

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης  
Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

**Πρακτικά**  
Πανελληνίου Συνεδρίου  
με Διεθνή Συμμετοχή

**Ανο**  
**στοχασμοί**  
**για την**  
**παιδική**  
**ηλικία**

Θεσσαλονίκη, 31-10 / 1-11 2014

Σε συνεργασία με την Παιδαγωγική Σχολή  
και το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

**ΖΥΓΟΣ**



ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

## ΠΡΑΚΤΙΚΑ

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ  
ΜΕ ΔΙΕΘΝΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ

Θεσσαλονίκη, 31/10/2014 - 1/11/2014



**Ανα-στοχασμοί**

**για την Παιδική Ηλικία**

---

Τ.Ε.Π.Α.Ε - Α.Π.Θ.

**Αναφορά ως**

Μ. Τζεκάκη & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.). *Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Ανα- στοχασμοί για την Παιδική Ηλικία*. Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ.

Ιστοσελίδα: <http://www.nured.auth.gr/congress2014/>

ISBN: 978-960-243-695-0

Copyright © 2014 ΤΕΠΑΕ & ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ

*Για το περιεχόμενο της κάθε ανακοίνωσης, τη μορφή και τη βιβλιογραφία (εκτός της βασικής μορφής και ταξινόμησης των κειμένων) την ευθύνη φέρουν οι συγγραφείς.*

Οργάνωση ύλης: Ερατώ Γαζάνη

Τεχνική Επιμέλεια: Εκδόσεις Ζυγός \_ Θεσσαλονίκη

Γραφιστική Επιμέλεια (Εξωφύλλου – εντύπου): Δημήτρης Γερμανός

Τεχνική Επιμέλεια Ιστοσελίδας: Νίκος Πουρνάρας

### Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΜΕΤΑΒΟΛΗΣ ΤΗΣ ΣΤΑΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΘΕΤΙΚΟΥ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

Σταύρος Γρόσδος

Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε

[stavros@gmail.com](mailto:stavros@gmail.com)

*Το κείμενο της εισήγησης περιλαμβάνει απόσπασμα ερευνητικής μελέτης, με τη μορφή έρευνας δράσης, στην οποία βασική επιδίωξη του ερευνητή ήταν ο σχεδιασμός και η υλοποίηση μιας διδακτικής πρότασης στην οποία εμπλέκονται οι έννοιες του οπτικοακουστικού γραμματισμού και της δημιουργικής γραφής. Η λογοτεχνία, οι ζωγραφικές εικόνες και ο κινηματογράφος χρησιμοποιήθηκαν ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής στο προσυγγραφικό στάδιο με την ταυτόχρονη εφαρμογή δραστηριοτήτων οπτικοακουστικού γραμματισμού. Επιμέρους στόχος ήταν η διερεύνηση της δυνατότητας μεταβολής σε θετική κατεύθυνση της στάσης των μαθητών/τριών απέναντι στις διαδικασίες συγγραφής κειμένων και της δημιουργίας θετικού ψυχολογικού κλίματος στην σχολική τάξη με την εφαρμογή δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής. Τα ερευνητικά αποτελέσματα ανέδειξαν τον βαθμό αποτελεσματικότητας των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής ως προς τους παραπάνω στόχους.*

#### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το συνοδευτικό επίθετο “δημιουργική” το οποίο προσκολλάται στη “γραφή” καθιστά τη δημιουργική γραφή μία κατεξοχήν δημιουργική διαδικασία. Ωστόσο η παρουσία του αμφιλεγόμενου, ως προς τη νοηματοδότηση, όρου “δημιουργικός”, ο οποίος επιδέχεται πολλαπλές και διαφορετικές ερμηνείες (Κωτόπουλος, 2012: 1-2), καθιστά τη δημιουργική γραφή έννοια δύσκολα οριζόμενη. Η παραπάνω δυσκολία εμφανίζεται εντονότερη, όταν με τη χρήση του όρου υπονοείται η δεξιότητα του συγγραφέα να μεταμορφώνει τις δημιουργικές σκέψεις του σε γραπτό κείμενο (Σουλιώτης 1995), και ηπιότερη, όταν η απόπειρα ορισμού στρέφεται στην αναζήτηση εκπαιδευτικών διαδικασιών, δηλαδή πρακτικών και τεχνικών που στοχεύουν στην κατάκτηση συγγραφικών δεξιοτήτων (Καρακίτσιος 2012: 1). Ωστόσο, η υιοθέτηση μίας ολιστικής οπτικής της δημιουργικής γραφής, η οποία συνδέει τη δημιουργικότητα με τον χώρο της παιδαγωγικής και της διδακτικής, όχι μόνο στην αναζήτηση των ιδιοτήτων που χαρακτηρίζουν ένα άτομο ως δημιουργικό, αλλά στη διερεύνηση των ιδιαίτερων συνθηκών μέσα στις οποίες η δημιουργικότητα του ατόμου απελευθερώνεται, οδηγεί στην προσέγγιση των επιμέρους παράγοντες οι οποίοι εμπλέκονται στη διαδικασία της δημιουργικής γραφής: το γλωσσικό πρόβλημα-ερέθισμα, τον δημιουργικό συγγραφέα, τη δημιουργική διαδικασία και το δημιουργικό προϊόν-

κείμενο (Γρόσδος, 2013).

Ο δημιουργικός συγγραφέας διαθέτει όλες τις δεξιότητες του δημιουργικού ατόμου. Στη διαδικασία της δημιουργικής γραφής ο συγγραφέας βρίσκεται μπροστά σε ένα γλωσσικό πρόβλημα, το οποίο καλείται να επιλύσει παράγοντας λόγο, μέσα από μία διαδικασία παραγωγής ιδεών. Το γλωσσικό πρόβλημα επιδέχεται περισσότερες από μία λύσεις (εκδήλωση αποκλίνουσας στάσης), καθώς το κείμενο που δημιουργείται περιέχει ιδέες και απόψεις καινοφανείς και μοναδικές ως προς τη θέαση του κόσμου. Ένα γεγονός, ένα κείμενο, ένα πρόσωπο, ένα αντικείμενο, μια λέξη, μια φράση, μια εικόνα, μια ανάμνηση, κι άλλα ερεθίσματα από τον ορατό ή ασυνείδητο κόσμο, θα “γεννήσουν” μια αρχική ιδέα, θα δημιουργήσουν ανάγκες επικοινωνίας και έκφρασης. Τα στάδια της δημιουργικής γραφής προσομοιάζουν με τα στάδια εκδήλωσης της δημιουργικότητας: την επώαση και την έμπνευση. Για τον συγγραφέα, αρχάριο ή έμπειρο, μετά την εμφάνιση της απροσδιόριστης αρχικής ιδέας ακολουθεί το στάδιο της εκκόλαψης της, μια περίοδος ασυνείδητων νοητικών διεργασιών. Η παραγωγή γραπτού λόγου περιλαμβάνει το προσυγγραφικό στάδιο (αυθεντικοποίηση, σχεδιασμός ιδεών και οργάνωση των ιδεών), συνεχίζεται στο συγγραφικό στάδιο (καταγραφή ιδεών-δημιουργία κειμένου) και καταλήγει στο μετασυγγραφικό στάδιο (αναθεώρηση, βελτίωση, έκδοση-κοινοποίηση). Η δημιουργική γραφή ως διαδικασία εμφανίζεται κυρίως στο προσυγγραφικό και στο συγγραφικό στάδιο. Η δημιουργική γραφή είναι γραφή ελεύθερη. Ο συγγραφέας δεν ελέγχει απόλυτα αυτό που γράφει, τουλάχιστον στο στάδιο της εύρεσης των ιδεών. Η σκέψη του δεν στρέφεται προς μία κατεύθυνση, αλλάζει συνεχώς πορεία, δεν γνωρίζει τα συμπεράσματα στα οποία θα καταλήξει (Timbal-Duclaux 1996), στροβιλίζεται στη δίνη ιδεών, απόψεων, ιδεολογιών. Τα δημιουργικά προϊόντα-κείμενα δεν αρκεί να ικανοποιούν τις βασικές αρχές του κειμενοκεντρισμού και τις επικοινωνιακές συνθήκες για τις οποίες γράφτηκαν, αλλά διαθέτουν επιπλέον ιδιότητες: ρευστότητα και ευχέρεια, ευελιξία, πρωτοτυπία, οργάνωση και πολυπλοκότητα και χιούμορ (το στοιχείο της έκπληξης) (Schirmacher, 1998).

Σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής, δύο απόψεις αντιμάχονται. Η πρώτη υποστηρίζει το ελεύθερο γράψιμο, διότι θεωρεί ότι η γραφή είναι προϊόν της έμπνευσης, της ανακάλυψης και της διαμόρφωσης ενός προσωπικού ύφους (still, style). Η δεύτερη επικεντρώνει στη μέθοδο, στην τεχνική, δηλαδή τη συλλογή ιδεών, τον σχεδιασμό και την παραγωγή κειμένου με οδηγό τα κειμενικά είδη (genres), τα οποία μελετά ο υποψήφιος συγγραφέας. Η σύγκρουση οδηγεί σε σύνθεση των δύο απόψεων. Η δημιουργική γραφή βασίζεται μεν στην επικοινωνία και τη μείξη διαφόρων στυλ, αλλά ταυτόχρονα είναι γραφή που ρέει και ξεπηδά από το ασυνείδητο, επειδή χρησιμοποιούνται τόσο νοητικά (cognitive) όσο και συναισθηματικά στοιχεία (Καλογεροπούλου 2006: 70-71). Το διδακτό της δημιουργικής γραφής δεν αναφέρεται στην έμπνευση για τη συγγραφή ή στο φυσικό ταλέντο του συγγραφέα (Κωτόπουλος, 2012: 12) και η διδακτική της δημιουργικής γραφής δεν επιθυμεί να οριοθετήσει τις έννοιες της τέχνης και της

τεχνικής. Απόψεις οι οποίες υποστηρίζουν ότι ο συγγραφέας γεννιέται ή ότι η έμπνευση και το ταλέντο αποτελούν προϋποθέσεις για τη συγγραφή θεωρούνται πλέον στερεοτυπικές (Κωτόπουλος, 2012: 6, Τσιλιμένη, 2012: 7). Η δημιουργική γραφή μπορεί να διδαχθεί και να κατανοηθεί, όπως κάθε τέχνη που απαιτεί δεξιότητες (Morley, 2007: 5). Διαμέσου της πρακτικής άσκησης και της κριτικής προσέγγισης των μορφών κειμένου, οι υποψήφιοι συγγραφείς αποκτούν συγγραφικές δεξιότητες, ενσωματώνοντας γνώσεις και στρατηγικές συγγραφής.

Το δημιουργικό γράψιμο αποτελεί διαδικασία διδάξιμη και ασκήσιμη, μέσα και έξω από το σχολικό χώρο. Το ερώτημα είναι η εύρεση των διδακτικών πρακτικών της δημιουργικής γραφής. Δεν αποτελεί δίλημμα, επίσης, αν η διδακτική της δημιουργικής γραφής στρέφεται προς το “τι” (περιεχόμενο) ή προς το “πώς” (δομή) της συγγραφής. Αν στραφούμε κυρίως προς το “πώς” της γραφής, διαμέσου της προσέγγισης λογοτεχνικών κειμένων, δηλαδή υιοθετήσουμε τεχνικές κατασκευής μορφών κειμένων (gerne) είναι πιθανό να αναπαράγουμε τεχνικά άρτια κείμενα και τίποτα παραπάνω. Ζητούμενο, λοιπόν, της διδακτικής της δημιουργικής γραφής είναι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση δραστηριοτήτων παραγωγής ιδεών στο προσυγγραφικό στάδιο. Η έμφαση στην γνώση των μορφικών στοιχείων των κειμένων και στην εκμάθηση/αναπαραγωγή τεχνικών ή η υιοθέτηση οδηγιών είναι πιθανό να αποβεί σε βάρος της προσωπικής έκφρασης. Η άρνηση του αυθορμητισμού της τέχνης θα έφερνε στο προσκήνιο τις δεξιότητες, τις γνώσεις, την εκμάθηση θεωρητικών πλαισίων και μηχανισμών, την ανάπτυξη προσχεδίων, την επεξεργασία των κειμένων, την εκδήλωση της κριτικής, αλλά όχι της αποκλίνουσας στάσης.

Η προσκόλληση στην στείρα αναπαραγωγή μεθόδων και τεχνικών είναι πιθανό να αποφευχθεί τόσο με την κριτική προσέγγιση (μέρος της κριτικής προσέγγισης αποτελεί η αμφισβήτηση) μεγάλης ποικιλίας λογοτεχνικών κειμένων (θεματικής και ειδολογικής) όσο και με την εφαρμογή στρατηγικών παραγωγής (επώασης) και οργάνωσης ιδεών στο προσυγγραφικό στάδιο με την παροχή ερεθισμάτων στους υποψήφιους συγγραφείς. Άλλο τόσο απαραίτητη είναι η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων των υποψηφίων συγγραφέων, δηλαδή η κριτική προσέγγιση της ίδιας της γραφής τους σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο.

Σκοπός της διδακτικής της δημιουργικής γραφής είναι να καταστήσει τα παιδιά αυτόνομα στην παραγωγή κάθε είδους κειμένων. Αν και η επικρατούσα άποψη περιλαμβάνει κυρίως την παραγωγή λογοτεχνικών κειμένων, στον χώρο της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα της πρωτοβάθμιας (νηπιαγωγείο - δημοτικό σχολείο), η δημιουργική γραφή δεν αναφέρεται αποκλειστικά στην παραγωγή λογοτεχνικών κειμένων και περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα κειμένων (Dawson, 2005, Κωτόπουλος, 2011). Το πλήθος των διδακτικών εφαρμογών, οι οποίες έχουν δοκιμαστεί στη διδακτική πρακτική στα εργαστήρια για παιδιά και ενήλικους, έχουν καταδείξει ότι δεν υπάρχει ένα και μοναδικό άκαμπτο μοντέλο διδασκαλίας, αλλά πολυπαραδειγματικές τεχνικές/ στρατηγικές οι οποίες περιλαμβάνουν πλήθος και ποικιλία δραστηριοτήτων, που χαρακτηρίζονται για την ευρη-

ματικότητα, την προσαρμοστικότητα και τον επικοινωνιακό χαρακτήρα. Η διδακτική παρέμβαση περιλαμβάνει σχεδιασμό δραστηριοτήτων. Είναι κειμενικά γεγονότα, στα οποία τα παιδιά συμμετέχουν. Ένα σύνολο δραστηριοτήτων πραγματοποιούνται από τον αρχάριο συγγραφέα, στοχεύουν στην απόκτηση γνωστικών και κοινωνικο-συναισθηματικών στρατηγικών γραφής και επιδίωξη την παραγωγή και την οργάνωση ιδεών στο προσυγγραφικό, κυρίως, στάδιο. Προηγείται ένα ισχυρότατο συναισθηματικά ερέθισμα: ένα γεγονός, ένα κείμενο, σταθερές ή κινούμενες εικόνες. Στη διδακτική πρόταση που ακολουθεί, η οποία υλοποιήθηκε και αποτέλεσε αντικείμενο ερευνητικής μελέτης (απόσπασμα της οποίας θα παρουσιαστεί), ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής χρησιμοποιήθηκαν σταθερές και κινούμενες εικόνες των ζωγραφικών έργων, της λογοτεχνίας και του κινηματογράφου (Γρόσδος & Ντάγιου, 2003). Στο ξεκίνημα και στο τέλος των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής υλοποιούνται δημιουργικές δραστηριότητες-παιχνίδια, τις οποίες σχεδιάζουν και υλοποιούν τα παιδιά (Γουλής και Γρόσδος, 2011, Καρακίτσιος, 2013, Κωτόπουλος κ.ά., 2013). Οι δραστηριότητες περιλαμβάνουν ποικιλία μορφών έκφρασης, όπως ζωγραφική, κόλλάζ, κατασκευές, ακρόαση και παραγωγή ήχων και μουσικής, θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς, κινητικά παιχνίδια, θέαση κινηματογραφικών ταινιών κ.ά., έχουν παιγνιώδη χαρακτήρα και είναι απολαυστικές για τα παιδιά. Οι δραστηριότητες αυτές μπορούν είτε να εκπηγάζουν από ένα λογοτεχνικό κείμενο που θα διαβαστεί στην τάξη είτε να αντικαταστήσουν το στάδιο της ανάγνωσης και του σχολιασμού λογοτεχνικών κειμένων καθώς, όχι μόνο παροτρύνουν τα παιδιά να συμμετέχουν στη διαδικασία καλλιεργώντας προσδοκίες ενός συμβολικού φανταστικού παιχνιδιού (Κωτόπουλος, 2011), αλλά λειτουργούν ως αποτελεσματικά ερεθίσματα γέννησης ιδεών.

Οι δημιουργικές διαδικασίες στη σχολική τάξη ή στο εργαστήρι προϋποθέτουν εθισμό σε ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες, θετικό ψυχολογικό κλίμα και υιοθέτηση από τον εκπαιδευτικό/ εμψυχωτή δημοκρατικού στυλ διδασκαλίας. Το γράψιμο είναι επίπονη διαδικασία κι άλλο τόσο απολαυστική. Παιδαγωγικό προαπαιτούμενο αποτελεί η δημιουργία ατμόσφαιρας συγγραφής και δημιουργικού περιβάλλοντος, στα οποία το παιδί-συγγραφέας μπορεί να πειραματιστεί με ασφάλεια και να νιώσει ελεύθερο να περιγράψει την συναισθηματική εμπλοκή του απέναντι στα προσφερόμενα ερεθίσματα. Τα παραπάνω αποτελούν ερευνητέα ζητήματα.

## **1. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ**

Η συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη (Γρόσδος, 2013), η οποία πραγματοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2012-2013 σε δημοτικά σχολεία του ευρύτερου πολεοδομικού συγκροτήματος της Θεσσαλονίκης (Ανατολική, Κέντρο και Δυτική Θεσσαλονίκη), συμπεριλαμβάνει μία παρέμβαση, η οποία διαθέτει τα χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης καθώς από το ξεκίνημα υπήρχε «ένα σχέδιο», μια διδακτική πρόταση, ανοιχτή σε βελτιωτικές αλλαγές, «μια κυκλοειδής σπείρα σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης του σχεδίου και σκέψης», όπου η καθημία



απ' τις ενέργειες συσχετίζεται με τις άλλες και τέλος «ενεργός εμπλοκή» των συμμετεχόντων στην πρακτική σε κάθε στιγμή της δραστηριότητας (Carr & Kemmis, 1997: 220). Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών είχε ως σημείο εκκίνησης βιωμένες ανάγκες και προβλήματα των μαθητών/τριών τους μέσα στην σχολική αίθουσα. Οι εκπαιδευτικοί υιοθέτησαν τα ερωτήματα: (α) Αν και με ποιους τρόπους μπορεί να αλλάξει η στάση των μαθητών/τριών απέναντι στην διαδικασία της συγγραφής κειμένων και (β) Αν υπάρχουν τρόποι βελτίωσης των κειμένων που παράγουν οι μαθητές/τριες ως προς τα δημιουργικά τους χαρακτηριστικά.

### 1.1. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Γενικός σκοπός της έρευνας είναι, διαμέσου της υλοποίησης μιας διδακτικής πρότασης με την εφαρμογή δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής σε σχολικές τάξεις του δημοτικού σχολείου), με εμπλοκή των εννοιών της δημιουργικής γραφής και του οπτικοακουστικού γραμματισμού, με τα έργα της τέχνης (ζωγραφικά έργα, εικονογραφήσεις των λογοτεχνικών βιβλίων και εικόνες του κινηματογράφου) να χρησιμοποιούνται ως ερεθίσματα παραγωγής ιδεών στο προσυγγραφικό στάδιο, με την τεχνική της τροποποίησης και ανατροπής μοτίβων, και την ταυτόχρονη εφαρμογή δραστηριοτήτων οπτικοακουστικού γραμματισμού. Επιμέρους στόχοι: (α) Η διερεύνηση της εφικτότητας και η καταγραφή προβλημάτων που ανακύπτουν στην εφαρμογή προγραμμάτων δημιουργικής γραφής με την χρήση εικόνων στο δημοτικό σχολείο υπό τις παρούσες συνθήκες. (β) Η καταγραφή των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα ζητήματα της διδακτικής της δημιουργικής γραφής και η αποτύπωση των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών. (γ) Η διερεύνηση της δυνατότητας μεταβολής σε θετική κατεύθυνση της στάσης των μαθητών/τριών απέναντι στις διαδικασίες συγγραφής κειμένων με την εφαρμογή δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής. (δ) Η διερεύνηση του βαθμού βελτίωσης των κειμένων που παράγουν οι μαθητές/τριες, ως προς τα δημιουργικά τους χαρακτηριστικά, με τη χρήση τεχνικών δημιουργικής γραφής, σε σύγκριση με τα κείμενα που παράγουν κατά την γλωσσική διδασκαλία.

Η παρούσα ανακοίνωση επικεντρώνεται στα ερευνητικά δεδομένα του επιμέρους στόχου: Η διερεύνηση της δυνατότητας μεταβολής σε θετική κατεύθυνση της στάσης των μαθητών/τριών απέναντι στις διαδικασίες συγγραφής κειμένων με την εφαρμογή δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής. Τα ειδικότερα ερευνητικά ερωτήματα ήταν: (α) Με ποιον τρόπο υποδέχονταν οι μαθητές/τριες την ανακοίνωση πραγματοποίησης των δραστηριοτήτων; (β) Ποιος ήταν ο βαθμός συμμετοχής και ο βαθμός της προσπάθειας των μαθητών/τριών στις δραστηριότητες; (γ) Σε ποιο βαθμό οι μαθητές/τριες, με την συμμετοχή τους στις δραστηριότητες, άλλαξαν στάση απέναντι στο γραπτό λόγο σε θετικότερη κατεύθυνση; (δ) Ποια ήταν η στάση των μαθητών/τριών σας με χαμηλές συγγραφικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δράσεων ως προς την συμμετοχή;

Με βάση τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα διατυπώθηκαν οι υποκατηγορίες ανάλυσης: (α) Η υποδοχή/στάση των μαθητών/τριών. (β) Η συμμετοχή των μαθητών/τριών στις δράσεις. (γ) Η προσπάθεια των μαθητών/τριών. (δ) Η συμμετοχή των μαθητών/τριών σας με χαμηλές συγγραφικές δεξιότητες. (ε) Η αλλαγή στάσης των μαθητών/τριών απέναντι στο γραπτό λόγο.

## **1.2. Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ**

Στην συγκεκριμένη περίπτωση δεν χρησιμοποιήθηκε η θεωρία ως ένα ορισμένο μεθοδολογικό πλαίσιο, αλλά αντίθετα ήταν η πρακτική γνώση (η οποία προσφέρθηκε από τον ερευνητή) που επέτρεψε στους εκπαιδευτικούς να ξεδιπλώσουν την διδακτική τους εμπειρία, να υλοποιήσουν διδακτικές προτάσεις, συνειδητοποιώντας τις θεωρίες που η εμπειρία απηχεί, να προσφέρουν τα ερευνητικά συμπεράσματα, τα οποία οδήγησαν στον εκ νέου σχεδιασμό των διδακτικών προτάσεων. Διερευνήθηκαν, διαμέσου διδασκαλιών, πρακτικές διδακτικές προτάσεις και οι εκπαιδευτικοί παρέμειναν ανοιχτοί σε απρόοπτες καταστάσεις/εκπλήξεις. Ως προς τον τύπο της έρευνας, η συγκεκριμένη μελέτη εντάσσεται στο πρακτικό τύπο έρευνας δράσης, καθώς στοχεύει στο γεφύρωμα ανάμεσα στη θεωρία και την πρακτική, και βασική επιδίωξη την διαμόρφωση πρακτικά εφαρμόσιμων και αποτελεσματικών διδακτικών προτάσεων. Σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν εννέα δίωρες διδακτικές παρεμβάσεις (διδασκαλίες) σε δεκαέξι τάξεις ισάριθμων δημοτικών σχολείων (οργανικότητας 6/θεσίων και άνω). Δίδαξαν οι εκπαιδευτικοί των τάξεων. Ως διδακτικό υλικό χρησιμοποιήθηκε στις τρεις πρώτες διδασκαλίες ζωγραφικά έργα (Γρόσδος, 2003), στις τρεις επόμενες διδασκαλίες εικονογραφήσεις και κείμενα της παιδικής λογοτεχνίας και στις τρεις τελευταίες διδασκαλίες αποσπάσματα κινηματογραφικών ταινιών (Γρόσδος, 2009, Γρόσδος, 2010). Τα στάδια της διδασκαλίας: (α) Προβολή του έργου (ζωγραφικός πίνακας ή εικόνα λογοτεχνικού βιβλίου ή κινηματογραφική ταινία), (β) Συζήτηση - Πρώτες αυθόρμητες εντυπώσεις των μαθητών/τριών, (γ) Κριτική προσέγγιση του έργου, (δ) Δραστηριότητες δημιουργικής γραφής (φύλλο εργασίας), (ε) Προεκτάσεις (δραστηριότητες εικαστικές, κίνησης κ.λπ.).

### **1.2.1. ΔΕΙΓΜΑΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ: ΜΑΘΗΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟ**

(α) Προβολή, με βιντεοπροβολέα στην τάξη, του ζωγραφικού πίνακα: Μαρκ Σαγκάλ, *Ο Πράσινος Βιολιστής*, 1923-24.

(β) Προσέγγιση του έργου με συζήτηση:

(Προβολή της εικόνας - Πρώτες αυθόρμητες αντιδράσεις των παιδιών)

Ποιο είναι το κεντρικό θέμα του πίνακα; (Πού πηγαίνει η πρώτη ματιά σου;)

Τι σου κάνει εντύπωση και σου προκαλεί το ενδιαφέρον;

Πού βρίσκεται ο βιολιστής; Γιατί ανέβηκε εκεί; Περίγραψε τον. Είναι χαρούμενος ή λυπημένος;

Περιγράψε τα ρούχα του βιολιστή. Τι παράξενο και παράταιρο υπάρχει;  
Γιατί οι μορφές πετούν ή μοιάζουν έτοιμες να πετάξουν; Τι είναι αυτό που τις αλαφρώνει;

Ποια σχήματα κυριαρχούν;

Τα χρώματα είναι φυσικά;

Ψάξε μια σκάλα, ένα ζώο, μια ομπρέλα, ένα πουλί, μια μορφή που χορεύει στον αέρα;

Ποια φανταστικά εξωπραγματικά στοιχεία υπάρχουν στον πίνακα;

Σε ποια γεγονότα πρωτοστατούσαν οι βιολιστές παλιότερα; Σήμερα πού μπορούμε να συναντήσουμε ένα βιολιστή;

Ποιον άλλο τίτλο θα δίνετε στο έργο;

Αναπαραστήστε με το σώμα σας τις κινήσεις του βιολιστή που παίζει χαρούμενος και στη συνέχεια βρείτε τρόπους να δείξετε τον βιολιστή που είναι λυπημένος.

(γ) Δημιουργική γραφή (με ατομικό φύλλο εργασίας, χωρίς παρεμβάσεις ή δι-ορθώσεις από τον εκπαιδευτικό):

Θα ήθελες να είσαι στη θέση του βιολιστή; Γιατί;

Αν το βιολί είχε μιλήσει τι θα έλεγε; Γράψε την ιστορία ενός βιολιού (τι ήταν πριν κατασκευαστεί, πώς κατασκευάστηκε, σε ποιους τόπους ταξίδεψε, τι είδε, ποιους γνώρισε, ποια χέρια το κράτησαν, για ποιους έπαιξε, τι ένιωθε κάθε στιγμή, ποιο ήταν το τέλος του κ.ά.).

(δ) Προεκτάσεις /Δραστηριότητες μετά την δημιουργική γραφή:

Πώς θα ντύνετε μουσικά τον πίνακα; Ποιοι ήχοι εκτός από τον ήχο του βιολιού ακούγονται; (δάσκαλος και μαθητές ακούνε στην τάξη μουσικές συνθέσεις με τη συμμετοχή βιολιών ή άλλα μουσικά κομμάτια, που οι ίδιοι έχουν επιλέξει).

Ζωγραφίστε ένα παράξενο πολύχρωμο χαρούμενο βιολί που ζωντάνεψε και στη συνέχεια ένα λυπημένο βιολί.

Οι πίνακες του Σαγκάλ έχουν συνδεθεί με την ποίηση. Γράψε ένα στίχο καθώς βλέπεις το έργο.

Φαντάσου και περίγραψε το γεγονός για το οποίο ανέβηκε ο βιολιστής στη στέγη για να παίξει.

### 1.2.2. ΔΕΙΓΜΑΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ: ΜΑΘΗΜΑ ΟΓΔΟΟ.

(α) Προβολή ολόκληρης (διάρκεια 38') της ταινίας: *Το κόκκινο μπαλόνι* (1956), σκηνοθεσία Αλμπέρ Λαμορίς. Οι μαθητές/τριες εκφράζουν αυθόρμητα τις εντυπώσεις τους. Ακολουθεί συζήτηση: Τι τους άρεσε, τι δεν τους άρεσε,

Ποιο τέλος θα έδιναν αν ήταν σεναριογράφοι, Τι ένιωσαν σε διάφορες στιγμές του έργου και γιατί (με ποιους τρόπους ο σκηνοθέτης “γέννησε” αυτά τα συναισθήματα), Ποια σκηνή θα ήθελαν να ξαναδούν κ.ά. Γιατί τα άλλα παιδιά έσκασαν το κόκκινο μπαλόνι; Τι θα έκαναν, αν ήταν μπροστά στο επεισόδιο με το σκάσιμο του μπαλονιού;

(β) Δημιουργική γραφή (με ομαδικό φύλλο εργασίας, χωρίς παρεμβάσεις ή διορθώσεις από τον εκπαιδευτικό). Οι μαθητές/τριες εργάζονται ομαδικά. Κάθε ομάδα θα αλλάξει το τέλος της ιστορίας. Αν δεν θέλουν να αλλάξουν την σκηνή του τέλους, τότε επιλέγουν να αλλάξουν κάποια άλλη σκηνή της ταινίας. *«Είστε δημιουργοί της ταινίας και ο παραγωγός σας ζήτησε να αλλάξετε το τέλος της ιστορίας γιατί πιστεύει ότι το τέλος που υπάρχει δε θα αρέσει στα παιδιά».*

(γ) Οι ιστορίες/ σενάρια διαβάζονται στην τάξη.

*Εναλλακτική πρόταση προσέγγισης*

(α) Προβολή της ταινίας από το χρονικό σημείο 27.20΄έως το χρονικό σημείο 32.30΄.

(β) Δημιουργική γραφή (με ομαδικό φύλλο εργασίας, χωρίς παρεμβάσεις ή διορθώσεις από τον εκπαιδευτικό). Οι μαθητές/τριες εργάζονται ομαδικά. Κάθε ομάδα θα εμφανίσει στην αφήγηση έναν καινούριο ήρωα/πρωταγωνιστή και, βέβαια, θα ξαναγράψει τμήματα της ιστορίας.

Ξαφνικά εμφανίζεται ένα καινούριο πρόσωπο. Ποιος είναι; Πώς είναι; Είναι φίλος ή εχθρός του παιδιού; Φαντάσου και γράψε την συνέχεια της ιστορίας. Τι συμβαίνει στη συνέχεια; Συνέχισε και ολοκλήρωσε την ιστορία. Γράψε την πιο ενδιαφέρουσα και συναρπαστική ιστορία που μπορείς.

(γ) Οι ιστορίες/ σενάρια διαβάζονται στην τάξη.

(δ) Οι μαθητές/τριες φαντάζονται και ανακοινώσουν προφορικά στην τάξη το ξεκίνημα της ταινίας.

(ε) Προβολή ολόκληρης της ταινίας και συζήτηση για την ανάγκη να μην διακόπτεται ένα έργο τέχνης: “Τι στερούμαστε όταν βλέπουμε ένα μόνο κομμάτι της ταινίας;” (τμήματα της πλοκής, ολοκληρωμένους χαρακτήρες, κορύφωση κ.ά. ), ή τα κείμενα στο ανθολόγιο τα οποία είναι αποσπάσματα, οι διαφημίσεις της τηλεόρασης που διακόπτουν τη ροή μιας ταινίας κ.ά.

### 1.3. Η ΣΥΛΛΟΓΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Ως προς την συλλογή δεδομένων επιλέχθηκε η πολυμεθοδική προσέγγιση ως ο πλέον ασφαλής τρόπος προκειμένου να συλλέξει ο ερευνητής τα δεδομένα της έρευνας και να τα ελέγξει, επιβεβαιώνοντας την αλήθεια των αναφορών των υποκειμένων. Συγκεκριμένα, αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τη συλλογή στοιχείων από έναν αριθμό ερωτώμενων και πηγών, και στη συνέχεια με τη σύγκριση και την αντιπαραβολή των δεδομένων με σκοπό να διεξαχθεί μια όσο γίνεται πληρέστερη και ισορροπημένη έρευνα (Bell, 2001: 106). Η συλλογή των δεδο-

μένων, η καταγραφή και η επεξεργασία τους, η κωδικοποίηση, ο έλεγχος των κατηγοριών και η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν βάσει τριών συνολικά παρεμβάσεων: (α) Δομημένη συνέντευξη/έρευνα με ερωτηματολόγιο, (β) Εστιασμένη ημιδομημένη προφορική συνέντευξη και (γ) Επίσκεψη/Παρατήρηση από τον ερευνητή στους χώρους εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης (παρακολούθηση διδασκαλιών, συζήτηση με εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες).

Για τον έλεγχο της εγκυρότητας αναζητήθηκε η σύγκλιση των δεδομένων που προέκυψαν από τις διαφορετικές μεθόδους συλλογής στοιχείων με την συνδυαστική χρήση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων. Χρησιμοποιήθηκε η μεθοδολογική τριγωνοποίηση, η πολύ-μεθοδολογική προσέγγιση «*μεταξύ διαφορετικών μεθόδων*» (Cohen & Manion, 1994: 328), δηλαδή η χρήση περισσότερων από μία μεθόδων στην επιδίωξη του δεδομένου στόχου.

## 2. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα αποτελέσματα των δύο μορφών συνέντευξης (ερωτηματολόγιο και εστιασμένη συνέντευξη) καθώς και των παρατηρήσεων από τον ερευνητή αναλύθηκαν ξεχωριστά και από κοινού (συγκριτική ανάλυση). Τελικά, όλα τα στοιχεία όλων των μεθόδων αναλύθηκαν και ερμηνεύθηκαν υπό το φως των στόχων της έρευνας.

**2.1.ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ: Η ΥΠΟΔΟΧΗ/ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ** (ερευνητικό ερώτημα: Με ποιον τρόπο υποδέχονταν οι μαθητές/τριες τις δραστηριότητες;).

Οι μαθητές/τριες, κατά δήλωση των εκπαιδευτικών εμφανώς υποδέχονταν με θετικό τρόπο την ανακοίνωση των δραστηριοτήτων (πριν την πραγματοποίησή τους, στο στάδιο των προκαταβολικών οργανωτών). Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα ερωτηματολόγια, οι οποίες περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες υποδέχονταν την ανακοίνωση των δραστηριοτήτων, μοιράζονται ανάμεσα στο Ενδιαφέρον (75%) και τον Ενθουσιασμό (25 %). Δεν υπάρχουν απαντήσεις στις κατηγορίες Αδιαφορία και Άρνηση. Ο ενθουσιασμός των παιδιών κυριαρχεί στις περιγραφές των εκπαιδευτικών στις συνεντεύξεις:

Συνέντευξη 2: ...Υποδοχή, πολύ καλή, όταν το ανήγγειλα... ήταν κάτι καινούριο... ενδιαφέρον...

Συνέντευξη 4: Οι πρώτες τους αντιδράσεις ήταν ενθουσιώδεις: “Α! πάρα πολύ ωραία”, “Α! κυρία τι ωραία, τι θα κάνουμε;”, “Τι είναι αυτό”; Στην αρχή είχανε πάρα πολύ μεγάλη περιέργεια ως προς το τι είναι αυτό που θα συναντήσουν και μετά με το που άρχιζε η προβολή της ταινίας ή της φωτογραφίας η περιέργειά τους γινόταν ενθουσιασμός. Στην πλειοψηφία τους ήταν ενθουσιασμένα τα παιδιά σε σημείο που έλεγαν κιόλας: “Γιατί αργείτε” κ.λπ. Η περιέργεια αυτή, μετά έγινε ενθουσι-

ασμός, επιμένω ότι ήταν στην πλειοψηφία των παιδιών. Πιθανόν στην αρχή υπήρχαν κάποια παιδιά, τα παιδιά που είναι συνήθως σιωπηλά στην τάξη, αλλά στη δεύτερη προβολή ήταν όλα τα παιδιά, ο ενθουσιασμός ήταν γενικευμένος. Μόλις έμπαινα μέσα στη τάξη, λοιπόν, με ρωτούσαν τι θα κάνουμε σήμερα, πού θα πάμε, γιατί, τι έχουμε να δούμε, τι έχουμε να κάνουμε, όχι δεν θέλουμε να κάνουμε μάθημα, θέλουμε να μας κάνετε κάτι διαφορετικό, θα έχει συνέχεια αυτό που θα κάνουμε; Τι είναι; Και μάλιστα ορισμένα εξέφραζαν και προτιμήσεις “να πάμε να δούμε αυτό;”, “να πάμε να κάνουμε εκείνο;”

Συνέντευξη 6: Στο πρώτο μάθημα στην εισαγωγή στην αφήγηση ήταν ψιλοαδιάφοροι “για να δούμε τι θα γίνει”. Στο δεύτερο μάθημα που κάναμε όμως τον πίνακα... Ο πρώτος πίνακας ήταν Η έναστρη νύχτα του Van Gogh... τους άρεσε... ξέρανε ότι κάθε Τετάρτη ήταν κάτι πέρα απ τα μαθήματα, χαλάρωναν, δεν θα έμπαινε βαθμολογία, ελεύθεροι... το ζητούσαν κιόλας. Ερχόταν δηλαδή Τρίτη και με ρωτούσαν “αύριο θα γράψουμε ή θα διαβάσουμε;” Από όλους, σχεδόν όλοι...

## **2.2.ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ: Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΣΤΙΣ ΔΡΑΣΕΙΣ** (ερευνητικό ερώτημα: Χαρακτηρίστε την συμμετοχή και την προσπάθεια των μαθητών/τριών σας στις δραστηριότητες;).

Ο βαθμός συμμετοχής και προσπάθειας των μαθητών/τριών στις δραστηριότητες χαρακτηρίζεται από μέτρια έως σχεδόν ενθουσιώδη στα ερωτηματολόγια, δηλαδή στις δύο θετικότερες βαθμίδες, αποφεύγοντας παντελώς τις κατηγορίες Ισχνή και Αδιάφορη. Ωστόσο στις συνεντεύξεις και τις επιτόπιες παρατηρήσεις του ερευνητή η εικόνα εμφανίζεται περισσότερο θετική. Οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν, ενίοτε γλαφυρότατα και με αίσθηση χιούμορ, τις απολαυστικές αντιδράσεις των μαθητών/τριών τους απέναντι στα οπτικοακουστικά ερεθίσματα και σημειώνουν τόσο τον μεγάλο αριθμό δημιουργικών ιδεών που ακούγονται στην τάξη (ευχέρεια και ευλυγισία) όσο και την παραγωγή πρωτότυπων ιδεών (ideational fluency) και την προσαρμοστική ευλυγισία (adaptive flexibility) με την εξεύρεση απίθανων λύσεων. Και οι παρατηρήσεις του ερευνητή με επιτόπιες επισκέψεις και συζητήσεις με τους μαθητές/τριες επιβεβαιώνουν τις περιγραφές των εκπαιδευτικών (τα παιδιά ανυπόμονα αναμένουν την επίσκεψη του ερευνητή, με μεγάλη χαρά επιδεικνύουν τις εργασίες τους - κείμενα, κατασκευές, χειροποίητα φυλλάδια κ.ά.- μιλώντας όλα τα παιδιά ασταμάτητα, πανηγυρίζουν με την προοπτική μιας ενδεχόμενης νέας επίσκεψης του ερευνητή, προσπαθούν να εκμαιεύσουν την υπόσχεση συνέχισης των δραστηριοτήτων κ.ά.). Η εντύπωση την οποία αποκομίζει ο επισκέπτης είναι η εικόνα της τάξης/νησίδας δημιουργικότητας με χαρούμενα παιδιά τα οποία απολαμβάνουν αυτά που πράττουν.

Συνέντευξη 1: Αντιμετώπισαν την συμμετοχή τους στις δράσεις με σοβαρό και θετικό τρόπο... το κείμενο είναι ποιοτικό ζήτημα... Το ξεκίνημα ήταν

καλό, το ερέθισμα καλό... ενθουσιάζονταν... ήταν κάτι καινούριο, το είδαν με ενδιαφέρον... ξέφυγαν από τα τετριμμένα. Κάποιες εργασίες έγιναν ομαδικά. Ακούγαμε και μουσική στην τάξη, π.χ. στον βιολιστή του Σαγκάλ ακούσαμε βιολιά... τους άρεσε... “πότε θα ακούσουμε μουσική;” Τους άρεσαν οι κινηματογραφικές ταινίες και επέμεναν να τις δουν ολόκληρες, π.χ. Το χαμίνι του Τσάρλι Τσάπλιν.

Συνέντευξη 4: Η συμμετοχή τους, και αυτό είναι καταπληκτικό, η συμμετοχή τους ήτανε καθολική. Δε σταματούσαν από την ώρα που ξεκινούσε η προβολή. Την ώρα που παρατηρούσαν πίνακες, την ώρα που έβλεπαν ταινίες έκαναν σχόλια, έκαναν σχόλια στο διπλανό τους, για αυτό που έβλεπαν. Τα σχόλια τους αφορούσαν την εικόνα που έβλεπαν, τον ήχο, τα σχήματα και μάλιστα κάποιες φορές, όταν αυτό που έβλεπαν τους εξέπληττε το χαρακτήριζαν και προσπαθούσαν να δουν και πίσω από την ιστορία την ώρα που το έβλεπαν ή καθώς έβλεπαν τον πίνακα πέρα από την απλή παρατήρηση έκαναν σχόλια που αφορούσαν ερμηνείες. Προτού καν να φτάσουμε στο επίπεδο της συζήτησης. Ο αυθορμητισμός τους ήταν πάρα πολύ μεγάλος και τα σχόλια απευθύνονταν και δίπλα στο συμμαθητή τους “κοίτα αυτό” κ.λπ., αλλά και με ερωτήσεις “πώς μπορεί να γίνεται αυτό”. Έκαναν ακόμα και συγκρίσεις την ώρα που έβλεπαν το ερέθισμα. Ήταν πάρα πολύ ενεργοί θεατές. Έκαναν σχόλια ακόμα και στο τι θα έκαναν αυτοί αν θα είχαν σκεφτεί τον πίνακα ή αν θα είχαν πάρει μέρος στην ταινία, αν θα ήταν κάποιος χαρακτήρας. Σχολίασαν και το πόσο τελικά το επάγγελμα χαρακτηρίζει τον άνθρωπο και την προσωπική του ζωή. Όταν συζητούσαμε το οπτικό ερέθισμα μπόρεσαν, κάτι πολύ σημαντικό για μένα, εξέφρασαν τα συναισθήματα τους όπως είπα και πριν μπήκαν από τα πρώτα λεπτά στην εικόνα και μπόρεσαν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους κάνοντας ακόμα και συγκρίσεις των πινάκων μεταξύ τους, των χρωμάτων, μπόρεσαν να κάνουν συγκρίσεις από μια ταινία σε άλλη, μπόρεσαν ακόμη να φανταστούν και το παρελθόν των ηρώων. Κάτι που τους άρεσε πάρα πολύ είναι ότι αυτό που έβλεπαν δεν είχε διαλόγους δεν είχε κείμενο, η πλειοψηφία των παιδιών δηλαδή γοητεύτηκε από την εικόνα κι έτσι μπόρεσαν κ έβγαλαν πάρα πολλά πράγματα, γενικά σαν ερέθισμα η εικόνα τους έβγαλε πάρα πολλά πράγματα, και οι ταινίες που δεν είχαν δει και δεν είχαν διαλόγους, μόνο μουσική όπως το Κόκκινο Μπαλό... Κυρίως εκεί τους μάγεψε... τους έκανε να σκεφτούνε πολύ περισσότερα πράγματα από όταν είδαν τη Μαίρη Πόπινς όπου έβλεπαν τους διαλόγους. ...ειδικά για την ταινία την Μαίρη Πόπινς ενώ είναι μια πολύ παλιά ταινία και μιούζικαλ, που είναι είδος που δύσκολα αρέσει τα παιδιά, το αγάπησαν. Κατά τη διάρκεια της προσέγγισης τους έδινε ερεθίσματα. Ένα ερέθισμα αρχικό ήταν ποιες είναι οι σκέψεις σας, τι σας έρχεται στο μυαλό βλέποντας την εικόνα ή τι συναίσθημα σας έρχεται βλέποντας

την εικόνα. Οι απαντήσεις τους ήταν πρωτότυπες, ήταν ποικίλες, ήταν ευφάνταστες και μπόρεσαν και μπήκαν στη θέση του ατόμου στη φωτογραφία και έδωσαν διάφορες απαντήσεις. Κάποιοι είπαν ότι είχε ερωτική απογοήτευση, κάποιοι ότι έχασε κάτι πολύτιμο και προσπαθεί να το βρει, ότι βαρέθηκε τη ζωή ίσως, ύπαρξη ή ανυπαρξία σεβασμού, χαρακτήρισαν την εικόνα με συναισθήματα λύπη, απογοήτευση, μπόρεσαν δηλαδή και είδαν όλο το θέμα σαν ένα κοινωνικό θέμα.

Συνέντευξη 4: Υπήρχαν φορές που έβγαιναν στα διαλλείματα και συζητούσαν μεταξύ τους, το παρατηρούσα... Συζητούσαν μεταξύ τους πόσο διαφορετικά θα μπορούσε να είχε φερθεί ο ήρωας, “γιατί δεν έγινε αυτό”, “αν ήμουν εγώ θα επενέβαινα και με ένα μαγικό τρόπο θα έκανα αυτό”. Συζητούσαν δηλαδή στην ώρα των διαλλειμάτων αυτό που είδαν. Και για τους πίνακες και για την ταινία.

Συνέντευξη 6: Επιζητούσαν ενθουσιωδώς τις δραστηριότητες... τους άρεζε... Η συμμετοχή στην συζήτηση ήταν πολύ καλή και με ρωτούσαν διάφορα και είχαν και απορίες και η φαντασία τους πήγαινε καλά. Και είχε διάρκεια η συμμετοχή, μέχρι το τέλος. ...αφού όταν τέλειωσε διαμαρτυρήθηκαν... “Ε, ναι τέλειωσε, του χρόνου θα κάνουμε άλλο έναν κύκλο” τους έλεγα. Τους τόνισα στην αρχή νομίζω ότι δεν θα έχει βαθμολογία να το ξέρουν και επέδρασε πολύ θετικά γιατί τώρα που κάνουμε τα διάφορα προγράμματα έχουν επίσης θετική στάση. Καλό είναι αυτό γιατί μαθαίνουν αβίαστα. Δηλαδή τις πιο πολλές εργασίες που τους βάζω, τους βάζω και καμιά εργασία στο σπίτι τώρα, τις κάνουν χωρίς να τους πιέσω ιδιαίτερα... δηλαδή βελτιώθηκαν και ως μαθητές.

Εμφανίζονται περιγραφές για τους τρόπους με τους οποίους η εφαρμογή των δραστηριοτήτων βελτιώνει το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, κυρίως ως προς την ενθάρρυνση των παιδιών τα οποία δεν διατύπωναν πριν την γνώμη τους και ως προς την αποδοχή της διαφορετικής άποψης:

Συνέντευξη 5: Παιδιά που ποτέ δεν είχαν μιλήσει είπαν την άποψη τους, τις σκέψεις τους, πώς φαντάζονται τη συνέχεια της ιστορίας... Βέβαια από την πρώτη στιγμή τους διαβεβαίωσα πως ό,τι κι αν γράψουν, ό,τι κι αν πουν θα το αποδεχθούμε και είναι σωστό ό,τι κι αν είναι αυτό. Δεν κρίνουμε κανέναν μα κανέναν για αυτό που θα πει, εμείς το δεχόμαστε. Αυτό τους απελευθέρωσε και μίλησαν πάρα πολύ όλα τα παιδιά σχεδόν. Πριν την εφαρμογή του προγράμματος το ψυχολογικό κλίμα της τάξης ήταν βαρύ. Εκτός από δύο τρία παιδιά που είχαν θάρρος και είχαν εδραιώσει τη θέση τους, όλα υπόλοιπα παιδιά δίσταζαν να πουν τη άποψή τους γιατί φοβόνταν μη τους κρίνουν αλλά και οι άλλοι τους έκριναν. Απόψεις, διαφωνίες, εντάσεις υπήρχαν πολλές: “Τι είναι αυτό που λες” ενώ μετά, όχι μόνο τα ίδια δεν είχαν το φόβο να εκ-



φραστούν, αλλά και τα άλλα άκουγαν και αποδέχονταν. Αυτό που συνέβαλε στην αλλαγή είναι ότι κάθε φορά αναζητούσαμε το διαφορετικό. Δηλαδή είχαμε μια ιστορία, υπήρχε μια αρχή, μια μέση, ένα τέλος και τους έλεγα: “Γράψε κάτι διαφορετικό... δεχόμαστε αυτό που γράφει ο συγγραφέας ή αυτό που δείχνει ο ζωγράφος στον πίνακά του ή ο σκηνοθέτης στο έργο του. Εσείς γράψτε το διαφορετικό”. Το δεχόμαστε εκείνο, δεχόμαστε όμως και κάτι άλλο. Οπότε και το “κάτι άλλο” είτε το δικό σου είτε του συμμαθητή σου το αποδεχόμαστε. Αυτό και μόνο απελευθέρωσε τα παιδιά. Δηλαδή το διδακτικό υλικό και η δράση χρησιμοποιήθηκαν χωρίς να το θέλουμε ως διαδικασίες αποδοχής του διαφορετικού... ότι αποδεχόμαστε το διαφορετικό, τη δική σου άποψη, τη δική μου άποψη, του αλλουνού την άποψη. Αυτό το θετικό κλίμα άφηνε κάποια ίχνη και το επόμενο δίωρο, όταν δεν κάναμε δημιουργική γραφή. Εξομάλυνε λίγο σχέσεις. Εντάξει, δεν ωραιοποιούμε καταστάσεις, αλλά άφηνε κάποια ίχνη.

Συνέντευξη 6: Μερικά παιδιά κρατούσαν και σημειώσεις. Αυτό μου έκανε εντύπωση... αυτά που συζητούσαμε τα κρατούσαν σημειώσεις γιατί ξέρανε ότι μετά θα γράψουμε... δικιά τους πρωτοβουλία... Δεν βαριόντουσαν... Κάθονταν και στα διαλείμματα μέσα για να γράψουν γιατί περνούσε το δίωρο και χτυπούσε κουδούνι: “Να καθίσω μέσα;” Καθόμουν κι εγώ, γράφανε, βέβαια πήγαινε τρίωρο...

Διατυπώνεται η άποψη ότι η σχέση ανάμεσα στην δημιουργική γραφή και το θετικό ψυχολογικό κλίμα είναι αμφίδρομη:

Συνέντευξη 4: Το ένα τμήμα δεν λειτουργεί σαν τμήμα. Έχουν προβλήματα και μεταξύ τους, τα οποία φαίνονται και στο διάλειμα και προφανώς και την ώρα του μαθήματος. Ένα τμήμα το οποίο ακόμα και με τη διάταξη των θρανίων τους, όπως είναι μέσα στην τάξη δεν υπάρχει επικοινωνία. ...κάποια παιδιά ειρωνεύονται τις απαντήσεις των άλλων, υπήρξαν ακόμη και περιπτώσεις παιδιών που ήρθαν και μου είπαν: “Δεν αντέχουμε άλλο στην τάξη αυτή, κάντε κάτι”. Αυτά εξαφανίστηκαν, ήταν όλοι το ίδιο, συμμετείχαν το ίδιο, ζητούσε ο ένας τη γνώμη του άλλου: “Α! τι είπες, πάρα πολύ ωραίο αυτό” σαν σχόλιο... Σίγουρα ήταν τα ερεθίσματα... Αισθάνθηκαν το ίδιο σημαντικοί, αισθάνθηκαν το ίδιο σπουδαίο ως προς το ψυχολογικό κλίμα, το ότι έπρεπε να λειτουργήσουν μετά από όλα αυτά τα ερεθίσματα, αισθάνθηκαν ότι η γνώμη τους μετράει κι ότι αυτό είναι που έχει σημασία, οι ιδέες που έχουν στο μυαλό τους και πώς οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τα πράγματα, χωρίς να υπάρχει σωστό ή λάθος, να υπάρχει κάποιος κριτής και από κει και πέρα ότι ήταν ελεύθερα να συνεχίσουν με το μυαλό τους, με τη φαντασία τους αυτό που είχαν σκεφτεί. Το δημιουργικό κλίμα πρέπει να υπάρχει για να εκφραστεί η δημιουργικότητα των παιδιών, η φαντασία, είναι προαπαιτούμενο δηλαδή το δημιουργικό

κλίμα και φυσικά και οι δημιουργικές δραστηριότητες μπορούν να οδηγήσουν μια τάξη σε ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα, μπορούν να μεταμορφώσουν μια τάξη, εννοώ δηλαδή ότι μπορούμε να κάνουμε δημιουργικές δραστηριότητες και να επιδιώξουμε την εκδήλωση της φαντασίας και σε τάξεις που δεν έχουν καλό κλίμα, με διπλό αποτέλεσμα.

Διατυπώνονται, επίσης, απόψεις στις οποίες το ερέθισμα (το είδος του εικονογραφικού υλικού) εμφανίζεται να επηρεάζει την συμμετοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών:

Συνέντευξη 1: Ό,τι είχε εικόνα, είτε σταθερή είτε κινούμενη τους ενθουσίαζε. Οι εικόνες και τα κείμενα των λογοτεχνικών βιβλίων, όχι τόσο. Στους πίνακες ζωγραφικής, επειδή, ίσως, δεν είχαν ανάλογες εμπειρίες, η αισθητική εντύπωση ήταν πολύ έντονη και μάλιστα όταν τους αναλύαμε είχαν πολλές ιδέες... τους ενδιέφεραν... έβγαλαν πολλά συναισθήματα...

Συνέντευξη 2: Οι πίνακες ζωγραφικής τους άρεσαν, είχαν τις καλύτερες ιδέες, φαντασία... δημιουργικότητα... Στα πρώτα τρία μαθήματα υπήρχε ενθουσιασμός με τα έργα ζωγραφικής... μετά πτώση (εικονογραφήσεις λογοτεχνικών έργων).

**2.3.ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ: Η ΑΛΛΑΓΗ ΣΤΑΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ** (ερευνητικό ερώτημα: Ενίοτε οι μαθητές/τριες δυσανασχετούν όταν καλούνται να γράψουν. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι μαθητές/τριές σας, με την συμμετοχή τους στις δραστηριότητες, άλλαξαν στάση απέναντι στο γραπτό λόγο σε θετικότερη κατεύθυνση;).

Στο ζητούμενο της αλλαγής της στάσης των μαθητών/τριών απέναντι στο γραπτό λόγο σε θετικότερη κατεύθυνση η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στα ερωτηματολόγια εμφανίζεται να απαντά θετικά με το αθροιστικό ποσοστό 82% (Πολύ 19% και Αρκετά 63%). Μικρό μόνο μέρος των εκπαιδευτικών διαπιστώνει μικρή έως μηδαμινή αλλαγή στάσης των μαθητών/τριών (Λίγο 12% και Πολύ Λίγο 6%).

Συνέντευξη 5: Σήμερα που τους έβαλα να μου γράψουν τις εντυπώσεις τους και να κριτικάρουν το πρόγραμμα μου είπαν ότι του χρόνου θα ήθελαν να ασχοληθούν πάλι κι ότι δε θέλουν να γράφουν με τον παλιό τρόπο, δε θέλουν να ξαναγυρίσουμε εκεί. Δεν το βλέπουν καταρχήν ως μάθημα. Νομίζω ότι όταν βάζεις μέσα σε πλαίσια το παιδί το κουράζεις. Το παιδί είχε εναλλαγές, είχε τους πίνακες, είχε ένα βιβλίο, είχε μια ταινία... Αυτό του κέντριζε την φαντασία του, δημιουργούσε ενδιαφέρον... Δεν ήταν μάθημα... Τα παιδιά ήταν χαρούμενα όταν έγρα-

φαν... Ο Στ. έχει τον κακό λόγο στο στόμα... κακή οργάνωση κειμένου... ούτε τα γράμματά του δεν βγάζεις... Ο Στ. έγραφε, έγραφε και ζητούσε κι άλλη κόλλα χαρτί... κι άλλη κόλλα. ...Θυμάμαι στο “Κόκκινο μπαλόνι”... όταν ξεκίνησα να βάλω την ταινία, ενώ γνώριζαν ότι θα κάνουμε δημιουργική γραφή, δύο παιδιά, τα οποία είναι μέτρια σε απόδοση στα μαθήματα, το πρώτο πράγμα που είπαν ήταν “Ωχ! κυρία τώρα θα δούμε ταινία;” Τους άφησα να καθίσουν εκεί που θέλανε, δεν τους πίεσα. Στα πρώτα λεπτά σιγά σιγά ήρθαν στο χαλί και έλεγαν πότε θα σταματήσει για να πάμε να γράψουμε. Αφιέρωσαν όλο τους το διάλλειμα χωρίς να θέλουν τα ίδια να βγουν και αφιερώσαμε και την επόμενη ώρα. Τα ίδια το ζήτησαν. Νομίζω ότι αυτό και μόνο είναι πολύ σημαντικό.

Χαρακτηριστικό της αλλαγής στάσης των παιδιών είναι ότι τώρα επιθυμούν όλα τα παιδιά της τάξης να ανακοινώσουν τα γραπτά τους. Σε πολλές περιπτώσεις τα κείμενα των παιδιών θα εκδοθούν σε χειροποίητο φυλλάδιο:

Συνέντευξη 6: Μου ζητούσαν όλοι να τα διαβάσουν. Ήθελαν ακροατήριο όλοι! Αυτό ήταν μεγάλη χαρά τελικά. Ήθελαν όλοι ακροατήριο. “Εντάξει, τα γράψαμε, τα διαβάζαμε εδώ μέσα στην τάξη, δεν θα τα παρουσιάσουμε πουθενά;” Αυτή την επιθυμία δεν την είχαν και για τα άλλα που έγραφαν. Απεναντίας τα άλλα... πολλές φορές έλεγα: “διάβασε μου αυτά που έγραψες”. – “δεν θέλω” ενώ εδώ πέρα θέλανε να ακουστούν από τους άλλους.

**2.4.ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ: Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΣΑΣ ΜΕ ΧΑΜΗΛΕΣ ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ** (ερευνητικό ερώτημα: Σχολιάστε την στάση των μαθητών/τριών σας με χαμηλές συγγραφικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δράσεων (συμμετοχή, συγγραφική αυτοπεποίθηση, παραγωγή ιδεών κ.ά).

Τα κύρια χαρακτηριστικά της στάσης των μαθητών/τριών με χαμηλές συγγραφικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δράσεων, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, είναι: (α) Εμφανής εκδήλωση ενδιαφέροντος. (β) Ενεργή και ενθουσιώδης συμμετοχή στις συζητήσεις (προσεγγίσεις των έργων τέχνης και στο στάδιο της προφορικής παραγωγής ιδεών), αλλά και στις ομαδικές εργασίες. (γ) Εκδήλωση αποκλίνουσας στάσης (φαντασία). (δ) Παραγωγή πολλών και πρωτότυπων ιδεών. (ε) Αδυναμία στην οργάνωση, μεταφορά και αποτύπωση των προφορικών ιδεών τους σε γραπτό λόγο. Η αδυναμία αυτή, άλλοτε οδηγούσε σε χαμηλή συγγραφική αυτοπεποίθηση κι άλλοτε οδηγούσε σε μεγαλύτερη προσπάθεια (με την εμπύχωση του εκπαιδευτικού και την παραχώρηση χρόνου).

Καταγράφονται περιπτώσεις σταδιακής βελτίωσης του γραπτού λόγου των συγκεκριμένων μαθητών στους τομείς της έκτασης του κειμένου, στο πλήθος και την πρωτοτυπία των ιδεών.

Ερωτηματολόγιο 14: Η συμμετοχή τους ήταν ενθουσιώδης στο στάδιο της παραγωγής ιδεών, σχολίασαν με λεπτομέρεια τους χαρακτήρες των ταινιών, τη μουσική, το σκηνικό, διατύπωσαν κρίσεις και σχόλια για τις πράξεις τους, διασκέδασαν, ταυτίστηκαν κάποιες στιγμές και φαντάστηκαν τον εαυτό τους στη θέση των χαρακτήρων, συμμετείχαν ακόμη και μαθητές με προβλήματα που παρακολουθούν το τμήμα ένταξης. Ιδιαίτερα στη δραστηριότητα με τη φωτογραφία, η φαντασία τους έδωσε πρωτότυπες ερμηνείες.

Συνέντευξη 6: Η προβολή των ζωγραφικών πινάκων, των εικονογραφημένων ιστοριών και των ταινιών, τους άρεσε πάρα πολύ. Με ενδιαφέρον συμμετείχαν σ' όλες τις προφορικές δραστηριότητες και εξέφραζαν ιδέες, σκέψεις και συναισθήματα που έδειχναν ότι με πολλή προσοχή έβλεπαν και άκουγαν ό,τι τους προβάλλονταν αλλά και ότι η δημιουργική τους φαντασία είχε ενεργοποιηθεί. Πολύ μεγάλη δυσκολία έβρισκαν στην γραπτή έκφραση, πράγμα που τους στενοχώρησε και τους προβλημάτισε ίσως πιο πολύ από κάθε άλλη φορά και φάνηκε μέσα στην τάξη έντονη η επιθυμία τους και η προσπάθειά τους. Βέβαια, τα γραπτά τους κείμενα είναι ενδεικτικά των μέχρι τότε δυνατοτήτων τους (χαμηλό επιπέδου κυρίως ως προς το πώς της γραφής: ορθογραφία, σύνταξη, λεξιλόγιο, ευαναγνωσία).

Ερωτηματολόγιο 7: Στο ξεκίνημα έγραφαν πολύ απλά (σε περιεχόμενο) και μικρά (σε έκταση) κείμενα. Στη συνέχεια έγραφαν πιο ελεύθερα. Έδειξαν ενδιαφέρον και έγραφαν με φαντασία. Ζωηρή ήταν η συμμετοχή τους και τις ομαδικές εργασίες.

Ερωτηματολόγιο 8: Εκδήλωσαν ενδιαφέρον κατά την διάρκεια υλοποίησης των δράσεων. Η συμμετοχή τους τόσο στις προφορικές δραστηριότητες όσο και στον γραπτό λόγο ήταν ικανοποιητική. Τα γραπτά τους βελτιώνονταν από μάθημα σε μάθημα και τις περισσότερες φορές διακρίνονταν από πρωτοτυπία.

Ερωτηματολόγιο 9: ...Στην αρχή του προγράμματος έδειξαν ενθουσιασμό, αλλά στη συνέχεια υπήρξε στασιμότητα. Αναρωτιέμαι, αν η ανάγνωση των κειμένων τους στην τάξη, έστω και ανώνυμα, αυξάνει ή μειώνει την συγγραφική τους αυτοπεποίθηση. Οι συγκεκριμένοι μαθητές έδειξαν να κουράζονται πιο γρήγορα από τους υπόλοιπους γιατί υπάρχει αδυναμία να εκφράσουν γραπτά αυτό που σκέφτονται. Αυτό φαίνεται ξεκάθαρα από την συμμετοχή τους στην προφορική επεξεργασία του θέματος, πριν το γράψιμο, όπου εκεί δεν υστερούν. Γενική διαπίστωση στην τάξη μου είναι ότι δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των μαθητών στην παραγωγή ιδεών στη φάση της συζήτησης. Όμως υπάρχει μεγάλη διαφορά μεταξύ των μαθητών σε ότι αφορά την αποτύπωση των ιδεών, με τους μαθητές που πριν την εφαρμογή του προγράμματος εί-

χαν συγγραφική ευχέρεια να παρουσιάζουν εξαιρετική βελτίωση ενώ στους υπόλοιπους η βελτίωση ήταν μικρή.

Ερωτηματολόγιο 10: Είχαν ευχάριστη διάθεση, διαφορετική από την συνηθισμένη, επέδειξαν ενεργή συμμετοχή σε κάθε τι που γινόταν, έδειξαν στοιχεία μιας δυναμικής να χτίσουν... Τα γραπτά τους ήταν περισσότερο οργανωμένα, με κείμενα που είχαν αρχή, ανάπτυξη με φαντασία πάντα μέσα στις δυνατότητές τους), σωστή πλοκή και τέλος.

Ερωτηματολόγιο 11: ...Συμμετείχαν πάντα στις δραστηριότητες και έγραφαν κείμενα μεγαλύτερα απ' αυτά που έγραφαν στο παρελθόν.

Ερωτηματολόγιο 12: ...Προσπαθούσαν αρκετά για να γράψουν κάτι. Συζητούσαμε πολλές φορές το κάθε κομμάτι της εργασίας για να τους έρθουν ιδέες. Με αρκετή υπομονή και επιμονή έγραφαν και οι πιο αδύνατοι μαθητές.

Ερωτηματολόγιο 13: Αρχικά παραπονιόνταν όταν ήταν να γράψουν. Στη συνέχεια, όμως, ανυπομονούσαν για την ώρα της δημιουργικής γραφής. Ήθελαν κι άλλο χρόνο για γράψιμο. Η μόνη διστακτικότητα που είχαν ήταν τα ορθογραφικά λάθη, αν και στο τέλος του προγράμματος ούτε που το ανέφεραν. Υπήρχε μεγάλη συμμετοχή από όλους τους μαθητές.

Συνέντευξη 1: ...Στην προφορική συζήτηση συμμετείχαν όλοι, όταν πηγαίναμε στην αποτύπωση η δυσκολία φαινόταν... στους καλούς μαθητές η βελτίωση ήταν μεγάλη, στους αδύναμους μικρότερη... επειδή, ίσως, ο λόγος έχει μια ποιότητα...

Συνέντευξη 3: Τα παιδιά με χαμηλές δεξιότητες αντέδρασαν θετικά στις προφορικές δραστηριότητες, αλλά με άρνηση στις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής...

Συνέντευξη 4: Τα παιδιά που είχαν δυσκολίες στο λόγο είχαν εντελώς διαφορετική στάση. Κάθε παιδί εξέφραζε ελεύθερα τη γνώμη του... “έμπαιναν” στα σχόλια των συμμαθητών τους από μόνοι τους, σε σημείο μάλιστα να επιμένουν και ότι “η πιθανή συνέχεια θα ήταν αυτή” ή “εγώ θα έκανα αυτό ακούστε με”. Η συμμετοχή τους ήταν καταπληκτική. Ήταν η περίπτωση ενός κοριτσιού, της Αννούλας, η οποία είναι και πολύ μικροκαμωμένη, η φωνή του λεπτή, δεν ακούγεται καν, η οποία σχεδόν είχε ανέβει πάνω στο τραπέζι στην αίθουσα της βιβλιοθήκης όταν γινόταν η συζήτηση, για να μπορέσει κι εκείνη να εκφράσει το συναίσθημά της και να πει τη γνώμη της. Υπήρξαν δύο περιπτώσεις παιδιών, με απλές μαθησιακές δυσκολίες, για τα οποία είχα ακούσει τον δάσκαλο της μουσικής και την δασκάλα των εικαστικών ότι συνήθως είναι αμέτοχοι, πόσο αμέτοχος μπορεί να είναι κάποιος την ώρα της μουσικής ή στα εικαστικά που συνήθως είναι τα αγαπημένα τους μαθήματα. Η συμμετοχή, λοιπόν, αυτών των παιδιών ήταν επίσης καταπληκτική. Δεν συμμετείχαν στην αρχή στην κουβέντα μαζί

με τα άλλα παιδιά, στη συζήτηση σε σχέση με τις ερωτήσεις για τις δραστηριότητες κ.λπ. για την έκφραση των συναισθημάτων τους, αλλά ρωτούσαν εμένα “θα μπορούσα να πω αυτό;” “θα μπορούσα να πω εκείνο;” και μετά τη διαβεβαίωση ότι είναι πάρα πολύ ωραία αυτά που λες ενδιαφέρθηκαν και σχολίασαν και τη μουσική και κάποιους διαλόγους και κυρίως φαντάστηκαν και έδωσαν πάρα πολύ πρωτότυπες ερμηνείες ειδικά σε κάποια σύμβολα, είτε στους πίνακες είτε στις ταινίες, π.χ. ότι η Μαίρη Πόπινς μπορούσε να είναι θερμοσίφονας. Κάποια στιγμή τα παιδιά αυτά στην παραγωγή κειμένου με ρώτησαν αν μπορούν να κάνουν κάποια ζωγραφιά... ήταν καταπληκτικό για μένα. Υπήρξε βέβαια διάσταση ανάμεσα στο προφορικό και το γραπτό λόγο. Μπορεί να είχαν μικρότερα κείμενα στην αρχή αλλά στις δύο τελευταίες δραστηριότητες τα κείμενά τους ήταν πολύ καλύτερα, κατά τη γνώμη μου, είχαν μέσα τα συναισθήματά τους. Είχαν μέσα τη βασική οργάνωση και δομή όπως των υπολοίπων παιδιών αλλά είχα μέσα τα συναισθήματά τους. Μπόρεσαν και αποτύπωσαν γραπτά, ίσως γιατί ήξεραν ότι δεν θα κριθούν σε κάτι από μένα, μπόρεσαν και διατύπωσαν γραπτά τις ιδέες που είχαν. Αυτό ξεκαθαρίστηκε από την αρχή, τα γραπτά δεν θα αξιολογηθούν, αυτό νομίζω τους απελευθέρωσε, τους έκανε να νιώθουν πιο ελεύθερα, να εκφράσουν τη γνώμη τους, να πουν οτιδήποτε περνά από το μυαλό τους ή οτιδήποτε νιώθουν. Τα παιδιά απελευθερώθηκαν. Περιπτώσεις αποθάρρυνσης παιδιών δεν υπήρχαν. Οι ανταγωνισμοί, οι εκφοβισμοί και οι ειρωνείες μέσα στην τάξη, λες και με τη συμμετοχή τους σε όλες αυτές τις δραστηριότητες, όλα αυτά εξαφανίστηκαν.

Συνέντευξη 5: Γράφανε, θέλανε να γράψουν. Βέβαια δεν ικανοποιούσε το γραπτό τους, αλλά ήθελαν να γράψουν. Συγκεκριμένα έχω ένα παιδάκι που ο πατέρας του είναι από τον Καναδά, η μητέρα από τη Ρωσία, γράφει με μεγάλη δυσκολία, χωρίς καλή οργάνωση των σκέψεών του χωρίς ορθογραφικούς κανόνες, αλλά ήθελε να γράφει, μου έγραφε τρεις σελίδες. Ιδέες υπήρχαν από τα παιδιά αυτά αλλά να τις αποτυπώσουν ήταν πολύ δύσκολο.

Στις συνεντεύξεις σχολιάζεται η στάση μαθητών/τριών με έντονες δυσκολίες μάθησης (αυτισμός, δυσλεξία). Η στάση τους χαρακτηρίζεται από την έντονη προσπάθεια, αλλά και προσπάθεια ένταξης τους στην ομάδα (συμμετοχή σε ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες):

Συνέντευξη 2: ...Οι δυο μαθητές με δυσλεξία που έχω στην τάξη θέλησαν να γράψουν... προφορικά μού τα έλεγαν... γραπτά δυσκολεύτηκαν να τα περάσουν... είχαν όρεξη και διάθεση... συμμετείχαν και στις ομαδικές δραστηριότητες.

Συνέντευξη 4: Είχα απαντήσεις παιδιών που έχουν χαρακτηριστεί αυτιστικά, που

έδωσαν καταπληκτικές ερμηνείες στο τι μπορεί να μεταφέρει ο κύριος με τη βαλίτσα, συγκεκριμένα η Πην. η όποια έχει αυτισμό σκέφτηκε το ότι η βαλίτσα μπορεί να περιέχει βεντάλιες, μια συλλογή από βεντάλιες που δεν τις θέλει πια και επειδή ήταν οι αγαπημένες του θα ήθελε να τις ρίξει στη θάλασσα να χαθούν εκεί κι όχι απλά να τις πετάξει... Να πω και το δεύτερο παράδειγμα, ενός παιδιού που επίσης έχει αυτισμό, το οποίο συνήθως στο μάθημα του αρέσει να περπατάει τριγύρω και να μη συμμετέχει, του Νικ., ο οποίος κοιτώντας για αρκετή ώρα την εικόνα και μετά από δική μου ερώτηση μου απάντησε ότι ο άνθρωπος αισθάνεται πολύ λυπημένος, μπόρεσε δηλαδή να εμπλακεί συναισθηματικά, και ο Νικ., όπως και η Πην., πράγμα που είναι ιδιαίτερα δύσκολο να συμβεί σε παιδιά που έχουν αυτισμό.

Συνέντευξη 5: Ένα κοριτσάκι το οποίο φοιτά και στο τμήμα της ειδικής αγωγής, ζητούσε πάντα, αν δεν τελείωνε, να πάρει το γραπτό μαζί του. Ήθελε να συνεχίσει να γράφει... όσο μπορούσε. Και εμπλέκαμε και τη δασκάλα της ειδικής αγωγής...

### 3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα ερευνητικά δεδομένα επιτρέπουν να συμπεράνουμε ότι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής με τη χρήση εικόνων ως ερεθίσματα για τη γέννηση ιδεών στο προσυγγραφικό στάδιο μπορούν να μεταβάλλουν σε θετική κατεύθυνση τη στάση των μαθητών/τριών απέναντι στις διαδικασίες συγγραφής κειμένων και ταυτόχρονα να συμβάλλουν στη δημιουργία θετικού ψυχολογικού κλίματος στη σχολική τάξη.

(α) Οι μαθητές/τριες υποδέχονται την ανακοίνωση πραγματοποίησης των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής (προκαταβολικός οργανωτής) με ενδιαφέρον και ενθουσιασμό.

(β) Ο βαθμός συμμετοχής και προσπάθειας των μαθητών/τριών στις δραστηριότητες χαρακτηρίζεται ως ενθουσιώδης.

(γ) Η στάση των μαθητών/τριών απέναντι στο γραπτό λόγο, με την συμμετοχή τους στις δραστηριότητες, μεταβάλλεται σε θετικότερη κατεύθυνση. Ως αιτίες αυτής της αλλαγής στάσης καταγράφονται:

- Το είδος του ερεθίσματος (έργα τέχνης και λογοτεχνικά κείμενα).
- Το θετικό ψυχολογικό κλίμα της τάξης, η ανοιχτή διαδικασία η οποία ευνοούσε την έκφραση της δημιουργικότητας, ο παιγνιώδης χαρακτήρας των δράσεων, ο παραμερισμός των καθημερινών και επαναλαμβανόμενων γλωσσικών ασκήσεων.
- Η πρωτοτυπία του υλικού και η προσαρμογή του στα ενδιαφέροντα των παιδιών, η μεθοδολογία, η καλή οργάνωση της διδακτικής πρότασης (σαφείς οδηγίες, προγραμματισμός χρόνου).

• Η καλλιέργεια της συγγραφικής αυτοπεποίθησης των παιδιών και η ενθάρρυνση στην παραγωγή γραπτού λόγου.

(δ) Οι μαθητές/τριες με χαμηλές συγγραφικές δεξιότητες, αν και εμφανίζουν αδυναμία στην οργάνωση, μεταφορά και αποτύπωση των προφορικών ιδεών σε γραπτό λόγο, εκδηλώνουν ενδιαφέρον, ενθουσιώδη συμμετοχή στις συζητήσεις και στις ομαδικές εργασίες, αποκλίνουσα στάση (φαντασία) και παράγουν πολλές και πρωτότυπες ιδέες. Με αφορμή και την παραπάνω διαπίστωση, δηλαδή τις διαφορές ανάμεσα στην προφορική και την γραπτή έκφραση των μαθητών/τριών ως προς την παραγωγή ιδεών, προκύπτει προς διερεύνηση το ζήτημα της σχέσης δημιουργικής γραφής και γλωσσικής διδασκαλίας. Είναι εμφανής η αλλαγή στάσης των μαθητών/τριών σας με χαμηλές συγγραφικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δράσεων απέναντι στα δρώμενα της τάξης ως προς την συμμετοχή. Καταγράφονται, επίσης, περιπτώσεις σταδιακής βελτίωσης του γραπτού λόγου των συγκεκριμένων μαθητών/τριών στους τομείς της έκτασης του κειμένου, στο πλήθος και την πρωτοτυπία των ιδεών.

Ενδιαφέρον και αυξημένη συμμετοχή επιδεικνύουν και οι μαθητές/τριες με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθησιακά προβλήματα (συμπτώματα στο φάσμα του αυτισμού, δυσλεξία κ.ά.).

(ε) Οι εκπαιδευτικοί ανακαλύπτουν ότι το θετικό ψυχολογικό κλίμα, οι τεχνικές ανάπτυξης της κριτικής στάσης (στην προσέγγιση των εικόνων) και της αποκλίνουσας στάσης (στη δημιουργική γραφή), οι ανοιχτές αναγνώσεις και η αλλαγή στάσης του εκπαιδευτικού, όχι μόνο αποτελούν προαπαιτούμενα της διδακτικής της δημιουργικής γραφής, αλλά ταυτόχρονοι παράλληλοι στόχοι.

(στ) Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται θετικοί στην θεσμοθετημένη παρουσία της δημιουργικής γραφής στο πρόγραμμα σπουδών του δημοτικού σχολείου και στην εφαρμογή δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής ως τμήμα της καθημερινής διδακτικής πρακτικής, σε διδακτικό χρόνο που θα παραχωρηθεί από την γλωσσική διδασκαλία. Θεωρούν ότι η εφαρμογή δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής είναι δυνατό να αλλάξει τη στάση των μαθητών/τριών απέναντι στον γραπτό λόγο σε θετική κατεύθυνση, γιατί υπάρχει η ελευθερία στην έκφραση των μαθητών/τριών, η δύναμη του ερεθίσματος και το δημιουργικό κλίμα της τάξης (δυνατότητα επικοινωνίας και διαλόγου) απόρροια του παιγνιώδους χαρακτήρα των δραστηριοτήτων που δεν μοιάζουν με γλωσσικές ασκήσεις.

(ζ) Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα στοιχεία τα οποία κυριαρχούν στην διδακτική της δημιουργικής γραφής είναι: η εκδήλωση αποκλίνουσας στάσης (φαντασία), η αναγκαιότητα ύπαρξης ερεθίσματος, η ελευθερία έκφρασης, η παραγωγή πρωτότυπων ιδεών, η απόλαυση της δημιουργίας, η δημιουργικότητα, η χρήση διδακτικών πρακτικών/τεχνικών και η έκφραση συναισθημάτων. Τα παραπάνω στοιχεία κυριάρχησαν κατά την διάρκεια εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης, άλλαξαν την εικόνα της σχολικής αίθουσας, δημιούργησαν θετικό ψυχολογικό κλίμα και συνέβαλαν στην αλλαγή των απόψεων και των πρακτι-



κών των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διδακτικής.

Η εικόνα (profile) του εκπαιδευτικού, η οποία πρόβαλλε μέσα στις παιδαγωγικές συνθήκες, οι οποίες διαμορφώθηκαν κατά την διάρκεια υλοποίησης των δράσεων και θεωρήθηκαν απαραίτητες για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών, είναι περισσότερο του συνδημιουργού και εμπνευστή και λιγότερο του αξιολογητή των γραπτών των παιδιών. Τούτο σημαίνει ότι, χωρίς να αποποιείται της ευθύνης δημιουργίας θετικού ψυχολογικού κλίματος στην τάξη, κατέχει ή αναπτύσσει ο ίδιος δεξιότητες ερμηνευτικής/κριτικής προσέγγισης κειμένων και εικόνων για να μπορεί να σχεδιάζει τις κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, και ταυτόχρονα, ως μέλος της κοινότητας των αναγνωστών των λογοτεχνικών βιβλίων, των θεατών της εικόνας και των συγγραφικών ομάδων, μαθαίνει να παρατηρεί, να εντοπίζει και να σέβεται τις ιδιαιτερότητες των κειμένων των μαθητών/τριών του.

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας, οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γουλής, Δ. και Γρόσδος, Σ. (2011). “Αναγνωστικές εμπνεύσεις”. Στο Αρτζανίδου, Ε., Γουλής, Δ., Γρόσδος, Σ., Καρακίτσιος, Α. *Παιχνίδια Φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπνεύσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γρόσδος, Σ. (2003). “Από το πότε και το πού στο πώς και στο γιατί ή πώς ένα έργο τέχνης ζωντανεύει”, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 130: 59-67.
- Γρόσδος, Σ. (2009). “Οπτικοακουστικός γραμματισμός και εκπαίδευση. Το παιδί παραγωγός οπτικοακουστικών προϊόντων”, στο: Γρόσδος, Σ., Κανταρτζή, Ε., Πλίογκου, Β. (επιμ.), *Παιδί και Οπτικοακουστικά Μέσα Επικοινωνίας*, Πανελλήνιο Συνέδριο (Θεσσαλονίκη 21-22 Νοεμβρίου 2009). Θεσσαλονίκη: Τελλόγλειο Ίδρυμα Τεχνών Α.Π.Θ. - Μορφωτικό Ίδρυμα Ένωσης Συντακτών Ημερησίων Εφημερίδων Μακεδονίας-Θράκης.
- Γρόσδος, Σ. (2010). “Οπτικοακουστικός γραμματισμός: Από το παιδί-καταναλωτή στο παιδί-δημιουργό”, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16: 54-68.
- Γρόσδος, Σ. (2013). *Λογοτεχνία, Εικόνα και Κινηματογράφος. Η συμβολή τους στην ανάπτυξη του πολυτροπικού γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Επισημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης - Παιδαγωγική Σχολή Α.Π.Θ. (αδημ. διδακτορική διατριβή).
- Γρόσδος, Σ. & Ντάγιου, Ε. (2003). *Γλώσσα και Τέχνη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Dawson, P. (2005). *Creative Writing and the New Humanities*. London: Routledge.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευ-*

- ση γνώση και έρευνα δράσης. Αθήνα: Κώδικας.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Καλογεροπούλου, Χρ. (2006). *Σενάριο. Η τέχνη της αφήγησης στον κινηματογράφο*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Καρακίτσιος, Α. (2012). “Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής;” *Κείμενα*, 15 (ηλεκτρονικό περιοδικό), πηγή: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/02-karakitsios.pdf>.
- Καρακίτσιος, Α. (2013). *Διδασκαλία της λογοτεχνίας και δημιουργική γραφή*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Κωτόπουλος, Τ. (2011). “Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της Δημιουργικής Γραφής”. Στο Παπαντωνάκης Γ. και Κωτόπουλος Τ. (επιμ.) *Τα ετεροθαλή*, σ. 21-36. Αθήνα: Ίων.
- Κωτόπουλος, Τ. (2012). “Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής”. *Κείμενα*, 15 (ηλεκτρονικό περιοδικό), πηγή: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/03-kotopoulos.pdf>.
- Κωτόπουλος, Τ., Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ., Βακάλη, Α. (2013). *Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Morley, D. (2007). *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. New York: University Press, Cambridge.
- Σουλιώτης, Μ. (1995). *Αλφαβητάριο για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Δεδούσης.
- Schirmmacher, R. (1998). *Τέχνη και δημιουργική ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: Ίων.
- Τσιλιμένη, Τ. (2012). “Μεγάλες προσδοκίες: Συνομιλώντας για τη δημιουργική γραφή με φοιτητές του ΠΤΠΕ του Π.Θ.”. *Κείμενα*, 15 (ηλεκτρονικό περιοδικό), πηγή: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/08-tsilimeni.pdf>
- Timbal - Duclaux, L. (1996). *Το δημιουργικό γράψιμο*. Αθήνα: Πατάκη.