

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Εχολή Επιστημών του Ανθρώπου
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

«Διδακτικές Προσεγγίσεις στη Ποιοτική:
Η αρχή της Δημιουργικής Γραφής ως ιδιόμορφος
ανάπτυξης της Δημιουργικότητας των παιδιών»

Πτυχιακή Εργασία



Όνομα φοιτητή: Ανδρέας Ανδρέου (Α.Μ.: 0104093)
Επιβλέπουσα καθηγήτρια: κ. Παιδαρούση Μαρίνα
Συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια: κ. Καλή Εσπερούλα
Εξάμηνο: Η'
Ακαδημαϊκό έτος: 2007 - 2008
Βόλος, 26 Ιουνίου 2008



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 6363/1
Ημερ. Εισ.: 11-07-2008
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΔΕ
2008
ΑΝΔ

Η εργασία αφερώνεται
στο φίλο μου Χάρη
σαν κάτι λίγο
αυτό τα όσα δικαιούται αυτό μένα...



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελ.
Αφιέρωση	2
Περιεχόμενα	3
Πρόλογος	5
Εισαγωγή	7
Ευχαριστίες	8
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ	9
Πώς διδάσκεται και πώς ιδρύεται να διδάσκεται η λογοτεχνία - Τι ερωτεύει η έγχρωμη λογοτεχνία για τη διδασκαλία	10
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ	18
Δημιουργική Γραφή	19
Δημιουργική Γραφή και Ποίηση	20
Δημιουργική Γραφή και Δημιουργικότητα	22
Δημιουργικότητα και σχολείο	27
Η μέθοδος Project	31
Η ομαδοκεντρική μορφή διδασκαλίας	33
ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ	38
Μεθοδολογία	39
Μέσα Συλλογής Δεδομένων	43
I. Συνέντευξη	43
II. Συμμετοχική Παρατήρηση	44

ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ	45
Το ιδιαιτερωτικό πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή»	46
Δραστηριότητες	47
Τα κείμενα των παιδιών	62
Ιστορίες για να γνωριστούμε	62
Αξιολόγηση των αρχικών κειμένων	70
Ιστορίες για να αποχαρτευστούμε	71
Αξιολόγηση των τελικών κειμένων	82
Εξατομικευμένη ποιοτική ανάλυση των κειμένων	83
ΜΕΡΟΣ ΠΕΜΠΤΟ	113
Συμπεράσματα	114
Βιβλιογραφία	120
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	123
Φωτογραφικά υποκαείμενα από την εφαρμογή του ιδιαιτερωτικού Προγράμματος	163

Πρόλογος

Ένας λαβωμένος άγγελος

Μια φορά κι έναν καιρό, σε μια μακρινή χώρα πέρα από τις μακρυσμένες θάλασσες και τους γαλάζιους πόντους, ζούσε μια όμορφη κοπέλα με πολλά χαρίσματα και πολλές ομορφιές. Ο κόσμος όλος θαμπωνόταν από την περισσή ομορφιά και τη γλύκα του προσώπου της. Η κοπέλα αυτή μπορούσε να ανταποκρίνεται στα θέλω και στις ανάγκες των άλλων, να τους ακούει, να τους βγάζει από τη μονοτονία και τη μιζέρια τους, να τους προσφέρει το γλυκό χαμόγελό της και να τους γεμίζει με χαρά και αγαλλίαση. Όποιος την γνώριζε καλά, ήταν σίγουρος ότι μαζί της μπορούσε να κάνει νοερά ταξίδια, να γνωρίζει καινούρια πράγματα, να απολαμβάνει το καθετί. Πρόσφερε στον κόσμο ξεγνοιασιά και ηρεμία και οι γριές του χωριού της τη μακάριζαν και της εύχονταν να ζήσει για πάντα, χαρούμενη και ευτυχισμένη και να σκορπίζει παντού την ανεμελιά, τη γνώση που κατέχει αλλά και την απόλαυση.

Στο χωριό της, όμως, κάποιοι άνθρωποι ήταν φθονεροί και δεν μπορούσαν να τη βλέπουν να προοδεύει σε όλα. Αποφάσισαν λοιπόν ένα βράδυ να βρουν τρόπους να ανακόψουν την πορεία της. «Μόνο έτσι θα μπορέσουμε να την εμποδίσουμε», σκέφτηκε ο ένας απ' αυτούς. Το σχέδιό τους ήταν τόσο καλά δουλεμένο, που τελικά άρχισαν να τα καταφέρνουν... Την αποσπούσαν από την καθημερινή της ζωή και τα πράγματα που πρόσφερε για να ικανοποιούν την απληστία και τις δικές τους ανάγκες. Η κοπέλα δεν ήταν χαζή. Ήξερε πως οι άνθρωποι αυτοί την εκμεταλλεύονταν και ο ψυχισμός της τραυματιζόταν. Συνέχιζε να προσφέρει τα μοναδικά της αγαθά στον κόσμο και ήλπιζε ότι κάποια μέρα οι άνθρωποι αυτοί θα βάλουν φραγμούς στα αποτρόπαια σχέδιά τους και θα σταματήσουν να την καταστρέφουν.

Ο καιρός περνούσε, μέχρι που τα πράγματα έφτασαν στ' αφτιά του σοφού που ζούσε στο βουνό. Ο σοφός την κάλεσε να πάει κοντά του. Πήρε το καλάθι της η κοπέλα και πήγε να βρει τον σοφό του βουνού. Στο δρόμο η κουκουβάγια της ρεματιάς την ενημέρωνε: «Μεγάλα μαντάτα θα ακούσεις! Μεγάλα μαντάτα θα ακούσεις!». Μια και δυο έφτασε στο καλύβι του σοφού. Αυτός της έδωσε να πει το αιώνιο κρυστάλλινο νερό που φύλαγε για τους εκλεκτούς και της είπε: «Θα πάρεις τα υπάρχοντά σου και θα φύγεις από 'δω... Θα γυρνάς σε ξένους τόπους και στις γειτονιές τις ίδιες θα γυρνάς και θα προσφέρεις τα αγαθά σου σε ανθρώπους που δεν έχεις ξαναδεί. Μόνο να μην απογοητεύεσαι. Κακοί άνθρωποι που θα σε παρερμηνεύσουν θα έρθουν ξανά στο δρόμο σου. Στόχος σου δεν είναι να τους κατατροπώσεις. Αξίζει να ανέχεσαι τον πόνο που σου προκαλούν για το χατίρι κάποιων άλλων ανθρώπων που σε αγαπούν πραγματικά και που γνωρίζουν την ουσία σου. Όποτε τα βρίσκεις σκούρα θα επικαλείσαι το όνομά μου... Εγώ θα στέλνω δικούς μου ανθρώπους να σε στηρίζουν και έτσι τα προβλήματα σου θα ξεπερνιούνται. Η προσφορά σου θα είναι πια τόσο μεγάλη που κάποια στιγμή θα πάνε να σε λαβώνουν...»

Τα άκουσε αυτά η κοπέλα και στην αρχή τρόμαξε. «Πώς είναι δυνατόν να τα καταφέρω με τόση κακία γύρω μου;». Όταν όμως σκέφτηκε καθαρά και είδε πόσο σημαντικό ήταν το κάλεσμα που της απήθυνε ο σοφός ξεκίνησε το ταξίδι της. Και από εκείνη τη μέρα κάνει το ταξίδι της... Αυτός ο λαβωμένος άγγελος, γυρνάει σε βουνά, θάλασσες και ωκεανούς, σε πόλεις και χωριά, σε νησιά και ηπείρους. Συναντάει πολλούς ανθρώπους που την παρερμηνεύουν και την πληγώνουν, αλλά συνεχίζει το ταξίδι της για χάρη αυτών που την αγαπούν και τη στηρίζουν, όπως της

το υποσχέθηκε ο σοφός του βουνού... Είναι σίγουρη πως κάποια μέρα όλος ο κόσμος θα καταλάβει την ουσία της και θα πάψει να την εκμεταλλεύεται πια για τους δικούς του σκοπούς. Της το υποσχέθηκε ένας σοφός και τον εμπιστεύεται...

Η κοπέλα αυτή λέγεται Λογοτεχνία. Ζει ανάμεσά μας και μας συντροφεύει πολλές φορές σε ταξίδια, στον ελεύθερο μας χρόνο, στο σχολείο και στη ζωή. Κάποιοι από μας τη λαβώνουμε... ανεξήγητα. Αδυνατούμε να την καταλάβουμε και την εκμεταλλευόμαστε για να πετύχουμε παράπλευρους σκοπούς, χάνοντας τελικά την ουσία και το νόημα της, που δεν είναι άλλο από την ίδια την απόλαυση των αγαθών που έχει να μας προσφέρει. Τη χρησιμοποιούμε για τη γλωσσική καλλιέργεια και με ιδεολογικό-ηθικό σκεπτικισμό, σε βαθμό που η ίδια δεν μπορεί να ανασάνει. Την παρερμηνεύουμε σε τέτοιο βαθμό που δεν μπορεί να σταθεί στα πόδια της. Μέχρι πότε θα την κατακερματίζουμε; Μέχρι πότε θα τη λαβώνουμε; Μέχρι πότε θα την οδηγούμε στο ικρίωμα; Είναι καιρός να την αφήσουμε λίγο ελεύθερη. Να παραμερίσουμε τα δικά μας επίπλαστα θέλω, για να την αφήσουμε να μας προσφέρει τα όσα μπορεί... Κι αλήθεια... Μπορεί να μας προσφέρει τόσα πολλά...

Ανδρέας Ανδρέου

Εισαγωγή

Οι λανθασμένες προσεγγίσεις που συχνά παρατηρούνται στη διδακτική της λογοτεχνίας μας οδήγησαν σε ερευνητική προσπάθεια, καρπός της οποίας είναι αυτή η εργασία. Η διδακτική της λογοτεχνίας, παρά τις όποιες καινοτόμες θεωρητικές θέσεις των τελευταίων χρόνων, εξακολουθεί να πνέει τα λοίσθια και να ακολουθεί λανθασμένες τακτικές που τελικά κουράζουν τα παιδιά και τα απομακρύνουν από αυτή. Η γλωσσική, ηθικολογική, χρησιμοθηρική ή άλλη αντιμετώπιση – προσέγγιση της λογοτεχνίας, δεν μπορεί να είναι αποδοτική, αλλά μάλλον καταστροφική.

Η παραπάνω θέση – διαπίστωση μας ώθησε να αναπτύξουμε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα προκειμένου να εξετάσουμε αν με αυτό μπορούμε να συντελέσουμε στη βελτίωση της σαθρής αυτής κατάστασης αλλά και στην καλλιέργεια της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της πρωτοτυπίας από μέρους των παιδιών, αξιοποιώντας την δίοδο ευκαταφρόνητη και πολλά υποσχόμενη μέθοδο της «**Δημιουργικής Γραφής**». Πρόκειται για μια μέθοδο, που όπως θα διαπιστώσετε έχει πολλά να προσφέρει στον τομέα της παραγωγής ευφάνταστων κειμένων και στον τομέα της δημιουργικότητας. Η δημιουργική γραφή, μπορεί να αποσυμφορήσει τη διδακτική διαδικασία, να προσφέρει χαρά, ξεκούραση, να αποτελέσει ατραπό δημιουργίας και δίοδο επικοινωνίας και ανταλλαγής απόψεων μεταξύ των παιδιών, ώστε να εκφραστούν ελεύθερα και απελευθερωμένα από στερεότυπα και προκαταλήψεις (Αλβανούδη et al., 1998).

Η παρούσα εργασία, στο πρώτο μέρος της, παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίο διδάσκεται αλλά και τις βασικές θεωρητικές θέσεις για την ορθή προσέγγιση της λογοτεχνίας, ώστε ο/η ενδιαφερόμενος/νη να έχουν ένα βασικό πλαίσιο θεωρητικής κατάρτισης πριν από την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος. Στο δεύτερο μέρος γίνεται ενδελεχής αναφορά στην δημιουργική γραφή και τα προτερήματά της και στη δημιουργικότητα και τη σχέση που οι δύο αυτές έννοιες έχουν με την έννοια της διδασκαλίας και του σχολείου. Παρουσιάζονται σημαντικά στοιχεία για τη μορφή του παρεμβατικού προγράμματος – project που εφαρμόστηκε και εξηγούνται ενδελεχώς οι λόγοι για τους οποίους ακολουθήθηκε η ομαδοκεντρική μορφή διδασκαλίας. Στο επόμενο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε με την ανάλογη αιτιολόγηση των πρακτικών και των μεθόδων που χρησιμοποιήσαμε στο πλαίσιο της έρευνάς μας. Ακολούθως, περιγράφονται διεξοδικά τα κείμενα των παιδιών (pre & post tests) και παρουσιάζεται το παρεμβατικό μας πρόγραμμα με τη στοχοθεσία και την περιγραφή των δραστηριοτήτων που εφαρμόστηκαν. Σε ένα τελευταίο μέρος γίνεται παρουσίαση των συμπερασμάτων που εξήχθησαν από την έρευνά μας, ενώ στο παράρτημα παρουσιάζονται τα φύλλα εργασίας και οι δραστηριότητες που είχαν χορηγηθεί στην ομάδα που συμμετείχε στο παρεμβατικό πρόγραμμα, με ενδεικτικά παραδείγματα από τη δουλειά των παιδιών και φωτογραφικό υλικό με ντοκουμέντα από την εφαρμογή του προγράμματος.

Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό, θέλω να ευχαριστήσω θερμότατα και μέσα από την καρδιά μου, τις αγαπητές μου καθηγήτριες: κυρία Μαρίτα Παπαρούση και κυρία Σταυρούλα Καλδή, που από τον περασμένο Ιούνιο ήταν πάντοτε δίπλα μου, στηρίζοντας με ηθικά και γνωστικά στην έρευνα και την πραγματοποίηση της πτυχιακής μου εργασίας. Η καθοδήγηση, η αγάπη και η προσφορά τους ήταν αφειδώλευτη από την αρχή μέχρι το τέλος. Με αγκάλιασαν σαν παιδί τους, κι αυτό για μένα σημαίνει πολλά. Η συνεργασία μου μαζί τους, αποτελεί εμπειρία ζωής, που θα με τροφοδοτεί και θα με παραδειγματίζει για χρόνια... Το ευχαριστώ είναι μια πολύ μικρή λέξη για να τους εκφράσει την ευγνωμοσύνη μου...

Βόλος,

Ιούνιος 2008.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

Πώς διδάσκεται και πώς ωρέει να διδάσκεται η λογοτεχνία – Τι ωροτεύει η εύχρηστη λογοτεχνία για τη διδασκαλία

Αδιαμφισβήτητα, η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο παρουσιάζει συχνά ποικίλα προβλήματα που εδράζονται, σε πολλές περιπτώσεις, στη σύγχυση των δύο εμπλεκόμενων βασικών εννοιών: λογοτεχνία και διδασκαλία. Η **λογοτεχνία** αποτελεί δημιουργία που συναρτάται με την αισθητική απόλαυση, το θαυμασμό και τη συγκίνηση που αποπνέει στον αναγνώστη και αποτελεί κατά βάση μία επικοινωνιακή απόπειρα του/της συγγραφέα/ως με τον αναγνώστη (Κατσική – Γκίβαλου, 2007, σελ. 14). Η **διδασκαλία**, αποτελεί μια συστηματική και μεθοδευμένη δραστηριότητα κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί με βάση προκαθορισμένους σκοπούς και περιεχόμενα και χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα εργαλεία, προσπαθεί να επηρεάσει κοινωνικά, ψυχολογικά, νοητικά και πολιτισμικά τον/την μαθητή/τρια σε συγκεκριμένες κατευθύνσεις (Κοσσυβάκη, 2006, σελ. 29). Η ανάγνωση της λογοτεχνίας σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να αποτελεί καθήκον, φυσική ή ηθική υποχρέωση για τον/την μαθητή/τρια. Από αυτή την αυτονόητη διαπίστωση οφείλει να ξεκινά κάθε απόπειρα διδασκαλίας της λογοτεχνίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, και δη στο δημοτικό σχολείο (Καλογήρου, 2005, σελ. 15 – 16).

Η λογοτεχνία βρίσκεται σε άρρηκτη σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα και αποτελεί σε πάμπολλες περιπτώσεις ένα όχημα για την εις βάθος κατανόησή της αλλά και για την εντρυφήση σε αυτήν. Το λογοτεχνικό κείμενο συνδέει ομαλά την αίσθηση με τη γνώση, την κατανόηση με την απόλαυση, την κρίση με το συναίσθημα, ώστε να προάγεται η ενεργός «συμμετοχή» του/της αναγνώστη/στριας στη διαμόρφωση του κειμένου. Η λογοτεχνία έχει αδήριτα την ικανότητα να συντελεί στη γνωριμία του παιδιού με τη γνώση με τρόπο ελκυστικό, βιωματικό και συμβάλλει στην ολόπλευρη ολοκλήρωση του παιδιού αφού το βοηθά να δει πολυπρισματικά και σφαιρικά πολλές κοινωνικές εκφάνσεις, βοηθώντας το να αποκτήσει κριτικό και στοχαστικό πνεύμα, να διεγείρει εποικοδομητικά τη φαντασία του, να ικανοποιήσει την περιέργειά του για ζητήματα που το αφορούν, να του δώσει εύλογες και καίριες απαντήσεις σε απορίες που έχει και, γιατί όχι, να του εμφυτεύσει καλλιτεχνικές ανησυχίες (Κατσική – Γκίβαλου, 2007, σελ. 15). Συνεπώς, η λογοτεχνία δεν μπορεί παρά να θεωρηθεί ένας καλά δομημένος διάυλος για την επαφή του/της μαθητή/τριας με τη γύρω του/της πραγματικότητα.

Είναι συχνά παρατηρημένο το φαινόμενο, λογοτεχνικά κείμενα να εξυπηρετούν τη γνωριμία και εξοικείωση του παιδιού με δομικά, συντακτικά, γραμματικά, λεξιλογικά, υφολογικά και άλλα στοιχεία, σε βαθμό που η αισθητική απόλαυση να υποπίπτει σε δεύτερη ή και τρίτη μοίρα - και αυτό στην περίπτωση που - ο διδακτικός χρόνος θα το επιτρέψει. Η υπαγωγή της λογοτεχνίας στη γλωσσική διδασκαλία και η χρησιμοθηρική αντιμετώπισή της κατά το παρελθόν συντέλεσε ώστε η πλειοψηφία των μαθητών/τριών και των σημερινών ενηλίκων – πρώην μαθητών/τριών, να μη βιώνουν αισθητική τέρψη κατά την ανάγνωση και να θεωρούν τη λογοτεχνία άλλο ένα βαρετό ή δύσκολο γνωστικό αντικείμενο. Ο ασφυκτικός εναγκαλισμός της λογοτεχνίας από τη διδασκαλία της γλώσσας φτάνει πολλές φορές σε σημείο κατάργησης ή ακύρωσης της διδακτικής αυτονομίας της λογοτεχνίας. Παρόμοια, η ασάφεια στους διδακτικούς στόχους προκαλεί πολλές φορές την απέχθεια των μαθητών/τριών για τη λογοτεχνία. Η λογοτεχνία οφείλει να έχει στόχους καθαρά δημιουργικούς και αισθητικής απόλαυσης. Αμαρτίες εκπαιδευτικών όμως παιδεύουσι μαθητές/τριες...

Κατά τη γνώμη μου, το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών όπως έχει διαμορφωθεί πρόσφατα με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της κυβέρνησης Καραμανλή, δημιουργήθηκε πρωτίστως για να εντυπωσιάσει και δευτερευόντως για να φέρει κάποια ουσιαστική και ρηξικέλευθη αλλαγή, αφού εμμένει σε παρωχημένες «αξίες» και θεματικές. Τα ζητήματα που αφορούν πραγματικά την καθημερινή ζωή των παιδιών στα νέα σχολικά εγχειρίδια μετριούνται στα δάκτυλα της μιας παλάμης σε κάθε σχολική τάξη, ενώ το εγκληματικό λάθος η λογοτεχνία να εξυπηρετεί τις ανάγκες του γλωσσικού μαθήματος, χωρίς να της δοθεί ούτε καν μισή ανεξάρτητη διδακτική περίοδος, επαναλήφθηκε και πάλι. Η λογοτεχνία καταχωρίζεται ως «ξεχωριστό» γνωστικό πεδίο του μαθήματος της Γλώσσας, από την οποία ασφαλώς και επισκιάζεται δολοφονικά, παρόλο που αναφέρεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ότι: «Ο/Η μαθητής/τρια επιδιώκεται... να γνωρίσει και να αγαπήσει ποικίλες μορφές λογοτεχνικών έργων, έτσι ώστε να ευαισθητοποιηθεί και να αποζητά μόνος/η του/της τη συντροφιά του καλού λογοτεχνικού βιβλίου» (όπως αναφέρεται στο Βησσαράκη - Καλογήρου, 2007, σελ. 54). Η ενασχόληση των παιδιών με λογοτεχνικά κείμενα στο πλαίσιο της αισθητικής απόλαυσης και της αφόρμησης για δημιουργική φαντασία εναπόκειται στη διακριτική ευχέρεια του/της εκάστοτε εκπαιδευτικού. Μιλάμε ασφαλώς για μια ευχέρεια που βάλλεται από την πίεση του χρόνου και τον τεράστιο όγκο διδακτέας ύλης που ο/η εκπαιδευτικός καλείται κάθε φορά σθεναρά να αντιμετωπίσει σε ένα διηλεκτή αγχογόνο αγώνα ξεγελάσματος και επιτόλαιης ενασχόλησης με τα «θέσφατα» του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Θα πρέπει πάντως να παραδεχτούμε ότι η λογοτεχνία, με τον τρόπο που προσεγγίζεται στις σχολικές βαθμίδες, προσφέρει στα παιδιά άφθονη πλήξη πολλές φορές, αφού απαιτεί την ομογενοποίηση και την τυποποίηση, καταδικάζοντας πάραυτα τους/τις μαθητές/τριες σε παθητικότητα και χαννωτικό φορμαλισμό. Η διαφορετικότητα των απόψεων που συνιστά μια ούτω καλούμενη ετερογένεια, αποτελεί απόκλιση από την κοινή τροχιά απόψεων που εκφράζουν τον/την εκπαιδευτικό και γι' αυτό πατάσσεται. Έτσι, τα παιδιά μαθαίνουν να κυνηγάνε το κύριο νόημα, αλλά αυτό είναι φευγαλέο, εξετάζουν εσωτερικές παραμέτρους του λογοτεχνικού έργου (όπως τα μηνύματα που θέλει να μεταδώσει ο/η συγγραφέας, το ψυχισμό των ηρώων) ή εξωτερικές (όπως η μορφή, τα δομικά στοιχεία, κ.λπ.) και η αισθητική απόλαυση παραγκωνίζεται παντελώς. Έτσι, ένας από τους βασικούς στόχους της λογοτεχνίας, δηλαδή το να προάγει πρώτιστα την πολιτισμική εγγραμματοσύνη, παραβλέπεται για χάρη της γνωσιοκεντρικής διδασκαλίας (Πασχαλίδης, 2004, σελ. 27). Η διδασκαλία της λογοτεχνίας, αναφανδόν κατά το παρελθόν, ανεπαίσθητα και σήμερα, ενέμενε και εμμένει στον λογοτεχνικό κανόνα, χωρίς να αποδέχεται αποκλίσεις από αυτόν. Η βασανιστική, για τα παιδιά, αυτή στάση ολοκληρώνεται με το καθεστώς της προγραμματισμένης και άτεγκτης ερωταπόκρισης με αλληπάλληλες αναδρομές στο κείμενο/ποίημα, καθιστώντας το χαρακτήρα της λογοτεχνίας στατικό. Επιπλέον, η τάξη μεταβάλλεται σε ένα ευλαβικό ακροατήριο των «ρήσεων» των συγγραφέων, οι οποίες σε πολλές περιπτώσεις αποτελούν μόνο προϊόν της φαντασίας των διδασκόντων/ουσών. Όχι σπάνια, οι ρήσεις αυτές, από όπου και αν προέρχονται δεν συνάδουν με το ηλικιακό και νοητικό επίπεδο των παιδιών αλλά ούτε και με τα ενδιαφέροντά τους (ό.π., σελ. 32). Η θεματολογία των διδασκόμενων λογοτεχνικών κειμένων καταπιάνεται σε πολλές περιπτώσεις με θέματα που αφορούν την ηθική, τη μετάδοση αξιών εθνικού χαρακτήρα και φρονήματος, την παράδοση και τη βιογραφία. Μια τέτοια θεματολογία φαίνεται να αγνοεί επιδεικτικά τον ψυχισμό και τα άμεσα ενδιαφέροντα των παιδιών, όπως αυτά διαμορφώνονται κατά καιρούς ανάλογα με το δυναμικό πολιτισμικό περιβάλλον της κάθε εποχής.

Με μεγάλη στεναχώρια διαπιστώνουμε ότι η διδασκαλία της λογοτεχνίας δεν στοχεύει στο να βοηθήσει το παιδί να κατανοήσει το πολιτισμικό του περιβάλλον, να του εμφυσήσει αξίες και στάσεις για τη ζωή, για το ωραίο και το καλό, για τη φιλία, την αγάπη, την ομορφιά, την πίστη σε βαρυσήμαντα και περισπούδαστα πράγματα. Ακόμα πιο έντονα, η λογοτεχνική διδασκαλία του παρελθόντος δεν ευνοούσε την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από πλευράς των μαθητών/τριών αλλά ούτε και την ομαδική ή έστω την εταιρική συνεργασία τους, ώστε με έναυσμα τη λογοτεχνία να μπορέσουν να οικοδομήσουν σχέσεις και να δημιουργήσουν. Ο/Η δάσκαλος/α προβάλλει ως ο/η κατέχων/ουσα το ρόλο του/της παντογνώστη και επιβάλλει τις αισθητικές προτιμήσεις αλλά και τις προσωπικές ερμηνείες που δίνει ο/η ίδιος/α στα κείμενα με συνακόλουθο αποτέλεσμα τα παιδιά να απεχθάνονται ή να μη θεωρούν «δικιά» τους τη λογοτεχνία αφού αυτή τους υποβάλλεται «άνωθεν» και αφού δεν τη λαμβάνουν ως βίωμα (Καπλάνη, 2006, σελ. 362 – 3). Οι πολλαπλές ερμηνείες των λογοτεχνικών κειμένων δεν γίνονται αποδεκτές πολλές φορές από τους/τις εκπαιδευτικούς. Έτσι, ο/η δάσκαλος/α ζητά τη σωστή ερμηνεία, τη μία και μόνη, για το τι πραγματικά εννοεί ο/η συγγραφέας-ποιητής/τρια. Αγνοείται έτσι και παραμερίζεται το γεγονός ότι οι επίμονες αναλύσεις κειμένων και ποιημάτων καταστρέφουν τη γοητεία τους και συχνά διαστρεβλώνουν τα νοήματά τους (Γιαννικοπούλου, 2006, σελ. 206), τόσο που ο Κώστας Μόντης ανέφερε με παράπονο κάποτε σε μια φιλόλόγό μου: «Εσείς οι φιλόλογοι, ξαναγράφετε τα ποιήματά μας χίλιες φορές, μέχρι να καταφέρετε να τα σκοτώσετε». Υπήρχε πάντα ο απειλητικός τομέας της αξιολόγησης που φόβιζε τα παιδιά και τα «νάρκωνε» εξαναγκάζοντάς τα να ακολουθήσουν την πεπατημένη ή τον κανόνα ώστε να μην αξιολογηθούν αρνητικά. Υπήρχε η μία και μόνη σωστή και αποδεκτή απάντηση, που δεν επιδεχόταν αλλαγές ή υποκειμενική θεώρηση. Αναπόφευκτα τα παιδιά κατέπνιγαν τον πόθο τους για αυτοέκφραση, αυτενέργεια και δημιουργικότητα.

Συχνά, και πολύ περισσότερο στις μέρες μας, παρουσιάζεται στις σχολικές βαθμίδες ένας ανεκδιήγητος αγώνας αξιολόγησης, τον οποίο εξαναγκάζεται να ακολουθήσει η λογοτεχνία, αφού το αξιολογικό σύστημα στην εκπαιδευτική μας διαδικασία της βάζει το πιστόλι στον κρόταφο. Τοιουτοτρόπως, η λογοτεχνία, συλλαμβάνεται συχνά να αξιολογεί τους/τις μαθητές/τριες υπό το πρίσμα ενός γνωσιοκεντρικού μοτίβου και με βάση την απλή συσσώρευση γνώσης. Η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας αλλά και η έγερση της φαντασίας, του λογοτεχνικού ενδιαφέροντος και της δημιουργικότητας του/της μαθητή/τριας παραπέμπονται στις ελληνικές καλένδες (Κατσίκη – Γκίβαλου, 2007, σελ. 18). Έτσι, συχνά η λογοτεχνία δεν στοχεύει στο να διαδραματίσει το ρόλο του μέσου για την ολόπλευρη καλλιέργεια του παιδιού, αλλά το ρόλο εκείνο του μέσου αξιολόγησης της εμπέδωσης, το ρόλο του μέσου γνωσιοθηρίας. Εκείνο, αντίθετα, που επιθυμούμε είναι η οικοδόμηση και η εδραίωση μιας διά βίου και ατελείτητης σχέσης του παιδιού με τη λογοτεχνία. Μιας σχέσης που να προάγει κατά τρόπο αγαστό την αισθητική απόλαυση των κειμένων και να αναχαιτίζει τη Ραστώνη και Καπούη της καταναγκαστικής και ετσιθελικής διδασκαλίας.

Η απουσία βιβλιοθηκών από τα σχολεία ήταν άλλος ένας δυσχεραντικός και αποτρεπτικός παράγοντας για να αγαπήσει το παιδί με πάθος το βιβλίο και να αναπτύξει μαζί του όμορφη σχέση. Η μόνη επαφή του παιδιού με τη λογοτεχνία επιτυγχανόταν διαμέσου λογοτεχνικών κειμένων που διέπονταν από ένα ιδεολογικό – ηθικολογικό υπόβαθρο, καταργώντας την πεποίθηση που θέλει τη λογοτεχνία να είναι κύρια παιδοκεντρική κι έπειτα ιδεολογική ή γνωσιοκεντρική (Αποστολίδου, 2004, σελ. 69). Σε σχολεία του παρελθόντος, αν και όπου υπήρχαν βιβλιοθήκες, τα βιβλία ήταν αυστηρά επιλεγμένα ώστε να εξυπηρετούν τον «ειδολογικό» ρατσισμό που

μάστιζε και μαστίζει ακόμα το λογοτεχνικό πλουραλισμό και που διαχωρίζει τη λογοτεχνία σε «καλή» ή «υψηλή» λογοτεχνία και σε ιδεολογικά ύποπτη, ηθικά αμφίβολη και αισθητικά απαράδεκτη, «υπο-» ή «παρά-» λογοτεχνία, στερώντας από τα παιδιά τα ποικίλα ερεθίσματα που θα μπορούσαν να απολαύσουν και δημιουργώντας ταμπού και προκαταλήψεις των οποίων είμαστε κοινωνοί σήμερα (Πασχαλίδης, 2004, σελ. 29).

Αποτιμώντας οποιοσ-/οποιαδήποτε τη σημερινή επαφή του παιδιού με τον κόσμο της λογοτεχνίας στους σχολικούς κόλπους, με θλίψη μπορεί να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι αυτή είναι ποσοτικά περιορισμένη και ποιοτικά υποβαθμισμένη. Ενδεχομένως αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι η λογοτεχνία έρχεται αντιμέτωπη με γνωστικά αντικείμενα που παραδοσιακά έχουν αποκτήσει κύρος στο σχολικό χώρο, αφού κατέχουν δικές τους ανεξάρτητες διδακτικές ώρες και παραμένουν για αιώνες ανεξάρτητα και ανέπαφα αντικείμενα. Ιδιαίτερα στο δημοτικό, η μόνη περίπτωση στην οποία το παιδί έρχεται σε επαφή με τη λογοτεχνία είναι μέσα από τα ανθολόγια, τα μόνα κείμενα της Γλώσσας χωρίς γραμματικές αναληψίες και άλλες συντακτικές απαιτήσεις. Τα υπόλοιπα κείμενα «αξιοποιούνται» κατ' αποκλειστικότητα για τη γλωσσική καλλιέργεια. Οι ιθύνοντες, θα πρέπει κάποια στιγμή να προβληματιστούν δεόντως και να αποφασίσουν πια να εισάγουν τη λογοτεχνία ως αυθαίρετο, αυτόνομο και ανεξάρτητο μάθημα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, όχι για την έωλη και γνωστή σε όλους μας γλωσσική επεξεργασία αλλά για αισθητική απόλαυση και καλλιέργεια των παιδιών με προσφορότερες μεθόδους. Η λογοτεχνία έχει τη δυνατότητα να ολοκληρώνει ή να συμπληρώνει τη γνώση των παιδιών. Αυτός όμως δεν είναι ο σκοπός της (Κατσίκη – Γκίβαλου, 2006, σελ. 39). Η λογοτεχνία μπορεί ευκαιριακά να εξυπηρετήσει μια τέτοια εκπαιδευτική επιταγή, όπως επίσης και να συνδυαστεί με άλλα επιστημονικά κείμενα ώστε η γνώση να προσφέρεται στο παιδί με τρόπο πιο ελκυστικό και ενδιαφέροντα, έξω από τα στεγανά της επιστημονικής έκφρασης και ορολογίας. Μηδέν άγαν... Το σίγουρο πάντως είναι ότι τα λογοτεχνικά βιβλία έχουν τη σθεναρή δυνατότητα να βοηθήσουν καταλυτικά το/τη μαθητή/τρια να καλλιεργηθεί αισθητικά, με ευχάριστο και ανώδυνο τρόπο αλλά και να συνδράμουν στην προσέγγιση του κόσμου των γνώσεων από το παιδί. Η κατάχρηση της λογοτεχνίας για τους παραπάνω σκοπούς μπορεί να αποβεί βεβαίως μοιραία για τη σχέση του παιδιού με τη λογοτεχνία.

Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, η συστηματική μελέτη θεμάτων και συνιστωσών που άπτονται της διδασκαλίας της λογοτεχνίας έφερε στο φως αξιοσημείωτες θέσεις, απόψεις και διάλογο ευκαταφρόνητες θεωρίες που συνδράμουν στη ορθή και χωρίς παρεξηγήσεις κατανόηση των πρώτων και κύριων στόχων και των σκοπών που καλείται να επιτύχει η λογοτεχνία. Η ενασχόληση με τα θέματα αυτά μας επιβάλλει να αναφερθούμε σε μερικές από τις βασικές θεωρίες που αφορούν την ανάγνωση της λογοτεχνίας, ώστε να αντιληφθούμε το βασικό πλαίσιο στο οποίο πρέπει να κινείται η διδασκαλία της, αν θέλει να είναι ουσιαστική και όχι επουσιώδης.

Ο/Η αναγνώστης/στρια κατά τον Gadamer, όποιας ηλικίας κι αν είναι, προσεγγίζει το λογοτεχνικό κείμενο ανεξάρτητα από το ιστορικοκοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε κι αυτό απλούστατα γιατί δεν ήταν παρών την ώρα της δημιουργίας του. Έτσι, αναπτύσσει μια δικιά του/της σχέση με το λογοτεχνικό κείμενο και γίνεται ο/η νοσηματοδότης του, καταργώντας αβίαστα και θεμιτά τον/την συγγραφέα. Το κείμενο «ξαναγράφεται» κατά την ώρα της ανάγνωσής του από τον/την αναγνώστη/στρια, με βάση τις προσδοκίες του/της, τα θέλω και το ψυχισμό του/της. Όμοια και στην περίπτωση ενός/μιας μαθητή/τριας, η διαδικασία προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου θα γίνει πραγματικά δημιουργική, αν

κατορθώσει αυτός/αυτή να συγχωνεύσει τον ορίζοντα των δικών του/της προσδοκιών με τον ορίζοντα του κειμένου ανεξάρτητα από τον ορίζοντα του/της συγγραφέα/ως (όπως αναφέρεται στο Κατσίκη Γκίβαλου, 2007, σελ. 21-22). Το ζητούμενο σε κάθε περίπτωση είναι αναντίρρητα η ανάπτυξη μιας μύχιας δυνατότητας για αποκωδικοποίηση των σημαινόμενων του κειμένου κατά τη διάρκεια της συνδιαλλαγής του/της αναγνώστη/στριας με αυτό. Μόνο σε μια τέτοια περίπτωση ο αναγνώστης/στρια συμμετέχει με όλο του/της το είναι στην ανάγνωση, κομίζοντας στο κείμενο τα στοιχεία της δικής του/της ανεπανάληπτης και μοναδικής προσωπικότητας (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2007, σελ. 28).

Η παραπάνω άποψη τεκμηριώνεται με τη «θεωρία της αισθητικής πρόσληψης» σύμφωνα με την οποία ο/η αναγνώστης/στρια αποκτά το κύρος του/της «συνδημιουργού» του κειμένου. Έτσι, η αυθεντία του/της συγγραφέα/ως κλονίζεται και αμφισβητείται στην εκάστοτε περίπτωση το αυθυπόστατο του νοήματος που υποτίθεται ότι διαπραγματεύεται ο/η δημιουργός. Ο χρόνος κατά την ανάγνωση διαστέλλεται, ώστε να εμπλουτιστεί με εμπειρίες που διευρύνουν τα όρια της ατομικής ζωής. Συνεπώς, το λογοτεχνικό κείμενο δεν αποτελεί «πηγή έκφρασης νοημάτων» αλλά «ένα τόπο επί του οποίου συντελείται η διηνηκής παραγωγή των νοημάτων» (ό.π., σελ. 31). Επομένως, πρέπει όχι μόνο να υπολογίζουμε το ανεπανάληπτο της προσωπικής έκφρασης αλλά και το υποκειμενικό στοιχείο της αναγνωστικής διαδικασίας (Καλογήρου, 2005, σελ. 79).

Η λογοτεχνία πανθομολογείται ότι προάγει και πρέπει να προάγει την αυτοεκτίμηση, την ανεκτικότητα απέναντι στους άλλους και την περιέργεια για τη ζωή και όσα τη συνθέτουν. Γίνεται - για όσους/όσες μπορούν να τη διανοηθούν ως τέτοιο - ένα χρειώδες εργαλείο ερμηνείας της ανθρώπινης εμπειρίας αλλά και εξέτασης των δυνατοτήτων του ανθρώπου ή/και ανεξερεύνητων οριζόντων και πτυχών της ζωής του.

Σύμφωνα με τη Louise M. Rosenblatt και τη «Συναλλακτική Θεωρία της Ανάγνωσης» (Transactional Theory of Reading), «Όποια κι αν είναι η μορφή της – ποίημα, μυθιστόρημα, δράμα – η λογοτεχνία εκφράζει τους απειράριθμους τρόπους με τους οποίους τα ανθρώπινα πλάσματα αντιμετωπίζουν τις απεριόριστες δυνατότητες που προσφέρει η ζωή». Έτσι το αναγνωστικό κοινό, αποτελείται από πολλές ξεχωριστές ομάδες που φωνάζουν (όπως αναφέρεται στο Βησσαράκη & Καλογήρου, 2007, σελ. 57 κ.έ.):

- παρηγορήστε με
- διασκεδάστε με
- μελαγχολήστε με
- κάντε με να ονειρευτώ
- κάντε με να γελάσω
- κάντε με να ανατριχιάσω
- κάντε με να κλάψω
- κάντε με να σκεφτώ

Κατά τη Rosenblatt, στην ανάγνωση συμμετέχουν από κοινού η διάνοια και το συναίσθημα. Ο/Η αναγνώστης/στρια δημιουργούν εύστοχα μια αμφίδρομη σχέση συναλλαγής με το λογοτεχνικό κείμενο. Ο/Η αναγνώστης/στρια και το λογοτεχνικό κείμενο συναποτελούν ισότιμα το λογοτεχνικό γεγονός.

Ασφαλώς, η διδακτική προσέγγιση του λογοτεχνικού έργου (πεζού ή ποιητικού) ακολουθεί και διαδραματίζεται κατά «Φάσεις», όπως υποστηρίζει η Rosenblatt ώστε η συναλλαγή του παιδιού-αναγνώστη/στριας να διεξάγεται κατά αρτιότερο τρόπο (όπως αναφέρεται στο Βησσαράκη & Καλογήρου, 2007, σελ. 60 κ.έ.):

Α' Φάση – Προετοιμασία του Περιβάλλοντος: Στην πρώτη Φάση αναζητούμε τρόπους που θα προκαλέσουν το ενδιαφέρον των παιδιών για την επικείμενη ανάγνωση, π.χ. τα παιδιά διαβάζουν τον τίτλο και πραγματοποιούν προβλέψεις για το περιεχόμενο του λογοτεχνικού έργου.

Β' Φάση – Αρχική Ανταπόκριση : Στη δεύτερη Φάση, ο/η αναγνώστης/στρια ανταποκρίνεται στο κείμενο από την πρώτη στιγμή της ανάγνωσης ενεργοποιώντας τις «μνημονικές αποσκευές» του/της, δηλαδή τις παρελθούσες εμπειρίες της ζωής του/της και τα προγενέστερα αναγνώσματα του/της, την ιδιοσυγκρασία του/της.

Γ' Φάση – Τελειοποίηση της Ανταπόκρισης: Στην τρίτη Φάση, οι μαθητές/τριες ανταλλάσσουν κατά τρόπο ελεύθερο τις αρχικές τους ανταποκρίσεις, ώστε να εμβαθύνουν σ' αυτές κι έτσι τις αναλύουν κατανοώντας καλύτερα τη σχέση τους με το έργο. Ερμηνεύουν τα δεδομένα του λογοτεχνικού έργου ακολουθώντας το δικό τους προσωπικό ρυθμό και εκφράζουν ανενδοίαστα τις κρίσεις και τα συναισθήματά τους. Στις ερμηνείες των παιδιών δεν χωράνε περιορισμοί και φόβοι μήπως και επικριθούν. Οι μη ολοκληρωμένες αρχικές ανταποκρίσεις επανεξετάζονται και συμπληρώνονται εποικοδομητικά μέσα στο πλαίσιο της διερευνητικής συζήτησης. Στη Φάση αυτή η συζήτηση μπορεί κάλλιστα να επεκταθεί και σε θέματα που αφορούν τις συνθήκες και τον ιστοριοχρόνο – εποχή υπό τις οποίες έχει δημιουργηθεί το λογοτεχνικό έργο που διερευνάται.

Δ' Φάση – Έκφραση της Ανταπόκρισης: Στην τέταρτη Φάση, οι αναγνώστες/στριες (μαθητές/τριες) εξωτερικεύουν και κοινοποιούν τις ανταποκρίσεις τους στην κοινότητα των συναναγνωστών/στριών με «δημιουργικό γράψιμο», όπως π.χ. με συγγραφή μικρών ιστοριών, ποιημάτων, δραματοποίηση, εικαστική απόδοση, κ.λπ.

Δεν θα πρέπει να παραβλέψουμε το ότι η αναγνωστική ανταπόκριση κάθε αναγνώστη ποικίλλει ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, την κοινωνική του τάξη, τις απόψεις και τα υπάρχοντα ερεθίσματά του. Όμοια, η επίδραση που ασκεί ένα λογοτεχνικό έργο στο κάθε παιδί είναι διαφορετική. Τα περιθώρια διαφορετικής ερμηνευτικής προσέγγισης επιτρέπουν τη βαθύτερη και ουσιαστικότερη γνωριμία του/της εκπαιδευτικού με τους/τις μαθητές/τριες του/της. Ταυτόχρονα, συμβάλλουν στην ενίσχυση της οξυδέρκειας των παιδιών-αναγνωστών, προωθούν τη δημιουργική φαντασία των παιδιών και οδηγούν σε σημαντικά επίπεδα αυτογνωσίας (Ηλία, 2006, σελ. 157 –

165). Ανάμεσα στις βασικότερες και επικρατέστερες θεωρητικές τάσεις και κατευθύνσεις που διαμορφώνουν μια νέα και ανανεωμένη αντίληψη για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας μέσα στις σύγχρονες συνθήκες ζωής συγκαταλέγονται και οι ακόλουθες: 1) Η θεωρία της «αισθητικής της πρόσληψης» και αυτή της «αναγνωστικής ανταπόκρισης» (για τη στροφή προς τον/την αναγνώστη/στρια και την αναγνώριση του κρίσιμου ρόλου τους στη διαδικασία της λογοτεχνικής επικοινωνίας), 2) Η αντιμετώπιση της τάξης ως «κοινότητας αναγνωστών/στριών», 3) Η εισαγωγή του παιχνιδιού στη διδακτική διαδικασία και 4) Η διεπιστημονική προσέγγιση της λογοτεχνίας (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2007, σελ. 31 – 36).

Σπουδαιότητα πρέπει να αποδίδεται σαφώς και στο στοιχείο της απόλαυσης όταν αναφερόμαστε στην ανάγνωση της λογοτεχνίας αλλά και στην ορθή αξιοποίησή της κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι ευχάριστες και δημιουργικές δραστηριότητες μπορούν να συμβάλουν στην ολόπλευρη και σφαιρική μάθηση των παιδιών, ιδιαίτερα όταν τα παιδιά εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία της μάθησης ανακαλύπτοντας, δημιουργώντας, λύνοντας προβλήματα ή διεξάγοντας «πειράματα» (Ανδριώτη et al., 2007, σελ. 11). Η πειραματική αυτή προσέγγιση της λογοτεχνίας με μοχλό την προώθηση της δημιουργίας από τα ίδια τα παιδιά είναι γνωστή σαν «**Δημιουργική Γραφή**».

Η Δημιουργική γραφή προβάλλει σαν μια πολλά υποσχόμενη μέθοδος που μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να εκφράσουν με δημιουργικό τρόπο τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τους προβληματισμούς που τους ενέπνευσε ένα λογοτεχνικό έργο. Αποτελεί την πιο ολοκληρωμένη μέθοδο για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και συντελεί στο να αναπτύξουν τα παιδιά το λόγο αλλά και το στοχασμό τους. Η Δημιουργική Γραφή στηρίζεται σε μία θεμελιώδη τομή: η γραφή παύει να θεωρείται μια μοναχική διαδικασία, βασανιστική και απόλυτα προσωπική και απελευθερώνεται από το στερεότυπο του απαιτούμενου ταλέντου και της συστηματικής προεργασίας ετών ή δεκαετιών. Η μέθοδος αυτή, συντελεί ώστε τόσο τα παιδιά όσο και οι εκπαιδευτικοί να βγουν αποφασιστικά από το λήθαργο της στατικής διδασκαλίας της λογοτεχνίας και να δουν υπό άλλο πρίσμα και διαφορετική σκοπιά τη λογοτεχνία. Τα παιδιά γίνονται μέτοχοι σε μια προσπάθεια ελεύθερης ερμηνείας των λογοτεχνικών έργων και προβαίνουν σε μια εξίσου ελεύθερη και παραγωγική ανάπλαση του κειμένου/ποιήματος δίνοντας τις δικές τους προεκτάσεις απολαμβάνοντας την όλη προσπάθειά τους. Υπερβαίνοντας το ατυχές στερεότυπο του ταλέντου για συγγραφή, αναγνωρίζει σε κάθε άνθρωπο το χάρισμα και την ικανότητα για συγγραφή. Ασφαλώς, σκοπός της Δημιουργικής Γραφής δεν θεωρείται η μαζική παραγωγή βιβλίων και συγγραφέων, αλλά η αλλαγή του τρόπου με τον οποίο η ίδια η διαδικασία της γραφής επιτρέπεται και ενθαρρύνεται πλέον ως αναφαίρετο πνευματικό και ανθρώπινο δικαίωμα. Όπως ενδεικτικά αναφέρει ο Gianni Rodari: «Δεν στοχεύουμε να καταστήσουμε όλους/όλες τους/τις μαθητές/τριες καλλιτέχνες, αλλά δεν θέλουμε να είναι κανένας σκλάβος» (Rodari, 2003, σελ. 17). Με τη Δημιουργική Γραφή τα παιδιά μπορούν κυρίως να ταξιδεύουν μέσα σε κόσμους που συνδημιουργούν με τους/τις συγγραφείς ή να πλάθουν ιστορίες και κόσμους μοναδικούς για να περιπλανηθούν στις γειτονιές τους. Αυτό είναι το σημαντικότερό της πλεονέκτημα, όσο απλό κι αν ακούγεται. Γιατί «η λογοτεχνία», όπως υποστηρίζουν και η Βησσαράκη & Κατσιώκη – Γκίβαλου (2007, σελ. 78), «μπορεί να γίνει ένα θαυμαστό ταξίδι του/της νεαρού/ρης αναγνώστη/στριας στο χώρο της φαντασίας, της δημιουργικότητας, της περιπέτειας, της κοινωνικής ευαισθητοποίησης, της ψυχικής ωρίμανσης, της αισθητικής απόλαυσης» και συμφωνούμε απόλυτα μαζί της. Εξάλλου, όπως αναφέρει ο Τζάκομο Λεοπάρντι (Rodari, 2003, σελ. 33) «η πιο ωραία

και τυχερή ηλικία του ανθρώπου, δηλαδή η παιδική, βασανίζεται με χίλιους τρόπους, με χίλιες στεναχώριες, φόβους, κούραση από τη διαπαιδαγώγηση και την εκπαίδευση, τόσο που ο ενήλικας, έστω και μέσα στη δυστυχία δεν θα δεχόταν να ξαναγίνει παιδί, καθώς ξέρει ότι θα υπέφερε ξανά όσα υπέφερε στην παιδική ηλικία...». Η λογοτεχνία μπορεί να υποστηρίξει και να καλλιεργήσει αποτελεσματικά το γλωσσικό αισθητήριο των μαθητών/τριών, αλλά δεν μπορεί να θυσιαστεί και να αυτοκτονήσει για χάρη του. Τα παιδιά μπορούν μέσα από διαδικασίες ανάπλασης και αναδημιουργίας ωραίων στίχων από ποιήματα ή όμορφων εκφράσεων από λογοτεχνικά κείμενα να επανδρώσουν το λόγο τους και να εμπλουτίσουν την εκφραστική τους ευχέρεια (Παπαδάτου, 2006, σελ. 233).

Περισσότερα σχετικά με τη Δημιουργική Γραφή και τα προτερήματά της θα αναφέρουμε στο επόμενο κεφάλαιο.

Μέρος Δεύτερο

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

Το γνωστικό πεδίο της Δημιουργικής Γραφής εμφανίστηκε και καλλιεργήθηκε στην πανεπιστημιακή κοινότητα των ΗΠΑ στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Αποτέλεσε στοιχείο της Αγγλοσαξονικής ακαδημαϊκής παράδοσης και εξελίχθηκε στους κόλπους πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων όπως των Columbia, Princeton, Brown, Iowa, New School, Tisch School for the Arts, Bennighton College, και στο East Anglia της Αγγλίας για να εξαπλωθεί προϊόντος του χρόνου σε όλο τον κόσμο. Η ανάπτυξη του γνωστικού αυτού πεδίου, κυρίως από πανεπιστημιακούς φορείς, υπογράμμισε ευθύς εξαρχής την ανάγκη της παγκόσμιας πνευματικής κοινότητας να εξασφαλίσει μέσω της δημιουργικής γραφής ένα εργαλείο διεύρυνσης της ικανότητας έκφρασης του ανθρώπου. Στον Ελλαδικό χώρο, η Δημιουργική Γραφή διδάσκεται, από τα τέλη της δεκαετίας του '90, ως νεοεισαγμένο στοιχείο της δυτικής κοιλτούρας, ελεύθερα ή ακόμα και καθόλου συνδεδεμένη με τις διεθνείς ακαδημαϊκές τάσεις του πεδίου και συνήθως προσανατολισμένη στην υπόσχεση για ανάπτυξη του συγγραφικού ταλέντου δημιουργίας νέων συγγραφέων. Ως αντικείμενο ακαδημαϊκής έρευνας, σε διαρκή ενημέρωση από τις διεθνείς εξελίξεις και με το σθένος μίας νέας τάσης, η Δημιουργική Γραφή στην Ελλάδα ήρθε αντιμέτωπη με την πραγματικότητα ενός ικανού συγγραφικού δυναμικού το οποίο δεσμευόταν από το στερεότυπο της γραφής ως κατεξοχήν δικαιώματος ταλέντου, με αποτέλεσμα να μην επιτρέπονται οι οιοσδήποτε κοινωνικές μορφές γραφής ή η διεπιστημονικότητα της συγγραφής όπως έχει κατοχυρωθεί στο εξωτερικό για ένα σχεδόν αιώνα (<http://el.wikipedia.org>, 20/03/2008).

ΟΡΙΣΜΟΣ: Η Δημιουργική Γραφή αποτελεί μια σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδο, η οποία προσεγγίζει με βιωματικό τρόπο το λόγο και τις δυνατότητές του, συνδυάζοντας το παιχνίδι με τη μάθηση. Προάγει την αναδόμηση των στοιχείων μιας λέξης (στις μικρότερες κυρίως ηλικίες), μιας πρότασης ή ενός κειμένου, αποβλέποντας στην παραγωγή νέων κειμένων. Η δημιουργική γραφή στοχεύει στην εξοικείωση του παιδιού με το λόγο και το παρωθεί στην εφεύρεση προσωπικών τρόπων γραφής, με ελεύθερη βούληση και ευφάνταστη παρώθηση. Σαν εκπαιδευτική μέθοδος, οξύνει την ικανότητα έκφρασης του ατόμου και του παραχωρεί τη δυνατότητα να ανακαλύψει και να αξιοποιήσει με σιγουριά τις δυνατότητες του γραπτού λόγου. Απώτερος στόχος της δημιουργικής γραφής είναι να κατανοήσει το παιδί πως η γλώσσα πλάθεται κάθε στιγμή που τη γράφουμε ή τη μιλάμε στο ανάλογο περιβάλλον και να ψυχανεμιστεί τη δυναμική φύση της (Μανδηλαράς et al., 2001, σελ. 17 – 18). Η «περιπέτεια» της Δημιουργικής Γραφής αποτελεί ένα ευχάριστο τρόπο ώστε το παιδί να βιώσει ομαλά και ανώδυνα μια καθημερινή πράξη που συχνά το φοβίζει, το πανικοβάλλει και το απειλεί: τη γραφή. Η εξοικείωση του παιδιού με το λόγο συντελεί στην εξερεύνηση των δυνατοτήτων που το διέπουν αλλά και στην ανακάλυψη του προσωπικού του ύφους. Τα παραπάνω μπορούν να βοηθήσουν το παιδί να καλλιεργήσει τη σχέση του με τη γραφή και με τον κόσμο της λογοτεχνίας γενικότερα. Αποτελεί πλέον κοινό τόπο η παραδοχή ότι η γραφή και η ανάγνωση δεν πρέπει να συνιστούν απλά μηχανισμούς αναπαραγωγής συμβάσεων και κανόνων για την κωδικοποίηση και την αποκωδικοποίηση των σημασιών της γλώσσας. Η γραφή και η ανάγνωση οφείλουν να είναι δημιουργικές ενασχολήσεις

που θα βοηθούν το άτομο να ανακαλύπτει, να βιώνει και να ερμηνεύει – θεωρεί τον κόσμο μέσα από τα δικά του μάτια (ό.π., σελ. 8 – 9). Με τη Δημιουργική Γραφή στοχεύουμε επίσης στην κατασκευή ενός δημιουργικού και ελκυστικού περιβάλλοντος μάθησης που να προάγει την καλλιέργεια της φαντασίας του παιδιού προσφέροντάς του τα απαραίτητα ερεθίσματα αλλά και τα κατάλληλα ερείσματα. Ένα τέτοιο περιβάλλον μάθησης οφείλει να «απεμπολήσει» και να απεκδυθεί τον χρησιμοθηρικό ρόλο παλαιότερων μεθοδολογιών και πρακτικών και ως εκ τούτου να τοποθετήσει το μαθητή στο ρόλο του πρωταγωνιστή (Ανδριώτη et al., 2007, σελ. 11). Επιπλέον, με τη σύνδεση της λογοτεχνίας με δημιουργικές δραστηριότητες που προκύπτουν από το συνδυασμό της λογοτεχνίας με τα εικαστικά, το θεατρικό παιχνίδι, τα καλλιτεχνικά γεγονότα, τις εκθέσεις και τους διαγωνισμούς αποτελούν απολαυστικές και ελκυστικές προκλήσεις για τα παιδιά ώστε να προσεγγίσουν διασκεδαστικά τη γνώση και να αναπτύξουν απaráμιλλο ενδιαφέρον για κοινωνικά ζητήματα σαν δέκτες/τριες (Κατσιίκη – Γκίβαλου, 2007, σελ. 25).

Δημιουργική Γραφή και Ποίηση

Η δημιουργική γραφή επιστρατεύει αξιοσημείωτες μεθόδους για την άσκηση του παιδιού στην πολύπλευρη ανάπτυξη του λόγου, της φαντασίας και της πρωτότυπης έκφρασης. Ανάμεσα στα εργαλεία της δημιουργικής γραφής συγκαταλέγεται και η ποίηση. Δυστυχώς, η ποίηση απασχολεί το σχολείο μόνο σε εθνικές επετείους και εορτές ή προσφέρεται στα παιδιά αναγκαστικά και πάλι υπό το πρίσμα της γλωσσικής καλλιέργειας. Συχνά πρόκειται για μια ποίηση που δεν σεμνύνεται για την αισθητική της ποιότητα (Γιαννικοπούλου, 2006, σελ. 199).

Σύμφωνα με τον Mathew Arnold, η ποίηση αποτελεί την πιο τέλεια γλώσσα του ανθρώπου και αδιαμφισβήτητα συνιστά μια περισπούδαστη πνευματική τροφή για τα παιδιά. Διαμέσου της ποίησης τα παιδιά ανακαλύπτουν ένα διασκεδαστικό μονοπάτι επικοινωνίας, εξωτερίκευσης συναισθημάτων και εμπειριών, αναπτύσσουν τη φαντασία τους, ψυχαγωγούνται, δημιουργούν και καλλιεργούνται ψυχικά και λογοτεχνικά (Ανδριώτη et al., 2007, σελ. 11). Επιπρόσθετα, τα παιδιά με την ποίηση αποκτούν τη δυνατότητα να παίζουν με τις λέξεις και να τις αντιμετωπίσουν σαν κάτι το ζωντανό και εύπλαστο. Η δημιουργία ποιημάτων, όπως άλλωστε και κάθε άλλη μορφή προφορικής ή γραπτής έκφρασης, ταυτίζεται τελικά, με τη θεμελιώδη ανάγκη επικοινωνίας των ανθρωπίνων όντων (Καλογήρου, 2005, σελ. 54). Εξάλλου, η ενασχόληση των παιδιών με την ποίηση μπορεί να τα βοηθήσει να αναπτύξουν την «ποιητική νοημοσύνη», που σύμφωνα με τον Οδυσσέα Ελύτη συντελεί στην αληθινή κατανόηση του ποιητικού λόγου. *«Η ποιητική νοημοσύνη μπορεί να λείπει από τους παντογνώστες κι ωστόσο να κατοικεί μέσα στον πιο απλό άνθρωπο. Μπορεί, δεν ξέρω, να στηρίζεται σε μια σωστή συναισθηματική και ψυχική αγωγή, να έχει σχέση με την ύπαρξη μιας καλής ποιότητας εναισθησίας, με την παρουσία μιας ανάγκης πραγματικής για ποιητικό πέταγμα»* αναφέρει χαρακτηριστικά ο Ελύτης (ό.π., σελ. 53).

Σαν ολοκληρωμένη διαδικασία για τη δημιουργία ποιημάτων από τα παιδιά, θεωρούμε εκείνη κατά την οποία ακολουθούνται οι ακόλουθες φάσεις (ό.π., σελ. 28 – 42):

Α' Φάση - Ανεύρεση του θέματος (και της μορφής): Η ανεύρεση του θέματος αποτελεί συχνά μέρος της ιδιωτικής ζωής του ατόμου και υποκινείται από εσωτερικές ανάγκες ή παρορμήσεις. Σαν αφορμή μπορεί να χρησιμοποιηθεί ενδεικτικά ένα άλλο ποίημα ή λογοτεχνικό κείμενο, ένας πίνακας ζωγραφικής, μια μουσική σύνθεση, μια ελεύθερη συζήτηση γύρω από το θέμα που αποφασίζεται, ένας περίπατος, μια εκδρομή, ένα ταξίδι, ένα γεγονός – προσωπική εμπειρία, ένα αντικείμενο, ένα πρόσωπο και οτιδήποτε άλλο ενδιαφέρει τα άτομα που πρόκειται να συνθέσουν το ποίημα. Η μορφή μπορεί να αποφασιστεί αμέσως μετά· θα πρόκειται για ελεύθερο ή ομοιοκατάληκτο στίχο; Οι σκέψεις θα αποδοθούν ως limericks (5 στίχοι: ο πρώτος δηλώνει τον/την πρωταγωνιστή/στρια, ο δεύτερος μας πληροφορεί για μια ιδιότητα του/της, ο τρίτος και ο τέταρτος μιλούν για μια πράξη του/της και για την αντίδραση του κόσμου, ο πέμπτος αποτελεί επανάληψη του πρώτου με ένα κοσμητικό επίθετο για τον/την πρωταγωνιστή/στρια. Ο πρώτος, ο δεύτερος και ο πέμπτος ομοιοκαταληκτούν όπως εξάλλου και ο τρίτος με τον τέταρτο) haiku (3 στίχοι: 5, 7, 5 συλλαβών αντίστοιχα), paga-uta (χωρίς συγκεκριμένο αριθμό στίχων αλλά πάντα με την προϋπόθεση κάθε στίχος να αποτελείται από 5 ή 7 συλλαβές), rondelet (7 στίχοι: ο πρώτος, ο τρίτος και ο έβδομος ίδιοι), ακροστιχίδες;

Β' Φάση – Καταιγισμός Ιδεών (Brainstorming): Τα παιδιά σε περιορισμένο χρονικό διάστημα εκφράζουν εσώτερες συνειρμικές συνδέσεις που ενεργοποιεί το συγκεκριμένο θέμα που επιλέχθηκε. Από το λεκτικό πλούτο που παράγεται τα παιδιά θα προβούν σε δόκιμες επιλογές ώστε να συνθέσουν το ποίημά τους.

Γ' Φάση – Σύνθεση του ποιήματος: Το παιδί προβαίνει σε οργάνωση των σκόρπιων εικόνων που παλεύουν στο μυαλό του, σε σύνθεση των συνειρμών και επεξεργασία του λόγου και των στοιχείων του ώστε να μπορέσει να αποδώσει το ψυχισμό και τα συναισθήματά του μέσα από μια διαδικασία ολοκλήρωσης των ιδεών και επιλογής των αισθητικών και υφολογικών χαρακτηριστικών που θα δώσει στο ποίημά του.

Δ' Φάση – Αναθεώρηση, ξαναδιάβασμα και διορθώσεις πάνω στο κείμενο: Σαν προέκταση της συγγραφής, τα παιδιά ρίχνουν διορθωτικές ματιές στο πόνημά τους προσπαθώντας να επιτύχουν τη «νηφάλια» επεξεργασία του ποιήματός τους χωρίς να προβούν σε υπερδιορθώσεις και κατακρεούργηση της αυθεντικής και πρωτότυπης σύλληψής τους.

Ε' Φάση – Παρουσίαση του ποιήματος και δημοσίευσή του: Το ποίημα που δημιουργείται διαβάζεται στην ολομέλεια της τάξης ή σε άλλο, ευρύτερο κοινό, υπόκειται σε μικροδιορθώσεις που αφορούν τη στίξη και το συλλαβισμό και μπορεί να περιληφθεί στην ποιητική ανθολογία της τάξης, να δημοσιευτεί στη σχολική εφημερίδα, σε παιδικά – νεανικά περιοδικά, κ.λπ.

Δημιουργική Γραφή και Δημιουργικότητα

Στο πλαίσιο αυτής της εργασίας, η Δημιουργική Γραφή εξετάζεται από τη σκοπιά της δυνατότητάς της να συντελέσει ως παράγοντας στην ανάπτυξη της ευρύτερης **Δημιουργικότητας** των παιδιών. Θεωρούμε σκόπιμο να αναφερθούμε στο τι εννοούμε μιλώντας για «Δημιουργικότητα» ώστε να γίνει κατανοητός στον/στην αναγνώστη/στρια της εργασίας ο συσχετισμός στον οποίο προβήκαμε.

Δημιουργικότητα είναι η ικανότητα να φέρνεις στο φως κάτι νέο, κάτι που δεν υπήρχε πριν. Το «κάτι νέο», δεν σημαίνει απαραίτητα πως πρέπει να είναι νέο για όλους αλλά κυρίως για το άτομο που το δημιουργεί (Storr, 1991, σελ. 11). Δημιουργικότητα είναι η ικανότητα να παράγεις και συνοδεύεται από τον παράγοντα πρωτοτυπία. Ως δημιουργικότητα όμως ορίζεται και η ικανότητα να καταλαβαίνεις, να συλλαμβάνεις ιδέες, να αναπτύσσεις και να εκφράζεις σε συστηματική βάση όσα το μυαλό επεξεργάζεται σε ασύλληπτο χρόνο, ώστε να τα χειραγωγήσεις και να τους δώσεις μια συγκεκριμένη μορφή (Heilman, 2005, σελ. 1 – 2, 16).

Σύμφωνα με τον Bruner (Amabile et al., 1988, σελ. 13), η δημιουργικότητα είναι η πράξη κατά την οποία το άτομο παράγει προϊόντα που εκπλήσσουν ευχάριστα ακόμα και τον/την ίδιο/α τον/την δημιουργό τους. Ο Bruner δεν μπορεί να διανοηθεί τη δημιουργική διαδικασία άνευ κινήτρων. Τα κίνητρα μπορούν να ποικίλουν ανάμεσα σε προσωπικά ενδιαφέροντα, διασκέδαση, προσωπική ικανοποίηση και απόλαυση ή να προέρχονται από προκλήσεις που μας θέτει ο ίδιος ο εαυτός μας. Σε καμιά περίπτωση οι εξωτερικές πιέσεις ή οι παραινήσεις από τρίτα πρόσωπα δεν αποτελούν σταθερό κίνητρο για δημιουργία.

Αντιλαμβανόμαστε από τα παραπάνω ότι ο όρος δημιουργικότητα δεν είναι μονοσήμαντος. Η δημιουργικότητα δεν αφορά μια συγκεκριμένη ικανότητα του ατόμου, αλλά αποτελεί ένα σύνολο ικανοτήτων και λειτουργιών, στην ανάπτυξη των οποίων συντελεί ένα πλήθος παραγόντων. Οι J. Getzels και P. Jackson (όπως αναφέρεται στο Αλβανούδη et al., 1998) ορίζουν τη δημιουργικότητα ως το συνδυασμό των στοιχείων εκείνων που θεωρούνται πρωτότυπα και διαφορετικά. Επισημαίνουν χαρακτηριστικά: «Η δημιουργικότητα είναι μία από τις πλέον πολύτιμες ανθρώπινες αρετές... είναι επίσης η πλέον δύσκολη να εξεταστεί συστηματικά...». Πολλοί/ές ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι «η δημιουργικότητα σημαίνει την ευκαμψία της σκέψης ή την πρωτοτυπία της ιδέας ή ακόμα την ικανότητα να σκέφτεται κανείς με διαφορετικό τρόπο από τους άλλους ανθρώπους», ενώ αρκετοί/ές είναι κι εκείνοι/ες που τείνουν να ορίζουν τη δημιουργικότητα «ως ικανότητα ή ειδικό τρόπο επίλυσης προβλημάτων». Αντίθετα, ο Einstein διαβεβαιώνει ότι η διατύπωση ενός προβλήματος είναι πιο σημαντική από την επίλυσή του.

Σύμφωνα με τον G. Wallas (ό.π.) η δημιουργική λειτουργία αποτελείται από τέσσερα στάδια:

A' Στάδιο - Προετοιμασία (preparation): Στο στάδιο αυτό το πρόβλημα εξετάζεται με κάθε δυνατό τρόπο. Επιτυγχάνεται η συλλογή πληροφοριών, η ανάλυση, η διάγνωση και η οροθέτηση των προβλημάτων κι έπειτα η ένταξή τους σε ένα σύνολο.

B' Στάδιο - Επώαση (incubation): Στο στάδιο αυτό δεν γίνονται κάποιες συνειδητές σκέψεις πάνω στο πρόβλημα, αλλά οι ιδέες και το υλικό αποθηκεύονται πίσω από το συνειδητό επίπεδο της ψυχής.

Γ' Στάδιο - Έμπνευση (illumination): Στο στάδιο αυτό, ξαφνικά και συχνά ανέλπιστα, παρουσιάζεται η λύση. Γνωστές πληροφορίες συνδυάζονται ελεύθερα και παρουσιάζουν νέους συσχετισμούς, οι οποίοι αναδεικνύουν λύσεις που δεν προϋπήρχαν στο νου του ατόμου.

Δ' Στάδιο - Επικύρωση (verification): Στο στάδιο αυτό η νέα ιδέα αξιολογείται.

Η δημιουργικότητα δεν μπορεί να μπει σε καλούπια. Διακρίνεται από πρωτοτυπία. Η ικανότητα της πρωτοτυπίας έχει ομοιότητες με την ικανότητα της ευχέρειας όσον αφορά τη σύλληψη των ιδεών. Η πρωτοτυπία όμως εστιάζεται σε παραγωγές που είναι παράξενες, απρόβλεπτες και κάποτε διασκεδαστικές. Πρωτότυπος είναι ο άνθρωπος που βλέπει και χρησιμοποιεί τα πράγματα έξω από τις συνηθισμένες τους σχέσεις και με διαφορετικό τρόπο από τους άλλους ανθρώπους. Ο/Η δημιουργός βάζει στο έργο του/της την προσωπική του/της πινελιά, εναποθέτει στοιχεία της διάνοιας και του ψυχισμού του/της σ' αυτό που παράγει και ακολουθεί τις δικές του/της διεργασίες, που ακόμα κι αν τις έχει διδαχθεί τις αισθάνεται δικές του/της. Κι αυτό γιατί η δημιουργικότητα εκλαμβάνεται ως αυθαίρετη αρμονία του μυαλού, μια απροσδόκητη κατάπληξη, μια ασυνήθιστη αποκάλυψη αισθημάτων και στοχασμών, μια πράξη ανεξάρτητη της κοινοτοπίας, μια πρωτότυπη έκλαμψη, μια ιδιάζουσα διαφορετικότητα, μια θαυματουργή και υπερφυσική ενασχόληση (Torrance, 1988, σελ. 44, 56 -57). Επιπλέον, ο Torrance ορίζει τη δημιουργικότητα ως μια διαδικασία ενσυναίσθησης, διαχείρισης επιμέρους δυσκολιών και προβλημάτων, πλοήγησης σε σωρεία πληροφοριών, αποδοχής ή απόρριψης στοιχείων της πληροφορίας αυτής, ελέγχου και επαλήθευσης των υποθέσεων που αρχικά διατυπώθηκαν, εργασίας και σπουδής, παραγωγής του πονήματος, παρουσίασής του και συζήτησης σχετικά μ' αυτό (ό.π., σελ. 47).

Οι Γ. Ξανθάκου – Μ. Καϊλα (2002, σελ. 21) αναφέρουν ότι «τίποτα δεν είναι πιο επικίνδυνο από μια ιδέα όταν είναι η μοναδική που διαθέτουμε». Η παραπάνω πρόταση υποδεικνύει ότι η έλλειψη φαντασίας και η αδυναμία επινόησης ιδεών, μπορούν να καταστούν απειλητικά στοιχεία για όποιον/αν θέλει να δημιουργήσει κάτι το καινούριο και πρωτότυπο. Συνεπώς και το παιδί καλείται, κάτω από αυτό το στοχασμό, να ασκηθεί σε δεξιότητες εφευρετικές, πολύμορφες και ευέλικτες. Ας μη ξεχνάμε εξάλλου ότι οι παραδόσεις του σήμερα ήταν χθεσινές επινοήσεις. Η δημιουργικότητα καλύπτει τις πιο χαρακτηριστικές ικανότητες των δημιουργικών ατόμων, που καθορίζουν την πιθανότητα για τα άτομα αυτά να εκφράσουν μια δημιουργική συμπεριφορά, η οποία να εκδηλώνεται με εφευρετικότητα, σύνθεση, σχεδιασμό αλλά και ελευθερία όπως υποστηρίζει ο Guilford (Ξανθάκου, 1998, σελ. 29). Κατά βάση, μπορούμε να πούμε ότι η δημιουργικότητα συνιστά έναν ορισμένο τρόπο συμπεριφοράς απέναντι σε πιθανά προβλήματα. Η συμπεριφορά αυτή είναι συνδεδεμένη και αντανακλά ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του δημιουργού και τα χαρακτηριστικά αυτά πιθανολογούν εάν και πώς θα εκδηλωθεί η συμπεριφορά. Θα λέγαμε, εν ολίγοις, ότι η δημιουργικότητα αφορά όλα ανεξαιρέτως τα άτομα και ότι δεν αποτελεί σπάνιο φαινόμενο μόνο των προικισμένων ατόμων. Ο Guilford υποστηρίζει ότι η διαφοροποίηση των ατόμων ως προς το επίπεδο της δημιουργικότητάς τους είναι ποσοτική, δηλαδή θέμα διαβάθμισης, και επουδενί ποιοτική, καθώς κάθε άτομο δημιουργεί με βάση τα δικά του ερεθίσματα την προϋπάρχουσα γνώση του. Σε κάθε περίπτωση, η δημιουργικότητα δεν μπορεί να νοηθεί ως κάτι άλλο από τη διάθεση να δημιουργούμε, η οποία υπάρχει σε δυνητική κατάσταση σε κάθε άτομο και σε κάθε ηλικιακό επίπεδο (ό.π., σελ. 13).

Σύμφωνα με τη Ξανθάκου (ό.π., σελ. 33), η δημιουργικότητα αποτελεί μια σφαιρική πράξη, ένα ψυχικό φαινόμενο καθολικού και παγκόσμιου χαρακτήρα που πηγάζει από την έμφυτη τάση του ανθρώπου να ενεργοποιείται προς δημιουργικές εκφάνσεις, δηλαδή να αλλάζει και να αναπροσαρμόζεται μέσα από μια ενδεδειγμένη και απρόσκοπτη διαλεκτική με το περιβάλλον του. Σαν φαινόμενο, η δημιουργικότητα είναι στενά συνδεδεμένη με το πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου. Για την καλλιέργειά της χρειάζονται θετικές συνθήκες, προκειμένου η εγγενής τάση να ανελιχθεί σε λειτουργική ικανότητα και να εξασφαλίσει τη συνέχειά της προϊόντος του χρόνου. Σε κάθε περίπτωση, η δημιουργικότητα αποτελεί μια διαδικασία που καταλήγει στην παραγωγή έργου-προϊόντος καινούριου και ταυτόχρονα κατάλληλου, αποδεκτού ως χρήσιμου και ικανοποιητικού από το άτομο ή την ομάδα σε μια ή περισσότερες συγκεκριμένες χρονικές περιόδους, αφού εκφράζουν μύχιες απόψεις, συναισθήματα και καταστάσεις.

Η δημιουργικότητα είναι το όχημα της καινοτομίας, όπου σημαντικές πηγές είναι η πρωτοβουλία, η φαντασία, η πρωτοτυπία και η δύναμη της σκέψης. Χωρίς τη διάθεση φαντασίας δεν μπορεί κανείς να προβεί σε πρωτότυπη δημιουργία. Για αυτό εξάλλου ο Gianni Rodari (2003, σελ. 204) υποστηρίζει ότι η δημιουργικότητα είναι συνώνυμη με την «αποκλίνουσα σκέψη», που είναι ικανή να σπάει συνεχώς τα σχήματα της εμπειρίας. Κατά τη Τζ. Καλογήρου (2005, σελ. 85), η εξαιρετική δύναμη της φαντασίας αποσπά το άτομο από την καθημερινότητα, το βοηθά να οργανώνει την απόδοσή του από την επικράτεια της συμβατικής συμπεριφοράς και του επιτρέπει να γνωρίζει καταστάσεις που ανήκουν στο χώρο του θαύματος. «Δημιουργικός» είναι ένας νους όταν δουλεύει συνεχώς, όταν κάνει πάντα ερωτήσεις, όταν ανακαλύπτει προβλήματα εκεί όπου οι άλλοι/ες βρίσκουν ικανοποιητικές απαντήσεις, όταν νιώθει άνετα σε ρευστές καταστάσεις όπου οι άλλοι/ες μυρίζονται μόνο κινδύνους, όταν είναι ικανός για αυτόνομες και ανεξάρτητες κρίσεις, όταν αρνείται κατηγορηματικά το κωδικοποιημένο, όταν ξαναχειρίζεται αντικείμενα και έννοιες χωρίς να εμποδίζεται από κομφορμισμούς. Οι παραπάνω ιδιότητες εκδηλώνονται στη δημιουργική διαδικασία. Η διαδικασία αυτή, έχει πάντα ένα παιχνιδιάρικο χαρακτήρα, ακόμα και όταν διακυβεύονται τα «σοβαρά πράγματα». Κατά τη Μάρτα Φατόρι (ό.π.), «όλοι/ες μπορούν να είναι δημιουργικοί/ες, με την προϋπόθεση ότι δεν θα ζουν σε μια καταπιεστική οικογένεια, σε ένα καταπιεστικό σχολείο». Προκειμένου να επιτευχθούν λοιπόν πρωτότυπα δημιουργικά αποτελέσματα διαμέσου της δημιουργικής γραφής θα πρέπει, πέρα από το μηχανισμό της δημιουργικότητας, να ενεργοποιηθεί και ο πολύ σημαντικός μηχανισμός της φαντασίας που διαθέτει το άτομο. Στον εσωτερικό κόσμο του ατόμου που προβαίνει σε διαδικασίες δημιουργίας διενεργείται μια ατέρμονη πάλη μεταξύ «θέλησης» και φαντασίας έως ότου οι δυο αυτές παράμετροι να συμφιλιωθούν. Αποτέλεσμα και «αποκύημα» της συμφιλίωσης αυτής θα είναι η δημιουργία (Κορθ, 1982).

Το παιδί επενδύει μεγάλες ποσότητες συναισθήματος σ' αυτό που δημιουργεί. Αυτό κατά τον Φρόντ, οφείλεται στο γεγονός ότι η δημιουργικότητα κάθε ατόμου νοείται ως ατραπός για την εκπλήρωση της ενδόμυχης επιθυμίας. Στην εργασία αυτή βέβαια δεν στοχεύουμε να εξετάσουμε το κατά πόσον οι απόψεις του Φρόντ είναι ή όχι ακραίες. Πάντως, συμφωνούμε στο ότι το άτομο που δημιουργεί διαπνέεται από επιθυμίες και διέπεται από συνειδητά κίνητρα (Storr, 1991, σελ. 31 - 51). Ο Torrance (ό.π., σελ. 65) προτείνει: «Μη φοβάσαι να ερωτευτείς κάτι! Αντ' αυτού, γνώρισέ το, αφουγκράσου το, κατανόησέ το, απόλαυσέ το με όση ένταση επιθυμείς», αφού αναγνωρίζει ότι τα εσωτερικά κίνητρα διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο για τη δημιουργική ιδιοφυία, αποτελούν τη «φωτιά στο χωνευτήρι», «το κλειδί του

θάρρους» (Καΐλα & Ξανθάκου, 2002, σελ. 65). Επιπλέον, η δημιουργικότητα, τείνει να προστατεύει το άτομο από την πνευματική κατάρρευση και αποτελεί μια ενεργή εκτελεστική δύναμη της προσωπικότητας (Storr, 1991, σελ. 56).

Η δημιουργική εργασία απέχει παρασάγγας από τη νευρωτική εμπειρία της αποστήθισης. Αποτελεί μια ευκαιρία για να εισπράξει κανείς/μιά ικανοποίηση για τη δημιουργία του, χωρίς να υποπίπτει στο σφάλμα της άκριτης αφομοίωσης της γνώσης. Οι μαθητές/τριες απολαμβάνουν τη διαδικασία και τη νιώθουν σαν κάτι πρωτόγνωρο και ξεχωριστό. Έρευνα των Μπεζεβεγκη, Γεώργια και Γιαννίτσα σε μαθητές/τριες της Γ' Λυκείου έδειξε ότι οι μαθητές/τριες θεωρούν την απόκτηση γνώσεων ως λόγο ικανοποίησης σε ποσοστό 1,5%, ενώ άλλες δραστηριότητες, όπως ψυχαγωγικές – παιδαγωγικές εκδρομές, ενημερωτικές εκδηλώσεις, εορτές-τελετές, κ.λπ., προσφέρουν ικανοποίηση σε ποσοστό της τάξης του 50% (όπως αναφέρεται στο Καΐλα & Ξανθάκου, 2002, σελ. 84).

Το δημιουργικό άτομο προσεγγίζεται ως ένα εξελισσόμενο σύστημα μέσα σ' ένα δυναμικό περιβάλλον, το οποίο κατά τακτά χρονικά διαστήματα επλύει προβλήματα, παράγει προϊόντα ή διατυπώνει καινούρια ερωτήματα σε κάποιο τομέα με τέτοιο τρόπο, ώστε αρχικά να θεωρηθεί καινοτομία, αλλά τελικά κερδίζει την κοινωνική αποδοχή σ' ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο όπως μας πληροφορούν οι Wallace, Gruber και Gardner (ό.π., σελ. 57).

Τα παιδιά αντιλαμβάνονται την πρόκληση για δημιουργία σαν ένα πρόβλημα που πρέπει να λύσουν. Επομένως ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον ώστε να εισάγει τα παιδιά στο «**δημιουργικής επίλυσης πρόβλημα**». Το δημιουργικής επίλυσης πρόβλημα επικεντρώνεται σε μια διαδικασία που επινοείται με τρόπο ώστε να προκαλέσει την περιέργεια των παιδιών, να τα παρωθήσει σε συνδυασμό της εργασίας τους με παιχνίδι, σε σύζευξη της επιστήμης με τον κόσμο της φαντασίας, σε πάντρεμα του λογικού με το ανατρεπτικό, το παράδοξο, το οξύμωρο (ό.π., σελ. 121). Επίσης, το δημιουργικής επίλυσης πρόβλημα βοηθά τα παιδιά να ασκηθούν στο να κάνουν τη σκέψη τους, όσο ανώριμη ή ακατάλληλη κι αν τη θεωρούν, έκφωνη και ορατή. Θα πρέπει όμως να έχουμε κατά νου ότι «μπορείς να οδηγήσεις ένα άλογο στην πηγή, δεν μπορείς όμως να το αναγκάσεις με το ζόρι να πει νερό». Για να είναι ηθική η Αγωγή θα πρέπει να είναι και συνώνυμη της ελευθερίας (ό.π., σελ. 122).

Μέχρι πρόσφατα, η εκπαίδευση παγίδευε το στοιχείο της δημιουργικότητας, θεωρώντας το περισσότερο ως παρέκκλιση από το φυσιολογικό – κανονικό και θέσφατο και ευνοώντας ανενδοίαστα τη μίμηση, παρά τις επισημάνσεις ότι «η μίμηση αποτελεί αυτοκτονία για την εκπαίδευση» (Ξανθάκου, 1998, σελ. 13). Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αύξηση της ευαισθητοποίησης των νέων κυρίως εκπαιδευτικών, που προσπαθούν να προάγουν το στοιχείο της δημιουργικότητας στα παιδιά και να τα βοηθήσουν να εκφραστούν με τρόπους δημιουργικούς. Σε καμιά όμως περίπτωση δεν θα πρέπει να παραγνωρίζεται το γεγονός ότι κρίνεται πλημμελής και αποσπασματική η προσφορά των δημιουργικών μαθησιακών διαδικασιών – μεθόδων αν δεν αποτελούν τον κύριο και πρωταρχικό μοχλό, το κύριο και πρωταρχικό ανάχωμα για ολόπλευρη διαμόρφωση των παιδιών, προκειμένου να αποτραπούν έγκαιρα οι φτωχές μαθησιακές συνήθειες με το στείρο χαρακτήρα που συχνά τις χαρακτηρίζει. Παράλληλα, αναχαιτίζονται πάραυτα εμπόδια που συνδέονται με την ενδεχόμενη ανικανότητα του ατόμου να επωφελείται από την ποικιλία πιθανοτήτων και ανοικτών διαδικασιών εναλλακτικού - και γι' αυτό ευέλικτου - χαρακτήρα κατά

τη σύλληψη ιδεών και τη μικρή ανοχή σε καταστάσεις που πυροδοτούν την αβεβαιότητα.

Η δημιουργικότητα - όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω - προσφέρει και καλλιεργεί εσωτερικά κίνητρα, εξάπτει την περιέργεια και τη φαντασία, προσελκύει τον/την μαθητή/τρια και πετυχαίνει την ενεργό συμμετοχή και εμπλοκή του/της στη μαθησιακή διαδικασία, ακόμα κι αν χρειαστεί ο άρδην μετασχηματισμός και η επεξεργασία των δεδομένων και των πληροφοριών που έχουμε στη διάθεσή μας (ό.π., σελ. 97). Το ομοίμορφο, το τυποποιημένο και μονότονο στη διαδικασία της διδασκαλίας - και συνεπώς της μάθησης -, τα πανομοιότυπα γνωστικά περιεχόμενα με δραστηριότητες και ασκήσεις της μιας και μοναδικής λύσης, η ανεπάρκεια προσωπικής έκφρασης και ιδιαιτερότητας έχουν σαν αποτέλεσμα την «**εύθραυστη γνώση**» αλλά και τη «**φτωχή σκέψη**». Μιλώντας για «εύθραυστη γνώση» υποδηλώνεται ότι οι μαθητές/τριες δεν θυμούνται, δεν κατανοούν και δεν χρησιμοποιούν λειτουργικά και ενεργητικά πολλές από τις γνώσεις που υποτίθεται ότι έχουν μάθει. Μιλώντας για «φτωχή σκέψη» εννοούμε ότι οι μαθητές/τριες δεν σκέφτονται πολύ καλά με όσα έχουν μάθει γιατί στηρίζονται ως επί το πλείστον στην επανάληψη και τη στείρα απομνημόνευση, αντί να αναπτύξουν μνημονικές τεχνικές και στρατηγικές που να βασίζονται στη σκέψη.

Η δημιουργική γραφή έχει τα εχέγγυα από τη φύση της να αλλάζει την παραπάνω κατάσταση με τρόπο που η γνώση να είναι παρούσα αλλά όχι και άχρηστη, να γεννά ιδέες και να χρησιμοποιείται παραγωγικά (ό.π., σελ. 112). Τα παιδιά μέσα από τη δημιουργική γραφή μπορούν να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στα λογοτεχνικά κείμενα/έργα έτσι που να τα χαίρονται και να τα αγαπήσουν, για να φτάσουν να αποζητούν από μόνα τους τη συντροφιά του καλού λογοτεχνικού βιβλίου, όπως το εύχεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Επιπλέον, βοηθούνται στο να αποκτήσουν τη δεξιότητα της γραφής και να ασκηθούν προοδευτικά στο γραπτό λόγο, ώστε να εκφράζονται με ευχέρεια, σαφήνεια, πληρότητα και δημιουργικότητα (ό.π., σελ. 127 – 28).

Η δημιουργική Γραφή αποτελεί μια σημαντική δημιουργική διαδικασία μάθησης. Οι δημιουργικές διαδικασίες μάθησης παρουσιάζουν το πλεονέκτημα ότι μπορούν να απαλλάξουν το παιδί από το φόβο και τη δαμόκλειο σπάθη της αποτυχίας, στοιχεία τα οποία καλλιεργούνται συχνά από τα πρώιμα στάδια της μαθητικής ζωής, ως συνέπεια των αξιολογικών διαδικασιών και τακτικών της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας. Η πραγματικότητα αυτή προχωρεί λυσσαλέα και ανενδοίαστα στην πριμοδότηση, αποδοχή και επιβράβευση της μιας και μοναδικής, προαποφασισμένης, σωστής απάντησης. Τιοιουτοτρόπως, αποστερεί μελλοντικά στο άτομο το «διακύβευμα» των όποιων καινοτόμων αυτενεργών δημιουργικών εγχειρημάτων, σε σημείο που και οι μαθητές/τριες που με την παραδοσιακή θεώρηση της επίδοσης διακρίνονται για τις εξαιρετικές επιδόσεις τους και διαπρέπουν στο μαθητικό κόσμο, να αδυνατούν να προβούν σε γόνιμους σχεδιασμούς για παραγωγή δημιουργικού έργου, αφού τους λείπει το βασικότερο στοιχείο που απαιτείται: ο σπόρος της δημιουργικής ανασύνθεσης της γνώσης που αποκτάται, το «τσαγανό».

Δημιουργικότητα και σχολείο

Οποιοσ-/οποιαδήποτε προβεί σε παρατήρηση του παιχνιδιού των παιδιών - κι άλλων δραστηριοτήτων τους - εύκολα θα διαπιστώσει ότι είναι άκρως δημιουργικό και πλούσιο σε φαντασία. Χαρακτηριστική είναι η φράση του Anderson: «Στα παιδιά, η δημιουργικότητα είναι παγκόσμια, ανάμεσα στους ενήλικους είναι σχεδόν ανύπαρκτη». Ο Mc Luhan παραθέτει τους συλλογισμούς του μεγάλου φυσικού Oppenheimer που ομολογεί ότι: «Υπάρχουν παιδιά που παίζουν στους δρόμους και τα οποία θα μπορούσαν να λύσουν μερικά από τα προβλήματα, που θέτω στον εαυτό μου σχετικά με την πυρηνική φυσική, διότι έχουν τρόπους αντίληψης που εγώ έχω χάσει εδώ και πολύ καιρό». Ο Torrance, μελετώντας την εξέλιξη της δημιουργικότητας, διαπίστωσε ότι υπάρχει μια σημαντική πτώση της στην ηλικία των 10-11 χρόνων. Σύμφωνα με τα ευρήματα, ενώ η δημιουργική ικανότητα των παιδιών στις ΗΠΑ αναπτύσσεται σταθερά από τη νηπιακή ηλικία, μια πρώτη κάμψη εμφανίζεται κατά την περίοδο της εισόδου του παιδιού στο σχολείο, με ό,τι αυτό σημαίνει. Οι μεταπτώσεις αυτές καταλογίζονται στην προσπάθεια του παιδιού να προσαρμοστεί στους τρόπους σκέψης και τις μεθόδους εργασίας του σχολείου όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει ο Καψάλης (Αλβανούδη, et al., 1998), αφού ο άνθρωπος κατά τη διάρκεια των μαθητικών του χρόνων αναγκάζεται να αναστείλει τη δημιουργική έκφραση και πρωτοτυπία και να υποκύψει στη διαδικασία της μηχανικής απομνημόνευσης σ' ένα σχολείο στραμμένο στη μίμηση και την αναπαραγωγή. Οποιαδήποτε λοξοδρόμηση από τον κανόνα αυτό είναι κολάσιμη και καταδικαστέα. Οι Williams και ο Eberle (ό.π.) απέδειξαν ότι οι δάσκαλοι/ες δεν μπορούν ή δυσκολεύονται ιδιαίτερα να αναγνωρίσουν τον/την δημιουργικό/ή μαθητή/τρια. Ο Holland αναφέρει ότι οι δάσκαλοι/ες τείνουν να αναστέλλουν και να υποτιμούν τις δημιουργικές εκδηλώσεις των μαθητών/τριών τους και υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο δημιουργικούς/ές τους/τις μαθητές/τριες με υψηλό Δείκτη Νοημοσύνης και χαμηλή δημιουργικότητα. Ο Cromptley κατέληξε ότι για τους/τις εκπαιδευτικούς η δημιουργική συμπεριφορά δεν είναι επιθυμητή, διότι συχνά αποτελεί απειλή για την πειθαρχία και την ηρεμία της τάξης, την οποία φοβούνται μήπως και απολέσουν. Παράλληλα επεσήμανε την τάση των εκπαιδευτικών να θεωρούν δημιουργικά τα άτομα που έχουν υψηλό Δείκτη Νοημοσύνης, όπως και ο Holland.

Μελέτη του Torrance, που έγινε το 1965 σε πέντε διαφορετικές χώρες (μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα), έδειξε ότι οι δάσκαλοι/ες δεν εκτιμούν ιδιαίτερα τον/την δημιουργικό/ή μαθητή/τρια. Στα πλαίσια αυτής της έρευνας δόθηκε στους/στις δασκάλους/ες ένας «Κατάλογος Χαρακτηριστικών του Ιδανικού Μαθητή», που είχε καταρτιστεί με βάση πενήντα προηγούμενες εμπειρικές μελέτες γύρω από τα τεστ δημιουργικότητας. Οι δάσκαλοι/ες έπρεπε να σημειώσουν ποια χαρακτηριστικά είναι επιθυμητά στους/στις μαθητές/ες και ποια ανεπιθύμητα. Όταν τα αποτελέσματα συγκρίθηκαν με τις εκτιμήσεις ειδικών στο θέμα της δημιουργικότητας, διαπιστώθηκαν χαμηλές συσχετίσεις. Είναι φανερό ότι ορισμένες στάσεις και απόψεις - στερεότυπα του /της δασκάλου/ας μπορεί να παρεμποδίσουν την εκδήλωση της δημιουργικότητας από μέρους των παιδιών καταδικάζοντάς τα σε αδράνεια και απραξία. Οι Lee κ.ά. υποστηρίζουν ότι τα στοιχεία αποκαλύπτουν, όχι μόνο τη χαμηλή ικανότητα των δασκάλων να αναγνωρίσουν τους/τις δημιουργικούς/ές μαθητές/τριες, αλλά και το χαμηλό επίπεδο επικοινωνίας ανάμεσα στο/στη δάσκαλο/α και τον/την μαθητή/τρια. Η συγκεκριμένη αυτή διαπίστωση σχετίζεται με την εξάλειψη των εμποδίων στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Οι Parnes και Brunelle

(1967, όπως αναφέρεται στο Αλβανούδη et al., 1998) θεωρούν ότι κύριος στόχος της διδασκαλίας της δημιουργικότητας είναι η εξάλειψη των αρνητικών παραγόντων που παρεμποδίζουν την εκδήλωσή της.

Το δημιουργικό παιδί κρίνεται συχνά ως «αφηρημένο», «απρόσεκτο», «οκνηρό», «αδιάφορο».

Σε μια προσπάθεια αναζήτησης των χαρακτηριστικών του/της δημιουργικού/ής μαθητή/τριας ο Torrance (1965, ό.π.) πρότεινε τις παρακάτω ενδείξεις αναγνώρισης, που δε βασίζονται στα τεστ:

1. Μπορεί να απασχολείται μόνος/η του/της χωρίς να του/της προσφέρονται ερεθίσματα.
2. Προτιμά να ντύνεται διαφορετικά από τους/τις άλλους/ες.
3. Προχωρεί πέρα από τα όρια των εργασιών που του/της αναθέτουν.
4. Μπορεί να διασκεδάζει χρησιμοποιώντας απλά πράγματα και πολλή φαντασία.
5. Μοιάζει να αφαιρείται ή να ονειροπολεί, ενώ στην πραγματικότητα σκέφτεται.
6. Θέτει ερωτήσεις πέρα από το απλό «γιατί» ή «πώς».
7. Πειραματίζεται με καθημερινά αντικείμενα για να διαπιστώσει αν μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για άλλους σκοπούς εκτός από τους γνωστούς.
8. Κοιτάζει έξω από το παράθυρο στη διάρκεια του μαθήματος, αλλά ταυτόχρονα παρακολουθεί τι γίνεται μέσα στην τάξη.
9. Του/Της αρέσει να επινοεί παιχνίδια στο προαύλιο του σχολείου.

Για τον Παρασκευόπουλο (1981, στο Αλβανούδη et al., 1998) ο/η ταλαντούχος/α και δημιουργικός/ή μαθητής/τρια συγκεντρώνει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

1. Δείχνει έντονη περιέργεια για τα πράγματα γύρω του/της.
2. Υποβάλλει πολλές και ποικίλες ερωτήσεις και απορίες.
3. Δείχνει ευαισθησία για ό,τι συμβαίνει γύρω του/της και συλλαμβάνει τα λεπτά σημεία της δομής και πορείας των φαινομένων.
4. Βλέπει νοερά ενέργειες και πράγματα από περιγραφές τους.

5. Έχει ασυνήθιστη δύναμη να βλέπει νοερά νέες δομές και πορείες και να εκφράζει τις οπτασίες του/της με την τέχνη, τον προφορικό ή γραπτό λόγο κ.ά.
6. Παράγει έργα που έχουν φρεσκάδα, ζωντάνια και μοναδικότητα.
7. Παράγει νέες ιδέες και διεργασίες.
8. Επινοεί και κατασκευάζει νέα μηχανικά όργανα.
9. Προσαρμόζεται σε νέες καταστάσεις, τις οποίες απολαμβάνει.
10. Συχνά έρχεται σε σύγκρουση με την παράδοση.
11. Διαρκώς αμφισβητεί.
12. Εφαρμόζει ό,τι μαθαίνει από μια κατάσταση, πάνω σε άλλες διαφορετικές καταστάσεις.
13. Λύνει προβλήματα αισθητικής φύσεως.

Τα εμπόδια στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης μπορούν να διαιρεθούν σε δύο κατηγορίες: α) Προσωπικά - Κοινωνικά και β) Σχολικά (Χαραλαμπίδης, 1981, ό.π.). Ο Parnes (1963, ό.π., σελ. 13) θεωρεί σαν βασικότερα εμπόδια στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης του/της μαθητή/τριας την έλλειψη αγάπης, την έλλειψη ψυχικής ασφάλειας, την έλλειψη ελευθερίας, τη μη ικανοποίηση βασικών αναγκών, το άγχος μήπως κάνει λάθη, την επίκριση, την υπερβολική προσκόλληση στα κοινώς παραδεκτά, την υπερβολική έμφαση στο συναγωνισμό ή τη συνεργασία, την έλλειψη εμπιστοσύνης, την απόλυτη εμπιστοσύνη στη λογική, την επιδίωξη του τέλειου, την τυφλή παραδοχή του αλάθητου του/της δασκάλου/ας, την απροθυμία να επιμείνει στην παραγωγή μεγάλου αριθμού λύσεων σε κάθε πρόβλημα, την αρνητική αντιμετώπιση πραγμάτων και καταστάσεων, το φόβο της αποτυχίας και διάπραξης σφαλμάτων, την επιφυλακτικότητα και την επιδίωξη του σίγουρου και το φόβο μη φανεί ανόητος/η ή διαφορετικός/ή από τους/τις άλλους/ες. Ο Gallagher (1963, ό.π. σελ. 14), που αναζήτησε τις απόψεις των δασκάλων γύρω από τα σχολικά εμπόδια ανάπτυξης της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών, αναφέρει το παραφορτωμένο αναλυτικό πρόγραμμα, τη μη κατοχή της διδακτέας ύλης από τον/την δάσκαλο/α, τη χρήση μιας ή δύο πηγών αναζήτησης γνώσεων, την έλλειψη διαλόγου, την αποθάρρυνση των μαθητών/τριών να εργάζονται και να λύνουν προβλήματα με διαφορετικό τρόπο από αυτόν που έχουν διδαχθεί και τη μη εφαρμογή στην πράξη της αρχής των ατομικών διαφορών.

Ο Torrance στο έργο του Rewarding Creative Behavior (Ανταμείβοντας τη δημιουργική συμπεριφορά) προτείνει στους δασκάλους πέντε αρχές που βοηθούν στην ανάπτυξη των δημιουργικών ικανοτήτων μέσα στη σχολική αίθουσα):

1. Να σέβεστε τις ασυνήθιστες ερωτήσεις.
2. Να σέβεστε τις ασυνήθιστες ιδέες που μαρτυρούν φαντασία.
3. Να δείχνετε στους/στις μαθητές/τριές σας ότι οι ιδέες τους έχουν αξία.
4. Να αναθέτετε κάθε τόσο στους/στις μαθητές/τριές σας εργασίες που θα γίνονται για άσκηση, χωρίς την απειλή της βαθμολογίας.
5. Να βαθμολογείτε συνεκτιμώντας τα αίτια και τις συνέπειες.

Τα παραπάνω επιστημονικά δεδομένα πιάζουν για μια ουσιαστική αλλαγή στο πνεύμα του σχολείου απέναντι στη δημιουργικότητα και σε συναφείς δραστηριότητες του παιδιού. Στην ελληνική εκπαίδευση οι μέθοδοι διδασκαλίας και τα συστήματα της αξιολόγησης και των εξετάσεων που επικρατούν σε όλες τις βαθμίδες, ευνοούν και αναπτύσσουν κυρίως τη μνήμη και σε μικρότερο βαθμό την κριτική σκέψη και τις δημιουργικές δυνατότητες που δυναμικά διέπουν κάθε μαθητή/τρια. Προγράμματα άσκησης της δημιουργικής σκέψης και δημιουργικές μέθοδοι διδασκαλίας υπάρχουν ελάχιστα στην ελληνική παιδαγωγική βιβλιογραφία και στη σχολική πράξη. Μια πρώτη προσπάθεια αποτελεί το «Πρόγραμμα Αγωγής και Ασκήσεως της Δημιουργικής Σκέψεως σε Παιδιά Δημοτικού Σχολείου» του Ι. Χαραλαμπίδου (1981), που αποτελεί έρευνα παρέμβασης με τη διδασκαλία ειδικών μαθημάτων και ασκήσεων προσαρμοσμένων στο σχολικό πρόγραμμα επί 30 ώρες σε πειραματική ομάδα (τάξη μαθητών). Μικρότερες σε έκταση έρευνες παρέμβασης αποτελούν οι προσπάθειες του Κ. Μαγνήσαλη (1987, ό.π., σελ. 14) που επεδίωξε να μελετήσει την επίδραση ειδικού προγράμματος ανάπτυξης δημιουργικών ικανοτήτων στους/στις μαθητές/τριες ιδιωτικού σχολείου της Αθήνας και των Ξανθάκου Γ.- Καϊλα Μ.- Ανδρεαδάκη Ν. (1990, ό.π., σελ. 15) που αφορούσε τη σχέση δημιουργικότητας και διδασκαλίας της ποίησης. Το κοινό γενικό συμπέρασμα των παραπάνω ερευνών είναι ότι τα προγράμματα επεμβάσεως μπορούν, μέσα σε ορισμένα όρια, να αυξήσουν τις δημιουργικές ικανότητες των μαθητών/τριών, σε διόλου ευκαταφρόνητο και αμελητέο επίπεδο. Σύμφωνα με τον Καψάλη (ό.π., σελ. 15) τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ανάλογων προγραμμάτων όπως π.χ. των E. P. Torrance, B. Massialas και J. Zevin, H. R. Luckert, M. Wagenschein, που καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η δημιουργικότητα μπορεί να διδαχθεί.

Μια εκπαίδευση που έχει τη δυνατότητα να προσφέρει υποβαστάγματα ψυχολογικής ασφάλειας και ελευθερίας, που ενεργοποιεί τις ψυχικές εκείνες διεργασίες του ατόμου που συμβάλλουν στην κάλυψη των δυνατοτήτων του, τιθασειεί το χάσμα ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, την εκπαίδευση και το άτομο-μαθητή/τρια, την παιδεία και το κοινωνικό γίνεσθαι. Ασφαλώς, στη συμφιλίωση του παλαιού με το νέο, του πρωτοποριακού με το παραδοσιακό, δεν υπάρχει «από μηχανής θεός» που να εγγυάται το τέλειο και αψεγάδιαστο. Ένας τέτοιος θεός ίσως να κρίνεται και αχρείαστος αν ληφθεί υπόψη ότι ο τομέας της δημιουργικότητας προβάλλει ως ελεύθερος και ανεξάρτητος, έχοντας το δικαίωμα στον πειραματισμό και στην αυτοπραγμάτωση, στη φαντασία και την πρωτοτυπία (Ξανθάκου, 1998, σελ. 62).

Η μέθοδος Project

Στην εργασία μας αποφασίσαμε να δουλέψουμε με τη «μέθοδο **Project**» γιατί θεωρήσαμε ότι τα πολλαπλά προτερήματά της θα μπορούσαν να μας εξασφαλίσουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον ώστε να εξετάσουμε το κατά πόσον η Δημιουργική Γραφή αποτελεί παράγοντα ανάπτυξης και ενίσχυσης της δημιουργικότητας των παιδιών. **Project**, καλείται η μελέτη ενός θέματος σε βάθος και αποτελεί ουσιαστικά έναν τρόπο ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι/ες οι μαθητές/τριες. Η ίδια η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους/ες όσους/ες συμμετέχουν (Frey, 2005, σελ. 8). Η μέθοδος project σχεδιάζεται με βάση τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, τις απορίες και τα ερωτήματα των μαθητών/τριών. Στο project ενσωματώνουμε βιωματικές δραστηριότητες ώστε οι μαθητές να πειραματίζονται και να ανακαλύπτουν μέσα από τον πειραματισμό και την τριβή τους με ένα θέμα.

Η μέθοδος project, γνωστή και ως «σχέδιο εργασίας» στην ελληνική απόδοσή της, παρουσιάζεται ως μια πολλά υποσχόμενη εναλλακτική διδακτική τεχνική, η οποία λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών και εξασφαλίζει με το βιωματικό χαρακτήρα της την εμπλοκή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία. Με τη μέθοδο project, τα παιδιά αντλούν πληροφορίες από πρωτογενείς πηγές και συμμετέχουν ενεργά σε όλα τα στάδια της μάθησης, μέσα ή έξω από την τάξη. Πρόκειται κατά βάση για μια διδακτική τεχνική σύμφωνα με την οποία οι μαθητές/τριες συνεργάζονται, αλληλοπροτείνουν και συζητούν μεταξύ τους. Κάθε project σχεδιάζεται και υλοποιείται με τη συνεργασία των παιδιών και του/της εκπαιδευτικού. Θα πρέπει να αναφέρουμε επίσης ότι κάθε θεματική ενότητα του project έχει σαφείς και ξεκάθαρους στόχους.

Ανάμεσα στα κυριότερα πλεονεκτήματα της μεθόδου project συγκαταλέγονται και τα ακόλουθα: 1) Σαν μέθοδος, εκπαιδεύει τους/τις μαθητές/τριες να σκέφτονται κριτικά, να κατανοούν, να αποσαφηνίζουν και να επιλύουν προβλήματα, 2) Ενθαρρύνει τα παιδιά να είναι πρακτικά, τους καλλιεργεί τη δημιουργικότητα και συμβάλλει στο να είναι επικοινωνιακά, 3) Το πλαίσιο των project, επειδή προσεγγίζει πραγματικά προβλήματα, επιδρά στους/στις μαθητές/τριες με τέτοιο τρόπο ώστε να εκλαμβάνουν την εργασία ως σημαντική εμπειρία και όχι ως καταναγκασμό, 4) Η γνώση των μαθητών/τριών από την ατομική παρατήρηση και την αφηρημένη σκέψη περνά περισσότερο στην εμπειρία και τον πειραματισμό, 5) Οι διδάσκοντες/ουσες μετατρέπονται σε συμβούλους και οι μαθητές/τριες γίνονται περισσότερο υπεύθυνοι/ες, 6) Τα project δεν βοηθούν απλά την εκπαίδευση των μαθητών/τριών, αλλά τους προετοιμάζουν για εργασίες υψηλότερων απαιτήσεων (Ματσαγγούρας, 2006).

Τα μέλη που συμμετέχουν σε ένα project είναι ελεύθερα να προτείνουν ένα θέμα, να το διαμορφώσουν από κοινού και να το διεξάγουν. Ασφαλώς, το θέμα ενός project, μπορεί να είναι διάφορο των καθημερινών σχολικών εργασιών. Έτσι, μπορεί να αποτελέσει ανεξάντλητη πηγή εμπειρίας για τα παιδιά γιατί η κλειστή κοινωνία του σχολείου ανοίγεται έτσι προς τον «έξω κόσμο». Στη μέθοδο αυτή, όπως προαναφέρθηκε, διαδραματίζουν βαρυσήμαντο ρόλο οι ανάγκες, οι προδιαθέσεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών-ατόμων που συμμετέχουν. Κατ' αυτό τον τρόπο, μετατρέπεται σε μια ανοικτή διαδικασία μάθησης, της οποίας τα όρια και οι διαδικασίες δεν είναι καθορισμένα αυστηρά αλλά ευέλικτα και διαπλάσιμα. Η

διαδικασία αυτή για μάθηση εξελίσσεται ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση και τα ενδιαφέροντα που ανακύπτουν από τους συμμετέχοντες. Σε κάθε περίπτωση όμως, μόνο μέσα από την επαφή με την ίδια τη μέθοδο και την προσωπική συμμετοχή σε project μπορεί οποις-/οποιαδήποτε να ψυχανεμιστεί μέχρι που φθάνουν τα όρια και οι δυνατότητές της, αφού εμβαθύνει στα γνωρίσματά της και αφού τη βιώσει (Frey, 2005, σελ. 11).

Η μάθηση στην περίπτωση της μεθόδου project, πηγάζει από την εμπειρία που αποκτούν τα μέλη μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους στις διαδικασίες. Το από ποιον προέρχεται η πρωτοβουλία δεν ασκεί καθοριστική επίδραση για την έκβαση του σχεδίου εργασίας αφού όλα τα μέλη συνεργάζονται προκειμένου να φέρουν σε πέρας κοινούς σκοπούς σε ομαδική βάση. Ωστόσο, δεν θεωρείται δόκιμο η πρωτοβουλία να προέρχεται πάντοτε από τον/την εκπαιδευτικό γιατί έτσι αποστερείται η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών από τα ίδια τα παιδιά. Οι συμμετέχοντες/ουσες αποδέχονται την πρωτοβουλία και την κάνουν προσωπική τους πρωτοβουλία. Αποτελεί γι' αυτούς πρόκληση με τρόπο που οι διάφορες ενέργειες τους να προσλαμβάνουν τη βαρύτητα που προσλαμβάνουν και οι ενέργειες που διεξάγονται για ένα εντελώς προσωπικό τους ζήτημα. Γίνονται ενέργειες που καθοδηγούνται από ένα στόχο και «γίνονται με όλη την καρδιά», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Kilpatrick (ό.π., σελ. 27). Αποφασιστικό πάντως ρόλο στην ομαλή διεξαγωγή ενός project διαδραματίζει η δημιουργία ενός κλίματος που να διέπεται από περίσσεια αυθορμητισμού. Αυτός που ενδιαφέρεται για τη συγκεκριμένη μέθοδο θα πρέπει να έχει ανοιχτούς ορίζοντες ενδιαφερόντων αλλά και να δέχεται ερεθίσματα από πολλούς τομείς (ό.π., σελ. 21).

Οι διάφορες διαδικασίες και δραστηριότητες του project θα πρέπει να έχουν αληθινή επίδραση στον ελεύθερο χρόνο, στο επάγγελμα ή στη σχολική διδασκαλία, ώστε να αυξάνεται σημαντικά η μορφωτική του επίδραση. Δηλαδή, η όλη προσπάθεια δεν θα πρέπει να καταλήγει στην απλή συσσώρευση γνώσεων χωρίς ουσιαστικό αντίκρισμα στην πράξη. Η μάθηση διαμέσου της μεθόδου project έχει σαν προϋπόθεση τη διαμόρφωση του ανάλογου περιβάλλοντος στο οποίο θα λάβει χώρα η μάθηση. Ασφαλώς, η μέθοδος αυτή δεν μπορεί να ευδοκιμήσει σε φτωχές σε ερεθίσματα αίθουσες διδασκαλίας. Αδιάψευστη απόδειξη για τον παραπάνω ισχυρισμό αποτελεί το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες που ασχολούνται για πρώτη φορά με ένα project, επιλέγουν συχνά να ασχοληθούν με τον εξωραϊσμό και τη διαμόρφωση της διδακτικής αίθουσας ή με τον εξωραϊσμό και τη διαμόρφωση της σχολικής αυλής όπως μας πληροφορεί ο Karl Frey (ό.π., σελ. 41).

Η μέθοδος project αποδίδει περισσότερη σημασία στην εμπειρία και στις γνώσεις που θα αποκτήσουν τα παιδιά από αυτή καθαυτή τη διαδικασία. Αυτός ο ασυνήθιστος τρόπος διδασκαλίας απαιτεί ιδιαίτερες προσπάθειες τόσο από τους/τις εκπαιδευτικούς, όσο και από τα ίδια τα παιδιά. Με την προσπάθειά τους αυτή, επιδιώκεται η επίτευξη βασικών στόχων μάθησης, άμεσα, από τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες, με απώτερο σκοπό την απόκτηση αυτονομίας, ώριμης συμπεριφοράς, για ικανοποίηση προσωπικών ενδιαφερόντων, για συνεργασία με τους/τις άλλους/ες, για επεξεργασία πληροφοριών, για επαφή με ιδρύματα και εξωτερικούς θεσμούς όπως κοινωνικούς, κ.ά.

Κατά τον Kilpatrick (ό.π., σελ. 57), «ο/η δάσκαλος/α καθοδηγεί και κατευθύνει τον προγραμματισμό και επεμβαίνει μόνο τότε, όταν οι μαθητές/τριες χρειάζονται βοήθεια. Οι συμμετέχοντες/ουσες, ακόμη και τα παιδιά, θα πρέπει να κάνουν, κατά το δυνατό, όλα τα βήματα μόνοι/ες τους. Ο/Η εκπαιδευτικός θα πρέπει να εργάζεται με

τέτοιο τρόπο και να δημιουργεί εκείνες τις προϋποθέσεις που θα του/της παρέχουν τη δυνατότητα να αποσύρεται από το προσκήνιο των διαδικασιών. Βεβαίως, ο/η δάσκαλος/α που δρα από το παρασκήνιο δεν παραμένει μια αθέατη φιγούρα. Είναι πάντοτε παρών/ούσα και σπεύδει σε βοήθεια όταν αυτή είναι απαραίτητη στα παιδιά. Ο/Η δάσκαλος/α δεν πρέπει να περιοριστεί στην παρατήρηση και σε ένα χαλαρό στυλ διδασκαλίας. Επίσης, μπορεί να ενσωματωθεί στην ομάδα και να δρα διακριτικά με ίσους όρους όπως και τα υπόλοιπα μέλη της. Για να επιτευχθεί όμως αυτό, ο/η δάσκαλος/α θα πρέπει να εργαστεί κατάλληλα ώστε να επιτύχει την αγαστή συνεργασία με τους/τις μαθητές/τριες και την άρση του ιεραρχικού χάσματος.

Ένας από τους στόχους της μεθόδου project είναι και το γεφύρωμα του χάσματος που υπάρχει ανάμεσα στους/στις «καλούς/ές» και στους «κακούς/ές», ανάμεσα στους/στις «εκλεκτούς/ές» και τα «εξιλαστήρια θύματα», ανάμεσα στους/στις διευθύνοντες/ουσες και τους/τις εκτελεστές/στριες, ανάμεσα στην πνευματική – εγκεφαλική και χειρωνακτική εργασία, με απώτερο σκοπό να προτρέψει τις διάφορες ομάδες σε δημιουργική συνεργασία (ό.π., σελ. 64). Οι μαθητές/τριες, με τη μέθοδο project, γίνονται πιο αυθόρμητοι/ες και οι κοινωνικές και συναισθηματικές σχέσεις τους παρουσιάζουν αισθητή βελτίωση μετά το πέρας του σχεδίου εργασίας. Κατά τον Bennett (ό.π., σελ. 73): «Η μέθοδος project δεν είναι η ενδεικνύομενη μορφή διδασκαλίας, όταν ο στόχος της είναι η μάθηση μιας εκ των προτέρων αυστηρά δομημένης ύλης.

Αναμφίβολα, η μέθοδος project αφήνει περιθώρια στον/στην κάθε μαθητή/τρια να αναπτυχθεί και τους προσφέρει συνθήκες και ευκαιρίες ικανές για να τα «καταφέρουν» πάνω σε τομείς που δεν έχουν άμεση σχέση με τα σχολικά καθήκοντα (με τη στενή έννοια του όρου, όπως π.χ. το γράψιμο και η αποστήθιση του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων). Συμπληρώνει, θα λέγαμε, την επικρατούσα μορφή διδασκαλίας στα σχολεία και τους τρόπους διδασκαλίας των θεωρητικών επιστημών στα πανεπιστήμια. Έτσι, οι μαθητές/τριες «διαφορετικού τύπου», οι «αλλιώτικοι/ες» από αυτούς/ές που συχνά θεωρούνται «ιδανικοί/ές», βρίσκουν το κατάλληλο, το προσφορότερο ίσως, έδαφος για να διακριθούν κάτω από ορισμένες συνθήκες, όπως ακριβώς συμβαίνει στους αθλητικούς αγώνες για παράδειγμα ή στη σχολική θεατρική παράσταση. Το σχολείο οφείλει να δώσει στον/στην καθένα/μιά την εκπαίδευση εκείνη που ταιριάζει στις ικανότητές του/της. Σε καμιά περίπτωση όμως, δεν εννοούμε ότι το σχολείο θα πρέπει να επιδιώκει την ανάπτυξη μια μεμονωμένης ικανότητας των μαθητών/τριών (π.χ. στα Μαθηματικά ή στο θέατρο) αλλά ένα σύνολο ικανοτήτων (ό.π., σελ. 80 – 81).

Η ομαδοκεντρική μορφή διδασκαλίας

Μιλώντας για τη μέθοδο project αναφέραμε ότι η καταλληλότερη μορφή διδασκαλίας κατά τη διεξαγωγή του σχεδίου εργασίας είναι η ομαδοκεντρική. Αυτή ακριβώς ακολουθήσαμε κατά την υλοποίηση του project «Δημιουργική Γραφή» και θεωρούμε απαραίτητη την αναφορά των βασικότερων χαρακτηριστικών που αφορούν τη σπουδαία αυτή μορφή διδασκαλίας.

Ως **ομάδα**, καλείται το σύνολο μαθητών/τριών που συνήθως αποτελείται από 3 έως 5 παιδιά και η οποία προκύπτει από μια σταθερή και αποτελεσματική συνεργασία και

αλληλεγγύη, όπου οι «αδύνατοι/ες» και οι «δυνατοί/ες» μαθητές/τριες ενσωματώνονται για να επιτύχουν συγκεκριμένους στόχους (Κοσσυβάκη, 2006, σελ. 388). Η ομάδα δεν είναι απλά η συνάθροιση ανθρώπων. Διακρίνεται από βασικά χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν σχέσεις, συμπεριφορές, ιδέες, αντιλήψεις και δράσεις. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι και τα ακόλουθα (Ματσαγγούρας, 2006):

- α) **Συλλογική αντίληψη:** τα μέλη της ομάδας έχουν το αίσθημα του συνανήκειν.
- β) **Κοινοί στόχοι:** τα μέλη της ομάδας συνδέονται μεταξύ τους με κοινούς στόχους και ιδέες για τα οποία εργάζονται.
- γ) **Ανάγκες:** τα μέλη της ομάδας με την ομαδική εργασία προσδοκούν να ικανοποιήσουν κάποιες ανάγκες ή να αποκτήσουν κάποιου είδους έπαινο ή αμοιβή.
- δ) **Αλληλεξάρτηση:** τα μέλη της ομάδας αλληλεξαρτώνται και επηρεάζονται από και αντιδρούν σε γεγονότα που επηρεάζουν οιοδήποτε μέλος της ομάδας τους.
- ε) **Κοινωνική οργάνωση:** η ομάδα διέπεται από κοινωνική δομή, κανόνες, ρόλους, δύναμη και ισχυρό συναίσθημα.
- στ) **Αλληλεπίδραση:** τα μέλη της ομάδας αναπτύσσουν σχέσεις τέτοιες που επηρεάζουν ο/η ένας/μία τον/την άλλο/η, σε μια προσπάθεια ανάπτυξης διόδων επικοινωνίας. Η αίσθηση «του ανήκειν» στην ομάδα μπορεί να υπάρχει και να συνοδεύει τα μέλη ακόμα και όταν αυτά δεν βρίσκονται στον ίδιο χώρο.
- ζ) **Συνοχή:** τα μέλη μιας ομάδας θέλουν να παραμείνουν στην ομάδα τους, να συνεισφέρουν στους κοινούς στόχους και να συμμετέχουν στις κοινές δραστηριότητες.
- η) **Δημιουργία ομάδας:** 2 – 3 άτομα που αλληλεπιδρούν για περισσότερο από μερικά λεπτά της ώρας αποτελούν ήδη μια ομάδα.

Ο όρος «ομαδοσυνεργατική διδασκαλία» θέτει στο κέντρο της παρατήρησης τη συνεργασία που διεξάγεται μεταξύ των μαθητών/τριών ενώ με τον όρο «ομαδοκεντρική διδασκαλία» εννοούμε κυρίως τη διάταξη των θρανίων σε ομάδες χωρίς αυτόματα να συνεπάγεται κάτι τέτοιο την αλλαγή της διδακτικής συμπεριφοράς του/της εκπαιδευτικού αφού συχνά, σε επίπεδο επικοινωνίας, σχέσεων και οικειοποίησης περιεχομένων, η διδασκαλία διενεργείται μετωπικά (Κοσσυβάκη, 2006, σελ. 387). Το ζητούμενο σε κάθε περίπτωση, είναι η ενεργός συνεργασία των παιδιών σε επίπεδο ομάδας, γιατί διαφορετικά δεν υπάρχει λόγος τα παιδιά να παρατάσσονται σε ομάδες.

Οι ομάδες μπορούν να δημιουργηθούν με κριτήριο τις κοινές γνωστικές ικανότητες, το κοινό θεματικό ενδιαφέρον, τις φιλίες ή με βάση άλλες συνιστώσες που διευκολύνουν την ομαδοποίηση και την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών (Ματσαγγούρας, 2006). Όσα περισσότερα μέλη απαρτίζουν μια ομάδα, τόσα περισσότερα κανάλια επικοινωνίας δημιουργούνται, κι ως εκ τούτου, χρειάζεται περισσότερος χρόνος προκειμένου να εκτελεστεί μια εργασία στην ομάδα, κάτι που ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να λάβει σοβαρά υπόψη του/της όταν προγραμματίζει και σχεδιάζει μια ομαδική εργασία (ό.π.). Για να είναι λειτουργική η ομάδα θα πρέπει να είναι και ολιγάριθμη. Μια ομάδα 2 – 4 μελών μπορεί να δουλέψει άριστα αν έχει ασκηθεί στον ομαδοσυνεργατικό τρόπο ανταλλαγής απόψεων. Χρειάζεται ασφαλώς ιδιαίτερη προσοχή γιατί ενδέχεται σε κάποιες περιπτώσεις οι μαθητές/τριες να

εργάζονται σε ομάδες αλλά όχι και ως ομάδες. Η κατάλληλη κατάρτιση του/της εκπαιδευτικού μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά ώστε να κινηθούν προς την ορθή κατεύθυνση (συν)εργασίας. Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να εκπαιδούνται ώστε να απομακρύνονται από την ατομική τους ταυτότητα και να αποκτούν ομαλά την κοινωνική και συλλογική ταυτότητα που φέρει η ομάδα. Επιπλέον, θα πρέπει να εκπαιδευτούν στο να ακούνε και να αποδέχονται μια ιδέα διαφορετική από τη δική τους, αλλά και στο πώς να παρουσιάζουν στην ομάδα μια ιδέα αποτελεσματικά, χωρίς να γίνονται πειθαναγκαστικοί/ές, επιθετικοί/ές και αδιάλλαχτοι/ες (ό.π.).

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία προσφέρει αναμφίβολα κοινωνικές δεξιότητες και αυτοεκτίμηση στα μέλη της ομάδας, σέβεται την ποικιλομορφία των μαθητών/τριών καθώς και την ετερογένειά τους. Έχει τη δυνατότητα να επηρεάζει θετικά τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της ομάδας, τα οποία ενδέχεται να είναι διαφορετικής εθνικής προέλευσης. Προάγει τη συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των παιδιών κι έτσι επισπεύδει την αλληλοκατανόηση. Οι μαθητές/τριες μέσα από τις συζητήσεις τους μπορούν να συμπληρώσουν τα κενά τους, αλλά και να βρουν απαντήσεις σε απορίες που ενδέχεται να έχουν. Τα παιδιά, έχουν κατά νου ότι έχουν να φέρουν σε πέρας έναν ή περισσότερους στόχους και συνεργάζονται από κοινού για να επιτύχουν το ποθούμενο αποτέλεσμα. Έτσι, το κάθε παιδί αισθάνεται τον εαυτό του ως τον κρίκο μιας νοερής αλυσίδας. Νιώθει ότι κολυμπά μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά κι ότι αν δεν συνεργαστεί μαζί τους θα βυθιστούν. Τα μέλη της ομάδας μοιράζονται κοινές πηγές, καταβάλλουν κοινή προσπάθεια και απολαμβάνουν την κοινή επιτυχία (Kenter et al., 2000, σελ. 283).

Οι ομάδες μπορεί να αποτελούνται από μαθητές/τριες χαμηλού, μεσαίου και ψηλού επιπέδου. Οι χαμηλού και μέσου επιπέδου μαθητές/τριες ωφελούνται πολύ από την ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Βεβαίως, θα θεωρούνταν άτοπο αν λέγαμε ότι και τα παιδιά ψηλού επιπέδου δεν ωφελούνται σε αξιοσημείωτο βαθμό, γιατί τα παιδιά υψηλού επιπέδου όταν δουλεύουν μόνα τους ωχριούν σε σχέση με τα παιδιά υψηλού επιπέδου που συνεργάζονται σε ομαδική βάση, όπως απέδειξαν έρευνες των Kenter et al. (ό.π., σελ. 283). Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι τα παιδιά υψηλού επιπέδου ασκούνται στο να εφεύρουν νέες στρατηγικές ώστε να «διδάξουν» τα παιδιά μεσαίου ή χαμηλού επιπέδου και να τα καθοδηγήσουν κατάλληλα στην εύρεση λύσεων. Το να βοηθάς τους/τις άλλους/ες να κατανοήσουν βοηθά κι εσένα να προσεγγίσεις σε επίπεδο μεταγνώσης το υπό μελέτη αντικείμενο (Lyle, 1999, σελ. 292).

Αποτελέσματα ερευνών των Kenter et al. (2000, σελ. 285) δείχνουν ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα παιδιών που εργάζονται σε ομαδοσυνεργατική βάση είναι εντυπωσιακά. Οι μαθητές/τριες δείχνουν να προτιμούν να δουλεύουν σε ομάδες, να αλληλοβοηθούνται, να ανταλλάσσουν απόψεις και να εξηγούν ο καθένας/μιά τι και πως σκέφτεται. Η σχολική εργασία φαίνεται να αποκτά ενδιαφέρον για τα παιδιά, ενώ με την παραδοσιακή – μετωπική μορφή διδασκαλίας δεν ακούν και δεν κρίνουν συχνά τις απόψεις των συμμαθητών/τριών τους. Επιπλέον, κατά τη μετωπική διδασκαλία, εκλαμβάνουν την εργασία που έχουν να πραγματοποιήσουν ως δυσβάστακτη αγγαρεία. Με την ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας αντίθετα, επιδεικνύουν μεγαλύτερο ζήλο για εργασία, αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και αποφεύγουν να καθγαδίζουν ή να αναπτύσσουν ανταγωνιστικές τάσεις αφού εργάζονται για τον ίδιο σκοπό.

Για την επιτυχή λειτουργία των ομάδων, απαιτείται σε πρωταρχικό στάδιο η διάθεση λίγου χρόνου προκειμένου τα παιδιά να αντιληφθούν αρκούντως τον τρόπο λειτουργίας των ομάδων και έτσι να αποκτήσουν εμφανείς δεξιότητες στον τομέα της

συνεργασίας σε ομαδικό επίπεδο. Τα μέλη της ομάδας θα πρέπει να κατανοήσουν ότι η επιβράβευση απονέμεται σε όλους/όλες όσοι/ες απαρτίζουν την ομάδα και όχι σε μεμονωμένα άτομα. Εξάλλου, σε περίπτωση που συμβαίνει κάτι τέτοιο, τα παιδιά χάνουν το ενδιαφέρον τους για ομαδική συνεργασία. Ο/Η εκπαιδευτικός οφείλει να παρακολουθεί συνεχώς τον τρόπο εργασίας των ομάδων, ώστε με κατάλληλες συστάσεις και προτροπές να ενθαρρύνει όλα τα μέλη τους να εκφράζονται, να κρίνουν τις απόψεις των άλλων, να ανταλλάσσουν ιδέες και να αποφασίζουν ισότιμα στα θέματα που αφορούν την ομάδα. Σε μια τέτοια περίπτωση, όταν δηλαδή καταλάβουν ότι η γνώμη τους υπολογίζεται και προσμετράται, παρά τους αρχικούς ενδοιασμούς τους, θα δείξουν τελικά απροκάλυπτα και σθεναρά την προτίμησή τους στον ομαδικό τρόπο συνεργασίας αλλά και στις ανομοιογενείς, ως προς το φύλο, την εθνικότητα και το επίπεδο ομάδες.

Οι μαθητές/τριες βοηθούνται με την ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας στην ευχέρεια λήψης αποφάσεων και αναπτύσσουν ένα αίσθημα συμμετοχικότητας στο κοινό έργο που διαδραματίζεται. Επιπρόσθετα, αποκτούν ανοχή και αποδέχονται τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές ανάγκες, τα παιδιά από μειονοτικές ομάδες αλλά και τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Ματσαγγούρας, 2006). Οι Kenter et al. (2000, σελ. 290) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά αποκτούν ιδιαίτερες κοινωνικές – επικοινωνιακές δεξιότητες και καλλιεργούνται σ’ αυτά ικανότητες κοινωνικής επαφής, δημοκρατικότητας, ισονομίας και συλλογικής λήψης αποφάσεων. Δεν θα πρέπει να παραγνωρίσουμε το γεγονός ότι δημιουργούνται ισχυρές φιλίες με αποτέλεσμα πολλές φορές, ενδεχόμενη πρόθεση του/της δασκάλου/ας για αναδιάταξη της ομάδας να προσκρούει στις επιθυμίες των παιδιών (Lyle, 1999, σελ. 290). Επιπλέον, με την ανταλλαγή επιχειρημάτων στην οποία προβαίνουν, τα παιδιά μαθαίνουν να αιτιολογούν τις θέσεις τους και να αποφασίζουν για την καταλληλότερη ιδέα/ιδέες που τίθενται επί τάπητος. Έτσι, μέσα από τη συζήτηση αποκτούν τη δεξιότητα αναγνώρισης των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων της κάθε ιδέας και παραδέχονται την αστοχία που ενδέχεται να παρουσιάζουν οι δικές τους ιδέες σε σχέση με τις υπόλοιπες που παρουσιάζονται στην ομάδα.

Η S. Lyle (ό.π., σελ. 288), υποστηρίζει ότι οι ομάδες με παιδιά διαφόρων ικανοτήτων βοηθούν τους/τις εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν ευκολότερα τις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών της τάξης και να ανταποκριθούν επαρκέστερα σ’ αυτές. Τα ίδια τα παιδιά υποστηρίζουν ότι με την ομαδική συνεργασία αποκτούν ισχυρά αποθέματα αυτοπεποίθησης και ότι η δημιουργική τους φαντασία εμπλουτίζεται αισθητά.

Κατά τον Ματσαγγούρα (2006), η αλληλεπικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας διευκολύνει τη μετάβαση από τα κατώτερα προς τα ανώτερα γνωστικά επίπεδα. Οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν συνειδητά, ανακαλύπτουν και διαπραγματεύονται τις δικές τους ερμηνείες με το διάλογο, την ενεργή συμμετοχή και εμπλοκή. Κατανοούν περισσότερο τα πολύπλοκα και δυσνόητα θέματα όταν έχουν τη δυνατότητα να τα ανακαλύψουν με τους συμμαθητές/τριές τους.

Για να επιτύχει η ομαδοκεντρική-ομαδοσυνεργατική διδασκαλία θα πρέπει: να δημιουργηθεί θετικό κλίμα στην τάξη σχετικά με αυτή, να υπάρξει θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας, να αναπτυχθεί ατομική και συλλογική ευθύνη, τα μέλη να υπόκεινται σε συνεχή εξάσκηση σε δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας και συλλογικής εργασίας, να αποκεντρωθεί η εξουσία - και συνακόλουθα να έρθει στο προσκήνιο η ομάδα – και τέλος, ο αριθμός των μελών της ομάδας να είναι περιορισμένος (Ματσαγγούρας, 2006). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (ό.π.), ανάμεσα στα θετικά της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας

συγκαταλέγονται η κοινωνικοποίηση, η ακαδημαϊκή μάθηση, η γλωσσική και νοητική ανάπτυξη, η σχολική πειθαρχία, η θετική στάση και η αγάπη των μαθητών/τριών προς το σχολείο, ο εκδημοκρατισμός του ατόμου, η αυτοεκτίμηση καθώς και το θετικό ψυχολογικό κλίμα.

Η δράση του/της εκπαιδευτικού οφείλει να εστιαστεί, όταν η τάξη του εργάζεται ομαδικά, στα ακόλουθα σημεία: 1) στην ανάπτυξη θετικής και ειλικρινούς αλληλεπίδρασης στην ομάδα, 2) στη δημιουργία και την ενσυναίσθηση ατομικής και συλλογικής ευθύνης, όπου η επίδοση του καθενός αξιολογείται και ανακοινώνεται τόσο στην ομάδα όσο και στο μέλος της ομάδας, 3) στην προώθηση της πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδρασης (γι' αυτό και οι ομάδες πρέπει να είναι ολιγομελείς ώστε να μην επιβαρύνεται χρονικά η διδασκαλία ένεκα της ανάπτυξης πολλαπλών καναλιών επικοινωνίας), 4) στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων για ποιοτική συνεργασία μεταξύ των μελών και 5) στην τροχιοδρόμηση μιας διαδικασίας όπου τα μέλη της ομάδας συζητούν τα βήματα που θα ακολουθήσουν για την επίτευξη του στόχου και τη διατήρηση των σχέσεων εργασίας στην ομάδα (Ματσαγγούρας, 2006).

Μέρος Τρίτο

Στο πλαίσιο της ερευνητικής αυτής εργασίας ακολουθήθηκε η ποιοτική έρευνα με στοιχεία ημιπειραματικής (με οιονεί πείραμα) μεθόδου. Στην έρευνα συμμετείχαν δεκατέσσερα (14) υποκείμενα, εννέα (9) κορίτσια και πέντε (5) αγόρια, όλα μαθητές/τριες της Στ' τάξης του Δημοτικού. Εξετάστηκε η μεταβλητή της επίδοσης των παιδιών σε είδος και όχι σε βαθμό, σε ποιότητα και όχι σε ποσοτικό επίπεδο. Η ημιπειραματική μέθοδος μας επέτρεψε να ερευνήσουμε τη μεταβλητή που μας ενδιέφερε στο φυσικό περιβάλλον των παιδιών, δηλαδή μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, ένα χώρο που τους ήταν ιδιαίτερα οικείος και τα βοηθούσε να συμπεριφέρονται φυσιολογικά και με μεγάλη άνεση. Θεωρήθηκε και επιλέχθηκε ως η καταλληλότερη για τη συστηματική μεταβολή των εξαρτημένων ποιοτικών μεταβλητών που αφορούν την έρευνα μας, ήτοι: καλλιέργεια φαντασίας, πρωτοτυπίας και δημιουργικότητας (Κομίλη, 1989, σελ. 18 – 19). Για τους σκοπούς της ημιπειραματικής έρευνας στην οποία προβήκαμε, σχεδιάστηκε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα με τίτλο «Δημιουργική Γραφή», σε μορφή υβριδικού project αφού δεν διεπόταν από διαθεματικότητα και βιωματικές προεκτάσεις (έχει όμως διεπιστημονικό χαρακτήρα ένεκα της μορφής που έχει η θεματολογία της έρευνας μας και η οποία εμπίπτει στο πλαίσιο της Λογοτεχνίας με προεκτάσεις και συνδυασμό με τον άξονα των Εικαστικών Δημιουργιών ώστε να εξυπηρετηθεί η παράμετρος της έρευνας που καταπιάνεται με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας). Το πρόγραμμα αυτό εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της Σχολικής Πρακτικής Άσκησης IV του γράφοντα για δεκατέσσερις (14) διδακτικές περιόδους και συγκεκριμένα από τις 02 μέχρι τις 15 Απριλίου 2008, σε δύο διδακτικές εβδομάδες, με τη συγκατάθεση της δασκάλας της τάξης.

Η εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος «Δημιουργική Γραφή» πραγματοποιήθηκε με το διαχωρισμό των υποκειμένων σε επιμέρους ομάδες των τεσσάρων, ανομοιογενείς ως προς το επίπεδο, τις ικανότητες και το φύλο. Τα παιδιά εργάστηκαν στις περισσότερες δραστηριότητες του προγράμματος σε ομαδοκεντρική βάση ενώ σε λίγες περιπτώσεις εργάστηκαν ατομικά. Καλούνταν να επιτύχουν κοινούς στόχους μέσα από τη συνεργασία της ομάδας και να μοιραστούν το αποτέλεσμα, είτε επρόκειτο για αμοιβή, είτε επρόκειτο για προτροπή με σκοπό την καταβολή παραπέρα προσπάθειας.

Μετά την πραγματοποίηση της κάθε δραστηριότητας, οι επιμέρους ομάδες παρουσίαζαν στην ολομέλεια της τάξης τη δουλειά τους ώστε αυτή να σχολιάζεται από τις άλλες ομάδες και να προκύπτει διάλογος. Οι ομάδες είχαν τότε την ευκαιρία να «αξιολογούν» τη δουλειά των άλλων ομάδων και να αναφέρουν τι ήταν εκείνο που τους άρεσε και τι όχι, φροντίζοντας να αιτιολογήσουν κάθε φορά την άποψή τους επιχειρηματολογώντας. Οι συζητήσεις αυτές βοηθούσαν τα παιδιά να κατανοήσουν πώς μπορούν να αξιοποιήσουν τα στοιχεία της εκάστοτε δραστηριότητας που πραγματοποιούνταν στην παραγωγή όμορφων και πρωτότυπων κειμένων σε καθημερινή βάση κι έτσι να αντιληφθούν ότι οι δραστηριότητες με τις οποίες ασχολούμασταν παρέχουν δυνατότητες βελτίωσης στα κείμενά τους.

Η ημιπειραματική έρευνα εξασφαλίζει πολύ μεγάλο βαθμό αξιοπιστίας παρά το γεγονός ότι έχει επικριθεί για παραγωγή τεχνητών πληροφοριών που καταργούν τις δυνατότητες γενίκευσης των πορισμάτων της εκάστοτε έρευνας. Εντούτοις, ο Underwood (Κομίλη, 1989, σελ. 43), υποστηρίζει ότι ο ισχυρισμός αυτός ισχύει μόνο

στις περιπτώσεις όπου γίνεται αυτόματη γενίκευση και συνεπαγωγή των πορισμάτων στο κοινωνικό σύνολο χωρίς να γίνεται μελέτη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της έρευνας. Τέτοιου είδους επικρίσεις δεν μπορούν να εμφιλοχωρήσουν στη δικιά μας έρευνα, καθώς τα αποτελέσματα και πορίσματα της αποσκοπούν στο να βοηθήσουν τον γράφοντα και τον/την αναγνώστη/στρια να αξιοποιήσει με δυναμικό και ευμετάβολο τρόπο ένα παρεμβατικό πρόγραμμα ώστε να βοηθηθούν τα παιδιά της τάξης του/της στον τομέα της παραγωγής κειμένων, ανάλογα με τις υπάρχουσες ανάγκες και τα εκάστοτε ενδιαφέροντα των παιδιών.

Σαν ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνας μας θέσαμε τη μέθοδο της «Δημιουργικής Γραφής» και σαν εξαρτημένη, την επίδοση των παιδιών η οποία θα έπρεπε στο τέλος της εφαρμογής του παρεμβατικού μας προγράμματος να συνδυάζεται εμφανώς από δημιουργικότητα, φαντασία και πρωτοτυπία (Cohen, 1994, σελ. 229 -230). Η επιλογή των δραστηριοτήτων του project που εφαρμόστηκε δεν ήταν τυχαία και συμπτωματική, αλλά ήταν τέτοια που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών της συγκεκριμένης τάξης – ομάδας, ώστε να καταστεί εφικτός ο έλεγχος της ενδεχόμενης προόδου των παιδιών μετά το πέρας της εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος¹. Ο οιονεί πειραματικός αυτός χειρισμός, σχεδιάστηκε για να αυξήσει την επίδοση των παιδιών στην παραγωγή κειμένων που να διέπονται, όπως προαναφέραμε, από πρωτοτυπία, φαντασία και δημιουργικότητα. Δουλέψαμε ουσιαστικά, με ένα προ-πειραματικό σχέδιο με μία πειραματική ομάδα (την τάξη) με έλεγχο προ (pre) και μετά (post test):

Πειραματική ομάδα

O₁ X O₂

O₁: Έλεγχος της ομάδας στη δυνατότητα παραγωγής κειμένων αρχικά

X: Ημipeιραματικός χειρισμός «Δημιουργική Γραφή»

O₂: Έλεγχος της ομάδας στη δυνατότητα παραγωγής κειμένων στο τέλος

Εξωτερικές – κυμαινόμενες μεταβλητές οι οποίες ενδέχεται να έχουν επιδράσει στην τελική επίδοση των παιδιών όπως, προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες, εξωσχολικές

¹ Αυτή εξάλλου είναι η διαφορά του ημipeιράματος από το πείραμα· το οποίο προβαίνει σε τυχαία επιλογή της ομάδας με ήδη έτοιμο περιεχόμενο πειράματος, ανεξάρτητα από τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά της.

εμπειρίες, τυχαία γεγονότα που συνέβηκαν, κίνητρα που δημιουργήθηκαν στα παιδιά σε διαφορετικούς βαθμούς στο καθένα, κ.ά. εξωτερικοί παράγοντες, δεν μπορούν να ελεγχθούν από τη συγκεκριμένη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε. Ωστόσο, αν υπήρξαν, θα πρέπει να ήταν λίγες, αφού το project παρουσιάζει σημαντική πρωτοτυπία που δε συναντάται εύκολα στην ύλη του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της Στ' Δημοτικού παρά τις πρόσφατες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, αλλά ούτε και στην καθημερινή ζωή των πλείστων υποκειμένων της έρευνας (Cohen, 1994, σελ. 232 ; Mallick & Verman, 2004, σελ. 193). Επιπλέον, η μεταβλητή της νοητικής ικανότητας κάθε παιδιού – υποκειμένου της έρευνας, δεν θεωρούμε ότι επηρεάζει την τελική επίδοση στην παραγωγή κειμένου που να διέπεται από φαντασία, δημιουργικότητα και πρωτοτυπία, καθώς ο βαθμός δυσκολίας των δραστηριοτήτων του project ήταν τέτοιος που να απευθύνεται στα παιδιά κάθε νοητικού επιπέδου και ικανότητας.

Εξάλλου, κατά τους Mallick & Verman (ό.π., σελ. 193), η ημιπειραματική μέθοδος έχει κατά καιρούς χρησιμοποιηθεί με αξιοσημείωτα ποσοστά επιτυχίας στην εκπαίδευση ακόμα και από εκπαιδευτικούς, όπου μέσα σε συγκεκριμένα όρια, είναι πολλές φορές εφικτό να ασκήσει ως ένα βαθμό σημαντική επιρροή στον τομέα που εξετάζεται και επιζητείται η ενίσχυσή του. Στην παρούσα εργασία, μας ενδιέφερε να παρατηρήσουμε και να αναλύσουμε τον τρόπο με τον οποίο η ανταπόκριση του υποκειμένου επηρεάζεται ή αλλάζει, ενισχύεται ή παραμένει όμοια με την αρχική. Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε, ώστε να παράγει αποτελέσματα τα οποία να μπορούν να εφαρμοστούν και σε ομάδες διαφορετικές από αυτήν που πήρε μέρος στο πείραμα, νοούμενου ότι κάθε φορά ο σχεδιασμός του θα έχει δυναμικό χαρακτήρα (θα προσαρμόζεται δηλαδή στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών) αλλά θα κινείται στην ίδια φιλοσοφία (της δημιουργικής γραφής).

Καταβλήθηκε σημαντική προσπάθεια ελέγχου των επιδράσεων προσδοκίας του ερευνητή, ώστε τα αποτελέσματα να είναι αξιόπιστα και ανεπηρέαστα από αθέλητη μεροληπτικότητα. Τοιουτοτρόπως, παρεχόταν ανατροφοδότηση σε όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά κατά την υλοποίηση του προγράμματος. Κατά την ανάλυση και το σχεδιασμό των αρχικών και τελικών κειμένων, αυτά αναλύονται και σχολιάζονται αντικειμενικά και με βάση την πραγματική πρόοδο που έχουν επιτύχει τα υποκείμενα. Πρώτιστος στόχος μας ήταν εξάλλου να βοηθηθούν όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά, προκειμένου να γράφουν κείμενα κατά τρόπο δημιουργικό (Κομίλη, 1989, σελ. 112 - 117). Έτσι, τα πιο σημαντικά στοιχεία που λειτούργησαν σαν επιμέρους εξαρτημένες μεταβλητές για τη διαπίστωση της βελτίωσης των υποκειμένων στην παραγωγή κειμένων με *πρωτοτυπία, δημιουργικότητα* και *φαντασία* θεωρήθηκαν:

- ✓ *οι ασυνήθιστες ιδέες*
- ✓ *η οργάνωση των ιδεών στο κείμενο*
- ✓ *η αίσθηση του χιούμορ*
- ✓ *η ζωνρότητα*
- ✓ *το προσωπικό στοιχείο*
- ✓ *η πρωτότυπη λύση – έκπληξη που έρχεται σαν απομηχανής θεός*
- ✓ *το πρωτότυπο σκηνικό*
- ✓ *η εξεύρεση πρωτότυπων λέξεων και ονομάτων*
- ✓ *το αφαιρετικό στοιχείο*

- ✓ η αιτιολόγηση
- ✓ *κάθε άλλη ασυνήθιστη αλλαγή στο ύφος και το περιεχόμενο σε σχέση με τα αρχικά κείμενα που έγραψαν τα υποκείμενα.*

Ειδικότερα, για την άσκηση των υποκειμένων στον τομέα της δημιουργικότητας, που είναι και το ζητούμενο της έρευνας, τα παιδιά προέβηκαν σε:

- ✓ *κατασκευές βιβλίων*
- ✓ *ανθολογίων*
- ✓ *δημιουργίες κολάζ*
- ✓ *δημιουργίες καλλιγραφημάτων*
- ✓ *δημιουργίες ποιημάτων*
- ✓ *δημιουργίες παραμυθιών*
- ✓ *δημιουργίες κόμικς*

Προβήκαμε ουσιαστικά σε δύο διαδοχικές ποιοτικές μετρήσεις των υποκειμένων της ίδιας ομάδας, πριν και μετά την υλοποίηση του παρεμβατικού προγράμματος «Δημιουργική Γραφή», η οποία χρησιμοποιείται σαν πειραματική ομάδα και σαν ομάδα ελέγχου. Δηλαδή, κάθε υποκείμενο χρησιμεύει στην ουσία σαν έλεγχος του εαυτού του. Κάθε διαφορά που παρατηρήθηκε στις δύο διαδοχικές μετρήσεις *πριν και μετά* (pre και post tests) την εισαγωγή του παρεμβατικού προγράμματος, θεωρήθηκε ως ένδειξη της αποτελεσματικότητας της πειραματικής μεταβλητής. Ανάμεσα στα πλεονεκτήματα της μεθόδου αυτής, συγκαταλέγεται και το ότι τα υποκείμενα είναι εξ υποθέσεως εξομοιωμένα με τον εαυτό τους όσον αφορά τις μεταβλητές που αντιστοιχούν σε ατομικά χαρακτηριστικά, αφού πρόκειται για τα ίδια άτομα (ό.π., σελ. 108). Έτσι, χορηγήθηκαν αρχικά στα παιδιά φύλλα στα οποία καλούνταν να γράψουν μία ιστορία με τίτλους – θέματα που τους είχαν δοθεί. Ο κάθε τίτλος ήταν διαφορετικός για το κάθε ένα υποκείμενο και επιλέχθηκε με πολλή προσοχή και περισυλλογή ώστε να ανταποκρίνεται στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού. Η συζήτηση με τη δασκάλα της τάξης αλλά και η εκ των προτέρων συστηματική παρακολούθηση της τάξης – ομάδας μας βοήθησαν και μας προσανατόλισαν σημαντικά προς αυτή την κατεύθυνση. Η κατανομή των θεμάτων – τίτλων έγινε έτσι με σχετική ευκολία και με τη σύμφωνη γνώμη των υποκειμένων. Όπου υπήρξε ενδοιασμός και όπου τα παιδιά αντιμετώπισαν με σκεπτικισμό τη θεματολογία, μπορέσαμε με συνεργασία να τροποποιήσουμε τους τίτλους ώστε να ανταποκρίνονται σε αυτό που ήθελαν να γράψουν. Μετά το πέρας του παρεμβατικού προγράμματος, τα παιδιά καλούνταν να ξαναγράψουν ένα κείμενο – ιστορία – παραμύθι της δικής τους επινόησης αξιοποιώντας και συνδυάζοντας στοιχεία, μέσα και τεχνικές που είχαν αποκομίσει από τη συμμετοχή τους στο project «Δημιουργική Γραφή» αλλά και πάλι με τον ίδιο τίτλο - θέμα, όπως ήταν και ο αρχικός. Στην περίπτωση ενός μόνο υποκειμένου προέκυψε πρόβλημα, όταν στο τελικό κείμενο αρνούνταν κατηγορηματικά να γράψει ένα κείμενο με τον ίδιο τίτλο, όπως ήταν και ο αρχικός. Λαμβάνοντας υπόψη τον παράγοντα ότι τα παιδιά ενδεχομένως να είχαν αυτή τη δυσκολία που προέκυπτε από την εξάντληση του θέματος ήδη από την πρώτη φορά, παραχωρήθηκε το δικαίωμα στο υποκείμενο αυτό να γράψει κείμενο με άλλο τίτλο αλλά που να κινείται στην ίδια φιλοσοφία όπως και ο αρχικός τίτλος. Οι τίτλοι - θέματα που παραχωρήθηκαν στα υποκείμενα ήταν οι ακόλουθοι:

1. Στο οδοντογιατρό
2. Η πόλη των ηφαιστειών
3. Η κατασκήνωση
4. Η συμμορία των σκυλιών
5. Ο πιο γκρινιάρης άνθρωπος του κόσμου
6. Ένας τσιγκούνης κύριος
7. Ένας ανεπιθύμητος επισκέπτης
8. Μια μέρα στην εξοχή
9. Η γειτονιά μου το απόγευμα
10. Η αχόρταγη κυρία
11. Ψώνια στην οδό Ερμού*
12. Το νησί των θησαυρών
13. Νταντά για μια μέρα
14. Μια ημέρα στο βουνό

Μέσα Συλλογής Δεδομένου

1. Συνέντευξη

Μετά από την αρχική μέτρηση έλαβε χώρα ομαδική συνέντευξη, ως μέσο για τη συλλογή στοιχείων (Cohen, 1994, σελ. 395), τα οποία και κρίθηκαν πολύτιμα για το σχεδιασμό του παρεμβατικού προγράμματος που εφαρμόστηκε. Αναπτύχθηκε έτσι μια αγαστή συζήτηση με αμφίδρομο διάλογο, που παρείχε ένα ευρύ φάσμα απαντήσεων και προτάσεων από τα παιδιά, δυσκολιών που αντιμετώπισαν, αδυναμιών τους που ανακάλυψαν, κ.λπ. Τα παιδιά προκαλούσαν και διεύρυναν το ένα τις ιδέες του άλλου και η πολυμορφία των απόψεων βοήθησε σημαντικά στο να αναδειχθούν οι ενδόμυχες ανάγκες αλλά και τα ενδιαφέροντα των υποκειμένων. Οι θέσεις των παιδιών λήφθηκαν σοβαρά υπόψη στο σχεδιασμό του παρεμβατικού προγράμματος - project «Δημιουργική Γραφή» που εφαρμόστηκε στη συνέχεια. Η ομαδική συνέντευξη λοιπόν, κρίνεται ως μια περισπούδαστη τεχνική η οποία ανταποκρίνεται σημαντικά σε ένα από τα σπουδαιότερα χαρακτηριστικά των σχεδίων εργασίας, σε εκείνο που μας συστήνει να λαμβάνουμε υπόψη τις ιδέες των παιδιών στο σχεδιασμό τους. Η ομαδική συνέντευξη επαναλήφθηκε και μετά το πέρας του παρεμβατικού προγράμματος, προκειμένου τα παιδιά - σε επίπεδο μεταγνώσης πλέον - να αναλογιστούν και να συζητήσουν για τα οφέλη που αποκόμισαν απ' αυτό αλλά

* Πρόκειται για το υποκείμενο που αρνούσαν να γράψει κείμενο με το ίδιο θέμα. Ο τίτλος τροποποιήθηκε ως εξής: «Παιχνίδι στην οδό Ερμού με τους φίλους μου»

και για πιθανά μειονεκτήματά του, να προτείνουν αλλαγές και να συντελέσουν στη βελτίωση του με κάθε πιθανή προτροπή.

Λήφθηκε ειδική πρόνοια ώστε η συνέντευξη - τόσο αρχικά, όσο και στο τέλος - να διεξάγεται υπό τη δημιουργία μιας φιλικής και άνετης ατμόσφαιρας, ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν απροκατάληπτα, ανενδοίαστα και με παρηρησία τις απόψεις τους (Παρασκευόπουλος, 1993, σελ. 130 - 132). Το κλίμα της συνέντευξης ήταν ιδιαίτερα φιλικό και πιστεύω ότι αυτό συντέλεσε στο να μπορέσουν τα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα.

II. Συμμετοχική Παρατήρηση

Κατά την υλοποίηση του παρεμβατικού προγράμματος «Δημιουργική Γραφή», προβήκαμε σε συμμετοχική παρατήρηση, κάτι το οποίο μας επέτρεψε να κρατήσουμε σημαντικές σημειώσεις σχετικά με τη συμπεριφορά και τις στάσεις που ανέπτυσαν τα παιδιά κατά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων και ανάλογα να προβούμε, όπου δη, σε τροποποιήσεις και σε καίρια παροχή ανατροφοδότησης. Θεωρούμε ότι η συμμετοχική παρατήρηση, πέρα από τον υποκειμενικό χαρακτήρα από τον οποίο διαπνέεται (Cohen, 1994, σελ. 157 - 159), μας βοήθησε να αναπτύξουμε φιλικότερη σχέση με τα παιδιά και να άρουμε το αιωρούμενο πνεύμα του ιεραρχικού χάσματος δασκάλου - μαθητών/τριών, αφού μας αντιμετώπιζαν πια ως ενεργό μέλος της ομάδας που εργάζεται για να φέρει σε πέρας τους ίδιους στόχους που κι αυτά καλούνταν να επιτύχουν. Από τη συμμετοχική παρατήρησή μας μπορέσαμε να εξάγουμε και συμπεράσματα σχετικά με το βαθμό δυσκολίας του παρεμβατικού προγράμματος αλλά και το βαθμό στον οποίο το παρεμβατικό πρόγραμμα ανταποκρίνεται στις ανάγκες, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Μέρος Τέταρτο

ΤΟ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ»

Στη συνέχεια παραχωρούμε το παρεμβατικό πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή», το οποίο σχεδιάστηκε προκειμένου να βοηθήσει και να συντελέσει στη βελτίωση των μαθητών στον τομέα της παραγωγής ευφάνταστων, πρωτότυπων και δημιουργικών κειμένων. Παραθέτουμε τους στόχους που υλοποιούνται για την εκάστοτε δραστηριότητα και μια σύντομη περιγραφή της. Όπου χρησιμοποιούνται κάποια υλικά και μέσα διδασκαλίας για την περάτωσή της τα αναφέρουμε. Επαναλαμβάνουμε ότι η διάρκεια του project μας είναι δεκατέσσερις (14) διδακτικές περιόδους, όμως μπορεί να παραταθεί ή να σμικρυνθεί κατά το δοκούν και ανάλογα με τη δυναμική και τις ανάγκες της εκάστοτε σχολικής τάξης/επιπέδου. Η ακολουθία των δραστηριοτήτων είναι καθαρά ενδεικτική και ο/η κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να ακολουθήσει τη δικιά του/της σειρά στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων.

Ιστορίες για να γνωριστούμε!!!

Αρχικά δόθηκε στα παιδιά το ακόλουθο φύλλο ώστε να γράψουν μια ιστορία με διαφορετικό τίτλο το καθένα (βλ. Παράρτημα για το κεφάλαιο 4, Φύλλο: «Ιστορίες για να γνωριστούμε»). Έτσι, θέλαμε να εξετάσουμε τη συγγραφική τους ικανότητα αλλά και να οδηγήσουμε τα παιδιά σε διαπίστωση των ικανοτήτων και των αναγκών τους στο γράψιμο, προκειμένου όταν θα υλοποιείται το project να δουν πως μπορούν να ωφεληθούν από τις διάφορες δραστηριότητες που αυτό περιλαμβάνει. Ο χρόνος που είχαν στη διάθεσή τους ήταν 25 λεπτά. Ακολούθως, προέκυψε συζήτηση ώστε να παιδιά να αναφέρουν τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της συγγραφής τους και να προτείνουν λύσεις, ιδέες και άλλους τρόπους που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στη βελτίωση των συγγραφικών τους ικανοτήτων. Μετά κι από αυτό το στάδιο, τα παιδιά ενημερώθηκαν για το παρεμβατικό μας πρόγραμμα και τους σκοπούς του.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1' (B). Παράρτημα 4.1)

«limericks».

Διάρκεια: 1 διδακτική περίοδος

Διδακτικοί Στόχοι:

1. Οι μαθητές/τριες να εξοικειωθούν με την εσωτερική και εξωτερική δομή των limericks.
2. Οι μαθητές/τριες να μπορούν να γράψουν ένα limerick.

Εύνοια Περιγραφή

Ο/Η δάσκαλος/α ζητά από τα παιδιά να διαβάσουν τα limericks που χορηγεί και με κατευθυνόμενο διάλογο καταλήγουν στο ότι τα limericks είναι πεντάστιχα ποιήματα χωρίς νόημα. Προβάλλονται limericks και εικόνες του Γιώργου Σεφέρη. Γίνεται επεξεργασία και εξοικείωση με την εσωτερική και εξωτερική δομή των limericks μετά από χορήγηση σχετικού Ενημερωτικού Φύλλου. Τα παιδιά σε ομάδες των τεσσάρων φτιάχνουν ένα limerick και το ανακοινώνουν στην ολομέλεια της τάξης. Τα παιδιά φτιάχνουν και σε ατομική βάση από ένα «ληρολόγημα». Αξιολόγηση γίνεται με βάση την ανταπόκριση των παιδιών σε προφορικές ερωτήσεις και με βάση τις δημιουργίες τους.

Μέσα Διδασκαλίας και Υλικά:

Limericks και εικόνες του Γιώργου Σεφέρη
Ενημερωτικό Φύλλο
Πίνακας
Χαρτονάκια

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2' (Βλ. Παράρτημα 4.2)

«Φαντάγομαι ένα δικό μου τέλος» («Παίρνω εγώ τα ηνία!»)

Διάρκεια: 1 διδακτική ωερίοδος

Διδακτικός Στόχος:

1. Τα παιδιά να ασκηθούν στο να δώσουν ένα δικό τους τέλος σε μια ημιτελή ιστορία.

Εύνομη Περιγραφή

Ο/Η δάσκαλος/α αφηγείται στα παιδιά μια ιστορία προσποιούμενος/η ότι έχει ξεχάσει το τέλος της... Τα παιδιά αναλαμβάνουν να τελειώσουν την ιστορία από μόνα τους σε προφορική και ομαδική βάση. Αφηγούνται την ιστορία στην τάξη. Στη συνέχεια, τα παιδιά εργάζονται και σε ατομική βάση ώστε να δώσουν τέλος σε μια ιστορία που τους δίνεται η αρχή της σε Φύλλο Εργασίας. Γίνεται αξιολόγηση με βάση την ποιότητα, τη φαντασία και την πρωτοτυπία των εργασιών των παιδιών τόσο στη δουλειά της ομάδας τους, όσο και στην ατομική ενασχόλησή τους με το θέμα.

Μέσα Διδασκαλίας και Υλικά:

Φύλλο Εργασίας

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3' (Βλ. Παράρτημα 4.3 α, β, γ)

«Φτιάχνω το δικό μου Καλλιγράφημα»

Διάρκεια: 1 διδακτική ωριόδος

Διδακτικοί Στόχοι:

1. Τα παιδιά να εξοικειωθούν με την εσωτερική και την εξωτερική δομή των καλλιγραμμάτων.
2. Τα παιδιά να ασκηθούν στη δημιουργία καλλιγραμμάτων και να τα παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης.

Εύνομη Περιγραφή

Επιδεικνύονται στην ολομέλεια της τάξης παραδείγματα Καλλιγραμμάτων ώστε να προκύψει συζήτηση. Εξηγούνται τα εσωτερικά και εξωτερικά χαρακτηριστικά των Καλλιγραφημάτων. Τα παιδιά ασκούνται στη δημιουργία Καλλιγραμμάτων σε διαφάνειες και τα παρουσιάζουν - αναλύουν στην ολομέλεια της τάξης. (Η εργασία είναι ατομική). Στη συνέχεια τα αναρτούν με κορδόνι στον τοίχο για να διανθίσουν την τάξη τους (και ενδεχόμενα μια γωνιά «Δημιουργικής Γραφής»). Αξιολόγηση γίνεται με βάση την πρωτοτυπία, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία που επιδεικνύουν τα παιδιά.

Μέσα Διδασκαλίας και Υλικά:

Έτοιμα Καλλιγραφήματα
Διαφάνειες
Χρωματιστές Κόλλες Α4
Μαρκαδοράκια Permanent

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4' (Βλ. Παράρτημα 4.4)

«Φτιάχνουμε το δικό μας κολάζ»

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Διδακτικοί Στόχοι:

1. Τα παιδιά να ασκηθούν στη δημιουργία ενός κολάζ με κομμένες λέξεις από περιοδικά, εφημερίδες, διαφημιστικά φυλλάδια, κ.λπ., σε ομάδες των τεσσάρων.

Σύντομη Περιγραφή

Τα παιδιά συλλέγουν λέξεις από περιοδικά και εφημερίδες ώστε να δημιουργήσουν με αυτές μια σύντομη ιστορία/παραμύθι της δικής τους επινόησης και φαντασίας σε μορφή κολάζ. Μπορεί να γίνει συνδυασμός γραμμάτων και εικόνων για ένα πιο καλαίσθητο αποτέλεσμα.

Μέσα Διδασκαλίας και Υλικά:

Εφημερίδες

Περιοδικά

Διαφημιστικά Φυλλάδια

Χαρτόνια μέτρου ή Α3

Κόλλα

Ψαλίδια

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5'

«Φτιάχνουμε το δικό μας σελιδοδείκτη»

Διάρκεια: 1 διδακτική περίοδος

Διδακτικοί Στόχοι:

1. Τα παιδιά, αφού φυλλομετρήσουν παραμύθια και βιβλία, να εμπνευστούν και να δημιουργήσουν σε ομάδες των τεσσάρων ένα ποίημα σε ελεύθερο ή ομοιοκατάληκτο στίχο.
2. Τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν το ποίημα που έγραψαν για να διανθίσουν τους σελιδοδείκτες που θα δημιουργήσουν.

Εύστοχη Περιγραφή

Ο/Η δάσκαλος/α παρακινεί τις ομάδες να φυλλομετρήσουν παραμύθια, βιβλία και περιοδικά από τη «Γωνιά της Ανάγνωσης» της σχολικής τάξης ώστε να εμπνευστούν, να συζητήσουν και να παράγουν ομαδικά ένα ποίημα ομοιοκατάληκτο ή σε ελεύθερο στίχο. Ανακοινώνουν τα ποιήματα τους στην ολομέλεια και προκύπτει σχολιασμός και κρίση από τις υπόλοιπες ομάδες. Στη συνέχεια γράφουν τα ποιήματά τους σε χαρτόνια και τα διανθίζουν ώστε να δημιουργήσουν σελιδοδείκτες.

Μέσα Διδασκαλίας και Υλικά:

Παραμύθια
Βιβλία
Περιοδικά
Χαρτόνια
Ξυλομπογιές
Μαρκαδοράκια

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6^η (B). Παράρτημα 4.6)

«Πάλι τα κάναμε σαλάτα!!!» (Παραμυθοσαλάτες)

Διάρκεια: 1 διδακτική περίοδος

Διδακτικοί Στόχοι:

1. Τα παιδιά να είναι ικανά να αξιοποιούν ομαδικά τις εικόνες που τους δίνονται ώστε να δημιουργήσουν μια παραμυθοσαλάτα.
2. Να παρουσιάσουν την παραμυθοσαλάτα τους στην ολομέλεια της τάξης.

Εύστοχη Περιγραφή

Ο/ Η δάσκαλος/α εξηγεί στα παιδιά το πνεύμα της δραστηριότητας «Πάλι σαλάτα τα κάναμε». Χορηγεί Φύλλα με εικόνες γνωστών ηρώων/ίδων του παιδικού κινηματογράφου καθώς και ηρώων από τα κινούμενα σχέδια στα παιδιά, ώστε να συζητήσουν και να πλάσουν ένα φανταστικό παραμυθιακό σενάριο στο οποίο εμπλέκονται οι ήρωες/ίδες αυτοί/ές. Αφού πλάσουν τη φανταστική ιστορία τους και εμπλέξουν τους/τις ήρωες/ίδες σε αποστολές και δράσεις που οι ίδιοι/ιες θα αποφασίσουν, ανακοινώνουν το σενάριο τους στην ολομέλεια της τάξης. Οι ομάδες κρίνουν τα έργα των άλλων ομάδων και παρουσιάζουν σημεία που τους άρεσαν ή τους δυσαρέστησαν φροντίζοντας να αιτιολογούν τα λεγόμενά τους. Αφού ακουστούν οι ιστορίες, η κάθε ομάδα καλείται να γράψει την ιστορία της σε Φύλλο που ετοίμασε ο/η δάσκαλος/α.

Μέσα Διδασκαλίας και Υλικά:

Φύλλο με εικόνες του παιδικού κινηματογράφου και των κινουμένων σχεδίων
Φύλλο για τη συγγραφή της ιστορίας της κάθε ομάδας

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 7 (Βλ. Παράρτημα 4.7α,β)

«Ταξίδι στις σελίδες της Φρουτοπίας» (Φτιάχνω τους δικούς μου γλωσσοδέτες»

Διάρκεια: 1 διδακτική περίοδος

Διδακτικοί Στόχοι:

1. Να αξιοποιήσουν αποσπάσματα από τη «Φρουτοπία» του Ευγένιου Τριβιζά ώστε να δημιουργήσουν γλωσσοδέτες με λέξεις που θα επιλέξουν από αυτά.
2. Να χρησιμοποιήσουν τους γλωσσοδέτες που έφτιαξαν ώστε να πλάσουν μια ιστορία - παραμύθι.

Είσοψη Περιγραφή

Ο/Η δάσκαλος/α ζητά από τα παιδιά να του/της αναφέρουν μερικά επίθετα που να έχουν μεταξύ τους κοινές ρίζες ή να είναι ομόηχα και τα καταγράφει στον πίνακα. Με αυτά ζητά από τα παιδιά να φτιάξουν σε ατομικό επίπεδο γλωσσοδέτες και να προσπαθήσουν να τους διαβάσουν. Ανταλλάζουν με τα παιδιά της ομάδας τους τους γλωσσοδέτες τους και τους διαβάζουν. Ακολούθως, αφού φυλλομετρήσουν αποσπάσματα της «Φρουτοπίας» του Ευγένιου Τριβιζά, καλούνται να χρησιμοποιήσουν επίθετα του παραμυθιού κατά τον ίδιο τρόπο ώστε να δημιουργήσουν όσους πιο πολλούς γλωσσοδέτες μπορούν. Ανακοινώνουν τους γλωσσοδέτες τους στις υπόλοιπες ομάδες και προκύπτει σχολιασμός και συζήτηση.

Μέσα Διδασκαλίας και Υλικά:

Φύλλα Εργασίας «Γράφω Γλωσσοδέτες για να λύσω τη γλώσσα μου»

Ειδικά Φύλλα Εργασίας «Ταξίδι στις σελίδες της Φρουτοπίας»

Πίνακας

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 8* (Βλ. Παράρτημα 4.8)

«Από τα παραμύθια φτιάχνουμε παραμύθια!»

Διάρκεια: 1 διδακτική περιόδος

Διδακτικός Στόχος:

1. Να φυλλομετρήσουν βιβλία - παραμύθια της δικής τους επιλογής και με τους τίτλους των επιμέρους κεφαλαίων τους να φτιάξουν μια ιστορία.

Εύστοχη Περιγραφή

Τα παιδιά φυλλομετρούν παραμύθια, εγκυκλοπαίδειες και βιβλία της δικής τους επιλογής και με τους τίτλους των επιμέρους κεφαλαίων δημιουργούν μια ιστορία. Η κάθε ομάδα γράφει τη δικιά της ιστορία - παραμύθι. Ακολούθως οι ιστορίες - παραμύθια παρουσιάζονται στην ολομέλεια και συζητούνται. Πραγματοποιείται αθροιστική αξιολόγηση με βάση τις εργασίες που παράγουν τα παιδιά και με βάση την ανταπόκρισή τους στο ζητούμενο: «Φαντασία - Πρωτοτυπία - Δημιουργία». Αξιολογείται επίσης και η ικανότητα συνεργασίας των παιδιών σε ομαδική βάση.

Μέσα Διδασκαλίας και Υλικά:

Παραμύθια

Εγκυκλοπαίδειες

Βιβλία

Φύλλο για τη συγγραφή της ομαδικής ιστορίας - παραμυθιού

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 9^η (Βλ. Παράρτημα 4.9 α,β,γ)

«Πρωτότυπη Σοφία!!!»

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Διδακτικοί Στόχοι:

1. Τα παιδιά να ανακατασκευάσουν με χιουμοριστικό τρόπο παροιμίες ανταλλάζοντας τα δεύτερα σκέλη τους.
2. Να αξιοποιήσουν όσες πιο πολλές παροιμίες μπορούν στην παραγωγή ενός κειμένου.

Εύκολη Περιγραφή

Ο δάσκαλος ζητά από τα παιδιά να αναφέρουν παροιμίες. Γίνεται συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης σχετικά με την ποιητική μορφή και τον έμμετρο λόγο που χαρακτηρίζει τις παροιμίες. Τα παιδιά καλούνται, σε ομαδική βάση, να γράψουν σε ένα φύλλο που τους χορηγείται όσες περισσότερες παροιμίες ξέρουν. Ακολούθως τους ζητείται να παίρνουν δυο - δυο παροιμίες και να ανταλλάζουν τα δεύτερα μέλη τους ώστε να προκύψουν ψήγματα καινούργιας σοφίας, νέες και πρωτότυπες παροιμίες! Χρησιμοποιώντας όσες πιο πολλές παροιμίες από αυτές που ανακατασκεύασαν, τα παιδιά καλούνται να γράψουν μια φανταστική ιστορία σοφίας!

Μέσα Διδασκαλίας και Υλικά:

Φύλλο για τη Συγγραφή Παροιμιών

Φύλλο για τη Συγγραφή Ιστοριών από τις ομάδες

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 10*

(βλ. Παράρτημα 4.10 α,β,γ,δ)

«Τι θα συνέβαινε αν...»

Διάρκεια: 1 διδακτική περίοδος

Διδακτικός Στόχος:

1. Τα παιδιά να ασκηθούν στην παραγωγή κειμένων της μορφής: «Τι θα συνέβαινε αν...» (π.χ. Τι θα συνέβαινε αν αύριο ξυπνούσες και δεν είχες πόδια;) τα οποία θα παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης.

Εύστοχη Περιγραφή

Ο/Η δάσκαλος/α εξηγεί στα παιδιά το πνεύμα της άσκησης του τύπου: «Τι θα συνέβαινε αν...». Δηλαδή, τους εξηγεί πώς να δημιουργήσουν μια φανταστική συνθήκη στην οποία πρέπει να ανταποκριθούν οι ήρωες/ίδες τους. Τα παιδιά παράγουν ατομικά κείμενα της μορφής αυτής και ακολούθως τα παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης ώστε να προκύψει σχολιασμός και συζήτηση. Πραγματοποιείται αξιολόγηση με βάση τα κείμενα που παράγουν τα παιδιά. Η δραστηριότητα έχει ατομικό χαρακτήρα.

Μέσα διδασκαλίας και Υλικά:

Ειδικά Φύλλα που ετοίμασε ο/η δάσκαλος/α

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 11* (Βλ. Παράρτημα 4.11 α,β,γ,δ)

«Πάρ' το αλλιώς!!!»

Διάρκεια: 1 διδακτική περίοδος

Διδακτικός Στόχος:

1. Να παραλλάξουν γνωστά παραμύθια ως προς την πλοκή των γεγονότων και τα χαρακτηριστικά των ηρώων (π.χ. «Τα 3 λυκάκια και το μεγάλο, σιχαμερό και κακό γουρούνι» ή «Ο νάνος και οι 7 Χιονάτες» ή «Η κακιά Κοκκίνοσκουφίτσα και ο καλός Λύκος»).

Εύνομη Περιγραφή

Ο/Η δάσκαλος/α διηγείται στα παιδιά το παραμύθι της Κοκκίνοσκουφίτσας παραλλαγμένο. Στο παραμύθι αυτό, ο λύκος είναι ένας καλός και απλοϊκός τύπος ενώ η Κοκκίνοσκουφίτσα μια σαρδόνια και κακιά κοπέλα που τον ταλαιπωρεί και τον εξαναγκάζει να πάει να κάνει κακό στη γιαγιά της η οποία αρνείται να γράψει το σπίτι της στην Κοκκίνοσκουφίτσα. Γίνεται συζήτηση στην ολομέλεια και τα παιδιά αναφέρουν τι το διαφορετικό παρατήρησαν στην πλοκή της ιστορίας και στην αλλαγή των χαρακτήρων των ηρώων. Αφού καταστεί σαφές ότι έχουν καταλάβει το πνεύμα της δραστηριότητας παραλλάσσουν γνωστά παραμύθια σε Φύλλο που τους χορηγεί ο/η δάσκαλος/α.

Μέσα Διδασκαλίας:

Φύλλα για τη Συγγραφή του Παραλλαγμένου Παραμυθιού

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 12' (Βλ. Παράρτημα 4.12)

« Έίδαδα Αλτσχάιμερ! »

Διάρκεια: 1 διδακτική ωερίος

Διδακτικός Στόχος:

1. Τα παιδιά να έχουν την ικανότητα να δίνουν συνέχεια σε μια ιστορία από το σημείο που έμεινε ο προηγούμενος.

Είντομη Περιγραφή

Ο/Η δάσκαλος/α αφηγείται στα παιδιά μια ιστορία δικής του/της επινόησης μέχρι ενός σημείου, μέχρι που να πάθει Αλτσχάιμερ! Αφού διηγηθεί την ιστορία μέχρι εκείνο το σημείο, στη συνέχεια ένας/μια μαθητής/τρια από κάθε ομάδα αναλαμβάνει να συνεχίσει την ιστορία μέχρι ενός άλλου σημείου, ώσπου κι αυτός/ή να πάθει Αλτσχάιμερ, έπειτα συνεχίζει ο/η άλλος/η, κ.ό.κ. Τα παιδιά γράφουν το μέρος της ιστορίας - διήγησης στην οποία προβαίνουν σε χαρτονάκια Α5. Σε τελικό στάδιο οι ομάδες παρουσιάζουν τις ιστορίες τους στην ολομέλεια της τάξης και πραγματοποιείται διάλογος και συζήτηση μεταξύ των ομάδων, με τον/την δάσκαλο/α σε παρασκηνιακό ρόλο. Ο/Η δάσκαλος/α πραγματοποιεί αθροιστική αξιολόγηση με βάση το βαθμό συνεργασίας των ομάδων καθώς και με βάση το βαθμό πρωτοτυπίας, φαντασίας και δημιουργικότητας των παιδιών.

Μέσα Διδασκαλίας και Υλικά:

Έτοιμη Ιστορία από τον/την δάσκαλο/α
Χαρτονάκια Α5
Ξυλομπογιές
Μαρκαδοράκια

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 13* (Βλ. Παράρτημα 4.13)

«Τα βιβλία ακορντεόν»

Διάρκεια: 1 διδακτική περίοδος

Διδακτικός Στόχος:

1. Να δημιουργήσουν ένα «βιβλίο - ακορντεόν» το οποίο να διανθίσουν με ποιήματα και εικόνες δικά τους (ή που θα επιλέξουν από το σχολικό ανθολόγιο ή από αλλού).

Σύντομη Περιγραφή

Ο/Η δάσκαλος/α ζητά από τα παιδιά να καθαρογράψουν τα κείμενα που είχαν δημιουργήσει στη δραστηριότητα « Έπαθα Αλτσχάιμερ! » και να κόψουν χαρτόνια Α3 ώστε να δημιουργήσουν σε ομαδική βάση «Βιβλία Ακορντεόν» και να τα διπλώσουν σε πολλές πτυχές, κολλώντας τα στα κατάλληλα σημεία (δείτε στο παράρτημα σχετική φωτογραφία). Τα βιβλία διανθίζονται με τις σχετικές ζωγραφιές των παιδιών. Σε κάθε πτυχή του χαρτονιού κολλάνε ένα κομμάτι της ιστορίας τους εναλλάξ με τη ζωγραφιά που αντιστοιχεί στο κομμάτι αυτό. Όταν περατώσουν οι ομάδες τη δουλειά τους την παρουσιάζουν στις υπόλοιπες ομάδες για να την κρίνουν και να πουν τις γνώμες και τις απόψεις τους στην ολομέλεια της τάξης.

Μέσα Διδασκαλίας και Υλικά:

Οι ιστορίες των παιδιών που δημιουργήθηκαν στη δραστηριότητα « Έπαθα Αλτσχάιμερ! »

Χαρτόνια Α3

Ζωγραφιές των παιδιών

Κόλλα

Κολλητική ταινία

Χαρτονάκια Α5

Σκλίπ για κόλλημα στον τοίχο

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 14* (B). Παράρτημα 4.14 α,β,γ,δ)

«Γιατρέ τα κόμικς μας βουβιάθηκαν!!! »

Διάρκεια: 1 διδακτική περιόδος

Διδακτικός Στόχος:

1. Τα παιδιά να συμπληρώσουν «βουβαμένα» κόμικς ώστε να δημιουργήσουν δικές τους ιστορίες.

Εύνοη Περιγραφή

Χορηγούνται στα παιδιά κόμικς από τα οποία απουσιάζουν οι διάλογοι των ηρώων/ίδων. Τα παιδιά καλούνται να συμπληρώνουν τα καρέ των κόμικς από τα οποία λείπουν τα λόγια και να τα διαβάσουν στους/στις συμμαθητές/τριές τους ώστε να προβούν σε συζήτηση και σχολιασμό των εργασιών των άλλων αλλά και σε αιτιολόγηση και τεκμηρίωση του σχολιασμού τους.

Μέσα Διδασκαλίας και Υλικά:

Κόμικς με άδεια καρέ

Μετά το ιδέρας των δραστηριοτήτων δόθηκε στα παιδιά το ακόλουθο φύλλο ώστε να διηγηθούν τις δραστηριότητες με τις οποίες ασχοληθήκαμε, να τις κρίνουν και να ευχηθούμε για τα οφέλη που αποκόμισαν από αυτές ή ιδιαιτερότητά τους:

Με τι ασχοληθήκαμε στο Project «Δημιουργική Γραφή»

1. Λιμερικός (Λιμερίκια - Ληρολογήματα)
2. Φαντάζομαι ένα δικό μου τέλος
3. Φτιάχνω το δικό μου καλλιγράφημα
4. Δημιουργώ ένα δικό μου σελιδοδείκτη
5. Από τα παραμύθια φτιάχνουμε παραμύθια
6. Τι θα συνέβαινε αν...
7. Έπαθα Αλτσχάιμερ!!!
8. Πάλι σαλάτα τα κάναμε!
9. Πάρ' το αλλιώς
10. Πρωτότυπη σοφία!!!
11. Ταξίδι στις σελίδες της Φρουτοπίας
12. Το βιβλίο ακορντεόν!
13. Φτιάχνουμε το δικό μας κολλάζ
14. Γιατρέ, τα κόμικς μας βουβάθηκαν!!!

Στη συνέχεια, κλήθηκαν, με βάση τα εφόδια που απέκτησαν από τη συμμετοχή τους στο ιαρεμιατικό μας πρόγραμμα να ξαναγράψουν ένα τελικό κείμενο με τον ίδιο τίτλο που τους είχε χορηγηθεί αρχικά (βλ. Παράρτημα 4.15).

ΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Ιστορίες για να γνωριστούμε

1. Βιβή

Εσαι οδοντοματρά

Την προηγούμενη Παρασκευή είχα κλείσει ραντεβού στην οδοντίατρο, βασικά η μαμά. Έκλεισα ραντεβού για να μου δει τα δόντια επειδή έχω καιρό να πάω. Όταν πήγα ένιωσα σαν να ήμουν αρνάκι και η οδοντίατρος λύκος. Είχα άγχος για τα δόντια μου. Ε, τώρα τελευταία δεν έτρωγα και τα πιο υγιεινά φαγητά. Επίσης, είχα αγωνία μην έπρεπε να μου βγάλει κανένα δόντι κι από ό,τι ξέρω αυτό πονάει, και όχι λίγο.

Καθώς καθόμουνα, άκουγα τους υπόλοιπους ανθρώπους να λένε τι τους είχε κάνει και φοβόμουνα όλο και περισσότερο. Ξαφνικά η γιατρός με φώναξε να μπω στο γραφείο της. Ένιωσα πως η γη είχε χαθεί κάτω απ' τα πόδια μου. Βλέπετε, δεν τους έβλεπα με καλό μάτι τους οδοντιάτρος. Τους θεωρούσα φονιάδες των δοντιών. Μπήκα μέσα. Είχε τόσα πολλά μηχανήματα και διάφορα εργαλεία, άλλα κοφτερά κι άλλα λιγότερο επικίνδυνα. Έτρεμα ολόκληρη. Μ' έβαλε σ' ένα καναπέ. Ξάπλωσα. Μου είπε ν' ανοίξω το στόμα μου και μετά έβαλε ένα μικρό καθρεφτάκι. Ύστερα:

- Κατάλαβα, είπε σοβαρά!
- Τι καταλάβατε; τη ρώτησα διστακτικά.
- Χρειάζεσαι σφράγισμα, είπε.

Τινάκτηκα επάνω.

- Τι είναι το σφράγισμα κυρία Αφροδίτη; (έτσι λέγαν την οδοντίατρο). Είναι κακό;
- Όχι. Και δεν θα σε πονέσει σχεδόν καθόλου. Δεν χρειάζεται να βγάλεις κανένα δόντι αλλά να καθαρίσεις.

Κανονίσαμε το ραντεβού για τη Δευτέρα το απόγευμα.

2. Άννα - Μαρία

Η ζωή των ηρωισσείων

Μια φορά ήταν δύο ηφαίστεια που όλη την ώρα έτρεχαν φωτιά. Και μια μέρα το ένα το ηφαίστειο νευρίασε και έριξε στην πόλη φωτιά. Και έτσι, μετά, ονόμασαν αυτή την πόλη: «Η πόλη των ηφαιστειών». Μια μέρα δημιουργήθηκε ένα άλλο ηφαίστειο και οι άνθρωποι το αγάπησαν και το μίσησαν. Τα άλλα ηφαίστεια έβγαζαν καπνούς από τα νεύρα τους. Και έβαζαν σε όλα τα σπίτια φωτιά. Έτσι το μικρό ηφαίστειο έφυγε. Τα μεγάλα ηφαίστεια στενοχωρήθηκαν και πήγαν να το βρουν. Μόλις το βρήκαν το πήραν και έζησαν όλα μαζί ευτυχισμένα και οι άνθρωποι χάρηκαν πολύ.

3. Αυαίωσης

Η κατασκήνωση

Το προηγούμενο καλοκαίρι η μαμά μου και ο μπαμπάς μου μού είπαν ότι θα πάμε στη Σκόπελο. Όταν μου το είπαν εγώ είπα ότι θέλω να πάω κατασκήνωση. Μου είπαν ότι θα πάω με την αδερφή μου. Εκείνη την ώρα αρχίσαμε να ετοιμάζουμε τις βαλίτσες μας. Ξεκινήσαμε με το λεωφορείο. Αργότερα ανυπομονούσαμε να φτάσουμε και κάποια στιγμή φτάσαμε. Μόλις την είδαμε πάθαμε σοκ. Η κατασκήνωση είχε δύο μεγάλες πισίνες, είχε αναρρίχηση και sky fox. Είχε δύο γήπεδα πέντε επί πέντε και ένα δέκα επί δέκα.

Μετά πήγαμε στα σπιτάκια για να ετοιμάσουμε τα πράγματά μας. Κάποιες μέρες πηγαίναμε στη θάλασσα και μετά κάναμε ντους. Και το πρωί, το μεσημέρι και το βράδυ πηγαίναμε στην τραπεζαρία και όλα αυτά τα κάναμε για 22 ημέρες...

4. Αθηνά

Η ευφορία των σκυλιών

Μια φορά και έναν καιρό ήταν ένα κοριτσάκι που αγαπούσε πολύ τα ζώα. Ζούσε σε ένα μεγάλο και ωραίο σπίτι. Αλλά οι γονείς της δεν την άφηναν να πάρει ένα σκυλάκι ή άλλο ζώο.

Όταν βράδιασε, η μικρή Σάρα πήγε στο δάσος. Το έσκασε από τους γονείς της γιατί αυτή ήθελε ένα ζώο. Ξαφνικά, έφτασε σε ένα θάμνο και άκουγε φωνές...

- Ε!!! Μαμά, μπαμπά, πάμε να παίξουμε.
- Όχι γιε μου, αν μας βρει ο Μπόγιας θα μας πάρει και μετά άντε να σε ψάχνω. Αφού ξέρεις, ο Μπόγιας είναι πολύ κακός. Θυμάσαι τι έκανε στον αδερφό σου.
- Ναι, θυμάμαι τι έκανε και πως τον σκότωσε.

- Γεια σας! Θέλετε να έρθετε μαζί μου; Θα σας βάλω στο σπίτι μου κρυφά... Φτάσαμε κι αυτό είναι το σπίτι μου...
- Ω!!! Να φέρω και τους φίλους μου...
- Ναι, βεβαίως...
- Ελάτε παιδιά... Ωχ, τόσα σκυλιά θα χωρέσουν στο σπίτι;
- Ναι καλέ.
- Πάμε να εξερευνήσουμε!

5. Ειρήνη

Ο πιο γκρινιάρης άνθρωπος του κόσμου

Ήταν μια φορά κι έναν καιρό ένα μικρό μικρό χωριουδάκι κάπου στη Λιλιπούπολη, όπου εκεί υπήρχαν πολλά μικρά ανθρωπάκια. Αυτά τα μικρά νανάκια λοιπόν, δεν έμοιαζαν το ένα με το άλλο. Το ένα ήταν κατσούφικο, το άλλο χαζοχαρούμενο, το άλλο νυσταλέο, το άλλο πειναλέο, το άλλο εφευρέτης, το άλλο σκεπτικό, το άλλο γκρινιάρικο και άλλα χίλια δυο νανάκια τα οποία έκαναν ότι κι εμείς, εκτός από δουλειές τις οποίες και δεν είχαν ακούσει ποτέ τους και δεν ήξεραν τι σημαίνουν.

Εγώ, θα σας μιλήσω για το πιο γκρινιάρικο ανθρωπάκι αυτού του μικρού χωριού. Αυτό το μικρό ανθρωπάκι – νανάκι λοιπόν, ζούσε ειρηνικά με τους άλλους σ' ένα μικρό καλυβάκι στη μέση του χωριού. Κάθε μέρα ξυπνούσε, πλενόταν, έβαζε το παντελονάκι του και έβγαине απ' το καλυβάκι του. Μετά έκανε διάφορες ασχολίες όπως ψάρεμα, κυνήγι, έπαιρνε νερό απ' το πηγάδι, κ.ά. Όλα αυτά γίνονταν σ' ένα μικρό χωριουδάκι κάπου κοντά στη Λιλιπούπολη, μια φορά κι έναν καιρό...

6. Μάγδα

Ένας τσιγκούνης κύριος

Δίπλα στο σπίτι μου έχω ένα τσιγκούνη κύριο. Τόσο τσιγκούνη που δεν λέγεται! Μπορεί να έχει χρήματα αλλά τα κρατάει μέχρι να γεράσει.

Κάθε πρωί γυρίζει στους δρόμους για να βρει το φαγητό. Αφού τις περισσότερες φορές παίρνει ρούχα και φαγητό από τα σκουπίδια και νερό πηγαίνει και πίνει από τη θάλασσα! Το μόνο που έχει είναι ένα μικρό σπίτι που του το πήραν τα αδέρφια του και αυτό το έχει άδειο.

Όλη η γειτονιά τον έχει πάρει χαμπάρι και τα παιδιά της γειτονιάς μια μέρα του έκαναν μια φάρσα.

7. Ραφαέλα

Ένας ανεπιθύμητος επισκέπτης

Φέτος ήρθε από την Αθήνα μια φίλη της μαμάς μου. Εγώ δεν τη συμπαθώ καθόλου γιατί όσες φορές και να μας επισκεφθεί μας κάνει το κεφάλι καζάνι.

Το Σάββατο λοιπόν, εκεί που καθόμασταν ωραία και καλά, χτύπησε η πόρτα. Ήταν η κυρία που σας έλεγα. Αφού τη χαιρετήσαμε την κέρασαμε και έναν καφέ. Και εκείνη την ώρα άρχισε το μπλα μπλα. Ένας σκέτος εφιάλτης.

Αφού έφτασε το βράδυ, μετά από πολλές ώρες, ήρθε η ώρα να φύγει...

8. Άκης

Μια μέρα στην εξοχή!

Μια ηλιόλουστη μέρα του Απριλίου πήγα με την οικογένειά μου κι ένα φίλο μου, τον Παντελή, στην εξοχή.

Στην αρχή κάναμε πικνίκ και μετά εγώ και ο Παντελής παίξαμε μπάλα για αρκετή ώρα. Μετά η μαμά μας φώναξε για χυμό. Εγώ πήρα όπως πάντα φράουλα κι ο Παντελής μπανάνα. Σκεφτήκαμε να μαζέψουμε και μερικά λουλούδια στο λιβάδι. Πρώτα μαζέψαμε μαργαρίτες, μετά παπαρούνες και όταν πήγαμε να μαζέψουμε τριαντάφυλλα είδαμε προνύμφες μέσα στα κουκούλια τους. Ήταν φανταστικό! Πρώτη φορά βλέπαμε προνύμφες έτοιμες να γίνουν πεταλούδες.

Αφού μαζέψαμε τα λουλούδια καθήσαμε να ξεκουραστούμε λίγο. Για να περάσει η ώρα και να μην βαριόμαστε, αρχίσαμε να μιλάμε. Πέρασαν δέκα λεπτά. Μετά παίξαμε λίγο βιντεοπαιχνίδια και φάγαμε φρούτα.

Ο Παντελής πρότεινε να παίξουμε βόλεϊ κι εγώ δέχτηκα μετά χαράς. Η ώρα περνούσε, περνούσε μέχρι που βαρεθήκαμε να παίζουμε. Ζητήσαμε από τον μπαμπά να μας φέρει το επιτραπέζιο από το αυτοκίνητο. Αφού παίξαμε κι επιτραπέζιο φύγαμε για να πάμε στο σπίτι. Στο δρόμο του γυρισμού ακούγαμε μουσική. Μόλις φτάσαμε ο Παντελής πήγε σπίτι του και μας ευχαρίστησε πολύ. Αυτή τη μέρα στην εξοχή δεν θα τη ξεχάσω ποτέ.

9. Παιδεία

Η γειτονιά μου το αιδόγευμα

Εμένα προσωπικά η γειτονιά που κατοικώ δε μου αρέσει πολύ, γιατί υπάρχουν πολλοί δρόμοι που είναι στενοί κι έτσι δημιουργούνται πολλά προβλήματα. Για παράδειγμα, αν έρχονται τρία αυτοκίνητα από διαφορετικά ρεύματα, θα είναι πολύ δύσκολο να συνεχίσουν το δρόμο τους. Επίσης, τα δύο τελευταία χρόνια, έχουν χτιστεί δύο καινούριες πολυκατοικίες, με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν αρκετές θέσεις για πάρκινγκ.

Παρόλα αυτά υπάρχει κι ένα θετικό πράγμα στη γειτονιά μου. Τα απογεύματα, όλα τα παιδιά των πολυκατοικιών και των άλλων σπιτιών συγκεντρώνονται στους δρόμους και παίζουν διάφορα παιχνίδια όπως: κυνηγητό, κρυφτό, ψείρες, ποδόσφαιρο, ακόμα και μπάσκετ. Όλα τα παιδιά διασκεδάζουν πάρα πολύ. Τα μεγαλύτερα παιδιά ανεβαίνουν στα ποδήλατά τους και αρχίζουν να τρέχουν γύρω από τη γειτονιά μου. Ένα άλλο παιχνίδι που παίζουν τα μεγαλύτερα παιδιά είναι το τένις. Στήνουν ένα φιλέ στην πυλωτή, παίρνουν τις ρακέτες τους κι αρχίζουν το παιχνίδι. Το παιχνίδι στη γειτονιά μου είναι πολύ διασκεδαστικό, αλλά υπάρχει κι ένα αρνητικό πράγμα. Πολλά παιδιά όταν παίζουν ένα παιχνίδι, για παράδειγμα κυνηγητό, αρχίζουν να ουρλιάζουν, με αποτέλεσμα οι μεγαλύτεροι άνθρωποι να κάνουν παράπονα.

Αυτά ήταν τα πράγματα που ήθελα να σας πω για τη γειτονιά μου. Ελπίζω να μη φύγω ποτέ από εκεί.

10. Σουέλα

Η αχόρταγη κυρία

Πέρυσι στη γειτονιά μου είχα μια κυρία που ζύγιζε εκατόν κιλά. Αυτή την κυρία κάθε πρωί θα την έβλεπες με διαφορετικό φαγητό στο χέρι και να το τρώει. Δεν χόρταινε ποτέ. Κάθε φορά που πήγαινα στο σπίτι της και της ζητούσα κάτι ή την ήθελα να πάω κάπου μαζί της μου έλεγε:

- Περίμενε λίγο να τελειώσω το φαγητό μου και μετά θα έρθω.

Εγώ περίμενα αλλά αυτή δεν τελείωνε μόνο το φαγητό που είπε ότι θα φάει και θα τελειώσει αλλά άρχιζε και άλλα φαγητά απ' το ψυγείο.

Όταν πήγαινε στο σουπερμάρκετ γέμιζε δύο καλάθια! Το ένα ήταν γεμάτο με σοκολάτες, μπισκότα και με άλλα γλυκά και το άλλο ήταν με κρέατα και σαλάμια. Μια μέρα όμως, αυτή η κυρία έφυγε από τη γειτονιά μου και πήγε σε μια άλλη. Ελπίζω να κάνει και λίγο δίαιτα και να μην τρώει τόσο πολύ.

11. Αιωστόλης

Ψώνια στην οδό Ερμού

Ένα απόγευμα πήγα για να αγοράσω τον υπολογιστή μου. Πέρασαμε από πολλά μαγαζιά αλλά αυτό που μας έκανε πιο πολύ εντύπωση ήταν ένα ψηλό κτήριο που απ' έξω φαίνονταν τουλάχιστον πενήντα ήδη υπολογιστών και video games pc.

Κατεβήκαμε από το αμάξι εγώ και ο πατέρας μου και μπήκαμε μέσα. Αισθανόμουνα τη μυρωδιά των καινούριων υπολογιστών καθώς ταξίδευε στον αέρα. Τότε κατάλαβα πως η οδός Ερμού είχε τα καλύτερα μαγαζιά σε όλο το Βόλο. Ανεβήκαμε στα πάνω σκαλιά που ήταν τα πιο προηγμένα μοντέλα υπολογιστών καθώς και τα πιο καινούρια pc games.

Άρχισα πρώτα από τους υπολογιστές. Είδα πάρα πολλές μάρκες αλλά εκείνη που ξετρελάθηκα μόλις την είδα ήταν η Plato Set που είχε έναν εκτυπωτή HP, ένα σετ ηχείων Antimartin και μια λεπτή οθόνη Siemens. Μετά ακολούθησαν τα πολλά pc games που αγόρασα.

Πήγα σπίτι και αφού τα συνδέσαμε προσεκτικά με το μπαμπά μου, ευχαριστήθηκα το παιχνίδι. Ήταν τα καλύτερα ψώνια που έκανα ποτέ!

12. Είψη

Το νησί των Δησαυρών

Καθώς ταξίδευα για να πάω σ' ένα νησί του Ατλαντικού για διακοπές με ένα τεράστιο πλοίο, άρχισε να μπάζει νερά γιατί είχαμε κτυπήσει πάνω σ' ένα βράχο. Όλοι οι επιβάτες είχαν τρομοκρατηθεί. Ευτυχώς υπήρχαν για όλους σωσίβια. Όλοι τα φόρεσαν και έπεσαν μέσα στο νερό.

Την επόμενη μέρα εγώ και κάποιοι άλλοι άνθρωποι, βρεθήκαμε σε μια ακτή. Η θάλασσα μας είχε ξεβράσει σ' ένα μικρό αλλά πανέμορφο και άγνωστο νησί.

Θυμηθήκαμε τι είχε συμβεί και σκεφτήκαμε ότι οι άλλοι επιβάτες αυτού του πλοίου μπορεί να είχαν ξεβραστεί στην πίσω πλευρά αυτού του νησιού.

Χωριστήκαμε σε δύο ομάδες και ξεκινήσαμε να πάμε να τους βρούμε. Η διαδρομή ήταν μεγάλη. Δεν υπήρχε φαγητό, μόνο καρύδες και μπανάνες και καθόλου νερό.

Καθώς άρχισε να νυκτώνει, μπήκαμε σε μια σπηλιά. Εκεί ανάψαμε μια φωτιά και μετά από λίγο εγώ έσκαψα μια μικρή γούρνα για να ακουμπήσω πάνω το κεφάλι μου. Καθώς έσκαψα λίγο, ένιωσα κάτι. Έσκαψα κι άλλο και βρήκα ένα σεντούκι και το άνοιξα. Το σεντούκι είχε μέσα χρυσάφι. Εγώ ξετρελάθηκα. Την επόμενη μέρα φτάσαμε στο πίσω μέρος του νησιού. Τελικά οι άλλοι δεν ήταν εκεί, αλλά εκεί

βρήκαμε κάποιους να κάνουν μπάνιο. Αυτοί είχαν κι ένα σκάφος και μας βοήθησαν να φύγουμε από αυτό το έρημο νησί...

13. Χρυσάνθη

Νταντά για μια μέρα

Μια ανοιξιάτικη μέρα βρήκα μια αγγελία όπου ζητούσαν νταντά για μια μέρα. Αποφάσισα να πάω. Το άλλο πρωί ετοιμάστηκα. Έτρεξα γρήγορα για να είμαι στην ώρα μου εκεί και όταν έφτασα απ' έξω απ' την πόρτα, χτύπησα το κουδούνι. «Ντιν, ντον» ακούστηκε και η πόρτα άνοιξε. Πίσω από την πόρτα αντίκρισα το ευγενικό πρόσωπο που με είχε προσλάβει. «Καλημέρα σας» μου είπε χαρούμενη η καλόκαρδη γυναίκα. «Καλημέρα σας, ήρθα για την αγγελία».

Μπήκα μέσα και... τι να δω! Ένα μικρό «καλικαντζαράκι» που χοροπηδούσε πάνω στον καναπέ. «Θα τα περάσουμε ωραία μαζί» του είπα και γέλασε. «Πρέπει να φύγω» ακούστηκε η φωνή της μητέρας.

Σε λίγο ξεκίνησε η περιπέτεια. Άρχισε να κλαίει και δεν ήξερα τι να κάνω. Μάταια προσπαθούσα να το ηρεμήσω αλλά, δυστυχώς δεν τα κατάφερα. Κατά το μεσημέρι το έβαλα για ύπνο. Μόλις ξύπνησε μου ζήτησε να πάμε βόλτα. Όταν ήρθε το βράδυ και ήρθε η μητέρα του στο σπίτι, μου ζήτησε να της πω τα παράπονά μου. Δεν μίλησα. Αν και με είχε βασανίσει λίγο. Τους καληνύχτισα όλους και έφυγα!

14. Περικλής

Μια ημέρα στο βουνό

Πέρυσι το χειμώνα πήγα με τους γονείς μου στο Πήλιο για εκδρομή. Ξυπνήσαμε λοιπόν το πρωί για να φορτώσουμε τα πράγματα στο αμάξι. Μετά ξεκινήσαμε το ταξίδι για το Πήλιο.

Στο δρόμο βλέπαμε διάφορα τοπία με λουλούδια, δέντρα, ζωάκια και άλλα. Σε μια στιγμή καθώς ήμασταν στα μισά της διαδρομής ακούστηκε ένας παράξενος θόρυβος. Έτσι ο μπαμπάς κι εγώ κατεβήκαμε από το αμάξι να κοιτάξουμε τι είχε γίνει. Τι να δούμε! Ένα καρφί είχε τρυπήσει το δεξιό πίσω λάστιχο. Ευτυχώς που ο μπαμπάς πάντα έχει μια ρεζέρβα στο πορτμπαγκάζ. Έκανε δέκα λεπτά να την αλλάξει και άλλα δέκα να επισκευάσει το χαλασμένο λάστιχο. Έτσι, μετά από είκοσι λεπτά φύγαμε.

Το μεσημέρι είχαμε φτάσει. Πήγαμε σε ξενοδοχείο για να περάσουμε την ημέρα. Έτσι, εγώ και τα αδέρφια μου βάλαμε φόρμες και πήραμε τα χιονοπέδιλα για να

κάνουμε σκι επειδή χιόνιζε. Οι γονείς μας πήγαν στο καφενείο για να περάσουν το απόγευμα και μετά, κατά το βράδυ, πήγαν για φαγητό. Εγώ και τα αδέρφια μου, μετά το σκι, παίζαμε χιονοπόλεμο. Γνωρίσαμε και άλλα παιδιά. Όμως είχαμε χαθεί και απομακρυνθεί από το ξενοδοχείο και κόντευε νύχτα.

Μετά από λίγο είχε σκοτεινιάσει εντελώς αλλά είχα φακό μαζί μου. Ο αδερφός μου ήταν φοβισμένος μήπως τον φάει κανένας λύκος. Ξαφνικά, ένας κύριος εμφανίστηκε από το πουθενά και μας γύρισε στους γονείς μας. Εμείς κρυφά, τον βγάλαμε φωτογραφία.

Αποτίμηση των αρχικών κειμένων

Προβαίνοντας κανείς σε μια πρώτη ομαδική αποτίμηση των αρχικών κειμένων των παιδιών, μπορεί εύκολα να παραθέσει κάποια βασικά ανεπιθύμητα στοιχεία και χαρακτηριστικά που εντοπίζονται. Εδώ θα τα παραθέσουμε σε πολύ αδρές γραμμές ώστε να δοθεί μια πρώτη εικόνα της εκτίμησης μας για τα κείμενα αυτά ενώ ακολούθως θα αναλυθούν ποιοτικά σε εξατομικευμένο επίπεδο. Θεωρούμε ότι είναι αρκετά χρήσιμο για κάθε χαρακτηριστικό που περιγράφουμε να δίνουμε ενδεικτικά ονόματα υποκειμένων για του λόγου το αληθές. Τα χαρακτηριστικά που παρατίθενται δεν αφορούν τα κείμενα όλων των υποκειμένων αλλά διέπουν κατά το μάλλον ή ήττον τα περισσότερα.

Στα αρχικά κείμενα είναι προφανής η κατίσχυση μιας τάσης αυτά να αφήνονται ημιτελή και ανολοκλήρωτα, χωρίς το θέμα να έχει εξαντληθεί ικανοποιητικά και σε όλες τις παραμέτρους (Βιβή, Μάγδα, Αθηνά, Ειρήνη). Από όλα σχεδόν τα κείμενα απουσιάζουν στοιχεία δημιουργικότητας, πρωτοτυπίας και φαντασίας (εξαιρούνται τα κείμενα της Εύης και του Περικλή οι οποίοι επινοούν ιστορίες με ευφάνταστο τρόπο). Κάποια κείμενα, όπως π.χ. της Άννας – Μαρίας, δίνουν στοιχεία στον αναγνώστη τους και καταστάσεις χωρίς να υπάρχει σ' αυτά η άμεση αιτιολόγηση των περιστατικών. Άλλοτε, οι ιστορίες είναι πολύ σύντομες (Ραφαέλα, Μάγδα, Σουέλα) ή δίνεται ένα αδόκητο τέλος σ' αυτές, τόσο που θεωρείς ότι η πλοκή κόβεται στη μέση, σαν να ακολουθεί κι άλλο απόσπασμα (Μάγδα, Χρυσάνθη, Ραφαέλα). Πρόκειται συχνά για απλές περιγραφές τοπίων και καταστάσεων χωρίς παρεμβολή εντυπωσιακών περιστατικών και γεγονότων (Αντώνης). Άλλοτε, περιγράφονται καταστάσεις οι οποίες δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερο βαθμό συνάφειας με το δοθέντα τίτλο (Άννα – Μαρία).

Σε μερικές περιπτώσεις χρησιμοποιούνται πρόσωπα στα κείμενα για τα οποία δεν χορηγείται η παραμικρή έστω και αναγκαία αναφορά σε ιδιαίτερες και χαρακτηριστικές ιδιότητές τους (π.χ. ο Μπόγιας στο κείμενο της Αθηνάς). Άλλοτε πάλι περιγράφονται πρόσωπα χωρίς να τους δίνεται όνομα, κάτι το οποίο μπορεί να δώσει στα κείμενα μια νοστιμιά και μια ιδιαίτερη εικόνα (Μάγδα, Ραφαέλα, Περικλής). Λίγες δεν είναι και οι περιπτώσεις στις οποίες τα παιδιά φαίνονται να μην έχουν τι να γράψουν, με αποτέλεσμα να μηρυκάζουν τις ίδιες ιδέες, αναμοχλεύοντας τα ίδια περιστατικά ξανά και ξανά, δίνοντας στο κείμενο τους μια βαριά νότα. Στα κείμενα αυτά δίνεται βαρύτητα σε δευτερεύοντα στοιχεία (Αντώνης, του οποίου το κείμενο μοιάζει περισσότερο με prospectus κάποιας εταιρίας ηλεκτρονικών υπολογιστών παρά με μια φανταστική ιστορία). Σε μερικά σημεία οι περιγραφές των παιδιών φάσκουν και αντιφάσκουν (Άννα – Μαρία), ενώ άλλα παιδιά χορηγούν στο κείμενο πληροφορίες και λεπτομέρειες που ενδεχομένως και να είναι αχρείαστες με αποτέλεσμα τα κείμενα να βαρυφορτώνονται και να κουράζουν τον αναγνώστη (Κείμενα που εμφορούνται από τέτοιου είδους περιγραφές, πληροφορίες και λεπτομέρειες είναι της Ειρήνης και του Αποστόλη).

Από πολλά κείμενα απουσιάζουν οι διάλογοι, ένα ζωτικής σημασίας στοιχείο που δίνει στα κείμενα ζωντάνια και ζωηρότητα, τα κάνει πιο άμεσα και ευανάγνωστα και αισθητοποιεί τα βαθύτερα νοήματα που ο γράφοντας θέλει να μεταφέρει στους/στις αναγνώστες/στριες (Ραφαέλα, Άκης, Αντώνης, Παντελής). Ασφαλώς, θα είμασταν μεροληπτικοί αν παραγνωρίζαμε το γεγονός ότι κάποια κείμενα παρουσιάζονται περισσότερο ολοκληρωμένα και ευφάνταστα, με ευθύβολη παρεμβολή φανταστικών

περιστατικών και γεγονότων, κείμενα που γράφτηκαν με ζέση και ενθουσιασμό (Εύη, Περικλής).

Ιστορίες για να αιδωχαρητευστούμε

1. Βιβή

Εσαι οδοντοματρώ

Ήταν ένα ηλιόλουστο Σαββατοκύριακο, εγώ έπαιζα στο πάρκο με τη φίλη μου την Περσεφόνη κυνηγητό. Ξαφνικά ένιωσα ένα έντονο πόνο στον τραπεζίτη μου. Μετά όμως οι πόνοι γίνονταν όλο και περισσότεροι. Έτσι, αναγκάστηκα να πάω στο σπίτι μου.

Όταν πήγα σπίτι μου, ο πόνος έγινε πιο φρικτός. Η μαμά μου είπε ότι έπρεπε να πάω στον οδοντίατρο. Προς το παρών θα μου έδινε ένα χάπι.

Φοβάμαι πολύ τον οδοντίατρο. Πιστεύω πως φονεύει τα δόντια! Γι' αυτό και ανατρίχιασα όταν μου είπε η μαμά να πάω στον οδοντίατρο. Δεν είναι και το καλύτερό μου. Δεν μ' αρέσει καθόλου το δωμάτιό του. Είναι ψυχρό, άχρωμο. Όλοι οι άνθρωποι πονάνε, αλλά όταν βγαίνουν απ' τον οδοντίατρο είναι χαρούμενοι. Μερικοί του φιλούν και το χέρι.

Λοιπόν, η μαμά έκλεισε ραντεβού στην κυρία Φωτεινή, την οδοντίατρό της, για την Παρασκευή το απόγευμα.

Ήρθε η Παρασκευή. Απ' τις έξι ήμουνα στην οδοντίατρο. Δεν κινιόμουν, ούτε μιλούσα. Άμα μπορούσα να μην αναπνέω, θα το 'κανα.

Ήρθε η σειρά μου να με δει. Όταν μου είπε η γραμματέας ότι ήταν η σειρά μου, ένιωσα πως η γη χάθηκε κάτω απ' τα πόδια μου κι ότι είχε σταματήσει η ροή του αίματός μου. Μπήκα μέσα στο γραφείο της γιατρού. Η γιατρός ήταν όμορφη, γλυκιά και χαμογελαστή. Της είπα τι πρόβλημα είχα με το δόντι μου. Αυτή μου είπε πως έπρεπε να το βγάλουμε. Στην αρχή φοβήθηκα.

Με ξάπλωσε λοιπόν σε μια πολυθρόνα σαν ξαπλώστρα και έβγαλε μια σύριγγα που είχε μέσα ένα μπλε υγρό. Η κυρία μου είπε ότι είναι ένεση για να κοιμίσει το δόντι αλλά θα πονέσω λίγο. Ε, τι να έκανα, άντεξα.

Μετά από μισή ώρα η οδοντίατρος μου είχε βγάλει το δόντι. Ήταν η χειρότερη στιγμή της ζωής μου. Γι' αυτό και υποσχέθηκα στον εαυτό μου ότι θα πλένω τα δόντια μου πρωί – βράδυ και ότι δεν θα τρώω τόσα πολλά πατατάκια για να μην ξαναπεράσω αυτό το μαρτύριο!!!

- Ποιο δόντι έχει τα περισσότερα χρήματα;

- Ο τραπεζίτης!

2. Άννα - Μαρία

Η πόλη των ηφαιστίων

Μια φορά ήταν τέσσερα ηφαιστεια που συνέχεια έβγαζαν φωτιά. Λέει το πρώτο ηφαιστειο:

- Ε, κύριε Ντόναλντ που πάτε;
- Εγώ που πάω;
- Ναι, εσείς!
- Πάω να ψωνίσω πατάτες γιατί θέλει η γυναίκα μου να μαγειρέψει.
- Δε μου παίρνετε κι εμένα ένα κιλό πατάτες;
- Ναι, δώσμου πέντε ευρώ.
- Πέντε ευρώ! Είναι τόσο ακριβά;
- Ναι! Τι νομίζεις;
- Καλά, ορίστε.

Πάει το ηφαιστειο στην πόλη και λέει: «Εδώ είναι το σουπερμάρκετ». Βλέπουν οι άνθρωποι το ηφαιστειο και αρχίζουν όλοι να φωνάζουν:

- Βοήθεια! Βοήθεια!
- Ε! Εσείς γιατί φεύγετε; Καλά, ψωνίζω μόνος μου.

Την ώρα που πήγαινε σπίτι είδε ένα γέροντα.

- Τι κάνεις εδώ ηφαιστειο;
- Εγώ;
- Ναι εσύ! Δεν σου είπα να μην έρχεσαι στην πόλη γιατί τρομάζεις τους ανθρώπους;
- Ναι, μου είπες αλλά με έστειλε η γυναίκα μου να ψωνίσω.
- Λοιπόν, επειδή τρόμαξες τους ανθρώπους, δεν θα ξαναπετάξεις φωτιά!
- Εντάξει.

Πάει σπίτι το ηφαιστειο και λέει η γυναίκα του:

- Γιατί είσαι τόσο στεναχωρημένος;

Λέει ο άντρας:

- Γιατί είδα αυτό το γέροντα και μου είπε ότι επειδή τρόμαξα τους ανθρώπους δεν θα ξαναπετάξω φωτιά. Ωχ!
- Τι;

- Κοίτα γυναίκα, ήρθαν οι πυροσβέστες να μας σκοτώσουν!
- Βοήθεια! Βοήθεια! Τι σας κάναμε;
- Τίποτα, αλλά εμείς θα σας σκοτώσουμε!
- Με ποιο δικαίωμα;
- Με το δικαίωμα του μαστρο – Γιάννη.
- Και ποιος είναι αυτός;

Πετάγεται ο γέροντας και λέει:

- Εγώ είμαι ο μαστρο – Γιάννης.
- Σοβαρά;
- Ναι!
- Και τι θα μας κάνεις;
- Θα σας σκοτώσουμε!
- Λοιπόν, σκοτώστε μας! Τι περιμένετε;
- Ρίξτε!

Τα πυροσβεστικά άρχισαν να ρίχνουν νερό πρώτα στον Ντόναλντ και μετά στη Νταίζη, στον Μίκη και στη Μίνι. Και έτσι, σκοτώθηκαν και τα τέσσερα καλύτερα και έξυπνα ηφαίστεια.

3. Αυτίνας

Η κατασκήνωση

Το περσινό καλοκαίρι είχαμε αποφασίσει με την όμορφη και χαρούμενη οικογένειά μου να πάω κατασκήνωση. Η μαμά και ο μπαμπάς είναι οι καλύτεροι γονείς του κόσμου! Μια μέρα του Ιουνίου, εγώ και οι γονείς μου αποφασίσαμε να πάμε κατασκήνωση, εγώ δηλαδή, στην κατασκήνωση Happy Days και δεν έβλεπα την ώρα για να πάω. Έτοιμα και τα ρούχα που έβαλα στη βαλίτσα και ξεκινήσαμε με τα λεωφορεία.

Μετά από πέντε ώρες είχαμε φτάσει. Η κατασκήνωση ήταν η καλύτερη και είχε δύο πισίνες, δύο γήπεδα δέκα επί δέκα και Ταρζάν. Ο Ταρζάν ήταν ένα σκoinί που πηδούσες και το έπιανες και περνούσες απέναντι. Είχε και άλλο ένα που λεγόταν Flying Fox. Σου έβαζαν ένα κράνος ειδικό και μία στολή. Μόλις τα είχες φορέσει σκαρφάλωνες σε ένα δέντρο και λίγο αργότερα είχες φτάσει! Μετά, πιανόσουν από ένα μονόζυγο. Κάτι τέτοιο...

Το πρωί, το μεσημέρι και το βράδυ πηγαίναμε στην τραπεζαρία για να φάμε και να πιούμε. Και όλα αυτά τα κάναμε για εικοσιδύο μέρες.

4. Αθηνά

Η συμφορά των σκυλίων

Μια φορά και έναν καιρό, σ' ένα μακρινό δάσος, ζούσε μία σκυλίτσα που την έλεγαν Λίλη. Την είχαν αφήσει από τότε που την πήραν. Δεν την άντεχαν άλλο και την πήγαν στο μεγαλύτερο χιονισμένο βουνό. Μεγάλωσε εντελώς μόνη της. Δεν μπορούσε να βρει τίποτα να φάει. Προσπαθούσε να βρει κάποιο μέρος για να κοιμηθεί. Ξαφνικά βρήκε μια τρύπα για να προφυλαχτεί από το κρύο. Μπαίνοντας μέσα βρήκε άλλα τρία σκυλιά. Άρχισε να κουνάει την ουρά της και να παίζει μαζί τους. Έγιναν αμέσως φίλοι.

Το πρωί βγήκαν έξω στο χιόνι και έψαχναν για τροφή. Έπιασαν ένα λαγό και άρχισαν να τον τρώνε. Τότε εμφανίστηκε ένας πεινασμένος λύκος και όρμησε πάνω τους για να τους πάρει το θήραμα. Όλα μαζί τα σκυλιά τον κυνήγησαν και ο λύκος έφυγε φοβισμένος.

Από 'κείνη τη μέρα τα σκυλιά ήταν αχώριστα μέχρι τα βαθιά τους γεράματα.

5. Ερήμη

Ο ιώο γκρινιάρης άνθρωπος του κόβου

Μια φορά και έναν καιρό, στη χώρα του Πίκι – Πίκι, σ' ένα μικρό χωριουδάκι κάπου στα ριγέ βουνά, ζούσε ένας ανθρωπάκος, ένας νάνος δηλαδή, που όμως ήταν πουά!!! Το όνομά του ήταν πολύ μεγάλο: Μαμασκούα Νταλαβέσκα Σουαμάμα Πελοκούα Γιολαμάκα και το επίθετό του ήταν Τσιτσάο. Επειδή όμως το όνομά του ήταν υπερβολικά μεγάλο διαλέξαμε ένα απ' όλα και από τώρα θα τον φωνάζουμε Τσιτσάο. Για το περιεργό αυτό όνομά του, του αφιέρωσαν και ένα λίμερικ:

Ήταν ένα μικρό νανάκι
που ζούσε σ' ένα χωριουδάκι
και τον λέγανε Τσιτσάο
και έπινε όλο κακάο

αυτό το νανάκι που ζούσε σ' ένα χωριουδάκι.

Αυτό το μικρό νανάκι λοιπόν, ήταν πολύ γκρινιάρικο. Ό,τι δραστηριότητα και αν έκανε το υπόλοιπο χωριό, ακολουθούσε μεν, αλλά όλο γκρινίαζε και γκρινίαζε. Με αυτό τον τρόπο χαλούσε και τη διάθεση των άλλων.

Περνούσε έτσι ο καιρός και τα υπόλοιπα νανάκια ακόμα δεν είχαν βρει τη λύση για το πρόβλημά τους που δεν ήταν άλλο απ' το γκρινιάρικο νανάκι. Ώσπου μια μέρα, ενός από τα νανάκια του ήρθε η έμπνευση!



Θα τον πάνε σε μία μάγισσα μπας και τον δια φωτίσει ή του αλλάξει τη διάθεση με κάποιο κόλπο μαγικό.

Σε μια δυο μέρες καταφθάνουν. Η μάγισσα αρχίζει τα ξόρκια, όμως κάτι τη διέκοψε. Είδε τον εσωτερικό κόσμο του Τσιτσαό και κατάλαβε πόσο σπουδαίος ήταν! Τον αγάπησε, τον ερωτεύτηκε και τον παντρεύτηκε!

Κι έτσι, έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα!

6. Μάγδα

Ένας τενγκαίνης κύριος

Μια φορά κι έναν καιρό, ζούσε σε ένα μεγάλο σπίτι ένας πλούσιος κύριος! Είχε πολλά λεφτά τα οποία τα είχε κληρονομήσει από τον πατέρα του.

Το σπίτι του ήταν τριώροφο με οκτώ υπνοδωμάτια και πέντε μπάνια. Εξωτερικά είχε μια μεγάλη πισίνα και μια μεγάλη αυλή.

Σε όλο αυτό το μεγάλο σπίτι έμενε μόνος του αλλά είχε πολλούς φίλους και συγγενείς που τον αγαπούσαν. Όλοι πήγαιναν στο σπίτι του και τον έκαναν παρέα. Μόνο που τις περισσότερες φορές του ζητούσαν χρήματα.

Όσο αυτοί τον αγαπούσαν τόσο περισσότερο δεν τους ήθελε επειδή φοβόταν να μην του πάρουν τα λεφτά.

Κάθε φορά που πήγαιναν να του ζητήσουν να τους δώσει χρήματα έκανε ολόκληρη φασαρία και τους έδιωχνε με τις κλοτσιές. Έτσι δεν του μιλούσε κανένας και για την υπόλοιπη ζωή του έμεινε μόνος του σ' ένα τεράστιο σπίτι με πολλά λεφτά. Το μετάνιωσε πάρα πολύ...

Γι' αυτό, να αγαπάμε τους φίλους μας έτσι ώστε να είμαστε πάντα μαζί!

7. Παραέλα

Ένας ανειρηδίμητος ειδικέϊσης

Μια φορά και έναν καιρό, σε μια μακρινή χώρα, ζούσε ένας βασιλιάς με τη βασίλισσα και τη μικρή κόρη τους. Το κοριτσάκι το έλεγαν Ροδούλα. Οι γονείς της τής έδωσαν αυτό το όνομα από το ροδαλό χρώμα που είχε στα μάγουλά της.

Στη χώρα όλοι αγαπούσαν το βασιλιά και την οικογένειά του γιατί ήταν καλοί άνθρωποι, βοηθούσαν όσους είχαν ανάγκη και από τους φτωχούς δεν έπαιρναν φόρους.

Τα χρόνια περνούσαν και καθώς μεγάλωνε η Ροδούλα γινόταν όλο και πιο όμορφη. Οι γονείς της την καμάρωναν και εύχονταν να βρεθεί ένα όμορφο και καλό βασιλόπουλο να την παντρευτεί.

Μια μέρα, εκεί που έπιναν το τσάι τους όλοι μαζί, ήρθε ο βασιλιάς της διπλανής χώρας να ζητήσει το χέρι της βασιλοπούλας για το γιο του. Ο βασιλιάς αυτός ήταν σκληρός με το λαό του αλλά όλοι πίστευαν πως το βασιλόπουλο θα ήταν διαφορετικό.

Ο γάμος έγινε και το γλέντι κράτησε μια εβδομάδα. Το νέο ζευγάρι έμεινε στο παλάτι με τους γονείς της βασιλοπούλας. Όλα πήγαιναν καλά, μέχρι που μια μέρα, ο βασιλιάς αρρώστησε βαριά και μετά από λίγες μέρες πέθανε. Θλίψη έπεσε στο παλάτι και σ' όλη τη χώρα. Τώρα βασιλιάς ανέλαβε ο άντρας της βασιλοπούλας. Τα πράγματα όμως άρχισαν να αλλάζουν προς το χειρότερο.

Έβαλε μεγάλους φόρους σε όλους και φερόταν πολύ σκληρά στο λαό του όπως και ο πατέρας του. Ο λαός άρχισε να διαμαρτύρεται και η βασίλισσα με τη Ροδούλα μάταια προσπαθούσαν να τον πείσουν πως αυτό που έκανε δεν θα τους έβγαине σε καλό. Αυτός όμως δεν άκουγε κανέναν. Για το λαό του ήταν πλέον ανεπιθύμητος. Ακόμη και για τους ανθρώπους που ήταν μέσα στο παλάτι. Και για τη Ροδούλα ήταν ανεπιθύμητος, που δεν άντεχε να βλέπει το λαό να βασανίζεται.

Ο λαός όμως δεν άντεξε άλλο και ξεσηκώθηκε. Ένα βράδυ περικύκλωσαν το παλάτι και φώναζαν να φύγει ο βασιλιάς. Ο βασιλιάς φοβήθηκε τόσο, που πήγε στο στάβλο, πήρε το πιο γρήγορο άλογο και εξαφανίστηκε μέσα στο δάσος και από τότε δεν τον ξαναείδε κανείς.

Και από τότε έζησαν όλοι καλά, όπως πρώτα, χωρίς τον ανεπιθύμητο κύριο.

8. Άκουσε

Μια μέρα στην εξοχή!

Μια μέρα στο σχολείο, μετά το κουδούνι της προσευχής, μπήκαμε στην τάξη. Ο κύριος Ανδρέας μας είπε πως δεν θα κάναμε μάθημα αλλά θα πηγαίναμε εκδρομή στην εξοχή! Πηδούσαμε από τη χαρά μας! Αφού πήραμε το κολατσιό μας κατεβήκαμε στο προαύλιο του σχολείου. Κάναμε σειρές και ξεκινήσαμε να πάμε στο λεωφορείο που θα μας πήγαινε στην εξοχή, μακριά από τα καυσαέρια και την ηχορύπανση της πόλης.

Όταν ανεβήκαμε στο λεωφορείο καθίσαμε στις θέσεις μας και αρχίσαμε να τραγουδάμε αυτό το τραγούδι:

Μέσα στο αγρόκτημα ια ια ο!

Ήταν μια αγελάδα ια ια ο!

Και ήταν και ένας γάιδαρος ια ια ο!

Και χόρευαν όλη τη μέρα ια ια ο!

Αφού το είπαμε πολλές φορές και κουραστήκαμε σταματήσαμε να τραγουδάμε μέχρι να φτάσουμε. Τραγουδούσαμε ή παίζαμε ηλεκτρονικά. Όταν είμασταν αφηρημένοι, δηλαδή είμασταν στον κόσμο μας, το λεωφορείο σταμάτησε και τρομάξαμε.

Ο οδηγός του λεωφορείου μας είπε να πάρουμε τα πράγματά μας και να κατέβουμε προσεκτικά. Μόλις κατεβήκαμε μείναμε άφωνοι! Καθαρό οξυγόνο, πρασινάδα, λουλούδια να βρίσκονται παντού! Ήταν πανέμορφα! Αφού παίζαμε για ώρες και για ώρες κουραστήκαμε. Ο κύριος Ανδρέας μας είπε πως έπρεπε να φύγουμε. Αφού γυρίσαμε στο σχολείο είπαμε στον κύριο Ανδρέα καλό μεσημέρι και πήγαμε στα σπίτια μας.

9. Παιχνίδια

Η γειτονιά μου το αιώρισμα

Εγώ μετακόμισα στη γειτονιά μου πριν έξι χρόνια. Όταν πρωτοπήγα στην καινούρια μου γειτονιά είπα: «Σ' αυτή τη γειτονιά δεν πρόκειται να βαρεθώ ποτέ στη ζωή μου». Μετά από λίγο καιρό όμως άρχισα να στεναχωριέμαι για την επιλογή των γονιών μου. Απελπισμένος και θλιμμένος βγήκα έξω να πάρω λίγο αέρα.

Όταν βγήκα έξω από την πολυκατοικία άκουσα κάτι φωνές. Παραξενεύτηκα γιατί ποτέ ξανά στη ζωή μου δεν είχα ακούσει τέτοιες φωνές. Δεν ήταν φωνές θαυμασμού ή αγανάκτησης. Ήταν φωνές χαράς. Πήγα προς το μέρος που άκουγα τις φωνές. Εκεί αντίκρισα δεκάδες παιδιά να παίζουν. Ήμουν τόσο χαρούμενος! Ποτέ δεν είχα δει τόσα παιδιά να παίζουν!

Πήγα προς το μέρος τους. Εκεί γνώρισα και ένα πολύ ευγενικό αγοράκι, τον Κώστα. Ο Κώστας μου είπε πως τα παιδιά χωρίζονταν σε ομάδες κι έπαιζαν. Τα μικρά παιδιά διασκέδαζαν παίζοντας κρυφτό και κυνηγητό. Οι πιο μεγάλοι έκαναν το γύρο της γειτονιάς με τα ποδήλατά τους και συζητούσαν για το σχολείο, για το ποδόσφαιρο, το μπάσκετ και άλλα ενδιαφέροντα θέματα. Το πιο αξιοθαύμαστο παιχνίδι της γειτονιάς μου όμως είναι το τουρνουά του τένις. Όλα τα παιδιά μαζεύονται στην πυλωτή για να χωρίσουν τις ομάδες. Όταν τελειώνουν αυτή τη διαδικασία, στήνουν ένα δίχτυ στη μέση της πυλωτής και οι πρώτοι δύο αντίπαλοι αρχίζουν τον αγώνα. Όποιος νικήσει παίζει με τον επόμενο και πάει λέγοντας.

Μετά απ' όλα αυτά που μου είπε ο Κώστας έμεινα άφωνος. Η ώρα είχε περάσει και είχε πάει κιάλας οκτώ. Μπήκα στο σπίτι μου...

Εκεί είδα τον μπαμπά μου με τρεις ακόμα *διαβαστερούς* και στρουμπουλούς κυρίους να συζητάνε για τα οικονομικά της χώρας. Συστήθηκα με τους κυρίους κι έπειτα βγήκα έξω στο μπαλκόνι για να δω αν τα υπόλοιπα παιδιά συνέχιζαν το παιχνίδι. Εκεί όμως βρήκα τη μαμά μου κι άλλες τέσσερις συναδέλφους της να συζητάνε.

Μπήκα πάλι μέσα και πήγα στο δωμάτιό μου σκεπτόμενος ότι η γειτονιά μου είναι η καλύτερη σ' όλο τον κόσμο.

10. Σουέλα

Η αχόρταχη κυρία

Μια φορά είδα στον ύπνο μου έναν εφιάλτη. Είδα μια πάρα μα πάρα πολύ χοντρή κυρία που όλο έτρωγε και έτρωγε. Αυτή ήταν κακιά και επειδή μπροστά από το σπίτι της έπαιζαν πολλά παιδάκια, πήγαινε και τους έλεγε ότι αν πήγαιναν μαζί της θα τους έδινε σοκολάτες και καραμέλες. Τα παιδιά πήγαιναν και αυτή τα κλείδωνε σε μια μεγάλη κλούβα και κάθε μέρα έτρωγε και από ένα.

Όταν τα τελείωσε όλα τα παιδιά, ήρθε και στη γειτονιά μου μπας και βρει και άλλα παιδιά. Περίμενε κάθε μέρα έξω από τις πολυκατοικίες των παιδιών, γιατί όταν θα έβγαιναν τα παιδιά, αυτή θα τα έπαιρνε και θα τα πήγαινε στο σπίτι της για να τα φάει.

Μια μέρα ξαναήρθε και άρχισε να κυνηγάει κι εμένα ώσπου με έφαγε. Τότε ήρθε και με ξύπνησε η μαμά μου για να πάω στο σχολείο!

Ήταν μια χοντρή κυρία
που έπαιρνε συνέχεια βραβεία
γιατί έτρωγε πολλά παιδάκια
και τσιμπολογούσε τα παιδάκια
αυτή η χοντρή κυρία.

11. Αιωσολής

Παιχνίδι στην οδό Ερμού με τους φίλους μου



Ήτανε απόγευμα και όλα τα παιδιά είχαν βγει από τα σπίτια τους και παίζανε. Ζήλεψα κι έτσι κατέβηκα κι εγώ. Έξω ήταν ο Γιώργος, η Δήμητρα, ο Βασίλης, η Ελένη, ο Γιάννης και ο Νικόλας. Πρώτα παίζαμε μήλα, μετά λίγο ποδόσφαιρο. Μόνο τα αγόρια. Τα κορίτσια παίζανε σκονιάκι.

Όταν σκοτείνιασε παίζαμε το αγαπημένο μας παιχνίδι της εξερεύνησης. Αρχίσαμε από το παλιό ακατοίκητο σπίτι που το χαρακτηρίζαμε ως στοιχειωμένο. Πήραμε τους φακούς, εγώ το αεροβόλο μου και ξεκινήσαμε την εξερεύνηση. Μπήκαμε μέσα στην αυλή που ήταν γεμάτη από χόρτα και βρώμικα φυτά. Μετά πήγαμε στο μισογκρεμισμένο γκαράζ με το πράσινο παμπάλαιο αυτοκίνητο που ήταν μέσα. Καθώς τριγυρνούσαμε είδαμε ένα παράξενο κλειδί μέσα από το καταβρώμικο παρμπρίζ του αυτοκινήτου. Αποφασίσαμε πως έπρεπε να σπάσουμε το παρμπρίζ για να πάρουμε το κλειδί. «Κάντε πίσω!» φώναξα και έριξα με το αεροβόλο μου μια, δυο, τρεις σφαίρες.

Το παρμπρίζ έσπασε και ξαφνικά ένας αρουραίος βγήκε από μέσα. Πήραμε τα κλειδιά και πήγαμε να ανοίξουμε την πόρτα του σπιτιού. Η πόρτα τελικά άνοιξε και καθώς προχωρούσαμε μέσα στο σπίτι ακούσαμε κάτι περίεργους θορύβους και τότε φοβηθήκαμε.

Αργότερα κατάλαβα πως ο ήχος ερχόταν από το επάνω πάτωμα. Ανεβήκαμε τα σκαλιά και ακολουθώντας ένα φως που ερχόταν από ένα δωμάτιο, μπήκαμε μέσα και τι να δούμε; Ήταν πέντε εργάτες! Μας εξήγησαν πως ξαναφτιάχνουν το σπίτι γιατί κάποιος το αγόρασε κι επειδή έχουν πολλή δουλειά, δουλεύουν και τα βράδια.

Έτσι λύθηκε το μυστήριο του στοιχειωμένου σπιτιού και όταν πήγαμε σπίτια μας γελούσαμε με τα κατορθώματά μας.

Ήταν κάτι παιδιά από τη οδό Ερμού
που χώναν τη μύτη τους παντού
και μια μέρα κάναν μια πατάτα
σαν το κεφάλι τους που ήταν σαν ντομάτα
τα παιδιά από την Ερμού.

12. *Είη*

Το νησί των θησαυρών

Πέρυσι το καλοκαίρι, ταξιδεύοντας στην κρουαζιέρα του θείου μου, καθώς ταξιδεύαμε στη διαδρομή μας προς ένα άγνωστο νησί του Ατλαντικού, επειδή ήταν νύχτα είχαμε βάλει τον αυτόματο πιλότο και καθίσαμε και κοιμηθήκαμε.

Σε κάποια στιγμή της κρουαζιέρας μας τρακάραμε σ' ένα παγόβουνο και το καράβι άρχισε να μπάζει νερά.

Την επόμενη μέρα η θάλασσα μας ξέβρασε στην ακτή ενός νησιού. Σ' αυτό το νησί πρέπει να κατοικούσαν άνθρωποι επειδή υπήρχαν τρεις σπηλιές. Εγώ μαζί με την αδερφή μου αρχίσαμε να το εξερευνούμε. Στη διαδρομή για να γυρίσουμε εγώ έπεσα κάτω και στραμπούλιξα το πόδι μου με αποτέλεσμα να μη μπορώ να σηκωθώ. Η αδερφή μου έτρεξε για βοήθεια στην ακτή. Μετά από πολλή ώρα ήρθαν οι γονείς μου και η αδερφή μου. Οι θείοι μου είχαν πάει να ψάξουν για καμιά μπανάνα ή καρύδα γιατί πεινούσαμε. Ο μπαμπάς μου με πήρε στον ώμο του και με πήγε στην ακτή. Καθώς προχωρούσαμε μέσα στους φοίνικες η μαμά μου είδε κάτω στο χώμα ένα μπαούλο. Ανοιξαμε το μπαούλο και είδαμε ένα σωρό χρυσάφι. Τότε το πήραμε και το πήγαμε στην ακτή για να το δουν και οι άλλοι.

Την επόμενη μέρα ένα καράβι είχε σταματήσει στο νησί για να κάνει μια στάση κι εμείς τους είπαμε ότι αν μας έπαιρναν από το νησί θα μοιραζόμασταν το θησαυρό. Κι έτσι έγινε!

Αυτό το καλοκαίρι δεν θα το ξεχάσω ποτέ...

13. Χρυσάμνη

Νταντά για μια μέρα

Μια ανοιξιάτικη μέρα έψαχνα για δουλειά στην εφημερίδα. Βρήκα μια αγγελία που έγραφε: «Νταντά για μια μέρα!». Δίπλα είχε το τηλέφωνο. Αποφάσισα να πάρω. Κάλεσα τον αριθμό και ακούστηκε μια γυναικεία φωνή απ' το ακουστικό. «Καλημέρα σας». Εγώ της είπα: «Ναι; Για την αγγελία τηλεφωνώ». «Ελάτε σήμερα να σας δω και μέχρι αύριο βλέπουμε», μου απάντησε.

Το απόγευμα είχα βρεθεί εκεί. Χτύπησα το κουδούνι και πριν προλάβω να το χτυπήσω δεύτερη φορά, μου άνοιξε η κυρία του σπιτιού. «Περάστε», μου είπε. Μόλις μπήκα μέσα αντίκρισα ένα μικρό και πολύ ήσυχο παιδί σαν σπουργιτάκι. «Κάτσε τώρα εδώ και άμα υπάρχει πρόβλημα πάρε με τηλέφωνο». Εγώ συμφώνησα.

Σε λίγο έκλεισε η πόρτα. Άρχισε να κλαίει και να τσιρίζει σαν σφυρίχτρα. Δεν ήξερα τι να το κάνω. Πήγαμε βόλτα, του πήρα γλειφιτζούρι, πήγαμε στο πάρκο, τον έκανα κούνια μα ησύχασε μόνο για λίγο και μετά ξανάρχισε. Κάναμε περιπάτους και του εξήγησα πως έκανε καλό στον οργανισμό μας και πως πρέπει να τρέχουμε και να κάνουμε γυμναστική στη φύση.

Βράδιασε και μετά πήγαμε στο σπίτι. Κατά τις 12 η ώρα ήρθε και η μαμά του. Έφυγα και φεύγοντας μου είπε: «Προσλαμβάνεσαι». Εγώ πήρα μια χαρά και είπα χαμογελώντας: «Ευχαριστώ». Το άλλο πρωί ξαναπήγα και από τότε άρχισα να δουλεύω εκεί.

Ήταν μια φορά ένας φοιτητής
που μας έκανε μάθημα τεχνικής.

Όλο έγραφε στον πίνακα

και μας έδειχνε την κλίμακα
Αύριο θα φύγει
και θα μας αποχαιρετήσει.

14. Περικλής

Μια ημέρα στα βουνά

Το προηγούμενο Σαββατοκύριακο πήγα με τους φίλους μου στο βουνό όπου κάναμε snowboard και ski στο παχύ χιόνι.

Την Παρασκευή λοιπόν, φορτώσαμε τα πράγματα στο αμάξι για να είμαστε έτοιμοι. Την επόμενη μέρα ξεκινήσαμε νωρίς για να φτάσουμε νωρίς. Πήραμε και προμήθειες για το δρόμο μήπως πεινάσουμε.

Εκεί που πηγαίναμε ακούσαμε ένα παράξενο θόρυβο από το αμάξι. Κατεβήκαμε και είδαμε ότι το λάστιχο είχε τρυπήσει από ένα πολύ μικρό τσεκουράκι. Μάλλον από κανένα παιδάκι θα είχε πέσει. Εκεί που αλλάζαμε τη ρεζέρβα εμφανίστηκαν κάτι μικρά, στρουμπουλά και άσχημα ζωτικά και ζητούσαν το τσεκουράκι τους. Εμείς τους το δώσαμε και εξαφανίστηκαν.

Παραξευεντήκαμε λίγο γιατί πρώτη φορά βλέπαμε ζωτικά στον κόσμο μας. Απορημένοι συνεχίσαμε για τον προορισμό μας. Στο δρόμο βλέπαμε πολλά ζώα του δάσους. Ακόμα και ουραγοτάγκους. Νιώθαμε λες και βρισκόμασταν σε ένα παραμύθι!

Όταν φτάσαμε στήσαμε αμέσως τις σκηνές. Ανάψαμε τη φωτιά και ετοιμαστήκαμε να φάμε. Ξαφνικά ακούστηκε ένα μουγκρητό και εμφανίστηκε μια τεράστια αρκούδα που ήθελε το φαγητό μας. Τι να κάναμε; Της το δώσαμε κι έφυγε... Ευτυχώς που είχαμε μερικά snacks μέσα στη σάκα μου. Έτσι δεν μείναμε νηστικοί.

Την επόμενη μέρα πήραμε τα χιονοπέδιλα και τα snowboards μας για να κατεβούμε τη χιονοπλαγιά. Ξαφνικά μια τεράστια χιονοστιβάδα ξεκίνησε λες και ήθελε να μας καταβροχθίσει. Αλλά ευτυχώς υπήρχε μια σπηλιά εκεί κοντά και σωθήκαμε. Όταν γυρίσαμε πίσω στις σκηνές τι να δούμε; Έλειπαν τα πράγματά μας! Τα βρήκαμε πάνω στα δέντρα.

Έτσι αποφασίσαμε να φύγουμε. Στο γυρισμό πάλι βλέπαμε τα ίδια πράγματα. Όταν φτάσαμε ανακαλύψαμε ότι μας έκαναν πλάκα οι άλλοι φίλοι μας από το φροντιστήριο. Παρόλα αυτά περάσαμε τέλεια. Αυτό το Σαββατοκύριακο θα μου μείνει αξέχαστο!

Αποτίμηση των τελικών κειμένων

Επιχειρώντας μια πρώτη αποτίμηση των τελικών κειμένων που παράχθηκαν από τα παιδιά, μπορούμε εύκολα να αντιληφθούμε ότι βελτιώθηκαν σε σχέση με τα αρχικά τους κείμενα. Η ευκαρπία και η επώαση των φανταστικών και πρωτότυπων ιδεών και των ιστοριών που περιγράφουν φανερώνει την πρόδηλη επιρροή τους από το παρεμβατικό μας πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή». Η δεινότητα των υποκειμένων στην εξέφανση ιστοριών θεωρείται πλέον μεγαλύτερη και ισχυρότερη. Η προπέτεια που μπορούσε να συναντήσει κανείς στα αρχικά τους κείμενα, με όλα τα συμπαρομαρτούντα και παραφερνάλιά της, μειώθηκε σε αισθητό βαθμό, κάτι που δεν μπορεί να θεωρηθεί ως στοιχείο ήσσονος σημασίας. Τα τελικά κείμενα των παιδιών παρουσιάζουν μια αναφανδόν ανέφελη εικόνα σε σύγκριση με τα προκαταβολικά. Η φαντασία τους εξαχινίζεται και αγκαλιάζει πολλές πτυχές του θέματος, περιελίσσεται γύρω από περισσότερο σημαντικά στοιχεία, είτε με συνεχείς διαναφορές, είτε με συνειρμούς και αποκρυστάλλωση των αρχικών μη ξεκάθαρων απόψεων και ιδεών. Τα υποκείμενα παρουσιάζονται περισσότερο ευφάνταστα, κάτι που δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένα τυχάρπαστο γεγονός αλλά μάλλον ως ένα αδιάψευστο επιγένημα της ενασχόλησής τους με το project μας, κάτι που αμελλητί συντέλεσε στην ενίσχυση των παιδιών και που εμπλούτισε την δημιουργική φαρέτρα τους.

Στις τελικές ιστορίες των παιδιών παρεμβάλλονται ονόματα ημερών, φίλων και τρίτων προσώπων που κάνουν τα κείμενα περισσότερο αληθοφανή (Βιβή, Μάγδα). Η Βιβή κλείνει την ιστορία της με ένα χιουμοριστικό αίνιγμα, κάτι που κάνει το κλείσιμο του κειμένου της διασκεδαστικό για τον/την αναγνώστη/στρια. Σε αρκετά κείμενα υπάρχει πλέον το στοιχείο του διαλόγου, κι έτσι αυτά γίνονται περισσότερο παραστατικά ενώ διαπνέονται από ζωντάνια και ζωηρότητα (Άννα – Μαρία). Κάποια κείμενα εμπλουτίζονται με καλές και ικανές περιγραφές παιχνιδιών ή γεγονότων, ξεφεύγοντας από την απλή και στατική περιγραφή τοπίων όπως είχαν κάνει αρχικά (Αντώνης, Αθηνά). Η ροή του κειμένου φαίνεται τότε να είναι περισσότερο φυσική και ανεπιτήδευτη.

Στο κείμενο της Ειρήνης παρατηρείται μια σπουδαία ονοματοποιία, κάτι το πρωτότυπο και ασυνήθιστο. Τόσο το δικό της κείμενο, όσο και τα κείμενα άλλων υποκειμένων, συνοδεύονται από λίμερικς ή άλλα ποιηματάκια. Τα στιχουργήματα αυτά, ομορφαίνουν τα κείμενα και τους δίνουν μια ευχάριστη όψη. Η Ειρήνη, πλάθει επιπλέον κι ένα μικρό σκίτσο για να διανθίσει το κείμενό της. Άλλοτε, δίνονται ηθικά διδάγματα στο τέλος του κειμένου, που φροντίζουν να νουθετήσουν τον αναγνώστη/στρια (Μάγδα). Κάποια κείμενα χαρακτηρίζονται από εύστοχη αλληπαλληλία ιδεών ενώ η εντροπία των ιδεών τους που παρατηρούνταν αρχικά φαίνεται τώρα να απουσιάζει ή/και να υποχωρεί σε σημαντικό βαθμό (Ραφαέλα, Άκης).

Στη σκευή των τελικών κειμένων των παιδιών συγκαταλέγεται και η έντονη μυθοπλαστική ικανότητα και το παραμυθιακό σενάριο που δίνει στην ιστορία αίγλη μέσω της γλαφυρής περιγραφής και του μαγικού στοιχείου (Ραφαέλα, Περικλής, Σουέλα). Συναντάμε έτσι βασιλιάδες, πριγκίπισσες, ξωτικά, χοντρές κυρίες που τρώνε παιδάκια, κ.λπ. Το παραμυθιακό στοιχείο συνδυάζεται συχνά και με τα τυχαία ατυχήματα που στόχο έχουν να δώσουν στην ιστορία τον τόνο και το στοιχείο της περιπέτειας, της αναζήτησης και της λυτρωτικής ανακάλυψης (Εύη, Περικλής,

Αποστόλης). Έτσι, ένα λάστιχο που σκάει, ένα πόδι που στραμπουλίζεται, ένας αρουραίος που πετάγεται και αιφνιδιάζει τους/τις ανυποψίαστους/στες ήρωες/ηρωίδες αλλά και τους αναγνώστες/στριες, μια αρκούδα που πεινάει και προβάλλει απειλητική, δίνουν στα κείμενα των παιδιών μια εικόνα περιπετειώδη και γι' αυτό συναρπαστική, μια εικόνα που τα κάνει ελκυστικά και λαχταριστά.

Οι περιγραφές γίνονται περισσότερο χρήσιμες και κατατοπιστικές για τον/την αναγνώστη/στρια και δίνουν μια παραστατική χροιά που ομορφαίνει το κείμενο και το κάνει θελκτικό (Παντελής). Κάποιες από τις ιστορίες χαρακτηρίζονται από το μυστηριακό σκηνικό που περιγράφουν, όπως π.χ. του Αποστόλη, που κρατάει σε εγρήγορση και αδημονία τον/την αναγνώστη/στρια.

Επιπλέον, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι όλα τα κείμενα είναι πιο εκτενή σε σχέση με τα αρχικά, κάτι το οποίο δεν μας απασχολεί από την ποσοτική σκοπιά της μέτρησης, αλλά από την σκοπιά εκείνη που επιτρέπει στους/στις συγγραφείς να καταθέσουν και να αποδώσουν πιο ολοκληρωμένα, πιο τεκμηριωμένα και πιο ποιοτικά τις ιδέες τους. Τέλος, αναφέρουμε ότι σε μερικές ιστορίες, τα παιδιά ξεφεύγουν από το βιογραφικό επίπεδο των ιστοριών και πλάθουν ιστορίες με φανταστικούς ήρωες χωρίς τα ίδια να συμμετέχουν στην υπόθεση που εκτυλίσσεται (Ραφαέλα).

Εξατομικευμένη ποιοτική ανάλυση των κειμένων

Θα επιχειρήσουμε ακολούθως την εξατομικευμένη ποιοτική ανάλυση των κειμένων που παράχθηκαν από τα υποκείμενα σε αρχικό και τελικό στάδιο, ώστε μέσα από μια συγκριτική αμερόληπτη διαδικασία να μπορέσουμε να εξετάσουμε το βαθμό στον οποίο τα κείμενα τους ανταποκρίνονται στη ζητούμενη ανταπόκριση της πρωτοτυπίας, της φαντασίας και της δημιουργικής σκέψης στην παραγωγή κειμένων. Αρχικά, θα αναφέρουμε βασικά στοιχεία των υποκειμένων, σχετικά με την ανταπόκρισή τους στο παρεμβατικό μας πρόγραμμα και στη συνέχεια θα εξετάσουμε βασικές εξαρτημένες μεταβλητές ώστε να διαλευκανθεί το κατά πόσον τα παιδιά έχουν δεχθεί την επιρροή του παρεμβατικού μας προγράμματος «Δημιουργική Γραφή» στο επίπεδο ανάπτυξης και παραγωγής κειμένων. Οι μεταβλητές που θα εξεταστούν είναι: οι ασυνήθιστες ιδέες, η οργάνωση των ιδεών στο κείμενο, η αίσθηση του χιούμορ, η ζωνρότητα, το προσωπικό στοιχείο, η πρωτότυπη λύση – έκπληξη που έρχεται σαν απομηχανής θεός, το πρωτότυπο σκηνικό, η εξεύρεση πρωτότυπων λέξεων και ονομάτων, το αφαιρετικό στοιχείο, η αιτιολόγηση και κάθε άλλη ασυνήθιστη αλλαγή στο ύφος και το περιεχόμενο σε σχέση με τα αρχικά κείμενα που έγραψαν τα υποκείμενα. Θα γίνει επιπλέον αναφορά στη στάση και στη συμπεριφορά που ανέπτυξε το κάθε υποκείμενο στην διαδικασία κατασκευής διαφόρων δημιουργιών για την άσκηση των υποκειμένων στον τομέα της δημιουργικότητας, όπως σε κατασκευές βιβλίων, ανθολογίων, σε δημιουργίες κολάζ, καλλιγραφημάτων, ποιημάτων, παραμυθιών και κόμικς.

1. Βιβή

Ετσι οδοντογιατρός

Η Βιβή παρακολούθησε τις πλείστες από τις δραστηριότητες του παρεμβατικού μας προγράμματος. Μερικές μόνο μέρες απουσίαζε κι έτσι δεν είχε την ευκαιρία να συμμετέχει σε κάποιες από τις δραστηριότητες. Πρόκειται για μαθήτρια μεσαίου επιπέδου που όμως αντιμετώπιζε τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχε με αρκετό ενθουσιασμό. Όταν έπρεπε να εργαστεί σε εξατομικευμένο επίπεδο, αρχικά, σχεδόν πάντα παραπονούνταν ότι δεν ήξερε τι να γράψει, ενώ όταν της παρεχόταν η κατάλληλη ανατροφοδότηση μπορούσε να γράψει με σχετική άνεση. Στις περιπτώσεις όπου έπρεπε να συνεργαστεί με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας της, συμμετείχε ενεργά στους διάλογους και μπορούσε να εκφέρει άποψη, να αμφισβητήσει και να προτείνει εναλλακτικές ιδέες. Συμμετείχε επίσης ενεργά στις δημιουργικές κατασκευές της ομάδας της και φαινόταν να το χαίρεται και να το απολαμβάνει στον δέοντα βαθμό.

Στη Βιβή δόθηκε το θέμα «Στον οδοντογιατρό». Δεν είχε φέρει αντιρρήσεις. Όταν της ανακοινώθηκε ο τίτλος χαμογέλασε και είπε ότι πρόσφατα είχε επισκεφτεί οδοντίατρο. Συνεπώς θα μπορούσε να γράψει για την εμπειρία της αυτή. Στο αρχικό κείμενό της η Βιβή, παρουσιάζει μια αρκετά συγκροτημένη υπόθεση, η οποία όμως ήταν αρκετά κοινότοπη και χωρίς ιδιαίτερα στοιχεία καινοτομίας. Τα γεγονότα περιγράφονται στατικά και με μια μονότονη ακολουθία, χωρίς να χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερες δημιουργικές εκφάνσεις. Στο τέλος αφήνει την ιστορία που περιγράφει ημιτελή, χωρίς να έχει δώσει ουσιαστικά τη λύση στο πρόβλημα που έχει η ηρωίδα του κειμένου της.

Στο τελικό κείμενό της, η Βιβή, πλάθει μια περισσότερο αληθοφανή ιστορία χρησιμοποιώντας στοιχεία που μπορούν να ανταποκριθούν στην καθημερινή ζωή. Έτσι, λέει ότι εκεί που έπαιζε ένα Σαββατοκύριακο στο πάρκο με την φίλη της την Περσεφόνη, ένωσε ένα δυνατό πόνο στο δόντι της. Η αναφορά σε συγκεκριμένο πρόσωπο, την Περσεφόνη, δίνει μια πιο αληθινή διάσταση στο κείμενο αλλά και ένα στοιχείο πιο προσωπικό. Το μικρό απόπημα της να αναφερθεί σε Σαββατοκύριακο και όχι σε μια μόνο μέρα δεν αλλάζει ουσιαστικά το χαρακτήρα του κειμένου. Επιπρόσθετα, το υποκείμενο προβαίνει σε καλύτερες και περισσότερο γλαφυρές περιγραφές χώρων, προφανώς υποκινούμενο από το συναίσθημα που εμπνέουν ο πόνος και η έμφυτη περιέργεια για το άγνωστο. Τοιουτοτρόπως, το ιατρείο περιγράφεται ως ψυχρό και άχρωμο, αφού μπορεί να κρύβει στη συνέχεια πολλές δυσάρεστες εκπλήξεις. Επιπλέον, η επιτυχής αναφορά στο γεγονός ότι κατά την αναμονή ούτε κουνιόταν, ούτε μιλούσε και ότι αν μπορούσε να μην αναπνέει θα το έκανε μας αποδίδει με παραστατικότητα τη συναισθηματική φόρτιση του ασθενή που πονάει και αναμένει. Αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «ένιωσε ότι η γη χάθηκε κάτω από τα πόδια της και ότι είχε σταματήσει η ροή του αίματός της». Αντιλαμβανόμαστε από τα παραπάνω ότι οι ιδέες της Βιβής οργανώνονται επαρκέστερα και το αρχικό της κείμενο βρίθει πλέον από περισσότερα διανθιστικά στοιχεία, τα οποία απουσίαζαν από το αρχικό κείμενο, που θα πρέπει να παραδεχτούμε ότι ήταν εμφανώς πιο φτωχό στον τομέα της πρωτοτυπίας, της φαντασίας και της δημιουργικής σκέψης.

Στα πρόσωπα του κειμένου δίνει μια σύντομη περιγραφή που προϋδεάζει τον χαρακτήρα τους. Έτσι η γιατρός είναι όμορφη, γλυκιά και χαμογελαστή, κάτι το οποίο προοιωνεί σαν επαγγελία στον/στην αναγνώστη/στρια ότι δεν θα την πονέσει και ότι το τέλος θα είναι ανώδυνο. Η Βιβή κλείνει το κείμενό της δίνοντας ένα ηθικό δίδαγμα σύμφωνα με το οποίο καλό είναι να φροντίζουμε τα δόντια μας και να αποφεύγουμε να τρώμε τόσα πολλά βλαβερά για αυτά φαγητά. Το κείμενό της μάλιστα θα μπορούσε κάλλιστα να διδαχθεί και να επεξεργαστεί από παιδιά της ίδιας ή/και μικρότερης ηλικίας. Έχει τα εχέγγυα και τη δυνατότητα να ανταποκριθεί σε μια τέτοια πρόκληση. Το πιο πρωτότυπο και πιο ρηξικέλευθο ίσως στοιχείο του κειμένου της Βιβής είναι το γεγονός ότι κλείνει με ένα αίνιγμα για τον τραπεζίτη. Πέρα από το γεγονός ότι το αίνιγμα αυτό μας πληροφορεί για το πιο δόντι ακριβώς πονούσε η ασθενής, δίνει επιπλέον στον/στην αναγνώστη/στρια μια ευχάριστη εντύπωση αφού μπαίνει στη διαδικασία να σκεφτεί και να δώσει λύση στο αίνιγμα. Θεωρούμε ότι η πρόοδος της Βιβής στον τομέα της παραγωγής κειμένων με φαντασία και πρωτοτυπία είναι αναμφίβολη.

2. Άννα – Μαρία

Η ~~ιστορία του~~ ~~κειμένου~~

Η Άννα – Μαρία προέρχεται από διαζευγμένη οικογένεια και από άλλο σχολείο. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς απουσίαζε για ένα μήνα από το σχολείο και χρειάστηκε να πάνε όλα τα παιδιά και η δασκάλα για να τη φέρουν στο μάθημα. Το υποκείμενο αυτό, παρουσιάζει μικρό πρόβλημα διάσπασης της προσοχής και σε αρκετά σημεία της υλοποίησης του παρεμβατικού μας προγράμματος χρειάστηκε να καταβληθεί ιδιαίτερη προσπάθεια από τον εμπνευστή προκειμένου να κρατηθεί αμείωτο το ενδιαφέρον και η προσοχή της στο έργο που επιτελούνταν. Απουσίαζε από δύο δραστηριότητες ομαδικής φύσης. Εντούτοις, μπόρεσε να ανταποκριθεί στο πρόγραμμα και να βελτιωθεί αισθητά όπως εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς συγκρίνοντας το αρχικό και το τελικό της κείμενο. Η Άννα – Μαρία είναι μαθήτρια μεσαίου επιπέδου. Συμμετείχε με ιδιαίτερο ζήλο στην κατασκευή δημιουργιών στην ομάδα της και με την κατάλληλη ενίσχυση μπορούσε να συζητά και να εκφράζει τη γνώμη της χωρίς να φοβάται μήπως και την επικρίνουν τα υπόλοιπα υποκείμενα. Ο ενθουσιασμός της από το πρόγραμμα ήταν πραγματικά μεγάλος και ανέφερε ότι στεναχωριόταν που τελειώσαμε. Ο τίτλος φάνηκε ευθύς εξαρχής να την εντυπωσιάζει και δεν ζήτησε οποιαδήποτε τροποποίησή του.

Στο αρχικό της κείμενο η Άννα – Μαρία περιγράφει μια μικρή ιστορία χωρίς λογικό δέσιμο των νοημάτων και χωρίς οργάνωση των ιδεών της. Αναφέρεται στα ηφαίστεια χωρίς να τα ονομάζει και από το κείμενό της απουσιάζουν οι αιτιολογήσεις για πράγματα που θίγονται και τα οποία επιδέχονται αιτιολόγηση. Το κείμενό της είναι εξαιρετικά σύντομο, πράγμα που δεν της επιτρέπει να εκφραστεί δημιουργικά και να πλάσει μια ιστορία με πρωτοτυπία, φαντασία και παραμυθιακές διαστάσεις όπως το επιτρέπει ο τίτλος. Το πιο δημιουργικό στοιχείο του αρχικού της κειμένου είναι ίσως το γεγονός ότι αναφέρει χαριτολογώντας πως τα ηφαίστεια έβγαζαν καπνούς από τα νεύρα τους. Πρόκειται για τη μόνη πρόταση στο κείμενο που βρίσκει απήχηση στη δημιουργική σκέψη.

Στο τελικό κείμενό της η Άννα – Μαρία μας αιφνιδιάζει. Γράφει ένα κείμενο με περισσότερους ήρωες και μεγαλύτερο σε έκταση, κάτι που της επιτρέπει να εκφράσει με δημιουργικό τρόπο, με πρωτοτυπία και φαντασία τις ιδέες της οι οποίες παρουσιάζουν μεγαλύτερη και στερεότερη οργάνωση. Ένα από τα καινοτομικά στοιχεία του κειμένου της Άννας – Μαρίας είναι και το ότι εισάγει το διάλογο, κάτι που προσδίδει στο κείμενό της ζωντάνια, αμεσότητα και παραστατικότητα. Χρησιμοποιεί έντονα το παραμυθιακό στοιχείο. Έτσι, τα ηφαίστεια μπορούν να μιλάνε, να περπατάνε, να έχουν συναίσθημα (αφού φοβούνται μήπως και τα σβήσει το νερό), είναι έξυπνα και τολμηρά. Ακολουθούν πράξεις και συνήθειες που ακολουθούν και οι άνθρωποι στην καθημερινή τους ζωή: «Πάω να ψωνίσω πατάτες γιατί θέλει η γυναίκα μου να μαγειρέψει». Επιπλέον, δίνει στον κεντρικό ήρωα – ηφαίστειο του κειμένου το όνομα Ντόναλντ, δηλαδή το όνομα ενός ήρωα των κόμικς, επηρεασμένη από δραστηριότητες που πραγματοποιήσαμε στην τάξη και δεν το ονομάζει για παράδειγμα Αίτνα, Βεζούβιος, κλπ. Προβαίνει εύστοχα σε αναφορές και παρεμβάσεις προσώπων του κόσμου του παραμυθιού, όπως π.χ. του σοφού γέροντα που προβάλλει σαν απομηχανής θεός και που έχει τη δυνατότητα και το

αδιαμφισβήτητο κύρος να επηρεάσει τα πράγματα και τις καταστάσεις. Δίνει περισσότερες πληροφορίες για τις σχέσεις των ηρώων και η αιτιολόγηση των καταστάσεων που περιγράφει είναι καλύτερη σε σχέση με το αρχικό της κείμενο. Ίσως το τέλος που επιλέγει να δώσει στο κείμενό της να είναι λίγο ατυχές, αν αναλογιστεί κανείς ότι ο/η αναγνώστης/στρια δένεται με τα ηφαίστεια και δεν θέλει επουδενί το θάνατό τους. Θα μπορούσε για παράδειγμα να επινοήσει μια τιμωρία γι' αυτά η οποία να δίνεται από το στόμα του σοφού γέροντα, όπως π.χ., μια ισόβια κάθειρξη ή άλλη τιμωρία που να τα συνετίσει και να εξασφαλίσει την επιβίωση των ανθρώπων. Όμως και πάλι, το να σβήσουν τα ηφαίστεια από πυροσβεστικά οχήματα παρουσιάζει μια κάποια μορφή πρωτοτυπίας. Η Άννα – Μαρία σε γενικότερες γραμμές, μπόρεσε να βελτιωθεί σε διόλου ευκαταφρόνητο βαθμό και να αξιοποιήσει βασικές παραμέτρους του παρεμβατικού μας προγράμματος προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες της έρευνας. Η ίδια ανέφερε ότι νιώθει περισσότερο ικανή και έτοιμη να γράφει πλέον κείμενα δημιουργικής σκέψης, με πρωτοτυπία, φαντασία και εύρος μυθοπλαστικών ιδεών.

3. Αντώνης

Η κατασκήνωση

Ο Αντώνης είναι ένα από τα υποκείμενα της έρευνας μας που έδειχνε να μην ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για το παρεμβατικό μας πρόγραμμα σε αρχικό επίπεδο. Όταν του δόθηκε ο τίτλος του κείμενου που καλούνταν να γράψει αντέδρασε μάλλον με απάθεια. Στην πορεία όμως, πολλές από τις δραστηριότητες που πραγματοποιήσαμε, τον είχαν αναφανδόν ενθουσιάσει και εργάστηκε με ζήλο τόσο σε ομαδικό όσο και σε ατομικό επίπεδο για να τις φέρει σε πέρας. Εκδήλωνε μάλιστα τον ενθουσιασμό του με επιφωνήματα θαυμασμού όταν επεξηγούνταν οι δραστηριότητες και το πνεύμα τους και επινοούσε ευφάνταστα σενάρια τα οποία συζητούσε με την ομάδα του και μπορούσε να διαπραγματευτεί με τα υπόλοιπα υποκείμενα σχετικά με αυτά. Στον τομέα των δημιουργικών κατασκευών μπόρεσε να ανταποκριθεί σε μείζονα βαθμό και να δημιουργήσει όμορφα πράγματα και κατασκευές, στοιχείο που μας υποδηλώνει ότι επηρεάστηκε θετικά από τη συμμετοχή του στο project και το απόλαυσε στο δέοντα βαθμό.

Στο αρχικό του κείμενο ο Αντώνης προβαίνει σε μια απλή παράθεση γεγονότων στατικού χαρακτήρα, χωρίς να εισάγει στο κείμενό του ιδιαίτερες δόσεις συναισθήματος. Το συναίσθημα μπαίνει φειδωλά και σε πολύ περιορισμένα σημεία της αφήγησής του παιδιού. Η ιστορία που αφηγείται δεν περιγράφει περιστατικά και γεγονότα που θα περίμενε κανείς να ακούσει κάτω από αυτό τον τίτλο, ο οποίος μπορεί να επιστεγάσει πολλές ιδέες και περιγραφές για παιχνίδια, ανάπτυξη φιλιών, γνωριμιών και άλλων ευχάριστων εμπειριών παιδικού χαρακτήρα. Περιγράφει την εξωτερική εικόνα της κατασκήνωσης και κλείνει σύντομα το μικρό κείμενό του χωρίς να έχει πρώτα τακτοποιήσει τις ιδέες και τα νοήματα που αρχικά ξεκίνησε να επεξεργάζεται.

Στο τελικό του κείμενο, ο Αντώνης γίνεται περισσότερο γενναιόδωρος αφού εισάγει σε μεγαλύτερο βαθμό το συναίσθημα στο κείμενό του, μιλώντας για τον ενθουσιασμό που του προκάλεσε η κατασκήνωση. Αναφέρει τη χρονική περίοδο στην οποία διαδραματίζεται η υπόθεση που αφηγείται, κάτι που δίνει πάραυτα μια αληθοφάνεια στο κείμενο του. Οι ιδέες του τακτοποιούνται, θα λέγαμε, με περισσότερη επιμέλεια και χαρακτηρίζονται από διαδοχή. Φροντίζει να ονομάσει την κατασκήνωσή του «Happy Days» κι έτσι προϊδεάζει τον/την αναγνώστη/στρια για το ότι αυτή η κατασκήνωση υπόσχεται πραγματικά χαρούμενες μέρες στους/στις συμμετέχοντες/ουσες σ' αυτήν. Μιλώντας για τις πέντε ώρες του ταξιδιού μέχρι την κατασκήνωση, φανερώνει την αδημονία του ήρωα μέχρι να φτάσει στον προορισμό του. Με την τεχνική αυτή κρατάει το αναγνωστικό ενδιαφέρον αδιάπτωτο και ακμαίο. Έπειτα, περιγράφει ενδελεχώς δύο από τα παιχνίδια της κατασκήνωσης που του κίνησαν το ενδιαφέρον, ήτοι τον «Ταρζάν» και το «Flying Fox». Οι περιγραφές του είναι πολύ ζωντανές και απολαυστικές. Αυτό είναι εξάλλου και το σημείο στο οποίο πρωτοτυπεί και υπερτερεί το τελικό του κείμενο σε σχέση με το πρωταρχικό. Οι περιγραφές αυτές αποτελούν μάλλον προϊόν μιας διαδικασίας αξιοποίησης της φαντασίας του υποκειμένου παρά γεγονότα που έζησε σε κάποια θητεία του σε καλοκαιρινή κατασκήνωση για παιδιά, πράγμα που κρίνεται ως ευόλινο στοιχείο για την πρόοδο και τη βελτίωσή του. Ο Αντώνης, φροντίζει να δώσει το ίδιο τέλος όπως

και στο αρχικό κείμενο, μιλώντας για τη χρονική διάρκεια της παραμονής του στην κατασκήνωση αυτή, στοιχείο που μας δίνει την εντύπωση και την εικόνα της διαρκούς απόλαυσης που γεύτηκε ο ήρωας του κειμένου.

Στην περίπτωση του Αντώνη, το αρχικό και το τελικό του κείμενο δεν παραλλάζουν ιδιαίτερα και ενδεχομένως να δίνουν και την εντύπωση ότι το υποκείμενο δεν βοηθήθηκε σε ιδιαίτερα μεγάλο βαθμό. Ωστόσο, γνωρίζουμε ότι δεν καθίσταται δυνατόν να επηρεαστούν όλα τα παιδιά σε μεγάλο βαθμό από το παρεμβατικό μας πρόγραμμα. Εξάλλου, κατά τη συμμετοχική μας παρατήρηση μπορέσαμε να διαπιστώσουμε ότι η ανταπόκριση του συγκεκριμένου υποκειμένου στις επιμέρους δραστηριότητες κατά την υλοποίηση του παρεμβατικού προγράμματος μας ήταν πέρα για πέρα ικανοποιητική, έστω κι αν το υποκείμενο δεν προέβηκε σε μια εκ βάθρων αναδιάρθρωση της ιστορίας που περιγράφει με το κείμενό του.

4. Αθηνά

Η συμμορία των σκυλιών

Η Αθηνά είναι μαθήτρια μεσαιού επιπέδου και αρκετά επιμελής. Από την αρχή έδειξε να κατενθουσιάζεται με τον τίτλο που της χορηγήθηκε και δεν ήθελε να τον αλλάξει. Συμμετείχε ενεργά στις δραστηριότητες του παρεμβατικού μας προγράμματος, σε ομαδική και ατομική βάση, και μπορούσε να εκφράζει αρκετά επιδέξια και με σχετική άνεση τις ιδέες και τις απόψεις της στις συζητήσεις της ομάδας αλλά και στην ολομέλεια της τάξης γενικότερα. Η ανταπόκρισή της στις δημιουργικές κατασκευές με την ομάδα της υπήρξε αρκετά ικανοποιητική. Η Αθηνά, εντούτοις, σε αρκετά σημεία της υλοποίησης του προγράμματος ήταν, για λόγο άγνωστο στον εμπνευστή, αφηρημένη και σε λίγες περιπτώσεις είχε διασπασμένη προσοχή. Τα στοιχεία αυτά όμως δεν την εμπόδισαν ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της συμμετοχής της στο project «Δημιουργική Γραφή» και θεωρούμε ότι μπόρεσε να επωφεληθεί σε αρκετά σημαντικό βαθμό από τη συμμετοχή της σ' αυτό. Ο δικός μας ρόλος ήταν τέτοιος που να την επαναφέρει στη διαδικασία εργασίας που ακολουθούσαν και τα υπόλοιπα υποκείμενα της έρευνας, όποτε η προσοχή της φαινόταν ότι είχε διασπαστεί από άλλες, εξωγενείς μεταβλητές.

Η Αθηνά στο αρχικό της κείμενο είχε ήδη αφηγηθεί την υπόθεση της χρησιμοποιώντας παραμυθιακά στοιχεία. Περιγράφει την ηρωίδα της, τη Σάρα σε περιπέτειες στο δάσος και άλλα φανταστικά γεγονότα που παραπέμπουν σε παραμύθι. Ωστόσο, περιγράφει τα γεγονότα απλά και στατικά, χωρίς την πρέπουσα ανάλυση που τους αρμόζει. Το κείμενό της δίνει την εντύπωση μιας βιαστικά γραμμένης φανταστικής ιστορίας που γράφτηκε όπως όπως, εικη και ως έτυχε. Στο διάλογο που βάζει στο κείμενό της, όπως και σε πολλά άλλα σημεία της αφήγησής της, υπάρχουν νοηματικά κενά, πράγμα που δυσκολεύει τον/την αναγνώστη/στρια να κατανοήσει επαρκώς το περιβάλλον που θέλει η ίδια να δημιουργήσει. Ανάμεσα στα λογικά γεγονότα και στις διαναφορές στις οποίες προβαίνει δεν υπάρχει αμφιμονοσήμαντη αντιστοιχία. Π.χ., οι γονείς της Σάρας, παρά τη μεγάλη αγάπη που τρέφει η κόρη τους για τα ζώα, δεν της επιτρέπουν να έχει κατοικίδιο, κι ωστόσο, στο τέλος της ιστορίας, πολλά σκυλιά κατοικοεδρεύουν στο πατρικό της χωρίς να έχει περιγραφεί οποιαδήποτε διευθέτηση του θέματος από τους γονείς ή διάλογος της Σάρας με αυτούς. Επίσης, το τέλος που επιλέγει να δώσει στην αφήγησή της έρχεται απρόσμενα και αταίριαστα - ή άσχετα - στο κείμενο, ξεκομμένο από όλα όσα περιγράφει προηγούμενα και σε ό,τι αφορά τη νοηματική του πλευρά.

Αντίθετα, στο τελικό της κείμενο τα πράγματα βελτιώνονται αισθητά. Το κείμενο ξεκινάει με την περιγραφή της ηρωίδας Λίλης και με τις δυσχέρειες που αυτή αντιμετωπίζει έως ότου μπορέσει να επιβιώσει μόνη της μέσα σε ένα άγριο δάσος, χωρίς φαγητό και ασφάλεια. Ο/Η αναγνώστης/στρια διακατέχονται έτσι από το συναίσθημα που τους εμφυσά η ευφάνταστη αυτή περιγραφή και παρακολουθούν την εξέλιξη του μύθου με άπλετο και αμειώτο ενδιαφέρον. Το παραμυθιακό στοιχείο είναι διάχυτο και διάσπαρτο σε όλο το κείμενο της Αθηνάς. Συγκριτικά με το αρχικό κείμενο, το τελικό της συνάδει, νοηματικά, περισσότερο με τον δοθέντα τίτλο. Το αρχικό κείμενο παρουσιάζει απλά μια πράξη παιδικής φιλοζωικής έξαρσης, ενώ το τελικό περιγράφει όντως μια συμμορία σκυλιών που αγωνίζεται προκειμένου να

αποφύγει την απειλή και τον κίνδυνο του εισβολέα. Ανάμεσα στα άλλα παραμυθιακά στοιχεία του κειμένου συγκαταλέγεται και η εμφάνιση του κακού λύκου που απειλεί να διαταράξει την ησυχία και την ασφάλεια της συμμορίας των σκυλιών αφού θέλει να κλέψει το φαγητό τους. Το στοιχείο αυτό είναι ιδιαίτερα πρωτότυπο και αλλάζει καίρια την πλοκή των γεγονότων, δίνοντας μια πιο περιπετειώδη όψη στην αφήγηση. Τελικά, όπως και στα πλείστα παραμύθια το καλό θα υπερισχύσει και ο κακός λύκος, αναπόδραστα, θα εξοντωθεί. Τα σκυλιά, συσπειρωμένα καθώς είναι, εκφοβίζουν τον κακό λύκο κι αυτός τρέπεται σε φυγή αφήνοντάς τα να ζήσουν στη συμμορία τους, μαζί κι ευτυχισμένα μέχρι τα βαθιά τους γεράματα. Το τέλος της ιστορίας έρχεται περισσότερο ομαλά και φυσιολογικά και παρουσιάζει μεγαλύτερη σύνδεση με τα γεγονότα που προηγήθηκαν (δένει δηλαδή με αυτά), σε σχέση με το αρχικό κείμενο.

Η Αθηνά σημείωσε αξιόλογη πρόοδο και μεταβολή ως προς την εξαρτημένη μεταβλητή που εξετάζει η έρευνά μας, όπως αποδεικνύεται από τα παραπάνω. Θεωρούμε ότι μπόρεσε να αξιοποιήσει σε σημαντικό βαθμό τις εμπειρίες που αποκόμισε από τη συμμετοχή της στο παρεμβατικό πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή» προκειμένου να μπορεί να γράφει κείμενα διαποτισμένα με πρωτοτυπία, φαντασία και δημιουργική σκέψη, προσαρμόζοντάς τα σε παραμυθιακά σενάρια.

5. Ειρήνη

Ο ιωο γκρινιάρης άνδρωιδος του κόβου

Η Ειρήνη είναι μια μαθήτρια υψηλού επιπέδου με πολλές αναγνωστικές εμπειρίες και άνθρωπος που τρέφει μεγάλη αγάπη για τη λογοτεχνία. Όταν ανακοινώθηκε και επεξηγήθηκε στην τάξη της το πνεύμα του παρεμβατικού μας προγράμματος και αφού διαπίστωσε ότι αυτό είναι στενά συνδεδεμένο με τη λογοτεχνία, φρόντισε να κάνει αισθητό τον ενθουσιασμό της με επιφωνήματα και ζητωκραυγές. Υπήρξε ένας βασικός κρίκος στην ομάδα της και μπόρεσε με σχετική άνεση και ευκολία να βοηθήσει σε σημαντικό βαθμό τα υπόλοιπα υποκείμενα της ομάδας της στην κατανομή των εργασιών και των ρόλων που είχε το καθένα να επιτελέσει. Η δικιά της ανταπόκριση υπήρξε μεγαλύτερη στις περιπτώσεις όπου οι δραστηριότητες του project συνδυάζονταν με τη λογοτεχνία ή συγγενικές παραμέτρους της. Στις δημιουργικές κατασκευές δεν διαπνεόταν από τον ίδιο ζήλο. Η αυτοπροσδοκία της ότι δεν μπορεί να καταφέρει πολλά στα εικαστικά και καλλιτεχνικά θέματα λειτουργούσε σαν τροχοπέδη στον πειραματισμό της με το υλικό που χορηγούνταν κάθε φορά στα υποκείμενα της έρευνας. Εντούτοις, με τη δικιά μας παρέμβαση, θεωρούμε ότι μπόρεσε να εκτιμήσει περισσότερο τις ικανότητές της και να διαψεύσει τον ίδιο της τον εαυτό αναφορικά με τις δυνατότητες που τη διέπουν και στον τομέα της κατασκευής δημιουργιών. Στο αρχικό της κείμενο, παρά τη λογοτεχνική της παιδεία, τα πράγματα δεν φαίνονται να είναι και τόσο καλά.

Στο αρχικό κείμενο του υποκειμένου αυτού, υπάρχει ήδη το παραμυθιακό στοιχείο. Το υποκείμενο ανασύρει από τη μνήμη του και χρησιμοποιεί ονόματα από τα αναγνώσματά της, χωρίς να επινοεί τα δικά της πρωτότυπα ονόματα. Γίνεται στο κείμενο αναφορά σε μια κοινότητα νάνων, όπου ο/η καθένας/μιά τους έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και ιδιότητες που τον/την κάνουν μοναδικό/ή και ξεχωριστό/ή από τους/τις υπόλοιπους/ες. Η περιγραφή της όμως, δεν παρουσιάζει καμία συνάφεια με τον δοθέντα τίτλο. Δίνεται απλά το επίθετο «γκρινιάρικο» σε ένα από αυτά τα μικροσκοπικά αυτά πλάσματα, χωρίς να έπεται η παραμικρή αναφορά σε γεγονότα, καταστάσεις ή περιστατικά που να τεκμηριώνουν αυτή την επιλογή για τον συγκεκριμένο νάνο. Οι όποιες περιγραφές, στις οποίες καταφεύγει το υποκείμενο, είναι άσχετες με το θέμα που δόθηκε και εκτός τίτλου. Το κείμενο αφήνεται ημιτελές και κλείνει με απότομο τρόπο, χωρίς κατά βάση να έχει εξαντληθεί το όλο θέμα που επεξεργάζεται το υποκείμενο.

Στο τελικό κείμενο η Ειρήνη φροντίζει να πλάσει τα δικά της ονόματα για τη χώρα που περιγράφει και για τον ήρωα της: η χώρα του Πίκι – Πίκι, και ο Μαμασκούα Νταλαβέσκα Σουαμάμα Πελοκούα Γιολαμάκα με το επίθετό Τσιτσάο. Η πρωτοτυπία αυτή, στην εφεύρεση ολόκληρου σιδηρόδρομου για όνομα ήρωα, θα πρέπει να αποδοθεί στη συμμετοχή του υποκειμένου στο παρεμβατικό μας πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή». Η κίνησή της αυτή προσδίδει στο κείμενο μια χιουμοριστική και ευχάριστη νότα που λειτουργεί σαν δέλεαρ για τον/την αναγνώστη/στρια. Εισάγει επίσης στο κείμενό της ένα λίμερικ μέσω του οποίου προσπαθεί και επιτυγχάνει να περιγράψει το βασικό ήρώα της, μιλώντας για επιπλέον ιδιότητες που τον κάνουν παράξενο (π.χ. έπινε πολύ κακάο), σε αντίθεση με το αρχικό κείμενο της όπου όχι μόνο δεν υπήρχε λίμερικ αλλά ούτε και κάποιας άλλης μορφής στιχούργημα. Εξηγεί

επαρκέστερα την επιλογή του επιθέτου «γκρινιάρικο» που δίνεται στο νανάκι και αποδίδει με γλαφυρό τρόπο και με εύστοχες περιγραφές τις ιδιότητές και τα βασικά χαρακτηριστικά του. Καταφέρνει τελικά να μας κάνει να συμπαθήσουμε αυτό το γκρινιάρικο νανάκι παρά να το σιχαθούμε. Συνοδεύει το κείμενό της με ένα μικρό σκίτσο μιας λάμπας για να δείξει το στοιχείο της έμπνευσης του απομηχανής θεού – νάνου. Ο νάνος που είχε την έμπνευση να τον πάνε στη μάγισσα φέρνει το στοιχείο της ανατροπής στην ιστορία και οδηγεί τον γκρινιάρη νάνο στη μάγισσα, η οποία αναγνωρίζει και εννοεί τον ψυχικό πλούτο και τα χαρίσματα του γκρινιάρη νάνου. Αδιαμφισβήτητο στοιχείο πρωτοτυπίας αποτελεί και ο γάμος της μάγισσας με τον νάνο αφού όπως εκτυλίσσεται η πλοκή του κειμένου δεν τον περιμένουμε με τίποτα. Ασφαλώς, η εξέλιξη αυτή, αποτελεί για μας μια ευχάριστη έκπληξη που μας χαροποιεί.

Η Ειρήνη μπόρεσε να βελτιωθεί από τη συμμετοχή της στο παρεμβατικό μας πρόγραμμα αλλά και να αξιοποιήσει δημιουργικά τις πολλαπλές γνώσεις που κουβαλούσε από τα προγενέστερα αναγνώσματά της, ώστε να δημιουργήσει κείμενα πλούσια σε φαντασία, παραμυθιακό σκηνικό και πλοκή αλλά και σε πρωτότυπα στοιχεία έκπληξης.

6. Μάγδα

Ένας τσιγκούνης κύριος

Η Μάγδα είναι μαθήτρια μεσαίου επιπέδου. Αρκετά επιμελής και φιλότιμη μαθήτρια που όμως αντιμετωπίζει μικρό πρόβλημα στο γράψιμο. Μπορεί να σκέφτεται για πάρα πολλή ώρα σχετικά με ένα αντικείμενο για να γράψει πολύ λίγα πράγματα στο τέλος. Έτσι, όταν της ανακοινώθηκε ο τίτλος που της αναλογεί φάνηκε να προβληματίζεται αρκετά κι ενώ τα υπόλοιπα υποκείμενα είχαν ήδη αρχίσει να γράφουν τις ιστορίες τους, η Μάγδα για πάνω από ένα τέταρτο της ώρας σκεφτόταν τι θα γράψει. Η παρέμβαση και η σύστασή μας ώστε να γράψει ό,τι σκεφτόταν αλλά και η διαβεβαίωση μας ότι δεν υπάρχουν λάθη και σωστά σε τέτοιες περιπτώσεις μάλλον τη βοήθησαν και την προέτρεψαν ώστε να πάρει τα πάνω της και να μπορέσει να αποτυπώσει γραπτά τις σκέψεις της. Η Μάγδα φάνηκε να απολαμβάνει τη συμμετοχή της στο πρόγραμμα και στις ομαδικές δραστηριότητες μπορούσε να συμμετέχει πολύ ενεργά. Εντούτοις, όποτε έπρεπε να εργαστεί σε ατομική βάση, αντιμετώπιζε το πρόβλημα που προαναφέραμε και έπρεπε κάθε φορά να την εμψυχώνουμε ώστε να γράψει τα όσα σκεφτόταν, επαναλαμβάνοντας τη διαβεβαίωσή μας ότι η σκέψη της ήταν σωστή και ότι δεν συντρέχει λόγος ανησυχίας. Στην κατασκευή δημιουργιών η Μάγδα μπορούσε να συμμετέχει ενεργά και να αποδίδει όπως και τα υπόλοιπα υποκείμενα της ομάδας της. Ιδιαίτερα ευχαριστήθηκε τα καλλιγραφήματα και την κατασκευή των βιβλίων «ακορντέον» όπως ανέφερε η ίδια, που την εντυπωσίασαν και την παρακίνησαν σε δημιουργική έκφραση.

Η Μάγδα στο αρχικό της κείμενο αφήνει την ιστορία που περιγράφει ημιτελή. Η πολύ σύντομη αφήγησή της δεν παρουσιάζει εντυπωσιακά σημεία δημιουργικής σκέψης, φαντασίας και πρωτοτυπίας. Η μόνη ένδειξη που προδιαγράφει την ύπαρξη δημιουργικής γραφής στο κείμενό της είναι η φράση «νερό πηγαίνει και πίνει από τη θάλασσα». Τα γεγονότα που περιγράφει αποδίδονται στατικά, χωρίς γλαφυρές και μεγάλαυχες περιγραφές, χωρίς παρεμβολή άλλων προσώπων πέραν του κεντρικού ήρωα αλλά και χωρίς την περιγραφή έστω κι ενός μόνο γεγονότος ή περιστατικού σε βάθος, που θα μπορούσε αναμφίβολα να μετατρέψει την ιστορία σε ένα όμορφο, ελκυστικό και διασκεδαστικό ανάγνωσμα, αφού και το κείμενο έχει ένα «ένα λαχταριστό» τίτλο.

Στο τελικό της κείμενο η Μάγδα προβαίνει σε εκτενέστερες περιγραφές, περισσότερο συζευγμένες με το θέμα που επεξεργάζεται και που βοηθούν περισσότερο τον/την αναγνώστη/στρια να κατανοήσει ότι ο τσιγκούνης κύριος που περιγράφεται ήταν ζάπλουτος. Η ιστορία εκτυλίσσεται με την παρεμβολή τρίτων προσώπων, που βοηθούν στη σκιαγράφηση βασικών πτυχών του χαρακτήρα του τσιγκούνη αυτού κυρίου. Περιγράφεται με σχετικό εύρος το περιστατικό κατά το οποίο οι φίλοι του τσιγκούνη κυρίου τού ζητούν χρήματα και τον βγάζουν από τα ρούχα του αλλά και η τελική κατάληξή του, ως συνακόλουθο της τσιγκουνιάς του που λειτουργεί στην περίπτωση του ως μηχανισμός εξανδραποδισμού. Το υποκείμενο κλείνει το κείμενό του με την παράθεση του ηθικού διδάγματος που σπεύδει να νουθετήσει τον/την αναγνώστη/στρια: «Να αγαπάμε τους/τις φίλους/ες μας, έτσι ώστε να είμαστε πάντα μαζί». Επιπλέον, δεν θα πρέπει να παραγνωρίσουμε ότι το τελικό κείμενο του υποκειμένου αυτού είναι μεγαλύτερο από το αρχικό, γεγονός που το βοήθησε

ενδεχομένως να αποδώσει με μεγαλύτερη πληρότητα, σαφήνεια και ευθύβολο τρόπο τις σκέψεις του.

Συγκρίνοντας οποις-/οποιαδήποτε το αρχικό και το τελικό κείμενο της Μάγδας, θα μπορούσε εύκολα - όχι όμως και εύλογα - να σχηματίσει την άποψη ότι η Μάγδα δεν μπόρεσε να βοηθηθεί σε ιδιαίτερα μεγάλο βαθμό από το παρεμβατικό μας πρόγραμμα. Πιστεύουμε όμως ότι μια τέτοια άποψη την αδικεί, καθώς η όλη συμμετοχή της σε αυτό ήταν ιδιαίτερα καλή. Η ίδια φάνηκε να απολαμβάνει το project «Δημιουργική Γραφή» και έμπλεη χαράς ανέφερε ότι έμαθε πολλά πράγματα που τη βοήθησαν. Η δυσκολία της, εξάλλου, στο να μπορεί να συγκεντρώνει σε πιο σύντομο στάδιο τις σκέψεις της προκειμένου να της αποτυπώσει στο γραπτό λόγο δεν θα μπορούσε να «θεραπευτεί» από τη μια στιγμή στην άλλη. Ήδη, είναι εμφανής μια πρώτη μικρή βελτίωση στον τομέα αυτό, που μας χαροποιεί ιδιαίτερα και που μας διαβεβαιώνει για τη λειτουργικότητα του παρεμβατικού μας προγράμματος και στις περιπτώσεις των παιδιών που αντιμετωπίζουν συγκεκριμένα προβλήματα στο γραπτό λόγο.

7. Ραφαέλα

Ένας ανεπιθύμητος επισκέπτης

Η Ραφαέλα είναι μαθήτρια μεσαίου επιπέδου. Πρόκειται για ένα φιλότιμο κορίτσι που διακατεχόταν πάντοτε από όρεξη για δουλειά και που αντιμετώπισε το παρεμβατικό μας πρόγραμμα με ιδιαίτερη χαρά και περισσή αγάπη. Φαινόταν να απολαμβάνει τις δραστηριότητες του project στο δέοντα βαθμό και συμμετείχε ενεργά σε αυτό, τόσο μέσα από δραστηριότητες που πραγματοποιούνταν σε ομαδική όσο και σε άλλες που πραγματοποιούνταν σε ατομική βάση. Στο κομμάτι της κατασκευής δημιουργιών, για άγνωστο λόγο, δεν επέδειξε τον ίδιο ζήλο. Εντούτοις, προσπαθούσε με κάθε τρόπο να συνδράμει στις εργασίες της ομάδας και μάλιστα, φιλότιμη καθώς είναι, φρόντιζε να ακολουθούνται πιστά τα βήματα που επεξηγούνταν από τον εμψυχωτή αλλά και να συνετίζει την ομάδα της όποτε παρεξέκλινε από την ενδεδειγμένη πορεία που όφειλε να ακολουθεί στο πλαίσιο της συμπεριφοράς και της ανταπόκρισης στο παρεμβατικό πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή».

Στο αρχικό του κείμενο το υποκείμενο αυτό, δημιουργεί μια πολύ σύντομη ιστορία, όπου περιγράφεται χωρίς χρώμα μια ανεπιθύμητη επίσκεψη από κάποια ουρανοκατέβατη φίλη της μαμάς. Τα δευτερεύοντα περιστατικά που συνδέονται με την επίσκεψη αυτή δεν περιγράφονται στο κείμενο της Ραφαέλας. Προφανώς, το σύντομο της ιστορίας δεν επέτρεψε στο υποκείμενο να προβεί σε εκτενέστερες περιγραφές, όπως επιδέχεται η συγκεκριμένη θεματολογία. Απουσιάζει επίσης το χιουμοριστικό στοιχείο και η αιτιολόγηση της επίσκεψης από την ανεπιθύμητη επισκέπτρια που φαίνεται να έκανε κατάληψη στο σπίτι και να ζαλίζει τους πάντες με το πολύ μπλα μπλα.

Στο τελικό του κείμενο το υποκείμενο μας εκπλήσσει! Δεν καταπιάνεται ξανά με το ίδιο περιστατικό όπως και τα υπόλοιπα υποκείμενα. Αντ' αυτού, πλάθει και επινοεί ένα καλά συγκροτημένο και άρτιο σε σκέψεις και νοήματα παραμύθι με πλησμονή προσώπων και ηρώων, κάτι που δίνει στο κείμενο ενδιαφέρον, ζωντάνια, αμεσότητα και παραστατικότητα. Προβαίνει σε ονοματοθεσία του κεντρικού προσώπου αλλά και αιτιολόγηση της ονοματοθεσίας αυτής: «Οι γονείς της την ονόμασαν Ροδούλα από το ροδαλό χρώμα που είχε στα μάγουλά της». Η ευτυχία παίρνει σάρκα και οστά μέσα από ένα λαμπρό, παραμυθένιο και μεγαλοπρεπή γάμο που συναντάει κανείς μόνο στα παραμύθια. Έπειτα, εισάγονται στοιχεία που προοιωνούν τα χρόνια δυστυχίας που θα περάσει ο λαός με τον καινούργιο, ξενόφερτο βασιλιά. Ο πατέρας του βασιλόπουλου ήταν πολύ σκληρός με το λαό του, οπότε αναμένεται κι ο γιος του να είναι το ίδιο άτεγκτος και αμείλικτος. Θα πρέπει, πέρα από το παραμυθιακό σκηνικό, να αναφερθούμε και στη δεινότητα που απέκτησε το υποκείμενο, μετά το πέρας του παρεμβατικού μας προγράμματος, στο να συνδέει γεγονότα με μια εξαιρετική επαλληλία και εσωτερική σύνδεση. Οι ιδέες του υποκειμένου είναι περισσότερο συγκροτημένες και ώριμες. Το ένα γεγονός ακολουθεί το άλλο λες και πρόκειται για έργο του κινηματογράφου! Επίσης, η περιγραφή του πριν και του μετά αλλά και ο διαχωρισμός τους, είναι εμφανής. Η περιγραφική αυτή σύγκριση προκαλεί την αγανάκτηση του/της αναγνώστη/στριας και συνεπώς διεγείρει το ενδιαφέρον τους για το τι θα ακολουθήσει και για το αν θα επέλθει το ευκαίριο αποτέλεσμα. Από σημείο σε

σημείο της ιστορίας, τα γεγονότα που διαδραματίζονται αλλάζουν άρδην και ο/η αναγνώστης/στρια διακατέχεται από αγωνία και άγχος για το τι θα ακολουθήσει. Στο τέλος, θα επέλθει το ευτυχές και λυτρωτικό τέλος που θα φέρει στον/στην αναγνώστη/στρια την κάθαρση και τη χαρά. Ο ανεπιθύμητος αυτός κύριος τρέπεται σε φυγή φοβισμένος από τη λαϊκή εξέγερση. Το μέλλον προδιαγράφεται ευόιο από τούδε και στο εξής για το λαό και τη βασίλισσα Ροδούλα. Η Ραφαέλα έγραψε το τελικό της κείμενο με πολλή φαντασία, την οποία επιστράτευσε προκειμένου να δημιουργήσει ένα καθαρά πρωτότυπο και ξεχωριστό παραμύθι.

Το συγκεκριμένο υποκείμενο έχει βοηθηθεί ίσως όσο κανένα άλλο από τα υπόλοιπα υποκείμενα που συμμετείχαν στην έρευνά μας. Το αρχικό και το τελικό κείμενο της Ραφαέλας απέχουν παρασάγγας και δεν επιδέχονται καμία σύγκριση. Πέραν όμως από τη σύγκριση των κειμένων, η Ραφαέλα ανέφερε ότι αισθάνεται πια περισσότερο δυνατή και καταρτισμένη στο να γράφει κείμενα, κάτι που είναι εξάλλου πρόδηλο. Η φιλοτιμία της και προφανώς η δημιουργία εσωτερικών κινήτρων, βοήθησαν το παιδί να δει από άλλη οπτική γωνία το παρεμβατικό πρόγραμμα μας και να εκμεταλλευτεί άρτια και ολοκληρωμένα τη συμμετοχή της σε αυτό.

8. Άκης

Μια μέρα στην εξοχή!

Ο Άκης είναι μαθητής υψηλού επιπέδου και πολλά υποσχόμενο παιδί. Από την αρχή είχε ενθουσιαστεί με το θέμα του παρεμβατικού μας προγράμματος και ανέφερε ότι ανυπομονούσε να αρχίσουμε να ασχολούμαστε μ' αυτό σε καθημερινή βάση. Με κάθε τρόπο προσπαθούσε να αποδώσει τις όμορφες ιδέες του στο χαρτί, φροντίζοντας να ακολουθεί τις οδηγίες και να βάζει την προσωπική του νότα στα γραπτά του αλλά και στις εργασίες της ομάδας του. Το υποκείμενο αυτό διέπεται από ιδιαίτερες δεξιότητες και ταλέντο στις εικαστικές τέχνες κι έτσι διέπρεψε στον τομέα των δημιουργικών κατασκευών συνεργαζόμενος με την ομάδα του ή φτιάχνοντας από μόνος του πολλές δημιουργίες και έργα εικαστικού χαρακτήρα που να σχετίζονται με το πνεύμα του project. Ο Άκης, ασχολείται με το θέατρο, παρακολουθεί μαθήματα ελεύθερης ζωγραφικής και είναι γενικότερα μια δυναμική προσωπικότητα αλλά κι ένας ευφάνταστος άνθρωπος, με όρεξη, καλή διάθεση και μεράκι σε ότι κάνει, γεγονός που επέδρασε θετικά και στα υπόλοιπα υποκείμενα της ομάδας της έρευνας. Η ενασχόλησή του με το συγκεκριμένο θέμα τον άφησε ικανοποιημένο, όπως χαρακτηριστικά δήλωσε. Εξάλλου, αυτό έγινε εύκολα αντιληπτό από τις επιτόπιες και συμμετοχικές μας παρατηρήσεις αλλά μπορεί οποιοσ-/οποιαδήποτε να το ψυχανεμιστεί παρατηρώντας και τα φύλλα δραστηριοτήτων του.

Στο αρχικό κείμενο του Άκη οι περιγραφές έχουν στατικό χαρακτήρα και είναι κατά βάση σύντομες και χωρίς ιδιαίτερη επεξεργασία. Αρκετές από αυτές μπορούν να θεωρηθούν έως και αχρείαστες αφού δε βοηθούν στην εξέλιξη της ιστορίας που αφηγείται το παιδί. Σε μερικά σημεία του κειμένου μας δίνει την εντύπωση ότι γράφει για κάποια κοινότοπα γεγονότα με απόλυτα μηχανιστικό τρόπο και διαδοχή προκειμένου να παράγει ένα ικανοποιητικό σε έκταση κείμενο. Σαν ισχυρό σημείο δημιουργικής σκέψης στο αρχικό του κείμενο θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε το περιστατικό με τις προνύμφες, στην εξερεύνηση των οποίων προβαίνει ο ήρωας και ο φίλος του. Το σημείο αυτό εισάγεται απροσδόκητα και μας ξενίζει ευχάριστα! Επιπλέον, οι γονείς του λειτουργούν στο κείμενο ως κομπάρσοι που βρίσκονται εκεί απλά και μόνο για να βοηθήσουν στη εξέλιξη της ιστορίας.

Το υποκείμενο εμφανίζεται αρκετά βελτιωμένο στο τελικό κείμενο και επηρεασμένο από τα όσα έχει μάθει στη διάρκεια των δύο αυτών εβδομάδων. Η ιστορία που μας αφηγείται παρουσιάζεται περισσότερο αληθοφανής καθώς δίνεται ο τόπος και ο χρόνος. Προβαίνει στο πλάσιμο μιας φανταστικής σχολικής εκδρομής στην οποία συμμετέχει και ο εμψυχωτής, στοιχείο που θεωρείται αδιαμφισβήτητο πρωτότυπο. Η αναφορά στον εμψυχωτή και η εισαγωγή του στο κείμενο, ενδεχομένως υποδηλώνει ένα ενθουσιασμό που εκπηγάει από την αγάπη και την αρέσκεια του υποκειμένου απέναντι στο project, του οποίου ο εμψυχωτής είναι και σχεδιαστής, πράγμα που το υποκείμενο γνωρίζει. Φροντίζει λοιπόν να εκδηλώσει την ευγνωμοσύνη του με το δικό του πρωτότυπο αυτό τρόπο. Στην τελική αυτή ιστορία εισάγεται από τον γράφοντα αφειδώλευτα το συναίσθημα, που δεν ήταν ιδιαίτερα εμφανές στο αρχικό κείμενο. Λέει συγκεκριμένα: «...Πηδούσαμε από τη χαρά μας!». Με εύσχημο τρόπο προβάλλει το πρόβλημα της ατμοσφαιρικής ρύπανσης σε καίριο σημείο, κάτι που δεν αναμένουμε επουδενί. Η κίνηση αυτή μας εκπλήσσει... Το κείμενο διανθίζεται από

ένα σύντομο τετράστιχο τραγουδάκι που ομορφαίνει το κείμενο και το κάνει περισσότερο ανάλαφρο για τον/την αναγνώστη/στρια. Η παρέμβαση αυτή θα πρέπει να πιστωθεί στην επιρροή που του άσκησε το παρεμβατικό μας πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή», που παρέχει τη δυνατότητα στα παιδιά - ανάμεσα στις άλλες ευκαιρίες - να εκφραστούν και με ποιητικό τρόπο. Επιπλέον, το υποκείμενο αποδίδει τη φύση παραστατικότερα σε σύγκριση με το αρχικό κείμενο. Με γλαφυρές περιγραφές και εύστοχα επίθετα περιγράφεται το μαγικό τοπίο που αποτελεί μια πρωτόγνωρη εμπειρία για τον κεντρικό ήρωα.

Το τελικό κείμενο του συγκεκριμένου υποκειμένου δεν φαίνεται να παραλλάζει σημαντικά από το αρχικό. Εντούτοις, σε πολλά σημεία του, γίνεται πρόδηλο και πασιφανές ότι η επίδραση του παρεμβατικού μας προγράμματος υπήρξε ικανή συνθήκη για τη βελτίωση και τον εμπλουτισμό του με στοιχεία που το ομορφαίνουν και το καθιστούν περισσότερο ελκυστικό και γοητευτικό. Η αντιμετώπιση του project από το υποκείμενο υπήρξε πέρα για πέρα ικανοποιητική. Το σπουδαιότερο ήταν το γεγονός ότι το παιδί φάνηκε να το απολαμβάνει και να βοηθείται από αυτό κατά τη διάρκεια της υλοποίησής του.

9. Παντελής

Η γειτονιά μου το αιώγευμα

Ο Παντελής είναι μαθητής υψηλού επιπέδου, με ιδιαίτερο ζήλο στη μάθηση και ανελλιπή συμμετοχή στη διδασκαλία. Είναι ένα ιδιαίτερα ήσυχο παιδί, κάτι που συχνά έχει αρνητικό αντίκτυπο, αφού δεν διεκδικεί να τον ακούν και να τον σέβονται τα υπόλοιπα παιδιά. Συχνά φαίνεται ότι κάτι τον απασχολεί και τον προβληματίζει. Εντούτοις, εμπνέει στον ακροατή του όμορφα συναισθήματα αφού διέπεται από ωριμότητα στη σκέψη του και ασυνήθιστη για την ηλικία αυτή εναλλακτική σκέψη. Η συμμετοχή του στο project ήταν ικανοποιητική και σε επίπεδο ομάδας αλλά και σε ατομικό επίπεδο. Στον τομέα των δημιουργικών κατασκευών δεν θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα πήγαινε ιδιαίτερα καλά πριν από το παρεμβατικό μας πρόγραμμα. Μετά το πέρας του, αποδείχθηκε ότι είναι ένα αρκετά δημιουργικό υποκείμενο που ξέρει να εκμεταλλεύεται εποικοδομητικά τις ευκαιρίες που του παρουσιάζονται προκειμένου να βελτιώσει τα σημεία στα οποία ωχριά.

Στο αρχικό του κείμενο ο Παντελής μας δίνει πολλές πληροφορίες χωρίς να αιτιολογείται ο λόγος για τον οποίο παρεμβάλλονται, με αποτέλεσμα να φαντάζουν στον/στην αναγνώστη/στρια αχρείαστες πολλές φορές. Μιλά για παράδειγμα για το κυκλοφοριακό που δεν έχει άμεση συνάρτηση με τα όσα περιγράφει στη συνέχεια της αφήγησής του. Προβαίνει σε απλή παράθεση γεγονότων και περιστατικών χωρίς ιδιαίτερο συναισθηματικό χρώμα. Οι περιγραφές του θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν «ψυχρές» ή «άχρωμες». Αναφέρει πολλά παιχνίδια που παίζουν τα παιδιά στη γειτονιά του αλλά δεν περιγράφει συγκεκριμένες φάσεις από το παιχνίδι των παιδιών που θα έκανε την αφήγηση περισσότερο άμεση και ζωντανή.

Στο τελικό του κείμενο ο Παντελής δημιουργεί ένα παραμυθιακό σκηνικό παραθέτοντας περισσότερες φανταστικές πληροφορίες που συνειρμικά φέρνουν στο μυαλό μας την αναπαράσταση μιας γειτονιάς που βουίζει από τα γέλια και τις φωνές των χαρούμενων και ανέμελων παιδιών. Η συναισθηματική κατάσταση του ήρωα εναλλάσσεται συχνά, τότε είναι χαρούμενος και τότε λυπημένος. Το στοιχείο αυτό κάνει για τον/την αναγνώστη/στρια πιο πικάντικη την ιστορία. Επιπρόσθετα, υπάρχει στην αφήγηση το στοιχείο της ανακάλυψης που μας κρατά καθηλωμένους. Μια γειτονιά, άγνωστη μέχρι τότε στον ήρωα, ανακαλύπτεται και υπόσχεται καλύτερες μέρες και εμπειρίες από τις ήδη υπάρχουσες. Η παρουσία των παιδιών - ηρώων είναι συνεχώς διάχυτη και αισθητή. Πηγαινοέρχονται με τα ποδήλατά τους, παίζουν, φωνάζουν, βουίζουν σαν μέλισσες. Το υποκείμενο δίνει επίθετα στα πρόσωπα (π.χ. ο Κώστας, ένα ευγενικό παιδάκι) κάνοντας τα πιο οικεία στον/στην αναγνώστη/στρια. Παρεμβάλλονται ενδιαφέρουσες και εντυπωσιακές περιγραφές των παιχνιδιών με τα οποία περνούν τα απογεύματά τους τα παιδιά στη γειτονιά και, διαβάζοντας το κείμενο, ενδόμυχα θα θέλαμε να παίζουμε μαζί τους! Ασφαλώς, οι περιγραφές εξυπηρετούν συγκεκριμένους σκοπούς και δεν είναι αφηρημένες όπως στο αρχικό κείμενο παρατηρούμε. Αποβλέπουν να λέγαμε στο να αποδώσουν τη ζωντάνια της παιδικής ηλικίας αλλά και τον οίστρο των συγκεκριμένων παιδιών για παιχνίδι. Το υποκείμενο, στο τέλος του κειμένου μιλά για το χάσμα γενεών, αφήνοντας τον/την αναγνώστη/στρια να βγάλει τα δικά του/της συμπεράσματα για το ψυχρό κόσμο των μεγάλων, που δυστυχώς δεν αφήνει αλώβητο και ανέπαφο τον - έτσι κι αλλιώς -

ευεπίφορο παιδικό ψυχισμό. Η γειτονιά του ήρωα και το παιχνίδι σ' αυτήν, τον λυτρώνει από αυτό τον απεχθή και ανειλικρινή, τον επίπλαστο, κίβδηλο και καταχθόνιο κόσμο των μεγάλων, από τις παραξενιές, τα μεγαλοπιάσματα και τις μικροαστικές τους συνήθειες που του φαίνονται ανώφελες και ανούσιες. Το ξέσπασμα αυτό, πέφτει σαν ένα υπόκωφο παράπονο για τη στέρηση της προσοχής των γονέων του ήρωα απέναντι στο παιδί τους. Έτσι, αυτός, ατενίζει τη γειτονιά του από το μπαλκόνι του και λαχταρά το επόμενο ξημέρωμα για να εντρυφήσει ξανά στη χαρά και τη ξεγνοιασιά

Η συμμετοχή του υποκειμένου στο παρεμβατικό μας πρόγραμμα θεωρούμε ότι το βοήθησε σε διόλου ανεπαίσθητο βαθμό να μπορέσει να προβάλλει πιο συγκροτημένα και ολοκληρωμένα τις ιδέες και τις σκέψεις του, να τις επεξεργάζεται και να τις αποδίδει στο χαρτί με περισσότερη δεξιοτεχνία και μαεστρία. Το αφαιρετικό επίπεδο και η αναφορά σε φλέγοντα ζητήματα κοινωνικής υφής και προβληματισμού, υποδηλώνουν ότι το παιδί αυτό, εξασφάλισε γενναία ερείσματα από το project μας, ώστε να μπορεί να εκφράζει τις σκέψεις και τους προβληματισμούς του σε ένα ανώτερο επίπεδο έκφρασης.

10. Σουέλα

Η αχόρταξη κυρία

Η Σουέλα είναι μια αλλοδαπή μαθήτρια που ζει όμως για αρκετά χρόνια στην Ελλάδα και η σχέση της με τους/τις συμμαθητές/τριες της είναι κάτι περισσότερο από καλή. Κατάγεται από την Αλβανία. Είναι μαθήτρια μεσαίου επιπέδου και εξαιρετικά φιλότιμο παιδί. Προσπαθεί πάντοτε να είναι συνεπής και να συνεργάζεται με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας της προκειμένου να φέρουν σε πέρας τους κοινούς στόχους που επιδιώκεται να επιτύχει η ομάδα. Είναι εξαιρετικά οργανωτική και ακολουθεί πάντα τις οδηγίες και τις κατευθυντήριες γραμμές που τις δίνονται από τον εμπνευστή, προκειμένου να πετύχει συντομότερα και ευκολότερα το στόχο της. Ενθουσιάστηκε και γελούσε όταν της ανακοινώθηκε ο τίτλος που της ανατέθηκε για παραγωγή κειμένου. Στο επίπεδο δημιουργικών κατασκευών η επίδοσή της ήταν αρκετά καλή. Φάνηκε πάντως να απολαμβάνει ιδιαίτερα τη συμμετοχή της στο παρεμβατικό μας πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή» και πραγματοποιούσε με ενθουσιασμό και ζήλο τις δραστηριότητες του, μόνη της ή με την ομάδα της. Οι επιδόσεις της στις δραστηριότητες του project ήταν σε γενικές γραμμές πολύ καλή. Αυτό που μας εντυπωσίασε στη Σουέλα κατά την υλοποίηση του προγράμματος ήταν η αδιάπτωτη, ατέρμονη και άοκη καταβολή προσπάθειας.

Στο αρχικό της κείμενο, η Σουέλα, περιγράφει μια χοντρή κυρία με στατικό τρόπο. Παρουσιάζει κάποιες σύντομες σκέψεις σε ένα μικρό σε έκταση κείμενο, χωρίς ουσιαστική επέκταση και τεκμηρίωση. Ασχολείται κατά κόρον με την περιγραφή των φαγητών που καταβροχθίζει η ηρωίδα, κάτι που σε ορισμένα σημεία της ιστορίας ενδέχεται να κουράζει τον/την αναγνώστη/στρια. Άλλες ασχολίες, ιδιότητες, ενδιαφέροντα και χαρακτηριστικά της χοντρής κυρίας αποσιωπούνται ή υπερπηδούνται και απουσιάζουν από την αφήγηση, στοιχείο που κάνει την ιστορία της να χωλαίνει σε επίπεδο ολοκληρωμένων περιγραφών των χαρακτηριστικών και των ιδιοτήτων των ηρώων/ίδων.

Το υποκείμενο μας, στην τελική του ιστορία, εισάγει το φανταστικό και παραμυθιακό στοιχείο, μιλώντας με χιουμοριστικό και όχι χλευαστικό τρόπο, για μια χοντρή κυρία η οποία είναι κακιά και μοχθηρή. Τρώει τα παιδάκια της γειτονιάς αφού τα εξαπατήσει και αφού τους υποσχεθεί ότι άμα την ακολουθήσουν θα τους δώσει σοκολάτες και καραμέλες. Τα εγκλωβίζει τότε σε μια μεγάλη κλούβα κι έπειτα τα τρώει. Όταν πια φάει τα παιδιά της μιας γειτονιάς αναζητεί κι άλλα παιδιά σε έταιρες γειτονιές, μπας και μπορέσει να ικανοποιήσει την αχορταγία και την απληστία της. Η μυθοπλαστική αυτή παρεμβολή θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική και το υποκείμενο τη χειρίζεται με μεγάλη επιδεξιότητα ξεφεύγοντας από την άχρωμη και στατική περιγραφή στην οποία είχε προβεί στο αρχικό της πόνημα. Το κείμενο προχωρεί ουσιαστικά στην περιγραφή ενός εφιάλη της ηρωίδας. Η περιγραφή όμως αυτή της κακής και χοντρής κυρίας και των απεχθών συνηθειών της, γίνεται με τόσο γλαφυρό και ευφάνταστο τρόπο, και είναι τόσο ζωντανή και διασκεδαστική, ώστε σύντομα ξεχνάμε ότι πρόκειται για ένα κακό όνειρο και παρασυρόμαστε από τα όσα αναφέρονται νομίζοντας ότι πρόκειται για μια άτεγκτη πραγματικότητα. Έτσι, αιφνιδιαζόμαστε αλλά και καθησυχάζομαστε στο τέλος όταν την τελευταία στιγμή, πάνω που η χοντρή κυρία θα καταβροχθίζε την αφηγήτρια, η μαμά της την ξυπνά για

να πάει στο σχολείο της κι έτσι γλιτώνει από τα χέρια της κακής αυτής και αχόρταγης γυναίκας. Το στοιχείο αυτό είναι αρκετά διασκεδαστικό και χιουμοριστικό και θα πρέπει να πιστωθεί στα οφέλη που έδωσε στο υποκείμενο το παρεμβατικό μας πρόγραμμα. Το κείμενο κλείνει με ένα εξίσου διασκεδαστικό και απολαυστικό λίμερικ, ίσως από τα ωραιότερα που έχουμε διαβάσει ποτέ. Το μεγαλύτερο σε έκταση κείμενο (σε σχέση με το αρχικό), επιτρέπει προφανώς στο υποκείμενο να προβάλει τις ιδέες του με μεγαλύτερη εσωτερική οργάνωση και αλληλουχία, χωρίς την προχειρότητα και τη βιασύνη που παρατηρείται στο αρχικό κείμενο.

Η Σουέλα φαίνεται ότι μπόρεσε να αξιοποιήσει τις εμπειρίες και τα οφέλη που αποκόμισε από τη συμμετοχή της στο project κι έτσι να παράγει ένα κείμενο περισσότερο ευφάνταστο και πρωτότυπο σε σχέση με το αρχικό. Η όλη της προσπάθεια είναι αξιόπαινη και δικαιωματικά της ανήκει, όπως και στα πλείστα υποκείμενα της έρευνάς μας, ο κότινος.

11. Αποστόλης

Ψώνια στην οδό Ερμού

Ο Αποστόλης είναι μαθητής μεσαιού επιπέδου και φιλότιμο παιδί. Όταν του ανακοινώθηκε ο τίτλος δεν φάνηκε να είναι ιδιαίτερα ευχαριστημένος όμως όταν τον ρώτησα αν θέλει να προβούμε σε τροποποίησή του υποστήριξε ότι δεν χρειάζεται κάτι τέτοιο. Έτσι, έγραψε το πρώτο του κείμενο με τίτλο «Ψώνια στην οδό Ερμού». Στο τέλος όμως, και μετά την αίσια έκβαση και υλοποίηση του παρεμβατικού μας προγράμματος, αρνούνταν κατηγορηματικά να ξαναγράψει ένα κείμενο με τον ίδιο τίτλο, υποστηρίζοντας ότι δεν ξέρει τι άλλο να γράψει σχετικά. Προσπαθώντας να του παρέχω την κατάλληλη ανατροφοδότηση του υπενθύμισα τις τεχνικές και τα όσα άλλα μάθαμε στο πλαίσιο του project μας, αλλά και πάλι η απόφασή του ήταν αδιάλλακτη: «δεν πρόκειται να γράψω». Τον ρωτήσαμε τότε τι ήθελε να γράψει. Η απάντησή του ήταν: «Θέλω να γράψω για το παιχνίδι με τους φίλους μου». Του εξήγησα τότε ότι η συμμετοχή του στην έρευνα ήταν πολύ σημαντική και ότι θα μπορούσε να μας βοηθήσει να εξάγουμε πολύ σημαντικά συμπεράσματα. Και πάλι υπήρξε ανένδοτος. Αποφασίσαμε τότε να διαπλάσουμε και να αναδιαμορφώσουμε κατάλληλα το θέμα που είχε επιλέξει και να του το ξαναπροτείνουμε: «Θες να γράψεις το θέμα παιχνίδι στην οδό Ερμού με τους φίλους μου;». Τότε το αποδέχτηκε. Η προσπάθειά μας αυτή ήταν η μόνη εναλλακτική προκειμένου να μην απολέσουμε το υποκείμενο αυτό από την έρευνά μας. Κατ' αναλογία, συγκρίνοντας το αρχικό με το τελικό του κείμενο μπορούμε να εξάγουμε τα συμπεράσματά μας χωρίς η μικρή παραλλαγή του τίτλου να αποτελεί κώλυμα. Γενικότερα, ο Αποστόλης ήταν πολύ συνεργάσιμος στην υλοποίηση του project και συμμετείχε με μεγάλη χαρά τόσο στις δραστηριότητές του, όσο και στις δημιουργικές κατασκευές.

Το αρχικό κείμενο του Αποστόλη διαπνέεται από μια απλή περιγραφική τάση στατικού και μονότονου χαρακτήρα που καταπιάνεται στην περιγραφή ενός και μόνου καταστήματος που εμπορεύεται ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Η ίδια η οδός Ερμού δεν περιγράφεται. Το υποκείμενο αρκείται στο να πει ότι ο δρόμος αυτός έχει τα καλύτερα μαγαζιά του Βόλου. Ενδιάμεσα περιστατικά ή γεγονότα που να νοστιμίζουν την αγοραστική αυτή απόπειρα απουσιάζουν. Το όλο κείμενο, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι μοιάζει, σε αρκετά σημεία του, με prospectus εταιρείας ηλεκτρονικών υπολογιστών, κάτι που ενδεχομένως κουράζει τον/την αναγνώστη/στρια. Από αυτό λείπουν η φαντασία, η πρωτοτυπία και το παραμυθιακό στοιχείο. Στην ιστορία που αφηγείται ο Αποστόλης συμμετέχουν μόνο ο ήρωας και ο μπαμπάς του.

Στο τελικό κείμενο ο Αποστόλης παρεμβάλλει πληθώρα προσώπων να συμμετέχουν στην υπόθεση που αφηγείται. Έτσι, παρελαύνουν διάφορα πρόσωπα, από τα παιδιά της γειτονιάς μέχρι και τους εργάτες/εργολάβους της οικοδομής. Το γεγονός αυτό κάνει το κείμενο περισσότερο ζωντανό. Επιπλέον, η ιστορία που περιγράφεται ανταποκρίνεται περισσότερο στον τίτλο που τη συνοδεύει σε σχέση με το αρχικό κείμενο του υποκειμένου, αφού όντως περιγράφονται τα παιχνίδια και οι εξερευνήσεις των παιδιών στην οδό Ερμού. Εισάγεται επίσης το παραμυθιακό στοιχείο και πλάθεται από το υποκείμενο ένα μυστηριακό σκηνικό που περιγράφει ένα εγκαταλειμμένο σπίτι. Έτσι, δίνονται γλαφυρότερες περιγραφές που έχουν

συγκεκριμένους στόχους (π.χ., η περιγραφή της αυλής του σπιτιού ή το αυτοκίνητο στο μισογκρεμισμένο γκαράζ, αλλά και οι αναφορές στο ίδιο το σπίτι, δίνουν το στοιχείο της εγκατάλειψης και μας προκαλούν αγωνία). Ο αρουραίος που πετάγεται ξαφνικά από το παλιό αυτοκίνητο μας αιφνιδιάζει και μας τρομάζει! Έτσι, το κείμενο αποσυμφορεύεται και το ενδιαφέρον μας αναζωογονείται και ανανεώνεται σε πολύ καίριο σημείο. Οι ήρωες/ίδες του κειμένου έχουν άμεση επικοινωνία και ο/η καθένας/μιά διαδραματίζει συγκεκριμένο ρόλο στην πλοκή και την εξέλιξη της ιστορίας. Η αγωνία μας κορυφώνεται με την παρεμβολή γεγονότων όπως π.χ., το άκουσμα των θορύβων από το επάνω πάτωμα και το φως που αχνοφέγγει. Το ενδιαφέρον εστιάζεται ακλόνητο στο σημείο αυτό και παρακινούμαστε κι εμείς να ακολουθήσουμε τα παιδιά στην εξερεύνηση του επάνω πατώματος. Το τέλος της ιστορίας έρχεται με χιουμοριστικό τρόπο αφού ο Αποστόλης παραθέτει ένα όμορφο και αστείο λίμερικ, στο οποίο συνοψίζεται η δράση των παιδιών – εξερευνητών της οδού Ερμού. Πάντως, αυτό που αδιαφιλονίκητα γίνεται πρόδηλο στο τελικό κείμενο του Αποστόλη είναι το ότι συγκροτεί με περισσότερη ωριμότητα σκέψης τις ιδέες του και τις εκθέτει με φυσική διαδοχή, φτιάχνοντας μια μεγαλύτερη και όμορφη ιστορία.

Ο Αποστόλης σημείωσε αισθητή πρόοδο από το αρχικό στο τελικό του κείμενο. Μπόρεσε να αξιοποιήσει επαρκώς τα στοιχεία – εφόδια που του παρείχε το παρεμβατικό μας πρόγραμμα κι αυτό γίνεται άμεσα αισθητό από τη σύγκριση του αρχικού με το τελικό κείμενο. Εν τέλη, η επιμονή του να μην γράψει το κείμενο του με τον ίδιο τίτλο, ίσως και να απέδωσε καλύτερα αποτελέσματα.

12. Εύη

Το νησί του Θησαυριού

Η Εύη είναι μαθήτρια υψηλού επιπέδου, επιμελής και ιδιαίτερα προσεκτική. Συμμετείχε με ιδιαίτερο ζήλο στις δραστηριότητες του παρεμβατικού μας προγράμματος αλλά και στις δημιουργικές κατασκευές στις οποίες προβήκαμε, τις οποίες μάλιστα έδειξε να απολαμβάνει στο δέοντα βαθμό. Συνεργαζόταν πάρα πολύ καλά με την ομάδα της αλλά δούλευε το ίδιο καλά και σε ατομικό επίπεδο. Έδειξε να νιώθει ικανοποιημένη από τα όσα μάθαινε στο project και εξέφραζε πολλές απορίες κατά τις συζητήσεις μας στην τάξη, προκειμένου να αξιολογήσει στο έπακρο καθετί που μάθαινε. Όταν της ανακοινώθηκε ο τίτλος, έδειξε να φαίνεται ικανοποιημένη, χωρίς όμως να εκδηλώσει με κάποιο συγκεκριμένο τρόπο την αρέσκειά της. Μπόρεσε να εξαντλήσει τόσο αρχικά, όσο και στο τέλος το κείμενο – θέμα που της δόθηκε. Τα δύο της κείμενα δεν παραλλάζουν ιδιαίτερα. Απλά, θεωρούμε ότι το τελικό της κείμενο είναι ακόμα πιο πολύ εμπλουτισμένο και διανθισμένο από τα όσα μπόρεσε να αποκομίσει με τη συμμετοχή της στο project σε σύγκριση με το αντίστοιχο κείμενο που είχε γράψει αρχικά.

Ήδη, από το αρχικό της κείμενο η Εύη, χρησιμοποιεί αρκετά δημιουργικά ψήγματα γραφής. Στο κείμενό της υπάρχει διάχυτο το παραμυθιακό στοιχείο. Παρεμβάλει ωραία περιστατικά με όμορφες εξωτικές περιγραφές που μας μεταφέρουν νοερά στο νησί αυτό του Ατλαντικού όπου τους ξέβρασε το κύμα. Επιπρόσθετα, περιγράφονται με γλαφυρό τρόπο οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι ναυαγοί – ροβινσώνες, και οι οποίες επήλθαν ως επιγέννημα του ναυαγίου. Το κείμενο βρίθκει από το παραμυθιακό στοιχείο. Γίνεται αναφορά στην ανακάλυψη ενός ξεχασμένου θησαυρού, ο οποίος υπόσχεται πάραυτα μια τρυφηλή ζωή, αυτήν που θα ακολουθήσει, αν και εφόσον μπορέσουν να φύγουν με κάποιον τρόπο από το νησί. Στο αρχικό κείμενο της Εύης, υπάρχει η εσωτερική οργάνωση και συνοχή στις ιδέες. Εντούτοις, απουσιάζουν γεγονότα και άλλα περιστατικά που θα μπορούσαν να καταστήσουν το κείμενο ακόμα πιο ζουμερό και απολαυστικό.

Στο τελικό κείμενό του το υποκείμενο προβαίνει, κατά βάση, σε επεξεργασία και εμπλουτισμό του αρχικού κειμένου. Δίνει τον ακριβή χρόνο στον οποίο εκτυλίσσεται η ιστορία που αφηγείται, πράγμα που κάνει το κείμενο να φαντάζει στα μάτια του/της αναγνώστη/στριας περισσότερο αληθοφανές και ενδιαφέρον. Περιγράφεται με λεπτομέρεια το ατύχημα και εξηγείται ακριβέστερα η αιτία που το προκάλεσε, ενώ αρχικά η αιτιολόγηση αυτή απουσίαζε: κτύπησαν πάνω σ' ένα παγόβουνο και το πλοίο τους άρχισε να μπάζει. Όταν συνήλθαν, διαπίστωσαν ότι βρίσκονταν σε ένα νησί που μάλλον κατοικούνταν, όπως διαπίστωσαν από τις ενδείξεις που υπήρχαν. Στη ροή της ιστορίας παρεμβάλλεται κι άλλο ένα ατυχές περιστατικό: το στραμπούληγμα του ποδιού της ηρωίδας. Το ατυχές αυτό περιστατικό προκαλεί τη συναισθηματική μας φόρτιση και συμμετοχή αλλά και τη συμπάθειά μας προς αυτή. Στη συνέχεια, η τρυφερή σκηνή κατά την οποία ο μπαμπάς μεταφέρει τη κτυπημένη κόρη του στην άλλη ακτή μας κρατάει δέσμιους στην ανάγνωσή μας. Ακολούθως, περιγράφεται και πάλι η ανακάλυψη του θησαυρού (όπως και στο αρχικό κείμενο) ενώ εφευρίσκεται ένας πρωτότυπος τρόπος σωτηρίας των ναυαγών, με την έλευση ενός карабиού – απομηχανής θεού. Παρατηρούμε και πάλι την εσωτερική οργάνωση

ιδεών του υποκειμένου αλλά και την καλή διαδοχή των γεγονότων, στοιχεία που εντοπίζονταν εξάλλου και στο αρχικό κείμενο.

Η Εύη, φρόντισε από την αρχή μέχρι το τέλος του παρεμβατικού μας προγράμματος «Δημιουργική Γραφή» να αξιοποιήσει τις δημιουργικές εμπειρίες που τις προσφέρθηκαν προκειμένου να ανταποκριθεί στις προκλήσεις που η ίδια έθεσε στον εαυτό της. Ανέφερε ότι το πρόγραμμα λειτούργησε, στην περίπτωση της, σαν μια σπουδαία πρόκληση κι από αυτό αντιλαμβανόμαστε ότι δημιουργήθηκαν εσωτερικά κίνητρα για μάθηση στο παιδί, κάτι το οποίο είναι πέρα για πέρα σημαντικό. Η προσπάθειά της, φαίνεται ότι απέδωσε αν προβεί οποιος-/οποιαδήποτε στη σύγκριση του αρχικού με το τελικό κείμενο. Ανέφερε επίσης, ότι το πρόγραμμα της έδωσε τη δυνατότητα και την ευκαιρία να εκφραστεί και να γράψει κείμενα και ποιήματα, κάτι που το είχε ανάγκη και που η καθημερινή σχολική ρουτίνα δεν μπορούσε σε καμιά περίπτωση να της εξασφαλίσει.

13. Χρυσάνθη

Νταντά για μια μέρα

Η Χρυσάνθη είναι μαθήτρια μεσαίου επιπέδου. Προέρχεται από οικογένεια με διαζευγμένους γονείς και είναι μαθήτρια με πολλές ευαισθησίες και αρκετά ευσυγκίνητη. Πραγματικά φιλότιμο και εργατικό παιδί, προσπαθεί να είναι συνεπής και να ανταποκρίνεται στις υποχρεώσεις της με υπευθυνότητα και σοβαρότητα. Η Χρυσάνθη αντιμετώπισε το θέμα που της ανατέθηκε με αρκετό ενθουσιασμό και ανέφερε ότι της άρεσε. Συμμετείχε ενεργά στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων του προγράμματος σε επίπεδο ομάδας, αλλά και ατομικά έδωσε τον καλύτερό της εαυτό. Στο κομμάτι των δημιουργικών κατασκευών του παρεμβατικού προγράμματος τα πήγε αρκετά καλά και έδειξε ότι κατέβαλε αρκετή προσπάθεια ώστε να ανταποκρίνεται στις εκάστοτε απαιτήσεις. Θεωρούμε ότι είναι ένα από τα υποκείμενα της έρευνας που μπόρεσε να βελτιωθεί αρκετά με τη δράση του παρεμβατικού προγράμματος «Δημιουργική Γραφή», όπως πρόδηλα γίνεται αντιληπτό από τη σύγκριση του αρχικού και τελικού της κειμένου.

Η Χρυσάνθη, στο αρχικό της κείμενο, περιγράφει τα γεγονότα στα οποία αναφέρεται στατικά και με τρόπο που ενδεχομένως κουράζει λίγο τον/την αναγνώστη/στρια. Λείπει από τις περιγραφές στις οποίες προβαίνει, η ζωντάνια και η αμεσότητα ή το ξαφνικό της εναλλαγής των γεγονότων και των καταστάσεων που θα μπορούσαν να μας ξαφνιάσουν ευχάριστα. Για παράδειγμα, απουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό από το κείμενο, οι περιγραφές που αφορούν το μικρό παιδί και τα καμώματά του. Το θέμα προσεγγίζεται επιφανειακά και μηχανιστικά. Από το κείμενο απουσιάζει επίσης και το συναίσθημα. Μιας και το θέμα αφορά ένα μικρό παιδί, θα μπορούσαν να αναφερθούν πάρα πολλά συναισθηματικά γεγονότα (χαράς ή εκνευρισμού) τα οποία όμως απουσιάζουν από το κείμενο. Επιπλέον, το απότομο κλείσιμο της αφήγησης μας αφήνει ενεούς, αφού περιμέναμε να ακούσουμε πολλά περισσότερα και μάλιστα με πιο λαχταριστή περιγραφή. Η πρωτοτυπία, η φαντασία και το παραμυθιακό στοιχείο λείπουν αισθητά.

Το υποκείμενο φαίνεται ότι βοηθήθηκε σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό, μετά το πέρας και την υλοποίηση του παρεμβατικού προγράμματος. Τα γεγονότα που περιγράφει παρουσιάζονται πιο φυσικά και με περισσότερη αληθοφάνεια. Η επιτήδευση στην περιγραφή έχει πλέον εγκαταλειφθεί και δεν είναι διάχυτη όπως συνέβαινε στο αρχικό κείμενο. Το υποκείμενο χρησιμοποιεί σε αρκετά σημεία καλολογικά στοιχεία. Για παράδειγμα εισάγει παρομοιώσεις που νοστιμίζουν το κείμενο και το κάνουν πιο ελκυστικό και γοητευτικό για τον/την αναγνώστη/στρια (παιδί ήσυχο σαν σπουργιτάκι, τσιρίζει σαν σφυρίχτρα). Τα γεγονότα εναλλάσσονται με μαεστρία. Έτσι, η ηρωίδα από τη μια στιγμή στην άλλη βρίσκεται αντιμέτωπη με μια δύσκολη πραγματικότητα και προσπαθεί να εφεύρει τρόπους για να απασχολήσει το ζωηρό παιδί. Ανάμεσα στους τρόπους που βρίσκει συγκαταλέγεται και μια βόλτα στο πάρκο (κάτι που απουσίαζε παντελώς από το αρχικό κείμενο και που το θεωρούμε σημαντικό καινοτομικό στοιχείο). Περιγράφονται κατά τη βόλτα αυτή, όμορφες στιγμές που μας αρέσουν και που μας νουθετούν αφού μας παρακινούν να γυμναζόμαστε για το καλό και την ευεξία του οργανισμού μας. Το κείμενο αποτελεί μια πιο εμπλουτισμένη εκδοχή του αρχικού κειμένου, με περισσότερες

συναισθηματικές αναφορές στο μικρό παιδί που ζορίζει τη νταντά μιας ημέρας. Κλείνει με πιο φυσικό τρόπο και παρουσιάζει μεγαλύτερη οργάνωση στον τρόπο έκφρασης των ιδεών και των περιστατικών που περιγράφονται. Η Χρυσάνθη παραθέτει μαζί με το τελικό κείμενο κι ένα εξάστιχο ποίημα, το οποίο δεν αφορά την υπόθεση που περιγράφεται, αλλά αποτελεί μία ευχαριστία απέναντι στον εμπνευστή. Θεωρούμε ότι κι αυτό είναι στοιχείο πρωτοτυπίας, άσχετα με το ότι είναι ασύμπτωτο το θέμα του με τον τίτλο του κειμένου.

Θεωρούμε ότι το υποκείμενο αυτό μπόρεσε σε σημαντικό βαθμό να εκμεταλλευτεί βασικές παραμέτρους του project «Δημιουργική Γραφή» ώστε να μπορέσει να τις αξιοποιήσει δημιουργικά και επικοινωνιακά στην παραγωγή ενός αρτιότερου και καλύτερου κειμένου, με περισσότερη φαντασία και πρωτοτυπία.

14. Περικλής

Μια ημέρα στο βουνό

Ο Περικλής είναι μαθητής μεσαίου επιπέδου με τρομερή δεινότητα στις περιγραφές. Για τον εμπυχωτή, το υποκείμενο αυτό, είναι ένας νέος Χανς Κρίστιαν Άντερσεν! Είναι ένας πραγματικός παραμυθάς που μπορεί να αξιοποιεί σε πολλές περιπτώσεις αληθινές εμπειρίες του και να τις επεξεργάζεται ώστε να πλάθει φανταστικές ιστορίες με αριστοτεχνική δεινότητα. Όταν του ανακοινώθηκε ο τίτλος φάνηκε ενθουσιασμένος και ήταν από τα πρώτα υποκείμενα που άρχισαν να σκέφτονται τι θα γράψουν. Επιπλέον, ήταν από τα λίγα υποκείμενα της έρευνας που χρησιμοποίησαν τόσο στο αρχικό, όσο και στο τελικό κείμενο τους, έναν πρόχειρο σκελετό για την ιστορία που θα γράψουν, ώστε να παραθέτουν τις ιδέες τους οργανωμένα. Στον τομέα των δημιουργικών δραστηριοτήτων ανταποκρίθηκε επίσης καλά και φάνηκε γενικότερα να βοηθείται σε σημαντικό βαθμό από το παρεμβατικό μας πρόγραμμα, με αποτέλεσμα να γράφει ακόμα πιο ωραία τις ιστορίες στα κείμενα του, με ισχυρότερες δόσεις φαντασίας, πρωτοτυπίας και παραμυθιακής εκδοχής.

Στο αρχικό του κείμενο ο Περικλής παρουσιάζει, ούτως ή άλλως, εσωτερική οργάνωση στις περιγραφές και στις ιδέες που παραθέτει. Η πρωτοτυπία είναι ήδη παρούσα αν αναλογιστεί κανείς το σκάσιμο του ελαστικού κατά τη διάρκεια του ταξιδιού της οικογένειας του ήρωα. Έτσι, επιτυγχάνει να δώσει χρώμα και ζωντάνια στην αφήγησή του αλλά και να δημιουργήσει σ' εμάς κίνητρα ώστε να συμμετέχουμε συναισθηματικά στην πλοκή των γεγονότων που περιγράφονται. Οι περιγραφές των τοπίων και των περιστατικών στις οποίες προβαίνει, είναι λιτές κι απέριτες, κάτι που πολύ εύστοχα, δεν κουράζει τον/την αναγνώστη/στρια. Εισάγει τον απομηχανής θεό σε κατάλληλο σημείο, ώστε τα παιδιά που χάθηκαν στο χιονισμένο βουνό να μπορέσουν να ξαναβρούν τους γονείς τους. Εντούτοις, το κλείσιμο της αφήγησης έρχεται πολύ αδόκητα και χωρίς στην ουσία να έχει εξαντληθεί η αφήγηση, γεγονός που δεν μπορέσαμε να εξηγήσουμε.

Στο τελικό του κείμενο ο Περικλής παρουσιάζεται περισσότερο δημιουργικός και παραθέτει σωρεία φανταστικών και πρωτότυπων γεγονότων που εξωραϊζουν την ιστορία του. Προσδιορίζει το χρόνο της πραγματοποίησης της εκδρομής, κάτι που κάνει την αφήγησή του να φαίνεται αληθοφανής στα μάτια μας. Επαναλαμβάνεται το περιστατικό με το σκάσιμο του ελαστικού, αλλά τώρα το υποκείμενο προβαίνει σε αιτιολόγηση του περιστατικού ώστε να δώσει την ευκαιρία στα ζωτικά του δάσους να κάνουν την εμφάνισή τους στην ιστορία. Το ελαστικό είχε σκάσει από το τσεκουράκι των ζωτικών, το οποίο τους είχε πέσει στο δρόμο καθώς τον διασταύρωναν. Τα ζωτικά, διεκδικούν το τσεκουράκι τους αυτό. Θεωρούμε ότι είναι η παρεμβολή των ζωτικών αποτελεί το πιο πρωτότυπο και φανταστικό στοιχείο που χρησιμοποιήθηκε από υποκείμενο στο πλαίσιο αυτής της έρευνας. Δίνονται επίσης πολύ όμορφες περιγραφές των τοπίων και των ζώων, και πάλι λιτά και απέριτα, ώστε να μην κουράζεται ο/η αναγνώστης/στρια. Παρεμβάλλεται επίσης μια πεινασμένη αρκούδα, πάνω που το κείμενο πήγαινε να γίνει ανιαρό. Έτσι, το ενδιαφέρον μας ανανεώνεται και η αφήγηση αποσυμφορείται. Η πεινασμένη αυτή αρκούδα παίρνει εστιαθικά το φαγητό των εκδρομέων για να ικανοποιήσει την πείνα της αλλά ευτυχώς ο ήρωας έχει κάποια επιπλέον snacks στη σάκα του που θα τους σώσουν. Η εναλλακτική αυτή

επιλογή που αποτελεί τη σωτήρια λύση, επιδοκιμάζεται ιδιαίτερα. Το στοιχείο αυτό θα επαναληφθεί κι αργότερα, όταν τα παιδιά θα απειληθούν από την κατολίσθηση μιας χιονοστιβάδας. Την τελευταία στιγμή θα μπορέσουν να κρυφτούν σε μια σπηλιά με αποτέλεσμα να σώσουν τις ζωές τους. Το καινοτομικό αυτό στοιχείο θεωρούμε ότι αποτελεί επιγέννημα της διατριβής του υποκειμένου με το παρεμβατικό μας πρόγραμμα. Τα αντικείμενα των παιδιών μετά τη χιονοστιβάδα θα βρεθούν σκορπισμένα τήδε κακίσε αλλά και πάνω στα δέντρα. Έτσι, το υποκείμενο έχει την ευκαιρία να κάνει αναφορά στους άλλους φίλους του ήρωα, από το φροντιστήριο, που ανάρτησαν τα πράγματα των εκδρομέων στα δέντρα για να τους σκαρώσουν μια φάρσα, πράγμα που δίνει στο κείμενο μια χιουμοριστική εκδοχή.

Ο Περικλής συγκαταλέγεται ανάμεσα στα λίγα υποκείμενα που ευθύς εξαρχής διέπονταν από αφηγηματική δεινότητα. Θεωρούμε όμως ότι το παρεμβατικό πρόγραμμα τον βοήθησε ώστε να τελειοποιηθεί ή τουλάχιστον να βελτιωθεί στο τομέα της συγγραφής ενός κειμένου κατά τρόπο δημιουργικό, ευφάνταστο και πρωτότυπο.

ΜΕΡΟΣ ΠΕΜΠΤΟ

Η ερευνητική ενασχόλησή μας με τις επιδράσεις που μπορεί να επιφέρει το παρεμβατικό πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή» αλλά και οι επιτόπιες παρατηρήσεις μας που προέκυψαν από τη συμμετοχική παρατήρησή μας, μάς οδήγησαν στην εξαγωγή διόλου ευκαταφρόνητων πορισμάτων για τη χρηστικότητα και τη λειτουργικότητά του. Θα αναφερθούμε στη συνέχεια σε συμπεράσματα που προέκυψαν από τη σύγκριση των αρχικών με τα τελικά κείμενα των υποκειμένων της ομάδας μας και που αυτόχρονα μας φανερώνουν ότι τα παιδιά μπόρεσαν να οικοδομήσουν τα τελικά τους κείμενα με γενναίες και αφειδώλευτες δόσεις δημιουργικότητας, φαντασίας και αιφνιδιαστικής πρωτοτυπίας. Αδιαφιλονίκητα, μπόρεσαν να βελτιωθούν και το project μας υπήρξε γι' αυτά μια σοβαρή και καιρία «ένεση δημιουργικής επινόησης». Πρέπει επίσης να αναφέρουμε, ότι αρχικά, βρεθήκαμε μεταξύ σφύρας και άκμονος, καθώς η ομάδα αντιμετώπιζε ευδιάκριτες και σοβαρές δυσκολίες στον ομαδικό τρόπο δουλειάς, πράγμα που μας οδήγησε στο να ασχοληθούμε εντατικά με την εκπαίδευσή της στον παραπάνω τομέα.

Γνωρίζαμε εκ των προτέρων ότι η όλη προσπάθειά μας ήταν δύσκολη λόγω της πολύπλοκης και αζεδιάλυτης στη βιβλιογραφία έννοιας της δημιουργικότητας. Μπόρεσαμε να αντιληφθούμε επίσης ότι η όποια απεισκευσία και μη καλή οργάνωση των δραστηριοτήτων θα μπορούσε να ενέχει τον κίνδυνο φυλλορροήματος της όλης προσπάθειάς μας. Γι' αυτό, εργαστήκαμε αυθωρεί και παραχρήμα, ώστε μέσα από τη συζήτηση με τα υποκείμενα να μπορέσουμε να προσαρμόσουμε το παρεμβατικό μας πρόγραμμα στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Έμπλεοι χαράς όμως, μπόρεσαμε να δούμε τη σκληρή προσπάθεια να αποδίδει καρπούς, αφού ακόμα και η πίεση των υποκειμένων από την ύλη των υπόλοιπων μαθημάτων δεν μπόρεσε να διεμβολίσει την προσπάθειά μας, μια προσπάθεια κοινή, μια προσπάθεια που εκπήγαζε από τον εμπυχωτή και τα υποκείμενα.

Παραθέτουμε ακολούθως τα βασικότερα συμπεράσματά μας από την ερευνητική αυτή ενασχόληση με τη δημιουργική γραφή, συνοψίζοντάς τα (αφού αρκετά από αυτά έχουν αναφερθεί ποικιλοτρόπως κατά τη σύγκριση των αρχικών και τελικών κειμένων των υποκειμένων της έρευνας μας):

- ✓ Τα υποκείμενα της έρευνάς μας μπόρεσαν να ξεφύγουν από τις στατικές και κλειστού χαρακτήρα περιγραφές τοπίων και καταστάσεων της πεπατημένης που δεν ωφελούσαν στην ανάπτυξη του μύθου τους. Ως επί το πλείστον, στην τελική εκδοχή των κειμένων τους, προβαίνουν σε περιγραφές περισσότερο χρηστικές και ουσιαστικές φροντίζοντας οι περιγραφές αυτές να έχουν νοηματικό δέσιμο και με το υπόλοιπο κείμενό τους, χωρίς να είναι ξεκάρφωτες και ατεκμηρίωτες. Τα μεγαλύτερα σε έκταση τελικά τους κείμενα, τους επέτρεψαν μια πιο ενδελεχή αναφορά σε καταστάσεις και γεγονότα, στοιχείο που διευκολύνει τον/την αναγνώστη/στρια στην ακώλυτη κατανόηση του περιεχομένου και των σχέσεων μεταξύ των ηρώων/ίδων. Αβίαστα, τα κείμενα τους προβάλλουν περισσότερο ζωντανά, άμεσα, παραστατικά και καλοδουλεμένα. Εξάλλου, προστίθεται από πολλά υποκείμενα ο διάλογος στα κείμενά τους, σαν νεωτερικό στοιχείο, πράγμα που προσδίδει στο κείμενο αναγνωστικό ενδιαφέρον λόγω της ευκολότερης και

αμεσότερης ανάγνωσης. Τα κείμενα είναι αισθητά αποσυμφορημένα από την αρχική μονοτονία, λες και επήλθε διά μέσου του προγράμματος η νήψη της αρχικής μονοτονίας από την οποία διακατέχονταν.

- ✓ Τα υποκείμενα πλανάρουν το θέμα με το οποίο ασχολούνται διεξοδικά κι έπειτα μεταπηδούν περισσότερο δεξιότεχνικά στο επόμενο (σε σχέση με το αρχικό τους κείμενο). Διέπονται από εσωτερική ενότητα αλλά και βαθιά οργάνωση στις σκέψεις τους και φροντίζουν καθετί στο οποίο κάνουν αναφορά να συνδέεται με τα υπόλοιπα γεγονότα ή να εξηγεί προκαταβολικά τα όσα θα επακολουθήσουν προοιδιαζοντας τον/την αναγνώστη/στρια. Τα νοήματα είναι περισσότερο πυκνά αφού η σύνδεση αυτή στις ιδέες των υποκειμένων είναι περισσότερο συγκεκριμένη. Απουσιάζει από τα τελικά κείμενα των παιδιών η ανακολουθία και η αναντιστοιχία των γεγονότων, όπως μπορούσε να παρατηρήσει κάποιος/α στα αρχικά κείμενα. Οι αοριστολογίες και οι άχρηστες λεπτομέρειες-πληροφορίες μειώνονται σε σημαντικό βαθμό.
- ✓ Στα τελικά κείμενα παρεμβάλλονται περισσότερα πρόσωπα ως συμμετέχοντες/ουσες στην ιστορία που αφηγούνται τα υποκείμενα και σε κατάλληλα σημεία εμφανίζονται από μηχανής θεοί/θεές που βοηθούν στην εξέλιξη της πλοκής και στην αίσια έκβαση της υπόθεσης που αφηγείται το υποκείμενο. Παρεμβάλλονται επίσης περισσότερα φανταστικά γεγονότα, περιστατικά που επινοούν με δεξιότεχνία τα υποκείμενα, πρωτότυπες αναφορές σε πράξεις και κατορθώματα των ηρώων/ίδων αλλά και περισσότερο χιούμορ σε σχέση με τις αρχικές προσπάθειες των υποκειμένων. Το χιούμορ αποδίδεται μέσα από εύστοχες και ευθύβολες περιγραφές, μέσα από διάλογους, μέσα από έμμεσες ή άμεσες αναφορές ή υπονοείται από τα συμφραζόμενα.
- ✓ Σημαντικό στοιχείο που μας οδηγεί στην εξαγωγή του συμπεράσματος ότι το παρεμβατικό πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή» βοήθησε τα παιδιά, είναι και η παρεμβολή ποιημάτων στα τελικά τους κείμενα, είτε με την πολύ επιτυχημένη χρήση των λίμερικς, είτε με στιχουργήματα άλλης μορφής, περισσότερο ελεύθερης, αλλά πάντα αποδοτικής και τελεσφόρας. Σε αρκετές περιπτώσεις, οι ποιητικές απόπειρες των παιδιών περιλαμβάνουν το χιουμοριστικό στοιχείο, κάτι που τις κάνει περισσότερο απολαυστικές και γοητευτικές. Επιπλέον, κάποια υποκείμενα, αξιοποίησαν εποικοδομητικά την εμπειρία τους από το project ώστε να προβούν σε εξεύρεση πρωτότυπων ονομάτων και επιθέτων για τους ήρωες/ίδες που περίγραψαν, πράγμα που δείχνει την απaráμιλλη και εθελούσια διάθεσή τους να δημιουργήσουν, να φανταστούν και να επιτρέψουν στον εαυτό τους να αποφύγει τα θέσφατα και τις έωλες προϋποθέσεις της παραδοσιακής διδακτικής προσέγγισης στην παραγωγή κειμένων. Θεωρούμε ότι η προσπάθειά τους αυτή απέδωσε στο δέοντα βαθμό.
- ✓ Τα παιδιά παραθέτουν την προσωπική τους πινελιά στα κείμενα που δημιουργούν. Για την ακρίβεια, πλάθουν πρωτότυπα κείμενα και εφοδιάζονται με γενναίες δόσεις αυτοπεποίθησης, ενώ αρχικά δίσταζαν ακόμα και να αποτυπώσουν ανενδοίαστα και ειλικρινά τις σκέψεις τους στο χαρτί. Οι ιδέες τους έχουν, μετά το πέρας του παρεμβατικού προγράμματος, περισσότερο ασυνήθιστο χαρακτήρα και η πρωτοτυπία για τον ίδιο τον εαυτό τους είναι δεδομένη. Το ενδιαφέρον τους εστιάζεται στο πως να δημιουργήσουν ένα ελκυστικό κείμενο που να το αγαπάνε και στο οποίο να δώσουν το δικό τους

ύφος χωρίς να υφάρπει και να εμφιλοχωρεί η άνωθεν οδηγία ή παρέμβαση. Τα προηγούμενα κείμενά τους, βρίσκονταν ως προς τον τομέα αυτό, σε λανθάνουσα - και χαώδη κάποιες φορές - κατάσταση, αφού τα παιδιά προσπαθούσαν να εκφράσουν αυτό που πραγματικά ένιωθαν, αλλά επηρεασμένα από το κλίμα της παραδοσιακής αξιολόγησης και θεώρησης των κειμένων, κατέληγαν και σε ανάλογες αναφορές ή περιγραφές. Μπορούν, επίσης, να αιτιολογούν επαρκέστερα το καθετί που εισάγεται σαν πρόσωπο ή σαν ιδέα στα κείμενά τους ώστε να κατανοεί και ο/η αναγνώστης/στρια τα κίνητρα και τους σκοπούς που εξυπηρετεί η κάθε παρουσία, ώστε να μην θεωρείται ευκαιριακή και να αποδίδεται στην τυχειότητα. Επιπλέον, πολλά από τα τελικά κείμενα των παιδιών εμφανίζονται περισσότερο αληθοφανή ένεκα κάποιων στοιχείων που δίνονται (π.χ. αναφορά σε συγκεκριμένα πρόσωπα και ημερομηνίες/ημέρες), κάνοντας την ανάγνωση να φτάσει στον κολοφώνα της απόλαυσης αλλά και της αγωνίας. Εισάγεται από μερικά παιδιά το μυστηριακό σκηνικό που διεγείρει την αγωνία μας αλλά και το ενδιαφέρον μας αφού καθηλωνόμαστε και αναμένουμε με αγωνία την εξέλιξη που θα ακολουθήσει. Παράλληλα με τη δημιουργία του σκηνικού αυτού, πλάθονται από κάποια υποκείμενα και τα φανταστικά εκείνα σενάρια που επιφέρουν μια παραμυθιακή, και γι' αυτό υπέροχη, κοσμογονία. Έτσι, στα κείμενα των παιδιών παρελαύνουν, ζωτικά, νάνοι, ηφαιστεια, ποντίκια, αρκούδες, πριγκίπισσες, βασιλιάδες και βασίλισσες, νταντάδες, και τόσα άλλα πλάσματα και αποκυήματα της φαντασίας και του παραμυθιού.

- ✓ Σε επίπεδο προόδου, παρατηρήσαμε ότι δεν μπόρεσαν όλα τα υποκείμενα να βοηθηθούν στον ίδιο βαθμό. Εξάλλου, θα έπρεπε να αιθεροβατούμε για να τρέφουμε τέτοιες φιλοδοξίες. Το παρεμβατικό μας πρόγραμμα δεν στόχευε επουδενί στο να καταστήσει όλα τα υποκείμενα συγγραφείς, αλλά μόνο να τους δώσει μια αλλιώτικη ευκαιρία αυτοέκφρασης και ερείσματα δημιουργίας ευφάνταστων κειμένων. Εντούτοις, θεωρούμε ότι η ενασχόλησή τους με το project «Δημιουργική Γραφή», άφησε πολύτιμα ψήγματα δημιουργικότητας στο κάθε υποκείμενο, που έστω κι αν δεν εκδηλώθηκαν συγκεντρωμένα στο τελικό τους κείμενο, φανερώθηκαν στα υπόλοιπα κείμενα που αφορούσαν τις ενδιάμεσες δραστηριότητές τους. Είμαστε βέβαιοι, ότι τα ψήγματα αυτά, θα αποτελέσουν τον ακρογωνιαίο λίθο και θα εμφανίζονται και σε μελλοντικές εργασίες/παραγωγές κειμενικών ειδών των παιδιών, αφού ως επί το πλείστον, ανέφεραν ότι η ενασχόληση με το συγκεκριμένο παρεμβατικό πρόγραμμα τους άρεσε ιδιαίτερα και τα βοήθησε να αυτοβελτιωθούν. Εμείς, θεωρούμε, αν μη τι άλλο, ότι αποτελεί μια ζωτικής σημασίας μέθοδο, ώστε τα παιδιά να μπορέσουν να ξεφύγουν από τα κλισέ της παραδοσιακής και απηνούς διδασκαλίας που τα ταλανίζει ανήκεστα και να βρουν όμορφες μεθόδους για τη διοχέτευση της δημιουργικότητάς τους, οι οποίες δεν θα φαλκιδεύουν και δεν θα περιορίζουν το δικαίωμά τους στην ελεύθερη έκφραση.
- ✓ Διαπιστώσαμε, επιπλέον, ότι τα υποκείμενα αγάπησαν και ενστερνίστηκαν το παρεμβατικό πρόγραμμα, νιώθοντάς το σαν δικό τους, σε απειροελάχιστο χρόνο, τόσο, που ατέρμονα ζητούσαν να ασχοληθούμε με κάποια καινούργια δραστηριότητά του. Αυτό θα πρέπει να αποδοθεί στον ανάλαφρο χαρακτήρα του προγράμματος, που ξεκουράζει τα παιδιά, τα καλεί σε διηλεκτική συνεργασία για περάτωση συγκεκριμένων σκοπών και στόχων και που ταυτόχρονα τους παρέχει βασικά εφόδια και δεινότητα στην παραγωγή κειμένων. Τουλάχιστον, κάποια από τα υποκείμενα, μέσα από την

ενασχόλησή τους με το project μας, έγιναν διψαλέοι φιλιαναγνώστες, μιας και αυτό συνδυάζει τη λογοτεχνία με την παραγωγή κειμένων. Τα υποκείμενα είχαν την ευκαιρία να διαβάσουν και να ασχοληθούν με όμορφα λογοτεχνικά κείμενα, να τα παραλλάξουν, να τα σχολιάσουν και να τα ερμηνεύσουν από μια δική τους οπτική γωνία. Το πρόγραμμα τους έδινε επιδαψιλώς τη δυνατότητα να εντρυφήσουν στη λογοτεχνία και να αναπτύξουν δεσμούς με αυτή. Αν αναλογιστεί κανείς/μιά ότι για τους σκοπούς του προγράμματος είχε δημιουργηθεί από τον εμψυχωτή «γωνιά ανάγνωσης» και βιβλιοθήκη, μπορεί εύκολα να διαπιστώσει το δέσιμο των παιδιών με τον κόσμο της λογοτεχνίας.

- ✓ Τα υποκείμενα, είχαν την ευκαιρία να προβούν σε δημιουργικές κατασκευές και δραστηριότητες, με τις οποίες μπόρεσαν να εξωραΐσουν τη σχολική αίθουσα και τη «γωνιά της δημιουργικής γραφής». Αναφερόμαστε στο γεγονός αυτό, επειδή θέλουμε να θίξουμε το γεγονός ότι με το πρόγραμμα που ακολουθήθηκε, τα παιδιά απέκτησαν ευαισθησία στον τομέα της καλαισθησίας. Από μόνα τους φρόντιζαν για τη διακόσμηση της τάξης με τις δημιουργίες και τις κατασκευές τους και τη στοιχειοθέτηση των ανθολογιών που έφτιαζαν με τα ποιήματα και τα κείμενά τους. Μπορούσαν επίσης να ανατρέχουν εκούσια στις παραπάνω γωνίες και στις δημιουργίες τους ώστε να εμπνέονται για τις παραπέρα κατασκευές τους και να παίρνουν την ευκαίρια ανατροφοδότηση, όπου δη. Έτσι, μπόρεσαν να συνδυάσουν τον τομέα την δημιουργίας κειμένων με τον τομέα των δημιουργικών κατασκευών, ανταποκρινόμενα στο ζητούμενο του παρεμβατικού μας προγράμματος.
- ✓ Τα ίδια τα παιδιά ανέφεραν ότι η ενασχόλησή τους με τη «Δημιουργική Γραφή» τόνωσε την αυτοπεποίθησή τους, τα βοήθησε να εμπιστευούνται περισσότερο τις δυνατότητες και τις δυνάμεις τους, αλλά και να καλλιεργήσουν τον τομέα των φιλοδοξιών και των προσδοκιών τους. Η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα υπήρξε μια καλή ευκαιρία προκειμένου να ασκηθούν στον τομέα του αλληλοσεβασμού, αφού τα θέματα της εκάστοτε δραστηριότητας συζητούνταν σε ομαδική βάση και στην ολομέλεια της τάξης και τους παρείχαν τη δυνατότητα της μεταγνώσης και τις κριτικής αποτίμησης ώστε να στοχάζονται στο πώς μπορούν να αξιοποιήσουν το καινούργιο που έμαθαν. Το πρόγραμμα μπόρεσε σε σημαντικό βαθμό να προωθήσει την αλληλεπίδραση τόσο των παιδιών μεταξύ τους, όσο και των παιδιών με τις παιγνιώδεις δραστηριότητες. Με την αλληλεπίδραση αυτή, θεωρούμε ότι τα παιδιά μπόρεσαν να κερδίσουν πολλά στον τομέα της ανταλλαγής απόψεων και να προβάλλουν τις θέσεις τους, θέτοντάς τις σε αντιπαραβολή με τις απόψεις και τις ιδέες των υπόλοιπων παιδιών. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, ότι με την ανταλλαγή των ιδεών και των απόψεών τους, τα παιδιά μπόρεσαν να αναπτύξουν ποικίλες σχέσεις, όπως π.χ., φιλικές, συντροφικές κ.ά., ή να ενδυναμώσουν τις ήδη υπάρχουσες, αποκτώντας καινούργιους φίλους/ες. Πολλά παιδιά ανέφεραν επίσης ότι το πρόγραμμα τους ξεκουράζει, ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντά τους και τους επιτρέπει να πλάσουν ρηξικέλευθες παραμυθιακές εκδοχές για μια ιστορία, λέγοντας ότι διαπίστωσαν το εύρος των δυνατοτήτων του, αφού συντελεί στη διόρθωση των τρωτών των παιδιών στην παραγωγή κειμένων. Μπορούμε πάντως σίγουρα να ισχυριστούμε ότι η δημιουργική πρόσληψη (ή και ανάπλαση) ενός κειμένου ενισχύει τη φαντασία και την επινοητικότητα των μαθητών/τριών, κάτι που οι ίδιοι/ιες ανέφεραν ότι αποτέλεσε μια πρόκληση ή ένα στοίχημα που έβαλαν με τον εαυτό τους και στο οποίο αποδείχθηκαν νικητές. Τέλος,

ανέφεραν ότι έχουν μόνο καλές αναμνήσεις από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και ότι τα οφέλη που αποκόμισαν είναι σίγουρα πολυάριθμα. Ενδεικτικά, μια μαθήτρια μεσαίου επιπέδου (η Ραφαέλα) ανέφερε κατά την τελική ομαδική συνέντευξη ότι «... από δω και πέρα θα βλέπω τα γεγονότα με άλλο μάτι και νομίζω πως στην καθημερινή μου ζωή, όταν ακούω κάτι, θα προσπαθώ να σκέφτομαι μέσα μου ένα φανταστικό παραμύθι που να ταιριάζει με τα πρόσωπα που βλέπω γύρω μου». Αντιλαμβανόμαστε από τα παραπάνω ότι το πρόγραμμα αποτελεί μια βασική οδό τόσο στην καλλιέργεια δεξιοτήτων υψηλού και αφαιρετικού επιπέδου στα παιδιά, όσο και στη δημιουργία ενδογενών κινήτρων και προσδοκιών για τον εαυτό τους.

- ✓ Ο/Η εκπαιδευτικός συμμετείχε στην προσπάθεια των παιδιών και μεταμορφώθηκε σε εμπυχωτή και συμπαίκτη τους, αφού, ούτως ή άλλως, το πρόγραμμα διέπεται από παιγνιώδη χαρακτήρα και συναινεί στο να καταστεί ο/η δάσκαλος/α σε συντονιστή/στρια που δεν κοιτάει από καθέδρας τα υποκείμενα δίνοντας εντολές. Η διαδικασία αυτή βγάζει από τη μιζέρια και την ανία, τόσο τα παιδιά όσο και τον/την εμπυχωτή/τρια. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού, αποδείχθηκε από την εμπειρία μας, ότι πρέπει να είναι διακριτικός και συμβουλευτικός. Η δράση του/της θα πρέπει να εστιάζεται στην ενθάρρυνση των παιδιών ώστε να ανακαλύψουν και να αξιοποιήσουν τις δημιουργικές τους δεξιότητες και ικανότητες, κι αν χρειαστεί, να προτείνει στα παιδιά εναλλακτικές λύσεις ώστε να ξεπεράσουν εμπόδια και δυσκολίες. Ωστόσο, σε καμιά περίπτωση δεν θα πρέπει να νοηθεί ότι η δράση του/της εκπαιδευτικού εστιάζεται στην κατεύθυνση της φαντασίας των παιδιών σε συγκεκριμένες στράτες και προς μία και μόνη συγκεκριμένη και επιθυμητή λύση. Κάτι τέτοιο, θα συνιστούσε πράξη αυτοχειρίας.
- ✓ Κατά την υλοποίηση του παρεμβατικού προγράμματος μας συμπεράναμε ότι πρέπει πάντοτε να κρατούνται και να διαφυλάσσονται βασικές ισορροπίες και όρια. Επειδή το συγκεκριμένο πρόγραμμα καλεί τα παιδιά σε παραγωγή αρκετών κειμένων, είναι φυσικό επακόλουθο, αν δεν γίνονται μικρά διαλείμματα και ανατροφοδοτικές παύσεις, τα παιδιά να χάνουν το ενδιαφέρον τους ή να κουραστούν να γράφουν. Πρέπει λοιπόν να γίνεται συνεχής διάλογος με τα παιδιά σε όλα τα στάδια της ενασχόλησής τους με το project προκειμένου να εκμαιεύουμε σε ποια φάση βρίσκονται και με ευελιξία να τροποποιούμε τις δραστηριότητες ανάλογα με την ισχύουσα κατάσταση. Στη δική μας προσπάθεια, όταν τα υποκείμενα είχαν κουραστεί να παράγουν αλληπάλληλα κείμενα, τους ζητήθηκε να σκεφτούν και να αφηγηθούν προφορικά την φανταστική ιστορία τους. Τα παιδιά εκτίμησαν ιδιαίτερα την ελαστική πλευρά του εμπυχωτή και το ενδιαφέρον τους ανανεώθηκε πάραυτα.

Αντιλαμβανόμαστε από τα άνωθι, ότι το παρεμβατικό πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή» αποτελεί μια πολλά υποσχόμενη μέθοδο για την ενίσχυση και τον εφοδιασμό των παιδιών στον τομέα της παραγωγής κειμένων. Η εφαρμογή του σε σχολικές τάξεις επιβάλλει όμως στον/στην εκπαιδευτικό να αφουγκραστεί τις ανησυχίες, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες – διαφορετικότητες των παιδιών. Απαξάπαντα τα παιδιά, μπορούν να προσεγγίσουν την τελειότητα στον τρόπο και το ύφος της γραφής τους. Μια τελειότητα διαφορετική για το κάθε παιδί, μια τελειότητα μέσα από τα δικά του μάτια, μια τελειότητα που ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητά του «έπηλυ» και που συντελεί στην απόλυση ή την απαλοιφή της

ρατσιστικής ερμηνείας και των συνεκδοχών της. Εξάλλου, ας μη ξεχνάμε ότι η κάθε διαφορετικότητα είναι μια απαρασάλευτη κανονικότητα. Αυτή η κανονικότητα μπορεί απλούστατα να ομορφύνει ακόμα περισσότερο και να γίνει πιο πολύ δημιουργική, ευφάνταστη και πρωτότυπη.

Βιβλιογραφία

1. Ελληνόγλωσση

- Αλβανούδη, Ζ. / Γρόσδος, Στ. / Καλλιμάνη, Ευ. / Ντάγιου, Ευ. / Τσακαλίδου, Α. (1998). Μορφές επικοινωνίας και παιδική δημιουργικότητα. Στο: *Virtual school, the sciences of education online*, 1 (2), 1 – 24. (<http://web.auth.gr/virtualschool/1.2/praxis/Albanoudi.htm>, 30/05/2008).
- Ανδριώτη, Ε., Αρμενιάκου, Κ. & Χριστόγερου, Κ. (2007). *Δημιουργικές διαθεματικές δραστηριότητες: Με αφορμή ένα ποίημα*. Αθήνα: Κέδρος.
- Αποστολίδου, Β. (2004). Η λογοτεχνία στο δημοτικό σχολείο: θεμελίωση της σχέσης του παιδιού με την ανάγνωση και το βιβλίο. Στο: Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., Χοντολίδου, Ε. *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος, σσ: 69 - 78.
- Βησσαράκη, Ε. & Καλογήρου, Τζ. (2007) Η συμβολή της θεωρίας της L. M Rosenblatt στον εμπλουτισμό της διδακτικής της λογοτεχνίας. Στο: Καλογήρου, Τζ. & Λαλαγιάννη, Κ. *Η λογοτεχνία στο σχολείο: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος, σσ: 53 - 78.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2006). Τα ποιήματα της βροχής: μία απόπειρα παρουσίασης της ποίησης στο νηπιαγωγείο. Στο: Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε. *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος, σσ: 199 – 219.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). Η συνέντευξη: Ομαδική Συνέντευξη. Στο: *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μετ. Χρυσούλα Μητσοπούλου & Μάνια Φιλοπούλου), (υπεύθυνος σειράς Νόντας Παπαγεωργίου). Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ: 373 – 410.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). Μελέτες περίπτωσης: Γιατί συμμετοχική παρατήρηση; Στο: *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μετ. Χρυσούλα Μητσοπούλου & Μάνια Φιλοπούλου), (υπεύθυνος σειράς Νόντας Παπαγεωργίου). Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ: 152 - 179.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994) Πειράματα, οιονεί πειράματα και έρευνα μεμονωμένων περιπτώσεων. Στο: *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μετ. Χρυσούλα Μητσοπούλου & Μάνια Φιλοπούλου), (υπεύθυνος σειράς Νόντας Παπαγεωργίου). Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ: 229 - 257.
- Frey, K. (2005). *Η μέθοδος project: Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη* (μετ. Κλεονίκη Μάλλιου). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α. Ε.
- Ηλία, Ε. (2006). Η προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων σύμφωνα με τις θεωρίες της «αναγνωστικής ανταπόκρισης». Στο: Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε. *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος, σσ: 157 – 165.
- Καΐλα, Μ. & Ξανθάκου, Γ. (2002). *Το δημιουργικής επίλυσης πρόβλημα*, (επιμ. Μαρία Καΐλα, Franz Monks, Γιώτα Ξανθάκου). Αθήνα: Ατραπός.
- Καλογήρου, Τζ. (2005). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης* (Τόμος Α'). Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου.
- Καλογήρου, Τζ. & Λαλαγιάννη, Κ. (2007). Προλεγόμενα. Στο: Καλογήρου, Τζ. & Λαλαγιάννη, Κ. *Η λογοτεχνία στο σχολείο: Θεωρητικές προσεγγίσεις και*

- διδασκτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος, σσ: 27 - 40.
- Καπλάνη, Β. (2006). Η θέση της ποίησης σε ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας της λογοτεχνίας: προβλήματα και προοπτικές. Στο: Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε. *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος, σσ: 359 – 367.
- Κατσίκη – Γκίβαλου, Α. (2006). Η αμφίδρομη σχέση λογοτεχνίας και γνωστικών αντικειμένων. Στο: Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε. *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος, σσ: 35 – 41.
- Κατσίκη – Γκίβαλου, Α. (2007). Η θέση της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ζητήματα και προοπτικές της διδακτικής της. Στο: Καλογήρου, Τζ. & Λαλαγιάννη, Κ. *Η λογοτεχνία στο σχολείο: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδασκτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος, σσ: 13 – 25.
- Κομίλη, Α. (1989). Διαδικασίες ελέγχου προσδοκιών. Στο: *Βασικές αρχές και μέθοδοι επιστημονικής έρευνας στη ψυχολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας, σσ: 112 – 117.
- Κομίλη, Α. (1989). Η πειραματική μέθοδος. Στο: *Βασικές αρχές και μέθοδοι επιστημονικής έρευνας στη ψυχολογία*, Αθήνα: Οδυσσέας, σσ: 38 – 44.
- Κομίλη, Α. (1989). Ποσοτικές και ποιοτικές μεταβλητές. Στο: *Βασικές αρχές και μέθοδοι επιστημονικής έρευνας στη ψυχολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας, σσ: 18 -19.
- Κομίλη, Α. (1989). Το πείραμα με μια μόνο ομάδα υποκειμένων (matched- subjects design). Στο: *Βασικές αρχές και μέθοδοι επιστημονικής έρευνας στη ψυχολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας, σσ: 108 -112.
- Κορθ, Ο. Λ. (1982). *Η δημιουργική φαντασία: Η δύναμη της φαντασίας στην υπηρεσία της αυτοβελτίωσης*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2006). Τα βασικά χαρακτηριστικά της εναλλακτικής διδασκτικής του ενεργού υποκειμένου. Στο: *Εναλλακτική Διδασκτική: Προτάσεις για μετάβαση από τη διδασκτική του αντικειμένου στη διδασκτική του ενεργού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg, σσ: 29 – 83.
- Mallick, K. & Verman, K.G. (2004) Πειραματική μέθοδος έρευνας. Στο: *Εκπαιδευτική έρευνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές* (μετ. Ελ. Γρίβα), (επιμ. Αδ. Παπασταμάτης). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος (έτος πρωτότυπης έκδοσης 1999), σσ: 192 - 207.
- Μανδηλαράς, Φ., Πασσιά, Α., (Βίδου, Μαρία – Χριστίνα, συνεργασία) (2001). *Εργαστήριο δημιουργικής γραφής για παιδιά: Το παράδειγμα του cd – Rom δημιουργική γραφή για παιδιά δημοτικού*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ματσαγγούρας, Γ. Η. (2006). Στρατηγική ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας: Για τη διδασκαλία γνώσεων και κοινωνικογνωστικών δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων. Στο: Ματσαγγούρας, Γ. Η. *Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδασκτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάτος, Σ. Γ. (2006). Η ποίηση στο δημοτικό σχολείο: δοκιμές προσέγγισης της ή μια για μια «μεθοδολογία» συνάντησης με το ποίημα. Στο: Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε. *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος, σσ: 221 – 240.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας* (Τόμος Β΄). Αθήνα (αυτοέκδοση), σσ: 130 – 132.
- Πασχαλίδης, Γρ. (2004). Γενικές αρχές του προγράμματος «Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: Μια νέα πρόταση διδασκαλίας. Στο: Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β.,

- Χοντολίδου, Ε. *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος, σσ: 21 - 36.
- Rodari, G. (2003). *Γραμματική της φαντασίας: Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Storr A. (1991). Η δημιουργικότητα ως εκπλήρωση της επιθυμίας. Στο: *Η δυναμική της δημιουργίας* (μετ. Β. Ξένου – Α. Στουπάκη). Αθήνα: Κάλβος, σσ: 31 – 51.
- Storr A. (1991). Τα συνειδητά κίνητρα του καλλιτέχνη. Στο: *Η δυναμική της δημιουργίας* (μετ. Β. Ξένου – Α. Στουπάκη). Αθήνα: Κάλβος, σσ: 52 - 67.

II. Ξενογλώσση

- Amabile, M. T. & Hennessey, A. B. (1988). The conditions of creativity. Στο: Sternberg, J. R. *The nature of creativity: contemporary psychological perspectives*. New York: Campridge University Press, σσ: 11 – 38.
- Heilman, M. K. (2005). *Creativity and the brain*. New York: Psychology Press.
- Kenter, B. / Post, K. & Veenman, S. (2000). Cooperative learning in Dutch primary classrooms. Στο: *Educational studies*, 26 (3), σσ: 281 – 302.
- Lyle, S. (1999). An investigation of pupil perceptions of mixed – ability grouping to enhance literacy in children aged 9 – 10. *Educational studies*, 25 (3), σσ: 283 – 296.
- Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. Στο: Sternberg, J. R. *The nature of creativity: contemporary psychological perspectives*. New York: Campridge University Press, σσ: 43 - 75.

Προτάσεις για την άσκηση ιδεών για διαμόρφωση του παρεμβατικού προγράμματος στις ανάγκες της σχολικής τάξης:

- Γρόσδος, Σ. & Ντάγιου, Ε. (2003). Ο Αριστοφάνης και τα κόμικς, στο: Γρόσδος, Σ. & Ντάγιου, Ε. (2003) (επιμ.) *Γλώσσα και τέχνη: Γλωσσικές δραστηριότητες για το δημοτικό σχολείο σύμφωνα με τη διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας*, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, σσ: 39 – 72.
- Μπράσερ, Φ. (2005). *1001 δραστηριότητες για να αγαπήσω το βιβλίο: διηγούμαι, ανακαλύπτω, παίζω, δημιουργώ*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ντάγιου, Ε. (2003). Limericks: Λιμερικά ή Ληρολογήματα. Στο: Γρόσδος, Σ. & Ντάγιου, Ε. *Γλώσσα και τέχνη: Γλωσσικές δραστηριότητες για το δημοτικό σχολείο σύμφωνα με τη διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, σσ: 199 – 216.
- Ντάγιου, Ε. (2003). Σχηματοποιήματα. Στο: Γρόσδος, Σ. & Ντάγιου, Ε. *Γλώσσα και τέχνη: Γλωσσικές δραστηριότητες για το δημοτικό σχολείο σύμφωνα με τη διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, σσ: 217 – 232.
- Ντάγιου, Ε. (2003). Το παραμύθι. Στο: Γρόσδος, Σ. & Ντάγιου, Ε. *Γλώσσα και τέχνη: Γλωσσικές δραστηριότητες για το δημοτικό σχολείο σύμφωνα με τη διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, σσ: 321 – 342.

Παράρτημα για το Κεφάλαιο 4

4.1.

ΕΛΑΤΕ ΝΑ ΦΤΙΑΞΟΥΜΕ ΛΙΜΕΡΙΚΣ

Τάξη: Στ'

Ημερομηνία:



Θέλετε να γράψουμε ποιήματα; Ελάτε, είναι απλό! Δε χρειάζονται πολλές γνώσεις, ούτε θα βραβευτούμε γι' αυτά. Μόνο να διασκεδάσουμε! Ελάτε να φτιάξουμε **λίμερικς**, δηλαδή μικρά ποιηματάκια με ή χωρίς νόημα.

Τα λίμερικς είναι μικρά ποιήματα που αποτελούνται από 5 στίχους:

α. _____)
β. _____)
γ. _____)
δ. _____)
ε. _____)

Ο πρώτος στίχος μάς λέει ποιος είναι ο **πρωταγωνιστής** της ποιητικής μας ιστορίας, δηλαδή στον πρώτο στίχο δηλώνεται το **Υποκείμενο (Ποιος;)**.

Ο δεύτερος στίχος μάς πληροφορεί για την **ιδιότητα ή τι έκανε ο πρωταγωνιστής**.

Ο τρίτος και τέταρτος στίχος μάς λέει **τι έκανε ο πρωταγωνιστής ή τι είπε ο κόσμος** γι' αυτή του την πράξη. Λύνεται, με άλλα λόγια, το κατηγορήμα του δεύτερου στίχου.

Ο πέμπτος στίχος είναι αφιερωμένος στο τελικό **επίθετο** που χαρακτηρίζει τον πρωταγωνιστή.

Ένα παράδειγμα λίμερικ:

Ποιος; Ένα παιδί από την Παλλήνη
Ιδιότητα; τρελαινόταν να παίζει με πλαστελίνη
Τι έκανε; παντού, όπου κι αν πήγαινε
Τι έκανε; για πλαστελίνη μίλαγε
Επίθετο; το ταλαντούχο παιδί απ' την Παλλήνη.

4.3α.



Καλλιγράφημα



Καλλιγράφημα

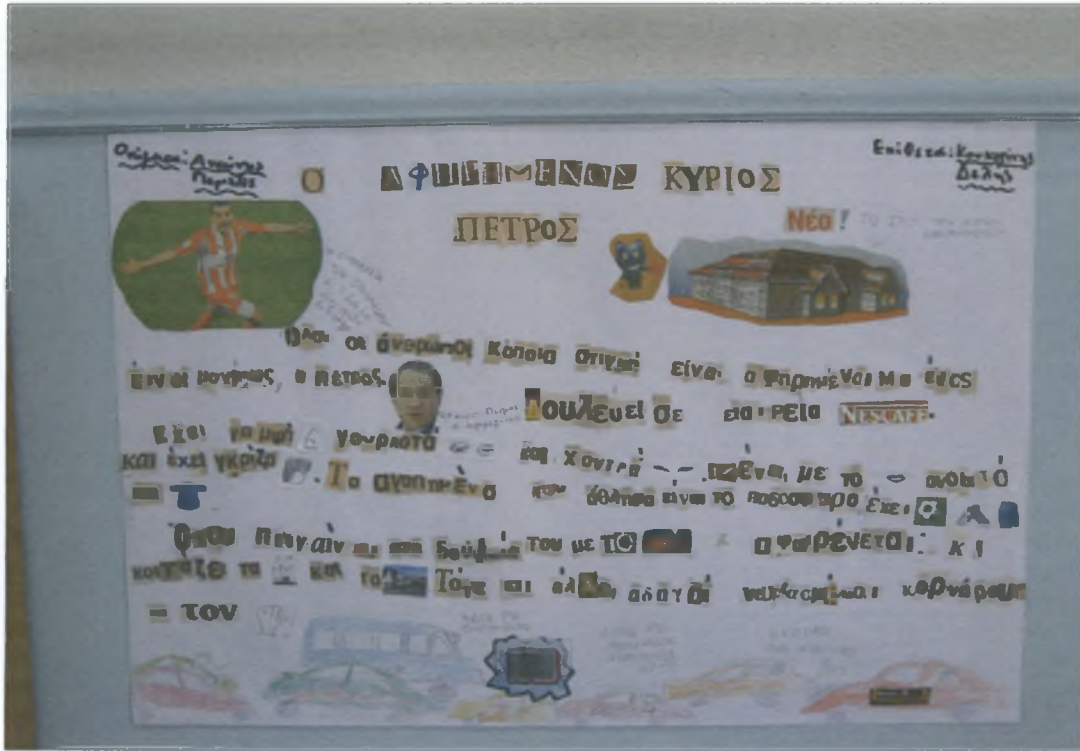
4.3γ.



*Peace begins within ourselves and extends to the home,
neighborhood, nation and beyond, 2003*

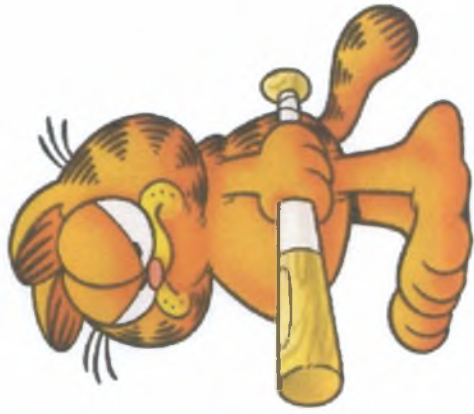
Καλλιγράφημα

Φτιάχνουμε τα δικά μας κολάζ



4.6α.

ΟΜΑΔΑ Α'



4.6β.

OMADA B'

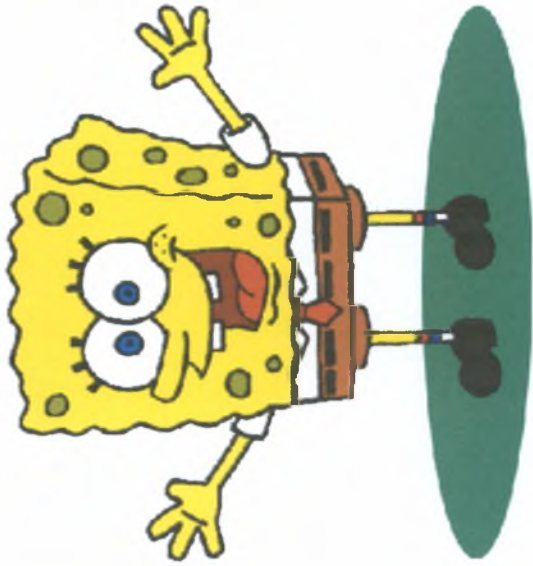


4.6γ.

OMADA T'



OMADA D'



4.7β.

«Ταξίδι στις σελίδες της Φρουτοπίας»

Όνομα:

Τάξη: Στ' Ημερομηνία:



Φυλλομετρήστε στην ομάδα σας σελίδες της Φρουτοπίας και εντοπίστε επίθετα και άλλες λέξεις που σας αρέσουν.

Μπορείτε με τα επίθετα και τις λέξεις που επιλέξατε να φτιάξετε γλωσσοδέτες;

Γράψτε τους γλωσσοδέτες σας πιο κάτω:

.....
.....
.....
.....
.....

Με όσους πιο πολλούς από τους γλωσσοδέτες που φτιάξατε μπορείτε, να δημιουργήσετε μια ιστορία της φαντασίας σας!

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4.11α.

« Πάρ' το αλλιώς !!! »

Όνομα:

Τάξη: Στ' Ημερομηνία:



Μπορείς να φανταστείς και να γράψεις το παραμύθι « Ο νάνος και οι 7 Χιονάτες; »

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4.12.

«Έπαθα Αλτσαίμερ!»

Τάξη: Στ'

Ημερομηνία:

Ιστορίες με φαντασία!!!



Η όμορφη του Φεγγαριού!!!

Πριν από πολλά χρόνια, σ' ένα μακρινό χωριό, ζούσε με τη μάνα του ένα παλικάρι, ο Ευθύμης. Κάθε βράδυ, προτού κοιμηθεί, παρακαλούσε να δει στον ύπνο του τη γυναίκα που θα παντρευόταν. Πέρασε καιρός κι ένα πρωί ο Ευθύμης ξύπνησε ταραγμένος.

- Μάνα, είδα ένα παράξενο όνειρο. Μια όμορφη κοπέλα με κόκκινα μαλλιά και μάτια γαλάζια ήρθε και με σκέπασε μ' ένα μεταξωτό μαντήλι, που είχε ριγμένο στην πλάτη της. Φορούσε στο λαιμό της ένα μαργαριτάρι μεγάλο όσο μια ρώγα σταφυλιού...
- Ας είναι τ' όνειρό σου καλό κι ευλογημένο, παιδάκι μου, αποκρίθηκε η μάνα του.

Έπειτα από λίγες μέρες, ο Ευθύμης ξαναείδε την ίδια κοπέλα στον ύπνο του.

- Μάνα, θέλω να μάθω ποια είναι η όμορφη που έρχεται τη νύχτα σ' όνειρό μου και πού μπορώ να τη βρω...
- Είναι δύσκολο αυτό που ζητάς, γιε μου. Σ' όλη τη χώρα μόνο μια γυναίκα έχει κόκκινα μαλλιά, μάτια γαλάζια και φοράει στο λαιμό της ένα μαργαριτάρι μεγάλο όσο μια ρώγα σταφυλιού.
- Και πού βρίσκεται, μάνα;
- Είναι η κόρη του Βασιλιά του Φεγγαριού και ζει σ' ένα παλάτι, στην κορφή ενός βουνού.

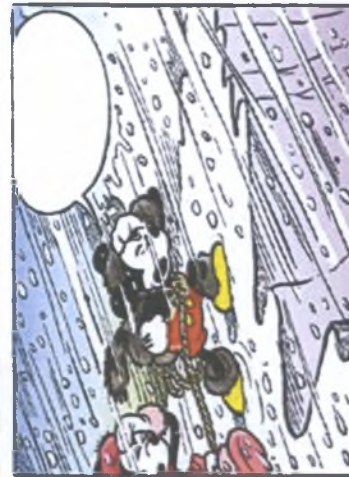
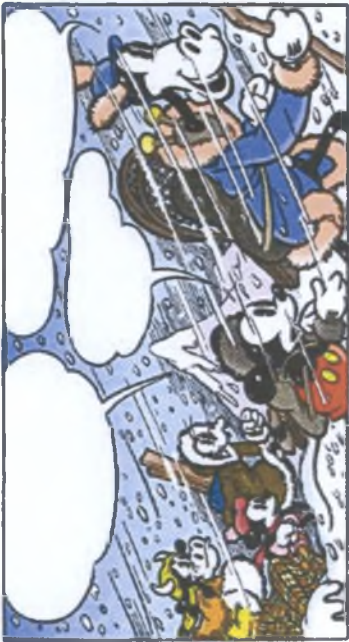
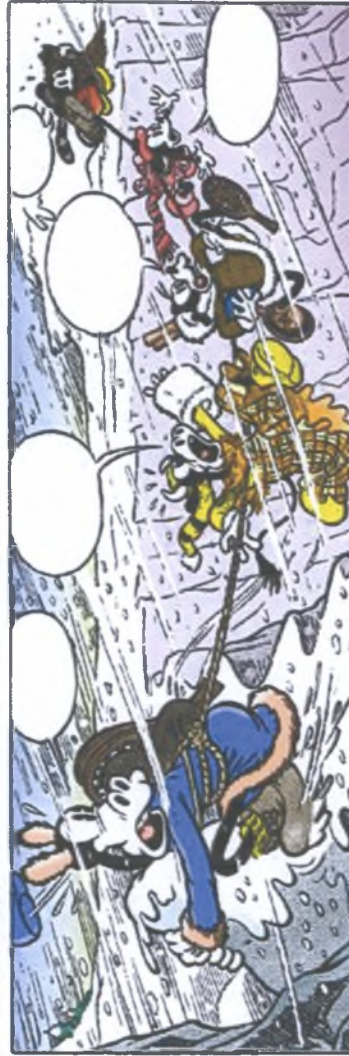
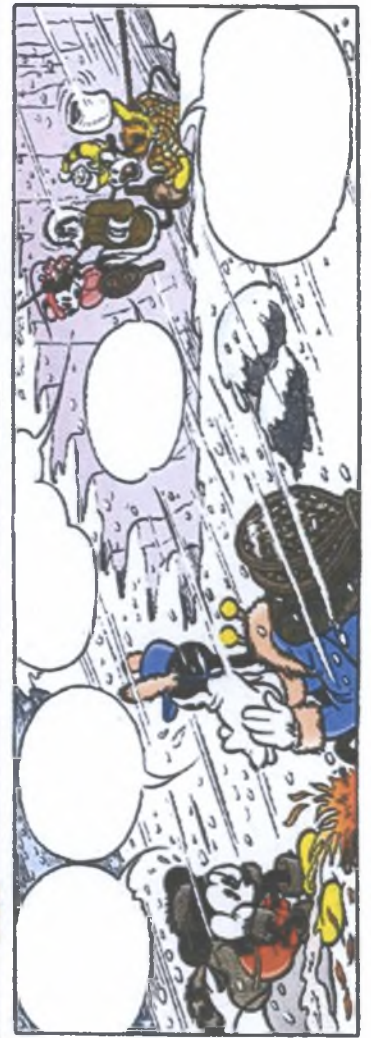
ΟΥΠΣΣΣΣΣ!!! Έπαθα Αλτσαίμερ... Δεν μπορώ να θυμηθώ τη συνέχεια... Μπορείτε εσείς να συνεχίσετε την ιστορία;

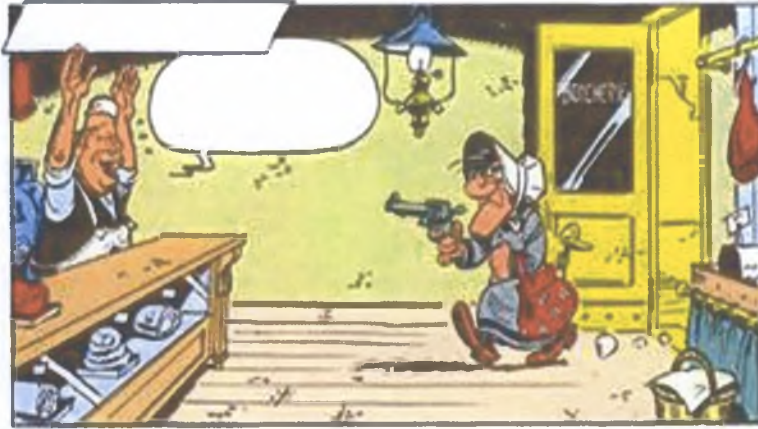
4.13.

Τα
βιβλία ακορντεόν

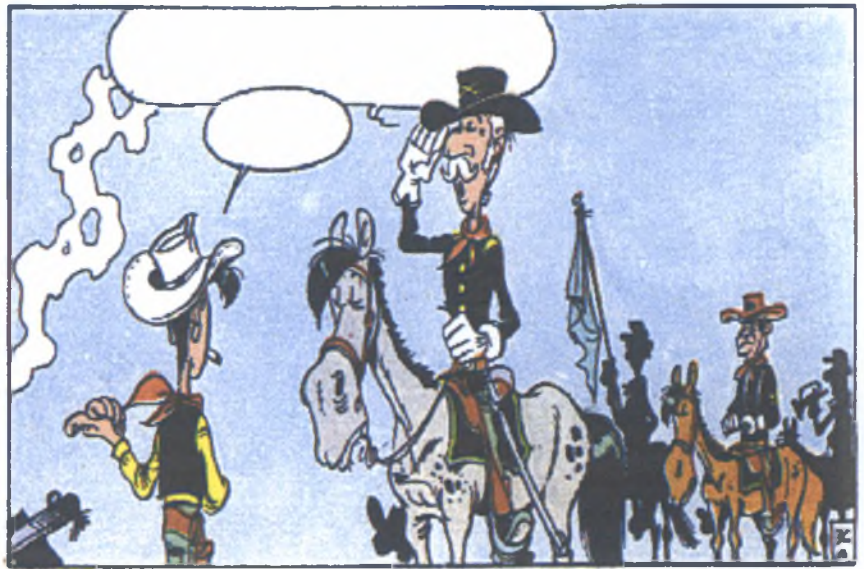
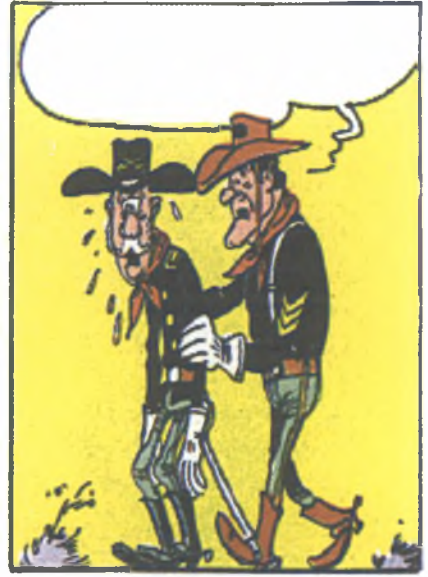


«Γιατρέ τα
κόμικς μας
βουβιάθηκαν»



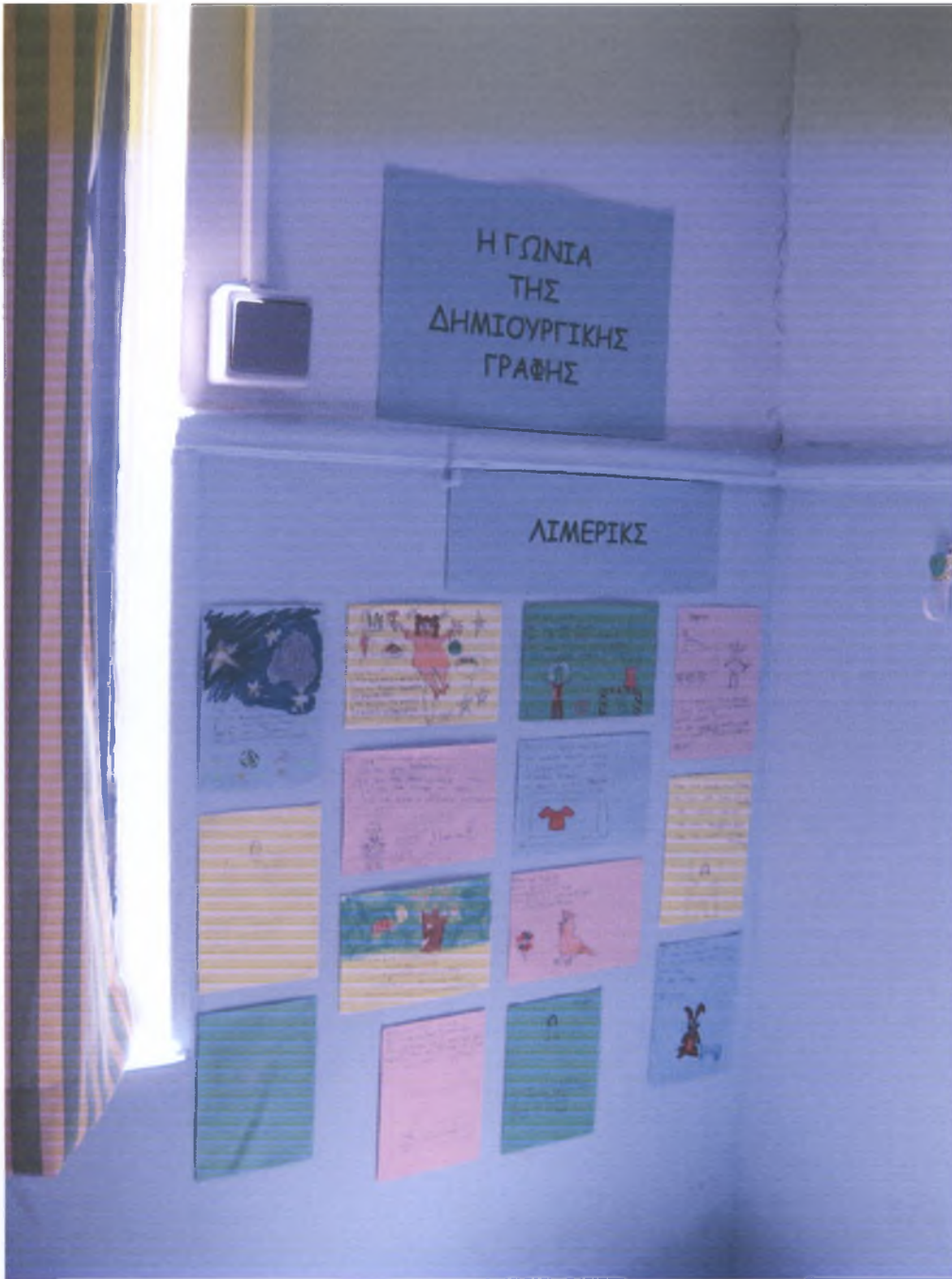


14y.





Φωτογραφικά
υποκαυμένα
από την
εφαρμογή του
υαρεμβατικού
πρόγραμματος



Η γωνιά της «Δημιουργικής Γραφής»



Τα κόμικς που δημιούργησαν τα παιδιά



Από τα κολλάγ των παιδιών



*Βιβλιοθήκη της γωνίας Ανάγνωσης που
δημιουργήθηκε για τους εικοσιόξις του
παρεμβατικού προγράμματος*



Τα καλλιγραφήματα των παιδιών μου
αναρτήθηκαν στον τοίχο



Τα παιδιά δημιουργούν τα «βιβλία ακορντεόν»



*Η ομάδα συζητά και ιδροιδυαδεί να φέρει σε
ιδέρας τον κοινό βικωά*



*Η ομάδα συζητά και υροβιδαεί να φέρει σε
ιδέρας του κοινό σκοπό*



*Η ομάδα συζητά και ιδροσιυαδεί να φέρει σε
ιδέρας του κοινό σκωιά*



Τα αυδολόγια που δημιούργησαν τα παιδιά



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000097192