

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΒΑΛΚΑΝΙΚΩΝ ΣΛΑΒΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΑΤΟΛΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ  
ΤΟΝ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΟ ΡΟΛΟ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΣΤΗΝ  
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**ΣΟΦΙΑ ΤΣΑΤΣΟΥ-ΝΙΚΟΛΟΥΛΗ**

**Επιβλέπουσα: Σταυρούλα Μαυρογένη**

**ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, 2020**

**Σοφία Τσάτσου-Νικολούλη**

**Υποστήριξη Δεξιοτήτων Κοινωνικής Μάθησης μέσα από τον  
παρεμβατικό ρόλο της Δημιουργικής Γραφής στην Πρωτοβάθμια  
Εκπαίδευση**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**που υποβλήθηκε στο Τμήμα Βαλκανικών Σλαβικών και  
Ανατολικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας**

**Συμβουλευτική επιτροπή**

**Σταυρούλα Μαυρογένη**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τμήμα  
Βαλκανικών Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο  
Μακεδονίας

**Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος**, Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικό  
Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

**Αναστασία Αλευριάδου**, Καθηγήτρια Παιδαγωγικό Τμήμα  
Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

**Εξεταστική επιτροπή**

**Τασούλα Τσιλιμένη**, Καθηγήτρια Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής  
Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

**Αλεξάνδρα Ιωαννίδου**, Καθηγήτρια Τμήμα Βαλκανικών, Σλαβικών και  
Ανατολικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

**Γεωργία Καλογήρου**, Καθηγήτρια Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής  
Εκπαίδευσης, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

**Στεργιανή Γκιαούρη**, Επ. Καθηγήτρια Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής  
Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Η έγκριση διδακτορικής διατριβής από το Τμήμα Βαλκανικών Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας δεν υποδηλώνει την αποδοχή των γνωμών του συγγραφέα (Ν. 5343/1932, άρθρο 202, παρ.2).

**Τα παιδιά πρέπει να διδάσκονται πώς να σκέφτονται, όχι τι να σκέφτονται.**

Margaret Mead

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η ιδέα για τη συγγραφή του «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης», ενός σχολικού προγράμματος ενίσχυσης των δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης, γεννήθηκε μέσα από την εικοσαετή περίπου ενασχόλησή μου με τα παιδιά του δημοτικού σχολείου. Μέσα από τη συμμετοχή μου σε ποικίλες εκπαιδευτικές δράσεις συνειδητοποίησα την αναγκαιότητα των παρεμβατικών προγραμμάτων ενίσχυσης γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών κι επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Μετά την ολοκλήρωση της εκπαίδευσής μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Δημιουργική Γραφή» του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας αντιλήφθηκα τη χρησιμότητα της δημιουργικής γραφής ως σημαντικού εκπαιδευτικού εργαλείου στην προσπάθεια του δασκάλου να βοηθήσει τους μαθητές του να ανταποκρίνονται με ευελιξία σε σύνθετα προβλήματα, να συνεργάζονται, να επικοινωνούν, να διαχειρίζονται την πληροφορία και να χρησιμοποιούν σωστά την τεχνολογία ώστε να παράγουν νέα γνώση.

Η εκπόνηση της παρούσας διατριβής μου έδωσε τη δυνατότητα να κάνω πράξη τους παραπάνω προβληματισμούς μου. Όταν έγινα δεκτή ως υποψήφια διδάκτωρ του Τμήματος Βαλκανικών Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας με επιβλέπουσα καθηγήτρια την κ. Σταυρούλα Μαυρογένη, μου δόθηκε η ευκαιρία να χρησιμοποιήσω ως αφορμή των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής λογοτεχνικά αποσπάσματα κι έργα Τέχνης χωρών της βαλκανικής χερσονήσου και της ανατολικής και νοτιοανατολικής Ευρώπης.

Η συγγραφή της διατριβής ήταν ιδιαίτερα κουραστική και απαιτούσε πολύ χρόνο. Από τη μία, η διερεύνηση, ο προβληματισμός και η φαντασία αποτελούσαν βασικές προϋποθέσεις της, ενώ από την άλλη η ίδια η διατριβή ήταν ιδιαίτερα αποκαλυπτική και με γέμιζε με πολλή χαρά και ικανοποίηση.

Σε ό,τι αφορά την υλοποίηση του παρεμβατικού προγράμματος, απαιτούσε κι αυτό χρόνο, προσπάθεια, οργάνωση κι ετοιμότητα. Όμως, η συνεργασία μου με την επιβλέπουσα καθηγήτρια, τους δασκάλους που υλοποίησαν το πρόγραμμα και τους γονείς των μαθητών που συναίνεσαν ήταν ιδιαίτερα εποικοδομητική κι απέδειξε στην πορεία ότι όλες οι δυσκολίες μπορούν τελικά να ξεπεραστούν.

Η εκπόνηση της παρούσας διατριβής αποτέλεσε για μένα ένα ταξίδι με πολλή αγωνία, γνώσεις, χαρές, αλλά και μικρές απογοητεύσεις κάποιες φορές.

Οφείλω, λοιπόν, σε όσους στάθηκαν δίπλα μου σε αυτό το ταξίδι ένα μεγάλο «ευχαριστώ».

Πρώτα απ' όλα θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επόπτρια της εκπόνησης της παρούσας διατριβής, την κ. Σταυρούλα Μαυρογένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του τμήματος Βαλκανικών Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Οι συμβουλές, οι παρεμβάσεις και η ενθάρρυνσή της αποτέλεσαν για εμένα ανεκτίμητη βοήθεια. Σε αυτό το σημείο οφείλω να τονίσω ότι η μεγαλύτερη συμβολή της σε αυτήν τη διατριβή αλλά και στο παρεμβατικό πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» ήταν η μετάδοση της διαφορετικής της οπτικής ως προς τα λογοτεχνικά κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν ως ερέθισμα για τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Η δική της οπτική με οδήγησε σε καινούριες αναζητήσεις, αποκαλύψεις κι ευρήματα, μικρά ή μεγάλα.

Για την ενασχόλησή μου με τη δημιουργική γραφή, για την αγάπη και το συνεχές ενδιαφέρον που μου ενέπνευσε γι' αυτό το πανεπιστημιακό γνωστικό αντικείμενο, ιδιαίτερα ευχαριστώ τον κ. Τριαντάφυλλο Κωτόπουλο, Αναπληρωτή Καθηγητή στο ΠΜΣ «Δημιουργική Γραφή» του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και μέλος της τριμελούς επιτροπής. Σε αυτό το σημείο να ευχαριστήσω θερμά και το τρίτο μέλος της συμβουλευτικής επιτροπής, την κ. Αναστασία Αλευριάδου, Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, όχι μόνο για τη στήριξη και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε ιδιαίτερα κατά την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας της οποίας υπήρξε επόπτρια, αλλά κυρίως για τις πολύτιμες συμβουλές της κατά την ανάλυση κι επεξεργασία των ευρημάτων της παρούσας έρευνας.

Επίσης, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω για διαφορετικούς λόγους τον καθένα τους εξής:

Τον κ. Δημήτρη Σιδηρόπουλο, Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου του 1<sup>ου</sup> ΠΕ.Κ.ΕΣ. Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας, όχι μόνο γιατί διέθεσε την περιφέρειά του για την υλοποίηση του προγράμματος, αλλά και για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, όπως και για τη συνεχή στήριξή του.

Τον κ. Σταύρο Γρόσδο, Διδάκτορα δημιουργικής γραφής στην Παιδαγωγική Σχολή του Α.Π.Θ. και τον κ. Αντρέα Καρακίτσιο, Καθηγητή στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ., οι οποίοι μου μετέδωσαν γνώσεις και πρακτικές απαραίτητες για τη δημιουργία ενός παρεμβατικού προγράμματος δημιουργικής γραφής στο δημοτικό σχολείο.

Τους δασκάλους που εφάρμοσαν το πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης», αφιερώνοντας σε αυτό πολύτιμο προσωπικό και διδακτικό χρόνο και προτείνοντας νέες ιδέες και πολλές προτάσεις.

Επίσης, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω και τους γονείς των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα για την υποστήριξή τους μέσω της ενυπόγραφης συναίνεσής τους, αλλά και για τα θετικά τους σχόλια, τα οποία με γέμισαν με επιμονή και περισσότερη όρεξη.

Για τη μεγάλη του συνεισφορά, ευχαριστώ θερμά τον κ. Λεωνίδα Καραμητόπουλο, συνεργαζόμενο διδάσκοντα στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Ευφυείς Τεχνολογίες Διαδικτύου», του Τμήματος Μηχανικών Πληροφορικής και Ηλεκτρονικών Συστημάτων του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος, ο οποίος ανέλαβε τη στατιστική επεξεργασία των ευρημάτων της παρούσας μελέτης.

Ιδιαίτερη αναφορά θα πρέπει να κάνω και στο πρόσωπο που ανέλαβε την εικονογράφηση του εξώφυλλου των εγχειριδίων του παρεμβατικού προγράμματος, δίνοντας χρώμα στο όλο εγχείρημα, κ. Πηνελόπη Καπετανούδη.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ, ακόμη, οφείλω στην κ. Μαρία Χατζηκυριάκου, τυπογράφο, που ανέλαβε τη βιβλιοδεσία των εγχειριδίων του προγράμματος και τη δημιουργία ενός ελκυστικού διδακτικού πακέτου.

Τέλος, αλλά ιδιαίτερα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον σύζυγό μου Ευριπίδη, αλλά και τα τρία μας παιδιά, Δημήτρα, Χρίστο και Κωνσταντίνο, για τη στήριξή τους και την αμέριστη ανοχή που μου έδειξαν σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας διατριβής. Δίχως τη βοήθειά τους η συγγραφή της παρούσας μελέτης και το πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» δε θα μπορούσαν να υλοποιηθούν και να πάρουν τη σημερινή τους μορφή.

## Περιεχόμενα

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	1
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	2
<b>Α΄ ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ, ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΒΑΛΚΑΝΙΚΩΝ ΧΩΡΩΝ/ΧΩΡΩΝ ΤΗΣ ΝΟΤΙΟ-ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ.....</b>	<b>4</b>
<b>ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ .....</b>	<b>5</b>
<b>1. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ .....</b>	<b>5</b>
1.1. ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.....	6
1.1.1. ΜΕΤΩΠΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ.....	6
1.1.2. ΔΙΑΛΟΓΙΚΗ ΜΟΡΦΗ.....	6
1.1.3. ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΜΟΡΦΗ.....	6
1.1.4. ΑΤΟΜΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ .....	7
1.1.5. ΕΤΑΙΡΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ.....	7
1.1.6. ΟΜΑΔΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ .....	8
1.1.7. ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT .....	8
1.2. ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ...	8
1.3. ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ.....	10
1.3.1. ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΙΚΟΣ ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΜΟΣ .....	10
1.3.2. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΜΟΣ .....	11
<b>2. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ.....</b>	<b>13</b>
2.1. ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ .....	13
2.2. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ.....	14
2.3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ .....	16
2.4. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ .....	16
2.5. ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ 21ΟΥ ΑΙΩΝΑ.....	21
2.6. ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ BINKLEY .....	21
2.6.1. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ .....	22
2.6.2. ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ, ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ, ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΑΙ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΗΣ .....	22
2.6.3. ΜΕΤΑΓΝΩΣΗ .....	23
2.6.4. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ .....	23
2.6.5. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ.....	24
2.6.6. ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ .....	24
2.6.7. ΨΗΦΙΑΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ .....	25



2.6.8. ΠΟΛΙΤΟΤΗΤΑ.....	25
2.6.9. ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ .....	26
2.7. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ .26	
<b>ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ.....</b>	<b>28</b>
<b>1.ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ.....</b>	<b>28</b>
1.1. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ.....	28
1.2. ΣΥΝΙΣΤΩΣΕΣ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ .....	28
1.3. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΤΗΝ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ.....	29
1.4. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	29
1.5. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΙ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΜΑΘΗΣΗΣ .....	30
1.6. ΜΕΤΡΗΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ.....	31
1.7. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ .....	31
<b>2. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ.....</b>	<b>33</b>
2.1. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ: ΑΠΟΠΕΙΡΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗΣ ΤΟΥ ΟΡΟΥ.....	33
2.2. ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ-ΟΙ ΕΜΠΝΕΥΣΤΕΣ.....	34
2.3. ΤΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ.....	37
<b>3. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....</b>	<b>40</b>
3.1. ΘΕΩΡΙΑ ΠΟΛΛΑΠΛΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ .....	40
3.2. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΡΜΗΝΕΙΑΣ ΕΜΠΕΙΡΙΩΝ/ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ .....	40
3.3. ΟΦΕΛΗ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ-ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ .....	41
3.4. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ/ΤΩΝ ΓΡΑΦΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΩΤΩΝ/ΤΗΣ ΜΕΤΑΦΟΡΑΣ .....	42
3.5. Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΩΣ ΕΙΔΟΣ ΤΕΧΝΗΣ/ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ “ΡΙΕ”.....	43
3.6. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ .....	44
3.7. ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΤΗΣ ΝΕΥΡΟΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ.....	45
3.8. ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΕΝΝΟΙΩΝ/ΠΑΙΓΝΙΩΔΗΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ ΤΩΝ ΑΣΚΗΣΕΩΝ .....	46
<b>4. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ .....</b>	<b>48</b>
4.1. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ .....	48
4.1.1.ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ/ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ.....	49
4.1.2.ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ, ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ, ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ .....	49

4.1.3. ΜΕΤΑΓΝΩΣΗ.....	50
4.1.4. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ.....	51
4.1.5. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ .....	51
4.1.6. ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ.....	52
4.1.7. ΨΗΦΙΑΚΟΣ/ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ.....	53
4.1.8. ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ.....	53
4.1.9. ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΑΚΡΟΑΣΗ .....	54
4.1.10. ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΣΕ ΟΔΗΓΙΕΣ .....	54
4.1.11. ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ.....	55
4.1.12. ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗ .....	55
4.1.13. ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑ ΣΚΕΨΗ.....	56
4.1.14. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ .....	57
4.1.15. ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ.....	57
4.2. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ.....	58
<b>ΒΑΛΚΑΝΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ/ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΧΩΡΩΝ ΝΟΤΙΟ-ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ .....</b>	<b>61</b>
<b>1. ΒΑΛΚΑΝΙΑ.....</b>	<b>61</b>
1.1. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ.....	61
1.2. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ.....	62
1.3. ΒΑΛΚΑΝΙΚΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ.....	66
<b>2.ΒΑΛΚΑΝΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ.....</b>	<b>68</b>
2.1. Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΤΗΣ ΑΛΒΑΝΙΑΣ.....	71
2.2. Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΤΗΣ ΒΟΣΝΙΑΣ-ΕΡΖΕΓΟΒΙΝΗΣ.....	73
2.3. Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΤΗΣ ΒΟΥΛΓΑΡΙΑΣ.....	76
2.4. Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΤΗΣ Π.Γ.Δ.Μ.....	79
2.5. Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΤΗΣ ΚΡΟΑΤΙΑΣ.....	83
2.6. Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΤΟΥ ΜΑΥΡΟΒΟΥΝΙΟΥ.....	86
2.7. Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΤΗΣ ΡΟΥΜΑΝΙΑΣ.....	89
2.8. Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΤΗΣ ΣΕΡΒΙΑΣ.....	92
2.9. Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΤΗΣ ΣΛΟΒΕΝΙΑΣ.....	97
2.10. Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΤΗΣ ΤΟΥΡΚΙΑΣ.....	101
2.11. Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΤΗΣ ΡΩΣΙΑΣ .....	106
<b>Β΄ ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ».....</b>	<b>113</b>
<b>1.ΣΤΑΔΙΑ ΣΥΓΓΡΑΦΗΣ.....</b>	<b>114</b>
1.1. Α΄ΣΤΑΔΙΟ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ABC/ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ .....	115
1.1.1. ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΑΝΑΓΚΩΝ.....	115

1.1.2. ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ Η΄ ΚΑΙ ΣΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.....	116
1.1.3. ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΟΜΑΔΑΣ ΣΤΟΧΟΥ.....	117
1.1.4. ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ.....	118
1.1.5. ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ.....	118
1.2. Β΄ ΣΤΑΔΙΟ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ABC/ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ.....	120
1.2.1. ΣΚΟΠΟΣ, ΣΤΟΧΟΙ, ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ.....	120
1.2.2. ΕΠΙΛΟΓΗ ΜΕΘΟΔΩΝ.....	122
1.3. ΣΥΓΓΡΑΦΗ.....	122
1.3.1. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ/ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	122
1.3.2. ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΕΠΙΛΕΓΜΕΝΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ/ΒΙΒΛΙΩΝ, ΤΩΝ ΑΠΣ, ΔΕΠΠΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΟΔΗΓΟΥ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ.....	125
1.3.3. ΠΡΟΣΧΕΔΙΟ ΔΟΜΗΣ ΥΛΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ (ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ - ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ) ΚΑΙ ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ.....	125
1.3.4. ΕΠΟΠΤΙΚΟ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΥΛΙΚΟ.....	126
<b>2. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ «ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ».....</b>	<b>128</b>
2.1. ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ.....	128
2.2. ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ.....	128
2.3. ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΙΔΙΩΚΕΙ ΝΑ ΑΝΑΠΤΥΞΕΙ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ.....	128
2.4. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ.....	129
2.4.1. Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΩΣ ΠΡΟΤΥΠΟ.....	129
2.4.2. ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ.....	130
2.4.3. ΕΞΑΣΚΗΣΗ ΜΕΣΩ ΤΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ.....	130
2.4.4. ΚΑΘΟΔΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ.....	130
2.4.5. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΧΑΛΑΡΗΣ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ.....	131
2.4.6. ΟΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ.....	132
2.5. ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ.....	132
2.6. ΜΟΡΦΗ ΚΑΙ ΔΟΜΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ.....	133
2.6.1. ΥΛΙΚΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ.....	133

2.6.2. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ.....	135
2.6.3. ΔΟΜΗ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ.....	137
<b>3. ΤΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ» .....</b>	<b>138</b>
<b>Γ´ ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ.....</b>	<b>139</b>
<b>1. ΣΤΑΔΙΑ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ.....</b>	<b>140</b>
1.1. ΛΗΨΗ ΑΔΕΙΑΣ.....	140
1.2. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΟΜΑΔΩΝ.....	141
1.3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΔΑΣΚΑΛΩΝ.....	143
1.4. ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ, ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ .....	145
1.5. ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΠΡΟΕΚΥΨΑΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ.....	146
<b>2. ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ.....</b>	<b>148</b>
<b>3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ.....</b>	<b>149</b>
3.1. ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	149
3.2. ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ.....	150
3.3. ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΟΜΑΔΑΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ.....	150
3.4. ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΟΜΑΔΑΣ ΕΛΕΓΧΟΥ.....	151
<b>4. ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....</b>	<b>152</b>
4.1. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ / ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ.....	152
4.1.1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ.....	152
4.1.2. ΟΙ ΕΝΤΕΚΑ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΕΣ ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ .....	152
4.1.3. ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ .....	153
4.1.4. ΧΟΡΗΓΗΣΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ/ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ....	154
4.2. ΕΝΤΥΠΟ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ.....	155
4.2.1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ.....	155
4.2.2.ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ / ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	155
4.3. ΕΝΤΥΠΟ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ.....	156
4.3.1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ.....	156
4.3.2.ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ / ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	156
<b>Δ´ ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....</b>	<b>157</b>
<b>ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....</b>	<b>158</b>
<b>1. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΑΡΧΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....</b>	<b>161</b>

1.1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΛΛΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ.....	161
1.2. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΟΜΑΔΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ .....	162
<b>2. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΑΡΧΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΕΛΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....</b>	<b>164</b>
2.1. ΑΡΧΙΚΗ ΚΑΙ ΤΕΛΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ .....	164
2.2. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΗΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ.....	165
2.3. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΤΕΛΙΚΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΕΛΕΓΧΟΥ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ .....	166
2.4. ΜΕΤΑΒΟΛΗ (ΒΕΛΤΙΩΣΗ) ΜΕΤΑΞΥ ΤΗΣ ΑΡΧΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΕΛΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ .....	168
<b>3. ΜΕΤΑΒΟΛΗ (ΒΕΛΤΙΩΣΗ) ΜΕΤΑΞΥ ΤΗΣ ΑΡΧΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΕΛΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ.....</b>	<b>170</b>
3.1. ΕΛΕΓΧΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ.....	170
3.2. ΕΛΕΓΧΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ.....	173
3.3. ΕΛΕΓΧΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΜΗΤΕΡΑΣ.....	175
3.4. ΕΛΕΓΧΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΑ.....	177
3.5. ΕΛΕΓΧΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΠΛΗΘΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ.....	179
3.6. ΕΛΕΓΧΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΓΡΑΦΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ .....	181
3.7. ΕΛΕΓΧΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ.....	183
<b>4. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ/ ΕΝΤΥΠΟ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ.....</b>	<b>190</b>
<b>5. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ.....</b>	<b>199</b>
5.1.ΕΝΤΥΠΟ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ .....	199
5.2.ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΚΛΕΙΣΤΟΥ ΤΥΠΟΥ ΤΟΥ ΕΝΤΥΠΟΥ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ .....	202
<b>ΕΚΦΕΦΑΛΑΙΟ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ / ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>207</b>
<b>1. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....</b>	<b>208</b>

1.1.ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΣΥΓΚΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΜΕΤΑΒΟΛΗΣ ΤΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΔΥΟ ΟΜΑΔΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	208
1.1.1. ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΣΕ ΟΔΗΓΙΕΣ.....	209
1.1.2. ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗ.....	210
1.1.3. ΣΥΓΚΛΙΝΟΥΣΑ/ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑ ΣΚΕΨΗ.....	211
1.1.4. ΠΡΟΣΟΧΗ.....	211
1.1.5. ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ/ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ.....	212
1.1.6. ΜΕΤΑΓΝΩΣΗ.....	213
1.1.7. ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ.....	214
1.1.8. ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ.....	214
1.1.9. ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ.....	215
1.1.10. ΣΥΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ/ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ.....	216
1.1.11. ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΑΚΡΟΑΣΗ.....	217
1.2.ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΣΥΓΚΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΜΕΤΑΒΟΛΗΣ ΤΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΔΥΟ ΟΜΑΔΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ .....	218
1.2.1. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ.....	219
1.2.2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ/ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΤΕΡΑ.....	220
1.2.3. ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΑ.....	221
1.2.4. ΠΛΗΘΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ.....	222
1.2.5. ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΓΡΑΦΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ.....	223
1.3.ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ / ΕΝΤΥΠΟ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ .....	225
1.4.ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ / ΕΝΤΥΠΟ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ .....	227
<b>2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ.....</b>	<b>229</b>
<b>3. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>236</b>
<b>4. ΔΙΑΧΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....</b>	<b>239</b>
4.1. ΔΙΑΧΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ.....	239
4.2. ΔΙΑΧΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	241
<b>5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....</b>	<b>242</b>
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	245
ABSTRACT.....	247
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	249
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	298

## **ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ/ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ**

- Πίνακας 1.** Έλεγχος αξιοπιστίας των κλιμάκων Likert των δεξιοτήτων.....**159**
- Πίνακας 2.** Σύγκριση των αρχικών αξιολογήσεων των μαθητών μεταξύ της Ομάδας Παρέμβασης και της Ομάδας Ελέγχου ως προς τις δεξιότητες.....**163**
- Πίνακας 3.** Αξιολόγηση των μαθητών ως προς τις δεξιότητες.....**164**
- Πίνακας 4.** Σύγκριση μεταξύ των αρχικών και τελικών αξιολογήσεων των μαθητών της Ομάδας Παρέμβασης ως προς τις δεξιότητες.....**165**
- Πίνακας 5.** Σύγκριση των τελικών αξιολογήσεων των μαθητών μεταξύ της Ομάδας Παρέμβασης και της Ομάδας Ελέγχου ως προς τις δεξιότητες.....**167**
- Πίνακας 6.** Σύγκριση της μεταβολής των αξιολογήσεων των μαθητών μεταξύ της Ομάδας Παρέμβασης και της Ομάδας Ελέγχου ως προς τις δεξιότητες... **168**
- Πίνακας 7.** Αποτελέσματα της Ανάλυσης Συνδιακύμανσης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση μιας δεξιότητας μετά την παρέμβαση, ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και συμμεταβλητή την οικογενειακή κατάσταση.....**171**
- Πίνακας 8.** Αποτελέσματα της Ανάλυσης Συνδιακύμανσης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση μιας δεξιότητας μετά την παρέμβαση, ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και συμμεταβλητή την εκπαίδευση του πατέρα.....**173**
- Πίνακας 9.** Αποτελέσματα της Ανάλυσης Συνδιακύμανσης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση μιας δεξιότητας μετά την παρέμβαση, ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και συμμεταβλητή την εκπαίδευση της μητέρας.....**175**
- Πίνακας 10.** Αποτελέσματα της Ανάλυσης Συνδιακύμανσης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση μιας δεξιότητας μετά την παρέμβαση, ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και συμμεταβλητή την εθνικότητα.....**178**
- Πίνακας 11.** Αποτελέσματα της Ανάλυσης Συνδιακύμανσης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση μιας δεξιότητας μετά την παρέμβαση, ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και συμμεταβλητή το πλήθος παιδιών στην τάξη.....**180**
- Πίνακας 12.** Αποτελέσματα της Ανάλυσης Συνδιακύμανσης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση μιας δεξιότητας μετά την παρέμβαση, ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και συμμεταβλητή την ικανότητα γραφής στην ελληνική γλώσσα.....**181**

- Πίνακας 13.** Αποτελέσματα της Βηματικής Παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση της δεξιότητας προσαρμογή σε οδηγίες μετά την παρέμβαση και ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και δημογραφικούς παράγοντες.....**183**
- Πίνακας 14.** Αποτελέσματα της Βηματικής Παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση της δεξιότητας αυτοεκτίμηση μετά την παρέμβαση και ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και δημογραφικούς παράγοντες.....**184**
- Πίνακας 15.** Αποτελέσματα της Βηματικής Παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση της δεξιότητας αυτορρύθμιση μετά την παρέμβαση και ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και δημογραφικούς παράγοντες.....**185**
- Πίνακας 16.** Αποτελέσματα της Βηματικής Παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση της δεξιότητας συγκλίνουσα/αποκλίνουσα σκέψη μετά την παρέμβαση και ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και δημογραφικούς παράγοντες.....**186**
- Πίνακας 17.** Αποτελέσματα της Βηματικής Παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση της δεξιότητας προσοχή μετά την παρέμβαση και ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και δημογραφικούς παράγοντες.....**186**
- Πίνακας 18.** Αποτελέσματα της Βηματικής Παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση της δεξιότητας καινοτομία/δημιουργικότητα μετά την παρέμβαση και ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και δημογραφικούς παράγοντες.....**187**
- Πίνακας 19.** Αποτελέσματα της Βηματικής Παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση της δεξιότητας μεταγνώση μετά την παρέμβαση και ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και δημογραφικούς παράγοντες.....**187**
- Πίνακας 20.** Αποτελέσματα της Βηματικής Παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση της δεξιότητας προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα μετά την παρέμβαση και ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και δημογραφικούς παράγοντες.....**188**
- Πίνακας 21.** Οι μαθητές περίμεναν με λαχτάρα να παρακολουθήσουν τα εργαστήρια; ..... **190**
- Πίνακας 22.** Οι μαθητές βελτιώθηκαν στο ν' ακούν με προσοχή κι ενδιαφέρον τον συνομιλητή τους;..... **191**



<b>Πίνακας 23.</b> Οι μαθητές βελτιώθηκαν στην ακρόαση κι εφαρμογή οδηγιών;	<b>191</b>
<b>Πίνακας 24.</b> Οι μαθητές ανέπτυξαν μια πιο θετική εικόνα για τον εαυτό τους;	<b>192</b>
<b>Πίνακας 25.</b> Οι μαθητές βελτιώθηκαν στη συγκέντρωση της προσοχής τους;	<b>192</b>
<b>Πίνακας 26.</b> Οι μαθητές ανέπτυξαν λογικούς συλλογισμούς κι επιχειρήματα;	<b>192</b>
<b>Πίνακας 27.</b> Οι μαθητές ανέπτυξαν τη φαντασία τους;	<b>193</b>
<b>Πίνακας 28.</b> Οι μαθητές συνεργάστηκαν με τους συμμαθητές τους στο πλαίσιο ομάδων;	<b>193</b>
<b>Πίνακας 29.</b> Οι μαθητές βελτιώθηκαν στην επίλυση προβλημάτων;	<b>194</b>
<b>Πίνακας 30.</b> Οι μαθητές βελτιώθηκαν στη διαχείριση των συναισθημάτων τους;	<b>194</b>
<b>Πίνακας 31.</b> Οι μαθητές ανέπτυξαν κατανόηση για τα συναισθήματα των άλλων;	<b>195</b>
<b>Πίνακας 32.</b> Το Πρόγραμμα συνέβαλε στην αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για συμμετοχή στην τάξη;	<b>195</b>
<b>Πίνακας 33.</b> Το Πρόγραμμα συνέβαλε στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη;	<b>196</b>
<b>Πίνακας 34.</b> Το Πρόγραμμα συνέβαλε στη μείωση συγκρούσεων στην τάξη;	<b>196</b>
<b>Πίνακας 35.</b> Θα ήθελα να υλοποιήσω ξανά το Πρόγραμμα του χρόνου;	<b>196</b>
<b>Πίνακας 36.</b> Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την υλοποίηση του προγράμματος σε φθίνουσα σειρά με βάση τον αντίστοιχο βαθμό ικανοποίησης.	<b>197</b>
<b>Πίνακας 37.</b> Υλοποίηση των εργαστηρίων όπως έχει περιγραφεί στο Πρόγραμμα.	<b>199</b>
<b>Πίνακας 38.</b> Οι μαθητές κατανόησαν τον βασικό στόχο του εργαστηρίου;	<b>200</b>
<b>Πίνακας 39.</b> Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εξασκήσουν τις δεξιότητες στις οποίες αποβλέπει το εργαστήριο κατά τη διάρκεια άλλων μαθημάτων της ημέρας;	<b>200</b>

<b>Πίνακας 40.</b> Αποτελεσματικότητα του εργαστηρίου.....	<b>201</b>
<b>Πίνακας 41.</b> Θα χρησιμοποιούσα ξανά τις τεχνικές του εργαστηρίου;.....	<b>201</b>
<b>Πίνακας 42.</b> Συσχέτιση μεταξύ της υλοποίησης του εργαστηρίου όπως έχει περιγραφεί στο πρόγραμμα και της κατανόησης του βασικού στόχου του εργαστηρίου από τους μαθητές.....	<b>202</b>
<b>Πίνακας 43.</b> Συσχέτιση μεταξύ της υλοποίησης του εργαστηρίου όπως έχει περιγραφεί στο πρόγραμμα και της αποτελεσματικότητας του εργαστηρίου στο σύνολό του.....	<b>202</b>
<b>Πίνακας 44.</b> Συσχέτιση μεταξύ της υλοποίησης του εργαστηρίου όπως έχει περιγραφεί στο πρόγραμμα και του αν οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εξασκήσουν τις δεξιότητες στις οποίες αποβλέπει το εργαστήριο κατά τη διάρκεια άλλων μαθημάτων.....	<b>203</b>
<b>Πίνακας 45.</b> Συσχέτιση μεταξύ της κατανόησης του βασικού στόχου του εργαστηρίου και της αποτελεσματικότητας του εργαστηρίου στο σύνολό του.....	<b>204</b>
<b>Πίνακας 46.</b> Συσχέτιση μεταξύ της κατανόησης του βασικού στόχου του εργαστηρίου και του αν οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εξασκήσουν τις δεξιότητες στις οποίες αποβλέπει το εργαστήριο κατά τη διάρκεια άλλων μαθημάτων.....	<b>205</b>
<b>Πίνακας 47.</b> Συσχέτιση μεταξύ της αποτελεσματικότητας του εργαστηρίου στο σύνολό του και του αν οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εξασκήσουν τις δεξιότητες στις οποίες αποβλέπει το εργαστήριο κατά τη διάρκεια άλλων μαθημάτων.....	<b>205</b>
<b>Πίνακας 48.</b> Συνοπτική σύγκριση της μεταβολής των αξιολογήσεων των μαθητών της Ομάδας Παρέμβασης και της Ομάδας Ελέγχου ως προς τις δεξιότητες.....	<b>208</b>
<b>Πίνακας 49.</b> Σύγκριση της μεταβολής των αξιολογήσεων των δύο ομάδων σε σχέση με δημογραφικούς παράγοντες.....	<b>218</b>
<b>Διάγραμμα 1.</b> Σύγκριση των τελικών αξιολογήσεων των μαθητών μεταξύ της Ομάδας Παρέμβασης και της Ομάδας Ελέγχου ως προς τις δεξιότητες.....	<b>229</b>
<b>Διάγραμμα 2.</b> Σύγκριση της μεταβολής των αξιολογήσεων των μαθητών μεταξύ της Ομάδας Παρέμβασης και της Ομάδας Ελέγχου ως προς τις δεξιότητες.....	<b>230</b>
<b>Διάγραμμα 3.</b> Ικανοποίηση εκπαιδευτικού.....	<b>234</b>

<b>Διάγραμμα 4. Αξιολόγηση εργαστηρίων δημιουργικής γραφής.....</b>	<b>235</b>
---------------------------------------------------------------------	------------

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Με ποιον τρόπο λειτουργεί σήμερα η εκπαίδευση στην Ελλάδα; Ποιες μέθοδοι διδασκαλίας χρησιμοποιούνται καθώς διανύουμε τον 21<sup>ο</sup> αιώνα; Μήπως η εκπαίδευση λειτουργεί ακόμα και σήμερα σύμφωνα με τις αρχές του περασμένου αιώνα, παρά το γεγονός ότι η Τεχνολογία έφερε τεράστιες αλλαγές στην εργασία και στην καθημερινή ζωή; Αποτελεί βασική επιδίωξη η μετάδοση γνώσεων με τους μαθητές να παρακολουθούν παθητικά, να αντιγράφουν, να απαντούν σε κλειστές ερωτήσεις και να επεξεργάζονται ασκήσεις του βιβλίου ατομικά; Αν θέλουμε να δώσουμε μία επιστημονική απάντηση σε αυτά τα ερωτήματα, χρειάζεται να ανατρέξουμε σε αριθμούς, προκειμένου να σχηματίσουμε μια όσο γίνεται πιο σαφή εικόνα για την κατάσταση του ελληνικού σχολικού συστήματος, αλλά και για τις αρνητικές συνέπειες που επιφέρει στους μαθητές.

Στα παραπάνω να προσθέσουμε, λοιπόν, ότι διάφορες έρευνες (Καλλέρη και συν., 2001. Ναλμπάντη & Κιτσικούδη, 2007. Ξωχέλλη, 1987. Οικονόμου, Σακονίδη & Τζεκάκη, 2000) δείχνουν ότι τις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα η μετωπική διδασκαλία εξακολουθεί να είναι στο προσκήνιο. Οι αριθμοί δείχνουν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συνεχίζει να εφαρμόζει παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας κατά τις οποίες δεσπόζουν ο μονόλογος του δασκάλου, οι ερωτήσεις κατανόησης και οι ατομικές ασκήσεις με αποτέλεσμα να περιορίζονται οι δυνατότητες αυτενέργειας των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2000). Μάλιστα, οι παλιές παραδοσιακές πρακτικές αγνοούν την κοινωνική διάσταση της γνώσης, θεωρούν ότι ο ανταγωνισμός κινητοποιεί το παιδί, με αποτέλεσμα να εφαρμόζονται πιο συχνά πρακτικές ανταγωνισμού, παρά συνεργασίας (Αθανασιάδης, 2012).

Τα παραπάνω δεδομένα δείχνουν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κάπου, κάτι κάνει λάθος. Για να πειστούμε και οι πιο δύσπιστοι, αρκεί να αναλογιστούμε τα λόγια του Κομένιου, έτσι όπως διατυπώνονται στο βιβλίο “*Oreus Pictus. T. Lion*” (Παπά, 2010: 2): «*Ο διδάσκαλος κάθεται επί της έδρας. Ο διδάσκαλος διορθώνει τα σφάλματα. Μερικοί ορθοί αποστηθίζουν τι έμαθαν*». Μπορεί, τελικά, μία μέθοδος διδασκαλίας που έχει μετατρέψει τον μαθητή σε «άδειο δοχείο» κι έχει θέσει τον διάλογο εκποδών να βοηθήσει τα νεαρά άτομα να αντισταθμίσουν όλες τις σημαντικές αλλαγές που έχει επιφέρει η τεχνολογική έκρηξη σε επίπεδο σχολείου, εργασίας και καθημερινότητας στις απαρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα;

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Όλα τα στελέχη της εκπαίδευσης συμφωνούν ότι η αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση επιτυγχάνεται όταν ο δάσκαλος δημιουργεί το κατάλληλα οργανωμένο περιβάλλον κοινωνικών επιδράσεων μέσα στο οποίο θα ενισχύσει τον μαθητή. Έτσι, τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί ιδιαίτερη προσοχή σε προγράμματα που επιδιώκουν την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών.

Η παρούσα μελέτη αφορά τη διερεύνηση της εκπαίδευσης μαθητών της Ε' και ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου σε τέτοιου είδους προγράμματα ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων μάθησης, αλλά και τη συγγραφή, την εφαρμογή και την αξιολόγηση ενός προγράμματος ενίσχυσης δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης με εκπαιδευτικό εργαλείο τη δημιουργική γραφή. Αποτελείται από πέντε μέρη:

A) Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης, Δημιουργική Γραφή και Λογοτεχνία βαλκανικών χωρών και χωρών της νοτιο-ανατολικής Ευρώπης

B) Σχεδιασμός και περιγραφή της παρέμβασης-Μεθοδολογία

Γ) Το πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης»

Δ) Ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων

E) Συζήτηση των αποτελεσμάτων-Συμπεράσματα

Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται η αναγκαιότητα εφαρμογής προγραμμάτων ενίσχυσης των δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης, όπως αυτή καταδεικνύεται από την επιστημονική βιβλιογραφία. Αναλύονται, έτσι, οι εν λόγω γνωστικές, μεταγνωστικές, κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και στη συνέχεια μελετάται ο ρόλος της δημιουργικής γραφής ως παράγοντας ο οποίος συμβάλλει στην ενίσχυσή τους και εξετάζονται οι συνιστώσες τους και η μεταξύ τους σχέση. Κατόπιν, μελετώνται τα χαρακτηριστικά της λογοτεχνίας των βαλκανικών χωρών και των χωρών της νοτιο-ανατολικής Ευρώπης, δεδομένου ότι ψήγματα της εν λόγω λογοτεχνίας χρησιμοποιούνται στο πρόγραμμα ως ερέθισμα δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής. Ολοκληρώνοντας το πρώτο μέρος, μελετώνται τα διάφορα είδη προγραμμάτων που προάγουν την ενίσχυση των δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης και γίνεται αναφορά στο θεωρητικό τους υπόβαθρο.

Στο δεύτερο μέρος της διατριβής, περιγράφεται ο σχεδιασμός και η συγγραφή ενός τέτοιου προγράμματος, του «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης » για τις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου, διάρκειας 25 εβδομάδων περίπου, με στόχο την ανάπτυξη των δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης των παιδιών. Περιγράφονται τα στάδια της συγγραφής, το περιεχόμενο, η δομή, καθώς και ο τρόπος χρήσης του Εγχειριδίου του Εκπαιδευτικού και του Προγράμματος των Εργαστηρίων, ενώ παρουσιάζεται και το συνοδευτικό εκπαιδευτικό εποπτικό υλικό κι επεξηγείται η επιλογή του. Ολοκληρώνοντας, αναλύονται οι επιδιώξεις του προγράμματος κι επεξηγούνται οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την επίτευξή τους.

Στο τρίτο μέρος της μελέτης, περιγράφεται ο τρόπος υλοποίησης του εν λόγω προγράμματος σε δημόσια δημοτικά σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης. Αρχικά, γίνεται αναφορά στον σχεδιασμό της παρέμβασης, παρουσιάζονται λεπτομερώς τα στάδια της υλοποίησής της, οι δραστηριότητες που τη συνοδεύουν, η υποστηρικτική δομή της και τέλος ο τρόπος ανατροφοδότησης και αξιολόγησης κατά την εφαρμογή της. Ολοκληρώνοντας, γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία της παρεμβατικής έρευνας, παρουσιάζεται το δείγμα και το εργαλείο συλλογής δεδομένων.

Το τέταρτο μέρος της διατριβής περιλαμβάνει την παρουσίαση και τη στατιστική ανάλυση της παρεμβατικής έρευνας. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι στις κοινωνικές δεξιότητες μάθησης που συμπεριλήφθηκαν στο πρόγραμμα, η πειραματική ομάδα παρουσίασε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερες βελτιώσεις από εκείνες της ομάδας ελέγχου στο τέλος του ακαδημαϊκού έτους της πιλοτικής εφαρμογής.

Το πέμπτο και τελευταίο μέρος της παρούσας διδακτορικής διατριβής περιλαμβάνει τη συζήτηση των αποτελεσμάτων. Παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της μελέτης, σχολιάζονται και συγκρίνονται με τα ευρήματα άλλων σχετικών ερευνών. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι προτάσεις για τη διάχυση των αποτελεσμάτων της έρευνας και προτείνονται διάφοροι τρόποι για την ενίσχυση των δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης των μαθητών στο δημοτικό σχολείο.

Έρευνες των τελευταίων δεκαετιών δείχνουν ότι παρόμοια παρεμβατικά προγράμματα έχουν δείξει βελτίωση, όχι μόνο σε επίπεδο δεξιοτήτων, αλλά και στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Για τον λόγο αυτόν, είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν εκείνες τις προσεγγίσεις που έχουν αξιολογηθεί ως αποτελεσματικές.

## **Α΄ ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

# **ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ, ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΒΑΛΚΑΝΙΚΩΝ ΧΩΡΩΝ /ΧΩΡΩΝ ΤΗΣ ΝΟΤΙΟ- ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ**

# ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

## 1. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ

Κρίνεται σκόπιμο, πριν τη διερεύνηση της έννοιας «μάθηση» να αποσαφηνιστεί ο όρος «διδασκαλία» ως ένα ανθρωπολογικό και κοινωνικό φαινόμενο άρρηκτα συνδεδεμένο με τη μαθησιακή διαδικασία. Έτσι, για την Κοσσυβάκη (2003:29), η διδασκαλία θα μπορούσε να οριστεί ως *«η συστηματική και μεθοδευμένη δραστηριότητα, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός λειτουργεί σύμφωνα με προκαθορισμένους στόχους και περιεχόμενα και με τη χρήση εργαλείων και τεχνικών επιχειρεί να επηρεάσει κοινωνικά, ψυχολογικά, νοητικά και πολιτιστικά τον μαθητή σε συγκεκριμένη κατεύθυνση»*. Από τον παραπάνω ορισμό, λοιπόν, φαίνεται ότι οι στόχοι της σχολικής εκπαίδευσης αφορούν σίγουρα και τη μετάδοση γνώσεων, αλλά κυρίως τη δημιουργία κριτικής σκέψης, την ανάπτυξη κινήτρων και διαφόρων δεξιοτήτων.

Συνεχίζοντας, για να είναι αποτελεσματική μία διδασκαλία θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι παρακάτω βασικές αρχές: Αρχικά, η διδασκαλία, μία διαδικασία που προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή του μαθητή, θα πρέπει να τον ωθεί σε μία διαδικασία διερεύνησης και διερώτησης (Yager, 2000:327-341). Επίσης, θα πρέπει να προσαρμόζεται στις νοητικές ικανότητές του με βασικό σκοπό την καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως την κριτική σκέψη, τη συζήτηση, την ανάπτυξη επιχειρημάτων και την εργασία σε ομάδες (Παπασωτηρίου, 2012).

Με βάση τα παραπάνω, ο εκπαιδευτικός αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες διαμόρφωσης της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τους Κασσωτάκη και Φλουρή (2006), ο εκπαιδευτικός οφείλει να βλέπει τον μαθητή του ως ολότητα, με πολλαπλές δυνατότητες μάθησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων. Επιπλέον, η διδακτική του ετοιμότητα και ο ρόλος του ως συνεργάτης και βοηθός των μαθητών του, σε συνδυασμό με την καινοτομία που επιδεικνύει σε τεχνικές, κείμενα και υλικά, αποτελούν ενδείξεις της αποτελεσματικότητάς του. Μάλιστα, σύμφωνα με τους Kidron και Fleischman (2006:90-91), ο εκπαιδευτικός που δίνει έμφαση στη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων και χρησιμοποιεί ως βασικό εργαλείο τον διάλογο, ασκεί θετική επίδραση στα παιδιά και κυρίως στην κοινωνική συμπεριφορά τους.



## 1.1. ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

### 1.1.1. ΜΕΤΩΠΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Η μορφή αυτή διδασκαλίας γίνεται με παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου σε προκαθορισμένο χρόνο, με τον δάσκαλο, τον μοναδικό φορέα και διαβιβαστή της γνώσης, να ωθεί τον μαθητή σε μία παθητική αποδοχή των όσων του προσφέρει. Έτσι, η διαδικασία της μάθησης ακολουθεί μία γραμμική πορεία με τον δάσκαλο να διαλέγει το περιεχόμενο της διδασκαλίας, να διατυπώνει ερωτήσεις, να παραθέτει εργασίες και να επιβάλλει την πειθαρχία από την υπερυψωμένη έδρα του με τρόπο πειθαναγκαστικό, με αυστηρή εποπτεία, νουθεσίες, επικρίσεις και κάποιες φορές με ανταμοιβές (Κανάκης, 2001). Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010), βασικά χαρακτηριστικά της αποτελούν τα εξής: α) Η γνώση προκύπτει από την παθητική αποδοχή. β) Η μάθηση είναι μία μοναχική διαδικασία που ακολουθεί μία και μοναδική πορεία κι εστιάζει στις γνωστικές ανεπάρκειες των μαθητών. γ) Ο δάσκαλος μεταφέρει τη γνώση, η οποία αναπαράγεται και σε συνδυασμό με το βιβλίο αποτελούν τη μοναδική πηγή πληροφόρησης.

### 1.1.2. ΔΙΑΛΟΓΙΚΗ ΜΟΡΦΗ

Στη διαλογική διδασκαλία ο εκπαιδευτικός εγκαταλείπει τον πρωτεύοντα ρόλο του και παραχωρεί τη θέση του στους μαθητές του. Χρησιμοποιώντας, λοιπόν, τον διάλογο τους δίνει τη δυνατότητα να σκέφτονται, να συζητούν και να προβληματίζονται (Χατζηδήμου, 2012:80-81). Ειδικότερα, οι μέθοδοι που προάγουν τον διάλογο μεταξύ δασκάλου και μαθητή, αλλά και μεταξύ των ίδιων των μαθητών είναι σύμφωνα με τους Patralexι και Πατραλέξη (2016) η μαιευτική, η συζήτηση και ο καταϊγισμός ιδεών. Στις παραπάνω μεθόδους ο Παπαβασιλείου (2011) εντάσσει τη χαρτογράφηση εννοιών, τη μέθοδο της αντιπαράθεσης, τη στρατηγική του ηθικού διλήμματος και τη «μέθοδο των μουρμουρητών». Οι παραπάνω μέθοδοι θα παρουσιαστούν αναλυτικά σε επόμενα κεφάλαια της διατριβής.

### 1.1.3. ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΜΟΡΦΗ

Η πειραματική μορφή διδασκαλίας έχει ως στόχο να καλλιεργήσει εκείνες τις δεξιότητες των μαθητών που θα τους επιτρέπουν να προσεγγίζουν, να αποκτούν και να παράγουν τη γνώση με τρόπο αποτελεσματικό (Χατζηδήμου & Χατζηδήμου, 2014). Μάλιστα, το πείραμα από ανθρωπολογικής πλευράς συμβάλλει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών για τους εξής λόγους: α) Οι μαθητές καταθέτουν τις ιδέες τους και κάνουν συσχετισμούς προκειμένου να αντιμετωπίσουν διάφορα πρακτικά προβλήματα. β) Συσχετίζουν διαθεματικά

τα πειράματα με την κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική ζωή. γ) Μαθαίνουν να χειρίζονται διάφορα όργανα μέτρησης, να κάνουν υπολογισμούς, να παρουσιάζουν τα αποτελέσματα και τέλος να συγκρίνουν την αρχική με την τελική κατάσταση (Wagenschein, 1990).

#### 1.1.4. ΑΤΟΜΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η ατομική σχολική εργασία εφαρμόζεται κυρίως σε ολιγοθέσια σχολεία, όπου ένας εκπαιδευτικός διδάσκει σε μαθητές διαφόρων τάξεων στην ίδια σχολική αίθουσα, αλλά και στα συμβατικά σχολεία, όταν ο εκπαιδευτικός έχει προγραμματίσει να ασχοληθεί ο κάθε μαθητής του με μία συγκεκριμένη εργασία σε ατομικό επίπεδο και στη συνέχεια να συζητήσει τα συμπεράσματά του με τους συμμαθητές του (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2005). Θα πρέπει, επίσης, να επισημανθεί ότι η ατομική σχολική εργασία δεν ταυτίζεται ούτε με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, αλλά ούτε και με την εξατομίκευση της διδασκαλίας. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία πρεσβεύει την άποψη ότι η διδακτική πράξη πρέπει να διαφοροποιείται και να προσαρμόζεται ανάλογα με τις ανάγκες και την ατομικότητα όλων των μαθητών (Tomlinson, 2007), ενώ, σε ό,τι αφορά την εξατομικευμένη διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει πάντα υπόψη του την ιδιαιτερότητα της προσωπικότητας κάθε μαθητή του, προκειμένου να τον οδηγήσει μέσα από την ίδια του τη φύση να ανακαλύψει τον εαυτό του (Μαντζάνας, 1993).

#### 1.1.5. ΕΤΑΙΡΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Στην εν λόγω διδασκαλία οι μαθητές συνεργάζονται ανά δύο για ένα μικρό χρονικό διάστημα σε μία κοινή εργασία. Για τον Williams και τους συνεργάτες του (2000:19-25), οι ομάδες των δύο ατόμων δεν εξυπηρετούν μόνο την ίδια τη διαδικασία της διδασκαλίας, αλλά και την εκπόνηση εργασιών. Η παραπάνω προσέγγιση σύμφωνα με τους Williams και Urchurh (2001:327-331), παρουσιάζει μερικά σημαντικά πλεονεκτήματα: α) Την ικανοποίηση των μαθητών για το αποτέλεσμα της εργασίας τους, καθώς κάποιος τους βοηθάει. β) Την ανάπτυξη δεξιοτήτων στη σχεδίαση και υλοποίηση των λύσεων, καθώς διερευνούν εναλλακτικές ιδέες και δίνουν λύσεις σε προβλήματα. γ) Την ενίσχυση του μαθησιακού αποτελέσματος, καθώς αναπτύσσουν δεξιότητες αυτο-αξιολόγησης και παρακολούθησης της προόδου τους. δ) Την ανάπτυξη ικανοτήτων συνεργασίας, αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο και την κοινωνικότητά τους.

#### 1.1.6. ΟΜΑΔΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ακρογωνιαίος λίθος των συνεργατικών μορφών διδασκαλίας και μάθησης είναι η ομαδική διδασκαλία, η οποία μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, προωθώντας την κοινωνική και συνεργατική μάθηση (Μαύρου, 2018). Να σημειωθεί ότι οι πιο σημαντικοί λόγοι για τους οποίους πραγματοποιήθηκε στροφή προς την ομαδική διδασκαλία σύμφωνα με τις Λαγουδάκη και Ντάγκα (2015) είναι οι εξής: α) Ο σχηματισμός ομάδων αποτελεί έμφυτη τάση των παιδιών της σχολικής ηλικίας, καθώς με αυτόν τον τρόπο μπορούν πιο αποτελεσματικά να διερευνήσουν το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον. β) Μέσω των ομάδων εσωτερικεύουν τον κοινωνικό τους ρόλο κι αναπτύσσεται η αυτο-αντίληψή τους. γ) Η καθιέρωση της μαθητοκεντρικής αγωγής, η οποία δίνει έμφαση στις αρχές της αυτενέργειας και της διερεύνησης στη διδακτική πράξη. δ) Ο προσανατολισμός της σχολικής αγωγής σε κοινωνικούς στόχους, καθώς το σχολείο οφείλει να προωθεί την ομαλή ένταξη του ατόμου ως χρήσιμο μέλος στην κοινωνία.

#### 1.1.7. ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT

Η μέθοδος project απαιτεί την εφαρμογή ποικίλων πνευματικών, ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Katz & Chard, 2004:16) κι έχει αφητηρία προβληματισμούς μεμονωμένων ατόμων ή του συνόλου της διδακτικής ομάδας (Χρυσ αφίδης, 2006:43). Μάλιστα, δεν απαιτεί την επεξήγηση του θεωρητικού πλαισίου κι επιδιώκει την αυτο-μόρφωση των μαθητών πάνω σε ένα θέμα έρευνας (Patralexi & Πατραλέξη, 2016). Στην Ελλάδα άργησε να φανεί η συγκεκριμένη μορφή, καθώς κυριαρχούσε το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας, αλλά και λόγω της ελλιπούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2013:17). Είναι, πάντως, σημαντικό να τονιστεί ότι βασικά χαρακτηριστικά της μεθόδου είναι το πρωτότυπο θέμα πάνω στο οποίο εργάζονται οι μαθητές, η αυθεντική αξιολόγηση, η συνεργατική μάθηση και ο διαμεσολαβητικός ρόλος του δασκάλου (Thomas, 2000).

## 1.2. ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ

Μέσα από έρευνες των τελευταίων δύο δεκαετιών έχει διαπιστωθεί ότι η διδασκαλία μέσα στην τάξη παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Brophy & Good, 1986. Kyriakides et al., 2009. Teddlie & Reynolds, 2000). Έχοντας ως σημείο αναφοράς από τη μία τη δασκαλοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας και από την άλλη τη μαθητοκεντρική

και μάλιστα κατά ομάδες διδασκαλία, παρατίθενται διάφορες έρευνες προκειμένου να φανούν οι θετικές ή όχι επιδράσεις τους στη γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Αρχικά, σε μία έρευνα του Δερβίση (1996:40-64) φάνηκε ότι ένα μεγάλο ποσοστό, περίπου το 41,4%, όταν διδάχτηκε με τη μετωπική διδασκαλία, δεν προσπάθησε να αποκτήσει γνώσεις βασισμένο στις δικές του δυνάμεις. Στην έρευνα των Οικονόμου, Σακονίδη και Τζεκάκη (2000:21-39), φάνηκε ότι στο δημοτικό και στο γυμνάσιο το μάθημα γίνεται με μετωπική διδασκαλία με τους μαθητές κυρίως να απομνημονεύουν. Συνεχίζοντας, σε έρευνα του Παναγάκου (2002) φάνηκε ότι η συνεργασία των μαθητών στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους. Παράλληλα, σύμφωνα με την Αναγνωστοπούλου (2001), η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η διδασκαλία σε ομάδες προωθεί την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην τάξη, ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ τους, διατηρεί το ενδιαφέρον τους για το αντικείμενο διδασκαλίας, συμβάλλει θετικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους, αυξάνει την πρωτοβουλία τους και βελτιώνει την επίδοσή τους. Ολοκληρώνοντας, κι άλλες έρευνες αναδεικνύουν τα θετικά αποτελέσματα της εν λόγω διδασκαλίας σε γνωστικό και κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο (Κακανά, 2015. Κανάκης, 1987. Καρυώτης, 2009. Ματσαγγούρας, 1987).

Επιπρόσθετα, η έρευνα του Lewin και των συνεργατών του (1939:271-299) έδειξε ότι στη δασκαλοκεντρική διδασκαλία η αυταρχική συμπεριφορά του δασκάλου προκαλεί επιθετικότητα, ενώ σε μία ανασκόπηση 80 ερευνών του Davidson (1985:211-230) φάνηκε ότι οι μαθητές που δούλευαν σε τάξεις παραδοσιακές σημείωσαν χαμηλότερες επιδόσεις από αυτούς που εργάζονταν σε μικρές ομάδες. Ακόμη, στην έρευνα του Slavin (1990) διαπιστώθηκε χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση, τη γραφή, την ανάπτυξη λεξιλογίου, την κατανόηση κειμένου, τη γλωσσική έκφραση και τους μαθηματικούς υπολογισμούς. Τέλος, σε μια μετα-ανάλυση 164 ερευνών, ο Johnson και οι συνεργάτες του (2000) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά που εργάστηκαν εξατομικευμένα και σε περιβάλλον που ευνοεί τον ανταγωνισμό δε σημείωσαν σημαντική βελτίωση στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις σε σχέση με εκείνα τα παιδιά που εργάστηκαν σε ένα ομαδοσυνεργατικό περιβάλλον.

Συνεχίζοντας, σε μία άλλη έρευνα του Johnson και των συνεργατών του (1993) φάνηκε ότι οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις, όπως και η ανασκόπηση ερευνών από τον Webb (1991:366-389) έδειξε ότι η εξήγηση μιας ιδέας από έναν μαθητή προς έναν άλλον της ομάδας του είχε θετική επίδραση στη βελτίωση της επίδοσής του. Επιπλέον, η έρευνα των Yackel, Cobb και Wood (1991:390-408) έδειξε ότι η επίλυση προβλήματος

σε μικρές ομάδες και η συζήτηση με ολόκληρη την τάξη δημιούργησαν πολλές ευκαιρίες για μάθηση, ενώ οι Augustine, Gruber και Hanson (1990:4-7) έκαναν λόγο για ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Τέλος, σε μία επισκόπηση της βιβλιογραφίας των Galton και Williamson (1992) φάνηκε ότι η ομαδική προσέγγιση βελτίωσε την αυτοεκτίμηση και τα κίνητρα των παιδιών, ενώ ο Meyer (1987) σε έρευνά του κατέληξε ότι στο πλαίσιο μιας ομάδας, μαθητές εσωστρεφείς και αδρανείς καταφέρνουν να δραστηριοποιηθούν περισσότερο και να αναλάβουν ευθύνες.

### **1.3. ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ**

Αν και η μάθηση μπορεί να πραγματοποιηθεί ανεξάρτητα από τη διδασκαλία μέσα από καθημερινά γεγονότα που βοηθούν το άτομο ν' αποκτήσει εμπειρίες και δεξιότητες (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2003), ωστόσο η διδακτική ενδιαφέρεται για τη μάθηση που είναι αποτέλεσμα διδακτικών ενεργειών και διαπροσωπικών σχέσεων εντός του σχολικού πλαισίου (Βερτσέτης, 2003). Μάλιστα, είναι απαραίτητο τα τρία στοιχεία της διδασκαλίας - ο εκπαιδευτικός, ο μαθητής και το διδακτικό αντικείμενο - να αλληλεπιδρούν κατάλληλα. Έτσι, μέσω της σωστής διδασκαλίας και μάλιστα των σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ των τριών παραπάνω στοιχείων επιτυγχάνεται η μάθηση (Ματσαγγούρας, 2006).

Αξίζει να επισημανθεί ότι η μάθηση μπορεί να αφορά στον ψυχοκινητικό και γνωστικό τομέα (Μαρμαρινός, 2011), με τις θεωρίες μάθησης να σχετίζονται με την κατανόηση του τρόπου που μαθαίνουμε και την ενίσχυσή του, σχεδιάζοντας μια αποτελεσματική διδασκαλία με σαφείς μαθησιακούς στόχους, σωστή επιλογή στρατηγικών, αποτελεσματικό σχεδιασμό του μαθησιακού υλικού και αξιολόγησή του (Φεσάκης, 2014). Η παρούσα διατριβή θα δώσει έμφαση στη μαθησιακή θεωρία του εποικοδομισμού ή κονστρουκτιβισμού, σύμφωνα με την οποία η μάθηση είναι μία υποκειμενική κι εσωτερική διαδικασία οικοδόμησης νοημάτων, αλλά και το αποτέλεσμα οργάνωσης και προσαρμογής των νέων πληροφοριών στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις (Μακρή-Μπότσαρη, 2006).

#### **1.3.1. ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΙΚΟΣ ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΜΟΣ**

Ο ριζοσπαστικός κονστρουκτιβισμός θεωρεί ότι η μάθηση προκύπτει μέσω του μετασχηματισμού και οδηγεί στην αλλαγή της ατομικής γνώσης, δηλαδή στην αφομοίωση, την προσαρμογή και την εξισορρόπηση. Η αφομοίωση αφορά την ενσωμάτωση νέων αντικειμένων στην ήδη υπάρχουσα ατομική γνώση. Η προσαρμογή αφορά την τροποποίηση της γνώσης, ενώ η εξισορρόπηση μεσολαβεί των δύο παραπάνω, για να συνδεθούν τα σχήματα με τις

αισθητηριακές εμπειρίες (Anderson, 1999:30-31. Kolb, 2014:34). Ο Piaget ονομάζει τα σχήματα «νοητικές δομές» και τους τρόπους επεξεργασίας τους «λειτουργίες» (Piaget, 1972:20-21). Η μάθηση, λοιπόν, εστιάζει στον ίδιο τον μαθητή, ο οποίος κατασκευάζει τη γνώση, βιώνοντας τις εμπειρίες του περιβάλλοντός του. Για τον λόγο αυτόν, ο εκπαιδευτικός οφείλει να διδάξει στους μαθητές του τρόπους για να κατασκευάσουν οι ίδιοι τη γνώση. Μάλιστα, χρειάζεται να επιλέξει τις κατάλληλες δραστηριότητες, προσαρμοσμένες στις εμπειρίες τους, αλλά και σε προηγούμενες γνώσεις τους (Τουμάσης, 2002).

Συνεχίζοντας, οι Marlow και Page (2005:7) αντιπαραθέτουν την κονστρουκτιβιστική μάθηση με την παραδοσιακή ως εξής: Η κονστρουκτιβιστική μάθηση α) δημιουργεί γνώση, δε λαμβάνει γνώση, β) είναι κατανόηση κι εφαρμογή, γ) είναι σκέψη κι ανάλυση κι όχι συσσώρευση και απομνημόνευση και δ) είναι δυναμική κι όχι παθητική. Η κονστρουκτιβιστική θεωρία, λοιπόν, επικεντρώνεται στο πώς μαθαίνουν οι μαθητές κι όχι στο τι μαθαίνουν. Αν μάλιστα το διδακτικό υλικό είναι καλά οργανωμένο, η εν λόγω θεωρία προσφέρει την κατάλληλη θεωρητική υποστήριξη για την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης στην τάξη με αποτελεσματικό τρόπο.

### 1.3.2. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΜΟΣ

Η θεωρία του Vygotsky (1978:52-57) αποτέλεσε τη βάση για την ανάπτυξη του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου, το οποίο δίνει έμφαση στον ρόλο που διαδραματίζουν οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων στις νοητικές κι εννοιολογικές μεταβολές τους. Ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός τονίζει τη σημασία των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων σε αντίθεση με τον ριζοσπαστικό κονστρουκτιβισμό του Piaget, με άλλα λόγια την αντιπαράθεση μεταξύ ατομισμού και συλλογικότητας (Anderson, 1999:30-31). Έτσι, στο ξεκίνημα μιας δραστηριότητας, οι αρχάριοι στηρίζονται κι αλληλεπιδρούν με άλλους μεγαλύτερους ή πιο πεπειραμένους κι εσωτερικεύοντας τα αποτελέσματα της συλλογικής δουλειάς, οδηγούνται στην απόκτηση στρατηγικών και στη γνώση.

Επιπλέον, η σημειωτική διαμεσολάβηση είναι για τον Vygotsky η βασική προϋπόθεση για την οικοδόμηση της γνώσης. Έτσι, η γλώσσα είναι ένα διαμεσολαβητικό μέσο που βοηθάει τα παιδιά να απαλλαγούν από διάφορους περιορισμούς του περιβάλλοντός τους και να δραστηριοποιηθούν, ελέγχοντας τη δική τους συμπεριφορά, αλλά και των άλλων. Να σημειωθεί ότι εκτός από τον ανθρώπινο λόγο υπάρχουν ποικίλα διαμεσολαβητικά μέσα, όπως τεχνικές απομνημόνευσης, έργα τέχνης, γραφή, σχήματα και κάθε είδους συμβατικά σήματα. Σε ό,τι αφορά πάλι τη γενετική ανάλυση, η μάθηση και η ανάπτυξη του

ατόμου συμβαίνουν μέσα σε ιστορικά και πολιτισμικά πλαίσια, τα οποία διαρκώς αλλάζουν, καθώς αλλάζουν συνεχώς και οι ιστορικές συνθήκες (Vygotsky, 1993:115-117).

## **2. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ**

Η ρευστότητα των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών συνθηκών που παρατηρείται στον 21<sup>ο</sup> αιώνα δημιουργεί ένα καινούριο πλαίσιο εκπαιδευτικών και κοινωνικών αναγκών για το ίδιο το άτομο, αλλά και για την κοινωνία. Καθώς, μάλιστα, εμφανίζονται στα νέα παιδιά ολοένα και περισσότερα ψυχοκοινωνικά προβλήματα, όπως ανυπακοή, απομόνωση, έλλειψη ενδιαφέροντος και άγχος, το σχολείο οφείλει να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα και να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της εποχής, καθορίζοντας εκ νέου τον ρόλο και τη λειτουργία του (Kress, 1999). Είναι, λοιπόν, επιτακτική ανάγκη να μεριμνήσει όχι μόνο για τη γνωστική, αλλά και για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση των παιδιών, την ψυχική και συναισθηματική τους υγεία. Άλλωστε, η απουσία κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων μπορεί να οδηγήσει στη σχολική αποτυχία με προβλήματα στη σχολική ζωή του παιδιού (Asher, Oden & Gottman, 1992).

### **2.1. ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ**

Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι ένα σύνολο λεκτικών και μη λεκτικών συμπεριφορών με τις οποίες επηρεάζουμε τη συμπεριφορά των άλλων. Λειτουργούν, με άλλα λόγια, σαν ένας μηχανισμός με τον οποίο το παιδί επηρεάζει το περιβάλλον του, αποκτώντας επιθυμητά αποτελέσματα και αποφεύγοντας αντίστοιχα ανεπιθύμητα στον κοινωνικό του περίγυρο. Ο βαθμός απόκτησης των επιθυμητών αποτελεσμάτων και αποφυγής των αρνητικών συνεπειών αντικατοπτρίζει τον βαθμό στον οποίο διαθέτει αυτές τις δεξιότητες (Durlak, Weissberg & Pachan, 2010:294-309).

Παρακάτω, ακολουθούν κάποιες απόπειρες ταξινόμησης των κοινωνικών δεξιοτήτων από διάφορους ερευνητές:

Οι Gresham και Elliot (1993) μετά από έρευνα κατέληξαν στην εξής κατηγοριοποίηση των κοινωνικών δεξιοτήτων: Κοινωνικές δεξιότητες που αφορούν: α) στη συνεργασία, β) στον αυτοέλεγχο, γ) στη διεκδίκηση και δ) στην ενσυναίσθηση των μαθητών.

Συνεχίζοντας, οι Calldarella και Merrell (1997:265-279), ύστερα από μετα-αναλύσεις 21 μελετών, κατέληξαν στην εξής κατηγοριοποίηση: α) Σχέσεις με συνομηλίκους: Το παιδί να βοηθάει τους άλλους, να τους ενθαρρύνει να δραστηριοποιηθούν μαζί του και να προάγει τον διάλογο. β) Αυτοδιαχείριση: Το παιδί να έχει αυτοέλεγχο, να ακολουθεί κανόνες, να συμβιβάζεται και να δέχεται εύκολα την κριτική. γ) Ακαδημαϊκή πορεία: Το παιδί να οργανώνεται, να



ολοκληρώνει τις δραστηριότητές του και να ζητάει βοήθεια όποτε τη χρειάζεται. δ) Συμμόρφωση: Το παιδί να ακολουθεί κανόνες και να φέρνει εις πέρας ό,τι αναλαμβάνει. ε) Διεκδίκηση: Το παιδί να έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του, να ξεκινάει το ίδιο μία συζήτηση, να παρουσιάζει τον εαυτό του και να εκφράζει με άνεση τα συναισθήματά του, ιδιαίτερα όταν νιώθει ότι αδικείται.

Άλλοι μελετητές, όπως ο Elias και οι συνεργάτες του (1997) αναφέρουν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες αφορούν στα παρακάτω: α) Αυτογνωσία: Αναγνώριση των συναισθημάτων και κατανόηση των αιτιών λόγω των οποίων βιώνονται. β) Αυτορρύθμιση: Έλεγχος παρορμήσεων και αντικοινωνικής συμπεριφοράς, ενεργοποίηση θετικών συναισθημάτων για τον εαυτό. γ) Αυτοπαρατήρηση και συμπεριφορά: Έμφαση στις δραστηριότητες που έχουν ανατεθεί, τροποποίηση συμπεριφοράς μετά από ανατροφοδότηση. δ) Ενσυναίσθηση: Ενεργητική ακρόαση και κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων. ε) Διαπροσωπικές σχέσεις: Εναρμόνιση διαφορετικών απόψεων, εξάσκηση σε δεξιότητες αποφασιστικότητας, επίλυσης προβλημάτων, αντιμετώπισης δυσκολιών που προκύπτουν από τις διαπροσωπικές σχέσεις.

Επιπλέον, οι Τριλίβα και Chimienti (2000:134-149) προτείνουν την εξής κατηγοριοποίηση: Κοινωνικές δεξιότητες που σχετίζονται με: α) την ενσυναίσθηση, β) τη διαχείριση συγκρούσεων, γ) τη διασύνδεση και δ) τη συνεργασία. Ολοκληρώνοντας, πολλές άλλες μελέτες κατέληξαν σε παρόμοια αποτελέσματα με τα αντίστοιχα των παραπάνω διεθνών ερευνών (Βασιλόπουλος και συν., 2011. Καζέλα, 2009. Καλύβα, 2017. Λαγουδάκη & Ντάγκα, 2015. Ματσαγγούρας, 1995. Χατζηδήμου & Αναγνωστόπουλου, 2011. Χατζηχρήστου, 2011).

## 2.2. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Μέχρι σήμερα έχει αναπτυχθεί ένας μεγάλος αριθμός εργαλείων αξιολόγησης των κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, οι Gresham και Elliott (1990) ανέπτυξαν το «*Σύστημα Ταξινόμησης Κοινωνικών Δεξιοτήτων*» (Social Skills Rating System, SSRS), μια κλίμακα αξιολόγησης της συμπεριφοράς των παιδιών από το νηπιαγωγείο μέχρι και το γυμνάσιο. Μάλιστα, δημιούργησαν τρεις διαφορετικές εκδοχές της κλίμακας: α) για τους μαθητές, β) τους εκπαιδευτικούς και γ) τους γονείς. Ο τομέας των κοινωνικών δεξιοτήτων περιλαμβάνει τις εξής πέντε υπο-κλίμακες: α) τη συνεργασία, β) τη διεκδίκηση, γ) την υπευθυνότητα, δ) την ενσυναίσθηση και ε) τον αυτοέλεγχο.

Λίγα χρόνια αργότερα, οι ίδιοι ερευνητές (2007) εξέδωσαν μία αναθεωρημένη έκδοση της παραπάνω κλίμακας, το «*Σύστημα Βελτίωσης των*

*Κοινωνικών Δεξιοτήτων*» (Social Skills Improvement System, SSIS), στην οποία προστέθηκαν επιπλέον υπο-κλίμακες. Ειδικότερα, στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων προστέθηκαν οι εξής: η επικοινωνία, η συνεργασία, η διεκδίκηση, η υπευθυνότητα, η δέσμευση και ο αυτοέλεγχος.

Συνεχίζοντας, ένα ακόμη εργαλείο αξιολόγησης της κοινωνικής συμπεριφοράς είναι η «*Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς στο Σχολείο*» (The School Social Behavior Scales, SSBS), την οποία δημιούργησε ο Merrel (1993: 115-133). Το ερωτηματολόγιο αυτό απευθύνεται μόνο σε εκπαιδευτικούς και είναι σχεδιασμένο για μαθητές από το νηπιαγωγείο μέχρι και το λύκειο. Αναλυτικότερα, περιλαμβάνει δύο κλίμακες, η μία αφορά στην κοινωνική ικανότητα και η άλλη στην αντικοινωνική συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη αναφέρεται στις εξής υπο-κλίμακες: α) διαπροσωπικές σχέσεις, β) δεξιότητες αυτοδιαχείρισης και γ) ακαδημαϊκές δεξιότητες, ενώ η δεύτερη στις εξής: α) εχθρικός β) αντικοινωνικός και γ) απαιτητικός.

Στα παραπάνω εργαλεία να προστεθεί και η «*Κλίμακα Κοινωνικής Ικανότητας με Αξιολόγηση από Πολλαπλές Πηγές*» (Multisource Assessment of Social Competence Scale, MASCS) του Junttila και των συνεργατών του (2006:874-895), η οποία αποτελεί εργαλείο αξιολόγησης της κοινωνικής συμπεριφοράς για τα παιδιά του δημοτικού σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, η κλίμακα περιλαμβάνει δύο κατηγορίες, τη θετική κοινωνική συμπεριφορά και την αντικοινωνική. Η πρώτη αφορά στις δεξιότητες συνεργασίας και στην ενσυναίσθηση, ενώ η δεύτερη στον αυθορμητισμό και στη διασπαστική συμπεριφορά. Το συγκεκριμένο εργαλείο μπορεί να χορηγηθεί σε εκπαιδευτικούς, γονείς και παιδιά.

Επιπλέον, ο Goodman (1997:581-586) δημιούργησε το «*Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών*» (Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ), για να αξιολογήσει τη συμπεριφορά, τις σχέσεις και τα συναισθήματα νέων και παιδιών από 4-16 χρόνων. Μπορεί να συμπληρωθεί από γονείς κι εκπαιδευτικούς, ενώ μία έκδοσή του μπορεί να συμπληρωθεί και από παιδιά. Οι πέντε υπο-κλίμακες που περιλαμβάνει είναι οι εξής: α) προβλήματα συμπεριφοράς, β) συναισθηματικά συμπτώματα, γ) υπερδραστηριότητα, δ) προβλήματα με συνομηλίκους και ε) θετική κοινωνική συμπεριφορά.

Ολοκληρώνοντας, στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα “*Second Step*” περιλαμβάνεται η «*Κλίμακα Αξιολόγησης των Δυνατοτήτων των Μαθητών*» (Devereux, Second Step Edition, DESSA-SSE) του LeBuffe και των συνεργατών του (2011). Πρόκειται για εργαλείο που αξιολογεί τις κοινωνικο-συναισθηματικές ικανότητες των παιδιών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού. Μπορεί να συμπληρωθεί από εκπαιδευτικούς και γονείς και περιλαμβάνει τις

εξής υπο-κλίμακες: α) δεξιότητες μάθησης, β) ενσυναίσθηση, γ) διαχείριση συναισθημάτων και δ) επίλυση προβλημάτων.

### **2.3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ**

Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες θεωρούνται από πολλούς ερευνητές σαν ένα ξεχωριστό είδος νοημοσύνης που αναφέρεται ως Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) (Salovey & Mayer, 1990:185-211). Μάλιστα, για την Τυφοξύλου (2012) η ΣΝ είναι η «ομπρέλα» των κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς οι τελευταίες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της. Συνεχίζοντας, η Γιαννακίδου (2014:20) αναφέρει ότι: *«Οι κοινωνικές και προσωπικές δεξιότητες (soft skills), ως κοινωνιολογικός όρος, συσχετίζονται με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη του ατόμου, καθώς αναφέρονται σε ένα σύνολο χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, όπως είναι η κοινωνικότητα, η επικοινωνία, η γλωσσική επικοινωνία του ατόμου, οι προσωπικές συνήθειες, η φιλικότητα και η θετική στάση στις διαπροσωπικές σχέσεις».*

Στη σχετική βιβλιογραφία έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί για τη ΣΝ κι ενδεικτικά αναφέρουμε κάποιους από αυτούς. Από τους πρώτους εννοιολογικούς ορισμούς που δόθηκαν ήταν των Mayer και Salovey (1993:433), σύμφωνα με τους οποίους η ΣΝ είναι *«μια μορφή κοινωνικής ευφυΐας, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα να κατανοεί κανείς τα συναισθήματα τόσο τα δικά του, όσο και των άλλων ανθρώπων, να κάνει λεπτές διακρίσεις ανάμεσα στα διάφορα συναισθήματα και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες ώστε να καθοδηγεί αναλόγως τις σκέψεις και τις πράξεις του».* Ένας άλλος ερευνητής, ο Bar-On (1997:14) όρισε τη ΣΝ ως *«μια σειρά από μη γνωστικές δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητες, που επηρεάζουν την ικανότητα κάποιου να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις απαιτήσεις και τις πιέσεις του περιβάλλοντός του».* Τέλος, για τον Goleman (1998:34), η ΣΝ εκλαμβάνεται ως *«η ικανότητα που έχει ο άνθρωπος να βρίσκει κίνητρα για τον εαυτό του, να αντέχει τις απογοητεύσεις και την παρόρμησή του, να χαλιναγωγεί την ανυπομονησία του, να ρυθμίζει σωστά τη διάθεσή του και να εμποδίζει την απογοήτευση να καταπνίξει την ικανότητα σκέψης, να έχει με άλλα λόγια ενσυναίσθηση κι ελπίδα».*

### **2.4. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ**

Μάθηση δε σημαίνει απλώς απόκτηση πληροφοριών, αλλά μία συνεχής διαδικασία επίλυσης εσωτερικών γνωστικών συγκρούσεων. Αυτές οι συγκρούσεις δημιουργούνται κι επιλύονται κατά την επικοινωνία του ατόμου με

το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον, γεγονός που αναδεικνύει τον ρόλο της κοινωνικής αλληλο-επικοινωνίας στη συνεχή διαδικασία οικοδόμησης και ανοικοδόμησης της γνώσης (Good & Brophu, 2000:421).

Επεκτείνοντας τον παραπάνω συλλογισμό, σύμφωνα με τον Gresham (1983:299-307), οι κοινωνικές δεξιότητες ενισχύουν, όχι μόνο την αποδοχή από τους συνομηλίκους, τις εκτιμήσεις των «σημαντικών άλλων» ότι τα παιδιά είναι κοινωνικά επαρκή, τη θετική αυτοαντίληψη και την απουσία δυσκολιών προσαρμογής και προβλημάτων συμπεριφοράς, αλλά και τη σχολική επίδοση. Ένας άλλος ερευνητής, ο Rao με τους συνεργάτες του (2008:353-361) συνδέει τις κοινωνικές δεξιότητες στην παιδική ηλικία με θετικά αναπτυξιακά αποτελέσματα, συμπεριλαμβάνοντας και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Να σημειωθεί ότι παιδιά με φτωχές κοινωνικές δεξιότητες απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους κι επιδεικνύουν μεγαλύτερες δυσκολίες προσαρμογής κατά την είσοδό τους στο σχολείο (Caldarella & Merrell, 1997. Fabes et al., 2003). Σε μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας βρέθηκε ότι από τις έντεκα πιο σημαντικές κατηγορίες που ασκούν επίδραση στη μάθηση, οι οχτώ αφορούσαν κοινωνικούς και συναισθηματικούς παράγοντες. Ειδικότερα, κάποιοι από αυτούς ήταν ο τρόπος διαχείρισης της τάξης, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, οι συνομήλικοι, το κλίμα της τάξης και το σχολικό κλίμα (Wang, Haertel & Walberg, 1997:199-211).

Ο Ματσαγγούρας (2001), πάλι, θεωρεί και αυτός ότι η πορεία της γνώσης χτίζεται μέσα από μία κοινωνική αλληλεπίδραση, η οποία διαμεσολαβεί τη γνώση και συντελεί στην εσωτερικότητά της από το άτομο. Ταυτόχρονα, και για τον Schaffer (1996), η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στο σχολείο αποτελεί κομβικό σημείο αναφοράς για τη σχολική, προσωπική κι επαγγελματική ζωή των ατόμων. Με άλλα λόγια, η ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών συμβάλλει σε πολύ μεγάλο βαθμό στην επίτευξη της σχολικής επιτυχίας. Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί ότι η σχολική επιτυχία αφορά και τις στάσεις απέναντι στο σχολείο (εμπλοκή, παρουσία, συνήθειες μελέτης) κι όχι μόνο τη σχολική επίδοση (βαθμοί, κατάκτηση της διδακτέας ύλης, επιδόσεις σε δοκιμασίες) (Elias et al., 2002. Zins et al., 2004.).

Για να γίνουν πιο σαφή τα παραπάνω, πρέπει να επισημάνουμε ότι οι κοινωνικές δεξιότητες που σχετίζονται με τη μάθηση, σύμφωνα με διάφορους ερευνητές, είναι η προσοχή (Blair, 2002), η αυτορρύθμιση (Blair, 2002. Bronson, 2000. Shonkoff & Phillips, 2000 ) και η κοινωνική ικανότητα (Raver & Zigler, 2004), οι οποίες περιγράφουν συμπεριφορές όπως ο αυτοέλεγχος, η παραμονή στην εργασία, η οργάνωση του υλικού, η ανεξάρτητη εργασία, η ακρόαση, η εφαρμογή οδηγιών και η εργασία σε ομάδες (Cooper & Farran, 1988. McClelland et al., 2007. McClelland & Morrison, 2003).

Συνεχίζοντας, σύμφωνα με την έρευνα του Bloodworth και των συνεργατών του (2001:4-6), οι κοινωνικές δεξιότητες σχετίζονται με περισσότερο χρόνο διαβάσματος και υψηλή επίδοση. Οι μαθητές σκέφτονται θετικά για το σχολείο και σημειώνουν πολλές επιτυχίες σε αυτό. Ακόμη, κι άλλες έρευνες έδειξαν ότι η κοινωνική μάθηση σχετίζεται με αυξημένη σχολική επίδοση, καλύτερους βαθμούς, προσκόλληση στους στόχους, αυξημένη παρακίνηση κι ενδιαφέρον για το σχολείο (Cummings et al., 2008. Elliott & Gresham, 1987. McClelland et al., 2000. Ragozzino et al., 2003).

Επιπρόσθετα, και καθώς οι κοινωνικές δεξιότητες σχετίζονται με την αίσθηση της «κοινότητας» που είναι ο θεμελιώδης τρόπος παροχής κοινωνικής και συναισθηματικής υποστήριξης στους μαθητές, το συναισθηματικό δέσιμο με τους δασκάλους, τους συμμαθητές και το σχολείο αποτελεί σημείο ζωτικής σημασίας για την ακαδημαϊκή επιτυχία (Hawkins et al., 1991:208-217). Αναλυτικότερα, τα αποτελέσματα έρευνας σε 90.000 μαθητές γυμνασίου και λυκείου (Resnick et al., 1997) έδειξαν ότι, όταν οι νέοι στο πλαίσιο κοινοτήτων βιώνουν σχέσεις φροντίδας και προστασίας, δέχονται μηνύματα για μεγάλες προσδοκίες κι έχουν ευκαιρίες για συμμετοχή στο σχολείο, τότε ξεπερνούν τον εγωισμό και τη φτώχη πνευματικότητα κι αναπτύσσουν θετικές στάσεις και σωστή κουλτούρα (Solomon, 1996:731-738).

Συνεχίζοντας με την επισκόπηση των ερευνών, ο Alexander με τους συνεργάτες του (1993:801-814) διαπίστωσαν ότι το ενδιαφέρον των παιδιών, η συμμετοχή τους και η προσοχή που επιδεικνύουν σχετίζονται με την ακαδημαϊκή επίδοση. Μάλιστα, οι Green και Francis (1988:120-126), οι Stott, Green και Francis (1983:61-75) και οι Swartz και Walker (1984:209-217) διαπίστωσαν ότι η πρόωρη εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, έτσι όπως αυτές μετρήθηκαν από αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών, συνδέεται με ακαδημαϊκά επιτεύγματα για τα επόμενα 2-4 χρόνια.

Επιπλέον, άλλες μελέτες έδειξαν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες που σχετίζονταν με τη μάθηση μπορούσαν να προβλέψουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις σε αντίθεση με τις διαπροσωπικές δεξιότητες (Bachman & Morrison, 2002. Cooper & Farran, 1988. Cooper & Speece, 1988). Για παράδειγμα, οι Cooper και Farran (1988:1-19) διαπίστωσαν ότι οι ελλιπείς διαπροσωπικές δεξιότητες δεν ήταν τόσο επιζήμιες για τις σχολικές επιδόσεις, όσο οι ελλιπείς κοινωνικές δεξιότητες που σχετίζονταν με τη μάθηση. Επίσης, τα παιδιά με ελλιπείς κοινωνικές δεξιότητες που σχετίζονται με τη μάθηση σημείωσαν χαμηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκών επιτευγμάτων από την αρχή του νηπιαγωγείου μέχρι και το τέλος της δευτέρας τάξης σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Μάλιστα, οι συγκεκριμένοι μαθητές σημείωσαν στατιστικά χαμηλότερα ποσοστά σχετικά με την ανάγνωση και τα μαθηματικά (McClelland et al.,

2000:307-329). Μία άλλη μελέτη (McClelland & Hansen, 2001) έδειξε ότι τα παιδιά με ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες μάθησης στο νηπιαγωγείο, παρέμειναν στατιστικά σημαντικά πίσω από τους συνομηλίκους τους στην ανάγνωση και τα μαθηματικά μεταξύ νηπιαγωγείου κι έκτης τάξης με το χάσμα να διευρύνεται όλο και περισσότερο.

Μία άλλη έρευνα των McClelland και Morrison (2003:206-224) έδειξε τη σχέση των κοινωνικών δεξιοτήτων με τη μάθηση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, στηριζόμενη στο σύστημα αξιολόγησης των κοινωνικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη μάθηση, το SSRS, των Gresham και Elliott (1990) και την κλίμακα αξιολόγησης συμπεριφοράς των παιδιών, το CBRS, του Bronson και των συνεργατών του (1990). Η έρευνα έδειξε ότι οι κοινωνικές δεξιότητες που σχετίζονται με τη μάθηση εμφανίζονται ως τα τρία χρόνια και ότι είναι σημαντικό τα παιδιά να αναπτύξουν τις σχετικές με τη μάθηση κοινωνικές δεξιότητες καθώς μεταβαίνουν στην επίσημη εκπαίδευση.

Σε ό,τι αφορά την προσχολική εκπαίδευση, η έρευνα έχει δείξει ότι τα παιδιά που εισέρχονται στο νηπιαγωγείο χωρίς τις κοινωνικές δεξιότητες, διατρέχουν μεγάλο κίνδυνο για δυσκολίες στη μάθηση (Cooper & Farran, 1988. McClelland, Morrison & Holmes, 2000). Σε μία μελέτη των Rimm-Kaufman, Pianta και Cox, (2000:147-166), οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι πολλά παιδιά που εισέρχονται στο νηπιαγωγείο δεν έχουν τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες για να πετύχουν στο σχολείο, όπως το να ακολουθούν οδηγίες και να εργάζονται ανεξάρτητα.

Ένα άλλο σημαντικό σημείο είναι ότι πολλές έρευνες συνδέουν τη συναισθηματική νοημοσύνη, όχι μόνο με τις κοινωνικές δεξιότητες, αλλά και με τις σχολικές επιδόσεις. Πιο συγκεκριμένα, έρευνες του Parker και των συνεργατών του (2004:163-172) έδειξαν ότι όσοι έφηβοι διέθεταν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, είχαν καλύτερη σχολική επίδοση από εκείνους που είχαν χαμηλή. Η ίδια διαπίστωση έγινε και στην έρευνα του Petrides και των συνεργατών του (2006:537-547), όπου μέσα από την παρατήρηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς, φάνηκε ισχυρή συσχέτιση μεταξύ χαμηλής συναισθηματικής νοημοσύνης και χαμηλής σχολικής επίδοσης. Τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών επιβεβαιώθηκαν και από την έρευνα των Gilman και Huebner (2006:311-319), η οποία έδειξε τη συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη των έφηβων μαθητών με την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Μάλιστα, από την εν λόγω έρευνα φάνηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη οδηγούσε σε μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη ζωή τους, καθώς σημείωναν καλύτερες σχολικές επιδόσεις, υψηλότερη βαθμολογία και πιο θετική στάση απέναντι στο σχολείο σε σχέση με εκείνους τους μαθητές που εμφάνιζαν μικρότερη συναισθηματική νοημοσύνη.

Άλλες έρευνες που έχουν ασχοληθεί με τη σχέση της ακαδημαϊκής επιτυχίας και της κοινωνικής συναισθηματικής νοημοσύνης (Newsome et al., 2000. Parker et al., 2005. Schutte et al., 1998. Swart, 1996. Wong et al., 1995) έδειξαν μικρές ως μέτριες συσχετίσεις.

Επίσης, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας εντοπίστηκαν έρευνες οι οποίες εστίαζαν στη μελέτη της σχέσης της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη σχολική επίδοση, ιδιαίτερα κατά τη μετάβαση από τη μία βαθμίδα εκπαίδευσης στην άλλη. Πιο συγκεκριμένα, ο Richardson (2002:55-58), διερευνώντας τον ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στη σχολική επίδοση κατά τη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο, διαπίστωσε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη διαδραματίζει θετικό ρόλο στη σχολική επίδοση ιδιαίτερα των κοριτσιών. Την ίδια σχέση μελέτησε και ο Parker με τους συνεργάτες του (2004:163-172) κατά τη μετάβαση από το λύκειο στο πανεπιστήμιο και φάνηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σχετιζόταν, έστω και σε μικρό βαθμό, με την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών, χωρίς ωστόσο να προκύψει κάποια διαφοροποίηση με το φύλο. Ακόμη, η μελέτη των Jaeger και Eagan (2007) έδειξε ότι μετά την ολοκλήρωση ενός προγράμματος ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης σε φοιτητές βρέθηκε ότι οι τελευταίοι εμφάνισαν μία βελτίωση στην ακαδημαϊκή τους επίδοση.

Συνεχίζοντας τον παραπάνω συλλογισμό, να σημειωθεί ότι η κοινωνική ικανότητα, δηλαδή η ικανότητα που αναπτύσσουν οι άνθρωποι ώστε με αποτελεσματικό τρόπο να μπορούν να αλληλεπιδρούν στις σχέσεις τους με τους άλλους (Van Hasselt & Hersen, 1992) αποτελεί σημείο αναφοράς για τη σχολική ζωή των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά που δεν έχουν αναπτυγμένη την κοινωνική τους ικανότητα νιώθουν έντονη απογοήτευση σε σχέση με το σχολείο και αισθάνονται απομακρυσμένα από αυτό. Πολλές έρευνες, άλλωστε, υποστηρίζουν ότι η αντικοινωνική συμπεριφορά δημιουργεί ποικίλα γνωστικά προβλήματα (Campbell, 2002. Campbell & Ewing, 1990. Gagnon et al., 1995. White et al., 1990).

Ένα άλλο σημείο που πρέπει να τονιστεί είναι ότι η σχέση ανάμεσα στον γραμματισμό και στις κοινωνικές δεξιότητες έχει μελετηθεί εκτενώς στη διεθνή βιβλιογραφία. Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι οι αναγνωστικές δυσκολίες συνδέονται με μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες, όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, προβλήματα συγκέντρωσης και συμπεριφοράς (Carroll et al., 2005. Fleming et al., 2004). Επιπλέον, έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές που έχουν αναγνωστικές δυσκολίες αξιολογούνται από τους δασκάλους τους με χαμηλή κοινωνική προσαρμογή σε σχέση με τους συνομηλίκους τους (Nowicki, 2003. Pearl, 2002).

## 2.5. ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ 21ΟΥ ΑΙΩΝΑ

Οι μεγάλες αλλαγές που έχουν επέλθει στον τρόπο επικοινωνίας, αναζήτησης της πληροφορίας, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης σε κάθε έκφανση της καθημερινότητας δεν άφησαν ανεπηρέαστο τον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς και διάφορους κλάδους της. Μετά την εμφάνιση του όρου «Δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα», ένας ολοένα αυξανόμενος αριθμός επιστημόνων κι εκπαιδευτικών συγκλίνουν στην άποψη ότι αυτές θα πρέπει να είναι ένα από τα πιο βασικά εφόδια των μαθητών (Rotherham & Willingham, 2010:16-21). Άλλωστε, ο βασικότερος στόχος της εκπαίδευσης στη σημερινή Κοινωνία της Μάθησης είναι η ανάπτυξη γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών κι επικοινωνιακών δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν κάθε εκπαιδευόμενο να γίνει ένας σκεπτόμενος κι ενεργός πολίτης του 21<sup>ου</sup> αιώνα (Beetham & Sharpe, 2007. Binkley et al., 2012. Caldwell & Longmuir, 2010. Cisco, 2010. Hadjileontiadiou & Kasimatis, 2014. Kalantzis & Cope, 2008. Κασιμάτη, 2005. Mayer, 2003. Partnership for 21<sup>st</sup> Century Skills, 2009).

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι μαθητές θα πρέπει να υιοθετήσουν τη συμμετοχική κουλτούρα, ενώ ταυτόχρονα ισχυρίζονται ότι οι εν λόγω δεξιότητες θα πρέπει να θεωρούνται κοινωνικές δεξιότητες (Jenkins et al., 2007. Popov et al., 2014. Saavedra & Opfer, 2012. Voogt & Robin, 2010. Zehui et al., 2015). Σύμφωνα, πάλι, με το έργο και τις εκθέσεις διάφορων οργανισμών και ινστιτούτων (Casey Life Skills, 2016. Mc Milan Life Skills, 2016. National Education Association, 2016. W.H.O., 1997), κάποιες από τις βασικές δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα είναι οι εξής: α) αναλυτική σκέψη, β) προσαρμοστικότητα, γ) κριτική σκέψη, δ) επικοινωνία, ε) αυτογνωσία, ζ) καινοτομία, η) ενσυναίσθηση, θ) συνεργασία, ι) αυτονομία, κ) διαχείριση συναισθημάτων, λ) ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, μ) προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα, ν) δημιουργικότητα.

## 2.6. ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ BINKLEY

Η Binkley και οι συνεργάτες της (2012) παρουσίασαν ένα μοντέλο τεσσάρων κατηγοριών των δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα:

Τρόποι σκέψης: α) Δημιουργικότητα και καινοτομία, β) Κριτική σκέψη, επίλυση προβλήματος, διαχείριση και λήψη απόφασης και γ) Μεταγνώση

Τρόποι εργασίας: α) Επικοινωνία, β) Συνεργασία

Εργαλεία εργασίας: α) Πληροφοριακός γραμματισμός, β) Ψηφιακός γραμματισμός

Ζώνταξ στον κόσμο: α) Η ικανότητα του υπεύθυνου πολίτη σε εθνικό και



παγκόσμιο επίπεδο, β) Ζωή και καριέρα και γ) Προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα.

### 2.6.1. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ

Η δημιουργικότητα είναι μία έννοια που συνδέεται με την καινοτομία κι έχει οριστεί με πολλούς τρόπους. Έτσι, ως δημιουργικότητα *«ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να παράγει νέες ή πρωτότυπες ιδέες, να έχει ενοράσεις, να μετασχηματίζει και να ανακαλύπτει, να κατασκευάζει αντικείμενα, τα οποία αναγνωρίζονται από τους ειδικούς ότι έχουν ξεχωριστή επιστημονική, αισθητική, κοινωνική ή τεχνολογική αξία»* (Vernon, 1989: 94). Από την άλλη, η καινοτομία είναι μία σκόπιμη αλλαγή με στόχο το όφελος ενός οργανισμού ή μιας κοινωνίας (King & Anderson, 2002). Να σημειωθεί, ακόμη, ότι η δημιουργικότητα και η καινοτομία είναι έννοιες που αλληλοσυμπληρώνονται (Boeddrieh, 2004:174-185), καθώς η δημιουργικότητα χωρίς την καινοτομία δεν έχει καμία αξία. Καθώς, λοιπόν, η δημιουργικότητα είναι η διαδικασία παραγωγής νέων ιδεών (Amabile, 1996), η καινοτομία είναι η επιλογή, η επεξεργασία αυτών των ιδεών για τη μεταφορά τους στην πράξη (Gurteen, 1998:5-13).

### 2.6.2. ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ, ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ, ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΑΙ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΗΣ

Η κριτική σκέψη είναι μία διανοητική διαδικασία εφαρμογής, ανάλυσης ή σύνθεσης και αξιολόγησης πληροφοριών που προέρχονται μέσα από την παρατήρηση, την εμπειρία, τον προβληματισμό και την επικοινωνία. Η κριτική σκέψη βασίζεται σε αξίες όπως η σαφήνεια, η ακρίβεια, η συνοχή, η αξιοπιστία, η συνάφεια, η αμεροληψία και η ορθή αιτιολόγηση (The Critical Thinking Community, 2006). Σύμφωνα με τον Fischer (1992), συστατικά στοιχεία της κριτικής σκέψης είναι τα εξής: α) Η ετοιμότητα για χρήση της λογικής που στηρίζεται σε σωστά επιχειρήματα. β) Η προθυμία για αμφισβήτηση των ιδεών των άλλων και των δικών μας, με σεβασμό, ωστόσο, στην αξία του ατόμου. γ) Η επιθυμία εύρεσης της αλήθειας ανεξαρτήτως κόπου.

Συνεχίζοντας, η επίλυση προβλημάτων σύμφωνα με τους Herrpner και Petersen (1982:66-75) ορίζεται ως ο τρόπος με τον οποίο ξεπερνιούνται εκείνες οι δυσκολίες που παρουσιάζονται, όταν οι άνθρωποι έρχονται αντιμέτωποι με εμπόδια. Ζητούμενο δεν αποτελεί μόνο η επίλυσή τους, αλλά η απόκτηση γνώσεων μέσα από την πρακτική εφαρμογή τους. Για τον λόγο αυτόν επιλέγονται προβληματικές καταστάσεις που αφορούν τους εμπλεκόμενους και ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους, προκειμένου να τους παρέχουν εσωτερικά κίνητρα και να είναι στενά συνδεδεμένες με την πραγματικότητα ή τις περιρρέουσες συνθήκες.

Ως λήψη απόφασης θα μπορούσε να οριστεί η διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος μέσω της επιλογής και της εφαρμογής της πιο αποτελεσματικής από όλες τις πιθανές λύσεις (Τύπας & Κατσαρός, 2003:84). Σύμφωνα, πάλι, με τον Κιουλάφα (2016:135-145), τα στάδια της διαδικασίας λήψης αποφάσεων είναι: α) Συλλογή πληροφοριών, β) Ορισμός του προβλήματος, γ) Συγκέντρωση ιδεών, δ) Λήψη κι εκτέλεση της απόφασης.

### 2.6.3. ΜΕΤΑΓΝΩΣΗ

Η μεταγνώση είναι η επίγνωση του τρόπου λειτουργίας της σκέψης μας, αλλά και των τρόπων με τους οποίους επεξεργαζόμαστε τη γνώση, η επίγνωση του τι ξέρουμε και τι δεν ξέρουμε με σκοπό την παρέμβαση, παρακολούθηση, διόρθωση και συντονισμό των λειτουργιών προκειμένου να επιτευχθεί κάποιος στόχος (Ευκλείδη, 1992). Ο όρος «μεταγνώση» υιοθετήθηκε από τον Flavell, για να ερμηνεύσει εξελικτικά φαινόμενα στους τρόπους μάθησης και οργάνωσης της γνώσης στη μνήμη. Οι μεταγνωστικές διαδικασίες ενεργοποιούνται όταν σκεφτόμαστε αν ξέρουμε κάτι (μεταγνωστική γνώση), ποιες ενέργειες θα ακολουθήσουμε (μεταγνωστικές δραστηριότητες) και ποια είναι η τρέχουσα γνωστική κατάσταση (μεταγνωστική εμπειρία) (Flavell, 1976). Ολοκληρώνοντας, η μεταγνώση είναι το κλειδί για την επιτυχή πρόοδο της εκπαίδευσης και της ανεξάρτητης μάθησης του ατόμου (Angelo, 1995. Costa, 1986. Spring, 1985).

### 2.6.4. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Συνεχίζοντας, η επικοινωνία είναι η αμφίδρομη διαδικασία κατά την οποία υπάρχει ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα. Σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999:113-124), η αποτελεσματική επικοινωνία στηρίζεται στην ενεργητική ακρόαση, στην έλλειψη παρεμβολών, στην ορθή χρήση της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας σε διάφορες συνθήκες, όπως πίεση χρόνου, επικράτηση άγχους, θόρυβος κ.ά. Η ύπαρξη της επικοινωνίας προϋποθέτει τη συμμετοχή και την αλληλεπίδραση των εξής βασικών στοιχείων: του πομπού, του δέκτη, του μηνύματος και του μέσου. Μάλιστα, η μεταφορά ενός μηνύματος από τον πομπό στον δέκτη δε συνεπάγεται απαραίτητα την ύπαρξη της επικοινωνίας. Απαραίτητος είναι ο μηχανισμός της ανατροφοδότησης που παρέχει τη δυνατότητα στον πομπό και στον δέκτη να ελέγξουν αν η αποστολή και η λήψη του μηνύματος έγινε με τον σωστό τρόπο (Στεργίου, 2008).

## 2.6.5. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

Η συνεργασία των μελών μιας κοινότητας και κατ' επέκταση η επικοινωνία τους, αποτελεί μια σημαντική κοινωνική δεξιότητα. Αυτό σημαίνει ότι συντελεί στην κοινωνική επάρκεια του ατόμου, βοηθά στην κοινωνική αλληλεπίδραση και δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να συνυπάρχει αρμονικά σε μία ομάδα (Mercer, 1995:90-95). Οι δεξιότητες συνεργασίας αναφέρονται σε συμπεριφορές, όπως αλληλεπίδραση, βοήθεια προς τους άλλους ή και να μοιράζεται κάποιος πράγματα με άλλους (Elliott & Busse, 1991:63-83) και είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τη δημιουργία λειτουργικών σχέσεων και την αποτελεσματική διαχείριση διαπροσωπικών προβλημάτων.

Σύμφωνα με τις Μπεαζίδου και Μπότσογλου (2016:155-181), στο πλαίσιο της συνεργασίας περιλαμβάνεται η συμβολή των ατόμων στην επίτευξη ενός κοινού στόχου, η βίωση της ικανοποίησης από αυτό, η υιοθέτηση ρόλων και η ικανότητα συναινετικής λύσης σε διάφορα προβλήματα. Επιπρόσθετα, με τη συνεργασία συνδέονται κι άλλες δεξιότητες, όπως η δεξιότητα της αναγνώρισης κι έκφρασης συναισθημάτων, της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου & Ρέγκλη, 2011). Τέλος, η συνεργασία περιλαμβάνει την αποδοχή της εξουσίας των άλλων, την ικανότητα για δημιουργία συζήτησης, την εμφάνιση ηθικής συμπεριφοράς, της συμμόρφωσης σε κανόνες και την ύπαρξη θετικής συμπεριφοράς απέναντι στον εαυτό (Gresham, 1986:3-15).

## 2.6.6. ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Στην ελληνική βιβλιογραφία ο όρος «πληροφοριακός γραμματισμός» συναντάται συχνά και με τον όρο «πληροφοριακή παιδεία» ή πιο σπάνια «πληροφοριακός αλφαριθμητισμός». Σύμφωνα με την American Library Association (1989:55-56), *«Για να είναι ένα άτομο πληροφοριακά εγγράμματο, πρέπει να είναι ικανό να αναγνωρίζει πότε η πληροφορία είναι απαραίτητη και να έχει την ικανότητα να εντοπίζει, να αξιολογεί και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά την αναγκαία πληροφορία. Τα πληροφοριακά εγγράμματα άτομα είναι εκείνα που έχουν μάθει πώς να μαθαίνουν»*. Αναλυτικότερα, οι δεξιότητες επεξεργασίας και διαχείρισης πληροφοριών είναι οι εξής: α) Κατανόηση του υπό μελέτη ερωτήματος/προβλήματος, β) Σχεδιασμός ικανών μεθόδων αναζήτησης πληροφοριών σχετικών με το ερώτημα/πρόβλημα, γ) Συλλογή και καταγραφή πληροφοριών, δ) Διάκριση, ταξινόμηση και κωδικοποίηση των πληροφοριών, ε) Αξιολόγηση της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της υποκειμενικότητας των πληροφοριών, στ) Κριτική διερεύνηση, ανάλυση και σύνθεση των πληροφοριών με σκοπό τη μετατροπή τους σε γνώσεις, μοντέλα και ιδέες, ζ) Παρουσίαση κι επικοινωνία ιδεών, γνώσεων και πληροφοριών με αποτελεσματικά μέσα

(Ντρενογιάννη, 2000:233).

#### 2.6.7. ΨΗΦΙΑΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Η Unesco (2011) ορίζει τον ψηφιακό γραμματισμό ως δεξιότητα ζωής και τον χαρακτηρίζει ως έννοια «ομπρέλα», διότι περιλαμβάνει πολλές διαστάσεις. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Calvani και τους συνεργάτες του (2008:183-193), η έννοια του ψηφιακού γραμματισμού περιλαμβάνει πολλούς γραμματισμούς, όπως τον πληροφοριακό, τον τεχνολογικό, τον γραμματισμό μέσω μαζικής ενημέρωσης κ.ά. Παρά το γεγονός ότι ο ψηφιακός γραμματισμός αποτελεί επιτακτική ανάγκη ήδη από την τελευταία δεκαετία του 20ου αιώνα, ωστόσο, δεν έχει δοθεί ένας ορισμός ευρείας αποδοχής (Kavalier & Flannigan, 2006). Ένας από τους λόγους είναι ότι επιστήμονες από διάφορα επιστημονικά πεδία χρησιμοποιούν αυτόν τον όρο προσαρμόζοντάς τον στα επιστημολογικά τους ρεύματα και στο κοινό στο οποίο απευθύνονται (Istance & Kools, 2013:43-57). Παράλληλα, παρατηρείται εννοιολογική σύγχυση, καθώς χρησιμοποιούνται κι άλλοι όροι, όπως τεχνολογικός γραμματισμός, πληροφοριακός γραμματισμός, ψηφιακές δεξιότητες, ηλεκτρονικές δεξιότητες, επάρκεια στα ψηφιακά μέσα και άλλοι για να περιγράψουν το ίδιο φαινόμενο (Lee & So, 2014).

#### 2.6.8. ΠΟΛΙΤΟΤΗΤΑ

Ο Kingwell (2000:41) αναφέρει ότι *«Μόνο όταν κάποιος βγαίνει από το σπίτι του στον κοινό χώρο είναι που ξεκινά ο διάλογος της πολιτότητας»*, ενώ για την Κουτσελίνη (2007), η πολιτότητα περιλαμβάνει την πολιτική, κοινωνική, οικονομική, εκπαιδευτική και πολιτιστική ταυτότητα του πολίτη. Η εκπαίδευση θα πρέπει να προωθήσει τη δημοκρατική πολιτότητα με τις εξής προσεγγίσεις: α) Εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα, β) Εκπαίδευση για την ειρήνη, γ) Διαπολιτισμική εκπαίδευση, δ) Εκπαίδευση για τη δημοκρατία και τέλος ε) Παγκόσμια εκπαίδευση (Παναγίδης, 2007:102). Συμπληρωματικά, ο Galston (1991:11) αναφέρει ότι η πολιτότητα πηγάζει από τέσσερις τύπους πολιτικής αρετής: α) γενικές αρετές (νομιμοφροσύνη), β) κοινωνικές αρετές (ανεξαρτησία, ανοιχτό πνεύμα), γ) οικονομικές αρετές (εργατικότητα, ικανότητα προσαρμογής στις οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές), δ) πολιτικές αρετές (σεβασμός των δικαιωμάτων των άλλων, ετοιμότητα απολαβών σύμφωνα με το παραγόμενο έργο, ικανότητα αξιολόγησης των άλλων, ετοιμότητα για εμπλοκή στη συζήτηση).

## 2.6.9. ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ

Η προσωπική υπευθυνότητα ορίζεται ως η εκδήλωση ενδιαφέροντος στις ανάγκες του άλλου (Gilligan, 1982), αλλά και ως υποχρέωση (Kohlberg, 1984) και περιλαμβάνει πράξεις που το άτομο αναλαμβάνει χωρίς αυτές να του έχουν ανατεθεί από κάποιο άλλο άτομο με εξουσία (Keith et al., 1990:399-415). Από την άλλη, η κοινωνική υπευθυνότητα ορίζεται ως η υπευθυνότητα του ατόμου να κάνει θετικές πράξεις στο πλαίσιο μιας κοινωνικής ομάδας στην οποία συμμετέχει (Young, 1998). Η κοινωνική υπευθυνότητα έχει ως στόχο την ευαισθητοποίηση του ατόμου απέναντι στα δικαιώματα, στα αισθήματα και στις ανάγκες των άλλων και σχετίζεται με την προσωπική ανάπτυξη του εαυτού (Hellison, 1995).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφέρουμε το μοντέλο της προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας του Hellison (1995). Οι πέντε στόχοι του συγκεκριμένου μοντέλου δίνουν οδηγίες για το πώς να γίνει κανείς πιο υπεύθυνος, περιγράφοντας τις «περιοχές» της υπευθυνότητας. Έτσι, οι δύο από τους πέντε στόχους, η συμμετοχική προσπάθεια και η αυτοκατεύθυνση, σχετίζονται με την προσωπική ανάπτυξη της υπευθυνότητας, ενώ οι στόχοι που αναφέρονται ως σεβασμός για τα δικαιώματα και τα αισθήματα των άλλων κι ευαισθητοποίηση/ανταπόκριση προς τους άλλους, αντιπροσωπεύουν την ηθική και κοινωνική υπευθυνότητα. Ο πέμπτος στόχος επικεντρώνεται στη μεταφορά της υπευθυνότητας από το μάθημα στο υπόλοιπο σχολείο, στο σπίτι και γενικότερα στο υπόλοιπο περιβάλλον του παιδιού (Χασάνδρα, 2004:19).

## 2.7. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Το σημερινό κοινωνικο-οικονομικό κλίμα, φέρνοντας καινούριες προκλήσεις, επηρεάζει δραματικά τη ζωή και το μέλλον των σημερινών ανθρώπων, γι' αυτό κρίνεται επιτακτική η ανάγκη ανάπτυξης ενός παιδιού με ισορροπημένο σύνολο γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (OECD, 2015).

Ωστόσο, όχι μόνο σε εθνικό, αλλά και σε διεθνές επίπεδο, η εκπαιδευτική πραγματικότητα παρεκκλίνει αισθητά από τον παραπάνω στόχο. Αρχικά, οι εν λόγω δεξιότητες πολύ σπάνια λαμβάνονται υπόψη όταν παίρνονται αποφάσεις σχετικά με το είδος των γνώσεων που πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές. Ένας πιθανός λόγος είναι η αντίληψη ότι οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες είναι αρκετά δύσκολο να μετρηθούν. Πρέπει, όμως, να τονιστεί ότι οι

γνωστικές δεξιότητες μπορεί να οδηγούν σε ορισμένα θετικά αποτελέσματα, όπως για παράδειγμα την ολοκλήρωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή και την εξεύρεση εργασίας ακόμη καλύτερα, οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες από την άλλη δείχνουν υψηλότερη προγνωστική δύναμη για ένα μεγαλύτερο φάσμα κοινωνικών αποτελεσμάτων (Heckman, Stixrud & Urzua, 2006. Kautz et al., 2014).

Εκτός από τα παραπάνω, πρόβλημα, επίσης, αποτελεί και το γεγονός ότι οι διάφοροι φορείς εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν κενά στη γνώση, στις προσδοκίες και στις ικανότητες βελτίωσης των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών. Αυτά τα κενά οδηγούν σε αναποτελεσματικότητα, καθυστερούν τις επενδύσεις σε δεξιότητες και δημιουργούν ανισότητες στην ποιότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος (Σταματάκη, 2017:41). Επιπλέον, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη «δεξιοτήτων για την ανταγωνιστικότητα» και στη σύνδεση της εκπαίδευσης με τις ανάγκες της αγοράς (Μαραβέγιας, 2007), καθώς, όπως αναφέρει και ο Φυριππής (2016), το ενδιαφέρον της παιδείας πλέον μετατοπίζεται από τον άνθρωπο ως ολότητα στον άνθρωπο εργαζόμενο.

Πριν περάσουμε στο επόμενο κεφάλαιο, αυτό της δημιουργικής γραφής, προκειμένου να τη διερευνήσουμε σε σχέση με τις δεξιότητες κοινωνικής μάθησης, αξίζει σε αυτό το σημείο να γίνει αναφορά στη Rosenblatt (1938, 1995:72), η οποία κάνει λόγο για μία «αισθητική κίνηση» στο επίπεδο γραφής και ανάγνωσης της λογοτεχνίας. Θεωρεί ότι μία «αισθητική απάντηση» πρέπει να συνεπάγεται μία ελεύθερη, ανεμπόδιστη και συναισθηματική αντίδραση σε ένα έργο της λογοτεχνίας ως αναγκαία προϋπόθεση για μία ορθή λογοτεχνική κρίση. Για την ίδια, η έννοια του «αισθητικού μαθητευόμενου» είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς ο τελευταίος πρέπει να αποκρυπτογραφήσει τις εικόνες, τις έννοιες ή τους ισχυρισμούς και να δώσει προσοχή στα συναισθήματα, στις στάσεις και στις ιδέες που εγείρουν σε αυτόν (όπ.π., 1978:27). Πρόκειται για μία «αισθητική» ή δημιουργική εκπαίδευση που δίνει έμφαση στην απόλαυση που αποκομίζουν οι μαθητές κατά τη μαθησιακή διαδικασία και αποτελεί το πλαίσιο ανάλυσης κι έρευνας των διαδικασιών ανάγνωσης και γραφής. Με άλλα λόγια, η δημιουργική εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να εκφράζει τα συναισθήματά του σε σχέση με αυτό με το οποίο εργάζεται, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο νέα γνώση. Η δημιουργική γραφή με τις μεθόδους και τις τεχνικές της αποτελεί ένα είδος αισθητικής μάθησης, καθώς μέσω αυτής οι μαθητές τοποθετούν στο χαρτί τις ιδέες, τα συναισθήματα και τις εντυπώσεις τους με δικά τους λόγια (Dawson, 2005:20-21).

# ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

## 1. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ

### 1.1. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ

Ο Torrance (1988:43) αναφέρει ότι η δημιουργικότητα «περιλαμβάνει όλες τις αισθήσεις, όραση, όσφρηση, ακοή, αφή, γεύση και πιθανότητα να επεκτείνεται και στο υπεραισθητό», περιλαμβάνοντας τα «μη ορατά, μη λεκτικά και μη συνειδητά». Ο Guilford (1950:444-454), πάλι, θεωρεί ότι η δημιουργική συμπεριφορά διακρίνεται από εφευρετικότητα, σύνθεση και σχεδιασμό και ισχυρίζεται ότι η δημιουργική ικανότητα ενυπάρχει σε όλους τους ανθρώπους και η όποια διαφοροποίησή της είναι ποσοτική κι όχι ποιοτική. Συνεχίζοντας, για τον Fontana (1996:163-164), δημιουργικότητα είναι η ικανότητα του ατόμου να επινοεί ποικίλους συνδυασμούς αντιμετώπισης ενός προβλήματος και να οργανώνει τα υλικά και τις ιδέες του, οι οποίες χαρακτηρίζονται από πρωτοτυπία κι ευελιξία.

Στα παραπάνω να προστεθεί ότι για τους Barron και Harrington (1981:439-476) η δημιουργικότητα είναι μία διαδικασία ενδο-ατομική και κάποιες φορές διαπροσωπική, ενώ οι Plucker και Makel (2011:48) χρησιμοποιούν όρους, όπως φαντασία, αυθεντικότητα, καινοτομία, επινοητικότητα, έμπνευση, μούσα, νεωτερισμός, πρωτοτυπία για να την οριοθετήσουν. Για την Boden (1999:351), σχετίζεται με τη γέννηση καινοφανών και σημαντικών ιδεών, ενώ ο Weisberg (1999:227) συμπληρώνει ότι το άτομο πριν την παραγωγή ενός δημιουργικού έργου πρέπει πρώτα να εντρυφήσει σε κάποιον συγκεκριμένο τομέα για δέκα τουλάχιστον χρόνια για να αποκτήσει γνώσεις κι εμπειρίες. Μέσα σε αυτό το διάστημα θα έχει αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες κατάλληλες να του δώσουν τη δυνατότητα να δημιουργήσει.

### 1.2. ΣΥΝΙΣΤΩΣΕΣ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ

Οι ερευνητές διακρίνουν τέσσερις συνιστώσες της δημιουργικότητας. Πιο συγκεκριμένα, ο Rhodes (1961:307) διακρίνει το προϊόν της δημιουργίας, τη δημιουργική διαδικασία, το δημιουργικό άτομο και το δημιουργικό περιβάλλον. Πρόκειται για τα τέσσερα Π (P) της δημιουργικότητας, που προέκυψαν από τα αρχικά τους στην αγγλική γλώσσα (product, process, person, press). Ωστόσο, σύμφωνα με πιο πρόσφατες δημοσιεύσεις, μελετάται τα τέσσερα Π να γίνουν έξι με την προσθήκη της πειθούς (persuasion) (Simonton, 1995:371-376), αλλά και της εν δυνάμει δημιουργικότητας (potential) (Runco, 2007:1-9). Μάλιστα, τα τέσσερα τουλάχιστον Π εναρμονίζονται με τον ρυθμό της σχολικής τάξης. Έτσι,

οι μαθητές και οι δάσκαλοι συσχετίζονται με τους όρους “person” και “processes”, “products” είναι τα προϊόντα της προσπάθειας των μαθητών και, τέλος, η αίθουσα ή το σπίτι ως “place” ή “press” (Smith & Smith, 2010:257). Σχετικά με τις άλλες δύο παραμέτρους, με τον όρο “persuasion” δίνεται έμφαση στην ικανότητα του δημιουργικού ανθρώπου να πείθει, ενώ με τον όρο “potential” στην εν δυνάμει δημιουργικότητα των ατόμων.

### **1.3. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΤΗΝ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ**

Σύμφωνα με τον Guilford (1950:444-454), τα γνωρίσματα της δημιουργικότητας είναι τα εξής: α) Ευχέρεια, η ικανότητα εύρεσης λύσεων σε προβληματικές καταστάσεις μέσω νέων διαδρομών. β) Ευελιξία, η ικανότητα διακοπής του υπάρχοντος τρόπου σκέψης και μεταμόρφωσής του σε νέου. γ) Πρωτοτυπία, η ικανότητα χρήσης γνωστών δεδομένων με καινούριο πλέον τρόπο. δ) Πολυπλοκότητα/Οργάνωση, η ικανότητα οργάνωσης γνωστών δεδομένων για την κατασκευή νέων δομών. ε) Χιούμορ, στο οποίο εμπεριέχονται η έκπληξη και η πρωτοτυπία.

Συνεχίζοντας, οι παράγοντες που συνάδουν με τη δημιουργικότητα είναι ποικίλοι: α) Τα εσωτερικά κι εξωτερικά κίνητρα (MacKinnon, 1965:273-281), β) το υποστηρικτικό περιβάλλον (Torsten, 1994:1175-1177), γ) το σχολείο (Ballard & Glynn, 1975. Goetz, 1981. Katiyar & Jarial, 1985. Meadow & Parnes, 1959. Nickerson, 1999. Shmukler, 1982), δ) η ηλικία (Oral, Kaufman & Agars, 2007. Mwiria, 1987. Tucker, 1996), ε) το φύλο, σε κάποιες έρευνες φαίνονται πιο δημιουργικά τα κορίτσια (Chia, Koh & Pragasam, 2008. Cross & Madson, 1997. Helgelson, 1994. Hines, 1990. Kemmelmeir & Walton, 2016. Lippa, 2010. Tucker, 1996) και σε άλλες τα αγόρια (Chavez-Eakle, Lara & Cruz-Fuentes, 2006. Oyundoyin & Olatoye, 2007. Schmidt & Sinor, 1986. Παρασκευοπούλου & Τσιμπούκης, 1970), ενώ σε κάποιες άλλες το φύλο δε σχετίζεται (Amabile, 1983. Baer & Kaufman, 2008. Harris, 2004. Kinai, 2013), ζ) η προσπάθεια (Senga, Keung & Chenga, 2008:71-86), η) η πείρα (Weisberg, 1999: 26-250) και θ) το παιχνίδι (Kaufman & Sternberg, 2010. Mayesky, 2015. O'Halloran & O'Halloran, 2013).

### **1.4. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ**

Η προαγωγή της καθημερινής δημιουργικότητας στο σχολικό περιβάλλον έχει υποστηριχτεί εκτενώς στη διεθνή βιβλιογραφία (Craft, 2000. Jeffrey & Woods 2003. Sawyer, 2006. Starko, 2005. Wilson, 2005). Άλλωστε, σύμφωνα



και με τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (ΦΕΚ 303B/13-03-2003) και (ΦΕΚ 304B/13-03-2003), είναι αναγκαία η προώθηση της δημιουργικότητας, προκειμένου να καλλιεργηθεί το δημιουργικό δυναμικό των μαθητών.

Με δεδομένα τα παραπάνω, γίνεται αμέσως αντιληπτό πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του δασκάλου. Σύμφωνα με τον Runco (2004:657-687), ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενθαρρύνει εκείνες τις συμπεριφορές των μαθητών που έχουν σχέση με τη δημιουργική έκφραση και να αποθαρρύνει εκείνες που οδηγούν στην τυφλή συμμόρφωση. Συμπληρωματικά στα παραπάνω, ο Cropley (1997:83-114) αναφέρει ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να διαθέτει τα παρακάτω χαρακτηριστικά: α) κατοχή ενός αποθέματος γενικών γνώσεων, β) εξειδικευμένη γνώση, γ) ζωνρή φαντασία, δ) ικανότητα να αναγνωρίζει, να ανακαλύπτει ή να εφευρίσκει προβλήματα, ε) συγκλίνοντα τρόπο σκέψης, ζ) αποκλίνοντα τρόπο σκέψης, η) εύρεση πολλών λύσεων σε ένα πρόβλημα, θ) προσαρμογή και όχι αφομοίωση, ι) αξιολόγηση της προσωπικής του εργασίας και κ) διάχυση των αποτελεσμάτων της προσωπικής του δουλειάς.

## 1.5. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΙ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΜΑΘΗΣΗΣ

Οι έρευνες έχουν δείξει ότι διάφορες τεχνικές και μέθοδοι άσκησης των δημιουργικών ικανοτήτων μπορούν να φανούν χρήσιμες στους μαθητές, όχι μόνο για την παραγωγή χρήσιμων ιδεών (Starko, 2010), αλλά και για την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και νοοτροπιών στο σχολικό πλαίσιο.

Αναλυτικότερα αυτές είναι: α) υπόδυση ρόλων (Katsianou, Liopeta & Zogza, 2000. Λιθοξοΐδου, 2006. Littleddyke, 2001, 2004. McNaughton, 2004, 2006. Μπία, 2006), β) προσομοιώσεις και οπτικοποιήσεις (Hoffler & Leutner, 2007. Rosen, 2009. Serin, 2011), γ) καταγισμός ιδεών<sup>1</sup> (AlMutairi, 2015. Al-abadi, 2008. Al-bwli, 2006. Al-olimat, 2008. Darayseh, 2003), δ) SCAMPER<sup>2</sup> (Majid, Tan & Soh, 2003. Özyaprak, 2016), ε) σκεπτόμενα καπέλα του Ντε Μπόννο<sup>3</sup> (Kaya, 2013. Paterson, 2006. Toraman & Altun, 2013), ζ) δημιουργική

---

<sup>1</sup> Πρόκειται για μία συμμετοχική διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές με συνειρμικό τρόπο ανακαλούν προϋπάρχουσες αντιλήψεις κι εκφράζονται με ελεύθερο κι αυθόρμητο τρόπο για ένα θέμα, μελετώντας, έτσι, τις ποικίλες οπτικές του (Κόκκος, 1998:217).

<sup>2</sup> Αποτελεί ακρωνύμιο των αγγλικών λέξεων Substitute (αντικατάσταση), Compine (συνδύασε), Adapt (προσάρμοσε), Modify (τροποποίησε) - Magnify (μεγέθυνε) - Minify (μίκρυνε), Put to other uses (θέσε σε άλλες χρήσεις), Eliminate (απόρριψε), Reverse (αντίστρεψε) - Rearrange (ανακατάταξε). Ο Osborn (1953) πρότεινε 75 ερωτήσεις προώθησης της δημιουργικής γραφής, τις οποίες ο Eberle (1977, 1996) ενέταξε σε εννέα κατηγορίες.

<sup>3</sup> Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και κάθε ομάδα αναλαμβάνει έναν ρόλο που αντιπροσωπεύεται από ένα σκεπτόμενο καπέλο. Έτσι, η ομάδα με το άσπρο καπέλο εστιάζει στις πληροφορίες. Η ομάδα με το πράσινο καπέλο αντιπροσωπεύει τη δημιουργική σκέψη, το κόκκινο

επίλυση προβλημάτων (Cheng, Liu & Chang, 2007. Cojorn et al., 2012. Effendi, 2017. Wood, 2006. Zulyadaini, 2017).

## 1.6. ΜΕΤΡΗΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ

Η έννοια της δημιουργικότητας είναι αρκετά πολύπλοκη με πολλούς αστάθμητους παράγοντες στην εγκυρότητα της αξιολόγησής της. Ωστόσο, οι Hocevar και Bachelor (1989:53-75) ταξινόμησαν τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση της δημιουργικότητας σε οχτώ κατηγορίες: α) τεστ αποκλίνουσας σκέψης (Guilford, 1967. Torrance, 1974. Wallach & Kogan, 1965), β) ερωτηματολόγια στάσεων κι ενδιαφερόντων (Bull & Davis, 1982. Convington, 1966. Guilford & Zimmerman, 1963. Khatena & Khatena, 1999. Taylor, Sutton & Haworth, 1974), γ) ερωτηματολόγια προσωπικότητας (Averil, 1999. Gough, 1979. Helson, 1965. Holt, 2007. Smith & Schaefer, 1969. Williams, 1980), δ) βιογραφικά ερωτηματολόγια (Michael & Colson, 1979. Runco, 1987. Taylor & Ellison, 1968), ε) αποτίμηση δημιουργικού προϊόντος (Amabile, 1982. Besemer & O'Quin, 1993. Basemer & Treffinger, 1981. Reis & Renzulli, 1991. Westberg, 1991), ζ) βαθμολογήσεις κριτών /μελέτες διακεκριμένων ατόμων /αυτοαναφερόμενες δημιουργικές δραστηριότητες (Gardner, 1993. Hocevar & Bachelor, 1989).

## 1.7. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Ο όρος «Δημιουργικός Γραμματισμός» εισήχθη από τον Woods (2001:62-79) και τον επεξεργάστηκε περαιτέρω ο Healey (2009, 2013, 2015). Αναφέρεται σ' εκείνες τις διαδικασίες, αλλά και ικανότητες του ατόμου που του είναι απαραίτητες για να κατανοήσει καλύτερα το μαθησιακό περιβάλλον του, ενώ η δημιουργικότητα είναι μία διαδικασία που σχετίζεται με την ανάπτυξη (Boden, 2004:11). Ο δημιουργικός γραμματισμός, λοιπόν, έχοντας ως έννοια τις ρίζες του στον Archer (1973), περιλαμβάνει ένα σύνολο εργαλείων για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης. Να σημειωθεί ότι για τους Core και Kalantzis (2009:172), ο σύγχρονος άνθρωπος χρειάζεται να έχει έναν ρόλο δημιουργικό κι ενεργό κι όχι παθητικό, προκειμένου να μπορεί να «πλοηγείται» από έναν τομέα κοινωνικής δραστηριότητας σε έναν άλλον. Συμπληρωματικά, ο

---

καπέλο αναφέρεται στα συναισθήματα, στις επιθυμίες, στους φόβους και στις προγνώσεις, το μαύρο καπέλο αντιπροσωπεύει την κριτική σκέψη και το κίτρινο καπέλο εστιάζει στα οφέλη και στις δυνατότητες. Τέλος, το μπλε καπέλο συμπεραίνει κι αποφασίζει (Δήμος, 2015).

Kiosses (2019:18-22) ισχυρίζεται ότι ο λειτουργικός<sup>4</sup> και ο κριτικός<sup>5</sup> γραμματισμός είναι αναγκαίο να συμπληρωθούν από τον δημιουργικό γραμματισμό, έτσι ώστε μέσω αυτού του τρίπτυχου το άτομο να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στην καθημερινή επικοινωνία κι αλληλεπίδραση με το περιβάλλον.

Συνεχίζοντας, ο δημιουργικός γραμματισμός αναφέρεται στην ικανότητα χρήσης της γλώσσας μέσω ποικίλων μέσων, στην ικανότητα σκέψης κι επικοινωνίας με τρόπους μεταφορικούς, μη ιεραρχικούς και γραμμικούς, στην ικανότητα δημιουργίας υποβλητικών ιστοριών με πολυδιάστατους χαρακτήρες και ποικίλες «φωνές», αλλά και στην ικανότητα διαχείρισης των προσλαμβανόμενων εννοιών με στόχο την παραγωγή νέων (Healey, 2009:29). Μάλιστα, καθώς προβάλλει εναλλακτικές προοπτικές και νέους συνδυασμούς δεδομένων, δεν αφορά μόνο τη Λογοτεχνία, αλλά όλες τις μορφές κειμένου και όλους τους επιστημονικούς τομείς που σχετίζονται με την επεξεργασία και την ερμηνεία των κειμένων αυτών (Healey, 2013).

Ειδικότερα, στον χώρο της εκπαίδευσης οι μαθητές στο πλαίσιο του δημιουργικού γραμματισμού είναι απαραίτητο να υιοθετήσουν μία κριτική προσέγγιση των κειμένων και να τα αναδημιουργήσουν δημιουργικά, προβάλλοντας τις δικές τους αναπαραστάσεις σύμφωνα με την εμπειρία, τα ενδιαφέροντα, τις απόψεις, τις αξίες και την ίδια την κοσμοθεωρία τους (Kiosses, 2019:18-20). Υπό το φως των παραπάνω, η δημιουργική γραφή στο σχολείο δε θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μία συμπληρωματική μέθοδος που περιορίζεται στη διδακτική της Λογοτεχνίας, αλλά ως μία διαδικασία δημιουργικού γραμματισμού. Χρειάζεται, μάλιστα, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να ξεκινήσει να αναγνωρίζει τον ρόλο της ως ένα βασικό σημείο πρόσβασης στον δημιουργικό γραμματισμό, να πλαισιώσει αυτόν τον ρόλο με κριτικό τρόπο και κοινωνική επίγνωση, βοηθώντας να οικοδομηθεί η ακαδημαϊκή νομιμότητα του δημιουργικού γραμματισμού σε όλη την εκπαίδευση (Healey, 2013:63-69).

---

<sup>4</sup> Ο λειτουργικός γραμματισμός δίνει έμφαση στους κοινωνικούς στόχους και στα συμφραζόμενα, προκειμένου το άτομο να εφοδιαστεί με ικανότητες προσαρμογής κι επιτυχίας μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο, όπως αυτό υφίσταται ανά πάσα στιγμή (Baynham, 2002).

<sup>5</sup> Ο κριτικός γραμματισμός δίνει και αυτός έμφαση στους κοινωνικούς στόχους και στα συμφραζόμενα, τα οποία όμως δεν τα λαμβάνει ως δεδομένα, αλλά τα υποβάλλει σε διαρκή αμφισβήτηση και κριτική ανάλυση (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011:202).

## 2. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της δημιουργικής γραφής σύμφωνα με τη διεθνή κι ελληνική βιβλιογραφία, είναι ο ρόλος της ως αποτελεσματικό εκπαιδευτικό εργαλείο στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας (Ramey, 2007:45), στη διδασκαλία της Γλώσσας (Ghani & Din, 2017:142,143), ενώ ταυτόχρονα αποτελεί και μία μορφή θεραπείας διαφόρων ψυχοσυναισθηματικών προβλημάτων (Harber & Pennebaker, 1992. Pennebaker & Francis, 1996. Smyth, 1998). Με αφετηρία, λοιπόν, τις παραπάνω θέσεις, στο παρόν κεφάλαιο μελετάται η δημιουργική γραφή ως τρόπος ενίσχυσης των δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης. Έτσι, η έρευνα της παρούσας διατριβής εδράζεται από τη μία στην υλοποίηση των αρχών που διέκριναν τη σκέψη των ανθρώπων που οραματίστηκαν τη δημιουργική γραφή από τα τέλη του 19ου αιώνα μέχρι σήμερα, και από την άλλη στη μελέτη εκείνων των κοινωνικών δεξιοτήτων που διευκολύνουν τη μάθηση. Η χρήση και η ενίσχυση αυτών των δεξιοτήτων μέσα από δραστηριότητες που επιδρούν με ποικίλο τρόπο στη μάθηση επιτρέπει στους μαθητές να κάνουν τις όποιες συνδέσεις με τον δικό τους κόσμο και να κατανοήσουν τη θέση τους στην κοινωνία (Applebee, 1984:586).

### 2.1. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ: ΑΠΟΠΕΙΡΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗΣ ΤΟΥ ΟΡΟΥ

*«Ο όρος “Δημιουργική Γραφή” είναι επείσακτος και προβληματικός μιας και προσπαθεί να αποδώσει στα ελληνικά τον αγγλοσαξωνικό “Creative Writing”. Προκαλεί σύγχυση και αμηχανία λόγω της πολλαπλής σημασίας και χρήσης του, αλλά και των αξιολογικών του προεκτάσεων»* (Βακάλη και συν. 2013:13). Ο Κωτόπουλος (2012:1-2)<sup>a</sup> συμπληρωματικά διευκρινίζει ότι *«για το αμφιλεγόμενο νόημα του όρου υπαίτιος είναι ο όρος «δημιουργική», καθώς έχει πολλαπλές, διαφορετικές και ομιχλώδεις ερμηνείες που κατά καιρούς έχουν αποδοθεί στην έννοια της δημιουργικότητας»*. Ξεκινώντας, μάλιστα, από τη ρήση του Σουλιώτη (2012:13), *«Δημιουργική Γραφή σημαίνει πάνω απ’ όλα δημιουργικό σβήσιμο»*, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο όρος περιλαμβάνει ένα σύνολο τεχνικών και πρακτικών, προκειμένου να βοηθήσει τον εμπλεκόμενο να κατακτήσει συγγραφικές, λογοτεχνικές και μη, δεξιότητες.

Σε μία προσπάθεια σύντομης αποσαφήνισης του όρου, η δημιουργική γραφή προσεγγίζει με βιωματικό τρόπο τον λόγο και τις δυνατότητές του (Μανδηλαράς, 2010:135), διευκολύνει την ανακάλυψη των προσωπικών τρόπων γραφής (Πασσιά & Μανδηλαράς, 2001:17), σχετίζεται κυρίως με τη λογοτεχνική γραφή (Καρακίτσιος, 2013:14), αποκαλύπτει στους μαθητές τους μηχανισμούς συγγραφής ενός κειμένου (Νικολαΐδου, 2012:7), περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα

κειμένων (Γρόσδος, 2014:12), κινητοποιεί τη φαντασία (Μουλά, 2012:4), ενισχύει την προσωπική έκφραση (Βασιλάκη & Δαρδιώτη, 2008:69), διευκολύνει την κατανόηση των κειμενικών ειδών, καλλιεργώντας τον κριτικό γραμματισμό (Αποστολίδου, 2012:20), στηρίζεται στο γεγονός ότι η γραφή διδάσκεται και δεν οφείλεται σε ταλέντο (Τσιλιμένη, 2011:198-199), ενώ ο μαθητής με τρόπο παιγνιώδη εισέρχεται στα άδυτα της λογοτεχνίας, αναδομεί το λογοτεχνικό κείμενο, νοηματοδοτώντας το με τον δικό του τρόπο (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011:30-31) και τέλος με τρόπο παιγνιώδη, αβίαστο και χωρίς περιορισμούς έρχεται σε επαφή με τις αφηγηματικές τεχνικές του κειμένου, κατανοώντας βασικά δομικά στοιχεία, όπως είναι η πλοκή, οι χαρακτήρες και το χωροχρονικό πλαίσιο (Καραγιάννης, 2010:12).

Συνεχίζοντας σε διεθνές επίπεδο, δημιουργική γραφή είναι: κατανόηση, διερεύνηση και καταγραφή της εμπειρίας (Marshall, 1974), επαναδημιουργία συναισθηματικών εμπειριών (Sharples, 1996), αυθόρμητη έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων (Gerard, 1996), ενίσχυση της φαντασίας (Hooker, 1997), οργάνωση και αναθεώρηση ιδεών (Harmer, 2004), πειθαρχία που περιλαμβάνει γνώσεις και τεχνικές (Dawson, 2005), πρωτότυπη σύνθεση (Evernett, 2005), εκφραστική τέχνη (O'Rourke, 2005), ποίηση, πεζογραφία, δράμα (HMIE, 2006), εργαλείο διαφόρων τύπων θεραπείας (Morley, 2007), φανταστική ερμηνεία του κόσμου (Bennett et al., 2008), διαίσθηση και προσωπικές αναμνήσεις (Maley, 2009), ενεργός ενασχόληση με την ανάγνωση και τη γραφή (Freiman, 2009), δημιουργία φανταστικών αφηγήσεων (Nettle, 2009), ανάπτυξη των δεξιοτήτων σκέψης (Chen & Zhou, 2010), πρωτοτυπία (Temizkan, 2011), ελεύθερη κατάθεση απόψεων και συναισθημάτων (Oral, 2012), πεδίο έρευνας στην ψυχολογία (Forgeard, Kaufman & Kaufman, 2013), σύνδεση νέων πληροφοριών με προηγούμενες (Demir, 2013), καταλύτης σε συζητήσεις σχετικές με τις πολιτισμικές διαφορές (Harper, 2014), απεριόριστη, καθώς έχει τη δυνατότητα να αποδεχτεί όλους τους συγγραφείς, ζητώντας από αυτούς να είναι εντελώς πρωτότυποι (MacVean, 2016), αυτοέκφραση με ευφάνταστο τρόπο (Ghani & Din, 2017) και τέλος συνδέεται και με τις τρεις πτυχές του γραμματισμού: τον λειτουργικό, τον κριτικό και τον δημιουργικό (Kiosses, 2019).

## **2.2. ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ-ΟΙ ΕΜΠΝΕΥΣΤΕΣ**

Η ιστορία της δημιουργικής γραφής ουσιαστικά ξεκινάει από τον

Αριστοτέλη με το έργο του «Περί Ποιητικής»<sup>6</sup> και ως όρος χρησιμοποιείται για πρώτη φορά από τον Emerson. Βέβαια, από το 1800 περίπου υπήρχαν ομάδες συγγραφέων, τοπικές ομάδες ανάγνωσης και γραφής, που είχαν ως στόχο να μοιράζονται ιδέες, να γράφουν μαζί, να συζητάνε για τα έργα τους και γενικά να αναπτύσσουν τις συγγραφικές τους δεξιότητες (Wilbers, 1980:19).

Ο Myers (1993:278) υποστηρίζει ότι η ακαδημαϊκή επιδίωξη της δημιουργικής γραφής δεν προέκυψε επίσημα από το 1880 μέχρι και το 1940. Η ανάπτυξη της δημιουργικής γραφής από τη δεκαετία του 1880 και μετά μπορεί να αποδοθεί σε μεγάλο βαθμό στο χάσμα των λογοτεχνικών σπουδών με τις πρακτικές γραφής, όταν οι ανθρωπιστικές πρακτικές αντικαταστάθηκαν από τη φιλολογία.<sup>7</sup> Μάλιστα, η συγγραφή ποίησης από το 1400 μέχρι το 1700 αποτελούσε μέρος των σχολικών μαθημάτων ως τρόπος ενίσχυσης της αυτογνωσίας, αλλά και ως τρόπος αποτελεσματικής λογοτεχνικής ανάγνωσης. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η στροφή της λογοτεχνίας προς την επιστήμη, άφησε πίσω της τα ανθρωπιστικά ιδεώδη και την έκφραση της ανθρώπινης εμπειρίας, ενώ η λογοτεχνία εξεταζόταν ως βάση γνώσεων, ως σύνολο λέξεων και ονομάτων που έπρεπε μόνο να απομνημονευτούν (Myers, όπ.π.:279-282).

Η δημιουργική διαδικασία της γραφής άρχισε να αναβιώνει κατά τις δεκαετίες 1880-1900 με τον διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας του Barrett Wendell σε ένα πανεπιστήμιο της Αμερικής. Στόχος του ήταν να δώσει στους μαθητές του την ικανότητα να γράφουν, αποκτώντας καλές τεχνικές και δεξιότητες γραφής (Wendell, 1908).<sup>8</sup> Ο Walter Besant (1884:3) ισχυρίστηκε ότι η μυθοπλασία, όπως η ζωγραφική, η μουσική, η γλυπτική και η ποίηση, πρέπει να θεωρείται μία

---

<sup>6</sup> Ο Αριστοτέλης στην "Ποιητική" του (4ος αι. π.Χ.) αναγνωρίζει ένα από τα βασικά ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι συγγραφείς: να είναι ένα λογοτεχνικό έργο και πρωτότυπο και δημιουργικό. Στο κεφάλαιο 5, δίνοντας πρακτικές οδηγίες γραφής, υποστηρίζει ότι η τελειότητα του λόγου έγκειται στη χρήση σαφών και συνηθισμένων λέξεων που καθιστούν τη γραφή κατανοητή, αλλά και στη χρήση μεταφορών και ασυνήθιστων λέξεων που την καθιστούν διακεκριμένη (Aristotle, 1998:109-110). Πρόκειται στην ουσία για μία τεχνική του Αριστοτέλη σχετικά με το συνηθισμένο και το ασυνήθιστο. Για τον ίδιο, πρωτοτυπία σημαίνει αρμονία μεταξύ του κανονικού και του περίεργου μέσω απροσδόκητων τρόπων, αλλά ακολουθώντας πάντα καθορισμένα πρότυπα.

<sup>7</sup> Για είκοσι πέντε αιώνες οι άνθρωποι γράφουν λογοτεχνία, ωστόσο, η νεότερη έννοια της λογοτεχνίας έχει ηλικία μόλις δύο αιώνων. Πριν από το 1800, η λέξη λογοτεχνία σήμαινε την υπάρχουσα «γραμματεία», τη φιλολογία. Τα λογοτεχνικά έργα θεωρούνταν άριστα παραδείγματα για τη χρήση της γλώσσας και της ρητορικής. Οι φοιτητές δεν καλούνταν να τα ερμηνεύσουν, αλλά τα αποστήθιζαν, μελετούσαν τη γραμματική τους, αναγνώριζαν τα ρητορικά τους σχήματα και τις δομές ή τις μεθόδους παρουσίασής τους (Culler, 2013:27).

<sup>8</sup> Μία από τις πρακτικές γραφής του Wendell ήταν το "Daily Theme". Πρόκειται για μία σύντομη δραστηριότητα κατά την οποία οι φοιτητές έπρεπε να γράψουν σε κείμενο έκτασης λιγότερο των 100 λέξεων κάτι που παρατήρησαν κατά τη διάρκεια της ημέρας. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η συγκεκριμένη δραστηριότητα σηματοδοτεί την άφιξη της δημιουργικής γραφής, καθώς δίνει έμφαση στην προσωπική εμπειρία και την ατομική φωνή (Mac Veay, όπ.π.).

μορφή τέχνης. Όπως οι παραπάνω τέχνες, έτσι και η φαντασία διέπεται και κατευθύνεται από γενικούς κανόνες που μπορούν να καθοριστούν και να διδαχθούν με ακρίβεια, όπως είναι οι κανόνες της αρμονίας, της προοπτικής και της αναλογίας. Σύμφωνα, μάλιστα, με τον Lodge (1996:173), στον Besant αξίζει ο τίτλος «Πατέρας των μαθημάτων της δημιουργικής γραφής»<sup>9</sup>.

Η δημιουργική γραφή πήρε το όνομά της από τον Hughes Mearns<sup>10</sup>, του οποίου οι απόψεις προώθησαν τη δημιουργική μεταρρύθμιση των λογοτεχνικών σπουδών, καθώς για τον ίδιο η διδασκαλία της γραφής σήμαινε την παροχή ικανότητας στους μαθητές να ζήσουν οι ίδιοι την εμπειρία της γραφής κι όχι απλά να μάθουν γι' αυτήν.<sup>11</sup> Το πρώτο εργαστηριακό περιβάλλον της δημιουργικής γραφής διαμορφώθηκε από τον George Baker με τη διδασκαλία της δραματικής γραφής. Σύμφωνα με τον Dawson (2005:81), ανάμεσα στα έτη 1906 και 1925 ιδρύεται στο Harvard το “47 Workshop”, το οποίο σηματοδοτεί την πολιτογράφηση της δημιουργικής γραφής ως σύγχρονου επιστημονικού κλάδου. Είναι η εποχή κατά την οποία κάνει την εμφάνισή της η Λογοτεχνική Θεωρία και λίγο αργότερα η Νέα Κριτική που σηματοδοτεί την παιδαγωγική αυτονομία των λογοτεχνικών κειμένων<sup>12</sup> (Κωτόπουλος, 2012:5<sup>b</sup>. Κωτόπουλος, 2015:8).

Το 1930 ο Norman Forester έγινε διευθυντής της σχολής “The school of

---

<sup>9</sup> Το 1889 ο Besant δημοσίευσε το βιβλίο του “*The pen and the book*”, το οποίο αναφέρεται στον τρόπο ζωής ενός συγγραφέα, αλλά και στη διαδικασία έκδοσης ενός βιβλίου.

<sup>10</sup> Μέχρι τη δεκαετία του 1910 οι όροι “creative writing” και “composition” ήταν ίδιοι και ως προς το όνομα και ως προς το περιεχόμενο. Όταν οι απαιτήσεις για τη διδασκαλία της γραφής άρχισαν να αποκλίνουν, ο όρος “composition” άρχισε να επικεντρώνεται στις πρακτικές δραστηριότητες της γραμματικής, ενώ ο όρος “creative writing” άρχισε να εστιάζει στον εσωτερικό κόσμο και στην αυτοέκφραση των μαθητών (Sumpter, 2016:340-361).

<sup>11</sup> Υποστήριξε, επιπλέον, ότι όλοι διαθέτουν την ικανότητα της γραφής και ότι αυτό που χρειάζονται είναι η ενθάρρυνση, η κατάλληλη οδός και οι σωστές τεχνικές. Ακόμη, θεωρούσε ότι η δημιουργική γραφή είναι μια μεγάλη ευκαιρία να προσεγγίσουμε τους νευρικούς και ανήσυχους μαθητές και ότι οι τελευταίοι μαθαίνουν καλύτερα σε περιβάλλοντα στα οποία εισέρχονται με τη δική τους θέληση. Τέλος, ο Mearns άνοιξε αποτελεσματικά και τον λογοτεχνικό κανόνα, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να διαβάζουν σύγχρονους συγγραφείς με βάση τα ενδιαφέροντά τους κι όχι μόνο τους κλασσικούς. Προσπάθησε με άλλα λόγια να κάνει τους μαθητές του καλύτερους αναγνώστες κι όχι επαγγελματίες συγγραφείς, χρησιμοποιώντας τη δημιουργική γραφή ως υποτελές εργαλείο της λογοτεχνικής μελέτης (Myers, όπ.π.:288-291).

<sup>12</sup> Ως κριτική της κοινής λογικής και διερεύνηση των εναλλακτικών τρόπων αντίληψης των πραγμάτων, η θεωρία συνεπάγεται την αμφισβήτηση των βασικότερων προαπαιτούμενων των λογοτεχνικών σπουδών, τον επαναπροσδιορισμό όλων όσων θεωρούνται δεδομένα σχετικά με το νόημα, τον συγγραφέα, την ανάγνωση, το «εγώ», το υποκείμενο που γράφει, διαβάζει ή δρα, τη σχέση του κειμένου με τις συνθήκες κάτω από τις οποίες παράγεται (Culler, 2013:6). Η Νέα Κριτική αναδύθηκε στις Η.Π.Α. στη δεκαετία του 1930 και του 1940 και σε αντιδιαστολή με την ιστορική φιλολογία αντιμετώπισε τα ποιήματα ως αισθητικά αντικείμενα, παρά ως ιστορικά ντοκουμέντα κι εξέτασε τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των λεκτικών τους γνωρισμάτων και των επακόλουθων νοηματικών προεκτάσεων, παρά τις ιστορικές προϋποθέσεις και συνθήκες ζωής των συγγραφέων τους (Culler, όπ.π.:170-171).

Letters” του πανεπιστημίου της Iowa<sup>13</sup>. Ο Forester δε σχεδίαζε να δημιουργήσει ένα ξεχωριστό πεδίο σπουδών με το όνομα «Δημιουργική Γραφή», αλλά να επέμβει στη μελέτη των λογοτεχνικών κειμένων, ώστε αυτή να στραφεί προς τη δημιουργικότητα και τη δημιουργική γραφή ως συμπληρωματική μελέτη των λογοτεχνικών σπουδών, ενισχύοντας την κριτική κατανόηση (Myers, όπ.π.:292-294). Αν και ο Forester έφυγε από το πανεπιστήμιο της Iowa το 1944, τα μαθήματα δημιουργικής γραφής συνέχισαν να ακμάζουν και μεταξύ του 1944 και των αρχών της δεκαετίας του 1990 υιοθέτησαν της Νέας Κριτικής την προοπτική, «η τέχνη για χάρη της τέχνης», αντιπροσωπεύοντας έναν τρόπο ζωής και ύπαρξης, παρά μία απλή επαγγελματική κατάρτιση. Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, ο εθνικισμός και ο κρατικός έλεγχος των πανεπιστημίων συνέβαλαν επίσης στον αντιεπαγγελματισμό της δημιουργικής γραφής, ενώ τα πανεπιστήμια μετατράπηκαν σε «καταφύγια για τις τέχνες», προωθώντας όχι μόνο τον εκπαιδευτικό τους ρόλο, αλλά και τον πολιτιστικό (Sumpter, 2016:346).

Το παραπάνω ιδεώδες άλλαξε το 1990 με τα μαθήματα δημιουργικής γραφής να αποκτούν επαγγελματικές επιδιώξεις, ενώ η «παραγωγή» συγγραφέων να αποτελεί τον βασικό στόχο σε αντίθεση με την εκπαίδευση της γραφής (Sumpter, όπ.π.:346). Τα προγράμματα δημιουργικής γραφής αρχίζουν να επικεντρώνονται στη «δημιουργία» επαγγελματιών συγγραφέων που μπορούν και δημοσιεύουν με επιτυχία, αλλά και στη «δημιουργία» καθηγητών δημιουργικής γραφής που δε θα μπορούσαν να ζήσουν μόνο με τη συγγραφή (Mayers, 2009:218).

### **2.3. ΤΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ**

Ο όρος «εργαστήριο δημιουργικής γραφής» αναφέρεται και στη διαδικασία της αξιολόγησης των παραγόμενων κειμένων από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες του εργαστηρίου, αλλά και στον φυσικό χώρο που πραγματοποιείται. Το εργαστήριο δίνει έμφαση σε όλα τα στάδια γραφής, ενθαρρύνει την αυτονομία και τη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους, καθώς ο μαθητής τίθεται στο επίκεντρο της διαδικασίας με τον δάσκαλο να λειτουργεί ως οδηγό και διευκολυντή της μάθησης (El Said, 2006:12. Harris & Hodges, 1995:284. Massengill, 2001:15. Pollington, 1999:1-7).

---

<sup>13</sup> Το πρώτο Writer’s Workshop του πανεπιστημίου της Iowa διοργανώθηκε σε θερινό σχολείο το 1939 και ήταν ανοιχτό μόνο στους σπουδαστές που ήταν ικανοί να παρουσιάσουν τη δυνατότητά τους να συμμετάσχουν. Η επίσημη θέση του εργαστηρίου ήταν ότι παρά το γεγονός ότι η γραφή δεν μπορεί να διδαχθεί, εντούτοις το ταλέντο μπορεί να αναπτυχθεί (Iowa University, 1939:1).



Σύμφωνα με την AWP (Association of Writers and Writing Programs, 2012), στο πλαίσιο του εργαστηρίου, η «διδασκαλία» παρέχει στους μαθητές τα ακόλουθα: α) Επισκόπηση της Λογοτεχνίας, β) Εμπειρία στην κριτική ανάλυση, γ) Κατανόηση των τεχνικών ενός συγγραφέα, δ) Διανοητική πειθαρχία, ε) Κατανόηση των διαφορετικών πολιτιστικών αξιών, ε) Δημιουργικότητα, ζ) Γνώση της γραμματικής, η) Δεξιότητες επικοινωνίας και θ) Κατανόηση των Νέων Μέσων. Επιπλέον, οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται είναι οι ακόλουθοι: α) Ποικίλες αναγνώσεις, β) Μελέτη της λογοτεχνικής ορολογίας, γ) Μελέτη κριτικών προσεγγίσεων, δ) Πρακτική στην κριτική ανάγνωση, ε) Πρακτική στην τεχνική ενός συγγραφέα, ζ) Κριτική από ομότιμους, η) Απομνημόνευση, θ) Πρακτική στην κριτική γραφή, ι) Σχόλια από τον εκπαιδευτή, κ) Πρακτική στην αναθεώρηση, λ) Δοκιμές και αξιολόγηση και μ) Εμπειρία με την τεχνολογία των Νέων Μέσων.<sup>14</sup>

Συνεχίζοντας, είναι σημαντικό σε αυτό το σημείο να παραθέσουμε κάποιους από τους προβληματισμούς του Κωτόπουλου (2016:356-357) σχετικούς με τη φύση και τη λειτουργία των εργαστηρίων δημιουργικής γραφής. Για τον ίδιο, λοιπόν, τα τελευταία με τη βιωματική τους υπόσταση και λειτουργία συμβάλλουν μέσω της αισθητικής οδού στη διαμόρφωση συνειδητοποιημένων, ενεργών και δημοκρατικών πολιτών. Μάλιστα, η υιοθέτηση της ποιητικής οπτικής των εργαστηρίων προϋποθέτει την ανατροπή των συντηρητικών αναλυτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, σύμφωνα με τα οποία ο μαθητής καλείται να δεχτεί αναντίρρητα το νόημα του συγγραφέα όπως το προσφέρει ο δάσκαλος-αυθεντία. Παράλληλα, ο Κωτόπουλος (όπ.π.:363) αναφέρει ότι η εργαστηριακή λογική της δημιουργικής γραφής αποδέχεται την

---

<sup>14</sup> Κάποιες από τις παραπάνω μεθόδους, όπως η «Απομνημόνευση», η «Πρακτική στην κριτική ανάγνωση» και η «Πρακτική στην τεχνική του συγγραφέα» θα μπορούσαν να υποστηριχθούν από τη χρήση της μίμησης ως παιδαγωγικής μεθόδου, η οποία έχει μακρά ιστορία και τοποθετείται χρονολογικά στους αρχαίους ρητορικούς της Ελλάδας και της Ρώμης (Farmer & Arrington, 1993:12-34. Sullivan, 1989:5-21). Η συγκεκριμένη παιδαγωγική ευθυγραμμίζεται πολύ καλά με τις μεθόδους που προτείνει η AWP, καθώς οι μαθητές μέσα από τη μελέτη των κειμένων άλλων συγγραφέων, μιμούνται το στυλ, τη φωνή, τη δομή, το περιεχόμενο, τη χρήση συγκεκριμένων λογοτεχνικών στοιχείων και μπορούν έτσι με την πάροδο του χρόνου να εξελιχθούν σε καλύτερους συγγραφείς. Παρόμοια, η Donnelly (2010:1-27), αναφέρει ότι η αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής του εργαστηρίου δημιουργικής γραφής έγκειται στην ποικιλία και την πολυμορφία των τεχνικών του. Κάποιες από αυτές είναι η μίμηση συγγραφέων, η συγγραφή ορμώμενη εξολοκλήρου από τον ίδιο τον εαυτό, η συζήτηση γύρω από ένα κείμενο και η εφαρμογή ή όχι των τεχνικών ενός συγγραφέα. Οι παραπάνω τεχνικές δείχνουν, τελικά, ότι το εργαστήριο δημιουργικής γραφής δεν αποτελεί μία ομοιόμορφη προσέγγιση στη διδασκαλία της γραφής, αλλά παρουσιάζει μία πολυπλοκότητα στη φύση του.

ικανότητα, την ευφυΐα και το ταλέντο ως ιστορικές ανθρώπινες κατασκευές κι όχι ως θεόπνευστες, επιτρέποντας, έτσι, τους εκπαιδευτικούς να αμφισβητήσουν τους κανόνες και τις συμβάσεις για το τι θεωρείται λογικό, εύλογο και ορθολογικό. Ολοκληρώνοντας, ο ίδιος τονίζει ότι στο πλαίσιο του εργαστηρίου αίρεται η ταμπέλα που αποδίδεται σε έναν μαθητή και η οποία προσδιορίζει συνήθως τις ίδιες τις προσδοκίες του δασκάλου από αυτόν. Άλλωστε, είναι σύνηθες φαινόμενο αδύνατοι μαθητές να εκπλήσσουν τους δασκάλους τους με τα γραπτά τους σε σχέση με την παρουσία τους μέσα στην τάξη κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Από την άλλη, ο Bizzaro (2004:305), ασκώντας κριτική σε αυτήν την πρακτική της απομίμησης που καθοδηγείται από τον εκπαιδευτή, κάνει λόγο για μία ομοιότητα που μεταφέρεται κάθετα από τον δάσκαλο στον μαθητή, ο οποίος με τη σειρά του θα μεταδώσει κάποιες από αυτές τις λογοτεχνικές προκαταλήψεις στην επόμενη γενιά μαθητών. Ο ίδιος (όπ.π.:301) αναφέρει ότι ο εκπαιδευτής πρέπει να λαμβάνει υπόψη του κάποιες δεξιότητες ιδιαίτερα χρήσιμες κατά τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής, όπως είναι η κριτική ανάγνωση διαφόρων ειδών κειμένων, οι συνεντεύξεις, η αξιοποίηση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών και η αναγνώριση του είδους του ακροατηρίου και των αναγκών του.

Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο του εργαστηρίου, ο συγγραφέας έχει το πλεονέκτημα να ανακαλύψει πώς αντιδρά ο αναγνώστης στην εργασία του και κυρίως να συγκρίνει θεωρίες για το πώς πραγματικά δημιουργούνται τα κείμενα (Monteith & Miles, 1992:4). Ωστόσο, μερικά από τα ζητήματα που εγείρονται αφορούν τις γνώσεις του εκπαιδευτή γύρω από την ίδια τη διαδικασία, καθώς και τη δυσκολία των μελών να δίνουν και να παίρνουν ανατροφοδότηση μέσα από τα σχόλιά τους. Επιπλέον, υπάρχει ο κίνδυνος το εργαστήριο να οδηγήσει σε μία ομοιομορφία των κειμένων, να γίνει βαρετό και να αποτρέψει την εμφάνιση άλλων πιο ενδιαφέροντων κειμένων (James, 2009:54-55). Ωστόσο, ο βασικός σκοπός του εργαστηρίου είναι να προσφέρει στους μαθητές έναν χώρο κατάρτισης για να γίνουν καλύτεροι συγγραφείς και κριτικοί αναγνώστες ταυτόχρονα. Άλλωστε, ο δάσκαλος χάνει ένα μέρος της εξουσίας του, καθώς κάθε ομάδα εργάζεται συλλογικά πάνω σε ένα θέμα και το μέλος κάθε ομάδας επενδύει τις δικές του ευαισθησίες πάνω σε αυτό. Μάλιστα, όλες οι ομάδες βοηθούν η μία την άλλη μέσω του σχολιασμού και της ανατροφοδότησης να αναθεωρήσουν και να βελτιώσουν το έργο τους (Miles, 1992:40).

### **3. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

#### **3.1. ΘΕΩΡΙΑ ΠΟΛΛΑΠΛΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ**

Σύμφωνα με τη θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης που αναπτύχθηκε από τον Gardner (1983), ο κάθε άνθρωπος διαθέτει διαφορετικούς τρόπους μάθησης κι έχει τη δυνατότητα να συνδυάζει τους τρόπους αυτούς, να τους βελτιώνει και μέσω αυτών να μαθαίνει.<sup>15</sup> Ενώ, λοιπόν, ο παραδοσιακός τρόπος μάθησης είναι στενά συνδεδεμένος με τη χρήση των σχολικών εγχειριδίων και με τις γλωσσικές και λογικομαθηματικές ικανότητες των μαθητών να αξιολογούνται κατά κύριο λόγο, σήμερα, γνωρίζουμε καλά ότι όλα τα παιδιά έχουν πολλαπλές δυνατότητες και ότι ο ρόλος του δασκάλου είναι να τα βοηθήσει να τις χρησιμοποιήσουν. Σύμφωνα με τον Gardner (1995:208), δεν είναι όλοι οι άνθρωποι ίδιοι, και δεν έχουν όλοι το ίδιο πνεύμα, γι' αυτό και η εκπαίδευση θα λειτουργεί πιο αποτελεσματικά, αν ληφθούν σοβαρά υπόψη οι ανθρώπινες διαφορές. Αυτό με άλλα λόγια σημαίνει ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν στους μαθητές τους μια ποικιλία δραστηριοτήτων, τότε συμβάλλουν στην ανάπτυξη της πολλαπλής νοημοσύνης τους. Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης βρίσκει εφαρμογή στις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, καθώς μέσω αυτών, μέσα από έναν συνδυασμό οπτικών, ακουστικών, κιναισθητικών, γλωσσικών, διαπροσωπικών κι επικοινωνιακών δεξιοτήτων, τα παιδιά τελικά μαθαίνουν πιο εύκολα κι αποτελεσματικά.

#### **3.2. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΡΜΗΝΕΙΑΣ ΕΜΠΕΙΡΙΩΝ/ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ**

Ο Brookfield (1985:5-16), περιγράφοντας περιληπτικά τη διαδικασία αντίληψης της εμπειρίας, αναφέρει ότι το νευρικό σύστημα λαμβάνει πληροφορίες, μηνύματα κι ερεθίσματα, τα οποία μέσω νοητικών στρατηγικών τα επεξεργάζεται, τα κωδικοποιεί και τα ταξινομεί. Ο Mezirow (2007:10-17) επεκτείνει την παραπάνω θεωρία, τονίζοντας ότι για την ερμηνεία των αντιλήψεών μας στηριζόμαστε σε πλαίσια αναφοράς, τα οποία αποτελούνται από νοηματοδοτήσεις που διαμορφώνουν και φιλτράρουν την εμπειρία μας. Παράλληλα, υπόκεινται σε περιορισμούς της γλώσσας, των κοινωνικών κανόνων, του τρόπου μάθησης και της ψυχολογίας. Επιπλέον, τα πλαίσια

---

<sup>15</sup> Τα είδη νοημοσύνης σύμφωνα με τον Gardner (1983) είναι: α) Γλωσσική/Λεκτική, β) Λογική/Μαθηματική, γ) Μουσική, δ) Χωρική/Χωροταξική, ε) Σωματική/Κιναισθητική, ζ) Διαπροσωπική, η) Ενδοπροσωπική και θ) Φυσιοκρατική/Νατουραλιστική. Σε κάθε είδος νοημοσύνης αντιστοιχεί ένα χαρακτηριστικό είδος μάθησης. Αυτό σημαίνει με άλλα λόγια ότι κάθε άτομο έχει δικό του συναισθηματικό, περιβαλλοντικό και βιολογικό τρόπο για να μαθαίνει.

αναφοράς αποτελούνται από οπτικές και νοήματα που συντίθενται από συγκεκριμένες πεποιθήσεις, συναισθήματα, κρίσεις και συμπεριφορές, τα οποία συνοδεύουν και διαμορφώνουν μία συγκεκριμένη ερμηνεία. Η μάθηση, λοιπόν, συνεπάγεται τη μετατροπή αυτών των πλαισίων αναφοράς που συμβαίνει, όταν η προηγούμενη μάθηση σχετίζεται με την τωρινή εμπειρία. Με άλλα λόγια, η μάθηση, η οποία έχει κυρίως ερμηνευτικό χαρακτήρα και ουσιαστική σχέση με τις προηγούμενες και τωρινές εμπειρίες, είναι μία κυκλική διαδικασία σε συνεχή ροή.

Από την άλλη, η δημιουργική γραφή αποτελεί τρόπο κατανόησης των εμπειριών μας. Μέσω των ποιημάτων για παράδειγμα, εκφράζουμε τα συναισθήματά μας, ερμηνεύουμε τις εμπειρίες μας και ανακαλύπτουμε τη συναισθηματική μας σύνδεση με τον κόσμο. Με άλλα λόγια, μέσω της ποιητικής και μεταφορικής αναπαράστασης των εμπειριών μας, αποκτούμε πρόσβαση σε εκείνες τις ασυνείδητες διαδικασίες που μας βοηθούν να κατανοήσουμε ό,τι υπάρχει γύρω μας (Keane, 2012:8-9). Άλλωστε, ο Kenny (2011) ισχυρίζεται ότι οι λόγοι για τους οποίους κρίνεται απαραίτητη η χρήση της δημιουργικής γραφής στη σχολική τάξη είναι η ελευθερία έκφρασης, η προώθηση της φαντασίας, της δημιουργικότητας, της αυτοέκφρασης, της συναισθηματικής ανταπόκρισης, αλλά και η σύνδεση του γνωστού με το άγνωστο, καθώς η δημιουργική γραφή μπορεί να συνδέσει τις προϋπάρχουσες γνώσεις με νέες ιδέες κι άγνωστες γλωσσικές δομές.

### **3.3. ΟΦΕΛΗ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ-ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ**

Ένα από τα πλεονεκτήματα της δημιουργικής γραφής είναι η ενίσχυση της «προσωπικής φωνής» των μαθητών (Stewart, 2010:269-283). Η Stewart αναφέρει ότι η «φωνή» του συγγραφέα, έχει τη δυνατότητα να «προσεγγίσει» τον αναγνώστη, προσφέροντάς του μία απροσδόκητη εμπειρία. Η «φωνή» κάνει το κείμενο πιο συναρπαστικό κι επομένως ευκολότερο για τον αναγνώστη να το κατανοήσει. Συμπληρωματικά, για τον Maley (2009), κάποια από τα οφέλη της δημιουργικής γραφής για τους μαθητές είναι τα εξής: α) Βοηθάει στην ανάπτυξη της γλώσσας σε όλα τα επίπεδα, όπως γραμματική, λεξιλόγιο και φωνολογία. β) Ενθαρρύνει τους μαθητές να «παίξουν» με τη γλώσσα, να πειραματιστούν και να την εξερευνήσουν χωρίς φόβο. γ) Δίνει έμφαση στη δεξιά πλευρά του εγκεφάλου, στα συναισθήματα, στη διαίσθηση, στη μουσικότητα. δ) Ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών. ε) Αυξάνει τα κίνητρά τους. ζ) Ενισχύει τις δεξιότητες της ανάγνωσης και της συγγραφής.

Η Pawliczak (2015:348) θεωρεί ότι η δημιουργική γραφή βελτιώνει τους τρόπους σκέψης, καθώς το άτομο επιλύει διάφορα θέματα, ξανασκέφτεται

ζητήματα που το είχαν απασχολήσει, πετυχαίνει στόχους που ποτέ δεν είχε πετύχει πριν. Επιπλέον, ο Barbot και οι συνεργάτες του (2012:210-211) αναφέρουν ότι οι δεξιότητες της δημιουργικής γραφής σχετίζονται άμεσα με την προώθηση της μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, αυτές είναι:

α) Γενικές γνώσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν: τη νοημοσύνη (Coker, 2006:471-473), την εργαζόμενη μνήμη (Kellog, 2008:1-26), τη διαδικασία εξαγωγής λογικών συμπερασμάτων (Flower & Hayes, 1981:365-387), τη γνώση διαφόρων θεμάτων (Stein, 1986:55-258), τη γνώση για την ίδια τη διαδικασία της γραφής (Berninger et al., 1992:258), τη γνωστική ευλυγισία (Stein, όπ.π.), την παρατήρηση (Coker, 2006:471-473) και την οπτικοποίηση (Berninger et al., όπ.π.), β) Δημιουργική γνώση, η οποία περιλαμβάνει: την πρωτοτυπία (Ward, Smith & Finke, 1999:189-212), τον ανασυνδυασμό των στοιχείων ενός προβλήματος για την επίλυσή του (Pretz, Naples & Sternberg, 2003:3-30), τη συνδυαστική σκέψη (Mednick, 1962) και την αποκλίνουσα σκέψη (Guilford, 1967, 1977), γ) Κίνητρα, τα οποία περιλαμβάνουν: το ενδογενές κίνητρο (Kellogg, όπ.π.), τα εξωτερικά κίνητρα (Baer, McKool & Schreiner, 2009:65-77), την παρακολούθηση του έργου (Graham & Harris, 2000:3-12), τη θέσπιση στόχων (Zimmerman & Kitsantas, 2002:660-668), την ανάληψη ρίσκου (Sternberg, 2000) και την ανοχή στην ασάφεια (Zenasni, Besancon & Lubart, 2008:61-73), δ) Εκτελεστικές λειτουργίες, όπως είναι ο σχεδιασμός, η οργάνωση των ιδεών, η συγκέντρωση και η προσοχή (Graham & Harris, 2000:3-12), ε) Γλωσσικοί παράγοντες, οι οποίοι αφορούν στην ικανότητα δημιουργίας προτάσεων, την κατασκευή εννοιών (Gardner, 1991), την περιγραφή, τη χρήση των κατάλληλων λέξεων, τη μεταφορική γλώσσα (Baker, Gersten & Graham, 2003:109-123) και τέλος την ανάγνωση (Coker, 2006:471-473), ζ) Ψυχοκινητικοί παράγοντες, οι οποίοι αφορούν στην καλλιγραφία, την ορθογραφία και τη γραφή με το χέρι.

#### **3.4. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ/ΤΩΝ ΓΡΑΦΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΩΤΩΝ/ΤΗΣ ΜΕΤΑΦΟΡΑΣ**

Οι Johnson, Johnson και Smith (1991:40) αναφέρουν ότι, όταν οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες, ανταλλάσσουν ιδέες και συμμετέχουν σε συζητήσεις, τότε παίρνουν αποφάσεις που τους βοηθούν να γίνουν πιο κριτικοί στοχαστές. Για τους ίδιους, η εργασία σε ομάδες ενδείκνυται όταν οι μαθησιακοί στόχοι είναι ιδιαίτερα σημαντικοί, η εργασία είναι πολύπλοκη, όταν απαιτείται η επίλυση ενός προβλήματος ή επιθυμείται αποκλίνουσα σκέψη και δημιουργικότητα και όταν, τέλος, αναμένεται ποιότητα στις επιδόσεις, υψηλού επιπέδου στρατηγικές και κριτική σκέψη. Η συνεργασία σε ομάδες αποτελεί βασική μέθοδο των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, καθώς μέσω αυτής οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, δημιουργούν τους χαρακτήρες

των αφηγημάτων τους, ορίζουν τα συμφραζόμενα και διατυπώνουν προβλήματα και λύσεις. Ομοίως, στο πλαίσιο ομάδων συζητούν με τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους, αλληλεπιδρούν και αυτό τους βοηθά να μαθαίνουν με τρόπο αποτελεσματικό (Guillen & Bermejo, 2011:41).

Επιπλέον, οι Guillen και Bermejo (όπ.π.:42) αναφέρουν ότι οι γραφικοί οργανωτές (χάρτες ροής, διαγράμματα Venn, διαγράμματα κύκλων και χάρτες ιστοριών) αποτελούν οπτικά βοηθήματα που χρησιμοποιούνται στην οργάνωση των ιδεών και στην ενεργοποίηση των προηγούμενων γνώσεων. Η οπτική υποστήριξη που παρέχουν καθιστά ευκολότερη τη διερεύνηση και την οργάνωση των πληροφοριών, τον προγραμματισμό, τη μνήμη και την αξιολόγηση. Από την άλλη, η χρήση των γραφικών οργανωτών είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στη δημιουργική γραφή, καθώς με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές συνδυάζουν την οπτική υποστήριξη, τη γλώσσα και τη σκέψη στη γραφή των αφηγημάτων τους.

Συνεχίζοντας, χαρακτηριστικό στοιχείο της μεταφοράς είναι η ικανότητα να βρεθεί μία κοινή σχέση μεταξύ δύο ή περισσότερων άσχετων προηγουμένως ιδεών, εννοιών ή αντικειμένων με σκοπό την επίλυση ενός προβλήματος. Ο συνδυασμός ή η αναδιοργάνωση της υπάρχουσας γνώσης μπορεί να δημιουργήσει νέες ιδέες ή νέες λύσεις σε προβλήματα. Πρόκειται στην ουσία για ένα είδος δημιουργικής σκέψης που απαιτεί προσαρμοστικότητα κι ευελιξία κι όχι μία απλή ανάκληση πληροφοριών (Frazer, 2006:95-96). Ο Ortony (1975:45) αναφέρει χαρακτηριστικά *«οι μεταφορές είναι απαραίτητες κι όχι μόνο ωραίες»*, ενώ ο Winner (1997:17) ισχυρίζεται ότι οι μεταφορές μάς βοηθούν να κατανοήσουμε κάτι από την οπτική ενός άλλου, προκαλώντας γνωστικές διαδικασίες που δε συναντώνται στην κυριολεκτική γλώσσα. Ο ίδιος, πάλι, προσθέτει ότι η πνευματική άσκηση της κατασκευής μεταφορών είναι μία διαδικασία που επιτρέπει στο άτομο να διερευνά και να αναπτύσσει ιδέες, *«είναι η ρίζα της δημιουργικότητας και της ανοιχτής γλώσσας»* (Winner, όπ.π.:16). Από την άλλη, η δημιουργική γραφή ως κατεξοχήν μεταφορική γραφή βοηθάει τους μαθητές να σκέφτονται με αφηρημένο τρόπο για συγκεκριμένα γεγονότα, να αποτυπώνουν μία ιδέα, ένα φαινόμενο ή ένα συναίσθημα με πρωτότυπο και προσωπικό τρόπο και να συσχετίζουν φαινομενικά ανόμοια στοιχεία, δημιουργώντας ισχυρούς συμβολισμούς.

### **3.5. Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΩΣ ΕΙΔΟΣ ΤΕΧΝΗΣ/ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ “ΡΙΕ”**

Μία άλλη οπτική, επίσης σημαντική, είναι και αυτή που αντιμετωπίζει τη δημιουργική γραφή ως ένα είδος τέχνης, την τέχνη του λόγου. Οι μαθητές μέσα από τη διδασκαλία των τεχνών αποκομίζουν τα εξής: α) Ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους, καθώς αισθάνονται ότι αναγνωρίζεται η συνεισφορά τους

και τα όποια ταλέντα τους. β) Ενισχύεται η αυτονομία τους, καθώς εμπλέκονται σε ενδιαφέρουσες για τους ίδιους εργασίες και παίρνουν τον έλεγχο του έργου τους (Craft, 2005:56). γ) Αξιολογείται η μοναδικότητά τους, που σημαίνει ότι κατανοούν πως συχνά υπάρχουν περισσότερες από μία σωστές απαντήσεις. δ) Πειραματίζονται και παίζουν με νέες τεχνικές, δημιουργώντας έτσι νέες ιδέες (Ferrari, Cachia & Punie, 2009:19). ε) Εξετάζουν και συζητούν γύρω από τα έργα τέχνης, καθώς αυτά χρησιμοποιούνται για την προώθηση της σκέψης σε οποιοδήποτε θέμα. ζ) Αξιολογούνται από τους συνομηλίκους τους και μέσω αυτών παίρνουν ανατροφοδότηση. Μάλιστα, όταν η αξιολόγηση είναι επιτυχής, οι μαθητές αποκτούν ανεξαρτησία κι εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, ενώ παράλληλα μαθαίνουν μέσα από την ίδια την εργασία και τον τρόπο σκέψης των συμμαθητών τους.

Το μοντέλο “*PIE*” (Perception Interpretation Expression) του Tan και των συνεργατών του (2012:275-291) στηρίζεται στην αρχή των «πολλαπλών γραμματισμών», καθώς συνδέει στενά τον οπτικό γραμματισμό με το γραπτό κείμενο. Ειδικότερα, ενσωματώνει τρία βασικά σημεία: α) τον οπτικό γραμματισμό, β) τις νοητές εικόνες που διευκολύνουν τη γραπτή παραγωγή, η οποία με τη σειρά της ενεργοποιεί τη φαντασία των παιδιών και γ) την ύπαρξη διανοητικών διαδικασιών που αποτελούν τη βάση μετάβασης από τις οπτικές δραστηριότητες στις λεκτικές/γραπτές, οι οποίες οδηγούν στη δημιουργία νέων εννοιολογικών συνδέσεων. Τα στάδια του μοντέλου *PIE*, τα οποία αποτελούν στην ουσία τα στάδια μιας δραστηριότητας δημιουργικής γραφής έχοντας ως αφορμή ένα έργο τέχνης, είναι τα ακόλουθα: α) Κατά το πρώτο στάδιο (στάδιο της αντίληψης και της περιγραφής), οι μαθητές προσεγγίζουν ένα έργο τέχνης, παρακολουθούν τις λεπτομέρειές του, περιγράφουν τι βλέπουν και συζητούν με τους συμμαθητές τους. β) Κατά το δεύτερο στάδιο (στάδιο της ερμηνείας), ερμηνεύουν την εικόνα σύμφωνα με τη δική τους αντίληψη. γ) Κατά το τρίτο στάδιο (στάδιο της έκφρασης) διατυπώνουν γραπτά τη δική τους ερμηνεία, συνδέοντας αυτό που βλέπουν με τη δική τους εμπειρία και γνώση, παράγοντας έτσι ένα νέο γραπτό προϊόν.

### **3.6. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ**

Για τον Moss (2001:36), η δημιουργική γραφή στην τάξη επηρεάζεται άμεσα από τις δεξιότητες, τα κίνητρα, τη γνώση και την κατανόηση του δασκάλου. Ο ίδιος αναφέρει ότι οι δάσκαλοι της δημιουργικής γραφής οφείλουν να είναι αυτόνομοι, ικανοί, να διαθέτουν κριτική σκέψη και να έχουν ως όραμα μία εκπαίδευση που ενθαρρύνει τα παιδιά να μπορούν να σκέφτονται και να ενεργούν από μόνα τους. Επιπλέον, οι δάσκαλοι οφείλουν να ενθαρρύνουν τους

μαθητές να ασχολούνται με θέματα της δικής τους επιλογής, βοηθώντας τους με αυτόν τον τρόπο να κατανοήσουν καλύτερα τα κείμενά τους. Οι Wilson και Ball (1997:121-138) θεωρούν ότι η ανάληψη ρίσκων αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό των δασκάλων δημιουργικής γραφής, ιδιαίτερα όταν οι τελευταίοι παραμένουν ανοιχτοί σε νέες ιδέες και στρατηγικές που μπορεί να ωφελήσουν τους μαθητές.

Επιπλέον, ο Grainger και οι συνεργάτες του (2005:183) τονίζουν ότι οι δημιουργικοί δάσκαλοι θέτουν στο επίκεντρο τον μαθητή, κάνουν τη δημιουργική γραφή διασκέδαση και κεντρίζουν τη φαντασία του. Ο Barnes (2001:27) ισχυρίζεται ότι οι δάσκαλοι πρέπει να προσανατολίζονται προς τα ίδια τα άτομα, τα πάθη τους, τις δυνατότητές τους, αλλά και τις αδυναμίες τους. Με άλλα λόγια, φαίνεται από τα παραπάνω ότι οι δημιουργικές ικανότητες των μαθητών αυξάνονται και η μάθησή τους επηρεάζεται θετικά, όταν και οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν ανάλογες δημιουργικές ικανότητες.

### **3.7. ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΤΗΣ ΝΕΥΡΟΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ**

Έχει, επίσης, μεγάλο ενδιαφέρον να διερευνηθεί η σχέση της δημιουργικής γραφής με τη μάθηση μέσω της επιστήμης της Νευρογλωσσολογίας (Rustan, 2017:13-29). Ειδικότερα, η Rustan κάνει λόγο για τον νευρογλωσσολογικό προγραμματισμό, ο οποίος είναι μία ισχυρή πρακτική προσέγγιση για τον προσωπικό μετασχηματισμό, την ικανότητα χρήσης της γλώσσας και το νοητικό λογισμικό. Να σημειωθεί ότι ο εν λόγω προγραμματισμός δίνει πολύ μεγάλη βαρύτητα στη συναισθηματική ισορροπία, καθώς, όταν ο μαθητής αισθάνεται άγχος κατά τη μαθησιακή διαδικασία, η νορεπινεφρίνη, η οποία είναι μία ορμόνη που λειτουργεί ως νευροδιαβιβαστής, επηρεάζει αρνητικά τη λήψη αποφάσεων και τα κίνητρα. Αντίθετα, όταν ο μαθητής αισθάνεται ασφαλής, η παραγωγή σεροτονίνης και ντοπαμίνης αυξάνεται. Οι εν λόγω χημικές ουσίες βελτιώνουν τη μνήμη, τη μάθηση, τη διάθεση και τα κίνητρα. Δικαιολογημένα, λοιπόν, η Hanson (2009:8-10) ισχυρίζεται ότι στο σχολείο θα πρέπει πρώτα απ' όλα να δημιουργηθεί ένα θετικό, ασφαλές περιβάλλον. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να υπερισχύσει ο ρόλος του δεξιού ημισφαιρίου του εγκεφάλου, καθώς αυτό σχετίζεται με τις νέες ιδέες και τα συναισθήματα, έναντι του αριστερού που σχετίζεται με τη λογική (Bryant, 2002).

Ολοκληρώνοντας, η Rustan (όπ.π.:27) αναφέρει ότι η μάθηση γραφής διηγημάτων στο σχολείο έχει ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα στη μαθησιακή διαδικασία. Χαρακτηριστικά της παραπάνω μάθησης είναι η δημιουργική σκέψη και η χρήση των δυνατοτήτων της μνήμης. Για την ίδια, ο δάσκαλος ως νευροδιεγέρτης μέσω της δημιουργικής γραφής δημιουργεί ένα ευχάριστο κλίμα



μέσα στην τάξη και αξιοποιεί την έκφραση των συναισθημάτων των μαθητών του, γεγονός που διεγείρει τους «χημικούς νευροδιαβιβαστές», τη σεροτονίνη, την ντοπαμίνη και τη νορεπινεφρίνη, ουσίες που οξύνουν το πνεύμα, γεννούν τον ενθουσιασμό στη μάθηση κι ενισχύουν τη μνήμη.

### **3.8. ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΕΝΝΟΙΩΝ/ΠΑΙΓΝΙΩΔΗΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ ΤΩΝ ΑΣΚΗΣΕΩΝ**

Ένα άλλο σημείο που πρέπει να τονιστεί είναι ο μετασχηματισμός των εννοιών ως μέρος της διαδικασίας της γραφής και μάλιστα της δημιουργικής γραφής. Οι Scardamalia και Bereiter (1987:143-175) κάνουν λόγο για δύο θεμελιώδεις διαδικασίες γραφής, τις οποίες ονομάζουν “knowledge telling” και “knowledge transforming”. Στην πρώτη περίπτωση, ο γράφων δημιουργεί ιδέες μέσω μιας διαδικασίας σύνθεσης. Δημιουργείται, δηλαδή, μια ιδέα που περιέχει χαρακτηριστικά τα οποία αναγκάζουν μία άλλη ιδέα να ανακληθεί και ούτω καθεξής σε μία αλυσίδα εννοιολογικών σχέσεων. Στη δεύτερη περίπτωση, ο γράφων θέτει περιορισμούς μέσω των οποίων παρακολουθεί το έργο και αν χρειαστεί, το αναθεωρεί. Για να γίνει κατανοητό πώς συνδυάζονται οι παραπάνω διαδικασίες, ο Gelernter (1994) αναλύει τη δημιουργική σκέψη σε “high focus thinking”, όπου οι ιδέες κατασκευάζονται και γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας και σε “low focus thinking”, όπου οι μνήμες αναμειγνύονται με τα συναισθήματα. Ο Sharples (1996:6-7) αναφέρει ότι τα δύο παραπάνω είδη σκέψης συνεισφέρουν στη δημιουργικότητα. Το συναίσθημα, δηλαδή, λειτουργεί και ως παραγωγός, αλλά και ως φίλτρο σκέψης, προκαλώντας και συνδυάζοντας ιδέες που στο παρελθόν είχαν συνδυαστεί με τον ίδιο τρόπο. Η θεωρία του Gelernter (όπ.π.) αντιμετωπίζει τους δύο τρόπους σκέψης ως μέρη ενός συνεχούς φάσματος γνώσης, καθώς συνδυάζονται και υποστηρίζουν η μία την άλλη, με το συναίσθημα και τις εμπειρίες να αποτελούν την πρώτη ύλη για περαιτέρω σύνθεση ιδεών σε προφορικό και γραπτό επίπεδο.

Στα παραπάνω να προστεθεί ότι, σύμφωνα με τον Κωτόπουλο (2012:1)<sup>b</sup>, η δημιουργική γραφή είναι μία βοηθητική μέθοδος μάθησης και καθώς είναι στενά συνδεδεμένη με το παιχνίδι, η απόκτηση της γνώσης επιτυγχάνεται με δημιουργικό τρόπο πιο αποτελεσματικά. Σύνθημα της δημιουργικής γραφής στο σχολείο, άλλωστε, είναι το «*μεθ’ ηδονής μανθάνειν*» (Τσιαμπάζη, 2014:27) και ιδιαίτερα αποτελεσματική είναι η χρήση της «ηδονής» στη διδασκαλία της γλώσσας, καθώς σχεδόν όλα τα επίπεδα οργάνωσης της γλώσσας είναι δυναμικά μέσα στο παιχνίδι (Garvey, 1990:78). Άλλωστε, και ο Torrance (1963:12-13) αναφέρει ότι ο άνθρωπος επιλέγει δημιουργικούς τρόπους μάθησης και αυτού του είδους η μάθηση είναι κατάλληλη για τα παιδιά. Ολοκληρώνοντας, ο Csikszentmihalyi (2002:99) αναφέρει ότι το παιχνίδι στη μαθησιακή διαδικασία πρέπει να χρησιμοποιείται για να διευρύνει το εύρος των ευκαιριών της σκέψης.

Συμπληρώνει, λέγοντας ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό τα παιδιά, ενώ είναι πειθαρχημένα μέσα στην τάξη, παράλληλα να έχουν και μία παιγνιώδη στάση.

## **4. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ**

Ο εαυτός μας επηρεάζεται και περιορίζεται από τη γλώσσα και τη γραφή που χρησιμοποιούμε, «τα οποία φέρουν το βάρος των κοινωνικών και πολιτιστικών εννοιών» (Stuart, 1998:142-152), ενώ ο τρόπος που χρησιμοποιούμε τη γλώσσα εκφράζει το ποιοι είμαστε και πώς κατανοούμε τον κόσμο μας (Cremin & Myhill, 2012. Lillis & McKinney, 2013. Richardson, 1998.) Οι Connolly και Clandinin (2006:477) αναφερόμενοι στη δημιουργική γραφή, ισχυρίζονται ότι η συγγραφή μιας ιστορίας μπορεί να θεωρηθεί ως η πύλη μέσω της οποίας το άτομο εισέρχεται στον κόσμο, αλλά και μέσω της οποίας η εμπειρία του κόσμου ερμηνεύεται.

Για τον Jonassen και τους συνεργάτες του (1993:234), η ατομικιστική δομή ενός νοήματος δεν αποκλείει την κοινωνική λειτουργία. Ο ίδιος χαρακτηριστικά αναφέρει: «Ο κοινές αντιλήψεις συχνά προκύπτουν από την κοινωνική διαπραγμάτευση του νοήματος, η οποία υποστηρίζεται από τη συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης». Έτσι, στο εργαστήριο δημιουργικής γραφής το κείμενο δημιουργείται από τους μαθητές με τρόπο κοινωνικό, καθώς μετά την ανάγνωση ακολουθεί η ανταπόκριση του συνόλου των μαθητών μέσω διατύπωσης σχολίων, δημιουργώντας ένα πλαίσιο μάθησης μέσω της κοινωνικής διαπραγμάτευσης και της συνεργασίας. Παρόμοια, σχετικά με το εργαστήριο δημιουργικής γραφής, ο Biggs (1999:61) αναφέρει ότι οι μαθητές κατακτούν τη γνώση ενεργώντας μέσα σε ένα μαθησιακό πλαίσιο.

### **4.1. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ**

Η εκπαίδευση θεωρείται εν δυνάμει «πόρος προστιθέμενης αξίας» (Cheong, 2002:337-352) με κυρίαρχο στόχο, όχι μόνο τη διδασκαλία γνώσεων, αλλά και την καλλιέργεια ισχυρών γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών κι επικοινωνιακών δεξιοτήτων, οι οποίες θα επιτρέψουν σε κάθε εκπαιδευόμενο να γίνει ένας ανεξάρτητα σκεπτόμενος κι ενεργός πολίτης του 21<sup>ου</sup> αιώνα (Hadjileontiadiou & Kasimatis, 2014:285-296). Η δημιουργική γραφή μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο ενίσχυσης των δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα (Τσάτσου-Νικολούλη, 2019:81-89). Στα υποκεφάλαια που ακολουθούν επιχειρείται η σύζευξη της δημιουργικής γραφής με τις δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα.

#### 4.1.1. ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ/ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ

Ο Krathwohl (2002:212-218), ταξινομώντας τις δεξιότητες σκέψης, αναφέρει τη δημιουργικότητα ως δεξιότητα υψηλότερης τάξης, τοποθετώντας στη συνέχεια με φθίνουσα πορεία την αξιολόγηση, την ανάλυση, την εφαρμογή, την κατανόηση και καταλήγει στη μνήμη ως δεξιότητα σκέψης χαμηλότερης τάξης. Όπως ήδη έχει αναφερθεί στην πρώτη ενότητα της διατριβής, η δημιουργικότητα εμπλουτίζει την ανθρώπινη εμπειρία και συνδέεται με ποικίλα θετικά αποτελέσματα, όπως: καλή σωματική υγεία (Stuckey & Nobel, 2010:254-263), γενική ευημερία (Plucker et al., 2004:83-97), κοινωνική αρμονία (King & Pope, 1999:200-207), ευελιξία (Metzl, 2009:112-123), καλή διάθεση (Amabile et al., 2005:367-403), μείωση του στρες (Nicol & Long, 1996:1-10) κι ενίσχυση των πνευματικών ικανοτήτων (Preckel, Holling & Wiese, 2006:159-170. Robertson et al., 2010:346-351).

Η δημιουργική γραφή είναι μία κατεξοχήν δημιουργική διαδικασία. Ο δημιουργικός συγγραφέας διαθέτει όλες τις δεξιότητες του δημιουργικού ατόμου, όπως την ικανότητα δημιουργίας πολλών σκέψεων και ιδεών, την προθυμία να ρισκάρει, να εκθέσει τον εαυτό του ακόμα και στην αποτυχία, να παίξει με τις λέξεις και να οραματιστεί (Γρόσδος, 2014:19). Μάλιστα, δημιουργεί ένα καθεστώς που απομακρύνει εκείνους τους κανόνες που περιορίζουν την ελευθερία της σκέψης, τη διάθεση της δημιουργίας κι ευνοεί άλλου τύπου χρήσεις των λέξεων, γλωσσικές ανατροπές και αποκλίνουσες επιλογές (Καρακίτσιος, 2012). Τα δημιουργικά κείμενα διαθέτουν: α) ρευστότητα-ευχέρεια, β) ευελιξία, γ) πρωτοτυπία, δ) οργάνωση/πολυπλοκότητα και ε) χιούμορ.

#### 4.1.2. ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ, ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ, ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ

Η κριτική σκέψη απαιτεί από τα άτομα να αμφισβητούν, να ερμηνεύουν πληροφορίες, να επιλύουν προβλήματα και να επικοινωνούν αποτελεσματικά (Paul & Elder, 2008:2). Για τον Gammill (2006:754-762), η γραφή επιτρέπει στους μαθητές να χρησιμοποιούν μία ποικιλία δεξιοτήτων διαδικασιών σκέψης, προωθώντας, μάλιστα, εκείνες της κριτικής σκέψης. Επιπλέον, αναφέρει ότι είναι απαραίτητο στο σχολείο να αναπτυχθούν και ανεπίσημες διαδικασίες γραφής, γεγονός που θα επιτρέψει στους μαθητές να βελτιώσουν την επικοινωνία τους και την κριτική τους σκέψη ειδικά πριν την εισαγωγή τους στο γυμνάσιο.

Συνεχίζοντας, πολλοί μελετητές έχουν συνδέσει τη δημιουργικότητα με την επίλυση προβλημάτων (Guilford, 1950. Isaksen, Dorval & Treffinger, 1994. Newell, Shaw & Simon, 1962:63-119). Αξίζει να τονιστεί ότι το μοντέλο μάθησης που βασίζεται στην επίλυση προβλήματος παρέχει έναν εξαιρετικό

χώρο δημιουργικής γραφής, «πηγαίνοντας», έτσι, τη δημιουργική ενασχόληση με τη λογοτεχνία ένα βήμα πιο πέρα. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές δεν ανταποκρίνονται απλά σε μία ιστορία ή σε ένα ποίημα, αλλά σε μία κατάσταση, χρησιμοποιώντας πραγματικές πληροφορίες και δικές τους ερμηνείες (Savery, 2006:9-20). Με άλλα λόγια, μέσω των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής δεν αντιγράφουν ακούσια τα πρόσωπα που διαβάζουν στο λογοτεχνικό κείμενο, αλλά κάνουν νοητικές και νοηματικές συνδέσεις με την ιστορία, γεγονός που μπορεί να τους οδηγήσει σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής με τρόπο μοναδικό και ισχυρό (Gee, 2008:200-221).

Σε ό,τι αφορά τη λήψη αποφάσεων, αυτή αποτελεί μία γνωστική διαδικασία που οδηγεί στην πρακτική επιλογή μεταξύ ποικίλων επιλογών. Πρόκειται στην ουσία για μία διαδικασία επίλυσης προβλημάτων που ολοκληρώνεται όταν επιτυγχάνεται ικανοποιητική λύση (Delazer et al., 2011:34-37). Η διαδικασία λήψης αποφάσεων γίνεται με βάση την κουλτούρα, τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις, τις αξίες, τις στάσεις, την προσωπικότητα, τη γνώση και τη διορατικότητα του ατόμου που καλείται να πάρει μία απόφαση (Ratcliff et al., 2009:6539-6544).

Η Austen (2005:138) ισχυρίζεται ότι οι μαθητές, δημιουργώντας τα δικά τους κείμενα, αντιλαμβάνονται ότι αυτά κατασκευάζονται μέσω μιας μακράς διαδικασίας λήψης αποφάσεων κι όχι κάποιας «θεικής παρέμβασης». Στην αντίθετη περίπτωση, όταν, δηλαδή, οι μαθητές κατά τη διαδικασία της γραφής παίρνουν αποφάσεις με βάση τις αναμενόμενες δομές του εκπαιδευτικού συστήματος, του σχολείου και του δασκάλου, τότε παράγουν τυποποιημένα κείμενα, δεν εκδηλώνουν ενδιαφέρον για την πράξη της γραφής εκτός σχολείου και καταπνίγουν τη δημιουργικότητά τους (Ryan & Barton, 2014:3).

#### 4.1.3. ΜΕΤΑΓΝΩΣΗ

Η μεταγνώση μπορεί να γίνει κατανοητή ως η ικανότητα του ατόμου να σκέφτεται, να παρακολουθεί, να ελέγχει τις γνώσεις του και τη σκέψη του (Flavell, 1979:906-911). Μάλιστα, η μεταγνωστική δεξιότητα φαίνεται να συνδέεται με την ικανότητα του μαθητή να ρυθμίζει τη μάθησή του, αναπτύσσοντας μία προσωπική γραπτή προσέγγιση (Negretti, 2012:173).

Σε ό,τι αφορά τη δημιουργική γραφή, ο Hanauer (2014:22) αναφέρει ότι η ποίηση σχετίζεται με τη μεταγνώση, καθώς καθιστά δυνατή την κατανόηση των τρόπων με τους οποίους οι μαθητές ως συγγραφείς μπορούν να διερευνήσουν τόσο τον εξωτερικό, όσο και τον εσωτερικό τους κόσμο, ελαχιστοποιώντας τα όρια ανάμεσα στη διαδικασία της γραφής και στα προϊόντα της. Στα παραπάνω να προστεθεί και ο συλλογισμός του Martinez (2001:33-52), σύμφωνα με τον

οποίο η ποίηση κατά τη γραφή μπορεί να ενισχύσει τη μεταγνωστική διαδικασία και να βελτιώσει έτσι τη γραφή των μαθητών. Συνεπώς με την ευρύτερη έννοια της μεταγνώσης είναι και η έννοια της δημιουργικής μεταγνώσης, που έχει οριστεί ως συνδυασμός της δημιουργικής αυτογνωσίας και της σχετικής γνώσης (Kaufman & Beghetto, 2013:160).

#### 4.1.4. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

*«Επικοινωνία είναι η διαδικασία αποστολής και λήψης συμβόλων που φέρουν κάποια νοήματα».* Υπάρχει, ωστόσο, και η μη λεκτική επικοινωνία, η οποία βασίζεται στις εκφράσεις του προσώπου και στις κινήσεις του σώματος. Ο πομπός είναι το πρόσωπο ή η ομάδα που στέλνει το μήνυμα της επικοινωνίας, ενώ ο δέκτης είναι το άτομο ή η ομάδα που απευθύνεται το μήνυμα (Uhl-Bien et al., 2016:392).

Ο Gebhardt (1988:150) αναφέρει τρεις λόγους για τους οποίους πρέπει να συμπεριληφθεί η δημιουργική γραφή στο σχολείο και στη διδασκαλία της λογοτεχνίας ειδικότερα: α) Αυξημένη κατανόηση της λογοτεχνικής γλώσσας, β) Ποικίλη και αποτελεσματική έκθεση των μαθητών σε αυτήν και γ) Βελτιωμένη ανταπόκριση του αναγνώστη κι επικοινωνία. Για τον Young (2003:472), μάλιστα, είναι απαραίτητο να εισαχθεί στο πρόγραμμα σπουδών του σχολείου η γραφή ποιημάτων ως ένας τρόπος για τους μαθητές να ξεφύγουν από κάθε περιορισμό της σκέψης. Για τον ίδιο, αυτή η νέα ποιητική γλώσσα επιτρέπει στους μαθητές να επικοινωνούν με καινοτόμους κι ευφάνταστους τρόπους, καθώς είναι απαλλαγμένη από απαιτήσεις για συγκεκριμένους είδους σκέψη κάθε μαθήματος ή και ακόμα κάθε ολοκληρωμένου προγράμματος σπουδών.

#### 4.1.5. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

Σύμφωνα με τον Crossley (1996), τα άτομα για να κατανοήσουν τον ανθρώπινο κόσμο πρέπει να είναι συνεχώς σε επαφή. Το γεγονός αυτό οδηγεί στη δημιουργία ενός διυποκειμενικού χώρου, όπου οι έννοιες μοιράζονται και δεν ανήκουν πλέον σε ένα άτομο. Ήδη από το 1931 ο Husserl διατύπωσε τη θεωρία της διυποκειμενικότητας, αναγνωρίζοντας ότι δεν μπορούμε να κατανοήσουμε τον κόσμο, αν δεν τον δούμε από μία οπτική διαφορετική από τη δική μας.<sup>16</sup> Άλλωστε, για πολλούς ερευνητές η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω

---

<sup>16</sup> Σύμφωνα με το μοντέλο του Bachtin (1986), η δομή της λογοτεχνίας παράγεται από την ίδια τη φύση της λέξης. Κατά την άποψή του, η λέξη αποτελεί σημείο τομής τριών φωνών: α) του συγγραφέα, β) του αποδέκτη ή του χαρακτήρα και γ) του πολιτισμικού πλαισίου, παλαιού ή σύγχρονου. Κάθε λέξη, λοιπόν, δημιουργεί έναν διάλογο, τόσο οριζόντια

κοινωνικής αλληλεπίδρασης με βασικό στόχο τη συνεργασία (Bruner, 1996. Pontecorvo, 1993, 1997. Scardamalia & Bereiter, 1994. Vygotsky, 1978).

Ο πλούτος της φαντασίας, η οποία αποτελεί τη βάση όλων των δημιουργικών δραστηριοτήτων (Vygotsky, 2004:7-97), εξαρτάται από τις εμπειρίες και το πολιτιστικό περιβάλλον του ατόμου, ή σύμφωνα με τους Steiner και Meehan (2000:31-48), η φαντασία συνεπάγεται τη συνεργασία ανάμεσα στο μυαλό του ατόμου και στο κοινωνικό του περιβάλλον. Μάλιστα, ο Chandler (1999:70-78) αναφέρει ότι η γραφή είναι μία πράξη ενδυνάμωσης και συμπληρώνει λέγοντας ότι η συμμετοχή σε ένα έργο ομαδικής γραφής αποτελεί για το άτομο μια ιδιαίτερα επιβεβαιωτική εμπειρία που του επιτρέπει να έχει πρόσβαση στον εαυτό του, στη φαντασία του και στη «φωνή» του.

#### 4.1.6. ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Βασικό χαρακτηριστικό της σύγχρονης εποχής είναι ο μεγάλος όγκος των πληροφοριών που διακινούνται καθημερινά. Για τον λόγο αυτόν, η ανάγκη να είναι το άτομο πληροφοριακά εγγράμματο είναι επιτακτική, δεδομένου ότι καλείται να διαχειρίζεται καθημερινά πληροφορίες στην εργασία, στις σπουδές και στην προσωπική του ζωή. Ο Whitworth (2014:17-63) αναφέρει ότι βασικά στοιχεία του πληροφοριακού γραμματισμού στην περίπτωση της δημιουργικής μάθησης αποτελούν η συνεργασία και ο διάλογος, τα οποία αποτελούν βασικά στοιχεία και της δημιουργικής γραφής. Μάλιστα, το αντικείμενο της αναζήτησης, η πληροφορία δηλαδή, αποτελεί προϊόν συνεργασίας και γνώσης και μέσω αυτών δημιουργούνται νέες πληροφορίες/γνώσεις. Για τον ίδιο, ο πληροφοριακός γραμματισμός προϋποθέτει τη διαφορετική οπτική των πραγμάτων, τον διαφορετικό τρόπο, δηλαδή, να κοιτάξουμε τα πράγματα και να επιτρέψουμε μία πολλαπλότητα προσωπικών δομών, αντιλήψεων κι ενεργειών που επηρεάζουν την επικοινωνία. Μάλιστα, η δημιουργική γραφή αποτελεί τον κατεξοχήν διαφορετικό τρόπο θέασης των πραγμάτων που επιτρέπει τη δημιουργία νέων πληροφοριών και γνώσεων.

---

(συγγραφέας/αποδέκτης), όσο και κάθετα (προηγούμενο ή σύγχρονο λογοτεχνικό σώμα). Η συγγραφή, λοιπόν, είναι τόσο διυποκειμενικότητα, όσο και διακειμενικότητα, υπονοώντας πάντα ένα κοινό, αλλά κυρίως την ύπαρξη ενός συν-συγγραφέα. Μάλιστα, κατά τη συγγραφή η διυποκειμενικότητα γίνεται διακειμενικότητα (Kristeva, 1986:35-61).

#### 4.1.7. ΨΗΦΙΑΚΟΣ/ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Από τους πρώτους που χρησιμοποίησαν τον όρο «Ψηφιακός Γραμματισμός» ήταν ο Gilster (1997:1), ο οποίος τον ορίζει ως την ικανότητα κάποιου να κατανοεί και να χρησιμοποιεί πληροφορίες ποικίλης μορφής και προερχόμενες από διαφορετικές ψηφιακές πηγές. Σε αυτό το σημείο αξίζει να γίνει μία μικρή αναφορά στην ψηφιακή αφήγηση ως σημαντικό εργαλείο της διδασκαλίας και η οποία μπορεί να βρει εφαρμογή σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Robin και McNeil (2012:37-51), η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί συνδυασμό της παραδοσιακής αφήγησης με πολυμεσικό υλικό. Σημαντικό της πλεονέκτημα είναι η διανομή των ιστοριών μέσω διαδικτύου, οι οποίες, όταν δημιουργούνται από τους μαθητές, ενισχύουν μία πληθώρα δεξιοτήτων γραμματισμού (Robin, 2006:5). Με αυτόν τον τρόπο η μάθηση γίνεται πιο ελκυστική και καθιστά τα παιδιά ενεργά και παραγωγικά στο πλαίσιο ατομικών, συνεργατικών κι επικοινωνιακών δραστηριοτήτων (Bratitsis, Kotopoulos & Mandila, 2011:84-91).

#### 4.1.8. ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ

Σύμφωνα με τον Schlenker και τους συνεργάτες του (1994:632-652), οι άνθρωποι με αίσθημα ευθύνης έχουν ξεκάθαρους στόχους, είναι εργατικοί, δύσκολα αναβάλλουν την εργασία τους, παρουσιάζουν λιγότερο άγχος κι επιδεικνύουν καλύτερες επιδόσεις. Από την άλλη, για τον Young (1998), η κοινωνική υπευθυνότητα αφορά τις θετικές πράξεις του ατόμου στο πλαίσιο κοινωνικών ομάδων που ανήκει.

Στο σχολείο, η ατομική και κοινωνική υπευθυνότητα συνδέονται με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, καθώς διευκολύνουν τη μάθηση, προωθώντας μία θετική αλληλεπίδραση του μαθητή με τους συμμαθητές του και με τον δάσκαλό του (Wentzel, 1991:1-24). Η υπευθυνότητα μπορεί να διδαχτεί μέσω της συμμετοχής των παιδιών στη λήψη αποφάσεων, της προώθησης ενός συστήματος για την επίλυση διαφορών και συγκρούσεων, του «εθισμού» σε υπεύθυνες συμπεριφορές, αλλά και της προώθησης του ηθικού στοχασμού και της αυτονομίας των μαθητών (Κολοβελώνης & Καλόγηρος, 2006:112). Έτσι, λοιπόν, η ανάπτυξη της προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας των μαθητών μπορεί να επιτευχθεί μέσα από ποικίλες συνεργατικές δραστηριότητες δημιουργικής γραφής που βασίζονται στην εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Μάλιστα, ο Springer και οι συνεργάτες του (2004:171-194) αναφέρουν ότι τα προγράμματα τα οποία έχουν ως στόχο την πρόληψη ανθυγιεινών συμπεριφορών και την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των



μαθητών κρίνονται ως αποτελεσματικά εφόσον στηρίζονται στη διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής.<sup>17</sup>

#### 4.1.9. ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΑΚΡΟΑΣΗ

Η ακρόαση είναι μία ενεργής και διαδραστική διαδικασία κατά την οποία ο ακροατής λαμβάνει ήχους ομιλίας και προσπαθεί να προσδώσει νόημα στις προφορικές λέξεις. Μάλιστα, ενώ η ακοή είναι μία φυσική, παθητική διαδικασία, η ακρόαση είναι μία φυσική, ενεργητική, διανοητική και μαθησιακή διαδικασία που ορίζεται ως δεξιότητα (Solak, 2016:30). Η ενεργητική ακρόαση εξαρτάται από την ποιότητα του προφορικού κειμένου, δηλαδή από το περιεχόμενό του, το οποίο πρέπει να είναι ενδιαφέρον για τον ακροατή. Μάλιστα, αν περιλαμβάνει επανάληψη λέξεων και φράσεων, τότε θα είναι λιγότερο απαιτητικό, ενώ αν περιλαμβάνει περίπλοκες γραμματικές δομές, θα είναι πιο απαιτητικό. Παράλληλα, άλλοι σημαντικοί παράγοντες είναι η έκτασή του, η προφορά και ο τρόπος παρουσίασής του (Wilson, 2008).

Η αξιοποίηση της ενεργητικής ακρόασης στο σχολείο μέσω της συγγραφής και παρουσίασης πεζών κι έμμετρων αφηγημάτων επηρεάζει θετικά τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, ενισχύει την ενεργητική ακρόασή τους, έχοντας θετικά αποτελέσματα και για την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με έρευνες, λόγω των θετικών σχέσεων που δημιουργούνται, αυξάνεται ο δημιουργικός αυθορμητισμός κι ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η κριτική σκέψη (Κοσμόπουλος & Μουλαλούδης, 2009). Άλλες έρευνες, πάλι, έδειξαν ότι με την αξιοποίηση της ενεργητικής ακρόασης στο σχολείο ενθαρρύνεται η ενασχόληση με την επίλυση προβλημάτων και προωθείται η σταθερότητα στις σχέσεις (Reznik et al., 2012:142-158).

#### 4.1.10. ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΣΕ ΟΔΗΓΙΕΣ

Η γραφή είναι μία ιδιαίτερα απαιτητική και σύνθετη ικανότητα. Θα πρέπει, ωστόσο, να τονιστεί ότι οι οδηγίες και η ανατροφοδότηση παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της γραπτής έκφρασης (Collins & Parkhurst, 1996:277-279. Ganopole, 1988:88-91). Μάλιστα, σύμφωνα με τους Harris και Graham (1996), οι οδηγίες που αφορούν στρατηγικές βελτιώνουν αποτελεσματικά τη συγγραφή ιστοριών, ιδιαίτερα για τους μαθητές με

---

<sup>17</sup> Ο όρος «δεξιότητες ζωής» αναφέρεται σ' εκείνες τις δεξιότητες τις οποίες οι μαθητές μαθαίνουν στο σχολείο και τις χρησιμοποιούν και σε άλλους τομείς της ζωής τους, όπως είναι το σπίτι και η γειτονιά. Με άλλα λόγια, οι μαθητές διδάσκονται να αντιστέκονται στην πίεση των συνομηθικών, να σκέφτονται, να επιλύουν προβλήματα, να παίρνουν αποφάσεις και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους (Danish, 2000:275-301).

μαθησιακές δυσκολίες. Για τον Reis (2008), ο δάσκαλος ενισχύει τη διαδικασία γραφής των μαθητών, όταν τους παρέχει όλα τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν, ανατροφοδότηση και βοήθεια στο να κατασκευάσουν ιδέες. Οι Chen και Zhou (2010:138-149) τονίζουν ιδιαίτερα τη σημασία των οδηγιών στη βελτίωση της γραφής των μαθητών, αναφέροντας ότι οι μαθητές, ειδικά πριν τη γραφή, χρειάζεται να ακολουθήσουν κάποια βήματα, όπως είναι η ιδεοθύελλα, η οργάνωση ιδεών και ο σχεδιασμός. Τα παραπάνω αποτελούν τεχνικές γραφής που αξιοποιούνται και από τη δημιουργική γραφή.

#### 4.1.11. ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ

Σύμφωνα με τον Chandler (1999:71), πέρα από τη γραφή που χρησιμοποιείται στην επιστήμη και στο σχολικό πρόγραμμα και είναι απρόσωπη, υπάρχει η εκφραστική και η ποιητική γραφή. Η εκφραστική γραφή είναι η γραφή του καθημερινού λόγου, η γλώσσα της προσωπικής αφήγησης, ενώ η ποιητική γραφή επικαλείται το συναίσθημα. Η ποιητική γραφή «αναπολεί» συνήθως σημαντικές εμπειρίες του παρελθόντος και παίρνει τη μορφή ιστοριών ή ποιημάτων. Για τους Nicolini (1994:56-61) και Sorrell (1994:1-12), τα πλεονεκτήματα της ποιητικής, προσωπικής αφήγησης είναι η ανακάλυψη του εαυτού, ο προσδιορισμός της σχέσης του με τους άλλους, η συνειδητοποίηση του τρόπου σκέψης του και η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο το παρελθόν επηρέασε και θα συνεχίσει να επηρεάζει τη ζωή του ατόμου. Ο Chandler (όπ.π.:70-78) περιγράφει τη δημιουργική γραφή ως πράξη προσωπικής ενδυνάμωσης, υποστηρίζοντας ότι η συνεργατική δημιουργική γραφή είναι μία ιδιαίτερα επιβεβαιωτική για τον εαυτό εμπειρία, που επιτρέπει στα άτομα να έχουν πρόσβαση στον εαυτό τους, στη φαντασία τους και στη «φωνή» τους. Μάλιστα, για τον ίδιο, η δημιουργική γραφή μπορεί να συμβάλει στην ψυχική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του γράφοντος. Συμπληρωματικά ο Nicolini (όπ.π.:61) σημειώνει: *«Μέσα από την επιτυχία της γραφής η αυτοεκτίμηση των μαθητών ενισχύεται με φυσικό τρόπο»*.

#### 4.1.12. ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗ

Για τη σχέση της αυτορρύθμισης με τη διδασκαλία της γραφής οι Graham και Harris (Graham & Harris, 2005. Harris & Graham, 1996) τονίζουν τη σημασία της διδασκαλίας στρατηγικών για τον σχεδιασμό και την οργάνωση της γραφής, καθώς και διαδικασίες αυτορρύθμισης, όπως είναι η παρακολούθηση και η θέσπιση στόχων. Η δημιουργική γραφή είναι ένας τρόπος να ενισχυθούν, όχι μόνο οι δεξιότητες γραφής κι ανάγνωσης των μαθητών, αλλά και η αυτοπεποίθησή τους, ενώ παράλληλα διευκολύνει την επικοινωνία συναισθημάτων, νοημάτων, αντιλήψεων και αναμνήσεων (Harper, 2010:2-13).

Ο Sefertzi (2000:3) χαρακτηριστικά συμπληρώνει λέγοντας: «*Η δημιουργικότητα είναι παρούσα σε όλους. Μαθαίνεται, ασκείται κι αναπτύσσεται μέσω αποδεδειγμένων τεχνικών που ενισχύουν τις δημιουργικές ικανότητες και ιδέες*». Οι Castillo και Hillman (1995:30) προτείνουν τις παρακάτω ιδέες με σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές να ενισχύσουν την αυτοέκφρασή τους, τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, τα ενδιαφέροντά τους, αλλά και την αυτοπεποίθησή τους κατά τη μαθησιακή διαδικασία: α) χρήση της ελεύθερης γραφής, β) χρήση ενός ημερολογίου, γ) γραφή γύρω από καταστάσεις που είναι αδύνατο να συμβούν, δ) ποίηση και σύντομες ιστορίες.

#### 4.1.13. ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑ ΣΚΕΨΗ

Η σχέση της δημιουργικής/αποκλίνουσας σκέψης με τη δημιουργική γραφή είναι στενή, καθώς η γραφή ως μία πλευρά της γλώσσας εκφράζει τη σχέση γλώσσας και σκέψης<sup>18</sup>. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Σουλιώτη (1995), η δημιουργική γραφή σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να ελέγχει, να δαμάζει τις δημιουργικές του σκέψεις και να τις μετατρέπει σε γραφή. Για τον Dai (2010:546-556), η δημιουργική γραφή είναι μία δραστηριότητα που προσφέρεται για την παραγωγή δημιουργικής σκέψης, τη χρήση της γλώσσας και την ενίσχυση της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών. Στο πλαίσιο του σχολείου, η ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης μπορεί να επιτευχθεί μέσω εκφραστικών δραστηριοτήτων γραφής, ζωγραφικής, μουσικής ή άλλων θεμάτων «τέχνης». Πρόκειται για πολυεπιστημονικές δραστηριότητες δημιουργικής εμπλοκής στην τάξη που εκτείνονται πέρα από τα παραδοσιακά μαθήματα (Beghetto & Kaufman, 2010. Sawyer, 2011). Επιπλέον, και για τον Tompkins (1982:718-721), η δημιουργική γραφή, καθώς αποτελεί φυσικό μέσο δημιουργικής έκφρασης, είναι στενά συνδεδεμένη με τη δημιουργική /αποκλίνουσα σκέψη, προάγοντας τις γνωστικές κι επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών. Φυσικά, θα πρέπει να τονιστεί ότι η δημιουργική γραφή δεν αφορά μόνο έργα μυθοπλασίας, μια που δημιουργική μπορεί να είναι και η εμπλοκή με τη γραφή συνθημάτων ή ακόμα κι απλών ετικετών ή τίτλων, καθώς οι μαθητές «γεννούν» ιδέες μέσα από ποικίλα ερεθίσματα (PISA, 2019:19).

---

<sup>18</sup> Σύμφωνα με τον Vygotsky (1993:20), η ενότητα γλώσσας και σκέψης αποτυπώνεται στη λέξη και αναφέρει χαρακτηριστικά ότι: «*Μια λέξη χωρίς σημασία είναι ένας άδειος ήχος και γι' αυτό πάει να αποτελεί μέρος του ανθρώπινου λόγου*». Ο ίδιος, διερευνώντας την εξελικτική ιστορική πορεία της σχέσης της γλώσσας με τη σκέψη, διαπιστώνει ότι η ανάπτυξή τους δεν πραγματοποιείται παράλληλα, αλλά «*Οι εξελικτικές τους γραμμές προχωρούν μαζί, χωρίζουν, πάλι τέμνονται, εξομοιώνονται σε κάποιες περιόδους, συμπίπτουν εν μέρει και μετά διακλαδίζονται*» (Vygotsky, όπ.π.:97).

#### 4.1.14. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ

Στο σχολείο, η ικανότητα προσοχής αποτελεί βασική προϋπόθεση κι έναν από τους πιο σημαντικούς προγνωστικούς δείκτες για την ομαλή σχολική ένταξη (Rimm-Kaufman, Pianta & Cox, 2000:147-166). Μάλιστα, για τους Blair και Razza (2007:647-663), η ικανότητα της προσοχής προβλέπει με μεγαλύτερη ακρίβεια την ακαδημαϊκή πορεία ενός παιδιού από ό,τι τα τεστ νοημοσύνης. Είναι γεγονός, άλλωστε, ότι όσο περισσότερο οι μαθητές εμπλέκονται σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο σχολείο, τόσο η προσοχή τους βελτιώνεται αισθητά (Barriga et al., 2002:233-240).

Σε ό,τι αφορά τη δημιουργικότητα, για τον Hawthorne και τους συνεργάτες του (2014:65-77), αυτή σχετίζεται στενά με την προσοχή. Εντούτοις, εκ πρώτης όψεως φαίνεται ότι τα δημιουργικά άτομα εμφανίζουν ασθενέστερη τη δεξιότητα της προσοχής σε σχέση με τα μη δημιουργικά άτομα (Carson, Peterson & Higgins, 2003:499-506. Memmert, 2011:93-102. Vartanian, Martindale & Kwiatkowski, 2007:1470-1480). Τα δημιουργικά άτομα, πιο συγκεκριμένα, έχουν «ευρεία» ή «διάρρηκτη» προσοχή, καθώς λόγω του φτωχού συστήματος προσοχής που διαθέτουν, πολλές άσχετες πληροφορίες από το περιβάλλον αποτελούν αντικείμενο επεξεργασίας περισσότερο από όσο θα έπρεπε κι αυτό αποτελεί αιτία διάσπασης της προσοχής (Kasof, 1997:303-315. Rowe, Hirsh & Anderson, 2007:383-388). Αντίθετα, εκείνοι, οι μη δημιουργικοί, που έχουν «στενή» προσοχή, εστιάζουν σε ένα μικρό αριθμό αντικειμένων ταυτόχρονα και παραμένουν αδιαπέραστοι σε ό,τι υπάρχει μέσα στο περιβάλλον τους. Ωστόσο, η θεωρία του Martindale (1999:137-152) ανατρέπει τα παραπάνω, καθώς σύμφωνα με αυτήν, τα δημιουργικά άτομα έχουν στην πραγματικότητα τη δυνατότητα να ασκούν πιο προσεκτικό έλεγχο στο περιβάλλον τους και μπορούν να μετακινούνται με πιο ευέλικτο τρόπο από την «ευρεία» στη «στενή» προσοχή, όταν αυτό απαιτείται. Ο ίδιος αναφέρει ότι τα δημιουργικά άτομα στα πρώτα στάδια επίλυσης ενός προβλήματος χρησιμοποιούν την «ευρεία» προσοχή, αναζητώντας στοιχεία. Όταν, όμως, η λύση αρχίζει να γίνεται ξεκάθαρη, χρησιμοποιείται η στενή προσοχή για τον καθορισμό και την οργάνωση των ιδεών.

#### 4.1.15. ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

Η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα να αισθάνεται κάποιος την κατάσταση στην οποία βρίσκεται ένα άλλο άτομο και περιλαμβάνει μία συναισθηματική αντίδραση που ταιριάζει με τα συναισθήματα του άλλου (Wispe, 1986:314-321). Μάλιστα, περισσότερο από την απλή αναγνώριση των συναισθημάτων του άλλου, η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα να αισθάνεται κανείς τι ακριβώς

αισθάνεται ένα άλλο άτομο (Hoffman, 2000:169-217) και αυτό μπορεί να συμβεί όταν κάποιος φαντάζεται τον εαυτό του στη θέση κάποιου άλλου (Siemer & Reizenstein, 2007:1-20). Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, η οποία βρίσκει εφαρμογή και στην ιατρική εκπαίδευση (Cowen, Kaufman & Schoenherr, 2016:311-319. Kerr, 2010:295-301. Wear et al., 2012:603-609), οι εμπλεκόμενοι ακούγοντας τα κείμενα των άλλων αποκτούν τη δυνατότητα να απελευθερωθούν από κάθε φόβο τους, να αποδεχτούν τα δικά τους κείμενα και να τα αναγνωρίσουν με πλήρη ενσυναίσθηση (Frank, 1995). Πράγματι, η δημιουργική γραφή θεωρείται χρήσιμη για την αντιμετώπιση των συναισθηματικών εντάσεων, παρέχει θεραπευτική στήριξη κι ενθαρρύνει την ενσυναίσθηση (Hojat, 2007. Pennebaker, 1997:162-166. Wright, 2005:111-119).

## **4.2. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ**

Την πολυπολιτισμικότητα ως έννοια οι ερευνητές την προσέγγισαν ποικιλοτρόπως. Έτσι, για τη Moawad (2017:803), η πολυπολιτισμικότητα σημαίνει την αποδοχή του άλλου, των εθνικών του πεποιθήσεων και του πολιτισμού του, γι' αυτό περιλαμβάνει δημοκρατικές αρχές, όπως την ισότητα, την ελευθερία, την κοινωνική δικαιοσύνη και την ανθρώπινη αξιοπρέπεια. Άλλοι ερευνητές, την όρισαν ως προς τον πλουραλισμό της φυλετικής και εθνοτικής ομάδας (Fowers & Richardson, 1996. Gay, 2000. Watson, 2002) και άλλοι ισχυρίστηκαν ότι περιλαμβάνει την επιθυμία για τη δημιουργία μίας νέας κοινωνικής πραγματικότητας από περιθωριοποιημένες μειονοτικές ομάδες (Appiah, 1997. Gay, 1983. Glazer 1998. Goldberg, 1994. Nieto, 1999. Sleeter & Montecinos, 1999).

Αξίζει να τονιστεί ότι η πολυπολιτισμική εμπειρία συνδέεται θετικά με τη δημιουργικότητα και ο ισχυρισμός αυτός βασίζεται στην προοπτική της δημιουργικής γνώσης. Σύμφωνα με αυτήν την προοπτική, η δημιουργική εννοιολογική επέκταση, η γνωστική διαδικασία που περιλαμβάνει επέκταση των ορίων μιας υπάρχουσας έννοιας προσθέτοντας σε αυτήν ιδιότητες άλλων φαινομενικά άσχετων εννοιών, μπορεί να οδηγήσει σε δημιουργική απόδοση (Ward, Smith & Vaid, 1997:1-27). Τα άτομα, λοιπόν, με πλούσιες πολιτισμικές εμπειρίες οργανώνουν τις ληφθείσες πολιτισμικές παραστάσεις τους μέσα από πολλαπλά ερμηνευτικά πλαίσια (Benet-Martinez et al., 2006. Gutierrez & Sameroff, 1990), παρουσιάζοντας έτσι αυξημένη δημιουργική απόδοση. Άλλωστε, ο Weisberg (1999:226-250) αναφέρει ότι τα άτομα που είναι πρόθυμα να μάθουν από άλλους πολιτισμούς, θα αποκτήσουν περισσότερες ιδέες που μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να σχηματίσουν νέους συνδυασμούς ιδεών.

Συμπληρωματικά, η έρευνα του Leung και των συνεργατών του (2008:169-181) έδειξε ότι η έκθεση του ατόμου σε ποικίλα πολιτιστικά περιβάλλοντα του δίνει τη δυνατότητα να κωδικοποιεί τις πληροφορίες με πολλούς τρόπους και να δημιουργεί συσχετίσεις μεταξύ των εννοιών. Με άλλα λόγια αποδεικνύει ότι η έκθεση σε ποικίλους πολιτισμούς ενισχύει τη δημιουργικότητα. Επιπρόσθετα, κι άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι η δημιουργικότητα ενισχύεται όταν εκφράζονται ετερογενείς απόψεις (Nemeth & Wachtler, 1983:45-55. Simonton, 2003:475-494), ή ακόμα, όταν οι πολιτισμοί «ανοίγουν» σε εξωτερικές επιρροές (Simonton, 1997:86-94).

Τα παραπάνω έχουν σημαντικές επιπτώσεις και στην εκπαίδευση. Οι θετικές πτυχές της πολιτιστικής ποικιλομορφίας μπορούν να ωφελήσουν κάθε μαθητή, καθιστώντας τον πολιτιστικά ευφυή, δηλαδή ικανό να αναγνωρίζει και να κατανοεί ποικίλα πολιτιστικά περιβάλλοντα και δράσεις πολιτιστικής ποικιλομορφίας (Chiu & Hong, 2005. Earley & Ang, 2003. Earley & Mosakowski, 2004). Η διανοητική αντιπαράθεση με πτυχές διαφορετικών πληθυσμών καθιστά τους μαθητές πολιτιστικά διαισθητικούς, ενώ ταυτόχρονα οι ψυχικές διεργασίες που επιτελούνται κατά την έκθεση του μαθητή σε ετερογενή περιβάλλοντα μπορούν να ενισχύσουν τη δημιουργικότητά του.

Συνεχίζοντας τον παραπάνω συλλογισμό, η λογοτεχνία αποτελεί το μέσο εκείνο που επιτρέπει στους μαθητές να γνωρίσουν άλλους πολιτισμούς και τις αξίες τους, αλλά και να επικοινωνήσουν αυτές τις αξίες με τις δικές τους. Έτσι, μέσω αυτής της επικοινωνίας των αξιών, επιτυγχάνεται η πολυπολιτισμική επικοινωνία. Αυτό συμβαίνει, διότι ανάγνωση της λογοτεχνίας σημαίνει ανάγνωση της κουλτούρας, καθώς η ύπαρξή της δεν μπορεί να διαχωριστεί από το κοινωνικό, ιστορικό και θρησκευτικό της υπόβαθρο. Ο Oemarjati (1996:196) αναφέρει ότι ο βασικός σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο σχολείο είναι να αναπτύξει την ευαισθησία των μαθητών απέναντι στα ανθρώπινα προβλήματα, με άλλα λόγια η καλλιέργεια του σεβασμού των ατομικών και κοινωνικών αξιών. Μάλιστα, η λογοτεχνία δε δίνει «έτοιμη προς χρήση» γνώση, αλλά νέες εμπειρίες και δυνατότητες, τις οποίες μπορεί ο μαθητής κάποια στιγμή να χρησιμοποιήσει για να πάρει σημαντικές αποφάσεις στη ζωή του. Με άλλα λόγια, η συναισθηματική αποστολή της λογοτεχνίας είναι η κατανόηση του «άλλου» και η ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής επικοινωνίας (Padmanugraha, 2006:4).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να τονίσουμε ότι μεταξύ της λογοτεχνικής ανάγνωσης και της δημιουργικής γραφής υπάρχει μία σχέση αλληλεπίδρασης, καθώς οι δύο πρακτικές εμπλουτίζονται και μετασχηματίζονται όταν έρθουν σε επαφή η μία με την άλλη. Στη λογοτεχνική ανάγνωση σημαντική είναι η δραστηριοποίηση του αναγνώστη ως προς την επεξεργασία νοήματος (Sorin,

2005:67), καθώς ως νοηματοδότης και συνδημιουργός του κειμένου (Rosenblatt, 1978) καλείται να αναπτύξει τη δική του λογοτεχνική φωνή και μέσω της λογοτεχνικής/δημιουργικής γραφής να οδηγηθεί στην παραγωγή κειμένου. Με άλλα λόγια, ο αναγνώστης επιτρέπει στις εμπειρίες του να εισβάλουν στο κείμενο και ακολουθώντας ή όχι τον τρόπο του συγγραφέα, τις δικές του πρακτικές ή τεχνικές, να ανοίξει τα δικά του μονοπάτια στη συγγραφή, δημιουργώντας σημασίες κι έννοιες (Γρόσδος, 2014:44-45). Ολοκληρώνοντας, η βαλκανική λογοτεχνία, προωθώντας την πολυπολιτισμική επικοινωνία μέσω της ποικιλομορφίας των κειμένων της, ενισχύει τη δημιουργική σκέψη του αναγνώστη, ο οποίος ως συνδημιουργός κειμένου και νοήματος δημιουργεί τις δικές του ιδέες, απόψεις κι αντιλήψεις.

# ΒΑΛΚΑΝΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ/ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΧΩΡΩΝ ΝΟΤΙΟ-ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ

## 1. ΒΑΛΚΑΝΙΑ

### 1.1. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Η νοτιοανατολική απόληξη της Ευρώπης φέρει το όνομα Χερσόνησος των Βαλκανίων ή Χερσόνησος του Αίμου και περιλαμβάνει τις εξής χώρες: Αλβανία, Βοσνία-Ερζεγοβίνη, Βουλγαρία, Ελλάδα, Κροατία, Μαυροβούνιο, Βόρεια Μακεδονία, Ρουμανία, Σερβία, Σλοβενία και Τουρκία (η Ανατολική Θράκη). Η ονομασία Βαλκάνια δόθηκε τον 19<sup>ο</sup> αιώνα από τον Γερμανό ζωγράφο August Zeune (Blockmans, 2007:9), ενώ η τούρκικη λέξη Balkan σήμαινε όρος και χαρακτήριζε αρχικά την οροσειρά του Αίμου, ενώ αργότερα ο όρος διευρύνθηκε, αναφερόμενος σε ολόκληρη τη χερσόνησο (Καστελλάν, 1991:11). Σύμφωνα με την Todorova (1997:22-26), η υιοθέτηση της τούρκικης ονομασίας “Balkan” καθιερώνεται συμβατικά κατά τη διάρκεια του 19<sup>ου</sup> αιώνα, ακολουθώντας τη μόδα της εποχής που ήθελε και άλλες μεγάλες ευρωπαϊκές χερσονήσους να παίρνουν το όνομά τους από την οροσειρά που τις διατρέχει. Από την άλλη, ο όρος «Χερσόνησος του Αίμου» συνυπήρχε στην αρχή με τους όρους «Ανατολή», «Ιλλυρική», «Θρακοελληνική» και «Ελληνική», ώσπου μετά την Ανατολική Κρίση επικράτησε ο όρος «Χερσόνησος του Αίμου» (Γούναρης, 2007:7).

Τα Βαλκάνια αποτελούν γέφυρα που συνδέει την Ανατολή με τη Δύση, την Ευρώπη με την Ασία, αλλά και γέφυρα μεταξύ διαφόρων φάσεων ανάπτυξης, γι’ αυτό κατά καιρούς πήραν διάφορους χαρακτηρισμούς, όπως ημι-αναπτυγμένος, ημι-πολιτισμένος ή ημι-ανατολικός (Todorova, 2000:55). Επιπλέον, έχουν χαρακτηριστεί και ως ένα στρατηγικό και οικονομικό σταυροδρόμι, λόγω των γεωφυσικών τους ορίων (Μιχαλοπούλου και συν., 1998:55-56), αλλά και σταυροδρόμι μεταξύ δύο διαφορετικών κόσμων, της Δύσης και της Ανατολής (Todorova, όπ.π.:137).

Σύμφωνα με την Μπέλλου (2006:430), η διαίρεση των Βαλκανίων σε ανατολικό και δυτικό τμήμα έχει καθαρά πολιτικό περιεχόμενο κι όχι ιστορικό ή πολιτισμικό. Μάλιστα, για την ίδια, το μόνο κοινό χαρακτηριστικό που έχουν τα κράτη των Δυτικών Βαλκανίων είναι οι ελλειπείς μεταρρυθμίσεις σε οικονομικό και πολιτικό επίπεδο. Συμπληρωματικά, ο διαχωρισμός αυτός χρησιμοποιήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση μετά τη διάλυση της Γιουγκοσλαβίας, για να προσδιορίσει την ομάδα των εξής επτά χωρών των Δυτικών Βαλκανίων: Αλβανία, Βοσνία-Ερζεγοβίνη, Κόσσοβο, Κροατία, Μαυροβούνιο, Πρώην



Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας και Σερβία (Χυτοπούλου-Παππά, 2013:9).

## 1.2. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Οι αρχαίοι λαοί της βαλκανικής χερσονήσου ανήκαν στις εξής εθνότητες: Έλληνες, Θράκες και Ιλλυριοί. Την περίοδο της μακεδονικής κυριαρχίας, οι μακεδονικές κατακτήσεις επικεντρώθηκαν κυρίως στα ανατολικά και βορειοανατολικά Βαλκάνια, υποτάσσοντας σχεδόν ολοκληρωτικά τη χώρα των Θρακών. Στη συνέχεια, με την επιβολή της ρωμαϊκής κυριαρχίας, η βαλκανική χερσόνησος βρέθηκε για μία και μοναδική φορά ενωμένη. Η σημασία των Βαλκανίων για τη ρωμαϊκή αυτοκρατορία ήταν μεγάλη λόγω της θέσης τους ως ενδιάμεσου χώρου ανάμεσα στην Ιταλία και στις ασιατικές επαρχίες (Μουστάκας, 2015:10-21).

Συνεχίζοντας, η επέκταση των Σλάβων στα Βαλκάνια έχει μεγάλη ιστορική σημασία, καθώς μέσα σε λίγες δεκαετίες η εθνολογική και πολιτισμική φυσιογνωμία στον χώρο της ανατολικής, κεντρικής και νοτιοανατολικής Ευρώπης μεταβλήθηκε σημαντικά. Πρόκειται για ένα σύνολο λαών, ανατολικοί Σλάβοι (Ρώσοι, Ουκρανοί, Λευκορώσοι), δυτικοί Σλάβοι (Πολωνοί, Τσέχοι, Σλοβάκοι) και νότιοι Σλάβοι (Βούλγαροι, Σέρβοι, Κροάτες, Σλοβένοι) (Καρδάρης, 2014:31), με κοινό στοιχείο τη χρήση των ινδοευρωπαϊκών γλωσσών που εμφανίζονται βόρεια του Κάτω Δούναβη τον 6<sup>ο</sup> περίπου αιώνα. Σε ό,τι αφορά την ετυμολογία του ονόματός τους, προτείνεται ο όρος “slava” που σημαίνει τιμή/δόξα, αλλά και ο όρος “slovo” που σημαίνει λόγος/λέξη και είναι επικρατέστερος (Barford, όπ.π.:28-37).

Ένα σημείο στο οποίο θα πρέπει να δοθεί έμφαση είναι ότι ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της ιστορικής πορείας των Σλάβων από την εγκατάστασή τους μέχρι σήμερα είναι ο κατακερματισμός τους σε όλο και περισσότερα έθνη. Έτσι, ενώ οι μεσαιωνικές πηγές κάνουν λόγο για την ύπαρξη τριών σλαβικών φύλων στη βαλκανική χερσόνησο, τους Σέρβους, τους Κροάτες και τους Βούλγαρους, σήμερα είναι επτά από κοινού με τους Σλοβένους, τους Σλαβομακεδόνες, τους Βόσνιους και τους Μαυροβούνιους. Παρόμοια, και η σλαβική γλώσσα αντικαταστάθηκε σήμερα από τη σλοβενική, την κροατική, τη σερβική, τη βοσνιακή, τη σλαβομακεδονική και τη βουλγαρική (Λόης, όπ.π.:201).

Το δεύτερο μεγάλο μεταναστευτικό γεγονός που συμβαίνει στα Βαλκάνια τον 7<sup>ο</sup> αιώνα είναι η εγκατάσταση των Βούλγαρων στα βορειοανατολικά Βαλκάνια. Αυτοί προέρχονται από την περιοχή των Ουραλίων και του Βόλγα και χαρακτηρίζονται από μία ποικιλία εθνικών στοιχείων. Στην πραγματικότητα ήταν μία ομάδα τούρκικης καταγωγής, καθώς και το όνομα “Bulgar” προέρχεται

από το τούρκικο ρήμα “Bulgamak” (αναμειγνύω) (Monroe, 1914:12-16). Κατά το δεύτερο μισό του 7<sup>ου</sup> αιώνα οι Βούλγαροι εγκαταστάθηκαν στην περιοχή της σημερινής βορειοανατολικής Βουλγαρίας, σχηματίζοντας μαζί με τους Σλάβους το βουλγαρικό κράτος. Μάλιστα, κατά τη διάρκεια της διακυβέρνησης του Πρίγκιπα Μπόρις Μιχαήλ (852-889 μ.Χ.), οι Βούλγαροι υιοθέτησαν τον Χριστιανισμό ως επίσημη θρησκεία, γεγονός που κατάργησε όλες τις εθνοτικές διαφορές τους με τους Σλάβους κι έτσι άρχισε να οικοδομείται ένα ενοποιημένο βουλγαρικό κράτος (Crampton, 1997:7-15).

Είναι σημαντικό σε αυτό το σημείο να αναφερθούμε και στην κυριαρχία των Οθωμανών, καθώς για πέντε περίπου αιώνες η παρουσία τους στη νοτιοανατολική και ανατολική Ευρώπη επηρέασε καθοριστικά την ιστορική εξέλιξη των Βαλκανίων. Το Βυζάντιο, η Βουλγαρία και η Σερβία βρίσκονταν πλέον σε παρακμή, η έλλειψη συνεργασίας ανάμεσα στους Χριστιανούς ηγεμόνες ήταν ορατή, οπότε κάθε ουσιαστική και αποτελεσματική αντίσταση ήταν αδύνατη (Νυσταζοπούλου-Πελεκίδου, 1991:19). Όταν, μάλιστα, το 1453 η Κωνσταντινούπολη έπεσε στα χέρια των Τούρκων, το γεγονός αυτό εδραίωσε και οριστικοποίησε την υποταγή των χριστιανικών λαών της Χερσονήσου του Αίμου στην Οθωμανική Αυτοκρατορία (Νυσταζοπούλου-Πελεκίδου, όπ.π.:27). Σύμφωνα με τον Καστελλάν (1991:80), η κατάκτηση των Βαλκανίων από τους Οθωμανούς Τούρκους έγινε σε δύο φάσεις: α) Οι Οθωμανοί άφησαν στη θέση τους τον ηγεμόνα ως υποτελή φόρου και β) Οι Οθωμανοί εξαφάνισαν τον ηγεμόνα και μετέτρεψαν την επικράτειά του σε επαρχία της αυτοκρατορίας τους.

Γύρω στον 18<sup>ο</sup> αιώνα η Οθωμανική Αυτοκρατορία αρχίζει να εξασθενεί, ενώ το ζήτημα των Βαλκανίων άρχισε από τον 17<sup>ο</sup> αιώνα να απασχολεί όλο και περισσότερο την ευρωπαϊκή πολιτική. Από το Συνέδριο της Βερόνας (1822) ονομάζεται Ανατολικό Ζήτημα, έχοντας όμως ως στόχο, όχι την απελευθέρωση των βαλκανικών λαών, αλλά την εξυπηρέτηση συμφερόντων των κρατών της Αυστροουγγαρίας, της Ρωσίας, της Βενετίας, της Πολωνίας, αλλά και της Γαλλίας και της Αγγλίας, καθώς έβλεπαν τα Βαλκάνια ως δύναμη ναυτική λόγω της νευραλγικής τους θέσης (Μίλλερ, 1994:5). Ενώ, τα ξένα σενάρια για τον τερματισμό της τούρκικης κυριαρχίας είχαν ήδη ξεκινήσει από τον 15<sup>ο</sup> αιώνα, ωστόσο, πραγματοποιήθηκαν τον 19<sup>ο</sup> αιώνα. Είναι, όμως, γεγονός ότι η αφύπνιση των βαλκανικών λαών για μία ενωμένη επανάσταση ενάντια στην οθωμανική εξουσία δεν επιτεύχθη ποτέ, καθώς πήρε τη μορφή ανεξάρτητων εξεγέρσεων σε όλη τη διάρκεια του 19<sup>ου</sup> αιώνα με τον εθνικισμό να εμφανίζεται σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, εξαιτίας του ποικίλου ρυθμού της εθνικής αναγέννησης (Παπαδοπούλου, 2005:19).

Η πρώτη εξέγερση στη Χερσόνησο του Αίμου είναι η επανάσταση της Σερβίας, η οποία το 1834 θα οδηγήσει στην απελευθέρωση των Σέρβων.

Μάλιστα, η Σερβία, το Μαυροβούνιο και η Ρουμανία θα πετύχουν την πλήρη ανεξαρτησία τους το 1878 στη Διάσκεψη του Βερολίνου. Να σημειωθεί ότι το 1918 θα δημιουργηθεί ένα κράτος με την ονομασία «Βασίλειο των Σέρβων, Κροατών και Σλοβένων», το οποίο μαζί με το Μαυροβούνιο, τη Βοσνία και την Ερζεγοβίνη μετά το 1945 θα αποτελέσουν την Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γιουγκοσλαβίας, η οποία και θα διαλυθεί μετά την ανεξαρτητοποίηση των χωρών της Σλοβενίας και της Κροατίας (Λαγάνη, 1995:437). Συνεχίζοντας, η Ελλάδα ανεξαρτητοποιήθηκε το 1830 με το Πρωτόκολλο του Λονδίνου (Κοππά, 2002:116), ενώ η Βουλγαρία με τη Συνθήκη του Αγίου Στεφάνου (1878) θα αποκτήσει στην αρχή την αυτονομία της και τελικά την ανεξαρτησία της το 1908, ενώ η Αλβανία θα αποκτήσει την ανεξαρτησία της το 1912 (Παπαδοπούλου, ό.π.:20).

Κατά τη διάρκεια του Α΄ Βαλκανικού Πολέμου (1912-1913), η Ελλάδα, η Σερβία, το Μαυροβούνιο και η Βουλγαρία συμμάχησαν εναντίον της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας προκειμένου να απελευθερώσουν εδάφη τους που παρέμεναν ακόμη υπό τον τουρκικό ζυγό (Σταματέλος, ό.π.:62). Ο πόλεμος έληξε με τη Συνθήκη του Λονδίνου που συνομολογήθηκε μεταξύ των νικητών συμμάχων αφενός και της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας αφετέρου. Συνεχίζοντας, ο πόλεμος αυτός γέννησε και τις συνθήκες για τον Β΄ Βαλκανικό πόλεμο (Ιούνιος 1913-Αύγουστος 1913), ο οποίος αφορούσε τη σύγκρουση μεταξύ Ελλάδας, Μαυροβουνίου και Σερβίας από τη μία πλευρά και Βουλγαρίας από την άλλη. Αφορμή του πολέμου αποτέλεσαν οι διαφορές των βαλκανικών αυτών κρατών σχετικά με την ανακατανομή των κεκτημένων εδαφών (Κυριακόπουλος, 1999:74).<sup>19</sup>

Συνεχίζοντας, είναι σημαντικό να γίνει λόγος και για τη δολοφονία του διαδόχου του Αψβουργικού θρόνου στις 28 Ιουνίου του 1914 στο Σαράγεβο από τον εικοσάχρονο Gavrilo Princip, εξαιτίας αναταραχών στη Σερβία και στην κατεχόμενη από τους Αψβούργους Βοσνία. Το γεγονός αυτό θεωρείται από

---

<sup>19</sup> Η Σερβία διεκδίκησε περισσότερα εδάφη από αυτά που δικαιούνταν με βάση τη Συνθήκη του Λονδίνου με τη Βουλγαρία. Η Ελλάδα είχε συμφωνήσει να συμμετάσχει στον πόλεμο κατά της Τουρκίας χωρίς σύμβαση περί διανομής εδαφών. Οι ελληνο-βουλγαρικές σχέσεις οξύνθηκαν, όταν ο βουλγαρικός στρατός εισερχόμενος στη Θεσσαλονίκη προσπάθησε να δημιουργήσει συγκυριαρχία με τον ελληνικό στρατό που ήδη την είχε καταλάβει. Στις 19 Ιουνίου του 1913 η Σερβία με την Ελλάδα ως σύμμαχο κήρυξε τον πόλεμο στη Βουλγαρία. Στην ουσία ο Β΄ Βαλκανικός πόλεμος ξεκίνησε με τις επιθέσεις των βουλγαρικών στρατευμάτων κατά των ελληνικών και σερβικών θέσεων στη Νιγρίτα και στη Γευγελή τον Ιούνιο του 1913. Η Ρουμανία που είχε εδαφικές αξιώσεις στη Βουλγαρία, κήρυξε επίσης τον πόλεμο, ενώ ο βουλγαρικός στρατός είχε να αντιμετωπίσει παράλληλα και την προέλαση του στρατού της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, η οποία επεδίωκε να αποκαταστήσει τα εδάφη που έχασε κατά τον Α΄ Βαλκανικό πόλεμο. Η ήττα της Βουλγαρίας ήταν ολοκληρωτική και τελικά ο πόλεμος έληξε με τη Συνθήκη του Βουκουρεστίου τον Ιούλιο του 1913 με πρόσκληση της Ρουμανίας προς τις εμπλεκόμενες κυβερνήσεις (Φαρμάκης, 2018:30-33).

πολλούς ιστορικούς ως αφορμή για την έναρξη του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Έτσι, στις 28 Ιουλίου του 1914 η Αυστροουγγαρία κηρύσσει τον πόλεμο στη Σερβία. Τον Δεκέμβριο του 1914 η σέρβικη κυβέρνηση διακηρύσσει το «νέο» Γιουγκοσλαβικό έθνος, αποτελούμενο από τους Σέρβους, τους Κροάτες και τους Σλοβένους με στόχο την αποδέσμευση των σλαβικών περιοχών από τη Μοναρχία της Αυστροουγγαρίας και τη συνένωσή τους (Pavlowitch, 2005:303-304).

Τα βαλκανικά κράτη, λοιπόν, εισέρχονται στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο με ελπίδες για μία νέα αναδιανομή των βαλκανικών εδαφών. Δημιουργήθηκαν δύο συνασπισμοί χωρών: α) η Τριπλή Συμμαχία (Γερμανία, Αυστρία, Ιταλία) και β) η Τριπλή Συνεννόηση (Αγγλία, Γαλλία, Ρωσία) (Βερέμης & Κολιόπουλος, 2006:330). Η Σερβία δέχτηκε από την πρώτη στιγμή τη βοήθεια της Τριπλής Συνεννόησης, ενώ η συμμαχία Σερβίας, Ελλάδας και Μαυροβουνίου ήταν σε ένα βαθμό δεδομένη. Η Οθωμανική Αυτοκρατορία τάχθηκε στο πλευρό της Τριπλής Συμμαχίας με σκοπό την επανάκτηση περιοχών της πρώην κυριαρχίας της, αλλά και την ανακοπή της μαζικής μετανάστευσης μουσουλμάνων από τις περιοχές που είχε προσαρτήσει η Ελλάδα και η Σερβία μετά τους βαλκανικούς πολέμους. Η κυβέρνηση της Βουλγαρίας επιθυμούσε την είσοδό της στον πόλεμο στο πλευρό της Τριπλής Συμμαχίας, καθώς βασική της επιδίωξη ήταν ο έλεγχος των περιοχών που κατείχαν η Ελλάδα και η Σερβία. Από την άλλη, η Ρουμανία, ενώ στη αρχή έμεινε ουδέτερη, μετά από πιέσεις της Τριπλής Συνεννόησης εισέρχεται στον πόλεμο ως σύμμαχος της (Κλωνής, 2010:40-44). Τα αποτελέσματα του πολέμου ήταν να χάσει η Βουλγαρία τις ακτές της στο Αιγαίο, οι οποίες και προσαρτήθηκαν στην Ελλάδα, καθώς και ένα τμήμα εδάφους της που καταλείφθηκε από τη Γιουγκοσλαβία. Να σημειωθεί ότι η Σερβία μετονομάστηκε Γιουγκοσλαβία, περιλαμβάνοντας το κράτος των Σέρβων, των Κροατών και των Σλοβένων. Επίσης, η Αλβανία αποκαταστάθηκε στα σύνορα που είχε την περίοδο 1913-1914, ενώ η Ρουμανία ενσωμάτωσε τη Βεσσαραβία, τη Βουκοβίνα και κάποια τμήματα του Βανάτου (Σταματέλος, 2013:63).

Κατά τη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου σχηματίστηκαν δύο αντίπαλα στρατόπεδα. Από τη μία, η Γερμανία, η Ιταλία και η Ιαπωνία, που ονομάστηκαν δυνάμεις του Άξονα και από την άλλη, οι Σύμμαχοι, δηλαδή η μεγάλη Βρετανία, οι Η.Π.Α. και η Ρωσία. Ο Χίτλερ, φοβούμενος ότι οι Σύμμαχοι θα χρησιμοποιήσουν τα Βαλκάνια ως βάση τους, αλλά και πριν ξεκινήσει επίθεση στη Ρωσία, αποφάσισε να «τελειώσει» με αυτά κι έτσι διέταξε να καταστραφεί η Γιουγκοσλαβία μαζί με την Ελλάδα (Pavlowitch, όπ.π.:441-442). Έτσι, τα γερμανικά στρατεύματα κατέλαβαν τη Γιουγκοσλαβία, η οποία τελικά διαλύθηκε και διαμελίστηκε υπέρ της Βουλγαρίας, της Αλβανίας, της Ουγγαρίας και της Ιταλίας. Ακόμη, δημιουργήθηκε ένα μεγάλο «Ανεξάρτητο Κράτος της Κροατίας», ενώ η Βουλγαρία κατέλαβε το μεγαλύτερο μέρος της Θράκης στην

Ελλάδα, όπως και ένα μεγάλο τμήμα της Μακεδονίας (Pavlowitch, όπ.π.:442-445).

Η περίοδος του Ψυχρού Πολέμου (1945-1989) αποτέλεσε μία περίοδο ιδεολογικής και πολιτικής αντιπαράθεσης ανάμεσα στη Δύση με επικεφαλής τις Η.Π.Α. και στην Ανατολή με επικεφαλής τη Σοβιετική Ένωση. Με το τέλος του Ψυχρού Πολέμου, νικητής αναδείχτηκε η Δύση, ενώ παράλληλα κατέρρευσαν τα περισσότερα κομμουνιστικά καθεστώτα σε όλον τον κόσμο. Την περίοδο αυτή τα Βαλκάνια χωρίστηκαν σε δύο στρατόπεδα: Στη Δύση συμμετείχαν η Ελλάδα και η Τουρκία, ενώ στην Ανατολή, η Αλβανία, η Βουλγαρία, η Γιουγκοσλαβία και η Ρουμανία. Σε κάθε μία από τις τέσσερις χώρες που τάχθηκαν στο πλευρό της Σοβιετικής Ένωσης, η πτώση του υπαρκτού σοσιαλισμού αποτέλεσε την αρχή για τη μετάβαση σε μία νέα εποχή, αυτή της αστικής δημοκρατίας και της ελεύθερης αγοράς. Ωστόσο, αυτή η μετάβαση σε κάποιες περιπτώσεις, όπως για παράδειγμα στη Γιουγκοσλαβία<sup>20</sup>, συνοδεύτηκε από πολεμικές συγκρούσεις με οδυνηρές συνέπειες.<sup>21</sup> Κοινός στόχος των βαλκανικών κρατών ήταν η πλήρης «αποκομμουνιστικοποίηση» και η ένταξή τους στη σφαίρα επιρροής της Δύσης. Η μετάβασή τους αυτή φαίνεται να βρίσκεται σε φάση ολοκλήρωσης, καθώς πολλές από αυτές έχουν ήδη εισχωρήσει στο ΝΑΤΟ και στην Ε.Ε. Υπάρχει, με άλλα λόγια, έντονη η ελπίδα ότι θα επικρατήσει ειρήνη στην «πυριτιδαποθήκη» της Ευρώπης (Τσομπάνης, 2018:25-46).

### 1.3. ΒΑΛΚΑΝΙΚΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

Η ανακάλυψη της βαλκανικής χερσονήσου ως γεωγραφικής, κοινωνικής και πολιτιστικής οντότητας έλαβε χώρα περί τα τέλη του 18<sup>ου</sup> αιώνα και η εικόνα που προκύπτει από τα πρώιμα γραπτά είναι θετική: Η χερσόνησος εμφανίζεται σαν ένας εξωτικός ρομαντικός χώρος γεμάτος ερείπια από αρχαίους πολιτισμούς, ηρωισμό, αγάπη και πάθος. Ωστόσο, στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα στα διάφορα

---

<sup>20</sup> Μετά την κατάρρευση του υπαρκτού σοσιαλισμού, τις πιο οδυνηρές επιπτώσεις δέχτηκε η πρώην Γιουγκοσλαβική Ομοσπονδία, η οποία μέσα σε είκοσι περίπου χρόνια διαλύθηκε στις εξής περιοχές: ΠΓΔΜ, Σερβία, Μαυροβούνιο, Βοσνία-Ερζεγοβίνη, Κροατία, Σλοβενία και Κοσσυφοπέδιο (Τσομπάνης, 2018:5-6).

<sup>21</sup> Το 1990 ο Σλόμπονταν Μίλόσεβιτς, στέλεχος του Κομμουνιστικού Κόμματος της Γιουγκοσλαβίας, περιόρισε την αυτονομία του Κοσσυφοπεδίου με παράλληλες διώξεις των Αλβανών κατοίκων της περιοχής. Οι συγκρούσεις εντάθηκαν μετά την απόσχιση της Βοσνίας-Ερζεγοβίνης και της Σλοβενίας από τη Γιουγκοσλαβική Ομοσπονδία και συστάθηκαν ένοπλες ομάδες με στόχο την ανεξαρτησία της επαρχίας (Clayer, 2004:97-98). Μάλιστα, παρά τις πιέσεις της Δύσης για εξεύρεση μίας ειρηνικής λύσης, η Σερβία δεν ανταποκρίθηκε κι έτσι άρχισαν το 1999 οι αεροπορικοί βομβαρδισμοί ενάντια σε σέρβικους στόχους. Μετά από 72 ημέρες, τελικά, αποσύρθηκε ο σέρβικος στρατός από το Κοσσυφοπέδιο κι εγκαταστάθηκε η δύναμη του ΝΑΤΟ (Δουδούμη, 2006:161).

κείμενα, τα Βαλκάνια εμφανίζονται σχεδόν συνδεδεμένα με έννοιες, όπως βία, αγριότητα και τυραννία, ενώ το «βαλκανικό» έγινε συνώνυμο του «πρωτόγονου» και του «παλαιού», αποδίδοντας στην περιοχή το καθεστώς του «άτυχου άλλου» της Ευρώπης (Djurdjevic, 2008:155-165).

Εντούτοις, οι βαλκανικές χώρες μοιράζονται μια ιδιαίτερα πλούσια πολιτιστική κληρονομιά, όπως μνημεία, πνευματικά και καλλιτεχνικά έργα, τα οποία έχουν επηρεαστεί από τους δύο τελευταίους ταραχώδεις αιώνες. Δυστυχώς, όμως, αρκετά από τα έργα αυτά χάθηκαν για πάντα λόγω των πολέμων και της αμέλειας, μειώνοντας τον κοινό πολιτιστικό πλούτο της περιοχής (Riedlmayer, 1995:7-11). Για τον Μέγα (1950:297), η βαλκανική ενότητα εντοπίζεται στην τέχνη, στη λαογραφία, στη μουσική, στην ποίηση και στην αρχιτεκτονική, αναφέροντας ότι η ελληνική, η ρουμάνικη, η αλβανική και η βουλγάρικη γλώσσα εμφανίζουν γενικούς κοινούς γλωσσικούς χαρακτήρες. Η ενότητα αυτή ή αλλιώς αυτή η ομοιομορφία στις εκδηλώσεις της πνευματικής ζωής των Βαλκανίων οφείλεται στη μακράιωνη συμβίωση των βαλκανικών λαών υπό τη διοίκηση της Ρώμης και του Βυζαντίου στην αρχή, αλλά και των Τούρκων αργότερα.

Ο Βαρβούνης, με τη σειρά του (1998:10), εντοπίζει την εν λόγω βαλκανική ομοιομορφία στις παροιμίες των βαλκανικών λαών, οι οποίες είναι γεμάτες από θρησκευτικά στοιχεία που απηχούν εν μέρει τις παραδοσιακές θρησκευτικές νοοτροπίες και συμπεριφορές τους. Στα παραπάνω να προστεθεί ότι σημαντικό ρόλο στη διάδοση των κοινών πολιτιστικών στοιχείων των βαλκανικών λαών έπαιξαν και διάφορες πληθυσμιακές ομάδες, όπως: οι συντεχνίες (Κωνσταντινόπουλος, 1987:119-126), οι δουλγέρηδες της Θράκης (Παπαθανάση-Μουσιοπούλου, 1979:539-566), οι έμποροι που μετακινούνταν αρκετά συχνά (Παπαγεωργίου, 1986:22,28,50) και οι Σαρακατσάνοι, νομαδικός ελληνικός κτηνοτροφικός πληθυσμός, οι οποίοι διέδιδαν πολιτιστικά αγαθά στους κατοίκους των περιοχών που επισκέπτονταν (Βαρβούνης, 2003:241-256).

Επίσης, τα ελληνικά ορθόδοξα έθιμα έχουν επηρεάσει τον παραδοσιακό πολιτισμό των Μουσουλμάνων της περιοχής (Κυριακίδης, 1946:10-14), ενώ η περίπτωση της εθιμικής πυροβολίας (αναστενάρια) είναι ενδεικτική της ομοιογένειας των βαλκανικών λαών (Μέγας, 1974:4). Τέλος, κοινές μορφές διαπιστώνονται και σε άλλα παραδοσιακά έθιμα των Βαλκανίων, όπως το λαϊκό θέατρο και τα λαϊκά δρώμενα με την ευκαιρία του καρναβαλιού ή των μεταμφιεσμένων του δωδεκαήμερου, του Σαββάτου της Πεντηκοστής και το κάψιμο του Ιούδα κατά τη διάρκεια του Πάσχα (Πούχγερ, 1989:27-36).

## 2. ΒΑΛΚΑΝΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Στο πλαίσιο της συγκριτικής φιλολογίας, η οποία κατά κύριο λόγο είναι ευρωκεντρική, η βαλκανική λογοτεχνία δεν έχει μελετηθεί επαρκώς και δεν έχει υπάρξει πραγματική πρόσληψή της. Μάλιστα, η ενδοβαλκανική μετάφραση δεν υπήρξε συστηματική, καθώς συχνά καθοριζόταν από εξωλογοτεχνικούς παράγοντες, αλλά και ζητήματα ιδεολογικοπολιτικής φύσης. Ωστόσο, μετά το 1989, παρατηρείται στη Δύση αύξηση των λογοτεχνικών μεταφράσεων, καταδεικνύοντας έτσι ότι έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον για τη βαλκανική λογοτεχνία.<sup>22</sup> Το γεγονός αυτό μπορεί να ερμηνευθεί μέσω της σύνδεσης της βαλκανικής γραφής με θεωρητικά ζητήματα και ιδιαίτερα με ζητήματα πολυπολιτισμικότητας (Κατσιγιάννη, 2014:736). Για τον Αλεξόπουλο (2007), πάλι, η λογοτεχνία των βαλκανικών λαών, αν και στο παρελθόν δεν ήταν αρκετή από μόνη της για να τους φέρει κοντά λόγω των ιδιαίτερων πολιτικών και ιστορικών συγκυριών, μπορεί να το κάνει σήμερα, καθώς το πέρασμα των συνόρων διευκολύνεται από τις νέες συνθήκες και προοπτικές στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού γίγνεσθαι.

Είναι απαραίτητο σε αυτή τη σύντομη μελέτη γύρω από τη βαλκανική λογοτεχνία να επισημανθεί ότι το Βυζάντιο αποτελεί την κοινή μήτρα του πολιτισμού των βαλκανικών λαών.<sup>23</sup> Μάλιστα, σε ό,τι αφορά τη μεσαιωνική σλαβική φιλολογία, τα περισσότερα έργα είναι θρησκευτικά και μάλιστα μεταφράσεις ελληνικών πρωτοτύπων. Ωστόσο, η εμπειρία της τουρκικής κατάκτησης είναι αυτή που θα εμπνεύσει πολλούς λόγιους συγγραφείς και ποιητές, ιδιαίτερα κατά τον 18<sup>ο</sup> και 19<sup>ο</sup> αιώνα. Έτσι, κοινός τόπος στη λόγια και λαϊκή λογοτεχνική παράδοση των βαλκανικών λαών αποτελεί η τουρκοκρατία και οι συνέπειές της, οι οποίες αποτυπώνονται με ιδιαίτερο εύγλωττο τρόπο στην προφορική και γραπτή φιλολογία. Μάλιστα, σε όλα τα έργα ισχυρή είναι και η

---

<sup>22</sup> Σε αυτό το σημείο αξίζει να γίνει μία σύντομη αναφορά στον τόμο «Αίμος Ανθολογία Βαλκανικής Ποίησης» που εκδόθηκε το 2007 από τους Φίλους του περιοδικού ANTI. Ο τόμος κυκλοφορεί ταυτόχρονα σε εφτά βαλκανικές γλώσσες κι έχει ως στόχο τη γνωριμία με την πλούσια ποιητική παράδοση των Βαλκανίων. Είναι το αποτέλεσμα δουλειάς εκατό ανθρώπων σε όλα τα Βαλκάνια. Η Ανθολογία αρχίζει από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, ενώ η επιλογή των ποιητών και των ποιημάτων αποτέλεσε έργο κάθε εθνικής επιτροπής, όπως επίσης και η επιλογή των μεταφραστών και ο έλεγχος της ποιότητας των μεταφράσεων. Ο τόμος περιλαμβάνει, επίσης, έναν γενικό και συνοπτικό χρονολογικό πίνακα για καίρια ιστορικά γεγονότα που έτρεχαν παράλληλα με το έργο των ποιητών που επιλέγηκαν, καθώς και μια σύντομη εισαγωγή στην ποίηση κάθε γλώσσας (Αίμος, Ανθολογία Βαλκανικής Ποίησης, 2007:16-17).

<sup>23</sup> Ο Μίλοραντ Πάβιτς, λογοτέχνης από τη Σερβία, σε μία συνέντευξή του στη Γκάγκα Ρόσιτς, γνωστή συγγραφέα και μεταφράστρια της Σερβίας, ανέφερε τα εξής: «*Ο σέρβικος πολιτισμός δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του Βυζαντινού Πολιτισμού των Ελλήνων, σαν η λεγόμενη Βυζαντινή Αναγέννηση... Εγώ αισθάνομαι απόγονος αυτού του θαυμάσιου πολιτισμού του Ανατολικού Χριστιανισμού ή της Ορθοδοξίας*» (Περιοδικό Διαβάζω, 18/9/1991, 270, 45).

αντιστασιακή ιδεολογία με άμεσες κι έμμεσες αναφορές, με πραγματικά ή φανταστικά γεγονότα, εκφράζοντας πάντα τις ελπίδες των βαλκανικών λαών για απελευθέρωση. Άλλωστε, πολλά από τα ποιήματα, όταν απαγγέλλονταν ή τραγουδιούνταν, λειτουργούσαν ως παρηγοριά, ως τόνωση του ηθικού ή ακόμα και ως συμβολική εκδίκηση απέναντι στην οθωμανική εξουσία (Χατζηαναστασίου, 2011:137).

Με αφετηρία τα παραπάνω, για τον Βαρβούνη (όπ.π.:241-256), ο τομέας των δημοτικών τραγουδιών των βαλκανικών χωρών προσέλκυσε αρκετά νωρίς το ενδιαφέρον των βαλκάνιων λαογράφων και μπορούν να διαπιστωθούν κοινά μοτίβα και θέματα (Mirasyezis, 1975:211). Μάλιστα, για κάποια από αυτά έχουν καταγραφεί ελληνικές, βουλγάρικες και σέρβικες παραλλαγές, όπως για παράδειγμα το «Γεφύρι της Άρτας» (Ρωμαίος, 1952:334-354). Ωστόσο, πολλοί μελετητές αναφέρουν ότι πολλά βουλγάρικα δημοτικά τραγούδια είναι δανεισμένα από τα αντίστοιχα ελληνικά. Ο Dieterich (1902:144-155, 272-291, 403-415) αναφέρει ότι οι βαλκανικοί λαοί αντιμετωπίζουν μέσα από τη δημόδη ποίηση τη φύση με έναν ιδιαίτερο τρόπο, δίνοντας ζωή στα ζώα, τα οποία παρουσιάζονται να συμπάσχουν και να παίρνουν μέρος στη δράση. Ο Μέγας (1997:7-33) προσθέτει ότι κοινά στοιχεία εμφανίζονται και σε δημοτικά τραγούδια που έχουν να κάνουν με τον κοινωνικό και οικογενειακό βίο. Σε ό,τι αφορά τη στιχουργία, ο ίδιος (1950:307) διευκρινίζει ότι ο τροχαϊκός δισύλλαβος είναι ο συνήθης στίχος των αλβανικών, κουτσοβλαχικών, βουλγαρικών κι ελληνικών τραγουδιών, ενώ ο 15σύλλαβος που συναντάται στα βουλγαρικά άσματα έχει ελληνική προέλευση.

Σε ό,τι αφορά τα παραμύθια, παρατηρείται μία ομοιότητα των ελληνικών με τα αλβανικά, βουλγάρικα, σέρβικα, τούρκικα και ρουμάνικα παραμύθια (Αγγελοπούλου, Καπλάνογλου & Κατρινάκη, 2004:10-11). Μάλιστα, για τον Șăineanu (1978:17), οι ομοιότητες αυτές αποκαλούνται «μυθικές αναλογίες»<sup>24</sup>, υπογραμμίζουν την ανθρωπολογική σημασία των παραμυθιών και είναι: α) η ιερότητα του ατομικού χώρου, το σπίτι που αντανakλά τον κόσμο από την αρχή του και «συνεπάγεται μία ιερή όψη» (Eliade, 2000:46-51), β) η προστασία του προσωπικού χώρου, οχυρώσεις, χαράδρες, λαβύρινθοι, προστατευτικοί τοίχοι που έχουν ως στόχο να αποφύγουν την εισβολή των δαιμόνων, του θανάτου ή σε μικρότερο βαθμό την επίθεση κάποιου άλλου λαού (Eliade, όπ.π.:43), γ) η γειτονική αυτοκρατορία ως ένας σημαντικός χώρος λήψης αποφάσεων, δ) η

---

<sup>24</sup> Για τον Șăineanu (όπ.π.:17), οι «μυθικές αναλογίες», τις οποίες χαρακτηρίζει ως «αξιοσημείωτες κι εξαιρετικές» φανερώνονται σε παραμύθια ορισμένων λαών που δεν ήρθαν ποτέ μεταξύ τους σε επαφή, οπότε αυτές οι ομοιότητες σκέψης είναι μεγαλύτερες όταν μιλάμε για γειτονικούς λαούς.



παρουσίαση του φυσικού χώρου ως ένα φανταστικό μέρος με συμβολικό κυρίως χαρακτήρα, ε) οι πεποιθήσεις για τη ζωή μετά τον θάνατο (Șăineanu, όπ.π.:40).

Μία άλλη πτυχή της βαλκανικής λογοτεχνίας που πρέπει να αναφερθεί είναι αυτή της περιηγητικής γραμματείας.<sup>25</sup> Σύμφωνα με την Κολίτσα (2009:19-24), τα Βαλκάνια αποτέλεσαν ταξιδιωτικό προορισμό αντρών και γυναικών, με αποτέλεσμα κείμενα, όχι μόνο λογοτεχνικά, αλλά και ιστορικά, ανθρωπολογικά, εθνολογικά να εκδοθούν και να επανεκδοθούν με μεγάλη απήχηση στο αναγνωστικό κοινό.<sup>26</sup> Μέσα από τις αφηγήσεις των περιηγητών εκφράζονται η συμπάθεια και η κατανόηση απέναντι στους αγώνες των βαλκανικών λαών να απελευθερωθούν από την οθωμανική και αυστροουγγρική κυριαρχία, καταφέροντας παράλληλα να διατηρήσουν τις όποιες ισορροπίες και στο εσωτερικό των κρατών τους. Μάλιστα, σε πολλά από τα εν λόγω κείμενα, η θυματοποιημένη θέση των Βαλκανίων λόγω της πολιτικής των Μεγάλων Δυνάμεων, προκαλεί συχνά και την κριτική απέναντι στις όποιες αυθαιρεσίες τους.

Η Roth (1995:13-24), πάλι, διαπραγματεύεται σε μία μελέτη της με σύντομο τρόπο τη λαϊκή λογοτεχνία της νοτιοανατολικής Ευρώπης, προκειμένου να καταδείξει ότι είναι αντικείμενο άξιο της προσοχής και της μελέτης των ερευνητών στην Ελλάδα, αλλά και σε όλα τα Βαλκάνια. Άλλωστε, η λαϊκή λογοτεχνία των βαλκανικών χωρών μπορεί να αποτελέσει δείκτη: α) πολιτικών διεργασιών, ιδιαίτερα σε καιρούς πολέμου, προκειμένου να προωθήσει πολιτικές επιδιώξεις ή να χειραγωγήσει τον πληθυσμό από την εκάστοτε ηγεσία, β) κοινωνικών διεργασιών κι εξελίξεων, όπως για παράδειγμα η κατάρρευση της πατριαρχικής κοινωνίας και η αστικοποίηση σημαντικού μέρους του βαλκανικού πληθυσμού ανάμεσα στο 1870 και τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (Roth & Roth, 1986:94-103). Για παράδειγμα, τα φυλλάδια με τραγούδια που πουλούσαν επαγγελματίες τραγουδιστάδες του δρόμου στη Βουλγαρία ήταν περισσότερο παραδοσιακά στη μεταπολεμική περίοδο απ' ό,τι πριν τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο, γεγονός που λειτουργεί ως δείκτης μιας άνευ προηγουμένου μετανάστευσης

---

<sup>25</sup> Μέχρι το 1970 τα ταξιδιωτικά κείμενα ήταν υποτιμημένα, καθώς υπήρχε μία καχυποψία ως προς την εγκυρότητα των αφηγούμενων περιστατικών. Η ένταξή τους στη λογοτεχνία άρχισε ουσιαστικά με την ανάπτυξη της μεταποικιακής θεωρίας το 1970, η οποία είναι συνδεδεμένη με την κριτική σκέψη απέναντι στον λόγο που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της αποικιοκρατίας. (Mills, 1991:2). Έτσι, τα περιηγητικά κείμενα αποτέλεσαν στην ουσία τη «φωνή» των αποικιοκρατών, παρέχοντας ευκαιρίες μελέτης τόσο των ίδιων των αποικιακών δυνάμεων, όσο και των περιοχών που βρέθηκαν κάτω από αποικιακό καθεστώς (Κολίτσα, όπ.π.:6).

<sup>26</sup> Τα Βαλκάνια δε βρέθηκαν ποτέ κάτω από αποικιακό καθεστώς, έχουν, όμως, έναν «ημι-αποικιακό» χαρακτήρα, διότι βρέθηκαν κάτω από τη σφαίρα επιρροής των δυτικών κρατών (Todorova, 2000:56-57). Αλλά και η Goldsworthy (2004:14) αναφέρει ότι η αποικιοκρατία των δυτικών στη βαλκανική χερσόνησο δε βασίστηκε στη φυσική τους παρουσία, αλλά σε πολιτισμικές πηγές, όπως είναι η λογοτεχνία και ο κινηματογράφος.

αγροτικού πληθυσμού προς τα αστικά κέντρα (Roth, 1983:339-361), γ) πολιτισμικών και πνευματικών διεργασιών, όπως ο Διαφωτισμός, ο εκσυγχρονισμός και ο εξευρωπαϊσμός. Παράδειγμα αποτελούν τα βουλγαρικά λαϊκά μυθιστορήματα από το 1880 περίπου, τα οποία έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των νέων αστών, αλλά και στην προσαρμογή τους στις νέες συνθήκες της πόλης, δ) μεταβαλλόμενων αξιών, συμπεριφορών και διαθέσεων των βαλκανικών λαών, που έπρεπε σύντομα να περάσουν από τις παραδοσιακές κοινωνίες στις σύγχρονες (Roth, 1983:267-288).

## 2.1. Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΤΗΣ ΑΛΒΑΝΙΑΣ

Κατά τη δεκαετία του 1990 παρατηρήθηκε αναβίωση των αλβανικών σπουδών μετά από μία περίοδο απομόνωσης της Αλβανίας, λόγω των πολιτικών δυσκολιών στη Γιουγκοσλαβία, οι οποίες την οδήγησαν σε ένα είδος αδρανοποίησης. Η πτώση του κομμουνιστικού καθεστώτος (1991-1992) «άνοιξε» ξανά τη χώρα σε ξένους μελετητές, ενώ παράλληλα το ενδιαφέρον αυξήθηκε και λόγω των τραγικών γεγονότων του Κοσσυφοπεδίου (1996-1999), τα οποία με τη σειρά τους οδήγησαν σε περαιτέρω προβληματισμό για την ιστορία και τον πολιτισμό της Αλβανίας (La Rocca, 2017:7).

Σύμφωνα με τη Shatro (2016:1-14), τα πρώτα γραπτά κείμενα της αλβανικής λογοτεχνίας είναι του 15<sup>ου</sup> αιώνα, ενώ το πρώτο ολοκληρωμένο έργο ανήκει στον 16<sup>ο</sup> αιώνα και φέρει τον τίτλο “*The Missal*” του μοναχού Gjjon Buzuku. Επιπλέον, τα πρώτα πλήρη αλβανικά κείμενα αποτελούν μεταφράσεις της Βίβλου, αλλά και ποιήματα με θρησκευτικό περιεχόμενο, καθώς οι πρώτοι Αλβανοί συγγραφείς ήταν κυρίως μοναχοί. Ωστόσο, η πιο σημαντική περίοδος της αλβανικής λογοτεχνίας είναι ο Ρομαντισμός (19<sup>ος</sup>-20<sup>ος</sup> αιώνας), κατά τη διάρκεια του οποίου άνθισαν η ποίηση, το δράμα και το μυθιστόρημα. Στη συνέχεια ακολούθησε η περίοδος του Μοντερνισμού (1930-1940), η οποία και διακόπηκε βίαια με την επιβολή του Σοσιαλιστικού Ρεαλισμού ως του μοναδικού λογοτεχνικού τρόπου που επικράτησε στην Αλβανία όταν εγκαταστάθηκε ο κομμουνισμός. Το καθεστώς αυτό διήρκησε πενήντα περίπου χρόνια, επιφέροντας μία πρωτοφανή λογοκρισία στη λογοτεχνία (Elsie, 2007:409-411). Οι συνέπειες των παραπάνω ήταν οι εξής: α) Διώξεις συγγραφέων που αντιτάχθηκαν στο κομμουνιστικό καθεστώς και στον σοσιαλιστικό ρεαλισμό, β) Δυσφήμιση ή κι εξαφάνιση του λογοτεχνικού τους έργου, γ) Τραγική καταστροφή στην αλβανική λογοτεχνία και δ) Δημιουργία μιας σχέσης πολλών Αλβανών συγγραφέων με μυστικές κρατικές υπηρεσίες (Shatro, 2012:95-108).

Στη σύγχρονη αλβανική λογοτεχνία το καλύτερο παράδειγμα δημιουργικότητας και πρωτοτυπίας αποτελεί ο Ismail Kadare<sup>27</sup>, ο οποίος κατέχει μία ευρεία και διεθνή φήμη. Ενώ ξεκίνησε τη λογοτεχνική του σταδιοδρομία ως ποιητής, ωστόσο ασχολήθηκε εκτενώς και με την πεζογραφία με αποτέλεσμα να γίνει ο πιο δημοφιλής συγγραφέας ολόκληρης της αλβανικής λογοτεχνίας. Τα έργα του είχαν εξαιρετική επιρροή στη δεκαετία του 1970 και 1980 και για πολλούς αναγνώστες ήταν μία ακτίνα ελπίδας στην κομμουνιστική Αλβανία. Χρησιμοποίησε το ταλέντο του και μέσω πολιτικών αλληγοριών που εμφανίζονται σε όλα τα έργα του πυροδοτούσε μικρές, αλλά αποτελεσματικές αντιδράσεις απέναντι στο κομμουνιστικό καθεστώς (Elsie, 2005:1-11).

Στην αλβανική λογοτεχνία η ποίηση έχει μία ξεχωριστή θέση. Εμπνέεται από την καθημερινή ζωή των ανθρώπων, από τον θρησκευτικό και πατριωτικό χώρο και μεταγενέστερα διεισδύει σε θέματα που αφορούν τον άνθρωπο και τα συναισθήματά του. Τον 18<sup>ο</sup> αιώνα σημαντικό ρόλο στην αλβανική ποίηση κατέχουν και οι «μπεϊτετζήδες» (στιχοπλόκοι), των οποίων τα έργα κυκλοφορούσαν χειρόγραφα. Η θεματολογία τους είναι κοινωνική και σατυρική κι έχει μία λαϊκή πνοή, ενώ παράλληλα δέχονται και ανατολίτικες επιρροές, κυρίως από τη Βίβλο και το Κοράνι. Έντονη ανάπτυξη παρατηρείται τον 19<sup>ο</sup> αιώνα με την αφύπνιση της εθνικής συνείδησης. Ο αλβανικός ρομαντισμός αυτής της περιόδου έχει στο επίκεντρό του την απελευθέρωση από τους Οθωμανούς κατακτητές. Ο κυριότερος δημιουργός αυτής της περιόδου είναι ο Ναϊμ Φράσερι, ο οποίος έγραψε πολλά ποιητικά έργα, αναγνωστικά και διδακτικά κείμενα. Κατά την περίοδο της εθνικής ανεξαρτησίας διακρίνονται ποιητές που αποτελούν συνέχεια της πνοής της Αναγέννησης, όπως ο Μιέντα και ο Τσαγιούπι. Κατά τη δεκαετία του 1930, η ποίηση αναφέρεται στις αντιθέσεις της ζωής, στη φτώχεια και στον πόνο των ανθρώπων, κάνοντας έκκληση για ισότητα. Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος συντελεί στην άνθιση της δημοτικής ποίησης με τραγούδια για τους πεσόντες και την εξύμνηση των εθνικών ιδανικών. Στη συνέχεια, με το ρεύμα του Σοσιαλιστικού Ρεαλισμού, και καθώς πήρε κρατικό κι επίσημο χαρακτήρα, η ποίηση οδηγήθηκε σε σχηματοποίηση και δογματισμό (Αίμος. Ανθολογία Βαλκανικής Ποίησης, όπ.π.:107-110).

Η παιδική λογοτεχνία στην Αλβανία εναλλάσσεται μεταξύ των παραδοσιακών ειδών της λαογραφικής παράδοσης, του σοσιαλιστικού

---

<sup>27</sup> Μερικά από τα πιο γνωστά μυθιστορήματά του είναι: *Ο στρατηγός της νεκρής στρατιάς* (“*Gjenerali i ushtrisë së vdekur*”), *Το φρούριο* (“*Këshjtjella*”), *Χρονικό στην πέτρα* (“*Kronikë në gur*”), *Δίσεκτο έτος* (“*Viti I mbrapshtë*”), *Ο σπασμένος Απρίλης* (“*Prilli i thyer*”) (Αίμος. Ανθολογία Βαλκανικής Ποίησης, 2007:149).

ρεαλισμού με τις σύγχρονες τάσεις στην αναζήτηση ποιητικών μορφών και τον ρεαλισμό που εκφράζεται στην πεζογραφία συμπεριλαμβανόμενης της επιστημονικής φαντασίας. Από τη δεκαετία του 1990 παρατηρείται άνθιση της λογοτεχνίας της φαντασίας, όπως είναι τα δημιουργικά και χιουμοριστικά παραμύθια. Παράλληλα, η ρεαλιστική μυθοπλασία περιλαμβάνει προβλήματα που απασχολούν τη σύγχρονη οικογένεια, το σχολείο και τη μετανάστευση, ενώ υπάρχουν και παραμύθια που κινούνται στα όρια μεταξύ πεζογραφίας και στίχου (Blažić, 2011:4-5).

## 2.2. Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΤΗΣ ΒΟΣΝΙΑΣ-ΕΡΖΕΓΟΒΙΝΗΣ

Ένα μέρος της λογοτεχνίας της Βοσνίας αφορά στην «πολεμική γραφή», η οποία έχει ως στόχο την αναδημιουργία του παρελθόντος προκειμένου να διατηρηθούν οι μνήμες του πολέμου. Σύμφωνα με τον Erll (2008:390), αυτά τα έργα υιοθετούν έναν «βιωματικό τρόπο» προσέγγισης του παρελθόντος ως μία πρόσφατη εμπειρία ζωής και συνήθως με πρωτοπρόσωπη αφήγηση. Ειδικότερα, στο επίπεδο της οργάνωσης του κειμένου (πλοκή, σκηνικό, περιγραφή των χαρακτήρων, δράση) καταδεικνύουν πώς έμοιαζε η ζωή κατά τη διάρκεια του πολέμου, χωρίς να περιορίζονται σε μία απλή περιγραφή των δεινών των ανθρώπων, οι οποίοι καθημερινά αγωνίζονταν να επιβιώσουν. Για παράδειγμα, η συλλογή των μικρών ιστοριών *“The Devil in Sarajevo”* (Ο διάβολος στο Σαράγεβο) του Velic`kovic μπορεί να θεωρηθεί ως μία «ανθρωπολογία της πολιορκίας του Σαράγεβο», καθώς δίνει μία εικόνα του υλικού, κοινωνικού, πολιτικού, πολιτιστικού και οικονομικού μετασχηματισμού της πόλης. Ωστόσο, οι ιστορίες αυτές δε διαβάζονται ως ένα είδος «ντοκιμαντέρ» που αφιερώνεται στην περιγραφή των τρομακτικών περιστάσεων που ζούσαν οι απλοί άνθρωποι, αλλά κατά κάποιο τρόπο προσκαλούν τον αναγνώστη να αναλογιστεί γενικότερα ηθικά θέματα σχετικά με τον πόλεμο και την επίδρασή του στους ανθρώπους (Vernaet, 2010:1-17).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθούμε και στη σχέση της Λογοτεχνίας του Aljamiado<sup>28</sup> με αυτήν της Βοσνίας-Ερζεγοβίνης. Αρχικά, η πεζογραφία είναι

---

<sup>28</sup> Η Λογοτεχνία του Aljamiado περιλαμβάνει χειρόγραφα που χρησιμοποιούν το αραβικό ή εβραϊκό αλφάβητο και εμφανίστηκε κυρίως ανάμεσα σε λαούς που έζησαν κάτω από την αραβική ή τουρκική κυριαρχία για μεγάλες χρονικές περιόδους. Εξαπλώθηκε στην Ευρώπη από την Ιβηρική Χερσόνησο στη Βαλκανική. Πρόκειται για ένα λογοτεχνικό φαινόμενο με ειδικά αισθητικά, ηθικά και ιδανικά χαρακτηριστικά. Η λογοτεχνία του Aljamiado περιέχει πολλά τούρκικα δάνεια, τα οποία μπορεί να είναι αφηρημένες πνευματικές έννοιες προερχόμενες από τον τούρκικο πολιτισμό και την οθωμανική αυτοκρατορία. Σε ό,τι αφορά ο περιεχόμενο, ο μυστικισμός, η δεοντολογία και ο διδακτισμός αλληλοσυνδέονται και συχνά επηρεάζονται από πολλά φολκλορικά τραγούδια. Ωστόσο, τις περισσότερες φορές το περιεχόμενό της είναι θρησκευτικό και διδακτικό (Dizdarevič, 2009:1-3).

σπάνια στη βοσνιακή “Aljamiado” λογοτεχνία. Δεν έχουν σωθεί πολλά χειρόγραφα κείμενα της πρώτης περιόδου, αλλά κυρίως εμφανίζονται από το δεύτερο μισό του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Πρόκειται για θρησκευτικά κυρίως κείμενα που συνδέονται με τη ζωή ιερών προσώπων. Μάλιστα, περισσότεροι από 300 Βόσνιοι συγγραφείς έχουν ασχοληθεί με αυτού του τύπου τη λογοτεχνία, γράφοντας στα περσικά, αραβικά ή τούρκικα κι έχουν μεταφραστεί σε διάφορες ευρωπαϊκές γλώσσες. Όσα από τα κείμενα αυτά έχουν γραφτεί για τους μη Μουσουλμάνους, έχουν ιεραποστολικό και πολιτικό σκοπό. Όσα, όμως, προορίζονται για τους Μουσουλμάνους εκφράζουν τον ηρωισμό των στρατιωτών, το άγχος και την απαισιοδοξία τους για τη σκληρή ζωή στα σύνορα της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Τα ποιήματα, από την άλλη, βασίζονται σε θρησκευτικά θέματα, ονομάζονται “Pahtja” και περιέχουν μία ποικιλία περιεχομένου, όπως για παράδειγμα την πίστη και την αφοσίωση στον Θεό ή τις αρετές που χρειάζεται ο άνθρωπος για να προσεγγίσει τον Θεό. Επιπλέον, τα “Kasides” είναι και αυτά ποιήματα που ανήκουν στη βοσνιακή Aljamiado λογοτεχνία, τα οποία στην αρχή ήταν ηθικά και διδακτικά και στη συνέχεια άλλαξαν τη φύση τους. Τέλος, οι Βόσνιοι ποιητές επηρεάστηκαν και από την ποίηση “Divan”, της οποίας προαπαιτούμενα ήταν η γνώση της φιλοσοφίας του Ισλάμ, της ιστορίας, της περσικής και της αραβικής γλώσσας. Ακόμη, παρά το ότι βασιζόταν στην ισλαμική θρησκεία, δε θεωρείται θρησκευτική ποίηση, καθώς περιλαμβάνει ουσιαστικά τρία διαφορετικά είδη: τον μυστικισμό, τον ερωτισμό και τον ηδονισμό (Dizdarevič, 2009:4-5).

Σε ό,τι αφορά την ποίηση της Βοσνίας-Ερζεγοβίνης, ξεκίνησε να μεταφράζεται από το 1970.<sup>29</sup> Πριν από αυτήν τη χρονολογία, ένα με δύο βιβλία μεταφράζονταν κάθε χρόνο και η μετάφρασή τους αφορούσε αποκλειστικά τη λαϊκή ποίηση. Οι Bernard Johnson, Vasa D. Mihailovich και Charles Simic τη δεκαετία του 1960 -1970 άρχισαν να δημοσιεύουν τις μεταφράσεις σύγχρονων ποιητών από τη Γιουγκοσλαβία σε λογοτεχνικά περιοδικά της Βρετανίας και των Η.Π.Α. Μάλιστα, μέχρι και σήμερα αυτοί οι λογοτέχνες/μεταφραστές έχουν εκδώσει 20 βιβλία μεταφράσεων από ποιητές, όχι μόνο της Βοσνίας, αλλά της Κροατίας και της Σερβίας (Zabic & Kamenish, 2006:1-9). Μερικά ενδεικτικά ονόματα ποιητών είναι: ο Χάμιζα Χούμο, ο οποίος έγραψε και το εξπρεσιονιστικό μυθιστόρημα «*Το γέλιο της Γκρόζντανας*», ο Άλεξα Σάντιτς, η μορφική

---

<sup>29</sup> Στην πραγματικότητα η πρώτη μετάφραση ενός Σλάβου ποιητή έγινε το 1593 και ήταν μία μετάφραση από την ιταλική γλώσσα στην οποία ο ποιητής του Μαυροβουνίου Ludovik Paskvalic έγραψε τα σονέτα του. Μια κάπως πιο ορατή παρουσία άρχισε τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, όταν η σλαβική λαϊκή ποίηση προκάλεσε ενδιαφέρον στον δυτικό κόσμο, πρώτα στην Αυστρία και στη Γερμανία και μετά στην Αγγλία. Οι αγγλικές μεταφράσεις απευθείας από τα Βαλκάνια ξεκίνησαν στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, όταν ο κόσμος άρχισε να αναγνωρίζει τη σλαβική λογοτεχνία, όπως για παράδειγμα τον μυθιστοριογράφο Ivo Andric, ο οποίος ξεκίνησε ως ποιητής κι έλαβε το Νόμπελ για τη Λογοτεχνία το 1961 (Zabic & Kamenish, 2006:3).

τελειότητα του οποίου επηρέασε πολλές ποιητικές γενιές, ο Μούσα Τσάζιμ Τσάτιτς, ο οποίος πέτυχε μία διασταύρωση ανατολικών και δυτικών ποιητικών ρευμάτων, ο Σκέντερ Κουλένοβιτς, ο οποίος με το έργο του «*Η Στογιάνκα, η μάνα από το Κνεζόπολιε*» υπηρέτησε κυρίως την «περιστασιακή ποίηση» κατά τη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου (Αίμος. Ανθολογία Βαλκανικής Ποίησης, όπ.π.:178-179).

Συνεχίζοντας, σύμφωνα με την πολυεθνική σύσταση της Βοσνίας, την ποίησή της γράφουν Βόσνιοι, Κροάτες και Σέρβοι, οι οποίοι μιλούν και γράφουν την ίδια γλώσσα με τους γείτονές τους στην Κροατία, Σερβία και Μαυροβούνιο. Ωστόσο, η Βοσνία διατηρεί τις δικές της πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, συνυφασμένες με λεκτικά και άλλα γλωσσικά στοιχεία. Διατηρείται, λοιπόν, έντονη η λυρική νότα της λαϊκής μπαλάντας σε συνδυασμό με την έκφραση της ερωτικής επιθυμίας και με υπόβαθρο την ανατολίτικη έμπνευση. Ως τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, η ποίηση κατηγοριοποιείται στην ποίηση με κοινωνικό προβληματισμό και στην πρωτοποριακή ποίηση. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, εμφανίζεται μία εμπνευσμένη «περιστασιακή» ποίηση, η οποία στη συνέχεια υποχωρεί στην αισθητική του σοσιαλιστικού ρεαλισμού. Η έξοδος αυτή πραγματοποιείται μετά τη ρήξη της σοσιαλιστικής Γιουγκοσλαβίας με τον Στάλιν και με τη Βοσνία να βρίσκεται σε μία διαδικασία αργής πολιτισμικής απελευθέρωσης. Στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1950 εμφανίζεται πιο αποτελεσματική με αλληπάλληλες εκδόσεις ποιητικών συλλογών από μία νέα γενιά ποιητών, γεννημένων τη δεκαετία του 1930 (Αίμος. Ανθολογία Βαλκανικής Ποίησης, όπ.π.:177-179).

Σε ό,τι αφορά την παιδική λογοτεχνία, μετά το 1995<sup>30</sup> παρατηρούνται τρεις τάσεις: α) η αναζήτηση ταυτότητας, β) η εδραίωση της παράδοσης και γ) η δημοσίευση εθνικών ανθολογιών. Η παιδική λογοτεχνία βρίσκεται και αυτή σε μία διαδικασία μετάβασης, εστιάζοντας κυρίως σε εθνικά θέματα. Το γεγονός αυτό είχε ως συνέπεια την έκδοση συγγραφέων με εθνικά κι όχι αισθητικά κριτήρια. Με άλλα λόγια, η παιδική λογοτεχνία στη Βοσνία είναι κυρίως προσανατολισμένη στην αναζήτηση εθνικής ταυτότητας κι έτσι, εξαιτίας του πολέμου και της καταστροφής, γεννιούνται δύο καινούρια είδη, το ημερολόγιο και το περιοδικό, υποδηλώνοντας την ανάγκη για ειρήνη μέσα από τη μνήμη του παρελθόντος (Blažić, όπ.π.:5).<sup>31</sup>

---

<sup>30</sup> Στον εμφύλιο πόλεμο στη Βοσνία-Ερζεγοβίνη (1992-1995) προκύπτουν τρεις ξεχωριστές γλώσσες και λογοτεχνίες: η βοσνιακή, η σερβική και η κροατική. Η γλώσσα της προηγούμενης Γιουγκοσλαβίας, η σερβοκροατική, εμφανίζεται και αυτή με τη σειρά της ως σέρβικη, κροατική και βοσνιακή και σχετίζεται με την εθνική και πολιτική συνείδηση του συγγραφέα (Blažić, όπ.π.:5)

<sup>31</sup> Μερικά έργα της παιδικής λογοτεχνίας της Βοσνίας-Ερζεγοβίνης είναι: α) “Zlata's Diary” του Zlata Filipović (πρόκειται για ένα ημερολόγιο), “*Pas pismošča*” του Alija Dubočanić (Eva

### 2.3. Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΤΗΣ ΒΟΥΛΓΑΡΙΑΣ

Κατά τη διάρκεια της τούρκικης κατάκτησης η πνευματική κίνηση στη Βουλγαρία είχε τις ρίζες στο Βυζάντιο και κυρίως περιοριζόταν στα μοναστήρια, στα οποία κυριαρχούσε η ελληνική πνευματική παράδοση. Για τον λόγο αυτόν, οι πρώτοι λόγιοι Βούλγαροι είχαν ελληνική παιδεία και κύρια προτεραιότητά τους ήταν η απαλλαγή από την πνευματική κυριαρχία του Πατριαρχείου Κωνσταντινούπολης (Κατσόφσκα-Μαλιγκούδη, 2004:315-321). Μάλιστα, πολλοί Βούλγαροι επαναστάτες ήταν και λογοτέχνες, όπως για παράδειγμα ο Λιούμπεν Καραβέλοφ και ο Γκέοργκι Ρακόφσκι (Νυσταζοπούλου-Πελεκίδου, 1991:222-226). Ωστόσο, κορυφαίος θεωρείται ο Ιβάν Βάζοφ, του οποίου τα μυθιστορήματα εκτυλίσσονται στην τελευταία φάση της τουρκοκρατίας (Χατζηναστασίου, 2011:137-150). Στα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα δημιουργούνται ομάδες συγγραφέων που σχηματίζουν διάφορους λογοτεχνικούς κύκλους, ενώ παράλληλα το ενδιαφέρον μετατοπίζεται στη λαϊκή παράδοση, όπου υπάρχει μία μεγάλη παραγωγή σε τραγούδια, παραμύθια και θρύλους που αποτυπώνουν την ψυχολογία του βουλγάρικου λαού. Η δεκαετία μετά το 1920 είναι η περίοδος της αντιπαράθεσης των εκπροσώπων του συμβολισμού με άλλα λογοτεχνικά ρεύματα, η οποία παρατηρείται πιο έντονα στον χώρο της ποίησης, ενώ την εποχή του κομμουνισμού, η λογοτεχνία, καθώς εμπλέκεται με το πολιτικό κατεστημένο δεν παράγει ελεύθερα κι αξιόλογα ποιητικά έργα (Αίμιος. Ανθολογία Βαλκανικής Ποίησης (όπ.π.:249-256).

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να γίνει λόγος και για τη λογοτεχνία των Βούλγαρων μεταναστών, οι οποίοι αποτέλεσαν από τις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα σημαντικούς συντελεστές της βουλγάρικης λογοτεχνίας. Οι συγκεκριμένοι λογοτέχνες έζησαν κι έγραψαν εκτός Βουλγαρίας στο Άγιο Όρος, στην Κωνσταντινούπολη και στην Οδησό, περιοχές που αποτέλεσαν σημαντικά κέντρα της βουλγάρικης πολιτιστικής δραστηριότητας.<sup>32</sup> Μάλιστα, παρά το ότι πολλά από τα κείμενα που παράχθηκαν σε αυτές τις περιοχές γράφτηκαν σε άλλη

---

ρεαλιστικό βιβλίο εικόνων για τον πόλεμο στο Σαράγεβο, όπως τον έζησε η Ντίνα, μία νεαρή κοπέλα και ο σκύλος της, ο Jenny.), “ *Amilina abeceda* ” της Ferida Duraković (Ένα βιβλίο τριάντα ιστοριών που η καθεμία συνδέεται και με ένα γράμμα από το βοσνιακό αλφάβητο και συνοδεύεται από εικονογράφηση), “ *Tko je upalio mrak? Sarajevski pojmovnik* ” του Željko Ivanković (Ένα μυθιστόρημα το οποίο γράφτηκε και ως λεξικό).

<sup>32</sup> Οι περισσότεροι από τους Βούλγαρους μετανάστες συγγραφείς έφυγαν από τη Βουλγαρία οικειοθελώς κι έγραψαν στο εξωτερικό έργα που πολύ γρήγορα εντάχθηκαν στον Λογοτεχνικό Κανόνα της Βουλγαρίας, όπως για παράδειγμα το μυθιστόρημα “*Pod Igoto*” του Ιβάν Βάζοφ. Πολλοί από αυτούς εργάστηκαν στο εξωτερικό για διάφορους λόγους, άλλοι παρακολούθησαν ξένα πανεπιστήμια και άλλοι ήταν οικονομικοί μετανάστες (Aretov, όπ.π.:65-82).

γλώσσα, ωστόσο, θεωρούνται ότι ανήκουν στη βουλγάρικη πολιτιστική κληρονομιά. Στη συνέχεια, όταν η Βουλγαρία κέρδισε την ανεξαρτησία της από την Οθωμανική Αυτοκρατορία το 1878, ένα μεγάλο μέρος αυτών των λογοτεχνών επέστρεψε και η λογοτεχνική παραγωγή στο εξωτερικό μειώθηκε. Εντούτοις, αξίζει να υπογραμμιστεί ότι κατά το πρώτο μέρος του εικοστού αιώνα υπήρχαν πολλοί Βούλγαροι συγγραφείς που εργάζονταν εκτός Βουλγαρίας, αλλά έγραφαν στα βουλγάρικα, όπως για παράδειγμα οι Kiril Christov, Jordan Jovkov, Atanas Dalčev, Vladimir Poljanov, Svetoslav Minkov και η Elisaveta Bagriana. Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο σημειώθηκαν τρία κύματα συγγραφέων μεταναστών: α) Στο πρώτο κύμα, αμέσως μετά το 1944 που ήταν κατά κύριο λόγο πολιτικό, μετανάστευσαν λίγοι συγγραφείς. β) Στο δεύτερο κύμα μετανάστευσαν λίγοι συγγραφείς κατά την περίοδο 1950-1985 για πολιτικούς, οικονομικούς κι εκπαιδευτικούς λόγους. γ) Το τρίτο κύμα, το οποίο χρονολογείται από το 1985 και μετά, περιλαμβάνει νεότερους συγγραφείς, λιγότερο πολιτικά κινητοποιημένους, ανάμεσα στους οποίους και καθηγητές πανεπιστημίων που έγραφαν πεζά κι έμμετρα (Aretov, 2011:65-82).

Ένα άλλο σημείο που αξίζει να τονίσουμε είναι και το θέμα της ελληνικής πολιτιστικής επιρροής στη βουλγάρικη λογοτεχνία. Αν και σε μια πιο εθνικιστικά προσανατολισμένη βιβλιογραφία, κατά την οποία αυτή η επιρροή χαρακτηρίζεται ως απειλή αφομοίωσης των Βουλγάρων, σύγχρονοι Βούλγαροι μελετητές έχουν απορρίψει την ιδέα του «διπλού ζυγού» που επέβαλαν από τη μια στους Βούλγαρους οι Οθωμανοί και οι Έλληνες από την άλλη με την απειλή της πολιτιστικής αφομοίωσης (Detrez, 2008:159-160). Ειδικά μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, η κυρίαρχη άποψη αντιμετώπιζε την ελληνική πολιτιστική επέκταση ως απειλή στην ανάπτυξη της βουλγάρικης εθνικής συνείδησης και της βουλγάρικης γλώσσας. Παράλληλα, ο ελληνικός πολιτισμός και ως πρότυπο, αλλά και ως πηγή έμπνευσης θεωρήθηκε ασήμαντος. Ολοκληρώνοντας, σύμφωνα με τον Wahlström (2012:169-182), η επίδραση της ελληνικής επιρροής κατά τη διάρκεια της βουλγαρικής εθνικής αναγέννησης είναι περίπλοκη. Η γέννηση του σύγχρονου βουλγάρικου έθνους είναι αλληλένδετη με τις πολιτιστικές εξελίξεις και τα άλλα χριστιανικά θέματα της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας στα Βαλκάνια. Με άλλα λόγια, αποδεικνύεται μία μετατόπιση των βουλγάρικων στάσεων προς την ίδρυση μιας ανεξάρτητης βουλγάρικης εκκλησίας.

Σε ό,τι αφορά, πάλι, τη βουλγάρικη παιδική λογοτεχνία, αναπτύχθηκε κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα ως αποτέλεσμα των ιδεών που υιοθετήθηκαν από τον Ευρωπαϊκό Διαφωτισμό και σε άμεση σχέση με την ιδέα της εθνικής απελευθέρωσης από την Οθωμανική Αυτοκρατορία. Πριν από την εμφάνιση του πρώτου βιβλίου για παιδιά, είχε κυκλοφορήσει το παιδικό περιοδικό “*Pchelitsa*”, το οποίο δημοσιεύτηκε από τον συγγραφέα Slaveykov το 1871. Σε αυτό, η



«φωνή» του παιδιού είναι σιωπηλή, καθώς προβάλλεται κυρίως η ισχυρή «φωνή» του ενήλικα. Μετά την απελευθέρωση το 1878, η παιδική λογοτεχνία απελευθερώνεται από αυτήν που απευθύνεται κυρίως στους ενήλικες. Μετά την πρώτη παιδική ποιητική συλλογή “Gusla” του Vasil Popovich, εκδίδονται πολλοί συγγραφείς, οι οποίοι ασχολήθηκαν με διάφορα θέματα, όπως το σχολείο, την οικογένεια, την πατρίδα, τη φύση, τον Θεό και άλλα θέματα συνοδευόμενα από ποικίλες εικόνες. Ωστόσο, ο Chicho Stoyan θεωρείται ο πρώτος ποιητής που απάλλαξε την παιδική ποίηση από τον διδακτικό της χαρακτήρα. Στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα ξεχωρίζει η μορφή του Elin Pelin, ενώ η περίοδος μεταξύ των δύο πολέμων χαρακτηρίστηκε ως η «Χρυσή Εποχή» της βουλγάρικης παιδικής λογοτεχνίας, τόσο από πλευρά ποιότητας, όσο και ποσότητας. Συνεχίζοντας, μεγάλη άνθιση γνωρίζει η παιδική λογοτεχνία τη δεκαετία του 1920 και 1930, όχι μόνο λόγω του θεσμικού πλαισίου που απαγορεύει ηθικές υπερβολές και πολιτικές στάσεις, αλλά λόγω της δωρεάν έκδοσης επιλεγμένων έργων. Συνεχίζοντας, από το 1940 μέχρι και το 1956, περίοδος της σοσιαλιστικής επανάστασης, η παιδική λογοτεχνία μοιάζει με ένα μικρό λεξικό που περιλαμβάνει «τα καθήκοντα» του παιδιού. Από το 1960 μέχρι το 1980 αποκαθίσταται και πάλι η αυτονομία του παιδιού, ενώ από το 1990 και μετά στην παιδική λογοτεχνία αναδεικνύεται το θέμα της παγκοσμιοποίησης, αλλά και η προσπάθεια να καταστεί η λογοτεχνία των παιδιών ενός έθνους μοναδική (Stoicheva, 2016:9-12).

Στη βουλγάρικη ποίηση, η επαναστατική ποίηση κάνει την εμφάνισή της τη δεκαετία του 1950 μέχρι και την απελευθέρωση του βουλγάρικου λαού από τους Τούρκους (1878). Ο τύπος αυτός της ποίησης αντιπροσωπεύεται από τους Γκιώργκι Ρακόφσκι, Ντόμπρι Τσίντουλοβ και Πέτκο Σλαβέικοβ και στη δεκαετία του 1870 από τους Πέτκο Σλαβέικοβ και Στέφαν Σταμπολόβ. Αξίζει σε αυτό το σημείο να τονιστεί ότι στην επαναστατική βουλγάρικη ποίηση του 1850 παρατηρείται μία επίδραση των ποιημάτων του Ρήγα και των ιδεών του.

Βούλγαρος αγωνιστής της ανεξαρτησίας που η ποίησή του και οι πολιτικές του ιδέες είναι πολύ κοντά στον Ρήγα είναι ο Γκιώργκι Ρακόφσκι. Οι λόγοι είναι, όχι μόνο γιατί είχε ελληνική παιδεία, αλλά και γιατί αποτέλεσε μεγάλη αγωνιστική μορφή (Τοπάλοβ, 2013:42). Συνεχίζοντας, μετά τον Χρήστο Μπότεφ, τον ρομαντικό<sup>33</sup> επαναστάτη αγωνιστή, τον Ιβάν Βάζοφ και τον Στογιάν Μιχαϊλόφσκι, ακολουθούν οι Πέντσκο Σλαβέικοφ, Πέιο Γιάβοροφ και Ντιμιτάρ

---

<sup>33</sup> Ο ρομαντισμός έρχεται σε σύγκρουση με τον κλασικισμό και το ορθολογικό πνεύμα του Διαφωτισμού. Αμφισβητεί τους κανόνες, τις ηθικές αξίες και γενικά την παράδοση. Δίνει έμφαση στο συναίσθημα, στο απόλυτο, στο συγκινησιακό, στη φαντασία. Χαρακτηριστικό του είναι μία διάχυτη μελαγχολία, καθώς και μία νοσταλγία για τα περασμένα (όχι για το κλασικό παρελθόν) (Παρίσης, Ι.- Παρίσης, Ν., 2007:162).

Μπογιαντζιέφ, οι οποίοι αποτελούν και εκπρόσωποι του συμβολισμού.<sup>34</sup> Η άρνηση του συμβολισμού εκφράζεται με την ποίηση των Φρήστο Σμίρνεσκι, Φρήστο Ράντεβσκι, Μλαντέν Ισάεφ, Νικολάι Φρέλκοβ, Γκέο Μίλεφ και Νικολάι Γκόζοφ, με τον τελευταίο να εκπροσωπεί κυρίως την εξπρεσιονιστική τάση.<sup>35</sup> Στα τέλη της δεκαετίας του 1930 και της δεκαετίας του 1940, η επαναστατική γραμμή στη βουλγάρικη ποίηση συνεχίζεται με ποιητές που προέρχονται από την εργατική τάξη και με τον Νικόλα Βαπτσάροφ ως τον πιο αντιπροσωπευτικό εκπρόσωπό της. Στα μέσα της δεκαετίας του 1960 στην ύστερη βουλγάρικη ποίηση ξεχωρίζει ο Ατανάς Ντάλτσεφ, ο οποίος χρησιμοποιεί μία ποίηση φιλοσοφική και μεταφυσική, αλλά και ο Ντιμίταρ Παντελέεφ με κεντρικό θέμα την επιστροφή στην «πατρίδα». Οι ποιητές Κωνσταντίν Παβλόφ, Λιουμπομίρ Λέβτσεφ και Στέφαν Τσάνεφ έχουν διαφορετική τύχη κατά την περίοδο της «στασιμότητας» και του «ώριμου» σοσιαλισμού. Ο Λιουμπομίρ Λέβτσεφ θέτει το ταλέντο του στην υπηρεσία του κομμουνιστικού καθεστώτος, ο Στέφαν Τσάνεφ δίνει έμφαση στον επικοινωνιακό και δοκιμακό λόγο, ενώ ο Κωνσταντίν Παβλόφ πληρώνει την «ελεύθερη ποιητική του σκέψη» με τον μακροχρόνιο αποκλεισμό του από τη λογοτεχνική ζωή και την απαγόρευση δημοσιεύσεων (Αίμος, Ανθολογία Βαλκανικής Ποίησης, 2007:254-256).

#### 2.4. Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΤΗΣ Π.Γ.Δ.Μ.

Η λογοτεχνία της Π.Γ.Δ.Μ. εδραιώθηκε ως εθνικός θεσμός γύρω στα τέλη της δεκαετίας του 1950. Ειδικότερα, τότε αρχίζουν να δημοσιεύονται εξειδικευμένα λογοτεχνικά περιοδικά, ασκείται επαγγελματική λογοτεχνική κριτική, δημιουργείται ένα δίκτυο εκδοτικών οίκων κι οργανώνονται συγγραφικές εκδηλώσεις. Παράλληλα, σχηματίζονται δύο λογοτεχνικά «στρατόπεδα» γύρω από τα περιοδικά “Современост” και “Разгледи”, τα οποία εκφράζουν τον ρεαλισμό και τον μοντερνισμό αντίστοιχα. Επίσης, η λογοτεχνία των Σκοπίων εντάσσεται στο σχολικό πρόγραμμα ως μέρος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης όλων των Σκοπιανών και δημιουργείται ο Λογοτεχνικός Κανόνας,

---

<sup>34</sup> Στη λογοτεχνία ο όρος «σύμβολο» χρησιμοποιείται για μία λέξη ή μία έκφραση που σημαίνει ένα αντικείμενο ή ένα γεγονός, το οποίο με τη σειρά του σημαίνει κάτι άλλο ή παραπέμπει σε ένα φάσμα αναφορών πέρα του ιδίου. Ο συμβολισμός δίνει έμφαση στον πλούτο των υπαινιγμών κι όχι στη σαφήνεια της σημασίας (Abrams, 2012:461-462).

<sup>35</sup> Ο εξπρεσιονισμός είναι ένα γερμανικό κίνημα στη λογοτεχνία, βασικοί πρόδρομοι του οποίου υπήρξαν συγγραφείς που με διάφορους τρόπους απομακρύνθηκαν από τη ρεαλιστική απεικόνιση του κόσμου και της ζωής, ενσωματώνοντας στη γραφή τους οραματικές ή έντονες ψυχικές καταστάσεις, τις οποίες εξέφραζαν και απέδιδαν μέσα από διαστρεβλωμένες αναπαραστάσεις του εξωτερικού κόσμου. Ο εξπρεσιονιστής συγγραφέας ή καλλιτέχνης χρησιμοποιεί την υπερβολή και τη στρέβλωση των αντικειμένων, καθώς και την έκφραση εξαιρετικά βίαιων διαθέσεων και συναισθημάτων (Abrams, 2012:127-128).

τον οποίον ο Кѳосев (1993:5) αποκαλεί «ευγενή κατάλογο λογοτεχνικών συγγραφέων κι έργων», δίνοντας τη δυνατότητα να δημιουργηθούν αφηγήσεις με την ονομασία «εθνική λογοτεχνική ιστορία». Μάλιστα, μέχρι και τα τέλη της δεκαετίας του 1950 κάθε λογοτεχνικό έργο είναι πρωτοπόρο στο είδος του, στο θέμα του και στη λογοτεχνική του τάση, καθώς κάθε συγγραφέας της Π.Γ.Δ.Μ. δεν κληρονομεί μία καθιερωμένη λογοτεχνική παράδοση και δεν είναι υποχρεωμένος να ακολουθεί τους κανόνες μίας συγκεκριμένης λογοτεχνικής κουλτούρας (Ivanov, 1997:3-4).

Αν επιχειρούσαμε σε αυτό το σημείο να ομαδοποιήσουμε τα βασικά χαρακτηριστικά της λογοτεχνίας της Π.Γ.Δ.Μ., θα ξεκινούσαμε αναφέροντας ότι βασικός της πρωταγωνιστής δεν είναι το άτομο, όπως συμβαίνει στις «μεγάλες» λογοτεχνίες, αλλά το ίδιο το έθνος. Αυτός ο πατριωτισμός ή αλλιώς αυτή η εμμονή της λογοτεχνίας της Π.Γ.Δ.Μ. με τη «Μακεδονία» οφείλεται στη χειραγωγημένη χρήση των λογοτεχνικών κειμένων της με σκοπό την «εξουδετέρωση» των πραγματικών ή φανταστικών απειλών κατά της κυριαρχίας της Π.Γ.Δ.Μ., αλλά και της χρήσης τους ως επιχείρημα για το αδιαμφισβήτητο της ύπαρξης της ως «Μακεδονία» στον πολιτικό και πολιτιστικό χάρτη των Βαλκανίων, αλλά και σε ολόκληρο τον κόσμο. Για άλλους μελετητές, η κύρια λειτουργία της λογοτεχνίας της είναι να αποτελέσει ένα «ημερολόγιο του έθνους» (Kafka, 1948:191), μία ηρωική αφήγηση για το πεπρωμένο της ίδια της χώρας, μία πηγή για ενεργό αλληλεπίδραση κι όχι για σκεπτικισμό (Deleuze & Felix, 1986:17).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό της είναι η έμφαση που δίνεται στη λαογραφία της. Ωστόσο, αυτή δε θα πρέπει να λαμβάνεται ως ένα καλλιτεχνικό τέχνασμα, αλλά ως μία ιδεολογική πράξη που στοχεύει στη χρήση της λαογραφίας ως «εθνικού θησαυρού» για εθνικούς σκοπούς, ως δείκτης του έθνους, αλλά και ως μία από τις πιο ισχυρές ταυτότητές του (Lord, 1976:63-73). Άλλωστε, γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο η λαογραφία στην Π.Γ.Δ.Μ. συνδέεται σχεδόν αποκλειστικά με το χωριό, από το οποίο οι συγγραφείς αντλούν το μεγαλύτερο μέρος των θεμάτων τους. Τέλος, βασικό χαρακτηριστικό της λογοτεχνίας της είναι το επαναλαμβανόμενο μοτίβο της εξορίας. Ο ήρωας αδυνατεί να επιστρέψει στο σπίτι του, στην πατρίδα του και ή πεθαίνει στο εξωτερικό ή στο δρόμο της επιστροφής (Ivanov, όπ.π.:13-14).

Με αφορμή τα παραπάνω, αξίζει να σημειωθεί ότι στη δεκαετία του 1990, ειδικά μετά τη διάλυση της Γιουγκοσλαβίας και την πλήρη ανεξαρτησία της Δημοκρατίας της Μακεδονίας, ο αριθμός των λογοτεχνικών έργων των συγγραφέων από την Π.Γ.Δ.Μ. που έχουν μεταφραστεί στην αγγλική γλώσσα είναι κατά πολύ μεγαλύτερος από τον αριθμό των έργων που μεταφράστηκαν στα σερβικά ή στα κροατικά. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι δεκάδες χιλιάδες των

κατοίκων της Π.Γ.Δ.Μ. μετανάστευσαν στον Καναδά, στις Η.Π.Α., στην Αυστραλία και στο Ηνωμένο Βασίλειο. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο έπαιξε η επικοινωνία των μεταναστών με την πατρίδα τους, καθώς επίσης και η διάδοση της επικοινωνίας σε παγκόσμιο επίπεδο μέσω του διαδικτύου (Seraphinoff, 2007:1-7)<sup>36</sup>

Σε ό,τι αφορά την παιδική λογοτεχνία της Π.Γ.Δ.Μ., το “*Proletni doždovi*” (Spring Rains) του Gorjan Petrevski, περιλαμβάνει δεκατέσσερις λαϊκές ιστορίες, οι οποίες αποτελούν μία σύγχρονη προοπτική νεοελληνικών στοιχείων άτυπων λαϊκών παραμυθιών. Συνεχίζοντας, στο σύγχρονο μυθιστόρημα “*Devojkite na Marko*” (Marko’s Girlfriends), η Olivera Nikolova, μία από τις πιο δημοφιλείς συγγραφείς για παιδιά, μελετά με χιούμορ την είσοδο ενός αγοριού στον κόσμο των κοριτσιών, καθώς και τις σχέσεις ανδρών και γυναικών. Σε γενικές γραμμές, η λογοτεχνία μετακινείται από μία περίοδο ρομαντικού πατριωτισμού σε μια ποίηση βασισμένη στην παραδοσιακή λαογραφία και στην αξιοποίηση της φύσης (τοπίο, άνοιξη, ζώα, λουλούδια, άνεμος) μέσω ενός μίγματος παραμυθιών και λαϊκών τραγουδιών (Blažić, όπ.π.:6).

Αρχικά, η συγγραφέας Natka Mickoni αναφέρει ότι οι πιο συνηθισμένοι σύντροφοι των παιδιών στα λογοτεχνικά βιβλία είναι τα ζώα και πολύ συχνή η χρήση της προσωποποίησης (Mickoni, 1988:51). Μία άλλη μερίδα συγγραφέων, όπως οι Slavko Janevski, Gligor Popovski, Kiro Donev και Vano Nikoleski διαπραγματεύονται στα έργα τους θέματα σχετικά με την προστασία του περιβάλλοντος. Επίσης, οι Liljana Beleva, Kiro Donev και Stojmir Simjanovski έχουν γράψει βιβλία επιστημονικής φαντασίας, ενώ εσχατολογικά θέματα, θέματα δηλαδή σχετικά με την καταστροφή του κόσμου, έχουν επίσης απασχολήσει πολλούς συγγραφείς, όπως τους Brian Ash, Velko Nedelkovski, Beleva, Zafirovski και Simjanovski.<sup>37</sup> Τέλος, στο μυθιστόρημα “*Stairs in the*

---

<sup>36</sup> Μερικά από τα έργα της Π.Γ.Δ.Μ. που μεταφράστηκαν στα αγγλικά είναι: “*Poems*” του Gane Todorovski, “*Reading the Ashes*”, πρόκειται για μία ανθολογία είκοσι έξι ποιητών, “*Songs of Macedonia*”, πρόκειται για ένα βιβλίο λαϊκής ποίησης, “*Longing for the South*” των Sitikant Mahapatra και Jozo Boskovski, “*Road to the Mountains*” του Radovan Pavlovski, “*Footprints of the Wind*” του Mateja Matevski, “*Cousins*” του Meto Jovanovski (πρόκειται για το πρώτο σύγχρονο μυθιστόρημα της Π.Γ.Δ.Μ. που μεταφράστηκε στην αγγλική γλώσσα το 1987) (Seraphinoff, όπ.π.:1-2).

<sup>37</sup> Το βιβλίο “*Visual encyclopedia*” του Brian Ash δίνει τέσσερις λόγους για την καταστροφή του κόσμου: κοσμικός, ανθρώπινος, εξωγήινος και φυσικός (Urošević, 1988:218). Στο μυθιστόρημα “*The Eternal Taniz*” του Velko Nedelkovski, από τη μία προβάλλεται η τεχνολογική εξέλιξη ως η βασική αιτία πολλών δεινών για τους ανθρώπους και από την άλλη ο συγγραφέας βλέπει τη σωτηρία της ανθρωπότητας στην επιστροφή στις παλιές αξίες (Nedelkovski, 1999). Στο βιβλίο “*The planet Otkalz*” οι άνθρωποι για να προστατευθούν από το μολυσμένο περιβάλλον ζουν κάτω από ένα πλαστικό κουδούνι, στο οποίο ο αέρας παράγεται τεχνητά (Beleva, 1988).

*green*” του Acevska προτείνεται η σωστή χρήση της τεχνολογίας από τα παιδιά. Όλοι οι παραπάνω συγγραφείς και πολλοί άλλοι, μέσα από ποικίλους χαρακτήρες, δείχνουν τη σχέση μεταξύ καλού και κακού, αγάπης και μίσους, βίας και θυσίας, φιλίας και εγωισμού, ανθρωπιάς και παγκόσμιας αλληλεγγύης (Denkova, 2011:3158-3162).

Σε ό,τι αφορά την ποίηση της Π.Γ.Δ. και ειδικότερα την ποίηση κατά το 19<sup>ο</sup> αιώνα, αυτή συνδυάζει τις πιο αξιόλογες αρχές του ευρωπαϊκού ρομαντισμού: την αφύπνιση της εθνικής συνείδησης, την επιστροφή στο επικό παρελθόν, το λυρικό ενδιαφέρον για τον συναισθηματικό κόσμο του ανθρώπου και την προβολή της λαϊκής προφορικής δημιουργίας. Οι αδερφοί Δήμηταρ και Κώνσταντιν Μιλάντινοβ αποκαθιστούν τη λαογραφική, εθνογραφική, διαφωτιστική και λογοτεχνική δραστηριότητα, ενώ ο Γκρήγκορ Πρίτσεβ γράφει κάποια έργα του και στην ελληνική γλώσσα. Στις αρχές του εικοστού αιώνα, λόγω των αντίξοων ιστορικών περιστάσεων,<sup>38</sup> το εθνικό πνεύμα ατονεί, διαμορφώνεται, όμως, η συνείδηση για τις ιδιαιτερότητες της σλαβομακεδονικής εθνότητας. Τα έργα του Βένκο Μάρκοβσκι και του Κότσο Ράτσιν αποτελούν μία στροφή προς τη σύγχρονη λογοτεχνία. Η επίσημη απαγόρευση του κωδικοποιημένου γλωσσικού ιδιώματος, η κυριαρχία της σέρβικης κουλτούρας και το επαναστατικό κομμουνιστικό κίνημα επηρεάζουν τη λογοτεχνία της Π.Γ.Δ.Μ. Στο δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα η ποίηση καλλιεργείται αισθητικά και από τη φολκλορική ποίηση<sup>39</sup> περνάει στην ποίηση της εσωτερικής έκφρασης. Μάλιστα, αναπτύσσονται πολλοί πεζολογικοί τρόποι όπως: η διακειμενικότητα, η ποιητική του παιχνιδιού, του τεχνάσματος, του παροξυσμού, η αυτοαναφορική ποίηση και άλλοι τύποι μοντέρνας έκφρασης (Αίμος. Ανθολογία Βαλκανικής Ποίησης, όπ.π.:327-332).

---

<sup>38</sup> Οι αντίξοες ιστορικές περιστάσεις, εν συντομία, ήταν οι δύο βαλκανικοί πόλεμοι, ο Α΄ Παγκόσμιος πόλεμος, το καθεστώς του βασιλείου Σέρβων, Κροατών και Σλοβένων, η σέρβικη κατοχή, η βουλγάρικη κατοχή και ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος (Αίμος. Ανθολογία Βαλκανικής Ποίησης, όπ.π.:329).

<sup>39</sup> Η φολκλορική/λαϊκή ποίηση της Π.Γ.Δ.Μ. περιλαμβάνει τα λυρικά κι επικά ποιήματα/τραγούδια, τα οποία είναι γνωστά ως “ballads” και “romances”. Επιπλέον, η φολκλορική ποίηση κατατάσσεται σε ομάδες και υπο-ομάδες: τελετουργική, μυθολογική, δουλειάς, αγάπης, οικογένειας, παιδική και χιουμοριστικά ποιήματα. Επιπλέον, το λαϊκό έπος περιλαμβάνει τα εξής: ιστορικά, μη ιστορικά, ηρωικά, “haiduk”, “komita”, δηλαδή επαναστατικά/αντιτουρκικά ποιήματα (Sazdon, 1991:186-199).

## 2.5. Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΤΗΣ ΚΡΟΑΤΙΑΣ

Κατά τη διάρκεια της περιόδου ανάμεσα στους δύο Παγκόσμιους Πολέμους κι έχοντας ως αρχή το 1932, μία χρονολογία ιδιαίτερα σημαντική για τη σύγχρονη κροατική λογοτεχνία, ο Jelcic<sup>40</sup> ξεχωρίζει τους ακόλουθους Κροάτες συγγραφείς: Miroslav Krleža, Slavco Kolar, Ivo Kozarcanim, Mile Budak, Vjegoslav Kaleb και Ivan Goran Kovic. Επιπλέον, στο διάστημα πριν από τον πόλεμο, οι συγγραφείς που ξεχωρίζουν είναι οι: August Cesarac και Milan Begovic. Από την άλλη, μία νέα γενιά συγγραφέων εμφανίζεται αμέσως μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Σε αυτήν ανήκουν οι: Petar Segetin, Mirco Bozic, Ranco Marinkovic και Vladan Desnica. Συνεχίζοντας, από τα μέσα της δεκαετίας του 1950 έως και τις αρχές του 1970, μέλη της γενιάς *Krugovasi*, λόγω της σύνδεσής τους με το περιοδικό “Krugovi” (Circles)<sup>41</sup> είναι οι: Antun Soljan, Marinkovic, Desnica, Slobodan Novak και Ivan Slamning. Ο Jelcic αναφέρει ότι οι Ivan Aralica, Nedjeljko Fabrio και Pavao Pavlicic έγραψαν σπουδαία έργα κατά τη δεκαετία 1970 και 1980. Τέλος, μία νεότερη γενιά συγγραφέων συνδέεται με το περιοδικό “*Quorum*”, χωρίς ωστόσο να αναφέρονται τα ονόματα των συγγραφέων της δεκαετίας 1970, 1980 και 1990 (Skvorc, 2002:97-98).

Συνεχίζοντας, στη σύγχρονη κροατική λογοτεχνία ανήκει το έργο του Krleža “*Povratac Filipa Latinovicz*” (The Return of Filip Latinovicz) (1932), στο οποίο ο συγγραφέας δίνει έμφαση στον εξαναγκαστικό χαρακτήρα του κόσμου από τον οποίον ο ήρωας, ο Φίλιπ, θέλει να δραπετεύσει. Το έργο αυτό θα επηρεάσει τα έργα κι άλλων συγγραφέων, όπως τους Kozarcanin, Segedin, Marinkovic κ.ά. Το τέλος του μοντερνισμού και η έναρξη του μεταμοντερνισμού εντάσσεται στη δεκαετία 1960-1970 με τα εξής βασικά χαρακτηριστικά: την κατάρρευση της ενότητας, το τέλος της αφήγησης, την απώλεια ενός ενοποιημένου στυλ και τη διείδυση καθημερινών και ασήμαντων στοιχείων στη λεγόμενη υψηλή λογοτεχνία (Hassan, 1980. Lyotard, 1984).

Επιπρόσθετα, η δεκαετία του 1970 χαρακτηρίζεται ως “*mlada proza*” (young proza)<sup>42</sup>. Μάλιστα, αυτή η γενιά είναι γνωστή και ως “*fantasticari*” (fantastic writers), καθώς η πλειοψηφία των συγγραφέων γράφει σύντομες ιστορίες με πολλά φανταστικά στοιχεία. Συνεχίζοντας, το 1985 αποτελεί τη

---

<sup>40</sup> Κροάτης ιστορικός της λογοτεχνίας, επικεφαλής του Department of Literature του Institute of Croatian Literature, Theatre and Music (Skvorc, όπ.π.:97).

<sup>41</sup> Οι γενιές των Κροατών συγγραφέων μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο συνδέονται με την κυκλοφορία τριών λογοτεχνικών περιοδικών: *Krugovi* (1950), *Razlog* (1960) και *Quorum* (1980) (Bogisic et al., 1998:413-459).

<sup>42</sup> Ο όρος εισήχθη από τον Velimir Viskovic (1983) και οι πιο σημαντικοί συγγραφείς είναι: οι Pavlicic, Tribuson, Veljko Barbijeri, Stjepan Cuic και Dubravka Ugresic (Skvorc, όπ.π.:102).

χρονική αφηγηρία του περιοδικού “*Quorum*” και της λογοτεχνικής γενιάς “*quorumasi*”, η οποία δίνει έμφαση στη σύντομη πρόζα.<sup>43</sup> Τη δεκαετία 1980 και 1990 κάνει την εμφάνισή του ένα άλλο είδος πρόζας, το “*nonovonijesni roman*” (neohistorical novel) (Milanija, 1994:11-12). Στη δεκαετία του 1990, οι σύντομες ιστορίες καθιερώνονται στην κροατική πρόζα, η οποία πλέον φτάνει σε ένα υψηλό λογοτεχνικό επίπεδο σε σχέση με τις άλλες ευρωπαϊκές λογοτεχνίες. Μάλιστα, συγγραφείς όπως οι Feric, Miljenko Jergovic και Pavlicic μεταφράζονται στα γερμανικά, στα γαλλικά και στα αγγλικά. Στα τέλη της δεκαετίας του 1990 ξεχωρίζουν οι παρακάτω συγγραφείς: Feric, Jergovic, Bosnjak, Jelcic, Bazina και Vlahovic (Skvorc, ό.π.:108-110).

Ένα άλλο σημείο που θα πρέπει να τονίσουμε είναι ότι από τον 18<sup>ο</sup> αιώνα ξεχωρίζουν έργα που θα μπορούσαν από μία άποψη να συμπεριληφθούν στην παιδική λογοτεχνία. Ειδικότερα, το έτος 1754 μπορεί να θεωρηθεί ως αρχή των παιδικών βιβλίων στην Κροατία με τον Antun Kanižlić και το βιβλίο του “*Obilato mliko duhovno*” (Abundant Spiritual Milk). Ωστόσο, η ανάπτυξη της παιδικής λογοτεχνίας στην Κροατία μπορεί να παρατηρηθεί κυρίως στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Μάλιστα, το 1850 θεωρείται η πραγματική αρχή της παιδικής λογοτεχνίας στην Κροατία με τη δημοσίευση του “*Mali tobolac*” (*Little Pouch*) του Ivan Filipović.<sup>44</sup> Αξίζει να αναφέρουμε ότι το 1863 δημοσιεύθηκε το βιβλίο “*The Shoemaker and the Devil*” του August Šenoa,<sup>45</sup> μία πολύ καλή αφήγηση ιστορικού περιεχομένου, ίσως, η καλύτερη από αυτές που συμπεριλαμβάνονται στη βιβλιογραφία της παιδικής λογοτεχνίας της Κροατίας μέχρι και την εμφάνιση των ιστοριών της Ivana Brlić Mažuranić το 1916.

Συνεχίζοντας την ιστορική μας διαδρομή, η αρχή του εικοστού αιώνα χαρακτηρίζεται από δύο μεγάλες συγγραφείς, τις Ivana Brlić Mažuranić<sup>46</sup> και

---

<sup>43</sup> Σύμφωνα με τον Pavlicic (1996), η σύντομη πρόζα, σε αντίθεση με το μυθιστόρημα, του οποίου η ανάπτυξη εντάσσεται χρονικά από τα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα μέχρι και σήμερα, επαναλαμβάνει ένα ήδη καθιερωμένο επίσημο μοντέλο. Δύο είναι τα είδη της σύντομης πρόζας: α) ρεαλιστική, η οποία τείνει να είναι αποσπασματική και β) φανταστική, η οποία τείνει να ενσωματώνει θέματα φανταστικού χαρακτήρα.

<sup>44</sup> Το βιβλίο αποτελείται από τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος περιέχει τραγούδια, το δεύτερο παροιμίες σε στίχο, το τρίτο ιστορίες και το τέταρτο περιέχει πατριωτικές σκέψεις. Το δεύτερο και το τρίτο μέρος είναι μεταφράσεις και προσαρμογές, ενώ το πρώτο μέρος είναι ποίηση από τον Filipović. Η παιδική λογοτεχνία, λοιπόν, στην Κροατία αρχίζει με την ποίηση. Ωστόσο, ο Filipović επέμενε σε ηθικά και πατριωτικά θέματα, παραμελώντας τις καλλιτεχνικές αξίες (Težak, 2008:35).

<sup>45</sup> Ο Šenoa ξεκίνησε από τις λαϊκές ιστορίες, ωστόσο, τις αποτύπωσε με τη δική του όμορφη εκδοχή, χρησιμοποιώντας ενδιαφέροντες στίχους (Težak, ό.π.:36).

<sup>46</sup> Οι ιστορίες της περιλαμβάνουν ολοκληρωμένους χαρακτήρες που σημειώνουν λογικές ενέργειες. Βασικές αξίες δεν αποτελούν η δύναμη ή η πονηριά, όπως συμβαίνει στις λαϊκές ιστορίες, αλλά η αγάπη, η υποχρέωση και η ηρεμία. Την αποκαλούν η Κροάτης Andersen (Težak, ό.π.:40).

Jagoda Truhelka<sup>47</sup>. Γύρω στο 1993 ξεχωρίζουν και άλλοι συγγραφείς, όπως ο Erich Kästner και ο Mate Lovraka. Ο τελευταίος έγραψε ρεαλιστικές παιδικές νουβέλες, βάζοντας ένα τέλος στις αφηγήσεις παραμυθιών. Μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου ξεχωρίζουν οι Anđelka Martić, Danko Oblak, Grigor Vitez και Ivan Kušan. Ολοκληρώνοντας, ο πιο βραβευμένος ποιητής και συγγραφέας της παιδικής λογοτεχνίας στην Κροατία είναι ο Zvonimir Balog. Κάποια από τα έργα του είναι “*Nevidljiva Iva*” (1970), μία συλλογή ποιημάτων, “*Ja magarac*” (Donkey Me, 1973), “*Bosonogi general*” (“*Little Devil*” 1993), “*Kako sam došao na svijet*” (*How I Came About*). Τα ποιήματά του δεν υπακούν στους κανόνες του κλασικού μέτρου και της ομοιοκαταληξίας, ούτε οι ιστορίες του σε κανόνες πεζογραφίας ή αφηγηματικού στυλ. Μέσα από το παιχνίδι με τις λέξεις και το χιούμορ, δαλεάζει το παιδί να το τραβήξει στον κόσμο του (Težak, ό.π.:42-56). Συνοψίζοντας, η παιδική λογοτεχνία της Κροατίας αλλάζει σημαντικά από το 1990, μετά τον πόλεμο του 1992 έως το 1995. Οι πολιτικές αλλαγές επηρεάζουν τα κίνητρά της, δίνοντας έμφαση σε εθνικά, πατριωτικά και θρησκευτικά θέματα. Αυτό το έντονο μεταπολεμικό σύνδρομο έχει ως συνέπεια την απώλεια των αισθητικών και ανθρώπινων αξιών, κάτι ανάλογο με ό,τι συνέβη και στη Βοσνία-Ερζεγοβίνη (Blažić, ό.π.:5-6).

Σε ό,τι αφορά την κροατική ποίηση, η μεσαιωνική κροατική ποίηση αποτελεί την αφετηρία της σύντομης αυτής ιστορικής μελέτης. Η θεματολογία της ήταν στενά συνδεδεμένη με θρησκευτικές, λειτουργικές και πνευματικές ανάγκες. Μάλιστα, καθώς κάθε χειρόγραφο βιβλίο ήταν ένα και μοναδικό, τα ποιήματα αυτά ζούσαν στην προφορική λογοτεχνία και η «ζωή» τους εξαρτιόταν από το πόσο εύκολα μπορούσαν να τα θυμούνται (King, 2011:113). Το “*Pariška pjesmarica*” (Parisian Songbook) αποτελεί την πραγματική αρχή της κροατικής ποίησης. Πρόκειται για μία συλλογή ποιημάτων, καθώς περιλαμβάνει 10 κροατικά λαϊκά ποιήματα (Despot, 2013:123-134). Στα παραπάνω, ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι, σύμφωνα με τον Χατζηαναστασίου (ό.π.:146-147), οι απαρχές της κροατικής ποίησης σχετίζονται στην πραγματικότητα με την τουρκική κατάκτηση. Έτσι, ο Μάρκουλιτς (1450-1526) στο ποίημά του «*Ιουδίθ*» χρησιμοποιεί το βιβλικό μοτίβο ως αλληγορία, προκειμένου να αναφερθεί στον τουρκικό κίνδυνο. Ίδιο περίπου περιεχόμενο έχει και το ποίημά του «*Προσευχή κατά των Τούρκων*». Επιπλέον, εξαιρετικό ποίημα, όχι μόνο της κροατικής, αλλά και της παγκόσμιας λογοτεχνίας, αποτελεί το ποίημα «*Οσμάν*» του Γκούντουλιτς, το οποίο αναφέρεται σε μία ιστορία σύγκρουσης μεταξύ Σλάβων και Τούρκων.

---

<sup>47</sup> Στα έργα της οι ήρωές της είναι από τους πιο ολοκληρωμένους και πιο φυσικούς χαρακτήρες της παιδικής λογοτεχνίας της Κροατίας. Ασχολήθηκε κυρίως με το οικογενειακό μυθιστόρημα με αναφορές στην αγάπη, στη ζεστασιά του σπιτιού, στη θρησκεία, στις διαπροσωπικές συγκρούσεις και στα προβλήματα. Κυρίως περιγράφει την παιδική ηλικία μέχρι την ηλικία των δεκατεσσάρων (Težak, ό.π.).



Τέλος, το έργο του Ιβάν Ματζούρανιτς (1814-1890) «*Ο θάνατος του Σμαϊλ Αγά Τσέντζιτς*» αναφέρεται στον αγώνα των Μαυροβουνίων κατά των Τούρκων (Κατσόφσκα-Μαλιγκούδη, 2004:94).

Ένα ακόμη σημαντικό σημείο που δε θα πρέπει να παραληφθεί είναι ότι η βοσνιακή, η κροατική και η σερβική γλώσσα αποτελούν τρεις παραλλαγές της γλώσσας που ήταν παλιότερα γνωστή ως σερβοκροατική και τη μιλούσαν είκοσι εκατομμύρια περίπου άνθρωποι. Έτσι, πάρα πολλοί καταξιωμένοι ποιητές έγραψαν και δημοσίευσαν ποίηση στην Πρώην Γιουγκοσλαβία μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Είναι, ωστόσο, σίγουρα σημαντικό να τονίσουμε ότι υπήρχαν πάντα διαφορές στη βοσνιακή, κροατική και σέρβικη ποίηση και λογοτεχνία. Μάλιστα, πολλά από αυτά τα έργα μεταφράστηκαν και δημοσιεύτηκαν στην Αμερική και στις Η.Π.Α., όπως για παράδειγμα οι μεταφράσεις και δημοσιεύσεις των Bernard Johnson, Vasa D. Mihailovich και Charles Simic στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Επίσης, το 1970, ο Penguin δημοσίευσε την ποιητική ανθολογία “*New Writing in Yugoslavia*”, οποία περιλάμβανε μία πλούσια συλλογή ποιημάτων και μυθοπλασίας. Στον χώρο των μεταφράσεων και των δημοσιεύσεων ακολουθούν και άλλα ονόματα, όπως ο Charles Simic, Branko Mikasinovich, Dragan Milivojevic και άλλοι καταξιωμένοι. Η περίοδος μεταξύ 1981 και 1991 ανέδειξε τέσσερις άλλες ανθολογίες και περισσότερα από δώδεκα βιβλία μεταφρασμένης βόσνιας, κροατικής και σέρβικης ποίησης στα αγγλικά και ακολούθησαν και άλλες στις επόμενες δεκαετίες. Συνοψίζοντας, από το 1970 μέχρι και το 2004 περισσότεροι από τριάντα εκδοτικοί οίκοι έχουν εκδώσει βιβλία της ποίησης της Βοσνίας, της Κροατίας και της Σερβίας (Zabic & Kamenish, όπ.π.:2-9).

## 2.6. Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΤΟΥ ΜΑΥΡΟΒΟΥΝΙΟΥ

Είναι σημαντικό για αρχή να δούμε πώς επανεξετάζονται σήμερα η λογοτεχνία και η γλώσσα του Μαυροβουνίου, με την τελευταία να είναι ίσως η πιο σημαντική πτυχή της εθνικής ταυτότητάς του. Σύμφωνα με τον Petrovic (2001:7-8, 14-16), οι Σέρβοι γλωσσολόγοι αρνούνται την ξεχωριστή γλωσσική ταυτότητα της γλώσσας του Μαυροβουνίου. Θεωρούν ότι αποτελεί παραλλαγή της σέρβικης γλώσσας, γεγονός που καταδεικνύει ότι τα κίνητρα είναι κυρίως πολιτικά με σκοπό την επιβολή της σέρβικης γλωσσικής κι εθνικής ταυτότητας από τους Σέρβους στους Μαυροβούνιους. Ο ισχυρισμός ότι οι συγγραφείς του Μαυροβουνίου του 19<sup>ου</sup> αιώνα, όπως ο Njegoš και άλλοι συγγραφείς, είναι στην πραγματικότητα Σέρβοι συγγραφείς πρέπει να απορριφθεί. Άλλωστε, το 2010 η Commission for the Standardisation of the Montenegrin Language ανέπτυξε ένα

πλήρες σώμα ορθογραφικών, γραμματικών, συντακτικών και άλλων κανόνων για τη γλώσσα του Μαυροβουνίου.

Ο γλωσσολόγος του Μαυροβουνίου Adnan Ćirgić (2011:23-47) υποστηρίζει ότι η γλώσσα και η λογοτεχνία του Μαυροβουνίου έχει μια μακρά και ξεχωριστή ιστορία. Η περίοδος κατά την οποία ήταν «ταμπού» να μιλάμε για μία ξεχωριστή γλώσσα του Μαυροβουνίου (μεταξύ του 19<sup>ου</sup> και του 20<sup>ου</sup> αιώνα) έχει πλέον τελειώσει. Μάλιστα, η ιστορία της λογοτεχνικής και γραπτής γλώσσας του Μαυροβουνίου περιλαμβάνει τις εξής περιόδους: α) περίοδος “Doclea”, από τα μέσα του 9<sup>ου</sup> αιώνα μέχρι το 1980, β) περίοδος “Zeta”, από το 1180 μέχρι τα μέσα του 15<sup>ου</sup> αιώνα, γ) περίοδος «Γραπτής Γλώσσας», από τα τέλη του 15<sup>ου</sup> μέχρι και τα μέσα του 18<sup>ου</sup> αιώνα, δ) περίοδος «Μη κωδικοποιημένης Λογοτεχνικής Γλώσσας», από τα μέσα του 18<sup>ου</sup> αιώνα μέχρι το 1830, ε) «Μεταβατική Περίοδος», από το 1830 μέχρι και τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και τέλος στ) περίοδος “Vuk”, η οποία πήρε το όνομά της από τον μεταρρυθμιστή της σέρβικης γλώσσας Vuk Karadžić, του οποίου η τυποποιημένη σέρβικη γλώσσα επιβλήθηκε στο Μαυροβούνιο μετά το 1918.<sup>48</sup>

Συνεχίζοντας, η λογοτεχνία του Μαυροβουνίου έχει τις ρίζες της στη λαϊκή λογοτεχνία, την οποία τραγουδούσαν με συνοδεία ενός “gusla”, ένα είδος βιολιού. Τα μοναστήρια ήταν τα πρώτα κέντρα αλφαριθμητισμού, γι’ αυτό και οι θρησκευτικοί ηγέτες ήταν οι πρώτοι που έγραψαν κείμενα. Κάποια από τα πρώτα χειρόγραφα έργα ήταν: το “*Miroslavljevo jevandjelje*”, 1186–1190 (Miroslav’s Gospel) και το “*Kraljevstvo Slovena*”, 1177–1189 (The Kingdom of the Slavs) του Pop Dukljanin. Ο πρώτος τυπογράφος ιδρύθηκε στο Cetinje, τριάντα οχτώ χρόνια μετά την εφεύρεση του Γουτεμβέργιου το 1494. Μάλιστα, εκείνη τη χρονιά τυπώθηκε το βιβλίο “*Ostoih*”, το οποίο είναι το πρώτο βιβλίο που τυπώνεται στα κυριλλικά. Ο μεγαλύτερος ποιητής του Μαυροβουνίου είναι ο Petar Petrović Njegoš, ο οποίος τιμάται ευρέως από όλους τους Σέρβους

---

<sup>48</sup> Κατά την περίοδο Doclea υπήρξε ισχυρή λατινική και καθολική επιρροή. Κατά τη διάρκεια της περιόδου Zeta, το Μαυροβούνιο έγινε μέλος της Σερβίας, γεγονός, το οποίο είχε γλωσσικές, πολιτισμικές και κοινωνικές συνέπειες. Σε αυτήν την περίοδο, η ορθόδοξη θρησκεία, η παλιά εκκλησιαστική σλαβονική γλώσσα και η κυριλλική γραφή επικράτησαν. Από τα μέσα του 15<sup>ου</sup> αιώνα η γραπτή γλώσσα επηρεάστηκε από την τοπική σλαβική γλώσσα, ενώ από τα μέσα του 18<sup>ου</sup> αιώνα η γραπτή σλαβική γλώσσα μετατράπηκε σε μία μη κωδικοποιημένη λογοτεχνική γλώσσα. Από το 1830 και μετά, η γλωσσική μεταρρύθμιση του Karadžić οδήγησε τη λογοτεχνική γλώσσα σε σημαντικές αλλαγές που επίσημα πια ονομάστηκε «Σερβική». Ορισμένα τυπικά χαρακτηριστικά της γλώσσας του Μαυροβουνίου αποκλείστηκαν από τη σερβική γλώσσα, ενώ στο πεδίο της φαντασίας, τα στοιχεία της λογοτεχνικής γλώσσας του Μαυροβουνίου κατάφεραν να επιβιώσουν. Μετά το 1918, η γλώσσα του Μαυροβουνίου υποβαθμίστηκε και θεωρήθηκε «αρχαϊκή», ενώ η ιστορία του Μαυροβουνίου απαγορεύτηκε να διδάσκεται στο δημοτικό σχολείο. Στα τέλη του 1960, μία μερίδα συγγραφέων υποστηρίζει την επιστροφή στις πολιτισμικές αξίες του Μαυροβουνίου και την ύπαρξη ενός ξεχωριστού λαού, του έθνους, της γλώσσας και της πολιτικής οντότητας του Μαυροβουνίου (Ćirgić, όπ.π.:109-110, 181-211).

(Allcock, Lampe & Poulsen, 2018). Οι υποστηρικτές της γλώσσας του Μαυροβουνίου βλέπουν τα έργα του Njegoš ως παράδειγμα της μοναδικότητας της γλωσσικής παράδοσης του Μαυροβουνίου, ενώ παράλληλα και η Σερβία τον θεωρεί μέρος της δικής της λογοτεχνίας. Ολοκληρώνοντας, η λογοτεχνία που δημιουργήθηκε στο Μαυροβούνιο κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα αποτελεί μέρος της νότιας σλαβικής ορθόδοξης παράδοσης κι έτσι είναι συνδεδεμένη με τη σέρβικη παράδοση (Greenberg, 2008:94-97).

Στα παραπάνω αξίζει να προσθέσουμε το ποίημα “*Mountain Wreath*” του Petar II Petrović- Njegoš,<sup>49</sup> ίσως το πιο σημαντικό λογοτεχνικό έργο της πολιτισμικής ιστορίας του Μαυροβουνίου και της Σερβίας. Η αξία του, πέρα από το αιματηρό του περιεχόμενο, έχει αναμφισβήτητες καλλιτεχνικές ιδιότητες, καθώς περιγράφει τη σύγκρουση μεταξύ Χριστιανών και Μουσουλμάνων Μαυροβουνίων (Polackova & Duin, 2013:66-67).<sup>50</sup>

Σε ό,τι αφορά την παιδική λογοτεχνία στο Μαυροβούνιο, όπως και στη Σερβία, οι τάσεις που παρατηρούνται είναι παρόμοιες με την ευρύτερη περιοχή των Βαλκανίων. Η αναβίωση της λαϊκής παράδοσης ξεκίνησε από τους Branko V. Radičević και Grozdana Olujić Princ Oblaka. Μετά τη συνεχή έκδοση βιβλίων με θεματολογία τα προβλήματα της παιδικής και νεανικής ηλικίας, όπως για παράδειγμα πόλεμος, προσφυγιά, ασθένειες, θάνατος, φύλο, βία, ναρκωτικά, η παιδική και νεανική λογοτεχνία αποκτά μία πιο κοσμοπολίτικη προοπτική. Ενδεικτικά βιβλία αυτής της κατηγορίας είναι: το “*Sekino seoce*” (Seka's Little Village) της Mirjana Stefanović και το “*Spasonosna odluka*” (A Saving Decision) της Gordana Maletic-Vrhovac. Συνεχίζοντας, το μυθιστόρημα “*Marija Modiglian*” της Vesna Aleksić έχει ως θέμα την ανάπτυξη από την παιδική ηλικία έως την ενηλικίωση. Στη δεκαετία του 1990 βιβλία που σηματοδοτούν μία νέα αρχή είναι τα “*Sunčana zemlja*” (Sunny Country), “*Sunčev pjevač*” (Sun's Singer) και “*Osmjeh za Mariju*” (Smile for Maria) του Nikola Vulcanović (Blažić, όπ.π.:6-7).

---

<sup>49</sup> Τα ποιητικά του έργα είναι η βάση της σύγχρονης σερβικής ποίησης και πνευματικότητας. Την περίοδο 1844-1847 έγραψε τα κυριότερα ποιητικά του έργα: «*Λύχνος Μικρόκοσμου*» (1845), «*Ο στέφανος των βουνών*» (1847), «*Ο Τσάρος, ο ψευδο-Στιέπαν, ο μικρός*» (1851) (Αίμος. Ανθολογία Βαλκανικής Ποίησης, όπ.π.:497).

<sup>50</sup> «*Η παραστατική απεικόνιση των σφαγών στο όνομα της αναγέννησης του έθνους καθιστά το ποίημα έναν ύμνο στη γενοκτονία και ο ίδιος ο συγγραφέας εμφανίζεται πρόθυμος να συνάψει ακόμα και σύμφωνο με τον διάβολο για να εξολοθρεύσει τους εχθρούς*», αναφέρει χαρακτηριστικά ο Anzulovic (1999:24-29).

## 2.7. Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΤΗΣ ΡΟΥΜΑΝΙΑΣ

Η σημαντικότερη περίοδος της ρουμάνικης λογοτεχνίας τοποθετείται στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα, αν και η προϊστορία της πηγαίνει τρεις αιώνες πίσω, με την επιβεβαίωση του πρώτου γραπτού ρουμάνικου κειμένου, δηλαδή του διάσημου γράμματος του Neascu του Campulung (1521). Το 1829 εκδίδονται οι πρώτες εφημερίδες και από τη δεκαετία του 1830 η ρουμάνικη λογοτεχνία κατά κύριο λόγο αποτελεί μία ετερογενή ομάδα ιστορικών και θρησκευτικών κειμένων. Στο διάστημα 1840 έως 1844 κυκλοφορούν φιλολογικά περιοδικά από τρεις πνευματικούς ανθρώπους, τον Νεγκρούτσι, τον Κογκαλνιτσεάνου και τον Αλεξάντρι που προωθούν την ιδέα της εθνικής ανεξαρτησίας. Αναλυτικότερα, το 1844 εκδίδεται το φιλολογικό περιοδικό “*Propasirea foaie pentru interesele materiale si intelectuale*”, το 1855 το λογοτεχνικό περιοδικό “*Romania Literara*” και το 1865 το περιοδικό “*Convorbiri Literari*” (Λαλιώτου, 2002:171-187).

Ωστόσο, από το πρώτο μισό του 19<sup>ου</sup> αιώνα για τη ρουμάνικη λογοτεχνία ακολουθείται μία καθορισμένη πρακτική διδασκαλίας, όπως την καταλαβαίνουμε σήμερα. Στο γεγονός αυτό συνέβαλε η δυτικοποίηση της Ρουμανίας, δεδομένου ότι είχε αυξηθεί το ενδιαφέρον των μεγάλων ευρωπαϊκών δυνάμεων για τη γεωπολιτική περιοχή των Βαλκανίων και λόγω της κυκλοφορίας διαφόρων (μετα)διαφωτιστικών ιδεολογιών σχετικών με τα ανθρώπινα δικαιώματα, την κοινωνική χειραφέτηση, τον εθνικισμό, την αυτονομία της τέχνης κ.ά. Στην ουσία αυτή η διαδικασία εντοπίστηκε σε δύο τάσεις: α) την εθνικοποίηση της λογοτεχνίας που επέτρεψε τον σχηματισμό μιας ρουμάνικης λογοτεχνίας ως ξεχωριστού πολιτισμικού συστήματος σε σχέση με άλλες λογοτεχνίες, αλλά και με έργα μεταφρασμένα στα ρουμάνικα και β) την αισθητικοποίηση, που επέτρεψε τον σχηματισμό της ρουμάνικης λογοτεχνίας ως συγκεκριμένου λόγου. Ολοκληρώνοντας, το πέρασμα της ρουμάνικης λογοτεχνίας στον μοντερνισμό<sup>51</sup> αποτέλεσε στην ουσία δείκτη της κοινωνικοπολιτιστικής ανάπτυξης της χώρας, της συνοχής της ταυτότητάς της και τέλος της κατάστασής της στο διεθνές πλαίσιο (Terian, 2014:15-34).

---

<sup>51</sup> Ο όρος μοντερνισμός χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει τα καινοφανή και χαρακτηριστικά γνωρίσματα που παρουσιάζουν τα θέματα, οι μορφές, οι ιδέες και το ύφος της λογοτεχνίας και των άλλων τεχνών τις πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα, ιδίως μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (1914-1918). Ο όρος ενέχει μία σκόπιμη και κάθετη ρήξη με ορισμένα παραδοσιακά θεμέλια της δυτικής τέχνης και του δυτικού πολιτισμού. Σημαντικοί πνευματικοί πρόδρομοι του μοντερνισμού στάθηκαν οι στοχαστές εκείνοι που αμφισβήτησαν τις βεβαιότητες στις οποίες κατά παράδοση στηρίζονταν η κοινωνική οργάνωση, η θρησκεία και η ηθική, καθώς και οι παραδοσιακοί τρόποι με τους οποίους ο άνθρωπος αντιλαμβάνονταν τον εαυτό του (Abrams, 2012:272).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθούμε και στην ίδρυση της «Λογοτεχνικής Εταιρείας», η οποία θεώρησε βασικό τον πολλαπλασιασμό των σχολείων, εξέδωσε μία εφημερίδα και εκτύπωσε βιβλία (Οικονομίδης, 1956:82-96). Επίσης, η Juminea<sup>52</sup> υπήρξε σημαντική πνευματική κίνηση, μέντορας της οποίας ήταν ο Titu Maiorescu. Το κίνημα αυτό άσκησε κριτική στη μετριότητα, στην υποκρισία, καθώς και στην υπερβολική μίμηση προτύπων. Επίσης, έπαιξε σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ρουμάνικης λογοτεχνικής γλώσσας και χρησιμοποίησε κατά κύριο λόγο τον γραπτό λόγο της καθομιλουμένης (Treptow, 1996:300)

Εν συντομία, τα πιο σημαντικά ονόματα στον χώρο της ρουμάνικης λογοτεχνίας υπήρξαν τα παρακάτω: Ο Ραντουλέσκου, είναι ο θεμελιωτής της ρουμάνικης λογοτεχνίας και η ψυχή της Λογοτεχνικής Εταιρείας. Έκανε χρήση της ιταλο-ρουμανικής γραφής, μετέφρασε ποικίλα έργα και ονομάστηκε «Ο πατέρας της ρουμάνικης φιλολογίας». Στη συνέχεια, ο Αλεξάντρι συνέβαλε στη διάσωση της προφορικής λαϊκής παράδοσης της Ρουμανίας, έγραψε ποιήματα κι εξέδωσε περιοδικά. Ο Νεγκρούτσι, πάλι, υπήρξε δημιουργός του ιστορικού διηγήματος και δέχτηκε πολλές επιδράσεις από την ελληνική φιλολογία, ενώ η ποίησή του είναι επηρεασμένη από τον ρομαντισμό. Ο Μιχάι Εμινέσκου, ο εθνικός ποιητής της Ρουμανίας, δραστηριοποιήθηκε κατά την περίοδο 1866-1914, η οποία χαρακτηρίζεται ως η εποχή των «Μεγάλων Κλασικών». Επιπλέον, ο πεζογράφος Κρεάγκα γράφει πολλά παραμύθια, ενώ οι διηγήσεις του έχουν ιστορικό περιεχόμενο και φάρσες από την καθημερινότητα. Ο Καρατζιάλε, ελληνικής καταγωγής, χρησιμοποιεί κυρίως το κωμικό στοιχείο, καθώς και τον ειρωνικό και χιουμοριστικό διάλογο για να περιγράψει τον μικροαστικό τρόπο ζωής του Βουκουρεστίου. Ο Σλάβιτσι, τέλος, έγραψε παραμύθια, διηγήματα και μυθιστορήματα, διατηρώντας τη ζωντάνια του προφορικού λόγου (Λαλιώτου, όπ.π.:171-204).

Σε ό, τι αφορά την παιδική λογοτεχνία της Ρουμανίας, ξεκίνησε δυναμικά τη δεκαετία του 1990 με την Monica Savulescu-Voudouris και το έργο της “*Un alt glob, va rog!*” (A Different Globe, Please!), ένα βιβλίο για τη μετανάστευση. Η Eugenia Doina Gemalã με το “*Legenede din pinuturi dobrogene*” (Legends from Dobrudja), αναφέρεται σε λαϊκά παραμύθια και θρύλους, ενώ οι Irina Nicolau, Carmen Huluta, Matei Cerkez και Ana Pascu με το “*Lectii cu povesti despre facere lumii*” (Lessons with Stories about How the World was Made), αξιοποιούν μύθους με ποιητικό, χιουμοριστικό κι ευφάνταστο τρόπο. Τέλος, το

---

<sup>52</sup> Δημιουργοί της Juminea ήταν οι: Titu Maiorescu, ο P.P. Carp, ο Jacob Negruzzi, ο Vasile Pogor και ο Theodor Rosetti (Treptow, όπ.π.:300).

βιβλίο της Ana Blandiana “*Cartea alba lui Arpagic*” (Arpagic's White Book), εντάσσεται στον νέο ρεαλισμό της παιδικής λογοτεχνίας (Blažić, όπ.π.:6).

Η ποιητική παράδοση στη Ρουμανία καλύπτει ένα διάστημα μόλις δύο αιώνων. Ως τις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα επικρατεί η δημώδης ποίηση, εκφράζοντας τη νοοτροπία και τις ευαισθησίες της υπαίθρου και καταγράφοντας τυχαία επεισόδια θρησκευτικών θεμάτων ή τοπικής ιστορίας. Μετά το 1830, ακολουθεί τα πρότυπα άλλων πολιτισμών και κυρίως του γαλλικού. Οι πρώτοι Ρουμάνοι ποιητές ανήκουν στη γενιά του 1848 και δημιουργούν, συνδυάζοντας το παραδοσιακό υλικό με ξένα ποιητικά μοντέλα. Ο απόγονός τους, ο Μιχάι Εμινέσκου, είναι ο πρώτος μεγάλος Ρουμάνος ποιητής και ο τελευταίος μεγάλος Ευρωπαίος ρομαντικός. Δεινός τεχνίτης του στίχου, εξερευνεί τις μουσικές δυνατότητες των λέξεων και δημιουργεί ποιητικές εικόνες. Από τους απογόνους του θα ξεχωρίσει ο Μακεντόνσκι, ο οποίος θα φέρει και το ποιητικό ρεύμα του συμβολισμού και θα παίζει σημαντικό ρόλο στον εκσυγχρονισμό του ρουμάνικου ποιητικού λόγου (Αίμιος. Ανθολογία Βαλκανικής Ποίησης, όπ.π.:401-403).

Συνεχίζοντας, αξίζει να τονιστεί ότι η σύγχρονη ρουμάνικη ποίηση αρχίζει μετά τον θάνατο του Μιχάι Εμινέσκου μέσα από την εμφάνιση του κινήματος του συμβολισμού, το οποίο, όπως ήδη προαναφέρθηκε, προώθησε ο Αλεξάντερ Μακεντόσκι, κυρίως μέσα από το περιοδικό “*Literatorul*”. Μάλιστα, μέχρι και τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, η ρουμάνικη λογοτεχνία θα καθοδηγείται κυρίως από τους απόγονους του Eminescu (μέχρι το 1900) και αργότερα από δύο κινήματα που ήταν αντίθετα στον νεωτερισμό: το “*sămănătorism*” και το “*poporanism*”.<sup>53</sup> Ο μοντερνισμός<sup>54</sup> γίνεται αξιοσέβαστο λογοτεχνικό κίνημα στη δεκαετία του 1920 και προωθείται κυρίως από τον κριτικό της λογοτεχνίας E. Lovinescu μέσα από το περιοδικό “*Sburătorul*” (1919-1922, 1926-1927). Για τον ίδιο, είναι αναγκαίος ο εκσυγχρονισμός της ρουμάνικης κοινωνίας μέσω της εκβιομηχάνισης και της αστικοποίησης, καθώς και η υιοθέτηση του μοντερνισμού ως μορφή τέχνης που διατηρεί το «πνεύμα της εποχής» (Terian, 2014:15-34). Τέλος, η ταχύτητα με την οποία εκδηλώθηκε ο εκμοντερνισμός, δεν ήταν η ίδια για ολόκληρη τη Ρουμανία. Πιο συγκεκριμένα, ήταν πιο έντονος στην

---

<sup>53</sup> Το κίνημα “*sămănătorism*” προωθήθηκε κυρίως από το περιοδικό “*Sămănătorul*” (1901-1910) με επικεφαλής τον Νικολάι Ιόργκα, ενώ το κίνημα “*poporanism*” υποστηρίχτηκε από το περιοδικό “*Viața românească/ Romanian Life*” (1906-1916, 1920-1940) με επικεφαλής μέχρι το 1930 τον G. Ibrăileanu. Τα δύο κινήματα, παρά τις συγκεκριμένες ιδεολογικές διαφορές τους, προωθούσαν τον εθνικισμό, τα αγροτικά θέματα, καθώς και ηθικά ζητήματα μέσα από τη λογοτεχνία (Terian, 2014:5).

<sup>54</sup> Στο κίνημα του μοντερνισμού ανήκουν οι εξής ποιητές: Tudor Arghezi (1880-1967), Ion Barbu (1895-1961), Lucian Blaga (1895-1961), καθώς και οι συγγραφείς Adrian Maniu, Aron Cotruș και Al. Philippide (Lovinescu, 1927:324-430).

Τρανσυλβανία, τη Βουκοβίνα και το Βανάτο, καθώς οι περιοχές αυτές βρίσκονταν κάτω από την κυριαρχία της Αυστρίας και της Αυστροουγγαρίας μέχρι και το 1918. Από την άλλη, στην παλιά Ρουμανία ο εκμοντερνισμός εμφανίζεται με πιο αργούς ρυθμούς.

## 2.8. Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΤΗΣ ΣΕΡΒΙΑΣ

Η αρχική ώθηση της σέρβικης λογοτεχνίας δόθηκε κυρίως από την εμφάνιση του Χριστιανισμού τον 9<sup>ο</sup> αιώνα στις παγανιστικές σλαβικές φυλές, οι οποίες είχαν πλέον αποκοπεί από τις σλαβικές χώρες της ανατολικής Ευρώπης. Μάλιστα, η υιοθέτηση του κυριλικού αλφάβητου από τους Σέρβους τον ίδιο αιώνα σηματοδοτεί τις απαρχές της λογοτεχνίας τους. Το πρώτο γραπτό έγγραφο χρονολογείται τον 12<sup>ο</sup> αιώνα και είναι το “*Miroslav Gospel*”. Φαίνεται, λοιπόν, ότι το πρώτο γραπτό κείμενο είναι στενά συνδεδεμένο με την εκκλησία, αλλά και εμπνευσμένο από τους εκκλησιαστικούς, οι οποίοι ήταν οι μόνοι διανοούμενοι εκείνη την εποχή (Mihailovich, 2004:1). Επιπλέον, πέρα από τα πρώτα κείμενα που είναι θρησκευτικού κυρίως περιεχομένου, δε λείπουν και τα χρονογραφήματα ή οι μεταφράσεις της αρχαίας ελληνικής γραμματείας. Ωστόσο, μετά τη μάχη του Κοσσυφοπεδίου (1839) και την υποταγή των Σέρβων στους Τούρκους, η σέρβικη λογοτεχνία σημειώνει ύφεση (Μπίνος, 2018:2). Τα παραπάνω ιστορικά γεγονότα αποτέλεσαν, ωστόσο, αντικείμενο των σέρβικων επικών τραγουδιών, μακροσκελών αφηγηματικών ποιημάτων που είχαν σημαντικό ρόλο στη σέρβικη λαϊκή παράδοση (Χατζηαναστασίου, όπ.π.:142).<sup>55</sup>

Συνεχίζοντας τη σύντομη ιστορική μας διαδρομή, από τον 12<sup>ο</sup> ως τον 14<sup>ο</sup> αιώνα παρατηρείται μία άνθιση της λογοτεχνίας με τη μορφή παλιών αυτοβιογραφιών αρχόντων της εκκλησίας και του κράτους. Αξιόλογη πνευματική ανάπτυξη θα σημειωθεί και τον 15<sup>ο</sup> αιώνα, ιδιαίτερα με την ίδρυση του πρώτου τυπογραφείου στο Μαυροβούνιο. Στη συνέχεια ακολούθησε η τούρκικη εισβολή<sup>56</sup> και η μόνη πιθανή μορφή λογοτεχνίας ήταν η προφορική, η οποία αποτελούνταν από επικά ποιήματα, λυρικά τραγούδια, λαϊκά παραμύθια και παροιμίες (Mihailovich, όπ.π.:1). Στη διάρκεια της Τουρκοκρατίας αναπτύχθηκε ένα είδος δημοτικών τραγουδιών, αντίστοιχο με τα ελληνικά

---

<sup>55</sup> Η Koljevic (1980: 154) για την αντίκτυπο της μάχης του Κοσσυφοπεδίου στη λογοτεχνία της Σερβίας χαρακτηριστικά αναφέρει: «*Η εικόνα της καταστροφής στη μάχη του Κοσσόβου επέζησε για αιώνες στη λόγια και προφορική σερβική λογοτεχνική παράδοση*».

<sup>56</sup> Κατά τη διάρκεια της τούρκικης κατοχής η Σέρβικη Ορθόδοξη Εκκλησία ήταν η μόνη που κρατούσε ζωντανό το εθνικό πνεύμα και την ελπίδα για το μέλλον. Δεν επηρέασε μόνο τη σκέψη κάποιων Σέρβων διανοούμενων, αλλά και «επέβαλε» μία κοινή γραπτή γλώσσα, τη σλαβική/σερβική, η οποία ήταν ένα μίγμα παλαιότερων εκκλησιαστικών σλαβικών, σερβικών και ρώσικων γλωσσών. Ο Dositej Obradović με το έργο του ξεκίνησε τη διαδικασία απελευθέρωσης από τη σλαβική/σερβική γλώσσα στη σερβική (Mihailovich, όπ.π.:2).

κλέφτικα τραγούδια, τα τραγούδια για τους Χαϊντούκους (Zimmerman, 1979:171).<sup>57</sup>

Μετά την απελευθέρωση από τους Τούρκους, κατά τη διάρκεια του 19<sup>ου</sup> αιώνα, η σέρβικη λογοτεχνία, έχοντας ήδη μία πλούσια παράδοση, ανοίγεται σε νέα είδη και στον κόσμο, κυρίως από τον μεσοπόλεμο και μετά (Μπίνος, όπ.π.). Το Βελιγράδι από τις αρχές της δεκαετίας του 1870 αναλαμβάνει τον κυρίαρχο ρόλο στις τέχνες και στα γράμματα, αντίστοιχο με εκείνον που κατείχε το Νόβι Σαντ κατά τις προηγούμενες δεκαετίες. Τα παραπάνω χρονικά όρια συμπίπτουν με την εγκατάλειψη του ρομαντισμού και την εμφάνιση του ρεαλισμού τόσο στην τέχνη, όσο και στη λογοτεχνία.<sup>58</sup> Το κίνημα αυτό ανέδειξε τη ζωή των απλών καθημερινών ανθρώπων. Οι εκπρόσωποί του προσέγγιζαν με προσοχή τις διάφορες πτυχές της ζωής αυτής και τη συνέκριναν με τον παλιό καλό καιρό. Ταυτόχρονα, ασκούσαν κριτική στα νέα ήθη που επικρατούσαν στη σέρβικη κοινωνία κι έδιναν έμφαση στο χάσμα μεταξύ πατροπαράδοτης κοινωνίας κι ευρωπαϊκού τρόπου ζωής, μεταξύ αγροτικών κι αστικών κέντρων. Στη λογοτεχνία εισήγαγαν έναν λόγο πιο ζωντανό, πλούσιο σε στοιχεία των νεοαποκτηθέντων εδαφών (Μαυρογένη, 2018:8, 12-13).

Είναι σημαντικό σε αυτό το σημείο να δώσουμε ιδιαίτερη έμφαση στο έργο του Dositej Obradović, καθώς, στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα χρησιμοποίησε μία γλώσσα, η οποία απελευθέρωσε τη λογοτεχνία από τον μη φυσικό δεσμό της με την εκκλησιαστική γλώσσα. Με αυτόν τον τρόπο έκανε τα πρώτα ελπιδοφόρα βήματα για τη χρήση της γλώσσας του λαού στη λογοτεχνία λίγες δεκαετίες αργότερα. Λίγο μετά εμφανίστηκε ο Vuk Karadžić, ο οποίος κήρυξε έναν πόλεμο στη σλαβική/σερβική γλώσσα, προσελκύνοντας πολλούς συγγραφείς και μελετητές που εφάρμοσαν στα έργα τους τις ιδέες του για την καθαρότητα της γραπτής γλώσσας. Επιπλέον, ακολουθώντας το δικό του σύνθημα: «Γράψτε όπως μιλάτε», δημιούργησε ένα εντελώς νέο αλφάβητο, δίνοντας σε κάθε ήχο στη σέρβικη ομιλία έναν μόνο χαρακτήρα. Δημιουργήθηκε, έτσι, ένα φωνητικό αλφάβητο που χρησιμοποιείται ακόμα και σήμερα στη σερβική και κροατική γλώσσα (Mihailovich, όπ.π.:3-4).

---

<sup>57</sup> Οι Χαϊντούκοι, όμοια με τους κλέφτες, στην προσπάθειά τους να αποφύγουν την κατάκτηση των Τούρκων, κατέφευγαν στα βουνά. Εκεί, στο πλαίσιο ομάδων, οργάνωναν επιδρομές ενάντια στους Τούρκους. Ο λαός τους θεωρούσε ήρωες και τους θαύμαζε, ενώ αργότερα οι Χαϊντούκοι θα ενταχθούν και στον σέρβικο στρατό για να τον βοηθήσουν στις εξεγέρσεις του (Νυσταζοπούλου-Πελεκίδου, 1991:91).

<sup>58</sup> Ο ρεαλισμός έκανε την εμφάνισή του μέχρι τη δεκαετία του 1970. Ενδεικτικά, κάποιοι από τους ποιητές που ανήκουν σε αυτήν την περίοδο είναι: ο Svetozar Marković, ο Milovan Glisiv, ο Laza Lazarević, ο Janko Veselinović και ο Simo Matavulj (Mihailovich, όπ.π.:4).



Κατά τις δύο πρώτες δεκαετίες του εικοστού αιώνα σημειώνονται νέες τάσεις στη σέρβικη λογοτεχνία, κάνοντας έτσι την εμφάνισή του το κίνημα του μοντερνισμού. Σε αυτό μεγάλο ρόλο έπαιξε η επιρροή των λογοτεχνικών κινήματων στην Ευρώπη. Επιπλέον, εξίσου σημαντικός ήταν και ο ρόλος του περιοδικού «*Σερβικός Λογοτεχνικός Κήρυκας*», καθώς έγινε ο κύριος φορέας του μοντερνισμού. Το κίνημα επηρέασε πρωτίστως τη λογοτεχνική κριτική και την ποίηση και δευτερευόντως την πεζογραφία. Σε ό,τι αφορά την ανάπτυξη της λογοτεχνικής κριτικής, αυτή συνδέθηκε με την προσπάθεια συστηματικής καταγραφής της ιστορίας της σέρβικης λογοτεχνίας. Από την άλλη, στην ποίηση το κίνημα αυτό συνδέθηκε με τον παρνασσισμό<sup>59</sup> και τον συμβολισμό (Μαυρογένη, ό.π.:14-15).<sup>60</sup>

Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στον νομπελίστα Ίβο Άντριτς, ο οποίος μετά το 1945 εκδίδει το «*Γεφύρι του Δρίνου*», ένα μυθιστόρημα για τα Βαλκάνια, το οποίο με προφητικό τρόπο εξηγεί όσα θα ακολουθήσουν τη δεκαετία του 1990. Ιδιαίτερη μνεία αξίζει να γίνει και στον Μέσα Σελίμοβιτς με τα έργα του «*Ο δερβίσης και ο θάνατος*» και «*Το κάστρο*», ο οποίος θα θεωρηθεί πατέρας των βοσνιακών γραμμάτων. Στη δεκαετία του 1960 και δεδομένης της κοινωνικής λειτουργίας της λογοτεχνίας, ξεχωριστή θέση κατέχουν ο Ντανίλο Κις, με τη χρήση της μικρής φόρμας και του δοκιμίου ο Μπόρισλαβ Πέκιτς με το έργο «*Ο καιρός των θαυμάτων*», ανανεωτής του μυθιστορηματικού λόγου ο Βίντοσαβ Στεβάνοβιτς, αλλά και οι Μίλισαβ Σάβιτς και Ντράγκοσλαβ Μιαχαήλοβιτς με το έργο «*Όταν άνθιζαν τα κολοκύθια*». Συνεχίζοντας, μετά τον θάνατο του Τίτο, πνέει ένας άνεμος ελευθερίας. Στο πλαίσιο ενός πολύμορφου μεταμοντερνισμού, με έντονο το παρωδιακό στοιχείο και πολλές ιστορικές αναφορές, μία νέα γενιά συγγραφέων θα κάνει την εμφάνισή της: ο Μίλοραντ Πάβιτς εκδίδει «*Το λεξικό των Χαζάρων*», ο Σβέτισλαβ Μπάσαρα με το «*Καταραμένη γη*», ο Ντράγκαν Βέλικιτς με το «*Ρωσικό παράθυρο*», ο Νταβίντ Αλμπαχάρι με τα «*Δόλωμα*» και «*Άνθρωπος από χιόνι*», η Σβετλάνα Βέλμαρ-Γιάνκοβιτς με το «*Η Μίλιτσα Πάβλοβιτς*» (Μπίνος, ό.π.:4-5).

---

<sup>59</sup> Ο παρνασσισμός είναι ένα λογοτεχνικό κίνημα που εμφανίστηκε στη Γαλλία στα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα ως αντίδραση προς τον ρομαντισμό. Δίνει μεγάλη σημασία στην ακρίβεια της έκφρασης και στη λεπτομέρεια, καθώς προσπαθεί να καλλιεργήσει μια απρόσωπη και αντικειμενική ποίηση, εκφράζοντας με τον τρόπο αυτόν το επιστημονικό πνεύμα της εποχής. Σέβεται τους μετρικούς, στιχουργικούς και ρυθμικούς κανόνες, καθώς και την ομοιοκαταληξία και γενικά ενδιαφέρεται υπερβολικά για τη μορφή (Παρίσης, Ι. & Παρίσης, Ν., 2009:141).

<sup>60</sup> Ο μοντερνισμός εκδηλώθηκε έντονα σε δύο ποιητές: στον Jovan Duāις και στον Milan Rakić. Ξεχώρισε επίσης και ο Aleksaantić. Ο Duāις είχε μία μοιρολατρική και μελαγχολική διάθεση στα ποιήματά του, ο Rakić μέσα από τα ποιήματά του πρόβαλε την ανικανότητα του ανθρώπου να αλλάξει τη μοίρα του, ενώ, τέλος, ο Aleksaantić έγραψε πιο απλά ποιήματα με προσωπικό, ρομαντικό, κοινωνικό και πατριωτικό περιεχόμενο (Mihailovich, ό.π.:5-6).

Σε ό,τι αφορά τη σέρβικη παιδική λογοτεχνία, είναι σκόπιμο να ξεκινήσουμε από την προφορική λογοτεχνία, της οποίας οι πρώτες ενδείξεις ανάγονται στον 6<sup>ο</sup> αιώνα. Τα παιδιά άκουγαν ιστορίες για τον Άγιο Σάββα, για τον τσάρο Ντούσαν, αλλά και ιστορίες που προκαλούσαν φόβο, ενώ αρκετές από αυτές είχαν επιβλαβές περιεχόμενο για την ψυχική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Άλλα θέματα των προφορικών αφηγήσεων ήταν το σκοτάδι, ο θάνατος, οι οικογενειακές ιστορίες, καθώς και ανατριχιαστικές ιστορίες για κακίες και μυστήρια. Μέχρι και τον 16<sup>ο</sup> και 17<sup>ο</sup> αιώνα τα πρώτα βιβλία ήταν κυρίως αλφαβητάρια και συλλογές θρησκευτικού περιεχομένου. Όλα ήταν γραμμένα στη σέρβικη ή τη ρώσικη γλώσσα, ενώ το ύφος τους ήταν αυστηρό και πολλές φορές ακατανόητο. Οι ρίζες, λοιπόν, της παιδικής λογοτεχνίας της Σερβίας βρίσκονται στα θρησκευτικά κείμενα και στα απλουστευμένα κείμενα της Καινής Διαθήκης (Petrović, 2001:15, 18-19, 43).

Για τη Marjanovic (2004:46), η ανάπτυξη της σέρβικης παιδικής λογοτεχνίας μπορεί να διαιρεθεί σε περιόδους. Οι απαρχές της μπορούν να συνδεθούν με το όνομα του ποιητή κι εκδότη του περιοδικού “*Neven*” Jovan Jovanovic Zmaj (1833-1904), ενώ η δεύτερη περίοδος συνδέεται με τον Alexandar Vucic (1887-1985), ποιητή και συγγραφέα. Η τρίτη περίοδος περιλαμβάνει τη γενιά των συγγραφέων μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και κυρίως τους: Grigor Vitez, Dusan Radovic, Dragan Lukic, Miroslav Antic, Milovan Danojlic, Ljubivoje Rsumovic, τα έργα των οποίων δηλώνουν το ώριμο επίπεδο ανάπτυξης της παιδικής λογοτεχνίας που θα διαρκέσει μέχρι και τα τέλη του 1980. Αυτή η περίοδος χαρακτηρίζεται περισσότερο από διδακτισμό και λιγότερο από αισθητικά ή ποιητικά κριτήρια. Οι συγγραφείς έγραψαν ποίηση και πρόζα έχοντας ως βάση την αγροτική θεματολογία με πολλά αυτοβιογραφικά στοιχεία. Τις περισσότερες φορές ανακαλούσαν το παρελθόν, έγραφαν για την παιδική τους ηλικία και θυμόντουσαν τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο.

Συνεχίζοντας, στις δεκαετίες του 1970 και του 1980 ο διδακτισμός δεν έχει ακόμα ξεπεραστεί. Η λογοτεχνία για παιδιά δεν ακολουθεί τον δρόμο του ρεαλισμού όπως συμβαίνει σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες και χαρακτηρίζεται από μία στασιμότητα. Με το κίνημα του ρομαντισμού η λογοτεχνία θα κάνει ένα βήμα μπροστά. Ο Γιόβαν Γιόβανοβιτς Ζμάι<sup>61</sup> θεωρείται ο ιδρυτής της σέρβικης παιδικής λογοτεχνίας. Άλλα ονόματα που πρέπει να αναφερθούν είναι ο Λούκα

---

<sup>61</sup> Έργα του: “*Čika Jova srpskoj deci*” (Ο Τσίκα Γιόβα στα σέρβικα παιδιά), “*Čika Jova srpskoj omladini*” (Ο Τσίκα Γιόβα στη σέρβικη νεολαία), “*Prednevenče*” κ.ά. Εμπνέεται από τη λαϊκή γλώσσα και παράδοση. Στο κέντρο της δημιουργίας του έχει πάντα το παιδί, ενώ βασικό στοιχείο της ποιήσής του είναι η χαρά. Στους στίχους του συνδυάζει τη φαντασία με το παιχνίδι, γράφοντας ποιήματα για παιδιά κάθε ηλικίας (Stevanovic, 2018:36).

Μιλοβάνοβ Γκιεοργκίγιεβιτς<sup>62</sup> (1784-1828), του οποίου οι στίχοι απευθύνονται πραγματικά στα παιδιά. Επίσης, ο Μπράνκο Ραντίτσεβιτς<sup>63</sup> (1824-1853), του οποίου οι στίχοι είναι καθαροί και τα έργα του χαρακτηρίζονται από ρομαντικά μοτίβα παιδικής φαντασίας (Petrović, όπ.π.:105-110).

Ολοκληρώνοντας τη σέρβικη παιδική λογοτεχνία, ένα γνωστό λογοτεχνικό είδος είναι και το μυθιστόρημα, το οποίο έκανε την εμφάνισή του κυρίως στη δεκαετία του 1930. Η θεματική του αφορά την πόλη και την καθημερινότητα των εφήβων.<sup>64</sup> Βέβαια, η πρόσφατη άνθιση του μυθιστορήματος δε μείωσε το ενδιαφέρον των συγγραφέων για τις σύντομες ρεαλιστικές ή φανταστικές ιστορίες.<sup>65</sup> Σε ό,τι αφορά το μυθιστόρημα επιστημονικής φαντασίας, μόνο ο Dusica Lukic έχει εκδώσει δύο βιβλία με σχετικό περιεχόμενο.

Συνεχίζοντας με τη σέρβικη ποίηση, η μεσαιωνική και η προφορική/λαϊκή παράδοση έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη γέννησή της. Η μεγάλη παράδοση της σέρβικης εκκλησιαστικής παράδοσης κατά τον Μεσαίωνα στο πλαίσιο της Ορθοδοξίας διασταυρώθηκε με τα ποιητικά χαρακτηριστικά της προφορικής/λαϊκής παράδοσης για να μεταμορφωθεί σε μία ποίηση έντονα προσωπικής ποιητικής κατεύθυνσης. Σίγουρα, η γλωσσική μεταρρύθμιση του Κάρατζιτς συνέβαλε στη δημιουργία των νέων βάσεων της ποίησης στα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα με σπουδαίους ποιητές, όπως ο Γιόβαν Στέρια Πόποβιτς και ο Πέταρ Πέτροβιτς Ντιέγκος. Στο κίνημα του σέρβικου ρεαλισμού, το οποίο καθιερώνει τη μορφή του λυρικού ποιητή, ξεχωρίζουν οι: Μπράνκο Ραντίτσεβιτς, Γιόβαν Γιοβάνοβιτς Ζμάι και Τζούρα Γιάκσιτς. Επιπλέον, στις αρχές του 20ου αιώνα, η νεωτερική ποίηση εμφανίζει δύο πρόσωπα: το παρνασσιστικό, που οδηγεί στην τελειότητα, τη μελωδία και τη συναισθηματική αποστασιοποίηση από τη μία και από την άλλη το παρακμιακό/μοιρολατρικό, που επιδιώκει, όχι την τελειότητα της ποιητικής έκφρασης, αλλά την υποβλητικότητα και το βάθος των ποιητικών εικόνων. Κατά τον Πρώτο Σέρβικο Μοντερνισμό, η σέρβικη ποίηση ταυτίζεται με τον ευρωπαϊκό τρόπο σκέψης.

---

<sup>62</sup> Τα ποιήματά του που ξεχώρισαν είναι: “*Na knjizicu za novoljetni dar*” (Το βιβλιαράκι για δώρο Πρωτοχρονιάς) και “*Mojoj djeci za malajes*” (Στα παιδιά μου για γιορτή). Οι στίχοι είναι απλοί, ελεύθεροι, μελωδικοί και προσαρμόζονται στην παιδική αντίληψη (Stevanovic, όπ.π.:37).

<sup>63</sup> Έργα του: “*Pesme*” (Ποιήματα), “*Đački rastanak*” (Ο χωρισμός των συμμαθητών), “*Tuga i oromena*” (Λύπη και προειδοποίηση), “*Dete i tica*” (Το παιδί και το πουλί), “*Ribarčeta san*” (Το όνειρο του ψαρά), “*Rane*” (Πληγές) (Stevanovic, όπ.π.).

<sup>64</sup> Στη δεκαετία του '30 μυθιστορήματα έγραψαν οι: Branislav Nusic, Vlastra Petkovic, Simo Cucic, ενώ μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο οι: Diklic, Copic, Dusan Kostic, Cedo Vukovic. Στη νεότερη έκδοσή του, 1989-1990, έγραψαν μυθιστορήματα οι: Vladimir Stojšin, Gradimir Stojkovic, Milenko Maticki (Marjanovic, όπ.π.:48).

<sup>65</sup> Σύντομες ρεαλιστικές ιστορίες έγραψαν οι: Aleksic, Vesna Vidojevic Gajevic, Gordana Maletic. Φανταστικές ιστορίες και παραμύθια έγραψαν οι: Grozdana Olujic, Velmar Jankovic, Tiodor Rosic (Marjanovic, όπ.π.:48-49).

Εκπρόσωποί του είναι Μίλος Τσερνιάνσκι και ο Ράσκο Πέτροβιτς. Στη συνέχεια ακολουθεί το κίνημα του υπερρεαλισμού<sup>66</sup> με εκπροσώπους τον Ντούσαν Μάιτις και τον Μίλαν Ντεντίνατς. Στο δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα, με την εμφάνιση του Δεύτερου Σέρβικου Μοντερνισμού (Βάσκο Πόπα, Μίοντραγκ Πάβλοβιτς) και με την ανανέωση του αυθεντικού λυρισμού, η ποίηση γίνεται η αυθεντική λαλιά. Παρατηρείται μεγάλη ποσοτική κι όχι ποιοτική παραγωγή από τη μία και σχετικά μικρή ανταπόκριση του αναγνωστικού κοινού από την άλλη. Εκείνο που έχει καθιερωθεί στον Δεύτερο Μοντερνισμό είναι η αδιάκοπη αναβίωση της παράδοσης από τη μία και οι πειραματισμοί με νέες εκφραστικές δυνατότητες της γλώσσας από την άλλη (Αίμος. Ανθολογία Βαλκανικής Ποίησης, όπ.π.:481-484).

## 2.9. Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΤΗΣ ΣΛΟΒΕΝΙΑΣ

Η γλώσσα της Σλοβενίας, η λογοτεχνική της παράδοση και η κουλτούρα της γενικά, εμφανίστηκαν, όταν ο Primož Trubar, ιδρυτής της Σλοβένικης Προτεσταντικής Εκκλησίας, συνέβαλε στην εδραίωση της γλώσσας και στην εκτύπωση του πρώτου βιβλίου της Σλοβενίας, το “*The Catechism*” (1550). Ο Trubar θα μεταφράσει αργότερα μία έκδοση της Καινής Διαθήκης και θα γράψει κι άλλα θρησκευτικά χειρόγραφα κείμενα, τόσο στα λατινικά όσο και στα κυριλλικά. Το 1584 ο Jurij Dalmatin δημοσίευσε την πρώτη σλοβένικη μετάφραση της Βίβλου. Κατά την περίοδο αυτή εκδόθηκαν πενήντα περίπου σλοβένικα βιβλία, ενώ οι συγγραφείς συνέχισαν να προσπαθούν να εκδίδουν βιβλία τον 16<sup>ο</sup>, 17<sup>ο</sup> και 18<sup>ο</sup> αιώνα. Ο 18<sup>ος</sup> αιώνας, μάλιστα, αποτέλεσε μία περίοδο μεγάλης προόδου για τη γλώσσα και τη λογοτεχνία. Ο Fran Levstik καταγράφει προφορικά παραμύθια και ο Josip Jurčič δημοσιεύει το πρώτο πλήρες μυθιστόρημα της Σλοβενίας, το “*Deseti Brat*” (The Tenth Brother) το 1866. Η μεσαία κυρίως τάξη εμπλούτισε τη λογοτεχνία με τα ιδανικά του Διαφωτισμού, ενώ διάφοροι συγγραφείς, όπως ο Anton T. Linhart και ο Valentin Vodnik ενσωμάτωσαν στη λογοτεχνία ιδέες που σχετίζονταν με τη σλοβένικη εθνική ταυτότητα. Επιπλέον, όταν ο Ναπολέων ενσωμάτωσε τις σλοβενικές περιοχές στη Γαλλική Αυτοκρατορία, προχώρησε σε διάφορες πολιτισμικές μεταρρυθμίσεις, οι οποίες με τη σειρά τους συνετέλεσαν στη λογοτεχνική

---

<sup>66</sup> Ο υπερρεαλισμός ξεκίνησε ως συντονισμένο καλλιτεχνικό κίνημα στη Γαλλία με δεδηλωμένο στόχο την εξέγερση απέναντι σε οτιδήποτε περιόριζε την ελεύθερη δημιουργικότητα, όπως η λογική σκέψη, η καθιερωμένη ηθική, οι κοινωνικές και καλλιτεχνικές συμβάσεις. Οι υπερρεαλιστές συγγραφείς πειραματίζονται με τον ελεύθερο συνειρμό, τη διακεκομμένη σύνταξη, την άλογη και αχρονική τάξη, τις ονειρικές κι εφιαλτικές παραστάσεις, καθώς και τον συμφυρμό παράδοξων, σκανδαλωδών ή φαινομενικά ασύνδετων εικόνων (Abrams, όπ.π.:486-487).

ανάπτυξη. Το πρώτο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα σημειώνεται μεγάλη λογοτεχνική πρόοδος, καθώς ο ποιητής Oton Župančič και ο συγγραφέας Ivan Cankar εισάγουν τον μοντερνισμό στη σλοβένικη λογοτεχνία. Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο ο σοσιαλιστικός ρεαλισμός<sup>67</sup> αποτελεί ένα από τα κυρίαρχα λογοτεχνικά/καλλιτεχνικά ρεύματα, ενώ γενικότερα η λογοτεχνία της Σλοβενίας εμπνέεται από τη δυτική (Center for Russian and East European Studies, 2004:53-54).

Η Σλοβενία κήρυξε επίσημα την ανεξαρτησία της το 1991, καθώς στην αρχή της δεκαετίας του 1980 ήταν μέρος της Σοσιαλιστικής Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γιουγκοσλαβίας. Μάλιστα, συνέβησαν δύο γεγονότα, τα οποία είχαν αντίκτυπο και στην εξέλιξη της λογοτεχνίας: Το πρώτο ήταν ο θάνατος του Edvard Kardelj (1979), βασικός ιδεολόγος του κομμουνισμού στη Γιουγκοσλαβία και το δεύτερο, ο θάνατος του Josip Broz-Tito (1980).<sup>68</sup> Η ύπαρξη ενοποιημένων εκπαιδευτικών κέντρων κι ενός ενοποιημένου προγράμματος λογοτεχνίας,<sup>69</sup> δημιούργησε μία άδικη κατάσταση στην οποία οι μαθητές της Σλοβενίας είχαν ένα μικρό μέρος της σλοβένικης λογοτεχνίας στα αναλυτικά τους προγράμματα, επιβεβαιώνοντας την πεποίθηση ότι η συνύπαρξη μέσα στη σοσιαλιστική ομοσπονδία θα ήταν αδύνατη.<sup>70</sup> Πολλοί συγγραφείς, διανοούμενοι, αλλά και περιοδικά στη Σλοβενία έκαναν την εμφάνισή τους με αφορμή τα παραπάνω γεγονότα. Το περιοδικό “*Nova revija*” (New Review) (1982) έδωσε τη δυνατότητα σε διανοούμενους και συγγραφείς να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με την κατάσταση που επικρατούσε.<sup>71</sup> Ακολούθησαν κι

---

<sup>67</sup> Ο σοσιαλιστικός ρεαλισμός είναι ένα καλλιτεχνικό ρεύμα, το οποίο επιχειρεί την αντανάκλαση της κοινωνικής πραγματικότητας, χρησιμοποιώντας καλλιτεχνικά μέσα, ενώ παράλληλα επιδιώκει να επηρεάσει την κοινωνία, ενισχύοντας την επιθυμία για αλλαγή της (Μηλιαρονοκολάκη & Σκαρπερός, 2010:111-128). Σκοπός του είναι να κάνει μία τέχνη από τον λαό για τον λαό, με αφετηρία τον μόχθο της εργατικής τάξης και των φτωχών λαϊκών στρωμάτων, προκειμένου ο λαός να απαλλαγεί από κάθε είδους εκμετάλλευση (Ακαδημία Επιστημών ΕΣΣΔ, 1962:212-213).

<sup>68</sup> Τα γεγονότα αυτά σημάδεψαν την κατάρρευση των δύο βασικών ιδεολογιών του σοσιαλισμού, της ενότητας και της ισότητας. Η παρουσία των δύο αυτών προσώπων στη συνείδηση του λαού της Γιουγκοσλαβίας ως σύμβολα ενότητας ανάμεσα σε όλα τα έθνη της, κατέρρευσε με αποτέλεσμα οι δεσμοί στην Ομοσπονδία να αρχίσουν να χαλαρώνουν (Juvan, 1995:123-139).

<sup>69</sup> Η στρατηγική για την ενίσχυση της αίσθησης «του ανήκειν» σε έναν κοινό πολιτισμό της Γιουγκοσλαβίας βασίστηκε στη δημιουργία ενός κοινού λογοτεχνικού κανόνα. Ο κανόνας αυτός της σύγχρονης γιουγκοσλαβικής λογοτεχνίας δημιουργήθηκε μέσα από ανθολογίες και σειρές βιβλίων, όπως για παράδειγμα του Vladimir Popovic “*Novija jugoslovenska poezija*” ή του Ognjen Lakievis το “*Antologija savremene jugoslovenske drame*”, καθώς και σε μεταφράσεις, όπως το “*Beseda sodobnih jugoslovenskih pisateljev*” της Mladinska Knjiga (Juvan, 2019:63-78).

<sup>70</sup> Πέρα από το ενοποιημένο πρόγραμμα της λογοτεχνίας που θα λειτουργούσε σε βάρος των Σλοβένων μαθητών ήταν και η φορολογία. Η Σλοβενία, μέσα στην οποία ζούσε μόνο το 8,5% του συνολικού πληθυσμού της Γιουγκοσλαβίας, συνέβαλε με το 20% των συνολικών πόρων της (Balantič, 2007).

<sup>71</sup> Στο 57<sup>ο</sup> τεύχος του, πολλοί συγγραφείς και διανοούμενοι συνεργάστηκαν στη δημοσίευση του άρθρου “*Contributions to the Slovenian National Programme*”, το οποίο έκανε μία ανοιχτή

άλλα περιοδικά με εθνικό προσανατολισμό, όπως η “*Mladina*”, το οποίο αποτέλεσε μία από τις πιο ισχυρές αντιδράσεις στο τότε καθεστώς της Σλοβενίας (Ličar, 2011:82-83). Μάλιστα, πρέπει να σημειωθεί ότι σε πολλές περιπτώσεις, όχι μόνο στη Σλοβενία, αλλά και στη Σερβία, σε αρκετούς μοντερνιστές συγγραφείς, αν υπήρχαν υπόνοιες ότι ήταν αντινοφρονούντες, επιβάλλονταν πολιτικοί, νομικοί και αστυνομικοί περιορισμοί (Gabric, 2011:310). Ωστόσο, το αποτέλεσμα των παραπάνω ήταν, τελικά, ειδικά στα σχολικά λογοτεχνικά προγράμματα να επικρατήσει μία εθνικιστική κλίση. Ο Wachtel (1998:184-189) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι μετά τις μεταρρυθμίσεις του 1970, τα εκπαιδευτικά σχέδια στη Σλοβενία, στην Κροατία και στη Σερβία έδωσαν έμφαση στη δική τους λογοτεχνία, αισθανόμενοι τον κίνδυνο της επαπειλούμενης σερβικής ηγεμονίας.

Στα παραπάνω, αξίζει να αναφέρουμε τα ονόματα ορισμένων συγγραφέων από τη Σλοβενία, οι οποίοι τάχθηκαν υπέρ της πολιτιστικής ανεξαρτησίας της χώρας τους. Έτσι, ο ρομαντικός ποιητής France Preseren,<sup>72</sup> παρά το γεγονός ότι επαίνεσε στα περισσότερα έργα του τη σλαβική αλληλεγγύη, ωστόσο ήταν αντίθετος σε κάθε απαίτηση παραίτησης από τη λογοτεχνία της χώρας του. Επιπλέον, ο Ivan Cankar, ο μεγαλύτερος συγγραφέας της σλοβένικης πρόζας απέρριψε την ιδέα της γιουγκοσλαβικής πολιτιστικής σύνθεσης.<sup>73</sup>

Η παιδική λογοτεχνία στη Σλοβενία κάνει την εμφάνισή της το 1830 περίπου, εμπνέεται κυρίως από τον ρομαντισμό και βασίζεται σε γερμανικά πρότυπα. Ένα γνωστό παραμύθι της εποχής με ηθικοπλαστικό περιεχόμενο είναι το “*Blaže in Nežica v nedelski šoli*” (1842) του επίσκοπου Anton Martin Slomšek. Το πρώτο περιοδικό για παιδιά, το “*Vedež*” εκδόθηκε το 1848 με κείμενα μη θρησκευτικού περιεχομένου. Ο Fran Levstik έγραψε το “*Otročje igre v pesencah*”, το πρώτο ποίημα για παιδιά. Μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, η παιδική λογοτεχνία ακολούθησε τον σοσιαλιστικό ρεαλισμό με βασική θεματολογία τις οικογένειες χαμηλότερων τάξεων, την κοινωνική ενσυναίσθηση, τη φιλία, τη συνοχή, τις ιστορίες με προβλήματα των νέων ή σχετικές με την πατρίδα. Συγγραφείς αυτής της περιόδου είναι οι France Bevk, Tone Seliškar,

---

πρόταση για το ενδεχόμενο η Σλοβενία να καταστεί ανεξάρτητη στο μέλλον (Kramberger et al., 2008:276-305).

<sup>72</sup> Αποτελεί τη μεγαλύτερη πολιτιστική προσωπικότητα της Σλοβενίας. Η ενίσχυση της εθνικής ταυτότητας των συμπατριωτών του είναι ένα από τα σημαντικότερα θέματα του συνολικού έργου του. Μία στροφή από το ποίημά του “*Zdravljical*” χρησιμεύει ως εθνικός ύμνος της χώρας (Center for Russian and East European Studies, όπ.π.).

<sup>73</sup> Ο Cankar (1976:234-235) χαρακτηριστικά αναφέρει: «*Γιουγκοσλαβικό ζήτημα σε πολιτιστικό και γλωσσικό επίπεδο πλέον δεν υπάρχει. Λύθηκε από εκείνη τη στιγμή που η γιουγκοσλαβική φυλή χωρίστηκε σε τέσσερα έθνη με τέσσερις καθαρά ανεξάρτητες πολιτιστικές ζωές. Με το αίμα, είμαστε αδέρφια, με τη γλώσσα είμαστε ξαδέλφια, ως προς τον πολιτισμό, όμως, είμαστε ξένοι.*»

Prežihon Voranc, Anton Ingolič, Kristina Brenk, Pavle Zidar και Ivo Zorman. Σύγχρονες ιστορίες γράφτηκαν από τη δεκαετία του 1950 και μετά, όπως για παράδειγμα το “*Muca copatarica*” (The Cat Took my Slippers, 1957), της Ela Peroci. Την ίδια περίοδο οι ποιητές χρησιμοποιούν μία φανταστική ποιητική γλώσσα, όπως η Ljudmila Prunk-Utva στο “*Mižek Figa*” το 1957. Επίσης, γράφτηκαν ιστορίες με νεωτεριστικά στοιχεία, όπως το “*Zgodbe iz mesta Rič-Rač*” (Stories from Ric-Rac Town) το 1962 από τον Lojze Kovačič. Ο Niko Grafenauer, ένας από τους πιο σημαντικούς Σλοβένους ποιητές για παιδιά, ακολούθησε τη μοντερνιστική προσέγγιση, ενώ η Svetlana Makarovič, σημαντική σύγχρονη συγγραφέας της σλοβένικης πεζογραφίας, έγραψε ιστορίες με ζώα, με φαντασία, πρωτότυπο ύφος και χιούμορ. Στο δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα η φαντασία υπήρξε σημαντικό θέμα στη σύγχρονη παιδική λογοτεχνία (Blazic, 2018:103).

Από το 1998, μία επιτροπή εμπειρογνομόνων πραγματοποιεί μία συστηματική αξιολόγηση των βιβλίων της παιδικής λογοτεχνίας. Συγκεκριμένα, έχοντας τον τίτλο: “*Priro nik za branje kakovostnih mladinskih knjig*” (Manual for reading quality youth literature, the Manual for short), περιλαμβάνει έναν κατάλογο όλων των βιβλίων για παιδιά και νέους που εκδόθηκαν κατά το παρελθόν, με βαθμούς από το 1 (πολύ χαμηλή ποιότητα) έως 5 (εξαιρετική). Τα βιβλία με βαθμούς 4 ή 5 σχολιάζονται και στα τελευταία δίνεται ένα οπτικό σύμβολο/σήμα, το *Zlata hruška* (Golden Pear). Το σήμα αυτό αποτελεί στην ουσία ένα σύμβολο ποιότητας, το οποίο από το 2012 περιλαμβάνει τις εξής τρεις κατηγορίες: α) την καλύτερη πρωτότυπη μυθοπλασία, β) την καλύτερη μεταφρασμένη μυθοπλασία και γ) το καλύτερο/πρωτότυπο βιβλίο για παιδιά και νέους (Bilban, 2017:46).

Σε ό,τι αφορά την ποίηση της Σλοβενίας, ο Valentin Vodnik (1758-1819) αναγνωρίστηκε ως «ο πρώτος Σλοβένος ποιητής, μελετητής και αφυπνιστής του λαού μας» (Committee for Vodnik’s monument 1889:1 στο Jezernic, 2010). Αφιέρωσε τον εαυτό του στη συγγραφή ποίησης στη σλοβένικη γλώσσα, την οποία ονόμασε “*carniolan*”. Τα πρώτα ποιήματά του δημοσιεύτηκαν στη συλλογή σλοβένικων λαϊκών τραγουδιών του Marco Pohlin. Ένα από τα πιο διάσημα ποιήματά του είναι το “*Dramilo*” (The awakening), μία ποιητική έκκληση προς τους Σλοβένους να είναι υπερήφανοι για τη γη, τη γλώσσα και την κληρονομιά τους. Το 1806 δημοσίευσε την πρώτη του ποιητική συλλογή με τίτλο “*Pesme za rokušino*” (Ποιήματα για δειγματοληψία). Το 1810 έγινε ένθερμος υποστηρικτής της γαλλικής προσάρτησης των σλοβένικων χωρών. Με το ποίημά του “*Ilirija oživiljena*” (Illyria Reborn) επαινεί τον Ναπολέον Βοναπάρτη για την ίδρυση των επαρχιών της Ιλλυρίας. Καθώς υπήρξε καθηγητής και διευθυντής γυμνασίου κι επιθεωρητής δημοτικών σχολείων, ο Vodnik έγραψε ένα βιβλίο

γραμματικής, κείμενα θεολογικού περιεχομένου κι ένα γαλλικό εγχειρίδιο (Jezernik, 2010:19-42).

Άλλος σημαντικός ρομαντικός ποιητής, για τον οποίον ήδη έγινε λόγος παραπάνω, ήταν ο France Preseren, ο οποίος καθιέρωσε νέα πρότυπα στη λογοτεχνία της Σλοβενίας σε μία εποχή που τα γερμανικά ήταν η συμβατική της γλώσσα (Center for Russian and East European Studies, όπ.π.:53). Το 1824 έγραψε κάποια από τα πιο σημαντικά του ποιήματα επηρεασμένος από την ποίηση του Valentin Vodnik και της σλοβένικης λαϊκής ποίησης. Το 1825 ολοκλήρωσε τη συλλογή του “*carniolan song*”, την οποία, όμως, κατέστρεψε λόγω της αρνητικής κριτικής του φιλόλογου Jernej Kopitar. Το 1834 έγραψε και δημοσίευσε το ποίημα “*Sonetni Venec*” (A Wreath of Sonnets)<sup>74</sup> και το “*Sonnets of Unhappiness*” (Sonetje nesrece), ένα από τα πιο πεσιμιστικά του ποιήματα. Το 1835 έγραψε ένα άλλο μεγάλο έργο του το “*The Baptism at the Savica Waterfall*” (Krst pri Savici), το οποίο αφιέρωσε στον φίλο του Matija Cop, ο οποίος πνίγηκε στον ποταμό Σάββα. Το 1844 έγραψε το πατριωτικό του ποίημα “*Zdravljica*” (A Toast), το πιο σημαντικό του επίτευγμα γι’ αυτήν την περίοδο.

## 2.10. Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΤΗΣ ΤΟΥΡΚΙΑΣ

Οι αρχαιότερες πηγές μάς δίνουν στοιχεία από τα οποία πιστεύουμε ότι η πρώτη λογοτεχνική γραφή τοποθετείται χρονικά μεταξύ του 8<sup>ου</sup> και του 11<sup>ου</sup> αιώνα, στην Κεντρική Ασία, εποχή κατά την οποία οι Τούρκοι ασπάστηκαν τον Ισλαμισμό (Ζεγκίνης, 1983:1). Ο Saliha (1991:17-32) αναφέρει ότι η τούρκικη γραπτή λογοτεχνική γλώσσα εμφανίστηκε τον 13<sup>ο</sup> αιώνα στο εσωτερικό της Ανατολής, όπου ήδη η περσική γλώσσα χρησιμοποιούνταν στη λογοτεχνία και στη γραπτή επικοινωνία, ενώ τα αραβικά στη θρησκευτική. Σε ό,τι αφορά την ποίηση, αυτή είχε τις εξής βασικές (ισλαμικές/περσικές) μορφές: α) “*mesnevi*”, αφορά την αφήγηση μέσω στίχων, β) “*gazel*”, αφορά τη λυρική έκφραση και γ) “*kaside*”, αφορά τους ύμνους. Μετά τα μέσα του 13<sup>ου</sup> αιώνα οι τούρκικες κοινότητες συνέχιζαν τις προφορικές τους παραδόσεις, οι οποίες αφορούσαν προϊσλαμικές θρυλικές ιστορίες, ενώ στα αστικά κέντρα της Ανατολής παρατηρείται μία πρώτη σύνθεση στίχων. Στην ουσία κατά τον 14<sup>ο</sup> αιώνα στην

---

<sup>74</sup> Στο ποίημα αυτό ο Preseren έκανε κάτι που θα αποτελέσει προφητεία της δόξας του που θα ακολουθήσει μετά. Αναφερόμενος στον αρχαίο μύθο του Ορφέα, ζητάει από τον ουρανό να στείλει έναν «καινούριο» Ορφέα στη χώρα του, για να εμπνεύσει με την ομορφιά του ποιήματός του τον πατριωτισμό στους συμπατριώτες του (Classic Poetry Series, 2012:3).



τούρκικη λογοτεχνία χρησιμοποιείται ο μακρύς αφηγηματικός στίχος ή μία μίξη ποιητικών και πεζών αφηγήσεων. Ωστόσο, μεγάλη λογοτεχνική έκρηξη θα σημειωθεί μετά τη μάχη της Άγκυρας (1402) κατά τη διάρκεια της βασιλείας του Σουλτάνου Μουράτ II, με μία πλούσια συλλογή κειμένων που έχει διασωθεί και περιλαμβάνει πρώιμες ιστορικές κι επικές στιχουργικές αφηγήσεις, ποιητικές συλλογές, συλλογές ιστοριών, εγχειρίδια θρησκευτικών συμβουλών προς τον Μουράτ και τους αυλικούς του. Κατά τη διάρκεια της βασιλείας του Σουλεϊμάν (1520-1566) και την κατάρτιση μνημειωδών ποιητικών συλλογών, η ισλαμική λογοτεχνική παράδοση μετασχηματίζεται σε τουρκική. Συνεχίζοντας, σημαντική υπήρξε για την τούρκικη λογοτεχνία και η περίοδος περί τα τέλη του 17<sup>ου</sup> αιώνα, κατά την οποία άρχισαν να κυκλοφορούν χειρόγραφα ποικίλα λογοτεχνικά είδη, όπως ποιήματα, σύγχρονες ιστορίες και ταξιδιωτικά ημερολόγια (Feldman, 2019).

Το 1839 ξεκινάει η περίοδος Tanzimat, η οποία θα επιφέρει αλλαγές, όχι μόνο σε διοικητικό, νομικό, εκπαιδευτικό και τεχνολογικό επίπεδο, αλλά θα σηματοδοτήσει και τη στροφή της τούρκικης λογοτεχνίας προς την ευρωπαϊκή, με πολλές μεταφράσεις και προσαρμογές από την αντίστοιχη γαλλική. Σύμφωνα με τον Αλατζά (2002:91), ο Ibrahim Şinasi, ο Namik Kemal και ο Ziya Paşa,<sup>75</sup> οι βασικότεροι εκπρόσωποι της λογοτεχνίας Tanzimat, δημιούργησαν τη «Μεταρρυθμιστική Σχολή», η οποία είχε τις παρακάτω βασικές αρχές: α) Απόρριψη της παλιάς φιλολογίας, β) Στροφή προς μία νέα κοινωνική φιλολογία, γ) Απλοποίηση της γλώσσας, δ) Χρήση της απλοϊκής γλώσσας για την προσέγγιση του λαού, ε) Καλλιέργεια πατριωτικής συνείδησης. Δημιουργείται, έτσι, μέσα από τον τύπο, το μυθιστόρημα, το θέατρο, τα επιστημονικά συγγράμματα και τις μεταφράσεις των ευρωπαϊκών λογοτεχνικών έργων, ένα νέο αναγνωστικό κοινό (Μήλλας, 1997).

Την περίοδο 1896-1901 κάνει την εμφάνισή του ένα νέο λογοτεχνικό κίνημα το «Σερβέτι Φουνούν» ή αλλιώς «Ο πλούτος των επιστημών», από το

---

<sup>75</sup> Ο Ibrahim Şinasi σπούδασε στη Γαλλία κι όταν επέστρεψε στην Κωνσταντινούπολη ξεκίνησε την εφημερίδα *Tasvir-i Efkâr* (Description of Ideas). Ήταν δημοσιογράφος, μεταφραστής, αλλά και ο πρώτος σύγχρονος οθωμανικός θεατρικός συγγραφέας μαζί με την αδελφή του, την Şair Evlenmesi. Ο Namik Kemal ανέλαβε την εφημερίδα, όταν ο Şinasi κατέφυγε στο Παρίσι το 1865 και στα τέλη του 1860 εγκατέλειψε την Τουρκία για το Λονδίνο, όπου ξεκίνησε την εφημερίδα *Hürriyet* (Freedom). Αφιέρωσε τον εαυτό του στην ποίηση και στο θέατρο, τα οποία πάντα είχαν ένα έντονο εθνικιστικό περιεχόμενο. Το πιο γνωστό θεατρικό του έργο είναι το *Vatan Yahut, Silistre* (1873, The Motherland or Silistria). Ο Ziya Paşa είχε μία επιτυχημένη καριέρα ως επαρχιακός κυβερνήτης, ενώ εξόριστος (1867) συνεργάστηκε με τον Şinasi. Το 1870 έγραψε το *Zafername* (The Book of Victory), μία σάτιρα για τον μεγάλο βεζίρη Mehmed Emin Ali Paşa, αλλά και ως γενική επίθεση στην κατάσταση της αυτοκρατορίας. Η ποιητική του ανθολογία *Harabat* (1874, Mystical Taverns) είναι μία προσπάθεια να αξιολογηθεί η οθωμανική λογοτεχνική κληρονομιά και να δημιουργηθεί ένας λογοτεχνικός κλασικός κανόνας (Feldman, ό.π.).

ομόνυμο περιοδικό από το οποίο ξεκίνησε το κίνημα. Πρόκειται για την περίοδο της «Νέας Λογοτεχνίας», της οποίας κύριοι εκπρόσωποι είναι ο Τεβφίκ Φικρέτ, ο Τζενάπ Σαχαμπετίν, ο Χαλίτ Ζιγιά, ο Μεχμέτ Ραούφ κ.ά.<sup>76</sup> Ο Ζεγκίνης (όπ. π.:158-160) αναφέρει ότι αυτοί οι συγγραφείς δεν ενδιαφέρονται πλέον για τα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα, καθώς ασχολούνται περισσότερο με φανταστικά θέματα. Για τον λόγο αυτόν, επικρατεί για τη λογοτεχνία αυτής της περιόδου η έκφραση: «η τέχνη για την τέχνη» (Παϊζάνη, 2013:48). Αυτήν την περίοδο η ποίηση επηρεάζεται από τον γαλλικό συμβολισμό και τον παρνασισμό, ενώ η πεζογραφία από τον ρεαλισμό. Οι συγγραφείς χρησιμοποιούν μία γλώσσα εξεζητημένη, καθώς χρησιμοποιούν στοιχεία από τα αραβικά και τα περσικά, αλλά και από τη Δύση. Τις περισσότερες φορές κυριαρχεί ο έρωτας ως θέμα με σύνηθες σκηνικό την Κωνσταντινούπολη (Μήλλας, όπ.π.).

Συνεχίζοντας αυτήν τη σύντομη ιστορική διαδρομή της τούρκικης λογοτεχνίας, αξίζει να σταθούμε για λίγο στην περίοδο 1911-1923, όπου δημιουργήθηκε το κίνημα της Εθνικής Λογοτεχνίας. Βασικοί εκπρόσωποί του είναι οι Μεχμέτ Εμίν Γιουρντάκουλ, Ζιγιά Γκιόκαλπ, Ομέρ Σεϊφετίν, Αλή Τζανίπ Γιόντεμ, οι οποίοι δημοσίευαν ποιήματα και άρθρα στο περιοδικό “*Genç Kalemler*” (Νέες Πένες) (T.C., M.E.B. Devlet Kitapları, 2006:12). Οι συγγραφείς αυτής της περιόδου επιχείρησαν να εξαλείψουν κάθε περσική και αραβική επιρροή στα τούρκικα γράμματα, προωθώντας παράλληλα μία γλώσσα κατανοητή από τον λαό. Η θεματολογία τους δεν περιοριζόταν μόνο στα εθνικά ζητήματα, όπως για παράδειγμα την ανεξαρτησία, τους εχθρούς του έθνους, το καλό και το κακό της χώρας, αλλά και στην επαρχία ή ακόμα και στον απλό πολίτη (Μήλλας, όπ.π.).

Η περίοδος από το 1923 μέχρι και σήμερα αποτελεί για τη λογοτεχνία της Τουρκίας περίοδο της Δημοκρατίας. Το οθωμανικό κράτος καταρρέει και ο Μουσταφά Κεμάλ κάνει τεράστιες προσπάθειες για να δημιουργήσει ένα ομογενές εθνοκράτος και να το εκσυγχρονίσει. Έτσι, προβαίνει σε μία σειρά μεταρρυθμίσεων σε όλους τους τομείς.<sup>77</sup> Την περίοδο αυτή και μέχρι το 1940 οι

---

<sup>76</sup> Κάποια από τα έργα του Ζιγιά, όπως το «*Το γαλάζιο και το μαύρο*» ή το «*Ο απαγορευμένος έρωτας*», αλλά και «*Ο Σεπτέμβρης του Ραούφ*» διακρίνονται για την καλαισθητή αφήγησή τους, την παρατήρηση του εσωτερικού κόσμου και τη νέα, ίση με τον άντρα θέση της γυναίκας, με αποτέλεσμα να θεωρούνται από τα καλύτερα έργα της τούρκικης λογοτεχνίας σήμερα (Μήλλας, όπ.π.).

<sup>77</sup> Το 1928 ξεκίνησε η γλωσσική μεταρρύθμιση. Η αραβική γραφή, την οποία οι Τούρκοι τη θεωρούσαν ως την «ορθή» γραφή και τη χρησιμοποιούσαν για μία χιλιετία περίπου, αντικαθίσταται από το λατινικό αλφάβητο. Μάλιστα, έγινε μία προσπάθεια να εξαλειφτούν από την τούρκικη γλώσσα όλα τα γλωσσικά και γραμματικά στοιχεία περσικής και αραβικής προέλευσης (Ιορδάνογλου, 2003:28-29).

ποιητές και οι πεζογράφοι ασχολούνται με διάφορα κοινωνικά θέματα, όπως η αγάπη, η ξενιτιά, ο θάνατος, οι ομορφιές της φύσης (T.C., M.E.B. Devlet Kıtırları, όπ. π.:12). Στη δεκαετία του 1950 κυριαρχούν τα μυθιστορήματα και τα διηγήματα, και καθώς τότε εμφανίζεται έντονα το φαινόμενο της αστικοποίησης, οι συγγραφείς ως προς τη θεματολογία τους στρέφονται προς την ύπαιθρο. Κάποιοι εκπρόσωποι αυτής της περιόδου είναι οι: Σαΐτ Φαΐκ Αμπασιγιανίκ, Κεμάλ Ταχίρ, Ορχάν Κεμάλ, Γιασάρ Κεμάλ κ.ά. (T.C., M.E.B. Devlet Kıtırları, όπ.π.:13). Στη σατυρική πεζογραφία κυριάρχησε ο Αζίζ Νεσίν, στα περισσότερα έργα του οποίου προβάλλεται έντονο ένα μεγάλο «κατηγορώ» για την κάθε είδους πίεση του ανθρώπου.

Στη δεκαετία του 1970 ξεχωρίζουν δύο προσωπικότητες, ο Attila İlhan<sup>78</sup> και ο Kemal Tahir.<sup>79</sup> Οι συγγραφείς αυτοί υπήρξαν μαρξιστές<sup>80</sup> κι επέκριναν τον Κεμάλ για τις μεταρρυθμίσεις του, ιδιαίτερα στον τρόπο διαχείρισης του παρελθόντος (Celnarova, 2005:66-73). Από τη δεκαετία του 1980 το μυθιστόρημα γνωρίζει μεγάλη άνθιση και οι συγγραφείς που ξεχωρίζουν είναι οι Γιασάρ Κεμάλ, Ανταλέτ Αγάογλου, Ταχσίν Γιουσέλ, Ερχάν Μπενέρ, Ατίλα Ιλχάν, Ερεντίζ Ατασού και πολλοί άλλοι. Επιπλέον, η σύγχρονη τούρκικη λογοτεχνία, πλούσια και ποικιλόμορφη, γνωρίζει εξίσου μεγάλη άνθηση. Συγγραφείς που χαίρουν διεθνούς αναγνώρισης, καθώς πολλά από τα έργα τους έχουν μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες είναι: ο Ορχάν Παμούκ, ο Αχμέτ Ουμίτ, ο Γιασάρ Κεμάλ (Αλατζάς, όπ.π.:136-137).

Σε ό,τι αφορά την παιδική λογοτεχνία, το πρώτο «παιδικό βιβλίο» στην Οθωμανική Τουρκία (1701) ήταν ένα βιβλίο ποιημάτων που είχε ως σκοπό να δώσει συμβουλές σε μία γλώσσα που τα παιδιά δεν μπορούσαν να καταλάβουν.<sup>81</sup> Τα παιδιά μεγάλωναν με παραμύθια, ανιγήματα, χιουμοριστικές ιστορίες κι έπη.

---

<sup>78</sup> Θεωρεί ότι ο Κεμάλ και οι μεταρρυθμίσεις του δεν πρέπει να «ξεπεράσουν» την οθωμανική κληρονομιά. Τελικά, οι ιδέες του, αλλά και οι προκλητικές του επιθέσεις προς τη Δύση οδήγησαν στην επανεισαγωγή του οθωμανικού παρελθόντος στο λογοτεχνικό πεδίο (Celnarova, 2005:66-73).

<sup>79</sup> Θεωρεί ότι κάθε έθνος που στερείται το παρελθόν του είναι ανοικτό σε περαιτέρω αποικισμό κι εκμετάλλευση. Ως λύση προτείνει την επανεξέταση της ιστορίας και την αναβίωση της δόξας της οθωμανικής αυτοκρατορίας (Celnarova, όπ.π.).

<sup>80</sup> Ο μαρξισμός είναι η οικονομική και πολιτισμική θεωρία του Karl Marx (1818-1883) και του Friedrich Engels, σύμφωνα με την οποία: α) Η ιστορία της ανθρωπότητας καθορίζεται από τις μεταβολές στον τρόπο υλικής παραγωγής της, β) Η ταξική δομή μιας κοινωνίας εξαρτάται από τις αλλαγές στον τρόπο υλικής παραγωγής της, γ) Η ιδεολογία, δηλαδή οι πεποιθήσεις, οι αξίες, οι τρόποι του σκέπτεσθαι, ενσαρκώνουν, νομιμοποιούν και διαιώνίζουν τα συμφέροντα μιας συγκεκριμένης τάξης (Abrams, όπ.π.:220-221).

<sup>81</sup> Η γραπτή γλώσσα περιείχε αραβικά και περσικά και ήταν πολύ δύσκολο να αποκρυπτογραφηθεί. Άλλωστε, το ποσοστό αλφαριθμητισμού ήταν μικρό και κυριαρχούσε η προφορική παράδοση (Alpöge, 2018:10).

Ο Nasreddin Hodja<sup>82</sup> έγραψε πολλές χιουμοριστικές ιστορίες που άρεζαν πολύ στα παιδιά. Το πρώτο βιβλίο αλφάβητου για παιδιά γράφτηκε το 1859 από τον Rüşti. Το βιβλίο αυτό μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελεί την αρχή της παιδικής λογοτεχνίας, καθώς περιείχε ιστορίες για παιδιά και μεταφράσεις μύθων. Τον 19<sup>ο</sup> αιώνα αρκετοί συγγραφείς έγραψαν για παιδιά και δημοσιεύτηκαν περιοδικά με παιδικές ιστορίες. Ωστόσο, ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος και ο Πόλεμος της Ανεξαρτησίας διέκοψαν την αφύπνιση της παιδικής λογοτεχνίας στο τέλος της οθωμανικής εποχής. Το 1940 παρατηρήθηκε μία αναζωπύρωση της παιδικής λογοτεχνίας.<sup>83</sup> Το 1950, στην μεταπολεμική Τουρκία με την αλλαγή στην εκπαίδευση κυριαρχούν τα επιστημονικά βιβλία, ενώ το 1960 υπήρξε μία αυξημένη ανάγκη για εικονογραφημένα κυρίως βιβλία.<sup>84</sup> Το 1980 επανεμφανίστηκαν τα παραμύθια και οι φανταστικές ιστορίες, ενώ η δεκαετία του 1990 ήταν η καλύτερη περίοδος για την παιδική λογοτεχνία. Η θετική εξέλιξη συνεχίστηκε στον 20<sup>ο</sup> και στον 21<sup>ο</sup> αιώνα.<sup>85</sup> (Alpöge, 2018:10-13).

Σε ό,τι αφορά την ποίηση, ο Ural (2013:12) αναφέρει ότι η τούρκικη ποίηση διαιρείται σε τρεις περιόδους: α) Προ-ισλάμ, μέχρι τα τέλη του 11<sup>ου</sup> αιώνα, β) Περίοδος του Ισλάμ ή Κλασική περίοδος, από τον 13<sup>ο</sup> μέχρι τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, γ) Σύγχρονη περίοδος, από την ίδρυση της Σύγχρονης Τουρκίας (1923) μέχρι σήμερα. Στην πρώτη περίοδο η τούρκικη ποίηση είναι στην ουσία η προφορική λογοτεχνία της Τουρκίας. Αυτή μεταδίδεται από γενιά σε γενιά μέσα από θρησκευτικές τελετές μέσω των ποιητών, οι οποίοι ονομάζονται “ozan”. Η ποίηση αυτή περιγράφει τις νομαδικές φυλές που ζουν στις ασιατικές στέπες και η θεματολογία της περιλαμβάνει τη φύση, τον ηρωισμό, τη γενναιότητα, τον στρατό και τον θάνατο. Κατά τη δεύτερη περίοδο και με την άφιξη του Ισλάμ, η τούρκικη γλώσσα αναμειγνύεται με τις αραβικές και περσικές γλώσσες. Το κυρίαρχο θέμα αυτής της περιόδου είναι η αγάπη του Θεού, του Δημιουργού.<sup>86</sup> Από τον 20<sup>ο</sup> αιώνα μέχρι και σήμερα η ποίηση χαρακτηρίζεται από το επαναστατικό πνεύμα και την εμφάνιση εθνικιστικών δραστηριοτήτων. Οι

---

<sup>82</sup> Υπήρξε κυρίαρχη μορφή στη σάτιρα. Τα ανέκδοτα και οι ιστορίες του λειτούργησαν ως λύσεις σε πολλά καθημερινά προβλήματα των Τούρκων (Alpöge, ό.π.).

<sup>83</sup> Οι διαγωνισμοί που διοργανώθηκαν από τον Σύνδεσμο Τουρκικής Γλώσσας (Turkish Language Association), το Υπουργείο Πολιτισμού και τις εκδόσεις Doğan Kardeş ενίσχυσαν τη λογοτεχνική δραστηριότητα αυτής της περιόδου (Öztürk Çelik, 1998:201-218).

<sup>84</sup> Το πρώτο εικονογραφημένο βιβλίο για παιδιά προσχολικής ηλικίας εκδόθηκε το 1974 από τον συγγραφέα και εικονογράφο Can Göknil και είχε τον τίτλο “*Kirpi Masalı*” (The Porcupine’s Story) (Çikla, 2005:89-107).

<sup>85</sup> Ο αριθμός των παιδικών βιβλίων το 2007 ήταν 431, ενώ το 2011 ο αριθμός ανήλθε σε 6319 (Kozikoğlu, 2013:71-75).

<sup>86</sup> Ένας από τους πιο διάσημους ποιητές αυτής της περιόδου ήταν ο Jalaluddin Rumi (1207-1273). Ήταν Τούρκος και πολλά από τα έργα του είχαν μεταφραστεί στα αραβικά και στα περσικά και σήμερα έχουν μεταφραστεί σε πολλές άλλες γλώσσες. Άλλος σημαντικός ποιητής αυτής της περιόδου ήταν ο Yunus Emre (1241-1321). Η ποίησή του χαρακτηρίζεται από την απλότητα στη χρήση της τουρκικής γλώσσας (Solihat, 2016:40-42).

απώλειες των Τούρκων μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο βοήθησαν στην ανάπτυξη του εθνικιστικού κινήματος και στην αναζήτηση της εθνικής ταυτότητας που αποτέλεσε και το βασικό θέμα της ποίησης. Διακεκριμένοι ποιητές αυτής της περιόδου υπήρξαν οι Mehmet Ekip Ersoy (1873-1986) και Yahya Kemal (1884-1958) (Solihat, 2016:37-47).

Σημαντικός ποιητής του 20<sup>ου</sup> αιώνα υπήρξε και ο Ναζίμ Χικμέτ (1901-1963). Χρησιμοποίησε τον ελεύθερο στίχο, θρηνεί στο μεγαλύτερο μέρος του έργου του την κοινωνική αδικία και την καταπίεση της μάζας. Πολλά από τα ποιήματά του έχουν μεταφραστεί στα ελληνικά κι έχουν μελοποιηθεί. Το πιο σημαντικό του έργο είναι το “*Memleketimden İnsan Manzaraları*” (Ανθρώπινα Τοπία από τη Χώρα μου), το οποίο αποτελείται από 17.000 στίχους. Επίσης, ιδιαίτερη μνεία θα πρέπει να κάνουμε στην ποιητική τάση “*Garipçiler*” (Οι περίεργοι), η οποία χρησιμοποιεί την απλή, ζωντανή γλώσσα του λαού κι ασχολείται με τα προβλήματα της καθημερινότητάς του. Εκπρόσωποί της είναι οι: Ορχάν Βελί Κανίκ, Οκτάι Ριφάτ Χοροζτζού και Μελίχ Τζεβντέτ Αντάι. Τέλος, μεταξύ του 1950 και 1955 εμφανίζεται η ποιητική τάση *Κιντζί Γιενί* ως αντίδραση στην πρώτη. Εκπρόσωποί της είναι οι Τζεμάλ Σουρεγιά, Ιλχάν Μπέρκ, Εντίπ Τζανσεβέρ, Ετζέ Αϊχάν, Τουργκούτ Ουγιάρ, Σεζαΐ Καρακότς και Ουλκιού Ταμέρ. Χρησιμοποιούν και αυτοί τη δημοτική γλώσσα, επειδή όμως περιέχει πολλά κατασκευάσματα είναι αρκετά δυσνόητη (Παϊζάνη, 2013:51-53).

## 2.11. Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΤΗΣ ΡΩΣΙΑΣ

Η λογοτεχνία της Ρωσίας χωρίζεται σε τρεις περιόδους: α) αρχαία, εκτείνεται από την αρχή της ρώσικης λογοτεχνίας μέχρι τον 18<sup>ο</sup> αιώνα, β) νέα, από τον 18<sup>ο</sup> αιώνα ως τις αρχές του 19<sup>ου</sup> και γ) σύγχρονη, η οποία εκτείνεται χρονικά μέχρι τις μέρες μας. Είναι σημαντικό, ωστόσο, να κάνουμε μία σύντομη αναφορά και στην προφορική ρώσικη λογοτεχνία με τις παροιμίες, τα γνωμικά και τα ξόρκια να τοποθετούνται στην αρχή της. Επίσης, εδώ ανήκουν τα εθιμοτυπικά τραγούδια, τα οποία συνόδευαν τις οικογενειακές γιορτές, τα μυθικά τραγούδια, μέσα από τα οποία εκφράζεται ο θαυμασμός για τις δυνάμεις της φύσης και τα ηρωικά τραγούδια των *bogatyri*, τα οποία είναι στενά συνδεδεμένα με λαϊκές παραδόσεις και θρύλους και αποτελούν τη μετάβαση από τα υπερφυσικά στα ανθρώπινα όντα.<sup>87</sup> Τα κατορθώματα των *bogatyri* έγιναν

---

<sup>87</sup> Από τα μυθικά τραγούδια γνωρίζουμε ότι ο *Perun* ήταν ο θεός του κεραυνού, ο *Volos* ή *Veles* ο θεός των οικόσιτων ζώων, ο *Dazhbog* ή *Khors* ο θεός του ήλιου και ο *Stribog* ο θεός του ανέμου. Όταν οι άνθρωποι άρχισαν να συνειδητοποιούν τις δικές τους δυνάμεις, τότε αποφάσισαν να καταπολεμήσουν τις σκοτεινές δυνάμεις της φύσης. Οι *bogatyri* λατρεύονταν ως θεοί προστάτες των ανθρώπων, οι οποίοι είχαν ανθρώπινα κυρίως χαρακτηριστικά (Shakhnovski, όπ.π.:5).

γνωστά μέσα από τα ποιήματα *bylina* και τα τραγούδια<sup>88</sup> (Shakhnovski, 1921:3-8).

Η ιστορία της ρώσικης λογοτεχνίας ξεκινάει το 988, όταν ο κυβερνήτης του Κιέβου, ο Russ, αποδέχτηκε τον Χριστιανισμό ως νέα πίστη του πριγκιπάτου. Μέχρι τότε δεν υπήρχε γραπτή λογοτεχνία κι έτσι η παραπάνω ενέργεια έθεσε στην ουσία τις βάσεις για τη μεσαιωνική ρώσικη λογοτεχνία. Συνεχίζοντας, η λογοτεχνία αυτή ασχολήθηκε κυρίως με πραγματικά γεγονότα κι όχι φανταστικά. Σε αυτήν την πρώιμη περίοδο, ένα από τα κορυφαία λογοτεχνικά είδη ήταν το “*chronicle*” (χρονικό), το οποίο βασίστηκε στα επιτεύγματα των βυζαντινών ιστορικών. Ένα άλλο είδος ήταν η αγιογραφία, η οποία περιλάμβανε βιογραφικά στοιχεία της ζωής ιερών ανδρών και γυναικών της Ρωσίας. Σε αυτό το σημείο να τονιστεί ότι η παλιά ρωσική λογοτεχνία ήταν εξαιρετικά ιδεολογική. Καθώς, λοιπόν, από την αρχή ήταν στενά συνδεδεμένη με την εκκλησία, στα κορυφαία λογοτεχνικά είδη άνηκαν οι προσευχές και τα κηρύγματα. Έτσι, ήταν δύσκολο να γραφτούν και να επιβιώσουν κοσμικά έργα, καθώς η πρωτοτυπία θεωρούνταν επικίνδυνη. Ένα άλλο σημείο στο οποίο πρέπει να δοθεί έμφαση είναι ότι, καθώς η εκκλησία και το κράτος ήταν στενά συνυφασμένα με τη μεσαιωνική Ρωσία, οι συγγραφείς στην πλειοψηφία τους υποστήριζαν σε μεγάλο βαθμό τους στόχους της κοινωνίας και του κράτους στο οποίο ζούσαν. Ολοκληρώνοντας, στα παραπάνω να προστεθεί ότι πολλά έργα είναι ανώνυμα, καθώς οι περισσότεροι συγγραφείς εργάζονταν σε απομόνωση, αντλώντας υλικό από τα έργα που είχαν προηγηθεί κι όχι από κάποια σύγχρονη τους λογοτεχνική κοινότητα. Προς τα τέλη του 17<sup>ου</sup> αιώνα η κατάσταση αυτή αλλάζει, ώστε να μπορούμε να μιλάμε για κάποιους αναγνωρίσιμους συγγραφείς που ζούσαν ταυτόχρονα και μπορούσαν να αναγνωρίζουν ο ένας τον άλλον<sup>89</sup> (Moser, 2008:1-3).

Κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα και καθώς ο ρώσικος λαός ήταν κατά το μεγαλύτερο μέρος του αγράμματος, ο συγγραφέας αποτελεί τη μοναδική φωνή δημόσιας κατακραυγής. Αυτήν την περίοδο, και καθώς η ρώσικη λογοτεχνία είναι στενά συνδεδεμένη με τον ρώσικο πολιτισμό, μέσα από αυτήν παρουσιάζεται η εξωτερική κι εσωτερική πραγματικότητα (Καζαντζάκης, 1965:3-9). Από το 1855 μέχρι και το 1875 στη ρώσικη λογοτεχνία κυριαρχεί το ρεύμα του ρεαλισμού με

---

<sup>88</sup> Το όνομα *byline* (πιθανότατα προερχόμενο από το “*byloe*”, που σημαίνει παρελθόν) υποδηλώνει την ιστορία ενός γεγονότος που συνέβη πραγματικά σε αντίθεση με έναν μύθο (*skazka*) που θεωρείται επινόηση. Τα τραγούδια από την άλλη, δεν περιέχουν καμία από τις παραπάνω λεπτομέρειες, ούτε το όνομα του *bogatyri*, ούτε το όνομα του εχθρού εναντίον του οποίου αγωνίζεται, ούτε δίνουν λεπτομέρειες της μάχης. Στην ουσία δίνουν μία ιδιαίτερα σύντομη εικόνα της ζωής του *bogatyri* και μπορούν να χαρακτηριστούν ως λυρική ποίηση ή ως η επική μορφή της *byline*, η οποία είναι αφηγηματική (Shakhnovski, όπ.π.:7-8).

<sup>89</sup> Το 1730 θεωρείται ο χρόνος μετάβασης από τις πλούσιες παραδόσεις μίας εκκλησιαστικής μεσαιωνικής λογοτεχνίας σε μία κοσμική σύγχρονη λογοτεχνία (Moser, όπ.π.:3).

τους συγγραφείς να δείχνουν ενδιαφέρον για τη ρώσικη κοινωνική πραγματικότητα. Οι προοδευτικές τους ιδέες ερμηνεύονται από το γεγονός ότι οι περισσότεροι είναι φτωχοί, αστοί, γιοι εμπόρων, μικρών υπαλλήλων και παπάδων (Καζαντζάκης, όπ.π.:161-162). Τα έργα αντανάκλουν τα βιώματα των συγγραφέων και οι χαρακτήρες παρουσιάζονται ταπεινωμένοι, να βασανίζονται από εγκληματικές πράξεις, αμαρτίες και αρρώστιες. Παράλληλα, ένα βασικό στοιχείο του ρώσικου ρεαλισμού είναι ότι παρουσιάζεται με έντονο τρόπο η ορθόδοξη χριστιανική ιδεολογία, ενώ δίνεται έμφαση στην ηθική και υλική εξαθλίωση του αγροτικού κι εργατικού πληθυσμού. Κάποιοι από τους εκπροσώπους του ρώσικου λογοτεχνικού ρεαλισμού ήταν ο Nikolai Gogol, ο Αντόν Πάβλοβιτς Τσέχωφ, ο Λέων Τολστόι.

Την περίοδο 1890-1910 επικρατεί στον λογοτεχνικό χώρο της Ρωσίας ο συμβολισμός με κύριους εκπροσώπους τους Βαλέρι Μπριουσοφ, Ιννοκέντι Άννενσκι, Βιατσεσλάφ Ιβάνοφ, Μιχαήλ Κουζμίν. Λίγα χρόνια μετά, το 1913 δημιουργήθηκε το «εργαστήρι των ακμειστών» ή αδαμιστών ποιητών του λεγόμενου «αργυρού αιώνα» που απαρτιζόταν από τους Νικολάι Γκουμιλιόφ, τον Σεργκέι Γαροντέτσκι και τους Άννα Αχμάτοβα, Οσίπ Μαντελστάμ, Βλαντίμιρ Νάρμπουτ, Μιχαήλ Ζενκέβιτς κι άλλους, που είχαν ως σκοπό να αντικαταστήσουν τον συμβολισμό. Κάποιες από τις βασικές αρχές του ακμεισμού ήταν η επιστροφή στη σαφήνεια της ποιητικής εικόνας, η απόδοση της ακριβούς έννοιας σε μία λέξη, η προσφυγή στον άνθρωπο και στην «αυθεντικότητα» των συναισθημάτων του (Προσιάννικοβα, 2015:58).

Συνεχίζοντας, στο διάστημα 1910-1930 οριοθετείται η εξέλιξη του κινήματος της ρώσικης τέχνης και λογοτεχνίας που έλαβε το όνομα «Ρώσικη Πρωτοπορία». Οι καλλιτέχνες επιχειρούν να απαντήσουν στην παρακμή στην οποία είχε οδηγηθεί η παλαιότερη τέχνη, αναζητώντας νέους τρόπους αναπαράστασης στενά συνδεδεμένους με το μοντερνιστικό πνεύμα της Ευρώπης στις πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Η Ρώσικη Πρωτοπορία κηρύσσει τον πόλεμο στους θεσμούς, τα παραδοσιακά πρότυπα και την κουλτούρα της ύστερης αυτοκρατορικής Ρωσίας. Η κάθε μορφή τέχνης απελευθερώνεται από τη μιμητική της λειτουργία και τίθενται οι βάσεις για μία κριτική προσέγγιση του ίδιου του έργου. Κύριοι εκπρόσωποι ήταν οι Μαγιακόφσκι, Δαβίδ Μπουρλιούκ και Κρουτσόνιχ (Νάνου, 2017:15-18).

Ως συνέχεια των παραπάνω και πριν το πέραςμα στον σοσιαλιστικό ρεαλισμό που λειτούργησε ως απάντηση στις θέσεις της Ρώσικης Πρωτοπορίας, αξίζει να γίνει μία σύντομη αναφορά και στον ρώσικο φορμαλισμό, την πρώτη

κειμενοκεντρική θεώρηση του κειμένου στη θεωρία της λογοτεχνίας.<sup>90</sup> Ο φεωρμαλισμός συνέβαλε σε πολύ μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη της λογοτεχνίας στη Ρωσία, υποστηρίζοντας ότι η κριτική της λογοτεχνίας θα έπρεπε πρώτα να ασχοληθεί με τις διάφορες πτυχές της και όχι να βασίζεται σε ένα φιλοσοφικό, κοινωνικό, βιολογικό ή ψυχολογικό περιεχόμενο. Με άλλα λόγια εστίασε στην επιστημονική πλευρά της Τέχνης, απομονώνοντας τη λογοτεχνία ως τέχνη υπό την ανθρώπινη σκοπιά, καθώς έδωσε μεγαλύτερη βαρύτητα σε ζητήματα μορφών (Struve, 1972:204-203). Πάντως, ο φεωρμαλισμός, ως σχολή της επιστήμης της λογοτεχνίας και η Ρώσικη Πρωτοπορία, της οποίας οι καλλιτέχνες τα τελευταία χρόνια εστίαζαν σε πρακτικούς τρόπους παραγωγής τέχνης, προετοίμασαν το έδαφος για τον σοσιαλιστικό ρεαλισμό προκειμένου να δράσει με δραστικότερα μέτρα.

Ο σοσιαλιστικός ρεαλισμός εμφανίστηκε το 1934, οπότε και όλες οι τολμηρές ιδέες και οι πειραματισμοί διακόπηκαν. Έγινε μία απότομη στροφή στα κλασικά μοτίβα τέχνης και ιδιαίτερα στην ποίηση, όπου παρατηρήθηκε μία απλότητα, καθώς αυτό που είχε σημασία ήταν να είναι το έργο προσιτό στις μάζες (Struve, όπ.π.:308). Ένας από τους πιο βασικούς πρεσβευτές του υπήρξε ο Ρώσος λογοτέχνης Μαξίμ Γκόργκι, ενώ άλλοι συγγραφείς που επηρεάστηκαν από αυτόν ήταν ο Τολστόι, ο Πούσκιν και ο Ντοστογιέφσκι. Ειδικότερα, ο Γκόργκι δημιούργησε ήρωες με έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα στα έργα του, αποκαλύπτοντας πτυχές της δικής του προσωπικότητας κι έδωσε έμφαση σε μια αισιόδοξη οπτική που υπηρετούσε ιδεώδη ελευθερίας. Μέσα από την επαρκή του επιχειρηματολογία για τη λογοτεχνία, την τέχνη του παρελθόντος, την ασθενή προσωπικότητα των συγγραφέων και την έλλειψη ποιητικών έργων, φάνηκε ότι ο σοσιαλιστικός ρεαλισμός ήταν, όχι μόνο η πιο κατάλληλη, αλλά και η αναγκαία τέχνη για την επόμενη περίοδο διακυβέρνησης του Στάλιν (Gutkin, 1999:36-38).

Κανένα καθεστώς δεν πήρε τόσο σοβαρά την τέχνη, αλλά και τη λογοτεχνία, όσο το σοβιετικό, το οποίο από τη μία πλευρά τοποθετούσε τη λογοτεχνία στο κέντρο της πολιτικής και της κοινωνικής ζωής, θεωρώντας τη μάλιστα ως ουσιώδες τμήμα του κοινωνικού ιστού, ενώ από την άλλη την καταδίωκε κι εξόντωνε πολλούς από τους πιο λαμπρούς εκπροσώπους της

---

<sup>90</sup> Τύπος λογοτεχνικής θεωρίας και ανάλυσης που γεννήθηκε στη Μόσχα και στην Αγία Πετρούπολη τη δεύτερη δεκαετία του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Υποστηρικτές του φεωρμαλισμού ήταν ο Boris Eichenbaum, ο Victor Shklovsky και ο Roman Jakobson. Ο φεωρμαλισμός προτείνει μία διάκριση ανάμεσα στην λογοτεχνική (ποιητική) χρήση της γλώσσας και στην καθημερινή «πρακτική» χρήση της. Η κεντρική λειτουργία της καθημερινής γλώσσας είναι να μεταφέρει στους ακροατές ένα μήνυμα ή μια πληροφορία, ενώ η λογοτεχνική γλώσσα εστιάζει στον εαυτό της, έχοντας ως βασική λειτουργία να προσφέρει στον αναγνώστη έναν ιδιαίτερο τύπο εμπειρίας, επιστώντας την προσοχή του στα δικά της «μορφικά» γνωρίσματα, δηλαδή στις ιδιότητες και στις εσωτερικές σχέσεις των γλωσσικών σημείων μεταξύ τους (Abrams, όπ.π.:511).



(Βιστωνίτης, 2019). Για πρώτη φορά στη Ρωσία η λογοκρισία οργανώθηκε από την Αικατερίνη Β' το 1796 και λίγα χρόνια μετά το 1800, ο διάδοχός της Παύλος απαγόρευσε την εισαγωγή για κυκλοφορία στο ευρύ κοινό οποιουδήποτε εντύπου απ' τη Δύση. Το 1824, πάλι, ο Σίσκοφ, Υπουργός Παιδείας τότε, εισήγαγε τον «σιδηρούν νόμον», μέσω του οποίου δικαιολογούσε τη λογοκρισία ως χρήσιμη για τον αναγνώστη. Το 1917 εκδόθηκε μία «προσωρινή» απόφαση υπογεγραμμένη από τον Λένιν, η οποία απαγόρευε όλα τα δημοσιεύματα που καλούσαν σε ανυπακοή ή αντίσταση κατά της σοβιετικής κυβέρνησης. Το 1992 ιδρύεται το "Glavit" (Κεντρική Διεύθυνση Λογοτεχνικών κι Εκδοτικών Υποθέσεων), το οποίο έλεγχε οτιδήποτε επρόκειτο να εκδοθεί (Ιωαννίδου, 2004:5-11). Ο Στάλιν (1878-1953), πάλι, πίστευε ότι η ρώσικη κουλτούρα είχε μολυνθεί από τις ευρωπαϊκές επιρροές και γι' αυτό έπρεπε να επιστρέψει στις λαϊκές ρίζες. Ο Ζάντοφ, πολιτικός κομισάριος, του οποίου οι απόψεις απηχούσαν τις απόψεις του Στάλιν, έστειλε ένα μήνυμα σε όσους είχαν κάποια σχέση με τον εκδοτικό μηχανισμό της χώρας, αναφέροντας ανάμεσα στα άλλα και τα εξής: «*Η θα υπακούσετε ή θα αναγκαστείτε να το κάνετε ή θα πάψετε να υπάρχουνε*» (Τσάλη, 2014:18-19). Τον Απρίλιο του 1985 ο Μιχαήλ Γκορμπατσόφ με την αρχή της «Διαφάνειας» έθεσε ως θέμα την ελευθερία του Τύπου.

Σε ό,τι αφορά την παιδική λογοτεχνία, είναι γεγονός ότι η Ρωσία απαριθμεί πολλούς σπουδαίους συγγραφείς που εμπνεύστηκαν από τη λαϊκή παράδοση. Ωστόσο, στα χρόνια πριν το 1917 η παιδική λογοτεχνία κυριαρχείται από ιστορίες και στίχους συναισθηματικού και ηθικολογικού περιεχομένου και μάλιστα, αρκετά συχνά, από συγγραφείς μικρού ταλέντου. Η δεκαετία του 1920, περίοδος όπου έλαβε χώρα η διαδικασία οικοδόμησης του «σοσιαλιστικού πολιτισμού», αποτελεί περίοδο πολλών πειραματισμών, καθώς δεν υπήρχαν διαθέσιμα μοντέλα για τις νέες μορφές τέχνης. Τότε δημιουργούνται και τα πρώτα εικονογραφημένα βιβλία, τα οποία κατά τη δεκαετία του 1930 θα πάντουν να κυκλοφορούν, καθώς απαγορεύτηκε κάθε ιδιωτική επιχείρηση στη χώρα. Παράλληλα, δόθηκε περισσότερη έμφαση στο περιεχόμενο, στην πλοκή και στις ιδεολογικές αξίες απ' ό,τι στην εικόνα. Από το 1930 και μετά εμφανίστηκαν ιστορίες, παραμύθια, μυθιστορήματα. Μέχρι και τη δεκαετία του 1990 δεν εκδίδονται πολλά εικονογραφημένα βιβλία, ενώ παράλληλα εμφανίστηκαν και πολλές προσαρμογές παγκόσμιων κλασικών. Να σημειωθεί, επίσης, ότι τα παιδικά βιβλία στο πλαίσιο του σοσιαλιστικού ρεαλισμού και υπό του συνθήματος «τυπικοί άνθρωποι σε τυπικές συνθήκες» δεν είχαν νεαρούς ήρωες επαναστάσεων ή πολέμων ως χαρακτήρες των ιστοριών τους (Nikolajeva, 1995:105-111).

Ιδιαίτερη αναφορά θα πρέπει να κάνουμε και στα ρώσικα παραμύθια, τα οποία επιβίωσαν από την προφορική παράδοση μέχρι και τα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα, οπότε και ξεκινάει, από τον Alexander Nikolayevich Afanasyev κυρίως, το

επιστημονικό ενδιαφέρον γι' αυτά. Το παραμύθι αποτέλεσε βασικό σημείο πειραματισμού των φορμαλιστών (Pirkova-Jakobson, 2009), λόγω των ιδιαιτεροτήτων του, αλλά και των επαναλαμβανόμενων, συμβατικών και τυποποιημένων δομικών στοιχείων του με βασικό εκπρόσωπο τον Propp. Έτσι, η φορμαλιστική θεώρηση του Propp (Ρώσος λαογράφος και μελετητής) εστιάζει στην ανάλυση των λαϊκών παραμυθιών μέσω της μελέτης των μοτίβων, των λειτουργιών και των τεχνικών που τα διέπουν (Barthes, 1977:79-124).<sup>91</sup> Έχουν διδακτικό χαρακτήρα, αρχή, μέση και τέλος και συγκεκριμένη πλοκή με τον ήρωα να αντιμετωπίζει αήττητους εχθρούς, αλλά, τελικά, μέσω της μαγείας να τους αντιμετωπίζει, κερδίζοντας σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο και όλα αυτά μέσω τυχαίων γεγονότων (Afanasyev & Magnus, 1916:vi-vii). Δεν υπάρχει καμία προσπάθεια εντυπωσιασμού και οι συχνές επαναλήψεις στοχεύουν στο να καθυστερήσουν την αφήγηση και να μεγαλώσουν την αγωνία του αναγνώστη (Balina, Goscilo & Lipovetski, 2005:15).

Σε ό,τι αφορά την ποίηση, θα ξεκινήσουμε τη σύντομη ιστορική μας αναδρομή, με το πεζό ποίημα του 12<sup>ου</sup> αιώνα «*Η εκστρατεία του Ιγκόρ*», αγνώστου συγγραφέα, το οποίο γνωρίζουμε από τον Αλεξανδρόπουλο (1976). Ο 18<sup>ος</sup> αιώνας είναι μία σημαντική περίοδος για τη ρώσικη ποίηση, καθώς τότε διαμορφώνεται η στιχοποιία της με τους Λομονόσοφ και Τρεντιακόφσκι. Κάποιοι από τους σημαντικούς ποιητές του 18<sup>ου</sup> αιώνα είναι οι Τρεντιακόφσκι Βασίλι (1703-1769), Λομονόσοφ Βασίλι (1711-1765), Σουμαρόκοφ Αλεξάντρ (1717-1777). Βασικό χαρακτηριστικό τους είναι η αντιμετώπιση της αρχαιοελληνικής και λατινικής λογοτεχνίας ως πρότυπο μίμησης. Ο 19<sup>ος</sup> αιώνας αποτελεί τον «Χρυσό Αιώνα» για τη ρώσικη ποίηση με βασικό εκπρόσωπο τον Πούσκιν. Ο Mirsky (1977) αναφέρει ότι η ποίηση αυτήν την περίοδο είναι τέλεια, πρωτότυπη, δημιουργική και δίνει βάρος στη μορφή. Κάποιοι από τους σπουδαίους ποιητές αυτής της περιόδου είναι οι Γιαζικόφ Νικολάι (1803-1846), Ζουκόφσκι Βασίλι (1783-1852) και Τουμάνσκι Βασίλι (1800-1860).

---

<sup>91</sup> Ο Propp μέσα από το έργο του «*Μορφολογία του παραμυθιού*» ερμηνεύει την εσωτερική συγγένεια και ομοιογένεια που παρουσιάζουν τα παραμύθια όλων των λαών (Ντάτση, 2004:40). Ο ίδιος διαιρεί τα παραμύθια σε τέσσερις κατηγορίες με βάση τα ζεύγη: πάλη-νίκη, πρόβλημα-λύση. Η ταξινόμησή του είναι η εξής: α) εξέλιξη μέσω του ζεύγους πάλη-νίκη, β) εξέλιξη μέσω του ζεύγους πρόβλημα-λύση, γ) εξέλιξη μέσω και των δύο ζευγών και δ) εξέλιξη χωρίς τα παραπάνω ζεύγη (Propp, 1987:14). Ο Propp προβάλλει την ιδέα του μοτίβου που κατανέμεται στα τέσσερα στοιχεία, δημιουργώντας πολλούς συνδυασμούς. Έτσι, δημιουργούνται μέρη που μεταβάλλονται (τα πρόσωπα που δρουν) και μέρη που παραμένουν σταθερά (ενέργειες, λειτουργίες) στην αφήγηση. Με άλλα λόγια η λειτουργία είναι η ενέργεια ενός δρώντος προσώπου (Propp, ό.π.:27). Ο ίδιος απαρίθμησε 31 λειτουργίες (Propp, ό.π.:31-37), οι οποίες επαναλαμβάνονται σχεδόν σταθερά στα περισσότερα παραμύθια κι επιτελούνται σε διαφορετικές φάσεις του μύθου από διαφορετικά πρόσωπα που δρουν (Propp, ό.π.:91-95). Οι 31 λειτουργίες κατηγοριοποιούνται σε επτά ομάδες: α) του ανταγωνιστή, β) του δωρητή ή του προμηθευτή, γ) του βοηθού, δ) του αναζητούμενου προσώπου, ε) του αποστολέα, στ) του ήρωα και ζ) του ψεύτικου ήρωα (Propp, ό.π.:87-91).

Συνεχίζοντας, με την ποίηση του 20<sup>ου</sup> αιώνα, ο «Αργυρός Αιώνας», και καθώς ξεκινάει η εποχή του μοντερνισμού, περιλαμβάνει ποιητές που εντάσσονται στα τρία ρεύματα του συμβολισμού,<sup>92</sup> του ακμεισμού<sup>93</sup> και του φουτουρισμού<sup>94</sup>. Κάποιοι από τους ποιητές αυτής της περιόδου είναι οι: Άννα Αχμάτοβα (1889-1966), Βασίλι Κάμενσκι (1884-1061), Βλαντίμιρ Μαγιακόφσκι (1893-1930), Μπορίς Παστερνάκ (1890-1960) κ.ά. Στο τέλος της δεκαετίας του 1920 κάνει την εμφάνισή της μία νέα ποίηση, η οποία ονομάστηκε Σοβιετική. Χαρακτηρίζεται από σαφήνεια κι απλότητα, ενώ ο φορμαλισμός σταδιακά εξαφανίζεται. Τα ποιήματα μετά το 1941 εμπνέονται από τον Μεγάλο Πατριωτικό Πόλεμο, με εκπροσώπους τους Τβαρντόφσκι, Γκαζμάτοφ και Σίμονοφ, ενώ κατά τη δεκαετία του 1960 η ποίηση απολαμβάνει έναν βαθμό ελευθερίας της έκφρασης με εκπροσώπους τους Αχμαντούλινα, Βοζνεσένσκι, Γιεφτουσένκο κ.ά. Βασικό τους στοιχείο είναι η ανάδειξη του ανθρώπου της πόλης.

---

<sup>92</sup> Για τον συμβολισμό έχει ήδη γίνει λόγος σε προηγούμενες ενότητες της διατριβής.

<sup>93</sup> Απέδιδε μεγάλη αξία στην τεχνική δεξιότητα και στη σαφήνεια της έκφρασης. Στη ρώσικη ποίηση εκπρόσωποί του είναι οι Γκουμιλιώφ και Άννα Αχμάτοβα (Ζήβας, 2018).

<sup>94</sup> Το φουτουριστικό κίνημα γεννήθηκε στην Ιταλία και εισηγητής του ήταν ο Ιταλός ποιητής Marinetti. Επηρέασε τις εικαστικές τέχνες και τη λογοτεχνία. Σε ό,τι αφορά την τελευταία, τα βασικά χαρακτηριστικά του φουτουρισμού είναι: αντίδραση σε κάθε τι παραδοσιακό, ύμνος του μέλλοντος, αποδοχή όλων των θεμάτων και των μορφών, ελεύθερος στίχος, χαλαρή σύνταξη, απουσία στίξης και νέο ποιητικό λεξιλόγιο, το οποίο μπορεί να περιλαμβάνει ακόμα και μαθηματικά σύμβολα (Παρίσης Ι. & Παρίσης Ν., ό.π.).

**Β΄ ΚΕΦΑΛΑΙΟ**  
**ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ**  
**«ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ**  
**ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ»**

## 1. ΣΤΑΔΙΑ ΣΥΓΓΡΑΦΗΣ

Το πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» αποτελεί πρόγραμμα Αγωγής Υγείας, καθώς βασικός του στόχος είναι πρωτίστως η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και δευτερευόντως η αποδοχή της διαπολιτισμικότητας.<sup>95</sup> Το εν λόγω πρόγραμμα, όπως κι ένα μεγάλο μέρος των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας που εφαρμόζονται στα σχολεία, έχει σχεδιαστεί με βάση το μοντέλο ABC του De Vries (1998:92-108).<sup>96</sup> Ειδικότερα, για τις ανάγκες του προγράμματος αξιοποιήθηκε ολόκληρο το στάδιο Α, το στάδιο, δηλαδή, «Ανάλυσης του Προβλήματος», ενώ από το στάδιο Β, το στάδιο, δηλαδή, της «Παρέμβασης στη Συμπεριφορά», αξιοποιήθηκαν τα μέρη που αφορούν τον καθορισμό των σκοπών και των μέσων, καθώς και την επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογίας.

Στη συνέχεια, η συγγραφή της παρούσας διατριβής περιλάμβανε τα παρακάτω βήματα:

1. Αναζήτηση ελληνικής και ξένης σχετικής βιβλιογραφίας
2. Μελέτη ανάλογων προγραμμάτων στην ελληνική και διεθνή πραγματικότητα
3. Σχεδιασμός μιας πρώτης βασικής δομής του προγράμματος
4. Συγγραφή
5. Αντιμετώπιση των όποιων ζητημάτων προέκυπταν κατά τη συγγραφή

---

<sup>95</sup> Ένα πρόγραμμα Αγωγής Υγείας αναλύεται σε τέσσερις άξονες: α) Ανάπτυξη κι ενδυνάμωση εαυτού, β) Ανάπτυξη ασφαλούς και υγιεινού τρόπου ζωής, γ) Δημιουργία και βελτίωση κοινωνικού εαυτού, δ) Δημιουργία ενεργού πολίτη (Ιωάννου, Κούτα & Χαραλάμπους, 2009:11).

<sup>96</sup> Τα στάδια του μοντέλου είναι τα εξής: Α) Ανάλυση προβλήματος. Στο στάδιο αυτό καταγράφεται η συμπεριφορά των συμμετεχόντων, αλλά και του περιβάλλοντός τους, γίνεται μία πρώτη εκτίμηση των αναγκών τους, καθώς και μία προσπάθεια αιτιολόγησης της συμπεριφοράς, ορίζεται η ομάδα στόχος και αποφασίζεται το είδος της παρέμβασης που θα εφαρμοστεί. Β) Παρέμβαση στη συμπεριφορά. Στο στάδιο αυτό καθορίζονται οι σκοποί και οι επιμέρους στόχοι της παρέμβασης, επιλέγεται η μέθοδος που θα εφαρμοστεί και στο τέλος εφαρμόζεται η παρέμβαση σε ένα δείγμα και αξιολογούνται τα αποτελέσματα. Γ) Διάρκεια. Στο στάδιο αυτό προωθείται η συνεργασία διαφόρων τομέων, όπως για παράδειγμα του σχολείου με την οικογένεια και την κοινωνία, μέσω της συνέχισης της παρέμβασης και σε αυτούς τους τομείς, ακολουθεί διάχυση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν μετά την αξιολόγηση και σχεδιάζονται με βάση αυτά ανάλογες υποστηρικτικές πολιτικές (ABC, De Vries, όπ.π.).

## 1.1. Α΄ ΣΤΑΔΙΟ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ABC/ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Όπως ήδη αναφέρθηκε, το πρώτο στάδιο του μοντέλου ABC του De Vries (όπ.π.) περιλαμβάνει: α) την Εκτίμηση των Αναγκών, β) την Επιλογή της Παρέμβασης στη συμπεριφορά ή στο περιβάλλον, γ) τον καθορισμό της Ομάδας Στόχου, δ) τη διερεύνηση των Αιτιολογικών Παραγόντων της συμπεριφοράς και τέλος ε) τον Τρόπο Προσέγγισης του Πληθυσμού.

### 1.1.1. ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΑΝΑΓΚΩΝ

Η εκτίμηση αναγκών συνιστά μία συνεχή και ανατροφοδοτούμενη διαδικασία στρατηγικού σχεδιασμού και ανάπτυξης προγραμμάτων, καθώς κι εφαρμογής κι αξιολόγησής τους, που παρέχει τη δυνατότητα να αναγνωριστούν και να περιγραφούν οι ανάγκες ενός πληθυσμού, να ανακαλυφθούν οι παράγοντες εκείνοι που συμβάλλουν στη διαίωνισή τους και να διαμορφωθούν τα κατάλληλα πλάνα αντιμετώπισης, όχι μόνο των αναγκών αυτών, αλλά και των προβληματικών καταστάσεων που προκύπτουν. Απώτερος, λοιπόν, σκοπός της εκτίμησης των αναγκών είναι να προσδιορίσει πιθανές λύσεις που θα βοηθήσουν τους σχεδιαστές προγραμμάτων να λάβουν τις κατάλληλες αποφάσεις (Witkin & Altschuld, 1995:4, 7).

Ο De Vries (όπ.π.) στο στάδιο αυτό αναφέρει τις εξής διαδικασίες: α) Συλλογή δεδομένων σχετικών με κοινωνικά ζητήματα που αφορούν τον πληθυσμό και την ποιότητα ζωής του, β) Συλλογή πληροφοριών σχετικών με τα σημαντικά προβλήματα υγείας του πληθυσμού, γ) Καθορισμός προτεραιοτήτων ως προς τα προβλήματα υγείας που άμεσα απαιτούν παρέμβαση, δ) Επιλογή εκείνου του προβλήματος υγείας στο οποίο θα γίνει η παρέμβαση.

Στο σημείο αυτό, για τις ανάγκες της παρούσας διατριβής αναζητήθηκαν στατιστικά στοιχεία σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνικής υγείας μέσα από έρευνες και αξιολογήσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε εθνικό επίπεδο, αλλά και σε ερευνητικά προγράμματα του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, όπως και αναζήτηση στοιχείων σε δημοσιευμένες έρευνες στις βάσεις δεδομένων Scopus, Elsevier, Science Direct και Springer. Τα στοιχεία αυτά έδωσαν σημαντικές πληροφορίες για την κοινωνική υγεία των μαθητών, αναφορικά πάντα με τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Με άλλα λόγια, έδωσαν πληροφορίες για τα αίτια που φαίνεται να προκαλούν προβλήματα στην κοινωνική και ψυχική υγεία τους, αλλά και για τις επιπτώσεις τους, όχι μόνο στη σωματική τους υγεία και συμπεριφορά, κυρίως, όμως, στη διαδικασία της μάθησης, έτσι όπως παρουσιάστηκε και σχολιάστηκε στην πρώτη ενότητα του πρώτου μέρους της παρούσας μελέτης.

Με αυτόν τον τρόπο, αναδείχθηκε η κρισιμότητα του θέματος των ελλείψεων στην προάσπιση της κοινωνικής υγείας των μαθητών, με έμφαση κυρίως στις κοινωνικές δεξιότητες, αλλά και στη συσχέτισή τους με τη διαδικασία της μάθησης, γεγονός που καθιστά απαραίτητη την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων για την προαγωγή της.

#### 1.1.2. ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ Η΄ ΚΑΙ ΣΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Σύμφωνα με τον De Vries (ό.π.), μετά την αναγνώριση όλων εκείνων των παραγόντων που συσχετίζονται με το πρόβλημα και τον καθορισμό, μάλιστα, των κυριότερων από αυτών, ακολουθεί κατά το Στάδιο Ανάλυσης του Προβλήματος η επιλογή της παρέμβασης στη συμπεριφορά ή και στο περιβάλλον.

Μετά την προσεκτική μελέτη των δεδομένων που παρουσιάστηκαν στην πρώτη ενότητα του θεωρητικού μέρους της παρούσας εργασίας, φάνηκε ότι οι παράγοντες που σχετίζονται με τα προβλήματα της κοινωνικής υγείας των μαθητών είναι ατομικοί, αλλά και περιβαλλοντικοί. Αναλυτικότερα, είναι ατομικοί, διότι πρόκειται για ελλείψεις των παιδιών σε κοινωνικές δεξιότητες, σημαντικές όχι μόνο για τη σχολική και κοινωνική τους προσαρμογή, αλλά και για την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Παράλληλα, είναι και περιβαλλοντικοί, καθώς οι ελλείψεις αυτές δημιουργούνται ή και ενισχύονται από το στενό ή το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, δηλαδή από την οικογένεια και το σχολείο. Αυτό σημαίνει ότι ένα πρόγραμμα ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη μάθηση θα ήταν πιο αποτελεσματικό, αν, πέρα από την ενίσχυση των παραπάνω δεξιοτήτων των παιδιών, είχε ως στόχο την υποστήριξη των γονέων και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Έχοντας ως δεδομένο τα παραπάνω, στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής, αποφασίστηκε η δημιουργία ενός προγράμματος, το οποίο έχει ως βασική ομάδα στόχου τα παιδιά της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Επιπλέον, συμπεριλαμβάνει στις δραστηριότητές του την ανάλογη υποστήριξη των εκπαιδευτικών, προκειμένου, αφενός να υιοθετήσουν οι ίδιοι νέες γνώσεις και συμπεριφορές, και αφετέρου, μέσω των κατάλληλων συμβουλών και υποδείξεων προς τους γονείς, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να τους βοηθήσουν να ευαισθητοποιηθούν περισσότερο γύρω από την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών τους και μάλιστα εκείνων που συνδέονται στενά με την ακαδημαϊκή τους επίδοση.

### 1.1.3. ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΟΜΑΔΑΣ ΣΤΟΧΟΥ

Το τρίτο βήμα στο στάδιο της Ανάλυσης του Προβλήματος, σύμφωνα πάντα με τον De Vries (όπ.π.), είναι αυτό που αφορά την Ομάδα Παρέμβασης. Έτσι, ο καθορισμός της βασίστηκε στα εξής τρία ερωτήματα: α) Υπάρχουν συγκεκριμένες ομάδες στις οποίες το πρόβλημα εμφανίζεται πιο συχνά ή παίρνει πιο σοβαρές διαστάσεις; β) Το πρόβλημα που επιλέγουμε να επιλύσουμε αποτελεί βασικό ζητούμενο για την ομάδα αυτήν; γ) Σε ποια ομάδα τα διαθέσιμα μέσα θα είναι πιο αποτελεσματικά;

Αρχικά, σε ό,τι αφορά το πρώτο ερώτημα, τα προγράμματα εκείνα που στοχεύουν στην ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (SEL), αλλά και εκείνα που δίνουν έμφαση στην εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων (SST), είναι αποτελεσματικά για όλους τους μαθητές, από το νηπιαγωγείο μέχρι και το λύκειο. Να σημειωθεί ακόμη ότι το CASEL είναι ένας παγκόσμιος οργανισμός που ιδρύθηκε το 1994 με στόχο να κάνει γνωστή την ανάγκη για προαγωγή της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης και να διευκολύνει την αξιολόγηση και ανάλυση των σχετικών προγραμμάτων, τα οποία μπορούν να εφαρμοστούν από την προσχολική ηλικία μέχρι και το λύκειο (Elias et al., 1997). Είναι, ωστόσο, γεγονός ότι, όσο το δυνατόν νωρίτερα εφαρμοστούν τα προγράμματα αυτά κι εφόσον προσαρμοστούν στην ηλικία και στα ενδιαφέροντα των παιδιών, τόσο πιο αποτελεσματικά θα είναι (Lopes & Salovey, 2001:12-13).

Συνεχίζοντας, κι έχοντας ως βάση τη διερευνητική μελέτη που έγινε στην πρώτη ενότητα της παρούσας διατριβής, η παρεμβατική έρευνα «Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο» του Κέντρου Έρευνας Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών σε συνεργασία με το Κέντρο Έρευνας κι Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Κύπρου (Χατζηχρήστου, 2004) έδειξε ότι από αυτήν επωφελήθηκαν κυρίως οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης. Άλλωστε, και η έρευνα PNC (PNC Financial Services, 2007) που πραγματοποιήθηκε στις Η.Π.Α. έδειξε ότι, ειδικά στο δημοτικό σχολείο, και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντική την εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Κατόπιν τούτου, τα διαθέσιμα υλικά για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη μάθηση θα είναι πιο αποτελεσματικά στους νεαρούς έφηβους μαθητές, αυτούς δηλαδή των μεγάλων τάξεων του δημοτικού σχολείου.



#### 1.1.4. ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Σε αυτή τη φάση του πρώτου σταδίου του μοντέλου του De Vries (όπ.π.) περιλαμβάνεται η συλλογή των πληροφοριών που απαιτούνται για την αναζήτηση των αιτιών που οδηγούν σε μία συγκεκριμένη συμπεριφορά. Στη συνέχεια, αποφασίζονται οι στόχοι της παρέμβασης. Στην παρούσα μελέτη, οι παράγοντες που οδηγούν σε ελλείψεις των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών σχετίζονται κυρίως με ελλείψεις της ίδιας της διαδικασίας της μάθησης, όπως αυτή λαμβάνει σήμερα χώρο στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, γεγονός που απαιτεί και τον επαναπροσδιορισμό της. Διεξοδικότερα, τα αποτελέσματα αυτής της φάσης του παρόντος προγράμματος εκτέθηκαν στην πρώτη ενότητα του θεωρητικού μέρους της διατριβής.

#### 1.1.5. ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ

Στη φάση αυτή συγκεντρώνονται πληροφορίες σχετικά με: α) τους χώρους που μπορεί να αξιοποιήσει η Ομάδα Παρέμβασης, β) τους τρόπους προσέγγισης, γ) τη δημιουργία του κατάλληλου υλικού και δ) τον καθορισμό των μεθόδων παρέμβασης.

Σε ό,τι αφορά τους διαθέσιμους χώρους, εκτιμήθηκε ότι κατάλληλοι χώροι για την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης σε παιδιά της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου είναι οι τάξεις των ελληνικών δημόσιων σχολείων ή η αίθουσα της σχολικής βιβλιοθήκης (αν υπάρχει και είναι κατάλληλη) κι ενίοτε η αίθουσα των ηλεκτρονικών υπολογιστών (αν υπάρχει στο σχολείο). Να σημειωθεί ότι σε περίπτωση που το σχολείο δε διαθέτε κάποια από τις τελευταίες, η κανονική τάξη των μαθητών θα κάλυπτε εξίσου τις ανάγκες υλοποίησης του προγράμματος.

Το πρόγραμμα παρέμβασης αποφασίστηκε πως θα έπρεπε να πληροί τα εξής κριτήρια:

##### Για τους δασκάλους

- Ο σκοπός, οι στόχοι, το θεωρητικό πλαίσιο και το περιεχόμενο των εργαστηρίων να είναι κατανοητά.
- Να είναι εύκολο στη χρήση του.
- Να μπορεί να υλοποιηθεί στα χρονικά πλαίσια που απαιτεί η εφαρμογή του.

- Να μη χρειάζεται η σχολική αίθουσα να διαμορφωθεί με κάποιον ιδιαίτερο τρόπο.
- Να περιέχει οδηγίες χρήσης, έτσι ώστε να μπορεί το πρόγραμμα να εφαρμοστεί, χωρίς να χρειάζεται η συνεχής υποστήριξη των δασκάλων.
- Να συμβάλει στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος μέσα στην τάξη.
- Να ενδυναμώνει τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος αναφορικά με τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και την Παραγωγή Γραπτού Λόγου.
- Να διευκολύνει την επικοινωνία με τους μαθητές.
- Να «διδάξει» τις δεξιότητες χωρίς αυστηρά αξιολογικά/βαθμολογικά πλαίσια.

#### Για τους μαθητές της ομάδας παρέμβασης

- Να είναι αποτελεσματικό.
- Να διευκολύνει τους μαθητές στην εφαρμογή των κοινωνικών δεξιοτήτων στις οποίες το πρόγραμμα αποσκοπεί.
- Να μη διαπνέεται από διδακτισμό.
- Να παρουσιάζει στους μαθητές τρόπους να σκέφτονται.
- Να είναι διασκεδαστικό και το υλικό του ελκυστικό, όπως για παράδειγμα με τη χρήση χιουμοριστικών λογοτεχνικών κειμένων ανάλογων με τα ενδιαφέροντα και την ηλικία των παιδιών ή με τη χρήση εικόνων. Ακόμη, να περιλαμβάνει ευχάριστες δραστηριότητες και παιχνίδια ρόλων.
- Να μπορεί να συνδεθεί με το Αναλυτικό Πρόγραμμα.
- Να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αξιοποιούν τις δεξιότητες αυτές καθ' όλη τη διάρκεια της παραμονής τους στο σχολείο.

#### Για τους γονείς

- Να τους ενημερώσει διεξοδικά, ιδιαίτερα κατά την έναρξη του προγράμματος, για τους στόχους του.
- Να τους παρέχει τη δυνατότητα να έχουν σε τακτά διαστήματα μία εικόνα της πορείας εφαρμογής του.
- Να τους ευαισθητοποιεί και να τους δίνει τη δυνατότητα, ιδιαίτερα κατά το τέλος του προγράμματος, να έχουν μία ολοκληρωμένη εικόνα της συνολικής εφαρμογής του.

## **1.2. Β΄ ΣΤΑΔΙΟ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ABC/ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ**

Το δεύτερο στάδιο του μοντέλου ABC του De Vries (όπ.π.) περιλαμβάνει τις εξής φάσεις: α) τον ορισμό του σκοπού, των στόχων, αλλά και των επιμέρους στόχων των εργαστηρίων της παρέμβασης, β) τις μεθόδους και γ) τη δοκιμή και την αξιολόγησή της. Για τον σχεδιασμό και τη συγγραφή του προγράμματος, εφαρμόστηκαν τα δύο πρώτα στάδια, ενώ το τρίτο εφαρμόστηκε κατά την υλοποίησή της.

### **1.2.1. ΣΚΟΠΟΣ, ΣΤΟΧΟΙ, ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ**

Το παρόν παρεμβατικό πρόγραμμα εντάσσεται στο πρωτογενές επίπεδο πρόληψης, καθώς απευθύνεται σε υγιή, φυσιολογικά παιδιά. **Σκοπός** του είναι **η ενίσχυση των δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης των μαθητών της Ομάδας Παρέμβασης** μέσω του παρεμβατικού ρόλου της Δημιουργικής Γραφής.

**Οι στόχοι** της παρέμβασης αφορούν τις εξής τρεις κατηγορίες: α) ενίσχυση δεξιοτήτων, β) αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών και γ) απόκτηση γνώσεων.

Ειδικότερα, οι μαθητές να:

#### Δεξιότητες

- αναπτύξουν την ενεργητική ακρόαση
- υιοθετήσουν τη μάθηση μέσω οδηγιών
- ενισχύσουν την αυτοεικόνα τους
- επιλύουν προβλήματα

- αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους
- χρησιμοποιούν στρατηγικές μάθησης
- αναπτύξουν τη συγκλίνουσα και την αποκλίνουσα σκέψη
- να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση
- εφαρμόζουν τεχνικές λήψης αποφάσεων

### Στάσεις-Συμπεριφορές

- αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με τους συμμαθητές τους
- να υιοθετήσουν συμπεριφορές προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας
- βελτιώσουν τη στάση τους απέναντι στη γραφή
- προσεγγίζουν τη μάθηση με παιγνιώδη τρόπο
- αποδεχτούν τον εαυτό τους
- σέβονται τους κανόνες
- σέβονται τις απόψεις των άλλων
- προσφέρουν βοήθεια
- επιλύουν τις διαφωνίες τους μέσω του διαλόγου

### Γνώσεις

- κατανοήσουν ότι όλοι οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί
- μάθουν τρόπους διαχείρισης των συναισθημάτων τους
- ενισχύσουν τις αναγνωστικές και συγγραφικές τους δεξιότητες
- ενισχύσουν τον ψηφιακό γραμματισμό τους

- έρθουν σε επαφή με τη λογοτεχνία κι έργα τέχνης βαλκανικών χωρών και χωρών της νοτιο-ανατολικής Ευρώπης

### 1.2.2. ΕΠΙΛΟΓΗ ΜΕΘΟΔΩΝ

Η επόμενη φάση του δεύτερου σταδίου του De Vries (όπ.π.) αφορά τον καθορισμό των μεθόδων που θα πρέπει να ακολουθηθούν με βάση τα παρακάτω κριτήρια:

Οι δραστηριότητες να:

- είναι κατάλληλες για την ηλικία των παιδιών
- είναι εύκολες
- είναι αποδεκτές
- είναι οικείες

Οι μέθοδοι διδασκαλίας που επιλέχθηκαν για το πρόγραμμα είναι οι ενεργητικές και βιωματικές μέθοδοι. Συγκεκριμένα, η ενίσχυση των δεξιοτήτων επιτυγχάνεται μέσω της ενασχόλησης των μαθητών με λογοτεχνικά κείμενα κι έργα τέχνης των βαλκανικών χωρών, όπως και χωρών της νοτιο-ανατολικής Ευρώπης και κυρίως μέσω της μύησής τους στα μυστικά της γραφής. Αξιοποιήθηκαν καθοδηγούμενες τεχνικές γραφής, όπως η τεχνική εικόνων, των ερωτήσεων, των γραπτών οδηγιών, των γραφικών αναπαραστάσεων, των πινάκων, της δημιουργικής απομίμησης, της αφετηρίας λέξεων και των κειμένων-αφετηρίες. Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκαν και τεχνικές χαλαρής καθοδήγησης, όπως οι στρατηγικές της ιδεοθύελλας, της συζήτησης, της ομαδικής δημιουργικής σύνθεσης, της τροποποίησης και ανατροπής μοτίβων, της μελέτης, της διεξοδικής ανάλυσης των αφηγηματικών στοιχείων και της μελέτης πηγών.

## 1.3. ΣΥΓΓΡΑΦΗ

### 1.3.1. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ /ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Για τη λεπτομερή μελέτη των θεμάτων της παρούσας διατριβής-δεξιότητες κοινωνικής μάθησης, δημιουργική γραφή, λογοτεχνία βαλκανικών χωρών/χωρών της νοτιοανατολικής Ευρώπης-πραγματοποιήθηκε διερεύνηση

της ελληνικής και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας. Ειδικότερα, για την αναζήτηση της ξενόγλωσσης αρθρογραφίας σχετικά με το θέμα των δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης χρησιμοποιήθηκαν οι εξής λέξεις κλειδιά (key words): Social Learning Skills, Social Health Promotion in elementary School, Social and Emotional Development Programs in Elementary School, Social Skills and Learning, Life Skills Programs in Elementary School, 21<sup>st</sup> Century Skills, Social Skills and Teaching in Elementary School. Σχετικά με το θέμα της δημιουργικής γραφής χρησιμοποιήθηκαν οι εξής λέξεις κλειδιά: Creative Writing, Creative Writing in Elementary School, Creative Writing and Social/Emotional Skills, Creative Writing and Life Skills, Creative Writing Programs in Elementary School. Σχετικά με το θέμα της λογοτεχνίας των βαλκανικών κρατών χρησιμοποιήθηκαν οι εξής λέξεις κλειδιά: Balkan Literature, Albanian/ Bosnian /Bulgarian /Croatian /Macedonian /Serbian /Montenegrin /Russian/ Turkish/ Slovenian Literature. Οι βάσεις δεδομένων στις οποίες πραγματοποιήθηκε η αναζήτηση, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, ήταν οι Scopus, Elsevier, Science Direct και Springer για την ξενόγλωσση αρθρογραφία, ενώ για την ελληνική χρησιμοποιήθηκε το Google Scholar.

Η διερεύνηση της ελληνικής βιβλιογραφίας ανέδειξε την ανάγκη η τελευταία να εμπλουτιστεί στον τομέα των προγραμμάτων ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων μάθησης μέσω των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής. Ο λόγος είναι ότι, ενώ από τη μία βρέθηκαν ελάχιστα δημοσιευμένα προγράμματα ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως για παράδειγμα το πρόγραμμα «*Προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης: κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*» της Χατζηχρήστου (2004), ή το πρόγραμμα «*Εκπαίδευση σε ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες στο πλαίσιο της αγωγής υγείας στο νηπιαγωγείο*» της Κουρμούση (2012), από την άλλη δεν υπάρχει κανένα πρόγραμμα ενίσχυσης των εν λόγω δεξιοτήτων που να χρησιμοποιεί ως βασικό του εργαλείο τη δημιουργική γραφή.

Σε ό,τι αφορά τη διερεύνηση της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας, προέκυψε ένας αρκετά μεγάλος όγκος συγγραμμάτων σχετικών με έρευνες και προγράμματα ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων που να σχετίζονται με τη μάθηση, όπως οι έρευνες των Lewis και Haviland-Jones (2000), Bloodworth et al. (2001), Ragozzino et al. (2003), αλλά και μετα-αναλύσεις ερευνών, όπως των Denham et al. (2006), αλλά και τα προγράμματα “*Classwide Intervention Program*” (Elliott & Gresham, 2007), “*Second step*” (Committee for Children, 2008), τα οποία παρουσιάστηκαν εκτενώς στην πρώτη ενότητα του πρώτου μέρους της παρούσας διατριβής. Ωστόσο, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι, αν και υπάρχει στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία μία μεγάλη σχετικά αρθρογραφία σχετικά με τη δημιουργική γραφή και την ενίσχυση επιμέρους κοινωνικών δεξιοτήτων, εντούτοις δεν υπάρχει κανένα πρόγραμμα που να αξιοποιεί τη

δημιουργική γραφή ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων στο σύνολό τους. Το πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» αποσκοπεί στην ενίσχυση συνολικά έντεκα δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης. Στη συνέχεια, ακολούθησε η μελέτη των προγραμμάτων αυτών, αλλά και της ξενόγλωσσης αρθρογραφίας σχετικά με τη δημιουργική γραφή και την ενίσχυση επιμέρους κοινωνικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη μάθηση με βάση κάποια κριτήρια:

- Να είναι γραμμένα στην αγγλική γλώσσα, έτσι ώστε να μπορεί να τα αξιοποιήσει απευθείας η ερευνήτρια.
- Να προσφέρονται προς πώληση και το κόστος τους να μην ξεπερνάει τα 500 ευρώ το καθένα.
- Να έχουν υλοποιηθεί από κάποιο επίσημο φορέα.
- Να μην έχουν εκπονηθεί από οργανώσεις που χρησιμοποιούν θρησκευτικά κριτήρια.
- Να έχουν επιφέρει σημαντικά στατιστικά αποτελέσματα.
- Να έχουν διάρκεια υλοποίησης τουλάχιστον τρεις μήνες.
- Να μπορούν να εκπονηθούν από τους ίδιους τους δασκάλους.
- Να επιτρέπουν τη γρήγορη κι εύκολη επιμόρφωση των δασκάλων.

Σύμφωνα με τους παραπάνω περιορισμούς, τα προγράμματα που πληρούσαν σχεδόν όλα τα παραπάνω κριτήρια ήταν τα εξής ξενόγλωσσα: “*Classwide Intervention Program*” (Secondary Starter Set) των Elliott και Gresham (2007) και το “*Second Step, Social Emotional Learning*”, (Second Step Grade 5 Classroom Kit) Committee for Children, τα οποία αγοράστηκαν και μελετήθηκαν προσεκτικά. Παράλληλα, για τη συγγραφή του παρεμβατικού προγράμματος παραγγέλθηκε και αγοράστηκε από τη βάση δεδομένων Springer Link το e-book “*Assessment and Teaching of 21<sup>st</sup> Century Skills*” των Griffin, McGaw και Care (2012), προκειμένου να καθοριστούν με ακρίβεια οι κοινωνικές δεξιότητες μάθησης, τις οποίες το πρόγραμμα επεδίωκε να ενισχύσει. Τέλος, σε ό,τι αφορά την ελληνόγλωσση βιβλιογραφία, παραγγέλθηκε και αγοράστηκε το «*Βήματα για τη Ζωή-Δημοτικό*» της Κουρμούση (2014), το οποίο μελετήθηκε κι αυτό με προσοχή.

### 1.3.2. ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΕΠΙΛΕΓΜΕΝΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ/ΒΙΒΛΙΩΝ, ΤΩΝ ΑΠΣ, ΔΕΠΠΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΟΔΗΓΟΥ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ

Τα προγράμματα που επιλέγηκαν και το βιβλίο με τις δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα μελετήθηκαν με πολλή προσοχή και στη συνέχεια καταγράφηκαν οι στρατηγικές, οι τεχνικές και οι μέθοδοι διδασκαλίας, προκειμένου να συμπεριληφθούν κάποια από αυτά στο πρόγραμμα με την προϋπόθεση να ταιριάζουν στην κουλτούρα, στις συνήθειες και στις γνώσεις των παιδιών, αλλά και στη διδασκαλία του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Κατόπιν, έγινε προσπάθεια τα νέα στοιχεία που προέκυψαν να συνδεθούν με τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ (2003) του δημοτικού σχολείου, καθώς και με τον «Οδηγό για τον Εκπαιδευτικό» (2014), τα οποία μελετήθηκαν, επίσης, πολύ προσεκτικά.

### 1.3.3. ΠΡΟΣΧΕΔΙΟ ΔΟΜΗΣ ΥΛΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ (ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ-ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ) ΚΑΙ ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ

Η διαμόρφωση της δομής του προγράμματος «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» στηρίχτηκε στους παρακάτω παράγοντες, οι οποίοι λήφθηκαν σοβαρά υπόψη:

- Ικανότητες (κοινωνικές, γραφής, ανάγνωσης, κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου) των μαθητών της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων των ελληνικών δημοτικών σχολείων
- Εμπειρίες και γνώσεις των μαθητών αυτών
- Κατανόηση του περιεχομένου του προγράμματος και αποτελεσματικής εμπέδωσής του
- Αριθμός εργαστηρίων (Τα εργαστήρια δεν έπρεπε να υπερβαίνουν τα 38 προκειμένου να μπορούν να γίνονται 2 εργαστήρια την εβδομάδα για όλη τη σχολική χρονιά.)
- Κατανομή των εργαστηρίων σε διαφορετικές ημέρες της εβδομάδας με ύπαρξη διαστήματος ανάμεσά τους, έτσι ώστε να γίνει αποτελεσματική αφομοίωση των δεξιοτήτων.

Σε ό,τι αφορά τη θεματολογία, κρίθηκε πως θα έπρεπε να εστιάσει στον σκοπό του προγράμματος, δηλαδή, αφενός στην ενίσχυση εκείνων των δεξιοτήτων με τις οποίες οι μαθητές θα μπορούν να συνεργάζονται, να κρίνουν, να επικοινωνούν, να διαπραγματεύονται, να επηρεάζουν, να αναλαμβάνουν τη λύση προβλημάτων και να παίρνουν πρωτοβουλίες, προκειμένου να



δημιουργούν, να διαχειρίζονται και να αξιολογούν τη γνώση με αποτελεσματικό τρόπο. Αφετέρου, να πετύχει την ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης μέσα από την προσέγγιση της δημιουργικής γραφής, τις διδακτικές της τεχνικές, τις παρεμβάσεις και τις δημιουργικές της προεκτάσεις.

Η δομή του κάθε εργαστηρίου αποφασίστηκε πως θα έπρεπε να ακολουθεί τον ενδεικνυόμενο τρόπο οργάνωσης ενός εργαστηρίου δημιουργικής γραφής και να περιλαμβάνει την προπαρασκευή (το ερέθισμα), την επινόηση (τις ιδέες), την οργάνωση (το σχέδιο), τη συγγραφή (τη δημιουργία) και την παρουσίαση.

#### 1.3.4. ΕΠΟΠΤΙΚΟ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων μάθησης σε παιδιά του δημοτικού σχολείου χρειάζεται να περιέχει το κατάλληλο εποπτικό και παιδαγωγικό υλικό, για να προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών.

Το πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης», καθώς θα διαρκούσε για ολόκληρο το σχολικό έτος, αποφασίστηκε ότι θα έπρεπε να διαθέτει μία ποικιλία τεχνικών διδασκαλίας. Έτσι, επιλέχθηκαν, πέρα από τα αποσπάσματα της βαλκανικής λογοτεχνίας και τις τεχνικές δημιουργικής γραφής που θα αναλυθούν παρακάτω, η τεχνική της χρήσης πινάκων ζωγραφικής, η τεχνική με τα καπέλα σκέψης του Ντε Μπόνο, η υπόδυση ρόλων και η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών.

Σε ό,τι αφορά τους πίνακες ζωγραφικής, επιλέχθηκαν έργα καλλιτεχνών της βαλκανικής χερσονήσου και των χωρών της νοτιο-ανατολικής Ευρώπης με έντονο το στοιχείο της έκπληξης και του απρόοπτου. Ο βασικός λόγος αυτής της επιλογής ήταν η προώθηση του οπτικού γραμματισμού μέσα από εικόνες «ανοιχτές» σε ποικίλες αναγνώσεις. Οι απομιμήσεις των πινάκων αυτών πλαστικοποιήθηκαν και μεγεθύνθηκαν σε διαστάσεις Α4. Ως προς την τεχνική των πολύχρωμων καπέλων του Ντε Μπόνο, κρίθηκε πως θα διευκόλυνε πολύ το συγκεκριμένο εργαστήριο, ενώ παράλληλα θα έδινε χαρά και στους μαθητές. Τα έξι πολύχρωμα καπέλα, τα οποία έφεραν και τον λογότυπο του προγράμματος, παραγγέλθηκαν και δόθηκαν μαζί με τους πίνακες ζωγραφικής σε κάθε εκπαιδευτικό που συμμετείχε στο πρόγραμμα.

Τέλος, ως προς τα αποσπάσματα των λογοτεχνικών κειμένων των βαλκανικών χωρών, αποφασίστηκε ότι το πρόγραμμα θα έπρεπε να διαθέτει τα λογοτεχνικά βιβλία, προκειμένου ο κάθε εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να αξιοποιήσει άλλα αποσπάσματα ή ακόμα και ολόκληρο το βιβλίο με την τάξη

του, εφόσον το κρίνει απαραίτητο. Τα βιβλία που επιλέχθηκαν έπρεπε να πληρούν τα εξής κριτήρια:

- Να είναι κατάλληλα για την ηλικία, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.
- Να έχουν καλή ποιότητα.
- Να αποτελούν δείγματα αντιπροσωπευτικής λογοτεχνικής γραφής από όλες τις χώρες της βαλκανικής χερσονήσου και της νοτιο-ανατολικής Ευρώπης.
- Να περιέχουν πεζά ή έμμετρα κείμενα και παραμύθια με πλούσια εικονογράφηση.
- Να μη διαπνέονται από διδακτισμό, αλλά να παρακινούν τα παιδιά «πώς» να σκέφτονται.

Για την επιλογή των καταλληλότερων προτεινόμενων βιβλίων σημαντική υπήρξε η βοήθεια μεγάλου βιβλιοπωλείου της Θεσσαλονίκης, καθώς, μετά από σχετική ενημέρωσή του για το πρόγραμμα, η διεύθυνση του τμήματος πωλήσεων υπέδειξε σχετικά βιβλία διαφόρων εκδόσεων. Στη συνέχεια, ακολούθησε αποστολή ηλεκτρονικής επιστολής σε όλες τις εκδόσεις των παραπάνω βιβλίων, η οποία πληροφορούσε τους εκδότες για το πρόγραμμα και τους καλούσε να προσφέρουν το βιβλίο ως δωρεά σε αυτό. Με αυτόν τον τρόπο θα συγκεντρώνονταν όλα τα λογοτεχνικά βιβλία που θα χρησιμοποιούσε το πρόγραμμα, δημιουργώντας έτσι και τη δική του μικρή βιβλιοθήκη. Η τελευταία θα φιλοξενούνταν στη βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και θα ήταν στη διάθεση κάθε εκπαιδευτικού του προγράμματος.

## **2.ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ «ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ»**

### **2.1. ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ**

Πρόκειται για πρωτότυπο υλικό ολοκληρωμένου προγράμματος ενίσχυσης των δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης μέσω του παρεμβατικού ρόλου της δημιουργικής γραφής, κατάλληλου για τις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Δημιουργήθηκε, λαμβάνοντας υπόψη προγράμματα ενίσχυσης δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης (Social Emotional Learning) και (Social Skills Improvement System) Πανεπιστημίων και Οργανισμών του εξωτερικού και του εσωτερικού και διαμορφώθηκε για την εκπαιδευτική πραγματικότητα του δημοτικού σχολείου και τις ανάγκες του Αναλυτικού Προγράμματος και του ΔΕΠΠΣ.

### **2.2. ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ**

Σκοπός του προγράμματος είναι να βοηθήσει τους μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου να αποκτήσουν τις κοινωνικές δεξιότητες εκείνες, με τις οποίες θα προσεγγίζουν τη γνώση με αποτελεσματικό τρόπο, χρησιμοποιώντας τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής ως βασικό εκπαιδευτικό εργαλείο.

### **2.3. ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΙΔΙΩΚΕΙ ΝΑ ΑΝΑΠΤΥΞΕΙ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ**

Οι δεξιότητες που «διδάσκονται» στο πρόγραμμα «Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης και Δημιουργική Γραφή » είναι οι παρακάτω:

1. Ενεργητική ακρόαση
2. Προσαρμογή σε οδηγίες
3. Αυτοεκτίμηση
4. Αυτορρύθμιση
5. Συγκλίνουσα και Αποκλίνουσα σκέψη-Επίλυση προβλημάτων
6. Συγκέντρωση προσοχής
7. Καινοτομία-Δημιουργικότητα
8. Συμμετοχή σε ομάδες-Συνεργασία
9. Μεταγνώση
10. Προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα
11. Ενσυναίσθηση-Ανθρώπινα δικαιώματα
12. Τεχνολογικός γραμματισμός

Για όλες τις παραπάνω δεξιότητες έγινε εκτενής αναφορά και ανάλυσή τους στην πρώτη ενότητα του θεωρητικού μέρους της παρούσας διατριβής.

## **2.4. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ**

Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων μάθησης επιτυγχάνεται μέσω της χρήσης προτύπων, της ενίσχυσης και της εξάσκησης. Το πρόγραμμα χρησιμοποιεί ποικίλες στρατηγικές, οι οποίες είναι αποτελεσματικές για την ενίσχυση των δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης (Bloodworth, 2001. CASEL, 2002. Committee for Children, 2008. Denham et al., 2006. Elliott & Gresham, 2007. Lewis & Haviland-Jones, 2000. Ragozzino et al., 2003. Sandall, Schramm & Seibert, 2003). Αυτές είναι: α) ο εκπαιδευτικός ως πρότυπο, β) η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, γ) η εξάσκηση μέσω των στρατηγικών των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής.

### **2.4.1. Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΩΣ ΠΡΟΤΥΠΟ**

Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρότυπο μίμησης για τους μαθητές του. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει πρώτα ο ίδιος να επιδείξει γνωστικές, μεταγνωστικές, κοινωνικές κι επικοινωνιακές δεξιότητες για να επιδράσει καταλυτικά στις συνήθειες των μαθητών του. Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να:

- συζητάει καθημερινά με τους μαθητές του και να εκφράζει τα συναισθήματά του, καταθέτοντας και δικές του εμπειρίες.
- πειραματίζεται μαζί τους στη συλλογή, επεξεργασία κι ανάλυση δεδομένων.
- εμφανίζει δημιουργική σκέψη, καινοτομία και να προτείνει ευφάνταστες ιδέες και λύσεις.
- συνεργάζεται με τους μαθητές του, να αλληλεπιδρά και να επικοινωνεί με αυτούς.
- εφαρμόζει σχέδιο διδασκαλίας καθημερινά, να αυτοαξιολογείται και να αναγνωρίζει τις όποιες αδυναμίες του.
- ακούει τους μαθητές του με αγάπη κι αποδοχή.
- προσεγγίζει τη γνώση διαθεματικά και βιωματικά, αξιοποιώντας τις ψηφιακές τεχνολογίες.
- είναι ήρεμος, ευδιάθετος και πρόθυμος για κάθε παροχή βοήθειας.

#### 2.4.2. ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ

Έχει ήδη τονιστεί στην πρώτη ενότητα του θεωρητικού μέρους η σημασία της υψηλής αυτοεκτίμησης στην ψυχική και κοινωνική υγεία του παιδιού, αλλά και στη βελτίωση της ακαδημαϊκής του επίδοσης. Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης στο παρόν πρόγραμμα έχει κυρίως λεκτική μορφή και μπορεί να προέρχεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, αλλά και από τους συμμαθητές. Σε ό,τι αφορά τον πρώτο, οι μαθητές αναζητούν πάντα τον έπαινο του δασκάλου. Για τον λόγο αυτόν, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να επιβραβεύει τους μαθητές του, όταν αυτοί χρησιμοποιούν δεξιότητες του προγράμματος καθ' όλη τη διάρκεια παραμονής τους στο σχολείο. Βέβαια, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι, πέρα από τη λεκτική ενίσχυση, ένα νεύμα, μία χειρονομία, ένα χαμόγελο, ακόμα και η ίδια η παρουσία του δασκάλου αποτελούν ενδείξεις ότι ο ίδιος προσέχει τη συμπεριφορά των μαθητών του κι επιβραβεύει πάντα την αρμόζουσα.

Επιπλέον, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών εξαρτάται και από την ενίσχυση των ίδιων των συμμαθητών τους. Όταν οι τελευταίοι αποδέχονται τη συμπεριφορά ενός παιδιού κι εκφράζονται με θετικά σχόλια για το ίδιο, τότε αυτό λειτουργεί ως ενισχυτής της συγκεκριμένης συμπεριφοράς.

#### 2.4.3. ΕΞΑΣΚΗΣΗ ΜΕΣΩ ΤΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

Η καθημερινή εξάσκηση στις κοινωνικές δεξιότητες μάθησης βοηθάει τα παιδιά να τις αφομοιώνουν αποτελεσματικότερα και να τις χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους ζωή κι εκτός σχολείου. Το πρόγραμμα μέσω των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής ενισχύει τις εν λόγω δεξιότητες, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες τεχνικές/στρατηγικές και παραγωγή γραπτού λόγου με παιγνιώδη, ευφάνταστο κι ευχάριστο τρόπο. Οι στρατηγικές δημιουργικής γραφής που χρησιμοποιεί το πρόγραμμα χωρίζονται σε καθοδηγούμενες και σε τεχνικές χαλαρής καθοδήγησης.

#### 2.4.4. ΚΑΘΟΔΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

- Τεχνική των εικόνων. Η πολυσημία και το προσομοιωτικό περιβάλλον της εικόνας δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να εισβάλει νοητικά στην εικόνα, να αναλάβει ρόλο, να ταυτιστεί με πρόσωπα και να δράσει, εκφράζοντας λόγο προφορικό και γραπτό.
- Τεχνική ερωτήσεων. Οι ευφάνταστες ερωτήσεις του εκπαιδευτικού διευκολύνουν την εμφάνιση αποκλίνουσας σκέψης και πρωτότυπων ιδεών των μαθητών του στο προ-συγγραφικό στάδιο, πριν δηλαδή τη δημιουργία κειμένου.

- Τεχνική γραπτών οδηγιών. Οι εντολές που δίνονται από τον εκπαιδευτικό μπορεί να είναι καταφατικές, περιοριστικές, ενθαρρυντικές ή και γενικόλογες ως προς το περιεχόμενο του κειμένου που θα δημιουργήσουν οι μαθητές.
- Τεχνική γραφικών αναπαραστάσεων. Οι μαθητές δημιουργούν σχήματα και μέσω αυτών προβαίνουν με γρήγορο τρόπο σε ελεύθερους συνειρμούς ή στην αναζήτηση σχέσεων ανάμεσα σε έννοιες πριν, αλλά και κατά τη διάρκεια δημιουργίας του κειμένου.
- Τεχνική δημιουργικής απομίμησης. Τα παιδιά δημιουργούν κείμενα, πεζά ή έμμετρα, αναπαράγοντας τη δομή άλλων κειμένων που λειτουργούν ως πρότυπα.
- Τεχνική της αφετηρίας λέξεων. Οι λέξεις δίνονται από τον δάσκαλο, από τα παιδιά ή εντοπίζονται μέσα από κείμενα ή από το περιβάλλον και χρησιμοποιούνται ως ερεθίσματα για τη δημιουργία κειμένων.
- Τεχνική κείμενα αφετηρίες. Διάφορα κείμενα ολόκληρα, φράσεις τους, η αρχή τους, το τέλος τους ή ακόμα και η δομή τους λειτουργούν ως αφορμή για να γράψουν τα παιδιά τα δικά τους κείμενα.

#### 2.4.5. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΧΑΛΑΡΗΣ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ

- Τεχνική της ιδεοθύελλας. Δίνεται ένα θέμα-ερέθισμα από τον δάσκαλο και τα παιδιά με ελεύθερο, αυθόρμητο και γρήγορο τρόπο καταθέτουν τις ιδέες/σκέψεις που τους έρχονται στον νου. Μετά τον έλεγχο, την ταξινόμηση, την αξιολόγηση και την επιλογή των ιδεών, οι μαθητές προχωρούν στη δημιουργία κειμένου.
- Τεχνική της συζήτησης. Η αλληλεπίδραση των μαθητών σε ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα τάξης οδηγεί στη συνεργατική γραφή κειμένου μέσα από τις όποιες συμφωνίες, διαφωνίες ή και σχόλια των συμμετεχόντων.
- Τεχνική της ομαδικής δημιουργικής σύνθεσης. Στο πλαίσιο ομάδων τα παιδιά διαπραγματεύονται ένα κοινό θέμα. Μπορεί το κάθε μέλος της ομάδας να γράψει το δικό του κομμάτι στην ιστορία ή να αναλάβουν κυκλικά ρόλους, όπως γραμματέας, συντονιστής, αξιολογητής, υπεύθυνος δημοσιοποίησης κειμένου.
- Τεχνική τροποποίησης και ανατροπής μοτίβου. Με την ημιτελή ερώτηση/ερέθισμα του δασκάλου «*Τι θα συνέβαινε αν...*», οι μαθητές καλούνται να προβούν σε ανατροπές στη δομή ενός κειμένου, στο ύφος, στους χαρακτήρες, στο σκηνικό, στην αφηγηματική σκοπιά, όπως και σε επιμέρους λεπτομέρειες.

- Τεχνική μελέτης πηγών. Οι μαθητές, πριν τη συγγραφή του κειμένου, συγκεντρώνουν, καταγράφουν, ταξινομούν και αξιολογούν πληροφορίες από διάφορα κειμενικά είδη γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα.

#### 2.4.6. ΟΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

Η διαδικασία εφαρμογής δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής περιλαμβάνει τρία διαδοχικά βήματα: α) Ο μαθητής ανακαλύπτει τη γνώση ή τη δημιουργεί διαβάζοντας το κείμενο ή περιγράφοντας την εικόνα, προχωρώντας στη συνέχεια στον σχολιασμό του/της. β) Με τη βοήθεια της εκάστοτε στρατηγικής (αναλύθηκαν παραπάνω), εφαρμόζει τη γνώση που απέκτησε σε γραπτό κείμενο, αφού προηγουμένως τη μετασχηματίσει σε νέα γνώση με βάση τις δικές του εμπειρίες, γνώσεις και συναισθήματα. γ) Μετά τη γραφή του κειμένου, ακολουθεί η δημοσιοποίησή του στην ολομέλεια της τάξης. Το παραγόμενο κείμενο, μετά τα σχόλια και τη θετική ανατροφοδότηση των συμμαθητών και του δασκάλου, γίνεται εκ νέου αντικείμενο επεξεργασίας και ενδεχομένως ο μαθητής/συγγραφέας να προβεί στην επανεγγραφή του.

### 2.5. ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Το πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» διαφέρει από τα άλλα προγράμματα σχετικής θεματολογίας για τους εξής λόγους:

Αρχικά, είναι σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να επωφελούνται από αυτό, όχι μόνο οι μαθητές που εμφανίζουν ελλείψεις στις κοινωνικές δεξιότητες μάθησης ή που θεωρείται ότι είναι πιθανό να τις εμφανίσουν στο κοντινό μέλλον. Το πρόγραμμα προάγει την ψυχική και κοινωνική υγεία όλων των μαθητών και κατ' επέκταση τους οδηγεί σε καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις.

Επιπλέον, στις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής που περιλαμβάνει δεν υπάρχει σωστή ή λανθασμένη απάντηση. Όλες οι ιδέες και οι απόψεις είναι αποδεκτές και πολύ συχνά χαίρουν μεγάλου θαυμασμού από την ολομέλεια της τάξης, ειδικά όταν είναι ευφάνταστες και πρωτότυπες. Ο δάσκαλος δεν υπαγορεύει στους μαθητές του τι να γράψουν. Αντίθετα, τους ενθαρρύνει να χρησιμοποιήσουν τα δικά τους δημιουργικά αποθέματα, αναγνωρίζοντας τα συναισθήματά τους και τα συναισθήματα των άλλων για να γράψουν κείμενα, και να δώσουν λύσεις σε υποτιθέμενες «προβληματικές» καταστάσεις.

Τέλος, το πρόγραμμα δεν καλλιεργεί πνεύμα ανταγωνισμού, καθώς οι δραστηριότητες δεν υπόκεινται σε αυστηρά αξιολογικά/βαθμολογικά πλαίσια. Παράλληλα, ως προς τις δεξιότητες, οι μαθητές δεν αξιολογούνται με βάση τον βαθμό κατάκτησής τους, καθοδηγούνται να παρακολουθούν από μόνα τους την πρόοδό τους, καθώς η πλειοψηφία των δραστηριοτήτων υλοποιείται σε πνεύμα ομαδικότητας, συνεργασίας, αμοιβαίας αποδοχής και αλληλοβοήθειας.

Οι αρχές που διέπουν το πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

1. Τα παιδιά καταθέτουν τις δικές τους ιδέες, σκέψεις και λύσεις.
2. Οι δεξιότητες κοινωνικής μάθησης ενισχύονται.
3. Η επανάληψη και η γενίκευση των δεξιοτήτων σε όλα τα πλαίσια είναι βασικό στοιχείο για την κατάκτησή τους.
4. Η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών είναι βασικό στοιχείο για την επιτυχημένη εφαρμογή του προγράμματος.
5. Τα παιδιά εκφράζονται ελεύθερα, χωρίς το άγχος της επίκρισης, χωρίς να υφίστανται αρνητικά σχόλια και αξιολογήσεις.
6. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να συμμετάσχουν σε όλες τις δραστηριότητες, αλλά δεν πιέζονται σε περίπτωση που δε θέλουν.
7. Ο δάσκαλος μαθαίνει να «ακούει» τον μαθητή, να αναγνωρίζει τις ανάγκες του, να τον σέβεται και να τον αποδέχεται ως ολότητα με τα θετικά και τα αρνητικά του στοιχεία.

## **2.6. ΜΟΡΦΗ ΚΑΙ ΔΟΜΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ**

### **2.6.1. ΥΛΙΚΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ**

Το πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» αποτελεί ένα πακέτο υλικού το οποίο περιλαμβάνει:

- Το Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού: Πρόκειται για έναν οδηγό που περιλαμβάνει τις δραστηριότητες κι εξηγεί τη λογική και τον τρόπο υλοποίησης του προγράμματος. Περιλαμβάνει αναλυτικές και σαφείς οδηγίες για τη σωστή οργάνωση κάθε εργαστηρίου από τον εκπαιδευτικό.
- Το Πρόγραμμα των Εργαστηρίων: Πρόκειται για αναλυτικό οδηγό των 38 εργαστηρίων του προγράμματος με σαφείς στόχους και οδηγίες για τη σωστή οργάνωση κάθε εργαστηρίου. Ακόμη, περιλαμβάνει τα εξής:



A) Παράρτημα: Αποσπάσματα λογοτεχνικών κειμένων/Αντίγραφα έργων τέχνης: Πρόκειται για λογοτεχνικά αποσπάσματα, ποιήματα, αντίγραφα έργων τέχνης, καθώς και οδηγίες/τεχνικές που απαιτούνται για την υλοποίηση των ασκήσεων δημιουργικής γραφής. Όλα τα παραπάνω είναι αριθμημένα και συνοδεύουν την κάθε δραστηριότητα.

B) Φύλλα Συγγραφής Κειμένων: Πρόκειται για εικονογραφημένα, αριθμημένα φύλλα εργασίας που συνοδεύουν τις δραστηριότητες.

- Τα έξι καπέλα του Ντε Μπόνο: Όπως ήδη αναφέρθηκε στη δεύτερη ενότητα του θεωρητικού μέρους, πρόκειται για έξι χρωματιστά καπέλα που προσφέρονται ως ερέθισμα για την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας. Αποτελούν το υλικό ενός συγκεκριμένου εργαστηρίου.
- Αντίγραφα έργων ζωγραφικής: Πρόκειται για πέντε πλαστικοποιημένα αντίγραφα πινάκων σε διαστάσεις A4 που περιλαμβάνονται στο πακέτο του προγράμματος.
- Εικονογράφηση λογοτεχνικού βιβλίου: Πρόκειται για δέκα πλαστικοποιημένες εικόνες σε διαστάσεις A4 που αποτελούν την εικονογράφηση του λογοτεχνικού βιβλίου «Ο Πέτρος και ο λύκος» του Σεργκέι Προκόφιεφ και αποτελούν το υλικό ενός συγκεκριμένου εργαστηρίου.
- Ψηφιακό υλικό: Πρόκειται για ένα cd κι ένα στικάκι, τα οποία περιλαμβάνουν: α) Τα αποσπάσματα λογοτεχνικών κειμένων και τα αντίγραφα έργων τέχνης, β) Τα φύλλα συγγραφής κειμένων, γ) Το έντυπο υλοποίησης/αξιολόγησης του εργαστηρίου, για το οποίο θα γίνει λόγος παρακάτω, δ) Το ερωτηματολόγιο ικανοποίησης του εκπαιδευτικού, για το οποίο θα γίνει λόγος παρακάτω και ε) Το ερωτηματολόγιο του Προυστ, το οποίο αποτελεί υλικό ενός συγκεκριμένου εργαστηρίου.
- Ημερολόγιο καταγραφής: Πρόκειται για ένα σημειωματάριο το οποίο περιλαμβάνει 25 φύλλα καταγραφής της συμπεριφοράς κάθε μαθητή από τον εκπαιδευτικό.

## 2.6.2. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Τα 38 εργαστήρια του προγράμματος υλοποιούνται δύο φορές την εβδομάδα για όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και απαρτίζουν τις 12 ενότητες, καθεμία από τις οποίες αποσκοπεί στην ενίσχυση μίας κοινωνικής δεξιότητας μάθησης:

**1.Ενεργητική ακρόαση:** Σε αυτήν την ενότητα οι μαθητές αναμένεται να αναπτύξουν τη δεξιότητα της ενεργητικής ακρόασης. Ειδικότερα, οι μαθητές να μάθουν να: α) εστιάζουν την προσοχή τους προς τον συνομιλητή τους, β) περιμένουν τον συνομιλητή τους να ολοκληρώσει, πριν μιλήσουν οι ίδιοι, γ) αποκωδικοποιούν τα προσφερόμενα ερεθίσματα, δ) παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο μέσω της συνεχούς λεκτικής συμμετοχής τους.

**2.Προσαρμογή σε οδηγίες:** Οι μαθητές αναμένεται να αναπτύξουν τις εξής συμπεριφορές: προσαρμογή σε οδηγίες, ανεξάρτητος τρόπος εργασίας κι επιτυχή ολοκλήρωσή της. Ειδικότερα, αναμένεται οι μαθητές να: α) χρησιμοποιούν τις οδηγίες για να δημιουργούν ήρωες κι αφηγήματα και β) ολοκληρώνουν την εργασία τους χωρίς την παρέμβαση του δασκάλου.

**3.Ενίσχυση αυτοεκτίμησης:** Σε αυτήν την ενότητα οι μαθητές αναμένεται να αναπτύξουν την αυτογνωσία τους και την αυτοεκτίμησή τους. Ειδικότερα, αναμένεται οι μαθητές να: α) φτιάξουν την αυτοβιογραφία τους, β) περιγράψουν τον εαυτό τους, χρησιμοποιώντας μεταφορικές εικόνες και παρομοιώσεις μέσα σε ποιήματα, γ) αποκτήσουν σεβασμό και αυτο-αποτελεσματικότητα, δ) εκφράζουν με άνεση τα συναισθήματά τους, ε) γράφουν ιστορίες και να ταυτίζονται με τους ρόλους των χαρακτήρων τους.

**4.Αυτορρύθμιση:** Οι μαθητές αναμένεται να ενισχύσουν τη δεξιότητα της αυτορρύθμισης. Ειδικότερα, αναμένεται οι μαθητές να: α) δημιουργούν πολυφωνικά κείμενα, εντάσσοντας ζωντανούς διαλόγους σε διηγηματοποιημένες ιστορίες, β) μετατρέψουν διηγηματοποιημένο λόγο σε ευθύ διάλογο, γ) υποδυθούν ρόλους, δ) ασκηθούν στον επικοινωνιακό λόγο, λαμβάνοντας υπόψη τις παραμέτρους που συνιστούν την επικοινωνιακή περίσταση (πρόσωπα, χώρος, χρόνος, σκοπός, μέσο επικοινωνίας, ύφος).

**5.Συγκλίνουσα και Αποκλίνουσα σκέψη / Επίλυση προβλημάτων:** Οι μαθητές αναμένεται να αναπτύξουν την κριτική και τη δημιουργική σκέψη για την επίλυση προβλημάτων και να αντιληφθούν ότι η εναλλαγή στους δύο τρόπους σκέψης διευκολύνει την κατάλληλη επιλογή, επεξεργασία κι αξιοποίηση των πληροφοριών στη λύση προβλημάτων. Ειδικότερα, αναμένεται οι μαθητές να: α) αξιολογούν τις πληροφορίες με βάση τη λογική για να επιλύουν προβλήματα που

επιδέχονται μία μόνο λύση, β) ενεργοποιούν πολλές συλλογιστικές δυνατότητες, έτσι ώστε μέσα από ασυνήθεις διαδικασίες με πολλή φαντασία να προτείνουν πολλές λύσεις.

**6.Προσοχή:** Οι μαθητές αναμένεται να αναπτύξουν την ικανότητα να κινητοποιούν και να διατηρούν την προσοχή τους, καθώς και τη συγκέντρωσή τους. Ειδικότερα, οι μαθητές να: α) ακολουθούν διαδικασίες εκτέλεσης γραπτών εργασιών, β) διαθέτουν αρκετό χρόνο κατά την εκτέλεση μίας εργασίας, γ) ενισχύουν την ικανότητα της αυτο-εποπτείας και προσήλωσης.

**7. Καινοτομία-Δημιουργικότητα:** Σε αυτήν την ενότητα οι μαθητές αναμένεται να έρθουν σε επαφή με τεχνικές που αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα και διευκολύνουν τη μάθηση μέσω νέων, πρωτοποριακών πρακτικών. Επιπλέον, να αναπτύξουν στοιχεία που οδηγούν στη δημιουργικότητα, όπως την περιέργεια, την αυτοπεποίθηση και την ευελιξία.

**8. Συμμετοχή σε ομάδες-Συνεργασία:** Οι μαθητές αναμένεται να μάθουν να επικοινωνούν αποτελεσματικότερα με τους συμμαθητές τους, να δρουν από κοινού, να εξερευνούν το φυσικό περιβάλλον και να αναλαμβάνουν ευθύνες. Ειδικότερα, αναμένεται οι μαθητές να: α) προσεγγίζουν τη γνώση αναπτύσσοντας θετική στάση απέναντι στη μάθηση και αποδεχόμενοι τη διαφορετικότητα των συμμαθητών τους, β) διατυπώνουν ερωτήματα, σχόλια, απόψεις και υποθέσεις στο πλαίσιο ομάδων, γ) καταλήγουν σε λύσεις, απόψεις και προτάσεις μέσα από τον πειραματισμό και τη γόνιμη αντιπαράθεση.

**9.Μεταγνώση:** Σε αυτήν την ενότητα οι μαθητές αναμένεται να αναπτύξουν την ικανότητα σχεδιασμού, ελέγχου κι αξιολόγησης του μαθησιακού τους έργου. Μάλιστα, να εφαρμόσουν ορισμένες μεθόδους κατάκτησης της μεταγνώσης, όπως νοητικούς χάρτες, προσομοιώσεις και διαγράμματα.

**10.Προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα:** Στο πλαίσιο ανάπτυξης της προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας, οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις σε αυτήν την ενότητα, έχοντας ηθικοπλαστικό ρόλο, στοχεύουν στην ηθική ανάπτυξη του μαθητή, προκειμένου να εξισορροπήσει τις προσωπικές του ανάγκες με τις κοινωνικές του υποχρεώσεις. Ειδικότερα, αναμένεται οι μαθητές να: α) εμπλακούν σε ηθικά διλήμματα και να αναζητήσουν απαντήσεις, β) αναπτύξουν ηθικό συλλογισμό, γ) πάρουν μέρος σε δραστηριότητες αντιπαράθεσης απόψεων.

**11.Ενσυναίσθηση/Ανθρώπινα δικαιώματα:** Ο μαθητής αναμένεται να αναπτύξει στάσεις και συμπεριφορές που τον χαρακτηρίζουν ως δημοκρατικό πολίτη. Σε αυτήν την ενότητα η πολιτότητα, η ισότητα των φύλων, η ποικιλομορφία σε

εθνικό, θρησκευτικό, φυλετικό και γλωσσικό επίπεδο, η δημοκρατία, η φιλία και η ειρήνη αποτελούν επιμέρους στόχοι για την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα. Ειδικότερα, οι μαθητές αναμένεται να: α) παράγουν λόγο μέσω της ενασχόλησής τους με λογοτεχνικά κείμενα που άπτονται ζητημάτων εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα, β) αντιληφθούν ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι αδιαχώριστα, αλληλοεξαρτώμενα και αλληλοσχετιζόμενα, γ) ευαισθητοποιηθούν σε ζητήματα που εστιάζουν στην προαγωγή της ισότητας σε ό,τι αφορά την ανθρώπινη αξιοπρέπεια.

**12. Τεχνολογικός γραμματισμός:** Σε αυτήν την ενότητα οι μαθητές αναμένεται να βελτιώσουν τα παραγόμενά τους με τη βοήθεια των πολυμέσων, αλλά και να έρθουν σε επαφή με ελεύθερα λογισμικά κι εργαλεία web.2.0. Οι Νέες Τεχνολογίες αναμένεται να: α) ενισχύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, β) καλλιεργήσουν το πνεύμα της συνεργασίας, γ) αποτελέσουν εργαλείο και πηγή μάθησης, δ) αποτελέσουν εργαλείο συγγραφής πολυτροπικών κειμένων.

### 2.6.3. ΔΟΜΗ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

Το καθένα από τα 38 εργαστήρια του Προγράμματος περιλαμβάνει:

- την τεχνική που θα χρησιμοποιήσει
- την αφόρμηση της δραστηριότητας
- τις οδηγίες για την ταξινόμηση των ιδεών και τη δημιουργία ενός πρώτου σχεδίου
- την παραπομπή στο Παράρτημα και συγκεκριμένα στο αντίστοιχο λογοτεχνικό κείμενο ή εικόνα.
- την παραπομπή στο αντίστοιχο Φύλλο Εργασίας
- τα υλικά, αν υπάρχουν, που είναι απαραίτητα για την υλοποίηση του εργαστηρίου.
- τις επεξηγήσεις προς τον δάσκαλο (όπου κρίνεται απαραίτητο).

### **3.ΤΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ»**

Στο Παράρτημα της παρούσας διατριβής επισυνάπτεται ολόκληρο το πακέτο του προγράμματος «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» στην αρχική του μορφή, η οποία περιγράφηκε στην προηγούμενη ενότητα. Με τη μορφή αυτή εφαρμόστηκε πιλοτικά κατά το ακαδημαϊκό έτος 2018-2019.

Ο τρόπος υλοποίησης της πιλοτικής εφαρμογής θα παρουσιαστεί και θα αναλυθεί στο επόμενο κεφάλαιο και μετά θα ακολουθήσουν η επεξεργασία, η έκθεση των αποτελεσμάτων της έρευνας αξιολόγησης και θα συζητηθούν τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματά της.

**Γ' ΚΕΦΑΛΑΙΟ**  
**ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ**

## 1. ΣΤΑΔΙΑ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

### 1.1. ΛΗΨΗ ΑΔΕΙΑΣ

Για τη διεξαγωγή της έρευνας αξιολόγησης του επιπέδου των κοινωνικών δεξιοτήτων μάθησης των μαθητών της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης των δημοτικών σχολείων του νομού Θεσσαλονίκης στον οποίο θα πραγματοποιείτο η παρέμβαση, υποβλήθηκε σχετική αίτηση προς το ΥΠΕΠΘ και συγκεκριμένα προς τη Διεύθυνση Σπουδών Α/θμιας Εκπαίδευσης, προκειμένου να γνωμοδοτήσει το Τμήμα Ερευνών, Τεκμηρίωσης κι Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Συγκεκριμένα, ζητήθηκε η άδεια να χορηγηθούν στους εκπαιδευτικούς των Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων του δημοτικού σχολείου κλίμακες διερεύνησης του επιπέδου των κοινωνικών δεξιοτήτων μάθησης των μαθητών, μία για κάθε μαθητή, στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Για τη χορήγηση της έγκρισης υποβλήθηκαν τα σχετικά έγγραφα τον Ιούνιο του 2018 του σχολικού έτους 2018-2019. Τα δικαιολογητικά συμπεριλάμβαναν: α) την Αίτηση για Άδεια Διεξαγωγής Έρευνας σε σχολεία Α/θμιας εκπαίδευσης, β) το Αναλυτικό Σχέδιο Έρευνας, γ) τη Βεβαίωση της Τριμελούς Επιβλέπουσας Επιτροπής της έρευνας, δ) ένα βιογραφικό σημείωμα της ερευνήτριας, ε) τη Δήλωση Συμμετοχής στο ερευνητικό πρόγραμμα (Αφορούσε τους δασκάλους που θα εξέφραζαν ενδιαφέρον να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα), ζ) το Έντυπο Συγκατάθεσης Γονέα (Πρόκειται για μία επιστολή, η οποία ενημέρωνε τους γονείς των μαθητών για το ερευνητικό/ παρεμβατικό πρόγραμμα και ζητούσε τη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή του παιδιού τους στο πρόγραμμα), η) την Επιστολή/Πρόσκληση συμμετοχής στο ερευνητικό πρόγραμμα προς τους δασκάλους, θ) το Συνοπτικό Δελτίο Έρευνας, ι) μια Αναλυτική Κατάσταση των Σχολείων και των κωδικών τους στα οποία θα πραγματοποιείτο και κ) την Τελική Κλίμακα αξιολόγησης. Παράλληλα, ταχυδρομήθηκε και όλο το πακέτο με το υλικό του προγράμματος, για να αξιολογηθεί και αυτό από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Να σημειωθεί, επίσης, ότι, ενώ το πρόγραμμα απευθυνόταν στην αρχή στους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης των δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης, εντούτοις, αμέσως μετά την κοινοποίησή του στα δημοτικά σχολεία του νομού μέσω των Διευθύνσεων της ανατολικής και δυτικής Θεσσαλονίκης και την αποστολή της Επιστολής/Πρόσκλησης προς τα σχολεία αυτά, η ερευνήτρια έλαβε αρκετά ηλεκτρονικά μηνύματα από εκπαιδευτικούς άλλων τάξεων που ζητούσαν να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα. Για τον λόγο αυτόν και

λαμβάνοντας υπόψη τη θεματολογία, τα περιεχόμενα και το παιδαγωγικό υλικό του προγράμματος, αποφασίστηκε η επέκτασή του και στην Ε΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Στάλθηκε, έτσι, μία δεύτερη αίτηση επέκτασης της έρευνας και στην Ε΄ τάξη προς το ΥΠΕΠΘ, η οποία κι εγκρίθηκε. Συγκεκριμένα, η πρώτη έγκριση δόθηκε στις 15 Οκτωβρίου του 2018, ενώ η δεύτερη στις 6 Δεκεμβρίου του 2018. Οι δύο άδειες βρίσκονται στο Παράρτημα.

## 1.2. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΟΜΑΔΩΝ

Όπως ήδη αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, για την ανεύρεση των δασκάλων των δύο τελευταίων τάξεων, οι οποίοι/ες θα επιθυμούσαν να συμμετάσχουν στην πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης», εστάλη μέσω των δύο Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής και Δυτικής Θεσσαλονίκης μία Επιστολή/Πρόσκληση, η οποία παρείχε πληροφορίες για το πρόγραμμα και καλούσε τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν. Η εν λόγω Επιστολή/Πρόσκληση βρίσκεται στο Παράρτημα. Αξίζει, επίσης, να τονιστεί ότι το πρόγραμμα εντάχθηκε και στα Προγράμματα Ευέλικτης Ζώνης και Σχολικών Δραστηριοτήτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης, οπότε και κοινοποιήθηκε για δεύτερη φορά στα δημοτικά σχολεία ως προτεινόμενο σχολικό πρόγραμμα. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η πρώτη παρουσίαση του προγράμματος, στις 31 Οκτωβρίου 2018, όπου κλήθηκαν, όσοι εκπαιδευτικοί επιθυμούσαν να δηλώσουν συμμετοχή. Η Δήλωση Συμμετοχής βρίσκεται στο Παράρτημα. Επιπλέον, το πρόγραμμα παρουσιάστηκε για δεύτερη φορά, στις 28 Νοεμβρίου 2018, στο πλαίσιο μίας Επιμορφωτικής Ημερίδας με θέμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης», την οποία οργάνωσε το 1<sup>ο</sup> Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού με Συντονιστή εκπαιδευτικού έργου τον κ. Σιδηρόπουλο Δημήτριο. Η ημερίδα απευθυνόταν στους εκπαιδευτικούς της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης των δημοτικών σχολείων της παιδαγωγικής ευθύνης του κ. Σιδηρόπουλου στη Διεύθυνση Π.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Στην Ημερίδα η ερευνήτρια συμμετείχε ως επιμορφώτρια /εμπνευστήρια και με τον ίδιο τρόπο κλήθηκαν να δηλώσουν συμμετοχή στο πρόγραμμα όσοι εκπαιδευτικοί το επιθυμούσαν.

Στην αρχή, βασικός στόχος ήταν από όλους τους εκπαιδευτικούς που ήθελαν να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα να επιλεγούν με τυχαίο τρόπο οι μισοί από αυτούς, προκειμένου οι μαθητές τους να σχηματίσουν την Ομάδα Παρέμβασης, ενώ οι μαθητές των υπόλοιπων εκπαιδευτικών θα αποτελούσαν την Ομάδα Ελέγχου. Διευκρινίστηκε ότι στους εκπαιδευτικούς της Ομάδας Παρέμβασης θα δινόταν δωρεάν όλο το υλικό του Προγράμματος, όπως και η εκπαίδευση σε αυτό, τονίζοντας ότι η υποστήριξή τους θα «έτρεχε» για όλη τη



διάρκεια του σχολικού έτους 2018-2019. Από την άλλη, στους δασκάλους της Ομάδας Ελέγχου, διευκρινίστηκε ότι, εφόσον το επιθυμούσαν, θα μπορούσαν να υλοποιήσουν το πρόγραμμα την επόμενη σχολική χρονιά, αποκτώντας τότε όλο το υλικό του προγράμματος επίσης δωρεάν.

Ωστόσο, το αρχικό σχέδιο δεν υλοποιήθηκε με τον παραπάνω τρόπο, καθώς από την πρώτη στιγμή οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την επιθυμία να μπουν στη μία ή στην άλλη ομάδα. Οι εκπαιδευτικοί της Ομάδας Παρέμβασης επικαλούμενοι λόγους πραγματικής ανάγκης αντιμετώπισης ελλείψεων στις κοινωνικές δεξιότητες ή στις ακαδημαϊκές επιδόσεις κάποιων μαθητών τους δήλωσαν πως θα ήθελαν να συμμετάσχουν, θεωρώντας, έτσι, αναποτελεσματική τη διαδικασία της τυχαίας επιλογής. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί της Ομάδας Ελέγχου εκδήλωσαν μία ανησυχία τόσο ως προς τη χρήση της Κλίμακας αξιολόγησης, όσο και ως προς τη μεγάλη διάρκεια του προγράμματος, εκφράζοντας έτσι την επιθυμία να υλοποιήσουν το πρόγραμμα την επόμενη σχολική χρονιά.

Για το παραπάνω πρόβλημα αναζητήθηκε η λύση στη βιβλιογραφία, προκειμένου να προχωρήσει η παρέμβαση. Από τη μία πλευρά, η τυχαιοποίηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο ιδιαίτερα στην κλινική έρευνα, γιατί αφενός εξασφαλίζει ότι οι ασθενείς που έχουν επιλεγεί για μία κλινική δοκιμή αποτελούν αντιπροσωπευτικό δείγμα της υπό μελέτη ασθένειας, και αφετέρου δίνει τη δυνατότητα αμερόληπτης και δίκαιης αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας και της ασφάλειας μιας πειραματικής έρευνας (Μακάριος, 2013:53). Ωστόσο, αρκετά συχνά, λόγω ηθικών και πρακτικών προβλημάτων, υιοθετείται και η μη τυχαιοποιημένη δειγματοληψία. Η μη τυχαιοποιημένη δειγματοληψία ή μη πιθανοτική δειγματοληψία καλύπτει κάθε μορφή δειγματοληψίας που δεν τελείται σύμφωνα με τους κανόνες της πιθανοτικής δειγματοληψίας. Ο συγκεκριμένος όρος καλύπτει ένα ευρύτατο φάσμα διαφορετικών τύπων δειγματοληπτικής στρατηγικής<sup>97</sup>, οι οποίες θεωρούνται από πολλούς επαγγελματίες του χώρου εξίσου καλές με το πιθανοτικό δείγμα (Bryman, 1989:219).

---

<sup>97</sup> Τρεις βασικοί τύποι μη πιθανοτικού δείγματος είναι: το δείγμα ευκολίας, το δείγμα χιονοστιβάδας και το ποσοτικό δείγμα. Το δείγμα ευκολίας είναι το δείγμα που προσφέρεται εύκολα, απλώς και μόνο επειδή ο ερευνητής έχει πρόσβαση σε αυτό. Στο πλαίσιο της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας, ο ερευνητής έρχεται αρχικά σε επαφή με ανθρώπους που έχουν σχέση με το θέμα της έρευνας κι έπειτα τους χρησιμοποιεί για να έρθει σε επαφή με άλλους. Τέλος, στόχος της ποσοτικής δειγματοληψίας είναι να διαμορφώσει ένα δείγμα που αντικατοπτρίζει τον πληθυσμό από την άποψη της σχετικής αναλογίας ατόμων που εντάσσονται σε διαφορετικές κατηγορίες, όπως λ.χ. το φύλο, την εθνοτική ταυτότητα, την ηλικιακή ομάδα κ.ά. Να σημειωθεί ότι η τελική επιλογή των ατόμων εναπόκειται στον συνεντευκτή (Bryman, ό.π.:219-221).

Θα πρέπει, επίσης, να τονιστεί ότι οι κατάλληλα τυχαιοποιημένες κλινικές δοκιμές είναι δύσκολο να υλοποιηθούν εντός του σχολικού συστήματος με αποτέλεσμα πολλές φορές οι ερευνητές να αναγκάζονται να καταφεύγουν σε οιονεί πειραματικούς σχεδιασμούς, μια που και οι περισσότερες μετα-αναλύσεις περιλαμβάνουν τόσο πειραματικές όσο και οιονεί πειραματικές μελέτες (Κουρμούση, 2012:207). Άλλωστε, σε ανάλογες περιπτώσεις και άλλοι ερευνητές έδωσαν έμφαση στην ηθική πλευρά της έρευνας (Mishara & Ystgaard, 2006:110-123), ενώ ο Bryman (1989:113-114) αναφέρει ότι η μη πιθανοτική δειγματοληψία, και συγκεκριμένα η δειγματοληψία ευκολίας, παίζει σημαντικό ρόλο, μια που ειδικά στον χώρο της επιστημονικής μελέτης των οργανισμών έχει διαπιστωθεί ότι είναι συχνότερη και σημαντικότερη από τη χρήση δειγμάτων που βασίζονται σε πιθανοτική δειγματοληψία.

Ολοκληρώνοντας, είναι σκόπιμο να παραθέσουμε αυτούσια τα λόγια του Diekstra (2008:5), σύμφωνα με τον οποίο: *«η αμέλεια ή η άρνηση υιοθέτησης και κατάλληλης υποστήριξης της εφαρμογής προγραμμάτων SEL στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ισοδυναμεί με στέρηση ζωτικής σημασίας και επιστημονικά τεκμηριωμένων ευκαιριών για προσωπική, κοινωνική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών. Αυτό συνιστά κατάφορη παραβίαση της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού».*

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, αποφασίστηκε όλοι οι δάσκαλοι που εξέφρασαν τη σχετική επιθυμία, τελικά, να μπουν στην Ομάδα Παρέμβασης, ενώ οι δάσκαλοι που δεν εκδήλωσαν ενδιαφέρον για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα για την τρέχουσα σχολική χρονιά, αλλά για την επόμενη να αποτελέσουν τους εκπαιδευτικούς της Ομάδας Ελέγχου.

### **1.3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΔΑΣΚΑΛΩΝ**

Η πρώτη επίσημη παρουσίαση του προγράμματος «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» πραγματοποιήθηκε, όπως ήδη προαναφέρθηκε, στις 31 Οκτωβρίου του 2018 στο Μουσείο Μακεδονικού Αγώνα στη Θεσσαλονίκη. Αυτή, απευθυνόταν σε όλους τους δασκάλους, ανεξάρτητα από την τάξη διδασκαλίας, περιλάμβανε μία εισήγηση στο θέμα της σπουδαιότητας της ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων μάθησης στο πλαίσιο του σχολείου, δίνοντας έμφαση στη χρήση των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής ως βασικού εκπαιδευτικού εργαλείου ενίσχυσής τους, καθώς και μία σύντομη περιγραφή του σκοπού και της δομής του προγράμματος.

Στη συνέχεια, η δεύτερη διεξοδικότερη παρουσίαση του προγράμματος πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της Επιμορφωτικής Ημερίδας «Δημιουργική

Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης», η οποία και οργανώθηκε από τον Συντονιστή εκπαιδευτικού έργου του 1<sup>ου</sup> ΠΕΚΕΣ Κεντρικής Μακεδονίας στις 28 Νοεμβρίου του 2018 στο 2<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Περαιάς της Θεσσαλονίκης. Στη συνάντηση αυτή, στην οποία συμμετείχαν μόνο οι εκπαιδευτικοί της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης, έγινε μία αναλυτική περιγραφή του όλου προγράμματος και υλοποιήθηκαν βιωματικά εργαστήρια.

Η τρίτη επιμορφωτική ημερίδα πραγματοποιήθηκε στις 28 Ιανουαρίου του 2019 στο 2<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Περαιάς, κατά την οποία δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων μάθησης. Σε αντίθεση με τις δύο προηγούμενες συναντήσεις κατά τις οποίες η ερευνήτρια ήταν και η εισηγήτρια των παρουσιάσεων, σε αυτήν εισηγητές υπήρξαν καταξιωμένοι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι. Αναλυτικότερα: ο καθηγητής δημιουργικής γραφής, κ. Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος με θέμα εισήγησης: «*Δημιουργική γραφή: η διαλεκτική του μεγίστου*». Επίσης, ο διδάκτορας δημιουργικής γραφής, κ. Σταύρος Γρόσδος με θέμα εισήγησης: «*Δημιουργική γραφή: η απόλαυση της γραφής*». Τέλος, η καθηγήτρια της βαλκανικής λογοτεχνίας, κ. Σταυρούλα Μαυρογένη με θέμα εισήγησης: «*Η σημασία της γνώσης του άλλου μέσα από τη δημιουργική γραφή*». Μετά την ολοκλήρωση των παραπάνω εισηγήσεων ακολούθησε βιωματικό εργαστήριο δημιουργικής γραφής στο οποίο συμμετείχαν οι δάσκαλοι με εμπνευστή τον κ. Σταύρο Γρόσδο.

Η τέταρτη επιμορφωτική ημερίδα πραγματοποιήθηκε στις 14 Μαΐου του 2019 στο 2<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Περαιάς και είχε ως γενικό τίτλο «*Ψηφιακή Παρουσίαση Αφηγημάτων και Διαδίκτυο*». Εισηγητής της ημερίδας ήταν ο κ. Γουλούδης Στέλιος, καθηγητής ΤΠΕ, ο οποίος παρουσίασε στους εκπαιδευτικούς τρόπους ψηφιακής παρουσίασης των αφηγημάτων μέσω δωρεάν διαδικτυακών εργαλείων Web 2.0., καθώς με αφορμή το κλείσιμο του σχολείου για τις διακοπές του καλοκαιριού, εκφράστηκε από πολλούς εκπαιδευτικούς η επιθυμία να ετοιμάσουν ένα ψηφιακό αναμνηστικό με τα κείμενα που δημιούργησαν οι μαθητές στο πλαίσιο του προγράμματος.

Εκτός από τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς είχαν επικοινωνία είτε τηλεφωνική είτε διαδικτυακή με την ερευνήτρια με στόχο τη συνεχή ενημέρωση, την ανταλλαγή απόψεων και προβληματισμών, τη συζήτηση προτάσεων και λύσεων, καθώς και τη συνεχή ανατροφοδότηση των μελών της παρεμβατικής έρευνας.

#### **1.4. ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ, ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ**

Όπως ήδη αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, η παρακολούθηση του προγράμματος από την ερευνήτρια γινόταν με την πραγματοποίηση επισκέψεων στα σχολεία, αλλά και μέσω τηλεφωνικής και διαδικτυακής επικοινωνίας με τους δασκάλους της Ομάδας Παρέμβασης.

Ειδικότερα, μέσω της παραπάνω διαδικασίας, δινόταν η δυνατότητα στην ερευνήτρια να καταγράψει προβλήματα και ελλείψεις του προγράμματος, αλλά και προτάσεις ή ιδέες για τον τρόπο που θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν. Για παράδειγμα, μέσα από τις συναντήσεις αυτές συζητήθηκε ο προβληματισμός για τον τρόπο αξιοποίησης του προγράμματος στη γιορτή αποφοίτησης της ΣΤ΄ τάξης, ενώ παράλληλα προτάθηκε η μη αυστηρή υλοποίηση των εργαστηρίων με τη σειρά που δινόταν από το πρόγραμμα, προκειμένου να εξυπηρετεί αποτελεσματικά την ενίσχυση εκείνων των κοινωνικών δεξιοτήτων μάθησης στις οποίες ο εκπαιδευτικός ήθελε κάθε φορά να δώσει περισσότερη έμφαση.

Η διαδικασία παρακολούθησης και καταγραφής των προβλημάτων ή των ελλείψεων του προγράμματος, αποτέλεσε στην ουσία μέσο συνεχούς αξιολόγησής του, δίνοντας τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να προβαίνει στις κατάλληλες διορθώσεις, όπου αυτές ήταν αναγκαίες. Για παράδειγμα, συζητήθηκαν και αντιμετωπίστηκαν ζητήματα υλοποίησης του προγράμματος σε τάξεις στις οποίες υπήρχαν πολλά επιθετικά και ιδιαίτερα ζωντανά παιδιά, αλλά και σε τάξεις με πολλούς μαθητές άλλης εθνικότητας.

Επιπλέον, από τον πρώτο κίονα μήνα υλοποίησης του προγράμματος, οργανώθηκε, όπως ήδη προαναφέρθηκε, έκθεση βιβλίου στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου κι εκτέθηκαν 35 τίτλοι βιβλίων, οι οποίοι αξιοποιήθηκαν από το πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» ως αφορμή για τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Η έκθεση αυτή, η οποία συνεχίζει μέχρι και σήμερα, δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους δασκάλους του νομού Θεσσαλονίκης να την επισκέπτονται, ανεξάρτητα από το αν συμμετείχαν ή όχι στο πρόγραμμα.

## 1.5. ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΠΡΟΕΚΥΨΑΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Εκτός από το πρόβλημα που δημιουργήθηκε κατά τον σχηματισμό της Ομάδας Παρέμβασης και της Ομάδας Ελέγχου εξαιτίας του μη τυχαιοποιημένου δείγματος, κατά την υλοποίηση του προγράμματος εμφανίστηκαν αρκετά επιπλέον προβλήματα. Κάποια από αυτά είναι τα παρακάτω:

- Πρόβλημα έναρξης του προγράμματος σε σχέση με τον χρόνο, καθώς η πρώτη έγκριση υλοποίησής του που αφορούσε τους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης δόθηκε από το ΥΠΕΠΘ στις 15 Οκτωβρίου του 2018, ενώ η δεύτερη, ύστερα από αίτηση της ερευνήτριας για επέκταση της έρευνας και στους μαθητές της Ε΄ τάξης, δόθηκε πάλι από το ΥΠΕΠΘ στις 6 Δεκεμβρίου του 2018. Τα παραπάνω είχαν ως αποτέλεσμα την καθυστέρηση της έναρξης του προγράμματος και τη δυσκολία κάποιων δασκάλων να το ολοκληρώσουν μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς. Το πρόβλημα αυτό αντιμετωπίστηκε είτε με την πρόσθεση μίας επιπλέον ώρας σε εβδομαδιαία βάση για ένα μικρό χρονικό διάστημα προκειμένου το πρόγραμμα να «τρέξει» γρηγορότερα, είτε με τη σύμπτυξη κάποιων εργαστηρίων ή και την αφαίρεση κάποιων άλλων.

- Πρόβλημα εφαρμογής του προγράμματος σε ένα δημοτικό λόγω έντονης ανησυχίας μιας μικρής μερίδας γονέων που θεώρησαν ότι το πρόγραμμα εξυπηρετεί πολιτικές σκοπιμότητες. Ειδικότερα, καθώς η παρέμβαση υλοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2018-2019, και δεδομένου ότι τη χρονιά αυτή το ζήτημα της ονομασίας των Σκοπίων απασχολούσε ιδιαίτερα τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης με κορύφωση τη Συμφωνία των Πρεσπών, ένας μικρός αριθμός γονέων θεώρησε ότι η υλοποίηση του προγράμματος στην ουσία αποσκοπούσε στην προώθηση της τότε κυβερνητικής πολιτικής. Η μικρή αυτή μερίδα γονέων του συγκεκριμένου σχολείου, ορμώμενη από τα αποσπάσματα των λογοτεχνικών κειμένων του προγράμματος-ιδιαίτερα από αυτά της Βόρειας Μακεδονίας-αρνούταν, όχι μόνο να συναινέσει στην ανώνυμη αξιολόγηση των παιδιών τους μέσω της Κλίμακας του προγράμματος, αλλά και στη συμμετοχή τους σε αυτό. Αυτό δημιούργησε αρκετά προβλήματα στη δασκάλα του τμήματος, καθώς η πλειοψηφία των υπόλοιπων γονέων είχε ήδη δώσει την έγγραφη συγκατάθεσή της και περίμενε την έναρξή του. Το πρόβλημα, τελικά, λύθηκε ύστερα από παρέμβαση του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, κ. Δημήτριου Σιδηρόπουλου, καθώς το σχολείο βρισκόταν στην παιδαγωγική του ευθύνη, ο οποίος συναντήθηκε με τους γονείς και τους διευκρίνισε ότι το εν λόγω πρόγραμμα δεν εξυπηρετούσε ουδεμία πολιτική σκοπιμότητα.

- Πρόβλημα υλοποίησης του προγράμματος αναφορικά με τη χρονική του διάρκεια, καθώς πέρα από την καθυστέρηση στη λήψη της δεύτερης έγκρισης

από το ΥΠΕΠΘ, τα σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης παρέμειναν κλειστά για μία εβδομάδα τον Ιανουάριο του 2019 λόγω χιονιά. Επίσης, τα σχολεία παρέμειναν κλειστά κατά την περίοδο των δημοτικών, περιφερειακών εκλογών κι ευρωεκλογών και των επαναληπτικών τους για δύο τετράημερα τον Μάη του 2019. Το πρόβλημα αντιμετωπίστηκε, όπως ήδη προαναφέρθηκε, είτε με σύμπτυξη κάποιων εργαστηρίων, είτε με παράλειψη κάποιων εξ αυτών, είτε με αξιοποίηση των δύο εβδομάδων του Ιούνη, δεδομένου ότι με βάση τον αρχικό σχεδιασμό το πρόγραμμα θα ολοκληρωνόταν περίπου στα μέσα του Μάη.

- Πρόβλημα εφαρμογής του προγράμματος ως προς τη χρονική διάρκεια των εργαστηρίων, καθώς κάποιοι δάσκαλοι εξέφρασαν την ανησυχία ότι η μία διδακτική ώρα δεν ήταν επαρκής για την αποτελεσματική υλοποίησή τους και γι' αυτό θα έπρεπε να αξιοποιούν κάποιες φορές λίγο χρόνο και από την επόμενη διδακτική ώρα, το οποίο όμως δεν προβλεπόταν στο πρόγραμμα. Το πρόβλημα αντιμετωπίστηκε όταν τους εξηγήθηκε ότι, καθώς η δημιουργική γραφή έχει πολλά σημεία συνάντησης με τη γλωσσική διδασκαλία και δεδομένου ότι το πρόγραμμα με βάση τον αρχικό σχεδιασμό είχε προταθεί να υλοποιείται τις ώρες της Γλώσσας, οι ασκήσεις κάλυπταν σημαντικά μεγάλο μέρος των απαιτούμενων γλωσσικών δραστηριοτήτων.

- Πολλοί δάσκαλοι εξέφρασαν την ανησυχία ότι η αφιέρωση δύο διδακτικών ωρών την εβδομάδα θα τους στερούσε τη δυνατότητα ενασχόλησης με κάποιο από τα προγράμματα (πολιτιστικά ή περιβαλλοντικά ή αγωγής υγείας) που πρότεινε η Διεύθυνση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης κι έπρεπε να συμμετάσχουν. Να σημειωθεί ότι για τα προγράμματα αυτά, τα οποία δεν έχουν υποχρεωτική φύση, οι δάσκαλοι στο δημοτικό σχολείο πάντα εκφράζουν ενδιαφέρον και συμμετέχουν, διότι δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να προσεγγίζουν τη γνώση βιωματικά και διαθεματικά. Το πρόβλημα αντιμετωπίστηκε, όταν το πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» εντάχθηκε στα σχολικά προγράμματα της Διεύθυνσης της Ανατολικής Θεσσαλονίκης, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα, κι επίσημα πια, στους εκπαιδευτικούς να το «δηλώσουν» στον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου και να το «τρέξουν» επίσημα ως σχολικό πρόγραμμα της Διεύθυνσης.

## **2. ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ**

Οι υποθέσεις της παρεμβατικής έρευνας ήταν οι εξής:

Η εφαρμογή του προγράμματος «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» στις Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις των δημοτικών σχολείων θα οδηγήσει στην ενίσχυση των παρακάτω δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης των μαθητών:

- ενεργητική ακρόαση
- προσαρμογή σε οδηγίες
- αυτοεκτίμηση
- αυτορρύθμιση
- συγκλίνουσα/αποκλίνουσα σκέψη
- συγκέντρωση της προσοχής
- καινοτομία/δημιουργικότητα
- συμμετοχή σε ομάδες/συνεργασία
- μεταγνώση
- προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα
- ενσυναίσθηση

### **3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ**

Η έρευνα η οποία σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε είναι:

- Εφαρμοσμένη, καθώς έχει ως σκοπό της την επίλυση ενός προβλήματος του σύγχρονου κόσμου.
- Παρεμβατική, αφού έχει ως επιστημονικό σκοπό να καταρτίσει τεχνικές μιας τροποποιητικής παρέμβασης, αλλά και αξιολόγησης των αποτελεσμάτων.
- Επιτόπια, γιατί η διερεύνηση όλων των στοιχείων, αλλά και η αξιολόγησή τους γίνονται στον ίδιο χώρο.
- Ποσοτική, καθώς τα δεδομένα της αναζητούνται μέσω ερωτηματολογίου, ενώ τα πορίσματά της υπάγονται σε στατιστική ανάλυση.

Όπως ήδη ειπώθηκε, η στρατηγική που ακολουθήθηκε για να σχεδιαστεί η έρευνα είναι βασισμένη στο μοντέλο ABC του De Vries (όπ.π.). Καθώς εξετάστηκε στις προηγούμενες ενότητες όλο το στάδιο A και από το στάδιο B διερευνήθηκαν ο σκοπός, οι στόχοι και η μεθοδολογία της έρευνας, ακολουθεί από το στάδιο B η Δοκιμή και η Αξιολόγηση.

Σε αυτήν τη φάση, λοιπόν, του B σταδίου, στη Δοκιμή και Αξιολόγηση, αποφασίστηκε η παρέμβαση να υλοποιηθεί σε ένα όσο γίνεται μεγαλύτερο δείγμα μαθητών της Ε΄ και ΣΤ΄ του δημοτικού σχολείου. Θα έπρεπε, έτσι, να χορηγηθούν στους/στις δασκάλους/δασκάλες ερωτηματολόγια διερεύνησης του επιπέδου των κοινωνικών δεξιοτήτων μάθησης των μαθητών τους. Τα ερωτηματολόγια αυτά θα συμπληρώνονταν από τους εκπαιδευτικούς και των δύο ομάδων, Ομάδα Παρέμβασης και Ομάδα Ελέγχου. Στη συνέχεια, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2018-2019, η Ομάδα Παρέμβασης θα παρακολουθούσε το πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης», ενώ η Ομάδα Ελέγχου θα παρακολουθούσε το κανονικό της πρόγραμμα. Μόλις ολοκληρωνόταν η υλοποίηση των προγραμμάτων και στις δύο ομάδες, θα επαναλαμβανόταν η ίδια διαδικασία αξιολόγησης με τα ίδια ερωτηματολόγια, προκειμένου να διερευνηθούν τυχόν μεταβολές και να συγκριθούν οι δύο ομάδες.

#### **3.1. ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 573 μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Από αυτούς, οι 382 μαθητές αποτέλεσαν την Ομάδα



Παρέμβασης και οι 191 μαθητές την Ομάδα Ελέγχου. Από τους μαθητές του δείγματος το 48% ήταν αγόρια και το 52% κορίτσια.

### **3.2. ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ**

Η παρέμβαση αποφασίστηκε να υλοποιηθεί σε όλο τον νομό της Θεσσαλονίκης, καθώς:

- Περιλάμβανε οικογένειες από όλα τα κοινωνικο-οικονομικά και μορφωτικά στρώματα.
- Περιλάμβανε ελληνικό πληθυσμό, αλλά και πληθυσμό άλλων εθνικοτήτων.
- Διέθετε μεγάλες αστικές περιοχές, αλλά και χωριά.
- Διευκόλυνε την πρόσβαση της ερευνήτριας ακόμη και στα απομακρυσμένα προάστια του νομού κι έτσι θα επέτρεπε την παρακολούθηση και υποστήριξη του ερευνητικού προγράμματος.

### **3.3. ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΟΜΑΔΑΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ**

Στην Ομάδα Παρέμβασης εντάχθηκαν 25 δάσκαλοι, από τους οποίους οι 10 ήταν δάσκαλοι της Ε΄ τάξης και 15 δάσκαλοι της ΣΤ΄ τάξης.

Τα δημοτικά σχολεία της Ομάδας Παρέμβασης με μαθητές από την Ε΄ τάξη ήταν τα εξής:

- 2<sup>ο</sup> Δ.Σ. Περαιάς
- 4<sup>ο</sup> Δ.Σ. Περαιάς
- 2<sup>ο</sup> Δ.Σ. Νέας Μηχανιώνας
- Δ.Σ. Νέας Κερασιάς
- 4<sup>ο</sup> Δ.Σ. Θέρμης
- 3<sup>ο</sup> Δ.Σ. Θέρμης-Τριαδίου
- 22<sup>ο</sup> Δ.Σ. Θεσσαλονίκης

Τα δημοτικά σχολεία της Ομάδας Παρέμβασης με μαθητές από τη ΣΤ΄ τάξη ήταν τα εξής:

- 2<sup>ο</sup> Δ.Σ. Περαιάς
- 3<sup>ο</sup> Δ.Σ. Περαιάς
- Δ.Σ. Νέας Κερασιάς
- 1<sup>ο</sup> Δ.Σ. Νέας Μηχανιώνας

- 2° Δ.Σ. Επανομής
- 4° Δ.Σ. Θέρμης
- 7° Δ.Σ. Αμπελοκήπων
- 22° Δ.Σ. Θεσσαλονίκης
- 55° Δ.Σ. Θεσσαλονίκης
- 105° Δ.Σ. Θεσσαλονίκης

### **3.4. ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΟΜΑΔΑΣ ΕΛΕΓΧΟΥ**

Στην Ομάδα Ελέγχου εντάχθηκαν 14 δάσκαλοι, από τους οποίους οι 6 ήταν δάσκαλοι της Ε΄ τάξης και οι 8 δάσκαλοι της ΣΤ΄ τάξης.

Τα δημοτικά σχολεία της Ομάδας Ελέγχου με μαθητές από την Ε΄ τάξη ήταν τα εξής:

- 2° Δ.Σ. Καλαμαριάς
- 2° Δ.Σ. Επανομής
- 2° Δ.Σ. Περαιάς
- 5° Δ.Σ. Περαιάς

Τα δημοτικά σχολεία της Ομάδας Ελέγχου με μαθητές από τη ΣΤ΄ τάξη ήταν τα εξής:

- 2° Δ.Σ. Περαιάς
- 4° Δ.Σ. Περαιάς
- 5° Δ.Σ. Περαιάς
- 2° Δ.Σ. Νέας Μηχανιώνας
- 22° Δ.Σ. Θεσσαλονίκης

## **4. ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

Η παρούσα ποσοτική έρευνα περιλαμβάνει τη χρήση τριών ερωτηματολογίων και συγκεκριμένα: α) το ερωτηματολόγιο με την κλίμακα αξιολόγησης των δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης, β) το ερωτηματολόγιο υλοποίησης κι αξιολόγησης εργαστηρίου δημιουργικής γραφής και γ) το ερωτηματολόγιο ικανοποίησης του εκπαιδευτικού

### **4.1. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ / ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ**

Η συλλογή των στοιχείων για τον προσδιορισμό του επιπέδου των κοινωνικών δεξιοτήτων μάθησης των παιδιών πραγματοποιήθηκε με τη χρήση δομημένου αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου, το οποίο ονομάστηκε Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Κοινωνικής Μάθησης στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη του δημοτικού Σχολείου, το οποίο προσαρτάται στο Παράρτημα.

#### **4.1.1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ**

Το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη αποτελείται από δύο μέρη:

Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει 6 ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών, 7 ερωτήσεις σχετικά με την οικογενειακή τους κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους και 2 ερωτήσεις σχετικά με το σχολείο τους. Σε αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου οι ερωτήσεις είναι ανοιχτού και κλειστού τύπου.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται 11 αυτοσχέδιες υπο-κλίμακες για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης των μαθητών όπως αυτές εμφανίζονται στο σχολικό περιβάλλον.

#### **4.1.2. ΟΙ ΕΝΤΕΚΑ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΕΣ ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ**

Για τη δημιουργία των έντεκα υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου προηγήθηκε μελέτη των εξής ερωτηματολογίων αξιολόγησης κοινωνικών δεξιοτήτων: α) “*The Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment*” των Walker και McConnell (1988), β) “*Children’s Self-Report Social Skills Scale (CS4)*” των Danielson και Phelps (2003), γ) “*School Social Behavior Scales, (SSBS)*” του Merrell (1993), δ) “*Social Skills Rating System*

(SSRS) ” των Gresham και Elliot (1990), ε) «Κλίμακα Αξιολόγησης των Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων στην Προσχολική Ηλικία» της Κουρμούση (2012), όπως και της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με τις δεξιότητες κοινωνικής μάθησης. Πρέπει, ωστόσο, να τονιστεί ότι το πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» σχεδιάστηκε ειδικά για τις τάξεις του ελληνικού δημοτικού σχολείου, γι’ αυτό, για την αξιολόγησή του δημιουργήθηκε από την αρχή ένα ερωτηματολόγιο 67 δηλώσεων, το οποίο μετρά και αξιολογεί τις δεξιότητες κοινωνικής μάθησης των παιδιών, όπως αυτές εκδηλώνονται στο περιβάλλον του σχολείου. Οι δεξιότητες αυτές χωρίστηκαν στις έντεκα υποκλίμακες:

1. Συγκέντρωση προσοχής (5 δηλώσεις)
2. Προσαρμογή σε οδηγίες (5 δηλώσεις)
3. Αυτοεκτίμηση (6 δηλώσεις)
4. Αυτορρύθμιση (6 δηλώσεις)
5. Συγκλίνουσα/Αποκλίνουσα σκέψη (6 δηλώσεις)
6. Προσοχή (6 δηλώσεις)
7. Καινοτομία/Δημιουργικότητα (6 δηλώσεις)
8. Συμμετοχή σε ομάδες/Συνεργασία (7 δηλώσεις)
9. Μεταγνώση (7 δηλώσεις)
10. Προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα (7 δηλώσεις)
11. Ενσυναίσθηση (6 δηλώσεις)

Η αξιολόγηση των μαθητών ως προς τη συχνότητα που εμφανίζουν την κάθε δεξιότητα επιτυγχάνεται με τη χρήση μιας επτάβαθμης κλίμακας τύπου Likert (1=ποτέ ή σχεδόν ποτέ, 2=πολύ σπάνια, 3=σπάνια, 4=μερικές φορές, 5=συχνά, 6=πολύ συχνά, 7=πάντα ή σχεδόν πάντα).

#### 4.1.3. ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ

Ο έλεγχος αξιοπιστίας κι εγκυρότητας της κλίμακας, η οποία αρχικά περιλάμβανε 71 δηλώσεις, πραγματοποιήθηκε πιλοτικά σε πληθυσμό 30 εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, η αξιολόγηση της αξιοπιστίας του πραγματοποιήθηκε με τη διαδικασία του ελέγχου-επανελέγχου (test-retest) και τον υπολογισμό του Cronbach’s alpha για τον προσδιορισμό της εσωτερικής συνοχής των κλιμάκων μέτρησης. Επιπλέον, για την αξιολόγηση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman για κάθε μία ερώτηση χωριστά. Ακολουθεί στο Παράρτημα αναλυτική παρουσίαση της αξιολόγησης της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου μέσω πινάκων. Από τις 71 δηλώσεις της Κλίμακας εξαιρέθηκαν 4 και παρέμειναν ως έχουν οι 67 δηλώσεις των έντεκα υποκλιμάκων.

Συνεχίζοντας, οι συντελεστές αξιοπιστίας alpha Cronbach των έντεκα υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου, κυμαίνονται σε πολύ υψηλά επίπεδα και έχουν ως εξής:

1. Ενεργητική ακρόαση,  $\alpha=0,922$
2. Προσαρμογή σε οδηγίες,  $\alpha=0,909$
3. Αυτοεκτίμηση,  $\alpha=0,919$
4. Αυτορρύθμιση,  $\alpha=0,899$
5. Συγκλίνουσα/Αποκλίνουσα σκέψη,  $\alpha=0,909$
6. Προσοχή,  $\alpha=0,947$
7. Καινοτομία/Δημιουργικότητα,  $\alpha=0,940$
8. Συμμετοχή σε ομάδες/Συνεργασία,  $\alpha=0,950$
9. Μεταγνώση,  $\alpha=0,933$
10. Προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα,  $\alpha=0,944$
11. Ενσυναίσθηση,  $\alpha=0,970$

Η τιμή του Cronbach's alpha για να θεωρείται αποδεκτή πρέπει να είναι  $> 0,7$ . Μάλιστα, όσο μεγαλύτερη είναι η τιμή του συντελεστή Cronbach's alpha, τόσο μεγαλύτερη είναι και η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής (Litwin, 1995).

#### 4.1.4. ΧΟΡΗΓΗΣΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ/ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε 39 δασκάλους των δημόσιων ελληνικών δημοτικών σχολείων του νομού Θεσσαλονίκης κατά τη σχολική χρονιά 2018-2019. Όπως ήδη προαναφέρθηκε, η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε με την έγγραφη χορήγηση των δύο σχετικών αδειών από το ΥΠΕΠΘ και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μετά τη λήψη, λοιπόν, των δύο σχετικών αδειών, μία για να υλοποιηθεί το πρόγραμμα από τους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης (τον Οκτώβριο του 2018) και μία από τους μαθητές της Ε΄ τάξης (τον Δεκέμβριο του 2018), δόθηκαν από την ερευνήτρια προσωπικά σε κάθε δάσκαλο/α τα ερωτηματολόγια, προκειμένου να συμπληρωθούν (1 ερωτηματολόγιο για κάθε παιδί) συνοδευόμενα από το Έντυπο Συγκατάθεσης Γονέα, το οποίο προσαρτάται στο Παράρτημα, με την παράκληση να συμπληρωθούν εντός μιας εβδομάδας περίπου. Σε κάθε εκπαιδευτικό δόθηκαν γραπτές οδηγίες για τη σωστή συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και τη σωστή αξιολόγηση των δεξιοτήτων των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, κλήθηκαν να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια διατηρώντας την ανωνυμία των μαθητών τους. Για τον λόγο αυτόν, αλλά και για να μπορεί το κάθε ερωτηματολόγιο για κάθε μαθητή να συγκριθεί με το αντίστοιχο ερωτηματολόγιο μετά το πέρας της παρέμβασης ώστε να διερευνηθούν τυχόν αλλαγές στις δεξιότητες κοινωνικής

μάθησης των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί έδωσαν σε κάθε μαθητή τους κι έναν κωδικό. Παράλληλα, τονίστηκε ότι οι δάσκαλοι δε θα έπρεπε να κρατήσουν αντίγραφα των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων και ότι θα τα έδιναν στην ερευνήτρια σε συγκεκριμένη ημερομηνία, η οποία θα καθοριζόταν τηλεφωνικά. Η ίδια διαδικασία επαναλήφθηκε την πρώτη εβδομάδα του Ιούνη προκειμένου να παρατηρηθούν τυχόν αλλαγές στις δεξιότητες.

## **4.2. ΕΝΤΥΠΟ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ**

Το Έντυπο Υλοποίησης κι Αξιολόγησης Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής αποτελεί εργαλείο για την αξιολόγηση της διαδικασίας του προγράμματος και συμπεριλαμβάνεται στο Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού, το οποίο προσαρτάται στο Παράρτημα.

### **4.2.1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ**

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από πέντε ερωτήσεις κλειστού τύπου και τέσσερις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Αναλυτικότερα, τα ερωτήματα κλειστού τύπου έχουν ως εξής: α) Αν το εργαστήριο υλοποιήθηκε όπως έχει περιγραφεί στο Πρόγραμμα, β) Αν οι μαθητές κατανόησαν τον βασικό στόχο του εργαστηρίου, γ) Αν οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εξασκήσουν τις δεξιότητες στις οποίες αποβλέπει το εργαστήριο κατά τη διάρκεια άλλων μαθημάτων της ημέρας, δ) Αν το εργαστήριο ήταν αποτελεσματικό και πόσο και ε) Αν ο εκπαιδευτικός θα χρησιμοποιούσε ξανά τις τεχνικές του εργαστηρίου. Οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διατυπώσει σχόλια/παρατηρήσεις, αλλά και να προτείνει τρόπους βελτίωσης, αναδεικνύοντας πιθανά αδύνατα σημεία του εργαστηρίου.

### **4.2.2. ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ/ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

Το ερωτηματολόγιο συμπληρωνόταν από τους εκπαιδευτικούς της Ομάδας Παρέμβασης κάθε φορά μετά την ολοκλήρωση κάθε εργαστηρίου, καταγράφοντας με αυτόν τον τρόπο τα εργαστήρια και την ημερομηνία που υλοποιήθηκαν, αξιολογώντας τα, έτσι, ένα προς ένα. Τα ερωτηματολόγια παραδόθηκαν στην ερευνήτρια αμέσως μετά την ολοκλήρωση του Προγράμματος μαζί με την Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Κοινωνικής Μάθησης και το Έντυπο Ικανοποίησης του Εκπαιδευτικού, το οποίο θα περιγραφεί στη συνέχεια της διατριβής. Να σημειωθεί, ωστόσο, ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί για κάποια εργαστήρια, παρά το γεγονός ότι αυτά υλοποιήθηκαν κανονικά, δε συμπλήρωσαν τα αντίστοιχα ερωτηματολόγια αξιολόγησής τους κυρίως λόγω πίεσης χρόνου.

### 4.3. ΕΝΤΥΠΟ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Το Έντυπο Ικανοποίησης Εκπαιδευτικού αποτελεί εργαλείο αξιολόγησης της διαδικασίας του Προγράμματος και συμπεριλαμβάνεται στο Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού, το οποίο προσαρτάται στο Παράρτημα.

#### 4.3.1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 15 ερωτήσεις κλειστού τύπου, ενώ οι απαντήσεις δίνονται με τη χρήση μιας τετράβαθμης κλίμακας τύπου Likert (1=πολύ, 2=αρκετά, 3=λίγο, 4=καθόλου). Οι ερωτήσεις έχουν ως εξής: α) Αν οι μαθητές περίμεναν με ανυπομονησία να συμμετάσχουν στα εργαστήρια, β) Αν βελτιώθηκαν στο ν' ακούν με προσοχή τον συνομιλητή τους, γ) Αν βελτιώθηκαν στην ακρόαση κι εφαρμογή οδηγιών, δ) Αν ανέπτυξαν μια πιο θετική εικόνα για τον εαυτό τους, ε) Αν βελτιώθηκαν στη συγκέντρωση της προσοχής τους, ζ) Αν ανέπτυξαν λογικούς συλλογισμούς κι επιχειρήματα, η) Αν ανέπτυξαν τη φαντασία τους, θ) Αν συνεργάστηκαν με τους συμμαθητές τους, ι) Αν βελτιώθηκαν στην επίλυση προβλημάτων και στη διαχείριση των συναισθημάτων τους, κ) Αν ανέπτυξαν κατανόηση για τα συναισθήματα των άλλων, λ) Αν το Πρόγραμμα συνέβαλε στην αύξηση του ενδιαφέροντος για συμμετοχή στην τάξη, στη δημιουργία θετικού κλίματος και στη μείωση συγκρούσεων και τέλος, μ) Αν ο εκπαιδευτικός επιθυμούσε να υλοποιήσει το Πρόγραμμα ξανά την επόμενη χρονιά.

#### 4.3.2. ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ/ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από τους 25 εκπαιδευτικούς της Ομάδας Παρέμβασης αμέσως μετά την ολοκλήρωση του Προγράμματος και παραδόθηκε στην ερευνήτρια μαζί με την Κλίμακα Αξιολόγησης των Δεξιοτήτων Κοινωνικής Μάθησης και τα Έντυπα Υλοποίησης κι Αξιολόγησης Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής. Το ερωτηματολόγιο έδωσε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν οι ίδιοι την αποτελεσματικότητα του Προγράμματος, ενώ τα δεδομένα που συλλέχτηκαν αναλύονται και σχολιάζονται στα επόμενα κεφάλαια της διατριβής.

## **Δ' ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

### **ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**



## ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

- Η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του προγράμματος IBM SPSS 25.0 ( IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25).
- Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων και τις συγκρίσεις μεταξύ των αξιολογήσεων που παρείχαν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές του δείγματος εφαρμόστηκαν μέθοδοι της Περιγραφικής κι Επαγωγικής Στατιστικής.
- Για την περιγραφή των δημογραφικών στοιχείων των μαθητών και των αξιολογήσεων των εκπαιδευτικών κατασκευάστηκαν πίνακες κατανομής συχνοτήτων και οι απαντήσεις στις ερωτήσεις τύπου Likert παρουσιάστηκαν με τις αντίστοιχες τιμές του μέσου όρου (Μ.Ο.), της τυπικής απόκλισης (Τ.Α.), της διαμέσου τιμής (Δ.) και του εύρους (Ε.).
- Για τη διενέργεια συγκρίσεων ή συσχετίσεων των αξιολογήσεων των εκπαιδευτικών για τους μαθητές του δείγματος με βάση τα δημογραφικά στοιχεία τους εφαρμόστηκαν μέθοδοι της Επαγωγικής Στατιστικής. Αρχικά, δημιουργήθηκαν έντεκα συγκεντρωτικοί δείκτες για τις κλίμακες Likert που αντιστοιχούν στις δεξιότητες. Οι τιμές των δεικτών αυτών υπολογίστηκαν για κάθε έναν μαθητή του δείγματος ως οι μέσοι όροι των απαντήσεων που δόθηκαν στα στοιχεία των αντίστοιχων ερωτήσεων. Οι δείκτες αυτοί ελέγχθηκαν ως προς την αξιοπιστία τους με τον υπολογισμό του συντελεστή Cronbach's alpha (Cronbach, 1951:297-334). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας (Πίνακας 1) έδειξαν ότι και οι έντεκα δείκτες είναι εξαιρετικά αξιόπιστοι (Cronbach's alpha > 0,9) με τιμές του συντελεστή Cronbach's alpha μεγαλύτερες του 0,7, όπως ορίζει η βιβλιογραφία (Cortina, 1993:98-104).
- Η κανονικότητα των τιμών των δεικτών διερευνήθηκε με την εφαρμογή του ελέγχου Kolmogorov-Smirnov και του ελέγχου Shapiro-Wilks. Για τη σύγκριση των δεικτών αυτών μεταξύ της Ομάδας Παρέμβασης και της Ομάδας Ελέγχου εφαρμόστηκε ο έλεγχος t-test για τις περιπτώσεις που υπήρχε κανονική κατανομή και Mann-Whitney για τις περιπτώσεις που δεν υπήρχε κανονική κατανομή. Επιπροσθέτως, εφαρμόστηκε η μέθοδος της Ανάλυσης Συνδιακύμανσης (ANCOVA) για τη διερεύνηση ύπαρξης διαφορών στις αξιολογήσεις των δεξιοτήτων των μαθητών μεταξύ της Ομάδας Παρέμβασης και της Ομάδας Ελέγχου, λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη την επίδραση μεμονωμένων δημογραφικών και άλλων στοιχείων των παιδιών στις αξιολογήσεις αυτές. Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε η Βηματική Γραμμική Παλινδρόμηση (Stepwise

Regression) για τον προσδιορισμό ενός μοντέλου που θα περιγράφει τη σχέση μεταξύ της αξιολόγησης μίας δεξιότητας και των δημογραφικών και άλλων στοιχείων των παιδιών.

- Για το Ερωτηματολόγιο Υλοποίησης κι Αξιολόγησης Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής, η στατιστική επεξεργασία περιλάμβανε την περιγραφή των δεδομένων με τη μορφή πινάκων κατανομής συχνοτήτων και τη διερεύνηση ύπαρξης συσχετίσεων μεταξύ στοιχείων του ερωτηματολογίου με τον έλεγχο ανεξαρτησίας και ομοιογένειας του Pearson ( $\chi^2$ -test).

- Για το Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης του Εκπαιδευτικού, η στατιστική επεξεργασία περιλάμβανε την περιγραφή των δεδομένων με τη μορφή πινάκων κατανομής συχνοτήτων.

- Οι στατιστικοί έλεγχοι πραγματοποιήθηκαν σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ( $\alpha=0,05$ ).

**Πίνακας 1.** Έλεγχος αξιοπιστίας των κλιμάκων Likert των δεξιοτήτων

Δεξιότητες	Πλήθος Στοιχείων	Αξιολόγηση	Cronbach's Alpha
Ενεργητική ακρόαση	5	Αρχική	0,91
		Τελική	0,94
Προσαρμογή σε οδηγίες	5	Αρχική	0,95
		Τελική	0,97
Αυτοεκτίμηση	6	Αρχική	0,92
		Τελική	0,93
Αυτορρύθμιση	6	Αρχική	0,97
		Τελική	0,98
Συγκλίνουσα - Αποκλίνουσα σκέψη	6	Αρχική	0,95
		Τελική	0,96
Προσοχή	6	Αρχική	0,95
		Τελική	0,95
Καινοτομία - Δημιουργικότητα	6	Αρχική	0,95
		Τελική	0,96

Συμμετοχή σε ομάδες - Συνεργασία	7	Αρχική	0,95
		Τελική	0,95
Μεταγνώση	7	Αρχική	0,97
		Τελική	0,98
Προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα	7	Αρχική	0,96
		Τελική	0,96
Ενσυναίσθηση	6	Αρχική	0,96
		Τελική	0,96

## 1. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΑΡΧΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

### 1.1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΛΛΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 573 μαθητές δημοτικών σχολείων του νομού Θεσσαλονίκης. Από αυτούς, όπως ήδη αναφέρθηκε, οι 382 μαθητές ανήκαν στην Ομάδα Παρέμβασης και οι 191 στην Ομάδα Ελέγχου. Από το σύνολο των μαθητών του δείγματος, οι 275 μαθητές ήταν αγόρια (48%) και οι 298 (52%) κορίτσια. Επίσης, από αυτούς οι 332 μαθητές γεννήθηκαν το 2007 και φοιτούσαν στη ΣΤ΄ τάξη (57,9%) και οι 241 μαθητές γεννήθηκαν το 2008 και φοιτούσαν στην Ε΄ τάξη (42,1%). Επιπλέον, τα 524 από τα παιδιά του δείγματος ήταν ελληνικής εθνικότητας (92,3%) και τα 44 (7,7%) άλλης.

Ως προς το επίπεδο κατανόησης της ελληνικής γλώσσας, από τους 573 μαθητές του δείγματος, το 0,2% δεν κατανοούσαν καθόλου την ελληνική γλώσσα, το 0,2% την κατανοούσαν ελάχιστα, το 3,2% την κατανοούσαν μέτρια, το 15,5% την κατανοούσαν πολύ καλά και το 81% την κατανοούσαν άριστα.

Ως προς το επίπεδο ομιλίας της ελληνικής γλώσσας, από τους 573 μαθητές του δείγματος, το 0,2% δεν τη μιλούσε καθόλου, το 6,3% τη μιλούσε μέτρια, το 21,4% τη μιλούσε πολύ καλά, το 72,1% τη μιλούσε άριστα, ενώ δε βρέθηκε κανένας μαθητής που μιλούσε την ελληνική γλώσσα ελάχιστα.

Ως προς το επίπεδο γραφής της ελληνικής γλώσσας, από τους 573 μαθητές του δείγματος, το 0,4% δεν έγραφε καθόλου, το 1,1% έγραφε ελάχιστα, το 14,1% έγραφε μέτρια, το 29,3% έγραφε πολύ καλά και το 55,2% έγραφε άριστα.

Ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα, από τους 573 μαθητές του δείγματος, το 2,6% των πατεράδων τους είναι απόφοιτοι δημοτικού, το 8,4% απόφοιτοι γυμνασίου, το 32,3% απόφοιτοι λυκείου, το 10,4% έχουν ανώτερη εκπαίδευση, το 42,9% έχουν τριτοβάθμια εκπαίδευση και το 3,5% έχουν μεταπτυχιακές σπουδές.

Ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας, από τους 573 μαθητές του δείγματος, το 1,5% των μητέρων τους είναι απόφοιτες δημοτικού, το 5,6% απόφοιτες γυμνασίου, το 26,8% απόφοιτες λυκείου, το 13,5% έχουν ανώτερη εκπαίδευση, το 47,6% έχουν τριτοβάθμια εκπαίδευση και το 4,9% έχουν μεταπτυχιακές σπουδές.

Ως προς την οικογενειακή κατάσταση των γονέων, από τους 573 μαθητές του δείγματος, το 89% των γονέων τους είναι έγγαμοι, το 0,2% είναι άγαμοι, το 8,7% είναι διαζευγμένοι και το 2,1% ανήκουν σε άλλη κατηγορία.

Ως προς τον αριθμό των αδελφών που υπάρχουν στην οικογένεια, από τους 573 μαθητές του δείγματος, το 45,7% έχει έναν αδελφό/ή, το 39% έχει δύο αδέρφια, το 10,5% έχει τρία αδέρφια, το 3,4% έχει τέσσερα αδέρφια, το 1,2% έχει πέντε αδέρφια και το 0,2% έχει οχτώ αδέρφια. Από τους 573 μαθητές οι 68 δεν έχουν καθόλου αδέρφια.

Ως προς τη σειρά γεννήσεως, από τους 573 μαθητές του δείγματος, το 50,9% είναι πρώτα στη σειρά γεννήσεως, το 35,1% είναι δεύτερα, το 10,1% είναι τρίτα, το 2,5% είναι τέταρτα και πάνω στη σειρά, ενώ το 1,4% είναι δίδυμα.

Ως προς τη λειτουργικότητα του σχολείου, από τους 573 μαθητές του δείγματος, το 7,3% των μαθητών φοιτούν σε εξαθέσια σχολεία, το 3,3% σε εντεκαθέσια, το 31,3% σε δωδεκαθέσια, το 25,7% σε δεκατριθέσια, το 14% σε δεκατετραθέσια, το 12,7% σε δεκαπενταθέσια, το 3,5% σε δεκαεξαθέσια και το 2,3% σε δεκαεννιαθέσια σχολεία.

Ως προς τον αριθμό μαθητών της τάξης, από τους 573 μαθητές του δείγματος, το 5,9% φοιτά σε τάξεις με 13 μαθητές, το 1,6% σε τάξεις με 14 μαθητές, το 1,6% σε τάξεις με 15 μαθητές, το 9,9% σε τάξεις με 16 μαθητές, το 19,9% σε τάξεις με 17 μαθητές, το 11,2% σε τάξεις με 18 μαθητές, το 4,5% σε τάξεις με 19 μαθητές, το 5,8% σε τάξεις με 20 μαθητές, το 8,7% σε τάξεις με 21 μαθητές, το 3,7% σε τάξεις με 22 μαθητές, το 8,2% σε τάξεις με 23 μαθητές, το 6,6% σε τάξεις με 24 μαθητές και το 12,4% σε τάξεις με 25 μαθητές.

## **1.2.ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΟΜΑΔΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ**

Στον παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται οι αρχικές αξιολογήσεις των μαθητών για την Ομάδα Παρέμβασης και για την Ομάδα Ελέγχου. Η στατιστική σύγκριση μεταξύ των δύο ομάδων για κάθε μία δεξιότητα έδειξε ότι δεν παρουσιάζεται καμία στατιστικά σημαντική διαφορά κατά την αρχική αξιολόγηση ( $p > 0,05$ ). Το γεγονός αυτό υποδεικνύει ότι οι δύο ομάδες μαθητών εκδήλωναν με παρόμοια συχνότητα τις αντίστοιχες δεξιότητες στην αρχή της έρευνας (Πίνακας 2).

**Πίνακας 2.** Σύγκριση των αρχικών αξιολογήσεων των μαθητών μεταξύ της Ομάδας Παρέμβασης και της Ομάδας Ελέγχου ως προς τις δεξιότητες (Μ.Ο.: Μέσος Όρος, Τ.Α.: Τυπική Απόκλιση, Δ.: Διάμεσος, Ε.: Εύρος)

Δεξιότητες	ΟΜΑΔΑ	Μ.Ο	Τ.Α.	Δ.	Ε.	Z	p
Ενεργητική ακρόαση	Ελέγχου	5,50	1,14	5,60	5,00	-0,84	<b>0,40</b>
	Παρέμβασης	5,59	1,11	5,80	5,20		
Προσαρμογή σε οδηγίες	Ελέγχου	5,65	1,26	6,00	5,40	-1,40	<b>0,16</b>
	Παρέμβασης	5,49	1,29	5,80	6,00		
Αυτοεκτίμηση	Ελέγχου	5,40	1,11	5,50	5,00	-1,03	<b>0,31</b>
	Παρέμβασης	5,47	1,18	5,67	5,33		
Αυτορρύθμιση	Ελέγχου	5,16	1,40	5,50	6,00	-0,92	<b>0,36</b>
	Παρέμβασης	5,01	1,50	5,33	6,00		
Συγκλίνουσα - Αποκλίνουσα σκέψη	Ελέγχου	5,05	1,19	5,00	5,17	-0,62	<b>0,53</b>
	Παρέμβασης	5,07	1,33	5,17	6,00		
Προσοχή	Ελέγχου	5,25	1,29	5,50	5,83	-0,04	<b>0,97</b>
	Παρέμβασης	5,23	1,33	5,50	5,83		
Καινοτομία - Δημιουργικότητα	Ελέγχου	5,13	1,16	5,33	5,33	-0,10	<b>0,92</b>
	Παρέμβασης	5,09	1,33	5,33	5,83		
Συμμετοχή σε ομάδες - Συνεργασία	Ελέγχου	5,41	1,17	5,57	5,00	-0,35	<b>0,72</b>
	Παρέμβασης	5,42	1,26	5,71	4,86		
Μεταγνώση	Ελέγχου	5,10	1,26	5,29	5,57	-0,05	<b>0,96</b>
	Παρέμβασης	5,04	1,44	5,29	6,00		
Προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα	Ελέγχου	5,43	1,11	5,57	4,71	-0,18	<b>0,86</b>
	Παρέμβασης	5,38	1,24	5,57	5,43		
Ενσυναίσθηση	Ελέγχου	5,63	1,14	6,00	5,83	-0,99	<b>0,32</b>
	Παρέμβασης	5,54	1,17	5,83	5,67		

Η στατιστική σύγκριση μεταξύ της Ομάδας Παρέμβασης και της Ομάδας Ελέγχου έδειξε ότι δεν παρουσιάζεται καμία στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p > 0,05$ ) κατά την αρχική αξιολόγηση στις κάτωθι δεξιότητες: ενεργητική ακρόαση, προσαρμογή σε οδηγίες, αυτοεκτίμηση, αυτορρύθμιση, συγκλίνουσα/αποκλίνουσα σκέψη, προσοχή, καινοτομία/δημιουργικότητα, συμμετοχή σε ομάδες/συνεργασία, μεταγνώση, προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα και ενσυναίσθηση.

## 2. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΑΡΧΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΕΛΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

### 2.1. ΑΡΧΙΚΗ ΚΑΙ ΤΕΛΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται η αρχική και τελική αξιολόγηση των μαθητών για το σύνολο του δείγματος της έρευνας ως προς τις έντεκα δεξιότητες κοινωνικής μάθησης που μελετώνται στην παρούσα έρευνα. Σύμφωνα με τις τιμές των μέσων όρων και των διαμέσων τιμών, παρατηρείται ότι οι μαθητές του δείγματος αξιολογήθηκαν με μεγαλύτερο βαθμό στην τελική αξιολόγηση συγκριτικά με την αρχική αξιολόγηση σε όλες τις δεξιότητες κοινωνικής μάθησης (Πίνακας 3).

**Πίνακας 3.** Αξιολόγηση των μαθητών ως προς τις δεξιότητες

Αξιολόγηση	Αρχική αξιολόγηση				Τελική αξιολόγηση				Z	p
	M.O.	T.A.	Δ.	E.	M.O.	T.A.	Δ.	E.		
Ενεργητική ακρόαση	5,56	1,12	5,80	5,20	5,95	1,03	6,00	5,80	-10,40	<0,001
Προσαρμογή σε οδηγίες	5,55	1,28	5,80	6,00	5,88	1,20	6,20	5,60	-9,39	<0,001
Αυτοεκτίμηση	5,45	1,16	5,67	5,33	5,82	1,06	6,00	5,17	-10,83	<0,001
Αυτορρύθμιση	5,06	1,47	5,33	6,00	5,53	1,35	5,83	5,83	-11,81	<0,001
Συγκλίνουσα - Αποκλίνουσα σκέψη	5,06	1,29	5,17	6,00	5,58	1,22	5,83	5,67	-12,71	<0,001
Προσοχή	5,23	1,32	5,50	5,83	5,67	1,22	5,83	5,50	-11,45	<0,001
Καινοτομία - Δημιουργικότητα	5,10	1,28	5,33	5,83	5,63	1,18	5,83	5,67	-12,71	<0,001
Συμμετοχή σε ομάδες - Συνεργασία	5,41	1,23	5,71	5,00	5,92	1,08	6,17	5,50	-12,56	<0,001

Μεταγνώση	5,06	1,39	5,29	6,00	5,55	1,26	5,71	6,00	-12,38	<0,001
Προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα	5,40	1,20	5,57	5,43	5,86	1,10	6,00	5,29	-12,52	<0,001
Ενσυναίσθηση	5,57	1,16	5,83	5,83	6,05	1,03	6,33	5,67	-12,14	<0,001

Ο μέσος όρος της βαθμολογίας του συνόλου του δείγματος ήταν κατά στατιστικώς σημαντικό τρόπο μεγαλύτερος κατά την τελική αξιολόγηση συγκριτικά με την αρχική αξιολόγηση ( $p < 0,01$ ) στις κάτωθι δεξιότητες: ενεργητική ακρόαση, προσαρμογή σε οδηγίες, αυτοεκτίμηση, αυτορρύθμιση, συγκλίνουσα/αποκλίνουσα σκέψη, προσοχή, καινοτομία/δημιουργικότητα, συμμετοχή σε ομάδες/συνεργασία, μεταγνώση, προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα και ενσυναίσθηση.

## 2.2. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΗΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Σύμφωνα με τις τιμές των μέσων όρων και των διαμέσων τιμών, παρατηρείται ότι οι μαθητές της Ομάδας Παρέμβασης αξιολογήθηκαν με μεγαλύτερο βαθμό στην τελική αξιολόγηση συγκριτικά με την αρχική αξιολόγηση σε όλες τις δεξιότητες κοινωνικής μάθησης (Πίνακας 4).

**Πίνακας 4.** Σύγκριση μεταξύ των αρχικών και τελικών αξιολογήσεων των μαθητών της Ομάδας Παρέμβασης ως προς τις δεξιότητες

Δεξιότητες	Αξιολόγηση	M.O.	T.A.	Δ.	E.	Z	p
Ενεργητική ακρόαση	Αρχική	5,59	1,11	5,80	5,20	-8,85	<0,001
	Τελική	5,99	1,03	6,10	5,80		
Προσαρμογή σε οδηγίες	Αρχική	5,49	1,29	5,80	6,00	-8,96	<0,001
	Τελική	5,90	1,17	6,20	5,60		
Αυτοεκτίμηση	Αρχική	5,47	1,18	5,67	5,33	-9,63	<0,001
	Τελική	5,88	1,02	6,08	5,17		



Αυτορρύθμιση	Αρχική	5,01	1,50	5,33	6,00	-10,52	<0,001
	Τελική	5,54	1,36	6,00	5,83		
Συγκλίνουσα - Αποκλίνουσα σκέψη	Αρχική	5,07	1,33	5,17	6,00	-11,34	<0,001
	Τελική	5,65	1,22	5,83	5,67		
Προσοχή	Αρχική	5,23	1,33	5,50	5,83	-10,46	<0,001
	Τελική	5,73	1,20	6,00	5,50		
Καινοτομία - Δημιουργικότητα	Αρχική	5,09	1,33	5,33	5,83	-11,64	<0,001
	Τελική	5,70	1,16	5,83	5,67		
Συμμετοχή σε ομάδες - Συνεργασία	Αρχική	5,42	1,26	5,71	4,86	-10,52	<0,001
	Τελική	5,95	1,07	6,17	5,50		
Μεταγνώση	Αρχική	5,04	1,44	5,29	6,00	-11,41	<0,001
	Τελική	5,62	1,25	5,86	6,00		
Προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα	Αρχική	5,38	1,24	5,57	5,43	-11,11	<0,001
	Τελική	5,88	1,11	6,07	5,29		
Ενσυναίσθηση	Αρχική	5,54	1,17	5,83	5,67	-10,42	<0,001
	Τελική	6,07	1,00	6,33	5,50		

Οι βαθμολογίες της Ομάδας Παρέμβασης ήταν σημαντικά μεγαλύτερες ( $p < 0,001$ ) μετά την εφαρμογή του προγράμματος συγκριτικά με τις αντίστοιχες τιμές πριν την εφαρμογή του στις κάτωθι δεξιότητες: ενεργητική ακρόαση, προσαρμογή σε οδηγίες, αυτοεκτίμηση, αυτορρύθμιση, συγκλίνουσα / αποκλίνουσα σκέψη, προσοχή, καινοτομία / δημιουργικότητα, συμμετοχή σε ομάδες / συνεργασία, μεταγνώση, προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα και ενσυναίσθηση.

### **2.3. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΤΕΛΙΚΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΕΛΕΓΧΟΥ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης, οι δύο ομάδες μαθητών παρουσιάζουν σημαντική διαφορά ως προς την αξιολόγηση της συγκλίνουσας-αποκλίνουσας σκέψης ( $Z = -2,22$ ,  $p = 0,03$ ) και ως προς την αξιολόγηση της καινοτομίας-δημιουργικότητας ( $Z = -2,20$ ,  $p = 0,03$ ) (Πίνακας 5).

**Πίνακας 5.** Σύγκριση των τελικών αξιολογήσεων των μαθητών μεταξύ της Ομάδας Παρέμβασης και της Ομάδας Ελέγχου ως προς τις δεξιότητες

Συμπεριφορές - Δεξιότητες	ΟΜΑΔΑ	Μ.Ο.	Τ.Α.	Δ.	Ε.	Z	p
Ενεργητική ακρόαση	Ελέγχου	5,85	1,04	6,00	3,80	-1,81	<b>0,07</b>
	Παρέμβασης	5,99	1,03	6,10	5,80		
Προσαρμογή σε οδηγίες	Ελέγχου	5,83	1,27	6,40	5,40	-0,33	<b>0,74</b>
	Παρέμβασης	5,90	1,17	6,20	5,60		
Αυτοεκτίμηση	Ελέγχου	5,69	1,12	5,83	4,17	-1,81	<b>0,07</b>
	Παρέμβασης	5,88	1,02	6,08	5,17		
Αυτορρύθμιση	Ελέγχου	5,50	1,33	5,83	5,33	-0,43	<b>0,67</b>
	Παρέμβασης	5,54	1,36	6,00	5,83		
Συγκλίνουσα - αποκλίνουσα σκέψη	Ελέγχου	5,43	1,22	5,67	5,17	-2,22	<b>0,03</b>
	Παρέμβασης	5,65	1,22	5,83	5,67		
Προσοχή	Ελέγχου	5,53	1,24	5,83	5,33	-1,93	<b>0,05</b>
	Παρέμβασης	5,73	1,20	6,00	5,50		
Καινοτομία - Δημιουργικότητα	Ελέγχου	5,47	1,21	5,67	5,33	-2,20	<b>0,03</b>
	Παρέμβασης	5,70	1,16	5,83	5,67		
Συμμετοχή σε ομάδες - Συνεργασία	Ελέγχου	5,86	1,09	6,17	5,33	-1,14	<b>0,26</b>
	Παρέμβασης	5,95	1,07	6,17	5,50		
Μεταγνώση	Ελέγχου	5,42	1,29	5,57	5,57	-1,82	<b>0,07</b>
	Παρέμβασης	5,62	1,25	5,86	6,00		
Προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα	Ελέγχου	5,81	1,09	6,00	4,71	-0,96	<b>0,34</b>
	Παρέμβασης	5,88	1,11	6,07	5,29		
Ενσυναίσθηση	Ελέγχου	6,01	1,11	6,33	5,67	-0,12	<b>0,91</b>
	Παρέμβασης	6,07	1,00	6,33	5,50		

Συγκεκριμένα, οι μαθητές της Ομάδας Παρέμβασης αξιολογήθηκαν με υψηλότερο βαθμό για τη συγκλίνουσα-αποκλίνουσα σκέψη (Μ.Ο.=5,65, Τ.Α.=1,22) από τους μαθητές της Ομάδας Ελέγχου (Μ.Ο.=5,43, Τ.Α.=1,22).

Παρόμοια, οι μαθητές της Ομάδας Παρέμβασης αξιολογήθηκαν με υψηλότερο βαθμό για την καινοτομία-δημιουργικότητα» (Μ.Ο.=5,70, Τ.Α.=1,16) από τους μαθητές της Ομάδας Ελέγχου (Μ.Ο.=5,47, Τ.Α.=1,21). Δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις κάτωθι δεξιότητες ( $p>0,05$ ): ενεργητική ακρόαση, προσαρμογή σε οδηγίες, αυτοεκτίμηση, αυτορρύθμιση, προσοχή, συμμετοχή σε ομάδες / συνεργασία, μεταγνώση, προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα, ενσυναίσθηση.

#### 2.4. ΜΕΤΑΒΟΛΗ (ΒΕΛΤΙΩΣΗ) ΜΕΤΑΞΥ ΤΗΣ ΑΡΧΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΕΛΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ

Τα αποτελέσματα των στατιστικών συγκρίσεων δείχνουν ότι η Ομάδα Παρέμβασης και η Ομάδα Ελέγχου παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική μεταβολή στις οκτώ από τις έντεκα δεξιότητες και συγκεκριμένα στην προσαρμογή σε οδηγίες ( $Z=-3,30$ ,  $p<0,001$ ), στην αυτορρύθμιση ( $Z=-2,66$ ,  $p<0,01$ ), στη συγκλίνουσα-αποκλίνουσα σκέψη ( $Z=-3,25$ ,  $p<0,01$ ), στην προσοχή ( $Z=-2,77$ ,  $p<0,01$ ), στην καινοτομία-δημιουργικότητα ( $Z=-4,10$ ,  $p<0,01$ ), στη μεταγνώση ( $Z=-3,42$ ,  $p<0,01$ ), στην προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα ( $Z=-2,30$ ,  $p=0,02$ ) και στην ενσυναίσθηση ( $Z=-2,02$ ,  $p=0,04$ ). Η μεταβολή (βελτίωση) μεταξύ της τελικής και της αρχικής αξιολόγησης των μαθητών της Ομάδας Παρέμβασης, κατά μέσο όρο, είναι υψηλότερη στις παραπάνω οκτώ δεξιότητες (Πίνακας 6).

**Πίνακας 6.** Σύγκριση της μεταβολής των αξιολογήσεων των μαθητών μεταξύ της Ομάδας Παρέμβασης και της Ομάδας Ελέγχου ως προς τις δεξιότητες

Δεξιότητες	ΟΜΑΔΑ	Μ.Ο.	Τ.Α.	Δ.	Ε.	Z	p
Ενεργητική ακρόαση	Ελέγχου	0,35	0,82	0,20	4,60	-1,04	<b>0,30</b>
	Παρέμβασης	0,40	0,86	0,40	6,00		
Προσαρμογή σε οδηγίες	Ελέγχου	0,18	0,79	0,00	5,40	-3,30	<b>&lt;0,01</b>
	Παρέμβασης	0,40	0,84	0,40	5,40		
Αυτοεκτίμηση	Ελέγχου	0,29	0,75	0,17	5,50	-1,95	<b>0,05</b>
	Παρέμβασης	0,41	0,79	0,33	5,00		
Αυτορρύθμιση	Ελέγχου	0,34	0,83	0,17	5,17	-2,66	<b>&lt;0,01</b>
	Παρέμβασης	0,53	0,93	0,50	6,67		
Συγκλίνουσα - Αποκλίνουσα σκέψη	Ελέγχου	0,38	0,84	0,33	5,67	-3,25	<b>&lt;0,01</b>
	Παρέμβασης	0,58	0,91	0,58	6,50		
Προσοχή	Ελέγχου	0,28	0,79	0,17	5,83	-2,77	<b>&lt;0,01</b>
	Παρέμβασης	0,50	0,87	0,50	5,83		
Καινοτομία - Δημιουργικότητα	Ελέγχου	0,34	0,89	0,33	5,83	-4,10	<b>&lt;0,01</b>

	Παρέμβασης	0,61	0,90	0,50	6,83		
Συμμετοχή σε ομάδες - Συνεργασία	Ελέγχου	0,46	0,85	0,33	5,62	-1,78	<b>0,08</b>
	Παρέμβασης	0,53	0,95	0,43	6,74		
Μεταγνώση	Ελέγχου	0,32	0,86	0,29	6,00	-3,42	<b>&lt;0,01</b>
	Παρέμβασης	0,58	0,91	0,57	6,71		
Προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα	Ελέγχου	0,38	0,84	0,43	5,71	-2,30	<b>0,02</b>
	Παρέμβασης	0,51	0,85	0,43	7,14		
Ενσυναίσθηση	Ελέγχου	0,39	0,82	0,17	5,33	-2,02	<b>0,04</b>
	Παρέμβασης	0,53	0,91	0,50	7,00		

Η Ομάδα Παρέμβασης δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική μεταβολή μεταξύ της τελικής κι αρχικής αξιολόγησης συγκριτικά με την Ομάδα Ελέγχου στις κάτωθι δεξιότητες: ενεργητική ακρόαση, αυτοεκτίμηση, συμμετοχή σε ομάδες/συνεργασία ( $p>0,05$ ).

### **3. ΜΕΤΑΒΟΛΗ (ΒΕΛΤΙΩΣΗ) ΜΕΤΑΞΥ ΤΗΣ ΑΡΧΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΕΛΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ**

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της Ανάλυσης Συνδιακύμανσης (ANCOVA) που εφαρμόστηκε για τη διερεύνηση διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων παιδιών (Παρέμβασης κι Ελέγχου) ως προς τη μέση βελτίωση στις αξιολογήσεις των δεξιοτήτων τους μετά την εφαρμογή της παρέμβασης. Ταυτόχρονα, διερευνήθηκε η επίδραση των δημογραφικών παραγόντων στην εν λόγω βελτίωση. Συγκεκριμένα, οι δημογραφικοί παράγοντες που χρησιμοποιήθηκαν στην ανάλυση ήταν: η οικογενειακή κατάσταση των γονέων, η εκπαίδευση του πατέρα, η εκπαίδευση της μητέρας, η εθνικότητα, το πλήθος των παιδιών στην τάξη και η ικανότητα γραφής στην ελληνική γλώσσα και τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται στη συνέχεια. Ως προς τους υπόλοιπους δημογραφικούς παράγοντες: φύλο, ημερομηνία γέννησης, κατανόηση της ελληνικής γλώσσας, ομιλία της ελληνικής γλώσσας, επάγγελμα πατέρα, επάγγελμα μητέρας, αριθμός αδελφών, σειρά γέννησης παιδιού και λειτουργικότητα σχολείου, φάνηκε από την ανάλυση ότι δεν επιδρούν στη βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών μετά την εφαρμογή της παρέμβασης.

Στη συνέχεια εφαρμόστηκε η Βηματική Γραμμική Παλινδρόμηση (Stepwise Regression) για τον προσδιορισμό ενός μοντέλου που θα περιγράφει τη σχέση μεταξύ της αξιολόγησης μίας δεξιότητας και των δημογραφικών και άλλων στοιχείων των παιδιών και συγκεκριμένα της οικογενειακής κατάστασης των γονέων, της εκπαίδευσης του πατέρα, της εκπαίδευσης της μητέρας, της εθνικότητας, του πλήθους των παιδιών στην τάξη και της ικανότητας γραφής στην ελληνική γλώσσα.

#### **3.1. ΕΛΕΓΧΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ**

Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα ομαδοποιήθηκαν ως προς την οικογενειακή κατάσταση των γονέων τους σε δύο ομάδες: 1-έγγαμοι και 0-άλλο (άγαμοι, διαζευγμένοι, άλλο). Στη συνέχεια καταγράφονται τα ευρήματα της ανάλυσης σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.

**Πίνακας 7.** Αποτελέσματα της Ανάλυσης Συνδιακύμανσης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση μιας δεξιότητας μετά την παρέμβαση, ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και συμμεταβλητή την οικογενειακή κατάσταση

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	F	p	β
A. Ενεργητική Ακρόαση			
Ομάδα	F(1,562)=0,21	<b>p=0,65</b>	0,03
Οικογενειακά Κατάσταση	F(1,562)=9,49	<b>p&lt;0,01</b>	-0,35
B. Προσαρμογή σε Οδηγίες			
Ομάδα	F(1,562)=8,48	<b>p&lt;0,01</b>	0,22
Οικογενειακά Κατάσταση	F(1,562)=4,94	<b>p=0,03</b>	-0,25
Γ. Αυτοεκτίμηση			
Ομάδα	F(1,562)=2,28	<b>p=0,13</b>	0,11
Οικογενειακά Κατάσταση	F(1,562)=5,49	<b>p=0,02</b>	-0,25
Δ. Αυτορρύθμιση			
Ομάδα	F(1,562)=4,42	<b>p=0,04</b>	0,17
Οικογενειακά Κατάσταση	F(1,562)=4,43	<b>p=0,04</b>	-0,25
Ε. Συγκλίνουσα- Αποκλίνουσα Σκέψη			
Ομάδα	F(1,562)=5,65	<b>p=0,02</b>	0,19
Οικογενειακά Κατάσταση	F(1,562)=4,52	<b>p=0,03</b>	-0,25
ΣΤ. Προσοχή			
Ομάδα	F(1,562)=7,54	<b>p&lt;0,01</b>	0,21
Οικογενειακά Κατάσταση	F(1,562)=7,21	<b>p&lt;0,01</b>	-0,30
Z. Καινοτομία – Δημιουργικότητα			
Ομάδα	F(1,562)=9,79	<b>p&lt;0,01</b>	0,25
Οικογενειακά Κατάσταση	F(1,562)=5,24	<b>p=0,02</b>	-0,27
Η. Συμμετοχή σε Ομάδες – Συνεργασία			
Ομάδα	F(1,562)=0,44	<b>p=0,51</b>	0,06
Οικογενειακά Κατάσταση	F(1,562)=6,57	<b>p=0,01</b>	-0,32
Θ. Μεταγνώση			
Ομάδα	F(1,562)=9,10	<b>p&lt;0,01</b>	0,24
Οικογενειακά Κατάσταση	F(1,562)=9,81	<b>p&lt;0,01</b>	-0,37
Ι. Προσωπική και Κοινωνική Υπευθυνότητα			
Ομάδα	F(1,562)=2,47	<b>p=0,12</b>	0,12
Οικογενειακά Κατάσταση	F(1,562)=15,51	<b>p&lt;0,001</b>	-0,45
Κ. Ενσυναίσθηση			
Ομάδα	F(1,562)=2,61	<b>p=0,11</b>	0,13
Οικογενειακά Κατάσταση	F(1,562)=7,24	<b>p&lt;0,01</b>	-0,32

Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [F(1,562)=8,48, p<0,01] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα προσαρμογή σε οδηγίες μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση της οικογενειακής κατάστασης. Η οικογενειακή κατάσταση συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής [F(1,562)=4,94, p=0,03] και συγκεκριμένα τα παιδιά που προέρχονται από έγγαμους γονείς να παρουσιάζουν μικρότερη βελτίωση ( $\beta=-0,25$ ) από τα παιδιά που προέρχονται από γονείς που είναι άγαμοι, διαζευγμένοι ή άλλης οικογενειακής κατάστασης.

Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [F(1,562)=4,42, p=0,04] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα αυτορρύθμιση μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση της οικογενειακής κατάστασης. Η οικογενειακή κατάσταση συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής [F(1,562)=4,43, p=0,04] και συγκεκριμένα τα παιδιά που προέρχονται από έγγαμους γονείς να παρουσιάζουν μικρότερη βελτίωση ( $\beta=-0,25$ ) από τα παιδιά που προέρχονται από γονείς που είναι άγαμοι, διαζευγμένοι ή άλλης οικογενειακής κατάστασης.

Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [F(1,562)=5,65, p=0,02] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα συγκλίνουσα-αποκλίνουσα σκέψη μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση της οικογενειακής κατάστασης. Η οικογενειακή κατάσταση συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής [F(1,562)=4,52, p=0,03] και συγκεκριμένα τα παιδιά που προέρχονται από έγγαμους γονείς να παρουσιάζουν μικρότερη βελτίωση ( $\beta=-0,25$ ) από τα παιδιά που προέρχονται από γονείς που είναι άγαμοι, διαζευγμένοι ή άλλης οικογενειακής κατάστασης.

Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [F(1,562)=7,54, p<0,01] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα προσοχή μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση της οικογενειακής κατάστασης. Η οικογενειακή κατάσταση συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής [F(1,562)=7,21, p<0,01] και συγκεκριμένα τα παιδιά που προέρχονται από έγγαμους γονείς να παρουσιάζουν μικρότερη βελτίωση ( $\beta=-0,30$ ) από τα παιδιά που προέρχονται από γονείς που είναι άγαμοι, διαζευγμένοι ή άλλης οικογενειακής κατάστασης.

Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [F(1,562)=9,79, p<0,01] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα καινοτομία-δημιουργικότητα μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση της οικογενειακής κατάστασης. Η οικογενειακή κατάσταση συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής [F(1,562)=5,24, p=0,02] και συγκεκριμένα τα παιδιά που προέρχονται από έγγαμους γονείς να παρουσιάζουν μικρότερη βελτίωση ( $\beta=-0,27$ ) από τα παιδιά που προέρχονται από γονείς που είναι άγαμοι, διαζευγμένοι ή άλλης οικογενειακής κατάστασης.

Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [F(1,562)=9,10, p<0,01] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα μεταγνώση μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση της οικογενειακής κατάστασης. Η οικογενειακή κατάσταση συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής [F(1,562)=9,81, p<0,01] και συγκεκριμένα τα παιδιά που προέρχονται από έγγαμους γονείς να παρουσιάζουν

μικρότερη βελτίωση ( $\beta=-0,37$ ) από τα παιδιά που προέρχονται από γονείς που είναι άγαμοι, διαζευγμένοι ή άλλης οικογενειακής κατάστασης.

### 3.2. ΕΛΕΓΧΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ

Η εκπαίδευση του πατέρα έχει καταγραφεί σε μία εξαβάθμια κλίμακα από 1 (δημοτικό) έως 6 (μεταπτυχιακές σπουδές). Στη συνέχεια καταγράφονται τα ευρήματα της ανάλυσης σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 8.

**Πίνακας 8.** Αποτελέσματα της Ανάλυσης Συνδιακύμανσης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση μιας δεξιότητας μετά την παρέμβαση, ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και συμμεταβλητή την εκπαίδευση του πατέρα

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	F	p	$\beta$
<b>A. Ενεργητική Ακρόαση</b>			
Ομάδα	F(1,459)=3,31	<b>p=0,07</b>	0,15
Εκπαίδευση Πατέρα	F(1,459)=0,75	<b>p=0,39</b>	-0,03
<b>B. Προσαρμογή σε Οδηγίες</b>			
Ομάδα	F(1,459)=16,65	<b>p&lt;0,001</b>	0,32
Εκπαίδευση Πατέρα	F(1,459)=4,37	<b>p=0,04</b>	-0,07
<b>Γ. Αυτοεκτίμηση</b>			
Ομάδα	F(1,459)=4,81	<b>p=0,03</b>	0,17
Εκπαίδευση Πατέρα	F(1,459)=4,15	<b>p=0,04</b>	-0,06
<b>Δ. Αυτορρύθμιση</b>			
Ομάδα	F(1,459)=6,23	<b>p=0,01</b>	0,22
Εκπαίδευση Πατέρα	F(1,459)=4,99	<b>p=0,03</b>	-0,08
<b>E. Συγκλίνουσα – Αποκλίνουσα Σκέψη</b>			
Ομάδα	F(1,459)=9,23	<b>p&lt;0,01</b>	0,27
Εκπαίδευση Πατέρα	F(1,459)=3,95	<b>p&lt;0,05</b>	-0,07
<b>ΣΤ. Προσοχή</b>			
Ομάδα	F(1,459)=10,36	<b>p&lt;0,01</b>	0,26
Εκπαίδευση Πατέρα	F(1,459)=6,22	<b>p=0,01</b>	-0,08
<b>Z. Καινοτομία – Δημιουργικότητα</b>			
Ομάδα	F(1,459)=13,91	<b>p&lt;0,001</b>	0,33
Εκπαίδευση Πατέρα	F(1,459)=2,60	<b>p=0,15</b>	-0,05
<b>H. Συμμετοχή σε Ομάδες – Συνεργασία</b>			
Ομάδα	F(1,459)=1,64	<b>p=0,20</b>	0,12
Εκπαίδευση Πατέρα	F(1,459)=2,32	<b>p=0,13</b>	-0,05
<b>Θ. Μεταγνώση</b>			
Ομάδα	F(1,459)=10,99	<b>p&lt;0,01</b>	0,28
Εκπαίδευση Πατέρα	F(1,459)=5,97	<b>p=0,02</b>	-0,08
<b>I. Προσωπική και Κοινωνική Υπευθυνότητα</b>			
Ομάδα	F(1,459)=4,84	<b>p=0,03</b>	0,18
Εκπαίδευση Πατέρα	F(1,459)=1,81	<b>p=0,18</b>	-0,05
<b>K. Ενσυναίσθηση</b>			
Ομάδα	F(1,459)=7,07	<b>p&lt;0,01</b>	0,29
Εκπαίδευση Πατέρα	F(1,459)=0,21	<b>p=0,65</b>	-0,02



Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [F(1,459)=16,65,  $p<0,001$ ] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα προσαρμογή σε οδηγίες μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση της εκπαίδευσης του πατέρα. Η εκπαίδευση του πατέρα συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής [F(1,459)=4,37,  $p=0,04$ ] και συγκεκριμένα τα παιδιά των οποίων ο πατέρας έχει υψηλότερου επιπέδου σπουδές παρουσιάζουν μικρότερη βελτίωση ( $\beta=-0,07$ ) από τα παιδιά των οποίων ο πατέρας έχει χαμηλότερου επιπέδου σπουδές.

Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [F(1,459)=4,81,  $p=0,03$ ] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα αυτοεκτίμηση μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση της εκπαίδευσης του πατέρα. Η εκπαίδευση του πατέρα συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής [F(1,459)=4,15,  $p=0,04$ ] και συγκεκριμένα τα παιδιά των οποίων ο πατέρας έχει υψηλότερου επιπέδου σπουδές παρουσιάζουν μικρότερη βελτίωση ( $\beta=-0,06$ ) από τα παιδιά των οποίων ο πατέρας έχει χαμηλότερου επιπέδου σπουδές.

Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [F(1,459)=6,23,  $p=0,01$ ] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα αυτορρύθμιση μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση της εκπαίδευσης του πατέρα. Η εκπαίδευση του πατέρα συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής [F(1,459)=4,99,  $p=0,03$ ] και συγκεκριμένα τα παιδιά των οποίων ο πατέρας έχει υψηλότερου επιπέδου σπουδές παρουσιάζουν μικρότερη βελτίωση ( $\beta=-0,08$ ) από τα παιδιά των οποίων ο πατέρας έχει χαμηλότερου επιπέδου σπουδές.

Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [F(1,459)=9,23,  $p<0,01$ ] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα συγκλίνουσα/αποκλίνουσα σκέψη μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση της εκπαίδευσης του πατέρα. Η εκπαίδευση του πατέρα συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής [F(1,459)=3,95,  $p<0,05$ ] και συγκεκριμένα τα παιδιά των οποίων ο πατέρας έχει υψηλότερου επιπέδου σπουδές παρουσιάζουν μικρότερη βελτίωση ( $\beta=-0,07$ ) από τα παιδιά των οποίων ο πατέρας έχει χαμηλότερου επιπέδου σπουδές.

Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [F(1,459)=10,36,  $p<0,01$ ] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα προσοχή μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση της εκπαίδευσης του πατέρα. Η εκπαίδευση του πατέρα συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής [F(1,459)=6,22,  $p=0,01$ ] και συγκεκριμένα

τα παιδιά των οποίων ο πατέρας έχει υψηλότερου επιπέδου σπουδές παρουσιάζουν μικρότερη βελτίωση ( $\beta=-0,08$ ) από τα παιδιά των οποίων ο πατέρας έχει χαμηλότερου επιπέδου σπουδές.

Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [ $F(1,459)=10,99, p<0,01$ ] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα μεταγνώση μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση της εκπαίδευσης του πατέρα. Η εκπαίδευση του πατέρα συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής [ $F(1,459)=5,97, p=0,02$ ] και συγκεκριμένα τα παιδιά των οποίων ο πατέρας έχει υψηλότερου επιπέδου σπουδές παρουσιάζουν μικρότερη βελτίωση ( $\beta=-0,08$ ) από τα παιδιά των οποίων ο πατέρας έχει χαμηλότερου επιπέδου σπουδές.

### 3.3. ΕΛΕΓΧΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΜΗΤΕΡΑΣ

Η εκπαίδευση της μητέρας έχει καταγραφεί σε μία εξαβάθμια κλίμακα από 1 (δημοτικό) έως 6 (μεταπτυχιακές σπουδές). Στη συνέχεια καταγράφονται τα ευρήματα της ανάλυσης σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 9.

**Πίνακας 9.** Αποτελέσματα της Ανάλυσης Συνδιακύμανσης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση μιας δεξιότητας μετά την παρέμβαση, ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και συμμεταβλητή την εκπαίδευση της μητέρας

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	F	p	$\beta$
<b>A. Ενεργητική Ακρόαση</b>			
Ομάδα	F(1,463)=2,76	<b>p=0,10</b>	0,14
Εκπαίδευση Μητέρας	F(1,463)=1,26	<b>p=0,26</b>	-0,04
<b>B. Προσαρμογή σε Οδηγίες</b>			
Ομάδα	F(1,463)=14,91	<b>p&lt;0,001</b>	0,30
Εκπαίδευση Μητέρας	F(1,463)=12,59	<b>p&lt;0,001</b>	-0,12
<b>Γ. Αυτοεκτίμηση</b>			
Ομάδα	F(1,463)=5,60	<b>p=0,02</b>	0,18
Εκπαίδευση Μητέρας	F(1,463)=9,46	<b>p&lt;0,01</b>	-0,10
<b>Δ. Αυτορρύθμιση</b>			
Ομάδα	F(1,463)=6,97	<b>p&lt;0,01</b>	0,22
Εκπαίδευση Μητέρας	F(1,463)=9,83	<b>p&lt;0,01</b>	-0,11
<b>E. Συγκλίνουσα – Αποκλίνουσα Σκέψη</b>			
Ομάδα	F(1,463)=10,65	<b>p&lt;0,01</b>	0,29
Εκπαίδευση Μητέρας	F(1,463)=5,06	<b>p=0,03</b>	-0,08
<b>ΣΤ. Προσοχή</b>			
Ομάδα	F(1,463)=11,09	<b>p&lt;0,01</b>	0,27
Εκπαίδευση Μητέρας	F(1,463)=8,28	<b>p&lt;0,01</b>	-0,10
<b>Z. Καινοτομία – Δημιουργικότητα</b>			
Ομάδα	F(1,463)=15,06	<b>p&lt;0,001</b>	0,34
Εκπαίδευση Μητέρας	F(1,463)=2,17	<b>p=0,14</b>	-0,05

Η. Συμμετοχή σε Ομάδες – Συνεργασία			
Ομάδα	F(1,463)=2,12	<b>p=0,15</b>	0,13
Εκπαίδευση Μητέρας	F(1,463)=2,92	<b>p=0,09</b>	-0,06
Θ. Μεταγνώση			
Ομάδα	F(1,463)=11,79	<b>p&lt;0,01</b>	0,09
Εκπαίδευση Μητέρας	F(1,463)=10,96	<b>p&lt;0,01</b>	-0,12
Ι. Προσωπική και Κοινωνική Υπευθυνότητα			
Ομάδα	F(1,463)=6,85	<b>p&lt;0,01</b>	0,22
Εκπαίδευση Μητέρας	F(1,463)=4,45	<b>p=0,04</b>	-0,07
Κ. Ενσυναίσθηση			
Ομάδα	F(1,463)=10,00	<b>p&lt;0,01</b>	0,27
Εκπαίδευση Μητέρας	F(1,463)=0,48	<b>p=0,49</b>	-0,03

Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [F(1,463)=14,91 p<0,001] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα προσαρμογή σε οδηγίες μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση της εκπαίδευσης της μητέρας. Η εκπαίδευση της μητέρας συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής [F(1,463)=12,59, p<0,001] και συγκεκριμένα τα παιδιά των οποίων η μητέρα έχει υψηλότερου επιπέδου σπουδές παρουσιάζουν μικρότερη βελτίωση ( $\beta=-0,12$ ) από τα παιδιά των οποίων η μητέρα έχει χαμηλότερου επιπέδου σπουδές.

Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [F(1,463)=5,60, p=0,02] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα αυτοεκτίμηση μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση της εκπαίδευσης της μητέρας. Η εκπαίδευση της μητέρας συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής [F(1,463)=9,46, p<0,01] και συγκεκριμένα τα παιδιά των οποίων η μητέρα έχει υψηλότερου επιπέδου σπουδές παρουσιάζουν μικρότερη βελτίωση ( $\beta=-0,10$ ) από τα παιδιά των οποίων η μητέρα έχει χαμηλότερου επιπέδου σπουδές.

Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [F(1,463)=6,97, p<0,01] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα αυτορρύθμιση μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση της εκπαίδευσης της μητέρας. Η εκπαίδευση της μητέρας συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής [F(1,463)=9,83, p<0,01] και συγκεκριμένα τα παιδιά των οποίων η μητέρα έχει υψηλότερου επιπέδου σπουδές παρουσιάζουν μικρότερη βελτίωση ( $\beta=-0,11$ ) από τα παιδιά των οποίων η μητέρα έχει χαμηλότερου επιπέδου σπουδές.

Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [F(1,463)=10,65, p<0,01] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα συγκλίνουσα/αποκλίνουσα σκέψη μετά τον έλεγχο για την

αντίστοιχη επίδραση της εκπαίδευσης της μητέρας. Η εκπαίδευση της μητέρας συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής [ $F(1,463)=5,06$ ,  $p=0,03$ ] και συγκεκριμένα τα παιδιά των οποίων η μητέρα έχει υψηλότερου επιπέδου σπουδές παρουσιάζουν μικρότερη βελτίωση ( $\beta=-0,08$ ) από τα παιδιά των οποίων η μητέρα έχει χαμηλότερου επιπέδου σπουδές.

Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [ $F(1,463)=11,09$ ,  $p<0,01$ ] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα προσοχή μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση της εκπαίδευσης της μητέρας. Η εκπαίδευση της μητέρας συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής [ $F(1,463)=8,28$ ,  $p<0,01$ ] και συγκεκριμένα τα παιδιά των οποίων η μητέρα έχει υψηλότερου επιπέδου σπουδές παρουσιάζουν μικρότερη βελτίωση ( $\beta=-0,10$ ) από τα παιδιά των οποίων η μητέρα έχει χαμηλότερου επιπέδου σπουδές.

Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [ $F(1,463)=11,79$ ,  $p<0,01$ ] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα μεταγνώση μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση της εκπαίδευσης της μητέρας. Η εκπαίδευση της μητέρας συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής [ $F(1,463)=10,96$ ,  $p<0,01$ ] και συγκεκριμένα τα παιδιά των οποίων η μητέρα έχει υψηλότερου επιπέδου σπουδές παρουσιάζουν μικρότερη βελτίωση ( $\beta=-0,12$ ) από τα παιδιά των οποίων η μητέρα έχει χαμηλότερου επιπέδου σπουδές.

Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [ $F(1,463)=6,85$ ,  $p<0,01$ ] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση της εκπαίδευσης της μητέρας. Η εκπαίδευση της μητέρας συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής [ $F(1,463)=4,45$ ,  $p=0,04$ ] και συγκεκριμένα τα παιδιά των οποίων η μητέρα έχει υψηλότερου επιπέδου σπουδές παρουσιάζουν μικρότερη βελτίωση ( $\beta=-0,07$ ) από τα παιδιά των οποίων η μητέρα έχει χαμηλότερου επιπέδου σπουδές.

### **3.4. ΕΛΕΓΧΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΑ**

Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα ομαδοποιήθηκαν ως προς την εθνικότητά τους σε δύο ομάδες: 0-ελληνική και 1-άλλη. Στη συνέχεια καταγράφονται τα ευρήματα της ανάλυσης σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 10.

**Πίνακας 10.** Αποτελέσματα της Ανάλυσης Συνδιακύμανσης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση μιας δεξιότητας μετά την παρέμβαση, ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και συμμεταβλητή την εθνικότητα

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	F	p	β
A. Ενεργητική Ακρόαση			
Ομάδα	F(1,565)=0,40	<b>p=0,53</b>	0,05
Εθνικότητα	F(1,565)=2,05	<b>p=0,15</b>	0,19
B. Προσαρμογή σε Οδηγίες			
Ομάδα	F(1,565)=9,16	<b>p&lt;0,01</b>	0,22
Εθνικότητα	F(1,565)=9,18	<b>p&lt;0,01</b>	0,39
Γ. Αυτοεκτίμηση			
Ομάδα	F(1,565)=2,47	<b>p=0,12</b>	0,11
Εθνικότητα	F(1,565)=5,68	<b>p=0,02</b>	0,29
Δ. Αυτορρύθμιση			
Ομάδα	F(1,565)=4,30	<b>p=0,04</b>	0,17
Εθνικότητα	F(1,565)=9,22	<b>p&lt;0,01</b>	0,43
E. Συγκλίνουσα – Αποκλίνουσα Σκέψη			
Ομάδα	F(1,565)=5,54	<b>p=0,02</b>	0,19
Εθνικότητα	F(1,565)=5,38	<b>p=0,02</b>	0,33
ΣΤ. Προσοχή			
Ομάδα	F(1,565)=8,22	<b>p&lt;0,01</b>	0,22
Εθνικότητα	F(1,565)=3,27	<b>p=0,07</b>	0,24
Z. Καινοτομία – Δημιουργικότητα			
Ομάδα	F(1,565)=10,02	<b>p&lt;0,01</b>	0,26
Εθνικότητα	F(1,565)=5,39	<b>p=0,02</b>	0,33
H. Συμμετοχή σε Ομάδες – Συνεργασία			
Ομάδα	F(1,565)=0,58	<b>p=0,45</b>	0,06
Εθνικότητα	F(1,565)=2,79	<b>p=0,10</b>	0,24
Θ. Μεταγνώση			
Ομάδα	F(1,565)=8,58	<b>p&lt;0,01</b>	0,24
Εθνικότητα	F(1,565)=13,15	<b>p&lt;0,001</b>	0,51
I. Προσωπική και Κοινωνική Υπευθυνότητα			
Ομάδα	F(1,565)=2,47	<b>p=0,12</b>	0,12
Εθνικότητα	F(1,565)=3,17	<b>p=0,08</b>	0,24
K. Ενσυναίσθηση			
Ομάδα	F(1,565)=3,00	<b>p=0,08</b>	0,14
Εθνικότητα	F(1,565)=1,11	<b>p=0,29</b>	0,15

Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [F(1,565)=9,16, p<0,01] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα προσαρμογή σε οδηγίες μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση της εθνικότητας. Η εθνικότητα συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής [F(1,565)=9,18, p<0,01] και συγκεκριμένα τα παιδιά που έχουν ελληνική εθνικότητα να παρουσιάζουν μικρότερη βελτίωση (β=0,39) από τα παιδιά που έχουν άλλη εθνικότητα.

Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [ $F(1,565)=4,30$ ,  $p=0,04$ ] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα αυτορρύθμιση μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση της εθνικότητας. Η εθνικότητα συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής [ $F(1,565)=9,22$ ,  $p<0,01$ ] και συγκεκριμένα τα παιδιά που έχουν ελληνική εθνικότητα να παρουσιάζουν μικρότερη βελτίωση ( $\beta=0,43$ ) από τα παιδιά που έχουν άλλη εθνικότητα.

Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [ $F(1,565)=5,54$ ,  $p=0,02$ ] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα συγκλίνουσα/αποκλίνουσα σκέψη μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση της εθνικότητας. Η εθνικότητα συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής [ $F(1,565)=5,38$ ,  $p=0,02$ ] και συγκεκριμένα τα παιδιά που έχουν ελληνική εθνικότητα να παρουσιάζουν μικρότερη βελτίωση ( $\beta=0,33$ ) από τα παιδιά που έχουν άλλη εθνικότητα.

Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [ $F(1,565)=10,02$ ,  $p<0,01$ ] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα καινοτομία-δημιουργικότητα μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση της εθνικότητας. Η εθνικότητα συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής [ $F(1,565)=5,39$ ,  $p=0,02$ ] και συγκεκριμένα τα παιδιά που έχουν ελληνική εθνικότητα να παρουσιάζουν μικρότερη βελτίωση ( $\beta=0,33$ ) από τα παιδιά που έχουν άλλη εθνικότητα.

Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [ $F(1,565)=8,58$ ,  $p<0,01$ ] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα μεταγνώση μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση της εθνικότητας. Η εθνικότητα συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής [ $F(1,565)=13,15$ ,  $p<0,001$ ] και συγκεκριμένα τα παιδιά που έχουν ελληνική εθνικότητα να παρουσιάζουν μικρότερη βελτίωση ( $\beta=0,51$ ) από τα παιδιά που έχουν άλλη εθνικότητα.

### **3.5. ΕΛΕΓΧΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΠΛΗΘΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ**

Στο παρόν υποκεφάλαιο καταγράφονται τα ευρήματα του ελέγχου ως προς το πλήθος παιδιών στην τάξη σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον πίνακα 11.

**Πίνακας 11.** Αποτελέσματα της Ανάλυσης Συνδιακύμανσης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση μιας δεξιότητας μετά την παρέμβαση, ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και συμμεταβλητή το πλήθος παιδιών στην τάξη

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	F	p	β
A. Ενεργητική Ακρόαση			
Ομάδα	F(1,570)=0,55	<b>p=0,46</b>	0,06
Πλήθος παιδιών στην τάξη	F(1,570)=0,12	<b>p=0,73</b>	0,004
B. Προσαρμογή σε Οδηγίες			
Ομάδα	F(1,570)=8,74	<b>p&lt;0,01</b>	0,24
Πλήθος παιδιών στην τάξη	F(1,570)=0,25	<b>p=0,62</b>	0,005
Γ. Αυτοεκτίμηση			
Ομάδα	F(1,570)=3,76	<b>p=0,05</b>	0,15
Πλήθος παιδιών στην τάξη	F(1,570)=5,68	<b>p=0,75</b>	0,009
Δ. Αυτορρύθμιση			
Ομάδα	F(1,570)=8,53	<b>p&lt;0,01</b>	0,25
Πλήθος παιδιών στην τάξη	F(1,570)=4,30	<b>p=0,04</b>	0,02
E. Συγκλίνουσα – Αποκλίνουσα Σκέψη			
Ομάδα	F(1,570)=5,93	<b>p=0,02</b>	0,21
Πλήθος παιδιών στην τάξη	F(1,570)=0,02	<b>p=0,88</b>	0,002
ΣΤ. Προσοχή			
Ομάδα	F(1,570)=9,95	<b>p&lt;0,01</b>	0,26
Πλήθος παιδιών στην τάξη	F(1,570)=1,29	<b>p=0,26</b>	0,01
Z. Καινοτομία – Δημιουργικότητα			
Ομάδα	F(1,570)=12,64	<b>p&lt;0,001</b>	0,31
Πλήθος παιδιών στην τάξη	F(1,570)=1,41	<b>p=0,24</b>	0,01
H. Συμμετοχή σε Ομάδες – Συνεργασία			
Ομάδα	F(1,570)=0,86	<b>p=0,35</b>	0,08
Πλήθος παιδιών στην τάξη	F(1,570)=0,13	<b>p=0,72</b>	0,004
Θ. Μεταγνώση			
Ομάδα	F(1,570)=14,37	<b>p&lt;0,001</b>	0,33
Πλήθος παιδιών στην τάξη	F(1,570)=4,20	<b>p=0,04</b>	0,02
I. Προσωπική και Κοινωνική Υπευθυνότητα			
Ομάδα	F(1,570)=4,94	<b>p=0,03</b>	0,18
Πλήθος παιδιών στην τάξη	F(1,570)=2,88	<b>p=0,09</b>	0,02
K. Ενσυναίσθηση			
Ομάδα	F(1,570)=2,75	<b>p=0,10</b>	0,14
Πλήθος παιδιών στην τάξη	F(1,570)=0,00	<b>p=0,98</b>	<0,001

Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [F(1,570)=8,53, p<0,01] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα αυτορρύθμιση μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση του πλήθους μαθητών στην τάξη. Το πλήθος μαθητών στην τάξη συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής [F(1,570)=4,30, p=0,04] και συγκεκριμένα τα παιδιά των οποίων οι τάξεις έχουν λιγότερους μαθητές παρουσιάζουν μικρότερη βελτίωση ( $\beta=0,02$ ) από τα παιδιά των οποίων οι τάξεις έχουν περισσότερους μαθητές.

Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [F(1,570)=14,37,  $p<0,001$ ] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα μεταγνώση μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση του πλήθους μαθητών στην τάξη. Το πλήθος μαθητών στην τάξη συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής [F(1,570)=4,197,  $p=0,04$ ] και συγκεκριμένα τα παιδιά των οποίων οι τάξεις έχουν λιγότερους μαθητές παρουσιάζουν μικρότερη βελτίωση ( $\beta=0,02$ ) από τα παιδιά των οποίων οι τάξεις έχουν περισσότερους μαθητές.

### 3.6. ΕΛΕΓΧΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΓΡΑΦΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

Η ικανότητα γραφής στην ελληνική γλώσσα έχει καταγραφεί σε μία πεντάβαθμη κλίμακα από 1 (καθόλου) έως 5 (άριστα). Στη συνέχεια καταγράφονται τα ευρήματα της ανάλυσης σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 12.

**Πίνακας 12.** Αποτελέσματα της Ανάλυσης Συνδιακύμανσης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση μιας δεξιότητας μετά την παρέμβαση, ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και συμμεταβλητή την ικανότητα γραφής στην ελληνική γλώσσα

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	F	p	$\beta$
A. Ενεργητική Ακρόαση			
Ομάδα	F(1,566)=0,30	<b>p=0,59</b>	0,04
Γραφή στην ελληνική γλώσσα	F(1,566)=0,70	<b>p=0,41</b>	-0,04
B. Προσαρμογή σε Οδηγίες			
Ομάδα	F(1,566)=6,60	<b>p=0,01</b>	0,19
Γραφή στην ελληνική γλώσσα	F(1,566)=7,55	<b>p&lt;0,01</b>	-0,12
Γ. Αυτοεκτίμηση			
Ομάδα	F(1,566)=1,58	<b>p=0,21</b>	0,09
Γραφή στην ελληνική γλώσσα	F(1,566)=12,27	<b>p&lt;0,001</b>	-0,15
Δ. Αυτορρύθμιση			
Ομάδα	F(1,566)=3,15	<b>p=0,08</b>	0,14
Γραφή στην ελληνική γλώσσα	F(1,566)=14,58	<b>p&lt;0,001</b>	-0,18
E. Συγκλίνουσα – Αποκλίνουσα Σκέψη			
Ομάδα	F(1,566)=4,63	<b>p=0,03</b>	0,17
Γραφή στην ελληνική γλώσσα	F(1,566)=11,71	<b>p&lt;0,01</b>	-0,16
ΣΤ. Προσοχή			
Ομάδα	F(1,566)=6,30	<b>p=0,01</b>	0,19
Γραφή στην ελληνική γλώσσα	F(1,566)=7,12	<b>p&lt;0,01</b>	-0,12
Z. Καινοτομία – Δημιουργικότητα			
Ομάδα	F(1,566)=9,01	<b>p&lt;0,01</b>	0,24
Γραφή στην ελληνική γλώσσα	F(1,566)=6,99	<b>p&lt;0,01</b>	-0,13
H. Συμμετοχή σε Ομάδες – Συνεργασία			
Ομάδα	F(1,566)=0,06	<b>p=0,81</b>	0,02
Γραφή στην ελληνική γλώσσα	F(1,566)=21,02	<b>p&lt;0,001</b>	-0,22
Θ. Μεταγνώση			



Ομάδα	F(1,566)=7,16	<b>p&lt;0,01</b>	0,21
Γραφή στην ελληνική γλώσσα	F(1,566)=21,19	<b>p&lt;0,001</b>	-0,22
I. Προσωπική και Κοινωνική Υπευθυνότητα			
Ομάδα	F(1,566)=1,55	<b>p=0,21</b>	0,10
Γραφή στην ελληνική γλώσσα	F(1,566)=8,38	<b>p&lt;0,01</b>	-0,13
K. Ενσυναίσθηση			
Ομάδα	F(1,566)=1,94	<b>p=0,16</b>	0,11
Γραφή στην ελληνική γλώσσα	F(1,566)=7,63	<b>p&lt;0,01</b>	-0,13

Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [F(1,566)=6,60, p=0,01] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα προσαρμογή σε οδηγίες μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση της γραφής στην ελληνική γλώσσα. Η γραφή στην ελληνική γλώσσα συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής [F(1,566)= 7,55, p<0,01] και συγκεκριμένα τα παιδιά που παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο γραφής στην ελληνική γλώσσα παρουσιάζουν μικρότερη βελτίωση ( $\beta=-0,12$ ) από τα παιδιά που παρουσιάζουν χαμηλότερο επίπεδο γραφής στην ελληνική γλώσσα.

Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [F(1,566)=4,63, p=0,03] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα συγκλίνουσα-αποκλίνουσα σκέψη μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση της γραφής στην ελληνική γλώσσα. Η γραφή στην ελληνική γλώσσα συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής [F(1,566)=11,71, p<0,01] και συγκεκριμένα τα παιδιά που παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο γραφής στην ελληνική γλώσσα παρουσιάζουν μικρότερη βελτίωση ( $\beta=-0,16$ ) από τα παιδιά που παρουσιάζουν χαμηλότερο επίπεδο γραφής στην ελληνική γλώσσα.

Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [F(1,566)=6,30, p=0,01] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα προσοχή μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση της γραφής στην ελληνική γλώσσα. Η γραφή στην ελληνική γλώσσα συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής [F(1,566)=7,12, p<0,01] και συγκεκριμένα τα παιδιά που παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο γραφής στην ελληνική γλώσσα παρουσιάζουν μικρότερη βελτίωση ( $\beta=-0,02$ ) από τα παιδιά που παρουσιάζουν χαμηλότερο επίπεδο γραφής στην ελληνική γλώσσα.

Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [F(1,566)=9,01, p<0,01] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα καινοτομία-δημιουργικότητα μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση της γραφής στην ελληνική γλώσσα. Η γραφή στην ελληνική γλώσσα συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής

[F(1,566)=6,99,  $p<0,01$ ] και συγκεκριμένα τα παιδιά που παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο γραφής στην ελληνική γλώσσα παρουσιάζουν μικρότερη βελτίωση ( $\beta=-0,13$ ) από τα παιδιά που παρουσιάζουν χαμηλότερο επίπεδο γραφής στην ελληνική γλώσσα.

Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [F(1,566)=7,16,  $p<0,01$ ] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα μεταγνώση μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση της γραφής στην ελληνική γλώσσα. Η γραφή στην ελληνική γλώσσα συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής [F(1,566)=21,19,  $p<0,001$ ] και συγκεκριμένα τα παιδιά που παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο γραφής στην ελληνική γλώσσα παρουσιάζουν μικρότερη βελτίωση ( $\beta=-0,22$ ) από τα παιδιά που παρουσιάζουν χαμηλότερο επίπεδο γραφής στην ελληνική γλώσσα.

### 3.7. ΕΛΕΓΧΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ

Στην παρούσα ενότητα ελέγχεται η ταυτόχρονη επίδραση της παρέμβασης όλων των δημογραφικών στοιχείων στη μεταβολή (βελτίωση) μεταξύ της αρχικής και τελικής αξιολόγησης για τις δεξιότητες εκείνες για τις οποίες η επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική.

Στον Πίνακα 13 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της Βηματικής Παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση της δεξιότητας προσαρμογή σε οδηγίες μετά την παρέμβαση και ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και δημογραφικούς παράγοντες. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η εκπαίδευση της μητέρας και η ικανότητα γραφής στην ελληνική γλώσσα επιδρούν στη μεταβολή της αξιολόγησης για τη δεξιότητα προσαρμογή σε οδηγίες με την επίδραση του πρώτου παράγοντα ( $\beta=-0,14$ ) να είναι μεγαλύτερη από την επίδραση του δεύτερου παράγοντα ( $\beta=-0,11$ ).

**Πίνακας 13.** Αποτελέσματα της Βηματικής Παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση της δεξιότητας προσαρμογή σε οδηγίες μετά την παρέμβαση και ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και δημογραφικούς παράγοντες

		$\beta$	Τυπικό Σφάλμα	beta	p
Βήμα 1	Σταθερός όρος	0,06	0,07		<b>0,32</b>
	Ομάδα	0,34	0,08	0,20	<b>&lt;0,001</b>
Βήμα 2	Σταθερός όρος	0,59	0,15		<b>&lt;0,001</b>
	Ομάδα	0,32	0,08	0,19	<b>&lt;0,001</b>
	Εκπαίδευση μητέρας	-0,12	0,03	-0,17	<b>&lt;0,001</b>
	Σταθερός όρος	1,04	0,25		<b>&lt;0,001</b>

Βήμα 3	Ομάδα	0,30	0,08	0,18	<0,001
	Εκπαίδευση μητέρας	-0,10	0,03	-0,14	<0,01
	Γράφει στην ελληνική γλώσσα	-0,12	0,05	-0,11	0,02

R<sup>2</sup>=0,04 για το 1ο βήμα, ΔR<sup>2</sup>=0,03 για το 2ο βήμα, ΔR<sup>2</sup>=0,01 για το 3ο βήμα

Στον Πίνακα 14 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της Βηματικής Παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση της δεξιότητας αυτοεκτίμηση μετά την παρέμβαση και ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και δημογραφικούς παράγοντες. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η εκπαίδευση της μητέρας (beta=-0,14) αποτελεί τον παράγοντα με τη σημαντικότερη επίδραση στη μεταβολή της αξιολόγησης για τη δεξιότητα αυτοεκτίμηση, με τους παράγοντες της ικανότητας γραφής στην ελληνική γλώσσα (beta=-0,11), της οικογενειακής κατάστασης (beta=-0,10) και του αριθμού των παιδιών στην τάξη (beta=0,10) να παρουσιάζουν αντίστοιχα χαμηλότερη επίδραση.

**Πίνακας 14.** Αποτελέσματα της Βηματικής Παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση της δεξιότητας αυτοεκτίμηση μετά την παρέμβαση και ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και δημογραφικούς παράγοντες

		<b>β</b>	<b>Τυπικό Σφάλμα</b>	<b>beta</b>	<b>p</b>
Βήμα 1	Σταθερός όρος	1,08	0,21		<0,001
	Γράφει στην ελληνική γλώσσα	-0,17	0,05	-0,17	<0,001
Βήμα 2	Σταθερός όρος	1,26	0,22		<0,001
	Γράφει στην ελληνική γλώσσα	-0,13	0,05	-0,13	<0,01
	Εκπαίδευση μητέρας	-0,09	0,03	-0,13	0,01
Βήμα 3	Σταθερός όρος	1,11	0,24		<0,001
	Γράφει στην ελληνική γλώσσα	-0,12	0,05	-0,12	0,01
	Εκπαίδευση μητέρας	-0,08	0,03	-0,12	0,01
	Ομάδα	0,16	0,08	0,10	0,04
Βήμα 4	Σταθερός όρος	1,28	0,25		<0,001
	Γράφει στην ελληνική γλώσσα	-0,11	0,05	-0,11	0,02
	Εκπαίδευση μητέρας	-0,08	0,03	-0,12	0,02
	Ομάδα	0,16	0,08	0,10	0,04
	Οικογενειακή κατάσταση	-0,25	0,12	-0,10	0,04
Βήμα 5	Σταθερός όρος	0,83	0,33		0,01
	Γράφει στην ελληνική γλώσσα	-0,11	0,05	-0,11	0,03
	Εκπαίδευση μητέρας	-0,09	0,03	-0,13	0,01
	Ομάδα	0,23	0,08	0,14	0,01
	Οικογενειακή κατάσταση	-0,25	0,12	-0,10	0,04
	Αριθμός παιδιών τάξης	0,02	0,01	0,10	<0,05

$R^2=0,028$  για το 1<sup>ο</sup> βήμα,  $\Delta R^2=0,014$  για το 2<sup>ο</sup> βήμα,  $\Delta R^2=0,010$  για το 3<sup>ο</sup> βήμα,  $\Delta R^2=0,009$  για το 4<sup>ο</sup> βήμα,  $\Delta R^2=0,009$  για το 5<sup>ο</sup> βήμα

Στον Πίνακα 15 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της Βηματικής Παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση της δεξιότητας αυτορρύθμιση μετά την παρέμβαση και ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και δημογραφικούς παράγοντες. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η ικανότητα γραφής στην ελληνική γλώσσα ( $\beta=-0,16$ ) αποτελεί τον παράγοντα με τη μεγαλύτερη επίδραση στη μεταβολή της αξιολόγησης για τη δεξιότητα αυτορρύθμιση, με τους παράγοντες της εκπαίδευσης της μητέρας ( $\beta=-0,12$ ) και του αριθμού παιδιών στην τάξη ( $\beta=0,11$ ) να παρουσιάζουν αντίστοιχα χαμηλότερη επίδραση.

**Πίνακας 15.** Αποτελέσματα της Βηματικής Παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση της δεξιότητας αυτορρύθμιση μετά την παρέμβαση και ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και δημογραφικούς παράγοντες

		$\beta$	Τυπικό Σφάλμα	beta	p
Βήμα 1	Σταθερός όρος	1,44	0,25		<b>&lt;0,001</b>
	Γράφει στην ελληνική γλώσσα	-0,23	0,05	-0,20	<b>&lt;0,001</b>
Βήμα 2	Σταθερός όρος	1,23	0,26		<b>&lt;0,001</b>
	Γράφει στην ελληνική γλώσσα	-0,22	0,05	-0,19	<b>&lt;0,001</b>
	Ομάδα	0,22	0,09	0,12	<b>0,01</b>
Βήμα 3	Σταθερός όρος	1,41	0,27		<b>&lt;0,001</b>
	Γράφει στην ελληνική γλώσσα	-0,19	0,06	-0,16	<b>&lt;0,01</b>
	Ομάδα	0,21	0,09	0,12	<b>0,01</b>
	Εκπαίδευση μητέρας	-0,08	0,04	-0,10	<b>0,04</b>
Βήμα 4	Σταθερός όρος	0,85	0,37		<b>0,02</b>
	Γράφει στην ελληνική γλώσσα	-0,18	0,06	-0,16	<b>0,001</b>
	Ομάδα	0,30	0,10	0,16	<b>&lt;0,01</b>
	Εκπαίδευση μητέρας	-0,09	0,04	-0,12	<b>0,02</b>
	Αριθμός παιδιών τάξης	0,03	0,01	0,11	<b>0,03</b>

$R^2=0,040$  για το 1<sup>ο</sup> βήμα,  $\Delta R^2=0,014$  για το 2<sup>ο</sup> βήμα,  $\Delta R^2=0,009$  για το 3<sup>ο</sup> βήμα,  $\Delta R^2=0,010$  για το 4<sup>ο</sup> βήμα

Στον Πίνακα 16 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της Βηματικής Παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση της δεξιότητας συγκλίνουσα-αποκλίνουσα σκέψη μετά την παρέμβαση και ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και δημογραφικούς παράγοντες. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η ικανότητα γραφής στην ελληνική γλώσσα και η οικογενειακή κατάσταση επιδρούν στη μεταβολή της αξιολόγησης για τη δεξιότητα συγκλίνουσα-αποκλίνουσα σκέψη με την

επίδραση του πρώτου παράγοντα ( $\beta=-0,13$ ) να είναι μεγαλύτερη από την επίδραση του δεύτερου παράγοντα ( $\beta=-0,11$ ).

**Πίνακας 16.** Αποτελέσματα της Βηματικής Παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση της δεξιότητας συγκλίνουσα-αποκλίνουσα σκέψη μετά την παρέμβαση και ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και δημογραφικούς παράγοντες

		$\beta$	Τυπικό Σφάλμα	beta	p
Βήμα 1	Σταθερός όρος	0,27	0,07		<0,001
	Ομάδα	0,31	0,09	0,16	<0,01
Βήμα 2	Σταθερός όρος	10,02	0,27		<0,001
	Ομάδα	0,29	0,09	0,15	<0,01
	Γράφει στην ελληνική γλώσσα	-0,17	0,06	-0,14	<0,01
Βήμα 3	Σταθερός όρος	10,26	0,29		<0,001
	Ομάδα	0,28	0,09	0,15	<0,01
	Γράφει στην ελληνική γλώσσα	-0,15	0,06	-0,13	<0,01
	Οικογενειακή κατάσταση	-0,34	0,15	-0,11	0,02

$R^2=0,026$  για το 1<sup>ο</sup> βήμα,  $\Delta R^2=0,019$  για το 2<sup>ο</sup> βήμα,  $\Delta R^2=0,012$  για το 3<sup>ο</sup> βήμα

Στον Πίνακα 17 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της Βηματικής Παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση της δεξιότητας προσοχή μετά την παρέμβαση και ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και δημογραφικούς παράγοντες. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η εκπαίδευση της μητέρας και η οικογενειακή κατάσταση επιδρούν στη μεταβολή της αξιολόγησης για τη δεξιότητα προσοχή με την επίδραση του πρώτου παράγοντα ( $\beta=-0,13$ ) να είναι μεγαλύτερη από την επίδραση του δεύτερου παράγοντα ( $\beta=-0,12$ ).

**Πίνακας 17.** Αποτελέσματα της Βηματικής Παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση της δεξιότητας προσοχή μετά την παρέμβαση και ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και δημογραφικούς παράγοντες

		$\beta$	Τυπικό Σφάλμα	beta	p
Βήμα 1	Σταθερός όρος	0,18	0,07		<0,01
	Ομάδα	0,30	0,08	0,17	<0,001
Βήμα 2	Σταθερός όρος	0,63	0,16		<0,001
	Ομάδα	0,28	0,08	0,16	<0,01
	Εκπαίδευση μητέρας	-0,10	0,04	-0,14	<0,01
Βήμα 3	Σταθερός όρος	0,90	0,19		<0,001
	Ομάδα	0,28	0,08	0,16	<0,01
	Εκπαίδευση μητέρας	-0,10	0,04	-0,13	<0,01

	Οικογενειακή κατάσταση	-0,33	0,13	-0,12	<b>0,01</b>
--	------------------------	-------	------	-------	-------------

$R^2=0,028$  για το 1<sup>ο</sup> βήμα,  $\Delta R^2=0,020$  για το 2<sup>ο</sup> βήμα,  $\Delta R^2=0,013$  για το 3<sup>ο</sup> βήμα

Στον Πίνακα 18 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της Βηματικής Παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση της δεξιότητας καινοτομία-δημιουργικότητα μετά την παρέμβαση και ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και δημογραφικούς παράγοντες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μόνο η οικογενειακή κατάσταση ( $\beta=-0,10$ ) επιδρά στη μεταβολή της αξιολόγησης για τη δεξιότητα καινοτομία-δημιουργικότητα.

**Πίνακας 18.** Αποτελέσματα της Βηματικής Παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση της δεξιότητας καινοτομία-δημιουργικότητα μετά την παρέμβαση και ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και δημογραφικούς παράγοντες

		$\beta$	Τυπικό Σφάλμα	beta	p
Βήμα 1	Σταθερός όρος	0,23	0,07		<b>&lt;0,01</b>
	Ομάδα	0,35	0,09	0,19	<b>&lt;0,001</b>
Βήμα 2	Σταθερός όρος	0,52	0,15		<b>&lt;0,01</b>
	Ομάδα	0,35	0,09	0,18	<b>&lt;0,001</b>
	Οικογενειακή κατάσταση	-0,31	0,14	-0,10	<b>0,03</b>

$R^2=0,034$  για το 1<sup>ο</sup> βήμα,  $\Delta R^2=0,010$  για το 2<sup>ο</sup> βήμα

Στον Πίνακα 19 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της Βηματικής Παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση της δεξιότητας μεταγνώση μετά την παρέμβαση και ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και δημογραφικούς παράγοντες. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η ικανότητα γραφής στην ελληνική γλώσσα ( $\beta=-0,15$ ) αποτελεί τον παράγοντα με τη σημαντικότερη επίδραση στη μεταβολή της αξιολόγησης για τη δεξιότητα μεταγνώση, με τους παράγοντες της οικογενειακής κατάστασης ( $\beta=-0,13$ ), της εκπαίδευσης της μητέρας ( $\beta=-0,12$ ) και του αριθμού των παιδιών στην τάξη ( $\beta=0,11$ ) να παρουσιάζουν αντίστοιχα χαμηλότερη επίδραση.

**Πίνακας 19.** Αποτελέσματα της Βηματικής Παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση της δεξιότητας μεταγνώση μετά την παρέμβαση και ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και δημογραφικούς παράγοντες

		$\beta$	Τυπικό Σφάλμα	beta	p
	Σταθερός όρος	1,53	0,25		<b>&lt;0,001</b>

Βήμα 1	Γράφει στην ελληνική γλώσσα	-0,25	0,06	-0,21	<0,001
Βήμα 2	Σταθερός όρος	1,27	0,26		<0,001
	Γράφει στην ελληνική γλώσσα	-0,23	0,05	-0,20	<0,001
	Ομάδα	0,28	0,09	0,15	<0,01
Βήμα 3	Σταθερός όρος	1,56	0,27		<0,001
	Γράφει στην ελληνική γλώσσα	-0,21	0,05	-0,18	<0,001
	Ομάδα	0,28	0,09	0,15	<0,01
	Οικογενειακή κατάσταση	-0,41	0,14	-0,14	<0,01
Βήμα 4	Σταθερός όρος	1,72	0,28		<0,001
	Γράφει στην ελληνική γλώσσα	-0,18	0,06	-0,15	<0,01
	Ομάδα	0,27	0,09	0,15	<0,01
	Οικογενειακή κατάσταση	-0,39	0,14	-0,13	<0,01
	Εκπαίδευση μητέρας	-0,08	0,04	-0,10	0,04
Βήμα 5	Σταθερός όρος	1,18	0,38		<0,01
	Γράφει στην ελληνική γλώσσα	-0,18	0,06	-0,15	<0,01
	Ομάδα	0,36	0,09	0,19	<0,001
	Οικογενειακή κατάσταση	-0,39	0,14	-0,13	<0,01
	Εκπαίδευση μητέρας	-0,09	0,04	-0,12	0,02
	Αριθμός παιδιών τάξης	0,03	0,01	0,11	0,04

$R^2=0,045$  για το 1<sup>ο</sup> βήμα,  $\Delta R^2=0,023$  για το 2<sup>ο</sup> βήμα,  $\Delta R^2=0,018$  για το 3<sup>ο</sup> βήμα,  $\Delta R^2=0,008$  για το 4<sup>ο</sup> βήμα,  $\Delta R^2=0,009$  για το 5<sup>ο</sup> βήμα

Στον Πίνακα 20 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της Βηματικής Παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση της δεξιότητας προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα μετά την παρέμβαση και ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και δημογραφικούς παράγοντες. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η οικογενειακή κατάσταση και η ικανότητα γραφής στην ελληνική γλώσσα επιδρούν στη μεταβολή της αξιολόγησης για τη δεξιότητα προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα με την επίδραση του πρώτου παράγοντα ( $\beta=-0,13$ ) να είναι μεγαλύτερη από την επίδραση του δεύτερου παράγοντα ( $\beta=-0,11$ ).

**Πίνακας 20.** Αποτελέσματα της Βηματικής Παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση της δεξιότητας προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα μετά την παρέμβαση και ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και δημογραφικούς παράγοντες

		$\beta$	Τυπικό Σφάλμα	beta	p
Βήμα 1	Σταθερός όρος	0,77	0,13		<0,001
	Οικογενειακή κατάσταση	-0,41	0,14	-0,14	<0,01
Βήμα 2	Σταθερός όρος	0,62	0,14		<0,001
	Οικογενειακή κατάσταση	-0,40	0,14	-0,14	<0,01
	Ομάδα	0,22	0,08	0,12	<0,01

Βήμα 3	Σταθερός όρος	1,13	0,27		<b>&lt;0,001</b>
	Οικογενειακή κατάσταση	-0,37	0,14	-0,13	<b>&lt;0,01</b>
	Ομάδα	0,20	0,08	0,11	<b>0,02</b>
	Γράφει στην ελληνική γλώσσα	-0,12	0,05	-0,11	<b>0,03</b>

$R^2=0,020$  για το 1<sup>ο</sup> βήμα,  $\Delta R^2=0,015$  για το 2<sup>ο</sup> βήμα,  $\Delta R^2=0,011$  για το 3<sup>ο</sup> βήμα



#### 4. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ/ ΕΝΤΥΠΟ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 25 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υλοποίησαν μαζί με τους μαθητές τους τα εργαστήρια δημιουργικής γραφής. Ο βαθμός ικανοποίησής τους παρουσιάζεται αναφορικά με μία σειρά ερωτήσεων /δηλώσεων που τους τέθηκαν μέσω του «Ερωτηματολογίου Ικανοποίησης Εκπαιδευτικού». Το εν λόγω ερωτηματολόγιο συμπεριλαμβάνεται στο Εγχειρίδιο του Εκπαιδευτικού, στο ψηφιακό υλικό του προγράμματος και προσαρτάται στο Παράρτημα.

Αμέσως μετά την ολοκλήρωση του παρεμβατικού προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί της Ομάδας Παρέμβασης συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο και το παρέδωσαν μαζί με την «Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Κοινωνικής Μάθησης» (μία για κάθε μαθητή τους) στην ερευνήτρια στο πλαίσιο της τελικής αξιολόγησης.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 15 ερωτήσεις κλειστού τύπου, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν μέσω μίας τετράβαθμης κλίμακας (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ).

Ως προς την πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου: «Οι μαθητές σας περίμεναν με λαχτάρα να παρακολουθήσουν τα εργαστήρια;», το 84% των δασκάλων επέλεξε τη βαθμίδα «πολύ» (Πίνακας 21).

**Πίνακας 21.** Οι μαθητές περίμεναν με λαχτάρα να παρακολουθήσουν τα εργαστήρια;

	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
Καθόλου	1	4,0
Λίγο	0	0
Αρκετά	3	12,0
Πολύ	21	84,0
Σύνολο	25	100,0

Ως προς τη δεύτερη ερώτηση του ερωτηματολογίου: «Οι μαθητές σας βελτιώθηκαν στο ν' ακούν με προσοχή κι ενδιαφέρον τον συνομιλητή τους;», το 36% των δασκάλων επέλεξε τη βαθμίδα «πολύ» (Πίνακας 22).

**Πίνακας 22.** Οι μαθητές βελτιώθηκαν στο ν' ακούν με προσοχή κι ενδιαφέρον τον συνομιλητή τους;

	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
Καθόλου	0	0
Λίγο	7	28,0
Αρκετά	9	36,0
Πολύ	9	36,0
Σύνολο	25	100,0

Ως προς την τρίτη ερώτηση του ερωτηματολογίου: «Οι μαθητές βελτιώθηκαν στην ακρόαση κι εφαρμογή οδηγιών;» το 56% των εκπαιδευτικών επέλεξε τη βαθμίδα (Πίνακας 23).

**Πίνακας 23.** Οι μαθητές βελτιώθηκαν στην ακρόαση κι εφαρμογή οδηγιών;

	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
Καθόλου	0	0
Λίγο	5	20,0
Αρκετά	6	24,0
Πολύ	14	56,0
Σύνολο	25	100,0

Ως προς την τέταρτη ερώτηση του ερωτηματολογίου: «Οι μαθητές ανέπτυξαν μια πιο θετική εικόνα για τον εαυτό τους;», το 52% των εκπαιδευτικών επέλεξε τη βαθμίδα «πολύ» (Πίνακας 24).

**Πίνακας 24.** Οι μαθητές ανέπτυξαν μια πιο θετική εικόνα για τον εαυτό τους;

	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
Καθόλου	0	0
Λίγο	3	12,0
Αρκετά	9	36,0
Πολύ	13	52,0
Σύνολο	25	100,0

Ως προς την πέμπτη ερώτηση του ερωτηματολογίου: «Οι μαθητές βελτιώθηκαν στη συγκέντρωση της προσοχής τους;», το 40% των δασκάλων επέλεξε τη βαθμίδα «πολύ» (Πίνακας 25).

**Πίνακας 25.** Οι μαθητές βελτιώθηκαν στη συγκέντρωση της προσοχής τους;

	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
Καθόλου	0	0
Λίγο	4	16,0
Αρκετά	11	44,0
Πολύ	10	40,0
Σύνολο	25	100,0

Ως προς την έκτη ερώτηση του ερωτηματολογίου: «Οι μαθητές ανέπτυξαν λογικούς συλλογισμούς κι επιχειρήματα;», το 24% των δασκάλων επέλεξε τη βαθμίδα «πολύ» (Πίνακας 26).

**Πίνακας 26.** Οι μαθητές ανέπτυξαν λογικούς συλλογισμούς κι επιχειρήματα;

	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
Καθόλου	0	0
Λίγο	2	8,0

Αρκετά	17	68,0
Πολύ	6	24,0
Σύνολο	25	100,0

Ως προς την έβδομη ερώτηση του ερωτηματολογίου: «Οι μαθητές ανέπτυξαν τη φαντασία τους;», το 52% των δασκάλων επέλεξε τη βαθμίδα «πολύ» (Πίνακας 27).

**Πίνακας 27.** Οι μαθητές ανέπτυξαν τη φαντασία τους;

	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
Καθόλου	0	0
Λίγο	3	12,0
Αρκετά	9	36,0
Πολύ	13	52,0
Σύνολο	25	100,0

Ως προς την όγδοη ερώτηση του ερωτηματολογίου: «Οι μαθητές συνεργάστηκαν με τους συμμαθητές τους στο πλαίσιο ομάδων;», το 68% των δασκάλων επέλεξε τη βαθμίδα «πολύ» (Πίνακας 28).

**Πίνακας 28.** Οι μαθητές συνεργάστηκαν με τους συμμαθητές τους στο πλαίσιο ομάδων;

	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
Καθόλου	0	0
Λίγο	0	0
Αρκετά	8	32,0

Πολύ	17	68,0
Σύνολο	25	100,0

Ως προς την ένατη ερώτηση του ερωτηματολογίου: «Οι μαθητές βελτιώθηκαν στην επίλυση προβλημάτων;», το 36% των δασκάλων επέλεξε τη βαθμίδα «πολύ» (Πίνακας 29).

**Πίνακας 29.** Οι μαθητές βελτιώθηκαν στην επίλυση προβλημάτων;

	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
Καθόλου	0	0
Λίγο	4	16,0
Αρκετά	12	48,0
Πολύ	9	36,0
Σύνολο	25	100,0

Ως προς τη δέκατη ερώτηση του ερωτηματολογίου: «Οι μαθητές βελτιώθηκαν στη διαχείριση των συναισθημάτων τους;», το 44% των δασκάλων επέλεξε τη βαθμίδα «πολύ» (Πίνακας 30).

**Πίνακας 30.** Οι μαθητές βελτιώθηκαν στη διαχείριση των συναισθημάτων τους;

	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
Καθόλου	0	0
Λίγο	4	16,0
Αρκετά	10	40,0
Πολύ	11	44,0
Σύνολο	25	100,0

Ως προς την ενδέκατη ερώτηση του ερωτηματολογίου: «Οι μαθητές ανέπτυξαν κατανόηση για τα συναισθήματα των άλλων;», το 32% των δασκάλων επέλεξε τη βαθμίδα «πολύ» (Πίνακας 31).

**Πίνακας 31.** Οι μαθητές ανέπτυξαν κατανόηση για τα συναισθήματα των άλλων;

	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
Καθόλου	0	0
Λίγο	6	24,0
Αρκετά	11	44,0
Πολύ	8	32,0
Σύνολο	25	100,0

Ως προς τη δωδέκατη ερώτηση του ερωτηματολογίου: «Το Πρόγραμμα συνέβαλε στην αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για συμμετοχή στην τάξη;», το 64% των εκπαιδευτικών επέλεξε τη βαθμίδα «πολύ» (Πίνακας 32).

**Πίνακας 32.** Το Πρόγραμμα συνέβαλε στην αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για συμμετοχή στην τάξη;

	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
Καθόλου	0	0
Λίγο	2	8,0
Αρκετά	7	28,0
Πολύ	16	64,0
Σύνολο	25	100,0

Ως προς τη δέκατη τρίτη ερώτηση του ερωτηματολογίου: «Το Πρόγραμμα συνέβαλε στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη;», το 80% των εκπαιδευτικών επέλεξε τη βαθμίδα «πολύ» (Πίνακας 33).

**Πίνακας 33.** Το Πρόγραμμα συνέβαλε στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη;

	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
Καθόλου	0	0
Λίγο	1	4,0
Αρκετά	4	16,0
Πολύ	20	80,0
Σύνολο	25	100,0

Ως προς την δέκατη τέταρτη ερώτηση του ερωτηματολογίου: «Το Πρόγραμμα συνέβαλε στη μείωση συγκρούσεων στην τάξη;», το 44% των εκπαιδευτικών επέλεξε τη βαθμίδα «πολύ» (Πίνακας 34).

**Πίνακας 34.** Το Πρόγραμμα συνέβαλε στη μείωση συγκρούσεων στην τάξη;

	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
Καθόλου	0	0
Λίγο	6	24,0
Αρκετά	8	32,0
Πολύ	11	44,0
Σύνολο	25	100,0

Ως προς τη δέκατη πέμπτη ερώτηση του ερωτηματολογίου: «Θα ήθελα να υλοποιήσω ξανά το Πρόγραμμα του χρόνου;», το 80% των εκπαιδευτικών επέλεξε τη βαθμίδα «πολύ» (Πίνακας 35).

**Πίνακας 35.** Θα ήθελα να υλοποιήσω ξανά το Πρόγραμμα του χρόνου;

	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
--	----------------------	---------------------------

Καθόλου	0	0
Λίγο	2	8,0
Αρκετά	3	12,0
Πολύ	20	80,0
Σύνολο	25	100,0

Στον Πίνακα 36 που ακολουθεί παρουσιάζεται ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την υλοποίηση του προγράμματος συγκεντρωτικά για τις 15 δηλώσεις / ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

**Πίνακας 36.** Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την υλοποίηση του προγράμματος σε φθίνουσα σειρά με βάση τον αντίστοιχο βαθμό ικανοποίησης

Αριθμός Ερώτησης/ Δήλωσης	Ερώτηση/Δήλωση	Καθόλου / Λίγο (%)	Αρκετά / Πολύ (%)
8	Οι μαθητές συνεργάστηκαν με τους συμμαθητές τους στο πλαίσιο ομάδων.	0	100
1	Οι μαθητές περίμεναν με λαχτάρα να παρακολουθήσουν τα εργαστήρια κάθε φορά.	4	96
13	Το Πρόγραμμα συνέβαλε στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη.	4	96
6	Οι μαθητές ανέπτυξαν λογικούς συλλογισμούς κι επιχειρήματα.	8	92
12	Το Πρόγραμμα συνέβαλε στην αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για συμμετοχή στην τάξη.	8	92
15	Θα ήθελα να υλοποιήσω ξανά το Πρόγραμμα του χρόνου.	8	92
4	Οι μαθητές ανέπτυξαν μια πιο θετική εικόνα για τον εαυτό τους.	12	88
7	Οι μαθητές ανέπτυξαν τη φαντασία τους.	12	88
5	Οι μαθητές βελτιώθηκαν στη συγκέντρωση της προσοχής τους.	16	84



9	Οι μαθητές βελτιώθηκαν στην επίλυση προβλημάτων.	16	84
10	Οι μαθητές βελτιώθηκαν στη διαχείριση των συναισθημάτων τους.	16	84
3	Οι μαθητές βελτιώθηκαν στην ακρόαση κι εφαρμογή οδηγιών.	20	80
11	Οι μαθητές ανέπτυξαν κατανόηση για τα συναισθήματα των άλλων.	24	76
14	Το Πρόγραμμα συνέβαλε στη μείωση συγκρούσεων στην τάξη.	24	76
2	Οι μαθητές βελτιώθηκαν στο ν' ακούν με προσοχή κι ενδιαφέρον τον συνομιλητή τους.	28	72

Στον πίνακα 36 φαίνεται ότι ο μεγαλύτερος βαθμός ικανοποίησης (αρκετά / πολύ, άνω του 90%) παρατηρείται κυρίως σε ζητήματα που αφορούν στην τάξη και τη λειτουργία της, όπως είναι η συνεργασία των μαθητών με τους συμμαθητές τους, η λαχτάρα τους να παρακολουθήσουν τα εργαστήρια, η δημιουργία θετικού κλίματος και η αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για συμμετοχή στην τάξη.

Σ' ένα δεύτερο επίπεδο ικανοποίησης (αρκετά / πολύ, μεταξύ 80% και 90%) εμφανίζονται ζητήματα που αφορούν κυρίως στην επίδραση των εργαστηρίων στις δεξιότητες των μαθητών. Φαίνεται ότι οι μαθητές αναπτύσσουν μια πιο θετική εικόνα για τον εαυτό τους και τη φαντασία τους. Επίσης, βελτιώνουν τη συγκέντρωση της προσοχής τους, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, τη διαχείριση των συναισθημάτων τους και την ακρόαση κι εφαρμογή οδηγιών.

Το χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησης (αρκετά / πολύ, μεταξύ 70% και 80%) παρουσιάζουν δηλώσεις που αφορούν στην επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους, όπως είναι η ανάπτυξη κατανόησης για τα συναισθήματα των άλλων, η μείωση συγκρούσεων στην τάξη και η βελτίωση στο ν' ακούν με προσοχή κι ενδιαφέρον τον συνομιλητή τους.

## 5.ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

### 5.1.ΕΝΤΥΠΟ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

Οι 25 εκπαιδευτικοί της ομάδας παρέμβασης υλοποίησαν συνολικά 738 εργαστήρια δημιουργικής γραφής. Η αξιολόγηση των εργαστηρίων πραγματοποιήθηκε μέσω του «*Εντύπου Υλοποίησης κι Αξιολόγησης Εργαστηρίου Δημιουργικής γραφής*», το οποίο προσαρτάται στο Παράρτημα και στο Ψηφιακό Υλικό του προγράμματος. Το εν λόγω έντυπο περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες αναλύονται παρακάτω και τέσσερις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, η ανάλυση των οποίων προσαρτάται στο Παράρτημα. Το έντυπο υλοποίησης κι αξιολόγησης εργαστηρίου δημιουργικής γραφής συμπληρωνόταν από τους εκπαιδευτικούς μετά την ολοκλήρωση κάθε εργαστηρίου. Συγκεντρωτικά όλα τα έντυπα υλοποίησης και αξιολόγησης των εργαστηρίων δημιουργικής γραφής, ένα έντυπο για κάθε εργαστήριο, παραδόθηκαν στην ερευνήτρια, μαζί με την «*Κλίμακα Αξιολόγησης των Δεξιοτήτων Κοινωνικής Μάθησης*» κατά την τελική αξιολόγηση και το «*Έντυπο Ικανοποίησης του Εκπαιδευτικού*», αμέσως μετά την ολοκλήρωση του Προγράμματος.

Ο αριθμός των εργαστηρίων που υλοποιήθηκαν ανά εκπαιδευτικό είναι κατά μέσο όρο 29,5 με τυπική απόκλιση 9,2 και κυμαίνεται από 9 έως 38. Επίσης, το ποσοστό των εργαστηρίων που υλοποίησαν οι εκπαιδευτικοί επί των 38 παρεχόμενων εργαστηρίων κυμαίνεται από 23,7% έως 100%.

Ως προς την πρώτη ερώτηση του Εντύπου Υλοποίησης κι Αξιολόγησης Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής: «Υλοποιήθηκε το εργαστήριο όπως έχει περιγραφεί στο Πρόγραμμα;», οι εκπαιδευτικοί, στην πλειοψηφία τους (89,4%), δήλωσαν ότι υλοποίησαν τα εργαστήρια με τον τρόπο που έχει περιγραφεί στο Πρόγραμμα ( Πίνακας 37).

**Πίνακας 37.** Υλοποίηση των εργαστηρίων όπως έχει περιγραφεί στο Πρόγραμμα

Υλοποίηση εργαστηρίου όπως περιγράφηκε στο Πρόγραμμα	Πλήθος εργαστηρίων	Πλήθος εργαστηρίων σε ποσοστό (%)
Ναι	655	89,4

Όχι, με λίγες διαφοροποιήσεις	61	8,3
Όχι, με πολλές διαφοροποιήσεις	17	2,3
Σύνολο	733	100,0

Ως προς τη δεύτερη ερώτηση του Εντύπου Υλοποίησης κι Αξιολόγησης του Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής: «Κατανόησαν οι μαθητές τον βασικό στόχο του εργαστηρίου;», οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές στην πλειοψηφία τους ή μάλλον στην πλειοψηφία τους κατανόησαν τον βασικό στόχο για το 84,7% των εργαστηρίων (Πίνακας 38).

**Πίνακας 38.** Οι μαθητές κατανόησαν τον βασικό στόχο του εργαστηρίου

Κατανόηση βασικού στόχου εργαστηρίου από τους μαθητές	Πλήθος εργαστηρίων	Πλήθος εργαστηρίων σε ποσοστό (%)
Η πλειοψηφία όχι	4	0,6
Η πλειοψηφία μάλλον όχι	8	1,1
Κάποιοι ναι, κάποιοι όχι	99	13,6
Η πλειοψηφία μάλλον ναι	116	16,0
Η πλειοψηφία ναι	499	68,7
Σύνολο	726	100,0

Ως προς την τρίτη ερώτηση του Εντύπου Υλοποίησης κι Αξιολόγησης Εργαστηρίου Δημιουργική Γραφής: «Είχαν οι μαθητές την ευκαιρία να εξασκήσουν τις δεξιότητες στις οποίες αποβλέπει το εργαστήριο κατά τη διάρκεια άλλων μαθημάτων της ημέρας;», οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι πολλά ή σχεδόν όλα τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να εξασκήσουν τις δεξιότητες στις οποίες αποβλέπει το εργαστήριο κατά τη διάρκεια άλλων μαθημάτων της ημέρας για το 61,3% των εργαστηρίων (Πίνακας 39).

**Πίνακας 39.** Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εξασκήσουν τις δεξιότητες στις οποίες αποβλέπει το εργαστήριο κατά τη διάρκεια άλλων μαθημάτων της ημέρας

Πλήθος παιδιών που εξάσκησαν τις δεξιότητες	Πλήθος εργαστηρίων	Πλήθος εργαστηρίων σε ποσοστό (%)
Κανένα παιδί	120	16,9

Μερικά παιδιά	92	13,0
Τα μισά παιδιά	62	8,8
Πολλά παιδιά	241	34,0
Σχεδόν όλα τα παιδιά	193	27,3
Σύνολο	708	100,0

Ως προς την τέταρτη ερώτηση του Εντύπου Υλοποίησης κι Αξιολόγησης Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής: «Πόσο αποτελεσματικό ήταν το εργαστήριο;», οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν το 82,3% των εργαστηρίων ως αποτελεσματικό ή πολύ αποτελεσματικό (Πίνακας 40).

**Πίνακας 40.** Αποτελεσματικότητα του εργαστηρίου

Αποτελεσματικότητα	Πλήθος Εργαστηρίων	Ποσοστό Εργαστηρίων (%)
Τελείως αναποτελεσματικό	7	1,0
Μάλλον αναποτελεσματικό	40	5,5
Ουδέτερο	81	11,2
Αποτελεσματικό	335	46,2
Πολύ Αποτελεσματικό	262	36,1
Σύνολο	725	100,0

Ως προς την πέμπτη ερώτηση του Εντύπου Υλοποίησης κι Αξιολόγησης Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής: «Θα χρησιμοποιούσατε ξανά τις τεχνικές του εργαστηρίου;», οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θα χρησιμοποιούσαν ξανά τις τεχνικές που εφαρμόστηκαν στο 96,3% των εργαστηρίων (Πίνακας 41).

**Πίνακας 41.** Θα χρησιμοποιούσα ξανά τις τεχνικές του εργαστηρίου

Θα χρησιμοποιούσα ξανά τις τεχνικές του εργαστηρίου	Πλήθος εργαστηρίων	Πλήθος εργαστηρίων σε ποσοστό (%)

Ναι	697	96,3
Όχι	27	3,7
Σύνολο	724	100,0

## 5.2. ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΚΛΕΙΣΤΟΥ ΤΥΠΟΥ ΤΟΥ ΕΝΤΥΠΟΥ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ( $\chi^2=52,23$ , β.ε.=2,  $p<0,001$ ) μεταξύ του αν έχει υλοποιηθεί το εργαστήριο όπως έχει περιγραφεί στο Πρόγραμμα και της κατανόησης του βασικού στόχου του εργαστηρίου από τους μαθητές. Συγκεκριμένα, για το 87,6% των εργαστηρίων που υλοποιήθηκαν όπως είχε περιγραφεί στο πρόγραμμα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι μαθητές κατανόησαν τον βασικό στόχο των εργαστηρίων στην πλειοψηφία ή μάλλον στην πλειοψηφία τους (Πίνακας 42).

**Πίνακας 42.** Συσχέτιση μεταξύ της υλοποίησης του εργαστηρίου όπως έχει περιγραφεί στο πρόγραμμα και της κατανόησης του βασικού στόχου του εργαστηρίου από τους μαθητές

Υλοποιήθηκε το εργαστήριο όπως έχει περιγραφεί στο Πρόγραμμα;	Κατανόησαν οι μαθητές τον βασικό στόχο του εργαστηρίου;			Σύνολο
	Η πλειοψηφία όχι ή μάλλον όχι	Κάποιοι ναι, κάποιοι όχι	Η πλειοψηφία ναι ή μάλλον ναι	
Ναι	6 0,9%	75 11,5%	574 87,6%	655 100%
Όχι, με διαφοροποιήσεις	6 8,5%	24 33,8%	41 57,7%	71 100%
Σύνολο	12 1,7%	99 13,6%	615 84,7%	726 100%

Συνεχίζοντας, υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ( $\chi^2=17,64$ , β.ε.=2,  $p<0,001$ ) μεταξύ του αν έχει υλοποιηθεί το εργαστήριο όπως έχει περιγραφεί στο πρόγραμμα και της αποτελεσματικότητας του εργαστηρίου στο σύνολό του. Συγκεκριμένα, για το 84,3% των εργαστηρίων που υλοποιήθηκαν όπως είχε περιγραφεί στο πρόγραμμα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ήταν αποτελεσματικά ή πολύ αποτελεσματικά (Πίνακας 43).

**Πίνακας 43.** Συσχέτιση μεταξύ της υλοποίησης του εργαστηρίου όπως έχει περιγραφεί στο πρόγραμμα και της αποτελεσματικότητας του εργαστηρίου στο σύνολό του

	Αποτελεσματικότητα του εργαστηρίου στο σύνολό του	
--	---------------------------------------------------	--

Υλοποιήθηκε το εργαστήριο όπως έχει περιγραφεί στο Πρόγραμμα;	Τελείως ή μάλλον αναποτελεσματικό	Ουδέτερο	Αποτελεσματικό ή πολύ αποτελεσματικό	Σύνολο
Ναι	37 0,9%	66 10,1%	552 84,3%	655 100%
Όχι, με διαφοροποιήσεις	10 14,3%	15 21,4%	45 64,3%	70 100%

Επιπλέον, υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ( $\chi^2=25,28$ , β.ε.=2,  $p<0,001$ ) μεταξύ του αν έχει υλοποιηθεί το εργαστήριο όπως έχει περιγραφεί στο πρόγραμμα και του αν οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εξασκήσουν τις δεξιότητες στις οποίες αποβλέπουν τα εργαστήρια κατά τη διάρκεια άλλων μαθημάτων. Συγκεκριμένα, για το 64,3% των εργαστηρίων που υλοποιήθηκαν όπως είχε περιγραφεί στο πρόγραμμα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι πολλοί ή σχεδόν όλοι οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εξασκήσουν τις δεξιότητες στις οποίες απέβλεπαν τα εργαστήρια κατά τη διάρκεια άλλων μαθημάτων (Πίνακας 44).

**Πίνακας 44.** Συσχέτιση μεταξύ της υλοποίησης του εργαστηρίου όπως έχει περιγραφεί στο πρόγραμμα και του αν οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εξασκήσουν τις δεξιότητες στις οποίες αποβλέπει το εργαστήριο κατά τη διάρκεια άλλων μαθημάτων

	Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εξασκήσουν τις δεξιότητες στις οποίες αποβλέπει το εργαστήριο κατά τη διάρκεια άλλων μαθημάτων.			
Υλοποιήθηκε το εργαστήριο όπως έχει περιγραφεί στο Πρόγραμμα;	Κανένα ή μερικά	Μισά	Πολλά ή σχεδόν όλα	Σύνολο
Ναι	177 27,6%	52 8,1%	412 64,3%	641 100%
Όχι, με διαφοροποιήσεις	35 52,2%	10 14,9%	22 32,8%	67 100%
Σύνολο	212 29,9%	62 8,8%	434 61,3%	708 100%

Ακόμη, υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ( $\chi^2=242,68$ , β.ε.=4,  $p<0,001$ ) μεταξύ της κατανόησης του βασικού στόχου του εργαστηρίου και της αποτελεσματικότητας στο σύνολό τους. Συγκεκριμένα, για το 90,6% των εργαστηρίων όπου οι μαθητές κατανόησαν τον βασικό στόχο των εργαστηρίων στην πλειοψηφία ή μάλλον στην πλειοψηφία τους, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι τα εργαστήρια ήταν αποτελεσματικά ή πολύ αποτελεσματικά (Πίνακας 45).

**Πίνακας 45.** Συσχέτιση μεταξύ της κατανόησης του βασικού στόχου του εργαστηρίου και της αποτελεσματικότητας του εργαστηρίου στο σύνολό του

Κατανόησαν οι μαθητές τον βασικό στόχο του εργαστηρίου;	Αποτελεσματικότητα του εργαστηρίου στο σύνολό του			Σύνολο
	Τελείως ή μάλλον αναποτελεσματικό	Ουδέτερο	Αποτελεσματικό ή πολύ αποτελεσματικό	
Η πλειοψηφία όχι ή μάλλον όχι	5 41,7%	4 33,3%	3 25,0%	12 100%
Κάποιοι ναι, κάποιοι όχι	9 9,1%	52 52,5%	38 38,4%	99 100%
Η πλειοψηφία ναι ή μάλλον ναι	33 5,4%	25 4,1%	556 90,6%	614 100%
Σύνολο	47 6,5%	81 11,2%	597 82,3%	725 100%

Επιπρόσθετα, υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ( $\chi^2=155,49$ , β.ε.=4,  $p<0,001$ ) μεταξύ της κατανόησης του βασικού στόχου του εργαστηρίου και του αν οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εξασκήσουν τις δεξιότητες στις οποίες αποβλέπουν τα εργαστήρια κατά τη διάρκεια άλλων μαθημάτων. Συγκεκριμένα, για το 70,6% των εργαστηρίων όπου οι μαθητές κατανόησαν τον βασικό στόχο των εργαστηρίων στην πλειοψηφία ή μάλλον στην πλειοψηφία τους, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι πολλοί ή σχεδόν όλοι οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εξασκήσουν τις δεξιότητες στις οποίες αποβλέπει το εργαστήριο κατά τη διάρκεια άλλων μαθημάτων (Πίνακας 46).

**Πίνακας 46.** Συσχέτιση μεταξύ της κατανόησης του βασικού στόχου του εργαστηρίου και του αν οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εξασκήσουν τις δεξιότητες στις οποίες αποβλέπει το εργαστήριο κατά τη διάρκεια άλλων μαθημάτων

	Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εξασκήσουν τις δεξιότητες στις οποίες αποβλέπει το εργαστήριο κατά τη διάρκεια άλλων μαθημάτων.			
Κατανόησαν οι μαθητές τον βασικό στόχο του εργαστηρίου;	Κανένα ή μερικά	Μισά	Πολλά ή σχεδόν όλα	Σύνολο
Η πλειοψηφία όχι ή μάλλον όχι	9 90,0%	1 10,0%	0 0,0%	10 100%
Κάποιοι ναι, κάποιοι όχι	63 66,3%	24 25,3%	8 8,4%	95 100%
Η πλειοψηφία ναι ή μάλλον ναι	140 23,2%	37 6,1%	426 70,6%	603 100%
Σύνολο	212 29,9%	62 8,8%	434 61,3%	708 100%

Τέλος, υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ( $\chi^2=147,33$ , β.ε.=4,  $p<0,001$ ) μεταξύ του αν οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εξασκήσουν τις δεξιότητες στις οποίες αποβλέπουν τα εργαστήρια κατά τη διάρκεια άλλων μαθημάτων και της αποτελεσματικότητας των εργαστηρίων. Συγκεκριμένα, για το 95,8% των εργαστηρίων όπου πολλοί ή σχεδόν όλοι οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εξασκήσουν τις δεξιότητες στις οποίες απέβλεπαν τα εργαστήρια κατά τη διάρκεια άλλων μαθημάτων, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι τα εργαστήρια ήταν αποτελεσματικά ή πολύ αποτελεσματικά (Πίνακας 47).

**Πίνακας 47.** Συσχέτιση μεταξύ της αποτελεσματικότητας του εργαστηρίου στο σύνολό του και του αν οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εξασκήσουν τις δεξιότητες στις οποίες αποβλέπει το εργαστήριο κατά τη διάρκεια άλλων μαθημάτων

	Αποτελεσματικότητα του εργαστηρίου στο σύνολό του			
Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εξασκήσουν τις δεξιότητες στις				



οποίες αποβλέπει το εργαστήριο κατά τη διάρκεια άλλων μαθημάτων.	Τελείως ή μάλλον αναποτελεσματικό	Ουδέτερο	Αποτελεσματικό ή πολύ αποτελεσματικό	Σύνολο
Κανένα ή μερικά	32 15,1%	53 25,0%	127 59,9%	212 100%
Μισά	3 4,8%	17 27,4%	42 67,7%	62 100%
Πολλά ή σχεδόν όλα	11 2,5%	7 1,6%	415 95,8%	433 100%
Σύνολο	46 6,5%	77 10,9%	584 82,6%	707 100%

**Ε΄ ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

**ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ-  
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

## 1.ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Είναι απαραίτητο σε αυτό το σημείο να τονιστεί ότι η συζήτηση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων που ακολουθεί θα εστιάσει κυρίως στις έντεκα επιμέρους δεξιότητες της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Κοινωνικής Μάθησης κι όχι στις επιμέρους δηλώσεις της κάθε υπο-κλίμακας. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι οι συντελεστές αξιοπιστίας alpha Cronbach των έντεκα υπο-κλιμάκων του ερωτηματολογίου κυμαίνονται σε πολύ υψηλά επίπεδα. Μάλιστα, όπως ήδη έχει ειπωθεί, όσο μεγαλύτερη είναι η τιμή του συντελεστή Cronbach, τόσο μεγαλύτερη είναι και η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής, καθιστώντας έτσι μη απαραίτητη τη στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των 67 δηλώσεων της κλίμακας και κατ' επέκταση τη συζήτηση γύρω από αυτές και την ερμηνεία τους.

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ξανά ότι η στατιστική σύγκριση μεταξύ των δύο ομάδων για κάθε μία δεξιότητα έδειξε ότι δεν παρουσιάζεται καμία στατιστικά σημαντική διαφορά κατά την αρχική αξιολόγηση, γεγονός που υποδεικνύει ότι οι δύο ομάδες μαθητών εκδήλωναν με παρόμοια συχνότητα τις αντίστοιχες δεξιότητες στην αρχή της έρευνας. Για τον λόγο αυτόν, η συζήτηση των αποτελεσμάτων που ακολουθεί θα επικεντρωθεί στα ευρήματα της σύγκρισης της μεταβολής των αξιολογήσεων των δύο ομάδων ως προς τις υποθέσεις της έρευνας, αναφορικά με την ενίσχυση των έντεκα δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης, αλλά και στην εν λόγω ενίσχυση σε σχέση με κάποια δημογραφικά και άλλα στοιχεία των παιδιών.

### 1.1. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΣΥΓΚΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΜΕΤΑΒΟΛΗΣ ΤΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΔΥΟ ΟΜΑΔΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα αποτελέσματα των στατιστικών συγκρίσεων έδειξαν ότι η Ομάδα Παρέμβασης και η Ομάδα Ελέγχου παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική μεταβολή στις οκτώ από τις έντεκα δεξιότητες και συγκεκριμένα, στην προσαρμογή σε οδηγίες, στην αυτορρύθμιση, στη συγκλίνουσα-αποκλίνουσα σκέψη, στην προσοχή, στην καινοτομία-δημιουργικότητα, στη μεταγνώση, στην προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα και στην ενσυναίσθηση. Στον πίνακα 48 παρουσιάζεται με συνοπτικό τρόπο η σύγκριση της μεταβολής των αξιολογήσεων των μαθητών της Ομάδας Παρέμβασης και της Ομάδας Ελέγχου ως προς τις παραπάνω δεξιότητες.

**Πίνακας 48.** Συνοπτική σύγκριση της μεταβολής των αξιολογήσεων των μαθητών της Ομάδας Παρέμβασης και της Ομάδας Ελέγχου ως προς τις δεξιότητες

Δεξιότητες	Μεταβολή/Βελτίωση
------------	-------------------

Ενεργητική ακρόαση	Δεν παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική μεταβολή ( <b>p=0,30</b> ).
Προσαρμογή σε οδηγίες	Παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική μεταβολή ( <b>p&lt;0,01</b> ).
Αυτοεκτίμηση	Δεν παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική μεταβολή ( <b>p=0,05</b> ).
Αυτορρύθμιση	Παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική μεταβολή ( <b>p&lt;0,01</b> ).
Συγκλίνουσα/Αποκλίνουσα σκέψη	Παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική μεταβολή ( <b>p&lt;0,01</b> ).
Προσοχή	Παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική μεταβολή ( <b>p&lt;0,01</b> ).
Καινοτομία/Δημιουργικότητα	Παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική μεταβολή ( <b>p&lt;0,001</b> ).
Συμμετοχή σε ομάδες/Συνεργασία	Δεν παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική μεταβολή ( <b>p=0,08</b> ).
Μεταγνώση	Παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική μεταβολή ( <b>p&lt;0,01</b> ).
Προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα	Παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική μεταβολή ( <b>p=0,02</b> ).
Ενσυναίσθηση	Παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική μεταβολή ( <b>p=0,04</b> ).

Στα υποκεφάλαια που ακολουθούν η ενίσχυση κάθε δεξιότητας μέσω του ερευνητικού/παρεμβατικού προγράμματος «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» συγκρίνεται με παρόμοια αποτελέσματα άλλων ερευνών και προγραμμάτων, ενώ παράλληλα γίνεται μία σύντομη συζήτηση γύρω από αυτά.

#### 1.1.1. ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΣΕ ΟΔΗΓΙΕΣ

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 48, το πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» ενίσχυσε τη δεξιότητα «Προσαρμογή σε οδηγίες» των μαθητών της Ομάδας Παρέμβασης σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές της Ομάδας Ελέγχου. Επιπλέον, το 80% των δασκάλων της Ομάδας Παρέμβασης, αξιολογώντας την αποτελεσματικότητα του Προγράμματος, δήλωσαν μέσω του Εντύπου Ικανοποίησης του Εκπαιδευτικού ότι οι μαθητές βελτιώθηκαν αρκετά/πολύ στην ακρόαση κι εφαρμογή οδηγιών.

Με αφορμή τα παραπάνω ευρήματα, αξίζει να τονιστεί ότι, καθώς η γραφή είναι μία ιδιαίτερα απαιτητική και σύνθετη ικανότητα, οι οδηγίες και η ανατροφοδότηση παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της γραπτής έκφρασης (Collins & Parkhurst, 1996:277-279. Ganopole, 1988:88-91). Μάλιστα, για τον Reis (2008), ο δάσκαλος διευκολύνει τους μαθητές του, ενισχύοντας τη διαδικασία γραφής τους, όταν τους παρέχει όλα τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν, ανατροφοδότηση, αλλά και βοήθεια στο να κατασκευάσουν ιδέες.

Σε ό,τι αφορά την ενίσχυση της εν λόγω δεξιότητας, οι Schunk και Swartz (1993:225-230) σε μία μελέτη τους διερεύνησαν τη θετική επίδραση των οδηγιών και της ανατροφοδότησης στη γραφή παραγράφων, ενώ η ενίσχυσή της μέσω της δημιουργικής γραφής διερευνήθηκε από άλλες μελέτες (Albertson & Billingsley, 1998, 2001. Chen & Zhou, 2010. Nicolini, 1994), οι οποίες έδειξαν τη θετική συσχέτιση της συγγραφής ιστοριών με την ενίσχυση της δεξιότητας προσαρμογή σε οδηγίες. Σύμφωνα με τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών, η γραφή ιστοριών, ακολουθώντας συγκεκριμένες οδηγίες διευκολύνει τους μαθητές να παρουσιάσουν μεγαλύτερη ευχέρεια γραφής, να συμπεριλάβουν περισσότερα στοιχεία στην ιστορία τους, να αφιερώσουν λιγότερο χρόνο στον προγραμματισμό της και να γράψουν γενικότερα ιστορίες με καλύτερη ποιότητα γραφής σε σχέση με τις αρχικές τους ιστορίες. Ολοκληρώνοντας, αξίζει να αναφέρουμε ότι και για τον Γρόσδο (2014:53), η δημιουργική γραφή, καθώς δεν ενδιαφέρεται μόνο για το «τι» (το περιεχόμενο), αλλά και για το «πώς» (τη δομή) των κειμένων, μέσω της υιοθέτησης οδηγιών και του διαδοχικού περάσματος σταδίων διευκολύνει τον μαθητή στην παραγωγή ιδεών κυρίως στο προ-συγγραφικό στάδιο.

#### 1.1.2. ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗ

Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης έδειξαν ότι το Πρόγραμμα ενίσχυσε τη δεξιότητα της «Αυτορρυθμίστης». Επιπλέον, το 88% των εκπαιδευτικών της Ομάδας Παρέμβασης δήλωσαν μέσω του Εντύπου Ικανοποίησης του Εκπαιδευτικού ότι οι μαθητές βελτιώθηκαν αρκετά/πολύ στη διαχείριση των συναισθημάτων τους.

Πράγματι, η δημιουργική γραφή είναι ένας τρόπος να βελτιωθούν, όχι μόνο οι δεξιότητες γραφής κι ανάγνωσης των μαθητών, αλλά και η αυτοπεποίθησή τους, ενώ παράλληλα διευκολύνεται η επικοινωνία συναισθημάτων, νοημάτων, αντιλήψεων και αναμνήσεων (Harper, 2010:2-13). Από τις έρευνες που ακολουθούν φαίνεται ότι οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής ενισχύουν τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών, ώστε οι τελευταίοι να δείχνουν επιμονή και να καταβάλλουν κάθε προσπάθεια για να επιτύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους. Παράλληλα, οι δραστηριότητες ενισχύουν και τα εξωτερικά κίνητρα των μαθητών, όπως για παράδειγμα τη δημιουργικότητα, η οποία τους ωθεί να συνεχίσουν και να ολοκληρώσουν το μαθησιακό τους έργο.

Συμπληρωματικά, διάφορες έρευνες (Carson, Peterson & Higgins, 2003. Martindale, 2007. Rivera & Pinilla, 2017. Saddler et al., 2004) αναδεικνύουν τη σχέση ανάμεσα στη δημιουργική γραφή και τις στρατηγικές αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Μάλιστα, τα πορίσματα των ερευνών αυτών δείχνουν ότι σημαντικές στρατηγικές είναι ο προγραμματισμός, η χαρτογράφηση, η ιδεοθύελλα, η

ανταλλαγή των ιδεών, η καταγραφή των σημειώσεων και άλλες, που έχουν ως αποτέλεσμα την αυτονομία του μαθητή και την ενίσχυση των κινήτρων του, εσωτερικών κι εξωτερικών. Παράλληλα, διάφορα προγράμματα παιγνιώδους γραφής (playwriting programs) συμβάλλουν στην αύξηση της αυτονομίας των μαθητών (Chizhik, 2009. Gardiner, 2016), ενώ συμπληρωματικά στα παραπάνω, η έρευνα της Guillen (2011:43) δείχνει ότι οι μαθητές μέσω της δημιουργικής γραφής αναπτύσσουν στρατηγικές με τις οποίες εσωτερικεύουν καλύτερα τη γλώσσα και μάλιστα με «ασυνείδητο τρόπο».

#### 1.1.3. ΣΥΓΚΛΙΝΟΥΣΑ/ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑ ΣΚΕΨΗ

Συνεχίζοντας, το πρόγραμμα ενίσχυσε τη «Συγκλίνουσα/Αποκλίνουσα σκέψη» των μαθητών της Ομάδας Παρέμβασης σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές της Ομάδας Ελέγχου. Επιπροσθέτως, το 92% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι οι μαθητές βελτιώθηκαν αρκετά/πολύ στην ανάπτυξη λογικών συλλογισμών κι επιχειρημάτων, ενώ το 88% των δασκάλων ανέφερε ότι οι μαθητές ανέπτυξαν αρκετά/πολύ τη φαντασία τους. Ακόμη, το 84% των δασκάλων δήλωσε ότι οι μαθητές που υλοποίησαν το πρόγραμμα βελτιώθηκαν αρκετά/πολύ στην επίλυση προβλημάτων.

Πράγματι, η δημιουργική γραφή προσφέρεται για την προαγωγή, όχι μόνο της κριτικής σκέψης, αλλά και της δημιουργικής (Dai, 2010. Σουλιώτης, 1995), καθώς αποτελεί φυσικό μέσο δημιουργικής έκφρασης, ενισχύοντας τις γνωστικές κι επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών (Tompkins, 1982). Διάφορες έρευνες έχουν καταλήξει σε παρόμοια αποτελέσματα, όπως αυτή των Joy και Breed (2012:179-195) σε 64 προπτυχιακούς φοιτητές, κατά την οποία διάφορες εικόνες λειτούργησαν ως αφορμή για τη γραφή ιστοριών, αποδεικνύοντας ότι η αποκλίνουσα σκέψη και η δημιουργική γραφή συνδέονται στενά. Παρόμοια, η έρευνα των Soykurt και Uzunboylu (2017:913-927), κατά την οποία μέσω διαφόρων τεχνικών δημιουργικής γραφής όπως είναι η ιδεοθύελλα, η γραφή λεζάντας σε φωτογραφίες, το χιούμορ, η αλληλεπίδραση και η ομαδική εργασία, ενισχύθηκαν οι δεξιότητες της συγκλίνουσας και αποκλίνουσας σκέψης. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα του Williamson (2011:31-43), σύμφωνα με την οποία η δημιουργική επίλυση προβλημάτων, τεχνική που χρησιμοποιείται και στη δημιουργική γραφή, απαιτεί τόσο αποκλίνουσες, όσο και συγκλίνουσες δεξιότητες.

#### 1.1.4. ΠΡΟΣΟΧΗ

Η επόμενη δεξιότητα που ενίσχυσε το πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» ήταν η δεξιότητα της «Προσοχής». Μάλιστα, το 88% των δασκάλων δήλωσε ότι οι μαθητές βελτιώθηκαν

αρκετά/πολύ στη συγκέντρωση της προσοχής τους. Είναι γεγονός, άλλωστε, ότι όσο περισσότερο οι μαθητές εμπλέκονται σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο σχολείο, τόσο η προσοχή τους βελτιώνεται αισθητά (Barriga et al., 2002:233-240), ενώ για τον Hawthorne και τους συνεργάτες του (2014:65-77) η δημιουργικότητα σχετίζεται στενά με την προσοχή.

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε η έρευνα της Zabelina και των συνεργατών της (2015:77-84), σύμφωνα με την οποία η «στενή» προσοχή, δηλαδή η εστίαση επηρεάζει κι επηρεάζεται θετικά από τη δημιουργικότητα. Μάλιστα, η έρευνα της Carruthers (2016) έδειξε ότι ανάμεσα σε συγκεκριμένες πτυχές της δημιουργικότητας (προηγούμενα δημιουργικά επιτεύγματα, αποκλίνουσα σκέψη, παραγωγή δημιουργικού προϊόντος) και σε συγκεκριμένες πτυχές της προσοχής (έλεγχος της προσοχής, ικανότητα διατήρησης προσοχής) υπάρχει αναλογική σχέση. Επιπροσθέτως, οι έρευνες των Arshavskaya (2015) και Symonette (2018) έδειξαν ότι οι ασκήσεις δημιουργικής γραφής είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές στους μαθητές που παρουσιάζουν μειωμένη απόδοση και δυσκολίες συγκέντρωσης στην εργασία τους.

#### 1.1.5. ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ/ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ

Η «Καινοτομία/Δημιουργικότητα» είναι η επόμενη δεξιότητα που ενίσχυσε το παρεμβατικό πρόγραμμα της δημιουργικής γραφής σε μεγαλύτερο βαθμό στους μαθητές της Ομάδας Παρέμβασης σε σχέση με τους μαθητές της Ομάδας Ελέγχου. Με αφορμή τα παραπάνω ευρήματα, αξίζει να αναφερθεί ότι το Παιδαγωγικό Πλαίσιο για τη Δημιουργική Πρακτική (Pedagogical Framework for Creative Practice), βασισμένο στο μοντέλο για τη δημιουργική διαδικασία των Zeng, Proctor και Salvendy (2011:24-37), αντιμετωπίζει τη δημιουργική διαδικασία ως μία μορφή προβληματικής διερεύνησης που περιλαμβάνει ένα σύνολο παιδαγωγικών αρχών, ιδιαίτερα σημαντικών για τη διαδικασία της δημιουργικής γραφής: α) το ενδογενές κίνητρο (Amabile, 1996) και στρατηγικές όπως το παιχνίδι, οι ερωτήσεις και οι προκλήσεις (Craft, Cremin & Chappell, 2007:136-147), β) την παροχή χρόνου, χώρου, πηγών κι ελευθερίας (Craft, 2010:289-312), γ) τις διαδικασίες αποκλίνουσας σκέψης, όπως η εξερεύνηση, η συζήτηση και η παρατήρηση, δ) τις διαδικασίες συγκλίνουσας σκέψης για την επιλογή της κατάλληλης ιδέας (Barak, 2009:345-356), ε) την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση (Charles & Runco, 2000-2001:417-437). Άλλωστε, και οι Baleghizadeh και Dargahi (2016:185-197) αναφέρουν ότι η γραφή είναι ένα σπουδαίο εργαλείο για την προώθηση της δημιουργικότητας των μαθητών.

Πολλές έρευνες έχουν διαπιστώσει τη σχέση της δημιουργικότητας με τη γραφή και τη δημιουργική σκέψη γενικότερα (Lee, 2019. McVey, 2008. Nosratinia & Razavi, 2016. Sturgell, 2008). Μία έρευνα που αναδεικνύει τη

στενή σχέσηη της δημιουργικότητας με τη δημιουργική γραφή είναι αυτή της Azmi (2013:8-16), η οποία μελετά τη μέθοδο «κύκλοι της λογοτεχνίας». Σκοπός της μεθόδου είναι να ξεφύγει η διδασκαλία της λογοτεχνίας από τον παραδοσιακό της τρόπο, δηλαδή την απλή ανάγνωση, αλλά να βοηθήσει τους μαθητές να απολαύσουν τη λογοτεχνία και να γίνουν πιο δημιουργικοί. Οι μαθητές σχηματίζουν «κύκλους λογοτεχνίας» και τους ζητείται μέσα σε αυτούς να διαβάσουν, να αναλύσουν και να προβληματιστούν με ένα κείμενο. Οι εννιά κύκλοι είναι: διαμεσολαβητής συζήτησης, ανιχνευτής αποσπάσματος, εικονογράφος, σύνδεσμος, περιληπτικός, εμπλουτιστής λεξιλογίου, ιχνηλάτης ταξιδιού, ερευνητής και ιχνηλάτης εικονιστικής γλώσσας.

#### 1.1.6. ΜΕΤΑΓΝΩΣΗ

Η επόμενη δεξιότητα που ενίσχυσε το πρόγραμμα είναι η «Μεταγνώση». Η δημιουργική γραφή και μάλιστα η γραφή ποιημάτων αποτελεί το μέσο για προσωπική έκφραση κι εξερεύνηση (Hanauer, 2014. Martinez, 2001), ενώ συνεπής με την ευρύτερη έννοια της μεταγνώσης είναι και η έννοια της δημιουργικής μεταγνώσης, που έχει οριστεί ως συνδυασμός της δημιουργικής αυτογνωσίας (το να γνωρίζει το άτομο τις δημιουργικές του δυνατότητες και τους περιορισμούς του) και της σχετικής γνώσης (το να γνωρίζει το άτομο πότε, πού, πώς και γιατί να είναι δημιουργικό) (Kaufman & Beghetto, 2013:160).

Αρκετές έρευνες εξέτασαν τον τρόπο με τον οποίο η μεταγνωστική διαδικασία σχετίζεται με τη δημιουργική γραφή ποίησης και ιστορίας (Alshreif & Nicholes, 2017. Kaufman, Beghetto & Watson, 2016), ενώ ο Negretti (2012:142-179) εξέτασε τη συσχέτιση μεταξύ των διαδικασιών της μεταπαρακολούθησης και της γραφής ιστοριών. Η έρευνά του έδειξε ότι η μεταγνώση φαίνεται να συνδέεται με την ικανότητα του μαθητή να ρυθμίζει τη μάθησή του και να αναπτύσσει μία προσωπική προσέγγιση γραφής. Σύμφωνα, πάλι, με τη μελέτη του Gorzelsky και των συνεργατών του (2016:217-249), οι μεταγνωστικές διαδικασίες των μαθητών υποστηρίζουν τη συνολική ανάπτυξη ενός μαθητή ως συγγραφέα, ενώ η έρευνα του Garvin (2013:76-94) δείχνει ότι κυρίως η γραφή ποιημάτων σχετίζεται περισσότερο με τη μεταγνώση. Η σπουδαιότητα της γραφής ποιημάτων ως προς την ενίσχυση της μεταγνώσης φαίνεται και από τις έρευνες του Hanauer (2010, 2012, 2014).



#### 1.1.7. ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ

Μία ακόμη δεξιότητα που ενίσχυσε το πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» είναι η «Προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα». Να επισημανθεί ότι ο Springer και οι συνεργάτες του (2004:171-194) αναφέρουν ότι τα προγράμματα τα οποία έχουν ως στόχο την πρόληψη ανθυγιεινών συμπεριφορών, αλλά και την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών κρίνονται ως αποτελεσματικά εφόσον στηρίζονται στη διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής. Ο όρος «δεξιότητες ζωής», όπως προαναφέρθηκε σε προηγούμενα κεφάλαια, αναφέρεται σ' εκείνες τις δεξιότητες τις οποίες οι μαθητές μαθαίνουν στο σχολείο και τις χρησιμοποιούν και σε άλλους τομείς της ζωής τους. Έτσι, η ενίσχυση των εν λόγω δεξιοτήτων βοηθάει τους μαθητές να αντιστέκονται στην πίεση των συνομηλίκων, να σκέφτονται, να επιλύουν προβλήματα, να παίρνουν αποφάσεις και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους (Danish, 2000:275-301).

Ως συνέχεια των παραπάνω, αξίζει να γίνει ιδιαίτερη αναφορά στην μελέτη της Patil (2018:8174-8180). Ειδικότερα, στην έρευνα αυτή, στην οποία πήραν μέρος 87 εκπαιδευτικοί, εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα ενίσχυσης των δεξιοτήτων ζωής, το οποίο περιλάμβανε διάφορες δραστηριότητες, όπως την ιδεοθύελλα, τη συζήτηση, τα παιχνίδια ρόλων, την αφήγηση ιστοριών, αλλά και δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Συνεχίζοντας τον παραπάνω συλλογισμό και δεδομένου ότι στις δεξιότητες ζωής συμπεριλαμβάνονται και οι δεξιότητες διαχείρισης των συναισθημάτων και του άγχους, αξίζει να παραθέσουμε συμπληρωματικά τις έρευνες των Incevic και Brackett (2015:480), της Fancourt και των συνεργατών της (2019:17), αλλά και των O' Callaghan και Grocke (2009:320-328), με τους τελευταίους να αναφέρουν ότι η σύνθεση ποιημάτων και τραγουδιών συνιστά ένα εκφραστικό μέσο για τα άτομα εκείνα που παρουσιάζουν δυσκολίες έκφρασης συναισθημάτων και άγχος. Ανάλογα αποτελέσματα παρουσιάζουν και οι μελέτες του Turner (2014:143-154), ενώ η μελέτη του Harper (2015) έδειξε ότι οι μαθητές μέσα από τα μαθήματα δημιουργικής γραφής αναπτύσσουν μια αίσθηση του εαυτού τους, υπευθυνότητα για τη μάθησή τους και κατανόηση ότι η συμμετοχή τους στην ανάπτυξη της κοινωνίας ωφελεί το δικό τους μέλλον.

#### 1.1.8. ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

Συνεχίζοντας, στατιστικά σημαντική βελτίωση εμφάνισε μετά την εφαρμογή του προγράμματος η Ομάδα Παρέμβασης και στη δεξιότητα της «Ενσυναίσθησης». Επιπλέον, σύμφωνα πάντα με το Έντυπο Ικανοποίησης του Εκπαιδευτικού, το 76% των δασκάλων δήλωσε ότι οι μαθητές της Ομάδας

Παρέμβασης ανέπτυξαν σε αρκετά ή πολύ μεγάλο βαθμό κατανόηση για τα συναισθήματα των άλλων, ενώ το 76% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι το Πρόγραμμα συνέβαλε αρκετά/πολύ στη μείωση των συγκρούσεων στην τάξη. Πράγματι, η δημιουργική γραφή θεωρείται χρήσιμη για την αντιμετώπιση των συναισθηματικών εντάσεων, παρέχει θεραπευτική στήριξη κι ενθαρρύνει την ενσυναίσθηση (Hojat, 2007. Pennebaker, 1997:162-166. Wright, 2005:111-119).

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα του Brill (2004:83-89), σύμφωνα με την οποία στα λογοτεχνικά κείμενα των μαθητών που παράγονται στο σχολείο μέσω των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, ο βαθμός κατάκτησης της ενσυναίσθησης είναι ιδιαίτερα υψηλός. Επιπλέον, στη μελέτη των Faver και Alanis (2012:660-665), που αφορούσε οχτώ οικογένειες με παιδιά με μαθησιακές ιδιαιτερότητες, φάνηκε ότι η γραφή και η αφήγηση ιστοριών βοήθησε τους γονείς και τα παιδιά να δουν τις διαφορετικές οπτικές όλων των άλλων μελών της οικογένειας, να αναπτύξουν με άλλα λόγια την ενσυναίσθηση. Στα παραπάνω αξίζει να προστεθεί και η έρευνα του Upright (2002:15-20), η οποία έδωσε έμφαση στη χρήση των ηθικών διλημμάτων στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης. Παρόμοια, μια άλλη μελέτη, της Partridge (2018), η οποία είχε ως στόχο να διερευνήσει τη σχέση ανάμεσα στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης και των δραστηριοτήτων γραφής στο πλαίσιο του διαδραστικού προγράμματος “*Shakespeare Can Be Fun*”, φάνηκε ότι η αφηγηματική γραφή μέσα στην τάξη, ιδιαίτερα όταν κάνει χρήση του ηθικού διλήμματος, μπορεί να ενισχύσει την ενσυναίσθηση των μαθητών. Τέλος, μια άλλη έρευνα, της Gair (2012:69-82), αξιοποίησε ως εργαλείο ενίσχυσης της ενσυναίσθησης τη δημιουργική γραφή και συγκεκριμένα τη γραφή ποιημάτων Haiku.

#### 1.1.9. ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ

Είναι σημαντικό σε αυτό το σημείο της συζήτησης, κι έχοντας ολοκληρώσει τη σύγκριση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας με άλλες παρόμοιες ως προς τις οχτώ από τις έντεκα δεξιότητες κοινωνικής μάθησης που εμφάνισαν στατιστικά σημαντική βελτίωση, να αναφερθούμε και στη βαθμολογία που σημείωσε η Ομάδα Παρέμβασης στη δεξιότητα της «Αυτοεκτίμησης». Σύμφωνα με τον πίνακα 48, η εν λόγω δεξιότητα παρουσίασε μία τάση βελτίωσης, ωστόσο δεν είναι στατιστικώς σημαντική. Θα μπορούσαμε, μάλιστα, να πούμε ότι τα ευρήματα της έρευνας ως προς τη δεξιότητα αυτή μας ξαφνιάζουν, δεδομένου ότι υπάρχει θετική συσχέτιση της δημιουργικής γραφής με την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, όπως άλλωστε φάνηκε από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας στην πρώτη ενότητα, στο θεωρητικό μέρος, της παρούσας διατριβής. Επιπλέον, στα επόμενα κεφάλαια θα φανεί ότι ο βαθμός βελτίωσής της σε σχέση με κάποια δημογραφικά και άλλα στοιχεία των μαθητών αυξάνεται αισθητά, με αποτέλεσμα τα πορίσματα της παρούσας έρευνας να

ταυτίζονται με τα αντίστοιχα της διεθνούς βιβλιογραφίας. Άλλωστε, το 88% των δασκάλων της Ομάδας Παρέμβασης δήλωσε κατά τη διαδικασία αξιολόγησης του προγράμματος ότι οι μαθητές ανέπτυξαν σε αρκετά ή πολύ μεγάλο βαθμό μια πιο θετική εικόνα για τον εαυτό τους.

Πράγματι, είναι αρκετές οι έρευνες που δείχνουν τη στενή σχέση ανάμεσα στη δημιουργική γραφή και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης (Akkaya, 2014. Chandler, 1999. Fair et al., 2012. Nicolini, 1994.) Οι έρευνες αυτές περιγράφουν τη δημιουργική γραφή ως μία πράξη ενδυνάμωσης, υποστηρίζοντας, μάλιστα, ότι ειδικά η συνεργατική δημιουργική γραφή είναι μία ιδιαίτερα επιβεβαιωτική για τον εαυτό εμπειρία, που επιτρέπει στα άτομα να έχουν πρόσβαση στον εαυτό τους, στη φαντασία τους και στη «φωνή» τους.

Ένα άλλο σημείο στο οποίο θα πρέπει να δοθεί έμφαση είναι ότι, αν και στατιστικά σημαντική βελτίωση παρουσίασαν οι οχτώ από τις έντεκα δεξιότητες κοινωνικής μάθησης του προγράμματος, εντούτοις τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές της Ομάδας Παρέμβασης αξιολογήθηκαν με μεγαλύτερο βαθμό στην τελική αξιολόγηση συγκριτικά με την αρχική σε όλες τις δεξιότητες κοινωνικής μάθησης. Καθώς, λοιπόν, και οι έντεκα δεξιότητες κοινωνικής μάθησης παρουσίασαν βελτίωση στους μέσους όρους των μαθητών της Ομάδας Παρέμβασης, κρίνεται σκόπιμο να γίνει μία συζήτηση σχετικά με τον ρόλο της δημιουργικής γραφής στην ενίσχυση και των υπόλοιπων δύο δεξιοτήτων του προγράμματος, της «Συμμετοχής σε ομάδες/Συνεργασία» και της «Ενεργητικής ακρόασης».

#### 1.1.10. ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ/ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

Αν και οι μαθητές της Ομάδας Παρέμβασης δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντική βελτίωση ως προς τη δεξιότητα «Συμμετοχή σε Ομάδες/Συνεργασία», εντούτοις αξίζει να τονίσουμε ότι το 100% των εκπαιδευτικών που υλοποίησαν το Πρόγραμμα δήλωσε ότι οι μαθητές σε αρκετά ή πολύ μεγάλο βαθμό συνεργάστηκαν με τους συμμαθητές τους στο πλαίσιο ομάδων. Άλλωστε, αρκετές μελέτες έχουν δείξει τη σημαντική σχέση μεταξύ της δημιουργικής γραφής και της ενίσχυσης της συνεργασίας (Fair et al., 2012. Guillen, 2011. Ligorio, Talamo & Pontecorvo, 2005. Nasir et al., 2013. Tarnopolsky, 2005).

Τα παραπάνω ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορούν να ερμηνευθούν από το γεγονός ότι η συνεργατική μέθοδος, έστω και αποσπασματικά, χρησιμοποιείται ήδη στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Οι μαθητές είναι αρκετά εξοικειωμένοι με την παραπάνω μέθοδο, καθώς η διδασκαλία πολλών μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος στηρίζεται στην εργασία σε ομάδες.

Επιπλέον, τα περισσότερα καινοτόμα σχολικά προγράμματα που προσφέρονται από τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης - πολιτιστικά, περιβαλλοντικά, αγωγής υγείας - και υλοποιούνται από τους δασκάλους, έχουν ως βάση τους την ομαδική εργασία. Με άλλα λόγια αυτό σημαίνει ότι, όχι μόνο οι μαθητές της Ομάδας Παρέμβασης, αλλά και οι μαθητές της Ομάδας Ελέγχου, οι οποίοι ακολούθησαν το δικό τους πρόγραμμα, πιθανότατα να εργάστηκαν συνεργατικά στο πλαίσιο ομάδων με παρόμοιο τρόπο.

#### 1.1.11. ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΑΚΡΟΑΣΗ

Ολοκληρώνοντας, σε ό,τι αφορά τη δεξιότητα της «Ενεργητικής ακρόασης», αρκετές έρευνες έχουν δείξει τη σχέση ανάμεσα στη δημιουργική γραφή και στην ενίσχυση της ενεργητικής ακρόασης (Brenner & Strand, 2017. Sandall, Schramm & Seibert, 2003. Schmidt, 2011). Επιπλέον, σύμφωνα με το Έντυπο Ικανοποίησης του Εκπαιδευτικού, το 72% των δασκάλων δήλωσε ότι οι μαθητές βελτιώθηκαν αρκετά/πολύ στο ν' ακούν με προσοχή κι ενδιαφέρον τον συνομιλητή τους. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα η Ομάδα Παρέμβασης δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντική μεταβολή στην εν λόγω δεξιότητα συγκριτικά με την Ομάδα Ελέγχου. Σε μία προσπάθεια ερμηνείας των παραπάνω ευρημάτων της έρευνας, ανατρέξαμε στη βιβλιογραφία.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης του Σάλτζμπεργκ-Ουίτενμπεργκ και των συνεργατών του (1996), η παιδαγωγική στάση του εκπαιδευτικού επηρεάζει τον τρόπο ανταπόκρισης των μαθητών του. Έτσι, όταν ο εκπαιδευτικός διακρίνεται από αγάπη, ενδιαφέρον, συναισθηματική κατανόηση και σεβασμό για τους μαθητές του, τότε δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα για την εμφάνιση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών μεταξύ τους, αλλά και με τον δάσκαλό τους. Επιπλέον, για τον Weger και τους συνεργάτες του (2014:14), οι τεχνικές ενεργητικής ακρόασης περιλαμβάνουν τρία βασικά βήματα: α) Εκδήλωση ενδιαφέροντος για το μήνυμα του ομιλητή με μη λεκτική συμμετοχή (χειρονομίες, βλεμματική επαφή) ως ανατροφοδότηση, β) Αποφυγή κρίσης των λεγομένων και παράφραση του μηνύματος από τον ακροατή μέσω της λεκτικής συμμετοχής του, γ) Διατύπωση σχολίων ή ερωτημάτων από τον ακροατή προκειμένου ο ομιλητής να συμεριστεί τις εμπειρίες του. Είναι, λοιπόν, πολύ πιθανό και οι εκπαιδευτικοί της Ομάδας Ελέγχου, ανεξάρτητα από το πρόγραμμα που ακολούθησαν, να εφάρμοσαν στη διδασκαλία τους τις παραπάνω τεχνικές ενίσχυσης της ενεργητικής ακρόασης, δημιουργώντας, έτσι, ένα υγιές κλίμα στην τάξη με θετικά αποτελέσματα, όχι μόνο για τη σχέση τους με τους μαθητές τους και τη σχέση των μαθητών μεταξύ τους, αλλά και για την όλη μαθησιακή διαδικασία.

## 1.2. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΣΥΓΚΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΜΕΤΑΒΟΛΗΣ ΤΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΔΥΟ ΟΜΑΔΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Όπως ήδη αναφέρθηκε, οι δημογραφικοί παράγοντες που χρησιμοποιήθηκαν στην ανάλυση ήταν: η οικογενειακή κατάσταση των γονέων, η εκπαίδευση του πατέρα, η εκπαίδευση της μητέρας, η εθνικότητα, το πλήθος των παιδιών στην τάξη και η ικανότητα γραφής στην ελληνική γλώσσα. Ως προς τους υπόλοιπους δημογραφικούς παράγοντες: φύλο, ημερομηνία γέννησης, κατανόηση της ελληνικής γλώσσας, ομιλία της ελληνικής γλώσσας, επάγγελμα πατέρα, επάγγελμα μητέρας, αριθμός αδελφών, σειρά γέννησης παιδιού και λειτουργικότητα σχολείου φάνηκε από την ανάλυση ότι δεν επιδρούν στη βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών μετά την εφαρμογή της παρέμβασης. Στον πίνακα 49 φαίνεται η σύγκριση της μεταβολής των αξιολογήσεων της Ομάδας Παρέμβασης και της Ομάδας Ελέγχου σε σχέση με τους δημογραφικούς παράγοντες.

**Πίνακας 49.** Σύγκριση της μεταβολής των αξιολογήσεων των δύο ομάδων σε σχέση με δημογραφικούς παράγοντες

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ
Οικογενειακή κατάσταση	«Προσαρμογή σε οδηγίες» «Αυτορρύθμιση» «Συγκλίνουσα-Αποκλίνουσα σκέψη» «Προσοχή» «Καινοτομία-Δημιουργικότητα» «Μεταγνώση»
Εκπαίδευση πατέρα	«Προσαρμογή σε οδηγίες» «Αυτοεκτίμηση» «Αυτορρύθμιση» «Συγκλίνουσα-Αποκλίνουσα σκέψη» «Προσοχή» «Μεταγνώση»
Εκπαίδευση μητέρας	«Προσαρμογή σε οδηγίες» «Αυτοεκτίμηση» «Αυτορρύθμιση» «Συγκλίνουσα-Αποκλίνουσα σκέψη» «Προσοχή» «Μεταγνώση» «Προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα»
Εθνικότητα	«Προσαρμογή σε οδηγίες» «Αυτορρύθμιση» «Συγκλίνουσα-Αποκλίνουσα σκέψη» «Καινοτομία-Δημιουργικότητα» «Μεταγνώση»
Πλήθος παιδιών στην τάξη	«Αυτορρύθμιση» «Μεταγνώση»

<p>Ικανότητα γραφής στην ελληνική γλώσσα</p>	<p>«Προσαρμογή σε οδηγίες»  «Συγκλίνουσα-Αποκλίνουσα σκέψη»  «Προσοχή»  «Καινοτομία-Δημιουργικότητα»  «Μεταγνώση»</p>
----------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### 1.2.1. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Διάφορες έρευνες έχουν δείξει ότι σε οικογένειες με διαζευγμένους γονείς τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα νεαρά μέλη της μπορεί να σχετίζονται με τη γνωστική τους ανάπτυξη (Hetherington et al., 1989. Sanz de Galdeano & Vuri, 2004), καθώς και με διάφορα ψυχολογικά και ψυχοκοινωνικά προβλήματα (Hetherington & Arasteh, 2014. Kim, 2011. Riggio & Valenzuela, 2011. Thomson & McInahan, 2012). Μάλιστα, σύμφωνα με τη μελέτη της Moon (2011), τα παιδιά ηλικίας επτά ως δεκατριών χρονών εμφανίζουν μία ιδιαίτερα ισχυρή αρνητική αντίδραση, δυσκολίες προσαρμογής (Held & Waite, 2014), συμπτώματα συμπεριφοριστικής, συναισθηματικής και σχολικής δυσλειτουργίας (Leon, 2003), κατάθλιψη, απώλεια αυτοσεβασμού (Lengua et al., 2000), αλλά και διάσπαση προσοχής, εκνευρισμό, ανησυχία και χαμηλή σχολική επίδοση (Amato & Keith, 1991).

Μετά την εφαρμογή του ερευνητικού/παρεμβατικού προγράμματος, φάνηκε ότι τη μεγαλύτερη βελτίωση στην αξιολόγηση των δεξιοτήτων παρουσίασαν και τα παιδιά της Ομάδας Παρέμβασης που προέρχονται από γονείς που είναι άγαμοι, διαζευγμένοι ή άλλης οικογενειακής κατάστασης. Ειδικότερα, η οικογενειακή κατάσταση συσχετίστηκε σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης στις εξής δεξιότητες: Προσαρμογή σε οδηγίες, Αυτορρύθμιση, Συγκλίνουσα-Αποκλίνουσα σκέψη, Προσοχή, Καινοτομία-Δημιουργικότητα και Μεταγνώση, των οποίων, μάλιστα, η βελτίωση παραμένει στατιστικώς σημαντική, ακόμα κι όταν λάβουμε υπόψη μας την επίδραση της οικογενειακής κατάστασης. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της Βηματικής Παλινδρόμησης έδειξαν ότι η οικογενειακή κατάσταση αποτελεί τον μοναδικό παράγοντα που ασκεί επίδραση στη μεταβολή της αξιολόγησης για τη δεξιότητα της Καινοτομίας/Δημιουργικότητας, αλλά και τον παράγοντα με τη μεγαλύτερη επίδραση στη μεταβολή της αξιολόγησης για τη δεξιότητα της Προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας.

Τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν με μελέτες αξιολόγησης ανάλογων ερευνητικών/παρεμβατικών προγραμμάτων δημιουργικής γραφής (Beres, 2015. Bolton, 2000. Fair et al., 2012. King et al., 2013. Nysse et al., 2016. Παπατρέχα και συν., 2019), αλλά και με αποτελέσματα άλλων ερευνών (Bollas, 1993. Damasio et al., 2000. Frattaroli, 2006. King, 2001. Milner, 1952.

Pennebaker, 1997. Pennebaker & Beall, 1986. Pennebaker, Colder & Sharp, 1990. Pennebaker, Kiecolt-Glaser & Glaser, 1988. Pennebaker, Mayne & Francis, 1997. Schoutrop et al., 1997. Smyth et al., 1999. Smyth, True, & Souto, 2001) που δείχνουν τα οφέλη της συγγραφής ποιημάτων (Fallahi et al., 2016. Heims, 2011. Houlding & Holland, 1988. Miller, 1978. Tamura, 2001) και γενικότερα την αποτελεσματικότητα της δημιουργικής γραφής σε παιδιά και νέους με κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα. Η δημιουργική γραφή μιας ιστορίας ή ενός ποιήματος μπορεί να βοηθήσει το παιδί να μιλήσει για τη θλίψη του, να συνδεθεί με τα συναισθήματα ενός χαρακτήρα και να εκφράσει παρόμοια συναισθήματα. Παράλληλα, η δημιουργική γραφή δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να γράψουν για θέματα που τους ενδιαφέρουν, να εκφράσουν τις δικές τους απόψεις, να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους κι εν τέλει να γίνουν καλύτεροι συγγραφείς.

#### 1.2.2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ/ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΤΕΡΑ

Πολλές έρευνες (DeBaryshe, Patterson & Capaldi, 1993. Haveman & Wolfe, 1995. Klebanov, Brooks-Gunn & Duncan, 1994. Mullis & Jenkins, 1990. White, 1982) έδειξαν ότι η εκπαίδευση των γονέων συσχετίζεται με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών. Σύμφωνα, μάλιστα, με την έρευνα του DeBaryshe και των συνεργατών του (1993), οι γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, καθώς χρησιμοποιούν συνήθως καταναγκαστικές στρατηγικές για την επιβολή της πειθαρχίας, οδηγούν τα παιδιά τους σε αντικοινωνικές συμπεριφορές και σε χαμηλή σχολική επίδοση. Από την άλλη, οι πιο μορφωμένοι γονείς ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να τα πηγαίνουν καλά στο σχολείο κι έχουν υψηλές προσδοκίες για τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα (Alexander, Entwisle & Bedinger, 1994. Cohen, 1989. Dauber, Alexander, Entwistle, 1996. Davis-Kean & Schnabel, 2002. Grolnick & Slowiaczek, 1994. Lee & Croninger, 1994).

Μετά την εφαρμογή του ερευνητικού/παρεμβατικού προγράμματος φάνηκε ότι τη μεγαλύτερη βελτίωση στην αξιολόγηση των δεξιοτήτων παρουσίασαν και τα παιδιά της Ομάδας Παρέμβασης, των οποίων οι γονείς δεν είχαν υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Ειδικότερα, η εκπαίδευση της μητέρας και του πατέρα συσχετίστηκαν σημαντικά με τη βελτίωση των εξής δεξιοτήτων: Προσαρμογή σε οδηγίες, Αυτοεκτίμηση, Αυτορρύθμιση, Συγκλίνουσα-Αποκλίνουσα σκέψη, Προσοχή και Μεταγνώση, ενώ η εκπαίδευση της μητέρας συσχετίστηκε και με τη δεξιότητα Προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα. Με άλλα λόγια, η βελτίωση των παραπάνω δεξιοτήτων παραμένει στατιστικώς σημαντική ακόμα κι αν λάβουμε υπόψη μας την επίδραση του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας, αλλά και του πατέρα. Ειδικά, σε ό, τι αφορά τη δεξιότητα της Αυτοεκτίμησης, ενώ κατά τη σύγκριση της μεταβολής των αξιολογήσεων

των μαθητών μεταξύ της Ομάδας Παρέμβασης και της Ομάδας Ελέγχου οριακά δεν παρουσιάστηκε στατιστικώς σημαντική μεταβολή ( $p=0,05$ ), εντούτοις κατά τη συσχέτισή της με την εκπαίδευση του πατέρα και της μητέρας παρουσιάζει στατιστικώς σημαντική βελτίωση, γεγονός που δείχνει ότι και η αυτοεκτίμηση βελτιώνεται τελικά μέσω της παρέμβασης. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της Βηματικής Παλινδρόμησης έδειξαν ότι η εκπαίδευση της μητέρας αποτελεί τον παράγοντα με τη σημαντικότερη επίδραση στη μεταβολή της αξιολόγησης για τη δεξιότητα της Αυτοεκτίμησης, της Προσοχής και της Προσαρμογής σε οδηγίες.

Τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν με πολλές μελέτες που έδειξαν ότι οι ασκήσεις δημιουργικής γραφής μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές στην ενθάρρυνση μαθητών με χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση και μειωμένο ενδιαφέρον για το σχολείο (Arshavskaya, 2015. Hall, 2007. Harper, 2015. Prabhavathamana, 1987), καθώς ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών, η οποία συνδέεται στενά με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Bandura, 1989. Olthouse, 2012) μέσα από τη διδασκαλία μίας πληθώρας στρατηγικών (Borker, 2013. Hochanandel & Finamore, 2015. Kolb et al., 2013. Leland, 2015. Sparks, 2013).

### 1.2.3. ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΑ

Πολλές έρευνες έχουν συσχετίσει τη φυλετική και πολιτιστική μειονότητα στο σχολείο με χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Gordon & Yowell, 1994. Natriello, McDill & Pallas, 1990) και άλλους ακαδημαϊκούς κινδύνους, οι οποίοι μπορούν με τη σειρά τους να σχετίζονται με ένα ελλιπές υποστηρικτικό σχολικό κλίμα, ανεπαρκείς εκπαιδευτικούς πόρους, πιθανή διακοπή της φοίτησης στο σχολείο ή έλλειψη σχολικής προσαρμογής (Boykin, 1986. Delpit, 1995. Gordon & Yowell, 1994. Taylor, 1991). Ειδικότερα, ενώ στο νηπιαγωγείο δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές στην επίδοση των μαθητών μεταξύ της εθνοτικής πλειοψηφίας και μειοψηφίας (Osborne, 2001), κατά τη διάρκεια του δημοτικού σχολείου οι διαφορές αυτές μεγαλώνουν (Herweijer, 2003) και στην επόμενη βαθμίδα οι μαθητές της εθνοτικής μειοψηφίας πετυχαίνουν χαμηλότερους βαθμούς, αποτυχαίνουν συνήθως στις εξετάσεις κι εμφανίζουν γενικότερα χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις σε σχέση με τους μαθητές της πλειοψηφίας (Blair, Blair & Madamba, 1999. Herweijer, 2009. Osborne, 2001. Stevens et al., 2011. Swail, 2003. Woolf, Potts & McManus, 2011).

Είναι σημαντικό, επίσης, να σημειωθεί ότι οι ερευνητές έχουν εντοπίσει διάφορους παράγοντες για να ερμηνεύσουν τις χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις της εθνοτικής μειοψηφίας. Κάποιοι από αυτούς είναι: η αίσθηση μιας αρνητικής εικόνας (Fischer, 2010. Steele, 1997), η αίσθηση ότι είναι ξένοι σε μία ομάδα (Mallett et al., 2011), το κοινωνικο-οικονομικό τους υπόβαθρο (Fischer, 2010).



Herweijer, 2003. Mallett et al., 2011. Stegers-Jager et al., 2012) κι ένας πολύ κρίσιμος παράγοντας είναι η έλλειψη κινήτρου (Kusurkar et al., 2013<sup>a</sup>. Kusurkar et al., 2013<sup>b</sup>. Ryan & Deci, 2000).

Μετά την εφαρμογή του ερευνητικού/παρεμβατικού προγράμματος φάνηκε ότι τη μεγαλύτερη βελτίωση στην αξιολόγηση δεξιοτήτων εμφάνισαν και τα παιδιά της Ομάδας Παρέμβασης που είχαν άλλη εθνικότητα κι όχι ελληνική. Ειδικότερα, η εθνικότητα συσχετίστηκε με τη βελτίωση των εξής δεξιοτήτων: Προσαρμογή σε οδηγίες, Αυτορρύθμιση, Συγκλίνουσα-Αποκλίνουσα σκέψη, Καινοτομία-Δημιουργικότητα και Μεταγνώση, των οποίων μάλιστα η βελτίωση παρέμεινε στατιστικώς σημαντική, ακόμα κι όταν λάβαμε υπόψη μας τον παράγοντα της εθνικότητας.

Τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν με πολλές μελέτες, οι οποίες έδειξαν ότι οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής συμβάλλουν στην προώθηση της διαφορετικότητας όλων των μαθητών, ενώ παράλληλα η αποδοχή της ποικιλομορφίας ωφελεί όλους τους μαθητές και βελτιώνει τη μάθηση στην τάξη άμεσα (Cathers & Schriedewind, 2008. Dweck, 2006. Hall, 2007. Kolb et al., 2013. Leland, 2015. Nasir et al., 2013. Symonette, 2018. Tam & Bassett, 2004). Επιπλέον, η έρευνα έχει δείξει ότι η ενασχόληση των μαθητών, και κυρίως αυτών που ανήκουν στη μειονοτική ομάδα, με τη γραφή σύνθετων κειμένων μπορεί να τους βοηθήσει να βελτιώσουν την κριτική τους σκέψη, να αυξήσουν την ανοχή τους απέναντι στους άλλους και να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους (Connor et al., 2009). Η ενασχόληση των μαθητών αυτών με σύνθετα κείμενα, τα οποία λειτουργούν πολλές φορές ως παραδειγματικά, ενισχύει τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν, καθώς η πλειοψηφία των δραστηριοτήτων αφορά τη συνεργασία με συνομηλίκους (Fisher, Frey & Pumpian, 2012. Iamarino, 2015). Η δημιουργική γραφή μπορεί να ενσταλάξει στους μαθητές της μειονοτικής ομάδας μια «νοοτροπία βελτίωσης», γιατί τους βοηθά να μάθουν για τον εαυτό τους, να προβληματιστούν, να αξιολογήσουν και να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση. Με αυτόν τον τρόπο, λοιπόν, να οδηγηθούν στην ενδυνάμωση και στην αίσθηση των δικών τους ικανοτήτων (Olthouse, 2012).

#### 1.2.4. ΠΛΗΘΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Η έρευνα σχετικά με τη σχέση του μεγέθους της τάξης και της επίδοσης των μαθητών οδηγεί σε αντικρουόμενα αποτελέσματα (Toth & Montagna, 2002). Έτσι, ορισμένες μελέτες δείχνουν ότι δεν υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ του μεγέθους μιας τάξης και της επίδοσης των μαθητών (Hancock, 1996. Kennedy & Siegfried, 1997), ενώ κάποιες άλλες δείχνουν να ευνοούν τις τάξεις μικρού μεγέθους (Arias & Walker, 2004. Borden & Burton, 1999. Gibbs, Lucas &

Simonite, 1996). Δεν υπάρχει ένας ποσοτικός ορισμός του τι αποτελεί μία μεγάλη τάξη, καθώς η αντίληψη των ειδικών γι' αυτό ποικίλει από περιβάλλον σε περιβάλλον (Hayes, 1997:31-38) και ότι τελικά αυτό που σχετίζεται με την τάξη που είναι μεγάλη είναι το πώς ο δάσκαλος αντιλαμβάνεται το μέγεθός της σε μία συγκεκριμένη κατάσταση ανεξάρτητα από τον αριθμό των μαθητών (Coleman, 1989. Ur, 1996). Αυτό που θα πρέπει να σημειωθεί, πάντως, είναι ότι όσο αυξάνεται ο αριθμός των μαθητών σε μία τάξη, τόσο πιο απαραίτητη θεωρείται και η αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας (Felder, 1997. Guo, 2004. Jacobs & Loh, 2003. Johnson, Johnson & Holubec, 1990. Mehta & Schlecht, 1998. Nan, 2014. Yuan, 2003), η οποία αποτελεί και την πιο σημαντική μέθοδο στις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής.

Ως συνέχεια των παραπάνω θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούμε και στο «ιδανικό» μέγεθος ενός εργαστηρίου δημιουργικής γραφής, ως βασικού συστατικού του ερευνητικού / παρεμβατικού προγράμματος. Για τους περισσότερους ερευνητές, η αποτελεσματικότητα ενός εργαστηρίου δημιουργικής γραφής είναι στενά συνδεδεμένη με τον αριθμό των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτό, ο οποίος μπορεί να κυμαίνεται από δεκατρείς μέχρι είκοσι (Bizzaro & McClanahan, 2007. Blythe & Sweet, 2008. Conlogue, 2010. Donnelly, 2010. Farrell & Jensen, 2000. Horning, 2007).

Με τα παραπάνω συμφωνούν και τα αποτελέσματα του ερευνητικού/παρεμβατικού προγράμματος, μετά την εφαρμογή του οποίου φάνηκε ότι τη μεγαλύτερη βελτίωση στη αξιολόγηση δεξιοτήτων εμφάνισαν και οι μαθητές της Ομάδας Παρέμβασης που ανήκαν σε τάξεις οι οποίες είχαν πολλά παιδιά. Να σημειωθεί ότι ο αριθμός ανά τάξη των παιδιών που ανήκαν στην Ομάδα Παρέμβασης ήταν από δεκατρία μέχρι και είκοσι πέντε. Ειδικότερα, ο παράγοντας «πλήθος παιδιών στην» τάξη συσχετίστηκε με τη βελτίωση των δεξιοτήτων της Αυτορρύθμισης και της Μεταγνώσης, των οποίων η βελτίωση παρέμεινε στατιστικώς σημαντική ακόμα κι όταν λάβαμε υπόψη μας τον παράγοντα «αριθμός παιδιών στην τάξη».

#### 1.2.5. ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΓΡΑΦΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

Πολλοί μαθητές δεν έχουν πετύχει πλήρως την ικανότητα έκφρασης ιδεών ή σκέψεων μέσω της γραφής ακόμη και στη μητρική τους γλώσσα. Ωστόσο, το γράψιμο παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη κι άλλων δεξιοτήτων, γι' αυτό πρέπει να γίνεται αντιληπτό και να αξιολογείται όχι ως μηχανική διαδικασία, αλλά ως ικανότητα που σχετίζεται με την κατανόηση, τη σκέψη και την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων (Tok & Kandemir, 2014:1635-1642). Από την άλλη, η ανάγνωση της λογοτεχνίας και η δημιουργική γραφή μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέσο διευκόλυνσης στην κατάκτηση της γλώσσας από

όλους τους μαθητές, πολύ περισσότερο από αυτούς που δεν έχουν φτάσει σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο γραφής. Μέσα από τη σύνθεση αφηγημάτων, πεζών κι έμμετρων, οι μαθητές βγάζουν συμπεράσματα, διατυπώνουν τις δικές τους ιδέες και κάνουν γενικεύσεις μέσω της προσεκτικής μελέτης των κειμένων. Με αυτόν τον τρόπο μαθαίνουν πώς να σκέφτονται δημιουργικά, ελεύθερα και κριτικά (Spack, 1985:719).

Μετά την εφαρμογή του ερευνητικού παρεμβατικού προγράμματος φάνηκε ότι τη μεγαλύτερη βελτίωση στην αξιολόγηση δεξιοτήτων εμφάνισαν και οι μαθητές της Ομάδας Παρέμβασης που παρουσίαζαν χαμηλό επίπεδο γραφής στην ελληνική γλώσσα. Ειδικότερα, ο παράγοντας αυτός συσχετίστηκε με τη βελτίωση των εξής δεξιοτήτων: Προσαρμογή σε οδηγίες, Συγκλίνουσα-Αποκλίνουσα σκέψη, Προσοχή, Καινοτομία-Δημιουργικότητα και Μεταγνώση, των οποίων μάλιστα η βελτίωση παρέμεινε στατιστικώς σημαντική, ακόμα κι όταν λάβαμε υπόψη μας τον παράγοντα «ικανότητα γραφής στην ελληνική γλώσσα». Επιπλέον, τα αποτελέσματα της Βηματικής Παλινδρόμησης έδειξαν ότι η ικανότητα γραφής στην ελληνική γλώσσα αποτελεί τον παράγοντα με τη μεγαλύτερη επίδραση στη μεταβολή της αξιολόγησης για τις δεξιότητες της Αυτορρύθμισης, της Συγκλίνουσας/Αποκλίνουσας σκέψης και της Μεταγνώσης.

Τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν με πολλές μελέτες, οι οποίες έδειξαν ότι οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής έχουν πολλαπλά παιδαγωγικά οφέλη για εκείνους τους μαθητές που δεν έχουν κατακτήσει τη γραφή σε ικανοποιητικό επίπεδο. Έτσι, σύμφωνα με διάφορες έρευνες, η δημιουργική γραφή επηρεάζει θετικά τις ικανότητες γραφής όλων των παιδιών και κυρίως εκείνων που εμφανίζουν δυσκολίες στη γραφή (Akkaya, 2011. Aktaş, 2009. Colantone, Cunnigham-Wetmore & Dreznes, 1998. Dai, 2010. Duran, 2010. Erdoğan, 2012. Kuvanç, 2008. Mollaoğlu, 2002. Tüfekcioğlu, 2010. Tütüniş & Küçükalı, 2014).

Με βάση τα παραπάνω είναι σημαντικό να διευκρινίσουμε ότι οι μαθητές που εμφανίζουν δυσκολίες στη γραφή έχουν να αντιμετωπίσουν τρία βασικά προβλήματα: α) Αρχικά, καλούνται να γράψουν με έναν τρόπο με τον οποίο δεν νιώθουν άνετα, β) Πολλά θέματα για τα οποία γράφουν τους είναι άγνωστα και γ) Δυσκολεύονται να αναπτύξουν τις ιδέες τους σε παραγράφους και να τις καταστήσουν συνεκτικές, σαφείς κι οργανωμένες. Με τη βοήθεια της δημιουργικής γραφής οι παραπάνω δυσκολίες αντιμετωπίζονται και οι μαθητές φαίνεται να ξεπερνούν τα προηγούμενα ζητήματα με τον δικό τους τρόπο γραφής, την κριτική τους σκέψη και την ανάπτυξη των ιδεών τους (Randolpf, 2011:70-83). Μάλιστα, οι ερευνητές της νευρολογικής επιστήμης (Hortzman, 2009. Iacoboni, 2009. Jensen, 2008. Medina, 2009) τονίζουν ότι η συνεχής άσκηση του εγκεφάλου τον καθιστά και πιο υγιή. Η δημιουργική γραφή, σε

αντίθεση με την ακαδημαϊκή γραφή που είναι άκαμπτη και περιοριστική, δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να μαθαίνουν με τον δικό τους τρόπο, να επικοινωνούν τις σκέψεις τους και να εκφράζουν τη δική τους πρωτοτυπία μέσω διαφόρων μορφών γραφής.

Επιπλέον, η έρευνα έχει δείξει ότι η μυθοπλασία διεγείρει και τονώνει τον εγκέφαλο περισσότερο από τα τυπικά μαθήματα του σχολείου (Murphy, 2012). Επομένως, η χρήση της δημιουργικής γραφής ως παιδαγωγικού εργαλείου είναι ο καλύτερος τρόπος για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, όχι μόνο στη γραφή, αλλά στην κατανόηση και στην ομιλία, να αποκτήσουν νέες δομές λεξιλογίου και προτάσεων και να επεκτείνουν τις γνώσεις τους. Επιπρόσθετα, οι νευροβιολόγοι και ψυχολόγοι τονίζουν ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα σε πολυαισθητηριακά περιβάλλοντα (Mayer, 1987. Medina, 2009). Οι τάξεις της δημιουργικής γραφής είναι τα φυσικά περιβάλλοντα για μία τέτοια μάθηση. Ακόμη, άλλος σημαντικός παράγοντας που ενισχύει τη μάθηση των παιδιών με δυσκολίες στη γλώσσα είναι η κριτική που ασκείται στα παραγόμενα κείμενα όχι από τον δάσκαλο, αλλά από τους συμμαθητές, γεγονός που αναπτύσσει την κριτική τους σκέψη. Τέλος, το πιο σημαντικό είναι ότι αποκτούν μία αίσθηση ελέγχου στη γραφή τους, αποκτούν αυτοπεποίθηση και αυτό τους δίνει τη δυνατότητα του πειραματισμού και της ανάληψης κινδύνων (Eagleman, 2011. Medina, 2009).

Ολοκληρώνοντας τη συζήτηση για τα ευρήματα της σύγκρισης της μεταβολής των αξιολογήσεων των δυο ομάδων σε σχέση με τους δημογραφικούς παράγοντες, αξίζει να τονίσουμε με συνοπτικό τρόπο και τα αποτελέσματα της Βηματικής Παλινδρόμησης. Σύμφωνα με αυτά, η εκπαίδευση της μητέρας, η οικογενειακή κατάσταση και η ικανότητα γραφής στην ελληνική γλώσσα φαίνεται ότι επιδρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άλλους δημογραφικούς παράγοντες (εκπαίδευση πατέρα, εθνικότητα και πλήθος παιδιών στην τάξη) στη μεταβολή της αξιολόγησης για τις δεξιότητες εκείνες για τις οποίες η επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική.

### **1.3. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ/ΕΝΤΥΠΟ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ**

Η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από το «*Έντυπο Ικανοποίησης του Εκπαιδευτικού*» έδειξε ότι ο βαθμός ικανοποίησης των 25 δασκάλων που πήραν μέρος στο πρόγραμμα ήταν υψηλός και για τις 15 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ως προς την αποτελεσματικότητα του προγράμματος

δημιουργικής γραφής στην ενίσχυση των δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης των παιδιών κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα (αρκετά/ πολύ μεταξύ 72% και 100%).

Σε παρόμοια αποτελέσματα ως προς τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής στη μαθησιακή διαδικασία έχουν καταλήξει διάφορες μελέτες. Αναλυτικότερα, στην έρευνα της Akkaya (2014), σύμφωνα με 69 δασκάλους 18 δημοτικών σχολείων της Τουρκίας, η δημιουργική γραφή αναπτύσσει τη δημιουργικότητα, την αυτοπεποίθηση, τα συναισθήματα και τις απόψεις των παιδιών.

Στην έρευνα του Khan (2011), οι 70 δάσκαλοι στο Πακιστάν που αποτέλεσαν το δείγμα δήλωσαν ότι η δημιουργική γραφή κινητοποιεί τους μαθητές, επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση στα συναισθήματά τους κι επιταχύνει τη μαθησιακή διαδικασία.

Παρόμοια, η ποιοτική έρευνα του Inawati (2016) έδειξε ότι η γραφή ιστοριών στο δημοτικό σχολείο αναπτύσσει την κριτική τους σκέψη, καθώς «η γλώσσα» των ιστοριών είναι αυθεντική και δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να μελετούν σε βάθος θέματα που τους απασχολούν.

Στη μελέτη, πάλι, του Martin και των συνεργατών του (2000), σύμφωνα με 6 καθηγητές δημιουργικής γραφής σε δύο πανεπιστήμια της Αυστραλίας φάνηκε ότι η δημιουργική γραφή εστιάζει σε τρεις κατηγορίες: α) Στη μελέτη της Λογοτεχνίας, β) Στην ενίσχυση δεξιοτήτων και γ) Στη δυνατότητα έκφρασης απόψεων και συναισθημάτων.

Συνεχίζοντας, η έρευνα των Colantone, Cunnigham-Wetmore και Dreznes (1998) σε 33 δασκάλους έδειξε ότι η δημιουργική γραφή θεωρείται βασικό μέρος του προγράμματος σπουδών, καθώς αποτελεί, όχι μόνο τρόπο ενίσχυσης των συγγραφικών δεξιοτήτων των μαθητών, αλλά και προώθησης της ομαδικής εργασίας και της δημιουργικότητάς τους.

Τέλος, η έρευνα του Cetinkaya (2015) σε 52 δασκάλους στην Τουρκία έδειξε ότι η δημιουργική γραφή ενισχύει τις δεξιότητες των μαθητών, την αυτοπεποίθησή τους και την ενεργό συμμετοχή τους, ενώ παράλληλα, προσελκύει την προσοχή τους και τους παρακινεί να χρησιμοποιούν ελεύθερα τη φαντασία τους χωρίς περιορισμούς.

#### **1.4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ /ΕΝΤΥΠΟ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ**

Η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από το «Έντυπο Υλοποίησης κι Αξιολόγησης εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής» έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί υλοποίησαν τα εργαστήρια σε μεγάλο ποσοστό με τον τρόπο που έχει περιγραφεί στο πρόγραμμα κι έτσι οι μαθητές στην πλειοψηφία τους κατανόησαν τον βασικό τους κάθε φορά στόχο. Με αυτόν τον τρόπο, σχεδόν όλοι οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εξασκήσουν τις δεξιότητες στις οποίες απέβλεπαν τα εργαστήρια κατά τη διάρκεια άλλων μαθημάτων, ενώ παράλληλα η αποτελεσματικότητά τους φάνηκε και από το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θα χρησιμοποιούσε ξανά τις τεχνικές που εφαρμόστηκαν σε όλα σχεδόν τα εργαστήρια.

Παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχει μεγάλη έρευνα σχετική με τα εργαστήρια δημιουργικής γραφής, εντούτοις θα μπορούσαμε να πούμε ότι η πλειοψηφία των τάξεων στις οποίες υλοποιούνται προγράμματα δημιουργικής γραφής μπορούν να θεωρηθούν εργαστήρια δημιουργικής γραφής.

Η έρευνα του Donnelly (2010) σε 152 προπτυχιακούς καθηγητές δημιουργικής γραφής έδειξε ότι οι συμμετέχοντες στην πλειοψηφία τους θεωρούν αποτελεσματικά τα εργαστήρια δημιουργικής γραφής, εφόσον έχει προηγηθεί η παιδαγωγική κατάρτιση του εμπνευστή, προκειμένου να προωθηθεί η καινοτομία και να διασφαλιστεί ουσιαστικότερη μάθηση.

Συνεχίζοντας, την αποτελεσματικότητα του εργαστηρίου δημιουργικής γραφής αποπειράται να δείξει και η έρευνα του Chrisman (2009) σε δεκαπέντε περίπου φοιτητές ηλικίας δεκαοχτώ χρονών σε ένα κολλέγιο στις Η.Π.Α. Το εργαστήριο, το οποίο διήρκεσε όλη την περίοδο του ακαδημαϊκού εξαμήνου, υλοποιούνταν δύο φορές την εβδομάδα και είχε διάρκεια μία ώρα και είκοσι λεπτά κάθε φορά. Τα μαθησιακά αποτελέσματα κάθε εργαστηρίου ήταν τα εξής: α) Δημιουργία πρωτότυπων διηγημάτων με έμφαση στη δομή των ιστοριών, στους ήρωες και στη «φωνή» τους, β) Εξέταση και αξιολόγηση διηγημάτων που έγραψαν επαγγελματίες συγγραφείς ή οι συμφοιτητές τους, γ) Εφαρμογή μιας συγκεκριμένης διαδικασίας γραφής και στη συνέχεια αναθεώρησή της, δ) Συζήτηση των ιδεών, των στρατηγικών, των επιτυχιών, αλλά και των αποτυχιών κατά τη διαδικασία της γραφής. Μέσα από ημι-δομημένες συνεντεύξεις, αναλύσεις κειμένων και επιτόπια παρατήρηση φάνηκε η αποτελεσματικότητα των εργαστηρίων ως προς τον βασικό τους στόχο, τη βελτίωση της δημιουργικής συγγραφικής ικανότητας των συμμετεχόντων.

Η έρευνα της Cicalese (2009) σε τριάντα τρεις μαθητές ενός δημοτικού σχολείου στη Γεωργία υλοποιήθηκε προκειμένου να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα του εργαστηρίου δημιουργικής γραφής στη διδασκαλία της γραφής στην Πέμπτη τάξη. Δόθηκαν ερωτηματολόγια πριν και μετά την έρευνα, αλλά και δραστηριότητες γραφής σε επιχειρηματολογικά και αφηγηματικά κείμενα στο πλαίσιο των εργαστηρίων. Τα ερωτηματολόγια περιλάμβαναν ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου και είχαν ως στόχο να βοηθήσουν την ερευνήτρια στην καταγραφή της στάσης των μαθητών απέναντι στη γραφή. Η διάρκεια των εργαστηρίων ήταν 90 λεπτά και η αξιολόγησή τους έγινε από την ερευνήτρια με βάση τα κριτήρια των ιδεών, της οργάνωσης, του τρόπου γραφής και των κανόνων γραμματικής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση των εργαστηρίων παρουσίασαν βελτίωση στη στάση τους απέναντι στη γραφή, εκφράζοντας την επιθυμία να γράφουν περισσότερο. Επίσης, βελτιώθηκε η ποιότητα γραφής τους, πρόσθεσαν τη δική τους προσωπική «φωνή» στα κείμενά τους και εξέφρασαν την επιθυμία να γράφουν σχετικά με θέματα που τους ενδιαφέρουν περισσότερο. Γενικότερα, οι μαθητές σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες και στα τέσσερα παραπάνω κριτήρια.

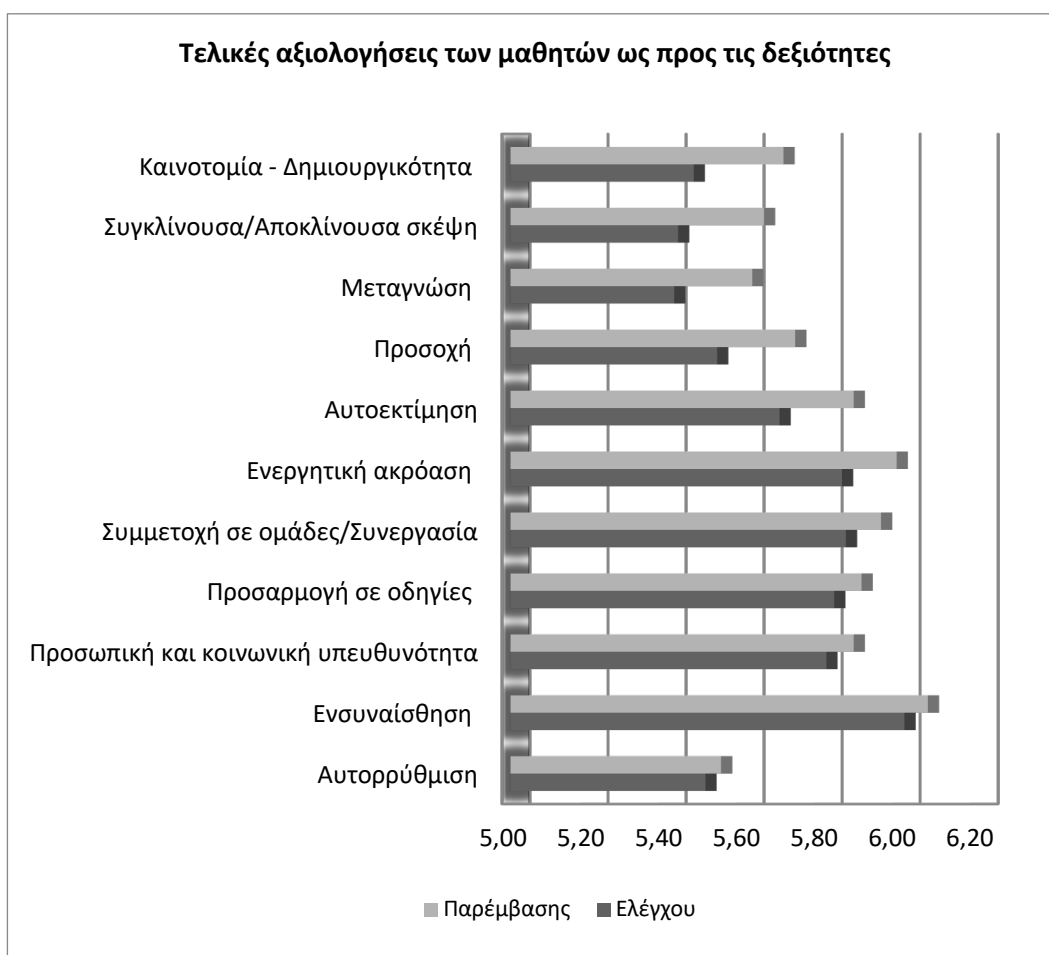
Ο Daniel (2010) στη δική του μελέτη περίπτωσης επιχείρησε να συγκρίνει την παιδαγωγική και συναισθηματική αποτελεσματικότητα των εργαστηρίων δημιουργική γραφής που υλοποιούνται μέσω ασύγχρονης διαδικτυακής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση υπολογιστών με τα εργαστήρια δημιουργικής γραφής που υλοποιούνται πρόσωπο με πρόσωπο. Τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι από την παιδαγωγική προοπτική, τόσο τα εργαστήρια που υλοποιήθηκαν μέσω υπολογιστή, όσο κι εκείνα που υλοποιήθηκαν πρόσωπο με πρόσωπο ήταν εξίσου αποτελεσματικά, δεδομένου ότι ο εκπαιδευτικός και των δύο τύπων εργαστηρίων επέδειξε μία ισχυρή διδακτική παρουσία επικεντρωμένη στην ενίσχυση της ικανότητας, αλλά και της επιθυμίας των συμμετεχόντων για γραφή.

Ολοκληρώνοντας, η έρευνα του El Said (2006) ανέδειξε την αποτελεσματικότητα των εργαστηρίων δημιουργικής γραφής στη βελτίωση των δεξιοτήτων γραφής των συμμετεχόντων. Ο βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα των εργαστηρίων δημιουργικής γραφής ως προς τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων μάθησης των παιδιών.

## 2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Οι επαναληπτικές μετρήσεις πριν και μετά την παρέμβαση, καθώς και η σύγκριση της Ομάδας Παρέμβασης με την Ομάδα Ελέγχου πραγματοποιήθηκαν προκειμένου να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα των δύο προγραμμάτων, δηλαδή του προγράμματος «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» από τη μία και του προγράμματος γενικής παιδείας από την άλλη. Πράγματι, τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι σύμφωνα με τις τιμές των μέσων όρων οι μαθητές της Ομάδας Παρέμβασης αξιολογήθηκαν με μεγαλύτερο βαθμό στην τελική αξιολόγηση σε όλες τις δεξιότητες κοινωνικής μάθησης σε σχέση με την Ομάδα Ελέγχου (Διάγραμμα 1).

**Διάγραμμα 1.** Σύγκριση των τελικών αξιολογήσεων των μαθητών μεταξύ της Ομάδας Παρέμβασης και της Ομάδας Ελέγχου ως προς τις δεξιότητες

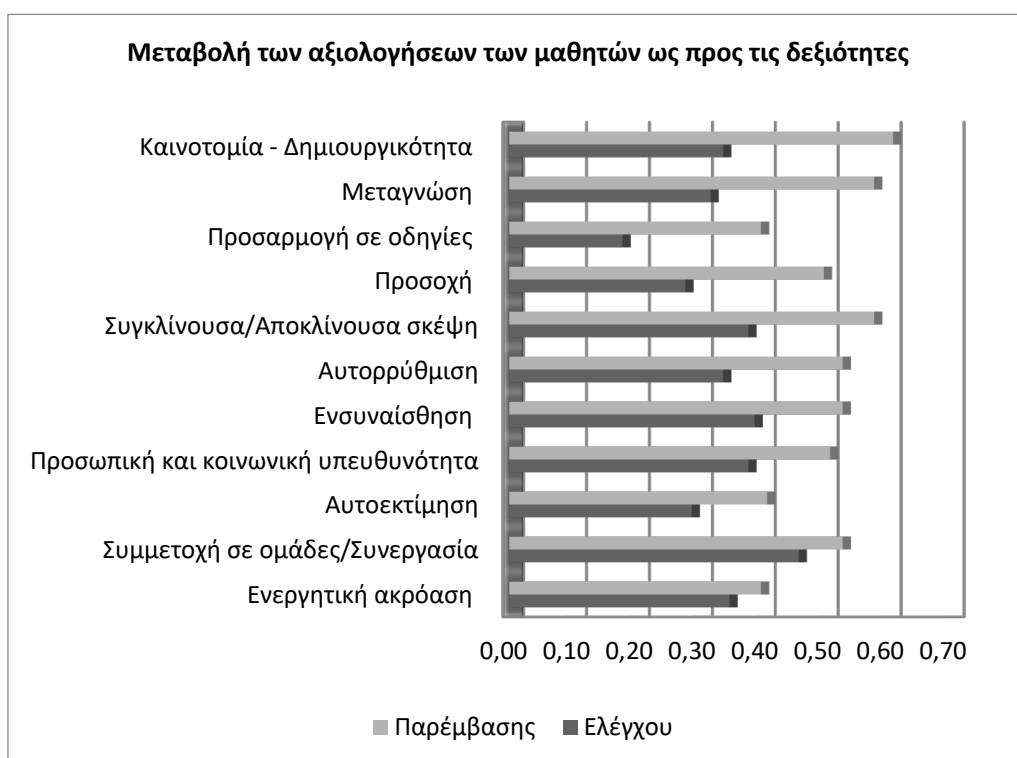


Επιπλέον, στις δεξιότητες Προσαρμογή σε οδηγίες, Αυτορρύθμιση, Προσοχή, Συγκλίνουσα-Αποκλίνουσα σκέψη, Καινοτομία-Δημιουργικότητα, Μεταγνώση, Προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα κι Ενσυναίσθηση, η



Ομάδα Παρέμβασης που παρακολούθησε το πρόγραμμα ανάπτυξης δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης για την Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης», εμφάνισε στατιστικά σημαντικότερη βελτίωση έναντι των παιδιών της Ομάδας Ελέγχου που παρακολουθούσαν το πρόγραμμα γενικής παιδείας ή άλλα σχολικά προγράμματα στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου (Διάγραμμα 2).

**Διάγραμμα 2.** Σύγκριση της μεταβολής των αξιολογήσεων των μαθητών μεταξύ της Ομάδας Παρέμβασης και της Ομάδας Ελέγχου ως προς τις δεξιότητες



Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η μελέτη της σχετικής ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας έδειξε ότι είναι πολύ λίγα τα προγράμματα ενίσχυσης δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης που υλοποιούνται στο σχολείο κι επιτυγχάνουν τη βελτίωση, αν όχι όλων, των περισσότερων δεξιοτήτων που επιδιώκουν, εκτός κι αν είναι πολύ λίγες. **Το πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» καταφέρνει να βελτιώσει σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την ανάπτυξη των οχτώ από τις έντεκα δεξιότητες που θέτει στους στόχους του.** Είναι, ακόμη, απαραίτητο να διευκρινιστεί ότι στις οχτώ δεξιότητες θα μπορούσαμε να συμπεριλάβουμε και την «Αυτοεκτίμηση», καθώς παρουσιάζει οριακά στατιστικώς σημαντική μεταβολή.

Ως προς την υπο-κλίμακα «Προσαρμογή σε οδηγίες», ανάλογες παρεμβάσεις που εμφάνισαν αντίστοιχα θετικά αποτελέσματα είναι το

“*Classwide Intervention Program*”, ένα διεθνές πρόγραμμα βελτίωσης δέκα κοινωνικών δεξιοτήτων, την αποτελεσματικότητα του οποίου μελέτησε στην έρευνά του ο DiPerna και οι συνεργάτες του (2015:123-141). Επιπλέον, ανάλογα αποτελέσματα εμφάνισε και το πρόγραμμα “*Play with me*” (Μπεαζίδου & Μπότσογλου, 2016:155-181), το οποίο εφαρμόστηκε στο νηπιαγωγείο. Αρκετές είναι, ακόμη, και οι μελέτες που διερεύνησαν τα αποτελέσματα ανάλογων προγραμμάτων ως προς την ενίσχυση της δεξιοτήτας «Προσαρμογή σε οδηγίες» (Correia & Marques-Pinto, 2016. Lynch, Geller & Schmidt, 2004. Rimm-Kaufman & Chiu, 2007. Taub, 2001).

Ως προς τη δεξιότητα της «Αυτοεκτίμησης», ανάλογα θετικά αποτελέσματα εμφάνισε το πρόγραμμα «*Προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης: κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*» (Χατζηχρήστου, 2004) που εφαρμόστηκε σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εντός της Αττικής, όπως και το πρόγραμμα «*Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο*» (Hatzichristou et al., 2010), το οποίο εφαρμόστηκε σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Παρόμοια προγράμματα δεξιοτήτων που ενισχύουν την αυτοεκτίμηση, αναφέρουν ως αποτέλεσμα τη «βελτίωση της εικόνας του εαυτού» ή τη «θετική αυτοεικόνα» (Elias et al., 1991. Haney & Durlak, 1998). Παράλληλα, οι Durlak και Weissberg (2007) ερεύνησαν τα αποτελέσματα 69 διαφορετικών προγραμμάτων, τα οποία είχαν θετικό αντίκτυπο ως προς τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης σε όσα παιδιά συμμετείχαν.

Ως προς τη δεξιότητα της «Αυτορρύθμισης» στη διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας βρέθηκαν τρία προγράμματα παρέμβασης που εμφάνισαν παρόμοια θετικά αποτελέσματα: Το “*Second Step*” (Committee for Children, 1991, 1992a, 1992b, 1997 όπως αναφέρεται στο Frey, Hirschstein & Guzzo, 2000), το “*Seattle Social Development Project*” (Hawkins, Von Cleve & Catalano, 1991) και το “*PATHS*” (Greenberg et al., 1995). Τα προγράμματα αυτά δε στοχεύουν, βέβαια, μόνο στην ενίσχυση της δεξιοτήτας της αυτορρύθμισης, αλλά και στην ανάπτυξη κι άλλων κοινωνικών δεξιοτήτων μάθησης. Επιπλέον, ένα παρόμοιο πρόγραμμα παρέμβασης που εφαρμόστηκε στο νηπιαγωγείο απευθυνόμενο κυρίως σε παιδιά με δυσκολίες στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και στην αυτορρύθμιση είναι της Tzourgiadou και των συνεργατών της (2016). Τέλος, υπάρχουν σχετικές έρευνες που δείχνουν τα θετικά αποτελέσματα ανάλογων προγραμμάτων παρέμβασης ως προς την ενίσχυση της αυτορρύθμισης, όπως η έρευνα των Boyle και Hasslet-Walker (2008) και η έρευνα του Linares και των συνεργατών του (2005).

Παρόμοια, ως προς τη δεξιότητα της «Αποκλίνουσας-Συγκλίνουσας σκέψης», η βιβλιογραφική διερεύνηση έδειξε ότι σχετικά προγράμματα παρέμβασης είναι το “*CoRT*” (De Bono, 1990), το “*Thinking Schools, Learning*

*Nations*” (Tan, 2006), το “*Purdue*” (Feldhusen, Treffinger & Bahlke, 1970) και το πρόγραμμα των Parnes, Noller και Biondi (1977). Επιπλέον, βρέθηκαν έρευνες αξιολόγησης ανάλογων προγραμμάτων με θετικά αποτελέσματα, όπως των Benlliure, Meléndez και Ballesteros, (2013), του Dziedziewicz και των συνεργατών του (2013), των Garaigordobil και Berruero (2011), του Zahraa και των συνεργατών του (2013), καθώς και η έρευνα δράσης του Jónsdóttir (2017).

Ως προς τη δεξιότητα της «Προσοχής», η βιβλιογραφική διερεύνηση έδειξε την έρευνα του Linares και των συνεργατών του (2005) στην αξιολόγηση 119 μαθητών ηλικίας 9-10 χρονών. Τα αποτελέσματα έδειξαν, πέρα από την ενίσχυση της εν λόγω δεξιότητας, τη σταδιακή αύξηση της συχνότητας επιλογών διαφόρων στρατηγικών επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων, καθώς η έρευνα χρησιμοποίησε το εργαλείο “*Interviewer Ratings of Problem-solving Skills*” (Elias, Beier & Gara, 1989). Ωστόσο, σε ένα άρθρο αξιολόγησης του προγράμματος “*PATHS*” αναφέρεται ότι η δεξιότητα της «Προσοχής» δε σημείωσε στατιστικά σημαντική βελτίωση στους μαθητές της ομάδας παρέμβασης (Domitrovich, Cortes & Greenberg, 2007).

Συνεχίζοντας, ως προς την επόμενη δεξιότητα της «Μεταγνώσης», ένα πρόγραμμα με θετικά αποτελέσματα ως προς τη βελτίωση και την ενεργοποίηση μεταγνωστικών στρατηγικών στη μάθηση είναι το “*DELV*” (Büchel & Büchel, 1997. Klauer, 2002), ενώ ανάλογα προγράμματα έχουν υλοποιηθεί και στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης (Dignath & Büttner, 2008. Fulton & Schackner, 2015. Lopez, 2014. Mevarech & Fridkin, 2006. Montague, 2007. Van Luit & Kroesbergen, 2006). Ο Chiu (1998) σε μία μετα-ανάλυση 31 ερευνών διερεύνησε τα βασικά κριτήρια που συνιστούν ένα αποτελεσματικό μεταγνωστικό πρόγραμμα παρέμβασης, ενώ ο Haller και οι συνεργάτες του (1988) στη μετα-ανάλυσή τους εξέτασαν τη σχέση που υπάρχει μεταξύ της αποτελεσματικότητας των μεταγνωστικών οδηγιών και της διάρκειας της μεταγνωστικής παρέμβασης. Συνεχίζοντας, η ερευνητική παρέμβαση της Pedone (2014) στην ενίσχυση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών στο δημοτικό σχολείο εστίασε σε τρεις μεθοδολογικές διαδικασίες: την κατασκευή εννοιολογικών χαρτών, τη μέθοδο αξιολόγησης της εργασίας από τους ίδιους τους μαθητές και τέλος τον συνεχή διάλογο μεταξύ μαθητών και δασκάλου.

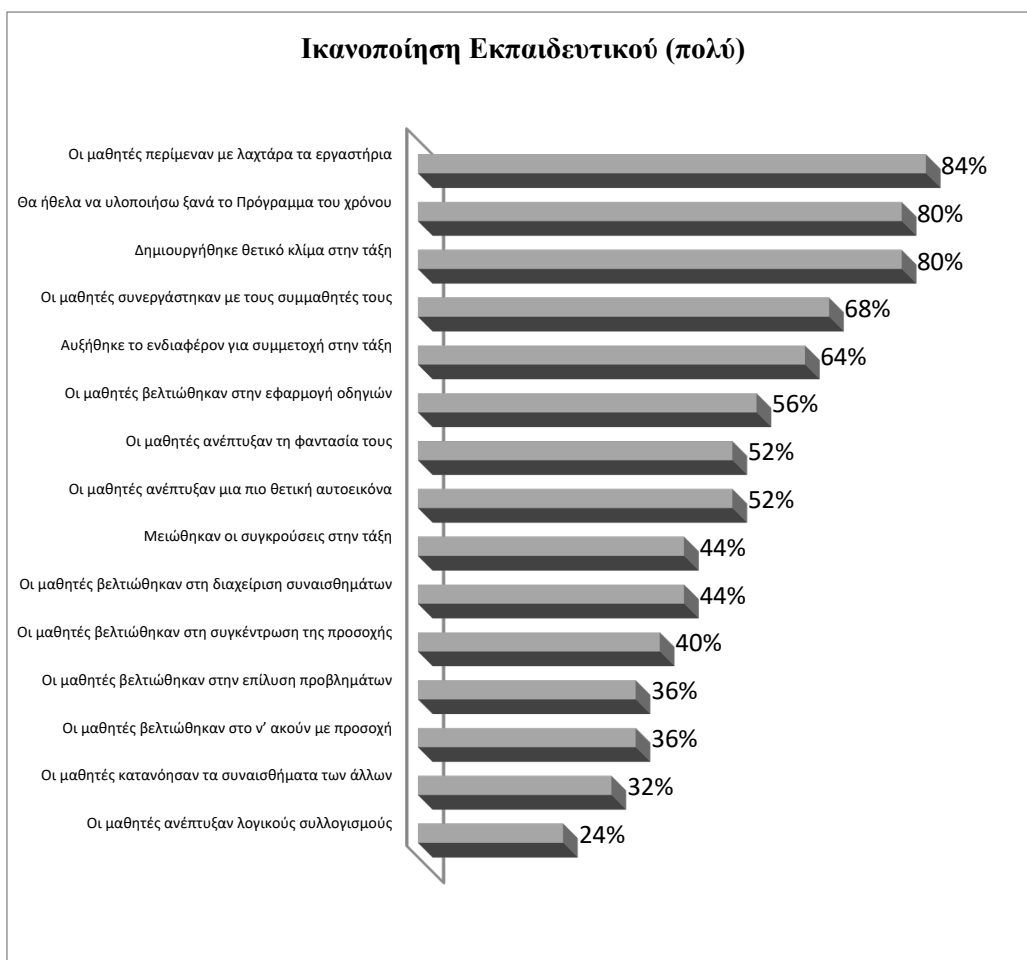
Στα παραπάνω να προστεθεί ότι αρκετά, επίσης, είναι και τα προγράμματα που επιδιώκουν κι επιτυγχάνουν την ενίσχυση της «Προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας» των μαθητών, καθώς βασίζονται σε αναπτυξιακά μοντέλα που σχετίζονται με την κοινωνική συμπεριφορά και τις κοινωνικές σχέσεις. Κάποια από αυτά είναι: το “*Social Emotional Learning*” των Durlak and Weissberg (2011), το “*I can Problem Solve*” της Shure (1980), το “*Making Choices: Social Problem Skills for Children MC program*” (Fraser, et

al., 2004. Fraser et al., 2005) κι ένα πρόγραμμα δημιουργικής επίλυσης των διαφωνιών (Lawrence et al., 2001). Η βιβλιογραφική διερεύνηση ανέδειξε και άρθρα που αξιολογούν την αποτελεσματικότητα κάποιων προγραμμάτων ενίσχυσης της προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας των παιδιών (Χασάνδρα, 2004. Garaigordobil & Peña-Sarrionandia, 2015. Jones et al., 2011).

Ως προς τη δεξιότητα της «Ενσυναίσθησης», πολλές ανάλογες παρεμβάσεις εμφάνισαν αντίστοιχα θετικά αποτελέσματα με αυτά της έρευνας αξιολόγησης του προγράμματος «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης». Σε αυτό το σημείο, πρέπει να τονιστεί ότι για τους Mayer και Salovey (1995), η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται με την υψηλή ικανότητα ενσυναίσθησης, κι ενώ η έρευνα των Mayer, Di Paolo και Salovey (1990) επαληθεύει τη συσχέτιση αυτή, κάποιες άλλες έρευνες δεν εντοπίζουν τη συγκεκριμένη σχέση (Ickes et al., 1990. Levenson & Ruef, 1992). Κάποιες από τις παρεμβάσεις που εξετάζουν την εν λόγω δεξιότητα ως «συναισθηματική νοημοσύνη» κι έδειξαν παρόμοια αποτελέσματα με αυτά της παρούσας έρευνας είναι: το “*Social Decision Making Skills Curriculum*” (Hassan & Mouganie, 2014), το “*Teen Leadership Breakthrough*” (Hindes et al., 2008) και το “*Giant Leap*” (Correia & Marques-Pinto, 2016). Από την άλλη, κάποιες παρεμβάσεις δεν επέφεραν κάποια στατιστικώς σημαντική βελτίωση στον γενικό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών της ομάδας παρέμβασης, όπως είναι το “*Living Values*” (Hassan & Kahil, 2005), αλλά και το ερευνητικό/παρεμβατικό πρόγραμμα της Hennessey (2007).

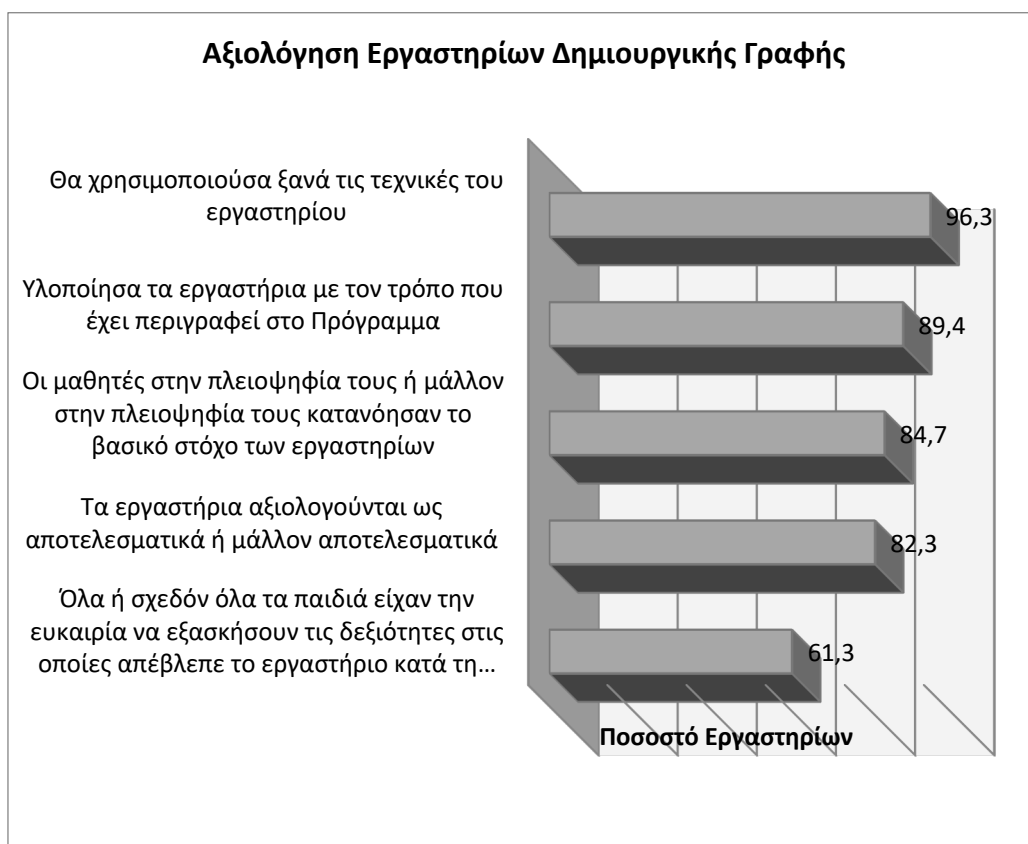
Επιπλέον, οι 25 εκπαιδευτικοί της Ομάδας Παρέμβασης αξιολόγησαν την αποτελεσματικότητα του Προγράμματος συμπληρώνοντας το *Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης του Εκπαιδευτικού* και απαντώντας μέσω μίας τετράβαθμης κλίμακας (πολύ, λίγο, αρκετά, καθόλου) σε 15 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Έτσι, ο μεγαλύτερος βαθμός ικανοποίησής τους (πολύ, άνω του 80%) παρατηρείται στις δηλώσεις που αναφέρονται στη λαχτάρα των μαθητών να παρακολουθήσουν το Πρόγραμμα, στην επιθυμία των δασκάλων να υλοποιήσουν το Πρόγραμμα ξανά την επόμενη σχολική χρονιά και στη δημιουργία θετικού κλίματος που δημιουργήθηκε μέσα στην τάξη λόγω του ίδιου του προγράμματος. Επιπλέον, σ’ ένα δεύτερο επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (πολύ, μεταξύ 25% κι 70%), οι δηλώσεις αφορούν την ενίσχυση των δεξιοτήτων των μαθητών μέσω των εργαστηρίων (Διάγραμμα 3).

**Διάγραμμα 3.** Ικανοποίηση εκπαιδευτικού



Ολοκληρώνοντας, οι εκπαιδευτικοί της Ομάδας Παρέμβασης αξιολόγησαν την αποτελεσματικότητα του Προγράμματος μέσω του *Εντύπου Υλοποίησης κι Αξιολόγησης Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής*, το οποίο συμπλήρωναν κάθε φορά μετά την ολοκλήρωση κάθε εργαστηρίου και απαντώντας σε 5 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Έτσι, το μεγαλύτερο ποσοστό των δασκάλων, πάνω από το 82% αυτών, δήλωσαν ότι θα χρησιμοποιούσαν ξανά τις τεχνικές των εργαστηρίων, αξιολογώντας τα τελευταία ως αποτελεσματικά και δηλώνοντας ότι η πλειοψηφία των μαθητών κατανόησε τον βασικό τους στόχο. Σε μικρότερο ποσοστό (το 61% των δασκάλων) δήλωσε ότι οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εξασκήσουν κάποιες από τις δεξιότητες κατά τη διάρκεια άλλων μαθημάτων (Διάγραμμα 4).

**Διάγραμμα 4.** Αξιολόγηση εργαστηρίων δημιουργικής γραφής



### 3. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αν και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του παρεμβατικού προγράμματος «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» αναδεικνύουν τη χρησιμότητα της δημιουργικής γραφής ως εκπαιδευτικού εργαλείου στην ενίσχυση των δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης, ωστόσο υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί της έρευνας που πρέπει να επισημανθούν:

Ένας πρώτος περιορισμός είναι η ένταξη των μαθητών στην Ομάδα Παρέμβασης και στην Ομάδα Ελέγχου, η οποία έγινε με μη τυχαιοποιημένο τρόπο. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι οι 25 εκπαιδευτικοί της Ομάδας Παρέμβασης ζήτησαν να συμμετάσχουν και να υλοποιήσουν το πρόγραμμα από την πρώτη χρονιά, ενώ από την άλλη οι εκπαιδευτικοί της Ομάδας Ελέγχου εξέφρασαν και αυτοί από την πρώτη στιγμή την επιθυμία να μη συμμετέχουν στην παρέμβαση, αλλά να αποτελέσουν την Ομάδα Ελέγχου, έχοντας με αυτόν τον τρόπο τη δυνατότητα να «τρέξουν» το πρόγραμμα την επόμενη σχολική χρονιά. Η αποδοχή του αιτήματος όλων αυτών των εκπαιδευτικών και η ένταξή τους στις ομάδες παρέμβασης και ελέγχου αιτιολογείται και τεκμηριώνεται επιστημονικά μέσω της διεθνούς βιβλιογραφίας σε προηγούμενη ενότητα της παρούσας διατριβής. Είναι, βέβαια, σημαντικό να τονιστεί ότι η στατιστική σύγκριση μεταξύ της Ομάδας Παρέμβασης και της Ομάδας Ελέγχου για κάθε μία δεξιότητα έδειξε ότι δεν παρουσιάζεται καμία στατιστικά σημαντική διαφορά κατά την αρχική αξιολόγηση.

Ένας ακόμη περιορισμός της έρευνας είναι και ο διττός ρόλος των δασκάλων που υλοποίησαν το πρόγραμμα, δηλαδή ως παρατηρητές και αξιολογητές των επιδόσεων των μαθητών τους. Οι Domitrovich, Cortes και Greenberg (2007:86-87) αναφέρουν ότι αποτελεί βασικό περιορισμό της έρευνας η χρήση των αξιολογήσεων της συμπεριφοράς των παιδιών και όχι οι άμεσες παρατηρήσεις της συμπεριφοράς τους. Μάλιστα, στα παραπάνω να προστεθεί και το γεγονός ότι οι αξιολογήσεις αυτές συλλέγονται από εκπαιδευτικούς που επίσης συμμετέχουν στην παρέμβαση με εμφανή την παρουσία του υποκειμενικού στοιχείου, καθώς σε τέτοιες έρευνες στο πλαίσιο της τάξης απαγορεύεται η παρουσία εξωτερικών παρατηρητών προκειμένου να παρατηρήσουν και να αξιολογήσουν τους μαθητές με αμερόληπτο τρόπο. Άλλωστε, σύμφωνα με το ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο δεν επιτρέπεται μέσα στην τάξη η παρουσία ατόμων που δε σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ένας επιπλέον περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι ότι υλοποιήθηκε κατά ένα μεγάλο μέρος της κυρίως σε σχολεία της Ανατολικής Θεσσαλονίκης, καθώς η δεύτερη έγκριση της έρευνας από το ΥΠΕΠΘ δόθηκε τον Νοέμβρη,

γεγονός που καθιστούσε ιδιαίτερα δύσκολη την έγκαιρη και αποτελεσματική κοινοποίησή της από τις δύο Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού. Σε αντίθεση με τους δασκάλους της Ανατολικής Θεσσαλονίκης που ενημερώθηκαν άμεσα από την Ημερίδα που διοργανώθηκε από το 1<sup>ο</sup> ΠΕΚΕΣ Κεντρικής Μακεδονίας με ευθύνη του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, κ. Σιδηρόπουλου, δεν υπήρξε ανάλογη δράση και για τα σχολεία της Δυτικής Θεσσαλονίκης.

Επιπλέον, η αξιολόγηση των δεξιοτήτων των μαθητών θα μπορούσε να είναι πιο ολοκληρωμένη, αν συμπεριλαμβανόταν στην παρούσα έρευνα η συμπλήρωση της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Κοινωνικής Μάθησης και από τους ίδιους τους γονείς των μαθητών. Ωστόσο, αυτό δεν κατέστη δυνατό λόγω του κόστους, της έλλειψης διαθέσιμου χρόνου, αλλά και της πρόσθετης εργασίας που θα απαιτούσε η χορήγηση και η συλλογή τους από τους δασκάλους της έρευνας.

Ένας ακόμη περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στην Ομάδα Παρέμβασης, αν και υλοποίησαν όλοι το πρόγραμμα, εντούτοις δεν αξιολογήθηκαν όλοι. Συγκεκριμένα, ενώ στο πρόγραμμα πήραν μέρος 454 μαθητές, ωστόσο αξιολογήθηκαν μέσω της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Κοινωνικής Μάθησης οι 382. Οι γονείς των μαθητών εκείνων που δεν αξιολογήθηκαν, δε συναίνεσαν εγγράφως στην αξιολόγηση του παιδιού τους, όχι μόνο λόγω της επιφυλακτικότητάς τους απέναντι σε έρευνες που μελετούν στοιχεία του χαρακτήρα και δεξιότητες των παιδιών τους, αλλά και γιατί, μία μερίδα εξ αυτών, θεώρησε ότι το πρόγραμμα, όπως αναφέρθηκε ήδη σε προηγούμενη ενότητα της παρούσας διατριβής, εξυπηρετούσε πολιτικές σκοπιμότητες.

Ένας επιπλέον περιορισμός της έρευνας αποτελεί και το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί της ομάδας παρέμβασης δεν κατάφεραν να υλοποιήσουν και τα 38 εργαστήρια δημιουργικής γραφής. Σύμφωνα με τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, όπως ήδη προαναφέρθηκε, ο αριθμός των εργαστηρίων που υλοποιήθηκε ανά εκπαιδευτικό είναι κατά μέσο όρο 29,5 με τυπική απόκλιση 9,2 και κυμαίνεται από 9 ως 38 εργαστήρια. Επίσης, το ποσοστό των εργαστηρίων που υλοποίησαν οι εκπαιδευτικοί επί των 38 παρεχόμενων εργαστηρίων κυμαίνεται από 23,7% ως 100%.

Τέλος, ένας επιπλέον περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι και η έλλειψη επανάληψης της αξιολόγησης (follow up) με σκοπό να διερευνηθεί η διατηρησιμότητα των αποτελεσμάτων. Οι λόγοι που δεν επέτρεψαν την πραγματοποίησή της ήταν το μεγάλο κόστος, η δυσκολία παρακολούθησης των



μαθητών της ΣΤ΄ τάξης στα Γυμνάσια στα οποία θα πήγαιναν, αλλά και η αξιολόγηση από άλλους δασκάλους την επόμενη σχολική χρονιά.

Παρά τους παραπάνω περιορισμούς που εντοπίζονται στην έρευνα αξιολόγησης του προγράμματος «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης», είναι σημαντικό να τονίσουμε και κάποια πλεονεκτήματά της. Το ικανοποιητικό δείγμα, η συμμετοχή σχολείων από αστικά κέντρα και προάστια, η εξίσωση των ομάδων παρέμβασης και ελέγχου ως προς το επίπεδο των δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης κατά την αρχική αξιολόγηση, αλλά και η συνεχής παρακολούθησή της.

## 4. ΔΙΑΧΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

### 4.1. ΔΙΑΧΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Με στόχο τη διάχυση των αποτελεσμάτων του προγράμματος «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» κατά τη διάρκεια της υλοποίησής του, αλλά και μετά την ολοκλήρωσή του έγιναν τα εξής:

Σε κάποια δημοτικά σχολεία η γιορτή λήξης της σχολικής χρονιάς συνδέθηκε με το πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης». Έτσι, κάποια δημοτικά δραματοποίησαν κάποιες από τις ιστορίες που έγραψαν οι μαθητές, μελοποίησαν ποιήματά τους, τα οποία παρουσίασαν στους γονείς και στο σχολείο τους, ενώ κάποια άλλα σχολεία, χρησιμοποιώντας κάποια από τα κείμενα των παιδιών δημιούργησαν το «*Ενθύμιο*» της τάξης τους, το οποίο μοιράστηκε σε όλους τους μαθητές.

Ένα μέρος του προγράμματος με τον τρόπο που υλοποιήθηκε από τους μαθητές των δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης παρουσιάστηκε στο ΙΣΤ΄ Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, που πραγματοποιήθηκε στον Βόλο στις 29-30 Νοεμβρίου και 1 Δεκεμβρίου 2019 με θέμα: «*Το σχολείο στη Δημοκρατία, η Δημοκρατία στο σχολείο*» με τίτλο εισήγησης: «*Αποσπάσματα βαλκανικής λογοτεχνίας και δραστηριότητες δημιουργικής γραφής για την προώθηση της δημοκρατίας στο σύγχρονο σχολείο*». Η εισήγηση θα συμπεριληφθεί στα Πρακτικά του συνεδρίου των οποίων η έκδοση αναμένεται.

Κατά το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018, κατά τη διάρκεια συγγραφής του προγράμματος από την ερευνήτρια, ένα μέρος των δραστηριοτήτων του υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος «*Γλώσσα και Λογοτεχνία στην ανατολική και νοτιοανατολική Ευρώπη*» του τμήματος Βαλκανικών, Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας με φοιτητές του Γ΄ εξαμήνου. Δείγματα της δημιουργικής ενασχόλησης των φοιτητών με κάποιες από τις δραστηριότητες του Προγράμματος παρουσιάστηκαν στο 4<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο Δημιουργικής Γραφής που συνδιοργανώθηκε από τα Κοινά Διαπανεπιστημιακά Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών «*Δημιουργική Γραφή*» στη Φλώρινα, στις 12-15 Σεπτεμβρίου 2019. Η εισήγηση με τίτλο: «*Δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής στο πλαίσιο του μαθήματος της Λογοτεχνίας του τμήματος Βαλκανικών, Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών του ΠΑ.ΜΑΚ.: παραδείγματα από τα αφηγήματα των φοιτητών*» θα συμπεριληφθεί στα Πρακτικά του συνεδρίου, των οποίων η έκδοση αναμένεται.

Ένα μέρος του προγράμματος σχετικό κυρίως με τη θεωρητική του πλαισίωση αποτυπώθηκε στο άρθρο: «*Δημιουργική Γραφή κι ενίσχυση*

δεξιότητων του 21<sup>ου</sup> αιώνα», το οποίο δημοσιεύτηκε στο διαδικτυακό περιοδικό “i-teacher”, τεύχος 15, Μάρτιος 2019, σελίδα 81, ISSN: 1792-4146. Ο δικτυακός τόπος ανάρτησης του περιοδικού είναι ο ακόλουθος:

[http://i-teacher.gr/files/15o\\_teychos\\_i\\_teacher\\_3\\_2019.pdf](http://i-teacher.gr/files/15o_teychos_i_teacher_3_2019.pdf)

Ένα μέρος του προγράμματος σχετικό κυρίως με τη θεωρητική του πλαισίωση αποτυπώθηκε στο άρθρο: «*Δημιουργική Γραφή και λογοτεχνία βαλκανικών χωρών υπό την οπτική της Παιδαγωγικής της ειρήνης*», το οποίο δημοσιεύτηκε στο διαδικτυακό περιοδικό «Νέος Παιδαγωγός», τεύχος 13, Ιούνιος 2019, σελίδα 64, ISSN: 2241-6781. Ο δικτυακός τόπος ανάρτησης του περιοδικού είναι ο ακόλουθος:

<http://neospaidagogos.online/>

Ένα μέρος του προγράμματος σχετικό κυρίως με την επιμόρφωση των δασκάλων που πήραν μέρος στην υλοποίησή του αποτυπώθηκε στο άρθρο: «*Δημιουργική Γραφή κι Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η περίπτωση του ερευνητικού/παρεμβατικού προγράμματος “Δημιουργική Γραφή κι Ενίσχυση Δεξιότητων Κοινωνικής Μάθησης” του ΠΑ.ΜΑΚ.*», το οποίο αξιολογήθηκε από την Επιτροπή του διαδικτυακού περιοδικού “*EducatioNext*” και δημοσιεύτηκε στο 4<sup>ο</sup> τεύχος του, Ιούλιος 2020, σελίδα 65, ISSN 2653-9403. Ο δικτυακός τόπος ανάρτησης του περιοδικού είναι ο ακόλουθος:

[http://educationnext.gr/files/ednext\\_4o\\_teychos\\_06\\_2020.pdf](http://educationnext.gr/files/ednext_4o_teychos_06_2020.pdf)

Ένα μέρος του προγράμματος σχετικό κυρίως με τη θεωρητική του πλαισίωση αποτυπώθηκε στο άρθρο: “*Positive Psychology and Creative Writing in Education*”, το οποίο αξιολογήθηκε από το διεθνές περιοδικό “*Journal of Modern Education Review*” (ISSN 2155-7993, USA, March 2020, Volume 10, No. 3, pp. 174–180 Doi: 10.15341/jmer(2155-7993)/03.10.2020/006 Academic Star Publishing Company, 2020). Ο δικτυακός τόπος ανάρτησης του περιοδικού είναι ο ακόλουθος:

<http://www.academicstar.us>

Ημερίδες όπου παρουσιάστηκε συνοπτικά το πρόγραμμα, όπως ήδη προαναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, διοργανώθηκαν στο Μουσείο Μακεδονικού Αγώνα από την ίδια την ερευνήτρια, στη Θεσσαλονίκη, αλλά και στη Χαλκιδική από τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου του 1<sup>ου</sup> ΠΕΚΕΣ Κεντρικής Μακεδονίας από τον Οκτώβριο του 2018 μέχρι και τον Μάιο του 2019.

Ολοκληρώνοντας, αξίζει να συμπληρώσουμε σε αυτό το σημείο την έκδοση του πρώτου βιβλίου της ερευνήτριας για παιδιά με τίτλο: «*Ο Αίμος ταξιδεύει στα Βαλκάνια με μύθους και ποιήματα*» από τις εκδόσεις Φυλάτος (ISBN 978-960-658-008-6). Να σημειωθεί ότι αφορμή για τη συγγραφή του βιβλίου αποτέλεσαν η μελέτη της βαλκανικής λογοτεχνίας και του βαλκανικού πολιτισμού μέσω της παρούσας διατριβής, αλλά και οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής του προγράμματος, έχοντας ως αφορμή αποσπάσματα της βαλκανικής λογοτεχνίας, αλλά και της λογοτεχνίας χωρών της νοτιο-ανατολικής Ευρώπης.

#### **4.2. ΔΙΑΧΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Ένα μέρος των αποτελεσμάτων της έρευνας σχετικό με την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης μέσω του παρεμβατικού προγράμματος αποτυπώθηκε στο άρθρο: «*Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης μέσω της δημιουργικής γραφής στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο*», το οποίο παρουσιάστηκε στο Ψηφιακό Συνέδριο: «*Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*» του Πανεπιστημίου Αιγαίου στις 3-5 Ιουλίου 2020. Αναμένεται ότι το άρθρο θα συμπεριληφθεί και στα Πρακτικά του Συνεδρίου, τα οποία και θα εκδοθούν από τις εκδόσεις «Τόπος» αμέσως μετά την ολοκλήρωσή τους.

Μετά την ολοκλήρωση της συγγραφής της παρούσας διατριβής θα ακολουθήσει συγγραφή επιπρόσθετων άρθρων με θέμα τα πορίσματα της έρευνας για την αποτελεσματικότητα του σχολικού προγράμματος «*Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης*», με σκοπό την ανακοίνωσή τους σε διεθνή συνέδρια, αλλά και τη δημοσίευσή τους σε ελληνικά και ξένα επιστημονικά περιοδικά.

## 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Τα πορίσματα της παρούσας μελέτης συμπληρώνουν έναν αριθμό πρόσφατων μελετών που έχουν τεκμηριώσει τις συνδέσεις μεταξύ κοινωνικο-συναισθηματικών μεταβλητών και ακαδημαϊκών επιδόσεων, ενώ παράλληλα τεκμηριώνουν την αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής ως αποτελεσματικού εργαλείου ενίσχυσης των δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης.

Το παρεμβατικό πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» φάνηκε ότι πετυχαίνει τον σκοπό και τους στόχους του, καθώς ενίσχυσε τις δεξιότητες κοινωνικής μάθησης των παιδιών, τα οποία παράλληλα απέκτησαν νέες γνώσεις και ικανότητες. Αναλυτικότερα, το πρόγραμμα έδειξε ότι οι μαθητές της Ομάδας Παρέμβασης αξιολογήθηκαν με μεγαλύτερο βαθμό κατά μέσο όρο στην τελική αξιολόγηση συγκριτικά με την αρχική αξιολόγηση σε όλες τις δεξιότητες κοινωνικής μάθησης. Μάλιστα, από τα πορίσματα της έρευνας φάνηκε ότι η μεταβολή (βελτίωση) μεταξύ της αρχικής και της τελικής αξιολόγησης των μαθητών της Ομάδας Παρέμβασης ήταν υψηλότερη από αυτήν της Ομάδας Ελέγχου στις οχτώ από τις έντεκα δεξιότητες και συγκεκριμένα στις εξής: «Προσαρμογή σε οδηγίες», «Αυτορρύθμιση», «Συγκλίνουσα - Αποκλίνουσα σκέψη», «Προσοχή», «Καινοτομία - Δημιουργικότητα», «Μεταγνώση», «Προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα» και «Ενσυναίσθηση». Μάλιστα, φάνηκε ότι η βελτίωσή τους αυτή δεν επηρεάστηκε από δημογραφικούς παράγοντες, όπως: η οικογενειακή κατάσταση των γονέων, η εκπαίδευση του πατέρα και της μητέρας, η εθνικότητα, το πλήθος των παιδιών στην τάξη και η ικανότητα γραφής στην ελληνική γλώσσα.

Το πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» φαίνεται να είναι πολλά υποσχόμενο στην ενίσχυση των δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης των μαθητών των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Βέβαια, είναι αναγκαίο να τονιστεί ότι πρέπει να επαληθευτούν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, καθώς ένα τυχαιοποιημένο δείγμα, η αξιολόγηση όλων των μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, αλλά και η παρουσία ανεξάρτητων παρατηρητών/αξιολογητών μέσα στις τάξεις, ενδεχομένως να έδιναν πιο αντιπροσωπευτικά κι έγκυρα αποτελέσματα.

Το πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» δεν αποσκοπεί στο να ενισχύσει τις εν λόγω δεξιότητες των μαθητών βραχυπρόθεσμα, αλλά να βοηθήσει και σε μακροπρόθεσμες βελτιώσεις. Για τον λόγο αυτόν, χρειάζεται να διερευνηθεί περαιτέρω, αν και κατά πόσο οι μαθητές, οι οποίοι φαίνεται πως απέκτησαν ή ενίσχυσαν τις ήδη υπάρχουσες δεξιότητες κοινωνικής μάθησης, θα τις διατηρήσουν με το πέρασμα του χρόνου συγκρινόμενοι με εκείνους τους μαθητές που δε συμμετείχαν στο παρεμβατικό

πρόγραμμα. Οι έρευνες επανεξέτασης (follow up) προσφέρονται για να προσδιορίσουν αν κάποιες από τις εν λόγω δεξιότητες διατηρούνται και σε ποιον βαθμό προκειμένου τα παιδιά να εμφανίσουν βελτιωμένες ακαδημαϊκές συμπεριφορές κι επιδόσεις ή ακόμα στη ζωή τους αργότερα να είναι σε θέση να ανταποκριθούν με επιτυχία σε συλλογικές δράσεις και στην παγκοσμιοποιημένη αγορά εργασίας.

Τα σχολικά προγράμματα που ενισχύουν τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών μέσα από δημιουργικές, ευχάριστες και παιγνιώδεις δραστηριότητες, όπως είναι το πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» έχουν το βασικό πλεονέκτημα του χαμηλού κόστους. Αποτελούν, έτσι, σημαντικό βοήθημα στους χαράσσοντες πολιτική για ζητήματα εκπαίδευσης, διδασκαλίας και μάθησης, αφού μπορούν να ωφεληθούν, λόγω των ελάχιστων εξόδων τους, όλους τους μαθητές, από την πρωτοβάθμια μέχρι και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενισχύοντας τις κοινωνικές εκείνες δεξιότητες που συντελούν, όχι μόνο στην επιτυχή σχολική και αργότερα ακαδημαϊκή τους πορεία, αλλά και στη μετέπειτα ψυχική και κοινωνική τους υγεία.

Τα σχολικά προγράμματα εκπαίδευσης που έχουν ως στόχο να αναπτύξουν τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών έχουν μεγαλύτερη θετική επίδραση στις ζωές των παιδιών και αποτελούν τη βάση για μελλοντικές κατακτήσεις, επιτυχία και υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, αν εφαρμόζονται από την πρώιμη παιδική ηλικία και συνεχίζουν σε όλη τη διάρκεια της ακαδημαϊκής τους πορείας. Σίγουρα δεν αποτελούν πανάκεια για όλα τα προβλήματα των μαθητών, ούτε και καλύπτουν όλες τις ανάγκες τους, ωστόσο αποτελούν εργαλεία μεγάλης σημασίας για την ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική μάθηση όλων των παιδιών.

## ΣΗΜΕΙΩΣΗ

Προκειμένου να εξασφαλιστεί η αμεροληψία στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του ερευνητικού / παρεμβατικού προγράμματος «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης», η στατιστική ανάλυση κι επεξεργασία των ευρημάτων της έρευνας δε διεξήχθη από την ίδια την ερευνήτρια, αλλά από τον Δρ. Λεωνίδα Καραμητόπουλο, συνεργαζόμενο διδάσκοντα στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Ευφυείς Τεχνολογίες Διαδικτύου», του Τμήματος Μηχανικών Πληροφορικής και Ηλεκτρονικών Συστημάτων του Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδος.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα πορίσματα πρόσφατων ερευνών έχουν δείξει ότι οι δεξιότητες κοινωνικής μάθησης των παιδιών έχουν κρίσιμη σημασία για την ακαδημαϊκή τους επιτυχία, αλλά και γενικότερα για την κοινωνικο-συναισθηματική τους υγεία. Έτσι, τα τελευταία χρόνια δίνεται μεγάλη προσοχή σε προγράμματα που επιδιώκουν την ενίσχυσή τους. Η μελέτη αυτή παρουσιάζει τη διαδικασία σχεδιασμού, οργάνωσης και υλοποίησης, καθώς και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ενός σχετικού με τα παραπάνω προγράμματος, το οποίο φέρει τον τίτλο «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης». Πρόκειται για ένα ελληνικό σχολικό πρόγραμμα πρωτογενούς πρόληψης 25 περίπου εβδομάδων, που έχει στόχο την ενίσχυση των δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης σε μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου με εκπαιδευτικά εργαλεία τη Δημιουργική Γραφή και τη Λογοτεχνία βαλκανικών χωρών. Στην έρευνα για την αποτελεσματικότητά του, συμμετείχαν 39 δάσκαλοι του νομού Θεσσαλονίκης. Η πειραματική ομάδα αποτελούνταν από 382 μαθητές, ενώ 191 ήταν τα παιδιά, τα οποία προερχόμενα από παρόμοια κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα, εξισώθηκαν με τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης ως προς τις μεταβλητές του φύλου, της εθνικότητας, του βαθμού γραφής στην ελληνική γλώσσα, της οικογενειακής κατάστασης και του μορφωτικού επιπέδου των γονέων και στη συνέχεια αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Για τη μέτρηση της αλλαγής στις δεξιότητες κοινωνικής μάθησης των παιδιών χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο υψηλής αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής, με δείκτες Cronbach's alpha, οι οποίοι κυμάνθηκαν από 0,89 έως 0,97 > 0,7. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους ίδιους τους δασκάλους-υπεύθυνους των τάξεων του δείγματος και συγκεντρώθηκαν στην αρχή (πριν την παρέμβαση), αλλά και στο τέλος (μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης) του ακαδημαϊκού έτους. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του προγράμματος έδειξαν πως η ομάδα παρέμβασης μετά το τέλος της εφαρμογής του προγράμματος εμφάνισε στατιστικώς σημαντικά μεγαλύτερες βελτιώσεις από τις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου στις εξής δεξιότητες: προσαρμογή σε οδηγίες, αυτορρύθμιση, προσοχή, συγκλίνουσα-αποκλίνουσα σκέψη, καινοτομία-δημιουργικότητα, μεταγνώση, προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα κι ενσυναίσθηση. Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί τα τελευταία χρόνια δείχνουν ότι παρόμοια προγράμματα έχουν δείξει βελτίωση στις δεξιότητες κοινωνικής μάθησης των παιδιών και κατ' επέκταση στην ακαδημαϊκή τους επίδοση. Κατά συνέπεια, είναι σημαντικό για τα σχολεία να εφαρμόσουν τέτοιου είδους εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, οι οποίες έχουν αξιολογηθεί κι έχουν κριθεί αποτελεσματικές.



**Λέξεις κλειδιά:** Σχολικό Πρόγραμμα Προαγωγής Κοινωνικής-Ψυχικής Υγείας, Κοινωνικές Δεξιότητες Μάθησης, Δημιουργική Γραφή, Λογοτεχνία βαλκανικών χωρών, Μαθητές δημοτικού

## ABSTRACT

Recent research has shown that children's social learning skills are critical to their academic success, but also to their overall social and emotional health. So, in recent years, a lot of attention has been paid to programs which strengthening them. This study presents the process of planning, organizing and implementing, as well as the results of evaluating a promotion program tailor-made to fulfill the above needs, which is entitled "Creative Writing and Social Learning Skills ". This is a 25-week school-based prevention program applied in a Greek primary school, which aims to strengthen the social leaning skills to 5th and 6th grade primary school students based on the use of Creative Writing and Balkan Literature as its educational tools. Thirty-nine teachers from the region of Thessaloniki participated in the research with the aim to testify its effectiveness. The experimental group consisted of 382 students, while 191 of them were children from similar socio-economic background being equated with the children from the intervention group in terms of their gender, their nationality, their level of writing skills in Greek, their family status and their parents' educational background forming in turn the control group. To measure the change in children's social learning skills, a questionnaire of high reliability and internal consistency was used, applying Cronbach's alpha values ranging from 0.89 to 0.97>0.7. The questionnaires were completed by the teachers-administrators of the sample classes themselves and were collected at the beginning (before the intervention) as well as at the end (after the completion of the intervention) of the academic year. The results of the program evaluation showed that the intervention group, after the end of the implementation of the program, displayed statistically significantly greater improvements in their performance than the control group in the following skills: adaptation to instructions, self-regulation, attention, convergent-divergent thinking, innovation-creativity, metacognition, personal and social responsibility and empathy. Research in recent years has shown that similar programs have improved children's social learning skills and, consequently, their academic performance. Therefore, it is important for schools

to implement such educational approaches, which have been evaluated and judged to be effective.

**Keywords:** School-based Social-Mental Health Promotion Program, Social Learning Skills Creative Writing, Balkan Literature, Primary School Students.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αγγελοπούλου, Α., Καπλάνογλου, Μ., & Κατρινάκη, Ε. (2004). *Επεξεργασία παραμυθιακών τύπων και παραλλαγών*. ΑΤ 500-559. Αθήνα: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Ερευνών Ε. Ι. Ε.
2. Αθανασιάδης, Κ. (2012). *Ας δουλέψουμε σε ομάδες-Ομαδοσυνεργατική Μάθηση. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους»*. Διαθέσιμο στο: <https://xeneglosses.eu/2012/06/as-doulejoume-se-omades-omadodynerg/>.
3. Αλατζάς, Ι. (2002). *Επιτομή της Τουρκικής Γραμματείας*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
4. Αλεξανδρόπουλος, Μ. (1976). *Εκστρατεία του Ιγκόρ*. Αθήνα: Κέδρος.
5. Αλεξόπουλος, Χ. Α. (2007). *Η Λογοτεχνία, συνθετικός κρίκος των Βαλκανικών λαών*. Διαθέσιμο στο: <http://arcadia.ceid.upatras.gr/arkadia/culture/topics/ac01.htm>
6. Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). *Η ομαδική διδασκαλία στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
7. Αποστολίδου, Β. (2012). *Η Λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: κυβερνολογοτεχνία και e-books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
8. Αρχάκης, Α., & Τσάκωνα Β. (2011). *Ταυτότητες, Αφηγήσεις και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
9. Βακάλη, Α., Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ., & Κωτόπουλος, Τ. Η. (2014). *Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο*. Επίκεντρο.
10. Βαρβούνης, Μ. Γ. (1998). *Το θρησκευτικό στοιχείο στις παροιμίες των βαλκανικών λαών*. Α΄ Διαβαλκανικό Συνέδριο, Οι πνευματικές σχέσεις του Ελληνισμού με τους βαλκανικούς λαούς (18<sup>ος</sup>-20<sup>ος</sup> αι.). Κομοτηνή, 30-31 Οκτωβρίου-1 Νοεμβρίου 1998.
11. Βαρβούνης, Μ. Γ. (2003). Κοινά στοιχεία στον παραδοσιακό πολιτισμό των βαλκανικών λαών. *Erytheia*, 24, 241-256.
12. Βασιλάκη, Α., & Δαρδιώτη, Α. (2008). Συγγραφείς και ποιητές για λίγο. Βιωματικό Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής με θέμα το «Δάσος». Στο: *Δασικά οικοσυστήματα και περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Κέντρο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης Νεάπολης Κρήτης. Νεάπολη Κρήτης, 69- 80.
13. Βασιλόπουλος, Σ. Φ., Κουτσοπούλου, Ι., & Ρέγκλη, Δ. (2011). *Ψυχοεκπαιδευτικές Ομάδες για Παιδιά. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
14. Βερέμης, Θ., & Κολιόπουλος, Γ. (2006). *Ελλάς. Η σύγχρονη συνέχεια από το 1821 μέχρι σήμερα*. Αθήνα: Καστανιώτη.
15. Βερτσέτης, Α. Β. (2003). *Διδακτική. Γενική διδακτική*. Ε΄ Έκδοση. Αθήνα: Αθανασόπουλος, Σ., Παπαδαμής, Σ.
16. Βιστωνίτης, Α. (2019). *Οι συγγραφείς στην εξουσία*. Διαθέσιμο στο: [https://www.tovima.gr/printed\\_post/oi-syggrafeis-stin-eksousia/](https://www.tovima.gr/printed_post/oi-syggrafeis-stin-eksousia/)
17. Γιαννακίδου, Σ. (2014). *Ανάπτυξη και αξιολόγηση πλατφόρμας ηλεκτρονικής μάθησης για την ενίσχυση κοινωνικών και προσωπικών δεξιοτήτων (soft skills)*. Διπλωματική εργασία. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
18. Γούναρης, Β. Γ. (2007). *Τα Βαλκάνια των Ελλήνων. Από το Διαφωτισμό έως τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
19. Γρόσδος, Σ. (2014). *Δημιουργικότητα και Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
20. Δερβίσης, Σ. (1996). Οι στάσεις των μαθητών απέναντι στην παραδοσιακή-μετωπική και την ομαδική μορφή διδασκαλίας. *Νέα Παιδεία*, 79, 40-64.
21. Δήμος, Α. (2015). *Μέθοδος project και δημιουργική σκέψη: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμβολή της μεθόδου project στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
22. Δουδούμη, Γ. Ε. (2006). *Βαλκάνια*. Αθήνα: Βαλκανικές Εκδόσεις.
23. Ευκλείδη, Α. (1992). *Γνωστική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
24. Ζεγκίνης, Ε. (1983). *Ιστορία της τουρκικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη.

25. Ζήβας, Γ. (2018). *Από το όραμα του Πούσκιν στις μελωδίες του Τσαϊκόφσκι*. Διαθέσιμο στο: <http://www.bookbar.gr/russian-literature-kai-logia-mousiki/classic-drinks/classic-drinks-subjects>
26. Ιορδάνογλου, Α. (2003). *Μαθαίνω Τουρκικά I /Türkçe öğreniyorum*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.
27. Ιωαννίδου, Α. (2004). *Η λογοκρισία στη ρώσικη λογοτεχνία*. Διάλεξη στο Τμήμα Φιλολογίας του ΑΠΘ. Δεκέμβριος 2004. Διαθέσιμο στο: [https://www.academia.edu/2154457/Censorship\\_of\\_Russian\\_Literature\\_in\\_Greek - Λογοκρισία της ρωσικής λογοτεχνίας](https://www.academia.edu/2154457/Censorship_of_Russian_Literature_in_Greek_-_Λογοκρισία_της_ρωσικής_λογοτεχνίας)
28. Ιωάννου, Σ., Κούτα, Χ., & Χαραλάμπους, Ν. (2009). *Πρόγραμμα Σπουδών Αγωγής Υγείας*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
29. Καζαντζάκης, Ν. (1965). *Ιστορία της Ρωσικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Καζαντζάκης.
30. Καζέλα, Κ. (2009). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση. Θεωρία και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
31. Κακανά, Δ. (2015). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές προοπτικές*. Αθήνα: Αδερφοί Κυριακίδη.
32. Καλλέρη, Μ., Ψύλλος, Δ., & Τζουριάδου, Μ. (2001). Δραστηριότητες Φυσικών Επιστημών στο νηπιαγωγείο: το αναλυτικό πρόγραμμα και η πραγματικότητα της τάξης. Στο Κ. Ραβάνης (Επιμ.), *Η μύηση των μικρών παιδιών στις Φυσικές Επιστήμες*, 77-82. Πάτρα.
33. Καλύβα, Κ. (2017). *Εφαρμογή και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για τη διαχείριση του θυμού και την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών του δημοτικού σχολείου*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
34. Κανάκης, Ι. (1987). *Η οργάνωση της διδασκαλίας μάθησης με ομάδες εργασίας (Θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή)*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
35. Κανάκης, Ι. (2001). *Η Οργάνωση της Διδασκαλίας-Μάθησης με Ομάδες Εργασίας. Θεωρητική Θεμελίωση και Πρακτική Εφαρμογή*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
36. Καραγιάννης, Σ. (2010). Η Δημιουργική Γραφή ως καινοτόμος δράση στο σχολείο: όψεις. Ημερίδα. *Καινοτομίες και κριτική σκέψη: αναζητώντας πρακτικές για τη σχολική τάξη*, (27 Φεβρουαρίου 2010), ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ. Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, Κολλέγιο Αθηνών, Κολλέγιο Ψυχικού, 12.
37. Καρακίτσιος, Α. (2012). Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της ρητορικής; *Κείμενα 15* (ηλεκτρονικό περιοδικό). Διαθέσιμο στο: [http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com\\_content&view=article&id=256:15-karakitsios&catid=59:tefxos15&Itemid=95](http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=256:15-karakitsios&catid=59:tefxos15&Itemid=95)
38. Καρακίτσιος, Α. (2013). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
39. Καρδαράς, Γ. (2014). Οι πρώιμοι Σλάβοι και οι Άντες. Στο: Π. Σοφούλης & Α. Παπαγεωργίου (Επιμ.), *Μεσαιωνικός σλαβικός κόσμος*, 29-55.
40. Καρυώτης, Θ. (2009). Η διδασκαλία σε ομάδες. *Επιστημονικό Βήμα*, 10, 67-74.
41. Κασιμάτη, Κ. (2005). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις αρχές της θεωρίας κατασκευής της γνώσης (constructivism) με στόχο τη δόμηση της κοινωνίας της γνώσης. *Ευκλείδης γ'*, 63, 90-102.
42. Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2003). *Μάθηση και διδασκαλία*. Τόμος Α'. Μάθηση. Αθήνα.
43. Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία. Β'. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα.
44. Καστελλάν, Ζ. (1991). *Ιστορία των Βαλκανίων (14<sup>ος</sup> -20<sup>ος</sup> αι.)*. Αθήνα: Γκοβόστης, 11.
45. Κατσιγιάννη, Α. (2014). *Βαλκανικές γραφές: Αίμος. Ανθολογία Βαλκανικής Ποίησης. Μυθιστορία και κοινό «φορτίο μνήμης»*. Πρακτικά ΙΓ' Διεθνούς Επιστημονικής Συνάντησης, Νεοελληνική Λογοτεχνία και κριτική, από τον Διαφωτισμό έως σήμερα, 3-6 Νοεμβρίου 2011. Τμήμα Φιλολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
46. Κατσόφσκα-Μάλιγκούδη, Γ. (2004). *Οι Σλάβοι των Βαλκανίων, εισαγωγή στην ιστορία και τον πολιτισμό τους*. Αθήνα: Gutenberg.
47. Κιουλάφας, Μ. (2016). Διαδικασία λήψης απόφασης σε επίπεδο σχολικής μονάδας: Η περίπτωση της αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 10, 135-145.

48. Κλωνής, Π. (2010). *Γεωγραφικές και ιστορικές διαστάσεις των συνόρων στα Βαλκάνια: 20<sup>ος</sup>-21<sup>ος</sup> αιώνας*. Πτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
49. Κόκκος, Α. (1998). Τεχνικές εκπαίδευσης στις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις. Στο: Α. Κόκκος και Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 217. Πάτρα: ΕΑΠ.
50. Κολίτσα, Χ. (2009). *Αναπαραστάσεις των Βαλκανίων μέσα στη γυναικεία περιηγητική γραμματεία (19<sup>ος</sup>-20<sup>ος</sup> αι.)*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Τμήμα Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
51. Κολοβελόνης, Α., & Καλόγηρος, Σ. (2006). Η επίδραση ενός προγράμματος δεξιοτήτων ζωής στην υπευθυνότητα μαθητών του δημοτικού σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 42, 111-124.
52. Κοσμόπουλος, Α., & Μουλαλούδης, Γ. (2009). *Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
53. Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική διδακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
54. Κουρμούση, Ν. (2012). *Εκπαίδευση σε ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες στο πλαίσιο Αγωγής Υγείας στο νηπιαγωγείο*. Διδακτορική διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
55. Κουρμούση, Ν. (2014). *Βήματα για τη ζωή-Δημοτικό*. Σόκολης.
56. Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*. Ε.Α.Π.
57. Κουτσελίνη, Μ. (2007). Εκπαίδευση για ανάπτυξη της πολιτότητας. *Ενημερωτικό Δελτίο ΠΟΛΙΣ*, 1, 1.
58. Κυριακίδης, Σ. (1946). *Τα βόρεια εθνολογικά όρια του Ελληνισμού*. Θεσσαλονίκη, 10-14.
59. Κυριακόπουλος, Η. (1999). Βαλκανικοί πόλεμοι. Στο: Θ. Βελλιανίτης, Ν. Κλαδάς, Ν. Μοσχόπουλος, Ν. Κυριακόπουλος (Επιμ.), *Βαλκάνια. Οι βαλκανικοί και οι ελληνο-τουρκικοί πόλεμοι*, 58. Αθήνα: Μέδουσα.
60. Κωνσταντινόπουλος, Χ. (1987). *Η μαθητεία στις κομπανίες των χτιστών της Πελοποννήσου*. Αθήνα, 119-126.
61. Κωτόπουλος, Τ. Η. (2012a). Αφιέρωμα Δημιουργική Γραφή. *Κείμενα*, 15 (ηλεκτρονικό περιοδικό). Διαθέσιμο στο: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/editorial-15.pdf>
62. Κωτόπουλος, Τ. Η. (2012b). Η νομιμοποίηση της δημιουργικής γραφής. *Κείμενα*, 15 (ηλεκτρονικό περιοδικό). Διαθέσιμο στο: [http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com\\_content&view=article&id=257:15-kotopoulos&catid=59:tefxos15&Itemid=95](http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=257:15-kotopoulos&catid=59:tefxos15&Itemid=95)
63. Κωτόπουλος, Τ. Η. (2014). Η δημιουργική γραφή ως γνωστικό αντικείμενο: οι ιδιαιτερότητες του εργαστηρίου. *Πολύδρομο*, 7, 37-42.
64. Κωτόπουλος, Τ. Η. (2015). Συγγραφέας και αναγνώστης είναι μείγμα αζεδιάλυτο. *Λεξήτανil*, Συνεντεύξεις: 1.
65. Κωτόπουλος, Τ.Η. (2016). Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής: η ποιητική της ανατροπής στη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη ή ένας δομικός εναγκαλισμός με την κουλτούρα της οιομικής αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης στον σύγχρονο ευρωπαϊκό καπιταλισμό; Στο: Ε. Καλεράντε, Ι. Βαμβακίδου, Α. Σολάκη (Επιμ.), *Από τη Ρόζα Λούξεμπουργκ στο τερατώδες είδωλο της Ευρώπης*, 351-367.
66. Katz, L., & Chard, S. (2004). *Η μέθοδος project: η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα : Ατραπός.
67. Λαγάνη, Ε. (1995). Σερβία και Σέρβοι. Στο: Θ. Βερέμης (Επιμ.), *Βαλκάνια. Από το διπολισμό στη νέα εποχή*, 435-495. Αθήνα: Γνώση.
68. Λαγουδάκη, Α., & Ντάγκα, Π. (2015). *Η εργασία των μαθητών σε ομάδες στις τάξεις του Δημοτικού σχολείου και οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων – απόψεις εκπαιδευτικών*. Πτυχιακή εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
69. Λαλιώτου, Χ. (2002). *Η ιστορική, κοινωνική και πνευματική ζωή στην Ελλάδα και στη Ρουμανία στο έργο του Κωστή Παλαμά και του Μιχάι Εμινέσκου. Συγκριτική μελέτη*. Διδακτορική διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
70. Λιθοξοΐδου, Λ. (2006). *Η συμβολή ενός Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην καλλιέργεια στάσεων και αξιών στην προσχολική ηλικία*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

71. Λόης, Γ. Ν. (2012). Βαλκάνια και Σλάβοι. Το πρώτο Σερβικό κράτος και ο εκχριστιανισμός αυτού. Στο: Α. Αντωνόπουλος, Κ. Μαντζανάρης, & Σ. Παναγόπουλος (Επιμ.), *Επιστημονική Επιθεώρηση του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Σπουδές στην Ορθόδοξη Θεολογία»*, 187-225.
72. Μακάριος, Β. Ε. (2013). *Νέες στατιστικές μεθοδολογίες για τη σχεδίαση κλινικών δοκιμών*. Διπλωματική εργασία. Σχολή Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
73. Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2006). *Σύγχρονες αντιλήψεις για τη μάθηση και τη διδασκαλία και η εφαρμογή τους με εργαλεία υπολογιστικής και δικτυακής τεχνολογίας*. Επιμορφωτικό υλικό γενικού μέρους του προγράμματος σπουδών για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
74. Μανδηλαράς, Φ. (2010). Τι είναι η δημιουργική γραφή. Στο Τ. Τσιλιμένη & Μ. Παπαρούση (Επιμ.), *Η τέχνη της μυθοπλασίας και της δημιουργικής γραφής: Συγγραφείς και θεωρητικοί μιλούν για την τέχνη του μυθιστορήματος*, 135-137. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
75. Μαντζάνας, Π. (1993). *Πεσταλότσι. Ζωή-Έργο-Παιδαγωγικές Ιδέες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
76. Μαραβέγιας, Ν. (2007). *Νέα Ευρωπαϊκή Ένωση. Οργάνωση και Πολιτική*. Αθήνα: Θεμέλιο.
77. Μαρμαρινός, Ι. (2011). *Παιδαγωγική ψυχολογία, διαπροσωπικές σχέσεις*. Διαθέσιμο στο: <https://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1091>
78. Μαρσαγγούρας, Η. (1987). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γλάρος.
79. Μαρσαγγούρας, Η. (1995). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
80. Μαρσαγγούρας, Η. (2000). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους»*. Δήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο. Θεσσαλονίκη, 8-9 Δεκεμβρίου 2000.
81. Μαρσαγγούρας, Η. (2001). *Η σχολική τάξη*. Ιδιωτική έκδοση.
82. Μαρσαγγούρας, Η. (2006). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
83. Μαρσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Ι. Θεωρία της διδασκαλίας, ΙΙ. Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
84. Μαυρογένη, Σ. (2018). *Ρεαλισμός και μοντερνισμός στη σέρβικη λογοτεχνία. Κείμενα του Στέφαν Σρέματς και της Ισιδώρας Σέκουλιτς*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
85. Μαύρου, Ε. (2018). *Η χρήση της ερώτησης στη διδακτική πράξη*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
86. Μέγας, Γ. Α. (1950). Ο λεγόμενος κοινός βαλκανικός πολιτισμός. Η δημόδης ποίησης. *Επετηρίς Λαογραφικού αρχείου*, 6, 297-324.
87. Μέγας, Γ. Α. (1956). *Ελληνικά έορταί και έθιμα της λαϊκής λατρείας*. Αθήνα, 197-203.
88. Μέγας, Γ. Α. (1974). Η έννοια και ο χαρακτήρ των Αναστεναρίων. *Λαογραφία*, 29(4).
89. Μέγας, Γ. Α. (1997). Στο: Δ. Β. Οικονομίδης, *Εθνολογικά-Λαογραφικά Ι*. Αθήνα.
90. Μηλιαρονικολάκη, Ε., & Σκαρπερός, Γ. (2010). Για το σοσιαλιστικό ρεαλισμό. *Κομμουνιστική Επιθεώρηση*, 6, 111-128.
91. Μήλλας, Η. (1997). *Τουρκική λογοτεχνία*. Παγκόσμια Λογοτεχνία. Εκδοτική Αθηνών.
92. Μίλλερ, Ο. (1994). *Η Τουρκία καταρρέουσα. Ιστορία της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας από του έτους 1801 μέχρι του 1913*. Μτφρ. Σπ. Λάμπρου, ανατύπωση Ε. Κ. Λάζος, Αθήνα.
93. Μιχαλοπούλου, Α., Γιαννησοπούλου, Μ., Τσάρτας, Π., Καφετζής, Π., & Μανώλογλου, Ε. (1998). *Μακεδονία και Βαλκάνια. Ξενοφοβία και ανάπτυξη*. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αλεξάνδρεια.
94. Μουλά, Ε. (2012). Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής «γραφής» στην μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την «ψηφιακή» εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων. *Κείμενα*, 15. Διαθέσιμο στο: [http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com\\_content&view=article&id=258:15-moula&catid=59:tefxos15&Itemid=95](http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=258:15-moula&catid=59:tefxos15&Itemid=95).
95. Μουστάκας, Κ. (2015). *Ιστορία των μεσαιωνικών Βαλκανίων*. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.

96. Μπεαζίδου, Ε., & Μπότσογλου, Κ. (2016). Παιδαγωγικές Πρακτικές και Μεθοδολογικές Προτάσεις για την Ενίσχυση της Κοινωνικότητας των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας. Εφαρμογή του προγράμματος “Play with Me”. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9 (1), 155-181.
97. Μπέλλου, Φ. (2006). Η Ευρωπαϊκή Ένωση στη Νοτιοανατολική Ευρώπη: από τη διαχείριση κρίσεων στην ενσωμάτωση. Στο: Μ. Ξενάκης-Τσινισιζέλης (Επιμ.), *Παγκόσμια Ευρώπη: Οι διεθνείς διαστάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σιδέρης.
98. Μπία, Δ. (2006). Οι τεχνικές τη δραματικής Τέχνης εργαλείο για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Στο Θ. Λέκκα (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, 469-477.
99. Μπίνογ, Γ. (2018). *Μεταφραστική πρόσληψη των Σέρβων λογοτεχνών Ίβο Αντριτς και Μίλοραντ Πάβιτς στην Ελλάδα μέχρι σήμερα*. Μεταπτυχιακή εργασία. Τμήμα Νομικής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
100. Μπουκάλας, Π. (2007). *Αίμος. Ανθολογία Βαλκανικής Ποίησης*. Αθήνα: Οι Φίλοι του Περιοδικού ANTI.
101. Ναλμπάντη, Θ., & Κιτσικούδη, Φ. (2007). *Ερευνα θέσεων εκπαιδευτικών Πληροφορικής Θράκης για τη διδασκαλία της Πληροφορικής στα Γενικά Λύκεια και στα ΕΠΑΛ*. 3<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Δημερίδα Καθηγητών Πληροφορικής, 3-4 Απριλίου 2009, Αλεξανδρούπολη.
102. Νάνου, Χ. (2017). *Το πολιτικό στη ρωσική πρωτοπορία: Από τη μεγάλη ουτοπία στην πραγματικότητα*. Μεταπτυχιακή εργασία. Σχολή Οικονομικών και Πολιτικών επιστημών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
103. Νικολαΐδου, Σ. (2012). Δημιουργική Γραφή στο σχολείο. Το τερπνόν μετά του ωφελίμου. *Κείμενα*, 15 (ηλεκτρονικό περιοδικό). Διαθέσιμο στο: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/05-nikolaidou.pdf>
104. Νικολαΐδου, Σ. (2016). Η δημιουργική γραφή στο σχολείο. Στο: Σ. Νικολαΐδου (Επιμ.), *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο. Οδηγός του εκπαιδευτικού. Συγγραφικό εργαστήριο, ιδέες, εκπαιδευτικές δραστηριότητες και σενάρια διδασκαλίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
105. Ντάτση, Ε. (2004). *Η ποιητική του λαϊκού πολιτισμού*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
106. Ντολιοπούλου, Ε. (2004). *Σύγχρονες τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
107. Ντρενογιάννη, Ε. (2000). Αλληλεπιδραστικά πολυμέσα: η περίπτωση των εγκυκλοπαιδικών εκδόσεων και της εκπαιδευτικής τους αξιοποίησης. Στο Β. Κόμης (Επιμ.), *Τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση*. Πάτρα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
108. Νυσταζοπούλου – Πελεκίδου, Μ. (1991). *Οι Βαλκανικοί λαοί. Από την τουρκική κατάκτηση στην εθνική αποκατάσταση (14ος-19ος αι.)*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
109. Ξωχέλλης, Π. Δ. (1987). *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Ερευνητική συμβολή στη Διδακτική της Ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
110. Οικονομίδης, Δ. Β. (1956). Περί των πρωτεργατών της ρουμανικής λογοτεχνίας. *Ανάπτυχο εκ του 21ου τόμου του Αρχείου Θρακικού Λαογραφικού και Γλωσσικού θησαυρού*. Αθήνα, 82-96.
111. Οικονόμου, Α., Σακονίδης, Χ., & Τζεκάκη, Μ. (2000). Αξιολόγηση των μαθηματικών γνώσεων μαθητών Στ΄ Δημοτικού και Γ΄ Γυμνασίου. Στο Μ. Τζεκάκη & Ι. Δεληγιωργάκος (Επιμ.), *Ερευνα για Εναλλακτικές Διδακτικές Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία των Μαθηματικών*, 21-39. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
112. Παϊζάνη, Ο. Π. (2013). *Αναχωρώντας για διδασκαλία στην Τουρκία: Ο γλωσσικός και πολιτισμικός μου φάκελος*. Μεταπτυχιακή εργασία. Τμήμα Βαλκανικών Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
113. Παναγάκος, Ι. (2002). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών κατά την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 80-90.
114. Παναγίδης, Α. (2007). Οι επιταγές της πολυπολιτισμικότητας στη σύγχρονη πολιτότητα. *Εφημερίδα Πολίτης*, 102.
115. Παπά, Β. Γ. (2010). *Μαθαίνω πώς να μαθαίνω: Η περίπτωση της μη καθοδηγητικής παιδαγωγικής και διδακτικής του Carl Rogers*. 5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.). Αθήνα, 7-9 Μαΐου 2010.



116. Παπαβασιλείου, Β. (2011). *Η Περιβαλλοντική εκπαίδευση στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Πεδίο.
117. Παπαγεωργίου, Γ. (1986). *Η μαθητεία στα επαγγέλματα (16<sup>ος</sup>-20<sup>ος</sup> αι.)*. Αθήνα.
118. Παπαδοπούλου, Ο. (2005). *Βαλκανικές χώρες και μετανάστευση προς την Ελλάδα μετά το 1990*. Διπλωματική εργασία. Τμήμα Γεωγραφίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
119. Παπαθανάση-Μουσιοπούλου, Κ. (1979). *Η συντεχνία των δουλγέρηδων φορέας παραδοσιακής τέχνης και φυτώριο συνδικαλισμού*. Πρακτικά Γ' Συμποσίου Λαογραφίας του Βορειοελλαδικού Χώρου. Θεσσαλονίκη, 539-566.
120. Παπαντωνάκης, Γ., & Κωτόπουλος, Η. Τ. (2011). *Τα Ετεροθαλή. Μελέτες για την Παιδική, τη Νεανική και τη Λογοτεχνία για Ενήλικες*. Αθήνα: Ίων, 30-31, 33.
121. Παπασωτηρίου, Χ. (2012). *Επιδράσεις των θεσμικών και επιστημολογικών χαρακτηριστικών των προγραμμάτων σπουδών επιστημονικού και τεχνολογικού γραμματισμού στη διδασκαλία και τη μάθηση των φυσικών επιστημών*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
122. Παπατρέχα, Β., Σπαντιδάκης, Ι., & Βασιλάκη, Ε. (2019). Η θεραπευτική γραφή ως μέσο ενίσχυσης της μεταγνωστικής γνώσης των μαθητών κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. *Επιστήμες Αγωγής, 1*, 134-161.
123. Παρασκευοπούλου, Ι., & Τσιμπούκης, Κ. (1970). Συγκλίνουσα και αποκλίνουσα νόησις: Η φύσις και η μέτρησις της. *Σχολείο και Ζωή, 9-10*, 345-352, & 412-419.
124. Παρίσης, Ι., & Παρίσης, Ν. (2007). *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων*. Αθήνα: Πατάκης.
125. Παρίσης, Ι., & Παρίσης, Ν. (2009). *Λεξικό λογοτεχνικών όρων*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
126. Πασσιά, Α., & Μανδηλαράς, Φ. (2001). *Εργαστήρι Δημιουργικής Γραφής για Παιδιά*. Αθήνα: Πατάκης.
127. Πεδιάδης, Α. (2009). *Η εκπαιδευτική έρευνα ως αντικείμενο μελέτης και ως πεδίο κοινωνικών αναπαραστάσεων του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
128. Πούχγερ, Β. (1989). *Λαϊκό θέατρο στην Ελλάδα και στα βαλκάνια*. Αθήνα, 27-36.
129. Προπ, Β. Γ. (1987). *Μορφολογία του παραμυθιού: η διαμάχη με τον Κλωντ Λεβί Στρως και άλλα κείμενα* (Μτφρ. Αρ. Παρίση). Αθήνα: Καρδαμίτσα.
130. Προσιάνικοβα, Α. (2015). *Η πρόσληψη της ρωσικής λογοτεχνίας στην ελληνική μεταπολεμική ποίηση*. Διδακτορική διατριβή. Φιλοσοφική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
131. Ρωμαίος, Κ. (1952). Ο γυρισμός του ξενιτεμένου. *Αρχείο Θρακικού Λαογραφικού και Γλωσσικού Θησαυρού, 17*, 334-354.
132. Σάλτζμπεργκ-Ουίτενμπεργκ, Ι., Χένρι, Τ., & Όσμπορν, Ε. (1996). *Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
133. Σουλιώτης, Μ. (1995). *Αλφαβητάριο για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Δεδούδης.
134. Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική γραφή. Οδηγίες πλεύσεως*. Ομάδα εργασίας: Αλίκη Συμεωνάκη (συντονίστρια), Μαρίνα Αρμεύτη, Ελένη Ζάουρα, Χριστίνα Ιωακειμίδου, Ειρήνη Λαρδούτσου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
135. Σταματάκη, Ν. (2017). *Σύγχρονες εννοιολογικές προσεγγίσεις των δεξιοτήτων ζωής (Life Skills)*. Διπλωματική εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
136. Σταματέλος, Α. Π. (2013). *Γεωπολιτική και πολυτροπικές μεταφορές- Η περίπτωση των Βαλκανίων*. Διπλωματική εργασία. Πολυτεχνική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
137. Στάππα-Μουρτζίνη, Μ. (2010). *Αγωγή Υγείας. Βασικές Αρχές-Σχεδιασμός Προγράμματος*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
138. Στεργίου, Γ. (2008). *Η λεκτική επικοινωνία στο δημοτικό σχολείο και ο ρόλος της στην παραγωγή και καλλιέργεια του προφορικού λόγου*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
139. Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2005). *Σχεδιασμοί μαθημάτων δημοτικού σχολείου*. Κυριακίδη.
140. Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε., & Τσαλκατίδης, Θ. (2010). *Επιστημονική τεχνολογία*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

141. Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2013). *Η Μέθοδος Project στη Θεωρία και στην Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
142. Τοπάλοβ, Κ. (2013). *Οι ιδέες και το έργο του Ρήγα στον Βουλγαρικό πνευματικό χώρο του 19ου αιώνα*. Συνέδριο Ρήγας Φερραίου, Ιωάννης Καποδίστριας, Φρανσίσκο Ντε Μιράντα-Η Ελληνική σκέψη στην αυτοθέσμιση των κοινωνιών, τον Διαφωτισμό και τη γνώση. Θεσσαλονίκη, 2013.
143. Τουμάσης, Μ. (2002). *Σύγχρονη διδακτική των μαθηματικών*. Αθήνα: Gutenberg.
144. Τριλιανός, Α. (2006). Προλεγόμενα. Στο: Ρ. Tiedt και Ι. Tiedt, *Πολυπολιτισμική Διδασκαλία*. Αθήνα, Παπαζήση.
145. Τριλίβα, Σ., & Ghimienti, G. (2000). Ανομοιογένεια στις συμπεριφορές παιδιών που ανήκουν σε ομάδες διάφορων επιπέδων αποδοχής εκ μέρους των συνομηλίκων τους, *Ψυχολογία*, 7(1), 134-149.
146. Τσάλη, Θ. (2014). *Ιστορικά και πολιτικά θέματα στη σύγχρονη ρωσική λογοτεχνική παραγωγή (1950-2010)*. Μεταπτυχιακή εργασία. Τμήμα Βαλκανικών Σλαβικών και Ανατολικών σπουδών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
147. Τσάτσου-Νικολούλη, Σ. (2019). Δημιουργική γραφή κι ενίσχυση δεξιοτήτων 21<sup>ου</sup> αιώνα. *i-Teacher, Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό περιοδικό*, 15, 81-89. Διαθέσιμο στο: <http://i-teacher.gr>
148. Τσιαμπάζη, Θ. (2014). *Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη δημιουργική γραφή σε συνάρτηση με τις επιμορφωτικές τους εμπειρίες/ανάγκες*. Διπλωματική εργασία. Τμήμα Φιλοσοφικής και Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
149. Τσιλιμένη, Τ. (2011). *Αφήγηση και εκπαίδευση: Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης. Άρθρα και μελετήματα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
150. Τσομπάνης, Α. (2018). Οι πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις στα Βαλκάνια μετά το τέλος του Ψυχρού Πολέμου. Στο: *Βαλκάνια, εύθραυστες ισορροπίες*, Συλλογικός Τόμος του Ελληνικού Ινστιτούτου Στρατηγικών Μελετών, 25-46. Αθήνα: Ηρόδοτος.
151. Τύπας, Γ., & Κατσαρός, Γ. (2003). *Εισαγωγή στη Διοικητική Επιστήμη*. Αθήνα: Gutenberg.
152. Τυφοξύλου, Μ. (2012). *Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στα πλαίσια της εκπαίδευσης ενηλίκων και της ΑεξΑΕ. Μελέτη περίπτωσης: το προπτυχιακό πρόγραμμα «Ισπανική Γλώσσα και Πολιτισμός» του Ε.Α.Π.* Μεταπτυχιακή Διατριβή. ΕΑΠ, Θεσσαλονίκης.
153. Φαρμάκης, Α. (2018). *Η γερμανική πολιτική έναντι της Ελλάδας μέσα από την περίπτωση της Καβάλας, 1912-1918*. Διπλωματική εργασία. Τμήμα Βαλκανικών Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
154. Φεσάκης, Γ. (2014). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των ΤΠΕ*. Υπό έκδοση.
155. Φυριπής, Ε., Ίκκου, Χ. (2016). *Διοίκηση και Διαχείριση Πόρων Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
156. Χασάνδρα, Β. Μ. (2004). *Προγράμματα ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης μέσω της φυσικής αγωγής*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
157. Χατζηαναστασίου, Τ. (2011). Κοινοί τόποι στη βαλκανική λογοτεχνία της Τουρκοκρατίας. Στο: Ν. Δημητριάδης (Επιμ.), *Ερμής ο λόγιος*, 1, 137-150.
158. Χατζηδήμου, Δ. (2012). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση: Αναζητήσεις, θέσεις και προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
159. Χατζηδήμου, Δ., & Αναγνωστοπούλου, Μ. Σ. (2011). *Οι ομάδες εργασίας των μαθητών στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
160. Χατζηδήμου, Δ., & Χατζηδήμου, Κ. (2014). *Προγραμματισμός διδασκαλίας στη θεωρία και στην πράξη*. Αθήνα: Διάδραση.
161. Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δάρδανος.
162. Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Πρόγραμμα για την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης στη Σχολική Κοινότητα: Εκπαιδευτικό Υλικό Ι: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Νηπιαγωγείο, Α, Β Δημοτικού: Θεωρητικό Πλαίσιο και Δραστηριότητες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
163. Χρυσανθίδης, Κ. (2006). *Βιομαθητική - Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

164. Χυτοπούλου-Παππά, Ε. (2013). *Η Ευρωπαϊκή πορεία των χωρών των Δυτικών Βαλκανίων*. Διπλωματική εργασία. Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πειραιά.
165. Abrams, M. H. (2012). *Λεξικό λογοτεχνικών όρων. Θεωρία, ιστορία, κριτική λογοτεχνίας*. Αθήνα: Πατάκη.
166. Asher, S., Oden, S., & Gottman, J. (1992). Κοινωνικές δεξιότητες και φιλία. Στο Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.), *Κείμενα εξελικτικής Ψυχολογίας: Κοινωνική ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.
167. Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
168. Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Α. Αϊδίνης (Επιμ.), Π. Σακελλαρίου (Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
169. Bulei, I. (2008). *Ιστορία των Ρουμάνων*. Τ. Α. Σούτσιου (Μτφρ.). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σταμούλης, 48.
170. Clayer, N. (2004). Αλβανός στα Βαλκάνια τη δεκαετία του '90. Ε. Τσολακέλλη (Μτφρ.). Στο: Σ. Γερασίμου (Επιμ.), *Η επανάκαμψη των Βαλκανίων, 1991-2001*, 128. Αθήνα: Άγρα.
171. Coleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
172. Culler, J. (2013). *Λογοτεχνική θεωρία. Μια συνοπτική εισαγωγή*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
173. Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Σαββάλας, 163 – 164.
174. Frey, K. (1986). *Η μέθοδος «Project»: μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Κυριακίδη.
175. Garvey, C. (1990). *Το παιχνίδι: Η επίδρασή του στην εξέλιξη του παιδιού*. Αθήνα: Κουτσομπάς.
176. Goldsworthy, V. (2004). *Ruritania: Ανακαλύπτοντας τα Βαλκάνια*. Θεσσαλονίκη: University Studio press, 14.
177. Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη, γιατί το E.Q. είναι σημαντικότερο από το I.Q.* (3η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
178. Jauss, H. R. (1995). *Η θεωρία της πρόσληψης*. Αθήνα: Εστία.
179. Katz, L. G., & Chard, S. C. (2004). *Η Μέθοδος Project*. Μ. Κόνσολας (Επιμ.), Ρ. Λαμπρέλλη (Μτφρ.). Αθήνα: Ατραπός.
180. Meyer, E. (1987). *Ομαδική διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
181. Mirsky, D. S. (1977). *Ιστορία της ρωσικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Ερμής.
182. Patralexli, M., & Πατραλέξη, Μ. (2016). *Συγκριτική μελέτη μεθόδων και γλωσσών για τη διδασκαλία εννοιών προγραμματισμού σε παιδιά και εφήβους*. Διαθέσιμο στο: <https://apothesis.lib.teicrete.gr/handle/11713/7618>
183. Pavlowitch, P. K. (2005). *Ιστορία των Βαλκανίων 1804-1945*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
184. Roth, K. (1995). Η λαϊκή λογοτεχνία της νοτιοανατολικής Ευρώπης και η ανάγκη να μελετηθεί σε ευρωπαϊκό πλαίσιο. Στο: Β. Α. Αντζάκα, & Α. Παπαδάκη (Επιμ.), *Η λαϊκή λογοτεχνία στη νοτιοανατολική Ευρώπη*, 13-24. Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών.
185. Schirrmacher, R. (1998). *Τέχνη και δημιουργική ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: Ίων.
186. Stevanovic, J. (2018). *Η παιδική λογοτεχνία στη Σερβία και οι βασικοί θεματικοί άξονες*. Διπλωματική εργασία. Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
187. Todorova, M. (2000). *Βαλκάνια, η Δυτική φαντασίωση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
188. Tomlinson, C. A. (2007). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
189. Uhl-Bien, M., Schermerhorn, J., & Osborn, R. (2016). *Οργανωσιακή συμπεριφορά*. Λευκωσία: Broken Hill Publishers.
190. Vygotsky, L. S. (1934/1993). *Σκέψη και Γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.
191. Vygotsky, L. S. (1998). *Νους στην κοινωνία*. Gutenberg.

## ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΦΟΡΕΩΝ, ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ, ΠΕΡΙΟΔΙΚΩΝ

1. Ακαδημία Επιστημών ΕΣΣΔ (1962). *Αισθητική Μαρξιστική-Λενινιστική*. Ε. Μουρούζη (Μτφρ.). Αθήνα: Φιλοσοφική Σκέψη.
2. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου (2008). *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Γενικά ερευνητικά δεδομένα και πρώτες διαπιστώσεις*. Διαθέσιμο στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/304/85.pdf>
3. ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών-Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού Γυμνασίου*. Διαθέσιμο στο: [http://ebooks.edu.gr/info/cps/2deppsaps\\_GlossasDimotikou.pdf](http://ebooks.edu.gr/info/cps/2deppsaps_GlossasDimotikou.pdf)
4. *Η Δικτυακή Εκπαιδευτική Πύλη του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων*. Διαθέσιμο στο: <http://e-yliko.gr/htmls/istoria/maps/>
5. Ι.Ε.Π. (2014). *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό. Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων*. Αθήνα.
6. ΚΕΑΕΣ, «Πρόγραμμα ανάπτυξης δεξιοτήτων λήψης εκπαιδευτικών & επαγγελματικών αποφάσεων».
7. Newsroom schooltime (2012). *Α' Βαλκανικός Πόλεμος – Η απελευθέρωση της Θεσσαλονίκης*. Διαθέσιμο στο: <https://www.schooltime.gr/2012/10/26/a-βαλκανικός-πόλεμος-η-απελευθέρωση-τ/>
8. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Επιμορφωτικό υλικό γενικού μέρους του προγράμματος σπουδών για την εκπαίδευση των επιμορφωτών: Τ.Π.Ε. και θεωρίες μάθησης - οι Τ.Π.Ε. ως καινοτόμος δράση*. Αθήνα. Διαθέσιμο στο: <http://www.digital-in.info/belteeth/images/.../riepimorfotiko2011-1.pdf>
9. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (2004). *Πρόγραμμα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής σε σχολεία της Κύπρου*. Διαθέσιμο στο: [http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com\\_content&view=article&id=425&Itemid=312&language=el](http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=425&Itemid=312&language=el)
10. Περιοδικό «Διαβάζω», 18/9//1991, 270, 45
11. Schooltime. gr: *Ιστορία. Α' Βαλκανικός πόλεμος-Η απελευθέρωση της Θεσσαλονίκης*. Διαθέσιμο στο: <https://www.schooltime.gr/wp-content/uploads/2013/10/a-valkanikos-polemos-apeleutherosi-thesalonikis-schooltime.gr-2013.pdf>

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Afanasyev, A., & Magnus, L. A. (1916). *Russian Folk tales*. New York: E.P. Dutton & Co, vii.
2. Akdal, D., & Sahin, A. (2014). The Effects of Intertextual Reading Approach on the Development of Creative Writing Skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 171-186.
3. Akhter, S. H. (2014). Privacy concern and online transactions: The impact of internet self-efficacy and internet involvement. *Journal of Consumer Marketing*, 31(2), 118-124.
4. Akkaya, N. (2011). İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi. Dergisi*, 30, 311-319.
5. Akkaya, N. (2014). Elementary Teachers' Views on the Creative Writing Process: An Evaluation. *Educational Sciences: Theory and Practice* 14(4), 1499-1504.
6. Aktas, M. (2009). *Yabancı dil öğretiminde yaratıcı yazmanın başarıya ve yazılı anlatıma etkisi* (doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
7. Al-abadi, Z. (2008). *The Effect of an Educational Program based on problem solving model on developing creative thinking skills among gifted disabled students*. PhD Dissertation. Arabic Amman Graduate Studies University. Amman, Jordan.
8. Al-bwli, Q. (2006). *The effectiveness of using brainstorming strategy in developing creative thinking in Islamic Education among Third secondary students in Tabouk City*. Master Thesis. Mut'a University, Krak. Jordan.
9. Al-harbi, A. (2002). *The Effect of brainstorming in developing creative thinking and achievement among first secondary school students in Biology in Arrar city*. Unpublished Master Thesis. Faculty of Education. Mecca.

10. Al-olimat, A. (2008). The effect of Brainstorming and Discovery in teaching Science in developing creative thinking. *Al-sharqa Humanitarian sciences Journal*, 5(1).
11. Albertson L. R., & Billingsley, F. F. (1998). Improving children's story writing: A direct instruction approach. *Journal of Precision Teaching and Celeration*, 15(2), 13–27.
12. Albertson, L. R., & Billingsley, F. F. (2001). Using Strategy Instruction and Self-Regulation to Improve Gifted Students' Creative Writing. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12, 90-101.
13. Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Bedinger, S. D. (1994). When expectations work: Race and socioeconomic differences in school performance. *Social Psychology Quarterly*, 57 (4), 283-299.
14. Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Dauber, S. L. (1993). First-grade classroom behavior: Its short-and long-term consequences for school performance. *Child Development*, 64, 801–814.
15. Allcock, J., Poulsen, T., & Lampe, J. (2018). *Montenegro. History, Population, Map, & Facts*. Encyclopedia Britannica. Διαθέσιμο στο: <https://www.britannica.com/place/Montenegro>
16. Allen, P. (2001). *Art, not chance: Nine artists' diaries*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
17. AlMutairi, A. N. M. (2015). The Effect of Using Brainstorming Strategy in Developing Creative Problem - Solving Skills among male Students in Kuwait: A Field Study on Saud Al-Kharji School in Kuwait City. *Journal of Education and Practice*, 6(3), 136-146.
18. Alpöge, G. (2018). Children's Literature in Turkey. *A Journal of International Children's Literature*, 56(2), 10-13.
19. Alshreif, N., & Nicholes, J. (2017). Metacognition and Creative Writing: Implications for L1 and L2 College Writing Experiences. *Literature in language teaching*, 6(1), 73-88.
20. Amabile, T. M. (1982). Social Psychology of Creativity: A Consensual Assessment Technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(5), 997-1013.
21. Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357.
22. Amabile, T. M. (1996). *Creativity in Context*. Boulder, CO: Westview Press.
23. Amabile, T. M., Barsade, S. G., Mueller, J. S., & Staw, B. M. (2005). Affect and creativity at work. *Administrative Science Quarterly*, 50, 367–403.
24. Amato, P., & Keith, B. (1991). Parental divorce and adult well-being: A meta-analysis. *Journal of Marriage and the family*, 53, 43-58.
25. Anderson, D. (1999). *The development of science concepts emergent from science museum and post-visit activity experiences: Students' construction of knowledge*. Doctoral dissertation, Queensland University of Technology. Διαθέσιμο στο: <https://core.ac.uk/download/pdf/10899795.pdf>.
26. Angelo, T. A. (1995). Beginning the dialogue: Thoughts of Promoting Critical Thinking. *Teaching of Psychology*, 22, 6-7.
27. Anzulovic, B. (1999). *Heavenly Serbia: From myth to genocide*. New York: New York University Press.
28. Appiah, K. A. (1997). The multicultural misunderstanding. *The New York Review of Books*, 44(15), 30-35.
29. Applebee, A. N. (1984). Writing and reasoning, *Review of Educational Research*, 54 (4), 577-596.
30. Archer, L. B. (1973). *The Need for Design Education*. Wellesbourne: DATA.
31. Archer, M. (1995). *Realist social theory: The morphogenetic approach*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
32. Archer, M. (2007). *Making our way though the world: Human reflexivity and social mobility*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
33. Aretov, N. (2011). *Bulgarian emigres and their literature: A gaze from home*. Shoreless Bridges: South-East European Writing Diaspora. E. Agoston-Nikolova. Amsterdam, Rodopi: 65-82.
34. Arias, J., & Walker, D. (2004). Additional evidence on the relationship between class size and student performance. *Journal of Economic Education*, 4(3), 311-329.
35. Aristotle (1998). Poetics. In: D. H. Richter (Ed.), *The Critical Tradition: Classical Texts and Contemporary Trends*. Second Edition, Boston: Bedford Books.

36. Arshavskaya, E. (2015). Creative writing assignments in a second language course: A way to engage less motivated students. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 10, 68-78.
37. Augustine, D. K., Gruber, K. D., & Hanson, L. R. (1990). Cooperation works! *Educational Leadership*, 47, 4-7.
38. Austen, V. J. (2005). The Value of Creative Writing Assignments in English Literature Courses. *New Writing: The International Journal for The Practice & Theory of Creative Writing* 2(2), 138.
39. Averil, L. (1999). Individual differences in emotional creativity: Structure and correlates. *Journal of Personality*, 67, 331-371.
40. Azmi, M. L. (2013). Developing soft skills using "literature circles." *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 1(2), 8-16.
41. Bachman, H. J., & Morrison, F. J. (2002). *Capturing the complexity of development: Comparisons of variable-based and person-oriented approaches*. Paper symposium at the biennial meeting of the Conference on Human Development, Charlotte, NC.
42. Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essay*. Austin, TX: University of Texas Press.
43. Baer, J., & Kaufman, J. C. (2008). Gender differences in creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 42(2), 75-105.
44. Baer, J., & McKool, S. S. (2009). How rewards and evaluations can undermine creativity (and how to prevent this). In: S. B. Kauffman & J. C. Kauffman (Eds.), *The Psychology of Creative Writing*, 277-287. New York: Cambridge University Press.
45. Baer, J., McKool, S., & Schreiner, C. S. (2009). Assessing creativity using the consensual assessment technique. *Handbook of research on assessment technologies, methods and applications in higher education*, 65-77. Hershey, PA: IGI Global.
46. Baker, S., Gersten, R., & Graham, S. (2003). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: Research-based applications and examples. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 109-123.
47. Baker, F., & Wigram, T. (2005). *Songwriting: Methods, Techniques and Clinical Applications for Music Therapy Clinicians, Educators and Students*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
48. Ballard, K. D., & Glynn, T. (1975). Behavioral self-management in story writing with elementary school children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8, 387-398.
49. Balantič, P. (2007). *Zakaj sploh 57. številka Nove revije?* Διαθέσιμο στο: <http://www.rtvsllo.si/kultura/drugo/zakaj-sploh-57-stevilka-nove-revije/151279>
50. Baleghizadeh, S., & Dargahi, Z. (2016). What aspects of creativity enhancement do ELT textbooks take into account? In B. Tomlinson (ed.), *SLA research and materials development for language learning*, 185-197. London, England: Routledge.
51. Balina, M., Gosciło, H., & Lipovetsky, M., (2005). *Politicizing Magic - An Anthology of Russian and Soviet Fairy Tales*. Illinois: Northwestern University Press.
52. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
53. Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self- efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729-735.
54. Bandura, A., & Locke, E. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88, 87-99.
55. Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
56. Barak, M. (2009). Idea Focusing versus Idea Generating: A Course for Teachers on Inventive Problem Solving. *Innovations in Education and Teaching International* 46 (4), 345-356.
57. Barbot, B., Tan, M., Randi, J., Santa-Donato, G., & Grigorenko, E. (2012). Essential skills for creative writing: Intergrading multiple domain-specific perspectives. *Thinking Skills and Creativity* 7, 209-223.
58. Barford, P. M. (2001). *The Early Slavs: Culture and Society in Early Medieval Eastern Europe*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
59. Barnes, J. (2001). Creativity and Composition. In: C. Philpott, & C. Plummeridge (Eds.), *Issues in Music Teaching*. London: Routledge.

60. Barriga, A. Q., Newell, S. B., Morrison, E. M., Barbetti, V., & Robbins, B. D. (2002). Relationships between Problem Behaviors and Academic Achievement in Adolescents, The Unique Role of Attention Problems. *Journal of Emotional and Behavioral disorders*, 10(4), 233-240.
61. Barron, F. (1988). Putting Creativity to Work. In: R. J. Sternberg (Ed.), *The Nature of Creativity*, 76–98. Cambridge: Cambridge University Press.
62. Barron, F., & Harrington, D. (1981). Creativity, Intelligence and Personality. *Annual Review of Psychology*, 32, 439 – 476.
63. Barthes, R. (1977). *Image-Music-Text*. New York: Fontana Press, 79-124.
64. Basemer, S. P., & Treffinger, D. J. (1981). Analysis of creative products: Review and synthesis. *The Journal of Creative Behavior*, 15(3), 158-178.
65. Beetham, H., & Sharpe, R. (2007). An Introduction to Rethinking Pedagogy for a Digital Age. In H. Beetham and S. Rhona (Eds.), *Rethinking pedagogy for a digital age: designing and delivering eLearning*, 1-10. New York: Routledge.
66. Beghetto, R., & Kaufman, J. (2010). *Nurturing creativity in the classroom*. Cambridge University Press.
67. Beleva, L. (1988). *Planetata Oktalz*. Skopje: Detska radost.
68. Benet-Martinez, V., Lee, F., & Leu, J. (2006). Biculturalism and cognitive flexibility: Expertise in cultural representations. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, 386-407.
69. Benlliure, V. A., Melendez, J. C., & Ballesteros, M. G. (2013). Evaluation of a creativity intervention program for preschoolers. *Thinking Skills and Creativity*, 10, 112-120.
70. Bennett, A., Clarke, G., Motion, A., & Naidoo, B. (2008). *Creative writing subject benchmark statement*. Διαθέσιμο στο: <http://www.nawe.co.uk/writing-in-education/writing-at-university/research.html>
71. Beres, J. (2015). *Bibliotherapy and Creative Writing*. Διαθέσιμο στο: <http://kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/15-Arato-Ferenc-szerk-Horizontok-pte-btk-ni-2015.pdf>
72. Berninger, V. W., Cartwright, A., Yates, C., Swanson, I., & Abbott, R. (1992). Lower-level developmental skills in beginning writing. Reading and writing: Aninterdisciplinary. *Journal*, 4(3), 258.
73. Besant, W. (1884). *The Art of Fiction: A Lecture Delivered at the Royal Institution on Friday Evening, April 25, 1884 (with Notes and Additions)*. London: Chatto and Windus, Piccadilly.
74. Besant, W. (1899). The Pen and the Book. In: T. Burleigh, *The Art of Fiction: A Lecture Delivered at the Royal Institution on Friday Evening*. London: Chatto and Windus.
75. Besemer, S. P., & O'Quin, K. (1993). Assessing creative products: Progress and potentials. In S. G. Isaksen, M. C. Murdock, R. L. Firestien, & D. J. Treffinger (Eds.), *Nurtuing and developing creativity: The emergence of a discipline* (Proceedings of the 1990 International Conference on Creativity Research, 331-349. Norwood, NJ: Ablex.
76. Biggs, J. (1999). What the Student Does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research and Development*, 18(1), 57-75.
77. Bilban, T. (2017). Perception and reption of nonfiction for children and youth in Slovenia. *A Journal of International Children's Literature*, 55(3), 46-48.
78. Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M., (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In: B. McGaw & E. Care (Eds), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, 17-66. New York, NY: Springer.
79. Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Rumble, M. (2010). *Draft white paper 1. Defining 21<sup>st</sup> century skills*. The University of Melbourne.
80. Bizzaro, P. (2004). Research and Reflection in English Studies: The Special Case of Creative Writing. *College English*, 66(3), 294-309.
81. Bizzaro, P. (2011). Writer's Self-Reports, (Com)positioning, and the Recent History of Academic Creative Writing. In: P. Bizzaro, A. Culhane, & D. Cook (Eds.), *Composing Ourselves as Writer-Teacher-Writers: Starting with Wendy Bishop*, 119-132. New York: Hampton Press.
82. Bizzaro, P., & Mc Clanahan, M. (2007). Putting Wings on the Invisible: Voice, Authorship and the Authentic Self. In: K. Ritter & S. Vanderslice (Eds.), *Can It Really Be Taught?: Resisting Lore in Creative Writing Pedagogy*. Boynton/Cook, Portsmouth, NH: 77-90.

83. Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57, 111–127.
84. Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child development*, 78(2), 647-663.
85. Blair, S. L., Blair, M. C. L., & Madamba, A. B. (1999). Racial/ ethnic differences in high school students' academic performance: Understanding the interweave of social class and ethnicity in the family context. *Journal of Comparative Family Studies*, 30, 539-555.
86. Blazic, M. M. (2011). Children's Literature in South-East Europe. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture* 13(1). Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.7771/1481-4374.1714>
87. Blazic, M. M. (2018). Slovenia. In: P. Hunt (Ed.), *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, 1, 2<sup>nd</sup> Edition, Routledge.
88. Bleidorn, W., Arslan, R. C., Denissen, J. J., Rentfrow, P. J., Gebauer, J. E., Potter, J., & Gosling, S. D. (2016). Age and gender differences in self-esteem-A cross-cultural window. *Journal of personality and social psychology*, 111(3), 396.
89. Blockmans, S. (2007). *Tough Love: The European Union's Relations with the Western Balkans*. University Leiden.
90. Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., Zins, J. E., & Walberg, H. J. (2001). Implications of Social and Emotional Research for Education: Evidence Linking Social Skills and Academic Outcomes. *The CEIC Review*, 10(6), 4-6.
91. Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook I, Cognitive Domain*. New York: Longmans.
92. Blythe, H., & Sweet, C. (2008). The Writing Community: A New Model for the Creative Writing Classroom. *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture*, 8(2), 305-325.
93. Boal, A. (2002). *Games for Actors and Non Actors*. (second edition) London and New York: Routledge
94. Boden, M. A. (1999). Computer models of creativity. In: R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*, 351-372. United Kingdom: Cambridge University Press.
95. Boden, M. A. (2004). *The Creative Mind: Myths and Mechanisms*. New York: Routledge.
96. Boeddrich, H. J. (2004). Ideas in the workplace: a new approach towards organizing the fuzzy front end of the innovation process. *Creativity and Innovation Management* 13(4), 174-185.
97. Boekaerts, M. (1999). Motivated learning: The study of student x situation transactional units. *European Journal of Psychology of Education*, 14(4), 41-55.
98. Bogisic, V., Feldman, L. C., Duda, D., & Maticevic, I. (1998). *Mali leksikon hrvatske književnosti*. Zagreb: Naprijed.
99. Bollas, C. (1993). Interview with Christopher Bollas. *Psychoanalytic Dialogues*, 3(3).
100. Bolton, G. (2000) Red Shoes. *British Journal of General Practice*, 50(453), 351.
101. Borden, V., & Burton, K. (1999). *The impact of class size on student performance in introductory courses*. Paper presented at the 39th Annual Conference of the Association for Institutional Research, Seattle, WA.
102. Borke, D. R. (2013). Mindfulness practices and learning economics. *American Journal of Business Education*, 6(5), 495-504.
103. Boykin, A. W. (1986). The triple quandary and the schooling of African American children. In U. Neisser (Ed.), *The school achievement of minority children*, 57-92. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
104. Boykin, A. W., Allen, B., Davis, L. H., & Senior, A. M. (1997). Social context factors, context variability, and school children's task performance: Further explorations in verve. *Journal of Psychology*, 131, 427-437.
105. Boyle, H., & Hassett-Walker, C. (2008). Reducing Overt and Relational Aggression among Young Children: The Results from a Two-Year Outcome Evaluation. *Journal of School Violence*, 7(1), 115-130.
106. Bratitsis, T., Kotopoulos, T., & Mandila, K. (2011). Kindergarten children as story Makers: The effect of the digital medium. In: F. Xhafa, L. Barolli, M. Köppen (Eds.), *Proceedings of the IEEE 3<sup>rd</sup> International Conference on Intelligent Networking and Collaborative Systems*, 84-91. Fukuoka, Japan.



107. Brenner, B., & Strand, K. (2017). Learning to be creatively expressive performers. *Music Educators Journal*, 103(3), 21-26.
108. Brill, F. (2004). Thinking outside the box: Imagination and empathy beyond story writing. *Literacy*, 38, 83-89.
109. Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York, NY: The Guilford Press.
110. Bronson, M. B., Goodson, B. D., Layzer, J. I., & Love, J. M. (1990). *Child Behavior Rating Scale*. Cambridge, MA: Abt Associates.
111. Brookfield, S. (1985). Self-directed learning: A critical review of research. *New directions for continuing education*, 5-16. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
112. Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston, MA: McGraw Hill.
113. Brophy, J., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, 3, 328-375. New York: Macmillan.
114. Brophy, K. (2008). Workshopping the workshop and teaching the unteachable. In: G. Harper & J. Krall (Eds.), *Creative Writing Studies. Practice, Research and Pedagogy*, 75-87. Cleveland, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
115. Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
116. Bryant, R. J. (2002). *Anybody Can Write*. New York: Barnes & Noble, Inc.
117. Bryman, A. (1989). *Research Methods and Organization Studies*. London: Routledge.
118. Büchel, F. P., & Büchel, P. (1997). DELV: A metacognitive programme for adolescents and adults. In: J. H. M. Hamers & T. Overtom (Eds.), *Teaching thinking in Europe*, 45-49. Utrecht, The Netherlands: Sardes.
119. Bull, K. S., & Davis, G. A. (1982). Inventory for appraising adult creativity. *Contemporary Educational Psychology*, 7, 1-8.
120. Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26, 265-279.
121. Caldwell, B., & Longmuir, F. (2010). *Curriculum and Pedagogy for the 21st Century Challenges for School Leaders*. Proceedings of the Annual Conference of the Queensland Studies Authority (QSA) on the theme of Shared Vision: An Australian Curriculum P-12, 29 April 2010, Brisbane Convention and Exhibition Centre.
122. Calvani, A., Cartelli, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2008). Models and instruments for assessing digital competence at school. *Journal of eLearning and Knowledge Society*, 4(3), 183-193.
123. Campbell, S. B. (2002). *Behaviour problems in preschool children: Clinical and developmental issues*, 2nd edition. New York: Guilford Press.
124. Campbell, S. B., & Ewing, L. J. (1990). Hard-to-manage preschoolers: Adjustment at age nine and predictors of continuing symptoms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 871-889.
125. Can, H., & Semerci, N. (2007). The effect of "the six thinking hats technique" on the students' academic achievement in social studies at primary school. *Egitim Ve Bilim*, 32(145).
126. Cankar, I. (1976). Slovenci in Jugoslovani. In: D. Voglar & D. Moravec (Eds.), *Zbrano delo*. Ljubljana: DZS, 228-238.
127. Carroll, J., Maughan, B., Goodman, R., & Meltzer, H. (2005). Literacy difficulties and psychiatric disorders: Evidence for co-morbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 524-532.
128. Carruthers, L. (2016). *Creativity and attention: A multi-method investigation*. A thesis for the award of Doctor of Philosophy. Edinburgh Napier University.
129. Carson, S. H., Peterson, J. B., & Higgins, D. M. (2003). Decreased latent inhibition is associated with increased creative achievement in high-functioning individuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 499-506.
130. Castillo, R., & Hillman, G. (1995). *Ten Ideas for Creative Writing in the EFL Classroom*. 33(4), 30. Colombia.
131. Castillo, R., & Rojas, M. (2014). Sensitizing young english language learners towards environmental care. *Gist Education and Learning Research Journal Number*, 9, 179-95.
132. Cathers, K., & Schniedewind, N. (2008). "Act it out": Dramatizing stories to enhance student writing and diversity awareness. *Multicultural Education*, 16(1), 53-58.

133. Celnarova, X. (2005). New trends in Turkish literature in the last decades of the 20<sup>th</sup> century. *Asian and African Studies*, 14(1), 66-73.
134. Cetinkaya, G. (2015). Examining Teachers' Use of Creative Writing Activities. *Anthropologist*, 19(1), 111-121.
135. Chandler, G. E. (1999). A Creative Writing Program to Enhance Self-Esteem and Self-Efficacy in Adolescents. *Journal of Child & Adolescent Psychiatric Nursing*, 12(2), 70-78.
136. Charles, R. E., & Runco, M. A. (2000-01). Developmental Trends in the Evaluative and Divergent Thinking of Children. *Creativity Research Journal*, 13 (3&4), 417-437.
137. Chavez-Eakle, R. A., Lara, M. C., & Cruz-Fuentes, C. (2006). Personality: A possible bridge between creativity and psychopathology? *Creativity Research Journal*, 18(1), 27-38.
138. Chen, S., & Zhou, J. (2010). Creative writing strategies of young children: Evidence from a study of Chinese emergent writing. *Thinking Skills and Creativity*, 5(3), 138-149.
139. Chen, Y. (2006). *Using Children's Literature for Reading and Writing Stories*. *Asian EFL Journal*, 8(4), 210-232.
140. Cheng, Y., Liu, K., & Chang, C. (2007). The Effect of creative problem-solving instruction on elementary school science lessons. *Chinese Journal of Science Education*, 15(5), 569-591.
141. Cheong, S. (2002). E-Learning - A Provider's Perspective. *Internet and Higher Education*, 4(3-4), 337-352.
142. Chia, Y. M., Koh, H. C., & Pragasam, J. (2008). An international study of career drivers of accounting students in Singapore, Australia and Hong Kong. *Journal of Education and Work*, 21(1), 41-60.
143. Chiu, C. W. T. (1998). What Training Characteristics Can Improve Reading Performance? In: *Metacognition: Assessment & Training*. Symposium at the Annual Meeting of The American Educational Research Association. San Diego, California, April 13-17, 1998.
144. Chiu, C., & Hong, Y. (2005). Cultural competence: Dynamic processes. In: A. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of motivation and competence*, 489-505. New York: Guilford Press.
145. Chizhik, A. W. (2009). Literacy for playwriting or playwriting for literacy. *Education and Urban Society*, 41(3), 387-409.
146. Chrisman, J. D. (2009). *An analysis of undergraduate creative writing students' writing processes: Gauging the workshop models' effectiveness through the lens of genre theories*. Master of Degree. University of Central Florida. Orlando, Florida.
147. Cicalese, J. (2009). The Implications of Writers' Workshop in Fifth Grade. *The Corinthian*, 10, 87-110.
148. Ciecierski, L., & William P. B. (2012). Using chants and cadences to promote literacy across the curriculum: Chants and cadences engage students in creative writing and critical thinking. *Middle School Journal*, 22.
149. Ćirgić, A. (2011). *Montenegrin language in the past and present*. Podgorica: Matica Crnogorska.
150. Cisco (2010). *The Learning Society*. Διαθέσιμο στο: [www.cisco.com/web/about/citizenship/socio-economic/docs/GlobalEdWP.pdf](http://www.cisco.com/web/about/citizenship/socio-economic/docs/GlobalEdWP.pdf)
151. Cixous, H., Calle-Gruber, M., & Derrida, J. (1997). *Hélène Cixous, Rootprints: Memory and life writings*. London: Routledge.
152. Çıkla, S. (2005). Tanzimat'tan günümüze çocuk edebiyatı ve bazı öneriler (Children's literature from the Ottoman Reformation to present and some suggestions. *Hece Dergisi*, 104-105, 89-107.
153. Cohen, J. (1989). Parents as educational models and definers. *Journal of Marriage and the Family*, 49, 339-351.
154. Cojorn, K., Koocharoenpisal, N., Haemaprasith, S., & Siripankaew, D. P. (2012). Effects of the creative problem solving (CPS) learning model on matter and properties of matter for seventh grade students. *Journal of Education* 35(1), 18-26.
155. Coker, D. (2006). Impact of first-grade factors on the growth and outcomes of urban schoolchildren's primary grade writing. *Journal of Education Psychology*, 98(3), 471-473.
156. Colantone, L., Cunnigham-Wetmore, M., & Dreznes, J. (1998). *Improving creative writing*. Saint Xavier University and IRI/Skylight. Chicago, Illinois.

157. Coleman, H. (1989). *Language Learning in Large Classes*. Research Project. Leeds and Lancaster Universities.
158. Collins, N. D., & Parkhurst, L. (1996). Teaching strategies for gifted children in the regular classroom. *Roepel Review*, 18, 277–279.
159. Conlogue, W. (2010). Where I Teach. *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture* 10(2), 389-405.
160. Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. In: Green, Camilli & Elmore, *Complementary methods in education research*, 477-487. New Jersey: American Educational Research Association/Lawrence Erlbaum Associates.
161. Connor, D. J., Bickens, S., & Bittman, F. (2009). Combining classic literature with creative teaching for essay building in an inclusive urban high school classroom. *Teaching Exceptional Children Plus*, 5(6). Διαθέσιμο στο: [http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/vol5/iss6/art3\\_n6](http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/vol5/iss6/art3_n6).
162. Convington, M. V. (1966). A childhood attitude inventory for problem solving. *Journal of Education Measurement*, 3, 234.
163. Cooper, D. H., & Farran, D. C. (1988). Behavioral risk factors in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 1–19.
164. Cooper, D. H., & Speece, D. L. (1988). A novel methodology for the study of children at risk for school failure. *The Journal of Special Education*, 22, 186–198.
165. Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: an International Journal*, 4(3), 164-195.
166. Corbett, P. (2008). *How to Teach Fiction Writing at key Stage 2*. Published by Routledge in the USA and Canada.
167. Correia, K., & Marques-Pinto, A. (2016). Giant Leap 1: A Social and Emotional Learning program's effects on the transition to first grade. *Children and Youth Services Review*, 61, 61-68.
168. Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78, 98-104.
169. Costa, A. L. (1986). Mediating the metacognitive. *Educational Leadership*, 42, 57-62.
170. Cowen, V. S., Kaufman, D., & Schoenherr, L. (2016). A review of creative and expressive writing as a pedagogical tool in medical education. *Medical Education*, 50(3), 311–319.
171. Craft, A. (2000). *Creativity across the Primary Curriculum: Framing and Developing Practice*. London: Routledge / Falmer.
172. Craft, A. (2005). *Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas*. UK: Routledge.
173. Craft, A. (2010). Possibility Thinking and Fostering Creativity with Wisdom: Opportunities and Constraints in an English Context. In: R. Beghetto & J. Kaufman (Eds.), *Nurturing Creativity in the Classroom*, 289–312. Cambridge: Cambridge University Press.
174. Craft, A., Cremin, T. B., & Chappell, K. (2007). Teacher Stance in Creative Learning: A Study of Progression. *Thinking Skills and Creativity* 2 (2), 136–147.
175. Crampton, R. J. (1997). *A Concise History of Bulgaria*. Cambridge: Cambridge University Press.
176. Cremin, T., & Myhill, D. (2012). *Writing Voices: Creating Communities of Writers*. London: Routledge.
177. Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
178. Cropley, A. J. (1997). Fostering Creativity in the classroom. In M. A. Runco (Ed.), *The Creativity Research Handbook*, 1, 83-114. Cresskill, NJ: Hampton Press, Inc.
179. Cropley, A. J., & Cropley, D. H. (2008). Resolving the Paradoxes of Creativity: An Extended Phase Model. *Cambridge Journal of Education* 38 (3), 355–373.
180. Cross, S., & Madson, L. (1997). Models of the self: Self-construals and gender. *Psychological Bulletin*, 122, 5–37.
181. Crossley, N. (1996). *Intersubjectivity. The fabric of social becoming*. London: Sage Publications.
182. Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow*. New York: Basic Books.
183. Csikszentmihalyi, M. (2002). *Flow: The classic work on how to achieve happiness*. 2nd ed. London: Rider Books.

184. Cummings, K. D., Kaminski, R. A., & Merrell, K. W. (2008). Advances in the Assessment of Social Competence: Findings from a Preliminary Investigation of a General Outcome Measure for Social Behavior. *Psychology in the Schools, 45*(10), 930-946.
185. Dai, F. (2010). English language creative writing in mainland China. *World Englishes, 29*(4), 546-556.
186. Dali, K., Lau, A., & Risk, K. (2015). Academically Informed Creative Writing In LIS Programs And The Freedom To Be Creative. *Journal Of Education For Library & Information Science, 56*(4), 298-324.
187. Damasio, A., Grabowski, T. J., Bechara, A., Damasio, H., Ponto, L. L. B., Parvizi, J., & Hichwa, R. D. (2000). Subcortical and cortical brain activity during the feeling of self-generated emotions. *Nature Neuroscience, 3*, 1049-1056.
188. Daniel, M. (2010). *A qualitative case study comparing a computer-mediated delivery system to a face-to-face mediated delivery system for teaching creative writing fiction workshops*. Doctoral dissertation. Available at ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.3495240)
189. Danielson, C. K., & Phelps, C. R. (2003). The assessment of children's social skills through self-report. A potential screening instrument for classroom use. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 35*(4), 218-229.
190. Danish, S. J. (2000). Youth and community development: How after school programming can make a difference. In: S. J. Gullota (Ed.), *Developing competent youth and communities: The role of after-school programming*, 275-301. Washington, D. C. Child welfare League of America.
191. Darayseh, A. (2003). *The Effect of Proposed Program Based on Semantic Mapping and Brainstorming Strategies on Developing the English Ability and Attitudes on the First Scientific Secondary Students*. College of Educational studies, Amman Arab University for Graduate studies, Amman.
192. Dauber, S., Alexander, K. L., & Entwistle, D. R. (1996). Tracking and transitions through the middle grades. Channeling educational trajectories. *Sociology of Education, 69*(3), 290- 307.
193. Davidson, N. (1985). Small group cooperative learning in mathematics: a selective view of the research. In R. Slavin (Ed.), *Learning to cooperate, cooperating to learn*, 211– 230. New York: Plenum Press.
194. Davis-Kean, P. E., & Schnabel, K. (2002). *The Impact of Socio-Economic Characteristic on Child Outcomes: The Mediating Role of Parents Beliefs and Behaviors*. Presented at the International Society for the Study of Behavioral Development, Ottawa, Canada.
195. Dawson, P. (2003). Towards a New Poetics in Creative Writing Pedagogy. *TEXT, 7* (1), 1-20.
196. Dawson, P. (2005). *Creative Writing and the New Humanities*. Routledge Taylor and Francis Group, London and New York.
197. DeBaryshe, B. D., Patterson, G. R., & Capaldi, D. M. (1993). A performance model for academic achievement in early adolescent boys. *Developmental Psychology, 29*, 795-804.
198. De Bono, E. (1990). *Lateral Thinking: A Textbook of Creativity*. Penguin Books.
199. De Bono, E. (1992). *Six Thinking Hats for Schools*. Hawker Brownlow Education.
200. De Vries, H. (1998). Planning health promotion. In: R. Weston & D. Scott (Eds.), *Evaluation of Health Promotion*. Stanley Thornes, Cheltenham, 92-108.
201. Delazer, M., Zamarian, L., Bonatti, E., Walser, N., Kuchukhidze, G., Bonder, T., Benkem, T., et al. (2011). Decision making under ambiguity in temporal lobe epilepsy: Does the location of the Underlying structural abnormality matter? *Epilepsy & Behavior, 20*, 34-37.
202. Deleuze, G., & Félix G. (1986). What Is a Minor Literature? In: F. Kafka (Ed.), *Toward a Minor Literature*, 16-27. Minneapolis: University of Minnesota.
203. Della Sala, S. D., Foley, J. A., Beschin, N., Allerhand, M., & Logie, R. H. (2010). Assessing dual-task performance using a paper-and-pencil test: Normative data. *Archives of Clinical Neuropsychology, 25*, 410-419.
204. Delpit, L. (1995). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York: The New Press.
205. Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *International Journal of Turkish Literature Culture Education, 2*(1), 84-114.
206. Demorgon, J. (1999). *Multiculturel ou interculturel?* Université de Paris VII, Paris.

207. Denham, A., Hatfield, S., Smethurst, N., Tan, E., & Tribe, C. (2006). The effects of social skills Interventions in the Primary School. *Educational Psychology in Practice*, 22(1), 33-51.
208. Denkova, J. (2011). Enviromental education in Macedonian literature for children and juvenils as a way of humanization of children's personality. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3158-3162.
209. Despot, K. S. (2013). The Most Significant Manuscript Sources of Medieval Croatian Vernacular Verse. *Linguistics and Literature Studies* 1(2), 123-134.
210. Detrez, R. (2008). Ezik i literatura v "romejskata" obštност. In: S. Gajda (Ed.), *Tožsamość a Język w Perspektywie Slawistycznej*, 151-175. Opole: Instytut Filologii Polskiej Uniwersytetu Opolskiego.
211. De Vries, H. (1998) Planning health promotion. In: R. Weston & D. Scott (Eds), *Evaluation of Health Promotion*. Stanley Thornes, Cheltenham, 92-108.
212. Diekstra, R. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide. In: *Social and emotional education: An international analysis*, 255-312. Santander, Spain: Fundación Marcelino Botin.
213. Dieterich, K. (1902). Die Volksdichtung der Balkanländer in ihrer gemeinsamen Elementen. Ein Beitrag zur vergleichenden Volkskunde. *Zeitschrift des Vereinsfür Volkskunde* 12, 144-145, 272-291, 403-415.
214. Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition Learning*, 3, 231-264.
215. DiPerna, C. J., Lei, P., Bellinger, J., & Cheng, W. (2015). Efficacy of the Social Skills Improvement System Classwide Intervention Program (SSIS-CIP) Primary Version. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 123-141.
216. Dizdarević, S. (2009). *Aljamiado and oriental literaturein Bosnia ang Herzegovina*. Διαθέσιμο στο: <http://www.pozitiv.si/dividedgod/texts/Aljamiado%20and%20Oriental%20Literature%20in%20BiH.pdf>
217. Djurdjevic, M. (2008). *The Balkans: Past and Present of Cultural Pluralism*. Quaderns de la Mediterrània, 155-165. Διαθέσιμο στο: [http://www.iemed.org/publicacions/quaderns/12/LosBalcanes\\_pasado\\_y\\_presente\\_del\\_pluralismo\\_cultural\\_MariaDjurdjevic.pdf](http://www.iemed.org/publicacions/quaderns/12/LosBalcanes_pasado_y_presente_del_pluralismo_cultural_MariaDjurdjevic.pdf)
218. Dogan, B., & Robin, B. R. (2008). *Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop*. Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2008.
219. Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "Paths" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67-91.
220. Donnelly, D. (2010). *Introduction: If it Ain't Broke, Don't Fix it; or Change is inevitable, Except from a Vending Machine. Does the Writing Workshop Still Work?* Toronto: Multilingual Matters, 1-27.
221. Duran, S. (2010). *Yaratıcı yazma yaklaşımının yazılı anlatım becerisinin gelişimine etkisi* (yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
222. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American journal of community psychology*, 45(3-4), 294-309.
223. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). Enhancing students' social and emotional learning promotes success in school: A meta-analysis. *Child development*, 82, 1, 405-432.
224. Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2007). *The impact of after- school programs that promote personal and social skills*. Chicago IL. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.
225. Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Random House.
226. Dziedziewicz, D., Oledzkab, D., & Karwowskia, M. (2013). Developing 4- to 6- year-old children's figural creativity usinga doodle-book program. *Thinking Skillsand Creativity*, 9, 85-95.
227. Eagleman, D. (2011). *Incognito: The secret lives of the brain*. New York, NY: Pantheon Books.

228. Earley, P. C., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
229. Earley, P. C., & Mosakowski, E. (2004). Cultural intelligence. *Harvard Business Review*, 139–146.
230. Earnshaw, S. (2007). *The Handbook of Creative Writing*. Edinburgh University Press.
231. Eberle, R. F. (1977). *SCAMPER: Games for imagination development*. Buffalo, NY: D.O.K. Publ.
232. Eberle, R. F. (1996). *Scamper: Games for imagination development*. Waco, TX: Prufrock Press.
233. Edwards, D., Hunt, M. H., Meyers, J., Grogg, K. R., & Jarrett, O. (2005). Acceptability and student outcomes of a violence prevention curriculum. *Journal of Primary Prevention*, 26(5), 401–418.
234. Ee, J., Seng, T.O., & Ng, A. K. (2007). Styles of creativity: Adaptors and innovators in a Singapore context. *Asia Pacific Education Review*, 8 (3), 364-373.
235. Effendi, A. (2017). Implementation of creative problem-solving model to improve the high school student's metacognitive. *Journal of Physics*, 8,(1), 201-265.
236. El Said, A. M., (2006). *The Effect of Using A programme Based on the Writing Workshop Approach on the Writing skills and on the writing Apprehension of the second year Preparatory Student*. Unpublished MA. Sohag Faculty of Education, South Valley University.
237. Elaine, M., & Ramsden, P. (1998). *Approaches to Teaching Creative Writing. Teaching and Learning in Higher Education*. Ed. Barry Dart and Gillian Boulton-Lewis. Melbourne: Acer Press.
238. Eliade, M. (2000). *The Sacred and the Profane*. București: Humanitas.
239. Elias, M. J., Beier, J. J., & Gara, M. A. (1989). Children's responses to interpersonal obstacles as a predictor of social competence. *Journal of Youth and Adolescence*, 18(5), 451–465.
240. Elias, M. J., Gara, M.A., Schuyler, T.F., Branden-Muller, L.R., & Sayette, M. A. (1991). The Promotion of social Competence: Longitudinal Study of a Preventive School- Based Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61, 409–417.
241. Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VN: Association for Supervision and Curriculum Development.
242. Elias, M. J., Wang, M. C., Weissberg, R. P., Zins, J. E., & Walberg, H. J. (2002). The other side of the report card: Student success depends on more than test scores. *American School Boards Journal*, 189(11), 28–31.
243. Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2007). *Social Skills Improvement System: Classwide Intervention Program Teacher's guide*. Minneapolis: Pearson.
244. Elliott, S. N., & Busse, R. T. (1991). Social Skills Assessment and Intervention with Children and Adolescents: Guidelines for Assessment and Training Procedures. *School Psychology International*, 12, 63-83.
245. Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1987). Children's Social Skills: Assessment and Classification Practices. *Journal of Counseling & Development*, 66(2), 96-99.
246. Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2007). *Social Skills Improvement System: Classwide Intervention Program Teacher's guide*. Minneapolis: Pearson.
247. Elsie, R. (2001). *Historia e letërsisë shqiptare*. Pejë: Dukagjini.
248. Elsie, R. (2005). *Modern Albanian literature and its reception in the English-speaking world*. Wykład wygłoszony 27 stycznia w The Humanities Center, Wayne State University w Detroit. Praca nieopublikowana.
249. Elsie, R. (2007). *Albanian Literary History: A Communist Primeur in History of the Literary Cultures of East and Central Europe: Junctures and Disjunctures in the 19th and 20th Century*. In: M. Cornis-Pope and J. Neubauer, 3, 409-411. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
250. Emerson, R. W. (1837). *The American Scholar. An Oration delivered before the Phi Beta Kappa Society at Cambridge*. August 31, 1837. Διαθέσιμο στο: <http://la.utexas.edu/users/hcleaver/330T/350kPEEEmersonAmerSchTable.pdf>

251. Erdogan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi* (doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
252. Erll, A. (2008). Literature, film, and the mediality of cultural memory. In: A. Erll, & A. Nuñning (Eds.), *Cultural memory studies. An international and interdisciplinary handbook*, 389–398. Berlin/New York: De Gruyter.
253. Evernett, N. (2005). Creative Writing and English. *The Cambridge Quarterly*, 34(3), 231-242.
254. Fabes, R. A., Martin, C. L., Hanish, L. D., Anders, M. C., & Madden-Derdich, D. A. (2003). Early school competence: the roles of sex-segregated play and effortful control. *Developmental Psychology*, 39, 848-858.
255. Fair, C. D., Connor, L., Albright, J., Wise, E., & Jones, K. (2012). “I’m positive, I have something to say”: Assessing the impact of a creative writing group for adolescents living with HIV. *The Arts in Psychotherapy*, 39, 383-389.
256. Fallahi Khoshknab, F., Asayesh, H., Qorbani, M., Fadaei, F., & Rahmani Anaraki, H. (2016). The effect of poetry therapy group on communicational skills of schizophrenic patient. *Journal of Nursing and Midwifery*, 13(11), 919-927.
257. Fancourt, D., Garnett, C., Spiro, N., West, R., & Mullensiefen, D. (2019). How do artistic creative activities regulate our emotions? Validation of the Emotion Regulation Strategies for Artistic Creative Activities Scale (ERS-ACA). *PLoS ONE* 14(2), 1-22.
258. Farmer, F. M., & Arrington, P. K. (1993). Apologies and Accommodations: Imitation and the Writing Process. *Rhetoric Society Quarterly*, 1993, 12-34.
259. Farrell, E., & Jensen, J. (2000). Rhetoric and Research on Class Size. In: R. Indrisano & J. Squire (Eds.), *Perspectives on Writing: Research, Theory, and Practice*. International Reading Association, Newark, DE: 307-25.
260. Faulkner, A., S., & C. (1994). *NLP: The New Technology of Achievement*. New York: Permissions Department.
261. Faver, C. A., & Alanis, E. (2012). Children and youth services review fostering empathy through stories: A pilot program for special needs adoptive families. *Children and Youth Services Review*, 34, 660–665.
262. Felder, R. (1997). *Beating the Number Game: Effective Teaching in Large Classes*. Proceedings ASEE Annual Conference. Milwaukee, WI.
263. Feldhusen, J. F., Treffinger, D. J., & Bahlke, S. J. (1970). Developing creative thinking: The Purdue creativity program. *The Journal of Creative Behavior*, 4, 85-90.
264. Feldman, W. (2019). *Turkish literature*. Διαθέσιμο στο: <https://www.britannica.com/art/Turkish-literature>
265. Ferrari, A., Cachia, C., & Punie, Y. (2009). *Innovation and creativity in education and training in the EU member states: Fostering creative learning and supporting innovative teaching*. European Commission Joint Research Centre.
266. Fischer, R. (1992). *Teaching Children to Think*. London: Simon & Schuster.
267. Fischer, M. J. (2010). A longitudinal examination of the role of stereotype threat and racial climate on college outcomes for minorities at elite institutions. *Social Psychology of Education*, 13, 19-40.
268. Fisher, D., Frey, N., & Pumpian, I. (2012). *How to create a culture of achievement in your school and classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
269. Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
270. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
271. Fleming, C. B., Harachi, T. W., Cortes, R. C., Abbott, R. D., & Catalano, R. F. (2004). Level and change in reading scores and attention problems during elementary school as predictors of problem behavior in middle school. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12, 130-144.
272. Flower, L., & Hayes, J. R. (1980). Identifying the organization of writing processes. In: L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*, 3-30. Erlbaum.

273. Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
274. Forgeard, M. J. C., Kaufman, S. B., & Kaufman, J. C. (2013). The Psychology of Creative Writing. In: G. Harper (Ed.), *A Companion to Creative Writing*, First Edition. John Wiley & Sons, Ltd., 320-333.
275. Fowers, B. J., & Richardson, F. C. (1996). Why is multiculturalism good? *American Psychologist*, 51, 609-621.
276. Frank, W. (1995). *The Wounded Storyteller: Body, Illness, and Ethics*. Chicago: University of Chicago.
277. Fraser, M. W., Day, S. H., Galinsky, M. J., Hodges, V. G., & Smokowski, P. R. (2004). Conduct problems and peer rejection in childhood: A randomized trial of the Making Choices and Strong Families programs. *Research on Social Work Practice*, 14, 313-324.
278. Fraser, M. W., Biegel, G., Best, K., Hindmarsh, J., Heath, C., Greenhalgh, C., & Reeves, S. (2005). *Distributing Data Sessions: Supporting remote collaboration with video data*. Proc. ICeSS 2005, Manchester, UK.
279. Frattaroli, J. (2006). Experimental disclosure and its moderators: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 132, 823-865.
280. Frazer, D. (2006). The creative potential of metaphorical writing in the literacy classroom. *English Teaching: Practice and Critique*, 5(2), 93-108.
281. Freiman, M. (2009). *Learning through Dialogue: Teaching and assessing creative writing online*. Διαθέσιμο στο: <http://www.textjournal.com.au/oct02/freiman.htm>
282. Freire, P. (1974). *Education as the practice of freedom in Freire P. Education: The Practice of freedom*. London, Writers and Readers Publishing Cooperative.
283. Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second Step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 8(2), 102-112.
284. Fulton, M., & Schackner, J. (2015). *Learn 2 Learn Intervention: Teaching Metacognitive Strategies to Middle School Students to Enhance their Metacognition and Academic Performance*. Unpublished Thesis, Trinity College, Department of Psychology, Hartford, Connecticut.
285. Gabric, A. (2011). Disidenti v Sloveniji v primerjavi z vzhodnoevropskimi komunističnimi državami. *Prispevki za novejšo zgodovino*, 51(1), 297-312.
286. Gagnon, C., Craig, W. M., Tremblay, R. E., Zhou, R. M., & Vitaro, F. (1995). Kindergarten predictors of boys' stable behavior problems at the end of elementary school. *J. Abnorm. Child Psychol.* 23, 751-766.
287. Gair, S. (2012). Haiku as a creative writing approach to explore empathy with social work students: A classroom-based inquiry. *Journal of Poetry Therapy: The Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, Research and Education*, 25(2), 69-82.
288. Galston, W. (1991). *Liberal Purposes: Goods, Virtues and Duties in the Liberal State*. Cambridge: Cambridge University Press.
289. Galton, M., & Williamson, J. (1992). *Group work in the Primary School*. London: Routledge.
290. Gammill, D. M. (2006). Learning the write way. *Reading Teacher*, 59 (8), 754-762.
291. Ganopole, S. J. (1988). Reading and writing for the gifted: A whole language perspective. *Roepers Review*, 11, 88-91.
292. Garaigordobil, M., & Berrueco, L. (2011). Effects of a Play Program on Creative Thinking of Preschool Children. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 608-618.
293. Garaigordobil, M., & Peña-Sarrionandia, A. (2015). Effects of an emotional intelligence program in variables related to the prevention of violence. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-11.
294. Gardiner, P. (2016). Playwriting pedagogy and the myth of intrinsic creativity. Research in Drama Education. *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 21, 247-262.
295. Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: BasicBooks.
296. Gardner, H. (1988). Creative lives and creative works: a synthetic scientific approach. In: R. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: contemporary psychological perspectives*, 298-321. Cambridge University Press.
297. Gardner, J. (1991). *The art of fiction: Notes on craft for young writers*. NY: Vintage Books.



298. Gardner, H. (1993). *Creating minds: an anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham and Gandhi*. N. Y.: Basic Books.
299. Gardner, H. (1995). Reflections on Multiple Intelligences: Myths and Messages. *Phi Delta Kappan*, 77 (3), 200-209.
300. Gardner, J. (1991). *The art of fiction: Notes on craft for young writers*. NY: Vintage Books.
301. Garvin, R. T. (2013). Researching Chinese history and culture through poetry writing in an EFL composition class. *L2 Journal*, 5(1), 76-94.
302. Gay, G. (1983). Multicultural education: Historical developments and future prospects. *Phi Delta Kappan*, 64, 560-563.
303. Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College, Columbia University Press.
304. Gebhardt, R. C. (1988). Fiction Writing in Literature Classes. *Rhetoric Review*, 150.
305. Gee, J. P. (2008). Game-like learning: An example of situated learning and implications for opportunity to learn. In: P. A. Moss, D. C. Pullin, J. P. Gee, E. H. Haertel, & L. J. Young, (Eds.), *Assessment, equity, and opportunity to learn*, 200-221. Cambridge: Cambridge University Press.
306. Gelernter, D. (1994). *The Muse in the Machine: Computers and Creative Thought*. London: Fourth Estate.
307. Gerard, P. (1996). *Creative Nonfiction: Researching and Crafting Stories of Real Life*. Cincinnati: Story Press.
308. Ghani, M., & Din, M. (2017). The Effect of Teaching English through Literature on Creative Writing at HSSC Level in Pakistan. *International Journal of English Linguistics*, 7(2), 142-150.
309. Gibbs, G., Lucas, L., & Simonite, V. (1996). Class size and student performance: 1984-94. *Studies in Higher Education*, 21(3), 261-273.
310. Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
311. Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 311-319.
312. Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: John Wiley.
313. Glasersfeld, E. (1989). Cognition, Construction of Knowledge and Teaching. *Synthese*, 80(1), 121-140.
314. Glatter, R., Castle, Fr., Cooper, D., Evans, J., & Woods, P. A. (2005). What's new? Identifying innovation arising from school collaboration initiatives. *Educational Management Administration & Leadership*, 33 (4), 381-399.
315. Glazer, N. (1998). *Is assimilation dead: Multiculturalism and American democracy*. Melzer, Kansas: Kansas University Press.
316. Glover, S. (2010). Cohort-based Supervision of Postgraduate Creative Writers: The effectiveness of the university-based writers' workshop. *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 7 (2), 123-136.
317. Goetz, E. M. (1981). The effects of minimal praise on the creative blockbuilding of three years olds. *Child Study Journal*, 11(2), 55-67.
318. Goldberg, D. T. (1994). Introduction: Multicultural conditions. In: D. T. Goldberg (Ed.), *A Critical Reader*, 1-24. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers.
319. Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
320. Good, T., & Brophu, J. (2000). *Looking in classrooms*. New York: Longman.
321. Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586.
322. Gordon, E. W., & Yowell, C. (1994). Educational reforms for students at risk: Cultural dissonance as a risk factor in the development of students. In R. J. Rossi (Ed.), *Educational reforms and students at risk*. New York: Teachers College Press.
323. Gorzelsky, G., Driscoll, Paszek, J., Jones E., & Hayes, C. (2016). Cultivating constructive metacognition: A new taxonomy for writing studies. In: C. M. Anson & J. L. Moore (Eds.), *Critical transitions: Writing and the question of transfer*, 217-249. University Press of Colorado: Colorado.
324. Gough, H. G. (1979). A creative personality scale for the Adjective Check List. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(8), 1398-1405.

325. Graham, S., & Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist, 35*, 3-12.
326. Graham, S., & Harris, K. R. (2005). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.
327. Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 445-476.
328. Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 879-896.
329. Grainger, T., Gooch, K., & Lambirth, A. (2005). *Creativity and Writing: Developing voice and verve in the classroom*. London: Routledge.
330. Graves, D. (2004). What I've learned from teachers of writing. *Language Arts, Urbana, 82*(2), 88-95.
331. Green, L. F., & Francis, J. M. (1988). Children's learning skills at the infant and junior stages: A follow-on study. *British Journal of Educational Psychology, 58*, 120-126.
332. Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology, 7*(1), 117-136.
333. Greenberg, R. D. (2008). *Language and Identity in the Balkans: Serbo-Croatian and its Disintegration*. Oxford: Oxford University Press.
334. Gresham, F. M. (1983). Social validity in the assessment of children's social skills: Establishing standards for social competency. *Journal of Psychoeducational Assessment, 1*(3), 299-307.
335. Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implication for classification and training. *Journal of Clinical Child Psychology, 15*, 3-15.
336. Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
337. Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1993). *Social Skills Rating System*. Minnesota: American Guidance Service.
338. Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2007). *Social Skills Improvement System (SSIS) Rating Scales*.  
 Διαθέσιμο στο:  
<http://www.strivetogether.org/sites/default/files/images/45a%20Social%20Skills%20Improvement%20System.pdf>
339. Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (2012). *Assessment and Teaching of 21<sup>st</sup> Century Skills*. Dordrecht: Springer.
340. Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 65*, 237-252.
341. Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist, 5*, 444-454.
342. Guilford, J. P. (1956). The structure of intellect. *Psychological Bulletin, 53*, 267-293.
343. Guilford, J. P. (1959). Traits of creativity. In: H. H. Anderson (Ed.), *Creativity and its cultivation*, 142-161. New York: Harper.
344. Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
345. Guilford, J. P. (1977). *Way beyond the I.Q.* Buffalo, NY: Creative Education.
346. Guilford, J. P., & Zimmerman, W. S. (1963). *Guilford-Zimmerman interest inventory*. Beverly-Hills, CA: Sheridan Psychological Services.
347. Guillén, M. T. F., & Bermejo, M. L. G. (2011). Creative Writing for Language, Content and Literacy Teaching. *International Education Studies, 4*(5), 39-46.
348. Guo, X. (2004). Cooperative learning in Large Class. *CELEA Journal, 4*, 120-123.
349. Gurteen, D. (1998). Knowledge, creativity and innovation, *Journal of Knowledge Management, 2*(1), 5-13.
350. Gutierrez, J., & Sameroff, A. (1990). Determinants of complexity in Mexican-American and Anglo-American mothers' conceptions of child development. *Child Development, 61*, 384-394.
351. Gutkin, I. (1999). *The cultural Origins of the Socialist Realist Aesthetic 1890-1934*. USA: Northwestern University Press.

352. Hadjileontiadou, S., & Kasimatis, A. (2014). On Enhancing Pre-service Teacher 21st century Skills using Cmap Tools. *International Journal of Education and Research (IJER)*, 2(9), 285-296.
353. Haler, E. P., Child, D. A., & Walberg, H. J. (1988). Can comprehension be taught? A quantitative synthesis of metacognitive studies. *Educational Researcher*, 17, 5-8.
354. Hall, H. R. (2007). Poetic expressions: Students of color express resiliency through metaphors and similes. *Journal of Advanced Academics*, 18(2), 216-244.
355. Hanauer, D. I. (2010). *Poetry as research: Exploring second language poetry writing*. Amsterdam: John Benjamins.
356. Hanauer, D. I. (2012). Meaningful literacy: writing poetry in the language classroom. *Language Teaching*, (45).
357. Hanauer, D. I. (2014). Appreciating the beauty of second language poetry writing. In: D. Disney (Ed.), *Exploring second language creative writing: Beyond babel*, 11-22. Amsterdam: John Benjamins.
358. Hancock, T. (1996). Effects of class size on college student achievement. *College Student Journal*, 30(2), 479-481.
359. Haney, P., & Durlak, J. A. (1998). Changing self-esteem in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 423-433.
360. Hanson, A. (2009). *Brain-Friendly Strategies for Developing Student Writing Skills*. London: SAGE.
361. Harber, K. D., & Pennebaker, J. W. (1992). Overcoming traumatic memories. In S. A. Christianson (Ed.), *The handbook of emotion and memory: Research and theory*, 359-387. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
362. Harkow, R. M. (1996). *Increasing creative thinking skills in second and third grade gifted students using imagery, computers and creative problem solving*. Fischler Center for the Advancement of Education of Nova Southeastern University.
363. Harmer, J. (2004). *How to Teach Writing*. New Delhi: Pearson Longman, 322-330.
364. Harper, G. (2009). Valuing Creative Writing. *Writing in Education*, 49.
365. Harper, G. (2010). Creative Writing Primarily Involves Finished Works? In: New Writing Viewpoints (ed), *On Creative Writing*, 2-13. Canada: Houghton Mifflin.
366. Harper, G. (2014). *The future for creative writing*. Chichester, UK: Wiley Blackwell.
367. Harper, G. (2015). *Organizations: Structures, processes and outcomes*. New York, NY: Routledge.
368. Harris, J. A. (2004). Measured intelligence, achievement, openness to experience, and creativity. *Personality and Individual Differences*, 36, 913-929.
369. Harris, K. R., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Brookline, MA: Brookline Books.
370. Harris, T. L., & Hodges, R. E. (1995). *The Literary Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*. The International Reading Association, Inc.
371. Hassan, I. (1980). *Pluralism in postmodern perspective*. *Critical Inquiry*, 12(3).
372. Hassan, K. E., & Kahil, R. (2005). The effect of “Living Values: An educational program” on behaviors and attitudes of elementary students in a private school in Lebanon. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 81-90.
373. Hassan, K. E., & Mouganie, Z. (2014). Implementation of the social decision-making skills curriculum on primary students (Grades 1-3) in Lebanon. *School Psychology International*, 35(2), 167-175.
374. Hatzichristou, C., Lykitsakou, K., Lampropoulou, A., & Dimitropoulou, P. (2010). Promoting the well-being of school communities: A systemic approach. In B. Doll, W. Pfohl, & J. Yoon (Eds.), *Handbook of youth prevention science*, 255-274. New York: Routledge.
375. Haveman, R., & Wolfe, B. (1995). The determinants of children's attainments: A review of methods and findings. *Journal of Economic Literature*, 33, 1829-1878.
376. Hawkins, J. D., Von Cleve, E., & Catalano, R. F. (1991). Reducing early childhood aggression: Results of a primary prevention program. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 30(2), 208-217.
377. Hawthorne, G., Quintin, E. M., Saggat, M., Bott, N., Keinitz, E., Liu, N., & Reiss, A. L. (2014). Impact and sustainability of creative capacity building: the cognitive, behavioral, and neural correlates of increasing creative capacity. *Design Thinking Research*, 65-77.

378. Hayes, U. (1997). Helping teachers to cope with large classes. *ELT Journal*, *51*, 31-38.
379. Healey, S. (2009). *The rise of creative writing and the new value of creativity*. Unpubl. PhD thesis. University of Minnesota.
380. Healey, S. (2013). Beyond the literary: Why Creative Literacy Matters. In D. Donnelly & G. Harper (Eds.), *Key issues in creative writing*. Bristol: Multilingual Matters, 61-78.
381. Healey, S. (2015). Creative Literacy Pedagogy. In A. Peary & T. C. Hunley (Eds.), *Creative Writing Pedagogies for the Twenty-First Century*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 169-193.
382. Hearth, E. C. (2013). *In plane sight: Theories of spectatorship and animation*. Illinois, Urbana: University of Illinois of Urbana-Champaign.
383. Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, *24*(3), 411-482. University of Chicago Press.
384. Heims, S. (2011). State of poetry research (review). *The Arts in Psychotherapy*, *38*, 1-8.
385. Held, L., & Waite, E. (2014). *Divorce and child development*. Διαθέσιμο στο: <http://lnheld.iweb.bsu.edu/portfolio/resources/DSP.pdf>
386. Helgeson, V. S. (1994). Relation of agency and communion to well-being: Evidence and potential explanations. *Psychological Bulletin*, *116*, 412-428.
387. Hellison, D. R. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
388. Helson, R. (1965). Childhood interest clusters related to creativity in women. *Journal of Consulting Psychology*, *29*, 352-361.
389. Hennessey, B. A. (2007). Promoting social competence in school-aged children: The effects of the open circle program. *Journal of School Psychology*, *45*, 349-360.
390. Heppner, P. P., & Petersen, C. H. (1982). The Development and Implications of a Personal Problem-Solving Inventory, *Journal in Counseling Psychology*. *American Psychological Association*. *29*(1), 66-75.
391. Herweijer, L. (2003). Voortgezet onderwijs, beroepsonderwijs en hoger onderwijs [Secondary education, vocational education, and higher education]. In J. Dagevos, M. Gijsberts, & C. van Praag (Eds.), *Rapportage Minderheden 2003*, 111-142. The Hague: The Netherlands Institute for Social Research.
392. Herweijer, L. (2009). *Making up the gap: Migrant education in the Netherlands*. The Hague: The Netherlands Institute for Social Research (SCP).
393. Hetherington, E. M., Stanley-Hagen, M., & Anderson, E. R. (1989). Marital transitions. A child's perspective. *American Psychologist*, *41*, 303-312.
394. Hetherington, E. M., & Arasteh, J. D. (2014). *Impact of Divorce, Single Parenting and Stepparenting on Children: A Case Study of Visual Agnosia*. Psychology Press.
395. Hickey, M., & Lipscomb, S. D. (2006). How different is good? How good is different? The assessment of children's creative musical thinking. In: I. Deliege & G. A. Wiggins (Eds.), *Musical Creativity: Multidisciplinary Research in Theory and Practice*, 97-111. Hove and N. Y.: Psychology Press.
396. Hines, Y. L., Thorne, K. J., Schwan, V. L., & McKeough, A. M. (2008). Promoting intrapersonal qualities in adolescents: Evaluation of Rapport's Teen Leadership Breakthrough program. *Canadian Journal of School Psychology*, *23*(2), 206-222.
397. Hines, M. (1990). Gonadal hormones and human cognitive development. In J. Balthazart (Eds.), *Hormones, brain and behavior in vertebrates*, 51-63. Basel, Switzerland: Karger.
398. Hismanoglu, M. (2005). Teaching English Through Literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *1*(1), 53-66.
399. Hocevar, D. (1979). *The Development of the Creative Behavior Inventory (CBI)*. Διαθέσιμο στο: <https://eric.ed.gov/?id=ED170350>
400. Hocevar, D., & Bachelor, P. (1989). A taxonomy and critique of measurements used in the study of creativity. In: A. Glover, R. R. Ronning & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of Creativity*, 53-75. N. Y.: Plenum Press.
401. Hochanadel, A., & Finamore, D. (2015). Fixed and growth mindset in education and how grit helps students persist in the face of adversity. *Journal of International Education Research*, *11*(1), 47-50.

402. Höffler, T. N., & Leutner, D. (2007). Instructional Animation Versus Static Pictures: A Meta-Analysis. *Learning & Instruction, 17*(6), 722-738.
403. Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press
404. Hojat, M. (2007). *Empathy in patient care*. New York: Springer.
405. Holt, N. (2007). *Creativity, states of consciousness and anomalous cognition: The role of epistemological flexibility in the creative process*. Unpublished Doctoral thesis. University of Northampton.
406. Hooker, J. (1997). Developing creativity: The place of the imagination in the academy. *Writing in Education, 11*, 4-7.
407. Horning, A. (2007). The Definitive Article on Class Size. *WPA: Writing Program Administration 31*(1- 2), 11-34.
408. Horstman, J. (2009). *The Scientific American: Day in the life of your brain*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
409. Houlding, S., & Holland, P. (1988). Contributions of a poetry writing group to the treatment of severely disturbed psychiatric inpatients. *Clinical Social Work Journal, 16*(2), 194-200.
410. Huber, M., Green, L. W., Van der Horst, H., & Jadad, A. (2011). *How should we define health?* 1-13. Διαθέσιμο στο: [https://iph.nl/wp-content/uploads/2017/11/bmj-2011-343-d4163\\_huber\\_how-define-health.pdf](https://iph.nl/wp-content/uploads/2017/11/bmj-2011-343-d4163_huber_how-define-health.pdf)
411. unt, C. (2004). Writing and reflexivity: Training to facilitate writing for personal development. In: Sampson & Patterson, *Creative writing in health and social care*. London: Jessica Kingsley Publishers
412. Hunt, C., & Sampson F. (2002/2005). *The Self on the Page, Theory and Practice of Creative Writing in Personal Development*. Jessica Kingsley, London and Philadelphia.
413. Hussain, M., & Carignan, A. (2016). Fourth graders make inventions using SCAMPER and animal adaption ideas. *Journal of STEM Arts, Crafts, and Constructions 1*(2), 48-66.
414. Husserl, E. (1931). *Meditations cartesiennes. Introduction a` la phenomenologie*. Paris: Armand Colin.
415. Iacoboni, M. (2009). *Mirroring people*. New York, NY: Picador.
416. Iamarino, D. L. (2015). Codifying the creative self: Conflicts of theory and content in creative writing. *Theory and Practice in Language Studies, 5*(6), 1123-1128.
417. IBM-SPSS. *Statistics for Windows, Version 25*. Armonk, NY: IBM.
418. Ickes, W., Stinson, L., Bissonette, V., & Garcia, S. (1990). Naturalistic social cognition: Empathic accuracy in mixed-sex dyads. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 730-742.
419. Inawati, I. (2016). Teacher's perception of teaching writing to young learners using story. *SMART Journal Volume, 2*(2), 159-172.
420. Isaksen, S. G., Dorval, K. B., & Treffinger, D. J. (1994). *Creative approaches to problem solving*. Dubuque, IA: Kendall-Hunt.
421. Iser, W. (1978). *The act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. London and Henley. Routledge and Kegan Paul.
422. Istance, D., & Kools, M. (2013). OECD Work on technology and education: innovative learning environments as an integrating framework. *European Journal of Education, 48*(1), 43-57.
423. Ivanov, Π. (1997). To Write in Macedonian Means to Fight!: Introduction to the Macedonian Literary Canon. *Slavic Studies Faculty Publications, 15*, 1-19.
424. Ivcevic, Z., & Brackett, M. A. (2015). Predicting creativity: Interactive effects of openness to experience and emotion regulation ability. *Psychol Aesthet Creat Arts, 9*, 480.
425. Jacobs, G. M., & Loh, W. I. (2003). Using cooperative learning in large classes. In: M. Cherian & R. Mau (Eds.), *Large classes*, 142-157. Singapore: McGraw-Hill.
426. Jaeger, A. J., & Eagan, M. K. (2007). Exploring the value of emotional intelligence: A means to improve academic performance. *NASPA Journal, 44*(3).
427. Jakobson, R. (1962). *Selected Writings*. 5 τόμοι. The Hague (Mouton).
428. James, G. (2009). The Undergraduate Creative Writing Workshop. *Creative Writing: Teaching Theory & Practice, 1*(1), 47-62. ISSN: 2040-3356.

429. Jeffrey, B., & Woods, P. (2003). *The creative school: A framework for success, quality and effectiveness*. London: Routledge / Falmer.
430. Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robinson, A. J., & Weigel, M. (2007). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. MacArthur Foundation.
431. Jensen, E. (2008). *Brain-based learning*. (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
432. Jezernik, B. (2010). Valentin Vodnic, "The first Slovenian poet": The politics of interpretations. *Slovene Studies* 32, (1–2), 19–42.
433. Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1990). *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom*. Edina, MN: Interaction Book.
434. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1992). Encouraging thinking through constructive controversy. In: N. Davidson and T. Worsham (Eds.), *Enhancing thinking through cooperative learning*. New York: Teachers College Press.
435. Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, A. (1991). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
436. Johnson, D. W., Johnson, R. T., & HoHubec. (1993). *Cooperation the classroom*. Edina, Minnesota. Interaction book Company.
437. Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). Cooperative learning methods: A meta-analysis. University of Minnesota. Minneapolis, Minnesota. Διαθέσιμο στο: [https://www.researchgate.net/publication/220040324\\_Cooperative\\_learning\\_methods\\_A\\_meta-analysis](https://www.researchgate.net/publication/220040324_Cooperative_learning_methods_A_meta-analysis)
438. Jonassen, D., Mayes, T., & McAleese, R. (1993). A Manifesto for a Constructivist Approach to Uses of Technology in Higher Education. In: T. M. Duffy, J. Lowyck, and D.H. Jonassen (Eds), *Designing Environments for Constructive Learning*, 231-247. Berlin: Springer-Verlag.
439. Jones, S. M., Brown, J. L., & Aber, J. L. (2011). Two-Year Impacts of a Universal School-Based Social-Emotional and Literacy Intervention: An Experiment in Translational Developmental Research. *Child Development*, 82(2), 533-554.
440. Jónsdóttir, S. R. (2017). Narratives of creativity: How eight teachers on four schoollevels integrate creativity into teaching and learning. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 127-139.
441. Joy, S., & Breed, K. (2012). Innovation, motivation, divergent thinking and creative story writing: Convergence and divergence across the Torrance Tests and TAT. *Imagination Cognition and Personality*, 32(2), 179-195.
442. Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A., & Vauras, M. (2006). Multisource Assessment of Children's Social Competence. *Educational and Psychological Measurement*, 66(5), 874-895.
443. Juvan, M. (1995). Slovenska literatura, postmodernizem, postkomunizem in nacionalna država: iz 80. v 90. leta. In *XXXI. seminar slovenskega jezika, literature in kulture*, ed. M. Orožen, 123–139. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovanske jezike in književnosti.
444. Juvan, M. (2019). The invisible other? Slovenian comparative literature and Yugoslav literature. In: A. Marčetić et al. (Eds.), *Yugoslav Literature: The Past, Present and Future of a Contested Notion*. Beograd: Čigoja štampa.
445. Kafka, F. (1948). *The Diaries of Franz Kafka, 1910-1913*. New York: Schocken Books.
446. Kalantzis, M., & Cope, B. (2008). *New Learning: elements of a science of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
447. Kasof, J. (1997). Creativity and breadth of attention. *Creativity Research Journal*, 10(4), 303-315.
448. Katiyar, P. C., & Jarial, G. S. (1985). Training programs for developing creativity in school children. *The Journal of Creative Behavior*, 19(3), 219-220.
449. Katsiavou, E., Liopeta, K., Zogza, V. (2000). The understanding of ecological concepts by preschoolers: Development of a teaching approach based on Drama/ Role Play about interdependence of organisms. *Themes in Education*, 4(3), 241-262.
450. Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2013). In praise of Clark Kent: Creative metacognition and the importance of teaching kids when (not) to be creative. *Roeper Review*, 35, 155 - 165.
451. Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (2010). *The Cambridge Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.

452. Kaufman, J. C., Beghetto, R. A., & Watson, C. (2016). Creative metacognition and self-ratings of creative performance: A 4-C perspective. *Learning and Individual Differences, 51*, 394-399.
453. Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., Weel, B., & Borghans, L. (2014). *Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success*. OECD. Forthcoming.
454. Kavalier, B. R., & Flannigan, S. L. (2006). Connecting the digital dots: literacy of the 21st century. *Educause Quarterly, 29*(2).
455. Kaya, M. M. (2013). The effect of six thinking hats on student success in teaching subjects related to sustainable development in geography classes. *Educational Sciences: Theory & Practice, 13*(2), 1134-1139.
456. Keane, R. (2012). *Learning through creative writing*. Department of Adult and Community Education. National University of Ireland Maynooth.
457. Keen, S. (2006). A theory of narrative empathy. *Narrative, 14*(3), 207-236.
458. Keith, J. G., Nelson, C. S., Schlabach, J. H., & Thompson, C. J. (1990). The relationship between parental employment and three measures of early adolescent responsibility: Family-related, personal and social. *Journal of Early Adolescence, 10*, 399-415.
459. Kellog, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research, 1*(1), 1-26.
460. Kemmelmeir, M., & Walton, A. P. (2016). Creativity in the men and women: Threat, Other- interest and self- Assessment. *Creativity Research Journal, 28* (1), 78-88.
461. Kennedy, J. H. (1988). Issues in the identification of socially incompetent children. *School Psychology Review, 17*, 276-288.
462. Kennedy, P., & Siegfried, J. (1997). Class size and achievement in introductory economics: Evidence from the TUCE III data. *Economics of Education Review, 16*(4), 385-394.
463. Kenny, S. (2011). Teaching Creative Writing in an ESL Context. *Outside the box: The Tsukuba multi-lingual forum, 4*(1), 50-54. Foreign Language Center. Japan: Tsukuba University.
464. Kerr, L. (2010). More than words: Applying the discipline of literary creative writing to the practice of reflective writing in health care education. *Journal of Medical Humanities, 31*(4), 295-301.
465. Key, P. A. (1978). *The effect of the teacher roles and organizational climate*. Dissertation Abstracts International, January-February 1978. University of Southern California.
466. Khan, H. I. (2011). Testing Creative Writing in Pakistan: Tensions and Potential in Classroom Practice. *International Journal of Humanities and Social Science, 1*(15), 111-119.
467. Khatena, J., & Khatena, N. (1999). *Developing creative talent in art: A guide for parents and teachers*. Stamford, CT: Ablex Publishing Corporation.
468. Kidron, Y., & Fleischam, S. (2006). Research Matters / Promoting Adolescents' Prosocial Behavior. *Teaching the Tweens, 63*(7), 90-91.
469. Kim, H. S. (2011). Consequences of parental divorce for child development. *American Sociological Review, 76*(3), 487-511.
470. Kinai, K. T. (2013). Kenyan student – Teacher Counselors’ Creativity and its relationship with their Gender, Age and Teaching Experience. David Pupliching: *China Education Review, 3*(5), 296-304.
471. King, N., & Anderson, N. (2002). *Managing innovation and change: A critical guide for organizations*. London: Thompson.
472. King, B. J., & Pope, B. (1999). Creativity as a factor in psychological assessment and healthy psychological functioning: The assessment of psychological health: Optimism, creativity, playfulness and transitional relatedness. *Journal of Personality Assessment, 72*, 200-207.
473. King, L. A. (2001). The health benefits of writing about life goals. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*, 798-807.
474. King, P. (2011). *Medieval Literature 1300-1500*. Edinburgh University Press.
475. King, R., Neilsen, P., & White, E. (2013). Creative writing in recovery from severe mental illness. *International Journal of Mental Health Nursing, 22*, 444-452.
476. Kingwell, M. (2000). *The world we want: Virtue, vice and the good citizen*. Toronto, Ontario, Canada: Viking.
477. Kiosses, S. (2019). Fostering creative literacy: theoretical conditions and pedagogy. *European Journal of English Language, linguistics and Literature, 6*(2), 18-25.

478. Klauer, K. J. (2002). A new generation of cognitive training for children: A European perspective. In: G. M. van der Aalsvoort, W. C. M. Resing, & A. J. J. M. Ruissenaars (Eds.), *Learning potential assessment and cognitive training. Actual research and perspectives in theory building and methodology*, 147-174. Amsterdam: Elsevier.
479. Klebanov, P. K., Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1994). Does Neighborhood and family poverty affect mother's parenting, mental health, and social support? *Journal of Marriage and the Family*, 56, 441-455.
480. Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development*. San Francisco: Harper & Row.
481. Kolb, D. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
482. Kolb, K. H., Longest, K. C., & Jensen, M. J. (2013). Assessing the writing process: Do writing-intensive first-year seminars change how students write? *Teaching Sociology*, 41(1), 20-31.
483. Koljevic, S. (1980). *The epic in the making*. Oxford: Oxford University Press.
484. Kozikoğlu, T. (2013). Turkish delight: Sweet or sour? The double face of the Turkish children's book market. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 51(2), 71-75.
485. Kramberger, T., Mihelj, S., & Rotar, B. D. (2008). Representation of the Nation and of the Other in the Slovenian Periodical Press Before and After 1991: Engagements and Implications. In: SPASSOV, Orlin (ur.), *Quality press in Southeast Europe, (The media in Southeast Europe)*, 1st ed. Sofia: Südosteuropäisches Medienzentrum, 276-305.
486. Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.
487. Kress, G. (1999). *Education of the 21<sup>st</sup> century*. Inaugural Lecture. Institute of education. University of London.
488. Kristeva, J. (1986). Word, dialogue and the novel. In: T. Moi (Ed.), *The Kristeva reader*, 35-61. New York: Columbia University Press.
489. Krznaric, R. (2013). *How Should We Live: Great Ideas from the past for Everyday Life!* Katonah, NY: BlueBridge.
490. Kusrkar, R. A., Croiset, G., Galindo-Garré, F., & Ten Cate, O. (2013)<sup>a</sup>. Motivational profiles of medical students: Association with study effort, academic performance and exhaustion. *BMC Medical Education*, 13, Article 87.
491. Kusrkar, R. A., Ten Cate, T. J., Vos, C. M. P., Westers, P., & Croiset, G. (2013)<sup>b</sup>. How motivation affects academic performance: A structural equation modelling analysis. *Advances in Health Sciences Education*, 18, 57-69.
492. Kuvanç, E. B. (2008). *Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi* (yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
493. Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and students outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education* 25 (1), 12-23.
494. Labbé, J. (2016). Creativity Is Not A Luxury: Students (Re)Writing American Literature. *Teaching American Literature* 8(2), 50-77.
495. La Rocca, F. (2017). *Writers of tales: A study on national literary epic poetry with a comparative analysis of the Albanian and south Slavic cases*. Central European University. Budapest, Hungary.
496. Larsen, T., & Sambal, O. (2008). Facilitating the Implementation and Sustainability of Second Step. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(2), 187-204.
497. Lawrence, A., Brown, J., Roderick, T., & Lantieri, L. (2001). The resolving conflict creatively program. *The CEIC review*, 10(6), 24-25.
498. LeBuffé, P. A., Naglieri, J. A., & Shapiro, V. B. (2011). *The Devereux Student Strengths Assessment-Second Step Edition (DESSA-SSE)*. Lewis ville, NC: Kaplan.
499. Lee, A. Y. L., & So, C. Y. K. (2014). Media literacy and information literacy: similarities and differences. *Comunicar*, 21(42).
500. Lee, S. M. (2019). Her story or their own stories? Digital game-based learning, student creativity and creative writing. *ReCALL*, 31(3), 238-254. Cambridge University Press.



501. Lee, V. E., & Croninger, R. G. (1994). The relative importance of home and school in the development of literacy skills for middle grade students. *American Journal of Education*, 102, 286-329.
502. Leland, M. (2015). Mindfulness and student success. *Journal of Adult Education*, 44(1), 19-24.
503. Lengua, L. J., Wolchik, S. A., Sandler, I. N., & West, S. G. (2000). The additive and interactive effects of parenting and temperament in predicting adjustment problems of children of divorce. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 232-244.
504. Leon, K. (2003). Risk and protective factors in young children's adjustment to parental divorce: A review of the research. *Family Relations*, 52, 258-270.
505. Leung, A. K., Maddux, W. W., Galinsky, A. D., & Chiu, C. (2008). Multicultural Experience Enhances Creativity. *American Psychologist*, 63(3), 169-181.
506. Levenson, R. W., & Ruef, A. M. (1992). Empathy: A physiological substrate. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(2), 234-246.
507. Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
508. Ličar, L. (2011). Literature of Scotland and Slovenia: From Devolution to Post-devolution, from Socialism to Independence and Beyond. In: S. Komar & U. Mozetic (Eds.), *ELOPE*, 3, 77-87. University of Ljubljana. Faculty of Arts, Slovenia.
509. Ligorio, M. B., Talamo, A., & Pontecorvo, C. (2005). Building intersubjectivity at a distance during the collaborative writing of fairytales. *Computers & Education*, 45, 357-374.
510. Lillis, T., & McKinney, C. (2013). The sociolinguistics of writing in a global context: Objects, lenses, consequences. *Journal of Sociolinguistics*, 17(4), 415-439.
511. Linares, L. O., Rosbruch, N., Stern, M. B., Edwards, M. A., Walker, G., Abikoff, H. B., & Alvir, J. M. L. (2005). Developing cognitive-social-emotional competencies to enhance academic learning. *Psychology in the Schools*, 42(4), 405-417.
512. Lippa, R. A. (2010). Gender differences in personality and interests: When, where, and why? *Social and Personality Psychology Compass*, 4, 1098-1110.
513. Littledyke, M. (2001). Drama and primary science. *Annual Meeting of British Educational Research*, 143.
514. Littledyke, M. (2004). Converging paradigms: Bridging Science and Environmental Education through Drama. In W. Filho & M. Littledyke (Eds.), *International Perspectives in Environmental Education*. Peter Lang International, 37-56.
515. Litwin, M. S. (1995). *How to measure survey reliability and validity*. Sage Publications, London.
516. Lodge, D. (1996). Creative Writing: Can it/Should it be Taught? *The Practice of Writing: Essays, Lectures, Reviews and a Diary*, 171-178. London: Secker & Warburg.
517. Lopes, P., & Salovey, P. (2001). Emotional Intelligence and Social-Emotional learning. *The CEIC review*, 10 (6): 12-13.
518. Lopez, M. J. (2014). *LEARN 2 LEARN: A Metacognitive Intervention for Middle School*. A thesis for the Bachelor's Degree in Psychology. Trinity College.
519. Lord, A. B. (1976). Folklore, Folklorism and National Identity. *Balkanistica*, 3, 63-73.
520. Lovinescu, E. (1927). *Istoria literaturii române contemporane*. București: Ancora - S. Benvenisti & Co, 324-430.
521. Lynch, K. B., Geller, S. P., & Schmidt, M. G. (2004). Multi-Year Evaluation of the Effectiveness of a Resilience-Based Prevention Program for Young Children. *The Journal of Primary Prevention*, 24(3), 335-353.
522. Lyotard, J. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
523. MacKinnon, D. W. (1965). Personality and realization of creative potential. *American Psychologist*, 20(4), 273-281.
524. MacVean, K. E. (2016). *Expansion and inclusion of creative writing: A course for academic writers*. Honors Thesis. Appalachian State University.
525. Majid, D. A., Tan, A., & Soh, K. C. (2003). Enhancing Children's Creativity: An Exploratory Study on Using the Internet and SCAMPER as Creative Writing Tools. *The Korean Journal of Thinking & Problem Solving*, 13(2), 67-81.

526. Maley, A. (2009). *Creative writing for language learners (and teachers)*. Διαθέσιμο στο: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/creative-writing-language-learners-teachers>
527. Mallett, R. K., Mello, Z. R., Wagner, D. E., Worrell, F., Burrow, R. N., & Andretta, J. R. (2011). Do I belong? It depends on when you ask. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 17*, 432-436.
528. Marashi, H., & Akbar-Hosseini, R. (2019). Using Convergent and Divergent Tasks through Critical Thinking in Writing Classes. *RELP, 7*(2), 386-404.
529. Marjanovic, V. (2004). Literature for Children and Young People in Serbia in the Past and Today. *Bookbird, 42*(1). ProQuest Central.
530. Marlow, B. A., & Page, M. L. (2005). *Creating and sustaining the constructivist classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
531. Marshall, S. (1974). *Creative Writing*. London: Macmillan Education Ltd.
532. Martin, E., Prosser, M., Tigwell, K., Ramsden, P., & Benjamin, J. (2000). What university teachers teach and how they teach it. *Instructional science, 28*, 387-412.
533. Martindale, C. (1999). Biological bases of creativity. In: R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*, 137–152. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
534. Martindale, C. (2007). Creativity, primordial cognition, and personality. *Personality and Individual Differences, 43*, 1777–1785.
535. Martínez, V. (2001). Missing link: Metacognition and the necessity of poetry in the composition classroom. *Writing on the Edge, 12*(2), 33-52.
536. Massengill, M. (2001). Negotiating Transitions at Risk Students. Adjustment from a Middle School Reading Workshop to Traditional High School English Class. *DAL, 62*(5), 1-16.
537. Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence, 17*(4), 433-442.
538. Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology, 4*, 197-208.
539. Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, 3-31. New York: Basic Books.
540. Mayer, J. D., Di Paolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving the affective content in ambiguous stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment, 50*(3-4), 772- 781.
541. Mayer, R. (1987). *Educational psychology: A cognitive approach*. Boston, MA: Little, Brown and Company.
542. Mayer, R. (2003). Elements of a science of e-learning. *Journal of Educational Computing Research, 29*(3), 297-313.
543. Mayers, T. (2009). One Simple Word: From Creative Writing to Creative Writing Studies. *College English, 217*-218.
544. Mayesky, M. (2015). *Creativity activities and Curriculum for young children*. United States of America: Cengage Learning.
545. McCardle, L., & Hadwin, A. F. (2015). Using multiple, contextualized data sources to measure learners' perceptions of their self-regulated learning. *Metacognition and Learning, 10*(1), 43–75.
546. McClelland, M. M., & Hansen, E. E. (2001). *A follow-up of children with poor work-related skills: Do problems persist at the end of elementary school?* Poster presented at the annual meeting of the Society for the Scientific Study of Reading, Boulder, CO.
547. McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly, 18*, 206–224.
548. McClelland, M. M., Cameron, C. E., Wanless, S. B., & Murray, A. (2007). Executive function, self-regulation, and social-emotional competence: Links to school readiness. In O. N. Saracho, B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives in early childhood education: Social learning in early childhood education, 7*.
549. McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at Risk for Early Academic Problems: The Role of Learning-Related Social Skills. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(3), 307-329.
550. McIntosh, K., & MacKay, L. D. (2008). Enhancing generalization of social skills: Making social skills curricula effective after the lesson. *Beyond Behavior, 18*(1), 18-25.

551. McNaughton, M. J. (2004). Educational Drama in teaching of Education for Sustainability. *Environmental Education Research*, 10(2), 139-155.
552. McNaughton, M. J. (2006). Learning from participants' responses in Educational Drama in the teaching of Education for Sustainable Development. *Research in Drama Education*, 11(1), 19-41.
553. McVey, D. (2008). Why all writing is creative writing. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(3), 289-294.
554. Meadow, A., & Parnes, S. J. (1959). Evaluation of training in creative problem solving. *Journal of Applied Psychology*, 43(3), 189-194.
555. Mearns, H. (1929). Creative Power. *Book Review Digest Retrospective: 1903-1982*. Doubleday, Doran.
556. Medina, J. (2009). *Brain rules*. Seattle, WA: Pear Press.
557. Mednick, S. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 69(3), 220-232.
558. Mehta, S. I., & Schlecht, N. M. (1998). Computerized Assessment Technique for Large Classes. *Journal of Engineering Education*, 87, 167-172.
559. Melo, R. (2018). *On Serendipity in the Digital Medium: Towards a Framework for Valuable Unpredictability in Interaction Design*. PhD diss., Universidade do Porto.
560. Memmert, D. (2011). Creativity, expertise, and attention: Exploring their development and their relationships. *Journal of Sports Sciences*, 29(1), 93-102.
561. Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
562. Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. (2014). *Social skills of children and adolescents: conceptualization, assessment, treatment*. New York and London: Psychology Press.
563. Merrell, K. W. (1993). School Social Behavior Scales (SSBS). *School Psychology Review*, 22(1), 115-133.
564. Merrell, K. W. (2001). Assessment of Children's Social Skills: Recent Developments, Best Practices, and New Directions. *Exceptionality*, 9(1-2), 3-18.
565. Metz, E. S. (2009). The role of creative thinking in resilience after hurricane Katrina. *Journal of Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3, 112-123.
566. Mevarech, Z. R., & Fridkin, S. (2006). The effects of IMPROVE on mathematical knowledge, mathematical reasoning and meta-cognition. *Metacognition and Learning*, 1, 85-97.
567. Meyer, H. (1987). *Unterrichts methoden*. Bd II, Cornlesen. Frankfurt/ a. M.
568. Mezirow, J. (2007). Adult education and empowerment for individual and community development. In: B. Connolly, T. Fleming, D. McCormack & A. Ryan (Eds.), *Radical Learning for Liberation*, 2, 10-17. Maynooth: MACE.
569. Miami-Dade County Public Schools. (2011). *How students' beliefs about their intelligence influences their academic performance*. Information Capsule. Miami, FL: Research Services Office of Assessment, Research, and Data Analysis.
570. Michael, W. B., & Colson, K. R. (1979). The development and validation of a life experience inventory for the identification of creative electrical engineers. *Educational and Psychological Measurements*, 39, 463-470.
571. Mickovi, N. (1988). *Literaturata za deca i nejinite vospitni možnosti*. Skopje: Samoupravna praktika, 51.
572. Mihailovich, V. D. (2004). An Introduction to Serbian Literature. *Serbian Studies*, 18(1).
573. Milanja, C. (1994). Hrvatski novopovijesni roman. *Kolo*, 11-12.
574. Miles, R. (1992). Creative Writing, Contemporary Theory and the English Curriculum. In: M. Monteith & R. Miles (Eds.), *Teaching Creative Writing*. Buckingham: Open University Press, 35-44.
575. Miller, D. (1978). Poetry therapy with psychotic patients. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 9(2), 135-138.
576. Mills, S. (1991). *Discourses of difference. An analysis of women travel writing and colonialism*. New York: Routledge, 2.
577. Milner, M. (1952). The role of illusion in symbol formation. In: M. Milner (Ed.), *The suppressed madness of sane men: Forty-four years of exploring psychoanalysis*, 83-113. London, England: Tavistock Publication.

578. Mirasyezis, M. (1975). Traits et themes commus et particuliers dans la poesie Populaire Greque et Roumaine. *Balkan studies*, 16(2), 197, 211.
579. Mishara B., Ystgaard M. (2006). Effectiveness of a mental health promotion program to improve coping skills in young children: Zippy's Friends. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 110–123.
580. Moawad, N. (2017). Toward a richer definition of multiculturalism. *International Journal of Adnanced Research*, 5(7), 800-806.
581. Mollaoglu, A. (2002). *Yaratıcı yazma ilkelerinin ve yöntemlerinin Almanca dil dersinde uygulanması ve öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesi* (doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
582. Monroe, W. S. (1914). *Bulgaria and her People*. Boston: The Colonial Press.
583. Montague, M. (2007). Self-regulation and mathematics instruction. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22, 75-83.
584. Monteith, M., & Miles, R. (1992). Introduction. In: M. Monteith & R. Miles (Eds.), *Teaching Creative Writing*. Buckingham: Open University Press, 1-9.
585. Moon, M. (2011). The effects of divorce on children: Married and divorced parents' perspectives. *Journal of Divorce & Remarriage*, 52(5), 344-349.
586. Morley, D. (2007). *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge University Press.
587. Moser, C. A. (2008). *The Cambridge History of Russian Literature*. Cambridge University Press.
588. Moss, P. (2001). The Otherness of Reggio. In L. Abbott, & C. Nutbrown (Eds.), *Experiencing Reggio Emilia, Implications for Pre-school Provision*. Buckingham: Open University Press.
589. Mullis, I. V. S., & Jenkins, L. B. (1990). *The reading report card, 1971-88: Trends from the nation's reading report card* (Report No. 19-R-01). Princeton, NJ: National Assessment of Educational Progress, Educational Testing Service.
590. Mumford, M. D. (2003). Where have we been, where are we going? Taking stock in creativity research. *Creativity Research Journal*, 15, 107-120.
591. Murphy P. A. (2012). *Your brain on fiction*. The New York Times. Διαθέσιμο στο: <http://www.nytimes.com>
592. Murray, H. (1943). *Thematic Apperception Test Manual*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
593. Mwiria, K. (1987). Creativity and innovativeness among Kenyan primary school children. *Creativity and Innovativeness Project*, SCR4, Nairobi, Kenya.
594. Myers, D. G. (1993). The Rise of Creative Writing. *Journal of the History of Ideas*, 277.
595. Myers, D. G. (2006). *The Elephants Teach. Creative Writing Since 1880*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
596. Nagle, D. W., Grover, R. L., Holleb, L. J., Cassano, M., & Fales, J. (2010). Defining Competence and Identifying Target Skills. In J.P. Norton & A. Grills (Eds.), *Assessing Adults*. Association for Behavioral and Cognitive Therapies.
597. Naidoo, L. (2011). Beyond institutional walls: Literacy support for Indigenous students at a remote high school in the Northern Territory, *Literacy Learning: the Middle Years*, 19(3), 9-18.
598. Nan, H. (2014). A Feasible Study on Cooperative Learning in Large Class College English Teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(9), 1862-1868.
599. Nasir, L., Naqvi, S. M., & Bhamani, S. (2013). Enhancing students' creative writing skills: An action research project. *Acta Didactica Napocensia*, 6(2), 27-32.
600. Natriello, G., McDill, E. L., & Pallas, A.M. (1990). *Schooling disadvantaged children: Racing against catastrophe*. New York: Teachers College Press.
601. Nedelkovski, V. (1999). *Veniot Taniz*. Skopje: Detska radost.
602. Negretti, R. (2012). Metacognition in student academic writing: A longitudinal study of metacognitive awareness and its relation to task perception, self-regulation, and evaluation performance. *Written Communication*, 29(2), 142-179.
603. Nemeth, C., & Wachtler, J. (1983). Creative problem solving as a result of majority vs. minority influence. *European Journal of Social Psychology*, 13, 45–55.
604. Nettle, D. (2009). The evolution of creative writing. In S. B. Kaufman & J. C. Kaufman (Eds.), *The psychology of creative writing*, 101–116. New York: Cambridge University Press.

605. Neumayer, O., & Neumayer, M. (2008). *Animer un atelier d'écriture. Faire del'écritureun bien partagé*. Paris: Editions ESF.
606. Newell, A., Shaw, J. C., & Simon, H. A. (1962). The processes of creative thinking. In: H. E. Gruber, G. Terrell & M. Wertheimer (Eds.), *Contemporary approaches to creative Thinking*, 63-119. New York: Atherton.
607. Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 1005-1016.
608. Nickerson, R. S. (1999). Enhancing creativity. In: R. Sternberg (Ed.), *Handbooh of creativity*, 329-430. United Kingdom: Cambridge University Press.
609. Nicol, J. J., & Long, B. C. (1996). Creativity and perceived stress of female music therapists and hobbyists. *Creativity Research Journal*, 9, 1-10.
610. Nicolini, M. B. (1994). Stories Can Save Us: A Defense of Narrative Writing Author(s). *The English Journal*, 83(2), 56-61.
611. Nieto, S. (1999). Critical multicultural education and student's perspectives. In: S. May (Ed.), *Critical multiculturalism: rethinking multicultural and antiracist education*, 191-215. Philadelphia, PA: Falmer Press.
612. Nikolajeva, M. (1995). Russian Children's Literature Before and After Perestroika. *Children's Literature Association Quarterly*, 20(3), 105-111.
613. Nosratinia, M., & Razavi, F. (2016). Writing Complexity, Accuracy, and Fluency among EFL Learners: Inspecting Their Interaction with Learners' Degree of Creativity. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(5), 1043-1052.
614. Nowicki, E. (2003). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26, 171-188.
615. Nysse, O. P., Taylor, S. J., Wong, G., Steed, E., Bourke, L., Lord, J., Meads, C. (2016). Does therapeutic writing help people with long-term conditions? Systematic review, realist synthesis and economic considerations. *Health Technology Assessment*, 20(27), 1-367.
616. O'Callaghan, C., & Grocke, D. (2009). Lyric Analysis research in music therapy: Rationales, methods and representations. *The Arts in Psychotherapy*, 36(5), 320-328.
617. O'Halloran, R. M., & O'Halloran, C. S. (2013). Creativity: A Key Factor for Decision-Making. *Journal of hospitality & Tourism Education*, 4(2), 14-19.
618. O'Rourke, R. (2005). *Creative Writing: Education, Culture and Community*. Plymouth: Latimer Trend.
619. Oemarjati, B. S. (1996). Dengan Sastra Mencerdaskan Siswa: Memperkaya Pengalaman dan Pengetahuan. *Berbagai Pendekatan dalam Pengajaran Bahasa dan Sastra*. Jakarta: Pustaka Sinar Harapan, 196-205.
620. Olehlova, I., & Priedite, I. (2016). *Creative Writing Cookbook*. Estonian UNESCO Youth Association in cooperation with Piepildito Sappu Istaba and Cooperativa Braccianti.
621. Olthouse, J. M. (2012). Talented young writers' relationships with writing. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(1), 67-80.
622. Oral, G. (2012). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: Pegem Akademi.
623. Oral, G., Kaufman, J. C., & Agars, M. D. (2007). Examining creativity in Turkey: Do Western findings apply? *High Ability Studies*, 18, 235-246.
624. Ortony, A. (1975). Why metaphors are necessary and not just nice. *Educational Theory*, 25(1), 45-53.
625. Osborn, A. F. (1952). *Wake up your mind: 101 ways to develop creativeness*. New York: Charles Scribner's Sons.
626. Osborn, A. F. (1953, 1957, 1963, 1967). *Applied imagination: Principles and procedures of creative thinking*. New York: Charles Scribner's Sons.
627. Osborne, J. W. (2001). Testing stereotype threat: Does anxiety explain race and sex differences in achievement? *Contemporary Educational Psychology*, 26, 291-310.
628. Oyundoyin, J. O., & Olatoye, R. A. (2007). Gender factor in student performance on creativity and intelligence tests in Oyo State secondary schools. *African Journal for Psychological Study Issues*, 10(2), 251-262.
629. Öztürk Çelik, S. (1998). Çocuk edebiyatı (Children's literature). In: C. İleri (Ed.), *Çağdaş Türk edebiyatı* (Modern Turkish literature), 201-218. Eskişehir, Turkey: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

630. Ozyaprak, M. (2016). The Effectiveness of SCAMPER Technique on Creative Thinking Skills. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 4(1), 31-40.
631. Padmanugraha, A. S. (2006). *Teaching Children Literature: Teacher centered vs. Child-centered Approaches*. JETA 3rd National Conference.
632. Panagakos, I. S. (1999). *Changes in the Attitudes and Behaviour of Primary Pupils while Moving from Traditional Class Teaching to Group Work*. Ph.D. Thesis. London: King's College, University of London.
633. Panaoura, R., & Philippou, G. (2007). The developmental change of young pupils' metacognitive ability in mathematics in relation to their cognitive abilities. *Cognitive Development*, 22(2), 149-164.
634. Pandey, K. (2010). *Divergent Thinking*. Διαθέσιμο στο: <http://www.buzzle.com/articles/divergent-thinking.html>.
635. Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., Sarah, A., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences* 36, 163–172.
636. Parnes, S. J., Noller, R. B., & Biondi, A. M. (1977). *Guide to creative action*. New York: Scribner's.
637. Partridge, E. J. (2018). *Empathy in Inclusive Classrooms: Exploring Prosocial Behaviour Through Children's Academic Writing Skills*. Electronic Thesis and Dissertation Repository.
638. Paterson, A. (2006). Dr. Edward de Bono's six thinking hats and numeracy. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 11(3), 11-15.
639. Patil, N. (2018). Enhancing life skills of pre-service teachers. *Peer Reviewed Journal*, 6(29), 8174-8180.
640. Paul, R., & Elder, L. (2008). *The Miniature Guide to Critical Thinking*. California: Foundation for Critical Thinking Press.
641. Pavlicic, J. (1996). Izmedu fragmenta i detalja (kratka prica kvorumovske generacije). *Dubrovnik*, 2.
642. Pawliczak, J. (2015). Creative Writing as a Best Way to Improve Writing Skills of Students. *Sino-US English Teaching*, 12(5), 347-352.
643. Pearl, R. (2002). Students with learning disabilities and their classroom companions. In B. L. Y. Wong & M. L. Donahue (Eds.), *The social dimensions of learning disabilities: essays in honor of Tanis Bryan*, 77-91. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
644. Pedone, F. (2014). *How to improve metacognition in primary school*. Proceedings of INTED 2014 Conference 10<sup>th</sup> 12<sup>th</sup> March 2014, Valencia, Spain.
645. Pennebaker, J. W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological Science* 8(3), 162-166.
646. Pennebaker, J. W., & Beall, S. (1986). Confronting a traumatic event: Toward an understanding of inhibition and disease. *Journal of Abnormal Psychology*, 95, 274-281
647. Pennebaker, J. W., & Francis, M. E. (1996). Cognitive, emotional, and language processes in disclosure. *Cognition & Emotion*, 10, 601-626.
648. Pennebaker, J. W., Colder, M., & Sharp, L. K. (1990). Accelerating the coping process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 528-537.
649. Pennebaker, J. W., Mayne, T. J., & Francis, M. E. (1997). Linguistic predictors of adaptive bereavement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 166-183.
650. Pennebaker, J. W., Kiecolt-Glaser, J., & Glaser, R. (1988). Disclosure of traumas and immune function: Health implications for psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 239-245.
651. Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15, 537-547.
652. Petrovic, T. (2001). *Istorija srpske knjizevnosti za decu*. Uciteljski facultet.
653. Piaget, J. (1972). Development and learning. *LAVATELLY, CS e STENDLER, F. Reading in child behavior and development*. New York: Hartcourt Brace Janovich.
654. Pirkova -Jacobson, S. (2009). In: V. J. Propp, L. A. Dundes, A. Luis Wagner, L. Scott & S. Pirkova-Jacobson (Eds.), *Morphology of the Folktale*. Austin: University of Texas Press.
655. Plucker, J. A., & Makel, M. (2011). Assessment of Creativity. In: J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.

656. Plucker, J. A., & Beghetto, R. A. (2004). Why creativity is domain general, why it looks domain specific and why the distinction does not matter. In R.J. Sternberg, E.L. Grigorenko & J.L. Singer (Eds.), *Creativity from potential to realization*, 153-167. Washington, DC: American Psychological Association.
657. Polackova, Z., & Duin, P. (2013). Montenegro Old and New: History, Politics, Culture, and the People. *Studia politica Slovaca. Časopis pre politické vedy, najnovšie politické dejiny a medzinárodné vzťahy*, 6(1), 60-82. Bratislava.
658. Pollington, M. F. (1999). Intermediate grader writers' self perception: a comparison of the effect of writing workshop and traditional instruction. *DAI*, 1(4), 1-7.
659. Pontecorvo, C. (1993). Developing literacy skills through cooperative computer use: issues for learning and instruction. In: T. Duffy, J. Lowyck, & D. Jonassen (Eds.), *Designing environments for constructive learning*, 139–160. New York: Spring.
660. Pontecorvo, C. (1997). *Writing development. An interdisciplinary view*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
661. Prabhavathamana, K. (1987). *An investigation into the creative writing process and identification of the creative writing ability in English, in student-teachers in the inter-cultural connotation*. An unpublished doctoral thesis. CASE: The M.S. University of Baroda, Vadodara.
662. Popov, V., Noroozi, O., Barrett, J. B., Mulder, M., Biemans, A. J. A., Teasley, S., & Slof, B. (2014). Perceptions and Experiences of, and Outcomes for, University Students in Culturally Diversified Dyads in a Computer-Supported Collaborative Learning Environment. *Computers in Human Behavior*, 3, 286-200.
663. Preckel, F., Holling, H., & Wiese, M. (2006). Relationship of intelligence and creativity in gifted and non-gifted students: An investigation of threshold theory. *Personality and Individual Differences*, 40, 159-170.
664. Preseren, F. (2012). *Poems*. Classic Poetry Series: The World's Poetry Archive.
665. Pretz, J. E., Naples, A. J., & Sternberg, R. J. (2003). Recognizing, defining and representing problems. In: L. E. Davidson & R. J. Strenberg (Eds.), *The psychology of problem solving*, 3-30. New York: Cambridge University Press.
666. Quitadamo, I. J., & Kurtz, M. J. (2007). Learning to Improve: Using writing to increase critical thinking performance in general education biology, *Life Sciences Education* 6, 140-154.
667. Raais, A. R., Bahrami, S., & Yousefi, M. (2013). Relationship Between Information Literacy and Creativity: A Study of Students at the Isfahan University of Medical Sciences. *Mater Sociomed*, 25(1), 28–31.
668. Ragozzino, K., Resnik, H., Utne-O'Brien, M., & Weissberg, R. P. (2003). Promoting Academic Achievement through Social and Emotional Learning. *Educational Horizons*, 81(4), 169-171.
669. Raimundo, J., Cardoso, P., Carvalhais, M., Coelho, A., & Jacob, J. (2018). *Building creative literacy skills through cooperative and competitive gameplay the case of See, Hear, Touch no Evil*. 10<sup>th</sup> conference on videogame sciences and arts. Faculty of Fine Arts of the University of Porto, and the Society of Video Games Sciences (SPCV).
670. Ramey, L. (2007) Creative writing and critical theory. In: S. Earnshaw (Ed.), *The Handbook of Creative writing*. Edinburgh University Press, 42-53.
671. Randolph, P. T. (2011). *Using Creative Writing as a Bridge to Enhance Academic Writing*. Proceedings of the 2011 Michigan Teachers of English to Speakers of Other Languages, Conference. Kalamazoo, Michigan, October 7-8, 2011.
672. Rao, P. A., Beidel, D. C., & Murray, M. J. (2008). Social skills interventions for children with Asperger's syndrome or high-functioning autism: A review and recommendations. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(2), 353-361.
673. Ratcliff, R., Philiastides, M. G., Sajda, P. (2009). *Quality of evidence for perceptual decision-making is indexed by trial-to-trial variability of the EEG*. Proceedings of The National Academy of Sciences of The United States of America, 106, 6539–6544.
674. Raver, C. C., & Zigler, E. F. (2004). Another step back? Assessing readiness in Head Start. *Young Children*, 59, 58–63.
675. Reis, A. (2008). *Process writing*. The University of Birmingham. MA Applied Linguistics. Διαθέσιμο στο: <http://www.birmingham.ac.uk/Documents/collegeartslaw/cels/essays/languageeaching/AReisAIVesProcessWritingLTM.pdf>

676. Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (1991). The assessment of creative products in programs for gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 35, 128-134.
677. Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., et al. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the national longitudinal study on adolescent health. *Journal of the American Medical Association*, 278, 823-832.
678. Reznik, R. M., Roloff, M. E., & Miller, C. W. (2012). Components of integrative communication during arguing: Implications for stress symptoms. *Argumentation and Advocacy*, 48, 142-158.
679. Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42, 305-310.
680. Ribeiro, A (2018). *O mistério da criatividade: teorias e práticas criativas nas ciências, na vida quotidiana e na educação*. Porto: Edições Afrontamento, 2018.
681. Richard, P. W. (1993). The logic of creative and critical thinking. *American Behavioral Scientist*, 37(1), 21-39.
682. Richardson, T. L. (1998). Writing: A method of inquiry. In: Denzin and Lincoln, *Collecting and interpreting qualitative materials*, 345-371. Thousand Oaks: Sage.
683. Richardson, T. L. (2002). The Importance of Emotional Intelligence During Transition into Middle School. *Middle School Journal Research Articles*, 33(3), 55-58.
684. Riedlmayer, A. (1995). Erasing the past: the destruction of libraries and archives in Bosnia-Herzegovina. *Middle East Studies Association Bulletin*, 29, 7-11.
685. Riggio, H. R., & Valenzuela, A. (2011). Parental marital conflict and divorce, parent-child relationships, and social support among Latino-American young adults. *Personal Relationships*, 18(3), 392-409.
686. Rimm-Kaufman, S. E., & Chiu, Y. I. (2007). Promoting social and academic competence in the classroom: An Intervention study examining the contribution of the responsive classroom approach. *Psychology in the Schools*, 44(4), 397-413.
687. Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 147-166.
688. Rivera, D. R., & Pinilla, J. L. (2017). *Promoting Self-Directed Learning Strategies by Means of Creative Writing*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Proyecto Curricular Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Inglés. Bogotá D.C.
689. Roberts J., & Eady, S. (2012). Enhancing the quality of learning: what are the benefits of a mixed age, collaborative approach to creative narrative writing. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 40(2), 205-216.
690. Robertson, K. F., Smeets, S., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2010). Beyond the threshold hypothesis: Even among the gifted and top math/science graduate students, cognitive abilities, vocational interests, and lifestyle preferences matter for career choice, performance, and persistence. *Psychological Science*, 19, 346-351.
691. Robin, B. R. (2006). The educational uses of digital storytelling. In: C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conferene 2006*, 709-716. Chesapeake, VA: AACE.
692. Robin, B. R., & McNeil, S. G. (2012). What educators should know about teaching digital storytelling. *Digital Education Review*, 22, 37-51.
693. Rocca, F. (2016). *Writers of tales: A study on national literary epic poetry with a comparative analysis of the Albanian and south Slavic cases*. A dissertation in History. Central European University, Budapest, Hungary.
694. Rosen, Y. (2009). The Effects of an Animation-Based On-Line Learning Environment on Transfer of Knowledge and on Motivation for Science and Technology Learning. *Journal of Educational Computing Research*, 40(4), 451-467.
695. Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
696. Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, The Text, The Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale, Southern Illinois. University Press.
697. Rosenblatt, L. M. (1938/1995). *Literature as Exploration*. 5th ed. New York: Modern.
698. Roth, K. (1983). Märchen als Lesestoff für alle. Populäre Märchenbüchlein in Bulgarien. In: H. Gerndt (Ed.), *Dona ethnologica monacensia*, 267-288.



699. Roth, K., & Roth, J. (1985). A Bulgarian Professional Street Singer and His Songs. In: C. L. Edwards & K. E. B. Manley (Eds.), *Narrative Folksong: New Directions. Essays 2005 in Appreciation of W. Edson Richmond*, 339-361, Boulder.
700. Roth, K., & Roth, J. (1986). Die bulgarische Populärliteratur und der Übergang von der Patriarchalität zur Moderne. *Zeitschrift für Balkanologie*, 22, 94-103.
701. Rotherham, A. J., & Willingham, D. (2010). 21st Century Skills: The Challenges Ahead. *Educational Leadership*, 67(1), 16-21.
702. Rowe, G., Hirsh, J. B., & Anderson, A. K. (2007). Positive affect increases the breadth of attentional selection. *PNAS*, 104(1), 383-388.
703. Royster, B. (2005). Inspiration, Creativity and Crisis: The Romantic Myth of the writer meets the contemporary classroom. In: A. Leahy (Ed.), *Power and Identity in the Creative writing Classroom: The Authority Project*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
704. Runco, M. A. (2008). Creativity and Education. *New Horizons in Education*, 56 (1), 107-115.
705. Runco, M. A. (1987). Intra-rater agreement on a socially valid measure of students' creativity. *Psychological Reports*, 61, 1009-1010.
706. Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657-687.
707. Runco, M. A. (2007). A hierarchical framework for the study of creativity. *New Horizons in Education*, 55(3), 1-9.
708. Runco, M. A., Dow, G., & Smith, W. R. (2006). Information, Experience and Divergent Thinking: An Empirical test. *Creativity research Journal*, 18(3), 269-277.
709. Rustan, E. (2017). Learning creative writing model based on neurolinguistic programming. *International Journal of Language Education and Culture Review*, 3(2), 13 - 29.
710. Ryan, M. E. (2014). Reflexive writers: Rethinking writing development and assessment in schools. *Assessing Writing*, 22, 60-74.
711. Ryan, M. E., & Barton, G. (2014). The spatialized practices of teaching writing in elementary schools: Diverse students shaping discursive selves. *Research in the Teaching of English*, 48(3).
712. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
713. Saavedra, A., & Opfer, V. D. (2012). *Teaching and learning 21<sup>st</sup> century skills: Lessons from the learning sciences*. Washington, DC: RAND Corporation.
714. Saddler, B., Moran, S., Graham, S., & Harris, K. R. (2004). Preventing writing difficulties: The effects of planning strategy instruction on the writing performance of struggling writers. *Exceptionality*, 12, 3-17.
715. Șăineanu, L. (1978). *Romanian Fairytales. Compared to the Classical Ancient Legends and Related to the Neighboring Popular Fairytales and of all Roman Peoples*. Accurate edition by Ruxandra Niculescu. Foreword by Ovidiu Bîrlea, București: Minerva.
716. Saliha, P. (1991). Turkey. In: R. Ostle (Ed.), *Modern Literature in the Near and Middle East, 1850-1970*, 17-32. London: Routledge.
717. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
718. Sandall, N., Schramm, K., & Seibert, A. (2003). *Improving Listening Skills Through the Use of Children's Literature*. Saint Xavier University & Sky Light Professional Development, Chicago, Illinois.
719. Sanz de Galdeano, A., & Vuri, D. (2004). *Does Parental Divorce Affect Adolescents' Cognitive Development? Evidence from Longitudinal Data*. Διαθέσιμο στο: <http://ftp.iza.org/dp1206.pdf>
720. Sauro, S. (2017). Online fan practices and CALL. *CALICO Journal*, 34(2), 131-146.
721. Savery, J. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1(1), 9-20.
722. Sawyer, R. K. (2006). Educating for innovation. *Thinking Skills and Creativity*, 1 (1), 41-48.
723. Sawyer, R. K. (2011). What makes good teachers great? The artful balance of structure and improvisation. In: R. Sawyer (Ed.), *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.

724. Sazdov, T. (1991). Macedonian Folk Poetry, Principally Lyric. *Oral Tradition*, 6(2), 3, 186-199.
725. Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In: S. Rosenberg (Ed.), *Advances in Applied Psycholinguistics*, 143-175. Cambridge: CUP.
726. Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge building communities. *The Journal of the Learning Sciences*, 3(3), 265-283.
727. Schaffer, H. R. (1996). *Social development*. Blackwell Publishing.
728. Schlenker, B. R., Britt, T. W., Pennington, J., Murphy, R., & Doherty, K. (1994). The triangle model of responsibility. *Psychological review*, 101(4), 632-652.
729. Schmidt, C. P., & Sinor, J. (1986). An investigation of the relationships among musical audition, musical creativity, and cognitive style. *Journal of Research in Music Education*, 34, 160-172.
730. Schmidt, M. (2011). Ugly music: Lessons in learning to listen respectfully. *General Music Today*, 25(1), 8-13.
731. Scholes, R. (1985). *Textual Power*. New Haven & London: Yale University Press.
732. Schoutrop, M. J. A., Lange, A., Brosschot, J., & Everaerd, W. (1997). Overcoming traumatic events by means of writing assignments. In A. Vingerhoets, F. van Bussel, & J. Boelhouwer (Eds.), *The (Non)expression of emotions in health and disease*, 279-289. The Netherlands: Tilburg University Press.
733. Schunk, D., & Swartz, C. W. (1993). Writing strategy instruction with gifted students: Effects of goals and feedback on self-efficacy and skills. *Roeper Review*, 15, 225-230.
734. Schutte, N., Malouff, J., Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
735. Scott, M. A., & Ghinea, G. (2013). *Integrating fantasy role-play into the programming lab: exploring the "projective identity" hypothesis*. SIGCSE.
736. Sefertzi, E. (2000). Creativity. *INNOREGIO: Dissemination of Innovation and Knowledge Management Techniques*, 1-20.
737. Senga, Q. K., Keung, H. K., & Chenga, S. K. (2008). Implicit Theories of creativity: A comparison of student-teachers in Hong Kong and Singapore. *A Journal of Comparative and International Education*, 38(1), 71-86.
738. Seraphinoff, M. (2007). *A Survey of Macedonian Literature in English Translation*. Διαθέσιμο στο: [www.macedonianlit.com](http://www.macedonianlit.com)
739. Serin, O. (2011). The effects of the computer-based instruction on the achievement and problem-solving skills of the science and technology students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(1), 183- 201.
740. Shakhnovski (1921). *A Short History of Russian Literature*. Kessinger Publishing.
741. Shalev, L., Ben-Simon, A., Mevorach, C., Cohen, Y., & Tsal, Y. (2011). Conjunctive Continuous Performance Task (CCPT) - A pure measure of sustained attention. *Neuropsychologia*, 49, 2584-2591.
742. Shapiro, K. L., Raymond, J. E., & Arnell, K. M. (1994). Attention to visual pattern information produces the attentional blink in rapid serial visual presentation. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception & Performance*, 20, 357-371.
743. Sharples, M. (1996). An account of writing as creative design. In: C. M. Levy, & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
744. Sharples, M., & van der Geest, T. (1996). *The New Writing Environment: Writers at Work in a World of Technology*. London: Springer-Verlag.
745. Shatro, B. (2012). Literature and Ideology: Aesthetical and Political Aspects of Albanian Literature in Dictatorship. *The International Journal of Humanities*, 8, 95-108.
746. Shatro, B. (2016). *Between(s) and beyon(s) in contemporary Albanian Literature*. Cambridge Scholars Publishing.
747. Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46(3), 407-441.
748. Shmukler, D. (1982). A factor analytic model of elements of creativity in preschool children. *Genetic Psychology Monographs*, 105, 25-39.

749. Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
750. Shure, M. B. (1980). *Interpersonal problem solving in ten-year-olds*. Washington, DC: National Institute of Mental Health.
751. Siemer, M., & Reisenzein, R. (2007). The process of emotion inference. *Emotion*, 7(1), 1-20.
752. Simonton, D. K. (1977). Eminence, Creativity and Geographic Marginality: A Recursive Structural Equation Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(11), 805-816.
753. Simonton, D. K. (1984). Scientific eminence historical and contemporary: a measurement assessment. *Scientometrics*, 6(3), 169-182.
754. Simonton, D. K. (1995). Exceptional personal influence: An integrative paradigm. *Creativity Research Journal*, 8(4), 371-376.
755. Simonton, D. K. (1997). Foreign influence and national achievement: The impact of open milieus on Japanese civilization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 86-94.
756. Simonton, D. K. (2003). Scientific creativity as constrained stochastic behavior: The integration of product, person, and process perspectives. *Psychological Bulletin*, 129, 475-494.
757. Skvorc, B. (2002). Contemporary Croatian Prose Literature: From historical fiction to autobiography. *Croatian Studies Review*, 2(1), 97-118.
758. Slavin, R. E. (1990). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Center for Research Elementary and Middle Schools, John Hopkins Prentice Hall. Englewood Cliffs, New Jersey.
759. Slavin, R. E. (1996). Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
760. Sleeter, C., & Montinos, C. (1999). Forging partnerships for multicultural teacher education. In: S. May (Ed.), *Critical multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education*, 113-137. Philadelphia, PA: Falmer Press.
761. Smith, J. K., & Smith, L. F. (2010). Educational Creativity. In: J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
762. Smith, J., & Schaefer, C. (1969). Development of a creativity scale for the Adjective Check List. *Psychological Reports*, 25, 87-92.
763. Smyth, J. M. (1998). Written emotional expression: Effect sizes, outcome types, and moderating variables. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 66, 174-184.
764. Smyth, J. M., Stone, A. A., Hurewitz, A., & Kaell, A. (1999). Effects of writing about stressful experiences on symptom reduction in patients with asthma or rheumatoid arthritis: A randomized trial. *JAMA*, 281, 1304-1309.
765. Smyth, J., True, N., & Souto, J. (2001). Effects of writing about traumatic experiences: The necessity for narrative structure. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 20, 161-172.
766. Solak, E. (2016). Teaching listening skills. In: E. Solak (Ed.), *Teaching listening skills*, 1, Pelikan.
767. Solihat, A. (2016). Poetry as a Representation of Turkish Identity. *International Review of Humanities Studies*, 1(1), 37-47.
768. Solomon, M. (1996). Impact of motivational climate on students' behaviors and perceptions in a physical education setting. *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 731-738.
769. Sorin, N. (2005). Vers une didactique de l'écriture littéraire durecit de fiction au primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en education*, 8(1), 65-67.
770. Sorrell, J. M. (1994). Writing as inquiry in qualitative nursing research: Elaborating the web of meaning. In: P.L. Chinn (ed.), *Advances in methods of inquiry for nursing*, 1-12. Frederick, MD: Aspen.
771. Soykurt, M., & Uzunboylu, H. (2017). The impact of creative activities integrated into curriculum for tolerance education and teachers' reflections. *Qual Quant*, 52, 913-927.
772. Spack, R. (1985). *Literature, Reading, Writing, and ESL: Bridging the Gaps*. TESOL Quarterly, 719.
773. Sparks, S. (2013). Growth mindset gaining traction as school improvement strategy. *Education Week*, 33(3), 1-21.
774. Spring, H. T. (1985). Teacher decision making: A Metacognitive Approach. *Reading Teacher*, 39, 290-295.

775. Springer, J. F., Sale, E., Hermann, J., Sambrano, S., Kasim, R., & Nistler, M. (2004). Characteristics of effective substance abuse prevention programs for high-risk youth. *The Journal of Primary Prevention, 25*, 171-194.
776. Starco, A. J. (1995). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight*. 4th Edition. Routledge, 2010.
777. Starko, A. J. (2005). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight (3rd ed)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
778. Starko, A. J. (2010). *Creativity in the classroom: schools of curious delight (4th ed.)*. USA: Taylor & Francis.
779. Steele, C. M. (1997). A threat in the air. How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist, 52*, 613-629.
780. Stegers-Jager, K. M., Steyerberg, E. W., Cohen-Schotanus, J., & Themmen, A. P. N. (2012). Ethnic disparities in undergraduate pre-clinical and clinical performance. *Medical Education, 46*, 575-585.
781. Stein, N. I. (1986). Knowledge and process in the acquisition of writing skills. *Review of Research in Education, 13*(1), 255-258.
782. Steiner, V. P., & Meehan, T. M. (2000). Creativity and collaboration in knowledge construction. In: C. Lee & P. Smagorinsky (Eds.), *Vygotskian perspectives on literacy research*, 31-48. Cambridge University Press, Cambridge.
783. Sternberg, R. J. (2000). Identifying and developing creative giftedness. *Roeper Review, 23*(2).
784. Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. In: G. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity*, 3-15. Cambridge: Cambridge University Press.
785. Stevens, P. A., Clycq, N., Timmerman, C., & Van Houtte, M. (2011). Researching race/ethnicity and educational inequality in the Netherlands: A critical review of the research literature between 1980 and 2008. *British Educational Research Journal, 37*, 5-43.
786. Stewart, M. A. (2010). Writing with power, sharing their immigrant stories: Adult ESOL students find their voices through writing. *TESOL Journal, 1*(2), 269-283.
787. Stoicheva, S. (2016). *Children's Books from Bulgaria: Contemporary writers and artists*. Bulgarian Literature for Children – A Historical Overview.
788. Stott, D. H., Green, L. F., & Francis, J. M. (1983). Learning style and school attainment. *Human Learning, 2*, 61-75.
789. Stroop, J. R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology, 18*, 643-662.
790. Struve, G. (1972). *Russian Literature under Lenin and Stalin*. 1917-1953. London
791. Stuart, M. (1998). Writing, the self and the social process. In: Hunt and Sampson, *The self on the page: Theory and practice of creative writing in personal development*, 142- 152. London: Jessica Kinsley Publishers.
792. Stuckey, H. L., & Nobel, J. (2010). The connection between art, healing, and public health: A review of current literature. *American Journal of Public Health, 100*, 254-263.
793. Sturgell, I. (2008). Touchstone texts: Fertile ground for creativity. *Reading Teacher, 61*(5), 411-414.
794. Sullivan, D. L. (1989). Attitudes Toward Imitation: Classical Culture and the Modern Temper. *Rhetoric Review, 8*(1), 5-21.
795. Sumpter, M. (2016). Emerging voices: Shared Frequency: Expressivism, Social Constructionism, and the linked Creative Writing-Composition Class. *College English 78*(4), 340-361. Education Source.
796. Swail, W. S. (2003). *Retaining minority students in higher education: A framework for success* (ASHE-ERIC Higher Education Report). Washington, DC: Jossey-Bass.
797. Swart, A. (1996). *The relationship between well being and academic performance*. Unpublished master thesis, University of Pretoria, South Africa.
798. Swartz, J. P., & Walker, D. K. (1984). The relationship between teacher ratings of kindergarten classroom skills and second-grade achievement scores: An analysis of gender differences. *Journal of School Psychology, 22*, 209-217.

799. Symonette, P. T. (2018). *Gender differences in Growth mindset scores and writing test scores in South Florida High School Students of color before and after completion of a creative writing class*. St. Thomas University, Miami Gardens, Florida.
800. Tam, M. Y. S., & Bassett, G. W. (2004). Does diversity matter? Measuring the impact of high school diversity on freshman GPA. *Policy Studies Journal*, 32(1), 129-143.
801. Tamura, H. (2001). Poetry therapy for schizophrenia: A linguistic psychotherapeutic model of renku (linked poetry). *The Arts in Psychotherapy*, 28, 319-328.
802. Tan, C. (2006). Creating thinking schools through 'knowledge and inquiry': The curriculum challenges for Singapore. *The Curriculum Journal*, 17(1), 90.
803. Tan, M., Randi, J., Barbot, B., Levenson, C., Friedlaender, L. K., & Grigorenko, E. L. (2012). Seeing, connecting, writing: Developing creativity and narrative writing in children. In: E. L. Grigorenko, E. Mambrino, & D. Preiss (Eds.), *Writing: A mosaic of new perspectives*, 275–291. New York: Psychology Press.
804. Tarhan, S., Bacalni, H., Dombayci, M. A., & Demir, M. (2011). Quadruple thinking: hopeful thinking. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 12, 568-576.
805. Tarnopolsky, O. (2005). Creative EFL Writing as a Means of Intensifying English Writing Skill Acquisition: A Ukrainian Experience. *TESL Canada Journal*, 23(1), 76 - 88.
806. Taub, J. (2001). Evaluation of the Second Step violence prevention program at a rural elementary school. *School Psychology Review*, 31(2), 186-200.
807. Taylor, A. R. (1991). Social competence and the early school transition: Risk and protective factors for African-American children. *Education and Urban Society*, 24, 15-26.
808. Taylor, I. A., Sutton, D., & Haworth, S. (1974). The measurement of creative transactuaalization: A scale to measure behavioural dispositions to creativity. *Journal of Creative Behavior*, 8, 114-115.
809. Taylor, W., & Ellison, R. L. (1968). *The Alpha biographical Inventory*. Greensboro, NC: Prediction Press.
810. Teddie, C., & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.
811. Temizkan, M. (2011). The effect of creative writing activities on the story writing skill. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(1), 933- 939.
812. Terian, A. (2014). Faces of Modernity in Romanian Literature: A conceptual analysis. *Rio de Janeiro*, 16(1), 5-34.
813. Težak, D. (2008). An overview of Croatian children's literature with respect to changes in children's literature of the world. *History of Education & Children's Literature*, III, 2, 31-57.
814. Thomas, J. (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning*. San Rafael, CA: The Autodesk Foundation.
815. Thomson, E., & Mclanaham, S. (2012). Reflections on "Family Structure and Child Well-Being: Economic Resources Vs. Parental Socialization. *Social Forces*, 91(1), 45-53.
816. Todorova, M. (1997). *Imagining the Balkans*. New York: Oxford University Press.
817. Tok, S., & Kandemir, A. (2014). Effects of creative writing activities on students' achievement in writing, writing dispositions and attitude to English. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 1635 – 1642.
818. Tompkins, G. (1982). Seven Reasons Why Children Should Write Stories. *Language Arts*, 59(7), 718-721.
819. Toraman, S. S., & Altun, S. (2013). Application of the six thinking hats and scamper techniques on the 7th grade course unit "Human and Environment": An exemplary case. *Mevlana International Journal of Education*, 3(4), 166-185.
820. Torrance, E. P. (1963). *What Research says to the Teacher: Creativity*. Washington DC: National Education Association.
821. Torrance, E. P. (1974). *Torrance tests of creative thinking: Directions guide and scoring manual*. Princeton, NJ: Personnel Press.
822. Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity*, 43–73. New York: Cambridge University Press.
823. Torrance, E. P. (1990). *Torrance Tests of Creative Thinking: Verbal*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
824. Torrance, E. P., Ball, O. E., & Safter, H. T. (1992). *Torrance Tests of Creative Thinking: Streamlined scoring guide, figural A and B*. Illinois: Scholastic Testing Service, Inc.

825. Torsten, K. (1994). *The International Encyclopedia of Education*. NY: Pergamon.
826. Toth, L., & Montagna, L. (2002). Class size and achievement in higher education: A summary of current research. *College Student Journal*, 36(2), 253-261.
827. Treptow, K. W. (1996). *A History of Romania*. Iasi.
828. Tucker, V. (1996). *Creativity for you*. Bandra, Mumbai India: Better Yourself Books.
829. Tüfekçioğlu, B. (2010). Yazma becerisinin bazı degiskenler açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 149, 30-45.
830. Turner, M. (2014). The therapeutic effect on lyric writing on the writer. A narrative perspective. *Journal of Poetry Therapy*, 27(3), 143-154.
831. Turney, J. (2003). *Science, not art: Ten scientists' diaries*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
832. Tütünis, B., & Küçükali, S. (2014). The impact of creative writing on foreign language (English) proficiency development. *International Online Journal of Education and Teaching*, 1(2), 82-89.
833. Tzouriadou, M., Vouyoukas, C., Anagnostopoulou, E., & Michalopoulou, L. E. (2016). Early intervention of kindergarten children at risk for developmental disabilities: A Greek paradigm. *Journal of Intellectual Disability-Diagnosis and Treatment*, 3(4), 238-246.
834. Upright, R. L. (2002). To tell a tale: The use of moral dilemmas to increase empathy in the elementary school child. *Early Child Education Journal*, 30, 15-20.
835. Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
836. Ural, A. (2013). Turkish Literature from Epic to Modern. In: L. Thomson & N. Clee, *Turkey Market Insight*. London: Book Brunch Ltd.
837. Urosevic, V. (1988). *Demoni i galaksii*. Skopje: Makedonska knjiga, 218.
838. Uszynska-Jarmoc, J. (2007). Self-esteem and different forms of thinking in seven and nine-year olds. *Early Child Development and Care*, 177(4), 337-348.
839. Van Hasselt, V. B., & Hersen, M. (1992). *Handbook of social development: A life span perspective*. New York. Plenum Press.
840. Van Luit, J. E. H., & Kroesbergen, E. H. (2006). Teaching metacognitive skills to students with mathematical disabilities. In: A. Desoete & M. V. J. Veenman (Eds.), *Metacognition in mathematics education*, 177-190. New York: Nova Science.
841. Vartanian, O., Martindale, C., & Kwiatkowski, J. (2007). Creative potential, attention, and speed of information processing. *Personality and Individual Differences*, 43, 1470-1480.
842. Vernaet, S. (2010). Writing war, writing memory. The representation of the recent past and the construction of cultural memory in contemporary Bosnian prose. *Neohelicon*, 38, 1-17.
843. Vernon, P. E. (1989). The Nature-Nurture Problem in Creativity. In: J. Glover, R. Ronning & C. Reynolds (Eds.), *Handbook of Creativity*. New York, Plenum Press, 93-110.
844. Voogt, J., & Roblin, P. N. (2010). *21st Century Skills*. Discussion paper. Διαθέσιμο στο: [http://archieff.kennisnet.nl/fileadmin/contentelementen/kennisnet/Bestanden\\_Feddo/2\\_1st-Century-Skills.pdf](http://archieff.kennisnet.nl/fileadmin/contentelementen/kennisnet/Bestanden_Feddo/2_1st-Century-Skills.pdf)
845. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge University Press.
846. Vygotsky, L. S. (1993). *The collected works of L.S. Vygotsky, (2): The fundamentals of defectology*. In: R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), J. E. Knox & C. B. Stevens (Trans.). New York: Plenum.
847. Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7-97.
848. Wachtel, A. B. (1998). *Making a nation, breaking a nation: Literature and cultural politics in Yugoslavia*. Stanford: Stanford University Press.
849. Wagenschein, M. (1990). *Kinder auf dem Weg zur Physik*. Beltz, Weinheim, Basel, Berlin.
850. Wahlström, M. (2012). *Greek Cultural Influence on the Bulgarian National Revival: The Case of Petăr Beron's "Fish Primer" (1824)*. Slavica Helsingiensia.
851. Waitman, G. R., & Plucker, J. A. (2009). Teaching writing by demythologizing creativity. In: S. B. Kauffman & J. C. Kauffman (Eds.), *The Psychology of Creative Writing*, 287-316. New York: Cambridge University Press.
852. Walker, H. M., & McConnell, S. R. (1988). *The Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment*. Austin, TX: PRO-ED.

853. Wallach, M., & Kogan, N. (1965). *Modes of Thinking in Young Children. A Study of the Creativity-Intelligence Distinction*. New York: Holt, Rinehardt and Winston.
854. Wallas, G. (1926/1946). *The art of thought*. London: C. A. Watts & Co. LTD.
855. Walshe, R. D. (1973). *My machine makes rainbow*. Printing by Kyodo Printing Co. Lfd. Tokyo.
856. Walton, G. (2004). *Comments on the draft International guidelines on Information Literacy produced for IFLA*. Stoke-on-Trent, England, 5.
857. Wandor, M. (2004). *Creative Writing and Pedagogy 1: Self Expression, Whose Self and What Expression*. For the Practice and Theory of Creative Writing 1(2).
858. Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). Learning influences. In H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds.), *Psychology and Educational Practice*, 199-211. Berkeley, CA: McCatchan.
859. Ward, T. B., Smith, S. M., & Finke, R. A. (1999). Creative Cognition. In: R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity*, 189-212. Cambridge University Press.
860. Ward, T. B., Smith, S. M., & Vaid, J. (1997). Conceptual structures and processes in creative thought. In: T. B. Ward, S. M. Smith, & J. Vaid (Eds.), *Creative thought: An investigation of conceptual structures and processes*, 1-27. Washington, DC: American Psychological Association Books.
861. Ward, T., Smith, S. M., & Fink, R. A. (1999). Creative cognition. In: R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*, 189-212. Cambridge: Cambridge University Press.
862. Watson, C. W. (2002). *Multiculturalism*. New Delhi: Viva Books Private Limited.
863. Wear, D., Zarconi, J., Garden, R., & Jones, T. (2012). Reflection in/and writing: Pedagogy and practice in medical education. *Academic Medicine*, 87(5), 603–609.
864. Weare, K., & Gray, G. (1995). *Promoting mental and emotional health in the european network of health promoting schools: training manual for teachers and others working with young people*. Hampshire, OMS.
865. Webb, N. M. (1991). Task-related verbal interaction and mathematics learning in small groups. *Journal for research in mathematics education* (Reston, VA), 22, 366– 389.
866. Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children-the foundation for early school readiness and success. *Infants and Young Children*, 17(2), 96-113.
867. Weger, H. Jr., Castle, B. G., Minei, M. E., & Robinson, C. M. (2014). The relative effectiveness of active listening in initial interactions. *International Journal of Listening*, 28, 13-31.
868. Wegerif, R., & Dawes, L. (2004). *Thinking and learning with ICT*. London and New York: Routledge Falmer.
869. Weiberg, R. W. (1999). Creativity and knowledge: A challenge to theories. In: R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*, 226-250. United Kingdom: Cambridge University Press.
870. Weinstein, S. (2010). A unified poet alliance: The personal and social outcomes of youth spoken word poetry programming. *International Journal of Education & the Arts*, 11(2).
871. Weisberg, R. W. (1999). Creativity and knowledge: A challenge to theories. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*, 226-250. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
872. Westberg, K. L. (1991). *The effects of instruction in the investing process of student's development of inventions*. Dissertation Absracts International, 51. (University Microfilms No. 9107625).
873. Wendell, B. (1908). *The Privileged Classes*. HathiTrust.
874. Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24.
875. Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
876. White, J., Moffitt, T. E., Earls, F., Robins, L. N., & Silva, P. A. (1990). How early can we tell? Preschool predictors of boys' conduct disorder and delinquency. *Criminology*, 28, 507–533.
877. White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91, 461-481.
878. Whitworth, A. (2014). *Radical Information Literacy: Reclaiming the Political Heart of the IL Movement*. London: Chandos.
879. Wilbers, S. (1980). *The Iowa Writers' Workshop*. HathiTrust.

880. Wiley, A. L., & Siperstein, G. N. (2015). SEL for students with high-incidence disabilities. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullota (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, 213-228. New York, NY: The Guilford Press.
881. Williams, D. R., & Wyatt, R. (2015). Racial bias in health care and health: Challenges and opportunities. *JAMA*, 314(6), 555–556.
882. Williams, F. E. (1980). *The Creative Assessment Packet*. Chesterfield, MO: Psychologists an Educators Inc.
883. Williams, L., & Upchurch, R. L. (2001). *In Support of Student Pair-Programming*, Proceedings of the ACM SIGCSE '01 Conference, 327-331. Charlotte, USA.
884. Williams, L., Kessler, R., Cunningham, W., & Jeffries, R. (2000). Strengthening the Case for Pair-Programming, *IEEE Software*, 17(4), 19-25.
885. Williamson, P. K. (2011). The creative problem - solving skills of arts and science students. The two cultures debate revisited. *Thinking Skills and Creativity*, 6, 31–43.
886. Wilson, A. (2005). *Creativity in Primary Education*. London: Learning Matters.
887. Wilson, J. J. (2008). *How to teach listening*. Essex: Pearson Education.
888. Wilson, R. C., Guilford, J., & Christensen, P. R. (1953). The measurement of individual differences in originality. *Psychological Bulletin*, 50, 362–370.
889. Wilson, S., & Ball, D. L. (1997). Helping teachers meet the standards: new challenges for teacher educators. *The Elementary School Journal*, 97(2), 121-138.
890. Winner, E. (1997). *The point of words: Children's understanding of metaphor and irony*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
891. Wispé, L. (1986). The distinction between sympathy and empathy: To call forth a concept, a word is needed. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(2), 314–321.
892. Witkin, B. R., & Altschuld, J. (1995). *Planning and Conducting Needs Assessments*. London, Sage Publications, 4, 7.
893. Wong, C., Day, J., Maxwell, S., & Meara, N. (1995). A multitrait-multimethod study of academic and social intelligence in college students. *Journal of Educational Psychology*, 87, 117–133.
894. Wood, C. (2006). The development of creative problem solving in chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, 7(2), 96-113.
895. Woods, P. (2001) Creative Literacy. In A. Craft, B. Jeffrey & M. Leibling (Eds), *Creativity in Education*. London: Continuum, 62-79.
896. Woolf, K., Potts, H. W., & McManus, I. C. (2011). Ethnicity and academic performance in UK trained doctors and medical students: Systematic review and meta-analysis. *British Medical Journal*, 342.
897. Wright, J. (2005). Writing therapy in brief workplace counseling: Collaborative writing as inquiry. *Counseling and Psychotherapy Research* 5(2), 111-119.
898. Yackel, E., Cobb, P., & Wood, T. (1991). Small-group interactions as a source of learning opportunities in second-grade mathematics. *Journal for research in mathematics education* (Reston, VA), 22, 390–408.
899. Yager, R. (2000). A Vision for What Science Education Should be like for the First 25 Years of a New Millennium. *School Science and Mathematics*, 100 (6), 327-341.
900. Young, A. (2003). Writing across and against the Curriculum. *College Composition and Communication*, 472.
901. Young, M. F. D. (1998). *The curriculum of the future: From the "New sociology of education" to a critical theory of learning*. London: Falmer Press.
902. Yuan, X. (2003). *The Effectiveness of Collaborative Learning in EFL Large Class Teaching*. M.A. dissertation, Northwestern Polytechnical University.
903. Zabelina, D. L., O'Leary, D., Pornpattananangkul, N., Nusslock, R., & Beeman, M. (2015). Creativity and sensory gating indexed by the P50: Selective versus leaky sensory gating in divergent thinkers and creative achievers. *Neuropsychologia*, 69, 77-84.
904. Zabic, S., & Kamenish, P. (2006). A Survey of Bosnian, Croatian, and Serbian Poetry in English Translation in the U.S. and Canada. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture* 8.
905. Zahraa, P., FaYusooffa, F., Mohd Safar & Hasimb, M. S. (2013). Effectiveness of Training Creativity on Preschool Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 102, 643 – 647.



906. Zehui, Z., Fong, P. S. W., Mei, H., & Liang, T. (2015). Effects of gender grouping on students' group performance, individual achievements and attitudes in computer-supported collaborative learning. *Computers in Human Behavior* 48, 587–596. Oxford.
907. Zenasni, F., Besancon, M., & Lubart, T. I. (2008). Creativity and tolerance of ambiguity: An empirical study. *Journal of Creative Behavior*, 42(1), 61-73.
908. Zeng, L. R., Proctor, W., & Salvendy, G. (2011). Can Traditional Divergent Thinking Tests Be Trusted in Measuring and Predicting Real-world Creativity? *Creativity Research Journal* 23 (1), 24–37.
909. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70.
910. Zimmerman, B. L., & Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94, 660-668.
911. Zimmerman, Z. D. (1979). The changing roles of the vila in Serbian traditional literature. *Journal of the Folklore Institute*, 16(3). Indiana University Press.
912. Zins, J., Weissbert, R., Wang, M., & Walberg, H. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York, NY: Teachers College Press.
913. Zulyadaini, D. (2017). Effects of Creative Problem-Solving Learning Model on Mathematical Problem-Solving Skills of Senior High School Students. *Journal of Research & Method in Education*, 7(3), 33-37.
914. Кљосев, А. (1993). Два начина за писане на литературна историја. *Култура*, 45(5), 5.
915. Мицковиќ, С. (1983). Литературата на малите народи. In his *Времето на песната*, 41-46. Скопје: Наша книга.
916. Поленакoвиќ, Х. (1971). *Литературите на малите народи* [= Седми Рацинови средби: Зборник ]. Титов Белес: Рацинови средби
917. Спасов, А. (1978). Пак за темата -- литературите на малите народи. *Разгледи* 20(8), 881-888.
918. тарова, Л. (1982). Литературите со мала јазична распространетост: Комперативи и согледби. *Разгледи*, 7-8, 576-584.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΦΟΡΕΩΝ, ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ

- American Library Association (ALA). (1989). *Presidential committee on information literacy: final report*. Διαθέσιμο στο: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm>
- Association of Writers and Writing Programs (AWP). (2012). Διαθέσιμο στο: <https://www.awpwriter.org/about/overview>
- CASEL Guide (2015). *Effective social and emotional learning programs: Middle and high school edition*. Διαθέσιμο στο: <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf>
- Casey Life Skills (2016). *Casey Life Skills Assesment*. Διαθέσιμο στο: [http://www.crporegon.org/cms/lib010/OR01928264/Centricity/Domain/45/Document Ansel %20Casey%20Life%20Skills% 20 Assessment%20Y3\\_ Version% 204](http://www.crporegon.org/cms/lib010/OR01928264/Centricity/Domain/45/Document%20Ansel%20Casey%20Life%20Skills%20Assessment%20Y3_Version%204).
- Center for Russian and East European Studies (2004). *Slovenia: A Curriculum Guide for Secondary School Teachers*. University Center for International Studies. University of Pittsburgh August.
- Classic Poetry Series (2012). *France Preseren, poems*. The World's Poetry Archive.
- Committee for Children. (2008). *Second Step Middle School Complete Review of Research*. Διαθέσιμο στο: <http://www.secondstep.org/>
- Committee for Vodnik's Monument (Odbor za Vodnikov spomenik). (1889). *Slovenec*.
- Conference on College Composition and Communication (2015). *Statement of Principles and Standards for the Postsecondary Teaching of Writing*. National Council of Teachers of English, CCCC. Διαθέσιμο στο: <http://www.ncte.org/cccc/resources/positions/postsecondarywriting>

10. Creativity, Culture and Education. (2009). *Culture and Creative Learning: A Literature Review*. London: Arts Council England, Creative Partnerships.
11. European Commission. (2012). *European Skills/Competences, qualifications and Occupations (ESCO)*. Διαθέσιμο στο: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1042&langId=en>
12. HMIE Report. (2006). *Emerging Good Practice in Promoting Creativity*. Διαθέσιμο στο: <http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/hmieegpipc.html>
13. Iowa University (1939). *Creative Writing in the University of Iowa: Announcements for the Summer Session June 12–August 4, 1939*, University of Iowa Publication 5 April, 1939, ns No. 1047, Iowa City: University of Iowa.
14. McMilan Life Skills. (2016). *Life Skills: Language is a Life Skill*.
15. National Education Association (2016). *An educator's guide to four C's. Preparing 21st century students for a Global Society*. Διαθέσιμο στο: <http://www.nea.org/assets/docs/A-Guide-to-Four-Cs.pdf>
16. OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Skills Studies, OECD Publishing.
17. OECD. (2002). *Frascati Manual: Proposed Standard Practice for Surveyson Research and Experimental Development*, 6th edition.
18. Partnerships for 21st Century Skills (2009). *P21 Framework Definitions explained: White paper*. Διαθέσιμο στο: [http://cesa7techcoords.pbworks.com/w/file/fetch/26878349/p21\\_framework\\_definitions\\_052909.pdf](http://cesa7techcoords.pbworks.com/w/file/fetch/26878349/p21_framework_definitions_052909.pdf)
19. PISA (2019). *PISA 2021 Creative Thinking Framework* (third draft). OECD.
20. PNC Financial Services (2007). *PNC Study of Early Education. Home and Classroom: Views of Parents and Teachers*. Διαθέσιμο στο: [https://www.pnc.com/webapp/unsec/requester?resource=/WCM/Resources/file/Eb2e184e2dbef9/PNC WhitePaper\\_ParentTeacherFindings.pdf](https://www.pnc.com/webapp/unsec/requester?resource=/WCM/Resources/file/Eb2e184e2dbef9/PNC%20WhitePaper_ParentTeacherFindings.pdf)
21. Royal College Definition and Guide (2012). *Defining Societal Health Needs*. College Royal.
22. School Education Gateway (2020). Διαθέσιμο στο: <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/index.htm>
23. The Critical Thinking Community (2006). Διαθέσιμο στο: <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>
24. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları (2006). *Lise Türk Dili ve Edebiyatı. Edebiyat III* (Λογοτεχνία III. Η Τουρκική Γλώσσα και Λογοτεχνία του Λυκείου), İstanbul.
25. Unesco (2011). *Digital Literacy education policy brief*. Διαθέσιμο στο: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002144/214485e.pdf>
26. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2006). *Understandings of Literacy*. In *Education for All Global Monitoring Report* (chapter 6). Διαθέσιμο στο: [http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6\\_eng.pdf](http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6_eng.pdf)
27. W.H.O. (1984). World Health Organization. *Health Promotion: A Discussion Document on the Concept and Principles*. Regional Office for Europe, Copenhagen.
28. W.H.O. (1986). World Health Organization. *Ottawa charter for health promotion*. Geneva.
29. W.H.O. (1993). World Health Organization. *International survey on health behavior school aged children (HBSC)*.
30. W.H.O. (1994). World Health Organization. *Life Skills Education for children and adolescents in schools*.
31. W.H.O. (1997). World Health Organization. *Program on Mental Health: Life Skill Education for Children and Adolescents in School*. Introduction and Guideline. Geneva.

32. W.H.O. (1999). World Health Organization. *International survey on health behavior school aged children* (HBSC).
33. W.H.O. / HBSC. (2018). *Health Behaviour in School-Aged Children*. Διαθέσιμο στο:<http://www.euro.who.int/en/media-centre/sections/press-releases/2020/who-report-on-health-behaviours-of-1115-year-olds-in-europe-reveals-more-adolescents-are-reporting-mental-health-concerns>
34. W.H.O. (2020). World Health Organization. *A European policy framework and strategy for the 21<sup>st</sup> century*. WHO Regional Office for Europe. UN City.



## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

## **1. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄ ΜΕΡΟΥΣ**

Το πρώτο μέρος του Παραρτήματος αποτελείται από το πακέτο παρέμβασης του προγράμματος «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης». Όπως ήδη προαναφέρθηκε, το ερευνητικό/παρεμβατικό πρόγραμμα αποτελείται από δύο τόμους, «Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού» και «Πρόγραμμα Εργαστηρίων», αλλά και από το εξής συνοδευτικό υλικό: αποσπάσματα λογοτεχνικών κειμένων, φύλλα συγγραφής, τα καπέλα του Ντε Μπόνο, αντίγραφα έργων ζωγραφικής-περιλαμβάνονται στα αποσπάσματα λογοτεχνικών κειμένων -εικονογράφηση λογοτεχνικού βιβλίου, ψηφιακό υλικό και ημερολόγιο καταγραφής.

Πανεπιστήμιο Μακεδονίας  
Τμήμα Βαλκανικών Σλαβικών & Ανατολικών Σπουδών

## Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού



“ Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες  
Κοινωνικής Μάθησης ”



Θεσσαλονίκη 2018

## Εικονογράφηση εξώφυλλου Πηνελόπη Καπετανούδη

Το «Εγχειρίδιο του Εκπαιδευτικού» του Προγράμματος Δεξιοτήτων Κοινωνικής Μάθησης για τις Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου **«Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης»**, δημιουργήθηκε κατά την εκπόνηση της διδακτορικής διατριβής της Σοφίας Τσάτσου-Νικολούλη με θέμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης», για το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Βαλκανικών, Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών, με την επίβλεψη της καθηγήτριας Σταυρούλας Μαυρογένη.

**Θεσσαλονίκη 2018**



## **ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**

<b>Εισαγωγή.....</b>	<b>1</b>
----------------------	----------

### **Α' ΜΕΡΟΣ: ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ**

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ.....</b>	<b>7</b>
---------------------	----------

<b>ΔΟΜΗ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ.....</b>	<b>10</b>
------------------------------	-----------

<b>ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΝΟΤΗΤΩΝ.....</b>	<b>13</b>
--------------------------------	-----------

<b>ΥΛΙΚΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ.....</b>	<b>14</b>
------------------------------------	-----------

<b>ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ.....</b>	<b>16</b>
-------------------------------------------------------	-----------

- Οργάνωση του εργαστηρίου.....**16**
- Προγραμματισμός.....**17**
- Προετοιμασία για το κάθε εργαστήρι.....**18**
- Δημιουργία κατάλληλου κλίματος.....**18**
- Ο εκπαιδευτικός ως πρότυπο.....**19**
- Σχηματισμός ομάδων.....**20**
- Ο εκπαιδευτικός εμπυχωτής, παρατηρητής, οργανωτής.....**21**

<b>ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ.....</b>	<b>23</b>
-----------------------------------	-----------

<b>ΓΕΝΙΚΕΥΣΗ ΚΑΙ ΜΕΤΑΦΟΡΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ.....</b>	<b>24</b>
-----------------------------------------------	-----------

### **Β' ΜΕΡΟΣ: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ**

<b>A. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ.....</b>	<b>27</b>
--------------------------------------------------------------	-----------

<b>Εργαλείο αξιολόγησης των αποτελεσμάτων του Προγράμματος.....</b>	<b>27</b>
---------------------------------------------------------------------	-----------

<b>ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ.....</b>	<b>28</b>
-------------------------------------------------	-----------

<b>B. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ.....</b>	<b>30</b>
------------------------------------------------------------	-----------

ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ.....	30
Έντυπο υλοποίησης και αξιολόγησης εργαστηρίου.....	32
Ερωτηματολόγιο ικανοποίησης εκπαιδευτικού.....	34
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>36</b>
Λογοτεχνικά έργα.....	36
Πίνακες ζωγραφικής.....	39
Βιβλιογραφία ελληνόγλωσση .....	41
Βιβλιογραφία ξενόγλωσση .....	44

## Εισαγωγή

Η κατάκτηση της γνώσης είναι μια ενεργητική διαδικασία που οικοδομείται μέσα από ευκαιρίες δημιουργίας, επικοινωνίας, έρευνας και παιχνιδιού. Τα άτομα δομούν και αφομοιώνουν τη γνώση ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους, δηλαδή μέσα από τη δική τους δραστηριότητα (Ουαντσογυέρθ, 2001).

Η ακρόαση, η προσαρμογή σε οδηγίες, η συμμετοχή σε ομάδες, η εργασία και η οργάνωση του υλικού της (McClelland et al., 2000), η αυτορρύθμιση (Bronson, 2000. Shonkoff & Phillips, 2000), η προσοχή και η ανεξαρτησία θέτουν τη βάση για μεταγενέστερη κοινωνική συμπεριφορά και ακαδημαϊκή επίδοση. Σε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας βρέθηκε ότι από τις έντεκα σημαντικότερες κατηγορίες που επηρεάζουν τη μάθηση, οι οχτώ σχετίζονταν με κοινωνικούς, αλλά και συναισθηματικούς παράγοντες, όπως ο τρόπος διαχείρισης της τάξης, η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή, οι συνομήλικοι, το σχολικό κλίμα και το κλίμα της τάξης (Wang, Haertel & Walberg, 1997).

Έχοντας ως βάση τα παραπάνω και δεδομένου ότι ορισμένες μελέτες (π.χ., Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura & Zimbardo, 2000. Wang et al., 1997) έχουν τεκμηριώσει τις συνδέσεις μεταξύ κοινωνικο-συναισθηματικών μεταβλητών και ακαδημαϊκών επιδόσεων, αξίζει να τονιστεί ότι εκπαιδευτικές, διαπροσωπικές και περιβαλλοντικές υποστηρίξεις οδηγούν σε καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Ειδικότερα, η αυτογνωσία (Aronson, 2002), η θέσπιση υψηλών ακαδημαϊκών στόχων από πλευράς των εκπαιδευόμενων, η αυτοπειθαρχία (Duckworth & Seligman, 2005. Elliot & Dweck, 2005), οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και η λήψη υπεύθυνων αποφάσεων (Zins & Elias, 2006) συνδέονται με βελτιωμένες ακαδημαϊκές συμπεριφορές κι επιδόσεις. Σε όλα τα παραπάνω αξίζει να προστεθεί η απεικόνιση των δεξιοτήτων που πρέπει να αναπτύξουν οι εκπαιδευόμενοι στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, προκειμένου να είναι σε θέση ν' ανταποκριθούν με επιτυχία σε συλλογικές δράσεις και στην παγκοσμιοποιημένη αγορά εργασίας, με βάση το μοντέλο της Binkley και των συνεργατών της (2012). Σύμφωνα με αυτό, ισχυρές δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα αποτελούν οι εξής: α) Καινοτομία και Δημιουργικότητα, β) Κριτική σκέψη-Επίλυση προβλημάτων-Λήψη αποφάσεων, γ) Μεταγνώση, δ) Επικοινωνία, ε) Συνεργασία, ζ) Πληροφορικός γραμματισμός, η) Τεχνολογικός γραμματισμός, θ) Πολιτότητα, ι) Καριέρα και Ζωή και κ) Προσωπική και Κοινωνική Υπευθυνότητα.

Σε όλα τα παραπάνω, αξίζει να προσθέσουμε ότι ζητούμενο στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας του μαθητή, ώστε με φαντασία, αυτοέκφραση, αυτενέργεια και πειραματισμό να ανακαλύψει τον κόσμο. Για την Amabile (1996), ανάπτυξη της δημιουργικότητας θεωρείται η δυνατότητα του ατόμου να βελτιώνει συνειδητά τις ικανότητές του για την παραγωγή καινοτόμων ιδεών. Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί η σημασία της δημιουργικής γραφής ως μία κατεξοχήν δημιουργική διαδικασία. Οι επιμέρους παράγοντες της-το γλωσσικό ερέθισμα, ο δημιουργικός συγγραφέας, τα στάδια της δημιουργικής διαδικασίας, καθώς και το δημιουργικό προϊόν-δίνουν έμφαση όχι μόνο στην αναζήτηση των ιδιοτήτων που χαρακτηρίζουν ένα άτομο ως δημιουργικό, αλλά και των συνθηκών μέσω των οποίων η δημιουργικότητά του απελευθερώνεται. Ο γράφων λειτουργεί ταυτόχρονα σε δύο αλληλοσυμπληρούμενα πεδία: την πράξη του να γράφεις δημιουργικά και την πράξη να σκεφτείς κριτικά την πράξη της γραφής και τα αποτελέσματά της (Κωτόπουλος, 2014).

Ειδικότερα, η βαθμιαία εξοικείωση των μαθητών με συγγραφικές πρακτικές αναπτύσσει τη δημιουργικότητά τους, καθώς τους βοηθούν να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στη διαδικασία της γραφής και της καλλιτεχνικής έκφρασης, ως τρόπο με τον οποίο τα άτομα δεν «περιγράφουν» απλώς το περιβάλλον τους, αλλά παρεμβαίνουν δυναμικά σε αυτό και το ανα-δημιουργούν (Σουλιώτης, 2012). Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί ότι η δημιουργική γραφή δεν επικεντρώνεται στη δημιουργία αποκλειστικά και μόνο λογοτεχνικών κειμένων, αλλά περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα κειμένων. Αυτό που προέχει είναι η ελεύθερη έκφραση της προσωπικότητας του ατόμου, σαν μια «λεκτική διατύπωση της ατομικής δημιουργικότητας» ή σαν μια γραπτή έκφραση κατά την οποία τα άτομα τοποθετούν στο χαρτί τις ιδέες, τα συναισθήματά τους και τις εντυπώσεις τους με δικά τους λόγια. Πρόκειται για μία γραφή που είναι πρωτότυπη, σε αντίθεση με τη μιμητική γραφή (Dawson, 2005).

Στα παραπάνω αξίζει να προστεθεί ότι η δημιουργική γραφή ενδιαφέρεται και για τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου. Σύμφωνα με τον Γρόσδο (2014), ο μαθητής παρακινείται να προβληματιστεί με τη γέννηση ιδεών, τη δημιουργία και την οργάνωση του κατάλληλου σχεδίου για το κείμενο, τον ανασχεδιασμό των ιδεών του, την ποιότητα του γραπτού λόγου, τη γραπτή επικοινωνία, την αυτοεικόνα, το αυτοσυναίσθημα, τον αναγνώστη και τη στάση του απέναντι στο κείμενο, οπότε και του αποδίδεται ο ρόλος του δημιουργού. Επιπρόσθετα, εμπιστεύεται κυρίως τη φαντασία του και όχι γραμμικές μεθόδους κι έτοιμες λύσεις. Η σκέψη του δε στρέφεται προς μία κατεύθυνση, αλλάζει

συνεχώς πορεία, δε γνωρίζει τα συμπεράσματα στα οποία θα καταλήξει (Timbal-Duclaux, 1996). Η γραφή αποτελεί για τον ίδιο ένα απολαυστικό ταξίδι έκπληξης κι ενθουσιασμού, χωρίς να καταλήγει στο «σωστό» αποτέλεσμα, στη «σωστή» λύση. Η δημιουργική γραφή λειτουργεί ως «δόλωμα» για τους μαθητές και τη διδασκαλία κι έτσι το κλίμα της τάξης αλλάζει και οι ίδιοι εργάζονται με περισσότερο κέφι.

Είναι ακόμη ιδιαίτερα σημαντικό να επισημανθεί ότι στη διδακτική της δημιουργικής γραφής βασική θέση καταλαμβάνει η έννοια της αλληλεπίδρασης. Οι περισσότερες δραστηριότητες έχουν έντονο ομαδικό χαρακτήρα, γιατί στηρίζονται στο στοιχείο της ανταλλαγής πληροφοριών και κειμένων (Τσιλιμένη & Παπαρούση, 2010). Η συγγραφή δε θεωρείται πλέον μοναχική διαδικασία, καθώς το εργαστήρι δημιουργικής γραφής λειτουργεί ως εργαστήρι ανατροφοδότησης. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευόμενοι βοηθούν συλλογικά ο ένας τον άλλον να αναδιαμορφώσουν τα κείμενά τους (Morley, 2007). Επιπλέον, ο Green (1980) ανέφερε ότι η γραφή είναι μια μορφή θεραπείας. Μάλιστα, ο Philipp (1999) σε έρευνα που αφορούσε τις ευεργετικές επιδράσεις της συγγραφής ποιημάτων στην υγεία, κατέγραψε ότι από τους 200 συμμετέχοντες, το 56% υποστήριξε ότι, γράφοντας ποιήματα, μειώθηκε το άγχος του και προωθήθηκε στο να βρει μια συναισθηματική διέξοδο. Η Field (1996) πάλι, θεωρεί ότι με το δημιουργικό γράψιμο οι άνθρωποι μπορούν να ξεπεράσουν τον πόνο ενός συγκεκριμένου γεγονότος, μετασχηματίζοντάς το σε κάτι όμορφο.

Ακόμη, ο ενισχυτικός ρόλος των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής έγκειται στο γεγονός ότι οι δραστηριότητες είναι διαβαθμισμένες με τέτοιο τρόπο, ώστε να παρέχουν φθίνουσα καθοδήγηση. Με άλλα λόγια, οι απόψεις και κυρίως οι δεξιότητες των μαθητών επηρεάζουν τις αποφάσεις του εμπυχωτή στα ζητήματα, κυρίως, της παρεμβατικότητας του, αλλά και στην επιλογή της στρατηγικής, στη μορφή δηλαδή της διδασκαλίας. Έτσι, ο εμπυχωτής, ξεκινώντας από τις ίδιες τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων (αυτοεκτίμηση, παλιότερες εμπειρίες, συγγραφικές γνώσεις και δεξιότητες) αποφασίζει για τον βαθμό της παρέμβασής του. Σταδιακά, καθώς οι δεξιότητες, αλλά και οι απόψεις τους ενισχύονται κι εξελίσσονται, απομακρύνεται από το προσκήνιο (Γρόσδος, 2014). Σύμφωνα μάλιστα με τον Moxley (1989), οι εκπαιδευτικοί μπορούν με αυτόν τον τρόπο να προπαρασκευάσουν όλους τους μαθητές ώστε να χρησιμοποιούν τα δικά τους δημιουργικά αποθέματα, με την εγκαθίδρυση ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος που επιτρέπει τον πειραματισμό και την ανακάλυψη.

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι η διαδικασία ενεργού οικοδόμησης της γνώσης προωθείται κυρίως από συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης, όπου όλοι ενθαρρύνονται να ενημερώνονται, να συζητούν, να διερευνούν και να αξιολογούν μαζί με τους συνομηλίκους τους. Σύμφωνα με τον Lowy και τους συνεργάτες του (2004), η συνεργατική γραφή ορίζεται ως μία διαδικασία που περιλαμβάνει μια ομάδα επικεντρωμένη σε έναν κοινό στόχο, που διαπραγματεύεται, συντονίζει κι επικοινωνεί κατά τη δημιουργία ενός κοινού εγγράφου. Η συνεργατική μαθητεία της δημιουργικής γραφής φέρνει σε επαφή την ομάδα με τη μονάδα σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Άνθρωποι, συναισθήματα, ιδέες και φιλοδοξίες (Harper, 2010) αλληλεπιδρούν κι ενδυναμώνουν τον διάλογο. Ο πλουραλισμός των απόψεων και η ανατροφοδότηση ενθαρρύνονται σ' ένα κλίμα εμπιστοσύνης, ιδεολογικής ελευθερίας και αποδοχής. Φυσικά η ατομική δραστηριότητα δεν αίρεται ούτε μειώνεται η αξία της. Όμως, δημοσιοποιείται, συζητιέται, της προσφέρονται ευκαιρίες αναθεώρησης ή βελτίωσης και το κυριότερο αποσπάται από τη λογική της μοναχικής και βασανιστικής εργασίας (Βακάλη και συν., 2013). Το συναρπαστικότερο, όμως, είναι η ίδια η διαδικασία, καθώς όλοι οι εμπλεκόμενοι νιώθουν ασφάλεια να πειραματιστούν δημιουργικά στον χώρο του εργαστηρίου (Brophy, 2008).

Επιπρόσθετα, ο υπολογιστής αποτελεί εργαλείο για τη στήριξη και την ανάπτυξη δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής. Με τη χρήση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών λογισμικών, ιστοσελίδων και εφαρμογών σε συστήματα νέας τεχνολογίας, δίνονται αφορμές να παραχθούν ποικίλα κείμενα. Μ' αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές αναπτύσσουν ποικιλία στην εκφραστικότητά τους και αφορμές για έμπνευση και δημιουργικότητα, μέσα από εργαλεία τεχνολογικά και διαδικτυακά. Η ανάπτυξη αφηγηματικών και ποιητικών δομών με τη βοήθεια προσαρμοσμένου υλικού, δίνει άλλη διάσταση σε όλες τις δραστηριότητες. Ακόμη, παρέχεται η δυνατότητα προσέγγισης σε περισσότερο υλικό μέσα από το διαδίκτυο, τις προσβάσεις και την επικοινωνία που εξασφαλίζει, ενώ προσφέρονται πολλαπλοί τρόποι και ελκυστικές τεχνικές για την παραγωγή και τον εμπλουτισμό των κειμένων (Βακάλη, Ζωγράφου-Τσαντάκη & Κωτόπουλος, 2013).

Ως συνέχεια των παραπάνω πρέπει να τονιστεί ότι η ανάγνωση και η δημιουργία πολυτροπικών κειμένων, καθώς συμπεριλαμβάνουν το οπτικό, το ακουστικό και το κιναισθητικό στοιχείο, βοηθούν όχι μόνο στην ανάπτυξη του γλωσσικού αλφαριθμητισμού των μαθητών, αλλά, μια που μπορούν να χρησιμοποιηθούν πολλές φορές, πετυχαίνουν την επανάληψη ή και την ενδυνάμωση της προϋπάρχουσας γνώσης. Ακόμη,

οι μαθητές μπορούν να σώσουν, να εκτυπώσουν και να παρουσιάσουν τα κείμενά τους, γεγονός που ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους. Επίσης, η δημιουργία κειμένων μέσω του υπολογιστή αποτελεί για τους μαθητές ένα κίνητρο μάθησης, ιδιαίτερα όταν απογοητεύονται ή αισθάνονται ότι απειλούνται από την άμεση διδασκαλία. Παράλληλα, η ιδιωτική φύση της διάδρασής τους με τον υπολογιστή κατά τη διάρκεια παραγωγής ενός κειμένου, υποβοηθάει στη δημιουργία ενός φιλικού περιβάλλοντος, στο οποίο μπορούν να εκφραστούν αυθόρμητα, χωρίς τον φόβο της γελιοποίησης και του λάθους (Σαράντη, 2004). Τέλος, η εφαρμογή ασκήσεων δημιουργικής γραφής μέσω του υπολογιστή ευνοεί όχι μόνο την έκφραση των μαθητών, αλλά και ανοίγει διόδους συνεργασίας και επικοινωνίας με τους συμμαθητές τους. Με άλλα λόγια μαθαίνουν να κάθονται όλοι μαζί, να συζητούν, να συνεργάζονται, να συνδημιουργούν διάφορα κειμενικά είδη και να ασχολούνται με διαφορετικά είδη λόγου.

Το πακέτο «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» περιλαμβάνει μια σειρά από λογοτεχνικά κείμενα και έργα Τέχνης χωρών της βαλκανικής χερσονήσου και της νοτιοανατολικής Ευρώπης με πρωταρχικό στόχο τη μύηση των μαθητών στα μυστικά της γραφής και όχι μόνο σε μια τυπική ερμηνεία και κατανόησή τους. Άλλωστε, η λογοτεχνία -και ιδιαίτερα η λαϊκή λογοτεχνία- των Βαλκανίων και της νοτιοανατολικής Ευρώπης είναι αντικείμενο άξιο της προσοχής και της μελέτης των ερευνητών στην Ελλάδα και στις άλλες χώρες της Βαλκανικής, καθώς αποτελεί πολύτιμο δείκτη κοινωνικών, πολιτισμικών, πνευματικών δομών και εξελίξεων (Roth, 1995). Η προφορική έκφραση και η ανεξάρτητη σκέψη αποτελούν μέρος αυτής της διαδικασίας.

# **Α΄ ΜΕΡΟΣ**

## **Το πρόγραμμα**



## Το πρόγραμμα

<b>Ταυτότητα</b>	<p>Πρόκειται για πρωτότυπο υλικό ολοκληρωμένου προγράμματος ενίσχυσης Δεξιοτήτων Κοινωνικής Μάθησης μέσω του παρεμβατικού ρόλου της Δημιουργικής Γραφής, κατάλληλου για τις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Διαμορφώθηκε για την εκπαιδευτική πραγματικότητα του δημοτικού σχολείου και τις ανάγκες του Αναλυτικού Προγράμματος. Υποστηρίζεται από το Τμήμα Βαλκανικών, Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.</p>
<b>Στόχος</b>	<p>Αφενός, να ενισχύσει εκείνες τις δεξιότητες με τις οποίες οι μαθητές θα μπορούν να συνεργάζονται, να κρίνουν, να επικοινωνούν, να διαπραγματεύονται, να επηρεάζουν, να αναλαμβάνουν τη λύση προβλημάτων και να παίρνουν πρωτοβουλίες, προκειμένου να δημιουργούν, να διαχειρίζονται και να αξιολογούν τη γνώση με αποτελεσματικό τρόπο. Αφετέρου, να αναδείξει την ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης μέσα από την προσέγγιση της δημιουργικής γραφής, τις διδακτικές της τεχνικές, τις παρεμβάσεις και τις δημιουργικές της προεκτάσεις.</p>
<b>Περιεχόμενο</b>	<p>Ενεργητική ακρόαση Προσαρμογή σε οδηγίες Αυτοεκτίμηση Αυτορρύθμιση Συγκλίνουσα και Αποκλίνουσα σκέψη - Επίλυση προβλημάτων Προσοχή Καινοτομία-Δημιουργικότητα Συμμετοχή σε ομάδες-Συνεργασία Μεταγνώση Προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα</p>

	Ενσυναίσθηση-Ανθρώπινα δικαιώματα Τεχνολογικός γραμματισμός
<b>Μέθοδοι/Τεχνικές</b>	Η ενίσχυση των δεξιοτήτων επιτυγχάνεται μέσω της ενασχόλησης των μαθητών με λογοτεχνικά κείμενα και έργα Τέχνης χωρών της νοτιο-ανατολικής Ευρώπης και κυρίως μέσω της μύησής τους στα μυστικά της γραφής. Οι τεχνικές δημιουργικής γραφής διακρίνονται σε καθοδηγούμενες και σε τεχνικές χαλαρής καθοδήγησης. Ειδικότερα, οι πρώτες περιλαμβάνουν την τεχνική των εικόνων, των ερωτήσεων και των γραπτών οδηγιών, των γραφικών αναπαραστάσεων, των πινάκων, της δημιουργικής απομίμησης, της αφετηρίας των λέξεων και την τεχνική «κείμενα-αφετηρίες». Από την άλλη, ως χαλαρής καθοδήγησης, θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν οι στρατηγικές της ιδεοθύελλας, της συζήτησης, της ομαδικής δημιουργικής σύνθεσης, της τροποποίησης και ανατροπής μοτίβων, της μελέτης και διεξοδικής ανάλυσης των αφηγηματικών στοιχείων και της μελέτης πηγών.
<b>Διαδικασία εφαρμογής δραστηριοτήτων</b>	Η διαδικασία εφαρμογής δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, περιλαμβάνει τρία διαδοχικά βήματα: α) Ο μαθητής ανακαλύπτει, δημιουργεί γνώσεις και τεχνικές διαμέσου της κριτικής ανάγνωσης και του σχολιασμού λογοτεχνικών κειμένων. β) Ο μαθητής αποτυπώνει/εφαρμόζει την παραπάνω αποκτηθείσα γνώση σε γραπτό κείμενο, μετασχηματίζοντάς τη σε νέα γνώση με την επίδραση ενός ερεθίσματος που του προσφέρει ο δάσκαλος/εμπυχωτής και με βάση τις ίδιες τις εμπειρίες του. γ) Ο μαθητής λαμβάνει ανατροφοδότηση με την ανακοίνωση / δημοσιοποίηση του γραπτού κειμένου. Το παραγόμενο κείμενο γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας, στην οποία ο μαθητής/συγγραφέας καταθέτει και ο ίδιος -μαζί με όλα τα μέλη της ομάδας- τις απόψεις του και ανακοινώνει τις διαδικασίες παραγωγής του κειμένου.

<p><b>Οφέλη για τους μαθητές</b></p>	<p>Ενίσχυση της ενεργητικής ακρόασης  Μάθηση μέσω οδηγιών  Ενίσχυση της αυτοεικόνας  Διευκόλυνση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης  Αποτελεσματικότερη επίλυση προβλημάτων  Ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας  Μάθηση μέσω στρατηγικών  Ενδυνάμωση της προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας  Ανάπτυξη της συγκλίνουσας και αποκλίνουσας σκέψης  Καλλιέργεια της ενσυναίσθησης  Ενίσχυση συγγραφικών δεξιοτήτων  Βελτίωση της στάσης τους απέναντι στη γραφή  Μάθηση με παιγνιώδη τρόπο  Ενίσχυση ψηφιακού γραμματισμού  Επαφή με Λογοτεχνία Βαλκανικών χωρών  Επαφή με έργα Τέχνης χωρών της νοτιο-ανατολικής Ευρώπης</p>
<p><b>Οφέλη για τον εκπαιδευτικό</b></p>	<p>Ενίσχυση των δεξιοτήτων που συνδέονται με βελτιωμένες ακαδημαϊκές συμπεριφορές κι επιδόσεις των μαθητών του  Ανάπτυξη θετικού κλίματος στην τάξη  Ενδυνάμωση των στόχων του αναλυτικού προγράμματος αναφορικά με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και την παραγωγή γραπτού λόγου  Ουσιαστική επικοινωνία και διάλογος με τους μαθητές  Ενίσχυση κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων του ίδιου του εκπαιδευτικού  Διδασκαλία χωρίς αυστηρά αξιολογικά/βαθμολογικά πλαίσια</p>

## **ΔΟΜΗ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ**

### **Α΄ Ενότητα: Ενεργητική ακρόαση**

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 1<sup>ο</sup>: Δίνω ένα τέλος στην ιστορία

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 2<sup>ο</sup>: Βρίσκω τη ρίμα που λείπει

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 3<sup>ο</sup>: Φτιάχνουμε ομαδικά μια ιστορία

### **Β΄ Ενότητα: Προσαρμογή σε οδηγίες**

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 4<sup>ο</sup>: Φτιάχνω έναν ήρωα μέσα από εικόνα

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 5<sup>ο</sup>: Φτιάχνω μια ιστορία μέσα από εικόνα

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 6<sup>ο</sup>: Φτιάχνω ιστορίες με την Τεχνική Τροποποίησης  
Μοτίβων

### **Γ΄ Ενότητα: Αυτοεκτίμηση**

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 7<sup>ο</sup>: Ανιχνεύω τα βασικά στοιχεία μιας αυτοβιογραφίας

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 8<sup>ο</sup>: Φτιάχνω την αυτοβιογραφία μου

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 9<sup>ο</sup>: Κινέζικο πορτρέτο (ελευθερόστιχο ποίημα)

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 10<sup>ο</sup>: Φτιάχνω μια ιστορία με δύο ήρωες και με παράλληλη  
χρήση της οπτικής τους γωνίας

### **Δ΄ Ενότητα: Αυτορρύθμιση**

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 11<sup>ο</sup>: Εξοικειώνομαι με τους κανόνες και τη λειτουργία του  
διαλόγου

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 12<sup>ο</sup>: Υποδύομαι τον ρόλο μου

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 13<sup>ο</sup>: Εμπλουτίζω μια ιστορία με απρόβλεπτους διαλόγους

### **Ε΄ Ενότητα: Συγκλίνουσα και αποκλίνουσα σκέψη- Επίλυση προβλημάτων**

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 14<sup>ο</sup>: Επεξεργάζομαι τα δεδομένα ενός προβλήματος με  
λογικούς κανόνες και βρίσκω κοινές, συνήθεις λύσεις του

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 15<sup>ο</sup>: Εξερευνώ ιδέες και βρίσκω πολλές λύσεις

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 16<sup>ο</sup>: Αλλάζω το σκηνικό της ιστορίας

### **ΣΤ' Ενότητα: Προσοχή**

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 17<sup>ο</sup>: Γράφω έναν μονόλογο υπό διάφορες οπτικές (βασισμένο στα Σκεπτόμενα καπέλα του De Bono)

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 18<sup>ο</sup>: Γράφω ένα νανούρισμα με την Τεχνική της Αναδίπλωσης

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 19<sup>ο</sup>: Γράφω μια ιστορία με την Τεχνική της Ιδεοθύελλας

### **Ζ' Ενότητα: Καινοτομία-Δημιουργικότητα**

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 20<sup>ο</sup>: Ξαναγράφω μια ιστορία με τη λίστα ερωτήσεων του Alex Osborn (Ερωτήσεις Scamper)

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 21<sup>ο</sup>: Γράφω ένα ποίημα με την Τεχνική της Δημιουργικής Απομίμησης

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 22<sup>ο</sup>: Φτιάχνω μια ιστορία με τις εικόνες ενός λογοτεχνικού βιβλίου

### **Η' Ενότητα: Συμμετοχή σε ομάδες-Συνεργασία**

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 23<sup>ο</sup>: Φτιάχνω μια ιστορία αποκρυπτογραφώντας έναν πίνακα ζωγραφικής

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 24<sup>ο</sup>: Γράφω μια ιστορία από σκόρπια κομμάτια κειμένων (pats work)

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 25<sup>ο</sup>: Φτιάχνω σχηματοποιήματα (Καλλιγράμματα)

### **Θ' Ενότητα: Μεταγνώση**

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 26<sup>ο</sup>: Δίνω ένα τέλος σε μια ιστορία με την Τεχνική της Προσομοίωσης

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 27<sup>ο</sup>: Γράφω επιχειρηματολογικά κείμενα με την Τεχνική του Ψαροκόκαλου

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 28<sup>ο</sup>: Γράφω ένα ποίημα με ερέθισμα έναν πίνακα ζωγραφικής χρησιμοποιώντας το Σχεδιάγραμμα των Αισθήσεων

### **Ι' Ενότητα: Προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα**

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 29<sup>ο</sup>: Γράφω «σοφά λόγια» με την Τεχνική της Ακροστιχίδας

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 30<sup>ο</sup>: Δίνω λύση σε μία προβληματική κατάσταση βάση των δικών μου αξιών

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 31<sup>ο</sup>: Γράφω κείμενα με την Τεχνική της Διαλογικής Αντιπαράθεσης

### **Κ' Ενότητα: Ενσυναίσθηση-Ανθρώπινα Δικαιώματα**

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 32<sup>ο</sup>: «Υποχρεώνω» τον ήρωα να ζήσει γεγονότα καταπάτησης των δικαιωμάτων του

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 33<sup>ο</sup>: Γράφω μια ιστορία με την Τεχνική της Διακειμενικότητας

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 34<sup>ο</sup>: Αποθησαυρίζω λέξεις και με τον Τροχό της Ειρήνης γράφω ποιήματα

### **Λ' Ενότητα: Τεχνολογικός Γραμματισμός**

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 35<sup>ο</sup>: Γράφω ποιήματα με τη χρήση του Αντίστροφου Λεξικού

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 36<sup>ο</sup>: Επεμβαίνω δημιουργικά στην τυπογραφική εικόνα ενός ποιήματος

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 37<sup>ο</sup>: Φτιάχνω κόμικ με πίνακες ζωγραφικής

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 38<sup>ο</sup>: Γράφω σουρεαλιστικά ποιήματα

## ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΝΟΤΗΤΩΝ

Η καθεμία από τις δώδεκα ενότητες του Προγράμματος περιλαμβάνει:

- Τις έννοιες/δεξιότητες που θα μελετηθούν
- Τους στόχους που επιδιώκεται να επιτευχθούν
- Τα υλικά που είναι απαραίτητα για την υλοποίηση κάποιων εργαστηρίων
- Οδηγίες προς τον/την εκπαιδευτικό
- Τις δραστηριότητες κάθε εργαστηρίου που πρέπει να πραγματοποιηθούν για την ενίσχυση των δεξιοτήτων
- Αποσπάσματα από λογοτεχνικά βιβλία και ποιήματα που προσφέρονται για δραστηριότητες ενίσχυσης των παραπάνω δεξιοτήτων
- Αντίγραφα πινάκων ζωγραφικής που εξυπηρετούν τον παραπάνω σκοπό
- Φύλλα συγγραφής κειμένων για τους μαθητές

## ΥΛΙΚΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Το Πρόγραμμα ενίσχυσης Δεξιοτήτων Κοινωνικής Μάθησης μέσω του παρεμβατικού ρόλου της Δημιουργικής Γραφής έχει τη μορφή ενός πακέτου για τους εξής λόγους:

A) Κρίνεται ότι θα έχει καλύτερα αποτελέσματα αν χρησιμοποιηθούν οι δραστηριότητες, τα λογοτεχνικά αποσπάσματα, τα ποιήματα και τα αντίγραφα των έργων ζωγραφικής ακριβώς όπως έχουν σχεδιαστεί.

B) Για να εξυπηρετηθούν αποτελεσματικά οι στόχοι της έρευνας, είναι απαραίτητο το Πρόγραμμα να εφαρμοστεί με παρόμοιο τρόπο σε όλα τα Δημοτικά.

Κάθε πακέτο περιλαμβάνει:

**Το εγχειρίδιο του εκπαιδευτικού.** Πρόκειται για έναν οδηγό που περιλαμβάνει τις δραστηριότητες κι εξηγεί τη λογική και τον τρόπο υλοποίησης του Προγράμματος. Σε αυτό θα βρείτε τις οδηγίες για τη σωστή οργάνωση του κάθε εργαστηρίου από τον/την εκπαιδευτικό.

**Το πρόγραμμα των εργαστηρίων.** Πρόκειται για αναλυτικό Οδηγό των 38 εργαστηρίων του Προγράμματος με σαφείς στόχους και οδηγίες για τη σωστή οργάνωση κάθε εργαστηρίου από τον/την εκπαιδευτικό. Ακόμη περιλαμβάνει τα εξής:

**A) Παράρτημα: ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ/ ΑΝΤΙΓΡΑΦΑ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ.** Πρόκειται για λογοτεχνικά αποσπάσματα, ποιήματα, αντίγραφα έργων Τέχνης καθώς και οδηγίες/τεχνικές που απαιτούνται για την υλοποίηση κάποιων ασκήσεων Δημιουργικής Γραφής. Όλα τα παραπάνω είναι αριθμημένα και συνοδεύουν την κάθε δραστηριότητα.

**B) Φύλλα συγγραφής κειμένων.** Πρόκειται για εικονογραφημένα, αριθμημένα φύλλα εργασίας που συνοδεύουν τις δραστηριότητες **Τα έξι καπέλα του De Bono.** Έξι χρωματιστά καπέλα που προσφέρονται ως ερέθισμα για την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας. Αποτελούν το υλικό ενός συγκεκριμένου εργαστηρίου.

**Αντίγραφα έργων ζωγραφικής.** Πρόκειται για πέντε πλαστικοποιημένα αντίγραφα πινάκων σε διαστάσεις A4 που περιλαμβάνονται στο πακέτο του Προγράμματος μέσα σε έναν φάκελο.



**Εικονογράφηση λογοτεχνικού βιβλίου.** Πρόκειται για δέκα πλαστικοποιημένες εικόνες σε διαστάσεις A4 που αποτελούν την εικονογράφηση του λογοτεχνικού βιβλίου «Ο Πέτρος και ο λύκος» του Σεργκί Προκόφιεφ.

**Ψηφιακό υλικό:** Πρόκειται για ένα cd κι ένα στικάκι τα οποία περιλαμβάνουν: α) Αποσπάσματα λογοτεχνικών κειμένων/Αντίγραφα έργων τέχνης, β) Φύλλα συγγραφής κειμένων, γ) Έντυπο υλοποίησης/αξιολόγησης εργαστηρίου, ε) Ερωτηματολόγιο ικανοποίησης εκπαιδευτικού και ζ) Ερωτηματολόγιο του Προυστ.

**Ημερολόγιο Καταγραφής:** Πρόκειται για ένα σημειωματάριο το οποίο περιλαμβάνει 25 φύλλα καταγραφής συμπεριφοράς κάθε μαθητή.

# ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

## 1. Οργάνωση του εργαστηρίου

Το εργαστήρι Δημιουργικής Γραφής έχει ως κεντρικό στόχο να καλλιεργήσει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών, να καταστήσει ευχάριστη την πράξη της γραφής, να τονώσει την επικοινωνία στην ομάδα, αλλά κυρίως να επιτρέψει σε όλα τα παιδιά να αποκτήσουν αυτογνωσία και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους.

Από άποψη οργάνωσης και στόχων το εργαστήρι Δημιουργικής Γραφής θα πρέπει να διέπεται από τα εξής χαρακτηριστικά:

### A) Προετοιμασία (2 λεπτά)

Προετοιμάστε τα παιδιά για αυτοσυγκέντρωση και χαλάρωση. Μπορείτε να τα ενθαρρύνετε να καθίσουν άνετα, να κλείσουν τα μάτια τους και να εστιάσουν την προσοχή τους σε θορύβους που έρχονται έξω από την αίθουσα. Στη συνέχεια, σε θορύβους που έρχονται μέσα από την τάξη και μετά σε αυτούς που προέρχονται από μέσα τους, όπως για παράδειγμα στην αναπνοή τους. Τους παροτρύνετε να μείνουν για λίγο ακίνητα, μετά ν' ανοίξουν τα μάτια τους και είναι έτοιμα.

### B) Διεξαγωγή του εργαστηρίου

\* Εξηγήστε αναλυτικά τους όρους κάθε δραστηριότητας και δώστε αρκετά παραδείγματα. Έχετε υπόψη ότι όλες οι ασκήσεις έχουν έναν τόνο παιγνιώδους λογικής.

\* Τηρήστε έναν συγκεκριμένο χρόνο γραφής, τον οποίο πρέπει πάντα να δηλώνετε με την εξής φράση: «Έχετε χ λεπτά να ολοκληρώσετε την άσκησή σας». Εάν κάποιος μαθητής δε θέλει να γράψει, δεν τον εξαναγκάζουμε, απλώς τον ενθαρρύνουμε. Ως συντονιστής του προγράμματος, μπορείτε να γράφετε κι εσείς, εφόσον το θέλετε. Εάν υπάρχουν μαθητές με γλωσσικά προβλήματα, τους ενθαρρύνετε να γράψουν με το δικό τους, έστω και περιορισμένο, λεξιλόγιο. Είναι βέβαιο ότι το τελευταίο θα εμπλουτιστεί μέσω των ασκήσεων.

\* Ενθαρρύνετε όλα τα παιδιά να διαβάσουν τα κείμενά τους. Είναι ένας τρόπος να αξιολογηθούν τα κείμενα, να ενισχυθεί η ακρόαση των άλλων μαθητών, αλλά και το άνοιγμά τους σε κάθε κριτική. Σε αυτό το σημείο θα

πρέπει να επισημάνετε στα παιδιά ότι η κριτική που θ' ασκούν μετά την ανάγνωση κάθε κειμένου θα πρέπει να γίνεται με ευγενικό και καλοπροαίρετο τρόπο, καθώς έχει ως απώτερο σκοπό την ανάδειξη των δυνατών σημείων, των αδυναμιών, αλλά και την αυτοδιόρθωση. Εάν ένας μαθητής δε θέλει να διαβάσει, μην επιμείνετε. Δώστε του χρόνο να πειραματιστεί με ασφάλεια στον χώρο του εργαστηρίου, τονίζοντας ότι θα κοινοποιήσει το κείμενό του μόνο όταν αισθανθεί πραγματικά έτοιμος.

### **Γ) Χώρος εργαστηρίου**

Καθώς η Δημιουργική Γραφή δεν είναι ένα τυπικό μάθημα, είναι σημαντικό να μην επιλέξετε την αίθουσα διδασκαλίας ως χώρο για τη λειτουργία του εργαστηρίου. Προτιμήστε τη Σχολική Βιβλιοθήκη ή άλλου τύπου αίθουσα, επιλέγοντας μάλιστα εκείνη την τοποθέτηση των καρεκλών και των θρανίων που να διευκολύνει τη λειτουργία των ομάδων.

## **2. Προγραμματισμός**

Όταν σχεδιάζετε το πρόγραμμα της τάξης σας, υπολογίστε να αφιερώσετε το μονόωρο μάθημα της Γλώσσας και την ώρα της Φιλαναγνωσίας στο Πρόγραμμα. Καλό είναι να μην επιλέξετε μέρες, όπως για παράδειγμα τις Παρασκευές, που τα παιδιά μπορεί ν' απουσιάζουν ή εκείνες τις μέρες που έχετε προγραμματίσει εκδρομές. Είναι σημαντικό να μεσολαβούν κάποιες μέρες ανάμεσα στα εργαστήρια, ώστε να έχουν αφομοιωθεί όσον το δυνατόν καλύτερα τα θετικά αποτελέσματα του εργαστηρίου. Αφού επιλέξετε τις δύο μέρες, προτείνουμε τη Δευτέρα και την Πέμπτη, ενημερώστε τους γονείς για το Πρόγραμμα και συμβουλευστε τους ώστε τα παιδιά τους να κάνουν όσο το δυνατόν λιγότερες απουσίες κατά τις μέρες εφαρμογής του Προγράμματος.

Συνολικά, το Πρόγραμμα αποτελείται από 38 εργαστήρια, που μαζί με τις δραστηριότητες που προτείνονται, καθένα χρειάζεται 45 περίπου λεπτά διδασκαλίας (μία διδακτική ώρα).

Είναι ευνόητο πως όσο περισσότερο εμπλέκετε έννοιες και παιγνιώδεις ασκήσεις γραφής στο καθημερινό σας πρόγραμμα, τόσο αποτελεσματικότερη θα είναι και η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων στις οποίες και στοχεύετε.

### **3. Προετοιμασία για το κάθε εργαστήρι**

Πριν ξεκινήσετε την εφαρμογή του Προγράμματος, είναι σημαντικό να μελετήσετε καλά το Εγχειρίδιο του Εκπαιδευτικού και το ίδιο το Πρόγραμμα με τις δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής. Η σύντομη εισαγωγή πριν από κάθε ενότητα σε συνδυασμό με τους προτεινόμενους στόχους θα σας βοηθήσουν να έχετε μια ιδέα για τη φύση της κοινωνικής δεξιότητας που στοχεύετε να ενισχύσετε, καθώς και για το περιεχόμενο των ασκήσεων.

Για μια σωστή προετοιμασία πριν από κάθε εργαστήρι θα πρέπει να:

- Διαβάσετε καλά την εισαγωγή και τους στόχους της κάθε ενότητας, προκειμένου να κατευθύνετε την κάθε δραστηριότητα προς την ενίσχυση της αντίστοιχης κάθε φορά κοινωνικής δεξιότητας.
- Διαβάσετε την κάθε δραστηριότητα πριν την εφαρμογή της, ώστε να προετοιμαστείτε και να συγκεντρώσετε όλα τα απαραίτητα υλικά. Επιλέξτε το αντίστοιχο Παράρτημα και ανάλογα με τη φύση της κάθε δραστηριότητας, ατομική ή κοινωνική, πολλαπλασιάστε το και μοιράστε το στους μαθητές σας.
- Διαβάσετε καλά το λογοτεχνικό απόσπασμα του κάθε Παραρτήματος ώστε την ώρα του εργαστηρίου να το αποδώσετε με το κατάλληλο ύφος και χρώμα φωνής.
- Εάν υπάρχουν συμπληρωματικά σχόλια σε κάποιες δραστηριότητες, μελετήστε τα, προκειμένου να δώσετε απλές και κατανοητές επεξηγήσεις στους μαθητές σας.

### **4. Δημιουργία κατάλληλου κλίματος**

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να διαμορφώσετε ένα θετικό κι ευχάριστο κλίμα στη τάξη, δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στα συναισθήματα των μαθητών σας, αλλά και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις τόσο με εσάς όσο και μεταξύ τους. Σύμφωνα με έρευνες το θετικό παιδαγωγικό κλίμα έχει συσχετιστεί με λιγότερα συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς. Επιπλέον, μπορεί να επηρεάσει αποτελεσματικά τον βαθμό ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών σας.

**Υποδείξεις:**

- Δείξτε αγάπη στους μαθητές τόσο με τα λόγια σας όσο και με τις πράξεις σας.
- Χαμογελάστε τους και επιτρέψτε και στον δικό σας ενθουσιασμό να εκδηλωθεί.
- Προσπαθήστε να κατανοήσετε τη συμπεριφορά των μαθητών σας «παίρνοντας» τη θέση τους.
- Διαθέστε λίγο χρόνο για να περάσετε μαζί με τους μαθητές σας στο διάλειμμα ή σε άλλες ελεύθερες δραστηριότητες.
- Εφαρμόστε σαφείς κανόνες τους οποίους θα τους έχετε προαποφασίσει από κοινού με τους μαθητές σας.
- Δείτε τους μαθητές σας ως ολότητα με τα θετικά και αρνητικά τους στοιχεία.
- Δώστε έμφαση στην επικοινωνία και στη συνεργασία και όχι στη γραμματική και στο συντακτικό.
- Δημιουργήστε σε όλους τους μαθητές την αίσθηση της αποδοχής ώστε να εκφράζονται ελεύθερα χωρίς το άγχος της επίκρισης.
- Ενθαρρύνετε την ελεύθερη έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων των μαθητών σας αποφεύγοντας αρνητικά σχόλια και αξιολογήσεις.
- Δημιουργήστε ένα ευχάριστο περιβάλλον με ερεθίσματα για δράση και μάθηση.
- Να είστε συνεπείς προς τα λεγόμενά σας.
- Ενθαρρύνετε τα παιδιά στις διάφορες δραστηριότητες, αλλά μην τα πιέζετε να συμμετέχουν αν δε θέλουν.
- Αποδεχτείτε τη σιωπή. Μη βιάζεστε να μιλήσετε εσείς για να καλύψετε το κενό. Τα παιδιά θέλουν χρόνο για να σκεφτούν, ειδικά όταν συμμετέχουν σε καινούριες δραστηριότητες.
- Αποφεύγετε τις παρατηρήσεις ονομαστικά στα παιδιά ειδικά όταν αυτά δεν τηρούν σωστά τους κανόνες.
- Αντιμετωπίστε τα λάθη τους με θετικό τρόπο και βοηθήστε τα ώστε αυτά ν' αποτελέσουν ευκαιρίες για μάθηση.

## **5. Ο εκπαιδευτικός ως πρότυπο**

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί πρότυπο μίμησης για τους μαθητές. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει πρώτα εσείς να επιδείξετε γνωστικές, μεταγνωστικές, κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες για να επιδράσετε καταλυτικά στις μαθησιακές συνήθειες των μαθητών σας.

- Συζητάτε καθημερινά με τους μαθητές σας για τα συναισθήματα, εκφράστε με ειλικρίνεια τα δικά σας και δώστε εμπειρίες και παραδείγματα από τη δική σας ζωή.
- Εκφράστε φωναχτά τη σκέψη σας όταν διερευνάτε με τους μαθητές σας ένα πρόβλημα.
- Πειραματιστείτε κι εσείς οι ίδιοι, συλλέγοντας, αναλύοντας κι επεξεργάζοντας με τους μαθητές ποικίλα δεδομένα.
- Αναπτύξτε τη δική σας δημιουργική σκέψη και καινοτομία, προωθώντας πρωτότυπες κι ευφάνταστες ιδέες και λύσεις.
- Συνεργαστείτε, αλληλεπιδράστε κι επικοινωνήστε με τους μαθητές σας, για να οδηγηθείτε κι εσείς στη γνώση.
- Εφαρμόστε συγκεκριμένο σχέδιο στην καθημερινή διδασκαλία, αυτοαξιολογήστε το έργο σας και αναγνωρίστε τυχόν αδυναμίες του.
- Ακούστε κάθε μαθητή σας με αγάπη και αποδοχή και κατανοήστε τις ιδέες που εκφράζει.
- Προσεγγίστε τη γνώση διαθεματικά και βιωματικά, αξιοποιώντας παράλληλα τις ψηφιακές τεχνολογίες ως δυναμικό εργαλείο στην οικοδόμηση της δικής σας γνώσης, αλλά και των μαθητών σας.
- Να είστε ήρεμοι, ευδιάθετοι και κυρίως πρόθυμοι να προσφέρετε κάθε είδους βοήθεια όταν οι μαθητές σας τη ζητούν.

## 6. Σχηματισμός ομάδων

Η οργάνωση των μαθητών σε ομάδες, αλλά και η αποτελεσματική λειτουργία τους απαιτεί την ύπαρξη κάποιων προϋποθέσεων:

- Οργάνωση χώρου  
Τοποθετήστε τα θρανία και τα καθίσματα των παιδιών με τέτοιο τρόπο ώστε να διευκολύνεται η ακουστική και οπτική επαφή των μελών της ομάδας, η «απομόνωση» της κάθε ομάδας από τις υπόλοιπες και η άνετη μετακίνηση του εκπαιδευτικού. Προτείνεται, ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών μιας τάξης, η διάταξη των θρανίων σε τετράγωνο σχήμα με την ένωση δύο θρανίων ή σε σχήμα Π με την ένωση τριών θρανίων.
- Μέγεθος  
Δημιουργήστε ομάδες που τα μέλη της να μην υπερβαίνουν τα έξι, ανάλογα πάντα με την ιδιαιτερότητα της τάξης σας και τη δική σας

κρίση. Προτείνεται ο σχηματισμός μικρών ομάδων ώστε τα μέλη ν' αναπτύξουν αποτελεσματικότερα επικοινωνία μεταξύ τους.

- Σύνθεση

Δημιουργήστε ανομοιογενείς ομάδες ως προς την επίδοση των μαθητών σας, καθώς έτσι θα δώσετε τη δυνατότητα στους αδύνατους μαθητές να ωφεληθούν από τους καλούς. Μάλιστα, θα ενισχύσετε με αυτόν τον τρόπο την εμπιστοσύνη και τη συμπάθεια μεταξύ μαθητών από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα.

Κατά την εφαρμογή του Προγράμματος ενθαρρύνετε όλα τα μέλη των ομάδων να συνεργάζονται σε όλες τις ομαδικές δραστηριότητες, αναλαμβάνοντας κυκλικά όλους τους ρόλους που εσείς θα τους αναθέσετε (Γραμματέας, Συντονιστής, Αξιολογητής, Υπεύθυνος δημοσιοποίησης του κειμένου). Να θυμάστε ότι η σύνθεση των ομάδων δε θα πρέπει να είναι σταθερή, αλλά ν' αλλάζει κατά τακτά χρονικά διαστήματα, προκειμένου όλοι οι μαθητές να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν σταδιακά με όλους τους άλλους .

## **7. Ο εκπαιδευτικός εμπυχωτής, παρατηρητής και οργανωτής**

Η προσπάθεια ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων μάθησης δεν ολοκληρώνεται με τη λήξη ενός εργαστηρίου, αλλά συνεχίζει σε όλη τη σχολική ζωή των μαθητών.

1. Ημερολόγιο καταγραφής

Σημαντικό εργαλείο για την παρακολούθηση της συμπεριφοράς κάθε παιδιού. Σε αυτό μπορείτε να σημειώνετε διάφορα περιστατικά, σχόλια, αλλά και την πρόοδο των μαθητών σας. Σας δίνει τη δυνατότητα να μελετήσετε με ακρίβεια την εξέλιξη κάθε μαθητή σας, να εντοπίσετε πού χρειάζεται ενίσχυση, αλλά και να αξιολογήσετε τον εαυτό σας ως προς την αποτελεσματικότητα των τεχνικών που έχετε χρησιμοποιήσει.

2. Φάκελοι

Τα κείμενα που θα παράξουν οι μαθητές σας στο πλαίσιο ατομικών δραστηριοτήτων Δημιουργικής Γραφής καλό είναι να καταχωρούνται σε **ατομικούς φακέλους** που θα φροντίσετε να υπάρξουν με την έναρξη του Προγράμματος. Τα συλλογικά κείμενα, τα οποία πρέπει πάντα να φέρουν τα ονόματα των δημιουργών τους, μπορούν να αποθηκευτούν σε έναν φάκελο με το όνομα **Συνεργατική γραφή**. Οι μαθητές σας μπορούν να παίρνουν τους φακέλους κάποιες φορές στα σπίτια τους για να τους δείχνουν στους γονείς τους και να τους επιστρέφουν την επόμενη μέρα.

### 3. Αναλυτικό πρόγραμμα

Καθώς η Δημιουργική Γραφή επιδιώκει την παραγωγή κειμένων και πέρα των λογοτεχνικών, μπορείτε να οργανώσετε ανάλογες δημιουργικές δραστηριότητες και στα υπόλοιπα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος. Υιοθετώντας κάποιες από τις τεχνικές παραγωγής ιδεών που προτείνονται στο Πρόγραμμα, προσφέρετε στους μαθητές σας ευκαιρίες ν' ασχοληθούν με ποικίλες μορφές έκφρασης, οι οποίες είναι απολαυστικές, παιγνιώδεις και κυρίως κατάλληλες να διευκολύνουν την αποκλίνουσα στάση τους.

### 4. Οδηγίες

- Πριν την έναρξη κάθε καινούριου εργαστηρίου, θυμηθείτε μαζί με τους μαθητές σας το περιεχόμενο του προηγούμενου.
- Στο τέλος κάθε εργαστηρίου ενθαρρύνετε τους μαθητές σας να αναφερθούν περιληπτικά στο περιεχόμενό του.
- Να δίνετε πάντα σαφείς οδηγίες και αν χρειαστεί να επαναλαμβάνετε, να εξηγείτε ή να επαναδιατυπώνετε τις ασκήσεις των εργαστηρίων.





## ΓΕΝΙΚΕΥΣΗ ΚΑΙ ΜΕΤΑΦΟΡΑ ΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Η επιτυχία κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος έγκειται στην αποτελεσματική μεταφορά της μάθησης από το σχολείο στην καθημερινή ζωή. Έτσι, ζητούμενο αποτελεί η γενίκευση των δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης σε πραγματικές, καθημερινές καταστάσεις, εντός κι εκτός του χώρου του σχολείου.

Η θετική ενίσχυση μιας συμπεριφοράς οδηγεί στην επανάληψη αυτής της συμπεριφοράς από πλευρά των παιδιών, άρα και στη μεταφορά της στην καθημερινότητά τους. Οι ενήλικες, δάσκαλοι και γονείς, αλλά και οι συνομήλικοι μπορούν να παράσχουν στο παιδί θετική ενίσχυση.

Τρόποι ενίσχυσης/μεταφοράς των δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης:

### Η προσοχή του εκπαιδευτικού

Τα παιδιά επιζητούν την προσοχή του δασκάλου τους. Να παρακολουθείτε διαρκώς τους μαθητές σας σε όσο το δυνατό περισσότερες σχολικές δραστηριότητές τους. Εάν εντοπίσετε ότι εφάρμοσαν δεξιότητες που έχουν διδαχθεί, κάντε τα να καταλάβουν ότι τα προσέχετε. Ένα χαμόγελο, ένα νεύμα ή και η παρουσία σας δίπλα τους μπορούν να αποτελέσουν γι' αυτά ενδείξεις ότι προσέχετε τη συμπεριφορά τους.

### Λεκτική ενίσχυση του εκπαιδευτικού

Οι μαθητές επιζητούν τον έπαινο του δασκάλου τους. Να επιβραβεύετε τα παιδιά, όταν διαπιστώνετε ότι χρησιμοποίησαν δεξιότητες του Προγράμματος. Ο έπαινός σας να είναι σύντομος, σαφής και περιεκτικός: «*Διαπιστώνω ότι είσαι πολύ καλός στο να δίνεις πρωτότυπες και ασυνήθιστες απαντήσεις*» ή «*Το πρόσεξα πως κράτησες τον θυμό σου, όταν ο ... σου έσκισε το φύλλο του τετραδίου σου*».

### Ενίσχυση των συμμαθητών

Όταν οι συμμαθητές αποδέχονται τη συμπεριφορά ενός παιδιού, αυτό λειτουργεί ως ενισχυτής της συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Μάθετε στους μαθητές σας να αναγνωρίζουν μία θετική συμπεριφορά και να εκφράζουν θετικά σχόλια γι' αυτήν.

*«Είδα ότι σχολίασες θετικά την απάντηση που έδωσε ο... Πώς νομίζεις ότι ο... αισθάνεται τώρα; Θα ήθελες να του πεις πόσο καλός/ή είναι στο να εκφράζει θετικά σχόλια για τους άλλους;»*

# **Β΄ Μέρος Αξιολόγηση του προγράμματος**

# **Α. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ**

## **ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ**

1. Με την «Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Κοινωνικής Μάθησης στις Ε΄ και ΣΤ΄ Τάξεις του Δημοτικού Σχολείου» μπορούμε να εκτιμήσουμε το επίπεδο δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης του κάθε παιδιού στην αρχή της σχολικής χρονιάς, αλλά και να παρακολουθήσουμε τη βελτίωσή τους κατά τη διάρκειά της. Επίσης, μπορούμε να αξιολογήσουμε τη βελτίωση του κάθε παιδιού σε σχέση με τους συμμαθητές του, αλλά και να τη συγκρίνουμε ως προς το επίπεδο βαθμού, το φύλο και άλλα δημογραφικά στοιχεία.

Οι παραπάνω αξιολογήσεις θα βοηθήσουν στην εκτίμηση αποτελεσματικότητας του Προγράμματος.

# 1. ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Η κλίμακα περιλαμβάνει:

- Ταυτότητα και δημογραφικές πληροφορίες
- Ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης το οποίο περιλαμβάνει 11 ενότητες και συνολικά 67 δεξιότητες στις οποίες αξιολογούνται οι μαθητές.

## A. Ταυτότητα και δημογραφικές πληροφορίες

Οι πληροφορίες ταυτότητας μας δίνουν τη δυνατότητα να συγκρίνουμε αποτελέσματα μεταξύ παιδιών, ομάδων παιδιών ή τάξεων. Με τις δημογραφικές πληροφορίες είναι δυνατή η ανάλυση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος σε διάφορες δημογραφικές ομάδες. Ο προσδιορισμός της φυλής ή του γένους ενός μαθητή μας επιτρέπει να αξιολογήσουμε αν μια δημογραφική ομάδα ανταποκρίνεται καλύτερα στο πρόγραμμα σε σχέση με κάποια άλλη.

## B. Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης

Οι δεξιότητες κοινωνικής μάθησης στις 11 ενότητες της Κλίμακας αφορούν συμπεριφορές στις οποίες το πρόγραμμα είναι σχεδιασμένο να επιδράσει. Ο κάθε μαθητής αξιολογείται σε ατομική βάση για κάθε συμπεριφορά.

Η κλίμακα ζητά από τους δασκάλους να αναφέρουν πόσο τακτικά ένας μαθητής παρουσιάζει μία συγκεκριμένη συμπεριφορά στην αρχή της σχολικής χρονιάς, έχοντας μία διαβάθμιση από το 1 έως το 7.

- **Ποτέ ή σχεδόν ποτέ (1).** Ο δάσκαλος πολύ σπάνια έχει παρατηρήσει αυτήν τη συμπεριφορά σε σχέση με άλλα παιδιά ίδιου βαθμού και φύλου.
- **Πολύ σπάνια (2).** Ο δάσκαλος έχει παρατηρήσει μία συγκεκριμένη συμπεριφορά του παιδιού σε πολύ λίγες περιπτώσεις.
- **Σπάνια (3).** Ο δάσκαλος έχει παρατηρήσει αυτήν τη συμπεριφορά του παιδιού σε μερικές περιπτώσεις, αλλά σε μικρότερο βαθμό από άλλα παιδιά της ίδιας τάξης και του ίδιου φύλου.

- **Μερικές φορές (4).** Κάποιες φορές το παιδί παρουσιάζει αυτήν τη συμπεριφορά.
- **Συχνά (5).** Ένα παιδί εκδηλώνει αυτήν τη συμπεριφορά πιο συχνά σε σχέση με άλλα παιδιά της ίδιας τάξης και του ίδιου φύλου.
- **Πολύ συχνά (6).** Ένα παιδί εκδηλώνει αυτήν τη συμπεριφορά πολύ πιο συχνά σε σχέση με άλλα παιδιά της ίδιας τάξης και του ίδιου φύλου.
- **Σχεδόν πάντα (7).** Ένα παιδί παρουσιάζει αυτήν τη συμπεριφορά σταθερά και με μεγαλύτερη συχνότητα σε σχέση με άλλα παιδιά της ίδιας τάξης και του ίδιου φύλου.

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς η ίδια αξιολόγηση επαναλαμβάνεται, προκειμένου να διερευνηθεί αν σημειώθηκαν αλλαγές στις δεξιότητες των παιδιών, έτσι ώστε να διαπιστωθεί και η αποτελεσματικότητα του Προγράμματος.

Όταν αξιολογείτε το κάθε παιδί στο τέλος της σχολικής χρονιάς, θα πρέπει να διαπιστώσετε κάποιες αλλαγές στη συμπεριφορά του κάθε παιδιού. Ωστόσο, μην περιμένετε τις ίδιες αλλαγές σε όλα τα παιδιά. Κάποια παιδιά θα βελτιώνονται πιο γρήγορα σε σχέση με κάποια άλλα. Αυτό το οποίο σας ενδιαφέρει είναι οι αλλαγές σε επίπεδο παιδιού, αλλά και σε επίπεδο τάξης.

## **B. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ**

Το Πρόγραμμα σχεδιάστηκε για να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες κοινωνικής μάθησης. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να καταγράφετε τη διαδικασία καθώς ολοκληρώνετε κάθε εργαστήριο, προκειμένου να βοηθηθείτε κατά το μέγιστο από το Πρόγραμμα.

### **ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ**

Τα εργαλεία για την αξιολόγηση της διαδικασίας του Προγράμματος είναι δύο:

- Το έντυπο **Υλοποίησης και Αξιολόγησης Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής** σας βοηθά να καταγράφετε και να αξιολογείτε ένα-ένα τα εργαστήρια αμέσως μετά την ολοκλήρωσή τους. Με το έντυπο μπορείτε να τονίσετε λειτουργίες που πέτυχαν, καθώς και τα αδύνατά του σημεία.
- Το έντυπο **Ικανοποίησης του Δασκάλου/Εμπυχωτή** προσφέρεται για την καταγραφή της εμπειρίας σας γύρω από το Πρόγραμμα συνολικά, προκειμένου να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα των εργαστηρίων και να αναδειχτούν τα σημεία που ενδεχομένως χρειάζονται βελτιώσεις.

#### **1. Χρήση του εντύπου «Υλοποίηση και Αξιολόγηση Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής»**

Σε αυτό το έντυπο πρέπει να συμπληρώσετε την ημερομηνία και τον τίτλο του εργαστηρίου, για παράδειγμα: Αυτοεκτίμηση – Εργαστήριο 7<sup>ο</sup>. Με αυτόν τον τρόπο μπορείτε να θυμάστε πότε αλλά και πώς υλοποιήσατε ένα εργαστήριο.

Με το έντυπο Υλοποίησης και Αξιολόγησης Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής μπορείτε να καταγράψετε το πόσο αποτελεσματικό ήταν, αν ακολουθήσατε τις οδηγίες του Προγράμματος ή αν διαφοροποιηθήκατε σε



κάποια σημεία. Ακόμη, μπορείτε να αξιολογήσετε αν οι μαθητές κατανόησαν τα βασικά σημεία του, να σημειώσετε αν θα χρησιμοποιούσατε ξανά τις τεχνικές του εργαστηρίου και να προσθέσετε πιθανά σχόλια.

Οι πιθανές υποδείξεις σας στο τέλος του εντύπου είναι ιδιαίτερα σημαντικές καθώς αναδεικνύουν τα αδύνατα σημεία του εργαστηρίου και αποτελούν τρόπους βελτίωσής του.

## **2. Χρήση του εντύπου «Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης του Εκπαιδευτικού»**

Το Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης του Εκπαιδευτικού ζητάει από εσάς να καταγράψετε τις εμπειρίες σας, αλλά και τις εντυπώσεις σας σχετικά με το πόσο αποτελεσματικό ήταν το Πρόγραμμα για την ενίσχυση των δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης.

Το συγκεκριμένο έντυπο αποτελεί εργαλείο αξιολόγησης του Προγράμματος, αλλά και μέσο εντοπισμού εκείνων των σημείων που χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη.

**Έντυπο Υλοποίησης και Αξιολόγησης Εργαστηρίου  
Δημιουργικής Γραφής (για κάθε εργαστήριο)**

Ημερομηνία:.....

Εργαστήριο:.....

**1. Υλοποιήθηκε το εργαστήριο όπως έχει περιγραφεί στο Πρόγραμμα; (Κυκλώστε ένα)**

Ναι            Όχι (λίγες διαφοροποιήσεις)            Όχι (πολλές διαφοροποιήσεις)

**2. Κατανόησαν οι μαθητές τον βασικό στόχο του εργαστηρίου; (κυκλώστε ένα)**

Η πλειοψηφία όχι  
Η πλειοψηφία μάλλον όχι  
Κάποιοι ναι, κάποιοι όχι  
Η πλειοψηφία ναι  
Η πλειοψηφία μάλλον ναι

**3. Είχαν οι μαθητές την ευκαιρία να εξασκήσουν τις δεξιότητες στις οποίες αποβλέπει το εργαστήριο κατά τη διάρκεια άλλων μαθημάτων της ημέρας; (Κυκλώστε εκείνο που αντιπροσωπεύει τον αριθμό των παιδιών)**

Κανένα            Μερικά            Μισά            Πολλά            Σχεδόν όλα

**4. Πόσο αποτελεσματικό ήταν το εργαστήριο στο σύνολό του; (Κυκλώστε ένα)**

Τελείως αναποτελεσματικό  
Μάλλον αναποτελεσματικό  
Ουδέτερο  
Αποτελεσματικό  
Πολύ αποτελεσματικό

**5. Θα χρησιμοποιούσατε ξανά τις τεχνικές του εργαστηρίου; (Κυκλώστε ένα)**

Ναι Όχι

**6. Χρησιμοποιήσατε συμπληρωματικές τεχνικές ή δραστηριότητες; Αν ναι, ποιες;**

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

**7. Σχόλια-Παρατηρήσεις**

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

**8. Προτάσεις για βελτίωση**

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

**9. Σημειώσεις**

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

## Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης Εκπαιδευτικού

Όνοματεπώνυμο:.....

Ηλεκτρονική διεύθυνση:.....

Τηλέφωνο:.....

Σχολείο:.....

Τηλέφωνο Σχολείου:.....

Για κάθε ερώτηση παρακαλείσθε να επιλέξετε μία απάντηση:

**1. Οι μαθητές σας περίμεναν με λαχτάρα να παρακολουθήσουν τα εργαστήρια κάθε φορά;**

Πολύ                      Λίγο                      Αρκετά                      Καθόλου

**2. Οι μαθητές σας βελτιώθηκαν στο ν' ακούν με προσοχή κι ενδιαφέρον τον συνομιλητή τους;**

Πολύ                      Λίγο                      Αρκετά                      Καθόλου

**3. Οι μαθητές βελτιώθηκαν στην ακρόαση κι εφαρμογή οδηγιών;**

Πολύ                      Λίγο                      Αρκετά                      Καθόλου

**4. Οι μαθητές ανέπτυξαν μια πιο θετική εικόνα για τον εαυτό τους;**

Πολύ                      Λίγο                      Αρκετά                      Καθόλου

**5. Οι μαθητές βελτιώθηκαν στη συγκέντρωση της προσοχής τους;**

Πολύ                      Λίγο                      Αρκετά                      Καθόλου

**6. Οι μαθητές ανέπτυξαν λογικούς συλλογισμούς κι επιχειρήματα ;**

Πολύ                      Λίγο                      Αρκετά                      Καθόλου

**7. Οι μαθητές ανέπτυξαν τη φαντασία τους;**

Πολύ                      Λίγο                      Αρκετά                      Καθόλου

**8. Οι μαθητές συνεργάστηκαν με τους συμμαθητές τους στο πλαίσιο ομάδων;**

Πολύ                      Λίγο                      Αρκετά                      Καθόλου

**9. Οι μαθητές βελτιώθηκαν στην επίλυση προβλημάτων;**

Πολύ                      Λίγο                      Αρκετά                      Καθόλου

**10. Οι μαθητές βελτιώθηκαν στη διαχείριση των συναισθημάτων τους;**

Πολύ                      Λίγο                      Αρκετά                      Καθόλου

**11. Οι μαθητές ανέπτυξαν κατανόηση για τα συναισθήματα των άλλων;**

Πολύ                      Λίγο                      Αρκετά                      Καθόλου

**12. Το Πρόγραμμα συνέβαλε στην αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για συμμετοχή στην τάξη;**

Πολύ                      Λίγο                      Αρκετά                      Καθόλου

**13. Το Πρόγραμμα συνέβαλε στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη;**

Πολύ                      Λίγο                      Αρκετά                      Καθόλου

**14. Το Πρόγραμμα συνέβαλε στη μείωση συγκρούσεων στην τάξη;**

Πολύ                      Λίγο                      Αρκετά                      Καθόλου

**15. Θα ήθελα να υλοποιήσω ξανά το Πρόγραμμα του χρόνου;**

Πολύ                      Λίγο                      Αρκετά                      Καθόλου

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **Λογοτεχνικά έργα**

Άντριπς, Ι. (1997). *Το γεφύρι του Δρίνου*. Μτφρ. Χ. Γκούβης. Αθήνα: Καστανιώτη.

Γιαροσλάβ, Χ. (1961). *Ο καλός στρατιώτης Σβέικ*. Μτφρ. Κ. Δούφλιας. Αθήνα: Δαμιανός.

Γιόζεφ, Α. (1963). *Ποιήματα*. Μτφρ. Ε. Κοππ. Αθήνα: Κέδρος.

Γκάταλιτσα, Α. (2016). *Ο Μεγάλος Πόλεμος*. Μτφρ. Ι. Ραντούλοβιτς. Αθήνα: Καστανιώτη.

Εμινέσκου, Μ. *Καληνύχτα*. Μτφρ. Κ. Ασημακόπουλος. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://vivlioanihneftis.wordpress.com/> Ανακτήθηκε στις 30/7/2017.

Ζίτι, Β. (1993). Η μάνα του ποιητή στο *Μνήμη του Αγέρα*. Μτφρ. Γ. Θηβαίος. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://fractalart.gr/%CE%B2%CE%B9%CF%83%CE%AC%CF%81-%CE%B6%CE%AF%CF%84%CE%B9-%CE%AD%CE%BE%CE%B9-%CE%80%CE%BF%CE%B9%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1/> Ανακτήθηκε στις 31/7/2017.

Ινκίοφ, Ν. (1996). *Η αδελφή μου η Κλάρα και ο φύλακας άγγελός της*. Μτφρ. Ρ. Καρθαίου. Αθήνα: Πατάκη.

Κιν, Κ. (2002). *Ο πρίγκιπας των στάβλων*. Μτφρ. Β. Τζελεπόπουλος. Μοντέρνοι καιροί.

Κιόσια, Ρ. (1999). *Ο θάνατός μου έρχεται από τέτοια μάτια*. Μτφρ. Κ. Νάτσιος. Αθήνα: Καστανιώτη.

Ματσόουρεκ, Μ. (1961). *Ζωολογία*. Μτφρ. Σ. Τσακνιάς. Ελλάδα: Στιγμή.

- Μίρτσα, Ε. (1999). *Δεκαεννέα τριαντάφυλλα*. Μτφρ. Γ. Ανδρόνε. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Ντομπσίνσκι, Π. (2005). *Παραμύθια από τη Σλοβακία*. Μτφρ. Σ. Οκαλιόβα. Αθήνα: Απόπειρα.
- Ντοστογιέφσκι, Φ. (1982). *Αδερφοί Καραμαζώφ*. Α' τόμος. Μτφρ. Δ. Παπαδόπουλος. Αφοί Νάστου.
- Ουζούν, Μ. (2002). *Το πηγάδι του πεπρωμένου*. Μτφρ. Ε. Στεφανοπούλου. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Πάβελ, Ο. (2014). *Μια ζωή ψαρεύοντας*. Μτφρ. Κ. Τσίβος. Αθήνα: Ίκαρος.
- Πελίν, Ε. (1940). Ένας γύρος τ' Αη Γιώργη στο *Σύγχρονοι Βούλγαροι Πεζογράφοι*. Μτφρ. Α. Κόρακας. Αθήνα: Καραβία.
- Πούσκιν, Α. (1983). *Η κόρη του λοχαγού*. Μτφρ. Α. Σαραντόπουλος. Αθήνα: Σ.Ι. Ζαχαρόπουλος & ΣΙΑ.
- Προκόφιεφ, Σ.Σ. (1986). *Ο Πέτρος και ο λύκος*. Εικον. Κ. Σιμίζου. Γνώση.
- Ράντιτς, Μ. (2004). *Σέρβικα παραμύθια*. Μτφρ. Μ. Ράντιτς & Απόπειρα. Αθήνα: Απόπειρα.
- Σάβιτς, Μ. (1997). *Ο άρτος και ο φόβος*. Μτφρ. Γ. Ρόσιτς. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Σάντερσον, Ρ. (2003). *Το Χρυσό άλογο, το Πουλί της Φωτιάς και το Μαγικό Δαχτυλίδι. Ρώσικο παραμύθι*. Μτφρ. Σ. Δάρτζαλη. Αθήνα: Εκδόσεις Λιβάνη.
- Σεβτσένκο, Τ. (1961). *Διαθήκη*. Μτφρ. Γ. Ρίτσος. Χίος: Άλφα Πι.
- Σίμιτς, Α. Μ. (2006). Ένα ποίημα για έναν λόφο στο *Αίμος-Ανθολογία βαλκανικής ποίησης*. Μτφρ. Ι. Ραντούλοβιτς-Η. Λάγιος. Αθήνα: Οι φίλοι του περιοδικού ANTI.

Στσεπάνοβιτς, Μ. (2016). *Στόμα γεμάτο χρώμα*. Μτφρ. Λ. Χατζηπροδρομίδης. Αθήνα: Παρασκήνιο.

Shiqiptare, P. (2000). *40 αλβανικά λαϊκά παραμύθια*. Επιμ. D. Omari. Μτφρ. Α. Σταθόπουλος. Θεσσαλονίκη: Σταθόπουλος.

Τολστόι, Λ. (1996). *Διηγήματα, μύθοι, παραμύθια*. Μτφρ. Π. Ανταίος. Ωκεανίδα.

Τσέχωφ, Α. (2000). *Διηγήματα*. Μτφρ. Κ. Σιμόπουλος. Θεμέλιο.

Τσιτσέκογλου, Φ. (1997). *Η άλλη μεριά του νερού*. Μτφρ. Στέλιος Ρ. Ροϊδης. Αθήνα: Καστανιώτη.

Χατζηνικολάου, Ν. (χ.χ). *Πολωνικά Παραμύθια*. Αθήνα: Σμυρنيωτάκης.

Χικμέτ, Ν. (1981). *Ποιήματα*. Μτφρ. Γιάννης Ρίτσος. Αθήνα: Κέδρος.

Χόλουμπ, Μ. (1929). *Η πόρτα*. Μτφρ. Σ. Τσακνιάς. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-B125/668/4444,19920/> Ανακτήθηκε στις 30/7/2017.

Χότζας, Ν. (1991). *Ιστορίες και Χωρατά*. Μτφρ. Δ. Ρήσος. Αθήνα: Αερόστατο.



## Πίνακες ζωγραφικής

Αϊβαζόφσκι, Ι. *Ανεμόμυλοι στην ουκρανική στέπα το ηλιοβασίλεμα*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://antikleidi.com/2014/03/14/15ukrainianpaintings/>  
Ανακτήθηκε στις 31/7/2017.

Αλέκσις, Ν. *Η κυρία με τα άσπρα*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: [https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9D%CE%AF%CE%BA%CE%BF%CE%BB%CE%B1\\_%CE%91%CE%BB%CE%AD%CE%BA%CF%83%CE%B9%CF%84%CF%82](https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9D%CE%AF%CE%BA%CE%BF%CE%BB%CE%B1_%CE%91%CE%BB%CE%AD%CE%BA%CF%83%CE%B9%CF%84%CF%82) Ανακτήθηκε στις 31/7/2017.

Μούχα, Α. *Πνεύμα της άνοιξης*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://annagelopolou.blogspot.gr/2013/03/h-alphonse-mucha.html> Ανακτήθηκε στις 31/7/2017.

Μούχα, Α. *Η μάγισσα*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: [https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%86%CE%BB%CF%86%CE%BF%CE%BD%CF%82\\_%CE%9C%CE%BF%CF%8D%CF%87%CE%B1](https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%86%CE%BB%CF%86%CE%BF%CE%BD%CF%82_%CE%9C%CE%BF%CF%8D%CF%87%CE%B1) Ανακτήθηκε στις 31/7/2017.

Ντίμπορ, Φ. *Νεκρή φύση*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.nikias.gr/ell/product/%CE%A6%CE%BF%CF%8D%CE%BB%CE%BF%CF%80-%CE%A4%CE%AF%CE%BC%CF%80%CE%BF%CF%81>  
Ανακτήθηκε στις 31/7/2017.

Ούρμπαν, Γ. *Στεφανωμέμος Διόνυσος*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://www.elnplex.com/%CE%BF-%CE%B4%CE%B9%CF%8C%CE%BD%CF%85%CF%83%CE%BF%CF%82-%CE%BA%CE%B9-%CE%BF-%CF%84%CF%81%CF%8D%CE%B3%CE%BF%CF%82-%CE%BC%CE%AD%CF%83%CE%B1-%CE%B1%CF%80%CF%8C-%CF%80%CE%AF%CE%BD%CE%B1%CE%BA%CE%B5%CF%82> Ανακτήθηκε στις 31/7/2017.

Πολένοφ, Β. *Στον κήπο της γιαγιάς*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

<http://www.diakonima.gr/2015/09/09/%CF%84%CE%BF-%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%BF%CE%BA%CE%B1%CE%AF%CF%81%CE%B9-%CF%83%CF%84%CE%B7-%CF%81%CF%89%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B6%CF%89%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%B9%CE%BA%CE%AE/> Ανακτήθηκε στις 31/7/2017.

Σιεμιράντζικι, Χ. *Νύμφη*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

[https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A7%CE%AD%CE%BD%CF%81%CF%85%CE%BA\\_%CE%A3%CE%B9%CE%B5%CE%BC%CE%B9%CF%81%CE%AC%CE%BD%CF%84%CE%B6%CE%BA%CE%B9](https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A7%CE%AD%CE%BD%CF%81%CF%85%CE%BA_%CE%A3%CE%B9%CE%B5%CE%BC%CE%B9%CF%81%CE%AC%CE%BD%CF%84%CE%B6%CE%BA%CE%B9) Ανακτήθηκε στις 31/7/2017.

Σουλάι, Α. *Παίζοντας Nintendo στο ναό*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

[https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%91%CE%B3%CE%BA%CE%AF%CE%BC\\_%CE%A3%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%AC%CE%B9](https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%91%CE%B3%CE%BA%CE%AF%CE%BC_%CE%A3%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%AC%CE%B9) Ανακτήθηκε στις 31/7/2017.

Χαμντί, Ο. Χωρίς τίτλο. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

<http://turkish.pgeorgalas.gr/PaintingsSet.asp> Ανακτήθηκε στις 31/7/2017.

## Βιβλιογραφία ελληνόγλωσση

Compass (2010). *Ένα Εγχειρίδιο Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα για νέους/νέες*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://dide-anatol.att.sch.gr/didanpep/ANTI/compass.pdf> (4/8/2017).

Fontana, D. (1995). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Σαββάλας.

Madaule, P. (1998). *Με Ανοιχτά Αυτιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 57-66.

Osborn, A. (1963). *Ερωτήσεις SCAMPER*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

<http://papacharisi.com/%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CF%83%CE%BA%CE%AD%CF%88%CE%B7%CF%80%CF%8E%CF%82-%CE%BC%CF%80%CE%BF%CF%81%CE%BF%CF%8D%CE%BC%CE%B5-%CE%BD%CE%B1-%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%80%CF%84%CF%8D%CE%BE%CE%BF%CF%85%CE%BC%CE%B5-%CF%84%CE%BF%CE%BD-%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BF/> (8/8/2017).

Roth, K. (1995). *Η λαϊκή λογοτεχνία της Νοτιοανατολικής Ευρώπης και η ανάγκη να μελετηθεί σε ευρωπαϊκό πλαίσιο*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://helios-eie.ekt.gr/EIE/bitstream/10442/7626/1/N02.015.02.pdf> (8/8/2017).

Timbal-Duclaux, L. (1996). *Το δημιουργικό γράψιμο*. Αθήνα: Πατάκη.

Tomatis, A. (2000). *Το Αυτί και η Φωνή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 33-44.

Αντικλείδι (2016). *Το ερωτηματολόγιο του Marcel Proust*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://antikleidi.com/2014/04/30/marcel-proust-2/> (8/8/2017).

Απολλιναίρ, Γ. (1913). Σχηματοποιημένα ποιήματα: Διαθέσιμα στον διαδικτυακό τόπο: [http://estamou.blogspot.gr/2009/07/blog-post\\_21.html](http://estamou.blogspot.gr/2009/07/blog-post_21.html) και <https://www.pinterest.co.uk/explore/guillaume-apolinaire/> (4/8/2017).

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

Γεωργογιάννης, Π. (2007). Βηματισμοί για μια αλλαγή στην Εκπαίδευση. *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και Έρευνα*, 5.

Γρόσδος, Σ. (2014). *Δημιουργικότητα & Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση. Από το παιδί γραμματέα στο παιδί δημιουργό κειμένων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Γρόσδος, Σ. (2014). *Η Δημιουργική Γραφή ως παράγοντας μεταβολής της στάσης των μαθητών/τριών απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου και τη διαμόρφωση θετικού ψυχολογικού κλίματος στη σχολική τάξη* (Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Αναστοχασμοί για την παιδική ηλικία). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Γρόσδος, Σ. (2014). Στρατηγικές Δημιουργικής Γραφής και ενδεικτικές δραστηριότητες στο *Παράθυρο στην Εκπαίδευση του Παιδιού*, 92, 71-71.

Καλογήρου, Χ. (2009). Η αγωγή για την πολιτότητα: Θεωρία και πράξη. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*, 11, 10-13.

Καρακίτσιος, Α. (2013). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Κολιάδης, Ε.Α. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία. Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα.

Κουτσελίνη, Μ. (2007). Εκπαίδευση για ανάπτυξη της πολιτότητας. *Ενημερωτικό Δελτίο ΠΟΛΙ.Σ*, 1, 1.

Κωσταρίδου- Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία της σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωτόπουλος, Τ. (2014). Πράξη και διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:  
[http://www.eens.org/EENS\\_congresses/2014/kotopoulos\\_triantafyllos.pdf](http://www.eens.org/EENS_congresses/2014/kotopoulos_triantafyllos.pdf) (8/8/2017).

Λενακάκης, Α. (2012). Οι αντιστάσεις μας στο ανοίκειο ως πρόκληση: Ευκαιρίες διαπολιτισμικής συνάντησης και επικοινωνίας μέσω Θεατροπαιδαγωγικής, στο: Ανδρουλάκης, Γ., Μητακίδου, Σ. & Τσοκαλίδου, Ρ. (επιμ.). *Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου* (σε ψηφιακή μορφή). Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή Α.Π.Θ., 114-128.

Μαρκαντωνάτος, Γ., Σακελλαρίδης, Γ. (1983). *Λεξικό λογοτεχνικών όρων*. Θεσσαλονίκη: Μαλλιάρης Παιδεία.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μητέρα Τερέζα (2015). *Η ζωή, το έργο και τα καλύτερα αποφθέγματα της*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://www.briefingnews.gr/politismostehnes/mitera-tereza-i-zoi-ergo-kai-ta-kalytera-apofthegmata-tis#sthash.KArNrFaQ.dpbs> (4/8/2017).

Νικολαΐδου, Σ. (2009). *Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*. Κέδρος.

Ουάντσγουερθ, Μ. (2001). *Η θεωρία του Ζαν Πιαζέ για τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη. Τα θεμέλια του κονστρουκτιβισμού*. (Μπφ. Κανελλάκη, Σ., Παπαδόπουλος, Σ., Γιατρά, Γ.). Αθήνα: Καστανιώτης.

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (2004). *Δημιουργική Σκέψη στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα.

Pixaby. Δωρεάν εικόνες. <https://pixabay.com/el/>

Σακαλάκ, Η. (2004). *Μουσικές Βιταμίνες. Στοιχεία μουσικής ιατρικής – μουσικής ψυχολογίας*. Αθήνα: Fagotto, 197.

Σιούτας, Ν., Ζημιανίτης, Κ., Κουταλέλη, Ε., & Παναγοπούλου Ε. (2008). *Δημιουργική Σκέψη- Παραγωγή Καινοτόμων και Πρωτότυπων Ιδεών*. Επιμ. Ιωάννης Παρασκευόπουλος. Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων ΙΙ, Ε.Π.Ε.Α.Κ. ΙΙ. ΥΠ.Ε.Π.Θ. Μέτρο 1.1. Ενέργεια 1.1.2.Β.

Σκαλούμπαλας, Χ. (2005). *Επιτελώ. Ειδικό εκπαιδευτικό υλικό σχολικής ετοιμότητας για μαθητές με προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης*. ΥΠ.Ε.Θ. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αθήνα: inte\*learn.

Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική Γραφή. Οδηγίες Πλεύσεως*. Βιβλίο εκπαιδευτικού. Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Στασινός, Δ. (2009). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg, 209.

Ταχματζίδης, Ι. (2009). Αυτοεκτίμηση, η "δύναμη" που κρύβουμε μέσα μας. *Σύγχρονο Δημοτικό Σχολείο* (7), 68-71.

Τριλιανός, Α. (1997). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: Τελέθριον.

Τσιλιμένη, Τ., & Παπαρούση, Μ. (2010). *Η τέχνη της μυθοπλασίας και της δημιουργικής γραφής. Συγγραφείς και θεωρητικοί μιλούν για την τέχνη του μυθιστορήματος*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

## Βιβλιογραφία ξενόγλωσση

Amabile, T.M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: West View Press.

Aronson, J. (Ed.). (2002). *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*. New York: Academic Press.

Ashiabi, G. (2007) Play in the Preschool Classroom: Its Socioemotional Significance and the Teacher's Role in Play. *Early Childhood Education Journal*, 35: 2, 199-207.

Barriga, A. Q., (, J. W., Newell, S. B., Morrison, E. M., Barbetti, V., & Robbins, B. D. (2002). Relationships between Problem Behaviors and Academic Achievement in Adolescents. The Unique Role of Attention Problems. *Journal of Emotional and Behavioral disorders*, 10(4), 233-240.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In Griffin, P., McGaw, B. & Care, E. (Eds.), *The Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer.

Boeddrich, H-J. (2004). Ideas in the workplace: a new approach towards organizing the fuzzy front end of the innovation process. *Creativity and Innovation Management*, 13(4), 274-185.

Bono, De (1992). *Teach your Child how to think*. New York: Penguin.

Branden, N. (1992). *The power of self-esteem*. Florida: Health Communications.

Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York, NY: The Guilford Press.

Bronson, M.B., Tivnan, T., & Seppanen, P.S. (1995). Relations between teacher and classroom activity variables and the classroom behaviors of prekindergarten children in Chapter 1 funded programs. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 253–282.

Brophy, K. (2008). Workshopping the Workshop and Teaching the Unteachable. In G. Harper & J. Krall (Eds.), *Creative Writing Studies. Practice, Research and Pedagogy*, 75-87. Cleveland, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

Canfield, J., & Siccone, F. (1995). *101 ways to develop student self-esteem and responsibility*. Massachusetts: Allyn & Bacon.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11, 302–306.

Cohen, E. (1994). Restructuring the classroom. Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1-35.

Cooper, D.H., & Farran, D.C. (1988). Behavioral risk factors in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 1–19.

Dawson, P. (2005). *Creative Writing and the New Humanities*. London: Routledge.

Donelson, K.L., Nilsen, A.P. (1997). *Literature for Today's Young Adults*. New York: Longman, 134-136.

Doob, P. (1994). *Speaking of Teaching*. York University Gazette, Oct.

Duckworth, A. S., & Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16, 939–944.

Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (Eds.). (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford.

Field, V. (1996). *Many maters: Poems from ten months at Cornwall's Cathedral*. Truro: Fal Publications.

Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.

Goldberg, E. (2001). *The executive brain: frontal lobes and the civilized mind*. New York: Oxford University Press.

Green, G. (1980). *Ways of Escape*. London: Bodley Head.

Guilford, J.P. (1950). Creativity: Its measurement and development. *American Psychologist*, 5 (2).

Gurteen, D. (1998). Knowledge, creativity and innovation. *Journal of Knowledge Management*, 2(1), 5-13.

Harper, G. (2010). Several Faces of Creative Writing. *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 7(3), 175-178.

Johannessen, J.-A., Olsen, B., & Lumpkin, G. T. (2001). Innovation as newness: what is new, how new, and new to whom?. *European Journal of Innovation Management*, 4(1), 20-31.

Kirschenbaum, H. (1995). *100 ways to enhance values and morality in school and youth settings*. Massachusetts: Allyn & Bacon.

Leong, D.J. & Bodrova, E. (2012) Assessing and scaffolding make-believe play. *Young Children*, 67 (1), 28-34.

Lester, S. and Russell, W. (2008). *Play for a Change: Play, Policy and Practice – A review of contemporary perspectives*. London: National Children's Bureau.

Lickona, T. (1991). *Educating for character. How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam.

Lowry, P., Curtis, A., & Lowry, M. (2004). Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *Journal of Business Communication*, 41(1), 66-99.

McClelland, M.M., Morrison, F.G., & Holmes, D.L. (2000). Children at Risk for Early Academic Problems: The Role of Learning-Related Social Skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 3, 307–329.



McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. H. (2000). Children at-risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly, 15*, 307–329.

Morley, D. (2007). *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Moxley, M.J. (1989). *Creative writing in America: Theory and Pedagogy*. Illinois: National Council of Teacher.

Osborn, A. F. (1963). *Applied imagination* (3rd ed). New York: Scribners.

Philipp, R. (1999). Evaluating the arts in mental health care promotion-the example of creative writing. In D. Haldane & S. Loppert (Eds.), *The Arts in Health Care: Learning from Experience*, 96-114. London: King's Fund.

Saricks, J.G. (2001). *The Readers' Advisory Guide to Genre Fiction*. Chicago: American Library Association, 19-20.

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.

Slavin, R. (1990). *Cooperative learning*. Boston: Allyn & Bacon.

Speece, D.L., & Cooper, D.H. (1990). Ontogeny of school failure: Classification of first-grade children. *American Educational Research Journal, 27*, 119–140.

Tadié, J.Y. (1982). *Le Roman D'Aventures*. Paris : P.U.F, 12-18.

Walz, G. R., Bleuer, J.C. (1992). *Student self-esteem. A vital element of school success*. Michigan: Counseling and Personal Services.

Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). Learning influences. In H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds.), *Psychology and educational practice*, 199–211. Berkeley, CA: McCatchan.

Winne, P.H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learners. *Learning and Individual Differences, 8*(4), 327-353.

Zimmerman, B. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45: 166-183.

Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*, 1–13. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.



Πανεπιστήμιο Μακεδονίας  
Τμήμα Βαλκανικών Σλαβικών & Ανατολικών Σπουδών

## Πρόγραμμα Εργαστηρίων



“ Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες  
Κοινωνικής Μάθησης ”



Θεσσαλονίκη 2018

Εικονογράφηση εξώφυλλου **Πηνελόπη Καπετανούδη**

Το Πρόγραμμα Εργαστηρίων Δεξιοτήτων Κοινωνικής Μάθησης για τις Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου **«Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης»**, δημιουργήθηκε κατά την εκπόνηση της διδακτορικής διατριβής της Σοφίας Τσάτσου-Νικολούλη με θέμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» για το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Βαλκανικών Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών, με επίβλεψη της καθηγήτριας Σταυρούλας Μαυρογένη.

**Θεσσαλονίκη 2018**

## Εισαγωγή

Τα εργαστήρια έχουν χωριστεί σε δώδεκα ενότητες:

1. Ενεργητική ακρόαση
2. Προσαρμογή σε οδηγίες
3. Αυτοεκτίμηση
4. Αυτορρύθμιση
5. Συγκλίνουσα και Αποκλίνουσα σκέψη-Επίλυση προβλημάτων
6. Προσοχή
7. Καινοτομία-Δημιουργικότητα
8. Συμμετοχή σε ομάδες-Συνεργασία
9. Μεταγνώση
10. Προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα
11. Ενσυναίσθηση-Ανθρώπινα δικαιώματα
12. Τεχνολογικός γραμματισμός

Το Πρόγραμμα αποτελεί έναν ευέλικτο οδηγό που επεξηγεί τα στάδια Δημιουργικής Γραφής στο πλαίσιο ενός εργαστηρίου στο σχολείο. Η εργασία με το διαδοχικό πέρασμα των πέντε σταδίων- **Προπαρασκευή** → **Επινόηση** → **Οργάνωση** → **Συγγραφή** → **Παρουσίαση**-είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τα παιδιά, γι' αυτό και είναι σημαντικό τα βήματα να ακολουθηθούν με τη σειρά τους. Από την άλλη, καθώς όλες οι ενότητες στοχεύουν στην ανάπτυξη γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών κι επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ο εκπαιδευτικός μπορεί να τροποποιήσει τη σειρά εφαρμογής τους, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες της τάξης του.

# Ενεργητική ακρόαση

## **A' Ενότητα: Ενεργητική ακρόαση**

Μέσα από την υλοποίηση των προτεινόμενων, στην ενότητα αυτή, δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, οι μαθητές αναμένεται να αναπτύξουν δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης που θα μπορούσαν να τονώσουν τόσο τον προφορικό, όσο και τον γραπτό λόγο.

**Οι μαθητές να:**

- **συντονίζουν και να εστιάζουν την προσοχή τους προς τον συνομιλητή τους**
- **περιμένουν τον συνομιλητή τους να ολοκληρώσει, πριν μιλήσουν οι ίδιοι**
- **αποκωδικοποιούν τα προσφερόμενα ερεθίσματα**
- **να παράγουν προφορικό λόγο μέσω της συνεχούς λεκτικής συμμετοχής τους**
- **να παράγουν γραπτό λόγο**



## Εργαστήριο 1<sup>ο</sup>

### Δίνω ένα τέλος στην ιστορία

#### Προπαρασκευή

Ο εκπαιδευτικός διαβάζει στους μαθητές μια ιστορία (Παράρτημα 1) χωρίς ν' ανακοινώσει το τέλος της.

#### Επινόηση

Τους χωρίζει σε ομάδες, παροτρύνοντάς τους να σκεφτούν και να συζητήσουν πώς ήταν η συνέχεια.

#### Οργάνωση

Οι μαθητές ενθαρρύνονται να αποφασίσουν τι έκαναν οι ήρωες, πού πήγαν και πώς τελειώνει η ιστορία.

#### Συγγραφή/Παρουσίαση

Κάθε ομάδα δίνει το δικό της τέλος στην ιστορία (Φύλλα συγγραφής κειμένων, Εργαστήριο 1<sup>ο</sup>), το γράφει και το παρουσιάζει στην ολομέλεια.

## Εργαστήριο 2<sup>ο</sup>

### Βρίσκω τη ρίμα που λείπει

#### Προπαρασκευή

Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες και τους μοιράζει φύλλα εργασίας με ένα ποίημα απ' το οποίο απουσιάζουν οι ομοιοκατάληκτες λέξεις κάποιων στίχων ( Παράρτημα 2).

#### Επινόηση

Ζητάει από τα μέλη της κάθε ομάδας να σκεφτούν και να συζητήσουν ποιοι μπορεί να είναι οι στίχοι που λείπουν.

#### Οργάνωση

Οι μαθητές ενθαρρύνονται να σκεφτούν τους στίχους που λείπουν σύμφωνα με τους περιορισμούς που δίνονται.

#### Συγγραφή/Παρουσίαση

Κάθε ομάδα δίνει τις δικές της ρίμες στο ποίημα (Φύλλα συγγραφής κειμένων, Εργαστήριο 2<sup>ο</sup>), τις γράφει και παρουσιάζει το ποίημά της στην ολομέλεια.

## Εργαστήριο 3<sup>ο</sup>

### Φτιάχνουμε ομαδικά μια ιστορία

#### Προπαρασκευή

Ο εκπαιδευτικός διαβάζει στους μαθητές μια ιστορία με αρχή, μέση και τέλος (Παράρτημα 3). Στη συνέχεια κάνει μία σύντομη αναφορά στα βασικά στοιχεία της: ποιος είναι ο **ήρωας**, τι **σκοπό** έχει, με ποιο **μέσο** θα πετύχει τον σκοπό του, ποια τα **εμπόδια** που θα συναντήσει και ποιο θα είναι το **τέλος**.

#### Επινόηση

Με αφορμή τον κεντρικό ήρωα, ενθαρρύνει τα παιδιά να δημιουργήσουν μια νέα ιστορία.

#### Οργάνωση

Ο εκπαιδευτικός δίνει την αρχή: *Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας μεταξοσκώληκας που...* και μετά παροτρύνει τον κάθε μαθητή να συνεχίσει προσθέτοντας τη δική του πρόταση. Έτσι, η ιστορία θα μπορούσε να ξεκινάει ως εξής:

Εκπαιδευτικός: *Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας μεταξοσκώληκας που...*

Μαθητής 1: *αποφάσισε να υφάνει ένα...*

Μαθητής 2: *ωραίο μεταξωτό κοστούμι για...*

Μαθητής 3: *να το φορέσει σε μια..*

Ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί τη ροή της ιστορίας και λίγο πριν την ολοκλήρωσή της, χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες για δώσουν το τέλος της.

#### Συγγραφή/Παρουσίαση

Κάθε ομάδα γράφει το δικό της τέλος (Φύλλα συγγραφής κειμένων, Εργαστήριο 3<sup>ο</sup> ) και το παρουσιάζει στην ολομέλεια της τάξης.

## Προσαρμογή σε οδηγίες

## **Β΄ Ενότητα: Προσαρμογή σε οδηγίες**

Μέσα από την υλοποίηση των προτεινόμενων, στην ενότητα αυτή, δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής αναμένεται να ενισχυθούν συμπεριφορές, όπως η προσαρμογή σε οδηγίες, ο ανεξάρτητος τρόπος εργασίας και η επιτυχή ολοκλήρωσή της.

### **Στόχοι:**

#### **Οι μαθητές να:**

- **χρησιμοποιήσουν τα διαθέσιμα μέσα ως οδηγία, για να δημιουργήσουν ήρωες και αφηγήματα**
- **ολοκληρώσουν την εργασία τους χωρίς την παρέμβαση του δασκάλου/εμπυχωτή**
- **παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο**
- **να εργαστούν ατομικά και ομαδικά**

## Εργαστήριο 4<sup>ο</sup>

### Φτιάχνω έναν ήρωα μέσα από εικόνα

#### Προπαρασκευή

Ο εκπαιδευτικός δείχνει στους μαθητές μια προσωπογραφία από έναν πίνακα ζωγραφικής (Παράρτημα 4/Πλαστικοποιημένη διαφάνεια Α3, Νούμερο 1).

#### Επινόηση

Ενθαρρύνει τους μαθητές να δημιουργήσουν έναν ήρωα μέσα από την εικόνα.

#### Οργάνωση

Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες και τους δίνει τις εξής ερωτήσεις για να τους διευκολύνει:

- \* Ποιο είναι το όνομα της κυρίας με τα άσπρα;
- \* Είναι καλή ή κακιά;
- \* Ποιον μισεί;
- \* Ποιον αγαπά;
- \* Γιατί είναι έτσι ντυμένη;
- \* Ποιος είναι ο σκοπός της (π.χ. να εκδικηθεί, να βλάψει, να προστατέψει κάποιον;)
- \* Έχει βοηθό στο σχέδιό της; Ποιος είναι αυτός;
- \* Ποιος μπορεί να την εμποδίσει;
- \* Ποιος είναι ο μεγαλύτερός της φόβος;
- \* Έχει κάποιο μυστικό;
- \* Τι θα γίνει αν αποκαλυφθεί το μυστικό της;

#### Συγγραφή/Παρουσίαση

Η κάθε ομάδα δημιουργεί τον δικό της ήρωα (Φύλλα συγγραφής κειμένων, Εργαστήριο 4<sup>ο</sup>) και τον παρουσιάζει στην ολομέλεια.

## Εργαστήριο 5<sup>ο</sup>

### Φτιάχνω μια ιστορία μέσα από εικόνα

#### Προπαρασκευή

Ο εκπαιδευτικός δείχνει στους μαθητές ένα αντίγραφο από πίνακα ζωγραφικής που να έχει έντονα το στοιχείο του απρόοπτου και της έκπληξης (Παράρτημα 5/Πλαστικοποιημένη διαφάνεια A3, Νούμερο 2) .

#### Επινόηση

Ενθαρρύνει τους μαθητές να δημιουργήσουν μια ιστορία μέσα από την εικόνα.

#### Οργάνωση

Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες και τους δίνει τις εξής ερωτήσεις για να τους διευκολύνει να στήσουν τη δομή της:

- \* Ποιος είναι ο ήρωας της ιστορίας;
- \* Πού εξελίσσονται τα γεγονότα;
- \* Πότε συμβαίνουν όλα αυτά;
- \* Τι συμβαίνει;
- \* Ποιο πρόβλημα ξαφνικά εμφανίζεται;
- \* Πώς αισθάνεται ο ήρωας;
- \* Τι κάνει για να αντιμετωπίσει το πρόβλημα;
- \* Έχει κάποιο σύμμαχο/βοηθό;
- \* Πώς τελειώνει η ιστορία;
- \* Πώς αισθάνεται τώρα ο ήρωας;

#### Συγγραφή/Παρουσίαση

Η κάθε ομάδα γράφει τη δική της ιστορία (Φύλλα συγγραφής κειμένων, Εργαστήριο 5<sup>ο</sup>) και την παρουσιάζει.

## Εργαστήριο 6°

### Φτιάχνω ιστορίες με την τεχνική τροποποίησης μοτίβων

#### Προπαρασκευή

Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες και τους μοιράζει μια ιστορία με εξωλογικά στοιχεία και με ήρωες που διαθέτουν κάποιο μαγικό χάρισμα (Παράρτημα 6).

#### Επινόηση

Ενθαρρύνει τους μαθητές να επέμβουν στην ιστορία και να δημιουργήσουν νέες αφηγήσεις μεταφέροντας την πλοκή σε άλλο τόπο ή χρόνο ή με άλλους ήρωες που να διαθέτουν διαφορετικά μαγικά χαρίσματα.

#### Οργάνωση

Ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές τις εξής οδηγίες ανατροπής αφηγηματικών στοιχείων:

- \* Αλλάξτε την ΤΟΠΟΘΕΣΙΑ και περιγράψτε την. Τι βλέπετε; Τι ακούτε; Τι μυρίζετε; Τι αγγίζετε; Τι αισθάνεστε;
- \* Αλλάξτε την ΩΡΑ της ημέρας ή την ΕΠΟΧΗ ή τον ΧΡΟΝΟ.
- \* Αλλάξτε τους ΧΑΡΑΚΤΗΡΕΣ, την ΕΝΔΥΜΑΣΙΑ, την ΗΛΙΚΙΑ, την ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ, τις ΣΥΝΗΘΕΙΕΣ και τις ΑΣΧΟΛΙΕΣ τους.
- \* Αλλάξτε την ΑΙΤΙΑ για την οποία βρίσκονται σε αυτό το μέρος.
- \* Αλλάξτε τη ΦΥΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ που υπάρχει στη μεταξύ τους σχέση.
- \* Αλλάξτε τον ΚΕΝΤΡΙΚΟ ΗΡΩΑ και περιγράψτε τον. Ποιο είναι το όνομά του; Πώς είναι εξωτερικά; Τι φοράει;
- \* Αλλάξτε το ΧΑΡΙΣΜΑ του προσώπου με το οποίο παρεμβαίνει στη ΛΥΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ.
- \* Δώστε ένα ΤΕΛΟΣ που να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες σας.

#### Συγγραφή/Παρουσίαση

Οι μαθητές γράφουν τις νέες ιστορίες τους (Φύλλα συγγραφής κειμένων, Εργαστήριο 6°) και τις παρουσιάζουν.



# Αυτοεκτίμηση

## **Γ΄ Ενότητα: Αυτοεκτίμηση**

Μέσα από την υλοποίηση των προτεινόμενων δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής αναμένεται να ενισχυθεί όχι μόνο η αυτογνωσία, το σύνολο δηλαδή των πεποιθήσεων, των στάσεων και των απόψεων που έχει κανείς για τον εαυτό του, αλλά και η αυτοεκτίμησή του, η συναισθηματική του άποψη για την αξία του ως άτομο.

### **Στόχοι**

**Οι μαθητές να:**

- χρησιμοποιήσουν τα διαθέσιμα μέσα ως οδηγία για να φτιάξουν τη δική τους αυτοβιογραφία
- προβούν στην κατασκευή ποιημάτων και, χρησιμοποιώντας μεταφορικές εικόνες και παρομοιώσεις, να περιγράψουν τον εαυτό τους υπό μια νέα οπτική
- αποκτήσουν σεβασμό και αυτο-αποτελεσματικότητα
- εκφράσουν με άνεση τα συναισθήματά τους
- γράψουν ιστορίες και να ταυτιστούν με τους ρόλους των χαρακτήρων τους

## Εργαστήριο 7<sup>ο</sup>

### Ανιχνεύω τα βασικά στοιχεία μιας αυτοβιογραφίας

#### Προπαρασκευή

Ο εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές ένα απόσπασμα αυτοβιογραφικής αφήγησης (Παράρτημα 7).

#### Επινόηση

Στο πλαίσιο μιας φανταστικής συνέντευξης με τον ήρωα, παροτρύνει τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν το απόσπασμα της αυτοβιογραφικής αφήγησης ως αφορμή για ερωτήσεις που θα μπορούσαν να του θέσουν.

#### Οργάνωση

Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τα βασικά χαρακτηριστικά της αυτοβιογραφικής αφήγησης, δίνοντας έμφαση στα εξής: **πρωτοπρόσωπη αφήγηση, εσωτερική οπτική γωνία** (αφηγείται ο βασικός ήρωας), **αφήγηση προσωπικών βιωμάτων, προσδιορισμός τόπου και χρόνου**. Τονίζει τη χρήση του β' προσώπου και του διαλόγου (ευθύς λόγος) προκειμένου η συνέντευξη ν' αποκτήσει ζωντάνια και αμεσότητα. Η δραστηριότητα υλοποιείται σε ατομικό επίπεδο.

#### Συγγραφή/Παρουσίαση

Οι μαθητές γράφουν τις ερωτήσεις (Φύλλα συγγραφής κειμένων, Εργαστήριο 7<sup>ο</sup>) και ο καθένας παρουσιάζει τις δικές του στην ολομέλεια.

## Εργαστήριο 8<sup>ο</sup>

### Φτιάχνω την αυτοβιογραφία μου

#### Προπαρασκευή

Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ξανά ως αφορμή την αυτοβιογραφική αφήγηση του Παραρτήματος 7.

#### Επινόηση

Ενθαρρύνει τους μαθητές να γράψουν τη δική τους αυτοβιογραφία.

#### Οργάνωση

Ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές τις παρακάτω 31 ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο του Προυστ για να χρησιμοποιήσουν όσες και όποιες θέλουν:

1. Το βασικό σημείο του χαρακτήρα μου
2. Την ιδιότητα που επιθυμώ στα αγόρια
3. Την ιδιότητα που επιθυμώ στα κορίτσια
4. Ό,τι εκτιμώ περισσότερο στους φίλους μου
5. Το βασικό μου ελάττωμα
6. Η βασική μου ενασχόληση
7. Τι ονειρεύομαι
8. Ο πιο μεγάλος μου πόνος
9. Τι θα ήθελα να ήμουν
10. Η χώρα που θα ήθελα να ζήσω
11. Το χρώμα που προτιμώ
12. Το λουλούδι που προτιμώ
13. Το πουλί που προτιμώ
14. Οι συγγραφείς που προτιμώ

15. Οι ποιητές που προτιμώ
16. Οι μυθιστορηματικοί ήρωες που προτιμώ
17. Οι ηρωίδες
18. Μουσικοί
19. Οι αγαπημένοι μου ζωγράφοι
20. Οι ήρωες στην πραγματικότητα
21. Οι ηρωίδες στην ιστορία
22. Τα αγαπημένα μου ονόματα
23. Αυτό που μισώ περισσότερο
24. Ιστορικοί χαρακτήρες που περιφρονώ
25. Το στρατιωτικό στοιχείο που θαυμάζω περισσότερο
26. Η μεταρρύθμιση που εκτιμώ περισσότερο
27. Το φυσικό χάρισμα που θα ήθελα να έχω
28. Πώς θα ήθελα να πεθάνω
29. Η τωρινή κατάσταση του μυαλού μου
30. Λάθη που με στεναχωρούν περισσότερο
31. Το σύνθημά μου

### Συγγραφή/ Παρουσίαση

Ο κάθε μαθητής γράφει τη δική του αυτοβιογραφία (Φύλλα συγγραφής κειμένων, Εργαστήριο 8<sup>ο</sup>) και την παρουσιάζει στην ολομέλεια της τάξης.

## Εργαστήριο 9<sup>ο</sup>

### Κινέζικο πορτρέτο

#### Προπαρασκευή

Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στους μαθητές μια εικόνα (Παράρτημα 8, Πλαστικοποιημένη διαφάνεια Α3, Νούμερο 3) και τους ενθαρρύνει να επιλέξουν ένα οποιοδήποτε στοιχείο του.

#### Επινόηση

Με αφορμή το παραπάνω στοιχείο τους παροτρύνει να γράψουν ένα σύντομο ποίημα σε ατομικό επίπεδο.

#### Οργάνωση

Ο εκπαιδευτικός διευκρινίζει ότι το ποίημα θα πρέπει να είναι ένα τετράστιχο, ελευθερόστιχο ποίημα με την παρακάτω δομή:

*Εάν ήμουν φύλλο*

*Θα.....*

*Και.....*

*.....*

#### Να και ένα παράδειγμα:

*Εάν ήμουν λουλούδι*

*Θα φυτόρωνα στον κήπο σου*

*Και θα σε νανούριζα*

*Με το εξαίσιο άρωμά μου*

#### Συγγραφή/Παρουσίαση

Ο κάθε μαθητής γράφει το δικό του ποίημα (Φύλλα συγγραφής κειμένων, Εργαστήριο 9<sup>ο</sup>) και το παρουσιάζει στην τάξη.

## Εργαστήριο 10<sup>ο</sup>

### Γράφω μια ιστορία με δύο ήρωες και με παράλληλη χρήση της οπτικής τους γωνίας

#### Προπαρασκευή

Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες και τους μοιράζει ένα απόσπασμα λογοτεχνικού κειμένου που να περιλαμβάνει παράλληλες διηγήσεις των χαρακτήρων του (Παράρτημα 9).

#### Επινόηση

Προτρέπει τους μαθητές να υιοθετήσουν την τεχνική των παράλληλων διηγήσεων του παραπάνω αποσπάσματος και να γράψουν τη δική τους ιστορία.

#### Οργάνωση

Ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές το παρακάτω ενδεικτικό σενάριο: *Δύο άνθρωποι θα συναντηθούν μετά από πολλά χρόνια. Ποιοι είναι; Γιατί δε συναντήθηκαν όλο αυτό το μεγάλο χρονικό διάστημα; Γιατί θα ειπωθούν τώρα; Τι θα συμβεί στο τέλος;* Ο εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να «εισβάλλουν» στη δική τους ιστορία με την οπτική της πρωτοπρόσωπης γραφής για τον έναν ήρωα, για να ταυτιστούν με αυτόν, καθώς και με αυτήν της τριτοπρόσωπης για τον άλλον. Τέλος, τους ενθαρρύνει να χρησιμοποιήσουν την **ποιητική γλώσσα** του συγγραφέα, δίνοντας έμφαση στο συναίσθημα, στη συγκίνηση και στην αισθητική απόλαυση. Τονίζει ότι οι μεταφορές, οι παρομοιώσεις, οι εικόνες και οι προσωποποιήσεις είναι μερικά σχήματα λόγου που μπορούν να αποδώσουν την πραγματικότητα με πλασματικό τρόπο και να προσελκύσουν τον αναγνώστη.

#### Συγγραφή/Παρουσίαση

Η κάθε ομάδα γράφει τη δική της ενδιαφέρουσα ιστορία (Φύλλα συγγραφής κειμένων, Εργαστήριο 10<sup>ο</sup>) και την παρουσιάζει στην ολομέλεια.

# Αυτορρύθμιση



## **Δ΄ Ενότητα: Αυτορρύθμιση**

Μέσα από την υλοποίηση των προτεινόμενων στην ενότητα αυτή ασκήσεων δημιουργικής γραφής αναμένεται οι μαθητές μέσω της αλληλεπίδρασης να κινητοποιηθούν, να ελέγξουν τον εαυτό τους και να πετύχουν τους στόχους τους. Ειδικότερα, μέσω της δραματοποίησης, αναμένεται ενίσχυση της αυτορρύθμισης, δηλαδή ρύθμιση της συμπεριφοράς, των συναισθημάτων, της προσοχής και της σκέψης.

### **Στόχοι**

**Οι μαθητές να:**

- **δημιουργήσουν πολυφωνικά κείμενα, εντάσσοντας ζωντανούς διαλόγους σε διηγηματοποιημένες ιστορίες**
- **μετατρέψουν διηγηματοποιημένο λόγο σε ευθύ διάλογο**
- **υποδυθούν ρόλους εμπλεκόμενοι σε μια κατάσταση όχι μόνο διανοητικά, αλλά και συναισθηματικά (δραματοποίηση)**
- **να ασκηθούν στον επικοινωνιακό λόγο, λαμβάνοντας υπόψη τις παραμέτρους που συνιστούν την επικοινωνιακή περίσταση (πρόσωπα, χώρος, χρόνος, σκοπός, μέσο επικοινωνίας, ύφος κ.τ.λ.)**

## Εργαστήριο 11<sup>ο</sup>

### Εξοικειώνομαι με τους κανόνες και τη λειτουργία του διαλόγου

#### Προπαρασκευή

Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες και τους μοιράζει ένα κείμενο με διηγηματοποιημένο κυρίως λόγο (Παράρτημα 10).

#### Επινόηση

Τους ενθαρρύνει να μετατρέψουν το απόσπασμα σε διάλογο, προσέχοντας να μη χαθούν ουσιώδεις πληροφορίες.

#### Οργάνωση

Ο εκπαιδευτικός τονίζει ότι ο διάλογος συνεπάγεται την εξαφάνιση του αφηγητή, καθώς στη σκηνή οι ήρωες μιλάνε αυτόνομα (πρώτο πρόσωπο). Παράλληλα, δίνει έμφαση στην αμεσότητα και τη ζωντάνια του διαλόγου, καθώς και στη γλώσσα (ύφος) των ομιλούντων προσώπων.

#### Συγγραφή/Παρουσίαση

Η κάθε ομάδα γράφει τον δικό της διάλογο (Φύλλα συγγραφής κειμένων, Εργαστήριο 11<sup>ο</sup>) και τον παρουσιάζει στην ολομέλεια.

## Εργαστήριο 12°

### Υποδύομαι τον ρόλο μου

#### Προπαρασκευή

Η κάθε ομάδα ξαναδιαβάζει τον διάλογό της στην ολομέλεια.

#### Επινόηση

Προετοιμάζει τους μαθητές για τη δραματοποίηση του διαλόγου τους.

#### Οργάνωση

Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές, υποδύομενοι τον ρόλο που επέλεξαν, να αυτοπαρουσιαστούν, να δώσουν δηλαδή τα χαρακτηριστικά στοιχεία του ρόλου τους. Έπειτα, καθώς ο χώρος παίζει ιδιαίτερο ρόλο στη δραματοποίηση, προτρέπει την κάθε ομάδα να σκεφτεί τον χώρο που θα εκτυλιχτεί η σκηνή του διαλόγου. Τα μέλη της ομάδας σε συνεργασία μεταξύ τους καταγράφουν σε ένα χαρτί με λεπτομερή τρόπο όλα τα έπιπλα και τα αντικείμενα που αποδίδουν τη φυσιογνωμία του χώρου. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές εισάγονται στον δραματικό χώρο, ο οποίος καθορίζει όχι μόνο τις κινήσεις των χαρακτήρων, αλλά και την ίδια τη δράση.

#### Συγγραφή/Παρουσίαση

Με το σύνθημα του εκπαιδευτικού αρχίζει η σκηνή του διαλόγου με αυτοσχεδιασμό των μελών της κάθε ομάδας.

## Εργαστήριο 13°

### Εμπλουτίζω μια ιστορία με απρόβλεπτους διαλόγους

#### Προπαρασκευή

Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες και τους μοιράζει ένα κείμενο με διηγηματοποιημένο λόγο (Παράρτημα 11).

#### Επινόηση

Ενθαρρύνει τους μαθητές να ενσωματώσουν στο τέλος της αφήγησης έναν διάλογο μεταξύ των ηρώων.

#### Οργάνωση

Ο εκπαιδευτικός υπενθυμίζει την αναγκαιότητα χρήσης του ευθύ λόγου, αλλά και της πρωτοπρόσωπης αφήγησης. Επισημαίνει ότι ο διάλογος μέσα σε μια ιστορία μπορεί να σταματήσει για λίγο τη ροή των γεγονότων και να δώσει στον αναγνώστη τη δυνατότητα να κατανοήσει καλύτερα τον τρόπο σκέψης, αλλά και τα συναισθήματα των χαρακτήρων. Τονίζει μάλιστα ότι ο διάλογος προωθεί την πλοκή, αλλά παράλληλα δημιουργεί και μια ρεαλιστική ατμόσφαιρα.

#### Συγγραφή/Παρουσίαση

Η κάθε ομάδα γράφει τον δικό της διάλογο (Φύλλα συγγραφής κειμένων, Εργαστήριο 13°) και τον παρουσιάζει στο εμπλουτισμένο πλέον λογοτεχνικό κείμενο.

# **Συγκλίνουσα και Αποκλίνουσα Σκέψη/ Επίλυση Προβλημάτων**

## **Ε΄ Ενότητα: Συγκλίνουσα και Αποκλίνουσα σκέψη/Επίλυση Προβλημάτων**

Στόχος των προτεινόμενων δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής είναι η καλλιέργεια τόσο της κριτικής (συγκλίνουσας), όσο και της δημιουργικής (αποκλίνουσας) σκέψης για την επίλυση προβλημάτων. Ειδικότερα, αναμένεται οι μαθητές να αντιληφθούν ότι η εναλλαγή στους δύο τρόπους σκέψης διευκολύνει την κατάλληλη επιλογή, επεξεργασία, αξιοποίηση και χρήση των πληροφοριών στη λύση προβλημάτων και στην αντιμετώπιση διάφορων προβληματικών καταστάσεων.

### **Στόχοι**

**Οι μαθητές να:**

- αξιολογούν τις πληροφορίες με βάση τη λογική για να επιλύουν προβλήματα, τα οποία επιδέχονται μόνο μία λύση
- ενεργοποιούν πολλές συλλογιστικές δυνατότητες, προκειμένου μέσα από ασυνήθεις διαδικασίες, στις οποίες σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η φαντασία, να παράγουν έναν μεγάλο αριθμό πιθανών λύσεων
- να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο

## Εργαστήριο 14<sup>ο</sup>

**Επεξεργάζομαι τα δεδομένα ενός προβλήματος με λογικούς κανόνες και βρίσκω κοινές, συνήθεις λύσεις του**

### Προπαρασκευή

Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες και τους μοιράζει ένα λογοτεχνικό κείμενο μέσα από το οποίο να διαφαίνεται η ύπαρξη ενός προβλήματος που ζητά τη λύση του (Παράρτημα 12).

### Επινόηση

Ενθαρρύνει την κάθε ομάδα να καταγράψει τη λύση του προβλήματος με βάση τη **λογική**.

### Οργάνωση

Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να καταγράψουν τις λογικές μεθόδους (στρατηγικές) που θα οδηγήσουν στην αντιμετώπιση της κατάστασης.

### Συγγραφή/Παρουσίαση

Η κάθε ομάδα καταγράφει τις δικές της λογικές λύσεις (Φύλλα συγγραφής κειμένων, Εργαστήριο 14<sup>ο</sup>) και τις παρουσιάζει στην ολομέλεια.

## Εργαστήριο 15°

### Εξερευνώ ιδέες και βρίσκω πολλές λύσεις

#### Προπαρασκευή

Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ξανά το Παράρτημα 12.

#### Επινόηση

Προτρέπει τους μαθητές να βρουν λύσεις στο πρόβλημα με βάση τη **φαντασία**.

#### Οργάνωση

Ο εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να επεξεργαστούν τα δεδομένα του προβλήματος σε ατομικό επίπεδο προκειμένου με ελεύθερο τρόπο και ανορθόδοξους συνδυασμούς να βρουν πρωτότυπες ιδέες και πιθανές λύσεις για να βοηθήσουν τον ήρωα.

#### Συγγραφή/Παρουσίαση

Ο κάθε μαθητής καταγράφει πιθανές, ευφάνταστες λύσεις (Φύλλα συγγραφής κειμένων, Εργαστήριο 15°) και τις παρουσιάζει στην ολομέλεια.



## Εργαστήριο 16°

### Αλλάζω το σκηνικό της ιστορίας

#### Προπαρασκευή

Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες και τους μοιράζει ένα λογοτεχνικό κείμενο με έντονο το στοιχείο της δράσης (Παράρτημα 13).

#### Επινόηση

Ενθαρρύνει τους μαθητές να μεταφέρουν την πλοκή σε άλλον τόπο.

#### Οργάνωση

Οι μαθητές εντοπίζουν τον τόπο στον οποίο διαδραματίζεται η ιστορία, υπογραμμίζοντας τα σχετικά σημεία του κειμένου. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός τους ενθαρρύνει να μεταφέρουν την πλοκή του παραπάνω επεισοδίου σε άλλο τόπο (π.χ. σ' ένα βουνό), αλλάζοντας παράλληλα και άλλα αφηγηματικά στοιχεία, όπως την πλοκή και τη δράση των πρωταγωνιστών στο πλαίσιο της αληθοφάνειας των γεγονότων.

#### Συγγραφή/Παρουσίαση

Η κάθε ομάδα ξαναγράφει την ιστορία της υπό νέο πλέον σκηνικό (Φύλλα συγγραφής κειμένων, Εργαστήριο 16°) και την παρουσιάζει στην τάξη.

# Προσοχή

## **ΣΤ΄ Ενότητα: Προσοχή**

Στόχος των προτεινόμενων ασκήσεων δημιουργικής γραφής είναι η ενίσχυση της ικανότητας του μαθητή να κινητοποιεί και να διατηρεί την επιλεκτικότητα της προσοχής και την ικανότητα συγκέντρωσής του. Ειδικότερα, ο κλιμακούμενος βαθμός δυσκολίας των ασκήσεων σε συνδυασμό με τα προσφερόμενα ελκυστικά ερεθίσματα αναμένεται να διευκολύνουν την επεξεργασία των πληροφοριών και να ενισχύσουν τις στρατηγικές συγκέντρωσης που απαιτούνται για την ολοκλήρωση ενός έργου.

### **Στόχοι**

**Οι μαθητές να:**

- **συνεργαστούν μεταξύ τους και να παράγουν προφορικό ή γραπτό λόγο**
- **ακολουθήσουν διαδικασίες εκτέλεσης γραπτών εργασιών**
- **διαθέσουν αρκετό χρόνο εργασίας κατά την εκτέλεσή της**
- **ενισχύσουν την ικανότητα αυτο-εποπτείας και προσήλωσης**
- **αυξήσουν την παραγωγικότητά τους**

## Εργαστήριο 17°

**Γράφω έναν μονόλογο υπό διάφορες οπτικές ( βασισμένη στα Σκεπτόμενα καπέλα του De Bono)**

### Προπαρασκευή

Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε **έξι ομάδες** και τους μοιράζει μία μικρή σε έκταση ιστορία στην οποία να διαφαίνεται η δύσκολη κατάσταση στην οποία έχει υποπέσει ένας χαρακτήρας (Παράρτημα 14).

### Επινόηση

Ενθαρρύνει τους μαθητές να δώσουν λόγια στον ήρωα (μονόλογος) στην προσπάθειά του να δώσει μία λύση στο πρόβλημά του.

### Οργάνωση

Ο εκπαιδευτικός δίνει σε κάθε ομάδα από ένα καπέλο διαφορετικού χρώματος (6 Καπέλα του De Bono). Τα καπέλα λειτουργούν ως σύμβολα ενός συγκεκριμένου τρόπου σκέψης. Ειδικότερα, το **λευκό καπέλο** αναπαριστά πληροφορίες για μία κατάσταση ή για ένα πρόβλημα. Σχετίζεται κυρίως με την περιγραφή των δεδομένων κι όχι με την ερμηνεία τους. Το **κόκκινο καπέλο** αναπαριστά τα συναισθήματα ενός ατόμου για ένα θέμα ή μία κατάσταση. Το **πράσινο καπέλο** σχετίζεται με την παραγωγή νέων ιδεών και λύσεων. Το **κίτρινο καπέλο** αποτυπώνει τη θετική πλευρά, τα πλεονεκτήματα και τα οφέλη μιας λύσης. Το **μαύρο καπέλο** αποτυπώνει την αρνητική πλευρά της προτεινόμενης λύσης. Σχετίζεται με μελλοντικούς κινδύνους, εμπόδια και τυχόν προβλήματα. Το **μπλε καπέλο** εκφράζει τον έλεγχο, την επιλογή δηλαδή της πιο αποτελεσματικής και συμφέρουσας λύσης σ' ένα πρόβλημα. Επιτρέπει στους μαθητές να επικεντρώνονται στη σωστή μέθοδο. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα μέλη της κάθε ομάδας να δώσουν λόγια στον ήρωα με την οπτική του καπέλου τους. Σε αυτό το σημείο ο εμπυχωτής διευκρινίζει ότι πρόκειται για μία τεχνική, **εσωτερικός μονόλογος**, στόχος της οποίας είναι να φέρει στην επιφάνεια την αδιάκοπη ροή των σκέψεων, των εικόνων και των συνειρμών του ήρωα με τη χρήση του πρώτου προσώπου κι ενίοτε του δεύτερου.

### Συγγραφή/Παρουσίαση

Όλες οι ομάδες, εκτός από την ομάδα με το μπλε καπέλο που είναι η ομάδα του ελέγχου, γράφουν τον μονόλογό τους με την οπτική του καπέλου τους. Μετά την παρουσίαση των παραπάνω αφηγήσεων, η ομάδα με το μπλε καπέλο προχωρεί και αυτή στη συγγραφή της δικής της οπτικής, η οποία θα πρέπει να είναι και η πιο αποτελεσματική από αυτές που προτάθηκαν προηγουμένως (Φύλλα συγγραφής κειμένων, Εργαστήριο 17<sup>ο</sup>). Η κάθε ομάδα παρουσιάζει τον μονόλογό της στην ολομέλεια.

## Εργαστήριο 18°

### Γράφω ένα νανούρισμα με την τεχνική της αναδίπλωσης

#### Προπαρασκευή

Ο εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές ένα νανούρισμα (Παράρτημα 15).

#### Επινόηση

Ενθαρρύνει τους μαθητές να γράψουν το δικό τους νανούρισμα.

#### Οργάνωση

Ο εκπαιδευτικός προτείνει στους μαθητές την τεχνική της Αναδίπλωσης. Η βασική της αρχή είναι ότι η τελευταία συλλαβή κάθε στίχου αποτελεί την πρώτη συλλαβή του επόμενου. Οι μαθητές μπορούν να γράψουν μία ή δύο strofές σε ατομικό επίπεδο.

Για παράδειγμα το νανούρισμα μπορεί ν' αρχίζει κάπως έτσι.....

*Κοιμήσου εσύ μωράκι μου, κοιμήσου*

*Σου έχω φυλάξει τ' άστρα με τον ουρανό*

*Νοτιάς ο άνεμος, χάδι στο πρόσωπό σου τρυφερό*

*Ρόδα και κρίνα στο κρεβάτι σου*

*Σούρουπτο, νύχτα και δειλινό.*

#### Συγγραφή/Παρουσίαση

Ο κάθε μαθητής γράφει το δικό του νανούρισμα (Φύλλα συγγραφής κειμένων, Εργαστήριο 18°) και το παρουσιάζει στην ολομέλεια.

## Εργαστήριο 19°

### Γράφω μια ιστορία με την τεχνική της ιδεοθύελλας

#### Προπαρασκευή

Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες και τους μοιράζει μια ημιτελή ιστορία που να περιέχει ένα παράξενο γεγονός (Παράρτημα 16).

#### Επινόηση

Ενθαρρύνει τους μαθητές να συνεχίσουν την ιστορία.

#### Οργάνωση

Ο εκπαιδευτικός προτείνει στους μαθητές την τεχνική της ιδεοθύελλας. Ένας από κάθε ομάδα θα καταγράφει τις ιδέες των άλλων με τρόπο που να είναι ορατές οι ιδέες από όλους. Σκοπός της τεχνικής είναι να δημιουργηθούν πολλές ιδέες, όχι μόνο λογικές, αλλά και πλήρως ανεφάρμοστες. Τα μέλη κάθε ομάδας καταθέτουν τις ιδέες τους γρήγορα και αυθόρμητα σαν καταιγίδα. Ο εκπαιδευτικός τονίζει ότι κατά τη διάρκεια του καταιγισμού των ιδεών κανείς δεν κριτικάρει τις ιδέες των άλλων. Μετά το τέλος της διαδικασίας (περίπου 10 λεπτά) κάθε ομάδα ελέγχει, ταξινομεί, αξιολογεί και επιλέγει τις ιδέες που θα χρησιμοποιήσει για τη συνέχιση της ιστορίας της. Να σημειωθεί ότι οι ομάδες δεν περιορίζονται μόνο στα αίτια του παράξενου γεγονότος, αλλά και δημιουργούν την εξέλιξη της πλοκής σύμφωνα με τα βασικά στοιχεία μιας ιστορίας ( π.χ. ήρωας, σκοπός, μέσο, βοηθός, λύση κτλ.).

#### Συγγραφή/Παρουσίαση

Κάθε ομάδα ολοκληρώνει την ιστορία της (Φύλλα συγγραφής κειμένων, Εργαστήριο 19°) και την παρουσιάζει στην ολομέλεια.

# Καινοτομία- Δημιουργικότητα



## **Z' Ενότητα: Καινοτομία-Δημιουργικότητα**

Η Δημιουργικότητα, η διαδικασία παραγωγής νέων ιδεών και η Καινοτομία, η επιλογή και η επεξεργασία αυτών των ιδεών για τη μεταφορά τους στην πράξη, είναι έννοιες που αλληλοσυμπληρώνονται. Μέσα από την υλοποίηση των προτεινόμενων δραστηριοτήτων αναμένεται οι μαθητές να έρθουν σ' επαφή με ορισμένες τεχνικές που αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα, ατομική και ομαδική, και διευκολύνουν τη μάθηση μέσω νέων, πρωτοποριακών πρακτικών.

### **Στόχοι**

**Οι μαθητές να:**

- **έρθουν σε επαφή με τεχνικές ανάπτυξης της Δημιουργικότητας**
- **παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο**
- **αναπτύξουν στοιχεία που οδηγούν στη Δημιουργικότητα, όπως την περιέργεια, την αυτοπεποίθηση και την ευελιξία**

## Εργαστήριο 20°

**Ξαναγράψω μια ιστορία με τη λίστα ερωτήσεων του Alex Osborn, γνωστή ως «Ερωτήσεις Scamper»**

### Προπαρασκευή

Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε **εννιά ομάδες** και τους δίνει ένα λογοτεχνικό κείμενο που να περιέχει μια ιστορία δράσης (Παράρτημα 17).

### Επινόηση

Ενθαρρύνει τους μαθητές να ξαναγράψουν την ιστορία υπό διάφορες οπτικές.

### Οργάνωση

Ο εκπαιδευτικός προτείνει στους μαθητές την τεχνική «Ερωτήσεις Scamper». Οι ερωτήσεις Scamper είναι μία τεχνική αφύπνισης της δημιουργικής σκέψης, αλλά, ταυτόχρονα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην ομαδική συγγραφή κειμένων. Υπάρχουν εννιά κατηγορίες ερωτήσεων, μία για κάθε ομάδα. Κάθε κατηγορία ερωτήσεων στρέφει τα μέλη της ομάδας της στην παραγωγή ιδεών υπό μία οπτική. Έτσι, η κατηγορία **Άλλες χρήσεις** παρακινεί την ομάδα της να σκεφτεί νέους τρόπους χρησιμοποίησης των αντικειμένων ή των μέσων επίτευξης στόχου στην ιστορία. Η κατηγορία **Προσαρμογές** προτρέπει την ομάδα της να σκεφτεί αν υπάρχει προηγούμενο στην ιστορία ή να την ξαναγράψει υπό την οπτική άλλου ήρωα. Η κατηγορία **Μεγεθύνσεις** στρέφει την ομάδα της στην επινόηση πρόσθετων στοιχείων στην ιστορία, ενώ οι **Σμικρύνσεις** στην αφαίρεση στοιχείων. Η κατηγορία **Τροποποιήσεις** προτρέπει την ομάδα να κάνει αλλαγές στο φύλο ή να δώσει διαφορετική αρχή ή άλλο τέλος. Οι **Αντικαταστάσεις** προτρέπουν την ομάδα να επινοήσει άλλους ήρωες, τόπο και χρόνο. Η κατηγορία **Αναδιευθετήσεις** παρακινεί σε αλλαγή της σειράς των γεγονότων, οι **Αντιστροφές** σε ανταλλαγή ρόλων ή στην αντιμετάθεση αιτίου-αποτελέσματος και τέλος οι **Συνδυασμοί** σε συνδυασμούς στοιχείων, σε σύνθεση ή συγχώνευση. Αν ο αριθμός των μαθητών της τάξης είναι μικρός και δεν προσφέρεται για τον σχηματισμό εννιά ομάδων, ο εκπαιδευτικός μπορεί να παραλείψει κάποιες από τις παραπάνω κατηγορίες.

### Συγγραφή/Παρουσίαση

Η κάθε ομάδα ξαναγράφει την ιστορία υπό την οπτική της (Φύλλα συγγραφής κειμένων, Εργαστήριο 20°) και την παρουσιάζει στην τάξη

## Εργαστήριο 21°

### Γράφω ένα ποίημα με την τεχνική της δημιουργικής απομίμησης

#### Προπαρασκευή

Ο εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές ένα ποίημα πλούσιο σε εικόνες (Παράρτημα 18).

#### Επινόηση

Προτρέπει τους μαθητές να γράψουν το δικό τους ποίημα χρησιμοποιώντας δημιουργικά την τεχνική της απομίμησης.

#### Οργάνωση

Η τεχνική της απομίμησης επιτρέπει στους μαθητές να αντιγράψουν στίχους, φράσεις ή λέξεις από το ποίημα του ποιητή. Το Παράρτημα 18 περιλαμβάνει στην αριστερή πλευρά το ποίημα και στη δεξιά πλευρά κάποιες φράσεις του. Με αυτόν τον τρόπο διευκολύνεται τη δημιουργία ενός πρωτότυπου ως προς το περιεχόμενο ποιήματος σε ατομικό επίπεδο και με βάση τη δεδομένη δομή.

#### Συγγραφή/Παρουσίαση

Ο κάθε μαθητής γράφει το δικό του ποίημα (Φύλλα συγγραφής κειμένων, Εργαστήριο 21°) και το παρουσιάζει στην τάξη.

## Εργαστήριο 22°

### Φτιάχνω μια ιστορία με τις εικόνες ενός λογοτεχνικού βιβλίου

#### Προπαρασκευή

Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε **τέσσερις ομάδες** και τους μοιράζει εικόνες από την εικονογράφηση ενός βιβλίου (Παράρτημα 19, Πλαστικοποιημένες διαφάνειες A4, Νούμερο 4,5,6,7,8,9,10,11,12,13).

#### Επινότηση

Προτρέπει τους μαθητές να γράψουν με τη βοήθεια των εικόνων μια ιστορία με αρχή, μέση και τέλος.

#### Οργάνωση

Τα μέλη κάθε ομάδας «διαβάζουν» τις εικόνες, εντοπίζουν τον κεντρικό ήρωα, τον πιθανό στόχο του, το μέσο επίτευξής του, τους άλλους ήρωες, τον τόπο δράσης και τον χρόνο. Στη συνέχεια, βάζουν τις εικόνες σε όποια σειρά θέλουν και γράφουν τη δική τους ιστορία.

#### Συγγραφή/Παρουσίαση

Κάθε ομάδα γράφει τη δική της ιστορία (Φύλλα συγγραφής κειμένων, Εργαστήριο 22°) και την παρουσιάζει στην ολομέλεια.

# Συμμετοχή σε ομάδες/ Συνεργασία

## **Η΄ Ενότητα: Συμμετοχή σε ομάδες/Συνεργασία**

Σε αυτό το κεφάλαιο δίνεται έμφαση στη σημασία της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου. Τονίζεται ότι η ανάγκη εφαρμογής της προέρχεται από τη δυνατότητα όλων των μαθητών να επικοινωνούν μεταξύ τους, να δρουν από κοινού, να εξερευνούν το φυσικό περιβάλλον και να αναλαμβάνουν ευθύνες. Μέσα από την υλοποίηση των προτεινόμενων δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής οι μαθητές αναμένεται να αναπτύξουν τη γνωστική, ηθική, κοινωνική αυτονομία τους, την έκφραση της προσωπικής τους δημιουργικότητας, αλλά και συλλογικές πρακτικές και στάσεις.

### **Στόχοι**

**Οι μαθητές από κοινού να:**

- **αντιμετωπίσουν ένα πρόβλημα παράγοντας προφορικό και γραπτό λόγο**
- **προσεγγίσουν τη γνώση αναπτύσσοντας θετική στάση απέναντι στη μάθηση και αποδεχόμενοι τη διαφορετικότητα των συμμαθητών τους**
- **διατυπώσουν ερωτήματα, σχόλια, απόψεις και υποθέσεις**
- **καταλήξουν σε λύσεις, απόψεις και προτάσεις μέσα από τον πειραματισμό και τη γόνιμη αντιπαράθεση**

## Εργαστήριο 23°

### Φτιάχνω μια ιστορία αποκρυπτογραφώντας έναν πίνακα ζωγραφικής

#### Προπαρασκευή

Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες και τους παρουσιάζει το αντίγραφο ενός πίνακα ζωγραφικής στον οποίο εικονίζονται αρκετά πρόσωπα και αντικείμενα (Παράρτημα 20, Πλαστικοποιημένη διαφάνεια A3, Νούμερο 14).

#### Επινόηση

Προτρέπει τους μαθητές να γράψουν μια ιστορία για τα πρόσωπα, αλλά και για κάποια απ' τα στοιχεία/αντικείμενα του πίνακα.

#### Οργάνωση

Ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές τις παρακάτω ερωτήσεις για να τους διευκολύνει στη συγγραφή της ιστορίας: **Τι μπορεί να έχει γίνει πριν από αυτό που δείχνει ο πίνακας; Από πού έρχονται τα πρόσωπα; Πού θα πάνε; Ποιο είναι το όνομά τους; Τι σκοπό έχουν; Έχουν κάποιο βοηθό; Τι τους εμποδίζει;** Παράλληλα, στις άλλες ομάδες που θα γράψουν μια ιστορία για κάποια στοιχεία/αντικείμενα του πίνακα, δίνει τις εξής ερωτήσεις: **Τι είναι; Έχει όνομα; Από πού ήρθε; Σε τι χρησιμεύει; Ποια η σχέση του με τα πρόσωπα; Έχει μαγικές ιδιότητες;** Σε αυτό το σημείο ο εμπνευστής τονίζει ότι η αφήγηση θα γίνει σε **τρίτο πρόσωπο** και φορέας της θα είναι ο **παντογνώστης ετεροδιηγητικός αφηγητής** (γνωρίζει τα πάντα σε σχέση με τα πρόσωπα και τις σκέψεις τους, τα γεγονότα και την εξέλιξή τους και είναι αμέτοχος/αποστασιοποιημένος). Ακόμη, προτείνει τη χρήση του **Ιστορικού Ενεστώτα** καθώς έτσι ο λόγος αποκτά ζωντικότητα, συναισθηματική ένταση και δραματική αμεσότητα.

#### Συγγραφή/Παρουσίαση

Όλες οι ομάδες γράφουν τις αφηγήσεις τους (Φύλλα συγγραφής κειμένων, Εργαστήριο 23°) και τις παρουσιάζουν στην ολομέλεια, φτιάχνοντας με αυτόν τον τρόπο μια μεγάλη ιστορία για όλο τον πίνακα.

## Εργαστήριο 24<sup>ο</sup>

### Γράφω μια ιστορία από σκόρπια κομμάτια κειμένων (pats work)

#### Προπαρασκευή

Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες και τους μοιράζει κομμάτια λογοτεχνικών κειμένων (Παράρτημα 21).

#### Επινόηση

Προτρέπει τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τα παραπάνω λογοτεχνικά αποσπάσματα προκειμένου να φτιάξουν μια νέα ιστορία.

#### Οργάνωση

Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να επιλέξουν διάφορα στοιχεία από τα κείμενα και να τα συνδέσουν κατάλληλα προσθέτοντας ή αφαιρώντας κάποια στοιχεία για να φτιάξουν τη δική τους πρωτότυπη ιστορία.

#### Συγγραφή/Παρουσίαση

Κάθε ομάδα ετοιμάζει το δικό της «κολάζ κειμένων» (Φύλλα συγγραφής κειμένων, Εργαστήριο 24<sup>ο</sup>) και το παρουσιάζει στην ολομέλεια.



## Εργαστήριο 25°

### Φτιάχνω σχηματοποιήματα (Καλλιγράμματα)

#### Προπαρασκευή

Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες και τους μοιράζει ένα οπτικό ποίημα (Παράρτημα 22) κι ένα Σχηματοποίηση/Καλλιγράμμα (Παράρτημα 23).

#### Επινόηση

Προτρέπει τους μαθητές με αφορμή το δοσμένο ποίημα να γράψουν το δικό τους Καλλιγράμμα.

#### Οργάνωση

Ο εκπαιδευτικός εξηγεί στους μαθητές ότι το **Καλλιγράμμα** είναι γραμμένο έτσι ώστε οι στίχοι του να σχηματίζουν μια γραφική παράσταση, μια οπτική εικόνα, ένα σχήμα (**Σχηματοποίηση**), που περιέχει ένα νόημα συμβατό με το περιεχόμενο του ποιήματος. Τους παροτρύνει να γράψουν το δικό τους Σχηματοποίηση χρησιμοποιώντας όλα τα ρήματα του ποιήματος-μήτρα, αφού πρώτα ζωγραφίσουν το σχήμα στο οποίο αυτό θα παραπέμπει. Για παράδειγμα, οι στίχοι ενός ποιήματος με τίτλο «Ένα ποίημα για ένα ποτάμι» θα μπορούσαν να γραφτούν πάνω σ' ένα σχήμα ποταμιού που οι μαθητές θα ετοιμάσουν.

#### Συγγραφή/Παρουσίαση

Η κάθε ομάδα γράφει το δικό της Σχηματοποίηση (Φύλλα συγγραφής κειμένων, Εργαστήριο 25°) και το παρουσιάζει στην ολομέλεια. Η χρήση βιντεοπροβολέα, αν το σχολείο διαθέτει, θα αναδείξει με πιο αποτελεσματικό τρόπο τα καλλιγράμματα των μαθητών.

# Μεταγνώση

## **Θ´ Ενότητα: Μεταγνώση**

Η μεταγνώση είναι η ικανότητα και η διάθεση του ατόμου να κατανοεί τη διαδικασία της μάθησης, να επιδρά σε αυτήν και να τη ρυθμίζει. Η μάθηση στρατηγικών μέσα από κατάλληλο περιεχόμενο, οι δραστηριότητες που κεντρίζουν το ενδιαφέρον και αποτελούν κίνητρα για δημιουργικότητα και παραγωγή πρωτότυπων λύσεων, η αξιοποίηση προϋπάρχουσων εμπειριών καθώς και οι δραστηριότητες που προσομοιώνουν την καθημερινή πραγματικότητα οδηγούν στην προαγωγή και την κατάκτηση της μεταγνώσης.

### **Στόχοι**

**Οι μαθητές να:**

- **αναπτύξουν στρατηγικές παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου προσεγγίζοντας λογοτεχνικά κείμενα με δημιουργικές δραστηριότητες**
- **αναπτύξουν την ικανότητα σχεδιασμού, ελέγχου και αξιολόγησης του μαθησιακού τους έργου**
- **να εφαρμόσουν ορισμένες μεθόδους κατάκτησης της μεταγνώσης, όπως νοητικούς χάρτες, προσομοιώσεις και διαγράμματα**

## Εργαστήριο 26°

### Δίνω ένα τέλος σε μια ιστορία με την τεχνική της προσομοίωσης

#### Προπαρασκευή

Ο εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές μια ημιτελή ιστορία με περιπετειώδη περιεχόμενο, το πρόβλημα ενός ήρωα που απαιτεί άμεση λύση (Παράρτημα 24).

#### Επινόηση

Προτρέπει τους μαθητές να δώσουν ένα τέλος στην ιστορία σε ατομικό επίπεδο με την τεχνική της προσομοίωσης.

#### Οργάνωση

Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να «εισβάλλουν» στην ιστορία είτε υιοθετώντας για τον εαυτό τους έναν φανταστικό ρόλο είτε ταυτιζόμενοι με κάποιο από τα πρόσωπα της ιστορίας. Διευκρινίζει ότι η αφήγηση σε α' πρόσωπο θα αναδείξει πιο αποτελεσματικά τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Σε αυτό το σημείο μπορεί να δώσει κάποιες πληροφορίες για τα βασικά στοιχεία της. Πρόκειται για **αφήγημα περιπετειών** και συμβάντων που συνεπάγονται **κινδύνους** και **ταλαιπωρίες**. Χαρακτηριστικά του αποτελούν η **δράση**, οι **ανατροπές** και οι **συγκρούσεις** των ηρώων. Ο **ρυθμός** είναι γρήγορος και ο **χρόνος**, πραγματικός και αφηγηματικός, σύντομος, χωρίς περιγραφές και αναλύσεις, τα οποία κι επιτείνουν την **αγωνία** του αναγνώστη. Κινείται σε **ρεαλιστικά πλαίσια** χωρίς μαγικά, φαντασικά ή ονειρικά στοιχεία. Στη συνέχεια, προτείνει στους μαθητές να δώσουν ένα λυτρωτικό τέλος στην ιστορία, ή ένα τέλος χαρούμενο, λυπητερό ή τραγικό, κλειστό τέλος (η ιστορία τελειώνει χωρίς να υπάρχει υπόνοια για συνέχισή της) ή ανοιχτό (η ιστορία σταματά απότομα κι ο αναγνώστης καλείται να φανταστεί τη συνέχεια).

#### Συγγραφή/Παρουσίαση

Ο κάθε μαθητής δίνει το δικό του τέλος (Φύλλα συγγραφής κειμένων, Εργαστήριο 26°) και το παρουσιάζει στην ολομέλεια.

## Εργαστήριο 27°

### Γράφω επιχειρηματολογικά κείμενα με την τεχνική του «ψαροκόκαλου»

#### Προπαρασκευή

Ο εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές ένα απόσπασμα λογοτεχνικού κειμένου που να προσφέρεται για ανάπτυξη επιχειρηματολογικού λόγου (Παράρτημα 25).

#### Επινόηση

Προτρέπει τους μαθητές να εκφράσουν τη γνώμη τους, θετική ή αρνητική, για κάποιο θέμα του παραπάνω κειμένου.

#### Οργάνωση

Κατά τη διάρκεια του προσυγγραφικού σταδίου, που είναι το στάδιο παραγωγής ιδεών, δίνει στους μαθητές το διάγραμμα του ψαροκόκαλου (Παράρτημα 26), προκειμένου να οπτικοποιήσουν το σύνολο των επιχειρημάτων τους πριν τη δημιουργία κειμένου, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως βάση για κριτική και αναστοχασμό. Μετά την παράθεση των επιχειρημάτων οι μαθητές θα πρέπει να καταλήγουν σε ένα αιτιολογημένο και λογικό συμπέρασμα μέσα από τη δημιουργία επιχειρηματολογικού κειμένου σε ατομικό επίπεδο.

#### Συγγραφή/Παρουσίαση

Ο κάθε μαθητής γράφει το δικό του επιχειρηματολογικό κείμενο (Φύλλα συγγραφής κειμένων, Εργαστήριο 27°) και το παρουσιάζει στην τάξη.

## Εργαστήριο 28°

**Γράφω ένα ποίημα με ερέθισμα έναν πίνακα ζωγραφικής και χρησιμοποιώντας το «Σχεδιάγραμμα των Αισθήσεων»**

### Προπαρασκευή

Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στους μαθητές ένα αντίγραφο από έναν πίνακα ζωγραφικής(Παράρτημα 27/ Πλαστικοποιημένη διαφάνεια Α3, Νούμερο 15).

### Επινότηση

Ενθαρρύνει τους μαθητές, με αφορμή τον πίνακα, να γράψουν ένα ποίημα σε ελεύθερο ή ομοιοκατάληκτο στίχο με κριτήριο τις πέντε αισθήσεις.

### Οργάνωση

Στο προσυγγραφικό στάδιο, το στάδιο γέννησης των ιδεών, διευκολύνει την παραγωγή ιδεών, δίνοντας στους μαθητές το σχεδιάγραμμα των αισθήσεων (Παράρτημα 28).

### Συγγραφή/Παρουσίαση

Ο κάθε μαθητής γράφει το ποίημα του (Φύλλα συγγραφής κειμένων, Εργαστήριο 28°) και το παρουσιάζει στην τάξη.

# Προσωπική και Κοινωνική Υπευθυνότητα

## **Γ' Ενότητα: Προσωπική και Κοινωνική Υπευθυνότητα**

Η υπευθυνότητα αναφέρεται στο ενδιαφέρον που δείχνει το άτομο για τον εαυτό του και τους άλλους, στην προσοχή που αποδίδει σε αυτούς και τέλος στην ενεργή ανταπόκριση στις ανάγκες τους. Καθώς, μάλιστα, αποτελεί προέκταση του σεβασμού, ο σεβασμός του εαυτού, των δικαιωμάτων και της αξιοπρέπειας των άλλων, αποτελούν βασικά στοιχεία κάθε προσπάθειας ερμηνείας της. Στο πλαίσιο ανάπτυξης της προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις έχοντας ηθικοπλαστικό κυρίως ρόλο στοχεύουν στην ηθική ανάπτυξη του ατόμου προκειμένου να εξισορροπήσει τις προσωπικές του ανάγκες με τις κοινωνικές του υποχρεώσεις.

### **Στόχοι**

**Οι μαθητές να:**

- παράγουν γραπτό λόγο μέσα από τη δημιουργική τους ενασχόληση με σοφά λόγια σημαντικών προσωπικοτήτων
- εμπλακούν σε ηθικά διλήμματα και να αναζητήσουν απαντήσεις
- αναπτύξουν ηθικό συλλογισμό
- πάρουν μέρος σε δραστηριότητες αντιπαράθεσης απόψεων



## Εργαστήριο 29°

**Γράφω «σοφά λόγια» χρησιμοποιώντας την τεχνική της ακροστιχίδας**

### Προπαρασκευή

Ο εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές ένα έντυπο με σοφά λόγια μιας διάσημης προσωπικότητας στην ιστορία της ανθρωπότητας (Παράρτημα 29).

### Επινόηση

Παροτρύνει τους μαθητές να γράψουν τα δικά τους γνωμικά.

### Οργάνωση

Ο εκπαιδευτικός διευκρινίζει ότι η συγγραφή των γνωμικών πρέπει να στηρίζεται στον δικό τους, προσωπικό κώδικα αξιών. Ακόμη, εξηγεί ότι η παραγωγή φράσεων θα πρέπει να στηρίζεται στα γράμματα του αλφαβήτου, γράφοντας όσες λέξεις θέλουν στο αντίστοιχο γράμμα κάθε φορά.

Ακολουθεί ενδεικτικό κείμενο:

***Α**γάπα σαν να 'ναι η τελευταία σου ημέρα. Μην περιμένεις το αύριο  
**Β**γες, ψάξε όσους αισθάνονται μόνοι. Η μοναξιά είναι η χειρότερη φτώχεια  
**Γ**έλα, είναι η πιο κοντινή απόσταση ανάμεσα σε 'σένα και σε 'κείνους  
**Δ**άκρυσε, αν μπορείς. Είναι το πιο μεγάλο χαμόγελο*

### Συγγραφή/Παρουσίαση

Κάθε μαθητής γράφει τα δικά του γνωμικά (Φύλλα συγγραφής κειμένων, Εργαστήριο 29°) και τα παρουσιάζει στην τάξη.

## Εργαστήριο 30°

**Δίνω λύση σε μία προβληματική κατάσταση βάση των δικών μου αξιών**

### Προπαρασκευή

Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες και τους μοιράζει ένα απόσπασμα λογοτεχνικού κειμένου μέσα από το οποίο να διαφαίνεται το ηθικό δίλημμα ενός ήρωα (Παράρτημα 30).

### Επινόηση

Τους παρακινεί να συνεχίσουν την ιστορία επεμβαίνοντας στην πλοκή και «ωθώντας» τον ήρωα να ενεργήσει σύμφωνα με τις δικές τους αξίες.

### Οργάνωση

Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε μικρές ομάδες που να απαρτίζονται από άτομα που έχουν την ίδια άποψη. Κάθε ομάδα καταγράφει τη θέση ή τις θέσεις της, αλλά και τις αξίες που αναδύονται από κάθε της επιλογή. Μετά την καταγραφή των θέσεών της, ολοκληρώνει την ιστορία με τον ήρωα να παίρνει τη μία ή την άλλη απόφαση.

### Συγγραφή/Παρουσίαση

Κάθε ομάδα δίνει το δικό της τέλος στην ιστορία (Φύλλα συγγραφής κειμένων, Εργαστήριο 30°) και αφού αιτιολογήσει τις θέσεις της, την παρουσιάζει στην ολομέλεια.

## Εργαστήριο 31°

### Γράφω κείμενα με την τεχνική της διαλογικής αντιπαράθεσης

#### Προπαρασκευή

Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε **δύο ομάδες** και τους μοιράζει αποσπάσματα λογοτεχνικών κειμένων μέσα από τα οποία να αναδύεται ο διαφορετικός τρόπος προσέγγισης ενός ζητήματος, τα υπέρ και τα κατά ενός θέματος (Παράρτημα 31).

#### Επινόηση

Προτρέπει τους μαθητές να έρθουν σε γόνιμη διαλογική αντιπαράθεση μεταξύ τους, υποστηρίζοντας τη μία ή την άλλη θέση.

#### Οργάνωση

Ο εκπαιδευτικός, αφού χωρίσει τους μαθητές στις δύο ομάδες, τους ανακοινώνει ποια άποψη θα υποστηρίξουν. Στη συνέχεια τους παρακινεί να καταγράψουν τα επιχειρήματά της θέσης που υποστηρίζουν. Κατόπιν, ενθαρρύνει τα μέλη των δύο ομάδων να υποστηρίξουν την άποψή τους στο πλαίσιο μιας γόνιμης διαλογικής αντιπαράθεσης, υπογραμμίζοντας τη δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα, χρησιμοποιώντας επιχειρήματα που στηρίζονται σε επιστημονικά δεδομένα και κυρίως με σεβασμό απέναντι στις απόψεις της άλλης ομάδας. Έπειτα, ο εμπνευστής ενθαρρύνει τις δύο ομάδες να συνεχίσουν τις παραπάνω ιστορίες, δίνοντας ένα τέλος σύμφωνο με την άποψη που υιοθέτησαν και κυρίως επαναπροσέγγισαν μετά την εφαρμογή της διαλεκτικής μεθόδου.

#### Συγγραφή/Παρουσίαση

Κάθε ομάδα γράφει τα δικά της επιχειρήματα, ολοκληρώνει την ιστορία με βάση τη θέση που υποστηρίζει (Φύλλα συγγραφής κειμένων, Εργαστήριο 31°) και την παρουσιάζει στην ολομέλεια.

# **Ενσυναίσθηση/ Ανθρώπινα Δικαιώματα**

## **Κ' Ενότητα: Ενσυναίσθηση/Ανθρώπινα Δικαιώματα**

Στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές και παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες το άτομο έχοντας πολλαπλές ταυτότητες-εθνική, ευρωπαϊκή, επαγγελματική, φύλου, πολιτική, πολιτιστική-καλείται να αναπτύξει εκείνες τις στάσεις και συμπεριφορές που τον χαρακτηρίζουν ως δημοκρατικό πολίτη. Η αρμονική συνύπαρξη όλων των παραπάνω ταυτοτήτων συνδέεται στενά με την ανάπτυξη μιας κουλτούρας ανθρωπίνων δικαιωμάτων και αποτελεί ζητούμενο στην εκπαίδευση προκειμένου να ενισχυθούν η κοινωνική υπευθυνότητα του ατόμου, το ενδιαφέρον και η ενεργός συμμετοχή του στα κοινά. Η πολιότητα, η ισότητα των φύλων, η ποικιλομορφία σε εθνικό, θρησκευτικό, φυλετικό και γλωσσικό επίπεδο, η δημοκρατία, η φιλία και η ειρήνη αποτελούν γενικοί στόχοι για την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα.

### **Στόχοι**

**Οι μαθητές να:**

- αναπτύξουν δεξιότητες γραμματισμού που σχετίζονται όχι μόνο με τη γλωσσική ικανότητα, αλλά και με την επιτυχή συμμετοχή τους στην κοινωνία
- παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο μέσω της ενασχόλησής τους με λογοτεχνικά κείμενα που άπτονται ζητημάτων εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα
- αντιληφθούν ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα δεν είναι δυνατό να τα αντιμετωπίσουν απομονωμένα, καθώς είναι αδιαχώριστα, αλληλοεξαρτώμενα και αλληλοσχετιζόμενα
- ευαισθητοποιηθούν σε ζητήματα που εστιάζουν στην προαγωγή της ισότητας σε ό,τι αφορά την ανθρώπινη αξιοπρέπεια

Το Παράρτημα 33 λειτουργεί ως βοηθητικός οδηγός για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων της ενότητας

## Εργαστήριο 32°

### **«Υποχρεώνω» τον ήρωα να ζήσει κι άλλα γεγονότα καταπάτησης των δικαιωμάτων του**

#### Προπαρασκευή

Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες και τους μοιράζει ένα απόσπασμα λογοτεχνικού κειμένου που να εμπεριέχει περιστατικά περιορισμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Παράρτημα 32).

#### Επινόηση

Ενθαρρύνει τους μετέχοντες να προσθέσουν κι άλλα επεισόδια κατά τα οποία οι ανάγκες, τα όνειρα, η αλήθεια και το ήθος των ηρώων καταπατούνται.

#### Οργάνωση

Ο εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να συμβουλευτούν το Παράρτημα 33, προκειμένου να γνωρίσουν τα πιο σημαντικά ανθρωπίνια δικαιώματα. Σημειώνει ότι οι ομάδες θα πρέπει να διατηρήσουν το αφηγηματικό πρόσωπο του συγγραφέα, δίνοντας έμφαση στην εσωτερική συνάφεια και στην αιτιακή σύνδεση των γεγονότων.

#### Συγγραφή/Παρουσίαση

Η κάθε ομάδα «εμπλουτίζει» την ιστορία της με νέα επεισόδια καταπάτησης των δικαιωμάτων του ήρωα (Φύλλα συγγραφής κειμένων, Εργαστήριο 32°) και την παρουσιάζει στην ολομέλεια.

## Εργαστήριο 33°

### Γράφω μια ιστορία με την τεχνική της διακειμενικότητας

#### Προπαρασκευή

Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες και τους μοιράζει ένα απόσπασμα λογοτεχνικού κειμένου μέσα από το οποίο να διαφαίνεται η καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ενός ήρωα (Παράρτημα 34).

#### Επινόηση

Ενθαρρύνει τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τον ήρωα του παραπάνω κειμένου σε μία νέα δική τους ιστορία.

#### Οργάνωση

Ο εκπαιδευτικός διευκρινίζει ότι η διακειμενικότητα είναι μία τεχνική κατά την οποία ο συγγραφέας εντάσσει στοιχεία- μοτίβα, ιδέες, σχήματα, συμβάσεις- από προηγούμενα κείμενα στο παραγόμενο κείμενό του. Έπειτα, ενθαρρύνει τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τον ήρωα του παραπάνω κειμένου στη δική τους ιστορία με επιπλέον επεισόδια καταπάτησης των δικαιωμάτων του, θέτοντας ωστόσο κι έναν νέο ήρωα που θα είναι ο αφηγητής της ιστορίας, αλλά και το πρόσωπο-αρωγός στην προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων που περιορίζονται.

#### Συγγραφή/Παρουσίαση

Η κάθε ομάδα γράφει τη δική της ιστορία (Φύλλα συγγραφής κειμένων, Εργαστήριο 33°) και την παρουσιάζει στην ολομέλεια.

## Εργαστήριο 34°

### Αποθησαυρίζω λέξεις και με τον «Τροχό της ειρήνης» γράφω ποιήματα

#### Προπαρασκευή

Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες και τους μοιράζει αποσπάσματα λογοτεχνικών κειμένων που να παραπέμπουν σε ειρήνη/πόλεμο (Παράρτημα 35).

#### Επινόηση

Ενθαρρύνει τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν λέξεις/φράσεις των παραπάνω κειμένων για να γράψουν δικά τους ποιήματα.

#### Οργάνωση

Ο εκπαιδευτικός διευκρινίζει ότι για τις λέξεις-φράσεις των κειμένων που παραπέμπουν στον πόλεμο θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν τα αντίθετά τους. Για παράδειγμα, για τη λέξη *αλληλοσπαραγμός* θα χρησιμοποιηθεί η αντίστοιχη *αλληλοβοήθεια*. Στη συνέχεια, μοιράζει σε κάθε ομάδα ένα αντίγραφο του Τροχού της ειρήνης (Παράρτημα 36) και ενθαρρύνει τους μαθητές να συμπληρώσουν τα αντίστοιχα τμήματά του με τις λέξεις-φράσεις που επέλεξαν. Κατόπιν, επισημαίνει τα εξής: Η ειρήνη με τον εαυτό μου αναφέρεται στην εσωτερική ειρήνη (μυαλό, σώμα, συναισθήματα), η ειρήνη με τους άλλους αναφέρεται στον σεβασμό και την αλληλεγγύη (οικονομία, κοινωνία, πολιτισμός) και η ειρήνη με το περιβάλλον στην υπευθυνότητα (φύση, δέντρα, λουλούδια, ζώα). Οι λέξεις-φράσεις κάθε τμήματος του Τροχού της ειρήνης αποτελούν το ερέθισμα παραγωγής ποιημάτων με τίτλο το αντίστοιχο τμήμα του και μπορούν να χρησιμοποιηθούν όλες. Τα ποιήματα μπορεί να είναι ελευθερόστιχα ή με ομοιοκαταληξία.

#### Συγγραφή/Παρουσίαση

Η κάθε ομάδα γράφει συλλογικά το ποίημα της (Φύλλα συγγραφής κειμένων, Εργαστήριο 34°) και το παρουσιάζει μαζί με τον Τροχό της Ειρήνης στην ολομέλεια.



# Τεχνολογικός Γραμματισμός

## Λ' Ενότητα: Τεχνολογικός Γραμματισμός

Η χρήση των Νέων Μέσων έχει διαδοθεί σε κάθε τομέα της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής ζωής. Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές άλλαξαν τους τρόπους επικοινωνίας και μάθησης προωθώντας καινούριες μορφές έκφρασης, συνεργασίας και κατάκτησης της γνώσης. Μέσα από την παρούσα ενότητα αναμένεται οι μαθητές να βελτιώσουν τα παραγόμενά τους με τη βοήθεια των πολυμέσων, αλλά και να έρθουν σε επαφή με ελεύθερα λογισμικά και εργαλεία Web.2.0 στο πλαίσιο μιας νέας γλωσσικής, κειμενικής και λογοτεχνικής πραγματικότητας.

### **Στόχοι:**

#### **Οι Νέες Τεχνολογίες να:**

- **ενισχύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών**
- **καλλιεργήσουν το πνεύμα της συνεργασίας**
- **αποτελέσουν εργαλείο και πηγή μάθησης**
- **αποτελέσουν εργαλείο συγγραφής πολυτροπικών κειμένων**

♦ Τα εργαστήρια αυτής της Ενότητας προτείνεται να υλοποιηθούν στην αίθουσα Πληροφορικής του σχολείου. Αν το σχολείο δε διαθέτει αίθουσα για το μάθημα των ΤΠΕ, τότε ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τους φορητούς υπολογιστές του σχολείου. Όλες οι δραστηριότητες της Ενότητας είναι ομαδικές, οπότε ένας υπολογιστής μπορεί να αναλογεί σε 3-4 μαθητές.

## Εργαστήριο 35°

### Γράφω ποιήματα με τη χρήση του Αντίστροφου Λεξικού

#### Προπαρασκευή

Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες και τους μοιράζει ένα ποίημα στο οποίο έχει υπογραμμίσει λέξεις με βαρύνουσα σημασιολογική και ηχητική αξία (Παράρτημα 37).

#### Επινόηση

Τους ενθαρρύνει να αντικαταστήσουν τις λέξεις αυτές με άλλες ομοιοκατάληκτες στο πλαίσιο μιας συλλογικής σύνθεσης ποιημάτων.

#### Οργάνωση

Ο εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να αναζητήσουν τις ομοιοκατάληκτες λέξεις στο Αντίστροφο Λεξικό (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη). Επισημαίνει ότι πληκτρολογώντας μια οποιαδήποτε κατάληξη στο Αντίστροφο Λεξικό εμφανίζεται μία λίστα λέξεων με την ίδια κατάληξη.

<http://www.greek->

[language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/reverse/](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/reverse/)

#### Συγγραφή/Παρουσίαση

Η κάθε ομάδα γράφει το δικό της ποίημα (Φύλλα συγγραφής κειμένων, Εργαστήριο 35°) και το παρουσιάζει στην ολομέλεια.

## Εργαστήριο 36°

### Επεμβαίνω δημιουργικά στην τυπογραφική εικόνα ενός ποιήματος

#### Προπαρασκευή

Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες και τους δίνει ένα ποίημα με ποιητικές εικόνες (Παράρτημα 38) σε ψηφιακή μορφή.

#### Επινόηση

Τους ενθαρρύνει να αλλάξουν την τυπογραφική εικόνα κάποιων λέξεων ανάλογα με τη σημασία και το νόημά τους.

#### Οργάνωση

Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να εντοπίσουν τις λέξεις που τους φαίνονται σημαντικές. Διευκρινίζει ότι μέσω του Microsoft Word (Πρόγραμμα Επεξεργασίας Κειμένου) μπορούν να τις αλλάξουν τυπογραφικά, δηλαδή να τις μεγαλώσουν, να τις μικρύνουν, να τις αποδώσουν με πλάγια γραφή, με χρώμα, με άλλη γραμματοσειρά κτλ. Επισημαίνει ότι ιδιαίτερη σημασία έχει η ερμηνεία των παραπάνω αλλαγών.

Για παράδειγμα η λέξη *ποτάμι* θα μπορούσε να αποδοθεί τυπογραφικά έτσι: ~~ΠΟΤΑΜΙ~~ λόγω του χρώματος και του μήκους του.

#### Συγγραφή/Παρουσίαση

Η κάθε ομάδα επεμβαίνει δημιουργικά στην τυπογραφική εικόνα του ποιήματος και το παρουσιάζει στην ολομέλεια. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τον βιντεοπροβολέα, αν υπάρχει διαθέσιμος στο σχολείο, για να παρουσιαστούν οι τυπογραφικές αλλαγές με πιο αποτελεσματικό τρόπο σε όλη την τάξη.

## Εργαστήριο 37°

### Φτιάχνω κόμικ με πίνακες ζωγραφικής

#### Προπαρασκευή

Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες και τους δίνει πέντε αντίγραφα πινάκων ζωγραφικής (Παράρτημα 39) σε ψηφιακή μορφή και στα οποία εικονίζονται πρόσωπα.

#### Επινόηση

Τους ενθαρρύνει να δώσουν λόγια στα πρόσωπα στο πλαίσιο συγγραφής ενός κόμικ.

#### Οργάνωση

Ο εκπαιδευτικός διευκρινίζει ότι με το πρόγραμμα **Ζωγραφική** των Windows μπορούν να προσθέσουν «μπαλονάκια» σε κάθε πίνακα/καρέ, να αφαιρέσουν στοιχεία από αυτά, ή να προσθέσουν ορθογώνια πλαίσια για να συμπεριλάβουν και την αφήγηση. Επισημαίνει ότι οι διάλογοι ή οι σκέψεις των ηρώων μπαίνουν στα μπαλονάκια σε πρώτο πρόσωπο, στα πλαίσια τοποθετείται η αφήγηση με πρόσθετες πληροφορίες για τον τόπο ή τον χρόνο και ότι ανάμεσα στα καρέ υπάρχει μία λευκή διαχωριστική γραμμή με γεγονότα που διαδραματίζονται ανάμεσά τους και ο δημιουργός αφήνει να εννοηθούν. Επιπλέον, τους ενθαρρύνει να χρησιμοποιήσουν στο κόμικ τους και το λευκό καρέ, σε όποιο σημείο θέλουν, προκειμένου να συμπληρώσουν το κόμικ με δικό τους τρόπο. Το περιεχόμενο του κόμικ μπορεί να είναι περιπετειώδες, φανταστικό ή και σάτιρα.

#### Συγγραφή/Παρουσίαση

Κάθε ομάδα ετοιμάζει το δικό της κόμικ και το παρουσιάζει μέσω του βιντεοπροβολέα, αν υπάρχει, σε όλη την τάξη.

## Εργαστήριο 38°

### Γράφω σουρεαλιστικά ποιήματα

#### Προπαρασκευή

Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες και τους μοιράζει αποσπάσματα λογοτεχνικών κειμένων με πλούσιες ποιητικές εικόνες (Παράρτημα 40).

#### Επινόηση

Τους ενθαρρύνει να χρησιμοποιήσουν τα παραπάνω αποσπάσματα για να φτιάξουν σουρεαλιστικά ποιήματα.

#### Οργάνωση

Ο εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να μελετήσουν τα λογοτεχνικά αποσπάσματα και να καταγράψουν σε πίνακα word ή excel ομαδοποιημένα τα ουσιαστικά, τα ρήματα, τα επίθετα, τους προσδιορισμούς του χώρου και του χρόνου. Με την τυχαία σύνδεση των παραπάνω ανακαλύπτουν προτάσεις τυχαίες, τις οποίες κάπως τροποποιούν προκειμένου να τις συνθέσουν όλες μαζί για να δημιουργήσουν ένα σουρεαλιστικό ποίημα. Η σύνδεση τυχαίων λέξεων και οι συνδυασμοί απρόβλεπτων εικόνων αποτελούν τη βάση των σουρεαλιστικών παιχνιδιών/ποημάτων.

#### Συγγραφή/Παρουσίαση

Η κάθε ομάδα ομαδοποιεί τις παραπάνω κατηγορίες λέξεων των κειμένων, τις χρησιμοποιεί με τυχαίο τρόπο στη σύνθεση προτάσεων, γράφει το ποίημα της (Φύλλα συγγραφής κειμένων, Εργαστήριο 38°) και το παρουσιάζει στην ολομέλεια.

Ο εκπαιδευτικός στο τέλος του Προγράμματος μπορεί να παρουσιάσει τα κείμενα των μαθητών του χρησιμοποιώντας δωρεάν διαδικτυακά εργαλεία Web 2.0. Έτσι, μετατρέπει κάποια κείμενα των μαθητών του σε πολυτροπικά και διευκολύνεται ως προς την παρουσίασή τους στο τέλος. Οι παρουσιάσεις των μαθητικών κειμένων μπορούν να αναρτηθούν στην ιστοσελίδα του σχολείου, εφόσον το σχολείο διαθέτει, ή να προβληθούν στο σχολείο ενώπιον των υπόλοιπων μαθητών ή των γονιών των μαθητών που συμμετέχουν στο Πρόγραμμα.

### **Δωρεάν εργαλεία συγγραφής ψηφιοποιημένων πολυτροπικών κειμένων**

<https://microsoft-photo-story.en.softonic.com/>

PhotoStory, Πρόγραμμα συγγραφής ψηφιακών αφηγήσεων/ιστοριών

<https://issuu.com/>

issuu, Ηλεκτρονική πλατφόρμα έκδοσης βιβλίων, περιοδικών, εφημερίδων σε ψηφιακή μορφή

<https://www.joomag.com/>

joomag, Ηλεκτρονική πλατφόρμα έκδοσης βιβλίων, περιοδικών, εφημερίδων σε ψηφιακή μορφή

<http://slide.ly/>

slidely, Δημιουργία συλλογών video και φωτογραφιών

<http://www.voki.com/>

voki, Δημιουργία avatar (χαρακτήρα) που αφηγείται

<https://www.powtoon.com/>

powtoon, Δημιουργία κινούμενων παρουσιάσεων

<https://www.slideshare.net/>

slideshare, Δημιουργία παρουσιάσεων

<https://animoto.com/>

animoto, Δημιουργία παρουσιάσεων

[http://www.imagechef.com/ic/word\\_mosaic/](http://www.imagechef.com/ic/word_mosaic/)

word mosaic, Γραφή ποιημάτων με τη μορφή συμβόλων

<https://el.padlet.com/>

padlet, Καμβάς συγγραφής συνεργατικών κειμένων και παρουσιάσεων

<https://prezi.com/>

prezi, Δημιουργία διαδραστικών παρουσιάσεων



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Βουλγαρία

**Μ**ια γερόντισσα που έμενε στην πολυκατοικία μας και πάντα μάλωνε όλα τα παιδιά, πέθανε. Ύστερα από δύο μέρες, είπε ο μπαμπάς στη μαμά:

- Σήμερα πρέπει να πάμε στην κηδεία.
  - Θα έρθω κι εγώ μαζί σας, είπε η αδερφή μου η Κλάρα.
  - Αυτό δε γίνεται, μίλησε η μαμά. Οι κηδείες δεν είναι για παιδιά.
  - Κι όμως, είναι για παιδιά, αντιμίλησε η Κλάρα. Εμένα μ' αρέσουν πολύ οι κηδείες, αλλά δεν έτυχε ποτέ να πάω σε καμιά.
  - Θα έρθω κι εγώ μαζί! φώναξα εγώ. Θα έρθω κι εγώ μαζί! Θα έρθω κι εγώ μαζί!
  - Όχι! Είπαν η μαμά και ο μπαμπάς μαζί.
  
  - Θα έρθουμε!
  - Όχι!
  - Κι όμως, θα έρθουμε!
  - Η κηδεία είναι κάτι πολύ λυπητερό και μπορεί να βάλετε τα κλάματα, είπε η μαμά.
  - Θα 'ρθουμε μαζί σας! Θα έρθουμε κι εμείς!
  - Σας εξηγήσαμε ότι αυτό δε γίνεται!
  - Τότε θα κλαίμε εδώ στο σπίτι, φωνάξαμε εγώ κι η αδερφή μου η Κλάρα κι αρχίσαμε αμέσως να κλαίμε δυνατά.
- Ο μπαμπάς και η μαμά πιάσανε τα κεφάλια τους. Όταν το είδαμε αυτό, αρχίσαμε να κλαίμε ακόμη πιο δυνατά. Τα καταφέρνουμε πολύ καλά σε κάτι τέτοια, όταν συγχυζόμαστε. Άλλωστε, θα ήταν τόσο θλιβερό να μείνουμε μονάχοι στο σπίτι, όταν ο μπαμπάς κι η μαμά θα λείπουν στην κηδεία.
- Φτάνει πια, αναστέναξε λυπημένος ο πατέρας. Καλά, ελάτε μαζί μας.

Ύστερα μας σκούπισε τις μύτες.

Η μαμά μάς φόρεσε καινούρια ρούχα, σαν να ήταν να πάμε σε καμιά επίσκεψη. Η Κλάρα θα φορούσε για πρώτη φορά τα καινούρια μαύρα παπούτσια της. Η μαμά τα είχε πάρει με τις εκπτώσεις. Τα είχε βρει φτηνά. Ύστερα πήγαμε με το αυτοκίνητο στο νεκροταφείο.

Η κηδεία δε μου άρεσε καθόλου, γιατί έπρεπε να καθόμαστε πολύ φρόνιμα. Δεν επιτρεπόταν να τρέχουμε και να παίζουμε. Αλλά η πεθαμένη γερόντισσα δε φαινόταν πουθενά, παρόλο που ήταν η δική της κηδεία. Ρώτησα τη μαμά και μου είπε ότι η πεθαμένη γερόντισσα βρισκόταν μέσα στο φέρετρο. Αλλά το φέρετρο ήταν σκεπασμένο και δεν ήξερε κανένας αν πραγματικά ήταν μέσα. Ο εφημέριος κάτι μουρμούριζε και πολλές ηλικιωμένες γυναίκες καθάριζαν διαρκώς τις κόκκινες μύτες τους, η μία μετά την άλλη.

- Κλάρα, ρώτησα εγώ, γιατί κλαίνει όλες αυτές οι γυναίκες;
- Γιατί η γερόντισσα έχει πεθάνει, ψιθύρισε η Κλάρα.
- Μα τώρα βρίσκεται στον ουρανό. Και στον ουρανό είναι τόσο όμορφα. Δεν πρέπει να κλαίνει.
- Μπορεί η γερόντισσα που πέθανε να πήγε στην Κόλαση.
- Λες;

Η Κλάρα έγνεψε με το κεφάλι της.

- Το δίχως άλλο θα πήγε στην Κόλαση, γιατί μάλωνε όλα τα παιδιά της πολυκατοικίας. Κι επειδή πρέπει να πάει στην Κόλαση, κλαίνει όλες οι φίλες της. Έτσι θα είναι. Κι εγώ αυτό το νομίζω πολύ σωστό...

Δίπλα στεκόταν σιωπηλή η αδερφή μου. Την έβλεπα που πατούσε μια στο ένα ποδάρι, μια στο άλλο. Δεν ξέρω γιατί, αλλά φαινόταν περίλυπη...

Ντιμίτερ Ινκίοφ  
«Η αδελφή μου η Κλάρα και ο φύλακας άγγελός της»  
Μτφρ. Ρ. Καρθαίου

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Ρουμανία

### Καληνύχτα

Μες στα πυκνά ζεστά κλαριά

στρουθιά κουρνιάζουν

σφαλούν τα βλέφαρα .....

και πια .....

δισύλλαβο επίθετο

τετρασύλλαβο ρήμα

Μόνο το ρυάκι τραγουδεί

μια σιγαλιά το δάσος κλείνει.

Και κάθε ανθός, κάθε .....

κείται εν .....

δισύλλαβο ουσιαστικό

τρισύλλαβο ουσιαστικό

Ο κύκνος στην απανεμιά

της όχθης έχει γείρει.

Κι άγγελοι ραίνουν .....

τη νύχτα κι άσπρη .....

τρισύλλαβο ουσιαστικό

δισύλλαβο ουσιαστικό

Σε τι ησυχία χερουβική

σεπτή σελήνη πλέει.

Βλέπει την πλάση .....

και 'Καληνύχτα' .....

τετρασύλλαβο επίθετο

δισύλλαβο ρήμα

**\*\*\*Περιορισμός: Η μορφή της ομοιοκαταληξίας είναι η πλεχτή (αβαβ).**

Μιχάι Εμινέσκου

Μτφρ. Κ. Ασημακόπουλος

### Ο μεταξοσκώληκας

Ο μεταξοσκώληκας φτιάχνει λογής λογής όμορφα πράματα, μεταξωτά φουλάρια, μπλούζες και γραβάτες, βραδινά φορέματα και τα τοιαύτα, στη ζωή του ο μεταξοσκώληκας έχει κάνει πολλά πράματα, πολύ ακριβά πράματα για τους καλύτερους μόδιστρους και μια φορά γίνεται μεγάλη επίδειξη μόδας στου Κριστιάν Ντιορ, είσοδος μόνο με προσκλήσεις, ντουζίνες αυτοκίνητα κουβαλάνε τους πιο κομψευόμενους ανθρώπους απ' όλα τα σημεία της γης, ο μεταξοσκώληκας τυχαίνει να περνάει αποκεί, θα πρέπει να 'ναι ενδιαφέρον, σκέφτεται, και σκαρφαλώνει στα σκαλιά, όμως εκεί, στο κεφαλόσκαλο, στέκεται ο πορτιέρης με τη μεγάλη στολή: «Έχετε πρόσκληση, κύριε;».

Ο μεταξοσκώληκας δεν έχει πρόσκληση, πού θα μπορούσε να τη βρει, δεν έχει άλλωστε καιρό να ασχολείται με προσκλήσεις, είναι πάρα πολύ απασχολημένος με την ύφανση όλων αυτών των ωραίων μεταξωτών, ξανακατεβαίνει λοιπόν από τα σκαλιά, κάνει έναν άσκοπο περίπατο γύρω στην πλατεία κι έπειτα γυρίζει σπίτι και πέφτει νωρίς-νωρίς να κοιμηθεί. Τι άλλο να κάνει με τόση δουλειά που τον περιμένει το πρωί.

Μίλος Ματσόουρεκ

«Ζωολογία»

Μτφρ. Σ. Τσακνιάς



«Η κυρία με τα άσπρα», Νικόλα Αλέκοιτς



«Παίζοντας Nitendo στον Ναό», Αγκίμ Σουλάι

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6

Βουλγαρία

### Ένας γύρος τ' Αϊ- Γιώργη

Ο Αϊ- Γιώργης είχε βγει να κάμει ένα γύρο στον κάμπο, όπως κάθε χρόνο, όταν ερχόταν ο καιρός του.

Περπατούσε αργά μέσα από τα πράσινα τα μεστωμένα χωράφια, που τα κύματά τους ησυχάζανε ακόμα στο πρωινό. Τυλιγμένος σε φαρδύ πορφυρό μανδύα, που έλεγε φλεγότανε από τις πρώτες αχτίδες του ήλιου, πήγαινε σαν κινούμενη φλόγα και το χρυσό του φωτοστέφανο έκρυβε το δίσκο του ήλιου.

Τα φωτεινά του μάτια μοιάζανε με σμαράγδια και σ' αυτά καθρεφτιζότανε η χρυσομένη πρασινάδα, καθώς κοιτάζαν ως πέρα στο άπειρο. Στο καστανό σγουρό του γέني έλαμπε ασημένια σκόνη από δροσιά.

Η ψυχή του Άγιου χαιρότανε, γιατί όλα γύρω ανάσαιναν και ζούσαν σύμφωνα με τη μεγάλη βουλή του Παντοδύναμου. Τα μικρά πουλάκια πετούσαν κι ερωτευόντουσαν ξέγνοιαστα, κελαηδούσαν, φιλιόντουσαν και πανηγύριζαν... Ζευγαρωμένες πεταλούδες πετούσαν απαλά πάνω από τα στάχια και ξεψυχισμένες έπεφταν στους ώμους του Άγιου. Στις μικρές λουλουδιασμένες τούφες, λαγουδάκια, παραδομένα στον πόθο της καρδιάς τους, δεν άκουαν τα ξένα βήματα κι ο αιώνιος φόβος του θανάτου τα είχε αφήσει. Στ' ασημόπλεχτα δίχτυα στις δαμασκηνιές, κυνηγιόντουσαν με μανία ερεθισμένα ζευγάρια αράχνες κι έκαμναν επικίνδυνες ακροβασίες επάνω στις λεπτές κλωστές. Τα γονιμοποιημένα δέντρα ηδονικά κρεμούσαν τους πράσινους των ακόμα καρπούς και λικνιζόντουσαν ηδονικά κάτω από τις αχτίδες του ήλιου.

Παρμένος στη συλλογή για τη μεγάλη πρόνοια του Θεού και για την πύρινη δύναμη της ζωής ο Αϊ- Γιώργης από καιρό σε καιρό σταματούσε και γύριζε να κοιτάξει ολόκληρο τον κάμπο. Και να που μέσα στο χρυσοσμαράγδινο αυτό παλάτι είδε δυο ανθρώπινες μορφές, ντυμένες χρωματιστά και χαρούμενα, που μοιάζανε με δυο μεγάλα κινούμενα άνθη.

Ο Αϊ- Γιώργης έφερε το χέρι πάνω από τα μάτια του και κοιτάξε. Ένα παλικάρι περπατούσε πλάι σ' ένα κορίτσι. Πήγαιναν αργά με γυρμένα τα κεφάλια, τόσο κοντά ο ένας στον άλλον, όσο που τα μικρά δάχτυλα των αφημένων τους χεριών μόλις να αγγίζονται.

Σώπαιναν. Το παλικάρι από καιρό σε καιρό έκοβε ένα καλάμι από το χωράφι, το δάγκωνε κι ασυνείδητα το κομμάτιαζε. Το κορίτσι άπλωνε την παλάμη του πάνω από τα νέα στάχια και καθώς περπατούσε τα χάιδευε.

Ο Άγιος κατσούφιασε. Μέσα σ' αυτόν τον οργασμό που βοούσε γύρω, αυτοί οι άνθρωποι να μην κοιτάζονται καν, ούτε να φιλιούνται! Εκείνη η δειλή επαφή των μικρών τους δαχτύλων τον έκανε να χαμογελάσει.

-Τι ντροπαλά παιδιά! συλλογίστηκε. Ποιο είναι αυτό που σφίγγει τις καρδιές τους; Κι όμως αυτοί οι νέοι αγαπιούνται, ερωτευμένοι όπως είναι ήρθαν εδώ τόσο νωρίς για να συναντηθούν, όσο δεν έχει κόσμο στον κάμπο και τώρα ντρέπονται να κοιταχτούν.

Ο Άγιος σήκωσε το λευκό του χέρι και κάλεσε μια μέλισσα που πετούσε στον αέρα. Κάτι της είπε και γελαστός την είδε που πέταξε προς το ερωτευμένο ζευγάρι.

Η μέλισσα ζουζούνισε γύρω στο κεφάλι του κοριτσιού, έφερε μια γύρα κατόπιν στο κεφάλι του παλικαριού κι άρχισε να παίζει ανάμεσα στα πρόσωπα και των δύο. Τότε γύρισαν αυτοί να τη δούνε και κοιτάχτηκαν μέσα στα μάτια.

Στάθηκαν κι οι δυο. Η μέλισσα πείραζε μια τον έναν μια τον άλλον. Αυτοί χαρούμενα ξεφώνιζαν. Οι ματιές τους πιο συχνά συναντιόντουσαν και το μεθύσι από τον ανοιξιάτικο οργασμό τους κυρίευε.

Ο Άγιος είχε σταματήσει στη μέση του κάμπου και χαμογελαστός διασκεδάζε. Μαζί του είχε σταθεί κι ο ήλιος κι αυτός είχε σταματήσει το πρωινό, για να μείνει ο κάμπος πιότερο καιρό χωρίς κόσμο.

Ο Αϊ- Γιώργης έστειλε στους νέους μια χρωματιστή πεταλούδα. Αυτή έπαιζε γύρω τους. Τα λεπτά χέρια του κοριτσιού έκαναν να την πιάνουν. Και το παλικάρι άπλωσε τα δικά του. Όπως σπάθιζαν τον αέρα τα δυο ζευγάρια χέρια, μπλέξανε και πιαστήκαν.

Ο Αϊ- Γιώργης έστειλε μια μικρή κάμπια να σκαρφαλώσει στο λυγρό κορμί του κοριτσιού. Αυτό τρόμαξε, ξεφώνισε και πήρε να τινάζεται, μα τα δυνατά χέρια του νέου δεν το άφηναν. Το παλικάρι κατάφερε να πετάξει την κάμπια και τα χέρια του βρέθηκαν γύρω στη μέση του κοριτσιού.

Παίζοντας έτσι το παλικάρι, σταμάτησαν αγκαλιασμένοι ανάμεσα στα χωράφια. Τα μάτια τους φλόγιζαν, οι ψυχές τους λύγιζαν. Κι οι δυο τους τρέμανε, μα δεν μπορούσαν να καθίσουν, γιατί το χορτάρι ήτανε υγρό από τη δροσιά...

Το παλικάρι και το κορίτσι πέσανε αγκαλιασμένοι πάνω στο στρωσίδι.

Κι ο ήλιος ξαναπήρε τον ψηλό του δρόμο κι ο κάμπος έλαμψε από θεϊκή χαρά.

Ελίν Πελίν

«Ένας γύρος τ' Αϊ- Γιώργη»

Μτφρ. Α. Κόρακας



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7

Ουγγαρία

Γεννήθηκα στα 1905 στη Βουδαπέστη, είμαι ορθόδοξος. Ο πατέρας μου, ο μακαρίτης Ααρών Γιόζεφ, μετανάστεψε στην Αμερική όταν εγώ ήμουν τριών χρονών. Το «Ίδρυμα Προστασίας των Παίδων» μ' έστειλε στο Έτσεντ, σε μια χωριάτικη οικογένεια να με κηδεμονεύει. Εκεί έζησα ως τα επτά μου χρόνια. Από τότε άρχισα να δουλεύω - όπως κάνουν συνήθως τα φτωχά αγροτόπαιδα - φύλαγα γουρούνια. Όταν είχα γίνει επτά χρονών η μητέρα μου, η μακαρίτισσα Μπορμπάλα Πέτσε, μ' έφερε ξανά στη Βουδαπέστη και μ' έγραψε στη δεύτερη τάξη του δημοτικού. Η μάνα μου ξενοδούλευε - ήταν πλύστρα και παραδουλεύτρα - κι έτσι μας ζούσε εμάς, τις δύο μεγαλύτερες αδερφές μου και μένα. Η μάνα πήγαινε σε σπίτια και δούλευε απ' το πρωί ως το βράδυ, ενώ εγώ, χωρίς την επίβλεψη των δικών μου, το 'σκαζα απ' το σχολειό και τριγυρνούσα στους δρόμους σα χαμίνι. Μα μια μέρα, μέσα στο Αναγνωστικό της Γ' τάξης βρήκα μια ενδιαφέρουσα ιστορία για το βασιλιά Αττίλα και από τότε ρίχτηκα με τα μούτρα στο διάβασμα.

Οι ιστορίες για το βασιλιά των Ούννων δε μ' ενδιέφεραν μονάχα επειδή και μένα με λέγανε Αττίλα, μα προ παντός μ' ενδιέφεραν επειδή οι «κηδεμόνες» μου στο Έτσεντ μ' έλεγαν Πίστα. Ύστερα από μια... σύσκεψη μαζί με τους γείτονες είχαν διαπιστώσει - ήμουνα και 'γω μπροστά - ότι τ' όνομα «Αττίλα» είναι ανύπαρκτο. Αυτό με είχε εκπλήξει τόσο πολύ, σα να είχε αμφισβητήσει κάποιος την ίδια την ύπαρξή μου.

Η αποκάλυψη των παραδόσεων για το βασιλιά Αττίλα επηρέασε, νομίζω, αποφασιστικά κάθε προσπάθειά μου από κει και πέρα και, σε τελευταία ανάλυση, ίσως αυτό το βίωμα να με οδήγησε στη λογοτεχνία. Αυτό το βίωμα μ' έκανε άνθρωπο που σκέφτεται, που ακούει και τη γνώμη των άλλων, αλλά με κριτικό πνεύμα, - μ' έκανε άνθρωπο που ακούει και απαντάει βέβαια όταν τον φωνάζουν «Πίστα», ώσπου ν' αποδειχτεί σωστή η δική του πεποίθηση, ότι δηλαδή πρέπει να λέγεται «Αττίλα». Όταν ήμουν εννιά χρονών, ξέσπασε ο πρώτος παγκόσμιος πόλεμος και η ζωή μας χειροτέρευε όλο και περισσότερο. Στεκόμουν ουρά μπροστά στα μαγαζιά από τις 9 το βράδυ ως τις 8 το πρωί και συχνά τύχαινα, όταν θα 'ρχόταν επί τέλους η δική μου σειρά, να 'χει σωθεί το χοιρινό λίπος. Βοηθούσα τη μάνα μου όσο μπορούσα. Πουλούσα νερό στον κινηματογράφο «Βιλάγκ». Έκλεβα ξύλα και κάρβουνο από το σιδηροδρομικό σταθμό του Φερεντσβάρος, για να ζεσταθούμε. Έφτιαχνα παιχνίδια από χρωματιστά χαρτιά και τα πουλούσα σε παιδιά που είχαν καλύτερη μοίρα απ' τη δική μου. Κουβαλούσα καλάθια και πακέτα στις αγορές.....

Αττίλα Γιόζεφ

«Ποιήματα»

Μτφρ. Ε. Κοπη



«Στον κήπο της γιαγιάς», Βασίλι Πολένοφ

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 9

Σερβία

**Μ**ε το ξημέρωμα σταματάει για να ξεκουραστεί. Δεν ήξερε ούτε πόσο καιρό βάδισε στο σκοτάδι και στο άγνωστο ούτε πού έφτασε. Αλλά ήταν σίγουρος ότι καλά έκανε που κατέβηκε από το τρένο και που σ' αυτόν τον μικρό και άγνωστο σταθμό-ενώ στεκόταν μόνος και χαμένος ανάμεσα στις ράγες, στα βαρέλια από πίσσα, στα σκορπισμένα και διαλυμένα ξύλινα κιβώτια-ένιωσε την επιθυμία να φύγει στο σκοτάδι και μακριά όσο πιο μακριά απ' τους ανθρώπους και από κάθε τι που, έστω και για μια στιγμή, θα μπορούσε να τον αναγκάσει να ζητήσει απ' οποιονδήποτε παρηγοριά ή βοήθεια! Σε αυτήν την επιθυμία του-να χαθεί μακριά και ν' αποχωριστεί τον κόσμο που πιστεύει πως δεν του ανήκει πια-δεν υπήρχε ούτε αποστροφή ούτε φθόνος για τους ανθρώπους...

*Καθίσαμε στο χορτάρι μπροστά στην τέντα, με τα πόδια σταυρωτά δίπλα στην ευωδιαστή, από ξερά κλαδιά πεύκου φωτιά, και γευματίσαμε τηγανητά αυγά με λαρδί... Το τοπίο που ακριβώς μπροστά στα μάτια μας αναδυόταν απ' την πρωινή ομίχλη μας φαίνεται κάπως διαφορετικό απ' το περασμένο καλοκαίρι. Στον βορρά ξετυλιγόταν το σκούρο βιολετί νήμα ενός δάσους ενώ, εντελώς κάτω, στην αντίθετη πλευρά οι βαθυκύανες κυματώσεις μιας χαράδρας έκαναν αισθητές τις απόκρημνες όχθες ενός ποταμού... Τελικά, βλέποντας κάποιον άνθρωπο καταλάβαμε ότι η δική του ανεξήγητη παρουσία διατάραζε την αρμονία και την καθαρότητα αυτής της έρημης περιοχής στην οποία είχαμε κιόλας συνηθίσει. Αυτός ο άνθρωπος μας φάνηκε σχεδόν μη πραγματικός σαν σκορπισμένος σκούρος λεκές. Μετά μας φάνηκε ότι μοιάζει με τεράστιο έντομο. Στεκόταν όχι μακριά από μας και με κίνηση των ώμων του, πριν ακόμα προφτάσουμε να αναρωτηθούμε πώς ξεφύτρωσε εδώ, συμπεράναμε ότι αυτή τη στιγμή σταμάτησε απότομα με κάποια εντελώς καθορισμένη κίνηση ή πρόθεση...*

Και όταν εντελώς τυχαία και χωρίς καμιά προαίσθηση στράφηκε πίσω, αντιλήφθηκε αυτούς τους δυο που τον ακολουθούσαν τρέχοντας. Σκέφτηκε ότι τα μάτια του, ερεθισμένα απ' το πολύ έντονο φως, τον εξαπατούσαν, μετατρέποντας δυο συνηθισμένες κινούμενες σκιές σε ανθρώπινες σιλουέτες. Στράφηκε έτσι ακόμη μια φορά για να απελευθερωθεί απ' αυτήν την οδυνηρή εντύπωση. Και έτρεχε, γυρίζοντας το κεφάλι προς τα πίσω, όσο δεν πίστευε ότι αυτοί οι δυο άνθρωποι τον παρακολουθούν πραγματικά από μια ορισμένη απόσταση.

*Δεν τολμούσαμε να του φωνάξουμε να σταματήσει και να λογικευτεί γιατί ξέραμε ότι η κραυγή μας θα τον φόβιζε ακόμη περισσότερο: με την ασυνέπεια που ήδη έδειξε θα μπορούσε να σκεφτεί ότι τον απειλούμε ή ότι μ' αυτόν τον τρόπο προσπαθούμε να*

*τον ξεγελάσουμε. Γι' αυτό και τον ακολουθούσαμε σιωπηλοί προσπαθώντας να μειώσουμε την απόσταση του ενός και πάνω χιλιομέτρου που μας χώριζε. Όμως σε μια στιγμή ο Γιάκοφ προτείνει να σταματήσουμε. «Ας πάει στο καλό του Θεού», λέει, «τι μας ενδιαφέρει αυτή η υπόθεση;». «Περίμενε», αντιπρότεινα εγώ, «είμαστε γρηγορότεροι από αυτόν-σύντομα θα ξεκαθαρίσουμε όλη αυτή την κουτή ασυνεννοησία!».*

Μάταια αναρωτιόταν ποιοι ήταν αυτοί οι άνθρωποι. Σύμφωνα με τα ρούχα τους, τα καπέλα τους, τα όπλα τους, τα σύνεργα ψαρικής και την τέντα τους μπορούσες μόνο να υποθέσεις ότι είναι κυνηγοί ή εκδρομείς. Αλλά αυτό το απλούστατο και λογικό συμπέρασμα δεν τον ικανοποίησε. Τον ενδιέφερε η ουσία της ύπαρξής τους. Ήθελε να διεισδύσει στις αισθήσεις τους αυτής της στιγμής καθώς επίμονα τον ακολουθούσαν χωρίς λόγο, άσχετα από το τι θα μπορούσαν να είχαν συμπεράνει για κείνον σ' αυτή την πριν από λίγο συνάντησή τους. Όμως απάντηση σε όλα τούτα δεν υπήρχε κι έτσι, σχεδόν θλιμμένος, επιταχύνει το τρέξιμό του.

*Αλλά μας ξέφευγε όλο και γρηγορότερα, γέρνοντας το σώμα προς τα μπρος σαν να τον έσπρωχνε από πίσω κάποια θαυματουργή δύναμη, ισχυρότερη απ' το φόβο, μην αφήνοντάς τον να στραφεί, να σταματήσει ή να σταθεί όρθιος. Όμως, όταν σε μια στιγμή ορθώθηκε σ' όλο του το ύψος προσέχουμε πως το μεγάλο του καπέλο, που με τ' αριστερό χέρι το συγκρατούσε για να μην πέσει απ' το κεφάλι του, αγκαλιασμένο απ' τις πλάγιες και εκτυφλωτικές ακτίνες του ήλιου, θαμπώνει σαν πύρινο φωτοστέφανο, έτσι που σχεδόν δεν μπορούσαμε να αποφύγουμε την εντύπωση ότι αυτός ο αστείος άνθρωπος αν συνεχίσει να τρέχει προς την ίδια κατεύθυνση θα βάλει φωτιά στη φτέρη που όλο και πλησιάζει.*

Απρόσμενα τον απορροφάει η σκέψη ότι αυτοί οι δυο, ίσως μπόρεσαν, στο πρόσωπό του, ν' ανακαλύψουν την πρόθεσή του. Μπροστά σ' αυτήν την πιθανότητα πιστεύει όλο και περισσότερο στην ορθότητα της προηγούμενης συμπεριφοράς του. Αυτοί οι άγνωστοι, που δεν μπορούσε πια ούτε τα πρόσωπά τους να θυμηθεί, τώρα αντιπροσώπευαν έναν κίνδυνο απ' τον οποίο έπρεπε να ξεφύγει. Δεν έπρεπε να επιτρέψει να τον φτάσουν και με οποιοδήποτε τρόπο να κλονίσουν την απόφασή του ή ακόμη να τον εμποδίσουν να την πραγματοποιήσει.

Μπρανιμίρ Στσεπάνοβιτς  
«Στόμα γεμάτο χώμα»  
Μτφρ. Λ. Χατζηπροδρομίδης

### Ο παππούς και το εγγονάκι

Ο παππούς είχε γεράσει πολύ. Τα πόδια του δεν τον πήγαιναν, τα μάτια του δεν έβλεπαν, τ' αυτιά του δεν άκουγαν. Δόντια δεν είχε. Κι όταν έτρωγε, του χυνόταν το φαγητό. Ο γιος του και η νύφη του δεν τον έβαζαν πια μαζί τους στο τραπέζι, αλλά του 'διναν να φάει πάνω στη μεγάλη χτιστή χωριάτικη θερμάστρα όπου πλάγιαζε.

Κάποτε που του βάλανε να φάει στο πήλινο πιάτο, του ξέφυγε από τα χέρια, έπεσε κι έσπασε. Η νύφη του άρχισε τότε να τον μαλώνει πως όλα τα χαλάει στο σπίτι και σπάει τα πιάτα. Τέλος του είπε πως αποδώ και πέρα θα του 'διναν να τρώει στην ξύλινη γαβάθα. Ο παππούς αναστέναξε μόνο και δεν είπε τίποτα.

Μια μέρα ο άντρας με τη γυναίκα του παρακολουθούσαν που ο γιος τους μαστόρευε κάτι σκαλίζοντας ένα μικρό κούτσουρο. Ο πατέρας λοιπόν τον ρώτησε:

«Τι φτιάχνεις εκεί, Μίσα;».

Κι ο Μίσα απαντά:

«Φτιάχνω μια μεγάλη γαβάθα, πατερούλη. Όταν εσύ κι η μάνα μου γεράσετε, θα σας ταΐζω σ' αυτήν τη γαβάθα».

Ο άντρας κι η γυναίκα του κοιτάχτηκαν και δάκρυσαν. Νιώσανε ντροπή που είχαν προσβάλει τον παππού. Κι από τότε τον βάλανε να τρώει μαζί τους στο τραπέζι και τον πρόσεχαν όπως πρέπει.

Λέων Τολστόι

«Διηγήματα, μύθοι και παραμύθια»

Μτφρ. Π. Ανταίος

Για το γιατρό Μεχμέτ Γκράχο ο Μεγάλος Πόλεμος άρχισε μια στιγμή που δεν μπορούσε καν να το διανοηθεί, όταν, μέσα στον μεγάλο καύσωνα του Ιούνη, έμαθε ότι «δύο σημαντικά σώματα» θα μεταφερθούν στο νεκροτομείο. Παρόλο που για τον γιατρό Γκράχο, έναν καμπούρη γέρο που κρατιότανε καλά ακόμα, με φαλακρό κεφάλι και πολύ πλατύ κρανίο, σημαντικά σώματα στην πραγματικότητα δεν υπήρχαν. Όλα τα πτώματα που κατέληγαν κάτω από το νυστέρι του ήταν χλωμά σαν το κερί, με ανοιχτό το νεκρό στόμα, συχνά με μάτια που κανείς δεν πρόλαβε ή δεν τόλμησε να κλείσει, μάτια γουρλωμένα που κοιτούσαν κάπου στο πλάι, πασχίζοντας με τις άψυχες κόρες να αδράξουν μια τελευταία αχτίνα ήλιου...

Τα «σημαντικά σώματα» κατέφτασαν και ο παθολόγος δεν είχε ακόμη ακούσει τι είχε συμβεί στους δρόμους. Όχι, δεν είχε μάθει ότι το αυτοκίνητο του αρχιδούκα έκανε όπισθεν στην οδό Φραγκίσκου Ιωσήφ, και ότι εκεί, μέσα από το πλήθος, από τη γωνία δίπλα στο κτίριο της ασφαλιστικής εταιρείας Κροάτσια, κάποιο παιδαρέλι που κρατούσε περίστροφο πυροβόλησε τρεις φορές τον διάδοχο και τη δούκισσα του Χόχενμπεργκ...

Τώρα τα δύο σημαντικά σώματα είχαν φτάσει, και κανείς δεν είχε ενημερώσει τον γιατρό Γκράχο σε ποιους ανήκαν. Ωστόσο, απ' τη στολή του αντρικού πτώματος με τα πολλά παράσημα και από το μακρύ μεταξωτό φόρεμα του γυναικείου σώματος κατάλαβε αμέσως ποιοι βρισκόνταν κάτω από το νυστέρι του. Τους είχε γδύσει και είχε πλύνει τα τραύματά τους, όταν του είπαν ότι δεν επιτρεπόταν να βγάλει τις σφαίρες από τα σώματά τους και ότι το μόνο που έπρεπε να κάνει ήταν να φτιάξει τα νεκρικά εκμαγεία των προσώπων τους με γύψο.

Μόνο να απλώσει τον γύψο στα πρόσωπά τους και να φτιάξει τις μάσκες τους...

Άπλωσε τον γύψο κάτω από το χείλος του διαδόχου, σχεδίασε με προσοχή το λακκάκι στο ξυρισμένο πηγούνι, άλειψε τα βλέφαρα και με μεγάλη προσοχή αφοσιώθηκε στο μουστάκι. Αφαίρεσε πρώτα το λίπος με το οποίο ήταν περασμένο, και μετά φρόντισε η κάθε μαύρη τρίχα να αποκτήσει τη δική της γύψινη στρώση. Όταν τελείωσε, δύο χαλαρά, εντελώς γυμνά σώματα με λευκές μάσκες στα πρόσωπά τους κείτονταν κάτω από τα χέρια του. Έπρεπε μονάχα να περιμένει, όταν συνέβη κάτι το απροσδόκητο.

Πρώτα μια λέξη κι έπειτα άλλη μια.

Μήπως είχε μπει κάποιος στο νεκροτομείο; Βοηθός ή κάποιος μπάτσος; Στράφηκε, αλλά δίπλα του δεν ήταν κανείς, οι λέξεις όμως ήδη ενώνονταν σε έναν ψίθυρο. Σε τι γλώσσα ήταν;

Ο αρχιδούκας και η δούκισσα μπορούσαν ακόμα και να αγκαλιαστούν και αυτό να μην τον ξαφνιάσει. Αλλά αυτοί μιλούσαν! Οι λέξεις, από ακατάληπτος ψίθυρος, δυνάμωσαν και έφταναν στ' αυτιά του σε σαφή και κατανοητά γερμανικά... Προσπάθησε να καταλάβει από πού ακούγονταν και σύντομα διαπίστωσε ότι μιλούσαν τα στόματα κάτω από τις γύψινες μάσκες. Τώρα είχε πια θορυβηθεί. Αυτό δεν ήταν κάτι το φυσιολογικά αναμενόμενο... Ο Φερδινάνδος και η δούκισσά του συζητούσαν. Ο γιατρός Γκράχο έβαλε το αυτί του πάνω από το στόμα του Φερδινάνδου, και κάτω από τη γύψινη μάσκα άκουσε υπόκωφα, αλλά με αρκετή ευκρίνεια τις λέξεις:

.....

Αλεξάνταρ Γκάταλιτσα

«Ο Μεγάλος Πόλεμος»

Μπφρ. Ι. Ραντούλοβιτς

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 12

Ρωσία

### Ο Βάνκας

Ο Βάνκας Ζούκοφ, ένα παιδάκι εννιά χρονών, δουλεύει εδώ και τρεις μήνες κάλφας στο τσαγκαράδικο του Αλιάχιν. Τη νύχτα της παραμονής των Χριστουγέννων δεν πλάγιασε. Περίμενε να φύγει το αφεντικό με τους μαστόρους για τον όρθρο. Και μόλις απόμεινε μονάχος στο μαγαζί, πήρε από το ντουλάπι του αφεντικού το καλαμάρι με το μελάνι, έναν κοντυλοφόρο με σκουριασμένη πένα, άπλωσε το χαρτί στο παλιοτράπεζο με τα εργαλεία και ετοιμάστηκε να γράψει. Προτού ζωγραφίσει το πρώτο γράμμα, γύρισε πολλές φορές το κεφαλάκι του κατά την πόρτα και το παραθύρι, ρίχνοντας κλεφτές, φοβισμένες ματιές, λοξοκοίταξε το μαυρισμένο εικόνισμα που ήταν σφηνωμένο ανάμεσα στα ράφια με τα καλαπόδια και αναστέναξε προσπαθώντας να λευτερώσει το λαιμό του από έναν κόμπο που τον έπνιγε. Ύστερα γονάτισε μπροστά στον τσαγκαράδικο πάγκο και άρχισε να γράφει:

*«Πολυαγαπημένε μου παππού Κωσταντή Μακάριτς.*

*Σου γράφω γράμμα. Σου εύχομαι καλά Χριστούγεννα και ο Θεός να σου δίνει όλα τα καλά. Δεν έχω πια ούτε πατέρα ούτε μάνα, μονάχα εσύ μου απόμεινες.*

*Σου γράφω τα βάσανά μου, παππού. Χθες το αφεντικό με άρπαξε από τα μαλλιά, με τράβηξε στην αυλή και με ρήμαξε στο ξύλο γιατί εκεί που κουνούσα το μωρό με πήρε ο ύπνος. Την άλλη βδομάδα πάλι η κυρά μου είπε να καθαρίσω μια ρέγγα και 'γω άρχισα από την ουρά. Και τότε μου άρπαξε τη ρέγγα και την έτριβε στα μούτρα μου. Και οι καλφάδες του μαγαζιού όλοι με βασανίζουν. Με στέλνουν στην ταβέρνα να πάρω βότκα και με βάνουν να κλέβω το τουρσί του αφεντικού και κείνος με κοπανάει με ό,τι κρατάει στα χέρια του. Όσο για φαΐ, άσ' τα! Το πρωί ξεροκόμματο, το μεσημέρι κουρκούτι, το βράδυ πάλι ξεροκόμματο. Ούτε τσάι, ούτε λαχανόσουπα, όλα τα περιδρομιάζουν τα αφεντικά.*

*Με βάζουν και κοιμάμαι μπροστά στην πόρτα και όταν κλαίει το μωρό, εγώ δεν κλείνω μάτι, γιατί πρέπει να κουνάω την κούνια. Αγαπημένε μου παππού, για όνομα του Θεού, κάνε μου μια χάρη: πάρε με από δω, πάρε με στο σπίτι, στο χωριό, δεν αντέχω άλλο... Τα πόδια θα σου φιλήσω, όλη μου τη ζωή θα παρακαλώ το Θεό για σένα, πάρε με από δω, γιατί θα πεθάνω...*

*Θα σου τρίβω ταμπάκο, θα παρακαλώ το Θεό και αν δε σ' ακούω, να με δέρνεις όσο βαστούν τα χέρια σου. Και αν δε βρίσκεται δουλειά για μένα, να γυαλίζω παππού τις μπότες του αφεντικού ή να βοηθάω τον τσοπάνη στη Φιέτκα. Παππού, αγαπημένε μου, δε μπορώ πια. Θα*



πεθάνω, να το ξέρεις! Θα 'ρχόμουνα με τα πόδια στο χωριό, μα δεν έχω παπούτσια και φοβάμαι το κρύο. Και όταν θα μεγαλώσω, εγώ θα σε ταΐζω και δε θα αφήσω κανένα να σου κάνει κακό. Και όταν πεθάνεις, θα παρακαλώ το Θεό ν' αναπαύσει την ψυχή σου, όπως κάνω και για τη μάνα μου την Πελαγία.

Που λες, παππού, η Μόσχα είναι μεγάλη πολιτεία. Όλο πλουσιόσπιτα και άλογα, άλογα να δουν τα μάτια σου! Πρόβατα όμως δεν είδα και τα σκυλιά δε δαγκώνουν.

Εδώ τα παιδιά δε γυρίζουν στα σπίτια να πουν τα κάλαντα, ούτε φέλνουν στην εκκλησία και, ξέρεις, μια μέρα είδα σ' ένα μαγαζί να πουλάνε αγκίστρια με το δόλωμα επάνω και πιάνουν ό,τι ψάρι θέλεις. Είναι πολύ ακριβά και είδα ένα αγκίστρι που μπορεί να σηκώσει ολόκληρο γουλιανό δέκα οκάδες. Είδα και μαγαζιά που πουλάνε ντουφέκια. Ό,τι λογής θέλεις, σαν εκείνα που έχει ο αφέντης. Αυτά θα 'χουνε το λιγότερο εκατό ρούβλια το κομμάτι. Και στα χασάπικα πουλάνε τσαλαπετεινούς και πέρδικες και λαγούς, μα πού τα σκοτώνουν; Οι μαγαζάτορες δε λένε τίποτα.

Αγαπημένε μου παππού, όταν κάνουν το χριστουγεννιάτικο δέντρο στου αφέντη με τα γλυκά, ζήτησε για μένα ένα χρυσό καρύδι και κρύψε το στην πράσινη κασέλα. Παρακάλεσε τη δεσποινίδα Όλγα Ιγκνάτιεβνα και πες της: «Είναι για το Βάνκα».

Έλα γρήγορα, αγαπημένε μου παππού, για όνομα του Θεού. Σε παρακαλώ, πάρε με από δω! Λυπήσου με το δύστυχο ορφανό, γιατί όλοι με δέρνουν και πεινάω πολύ. Και έχω τόση στενοχώρια που δεν ξέρω πώς να σου την πω. Όλο κλαίω, παππού. Και μια μέρα το αφεντικό μου 'δωσε μια στο κεφάλι με το καλαπόδι, τόσο δυνατά που έπεσα κάτω και έλεγα πως δε θα σηκωθώ. Δεν είναι ζωή αυτή, χειρότερη και από του σκύλου... Χαιρετίσματα στην Αλιόνα, στον Ιγκόρ το στραβό και στον αμαξά. Και τη φυσαρμόνικά μου να μην την δώσεις σε κανέναν.

Ο εγγονός σου, Ιβάν Ζούκοφ»

Αντόν Τσέχωφ

«Διηγήματα»

Μτφρ. Κ. Σιμόπουλος

### ***Πώς τραπεζώσαμε με τον μπαμπά τα χέλια***

**Ο** καλός μου ο μπαμπάς με πήρε μια φορά μαζί του για να στησουμε δολώματα. Κατέστρωσε ένα απίθανο και ιδιαιτέρως τολμηρό σχέδιο με το οποίο, όπως ισχυριζόταν, θα πιάναμε χέλια...

...Τον έπιασε ο πυρετός, το πάθος του κυνηγιού. Άρχισε να αγκιστρώνει εναλλάξ τα δολώματα: ένα σκουληκάκι, ένα ψαράκι... Μόλις τέλειωσε ν' αγκιστρώνει διέταξε: «Γδύσου!». Στην αντιφεγγιά του φεγγαριού είδα πόσο είχε ανεβεί η στάθμη του. Έβλεπα τις κορυφές από τα χορτάρια να πλέουν πάνω από το ορμητικό ρεύμα. Κατέβασα το παντελόνι μου και είπα σιγανά: «Μπαμπά, το ποτάμι ανεβαίνει»....

Δεν ξέρω αν μ' άκουσε, δεν αντέδρασε καθόλου στα λόγια μου. Στεκόμουν δίπλα στην όχθη του ποταμού, έτσι όπως με γέννησε η μάνα μου, και μόνο ο θεός ξέρει γιατί εξακολουθούσα να καλύπτω τη φύση μου. Ο μπαμπάς μου είπε: «Πιάσε το σχοινί και μπες στο ποτάμι. Μόλις τεντωθεί άσε την πέτρα να πέσει στον πάτο»...

Μπήκα στο ποτάμι. Η πρώτη αίσθηση δεν ήταν άσχημη. Το νερό μου γαργαλούσε τις γάμπες και μετά τα γόνατα. Κυλούσε απαλά δίπλα από τις όχθες τραβώντας για πιο ορμητικά ρεύματα. Μόλις το νερό μου έφτασε στη μέση κατάλαβα πόσο δυνατό ήταν το ρεύμα. Έπρεπε συνέχεια να ισορροπώ ανάμεσα στις γλιστερές πέτρες προσπαθώντας να μείνω όρθιος στο ορμητικό ρεύμα. Ήμουν υποχρεωμένος να κρατάω συνέχεια την κοτρώνα που ήταν δεμένη στο σχοινί. Στην όχθη διέκρινα τη σιλουέτα του μπαμπά, τον άκουγα που προσπαθούσε να με ενθαρρύνει, όπως τότε που έπαιζα ποδόσφαιρο ή αργότερα όταν έπαιζα χόκεϊ. Τα λόγια του όμως δε βοηθούσαν, αισθανόμουν μόνος και εγκαταλειμμένος. Το νερό έφτανε πια στον αφαλό μου, μετά μέχρι το στήθος, ήθελε να με ξεκολλήσει από τον βυθό. Τον άκουγα να φωνάζει: «Προχώρα! Λίγο ακόμα!».

Κοίταξα προς το μέρος του αλλά δεν τον έβλεπα πια. Είχε χαθεί ανάμεσα στα δέντρα. Με ποιο δικαίωμα με στέλνει στο φουσκωμένο ποτάμι, τη στιγμή που ο ίδιος δεν ξέρει ούτε καν να κολυμπάει; Αυτό μου το 'χε πει η μαμά όταν τη ρώτησα γιατί ο μπαμπάς δεν κολυμπούσε ποτέ μαζί μας. Τα χέλια τού θόλωσαν το μυαλό, γι' αυτό φωνάζει να προχωρήσω. Το νερό πια έφτασε στους ώμους μου και μετά μέχρι το λαιμό. Αισθανόμουν τη δύναμή του. Αυτό δεν ήταν το χθεσινό ποτάμι. Ήταν ένα άλλο ποτάμι. Ποτάμι φονικό. Με πήρε από κάτω το ρεύμα του, τα κύματα με ταρακούναγαν φωνάζοντας γιατί μπήκα μέσα, γιατί

τέτοια επίδειξη αλαζονείας. Κατάφερα να βγάλω μια κραυγή: «Μπαμπά!».

Το νερό έμπαινε στο στόμα μου, άρχισα να χάνω το έδαφος κάτω από τα πόδια μου. Κατάλαβα ότι δεν έπρεπε ν' αφήσω το σχοινί γιατί το ποτάμι θα με παράσερνε, θα με διέλυε παρακάτω πάνω στους βράχους και στα ρεύματα. Έλυσα την πέτρα από το σχοινί και την πέταξα στον βυθό. Κράταγα απελπισμένα το σχοινί. Αισθάνθηκα πως κάποιος με τραβούσε απαλά προς την όχθη. Με τράβηξε μέχρι τα ρηχά. Μάλλον ήμουν το μεγαλύτερο πλάσμα που 'χε καταφέρει ποτέ του να πιάσει ο μπαμπάς. Κούρνιασα κάτω από έναν θάμνο για να πάρω μια ανάσα, που μου την είχε κόψει ο φόβος και το κρύο νερό. Τον άκουγα να μαζεύει το σχοινί και να ξεδολώνει τα ψαράκια μουρμουρίζοντας: «Χρυσά μου ψαράκια. Σήμερα δεν ήταν η κατάλληλη μέρα. Μια άλλη φορά όμως θα τα τραπεζώσουμε και θα πάθουν την πλάκα τους». Έτσι όπως καθόμουν ανακούρκουδα σκέφτηκα ότι σήμερα ήμασταν εμείς που 'χαμε πάθει την πλάκα μας. Μάλλον επειδή τα χέλια είχε έρθει να τα συνδράμει η μάνα τους, το ποτάμι.

*Ότα Πάβελ*

*«Μια ζωή ψαρεύοντας»*

*Μτφρ. Κ. Τσίβος*

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 14

Ρωσία

### *Ο λοχίας της φρουράς*

**Μ**ια μέρα το φθινόπωρο, η μάνα μου έφτιαχνε ένα γλυκό. Εγώ το κοιτάζα που έβραζε και φούσκωνε, και το λιμπιζόμουν. Ο πατέρας μου διάβαζε κοντά στο παράθυρο την «Αυλική επετηρίδα» που την έπαιρνε κάθε χρόνο. Αυτό το έντυπο τον επηρέαζε πολύ. Ποτέ δεν το διάβαζε χωρίς ιδιαίτερο ενδιαφέρον, και κάθε φορά το διάβασμά του του προκαλούσε μια παράξενη ταραχή. Η μάνα μου που ήξερε όλες του τις συνήθειες προσπαθούσε συνέχεια να κρύβει το επικίνδυνο βιβλίο όσο μπορούσε καλύτερα κι έτσι η «Αυλική επετηρίδα» χανόταν γι' αυτόν συχνά για ολόκληρους μήνες...

Ξαφνικά γυρίζει και λέει στη μάνα μου:

-Αβντότια Βασίλιεβνα, πόσο χρονών είναι ο Πετρούσια;

-Περπατάει στα δεκαεφτά, απάντησε εκείνη. Ο Πετρούσια γεννήθηκε τη χρονιά που έπαθε στα μάτια της η θεία Ναστάσια Γερασίμοβνα, και που...

-Καλά, καλά τη σταμάτησε ο πατέρας. Είναι καιρός για το στρατό. Φτάνει πια ο ποδόγυρος και το σκαρφάλωμα για περιστέρια στις φωλιές τους.

Η μάνα μου, στη σκέψη πως μπορεί να φύγω τόσο γρήγορα από κοντά της, σάστισε, της έπεσε το κουτάλι μέσα στην κατσαρόλα, και δάκρυα κύλισαν στα μάγουλά της. Όσο για μένα, μου είναι δύσκολο να περιγράψω τον ενθουσιασμό μου. Η σκέψη πως θα καταταχτώ στο στρατό ταυτίστηκε μέσα μου με τις σκέψεις πως θα είμαι ελεύθερος, πως θα χαίρομαι τη ζωή της Πετρούπολης. Φαντάστηκα για μια στιγμή τον εαυτό μου αξιωματικό της Φρουράς, αυτό που για μένα ήταν το αποκορύφωμα της ανθρώπινης ευτυχίας...

-Ο Πετρούσια δε θα πάει στην Πετρούπολη, όχι. Τι θα μάθει, αν υπηρετήσει στην Πετρούπολη; Την ασωτία και την μπερμπαντιά; Όχι, θα υπηρετήσει στο στράτευμα, για να βιοπαλέψει, να μυριστεί μπαρούτι, να υπηρετήσει απλώς φαντάρος κι όχι να γίνει χαραμοφάης γαλονάς, είπε ο πατέρας.

*Αλεξάντρ Σεργκέγεβιτς Πούσκιν*

*«Η κόρη του λοχαγού»*

*Μτφρ. Α. Σαραντόπουλος*

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 15

Τουρκία

Νανούρισμα

Κοιμήσου, εσύ ομορφούλα μου, κοιμήσου

Τον ύπνο φέρνω σου από κήπων μονοπάτια

Τις πράσινες κληματαριές στα καστανά σου μάτια

Κοιμήσου, εσύ ομορφούλα μου, κοιμήσου

και στ' αγγελούδια να γελάει σου η ψυχή

νάني μου, εσύ.

Κοιμήσου, εσύ ομορφούλα μου, κοιμήσου

Τον ύπνο φέρνω σου απ' του πόντου τον αφρό

Ύπνο πλατύ και δροσερό, σα μέλισσας χορό αλαφρό

Κοιμήσου, εσύ ομορφούλα μου, κοιμήσου

κάτω απ' τ' ανέμου το λευκό πανί

νάني μου, εσύ.

Κοιμήσου, εσύ ομορφούλα μου, κοιμήσου

Τον ύπνο φέρνω σου απ' αστέρια μακρινά

Ύπνο γλαυκόμαυρο σε χρώματα βελούδινα

Κοιμήσου, εσύ ομορφούλα μου, κοιμήσου

στο προσκεφάλι σου η καρδιά μου ξαγρυπνει

νάني μου, εσύ.

Ναζίμ Χικμέτ

«Ποιήματα»

Μτφρ. Γ. Ρίτσος

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 16

Σερβία

**Η**τανε μια φορά ένας βασιλιάς που τον ελέγανε Τροϊανό κι είχε κατσικίσια αυτιά. Κάθε πρωί φώναζε έναν από τους μπαρμπέρηδες της πολιτείας να τον ξυρίσει, αλλά από αυτούς που πήγαιναν κανείς δε γύριζε πίσω, γιατί με το που τέλειωναν το ξύρισμα τους ρώταγε ο βασιλιάς μην είδαν επάνω του τίποτα παράξενο. «Βασιλιά μου, έχεις κατσικίσια αυτιά», αποκρινόντουσαν αυτοί, και τότε τους έπαιρνε το κεφάλι...

*Μομτσίλο Ράντιτς*

*«Σερβικά παραμύθια»*

*Μτφρ. Απόπειρα & Μ. Ράντιτς*

### Το ίδιο

Είχε έρθει ο καιρός του τρύγου. Ο Χότζας πήρε δυο κοφίνια και το γάιδαρό του, πήγε στ' αμπέλι του και τα πατίκωσε ως επάνω με σταφύλια. Σαν τέλειωσε, πήρε το δρόμο του γυρισμού. Στο καλντερίμι της γειτονιάς του όμως τον περιτριγύρισαν ένα τσούρμο πιτσιρικάδες. «Και του χρόνου, Χότζα», έλεγε το ένα. «Καλοφάγωτα», έλεγε το δεύτερο. «Ο Θεός να στα δώσει διπλά και τρίδιπλα», έλεγε το τρίτο. Απ' τις μαλαγανιές τους ο Χότζας κατάλαβε πως δε θα τον άφηναν ήσυχο αν δεν τους έδινε κανένα τσαμπί σταφύλια. Ούτε μπορούσε να ξεφύγει λέγοντας ένα «Ευχαριστώ πολύ, να 'στε καλά». Αν ίσως πάλι τους έδινε από ένα τσαμπί, τι θα του 'μενε να πάει στο σπίτι του; Ήταν πολλοί οι διαόλοι, βλέπεις. Στο τέλος βρήκε τη λύση. Θα τους έδινε από μία ρώγα.

Σαν τις πήραν τα παιδιά, άρχισαν να διαμαρτύρονται: «Τι είναι αυτό, Χότζα αφέντη; Μας κοροϊδεύεις;»

«Βρε παιδιά», είπε ο Χότζας μελιστάλαχτα, «όλα τα σταφύλια μέσα σε τούτα τα κοφίνια έχουν την ίδια γεύση με τις ρώγες που σας έδωσα. Τι μια ρώγα φάγατε, τι ένα τσαμπί, το ίδιο δεν είναι;».

Νασρεντίν Χότζας

«Ιστορίες και Χωρατά»

Μτφρ. Δ. Ρήσος

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 18

Τσέχια

### Η πόρτα

.....

Πήγαινε κι άνοιξε την πόρτα  
Μπορεί απ' έξω εκεί να στέκει  
ένα δέντρο, ένα δάσος  
ένας κήπος,  
ή μια πόλη μαγική.

Πήγαινε κι άνοιξε .....  
Μπορεί ..... να στέκει  
....., .....  
.....,  
ή .....

Πήγαινε κι άνοιξε την πόρτα.  
Μπορεί να είναι το σκυλί  
που ψαχουλεύει.  
Μπορεί να δεις κάποια μορφή,  
ή ένα μάτι,  
ή την εικόνα  
μιας εικόνας.

Πήγαινε κι άνοιξε .....  
Μπορεί να είναι .....  
που .....  
Μπορεί να δεις .....,  
ή .....  
ή την εικόνα  
.....

Πήγαινε κι άνοιξε την πόρτα.  
Αν είναι η καταχνιά  
θα καθαρίσει.

Πήγαινε κι άνοιξε .....  
Αν είναι .....  
θα .....

Πήγαινε κι άνοιξε την πόρτα.  
Κι αν είναι μόνο η σκοτεινιά  
που θορυβεί  
κι αν είναι μόνο  
κούφιος άνεμος

Πήγαινε κι άνοιξε .....  
Κι αν είναι μόνο .....  
που .....  
κι αν είναι μόνο  
.....



κι αν

τίποτα δεν είναι

έξω εκεί,

πήγαινε κι άνοιξε την πόρτα.

κι αν

τίποτα δεν είναι

..... εκεί,

πήγαινε κι άνοιξε .....

Τουλάχιστο

θα γίνει

κάποιο

ρεύμα.

Τουλάχιστο

θα .....

.....

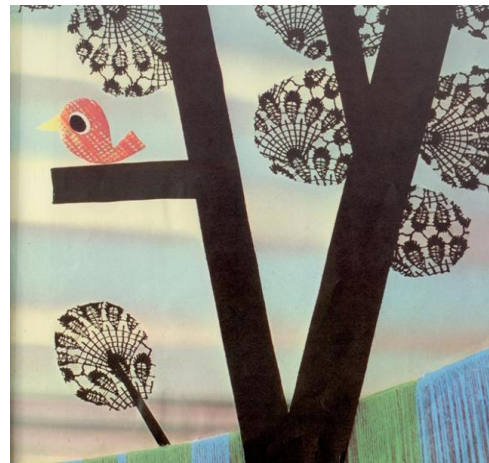
.....

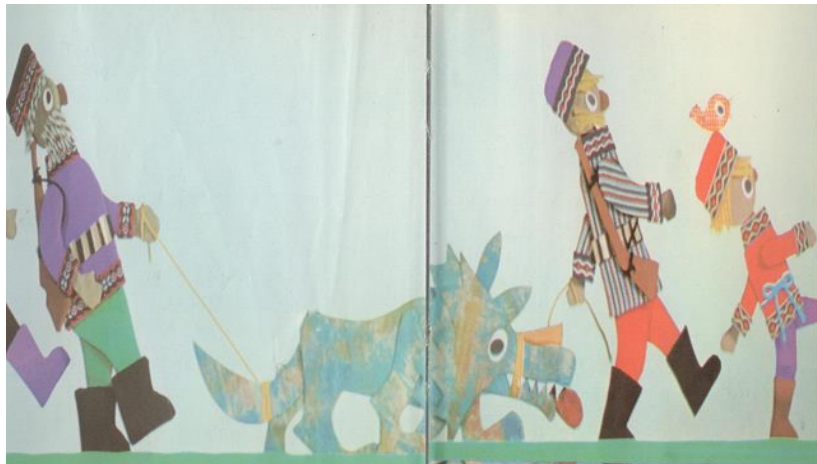
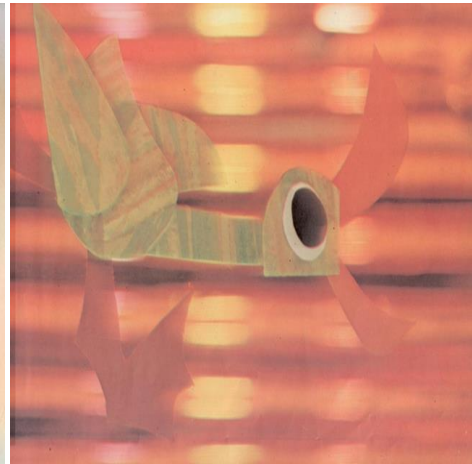
Μίροσλαβ Χόλουμπ

Μτφρ. Σ. Τσακνιάς

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 19

Ρωσία





Σεργκέι Προκόφιεφ  
«Ο Πέτρος και ο λύκος»  
Εικονογράφηση: Κόζο Σιμίζου



«Πνεύμα της άνοιξης», Άλφονς Μούχα

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 21

### Ουγγαρία

**Ό**ταν ο Αντράς έγινε παλικάρι, πήρε μια σημαντική απόφαση και την ανακοίνωσε στους γονείς του.

«Αποφάσισα να φύγω από το σπίτι. Θα πάω μακριά να βρω την τύχη μου. Θέλω να γίνω πρίγκιπας».

Οι γονείς του τον αποχαιρέτησαν συγκινημένοι και του ευχήθηκαν κάθε επιτυχία.

Για πολλές μέρες ο Αντράς περιπλανιόταν στο δάσος. Ένα πρωί εμφανίστηκε μπροστά του μια πελώρια καρακάξα με σμαραγδένια ουρά που άρχισε να του μιλάει με ανθρώπινη φωνή.

«Έχω ένα μήνυμα για σένα», του είπε και του έδωσε ένα γράμμα με το ράμφος της.

Ο Αντράς ξεδίπλωσε το γράμμα και το διάβασε:

*Αγαπητέ όμορφε Αντράς,*

*Έψαχνα καιρό κάποιον σαν εσένα. Ακολούθησε την  
καρακάξα μου και αυτή θα σε οδηγήσει στο κάστρο μου.*

*Περιμένω με αγωνία την άφιξή σου.*

*Πριγκίπισσα Ρόζα*

Κιν Κρίστοφερ

«Ο πρίγκιπας των στάβλων»

Ένας μύθος από την Ουγγαρία

Μτφρ. Β. Τζελεπόπουλος

### Πολωνία

**Τ**ελικά η Νταμρόκα μπήκε στο παλάτι του Χέρμαν. Δεν μπορούσε να κάνει διαφορετικά. Κλείστηκε όμως σ' ένα δωμάτιο, δεν έτρωγε,

δεν έπινε, δεν άνοιγε την πόρτα σε κανέναν, ούτε στον Χέρμαν, ούτε στην υπηρέτρια Ροσάννα.

Και οι μέρες περνούσαν. Είδε κι απόειδε η Νταμρόκα κι όλο αδυνατίζε, χλόμιαζε, κιτρινίζε κι ένιωθε πόνους στην κοιλιά. Απ' τους πολλούς συλλογισμούς, δεν μπορούσε να κλείσει μάτι.

Μια νύχτα, αφού όλους στο παλάτι τους πήρε ο ύπνος, η Νταμρόκα άνοιξε την πόρτα του δωματίου της, πήρε τη δάδα και έβαλε φωτιά σε πολλά μέρη του παλατιού. Όταν κόρωσε η φωτιά, ευχαριστήθηκε, αναστήλωσε το κορμί της και χωρίς να χασομερήσει ξαναμπήκε στο δωμάτιό της, ανέβηκε στο παράθυρο έτοιμη να πηδήξει και να σκοτωθεί. Τότε έφτασε το αγαπημένο της ζευγάρι των κύκνων και την πήραν στα φτερά τους.

Το παλάτι του Χέρμαν κήκε, μαζί με τον πρίγκιπα μέσα. Η Νταμρόκα ξαναγύρισε στο σπιτάκι της, όπου έζησε πολλά χρόνια.

Νίκος Χατζηνικολάου

«Πολωνικά παραμύθια»

### **Αλβανία**

**Η**ταν κάποτε ένας βασιλιάς που είχε ένα μοναχογιό. Όταν μεγάλωσε το παιδί κι ήταν να παντρευτεί, ο βασιλιάς το φώναξε κοντά του και του είπε:

-Γιε μου, είναι καιρός πια να πάρεις μια γυναίκα! Πάρε το κανόνι κι άδειασέ το κατά πού θέλεις. Εκεί όπου θα πέσει το τόπι, εκεί να ψάξεις για να βρεις τη νύφη σου.

Παίρνει το παλικάρι το κανόνι και το αδειάζει. Μπαμ, μπουμ! Πέφτει το τόπι στην άκρη της θάλασσας, στη ρίζα μιας ξερής βελανιδιάς. Ρίχνει για δεύτερη φορά, πέφτει το τόπι στο ίδιο μέρος. Ρίχνει για τρίτη, και πάλι πέφτει το τόπι στη ρίζα της βελανιδιάς.

-Αφού είναι έτσι, άλλο δε μου μένει, παρά να πάω να δω τι θα βρω εκεί! είπε το παλικάρι και ξεκίνησε για την άκρη της θάλασσας.

Μα όταν έφτασε εκεί και πλησίασε τη βελανιδιά, δεν είδε κανέναν άνθρωπο, παρά μόνο ένα μεγάλο όστρακο χελώνας.

-Σε τι μπορεί να με ωφελήσει αυτό το όστρακο; αναρωτήθηκε.

Όμως το πήρε μαζί του και, σαν έφτασε στο παλάτι, το `βαλε πάνω στο περβάζι του παραθυριού του, για να το βλέπει.

Όταν βριάδασε πια και γύρισε στο δωμάτιό του για να κοιμηθεί, το βρήκε σκουπισμένο και καθαρό. Και το πιο μικρό πράγμα ήταν στη θέση του.

Shiqiptare Petrale

Donika Omari (επιμ.)

«Η νεράιδα της θάλασσας»

40 αλβανικά λαϊκά παραμύθια

Μτφρ. Α. Σταθόπουλος

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 22

Βοσνία

### ΕΝΑ ΠΟΙΗΜΑ ΓΙΑ ΕΝΑΝ ΛΟΦΟ

Ο λόφος που παρατηρώ και ηρεμώ  
μόνος στην κάμαρή μου. Έρημος λόφος. Τίποτε δεν βλασταίνει  
γυμνά λιθάρια διακρίνω.

Σιωπηλοί αλληλοκοιταζόμαστε. Ο λόφος και ο άνθρωπος.  
Δεν θα εννοήσω ποτέ  
την κοινότητα της διαφοράς μας.

Νερό κυλά στους πρόποδες του. Μεροδούλι-μεροφάι οι άνθρωποι.  
Ο λόφος εκεί, ο ψηλός λόφος, τον ουρανό συνορεύει.

Τη νύχτα δε διακρίνεται. Η νύχτα μας καταργεί.  
Γνωρίζω πως υπάρχει. Βαρύτατη σιωπή.

Δυο ξένοι θα αποχωριστούμε.  
Εγώ νεκρός. Ασάλευτος ο λόφος.  
Αιωνιότης από πέτρα.

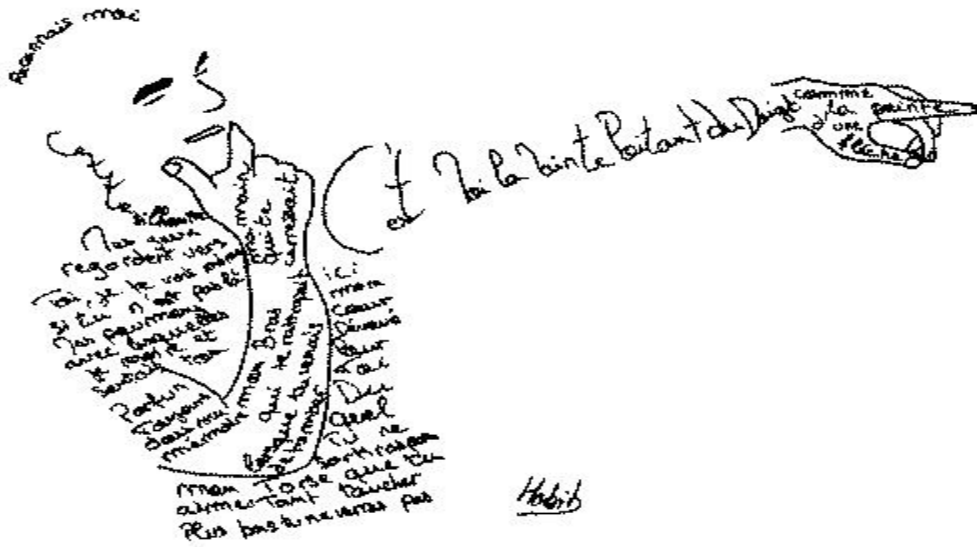
Αντούν Μπράνκο Σίμιτς

Μτφρ. Ι. Ραντούλοβιτς, Η. Λάγιος



# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 23

## Σχηματοποιήματα



Φίλοι που φύγατε στον πόλεμο μαυρίζου  
Και πάνω στ' αποκριμιθμένα τ' αγγελάκια  
Πεθαίνουν οι ματιές σας μελαγχολικά  
Που είν' ο Ζακόμπ και ο Μπράκ και ο Ντεράιν  
Μέχριζα μάτια σαν τής χαραυγής το χηλάκι  
Που είν' ο Ζακόμπ και ο Μπράκ και ο Ντεράιν  
Μέχριζα μάτια σαν τής χαραυγής το χηλάκι  
Που είν' ο Ζακόμπ και ο Μπράκ και ο Ντεράιν

**Η** φαμελιά του Μούσταϊμπεγκ Χάμζιτς που μένει στο μεγάλο σπίτι, σ' αυτό που ξαφνιάζει ευχάριστα τον ταξιδιώτη στην άκρη του μονοπατιού που βγάζει στο πουθενά, έχει τέσσερις κόρες και το μοναχογιό τον Νάιλ. Αυτός ο Νάιλμπεγκ από το Νέζουκε, ο μαναχογιός του μπέη, έριξε από τους πρώτους τα μάτια του στη Φατίμα από το Βέλι Λουγκ. Σε κάποιο γάμο, όταν την πρωταντίκρισε από μια μισάνοιχτη πόρτα όπου ήταν κρεμασμένα σαν τσαμπί τα σαστισμένα αγόρια, θαμπώθηκε από την ομορφιά της. Κι όταν, μια άλλη φορά, την ξαναείδε, έτσι όμορφη, ανάμεσα στις φιλενάδες της, της πέταξε ένα τολμηρό πείραγμα:

-Να δώσει ο Θεός κι ο Μούσταϊμπεγκ από το Νέζουκε να σε φωνάξει νύφη!

Η Φάτα ξέσπασε σ' ένα πνιχτό γέλιο.

-Καθόλου μη γελάς, της λέει από τη χαραμάδα της πόρτας το σαστισμένο παλικάρι, μια μέρα θα γίνει κι αυτό το θάμα.

-Θα γίνει όταν κατεβεί το Βέλι Λουγκ στο Νέζουκε! απάντησε η κοπέλα με καινούρια γέλια κι ένα περήφανο τίναγμα του σώματός της που μόνο τέτοιες γυναίκες και στα δικά της χρόνια τολμούν. Κι αυτό λέει όσα δεν μπορούν να πουν όλα μαζί τα λόγια και τα γέλια της.

\*\*\*

Οι Χάμζιτς όμως δεν είναι από κείνους που κάνουν πίσω κι ούτε το βάζουν κάτω με την πρώτη αναποδιά... Ο γερο-Μούσταϊμπεγκ Χάμζιτς πήρε πάνω του την παντρεία του γιου του. Με τον Άβνταγκα συνεργαζόταν από παλιά. Εξαιτίας του οξύθυμου και περήφανου χαρακτήρα του, ο Άβνταγκα έπαθε τελευταία μεγάλες ζημιές κι ήταν πολύ δύσκολο να τα βγάλει πέρα με τις υποχρεώσεις του... Τι έγινε ανάμεσα στον Άβνταγκα Όσμαναγκιτς και τον Μούσταϊμπεγκ, πώς ο Μούσταϊμπεγκ ζήτησε τη Φάτα για γυναίκα του μοναχογιού του Νάιλ και πώς ο τραχύς και φιλότιμος Άβνταγκα αποφάσισε να «δώσει» την κοπέλα; Αυτό κανένας δε θα το μάθει ποτέ. Έτσι δε μαθεύτηκε και πώς πήγαν τα πράγματα εκεί πάνω στο Βέλι Λουγκ με τον πατέρα και την όμορφη μοναχοκόρη του. Να είπε όχι η κοπέλα, ούτε κουβέντα! Ένα βλέμμα ίσως, γεμάτο ξάφνιασμα και πόνο, κι ευθύς μετά εκείνη η γνώριμη, η δική της πεισματάρικη κίνηση του κορμιού, κι έπειτα η βουβή, η άφωνη υποταγή στη θέληση του πατέρα, έτσι όπως γινόταν και γίνεται σ' εμάς παντού και πάντα.

\*\*\*

Αντηχεί υπόκωφα ο βήχας από το ισόγειο. Ναι, και τον ακούει, και τον βλέπει, σαν να 'ναι μπροστά της. Είναι ο αγαπημένος, ο δυνατός, ο μαναδικός της πατερούλης, που τον νιώθει όπως τον ίδιο τον εαυτό της, ενωμένο μαζί της γλυκά κι αδιάσπαστα από τότε που ξέρει τον εαυτό της. Κι αυτό το βήχα τον βαρύ, που τον ταρακουνάει ολόκληρο, κι αυτόν τον νιώθει στο στήθος της. Βέβαια, το στόμα αυτό είναι εκείνο που είπε ΝΑΙ όταν το δικό της έλεγε ΟΧΙ. Είναι όμως σε όλα μαζί του, ακόμα και σε τούτο. Κι αυτό το δικό του ΝΑΙ το νιώθει δικό της (το ίδιο όσο και το δικό της ΟΧΙ). Γι' αυτό κι η μοίρα της είναι παράξενη κι ανελέητη κι όλο και πλησιάζει η ώρα της και δε βλέπει σωτηρία κι ούτε μπορεί να δει αφού δεν υπάρχει. Ένα ξέρει. Για κείνο το ΝΑΙ του πατέρα της που τη δεσμεύει, το ίδιο όπως και το δικό της ΟΧΙ, θα πρέπει να βρεθεί μπροστά στον κατή με το γιο του Μούσταϊμπεγκ, γιατί δεν μπορεί ούτε να φανταστεί κανείς πως ο Άβνταγκα Όσμαναγκιτς δεν κρατάει το λόγο του. Ξέρει όμως ακόμα, και το ίδιο καλά και σίγουρα, πως ύστερα απ' όλ' αυτά είναι αδύνατον να πατήσει το πόδι της στο Νέζουκε, γιατί τότε πάλι δε θα κρατούσε η ίδια το δικό της λόγο. Κι αυτό πάλι δεν μπορεί να γίνει αφού κι ο δικός της λόγος είναι λόγος των Όσμαναγκιτς. Εκεί, στο νεκρό σημείο, ανάμεσα στο δικό της ΟΧΙ και στο ΝΑΙ του πατέρα της, ανάμεσα στο Βέλι Λουγκ και στο Νέζουκε, εκεί, στην καρδιά του αδιέξοδου θα πρέπει να βρει μια έξοδο...

Έβο Άντριτς

«Το γεφύρι του Δρίνου»

Μτφρ. Χ. Γκούβης

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 25

Τσεχία

○ Σβέικ το ῥιξε και πάλι στον ύπνο, αλλά δεν πρόλαβε να δει όνειρα. Σε λίγο ήρθαν και τον πήραν για ανάκριση...

-Θέλω να φτύσω! Γύρισε κι είπε ξαφνικά στον αστυνομικό.

-Απαγορεύεται. Υπάρχουν κι επιγραφές που το λένε.

-Τότε να με πας στο μέρος που επιτρέπεται.

Ύστερ' από λίγο μπήκε στο ανακριτικό γραφείο λάμποντας σαν ανοιξιιάτικός ήλιος.

-Γεια και χαρά σας, αγαπητοί μου. Λοιπόν πώς τα πάμε;

Η απάντηση ήταν να του κοπεί η ανάσα από μια γροθιά που του ῥδοσαν στα πλευρά. Μετά τον έστησαν μπροστά σ' έναν άγριο ανακριτή, σαν εκείνον που περιγράφουν τα γκαγκστερικά έργα.

-Ν' αφήσεις κατά μέρος τις ψευτοαφέλειες, μούγκρισε. Ηλίθιε!

-Μα είμαι ηλίθιος. Γι' αυτό το λόγο με διέγραψαν από τις καταστάσεις του ενδόξου σώματος του αυτοκρατορικού στρατού. Δηλαδή έχω κι επίσημο σφραγισμένο χαρτί. Δε λέω αερολογίες.

Τα δόντια του ανακριτή έτριξαν επικίνδυνα.

-Τα ῥχεις τετρακόσια και παραπάνω. Έτσι δείχνει το έγκλημα που έκανες.

-Για να ῥχουμε καλό ερώτημα τι έγκλημα έκανα;

Ο κύριος με το αυστηρό ύφος τού απαρίθμησε έναν κατάλογο εγκλημάτων σαν να ῥταν σερβιτόρος που διάβαζε κατάλογο φαγητών. Έσχατη προδοσία. Υβρισμός της Αυτοκρατορικής Μεγαλειότητας και των άλλων γαλαζοαίματων. Κίνηση για ανταρσία. Συνομοσία που έφτασε τη δολοφονία του Αρχιδούκα στο Σεράγεβο.

-Λοιπόν τι έχεις να πεις γι' αυτά εθνοπροδότη; ρώτησε τελικά.

-Σαν πολλά δεν είναι; είπε ο Σβέικ. Κάνε και καμιά έκπτωση.

-Όστε τα παραδέχεσαι.

-Και γιατί όχι. Πρέπει να υπακούμε στην εξουσία. Να έχουμε πειθαρχία. Λοιπόν όταν ήμουν στρατιώτης...

-Σκασμός! Δε σε ρώτησα για το στρατιωτικό σου.

-Α... κι εγώ νόμισα...

-Με ποιους κάνεις συντοφιά;

-Με τη σπιτονοικοκυρά μου.

-Σε ποιους πολιτικούς κύκλους ανήκεις;

-Δηλαδή ποια εφημερίδα διαβάζω;

-Ακριβώς.

-Τη «Λαϊκή Πολιτική». Ξέρετε είναι αυτό το φύλλο που όσοι ξέρουν γράμματα λένε πως απευθύνεται σε ζωάκια της αυλής... οικιακά ζώα.

-Πάρτε τον από μπροστά μου! Πάνιασε απ' το κακό του ο ανακριτής.

\*\*\*

-Σβέικ ετοιμάσου για ανάκριση.

-Δεν έχω καμιά αντίρρηση, αλλά να μόλις πριν από λίγο ανακρίθηκα. Μήπως κάνεις κάποιο λάθος; Μην ξεχνάς πως μ' αυτόν τον τρόπο θα παραπονεθούν οι συνάδελφοί μου από δω που δεν τους καλέσατε καθόλου. Μη μου πουν ότι έχω προνομιακή μεταχείριση.

-Σκασμός... Και κάνε γρήγορα.

Έτσι βρέθηκε ύστερα από λίγο και πάλι στον άνθρωπο με τα ζωώδη χαρακτηριστικά.

-Είσαι ένοχος ή δεν είσαι; έκανε άγρια εκείνος.

-Εσείς τι θέλετε να είμαι κύριε; τον ρώτησε με την απόλυτη αφέλειά του ο Σβέικ.

Ο ανακριτής έγραψε κάτι χωρίς να δευτερώσει το λόγο. Ο φιλαράκος δεν είχε κανένα ενδοιασμό να θέσει από κάτω φαρδιά πλατιά την υπογραφή του. «Για όλα όσα κατηγορούμαι είμαι ένοχος.

ΙΩΣΗΦ ΣΒΕΪΚ»

-Μήπως έχετε και κάτι άλλο να υπογράψω μια κι έχω το μολύβι στα χέρια μου; απευθύνθηκε προς το ανθρωποειδές. Ίσως θα με φωνάξετε και πάλι αύριο.

-Αύριο θα δικαστείς.

-Τι ώρα; Μην είναι απ' τα χαράματα. Ξέρετε μ' αρέσει πάρα πολύ ο πρωινός ύπνος.

\*\*\*

Τρεις κύριοι ντυμένοι μ' όλη τη σοβαρότητα του κόσμου σχημάτισαν την ιατρική επιτροπή που θα ασχολιόταν με τη διανοητική κατάσταση του Σβέικ και τον συσχετισμό της με τα εγκλήματα του κατηγορητηρίου.

-Ποιο είναι πιο βαρύ, το ράδιο ή το μολύβι; τον ρώτησαν.

-Μήπως τα ζύγισα καμιά φορά...

-Πιστεύεις στη Δεύτερη Παρουσία;

-Αν δεν τη δω πως θα πιστέψω...

-Μπορείς να μετρήσεις τη διάμετρο της γης;

-Δε μπορώ... Μπορώ όμως να σας βάλω κι εγώ ένα αίνιγμα. Έχουμε ένα σπίτι. Υπάρχουν τρία πατώματα κι οχτώ παράθυρα σε κάθε πάτωμα. Στις στέγες εξέχουν τρεις καπνοδόχοι. Σε κάθε όροφο κάθονται τρεις οικογένειες. Λοιπόν σας ρωτώ πότε πέθανε η γιαγιά της καθαρίστριας;

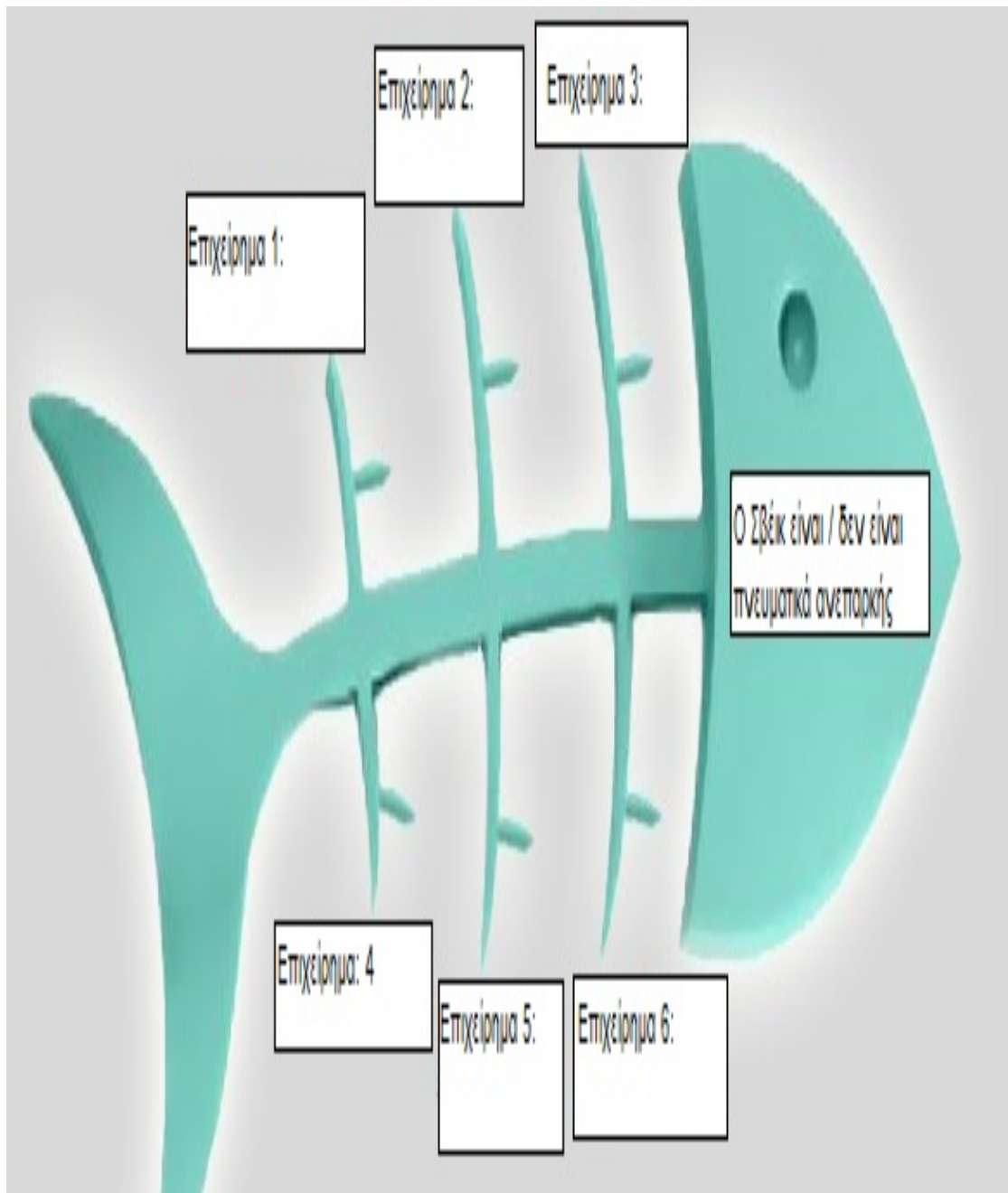
Γιαροσλάβ Χάσεκ

«Ο καλός στρατιώτης Σβέικ»

Μτφρ. Κ. Δούφλιας

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 26

### Διάγραμμα-Ψαροκόκαλο



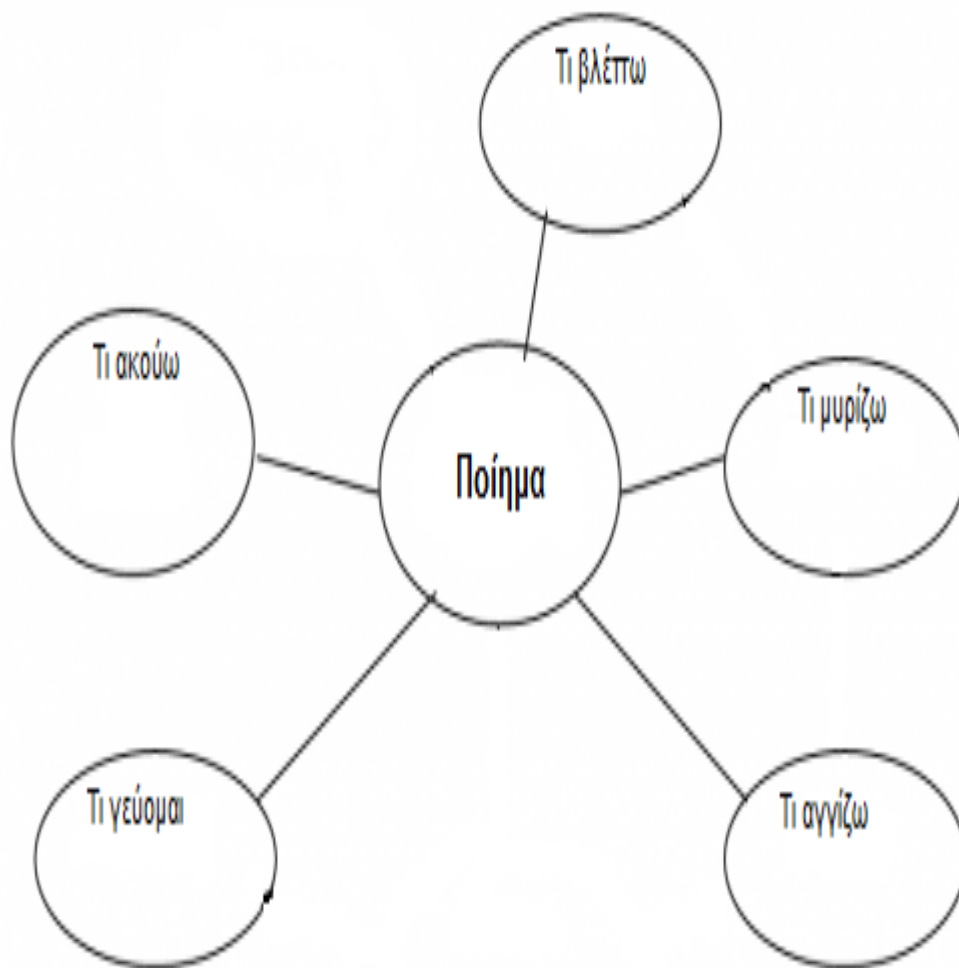


«Νεκρή φύση», Φούλοπ Ντίμπορ



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 28

Σχεδιάγραμμα των αισθήσεων



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 29

Αλβανία

1. Ας γνωριζόμαστε οι άνθρωποι πάντα με χαμόγελο. Το χαμόγελο είναι η αρχή της αγάπης.
2. Μοιράστε την αγάπη όπου και αν πάτε. Ας μην έρθει κανείς σε εσάς αν δε σας κρατά ευτυχισμένους.
3. Ποτέ δε ξέρουμε όλα τα καλά που φέρνει ένα απλό χαμόγελο.
4. Η αγάπη ξεκινάει από το σπίτι και ποτέ το θέμα δεν είναι πόσα κάνουμε αλλά πόση αγάπη βάζουμε σε αυτά.
5. Ας αγγίξουμε τον θάνατο, τη φτώχεια, τη μοναξιά και τα ανεπιθύμητα σύμφωνα με τα χαρίσματα που μας δόθηκαν. Και ας μη ντρεπόμαστε ή καθυστερούμε να κάνουμε και την πιο ταπεινή δουλειά.
6. Δεν είμαστε όλοι φτιαγμένοι για μεγάλα πράγματα. Αλλά όλοι μας μπορούμε να κάνουμε μικρά πράγματα με τεράστια αγάπη.
7. Κάθε φορά που χαμογελάς σε κάποιον είναι μια ένδειξη αγάπης, ένα δώρο για εκείνον, κάτι όμορφο.
8. Να ζούμε απλά έτσι ώστε οι άλλοι να μπορούν απλά να ζήσουν.
9. Τα λόγια των παιδιών μπορεί να είναι σύντομα και εύκολα να ειπωθούν, αλλά ο απόηχος τους είναι ατελείωτος.
10. Εάν δε μπορούμε να ταΐσουμε 100, ας ταΐσουμε έναν.
11. Η χειρότερη ασθένεια είναι να είμαστε κανείς για κανέναν.
12. Ο λόγος που δεν έχουμε ειρήνη, είναι γιατί ξεχάσαμε πως ανήκουμε ο ένας στον άλλον.
13. Η μοναξιά και η αίσθηση του ανεπιθύμητου είναι η χειρότερη φτώχεια.
14. Να πιστεύουμε σε μικρά πράγματα γιατί εκεί βρίσκεται η δύναμή μας.
15. Μπορώ να κάνω πράγματα που εσύ δε μπορείς. Μπορείς να κάνεις αυτά που δεν μπορώ εγώ. Μαζί μπορούμε να κάνουμε υπέροχα πράγματα.

Μητέρα Τερέζα

(Ανιέζε Γκόντσε Μπογιιάτζιου)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 30

Ρωσία

Είχε εκτελέσει ένα μεγάλο και τρομερό έγκλημα πριν από δεκατέσσερα χρόνια. Είχε δολοφονήσει την πλούσια χήρα ενός κτηματία στην πόλη μας. Την είχε ερωτευτεί με πάθος και προσπάθησε να την πείσει να τον παντρευτεί. Αλλά αυτή είχε δώσει κιόλας την καρδιά της σε κάποιον άλλο, έναν αξιωματικό με μεγάλο βαθμό και καλή κοινωνική θέση. Η χήρα αρνήθηκε την πρότασή του και του ζήτησε να μην την ξαναενοχλήσει...

...Έπεσε σε μεγάλη μελαγχολία γιατί το παρελθόν άρχισε να τον κυνηγάει και η στεναχώρια ήταν πάρα πολύ μεγάλη για να την αντέξει. Ήταν τότε ακριβώς που συμπάθησε μια όμορφη κι ευαίσθητη κοπέλα και γρήγορα την παντρεύτηκε, με τη μάταιη ελπίδα ότι ο γάμος θα διέλυε τη μοναξιά του και ότι μπαίνοντας σε μια καινούρια ζωή και εκτελώντας ζηλότυπα το καθήκον του απέναντι στη γυναίκα του και στα παιδιά του, θα ξέφευγε από τις παλιές και οδυνηρές αναμνήσεις! Από τον πρώτο μήνα του γάμου κιόλας άρχισε να στεναχωριέται από τη σκέψη: «Η γυναίκα μου με αγαπάει, αλλά τι θα γινόταν αν ήξερε;»

Φιοντόρ Ντοστογιέφσκι

«Αδερφοί Καραμαζώφ»

Μτφρ. Δ. Παπαδόπουλος

**Ηθικό δίλημμα: Ο ήρωας πρέπει να εξομολογηθεί στη γυναίκα του το έγκλημα που διέπραξε ή όχι:**

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 31

Σλοβακία

**Ζ**ούσε κάποτε σ' ένα σπιτάκι μια φτωχή χήρα με τους δυο της γιους, που έμοιαζαν σαν δυο σταγόνες νερό. Ούτε κι η ίδια δεν μπορούσε να τους ξεχωρίσει. Τα δυο αδέλφια ήταν πολύ αγαπημένα, συμφωνούσαν πάντα σε όλα και η μητέρα τους δεν ήθελε με τίποτε στον κόσμο να τα αποχωριστεί. Έτσι περνούσε ο καιρός και η ζωή κυλούσε μια χαρά.

Όταν μεγάλωσαν κι έγιναν παλικάρια και είδαν τα άλλα παιδιά να φεύγουν από τα σπίτια τους, σκέφτηκαν να φύγουν και αυτοί, για να δοκιμάσουν την τύχη τους. Όμως η μητέρα τους δεν ήθελε ούτε να το ακούσει.

-Αχ, παιδάκια μου, τι σας λείπει; Δεν περνάτε καλά μαζί μου; Αν φύγετε, ποιος ξέρει τι σας περιμένει. Καθίστε καλύτερα εδώ, στο σπίτι σας, και μη μ' αφήσετε μονάχη! τους είπε, μα δεν κατάφερε να τους μεταπείσει. Όταν τα αγόρια έβαζαν κάτι στο μυαλό τους, δεν τους το έβγαζε κανείς. Η καημένη η μητέρα τους έκλαιγε μέρα νύχτα. Μούσκεψε γωνιά γωνιά το σπίτι με τα δάκρυά της.

Πάβολ Ντομπσίνσκι

«Παραμύθια από τη Σλοβακία»

Μτφρ. Σ. Οκαλιόβα

Ρωσία

**Μ**ια φορά κ' έναν καιρό, τότε που τα μαγικά πλάσματα τριγυρνούσαν ακόμα στη γη, ένα παλικάρι που το έλεγαν Αλέξη άφησε το σπίτι του αναζητώντας την τύχη του, και ίσως και κάποια περιπέτεια.

Ο Αλέξης ήταν εξαιρετικός κυνηγός, αλλά μετά από μιας εβδομάδας ταξίδι δεν είχε βρει ούτε κάποια δουλειά, αλλά ούτε και καμιά περιπέτεια. Ένα βράδυ, καθώς η νύχτα έπεφτε και το φεγγάρι ξεπρόβαλλε, έστησε τη σκηνή του στην άκρη ενός ξέφωτου.

Ένας ήχος από οπλές στο δάσος τον αιφνιδίασε. Φαντάστηκε ότι ήταν κανένα ελάφι ή κάποιο άλλο θήραμα, κι έτσι ετοίμασε το τόξο του. Δεν άφησε όμως το τόξο του βέλους να φύγει, γιατί στο ξέφωτο μπροστά του εμφανίστηκε ένα ζώο θαυμαστό, που θα ήταν κρίμα να το

σκοτώσει. Ήταν ένα χρυσό άλογο με μια ασημόλευκη χαιτή που ανέμιζε γύρω του και έλαμπε στο φως του φεγγαριού.

Το Χρυσό Άλογο στάθηκε και κοίταξε τον Αλέξη που το σημάδευε με το τόξο στην καρδιά.

«Περίμενε, αγαπητέ κύριε, μη με σκοτώσεις», είπε το άλογο, προς μεγάλη έκπληξη του παλικαριού. Ο Αλέξης χαμήλωσε το τόξο και πλησίασε σιγά σιγά το μοναδικό αυτό ζώο.

«Είμαι στην υπηρεσία σου γιατί μου έσωσες τη ζωή», είπε εκείνο. «Ποια είναι η επιθυμία σου;»

Ο Αλέξης είπε στο άλογο πως έψαχνε για δουλειά και περιπέτειες.

Ρώσικο παραμύθι

«Το Χρυσό Άλογο, το Πουλί της Φωτιάς  
και το Μαγικό Δαχτυλίδι»

Διασκευή Ρουθ Σάντερσον

Μτφρ. Σ. Δάρτζαλη

**Ζήτημα ιδεολογικής αντιπαράθεσης: Έγκαιρη χειραφέτηση των νέων από την οικογένεια. Η μία ομάδα θα επιχειρηματολογήσει υπέρ της θέσης και η άλλη κατά.**

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 32

Σερβία

Όταν στο τελευταίο θρανίο, στη γωνία, βαριέσαι την παράδοση και το δάσκαλο, η ματιά σου πλανιέται έξω, στους χέρσους λόφους και στις κουρούνες που γυροπετάνε πότε πότε από πάνω τους... Εκεί, απ' τον τοίχο, πίσω απ' το τζάμι με την επιχρυσωμένη κορνίζα, χαμογελάει Εκείνος. Σε μένα προσωπικά.

Θα ικανοποιήσει την επιθυμία μου, λέει, θα έρθει στα μέρη μας. Ανώνυμος και μεταμφιεσμένος σε ζητιάνο. Ως ο κορυφαίος μας Άγιος. Άδικους και κακούς να τιμωρήσει σκληρά, δίκαιους και καλούς να ανταμείψει πλουσιόδωρα.

Πρώτα απ' όλα-αν ρωτάει εμένα- θα ραβδίσει τον κουρέα γιατί μας κουρεύει γουλί, λες κι έχουμε ψείρες. Μετά θα βγάλει απαγόρευση να μη φοράμε οι περισσότεροι στην τάξη τσαρούχια από λάστιχα αυτοκινήτων και παντελόνια από χοντρό κανναβάτσο τη στιγμή που κάμποσοι, όπως ο χοντρομπαλάς ο γιος του διευθυντή, φοράνε δερμάτινα παπούτσια και παντελόνι από μαλακό ύφασμα, άλλοι να κολατσίζουμε μπομπότα, τυρί και κρεμμύδι ενώ άλλοι άσπρο ψωμί, σαλάμι και μέλι. Στη δικιά μας κωμόπολη τον περιμένει πολλή δουλειά...

Δεν καταλαβαίνω και απολύτως καλά γιατί μαθαίνουμε τα γαλλικά. Στην κοινοτική βιβλιοθήκη δεν υπάρχει ούτε ένα βιβλίο είτε περιοδικό στα γαλλικά. Εκτός από το βιβλιοθηκάριο, Ρώσο πρόσφυγα, στην κωμόπολη δεν μένει ούτε ένας ξένος...

Κανείς απ' τους συμπατριώτες μου, απ' όσο ξέρω, δεν έχει πάει ποτέ στη Γαλλία. Ένας νεαρός απόκτησε το παρατσούκλι «Ιταλιάνος» επειδή δοκίμασε να το σκάσει για την Ιταλία. Τον έπιασαν στα σύνορα. Πέρασε το καλοκαίρι του αγριοκουρεμένος και με στολή ριγέ, σκάβοντας αποχετευτικά χαντάκια παρέα μ' ένα χωροφύλακα που ρέμβαζε στη σκιά.

Μαθαίνουμε γαλλικά, μια γλώσσα ζωντανή, για μας νεκρή όσο και τα λατινικά που είχαμε αρχίσει να μαθαίνουμε, πλην η δασκάλα-καθηγήτρια το 'σκασε με κάποιο μουσικάντη και η καινούρια ή ο καινούριος, δεν έλεγε να φανεί.

Στην κωμόπολη μιλάνε όλοι για το ταλέντο και την εργατικότητα μου. Κυρίως όμως τονίζουν πως είμαι από φτωχή οικογένεια. Η μητέρα με ξυπνάει χαράματα, μέχρι τις επτά αρμέγω τις αγελάδες (με το βιβλίο στο χέρι), ύστερα πηγαίνω τρέχοντας στο σχολείο, το απόγευμα μαζεύω δαμάσκηνα ή κάνω κάποια δουλειά στο χωράφι, τη νύχτα, κάτω απ' τη λάμπα πετρελαίου γράφω ασκήσεις.

Άμα το καλοσκεφτείς, το όνομα του καλού μαθητή που έχω βγάλει μονάχα δυσκολίες μου δημιουργεί. Στο σχολείο με φωνάζουν φυτό, καμιά φορά Κεφάλια («ο μπούμπουρας χρειάζεται μια μέρα για να

ολοκληρώσει περιστροφή γύρω απ' το κεφάλι του»), τα μεγαλύτερα και πιο δυνατά αγόρια μου δίνουν μια όποτε κι όπου προλάβουν, εκείνη η κοπελιά με αποφεύγει.

Μίλισαβ Σάβιτς

«Ο άρτος και ο φόβος»

Μτφρ. Γ. Ρόσιτς

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 33**

### **Δικαιώματα Πρώτης Γενιάς (Δικαιώματα Ελευθερίας) – Αστικά και Πολιτικά Δικαιώματα**

- Δικαίωμα της ελευθερίας της έκφρασης
- Δικαίωμα της ελευθερίας του συνεταιρίζεσθαι
- Δικαίωμα στη ζωή
- Δικαίωμα σε μια δίκη
- Δικαίωμα στη συμμετοχή στην πολιτική ζωή της κοινωνίας
- Δικαίωμα στην ελευθερία στην άσκηση μιας θρησκείας
- Δικαίωμα έναντι βασανιστηρίων ή θανάτωσης
- Δικαίωμα προστασίας έναντι της αυθαίρετης σύλληψης
- Δικαίωμα ψήφου
- Δικαίωμα συμμετοχής σε πολιτικό κόμμα
- Δικαίωμα της ελεύθερης πρόσβασης σε πληροφόρηση/ενημέρωση κ.ο.κ.

### **Δικαιώματα Δεύτερης Γενιάς (Δικαιώματα Ισότητας) – Κοινωνικά, Οικονομικά, Πολιτισμικά Δικαιώματα**

- Δικαίωμα στη δημιουργία και συντήρηση οικογένειας
- Δικαίωμα στην ψυχαγωγία
- Δικαίωμα στη σύνταξη
- Δικαίωμα σε ένα επαρκές επίπεδο διαβίωσης



- Δικαίωμα στην εργασία
- Δικαίωμα συμμετοχής σε συνδικαλιστικές οργανώσεις
- Δικαίωμα στην υγεία
- Δικαίωμα στην εκπαίδευση
- Δικαίωμα συμμετοχής στην πολιτισμική ζωή της κοινότητας
- Δικαίωμα στη μη διάκριση
- Δικαίωμα στην ίση προστασία από τους νόμους κ.ο.κ.

#### **Δικαιώματα Τρίτης Γενιάς (Δικαιώματα Αλληλεγγύης) – «Συλλογικά Δικαιώματα»**

- Δικαίωμα της βιώσιμης ανάπτυξης
- Δικαίωμα της ειρήνης
- Δικαίωμα του υγιεινού περιβάλλοντος
- Δικαίωμα στο μερίδιο από την αξιοποίηση της κοινής κληρονομιάς της ανθρωπότητας
- Δικαίωμα στην επικοινωνία
- Δικαίωμα στην ανθρωπιστική βοήθεια κ.ο.κ.

COMPASS

«Ένα εγχειρίδιο Εκπαίδευσης στα

Ανθρώπινα Δικαιώματα για νέους/νέες»

Μτφρ. Σ. Ψαρουδάκης, Ε. Παπαθοδώρου Δ. Πιππίδου

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 34

Αλβανία

### Η Τράσια

**Α**πό παλιά και μέχρι σήμερα θυμάμαι την Τράσια του Ντερβίς, του γιου του Μουκαϊλ, που προβάλλει στη μνήμη μου γεμάτη ζωντάνια, νταρντάνα, ρακένδυτη, αλλά και μελανιασμένη...

Η Τράσια, όταν σταματούσε στην άκρη του λιβαδιού, συνήθως ξάπλωνε στο έδαφος να κοιμηθεί και, απ' ό,τι φανέρωνε το ροχαλητό της, έπεφτε σε ύπνο βαθύ και γλυκό, τέτοιο που μόνο τα παιδιά και οι χαζοί μπορούν να κάνουν, αφού δεν νοιάζονται για κανέναν και για τίποτα στον κόσμο. Όταν κάποια στιγμή αναστέναζε βαθιά, όπως οι χαμάληδες και οι ζητιάνοι του δρόμου, καταλαβαίναμε ότι την είχε πάρει για τα καλά ο ύπνος. Τότε την πλησίαζε ένα αλητάκι, ο Ισμέτ του Μπαϊράμ Προύσι, και την κατουρούσε από τα πόδια μέχρι τα αχτένιστα μαλλιά της. Η Τράσια σχεδόν δεν κουνιόταν από τη θέση της, γιατί νόμιζε πως έβρεχε· μόνο χαμογελούσε πού και πού ή κατσουφιαζε, σαν να μιλούσε με κάποιον που την ευχαριστούσε ή την πίκραινε πολύ. Αφού βλέπαμε πως το λίγο κατουρλιό του φίλου μας δεν της χαλούσε τον ύπνο, πλησίαζαν και δυο άλλοι, ο Γκρεθ του Ζάιμι και ο Πέπο της Χαμπίμπε για να δυναμώσουν τη νεροποντή, αλλά η Τράσια ούτε τότε δεν μας έκανε το χατίρι, όπως περιμέναμε. Απελπισμένοι μαζευόμασταν γύρω της και την κατουρούσαμε όλοι μαζί συνοδεύοντας το κατουρλιό με το ακόλουθο δίστιχο:

*Βροχή, βροχή, που καταβρέχεις  
Ξύπνα την Τράσια να πάει να κοιμηθεί στο σπίτι...*

Το τραγούδι αυτό το λέγαμε μέχρι να ξυπνήσει, τρεμοπαίζοντας τα μάτια της τα στραμμένα προς τον ουρανό. Μόλις σηκωνόταν όρθια, μας κοιτάζε όλους με τη σειρά, τότε χαμογελαστή και τότε κατσουφιασμένη. Ύστερα ξεκινούσε, περπατούσε μερικά βήματα προς το δάσος, για να ξανασταθεί και να μας κοιτάξει ανέκφραστη, σαν να είμαστε λυγαριές σε πένθιμη τιμητική στάση, εκεί στις όχθες του ποταμού. Στην αρχή περιμέναμε όλο περιέργεια τι θα έλεγε, αλλά αργότερα συνηθίσαμε τα τραυλίσματά της, γιατί ξέραμε ότι ήταν σχεδόν μουγκή και ότι μπορούσε να επαναλάβει με μικρές διαφορές την ίδια πρόταση, που γι' αυτήν ίσως σήμαινε πολλά, ενώ για μας ήταν ασήμαντη:

«Ε, ε, ε, τι ωραία, το πουλί στον αέρα, ε, ε, ε!».

Έπειτα συνέχιζε το δρόμο της αφήνοντάς μας με την απορία, γιατί έλεγε πάντα το πουλί στον αέρα και όχι τα πουλιά στον αέρα, αφού ήμασταν πολλοί.

Ρετζέπ Κιόσια

«Ο θάνατός μου έρχεται από τέτοια μάτια»

Μτφρ. Κ. Νάτσιος

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 35

Τουρκία

Ο μεγάλος μου αδερφός, ο Σουρεγιά κι ο εξάδελφος μου, Αμπντουρεζάκ, ήταν αναπόσπαστα κομμάτια της ζωής μου, τους αγαπούσα πολύ. Ήταν φίλοι μου και συνάμα δάσκαλοί μου. Από κείνους έμαθα την ψυχαγωγία και την απόλαυση, τη μελέτη και την κατανόηση. Χάρη σε κείνους μπήκαν στη ζωή μου, η σχολαστικότητα της επιστήμης, το χάρισμα του αγωνιστή, η πειθαρχία, η ευγένεια, η ζεστασιά, η εξέγερση για ένα σκοπό, ο πόθος και ο ενθουσιασμός της νιότης, απελπισμένη φωνή των φτωχών, οι διαφορετικές μυρωδιές και γεύσεις των διαφορετικών εποχών. Νέοι δρόμοι ανοίχτηκαν μπροστά μου, χάρη σ' εκείνους άνοιξε η πόρτα της καρδιάς μου σε άγνωστους κόσμους, νέους ορίζοντες, σε όλα τα χρώματα του ουράνιου τόξου. Τα κύματα του έρωτα με κατακλύσανε και προκάλεσα και αφήφισα τα κύματα του θανάτου και της εξόντωσης. Φιλονικίες, πόλεμος, έχθρα, αντιφάσεις, φυγή, εξορία, θλίψη, νοσταλγία, λύπη, τραγούδι, ποίημα, νερό, πηγάδι, βράδυ, νύχτα, όλα γίνανε κομμάτι της ζωής μου, έγιναν το πεπρωμένο μου.

\*\*\*

Το Σερμπεστί ήταν για μένα ένα δυσεύρετο σχολείο. Εκεί έμαθα τους κανόνες της δημοσιογραφίας, συνειδητοποίησα μια νέα αντίληψη περί ήθους, το πάθος του αγώνα, έμαθα τους διαφορετικούς τρόπους γραφής, το κατάλληλο ύφος για το κάθε θέμα, τη μαγική δύναμη του γραφίματος. Εκεί πλησίασα ακόμα περισσότερο τις φιλελεύθερες ιδέες, έμαθα να βάζω απόλυτο σύνορο ανάμεσα στις καταπιεστικές αντιλήψεις και τις δικές μου. Η δημοσιογραφία όπως και η συγγραφή βιβλίων είναι μια τέχνη που απαιτεί επιδεξιότητα και μαστοριά. Πρέπει να γνωρίζει κανείς τις λεπτομέρειες αυτής της τέχνης. (...) Να δημιουργεί ποιότητα κι ωριμότητα, να μην είναι επιθετικός, άδικος, να μη γίνεται αιτία πολεμικών αντιφάσεων ή συγκρούσεων, να είναι μακρόπνοος, να μη μισεί κανέναν, να μη ζηλεύει, να έχει προτεραιότητα τον άνθρωπο, τη γνώση, την επιστήμη, την εκπαίδευση, τη δημιουργικότητα, να μην ξεχνά την αδελφοσύνη και την ειλικρίνεια.

\*\*\*

Τέτοια είναι η φωτογραφία. Μια φωτογραφία ψυχρή, απωθητική, τρομακτική. Και βουβή. Τα πτώματα στο έμπα του δρόμου· πουθενά ψυχή... Ο τόπος είναι πεδίο πολέμου. Η ώρα, ώρα πολέμου. Οι άνθρωποι που δε φαίνονται στη φωτογραφία ίσως έχουν σκοτωθεί κι αυτοί, όπως τα πτώματα στη αρχή του δρόμου· μπορεί να ξέφυγαν και να κρύβονται στα βουνά, να πενθούν σιωπηλά, να έχουν εκστρατεύσει σε άλλα μέρη, να τους έχει πάρει ο ύπνος εκεί που στάθηκαν να ξαποστάσουν, εξουθενωμένοι από τον πόλεμο, ή να είναι κρυμμένοι στο δάσος. Τα εγκαταλειμμένα πτώματα, τα έρημα χωριά, η καμένη γη,

η φωτιά, τα κανόνια με τις τεράστιες μπούκες, όλα δείχνουν ότι αυτός ο τόπος και η στιγμή που απαθανατίζει η φωτογραφία βρίσκονται στην αγκαλιά του Χάρου. Όλα έχουν αιχμαλωτιστεί από το θάνατο.

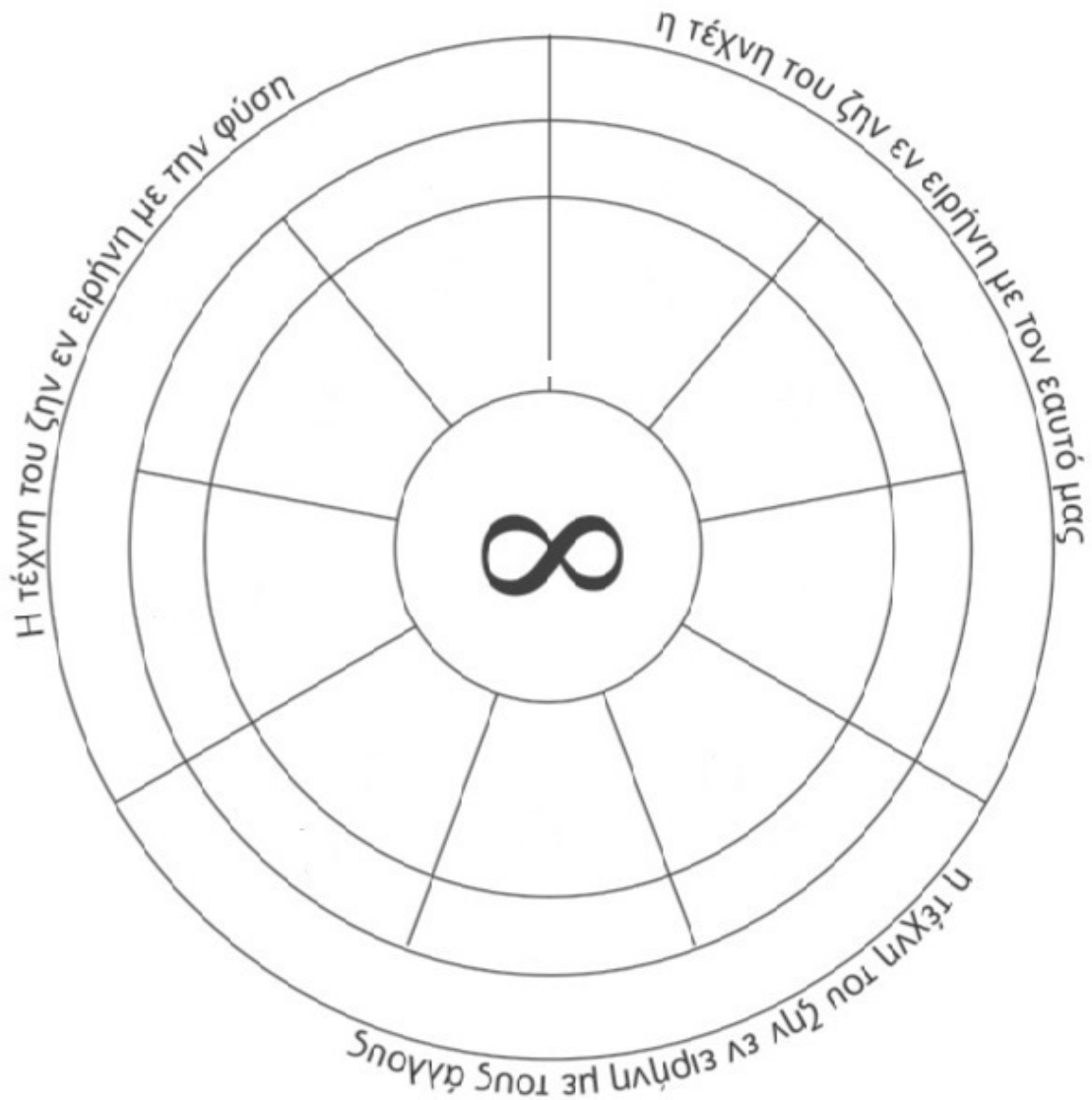
Μεχμέτ Ουζούν

«Το πηγάδι του πεπρωμένου»

Μτφρ. Ε. Στεφανοπούλου

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 36

Ο Τροχός της ειρήνης



COMPASS

«Ένα εγχειρίδιο Εκπαίδευσης στα

Ανθρώπινα Δικαιώματα για νέους/νέες»

Μτφρ. Σ. Ψαρουδάκης, Ε. Παπαθοδώρου, Δ. Πιππίδου

### Διαθήκη

Σαν θα πεθάνω να με **θάψετε**  
πάνω στων λόφων τη γωνία,  
στον κάμπο τον πλατύν ανάμεσα,  
στη λατρεμένη μου **Ουκρανία**.  
Να βλέπω τα φαρδιά χωράφια μας,  
το **Δνείπερο** και τους **γκρεμνούς** του  
και μέρα-νύχτα ν' αφουγκράζομαι  
τους **βρόντους** και τους **βρυχηθμούς** του.

Κι όταν μία μέρα φέρει ο **Δνείπερος**  
το αίμα του εχθρού απ' την **Ουκρανία**  
ως κάτω στο γαλάζιο ακρόγιαλο  
τότε θ' αρχίσω νέα πορεία,  
– **βουνά** και **κάμπους** θε ν' αφήσω  
κ' ίσα στο Θεό θα προχωρήσω  
να του **προσευχηθώ**, μα ως τότε  
δεν τον γνωρίζω το Θεό.

**Θάψτε** με, κι όρθιοι σηκωθείτε,  
τις χειροπέδες σας **συντρίψτε**  
και με το μαύρο, το εχθρικό  
**αίμα**, τη Λευτεριά **ραντίστε**.  
Κ' εμένα στη μεγάλη σας **φαμίλια** κλείστε,  
στη λεύτερη και νέα σας **αγκαλιά**  
και να με μνημονεύετε μη λησμονήστε  
με την καλή, τη σιγαλή σας τη **λαλιά**.

Ταράς Σεβτσένκο

«Διαθήκη»

Μτφρ. Γ. Ρίτσος

### Η μάνα του ποιητή

Όταν χτυπάει η πόρτα της  
όποιος και να 'ναι  
ο ήλιος  
ή καταιγίδα  
σκιά της νύχτας  
άγγελος  
ή στρατιώτης  
γυναίκα του δρόμου, ορφανός  
δάσος παλλόμενο  
ή ποτάμι,  
Ποτέ δε ρωτά:  
«Ποιος είναι;»  
Καθώς την πόρτα ανοίγει  
χαρούμενη  
αμέσως,  
νιώθεις πως ποτέ δεν έχει υπάρξει  
αυτή η πόρτα.

Βισάρ Ζίτι  
«Μνήμη του Αγέρα»  
Μτφρ. Γ. Θηβαίος

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 39



«Ανεμόμυλοι στην ουκρανική στέπα το ηλιοβασίλεμα»

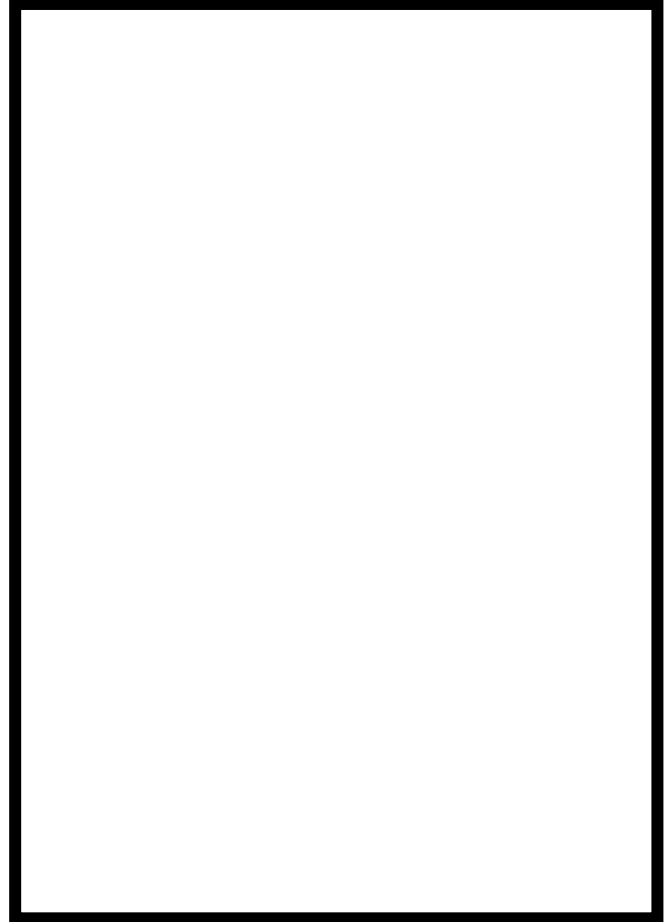
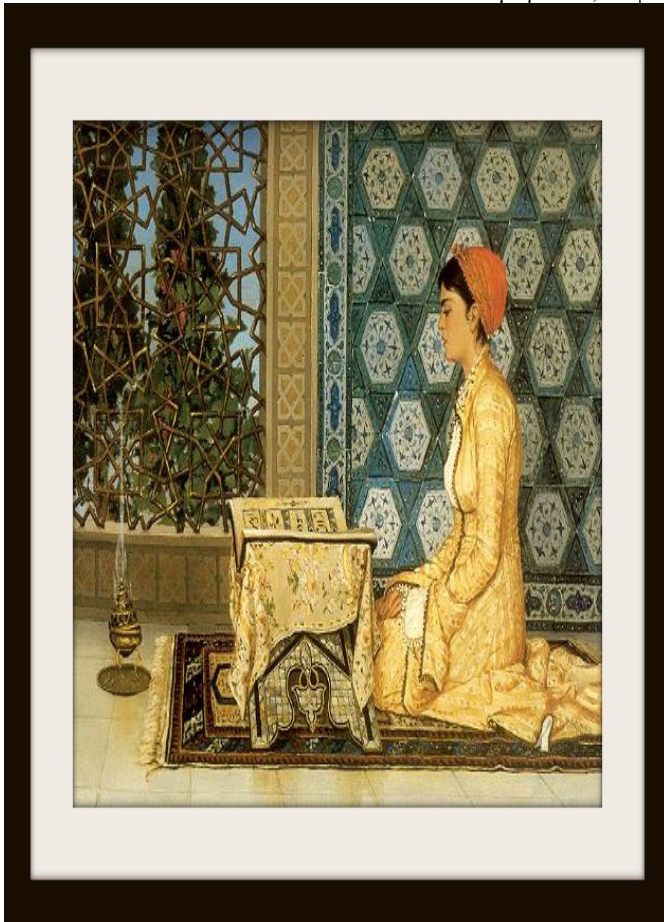
Ίβαν Αϊβαζόβσκι, Ουκρανία

«Νύμφη»,  
Χένρυκ Σιεμιράντζκι, Πολωνία





«Η μάγισσα», Άλφονς Μούγα, Τσεγία



Χωρίς τίτλο, Οσμάν Χαμντί, Τουρκία

Κενό καρτέ



«Στεφανωμένος Διόνυσος», Γκάμπορ Ούρμπαν, Σερβία

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 40

Τουρκία

**Π**άει χάνεται ο ήλιος, έχασε την λάμψη του, ολοκόκκινη μια σφαίρα. Από την αρχαιότητα ως σήμερα, άραγε πόσες χιλιάδες, πόσες εκατοντάδες χιλιάδες άτομα αποχαιρέτησαν τον ήλιο από τη θέση αυτή, πόσα εκατομμύρια άτομα ρεμβάσανε σ' αυτή τη θάλασσα, που έπαιρνε το χρώμα του κρασιού στη συνέχεια; Ο ορίζοντας του Αιγαίου είναι πλούσιος, το Αιγαίο είναι δημιουργικό. Αυτό που γέννησε την ελιά, το κρασί, το ψωμί και τους πρώτους πολιτισμούς. Οι δυο του παραλίες που τρέχουν ν' ανταμωθούν πηδώντας πάνω απ' τα νησιά, οι δυο αντικριστές του παραλίες, που δεν μπορούν να μένουν χωρισμένες κι ανταμώνονται χάρη στα νησιά...

Ένα δέντρο , πάνω σ' ένα απ' τα μικρά νησάκια. Ένα δέντρο χαμηλό και πλατύ σκεπάζει το νησί σαν ομπρέλα. Είναι ολομόναχο πάνω στο νησάκι. Κι ο ήλιος εκείνο διάλεξε·φεύγοντας θα φιληθεί μαζί του. Γλιστράει πάνω απ' το δέντρο και απομακρύνεται, για μια στιγμή το σκέπασε και ταυτίστηκε μαζί του τόσο τέλεια, σαν να είχαν βγει απ' το ίδιο καλούπι οι επιφάνειές τους. Γλιστράει πάνω απ' το δέντρο και φεύγει· με το μάτι μετράς την ταχύτητά του. Το δέντρο απομένει μόνο του πολύ γρήγορα, χωρίς να καταφέρει ν' αρπάξει και να κρατήσει την τελευταία πορτοκαλιά φέτα του. Είναι πια σκοτάδι, έμεινε μόνο και κρυώνει.

Φεριντέ Τσιτσέκογλου

«Η άλλη μεριά του νερού»

Μτφρ. Σ. Ρ. Ροΐδης

### Ρουμανία

**Δ**ούλεβα χωρίς όρεξη αλλά αποδοτικά, αντιγράφοντας τις απαντήσεις από τα πρότυπα. Εκεί που απαντούσα στο πέμπτο γράμμα, θυμήθηκα μια λεπτομέρεια: τη στιγμή που άρχισε να χορεύει με δαιμονισμένο ρυθμό, γυρίζοντας γύρω από τον εαυτό της, κουνώντας τα μπράτσα της πότε δεξιά, πότε αριστερά... Τα μαλλιά της χτυπούσαν τους ώμους, την πλάτη και το στήθος της σαν ελικοειδή φίδια και νομίζω ότι είχα σφίξει τα δόντια μου με την εντύπωση ότι ανά πάσα στιγμή η κοπέλα θα άρχιζε να φωνάζει. Εκείνη η άγρια έξαρση κράτησε μόνο ένα λεπτό και ξαφνικά ο χορός άλλαξε ρυθμό, έγινε πιο ήρεμος, σχεδόν αργός, μετά είδα πως μάζεψε τα μαλλιά της στην κορυφή του κεφαλιού με ένα είδος τυρμπάν χρώματος βουσσινί, και πράγματι-παρόλο που δεν καταλαβαίνω πως το έκανε- κράταγε ένα μεταξωτό μαντίλι γιατί, λίγο αργότερα, το ανέμισε μερικές φορές,

μετά πέτρωσε ιερατικά, όμοια με άγαλμα, και τότε μόνο φώναξε μερικές σύντομες λαρυγγικές λέξεις σε μια άγνωστη γλώσσα. Μετά, στο πρόσωπό της επανήλθε το χαμόγελο και η ηρεμία. Η Νικουλίνα γύρισε το κεφάλι προς τον Παντέλε και ψυθίρισε: «Ξόρκι από τη Συρία για το γαλήνεμα των υδάτων».

Μίρτσα Ελιάντε

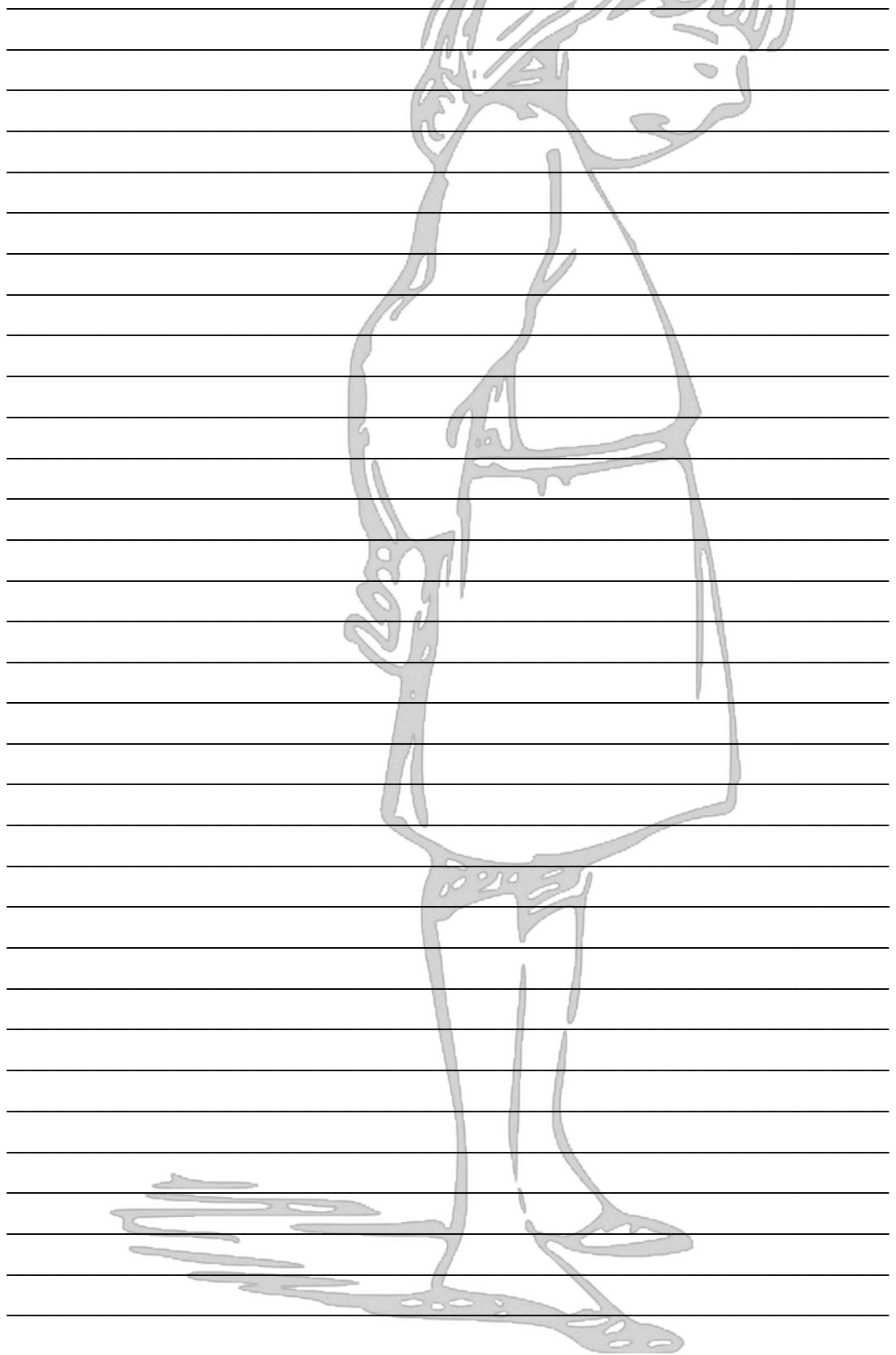
«Δεκαεννέα τριαντάφυλλα»

Μτφρ. Γκαμπριέλ Ανδρόνε

# **ΦΥΛΛΑ ΣΥΓΓΡΑΦΗΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ**

# Εργαστήριο 1<sup>ο</sup>

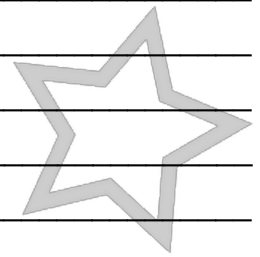
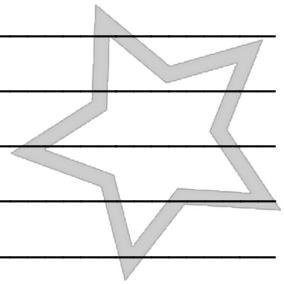
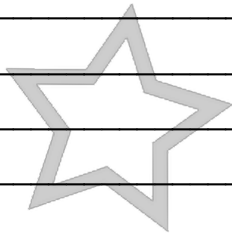
Δίνω ένα τέλος στην ιστορία



## Εργαστήριο 2<sup>ο</sup>

Βρίσκω τη ρίμα που λείπει

Blank lined paper for writing the answer.



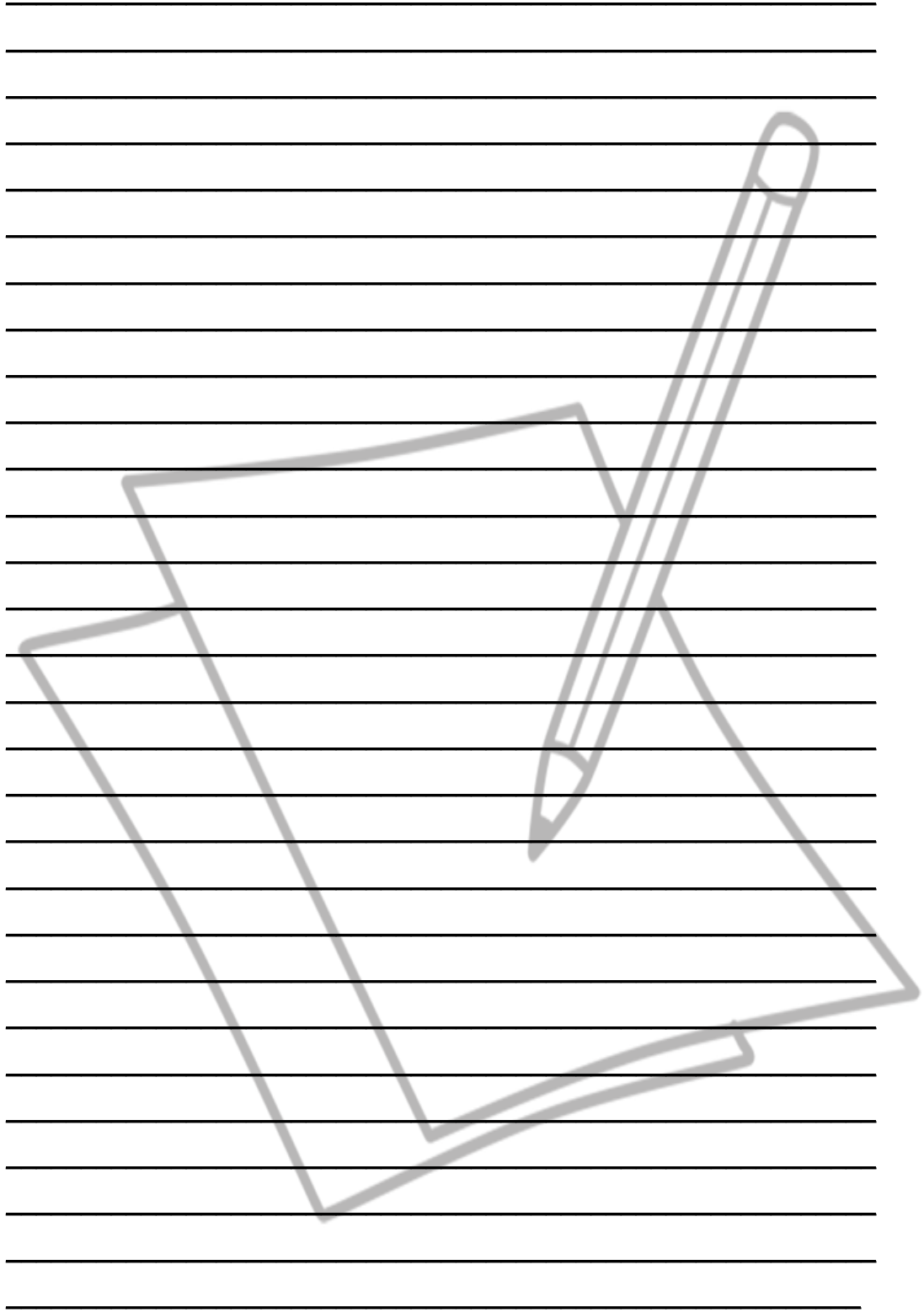
## Εργαστήριο 3<sup>ο</sup>

Φτιάχνουμε ομαδικά μια ιστορία



## Εργαστήριο 4<sup>ο</sup>

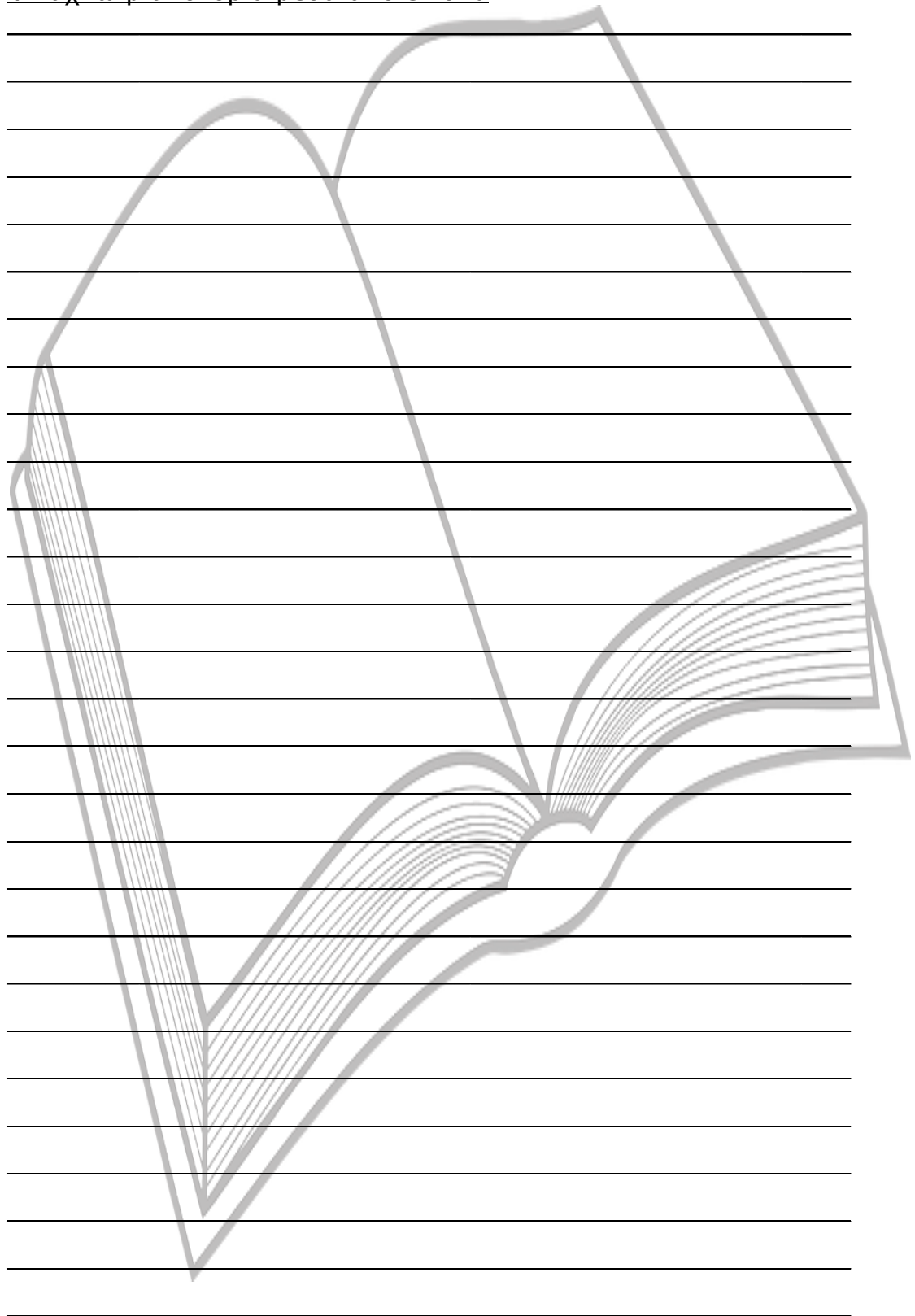
Φτιάχνω έναν ήρωα μέσα από εικόνα





## Εργαστήριο 5°

Φτιάχνω μια ιστορία μέσα από εικόνα



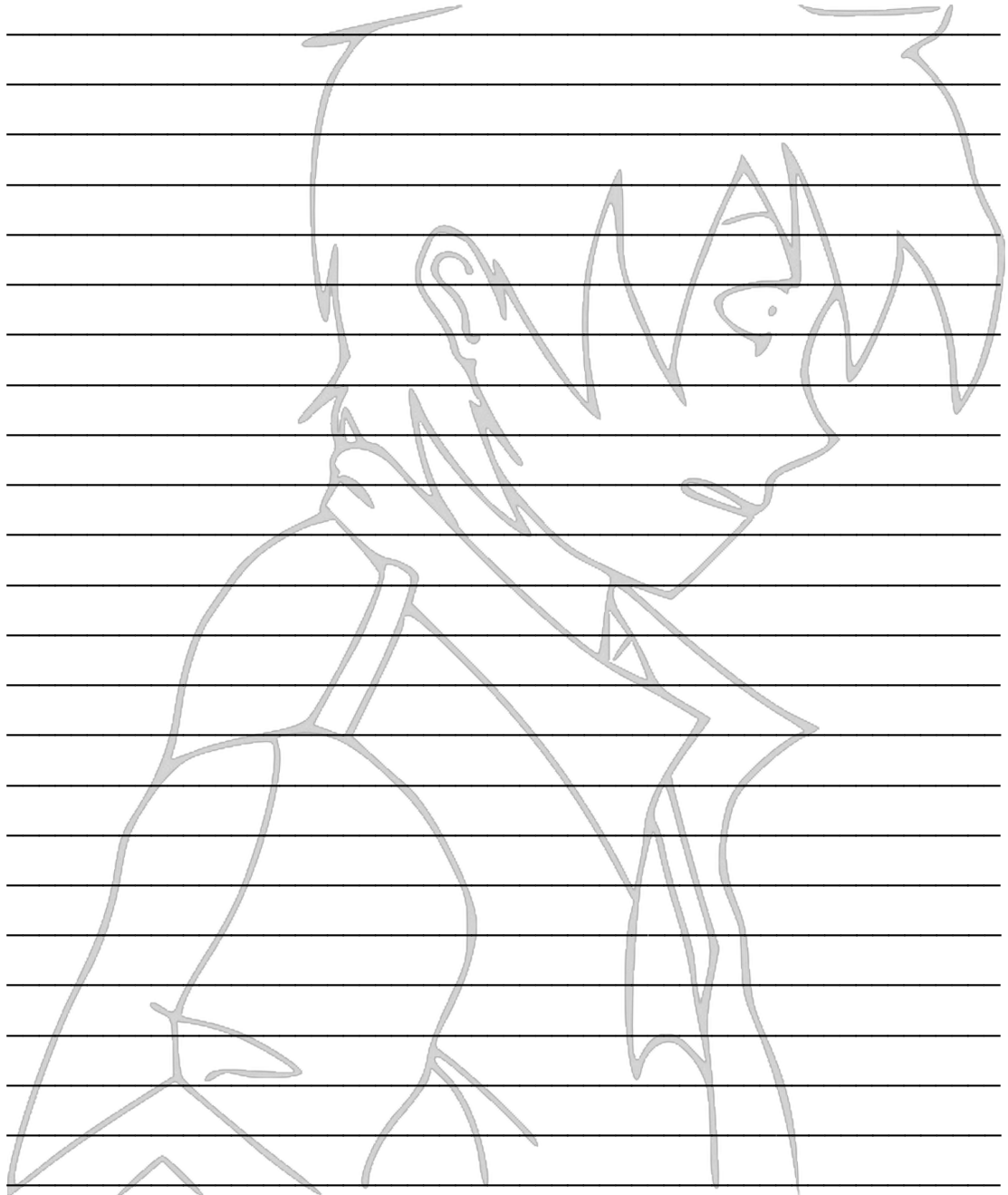
## Εργαστήριο 6<sup>ο</sup>

Φτιάχνω ιστορίες με την τεχνική τροποποίησης μοτίβων



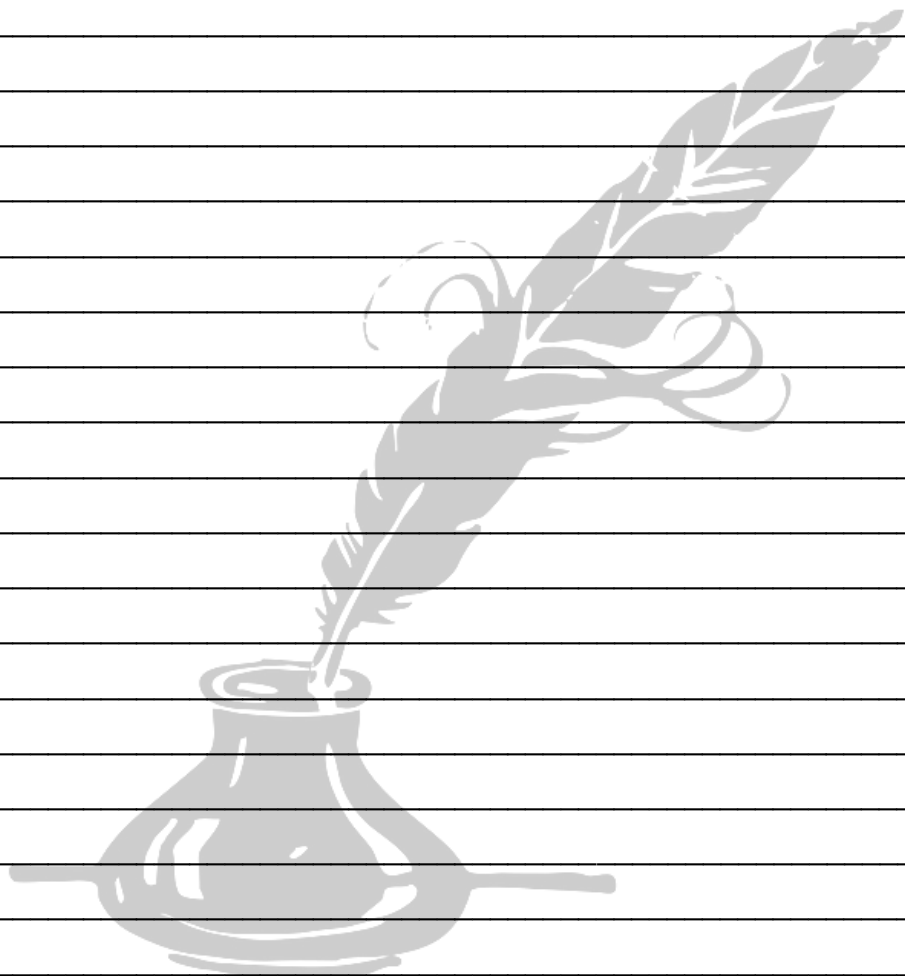
## Εργαστήριο 7<sup>ο</sup>

Ανιχνεύω τα βασικά στοιχεία μιας αυτοβιογραφίας



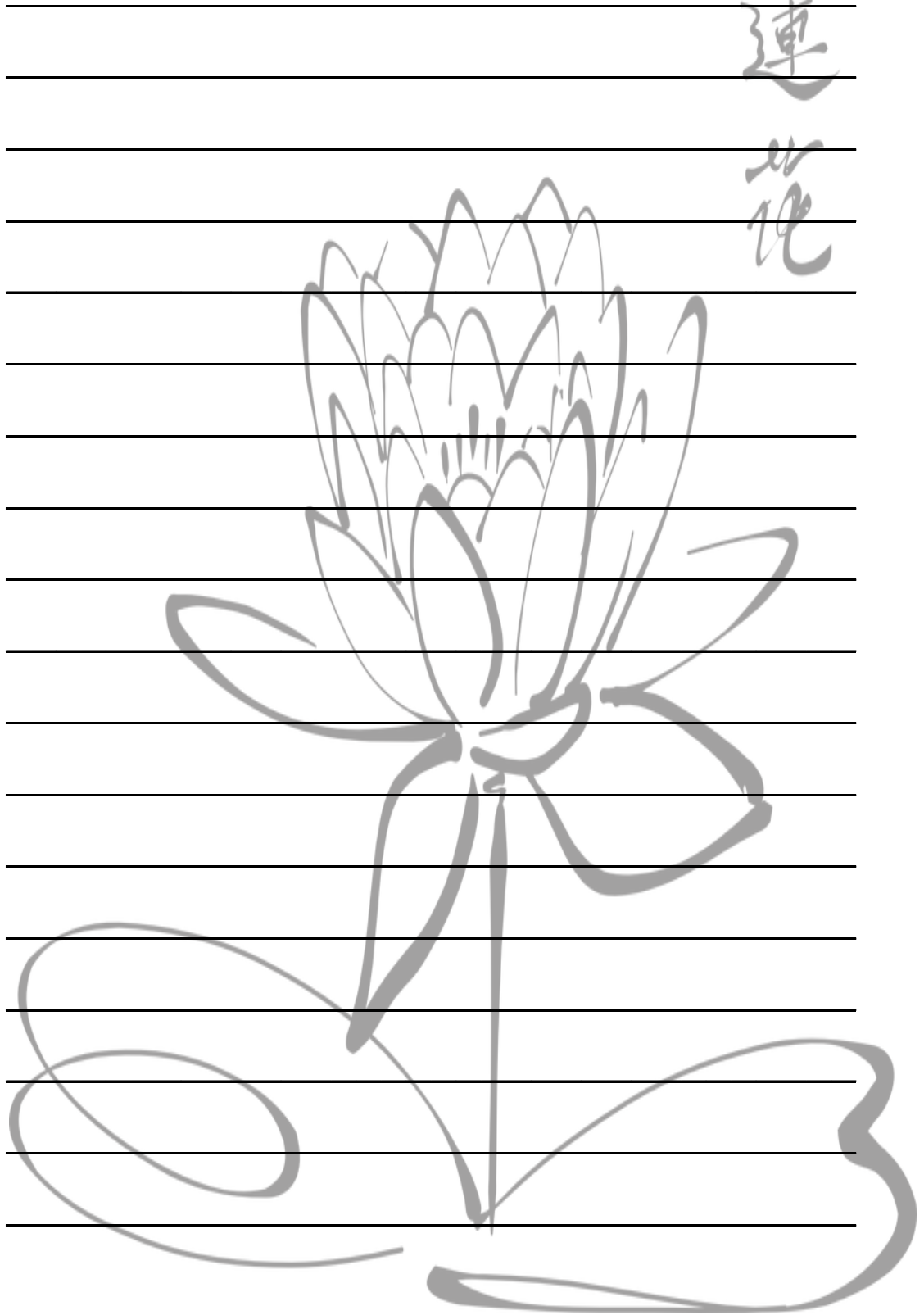
## Εργαστήριο 8<sup>ο</sup>

Φτιάχνω την αυτοβιογραφία μου



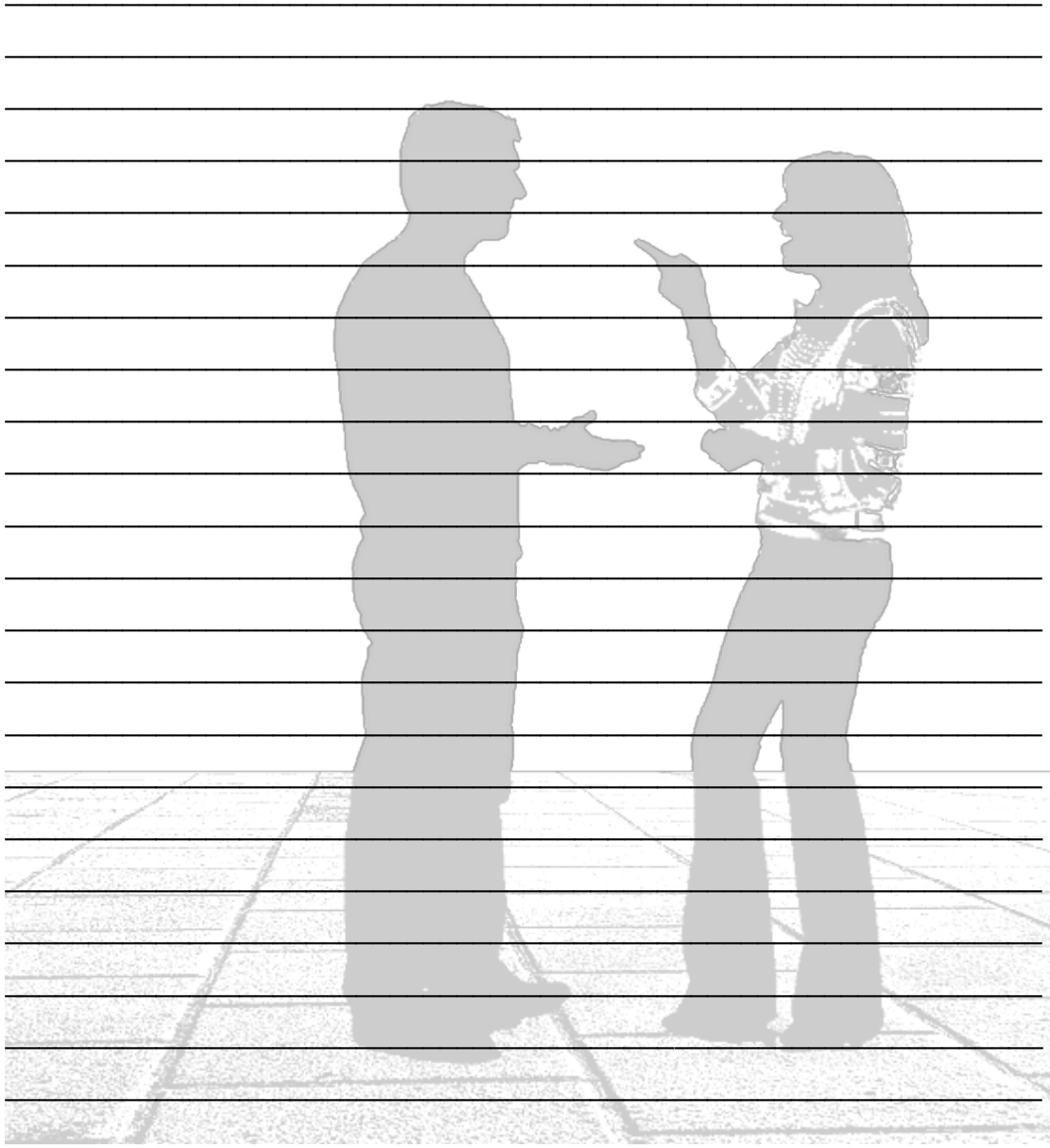
Εργαστήριο 9<sup>ο</sup>  
Κινέζικο πορτρέτο

蓮  
花



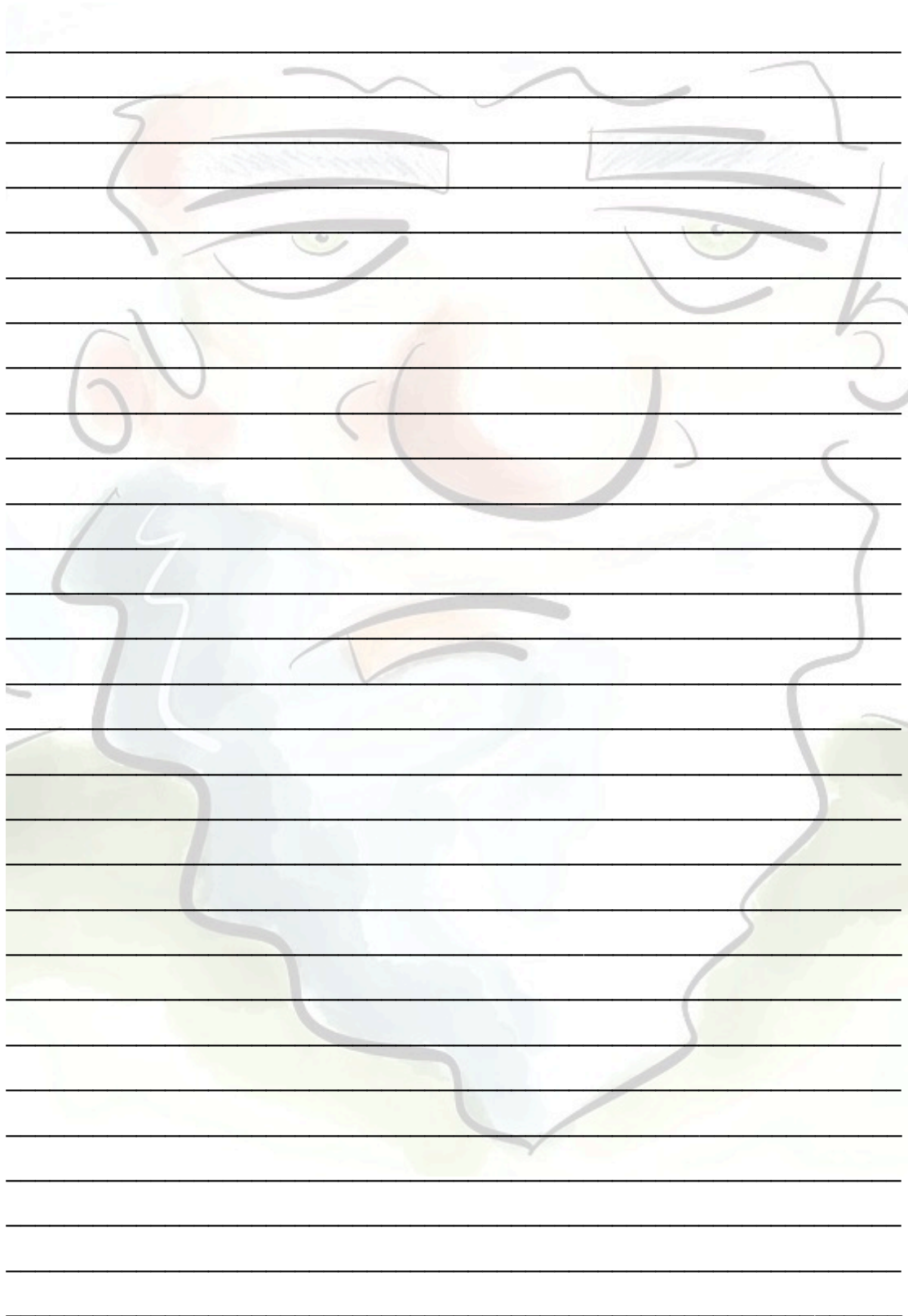
## Εργαστήριο 10°

Γράφω μια ιστορία με δύο ήρωες και με παράλληλη χρήση της οπτικής τους γωνίας



# Εργαστήριο 11°

Εξοικειώνομαι με τους κανόνες και τη λειτουργία του διαλόγου







## Εργαστήριο 14<sup>ο</sup>

Επεξεργάζομαι τα δεδομένα ενός προβλήματος με λογικούς κανόνες και βρίσκω κοινές, συνήθεις λύσεις



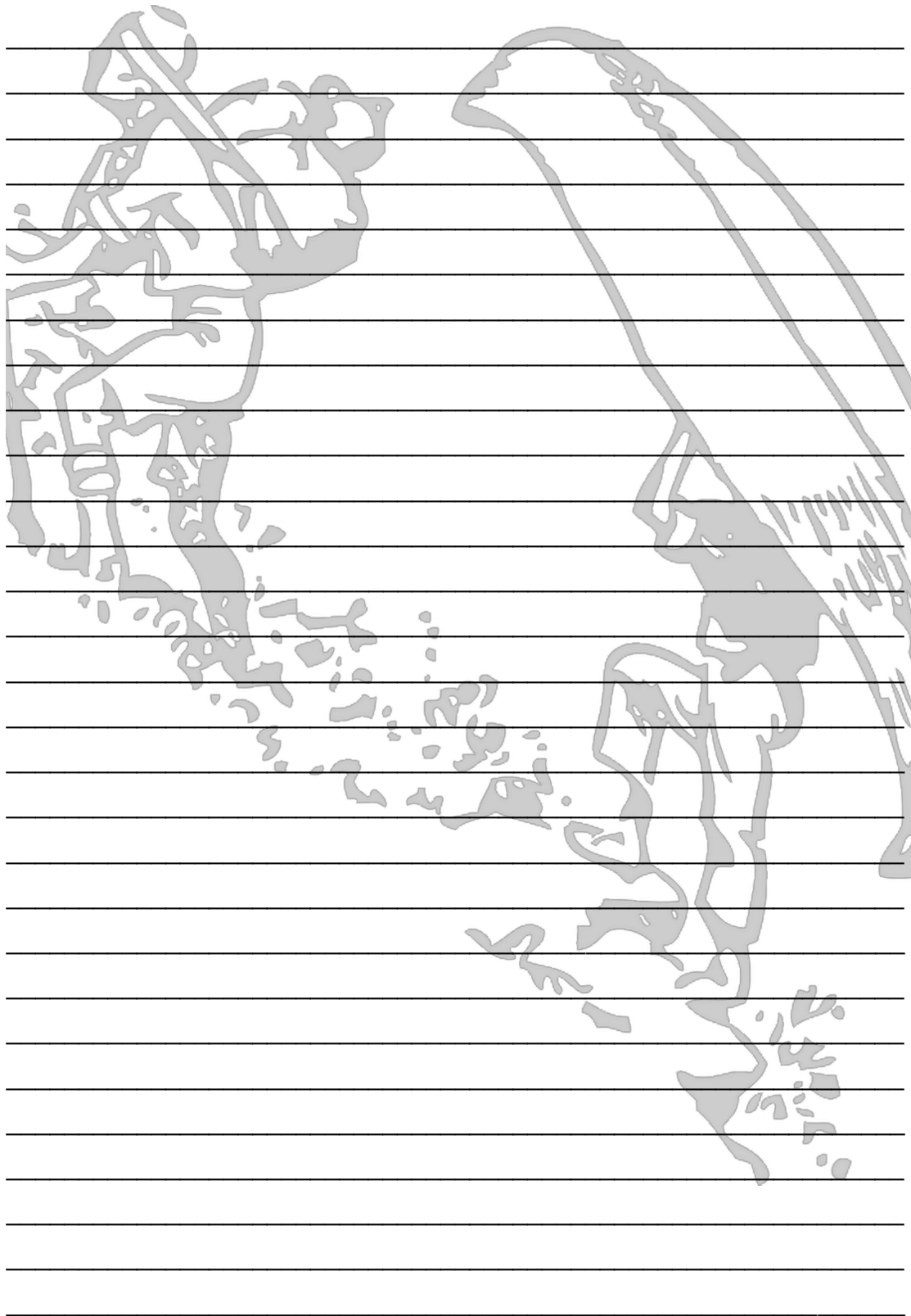
## Εργαστήριο 15°

Εξερευνώ ιδέες και αναζητώ πολλές λύσεις



## Εργαστήριο 16°

Τι θα συνέβαινε αν άλλαζα το σκηνικό της ιστορίας;



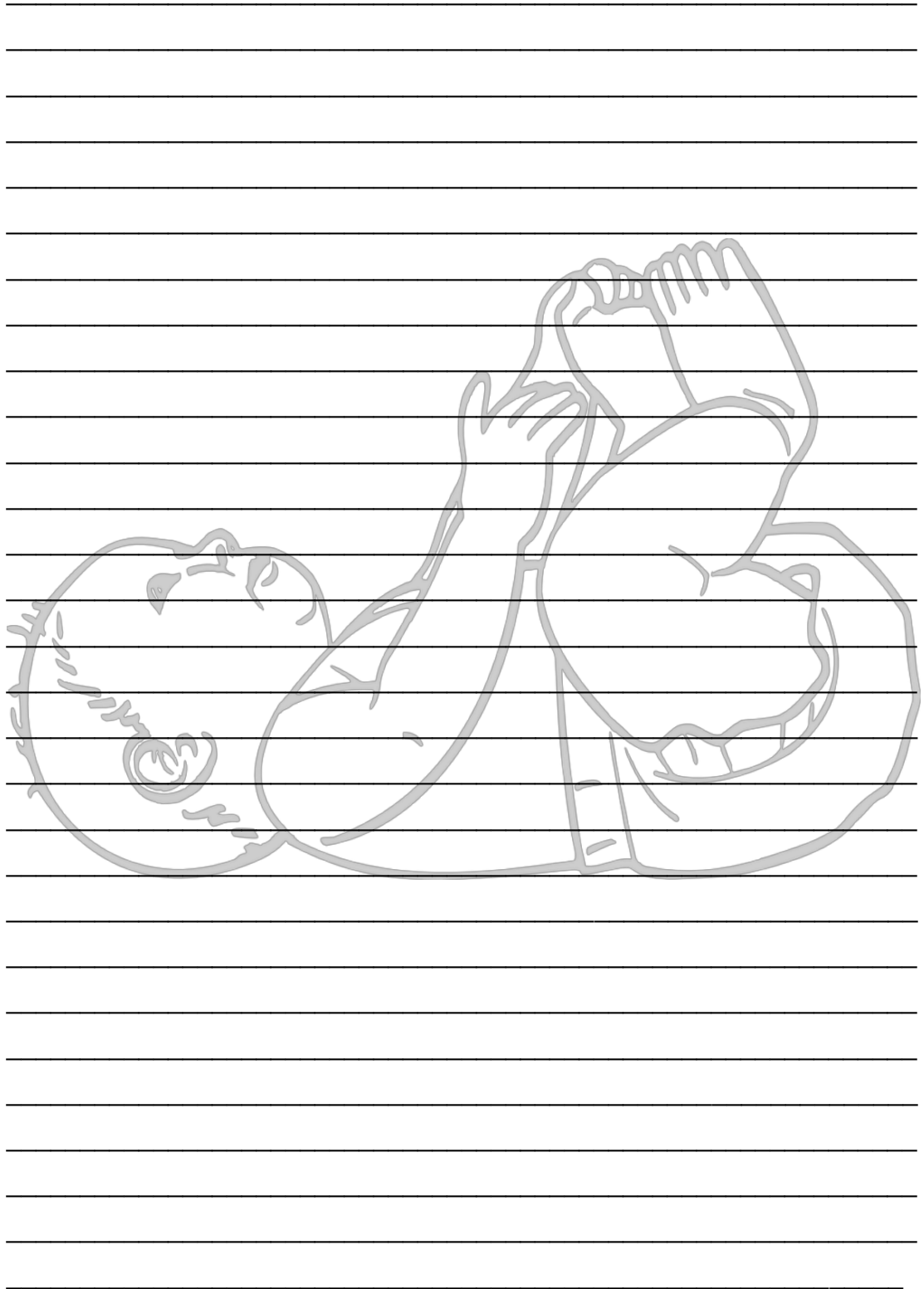
## Εργαστήριο 17<sup>ο</sup>

Συνεργάζομαι και γράφω έναν μονόλογο υπό διάφορες οπτικές ( βασισμένη στα **Σκεπτόμενα καπέλα του De Bono**)



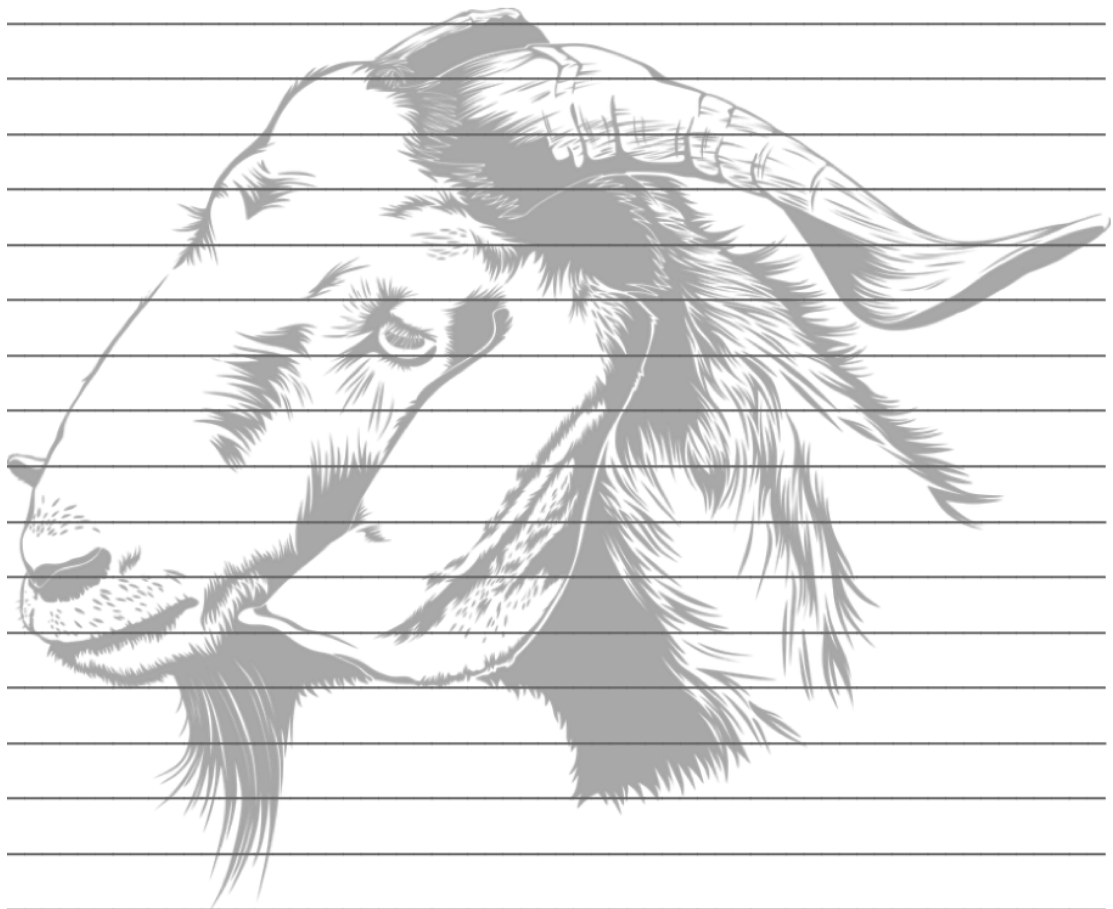
## Εργαστήριο 18°

Γράφω ένα νανούρισμα με την τεχνική της **Αναδίπλωσης** (καθοδηγούμενη)



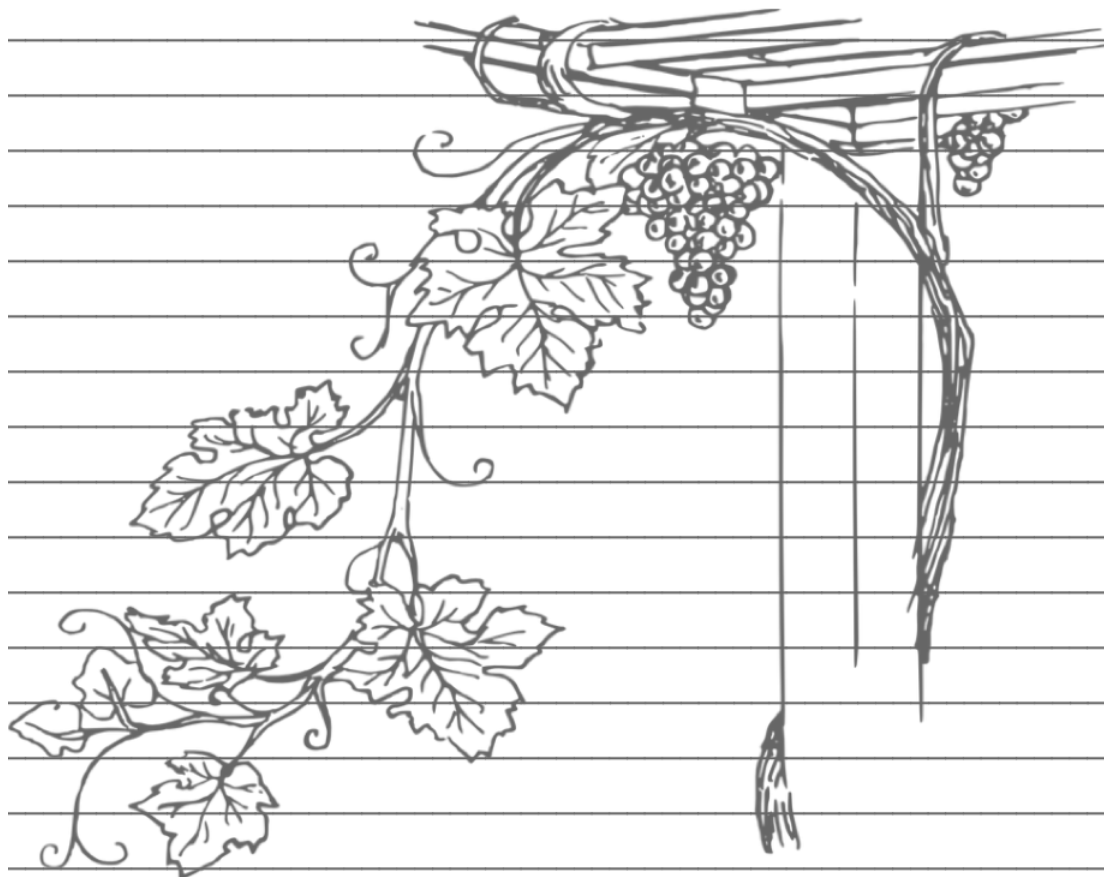
## Εργαστήριο 19<sup>ο</sup>

Συνεργάζομαι και γράφω ιστορίες με αφορμή ένα παράξενο γεγονός χρησιμοποιώντας την τεχνική της **Ιδεοθύελλας** (χαλαρής καθοδήγησης)



## Εργαστήριο 20°

Ξαναγράψω δημιουργικά μια ιστορία σύμφωνα με τη λίστα ερωτήσεων του Alex Osborn, γνωστή ως «Ερωτήσεις Scamper»



## Εργαστήριο 21<sup>ο</sup>

Γράφω το δικό μου ποίημα όπως ο ποιητής (Τεχνική της δημιουργικής απομίμησης)





## Εργαστήριο 22°

Δημιουργώ μια αφήγηση με τις εικόνες ενός λογοτεχνικού βιβλίου



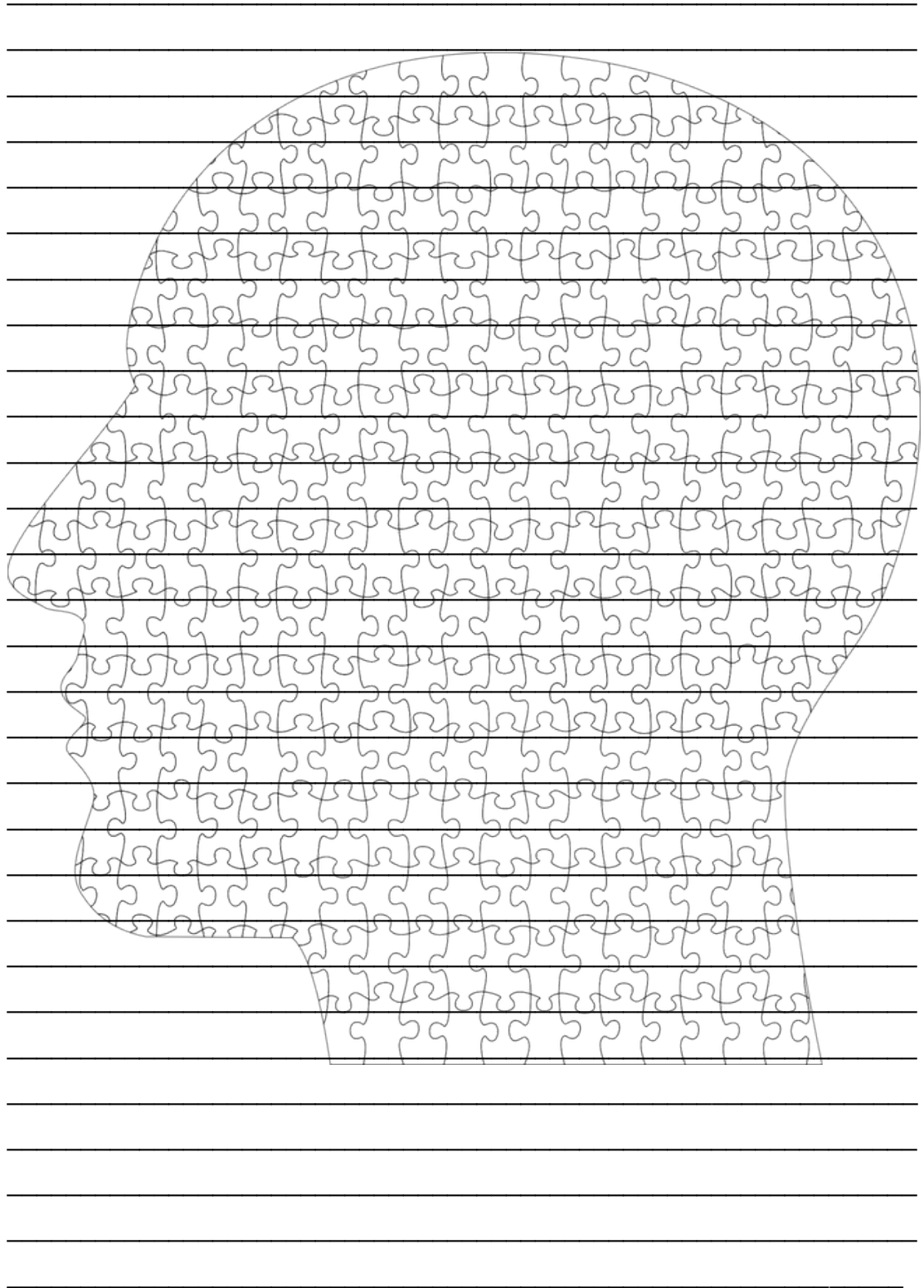
## Εργαστήριο 23°

Αποκρυπτογραφούμε τον πίνακα και γράφουμε μια ιστορία



## Εργαστήριο 24<sup>ο</sup>

Γράφουμε μια ιστορία από σκόρπια κομμάτια κειμένων (pats work)

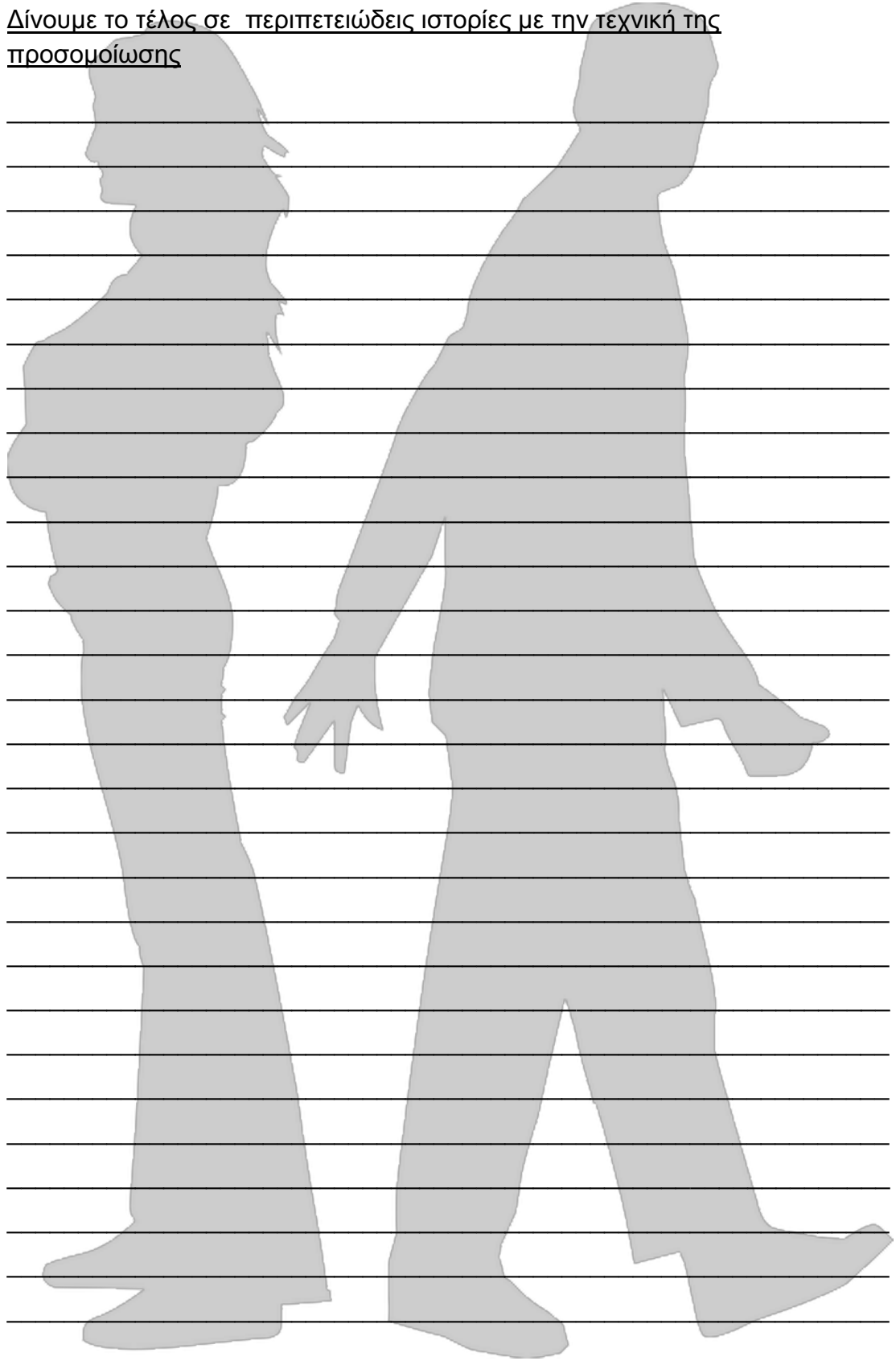


## Εργαστήριο 25<sup>ο</sup>

Φτιάχνουμε σχηματοποιήματα μέσα από ένα άλλο ποίημα

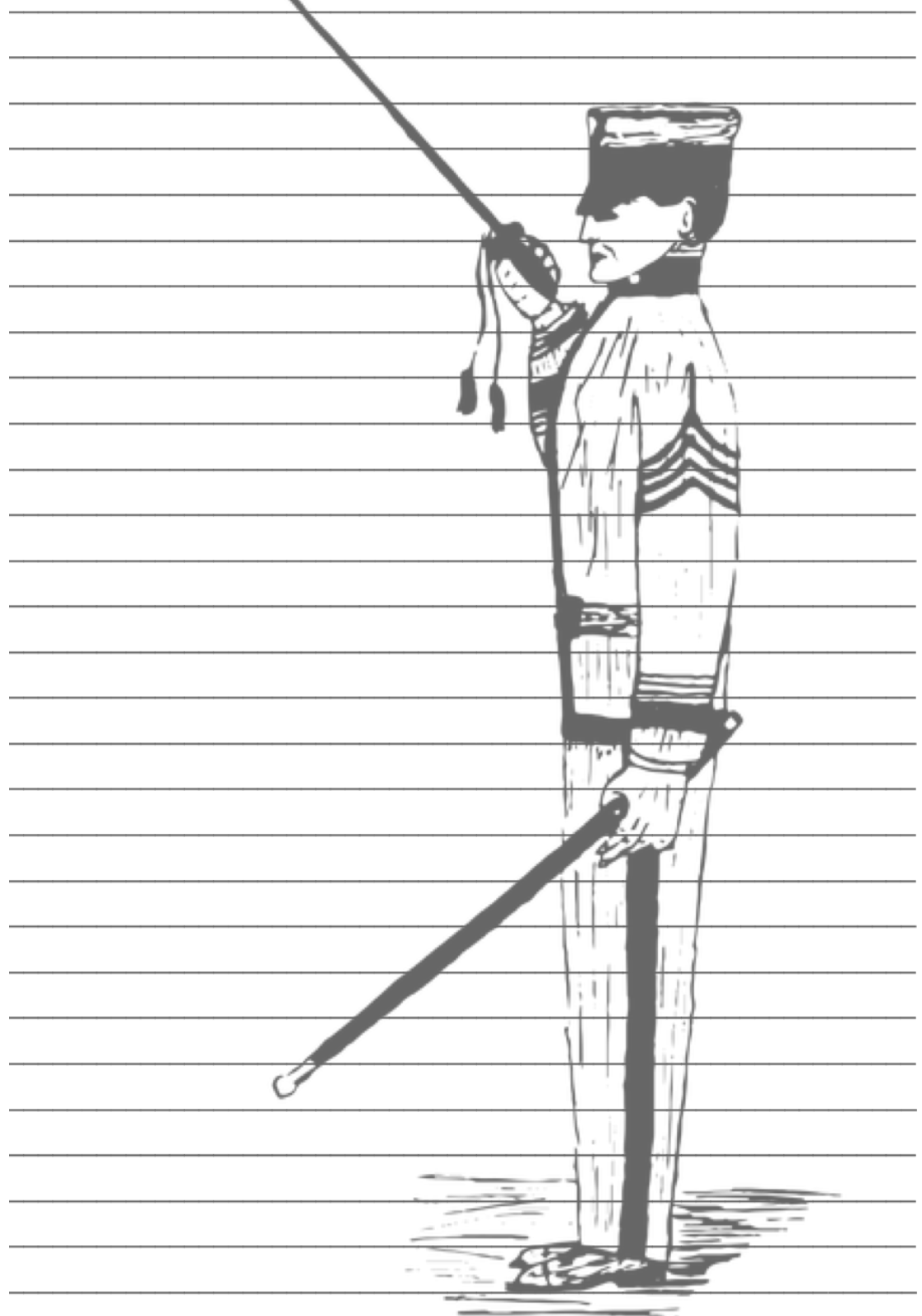
## Εργαστήριο 26°

Δίνουμε το τέλος σε περιπετειώδεις ιστορίες με την τεχνική της προσομοίωσης



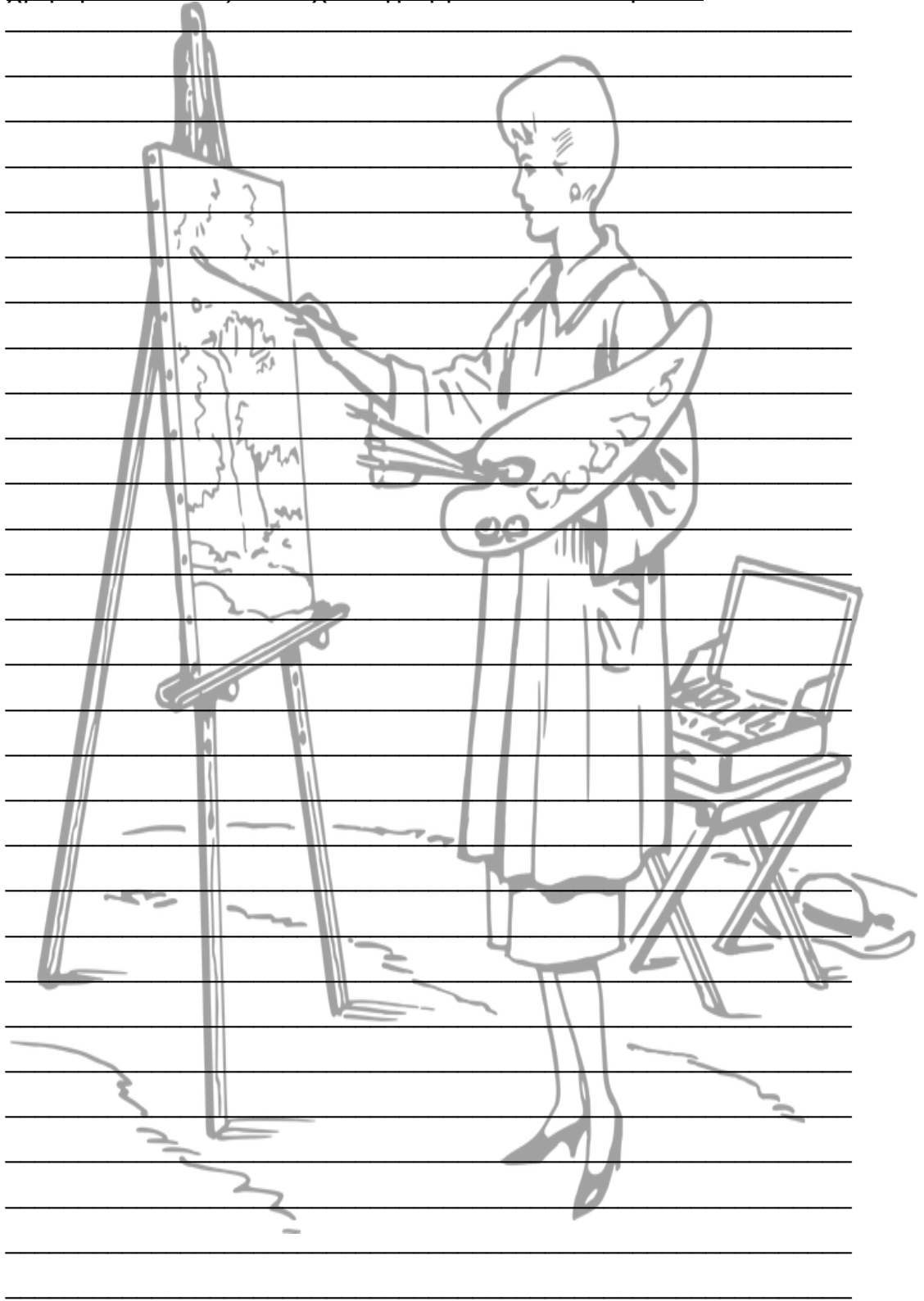
## Εργαστήριο 27°

Γράφουμε επιχειρηματολογικά κείμενα με την τεχνική του «ψαροκόκαλου»



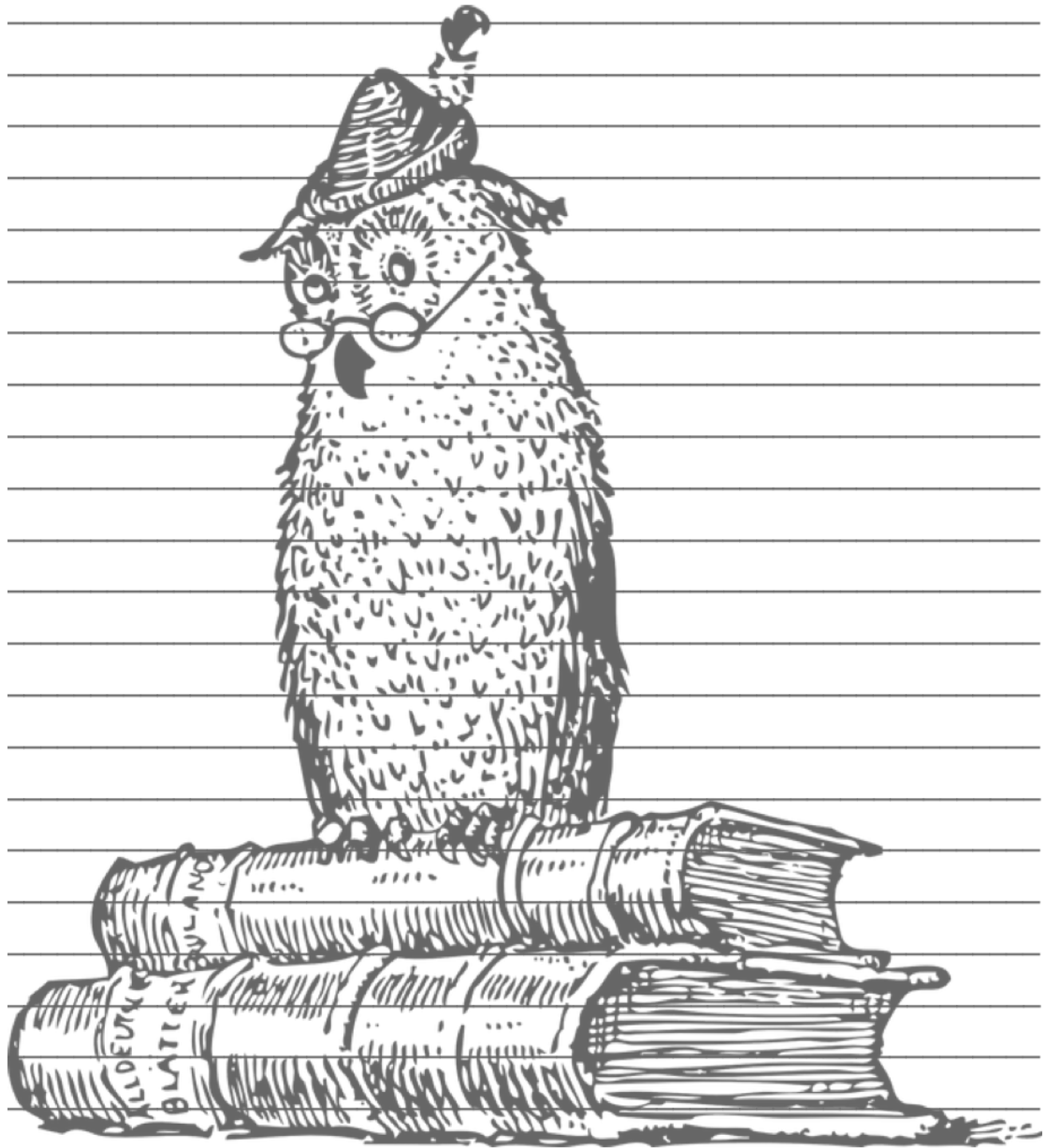
## Εργαστήριο 28°

Γράφουμε ποιήματα με ερέθισμα έναν πίνακα ζωγραφικής χρησιμοποιώντας το «σχεδιάγραμμα» των αισθήσεων



## Εργαστήριο 29°

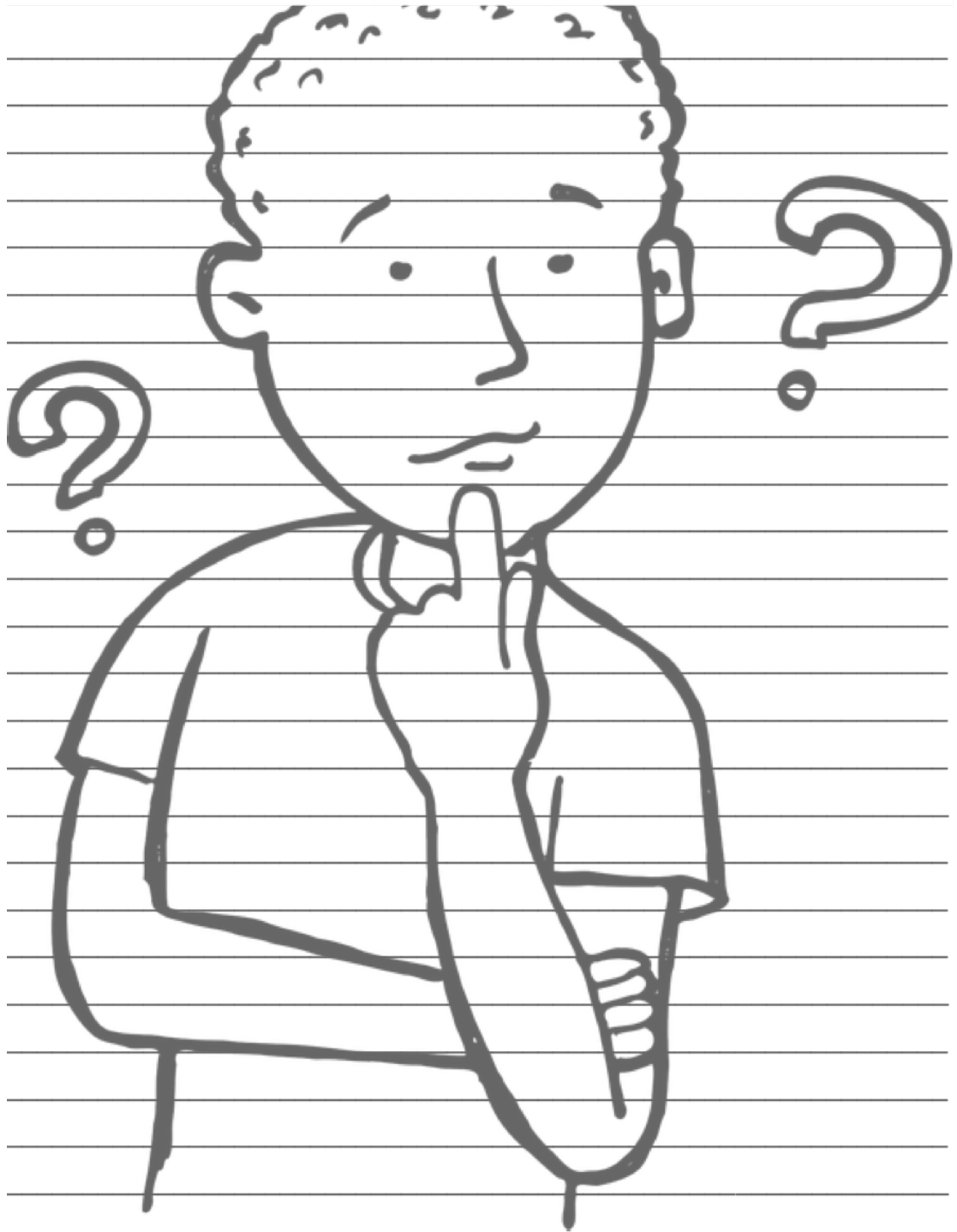
Γράφω «σοφά λόγια» χρησιμοποιώντας την τεχνική της ακροστιχίδας





## Εργαστήριο 30°

Δίνω λύση σε μία προβληματική κατάσταση και τοποθετούμαι βάση των δικών μου αξιών





## Εργαστήριο 32<sup>ο</sup>

«Υποχρεώνω» τους ήρωες να ζήσουν κι άλλα γεγονότα καταπάτησης των δικαιωμάτων τους



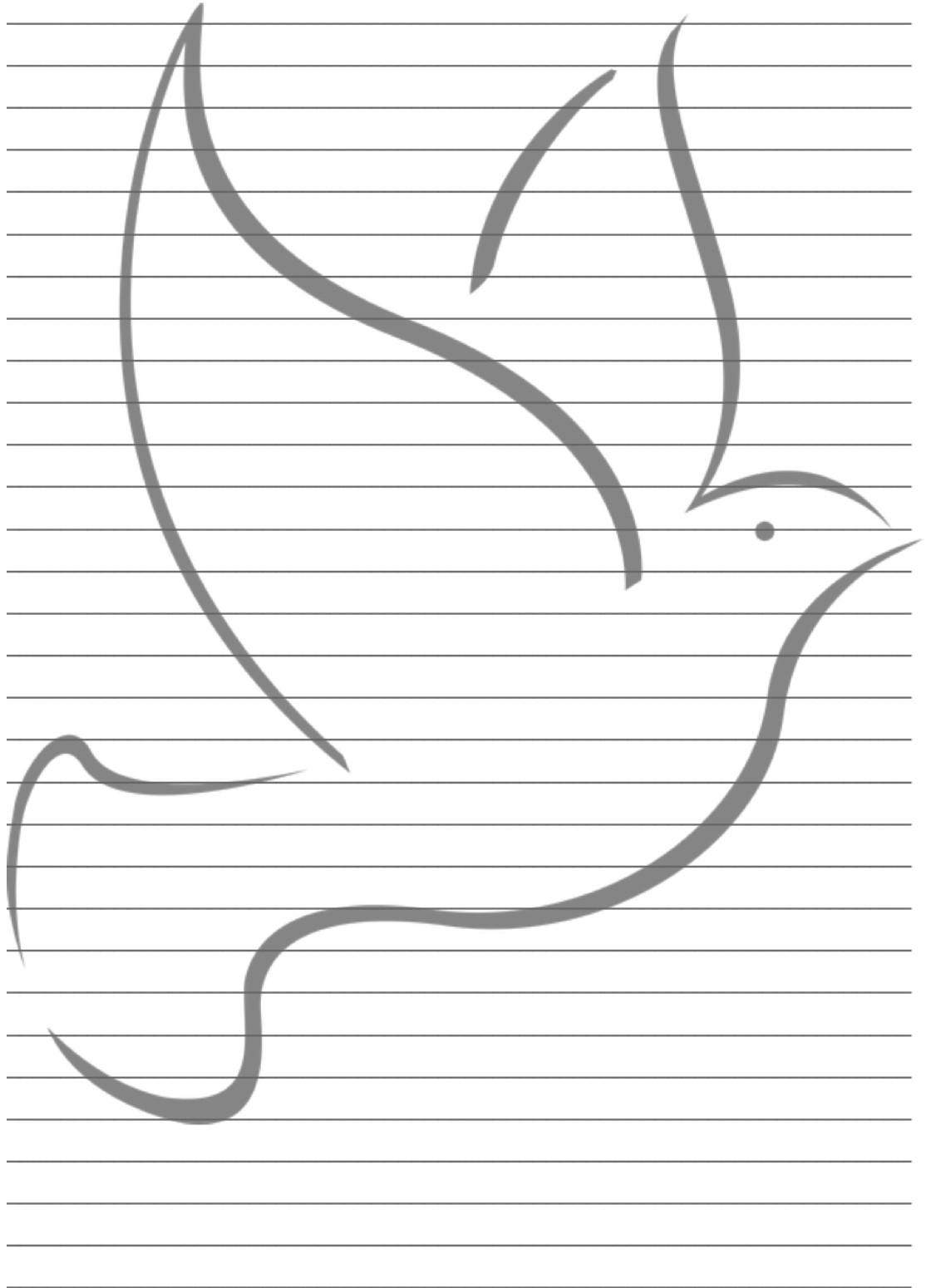
## Εργαστήριο 33°

Γράφω μια ιστορία χρησιμοποιώντας την τεχνική της **διακειμενικότητας**



## Εργαστήριο 34°

Αποθησαυρίζω λέξεις και με τον **Τροχό της ειρήνης** γράφω ποιήματα



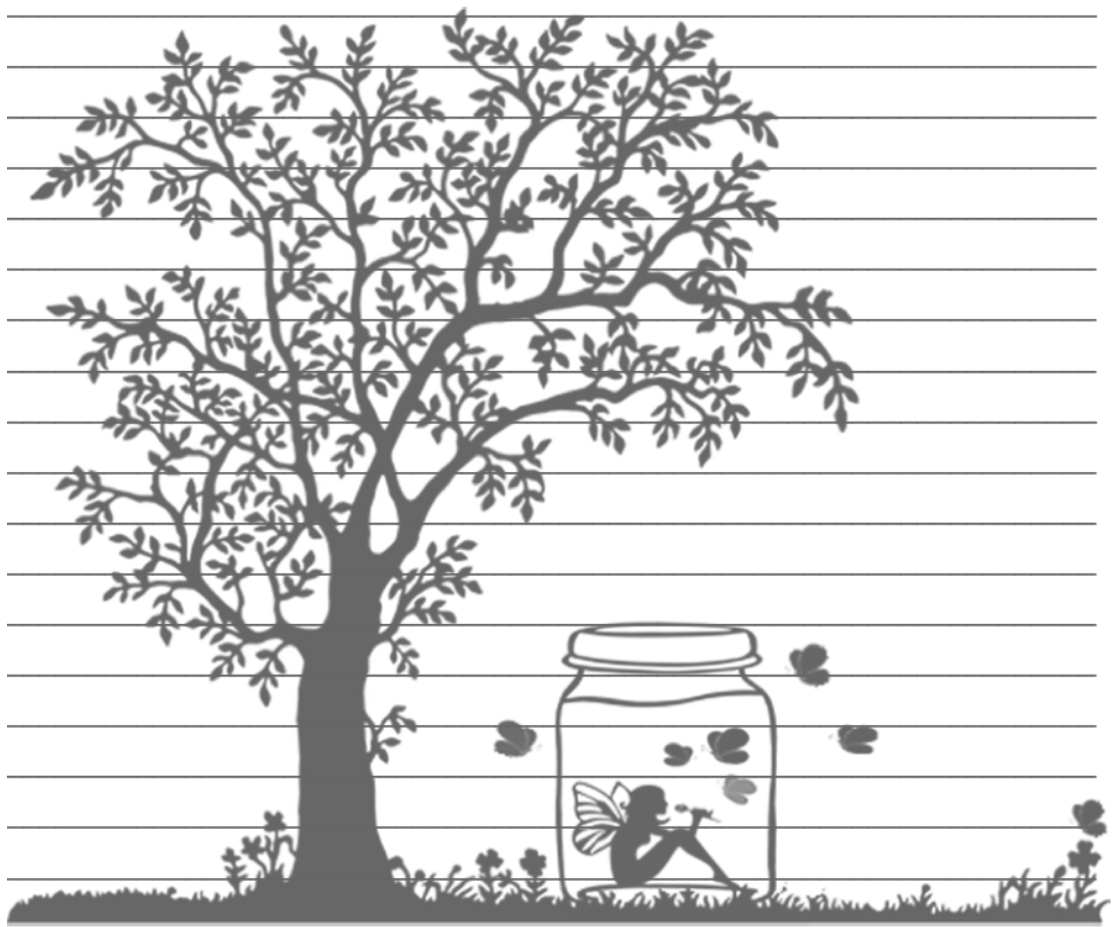
## Εργαστήριο 35°

Γράφουμε ποιήματα με τη βοήθεια άλλων ποιημάτων και τη χρήση του Αντίστροφου Λεξικού



## Εργαστήριο 38°

Γράφουμε σουρεαλιστικά ποιήματα







## ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΑΚΕΤΟΥ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ



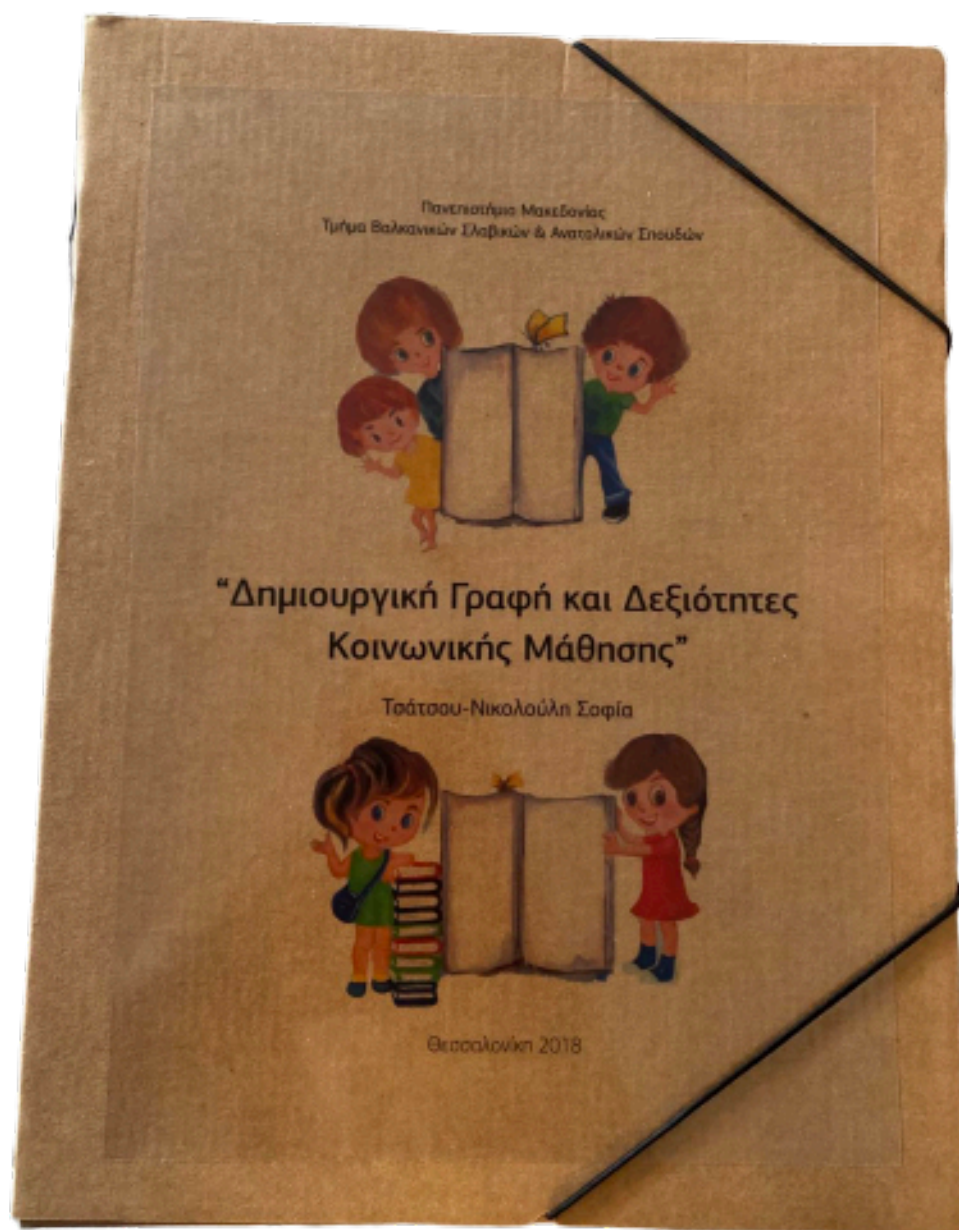
**Φωτογραφία 1.** Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού, Πρόγραμμα Εργαστηρίων, Αποσπάσματα Λογοτεχνικών Κειμένων/Αντίγραφα Έργων Τέχνης, Φύλλα Συγγραφής Κειμένων, Ψηφιακό Υλικό (σε cd και stickάκι)



**Φωτογραφία 2.** Αντίγραφα Έργων Τέχνης βαλκανικών χωρών & χωρών της νοτιο-ανατολικής Ευρώπης



**Φωτογραφία 3.** Εικονογράφηση του λογοτεχνικού βιβλίου «*Ο Πέτρος και ο λύκος*» του Σεργκέι Προκόφιεφ



**Φωτογραφία 4.** Φάκελος του εκπαιδευτικού υλικού



**Φωτογραφία 5.** Καπέλα του De Bono



**Φωτογραφία 6.** Τσάντα του εκπαιδευτικού πακέτου

## **2. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄ ΜΕΡΟΥΣ**

# ΑΔΕΙΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΤ΄ ΤΑΞΗ

Ψηφιακά υπογεγραμμένο από THEODOROS DIMITRAKOPOULOS  
Ημερομηνία: 2018.10.15 15:12:51 EEST



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ,  
ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

-----  
ΓΕΝΙΚΗ Δ/ΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Π/ΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Δ/ΘΜΙΑΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ & ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ Π.Ε.  
ΤΜΗΜΑ Α΄ ΣΠΟΥΔΩΝ  
& ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Ταχ. Δ/ση : Ανδρέα Παπανδρέου 37  
Τ.Κ. – Πόλη : 15180 – Μαρούσι  
Ιστοσελίδα : <http://www.minedu.gov.gr>  
Email : [spudonpe@minedu.gov.gr](mailto:spudonpe@minedu.gov.gr)  
Πληροφορίες : Κ. Γκουνέλα  
Τηλέφωνο : 210 344 2248

ΑΠΟΣΤΟΛΗ ΜΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΤΑΧΥΔΡΟΜΕΙΟ

Βαθμός Ασφαλείας:  
Να διατηρηθεί μέχρι:  
Βαθμός Προτεραιότητας

Μαρούσι, 15-10-2018

Αρ. Πρωτοκόλλου: Φ15/154862/172403/Δ1

ΠΡΟΣ :κα Τσάτσου-Νικολούλη Σοφία  
Θεσσαλονίκης 64  
57 019 Περαιά, Θεσσαλονίκη  
[sofitsatsou@gmail.com](mailto:sofitsatsou@gmail.com)

ΚΟΙΝ.: 1. Ι.Ε.Π.  
[info@iep.edu.gr](mailto:info@iep.edu.gr)  
2. Διευθυντές Εκπ/σης Π.Ε. Ανατ. Θεσ/νίκης  
& Δυτ. Θεσ/νίκης

## ΘΕΜΑ : Έγκριση έρευνας

Σχετικά έγγραφα: το σχετικό 154862/Δ1

Απαντώντας σε σχετικό αίτημά σας και έχοντας υπόψη την με αριθ. 39/06-09-2018 πράξη του Δ.Σ. του Ι.Ε.Π., σας κάνουμε γνωστό ότι εγκρίνεται η διεξαγωγή της έρευνάς σας με θέμα «*Δημιουργική γραφή και δεξιότητες κοινωνικής μάθησης*» η οποία θα πραγματοποιηθεί στα σχολεία του συνημμένου πίνακα με τις ακόλουθες επισημάνσεις:

1. Πριν από τις επισκέψεις σας στα σχολεία να υπάρχει συνεννόηση με τους Διευθυντές τους και συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, ώστε να εξασφαλίζεται η ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων.
2. Να κατατεθεί ηλεκτρονικό αντίτυπο της ερευνητικής εργασίας σε ψηφιακό δίσκο στο πρωτόκολλο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, καθώς επίσης και η ενυπόγραφη, σύμφωνη ή όχι, γνώμη της ερευνήτριας για το αν επιτρέπει στο Ι.Ε.Π. να προβεί σε ηλεκτρονική ανάρτηση της ερευνητικής εργασίας. Το αντίτυπο, αφού κατατεθεί στο πρωτόκολλο, θα διαβιβασθεί αρμοδίως στη Βιβλιοθήκη του Ι.Ε.Π.
3. Η έρευνα να διεξαχθεί με τη σύμφωνη γνώμη της Διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών κάθε σχολικής μονάδας. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα είναι πάντα προαιρετική, γίνεται με δική τους ευθύνη και εφόσον το επιθυμούν.
4. Για την διεξαγωγή της έρευνάς σας στους μαθητές θα πρέπει να προηγηθεί ενημέρωση των γονέων και των εκπαιδευτικών, ώστε να υπάρχει **ενυπόγραφη-υπεύθυνη** δήλωση των γονέων έχοντας υπόψη ότι για όλες τις περιπτώσεις η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική.
5. Να γίνει ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των γονέων για τη συμμετοχή των μαθητών στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου και να συμμετάσχουν οι μαθητές μετά από **ενυπόγραφη-**



**υπεύθυνη** δήλωση των γονέων. Σε κάθε περίπτωση να εξασφαλισθεί η σύμφωνη γνώμη των εμπλεκομένων στην έρευνα, αφού ενημερωθούν σχετικά με το περιεχόμενο των εργαλείων συλλογής της έρευνας, τον τρόπο καταγραφής των δεδομένων και το δικαίωμα της απόσυρσής τους οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμήσουν.

6. Η έρευνα απευθύνεται σε μαθητές Στ' δημοτικού και θα διεξαχθεί κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2018-2019, σε χρόνο που θα συναποφασιστεί με τις σχολικές μονάδες. Το πρόγραμμα παρέμβασης θα υλοποιηθεί από τους/τις εκπαιδευτικούς της τάξης. Η κλίμακα αξιολόγησης θα συμπληρωθεί από τους/τις εκπαιδευτικούς εκτός του ωρολογίου προγράμματος.

7. Οι ώρες και οι μέρες των επισκέψεων της ερευνήτριας στα σχολεία θα οριστούν μετά από συνεννόηση με τον Διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς κάθε σχολικής μονάδας, ώστε να μην δημιουργούνται προβλήματα στην ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος και της λειτουργίας των σχολείων.

8. Δεν επιτρέπεται σε καμία περίπτωση η βιντεοσκόπηση και η μαγνητοφώνηση των μαθητών. Τα ερωτηματολόγια είναι πάντα ανώνυμα και κωδικοποιημένα. Η έρευνα να διεξαχθεί με την απαραίτητη διακριτικότητα και να προστατευθούν τα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων. Σε κάθε περίπτωση, να τηρηθεί επακριβώς η επιστημονική δεοντολογία όπως περιγράφεται στο Αναλυτικό Σχέδιο Έρευνας, το οποίο έχει υποβληθεί στο Ι.Ε.Π.

Επιστημαίνεται ότι το συνημμένο υλικό της έρευνας θα φυλάσσεται στο αρχείο του Ι.Ε.Π. για δύο χρόνια από την ημερομηνία συζήτησής της στο Διοικητικό Συμβούλιο και μετά θα καταστρέφεται με ευθύνη του Τμήματος Γραμματειακής Υποστήριξης.

Οι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στους οποίους κοινοποιείται το έγγραφο αυτό, παρακαλούνται να ενημερώσουν σχετικά τα σχολεία στα οποία θα διεξαχθεί η έρευνα.

Συν.: 5 φύλλα

**Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ**

**ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΓΑΒΡΟΓΛΟΥ**

**Εσωτερική Διανομή**  
Δ/νση Σπουδών, Προγραμμάτων  
& Οργάνωσης Π.Ε., Τμήμα Α'

# ΑΔΕΙΑ ΕΠΕΚΤΑΣΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΤΗΝ Ε΄ ΤΑΞΗ



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ,  
ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

-----  
ΓΕΝΙΚΗ Δ/ΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Π/ΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Δ/ΘΜΙΑΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ & ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ Π.Ε.  
ΤΜΗΜΑ Α΄ ΣΠΟΥΔΩΝ  
& ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Ταχ. Δ/ση : Ανδρέα Παπανδρέου 37  
Τ.Κ. – Πόλη : 15180 – Μαρούσι  
Ιστοσελίδα : <http://www.minedu.gov.gr>  
Email : [spudonpe@minedu.gov.gr](mailto:spudonpe@minedu.gov.gr)  
Πληροφορίες : Κ. Γκουνέλα  
Τηλέφωνο : 210 344 2248

ΑΠΟΣΤΟΛΗ ΜΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΤΑΧΥΔΡΟΜΕΙΟ

Βαθμός Ασφαλείας:  
Να διατηρηθεί μέχρι:  
Βαθμός Προτεραιότητας

Μαρούσι, 6-12-2018

Αρ. Πρωτοκόλλου: Φ15/196522/211055/Δ1

ΠΡΟΣ : κα Τσάτσου-Νικολούλη Σοφία  
Θεσσαλονίκης 64  
57 019 Περαιά, Θεσσαλονίκη  
[sofitsatsou@gmail.com](mailto:sofitsatsou@gmail.com)

ΚΟΙΝ.: 1. Ι.Ε.Π.  
[info@iep.edu.gr](mailto:info@iep.edu.gr)  
2. Διευθυντές Εκπ/σης Π.Ε. Ανατ. Θεσ/νίκης  
& Δυτ. Θεσ/νίκης

## ΘΕΜΑ : Επέκταση έρευνας

Σχετικά έγγραφα: το σχετικό 196522/Δ1

Απαντώντας σε σχετικό αίτημά σας σας γνωρίζουμε ότι εγκρίνεται η συμμετοχή των μαθητών της Ε΄ τάξης στη διεξαγωγή της έρευνας με θέμα «Δημιουργική γραφή και δεξιότητες κοινωνικής μάθησης».

Η έρευνα να διεξαχθεί σύμφωνα με τις προϋποθέσεις που αναφέρονται στο με αριθ. πρωτ. Φ15/154862/172403/Δ1/15-10-2018 έγγραφο που αφορά στην έγκρισή της από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων για το σχολικό έτος 2018-2019.

Οι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στους οποίους κοινοποιείται το έγγραφο αυτό, παρακαλούνται να ενημερώσουν σχετικά τα σχολεία στα οποία θα διεξαχθεί η έρευνα.

Συν.: 7 φύλλα

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΓΑΒΡΟΓΛΟΥ

Εσωτερική Διανομή  
Δ/ση Σπουδών, Προγραμμάτων  
& Οργάνωσης Π.Ε., Τμήμα Α΄

THEODOROS DIMITRAKOPOULOS  
2018.12.06 10:19:06  
THEODOROS DIMITRAKOPOULOS  
CN=THEODOROS DIMITRAKOPOULOS  
C=GR  
O=Hellenic Public Administration Certification Services  
E=thdimitrakopoulos2@minedu.gov.gr  
Public key:

## ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ



### ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ Ε΄ & ΣΤ΄ ΤΑΞΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

#### Ι ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

##### Α. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΑΙΔΙΟΥ

**Κωδικός μαθητή:**.....

(Συμπληρώστε τον κωδικό του παιδιού ως εξής: Αρχικό μικρού ονόματος παιδιού, Αρχικό μικρού ονόματος πατέρα, Αρχικό μικρού ονόματος μητέρας και Αρχικό επωνύμου παιδιού. Ο ίδιος κωδικός θα χρησιμοποιηθεί για το κάθε παιδί και τον Μάρτιο στην επανάληψη του ερωτηματολογίου.)

- 1. Φύλο:** α) αγόρι β) κορίτσι
- 2. Εθνικότητα:** α) Ελληνική β)..... ( γράψτε την εθνικότητα του παιδιού)
- 3. Ημερομηνία γέννησης** .....( π.χ. 23/5/2007)
- 4. Καταλαβαίνει την Ελληνική Γλώσσα:** α) άριστα β) πολύ καλά γ) μέτρια δ) ελάχιστα ε) καθόλου
- 5. Μιλά την Ελληνική Γλώσσα:** α) άριστα β) πολύ καλά γ) μέτρια δ) ελάχιστα ε) καθόλου
- 6. Γράφει στην Ελληνική Γλώσσα:** α) άριστα β) πολύ καλά γ) μέτρια δ) ελάχιστα ε) καθόλου

## **Β. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ**

1. **Επάγγελμα πατέρα** .....
2. **Επάγγελμα μητέρας** .....
3. **Εκπαίδευση πατέρα:** α) δημοτικό β) γυμνάσιο γ) λύκειο δ) ανώτερη εκπαίδευση (ΙΕΚ, ιδιωτικές σχολές κ. ά) ε) τριτοβάθμια εκπαίδευση (Τ.Ε.Ι., Α.Ε.Ι.) στ) μεταπτυχιακές σπουδές
4. **Εκπαίδευση μητέρας:** α) δημοτικό β) γυμνάσιο γ) λύκειο δ) ανώτερη εκπαίδευση (ΙΕΚ, ιδιωτικές σχολές κ. ά ) ε) τριτοβάθμια εκπαίδευση (Τ.Ε.Ι., Α.Ε.Ι.) στ) μεταπτυχιακές σπουδές
5. **Οικογενειακή κατάσταση γονέων:** α) έγγαμοι β) άγαμοι γ) διαζευγμένοι δ) άλλο  
.....
6. **Αριθμός αδελφών:** .....
7. **Σειρά γεννήσεως παιδιού:** α) 1<sup>ο</sup> β) 2<sup>ο</sup> γ) 3<sup>ο</sup> δ) 4<sup>ο</sup> και άνω

## **Γ. ΣΧΟΛΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ**

1. **Λειτουργικότητα σχολείου** (αριθμός τμημάτων Γενικής Παιδείας): .....
2. **Ο συνολικός αριθμός παιδιών στην τάξη είναι:** .....

## II Η ΚΛΙΜΑΚΑ

Η Κλίμακα Αξιολόγησης των Δεξιοτήτων Κοινωνικής Μάθησης για την τελευταία τάξη του Δημοτικού Σχολείου, έχει σχεδιαστεί έτσι ώστε να χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς για τη διερεύνηση του επιπέδου των δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης των μαθητών στην τάξη τους. Παρακαλείσθε να αξιολογήσετε τον/τη μαθητή/τρια σε κάθε ένα από τα παρακάτω πεδία, χρησιμοποιώντας την επτάβαθμη κλίμακα, για να δείξετε τη συχνότητα με την οποία κάθε μαθητής/μαθήτρια εκδηλώνει μία δεξιότητα (παρακαλείσθε να σημειώσετε το αντίστοιχο κελί). Αξιολογήστε κάθε δεξιότητα χωριστά.

**Τσεκάρετε τη συχνότητα με την οποία εκδηλώνει το παιδί τις παρακάτω δεξιότητες.**

<b>A. ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΑΚΡΟΑΣΗ</b>	<b>ΠΟΤΕ, Η ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ</b>	<b>ΠΟΛΥ ΣΠΑΝΙΑ</b>	<b>ΣΠΑΝΙΑ</b>	<b>ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ</b>	<b>ΣΥΧΝΑ</b>	<b>ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ</b>	<b>ΠΑΝΤΑ, Η ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ</b>
1.Ακούει με προσοχή τους συμμαθητές του χωρίς να τους διακόπτει.							
2.Κοιτάζει τους συμμαθητές του στα μάτια, όταν μιλάνε.							
3.Έχει στραμμένο το σώμα του προς τον συνομιλητή του.							
4.Περιμένει τους συμμαθητές του να ολοκληρώσουν,							

πριν μιλήσει ο ίδιος.							
5.Χαμογελάει, όταν χαμογελάει κι ο συνομιλητής του.							

<b>Β. ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΣΕ ΟΔΗΓΙΕΣ</b>	<b>ΠΟΤΕ, Η ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ</b>	<b>ΠΟΛΥ ΣΠΑΝΙΑ</b>	<b>ΣΠΑΝΙΑ</b>	<b>ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ</b>	<b>ΣΥΧΝΑ</b>	<b>ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ</b>	<b>ΠΑΝΤΑ, Η ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ</b>
1.Ακούει τις οδηγίες εκτέλεσης ενός έργου.							
2.Ακολουθεί τις οδηγίες.							
3.Ολοκληρώνει την εργασία του μέσα στον επιθυμητό χρόνο.							
4.Ολοκληρώνει την εργασία του χωρίς την παρέμβαση του δασκάλου.							
5.Μεταβαίνει με άνεση από τη μία δραστηριότητα στην άλλη.							

<b>Γ. ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ</b>	<b>ΠΟΤΕ, Η ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ</b>	<b>ΠΟΛΥ ΣΠΑΝΙΑ</b>	<b>ΣΠΑΝΙΑ</b>	<b>ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ</b>	<b>ΣΥΧΝΑ</b>	<b>ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ</b>	<b>ΠΑΝΤΑ, Η ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ</b>
1.Συμμετέχει στις δραστηριότητες της τάξης.							
2.Είναι πρόθυμο ν' ασχοληθεί με							

νέες μαθησιακές δραστηριότητες.							
3.Αναγνωρίζει τα λάθη του και δεν απελπίζεται από αυτά.							
4.Δέχεται τον έπαινο και την κριτική των συμμαθητών του.							
5.Εκφράζει με άνεση τη γνώμη και τα συναισθήματά του.							
6.Χρησιμοποιεί πρωτότυπες εκφράσεις κι έχει πλούσιο λεξιλόγιο.							

<b>Δ. ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗ</b>	<b>ΠΟΤΕ, Η ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ</b>	<b>ΠΟΛΥ ΣΠΑΝΙΑ</b>	<b>ΣΠΑΝΙΑ</b>	<b>ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ</b>	<b>ΣΥΧΝΑ</b>	<b>ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ</b>	<b>ΠΑΝΤΑ, Η ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ</b>
1.Ακολουθεί όλα τα στάδια εκτέλεσης ενός έργου.							
2.Θέτει τους δικούς του μαθησιακούς στόχους ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του.							
3.Ελέγχει τον τρόπο που σκέφτεται θέτοντας							

ερωτήματα στον εαυτό του (π.χ. Τι κάνω τώρα;).							
4.Εφαρμόζει συχνά στρατηγικές μάθησης (π.χ. κρατά σημειώσεις).							
5.Διατηρεί την προσοχή του στα ουσιώδη σημεία.							
6.Αξιοποιεί τον διαθέσιμο χρόνο στην κατανόηση της νέας πληροφορίας, στον σχεδιασμό και στην επίλυση προβλημάτων.							

<b>Ε. ΣΥΓΚΛΙΝΟΥΣΑ- ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑ ΣΚΕΨΗ</b>	<b>ΠΟΤΕ, Η ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ</b>	<b>ΠΟΛΥ ΣΠΑΝΙΑ</b>	<b>ΣΠΑΝΙΑ</b>	<b>ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ</b>	<b>ΣΥΧΝΑ</b>	<b>ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ</b>	<b>ΠΑΝΤΑ, Η ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ</b>
1.Αναζητεί πολλές ικανοποιητικές λύσεις.							
2.Έχει πρωτότυπες ιδέες.							
3.Έχει χιούμορ.							
4.Δείχνει περιέργεια για τα πράγματα γύρω του.							
5.Είναι δεκτικός σε καθετί							



καινούριο και απρόσμενο.							
6.Προσαρμόζεται εύκολα σε κάθε αλλαγή.							

ΣΤ. ΠΡΟΣΟΧΗ	ΠΟΤΕ, Η ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ	ΠΟΛΥ ΣΠΑΝΙΑ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΠΑΝΤΑ, Η ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ
1.Συγκεντρώνει την προσοχή του σε λεπτομέρειες.							
2.Διατηρεί την προσοχή του στις δραστηριότητες.							
3.Δε διασπάται εύκολα η προσοχή του.							
4.Οργανώνει τις δραστηριότητες.							
5.Ανταποκρίνεται στις οδηγίες των συμμαθητών του κατά την εκτέλεση ενός έργου.							
6.Ακολουθεί τους κανόνες των ομαδικών δραστηριοτήτων.							

Ζ.ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ-ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ	ΠΟΤΕ, Η ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ	ΠΟΛΥ ΣΠΑΝΙΑ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΠΑΝΤΑ Η ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ
1.Εκφράζει ευαισθησία για ό,τι							

συμβαίνει γύρω του.							
2.Δείχνει ενθουσιασμό κατά την εκτέλεση ενός έργου.							
3.Έχει συνήθως αισιόδοξη διάθεση.							
4.Παράγει διαφορετικές ιδέες για τη λύση μιας προβληματικής κατάστασης.							
5.Έχει ζωντανή φαντασία και διηγηματικότητα.							
6.Του αρέσει να πειραματίζεται με καινούριες καταστάσεις.							

<b>Η. ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ- ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ</b>	<b>ΠΟΤΕ,Η ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ</b>	<b>ΠΟΛΥ ΣΠΑΝΙΑ</b>	<b>ΣΠΑΝΙΑ</b>	<b>ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ</b>	<b>ΣΥΧΝΑ</b>	<b>ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ</b>	<b>ΠΑΝΤΑ Η ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ</b>
1.Βοηθάει άλλους.							
2.Συνεργάζεται με άλλα παιδιά.							
3.Δέχεται να του εξηγούν.							
4.Εξηγεί σε άλλους.							
5.Λέει ο ίδιος τι σκέφτεται.							
6.Διαχειρίζεται τον θυμό του σε καταστάσεις							

σύγκρουσης με τους συμμαθητές του.							
7.Κάνει θετικά σχόλια στους συμμαθητές του.							

<b>Θ. ΜΕΤΑΓΝΩΣΗ</b>	<b>ΠΟΤΕ, Η ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ</b>	<b>ΠΟΛΥ ΣΠΑΝΙΑ</b>	<b>ΣΠΑΝΙΑ</b>	<b>ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ</b>	<b>ΣΥΧΝΑ</b>	<b>ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ</b>	<b>ΠΑΝΤΑ, Η ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ</b>
1.Παίρνει αποφάσεις με υπευθυνότητα.							
2.Αιτιολογεί τις αποφάσεις του.							
3.Ακολουθεί μια διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος.							
4.Υποβάλλει ερωτήσεις πριν, κατά και μετά την επεξεργασία ενός θέματος.							
5.Αυτοδιορθώνεται .							
6.Αξιολογεί τα αποτελέσματα και την πορεία της σκέψης του.							
7.Αναλύει και απλοποιεί ένα πρόβλημα.							

<b>Ι. ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ</b>	<b>ΠΟΤΕ, Η ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ</b>	<b>ΠΟΛΥ ΣΠΑΝΙΑ</b>	<b>ΣΠΑΝΙΑ</b>	<b>ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ</b>	<b>ΣΥΧΝΑ</b>	<b>ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ</b>	<b>ΠΑΝΤΑ, Η ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ</b>
1. Συνεργάζεται ανεξάρτητα από την αντίδραση του άλλου.							
2. Προσπαθεί να βελτιώσει τον εαυτό του.							
3. Έχει επίγνωση των δυνατών και των αδύνατων σημείων του.							
4. Έχει επίγνωση των προσωπικών του αναγκών.							
5. Αναλαμβάνει τις συνέπειες των επιλογών του.							
6. Αναγνωρίζει τη συμβολή των συμμαθητών του στην εκτέλεση ενός έργου.							
7. Σέβεται τις ανάγκες και τα αισθήματα των συμμαθητών του.							

<b>Κ. ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ</b>	<b>ΠΟΤΕ, Η ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ</b>	<b>ΠΟΛΥ ΣΠΑΝΙΑ</b>	<b>ΣΠΑΝΙΑ</b>	<b>ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ</b>	<b>ΣΥΧΝΑ</b>	<b>ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ</b>	<b>ΠΑΝΤΑ, Η ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ</b>
1. Χαίρεται, όταν χაίρεται άλλο παιδί.							

<b>2.</b> Στεναχωριέται, όταν στεναχωριέται άλλο παιδί.							
<b>3.</b> Ανέχεται το διαφορετικό.							
<b>4.</b> Σέβεται τις απόψεις των άλλων.							
<b>5.</b> Παρέχει βοήθεια σ' εκείνο το παιδί που βρίσκεται σε δύσκολη συναισθηματική κατάσταση.							
<b>6.</b> Ενθαρρύνει τα άλλα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα.							

### **3. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ΄ ΜΕΡΟΥΣ**

**ΑΦΙΣΕΣ/ΠΡΟΣΚΛΗΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΙΣ ΗΜΕΡΙΔΕΣ  
ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ**



ΙΔΡΥΜΑ ΜΟΥΣΕΙΟΥ  
ΜΑΚΕΔΟΝΙΚΟΥ ΑΓΩΝΑ

## Εισαγωγική Ημερίδα



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΒΑΛΚΑΝΙΚΩΝ, ΣΛΑΒΙΚΩΝ  
& ΑΝΑΤΟΛΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Ερευνητικό/Παρεμβατικό Πρόγραμμα Δημιουργικής Γραφής για τη ΣΤ' Τάξη του Δημοτικού



## “ Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης ”

Διεύθυνση Α'βάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής & Δυτικής Θεσσαλονίκης



Μουσείο Μακεδονικού Αγώνα, Τετάρτη 31 Οκτωβρίου, 6 μ.μ.

Θεσσαλονίκη 2018

**Αφίσα/Πρόσκληση από την Ημερίδα στο Μουσείο Μακεδονικού Αγώνα**



	
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Π. Ε & Δ.Ε ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ 1ο ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ	Θεσσαλονίκη, 15/11/2018 Αρ. Πρωτ.:91  Προς τις/τους κ.κ Διευθύντριες/Διευθυντές κ.κ εκπαιδευτικούς Ενότητας Δημοτικών Σχολείων Παιδαγωγικής & Επιστημονικής Ευθύνης Κοινοποίηση: α) Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε & Δ.Ε Κεντρικής Μακεδονίας β) Οργανωτική Συντονίστρια 1 <sup>ου</sup> Π.Ε.Κ.Ε.Σ
Ταχ. Δ/ση: Σαπφούς 44, Τ.Κ 54627, Θεσσαλονίκη	Περιφερειακής Διεύθυνσης
Πληροφορίες: Δρ. Δημήτριος Σιδηρόπουλος	Π.Ε & Δ.Ε Κεντρικής Μακεδονίας
Τηλέφωνο: 2310503808-809	γ) Διεύθυνση Π.Ε

Θέμα: «Επιμορφωτικές ημερίδες: α) εκπαιδευτικών Ε' και ΣΤ' Τάξεων\_ Τετάρτη 28 Νοεμβρίου 2018, β)

Σας ενημερώνουμε ότι θα πραγματοποιηθούν οι εξής δύο (2) επιμορφωτικές ημερίδες:

α) με τις/τους κ.κ εκπαιδευτικούς των Ε' και ΣΤ' Τάξεων την Τετάρτη 28 Νοεμβρίου 2018 και ώρα 10:00-14:00, με εισηγήτρια τη δασκάλα του 2<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Περαιάς κ. Σοφία Τσάτσου-Νικολούλη, με μεταπτυχιακές σπουδές στη δημιουργική γραφή, με θέμα: «Δημιουργική γραφή και δεξιότητες κοινωνικής μάθησης», στο 2ο Δημοτικό Σχολείο Περαιάς (Τέρμα Μεγάλου Αλεξάνδρου, τηλ. 2392027870),

Σας υπενθυμίζουμε ότι η παρουσία των κ.κ συναδελφισσών/συναδέλφων εκπαιδευτικών στις αναφερόμενες επιμορφωτικές ημερίδες είναι υποχρεωτική (Π.Δ. 79/2017, άρθρο 17, παρ.1).

Επίσης σας παρακαλούμε, όπως μεριμνήσετε για την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών σας μονάδων.

Με εκτίμηση,

Ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου  
Δρ. Δημήτριος Σιδηρόπουλος

**Πρόσκληση συμμετοχής στην Ημερίδα του κ. Συντονιστή του 1<sup>ου</sup>**

**ΠΕΚΕΣ Κ. Μακεδονίας**

## ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

### Ημερίδας για τη Δημιουργική Γραφή

Δευτέρα, 28 Ιανουαρίου 2019 5:30 μ.μ. 2 <sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Περαιάς	
17:15 – 17:45	<b>Προσέλευση</b>
17:45 -17:50	<b>Καλωσόρισμα</b>
17:50 -18:05	<b>Δημιουργική Γραφή: η διαλεκτική του μέγιστου</b> Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας Επιστημονικά Υπεύθυνος Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών «Δημιουργική Γραφή»
18:05 – 18:20	<b>Δημιουργική Γραφή: η απόλαυση της γραφής</b> Σταύρος Γρόσδος Διδάκτορας Δημιουργικής Γραφής Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Παιδαγωγική Σχολή Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
18:20 – 18:35	<b>Η σημασία της γνώσης του «άλλου» μέσα από τη Δημιουργική Γραφή</b> Σταυρούλα Μαυρογένη Επίκουρος Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Τμήμα Βαλκανικών, Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών
18:35 – 18:50	<b>Διάλειμμα</b>
18:50 – 20:15	<b>Βιωματικό Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής</b> Σταύρος Γρόσδος

**Πρόσκληση/Πρόγραμμα από την Ημερίδα στο 2<sup>ο</sup> Δ.Σ. Περαιάς  
Θεσσαλονίκης**



ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

## Πρόσκληση

Το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Βαλκανικών, Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών και η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης σας προσκαλούν στο  
**Επιμορφωτικό Σεμινάριο με θέμα:**

# Ψηφιακή Παρουσίαση Αφηγημάτων και Διαδίκτυο

*Η δράση υλοποιείται στο πλαίσιο του Προγράμματος «Δημιουργική Γραφή και  
Λεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης»*

Επιμορφωτής: κ. Γουλούδης Στέλιος  
Καθηγητής ΤΠΕ

Τελεόφοιτος ΠΜΣ Πληροφορικής, ΑΠΘ

**Τρίτη, 14 Μαΐου 2019 5:30 μ.μ.**  
**2<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Περαιάς**

Συντονισμός: Τσάτσου-Νικολούλη Σοφία

**Αφίσα/Πρόσκληση από το Επιμορφωτικό Σεμινάριο στο 2<sup>ο</sup> Δ. Σ.  
Περαιάς**

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ΄ ΜΕΡΟΥΣ  
ΠΑΡΑΣΤΑΤΙΚΑ ΑΔΕΙΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

## Επιστολή/Πρόσκληση συμμετοχής σε Ερευνητικό Πρόγραμμα σχετικό με τη Δημιουργική Γραφή και τις Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης

---



---

### Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Βαλκανικών, Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών

.... Οκτωβρίου 2018

Αγαπητέ συνάδελφε/ισσα,

Έχουμε ήδη εισέλθει σε μία εποχή όπου η ανάγκη για την ανάπτυξη δεξιοτήτων μάθησης και σκέψης των παιδιών θεωρείται εκ των ων ουκ άνευ αλλά και ζωτικής σημασίας για εμάς τους εκπαιδευτικούς που καθημερινά προσπαθούμε να δημιουργήσουμε το κατάλληλο περιβάλλον για τους μαθητές μας προκειμένου να αντιμετωπίσουν την κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης δεν αποσκοπεί μόνο στην ενίσχυση της ικανότητας του παιδιού να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με το περιβάλλον και να κατακτά κοινωνικούς στόχους, αλλά και στην κατάκτηση της γνώσης, τη σχολική επιτυχία και προσαρμογή. Διδακτικές πρακτικές, όπως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η διαθεματική προσέγγιση και τα σχέδια εργασίας προσφέρουν ευκαιρίες για περισσότερη αλληλεπίδραση μέσα σε μικρές ομάδες, στις οποίες οι μαθητές συνεργαζόμενοι ερευνούν διάφορα θέματα, κατευθύνουν οι ίδιοι τη μάθησή τους και ασκούν έλεγχο σ' αυτήν. Παράλληλα, όμως, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση διδακτικών προτάσεων που δίνουν έμφαση στη διάσταση της γραφής/παιχνίδι και στηρίζονται στον πειραματισμό, την ανακάλυψη και τη διασκέδαση, όχι μόνο ενισχύουν τη δημιουργικότητα των μαθητών, την κριτική σκέψη, τη φαντασία, τον διάλογο και τη γνήσια προφορική τους έκφραση, αλλά και ποικίλες δεξιότητες κοινωνικής μάθησης. Η αυτορρύθμιση, η ενεργητική ακρόαση, η συμμετοχή σε ομάδες, η προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα, η ενσυναίσθηση, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η προσαρμογή σε οδηγίες, η προσοχή και η μεταγνώση αποτελούν μέρος αυτών, αλλά και παράμετροι βελτίωσης του κλίματος της τάξης και αρωγής του εκπαιδευτικού μας έργου.

Στοχεύοντας ακριβώς στην ενίσχυση των παραπάνω δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης προς όφελος των μαθητών μας, διεξάγεται σχετική έρευνα σε επίπεδο διδακτορικής διατριβής του Τμήματος Βαλκανικών, Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Βασικός σκοπός της έρευνας είναι η ενίσχυση των δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης των μαθητών της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου μέσω της δημιουργικής γραφής και της ενασχόλησής τους με αποσπάσματα λογοτεχνικών έργων και έργων Τέχνης χωρών της νοτιο-ανατολικής Ευρώπης. Ο τίτλος της έρευνας είναι: «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης».

Σε αναγνώριση της μακρόχρονης εμπειρίας κι εμπλοκής σας σε θέματα εκπαίδευσης, σας προτείνουμε να συμμετάσχετε στην έρευνα αυτή ως ένας από τους 50-60 εκπαιδευτικούς, των οποίων οι μαθητές θα συγκροτήσουν την πειραματική ομάδα ή την ομάδα ελέγχου. Οι μαθητές της ΣΤ' τάξης που θα λάβουν μέρος στην έρευνα, εφόσον οι δάσκαλοί τους δηλώσουν ενδιαφέρον συμμετοχής, θα κατανεμηθούν τυχαία είτε σε μια πειραματική ομάδα, είτε σε μια ομάδα ελέγχου. Στους εκπαιδευτικούς της

πειραματικής ομάδας θα δοθεί δωρεάν το υλικό του προγράμματος καθώς και η εκπαίδευση σ' αυτό, ενώ η παρέμβαση με την ανάλογη υποστήριξη «θα τρέχει» καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2018-2019. Στους εκπαιδευτικούς της ομάδας ελέγχου δίνεται η υπόσχεση ότι θα μπορούν να υλοποιήσουν το πρόγραμμα και να αποκτήσουν το υλικό χωρίς καμία χρέωση την επόμενη σχολική χρονιά (2019-2020). Όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί θα κληθούν να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο αξιολόγησης δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης πριν την έναρξη του παρεμβατικού προγράμματος, αλλά και μετά την ολοκλήρωσή του. Σημειώνεται ότι η συμμετοχή είναι προαιρετική, ενώ τα στοιχεία των μαθητών που θα συμμετέχουν στην έρευνα θα τύχουν πλήρους εμπιστευτικότητας, διασφαλίζοντας την ανωνυμία στη διαχείριση των δεδομένων της έρευνας.

Το ερευνητικό πρόγραμμα παρέμβασης αποτελεί πρωτότυπο υλικό κατάλληλα σχεδιασμένο για την τελευταία τάξη του δημοτικού σχολείου. Περιλαμβάνει: α) **Το Εγχειρίδιο του εκπαιδευτικού**, το οποίο εξηγεί τη λογική και τον τρόπο υλοποίησης του Προγράμματος, β) **Το Πρόγραμμα των εργαστηρίων** με σαφείς στόχους και οδηγίες για την οργάνωση κάθε εργαστηρίου, γ) **Αποσπάσματα λογοτεχνικών κειμένων και αντίγραφα έργων Τέχνης** χωρών της νοτιο-ανατολικής Ευρώπης, δ) **Φύλλα συγγραφής κειμένων** για όλες τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, ε) **Τα έξι καπέλα του De Bono**, υλικό ενός συγκεκριμένου εργαστηρίου, στ) **Αντίγραφα έργων ζωγραφικής**, πλαστικοποιημένα σε διαστάσεις A4, ζ) **Εικονογράφηση λογοτεχνικού βιβλίου** σε 10 πλαστικοποιημένες εικόνες A4 ως υλικό ενός συγκεκριμένου εργαστηρίου, η) **Ψηφιακό υλικό** σε cd και stickaki, τα οποία περιλαμβάνουν υλικό έτοιμο προς εκτύπωση, θ) **Ημερολόγιο καταγραφής** της συμπεριφοράς κάθε μαθητή με τη μορφή σημειωματάριου. Το Πρόγραμμα περιλαμβάνει 38 εργαστήρια, όπου το καθένα χρειάζεται 45 λεπτά (μία διδακτική ώρα) για να ολοκληρωθεί. Για την υλοποίησή του προτείνεται ο/η εκπαιδευτικός να αφιερώνει 2 ώρες εβδομαδιαίως από το μάθημα της Γλώσσας, καθώς το Πρόγραμμα, μέσω των παραγόμενων κειμένων από τους μαθητές, χρησιμοποιεί ήδη τις σύγχρονες γλωσσολογικές αρχές της γλωσσικής διδασκαλίας, όπως την ολιστικότητα, τη λειτουργική χρήση της γλώσσας και τον κειμενοκεντρισμό. Η διάρκειά του είναι 5 μήνες περίπου.

Θεωρώντας ότι οι απόψεις σας θα είναι εξαιρετικά χρήσιμες για την υλοποίηση του παραπάνω στόχου, ευελπιστούμε ότι θα βρείτε ενδιαφέρουσα τη συμμετοχή σας στο Πρόγραμμα και θα αποδεχτείτε την παρούσα πρόσκληση για συμμετοχή στην έρευνα. Για οποιαδήποτε διευκρίνιση είμαστε στη διάθεσή σας (τηλ. 6948 230315, email: [sofitsatsou@gmail.com](mailto:sofitsatsou@gmail.com)).

Η ημερίδα παρουσίασης του ερευνητικού προγράμματος «**Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης**» θα πραγματοποιηθεί την ....., ..... **Οκτωβρίου 2018** στο .....

Ευχαριστούμε θερμά για την προσοχή σας!

Σοφία Τσάτσου-Νικολούλη  
Υποψήφιος διδάκτορας/Δασκάλα

**Επιστολή/Πρόσκληση συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο  
Πρόγραμμα**

Αρ. Τηλ.: 6948 230315  
E-mail: [sofitsatsou@gmail.com](mailto:sofitsatsou@gmail.com)



## ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

### «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης»

(Συμπληρώνονται τα στοιχεία του σχολείου, του εκπαιδευτικού που θα συμμετάσχει στο πρόγραμμα, το τμήμα της ΣΤ' τάξης, καθώς και ο αριθμός των μαθητών/τριών. Υπογράφεται από τον Διευθυντή/τη Διευθύντρια και τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό και αποστέλλεται ηλεκτρονικά στη διεύθυνση [sofitsatsou@gmail.com](mailto:sofitsatsou@gmail.com) μέχρι τις ..... Νοεμβρίου 2018).

**Με το παρόν έντυπο επιθυμούμε να δηλώσουμε ενδιαφέρον συμμετοχής στο Ερευνητικό Πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης».**

ΟΝΟΜΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:

.....  
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ:

.....  
ΤΗΛΕΦΩΝΟ:

.....  
E-mail:

.....  
ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ:

.....  
ΤΗΛΕΦΩΝΟ:

.....  
E-mail:

.....  
ΤΜΗΜΑ ΣΤ' ΤΑΞΗΣ:

.....  
ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ:

.....  
Ο/Η ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ/ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ

.....  
Ο/Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

.....  
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: ...../...../2018

**Δήλωση συμμετοχής του εκπαιδευτικού στο πρόγραμμα**



Θεσσαλονίκη .....

## ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΟΝΕΑ ΚΑΤΟΠΙΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ

Αγαπητοί γονείς,

Με αυτή την επιστολή σας ενημερώνουμε για μία έρευνα του Πανεπιστημίου Μακεδονίας που αφορά την ενίσχυση δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης των μαθητών που φοιτούν στη ΣΤ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου.

Παρακάτω παραθέτουμε αναλυτικά στοιχεία για την έρευνα και απαντούμε σε κάποιες πιθανές σας ερωτήσεις.

**Τίτλος έρευνας:** «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης»

**Ερευνητής:** Τσάτσου-Νικολούλη Σοφία

### Περιγραφή της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει την ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης μέσω ενός παρεμβατικού προγράμματος δημιουργικής γραφής. Η έρευνα θα υλοποιηθεί σε δείγμα μαθητών της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου που θ' αποτελέσουν την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Η πειραματική ομάδα θα παρακολουθήσει το παρεμβατικό πρόγραμμα, ενώ η ομάδα ελέγχου το κανονικό της πρόγραμμα. Η αξιολόγηση των δεξιοτήτων θα πραγματοποιηθεί μέσω της «Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Κοινωνικής Μάθησης στη ΣΤ' τάξη του δημοτικού σχολείου», η οποία θα συμπληρωθεί από τους εκπαιδευτικούς εκτός του ωρολογίου προγράμματος. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος δημιουργικής γραφής θα επαναληφθεί η ίδια διαδικασία αξιολόγησης, ώστε να διερευνηθούν τυχόν αλλαγές και να συγκριθούν οι δύο ομάδες. Η έρευνα παρέμβασης αναμένεται να αναδείξει τη θετική συσχέτιση ανάμεσα στη Δημιουργική Γραφή και τις Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης.

### Τι συμπεριλαμβάνει η συμμετοχή του παιδιού μου;

Η ένταξη των μαθητών στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου θα γίνει με τυχαίο τρόπο. Στην περίπτωση που ο μαθητής ανήκει στην πειραματική ομάδα, τότε θα συμμετάσχει και στο πρόγραμμα δημιουργικής γραφής. Το ερευνητικό πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» αποτελεί ένα ευχάριστο, ευφάνταστο και παιγνιώδες υλικό, κατάλληλα διαμορφωμένο για την τελευταία τάξη του δημοτικού σχολείου. Πρόκειται για 38 εργαστήρια μίας διδακτικής ώρας το καθένα, τα οποία θα υλοποιούνται δύο φορές την εβδομάδα. Αποβλέπουν στην ενίσχυση των εν λόγω δεξιοτήτων μέσω της δημιουργικής ενασχόλησης των μαθητών με λογοτεχνικά έργα και έργα Τέχνης χωρών της νοτιο-ανατολικής Ευρώπης και κυρίως μέσω της μύθησής τους στα μυστικά της γραφής. Ο μαθητής θα εξοικειωθεί με διάφορες τεχνικές γραφής μέσω των οποίων θα επεξεργαστεί και θα αξιοποιήσει τις γνώσεις και τις εμπειρίες του. Με αυτόν τον τρόπο μαθαίνει να συνεργάζεται, να κρίνει, να επικοινωνεί, να διαπραγματεύεται, να επηρεάζει, να αναλαμβάνει τη λύση προβλημάτων και να



παίρνει πρωτοβουλίες, προκειμένου να δημιουργεί, να διαχειρίζεται και να αξιολογεί τη γνώση με αποτελεσματικό τρόπο.

Η διαδικασία εφαρμογής δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής περιλαμβάνει τρία διαδοχικά βήματα: α) Ο μαθητής ανακαλύπτει, δημιουργεί γνώσεις και τεχνικές διαμέσου της κριτικής ανάγνωσης και του σχολιασμού λογοτεχνικών κειμένων. β) Ο μαθητής αποτυπώνει/εφαρμόζει την παραπάνω αποκτηθείσα γνώση σε γραπτό κείμενο, μετασχηματίζοντάς τη σε νέα γνώση με την επίδραση ενός ερεθίσματος που του προσφέρει ο δάσκαλος/εμπυχωτής και με βάση τις ίδιες τις εμπειρίες του. γ) Ο μαθητής λαμβάνει ανατροφοδότηση με την ανακοίνωση/ δημοσιοποίηση του γραπτού κειμένου. Το παραγόμενο κείμενο γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας, στην οποία ο μαθητής καταθέτει και ο ίδιος-μαζί με όλα τα μέλη της ομάδας του- τις απόψεις του και ανακοινώνει τις διαδικασίες παραγωγής του κειμένου.

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων θα γίνει από τον εκπαιδευτικό (ένα για κάθε μαθητή) πριν και μετά την ολοκλήρωση των προγραμμάτων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου αντίστοιχα.

### **Διατρέχει το παιδί μου κάποιο κίνδυνο από τη συμμετοχή του στην παρούσα έρευνα;**

Οι μαθητές δε θα αντιμετωπίσουν κανένα κίνδυνο κατά τη διάρκεια της έρευνας.

### **Υπάρχει κάποιο όφελος αν το παιδί μου συμμετέχει στην παρούσα έρευνα;**

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα βοηθήσουν να κατανοήσουμε καλύτερα τη σχέση μεταξύ Δημιουργικής Γραφής και Δεξιοτήτων Κοινωνικής Μάθησης. Η ανάδειξη της θετικής τους συσχέτισης μπορεί να οδηγήσει στον εμπλουτισμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μεθόδους και τεχνικές της Δημιουργικής Γραφής, ώστε οι μαθητές να σημειώσουν βελτιωμένες σχολικές συμπεριφορές κι επιδόσεις. Στα παραπάνω αξίζει να προστεθούν η ανάπτυξη θετικού κλίματος στην τάξη, η ενδυνάμωση των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος αναφορικά με τη Λογοτεχνία και την παραγωγή γραπτού λόγου, αλλά και η καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στη γραφή απαλλαγμένη από αυστηρά αξιολογικά/βαθμολογικά πλαίσια.

### **Πώς θα προστατευθεί η ανωνυμία του παιδιού μου;**

Ο εκπαιδευτικός θα συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο για κάθε παιδί με γνώμονα τις δεξιότητές του στο χώρο του σχολείου, ωστόσο είναι ανώνυμο. Για να μπορεί να συγκριθεί με το ερωτηματολόγιο που θα δοθεί εκ νέου μετά το τέλος της παρέμβασης, οι εκπαιδευτικοί θα χρησιμοποιήσουν τους δικούς τους κωδικούς, έναν για κάθε παιδί. Τα δεδομένα της αξιολόγησης είναι εμπιστευτικά και μπορούν να χρησιμοποιηθούν μόνο από εσάς και την ερευνήτρια.

### **Σε ποιον μπορώ να απευθυνθώ για περαιτέρω διευκρινίσεις;**

Μπορείτε να θέσετε ερωτήσεις σχετικά με την παρούσα έρευνα οποιαδήποτε στιγμή. Μπορείτε να απευθυνθείτε στην κ. Τσάτσου-Νικολούλη Σοφία, ερευνήτρια, Τμήμα Βαλκανικών, Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, στο τηλέφωνο 6948230315 ή στέλνοντας ηλεκτρονικό μήνυμα στη διεύθυνση [sofitsatsou@gmail.com](mailto:sofitsatsou@gmail.com).

Η συμμετοχή του παιδιού σας είναι καθαρά εθελοντική. Αν αποφασίσετε ότι επιθυμείτε να μη λάβει μέρος ή να αποσυρθεί από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή, δε θα υπάρξει καμία επίπτωση στις υπηρεσίες που λαμβάνετε αυτή τη στιγμή.

Ζητούμε να δώσετε τη γραπτή σας συγκατάθεση για να συμμετέχει το παιδί σας στην παρούσα έρευνα, συμπληρώνοντας το Έντυπο Συγκατάθεσης Γονέα Κατόπιν Ενημέρωσης. Σε καμία περίπτωση το υλικό δε θα διατεθεί για άλλους σκοπούς, πλην

αυτών που έχουν προαναφερθεί και τα πλήρη ονόματα των παιδιών θα παραμείνουν απόρρητα σε κάθε περίπτωση.

Σας ευχαριστούμε θερμά για τη συνεργασία σας στην προσπάθειά μας αυτή.

Η υπεύθυνη της έρευνας

Τσάτσου-Νικολούλη Σοφία

### ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΟΝΕΑ ΚΑΤΟΠΙΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ

Ο κάτωθι γονέας/κηδεμόνας \_\_\_\_\_,  
δίνω εθελουσίως τη συγκατάθεσή μου για τη συμμετοχή του ανήλικου παιδιού μου  
\_\_\_\_\_ (ονοματεπώνυμο παιδιού) του

\_\_\_\_\_ (όνομα πατρός) στην έρευνα με τίτλο:

«Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης».

Θεωρώ ότι όλες οι ερωτήσεις μου έχουν απαντηθεί ικανοποιητικά και κατανοώ ότι οποιεσδήποτε περαιτέρω ερωτήσεις μου θα απαντηθούν .

Ονοματεπώνυμο γονέα/κηδεμόνα

Υπογραφή γονέα/κηδεμόνα

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ημερομηνία \_\_\_\_\_

**Έντυπο συγκατάθεσης γονέα κατόπιν ενημέρωσης**

**Έλεγχος αξιοπιστίας κι εγκυρότητας της Κλίμακας Αξιολόγησης  
Δεξιοτήτων Κοινωνικής μάθησης**

**Πίνακας 1.** Στατιστική περιγραφή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών (N=30) στις 71 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου

Ερώτηση	1 <sup>η</sup> Χορήγηση		2 <sup>η</sup> Χορήγηση		Ερώτηση	1 <sup>η</sup> Χορήγηση		2 <sup>η</sup> Χορήγηση	
	M.O	T.A	M.O	T.A.		M.O	TA	M.O	T.A.
<b>A1</b>	5,30	1,34	5,50	1,38	<b>ΣΤ5</b>	5,00	1,62	5,10	1,35
<b>A2</b>	4,47	1,48	4,93	1,39	<b>ΣΤ6</b>	5,50	1,48	5,50	1,36
<b>A3</b>	5,10	1,60	5,27	1,41	<b>Z1</b>	5,07	1,28	5,13	1,36
<b>A4</b>	5,03	1,45	5,40	1,38	<b>Z2</b>	4,83	1,12	5,17	1,23
<b>A5</b>	5,40	1,13	5,50	1,17	<b>Z3</b>	5,17	1,23	5,27	1,11
<b>A6</b>	3,60	1,28	4,07	1,64	<b>Z4</b>	4,60	1,28	4,79	1,24
<b>B1</b>	5,47	1,20	5,50	1,33	<b>Z5</b>	4,60	1,30	4,83	1,29
<b>B2</b>	5,50	1,25	5,50	1,36	<b>Z6</b>	4,60	1,22	4,57	1,10
<b>B3</b>	4,13	1,04	4,33	0,96	<b>H1</b>	5,20	1,35	5,33	1,27
<b>B4</b>	5,37	1,22	5,47	1,20	<b>H2</b>	5,40	1,28	5,37	1,33
<b>B5</b>	5,27	1,11	5,37	1,16	<b>H3</b>	5,23	1,48	5,20	1,21
<b>B6</b>	5,43	1,36	5,50	1,31	<b>H4</b>	5,17	1,39	5,13	1,48
<b>Γ1</b>	5,83	1,23	5,60	1,22	<b>H5</b>	5,33	1,24	5,07	1,20
<b>Γ2</b>	5,47	1,33	5,67	1,30	<b>H6</b>	5,00	1,88	5,07	1,72
<b>Γ3</b>	5,13	1,41	5,23	1,36	<b>H7</b>	4,83	1,64	5,07	1,34
<b>Γ4</b>	5,13	1,48	5,50	1,22	<b>Θ1</b>	4,80	1,63	5,03	1,45
<b>Γ5</b>	5,07	1,62	5,40	1,40	<b>Θ2</b>	4,80	1,40	5,04	1,17

<b>Γ6</b>	4,77	1,5 2	4,90	1,37	<b>Θ3</b>	4,87	1,33	4,90	1,35
<b>Γ7</b>	4,20	1,4 9	4,43	1,36	<b>Θ4</b>	4,67	1,42	4,87	1,11
<b>Δ1</b>	5,07	1,5 3	5,17	1,37	<b>Θ5</b>	4,50	1,61	4,60	1,13
<b>Δ2</b>	4,63	1,4 0	4,87	1,36	<b>Θ6</b>	4,43	1,41	4,57	1,25
<b>Δ3</b>	4,37	1,3 8	4,60	1,28	<b>Θ7</b>	4,30	1,39	4,67	1,35
<b>Δ4</b>	4,17	1,7 6	4,47	1,53	<b>Ι1</b>	4,47	1,59	4,77	1,43
<b>Δ5</b>	4,67	1,4 7	4,80	1,24	<b>Ι2</b>	4,93	1,36	4,97	1,27
<b>Δ6</b>	3,73	1,2 6	4,20	1,06	<b>Ι3</b>	5,17	1,44	5,07	1,46
<b>Δ7</b>	4,43	1,5 0	4,80	1,27	<b>Ι4</b>	5,23	1,22	5,20	1,24
<b>Ε1</b>	4,30	1,4 9	4,57	1,17	<b>Ι5</b>	5,17	1,42	5,27	1,41
<b>Ε2</b>	4,50	1,4 6	4,57	1,17	<b>Ι6</b>	5,33	1,49	5,33	1,32
<b>Ε3</b>	5,00	1,3 1	5,13	1,22	<b>Ι7</b>	5,07	1,76	5,30	1,64
<b>Ε4</b>	5,00	1,2 3	4,93	1,20	<b>Κ1</b>	5,40	1,33	5,47	1,33
<b>Ε5</b>	5,13	1,2 0	5,07	1,20	<b>Κ2</b>	5,17	1,32	5,33	1,30
<b>Ε6</b>	5,10	1,1 2	5,17	1,02	<b>Κ3</b>	5,13	1,53	5,37	1,43
<b>ΣΤ1</b>	4,70	1,3 7	4,50	1,33	<b>Κ4</b>	5,17	1,58	5,37	1,47
<b>ΣΤ2</b>	4,87	1,3 1	4,93	1,17	<b>Κ5</b>	5,10	1,47	5,37	1,45
<b>ΣΤ3</b>	4,57	1,4 3	4,57	1,33	<b>Κ6</b>	4,90	1,52	5,30	1,34
<b>ΣΤ4</b>	4,60	1,6 3	4,67	1,45					

Μ.Ο.: Μέσος Όρος, Τ.Α.: Τυπική Απόκλιση

**Πίνακας 2.** Συσχετίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στη διαδικασία ελέγχου – επανελέγχου

<b>Ερώτηση</b>	<b>r<sub>s</sub></b>	<b>p</b>	<b>Ερώτηση</b>	<b>r<sub>s</sub></b>	<b>p</b>
<b>A1</b>	0,806	< 0,001	<b>Z1</b>	0,730	< 0,001
<b>A2</b>	0,691	< 0,001	<b>Z2</b>	0,671	< 0,001

<b>A3</b>	0,720	< 0,001	<b>Z3</b>	0,794	< 0,001
<b>A4</b>	0,721	< 0,001	<b>Z4</b>	0,875	< 0,001
<b>A5</b>	0,702	< 0,001	<b>Z5</b>	0,793	< 0,001
<b>A6</b>	0,315	0,090	<b>Z6</b>	0,745	< 0,001
<b>B1</b>	0,899	< 0,001	<b>H1</b>	0,824	< 0,001
<b>B2</b>	0,901	< 0,001	<b>H2</b>	0,871	< 0,001
<b>B3</b>	0,592	0,001	<b>H3</b>	0,844	< 0,001
<b>B4</b>	0,771	< 0,001	<b>H4</b>	0,884	< 0,001
<b>B5</b>	0,753	< 0,001	<b>H5</b>	0,654	< 0,001
<b>B6</b>	0,925	< 0,001	<b>H6</b>	0,846	< 0,001
<b>Γ1</b>	0,782	< 0,001	<b>H7</b>	0,853	< 0,001
<b>Γ2</b>	0,824	< 0,001	<b>Θ1</b>	0,886	< 0,001
<b>Γ3</b>	0,821	< 0,001	<b>Θ2</b>	0,762	< 0,001
<b>Γ4</b>	0,597	< 0,001	<b>Θ3</b>	0,841	< 0,001
<b>Γ5</b>	0,881	< 0,001	<b>Θ4</b>	0,840	< 0,001
<b>Γ6</b>	0,756	< 0,001	<b>Θ5</b>	0,844	< 0,001
<b>Γ7</b>	0,819	< 0,001	<b>Θ6</b>	0,811	< 0,001
<b>Δ1</b>	0,946	< 0,001	<b>Θ7</b>	0,864	< 0,001
<b>Δ2</b>	0,698	< 0,001	<b>I1</b>	0,650	< 0,001
<b>Δ3</b>	0,614	< 0,001	<b>I2</b>	0,913	< 0,001
<b>Δ4</b>	0,716	< 0,001	<b>I3</b>	0,909	< 0,001
<b>Δ5</b>	0,781	< 0,001	<b>I4</b>	0,837	< 0,001
<b>Δ6</b>	0,546	0,002	<b>I5</b>	0,784	< 0,001
<b>Δ7</b>	0,749	< 0,001	<b>I6</b>	0,882	< 0,001
<b>E1</b>	0,744	< 0,001	<b>I7</b>	0,859	< 0,001
<b>E2</b>	0,781	< 0,001	<b>K1</b>	0,884	< 0,001
<b>E3</b>	0,730	< 0,001	<b>K2</b>	0,887	< 0,001
<b>E4</b>	0,727	< 0,001	<b>K3</b>	0,915	< 0,001
<b>E5</b>	0,826	< 0,001	<b>K4</b>	0,894	< 0,001
<b>E6</b>	0,812	< 0,001	<b>K5</b>	0,899	< 0,001
<b>ΣΤ1</b>	0,813	< 0,001	<b>K6</b>	0,835	< 0,001
<b>ΣΤ2</b>	0,897	< 0,001			
<b>ΣΤ3</b>	0,680	< 0,001			
<b>ΣΤ4</b>	0,848	< 0,001			
<b>ΣΤ5</b>	0,838	< 0,001			
<b>ΣΤ6</b>	0,879	< 0,001			

r<sub>s</sub>: συντελεστής συσχέτισης του Spearman

**Πίνακας 3.** Αξιοπιστία κλιμάκων μέτρησης κατά την πρώτη χορήγηση του ερωτηματολογίου

Ερώτησ η	Συσχέτις η*	Cronbach's a	Ερώτησ η	Συσχέτις η*	Cronbach 's a
-------------	----------------	-----------------	-------------	----------------	------------------

<b>A1</b>	0,821	0,846	<b>Z1</b>	0,630	0,907
<b>A2</b>	0,747		<b>Z2</b>	0,773	
<b>A3</b>	0,794		<b>Z3</b>	0,686	
<b>A4</b>	0,578		<b>Z4</b>	0,724	
<b>A5</b>	0,683		<b>Z5</b>	0,778	
<b>A6</b>	0,200		<b>Z6</b>	0,880	
<b>B1</b>	0,893	0,906	<b>H1</b>	0,893	0,944
<b>B2</b>	0,861		<b>H2</b>	0,942	
<b>B3</b>	0,235		<b>H3</b>	0,872	
<b>B4</b>	0,808		<b>H4</b>	0,903	
<b>B5</b>	0,752		<b>H5</b>	0,598	
<b>B6</b>	0,923		<b>H6</b>	0,720	
<b>Γ1</b>	0,806	0,890	<b>H7</b>	0,858	
<b>Γ2</b>	0,767		<b>Θ1</b>	0,837	0,947
<b>Γ3</b>	0,646		<b>Θ2</b>	0,821	
<b>Γ4</b>	0,332		<b>Θ3</b>	0,845	
<b>Γ5</b>	0,800		<b>Θ4</b>	0,690	
<b>Γ6</b>	0,728		<b>Θ5</b>	0,897	
<b>Γ7</b>	0,777		<b>Θ6</b>	0,904	
<b>Δ1</b>	0,815	0,898	<b>Θ7</b>	0,777	
<b>Δ2</b>	0,666		<b>Ι1</b>	0,789	0,951
<b>Δ3</b>	0,724		<b>Ι2</b>	0,874	
<b>Δ4</b>	0,841		<b>Ι3</b>	0,846	
<b>Δ5</b>	0,782		<b>Ι4</b>	0,772	
<b>Δ6</b>	0,294		<b>Ι5</b>	0,875	
<b>Δ7</b>	0,797		<b>Ι6</b>	0,850	
<b>E1</b>	0,756	0,892	<b>Ι7</b>	0,856	
<b>E2</b>	0,775		<b>K1</b>	0,908	0,973
<b>E3</b>	0,775		<b>K2</b>	0,878	
<b>E4</b>	0,705		<b>K3</b>	0,940	
<b>E5</b>	0,740		<b>K4</b>	0,920	
<b>E6</b>	0,532		<b>K5</b>	0,926	
<b>ΣΤ1</b>	0,673	0,936	<b>K6</b>	0,904	
<b>ΣΤ2</b>	0,887				
<b>ΣΤ3</b>	0,800				
<b>ΣΤ4</b>	0,854				
<b>ΣΤ5</b>	0,882				
<b>ΣΤ6</b>	0,785				

\*Συσχέτιση: διορθωμένη συσχέτιση ερώτησης με την κλίμακα μέτρησης (corrected item-to-total correlation)

**Πίνακας 4.** Αξιοπιστία κλιμάκων μέτρησης κατά τη δεύτερη χορήγηση του ερωτηματολογίου

Ερώτησ η	Συσχέτισ η*	Cronbach's a	Ερώτησ η	Συσχέτισ η*	Cronbach 's a
A1	0,808	0,922	Z1	0,771	0,940
A2	0,840		Z2	0,893	
A3	0,852		Z3	0,833	
A4	0,811		Z4	0,724	
A5	0,797		Z5	0,840	
A6	0,612		Z6	0,886	
B1	0,900	0,909	H1	0,899	0,950
B2	0,865		H2	0,939	
B3	0,182		H3	0,848	
B4	0,873		H4	0,904	
B5	0,777		H5	0,697	
B6	0,884		H6	0,713	
Γ1	0,729	0,919	H7	0,894	
Γ2	0,819		Θ1	0,833	0,933
Γ3	0,737		Θ2	0,726	
Γ4	0,664		Θ3	0,861	
Γ5	0,886		Θ4	0,680	
Γ6	0,738		Θ5	0,804	
Γ7	0,682		Θ6	0,846	
Δ1	0,848	0,899	Θ7	0,765	
Δ2	0,833		I1	0,751	0,944
Δ3	0,823		I2	0,820	
Δ4	0,827		I3	0,789	
Δ5	0,720		I4	0,784	
Δ6	-0,005		I5	0,888	
Δ7	0,884		I6	0,873	
E1	0,679	0,909	I7	0,827	
E2	0,897		K1	0,928	0,970
E3	0,671		K2	0,874	
E4	0,678		K3	0,901	
E5	0,857		K4	0,891	
E6	0,719		K5	0,936	
ΣΤ1	0,810	0,947	K6	0,898	
ΣΤ2	0,910				
ΣΤ3	0,829				
ΣΤ4	0,868				
ΣΤ5	0,811				
ΣΤ6	0,815				

\*Συσχέτιση: διορθωμένη συσχέτιση ερώτησης με την κλίμακα μέτρησης  
( corrected item-to-total correlation)

**ΕΝΤΥΠΟ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ  
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ  
(ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΗ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΝΟΙΧΤΟΥ ΤΥΠΟΥ)**

**Ερώτηση 6:** Χρησιμοποιήσατε συμπληρωματικές τεχνικές ή δραστηριότητες;  
Αν ναι, ποιες;

<b>Εργαστήριο</b>	<b>Συμπληρωματικές τεχνικές/Δραστηριότητες</b>
<b>1<sup>ο</sup></b>	
	Ανάγνωση του τέλους της ιστορίας
	Δημιουργία συνθημάτων για το τέλος των εργαστηρίων
	Θεατρικό δρώμενο
<b>2<sup>ο</sup></b>	
	Εξήγηση άγνωστων λέξεων
	Παραλλαγή σε κάποιες λέξεις
	Χρήση προβολέα
<b>3<sup>ο</sup></b>	
	Δραματοποίηση
	Ζέσταμα με μουσικές φωνές/Χρήση προβολέα
	Παιχνίδια για την ενεργοποίηση των μαθητών. Έκφραση αποφεύγοντας κάποια γράμματα.
<b>4<sup>ο</sup></b>	
	Χρήση στοιχείων από βιβλία του Ευγένιου Τριβιζά.
	Θεατρικό δρώμενο
	Ενασχόληση με την περιγραφή πινάκων ζωγραφικής πριν το εργαστήριο
<b>5<sup>ο</sup></b>	
	Βεστιάριο
	Διάλογοι και πρόσθεση ενός επιπλέον ατόμου
	Συζήτηση για τη ζωγραφική της Αλβανίας
<b>6<sup>ο</sup></b>	
	Βεστιάριο
	Ομαδική υλοποίηση εργαστηρίου
	Παιχνίδια ενεργοποίησης εγκεφάλου κι ενίσχυσης δημιουργικής διάθεσης. Γραπτή έκφραση σε δέκα λεπτά.
<b>7<sup>ο</sup></b>	
	Χρήση παραδειγμάτων
	Επιπρόσθετες ερωτήσεις
	Θεατρικό παιχνίδι/Βεστιάριο
	Δημιουργία θεατρικού με εφόρμηση τους διαλόγους



	Παιχνίδια με μοτίβα.
<b>8°</b>	
	Πρωταπριλιάτικα αστεία για ενεργοποίηση της σκέψης
	Δημιουργία εαυτοποιημάτων στην αγγλική γλώσσα
	Παρουσίαση του εαυτού μέσω ερώτησης/απάντησης
<b>9°</b>	
	Αφιέρωση των κειμένων σε συμμαθητή/τρια
	Παντομίμα με εφόρμηση τα ποιήματα
<b>10°</b>	
	Δημιουργία δύο ηρώων
<b>11°</b>	
	Διαφημίσεις με τους ίδιους περίπου ήρωες.
	Διάλογοι
	θεατρικό δρώμενο
	Χρήση παραδειγμάτων
	Πρόσθεση ενός επιπλέον ήρωα και αφηγητή
<b>12°</b>	
	Αυτοπαρουσίαση
	Θεατρικό παιχνίδι/Δραματοποίηση
	Παιχνίδια ενεργοποίησης της σκέψης
	Σχεδιασμός των αντικειμένων σε χαρτί/πίνακα
<b>13°</b>	
<b>14°</b>	
	Ανάγνωση της συνέχειας του κειμένου
<b>15°</b>	
	Τεχνική επινόησης άλλου ήρωα
<b>16°</b>	
	Πρόσθεση κι άλλων ηρώων στην ιστορία
	Καταιγισμός ιδεών
	Παιχνίδια ενεργοποίησης σκέψης
<b>17°</b>	
<b>18°</b>	
	Ατομικό/Ομαδικό επίπεδο
<b>19°</b>	
<b>20°</b>	
<b>21°</b>	
	Διαγωνισμός slam poetry (κριτική επιτροπή)
	Υλοποίηση εργαστηρίου ανά δύο
	Έμπνευση από προηγούμενα ποιήματα
<b>22°</b>	

<b>23°</b>	
	Αναπαράσταση του πίνακα μέσα στην τάξη
	Δημιουργία παραμυθοσαλάτας
	Δημιουργία πρόσθετων ερωτήσεων
<b>24°</b>	
	Ανάγνωση κειμένων από τη δασκάλα για κατανόηση και εξοικονόμηση χρόνου
<b>25°</b>	
	Ανάρτηση καλλιγραμμάτων στον φελοπίνακα της τάξης
<b>26°</b>	
	Ερμηνεία του νοήματος του κειμένου από τη δασκάλα
	Εργασία ανά δύο
	Καταγραφή των πληροφοριών του κειμένου στον πίνακα για λόγους κατανόησης
<b>27°</b>	
	Ανάλυση κειμένου για περισσότερη κατανόηση
	Επεξηγήσεις για κατανόηση του στόχου
	Συζήτηση για την πνευματική ανεπάρκεια και τα "ολοκληρωτικά" καθεστάτα
	Ανάγνωση του βιβλίου
<b>28°</b>	
	Επέκταση και πέραν της εικόνας
	Γραφή και σε αγγλικό στίχο
	Περιγραφή πίνακα
	Υπενθύμιση της ομοιοκαταληξίας
<b>29°</b>	
	Συζήτηση και προβολή ταινίας για τη Μητέρα Τερέζα
	Χρήση εργαστηρίου για την υποδοχή καινούριου μαθητή στην τάξη
<b>30°</b>	
	Δημιουργία πολλών μικρών ομάδων
<b>31°</b>	
	Χρήση μόνο του ενός κειμένου λόγω πίεσης χρόνου
<b>32°</b>	
	Χρήση παραδειγμάτων
<b>33°</b>	
	θεατρικό δρώμενο
	Συζήτηση για σχολικό εκφοβισμό
	Συζήτηση και ανάλυση της ιστορίας
<b>34°</b>	
	Δημιουργία 3 ομάδων

<b>35°</b>	
	Εύρεση λέξεων χωρίς τη χρήση λεξικού
	Προηγήθηκε ανάλυση του κειμένου
<b>36°</b>	
<b>37°</b>	
	Παρουσίαση κάθε ομάδας στον υπολογιστή της κι όχι στον βιντεοπροβολέα για εξοικονόμηση χρόνου
	Υλοποίηση εργαστηρίου με ζωγραφική κι όχι στον Η/Υ
<b>38°</b>	
	Χωρίς τη χρήση υπολογιστή λόγω έλλειψης χρόνου
	Επεξήγηση του όρου «σουρεαλισμός»

### Ερώτηση 7: Σχόλια-Παρατηρήσεις

<b>Εργαστήριο</b>	<b>Σχόλια/Παρατηρήσεις</b>
<b>1°</b>	
	Αστείο εργαστήριο. Ενίσχυση δημιουργικότητας
	Οργάνωση χωρίς τη βοήθεια της δασκάλας
	Ευχάριστη γραφή ωραίων και διασκεδαστικών ιστοριών
	Πολύ εμπνευσμένη αρχή!
	Περιστατικό πρόσφατου θανάτου με δύσκολη συναισθηματική διαχείριση από τη μαθήτριά
	Χιουμοριστική διάθεση και ιστορίες σουρεαλιστικές
<b>2°</b>	
	Αν και το εργαστήριο φάνηκε δύσκολο, οι μαθητές ενεργοποιήθηκαν αρκετά.
	Δύσκολες κάποιες λέξεις. Χρήση λεξικού.
	Δυσκολία εύρεσης της ρίμας σε κάποιους στίχους
	Ενδιαφέρον εργαστήριο/ Αστείες ομοιοκαταληξίες
	Απόλαυση εργαστηρίου
	Ανυπομονησία για το επόμενο εργαστήρι
<b>3°</b>	
	Δυσκολία στη συνέχιση της ιστορίας
	Έναρξη της ιστορίας από όλη την τάξη και συνέχισή της από τις ομάδες
	Εγκλωβισμός στην αρχική ιστορία και δυσκολία στη δημιουργία νέας
	Το ερώτημα είναι ποιο παιδί θα συνέχιζε κάθε φορά την ιστορία.

	Πολλές εμπνευσμένες λύσεις.
<b>4<sup>ο</sup></b>	
	Ενδιαφέροντα κι ευφάνταστα κείμενα
	Γραφή ιστορίας για άλλον ήρωα κι όχι γι' αυτόν της εικόνας
	Οι περισσότεροι δημιούργησαν ιστορία κι όχι ήρωα.
	Δημιουργία χαρακτήρα κακών ανθρώπων
	Ανάγκη για περισσότερο χρόνο
<b>5<sup>ο</sup></b>	
	Δυσκολία στην κατανόηση της εικόνας/Διευκρινίσεις
	Προφορικές ιστορίες
	Ωραίες κι ευφάνταστες ιστορίες
	Θεατρικό δρώμενο
	Καλή επιλογή εικόνας, είχε το στοιχείο της ανατροπής.
	Περισσότεροι περιορισμοί. Χρειάζεται περισσότερος χρόνος.
	Σωστή η επιλογή του πίνακα, διότι είναι σύγχρονος.
	Υπάρχει πίεση χρόνου. Ένα διδακτικό συνεχόμενο δίωρο θα βόλευε καλύτερα.
<b>6<sup>ο</sup></b>	
	Ανάγκη αλλαγής κειμένου
	Αναφορά στον Αϊ Γιώργη/ Ερμηνεία κάποιων φράσεων
	Αξιοποίηση ενός δίωρου
	Λόγω των πολλών αλλαγών ανάγκη για περισσότερη καθοδήγηση
	Αισθαντικό, ανοιξιάτικο κείμενο. Ωδή στην άνοιξη και στον έρωτα.
<b>7<sup>ο</sup></b>	
	Απρόσμενα δημιουργικό εργαστήριο.
	Δυσνόητο κείμενο
	Πρόσθεση νέων στοιχείων από τα παιδιά
	Πολλή ησυχία στην τάξη. Μεγάλη η συγκέντρωση των μαθητών
	Επιθυμία των παιδιών για ομαδική υλοποίηση του εργαστηρίου
	Ταύτιση των παιδιών με τον ήρωα
	Χρησιμοποίηση του εργαστηρίου στο μάθημα της ιστορίας για τη δημιουργία αυτοβιογραφίας ιστορικών προσώπων
<b>8<sup>ο</sup></b>	
	Δισταγμός ως προς την έκθεση
	Αξιόλογες αυτοβιογραφίες
	Περιορισμένης δυσκολίας
	Άρνηση κάποιων γονέων ως προς την απάντηση των παιδιών τους σε κάποιες ερωτήσεις
	Αξιοποίηση ενός δίωρου
	Εξαιρετική δραστηριότητα. Άνοιγμα ψυχής
	Πρόταση για παράλειψη 28 <sup>ου</sup> ερωτήματος

<b>9<sup>ο</sup></b>	
	Ενθουσιασμός/Ευφάνταστα τετράστιχα/ Γραφή περισσότερων από ένα
	Πολύ ενδιαφέρον/Ευκολία στη γραφή
	Ευχάριστο εργαστήριο
<b>10<sup>ο</sup></b>	
	Δυσκολία στην εναλλαγή της αφήγησης
	Δραματοποίηση
	Επεξηγήσεις πάνω στην τεχνική του συγγραφέα/Παραδείγματα
	Πολύ μεγάλο κείμενο
	Συζήτηση γύρω από τον όρο "ποιητική γλώσσα" και πρακτικά παραδείγματα. Δημιουργία κειμένων με διαφορετικές οπτικές γωνίες.
<b>11<sup>ο</sup></b>	
	Αρεστή, συγκινητική ιστορία
	Ο διάλογος ήταν εύκολη δραστηριότητα για τα παιδιά.
	Πολύ καλό μοίρασμα ρόλων/Δυσκολία με τη δημιουργία διαλόγου
	Ταυτόχρονη υλοποίηση των δύο εργαστηρίων
<b>12<sup>ο</sup></b>	
	Όχι καταγραφή αντικειμένων του σκηνικού χώρου, αλλά ανάλογη διαμόρφωση τάξης
	Δραματοποίηση
	Δυσκολία ολοκλήρωσης στον δοσμένο χρόνο
	Απολαυστικό εργαστήριο
	Αλλαγή περιεχομένου της ιστορίας στη θεατρική απόδοση
	Ευκολία στην απόδοση του θεατρικού χώρου
<b>13<sup>ο</sup></b>	
	Αποφυγή του εργαστηρίου λόγω συσχέτισης του περιεχομένου του με τον θάνατο
	Δυσκολία μετάβασης από το πραγματικό στο φανταστικό
	Θετική ανταπόκριση από τα παιδιά
	Απρόοπτο θέμα και δημιουργία ευφάνταστων διαλόγων
	Συζήτηση για το ιστορικό υπόβαθρο της ιστορίας και σκιαγράφηση των προσωπικοτήτων της
	Χρήση του βιβλίου των Γερμανικών για την εύρεση κάποιων λέξεων
<b>14<sup>ο</sup></b>	
	Προβληματισμός
	Αδυναμία συναισθηματικής εμπλοκής στο κείμενο/ Μεγάλο χάσμα γενεών
	Απόδοση της συνέχειας της ιστορίας
	Ταύτιση με τον ήρωα/Ευφάνταστες λύσεις
	Χιούμορ

	Χρήση ενός συνεχούς δίσκου
<b>15°</b>	
	Ενδιαφέρον εργαστήριο
	Ευφάνταστες λύσεις
	Ενσυναίσθηση/ Αναζήτηση δεκάδων ανορθόδοξων λύσεων για τον ήρωα
	Ελεύθερη έκφραση σε ατομικό επίπεδο
	Πρόταση λύσεων από το προηγούμενο εργαστήριο
<b>16°</b>	
	Εύκολο εργαστήριο
	Κείμενο των παιδιών για τα ναρκωτικά ως εφόρμηση για συζήτηση
	Εύκολη κατανόηση των στόχων
	Πρόταση νέων τρόπων και νέων σεναρίων
	Η ανευθυνότητα του ήρωα-πατέρα ξαφνιάζει τους μαθητές.
<b>17°</b>	
	Αλλαγή στη σειρά των εργαστηρίων λόγω χρόνου
	Δυσκολίες/ Μονόλογος μικρής έκτασης
	Δύσκολο εργαστήριο/Ανάγκη για συνεχείς διευκρινίσεις.
	Εξαιρετική τεχνική/Ενθουσιασμός των παιδιών
	Σύντομος συντονισμός/Ωραίοι μονόλογοι
<b>18°</b>	
	Εύκολη, αβίαστη γραφή νανουρισμάτων
	Έκφραση με ευαισθησία και τρυφερότητα
	Γραφή και σε ελεύθερο στίχο
	Επιτυχής συνεργασία
<b>19°</b>	
	Η τεχνική της ιδεοθύελλας εντυπώσισε και άρεσε πολύ στα παιδιά.
	Κάποια παιδιά θεώρησαν το κείμενο πολύ παιδικό και δε θέλησαν να το παρουσιάσουν.
	Λόγω της ελληνικής μυθολογίας, τα γαϊδουρινά αυτιά δεν είναι και τόσο παράξενο γεγονός.
	Το χάρηκαν, γέλασαν και βρήκαν αρκετές ιδέες.
<b>20°</b>	
	Δεν έφτασε ο χρόνος.
	Δεν ήταν αποτελεσματικό.
	Δούλεψε αρκετά καλά η δημιουργία διαφορετικών οπτικών.
	Δύσκολο εργαστήριο για την ηλικία των παιδιών. Πήρε λίγη ώρα ο συντονισμός.
	Κάποιες ομάδες δυσκολεύτηκαν σε κάποιες κατηγορίες.
	Κάποιοι τέλειωσαν πολύ γρήγορα.
	Ο αριθμός των μαθητών δεν επαρκούσε για τον σχηματισμό των 9 ομάδων κι έτσι παραλείφθηκαν 3 κατηγορίες.

<b>21°</b>	
	Έγραψαν πολύ ωραία ποιήματα φανερώνοντας πτυχές του ψυχισμού τους.
	Κάποιοι δυσκολεύτηκαν.
	Οι περισσότεροι προτιμούν την ομαδική δραστηριότητα.
	Παράχθηκαν εκπληκτικά ποιήματα.
	Συγκινητικό/συγκινησιακό κείμενο.
	Τα παιδιά ενθουσιάζονται στη δημιουργία ποιημάτων σε ατομικό επίπεδο.
<b>22°</b>	
	Για πιο μικρές τάξεις
	Η παρουσία εικόνας στη δημιουργία κειμένου βοηθάει πολύ, εξάπτει τη φαντασία τους κι ενθουσιάζονται περισσότερο.
	Η ποιότητα των εικόνων τα μέρδεψε.
	Οι εικόνες βοήθησαν σε μεγάλο βαθμό κι έγραψαν ενδιαφέρουσες ιστορίες.
	Όχι καθαρές εικόνες
	Πολύ πετυχημένο εργαστήριο. Τα παιδιά ξεδίπλωσαν την τεχνική και τη φαντασία τους κι έγραψαν ωραίες ιστορίες.
	Τους άρεσε το εργαστήριο και δημιούργησαν ιστορίες.
<b>23°</b>	
	Αποτελεσματικό κι ενδιαφέρον εργαστήριο. Τα παιδιά περιμένουν με ανυπομονησία την ώρα της δημιουργικής γραφής.
	Δυσκολεύτηκαν να γράψουν ιστορία για κάποια στοιχεία του πίνακα.
	Δυσκολία στην κατανόηση της εικόνας/συγγραφή ιστορίας
	Δύσκολοι στόχοι. Πρόβλημα χρόνου για να κατανοήσουν το εργαστήριο.
	Ζητούν να κάνουμε το Πρόγραμμα με μεγάλη χαρά. Οι συγκρούσεις ξεπεράστηκαν γρήγορα. Ο πίνακας δεν τους συγκίνησε.
	Η εικόνα ήταν λίγο θολή.
<b>24°</b>	
	Αρκετά δημιουργική εργασία. Ζυμώσεις ως προς το ποια στοιχεία θα αφαιρεθούν.
	Βοηθήθηκαν οι ομάδες μεταξύ τους γιατί δυσκολεύτηκαν. Έγραψαν ωραίες ιστορίες.
	Δεν αντιμετώπισαν καμία δυσκολία.
	Δούλεψαν πολύ δημιουργικά.
	Δυσκόλεψε το χαρτί συγγραφής, δε φαινόταν καθαρά.
	Πολύ ωραίο εργαστήριο. Το πιο ευχάριστο μέχρι στιγμής. Έγραψαν ευφάνταστες ιστορίες.
	Φάνηκε πόσο έχουν μάθει να συνθέτουν κείμενα.
<b>25°</b>	
	Απαιτητικό και σύνθετο εργαστήριο.

	Δεν απέδωσαν πολύ.
	Ήθελαν να μείνουν στο διάλειμμα για να ολοκληρώσουν.
	Ήταν εξοικειωμένοι με τα καλλιγράμματα από το μάθημα των εικαστικών κι έτσι δεν έδειξαν ενδιαφέρον.
	Τους φάνηκε εύκολο.
<b>26°</b>	
	Δεν ολοκληρώθηκε από καμιά ομάδα. Όλοι μαζί δώσαμε ένα διαφορετικό τέλος.
	Πολύ καλή τεχνική
	Προστέθηκαν διάλογοι κι άλλα πρόσωπα.
	Ταυτίστηκαν με την ηρωίδα, τη συμπάθησαν και προσπάθησαν να τη βγάλουν από το αδιέξοδο.
	Τους άρεσε ο στόχος, δυσκολεύτηκαν λίγο.
<b>27°</b>	
	Κάποιοι μπερδεύτηκαν με την τεχνική "ψαροκόκαλο".
	Το διάγραμμα βοήθησε τα παιδιά κι επιχειρηματολόγησαν έστω και με λίγες λέξεις.
	Χρειάστηκε ένα διδακτικό δίωρο.
<b>28°</b>	
	Από τα πιο ευχάριστα εργαστήρια. Τα ποιήματά τους μικρά αριστουργήματα.
	Έκαναν ζευγάρι μ' εκείνο το παιδί που δεν κάνουν παρέα.
	Εμπνεύστηκαν από τον πίνακα και από προσωπικά τους βιώματα.
	Κάποιοι μαθητές δεν κατάφεραν να χρησιμοποιήσουν και τις 5 αισθήσεις.
	Οι περισσότεροι εκφράστηκαν ελεύθερα.
<b>29°</b>	
	Ακόμα και τα "δύσκολα παιδιά" έγραψαν με προβληματισμό και υπευθυνότητα.
	Δύσκολο για τα παιδιά. Κάποιοι έδωσαν πολύ εντυπωσιακές συμβουλές.
	Κάποια με επιτυχία έγραψαν γνωμικά.
	Κατάλαβαν τον στόχο κι έγραψαν καλά διότι δούλεψαν ατομικά.
	Φάνηκε δύσκολο, τα κατάφεραν όμως θαυμάσια.
<b>30°</b>	
	Δε συμφωνούμε με το ηθικό δίλημμα που τέθηκε.
	Εξαιρετικό το κείμενο
	Θεωρούσα ότι θα δυσκολευτούν στο συγκεκριμένο εργαστήριο. Ωστόσο, έδωσαν πρωτότυπες λύσεις στο ηθικό δίλημμα του ήρωα.
	Προβληματίστηκαν ιδιαίτερα με το ηθικό δίλημμα του ήρωα.
<b>31°</b>	
	Δεν βρήκαν πολλά επιχειρήματα για να εμπλουτίσουν τον διάλογο.
	Δύσκολο να κατανοήσουν αυτόν τον τρόπο δουλειάς.



	Έχουν ήδη γίνει στην τάξη ιδεολογικές αντιπαραθέσεις για διάφορα θέματα.
	Οι 2 ομάδες είχαν πρόβλημα συνεννόησης. Φασαρία και πενιχρά αποτελέσματα.
	Το 2ο κείμενο δεν υπηρετούσε ικανοποιητικά το θέμα. Δεν έφτασε ο χρόνος.
	Χρησιμοποίησαν ωραία επιχειρήματα.
<b>32°</b>	
	Δυσκολία στο να γράψουν αρνητικές καταστάσεις.
	Ο χρόνος ήταν σχετικά λίγος.
<b>33°</b>	
	Αν και νόμιζα ότι θα δυσκολευτούν, τελικά κατανόησαν τον στόχο.
	Έγινε με αφορμή την "Πανελλήνια Ημέρα κατά της σχολικής βίας".
	Ήρθαν στη θέση της ηρώιδας, την είδαν με συμπάθεια κι έγραψαν κι άλλες προβληματικές καταστάσεις γι' αυτήν.
	Στην αρχή έβαλαν τα γέλια. Μετά την αντιμετώπισαν με σοβαρότητα.
	Χρήση του κειμένου για συζήτηση γύρω από το θέμα της σχολικής βίας.
<b>34°</b>	
	Δε χρησιμοποιήθηκε ο τροχός.
	Δείχνουν κάποια κόπωση. Το ποίημα δεν είχε ιδιαίτερη δυσκολία.
	Δεν πρόλαβαν να χρησιμοποιήσουν λέξεις απ' όλα τα τμήματα του τροχού. Απαιτητικό εργαστήριο.
<b>35°</b>	
	Αίθουσα Πληροφορικής
	Δεν μπόρεσαν να χρησιμοποιήσουν το αντίστροφο λεξικό. Έβαλαν δικές τους, αν και δυσκολεύτηκαν αρκετά.
	Δυσκολία στην κατανόηση του στόχου από την πλευρά της δασκάλας.
	Δύσκολο κείμενο
	Χαλάρωσαν και δε δείχνουν αρκετό ενδιαφέρον. Δεν απόλαυσαν την αναζήτηση ομοιοκαταληξίας.
<b>36°</b>	
	Τους δόθηκαν οδηγίες επειδή δεν είχαν τις απαραίτητες γνώσεις. Αυτό πήρε χρόνο.
	Όλη η τάξη γίναμε μια ομάδα και το δουλέψαμε όλοι μαζί.
	Στο σύνολό τους ακολούθησαν σωστά τις οδηγίες. Εργάστηκαν με κέφι στους υπολογιστές.
<b>37°</b>	
	"Κατέβασαν" εικόνα από το διαδίκτυο για το άδειο καρέ.
	Παρουσίασαν δυσκολίες στη χρήση του υπολογιστή. Ο χρόνος δεν έφτασε.

	Προφορικά εμπλουτίσαμε τους πίνακες με λόγο. Είχαν διάθεση για σάτιρα και το αποτέλεσμα ήταν διασκεδαστικό.
<b>38°</b>	
	Απόλαυσαν το εργαστήριο χωρίς περιορισμούς κι έγραψαν διασκεδαστικά, σουρεαλιστικά ποιήματα.
	Δε χρησιμοποιήθηκε ο υπολογιστής. Έγραψαν ποιήματα και κείμενα. Το εργαστήριο έγινε την τελευταία μέρα του σχολείου.
	Δυσκολεύτηκαν αρκετά.

### Ερώτηση 7: Προτάσεις για βελτίωση

Εργαστήριο	Προτάσεις για βελτίωση
<b>1°</b>	-
<b>2°</b>	-
	Άλλο ποίημα χρειάζεται γιατί έχει δύσκολες λέξεις.
	Ένα ποίημα με λιγότερες δεσμεύσεις
	Καλύτερα να μην υπήρχαν οι περιορισμοί.
	Κάποιο άλλο ποίημα.
	Να μην προσδιορίζοταν το είδος των λέξεων που αναζητούσαν.
	Πιο εύκολα κείμενα.
<b>3°</b>	
	Καλύτερα να δινόταν η ευκαιρία να δημιουργηθεί μια ιστορία με άλλον ήρωα, γιατί η ιστορία των παιδιών κινούνταν γύρω από το αρχικό κείμενο.
	Σε 45 λεπτά δεν προλαβαίνουν να μιλήσουν 25 παιδιά.
<b>4°</b>	
	Δεν είναι αρκετός ο χρόνος. Οι ερωτήσεις είναι αρκετά κατευθυνόμενες.
	Κάποιοι θέλησαν να ζωγραφίσουν επιπλέον.
	Περισσότεροι περιορισμοί.
<b>5°</b>	
	Περισσότερες κατευθύνσεις.
<b>6°</b>	
	Δεν επαρκεί ο χρόνος.
	Λιγότερες οδηγίες ανατροπής αφηγηματικών στοιχείων.
	Να αντικατασταθεί από άλλο κείμενο. Είναι δυσνόητο για την Ε' τάξη.
	Πιο απλά κείμενα
	Το κείμενο δεν ήταν κατανοητό.
<b>7°</b>	
	Προσιτό κείμενο

<b>8°</b>	
	Να διαβάζει όποιος θέλει κι όχι απαραίτητα όλο το κείμενό του.
	Να μην υπάρχει το σύνολο των ερωτήσεων.
<b>9°</b>	
	Κάποιες επιπλέον επεξηγήσεις για τη δραστηριότητα
	Να χρησιμοποιηθεί η εικόνα για άλλο εργαστήριο.
<b>10°</b>	
	Δεν επαρκεί ο χρόνος για να κατανοήσουν την αλλαγή στην αφήγηση.
	Να υπήρχε και το τέλος της ιστορίας.
<b>11°</b>	
	Δεν κατανόησαν το κείμενο, δεν ευαισθητοποιήθηκαν.
<b>12°</b>	
	Αστεράκια να μπουν στα εργαστήρια που μπορούν να γίνουν μαζί.
	Δραματοποίησαν με χαρά τους διαλόγους.
	Έπρεπε να χρησιμοποιηθεί μαζί με το προηγούμενο εργαστήριο.
<b>13°</b>	
	Είχαν περιέργεια να ακούσουν και τις άλλες ομάδες.
	Πιο καθοδηγούμενος διάλογος
<b>14°</b>	
	Έδωσα επιπλέον εξηγήσεις.
	Ένα κείμενο πιο κοντά στην εποχή των παιδιών.
	Θέλησαν να μάθουν περισσότερα για εκείνη την εποχή.
	Μικρότερες ομάδες των δύο ατόμων
<b>15°</b>	
	Υπενθύμιση των κανόνων κοινωνικής συμβίωσης.
<b>16°</b>	
	Δούλεψαν ανά δύο.
	Παιχνίδια δημιουργίας φανταστικού σκηνικού.
<b>17°</b>	
	Απευθύνεται σε μεγαλύτερους.
	Χρειάζεται επιπλέον χρόνος.
<b>18°</b>	
	Η τεχνική είναι δεσμευτική για ολόκληρο το ποίημα.
<b>19°</b>	
	Καλή οργάνωση χάρη στην τεχνική της ιδεοθύελλας.
<b>20°</b>	
	Αδυναμία κατανόησης των τεχνικών
	Περισσότερες διευκρινίσεις για την τεχνική
<b>21°</b>	

	Πιο ελεύθερο πλαίσιο
	Χρειάζεται περισσότερος χρόνος.
22°	
	Οι εικόνες θα μπορούσαν να είναι καθαρότερες.
	Περισσότερες εικόνες ή μία παρουσίαση με όλες τις εικόνες για προβολή με τον προτζέκτορα.
	Πιο σύγχρονες εικόνες, δε νοιάζονται για τα παραμύθια.
23°	
	Έπρεπε ο πίνακας να έχει περισσότερα στοιχεία.
	Πιο βελτιωμένη εικόνα
	Σε παγωμένη εικόνα ο κάθε ήρωας δίνει στοιχεία για τον εαυτό του. Μετά δένουμε τις πληροφορίες σε μια ιστορία.
24°	
25°	
	Οι περιορισμοί δυσκόλεψαν κάποιους.
26°	
	Περισσότερος χρόνος, άλλα κείμενα.
	Το θέμα τους φάνηκε εξωπραγματικό.
27°	
	Πιο εύκολο κείμενο.
28°	
	Να επιλέγουν οι μαθητές το καλύτερο κείμενο.
29°	
	Μπορεί να χρησιμοποιηθεί η τεχνική σε πολλά άλλα μαθήματα.
30°	
31°	
	Για μεγαλύτερα παιδιά
	Περισσότερες ομάδες
	Το θέμα της χειραφέτησης δεν είναι τόσο κοντά σε αυτήν την ηλικία.
32°	
	Μεγάλες οι ομάδες, δύσκολη η συνεργασία
33°	
	Να χρησιμοποιηθεί άλλο κείμενο.
34°	
	Πιο εύκολα κείμενα.
	Χρειάζεται 2 διδακτικές ώρες.
35°	
	Πιο εύκολα να είναι τα κείμενα.
	Το λεξικό μάλλον τους δυσκόλεψε.
36°	-
37°	-

38°	-
-----	---

### Ερώτηση 9: Σημειώσεις

Εργαστήριο	Σημειώσεις
1°	
	Ενθουσιασμός, πολύ καλό κλίμα, συνεργασία, χιουμοριστικά κείμενα.
	Κάποιοι δε συνεργάστηκαν κι έγραψαν ατομικά.
	Οργανώθηκαν σε ομάδες και το κάθε παιδί ανέλαβε μία αρμοδιότητα.
	Προβληματισμός σχετικά με το φύλλο συγγραφής. Στις ομάδες διάλεξαν τη συνέχεια με βάση την εικόνα του συμμαθητή τους κι όχι την ποιότητα της ιστορίας.
	Τα παιδιά γέλασαν πολύ με το τέλος.
	Φαντασία και δημιουργικότητα
	Χρειάστηκε κι άλλος χρόνος.
2°	
	Κάποιοι δεν έγραψαν σε ομοιοκαταληξία. Περιμένουν με λαχτάρα τα εργαστήρια.
	Μεγάλη άνεση στη γραφή. Πολλές επιλογές. Ευχάριστη δραστηριότητα.
	Συμμετείχε κι εκείνος ο μαθητής που συνήθως δε συμμετέχει ποτέ.
	Τα παιδιά που δυσκολεύονται στη συνεργασία, λειτούργησαν θετικά μέσα στην ομάδα.
	Χρειάζεται λίγος χρόνος παραπάνω.
3°	
	Δημιουργήσαμε ένα νέο τέλος στην υπάρχουσα ιστορία.
	Εύκολο κείμενο, φαντασία
	Οι ομάδες μετά από 2 χρόνια είναι αποτελεσματικές. Σωστή διαχείριση της επεξεργασίας των στοιχείων. Καλή βοήθεια σε παιδιά που δυσκολεύονταν.
	Προκάλεσε το ενδιαφέρον των μαθητών. Διασκέδασαν και το τέλος κάθε ομάδας είχε ποικιλία.
	Το τέλος της ιστορίας από κάθε ομάδα ήταν ανάλογο με τα ενδιαφέροντά της.
	Χρειάστηκε λίγος χρόνος (10 λεπτά) παραπάνω.
4°	
	Δύσκολο εργαστήριο. Οι απαντήσεις επιλέχθηκαν από πολλούς. Θα έπρεπε να γίνει σε ατομικό επίπεδο.
	Ιστορίες με μυστήριο, περιπέτειες. Εφόρμηση τα στοιχεία του πίνακα.

	Μέσα από το εργαστήριο αναδείχτηκε ένα κοινωνικό θέμα της τάξης, το οποίο και συζητήθηκε.
	Δραματοποίηση
5 <sup>ο</sup>	
	Δε μένουν μόνο στην εικόνα ως ερέθισμα, την οποία πολλές φορές τροποποιούν.
	Δυσκολία στην παραγωγή ιδεών και στη σύνθεση ιστορίας
	Μαθητές από την Αλβανία αισθάνθηκαν πολύ χαρούμενοι, διότι έγινε μια θετική αναφορά στη χώρα τους.
	Συμμετέχουν ακόμα και οι πιο ντροπαλοί.
	Το ηλεκτρονικό παιχνίδι είναι το στοιχείο που κινητοποίησε τους μαθητές. Προσωπικά βιώματα
6 <sup>ο</sup>	
	Δυσκολεύτηκαν να βρουν τον στόχο της δραστηριότητας. Μη επαρκής χρόνος.
	Κάνουν ό,τι μπορούν για να τελειώσουν την ιστορία και να χρησιμοποιήσουν το βεστιάριο.
	Λίγα παιδιά αισθάνθηκαν τον ρομαντισμό.
	Όχι μεγάλος ενθουσιασμός από την πλευρά των παιδιών.
	Τα εξωλογικά στοιχεία των ιστοριών τους θύμιζαν Χάρι Πότερ και βιντεοπαιχνίδια.
7 <sup>ο</sup>	
	Δε βγήκε το εργαστήριο σωστά.
	Δεν έφτασε ο χρόνος.
	Δεν πρόλαβαν να παρουσιάσουν όλοι. Κάποιοι δεν ήθελαν.
	Διάθεση χρόνου και από δεύτερη διδακτική ώρα.
	Οι δραστηριότητες έγιναν ανά δύο.
	Προσιτή δραστηριότητα. Ανάλογα με την προσωπικότητά τους, εστίασαν σε συγκεκριμένους τομείς της ζωής του ήρωα.
	Τους άρεσε που δούλεψαν ατομικά.
8 <sup>ο</sup>	
	Άρεσε πολύ στα παιδιά. Συμμετείχαν όλοι χωρίς διαπληκτισμούς.
	Άρεσε στα παιδιά, γιατί έγραψαν για τον εαυτό τους.
	Διάθεση περισσότερου χρόνου από μία διδακτική ώρα.
	Διάλεξαν περίπου 8 από το σύνολο.
	Ενδιαφέρον για τα παιδιά και για τον εκπαιδευτικό που έρχονται σε επαφή με διάφορες μορφές τέχνης.
	Οι ερωτήσεις του Προυστ ήταν πολύ βοηθητικές. Έγραψαν καταπληκτικές αυτοβιογραφίες.
	Τα παιδιά αφού απελευθερώθηκαν από το ερωτηματολόγιο, παρουσίασαν τον εαυτό τους με μεγάλη ευκολία.
	Τους φάνηκε πολύ ενδιαφέρον.
9 <sup>ο</sup>	

	Αλλαγή στη σειρά των εργαστηρίων λόγω χρόνου
	Ενθουσιασμός, χαρά, καλό κλίμα. Τα ποιήματα αναρτήθηκαν στον πίνακα ανακοινώσεων.
	Με καθοδήγηση της δασκάλας ανταποκρίθηκαν με επιτυχία.
	Όλοι προχώρησαν σε ομοιοκατάληκτους στίχους.
	Ούτε η εικόνα, ούτε η τεχνική τους προσέλκυσε.
	Πολύ διασκεδαστικό εργαστήριο. Όλοι είχαν πολύ καλή διάθεση.
<b>10°</b>	
	Ενδιαφέρουσες ιστορίες, αν και το κείμενο τους δυσκόλεψε. Ο χρόνος δεν ήταν επαρκής.
	Εξήγησα αρκετές φορές την τεχνική. Σύνθετο εργαστήριο.
	Ιστορίες με ενδιαφέρον. Δυσκόλεψε η εναλλαγή του α' και γ' προσώπου. Δεν έβαλαν πολύ συναίσθημα.
	Καθιερώθηκε το "Βραβείο καλύτερης ιστορίας".
	Πολλά παιδιά δυσκολεύτηκαν στην εναλλαγή.
<b>11°</b>	
	Ακόμα και τα παιδιά της Ειδικής Αγωγής ανταποκρίθηκαν σε μεγάλο βαθμό.
	Βιντεοσκόπηση
	Εποικοδομητικές συζητήσεις, κείμενα με ενδιαφέροντες διαλόγους.
	Κάποιοι δυσκολεύτηκαν στη μετατροπή σε διάλογο.
	Κάποιοι έδωσαν μια διαφορετική διάσταση στην ιστορία.
	Το εργαστήρι κέρδισε το ενδιαφέρον των μαθητών.
	Το εργαστήριο άρεσε στα παιδιά. Ένας μαθητής ήρθε πιο κοντά στον δικό του παππού.
<b>12°</b>	
	Απολαυστικοί αυτοσχεδιασμοί, κατάλληλο σκηνικό, ανάλογο ύφος, καλό θεατρικό αποτέλεσμα. Η καλύτερη δραματοποίηση συμπεριλήφθηκε στη γιορτή αποφοίτησης.
	Ξέφυγαν από το θέμα κάποιοι.
<b>13°</b>	
	Δεν κατανόησαν πώς να φτιάξουν διαλόγους. Κάποιες ομάδες πέτυχαν τον στόχο, δίνοντας μια άλλη οπτική της πλοκής.
	Έκαναν έξυπνες επιλογές. Σύντομο εργαστήριο.
	Οι ομάδες δούλεψαν πολύ καλά.
	Τους φάνηκε πολύ ενδιαφέρουσα η ιστορία.
<b>14°</b>	
	Για να σώσουν τον ήρωα, έδωσαν γρήγορα πολλές λύσεις.
	Η κατάσταση του Βάνκα απασχόλησε τα παιδιά και προηγήθηκε μεγάλη συζήτηση.
	Οι ιστορίες με λογικά επιχειρήματα τους δυσκολεύουν. Προτιμούν τις φανταστικές ιστορίες.

	Συγκίνηση από όλα τα παιδιά για τον ήρωα πλην ελάχιστων εξαιρέσεων.
<b>15°</b>	
	Δεν έδωσαν πολλές πρωτότυπες λύσεις.
	Δυσκολεύτηκαν αρκετά.
	Ενθουσιασμός με την ιδέα των "φανταστικών λύσεων"
	Θεατρικό δρώμενο
	Ο χαρακτήρας του κάθε παιδιού επηρέασε την ανεύρεση ευφάνταστων λύσεων. Προτιμούν κυρίως τις ομαδικές εργασίες.
<b>16°</b>	
	Βρήκαν το εργαστήριο ευρηματικό.
	Δεν ήταν επαρκής ο χρόνος.
	Η ιστορία κινητοποίησε και αδιάφορους μαθητές. Λιγιστός ο χρόνος. Κάποιοι απογοητεύτηκαν.
	Προηγήθηκε συζήτηση στη Γεωγραφία για τα χαρακτηριστικά κάθε τόπου.
	Το κείμενο δεν άρεσε στα παιδιά, ωστόσο δημιούργησαν πρωτότυπες κι ωραίες ιστορίες.
	Φαίνεται πλέον η άνεση που έχουν αποκτήσει στη γραφή. Με ευχάριστη διάθεση και άνεση ολοκληρώνουν.
<b>17°</b>	
	Η ομάδα με το μαύρο καπέλο δυσκολεύτηκε.
	Η παρουσίαση των εργασιών έγινε την επόμενη μέρα.
	Λειτουργήσαν αποτελεσματικά οι λευκοί και οι κόκκινοι. Οι άλλοι χάθηκαν.
	Πίεση χρόνου
<b>18°</b>	
	Ενθουσιάστηκαν με την ιδέα του νανουρίσματος. Μια στροφή έκαναν όλοι.
	Η τεχνική χρησιμοποιήθηκε για τη συγγραφή ποιήματος με αφορμή την παγκόσμια ημέρα παιδικού βιβλίου.
	Κάποια παιδιά δυσκολεύτηκαν.
<b>19°</b>	
	Ενδιαφέρουσες ιστορίες. Πίεση χρόνου. Ολοκλήρωσή του την επόμενη ημέρα.
	Η τεχνική βγήκε άνετα γιατί τα παιδιά την ήξεραν ήδη.
	Πολύ καλές μαθητικές εργασίες.
<b>20°</b>	
	Για μεγαλύτερες ηλικίες
	Κάποιοι δυσκολεύτηκαν.
	Παραλείφτηκε η ομάδα "Συνδυασμοί" λόγω απουσίας μαθητών. Ο χρόνος δεν αρκούσε για κάποιους μαθητές.
	Σχηματίστηκαν μόνο 2 ομάδες και 2 κατηγορίες ερωτήσεων.



<b>21°</b>	
	Απόλαυσαν το εργαστήριο. Ευφάνταστα ποιήματα.
	Ένας μαθητής, Σέρβος, με λίγα ελληνικά, έγραψε ποίημα. Τον ξεμπλόκαρε η δημιουργική γραφή. Εντυπωσιάστηκα από τα αριστουργήματά τους.
	Παρουσιάστηκε ένα απόσπασμα από κάθε ποίημα.
	Το πρόγραμμα άνοιξε ορίζοντες στη βαλκανική τέχνη με την οποία η εκπαιδευτικός δεν είχε επαφή.
	Τους άρεσε ιδιαίτερα!
	Τους άρεσε πολύ. Έγραψαν πολύ ωραία. Εντυπωσιακές σκέψεις από παιδιά αυτής της ηλικίας.
<b>22°</b>	
	Δούλεψαν πρόχειρα.
	Είχαν διαβάσει την ιστορία σε παλαιότερη τάξη.
	Ιστορίες αστείες, μελαγχολικές, ρεαλιστικές. Ο χρόνος πειστικός για κάποιες ομάδες.
	Οι εικόνες στον πίνακα. Φωτοτυπημένες ανά 4.
<b>23°</b>	
	Βιντεοπροβολέας
	Ένας μαθητής ενοχλούσε συνέχεια.
	Ιστορίες με μυστήριο και περιπέτεια.
	Κούρασε η δραστηριότητα, αλλά στο τέλος βγήκε ένα καλό ενιαίο κείμενο.
<b>24°</b>	
	Αποτελεσματικό εργαστήριο
	Κάποιες ομάδες δυσκολεύτηκαν να συνδυάσουν στοιχεία από τα διάφορα κείμενα για να φτιάξουν ιστορία.
	Ο χρόνος δεν ήταν αρκετός.
	Το εργαστήριο δυσκόλεψε τα παιδιά, γιατί δεν μπορούσαν να διακρίνουν τα κοινά σημεία των κειμένων.
<b>25°</b>	
	Άρεσε πολύ στα παιδιά. Ήταν διασκεδαστικό και δημιουργικό.
	Ενθουσιάστηκαν γιατί συνδύασαν και τη ζωγραφική.
	Έχουν ξαναδουλέψει την τεχνική.
	Κάποιοι σχεδίαζαν, κάποιοι έγραφαν.
	Ο χρόνος ήταν λίγος.
	Τους άρεσε πολύ και συνεργάστηκαν θαυμάσια για να ολοκληρώσουν.
<b>26°</b>	
	Άλλα κείμενα που να τους αγγίζουν.
	Επιδιώκουν να συνεργάζονται με παιδιά που δεν είναι φίλοι τους ή δημοφιλή. Αυτό είναι ένα επιπλέον θετικό αποτέλεσμα.

	Φαίνονται τα πρώτα σημάδια συνεργατικής διάθεσης, μείωσης των συγκρούσεων και ανοιχτής συμπεριφοράς απέναντι στον άλλο.
<b>27°</b>	
	Αδυναμία να κατανοήσουν την τεχνική του ψαροκόκαλου.
	Δύσκολο κείμενο
	Στην αρχή το εργαστήριο φάνηκε δύσκολο. Τα παιδιά όμως δούλεψαν πολύ καλά.
<b>28°</b>	
	Έγινε σε ομαδικό επίπεδο (2 ατόμων).
	Οι εικόνες ενθουσιάζουν τα παιδιά.
	Όλοι οι μαθητές έγραψαν πρωτότυπα ποιήματα.
	Χρήση βιντεοπροβολέα.
<b>29°</b>	
	Έγινε σε ομαδικό επίπεδο.
	Ιδιαίτερα επιτυχημένο εργαστήριο. Ένωσαν "σοφά". Ένα μέρος του το παρουσίασαν στους γονείς τους στο τέλος της χρονιάς.
	Κάποια δυσκολεύτηκαν κι έγραψαν ποιήματα.
	Ο χρόνος δεν ήταν επαρκής για όλα τα παιδιά. Κάποια γνωμικά θύμιζαν συνθήματα.
	Όλη η τάξη έγραψε την ακροστιχίδα με το όνομα του καινούριου παιδιού σε μεγάλο χαρτόνι.
	Πολλή ησυχία στην τάξη. Μεγάλη συγκέντρωση. Ζητούσαν βοήθεια από τη δασκάλα κάποιες φορές.
	Τους άρεσε που έγραψαν "φιλοσοφημένα" λόγια.
<b>30°</b>	
	Χωρίστηκαν σε δύο ομάδες με βάση τη θέση τους στο ηθικό ζήτημα
	Πολλά παιδιά ενθουσιάστηκαν με το θέμα και ήθελαν να το δουλέψουν ατομικά.
<b>31°</b>	
	Κάποιοι δυσκολεύτηκαν να ολοκληρώσουν λόγω καλοκαιριού και κάποιοι ενοχλούσαν τους άλλους.
	Μία ομάδα πέτυχε τους στόχους.
<b>32°</b>	
<b>33°</b>	
	Έδωσαν αίσιο τέλος στην ιστορία.
	Στην αρχή το κείμενο προκάλεσε γέλιο, αλλά στη συνέχεια όλοι αντιλήφθηκαν το περιεχόμενό του σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα.
	Τα παιδιά κουράστηκαν κι έτσι αυτό είναι το τελευταίο εργαστήριο.
	Χρησιμοποίησαν διαλόγους και ημερολογιακή γραφή.
<b>34°</b>	

	Συμπληρωματικές οδηγίες: α) Είδη ομοικαταληξίας, β) Υπερτονισμός γ)Επανάληψη λέξεων
	Χρησιμοποιήθηκαν λέξεις και τα αντίθετά τους.
<b>35°</b>	
	Δεν ήξεραν πολλές λέξεις από το αντίστροφο λεξικό.
	Λόγω πίεσης χρόνου δε χρησιμοποιήθηκε το ηλεκτρονικό/αντίστροφο λεξικό.
	Χρειάστηκε περισσότερος χρόνος.
<b>36°</b>	
	Βιντεοπροβολέας. Ένα ποίημα όλη η τάξη.
<b>37°</b>	
	Χωρίστηκαν σε 2 ομάδες.
<b>38°</b>	
	Το πινακάκι excel προβλήθηκε με βιντεοπροβολέα.