

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	5
Abstract.	7
Εισαγωγικά στοιχεία	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....	14
1.1 Η έννοια της δημιουργικότητας	14
1.2 Τα είδη της δημιουργικότητας	16
1.3 Το περιβάλλον ενίσχυσης της δημιουργικότητας	19
1.4 Δημιουργικότητα και παραμύθι	21
1.5 Η συσχέτιση της δημιουργικής γραφής και της δημιουργικότητας	22
1.6 Η δημιουργικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών.	23
1.8 Η δημιουργικότητα στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του Λυκείου	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	31
2.1 Η τέχνη του γράφειν. Σκέψεις σχετικά με το διδακτό της γραφής.	31
2.2 Μία σύντομη ιστορική αναδρομή της δημιουργικής γραφής.	33
2.3 Η Δημιουργική Γραφή στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.	33
2.4 Η Δημιουργική Γραφή στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών.....	36
2.4.1 Η Δημιουργική Γραφή στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του Λυκείου.36	
2.4.2 Η Δημιουργική Γραφή στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του Λυκείου 2015.	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	41
3.1 Το παραμύθι γενικά.	41
3.2 Το παραμύθι στα Αναλυτικά προγράμματα Σπουδών	43
3.2.1 Παραμύθι και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Η περίπτωση του Νηπιαγωγείου	45
3.2.2 Το παραμύθι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Λυκείου	48
3.3 Το παραμύθι της Σταχτοπούτας.	49
3.4 Η βασική εκδοχή της Σταχτοπούτας.	49
3.5 Η Σταχτοπούτα του Charles Perrault και των αδελφών J. & w. Grimm και μια σύντομη ιστορική αναδρομή.	51
3.6 Οι παραλλαγές της Σταχτοπούτας.	56
B' ΜΕΡΟΣ.....	59

Ερευνητικό μέρος	59
Το πλαίσιο της έρευνας. Η διαδικασία	59
Στόχος της έρευνας	61
Η περίπτωση του Νηπιαγωγείου	63
1. Ονοματοδοσία	63
Α. Συχνότητα ονοματοδοσίας	63
Α1. Όνομα μητριάς.....	63
Α2. Όνομα αδελφών.	64
Α3. Όνομα Σταχτοπούτας.....	68
Α4. Όνομα Πρίγκιπα.....	69
Β. Έλεγχος δημιουργικότητας (Το όνομα της μητριάς).....	71
Β1. Εννοιολογικός απόηχος της ονοματοδοσίας. Αξιακό επίπεδο ονοματοδοσίας.....	71
Δημιουργικό επίπεδο.	71
Β. Έλεγχος δημιουργικότητας (το όνομα των κοριτσιών).	72
Β1. Εννοιολογικός απόηχος της ονοματοδοσίας. Αξιακό επίπεδο ονοματοδοσίας.....	72
Δημιουργικό επίπεδο.	72
Β. Έλεγχος δημιουργικότητας (το όνομα της Σταχτοπούτας).	73
Β1. Εννοιολογικός απόηχος της ονοματοδοσίας. Αξιακό επίπεδο ονοματοδοσίας.....	73
Δημιουργικό επίπεδο.	73
Β. Έλεγχος δημιουργικότητας (το όνομα Πρίγκιπα).	74
Β1. Εννοιολογικός απόηχος της ονοματοδοσίας. Αξιακό επίπεδο ονοματοδοσίας.....	74
Δημιουργικό επίπεδο.	74
2. Τόπος κατοικίας (Νηπιαγωγείο)	75
Α. Συχνότητα εμφάνισης τόπου κατοικίας	75
Β. Έλεγχος δημιουργικότητας.....	76
Β1. Καλολογικά στοιχεία- διερεύνηση καλλιέργειας- οι επιθετικοί προσδιορισμοί.....	76
Β2. Η αξιοποίηση των χρωμάτων.	77
Β3. Η αξιοποίηση του στοιχείου του νερού.	78
Β4. Η αξιοποίηση της φύσης.....	78
Β 5. Η αξιοποίηση του φωτός.	79
Β 6. Διακειμενικότητα.	79
3. Οικογενειακή κατάσταση.	80
Α. Συχνότητα αναφορών στην πρότερη και ύστερη οικογενειακή κατάσταση ...	80
Β. Απόκλιση από τον μύθο.....	80

Γ. Τήρηση στερεοτύπων.	81
4. Συνθήκες ζωής	81
Α. Λήψη αιτούμενου.	81
Β. Η θέση του θανάτου	82
5. Σχέσεις μεταξύ τους	82
Α. Απόκλιση από τον μύθο.	82
Β. Δημιουργία νέων σχέσεων ανάπτυξη συναισθημάτων.	82
6. Λοιπά στοιχεία	83
Α. Μετάβαση στη συνέχεια του παραμυθιού.	83
Β. Προσήλωση στο πρότυπο της καλής μητριάς.	84
Γ. Ανάδειξη του προτύπου μητριάς- γιαγιάς.	85
Η περίπτωση του Λυκείου	86
Ονοματοδοσία.	86
Α. Συχνότητα ονοματοδοσίας. Η δημιουργικότητα στην επιλογή ονόματος.	86
A1. Όνομα μητριάς	86
A1α. Σύγκριση Λυκείου-Νηπιαγωγείου.	92
Το όνομα μητριάς.	92
A2. Ονόματα κοριτσιών.	93
A2α Σύγκριση Νηπιαγωγείου-Λυκείου.	98
Τα ονόματα κοριτσιών.	98
A3. Όνομα Σταχτοπούτας.	99
A3α Σύγκριση Νηπιαγωγείου –Λυκείου.	103
Το όνομα Σταχτοπούτας.	103
A4. Όνομα Πρίγκιπα.	104
A4Α. Σύγκριση Νηπιαγωγείου- Λυκείου.	110
Το όνομα Πρίγκιπα.	110
2.Τόπος κατοικίας	110
Α. Συχνότητα εμφάνισης τόπου κατοικίας.	110
Β. Έλεγχος δημιουργικότητας.	111
Γ. Σύγκριση Νηπιαγωγείου- Λυκείου. Έλεγχος δημιουργικότητας.	112
3. Οικογενειακή κατάσταση.	113
Α. Συχνότητα αναφορών στην πρότερη και ύστερη οικογενειακή κατάσταση. ...	113
Β. Απόκλιση από τον μύθο.	114
Γ. Τήρηση στερεοτύπων.	115

Σύγκριση Νηπιαγωγείου- Λυκείου.	116
Η οικογενειακή κατάσταση.	116
4. Συνθήκες ζωής	116
Α. Λήψη αιτούμενου.	116
Β. Η θέση του θανάτου.....	117
Δ. Σύγκριση Νηπιαγωγείου- Λυκείου.	118
Οι συνθήκες ζωής.	118
5. Σχέσεις μεταξύ τους.....	118
Α. Δημιουργία νέων σχέσεων.	118
Β. Απόκλιση από τον μύθο.....	119
Δ. Σύγκριση Νηπιαγωγείου Λυκείου.	120
Οι σχέσεις μεταξύ τους.....	120
6. Λοιπά στοιχεία.....	121
Α. Αλλαγή οικογενειακής κατάστασης.....	121
Β. Το στοιχείο του θανάτου.....	122
Γ. Ρήξεις.....	122
Δ. Η αλλαγή ή τήρηση των αρχετυπικών χαρακτήρων.....	122
Δημιουργικότητα ως προς τη δέση της υπόθεσης.	125
Ε. Προσδοκίες της μητριάς και δημιουργικότητα.	126
ΣΤ. Ο παράγοντας εφηβεία ως παράμετρος έκφρασης της δημιουργικότητας. .	126
Ζ. Διακειμενικότητα	127
Συμπεράσματα.	127
Βιβλιογραφία	134
Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών	141
Διαδικτυακές πηγές.	141
https://filologika.gr/allages-tropos-exetasis-nea-ellinika-lykeio/	141
https://filologika.gr/wp-content/uploads/2017/11/Τροποποίηση-του-ΠΔ-46_2016.pdf	141
http://bigbusiness.gr/images/download/enimerosi PD GEL 2018 19 11 10 18 signed.pdf	141

Περίληψη

Η συγκεκριμένη εργασία αποπειράται να διερευνήσει τη δημιουργικότητα και τις εκφάνσεις της σε μαθητές Νηπιαγωγείου και Λυκείου στα πλαίσια υλοποίησης μιας δραστηριότητας δημιουργικής γραφής. Αυτό το οποίο εξετάζεται είναι ο βαθμός δημιουργικότητας που αξιοποιείται από τους μαθητές όταν καλούνται να ανασυνθέσουν το δημοφιλές παραμύθι της Σταχτοπούτας, ιδωμένο από μία ρηξικέλευθη οπτική που παροτρύνονται να υιοθετήσουν, αυτήν της καλής μητριάς.

Επιπρόσθετα αποπειράται να διευρύνει το πεδίο γνώσης και εμπειρίας σε σχέση με όσα μπορεί να προσφέρει η Δημιουργική Γραφή όταν εντάσσεται ως αναπόσπαστο τμήμα της διδακτικής πράξης. Παράλληλα επαγγέλλεται το ότι μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για να παρατηρηθούν στην πράξη οι δημιουργικές απολήξεις της σκέψης των μαθητών, όταν καλούνται να ανασκευάσουν μία ήδη υπάρχουσα ιστορία, κατορθώνοντας να πυροδοτήσουν την σκέψη τους με τη μαγεία της σύνθεσης.

Κρίθηκε αναγκαία η προσπέλαση σημαντικών όρων-εννοιών που σχετίζονται με τη δημιουργική Γραφή, έτσι ώστε να γίνει εφικτή μία πληρέστερη προσέγγιση της δημιουργικότητας, στοιχείο που δεσπόζει ως ζητούμενο καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας.

Η έρευνα έλαβε χώρα σε πολλαπλά Νηπιαγωγεία αλλά και οι λυκειακές τάξεις. Τα παιδιά πληροφορήθηκαν πως θα ζητούνταν από εκείνα στο πλαίσιο του Νηπιαγωγείου, να δημιουργήσουν εκ νέου το παραμύθι της Σταχτοπούτας λαμβάνοντας ένα νέο δεδομένο που θα μετέτρεπε την σκοπιά πρόσληψης του παραμυθιού. Σε επίπεδο Νηπιαγωγείου επιχειρήθηκε μία προσπάθεια να ανασυνταχθεί η ιστορία της Σταχτοπούτας, όχι σε ατομικό μας σε συλλογικό επίπεδο τάξης.

Στο πλαίσιο του Λυκείου η έρευνα παρομοίως αποσκοπούσε σε μία ανασύνθεση του γνωστού παραμυθιού επιζητώντας από τα παιδιά να λάβουν υπόψη μία διαφορετική οπτική γωνία αφήγησης του παραμυθιού από την πλευρά της καλής μητριάς. Στο Λύκειο,

η έρευνα αποσκοπεί στην εξαγωγή συμπερασμάτων που θα προέκυπταν από την αξιολόγηση των ατομικών εκδοχών που θα απέδιδε ο κάθε μαθητής.

Τελικός στόχος της εργασίας ήταν η εφαρμογή της συγκεκριμένης δραστηριότητας με σκοπό την αποτίμηση της δημιουργικότητας που επιστρατεύουν οι μαθητές για να καταστούν επαρκείς στη διαδικασία ανασύνθεσης κειμένου κλασικής λογοτεχνίας. Συγκεκριμένα διερευνώνται πολλαπλές παράμετροι ενδεικτικές για την ανάπτυξη δημιουργικότητας των μαθητών εστιάζοντας κυρίως στην πρωτοτυπία, τον βαθμό επεξεργασίας ακόμα και την αφαιρετικότητα. Η έρευνα επιχειρεί να συνεισφέρει στην επίτευξη ένταξης τέτοιων δημιουργικών παιδαγωγικών πρακτικών στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην προσχολική εκπαίδευση όσο και στη δευτεροβάθμια.

Λέξεις κλειδιά: δημιουργικότητα, Δημιουργική Γραφή, παραμύθι, Σταχτοπούτα, προσχολική εκπαίδευση, δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Abstract.

This research attempts to explore creativity and its manifestations in kindergarten and high school students in the context of a creative writing activity. What is being considered is the degree of creativity used by students when they are called upon to reconstruct the popular Cinderella tale, seen from a profane perspective they are urged to adopt, that of a good mother.

In addition, it seeks to broaden the scope of knowledge and experience in relation to what creative writing can offer when it forms an integral part of the teaching process. At the same time it is proclaimed that it can be the trigger for the creative endings of students' thinking to be observed in practice when they are called upon to reconstruct an existing story, by succeeding in provoking their thinking with the magic of composition.

Important terms and concepts related to creative writing were deemed necessary in order to allow for a more complete approach to creativity, a feature that dominates as a demand throughout the course of research.

The research was conducted in multiple kindergartens and high schools. The children were informed how they would be asked in the kindergarten to recreate the Cinderella fairy tale by receiving a new data that would change the perspective of the fairy tale. At the kindergarten level an attempt was made to reconstruct the story of the Cinderella, not our individual at the collective level.

In high school, the research was similarly aimed at reconstructing the well-known fairy tale by asking the children to consider a different point of view of the fairy tale from the perspective of the good mother. In high school, the research aims to draw conclusions from the evaluation of the individual versions that each student will produce.

The ultimate goal of the project was to implement this activity in order to assess the creativity that students employ to make them sufficient in the process of reconstructing classical literature text. Specifically, several parameters are explored that are indicative of

students' creativity, focusing primarily on originality, degree of elaboration and even abstraction. Research seeks to contribute to the integration of such creative pedagogical practices in the educational process in preschool and secondary education.

Keywords: creativity, creative writing, fairy tale, Cinderella, preschool, secondary education.

Εισαγωγικά στοιχεία

Το συγκεκριμένο πόνημα αποπειράται να εντυπώσει στην αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής, συνδυαστικά με το παραμύθι τόσο στην προσχολική αγωγή όσο και στη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ωστόσο, κάτι το οποίο κρίνεται απαραίτητο προς διερεύνηση είναι ο όρος και η έννοια της δημιουργικότητας που σαφώς ενυπάρχει στη δημιουργική Γραφή καθώς αποτελεί την ουσία του πρώτου συνθετικού της περίφρασης.

Η δημιουργικότητα ως όρος φαντάζει γενικός καθώς διαγράφονται πολλαπλές προεκτάσεις. Οι προεκτάσεις της μπορούν να συνδυαστούν με τη δημιουργικότητα και ειδικότερα τα χαρακτηριστικά όπως η πρωτοπορία, η διαλλακτικότητα και η ευελιξία, αποτελούν στοιχεία που αφενός εμπεριέχουν εντός τους την έννοια της δημιουργικότητας, αφετέρου δε, αποτελούν απαραίτητα στοιχεία για την εκπαιδευτική διαδικασία σε επίπεδο οργάνωσης, αφήνοντας να διαφανεί πως η δημιουργικότητα και η διδασκαλία είναι έννοιες συνυφασμένες, που σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να αλληλοαποκλείονται, αντιθέτως να αλληλοεξαρτώνται.

Όλα τα παραπάνω στοιχεία που αποτελούν προϋποθέσεις για το διδακτικό έργο που όταν πληρούνται, τότε ενισχύεται η τάση για δημιουργικότητα, για μάθηση, αυτενέργεια κι ενεργοποίηση της κρίσης και της πρωτοβουλίας των μαθητών (Ντούλια, 2010). Φυσικά μία απορία εκπορεύεται από τον παραπάνω ισχυρισμό, το κατά πόσο η εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί είναι σε θέση να κατορθώσουν να εντάξουν τη δημιουργικότητα αναπόσπαστα στη διαδικασία μάθησης. Κάτι το οποίο συχνά παρατηρείται είναι η επιμονή των δασκάλων κυρίως στο γνωστικό αντικείμενο. Ωστόσο κάτι τέτοιο δημιουργεί αμφιβολίες σχετικά με την προώθηση της δημιουργίας από την πλευρά των μαθητών και προς την κατεύθυνση αυτή. Επιπλέον κάτι το οποίο χρήζει διερεύνησης είναι το πως η λογοτεχνία και μάλιστα η παιδική μέσω του παραμυθιού μπορούν να δημιουργήσουν ένα πρόσφορο έδαφος ανάπτυξης δημιουργικότητας και ελευθερίας στους μαθητές, έτσι ώστε σε μία πραγματιστική βάση να κατορθώσουν να καταστούν περισσότερο δημιουργικοί και ενεργοί.

Σε έρευνες που έχουν λάβει χώρα σε σχέση με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας

αποδεικνύεται ο βαθμός επιρροής που ασκεί η τηλεόραση σε ότι σχετίζεται με τη δημιουργικότητα των παιδιών κάθε σχολικής ηλικίας (Ιωάννου, 2015), όπως και σε σχέση με ότι εμπίπτει της έννοιας της δημιουργίας στην παιδική τέχνη (Γρόσδος et al, 2010). Οι σχετικές μελέτες δεν περιορίζονται μόνο σε παιδιά σχολικής ηλικίας αλλά αρκετές είναι αυτές που προεκτείνονται και στους φοιτητές ακόμα διερευνώντας το βαθμό δημιουργικότητας (Xiao-dong, 2004). Παραμένοντας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αξίζει να παρατεθεί και μια έρευνα τη που επιχειρεί να προβεί σε μία αποτίμηση της δημιουργικότητας στην ανώτατη εκπαίδευση (Μουζάκης et al, 2014).

Η Τοπαλίδου σε έρευνά της επιχειρεί να συσχετίσει την επίδραση που ασκεί η μουσική στη δημιουργική έκφραση παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας (Κουτσουπίδου, 2008, Kiehn, 2003). Έρευνες έχουν προεκταθεί ακόμα και στη διερεύνηση της δημιουργικότητας των ίδιων των εκπαιδευτικών κυρίως σε επίπεδο ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης (Torrance, 1977).

Οι έρευνες που εστιάζουν κυρίως στην προσχολική εκπαίδευση διερευνούν τις ψυχοπαιδαγωγικές προεκτάσεις της δημιουργικότητας (Μάνου, 2001) αλλά και την επίδραση που ασκεί η προβαλλόμενη μέσω της τηλεόρασης διαφήμισης στη δημιουργική σκέψη των παιδιών (Γουλή, 2009). Επιπλέον μελετάται και η επίδραση της μουσικοκινητικής αγωγής στη δημιουργικότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας κυρίως σε επίπεδο σκέψης (Βολονάκη, 2009). Οι Lee & Song (2008), επικεντρώνουν την έρευνά τους στην σχέση που προκύπτει μεταξύ της δραματοποίησης κυρίως παραμυθιών και ιστοριών παιδικής λογοτεχνίας αλλά και ανάπτυξης της δημιουργικότητας, ενώ επιπρόσθετα η Αντωνοπούλου (2004) σε έρευνά της επιχειρεί να συσχετίσει την καλλιέργεια της ευαισθητοποίησης ως απόρροια της ανάπτυξης της δημιουργικότητας των παιδιών. Ενώ σε έρευνα (Stephens, et al, 2001) επιχειρείται να τεθούν υπό διερεύνηση παράμετροι, όπως το φύλο και η ηλικία, για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας.

Άλλες έρευνες προσεγγίζουν την έννοια της δημιουργικότητας και από την πλευρά των εκπαιδευτικών λειτουργιών αποτιμώντας τον ρόλο που διαδραματίζει η βαθιά γνώση του γνωστικού αντικειμένου, σε σχέση με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας κατά το

εκπαιδευτικό έργο (Tan, 2001).

Η συγκεκριμένη έρευνα επιχειρεί να εντοπίσει τον βαθμό δημιουργικότητας αλλά και τα συστατικά της δημιουργικότητας που αξιοποιούνται από παιδιά προσχολικής ηλικίας αλλά και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια ενός project, όπου ουσιαστικά αυτό το οποίο ζητείται από τους μαθητές είναι μία νέα δημιουργική απόδοση του γνωστού παραμυθιού της Σταχτοπούτας από την πλευρά της καλής μητριάς.

Μέσω των απαντήσεων που δόθηκαν από τους μαθητές, χωρίς κάποιον περιορισμό θα γίνει μία απόπειρα προσέγγισης της δημιουργικής έκφρασης τόσο σε επίπεδο εννοιολογικό όσο και σε επίπεδο ερμηνευτικό. Επομένως επιχειρείται να αποδειχθεί η σχέση του παραμυθιού με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και μάλιστα όταν τα παιδιά καλούνται να προβούν σε μία δημιουργική παρέμβαση διατηρώντας τον βασικό άξονα του παραμυθιού αλλά διαφοροποιώντας την συνήθη οπτική του παραμυθιού και συγκεκριμένα της Σταχτοπούτας. Επομένως κάτι στο οποίο εστιάζει η συγκεκριμένη έρευνα είναι η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των παιδιών σε επίπεδο παρέμβασης και τροποποίησης του κλασικού μοτίβου και του κλασικού μύθου. Ειδικότερα η διπλωματική εργασία επιχειρεί να αποδείξει πως ένα project τροποποιητικού παραμυθιού, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας προσπαθώντας παράλληλα να συναγάγει ερευνητικά αποτελέσματα από τις δημιουργικές απαντήσεις που παρατέθηκαν από τους μαθητές.

Το πρώτο μέρος της εργασίας είναι το θεωρητικό μέρος, όπου θα διεξαχθεί μια προσέγγιση και προσπέλαση βασικών όρων που σχετίζονται με τη δημιουργική Γραφή. Πιο συγκεκριμένα προτού επιχειρηθεί η διείσδυση στον κόσμο και την εξέλιξη της δημιουργικής γραφής κρίνεται απαραίτητη η ενδελεχής διερεύνηση και αποσαφήνιση του γενικού όρου της δημιουργικότητας. Ειδικότερα λαμβάνει χώρα μία διεξοδική βιβλιογραφική ανασκόπηση του όρου της δημιουργικότητας, ενώ ακολούθως στο επόμενο κεφάλαιο επιχειρείται ο εντοπισμός του όρου της δημιουργικότητας ως ζητούμενο των αναλυτικών προγραμμάτων τόσο στην προσχολική αγωγή όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επομένως αυτό που αποτελεί ζητούμενο είναι η έννοια της δημιουργικότητας και κατ' επέκταση της δημιουργικής γραφής στα νέα αναλυτικά

προγράμματα σπουδών.

Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο όρος Δημιουργική Γραφή ενώ παράλληλα επιχειρείται μία ανασκόπηση της πορείας της στην Ελληνική και παγκόσμια πραγματικότητα, καθώς και η θέση της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα προσεγγίζονται θέματα που άπτονται της δημιουργικής γραφής συνδυαστικά με τη με την θεώρηση της ως μηχανισμό μάθησης.

Το δεύτερο μέρος του συγκεκριμένου πονήματος αφορά στην ίδια την έρευνα και παρατίθενται οι απαντήσεις που δόθηκαν από την πλευρά των παιδιών για τη δημιουργία ενός νέου παραμυθιού που ωστόσο δομήθηκε σε ένα ηθελημένα μεταβαλλόμενο πλαίσιο, έχοντας ως σημείο αναφοράς το γνωστό παραμύθι της Σταχτοπούτας. Αυτό το οποίο κλήθηκαν να αποδώσουν τα παιδιά είναι μία νέα προσωπική εκδοχή ιδωμένη από την οπτική της καλής μητριάς.

Συγκεκριμένα τα παιδιά του Νηπιαγωγείου σε συλλογικό επίπεδο και αφού παροτρύνθηκαν σε μεγάλο βαθμό από τη δημιουργό της εργασίας, που παράλληλα διετέλεσε ρόλο εμπυχωτριάς καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων, δημιούργησαν ένα νέο παραμύθι προβαίνοντας σε αλλαγές που αφορούσαν βασικές παραμέτρους του παραμυθιού.

Σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το ζητούμενο εφαρμόστηκε από την πλευρά των παιδιών χωρίς ιδιαίτερους περιορισμούς, όπου αφέθηκαν ελεύθερα να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και την φαντασία τους αποδίδοντας και αναδομώντας τον μύθο έχοντας υπόψη τη διαφορετική σκοπιά που τους προτάθηκε, έτσι ώστε να δημιουργήσουν ένα νέο παραμύθι. Στο λυκειακό επίπεδο οι απαντήσεις αποτελούν μεγάλες περιφράσεις όπου τα παιδιά αναπτύσσουν αναλυτικά και ελεύθερα την επιδιωκόμενη και επιθυμητή εξέλιξη του μύθου.

Στο δεύτερο αυτό μέρος διερευνώνται παράλληλα και πολλαπλές παράμετροι υπό τη μορφή σταθερών και μεταβλητών, προκειμένου να συναχθούν ουσιώδη συμπεράσματα σχετικά με τον βαθμό ανάπτυξης της δημιουργικότητας, τόσο στο Νηπιαγωγείο όσο και στο Λύκειο. Επομένως, η έρευνα στρέφεται κυρίως με σκοπό την επαλήθευση ορισμένων

εικασιών σχετικά με τον βαθμό πραγμάτωσης της δημιουργικότητας, όταν αυτή συνδυάζεται με τη δημιουργική Γραφή αλλά και το παραμύθι. Συμπερασματικά η παρούσα μελέτη επιχειρεί να εξακριβώσει το πώς αξιοποιώντας το εργαλείο της δημιουργικής γραφής κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης, είτε σε προσχολικό είτε σε σχολικό επίπεδο, κατορθώνεται τελικά η εξοικείωση του μαθητή με τον λόγο κάτι το οποίο σαφώς και αποτελεί αναγωγή της δημιουργικότητας. Επιπλέον η σύνθεση κειμένου και η παραγωγή γραπτού λόγου που διέπεται από το προσωπικό στοιχείο εμπεριέχει ξεκάθαρα τη δημιουργικότητα ως συνθετικό στοιχείο, ενώ αυτό το οποίο τίθεται είναι ο βαθμός ανάπτυξης αυτής μέσω των εκδοχών που αποδίδουν τα ίδια τα παιδιά.

Τελικά αυτό το οποίο αποτελεί κύριο ζητούμενο είναι το κατά πόσο τελικά η Δημιουργική Γραφή είναι σε θέση, να αναπτύξει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία των παιδιών, έτσι ώστε να πρέπει να ενταχθεί απαρέγκλιτα στην εκπαιδευτική διαδικασία τόσο του Νηπιαγωγείου όσο και του Λυκείου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.

1.1 Η έννοια της δημιουργικότητας

Η δημιουργικότητα ως έννοια προκαλεί το ενδιαφέρον των ερευνητών, κυρίως σε ότι αφορά στις εκπαιδευτικές εκφάνσεις της κατά τον 20ο αιώνα. Έκτοτε αποτέλεσε πεδίο ερευνών τόσο για την παιδαγωγική επιστήμη όσο και για σχετικούς παρεμφερείς κλάδους, όπως η ψυχολογία. Η De Souza Fleith προβαίνει σε μία παραδοχή σχετικά με την απουσία συγκλίσεις σε απόλυτο βαθμό σε ότι αφορά στον ορισμό της δημιουργικότητας (De Souza Fleith, 2000). Σύμφωνα με την ίδια κάτι τέτοιο προκύπτει καθώς η προσέγγιση του ορισμού της δημιουργικότητας επικεντρώνεται από τους μελετητές σε πολλαπλές διαστάσεις του όρου.

Ωστόσο προκρίνει τέσσερις θεμελιώδεις διαστάσεις της δημιουργικότητας σε μία προσπάθεια να συγκεντρώσει τα χαρακτηριστικά στοιχεία του όρου. Αρχικά εστιάζει στο ρόλο του ίδιου του ατόμου στη δημιουργικότητα εννοώντας όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά της υποκειμενικής προσωπικότητας του καθενός που δημιουργούν πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη της, αλλά κι όλα εκείνα που φέρει το άτομο ως εμπειρία και το προσανατολίζουν προς τη δημιουργικότητα ή αντιθέτως το απομακρύνουν.

Επιπλέον ορίζει το αντικείμενό τους δημιουργικότητας αποδίδοντας του τα χαρακτηριστικά της καινοτομίας της αλλά και της χρηστικότητας σε κοινωνικό επίπεδο. Η τρίτη παράμετρος που εξετάζει είναι η ίδια η δημιουργική διαδικασία δηλαδή το πως το άτομο κατορθώνει να προβεί στην παραγωγή του καινούργιου συνδυάζοντας την υπάρχουσα γνώση αλλά και νέα στοιχεία που συνδυαστικά αποτελούν τη βασική αρχή της δημιουργικότητας. Τέλος παρατίθεται η όψη του δημιουργικού περιβάλλοντος εξετάζοντας συγκεκριμένα το απαραίτητο πλαίσιο που θα επιδράσει ενθαρρυντικά στην ανάπτυξη της δημιουργίας. Αυτό εξετάζεται, όχι μόνο σε επίπεδο χωροχρόνου, αλλά λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη και τις εκάστοτε ιστορικές συνθήκες, που

αποδεδειγμένα, είτε ενθαρρύνουν είτε αποθαρρύνουν την ανάπτυξη της τέχνης (De Souza Fleith, 2000).

Ωστόσο η δημιουργικότητα αποτελεί έναν όρο ο οποίος έχει προσεγγιστεί από πολλούς μελετητές, οι οποίοι επικεντρώνονται σε επιμέρους χαρακτηριστικά θεωρώντας τα ως θεμελιώδη. Ορισμένοι από αυτούς εστιάζουν στην πρωτοποριακή διάσταση. Συγκεκριμένα δεν αρκεί μόνο η γονιμοποίηση της σκέψης με μία ρηξικέλευθη ιδέα, αλλά παράλληλα κρίνεται απαιτητή και η αποτελεσματική εφαρμογή. Κατά τους Runco & Jaeger, (2012) Μόνο τότε μπορούμε να αναφερόμαστε στη δημιουργικότητα, όταν δηλαδή πληρούνται οι παραπάνω προϋποθέσεις. Κάθε μελετητής επιδιώκει μέσω του ορισμού της δημιουργικότητας να παραθέσει ολοένα και νεότερα χαρακτηριστικά της. Συγκεκριμένα, εντοπίζεται ως βασικός προσδιορισμός της δημιουργικότητας και η δυνατότητα του ανθρώπου που την εξασκεί και την αξιοποιεί ώστε να δημιουργήσει κάτι καινούργιο που δεν υπήρχε πριν. Υπό αυτήν την έννοια, αυτό το οποίο δημιουργείται είναι κάτι καινούργιο για τον ίδιο τον δημιουργό κι όχι απαραίτητα για τον οποιονδήποτε (Storr, 1991). Παράλληλα υποστηρίζεται πως η δημιουργικότητα ως στοιχείο του ανθρώπου διαθέτει και μία διάσταση ικανή να επιλύει και να διαβλέπει τα προβλήματα αλλά και να έρχεται σε επαφή επιφέροντας αποτελέσματα (Torrance, 1977).

Ο Duffy (1998) προκρίνει τη δημιουργικότητα ως τη δυνατότητα που παρέχεται στο άτομο να αντιλαμβάνεται τον κόσμο μέσα από νέα σκοπιά, έτσι ώστε να κατορθώνει να μετουσιώνει τις εμπειρίες του αξιοποιώντας την καινοτομία και κυρίως όταν επιδιώκει την επίλυση προβλημάτων με τελικό του στόχο τη ρηξικέλευθη δημιουργία. Κάτι το οποίο τίθεται εκ νέου είναι το αν η δημιουργικότητα είναι διδακτή η έμφυτη. Οι ερευνητές την αντιλαμβάνονται κυρίως ως μία εγγενή δύναμη- ιδιότητα που μπορεί να αναπτυχθεί μοναδικά από το κάθε άτομο σε άμεση εξάρτηση από τις εμπειρίες το περιβάλλον και τον βαθμό προσωπικής προσήλωσης στην ανάπτυξη και αξιοποίηση της (Lai & Hwang, 2014). Ο ίδιος μάλιστα δίνει έμφαση στη δημιουργικότητα ως αναγκαιότητα προκειμένου να αναπτυχθεί ως νέα ιδέα και μοναδική προσωπική έκφραση που τελικά μπορεί δυνητικά να οδηγήσει στην τέχνη. Επίσης σε σχέση με το εάν αποτελεί ένα έμφυτο χαρακτηριστικό ο Lassig (2009) εμφανίζει την ανυπαρξία

στρατηγικών σε σχέση με την καλλιέργεια και ανάπτυξη της δημιουργικότητας αποδίδοντας θεμελιώδη ρόλο στο ατομικό στοιχείο. Παράλληλα αξίζει να αναφερθεί ότι προς αυτή την κατεύθυνση διεξάγονται πολλαπλές έρευνες που επιδιώκουν να προσδιορίσουν τις στρατηγικές κυρίως παιδαγωγικού χαρακτήρα (Avgitidou, 2016) που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Επιπλέον ορισμένοι ξεχωρίζουν τη δημιουργικότητα για την ικανότητά της να επιλύει ζητήματα με ρηξικέλευθο τρόπο, ενώ παράλληλα θέτουν ως θεμελιώδη προϋπόθεση την υψηλή αποτίμηση των δημιουργικών και πρωτότυπων ιδεών, έτσι ώστε να καταστούν δημιουργικές (El-Murad & West, 2004). Αυτό το οποίο παρατηρείται είναι πως όσοι επιδιώκουν να συγκεντρώσουν τα στοιχεία της δημιουργικότητας προβαίνουν σε υποτυπώδεις ορισμούς της, κι αυτό το οποίο επισημαίνεται ως κοινό στοιχείο της δημιουργικής σκέψης είναι η πρωτοτυπία, η καινοτομία κι η πρωτοπορία που ενεργοποιεί ο ανθρώπινος νους. Ειδικότερα απαντάται εκ νέου η διάσταση της δημιουργικότητας σε σχέση με την επίλυση προβλημάτων παρέχοντας νέες ιδέες (Σιούτας, et al., 2008). Στην ίδια Μελέτη παρατίθεται και το στοιχείο του αποτελέσματος με τη μορφή της έκπληξης που φέρει η δημιουργικότητα. Σε γενικές γραμμές μέσω της ανασκόπησης των ορισμών αναδεικνύονται τα κοινά στοιχεία που επισημαίνουν οι ερευνητές στην προσπάθεια προσέγγισης της έννοιας, από την άλλη πλευρά ωστόσο παρατηρείται πως ο καθένας εστιάζει και σε διαφορετική διάσταση του όρου.

Κάτι το οποίο συνάγεται ως συμπέρασμα από τις παραπάνω παρατηρήσεις είναι το ότι η δημιουργικότητα αφενός αποτελεί ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο που δεν αναπτύσσεται ανεξάρτητα. Αυτό το οποίο εξάιρεται είναι το στοιχείο της αλληλεπίδρασης του ίδιου του ατόμου με το περιβάλλον και κυρίως την κοινωνική διάσταση του, κάτι το οποίο αποτελεί αιτιατό της ανάπτυξης της δημιουργικότητας. Επιδιώκοντας μία προσπέλαση του παράγοντα του κοινωνικού περιβάλλοντος, σαφώς σε αυτό το πεδίο εντάσσονται οι επιδράσεις του σχολικού περιβάλλοντος, οι επιδράσεις που ασκεί ο δάσκαλος, έτσι ώστε στο παιδί να δημιουργηθεί μία δύναμη ανάπτυξης της δημιουργικότητας στις εκφάνσεις όχι μόνο της σχολικής ζωής του αλλά και ευρύτερα. Επομένως σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης η δημιουργικότητα αποτελεί έναν απαιτητό

στόχο ακόμα και υπό την έννοια της διευθέτησης των προβλημάτων και της εύρεσης λύσεων, όσο και της καλλιέργειας της δημιουργικής έκφρασης (Gong, et al., 2013)

1.2 Τα είδη της δημιουργικότητας

Όλες οι παραπάνω προσεγγίσεις συντείνουν στην ανάδειξη βασικών χαρακτηριστικών που συλλήβδην προσδιορίζουν τον όρο της δημιουργικότητας. Έτσι αναδεικνύονται και οι πολλαπλές μορφές της δημιουργικότητας. Σύμφωνα με τους Beghetto & Kaufman (2007) υπάρχει η *προσωπική δημιουργικότητα*, όπου σημαίνοντα ρόλο διαδραματίζει η προσωπική αντίληψη της πραγμάτωσης των εμπειριών και των γεγονότων που βιώνει το κάθε άτομο ξεχωριστά. Αυτό το οποίο επισημαίνεται είναι πως και ο βαθμός της πρωτοτυπίας εντάσσεται στα πλαίσια μιας διαπροσωπικής εκτίμησης, γεγονός που αποδίδει μία υποκειμενική σημασία ακόμα και στο επίπεδο πρωτοτυπίας και πρωτοπορίας, τόσο που τελικά ενδεχομένως να μην μπορούν να αποκτήσουν νόημα από τους άλλους. Επομένως εδώ γίνεται λόγος για μία εντελώς προσωπική διάσταση της δημιουργικότητας.

Η δεύτερη διάκριση της δημιουργικότητας είναι η *επιφανής δημιουργικότητα*. Η συγκεκριμένη μορφή σχετίζεται με τις διαπροσωπικές και ιστορικές αποφάσεις της καινοτομίας, της καταλληλότητας και των μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων. Η επιφανής δημιουργικότητα αποτελεί αντικείμενο μελέτης της δημιουργικής ιδιοφυΐας αλλά παράλληλα διερευνάται η διάθλαση της δημιουργικότητας στη διάσταση του χρόνου κυρίως υπό την έννοια της διάρκειας. Η συγκεκριμένη μορφή δημιουργικότητας μπορεί να εντοπιστεί μέσω μελετών και έργων και αντίστοιχα των ίδιων των μεγάλων προσωπικοτήτων που τα δημιούργησαν (Kaufman & Beghetto, 2009).

Τέλος ως τρίτη μορφή δημιουργικότητας αναφέρεται η *καθημερινή δημιουργικότητα* με την έννοια των καθημερινών δημιουργικών δραστηριοτήτων, οι οποίες λαμβάνουν χώρα στις ζωές των ανθρώπων και συμμετέχει το κάθε άτομο. Εδώ γίνεται μνεία σε απλές δραστηριότητες, όπου το άτομο καλείται να αναπτύξει δημιουργικότητα προκειμένου να

προβεί σε συνδυασμούς ή να καταφύγει σε δημιουργικές λύσεις προκειμένου να προσπελάσει ένα πρόβλημα που ανακύπτει στην καθημερινότητά του. Σε αυτή τη μορφή δημιουργικότητας βασικό ρόλο αποτελούν οι συνδυαστικές δεξιότητες, οι οργανωτικές δεξιότητες καθώς και η δημιουργική εύρεση λύσεων (Beghetto & Kaufman, 2007).

Εξαιτίας των δυσδιακριτών ορίων *επιφανούς και καθημερινής δημιουργικότητας*, οι παραπάνω ερευνητές αποδίδουν και μία τέταρτη έκφραση της δημιουργικότητας. Εδώ γίνεται λόγος για την *επαγγελματική δημιουργικότητα*. Προκειμένου να διευκολύνουν την αντίληψη των ορίων μεταξύ της καθημερινής δημιουργικότητας και της επιφανούς παραθέτουν το παράδειγμα ενός μουσικού καταξιωμένου όχι ωστόσο μοναδικού ταλέντου, ο οποίος ασκεί τη μουσική ως επάγγελμα έτσι ώστε να εξασφαλίσει και να προσπορίσει αγαθά και ενός μαθητή ο οποίος παίζει μουσική για τους φίλους του (Beghetto & Kaufman, 2007).

Η προαναφερόμενη τετραπλή διάκριση της δημιουργικότητας καθιστά σαφές πως οι επιμέρους διαστάσεις της δεν είναι ανεξάρτητες άλλα αλληλένδετες μεταξύ τους καθώς τα όρια δεν είναι απολύτως στεγανά. Επίσης αυτό το οποίο επισημαίνεται είναι και ο βαθμός εξάρτησης των μορφών δημιουργικότητας από τη μάθηση. Ειδικότερα η αναπτυξιακή ψυχολογία καταδεικνύει πως ο άνθρωπος δεν μετέχει στη διαδικασία μάθησης παθητικά. Αντιθέτως, το ίδιο το άτομο ερχόμενο σε επαφή με πληροφορίες αρχίζει να δομεί την γνώση καθώς προβαίνει σε ερμηνεία των νέων αυτών πληροφοριών χρησιμοποιώντας ως φίλτρο την προσωπική του συνείδηση αλλά και το σύνολο των βιωματικών γεγονότων από το ίδιο το άτομο, που συνιστούν τελικά και τις εμπειρίες του.

Επιπρόσθετα αποσαφηνίζουν την ανεξαρτησία της δημιουργικότητας από την κοινωνική αναγνώριση. Συγκεκριμένα, όλοι διαθέτουμε δυνάμει στοιχεία δημιουργικότητας. Η αποδοχή της δημιουργικότητας από το κοινωνικό πλαίσιο δεν αποτελεί βαθμό καθορισμού της. Προς επίρρωση αναφέρεται και το παράδειγμα ενός μαθητή ποιητή που το ποίημά του εύλογα δεν διαθέτει τον ίδιο βαθμό δημιουργικότητας με το ποίημα κάποιου ποιητή, χωρίς αυτό να αποκλείει την υπαρκτή δημιουργικότητα του μαθητή (Beghetto & Kaufman, 2007). Αυτό το παράδειγμα αποδεικνύει πως στα πλαίσια του κοινωνικού περιβάλλοντος πάντα κάποιος θα είναι πιο δημιουργικός από κάποιον άλλον

χωρίς όμως να αποκλείεται η δημιουργικότητα του δεύτερου.

Όλα τα παραπάνω αποτελούν συσχετισμούς με την καθημερινή δημιουργικότητα. Αυτό το οποίο αποτελεί αναγκαιότητα στην σύγχρονη σχολική πραγματικότητα είναι η επιδίωξη αυτής της καθημερινής δημιουργικότητας, έτσι ώστε να επιτευχθεί η ανάπτυξη της εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έτσι όπως οργανώνεται σε σχολικό Πλαίσιο. Κρίνεται βασική επίσης η επιδίωξη του σχολείου και η στροφή προς μία νέα κατεύθυνση έτσι ώστε οι μαθητές να επιθυμούν καθώς και να είναι σε θέση να διευθετούν τα προβλήματα αλλά και να καλλιεργούν νέες ιδέες προς την κατεύθυνση της δημιουργικότητας (Beghetto, 2005). Προς αυτήν την κατεύθυνση οδηγούν ο καταγιγισμός ιδεών και η συγκλίνουσα σκέψη. Αυτές οι δύο δραστηριότητες παρουσιάζουν ευρεία διάδοση κυρίως ως στρατηγικές ανάπτυξης της δημιουργικότητας. Ειδικότερα όταν τίθεται στην τάξη ένα θέμα επιστημονικό, σε πρώτη φάση αυτό το οποίο ζητείται από τους μαθητές, είναι να αναπτύξουν ελεύθερα τις ιδέες τους χωρίς να τις υποβάλλουν σε έλεγχο και αξιολόγηση. Σε αυτό το πρώτο επίπεδο όλη η τάξη θα πρέπει να κεντρίζεται, έτσι ώστε να προβεί στη διαδικασία της συζήτησης, επιθυμώντας να δημιουργήσει ιδέες χωρίς να ενδιαφέρεται για άλλα ζητήματα εκτός συζήτησης (Collins & Amabile, 1999).

Το επόμενο βήμα είναι η αποτίμηση και ο έλεγχος των ιδεών που παρατέθηκαν. Κάπου εκεί ολοκληρώνεται και το έργο καθώς και η παρουσίαση του. Συγκεκριμένα οι μαθητές που σε πρότερο χρόνο συζήτησαν το θέμα, οφείλουν να επικεντρωθούν σε μία ιδέα καταρτίζοντας το project που τους ανατέθηκε και αναφέροντας τελικά τα αποτελεσματικά ευρήματα της έρευνάς τους. Το έργο της ανάδειξης των αποτελεσμάτων ίσως αποτελεί και το δυσχερέστερο, καθώς προηγουμένως οι μαθητές θα πρέπει να αξιοποιήσουν στρατηγικές αξιολόγησης προκειμένου να προβούν σε έλεγχο τόσο της καταλληλότητας, όσο και της εγκυρότητας των ιδεών που παρατέθηκαν (Beghetto, 2005). Σε αυτό το σημείο ο μαθητής προκειμένου να ενεργοποιηθεί είναι βασικό να του παρέχονται κίνητρα. Συγκεκριμένα οι πληροφορίες που λαμβάνει, η καθοδήγηση από τον δάσκαλο, η αξιολόγησή του, αποτελούν κίνητρα ικανά να εξασφαλίσουν την προσήλωση του μαθητή στην εκπαιδευτική πράξη, γεγονός που θα διευκολύνει την αποτίμηση της προσπάθειάς του μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο (Collins & Amabile, 1999).

1.3 Το περιβάλλον ενίσχυσης της δημιουργικότητας

Προαναφέρθηκε πως η δημιουργικότητα αποτελεί μία έννοια πολυπαραγοντική γεγονός που αιτιολογεί τις πολλαπλές επιδράσεις στις οποίες υπόκειται. Οι παράγοντες που κυρίως καθορίζουν τη δημιουργικότητα και την επηρεάζουν είναι κοινωνικοί και εκπαιδευτικοί. Οι δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης αποδεδειγμένα καλλιεργούν τη διάσταση της δημιουργικότητας στους μαθητές (Mc Vey, 2008). Περαιτέρω έρευνες καταδεικνύουν πως παράγοντες σημαίνουσα σημασίας για τον καθορισμό και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας είναι εκείνοι που φέρουν κοινωνικές και γνωστικές προεκτάσεις αλλά και οτιδήποτε σχετίζεται με την ατομική προσωπικότητα αλλά και τα κίνητρα που παρέχονται (Burlson, 2005)

Αποδεικνύεται βάσει έρευνας πως όταν ο εμπλεκόμενος σε δημιουργική δραστηριότητα ενεργοποιείται από συγκεκριμένο κίνητρο τότε είναι πιθανότερο να αποδώσει επαρκέστερα σε δυσκολότερες αναθέσεις (Amabile, 1996). Επομένως οι εκπαιδευτικοί φέρουν σημαντική ευθύνη για τον βαθμό ανάπτυξης της δημιουργικότητας των παιδιών. Άρα κρίνεται θεμελιώδης ο ρόλος τους κυρίως σε ότι αφορά την εμφύχωση και την παρότρυνση προς την κατεύθυνση της διευθέτησης των προβλημάτων αλλά και προς την πλευρά της δημιουργίας και καλλιέργειας νέων Ιδεών (Torrance, 1976). Προς επίρρωση των παραπάνω κρίνεται η βασική και η επισήμανση του Ράπτη που εμφανίζει τον ρόλο που διαδραματίζει το περιβάλλον προκειμένου να αναπτυχθεί η δημιουργικότητα του μαθητή. Το σχολικό περιβάλλον οφείλει να δρα ενισχυτικά και ενθαρρυντικά καθώς το παιδί διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό την προσωπικότητά του εντός των σχολικών πλαισίων γεγονός που αποδεικνύει την σημασία στην προσήλωση της ιδέας της δημιουργικότητας αλλά και την αξιοποίησή της στα πλαίσια της διαδικασίας μάθησης (Ράπτης, 2006.). Επιπλέον αποδεικνύεται πως ένα σχολικό περιβάλλον, όταν στα πλαίσια της μάθησης στρέφεται στην ενίσχυση της δημιουργικότητας τότε αποτελεσματικά αυξάνει τον βαθμό αυτενέργειας και πρωτοβουλίας των μαθητών αλλά και την αυτοπεποίθησή τους καθώς αναλαμβάνουν την επίλυση προβλημάτων αλλά και την ανάπτυξη ουσιαστικότερων διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών (Davis &

Rimm, 1989).

Επομένως σε αυτό το σημείο τίθεται ως ζητούμενο ο ρόλος που θα διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός προς την κατεύθυνση της καλλιέργειας της δημιουργικότητας των μαθητών του ο οποίος ανεξάρτητα από τις δυσχέρειες που θα προκύψουν θα πρέπει να παραμένει προσηλωμένος στην ιδέα της ενίσχυσης της. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο ο δάσκαλος οφείλει να το διδάξει άμεσα αλλά και έμμεσα, όντας ο ίδιος δημιουργικός. Ένας δημιουργικός εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα εμφυσήσει στους μαθητές του τη δημιουργικότητα ως υποψία, παροτρύνοντας τους να αντιμετωπίζουν κριτικά ακόμα και την ίδια τη γνώση χωρίς να τη δέχονται παθητικά αλλά με τέτοιο τρόπο πού να καθίστανται ικανοί να την παράξουν (Lassig, 2009). Ωστόσο, πάντοτε θα εμφιλοχωρεί και ο κίνδυνος, η δημιουργικότητα να καταστέλλεται από τον ίδιο τον δάσκαλο καθώς βιβλιογραφικά αποδεικνύεται πώς παιδιά που επιδεικνύουν δημιουργικότητα αρκετές φορές προσκρούουν σε μία άρνηση αποδοχής τους από την πλευρά του εκπαιδευτικού (Sak & Oz, 2010).

Οι ίδιοι επισημαίνουν πως ο τρόπος που συμπεριφέρεται ο δάσκαλος αντικατοπτρίζεται και στην αντίστοιχη συμπεριφορά των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα δεν αρκεί η αναφορά της δημιουργικότητας μέσα στην τάξη αν ο ίδιος ο δάσκαλος δεν είναι δημιουργικός. Αυτό το οποίο κρίνεται αναγκαίο είναι η ανάπτυξη προϋποθέσεων τέτοιων που να εξασφαλίσουν την καλλιέργεια της πρωτοτυπίας, της καινοτομίας, των νέων ιδεών και κατ' επέκταση της δημιουργικότητας. Ενισχυτικά αξίζει να αναφερθεί πως ο δάσκαλος θα πρέπει να αναλάβει τον ρόλο της ανταμοιβής των παιδιών στοιχείο βασικό για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσω ο προσαρμοσμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Torrance, 1965).

1.4 Δημιουργικότητα και παραμύθι

Κάτι το οποίο διερευνάται είναι και ο βαθμός που το παραμύθι συμβάλλει στην ανάπτυξη και καλλιέργεια προϋποθέσεων που άπτονται της δημιουργικότητας. Σύμφωνα με τον Μαλαφάντη, τέτοιες προϋποθέσεις είναι η δεξιότητα της γραφής, της ανάγνωσης, η δημιουργική φαντασία και έκφραση, η ψυχολογική ασφάλεια και η ελευθερία καθώς και

η συναισθηματική εκτόνωση (Μαλαφάντης, 2014). Επιπλέον ο McVey (2008) επισημαίνει πως οι δεξιότητες της δημιουργικότητας μπορούν να αναπτυχθούν μέσω μιας σειράς δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στη μάθηση μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται η γραφή η ανάγνωση αλλά και η αφήγηση (McVey, 2008).

Σίγουρα τόσο σε επίπεδο προσχολικής αγωγής όσο και σε επίπεδο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, το παραμύθι αποτελεί ένα πεδίο πρόσφορο για την ανάπτυξη δυνατοτήτων μάθησης που ξεφεύγουν από τις παγιωμένες διδακτικές αντιλήψεις και δύνανται παράσχουν μία εναλλακτική προσέγγιση όλων των μαθημάτων, ικανή να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Με αυτό τον τρόπο μέσω του παραμυθιού και κυρίως μέσω του σχεδιασμού δραστηριοτήτων που έχουν ως πρότυπο το παραμύθι, ο μαθητής μπορεί να προβεί στην γνωστική διαδικασία με τρόπο τερπνό και ωφέλιμο (Μαλαφάντης, 2014, Ντούλια, 2010). Το παραμύθι αποκτά ιδιαίτερη σημασία καθώς δημιουργεί προϋποθέσεις καλλιέργειας της δημιουργικής φαντασίας των παιδιών καθώς αναπτύσσεται η παράλληλη μάθηση. Συγκεκριμένα καθώς το παιδί έρχεται σε επαφή με τις δομές του παραμυθιού έρχεται σε μία πρώτη επαφή με τις δομές της φαντασίας και συγκεκριμένα καθώς καλείται να αναπτύξει νέες δομές κατακτά την πραγματικότητα (Μαλαφάντης, 2014).

1.5 Η συσχέτιση της δημιουργικής γραφής και της δημιουργικότητας

Η Δημιουργική Γραφή αποτελεί μία περιφραση και μία έννοια που προεκτείνεται στο πεδίο της δημιουργίας, της παραγωγής γραπτού λόγου και της επινόησης. Ο πρώτος όρος, το «δημιουργικός» σχετίζεται με την πρωτοτυπία με την ικανότητα του να μπορεί κάποιος να είναι ρηξικέλευθος και ευφάνταστος σε επίπεδο γραπτού λόγου έτσι όπως επιβάλλει ο δεύτερος όρος.

Ο Raymond Williams, αναπτύσσει την άποψη σε σχέση με τη διάσταση της δημιουργίας ως εγγενές συστατικό της ανθρώπινης σκέψης και του ανθρώπινου νου όπου επιχειρεί να τη συσχετίσει με πολλαπλές ικανότητες αλλά και εγκεφαλικές λειτουργίες του ανθρώπου καταλήγοντας τελικά στη διδακτική της διάσταση (Κωτόπουλος, 2012). Αυτό το οποίο αποτελεί και την ουσία αλλά και τη βασική «επαγγελία» της δημιουργικής γραφής είναι η

δυνατότητα της καλλιέργειας της δυνάμει, με την έννοια της αριστοτελικής *ενέργειας*, δημιουργικότητας, όπου ο ανθρώπινος νους διαθέτει τη δυνατότητα της ευφάνταστης δημιουργίας αλλά εξαρτάται από το ίδιο το άτομο ο βαθμός εξέλιξης αυτής της δυνατότητας. Κάτι τέτοιο φυσικά είναι πρωτοποριακό καθώς πατάσσει τον ελιτισμό στην σκέψη και στο νου αποκλείοντας τη δημιουργική σκέψη ως προνόμιο ανθρώπων πολύφερνων από τη φύση.

Αντιθέτως η δημιουργικότητα αποτελεί ένα στοιχείο που μπορεί να ενυπάρχει και να εκδηλώνεται με πολλαπλούς τρόπους σε πολλαπλά πεδία στη ζωή του ανθρώπου. Αξίζει να παρατεθεί το εύστοχο παράδειγμα του Κωτόπουλου που σε μεγάλο βαθμό πετυχαίνει την προσπέλαση της έννοιας. Φέροντας ως παράδειγμα την επιστήμη ή έννοια της δημιουργίας που άπτεται της εφευρετικότητας και της ανακάλυψης. Από την άλλη πλευρά σε επίπεδο τέχνης, εντάσσοντας σε αυτήν την κατηγορία και τη Δημιουργική Γραφή, η δημιουργία έγκειται στην κατασκευή μιας αισθητικής μορφής που δεν είναι απαραίτητο να διακρίνεται ή να συμφωνεί με κάποια συγκεκριμένη και καθιερωμένη τεχνοτροπία (Κωτόπουλος, 2015).

Ωστόσο, παρατίθενται κι απόψεις όπου αναλύουν τις προϋποθέσεις της δημιουργικής γραφής, αναφέροντας κυρίως την εξοικείωση σε συστηματικό επίπεδο με την λογοτεχνική παραγωγή και δημιουργία, την ανάγνωση δημιουργικού χαρακτήρα και γενικά, κάθε προϋπόθεση ανάπτυξής της, εναποτίθεται σε οτιδήποτε δεν προωθεί τη μηχανιστική τάση. Αντιθέτως νοείται ως «δημιουργική», κάθε διαδικασία που εμπεριέχει διαδραστικό χαρακτήρα, όπου η συμμετοχή του αναγνώστη σε ενεργό επίπεδο κρίνεται σημαίνουσα και καθοριστική προκειμένου να κατασκευαστεί το νόημα και να συντεθούν οι ερμηνείες (Κιοσσές, 2018). Συγκεκριμένα ο άνθρωπος όταν προβαίνει σε γραφή ή ανάγνωση που του προσφέρει μεταγνωστική σκέψη, κατορθώνει ηθελημένα ή άθελα του να επιστρατεύσει την εν γένει του δημιουργικότητα.

Έρευνες καταδεικνύουν πώς ένας μαθητής καθίσταται δημιουργικότερος και περισσότερο δραστήριος, όταν εντάσσονται στις δραστηριότητές του πρωτοποριακές μέθοδοι οι οποίες παρέχουν κίνητρα σχετικά με την τέρψη που θα προκύψει ως επερχόμενο αποτέλεσμα της δικής του προσωπικής προσπάθειας. Με λίγα λόγια αυτό

συμβαίνει όταν οι στόχοι προσανατολίζονται με σκοπό την ευχαρίστηση ανεξάρτητα από πιέσεις και πλαίσια που εκτρέφουν το άγχος. Ο Amabile αναφέρει πως η δημιουργικότητα συγκροτείται, όταν παρέχεται η αίσθηση ελευθερίας σε σχέση με την συμμετοχή στην ίδια τη διαδικασία (Amabile,1989). Σαφώς, η διαδικασία της λογοτεχνίας φέρει έναν χαρακτήρα εθελούσιο καθώς πρόκειται για μία διεργασία πολύ προσωπική. Η επιλογή διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, τόσο σε επίπεδο αξιοποίησης της δημιουργικότητας και τελικά της δημιουργίας, όσο και σε ένα επίπεδο ερμηνευτικό, καθώς η πρόσληψη της λογοτεχνίας συνιστά μία καθαρά προσωπική υπόθεση.

1.6 Η δημιουργικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών.

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών(ΔΕΠΠΣ) θεσμοθετείται το 2003 ΦΕΚ 303- 304/10 3-3-2019 και αντικαθιστά το αναλυτικό πρόγραμμα του 1989 Π.Δ. 486/1989-1990, ΦΕΚ 208 Α'. Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών ουσιαστικά συναποτελούν προτάσεις που εστιάζουν στο περιεχόμενο, στη μέθοδο και τη μορφή της σχολικής γνώσης και των γνωστικών πεδίων, ως προς τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να αποκτάται η γνώση κι ως προς τις διαδικασίες που πρέπει να αξιοποιούνται.

Ουσιαστικά τα Αναλυτικά Προγράμματα συνθέτουν μία προσέγγιση των ειδικών στόχων του γνωστικού αντικειμένου, ενώ ο ρόλος τους αποκτά βαρύνουσα σημασία καθώς διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πράξη, αναπτύσσοντας τον τύπο ανθρώπου καθίσταται επιθυμητός από την Κοινωνία (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2002).

Και στα Αναλυτικά Προγράμματα του 2003, σε ό,τι αφορά το Νηπιαγωγείο εμπεριέχονται ενότητες από διάφορα γνωστικά πεδία συμπεριλαμβανομένης της ανάπτυξης γλώσσας, των Μαθηματικών, της Μελέτης περιβάλλοντος, της έκφρασης και δημιουργίας. Επιπλέον τα αναλυτικά προγράμματα του 2003 εστιάζουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που αποτελούν προαπαιτούμενο στην σύγχρονη κοινωνία (ΔΕΠΠΣ, 2003). Επιπλέον το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου του 2003 χαρακτηρίζεται από μία διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.

Σε ό,τι αφορά τη «δημιουργικότητα» και την παρουσία της εντός των Αναλυτικών

Προγραμμάτων Σπουδών (2003), βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με τις αναφορές που εντοπίζονται και στα επόμενα Αναλυτικά Προγράμματα. Συγκεκριμένα παρουσιάζεται ως ένα από τα απαραίτητα συστατικά που προωθούν την κριτική σκέψη και μάλιστα ως εναλλακτική τεχνική, που την οποία ανακαλεί το παιδί για να επιλύσει μία σειρά προβλημάτων αναζητώντας τον τρόπο για να επιτευχθεί ο επιθυμητός στόχος (ΔΕΠΠΣ, 2003).

Συγκεκριμένα ως προς την αξιοποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων από διαφορετικές μαθησιακές περιοχές στη Γλώσσα ως γνωστικό αντικείμενο το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, παρουσιάζεται να εξυπηρετεί στόχους που συντείνουν και προς την ανάπτυξη δημιουργικότητας. Προς αυτή την κατεύθυνση καταγράφονται πλήθος δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στην ανταλλαγή απόψεων, επιχειρηματολογίας, καταγραφής, διαμόρφωσης καταλόγων, αφισών, γραμμάτων αλλά και ευρύτερα στην ανάπτυξη τρόπων προκειμένου να κατορθώνουν να αποτυπώσουν δημιουργικά τις ιδέες τους (ΦΕΚ 303- 304/10 3-3-2019).

Το 2011 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εκπονεί τα Προγράμματα Σπουδών προκειμένου να καθιερωθούν και να συνοψισθούν οι στόχοι του Νέου Σχολείου, έτσι όπως συνοπτικά αναφέρονται. Αυτό το οποίο προέκυψε ως απαιτητό προκειμένου οι στόχοι να είναι εφικτοί, ήταν η ευελιξία κυρίως του εκπαιδευτικού κάθε βαθμίδας σε επίπεδο παρέμβασης, ακόμα κι ως προς το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου αλλά και ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας.

Επίσης τα Αναλυτικά Προγράμματα υπόσχονται να βοηθήσουν τους μαθητές να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα, γεγονός που αυτομάτως δημιουργεί ισχυρές αναγωγές με τη δημιουργικότητα ως απαραίτητο στοιχείο συγκρότησης ενός ανθρώπου σε επίπεδο ανταπόκρισης στις νέες συνθήκες (Α.Π.Σ., 2015)

Παράλληλα ως προς το περιεχόμενο παρουσιάζεται και αναπτύσσεται η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη ως μία από τις ζωτικές περιοχές του προγράμματος. Η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου είναι έννοιες βαθιά συνδεδεμένες με την προϋπόθεση της δημιουργικότητας. Η δημιουργικότητα αποτελεί ταυτοχρόνως πολλές φορές, τόσο το αίτιο όσο και το αιτιατό. Στη συγκεκριμένη περίπτωση μπορεί η

προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη να αναπτυχθεί μέσω της δημιουργικότητας καθώς κατακτώντας τα παραπάνω προωθείται, ενισχύεται και δεσπόζει η έννοιά της.

Στην προσπάθεια να εντοπιστεί η δημιουργικότητα, είτε άμεσα και ξεκάθαρα, είτε σε ένα πεδίο που υποφώσκει, ανατρέξαμε στα Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠΣ) προκειμένου να διαπιστωθεί τί ακριβώς ορίζεται σχετικά με αυτήν. Συγκεκριμένα τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών που χρησιμοποιήθηκαν είναι τα τελευταία που έχουν συσταθεί και αφορούν στο έτος 2011 και εφεξής.

1.7. Δημιουργικότητα και αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών στο Νηπιαγωγείο.

Σε αφορά στις μαθησιακές περιοχές στις οποίες εκτείνεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου καταγράφονται ως εξής: Προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, φυσικές Επιστήμες, τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών, περιβαλλοντική εκπαίδευση, Μαθηματικά, Γλώσσα, Φυσική Αγωγή, Τέχνη, Κοινωνικές Επιστήμες. (Α.Π.Σ, 2015)

Ειδικότητα στην ενότητα «Προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη» τίθενται ως στόχοι η απόκτηση ταυτότητας, η αυτορρύθμιση, η προσωπική ενδυνάμωση, αλλά και ευρύτερα η ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικού χαρακτήρα με βασικότερη την κοινωνική αλληλεπίδραση.

Στην ενότητα της «Γλώσσας», κύριος στόχος είναι η κατανόηση και η παραγωγή προφορικών κειμένων αλλά κι η κατανόηση και παραγωγή γραπτών κειμένων. Σε ό,τι αφορά στα μαθηματικά, τα παιδιά εισάγονται στους αριθμούς και στις πράξεις, στην άλγεβρα, σε ζητήματα χώρου και γεωμετρίας, πιθανοτήτων και στατιστικής. (Α.Π.Σ, 2015)

Στο πεδίο της «Τέχνης», τα νήπια έρχονται σε μία πρώτη επαφή με τα εικαστικά, το θέατρο, τη μουσική, τον χορό κι ευρύτερα την οπτικοακουστική έκφραση. Στη συνέχεια στην ενότητα της «Φυσικής Αγωγής», τα παιδιά καλούνται να αναπτύξουν τις κινητικές δεξιότητες τους και να βελτιώσουν την φυσική τους κατάσταση, κάτι το οποίο θα βοηθήσει στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης αλλά και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Στην ενότητα των «Φυσικών Επιστημών» έρχονται σε επαφή με γνώσεις σχετικές με τους ζωντανούς οργανισμούς, τα αντικείμενα και τα υλικά, έννοιες του φυσικού κόσμου, αλλά και έννοιες σχετικά με τους πλανήτες, τη γη και το διάστημα. Στην ενότητα των «Κοινωνικών Επιστημών» αναπτύσσονται έννοιες σχετικές με την κοινωνία, την οικονομία, τους ανθρώπους, την ιστορία του πολιτισμού αλλά και την εκπαίδευση που αποσκοπεί στην αειφόρο ανάπτυξη. (Α.Π.Σ, 2015)

Τέλος στην ενότητα τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών, τα παιδιά γνωρίζουν τις έννοιες τεχνολογίας, ενώ επικοινωνούν και συνεργάζονται με την χρήση τους. Παράλληλα διαπιστώνουν πως μπορεί να υποβοηθήσουν οι τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών στην επίλυση προβλημάτων, αλλά και την θέση του στην κοινωνία και τον πολιτισμό. (Α.Π.Σ, 2015)

Αυτό το οποίο διαφαίνεται και παρακάτω είναι πως η δημιουργικότητα απάντα σχεδόν σ' όλες τις προαναφερόμενες οκτώ ενότητες, έτσι όπως καταγράφονται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών.

Προβαίνοντας σε μία αναζήτηση της δημιουργικότητας στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, εντοπίζεται ως όρος μόνο οκτώ φορές, ενώ περισσότερες είναι οι αναφορές σε σχετικές περιφράσεις που προέρχονται από τον όρο δημιουργικότητα, όπως για παράδειγμα το επίθετο «δημιουργικός» ως μέρος περίφρασης. Επίσης, κάτι το οποίο παρατηρείται μέσω μιας ανασκόπησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών είναι πως η «δημιουργικότητα», ως βασικός παράγοντας ανάπτυξης των παιδιών, απλώς ενυπάρχει χωρίς να ορίζεται σαφώς .

Αρχικά η δημιουργικότητα επισημαίνεται στο κεφάλαιο σχετικά με την πορεία του Νηπιαγωγείου και τις προκλήσεις τις οποίες αντιμετωπίζει και στις οποίες οφείλει να προσαρμοσθεί στον 21^ο αιώνα (Α.Π.Σ, 2015: 9-23) και μάλιστα στην υποενότητα σχετικά με την ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων του παιδιού, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγεται και η δημιουργική σκέψη (Α.Π.Σ, 2015: 13-15)

Η δημιουργικότητα σ' αυτό το σημείο συνοψίζεται σ' όλα όσα συσχετίζονται με τη δημιουργική σκέψη, οπότε το Αναλυτικό Πρόγραμμα αναφέρει τις δυνατότητες που

παρέχει, δεδομένου ότι οδηγεί σε νέες προσεγγίσεις, πρωτότυπες ιδέες και προοπτικές, σε εναλλακτικούς τρόπους κατανόησης . Η δημιουργική σκέψη συνδυάζει τόσο τη λογική όσο και τη διαίσθηση, στοιχεία τα οποία αξιοποιούνται προς την κατεύθυνση ανάπτυξης καινοτομιών και πρωτότυπων τρόπων, ώστε να διαχειρίζονται τα νήπια τα προβλήματα που αρχικά φαντάζουν δυσεπίλυτα (Α.Π.Σ, 2015: 13)

Επιπλέον, η δημιουργικότητα περιγράφεται ως μη επαρκής συνθήκη, όταν απουσιάζει η κριτική σκέψη αλλά και διαδικασίες, όπως ο αναστοχασμός και η αυτοαξιολόγηση από το νήπιο (Α.Π.Σ, 2015: 13). Η δημιουργικότητα διαπιστώνεται και μέσω της προτεινόμενης διαφοροποιημένης διδασκαλίας καθώς σύμφωνα με την Péter-Szarka (2012) η ανάδειξη ενός κλίματος, η αποδοχή αλλά και η προσήλωση στα ενδιαφέροντά του παιδιού αποτελούν στοιχεία που συνδέονται και σαφώς ενισχύουν τη δημιουργικότητα των παιδιών. Το Νέο Σχολείο μέσω των Αναλυτικών Προγραμμάτων αποδεικνύεται πως προσηλώνεται στην ενίσχυση κι ανάδειξη των ικανοτήτων και του ταλέντου των παιδιών, ωστόσο η αναγωγή στη δημιουργικότητα και στην ανάπτυξή της, μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μόνο ενυπάρχει και δεν εντοπίζεται ρητά.

Στη συνέχεια στο κεφάλαιο σχετικά με την οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και μάλιστα στην υποενότητα «Μαθησιακό περιβάλλον και πρόγραμμα σπουδών» γίνεται λόγος για τη δημιουργικότητα, ως απόρροια της οργάνωσης του χώρου. Ειδικότερα συσχετίζεται με την άνεση που μπορεί να νιώθουν τα παιδιά στα πλαίσια της τάξης, όπου με παροτρύνσεις της νηπιαγωγού μπορεί να αξιοποιήσουν και να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους. Επιπλέον η δημιουργικότητα εντοπίζεται κι ως στοιχείο που υποβοηθά τα παιδιά να ενεργοποιήσουν την περιέργεια και τις αισθήσεις τους μέσω των παρεχόμενων υλικών (Α.Π.Σ, 2015: 14).

Στη συνέχεια εντοπίζεται ως όρος στο κεφάλαιο «Γλώσσα», και μάλιστα στην υποενότητα που εξετάζει τον ρόλο του εκπαιδευτικού σχετικά με τη διεξαγωγή και διδασκαλία πολλαπλών γλωσσικών δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα, η δημιουργικότητα αναφέρεται ως βασικό πλαίσιο διεξαγωγής δραστηριοτήτων που θα πρέπει να διαρθρώνονται με τέτοιο τρόπο, νοηματοδοτώντας τις ικανότητές τους και εξασκώντας τη φαντασία τους (Α.Π.Σ, 2015: 102).

Στην ενότητα «Παραγωγή γραπτού λόγου» επίσης εντοπίζονται αναφορές του όρου της δημιουργικότητας και μάλιστα στην υποενότητα τη σχετική με τα περιεχόμενα. Συγκεκριμένα εκεί, η δημιουργικότητα επιστρατεύεται προκειμένου να κατορθώσει συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους, που τίθενται αποσκοπώντας στη σωστή επιλογή σημειωτικών μέσων που θα χρησιμοποιήσουν προκειμένου να παράξουν κείμενα (Α.Π.Σ, 2015: 131).

Στη συνέχεια στο κεφάλαιο σχετικά με τη «Φυσική αγωγή» και μάλιστα στην υποενότητα σχετικά με τη σημασία της στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, κάτι το οποίο καταγράφεται εντός του Αναλυτικού Προγράμματος είναι το ότι οι δραστηριότητες φυσικής αγωγής είναι ικανές να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά του νηπίου. Συνεπώς, παρατηρείται η δημιουργικότητα, να νοηματοδοτεί ακόμα και δραστηριότητες κινητικού περιεχομένου. Επιπλέον, στο ίδιο κεφάλαιο κι ειδικότερα στην υποενότητα σχετικά με τους στόχους, αλλά και τα περιεχόμενα της φυσικής αγωγής στο μαθησιακό πεδίο, εντοπίζεται εκ νέου ο όρος της δημιουργικότητας. Ειδικότερα, παρατίθεται ο στόχος που σε περίπτωση επιτέλεσης του, εγγυάται μία ψυχοσωματική ανάπτυξη κι εξέλιξη συμπεριλαμβανομένης και της ανάπτυξης της δημιουργικότητας πάντα σε σχέση με την κίνηση (Α.Π.Σ, 2015: 131).

Τέλος στο κεφάλαιο «Φυσικές επιστήμες» και στην υποενότητα τη σχετική με τον ρόλο του εκπαιδευτικού στις φυσικές επιστήμες, επίσης εντοπίζεται ως όρος. Δίνεται έμφαση στην αξιοποίηση και οργάνωση μαθησιακών εμπειριών που αποκτούν νόημα για τα παιδιά μέσω μιας βιωματικής προσέγγισης, που αποσκοπούν μεταξύ άλλων στην ενεργοποίηση της δημιουργικότητάς τους (Α.Π.Σ, 2015: 131).

1.8 Η δημιουργικότητα στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του Λυκείου
Προβαίνοντας σε μία ανασκόπηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών του Λυκείου και μάλιστα εστιασμένα στο μάθημα της λογοτεχνίας αυτό το οποίο παρατηρείται για την Α Λυκείου στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Ιουνίου του 2011 είναι ένας περιορισμένος αριθμός αναφορών στον όρο της δημιουργικότητας. Σε μία προσπάθεια εντοπισμού της στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και μάλιστα της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας, όπως προαναφέρθηκε υπάρχει η έμμεση αναφορά σε

αυτήν, κυρίως σε ό,τι αφορά στους στόχους που σχετίζονται με συνθετικές και κριτικές ικανότητες. Παρομοίως κάτι το οποίο προωθεί το στοιχείο της δημιουργικότητας, είναι η δραματοποίηση των λογοτεχνικών έργων που εμπεριέχεται μέσα στις προτεινόμενες δραστηριότητες της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας.(ΦΕΚ 1562, 2011:46).

Συγκεκριμένα εντοπίζεται στις εισαγωγικές πληροφορίες σχετικά με τη Νέα Ελληνική Γλώσσα κι ειδικότερα σε σχέση με το πλαίσιο διδασκαλίας της νέας ελληνικής την Α΄ Λυκείου. Αυτή, όπως διαμορφώνεται εντός του Νέου Σχολείου, αποσκοπεί στην ανάπτυξη μιας σειράς δεξιοτήτων με τέτοιο τρόπο προκειμένου να προάγεται μεταξύ άλλων και η γλωσσική δημιουργικότητα (ΦΕΚ 1562, 2011: 46)

Επιπρόσθετα εντοπίζεται στα περιεχόμενα του σχεδιασμού του μαθήματος, όπου σε επίπεδο διδακτικών πρακτικών η δημιουργικότητα κρίνεται ως στοιχείο απαραίτητο με το οποίο οφείλει να εμφορείται το μάθημα. (ΦΕΚ 1562, 2011: 50). Τέλος στο κεφάλαιο σχετικά με την «Διδακτική μεθοδολογία», αφού διαπιστώνεται πως ο γραμματισμός αποτελεί μία εξατομικευμένη διαδρομή το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών δίνει έμφαση στη δημιουργικότητα ως αφετηρία προκειμένου η διδασκαλία να σέβεται τη διαφορετικότητα αλλά και να επενδύει σε αυτήν (ΦΕΚ 1562, 2011: 46)

Σε ό,τι αφορά στα Αναλυτικά Προγράμματα του 2015 σχετικά με τη Λογοτεχνία του Γενικού Λυκείου, ως προς τη δημιουργικότητα οι αναφορές είναι ιδιαίτερα περιορισμένες και συνοψίζονται σε επίπεδο παρεμβάσεων (Α.Π.Σ., 2015:7). Εντάσσεται συγκεκριμένα σε ένα πλαίσιο ενθάρρυνσης και καθοδήγησης από τον εκπαιδευτικό, προκειμένου οι μαθητές να κατορθώσουν να περιγράψουν τον τρόπο που έχει κατασκευαστεί ένα κείμενο σε επίπεδο ιστορίας, αφήγησης και ύφους, ενώ παράλληλα να οδηγηθούν σε μία ανίχνευση των μηχανισμών που παράγουν νόημα στο κείμενο.

Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά θα είναι σε θέση να προσεγγίσουν κείμενα προβαίνοντας σε έγκυρες ερμηνείες μέσω μιας σειράς δραστηριοτήτων. Μία από αυτές τις προτεινόμενες δραστηριότητες είναι αυτή που παρακινεί τους μαθητές να παρέμβουν στο κείμενο δημιουργικά (Α.Π.Σ., 2015:7). Μέσω της δημιουργικότητας που προσδιορίζει την παρέμβαση τα παιδιά τελικά θα κατορθώσουν να κατανοήσουν τις λογοτεχνικές συμβάσεις αλλά και την ταυτόχρονη επιρροή που ασκούν στο νόημα του κειμένου

(Α.Π.Σ., 2015:7). Επομένως τα παιδιά θα μπορούν αξιοποιώντας τη δημιουργικότητά τους να μετατοπίζονται σε πολλαπλές οπτικές γωνίες, να υιοθετούν διαφορετικούς αφηγηματικούς τρόπους, αλλά και να συνδιαλέγονται πάνω στα ζητήματα αυτών των αλλαγών και στις ενδεχόμενες συνέπειες που επιφέρουν (Α.Π.Σ., 2015:7).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1 Η τέχνη του γράφειν. Σκέψεις σχετικά με το διδακτό της γραφής.

Η γραφή συνδέεται με τη δημιουργικότητα ήδη από την αρχαιότητα. Το ίδιο συμβαίνει και ως προς τη σύνδεση της δημιουργικότητας και του μύθου, γεγονός που επαληθεύεται αν ανατρέξει κανείς στα έργα σταθμούς που κληροδότησε στο ανθρώπινο γένος η αρχαιότητα. Με την πάροδο των χρόνων, ο μύθος σιγά-σιγά καταρρέει και την θέση του λαμβάνει η ορθή σκέψη ο λόγος. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί η άποψη του Αναγνωστόπουλου σχετικά με την σύνδεση του μύθου και του λόγου, όπου σύμφωνα με τον ισχυρισμό του καμία από τις δύο έννοιες δεν είναι σε θέση να κατακτήσει την αλήθεια σε απόλυτο βαθμό. Ωστόσο αυτό το οποίο επισημαίνει είναι πώς και ο λόγος και ο μύθος επιτυγχάνουν την επιβίωσή τους ακριβώς εξαιτίας της παράλληλης ανάπτυξής τους και της αέναης κίνησης του στον χρόνο (Anagnostopoulos, 1973).

Ο άνθρωπος από την φύση του διαθέτει την ικανότητα του να δημιουργεί και να επινοεί. Μέσω του μύθου κατορθώνει και κατασκευάζει ένα πλαστό κόσμο με δυσδιάκριτα όρια κάτι το οποίο τον γοητεύει και του θρέφει την ψυχή (Anagnostopoulos & Liapēs, 1995). Αυτές οι επινοήσεις αρχικά θεωρούνται φυσικό τάλαντο το οποίο εκτυλίσσεται στην απόλυτη έκφραση του με την συνδρομή της μούσας. Αρκεί να σκεφτούμε την Οδύσσεια, όπου ο Όμηρος επικαλείται τη μούσα ώστε να του παράσχει την θεία Έμπνευση και να κατορθώσει να αφηγηθεί όλα όσα έχει στο μυαλό του. Τα παραπάνω παραδείγματα αποτελούν γόνιμες αφορμές για μία περαιτέρω εξέταση σχετικά με το διδακτό της τέχνης του γράφειν.

Σχεδόν με απόλυτη συνάφεια διαγράφεται και ο φιλοσοφικός πλατωνικός διάλογος του Πρωταγόρα, όπου ο σοφιστής ερωτώμενος από τον Σωκράτη για το τί είναι σε θέση ο ίδιος να διδάξει σε έναν νέο που προσέρχεται σε εκείνον, απαντά πως δύναται να εμψυχήσει και να διδάξει την τέχνη της *εμβουλίας*. Διεισδύοντας στην έννοια της *εμβουλίας*, όπως την περιγράφει ο σοφιστής είναι η ανάπτυξη της ικανότητας να λαμβάνει κάποιος σωστές αποφάσεις σε ότι αφορά στην ιδιωτική ζωή του αλλά και στη

δημόσια, ενώ πρωτότερα έχει κατακτήσει τη δεξιότητα της ορθής σκέψης και του ορθού λόγου. Επομένως στον παραπάνω πλατωνικό διάλογο διαγράφεται μία ισχυρή κατάφαση σε σχέση με το διδακτικό της γραφής (Πλάτωνας Πρωταγόρας, 2009)

Παρομοίως και η ανάπτυξη της ρητορικής η οποία επιδίωκε την ανάπτυξη του γραπτού και προφορικού λόγου επιστρατεύοντας ήθη και πάθη, τεκμήρια και επιχειρήματα, έτσι ώστε τελικά να επιτευχθεί η πειθώ. Θα μπορούσε να θεωρηθεί πως και η ρητορική τέχνη λειτουργεί ως μια πρώιμη απόδειξη του διδακτού του της γραφής και του λόγου. Το ίδιο φαίνεται πως προκρίνει και ο ίδιος ο Αριστοτέλης που στο έργο του «Περί Ποιητικής» όπου συγγράφει ουσιαστικά τον πρώτο οδηγό ποιητικής δημιουργίας. Πρόκειται για ένα εγχειρίδιο, όπου συγκεντρώνει τις μεθόδους που θα πρέπει να αξιοποιούνται και τις πρακτικές που οφείλουν να ενεργοποιούν οι μαθητές σε περίπτωση που ενδιαφέρονται να καταπιαστούν με την ποιητική δημιουργία (Αριστοτέλης, 1995). Ο Καρακίτσος συνοψίζοντας τις παραπάνω εκπεφρασμένες απόψεις καταλήγει πως από την αρχαιότητα αλλά και κατά τη διάρκεια του Μεσαίωνα προτού εμφανιστεί ο Ρομαντισμός αναπτυσσόταν η πεποίθηση πως οι Τέχνες συμπεριλαμβανομένης και της λογοτεχνίας είναι διδακτές και αποτελούν αποτέλεσμα διδασκαλίας και εξάσκησης (Καρακίτσος, 2012).

Η Φρυδάκη αναφέρει πως έως τον 18^ο αιώνα ο όρος λογοτεχνία δεν αφορούσε αποκλειστικά κάποιο συγκεκριμένο είδος γραφής, αλλά κατόρθωνε εντός της να συγκεράσει συνολικά την Γραμματεία και κάθε έκφραση γραπτού λόγου που έχριζε μελέτης εξαιτίας είτε της γλώσσας, είτε των διάσπαρτων ρητορικών στοιχείων (Φρυδάκη, 2003).

Ένα κείμενο με λογοτεχνική χροιά, έως ότου εμφανιστεί ο ρομαντισμός δεν αποτελούσε αποκλειστικά ένα συγκεκριμένο προς μελέτη και διείσδυση σε περαιτέρω νοήματα αλλά πολύ περισσότερο αποτελούσε ένα πρότυπο προς μίμηση που απευθυνόταν κυρίως στους μαθητές και έφερε ως βασικό σκοπό την εξάσκηση σε αυτή τη διαδικασία μίμησης. Ειδικότερα οι μαθητές εξασκούσαν στο να παράγουν αντίστοιχα λογοτεχνικά είδη, διατηρώντας τα χαρακτηριστικά των προτύπων, έτσι ώστε τελικά να επιτευχθεί η «λογοτεχνικότητα» στη γραφή τους. Ήδη από την Αναγέννηση, η Ποίηση ως τμήμα της

τέχνης θεωρείται δημιουργία, ενώ λίγο αργότερα εκφράζεται η άποψη του Φίλιπ Σίντνεϊ πως η ποίηση υπερέχει ακόμα και σε σχέση με την ιστορία και τη φιλοσοφία τοποθετώντας την στην πρώτη θέση των ανθρωπιστικών επιστημών (Κωτόπουλος, 2015).

2.2 Μία σύντομη ιστορική αναδρομή της δημιουργικής γραφής.

Κάτι το οποίο προαναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο είναι ότι οι απαρχές της δημιουργικής γραφής θα μπορούσαν ενδεχομένως να εντοπιστούν στο έργο Αριστοτέλη «Περί ποιητικής» ή ακόμα και στα πλαίσια ανάπτυξης της ρητορικής. Ωστόσο ο 20^{ος} αιώνας αποτελεί το σημείο καμπής, ώστε να στοιχειοθετηθεί σε ανεξάρτητο επιστημονικό πεδίο. Ένα έργο του 1800 του Myers, «The elephant teach: creative writing since 1880», ασκεί έντονη κριτική απέναντι στον παρωχημένο τρόπο προσέγγισης της λογοτεχνίας εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας η οποία αξιοποιούσε ως μοναδικό εργαλείο την ανάλυση ιστορικού και φιλολογικού χαρακτήρα των έργων της λογοτεχνίας. Γενικότερα το συγκεκριμένο έργο στηλιτεύει τον σχολαστικισμό, που επικρατούσε ως κυρίαρχη αντίληψη και περιέγραφε την εκπαιδευτική διαδικασία στην Αμερική κατά το τέλος του δέκατου ένατου αιώνα (Κωτόπουλος, 2014).

Ο ίδιος επισημαίνει πως αυτό υπήρξε αφορμή για να τελεστεί η μία νέα προσέγγιση της λογοτεχνίας που αποσκοπούσε κυρίως στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης αλλά και της ουσιαστική κατανόησης των κειμένων, που διαδοχικά οδήγησε στην ανάδειξη προσωπικού χαρακτήρα στην έκφραση αλλά και την εκτέλεσή της λογοτεχνίας (Κωτόπουλος, 2014). Έκτοτε εισάγονται διαδοχικά περισσότερα βιωματικά εργαλεία σε ότι αφορά στην προσέγγιση της λογοτεχνίας Στα πλαίσια μιας περισσότερο προοδευτικής διάστασης στην εκπαίδευση.

2.3 Η Δημιουργική Γραφή στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Η Δημιουργική Γραφή σχετίζεται όπως αναφέρει ο Κωτόπουλος με ένα σύνολο τεχνικών

και πρακτικών οι οποίες αξιοποιούνται έχοντας ως απώτερο στόχο την καλλιέργεια και τελικά την επίτευξη δεξιοτήτων σχετικών, με το έργο της συγγραφής (Κωτόπουλος, 2014). Αξίζει να διευκρινιστεί πως σε ένα πρώτο επίπεδο όλες οι τεχνικές και οι γνώσεις που θα αξιοποιηθούν, στοχεύουν αποκλειστικά στην πραγμάτωση της εξοικείωσης κυρίως του συγγραφέα με την κλασική λογοτεχνική παραγωγή παγκόσμιας εμβέλειας. Προς επίρρωση τίθεται και η άποψη που διατυπώνουν. Οι Σακελλίου- Σουλτς, επισημαίνουν πως η φιλαναγνωσία θα πρέπει να προηγείται χρονικά και τεχνικά της συγγραφής. Εν ολίγοις προκειμένου κάποιος να καταστεί συγγραφέας και μάλιστα καλός θα πρέπει προγενέστερα να υπήρξε και καλός αναγνώστης (Σακελλίου& Σουλτς, 2013) (Bloom, 2004). .

Τώρα προβαίνοντας σε ένα πρακτικό δεύτερο επίπεδο η Δημιουργική Γραφή εμφορείται από την υπόσχεση να αναπτύξει και να καλλιεργήσει μία δεξιότητα γραφής σε ένα πρώτο επίπεδο και αυτό υπό την έννοια της παραγωγής, είτε πρωτότυπου κειμένου, είτε διασκευής ενός ήδη υπάρχοντος. Στην περίπτωση τόσο της διασκευής κειμένου όσο και της πρωτότυπης σύνθεσης, βασικά συστατικά της συγγραφικής πράξης είναι οι έννοιες της δημιουργίας, όσο και της δημιουργικότητας, καθώς υπεισέρχεται ως αναγκαιότητα η ανάπτυξη και η αξιοποίηση μιας προσωπικής οπτικής. Όλα τα παραπάνω αποτελούν τις βασικές διακλαδώσεις και τα βασικά συστατικά της δημιουργικής γραφής.

Ο Κωτόπουλος, αναφέρει πως η Δημιουργική Γραφή τελικά αποτελεί μία ab uono πρόταση τόσο για την πρόσληψη της λογοτεχνίας αλλά και για τη βαθύτερη μελέτη της. Άρα, η Δημιουργική Γραφή δημιουργεί προεκτάσεις για την ανάπτυξη Νέας λογοτεχνικής θεωρίας, όπου η νέα σκοπιά έγκειται κυρίως στο βλέμμα του συγγραφέα (Κωτόπουλος,2012). Τον παραπάνω ισχυρισμό ενισχύουν τα εργαστήρια δημιουργικής γραφής που εμφανίζονται και αναπτύσσονται ολοένα και περισσότερο σε επίπεδο ακαδημαϊκό, τόσο προπτυχιακό όσο και μεταπτυχιακό. Σε αυτά τα προγράμματα ο συγγραφέας αυτός ο οποίος επιχειρεί να προβεί στη δημιουργική πράξη εξασκούμενος δημιουργικά στη συγγραφή κειμένων με απώτερο στόχο την κριτική επανεξέταση τους με τη βοήθεια των συναδέλφων-σπουδαστών, έτσι ώστε τελικά να καλλιεργήσει προσωπικό ύφος σε επίπεδο σύνθεσης.

Η Μουλά αναφέρει πως στο επίπεδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η Δημιουργική Γραφή ως βιωματική μέθοδος, ρηξικέλευθη και σύγχρονου χαρακτήρα θα μπορούσε να βρει εδώ πρόσφορο έδαφος ανάπτυξης σε κάθε βαθμίδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, από την προσχολική αγωγή έως και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η Δημιουργική Γραφή επιδιώκει να παράξει λόγο αξιοποιώντας τη δημιουργικότητα, την συνθετική σκέψη και την φαντασία ενός παιδιού, αφήνοντας πίσω τα στεγανά πλαίσια μιας αυστηρής εκπαιδευτικής διαδικασίας που εγκολπώνει εντός της, την αυστηρότητα αλλά και την αξιολόγηση (Μουλά, 2012). Παράλληλα ο Κιοσσές επισημαίνει πως στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, η Δημιουργική Γραφή υιοθετεί μια αντίληψη της δημιουργικότητας ικανής να εφαρμοστεί αλλά και να καλλιεργηθεί σε κάθε ένα μαθητή. Εκείνος χρησιμοποιώντας τα όποια αποθέματα δημιουργικότητας διαθέτει, θα προσπαθήσει να κατορθώσει την καλλιέργεια μίας δημιουργική έκφραση, η οποία θα αναπτυχθεί μέσα σε ένα αντίστοιχο περιβάλλον αλλά και με την κατάλληλη εκπαίδευση (Κιοσσές, 2018).

Διερευνώντας την παιδαγωγική έκφανση της δημιουργικής γραφής διαπιστώνεται πως έγκειται κυρίως στην εισαγωγή αλλά και την εξοικείωση του μαθητή με την παραγωγή λόγου, την σύνθεση σκέψης αλλά και γενικότερα μία παρότρυνση ενίσχυσης της γλωσσικής έκφρασης και όλα αυτά μέσω της προσφιούς μεθόδου του παιχνιδιού. Σε ένα τέτοιο επίπεδο ο μαθητής εξασκείται στο να ανασυνθέτει και να αναγιγνώσκει λογοτεχνία αλλά και να κατορθώνει να την επεξεργάζεται με τέτοιο τρόπο, ώστε τελικά να διασκευάσει νέες πολλαπλές εκδοχές. Επομένως ο μαθητής εξασκείται στο να παράγει κείμενα, αλλά παράλληλα να είναι σε θέση να τα ανασκευάσει και να τα μεταβάλλει ανάλογα με τα ζητούμενα. Ουσιαστικός στόχος της αξιοποίησης της δημιουργικής γραφής εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι να απαλύνει την σκέψη του παιδιού από την αυστηρότητα του αξιολογικού πλαισίου, που του επιβάλλει η εκπαιδευτική πράξη, ώστε τελικά ο ίδιος να κατορθώσει να πατάξει το φόβο της αξιολόγησης και της σκέψης, ότι η διαρκώς υπόκειται σε κρίση. Η Δημιουργική Γραφή παραγκωνίζει όλα τα παραδοσιακά κριτήρια που καθιστούν ένα κείμενο καλό ενισχύοντας κυρίως το κριτήριο της δημιουργικότητας και όχι του άψογου αποτελέσματος.

Ο Κωτόπουλος επισημαίνει το ότι, η ένταξη της δημιουργικής γραφής στην εκπαιδευτική

πράξη συνιστά ένα παιχνίδι. Με αυτό το παιδί εξοικειώνεται με την λογοτεχνία και τα είδη της, παρέχοντας τους την ενθάρρυνση, αφενός του να έρθουν σε επαφή με τα πολλαπλά κειμενικά είδη της λογοτεχνίας, όσο και να αξιοποιήσουν δημιουργικά προσωπικές τους εμπειρίες, βιώματα και συναισθήματα κατά τη διαδικασία παραγωγής κειμένου (Κωτόπουλος, 2014). Επιπλέον, ο ίδιος διατυπώνει τον ισχυρισμό πως η Δημιουργική Γραφή αποτελεί ένα νέο εργαλείο διδασκαλία το οποίο δεν περιορίζεται αποκλειστικά στο πεδίο της γλώσσας και της λογοτεχνίας, αντιθέτως προεκτείνεται δημιουργικά σε κάθε επιστημονικό πεδίο δίνοντας μία ευκαιρία στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και στα πλαίσια των επιστημών (Κωτόπουλος, 2014).

2.4 Η Δημιουργική Γραφή στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών.

Προβαίνοντας σε μία απόπειρα ανασκόπησης της πορείας της Δημιουργικής Γραφής στα πλαίσια της Ελληνικής εκπαίδευσης, όπως αυτά καθορίζονται από τα αντίστοιχα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του μαθήματος της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας, προκύπτει ως συμπέρασμα το ότι η Δημιουργική Γραφή ως επιστημονικό πεδίο αλλά και ως πεδίο δραστηριότητας θεσμοθετείται και παγιώνεται μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων πολύ πρόσφατα. Βέβαια οι μαθητές μέσω της λογοτεχνίας έρχονται σε επαφή με τα έργα της, διαπιστώνουν τους τρόπους έκφρασης που χρησιμοποιούν κι αξιοποιούν οι λογοτέχνες, γεγονός που μπορεί να τους οδηγήσει σε μία ευκολότερη χρήση του γραπτού λόγου αλλά και στην παραγωγή αυτού. Για όλα τα παραπάνω το κλειδί και ο τρόπος προκειμένου να καταστούν εφικτά είναι οι δραστηριότητες της δημιουργικής γραφής που προσφέρουνε τον πειραματισμό ως στόχο.

Αναζητώντας την πορεία της δημιουργικής γραφής στα πλαίσια της εκπαίδευσης η Κύπρος είναι η πρώτη ελληνόφωνη εκπαίδευση, στην οποία χρησιμοποιήθηκε η Δημιουργική Γραφή. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα τα πράγματα διαφέρουν αρκετά σε σχέση με την πορεία της Δημιουργικής Γραφής στην Κυπριακή εκπαίδευση, καθώς μόλις το 2000 εντοπίζονται οι πρώτες αναφορές με έμμεσο χαρακτήρα στη δημιουργική Γραφή. Πιο συγκεκριμένα αυτό που εντοπίζεται στα Αναλυτικά Προγράμματα κι αποτελεί κατά κάποιο τρόπο αναγωγή στη Δημιουργική

Γραφή, είναι οι προτάσεις για μία τροποποίηση ή ανασύνθεση του κειμένου, όπως ακριβώς συμβαίνει και στην εν λόγω εργασία. Αυτό το οποίο ζητείται από τα παιδιά στα συγκεκριμένα Αναλυτικά Προγράμματα είναι να παρουσιάσουν και να συμπληρώσουν δημιουργικά το ήδη υπάρχον λογοτεχνικό κείμενο (ΑΠΣ, 2000).

2.4.1 Η Δημιουργική Γραφή στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του Λυκείου.

Μέσω μιας αναλυτικής επισκόπησης του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της Γλώσσας και Λογοτεχνίας στην Α΄ Λυκείου, ο όρος Δημιουργική Γραφή εντοπίζεται στο σχετικό κεφάλαιο με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε συσχέτιση με τις τεχνολογίες πληροφοριών (Τ.Π.Ε).

Παράλληλα κάτι το οποίο διαφαίνεται μέσω των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων και αφορά κυρίως στο μάθημα της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας, είναι πως προβλέπονται μία σειρά δραστηριοτήτων (ΑΠΣ, 2015), που χαρακτηρίζονται συνολικά από τη διαθεματικότητα και στοχεύουν σε μία ανάπτυξη δημιουργική του παιδιού.

Σ' αυτό το πλαίσιο της αξιοποίησης και εφαρμογής των Τ.Π.Ε επιδιώκεται από το μάθημα της λογοτεχνίας, εκτός από την ανάπτυξη των τρόπων επικοινωνίας και της ομαδικής διαπραγμάτευσης και μία παραγωγή δικών τους πολυτροπικών κειμένων δημιουργικής γραφής (ΦΕΚ 1562, 2011:66). Επομένως παρέχεται μία πλήρως πλαισιωμένη πρόταση σχετικά με την εφαρμογή των Τ.Π.Ε στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, που μεταξύ άλλων αξιοποιείται και η Δημιουργική Γραφή ως πειραματισμός προκειμένου να παρέχει τις δυνατότητες στους μαθητές να κατασκευάζουν, να κατανοούν τις κατασκευές τους και να είναι σε θέση να επεμβαίνουν δημιουργικά τροποποιώντας.

2.4.2 Η Δημιουργική Γραφή στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του Λυκείου 2015.

Σε ό,τι αφορά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2015 για την Λογοτεχνία Α, Β, Γ τάξης Γενικού Λυκείου, εντοπίζονται πολλαπλές αναφορές που άπτονται της Δημιουργικής Γραφής. Ειδικότερα, ένας από τους στόχους στην αξιολόγηση των

ικανοτήτων των μαθητών σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του νέου Λυκείου είναι και η ικανότητα των μαθητών να κατανοούν, αλλά και να πραγματεύονται το λογοτεχνικό κείμενο. Εδώ τίθεται ο παράγοντας της αναδημιουργίας ενός λογοτεχνικού κειμένου σε επίπεδο μεταβολής της εξέλιξης της υπόθεσης ή μεταβολής του ύφους ή μεταβολής στους χαρακτήρες κ.α., ενώ επιπλέον προτείνεται και η ανάπλαση του κειμένου σε διαφορετικούς κώδικες, όπως για παράδειγμα μέσω μιας εικαστικής απεικόνισης ή μιας θεατρικής απόδοσης ή δραματοποίησης. Χρησιμοποιώντας τα παραπάνω ως έναυσμα τα παιδιά θα είναι σε θέση να παράξουν γραπτό λόγο σχολιάζοντας τις συντελεσμένες μεταβολές (Α.Π.Σ., 2015:9)

Επιπρόσθετα στις ενδεικτικές διδακτικές προτάσεις, εντοπίζεται η παρότρυνση για δημιουργία έργων ή εντύπων ψηφιακού χαρακτήρα (Α.Π.Σ., 2015:14). Επιπλέον, προτείνεται η αναδημιουργία ενός ορισμένου λογοτεχνικού κειμένου, με στόχο τη μεταβολή του λογοτεχνικού είδους, ακολουθώντας μία σειρά συμβάσεων του λογοτεχνικού είδους που επέλεξαν ώστε να το τροποποιήσουν (Α.Π.Σ., 2015:14). Ταυτόχρονα προτείνεται και η εκ νέου δημιουργία ενός κειμένου απλού πολυτροπικού-πολυμεσικού, που θα αξιοποιεί συμβάσεις και τεχνικές της λογοτεχνικής γλώσσας, για να προσεγγιστεί ένα γεγονός βιωματικά (Α.Π.Σ., 2015:14)

Επίσης σε επίπεδο γραμματισμού και σχετικών δεξιοτήτων, προτείνεται μία σειρά δράσεων που θα αποσκοπούν στην καλλιέργεια του προσυγγραφικού σταδίου, έτσι ώστε τελικά να προβούν σε δημιουργία του δικού τους κειμένου (Α.Π.Σ., 2015:23). Επιπλέον καλλιεργώντας την εναλλαγή της οπτικής γωνίας προτείνονται δραστηριότητες, που τα παιδιά θα προβαίνουν στη δημιουργία γραπτού ή προφορικού κειμένου, βάση των ατομικών τους διαφορών και ικανοτήτων, υιοθετώντας διαφορετικές σκοπιές ή διαφορετικά κειμενικά είδη (Α.Π.Σ., 2015:28).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών προς την κατεύθυνση της Δημιουργικής Γραφής προτείνει επίσης τη δημιουργία κειμένων από τους μαθητές, που θα φέρουν συγκεκριμένα γνωρίσματα καλλιτεχνικού ρεύματος ή ακόμα και κειμένων που θα αποδίδουν, μέσω νέων τεχνικών και τρόπων έκφρασης, προβληματισμούς παλαιότερων λογοτεχνικών ρευμάτων, συνδυάζοντάς τα με αντίστοιχους σύγχρονους

προβληματισμούς (Α.Π.Σ., 2015:35). Στις ενδεικτικές διδακτικές πρακτικές προτείνεται οι μαθητές να δημιουργούν δικά τους κείμενα επιλέγοντας από τις τεχνικές και τους τρόπους γραφής των εξεταζόμενων κειμένων αναλαμβάνοντας πολλαπλούς ρόλους που εντάσσονται ευρύτερα στο λογοτεχνικό πεδίο, όπως δημοσιογράφοι, παρουσιαστές, κριτικοί, αναγνώστες (Α.Π.Σ., 2015:23).

Σε ότι αφορά τον τρόπο εξέτασης των Νέων Ελληνικών στο Λύκειο παρατηρούνται αλλαγές οι οποίες ανακοινώνονται το 2017 με τροποποίηση του ΠΔ 46/2016. Σε αυτό το σημείο κρίνεται αναγκαίο να επισημανθεί πως οι δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής εμπίπτουν στο πεδίο της Νεοελληνικής Γλώσσας και Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας. Ειδικότερα σε ό,τι αφορά τις οδηγίες διδασκαλίας και εξέτασης της Δημιουργικής Γραφής καταγράφονται τα ακόλουθα. (ΠΔ 46/2016).

Ειδικότερα στον κλάδο της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας ή Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και στα πλαίσια εξέτασης της παρατίθεται στους μαθητές ένα αδιάτακτο λογοτεχνικό κείμενο, ποίημα, διήγημα, ή απόσπασμα από μυθιστόρημα ή θεατρικό έργο, το οποίο πλαισιώνεται από τρία θέματα-ερωτήματα, όπου το τρίτο αφορά σε δραστηριότητες δημιουργικού μετασχηματισμού. Ειδικότερα, εστιάζει στην ερμηνεία και την παραγωγή γραπτού λόγου σε ένα θέμα αναγνωστικής πρόσληψης ή δημιουργικής στις τροποποίησης. Η παραπάνω άσκηση εντάσσεται στην εξέταση του μαθήματος, ενώ βαθμολογείται με 40 μονάδες (Π.Δ. 46/2016 (Α' 74)).

Στην εν λόγω δραστηριότητα αυτό το οποίο ζητείται από τους μαθητές είναι να προβούν σε μία αξιολόγηση των ιδεών, των αξιών, των στάσεων, και των συμπεριφορών που εμφορούν στο κείμενο, έτσι όπως προκύπτει από τα κειμενικά συμφραζόμενα, τόσο εσωτερικά, όσο κι ιδεολογικά, όσο κι από τα συμφραζόμενα της εποχής παραγωγής του έργου. Αφού εντοπιστούν τα παραπάνω στοιχεία καλούνται να προβούν σε έναν συσχετισμό των παραπάνω αναφορών με βιωματικό τρόπο αναμοχλεύοντας προσωπικές εμπειρίες συναισθήματα και βιώματα (Π.Δ. 46/2016 (Α' 74)).

Επιπλέον προωθείται τροποποίηση του ΠΔ 46/2016 σε ό,τι αφορά στις «δημιουργικές εργασίες», οι οποίες καθιερώνονται αποκτώντας υποχρεωτικό χαρακτήρα αποσκοπώντας στην ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης και δημιουργικής δράσης. Ειδικότερα εισηγείται

μία νέα διαδικασία υλοποίησης δημιουργικών εργασιών, δεδομένου ότι η έρευνα κατέδειξε πως η συμμετοχή μαθητών σε αυτές καλλιέργησε ένα αποδοτικό κλίμα μάθησης, όπου τα παιδιά εμπλέκονται ενεργά ακόμα και όσα αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, οι ευεργετικές επιπτώσεις επισημάνθηκαν ακόμα και ως προς το πλαίσιο συνεργασίας που αναπτύχθηκε μεταξύ των εκπαιδευτικών (Π.Δ. 46/2016 (Α΄ 74)).

Στα πλαίσια της «δημιουργικής εργασίας» τα παιδιά καλούνται μεταξύ άλλων να εκφραστούν δημιουργικά μέσω ενός καλλιτεχνικού έργου εμπνεόμενοι από μία ενότητα που έχουν μελετήσει. Ειδικότερα οι «δημιουργικές εργασίες» αφορούν σε όλα τα μαθήματα της Α΄, Β΄ Γ΄ τάξης ημερησίου και εσπερινού Γενικού Λυκείου.

Σε ό, τι αφορά τη σύνδεση και τη συνάφεια με τη Δημιουργική Γραφή έγκειται στη μορφή της εργασίας η οποία μπορεί να είναι σύνταξη ενός κειμένου συνεχούς ή πολυτροπικού χαρακτήρα ή ακόμα και η δημιουργία ενός καλλιτεχνικού έργου συμπεριλαμβανομένου και του λογοτεχνικού. Επιπλέον, οι «δημιουργικές εργασίες» εκτείνονται σε δύο θεματικούς πυλώνες αυτόν των Ανθρωπιστικών Επιστημών και των Κοινωνικών Επιστημών και της καλλιτεχνικής παιδείας αλλά και αυτόν των Φυσικών Επιστημών, των Μαθηματικών, της Πληροφορικής και της Φυσικής Αγωγής (Π.Δ. 46/2016 (Α΄ 74)).

Στις οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α και Β τάξεις ημερήσιου ΓΕΛ για το έτος 2018-19 και συγκεκριμένα στις διαδικασίες παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου, ανατίθεται στους μαθητές η σύνθεση κειμένων, όπου οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν σε προφορικό ή γραπτό επίπεδο ή ακόμα και πολυτροπικά κείμενα τα οποία θα συνδιαλέγονται με την λογοτεχνικότητα (Οδηγίες 2018-2019(πράξεις 24/13 και 32/2013 Δ.Σ.)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1 Το παραμύθι γενικά.

Το παραμύθι ως όρος δεν αποτελεί νεολογισμό αντιθέτως προέρχεται είδη από την αρχαία ελληνική παράδοση και συγκεκριμένα από την λέξη *παραμυθία*. Που αναλύεται στα συνθετικά παρά και Μύθος τα οποία λαμβάνουν τη σημασία του «κοντά» και του «λόγος». Η λέξη *παραμυθία* στα αρχαία Ελληνικά συγκεντρώνει έννοιες, όπως η παρηγοριά, η ανακούφιση έννοιες που στρέφονται κατ' αποκλειστικότητα στη θεραπεία της ψυχής και αποτελεί, μία από τις πρώιμες μορφές λόγου στην ιστορία του πολιτισμού.

Το παραμύθι εκπορεύεται από τη μάνα που επιδιώκει να καθησυχάσει το βρέφος και να του παράσχει την *παραμυθία* δηλαδή τη νέα ελληνική παρηγοριά. Ερμηνεύοντας τελικά την έννοια του παραμυθιού, εντός του εμπίπτει κάθε αφήγηση που αποσκοπεί στο να αποσυμπιέσει το άτομο από τη σκληρή το άτομο καθημερινότητα (Σακελλαρίου, 1995).

Σύμφωνα με τον ορισμό του Thompson το παραμύθι είναι μία αφήγηση που εκτείνεται σε κάποιο μήκος, ενώ παράλληλα υπάρχει μια διαδοχή επεισοδίων καθώς και η αξιοποίηση ανάλογων μοτίβων που επαναλαμβάνονται. Ο κόσμος εντός του οποίου δομείται το παραμύθι είναι αληθοφανής μεν απροσδιόριστος δε, ενώ εκλείπει κάθε συγκεκριμένη αναφορά τόπου και κάθε συγκεκριμένη αναφορά προσώπου (Μέγας, 1978).

Το παραμύθι βρίσκει τις πρώιμες ρίζες του στον αρχαιοελληνικό μύθο του κυρίως σε έργα του Πλάτωνα διαγράφοντας μία αέναη πορεία που καταλήγει στο σήμερα (Janka & Schäfer, (2002). Ωστόσο, η προφορική παράδοση κι ο προφορικός πολιτισμός είναι υπεύθυνος για τη διατήρηση και τη μετάγχιση των παραμυθιών στο διηνεκές. Πολλές φορές γίνεται συνεκτικός δεσμός και διάυλος επικοινωνίας μεταξύ λαών και χωρών. Στην πρώιμη αρχαιότητα ο ραψωδός και μετέπειτα μέχρι τη διάρκεια του Μεσαίωνα οι Παραμυθάδες είναι αυτοί οι οποίοι κυρίως με συνοδεία αυλού ή φόρμιγγας μεταγγίζουν το παραμύθι και το κοινωνούν στο ευρύ κοινό σε συναθροίσεις ή αυλικές συγκεντρώσεις. Μετέπειτα, το παραμύθι χαρακτηρίζεται από την πρόσκτηση ενός

ψυχαγωγικού χαρακτήρα που εστιάζεται κυρίως στον αισθητισμό που προκύπτει από αυτό, δηλαδή στην αισθητική απόλαυση που προκαλεί σε όσους το άκουγαν ή το διάβαζαν. Μία τέτοια στροφή σε σχέση με τους σκοπούς του παραμυθιού γίνεται περισσότερο κατανοητή αν επιχειρηθεί μία ανασκόπηση των συνθηκών που διαμόρφωναν τον χαρακτήρα του μύθου (Χριστοφιδέλλη, 2016).

Το κίνημα του διαφωτισμού διατύπωσε έντονες επικρίσεις σε σχέση με το παραμύθι και τις ψυχαγωγικές αλλά και τις διδακτικές προεκτάσεις που επέφερε έως ότου σημειώσει την εμφάνισή του το κίνημα του Ρομαντισμού. Τότε, με την εμφάνιση και παγίωση του Ρομαντισμού το παραμύθι αποκαθίσταται, καθώς το συγκεκριμένο κίνημα εξαίρει το συναίσθημα, τον μυστηριακό τόνο χαρακτηριστικά που αναπτύσσονται την λογοτεχνία νεανικού ύφους και με έντονα τα χαρακτηριστικά του παραμυθιού που αποτέλεσε είδος που αναπτύχθηκε με την εμφάνιση του ρομαντισμού (Σακελλαρίου, 1995). Η Ρομαντικοί θεωρητικοί αντιλαμβάνονται το παραμύθι ως ένα πεδίο μελέτης του τρόπου σύλληψης της πραγματικότητας που αφήνει πίσω την τυπική ιστορική και κοινωνική οργάνωση (Μαλαφάντης, 2015).

Ωστόσο θα μπορούσε να ειπωθεί πως το παραμύθι υπάρχει, όσο υπάρχουν άνθρωποι. Συγκεκριμένα η εμφάνιση του σημειώνεται σαν μία εξέλιξη του νανουρίσματος που χρησιμοποιούνταν από τις μητέρες για να καθησυχάσουν τα βρέφη και τα νήπια (Αναστασιάδη, 2007). Τελικά το παραμύθι είναι ένα αφήγημα που αξιοποιεί τη φαντασία καταργώντας απολύτως τον λογικό άξονα επιδιώκοντας μία εξισορρόπηση φαντασίας και αληθοφάνειας. Όταν ο άνθρωπος εγκαταλείπεται από τις δυνάμεις του το μαγικό στοιχείο αναπτύσσεται δημιουργώντας μία θαυμαστή ιστορία. Στα παραμύθια ο χωροχρόνος είναι στοιχεία αόριστα δημιουργώντας μία συγκεχυμένη ατμόσφαιρα ακριβώς με σκοπό να αξιοποιήσουν τις παιδαγωγικές και συμβουλευτικές διαστάσεις που λαμβάνει η αφήγηση επιδιώκοντας κατά προέκταση την ταύτιση του ακροατή με τα δρώντα πρόσωπα της ιστορίας (Σακελλαρίου, 1995).

Το παραδοσιακό λαϊκό παραμύθι διέπεται από κάποια βασικά και πάγια χαρακτηριστικά όπως η απλότητα που διακρίνει το ύφος του και επεκτείνεται και σε αντίστοιχη χρήση των εκφραστικών μέσων. Άλλα χαρακτηριστικά του παραμυθιού είναι η μικρή και

περιορισμένη έκταση της αφήγησης αλλά και η απουσία περιγραφών που σχετίζονται με ψυχολογικές καταστάσεις και διακυμάνσεις των ηρώων όπως και η έντονη και χαρακτηριστική παρουσία φράσεων μοτίβων που επαναλαμβάνονται στην αρχή και στο τέλος του παραμυθιού. Γενικά καθώς το παραμύθι συντάσσεται με το φανταστικό έχει την τάση εξιδανίκευσης των ηρώων και της ευκολίας των καταστάσεων, ενώ σε κάθε περίπτωση τελικά οι δυσκολίες κατορθώνουν να ευοδωθούν επιτρέποντας ένα αίσιο τέλος (Σακελλαρίου, 1995).

3.2 Το παραμύθι στα Αναλυτικά προγράμματα Σπουδών

Η παρουσία της λογοτεχνίας και ευρύτερα του παραμυθιού στα πλαίσια της προσχολικής εκπαίδευσης αποτελεί ουσιαστικά βασικό τμήμα, δεδομένου ότι εδώ και δεκαετίες εντοπίζεται να συνιστά βασικό τμήμα της εκπαιδευτικής πράξης στην προσχολική αγωγή κι εκπαίδευση. Ωστόσο το παραμύθι και η λογοτεχνία βρίσκονται σε άμεση εξάρτηση από την προαίρεση των νηπιαγωγών προκειμένου να τα εντάξουν στην εκπαιδευτική πράξη. Πιο συγκεκριμένα αυτό το οποίο παρατηρείται είναι πως η ύπαρξη του δεν είναι ούτε θεσμοθετημένη ούτε και αντιμετωπίζεται αυτόνομα. Ο Καρακίτσιος επισημαίνει πως η λογοτεχνία κι ευρύτερα το παραμύθι, ενώ διεκδικούσε με τον τρόπο της το ρόλο που της αρμόζει, τελικά αρκείται σε μία επικουρική συμβολή κυρίως ως προς την υλοποίηση του καθημερινού προγράμματος του Νηπιαγωγείου (Καρακίτσιος, 2000).

Γενικά ελλείπει ορίων δημιουργείται μία αβεβαιότητα σε ότι αφορά στην αξιοποίηση της λογοτεχνίας εντός της προσχολικής αγωγής τόσο, που έγκειται πλέον στον νηπιαγωγό να πράξει αυτόβουλα και να αξιοποιήσει κατά βούληση το παραμύθι και τη λογοτεχνία εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μπράσερ, 2005). Επίσης, επισημαίνει πως αυτός ο ρόλος δεν φέρει χαρακτηριστικά καθοδήγησης αλλά κυρίως διαμεσολάβησης, δεδομένου ότι επιφορτίζεται σε μεγάλο βαθμό με την τήρηση ενός πλαισίου, όπου εντός του, τα νήπια θα έρθουν σε μία πρώτη από επαφή αλλά και θα απολαύσουν το παραμύθι και τα λογοτεχνικά κείμενα (Μπράσερ, 2005).

Προβαίνοντας σε μία ανασκόπηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και συγκεκριμένα αυτών του 1984 και 1989 παρατηρείται πως εκεί για πρώτη φορά αποσυνδέεται η προσήλωση στην καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας μέσω του έντεχνου λόγου. Αυτό

σημαίνει πως η λογοτεχνία και τα παραμύθια στο Νηπιαγωγείο εφαρμόζονται ως μέσο καλλιέργειας του της αγωγής του λόγου. Στη συνέχεια το 2002, στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του Νηπιαγωγείου η κατάσταση διαφοροποιείται περαιτέρω και μάλιστα στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών κι Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών Προσχολικής Αγωγής που ενσωματώνονται στο δεύτερο τόμο των ΔΕΠΠΣ και Α.Π.Σ, 2002. (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ., 2002β).

Επίσης, μελετώντας τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών σε σχέση με τη θέση της λογοτεχνίας αλλά και του παραμυθιού, αυτό το οποίο επισημαίνεται είναι πως δεν υπάρχει μία αυτόνομη αντιμετώπιση. Πιο συγκεκριμένα μπορεί η λογοτεχνία να ξεφεύγει από τη διδασκαλία της γλώσσας αλλά πάλι παραμένει ενταγμένη στα πλαίσια άλλων γνωστικών αντικειμένων, ενώ πολλές φορές στα πλαίσια της διαθεματικότητας επωμίζεται τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ., 2002β).

Ο Οδηγός Νηπιαγωγού (Δαφέρμου, κ.α., 2006) προσφέρει μία συμπληρωματική στη σχέση λογοτεχνίας και προσχολικής εκπαίδευσης λαμβάνοντας ρόλο κυρίως επεξηγηματικό, όσον αφορά τα όσα εξαγγέλλονται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, όπου και βασίζεται ο οδηγός. Αυτό το οποίο αξίζει να επισημανθεί είναι πως ο οδηγός διαφοροποιείται σε μεγάλο βαθμό σε ό,τι αφορά στη θεσμοθετημένη παρουσία της λογοτεχνίας στο Νηπιαγωγείο. Μπορεί να μη γίνεται πιο καθαρός λόγος για την αυτονομία της λογοτεχνίας, ενώ επιπλέον τα λογοτεχνικά βιβλία και η παρουσία τους στο Νηπιαγωγείο χαρακτηρίζεται ως φυσική και επιθυμητή. Μάλιστα τα παραμύθια προβάλλονται σαν μία προοπτική ανάπτυξης του προφορικού λόγου των παιδιών, ενώ ρυθμίζεται η ώρα ανάγνωσης παραμυθιού αλλά και δραματοποίησης κειμένων, ενώ ανάγει την πράξη της ανάγνωσης ως μία αφετηρία για επιπλέον δραστηριότητες, τόσο λογοτεχνικής φύσεως ή και ευρύτερα διαθεματικές (Δαφέρμου & Μπασαγιάννη, 2006).

Ο Μαλαφάντης αναφέρει πως στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης που ακολουθούν το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και τίθεται σε εφαρμογή από το έτος 2006 - 2007 το παραμύθι αξιοποιείται ποικιλοτρόπως (Μαλαφάντης, 2011). Όπως προαναφέρθηκε το παραμύθι εντάσσεται σε λειτουργικό επίπεδο στο γλωσσικό μάθημα με σκοπό τον εγγραμματισμό,

ενώ παράλληλα γίνεται αφορμή για την εφαρμογή δραστηριοτήτων και εργασιών σε όλα τα μαθήματα. Επιπλέον ο ίδιος επισημαίνει τη σύνδεση της λογοτεχνίας με το παιχνίδι, όπου όλα τα κείμενα της λογοτεχνίας και τα παραμύθια μπορούν να συνοδευτούν από δραστηριότητες-προεκτάσεις παιχνιδιού και φιλιαναγνωσίας, τόσο στην ίδια την τάξη, όσο και στη βιβλιοθήκη ή όπου αλλού κρίνεται ότι είναι κατάλληλο, έχοντας ως στόχο την ψυχαγωγία αλλά και τη συναισθηματική καλλιέργεια του νηπίου (Μαλαφάντης, 2011).

3.2.1 Παραμύθι και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Η περίπτωση του Νηπιαγωγείου

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Νέου Σχολείου, υπάρχουν πολλαπλές αναφορές σε σχέση με τη χρήση και την αξιοποίησή του παραμυθιού στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα προτείνεται η καθιέρωση μιας ρουτίνας που να μπορεί να παρέχει ευκαιρίες για μάθηση. Μεταξύ άλλων που προτείνονται είναι και ο εβδομαδιαίος δανεισμός παραμυθιών (Α.Π.Σ, 2015:35). Παρατηρείται πώς υπάρχει η πρόβλεψη για την καλλιέργεια της κουλτούρας της φιλιαναγνωσίας, μέσω της ανάγνωσης παραμυθιών.

Επιπλέον, το παραμύθι επιστρατεύεται και στα πλαίσια δράσεων μετάβασης προκειμένου να δημιουργηθούν κατάλληλες προϋποθέσεις, έτσι ώστε τα παιδιά να νιώθουν οικεία και γνώριμα αλλά και ευπρόσδεκτα στο Νηπιαγωγείο (Α.Π.Σ, 2015:35). Επιπρόσθετα προκειμένου να κατορθωθεί η ένταξη του παιδιού, εφαρμόζονται συγκεκριμένα μαθησιακά πλαίσια εντός των οποίων συμπεριλαμβάνεται και η χρήση του παραμυθιού ως ένας κοινός τόπος, ένα συνεκτικό στοιχείο, που θα μπορέσει να δημιουργήσει κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε το παιδί να αφομοιώσει (Α.Π.Σ, 2015:64). Μάλιστα προτείνεται μία εξατομικευμένη αντιμετώπιση του παιδιού προσαρμοσμένη στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, ανάλογα με τους παράγοντες που συνιστούν στην προσωπική και κοινωνική του ανάπτυξη με τη χρήση ποικίλων μέσων μεταξύ των οποίων και του παραμυθιού (Α.Π.Σ, 2015:76).

Ένας επιπλέον ρόλος του Νηπιαγωγείου είναι η επικέντρωση στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, μεταξύ των οποίων εντάσσεται και το αίσθημα του *ανήκειν*, στα

πλαίσια καθορισμού της κοινωνικής ταυτότητας, όπου κι εκεί η ανάγνωση παραμυθιών που μπορεί να φέρουν αναφορές σε ετερότητα κρίνεται ωφέλιμη (Α.Π.Σ, 2015:81).

Επιπλέον, το παραμύθι στο Νηπιαγωγείο εντάσσεται και στα προγράμματα της γλώσσας, που επιδιώκει να καλλιεργήσει δεξιότητες ως προς την κατανόηση προφορικού κειμένων, ως προς την παραγωγή προφορικού κειμένου, ως προς την κατανόηση και παραγωγή γραπτών κειμένων (Α.Π.Σ, 2015:97). Επιπλέον το παραμύθι δεδομένου ότι αποτελεί ένα κειμενικό είδος με σαφή αφηγηματικό χαρακτήρα, επίσης επιτελεί λειτουργία αφομοίωσης των παραπάνω τεσσάρων δεξιοτήτων (Α.Π.Σ, 2015:98).

Στην ενότητα τη σχετική με την κατανόηση προφορικών κειμένων, εντός των περιεχομένων, το παραμύθι απαντά ως δραστηριότητα που μπορεί να αξιοποιήσει η νηπιαγωγός προς αυτή την κατεύθυνση (Α.Π.Σ, 2015:105). Επίσης στο ίδιο κεφάλαιο προτείνεται ή διήγηση ιστοριών ή παραμυθιών που κατασκευάστηκαν από τα ίδια τα παιδιά, κάνοντας χρήση κωδικοποιημένων φράσεων έναρξης και λήξης μίας δραστηριότητας, κάτι που βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν βασικά συνθετικά στοιχεία του παραμυθιού (Α.Π.Σ, 2015:108). Παράλληλα τα παραμύθια προτείνονται ως μέσο αξιοποίησης, έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να προσεγγίσουν και να παρατηρήσουν τους γλωσσικούς τρόπους με τους οποίους περιγράφουμε ένα πρόσωπο ή ένα αντικείμενο (Α.Π.Σ, 2015:98). Επιπλέον τα παραμύθια δίνουν τη δυνατότητα της εξοικείωσης με τη δομή της αφήγησης (Α.Π.Σ, 2015:110). Μάλιστα ένα παραμύθι μπορεί να αποτελέσει έναυσμα, για μία διαθεματική δραστηριότητα, συνδυάζοντας για παράδειγμα και την εικαστική δημιουργία με τη λογοτεχνία (Α.Π.Σ, 2015:110). Το παραμύθι στο Νηπιαγωγείο μπορεί να αποτελέσει και το έναυσμα για μία πρώτη επαφή με τις ΤΠΕ εκθέτοντας τους μαθητές σε ψηφιακές εκδόσεις (Α.Π.Σ, 2015:111).

Για να αντιληφθούν τα παιδιά τη γλώσσα ως σύστημα και τελικά να κατακτήσουν την φωνολογική ενημερότητα, το παραμύθι μπορεί να αποτελέσει ένα πρόσφορο πεδίο προς αυτή την κατεύθυνση (Α.Π.Σ, 2015:98). Ενώ προς την ίδια κατεύθυνση της ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών, ακόμα και στην περίπτωση δίγλωσσων, το παραμύθι αποτελεί ένα εργαλείο με πολλαπλές δυνατότητες (Α.Π.Σ, 2015:114-117).

Επιπλέον στην ενότητα σχετικά με την παραγωγή προφορικών κειμένων και της

αντίληψης της γλώσσας ως επικοινωνίας, το παραμύθι προτείνεται ως μέσο αξιοποίησης, δεδομένου ότι τους βοηθά να αναπτύξουν στρατηγικές οργάνωσης του λόγου (Α.Π.Σ, 2015:118). Ως προς την οργάνωση της γλώσσας, ένα παραμύθι επίσης τους δίνει τη δυνατότητα να παράξουν περιγραφικό κείμενο, αλλά και να αντιληφθούν τη συνοχή του λόγου, εξετάζοντας για παράδειγμα τί μπορεί να λείπει από ένα παραμύθι (Α.Π.Σ, 2015:120).

Ως προς την κατανόηση του γραπτού λόγου, επίσης το παραμύθι καθιστά σαφές στα νήπια πώς ο γραπτός λόγος αναπαριστά τον προφορικό (Α.Π.Σ, 2015:126). Επιπρόσθετα μέσω της ανάδειξης παραμυθιών για παράδειγμα εξωφύλλων που συνδυάζουν εικόνα αλλά και γράμματα τα παιδιά έρχονται σε μία πρώτη επαφή με την πολυτροπικότητα (Α.Π.Σ, 2015:98).

Επίσης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου στη θεματική ενότητα «άλγεβρα», προτείνεται μία διαθεματική προσέγγιση της κανονικότητας ακόμα και μέσω ενός παραμυθιού (Α.Π.Σ, 2015:146). Σε ένα επίσης διαθεματικό πλαίσιο, το παραμύθι μπορεί να εφαρμοστεί και στο πεδίο των εικαστικών, όπου τα παιδιά μπορούν να οργανώσουν μία συλλογή παραμυθιών που θα αφορά σε κάποιο συγκεκριμένο πολιτισμό ενώ παράλληλα το παραμύθι φέρει επιτελικό ρόλο και στη διαμόρφωση του φανταστικού πλαισίου που εντάσσεται στο πεδίο του θεάτρου και της δραματοποίησης (Α.Π.Σ, 2015:184-185). Στα πλαίσια της δραματοποίησης, το παραμύθι μπορεί να αξιοποιηθεί αποσκοπώντας στην εμπύχωση, όπου τα παιδιά θα μπορούν να δραματοποιούν στιγμιότυπα από παραμύθια (Α.Π.Σ, 2015:188).

Ένα επίσης πλαίσιο που εντάσσεται το παραμύθι και συσχετίζεται άμεσα με τη δραστηριότητα που δημιουργήθηκε και εφαρμόσθηκε κατά την εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας, είναι και η διερεύνηση ιδεών- συναισθημάτων- σχέσεων- συμπεριφορών- αξιών, που μπορεί να σχετίζονται με τους ήρωες γνωστών παραμυθιών, που διαθέτουν συγκεκριμένη αξιακή απόχρωση (Α.Π.Σ, 2015:186-87).

Σε ένα επίσης διαθεματικό πλαίσιο και μάλιστα στο πεδίο της «Μουσικής», επίσης κρίνεται εφικτή η συσχέτιση με το παραμύθι, καθώς τα παιδιά παροτρύνονται να

εντοπίσουν ήχους εντός του παραμυθιού και να τους αναπαράξουν.

Σε ό,τι αφορά στην ενότητα των «Κινητικών δεξιοτήτων και της φυσικής κατάστασης» μία από τις ιδέες για δραστηριότητες, συμπεριλαμβάνει τη δραματοποίηση παραμυθιών που εντός τους θα εφαρμόζονται έμμεσα ασκήσεις φυσικής αγωγής (Α.Π.Σ, 2015:220). Επίσης και στην ενότητα των «Ζωντανών οργανισμών» παρατηρείται η διαθεματική αξιοποίηση του παραμυθιού παρέχοντας τους ένα βιωματικό πλαίσιο σχετικό με τις αισθήσεις μας ή ακόμα και αναζητώντας πληροφορίες εντός των παραμυθιών για έμβια όντα (Α.Π.Σ, 2015:238). Το παραμύθι αποτελεί ένα πεδίο ανάδειξης ακόμα και των σχέσεων που μπορεί να αναπτυχθούν μεταξύ των ανθρώπων και των ζώων.

Στις δραστηριότητες που άπτονται της Ιστορίας και του Πολιτισμού επίσης προτείνεται η αξιοποίηση του παραμυθιού, ως βασικού φορέα της πολιτισμικής ταυτότητας (Α.Π.Σ, 2015:98). Τέλος προτείνεται η αξιοποίηση του παραμυθιού και στην ενότητα σχετικά με τη διερεύνηση, τον πειραματισμό, την ανακάλυψη και τις λύσεις προβλημάτων με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών (Α.Π.Σ, 2015:329). Όπως επίσης εντοπίζεται και στην ενότητα σχετικά με τις «Νέες τεχνολογίες στην κοινωνία και τον πολιτισμό», όπου μέσω του παραμυθιού προωθούνται οι σχετικοί μαθησιακοί στόχοι (Α.Π.Σ, 2015:332).

3.2.2 Το παραμύθι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Λυκείου

Διατρέχοντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τις τρεις τάξεις του Γενικού Λυκείου του 2015, αυτό το οποίο παρατηρείται είναι πως εκλείπουν οι άμεσες αναφορές στο παραμύθι ενώ εντοπίζονται ορισμένες αναφορές έμμεσα μέσω του όρου της μυθοπλασίας.

Οι παραπάνω αναφορές παρατηρούνται κυρίως για να περιγράψουν το κειμενικό είδος των έργων που φέρουν μυθοπλαστικά στοιχεία, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στο μυθιστόρημα και στο ιστορικό μυθιστόρημα και την ιστοριογραφική μεταμυθοπλασία (Α.Π.Σ, 2015:11). Επιπλέον η μυθοπλασία εντοπίζεται ως λογοτεχνικό είδος που θα επιτρέψει στα παιδιά την ενσωμάτωση της αφήγησης ιστορικών ντοκουμέντων ή ακόμα και συναντήσεις προσώπων ιστορικών ή Ηρώων της μυθοπλασίας (Α.Π.Σ, 2015:98).

Σε επίπεδο εγγραμματισμού κι ικανοτήτων, τα παιδιά καλούνται να εξασκηθούν στη

διάκριση των λογοτεχνικών κειμένων, βάσει των στοιχείων μυθοπλασίας που διαθέτουν σε αντιπαραβολή με τα στοιχεία της ιστορίας (Α.Π.Σ, 2015:13). Επιπλέον στο κεφάλαιο σχετικά με τους προβληματισμούς και τις προοπτικές της διδακτικής αξιοποίησης των λογοτεχνικών ρευμάτων, γίνεται μνεία στη μυθοπλασία και συγκεκριμένα στους χαρακτήρες που μπορεί να αναδεικνύονται και να αξιοποιούνται εντός συγκεκριμένων λογοτεχνικών ρευμάτων συνιστώντας ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ανάγνωσης (Α.Π.Σ, 2015:31). Γενικότερα οι αναφορές στη μυθοπλασία χρησιμοποιούνται, κυρίως σε αντιδιαστολή με τον πραγματικό κόσμο ή ακόμα και σε ένα πλαίσιο ανάπτυξης του μεταξύ τους διαλόγου (Α.Π.Σ, 2015:31).

Τέλος, η μυθοπλασία αναφέρεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών στα πλαίσια δημιουργίας κειμένων από τους ίδιους τους μαθητές, ένα προτεινόμενο είδος, όπου θα μπορέσουν δυνητικά να αναπτύξουν προσυγγραφικές δεξιότητες (Α.Π.Σ, 2015:98).

3.3 Το παραμύθι της Σταχτοπούτας.

Το συγκεκριμένο πόνημα όπως προαναφέρθηκε στηρίζεται στο παραμύθι της Σταχτοπούτας ιδωμένο από μία διαφορετική οπτική που αποδίδουν και καλλιεργούν οι μαθητές που συμμετέχουν στην έρευνα. Ωστόσο σε αυτό το σημείο κρίνεται αναγκαία η παράθεση των βασικών στοιχείων του συγκεκριμένου μύθου που αποτελεί και το έναυσμα για την σύσταση της έρευνας.

Όλοι λίγο-πολύ έχουμε ακούσει, έχουμε διαβάσει, ή μας έχουν διηγηθεί ένα από τα κλασικότερα των παραμυθιών, αυτό της Σταχτοπούτας. Η Σταχτοπούτα και ο μύθος της συγκαταλέγονται σε ένα από τα παλαιότερα αλλά και τα πιο δημοφιλή παραμύθια όλων των εποχών που εξαπλώνονται σε όλα τα μήκη και τα πλάτη της γης. Πρόκειται για έναν ιδιαίτερα διαδεδομένο μύθο που ακριβώς εξαιτίας των πολλαπλών προεκτάσεων που φέρει κατορθώνει να αποκτήσει ιδιαίτερη απήχηση σε πολλαπλά είδη αναγνωστών. Αυτό που τελικά καθιστά ένα παραμύθι δημοφιλές και πετυχημένο είναι ο βαθμός που κατορθώνει να αγγίξει την ψυχή εκείνου στον οποίο ξεδιπλώνεται. Η Σταχτοπούτα το δίχως άλλο είναι ένα πετυχημένο παραμύθι και αυτό αποδεικνύεται ακριβώς από την

καθολική διάσταση που έχει λάβει ο μύθος ανά τους αιώνες αλλά και εξαιτίας των πολλαπλών παραλλαγών του παραμυθιού που σημειώνονται στην παράδοση πολλών λαών.

Όπως σχεδόν κάθε παραμύθι και στη Σταχτοπούτα ενυπάρχουν βαθύτερα νοήματα που προσφέρονται για εμβάθυνση στα πολλά υποφώσκοντα επίπεδα του μύθου. Τα βαθύτερα επίπεδα δημιούργησαν πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη διαφόρων θεωριών πρόσληψης αλλά και διερεύνησης των παραμυθιών κυρίως σε ότι αφορά στη δημιουργία τους αλλά και την εξάπλωσή τους. Επομένως ένα παραμύθι ποτέ δεν τελειώνει την στιγμή που θεωρητικά επέρχεται το τέλος, του αντιθέτως μετά το τέλος αναπτύσσεται η δυναμική του παραμυθιού που θα επιχειρήσει να γονιμοποιήσει στη σκέψη του αναγνώστη τα στοιχεία εκείνα που άπτονται των ενδιαφερόντων του και που θα τον παρακινήσουν να τα αναμοχλεύσει, ώστε να διεισδύσει βαθύτερα επιχειρώντας απεμπόληση μία επιδερμική προσέγγιση.

3.4 Η βασική εκδοχή της Σταχτοπούτας.

Προκειμένου να προβούμε σε μία βιβλιογραφική ανασκόπηση και στη συνέχεια στην επικείμενη έρευνα κρίνεται αναγκαίο να συνοψιστούν τα βασικά χαρακτηριστικά και μοτίβα που αποτελούν μύθο της Σταχτοπούτας έτσι όπως όλοι λιγότερο ή περισσότερο τον γνωρίζουμε. Η γνωστή παραλλαγή του μύθου έτσι όπως παραδίδεται από τους περισσότερους καταγραφείς θα αποτελέσει αντικείμενο πάνω στο οποίο θα στηριχθεί Η ανάλυση. Η συγκέντρωση των βασικών μοτίβο και των διαφοροποιήσεων θα υποβοηθήσει, ώστε να γίνουν κατανοητές στη συνέχεια οι τροποποιήσεις στο σχετικό κεφάλαιο όπου θα γίνει παρουσίαση των ξένων παραλλαγών της Σταχτοπούτας.

Η βασική διεθνής αναθεωρημένη εκδοχή της Σταχτοπούτας σημειώνει τη δομή περίπου ως εξής (Uther, 2004): σε όλες τις εκδοχές μία κοπέλα η οποία υπόκειται σε κακομεταχείριση τόσο από τη μητριά της όσο και από τις θετές αδελφές της. Η κακομεταχείριση περιλαμβάνει την ουσιαστική σκλαβιά της αλλά και την υποχρέωση να ζει κοντά στις στάχτες. Η μητέρα μητριά και οι θεατές αδερφές πηγαίνουν στο χορό ενώ παράλληλα αναθέτουν στην κοπέλα ένα έργο αδύνατο να φέρει σε πέρας και

συγκεκριμένα το να μαζέψει τις φακές από τις στάχτες, κάτι το οποίο τελικά και κατορθώνει, ενώ αρωγοί της σ' αυτήν προσπάθεια γίνονται τα πουλιά. Σε αυτό το σημείο σημειώνεται η εμφάνιση ενός υπερφυσικού όντος σύμφωνα με τη γνωστή εκδοχή της νονάς ή ενός δέντρου το οποίο εκπορεύεται από την ίδια της τη μητέρα καθώς φυτρώνει στον τάφο της. Και στις δύο περιπτώσεις είτε το υπερφυσικό στοιχείο είτε το δέντρο την προμηθεύουν με όμορφα φορέματα δίνοντάς της την ευκαιρία να παρευρεθεί στον χορό όντας αποδεκτή σε κοινωνικό επίπεδο κι όχι απλώς συμβατή. Εκείνη τελικά εμφανίζεται στον χορό ενώ η επαφή με τον πρίγκιπα δημιουργεί κεραυνοβόλο έρωτα. Στη συνέχεια εκείνη οφείλει να φύγει εσπευσμένα. Η συνάντηση λαμβάνει χώρα επί τρεις συναπτές νύχτες, όπου το ίδιο συμβαίνει κάθε βράδυ. Την Τρίτη Νύχτα το πρόσθετο στοιχείο είναι πως κατά την αποχώρησή της η Σταχτοπούτα χάνει ένα από τα γοβάκια της. Ο πρίγκιπας γνωστοποιεί στην προσπάθειά του να τη βρει που σε ποια ταιριάζει το παπούτσι της εκείνη θα είναι και η επικείμενη σύζυγος του. Οι θετές αδερφές προσπαθούν να χωρέσουν το πόδι τους στο παπούτσι αφαιρώντας ένα μέρος αλλά εκ νέου εμφανίζεται ως αρωγός ένα πουλί το οποίο διακηρύσσει την απάτη. Η Σταχτοπούτα η οποία βρίσκεται κρυμμένη τελικά μπαίνει και αυτή στη διαδικασία δοκιμής του παπουτσιού το οποίο τις εφαρμόζει τέλεια. Η Σταχτοπούτα αναγνωρίζεται και ο πρίγκιπας την παντρεύεται.

Η παραπάνω δομή λιγότερο ή περισσότερο γίνεται ως το αναγνωρίσιμο βασικό πλαίσιο του παραμυθιού της Σταχτοπούτας.

3.5 Η Σταχτοπούτα του Charles Perrault και των αδελφών J. & W. Grimm και μια σύντομη ιστορική αναδρομή.

Η προφορική παράδοση αποτελεί τον ισχυρότερο δίαυλο μετάδοσης των αφηγήσεων λαϊκού χαρακτήρα οι οποίες διασώθηκαν και εντυπώθηκαν στη μνήμη του λαού περίπου μέχρι τον 19^ο αιώνα. Η συλλογική προφορική μνήμη των παραμυθιών και των θρύλων σιγά-σιγά αρχίζει να καταγράφεται, να συγκεντρώνεται και να εκδίδεται από ορισμένους οι οποίοι ανέλαβαν να συλλέξουν τα παραμύθια (Ashliman, 2006). Οι συλλογείς των παραμυθιών ανέλαβαν να συγκεντρώσουν τις λαϊκές αφηγήσεις που επαναλαμβάνονταν στους αιώνες και να τις διατηρήσουν ορισμένες φορές αλλοιώνοντας και

αναδιαμορφώνοντας ορισμένα στοιχεία των μύθων, βασισμένοι στις αντιλήψεις της εποχής. Φυσικά δεν ήταν όλοι αυτοί οι οποίοι επέλεξαν να παρεισφρήσουν στα αρχικά προφορικά αφηγήματα. Αρκετοί αποφάσισαν να τις καταγράψουν αναλλοίωτες, όπως ακριβώς παραδίδονταν προφορικά στις λαϊκές διηγήσεις. Μεταξύ των γνωστότερων καταγραφών συγκαταλέγονται και οι Αδερφοί Γκριμ καθώς και ο Σαρλ Περώ (Σακελλαρίου, 1995).

Ο Σαρλ Περώ προερχόταν από μία μέγалоαστική οικογένεια και ανατράφηκε κατά τον 17^ο αιώνα στο Παρίσι της Γαλλίας. Στη διάρκεια της Βασιλείας του Λουδοβίκου διατέλεσε σύμβουλος σχετικά με ζητήματα λογοτεχνικά και καλλιτεχνικά ενώ πολύ σύντομα έγινε μέλος της Γαλλικής Ακαδημίας, ενώ μερικά χρόνια αργότερα αναλαμβάνει και τη διεύθυνση της (Παπαλέξης, 1984). Υπό αυτή την ιδιότητα πρωταγωνίστησε μία έριδα σχετικά με την ανωτερότητα των αρχαίων συγγραφέων ή των συγχρόνων (Σακελλαρίου, 1995). Σύμφωνα με την Κουτελάκη, κατά τη διάρκεια της Αναγέννησης επικρατούσε η πεποίθηση πως οι αρχαίοι Έλληνες συγγραφείς καθώς και οι Λατίνοι υπερτερούσαν σε σχέση με την σύγχρονη λογοτεχνική παραγωγή, ενώ επιπλέον σημειωνόταν η άποψη πως κάθε προσπάθεια συγγραφική αποτελούσε ουσιαστικά μία διαδικασία μίμησης των όσων κληροδοτήθηκαν από τους προαναφερόμενους (Κουτελάκη, 2010). Ο συγγραφέας της Σταχτοπούτας αποτέλεσε θιασώτη της άποψης που ήταν αντίθετη με αυτήν που προ ολίγου αναπτύχθηκε με αποτέλεσμα να διατηρήσει την καταγραφή στο σύνολο της προφορικής παράδοσης. Ενδιαφέρονταν για την καταγραφή αλλά και την επεξεργασία με αποτέλεσμα, την έκδοση ιστοριών τέτοιου είδους. Το 1690 επιμελήθηκε μία συλλογική έκδοση με τον γενικό τίτλο «ιστορίες του παλιού καιρού με ηθικά επιμύθια», «Η Ωραία Κοιμωμένη καθώς και η Σταχτοπούτα ή το γυάλινο γοβάκι», τα οποία εντάχθηκαν στη συγκεκριμένη εκδοτική προσπάθεια σε συνδυασμό με άλλα παραμύθια που αποτελούν έως και σήμερα μέρος των κλασικών παραμυθιών (Κουλάκογλου-Ηλιάδη, 1984).

Η Σακελλαρίου αναφέρει πως ο Περώ απέφυγε να αναφέρει το όνομά του φοβούμενος τις μομφές των αντιπάλων του, που σε τέτοια προχωρημένη ηλικία επέλεγε να ασχοληθεί με απλές παιδικές διηγήσεις. Μεταγενέστερα όταν τα παραμύθια έτυχαν ευρείας

αποδοχής το όνομα του γνωστοποιήθηκε λαμβάνοντας μία θέση στην αιωνιότητα (Σακελλαρίου, 1995).

Ωστόσο πριν την καταγραφή της Σταχτοπούτας ως εκδοχής του Σαρλ Περώ εντοπίζονται πολλαπλές παρεμφερείς ιστορίες (Smith & Tilton, 2008). Ωστόσο η Σταχτοπούτα απαντά σε διεθνές επίπεδο σε πολλαπλές παραλλαγές επιμέρους χαρακτηριστικά της κάθε κουλτούρας όπου αναπτύσσεται και προβάλλεται. Αυτό το οποίο παραμένει εκείνο είναι το Πλαίσιο το οποίο εμμένει η σταθερό παρόλες τις εκτροπές από τον βασικό μισθό. Σε όλες τις περιπτώσεις Η Σταχτοπούτα βιώνει την κακομεταχείριση και τον εξαναγκασμό είναι δίαίτα άσχημες συνθήκες. Στο σημείο καμπής σημειώνεται η επέμβαση μαγικό χαρακτήρα που κυρίως προκύπτει με την αρωγή κάποιου ζώου της νονάς η ενός δέντρου. Κοινό στοιχείο επίσης σε όλες τις παραλλαγές του μύθου έτσι όπως παραδίδονται παγκοσμίως είναι η τελική δικαίωση της πρωταγωνίστριας, όπου οι αδικίες που έχει υποστεί η αναιρούνται με την θετική έκβαση του μύθου (Anderson, 2003).

Μία σειρά ιστοριών που φέρουν κοινά μοτίβα με αυτά της Σταχτοπούτας αποτελούν τους προδρόμους του σημερινού παραμυθιού έτσι όπως όλοι το γνωρίζουμε. Η ελληνική παράδοση παραδίδει από τον Στράβωνα μία αρχαία ελληνική παραλλαγή της Σταχτοπούτας, όπου παρατίθεται ο μύθος μιας σκλάβας εταίρας που τελικά επέρχεται η δικαίωση της όταν παντρεύεται τον Φαραώ της Αιγύπτου. Και ο Αυλιανός κατά τους ρωμαϊκούς χρόνους παραδίδει ένα έκδοχο του μύθου με τον τίτλο «η Ασπασία της Φωκίδας» όπου παρατηρούνται πολλά από τα βασικά μοτίβα. Ιστορικά καταγράφεται και μία κινεζική εκδοχή της Σταχτοπούτας που φέρει κοινά χαρακτηριστικά με τον γνωστό μύθο και απαντά κατά τον 9^ο αιώνα. Επιπλέον ο Anderson αναφέρει πως εντοπίζονται ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά με την Γαλλική Σταχτοπούτα και στην παράδοση των Σουμερίων και των Εβραίων (Anderson, 2000)

Ο Giambattista Basile το 17^ο αιώνα, στην Ιταλία συγκεντρώνει σε ένα συλλογικό τόμο *Pentamerone*, πολλές λαϊκές αφηγήσεις που αποτελούν πρόδρομους παραμυθιών όπως παραδίδονται από τους αδελφούς Γκριμ και τον Σαρλ Περώ μεταξύ των οποίων και αυτή της Σταχτοπούτας. Συγκεκριμένα η Σταχτοπούτα του Σαρλ Περώ και των αδελφών Γκριμ φέρει αρκετά κοινά στοιχεία με αυτά του παραμυθιού «Η γάτα της στάχτης» έτσι

όπως παραδίδεται από τον Basile. Ο Peck, (1995) καταγράφει χαρακτηριστικά τη βιαιότητα εμπεριέχεται στις εκδοχές που παραδίδονται από τον G. Basile.

Η Σταχτοπούτα των αδελφών Γκριμ αναφέρεται ως Ashenputtel και παραδίδεται κατά τον 19^ο αιώνα. Και αυτή η εκδοχή ευρέως αγαπήθηκε κι ευρέως διαδόθηκε καθώς αποτέλεσε το βασικό πλαίσιο για πολλές παιδικές εκδόσεις. Συγκρίνοντας τις δύο γνωστότερες εκδοχές αυτή των Γκριμ και του Σαρλ Περώ εντοπίζονται πολλαπλές διαφορές. Κοινό στοιχείο είναι η κακοποίηση της Σταχτοπούτας από τη μητριά και τις αδελφές, κατάσταση η οποία επέρχεται μετά τον θάνατο της μητέρας. Κοινό στοιχείο είναι πως η ηρωίδα υπόκειται στον εξαναγκασμό του να ζει στις στάχτες ενώ παράλληλα σημειώνεται η ζηλοφθονία που επιδεικνύουν τόσο οι αδερφές όσο και η μητριά προς τη νεαρή. Αυτό που συμβαίνει στην εκδοχή του G.Basile παρατηρείται και στην εκδοχή των αδελφών Γκριμ, συγκεκριμένα υπάρχει το μοτίβο του ταξιδιού όπου ο πατέρας επιστρέφει με κάποιο δώρο για τις κόρες του. Στην εκδοχή των Γκριμ η μικρή κοπέλα ζητά ως δώρο ένα κλαδί δέντρου, το οποίο και τελικά φυτεύει στον τάφο της μητέρας της. Το δέντρο επιδεικνύει υπερφυσικές δυνάμεις προσωποποιείται και γεμίζει δώρα και ευεργετήματα την Σταχτοπούτα. Το νέο στοιχείο στη συγκεκριμένη εκδοχή είναι πως τα δώρα προέρχονται από την ίδια τη μητέρα της. Τα όμορφα φορέματα θα της δώσουν τη δυνατότητα να λάβει μέρος στην γιορτή που παραθέτει ο βασιλιάς προς τιμήν του Πρίγκιπα που έχει ως απώτερο σκοπό την εύρεση κατάλληλης νύφης για το γιο του. Στη συνέχεια η Σταχτοπούτα οφείλει να ξεπεράσει μία σειρά δυσχερειών οι οποίες προτάσσονται κυρίως από τη μητριά της, ενώ σε αυτή της την προσπάθεια στέκονται βοηθοί και παραστάτες τα ζώα που τη βοηθούν να ξεδιαλύνει τη φακή από τις στάχτες. Στη συνέχεια η πρωταγωνίστρια κατορθώνει να εμφανιστεί στη γιορτή ενώ ακολουθεί το μοτίβο της τριπλής αποχώρησής της. Την τελευταία φορά χάνει το παπούτσι το οποίο προσκολλάται στην πίσσα που έχει τοποθετηθεί ύστερα από εντολή του βασιλιά στα σκαλοπάτια. Ακολουθεί η αναζήτηση της και η δοκιμή του παπουτσιού από τις αδελφές, οι οποίες δε διστάζουν να ακρωτηριάσουν μέρος του ποδιού τους προκειμένου να εφαρμόσει σε εκείνες τέλεια το μικρό γοβάκι της Σταχτοπούτας. Ακολουθεί η δοκιμή από την Σταχτοπούτα και η τέλεια εφαρμογή ενώ με τη βοήθεια των πουλιών αποκαλύπτεται η πλεκτάνη των αδελφών. Η τελευταία πράξη του παραμυθιού

περιλαμβάνει τον γάμο της Σταχτοπούτας με τον πρίγκιπα ενώ οι αδερφές- κι εδώ έγκειται η σημαντική διαφορά με την εκδοχή του Περό τιμωρούνται παραδειγματικά (De la Rochère, 2016).

Η Σταχτοπούτα των αδελφών Γκριμ καταγράφουν μία ιστορία η οποία βρίσκεται σε ψυχολογικές αναφορές καθώς κατορθώνει να διεισδύσει στο ψυχισμό των ηρώων. Συγκεκριμένα εμβαθύνουν όλα εκείνα τα στοιχεία που συνιστούν στη διαμόρφωση του ψυχολογικού επιπέδου του παραμυθιού κυρίως σε ότι αφορά τις αναδυόμενες σχέσεις σε επίπεδο αδελφικό αλλά και γονεϊκό. Συγκεκριμένα ένα κορίτσι κακομεταχειρίζομαι και το απορρίπτουν οι άνθρωποι. Η Σταχτοπούτα ζει στο περιθώριο και κακοποιείται είτε από τις αδελφές της είτε από τη μητριά της. Βοηθεί της παράστέκονται είτε ζώα είτε ένα δέντρο.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο διείσδυσης η συγκεκριμένη εκδοχή των Γκριμ αποδεικνύει πως η φύση αναλαμβάνει να παράσχει στην Σταχτοπούτα τα όσα της στερήσε ίδια της η οικογένεια. Συγκεκριμένα αυτό το οποίο εντοπίζεται είναι μία τάση εκδίκησης που ενυπάρχει στο παραμύθι και επαληθεύεται με το τέλος, όταν οι δύο αδερφές τυφλώνονται. Παράλληλα το μήνυμα που ενυπάρχει για ένα παιδί στην συγκεκριμένη εκδοχή είναι η ύπαρξη Δυνάμεων που υπερτερούν καθώς διαθέτουν υπερφυσικό χαρακτήρα και σπεύδουν να λειτουργήσουν βοηθητικά προς τον ήρωα, επομένως υποδεικνύεται πως οφείλει και το ίδιο να επιδείξει την αντίστοιχη εμπιστοσύνη σε τέτοιες δυνάμεις. Το παιδί συμπάσχει με τα όσα βιώνει η πρωταγωνίστρια και αναμένει την τελική έκβαση του παραμυθιού με αγωνία έτσι ώστε να επέλθει η δικαίωση για την Σταχτοπούτα αλλά και τον αναγνώστη που βιώνει την ταύτιση.

Η Σταχτοπούτα του Σαρλ Περό κάνει την εμφάνισή της στο τέλος του 17^{ου} αιώνα και αμέσως γίνεται ευρέως αποδεκτή ενώ καθίσταται ένα από τα κλασικά παραμύθια που αγαπιούνται και διαιωνίζονται έως και σήμερα. Οι περισσότερες εκδόσεις και κυρίως που αποσκοπούν σε μία παιδική διασκευή του μύθου βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στο αφήγημα που καταγράφει ο Περό. Αξίζει να σημειωθεί πως στην συγκεκριμένη εκδοχή του παραμυθιού βασίζεται σε μεγάλο βαθμό και η κινηματογραφική απόδοση της Σταχτοπούτας του Disney.

Η Σταχτοπούτα του Περώ ως αφήγημα συμπεριλαμβάνει το μοτίβο της μητριάς που κακομεταχειρίζεται την πρωταγωνίστρια ενώ είναι υπαρκτό και το μοτίβο των θετών αδελφών που επιδεικνύουν συμπεριφορά αντίστοιχη με της μητριάς. Επίσης εμφανίζεται η καλή νεράιδα, η νονά της Σταχτοπούτας που παρεμβαίνει αξιοποιώντας ζώα και υλικά αντικείμενα που λαμβάνουν νέα μαγική διάσταση με την παρέμβαση της νονάς.

Το μοτίβο της εσπευσμένης αποχώρησης της Σταχτοπούτας γεγονός που την οδηγεί και στην απαραίτητη απώλεια του παπουτσιού, επίσης συγκαταλέγεται στα μοτίβα που αξιοποιεί στο διήγημα του ο Περώ. Επίσης η Σταχτοπούτα διαθέτει συγκεκριμένο χρόνο παραμονής στον χώρο καθώς ενυπάρχει και η περίπτωση επιστροφής στην πραγματικότητα εφόσον δεν τηρούνταν τα χρονικά περιθώρια που είχαν δοθεί από τη νονά ώστε να μην ξεπεραστεί το όριο που της είχε δοθεί (Zipres, 1997).

Επίσης προσθήκη του Σαρλ Περώ είναι το υλικό από το οποίο είναι φτιαγμένο το γοβάκι που όπως αναφέρει πρόκειται για ένα γυάλινο παπούτσι. Κάτι τέτοιο, ως προς το υλικό κατασκευής δεν εντοπίζεται σε άλλες παραλλαγές.

Παράλληλα κοινό στοιχείο στην παραλλαγή του Περώ είναι και η δοκιμή του παπουτσιού από την πρωταγωνίστρια καθώς και η απόλυτη εφαρμογή στο πόδι της που συνιστά και την ολοκλήρωση του παραμυθιού με τελική κατάληξη τον γάμο της Σταχτοπούτας με τον πρίγκιπα αλλά και την συγχώρεση της μητριάς και των θετών αδελφών. Εδώ αναδεικνύεται μία εκδοχή Σταχτοπούτας όπου κυριαρχεί η ευγένεια και η μεγαλοψυχία της. Η Σταχτοπούτα εδώ δεν αναδεικνύεται μόνο μεγαλόψυχη αλλά και ουσιαστικά καλοπροαίρετη φροντίζει όχι μόνο να συγχωρήσει τις αδερφές της αλλά και να τις παντρέψει έχοντας τες μαζί της στο παλάτι.

Επίσης η Σταχτοπούτα του Περώ είναι μία ήπια παιδική εκδοχή της Σταχτοπούτας καθώς λείπουν οι βιαιότητες που παρατηρούνται στην εκδοχή των αδελφών Γκριμ κάνοντας την απαραίτητη αναγωγή. Εδώ επομένως παρατηρείται μία διάσταση καταλληλόλητας κυρίως ως προς το σε ποια πρόσωπα μπορεί να απευθυνθεί το παραμύθι. Συγκεκριμένα εκλείπουν οι εικόνες που μπορεί να επιφέρουν τραύματα στους νεαρούς αναγνώστες (Parsons, 2004).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα προαναφερόμενα δεν θα ήταν παρακινδυνευμένος ο ισχυρισμός πως η εκδοχή των αδελφών Γκριμ φαίνεται να προσιδιάζει περισσότερο στην πρωτότυπη λαϊκή αφήγηση σε σχέση με την εκδοχή του Περώ που μοιάζει περισσότερο διασκευασμένη και προσαρμοσμένη.

3.6 Οι παραλλαγές της Σταχτοπούτας.

Από την Κίνα του 9^{ου} αιώνα μ. Χ προέρχεται και η πρώτη παραλλαγή της Σταχτοπούτας, που κάνει λόγο για ένα απολεσθέν γοβάκι. Είναι η ιστορία μιας νεαρής κοπέλας, η οποία γίνεται αντικείμενο κακομεταχείρισης από τη μητριά της όταν χάνει τη μητέρα της και ο πατέρας της ξαναπαντρεύεται. Αρωγός και παραστάτης στα δεινά της στέκεται ένα χρυσό ψάρι που μου σύντομα ανακαλύπτει η μητριά της πως αυτό γίνεται η αιτία να ευδοκίμει η νεαρή. Η μητριά σκοτώνει το ψάρι και το τρώει ενώ κρύβει τα κόκκαλα του κάτω από τη στάχτη. Το ψάρι ακόμα και νεκρό συνεχίζει να βοηθά την Σταχτοπούτα και τη μέρα που γίνεται ένας τοπικός χορός, όπου πηγαίνουν οι αδερφές και η μητριά της η ίδια ντυμένη με χρυσό χιτώνα και γοβάκια προσέρχεται και η ίδια. Γίνεται όμως αντιληπτή και αναγνωρίζεται. Πάνω στη βιασύνη της να αποχωρήσει, χάνει το ένα από το παπούτσια της το οποίο βρίσκει ένας έμπορος που το πουλά στον άρχοντα του Βασιλείου. Το μικροσκοπικό του μέγεθος του εντυπωσιάζει τον άρχοντα. Τελικά ο άρχοντας αναζητά να βρει την κάτοχο του σε όλες τις θηλυκές υπάρξεις της επικρατειάς του. Τελικά η Yieh sien εμφανίζεται, το δοκιμάζει και της ταιριάζει. Οι αδερφές και η μητριά της δέχονται θάνατο δια λιθοβολισμού ενώ τελικά η νεαρή κοπέλα γίνεται η αρχόντισσα της επικρατειάς (Waley, 1947)

Σε αυτό το σημείο αξίζει να παρατεθεί η άποψη που τίθεται προς επίρρωση του ότι η Σταχτοπούτα αποτελεί μία Ανατολική εκδοχή μύθου και στηρίζεται ακριβώς σε αυτό το γεγονός. Το μικρό μέγεθος ποδιού συμβόλιζε την αγνότητα και την ομορφιά στην Ανατολική φιλοσοφία (Mulhern, 1985). Παρατίθεται χαρακτηριστικά στον κινεζικό μύθο πως «ήταν ελαφρύ σαν αυγή, ενώ διέθετε αθόρυβες ιδιότητες καθώς δεν ακουγόταν ούτε πάνω σε πέτρα».

Η άλλη εκδοχή όπου κυριαρχεί ξανά το μοτίβο του χαμένου παπουτσιού απαντά και στην ιστορία της Ροδόπιδος, έτσι όπως καταγράφεται από τον Στράβωνα. Η Ροδόπις είναι μία Αιγύπτια εταίρα, που ενώ πλενόταν το σανδάλι της έγινε λεία για έναν αετό. Στη συνέχεια ο αετός το πετά και αυτό προσγειώνεται στα πόδια του Φαραώ. Ο Φαραώ ενώ δεν γνωρίζει σε ποια ανήκει, ούτε έχει έρθει ποτέ σε οπτική επαφή με την κάτοχο διαμηνύει πως επιθυμεί να κάνει γυναίκα του εκείνη στην οποία ανήκει το σανδάλι. Η κάτοχος του παπουτσιού αναζητάται σε ολόκληρη την επικράτεια του Βασιλείου του. (Tatar,1999).

Η Rooth σε έρευνά της εντοπίζει πώς η κινεζική εκδοχή της Σταχτοπούτας σαφώς πρόκειται για μία παλαιότερη εκδοχή που ωστόσο φέρει σημαντικό αριθμό στοιχείων που προσιδιάζουν στις αντίστοιχες ελληνικές εκδοχές. Παρομοίως η ιστορία τελειώνει με την εύρεση του παπουτσιού και την τέλεια εφαρμογή στην κάτοχο. Σημαντική είναι η επισήμανση της ίδιας για την παντελή έλλειψη της στάχτης ως βασικό μοτίβο της καθημερινότητάς της ηρωίδας, στοιχείο που δεν εντοπίζεται και στις παλαιότερες παραλλαγές της κινεζικής. Αυτό που ουσιαστικά διατείνεται η ερευνήτρια είναι πως στις ανατολικές εκδοχές εκλείπει το στοιχείο της στάχτης ως βασικό χαρακτηριστικό της πρωταγωνίστριας (Rooth, & Cox, 1951).

Η εκδοχή που έπεται της κινεζικής είναι αυτή του Giambattista Basile και συγκαταλέγεται στη συλλογική έκδοση του pentamerone με γενικό τίτλο “ La gatta cerentola”. (Basile, 1974). Σε αυτήν υπάρχει επίσης μία νεαρή κοπέλα η οποία κατορθώνει να σκοτώσει τη μητριά της, δολοφονία που έχει ως ηθικό αυτουργό τη δασκάλα της. Η δασκάλα της μετά τον φόνο αναλαμβάνει το ρόλο της μητριάς της, αφού έρχεται σε γάμο με τον πατέρα της νεαρής. Η νέα μητριά- δασκάλα μαζί με τις κόρες της, αρχίζουν να μεταχειρίζονται με άσχημο τρόπο τη νεαρή εξαναγκάζοντας τη να αναλαμβάνει εξολοκλήρου τις δύσκολες δουλειές του σπιτιού ενώ την παραγκωνίζουν να ζει και να κοιμάται κοντά στις στάχτες. Φτάνει η μέρα που ο πατέρας φεύγει για ταξίδι ενώ ζητά από τα κορίτσια να του πουν τι δώρο θέλουν να τους φέρει. Η νεαρή κοπέλα ζητά από τον πατέρα της το Περιστέρι των μοιρών. Όταν ο πατέρας της εμφανίζεται στις Μοίρες του χαρίζουν ένα δέντρο να το δώσει στη νεαρή. Η Zerolla φυτεύει το δέντρο το

οποίο αποκτά υπερφυσικές δυνάμεις, καθώς της χαρίζει διαρκώς παπούτσια, κοσμήματα κι ενδύματα. Κάποια μέρα χρησιμοποιώντας τα δώρα του δέντρου πηγαίνει στον χορό που παραθέτει ο πρίγκιπας ο οποίος άμεσα την ερωτεύεται και ζητά τα στοιχεία της ταυτότητάς της. Η νεαρή κατορθώνει τρεις φορές να ξεφύγει ενώ παράλληλα μοιράζει φλουριά στον κόσμο (Palma, 2006). Την τελευταία φορά η κοπέλα χάνει το χρυσό της παπούτσι. Η ιστορία λήγει παρομοίως με τις υπόλοιπες εκδοχές του παραμυθιού της Σταχτοπούτας, όταν η κοπέλα δοκιμάζει το παπούτσι που της ταιριάζει απόλυτα ενώ ακολουθούν οι γάμοι με τον πρίγκιπα.

Αυτό το οποίο παρατηρείται σε όλες τις παραλλαγές του παραμυθιού, είτε πρόκειται για ανατολικές, είτε για δυτικές, είτε για παλαιότερες, είτε για νεότερες είναι το ότι εξαρτώνται από τον τόπο όπου διαδίδεται το παραμύθι και οι αντίστοιχες δεξιότητες της πρωταγωνίστριας. Αξίζει να επισημανθεί πως στην περίπτωση της νεαράς του παραμυθιού της Κίνας παρουσιάζεται να ασχολείται με την τεχνολογία και την επεξεργασία του πηλού, σημαντική ασχολία για τα χρόνια αλλά και τον τόπο όπου όλα διαδραματίζονται. Επιπρόσθετα, η πρωταγωνίστρια της Κίνας φαίνεται να διακρίνεται για την εξυπνάδα της. Στις αντίστοιχες εκδοχές που λαμβάνουν χώρα σε περιοχές της Ευρώπης, εξαίρονται άλλα προτερήματα της Σταχτοπούτας που αφορούν κυρίως σε όσα συνθέτουν την εξωτερική της εικόνα, προβάλλοντας τα αντίστοιχα πρότυπα ομορφιάς της εποχής όπως το να διαθέτει η γυναίκα μακριά πυκνά ξανθά μαλλιά (Ντούλια, 2008).

Ένα άλλο στοιχείο που διαφοροποιεί τις διάφορες παρατηρούμενες εκδοχές είναι και η περίπτωση των ζώων -βοηθών. Άλλοτε εμφανίζεται ένα ψάρι, άλλοτε τα πουλιά, ενώ στην παραλλαγή των Γκριμ παρατηρείται πως την θέση των ζώων λαμβάνει το δέντρο το οποίο φύτεται μόνο στον τάφο της μητέρας της και εκπληρώνει τις επιθυμίες της Σταχτοπούτας (Ντούλια, 2008). Το δέντρο δεν υπάρχει για να εκπληρωνεί μόνο τα όσα επιθυμεί η κοπέλα, αλλά διαδραματίζει σημαντικό και στην αποκατάσταση της δικαιοσύνης στο τέλος. Επιπλέον το δέντρο λειτουργεί και ως καταφύγιο όταν η Σταχτοπούτα αναζητά τόπο, ικανό να την κρύψει.

Β' ΜΕΡΟΣ

Ερευνητικό μέρος

Το πλαίσιο της έρευνας. Η διαδικασία

Η συγκεκριμένη έρευνα αφορά στο παραμύθι της Σταχτοπούτας και ειδικότερα στις δημιουργικές προεκτάσεις αναδύθηκαν ύστερα από μία εκτενή δραστηριότητα η οποία παρουσιάστηκε και έλαβε χώρα σε Νήπια και Λυκειακές τάξεις. Βασικό συστατικό και ζητούμενο της έρευνας ήταν η ανάδειξη της δημιουργικότητας των παιδιών όταν κλήθηκαν να ανασυνθέσουν το γνωστό παραμύθι, ιδωμένο από μία διαφορετική οπτική. Συγκεκριμένα αυτό το οποίο τους ζητήθηκε ήταν να ανασκευάσουν την ιστορία λαμβάνοντας υπόψη μία νέα παράμετρο, την περίπτωση που η μηριά του γνωστού παραμυθιού μετατρέπεται σε καλή μηριά, αντίθετα από την εικόνα που έχουμε διαπλάσει για αυτήν μέσα από τις παραλλαγές του παραμυθιού που κατέγραψε ο Σάρλ Περώ και οι αδελφοί Γκριμ.

Επομένως ανατέθηκε στα παιδιά να δημιουργήσουν εκ νέου ένα παραμύθι με σκοπό μετρηθεί η δημιουργικότητα και ο βαθμός αξιοποίησης της κατά τη διαδικασία συγγραφής στην περίπτωση του Λυκείου ή της προφορικής απόδοσης στην περίπτωση του Νηπιαγωγείου. Επομένως, απόπειρα του συγκεκριμένου πονήματος είναι η μέτρηση ή η διαβάθμιση δημιουργικότητας που παρουσιάζουν οι απαντήσεις των παιδιών καθώς και οι απαραίτητες αναγωγές που επιλαμβάνονται.

Η έρευνα έλαβε χώρα κατά το σχολικό ακαδημαϊκό έτος 2018-2019 και εφαρμόστηκε συνολικά σε 10 σχολικές τάξεις. Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, ήταν παιδιά Νηπιαγωγείου αλλά και παιδιά Λυκείου, ενώ περίπου οι συμμετέχοντες ανέρχονται στους 160 κατά προσέγγιση.

Σε ότι αφορά στα Νηπιαγωγεία, αυτά τα οποία έλαβαν μέρος στη διεξαγωγή της έρευνας ήταν έξι στον αριθμό και οι τάξεις αποτελούνταν από ηλικίες ανάμεικτες προνηπίων και νηπίων. Τα Νηπιαγωγεία τα οποία αξιοποιήθηκαν στην έρευνα εκτείνονται γεωγραφικά

στους δρόμους της Φλώρινας και της Κοζάνης και μάλιστα πρόκειται για Νηπιαγωγεία τόσο χωριών, κωμοπόλεων αλλά και μεγαλύτερης πόλης.

Από την άλλη πλευρά στην περίπτωση του Λυκείου λαμβάνουν μέρος στην έρευνα τέσσερις τάξεις Γενικού Λυκείου από δύο διαφορετικά σχολεία. Οι δυο λυκειακές τάξεις που συμμετείχαν προέρχονται από το Λύκειο Φιλώτα ενώ οι άλλες δύο προέρχονταν από το 1^ο Γενικό ενιαίο Λύκειο Σταυρούπολης Θεσσαλονίκης. Τα παιδιά που έλαβαν καιρός ηλικιακά ανήκουν σε μία ομάδα παιδιών 15 έως 17 ετών.

Στο συγκεκριμένο σημείο αξίζει να αναφερθεί πώς τόσο τα παιδιά του Νηπιαγωγείου όσο και τα παιδιά του Λυκείου δέχθηκαν με ιδιαίτερη χαρά το να συμμετάσχουν στη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας. Θα μπορούσε να ειπωθεί πως περισσότερο φιλοπερίεργα αναδείχθηκαν τα παιδιά του Λυκείου τα οποία ενδιαφέρθηκαν να υπεισέλθουν σε λεπτομέρειες της έρευνας ζητώντας πληροφορίες για τον σκοπό της εργασίας καθώς και για τον ίδιο τον σκοπό της έρευνας. Εξέφρασαν την επιθυμία να ενημερωθούν για το πώς θα μπορούσε να μετρηθεί η δημιουργικότητα μέσω αυτού του εγχειρήματος, ενώ κάποια άλλα εξέφρασαν το δισταγμό τους για τις δυνατότητες τους στην εκφορά του λόγου. Κάτι το οποίο εξαρχής ξεκαθαρίστηκε από την πλευρά μου ήταν το ότι επιθυμούσα τα παιδιά να επιστρατεύσουν τη δημιουργικότητά τους απαλλαγμένα από άγχη και φόβους αξιολόγησης, καθιστώντας τους σαφές πως δεν επρόκειτο για κάποια διαδικασία κατά την οποία θα έπρεπε να υπερτερούν οι δισταγμοί τους για το αν κρίνονται. Σε γενικές γραμμές όλα τα παιδιά των τάξεων του Λυκείου αντιμετώπισαν αρχικά και κυρίως κατά την πορεία ολοκλήρωσης του project με ιδιαίτερο ενθουσιασμό, ο οποίος τροφοδοτήθηκε κυρίως από την αυτογνωσία που προέκυψε ύστερα από την ανάδειξη των δημιουργικών δυνατοτήτων που καλλιέργησαν και πραγματοποίησαν κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας.

Σε ότι αφορά στα παιδιά των τάξεων του Νηπιαγωγείου επίσης έσπευσαν να αγκαλιάσουν τη δραστηριότητα δείχνοντας ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για τον ρόλο που τους είχε ανατεθεί. Τα παιδιά του Νηπιαγωγείου ξεδίπλωσαν εξαρχής τη ροπή τους στην προσήνεια και την καλοσύνη δείχνοντας πως ήταν ιδιαίτερα ευχαριστημένα με τη νέα τροπή που καλούνταν να δώσουν στο γνωστό παραμύθι.

Οι απαντήσεις των παιδιών αποδόθηκαν και με προφορικό και γραπτό τρόπο. Συγκεκριμένα στο πλαίσιο του Νηπιαγωγείου οι απαντήσεις δόθηκαν προφορικά και με τον ίδιο τρόπο δημιουργήθηκε και το εν λόγω παραμύθι δεδομένου ότι τα παιδιά κατέχουν την γραφή. Κάτι το οποίο οφείλει να διευκρινιστεί είναι ότι στην περίπτωση του Νηπιαγωγείου οι μαθητές σε συλλογικό επίπεδο και όχι ατομικό δημιούργησαν την ανασύνθεση του παραμυθιού συνολικά ως τάξη. Τα νήπια ουδόλως καθοδηγήθηκαν από την πλευρά της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της δραστηριότητας αλλά ο ρόλος περιορίστηκε στην εμπύχωση και η παρότρυνση των παιδιών να επιστρατεύσουν όλη τους τη δημιουργικότητά τους και να γίνουν τα ίδια «Παραμυθάδες». Στα πλαίσια της έρευνας ορισμένοι άξονες ανέκυσαν από τις απαντήσεις και τη βασική δομή - σκελετό του δημιουργημένου παραμυθιού από τα ίδια τα νήπια. Αυτοί οι βασικοί άξονες αναδείχτηκαν με σκοπό να διαμορφώσουν και να διευκολύνουν την πορεία της έρευνας λειτουργώντας ως άξονες διερεύνησης δημιουργικότητας.

Στο πλαίσιο του Λυκείου η διαδικασία αναδεικνύεται περισσότερο σύνθετη καθώς συμμετείχαν όπως προαναφέρθηκε συνολικά τέσσερα λυκειακές τάξεις αποτελούμενες από 20 περίπου παιδιά. Η διαφορά έγκειται κυρίως σε επίπεδο οδηγιών σε σχέση με το Νηπιαγωγείο. Στην περίπτωση των Λυκειακών τάξεων αυτό το οποίο τέθηκε ως προαπαιτούμενο από τα παιδιά, ήταν η δημιουργία μιας προσωπικής διάστασης του παραμυθιού από την πλευρά της μητριάς. Επομένως ανατέθηκε στα παιδιά το να αποδώσουν προσωπικά και όχι συλλογικά τη δική τους τροπή. Αυτό το οποίο επίσης αξίζει να διευκρινιστεί είναι πως δεν τέθηκαν περιορισμοί ως προς την ανάπτυξη του θέματος ακριβώς, ώστε να μελετηθεί η δημιουργικότητα αμιγώς χωρίς να έχουν παρεισφρήσει καθοδηγητικά πλαίσια. Ο κάθε μαθητής απέδωσε τη δική του εκδοχή δημιουργώντας ένα παραμύθι εκ νέου.

Στόχος της έρευνας

Στόχος του συγκεκριμένου πονήματος είναι η ανασύνθεση και η ουσιαστική δημιουργία ενός παραμυθιού από αυτήν της παραλλαγής της Σταχτοπούτας και μάλιστα υπό το πρίσμα της καλής μητριάς. Αυτό το οποίο τίθεται καίριο είναι το να επιβεβαιωθεί μέσω της έρευνας η αξιοποίηση της δημιουργικότητας κατά τη διαδικασία δημιουργίας και

ανακατασκευής του παραμυθιού.

Συγκαταλέγοντας τις απαντήσεις που δόθηκαν τόσο από τα νήπια όσο τα παιδιά Λυκείου γίνεται μία απόπειρα εξέτασης της δημιουργικότητας που αξιοποιήθηκε από τα ίδια τα παιδιά μέσω των απαντήσεών τους.

Το συγκεκριμένο πόνημα προσανατολίστηκε κυρίως στη διαμόρφωση πινάκων. Οι πίνακες βασίστηκαν στις απαντήσεις που δόθηκαν από τα παιδιά, έτσι ώστε τα δοθέντα αποτελέσματα να κατορθώσουν να οδηγήσουν σε ορισμένα συμπεράσματα. Τα συμπεράσματα αφορούν κυρίως στον τρόπο και το αποτέλεσμα που επιφέρει η ενεργοποίηση της δημιουργικότητας σε μία διαδικασία ανεξάρτητη από την τυπική εκπαιδευτική διαδικασία.

Η περίπτωση του Νηπιαγωγείου

1. Ονοματοδοσία

A. Συχνότητα ονοματοδοσίας

A1. Όνομα μητριάς.

Κάθε παραμύθι που δημιουργήθηκε ανασκευάστηκε από τα παιδιά του Νηπιαγωγείου και αποδόθηκε ένα όνομα στη μητριά η οποία ήταν αξιολογικά επιφορτισμένη με θετικό πρόσημο. Τα συμμετέχοντα Νηπιαγωγεία ήταν πέντε και ταυτόχρονα παρατηρείται στον πίνακα πως αποδόθηκαν τέσσερα ονόματα για να ονοματίσουν την καλή μητριά και πιο συγκεκριμένα τα ονόματα Μαργαρίτα, Ειρήνη, Ελευθερία, Αγάπη.

Αυτό το οποίο παρατηρείται και στον σχετικό πίνακα με το όνομα της μητριάς είναι το ότι η επιλογή του ονόματος Ειρήνη απαντάται δύο φορές ως επιλογή. Συγκεκριμένα δηλαδή, δύο νηπιακές τάξεις επέλεξαν από κοινού να αποδώσουν το συγκεκριμένο όνομα στην καλή μητριά.

ΟΝΟΜΑ ΜΗΤΡΙΑΣ	
ΟΝΟΜΑΤΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ
ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ	1
ΕΙΡΗΝΗ	2
ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ	1
ΑΓΑΠΗ	1
ΣΥΝΟΛΟ	5

ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ (ΟΝΟΜΑ ΜΗΤΡΙΑΣ)	
ΝΗΠ. ΑΓΙΟΥ ΓΕΡΜΑΝΟΥ	ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ
ΝΗΠ. ΠΤΟΛΕΜΑΪΔΑΣ	ΕΙΡΗΝΗ
ΝΗΠ. ΣΚΟΠΟΥ	ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ
ΝΗΠ. ΠΑΠ.	ΕΙΡΗΝΗ
ΝΗΠ. ΑΜΥΝΤΑΙΟΥ	ΑΓΑΠΗ

A2. Όνομα αδελφών.

Στη συνέχεια αυτό το οποίο παρατηρείται είναι πως τα παιδιά επέλεξαν να αποδώσουν ονόματα και στις δύο αδελφές της Σταχτοπούτας.

Αυτό το οποίο επίσης εμφανίζεται ήταν το ότι χωρίς να τους δοθεί σχετική οδηγία επέλεξαν να αποδώσουν ονόματα που έφεραν θετικό πρόσημο, και στις δύο αδερφές. Οι συγκεκριμένες επιλογές τους είναι άξιες λόγου γιατί καθ' ομοίωσίν της θετικής διάστασης της μητριάς που τους δόθηκε ως δεδομένο, επιλέγουν αντίστοιχα να δημιουργήσουν δύο χαρακτήρες θετικής αποτίμησης και στις περιπτώσεις των δύο αδελφών. Τα ονόματα τα οποία επέλεξαν να αποδώσουν είναι τα ακόλουθα έτσι όπως συγκεντρώνονται και στους πίνακες.

Συγκεκριμένα ένα Νηπιαγωγείο απέδωσε τα ονόματα Λουλουδένια- Πεταλουδένια αλλά και τα ονόματα Γλύκα και Ελευθερία, ένα άλλο τα ονόματα Χρυσάνθη - Τουλίπα και το τελευταίο το Σοφία - Χριστιάνα. Κάτι το οποίο συνάγεται από τον παρατιθέμενο πίνακα είναι πως οι πέντε επιλογές των νηπιακών τάξεων δεν παρουσιάζουν σύγκλιση μεταξύ τους τουλάχιστον ως προς την ταύτιση επιλογής των ονομάτων.

ΟΝΟΜΑΤΑ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ	
ΟΝΟΜΑΤΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ
ΛΟΥΛΟΥΔΕΝΙΑ, ΠΕΤΑΛΟΥΔΕΝΙΑ	1
ΓΛΥΚΑ, ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ	2
ΧΡΥΣΑΝΘΗ, ΤΟΥΛΠΑ	1
ΣΟΦΙΑ, ΧΡΙΣΤΙΑΝΝΑ	1
ΣΥΝΟΛΟ	5

ΜΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ (ΟΝΟΜΑΤΑ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ)	
ΝΗΠ. ΑΓ. ΓΕΡΜ.	ΛΟΥΛΟΥΔΕΝΙΑ, ΠΕΤΑΛΟΥΔΕΝΙΑ
ΝΗΠ. ΠΤΟΛ.	ΓΛΥΚΑ, ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ
ΝΗΠ. ΣΚΟΠ.	ΧΡΥΣΑΝΘΗ, ΤΟΥΛΠΑ
ΝΗΠ. ΠΑΠ.	ΣΟΦΙΑ, ΧΡΙΣΤΙΑΝΝΑ
ΝΗΠ. ΑΜΜ.	ΓΛΥΚΑ, ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ

A3. Όνομα Σταχτοπούτας

Αυτό το οποίο παρατηρείται στις πέντε διαφορετικές εκδοχές που δημιούργησαν τα παιδιά των αντίστοιχων νηπιακών τάξεων, όπου έλαβε χώρα η έρευνα είναι πως δύο από τα πέντε επέλεξαν να διατηρήσουν το όνομα Σταχτοπούτα. Επίσης δύο επέλεξαν κοινό όνομα Λουλουδένια- Πεταλούδένια, επιλογή η οποία απαντά και πρωτύτερα στο προηγούμενο ερευνητικό πλαίσιο του ονόματος των δύο αδελφών. Τέλος ένα Νηπιαγωγείο επιλέγει να της αποδώσει το όνομα Ζωή.

ΟΝΟΜΑ ΣΤΑΧΤΟΠΟΥΤΑΣ	
ΟΝΟΜΑΤΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ
ΖΩΗ	1
ΛΟΥΛΟΥΔΕΝΙΑ- ΠΕΤΑΛΟΥΔΕΝΙΑ	2
ΣΤΑΧΤΟΠΟΥΤΑ	2
ΣΥΝΟΛΟ	5

ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ ΣΤΑΧΤΟΠΟΥΤΑΣ)	(ΟΝΟΜΑ
--	---------------

ΝΗΠ. ΑΓ. ΓΕΡΜ.	ΖΩΗ
ΝΗΠ. ΠΤΟΛ.	ΛΟΥΛΟΥΔΕΝΙΑ- ΠΕΤΑΛΟΥΔΕΝΙΑ
ΝΗΠ. ΣΚΟΠ.	ΣΤΑΧΤΟΠΟΥΤΑ
ΝΗΠ. ΠΑΠ.	ΣΤΑΧΤΟΠΟΥΤΑ
ΝΗΠ. ΑΜΜ.	ΛΟΥΛΟΥΔΕΝΙΑ- ΠΕΤΑΛΟΥΔΕΝΙΑ

A4. Όνομα Πρίγκιπα

Εξετάζοντας στο συν τις πέντε εκδοχές το Νηπιαγωγείο αυτό το οποίο παρατηρείται σε σχέση με το όνομα πρίγκιπα είναι πως περισσότερο από το 50% των απαντήσεων και συγκεκριμένα τα τρία Νηπιαγωγεία αποφεύγουν να τον ονοματίσουν διατηρώντας ως όνομα την ιδιότητα του. Συγκεκριμένα τρεις από τις πέντε εκδοχές τον αναφέρουν ως πρίγκιπα, κάτι το οποίο παρατηρείται σχεδόν σε όλες τις παραλλαγές του μύθου της Σταχτοπούτας, όπου σχεδόν πουθενά δεν απαντά όνομα για τον Πρίγκιπα.

Όπως φαίνεται από τον σχετικό πίνακα, ένα από τα Νηπιαγωγεία επιλέγει να αποδώσει το όνομα Κωνσταντίνος ενώ ένα άλλο το όνομα Αλέξιος.

ΟΝΟΜΑ ΠΡΙΓΚΙΠΑ	
ΟΝΟΜΑΤΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ	1
ΠΡΙΓΚΙΠΑΣ	3
ΑΛΕΞΙΟΣ	1

ΣΥΝΟΛΟ	5
---------------	---

ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ (ΟΝΟΜΑ ΠΡΙΓΚΙΠΑ)	
ΝΗΠ. ΑΓ. ΓΕΡΜ.	ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ
ΝΗΠ. ΠΤΟΛ.	ΠΡΙΓΚΙΠΑΣ
ΝΗΠ. ΣΚΟΠ.	ΠΡΙΓΚΙΠΑΣ
ΝΗΠ. ΠΑΠ.	ΠΡΙΓΚΙΠΑΣ
ΝΗΠ. ΑΜΜ.	ΑΛΕΞΙΟΣ

Β. Έλεγχος δημιουργικότητας (Το όνομα της μητριάς).

Β1. Εννοιολογικός απόηχος της ονοματοδοσίας. Αξιακό επίπεδο ονοματοδοσίας.

Δημιουργικό επίπεδο.

Στο δεύτερο αυτό ερευνητικό ερώτημα γίνεται μία απόπειρα ελέγχου της δημιουργικότητας σε σχέση με τις επιλογές ονοματοδοσίας. Αυτό το οποίο κρίνεται άξιο να διερευνηθεί είναι ο εννοιολογικός απόηχος της ονοματοδοσίας που επιλέγουν συμμετέχοντας τα παιδιά στη δραστηριότητα.

Προσεγγίζοντας το όνομα της μητριάς υπό το προαναφερόμενο πρίσμα, αυτό το οποίο πρωτίστως γίνεται κατανοητό είναι πως τα παιδιά του Νηπιαγωγείου κατάφεραν να εμπεδώσουν και να αφομοιώσουν την οδηγία που τους δόθηκε για να δημιουργήσουν μία θετική προοπτική της μητριάς αντίθετη από τη γνωστή παραδιδόμενη εκδοχή. Πιο συγκεκριμένα κάτι τέτοιο αποδεικνύεται, καθώς οι επιλογές των ονομάτων εμπεριέχουν έναν σαφή εννοιολογικό απόηχο, καθώς δεν πρόκειται για καθόλου τυχαία ονόματα.

Η πρώτη επιλογή ονόματος είναι το Μαργαρίτα και παραπέμπει στο αντίστοιχο λουλούδι. Σημαίνουσα είναι και η επόμενη επιλογή ονόματος που απαντάται εις διπλούν στα Νηπιαγωγεία, αυτό της Ειρήνης. Σε σχέση με το δεδομένο όνομα είναι σαφές πως πρόκειται για όνομα- έννοια θετικής χροιάς, γεγονός το οποίο επιβεβαιώνεται και στις υπόλοιπες δύο επιλογές των ονομάτων Ελευθερία και Αγάπη. Εξαιρουμένης της επιλογής Μαργαρίτα, τα τρία υπόλοιπα ονόματα έχουν συγκεκριμένο βαθύ εννοιολογικό απόηχο καθώς πρόκειται για υπερκείμενες έννοιες θετικής αποτίμησης.

Στην περίπτωση επιλογής ονομάτων για τη μητέρα, κάτι το οποίο γίνεται παραδεκτό και διευκρινίστηκε ήδη στο προηγούμενο υποερώτημα είναι πως υπάρχει ένας δεδομένος απόηχος της επιλογής των ονομάτων τόσο σε εννοιολογικό επίπεδο όσο και σε αξιακό επίπεδο. Ως προς το υποφώσκον αξιακό επίπεδο που αναδεικνύεται από την επιλογή συνάγεται το εξής: Τα παιδιά έχοντας στο μυαλό τους να αποδώσουν μία θετική εκδοχή μητριάς, επιλέγουν έννοιες αξιολογικά και αξιακά φορτισμένες. Τόσο στην περίπτωση του *Ειρήνη* όσο και του *Αγάπη* και *Ελευθερία* απαντά ενσωματωμένο ένα αξιακό σύστημα που φέρει το νήπιο και το επιστρατεύει για να κατορθώσει να αποδώσει με ακρίβεια και επιτυχία την υπόδειξη που του δόθηκε. Ενδεχομένως τα νήπια να μην είναι σε θέση να αποδώσουν ακριβώς τις έννοιες της Αγάπης, της Ελευθερίας και της Ειρήνης, φαίνεται όμως να γνωρίζουν πως φέρουν αδιαπραγμάτευτα θετικό πρόσημο που σαφώς θα δρούσε ενισχυτικά σε σχέση με την επιλογή τους.

Διερευνώντας σε κάθε περίπτωση τον βαθμό δημιουργικότητας, η οποία επιστρατεύεται κατά την απόδοση ονομάτων, αυτό το οποίο συνάγεται συμπερασματικά, τουλάχιστον σε ότι αφορά στις επιλογές ονομάτων κατάλληλων για τη μητριά, είναι πώς τα παιδιά επιλέγουν ονόματα τα οποία υπάρχουν. Αυτό σε καμία περίπτωση δεν μειώνει τη δημιουργικότητά τους. Αντιθέτως κάτι το οποίο διαφαίνεται έντονα από τις επιλογές είναι πως τα παιδιά επιλέγουν κατά κάποιο τρόπο να δημιουργήσουν ένα χαρακτήρα αποδίδοντας του ένα αντίστοιχο όνομα και ακριβώς ως προς αυτήν την παράμετρο, αναδεικνύεται και η δημιουργικότητα. Ειδικότερα η δημιουργικότητα έγκειται στο ότι τα παιδιά εντάσσονται εντός συγκεκριμένων στην συνθηκών που δίνονται ως οδηγία και τελικά κατορθώνουν να ανταπεξέλθουν δίνοντας και δημιουργώντας ονόματα ταιριαστά

ανά περίπτωση.

B. Έλεγχος δημιουργικότητας (το όνομα των κοριτσιών).

**B1. Εννοιολογικός απόηχος της ονοματοδοσίας. Αξιακό επίπεδο ονοματοδοσίας
Δημιουργικό επίπεδο.**

Τα ονόματα που επιλέγουν οι συμμαθητές, τα αποδίδουν στις αδερφές της Σταχτοπούτας με συγκεκριμένο εννοιολογικό απόηχο. Στην πρώτη περίπτωση παρατίθενται οι επιλογές *Λουλουδένια και Πεταλουδένια* που σαφώς παραπέμπουν στη φύση και συγκεκριμένα σε λουλούδια και πεταλούδες. Η επόμενη επιλογή είναι το *Γλύκα και Ελευθερία* δύο ονόματα που εμπεριέχουν εντός τους έννοιες όπως αυτήν της γλυκύτητας αλλά και του υψηλού ιδανικού της ελευθερίας. Τρίτη η παράθεση ονομάτων *Χρυσάνθη και Τουλίπα* στον απόηχο της φύσης καθώς η δεύτερη επιλογή ταυτόχρονα αποτελεί και το όνομα λουλουδιού. Η επιλογή *Χρυσάνθη* επίσης φέρει απόηχο εννοιολογικό καθώς πρόκειται για ένα σύνθετο όνομα που εμπερικλείει και την ιδιότητα του λουλουδιού όσο και τη χρυσή όψη. Στην περίπτωση της τελευταίας επιλογής των ονομάτων *Σοφία και Χριστιάνα*, αυτό το οποίο επισημαίνεται εννοιολογικά είναι το ότι πρόκειται για δύο ονόματα γυναικεία, όπου το *Σοφία* προσφέρει την έννοια της εξυπνάδας και της οξύνοιας, ενώ το *Χριστιάνα* είναι ένα σύνθετο όνομα που κρύβει εντός του μία μεγαλοπρέπεια.

Σε αξιακό επίπεδο αξίζει να σταθούμε στο *Ελευθερία και Σοφία*, το μεν πρώτο αποτελεί μια υπερκείμενη έννοια φορτωμένη με πολλαπλές αξίες και προεκτάσεις και είναι σίγουρο πως τα παιδιά ενδόμυχα και ασυναίσθητα επιλέγουν το υπερμέγεθες υπόβαθρο του συγκεκριμένου ονόματος. Το όνομα *Ελευθερία* έχει ξεκάθαρα την έκφανση ιδανικού. Σε ότι αφορά το όνομα *Σοφία* επίσης παραπέμπει σε μία ισχυρή ανθρώπινη ιδιότητα εννοώ παράλληλα δημιουργεί συνειρμούς οδηγούν σε όνομα βασίλισσας.

Διερευνώντας τη δημιουργικότητα στην επιλογή των ονομάτων σαφώς αξίζει να

σταθούμε στο *Λουλουδένια* και *Πεταλουδένια*. Πρόκειται για δύο ονόματα που δημιούργησαν τα νήπια εντείνοντας την δημιουργικότητά τους και προχωρώντας μάλιστα σε λεξιπλασία. Πρόκειται για δύο ονόματα ειδυλλιακά που παραπέμπουν σε λουλούδια και πεταλούδες ιδιαίτερα αρεστά στα παιδιά. Ιδιαίτερα σημαντικό κρίνεται και το *Τουλίπα* που παραπέμπει σε όνομα λουλουδιού και όχι γυναίκας. Από τη συγκεκριμένη η επιλογή αποδεικνύεται πως τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον λυρισμό που ενέχουν τέτοιες επιλογές.

B. Έλεγχος δημιουργικότητας (το όνομα της Σταχτοπούτας).

B1. Εννοιολογικός απόηχος της ονοματοδοσίας. Αξιακό επίπεδο ονοματοδοσίας.

Δημιουργικό επίπεδο.

Όπως προαναφέρθηκε τα ονόματα που απαντώνται για ονόματα Σταχτοπούτας είναι το *Ζωή*, *Λουλουδένια*, *Πεταλουδένια*, ενώ σε δύο περιπτώσεις διατηρείται το Σταχτοπούτα. Σχετικά με τον εννοιολογικό απόηχο, άξιο αναφοράς είναι η επιλογή του ονόματος *Ζωή* που φέρει αδιαπραγμάτευτη εντός του τη δημιουργία. Τα παιδιά επιλέγοντας το, αντιλαμβάνονται πως πρόκειται για όνομα με θετικό πρόσημο καθώς κατορθώνεται μέσα σε αυτόν να συγκερασθούν η έννοια της ζωής και κατ' επέκταση της καλοσύνης. Πολύ συχνά ακόμα και σε συνολικό επίπεδο γίνεται η σύνδεση της ζωής με την πραότητα και της κακιάς με τον θάνατο. Οπότε το *Ζωή* αξιακά αντικατοπτρίζει την ευτυχία.

Σε ό,τι αφορά το *Λουλουδένια* και *Πεταλουδένια*, όπως προαναφέρθηκε στην παραπάνω περίπτωση, καθώς για ένα Νηπιαγωγείο αποτέλεσε επιλογή ονόματος και για τις αδερφές, εμπερικλείει εντός του την αγάπη για τη φύση και μάλιστα δύο ιδιαίτερα προσφιλών υπάρξεων, αυτής των λουλουδιών και της πεταλούδας. Τα λουλούδια και οι πεταλούδες συνθέτουν πάντα ένα σκηνικό ανεμελιάς, χαράς και ευτυχίας. Τα παιδιά είτε εσκεμμένα, είτε συνειρμικά προσπαθούν να αποδώσουν έχοντας αυτά στο υποσυνείδητό τους, μέσω της επιλογής του συγκεκριμένου ονόματος.

Στην τρίτη περίπτωση τα παιδιά προτιμούν να διατηρήσουν το όνομα της Σταχτοπούτας χωρίς κάτι τέτοιο φυσικά να αποτελεί ένδειξη απουσίας δημιουργικότητας καθώς πολλές

φορές ακόμα και η αφαιρετικότητα αποτελεί δημιουργικότητα.

B. Έλεγχος δημιουργικότητας (το όνομα Πρίγκιπα).

B1. Εννοιολογικός απόηχος της ονοματοδοσίας. Αξιακό επίπεδο ονοματοδοσίας

Δημιουργικό επίπεδο.

Όπως προαναφέρθηκε η κατανομή των ονομάτων που αποδίδονται στον πρίγκιπα περιορίζονται στο *Αλέξιος* και *Κωνσταντίνος* από δύο Νηπιαγωγεία, ενώ τρεις τάξεις επιλέγουν να μην τον ονοματίσουν, διατηρώντας ως όνομα την ιδιότητα του Πρίγκιπα.

Διερευνώντας το αξιακό επίπεδο αλλά και τον εννοιολογικό απόηχο στις επιλογές των παιδιών αυτό το οποίο άμεσα εντοπίζεται στις δύο συγκεκριμένες επιλογές είναι πως τόσο το *Κωνσταντίνος* όσο και το *Αλέξιος* είναι ονόματα που φέρουν δεδομένες προεκτάσεις μεγαλοπρέπειας.

Συγκεκριμένα και τα δύο όντως είναι ονόματα που ταιριάζουν σε πρίγκιπες καθώς η επιλογή τους επαληθεύεται ιστορικά ως ονόματα για βασιλείς και πρίγκιπες. Οι συγκεκριμένες επιλογές αυτομάτως αποδεικνύουν πώς τα παιδιά επιστρατεύουν όλη τους τη δημιουργικότητα προκειμένου να επιφέρουν το καλύτερο αποτέλεσμα. Τα παιδιά γνωρίζουν πως το *Αλέξιος* και το *Κωνσταντίνος* είναι ορθές επιλογές, για όνομα πρίγκιπα καθώς ενδεχομένως να φέρουν την πληροφορία πως πρόκειται για ονόματα που προσιδιάζουν σε βασιλικές περιστάσεις γνωρίζοντας κάποιον βασιλιά ή πρίγκιπα που να ονομαζόταν έτσι. Εδώ ακριβώς έγκειται και η δημιουργικότητα των παιδιών καθώς αποδεικνύονται ικανά να αναγνωρίσουν την γλωσσική περίσταση όπου τους ζητείται να ονοματίζουν πρίγκιπα και αυτά ανατρέχουν σε ονόματα που έχουν εντοπίσει ήδη στη μνήμη τους και αναφέρονται σε βασιλείς οι πρίγκιπες.

2. Τόπος κατοικίας (Νηπιαγωγείο)

A. Συχνότητα εμφάνισης τόπου κατοικίας

ΠΟΥ ΖΟΥΝ	
ΤΟΠΟΘΕΣΙΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ
ΠΑΛΑΤΙ	2
ΚΑΣΤΡΟ	2
ΣΠΙΤΙ	1
ΣΥΝΟΛΟ	5

ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ (ΠΟΥ ΖΟΥΝ)	
ΝΗΠ. ΑΓ. ΓΕΡΜ.	ΠΑΛΑΤΙ
ΝΗΠ. ΠΤΟΛ.	ΣΠΙΤΙ
ΝΗΠ. ΣΚΟΠ.	ΚΑΣΤΡΟ
ΝΗΠ. ΠΑΠ.	ΚΑΣΤΡΟ
ΝΗΠ. ΑΜΜ.	ΠΑΛΑΤΙ

Στη θεματική σχετικά με το πού ζουν και τον τόπο κατοικίας, οι απαντήσεις που

παρατίθενται από τις 5 νηπιακές τάξεις κατανέμονται ως εξής. Πιο συγκεκριμένα 2 από τα 5 Νηπιαγωγεία επιλέγουν ως τόπο κατοικίας ένα παλάτι. Επίσης δύο από τα Νηπιαγωγεία τοποθετούν τη Σταχτοπούτα, την καλή μητριά και τις δύο αδερφές να κατοικούν σε ένα κάστρο, ενώ μόλις 1 Νηπιαγωγείο επιλέγει ως τόπο κατοικίας ένα σπίτι.

B. Έλεγχος δημιουργικότητας

B1. Καλολογικά στοιχεία- διερεύνηση καλλιέπειας- οι επιθετικοί προσδιορισμοί.

Διερευνώντας σε αυτό το επίπεδο τη δημιουργικότητα που αξιοποιούν τα παιδιά προκειμένου να περιγράψουν τον τόπο κατοικίας παρατηρούνται τα εξής αποτελέσματα. Μόνο ένα από τα πέντε Νηπιαγωγεία επιλέγει να δηλώσει ρητά τον τόπο κατοικίας αναφέροντας τον απλώς ως παλάτι. Στις υπόλοιπες τέσσερις περιπτώσεις, αναφορά του τόπου κατοικίας δεν περιορίζεται σε μία απλή μνεία αλλά επεκτείνεται περιγραφικά. Συγκεκριμένα τα τέσσερα από τα πέντε Νηπιαγωγεία αξιοποιούν στην περιγραφή τους καλολογικά στοιχεία που συνιστούν στην τελική καλλιέπεια του λόγου κυρίως με τη χρήση επιθετικών προσδιορισμών. Επομένως, σε ποσοστό 80% παρατηρείται η χρήση τόσο των προσδιορισμών κυρίως ως καλολογικών στοιχείων του συντείνουν στην καλλιέπεια.

Συγκεκριμένα τα επίθετα και οι μετοχές που χρησιμοποιούνται ως καλολογικά στοιχεία είναι τα παρακάτω: εντοπίζεται μία αναφορά στον προσδιορισμό *όμορφο* δύο αναφορές στον προσδιορισμό *φωτεινό*, τρεις αναφορές στον προσδιορισμό *μεγάλος*, μία αναφορά στον προσδιορισμό *ευτυχισμένη*, δύο αναφορές στον προσδιορισμό *πολλά*.

Εμμένοντας περαιτέρω στη χρήση επιθέτων αυτό το οποίο παρατηρείται είναι πώς τα νήπια προβαίνουν στην αξιοποίησή τους έχοντας επιθυμία να δώσουν έναν επιτατικό χαρακτήρα, έτσι ώστε να κορυφωθεί η υπερβολή της ομορφιάς ή της ευτυχίας.

Τα παραπάνω επίθετα προσδιορίζουν τις λέξεις *σπίτι*, *κάστρο*, *παράθυρα*, *λάμπες*,

λίμνη ,τριαντάφυλλα.

Τέλος τα καλολογικά στοιχεία δεν περιορίζονται μόνο στους επιθετικούς προσδιορισμούς αλλά επεκτείνονται σε μία διάχυτη προσπάθεια και τελικά ικανότητα εικονοπλασίας. Ένα Νηπιαγωγείο επιλέγει να μας μεταγγίσει την εικόνα ενός όμορφου φτιαγμένου σπιτιού, ενώ στην επόμενη περίπτωση εξαιρούνται τα παράθυρα που είναι πολλά σε αριθμό, το κάστρο που είναι μεγάλο και φωτεινό σε συνδυασμό με τα μπαλκόνια και το σιντριβάνι ζαχαρωτών. Σε αυτή την περίπτωση πραγματικά συντίθεται μία εικόνα βγαλμένη από παραμύθι. Και στην τρίτη περίπτωση παρατηρείται το ίδιο καθώς απεικονίζεται ένα φωτεινό κάστρο. Και στην τελευταία περίπτωση παρατηρείται έντονη εικονοπλαστική διάθεση καθώς περιγράφεται το παλάτι, ο περιβάλλον χώρος και ο κήπος, ενώ παράλληλα αξιοποιούνται και στοιχεία του ζωικού Βασιλείου.

B2. Η αξιοποίηση των χρωμάτων.

Τα παιδιά καθώς συνθέτουν την περιγραφή του τόπου κατοικίας παρατηρείται πως σε μία περίπτωση αξιοποιούνται δημιουργικά τα χρώματα προκειμένου να προσδιορίσουν και να συνθέσουν το σκηνικό. Τα χρώματα τα οποία επιλέγονται είναι το ροζ και το κόκκινο. Το μεν ροζ προσδιορίζει το παλάτι, το δε κόκκινο τα τριαντάφυλλα που φύονται στη μεγάλη αυλή.

Πρόκειται για δύο χρώματα που προκαλούν θετικά συναισθήματα. Διερευνώντας τη χρήση του κόκκινου αυτό το οποίο παρατηρείται είναι πως τα παιδιά επιλέγουν να το χρησιμοποιήσουν αρχετυπικά, καθώς το επιστρατεύουν προκειμένου να περιγράψουν τριαντάφυλλα. Το κόκκινο τριαντάφυλλο αποτελεί σχεδόν μοτίβο που παραπέμπει σε μία ιστορία με υπόβαθρο αγάπης και έρωτα.

Το ροζ χρώμα ιδιαίτερα προσφιλές στα παιδιά και ιδιαίτερα από τα κορίτσια επιλέγεται για να χρωματίσει το παλάτι. Στη συγκεκριμένη επιλογή υποφώσκει έντονα η ειδυλλιακή διάθεση καθώς το ροζ συχνά συνδυάζεται με πριγκίπισσες, νεράιδες και γενικότερα αιθέριες θηλυκές υπάρξεις.

B3. Η αξιοποίηση του στοιχείου του νερού.

Σε δύο από τις πέντε περιπτώσεις απαντά το στοιχείο του νερού. Σε ποσοστό 40% τα παιδιά επιλέγουν να αξιοποιήσουν το νερό με δύο τρόπους προκειμένου να συμπληρώσει τη δόμηση του τοπίου. Και στις δύο περιπτώσεις το νερό υπονοείται. Στην πρώτη περίπτωση αποτελεί το περιεχόμενο ενός σιντριβανιού ενώ στη δεύτερη γίνεται λόγος για μία μεγάλη λίμνη. Το μοτίβο του νερού αρχετυπικά συνδέεται με τον λυρισμό και το ειδυλλιακό τοπίο. Τα νήπια προσπαθώντας να συνθέσουν τον τόπο ιδανικής κατοικίας επιλέγουν να τον πλαισιώσουν με σιντριβάνι ή λίμνη. Το σιντριβάνι προσφέρει ένα θέαμα νερού, ενώ η λίμνη μπορεί να αποτελέσει την κατοικία για πτηνά αμφίβια και ψάρια.

B4. Η αξιοποίηση της φύσης.

Σε ότι αφορά στην αξιοποίηση της φύσης κατά την περιγραφή του τόπου κατοικίας εγγράφεται μία κυρίως περίπτωση, όπου εντοπίζονται τέτοιες αναφορές και μάλιστα σε μία μεγάλη λίμνη η οποία διαθέτει χήνες αλλά και σε μία αυλή με πολλά και κόκκινα τριαντάφυλλα. Τα παιδιά θέλοντας να πλαισιώσουν τον τόπο κατοικίας εφευρίσκουν χαρακτηριστικά παρμένα από τη φύση, όπως τα λουλούδια στοιχεία του ζωικού Βασιλείου, όπως οι χήνες, αλλά και η λίμνη.

B 5. Η αξιοποίηση του φωτός.

Σε ότι αφορά στην αξιοποίηση του φωτός κατά τη διάρκεια της περιγραφής του τόπου κατοικίας αυτό το οποίο παρατηρείται στα Νηπιαγωγεία είναι πως 3 στις 5 περιπτώσεις εντοπίζεται να το αξιοποιούν. Πιο συγκεκριμένα σε μία περίπτωση το φως αξιοποιείται

προκειμένου να παράσχει ένα επιπλέον δομικό χαρακτηριστικό στην περιγραφή του Κάστρου, όπου παρουσιάζεται ως φωτεινό και με πολλά παράθυρα.

Στην επόμενη περίπτωση τα παιδιά θέλοντας να αποδώσουν το στοιχείο της φωτεινότητας επιλέγουν να περιγράψουν το κάστρο ως ένα μέρος που διέθετε φωτεινές λάμπες, ενώ παράλληλα σε αυτή την περίπτωση υποφώσκει μία απόπειρα σύνδεσης του φωτός και της ευτυχίας. Στην τελευταία περίπτωση το φως ενυπάρχει έμμεσα δεδομένου ότι υπάρχουν αναφορές σε φωτεινά χρώματα και συγκεκριμένα στο ροζ και το κόκκινο.

B 6. Διακειμενικότητα.

Εξετάζοντας τη μεταβλητή του τόπου κατοικίας μέσω των απαντήσεων που παρατάθηκαν από τα παιδιά των νηπιαγωγείων, εντοπίζονται ορισμένες διακειμενικές αναφορές που συγχωνεύονται στις απαντήσεις τους ακόμα και σε έμμεσο επίπεδο. Ειδικότερα κάτι το οποίο θα μπορούσε να αποδοθεί στη διακειμενικότητα είναι η ύπαρξη του παλατιού το οποίο επιλέγεται ως τόπος κατοικίας των πρωταγωνιστών του ανασκευασμένου παραμυθιού. Μία ξεκάθαρη διακειμενική αναφορά που χρησιμοποιούν τα νήπια εν αγνοία τους είναι η μνεία στα ζαχαρωτά που σαφώς παραπέμπει διακειμενικά στο γνωστό παραμύθι του *Χαίνσελ και της Γκρέτελ* των αδελφών Γκριμ.

Στη συνέχεια, στοιχεία διακειμενικότητας που εγγράφονται στις απαντήσεις των νηπίων είναι η ύπαρξη του μεγάλου κήπου με τα κόκκινα τριαντάφυλλα. Τα τριαντάφυλλα και μάλιστα τα κόκκινα ενδεχομένως παραπέμπουν στο *παραμύθι της πεντάμορφης και του τέρατος*. Η *Πεντάμορφη και το Τέρας* (γαλλικά: *La Belle et la Bête*) είναι ένα παραμύθι της Γαλλίδας μυθιστοριογράφου της Γκαμπριέλ-Σουζάν Μπαρμπό ντε Βιλενέβ, Τα τριαντάφυλλα υπάρχουν ως δομικό μοτίβο του συγκεκριμένου παραμυθιού τόσο στην γραπτή παραλλαγή του μύθου της *Ωραιάς* όσο και στην αντίστοιχη εκδοχή που ενδεχομένως γνωρίζουν ακόμα καλύτερα τα παιδιά και φυσικά εννοούμε εκείνη που παραδίδει ο Disney.

Επιπλέον ένα τρίτο στοιχείο που ενέχει διακειμενικότητα είναι το μεγάλο σιντριβάνι των

ζαχαρωτών που ξεκάθαρα παραπέμπει στην ιστορία με τίτλο *Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων* του Λιούις Κάρολ. Εκεί, η Αλίκη συνεπαρμένη καθώς εισχωρεί στον μαγικό χώροχρόνο της χώρας των θαυμάτων, κάποια στιγμή εμφανίζεται στη μεγάλη αυλή με το κεντρικό σιντριβάνι.

3. Οικογενειακή κατάσταση.

Α. Συχνότητα αναφορών στην πρότερη και ύστερη οικογενειακή κατάσταση

Αυτό το οποίο παρατηρείται σχετικά με τις αναφορές που εμπεριέχουν στοιχεία σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση είναι το ότι από τις 5:00 προσεγγίσεις των νηπίων οι τρεις αναφέρονται στην πρότερη οικογενειακή κατάσταση όπου η Σταχτοπούτα αποτελεί το παιδί της οικογένειας ως μέλος και η καλή μητριά αποτελεί τη νύφη του γάμου. Οι άλλες δύο αναφορές μας μεταφέρουν σε μία υστερία οικογενειακή κατάσταση όπου η Σταχτοπούτα παντρεύεται και αποκτά παιδιά.

Β. Απόκλιση από τον μύθο.

Εξετάζοντας την παράμετρο σχετικά με την απόκλιση από τον τυπικό μύθο της Σταχτοπούτας και συγκεκριμένα σε ότι αφορά στην οικογενειακή κατάσταση αυτό το οποίο σημειώνεται είναι η ύπαρξη απόκλισης. Συγκεκριμένα από τις 5 παρατιθέμενες επιλογές οι 3 αναφέρονται στην οικογενειακή ζωή της μικρής Σταχτοπούτας η οποία μαζί με τις άλλες δύο αδερφές της αποτελούν τα παιδιά της οικογένειας, χωρίς να ξεκαθαρίζεται αν η σχέση με τη μητέρα της- μητριά είναι θετή. Σε 1 από τις 5 αναφορές κοινό στοιχείο με την εκδοχή που παραθέτει ο Σαρλ περώ είναι ότι ο πατέρας ταξιδεύει.

Επίσης μία από τις περιπτώσεις πορεύεται κατ' αντιστοιχία με τον μύθο με μόνη προσθήκη την γνωστοποίηση απογόνων μετά το γάμο της Σταχτοπούτας. Στην τελευταία περίπτωση επίσης σημειώνεται απόκλιση καθώς εισάγεται από τα παιδιά ένα νέο στοιχείο, ο γάμος της ίδιας της μητριάς.

Γ. Τήρηση στερεοτύπων.

Διερευνώντας την τήρηση στερεοτύπων κατά την παράμετρο της οικογενειακής κατάστασης, αυτό το οποίο παρατηρείται είναι πως τηρούνται συλλήβδην. Συγκεκριμένα

παρουσιάζεται σχεδόν ως αυτοσκοπός ένας γάμος, καθώς και οι 5 περιπτώσεις εισαγάγουν την έννοια του, ως τελική κατάληξη του μύθου.

Εκτός από τις μνείες στον γάμο άλλες στερεοτυπικές αναφορές αφορούν στην απόκτηση απογόνων, γεγονός που επιβεβαιώνεται και στις 5 περιπτώσεις εκ των οποίων στις 4 έμμεσα και στην 1 άμεσα, δεδομένου ότι στην τελευταία αναφέρεται πως η μαμά Ειρήνη είναι παντρεμένη και ο άντρας της λείπει ταξίδι.

Η μόνη παρέκκλιση από τα τυπικά στερεοτυπικά μοτίβα που απαντώνται στις παραλλαγές του μύθου της Σταχτοπούτας είναι ο γάμος της μητριάς που έπεται του γάμου της Σταχτοπούτας.

4. Συνθήκες ζωής

A. Λήψη αιτούμενου.

Συνεχίζοντας, μία διάσταση που τίθεται προς εξέταση είναι οι συνθήκες ζωής. Προς αυτή την κατεύθυνση προκειμένου να προβούμε σε μία ενδοσκόπηση των απαντήσεων που δόθηκαν από τα παιδιά κρίθηκε βοηθητική η εισαγωγή ενός όρου της φιλοσοφίας, η *λήψη του αιτούμενου*. Σε αυτό το σημείο κρίνεται αναγκαία η παράθεση ορισμένων στοιχείων που θα συντελέσουν ενισχυτικά στην προσπέλαση του όρου. Το *petitio principii*, είναι όταν κάποιος χρησιμοποιεί ως προϋπόθεση αυτό το οποίο πρέπει να αποδείξει αναπτύσσοντας το.

Στην εξέταση της παραπάνω παραμέτρου θα μπορούσαμε να πούμε ότι ισχύει η πλάνη της προϋπόθεσης του αιτούμενου. Τα παιδιά επιλέγουν να μην περιγράψουν ουδόλως την οικογενειακή κατάσταση με την οποιαδήποτε αναφορά, θεωρώντας πως αυτό το οποίο τους τίθεται προς επίρρωση της ιστορίας, δηλαδή η απόδειξη και η περιγραφή της οικογενειακής κατάστασης, θεωρείται μάλλον δεδομένη. Εξαιτίας αυτών των παραγόντων θεωρήθηκε υπαρκτή μία σύγκλιση με τον όρο της φιλοσοφίας *λήψη του αιτούμενου* και για αυτόν τον λόγο αξιοποιήθηκε ως έκφραση εξέτασης.

B. Η θέση του θανάτου

Όπως προαναφέρθηκε στη σχετική διάσταση με τις συνθήκες ζωής δεν παρατίθεται καμία απάντηση. Επομένως δεν εντοπίζεται καμία αναφορά στον θάνατο.

5. Σχέσεις μεταξύ τους

A. Απόκλιση από τον μύθο.

Σε ό,τι αφορά στις μεταξύ τους σχέσεις, παρουσιάζεται και στις 5 εξεταζόμενες παρατιθέμενες απαντήσεις σημαντική απόκλιση από τον τυπικό μύθο. Πιο συγκεκριμένα κοινός τόπος όλων των δεδομένων είναι μία θετική διάσταση της μητριάς η οποία παρεκκλίνει εντελώς από το μοτίβο που έχουμε συνηθίσει.

Στην πρώτη περίπτωση η απόκλιση έγκειται στην αγάπη που επιδεικνύει η μητριά προς την Σταχτοπούτα, σε συνδυασμό με την ανάδειξη της μετά- ιστορίας, όπου παρατίθενται στοιχεία σχετικά με την συμπεριφορά της μητριάς στη μετέπειτα δημιουργημένη οικογένεια της Σταχτοπούτας . Στην τελευταία αυτή περίπτωση παρουσιάζεται ως στοργική γιαγιά.

Στη δεύτερη περίπτωση οι απαντήσεις εστιάζουν και στη συνεισφορά της Σταχτοπούτας σε ότι αφορά στην ανάπτυξη των μεταξύ τους σχέσεων, Αναφέροντας χαρακτηριστικά πως η Σταχτοπούτα μαζεύει λουλούδια για να τα προσφέρει στη μαμά της. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί πως τα παιδιά λαμβάνοντας υπόψη το ζητούμενο που τους δόθηκε ως προαπαιτούμενο στη νέα εκδοχή, την καλή διάσταση της μητριάς, αυτομάτως την θεωρούν ως μητέρα.

B. Δημιουργία νέων σχέσεων ανάπτυξη συναισθημάτων.

Όπως προαναφέρθηκε οι μεταξύ τους σχέσεις σημειώνουν αποκλίσεις σε σχέση με τον στερεότυπο μύθο καθώς και στις 5 περιπτώσεις αυτό το οποίο αναφέρεται είναι οι σχέσεις αγάπης και στοργής που αναπτύσσονται. Σε όλες τις παρατιθέμενες απαντήσεις, εντοπίζεται η μεταβλητή της αγάπης η οποία εγγράφεται εκατέρωθεν.

Άλλα στοιχεία τα οποία πλαισιώνουν απλώς τις μεταξύ τους σχέσεις είναι η διάσταση της καλής γιαγιάς γεγονός το οποίο επιβεβαιώθηκε και παραπάνω. Επίσης σε 1 περίπτωση κάτι το οποίο αναφέρεται, είναι πως ο βαθμός αγάπης είναι τόσο έντονος, που η μητριά φτάνει να αγαπά τη Σταχτοπούτα σαν παιδί της.

Μία νέα διάσταση η οποία παρατίθεται και ενισχύει την ύπαρξη και ανάδειξη νέων σχέσεων είναι το ότι σε μία απάντηση νηπίων παρατηρούμε την αντιστροφή, όπου η μαμά βοηθά τη Σταχτοπούτα στις δουλειές του σπιτιού. Σε αυτή την περίπτωση τα παιδιά επιθυμούν να κατατροπώσουν το μοτίβο καταπίεσης και κακοποίησης της Σταχτοπούτας θέτοντας ενισχυτικά όχι μόνο μία καλή διάσταση της μητριάς αλλά και αποδεδειγμένες πράξεις που συντελούν στην απαλοιφή του αρχικού προτύπου.

6. Λοιπά στοιχεία .

A. Μετάβαση στη συνέχεια του παραμυθιού.

Στη διάσταση των λοιπών στοιχείων, τα παιδιά αυτομάτως περνούν στη διάρθρωση του μετά -παραμυθιού δηλαδή στην ανάδειξη μιας νέας ιστορίας που έπεται χρονικά του τέλους της γνώστης παραλλαγής του παραμυθιού. Παρατίθενται διάφορες εκδοχές με κοινό στοιχείο και στις 5 περιπτώσεις το καλό τέλος και την ολοκλήρωση του παραμυθιού.

Όλες οι αναφορές των παιδιών βρίθουν από δημιουργικότητα καθώς είναι το σημείο που αφήνουν τις σκέψεις τους να εξελιχθούν ελεύθερα και να επιληφθούν της ανάδειξης μίας νέας εξέλιξης.

Στην πρώτη περίπτωση υπάρχει μετάβαση στη συνέχεια, καθώς μας παρουσιάζει τη μητριά να δέχεται με ιδιαίτερη χαρά τον γάμο της κόρης της Σταχτοπούτας και μάλιστα αυτή η εκδοχή τονίζει την αδυναμία της γιαγιάς τα εγγόνια που προέρχονται από τον γάμο της Σταχτοπούτας.

Στη δεύτερη περίπτωση, επίσης παρατηρείται η μετεξέλιξη της ιστορίας, ωστόσο πρωτύτερα εμπεριέχονται πάρα πολλά στοιχεία που αφορούν στο γνωστό παραμύθι. Η μόνη διαφορά είναι η υιοθέτηση της προαπαιτούμενης σκοπιάς της καλής μητριάς. Τα στοιχεία που περιγράφονται αφορούν στη δεμένη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ μητέρας και κόρης αλλά και ο βοηθητικός ρόλος της μητέρας στο να αποκτήσει η Λουλουδένια όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που ενδεχομένως την αναδείξουν τελικά πριγκίπισσα. Μεταβαίνοντας στη μετά-ιστορία παρατίθεται η εκδοχή της μαμάς- γιαγιάς, η οποία λαμβάνει στερεοτυπικό χαρακτήρα.

Στην τρίτη περίπτωση τα λοιπά στοιχεία αφορούν αποκλειστικά στη μετάβαση ενός συνεχιζόμενου παραμυθιού, όπου αξιοποιούνται από τα παιδιά και οι δύο αδελφές οι οποίες αναλαμβάνουν τον ρόλο νονών στα παιδιά της Σταχτοπούτας. Το παραμύθι μετεξελίσσεται και ολοκληρώνεται με την παράθεση μιας οικογενειακής στιγμής, φροντίδας εγγονών της από τη μαμά -Ελευθερία.

Στην τέταρτη εκδοχή που παραδίδεται από τα παιδιά δεν υπάρχουν στοιχεία μετεξέλιξης του μύθου και μετάβασης σε νέο παραμύθι καθώς η εκδοχή που δημιουργείται τελειώνει στον χορό. Αυτό το οποίο διαφοροποιεί τη συγκεκριμένη εγγραφή, είναι η κατάλυση της αιτία έριδας με τις αδελφές ή τη μητέρα, καθώς μας γνωστοποιείται πως όλες είναι προσκεκλημένες.

Η τελευταία εκδοχή μεταβαίνει στη μετεξέλιξη του μύθου και ολοκληρώνεται με μία ρηξικέλευθη κατάληξη που δεν είναι άλλη από τους διπλούς γάμους, τόσο της Σταχτοπούτας όσο και της ίδιας της μητέρας. Στην τελευταία εκδοχή αυτό το οποίο παρατηρείται είναι πως η κεντρική πρωταγωνίστρια είναι κυρίως η καλή μητριά και όχι η Σταχτοπούτα.

B. Προσήλωση στο πρότυπο της καλής μητριάς

Τα παιδιά έχουν συνειδητοποιήσει σε μεγάλο βαθμό αυτό το οποίο τους τέθηκε ως δεδομένο κατά τη διαδικασία ανασύνθεσης και δημιουργίας του νέου παραμυθιού, που δεν ήταν άλλο από την τήρηση της παραμέτρου της καλής μητριάς. Αυτό το πρότυπο αναδεικνύεται και στις 5 απαντήσεις.

Κοινό στοιχείο σε όλες τις απαντήσεις είναι το ενδιαφέρον που επιδεικνύει η καλή μητριά προς την κόρη της Σταχτοπούτα, προσδίδοντάς της κυρίως αμιγώς και ευλικρινή μητρικά χαρακτηριστικά. Μάλιστα η πιο χαρακτηριστική είναι η περίπτωση που απαριθμούνται τα στοιχεία που συνθέτουν το παραπάνω πρότυπο και αφορούν κυρίως στην εκμάθηση τρόπων και χορού από τη μητριά προς την κόρη.

Γ. Ανάδειξη του προτύπου μητριάς- γιαγιάς.

Κάτι το οποίο παρατηρείται και αξίζει να σημειωθεί είναι πως τα παιδιά το αξιοποιούν αυτοπροαιρέτως, χωρίς καμία κατεύθυνση από την πλευρά της ερευνήτριας, είναι πως κατά τη μετεξέλιξη του μύθου και της δημιουργίας μιας νέας εκδοχής, όλοι επιθυμούν να αναδείξουν και ένα πρότυπο καλής γιαγιάς έχοντας ως μαγιά το πρότυπο της καλής μητέρας. Συγκεκριμένα από τις 5 παρατιθέμενες απαντήσεις, οι 3 παραδίδουν την εκδοχή, όπου η καλή μητριά στη συνέχεια αναλαμβάνει και το ρόλο της καλής γιαγιάς, εξαίροντας την αδυναμία που τρέφει απέναντι στα εγγόνια της.

Στην πρώτη περίπτωση, όπου εντοπίζεται το πρότυπο μητριά –γιαγιά, η μαμά-Μαργαρίτα παρουσιάζεται ενθουσιασμένη με τα εγγόνια της χωρίς να μπορεί να κρύψει την αδυναμία προς αυτά, προβαίνοντας σε καθημερινές αγορές δώρων.

Στην επόμενη περίπτωση επίσης δίνεται έμφαση στο πρότυπο της μητριάς -γιαγιάς που περιβάλλει τα εγγόνια της με αγάπη προβαίνοντας σε καθημερινές πράξεις φροντίδας και στοργής. Παρουσιάζεται ως μία γιαγιά που καταπιάνεται με την παρασκευή γλυκισμάτων για τα εγγονάκια της και τους πλέκει μπλούζες. Ακριβώς το ίδιο μοτίβο παρατηρείται και

στην τελευταία περίπτωση με την ανάδειξη της μητριάς γιαγιάς ιδιαίτερα στοργικής με διάθεση να βοηθάει μεγαλώνοντας τα εγγόνια της και φτιάχνοντας τους cupcakes.

Η περίπτωση του Λυκείου

Ονοματοδοσία

Α. Συχνότητα ονοματοδοσίας. Η δημιουργικότητα στην επιλογή ονόματος.

Α1. Όνομα μητριάς

ΛΥΚΕΙΑ

ΟΝΟΜΑ ΜΗΤΡΙΑΣ (ΛΥΚΕΙΟ ΦΙΛΩΤΑ Β)	
<i>ΟΝΟΜΑΤΑ</i>	<i>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</i>
ΜΑΡΙΑ	1
ΜΗΤΡΙΑ	18
<i>ΣΥΝΟΛΟ</i>	19

ΟΝΟΜΑ ΜΗΤΡΙΑΣ (ΛΥΚΕΙΟ ΦΙΛΩΤΑ)	
<i>ΟΝΟΜΑΤΑ</i>	<i>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</i>
ΜΗΤΡΙΑ	16
ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ	1
ΜΗΤΕΡΑ	2
ΕΛΕΝΗ	1
ΔΕΣΠΟΙΝΑ	1

ΣΥΝΟΛΟ	21
---------------	----

ΟΝΟΜΑ ΜΗΤΡΙΑΣ (1ο ΓΕΛ ΣΤΑΥΡΟΥΠΟΛΗΣ Α5)	
ΟΝΟΜΑΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΜΗΤΡΙΑ	17
ΜΑΡΙΑ	1
ΕΡΙΚΑ	1
ΠΗΝΕΛΟΠΗ	1
ANNA	1
ΟΛΙΒΙΑ	1
ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ	1
ΣΥΝΟΛΟ	23

ΟΝΟΜΑ ΜΗΤΡΙΑΣ (1ο ΓΕΛ ΣΤΑΥΡΟΥΠΟΛΗΣ Α6)	
<i>ΟΝΟΜΑΤΑ</i>	<i>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</i>
ΜΗΤΡΙΑ	13
ΚΑΛΛΙΣΤΗ	1
ΑΣΙΑ	1
ΛΥΔΙΑ	1
ΦΩΤΕΙΝΗ	1
ΜΑΓΔΑΛΗΝΗ	1
ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ	1
<i>ΣΥΝΟΛΟ</i>	19

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΛΥΚΕΙΩΝ (ΟΝΟΜΑ ΜΗΤΡΙΑΣ)	
<i>ΟΝΟΜΑΤΑ</i>	<i>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</i>
ΜΗΤΡΙΑ	64
ΚΑΛΛΙΣΤΗ	1
ΑΣΙΑ	1
ΛΥΔΙΑ	1
ΦΩΤΕΙΝΗ	1
ΜΑΓΔΑΛΗΝΗ	1
ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ	2
ΜΑΡΙΑ	2
ΕΡΙΚΑ	1
ΠΗΝΕΛΟΠΗ	1
ΑΝΝΑ	1
ΟΛΙΒΙΑ	1
ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ	1

ΜΗΤΕΡΑ	2
ΕΛΕΝΗ	1
ΔΕΣΠΟΙΝΑ	1
ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ	82

Αυτό το οποίο παρατηρείται και φαίνεται περισσότερο συγκεκριμένα από τον συγκεντρωτικό πίνακα των Λυκείων σε ότι αφορά στα ονόματα μητριάς που επιλέγουν να αποδώσουν τα παιδιά είναι η ποικιλομορφία. Όπως φαίνεται και από το κυκλικό διάγραμμα τα αποτελέσματα κατανέμονται ως εξής: Το 78% των παιδιών επιλέγει να μην ονοματίσει, αλλά να χρησιμοποιήσει ως όνομα την ίδια την ιδιότητα της μητριάς. Σε αυτό το σημείο δεν θα μπορούσαμε να καταδείξουμε τα παιδιά για έλλειψη δημιουργικότητας, αλλά αντιθέτως αυτό το οποίο προκύπτει από τη συγκεκριμένη επιλογή που απαντά σε μεγάλο ποσοστό της κατανομής, είναι ότι προσπαθούν να τηρήσουν αφενός τα προαπαιτούμενα που τους δόθηκαν παραμένοντας κοντά στον αρχικό μύθο. Στο συγκεκριμένο ποσοστό του 78% θα μπορούσε να προστεθεί και 1% όπου δεν εγγράφονται αναφορές σχετικά με το όνομα της μητριάς, δημιουργώντας μία ανοιχτή υπόθεση πως ενδεχομένως εννοείται η ιδιότητα στη θέση ονόματος.

Όλα τα υπόλοιπα ονόματα είναι ποικίλα και πρόκειται είτε για απλά ονόματα που εντοπίζονται συχνά στην καθημερινή ονοματολογία, όπως τα: Δέσποινα, Ελένη, Άννα, Μαρία, Φωτεινή, είτε πρόκειται για ονόματα ιδιαίτερα, πού είναι παρμένα από την ελληνική μυθολογία όπως το Καλλιστη, το Πηνελόπη. Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλούν οι επιλογές του Ολίβια, Έρικα, Λυδία Ασία, ονόματα σπάνια που ωστόσο δεν απαντώνται ξανά σε παραμύθια. Ειδικότερα το Έρικα και το Ολίβια είναι ονόματα με ξένες ρίζες. Ενώ αξίζει να σχολιαστεί και το Μαργαρίτα που απαντά ως επιλογή και στο Νηπιαγωγείο και πρόκειται για ένα όνομα λουλουδιού με σαφείς εννοιολογικές αναγωγές στη φύση.

Α1α. Σύγκριση Λυκείου-Νηπιαγωγείου. Το όνομα μητριάς.

Αυτό στο οποίο όμως πρέπει να εμμένουμε είναι πως 64 φορές απαντά η εγγραφή *μητριά*, αποδεικνύοντας αυτό που αφενός ειπώθηκε παραπάνω δημιουργώντας όμως ορισμένες αιχμές σε περίπτωση που προβούμε σε μία σύγκριση ονοματοδοσίας μητριάς μεταξύ Λυκείου και Νηπιαγωγείου.

Αυτό το οποίο παρατηρείται είναι πως τα παιδιά του Νηπιαγωγείου σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις, όχι απλώς αποκαλούν τη μητριά με ένα όνομα αλλά σε πολλές περιπτώσεις αυτό το όνομα είναι επινοημένο από τα ίδια τα παιδιά.

Κάτι τέτοιο ενδεχομένως να μπορούσε να οδηγήσει σε έναν παρακινδυνευμένο συμπέρασμα σχετικά με τη δημιουργικότητα. Τα παιδιά του Νηπιαγωγείου με ηλικίες από 4 έως 6 έτη αναδεικνύονται περισσότερο εφευρετικά και με διάθεση να ξεφύγουν από τα στεγανά του αρχικού παραμυθιού, συνειδητοποιώντας πως ο ρόλος που τους έχει ανατεθεί είναι αυτός της ανασύνθεσης και τελικά της εκ νέου δημιουργίας του παραμυθιού.

Α2. Ονόματα κοριτσιών.

ΟΝΟΜΑΤΑ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ (ΛΥΚΕΙΟ ΦΙΛΩΤΑ Β)	
<i>ΟΝΟΜΑΤΑ</i>	<i>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</i>
ΔΥΟ ΑΔΕΡΦΕΣ	6
ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ	4
ANNA, ΔΕΥΤΕΡΗ ΑΔΕΡΦΗ	1
ΕΝΑΣ ΑΔΕΡΦΟΣ	1
ΟΙ ΑΔΕΡΦΕΣ	4
ΑΔΕΡΦΕΣ	1

ΚΟΡΙΝΑ, ΜΑΝΟΥΕΛΑ	1
ΑΜΕΛΙΑ, ΙΣΜΗΝΗ	1
ΣΥΝΟΛΟ	19

ΟΝΟΜΑΤΑ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ (ΛΥΚΕΙΟ ΦΙΛΩΤΑ)	
ΟΝΟΜΑΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΔΥΟ ΑΔΕΡΦΕΣ	2
ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ	3
ΔΥΟ ΚΟΡΕΣ	3
ΚΟΡΕΣ	4
ΑΝΝΑ, ΕΛΕΝΗ	1
ΑΔΕΡΦΕΣ	2
ΑΔΕΡΦΙΑ	1
ΔΥΟ ΘΕΤΕΣ	
ΑΔΕΡΦΕΣ	2
ΤΡΕΙΣ ΑΔΕΡΦΕΣ	1
ΜΑΡΙΑ, ΑΝΝΑ	1
ΧΡΙΣΤΙΝΑ, ΜΑΡΙΑ	1
ΣΥΝΟΛΟ	21

ΟΝΟΜΑΤΑ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ (10 ΓΕΛ ΣΤΑΥΡΟΥΠΟΛΗΣ Α5)	
ΟΝΟΜΑΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ

ΔΥΟ ΑΔΕΡΦΕΣ	12
ΜΑΤΙΑΝΤΑ, ΣΤΕΛΛΑ	1
ΠΗΝΕΛΟΠΗ, ΝΤΡΙΖΕΛΑ	1
ΝΤΡΙΖΕΛΑ, ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ	1
ΟΛΥΜΠΙΑ, ΛΕΝΙΝΑ	1
ΛΥΔΙΑ, ΠΗΝΕΛΟΠΗ	1
ΣΟΥΖΙ, ΜΑΡΙΑ	1
ΙΖΑΜΠΕΛΑ, ΚΑΛΙΟΠΗ	1
ΔΥΟ ΑΔΕΡΦΟΙ	1
ΣΟΦΙΑ, ΜΑΡΙΝΑ	1
ΖΙΖΕΛ, ΝΙΚΟΛ	1
ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΟΥΝ	1
ΣΥΝΟΛΟ	23

ΟΝΟΜΑΤΑ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ (10 ΓΕΛ ΣΤΑΥΡΟΥΠΟΛΗΣ Α6)	
<i>ΟΝΟΜΑΤΑ</i>	<i>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</i>
ΔΥΟ ΑΔΕΡΦΕΣ	11
ΦΡΙΝΤΑ, ΜΟΝΙΚΑ	1
ΜΠΕΤΗ, ΣΠΙΘΑ	1
ΔΑΦΝΗ, ΑΝΔΡΙΑΝΑ	1
ΑΓΑΠΗ, ΕΛΠΙΔΑ	1
ΜΑΡΓΚΩ	1
ΞΕΝΙΑ, ΛΕΝΙΑ	1
ΖΙΖΕΛ	1
ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ	1
<i>ΣΥΝΟΛΟ</i>	19

Σε ότι αφορά στις επιλογές ονομάτων των κοριτσιών-θετών αδελφών της Σταχτοπούτας, αυτό το οποίο παρατηρείται είναι πως ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών επιλέγουν να μην αναφέρουν τις αδελφές με κάποιο όνομα και λέγοντας αυτό αξίζει μία αποσαφήνιση του τι εννοούμε. Συγκεκριμένα σε όλα τα Λύκεια ένα μεγάλο ποσοστό επιλέγει να τις ονοματίσει απλώς ως *κόρες*- ή *δύο κόρες*. Στη συνέχεια εντοπίζονται πολλαπλές εγγραφές κατά τις οποίες τα παιδιά χρησιμοποιούν τον όρο *αδερφές*, αντί του ονόματος,

είτε ως *δύο* αδερφές, είτε ως *αδερφές* απλώς, είτε ως , είτε ως *δύο θετές αδερφές*, είτε ως *Τρεις αδερφές*, είτε ως *οι αδερφές*, είτε ως *ένας αδερφός*, είτε ως *δυο αδέρφια*. Αυτό το οποίο επίσης προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση είναι και η εγγραφή *δεν υπάρχουν* σε μία περίπτωση.

Σε ότι αφορά στα ονόματα τα οποία παρατίθενται είναι ονόματα που είναι παρμένα από την ελληνική μυθολογία όπως το Ισμήνη, το Πηνελόπη, το Καλλιόπη, το Ολυμπία. Πολλά από τα ονόματα που εντοπίζονται είναι απλά και καθημερινά όπως το Μαρίνα, Σόφια, Στέλλα, Άννα, Ελένη. Τέλος αρκετά από τα ονόματα αποτελούν ιδιαίτερες και σπάνιες επιλογές όπως το Αμέλια, Μανουέλα, Ντριζελα, Σούζη, Νικόλ, Ζιζέλ, Σπίθα, Φρίντα, Μόνικα, Μπέτυ, Μαργκο. Τέλος εγγράφονται και αρκετά που φέρουν συγκεκριμένο σημασιολογικό και εννοιολογικό απόηχο.

Σε σχέση με το αξιακό σύστημα αλλά και τον εννοιολογικό απόηχο, αυτό το οποίο εντοπίζεται είναι πως εγγράφονται αρκετές επιλογές ξένων ονομάτων σε ό,τι αφορά στα ονόματα των αδελφών. Πρόκειται για κοινά ονόματα που ωστόσο παραπέμπουν σε μία προσήλωση των παιδιών να αποδώσουν ένα παραμύθι που γνωρίζουν ότι οι απαρχές του δεν απαντώνται στην Ελλάδα αλλά σε κάποια ξένη χώρα και ενδεχομένως θα αιτιολογούνται αν οι ξένες επιλογές ονομάτων.

Α2α Σύγκριση Νηπιαγωγείου-Λυκείου. **Τα ονόματα κοριτσιών.**

Προβαίνοντας σε μία σύγκριση σχετικά με την αξιοποίηση των ονομάτων στις περιπτώσεις των αδερφών αυτό το οποίο παρατηρείται είναι πως στην περίπτωση του Νηπιαγωγείου τα ονόματα τα οποία έχουν επιλεγεί από τα παιδιά είναι ιδιαίτερος δημιουργικά καθώς υπάρχουν περιπτώσεις όπου απαντάται *λεξιπλασία*, όπως στο όνομα *Λουλουδένια* και *Πεταλουδένια*. Επίσης υπάρχουν ονόματα τα οποία φέρουν έντονο εννοιολογικό απόηχο ενώ υπάρχουν και άλλα τα οποία τίθενται στη θέση γυναικείου ονόματος ενώ πρόκειται για ονόματα λουλουδιών.

Στην περίπτωση του Λυκείου δεν εντοπίζεται *λεξιπλασία*, ωστόσο η δημιουργικότητα διαχέεται σε άλλες παραμέτρους που λαμβάνουν υπόψη τα παιδιά προκειμένου να αποδώσουν ονόματα στις αδερφές. Είναι αξίες αναφοράς οι περιπτώσεις, όπου τα παιδιά επιλέγουν να ανασκευάσουν ένα προαπαιτούμενο του μύθου, την ύπαρξη δύο αδελφών, και να εισχωρήσουν δημιουργικά, είτε αναδιαμορφώνοντας τον αριθμό των αδελφών, είτε μετατρέποντας αυτοπροαιρέτως το φύλο. Σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις και τις εγγραφές των δύο βαθμίδων η δημιουργικότητα είναι έντονη, καθώς τα ονόματα τα οποία επιλέγονται είναι ιδιαίτερα περίεργα παράξενα και προσιδιάζουν σε ένα παραμυθένιο περιβάλλον. Η δημιουργικότητα αποτελεί έναν παράγοντα σε άμεση συνάφεια με την προσαρμογή στο νέο- απαιτούμενο περιβάλλον κι εδώ στη συγκεκριμένη περίπτωση κάνουμε λόγο για μία αναδημιουργία, μία ανασκευή ενός ήδη υπάρχοντος μύθου.

A3. Όνομα Σταχτοπούτας.

Οι μαθητές του Λυκείου Φιλώτα Β και Φιλώτα στην ερώτηση «Τι όνομα θα δίνετε στο πρόσωπο της Σταχτοπούτας» έδωσαν όλοι στο σύνολο τους χωρίς κάποια εξαίρεση την ίδια απάντηση «Σταχτοπούτα». Ως εκ τούτου κρίθηκε περιττή η σχεδίαση σχετικού διαγράμματος και πίνακα. Ωστόσο, οι απαντήσεις των 19 μαθητών του Λυκείου Φιλώτα Β και των 21 μαθητών του Λυκείου Φιλώτα στο συγκεκριμένο ερώτημα έχουν συμπεριληφθεί στον «Συγκεντρωτικό πίνακα Λυκείων (όνομα Σταχτοπούτας)» (βλέπε πίνακα).

ΟΝΟΜΑ ΣΤΑΧΤΟΠΟΥΤΑΣ (1ο ΓΕΛ ΣΤΑΥΡΟΥΠΟΛΗΣ Α5)	
<i>ΟΝΟΜΑΤΑ</i>	<i>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</i>
ΣΤΑΧΤΟΠΟΥΤΑ	20
ANNA	1
ΕΛΠΙΝΙΚΗ	1
ΕΥΑ	1
<i>ΣΥΝΟΛΟ</i>	23

ΟΝΟΜΑ ΣΤΑΧΤΟΠΟΥΤΑΣ (1ο ΓΕΛ ΣΤΑΥΡΟΥΠΟΛΗΣ Α6)	
<i>ΟΝΟΜΑΤΑ</i>	<i>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</i>
ΣΤΑΧΤΟΠΟΥΤΑ	11
ΚΑΛΛΙΟΠΗ	1
ΞΑΝΘΟΥΛΑ	1

ΣΤΑΧΤΟΥΛΑ	1
ΙΝΑ	1
ΦΡΟΣΩ	1
ΑΝΝΑ	1
ΚΑΣΣΙΑΝΗ	1
ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ	1
ΣΥΝΟΛΟ	19

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΛΥΚΕΙΩΝ (ΟΝΟΜΑ ΣΤΑΧΤΟΠΟΥΤΑΣ)	
ΟΝΟΜΑΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΣΤΑΧΤΟΠΟΥΤΑ	71
ΑΝΝΑ	2
ΕΥΑ	1
ΕΛΠΙΝΙΚΗ	1
ΚΑΛΛΙΟΠΗ	1
ΞΑΝΘΟΥΛΑ	1
ΣΤΑΧΤΟΥΛΑ	1
ΙΝΑ	1
ΦΡΟΣΩ	1
ΚΑΣΣΙΑΝΗ	1
ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ	1
ΣΥΝΟΛΟ	82

Σε ό,τι αφορά στο όνομα της Σταχτοπούτας, έτσι όπως αναδεικνύεται και μέσω του συγκεντρωτικού πίνακα των ονομάτων σε σχέση με την συχνότητα, αυτό το οποίο παρατηρείται είναι πως τα παιδιά ως επί το πλείστον επιλέγουν να διατηρήσουν το γνωστό όνομα Σταχτοπούτα στο 71% των απαντήσεων τους.

Άλλα ονόματα τα οποία επιλέχτηκαν από τα παιδιά ήταν Άννα, Εύα, Ελπινίκη, Καλλιόπη, Ξανθούλα, Σταχτούλα, Ίνα, Φρόσω, Κασσιανή, ενώ ένα παιδί επιλέγει να μην αναφέρει το όνομα.

Εμμένοντας λίγο στην περίπτωση της απόδοσης, ως επιλογής ονόματος του *Σταχτοπούτα*, αυτό το οποίο παρατηρείται είναι πως τα παιδιά του Λυκείου επιλέγουν να παραμείνουν σταθεροί στο υποβαλλόμενο πλαίσιο από τον γνωστό αρχικό μύθο της Σταχτοπούτας.

Σχετικά με τον απόηχο που φέρει το όνομα που επιλέγουν για Σταχτοπούτα αξίζει να σταθούμε στο Ελπινίκη, Καλλιόπη, Κασσιανή ονόματα που βρίσκουν τις απαρχές τους στην Αρχαία Ελλάδα. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είναι και η χρήση του Ξανθούλα και του Σταχτούλα. Το πρώτο ενδεχομένως παραπέμπει στα ανοιχτά χρώματα της Σταχτοπούτας, καθώς όπως γνωρίζουμε και από την παραλλαγή των αδερφών Γκριμ επρόκειτο για μία ξανθιά κοπέλα. Από την άλλη πλευρά εννοιολογικά το χρήση του Σταχτούλα, εμπεριέχει την στάχτη και αποτελεί μία παράφραση του Σταχτοπούτα σε μία πιο ελληνική εκδοχή.

Α3α Σύγκριση Νηπιαγωγείου –Λυκείου. Το όνομα Σταχτοπούτας.

Προβαίνοντας σε μία σύγκριση του Νηπιαγωγείου και του Λυκείου αυτό το οποίο παρατηρείται είναι κάτι το οποίο σημειώθηκε και παραπάνω, ότι στην περίπτωση του Λυκείου η πληθώρα των απαντήσεων σχετικά με το όνομα της Σταχτοπούτας επιλέγει να διατηρήσει το γνωστό όνομα χωρίς να θέλει να προβεί σε κάποια αλλαγή. Απαντώνται

μόλις 8 έγγραφες με νέες απαντήσεις που αποδίδουν ένα νέο όνομα σε εκείνη.

Ανατρέχοντας ξανά στην περίπτωση απόδοσης ονόματος από την πλευρά του Νηπιαγωγείου, υπενθυμίζεται πως η επιλογή Σταχτοπούτα απαντάται σε ποσοστό 40%. Επίσης το 40% των απαντήσεων, χρησιμοποιούν ονόματα διπλά τα οποία συντίθενται από τα ίδια τα παιδιά οδηγώντας τη δημιουργικότητά τους έναν υπέρτατο βαθμό καθώς δημιουργούν εκ νέου δύο ονόματα, αξιοποιώντας στοιχεία της φύσης και του ζωικού Βασιλείου με έντονο εννοιολογικό απόηχο.

A4. Όνομα Πρίγκιπα.

ΟΝΟΜΑ ΠΡΙΓΚΙΠΑ (ΛΥΚΕΙΟ ΦΙΛΩΤΑ Β)	
ΟΝΟΜΑΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ	6
ΠΡΙΓΚΙΠΑΣ	13
ΣΥΝΟΛΟ	19

ΟΝΟΜΑ ΠΡΙΓΚΙΠΑ (ΛΥΚΕΙΟ ΦΙΛΩΤΑ)	
ΟΝΟΜΑΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ	1
ΠΡΙΓΚΙΠΑΣ	18
ΒΑΣΙΛΙΑΣ	1

ΒΑΣΙΛΗΣ	1
ΣΥΝΟΛΟ	21

ΟΝΟΜΑ ΠΡΙΓΚΙΠΑ (1ο ΓΕΛ ΣΤΑΥΡΟΥΠΟΛΗΣ Α5)	
ΟΝΟΜΑΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ	7
ΠΡΙΓΚΙΠΑΣ	11
ΝΤΕΡΕΚ	1
ΑΝΘΙΜΟΣ	1
ΓΑΜΠΡΟΣ	1
ΣΥΜΜΑΘΗΤΗΣ	1
ΦΙΛΟΣ ΤΩΝ ΔΥΟ ΑΔΕΡΦΩΝ	1
ΣΥΝΟΛΟ	23

ΟΝΟΜΑ ΠΡΙΓΚΙΠΑ (1ο ΓΕΛ ΣΤΑΥΡΟΥΠΟΛΗΣ Α6)	
<i>ΟΝΟΜΑΤΑ</i>	<i>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</i>
ΑΝΤΑΜ	1
ΠΡΙΓΚΙΠΑΣ	16
ΒΑΣΙΛΙΑΣ	1
ΜΟΡΙΣ	1
<i>ΣΥΝΟΛΟ</i>	19

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΛΥΚΕΙΩΝ (ΟΝΟΜΑ ΠΡΙΓΚΙΠΑ)	
ΟΝΟΜΑΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΠΡΙΓΚΙΠΑΣ	58
ΑΝΤΑΜ	1
ΒΑΣΙΛΙΑΣ	2
ΜΟΡΙΣ	1
ΝΤΕΡΕΚ	1
ΑΝΘΙΜΟΣ	1
ΓΑΜΠΡΟΣ	1
ΣΥΜΜΑΘΗΤΗΣ	1
ΦΙΛΟΣ ΤΩΝ ΔΥΟ ΑΔΕΡΦΩΝ	1
ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ	14
ΒΑΣΙΛΗΣ	1
ΣΥΝΟΛΟ	82

Μελετώντας τις επιλογές των παιδιών του Λυκείου σε ότι αφορά στο όνομα του πρίγκιπα παρατηρείται σε 58 περιπτώσεις να αποδίδεται ιδιότητα αντί του ονόματος αναφέροντας τον ως Πρίγκιπα, ενώ άλλες δύο περιπτώσεις τον αποκαλούν βασιλιά. Επίσης άλλες 14 φορές δεν αναφέρεται το όνομά του, επισείοντας σοβαρές πιθανότητες τα παιδιά να εννοούσαν και σε αυτή την περίπτωση πώς ο πρίγκιπας έφερε απλώς την ιδιότητά του και όχι κάποιο όνομα. Επίσης δύο περιπτώσεις καταγράφουν με περιφραστικές ιδιότητες και απουσία ονόματος τον πρίγκιπα, αναφέροντας τον ως γαμπρό ή ως φίλο των δύο αδελφών. Παρατηρώντας τις επιλογές ονομάτων αποδίδονται το Adam, Morris, Ντέρεκ,

Ανθιμος Βασίλης.

Σε ότι αφορά στη δημιουργικότητα στην επιλογή ονόματος Πρίγκιπα, τα παιδιά του Λυκείου ως επί το πλείστο τον αναφέρουν με την ιδιότητα. Στις περιπτώσεις που επιλέγουν να τον ονοματίζουν τα ονόματα που αξιοποιούνται είναι κυρίως ξένα χωρίς να παραπέμπουν απαραίτητα σε Βασιλιά. Τα ξένα ονόματα ενδεχομένως αποδεικνύουν δημιουργικότητα δεδομένου ότι έχουν διαπιστώσει πως πρόκειται για μία παραλλαγή ενός ξένου παραμυθιού που ενδεχομένως θα ταίριαζαν περισσότερο τέτοια ονόματα. Σε ότι αφορά τη διπλή επιλογή ελληνικών ονομάτων Άνθιμος και Βασίλης ο εννοιολογικός απόηχος αφορά κυρίως τη δεύτερη επιλογή που είναι ευδιάκριτη η διασύνδεση του ονόματος με την ιδιότητα.

A4A. Σύγκριση Νηπιαγωγείου- Λυκείου. Το όνομα Πρίγκιπα.

Εισχωρώντας σε μία συγκριτική δυναμική Νηπιαγωγείου και Λυκείου σχετικά με την επιλογή ονόματος για τον πρίγκιπα, κάτι το οποίο αποτελεί κοινό τόπο είναι πως σε μεγάλο ποσοστό τόσο στο Λύκειο όσο και στο Νηπιαγωγείο τα παιδιά επιλέγουν να διατηρήσουν την ιδιότητα του πρίγκιπα ως τελικό όνομα.

Στο Λύκειο σε ότι αφορά στις υπόλοιπες επιλογές ονομάτων τα παιδιά αποδεικνύονται ιδιαίτερα εφευρετικά επιλέγοντας ονόματα σπάνια και μη ελληνικά διαθέτοντας αναφορές από ξένες παραδόσεις ή και από την λόγια Βυζαντινή στην περίπτωση του *Άνθιμος*.

Σε ότι αφορά στο 40% των επιλογών ονόματος στο Νηπιαγωγείο παρατηρούνται περιπτώσεις με σαφείς αναγωγές ονομάτων σε αντίστοιχα Βασιλικά πρόσωπα.

2. Τόπος κατοικίας

A. Συχνότητα εμφάνισης τόπου κατοικίας.

Διερευνώντας την περίπτωση του Λυκείου σε ότι αφορά στον τόπο κατοικίας και μάλιστα την συχνότητα εμφάνισης, αυτό το οποίο παρατηρείται είναι πως εγγράφονται απαντήσεις από τα παιδιά μονολεκτικές, ή μικρές περιφραστικές. Η απάντηση που συναντά τη μεγαλύτερη κατανομή είναι το *δεν αναφέρεται* καθώς και η απάντηση *σπίτι* με κάποιες μικρές παραλλαγές, όπως *φτωχόσπιτο*, *φτωχό σπίτι*, *μικρό σπίτι*, *παλιό σπίτι*. Στη συνέχεια αρκετές απαντήσεις αναφέρουν τον τόπο κατοικίας ως *κάστρο* ή *παλάτι* ενώ παράλληλα δεν είναι λίγες οι φορές που αποδίδεται μία ευρύτερη γεωγραφική τοποθεσία παιχνίδια, όπως *μακρινό Βασίλειο*, *Βασίλειο* χωρίς περαιτέρω πληροφορίες χωρικές.

Τρεις απαντήσεις που χρήζουν περαιτέρω ανάλυσης και ιδιαίτερης μνείας είναι το *στην επαρχία έξω από την Ανδαλουσία*, σε ένα *ήσυχο χωριό έξω από το Παρίσι*, καθώς και το *στη χώρα του Περ-περα*.

B. Έλεγχος δημιουργικότητας

Αυτό το οποίο συνάγεται από τα παραπάνω επιδιώκοντας έναν υποτυπώδη έλεγχο δημιουργικότητας, εξετάζοντας τις απαντήσεις, είναι πως τα παιδιά ως επί το πλείστο επιλέγουν να αποδώσουν ως τόπο κατοικίας τον αναμενόμενο, δηλαδή ένα κάστρο ή ένα παλάτι. Επομένως η δημιουργικότητά τους δεν περιορίζεται αρκετά εμμένοντας στη δυναμική που δημιουργεί ο πρωταρχικός μύθος της Σταχτοπούτας.

Στις απαντήσεις των παιδιών δεν παρουσιάζονται ιδιαίτερα καλολογικά στοιχεία ή καλλιέπεια αλλά ούτε και διευρυμένη χρήση επιθετικών προσδιορισμών. Πιο συγκεκριμένα, οι προσδιορισμοί που αξιοποιούνται προκειμένου να περιγράψουν και να προσδιορίσουν τον τόπο κατοικίας είναι το *φτωχός μικρός παλιός και μακρινός*. Αυτό το οποίο διαπιστώνεται είναι πως τα παιδιά απαντούν συγκροτημένα και τουλάχιστον μέχρι αυτό το σημείο δεν αποδεικνύουν να έχουν επιστρατεύσει ιδιαίτερα τη φαντασία τους. Παράλληλα παράμετροι που διερευνήθηκαν στην περίπτωση του Νηπιαγωγείου ως προς τον τόπο κατοικίας εκλείπουν Και φυσικά εννοούμε την αξιοποίηση των χρωμάτων, του στοιχείου του νερού, των στοιχείων της φύσης και του φωτός.

Τρεις είναι οι περιπτώσεις των παιδιών που διακρίνονται από μια δημιουργική τάση υψηλής ποιότητας καθώς κατορθώνουν μέσα σε μία γραμμή, κάτι παραπάνω από μία φράση, ειδικότερα το να αποδώσουν ένα συγκεκριμένο παραμυθένιο κλίμα που επιθυμούν για τον τόπο κατοικίας και διεξαγωγής του νέου ανασκευασμένου μύθου.

Η μία απάντηση μας μεταφέρει στη μακρινή Ανδαλουσία και μάλιστα σε μία επαρχία της. Η συγκεκριμένη απάντηση βρίθει δημιουργικότητας καθώς το παιδί στην προσπάθειά του να δημιουργήσει ένα παραμυθένιο σκηνικό επιλέγει να το τοποθετήσει σε ένα μέρος μακρινό και εξωτικό.

Ενδεχομένως να ήταν παρακινδυνευμένο το να διερευνηθεί η σύγκληση της επιλογής σχετικά με την Ανδαλουσία με στίχους του Federico Γκαρσία Λόρκα ...στην *Ανδαλουσία ζούσε μία φορά Δράκος με γαλόνια και λογίων φτερά ρήμαζε τα σπίτια του φτωχού κοσμάκη και στάζει η καρδιά του πίσσα και φαρμάκι παραμύθι παραμύθι που είναι τόσο αληθινό...* Στη συγκεκριμένη περίπτωση η ομοιότητα που φέρει με στίχους του Λόρκα ενδεχομένως να δημιουργούν μια ακόμα και ακούσια διακειμενική αναφορά.

Είναι αλήθεια πως πολλές φορές μπορεί να φέρουμε γνώσεις εντυπωμένες χωρίς να είμαστε σε θέση να τις αποδώσουμε ή να γνωρίζουμε από πού προέρχονται. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η ενδεχόμενη διακειμενική αναφορά θυμίζει σε μεγάλο βαθμό την πλατωνική άποψη *Η γνώση ως ανάμνηση*, καθώς το παιδί ενδεχομένως να έχει ακούσει το τραγούδι Παραμύθι που έχει τραγουδηθεί από τον Μανώλη Μητσία σε στίχους του Garcia Federico Lorca και όχι φυσικά να έχει διαβάσει στίχους του.

Σε ότι αφορά στη δεύτερη αναφορά *ένα ήσυχο χωριό έξω από το Παρίσι*, επίσης το συγκεκριμένο παιδί αξιοποιεί ιδιαιτέρως τη δημιουργικότητα του καθώς επιθυμεί να συνθέσει ένα σκηνικό το οποίο γνωρίζει πού θα το τοποθετήσει αλλά και τα χαρακτηριστικά του, όπως το ότι θα πρόκειται για ένα χωριό και μάλιστα ήσυχο.

Στην τρίτη περίπτωση ιδιαίτερα δημιουργικής απάντησης τίθεται εκείνη που τοποθετεί τον τόπο κατοικίας στη χώρα του Περ-πέρα όπως αναφέρει. Στη συγκεκριμένη περίπτωση το παιδί προβαίνει και σε λεξιπλασία, καθώς αναφέρει ένα γεωγραφικό προσδιορισμό ανύπαρκτο δημιουργώντας ταυτόχρονα και μία δομικά μορφολογική

ομοιότητα με τη χώρα του Ποτέ-ποτέ. Εκεί λοιπόν εντοπίζεται να υποφώσκει μία ενδεχόμενη διακειμενική αναφορά σε σχέση με τον γεωγραφικό χώρο, τη χώρα του ποτέ-ποτέ, όπου αναπτύσσεται το παραμύθι του James Barrie *Πήτερ Παν*

Γ. Σύγκριση Νηπιαγωγείου- Λυκείου. Έλεγχος δημιουργικότητας.

Προβαίνοντας σε μία σύγκριση των απαντήσεων που έχουν δοθεί σχετικά με τον τόπο κατοικίας τόσο από τα παιδιά του Νηπιαγωγείου και από τα παιδιά του Λυκείου με σκοπό τη μέτρηση της αξιοποιούμενης δημιουργικότητας, αυτά τα οποία συνάγονται είναι τα παρακάτω: Στην περίπτωση του Νηπιαγωγείου αυτό το οποίο παρατηρείται μέσω των απαντήσεων που δίνονται είναι μία διανοητική ευλυγισία που διαθέτουν τα παιδιά, καθώς αποδεικνύουν πως μπορούν να προσεγγίσουν αυτό το οποίο τους ζητήθηκε από οποιαδήποτε διαφορετική οπτική γωνία και μάλιστα από την καθοδηγούμενη. Οι απαντήσεις τους είναι ιδιαίτερες καθώς προσπαθούν να αξιοποιήσουν ηθελημένα ή ακούσια στοιχεία που συνιστούν στη συγκρότηση της δημιουργικότητας και το καταφέρουν συλλήβδην πολύ καλά. Εντοπίζονται επομένως, η διανοητική πρωτοτυπία καθώς χρησιμοποιούν ασυνήθιστα στοιχεία για την σύσταση του χορού, όλα ως προϊόντα που παράγονται από ρηξικέλευθη σκέψη.

Στην περίπτωση των παιδιών του Λυκείου οι απαντήσεις τους είναι περισσότερο τυποποιημένες καθώς σε αρκετές περιπτώσεις επιλέγουν να μην αναφέρουν τον τόπο κατοικίας ή στις περισσότερες επιλέγουν έναν συμβατικό αναμενόμενο τόπο κατοικίας για την εξέλιξη ενός παραμυθιού, που δεν είναι άλλο από ένα κάστρο ή ένα παλάτι. Αυτό το οποίο αποδεικνύεται από τις παρατιθέμενες απαντήσεις στην περίπτωση του Λυκείου είναι πως η ικανότητα σύνθεσης και η ικανότητα μετασχηματισμών, στοιχεία που συγκροτούν τη δημιουργικότητα, χωλαίνουν. Πιο συγκεκριμένα αποδεικνύεται πως δεν υπάρχει ιδιαίτερη διάθεση επεξεργασίας καθώς τα παιδιά τουλάχιστον ως προς το μεγαλύτερο μέρος τους δεν προσπαθούν να προσαρμόσουν την ιδέα της ανασκευής του μύθου και να της αποδώσουν νέα χρήση αλλαγμένη κι επεξεργασμένη, ώστε να προκύψει ένα νέο αποτέλεσμα.

3. Οικογενειακή κατάσταση.

Α. Συχνότητα αναφορών στην πρότερη και ύστερη οικογενειακή κατάσταση.

Διερευνώντας τη συχνότητα αναφορών σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση πρότερα και ύστερα, αυτό που διαπιστώνεται είναι πως σχεδόν συνολικά στην περίπτωση του Λυκείου τα παιδιά επιλέγουν να περιγράψουν την οικογενειακή κατάσταση της οικογένειας, όπου μεγάλωνε η μικρή Σταχτοπούτα και όχι την οικογένεια που προκύπτει για τη Σταχτοπούτα ύστερα από το γάμο της με τον πρίγκιπα.

Με μεγαλύτερη συχνότητα απαντά η εκδοχή, βάσει της οποίας ο πατέρας πεθαίνει και η μητριά αναλαμβάνει να μεγαλώσει μόνη της τις τρεις κόρες της.

Επίσης πολύ συχνή είναι η εκδοχή βάσει της οποίας η μητριά μεγαλώνει μόνη της τις τρεις κόρες χωρίς να αναφέρεται ο πατέρας. Παρομοίως απαντώνται και περιπτώσεις όπου μας παρέχονται πληροφορίες και για την οικογενειακή κατάσταση πριν την εμφάνιση της μητριάς, όπου προηγείται ο θάνατος της μητέρας και στη συνέχεια ο γάμος του πατέρα με τη μητριά.

Επιπλέον αυτό που απαντά σε μικρότερη κατανομή προκειμένου να περιγράψει την οικογενειακή κατάσταση είναι το ότι ο πατέρας πέθανε. Επίσης μία απάντηση που εντοπίζεται συχνά, είναι πως αποτελούν οικογένεια χωρίς να παρέχονται περαιτέρω πληροφορίες.

Στο πλήθος των απαντήσεων από τα παιδιά του Λυκείου εντοπίζονται μόνο τρεις εγγραφές που να γίνεται μνεία στην οικογενειακή κατάσταση που προκύπτει μετά τον θάνατο του πατέρα και την επιλογή της μητριάς να ξαναπαντρευτεί. Συγκεκριμένα μία έγγραφη μας πληροφορεί για το ότι η μητριά παντρεύεται κάποιον Γιώργο, σε μία περίπτωση παντρεύεται τον βασιλιά, ενώ σε άλλη μεγαλώνει την κόρη της με το νέο της σύζυγο.

Τέλος υπάρχει μονάχα μία αναφορά στο τέλος της Σταχτοπούτας όπου μας πληροφορεί για τη νέα οικογενειακή κατάσταση που προκύπτει για το κορίτσι, καθότι Πρίγκιπας και Σταχτοπούτα παντρεύονται.

B. Απόκλιση από τον μύθο.

Σε ότι αφορά στις αποκλίσεις από τον τυπικό μύθο της Σταχτοπούτας είναι υπαρκτές και εντοπίζονται μέσω των παρατιθέμενων απαντήσεων.

Κάτι το οποίο προκαλεί εντύπωση είναι πως στην περίπτωση περιγραφής της οικογενειακής κατάστασης τα παιδιά ως επί το πλείστον μας πληροφορούν πως η μητριά αναλαμβάνει να μεγαλώσει μόνη της τις τρεις κόρες της δεδομένου ότι ο πατέρας πεθαίνει. Εδώ αξίζει να σταθούμε στο ότι τα παιδιά έχοντας εντυπώσει την πληροφορία για μία επιζητούμενη απόδοση θετικής διάστασης στη μητριά, παρατηρείται η επιλογή να ενσωματώσουν τη Σταχτοπούτα στις κόρες της χωρίς να προβαίνουν σε διευκρινίσεις, τύπου ότι μεγαλώνει τις δύο κόρες της και τη μία θετή.

Μία επίσης απόκλιση που παρατηρείται είναι η έγγραφη βάση της οποίας η μητριά μεγαλώνει μόνη της Σταχτοπούτα. Μία επιπλέον απόκλιση αποτελεί και η περίπτωση όπου παρουσιάζεται η εκδοχή του να υπάρχει θετός αδερφός από την πλευρά της μητριάς και όχι αδερφές όπως έχουμε συνηθίσει. Επιπλέον παρατίθεται και μία απάντηση που αποκλίνει σε μεγάλο βαθμό από το παραμύθι καθώς η μητριά παρουσιάζεται να ξαναπαντρεύεται και με τον νέο πια σύζυγό της, να μεγαλώνει και τη θετή της κόρη. Στη συνέχεια καταγράφεται εκ νέου η περίπτωση που η μητριά ξαναπαντρεύεται σε μία περίπτωση κάποιον Γιώργο, ενώ στην άλλη περίπτωση έναν βασιλιά.

Παράλληλα εντοπίζονται και δύο καταγραφές που αποκλίνουν σε μεγάλο βαθμό από την προϋπάρχουσα ιστορία και εμφανίζουν τον πατέρα στη μία περίπτωση αλκοολικό στη δεύτερη περίπτωση άρρωστο σε νοσοκομείο ενώ σε μία άλλη περίπτωση να τους παρατά. Ενισχυτικά, στη συγκεκριμένη κατεύθυνση μπορεί να υπαχθεί και η εγγραφή βάσει της οποίας ο πατέρας επιλέγει να ξαναπαντρευτεί τρίτη φορά αναθέτοντας την κηδεμονία της

Σταχτοπούτας στη δεύτερη γυναίκα του την καλή μητριά.

Επίσης σε δύο περιπτώσεις αναφέρεται και η αιτία θανάτου του πατέρα κάτι το οποίο αποκλίνει από τον μύθο. Στην πρώτη περίπτωση οφείλεται σε βαριά αρρώστια ενώ στη δεύτερη περίπτωση υπεισέρχεται το ενδεχόμενο της δολοφονίας.

Γ. Τήρηση στερεοτύπων.

Τα παραμυθικά στερεότυπα σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις τηρούνται με ορισμένες εκτροπές μικρού βεληνεκούς. Σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις όπως προαναφέρθηκε μετά τον θάνατο του πατέρα, η μητριά αναλαμβάνει να φροντίσει τόσο τα δικά της παιδιά όσο και την Σταχτοπούτα τη θετή της κόρη. Η διαφορά σε σχέση με το μύθο είναι πως καταρρίπτεται παντελώς το στερεότυπο της κακής μητριάς καθώς στην περιγραφή της οικογενειακής κατάστασης αυτό το οποίο αντιλαμβανόμαστε από τις εγγραφές είναι πως η μητριά μοιράζει εξίσου τη φροντίδα και την αγάπη της τόσο στις κόρες της όσο και στην Σταχτοπούτα.

Σε σχέση με την τήρηση των στερεοτύπων έρχονται τρεις απαντήσεις που αποτυπώνουν την στερεοτυπική εικόνα για τη μητριά που μεγαλώνει μόνη της τα παιδιά καθώς ανασυνθέτουν την οικογενειακή της κατάσταση ξαναπαντρεύοντας την.

Σε ότι αφορά στην εικόνα και το πρότυπο του πατέρα τουλάχιστον σε σχέση με όσες πληροφορίες παρέχονται στο γνωστό παραμύθι πρόκειται για ένα θετικό πρότυπο. Σε τρεις περιπτώσεις στην περίπτωση του Λυκείου δημιουργούνται νέες αναγωγές σχετικά με τον πατέρα ο οποίος παρουσιάζεται να τους παρατά ή ακόμα να είναι και αλκοολικός ή ακόμα και να παντρεύεται εκ νέου.

Σύγκριση Νηπιαγωγείου- Λυκείου.

Η οικογενειακή κατάσταση.

Προβαίνοντας σε μία σύγκριση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τις απαντήσεις του Νηπιαγωγείου και τις αντίστοιχες του Λυκείου σε σχέση με την οικογενειακή

κατάσταση αυτό το οποίο παρατηρείται είναι μία ανάδειξη και αξιοποίηση της εσωτερικής δημιουργικότητα αποδίδοντας την στις απαντήσεις τους. Στην περίπτωση του Νηπιαγωγείου όπως διαπιστώθηκε υπάρχει μία προσήλωση από την πλευρά των παιδιών στη μετά ιστορία, δηλαδή στην οικογενειακή κατάσταση που αφορά στους γάμους, είτε της Σταχτοπούτας, είτε και της ίδιας της μητριάς. Με αυτές τις επιλογές τα παιδιά κατορθώνουν να ανασκευάσουν και να δημιουργήσουν ένα νέο μύθο.

Το ίδιο παρατηρείται και στην περίπτωση του Λυκείου όχι όμως στις περισσότερες περιπτώσεις. Όπως προαναφέρθηκε η μεγαλύτερη κατανομή των απαντήσεων δεν αποκλίνει από την οικογενειακή κατάσταση που περιγράφεται στο παραμύθι. Ωστόσο είναι πολλές οι απαντήσεις που αναδεικνύουν νέες διαστάσεις στο παραμύθι εξαίροντας κυρίως μία δραματικότητα. Οι περισσότερες περιπτώσεις που επιλέγουν να δώσουν μία νέα τροπή, φέρουν έντονο το στοιχείο της τραγικότητας. Κάτι τέτοιο αυτομάτως καθίσταται δημιουργικό καθώς τα παιδιά θέλουν να αποδώσουν με τον δικό τους τρόπο και αφήνοντας τη χροιά που επιθυμούν στο τελικό έργο τους.

Επομένως εξετάζοντας τη συγκεκριμένη παράμετρο αποδεικνύεται τουλάχιστον ως προς τις απαντήσεις που επιδεικνύουν απόκλιση από τον τυπικό μύθο, ότι η δημιουργικότητα που αξιοποιείται είναι υψηλή δεδομένου ότι τα παιδιά προσπαθούν να προσαρμόσουν τις ιδέες τους δίνοντάς τους νέα χρήση φτιάχνοντας μία ιστορία περισσότερο μυστηριώδη και ενδιαφέρουσα.

4. Συνθήκες ζωής

A. Λήψη αιτούμενου.

Διερευνώντας τη συγκεκριμένη διάσταση τις συνθήκες ζωής αυτό το οποίο παρατηρείται συγκλίνει κατά πολύ με τις αντίστοιχες απαντήσεις που δόθηκαν από τα παιδιά του Νηπιαγωγείου. Η μεγαλύτερη κατανομή των απαντήσεων επιλέγουν να μην αναφέρουν στοιχεία σχετικά με τις συνθήκες ζωής των πρωταγωνιστών του παραμυθιού.

Παρατηρείται λοιπόν και στη συγκεκριμένη περίπτωση η *λήψη του αιτούμενου*, καθώς τα

παιδιά αυτό το οποίο είναι προς απόδειξη, δηλαδή η εκτενής αναφορά στις συνθήκες, το θεωρούν ειλημμένο, αποφεύγοντας να παραθέσουν στοιχεία σχετικά, ενώ στην πραγματικότητα πρόκειται για το ζητούμενο.

B. Η θέση του θανάτου.

Μόνο στην περίπτωση του Λυκείου εγγράφονται απαντήσεις Σχετικά με τις συνθήκες ζωής, ωστόσο περιορισμένης έκτασης με απλές αναφορές στην επικρατούσα κατάσταση. Κοινός τόπος σε όλες τις κατανομές είναι πως οι συνθήκες χαρακτηρίζονται από φτώχεια, δυσκολία, οικονομική δυσπραγία. Κυριαρχούν οι άσχημες συνθήκες, ενώ ένα στοιχείο το οποίο υπεισέρχεται για να περιγράψει αυτές είναι είτε η αρρώστια, είτε ο ίδιος ο θάνατος.

Στις περιπτώσεις που χρησιμοποιούνται και αξιοποιούνται αυτά τα δύο στοιχεία προκειμένου να αποδώσουν τις συνθήκες ζωής παρατηρείται πως αυτά αποτελούν τις αιτίες των όσων δυσκολιών τελικά επέρχονται και επιβάλλονται.

Γ. Έλλειψη πατρικού προτύπου.

Εκτός από τις απαντήσεις που δεν αναφέρουν πληροφορίες σχετικά με τις συνθήκες ζωής, κάτι το οποίο εντοπίζεται στους μαθητές που επιλέγουν να περιγράψουν ή έστω να αναφέρουν στοιχεία σχετικά με τα όσα συνθέτουν τη ζωή είναι το ότι ο πατέρας αποτελεί ένα εκλιπόν πρότυπο. Σε όλες τις περιπτώσεις η Σταχτοπούτα και οι θετές αδερφές παρουσιάζονται να μεγαλώνουν με τη μητριά- μητέρα.

Φυσικά η έλλειψη πατρικού προτύπου δικαιολογείται καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις όπως είδαμε και στην προηγούμενη παράμετρο, ο πατέρας είτε πεθαίνει είτε αρρωσταίνει, είτε δεν αναφέρεται.

Δ. Σύγκριση Νηπιαγωγείου- Λυκείου. Οι συνθήκες ζωής.

Προσπαθώντας να διεισδύσουμε στις συσχετίσεις που προκύπτουν συγκρίνοντας τις περιπτώσεις απαντήσεων Νηπιαγωγείου και Λυκείου σχετικά με τις συνθήκες ζωής παρατηρείται το εξής: Το πλήθος των απαντήσεων σε ότι αφορά και στις δύο βαθμίδες τόσο στη νηπιακή όσο και στην λυκειακή δεν αναφέρεται, ούτε εκτενώς, ούτε σε επίπεδο απλής μνείας, ότι σχετίζεται με τις συνθήκες ζωής. Την συγκεκριμένη τακτική των παιδιών την αναγάγουμε σε λήψη του αιτούμενου.

Η διαφορά η οποία παρατηρήθηκε σε επίπεδο Λυκείου είναι πως ορισμένα παιδιά επιλέγουν να παραδώσουν ορισμένα στοιχεία σχετικά με τις συνθήκες οι οποίες συλλήβδην χαρακτηρίζονται από φτώχεια, δυσκολία, ασχήμια, αρρώστια, δυστυχία.

5. Σχέσεις μεταξύ τους Α. Δημιουργία νέων σχέσεων.

Τα παιδιά του Λυκείου όταν καλούνται να περιγράψουν ή να αναφέρουν στοιχεία σχετικά με τις μεταξύ τους σχέσεις, έτσι όπως επιλέγουν να τις αναπτύξουν στο αναδημιουργημένο παραμύθι, παρατηρούνται να δημιουργούνται σε διεισδυτικό επίπεδο ορισμένα πλέγματα σχέσεων.

Από τη μία πλευρά σε αρκετές απαντήσεις παρουσιάζονται οι στερεοτυπικές σχέσεις έτσι όπως τις γνωρίζουμε από το παραμύθι κι ειδικότερα η κακή μητριά με τις κακές κόρες οι οποίες σκευωρούν εναντίον της Σταχτοπούτας ζηλόφθονα κι απάνθρωπα.

Σε ότι αφορά στις νέες σχέσεις κάτι το οποίο αναδεικνύεται σε πολλές περιπτώσεις είναι ένα κλίμα αγάπης και ομόνοιας μεταξύ όλων των μελών της οικογένειας τηρώντας αυτό το οποίο τους προτάθηκε κατά την έναρξη της δραστηριότητας. Αυτό που κρίνεται ιδιαίτερα δημιουργικό στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι πως τα παιδιά έλκονται από

την καλοσύνη της μητριάς δημιουργώντας αυτοδίκαια αντίστοιχους χαρακτήρες θετικής αποτίμησης και για τις αδερφές.

Σε λίγες εγγραφές αναφέρεται και μία ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα οπτική που εστιάζει κυρίως στον κακό χαρακτήρα της Σταχτοπούτας. Σε αυτή την περίπτωση το παραμύθι ανασυντίθεται άρδην. Προς επίρρωση θα μπορούσε να αναφερθεί πώς σε μία από τις τρεις περιπτώσεις που παρουσιάζουν μία κακή εκδοχή της Σταχτοπούτας πληροφορούμαστε πως είναι κάτι το οποίο προέκυψε μετά τον θάνατο του πατέρα της γεγονός που όπως γνωστοποιείται την επηρέασε βαθιά.

B. Απόκλιση από τον μύθο.

Καθώς παρουσιάζονται οι μεταξύ τους σχέσεις παρατηρούνται συνεχείς αποκλίσεις και εκτροπές. Διερευνώντας τη συγκεκριμένη παράμετρο οι απαντήσεις υπόκεινται σε σύγκριση με τον μύθο του Περώ και των αδελφών Γκριμ. Αυτό το οποίο εντοπίζεται στις περισσότερες περιπτώσεις είναι πως τα παιδιά αποφεύγουν να υπεισέλθουν σε λεπτομέρειες για τις μεταξύ τους σχέσεις και περιορίζονται στο να αναφέρουν πως ζούσαν αγαπημένοι όλοι μαζί. Στη συγκεκριμένη περίπτωση τα παιδιά αναδιαμορφώνουν το κλίμα των σχέσεων καταδεικνύοντας σχέσεις ομόλογες μεταξύ τόσο της μητριάς και των αδελφών, όσο και της Σταχτοπούτας και όχι αντιθετικές έτσι όπως διαφαίνονται μέσω του παραμυθιού. Επομένως τα παιδιά κατορθώνουν να αναπτύξουν και να αφήσουν να διαφανούν νέες σχέσεις.

Μία άλλη απάντηση η οποία εντοπίζεται και μάλιστα με μεγάλη κατανομή είναι η τήρηση του μίσους στο επίπεδο των αδελφών, όπου παρουσιάζονται κακές και ζηλόφθονες σε σχέση με την Σταχτοπούτα, ενώ και σε αυτή την περίπτωση η μητριά αναδεικνύεται καλοσυνάτη και να αγαπά εξίσου τις τρεις κόρες. Σε αυτό το σημείο τα παιδιά εντυπώνουν τη δημιουργικότητά τους καθώς πείθονται στο πλαίσιο που τους έχει προταθεί ώστε να αναπτύξουν τον νέο μύθο από την άλλη πλευρά. Ωστόσο δεν μπορούν

να ξεπεράσουν και να αντισταθούν στην τήρηση στερεοτύπων που παρουσιάζονται στον αρχετυπικό μύθο, όπως οι κακές αδερφές.

Λίγες σε αριθμό αλλά ιδιαίτερα δημιουργικές απαντήσεις είναι εκείνες που επιλέγουν να συστήσουν μία Σταχτοπούτα με αρνητικά χαρακτηριστικά σε ένα πλαίσιο καλοσύνης τόσο από την πλευρά της μητριάς όσο και από την πλευρά των αδερφών. Η συγκεκριμένη επιλογή κρίνεται ιδιαίτερα δημιουργική καθώς τα παιδιά δημιουργούν εκ νέου όχι ένα νέο μύθο αλλά υιοθετούν μία εντελώς διαφορετική σκοπιά θέασης των πραγμάτων από την οπτική γωνία της κακής Σταχτοπούτας.

Είναι λίγες οι περιπτώσεις που επιλέγουν να μείνουν σταθεροί στο πρότυπο που προσφέρει το παραμύθι παρόλο που τους έχει προταθεί να υιοθετήσουν μία σκοπιά θετικής αποτίμησης της μητριάς. Πιο συγκεκριμένα ορισμένες απαντήσεις επιθυμούν να παραστήσουν τις σχέσεις της οικογένειας εμμένοντας στο στερεότυπο της κακής μητριάς και των κακών αδελφών.

Τέλος μία διαφορετική μοναδική τροπή που επιλέγεται, για να αποδώσει τις μεταξύ τους σχέσεις είναι η επιλογή μιας κακής διαστάσεις της νονάς η οποία τείνει να επηρεάζει τις αδερφές εις βάρος της Σταχτοπούτας.

Προβαίνοντας σε μία αποτίμηση των απαντήσεων των παιδιών αυτό το οποίο είναι θεαματικό και σχετίζεται άμεσα με τη δημιουργικότητα είναι το ότι τα παιδιά διαθέτουν ικανότητα επεξεργασίας κατορθώνοντας να προσαρμόσουν μία νέα ιδέα κι αποδίδοντας της μία νέα χρήση. Ειδικότερα παρατηρείται η δεξιότητα των μετασχηματισμών, όπου μετατρέπονται και οργανώνονται εκ νέου παλαιότερα πλέγματα υπαρκτά στον μύθο. Και η ικανότητα σύνθεσης και ικανότητα μετασχηματισμού αλλά και η ικανότητα επεξεργασίας αποτελούν δομικά χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας και θα μπορούσαμε να πούμε πως απαντώνται συλλήβδην στις απαντήσεις των παιδιών.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες αναδεικνύονται δυο εγγραφές, σύμφωνα με τις οποίες κεντρική ηρωίδα αναδεικνύεται η Ντριζέλα μία εκ των δύο αδερφών η οποία σκοτώνει τον πατέρα αλλά και τη μία από τις αδερφές, ενώ καταλήγει στην φυλακή.

Επίσης είναι αρκετές οι εγγραφές οι οποίες εστιάζουν στην σχέση που αναπτύσσεται

μεταξύ της Σταχτοπούτας και των αδελφών, όπου για παράδειγμα μπορεί μία από τις δύο να συμπαθεί τη Σταχτοπούτα ή ακόμα να υπάρχουν υποβόσκουσες αντιπάθειες, οι οποίες όμως να μην ξεσπούν και να μην δημιουργούν κάποια έξαρση, άλλα να ενυπάρχουν σε καταστολή χωρίς να επηρεάσουν την εξέλιξη του μύθου.

Δ. Σύγκριση Νηπιαγωγείου Λυκείου.

Οι σχέσεις μεταξύ τους.

Προβαίνοντας σε μία σύγκριση του Νηπιαγωγείου και του Λυκείου οι παρατηρήσεις διαφέρουν ολοκληρωτικά καθώς η εστίαση των σχέσεων είναι εκ προοιμίου διαφορετική. Συγκεκριμένα στην περίπτωση του Νηπιαγωγείου στην περιγραφή των μεταξύ τους σχέσεων το συναίσθημα που κυριαρχεί είναι η αγάπη καθώς η καλή μητριά παρουσιάζεται να φροντίζει να αγαπά και να νοιάζεται τόσο για τις κόρες της όσο και για την Σταχτοπούτα. Αναδεικνύονται οι μεταξύ τους σχέσεις που στηρίζονται κυρίως στην αλληλοβοήθεια, στην αλληλεξάρτηση και στα ειλικρινή συναισθήματα.

Η κατάσταση στην περίπτωση του Λυκείου παρουσιάζεται εντελώς διαφορετική με εξαίρεση τις περιπτώσεις που αναφέρουν ως προς τις σχέσεις, πως όλοι μαζί ζούσαν ευτυχισμένοι, εγγραφή η οποία συγκλίνει με τις απαντήσεις του Νηπιαγωγείου.

Όλες οι υπόλοιπες απαντήσεις ωστόσο εμπεριέχουν βαθύτερα πλέγματα σχέσεων που ορισμένες φορές αναπτύσσονται αντιφατικά συναισθήματα κατά παράβαση και των οδηγιών αλλά και του αρχικού μισθού. Αυτό το οποίο τίθεται εμφατικά είναι μία ιδιαίτερη ανάπτυξη δημιουργικότητας. Σε κάθε περίπτωση που τα παιδιά επιδιώκουν να αρθρώσουν βαθύτερους ιστούς συναισθηματικών εξαρτήσεων και σχέσεων μεταξύ των πρωταγωνιστών, αναδεικνύεται.

6. Λοιπά στοιχεία

Α. Αλλαγή οικογενειακής κατάστασης.

Σχετικά με την αλλαγή της οικογενειακής κατάστασης και την απόκλιση από τον τυπικό μύθο απαντώνται πολλαπλές εγγραφές.

Μία από τις περισσότερες κατανομές είναι αυτή που περιγράφει μία οικογενειακή ζωή της μητριάς με τα τρία κορίτσια με τη μητέρα να τηρεί καλές σχέσεις με όλες ενώ οι αδερφές να θέλουν να πλήξουν ζηλόφθονα την Σταχτοπούτα.

Σε άλλη εγγραφή παρουσιάζεται η οικογένεια ενωμένη χωρίς να λείπει κανείς και να ζουν όλοι μαζί ευτυχισμένοι με τα τρία παιδιά τους.

Ωστόσο, υπάρχουν και εγγραφές που αφορούν στην οικογενειακή κατάσταση κυρίως της μητριάς η οποία παρουσιάζεται η ίδια κεντρική ηρωίδα, που παντρεύεται Πρίγκιπα.

Επίσης καταγράφονται και απαντήσεις που αναφέρουν στοιχεία της μετά ιστορίας Όπου η Σταχτοπούτα παντρεύεται και αναλαμβάνει να μεταφέρει στο παλάτι της και την πρότερη οικογένειά της, τροπή που θυμίζει πολύ την αποδιδόμενη εκδοχή από το Νηπιαγωγείο.

B. Το στοιχείο του θανάτου.

Σε ότι αφορά τις απαντήσεις που εμπεριέχουν το στοιχείο του θανάτου, αυτό κυρίως εστιάζεται στον θάνατο του πατέρα. Παρατηρείται ωστόσο και μία εγγραφή όπου οι δύο αδερφές παρουσιάζονται να δηλητηριάζουν τη μητέρα και την Σταχτοπούτα οδηγώντας τις στον θάνατο.

Παράλληλα απαντώνται αρκετές εγγραφές που ο θάνατος επέρχεται ως αυτοκτονία ή που επιβάλλεται από κάποιον, ενώ παρουσιάζεται και το στοιχείο άρσης του θανάτου με τη μορφή Ανάστασης.

Γ. Ρήξεις.

Μία από τις βασικές ρήξεις που απαντά στις περισσότερες καταγραφές απαντήσεων είναι αυτή μεταξύ των αδερφών και της Σταχτοπούτας που παρουσιάζονται να τη μισούν.

Παρόμοια, σε μία έγγραφη οι αδερφές φαίνεται να θέλουν να εξοντώσουν και την ίδια τους τη μητέρα, πράξη στην οποία τελικά και προβαίνουν.

Φυσικά μέσω των απαντήσεων διαθλώνται και πιο ήπιες οπτικές ζήλιας όπως για παράδειγμα μία περίπτωση όπου οι αδερφές κλειδώνουν τη Σταχτοπούτα από ζήλια ώστε να μην κατορθώσει να φτάσει στον χορό.

Μία ιδιαίτερα ασυνήθιστη ρήξη που παρατηρείται είναι σε μία περίπτωση, όπου ο πρίγκιπας επιλέγει την Σταχτοπούτα για να χορέψει, εκείνη όμως αρνείται καθώς αγαπά κάποιον άλλον, ο οποίος και τελικά θα εκτελούνταν σε εκδίκηση για το συμβάν από τον πρίγκιπα, εκτός κι αν η Σταχτοπούτα ήταν σε θέση να ανασκευάσει την άποψη της προκειμένου να σώσει τον αγαπημένο της.

Δ. Η αλλαγή ή τήρηση των αρχετυπικών χαρακτήρων.

Μέσω των απαντήσεων παρατηρείται τόσο η τήρηση των αρχετυπικών χαρακτήρων όσο και η αλλαγή. Η βασικότερη αλλαγή που ως επί το πλείστον αξιοποιούν τα παιδιά βάσει της δοθείσας οδηγίας, είναι η δημιουργία ενός νέου χαρακτήρα μητριάς, θετικής αποτίμησης, που ζει αγαπώντας και φροντίζοντας και τα τρία παιδιά της.

Επίσης εντοπίζεται εντός της κατανομής των απαντήσεων και μία που παρουσιάζει τη μητέρα- μητριά να γίνεται νύφη και να παντρεύεται ένα βασιλιά.

Οι αδερφές, σε πολλές περιπτώσεις αποδεικνύονται καλοσυνάτες χωρίς να ξεχωρίζουν την αδερφή τους.

Άλλοτε όμως παρουσιάζονται να επιδεικνύουν ζηλοφθονία και μίσος προς τη Σταχτοπούτα που τελικά καταλήγει στον φόνο τόσο της ίδιας όσο και της μητέρας τους. Άλλοτε πάλι εμφανίζονται αρχικά καλές ενώ στην πορεία η ισορροπία διαταράσσεται εξαιτίας κάποιου συμβάντος που κυρίως αφορά στην επιλογή του Πρίγκιπα.

Σε μία περίπτωση, μία από τις αδερφές αναδεικνύεται η υποψήφια νύφη του πρίγκιπα καθώς στο χορό είναι εκείνη που τελικά επιλέγεται να γίνει η γυναίκα του.

Επίσης καταγράφεται η περίπτωση που οι δύο αδερφές μη αντέχοντας την απόρριψη αλλά και την αδυναμία να μεταβούν και οι ίδιες στον χορό αποφασίζουν να γίνουν αυτόχειρες.

Η Σταχτοπούτα εκτός από καλή και πρόθυμη, έτσι όπως αναδεικνύεται στην πληθώρα των εγγράφων σε κάποιες περιπτώσεις παρουσιάζει και μία διαφορετική εικόνα σε σχέση με την συνηθισμένη που έχουμε στο μυαλό μας.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είναι η περίπτωση, όπου η Σταχτοπούτα παρουσιάζεται από τραβηγμένη από τον κόσμο γεγονός που την αποξενώνει και της μειώνει τη διάθεση για συμμετοχή σε κοινωνικά γεγονότα, όπως οι χοροί κάτι το οποίο ξεπερνά με τη βοήθεια της μητριάς της και των αδελφών της.

Ειδικότερα σε μία περίπτωση παρουσιάζεται να αγαπά άλλον και να απορρίπτει τον πρίγκιπα. Ενώ άλλοτε παρουσιάζεται ως δεσμώτης που φυλακίζεται με απόφαση του πρίγκιπα εκτίει την ποινή της, χωρίς η αποφυλάκιση της να σημαίνει ένα μέλλον περισσότερο ευοίωνο.

Οι εγγραφές σχετικά με την κοινωνική αναρρίχηση της Σταχτοπούτας περιορίζονται σε ότι αφορά στο γάμο της με τον πρίγκιπα που της ανοίγει τη δυνατότητα να γίνει η ίδια η βασίλισσα της αυτοκρατορίας του. Ωστόσο σε μία περίπτωση παρουσιάζεται να αναρριχάται κοινωνικά και να γίνεται βασιλική σύμβουλος.

Σε μία άλλη απάντηση η Σταχτοπούτα εξαιτίας της ατυχούς αποκάλυψης ενός μυστικού σχετικά με τη Βασιλική καταγωγή της, θυματοποιείται και τελικά σκοτώνεται προκειμένου να μην διαρρεύσει.

Σε ακόμα μία περίπτωση ο χαρακτήρας της Σταχτοπούτας αποκτά δραματική διάσταση καθώς μη αντέχοντας την απόρριψη αποφασίζει να αυτοκτονήσει, σε μία εκδοχή με έντονο το στοιχείο του δράματος.

Ο πρίγκιπας που γενικά αναλαμβάνει λίγη δράση κατά τη διάρκεια του παραμυθιού παρουσιάζεται σε ορισμένες περιπτώσεις παραλλαγμένος και μη αναμενόμενος. Ειδικότερα στην περίπτωση που απορρίπτεται από τη Σταχτοπούτα και προκειμένου να

εκδικηθεί τον αγαπημένο της απειλεί με την εκτέλεσή του, δίνοντας στη συνέχεια τη δυνατότητα στη Σταχτοπούτα να θυσιαστεί σώζοντας αυτόν που αγαπά και να παντρευτεί τελικά τον πρίγκιπα.

Μία σκοτεινή όψη του πρίγκιπα αποδίδεται δημιουργικά και μέσω της περίπτωσης που τελικά εκείνος καταλήγει να θανατώσει τη Σταχτοπούτα, όταν αποδεικνύεται η συμμετοχή της στα μάγια της νονάς.

Παράλληλα ιδιαίτερα χαρακτηριστική είναι και η περίπτωση που παρουσιάζει τον πρίγκιπα ως τον αίτιο για την φυλάκιση της Σταχτοπούτας η οποία ήθελε παράνομα να εισέλθει στο χώρο.

Ο πατέρας της Σταχτοπούτας στις περισσότερες περιπτώσεις συσχετίζεται με την έννοια του θανάτου. Ειδικότερα σε πάρα πολλές εγγραφές παρουσιάζεται να χάνει τη ζωή του είτε από αρρώστια είτε χωρίς παροχή περαιτέρω στοιχείων. Μία αξιοσημείωτη εγγραφή είναι αυτή που τον παρουσιάζει ζωντανά και αλκοολικό υποσημειώνοντας στο τέλος μαζί με την θετική έκβαση του μύθου, ακόμα ένα ευτυχές γεγονός την απεξάρτηση του πατέρα από το αλκοόλ.

Στις περισσότερες περιπτώσεις εμφάνισης της νονάς, ο ρόλος που λαμβάνει είναι αυτός της αρωγού. Συγκεκριμένα τη βοηθά να βρει φόρεμα καθώς και να επιλύσει όλες τις λεπτομέρειες που της δημιουργούν κωλύματα σχετικά με τον χορό. Σε μία περίπτωση η νονά λαμβάνει τη διάσταση κακιάς μάγισσας συνθέτοντας μία μακάβρια συνωμοσία με την ίδια τη Σταχτοπούτα για να σε σφετεριστούν το βασίλειο του Πρίγκιπα.

Δημιουργικότητα ως προς τη δέση της υπόθεσης.

Στις περισσότερες περιπτώσεις τα παιδιά ασυναίσθητα ενδεχομένως χρησιμοποιούν ένα γεγονός ή ένα αντικείμενο το οποίο θα τους βοηθήσει στη δέση της πλοκής. Η συγκεκριμένη διαδικασία αποδεικνύεται ιδιαίτερα δημιουργική καθώς τα παιδιά φαίνεται να είναι σε θέση να μπορούν να ανακαλέσουν πληροφορίες που ήδη βρίσκονται εντυπωμένες στη διάνοη τους να της ανασύρουν και να είναι σε θέση να τις

αναπτύξουν με τέτοιο τρόπο, ώστε να διορθώνεται μία σφιχτά πλεγμένη δομή του παραμυθιού χωρίς άλματα και κενά.

Σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά επιλέγουν ως σημείο καμπής της ιστορίας, τον χορό που τους επιτρέπει να ξετυλίζουν το παραμύθι με τον τρόπο που θέλουν. Όπως και να έχει στις περισσότερες περιπτώσεις ο χορός γίνεται η κινητήριος δύναμη του παραμυθιού, καθώς ανάγεται σε αιτία και αιτιατό ταυτόχρονα για την εξέλιξη του μύθου.

Σε κάποια περίπτωση μία πρόσκληση γίνεται η αιτία για να αναπτύχθηκε να πετύχει η δέση του παραμυθιού.

Άλλες φορές χρησιμοποιείται και ένα δομικό μοτίβο που απαντά χαρακτηριστικά στις γνωστές παραλλαγές και δεν είναι άλλο από το γοβάκι που χάνεται. Ιδιαίτερα ευρηματική αποδεικνύεται μία περίπτωση που το γοβάκι διατηρεί το τυπικό μοτίβο ελαφρώς παραλλαγμένο και με μία ευφάνταστη και χιουμοριστική διάθεση όπου παρουσιάζεται να ταιριάζει σε τουλάχιστον 40 κοπέλες, προκαλώντας σύγχυση και παρεξηγήσεις.

Εκτός από γοβάκι σε μία περίπτωση χρησιμοποιείται μία γυάλινη στέκα η οποία πέφτει από την Σταχτοπούτα χωρίς να το καταλάβει με την αφορμή αυτή ο πρίγκιπας ξεκινά να την αναζητά προκειμένου να τη βρει, όμως τελικά η συνάντηση δεν τελεσφόρησε.

Άλλες φορές η απόκρυψη ενός φορέματος ή η τσάντα που χάνεται λαμβάνοντας τον ρόλο που αντίστοιχα είχε το απολεσθέν γοβάκι, καθίστανται συστατικά βασικά στις εξελίξεις του παραμυθιού.

Σε κάποια άλλη απάντηση η αποκάλυψη ενός μυστικού ανάγεται σε γεγονός που θα συντελέσει στη δέση της αφήγησης.

Ε. Προσδοκίες της μητριάς και δημιουργικότητα.

Σε ότι αφορά την ανάδειξη του χαρακτήρα της μητριάς μέσω των πράξεων των κινήτρων και των σκοπών που την κινητοποιούν αναδεικνύεται μία ιδιαίτερα αξιοποιημένη δημιουργικότητα από την πλευρά των παιδιών τα οποία επιθυμούν να τη μεταγγίσουν,

όπως αυτά επιθυμούν, άλλοτε βασισμένα στην αρχική οδηγία και άλλοτε παραγκωνίζοντας την.

Στις περισσότερες περιπτώσεις η μητριά αποκτά θετικό πρόσημο γεγονός που αποδεικνύεται από την καλοσυνάτη συμπεριφορά της τόσο στα ίδια της τα παιδιά όσο και στην θετή της κόρη Σταχτοπούτα. Μάλιστα πολλές φορές αποδεικνύεται αρωγός της Σταχτοπούτας, όταν συνειδητοποιεί το φθόνο βάσει του οποίου ενεργούν οι κόρες της.

Υπάρχουν και περιπτώσεις που η μητριά αναδεικνύεται αρωγός της Σταχτοπούτας, όχι εξαιτίας της ζηλοφθονίας των αδερφών, αλλά βασισμένη στην ιδιαίτερη αδυναμία και αγάπη που τρέφει για το πρόσωπό της, με χαρακτηριστικό το παράδειγμα όταν βοηθά την Σταχτοπούτα να κατορθώσει να μεταβεί μόνη της στον χορό, χωρίς να το γνωστοποιήσει στις αδελφές της.

Σε άλλη περίπτωση αξιοποιείται εναλλακτικά το μοτίβο της μητριάς, η οποία καθώς δεν αντέχει την αυτοκτονία της Σταχτοπούτας αποφασίζει και η ίδια να λάβει δηλητήριο.

Υπάρχει επίσης η καταγραφή όπου η μητριά αποκτά ένα διφορούμενο ρόλο. Όπως εξηγείται μέσω των αναφορών η μητριά χωρίς να αντέχει άλλο την οικονομική δυσπραγία και τις δυσχερείς συνθήκες ζωής, θολώνει το μυαλό της και βάζει στο σπίτι της φωτιά με αποτέλεσμα να καούν όλοι και όλα, εξαιρουμένης της Σταχτοπούτας.

Στ. Ο παράγοντας εφηβεία ως παράμετρος έκφρασης της δημιουργικότητας.

Υπάρχουν ορισμένες εγγραφές, όπου διαφαίνεται έντονο το στοιχείο της εφηβείας που διανύουν οι μαθητές κατά τη στιγμή των απαντήσεων και επιλέγουν να τη διαθλάσουν και εντός του παραγόμενου κειμένου τους. Ειδικότερα τέτοια στοιχεία είναι η αντιδραστικότητα που αποδίδεται στην Σταχτοπούτα και το απότομο φέρσιμό της χαρακτηριστικά που προσιδιάζουν στην ταραγμένη περίοδο της εφηβείας.

Παράλληλα περιγράφεται η ταραχή που προκύπτει στο σπίτι, όταν η Σταχτοπούτα συνάπτει δεσμό με ένα αγόρι. Επιπλέον στην ίδια περίπτωση παρατηρείται και η

προσπάθεια των αδερφών να πείσουν την Σταχτοπούτα να μιλήσει στη μητέρα της ώστε να δώσει τη συγκατάθεσή της, επομένως κι η ζωή της να καταστεί ευκολότερη αλλά και να αποκτήσει μία νέα σχέση εμπιστοσύνης που θα απορρέει από τις εκμυστηρεύσεις στις οποίες θα προβεί η Σταχτοπούτα προς τη μητέρα μητριά της. Κάτι το οποίο συνάγεται από τη συγκεκριμένη διάθεσή του να μεταδώσουν την εφηβική κατάσταση που βιώνουν, είναι πως η Δημιουργική Γραφή αποτελεί ένα πεδίο έτοιμο να αξιοποιήσει τα προσωπικά βιώματα του καθενός ανακτώντας ψυχαναλυτικές προεκτάσεις.

Ζ. Διακειμενικότητα

Σε ότι αφορά στις διακειμενικές αναφορές που αντιμετωπίζονται εντός των εγγράφων που παραθέτουν από τα παιδιά του Λυκείου, η μοναδική η περίπτωση είναι αυτή της Γκριζέλντα. Συγκεκριμένα υπάρχουν δύο αναφορές σε ένα Λύκειο, όπου μία από τις δύο αδερφές ονομάζεται Ντριζελα, όνομα που ενδεχομένως παραπέμπει στο Γκριζέλντα του γνωστού παραμυθιού.

Η υπομονετική Γκριζέλντα παραμύθι παρομοίως του Σαρλ Περώ, εξυμνεί την ανοχή και την υπομονετικότητα που επέδειξε μία κοπέλα η Γκριζέλντα που έγινε σύζυγος του βασιλιά και έως ότου αποδείξει την αξία της υπέφερε από την έλλειψη εμπιστοσύνης. Η Γκριζέλντα του παραμυθιού αποτελεί πρότυπο υπομονής και στωικότητας.

Η εν λόγω «Ντριζελες» αποτελούν αντίθετα πρότυπα από το όνομα της προκατόχου της. Συγκεκριμένα και οι δύο αναδεικνύονται φόνισσες και κακές.

Συμπεράσματα.

Προβαίνοντας σε μία προσπάθεια αποτίμησης των αποτελεσμάτων του ερευνητικού μέρους προκύπτουν ορισμένες επισημάνσεις συνολικά από τις εγγραφές των απαντήσεων των παιδιών.

Κάτι το οποίο αξίζει να αναφερθεί είναι πως τόσοι μαθητές του Νηπιαγωγείου όσο και οι

μαθητές του Λυκείου αντιμετώπισαν και υποδέχθηκαν με ιδιαίτερη χαρά και διάθεση τη δραστηριότητα που τους ανατέθηκε. Είναι σίγουρο πως ορισμένοι μαθητές επέδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον σε σχέση με άλλους και κυρίως επρόκειτο για παιδιά που επιθυμούσαν να συνθέτουν νέους κόσμους με τη φαντασία τους.

Αυτό που αναφέρθηκε στα παιδιά, όπως έχει προαναφερθεί είδη ήταν η δημιουργία εκ νέου ενός παραμυθιού χρησιμοποιώντας το βασικό πλέγμα του γνωστού παραμυθιού της Σταχτοπούτας, ωστόσο εστιάζοντας σε μία διαφορετική οπτική αυτήν της καλής μητριάς. Επομένως τα παιδιά δημιούργησαν νέα κείμενα. Πάρα πολλές από τις εκδοχές που παραθέτουν κρίνονται ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες αξιοπερίεργες και ευφάνταστες. Εξάλλου σχεδόν όλες οι εκδοχές οι οποίες παρατέθηκαν διέπονται εκ προοιμίου από δημιουργικότητα, από τη στιγμή που τα παιδιά προέβησαν στη διαδικασία δημιουργίας και ανασύστασης κι όχι απλής επεξεργασίας και τροποποίησης.

Μέσω των απαντήσεων που δόθηκαν από τους μαθητές τουλάχιστον στην περίπτωση του Λυκείου που η δραστηριότητα αναπτύχθηκε σε επίπεδο ατομικό και όχι συλλογικό όπως συνέβη στην περίπτωση του Νηπιαγωγείου, συνάχτηκαν ορισμένα συμπεράσματα και για το επίπεδο λόγου των μαθητών. Όλοι οι μαθητές επέλεξαν τον πεζό λόγο ενώ δεν υπήρχε καμία περίπτωση ποιητικής έκφρασης. Ωστόσο τα παιδιά ξετύλιξαν την φαντασία τους και πολλές περιπτώσεις οι οποίες ξεκίνησαν κοινά και συμβατικά ως προς την απόδοση απαντήσεων σε σχέση με τις παραμέτρους που εξετάστηκαν, στην πορεία παρατηρήθηκε αυτό να αλλάζει σε μεγάλο βαθμό και τα παιδιά να καταφέρονται στο να δημιουργήσουν εκδοχές παντελώς καινούργιες που έφεραν απλώς ως μαγιά το στοιχείο της Σταχτοπούτας. Σχεδόν κάθε περίπτωση τουλάχιστον σε ό,τι αφορά στις απαντήσεις των παιδιών του Λυκείου, δημιουργούνται αυτοτελή παραμύθια που σημειώνουν μονάχα ορισμένες συγκλίσεις μεταξύ τους.

Τώρα σε ότι αφορά τις αδυναμίες, εντοπίστηκαν κυρίως σε επίπεδο έκφρασης αλλά και χρήσης της γλώσσας. Επιστημάνθηκαν αρκετά ορθογραφικά λάθη ενώ γενικότερα πολλές φορές η ροή του λόγου, που παρουσίαζε έλλειψη πυκνότητας και συνοχής. Παρομοίως διαπιστώθηκε αρκετές φορές μία εμμονή σε επουσιώδεις λεπτομέρειες γεγονός που απόβαινε εις βάρος των βασικών γεγονότων τα οποία ενδεχομένως σε κάποιες

περιπτώσεις δεν διαγράφονταν τόσο δικαιολογημένα και δεν προκύπταν από τα όσα συνέβαιναν παραπάνω.

Περνώντας τώρα στα ειδικότερα συμπεράσματα τα οποία προέκυψαν από τη δραστηριότητα και την υλοποίηση της δημιουργικής γραφής στα πλαίσια τόσο του Νηπιαγωγείου όσο και του Λυκείου είναι τα ακόλουθα:

Σίγουρα η Δημιουργική Γραφή και η ένταξή της στα πλαίσια των αναλυτικών προγραμμάτων δημιουργεί προϋποθέσεις για μία εναλλακτική διδασκαλία της νέας ελληνικής λογοτεχνίας απαλλαγμένη από αυστηρές μεθόδους πάγιες προσεγγίσεις φιλολογικού, ιστορικού και ερμηνευτικού, αναλυτικού χαρακτήρα. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα δημιουργικής γραφής απέδειξε, πως η Δημιουργική Γραφή είναι λογοτεχνία, μία λογοτεχνία όμως που δεν αναζητά διακαώς να εντοπίσει τις προθέσεις του συγγραφέα, τον σκοπό του, και κάποιο αναγκαστικό επιμύθιο ενός λογοτεχνικού κειμένου. Τα κείμενα που ανέκυψαν από τη συγκεκριμένη ερευνητική δραστηριότητα είναι κείμενα δημιουργικά, χωρίς απαραίτητα να διέπονται από διδακτισμό, υπό την έννοια του ηθικού διδάγματος ενταγμένου εντός του μύθου.

Η δραστηριότητα ήταν κοινή τόσο για τα παιδιά του Νηπιαγωγείου, όσο και για τα παιδιά του Λυκείου. Η μόνη διαφορά έγκειται στον τρόπο πραγμάτωσης, στο μεν Νηπιαγωγείο συνέβη συλλογικά, όπου όλη η τάξη συνεργάστηκε για να αποδώσει τη νέα ζητούμενη ιστορία, ενώ στο πλαίσιο του Λυκείου η ιστορία έλαβε ατομικές διαστάσεις, δεδομένου ότι δημιουργήθηκε από τον καθένα ξεχωριστά. Επομένως, το κάθε παιδί αξιοποίησε ενδεχομένως ακόμα και τα βιώματά του προκειμένου να ενσαρκώσει εντός του κειμένου του, τη δημιουργικότητα. Αυτό το οποίο σίγουρα αποδείχτηκε από την παραπάνω ερευνητική δραστηριότητα, ήταν πως υλοποιήθηκε σε επίπεδο τάξης συλλογικά και ατομικά γεγονός που οδηγεί σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως να συμμετάσχουν στη συγκεκριμένη διαδικασία. Αυτό καθαυτό δημιουργεί αυτομάτως δεύτερες σκέψεις για την σύνδεση της δημιουργικότητας και της δημοκρατίας. Κανένα παιδί δεν εξαιρέθηκε, αντιθέτως όλοι έλαβαν μέρος γεγονός που σημαίνει πώς το κάθε παιδί αποκτά ενεργητικό χαρακτήρα αποφεύγοντας τη μετατροπή σε παθητικό ακροατή, γεγονός που συμβαίνει κατά κόρον σε μία δασκαλοκεντρική λογοτεχνική εισήγηση. Αυτό επομένως που

προκύπτει είναι πως η Δημιουργική Γραφή είναι εργαλείο για όλους και σε καμία περίπτωση προνόμιο στα χέρια λίγων. Ανεξάρτητα από τις επιδόσεις ανεξάρτητα από τη γνώση των γνωστικών αντικειμένων και του υπόβαθρου του κάθε μαθητή, κατόρθωσαν να συμμετάσχουν και να ενεργοποιηθούν εντός της δημιουργικής συμμετοχικής διαδικασίας που τους ανατέθηκε.

Η συγκεκριμένη δημιουργική δραστηριότητα κατόρθωσε να αναμοχλεύσει δυναμικές δημιουργίας που διαθέτει ο κάθε μαθητής και να παροτρύνει την ικανότητα για ανάδειξη της προσωπικής έκφρασης. Τα παιδιά διαπίστωσαν πως η δημιουργικότητα, η οποία επιστρατεύτηκε για να πραγματωθεί η Δημιουργική Γραφή τους ενεργοποίησε φαντασία, κριτική, σκέψη, παρέχοντας μία δημιουργική δίοδο στην έκφραση του πνεύματος τους. Οι μαθητές αντιλήφθηκαν πως αυτό το οποίο τους ζητήθηκε ήταν μία πολυφωνική ουσιαστικά διάσταση της Σταχτοπούτας, ενώ τις φωνές αποτέλεσαν οι ίδιοι. Επομένως καλλιεργήθηκε στα παιδιά ενδιαφέρον για το παραμύθι, τη λογοτεχνία την φιλιαναγνωσία έμμεσα αλλά και τη διοχέτευση των ιδεών μέσω της συγγραφής.

Κατά την πραγμάτωση της δραστηριότητας, κάτι το οποίο προέκυψε ήταν ανάδειξη δυνατών ιστοριών με αρκετά λογοτεχνικά πατήματα που ανήκαν σε αδύναμους μαθητές. Αυτό ως γεγονός απέδειξε πως η Δημιουργική Γραφή όπως προαναφέρθηκε αφορά όλους. Ακόμα και μαθητές που δεν κατόρθωναν να ανταπεξέλθουν τόσο ικανοποιητικά στα γνωστικά αντικείμενα αποδείχθηκε πως πέτυχαν και διακρίθηκαν με τις ισχυρές ιστορίες τους στα πλαίσια που δημιούργησε η πραγμάτωση της δραστηριότητας δημιουργικής γραφής. Γίνεται λοιπόν κατανοητό πως η Δημιουργική Γραφή μπορεί να συντελέσει στην αυτογνωσία αλλά και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης όλων των μαθητών και μάλιστα των αδυνάτων. Κάτι που πλέον ενισχύθηκε ήταν η γενική εκτίμηση όλων των παιδιών και όλων των εκδοχών από όλους. Αυτό αυτομάτως δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για ανάπτυξη και σταθεροποίηση της συνεργασίας, της Αλληλεγγύης και της άμιλλας εντός του σχολικού πλαισίου, κυρίως στο επίπεδο του Νηπιαγωγείου όπου η δραστηριότητα διαρθρώθηκε ομαδοσυνεργατικά, τα παιδιά όφειλαν να επιδείξουν συνεργατική διάθεση προκειμένου να κατορθώσουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Δεδομένου ότι ακούστηκαν πολλές γνώμες και διάφορες προτεινόμενες τροπές για τη νέα

ιστορία έπρεπε να βρεθούν μέσες λύσεις, ώστε να συγκεραστούν όλες οι γνώμες και να αναχθεί κάτι νέο.

Γενικότερα η συγκεκριμένη δραστηριότητα παρατηρήθηκε πως σε ότι αφορά στα παιδιά του Νηπιαγωγείου αποτέλεσε μία αφόρμηση και μία τροφοδότηση της φαντασίας τους στοιχείο απαρέγκλιτο και συστατικό στην ηλικία των τεσσάρων έως έξι ετών. Αυτό παρομοίως συντελέστηκε και στο λυκειακό πλαίσιο με τη διαφορά πως τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με το κειμενικό είδος του παραμυθιού, επιπλέον όμως εξασκήθηκαν και στην τόσο σημαντική, παραγωγή λόγου. Επομένως η Δημιουργική Γραφή μπορεί να αποτέλεσε την αφόρμηση, ώστε τα παιδιά να δραστηριοποιηθούν και να προσανατολιστούν προς την παραγωγή λόγου ένα σημείο αγκάθι για τους περισσότερους μαθητές σε περίπτωση μάλιστα που λάβουμε υπόψη και τον φόβο της λευκής σελίδας.

Συμπερασματικά, προσεγγίζοντας τα ονόματα, αυτό το οποίο πρωτίστως γίνεται κατανοητό είναι πως τα παιδιά κατάφεραν να εμπεδώσουν και να αφομοιώσουν την οδηγία που τους δόθηκε για να δημιουργήσουν μία θετική προοπτική της μητριάς αντίθετη από τη γνωστή παραδιδόμενη εκδοχή.

Γενικά ωστόσο οι επιλογές των ονομάτων εμπεριέχουν έναν σαφή εννοιολογικό απόηχο, καθώς δεν πρόκειται για τυχαίες επιλογές. Τα περισσότερα διαθέτουν έναν βαθύ εννοιολογικό απόηχο δεδομένου ότι πρόκειται για υπερκείμενες έννοιες θετικής αποτίμησης. Προσεγγίζοντας το αξιακό επίπεδο που αναδεικνύεται από τις επιλογές συνάγεται πως τα παιδιά έχοντας στο μυαλό τους να αποδώσουν μία θετική εκδοχή της ιδιότητας επιλέγουν έννοιες αξιολογικά και αξιακά φορτισμένες.

Υπάρχουν ονόματα που εμπεριέχουν εντός τους έννοιες υψηλών ιδανικών, ενώ άλλα φέρουν τον απόηχο της φύσης. Είναι φορές που τα ονόματα παρουσιάζονται διανθισμένα με πολλαπλές αξίες και προεκτάσεις κι είναι σίγουρο πως τα παιδιά ενδόμυχα και ασυναίσθητα επιλέγουν το υπερμέγεθες υπόβαθρο τους. Επίσης συχνά παραπέμπουν σε ισχυρά ανθρώπινες ιδιότητες, ενώ παράλληλα δημιουργούν συνειρμούς που οδηγούν σε ονόματα βασίλισσας, είτε βασιλιά.

Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων τα παιδιά προτιμούν να διατηρήσουν το όνομα της

Σταχτοπούτας χωρίς κάτι τέτοιο φυσικά να αποτελεί ένδειξη απουσίας δημιουργικότητας, καθώς πολλές φορές ακόμα και η αφαιρετικότητα αποτελεί δημιουργικότητα.

Άλλα ονόματα που διατρέχουν την έρευνα τα δημιούργησαν τα νήπια εντείνοντας την δημιουργικότητά τους και προχωρώντας μάλιστα σε λεξιπλασία. Μάλιστα, άλλες φορές πρόκειται για ονόματα ειδυλλιακά που από την επιλογή αποδεικνύεται πως τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον λυρισμό που ενέχουν τέτοιες επιλογές. Επιπλέον υπάρχουν ονόματα που συνθέτουν ένα σκηνικό ανεμελιάς, χαράς και ευτυχίας. Τα παιδιά είτε εσκεμμένα, είτε συνειρμικά προσπαθούν να αποδώσουν έχοντας αυτά στο υποσυνείδητό τους, μέσω της επιλογής των συγκεκριμένων ονομάτων.

Κάποιες φορές, τα παιδιά επιλέγουν ονόματα τα οποία υπάρχουν. Αυτό σε καμία περίπτωση δεν μειώνει τη δημιουργικότητά τους. Αντιθέτως κάτι το οποίο διαφαίνεται έντονα από τις επιλογές είναι πως τα παιδιά επιλέγουν κατά κάποιο τρόπο να δημιουργήσουν ένα χαρακτήρα αποδίδοντας του ένα αντίστοιχο όνομα και ακριβώς ως προς αυτήν τη συνθήκη, αναδεικνύεται και η δημιουργικότητα. Ειδικότερα η δημιουργικότητα έγκειται στο ότι τα παιδιά εντάσσονται εντός των συγκεκριμένων παραμέτρων που δίνονται ως οδηγία και τελικά κατορθώνουν να ανταπεξέλθουν περίφημα.

Επιδιώκοντας μία σύνδεση της δημιουργικής γραφής με τα αναλυτικά προγράμματα και την ένταξή της στην πάγια εκπαιδευτική διαδικασία αυτό που προκύπτει και επισημάνθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο είναι πως τα τελευταία χρόνια εντός του μαθήματος της λογοτεχνίας αρχίζουν να συμπεριλαμβάνονται και δραστηριότητες σχετικές με Δημιουργική Γραφή. Ωστόσο η ένταξη της βρίσκεται ακόμα σε σπαραγνώδες επίπεδο δεδομένου ότι αρκετές φορές η ένταξη της δημιουργικής γραφής προσκρούει ακόμα και στους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών. Ειδικότερα δεν είναι λίγες οι φορές που κατά τη διάρκεια τέτοιων δραστηριοτήτων, αναπτύσσονται δυσκολίες οι οποίες κατεξοχήν εκπορεύονται από την έλλειψη πρόβλεψης της δημιουργικής γραφής στα σχολικά βιβλία. Φυσικά μία άλλη προβληματική η οποία καθίσταται έντονη είναι η έλλειψη επιμόρφωσης των δασκάλων και καθηγητών σχετικά με τη Δημιουργική Γραφή

καθιστώντας αυτομάτως το κεφάλαιο Δημιουργική Γραφή εκ προοιμίου δυσχερές κατά την πραγμάτωση. Συμπερασματικά η Δημιουργική Γραφή επαφίεται σε τυχόν καλή διάθεση ή προσωπική πρωτοβουλία που θα λάβει μεμονωμένα και όχι συστηματικά κάποιος δάσκαλος. Παραμένοντας ωστόσο στο επίπεδο του Λυκείου θα μπορούσαμε να εντάξουμε ως βασική δυσχερή προβληματική, και το γεγονός των πανελληνίων που βλέπει σχεδόν συνολικά το Λύκειο και προσανατολίζει την εκπαιδευτική διαδικασία μόνο σε επίπεδο γνώσης στα πλαίσια της εξεταστέας ύλης.

Παρόλα αυτά η Δημιουργική Γραφή αν και βρίσκεται σε σπαργανώδη κατάσταση σε ότι αφορά τουλάχιστον την ένταξή της στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όμως αποτελεί ένα πεδίο πολλά υποσχόμενο. Μπορεί στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια να έχει αρχίσει να βρίσκει τα πατήματά της και να αναπτύσσει τη δυναμική της, όμως στο εξωτερικό εδώ και αρκετά χρόνια λαμβάνει ανεξάρτητες έδρες στα ακαδημαϊκά ιδρύματα. Κάτι τέτοιο σημαίνει πώς όπως ορίζουν τα αναλυτικά προγράμματα μπορεί η Δημιουργική Γραφή να αποτελεί μία δραστηριότητα στα πλαίσια του μαθήματος της λογοτεχνίας, ωστόσο υπάρχουν προϋποθέσεις να αποκτήσει ανεξαρτησία αλλά και μία μελλοντική αυτονομία.

Φυσικά για να συμβεί κάτι τέτοιο θα πρέπει να προϋπάρξει μία γενικότερη αλλαγή στη νοοτροπία διδασκαλίας της λογοτεχνίας αλλά και γενικότερη σε αντιλήψεις. Προς επίρρωση θα μπορούσε να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στην παιδαγωγική διάσταση που διαθέτει η Δημιουργική Γραφή αλλά και στην αποτελεσματικότητα που μπορεί να επιφέρει τόσο σε γνωστικό όσο και σε δημιουργικό επίπεδο. Όπως και να 'χει προκειμένου να δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε να συμβαδίζουν τα σχολικά βιβλία, οι στόχοι των αναλυτικών προγραμμάτων και η Δημιουργική Γραφή κρίνεται απαραίτητη μία εκ νέου εκκίνηση προκειμένου να γίνει κατανοητός ο ρόλος και οι επαγγελίες της δημιουργικής γραφής, ώστε τελικά να κατορθώσει να ενταχθεί ουσιαστικά και λειτουργικά στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Μόνο σε περίπτωση που η Δημιουργική Γραφή κατορθώσει να συμβαδίζει με τα αναλυτικά προγράμματα και γενικά με την εκπαιδευτική διαδικασία θα μπορέσει να επιφέρει τα αποτελέσματα που δύναται.

Βιβλιογραφία

Αγγελοπούλου, Α., & Μπρούσκου, Α. (1999). *Επεξεργασία παραμυθιακών τύπων και παραλλαγών: AT 300-499* (Vol. 1). Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών, ΕΙΕ.

Amabile, T. M. (1996). Creativity and innovation in organizations.

Anagnostopoulos, G. (1973). ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ. Yearbook of the Research Center for Greek Philosophy of the Academy of Athens. *Journal of the History of Philosophy*, 11(2), 252-255.

Anagnōstopoulos, V. D., & Liapēs, K. (Eds.). (1995). *Λαϊκό παραμύθι και παραμυθάδες στην Ελλάδα*. Θ. Καστανιώτης.

Αναστασιάδη, Σ. (2007). Η διδασκαλία του μαθήματος της ελληνικής γλώσσας για το δημοτικό σχολείο ως δημιουργική διαδικασία μάθησης και έκφρασης.

Anderson, G. (2003). Old Tales for New: Finding the First Fairy Tales. A Companion to the Fairy Tale, 85-98.

Αντωνοπούλου, Α. (2004). *Εναισθητοποίηση των αισθήσεων και αποκλίνουσα σκέψη των νηπίων* (Doctoral dissertation, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ΔΠΘ). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία).

Αριστοτέλης. (1995). Περί Ποιητικής.

Ashliman, D. L. (2006). *Fairy Lore: A Handbook*. Penn State Press.

Avgitidou, S. (2016). Δημιουργικότητα και παιχνίδι στην προσχολική εκπαίδευση: Μία κοινωνιο-πολιτισμική προσέγγιση. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 2, 9-19.

Βακάλη, Α., Τσιαπόκαλου, Γ.(2011).. Οι Σταχτοπούτες του κόσμου" Φλώρινα, 21-22 Ιανουαρίου 2011

Basile, G. (1974). *La Gatta Cenerentola. Il Pentamerone ossia la fiaba delle fiabe. Tradução de Benedetto Croce. Roma: Laterza.*

Bloom, H. (2004). Πώς και γιατί διαβάζουμε. Εισαγωγή Ουίλλιαμ Σουλτς, μτφρ. Κατερίνα Ταβαρτζόγλου. Αθήνα: Παραφερνάλια – Τυπωθήτω

Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2007). The genesis of creative greatness: mini-c and the expert performance approach. *High Ability Studies*, 18(1), 59-61.

Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for" mini-c" creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2), 73.

Βολονάκη, Ε. Ν. (2009). Η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης-συμπεριφοράς με τη βοήθεια ενός μουσικοκινητικού προγράμματος: μελέτη σε παιδιά δημοτικού.

Burleson, W. (2005). Developing creativity, motivation, and self-actualization with learning systems. *International Journal of Human-Computer Studies*, 63(4-5), 436-451.

Collins, M. A., & Amabile, T. M. (1999). Is motivation and creativity. *Handbook of creativity*, 297, 1051-1057.

Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2002). Λογοτεχνία και διαθεματική προσέγγιση στο Νηπιαγωγείο: νέος τρόπος προώθησης της δημιουργικότητας των παιδιών. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων: Ειδικό αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα, τεύχος, 7.

Γουλή, Χ. (2009). *Η αξιοποίηση των μηνυμάτων των τηλεοπτικών διαφημίσεων για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας* (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία).

Γρόσδος, Σ., Μακαρατζής, Γ., & Ανδρεάδου, Χ. (2010). Τέχνη και δημιουργικότητα στο σχολείο: η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική της Τέχνης. *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας “Ψηφιακές και Διαδικτυακές Εφαρμογές στην Εκπαίδευση*.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). Οδηγός νηπιαγωγού. εακπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης.

Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1989). *Education of the gifted and talented*. Prentice-Hall, Inc.

De la Rochère, M. H. D. (2016). *Cinderella across cultures: New directions and interdisciplinary perspectives*. Wayne State University Press.

De Souza Fleith, D. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roeper Review*, 22(3), 148-153.

El-Murad, J., & West, D. C. (2004). The definition and measurement of creativity: what do we know?. *Journal of Advertising research*, 44(2), 188-201.

Escarpit, D., & Poulou, B. (1993). Le récit d'enfance. Un classique de la littérature de jeunesse. *Le Récit d'enfance. Enfance et écriture*, 32-39.

Gong, Y., Zhou, J., & Chang, S. (2013). Core knowledge employee creativity and firm performance: The moderating role of riskiness orientation, firm size, and realized absorptive capacity. *Personnel Psychology*, 66(2), 443-482.

Ιωάννου, Σ. (2015). *Τηλεόραση και δημιουργικότητα: η επίδραση της τηλεθέασης στη δημιουργική σκέψη παιδιών σχολικής ηλικίας* (Master's thesis).

Janka, M., & Schäfer, C. (2002). Platon als Mythologe. *Neue Interpretationen zu*

den Mythen in Platons Dialogen. Darmstadt.

Καρακίτσος, Α. (2012). *Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής*

Καρακίτσος (Α. Karakitsos), Α. (2000). Ποίηση στο Νηπιαγωγείο. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 4, 115-133. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/icw.18147>

Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of general psychology*, 13(1), 1-12.

Kiehn, M. T. (2003). Development of music creativity among elementary school students. *Journal of research in Music Education*, 51(4), 278-288.

Κιοσσές, Σ. (2008). «Η αφηγηματολογία ως μέσο προώθησης της κριτικής ανάγνωσης της λογοτεχνίας: εστιάζοντας στο διήγημα του Αντώνη Σαμαράκη 'Σ' ένα συνοριακό σταθμό'», *Κείμενα*, 8.

Κιοσσές, Σ. (2018). *Εισαγωγή στη δημιουργική ανάγνωση και γραφή του πεζού λόγου*. Κριτική.

Κιοσσές, Σ.(2013) . Προς μια 'παιδαγωγική' της Δημιουργικής Γραφής. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου "Δημιουργική Γραφή", 4-6 Οκτωβρίου,2013,Αθήνα. Φλώρινα: Π.Μ.Σ " Δημιουργική Γραφή".

Κοσμά, Β. (2017). Απόψεις εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα στα ελληνικά Νηπιαγωγεία.

Κουλάκογλου-Ηλιάδη, Κ. (1984). Η Κοκκινোসκουφίτσα, η Σταχτοπούτα και η Μαγεμένη Βασιλοπούλα απο τους Περώ και Γκριμ: διαφορετικές απόψεις ή διαφορετικές εποχές.

Κουτσουνίδου, Θ. (2008). Μουσική συνεργασία και δημιουργικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Έρευνα και διδακτική πράξη.

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

15, 2012.

Κωτόπουλος, Τ.(2014). Πράξη και διδασκαλία της «Δημιουργικής Γραφής» στο σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Ε' Επιστημονικό Συνεδριο «Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (2004-2014), οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία, 2-5 Οκτωβρίου 2014 (Α' τόμος, σς. 801-822) Θεσσαλονίκη: Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών (European Society of Modern Greek Studies).
http://www.eens.org/EENS_congresses/2014/kotopoulos_triantafyllos.pdf

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

Κωτόπουλος, Η. Τ. (2011). «Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της Δημιουργικής Γραφής, στο Παπαντωνάκης Γ., Κωτόπουλος Τ. (επιμ.) Τα ετεροθαλή. Αθήνα: Ίων, 21-36.

Κωτόπουλος, Η. Τ. (2012), Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής, *Κείμενα* 15, [http:// keimena. ece.uth. gr/main/index.php? view= article&catid=59%3Atefxos15 &id=257%3A15kotopoulos&option=com_content&Itemid=95](http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?view=article&catid=59%3Atefxos15&id=257%3A15kotopoulos&option=com_content&Itemid=95).

Lai, C. L., & Hwang, G. J. (2014). Effects of mobile learning time on students' conception of collaboration, communication, complex problem-solving, meta-cognitive awareness and creativity. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 8(3-4), 276-291.

Lassig, C. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: The importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2), 32.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2014). Ευαγγελία Γ. Αραβανή, Η αρχαία ελληνική λογοτεχνία στην εκπαίδευση σήμερα: Σύγχρονες εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις στη δραματική ποίηση, εκδ. Διάδραση, Αθήνα 2014, σελ. 400. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 58. Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2011). Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση

και αξιοποίηση. Αθήνα: Διάδραση.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2015). Βασίλης Δ. Αναγνωστόπουλος, Η ζωή και το παραμύθι, Φιλολογική και ανθρωπολογική προσέγγιση, εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 2015, σελίδες 288. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 59.

McVey, D. (2008). Why all writing is creative writing. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(3), 289-294.

Μέγας, Γ. Α. (1978). Το Ελληνικό παραμύθι: αναλυτικός κατάλογος τύπων και παραλλαγών κατά το σύστημα Aarne-Thompson, FFC 184: τεύχος πρώτον: Μύθοι ζώων.

Μερακλής, Μ. Γ. (2007). *Η παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού*. Χ.τ: Γρηγόρη.

Μητσέλος, Α. (2019). Η Δημιουργική Γραφή στη δευτεροβάθμια λυκειακή εκπαίδευση: σχεδιάζοντας δραστηριότητες δημιουργικής γραφής με στόχο την πρόσκτηση γλωσσικών και κοινωνικοπολιτισμικών δεξιοτήτων.

Μουζάκης, Χ. Ν., Βάθης, Σ., & Γόγουλου, Α. (2014). Εμπειρίες μάθησης μέσα από διαδικτυακές συζητήσεις: Η αξιοποίηση του Edmodo στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 7(1-2), 77-97.

Μουλά, Ε. (2012). «Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής «γραφής» στη μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την «ψηφιακή» εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων» Κείμενα 15: http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=258:15-moula&catid=59:tefxos15&Itemid=95

Μπρασέρ, Φ. (2005). 1001 δραστηριότητες για να αγαπήσω το βιβλίο. Αθήνα:Μεταίχμιο.

Mulhern, C. I. (1985). Analysis of Cinderella Motifs, Italian and Japanese. *Asian Folklore Studies*, 1-37.

Ντούλια, Α. (2010). Διδάσκοντας μέσα από τα παραμύθια: Δυνατότητες–όρια–Προοπτικές. Στο *Μαθαίνω πώς να μαθαίνω. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και εκπαίδευσης (ΕΛΛ. ΙΕΠ ΕΚ.)*, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μάιος, 1-10.

Παπαλέξης, Η. (1984). Οι παραμυθάδες: Σαρλ Περώ, Αδελφοί Γκριμ, Χανς Κρίστιαν Άντερσεν.

Parsons, L. T. (2004). Ella evolving: Cinderella stories and the construction of gender-appropriate behavior. *Children's literature in education*, 35(2), 135-154.

Péter-Szarka, S. (2012). Creative climate as a means to promote creativity in the classroom.

Πλάτωνας, (2009). Πρωταγόρας. Ζήτρος

Πλάτωνας (2014) Πολιτεία.Πόλις.

Ράπτης, Ν. (2006). Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 32-42.

Rooth, A. B., & Cox, M. E. R. (1951). *The Cinderella Cycle*. Ayer Co Pub.

Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity research journal*

Sak, U., & Oz, O. (2010). The effectiveness of the Creative Reversal Act (CREACT) on students' creative thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 5(1), 33-39.

Sakelliou-Schultz, L., & Dokou, C. (2000). Drowning in White Ink: The Feminine in the Poetry of Katerina Anghelaki-Rooke and Eleni Vakalo. *Gamma: Journal of Theory and Criticism*, 8, 99-123.

Σακελλαρίου, Χ. (1995). *Το παραμύθι χτες και σήμερα. Η ψυχοπαιδαγωγική και κοινωνική λειτουργία του*.

Σακελλίου, Λ., Σουλτζ, Ο. (2013). *Δημιουργική Ανάγνωση, Γραφή και Ζωή, Τόμος*

1: *Μυθιστορία*. Αθήνα : Gutenberg.

Σιούτας, Ν., Ζημιανίτης, Κ., Κουταλέλη, Ε., & Παναγοπούλου, Έ. (2011). Δημιουργική Σκέψη–Παραγωγή Καινοτόμων και Πρωτότυπων Ιδεών.1, 24(1), 92-96.

Smith, M., & Tilton, D. (2008). *The Tale of Despereaux: The Graphic Novel*. Candlewick Press.

Stephens, K. R., Karnes, F. A., & Whorton, J. (2001). Gender differences in creativity among American Indian third and fourth grade students. *Journal of American Indian Education*, 40(1), 57-65.

Storr, A. (1991). *The Dynamics of Creation*, rev. edn.

Tan, A. G. (2001). Elementary school teachers' perception of desirable learning activities: a Singaporean perspective. *Educational Research*, 43(1), 47-61.

Tatar, M. (1999). The Classic Fairy Tales: Texts. *Criticism*, 254-56.

Torrance, E. P. (1977). Creativity in the Classroom; What Research Says to the Teacher.

Torrance, E. P. (1965). Rewarding Creative Behavior; Experiments in Classroom Creativity.

Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. *Kritiki*.

Waley, A. (1947). The Chinese Cinderella Story. *Folklore*, 58(1), 226-238.

Xiao-dong, Y. U. E. (2004). Enhancing university students' creativity: reflection and suggestions [J]. *Journal of Higher Education*, 1, 018.

Χριστοφιδέλλη, Σ. (2016). Η παιδική λογοτεχνία και ο εγγραμματισμός στην προσχολική ηλικία. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 1555-1566.

Zipes, J. (1997). Of Cats and Men: Framing the Civilizing Discourse of the Fairy Tale. *Out of the Woods: The Origins of the Literary Fairy Tale in Italy and France*, 176-93.

Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

http://www.ekp.gr/files/proga/Elliniki_Glossa_A_Lykeiou_fek1562_27611.pdf

http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1781/2/1781_ΠΣ_ΓΕΛ_ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ_ΕΞΩΦΥΛΛΟ.pdf

https://www.esos.gr/sites/default/files/articleslegacy/1947_1o_meros_pps_nipiagogeioy.pdf

[ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο] (2002β). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών- Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Τόμ. Α΄. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ., 2002:).

Οδηγίες 2018-2019(πράξεις 24/13 και 32/2013 Δ.Σ.)

Π.Δ. 46/2016 (Α΄ 74).

Διαδικτυακές πηγές.

<https://filologika.gr/allages-tropos-exetasis-neia-ellinika-lykeio/>

https://filologika.gr/wp-content/uploads/2017/11/Τροποποίηση-του-ΠΔ-46_2016.pdf

http://bigbusiness.gr/images/download/enimerosi_PD_GEL_2018_19_11_10_18_signed.pdf

[www.ebooks.edu.gr/info/newps/Προσχολική%20%20Πρώτη%20Σχολική%](http://www.ebooks.edu.gr/info/newps/Προσχολική%20%20Πρώτη%20Σχολική%20Ηλικία/1ο%20Μέρος.pdf)

[20Ηλικία/1ο%20Μέρος.pdfwww.pi-schools.gr/paideia_dialogos/analitika-](http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/analitika-programata)

[programata](http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/analitika-programata)

[.pdfhttp://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?](http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=258:15-moula&catid=59:tefxos15&Itemid=95)

[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)