

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΥ
ΔΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θέμα:

**Η Δημιουργική Γραφή ως Εκφραστικό και Θεραπευτικό Εργαλείο:
Διδακτική Πρόταση με βάση το Βιβλίο «Το φιλί της λύκαινας»**

Μπρούτσου Αγαθή-Μαρία

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Βακάλη Άννα

Φλώρινα, Οκτώβριος 2023



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
UNIVERSITY OF WESTERN MACEDONIA

**ΔΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΑΡΑΦΗ»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θέμα:

Η Δημιουργική Γραφή ως Εκφραστικό και Θεραπευτικό Εργαλείο:
Διδακτική Πρόταση με βάση το Βιβλίο «Το φιλί της λύκαινας»

Ονοματεπώνυμο φοιτήτριας:

Μπρούτσου Αγαθή-Μαρία, Α.Μ. 7657

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Βακάλη Άννα

Εξεταστική Επιτροπή:

Βακάλη Άννα

Κωτόπουλος Τριαντάφυλλος

Τζάρτζας Γεώργιος

Φλώρινα, Οκτώβριος 2023

Μ' αρέσει πολύ που η καρδιά υπαγορεύει, που η φαντασία
γράφει και που το πνεύμα διορθώνει.

Maurice Chapelan

Γάλλος γνωμικογράφος & δημοσιογράφος (1906-1992)



Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας ήθελα να ευχαριστήσω την επόπτριά μου, κυρία Άννα Βακάλη για την πολύτιμη καθοδήγηση, τη στήριξη και την αμέριστη βοήθεια που μου προσέφερε σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησής της.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες ήθελα να απευθύνω στον κύριο Κωτόπουλο Τριαντάφυλλο, καθώς και σε όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος για τις γνώσεις και τις εμπειρίες που μοιράστηκαν μαζί μας σε αυτό το υπέροχο ταξίδι Δημιουργικής Γραφής.

Επιπλέον, ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους όσους υπήρξαν δίπλα μου με τη συμπαράσταση, τη στήριξη και την κατανόησή τους σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου και της συγγραφής της παρούσας εργασίας.

Τέλος, αφιερώνω αυτήν την εργασία στη μνήμη του πατέρα μου, Θωμά Μπρούτσου, δασκάλου, που μου έμαθε από πολύ μικρή την αξία της γνώσης, της επιμονής και της υπομονής συμβάλλοντας ουσιαστικά και πρακτικά στην περάτωση των σπουδών μου.

Δήλωση περί λογοκλοπής

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της Μπούτσου Αγαθής-Μαρίας που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας της συγγραφέα/ δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση της συγγραφέα/δημιουργού. Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

Περιεχόμενα

Κατάλογος Εικόνων	4
Κατάλογος Πινάκων	5
Περίληψη	6
Abstract	7
Εισαγωγή	8
Σκοπός- Στόχοι – Διάρθρωση της Εργασίας	11
Μεθοδολογία	12
1^ο ΜΕΡΟΣ: Θεωρητική Πλαισίωση	14
Κεφάλαιο 1. Έννοιες της Δημιουργικής Γραφής	14
1.1. Η έννοια της δημιουργικότητας	14
1.1.1 Η γραφή ως δημιουργική δεξιότητα	16
1.1.2 Η Λογοτεχνία ως Δημιουργικό Αντικείμενο	17
1.1.3 Οριοθέτηση της Δημιουργικής Γραφής	19
1.2. Ιστορική Αναδρομή της Δημιουργικής Γραφής	21
1.2.1 Δημιουργική Γραφή και Γλώσσα	21
1.2.2 Οι απαρχές της Δημιουργικής Γραφής	22
1.2.3 Η Δημιουργική Γραφή σήμερα	24
1.3. Βασικές Αρχές και Χαρακτηριστικά της Δημιουργικής Γραφής	26
1.3.1 Βασικές Αρχές της Δημιουργικής Γραφής	26
1.3.2 Τα Χαρακτηριστικά της Δημιουργικής Γραφής	28
1.3.3 Προγράμματα Δημιουργικής γραφής	29
1.4 Οφέλη – Παιδαγωγική της Δημιουργικής Γραφής	30
1.4.1 Τα Οφέλη της Δημιουργικής Γραφής	30
1.4.2 Η Παιδαγωγική της Δημιουργικής Γραφής	32
Κεφάλαιο 2. Η Δημιουργική Γραφή ως μέσο έκφρασης	37
2.1 Η Δημιουργικότητα μέσω της Έκφρασης	37
2.2. Η Δημιουργική Γραφή Προσωπικής Ανάπτυξης	39
Κεφάλαιο 3. Η Θεραπευτική Διάσταση της Δημιουργικής Γραφής	41
3.1 Η Θεραπευτική Γραφή	41
3.2 Η Δημιουργική Θεραπευτική Γραφή	42
3.2.2 Η εφαρμογή προγραμμάτων θεραπευτικής δημιουργικής έκφρασης στην τάξη	46
3.3. Ανάπτυξη Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Ενσυναίσθησης μέσω της Δημιουργικής Γραφής	47
3.3.1 Η ενσυναίσθηση ως διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης	47
3.3.2 Η Ανάπτυξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης μέσω της Δημιουργικής Γραφής	50
3.4 Γραφή και Αυτοβελτίωση, Αυτογνωσία, Αυτοπαρατήρηση	52
3.4.1 Δημιουργική Γραφή και Προσωπική Ανάπτυξη	56

3.4 Τεχνικές Δημιουργικής Θεραπευτικής Γραφής	57
3.5. Είδη Θεραπευτικής Γραφής	60
3.5.1 Η Αυτοβιογραφία	60
3.5.2 Η Ημερολογιακή Θεραπεία	61
3.5.3 Η Βιβλιοθεραπεία	62
3.5.4 Η Ποιητική θεραπεία	66
3.5.5 Η Ψηφιακή αφήγηση	68
Κεφάλαιο 4. Η Δημιουργική Γραφή στην Ελληνική Εκπαίδευση	70
4.1. Η Μεθοδολογία της Δημιουργικής Γραφής στο Σχολικό Περιβάλλον.	70
4.2. Πεδία Εφαρμογών, Σκοπός, Στόχοι και Μαθησιακά Αποτελέσματα της Δημιουργικής Γραφής	75
4.3. Η Δημιουργική Γραφή στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο	77
4.4. Η Διδασκαλία Αυτοτελούς Λογοτεχνικού Έργου	80
2^ο ΜΕΡΟΣ: Δημιουργικό Μέρος	84
Κεφάλαιο 5. Διδακτική πρόταση με βάση το βιβλίο «Το φιλί της λύκαινας»	84
5.1 Θεωρητικό πλαίσιο	84
5.2 Τα κριτήρια επιλογής του έργου	84
5.3 Λότη Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου- Βιογραφικά στοιχεία	85
5.4 Λότη Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου – Το φιλί της λύκαινας	90
5.4.1 Οι Χαρακτήρες του Έργου	91
5.4.2 Η τυπολογία των χαρακτήρων στο βιβλίο «το Φιλί της Λύκαινας»	93
5.5 Διδακτικό σενάριο	96
Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα – Συζήτηση	127
Βιβλιογραφία	131

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1: Τα κύρια χαρακτηριστικά του δημιουργικού ατόμου.....	15
Εικόνα 2: Ο Paul Engle του «The Iowa Writers' Workshop» και άλλοι, μαζεμένοι έξω από ένα αγροτόσπιτο.....	24
Εικόνα 3: Τα οκτώ ήδη νοημοσύνης σύμφωνα με τον Gardner.....	48
Εικόνα 4: Σχηματική απεικόνιση της σχέσης μεταξύ συγγραφέα, αναγνώστη και πραγματικότητας.....	72
Εικόνα 5: Η Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου το 1998 στο 26 ^ο Συνέδριο της IBBY στο Ν. Δελχί.....	89
Εικόνα 6: Το εξώφυλλο του έργου “το Φιλί της Λύκαινας” της Λότης Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου.....	97

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Προσεγγίσεις και τεχνικές δημιουργικής θεραπευτικής γραφής θετικής ψυχοθεραπείας.....	59
Πίνακας 2: Το συγγραφικό έργο της Λότης Πέτροβιτς Ανδρουτσοπούλου	86
Πίνακας 3 Η κατάταξη των χαρακτήρων κατά τη Nikolajeva	94
Πίνακας 4: Η τυπολογία των χαρακτήρων στο βιβλίο «το Φιλί της Λύκαινας».....	95

Περίληψη

Η Δημιουργική Γραφή αποτελεί βιωματική εκπαιδευτική μέθοδο διδασκαλίας της λογοτεχνίας και της γλώσσας, προάγει την ελεύθερη αυτοέκφραση ως μορφή τέχνης, αλλά αξιοποιείται και από άλλα γνωστικά πεδία ως θεραπευτική μέθοδος όπως από την ψυχολογία. Η εκφραστική γραφή αφορά στην καταγραφή προσωπικών βιωμάτων του ατόμου που γράφει με φαντασία και με τεχνικές που δεν απαιτούν ταλέντο ή γνώσεις συγγραφής λογοτεχνικών κειμένων. Όταν η εκφραστική γραφή περιληφθεί στο πλαίσιο της ψυχοθεραπείας, αναφερόμαστε στη θεραπευτική της όψη και ως δημιουργική θεραπευτική γραφή πλέον εντάσσεται στις θεραπείες δημιουργικής τέχνης (Creative Art Therapy). Στο σχολικό περιβάλλον κατά τη διαδικασία της Δημιουργικής Γραφής οι μαθητές/-τριες με τα παραγόμενα κείμενά τους ως προϊόντα αναστοχασμού, συνδέουν την προσωπική τους εμπειρία με αυτή των χαρακτήρων του διδασκόμενου κειμένου-έργου και παρατηρούν τον εαυτό τους κατανοώντας τον βαθύτερα.

Από τις σημαντικότερες καινοτομίες των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών (2021) του Γυμνασίου και του Λυκείου αποτελούν η οργανική εισαγωγή της Δημιουργικής Γραφής στο μάθημα της Λογοτεχνίας και η ένταξη της διδασκαλίας του εκτενούς και αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου. Με τη διδασκαλία και την ορθή προσέγγιση αυτοτελών έργων της ελληνικής και ξένης λογοτεχνίας, εξυπηρετώντας και τους στόχους της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, ενισχύεται ο συναισθηματικός κόσμος των μαθητών/-τριών, απαντώνται οι προβληματισμοί τους και καλλιεργείται η κριτική τους σκέψη, ενώ καθίστανται επαρκείς και κριτικοί αναγνώστες μαθαίνοντας να αγαπούν το βιβλίο.

Η παρούσα εργασία σκοπεύει στην ανάδειξη της χρήσης της Δημιουργικής Γραφής, ως εργαλείο εκφραστικής και θεραπευτικής διδακτικής προσέγγισης, μέσω του λογοτεχνικού έργου της Λότης Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου «Το Φιλί της Λύκαινας». Ειδικότερα, επιδιώκεται η ανάδειξη της Δημιουργικής Γραφής ως μέσο έκφρασης και προσωπικής ανάπτυξης και η ανάδειξη της θεραπευτικής ιδιότητας της Δημιουργικής Γραφής με έμφαση στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης. Επιπλέον, επισημαίνονται οι ωφέλειες για τους μαθητές/-τριες από τη διδασκαλία ενός ολοκληρωμένου έργου, με την παρουσίαση του σχεδιασμού και της πρακτικής εφαρμογής στην τάξη μιας ολόκληρης πρότασης διδακτικού σεναρίου.

Στην παρούσα εργασία στο θεωρητικό πρώτο μέρος της διασαφηνίζεται η έννοια της δημιουργικότητας, οριοθετείται η Δημιουργική Γραφή, οι βασικές αρχές της, τα χαρακτηριστικά, τα οφέλη και η παιδαγωγική της. Εξετάζεται η Δημιουργική Γραφή ως μέσο έκφρασης και προσωπικής ανάπτυξης και αναλύεται τη θεραπευτική διάστασή της, οι τεχνικές και τα είδη της. Τέλος τοποθετείται η Δημιουργική Γραφή και η μεθοδολογία της στην ελληνική εκπαίδευση και υπογραμμίζεται η σημασία της διδασκαλίας αυτοτελούς έργου. Στο δεύτερο και δημιουργικό τμήμα της εργασίας παρουσιάζεται το διδακτικό σενάριο με βάση το αυτοτελές έργο το Φιλί της Λύκαινας και συνοψίζονται τα κυριότερα συμπεράσματα της εργασίας, ενώ παράλληλα επιχειρείται η σύνδεση με την επιστημονική θεώρηση της δημιουργικής θεραπευτικής γραφής

Λέξεις Κλειδιά: Δημιουργικότητα, Λογοτεχνία, Δημιουργική Γραφή, Προσωπική Ανάπτυξη, Θεραπευτική Γραφή

Abstract

Creative Writing is an experiential educational method of teaching literature and language, it promotes free self-expression as an art form, but it is also used by other fields of knowledge as a therapeutic method such as psychology. Expressive writing refers to the recording of personal experiences of the person who writes with imagination and with techniques that do not require talent or knowledge of writing literary texts. When expressive writing is included in the context of psychotherapy, we refer to its therapeutic aspect and as creative therapeutic writing it is now included in creative art therapies (Creative Art Therapy). In the school environment during the process of Creative Writing the students with their produced texts as products of reflection, connect their personal experience with that of the characters of the taught text-work and observe themselves understanding it more deeply.

Among the most important innovations of the New Study Programs (2021) of the Middle School and the High School are the organic introduction of Creative Writing in the course of Literature and the inclusion of the teaching of an extensive and independent literary work. By teaching and correctly approaching independent works of Greek and foreign literature, serving the objectives of teaching Literature, the emotional world of the students is strengthened, their concerns are answered and their critical thinking is cultivated, while they become adequate and critical readers learning to love books.

This paper aims to highlight the use of Creative Writing, as a tool of expressive and therapeutic teaching approach, through the literary work of Lotis Petrovich-Andritsopoulou "The Kiss of the She-Woolf". In particular, the aim is to highlight Creative Writing as a means of expression and personal development and to highlight the therapeutic properties of Creative Writing with an emphasis on the development of emotional intelligence and empathy. In addition, the benefits for students of teaching an integrated project are highlighted, with the presentation of the design and practical implementation in the classroom of an entire teaching scenario proposal.

In the present paper, in its theoretical first part, the concept of creativity is clarified, Creative Writing is defined, its basic principles, characteristics, benefits and pedagogy. Creative Writing as a means of expression and personal development is examined and its therapeutic dimension, techniques and genres are analyzed. Finally, Creative Writing and its methodology are placed in Greek education and the importance of teaching independent work is underlined. In the second and creative part of the paper, the teaching scenario based on the independent work The Kiss of Lycaina is presented and the main conclusions of the paper are summarized, while at the same time the connection with the scientific view of creative therapeutic writing is attempted.

Key Words: Creativity, Literature, Creative Writing, Personal Development, Therapeutic Writing

Εισαγωγή

Η δημιουργικότητα του ατόμου επηρεάζεται από μια ποικιλία εσωτερικών παραγόντων, όπως οι δεξιότητες ή το έμφυτο ταλέντο σε έναν τομέα, η ευρετική - πρωτότυπη σκέψη, το ευέλικτο γνωστικό ύφος κ.α.. Οι παράγοντες αυτοί για την επίτευξη κάποιου επιπέδου δημιουργικότητας δρουν συνδυαστικά και πολλαπλασιαστικά, ενώ επηρεάζονται ισχυρά από την εκπαίδευση, τα πρότυπα και την εμπειρία που παρέχεται από το κοινωνικό περιβάλλον (Amabile & Pillemer, 2012, pp. 14-15).

Η επιδεξιότητα στη γραφή ως ατομική ικανότητα, εκδηλώνεται ως μια συγκεκριμένη συγγραφική πρακτική, όπου η γραφή κάποιου παράγει ένα έργο που μπορεί να παρατηρηθεί, να διαβαστεί και να συγκριθεί με άλλα γραπτά (Stoycheva, 2021, p. 1). Ειδικότερα, το λογοτεχνικό έργο έχοντας πάντα νέες αναγνώσεις και νέες ερμηνείες, διαθέτει πολλαπλές δυνατότητες παραγωγής νοημάτων, συνιστώντας πολύ πιο σύνθετες μορφές έκφρασης (Κωτόπουλος Τ. , 2013).

Η Δημιουργική Γραφή περιγράφεται στη βιβλιογραφία ως η χρήση του γραπτού λόγου για την εννοιολόγηση, εξερεύνηση και καταγραφή της εμπειρίας με τέτοιο τρόπο, ώστε να δημιουργείται ένας μοναδικός συμβολισμός της. (Marshall, 1974, pp. 11-12). Μπορεί δε να αποτελεί βιωματική εκπαιδευτική μέθοδο διδασκαλίας της λογοτεχνίας και της γλώσσας, ως μορφή τέχνης μπορεί να προάγει τη δημοκρατική αυτοέκφραση και να δημιουργήσει κίνητρα στην εκμάθηση της γλώσσας αλλά να αξιοποιηθεί και από άλλα γνωστικά πεδία, όπως ήδη αξιοποιείται από το χώρο της ψυχολογίας ως θεραπευτική μέθοδος (Wang, 2019, pp. 116-118).

Συχνά η εκφραστική γραφή ταυτίζεται με τη θεραπευτική γραφή, εφόσον και στις δύο μορφές γραφής το άτομο εκφράζεται και αναστοχάζεται. Ωστόσο, η εκφραστική γραφή διαφέρει από τη θεραπευτική, στο ότι βασίζεται σε τραύματα με στόχο την απόλυτη απελευθέρωση κατά τη διαδικασία της και όταν η εκφραστική γραφή περιληφθεί στο πλαίσιο της ψυχοθεραπείας, τότε αναφερόμαστε στη θεραπευτική όψη της (Κωτόπουλος, Βακάλη, & Χατζηπαναγιωτίδη, 2019, σ. 3).

Η θεραπευτική γραφή μπορεί να βοηθήσει τους ανθρώπους να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους, να αντιμετωπίσουν την κατάθλιψη, την αγωνία, το άγχος, τον εθισμό, τον φόβο της ασθένειας, τις αλλαγές στη ζωή και απώλειες, όπως η ασθένεια, η απώλεια της εργασίας ή το πένθος. (Bolton G. , 2011, p. 21).

Η δημιουργική θεραπευτική γραφή εντάσσεται στις θεραπείες δημιουργικής τέχνης (Creative Art Therapy), εμφανιζόμενη στις έρευνες ως θεραπεία μέσω του χορού (Dance Movement Therapy), ως δραματοθεραπεία ή ψυχόδραμα (Drama Therapy and Psychodrama), ως Μουσικοθεραπεία (Music Therapy), και ως Θεραπεία μέσω της ποίησης και του βιβλίου (Poetry/biblio therapy) (de Witte, et al., 2021). Εκτός από τη θεραπεία μέσω της ποίησης και του βιβλίου, ως είδη Θεραπευτικής Γραφής απαντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία και η Αυτοβιογραφία, η Ημερολογιακή Θεραπεία, η Αφηγηματική θεραπεία και η Ψηφιακή αφήγηση.

Από τη σκοπιά της προσωπικής ανάπτυξης και της αυτοβελτίωσης, εντός του νέου ψυχοθεραπευτικού πλαισίου της θετικής ψυχοθεραπείας, το εργαλείο της γραφής επιστρατεύεται σε πολλές αποτελεσματικές τεχνικές γραφής (όπως η συγγραφή ευγνωμοσύνης ή τα γράμματα συγχώρεσης), με στόχο την προώθηση θετικών συναισθημάτων, όπως η ευγνωμοσύνη, η συγχώρεση, η σοφία και η ελπίδα (Ruini & Mortara, 2022, p. 24). Η Δημιουργική Γραφή επίσης, σύμφωνα με τις λογοτεχνικές σπουδές της ενσυναίσθησης, μπορεί να χαρακτηριστεί ως εμπειρία ενσυναίσθησης η οποία είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του αναγνώστη με το λογοτεχνικό κείμενο.

Ενταγμένη στο σχολικό περιβάλλον, η γνωστική και συναισθηματική τοποθέτηση των μαθητών στη θέση ενός λογοτεχνικού χαρακτήρα και με τα παραγόμενα κείμενα ως προϊόντα αναστοχασμού, συνδέουν την προσωπική τους εμπειρία με αυτή των χαρακτήρων του έργου, διαμορφώνοντας έτσι μια περισσότερο ηθική στάση στον πραγματικό κόσμο (Jamieson, 2015, p. 230). Επιπλέον, από τα κείμενα που προκύπτουν μέσω της διαδικασίας της Δημιουργικής Γραφής, οι μαθητές μπορούν να παρατηρήσουν τον εαυτό τους για να τον κατανοήσουν βαθύτερα και να αξιολογήσουν τη συμπεριφορά τους, αποκτώντας καλύτερη «αίσθηση» των γραπτών τους, μέσω της εξάσκησης (Bolton G. , 1999, p. 27).

Η Δημιουργική Γραφή αποδεικνύεται ότι μπορεί να διδαχθεί, εφόσον τα διάφορα γραπτά κείμενα μοιράζονται σε κάθε επίπεδο, κανόνες και κοινά χαρακτηριστικά που μπορούν να ενταχθούν σε ένα πλαίσιο μάθησης: την ίδια γλώσσα, τις ίδιες συμβάσεις γραμματικής και στίξης, την άντληση θεμάτων από την ίδια κοινόχρηστη δεξαμενή, τις όμοιες κατηγορίες οπτικής γωνίας (αφήγηση σε πρώτο πρόσωπο, ή τρίτο κ.λπ.) και τα ίδια βασικά μοτίβα που μοιράζονται οι ιστορίες, ανεξαρτήτως της πολυπλοκότητας της αφήγησης (May, 2007, pp. 11-12).

Η Δημιουργική Γραφή σε γενικές γραμμές, περιλαμβάνει τα στοιχεία της εκμάθησης, της γραφής και του αναστοχασμού. Σχετικά με την προβληματική της οπτικής της έννοιας της διαδικασίας ή του προϊόντος, είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ότι οι πολλές μορφές γραφής και τα κείμενα που καθημερινά συναντάμε, έχουν γραφτεί από έναν συγγραφέα ο οποίος έπρεπε να περάσει από μια λίγο έως πολύ περίπλοκη διαδικασία, προκειμένου να επιτευχθεί το τελικό προϊόν (May, 2007, p. 22).

Τη Δημιουργική Γραφή τη συναντάμε στην Αναλυτική Απεικόνιση του Προγράμματος Σπουδών (Π.Σ.) σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου, ως ξεχωριστή θεματική ενότητα στο θεματικό πεδίο «παραγωγή λόγου», με προσδοκώμενα αποτελέσματα όπως: την ενίσχυση της φαντασίας και των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών, την ανάπτυξη της ικανότητας να μεταπλάθουν τα πρωτότυπα κείμενα που προσεγγίζονται στη σχολική τάξη, την αναγνώριση και την ανάπτυξη των δημιουργικών τους κλίσεων, την έκφραση συναισθημάτων, τη βίωση διά της γραφής της παιγνιώδους και απελευθερωτικής φύσης του λογοτεχνικού λόγου που συμβάλλει στην αυτογνωσία και την αυτοέκφραση κα. Τέλος, για την επίτευξη των παραπάνω ο εκπαιδευτικός οφείλει να σχεδιάζει το πλαίσιο με τρόπο, ώστε να δημιουργείται το κατάλληλο κλίμα πειραματισμού, παιγνιδιού, εξερεύνησης και ελευθερίας (Καλογήρου, και συν., 2022).

Στα Π.Σ. του μαθήματος της Λογοτεχνίας που συντάχθηκαν την τελευταία δεκαετία όπως και στα πρόσφατα Π.Σ. του 2021, επιδιώκεται η απόδοση πρωτοβουλιών και ελευθερίας στον εκπαιδευτικό, ώστε οι μαθητές να γνωρίσουν την ψυχαγωγική και απολαυστική πλευρά της ανάγνωσης και μελέτης ολόκληρων μυθιστορημάτων, που μπορούν να τους εξασκήσουν παράλληλα, σε ανώτερες αναγνωστικές ικανότητες (ΙΕΠ, 2011). Με τη διδασκαλία και την ορθή προσέγγιση «αυτοτελών» ή «εκτενών έργων» της ελληνικής και ξένης λογοτεχνίας, εξυπηρετώντας τους στόχους της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, συμβάλλουμε στο συναισθηματικό εμπλουτισμό των μαθητών, απαντάμε στους προβληματισμούς τους, καλλιεργούμε την κριτική τους σκέψη και τους καθιστούμε επαρκείς και κριτικούς αναγνώστες, που αγαπάνε το βιβλίο (Γερακίνη, 2016).

Σκοπός- Στόχοι – Διάρθρωση της Εργασίας

Η παρούσα εργασία σκοπεύει στην ανάδειξη της χρήσης της Δημιουργικής Γραφής, ως εργαλείο εκφραστικής και θεραπευτικής διδακτικής προσέγγισης, με την αξιοποίηση του αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου της Λότης Πέτροβιτς-Ανδριτσοπούλου «Το Φιλί της Λύκαινας».

Το Φιλί της Λύκαινας είναι ένα έργο εφηβικής λογοτεχνίας, το οποίο δεν απευθύνεται μόνο σε εφήβους, εφόσον θίγει πολλά και άκρως ενδιαφέροντα ζητήματα, όπως οι προσωπικές και οικογενειακές σχέσεις, οι ευαίσθητες ισορροπίες στη σχέση άνδρα και γυναίκας, θέματα όπως οι πόλεμοι, η προσφυγιά, οι κοινωνικές αδικίες, η κατάλυση της δημοκρατίας, ενώ ταυτόχρονα τονίζει τη στάση και τις ευθύνες του ανθρώπου απέναντι στην κοινωνία, στον πλανήτη και στο φυσικό περιβάλλον.

Παράλληλα, επιδιώκονται οι παρακάτω στόχοι:

-η υπογράμμιση της παιδαγωγικής της Δημιουργικής Γραφής σε συνδυασμό με τα πολλαπλά οφέλη της.

- η ανάδειξη της Δημιουργικής Γραφής ως μέσο έκφρασης και προσωπικής ανάπτυξης.

-η ανάδειξη της θεραπευτικής ιδιότητας της Δημιουργικής Γραφής με έμφαση στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης.

-ο σχεδιασμός και η πρακτική εφαρμογή στην τάξη μιας ολόκληρης πρότασης διδακτικού σεναρίου με γνώμονα την έκφραση και την ενσυναίσθηση.

-η επισήμανση των ωφελειών που προκύπτουν για τους μαθητές/-τριες από τη διδασκαλία ενός ολοκληρωμένου έργου.

Η δομή της εργασίας περιλαμβάνει δύο μέρη, το θεωρητικό και το δημιουργικό μέρος. Το πρώτο μέρος διαρθρώνεται σε τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο διασαφηνίζεται η έννοια της δημιουργικότητας, οριοθετείται στο πλαίσιο αυτής η Δημιουργική Γραφή και παρουσιάζεται η ιστορική εξέλιξη του αντικειμένου της. Στο ίδιο κεφάλαιο περιλαμβάνονται οι βασικές αρχές, τα χαρακτηριστικά, τα οφέλη και η παιδαγωγική της Δημιουργικής Γραφής. Στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάζεται η Δημιουργική Γραφή ως μέσο έκφρασης και προσωπικής ανάπτυξης. Το τρίτο κεφάλαιο αναλύει τη θεραπευτική διάσταση της δημιουργικής γραφής, καθώς και τις τεχνικές και τα είδη της. Στο τέταρτο κεφάλαιο τοποθετείται η Δημιουργική Γραφή και η

μεθοδολογία της στην ελληνική εκπαίδευση, ενώ υπογραμμίζεται η διδασκαλία του αυτοτελούς έργου.

Στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνονται το πέμπτο και έκτο κεφάλαιο. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το δημιουργικό τμήμα της εργασίας στο οποίο παρουσιάζεται το διδακτικό σενάριο με βάση το αυτοτελές έργο το Φιλί της Λύκαινας. Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο συνοψίζονται τα κυριότερα συμπεράσματα της εργασίας, ενώ παράλληλα επιχειρείται η σύνδεση με την επιστημονική θεώρηση της δημιουργικής θεραπευτικής γραφής

Μεθοδολογία

Για την υποστήριξη του θεωρητικού πλαισίου της εργασίας αναζητήθηκαν στην ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία, βιβλία και ερευνητικές εργασίες που ανταποκρίνονταν στις λέξεις κλειδιά: Δημιουργικότητα, Λογοτεχνία, Δημιουργική Γραφή, Προσωπική Ανάπτυξη, Θεραπευτική Γραφή. Η αναζήτηση στη διεθνή βιβλιογραφία πραγματοποιήθηκε με τις αντίστοιχες αγγλικές λέξεις κλειδιά: Creativity, Literature, Creative Writing, Personal Development, Therapeutic Writing. Η αναζήτηση των πηγών και η λήψη των απαραίτητων πληροφοριών για το θέμα της παρούσας εργασίας, έλαβαν χώρα μέχρι και τις 30 Σεπτεμβρίου 2023.

Τα κείμενα που προέκυψαν από τις ακαδημαϊκές βάσεις δεδομένων και τα διάφορα περιβάλλοντα αναζήτησης (αποθετήρια πανεπιστημίων κλπ), περιορίστηκαν σε αριθμό με βάση την ανταπόκρισή τους στους στόχους της παρούσας εργασίας και με το κριτήριο της διαθεσιμότητας του πλήρους κειμένου των συγγραμμάτων ή των άρθρων.

Αναζητήθηκαν επίσης μέσω διαδικτύου δημοσιευμένα άρθρα σε έγκριτα επιστημονικά περιοδικά, σε πρακτικά επιστημονικών συνεδρίων ελληνικών και ξένων, καθώς και η σχετική με το θέμα της εργασίας νομοθεσία. Ορισμένα από τα επιστημονικά περιοδικά ήταν τα: Journal of Language and Linguistic Studies, Journal of Personality and Social Psychology, The Arts in Psychotherapy, Behavior Therapy, Journal of Educational Psychology, Creative Writing and Professionalism, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας και ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ.

Σχετικά με τις ακαδημαϊκές μηχανές αναζήτησης αναφέρονται ενδεικτικά η ERIC, η ScienceDirect, η Semantic Scholar και το Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. Ορισμένα από τα αποθετήρια ανοιχτής πρόσβασης ελληνικών πανεπιστημίων που αξιοποιήθηκαν ήταν τα εξής: το Ιδρυματικό Καταθετήριο του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, το Ιδρυματικό Καταθετήριο του ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης Εύρηκα!, το Ιδρυματικό Καταθετήριο του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, το Ιδρυματικό Αποθετήριο του Πανεπιστημίου Πατρών «Νημερτής», το Ιδρυματικό Αποθετήριο του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής Πολυλόνη, Η Δράση Ηλεκτρονικού, Διαδραστικού, Πολυμεσικού Βιβλίου στην Ανώτατη Εκπαίδευση Κάλλιπος, το Ιδρυματικό Αποθετήριο HELLANICUS της Βιβλιοθήκης του Πανεπιστημίου Αιγαίου κ.α.

1^ο ΜΕΡΟΣ: Θεωρητική Πλαισίωση

Κεφάλαιο 1. Έννοιες της Δημιουργικής Γραφής

1.1. Η έννοια της δημιουργικότητας

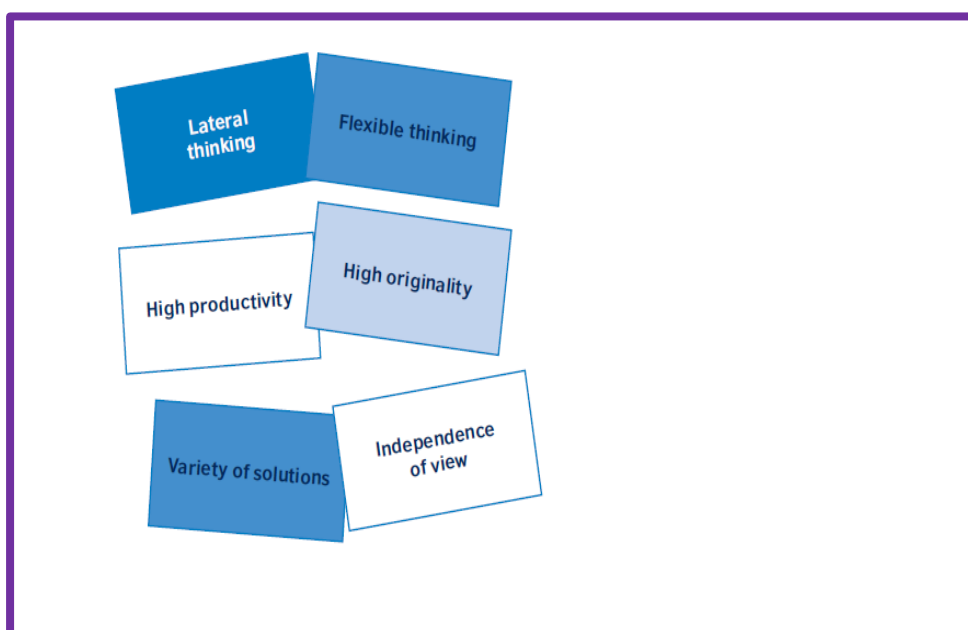
Οι πρόσφατες μελέτες για τη δημιουργικότητα αποκαλύπτουν το έντονο ενδιαφέρον των ερευνητών από πολλούς κλάδους. Ειδικότερα η μελέτη των κοινωνικών-περιβαλλοντικών συνιστωσών που μπορούν να επηρεάσουν τη δημιουργικότητα, προκάλεσαν τόσο μερικές ενδιαφέρουσες διεπιστημονικές συνεργασίες, όσο και συγκρούσεις.

Οι κοινωνικο-περιβαλλοντικές επιρροές μπορούν να επιδράσουν σημαντικά στη δημιουργικότητα, αλλά σίγουρα αποτελούν μόνο ένα μέρος των δυνάμεων που την καθορίζουν. Κατά την ανάπτυξη της κοινωνικής ψυχολογίας της δημιουργικότητας, ψυχολόγοι από διάφορους επιμέρους κλάδους ανέπτυξαν θεωρίες για το πώς εξελίσσεται η δημιουργικότητα και ποιοι παράγοντες την επηρεάζουν. Σε μια προσπάθεια αποφυγής του θεωρητικού κατακερματισμού της έννοιας της δημιουργικότητας, η Teresa Amabile (1996a) πρότεινε μια ολοκληρωμένη θεωρία της δημιουργικότητας. Πρόκειται για τη συνθετική θεωρία, η οποία ενσωμάτωσε την άποψη των εσωτερικών κινήτρων και του κοινωνικού περιβάλλοντος, στις γνωστικές και προσωπικές κατασκευές που είχαν τονίσει οι παλαιότεροι θεωρητικοί (Amabile, T. M., 1996a).

Η συνθετική θεωρία περιλαμβάνει τρεις εσωτερικές συνιστώσες που επηρεάζουν τη δημιουργικότητα ενός ατόμου και μια εξωτερική. Τα εσωτερικά στοιχεία είναι πρώτον, *οι δεξιότητες σε ένα αντικείμενο* ή τομέα, όπως η εξειδίκευση, οι τεχνικές δεξιότητες και το έμφυτο ταλέντο στον συγκεκριμένο τομέα. Δεύτερον, *οι δεξιότητες που σχετίζονται με τις διαδικασίες της δημιουργικότητας*, όπως το ευέλικτο γνωστικό στυλ, χαρακτηριστικά προσωπικότητας όπως το άνοιγμα στην εμπειρία, η ικανότητα στη χρήση ευρετικών μεθόδων δημιουργικής σκέψης και το επίμονο ύφος εργασίας. Τρίτον, τη δημιουργικότητα ενός ατόμου καθορίζει *το εσωτερικό ή εγγενές κίνητρο*. Σύμφωνα με τη συνθετική θεωρία, αυτά τα συστατικά συνδυάζονται πολλαπλασιαστικά και κανένα δεν μπορεί να απουσιάζει εντελώς, αν το επιθυμητό αποτέλεσμα είναι κάποιο επίπεδο δημιουργικότητας.

Το εξωτερικό συστατικό είναι το κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο μπορεί να επηρεάσει καθένα από τα προαναφερθέντα εσωτερικά συστατικά. Οι δεξιότητες που σχετίζονται με το αντικείμενο και τις διαδικασίες της δημιουργικότητας, μπορούν να επηρεαστούν από την εκπαίδευση, τα πρότυπα και την εμπειρία που παρέχεται από το κοινωνικό περιβάλλον. Ωστόσο, η πιο άμεση και κυρίαρχη επιρροή του περιβάλλοντος ασκείται στη συνιστώσα του εσωτερικού κινήτρου, όπως αποδεικνύεται από την εμπειρική έρευνα (Amabile & Pillemer, 2012, pp. 14-15).

Τα κύρια χαρακτηριστικά του δημιουργικού ατόμου, όπως αναφέρονται από τον Κωνσταντινίδη (2015), είναι η ευρηματική σκέψη, η ευέλικτη σκέψη, η υψηλή παραγωγικότητα, η υψηλή πρωτοτυπία, η ικανότητα εύρεσης ποικιλίας λύσεων και η ανεξαρτησία της άποψης. Σχηματικά παρουσιάζονται στην εικόνα 1 (Constantinides, 2015, σ. 117):



Εικόνα 1: Τα κύρια χαρακτηριστικά του δημιουργικού ατόμου.

1.1.1 Η γραφή ως δημιουργική δεξιότητα

Η πρόσφατη έρευνα της ψυχολογίας για «το δημιουργικό άτομο» προσπαθεί να απαντήσει σε ερωτήματα όπως με ποιόν τρόπο σχετίζεται η δημιουργικότητα με τη γραφή ως ατομική ικανότητα, ως επαγγελματική δραστηριότητα και πώς σχετίζεται με τη διαδικασία και το προϊόν της λογοτεχνίας. Επιπλέον επιχειρεί να προσδιορίσει τις σχέσεις μεταξύ των πτυχών της δημιουργικότητας και των διαφόρων ειδών γραφής. Προέκυψε λοιπόν η ανάγκη της διάκρισης και της αποσαφήνισης των σχετικών εννοιών, λόγω του κοινού εννοιολογικού χώρου που μοιράζονται η δημιουργικότητα και η γραφή (Stoycheva, K., 2020, p. 46).

Ο Howard Gardner (2011) ορίζει τη γλωσσική νοημοσύνη ως την ικανότητα του ατόμου να κατακτήσει τη φωνολογία της γλώσσας, τη σύνταξη, τη σημασιολογία, την πραγματολογία της και την επιδεξιότητα της χρήσης της. Ενώ στην προφορική επικοινωνία βασιζόμαστε σε μη γλωσσικά στοιχεία (χειρονομίες, τόνο της φωνής, περιβάλλον), στον γραπτό λόγο διαθέτουμε μόνο τις λέξεις για να εκφραστούμε κατάλληλα (Gardner, 1983, pp. 80-81).

Από τη σκοπιά της γραφής ως ατομική ικανότητα, η επιδεξιότητα στη γραφή εκδηλώνεται ως μια συγκεκριμένη συγγραφική πρακτική, όπου η γραφή κάποιου παράγει ένα έργο που μπορεί να παρατηρηθεί, να διαβαστεί και να συγκριθεί με άλλα γραπτά (Stoycheva, 2021, p. 1). Ως μέτρο αξιολόγησης της δημιουργικότητας στον τομέα της γραφής, θα μπορούσαν να θεωρηθούν οι προφορικές ή λεκτικές δημιουργικές δραστηριότητες μετατροπής ιδεών ή υποθέσεων, σε λέξεις. Όμως με αυτόν τον τρόπο αξιολογούνται οι ικανότητες δημιουργικής σκέψης, όπως η ευχέρεια, η ευελιξία και η πρωτοτυπία στη δημιουργία ιδεών, ενώ οι λέξεις σε αυτή την περίπτωση αποτελούν απλώς ένα εργαλείο έκφρασης ιδεών. Ένας άλλος τρόπος αποτίμησης της δημιουργικότητας θα μπορούσε να είναι η εξέταση των γραπτών ενός ατόμου.

Στα πειράματα της Teresa Amabile για την αξιολόγηση της δημιουργικότητας οι συμμετέχοντες έγραφαν μικρά ποιήματα που κρίνονταν ως δημιουργικά ή όχι από έγκριτους ποιητές, μεταπτυχιακούς φοιτητές και καθηγητές από τμήματα αγγλικών. Αυτή η προσέγγιση παράγει περισσότερους τρόπους μέτρησης της δημιουργικότητας αλλά υπάρχει η πιθανότητα να κρίνεται ο γράφωντας ως δημιουργικός, ενώ είναι απλά ικανός στη γραφή. Στην εν λόγω κρίση των γραπτών από τους εξεταστές, τα ποιήματα που θεωρούνται πιο δημιουργικά αποκάλυψαν διάφορους παράγοντες αξιολόγησής

τους, όπως η καινοτομία της επιλογής των λέξεων, η πρωτοτυπία της ιδέας, η πολυπλοκότητα της έκφρασης, η αποτελεσματική χρήση του ρυθμού, καθώς και η κατάλληλη χρήση της γραμματικής και της ποιητικής φόρμας (Amabile, 1983b, σ. 366)

Σχετικά με τη γραφή ως επαγγελματική δραστηριότητα, για πολλά επαγγέλματα η συγγραφή αποτελεί κύρια επαγγελματική δραστηριότητα, όπως στη δημοσιογραφία (γνωστή και ως εκθετική γραφή). Ένα άρθρο περιοδικού θεωρείται δημιουργικό, εάν παρουσιάζει πληροφορίες με νέο και αξιόλογο τρόπο, που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του κοινού και τους περιορισμούς του σκοπού του. Το γράψιμο επίσης, συχνά είναι μέρος των επαγγελματικών δραστηριοτήτων των καθηγητών πανεπιστημίου, οι οποίοι παράλληλα με τη διδασκαλία και την έρευνα, ασχολούνται και με τη συγγραφή εγχειριδίων. Η μαεστρία στη γραφή και η επιδέξια χρήση της γλώσσας έχει μεγαλύτερη σημασία σε ορισμένα επαγγέλματα, όπως στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, όπου μεγάλο μέρος της διδασκαλίας γίνεται μέσω της γλώσσας και βασίζεται στο γραπτό λόγο για επεξηγήσεις. Σε πολλά επαγγέλματα η γλώσσα είναι μάλλον ένα σύνθημα εργαλείο για την επίτευξη των δραστηριοτήτων τους και όχι η ουσία της δουλειάς τους. Όπως όμως παρατηρεί ο Howard Gardner (Gardner, 1983, pp. 82-83), «παρά την εμφανή σημασία του λογικομαθηματικού συλλογισμού και των συστημάτων συμβόλων, η γλώσσα παραμένει το βέλτιστο μέσο για τη μεταφορά των βασικών εννοιών στα σχολικά βιβλία». Για τη διερεύνηση των παραγόντων που συμβάλουν στο να είναι ένα άτομο δημιουργικό στα επαγγελματικά του γραπτά, ορισμένοι ερευνητές εξετάζουν την πορεία εξέλιξης ενός αρχάριου σε εξέχοντα συγγραφέα. Άλλοι συγκρίνουν επαγγελματίες συγγραφείς μυθοπλασίας και μη μυθοπλασίας, για να κατανοήσουν καλύτερα τους παράγοντες πίσω από τη δημιουργικότητα στη γραφή. Μια τρίτη προοπτική είναι η μελέτη των επιφανών συγγραφέων που αποτελούν παράδειγμα του υψηλότερου επιπέδου δημιουργικής γραφής.

Ο τρόπος που σχετίζεται η δημιουργικότητα με τη διαδικασία και το προϊόν της λογοτεχνίας, αναλύεται στην επόμενη ενότητα.

1.1.2 Η Λογοτεχνία ως Δημιουργικό Αντικείμενο

Η γλώσσα είναι ένα από τα πιο σημαντικά συστήματα συμβολικής αναπαράστασης και επικοινωνίας της γνώσης, σε όλο το ανθρώπινο είδος. Συνεπώς, η γραφή ως μορφή γλωσσικής έκφρασης, μπορεί να συμβάλλει τα μέγιστα στην ανάπτυξη ειδικών

γνώσεων και δημιουργικών επιτευγμάτων, σε πολλές και ποικίλες ανθρώπινες προσπάθειες. Η θεωρία του Gardner για τη δημιουργικότητα, αναφέρει ότι *«δημιουργικότητα σημαίνει την παραγωγή κάτι νέου, που αρχικά μοιάζει παράξενο αλλά τελικά γίνεται αποδεκτό από όσους διαθέτουν τη γνώση σε αυτό»*. Αυτή η θεωρία παρέχει ένα χρήσιμο πλαίσιο για τη σύνδεση της γραφής ως ατομικής ικανότητας, με τη λογοτεχνία ως πεδίο συμβολικής έκφρασης. Η δημιουργικότητα εμφανίζεται, όταν ένας συγγραφέας χρησιμοποιεί τους συμβολισμούς της λογοτεχνίας και τις διαδικασίες της, για να μεταδώσει μια νέα ιδέα, να προτείνει μια νέα μορφή έκφρασης και να περιγράψει μια νέα ανθρώπινη εμπειρία. Αυτές οι καινοτόμες λογοτεχνικές δημιουργίες αναγνωρίζονται ως αξίες να διατηρηθούν, μόνο όταν κρίνονται ως τέτοιες, από τους γνώστες στο πεδίο (Stoycheva, 2021, p. 4)).

Η γραφή μπορεί να ενεργοποιηθεί κατάλληλα και να συμβάλλει αποτελεσματικά στην επιτυχημένη απόδοση σε τομείς πέρα από τη λογοτεχνία. Μια ενδιαφέρουσα πρόταση που αφορά τη λογοτεχνία είναι η επαναστατική προοπτική της ανάδειξης της Δημιουργικής Γραφής και ανάγνωσης, ως πολιτισμικές πρακτικές (Nettle, D., 2009). Η γραφή προσωπικής έκφρασης για παράδειγμα, η οποία ζητά από το άτομο να αναλογιστεί και να γράψει τις βαθύτερες σκέψεις και τα συναισθήματά του σχετικά με ένα τραυματικό γεγονός, έχει δείξει ότι μπορεί να βελτιώσει την υγεία κάποιου (Sexton, J.D. & Pennebaker, J.W., 2009).

Είτε η γραφή θεωρείται ατομική ικανότητα είτε επαγγελματική δραστηριότητα ή δημιουργική απόδοση στον τομέα της λογοτεχνίας, η έμφαση πάντα δίνεται στο αποτέλεσμα των διαδικασιών της γραφής.

Ένα γραπτό προϊόν ως συμπύκνωση μιας δημιουργικής διαδικασίας, προσεγγίζεται από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Τα δημιουργικά επιτεύγματα ενός συγγραφέα μπορούν να μετρηθούν με την ποιοτική και ποσοτική αξιολόγηση των γραπτών του έργων και εναλλακτικά και αυτό μπορεί να αποτελέσει πηγή πληροφοριών για τις δημιουργικές διαδικασίες και την προσωπικότητα του συγγραφέα. Η συγγραφική πρόθεση είναι το προαπαιτούμενο, αλλά οφείλουμε να λάβουμε υπόψη και τη «μη πρόθεση» του συγγραφέα» - το τυχαίο, δηλαδή τις ιδέες που αποτυπώθηκαν στη γραφή του ανεξέλεγκτα, όπως πιστεύει ο Gregory Currie (όπ. αν. στο Κωτόπουλος, 2013). Ο Currie θεωρεί ότι το λογοτεχνικό έργο έχοντας πάντα νέες αναγνώσεις και νέες ερμηνείες, θα γνωρίζει πάντα περισσότερα από αυτά που οι διαφορετικοί αναγνώστες θα νομίζουν ότι γνωρίζουν. Τούτο έρχεται ως φυσικό επακόλουθο εφόσον

τα λογοτεχνικά έργα διαθέτουν πολλαπλές δυνατότητες παραγωγής νοημάτων, συνιστώντας πολύ πιο σύνθετες μορφές έκφρασης (Κωτόπουλος Τ. , 2013).

1.1.3 Οριοθέτηση της Δημιουργικής Γραφής

Σύμφωνα με την Bri Stauffer (2020) μία από τις δεξιότητες του 21ου αιώνα είναι η δημιουργικότητα. Η δημιουργικότητα μπορεί να βρεθεί σε όλες οι πτυχές των σπουδών, όπως στη γλώσσα, όπου η γραφή μπορεί να εισαχθεί ως τέχνη μέσω του γλωσσικού κώδικα (Stauffer, B., 2020).

Ο Ken Hyland (2002) υποστηρίζει ότι μπορούμε να δούμε ως δημιουργική κάθε γραφή τη μυθοπλασία ή το πεζό κείμενο, που εμφανίζεται όμως εκτός της καθημερινότητας, της επαγγελματικής, δημοσιογραφικής, ακαδημαϊκής και τεχνικής μορφής γραφής. Συνήθως σε αυτήν την κατηγορία εντάσσουμε τα μυθιστορήματα, τα διηγήματα και τα ποιήματα, αλλά μπορεί επίσης να περιλαμβάνονται τα σενάρια και η θεατρική συγγραφή, δηλαδή κείμενα για παραστάσεις αλλά και η δημιουργική πεζογραφία, όπως τα προσωπικά δοκίμια και τα δημοσιογραφικά κείμενα. Αυτό μας δείχνει ότι η δημιουργική γραφή καλύπτει ένα ευρύ πεδίο κειμένων, που εξυπηρετούν πολλούς και διαφορετικούς σκοπούς. Ο Hyland επισημαίνει επίσης, ότι *«σε αντίθεση με την ακαδημαϊκή γραφή που επικεντρώνεται στις ρητορικές συμβάσεις και προσδοκίες των προγραμμάτων λόγου των επιστημονικών κοινοτήτων, η κύρια διάσταση της δημιουργικής γραφής είναι η αυτοέκφραση»* (Hyland, 2002, p. 229).

Πράγματι, η Δημιουργική Γραφή είναι μια ακραία μορφή ερμηνευτικής γραφής, που είναι στο άκρο ενός συνεχούς, όπου στο άλλο άκρο βρίσκονται η περιγραφική και άλλες μορφές γραφής. Συγγραφείς που τοποθετούνται σε αυτό το άκρο, όπου η Δημιουργική Γραφή «ψεύδεται», προσπαθούν να κατασκευάσουν ή να επιβάλουν τα δικά τους επιλεγμένα πλαίσια ή σχήματα για τα γεγονότα, πάνω στην πραγματικότητα. Αντίθετα, οι δημιουργικοί συγγραφείς στο άλλο άκρο του συνεχούς, έχουν στόχο να αναπαράγουν και να μεταφέρουν τη μορφή και την έννοια κάποιου γεγονότος, στην πραγματικότητα (Mosenthal, P. and Jin, T.N., 1981). Αυτή η ερμηνεία που δείχνει ότι οι συγγραφείς προσπαθούν να κατασκευάσουν ή να επιβάλουν τα δικά τους πλαίσια, παρουσιάζει ταυτόχρονα την περίπτωση της δεύτερης μορφής Δημιουργικής Γραφής, της μη μυθοπλαστικής (την πεζογραφία), η οποία αφορά

πραγματικά πρόσωπα και γεγονότα. Δοκίμια, βιογραφίες, αυτοβιογραφίες και άρθρα είναι όλα παραδείγματα μη μυθοπλασίας (Rozakis, L.E., 2003, σ. 199).

Έτσι αναπτύχθηκε η ιδέα ότι η Δημιουργική Γραφή δεν είναι εντελώς ξεχωριστή από την πραγματικότητα, αλλά ότι τα γεγονότα της πραγματικότητας παίρνουν τις μορφές και τα νοήματα των ατόμων που τα βιώνουν. Είναι η Δημιουργική Γραφή πεζού λόγου που έχει σώσει το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού που ανήκει στην επιστήμη, την τεχνολογία και το εμπόριο, από τη στέρηση των πλεονεκτημάτων και της χρησιμότητας της δημιουργικής γραφής. Είναι αυτή η Δημιουργική Γραφή του πεζού λόγου που εννοείται όταν ακούμε τους όρους πραγματικός κόσμος και δημιουργική γραφή βασισμένη σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Είναι αυτή η μορφή Δημιουργικής Γραφής που έχει διευρύνει το πεδίο της Δημιουργικής Γραφής, αύξησε τη δημοτικότητά της και αποκάλυψε τα απεριόριστα οφέλη της (Zaki, S. and Kazmi, H.H., 2009, σ. 64)

Στο Κολλέγιο του Duke στο πρόγραμμα Thompson Writing Program (TWP), η Δημιουργική Γραφή είναι μια μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης που πυροδοτεί το μυαλό των μαθητών, να επαναενοπιούν νόημα μέσω της χειραγώγησης των εικόνων, της αφήγησης και του δράματος. Απώτερος στόχος είναι να βοηθήσουν τους σπουδαστές όχι μόνο να γράψουν έργα αλλά και να υποστηρίξουν τη δημιουργία διαφορετικών και ποικίλων συμπεριληπτικών κοινοτήτων γραφής¹.

Αντίστοιχα, οι Maley & Kiss (2018), ορίζουν τη Δημιουργική Γραφή με αισθητικά κριτήρια, ως μια προσωπική δραστηριότητα, που περιλαμβάνει συναίσθημα. Τονίζουν περαιτέρω ότι η σημαντική αξία της Δημιουργικής Γραφής είναι ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να πυροδοτήσει αντιλήψεις. Σημειώνουν επίσης, ότι η Δημιουργική Γραφή πρέπει να ξεκινήσει από την προσωπική γραφή, που σημαίνει ότι ο γράφων χρησιμοποιεί τις δικές του εμπειρίες του παρελθόντος και του παρόντος, τις απορίες, του, τα ερωτήματα, τα συναισθήματα και τις απόψεις του (Maley, A. & Kiss, T., 2018) όπ. αν. στο (Ahmed, 2022, σ. 1320).

Η Lu Wang (2019) καταθέτει ότι η καλύτερη στιγμή στη συγγραφή, είναι όταν συναντάμε κάτι που θεωρούμε ότι δεν είναι ιδιαίτερο ή πολύτιμο για τους αναγνώστες ή τους μαθητές, αλλά στην πορεία διαπιστώνουμε ότι αποκαλύπτει την ομορφιά της

¹ <https://twp.duke.edu/twp-writing-studio>

γλώσσας και ανακαλύπτει κάτι ανεξάρτητο. Αυτό που πρέπει να κάνουν οι δάσκαλοι στην εκπαίδευση Δημιουργικής Γραφής, είναι να δημιουργήσουν τις συνθήκες ώστε τέτοιες στιγμές να είναι περισσότερο πιθανό να συμβούν (Wang, 2019, p. 120).

Ως προς τη διαδικασία της Δημιουργικής Γραφής αν και είναι δύσκολο να την ορίσουμε ακριβώς, η Δημιουργική Γραφή είναι στην ουσία ένας ενεργητικός τρόπος να προσλάβει κανείς τα λογοτεχνικά είδη. Διότι ορισμένες φορές για παράδειγμα, η ίδια η πράξη της γραφής, η εφαρμογή της δηλαδή, επιδρά στο αποτέλεσμα της και επιφέρει ένα νέο εγχείρημα γραφής. *«Η κριτική προσέγγιση στην Δημιουργική Γραφή συμβαίνει πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το σύνολο των ενεργειών της. Ο συγγραφέας υιοθετεί μία ενεργή κριτική προσέγγιση (π.χ. τεχνικές βελτίωσης μέσα από την επαφή με την δουλειά των άλλων, με τους οποίους μπορεί να συγκρίνει και να αντιπαραβάλλει τις δικές του ιδέες) για να είναι σε θέση να επανεξετάσει, να αναθεωρήσει και να διασκεύασει μέρος της δουλειάς του»* (Κωτόπουλος Τ. , 2013).

Ως προς τον χώρο που θα μπορούσε να ενταχθεί, η Δημιουργική Γραφή θα μπορούσε να ανήκει στο χώρο της φιλολογίας και συγκεκριμένα ως λογοτεχνική γραφή, ως συγγραφική τέχνη και ως λογοτεχνική θεωρία της ανάγνωσης. Όσον αφορά την παιδαγωγική, μπορεί να αποτελεί βιωματική εκπαιδευτική μέθοδο της διδασκαλίας της λογοτεχνίας και της γλώσσας, αλλά και διάφορων άλλων γνωστικών πεδίων. Τέλος, ήδη αξιοποιείται από το χώρο της ψυχολογίας ως θεραπευτική μέθοδος, ενώ ακόμα και οι γραφιστικές τέχνες και η διαφήμιση περιλαμβάνουν τη Δημιουργική Γραφή στα γνωστικά τους αντικείμενα. Τα παραπάνω είναι αποτέλεσμα της σύγχρονης θεωρητικής και ερμηνευτικής έρευνας για τη Δημιουργική Γραφή, η οποία θεμελιώνει την επιστημονική της εγκυρότητα και σταδιακά την απομπλέκει από την έννοια της διδασκαλίας της λογοτεχνίας ή της θεωρίας της (Κωτόπουλος Η. Τ., 2014)

1.2. Ιστορική Αναδρομή της Δημιουργικής Γραφής

1.2.1 Δημιουργική Γραφή και Γλώσσα

Έως και πριν από 100 χρόνια, το μόνο κατάλληλο πεδίο σπουδών θεωρούνταν η Γλώσσα, ενώ το πεδίο της λογοτεχνικής μελέτης αμφισβητούνταν ως το τέλος του 19ου αιώνα. Τότε, ορισμένοι επιστήμονες όπως ο James Russell Lowell, ο Thomas H. Hunt

και ο Calvin Thomas, υποστήριξαν ότι αν η φιλολογία ήταν πρακτική, θα ήταν καλό να την εφαρμόσουμε στη λογοτεχνία.

Στην ακαδημαϊκή μελέτη της λογοτεχνίας οδήγησε η συνειδητοποίηση ότι τα ποιήματα, τα μυθιστορήματα, τα δοκίμια και τα θεατρικά έργα, αποδείκνυαν την ικανότητα στη χρήση της γλώσσας και η κατάκτησή τους ήταν μια πολύτιμη διανοητική και ηθική άσκηση για την εφαρμογή της γνώσης των γλωσσών. Τα προσεκτικά επιλεγμένα κείμενα θα μπορούσαν να αποτελέσουν παράδειγμα των πιο αξιοθαύμαστων ανθρώπινων χαρακτηριστικών και φιλοδοξιών.

Παραμένει σχετικά αδιαμφισβήτητο ότι η μελέτη των «αισθητικών χρήσεων της γλώσσας» – όπως θα την αποκαλούσε ο γλωσσολόγος Roman Jakobson και άλλοι – είναι από μόνη της χρήσιμη και ενδιαφέρουσα. Αν και πλέον η λογοτεχνία και η γλώσσα συνήθως διδάσκονται χωριστά, τα αδελφοποιημένα πεδία παραμένουν ένα σημαντικό παιδαγωγικό και φιλοσοφικό χαρακτηριστικό της ανάπτυξης της γλώσσας, με σημαντικές επιπτώσεις στη Δημιουργική Γραφή (Ramey, L., 2001, pp. 1-2)

1.2.2 Οι απαρχές της Δημιουργικής Γραφής

Η ιστορία της Δημιουργικής Γραφής αρχίζει στην ουσία από την Αθήνα και τον Αριστοτέλη, ο οποίος στο έργο του Περί Ποιητικής κατευθύνει τους μαθητές του τι να αξιοποιήσουν και τι να αποφύγουν στο σχεδιασμό των ποιητικών τους δραμάτων: τον παραγόμενο στόχο των κειμένων τους, το πώς η μορφή του δραματικού κειμένου καθορίζεται από την επίτευξη των στόχων, τα μέσα που θα τους οδηγήσουν στο προϊόν, αλλά και ποιες αδυναμίες θα οδηγήσουν τον δημιουργό στην αποτυχία. (Κωτόπουλος Η. Τ., 2014)

Η Δημιουργική Γραφή ως μέθοδος βιωματικής μάθησης αρχίζει να αντικαθιστά πειραματικά την απομνημονευτική μάθηση, μόλις το 1870 στο Πανεπιστήμιο του Harvard. Στο Creative Youth (το πρώτο κείμενο της μαθητοκεντρικής προσέγγισης της μάθησης), ο Hughes Mearns, χρησιμοποιεί πρώτος τον όρο «Δημιουργική Γραφή» την οποία και εξέλιξε, προτείνοντάς την ως μία νέα μέθοδο διδασκαλίας, που ενισχύει την έκφραση και παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές, να αναπτύξουν ελεύθερα τις γλωσσικές και λογοτεχνικές τους δεξιότητες. Μετά από αρκετά χρόνια, στη δεκαετία του '30, εντάχθηκε η Δημιουργική Γραφή ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο στο

Πανεπιστήμιο της Iowa, επηρεαζόμενο από τις αρχές της Νέας Κριτικής και αλλάζοντας το λογοτεχνικό τοπίο στις ΗΠΑ .

Κατά τη δεκαετία του 1920, σε μια αγροτική περιοχή στις όχθες του ποταμού Αϊόβα, οι καλές τέχνες άκμασαν στο Πανεπιστήμιο της Αϊόβα, όπου ενθαρρύνονταν οι νέοι καλλιτέχνες σε μια πολιτεία γνωστή για τις συντηρητικές, αγροτικές αξίες της. Η ζωγραφική, η γλυπτική, το θέατρο, ο χορός και η ευφάνταστη γραφή άκμασαν στην πόλη της Αϊόβα κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '20. Το 1931, η ποιητική συλλογή της Mary Hoover Roberts «Paisley Shawl», ήταν η πρώτη μεταπτυχιακή διατριβή Δημιουργικής Γραφής που εγκρίθηκε από το ίδιο πανεπιστήμιο (Earnshaw, 2014, σσ. 12-15).

Ο όρος «Δημιουργική Γραφή» χρησιμοποιήθηκε πρωταρχικά από τον Hughes Mearns, ένθερμο υποστηρικτή της προοδευτικής εκπαίδευσης και παρουσιάστηκε ως μια νεωτεριστική μέθοδος διδασκαλίας, με στόχο την έκφραση και την ελεύθερη ανάπτυξη της γλωσσικής και λογοτεχνικής ικανότητας των μαθητών, χωρίς πλαίσια και αξιολόγηση (Mearns, 1958)

Τη δεκαετία του '60 ο Paul Engle με καταγωγή από την Αϊόβα, που είχε σπουδάσει στην Αγγλία με υποτροφία και ταξίδεψε σε όλη την Ευρώπη, κατέθεσε το πρώιμο όραμα της Δημιουργικής Γραφής, τόσο μέσω του Writers Workshop όσο και μέσω του International Writing Program. Ο Engle δυσαρεστημένος από την απλή επιφανειακή προσέγγιση της λογοτεχνίας, οργάνωσε προγράμματα-εργαστήρια όπου οι νέοι συγγραφείς μπορούσαν να έρθουν και να δεχτούν κριτική για το έργο τους. Η φιλοδοξία του φαίνεται σε μια επιστολή του το 1963 προς τον πρόεδρο του πανεπιστημίου του, όπου επιθυμούσε «να διοικήσει το μέλλον της αμερικανικής λογοτεχνίας, και της ευρωπαϊκής και ασιατικής, από την Αϊόβα». Κατά τη διάρκεια των είκοσι τεσσάρων ετών του ως διευθυντής, ο Engle πήρε μια ομάδα λιγότερους από δώδεκα φοιτητές και τη μετέτρεψε σε ένα πρόγραμμα υψηλού προφίλ 250 μεταπτυχιακών φοιτητών στο αποκορύφωμά του, το 1965. Το πιο σημαντικό επίτευγμά του ήταν ότι πήρε αποφάσεις σχετικά με τη Δημιουργική Γραφή, που εξακολουθούν να καθορίζουν τον ακαδημαϊκό τομέα. Για παράδειγμα, χώρισε το Εργαστήριο σε είδη –ποίηση και μυθοπλασία– για να διευκολύνει τη διδασκαλία, έδειξε προσωπικό ενδιαφέρον για κάθε μαθητή και λειτούργησε και ως μέντορας (Wilbers, S., 1980, σσ. 83-84). (Εικόνα 2).



Εικόνα 2: Ο Paul Engle του «The Iowa Writers' Workshop» και άλλοι, μαζεμένοι έξω από ένα αγροτόσπιτο.

Πηγή : Brooks, Charlotte, 1918-2014, photographer, Created / Published 1964 June 1 (date added to Look's library)

Οι απόφοιτοι του Iowa Writers' Workshop MFA εμφανίστηκαν σε όλες τις ΗΠΑ και πολλοί εισήλθαν στις τάξεις των ακαδημαϊκών. Τα τμήματα Αγγλικών, άρχισαν να ανοίγουν τις πόρτες τους σε δημιουργικούς συγγραφείς των οποίων τα μαθήματα γέμισαν γρήγορα. Στα τέλη της δεκαετίας του '60 και στις αρχές της δεκαετίας του '70 παρατηρείται έξαρση αποφοίτων του Iowa Workshop, οι οποίοι με τη σειρά τους, δημιούργησαν τα δικά τους προγράμματα συγγραφής σε άλλα πανεπιστήμια και παρήγαγαν τους δικούς τους μεταπτυχιακούς φοιτητές.

Στο Ηνωμένο Βασίλειο, η Δημιουργική Γραφή σε ακαδημαϊκό επίπεδο άρχισε το 1969, στο Πανεπιστήμιο του Λάνκαστερ που πρώτο προσέφερε μεταπτυχιακό στη δημιουργική γραφή (Earnshaw, 2014, σσ. 12-15)

1.2.3 Η Δημιουργική Γραφή σήμερα

Η Δημιουργική Γραφή εισάγεται στην ευρωπαϊκή εκπαίδευση το 1992 σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, με τους θαυμαστές της διδασκαλίας της Δημιουργικής Γραφής να υποστηρίζουν ότι δεν είναι απαραίτητο να οδηγεί στην παραγωγή κάποιου λογοτεχνικού είδους, αλλά σε οποιοδήποτε γράψιμο που *«είναι δημιουργικό, π.χ. πρωτότυπο, αντισυμβατικό, εκφραστικό και που μοιάζει, πολλές φορές, να εναντιώνεται στην επίσημη λογοτεχνία»* (Κωτόπουλος Η. Τ., 2014).

Από το 2005 στο Ηνωμένο Βασίλειο, η Δημιουργική Γραφή έγινε ο ταχύτερα αναπτυσσόμενος και πιο δημοφιλής τομέας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με σχεδόν κάθε κολέγιο και πανεπιστήμιο να προσφέρει μαθήματα δημιουργικής γραφής, σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο. Το 2004 κυκλοφορεί για πρώτη φορά το περιοδικό *New Writing: International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, υπό την επιμέλεια του Graeme Harper, εκδίδεται από την *Multilingual Matters* και περιλαμβάνει παιδαγωγικά άρθρα με κριτές, καθώς και μικρότερα έργα δημιουργικής εργασίας (Earnshaw, 2014, σσ. 12-13).

Στο Ηνωμένο Βασίλειο, την Αυστραλία, την Ιρλανδία και τον Καναδά, όλα τα Πανεπιστήμια προσφέρουν προπτυχιακά και πανεπιστημιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα που οδηγούν σε πτυχία με έμφαση στη Δημιουργική Γραφή.² Η Κορέα, το Μεξικό, η Ισπανία, η Νορβηγία και οι Φιλιππίνες υποστηρίζουν επίσης τέτοια προγράμματα. Ακόμη και σε μαθητές γυμνασίου, τόσο στις ΗΠΑ όσο και στο Ηνωμένο Βασίλειο, προσφέρεται συχνά η ευκαιρία για Δημιουργική Γραφή ως μέρος των αγγλικών σπουδών τους (Earnshaw, 2014, σ. 12).

Όμως, παρά την κατακόρυφη αύξηση της δημοτικότητας της Δημιουργικής Γραφής και του ενδιαφέροντος που εκδηλώνεται για αυτήν, εξακολουθούν να υφίστανται μεταξύ των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας, στάσεις σκεπτικισμού παλαιάς εποχής. Η επιφύλαξη αφορά κυρίως την επικύρωσή της ως επιστημονικού κλάδου και η αμφισβήτηση διατυπώνει ερωτήματα, όπως εάν μπορεί να διδαχθεί η γραφή ή αν πρέπει να διδάσκεται. Τα παραπάνω θυμίζουν κατά έναν τρόπο την διαχρονική διαμάχη γύρω από τη Λογοτεχνία, που αναρωτάται αν αυτή είναι φυσικό ταλέντο ή μια δεξιότητα που μπορεί να καλλιεργηθεί ή και τα δύο (Κωτόπουλος Η. Τ., 2014).

Στην Ελλάδα λειτούργησε το πρώτο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών με τίτλο «Δημιουργική Γραφή», στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών (ΠΤΝ) του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (ΠΔΜ) από την ακαδημαϊκή χρονιά 2008-2009. Οι σπουδές Δημιουργικής Γραφής στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Π.Τ.Ν. του Π.Δ.Μ. δομούνται με βάση το Εργαστήριο. Στο Εργαστήριο παράγονται έργα με τη γραφή όχι μόνο για ακαδημαϊκή αξιολόγηση, αλλά *«διηγήματα, μυθιστορήματα, ποιήματα και θεατρικά έργα που διαχέονται στην κοινωνία,*

² Σύμφωνα με το <https://www.gradschools.com> έναν ολοκληρωμένο ιστότοπο για μεταπτυχιακά προγράμματα παγκοσμίως

διαμορφώνουν αναγνωστικές συμπεριφορές και επιστρέφουν ως αντικείμενα μελέτης των λογοτεχνικών σπουδών» (Κωτόπουλος, Τ., 2013).

Μεταπτυχιακά προγράμματα Δημιουργικής Γραφής προσφέρονται και από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και από το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, με το τελευταίο να χρησιμοποιεί τον διαφοροποιημένο τίτλο «Δημιουργική Γραφή, Θέατρο και Πολιτιστικές Βιομηχανίες: Καλλιτεχνικές, ερευνητικές και παιδαγωγικές εφαρμογές».

1.3. Βασικές Αρχές και Χαρακτηριστικά της Δημιουργικής Γραφής

1.3.1 Βασικές Αρχές της Δημιουργικής Γραφής

Από τους πολλούς συγγραφείς που ασχολήθηκαν κατά καιρούς με τη Δημιουργική Γραφή και έχουν καταθέσει τις πολυάριθμες αντιλήψεις τους για το θέμα, η Sybil Marshall (1974), περιγράφει τη Δημιουργική Γραφή ως μια μορφή σύνθεσης με γλωσσική παρέμβαση και ο ορισμός που δίνει προκύπτει μέσα από την ίδια τη δημιουργικότητα: *«Η δημιουργικότητα είναι η ικανότητα να δημιουργεί κανείς τα δικά του σύμβολα εμπειρίας: η Δημιουργική Γραφή είναι η χρήση γραπτού λόγου για την εννοιολόγηση, εξερεύνηση και καταγραφή της εμπειρίας με τέτοιο τρόπο ώστε να δημιουργείται ένας μοναδικός συμβολισμός της».*

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, ο όρος «μοναδικός» σημαίνει ότι ένα δημιουργικό έργο λαμβάνει υπόσταση όταν κάποιος κάνει μια δήλωση σε κάποιο μέσο για κάτι. Για να θεωρηθεί «δημιουργικό» ένα έργο, πρέπει οπωσδήποτε να εμπεριέχει:

- κάποια ουσιαστική ποιότητα της εμπειρίας,
- το μέσο με το οποίο γίνεται η δήλωση και
- το άτομο που την έχει επιτελέσει.

Ο συνδυασμός αυτών των τριών συστατικών, εξασφαλίζει μεν μια μοναδική δήλωση, αλλά αν αυτό ήταν το μόνο κριτήριο, θα σήμαινε ότι κάθε έργο θα έπρεπε να ταξινομηθεί ως «δημιουργικό» και προφανώς αυτό δεν ισχύει. Ο συμβολισμός απαιτεί δεξιότητα, η δεξιότητα είναι συνοδός της τέχνης και η τέχνη περιέχει πρότυπα - απόδοσης, εκτέλεσης και ολικού αποτελέσματος. Μια μοναδική δήλωση δεν είναι απαραίτητα σύμβολο, διότι ένα σύμβολο είναι το τελικό προϊόν της διαδικασίας μιας προσωπικής αποδόμησης, ανάμειξης και ανασύστασης της εμπειρίας, που εκτελείται

σύμφωνα με πρότυπα που είναι ή μπορούν να γίνουν αποδεκτά. Η «δημιουργικότητα» έγκειται τόσο στη σύλληψη του συμβόλου όσο και στην εκτέλεσή του με τέτοιο τρόπο, ώστε να επικοινωνεί το νόημά του, είτε συνάδοντας σωστά με τα πρότυπα που έχουν ήδη τεθεί, είτε θέτοντας νέα πρότυπα (Marshal, 1974, pp. 11-12).

Η Δημιουργική Γραφή είναι μια μορφή τέχνης καθώς περιέχει τα ίδια τα βασικά στοιχεία της τέχνης: *συγκεκριμένη μορφή, έκφραση συναισθήματος, πρωτοτυπία και δημιουργικότητα*. Ωστόσο, η τρέχουσα διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής στο σχολείο, πραγματοποιείται στο πλαίσιο της διδασκαλίας της γλώσσας και όχι μόνο παραμελείται πίσω από το πρόγραμμα σπουδών της γλώσσας, αλλά και εγκαταλείπεται ως μια μορφή τέχνης. Για να ξανασκεφτούμε τη διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής ως μορφή τέχνης, οφείλουμε να βασιστούμε σε τρεις παράγοντες:

-Από την προοπτική του *δημοκρατικού παράγοντα*, η Δημιουργική Γραφή αποτελεί έναν μοναδικό τρόπο αυτοέκφρασης, που μπορεί όχι μόνο να βοηθήσει στη διατήρηση της έμφυτης ευαισθησίας ενός ατόμου προς τον εξωτερικό κόσμο, αλλά και στην ανάπτυξη της αυτοεπίγνωσης κατά τη διαδικασία της εξέλιξής του.

-Από την σκοπιά της *αισθητικής, η εμπειρία της ομορφιάς* παίζει σημαντικό ρόλο στη γένεση της συγγραφικής έμπνευσης και της δημιουργικότητας, που σημαίνει ότι η εκπαίδευση στη δημιουργική γραφή θα πρέπει να βασίζεται περισσότερο στην ομορφιά παρά στην εκμάθηση δεξιοτήτων.

-Από την πλευρά του *παράγοντα «κίνητρο»*, η Δημιουργική Γραφή μπορεί να παρέχει κίνητρα στους μαθητές/-τριες για την εκμάθηση της γλώσσας, δίνοντάς τους περισσότερο χώρο και χρόνο για αυτοέκφραση και βοηθώντας τους να βιώσουν την ομορφιά της γλώσσας. Ο βασικός στόχος της εκπαίδευσης δεν βασίζεται στη διδασκαλία γνώσης ή τεχνικής, αλλά στην ενθάρρυνση των μαθητών να βρουν τα μοναδικά τους χαρίσματα και να ανακαλύψουν τα έμφυτά τους ενδιαφέροντα. Μόνο οι μαθητές που επιθυμούν να μάθουν μπορούν να βυθιστούν πλήρως στη μάθηση και να έχουν αξιόλογα αποτελέσματα.

Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να δυσκολεύονται να παροτρύνουν τους μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα, διότι ορισμένοι δεν θέλουν να χάσουν την εξουσία στην τάξη και διότι τα αποτελέσματα της «αισθητικής εκπαίδευσης» συχνά δεν είναι εύκολο να αξιολογηθούν. Η εκπαίδευση στη Δημιουργική Γραφή έχει πολύ δρόμο να διανύσει, αλλά αξίζει τον κόπο να ξανασκεφτούμε τη δημιουργική γραφή ως μια μορφή τέχνης, για να βοηθήσουμε τη δημοκρατική αυτοέκφραση και να δημιουργήσουμε κίνητρα στην εκμάθηση της γλώσσας (Wang, 2019, pp. 116-118).

1.3.2 Τα Χαρακτηριστικά της Δημιουργικής Γραφής

Σχετικά με τις διαδικασίες, η παραγωγή γραπτού λόγου αρχίζει με το *προσυγγραφικό στάδιο* (η πρωτοτυπία στη σύλληψη των ιδεών, ο σχεδιασμός ιδεών και η οργάνωση των ιδεών), συνεχίζεται στο *συγγραφικό στάδιο* (η καταγραφή ιδεών) και κλείνει με το *μετασυγγραφικό στάδιο* (αναθεώρηση-βελτίωση, έκδοση-κοινοποίηση).

Η Δημιουργική Γραφή ως διαδικασία παρουσιάζεται κυρίως στο *προσυγγραφικό* και στο *συγγραφικό* μέρος και περιλαμβάνει την παραγωγή και επινόηση ιδεών, την οργάνωση και διάταξη ιδεών και το στάδιο της καταγραφής των ιδεών. Τα δημιουργικά προϊόντα-κείμενα πρέπει απαραίτητα να ικανοποιούν τις βασικές αρχές του κειμενοκεντρισμού: να έχουν αυτόνομο νόημα, να έχουν τη συγκεκριμένη δομή του κειμενικού είδους στο οποίο ανήκουν, να ικανοποιούν το λόγο για τον οποίο γράφτηκαν και για ποιον αποδέκτη. Επίσης, πρέπει να είναι φροντισμένα αισθητικά ως προς την εμφάνιση και να ακολουθούνται οι ορθογραφικοί, συντακτικοί και γραμματικοί κανόνες (Γρόσδος, Σ., 2014, σσ. 4-5).

Τα δημιουργικά κείμενα πρέπει να διαθέτουν και επιπλέον συστατικά (Schirrmacher 1998):

(α) Ρευστότητα-ευχέρεια: Το κείμενο πρέπει να παρουσιάζει πλούτο ιδεών ή να περιέχει πρωτότυπες ιδέες. Πρέπει επίσης να διαθέτει συνειρμική ευχέρεια και να προκαλεί συνειρμούς μεταξύ των ιδεών. Η χρήση της γλώσσας πρέπει να είναι ανορθόδοξη, με απροσδόκητους λεκτικούς συνδυασμούς, αλλά παράλληλα να είναι λογικά ικανοποιητική.

(β) Ευελιξία: Το κείμενο πρέπει να ανταποκρίνεται σε αλλαγές στη σκέψη και τη δράση των ανθρώπων, εισάγοντας νέες και απρόβλεπτες καταστάσεις. Επίσης, πρέπει να έχει έμφαση σε συμβολικές λειτουργίες.

(γ) Πρωτοτυπία: Το κείμενο πρέπει να αναδιαμορφώνει και να επαναπροσδιορίζει τις ορατές και αναμενόμενες πτυχές του κόσμου. Παράλληλα πρέπει να παρέχει πολλαπλές αναγνώσεις και ερμηνείες.

(δ) Οργάνωση, πολυπλοκότητα: Το κείμενο πρέπει να εκφράζει λεπτομέρειες και να οργανώνει ιδέες σε ευρύτερα και πιο περιεκτικά σχήματα. Δηλαδή, πρέπει να προσφέρει λεπτομερείς πληροφορίες και να τις διαχειρίζεται αποτελεσματικά.

(ε) Χιούμορ: Το κείμενο πρέπει να περιέχει στοιχεία έκπληξης και χιούμορ, δημιουργώντας ένα αίσθημα ανατροπής και διασκέδασης (Schirrmacher 1998 όπ, αν.στο (Γρόσδος, Σ., 2014).

1.3.3 Προγράμματα Δημιουργικής γραφής

Τα διάφορα προγράμματα Δημιουργικής Γραφής ανά τον κόσμο προσανατολίζονται σε μία από τις τρεις παρακάτω κατευθύνσεις:

Η μία είναι η γλωσσική, που εστιάζει στη λεπτή επίγνωση της γλώσσας ως υλικό. Η φιλοσοφική –σε αντίθεση με την ιδεολογική– άποψη, βασίζεται συχνά στις κλασικές έννοιες της «φόρμας» και της «φιγούρας», όπου οι λέξεις είναι ο «μανδύας» μιας νοητικής διαδικασίας περισσότερο, παρά μια μιμητική αναπαράσταση. Τα περισσότερα προγράμματα Δημιουργικής Γραφής παραδοσιακά ήταν διστακτικά στην κριτική θεωρία έως και αντίθετα με τη θεμελιώδη ανάγκη πολλών συγγραφέων, να στραφούν στον πειραματισμό, τη διαφορετικότητα, το παιχνίδι και την αλλαγή.

Μια δεύτερη συνήθης προσέγγιση είναι η «*λειτουργική*» ή «*οργανική*». Ένα από τα παλαιότερα και πιο επιτυχημένα παραδείγματα αυτού του τύπου «χρηστικού» προγράμματος είναι το Teachers and Writers Collaborative,³ το οποίο θεωρεί τη Δημιουργική Γραφή ως έναν ξεχωριστό και πολύτιμο τομέα, με οφέλη για όσους δεν είναι συγγραφείς. Αυτή η προσέγγιση βασίζεται σε μια αίσθηση κοινωνικής δέσμευσης, η οποία δεν βασίζεται στο μοντέλο και τη φόρμουλα του εργαστηρίου αλλά σε κίνητρα και ευκαιρίες. Παρουσιάζεται μια δομή ή μια ιδέα, γενικά τυποποιημένη και συνήθως αντικατοπτρίζει εννοιολογικούς και όχι κανονικούς περιορισμούς. Υπάρχουν ποιήματα καταλόγου (συμπληρώστε τα κενά, λίστες αντικειμένων ή ιδέες ανά κατηγορία) και το βασικό στοιχείο είναι η ομαδική εργασία. Συχνά, οι λειτουργικές προσεγγίσεις δεν προϋποθέτουν καμία προηγούμενη λογοτεχνική γνώση ή ακόμα και λογοτεχνική φιλοδοξία, επομένως είναι κατάλληλες για χρήση σε δραστηριότητες που βασίζονται στην κοινότητα και που εργάζονται για παράδειγμα με παιδιά, ηλικιωμένους και πληθυσμούς φυλακών.

Η τρίτη προσέγγιση είναι αφοσιωμένη στο «πνεύμα της εποχής» και τέτοια προγράμματα είναι εκείνα που συνδέονται γενικά με την «*προσέγγιση του εργαστηρίου*», όπως το κλασικό παράδειγμα του Πανεπιστημίου της Αϊόβα, που υπόσχεται την ανάπτυξη μιας σύγχρονης φωνής. Συχνά παρουσιάζουν μια συγκεκριμένη ιδεολογία ως προς το «από τι αποτελείται αυτή η φωνή» και τείνουν να

³ Teachers & Writers Collaborative - Writing Innovators (έτος ίδρυσης 1967), Η Συνεργασία Δασκάλων και Συγγραφέων είναι ένα από τα πρώτα προγράμματα «συγγραφείς στα σχολεία», με ιστορία 50+ ετών παροχής καινοτόμων προγραμμάτων δημιουργικής γραφής, που προάγουν την πρόσβαση στις τέχνες, χτίζουν την κοινότητα και ενισχύουν τις φωνές της νεολαίας. <https://twc.org/>

μην παρουσιάζουν ένα ορισμένο στυλ. Οι μαθητές που ελκύονται από τέτοια προγράμματα επιθυμούν να εργαστούν με το συγκεκριμένο στυλ του προγράμματος, το οποίο αλλάζει με την πάροδο του χρόνου, αλλά προσανατολίζεται στην αναπαράσταση των τρεχουσών τρόπων λειτουργίας της δημιουργικής γραφής (Ramey, L., 2001, pp. 42-43).

Η ελληνική επιστημονική κοινότητα πολύ πρόσφατα συνειδητοποίησε την ύπαρξη του επιστημονικού πεδίου της Δημιουργικής Γραφής. Η θεσμοποιημένη εκπαίδευση μόλις πριν λίγα χρόνια ενέταξε στην τριτοβάθμια βαθμίδα της το 1^ο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Δημιουργική Γραφή» στην Ελλάδα, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2008- 2009, το οποίο εμπνεύστηκε και δημιούργησε ο καθηγητής της Ελληνικής Φιλολογίας Μίμης Σουλιώτης στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Η δημιουργική γραφή αποτελεί πλέον αναγνωρισμένο και από το ελληνικό κράτος γνωστικό αντικείμενο και οι διπλωματικές μεταπτυχιακές εργασίες και οι πρώτες διδακτορικές διατριβές αναδεικνύουν τις διαστάσεις του «φαινομένου» της δημιουργικής γραφής και τη διερευνούν σε βάθος. Κατά την τελευταία δεκαετία το μεταπτυχιακό πρόγραμμα έχει εντάξει συνεργατικές δράσεις φοιτητών και διδασκόντων, με σχολεία σε ολόκληρη τη χώρα, στην πιλοτική εφαρμογή μαθημάτων Δημιουργικής Γραφής, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δημιουργώντας ομίλους και εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής, όπου οι μαθητές δουλεύουν και παράγουν κείμενά τους (Κωτόπουλος, Τ.Η., 2015) .

1.4 Οφέλη – Παιδαγωγική της Δημιουργικής Γραφής

1.4.1 Τα Οφέλη της Δημιουργικής Γραφής

Τη διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής μπορούμε να την περιγράψουμε ως την εκμάθηση της λογοτεχνικής γραφής, μέσω μιας διαδικασίας μαθησιακών δραστηριοτήτων κριτικής και αναλυτικής σκέψης, για να ενισχυθεί η δυνατότητα των μαθητών/τριών να διεγείρουν τη φαντασία των αναγνωστών τους και επομένως να προσελκύσουν το κοινό. Η Δημιουργική Γραφή είναι από τη φύση της ευφάνταστη, εκφραστική και ελκυστική, αλλά για την παραγωγή καλής Δημιουργικής Γραφής απαιτούνται οι δεξιότητες έρευνας και γραφής. Για παράδειγμα, όταν ο συγγραφέας

περιγράφει ένα γεγονός, είναι ελεύθερος να αναζητήσει λέξεις και να τις συνθέσει σε όμορφες προτάσεις. Ωστόσο, για να βελτιώσει την επιλογή των λέξεων του, ο συγγραφέας πρέπει να βελτιώσει τη δημιουργικότητά του, διαβάζοντας και επεκτείνοντας τους ορίζοντές του. Όση περισσότερη λογοτεχνία διαβάζει κάποιος, τόσο περισσότερες γνώσεις θα αποκτήσει και θα εμπλουτίσει επιπλέον το λεξικό του (Bailey, C., & Bizzaro, P., 2017)

Πράγματι οι πειραματικές έρευνες για τη Δημιουργική Γραφή διαπιστώνουν ότι αντιπροσωπεύει τον καλύτερο τρόπο βελτίωσης των δεξιοτήτων γραφής των μαθητών/-τριων. Οι δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής, μπορούν να σχεδιαστούν έτσι, ώστε οι μαθητές να μάθουν να αναπτύσσουν το λεξιλόγιό τους, να βελτιώσουν τις εκφραστικές τους ικανότητες και να χρησιμοποιούν ποικίλα λεξικολογικά στοιχεία τοποθετημένα σε καλή και σωστή συντακτική δομή. Σταδιακά, αυτές οι βελτιώσεις στην έκφραση και το λεξιλόγιο μπορούν με τη σειρά τους να βοηθήσουν στη βελτίωση των δεξιοτήτων τους, στη Δημιουργική Γραφή (Bambang Suharto, A.W., 2022, pp. 168-169).

Οι συγγραφικές πρακτικές της Δημιουργικής Γραφής εξοικειώνουν τους μαθητές με τη φιλολογική πλευρά του λογοτεχνήματος. Ειδικότερα, με τη Δημιουργική Γραφή η λογοτεχνία προσλαμβάνεται ενεργητικά από το μαθητή κι όχι παθητικά. Συνδυάζοντας συγγενείς συγγραφικές ασκήσεις με γλωσσικές ασκήσεις, ωφελούνται οι μαθητές/-τριες διατηρώντας διακριτές τη διδασκαλία της γλώσσας από τη μια και τον λογοτεχνικό γραμματισμό από την άλλη (Σουλιώτης, Μ., 2012, σ. 14)

Κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας της Δημιουργικής Γραφής, οι μαθητές στη σχολική τάξη πειραματίζονται σε διάφορα λογοτεχνικά είδη και μαθαίνουν να εκφράζονται ελεύθερα, χωρίς να φοβούνται το λάθος ή εάν θα αξιολογηθούν. Επομένως ο μαθητής εξασκείται στην αυθόρμητη και δημιουργική λειτουργία, χωρίς να φοβάται τη βαθμολογία ή την κριτική. Επειδή τα λογοτεχνικά κείμενα μπορούν να λειτουργήσουν ως ξεκίνημα και αφορμή για την καλλιέργεια της λογοτεχνικής γραφής των μαθητών, θεωρείται σημαντικό οι δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής να αρχίζουν μετά από την ανάγνωση κάποιου λογοτεχνικού είδους (Κωτόπουλος, Τ., 2011, σ. 30).

Σύμφωνα με τον Μίμη Σουλιώτη (2012), τους δύο σημαντικούς παράγοντες για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής, αποτελούν:

- η κατάλληλη κατεύθυνση από τον εκπαιδευτικό και

-η δόμηση της διδασκαλίας έτσι, ώστε να ξεκινάει από την ανάγνωση, να προχωράει στην κριτική επεξεργασία και να καταλήγει στην εξάσκηση.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού έγκειται στην παροχή ερεθισμάτων στους μαθητές, ανάλογα με τη συγκεκριμένη λογοτεχνική γραφή, ώστε στο τέλος των ασκήσεων να έχουν γνωρίσει ένα λογοτεχνικό είδος. Εάν για παράδειγμα ασχολήθηκαν με το μυθιστόρημα ή ήρθαν σε επαφή με μια συγγραφική τεχνική, για παράδειγμα την αλληγορία, στο τέλος θα αισθάνονται ικανοί να διατυπώσουν τη δική τους γραφή, σύμφωνα με τις τεχνικές που έμαθαν (Σουλιώτης, Μ., 2012, σ. 14).

Επιπλέον, όπως προσθέτουν οι Παπαντωνάκης και Κωτόπουλος (2011), η εμπειρία γύρω από τη Δημιουργική Γραφή έως σήμερα, έχει αποδείξει ότι προσφέρει πολυεπίπεδη καλλιέργεια στο παιδί (γλωσσική, διανοητική και συναισθηματική) και ενισχύει την αυτοπεποίθησή του (Παπαντωνάκης, Γ.Δ., Κωτόπουλος, Γ.Η., 2011, σ. 25).

Συνοψίζοντας, η Δημιουργική Γραφή στο σχολείο,

- Ενισχύει την αντίληψη του μαθητή, αναβαθμίζοντας τις αισθήσεις και διευρύνοντας τα όρια της αντίληψής του.
- Προάγει την παρατηρητικότητα και τη συνειδητή σχέση του μαθητή με τον εαυτό του και τον κόσμο, ενθαρρύνοντας την αυτοανακάλυψη και την αυτοβελτίωση.
- Ανανεώνει τη μνήμη του μαθητή και επεκτείνει τους τρόπους ανάγνωσης των πληροφοριών.
- Προσφέρει αισθητική παιδεία και βοηθά στη διαμόρφωση ατομικών κριτηρίων αξιολόγησης του ωραίου και του αισθητικά άρτιου.
- Βελτιώνει τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών, ενισχύοντας τη φαντασία και τη συγκριτική ικανότητα τους.
- Αυξάνει την ενσυναίσθηση βελτιώνοντας την επικοινωνία, την εμπιστοσύνη και τη συναισθηματική νοημοσύνη, σημαντικές δεξιότητες στην καθημερινή ζωή και στον ανθρώπινο διάλογο (Μιχαηλίδης, 2019).

1.4.2 Η Παιδαγωγική της Δημιουργικής Γραφής

Στην πολιτισμική πολιτική περιλαμβάνονται θέματα όπως η προώθηση της γλώσσας, της τέχνης, της λογοτεχνίας, της μουσικής και άλλων πτυχών του πολιτισμού μιας κοινότητας. Ο Henry Giroux (1997), εντάσσει ως πολιτισμική πρακτική και την

παιδαγωγική και κατ' επέκταση την παιδαγωγική της Δημιουργικής Γραφής, αναφορικά με το νόημα που θεωρητικά δίνεται στη λογοτεχνία (Giroux, 1997, σ. 3). Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις για τη διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής ταξινομούνται σε τέσσερις κατηγορίες, ανάλογα με τον τρόπο που μελετάται η λογοτεχνία:

- Η παιδαγωγική της αντικειμενικής θεώρησης (*The Objective Theory*), που απορρέει από τη θεωρία της σχολής της Νέας Κριτικής, η οποία εντρυφεί στο λογοτεχνικό κείμενο- τελικό προϊόν, που αξιολογείται ως αυτόνομη νοηματική οντότητα. Εδώ το κείμενο είναι μια σύνθεση λέξεων που εξετάζεται ανεξάρτητα από την πρόθεση του συγγραφέα αλλά και από τον τρόπο που προσλαμβάνεται από τον αναγνώστη (Donnelly, 2009, σσ. 21-24). Κατά τη διδασκαλία αναλύεται διεξοδικά το κείμενο για κάθε λέξη και παράγραφο και στο επίκεντρο είναι το ύφος, η πλοκή και οι διάλογοι, η δομή των χαρακτήρων και τα σχήματα λόγου.

Η κύρια αδυναμία που καταλογίζουν οι επικριτές της στην παιδαγωγική της αντικειμενικότητας, είναι η μονόπλευρη εστίαση στην αισθητική του κειμένου και στις τεχνικές της (Donnelly, 2009, σ. 40). Η ίδια συγγραφέας προτείνει για τη βελτίωση της παιδαγωγικής της αντικειμενικότητας, το μάθημα της Δημιουργικής Γραφής να περιλαμβάνει την ανάγνωση των κειμένων και από άλλες οπτικές (ψυχολογική, υπαρξιακή κ.α) όπως και την ανάγνωση παράλληλων κειμένων με παρόμοια θέματα.

- Η παιδαγωγική της αυτοέκφρασης (*The Expressivist Theory*), προέρχεται από το κίνημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης που εξελίχθηκε στις ΗΠΑ στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και συνδέεται στενά με το μαθητοκεντρικό κίνημα της εποχής. Ο Hughes Mearns με το κείμενό του «Creative Youth», παρουσιάζει για πρώτη φορά τον όρο «Δημιουργική Γραφή-Creative Writing» και προτείνει μια μέθοδο διδασκαλίας που ενισχύει την αυτοέκφραση και την ελεύθερη ανάπτυξη της γλωσσικής και λογοτεχνικής δεξιότητας των μαθητών.

Ο Mearns πρότεινε ως στόχο της Δημιουργικής Γραφής, την «αυτοπραγμάτωση» ή τη «δημιουργική ανάπτυξη» ή την «έκφραση του εαυτού» και όχι τη δημιουργία ενός καλού ποιήματος ή διηγήματος ή στην τελική, τη δημιουργία ενός επαγγελματία ποιητή (Mearns, H. , 1929, pp. 119-20). Πίσω από το ζήλο του Mearns για τη Δημιουργική Γραφή ήταν η υπόθεσή του ότι είμαστε ο καθένας απομονωμένος, ότι κάθε μαθητής ήταν εγκλωβισμένος στη ζωή του. Πίστευε ότι η Δημιουργική Γραφή ήταν μια τεχνική με την οποία η εμπειρία μπορούσε να μεταφερθεί από άτομο σε άτομο, αυτό που ονόμασε «μεταφορά εμπειρίας». Επειδή κάθε μαθητής

ήταν τόσο θεμελιωδώς απομονωμένος, η μόνη του πηγή όταν έγραφε ήταν να εμβαθύνει στον εαυτό του. Η άποψη της γραφής ως έκφρασης του εαυτού υπήρξε δημοφιλής στα τέλη της δεκαετίας του εξήντα και στις αρχές του εβδομήντα, δίνοντας έμφαση στη γραφή ως μια μορφή ανακάλυψης (Donnelly, 2009, σ. 58)

Ο Paul Dawson (2005) τονίζει ότι στην παιδαγωγική της αυτοέκφρασης, το καλλιτεχνικό ή παιδαγωγικό ζητούμενο είναι η συνθήκη, το κλίμα και γενικότερα η ενθάρρυνση της ανάδυσης της έκφρασης του μαθητή. Η δημιουργικότητα κατά τον Dawson είναι «δώρο» κάθε ανθρώπου και μπορεί να εξελιχθεί στον υψηλότερο βαθμό, με την κατάλληλη ώθηση μέσω της εκπαίδευσης και της πρακτικής. Μάλιστα υποστηρίζοντας τις απόψεις του Mearns για την προοδευτική παιδαγωγική, υπογραμμίζει την άποψή του ότι «ο κάθε άνθρωπος μιλάει με τη δική του φωνή» (Dawson, 2005, p. 62)

Για να ενισχύσει τη δημιουργικότητα του μαθητή, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποτελεί μέσο πρόκλησης της έκφρασής του, κινούμενος σε ένα πνεύμα ενθάρρυνσης και με βάση ορισμένες αρχές, όπως: να καθοδηγεί τα παιδιά στην πολύπλευρη σκέψη και στην κατάθεση πρωτότυπων ιδεών, να επιτρέπει τα λάθη τους παρουσιάζοντάς τα ως έναν διαφορετικό τρόπο έκφρασης, να παρέχει πολλά και ζωνρά παραδείγματα, να χρησιμοποιεί τις κατάλληλες ασκήσεις και τέλος, να ενισχύει και να σέβεται τη διαφορετικότητα στην έκφραση χωρίς να δημιουργεί κλίμα αμφισβήτησης στην τάξη (Φύκαρης, 2011, σ. 172).

- Η *παιδαγωγική της μίμησης (The Mimetic Theory)* η οποία επικεντρώνεται στο έργο του συγγραφέα και στην εκμάθηση των τεχνικών συγγραφής. Η απαρχή της παιδαγωγικής της μίμησης εδράζεται στην αρχαιότητα και στον Αριστοτέλη, ο οποίος συνέλαβε πρώτος την αξία της μίμησης ως έμφυτη ικανότητα του ανθρώπου, στα «Ποιητικά» του: «Μιμούμενοι τη μελωδία και το ρυθμό αυτό είναι φυσικό για μας». (Αριστοτέλης: Ποιητική, 2008, σ. 1448β). Στη μαθητεία απαιτείται αφοσίωση, καθώς ο μαθητευόμενος παρατηρεί διαρκώς και λεπτομερειακά τον «ειδικό», αναπαράγοντας τις ενέργειές του. Ο ίδιος ο Σεφέρης παραδέχτηκε ότι αντέγραψε πολλές φορές με το χέρι τις Ωδές του Κάλβου, ωφελούμενος ως ποιητής. (Κωτόπουλος, Η.Τ., 2015). Συστατικά της μαθητείας αποτελούν η μίμηση προτύπου, η μύηση, η καθοδηγούμενη άσκηση και εξάσκηση και η ενθάρρυνση.⁴

⁴ 1.Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής Εναλλακτικές Προσεγγίσεις, Διδακτικές Προεκτάσεις. (2021). Διαθέσιμο στο <https://eclass4u.gr/wp-content/uploads/2021/09/%CE%A0%CE%94%CE%9501->

Πολλοί δάσκαλοι Δημιουργικής Γραφής βρίσκουν αποτελεσματική τη μίμηση στην τάξη τους, με την έννοια ότι οι μαθητές εξασκούνται σε ένα συγκεκριμένο στυλ ή μαθαίνουν ορισμένες τεχνικές. Η μιμητική θεωρία έχει τη θέση της στην τάξη της Δημιουργικής Γραφής, εφόσον διδάσκουμε στους μαθητές να αντλούν από τον κόσμο και να εξασκούν τις φόρμες και τις τεχνικές των άλλων, για να μπορούν να αναγνωρίσουν αρχικά τι είναι δυνατό πριν το μιμηθούν ως πρακτική και μετά να το παραφράσουν ή να το ανακατασκευάσουν. Το μειονέκτημα κατά την Donnelly είναι διπλό: η γραφή σε αυτή τη βάση μπορεί να συμβάλλει σε μια ομογενοποίηση της λογοτεχνίας και η προσπάθεια των δασκάλων να εμπνεύσουν το «μεγαλείο», μπορεί να κάνει τους μαθητές να αισθάνονται ανεπαρκείς. (Donnelly, 2009, σσ. 78,81)

- *Η παιδαγωγική της αναγνωστικής ανταπόκρισης (The Pragmatic Theory as Reader-Response)*, που εστιάζει στην πρόσληψη του λογοτεχνικού έργου από τον αναγνώστη. Όπως σημειώνει ο Terry Eagleton, ο αναγνώστης συγκεκριμενοποιεί το λογοτεχνικό έργο, που από μόνο του δεν είναι παρά οργανωμένα μαύρα στοιχεία σε μια σελίδα. Χωρίς τη συνεχή ενεργή συμμετοχή από πλευράς του αναγνώστη, δεν θα υπήρχε καν λογοτεχνικό έργο (Eagleton, T., 1996, p. 66).

Ο όρος «πρόσληψη» του κειμένου χρησιμοποιείται από τον Δ. Τζιόβα και «συνδέεται με τη νέα και ολοένα εδραιωνόμενη σύλληψη του λογοτεχνικού έργου, ως παρτιτούρας επιδεχόμενης κατά καιρούς ποικίλες ατομικές εκτελέσεις» (Τζιόβας, 2008).

Η διαδικασία της ανάγνωσης σύμφωνα με τη θεωρία της ανταπόκρισης, είναι πάντα μια δυναμική, πολύπλοκη κίνηση που ξεδιπλώνεται μέσα στο χρόνο. Ο αναγνώστης θα φέρει στο έργο τις δικές του πεποιθήσεις και προσδοκίες μέσω των οποίων θα αξιολογήσει τα διάφορα χαρακτηριστικά του έργου. Καθώς η διαδικασία ανάγνωσης προχωρά, αυτές οι προσδοκίες θα τροποποιηθούν από αυτά που μαθαίνει, μέσα από τη διαδικασία του ερμηνευτικού κύκλου — μετακινούμενος από το μέρος στο σύνολο και αντίστροφα. Το διάβασμα δεν είναι γραμμική διαδικασία, διότι καθώς διαβάζουμε, απορρίπτουμε υποθέσεις, αναθεωρούμε πεποιθήσεις και εξάγουμε όλο και περισσότερο σύνθετα συμπεράσματα. Κάθε πρόταση ανοίγει έναν ορίζοντα που επιβεβαιώνεται, αμφισβητείται ή υπονομεύεται από την επόμενη. Όλη αυτή η

[%CE%A3%CE%97%CE%9C%CE%95%CE%99%CE%A9%CE%A3%CE%95%CE%99%CE%A3-%CE%95%CE%93%CE%A7%CE%95%CE%99%CE%A1%CE%99%CE%94%CE%99%CE%9F-%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%A3%CE%91%CE%93%CE%93%CE%9F%CE%A5%CE%A1%CE%91-Eclass4U.pdf](#) . Σελ. 138

περίπλοκη δραστηριότητα πραγματοποιείται σε πολλά επίπεδα ταυτόχρονα, γιατί το κείμενο έχει «φόντο» και «πρώτο πλάνο», διαφορετική αφήγηση, απόψεις, εναλλακτικά στρώματα νοήματος, ανάμεσα στα οποία βρισκόμαστε συνεχώς σε κίνηση (Eagleton, T., 1996, p. 68)

- Η παιδαγωγική της ψηφιακής αφήγησης (*Digital storytelling*), πηγάζει από τις αφηγηματικές θεωρίες και την Αφηγηματολογία και ενσωματώνει τις νέες τεχνολογίες και τις καινοτομίες που τις ακολουθούν.

Η ψηφιακή αφήγηση είναι μια τεχνολογική εφαρμογή που αξιοποιεί το περιεχόμενο που συνεισφέρουν οι χρήστες και βοηθάει στη διδασκαλία τον εκπαιδευτικό, χρησιμοποιώντας την τεχνολογία στην τάξη του. Στον πυρήνα της η ψηφιακή αφήγηση επιτρέπει στο χρήστη του υπολογιστή να γίνει δημιουργικός αφηγητής, με τη χρήση των παραδοσιακών διαδικασιών της επιλογής ενός θέματος, διεξάγοντας κάποια έρευνα, γράφοντας ένα σενάριο και αναπτύσσοντας μια ενδιαφέρουσα ιστορία. Αυτό το υλικό στη συνέχεια συνδυάζεται με διάφορους τύπους multimedia, συμπεριλαμβανομένων των γραφικών που βασίζονται στον υπολογιστή, με ηχογραφημένα αρχεία, με κείμενο που δημιουργείται από υπολογιστή, βίντεο κλιπ και μουσική, ώστε να μπορεί να αναπαραχθεί σε υπολογιστή, να μεταφορτωθεί σε ιστότοπο ή να εγγραφεί σε DVD.

Ως εκπαιδευτικό εργαλείο, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να προβάλουν ψηφιακές ιστορίες που έχουν δημιουργηθεί στο παρελθόν, στους μαθητές τους και να καταγράψουν τις νέες ιδέες των μαθητών τους. Η ψηφιακή αφήγηση είναι ιδιαίτερα καλό τεχνολογικό εργαλείο για τη συλλογή, τη δημιουργία, την ανάλυση και τον συνδυασμό οπτικών εικόνων με γραπτό κείμενο, που επιταχύνει την κατανόηση των μαθητών (Bernard, R., 2008, p. 222).

Εν κατακλείδι, αποτελεί διαπίστωση των ερευνητών του χώρου ότι η παιδαγωγική της Δημιουργικής Γραφής μεταβάλλεται, καθώς μετατοπίζονται και οι θεωρητικές της προσεγγίσεις. Σύμφωνα με τους Κωτόπουλο και Αναγνώστου (2015), μετατίθεται από τη δασκαλοκεντρική αντίληψη στην μαθητοκεντρική, από την μονόδρομη εκπαίδευση προς τη διάδραση, από την προσήλωση στα δομικά χαρακτηριστικά του κειμένου προς τις δυνατότητές του, από τη στενή έννοια της γραφής προς τις πολλαπλές αναγνώσεις και με απώτερο στόχο την παραγωγή νοήματος. Γιατί όταν παράγεται νόημα το οποίο μάλιστα το δημιουργούμε, δεν το ξεχνάμε και αυτό αποτελεί παράγοντα αλλαγής (Κωτόπουλος, Η.Τ. Αναγνώστου, Ν., 2015, σ. 74).

Κεφάλαιο 2. Η Δημιουργική Γραφή ως μέσο έκφρασης

2.1 Η Δημιουργικότητα μέσω της Έκφρασης

Η αυτοέκφραση η οποία είναι ένα διάχυτο φαινόμενο της καθημερινότητας των ανθρώπων, αποκαλύπτει την κατάσταση των σκέψεων, των συναισθημάτων και των εμπειριών μας, στους άλλους. Είναι θεμελιώδης για την ανθρώπινη κοινωνία, διότι μας βοηθά να κατανοούμε, να συμπάσχουμε και να επικοινωνούμε με τους συνανθρώπους μας. Επιτυγχάνεται μέσω της έκφρασης του προσώπου, της γλώσσας, της γλώσσας του σώματος, του τρόπου ομιλίας κ.λ.π. (Green, 2008, p. 2)

Η δημιουργική αυτοέκφραση θέτει στην αυτοέκφραση έναν πρόσθετο παράγοντα, αυτόν της «δημιουργικότητας». Σημαίνει έκφραση του εαυτού - είτε πρόκειται για ιδέες, συναισθήματα ή δημιουργικές μορφές τέχνης. Η μορφή έκφρασης διαφέρει ανάλογα με τον τομέα ή το μέσο έκφρασης - οπτική τέχνη, μουσική, ποίηση, ζωγραφική ή οτιδήποτε παρόμοιο (Jamwal, 2019, p. 1).

Οι Arthur Shimamura και Stephen Palmer (2012) εξέτασαν τί ακριβώς εκφράζεται με τη δημιουργική αυτοέκφραση, από την πλευρά της θεώρησής της ως συστατικό της σκέψης, του συναισθήματος και του βιώματος του ανθρώπου.

Η αντίληψη του εξωτερικού κόσμου εξαρτάται από τον τρόπο που τον επεξεργάζονται οι αισθητικές ικανότητες του υποκειμενικού μας εαυτού: η φαντασία, η ενδοσκόπηση, ο προβληματισμός κ.λ.π.. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούμε έναν εσωτερικό κόσμο, το «εγώ» του αντικειμενικού εαυτού που αποτελείται από τις σκέψεις μας, τα συναισθήματά μας, τις εμπειρίες μας. Αυτός ο δημιουργημένος κόσμος, τον οποίο μπορούμε να ονομάσουμε «εσωτερική άποψη» είναι προσωπικός για κάθε άνθρωπο και παραμένει έτσι, έως ότου επιλέξει κανείς να τον μοιραστεί με τον υπόλοιπο κόσμο. Δεν μπορούμε να μοιραστούμε απευθείας, δεν μπορεί κάποιος να σκεφτεί τις σκέψεις μας, δεν μπορεί να νιώσει τα συναισθήματά μας, δεν μπορεί να ζήσει την εμπειρία μας, αλλά μπορούμε να τα διαθέσουμε στους άλλους ως «έκφραση». Ο δέκτης σχετίζεται με αυτό, μέσω της δικής του ικανότητας ενσυναίσθησης, ερμηνεύοντάς το, υπό το φως των δικών του εσωτερικών αληθειών. Κάθε εαυτός έχει ένα μοναδικό καλούπι – με ατομικές διαφορές στην ιδιοσυγκρασία, την προσωπικότητα, τη νοημοσύνη, την αντίληψη, το προσωπικό υπόβαθρο και τις εμπειρίες. Αυτό εξηγεί και το ευρύ φάσμα παραλλαγών που βλέπουμε στις καλλιτεχνικές ικανότητες, τις εκφράσεις αλλά και στις προτιμήσεις του κοινού στην τέχνη (Shimamura & Palmer, 2012, σ. 3).

Ωστόσο, η αυτοέκφραση παρουσιάζει μόνον ένα μέρος της έκθεσης του περιεχομένου του μοναδικού μας εαυτού στον εξωτερικό κόσμο: την προσωπικότητα, τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις εμπειρίες, τις απόψεις, τις ιστορίες μας κ.λ.π.. Αυτό που καθορίζει «τι είναι αυτό που εκφράζεται», είναι η εσωτερική άποψη. Ο John Hospers (1955) σημειώνει ότι «αυτό που εκφράζεται» μπορεί να είναι ασαφές στην αρχή, ενώ μια σαφέστερη άποψη του περιεχομένου του, ενδέχεται να ξεδιπλωθεί μόνο κατά τη διαδικασία της έκφρασης. Η άρθρωση της εσωτερικής άποψης γίνεται πάντα μέσω ενός διαύλου, ενός μέσου αλλά ο τρόπος έκφρασης, δηλαδή τι εκφράζεται αποτελεσματικά και πώς μεταφέρεται, θα διαφέρει από μέσο σε μέσο (Hospers, 1955, p. 335). Για παράδειγμα, στην περίπτωση της αναπαραστατικής τέχνης (όπως ζωγραφική, ταινίες και λογοτεχνία κ.λπ.) πρέπει κανείς να καταλάβει περί τίνος πρόκειται (δηλ τι απεικονίζει και περιγράφει η ζωγραφική ή η ταινία, ή το ποίημα ή το μυθιστόρημα) (Robinson & Hatten, 2012, p. 71). Μόνο στην περίπτωση της μουσικής, η οποία στερείται σημασιολογικού ή αναπαραστατικού περιεχομένου, οι άνθρωποι το εκτιμούν κυρίως λόγω του συναισθήματος που προκαλεί (Juslin 2013 όπ. αναφ. στο (Jamwal, 2019, σ. 3)

Ο James Pennebaker (1986) ασχολήθηκε με τη θεωρία του Freud, που αναφέρει ότι τα έντονα συναισθήματα που δεν εκφράζονται μπορούν να επιδράσουν αρνητικά στην υγεία μας και μελέτησε το ωφέλιμο αποτέλεσμα της ψυχανάλυσης και της κάθαρσης. Από κοινού με τη Sandra Beall διατύπωσαν το πρότυπο της Εκφραστικής Γραφής, ερευνώντας τον αντίκτυπο της συναισθηματικής εξομολόγησης, με τη χρήση της γραφής (Pennebaker & Beall, 1986). Η Εκφραστική Γραφή επίσης μπορεί να είναι αποτελεσματική ακόμη και υπό την απουσία θεραπευτή ή κάποιου κοινού, κάτι που υποδεικνύει ότι η αποκάλυψη (disclosure) αυτή καθαυτή είναι αποτελεσματική από μόνη της (Pennebaker & Chung, 2016, p. 4).

Σύμφωνα με τους Κωτόπουλο, Χατζηπαναγιωτίδη και Βακάλη (2019), η Εκφραστική Γραφή συχνά αναφέρεται ως ταυτόσημη με τη Θεραπευτική Γραφή. Τα δυσδιάκριτα όρια των όρων εκφραστική και θεραπευτική γραφή οφείλονται στο ότι και στις δύο μορφές γραφής, το άτομο εκφράζεται και αναστοχάζεται. Ωστόσο, η Εκφραστική Γραφή διαφέρει από τη θεραπευτική στο ότι βασίζεται σε τραύματα και έχει ως στόχο την απόλυτη απελευθέρωση κατά τη διαδικασία της. Όταν η Εκφραστική Γραφή περιληφθεί στο πλαίσιο της ψυχοθεραπείας, «μετονομάζεται» σε θεραπευτική (Κωτόπουλος, Βακάλη, & Χατζηπαναγιωτίδη, 2019, σ. 3).

2.2. Η Δημιουργική Γραφή Προσωπικής Ανάπτυξης

Η σχέση μεταξύ γραφής και ευεξίας εντοπίζεται στην Αρχαιότητα, με τον Απόλλωνα να παρουσιάζεται ταυτόχρονα ως θεός και της ποίησης και της ιατρικής και σε πρακτικές όπως οι γραπτοί Θρήνοι της Αρχαίας Ελλάδας. Στο δοκίμιό του «Self Writing» ο Michel Foucault περιγράφει πώς η γραφή (και η ανάγνωση) στον ελληνορωμαϊκό πολιτισμό συνδέεται με τον διαλογισμό και πώς λειτουργεί ως τεχνική φροντίδας του εαυτού και διατήρησης της «τέχνης της ζωής» (Foucault, 1997, σ. 208). Τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες εμφανίζεται μια έκρηξη ενδιαφέροντος στην ιστορία και την πρακτική της Δημιουργικής Γραφής. Σήμερα η δημοτικότητα της Δημιουργικής Γραφής ως μετασχηματιστική θεραπεία, σχετίζεται με μια κοινωνία που έχει στραφεί σε μια κουλτούρα αυτοβοήθειας, εξομολόγησης και συναισθηματισμού, στην οποία ο θεραπευτικός λόγος έχει γίνει βασικός κώδικας έκφρασης και καθοδήγησης του εαυτού (Illouz, 2008, σ. 6). Το ενδιαφέρον παρουσιάζεται από πολλά επιστημονικά πεδία όχι μόνο από συμβούλους, κλινικούς γιατρούς, ακαδημαϊκούς και συγγραφείς, αλλά και από ερευνητές που εξετάζουν τα ψυχολογικά, κοινωνικά και συναισθηματικά οφέλη της Δημιουργικής Γραφής.

Ως αποτέλεσμα, η ορολογία που χρησιμοποιείται αναφορικά με τις θεραπευτικές πρακτικές γραφής, κυμαίνεται από τη «Δημιουργική Γραφή για θεραπευτικούς σκοπούς» (creative life writing for therapeutic purposes), στη «Θεραπευτική Δημιουργική Γραφή» (therapeutic creative writing), την «προσωπική εκφραστική και διερευνητική γραφή» (personal expressive and explorative writing), την «εκφραστική γραφή» (expressive writing), την «προγραμματισμένη γραφή» (programmed writing) ή την «ελεγχόμενη γραφή» (controlled writing) κλπ.. Ομοίως, οι ορισμοί μπορεί να κατευθύνονται σε διαφορετικούς σκοπούς, όπως ο προσωπικός μετασχηματισμός, η υγεία, η αυτό-έκφραση, ή ο διαχωρισμός μεταξύ δημιουργικότητας και χειροτεχνίας (Goidsenhoven & Masschelein, 2021, σ. 267).

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, πρωτοπόρος ενός πρώτου τύπου προσέγγισης της Θεραπευτικής Γραφής υπήρξε ο κοινωνικός ψυχολόγος James Pennebaker, ο οποίος, μαζί με συναδέλφους του, πειραματίστηκε με την «Εκφραστική Γραφή» σε σχέση με την ψυχική και συναισθηματική υγεία. Πολλές παραλλαγές της διαδικασίας Pennebaker έχουν αναπτυχθεί έκτοτε, με τις περισσότερες από αυτές να εστιάζουν σε σύντομες γραπτές εργασίες που είναι περιοριστικές και εξαιρετικά τυποποιημένες, εξ ου και ο όρος «προγραμματισμένη γραφή» (L'Abate L. , 2004).

Σε αντίθεση με την «προγραμματισμένη γραφή», μια πιο ποιοτική προσέγγιση εστιάζει στη λεγόμενη «μη περιοριστική γραφή», στην οποία αποδίδεται ένα πιο ανθρωπιστικό λεξιλόγιο, χρησιμοποιώντας λέξεις όπως «ψυχή», «εσωτερική εικόνα», «διαίσθηση» και φράσεις όπως «μιλώντας από την καρδιά» (Goidsenhoven & Masschelein, 2021, σ. 269) κλπ.. Η έρευνα και τα σχετικά εργαστήρια διαπνέονται από την ιδέα ότι ο στόχος της δημιουργικότητας είναι κυρίως η έκφραση του εαυτού. Το σκεπτικό αναφέρεται σε μια γραφή που ανοίγει ένα «παράθυρο στην ψυχή» και στις «προσωπικές αλήθειες» του γράφοντα (στην περίπτωση αυτή του ατόμου που έχει ανάγκη θεραπείας). Η Gillie Bolton (2006) ισχυρίζεται ότι «η γραφή προσφέρει στο άτομο μια ισχυρή οδό προς την ανακάλυψη του τι σκέφτεται, τι αισθάνεται, τι ξέρει, τι καταλαβαίνει, τι θυμάται» (Bolton, Field, & Thompson, 2006, p. 3).

Η Celia Hunt είναι πεπεισμένη ότι οι λογοτεχνικές τεχνικές μπορούν να τονώσουν την αυτογνωσία και να επιφέρουν θεραπευτικά αποτελέσματα.: *«Βρίσκοντας μια ικανοποιητική φόρμα για να γράψουμε μυθοπλασίες που πηγάζουν από τον εαυτό μας, μας βοηθά να ασχοληθούμε πιο βαθιά την εσωτερική μας ζωή, ανοίγοντας δυνατότητες για μεγαλύτερη διαίσθηση και αυτοκατανόηση»* (Hunt & Sampson, 1998, p. 33).

Οι συγγραφείς για να συνδέσουν διαφορετικές «σχολές» και πλαίσια μεταξύ τους, κινούνται από την ψυχανάλυση και την ψυχολογία, στη λογοτεχνική θεωρία και την αυτοβοήθεια, για να υποστηρίξουν τη θεωρία τους και τις μεθόδους τους. Παρά την ποικιλομορφία τους ωστόσο, κοινό σημείο τους αποτελεί η έντονη εστίαση στη *γραφή ως διαδικασία παρά ως προϊόν*. Για την Hunt, η γραφή ως τέχνη και η γραφή ως θεραπεία, δεν αποκλείουν η μια την άλλη, απλά διαφέρουν ποιοτικά. Γράφοντας μια ιστορία για θεραπευτικούς σκοπούς, αποκτά κανείς πρώτα και κύρια περισσότερη γνώση των συναισθημάτων του. Μόνο με την επανεπεξεργασία των πρώτων πρόχειρων γραπτών μπορεί να επιτευχθεί η επικοινωνία με τον «εσωτερικό» συγγραφέα (Hunt C., 2000, p. 185).

Η Gillie Bolton (2011) συμφωνεί ότι ένα κείμενο είναι μια κατασκευή που πρέπει να επεξεργαστεί προκειμένου να επιτευχθεί ένα προϊόν ικανό να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τον αναγνώστη, οπότε και τελικά, η διαδικασία είναι αυτή που μετράει. Επίσης δηλώνει η γραφή δεν θα ωφελήσει τους ασθενείς από την ιδέα ότι δημιουργούν μια μορφή τέχνης μόλις πιάσουν ένα στυλό, αντίθετα, η Θεραπευτική Γραφή είναι κατά κύριο λόγο μία ιδιωτική πρακτική (Bolton, G., 2011, p. 48).

Κεφάλαιο 3. Η Θεραπευτική Διάσταση της Δημιουργικής Γραφής

3.1 Η Θεραπευτική Γραφή

Οι τεχνικές και οι πρακτικές που εφαρμόζονται στη Θεραπευτική Γραφή και στη Δημιουργική Γραφή προσωπικής ανάπτυξης, κατά το πλείστο είναι παρόμοιες. Η διαφορά τους έγκειται στο ότι τα άτομα μιας ομάδας Θεραπευτικής Γραφής, παρακολουθούν ή έχουν παρακολουθήσει ή πρόκειται να παρακολουθήσουν κάποιας μορφής θεραπεία, ψυχικής ή σωματικής φύσης. Η μεθοδολογία της Θεραπευτικής Γραφής ενεργοποιεί ισχυρά την αυτοεπίγνωση και διευκολύνει την ενδοσκόπηση. Οι τεχνικές της χρησιμοποιούν κυρίως τη μεταφορά, μέσω της οποίας εκφράζονται πεδία του ασυνείδητου ή κρυμμένα συμβάντα που μπορεί να ανάγονται ως και το βρεφικό μας στάδιο (Χρυσανθοπούλου, 2014, σ. 2).

Η Gillie Bolton αναφέρει ως βασικό χαρακτηριστικό της Θεραπευτικής Γραφής, την έμφαση που δίνεται στη διαδικασία της ικανοποίησης για τους ίδιους τους συγγραφείς. Κι ενώ η λογοτεχνική γραφή είναι προσανατολισμένη προς ένα προϊόν όσο το δυνατόν υψηλότερης ποιότητας (π.χ. ποίηση, μυθοπλασία, δράμα), η θεραπευτική γραφή απευθύνεται γενικά σε ένα άγνωστο αναγνωστικό κοινό. Η Θεραπευτική Γραφή μπορεί να βοηθήσει τους ανθρώπους να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους, να αντιμετωπίσουν την κατάθλιψη, την αγωνία, το άγχος, τον εθισμό, τον φόβο της ασθένειας, τις αλλαγές στη ζωή και απώλειες, όπως η ασθένεια, η απώλεια της εργασίας ή το πένθος. Δέκα περίπου λεπτά ιδιωτικής γραφής καθημερινά, μπορεί να είναι πολύ σημαντικά σε αυτές τις περιπτώσεις (Bolton G. , 2011, p. 21).

Ένα άλλο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της γραφής, είναι ότι φέρνει τον γράφοντα αντιμέτωπο με τις πεποιθήσεις του. Κατά τη διαδικασία της γραφής μπορεί κανείς να ανακαλύψει δυσαρμονίες μεταξύ των προσδοκιών του και της πραγματικότητας. Η θεραπευτική γραφή προτείνει ένα όχημα διευκόλυνσης του στοχασμού και της εξερεύνησης αυτής της ασυμφωνίας και βοηθάει στη σύνδεση με τα βαθύτερα συναισθήματά μας (Harper, 2016).

Σύμφωνα με τη Χρυσανθοπούλου τα οφέλη της Θεραπευτικής Γραφής συνοπτικά, είναι τα εξής:

- επικοινωνούμε και μελετούμε τις σκέψεις μας
- ξαναθυμόμαστε μνήμες – θετικές και αρνητικές
- αποκαλύπτουμε αυτό που πιστεύουμε, που ξέρουμε και ζούμε

- δοκιμάζουμε τις οδούς των σκέψεών μας
- κρατάμε ένα αρχείο βιωμάτων
- εξασκούμαστε στην πολύπλευρη προσέγγιση ενός θέματος
- σχηματίζουμε κριτική συνείδηση απέναντι σε διάφορες καταστάσεις
- μαθαίνουμε να αναθεωρούμε περιοριστικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις
- συνδεόμαστε με μυστικές πλευρές του εαυτού μας
- μαθαίνουμε να εμπιστευόμαστε τον εαυτό μας
- δημιουργούμε μονοπάτια τα οποία τα οποία μας δίνουν τη δυνατότητα όποια στιγμή χρειαστεί, να τα χρησιμοποιήσουμε για την προσωπική μας ανάπτυξη
- τοποθετούμε και οριοθετούμε τους συλλογισμούς μας
- διασαφηνίζουμε πολύπλοκες ιδέες
- μαθαίνουμε να γράφουμε χωρίς να κρίνουμε τον εαυτό μας ή να ανησυχούμε για την έξωθεν εικόνα μας, όπως συχνά συμβαίνει στις συνεδρίες (Χρυσανθοπούλου, 2014, pp. 3-4)

3.2 Η Δημιουργική Θεραπευτική Γραφή

Όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, οι θεραπευτικές διαδικασίες μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων επιτρέπουν στον μετέχοντα, τη γνήσια και αυθόρμητη έκφραση για τη διερεύνηση «δύσκολων» θεμάτων, κάτω από ένα ασφαλές πλαίσιο, όπου δεν κινδυνεύει να εκτεθεί σε αυτό που τον φοβίζεται. Με άλλα λόγια το άτομο αναδημιουργεί την πραγματικότητα αφού την επανασυνδύσει, δίνοντάς της νέο νόημα μέσα από διαφορετικές ερμηνείες.

Η Δημιουργική Θεραπευτική Γραφή εντάσσεται στις θεραπείες δημιουργικής τέχνης (Creative Art Therapy). Ο όρος Creative Art Therapy όπως περιγράφεται στις έρευνες περιλαμβάνει τη θεραπεία μέσω του χορού (Dance Movement Therapy), τη δραματοθεραπεία και το ψυχόδραμα (Drama Therapy and Psychodrama), τη Μουσικοθεραπεία (Music Therapy), και τη Θεραπεία μέσω της ποίησης και του βιβλίου (Poetry/biblio therapy) (de Witte, et al., 2021). Τα κοινά βασικά χαρακτηριστικά που μοιράζονται μεταξύ τους οι θεραπείες δημιουργικής τέχνης, κατ' επέκταση και με τη Δημιουργική Θεραπευτική Γραφή, είναι τα εξής:

α) *Η δημιουργικότητα και η δημιουργική διαδικασία.* Κατά την Εκφραστική Θεραπεία, το άτομο εμπλέκεται αρχικά με στόχο να βιώσει την προσωπική του δημιουργικότητα. Καθώς συναντάται με τον αληθινό και δημιουργικό του εαυτό, αντιλαμβάνεται ότι ως δημιουργικό όν, μπορεί να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες που συναντά στη ζωή (Blatner, 1991, p. 407).

β) *Το παιχνίδι και ο «δυναμικός χώρος» (Potential Space),* αποτελούν συστατικά στοιχεία των διαδικασιών της Δημιουργικής Γραφής. Η Δημιουργική Γραφή όπως και οι υπόλοιπες εκφραστικές θεραπευτικές παρεμβάσεις, παρέχει τη δυνατότητα δημιουργίας ενός «χώρου παιχνιδιού», με την έννοια του «δυναμικού χώρου» που τόσο χαρακτηριστικά περιέγραψε ο Donald Woods Winnicott το 1979: *«Είναι με το παιχνίδι και μόνο με το παιχνίδι, που ένα άτομο παιδί ή ενήλικος μπορεί να είναι δημιουργικός και να χρησιμοποιήσει όλη του τη δημιουργικότητα και μόνο μέσα από το να είναι δημιουργικό το άτομο, ανακαλύπτει τον εαυτό του»* (Winnicott, 1979).

Οι λέξεις χρησιμοποιούνται με παιγνιώδη τρόπο, ώστε ο συγγραφέας ή ο ποιητής να σχηματίσουν τους χώρους όπου θα ξεδιπλωθούν οι ήρωες, αλλά και ο εαυτός τους, που δεν μπορεί να εκφραστεί τόσο εύκολα μέσα στην καθημερινότητα. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι κατά τη διαδικασία της Δημιουργικής Γραφής ως θεραπεία, το άτομο μπορεί να παίξει σε αυτό το χώρο γνήσια και αυθόρμητα, αφού διατηρώντας μια απόσταση από την πραγματικότητα, αισθάνεται ασφαλής.

Το παιχνίδι είναι μια έμφυτη ικανότητα του ανθρώπου, μια ανάγκη να δημιουργεί φανταστικούς κόσμους και είναι τόσο κρίσιμη για την ψυχική του υγεία και την προσωπική του εξέλιξη, ώστε συχνά, η θεραπευτική παρέμβαση εστιάζει ακριβώς σε αυτό. Το άτομο ξαναθυμάται μέσα από τη διαδικασία της Δημιουργικής Γραφής τον τρόπο να παίζει, στη συνέχεια παίζει με τις λέξεις και αναδημιουργεί τον «δυναμικό χώρο», όπου συναντά τον αληθινό του εαυτό (Αντωνοπούλου, 2013, σ. 10). Ο Winnicott (1970), την ώρα που παροτρύνει να ζούμε δημιουργικά, ξεκαθαρίζει ότι *«με το να ζούμε δημιουργικά δεν εννοώ να σκοτώνεσαι ή να εκμηδενίζεσαι συνεχώς λόγω συμμόρφωσης ή αντιδρώντας στον κόσμο καταπατώντας τον. Εννοώ να βλέπεις τα πάντα εκ νέου, διαρκώς. Αναφέρομαι στη συναίσθηση και τη συνείδηση, σε αντίθεση με την αντίληψη»* (Winnicott, 1979, p. 41).

γ) *Το δημιουργικό κείμενο.* Κατά τη διάρκεια μιας θεραπείας μέσω Δημιουργικής Γραφής, προκύπτει ένα προϊόν, το κείμενο, το οποίο αλλάζει τη δυναμική της συνεδρίας. Ο Phil Jones (2005) σημειώνει ότι ενώ στις κλασικές θεραπείες ανάμεσα στον θεραπευτή και στον θεραπευόμενο μεσολαβεί η λεκτική-προφορική επικοινωνία,

στις θεραπείες μέσω της δημιουργικής τέχνης, το δημιουργικό προϊόν που εξάγεται κατά τη διάρκεια της συνεδρίας, την αντικαθιστά. Η δυάδα μετασχηματίζεται σε μια τριάδα, μέσα στην οποία το προϊόν αλληλοεπιδρά και με τον θεραπευτή και με τον θεραπευόμενο (Jones, 2005, pp. 251-253)

Ομοίως συμβαίνει κατά την Άννα Αντωνοπούλου και στο πλαίσιο μιας θεραπευτικής συνεδρίας, με το κείμενο ως το δημιουργικό προϊόν της γραφής, να εισάγεται ως μια τρίτη συνιστώσα μέσα στη θεραπευτική επικοινωνία, με την οποία αποκτούν σχέση και ο γράφων και ο θεραπευτής. Η σχέση με το κείμενο αναπτύσσεται καθώς συζητούν και το αναλύουν από κοινού και μάλιστα εάν το δημιουργικό αυτό κείμενο είναι προϊόν συνεργασίας θεραπευόμενου και θεραπευτή, τότε η νέα σχέση που συστήνεται μεταξύ τους, είναι κι εκείνη πεδίο διερεύνησης και ανάλυσης (Αντωνοπούλου, 2013, σ. 10).

δ) *Το σύμβολο και η μεταφορά βοηθητικά στη δημιουργία νοήματος με μη λεκτικό τρόπο (Non-verbal Meaning Making):* Η δημιουργία νοήματος αφορά την κατανόηση, την έκφραση και την κοινή χρήση του γνωστού και του αγνώστου. Οι τέχνες είναι ιδιαίτερα κατάλληλες για συμβολισμό σε μη λεκτικό επίπεδο και αυτοί οι συμβολισμοί διαφοροποιούνται σε τρεις κύριες πτυχές:

-Τον Γνωστικό συμβολισμό: Η τέχνη είναι ένα μέσο για τη δόμηση, την κατηγοριοποίηση, την ενσωμάτωση και επομένως τη νοηματοδότηση σε γνωστικό επίπεδο. Στην ανθρώπινη αναζήτηση για τη δημιουργία νοήματος ενυπάρχει η ανάγκη για γνώση, ευχέρεια και συμβολική αυτο-ολοκλήρωση, όπως έχει ερευνήσει η κοινωνική ψυχολογία. Η απόκτηση γνωστικού ελέγχου μιας υποκειμενικής εμπειρίας αποδίδει ένα αίσθημα εσωτερικής ευχαρίστησης και κυριαρχίας «Το κατάλαβα αυτό» (γνωστική λειτουργία). Η επανάληψη οδηγεί στην κυριαρχία ή αλλιώς στη δεξιοτεχνία και η δεξιοτεχνία δεν είναι ποτέ μόνο γνωστική και γενικότερα μειώνει το άγχος κάνοντας τον κόσμο πιο κατανοητό.

- Τον Συναισθηματικό συμβολισμό: Η τέχνη εξυπηρετεί την αυτοέκφραση και τη ρύθμιση των συναισθημάτων σε προσωπικό και διαπροσωπικό επίπεδο, δηλαδή τον κοινωνικό συναισθηματικό συμβολισμό. Για παράδειγμα, η επιθυμία κάθε ατόμου να γίνει ορατός, να επικυρωθεί, να ληφθεί ως αυτό που είναι, αποτελεί μια συναισθηματική και κοινωνική λειτουργία κατασκευής νοήματος, που οδηγεί στο αίσθημα «μπορώ να το αντιμετωπίσω» και να «μειώσει το άγχος». Η απεικόνιση βοηθά στη δημιουργία μεταφορών, οι οποίες είναι συμπυκνωμένα συναισθηματικά σύμβολα, εδραζόμενα μέσα στο σώμα μας

- Τον Διαπροσωπικό συμβολισμό: Η τέχνη μπορεί να θεωρηθεί ως σύνδεση με κάποια ανώτερη δύναμη, όπως ο Θεός για παράδειγμα, που μοιραζόμαστε με τους άλλους και έτσι δημιουργείται ένα αίσθημα σύνδεσης και συνοχής, με την αναγνώριση αυτού που είναι μεγαλύτερο από εμάς. Είναι μια υποχώρηση στον μη έλεγχο, μια πνευματική απόδοση νοήματος: «πρέπει να παραδοθώ σε αυτό». Η ιεροτελεστία δομεί μια (υπο)κουλτούρα και μια ενότητα μεταξύ των κοινοτήτων. Ο ρυθμός που χαρακτηρίζει για παράδειγμα την εμπειρία του χορού, είναι βασικό στοιχείο μιας ιεροτελεστίας που μειώνει το άγχος (Koch, 2017, σ. 88) .

ε) *Η προβολή* ορίζεται από τον Phil Jones (2007) ως «η ανάληψη ενός φανταστικού χαρακτήρα ή ρόλου, το παιχνίδι με μικρά αντικείμενα ή η δημιουργία ενός σεναρίου ή ενός μύθου. Καθώς συμβαίνει η διαδικασία αυτή, προβάλλουμε στοιχεία του εαυτού μας στο υλικό που παράγουμε». Εάν καταλάβουμε αυτή την απλή συλλογιστική, η θεραπεία μέσω της δημιουργικής έκφρασης γίνεται απλούστερη. Για παράδειγμα, ένα παιδί δημιουργεί ένα σκηνικό παίζοντας με μια οικογένεια αρκούδων, αναφερόμενο στη δική του οικογένεια ή ένας δάσκαλος μπορεί να κατασκευάσει έναν μονόλογο για μια γυναίκα και τον κήπο της αναφερόμενος στους μαθητές του (Jones, 2007, p. 8).

Κατά τη διαδικασία της Δημιουργικής Γραφής μπορεί κανείς να προβάλει πτυχές της δικής του πραγματικότητας, σε ένα ποίημα ή σε μια ιστορία ή σε ένα χαρακτήρα. Τοποθετώντας έξω από εμάς όψεις του εαυτού μας που μας προκαλούν δυσφορία και αναπαράγοντάς τις με συμβολικό τρόπο, μέσω διαφόρων μορφών δημιουργικής γραπτής έκφρασης, τις ανασχηματίζουμε και τις αφομοιώνουμε εκ νέου, οικοδομώντας μια καινούρια σχέση μαζί τους αλλά και με τον εαυτό μας (Αντωνοπούλου, 2013, σ. 12).

στ) *Η Ενεργητική και προστατευμένη εμπλοκή*. Ο θεραπευόμενος γράφοντας, αναπαριστά με συμβολισμούς τα δύσκολα τμήματα του εσωτερικού του κόσμου με τη μορφή που επιθυμεί και ταυτόχρονα διατηρεί την απόσταση που χρειάζεται, ώστε να νιώσει περισσότερο ασφαλής όταν εμβαθύνει. Έμμεσα λοιπόν, μεταμφιέζει ένα δύσκολο προσωπικό του θέμα μέσα από έναν χαρακτήρα, ένα ποίημα ή μια ιστορία που θα δημιουργήσει. Επομένως, μέσα από τη Δημιουργική Γραφή, όπως και στις άλλες δημιουργικές εκφραστικές θεραπείες, εξερευνούμε τον εαυτό μας και την πραγματικότητα σε μεγαλύτερο βάθος, βλέπουμε πιο αληθινά και μπορούμε να οδηγηθούμε σε διαδικασίες προσωπικής αλλαγής (Αντωνοπούλου, 2013, σ. 12).

3.2.2 Η εφαρμογή προγραμμάτων θεραπευτικής δημιουργικής έκφρασης στην τάξη

Σύμφωνα με ανασκόπηση για την ψυχική υγεία στα σχολεία και τα προγράμματα θεραπευτικής δημιουργικής έκφρασης, η οποία διεξήχθη από τους Farahmand, Grant, Polo και Duffy (2011), υπάρχουν παγκοσμίως, λίγα τέτοιου είδους αποτελεσματικά σχολικά προγράμματα και τα περισσότερα προορίζονται για μετανάστες και προσφυγόπουλα (Farahmand, Grant, Polo, & Duffy, 2011, p. 372).

Λόγω των συνθηκών που δημιούργησε η κλιματική αλλαγή παγκοσμίως, μια ολόκληρη κοινότητα μπορεί να υποστεί τραυματικά γεγονότα, γεγονός που θα καθιστούσε επιτακτική την ανάγκη παροχής υπηρεσιών ψυχικής υγείας, σε σχολικούς χώρους. Όταν χτυπά μια καταστροφή, οι τυπικές υποδομές παρέμβασης αποδυναμώνονται και σε περιστάσεις όπως αυτές, συχνά είναι πιο αποτελεσματικό να οργανωθούν παρεμβάσεις ψυχικής υγείας σε σχολεία, όπου μπορούν να προσεγγιστούν ταυτόχρονα πολλά παιδιά. Μια τέτοια προσέγγιση θα ήταν μέσω της υλοποίησης δημιουργικών προγραμμάτων έκφρασης στις αίθουσες διδασκαλίας.

Στην πρώτη βιβλιογραφική επισκόπηση που εκπονήθηκε το 2014 από την Caroline Beauregard, σχετικά με την εφαρμογή προγραμμάτων δημιουργικής έκφρασης που βασίζονται στη σχολική τάξη, καταγράφηκε μεγάλη ποικιλία στους στόχους τους. Είναι ενδιαφέρον ότι τα προγράμματα που εφαρμόστηκαν σε δυτικές χώρες στόχευαν σε πληθυσμό μεταναστών και προσφύγων (τέχνη και αφήγηση ή δραματοποίηση), με ευρύτερο στόχο τη γενικότερη ενίσχυση της ψυχολογικής ευεξίας των παιδιών. Από την άλλη, τα προγράμματα των άλλων χωρών, είχαν ως συγκεκριμένο στόχο τη μείωση των μετατραυματικών διαταραχών (Διαταραχή Μετατραυματικού Στρες-PTSD) και των σχετικών συμπτωμάτων τους (π.χ. άγχος, κατάθλιψη, φόβο), που προκαλούνται συνήθως είτε από έκθεση σε οργανωμένη βία είτε από μια φυσική καταστροφή (Beauregard, 2014).

Ένα τέτοιο πρόγραμμα παρέμβασης είναι το CBI (Classroom, Community, Culture Based Intervention Model), το οποίο δημιουργήθηκε ως απάντηση στους σεισμούς που σημειώθηκαν στην Τουρκία, το φθινόπωρο του 1999 (CBI 1999-2004).

⁵ Σε συνεργασία με τοπικούς ειδικούς, οι συγγραφείς επινόησαν ένα πρότυπο που βασίζεται σε δύο βασικές παραδοχές: πρώτον, μετά την έκθεση σε δυνητικά

⁵ <https://internationaltraumacenter.com/where-we-work/turkey/>

τραυματικά γεγονότα, απαιτείται μια άμεση, ειδική για το τραύμα και βραχυπρόθεσμη επαγγελματική υποστήριξη, για τη μείωση του ψυχολογικού αντίκτυπου στα παιδιά. Δεύτερον, χρειάζονται μη λεκτικά έκφρασης μέσα για να διευκολυνθεί η διαχείριση της τραυματικής εμπειρίας. Το δεύτερο σημείο βασίζεται σε πολυάριθμες μελέτες που απέδειξαν ότι οι θεραπευτικές εκφραστικές παρεμβάσεις, βοηθούν στην επεξεργασία τραυματικών αναμνήσεων, που οι επιζώντες δεν είναι σε θέση να εκφράσουν λεκτικά, λόγω της συντριβής τους (Collie, Backos, Malchiodi, & Spiegel, 2006, p. 161)

Από τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης της Beauregard, διαπιστώθηκε ότι στα προγράμματα θεραπείας στην τάξη με τη χρήση της δημιουργικής έκφρασης, τα παιδιά παρουσίασαν σημαντική βελτίωση στην ελπίδα, τη διαχείριση καταστάσεων και την ανθεκτικότητα, στις προκοινωνικές συμπεριφορές, στην αυτοεκτίμηση, στην αναπηρία, στα συναισθηματικά προβλήματα και τα προβλήματα συμπεριφοράς (ιδιαίτερα επιθετικές συμπεριφορές), στην κατασκευή νοήματος και στην αντιμετώπιση της PTSD. Τα ενθαρρυντικά αυτά αποτελέσματα δείχνουν ότι - αν και σε αρκετές περιπτώσεις τα προγράμματα στερούνται συνέπειας, μεθοδολογικής αυστηρότητας και ισχυρής αξιολόγησης- καθώς διεξάγεται περισσότερη έρευνα στο πεδίο, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν αυτές οι παρεμβάσεις, ως έγκυρα εργαλεία πρόληψης και θεραπείας. Με τη σειρά τους, οι εκπαιδευτικές αρχές θα πρέπει να εξετάσουν το ενδεχόμενο ενσωμάτωσης αυτού του είδους παρέμβασης, στα κανονικά σχολικά προγράμματα (Beauregard, 2014, p. 20).

3.3. Ανάπτυξη Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Ενσυναίσθησης μέσω της Δημιουργικής Γραφής

3.3.1 Η ενσυναίσθηση ως διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης

Στη δεκαετία του 1980 στην επιστημονική μελέτη και έρευνα για τη νοημοσύνη, προστίθεται η διατύπωση μιας πρωτότυπης θεωρίας από τον Gardner (1983), ο οποίος στο βιβλίο του *Frames of Mind*, προτείνει τη θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης. Υποστηρίζει ότι η νοημοσύνη είναι μια σύνθεση διακριτών και ανεξάρτητων νοητικών ικανοτήτων, που δρουν αλληλοσυμπληρωματικά (Gardner, 1983)

Η ανθρώπινη διανοητική ικανότητα περιλαμβάνει ένα σύνολο δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων—επιτρέποντας στο άτομο να επιλύσει γνήσια προβλήματα ή δυσκολίες που αντιμετωπίζει και όταν χρειάζεται, να βρίσκει ή να δημιουργεί ένα αποτελεσματικό προϊόν, θέτοντας έτσι τις βάσεις για την απόκτηση νέας γνώσης (Gardner, H., 2011, pp. 64-65).

Τα οκτώ ήδη νοημοσύνης σύμφωνα με τον Gardner παρουσιάζονται σχηματικά στην εικόνα 3 και είναι τα εξής:

1. Η οπτική – χωρική (Visual-spatial)
2. Η γλωσσική-λεκτική (Linguistic-verbal)
3. Η λογική-μαθηματική (Logical-mathematical)
4. Η Σωματική κιναισθητική (Body-kinesthetic)
5. Η Μουσική (Musical)
6. Η διαπροσωπική (Interpersonal)
7. Η Ενδοπροσωπική (Intrapersonal)
8. Η Φυσική (Naturalistic)



Εικόνα 3: Τα οκτώ ήδη νοημοσύνης σύμφωνα με τον Gardner

Πηγή: <https://www.verywellmind.com/gardners-theory-of-multiple-intelligences-2795161>

Ένα άτομο μπορεί να είναι ιδιαίτερα καλό σε έναν τομέα όπως πχ στη μουσική νοημοσύνη, όμως το πιθανότερο είναι να διαθέτει και ένα ολόκληρο εύρος από άλλες ικανότητες. Για παράδειγμα μπορεί να είναι κανείς ταυτόχρονα καλός στη γλωσσική, τη μουσική και τη φυσική νοημοσύνη. Επίσης, η πολλαπλή νοημοσύνη δεν πρέπει να

συγγέεται με τα στυλ μάθησης και μάλιστα σύμφωνα με ερευνητικά στοιχεία, η αντιστοίχιση της διδασκαλίας με το αντιληπτό στυλ του μαθητή, δεν έχει οφέλη όσον αφορά τα μαθησιακά αποτελέσματα ή το εκπαιδευτικό επίτευγμα, αλλά δίνει στοιχεία μόνο για τις δυνατότητες και τις προτιμήσεις του (Gardner., 2013).

Εάν στον συνδυασμό των νοητικών ικανοτήτων που προαναφέρθηκε, προστεθούν και οι μη νοητικές ποιότητες δηλαδή τα χαρακτηριστικά που ανήκουν στον χώρο της προσωπικότητας ενός ατόμου, τότε αναφερόμαστε στον όρο συναισθηματική νοημοσύνη (Rivers, Handley-Miner, Mayer, & Caruso, 2020)

Οι κυρίαρχες αντιλήψεις της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε μοντέλα «ικανοτήτων» και «μικτά» μοντέλα. Τα μοντέλα ικανοτήτων βλέπουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα κατασκεύασμα που σχετίζεται με άλλες νοημοσύνες και αποτελείται από ένα σύνολο νοητικών ικανοτήτων, ενώ τα μικτά μοντέλα βλέπουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα μείγμα τυπικών χαρακτηριστικών προσωπικότητας και διαφόρων ικανοτήτων

Ένα από τα πιο γνωστά μικτά μοντέλα στον χώρο αυτό που προτάθηκε το 1995, είναι το μοντέλο συναισθηματικής ικανότητας του Daniel Goleman και αποτελείται από πέντε διαστάσεις ικανοτήτων.

- α) η διάσταση της αυτοεπίγνωσης – περιλαμβάνει τη συναισθηματική επίγνωση, την ακριβή αυτοαξιολόγηση και την αυτοπεποίθηση
- β) η διάσταση της αυτορρύθμισης – περιλαμβάνει τον αυτοέλεγχο, την αξιοπιστία, την επιμέλεια την προσαρμοστικότητα και την καινοτομία
- γ) η διάσταση της κινητοποίησης- περιλαμβάνει το κίνητρο της επιτυχίας, τη δέσμευση, την πρωτοβουλία και την αισιοδοξία
- δ) η διάσταση της ενσυναίσθησης – περιλαμβάνει την κατανόηση του άλλου, τη συμβολή στην ανάπτυξη του άλλου, την προσφορά, τη διαχείριση της διαφορετικότητας και την πολιτική συνείδηση
- ε) η διάσταση των κοινωνικών δεξιοτήτων – περιλαμβάνει την επιρροή, την επικοινωνία, τη διαχείριση της σύγκρουσης, την ηγεσία, την προώθηση της αλλαγής, το χτίσιμο δεσμών με τους άλλους, τη συνεργασία και τη συμμετοχή και τις ομαδικές ικανότητες

Οι τρεις πρώτες διαστάσεις αποτελούν χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την εσωτερική υπόσταση ενός ατόμου, ενώ οι δύο τελευταίες διαστάσεις αναφέρονται στις σχέσεις με τους άλλους και το κοινωνικό σύνολο. Για τον Goleman, οι συναισθηματικές ικανότητες-δεξιότητες είναι ικανότητες που «μαθαίνονται», βασίζονται στη

συναισθηματική νοημοσύνη και οδηγούν ένα άτομο σε εξαιρετικές «επιδόσεις» αποφάσεων (Boyatzis, Goleman, & Rhee, 2000, p. 346).

Συνοψίζοντας, με βάση το μοντέλο αυτό η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει ικανότητες όπως την κινητοποίηση προς την επίτευξη στόχων και την επιμονή στις αποτυχίες, τον έλεγχο των παρορμήσεων και την αναβολή της ικανοποίησης κατά περίπτωση, τη ρύθμιση της διάθεσης, τη διαχείριση του άγχους και της ανησυχίας για ορθή σκέψη, την αισιοδοξία και την ενσυναίσθηση.

3.3.2 Η Ανάπτυξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης μέσω της Δημιουργικής Γραφής

Η καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων αποτελεί μέρος του ρόλου του σχολείου. Εξασκώντας τους μαθητές σε κοινωνικές δεξιότητες, τους καθιστά πολίτες με καλύτερη ανταπόκριση στο κοινωνικό σύνολο, μέσω της εκμάθησης της συνεργασίας, της αποτελεσματικής επικοινωνίας και της ανάληψης ρόλων σε συνεργατικές-ομαδικές δραστηριότητες. Η εκπαίδευση στην επίγνωση και τη διαχείριση των συναισθημάτων τους, ενισχύει την ψυχική ευημερία των μαθητών και τους καθιστά ανθεκτικούς στις δυσκολίες και στις συγκρούσεις. Με την εκμάθηση δεξιοτήτων επικοινωνίας και την ενίσχυση της "ενσυναίσθησης", βελτιώνονται οι διαπροσωπικές τους σχέσεις, μέσα από την παραδοχή του σεβασμού και της κατανόησης του άλλου. Η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης είναι κρίσιμο συστατικό της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών. Μέσα στο σχολείο, οι μαθητές μπορούν να μάθουν πώς να αναγνωρίζουν τόσο τις δυνατότητες όσο και τις αδυναμίες τους και να τις διαχειρίζονται με αυτοπεποίθηση (Τριλίβα & Chimienti, 1998, σσ. 17-18).

Η έρευνα στις επιστήμες της συμπεριφοράς έχει καταγράψει ότι η χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη, είναι ένας από τους παράγοντες που «υποσκάπτει» τον ανθρώπινο νου. Υψηλότερο κίνδυνο διατρέχουν τα παιδιά και οι έφηβοι, καθώς υποστηρίζεται ότι είναι περισσότερο εκτεθειμένοι σε κοινωνικά φαινόμενα, όπως ο εκφοβισμός, η εγκληματικότητα, η επιθετικότητα, οι ψυχώσεις και η χρήση αλκοόλ και ναρκωτικών. Η διαρκής κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, ο γερός χαρακτήρας και η ακαδημαϊκή επιτυχία έχουν τις βάσεις τους σε τάξεις και σχολεία που δεν μοιάζουν απειλητικά στα παιδιά και τους ωθούν να μάθουν περισσότερα. Επίσης, μέσα σε τέτοιου είδους σχολεία, οι μαθητές αισθάνονται σημαντικοί και αξιαγάπητοι,

καλοδεχόμενοι, με ανθρώπινη αξία και δεν αντιμετωπίζονται απλώς ως μαθητευόμενοι αλλά ως αυριανοί «πόροι» για την κοινωνία (Elias, 2003, p. 8).

Η Δημιουργική Γραφή σύμφωνα με τις λογοτεχνικές σπουδές της ενσυναίσθησης, μπορεί να χαρακτηριστεί ως εμπειρία ενσυναίσθησης η οποία είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του μαθητή με το λογοτεχνικό κείμενο. Μάλιστα, η γνωστική και συναισθηματική τοποθέτηση του μαθητή στη θέση ενός λογοτεχνικού χαρακτήρα αποτελεί μία από τις πιο δυνατές εμπειρίες στο μάθημα της λογοτεχνίας, η οποία μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση μιας περισσότερο ηθικής στάσης στον πραγματικό κόσμο (Jamieson, 2015, p. 230).

Η αξία της χρήσης της λογοτεχνίας μέσω της Δημιουργικής Γραφής έγκειται στο ότι μπορεί να αποτελέσει όχημα για το άνοιγμα πολλών δυνατοτήτων μέσα στην τάξη. Για παράδειγμα, η εργασία πάνω σε ένα μυθιστόρημα που ασχολείται με θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πλατφόρμα, μέσω της οποίας θα συζητηθεί η ενσυναίσθηση και η προώθηση της βαθύτερης κατανόησης μεταξύ των μαθητών. Ανοίγοντας «χώρους» μέσω των οποίων οι μαθητές αισθάνονται να συνδέονται με τους χαρακτήρες, ταυτόχρονα θα μπορούσαν να νιώσουν και να εκφράσουν την ανησυχία τους για ορισμένα από τα πιο περιθωριοποιημένα μέλη τη δικής μας κοινωνίας και να αντιληφθούν τον σκοπό του συγγραφέα (Jamieson, 2015, p. 242).

Εκτός από το ενδιαφέρον για τους χαρακτήρες, οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι έχει νόημα η ανάγνωση ενός μυθιστορήματος και συνεπώς εκτιμούν τη λογοτεχνία. Η χάραξη ενός κοινού σκοπού για την ανάγνωση, δημιουργεί ένα αίσθημα εμπιστοσύνης, ενισχύοντας τις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη, τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και με τον εκπαιδευτικό. Από τις πιο ισχυρές στιγμές είναι όταν σε έναν μαθητή, ή σε οποιονδήποτε αναγνώστη, δίνεται ένα παράθυρο σε έναν άλλο κόσμο, μέσω της αφήγησης του έργου. Προσκαλώντας μας να νοιαζόμαστε για τον ήρωα, όταν κανείς άλλος δεν το κάνει, μας ωθεί να ρίξουμε μια ματιά στους πλέον μειονεκτούντες της κοινωνίας. Σε μυθιστορήματα εποχής, οι μαθητές αποκτούν νέες προοπτικές μέσα από τη δύναμη της ιστορίας, τη δύναμη της σύνδεσης με τους χαρακτήρες, ξεπερνώντας πολλές από τις πολιτισμικές και χρονικές διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα σε αυτούς και στους χαρακτήρες (Jamieson, 2015, p. 242). Τα παραπάνω έργα αποκτούν ιδιαίτερη αξία ειδικά στο σημερινό εκπαιδευτικό κλίμα, όπου συνηθίζεται η ώθηση σε κείμενα που είναι επίκαιρα και προσβάσιμα, περιορίζοντας την πρόσβαση των παιδιών σε αρκετά «παράθυρα» άλλων κόσμων.

Οι μαθητές μέσω των ποικίλων δραστηριοτήτων που προσφέρει η Δημιουργική Γραφή, παράγουν κείμενα τα οποία μιμούμενα ορισμένα λογοτεχνικά είδη μπορεί να έχουν ιδιαίτερη αισθητική αξία. Ταυτόχρονα, με τα παραγόμενα κείμενα ως προϊόντα αναστοχασμού, συνδέουν την προσωπική τους εμπειρία με αυτή των χαρακτήρων του έργου. Τα κείμενα των μαθητών αποτιμώνται κριτικά, λειτουργία που αποτελεί μέρος της διαδικασίας της Δημιουργικής Γραφής και μέσα από τη συζήτηση, την αναθεώρηση ή την επανασυγγραφή τους, καλλιεργείται η κριτική ενσυναίσθηση. Τα προσωπικά γραπτά των μαθητών μπορούν να συγκριθούν μεταξύ τους σχετικά με το πώς ενισχύεται η ενσυναίσθηση μέσα σε αυτά ή εξαιτίας αυτών, δίνοντας έναυσμα για ενδιαφέρουσες συζητήσεις στην ολομέλεια της τάξης για τη σχέση λογοτεχνίας και ενσυναίσθησης (Junker & Jacquemin, 2017, p. 80).

3.4 Γραφή και Αυτοβελτίωση, Αυτογνωσία, Αυτοπαρατήρηση

Ο Αριστοτέλης στα Ηθικά Νικομάχεια αναφέρεται με αφοπλιστική λιτότητα στην καλή ζωή, που θεωρεί ότι είναι μόνο η ευτυχισμένη ζωή κι εξετάζει τον τρόπο να γίνονται οι άνθρωποι ευτυχείς.

Μόνο η ευδαιμονία λέει, αναζητείται για τον εαυτό της, όλα τα άλλα αναζητούνται για κάποιον άλλον σκοπό. Ο Αριστοτέλης σχεδόν ταυτίζει την αρετή με την ευδαιμονία στην οποία δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα, φυσικά επειδή κανείς δεν θέλει να είναι δυστυχής. Η αρετή δεν θεωρείται φυσική προδιάθεση, αλλά κάτι που προκύπτει από δραστηριότητα και επίμονη άσκηση και δεν κατακτιέται με τη διδασκαλία, αλλά με την πρακτική εξάσκηση. Οι δραστηριότητες που αποτελούν την ευδαιμονία, προϋποθέτουν τη νόηση που έχει ωριμάσει μέσα από την πρακτική. *«Η ευδαιμονία είναι δυνατόν να υπάρχει σε όλους τους ανθρώπους, που δεν είναι ανίκανοι να φτάσουν στην αρετή, με τη βοήθεια κάποιας εκμάθησης και επιμέλειας»*. Η ευδαιμονία είναι αποτέλεσμα περισσότερο προσπάθειας παρά τύχης, όπως είναι ο γενικός κανόνας στη φύση όπου τα καλύτερα αποτελέσματα σε κάθε τομέα, προκύπτουν πάντα από κάποιου είδους σκόπιμη προσπάθεια (Αριστοτέλης, σ. 1099β).

Εδώ ο διαχρονικός Αριστοτέλης μας διδάσκει κάτι μοναδικό: τη δυνατότητα της σκόπιμης επιλογής των πράξεων και των αισθημάτων μας, στην πορεία προς μια ευτυχισμένη ζωή, μέσω της εξάσκησης και της επανάληψης, που είναι ακριβώς ό,τι

χρησιμοποιεί η σύγχρονη ψυχολογία για την οδό προς την αλλαγή, την αυτοεξέλιξη και την ολοκλήρωση.

Η Αυτογνωσία

Οι δυτικές φιλοσοφικές και ψυχολογικές σχολές εμφανίζουν τον εαυτό, ως ένα υποκείμενο αυτόνομο, εσωστρεφές και συνειδητό, που κάποια στιγμή αποκόπτεται από τα δεσμά των σχέσεων, που αρχικά το διαμόρφωσαν. Οι σχέσεις αυτές είναι καθοριστικές, μόνο στην απαρχή της ατομικότητας και εγκαταλείπονται, καθώς το άτομο ολοκληρώνεται (Taylor, 1989). Κατά τον Clifford Geertz (1974) «ο εαυτός είναι ένα οριοθετημένο, μοναδικό λίγο ή πολύ ολοκληρωμένο παρακινητικό και γνωστικό σύμπαν. Ένα δυναμικό κέντρο συνειδητοποίησης, συναισθήματος, κρίσης και δράσης, οργανωμένο σε μια ξεχωριστή ολότητα και διαφορετικό από κάθε άλλη παρεμφερή ολότητα και διακριτό σε σχέση με το κοινωνικό και φυσικό του περιβάλλον». (Geertz, 1974, p. 31)

Μάλιστα ο Charles Taylor θέτει την έννοια της ταυτότητας για την οποία αναφέρει, ότι ορίζεται από τους χειρισμούς και τις εξακριβώσεις μας, που μας παρέχουν το πλαίσιο, μέσα στον οποίο μπορούμε να προσπαθήσουμε να αποφασίσουμε κατά περίπτωση, τι είναι καλό ή πολύτιμο ή τι θα έπρεπε να γίνει ή τι ενστερνιζόμαστε και σε τι αντιτιθέμεθα. Με άλλα λόγια, η ταυτότητα είναι το πλαίσιο μέσα στο οποίο είμαστε ικανοί να «πάρουμε θέση» (Taylor, 1989, p. 27). Από αυτή τη σκοπιά η διάθεση βρίσκεται στην καρδιά αυτού που εννοούμε ζωή και η επιθυμία να σχετιστούμε απευθείας με αυτό που θεωρούμε καλό, είναι ανάμεσα στους θεμελιώδεις πόθους που καθιστούν τη ζωή μας ανθρώπινη (Taylor, 1989, p. 44).

Με την αυτογνωσία εννοείται η ανακάλυψη και κατανόηση του εαυτού και όχι απλά η γνωστική πλευρά του, δηλαδή η αντίληψη για τον εαυτό (Λεοντάρη, 1996, σ. 81). Σύμφωνα με την Brie Gertler η αυτογνωσία διαχωρίζεται από την αυτεπίγνωση: «Η αυτογνωσία είναι η γνώση της νοητικής κατάστασης του ατόμου, όπως η γνώση των τρεχουσών εμπειριών, των σκέψεων, των πεποιθήσεων ή των επιθυμιών» ενώ η αυτεπίγνωση ορίζεται ως η «ικανότητα να αναγνωρίζεται ο εαυτός («εγώ») και να ξεχωρίζει από άλλα πράγματα» (Gertler, 2011: 2).

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτογνωσία σημαίνει να γνωρίζει κανείς όλες τις πλευρές του εαυτού του και ποιος πραγματικά είναι και όχι αυτός που νομίζει ότι είναι, το περίφημο «γνώθι σαυτόν» του Σωκράτη.

Η Προσωπική ανάπτυξη

Ενώ η αυτογνωσία αναφέρεται στην αντίληψη του εαυτού έτσι όπως είναι πραγματικά, η *προσωπική ανάπτυξη* αναφέρεται στον ιδανικό εαυτό, δηλαδή σε έναν εαυτό που θέλει να γίνει κανείς και όσο πιο κοντά του έρχεται μέσα από μια συνεχή διαδικασία, τόσο περισσότερη αυτοεκτίμηση αποκτά. Αυτή η διαδικασία (για παράδειγμα της μεταβολής μιας συμπεριφοράς) για τη βελτίωση και την προσωπική μας ανάπτυξη είναι μια επίπονη διαδικασία, που απαιτεί κόπο, θέληση και χρόνο. Το δυσκολότερο μέρος είναι η αναγνώριση αυτού που μας ενοχλεί στη συμπεριφορά μας, μας θυμώνει, μας προκαλεί δυσφορία και στη συνέχεια να προχωρήσουμε στην αλλαγή (Καλατζή-Αζίζη, 1998, σ. 97)

Η ανάπτυξη του εαυτού είναι αποτέλεσμα μιας ροπής προς τη διαφοροποίηση, η οποία είναι μέρος της τάσης ολοκλήρωσης. Η διαφοροποίηση αναφέρεται στην ανάπτυξη της διακριτότητας και της ξεχωριστότητας του ατόμου, ενώ η ολοκλήρωση, είναι η τάση προς την ενσωμάτωση και τη σύνθεση των διαφορετικών πτυχών του εαυτού. Η εξέλιξη του ατόμου συνοδεύεται από την απόκτηση συνείδησης της ύπαρξης (του είναι) και της λειτουργίας του (του λειτουργείν) και αυτή η συνείδηση αποτελεί τμήμα της εμπειρίας του εαυτού. Η αναπαράσταση που ένα άτομο έχει για τον εαυτό του και η οποία διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και κυρίως με τους σημαντικούς άλλους, συνθέτει την αυτοεικόνα (Σταμπουλής, 1999, σσ. 51-52).

Η Αυτοπαρατήρηση

Η απαρχή της αυτογνωσίας έγκειται στην αυτοπαρατήρηση και η πρόκλησή της είναι να βιώσουμε κάθε σκέψη, αίσθηση και συναίσθημα, όσο το δυνατό πιο δυνατά χωρίς να αποσπάται η προσοχή μας. Πρόκειται για μια δεξιότητα που μπορεί να αναπτυχθεί και να καλλιεργηθεί. *«Δεν ξέρουμε πώς να παρατηρούμε, οι στιγμές της αντίληψής μας είναι μολυσμένες από την υποκειμενική μας αντίδραση. Έχουμε χάσει την κομψότητα της απλής αντίληψης και της αυθόρμητης απάντησης»*, σημειώνει η Vimala Thakar (Thakar, 1986, p. 28).

Ξεκινώντας από την παραδοχή ότι όχι μόνο δεν γνωρίζουμε τον εαυτό μας, αλλά έχουμε και την εσφαλμένη πεποίθηση ότι τον γνωρίζουμε, θα συνειδητοποιήσουμε ότι αυτό αποτελεί και το μεγαλύτερο εμπόδιο (αφού το θεωρούμε άσκοπο), του να κατανοήσουμε τη «δουλειά» που πράγματι χρειαζόμαστε

περισσότερο. Κατανοώντας αυτή την κατάσταση, ξεκινάμε να αμφισβητούμε τον εαυτό μας για τον εαυτό μας και στα πρώτα στάδια της διαδικασίας αυτής, τον παρατηρούμε όσο το δυνατό πιο αμερόληπτα – με πλήρη ειλικρίνεια, χωρίς να αλλάζουμε τίποτα – απλώς και μόνο επειδή έχουμε αυτή την ανάγκη να δούμε τον εαυτό μας όπως είμαστε (Vaysse, 1979, p. 34).

Η αυτοπαρατήρηση συνήθως περιλαμβάνει δύο στάδια, την καταγραφή και την ανάλυση. Η καταγραφή είναι η εγγραφή στο μυαλό μας αυτού που παρατηρείται μια δεδομένη τη στιγμή και έπεται η ανάλυση κατά την οποία προσπαθούμε να απαντήσουμε σε ερωτήσεις, όπως από τι εξαρτάται ένα συγκεκριμένο πράγμα και γιατί συμβαίνει. Στην αρχή, δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να γίνει καμία απόπειρα ανάλυσης, η οποία θα γίνει δυνατή μόνο πολύ αργότερα, όταν κανείς γνωρίζει όλες τις λειτουργίες της «μηχανής» του και όλους τους νόμους που τη διέπουν. Πριν είναι δυνατό να αναλύσει ακόμη και τα πιο στοιχειώδη φαινόμενα, ένας άνθρωπος πρέπει να συσσωρεύσει μια ικανοποιητική ποσότητα υλικού μέσω της καταγραφής, το οποίο αποτελεί το σημαντικότερο υλικό στην εργασία της αυτομελέτης. Όταν ένας ορισμένος αριθμός «εγγραφών» έχουν συσσωρευτεί και όταν ταυτόχρονα, οι νόμοι σε κάποιο βαθμό έχουν μελετηθεί και κατανοηθεί, τότε η ανάλυση καθίσταται δυνατή (Ouspensky, 2001, pp. 105-106).

Μια άλλη πολύ σημαντική πτυχή της αυτοπαρατήρησης είναι ότι πρέπει να χωριστεί κανείς στα δύο, στον παρατηρητή και στο παρατηρούμενο, που είναι ο ίδιος. Αυτό απαιτεί καταρχάς έναν βαθμό ελέγχου της προσοχής, που είναι συνήθως δύσκολο κι επίσης είναι αδύνατο να διατηρήσουμε την προσοχή μας, για περισσότερο από ένα πολύ μικρό χρονικό διάστημα. Αυτό που πρέπει να κάνει κανείς, είναι η εσωτερική κίνηση να τοποθετήσει ένα είδος σιωπηλού μάρτυρα, που στέκεται δίπλα στον εαυτό του και έχει επίγνωση του τι συμβαίνει. Είναι κάτι που δεν έχουμε συνηθίσει εφόσον απαιτείται να μοιράζουμε την προσοχή μας και επειδή σπανιότατα το κάνουμε μέσα στη ζωή μας αλλά και ούτε έχουμε μάθει να το κάνουμε. Μας συμβαίνει μερικές φορές, ως αποτέλεσμα μιας αυξημένης συναισθηματικής έντασης, σε στιγμές η ανάμνηση των οποίων ξεχωρίζει έντονα. Εν κατακλείδι, η αυτοπαρατήρηση δεν είναι εύκολη και απαιτεί συνεχή προσπάθεια για να ξεπεράσουμε τη συνηθισμένη μας αδράνεια και αντίσταση στην αλλαγή (Ripman, 2009, p. 12)

3.4.1 Δημιουργική Γραφή και Προσωπική Ανάπτυξη

Όπως προαναφέρθηκε, στη γραφή εκτός από τη δημιουργική της οπτική έχει εισαχθεί και η προσωπική ανάπτυξη, ακόμα και η ψυχανάλυση, στον ήδη αμφισβητούμενο όρο της δημιουργικής γραφής. Ωστόσο, αναζητείται ακόμα εάν η Δημιουργική Γραφή μπορεί να διδαχθεί. Το ερώτημα αφορά κυρίως στην προαγωγή της προσωπικής ανάπτυξης, της αυτογνωσίας και της καλύτερης ποιότητας ζωής μέσω της δημιουργικής γραφής. Διατυπώνεται δε, με σκοπό τη διαπίστωση των πραγματικών θετικών αποτελεσμάτων, χωρίς να αφορά σε μειονεκτήματα της Δημιουργικής Γραφής αλλά αναζητά τη συμβολή της σε όλα τα παραπάνω.

Από τη διαδικασία της Δημιουργικής Γραφής προκύπτουν κείμενα, μέσω των οποίων ο συγγραφέας αυτοπαρατηρείται για να κατανοήσει τον εαυτό του και να αξιολογήσει τη συμπεριφορά του. Όπως στην αρχή είναι δύσκολο και με τη γνωριμία μας με έναν καινούριο άνθρωπο, έτσι και με τον εαυτό μας, κάνοντας τις κατάλληλες ερωτήσεις μαθαίνουμε όλο και πιο πολλά: «γιατί το έγραψα αυτό;», «από ποια σκέψη προήλθε;», «τι θα μπορούσε να υπάρχει πίσω από αυτό;». Η Gillie Bolton υποστηρίζει ότι δεν χρειάζεται ο εξωτερικός κριτής για να αναλυθεί ένα κείμενο. Ο ίδιος ο συγγραφέας μπορεί να διαθέτει την αντίληψη να το κάνει αλλά και αν δεν τα καταφέρει στην αρχή, με το συχνό γράψιμο που αποτελεί μέρος της διαδικασίας, μπορεί να αναπτύξει μια καλύτερη «αίσθηση» των γραπτών του (Bolton G. , 1999, p. 27).

Δεν ακούμε τον εαυτό μας καθώς γράφουμε, αφού η σελίδα δεν προσφέρει καμία κρίση, όμως ακούμε τον εαυτό μας αφού γράψουμε, ξαναδιαβάζοντας. Συνεπώς η γραφή είναι μια ιδιωτική επικοινωνία, πρώτα με το χαρτί και μετά με τον εαυτό. Η Bolton πολύ παραστατικά αναφέρει ότι το γράψιμο με λευκό στυλό σε λευκό χαρτί δεν θα είχε το ίδιο αποτέλεσμα, ενώ τώρα υπάρχει ένας μελλοντικός συνομιλητής. Η γραφή δημιουργεί απτά ίχνη που μπορούμε αργότερα να παρακολουθήσουμε, αλλά αναβάλλει το διάλογο, εφόσον δεν λαμβάνουμε κάποια άμεση αντίδραση όπως στην προφορική επικοινωνία, όπως ένα κούνημα του κεφαλιού ή ένα χαμόγελο. Η διαδικασία της ανατροφοδότησης - πληροφορίας συμβαίνει σε τρία στάδια: πρώτον «βουτάμε» στη σελίδα, μετά ξαναδιαβάζουμε στον εαυτό μας, μετά έρχεται η συναισθηματική ανάγνωση και μερικές φορές η κοινή χρήση με έναν προσεκτικά επιλεγμένο άλλο (ή άλλους), εάν το επιθυμούμε. Η γραφή παραμένει αμετάβλητη μέχρι να επανεξεταστεί. Οι συγγραφείς ξαναδιαβάζουν το υλικό τους για να δουν τι έχουν γράψει και έχουν την

εξουσία είτε να ζήσουν ξανά την εμπειρία ή να καταστρέψουν το γραπτό τους (Bolton, G., 2011, p. 23).

Η αποθήκευση μη αναγνωσμένων γραπτών μπορούν να δώσει έναν ουσιαστικό χρόνο αναμονής. Η σφράγιση της γραφής σε έναν ο φάκελο μπορεί να έχει μεγάλη δύναμη και η έρευνα έχει δείξει ότι οι γραπτές περιγραφές αποφάσεων που μετανιώσαμε, όταν σφραγίστηκαν έτσι, μείωσαν τα αρνητικά συναισθήματα και οδήγησαν σε καλύτερη διάθεση (Xiurping, Liyuan, & Dilip , 2010) Το γράψιμο όπως όλες οι τέχνες, μπορεί να βοηθήσει στη θεραπεία, επειδή οι άνθρωποι που καταλαβαίνουν τα θέλω και τις ανάγκες τους, τις ελπίδες και τους φόβους τους, είναι λιγότερο πιθανό αρρωστήσουν, εμφανίζουν λιγότερο σοβαρά συμπτώματα, όταν αρρωστήσουν και τείνουν να αναρρώνουν πιο γρήγορα ή είναι πιο ήρεμοι σε χρόνια ή ανίατη ασθένεια. Δύο επισκοπήσεις τυχαιοποιημένων ελεγχόμενων εργαστηριακών μελετών δείχνουν πώς η γραφή βοήθησε τους ανθρώπους να ξεπεράσουν διάφορα σωματικά συμπτώματα και εθισμούς, καθώς και να επικοινωνούν και να κοιμούνται καλύτερα (Pennebaker & Chung, 2016): (Stuckey & Nobel, 2010).

3.4 Τεχνικές Δημιουργικής Θεραπευτικής Γραφής

Οι κύριες ψυχοθεραπευτικές παρεμβάσεις που βασίζονται στη συγγραφή, παρέχουν διάφορες διαδικασίες και τεχνικές, μπορούν να διαιρεθούν στις παραδοσιακές παρεμβάσεις της παραδοσιακής «Γνωστικής Συμπεριφορικής Θεραπείας» και στις πιο πρόσφατες παρεμβάσεις της «Θετικής Ψυχοθεραπείας» (Ruini & Mortara, 2022, p. 24).

Η παραδοσιακή Γνωστική Συμπεριφορική θεραπεία χρησιμοποιεί για παράδειγμα το ημερολόγιο ή την αυτοβιογραφία, που αποτελούν συνηθισμένες εφαρμογές για την προώθηση της αυτοπαρατήρησης των ασθενών. Γενικά οι παραδοσιακές ψυχοθεραπείες χρησιμοποιούν τη γραφή στη θεραπευτική τους διαδικασία, για την κατανόηση και την υπέρβαση τραυματικών εμπειριών, με τη φαινομενολογική-υπαρξιακή προσέγγιση της γραφής, να έχει τη λειτουργία της απόδοσης νοήματος σε γεγονότα και της διευκρίνισης στόχων ζωής. Το παράδειγμα του James Pennebaker είναι χαρακτηριστικό της παραδοσιακής χρήσης της Δημιουργικής Γραφής στη θεραπεία των τραυμάτων, όπου ο θεραπευόμενος

αναγνωρίζει και αποδέχεται ανοιχτά τα παγιδευμένα συναισθήματά του και τους δίνει φωνή για να κατασκευάσει μια νέα ιστορία με νόημα (Pennebaker & Chung, 2016).

Μια άλλη προσέγγιση του παραδοσιακού μοντέλου είναι η «θεραπεία αποδοχής και δέσμευσης» (Acceptance and Commitment Therapy-ACT). Πρόκειται για συμπεριφορική προσέγγιση που ωστόσο βασίζεται σε μια ολοκληρωμένη εμπειρική ανάλυση της ανθρώπινης γνωστικής λειτουργίας (Relational Frame Theory - RFT). Η τεχνική προσπαθεί να αντιμετωπίσει τη γνωστική συγχώνευση και την αποφυγή της εμπειρίας, την καταπίεση και την εσωτερική πάλη, οδηγώντας στην αποδοχή του βιώματος, μέσα από την ενδυνάμωση της αίσθησης του «εαυτού» και της ενίσχυσης των προσωπικών αξιών (Hayes, 2004, p. 646).

Οι τεχνικές που προτείνει η Gillie Bolton στο βιβλίο της «Write Yourself-Γράψτε τον Εαυτό σας», (Bolton, G., 2011) όπου εξηγεί και δίνει παραδείγματα διαφόρων τεχνικών Δημιουργικής Θεραπευτικής Γραφής, εντάσσονται στις παραδοσιακές και ορισμένες από αυτές είναι:

- η ελεύθερη ροή (π.χ. προσωπικό ημερολόγιο)
- η αναπόληση (η ιστορία της ασθένειάς μου)
- η λογική- πειστική σκέψη (καταχώριση και ζύγιση υπέρ και κατά)
- η εξερεύνηση της συμβολικής εικόνας (μεταφορά, όνειρα)
- η φανταστική επικοινωνία με έναν σημαντικό άλλο (μη απεσταλμένα γράμματα)
- η επικοινωνία με διαφορετικές πτυχές του εαυτού (διάλογοι με τον καρκίνο, ο φοβισμένος εαυτός μου)
- οι φανταστικές ιστορίες (ένα μικρό αγόρι είχε καρκίνο και...)
- η κάθαρση (φωνάζοντας θυμό με ένα κόκκινο στυλό) ως έκφραση σε ένα (φανταστικό) ακροατή που μας καταλαβαίνει (Ruini & Mortara, 2022, p. 23).

Οι νέες εφαρμογές της γραφής εφαρμόζουν τις τεχνικές τους στο νέο ψυχοθεραπευτικό πλαίσιο της θετικής ψυχοθεραπείας, όπου το εργαλείο της γραφής επιστρατεύεται σε πολλές αποτελεσματικές τεχνικές, όπως η συγγραφή ευγνωμοσύνης ή τα γράμματα συγχώρεσης (Ruini & Mortara, 2022, p. 24).

Ένα παράδειγμα, τεχνικής θετικής ψυχοθεραπείας αποτελεί η άσκηση, όπου στην αρχή της θεραπείας οι συμμετέχοντες καλούνται να γράψουν μια προσωπική παρουσίαση με θετικούς όρους. Αυτή η άσκηση ονομάζεται «Θετική Παρουσίαση» και η σημαντικότητα αυτής της άσκησης έγκειται στο γεγονός ότι ενώ γράφεται μια αυτοπαρουσίαση, οι ασκούμενοι σκέφτονται και αναδεικνύουν τα θετικά τους χαρακτηριστικά (Rashid, 2015)

Ειδικότερα, η Θετική Ψυχοθεραπεία εφαρμόζει συγκεκριμένες τεχνικές γραφής με στόχο την προώθηση συγκεκριμένων θετικών συναισθημάτων, όπως η ευγνωμοσύνη, η συγχώρεση, η σοφία και η ελπίδα όπως περιγράφεται στον παρακάτω πίνακα 1.

Πίνακας 1: Προσεγγίσεις και τεχνικές δημιουργικής θεραπευτικής γραφής θετικής ψυχοθεραπείας

	Χρήση	Θεωρητικό Μοντέλο	Τεχνικές	Στόχος
Ευγνωμοσύνη	Κατάθλιψη, άγχος	Θετική ψυχοθεραπεία	-Γράμματα Ευγνωμοσύνης -Ημερολόγιο Ευγνωμοσύνης -Καλές αντί κακές αναμνήσεις	-Για ενδυνάμωση των σχέσεων -Για βελτίωση της ευημερίας
Συγχώρεση	Για άτομα που εκφράζουν συναίσθημα θυμού ή πικρίας	Θετική ψυχοθεραπεία	-Γράμματα συγχώρεσης	-Για προώθηση συναισθηματικού ελέγχου - Για πυροδότηση θετικής στάσης απέναντι στους άλλους
Σοφία	Διαταραχή μετατραυματικής απογοήτευσης	Θετική ψυχοθεραπεία, Αφηγηματική Θεραπεία	-Καθοδηγούμενη αυτοβιογραφία -Χρήση παραμυθιών	-Για πυροδότηση της αυτογνωσίας και της αυτοαποδοχής – -Για να ενσωματώσει εμπειρίες ζωής - Για την προώθηση διαφορετικών προοπτικών
Ελπίδα	Για άτομα με Διαταραχή Μετατραυματικού Στρες και με χρόνιες ασθένειες	Θετική ψυχοθεραπεία	-Γραφή για τον καλύτερο δυνατό θετικό εαυτό - Ημερολόγιο ευλογίας/τρία καλά πράγματα	- Για την παροχή θετικών συναισθημάτων -Για να διευρύνουμε τις προοπτικές

Πηγή: Ruini and Mortara, 2022, p.28

Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στην επιλογή των ασκήσεων γραφής και στο χρόνο εφαρμογής τους, κατά τη θεραπευτική διαδικασία, ανεξαρτήτως προσέγγισης. Οι διαφορετικές δραστηριότητες έχουν διαφορετική επίδραση, ανάλογα με την κατάσταση του θεραπευόμενου και το επίπεδο της συναισθηματικής του ισορροπίας. Σε ιδιαίτερα προβλήματα, όπως στην υπέρβαση ενός τραυματικού γεγονότος ή ενός προσωπικού ατοπήματος, χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες δραστηριότητες και πρέπει να γίνεται παρέμβαση μόνον όταν κάποιος επιθυμεί να λύσει ένα παρεμφερές θέμα. Αντιθέτως, άλλες δραστηριότητες Θεραπευτικής Γραφής που δεν έχουν ειδικό θέμα

(πχ η καθοδηγούμενη αυτοβιογραφία), φαίνεται ότι είναι καταλληλότερες για την προαγωγή της προσωπικής ανάπτυξης, της αυτεπίγνωσης και γενικότερα της ευεξίας. Αυτές οι δραστηριότητες θα μπορούσαν όμως να εφαρμοστούν επίσης άνετα, στο τελικό μέρος της ψυχολογικής θεραπείας, ανεξάρτητα από τα αρχικά συμπτώματα και προβλήματα του θεραπευόμενου (Ruini & Mortara, 2022, p. 32) .

3.5. Είδη Θεραπευτικής Γραφής

3.5.1 Η Αυτοβιογραφία

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, η θεραπευτική γραφή συμβάλλει θετικά στην οικοδόμηση της ταυτότητας ενός ατόμου.

Ο Dan McAdams (2008) ανέπτυξε το βιογραφικό μοντέλο ταυτότητας (life story model of identity), βασισμένος στην υπόθεση ότι οι άνθρωποι δημιουργούν και αφηγούνται διάφορες εξελισσόμενες ιστορίες στη ζωή τους, για να της δώσουν νόημα και συνοχή. Σύμφωνα με τη θεώρηση του McAdams, η ταυτότητα ενός ατόμου είναι στην ουσία μια εσωτερικευμένη ιστορία με πρωταγωνιστή τον ίδιο, που συντίθεται από πολλά αφηγηματικά στοιχεία, όπως σενάριο, σκηνοθεσία και χαρακτήρες, που συμμετέχουν σε διάφορα θέματα. Κατασκευάζουμε ιστορίες για να κατανοήσουμε την ύπαρξή μας και οι ιστορίες αυτές είναι ένα είδος μεσολαβητή που μας λέει ποιοι ήμασταν, είμαστε ή θα μπορούσαμε να είμαστε, σύμφωνα με την αντίληψη που έχουμε για τον εαυτό μας και για την κοινωνική μας ταυτότητα (McAdams, Life story: The encyclopedia of adulthood and aging, 2008).

Η θεραπευτική δύναμη των βιογραφιών συνίσταται στο ότι εμπεριέχουν την πράξη της επιλογής όποιων συμβάντων θεωρούμε σημαντικά και που χαρακτηρίζουν τη ζωή μας. Αυτό αποτελεί και το πρώτο θεραπευτικό αποτέλεσμα δηλαδή η δυνατότητα να ορίσουμε την αίσθηση της ταυτότητάς μας μέσω της αυτοβιογραφικής αφήγησης, με τον εντοπισμό σημαντικών προσωπικών αλλαγών και δίνοντας νόημα σε αυτές. Συνεπώς, η συγγραφή μιας αυτοβιογραφίας επιτρέπει στους θεραπευόμενους να αναγνωρίσουν τους εαυτούς τους ως συγγραφείς των εμπειριών τους (αίσθηση προσωπικής εξουσίας (Lichter, Mooney, & Boyd, 1993).

Ένα άλλο θεραπευτικό συστατικό της αυτοβιογραφίας είναι η απόδοση σταθερότητας στις αυτοβιογραφικές αναμνήσεις, καθώς οι άνθρωποι συχνά θυμούνται

λάθος λεπτομέρειες γεγονότων με την πάροδο του χρόνου ή επηρεάζονται από μηχανισμούς παραμόρφωσης.

Ο McAdams μελέτησε τη χρήση της αυτοβιογραφίας στις αλλαγές της ζωής, χρησιμοποιώντας μια γραπτή διαδικασία, την «Καθοδηγούμενη Αυτοβιογραφία». Πρόκειται για μια θεραπευτική τεχνική που στόχευε στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της συνέχειας των θεμάτων της ιστορίας των συμμετεχόντων και των αλλαγών στην προσωπικότητά τους. Σε διάστημα δέκα δώρων συνεδριών, που πραγματοποιούνταν μία φορά την εβδομάδα, οι συμμετέχοντες καλούνταν να σκεφτούν και να περιγράψουν τα σημαντικότερα γεγονότα της ζωής τους, αναφερόμενοι σε ένα συγκεκριμένο θέμα ζωής (π.χ. οικογένεια, χρήματα, εργασία, υγεία, πνευματικότητα, θάνατος, φιλοδοξίες). Η εν λόγω έρευνα έδειξε ότι η καθοδηγούμενη αυτοβιογραφία εμπεριέχει δύο κύρια θεραπευτικά συστατικά:

-επιτρέπει να συνδέσουμε γεγονότα της ζωής μας με προσωπικές αναμνήσεις και να δημιουργήσουμε μια συνέχεια μεταξύ τους.

-δίνουμε έμφαση σε σημαντικές αλλαγές της ζωής μας και μπορούμε να βελτιώσουμε την αίσθηση της εξουσίας, κατανοώντας το ρόλο μας ως πρωταγωνιστή της ζωής μας. Έτσι, με την καθοδηγούμενη αυτοβιογραφία ενισχύεται η προσωπική ευημερία και αποδίδεται νόημα στη ζωή (McAdams, et al., 2006).

3.5.2 Η Ημερολογιακή Θεραπεία

Η ημερολογιακή θεραπευτική γραφή χρησιμοποιείται από τη δεκαετία του '60, όταν ο ψυχολόγος Ira Progoff άρχισε να προσφέρει στη Νέα Υόρκη μαθήματα και σεμινάρια βασισμένα στην «εντατική ημερολογιακή μέθοδο-intensive journalism».

Η ημερολογιακή θεραπευτική γραφή διακρίνεται στη δομημένη γραφή ημερολογίου και στη μη δομημένη. Στη δομημένη καταγράφονται θέματα με συγκεκριμένη κατεύθυνση ή δομή, όπως θέματα που μπορεί να απασχολούν ένα άτομο ή ζητείται η συμπλήρωση προτάσεων. Στη μη δομημένη μορφή ανατίθενται θέματα στους συμμετέχοντες χωρίς συγκεκριμένη κατεύθυνση, με μόνον υπεύθυνο για το θέμα που θα επιλέξει τον ίδιο τον γράφοντα. Η πιο διαδεδομένη δομημένη ημερολογιακή θεραπευτική γραφή είναι αυτή που καθιέρωσε ο Progoff, βασισμένη σε μια δομημένη φόρμα, σχεδιασμένη κατάλληλα ώστε το άτομο να οδηγηθεί σε ένα βαθύτερο επίπεδο εξερεύνησης του εαυτού (Mackrill, 2011, p. 59).

Κατά τη θεώρηση του Progoff (1992), η μέθοδος του δομημένου ημερολογίου οδηγεί τον θεραπευόμενο στη συνειδητοποίηση ότι διαθέτει μέσα του τη δύναμη, την τρυφερότητα, την ευαισθησία και την ικανότητα για ενόραση, ώστε να αντιμετωπίσει μια δύσκολη περίοδο της ζωής τους. Όταν κάποιος δουλεύει με τη ζωή του σε βάθος κινητοποιεί δυνάμεις που δεν γνώριζε ότι είχε. Έθεσε επίσης την προϋπόθεση ότι το ημερολόγιο θα πρέπει να είναι διαμορφωμένο έτσι, ώστε να αποτελεί εργαλείο αντανάκλασης του ατομικού ψυχισμού του καθενός, με βάση τους ιδιαίτερους, προσωπικούς όρους που ο ίδιος θέτει. Συνεπώς θα πρέπει να παρέχει και τον απαιτούμενο εκείνο χώρο που θα μπορεί να εμπερικλείει όλες τις διαφορετικές πτυχές της ανθρώπινης εμπειρίας αλλά και το πλαίσιο και τους μηχανισμούς, που θα εμπλέκουν ενεργά το συμμετέχοντα στην αναγνώριση των δυνατοτήτων και των εσωτερικών του εκφράσεων (Progoff, 1992).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η γνωσιακή συμπεριφορική θεραπεία δουλεύει πάνω σε μοτίβα επιβλαβών σκέψεων και δυσλειτουργικών συμπεριφορών, το ημερολόγιο είναι ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο. Μπορεί να λάβει πολλές μορφές και χρησιμοποιείται ως μέσο βοήθειας, ώστε οι συμμετέχοντες να αποκτήσουν μεγαλύτερη επίγνωση της επιβλαβούς συμπεριφοράς τους, εξασκώντας πιο υγιείς δεξιότητες αντιμετώπισης των προβλημάτων της ζωής και εισάγοντας την αλλαγή στη ζωή τους. Μπορεί να ζητείται από τους θεραπευόμενους να καταγράψουν συγκεκριμένες σκέψεις, σε ποια συναισθήματα και συμπεριφορές τους οδηγούν αυτές και να καταγράψουν στο ημερολόγιο, τον αντίκτυπο που θα είχε η αλλαγή στον τρόπο σκέψης τους. Χρησιμοποιώντας τέτοιες στρατηγικές, τα άτομα αλλάζουν τη συμπεριφορά τους ενεργά, σε μια προσπάθεια να βελτιώσουν τις προσωπικές τους προοπτικές, τη διάθεσή τους και την καθημερινή τους λειτουργία. Η έρευνα υποστηρίζει ότι οι γνωσιακές στρατηγικές όπως το ημερολόγιο, βελτιώνουν τη διάθεση και τη λειτουργία των καταθλιπτικών και αγχωδών ατόμων, προάγει την αυτογνωσία, προωθεί τον ενεργό προβληματισμό για τον εαυτό και επιφέρει αλλαγές στις σκέψεις, τις αντιλήψεις, τις συμπεριφορές και τη διάθεση (Fritson, 2008, p. 76)

3.5.3 Η Βιβλιοθεραπεία

Βιβλιοθεραπεία είναι η καθοδηγούμενη ανάγνωση, με θεραπευτικό σκοπό την κατανόηση και την επίλυση προβλημάτων συμπεριφοράς ή την αντιμετώπιση

συναισθηματικών ζητημάτων. Οι δύο τύποι βιβλιοθεραπείας που περιγράφονται στη βιβλιογραφία είναι η αναγνωστική και η διαδραστική.

Κατά την αναγνωστική βιβλιοθεραπεία διαβάζονται βιβλία χωρίς κάποιου είδους υποβοηθούμενη συζήτηση, για την αξιολόγηση της προσωπικής αντίδρασης του αναγνώστη στο υλικό. Στη διαδραστική βιβλιοθεραπεία από την άλλη, οι συνεδρίες επικεντρώνονται σε έναν διάλογο που διευθύνεται από έναν συντονιστή, σχετικά με το λογοτεχνικό έργο που έχει ανατεθεί στο θεραπευόμενο. Οι κατηγορίες αναγνωστικής και διαδραστικής βιβλιοθεραπείας περιλαμβάνουν: την κλινική βιβλιοθεραπεία την αναπτυξιακή και την παραγόμενη από τον θεραπευόμενο βιβλιοθεραπεία (McCulliss, 2011, p. 67)

Η κλινική βιβλιοθεραπεία, χρησιμοποιείται από επαγγελματίες που εργάζονται σε μονάδες ή κέντρα ψυχικής υγείας ή μονάδες χημικής εξάρτησης, σε ασθενείς που αντιμετωπίζουν σοβαρά συναισθηματικά ή συμπεριφορικά προβλήματα. Για παράδειγμα, μπορεί να προταθούν επιλεγμένα έργα του Σαίξπηρ, του Προυστ ή του Ρίλκε που συχνά συστήνονται από γιατρούς, επαγγελματίες ψυχικής υγείας ή κοινωνικούς λειτουργούς σε συνεννόηση με έναν βιβλιοθηκονόμο. Οι θεραπευτικοί στόχοι για τους ασθενείς κυμαίνονται από την απόφαση να εγκαταλείψουν την αντίσταση στην αλλαγή, έως την καλλιέργεια νέων τρόπων αλλαγής συμπεριφοράς. (Sautter, 2010 όπ. αναφ. στο (McCulliss, 2011, p. 67).

Η αναπτυξιακή βιβλιοθεραπεία, από την άλλη πλευρά, παρέχεται σε υγιή άτομα από εκπαιδευτικούς, βιβλιοθηκονόμους και εργαζόμενους στον τομέα της υγείας. Κατά τη θεραπεία προτείνονται στους συμμετέχοντες βιβλία, με σκοπό την ψυχική υποστήριξη ή τη θεραπευτική παρέμβαση. Οι στόχοι είναι η υποβοήθηση της προσωπικής ανάπτυξης και η αυτοπραγμάτωση ή απλά η διατήρηση της ψυχικής υγείας. Υπάρχει πληθώρα βιβλίων υποβοήθησης των ανθρώπων να κατανοήσουν τις διάφορες προκλήσεις της ζωής, όπως οι αλλαγές στη δομή της οικογένειας, να αντιμετωπίσουν τον θάνατο και τη θλίψη, την αναπηρία και τους σωματικούς περιορισμούς, την παχυσαρκία, τις μαθησιακές δυσκολίες, τη συναισθηματική σύγκρουση, καθώς και οικογενειακά, εργασιακά ή κοινωνικά ζητήματα κα. Ενώ πολλοί άνθρωποι προτιμούν την ανάγνωση κατά μόνας, οι λέσχες βιβλίων και οι ποιητικές ομάδες έχουν αποκτήσει μεγάλη δημοφιλία τα τελευταία χρόνια, για όσους θέλουν να διαβάσουν και να συζητήσουν τη λογοτεχνία μαζί με άλλους. Για τυφλά άτομα ή άτομα με δυσλεξία, υπάρχουν διαθέσιμα audiobooks που τους επιτρέπουν τη συμμετοχή σε τέτοιες ομάδες. (McCulliss, 2011, p. 68)

Τέλος, η βιβλιοθεραπεία που παράγεται από τον θεραπευόμενο χρησιμοποιεί ως εργαλείο τη Δημιουργική Γραφή. Ο Richard J. Riordan (1996) ζητούσε από τους συμμετέχοντες να δημιουργήσουν τα δικά τους θεραπευτικά γραπτά, με μια πρακτική που ονόμασε «σκριπτοθεραπεία ή συμβολική θεραπεία - scriptotherapy». Η ποίηση που δημιουργείται από τον θεραπευόμενο, η ευφάνταστη λογοτεχνία ή η γραφή ως απάντηση σε ένα ποίημα ή ένα απόσπασμα που διαβάζεται, είναι ένας πρόσθετος δημιουργικός τρόπος συνδυασμού της βιβλιοθεραπείας με τη σκριπτοθεραπεία. Η ιδέα του Riordan ήταν ότι η χρήση του γραπτού συμβολισμού κατά τη συγγραφή μιας ιστορίας, ποιήματος ή ημερολογίου, εξοπλίζει τον συγγραφέα με περισσότερο υλικό, που τον βοηθά στην αναγωγή του ασυνείδητου στο επίπεδο του συνειδητού (Riordan, 1996).

Η βιβλιοθεραπεία μπορεί να διεξαχθεί ως αυτόνομη αυτοβοήθεια ή με τη δυαδική της μορφή ένας προς έναν (υποστηριζόμενη και συμπληρωματική) ή σε ομαδικό περιβάλλον. Μπορεί να συμπληρωθεί με συζήτηση, δραστηριότητες παιχνιδιών ή με τη γραφή. Η μέθοδος αυτή είναι κάτι περισσότερο από συνιστώμενη ανάγνωση υλικού, διότι περιλαμβάνει την αξιολόγηση των συναισθηματικών, γνωστικών, σωματικών, συμπεριφορικών και αναπτυξιακών πλευρών ενός ατόμου. Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δίνεται στην επιλογή του προτεινόμενου υλικού, συμπεριλαμβανομένου του θέματος, της καταλληλότητας, του αναγνωστικού επιπέδου και στο εάν θα καλύψει θεραπευτικούς ή εξελικτικούς στόχους της προσωπικότητας. Η ποιότητα είναι απαραίτητη για να προκληθεί ανταπόκριση και ο συμμετέχων μπορεί να χρειάζεται διάφορου βαθμού βοήθειας από έναν συντονιστή, ανάλογα με την ηλικία και την ικανότητά του να αφομοιώνει τις πληροφορίες (McMillen, 2004, p. 80)

Βιβλία Αυτοβοήθειας (Self-Help Books)

Τα βιβλία αυτοβοήθειας αναφέρονται ως ένα μέσο αυτοβελτίωσης και κυρίως για την ανακούφιση από το άγχος και παρέχουν θεραπεία, μέσω της διευκόλυνσης στην επίλυση προβλημάτων και της αλλαγής στη συμπεριφορά. Τα βιβλία αυτοβοήθειας είτε περιλαμβάνουν το είδος γραφής που αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως προγραμματισμένη γραφή ή είναι βιβλία ασκήσεων που αποτελούνται από μια διαδοχική σειρά προγραμματισμένων, γραπτών εργασιών για το σπίτι, με ερωτήσεις,

εργασίες και ασκήσεις που εξετάζουν συστηματικά συγκεκριμένα θέματα (L'Abate & Kern, 2002, p. 242).

Η Προγραμματισμένη Γραφή (Programmed Writing)

Η βιβλιοθεραπεία έχει επεκταθεί και στον τομέα της συγγραφής, με πιο συνηθισμένη την προγραμματισμένη γραφή, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει από τη σύνταξη ημερολογίων ανοιχτού τύπου έως συγκεκριμένες γραπτές εργασίες, ανάλογα με τους στόχους της θεραπείας. Οι γραπτές εργασίες προσφέρουν στους θεραπευόμενους απτές αποδείξεις της βελτίωσής τους και τους δίνουν την επιλογή να συμμετέχουν ενεργά στη θεραπευτική διαδικασία. Οι θεραπευτές μπορούν να υποδείξουν ζητήματα που εντοπίζονται κατά τη διαδικασία και που χρειάζεται να αντιμετωπιστούν, όπως η συναισθηματική αποφυγή ή η ετοιμότητα για αλλαγή. Οι εργασίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για περαιτέρω συζήτηση εξετάζοντας γενικεύσεις, στρεβλώσεις, αντιφάσεις και παραλείψεις (McCulliss, 2011, p. 70).

Η Βιβλιοαφήγηση (Biblionarrative)

Η βιβλιοαφήγηση είναι μια τεχνική αφηγηματικής θεραπείας με επίκεντρο το παιδί, που συνδυάζει προφορικές και γραπτές ιστορίες για γεγονότα της ζωής του, ώστε να διευκολυνθεί η συζήτηση και να οργανωθεί η ιστορία της ζωής του παιδιού, κυρίως για τη διαχείριση του πένθους

Όταν χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα η γραφή και η ομιλία, οι κλινικοί γιατροί έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες, που διαφορετικά μπορεί να μην αποκαλύπτονταν εάν βασιζόντουσαν μόνο στην ομιλία ή μόνο στη γραπτή θεραπεία. Η διαδικασία ξεκινά με τη διεξαγωγή μιας συνέντευξης, για να συγκεντρωθούν πληροφορίες για τη ζωή του παιδιού. Ο ρόλος του συνεντευκτή είναι να ρωτά για τις αντιλήψεις του παιδιού, να ξεκαθαρίζει την αλληλουχία των γεγονότων και στη συνέχεια να επικεντρωθεί στην προσαρμογή και τον έλεγχο των γεγονότων. Η ιστορία αναπτύσσεται όταν ο θεραπευτής ρωτά άμεσα και έμμεσα, τοποθετεί την ιστορία του παιδιού σε ένα πλαίσιο και παρέχει μια ασφαλή ατμόσφαιρα, όπου μπορεί να ειπωθεί η ιστορία. Μόλις ληφθούν οι λεκτικές πληροφορίες της ιστορίας, ο κλινικός ιατρός βοηθά το παιδί να γράψει την ιστορία του ως κείμενο (Erppler & Carolan, 2005, p. 35).

Μια τροποποιημένη έκδοση βιβλιοθεραπείας, είναι το εικονογραφημένο σενάριο (storyboard), το οποίο χρησιμεύει ως πρότυπο ανοιχτού τύπου, για τη συλλογή πληροφοριών που θα βοηθήσουν στη σύνταξη της γραπτής ιστορίας. Το πρότυπο είναι ένας πίνακας, που περιλαμβάνει την οικογενειακή και ατομική δυναμική πριν και κατά τη διάρκεια του προβλήματος, την τρέχουσα κατάσταση, τις σκέψεις και τα συναισθήματα του παιδιού και τις προσδοκίες τους για το μέλλον του (Freedman-Doan, 1995 όπ. αναφ. στο (Erppler & Carolan, 2005).

3.5.4 Η Ποιητική θεραπεία

Οι ποιητές και οι φιλόσοφοι εδώ και χιλιάδες χρόνια, πολύ πριν τους επαγγελματίες ψυχικής υγείας, αναγνώριζαν τη δημιουργική και θεραπευτική αξία της ποίησης. Κάποτε ο Freud δήλωσε πως *«Οι ποιητές και οι φιλόσοφοι πριν από εμένα ανακάλυψαν το ασυνείδητο, αυτό που εγώ ανακάλυψα ήταν η επιστημονική μέθοδος με την οποία μπορεί να μελετηθεί το ασυνείδητο»*. Οι ποιητές και οι αφηγητές (οι σημερινοί story tellers), τοποθετούσαν τους ανθρώπους ενώπιον των μεγαλύτερων φόβων τους, μιλώντας με ποιήματα και μύθους για τις αγωνίες της ανθρωπότητας. Ως αντικείμενο, η ποιητική θεραπεία εντάσσεται στην ευρύτερη κατηγορία της βιβλιοθεραπείας, δηλαδή όπως προαναφέρθηκε, της σκόπιμης χρήσης της ποίησης και άλλων μορφών της λογοτεχνίας για θεραπεία και προσωπική βελτίωση (Furman, Downey, Jackson, & Bender, 2002, p. 147).

Η έρευνα σχετικά με την θεραπεία ποίησης αναφέρεται κυρίως στο ψυχαναλυτικό μοντέλο σκέψης, διότι τα ποιήματα μοιάζουν με τα όνειρα που αποτέλεσαν ψυχαναλυτικό εργαλείο, για την εξερεύνηση του ασυνείδητου. Ωστόσο ο Furman (2007), πρότεινε τη σύνδεση της θεραπείας ποίησης και της αφήγησης με την υπαρξιακή ψυχολογία, ως πολύτιμα εργαλεία παρουσίασης των ανθρώπινων εμπειριών από τη σκοπιά των σύνθετων υπαρξιακών αρχών και διαδικασιών τους (Furman R. , 2007, p. 2).

Στη θεραπεία ποίησης το ποίημα που επιλέγεται να αναλυθεί, παρεμβαίνει μεταξύ του θεραπευτή και του θεραπευόμενου και λειτουργεί ως καταλύτης πρόκλησης συναισθηματικών αντιδράσεων, για να ξεκινήσει μια συζήτηση που θα διευκολύνει τη συναισθηματική, γνωστική και σε κοινωνικό επίπεδο εξέλιξη ενός ατόμου. Επειδή το κλειδί βρίσκεται στον τρόπο με τον οποίο αντίδρασης του ατόμου στο λογοτεχνικό

ερέθισμα, η επιλογή των ποιημάτων γίνεται πάντοτε με θεραπευτικά κριτήρια, οπότε η εκπαίδευση, η καλή γνώση τις λογοτεχνίας και οι κλινικές δεξιότητες του θεραπευτή, θεωρούνται απαραίτητες.

Το είδος της θεραπευτικής διαδικασίας μέσω της ποίησης που απαιτεί από ένα άτομο να γράψει ο ίδιος ποίηση, είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος ώστε οι άνθρωποι να «ξαναγράψουν» τις ζωές τους, ενισχύοντάς τους να αναπτύξουν εναλλακτικές μεταφορές στις ερμηνείες αυτών. Η μεταφορά και η συμβολική γλώσσα αποτελούν για την ποίηση και την θεραπεία ποίησης θεραπευτικά στοιχεία-κλειδιά και είναι αυτά που χρησιμοποιούνται ως όχημα για να συζητήσουν οι θεραπευόμενοι οδυνηρά θέματα. μέσω της ποιητικής διερεύνησης, έρχονται αντιμέτωποι με οδυνηρά γεγονότα και συναισθήματα, σταδιακά και με ασφάλεια (Furman, Downey, Jackson, & Bender, 2002, p. 150).

Από τις δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται συχνά στα πλαίσια της θεραπείας ποίησης είναι οι δραστηριότητες «προθέρμανσης» στην αρχή μιας συνεδρίας, προκειμένου να ενεργοποιήσει τον συμμετέχοντα, όπως για παράδειγμα, ασκήσεις όπου συμπληρώνονται κενά από τον θεραπευόμενο σε υπάρχον ποίημα ή η «ολοκλήρωση των φράσεων». Αυτού του είδους η άσκηση εξαλείφει το αρχικό άγχος που πιθανό να νιώσει ένα άτομο ενώπιον μιας λευκής σελίδας. Έπειτα ακολουθεί σχετική συζήτηση και η ανάλυση των παρεμβάσεων του συμμετέχοντα.

Πολλές φορές η θεραπεία ποίησης χρησιμοποιείται και σε ομαδικές συνεδρίες ατόμων που εκφράζουν κοινές δυσκολίες και προβλήματα, όπως για παράδειγμα η απώλεια, η κατάθλιψη ή η κακοποίηση. Σε αυτές τις ομαδικές θεραπείες εφαρμόζεται συχνά η τεχνική των «συνεργατικών» ποιημάτων, τα οποία προωθούν τη συνεκτικότητα στην ομάδα και προάγουν τις επικοινωνιακές ικανότητες και τις διαπροσωπικές δεξιότητες των ατόμων (Mazza, 1996).

Τέλος να υπογραμμιστεί ότι ενώ στην ποιητική τέχνη το ζητούμενο είναι το ίδιο το ποίημα και η λογοτεχνική του αξία, στη θεραπεία ποίησης το ενδιαφέρον αφορά στην αυτοέκφραση και την προσωπική ανάπτυξη του ωφελούμενου. Το κοινό τους στοιχείο όμως παραμένει η χρήση των ίδιων εργαλείων: η γλώσσα, ο ρυθμός, η μεταφορά, ο ήχος και η εικόνα.

3.5.5 Η Ψηφιακή αφήγηση

Η συγγραφική δραστηριότητα έχει τροποποιηθεί πρόσφατα από τη χρήση του διαδικτύου και από την επίδραση των τεχνολογικών εργαλείων. Οι ιστότοποι κοινωνικής δικτύωσης αποτελούν ένα τεχνολογικό εργαλείο αυτο-αποκάλυψης, που δίνει την ευκαιρία στα άτομα να μοιράζονται εμπειρίες και εντυπώσεις μέσα από τη γραφή, όπως και να μπορούν να δημιουργούν μια μόνιμη καταγραφή των πράξεων ή των σκέψεών τους (Sauter, 2014).

Συγκεκριμένα το Facebook μπορεί να θεωρηθεί ένα διαδικτυακό αυτοβιογραφικό όργανο που κωδικοποιεί και παρακολουθεί τα γεγονότα της ζωής κάποιου. Με αυτόν τον τρόπο, σε αντίθεση με την παραδοσιακή γραφή, η γραφή στον ιστό αφορά περισσότερο μια κοινωνική λειτουργία παρά μια ιδιωτική. Επιπλέον, η παρουσία κλινικών γιατρών στα κοινωνικά δίκτυα είναι μια νέα οπτική, καθώς ορισμένοι θεραπευτές χρησιμοποιούν τα κοινωνικά δίκτυα ως πρόσθετο όργανο για υποστήριξης των ασθενών τους (Ruini & Mortara, 2022, p. 30). Πολλοί ψυχοθεραπευτές ή ψυχολόγοι επιτρέπουν στους πελάτες τους να επικοινωνούν μαζί τους μέσω e-mail ή άμεσων μηνυμάτων, όταν χρειάζονται βοήθεια. Για παράδειγμα το "Talkspace" είναι μια διαδικτυακή πλατφόρμα που προσφέρει διαδικτυακή θεραπεία μέσω μηνυμάτων από αδειούχους θεραπευτές. Οι Hull and Mahan (2017) μελέτησαν την αποτελεσματικότητα της θεραπείας με βάση το περιβάλλον του Talkspace και έδειξαν τα ευεργετικά αποτελέσματα που είχε η θεραπεία μέσω της γραφής, στη μείωση των παθολογικών συμπτωμάτων και στη βελτίωση της ψυχολογικής ευεξίας (Hull, 2017).

Τελευταία εφαρμόζεται μια δομημένη θεραπεία γραφής που διεξάγεται μέσω Διαδικτύου, η «Interapy». Η Interapy αποτελείται από ένα πρωτόκολλο 10 συνεδριών συγγραφής, που πραγματοποιούνται δύο φορές την εβδομάδα, στις οποίες ασθενείς που πάσχουν από διαταραχή μετατραυματικού στρες πρέπει να γράψουν για το τραυματικό γεγονός, με επίκεντρο τη γνωστική επαναξιολόγηση και την ανταλλαγή λεπτομερειών με κάποιον κοντινό τους άνθρωπο. Ένας εκπαιδευμένος θεραπευτής δίνει στη συνέχεια ανατροφοδότηση σε κάθε γραπτή διαδικτυακή αφήγηση (Sloan, Sawyer, Lowmaster, Wernick, & Marx, 2015).

Πρόσφατα οι Botella et al. (2017) παρουσίασαν ένα νέο μέσο που αξιοποιεί την ψηφιακή τεχνολογία και την εικονική πραγματικότητα μέσω web, σε ένα πλαίσιο θετικών παρεμβάσεων. Το ονόμασαν «Βιβλίο της Ζωής» και αποτελείται από ένα

προσωπικό ψηφιακό ημερολόγιο που αποτελείται από διάφορα κεφάλαια στα οποία προτείνονται ορισμένες αφηγηματικές ασκήσεις. Οι συμμετέχοντες μπορούν επίσης να περιλαμβάνουν πολυμεσικό περιεχόμενο (π.χ. εικόνες, βίντεο, μουσική) σχετικά με ένα συγκεκριμένο θέμα, προκειμένου να δημιουργηθεί μια τελική θετική αυτοβιογραφική αφήγηση. Ο θεραπευτικός στόχος του Βιβλίου της Ζωής είναι να καλλιεργήσει θετικά συναισθήματα και να αξιοποιήσει προσωπικούς ψυχολογικούς πόρους (Botella, Banos, & Guillen, 2017).

Συμπερασματικά, η γραφή στο web περιλαμβάνει διαφορετικούς τύπους παρεμβάσεων, οι οποίες αποδείχθηκαν ιδιαίτερα χρήσιμες κατά τη διάρκεια του lockdown λόγω της πανδημίας του Covid-19, όμως απαιτούνται μελλοντικές έρευνες για να διερευνηθεί πώς ο τρόπος γραφής σε ιστότοπους και στα κοινωνικά δίκτυα μπορεί να επηρεάσουν την ανάπτυξη και την παροχή ψυχολογικών θεραπειών, τόσο της παραδοσιακής όσο και της θετικής ψυχοθεραπείας (Ruini & Mortara, 2022, p. 31).

Κεφάλαιο 4. Η Δημιουργική Γραφή στην Ελληνική Εκπαίδευση

4.1. Η Μεθοδολογία της Δημιουργικής Γραφής στο Σχολικό Περιβάλλον.

Διδάσκεται η Δημιουργική Γραφή;

Σχετικά με τη διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής, συχνά εγείρονται ερωτήματα τόσο από μαθητές όσο και από εκπαιδευτικούς, αναφορικά με το εάν μπορεί κανείς *διδασκόμενος, να βελτιωθεί στη γραφή ή τελικά εάν διδάσκεται η Δημιουργική Γραφή.*

Το γράψιμο συχνά θεωρείται ότι είναι θέμα έμπνευσης περισσότερο, παρά εκμάθησης ή εξάσκησης και ότι λίγα πράγματα μπορεί να κάνει κανείς για να το μάθει. Οι μαθητές πολλές φορές αναρωτιούνται ότι εφόσον στα άλλα δημιουργικά αντικείμενα στο σχολείο μαθαίνεις τον τρόπο χρήσης διάφορων εργαλείων, ποια είναι τα εργαλεία στη Δημιουργική Γραφή, αφού δεν έχει κανείς παρά μόνο ένα μολύβι.

Με την ιδέα της έμπνευσης λοιπόν πολλοί μαθητές όταν καλούνται να συμμετάσχουν σε μια άσκηση, για παράδειγμα να αναλύσουν μια ιστορία ή μια αφηγηματική δομή, δηλώνουν με περηφάνια ότι «δεν σχεδιάζουν ποτέ». Αυτή η στάση θυμίζει κάποιον που μαθαίνει κιθάρα και ο οποίος αν και δεν ξέρει ούτε την κλίμακα, περιμένει συγχαρητήρια (May, 2007, pp. 7-8). Οπότε δεν είναι απαραίτητο για κάποιον που μαθαίνει να γράφει να συμβουλευτεί κάποιον με γνώση και εμπειρία στη διαδικασία της συγγραφής, σύμφωνα με την εδραιωμένη πεποίθηση σε πολλούς, ότι η διδασκαλία της γραφής είναι αδύνατη και ότι οι συγγραφείς δεν μπορούν (ή δεν πρέπει) να εξηγούν τις διαδικασίες που ακολουθούν.

Ποια συστατικά όμως της γραφής αποδεικνύουν ότι ακολουθεί στοιχειώδεις κανόνες που μπορούν να ενταχθούν σε ένα πλαίσιο μάθησης;

Τα *διάφορα γραπτά κείμενα παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά* σε κάθε επίπεδο. Δεν χρειάζεται να εφευρίσκουμε μια νέα *γλώσσα* κάθε φορά που γράφουμε ή μιλάμε και χρησιμοποιούμε τις ίδιες *συμβάσεις γραμματικής και στίξης*. Στο επίπεδο του νοήματος, μπορεί ο καθένας μας να έχει διαφορετική αντίληψη αλλά αντλεί τα *θέματά του από την ίδια κοινόχρηστη δεξαμενή*. Αν πούμε τη λέξη «βάρκα», πιθανότατα όλοι θα συλλάβουμε κάτι σαν σκάφος θαλάσσης κι όχι κάτι που σχετίζεται με τα βουνά. Σε επίπεδο αφήγησης επίσης, μπορούμε να διακρίνουμε *όμοιες κατηγορίες οπτικής γωνίας* (ορισμένα βιβλία χρησιμοποιούν πρώτο πρόσωπο, κάποιο τρίτο κ.λπ.) και όλες

οι ιστορίες μοιράζονται βασικά μοτίβα, όσο περίπλοκη ή όμορφη και αν είναι η αφήγηση: συνήθως κάποιος επιθυμεί κάτι και προσπαθεί να το αποκτήσει, αντιμετωπίζοντας τις δυσκολίες (May, 2007, pp. 11-12)

Αναστοχασμός – διαδικασία – παραγόμενο προϊόν

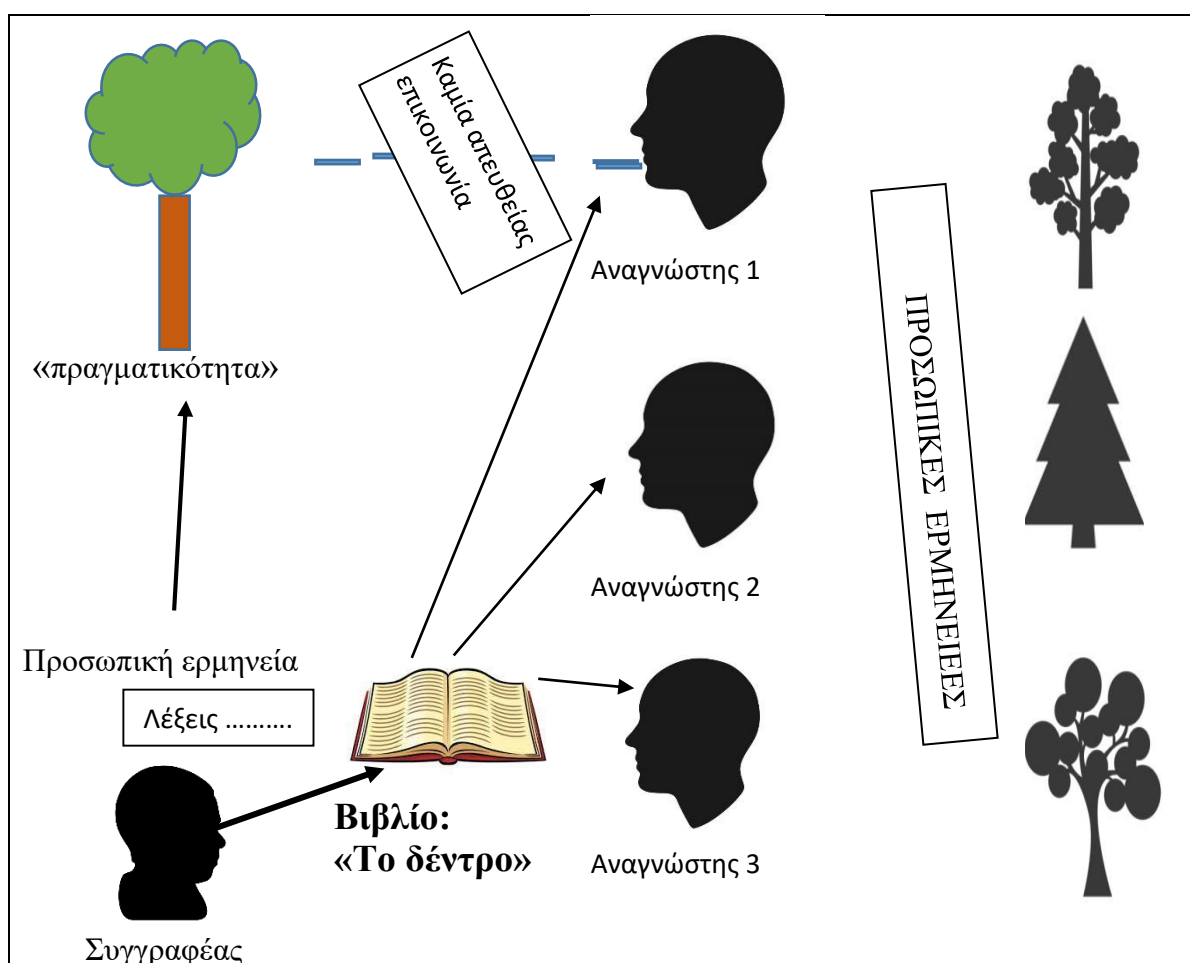
Η Δημιουργική Γραφή σε γενικές γραμμές περιλαμβάνει δύο στοιχεία: *την εκμάθηση της γραφής και τον αναστοχασμό πάνω σε αυτήν*. Ένας άλλος τρόπος ερμηνείας της дуάδας γραφή και προβληματισμός είναι από την οπτική της έννοιας της *διαδικασίας και του προϊόντος*. Καθημερινά συναντάμε πολλές μορφές γραφής και κείμενα που τα θεωρούμε ότι γράφτηκαν από μόνα τους, όπως για παράδειγμα, εγχειρίδια οδηγιών ή περιγραφές εργαλείων διάσωσης στα μέσα συγκοινωνίας. Ωστόσο, είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι το καθένα από αυτά έχει γραφτεί από έναν συγγραφέα που έπρεπε να περάσει από μια λίγο ως πολύ περίπλοκη διαδικασία προκειμένου να επιτευχθεί το τελικό προϊόν (May, 2007, p. 22).

Η εστίαση στο προϊόν και όχι στη διαδικασία, υποστηρίζεται από τη λογοτεχνική κριτική και την κριτική θεωρία. Ο Γάλλος συγγραφέας και κριτικός Roland Barthes (1977) διακηρύσσει «τον θάνατο του συγγραφέα», ισχυριζόμενος απλά ότι ο συγγραφέας είναι άσχετος με το παραγόμενο της γραφής. «Η γραφή δημιουργεί και συμβάλλει από μόνη της στο πλαίσιο και στο νόημα, ανάλογα με τον αναγνώστη και την εμπειρία του και επομένως ο συγγραφέας είναι «νεκρός»». Το ύπουλο υπονοούμενο του «θανάτου του συγγραφέα» είναι ότι επειδή τα κείμενα είναι αυτόνομα, ανεξάρτητα από τον συγγραφέα τότε και οι προθέσεις του συγγραφέα και οι προσπάθειες του είναι άχρηστες, και ως εκ τούτου περιττές (Barthes, 1977, p. 148).

Εδώ όμως αντίθετα με τον Barthes, δεν μπορεί να παραγνωριστεί ένα άλλο θεμελιώδες χαρακτηριστικό της Δημιουργικής Γραφής: *στη διαδικασία της Δημιουργικής Γραφής απασχολεί πρωτίστως η διαδικασία που οδηγεί σε κάποιο έργο και αυτή η διαδικασία περιλαμβάνει απαραίτητα έναν ζωντανό συγγραφέα, σκέψης, πειραματισμού και λήψης τακτικών και στρατηγικών αποφάσεων. Η εστίαση στη διαδικασία και όχι στο προϊόν είναι ένας βασικός παράγοντας που διακρίνει Δημιουργική Γραφή από την παραδοσιακή μελέτη της λογοτεχνίας* (May, 2007, pp. 23-24). Με αυτή τη λογική η Δημιουργική Γραφή είναι μια διαδικασία που μπορεί και να περιγραφεί και να διδαχθεί.

Έχοντας τονίσει τη σημασία του ζωντανού συγγραφέα είναι απαραίτητο να γίνουν ορισμένες οριοθετήσεις. Παρά το ότι είναι ζωντανός *ο συγγραφέας, δεν είναι ούτε αλάνθαστος ούτε παντοδύναμος*, αντιθέτως, ο συγγραφέας και δεν μπορεί και δεν έχει τον απόλυτο έλεγχο της δουλειάς του, ειδικά όταν αυτή βγει έξω στον κόσμο. Η δουλειά του θα σημαίνει διαφορετικά πράγματα για διαφορετικούς ανθρώπους, ανάλογα με το πολιτισμικό ή το κοινωνικό τους υπόβαθρο.

Η εικόνα 4 αποτυπώνει ένα απλό μοντέλο της σχέσης μεταξύ συγγραφέα, αναγνώστη και πραγματικότητας. Ο συγγραφέας περιγράφει κάτι με λέξεις, ο αναγνώστης τις διαβάζει και δημιουργεί κάτι στη φαντασία του. Οι διαφορετικές προκαταλήψεις, οι γνώσεις και η εμπειρίες του συγγραφέα και του αναγνώστη, καθιστά αδύνατο ότι οι δύο εκδοχές του «ίδιου πράγματος» να είναι ίδιες, ούτε φυσικά οι αντιλήψεις δύο διαφορετικών αναγνωστών μπορεί να είναι να είναι πανομοιότυπες (May, 2007, pp. 25-26).



Εικόνα 4: Σχηματική απεικόνιση της σχέσης μεταξύ συγγραφέα, αναγνώστη και πραγματικότητας

Συνοψίζοντας, ο συγγραφέας μπορεί να μην ξέρει τι κάνει ή γιατί το κάνει αλλά μπορεί να ξέρει πώς το κάνει. Βέβαια μπορεί ο συγγραφέας να είναι ζωντανός, αλλά όχι απαραίτητα συνειδητός ή αξιόπιστος ή καλά ενημερωμένος. Όμως μπορεί κανείς να εξελιχθεί σε ένα συνεχές από τον λιγότερο ολοκληρωμένο συγγραφέα, έως τον πιο επιτυχημένο και αν δεχθούμε σοβαρά την πρόκληση να γράψουμε, είμαστε όλοι εν δυνάμει συγγραφείς.

Στους μαθητές μας όταν ξεκινούν το ταξίδι της Δημιουργικής Γραφής μπορούμε να δώσουμε μερικές κατευθυντήριες γραμμές, όπως:

- να είναι έτοιμοι για αναστοχασμό και εξάσκηση
- να είναι προετοιμασμένοι να κάνουν πολλή δουλειά εκτός της πραγματικής πράξης της γραφής
- να γνωρίζουν την πολυπλοκότητα της σχέσης μεταξύ αναγνώστη, συγγραφέα και πραγματικότητας και να είναι έτοιμοι να αμφισβητήσουν όλες τις υποθέσεις τους σχετικά με αυτή τη σχέση
- να πάρουν τη γραφή τους στα σοβαρά

Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ γραφής και ανάγνωσης, η Kellie Buis (2007) τονίζει τη *σημασία της σχέσης μεταξύ ανάγνωσης και γραφής* και πόσο αυτό είναι έκδηλο στους πιο διστακτικούς και τους πιο απρόθυμους συγγραφείς, οι οποίοι απλά μιμούνται αυτά που διαβάζουν. Επιπλέον, η Buis επαναλαμβάνει τη σημασία της προφορικής επικοινωνίας σχετικά με τη διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής στους απρόθυμους συγγραφείς και υποστηρίζει την ιδέα ότι είναι αδύνατο να μάθει να γράφει κανείς, χωρίς πρώτα να μάθει να διαβάζει. Αυτή την πεποίθηση και τη σημασία για τους μαθητές, την εκφράζει με την παρότρυνση προς αυτούς, να ακούν τις γραπτές λέξεις και να είναι σίγουροι πως αν ανακαλύψουν τι ακριβώς τους αρέσει σε ένα κείμενο που διαβάζεται δυνατά και προσδιορίσουν πού εντοπίζεται αυτό, τότε έχουν αποκτήσει και τη γνώση για το πώς να γίνουν καλύτεροι συγγραφείς (Buis, 2007, p. 49)

Συνεπώς, αυτή ακριβώς είναι και η συμβολή του εκπαιδευτικού: να καθοδηγήσει τους μαθητές στην ανακάλυψη.

Οργάνωση και Μέθοδοι

Τα περισσότερα σχολεία και ιδιαίτερα τα δημοτικά, προτιμούν πλέον τις πιο «καινοτόμες» μεθόδους, που ενθαρρύνουν τα παιδιά να εργάζονται ατομικά ή σε μικρές ομάδες, αλλά αυτό δεν είναι τόσο εκτεταμένο στα γυμνάσια και στα λύκεια. Πολλοί εκπαιδευτικοί επίσης, εξακολουθούν να βρίσκονται στη διαδικασία της διερεύνησης αυτών των μεθόδων, νιώθοντας ότι πρέπει να δοκιμάσουν προσεκτικά κάθε νέα υποστήριξη της διδασκαλίας τους, πριν την εμπιστευτούν πλήρως. Υπάρχουν επίσης ακόμα ορισμένοι σταθερά καθηλωμένοι στην παραδοσιακή επίσημη εκπαίδευση, πραγματικά πεπεισμένοι ότι η ελευθερία και η άτυπη χρήση των «προοδευτικών» μεθόδων είναι «ανοησίες» που μπορούν να οδηγήσουν μόνο στον αναλφαβητισμό και τελικά στην κατάρρευση των εκπαιδευτικών προτύπων. Ακόμα και αυτοί όμως, πιστεύουν στη «δημιουργικότητα» και προσπαθούν να δώσουν κάποιου είδους ζωντάνια στην αυστηρά ελεγχόμενη ρουτίνα της έκθεσης και της διόρθωσης στο μάθημα της Λογοτεχνίας.

Τα παιδιά μπορούν να εξασκηθούν στη Δημιουργική Γραφή σε οποιαδήποτε από τις ακόλουθες περιπτώσεις:

- ως δραστηριότητα στην τάξη υπό τον πλήρη έλεγχο ενός εκπαιδευτικού
- ως ομαδική δραστηριότητα, με την κατάλληλη κινητοποίηση της ομάδας
- ως ατομική δραστηριότητα
- περιστασιακά, ως μεμονωμένη δραστηριότητα, μεταξύ άλλων τύπων γραπτών εργασιών γλώσσας
- ως ένα αυτόνομο «αντικείμενο» ή «δεξιότητα» που χρειάζεται να εξασκηθεί
- ως αναπόσπαστο μέρος ενός πολύ μεγαλύτερου, ολοκληρωμένου έργου ή θέματος.

Η Sybil Marshall (1974) ως γενική αρχή προτείνει να χρησιμοποιείται ένα μείγμα όλων των παραπάνω, ανάλογα με την περίπτωση. Ο δάσκαλος πρέπει να λειτουργεί συνεχώς με φαντασία, για να δει πότε το μάθημα θα ωφελήσει όλη την τάξη συνολικά, πότε να δημιουργήσει ομάδες και πότε να επιτρέψει σε μερικά παιδιά όταν ένα θέμα ξεφεύγει, να ξεκινήσουν κάποια άσχετη γραφή κλπ. Η ευελιξία είναι μια αρετή που βοηθά στην εξοικονόμηση πολύτιμου χρόνου. Ένας σοφός δάσκαλος θα προσπαθήσει να συμπεριλάβει στον προγραμματισμό του ανάμεσα στα άλλα, τουλάχιστον κάποιες περιστασιακές ώρες, όπου τα παιδιά θα γνωρίζουν ότι «η

Δημιουργική Γραφή θα είναι εξάσκηση και *θα αξιολογηθεί ως δεξιότητα*» (Marshall, 1974, pp. 28-29).

4.2. Πεδία Εφαρμογών, Σκοπός, Στόχοι και Μαθησιακά Αποτελέσματα της Δημιουργικής Γραφής

Η Δημιουργική Γραφή μπορεί να προσφέρει θετικά στην ψυχική και σωματική ευεξία του ατόμου, μέσα από την καθοδήγηση, την κριτική ενασχόληση και την πρακτική άσκηση της εφαρμογής των τεχνικών της.

Αξιοποιούμενη σε διάφορα επιστημονικά πεδία, η Δημιουργική Γραφή μπορεί να αποτελέσει βασικό εργαλείο θεραπευτικής παρέμβασης, σε προγράμματα ενίσχυσης της δημιουργικότητας και ανάπτυξης, τόσο προσωπικών όσο και κοινωνικών δεξιοτήτων. Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα αναλυτικότερα, η Δημιουργική Γραφή μπορεί να εφαρμοστεί ως θεραπευτική παρέμβαση σε ασθενείς που εμφανίζουν ποικίλες ψυχικές παθολογίες όπως άγχος, διατροφικές διαταραχές ή κατάθλιψη, σε άτομα που αδυνατούν να διαχειριστούν το πένθος ή που υποφέρουν από μετατραυματικό στρες, σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες κ.α. Στο πεδίο της προσωπικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών και των εφήβων, θεωρείται ως ένα πολύ ισχυρό μέσο για την αύξηση της αυτοπεποίθησης και της αυτο-επίγνωσης τους, όπως και μια επιτυχημένη απάντηση στην ένδεια θετικών κινήτρων και προτάσεων ειδικά προς τους νέους, στην καθημερινότητα της σημερινής εποχής (Τσαρουχάς, 2020, σ. 143).

Σχετικά με την εκπαίδευση, όταν αναφερόμαστε στη Δημιουργική Γραφή εννοούμε τη διαδικασία κατά την οποία παροτρύνοντας τη δημιουργικότητα των παιδιών, τα διευκολύνουμε στην παραγωγή λόγου, δημιουργώντας ένα περιβάλλον παιχνιδιού και ψυχαγωγίας, χωρίς αυστηρά μαθησιακά και αξιολογικά πλαίσια (Μουλά, 2012, σ. 4). Στην ουσία, η Δημιουργική Γραφή στην εκπαιδευτική πράξη λειτουργεί όπως η μαθητεία στον τομέα της κατάρτισης. Προσεγγίζουμε τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και τη λογοτεχνική ανάγνωση, με ιδιαίτερες διδακτικές παρεμβάσεις εκμάθησης τεχνικών Δημιουργικής Γραφής, μέσω της εξάσκησης και της παρατήρησης (Κωτόπουλος Τ. Η., 2012).

Σκοπός της Δημιουργικής Γραφής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι η εξάσκηση των μαθητών σε συγγραφικές πρακτικές, είτε μέσω επιλεγμένων λογοτεχνικών έργων είτε με βάση τα διδασκόμενα κείμενα του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Ειδικότεροι στόχοι αποτελούν:

- α. η καλλιέργεια της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών
- β. η ενθάρρυνση του μαθητή να συμμετέχει στην απόλαυση της λογοτεχνίας ως μορφή τέχνης και δημιουργικού παιχνιδιού
- γ. η δυνατότητα να εμπλακεί δημιουργικά ο μαθητής με το λογοτεχνικό κείμενο, σύμφωνα με τις προσωπικές του προσλαμβάνουσες, μέσω της παροχής περισσότερων ευκαιριών στην επινόηση, την έκφραση, την κρίση και τη δημιουργικότητα
- δ. η βιωματική επαφή με τα συστατικά στοιχεία της ιστορίας και της λογοτεχνίας αλλά και η εξερεύνηση των αλλαγών οι οποίες συνοδεύουν τις μεταβολές στο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο
- ε. η κατανόηση των συγγραφικών επιλογών στις οποίες προβαίνει ο συγγραφέας, για να ανταποκριθεί ή να υπερβεί τις απαιτήσεις μιας λογοτεχνικής σύμβασης
- στ. ο λογοτεχνικός γραμματισμός μέσω της εξάσκησης στους κανόνες της λογοτεχνικής γλώσσας και η συνειδητοποίηση της ανατρεπτικής δυνατότητας της δημιουργίας νέας γλώσσας, μέσα από τη γλώσσα
- ζ. η βιωματική ανακάλυψη πλευρών του κόσμου, της ζωής και του εαυτού μέσω της γραφής
- η. η καλλιέργεια συνεργατικού, δημιουργικού και επικοινωνιακού κλίματος στην τάξη, μέσω της στη λειτουργίας της ως κοινότητας αναγνωστών-δημιουργών-ερμηνευτών.
- θ. η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών, γράφοντας, να αντιμετωπίζουν κριτικά την ίδια την πράξη της γραφής (Αναγνώστου, 2017).

Ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα, το κύριο όφελος της Δημιουργικής Γραφής είναι η επίτευξη ισορροπίας ανάμεσα στο γνωστικό μέρος (και στις τεχνικές δεξιότητες) και στην καινοτομία και τη δημιουργικότητα. Με τις δραστηριότητες - ιδιαίτερα τις ανοιχτού τύπου Δημιουργικής Γραφής - αναπτύσσεται η ατομική δημιουργικότητα, καθώς δίνεται η δυνατότητα για την εξεύρεση πολλαπλών λύσεων, ως αποτέλεσμα της απόδοσης στα κείμενα, ποικίλων και προσωπικών εννοιολογικών ερμηνειών. Με αυτή τη μεθοδολογική διαδικασία, οι μαθητές προκειμένου να οδηγηθούν στην επίλυση προβλημάτων, επιστρατεύουν νοητικά σχήματα, τα οποία ήδη διαθέτουν (Τσαρουχάς, 2020, σ. 141).

4.3. Η Δημιουργική Γραφή στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο

Η Δημιουργική Γραφή εισέρχεται στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, στοχεύοντας στη γνωριμία των μαθητών με τις τεχνικές της λογοτεχνικής γραφής, τη βαθύτερη κατανόηση και ως αποτέλεσμα την απόλαυση της λογοτεχνίας. Από το 2002 το «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών-Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ.» ευαγγελίζεται την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και την ανάπτυξη της αυτοέκφρασης, ενώ η πρόθεση αυτή γίνεται σαφέστερη και πιο συγκεκριμένη στα πρόσφατα νέα Π.Σ.

Σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα τα νέα Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ.)⁶ επικεντρώνονται στα μαθησιακά αποτελέσματα, δίνοντας βαρύτητα στο ζητούμενο μετά την ολοκλήρωση κάθε μαθησιακής διαδικασίας, δηλαδή τον αντίκτυπο στον μαθητή. Η κατεύθυνση μεταφέρεται από το γνωστικό αντικείμενο, από τους εκπαιδευτικούς και από τη διδακτική διαδικασία προς τους μαθητές και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα μάθησης. Στην ουσία ο σχεδιασμός τους αντιστρέφεται και στη βάση του βρίσκονται τα μαθησιακά αποτελέσματα, ενώ όλες οι υπόλοιπες παράμετροι εξαρτώνται και εκπορεύονται από αυτά (ΙΕΠ, 2022).

Φυσιογνωμία, Στόχοι, Σχεδιασμός και Αξιολόγηση του Μαθήματος της Λογοτεχνίας στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών

Το Α' μέρος του νέου Προγράμματος Σπουδών (Π.Σ.) της Λογοτεχνίας του Γυμνασίου⁷ περιλαμβάνει πέντε ενότητες. Στην Α' ενότητα ορίζεται η έννοια της Λογοτεχνίας, ως έκφραση της ανθρώπινης δημιουργικότητας, ως πολιτισμικό πεδίο, ως μορφωτικό

⁶ Τον Οκτώβριο του 2021 ολοκληρώθηκε το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.) για το σύνολο των μαθημάτων του ελληνικού σχολείου. Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), ανέλαβε το έργο της συγγραφής των νέων Π.Σ., το οποίο εκπονήθηκε από ομάδες επιστημόνων από το Σεπτέμβριο του 2020 ως τον Οκτώβριο του 2021. Τον Νοέμβριο του 2021 ξεκίνησε η σχετική επιμόρφωση καθώς και η πιλοτική εφαρμογή τους σε όλα τα Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία της χώρας.

⁷ ΑΠΟΦΑΣΗ Αριθμ. 158753/Δ2. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Λογοτεχνίας των Α', Β' και Γ' τάξεων Γυμνασίου. 15 Δεκεμβρίου 2021 Αρ. Φύλλου 5871

αγαθό, περιγράφονται οι ιδιότητές της και τέλος, παρέχονται οι κατευθυντήριες γραμμές για τους τρόπους προσέγγισής της στη διδακτική πράξη.

Στη Β΄ ενότητα καταγράφονται ο γενικός σκοπός, οι γενικοί στόχοι, οι επιμέρους στόχοι και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα του μαθήματος.

Στη Γ΄ ενότητα αναλύεται το περιεχόμενο και τα επιμέρους θεματικά πεδία, καθώς και η οργάνωση του μαθήματος της Λογοτεχνίας, ανά τάξη (Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου).

Βασικό στοιχείο της δομής των νέων Π.Σ. είναι η «συννοχή», δηλαδή η σταδιακή αλλά συνδεδεμένη διαφοροποίηση του περιεχομένου, από τάξη σε τάξη. Έτσι στην Α΄ τάξη Γυμνασίου που είναι εισαγωγική τάξη, δίνεται έμφαση περισσότερο στην ανάγνωση και την ακρόαση λογοτεχνικών έργων και λιγότερο στην ερμηνεία τους. Στη Β΄ τάξη οι μαθητές συναντούν πιο εκτενή και σύνθετα κείμενα, με επιδίωξη τη δημιουργικότερη επικοινωνία τους με τη λογοτεχνία και αξιοποιώντας την εμπειρία της προηγούμενης τάξης να καταστούν ενεργοί αναγνώστες και παραγωγοί προφορικού και γραπτού λόγου. Στην Γ΄ τάξη οι μαθητές μελετούν συστηματικότερα τα λογοτεχνικά κείμενα, παρακολουθούν την ιστορική εξέλιξη της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας μέσα από το έργο σημαντικών συγγραφέων, ρευμάτων και τεχνοτροπιών και έχουν τη δυνατότητα να διδαχθούν αυτοτελή εκτενή έργα. Τέλος δίνεται η ελευθερία στους εκπαιδευτικούς να επιλέγουν σε συνεργασία με τους μαθητές τα λογοτεχνικά κείμενα, για ανάγνωση και επεξεργασία μέσα στην τάξη.

Στη Δ΄ ενότητα, παρουσιάζεται η διδακτική πλαισίωση και ο σχεδιασμός της Λογοτεχνίας του Γυμνασίου. Οι γενικές αρχές κατευθύνουν προς μια ενεργητική, εποικοδομητική και συνεργατική διαδικασία διδασκαλίας, με τους μαθητές στο επίκεντρο, ως μέλη μιας ευρύτερης αναγνωστικής και ερμηνευτικής κοινότητας. Για τη διδακτική μεθοδολογία προτείνονται η τοποθέτηση του μαθητή στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας, και η αξιοποίηση των εργαλείων της Θεωρίας της Λογοτεχνίας και των Θεωριών της Μάθησης. Η συνεργατική μάθηση πρέπει να συνδυάζεται με τη άμεση/κατευθυνόμενη διδασκαλία και ο εκπαιδευτικός σε υποστηρικτικό ρόλο να προάγει την προσέγγιση του κειμένου από τους μαθητές, με τρόπο, ώστε να «συμβαίνει» μια ουσιαστική επικοινωνία με το κείμενο. Μεταβαίνοντας από τη θεωρία στην πράξη, στο νέο ΠΣ της Λογοτεχνίας του γυμνασίου ο εκπαιδευτικός καλείται να επιλέγει τέτοιες μεθόδους, ώστε να δημιουργεί τις συνθήκες όπου οι μαθητές θα βιώνουν την αναγνωστική και ερμηνευτική προσέγγιση ως πρόκληση, ως δημιουργικό πρόβλημα και ως παιχνίδι. Απώτερος στόχος είναι η

σταδιακή μετατροπή της σχολικής τάξης σε μια πληθωρική και αναστοχαστική κοινότητα ενεργητικών και κριτικών αναγνωστών, για να καταστούν οι μαθητές μορφωμένοι, ελεύθερα σκεπτόμενοι και συνειδητοί πολίτες.

Στην Ε' ενότητα τίθενται ορισμένα κριτήρια και τα στάδια αξιολόγησης του αντικειμένου, με το τελικό κριτήριο αποτίμησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας να είναι «να βιώσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τη λογοτεχνική ανάγνωση σε όλες τις διαστάσεις της, ως μια εμπειρία ευχάριστη, διαλεκτική, δημιουργική και, εντέλει, απελευθερωτική»⁸.

Τη Δημιουργική Γραφή τη συναντάμε στην Αναλυτική Απεικόνιση του ΠΣ, σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου, ως ξεχωριστή θεματική ενότητα, στο θεματικό πεδίο παραγωγή λόγου, με τα εξής προσδοκώμενα αποτελέσματα:

Στην Α' τάξη Γυμνασίου οι μαθητές αναμένεται:

-Να εκφράζουν με δημιουργικό λόγο τις δικές τους ιδέες, σκέψεις, συναισθήματα και βιώματα

-Να ενισχύουν τη φαντασία και τις γλωσσικές τους δεξιότητες, έτσι ώστε μέσα σε κλίμα πειραματισμού, παιχνιδιού εξερεύνησης και ελευθερίας να μεταπλάθουν πρωτότυπα κείμενα που προσεγγίζονται στη σχολική τάξη

Στη Β' τάξη Γυμνασίου οι μαθητές αναμένεται:

- Να αναπτύσσουν τη φαντασία και τις γλωσσικές τους δεξιότητες και να μεταπλάθουν πρωτότυπα κείμενα που προσεγγίζονται στις σχολικές τάξεις
- Να εκφράζουν με δημιουργικό λόγο τις δικές τους ιδέες, σκέψεις, συναισθήματα και βιώματα

Στη Γ' τάξη Γυμνασίου οι μαθητές αναμένεται:

- Να αναγνωρίζουν και να αναπτύσσουν τις δημιουργικές τους κλίσεις.
- Να ενισχύουν τη φαντασία και τις γλωσσικές τους δεξιότητες, έτσι ώστε μέσα σε κλίμα πειραματισμού, παιχνιδιού εξερεύνησης και ελευθερίας να μεταπλάθουν πρωτότυπα κείμενα που προσεγγίζονται στις σχολικές τάξεις
- Να εκφράζουν με δημιουργικό λόγο τις δικές τους ιδέες, σκέψεις και συναισθήματα, τροφοδοτώντας με κειμενικά ερεθίσματα τη δημιουργικότητά τους.

⁸ ΑΠΟΦΑΣΗ Αριθμ. 158753/Δ2. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Λογοτεχνίας των Α', Β' και Γ' τάξεων Γυμνασίου. 15 Δεκεμβρίου 2021 Αρ. Φύλλου 5871

- Να βιώνουν διά της γραφής την παιγνιώδη και απελευθερωτική φύση του λογοτεχνικού λόγου που συμβάλλει στην αυτογνωσία και αυτοέκφραση

4.4.Η Διδασκαλία Αυτοτελούς Λογοτεχνικού Έργου

Η ένταξη του αυτοτελούς έργου στο μάθημα της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο

Οι μαθητές διαχρονικά εκφράζουν μια απροθυμία για το μάθημα της Λογοτεχνίας, γεγονός που αποδεικνύεται και στην πανελλαδική έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, η οποία διεξήχθη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το 2009. Η αποτύπωση των απόψεων μαθητών και εκπαιδευτικών για το μάθημα της λογοτεχνίας στο γυμνάσιο, έδειξε ότι η διάθεση ανάγνωσης λογοτεχνικών έργων εκτός σχολείου από τους μαθητές, κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα, με πρωτική τάση από την Α΄ ως τη Γ΄ Γυμνασίου (Αργυροπούλου, Πατούνα, & Βαρέση, 2009, σ. 67).

Τα σχολικά εγχειρίδια της Λογοτεχνίας, παρά το ότι είναι αρκετά κατανοητά από τους μαθητές (θετικές απαντήσεις 71% στο Γυμνάσιο και 61% στο Λύκειο), μετά βίας ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών του Γυμνασίου, όχι όμως και του Λυκείου, (θετικές γνώμες 55% και 39% αντίστοιχα) και δεν προωθούν τις δημιουργικές δραστηριότητες (θετικές ανταποκρίσεις 34% στο Γυμνάσιο και 38% στο Λύκειο).

Είναι ενδιαφέρον όμως το εύρημα στο ερώτημα «εάν θα επιθυμούσαν τη δημιουργία λογοτεχνικού εργαστηρίου (χρόνος Δημιουργικής Γραφής, ανάλυσης κειμένων, συζήτησης με συγγραφείς κ.λπ.) στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος»: οι φιλόλογοι απάντησαν θετικά σε ποσοστό 87% και οι μαθητές σε ποσοστό 75%. Ενώ στην ερώτηση «εάν πιστεύουν ότι η διδασκαλία της λογοτεχνίας θα έπρεπε, εκτός από τη γνώση και την αισθητική απόλαυση που προσφέρει, να βοηθάει στην ανάπτυξη και κάποιων λογοτεχνικών ικανοτήτων (π.χ. να δημιουργούν το δικό τους λογοτεχνικό κείμενο)», οι μαθητές απάντησαν θετικά σε ποσοστό 67%.

Το συμπέρασμα των ερευνητριών ήταν ότι «η δημιουργία λογοτεχνικού εργαστηρίου και η αξιοποίησή του κατά τη διδασκαλία του μαθήματος υποστηρίζεται έντονα και από τις δύο πλευρές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με τους φιλόλογους να τοποθετούνται θετικά στη λειτουργία του, σε ποσοστό 12% περισσότερο από τους

μαθητές». Η πρόταση συνεπώς δεν θα μπορούσε να ήταν άλλη από «τη λειτουργία λογοτεχνικού – φιλολογικού εργαστηρίου, όπου οι μαθητές θα μπορούν να μελετούν τα έργα που τους ενδιαφέρουν, να ανταλλάσσουν απόψεις, να αναζητούν συναφείς πληροφορίες στο διαδίκτυο, να προσκαλούν συγγραφείς, να ασκούνται στη Δημιουργική Γραφή κ.ά.» (Αργυροπούλου, Πατούνα, & Βαρέση, 2009, σσ. 121,127, 131-132).

Το χαμηλό ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα της λογοτεχνίας σχετίζεται και με τη λογική των παλαιότερων Π.Σ. του Γυμνασίου, τα οποία ως βασικό εγχειρίδιο διδασκαλίας, αξιοποιούσαν τα ανθολόγια αποσπασματικών κειμένων.

Η Βενετία Αποστολίδου (1999) κάνει μια πολύ εύστοχη παρατήρηση για την τότε εισαγωγή στη Β' Λυκείου, του μαθήματος επιλογής με τίτλο "Νεότερη Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία: Ιστορία και Κείμενα", σχετικά με τη χρήση του ανθολογίου:

«Αν δεν βρούμε τρόπο η ανάγνωση μυθιστορημάτων να ενταχθεί οργανικά στο μάθημα (πράγμα που θα σημάνει τον κλονισμό της κυριαρχίας του ανθολογίου), δεν θα προωθήσουμε ούτε βήμα παραπέρα τη ζωντανή σχέση των μαθητών με τη λογοτεχνία»

(Αποστολίδου, 1999, σ. 27). Η τοποθέτηση αφορά τη διδακτέα ύλη, η οποία οριζόταν με βάση ένα ανθολόγιο μεταφρασμένων λογοτεχνικών κειμένων, που εκπονήθηκε από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Από το μάθημα απουσίαζε το μυθιστόρημα που αποτελεί τον κεντρικό κορμό της ευρωπαϊκής λογοτεχνίας, μεταφέροντας στο μάθημα, μόνο μια αποσπασματική εικόνα της ευρωπαϊκής πεζογραφίας. Οι συστάσεις των συντακτών για την ανάγνωση κάποιων έργων του ενδεικτικού καταλόγου μεταφρασμένων ευρωπαϊκών μυθιστορημάτων στο τέλος του βιβλίου, συνήθως δεν ενεργοποιούνται στη διαδικασία της διδασκαλίας.

Η σύγχρονη αντίληψη για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο σχολείο, οδήγησε στην κατάργηση του ανθολογίου, εφόσον η κατεύθυνση πλέον είναι προς την προαγωγή του κριτικού και διερευνητικού πνεύματος των μαθητών και η ανταπόκρισή τους στις δεξιότητες που απαιτεί η τρέχουσα πραγματικότητα.

Στα Π.Σ του μαθήματος της Λογοτεχνίας που συντάχθηκαν μετά το 2011, γίνεται εμφανής η τάση απόδοσης πρωτοβουλιών και ελευθερίας στον εκπαιδευτικό, ώστε οι μαθητές να γνωρίσουν την ψυχαγωγική και απολαυστική πλευρά της ανάγνωσης, μέσα από την ανάγνωση και μελέτη ολόκληρων μυθιστορημάτων, που μπορούν να τους εξασκήσουν παράλληλα, σε ανώτερες αναγνωστικές ικανότητες (ΙΕΠ, 2011).

Διδάσκοντας ολόκληρα, «αυτοτελή» ή «εκτενή έργα» (independent reading), της ελληνικής και ξένης λογοτεχνίας, μέσω της ορθής προσέγγισής τους, συμβάλλουμε στο συναισθηματικό εμπλουτισμό των μαθητών, απαντάμε στους προβληματισμούς τους και καλλιεργούμε την κριτική τους σκέψη. Με τη χρήση του αυτοτελούς έργου, ενώ εξυπηρετούμε τους στόχους της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, ταυτόχρονα δίνουμε τη δυνατότητα στους μαθητές να καταστούν επαρκείς και κριτικοί αναγνώστες και μέλη μιας κοινότητας, που αγαπάει το βιβλίο (Γερακίνη, 2016).

Οι στόχοι της διδασκαλίας αυτοτελούς έργου

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, η Δημιουργική Γραφή στο νέο ΠΣ διατρέχει το μάθημα της λογοτεχνίας και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, εντασσόμενη στο θεματικό πεδίο της παραγωγής λόγου. Συνολικά τα θεματικά πεδία του μαθήματος όπου παρουσιάζονται και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, είναι πέντε σε όλες τις τάξεις:

1. Ανάγνωση/ ακρόαση/ κατανόηση
2. Παραγωγή λόγου
3. Γνωστική διάσταση του μαθήματος της Λογοτεχνίας
4. Ψυχαγωγική λειτουργία της λογοτεχνίας
5. Κοινότητα αναγνωστών

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες ανά θεματική ενότητα περιλαμβάνουν την ανάγνωση ολόκληρων αυτοτελών έργων, προτείνοντας συγκεκριμένους τίτλους για τη διευκόλυνση των διδασκόντων εκπαιδευτικών, χωρίς να είναι υποχρεωτική η επιλογή τους. Βέβαια ο φιλόλογος που διδάσκει αυτοτελές λογοτεχνικό έργο (ποιητική συλλογή, θεατρικό έργο, συλλογή διηγημάτων ή μυθιστόρημα) οφείλει να καθορίσει και τα κριτήρια με τα οποία θα επιλέξει ένα ορισμένο έργο. Βασική παράμετρος αυτών των κριτηρίων είναι η επίγνωση ότι απευθύνεται σε έφηβους αναγνώστες με διαφορετικές προτιμήσεις, συνεπώς, η επιλογή του έργου χρειάζεται να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και την ετοιμότητα των μαθητών.

Ταυτόχρονα, οφείλει να ευθυγραμμίζεται με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα που είναι διαφορετικά για κάθε τάξη. Έτσι, εντάσσει ποικιλία δραστηριοτήτων στο μάθημά του, προάγοντας τη συνεργατικότητα ανάμεσα στους μαθητές, την αισθητική

απόλαυση και τη σταδιακή επάρκεια στην ανάγνωση, καλλιεργώντας τις ερμηνευτικές δεξιότητες και την κριτική τους σκέψη (Καλαούζη, 2023, σ. 30).

Οι γενικότεροι στόχοι που θέτει το Π.Σ για τη διδασκαλία του εκτενούς/αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου στο πλαίσιο της σχολικής τάξης είναι οι εξής:

- Η εξοικείωση των μαθητών με το λογοτεχνικό βιβλίο και η εδραίωση της συνήθειας της ανάγνωσης
- Η εμπλοκή σε παιγνιώδεις δραστηριότητες βασισμένες στο λογοτεχνικό κείμενο και η καλλιέργεια ατμόσφαιρας ελευθερίας και ψυχαγωγίας
- Η συμμετοχή σε αναγνωστικές ομάδες εντός και εκτός σχολείου
- Η διευκόλυνση της έκφρασης των συναισθημάτων που εγείρονται μέσα από τα λογοτεχνικά έργα
- Η προαγωγή της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών αλλά και με τους εκπαιδευτικούς, για την ενεργό εμπλοκή σε δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας
- Η χρήση των ψηφιακών μέσων, η εμπλοκή σε ερευνητικές δραστηριότητες ανάγνωσης, Δημιουργική Γραφή, καλλιτεχνικής δράσης, διαδικτυακής επικοινωνίας και η αξιοποίηση της σχολικής βιβλιοθήκης

Πιο συγκεκριμένα, για την Α΄ Γυμνασίου η διδασκαλία του εκτενούς/αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου στοχεύει:

- στη διάκριση της αλληλουχίας των γεγονότων και τον σχολιασμό τους
- στην άσκηση στην ανάγνωση και την κατανόηση
- στην ανάκληση της προϋπάρχουσας γνώσης
- στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης

Για τη Β΄ Γυμνασίου οι στόχοι είναι:

- η αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης και της πρότερης αναγνωστικής εμπειρίας
- η αναγνώριση της σχέσης όλου-μέρους

Για τη Γ΄ Γυμνασίου τίθενται οι παρακάτω στόχοι:

- η αναγνώριση των λογοτεχνικών κειμένων ως πολιτισμικών αγαθών
- η αξιοποίηση των πρότερων γνώσεων
- η αναγνώριση της σχέσης όλου-μέρους
- η καλλιέργεια της ικανότητας διάκρισης των ποικίλων στάσεων ζωής και των επιλογών του ατόμου κατά τη διάρκειά της

2^ο ΜΕΡΟΣ: Δημιουργικό Μέρος

Κεφάλαιο 5. Διδακτική πρόταση με βάση το βιβλίο «Το φιλί της λύκαινας»

5.1 Θεωρητικό πλαίσιο

Οι μαθητές/-τριες ωφελούνται πολλαπλά από τη διδασκαλία ενός ολοκληρωμένου λογοτεχνικού έργου καθώς:

- δημιουργείται και αναπτύσσεται μια ουσιαστική σχέση του/της αναγνώστη/-στριας με την επαφή με τη λογοτεχνία και την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων (Σπανός, 2010)
- καλλιεργείται η φιλιαναγνωσία και επομένως δημιουργείται μια καινούργια γενιά αναγνωστών που μελετά λογοτεχνικά κείμενα και πλάθει με αυτόν τον τρόπο την αναγνωστική της ταυτότητα.
- αυτή η καινούργια γενιά αναγνωστών μπορεί να αποκτήσει μια ευρεία εικόνα για την ελληνική ευρωπαϊκή και παγκόσμια λογοτεχνία και ποίηση, παραδοσιακή και μοντέρνα, διευρύνοντας τους πνευματικούς της ορίζοντες.
- ανακαλύπτουν ένα έρεισμα, στο οποίο μπορούν να στηριχθούν κατά τη δύσκολη περίοδο της εφηβείας με τις πολλαπλές ψυχολογικές μεταπτώσεις. Έρχονται έτσι σε επαφή με ένα πολύτιμο εργαλείο ψυχοθεραπείας, την ανάγνωση λογοτεχνικών και ποιητικών κειμένων, εφόδιο χρήσιμο και στη μετέπειτα ενήλικη ζωή τους.

5.2 Τα κριτήρια επιλογής του έργου

- Το έργο της Λότης Πέτροβιτς - Ανδρουτσοπούλου «Το φιλί της λύκαινας» είναι ένα μυθιστόρημα για έφηβους αναγνώστες, με ποικίλα αναγνωστικά κίνητρα ιδιαίτερες προτιμήσεις και συνήθειες στην επαφή με τη λογοτεχνία, που με τη σωστή καθοδήγηση μπορούν να οδηγήσουν στην αυτόνομη, κριτική ανάγνωση (Κωτόπουλος, Γ., 2011).
- Είναι ένα έργο που διαδραματίζεται στη σύγχρονη εποχή, γεγονός που το καθιστά ενδιαφέρον για τους έφηβους αναγνώστες.
- Διαθέτει ποικιλία σε χαρακτήρες, έντονες συγκρούσεις και ανατρεπτική πλοκή.

- Προσφέρεται για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων Δημιουργικής Γραφής, δραματοποίησης, διακαλλιτεχνικής προσέγγισης και χρήσης ΤΠΕ.
- Παρ' όλο που το έργο διαδραματίζεται στη σύγχρονη εποχή, γίνονται αρκετές αναφορές σε συγκεκριμένες ιστορικές περιόδους, όπως στην περίοδο του Ψυχρού Πολέμου, στο πραξικόπημα του Πινοσέτ στη Χιλή, στο πραξικόπημα του Μπουένος Άιρες του Βιντέλα, στο κίνημα του Λεχ Βαλέσα στην Πολωνία, γεγονότα που μπορούν να ενεργοποιήσουν τους/τις μαθητές/-τριες να αναζητήσουν ιστορικές πηγές για γνώση και εμπάθυνση του συγκεκριμένου ιστορικού πλαισίου.
- Το απλό και καθημερινό λεξιλόγιο του έργου βοηθά τους εφήβους να το προσεγγίσουν εύκολα, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες.
- Ο χωρισμός του έργου σε 14 κεφάλαια επιτρέπει την αποσπασματική ανάγνωση.
- Το γεγονός ότι πραγματεύεται – εκτός των άλλων- θέματα που αφορούν στις οικογενειακές σχέσεις, το διαζύγιο, τις σχέσεις παιδιών – γονιών, το καθιστούν ένα ανάγνωσμα ενδιαφέρον για τους εφήβους.

5.3 Λότη Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου- Βιογραφικά στοιχεία

Η Λότη Πέτροβιτς γεννήθηκε στις 12-8-1937 στην Αθήνα. Είναι κόρη του Σερραίου λόγιου Νατάλη Εμμ. Πέτροβιτς και της Αθηναίας Ματίνας Ράμμου. Σπούδασε μουσική και ξένες γλώσσες, αγγλικά, γαλλικά και ιταλικά, ενώ παρακολούθησε και μαθήματα αγγλικής φιλολογίας.

Εργάστηκε για 27 χρόνια (1958 – 1984) στην αποστολή Ελλάδας του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης (ICEM) για την προστασία μεταναστών και προσφύγων. Παράλληλα με την εργασία της ασχολήθηκε εντατικά με τη μελέτη της παιδικής και νεανικής λογοτεχνίας και τη συγγραφή βιβλίων για παιδιά και νέους. Μέχρι σήμερα έχει δημοσιεύσει συνολικά 45 βιβλία και πολλά άρθρα για την παιδική λογοτεχνία. Από το 1986 και μετά ασχολείται και με το κολάζ. Με την τεχνική αυτή έχει εικονογραφήσει έξι από τα βιβλία της.

Το 1984 τιμήθηκε από την Ακαδημία Αθηνών με το βραβείο παιδικής λογοτεχνίας του ιδρύματος Ουράνη και το 1999 με το κρατικό βραβείο παιδικού

λογοτεχνικού βιβλίου. Τιμητικά διπλώματα έλαβε και από το Πανεπιστήμιο της Πάντοβα.

Πολλά έργα της έχουν μεταδοθεί από το ραδιόφωνο, έχουν μεταφερθεί στην τηλεόραση με μεγάλη επιτυχία, ενώ αρκετά από αυτά έχουν μεταφραστεί στα αγγλικά, στα ιαπωνικά, στα αλβανικά και στα κορεάτικα. Επιπλέον, έχουν δημοσιευτεί πολλά άρθρα της για την παιδική λογοτεχνία σε ελληνικά και ξένα περιοδικά. Στον πίνακα 2 περιγράφεται συνολικά το έργο της συγγραφέα Λότης Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου.

Πίνακας 2: Το συγγραφικό έργο της Λότης Πέτροβιτς Ανδρουτσοπούλου

Μυθιστορήματα	Παραμύθια - Μικρές ιστορίες
<ul style="list-style-type: none"> • Ο μικρός αδελφός • Για την άλλη πατρίδα. • Στο τσιμεντένιο δάσος • Ζητείται μικρός. • Σπίτι για πέντε. • Λάθος, Κύριε Νόιγκερ! • Τραγούδι για τρεις. • Γιούσουρι στην τσέπη. • Καναρίνι και μέντα. • Ποιος θα γράψει για το σκύλο μας. • Το μυστήριο του καλοκαιρινού Αγιοβασίλη. • Τα τέρατα του λόφου. • Ο κόκκινος θυμός. • Ο καιρός της σοκολάτας. • Η προφητεία του κόκκινου κρασιού. 	<ul style="list-style-type: none"> • 17 Ελληνικά λαϊκά παραμύθια • Τρεις φορές κι έναν καιρό. • Εφτά κόκκινες κλωστές. • 5 κουκιά + 5 ρεβύθια = 10 παραμύθια. • Στη γειτονιά του ήλιου. • Παραμύθια από την Αφρική. • Ιστορίες που κανένας δεν ξέρει. • Ιστορίες που ταξιδεύουν με το Μαρίνο και τη Μαρίνα. • Το χρυσάφι, η χελώνα κι η πεντάμορφη - Παραμύθια από την Ασία. • Σειρά: Ιστορίες με τους 12 μήνες (4 τίτλοι). Πατάκης, 1988: <ul style="list-style-type: none"> • Τα παιδιά της άνοιξης • Τα παιδιά του καλοκαιριού • Τα παιδιά του φθινοπώρου • Τα παιδιά του χειμώνα. • Ιστορίες για παιχνίδι και γέλια. • Τον καιρό εκείνο. • Η οικογένεια του Ήλιου. • Το χελιδόνι και η πεταλούδα. • Η φωνή των ζώων. • Οι ζαβολιές του Ζαβολίνου. • Το δίκροκο αυγό. • Κάθε μέρα παραμύθι, κάθε βράδυ καληνύχτα. • Το λουλουδόπαιδο.

- Νύχτες Χριστουγέννων και Πρωτοχρονιάς.
- Παραμύθια της αγάπης.
- 1 κουκί + 2 ρεβίθια = 3 παραμύθια.
- Ο βάτραχος, η γάτα και το φίδι.
- Το Πάσχα της νόνας Χελώνας.
- Το παιδί από τη θάλασσα.

Διηγήματα για μεγάλους

Μελετήματα

- Οι ασκητές του πλήθους.
- Τα τέσσερα ταγκό.
- Ενώπιον των αγγέλων.

- Μιλώντας για τα παιδικά βιβλία.
- Η παιδική λογοτεχνία στην εποχή μας.
- "Όπως και στ' αηδόνια..." - Για την παιδική λογοτεχνία χωρίς ψευδαισθήσεις.
- Ο δάσκαλος, ο «στρατηγός», και η ποιήτρια.
- Το μικρόβιο της ευεξίας - Γράφοντας βιβλία για παιδιά.

- **Διάφορα**

- Νεανικό ημερολόγιο με σταγόνες νεοελληνικής ποίησης (μικρή ανθολογία). Πατάκης, 1983 - 12η έκδ. 1996. Σε συνεργασία με την Αργυρώ Αλεξανδράκη
- Ελισάβετ Πέτροβιτς - μια Σερραία αφοσιωμένη στο καθήκον (σύντομη βιογραφία). Ανάτυπο από τα Σερραϊκά Χρονικά, 1993.
- Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος και η Κατοχή στην παιδική λογοτεχνία.

Άρθρα/συνεργασίες στα περιοδικά:

Αερόστατο, Γεια Χαρά, Διαβάζω, Διαδρομές, Δελτίο του Κύκλου του Ε.Π.Β., Ελληνοβελγική Επιθεώρηση, Ευθύνη, Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, Helios/Ήλιος, Κυπριακή Μαρτυρία, Νέα Εστία, Πανσερραϊκό Ημερολόγιο, Περίπλους, Πνευματική Κύπρος, Σερραϊκά Χρονικά, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Σύγχρονοι Καιροί, Συνεργασία, Χελιδόνια, Unicef και Κόσμος.

Σε μετάφραση, στα περιοδικά:

Η μικρή γοργόνα (Αλβανία), Be'hemet (Ισραήλ), Bookbird (διεθνές), Boletin-Libro Infantil y Juvenil (Ισπανία), Counselling News (Ελλάδα), Cricket (ΗΠΑ), Detskaya Literatura (Ρωσία), Giornale dei Genitori (Ιταλία), Phaedrus (διεθνές).

Μεταφράσεις

- *Τα δικαιώματα του ανθρώπου, δοκίμια διαφόρων συγγραφέων*
- *Τα νεφελόψαρα ζούνε στη θάλασσα, της Paula Fox.*
- *Επιχείρηση "κόκκινη άμμος",*
- *Ο Τζίμης και το Γιγαντοροδάκινο, του Roald Dahl*
- *Σειρά Μικρές Ιστορίες, της Tr. Moroney.*
- *Δοκίμια για τα περιοδικά Ευθύνη, Διαδρομές κ.ά.*

Παράλληλα με τη συγγραφή έχει δώσει πολλές διαλέξεις με θέμα την παιδική λογοτεχνία και έχει επισκεφτεί εκατοντάδες σχολεία, αφού θεωρεί την επαφή με τα παιδιά και τους νέους αναπόσπαστο κομμάτι της δουλειάς της.

- Το 1978 εκλέχθηκε μέλος του Διοικητικού Συμβουλίου του κύκλου του ελληνικού βιβλίου- ελληνικού τμήματος της Διεθνούς Οργάνωσης Βιβλίων για τη Νεότητα (The International Board on Books for Young People-IBBY).
 - Διετέλεσε γενική γραμματέας (1984-1990 και 1996-2000)
 - Το 2000 εξελέγη πρόεδρος
 - Έλαβε μέρος σε διεθνή συνέδρια της IBBY σε διάφορες χώρες, όπως Τσεχοσλοβακία, Ιαπωνία, Κύπρος, Βρετανία, Νορβηγία, ΗΠΑ, Ισπανία, Ινδία, Κολομβία, Ελβετία.
 - Το 1998 εξελέγη μέλος της 10μελούς Εκτελεστικής Επιτροπής της Γενικής Συνέλευσης των 62 χωρών μελών της IBBY (Εικόνα 5)
 - Το 2000 επανεξελέγη από τη Γενική Συνέλευση της IBBY για τη διετία 2000-2002.
 - Το 2002-2003 εξελέγη πρόεδρος της κριτικής επιτροπής για την απονομή του διεθνούς βραβείου φιλαναγνωσίας IBBY – Asahi.
 - Από το 1979-1981 υπήρξε μέλος της άμισθης συντακτικής επιτροπής του περιοδικού ΧΕΛΙΔΟΝΙΑ του Υπουργείου Παιδείας.
 - Από το 1981-1988 υπήρξε άμισθη ανταποκρίτρια του διεθνούς περιοδικού έρευνας της παιδικής λογοτεχνίας PHAEDRUS.

➤ Από το 1982-1984 ήταν άμισθη ανταποκρίτρια του διεθνούς θεωρητικού περιοδικού BOOKBIRD της IBBY.

➤ Το 1986 ίδρυσε μαζί με οκτώ συγγραφείς παιδικής λογοτεχνίας το πρώτο ελληνικό θεωρητικό (μη κερδοσκοπικό) περιοδικό με τίτλο ΔΙΑΔΡΟΜΕΣ για την παιδική και νεανική λογοτεχνία. Κυκλοφόρησε από το 1986-2009 σε έντυπη μορφή και από το 2010-2018 σε ηλεκτρονική μορφή.

➤ Είναι μέλος του Δ.Σ. της Ιστορικής και Λαογραφικής Εταιρίας Σερρών-Μελενίκου και του Δικτύου για την προστασία των Δικαιωμάτων του παιδιού.

Ως τακτικό μέλος μετέχει:

- στην Εθνική Εταιρεία Ελλήνων Λογοτεχνών
- στη Γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά
- στον Σύλλογο προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων
- στην Ελληνική Εταιρία μεταφραστών Λογοτεχνία



Εικόνα 5: Η Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου το 1998 στο 26^ο Συνέδριο της IBBY στο Ν. Δελχί
(πηγή: <http://www.loty.gr/cv.htm>)

5.4 Λότη Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου – Το φιλί της λύκαινας

Στο διδακτικό σενάριο που ακολουθεί στην επόμενη ενότητα, παρουσιάζεται το μυθιστόρημα «Το φιλί της λύκαινας» της Λότης Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου που πρωτοδημοσιεύτηκε το 2016.

Η δράση του μυθιστορήματος εκτυλίσσεται στην Αθήνα και στην Αμφίπολη στη σύγχρονη εποχή. Ένας ασυνήθιστος παππούς περνάει με τον εγγονό του ένα καλοκαίρι όλο απρόοπτα. Ο παππούς αφηγείται τον βίο και την πολιτεία του στον μονάκριβο δωδεκάχρονο εγγονό του και παράλληλα ξετυλίγεται μπροστά στον αναγνώστη ο βίος και η πολιτεία μιας ελληνικής οικογένειας, της ίδιας της Ελλάδας και σχεδόν του κόσμου ολόκληρου. Παρέα τους μια μικρή λύκαινα που έχει σώσει ο παππούς από βέβαιο θάνατο και εμπλέκεται αξιοθαύμαστα στις περιπέτειες των ηρώων αναγάγοντάς την σε σύμβολο.

Το φιλί της λύκαινας είναι ένα έργο εφηβικής λογοτεχνίας, το οποίο φυσικά δεν απευθύνεται μόνο σε εφήβους. Πολλά και άκρως ενδιαφέροντα ζητήματα θίγονται σε αυτό το βιβλίο. Ορισμένα από αυτά είναι οι προσωπικές και οικογενειακές σχέσεις, οι ευαίσθητες ισορροπίες στη σχέση άνδρα και γυναίκας, οι συνέπειες που μπορούν να υπάρξουν από τους ανώριμους και εγωιστικούς χειρισμούς αυτών των ισορροπιών σε έναν γάμο. Παράλληλα, θίγονται θέματα όπως οι πόλεμοι, η προσφυγιά, οι κοινωνικές αδικίες, η κατάλυση της δημοκρατίας, η απληστία των δυνατών, ενώ ταυτόχρονα μιλά για τη στάση και τις ευθύνες του ανθρώπου απέναντι στην κοινωνία, στον πλανήτη, στο φυσικό περιβάλλον που βάλλεται πανταχόθεν.

Καταλυτικό ρόλο στην ιστορία παίζει η παρουσία της μικρής λύκαινας. Η αλληγορία και ο συμβολισμός διατρέχουν ολόκληρο το βιβλίο δίνοντας στη λύκαινα πολλαπλούς ρόλους και διαφορετικές υποστάσεις: εκπρόσωπος της άγρια φύσης που αδιάκοπα καταστρέφουμε, αλλά και η μητέρα-τροφός, η γυναίκα- σύντροφος, η μονάκριβη κόρη, ο ανεκπλήρωτος παιδικός έρωτας, η πατρίδα μας, ο καλός και ο κακός εαυτός μας.

Ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον στοιχείο του βιβλίου είναι οι σύντομες ιστορικές παρεκβάσεις που υπάρχουν διάσπαρτες στην κυρίως αφήγηση και συνιστούν μια ιδιότυπη ιστοριογραμμή με πολιτιστικές, λαογραφικές και ψυχολογικές προεκτάσεις. Με αυτόν τον τρόπο εμπλουτίζονται οι ιστορικές γνώσεις του αναγνώστη δίνοντάς του το έναυσμα να αναζητήσει περισσότερο υλικό για τις συγκεκριμένες ιστορικές

περιόδους και ταυτόχρονα να διαπιστώσει πως τα πάθη του κόσμου πάντα παραμένουν ίδια και το αίτημα για ελευθερία και αξιοπρέπεια είναι πανανθρώπινο.

Συμπερασματικά, οι γνώσεις, οι ιδέες και οι αξίες που μεταλαμπαδεύονται μέσω του συγκεκριμένου μυθιστορήματος είναι πολυάριθμες. Είναι ένα έργο που αξίζει να διαβαστεί τόσο από εφήβους, όσο και από ενήλικες, αφού μπορεί να αποτελέσει το εφαλτήριο για την ενασχόληση με τη νεοελληνική λογοτεχνία καλλιεργώντας τη φιλιαναγνωσία και δημιουργώντας δια βίου αναγνώστες.

5.4.1 Οι Χαρακτήρες του Έργου

Στο έργο το φιλί της λύκαινας η υπόθεση εκτυλίσσεται μέσω κεντρικών και δευτερευόντων χαρακτήρων. Βασικοί χαρακτήρες είναι ο παππούς, ο Φραγκής και η Αγγελίνα. Δευτερεύοντες χαρακτήρες είναι η Δάφνη, η μητέρα του Φραγκή και η γιαγιά Ολυμπία.

Παππούς:

Ο εξηνταεφτάχρονος ήρωας του μυθιστορήματος αφηγείται την ιστορία της πολυτάραχης ζωής του διδάσκοντας παράλληλα τις ωσμώσεις της ιστορίας, της πολιτικής και της οικονομίας στο παγκόσμιο στερέωμα. Μέσα από την επαφή του με τον εγγονό του ξεδιπλώνεται ο χαρακτήρας του. Απομακρυσμένος από το οικογενειακό του περιβάλλον, κακολογημένος από τη γυναίκα του, την Ολυμπία, παρεξηγημένος από την κόρη του ταυτόχρονα καταδεικνύει μια απίστευτη ευαισθησία απέναντι στα ζώα, καθώς και πολύπλευρα συναισθήματα ανθρωπιάς, αλληλεγγύης και αλtruισμού για τους απανταχού κατατρεγμένους. Η επανένωσή του με την Αγγελίνα, την παιδική του φίλη αποκαλύπτουν έναν άνθρωπο συναισθηματικό, ευαίσθητο, αλλά και πικραμένο με την κόρη του και ταυτόχρονα δοτικό με τον εγγονό του, στον οποίο αναθέτει το πολύτιμο έργο της συγγραφής όλων των περιπετειών του και της αποκάλυψης της αλήθειας στην κόρη του. Στο τέλος του έργου φεύγει ευτυχισμένος στην αγκαλιά των δικών του ανθρώπων.

Φραγκής:

Ο Φραγκής είναι ο δωδεκάχρονος εγγονός του παππού Πέτρου και στο μυθιστόρημα αυτό ζει το ωραιότερο καλοκαίρι της ζωής του. Έξυπνος, γεμάτος όρεξη για νέες γνώσεις, αλλά ταυτόχρονα δύσπιστος και καχύποπτος απέναντι σε έναν παππού που

δεν τον γνωρίζει, αλλά θέλει πολύ να τον μάθει. Τον ακολουθεί με ενθουσιασμό στην Αμφίπολη παρέα με το μικρό λυκάκι, ανοιχτός στις προκλήσεις και στις γνώσεις που του προσφέρονται απλόχερα από τον πολυταξιδεμένο παππού. Μαθαίνει την ιστορία του, συγκινείται από την επαφή του με το λυκάκι, θαυμάζει την κοινωνική του δράση και τον χαρακτήρα που ξεδιπλώνεται μπροστά του, προβληματίζεται για τη στάση της γιαγιάς και της μητέρας του και τους κρίνει όλους με ωριμότητα και δικαιοσύνη.

Αγγελίνα:

Η Αγγελίνα είναι η παιδική φίλη του παππού Πέτρου. Συναντάται μαζί του τυχαία, ταξιδεύει νοερά με τις αφηγήσεις του παππού και επιλέγει να μοιραστεί το υπόλοιπο της ζωής μαζί του. Άνθρωπος ήρεμος, ευαίσθητος, της προσφοράς και της κοινωνικής αλληλεγγύης, νοιάζεται για τους αδύναμους και δωρίζει το σπίτι της σε μία οργάνωση για άπορα παιδιά και προσφυγάκια. Παίζει καταλυτικό ρόλο στη σχέση του παππού με την κόρη του δρώντας ως ένας διάυλος επικοινωνίας, ενεργώντας πυροσβεστικά σε παλιά μίση και πάθη αποκαλύπτοντας αλήθειες που είναι απαραίτητες για όλους.

Δάφνη:

Η Δάφνη είναι η μητέρα του Φραγκή και κόρη του παππού. Φροντίζει και αγαπά την οικογένειά της και έχει πάθος με την δουλειά της γιατρού. Δεν έχει καθόλου καλές σχέσεις με τον πατέρα της λόγω του παρελθόντος, τον χαρακτηρίζει άσχημα, όμως νοιάζεται για αυτόν και την υγεία του με έναν αποστασιοποιημένο τρόπο. Όταν μαθαίνει την αλήθεια συγκλονίζεται και στέκεται δίπλα στον πατέρα της ως την τελευταία στιγμή.

Αλέξης:

Ο Αλέξης είναι πατέρας του Φραγκή και σύζυγος της Δάφνης. Λάτρης της ιστορίας και της αρχαιολογίας προσπαθεί να εμψυχήσει στο γιο του την αγάπη για το παρελθόν και τη σωστή χρήση της γλώσσας. Άνθρωπος ήρεμος, με κατανόηση, ισορροπιστής, δίκαιος προσπαθεί να αποτελεί έναν έμμεσο συνδετικό κρίκο ανάμεσα στον πεθερό του και την σύζυγό του κρατώντας τις πολύτιμες ισορροπίες.

Γιαγιά Ολυμπία:

Η γιαγιά Ολυμπία είναι η σύζυγος του παππού Πέτρου. Άνθρωπος ιδιόρρυθμος, στενόμυαλος, χωρίς να μπορεί να αντιληφθεί την ιδιαίτερη φυσιογνωμία του παππού

και να συμεριστεί τις κοινωνικές του ανησυχίες. Σκληρή απέναντί του, άδικη, του στέρησε την επαφή με την κόρη του από πείσμα και εμμονή. Επιπόλαιη και ανεύθνη στην διαχείριση των οικονομικών της και τον επιχειρησιακών της δραστηριοτήτων συχνά αδιάφορη απέναντι στην κόρη της δημιουργεί διάφορα προβλήματα δηλητηριάζοντας τις σχέσεις όλων. Αποκορύφωμα της απαράδεκτης συμπεριφοράς της ήταν η απόκρυψη της πρόσκλησης του γάμου της κόρης τους, με αποτέλεσμα ο ίδιος ο πατέρας της να μην είναι στον γάμο.

5.4.2 Η τυπολογία των χαρακτήρων στο βιβλίο «το Φιλί της Λύκαινας»

Τυπολογίες Χαρακτήρων

Πολλές φορές ανακαλούμε στη μνήμη μας αγαπημένα βιβλία έχοντας όμως ξεχάσει τη δράση των ηρώων ή τις περιπέτειές τους, αλλά συνήθως θυμόμαστε τους χαρακτήρες. Οι χαρακτήρες στη λογοτεχνία, δεν είναι άλλο παρά πρόσωπα αποτυπωμένα λεκτικά στο κείμενο και στην περίπτωση της παιδικής λογοτεχνίας, πολλές φορές και ένα προσωποποιημένο ζώο ή αντικείμενο (Κουράκη, 2008, σ. 43)

Οι διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις για τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες επικεντρώνονται εκτός από τις κατηγορίες τους και τον τρόπο που παρουσιάζονται από τον συγγραφέα, στο θέμα της φύσης ή αλλιώς της οντολογίας τους. Είναι οι χαρακτήρες αληθινά πρόσωπα με ψυχολογική υπόσταση ή είναι λέξεις που χρησιμοποιούνται για να εξυπηρετήσουν τις λειτουργίες του κειμένου και την πλοκή. Είτε όμως είναι αληθινά πρόσωπα είτε αποτελούν κειμενικές κατασκευές, οι θεωρητικοί συμφωνούν για την αναγκαιότητα και τη σημασία τους στο συγγραφικό έργο (Νικάκη, 2015, σ. 21).

Οι μελετητές της παιδικής/νεανικής λογοτεχνίας διακρίνουν ορισμένους τύπους χαρακτήρων, ανάλογα με τον τρόπο που παρουσιάζονται μέσα στο κείμενο. Ο Foster ήδη από το 1927 στη μελέτη του *Aspects of the Novel*, περιγράφει δύο τύπους χαρακτήρων, τον επίπεδο ή δυσδιάστατο (flat) και τον σφαιρικό ή πολυδιάστατο (round). Οι επίπεδοι χαρακτήρες παρουσιάζονται με ένα και μοναδικό χαρακτηριστικό, που μπορεί να εκφραστεί σε μια πρόταση και δεν μεταβάλλονται στο έργο. Από την άλλη, οι σφαιρικοί χαρακτήρες διαθέτουν μια ποικιλία από χαρακτηριστικά, θετικά ή αρνητικά ενώ σε αντιδιαστολή με τους επίπεδους, μεταβάλλονται διαρκώς και τα περισσότερα χαρακτηριστικά τους αναδύονται καθώς εξελίσσεται η πλοκή (Forster, 1927).

Λαμβάνοντας υπόψη τον βαθμό εξέλιξης των χαρακτήρων στην πορεία της πλοκής, οι χαρακτήρες διακρίνονται επιπλέον, στους *στατικούς* και τους *δυναμικούς*. Στατικοί θεωρούνται οι χαρακτήρες που δεν μεταβάλλονται κατά την εξέλιξη της ιστορίας. Η Luckens (1995) υποστηρίζει ότι σε αυτό τον τύπο ανήκουν κυρίως οι επίπεδοι χαρακτήρες, άλλοι μπορεί και οι σφαιρικοί, όταν δεν επηρεάζονται από συγκρούσεις μέσα στην ιστορία του έργου. Αντίθετα, οι δυναμικοί χαρακτήρες εξελίσσονται και μεταβάλλονται, συνδεδεμένοι άμεσα με την πλοκή, όπως για παράδειγμα ένας συνεσταλμένος αρχικά ήρωας μπορεί να εξελιχθεί σε αυταρχικός, σε ένα μυθιστόρημα (Luckens, 1995, pp. 48-52). Κάτι παρόμοιο υποστηρίζει και η Maria Nikolajeva (2002), αλλά προσθέτει ότι τόσο οι επίπεδοι όσο και οι σφαιρικοί χαρακτήρες, μπορούν να είναι δυναμικοί ή στατικοί. Στη μελέτη της *Aesthetic Approaches to children's Literature*, παραθέτει έναν πίνακα χαρακτήρων (πίνακας 2), όπου συνδυάζεται η πολυπλοκότητα με τη δυναμική τους, ανεξαρτήτως από τον τύπο στον οποίο ανήκει η κάθε κατηγορία (Nikolajeva, 2002, pp. 131-148, 160).

Πίνακας 3 Η κατάταξη των χαρακτήρων κατά τη Nikolajeva

Πολυπλοκότητα	Επίπεδος	Σφαιρικός
	Δυναμική	
Στατικός	Επίπεδος στατικός χαρακτήρας	Σφαιρικός στατικός χαρακτήρας
Δυναμικός	Επίπεδος δυναμικός χαρακτήρας	Σφαιρικός δυναμικός χαρακτήρας

Η ίδια ερευνήτρια κατατάσσει τους χαρακτήρες ανάλογα με τη λειτουργία τους στο έργο, σε *κεντρικούς* και *δευτερεύοντες*. Ιδιαίτερη μνεία κάνει στον *πρωταγωνιστή* και στα κριτήρια προσδιορισμού του. Συνήθως ο πρωταγωνιστής είναι ή ο πρωτοπρόσωπος αφηγητής ή όταν στην αφήγησή του ο συγγραφέας εστιάζει σε ένα πρόσωπο, πράγμα που αποτελεί και κριτήριο ανακάλυψης του πρωταγωνιστή. Επίσης, ο πρωταγωνιστής αναγνωρίζεται με το κριτήριο της εξέλιξης του χαρακτήρα του και της αλλαγής, καθώς εκτυλίσσεται η ιστορία (Nikolajeva, 2002, pp. 50, 59-60).

Οι πρωταγωνιστές ανήκουν στους *κεντρικούς χαρακτήρες* και ειδικά στο παιδικό/εφηβικό βιβλίο, αναγνωρίζονται αμέσως από το εξώφυλλο, όπου αποτελούν μέρος της εικονογράφησης του ή και από τον τίτλο του βιβλίου.

Σε σχέση με τη σοβαρότητα του ρόλου τους στην ιστορία, οι περιφερειακοί χαρακτήρες διακρίνουμε τους υποστηρικτικούς (*supportive*) χαρακτήρες, τους δορυφόρους (*satellite*) και τους κομπάρσους (*backdrop*). Οι υποστηρικτικοί χαρακτήρες είναι ζωτικής σημασίας για την εξέλιξη της πλοκής, οι δορυφόροι δρουν συμπληρωματικά σε αυτήν ή κινούνται δίπλα στον κεντρικό χαρακτήρα, ενώ οι κομπάρσοι εισέρχονται προσωρινά και αθόρυβα στην ιστορία, αποχωρώντας και αθόρυβα (Nikolajeva, 2002, pp. 112-115).

Η τυπολογία των χαρακτήρων στο βιβλίο «το Φιλί της Λύκαινας»

Με βάση τα είδη που ταξινομούνται οι χαρακτήρες στα λογοτεχνικά έργα όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η τυπολογία των χαρακτήρων στο βιβλίο «Το Φιλί της Λύκαινας» ορίζεται όπως περιγράφεται στον πίνακα 3 :

Πίνακας 4: Η τυπολογία των χαρακτήρων στο βιβλίο «το Φιλί της Λύκαινας»

ΧΑΡΑΚΤΗΡΕΣ	ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ FORSTER	ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ LUKENS	ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥΣ ΝΙΚΟΛΑΙΕΒΑ
παππούς	σφαιρικός	Σφαιρικός δυναμικός	Κύριος/πρωτεύων χαρακτήρας- καταλαμβάνει μεγάλο αφηγηματικό χώρο.
Φραγκής	σφαιρικός	Σφαιρικός δυναμικός	κύριος/πρωτεύων χαρακτήρας
Δάφνη	σφαιρικός	Σφαιρικός αντιθετικός	Δευτερεύων χαρακτήρας
Αλέξης	επίπεδος	Επίπεδος αντιθετικός	Δευτερεύων χαρακτήρας
άστεγος	επίπεδος	στατικός	ακροατής
Κτηνοτρόφος-διώκτης λύκων	επίπεδος	Στατικός-γνώρισμα σε υπερβολικό βαθμό	Δευτερεύων χαρακτήρας
Αγγελίνα	σφαιρικός	Σφαιρικός δυναμικός	Κύριος/ πρωτεύων χαρακτήρας
πλουσιόπαιδο	επίπεδος	στατικός	Βουβό πρόσωπο σύντομης εμφάνισης
Συγκάτοικος του παππού στην πολυκατοικία	επίπεδος	Στατικός -γνώριμα υπερβολικό βαθμό	σε Δευτερεύων χαρακτήρας- διακοσμητικός
Γιαγιά Ολυμπία	επίπεδος	Στατικός-γνώρισμα υπερβολικό βαθμό	σε Δευτερεύων χαρακτήρας- σχολιαστικός

Ρέα	Επίπεδος	Στερεότυπος στατικός	Δευτερέων χαρακτήρας-βουβό πρόσωπο σύντομης εμφάνισης
συγγραφέας	επίπεδος	στερεότυπος στατικός	δευτερέων χαρακτήρας - καταλύτης

5.5 Διδακτικό σενάριο

Τάξη: Β' Γυμνασίου

Ώρες διδασκαλίας: 16

Στόχοι:

Οι μαθητές/-τριες μπορούν:

- να γνωρίσουν συγγραφείς όπως η Λότη Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου και να έλθουν σε επαφή με το λογοτεχνικό τους έργο.
- να ερμηνεύουν και να κατανοούν τη συμπεριφορά των ηρώων μέσα στο περιβάλλον που δρουν.
- να εντοπίζουν, να αναγνωρίζουν και να κατανοούν αφηγηματικές τεχνικές και να εξηγούν τη λειτουργία τους.
- να αναγνωρίζουν τα βασικά στοιχεία του μυθιστορήματος εντοπίζοντας τα στο έργο που τους δίνεται.
- να παράγουν δικά τους κείμενα μέσα από τις δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής και παράλληλα να απολαύσουν τη χαρά της γραφής συνειδητοποιώντας την ψυχοθεραπευτική της ιδιότητα.
- να αναλαμβάνουν ρόλους, να παίρνουν τη θέση των λογοτεχνικών ηρώων, ώστε καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση να βιώνουν την πραγματικότητα του έργου.
- να μάθουν να εργάζονται ομαδοσυνεργατικά επικοινωνώντας προφορικά μεταξύ τους, αλλά και διατυπώνοντας γραπτά τα κείμενά τους αναπτύσσοντας παράλληλα συλλογικό πνεύμα.
- τέλος, να συνειδητοποιήσουν την αξία και τον ρόλο της λογοτεχνίας και κατ' επέκταση της παιδείας στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς και εν γένει στη ζωή τους.

Διδακτικές πρακτικές

- Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία
- Δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής
- Δραστηριότητες βιοματικής προσέγγισης, όπως θεατρικών και καλλιτεχνικών τεχνικών
- Αξιοποίηση ΤΠΕ

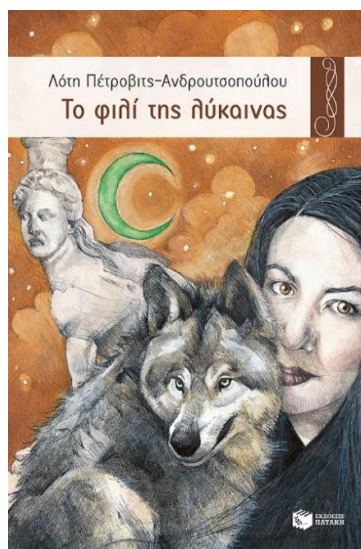
Διδακτική πορεία

Το μυθιστόρημα «Το φιλί της λύκαινας» μπορεί να διαρθρωθεί σε 5 ενότητες. Με βάση αυτές προτείνονται ενδεικτικές δραστηριότητες που ζητούμε να πραγματοποιήσουν οι μαθητές/-τριες κατά την ανάγνωση, αλλά και μετά από αυτήν.

Πριν από την ανάγνωση του κειμένου οι μαθητές/-τριες ενημερώνονται από τον/ την διδάσκοντα/-ουσα για το θέμα του έργου, διαβάζοντας τη σύντομη περίληψη που βρίσκεται στο οπισθόφυλλο του βιβλίου.

Πριν την ανάγνωση:

Ο/Η εκπαιδευτικός χωρίζει το σύνολο των μαθητών/-τριών σε ομάδες των 4-5 ατόμων, προκειμένου να διαμορφωθεί στην τάξη το κατάλληλο κλίμα για τη συνεργασία και τη διεκπεραίωση των δημιουργικών δραστηριοτήτων που πρόκειται να ζητηθούν. Ως αφόρμηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ο τίτλος του έργου και το εξώφυλλο του μυθιστορήματος (εικόνα 6).



Εικόνα 6: Το εξώφυλλο του έργου “το Φιλί της Λύκαινας” της Λόττης Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου

Ενδεικτικές ερωτήσεις αφόρμησης:

- Τι σας έρχεται στον νου διαβάζοντας τον τίτλο στο εξώφυλλο του βιβλίου;
- Μπορείτε να φανταστείτε το περιεχόμενο του μυθιστορήματος παρατηρώντας το εξώφυλλο του βιβλίου;
- Διαβάζοντας την περίληψη στο οπισθόφυλλο του βιβλίου μπορείτε να φανταστείτε μια πιθανή αλληγορία ή συμβολισμό που σχετίζεται με τη λύκαινα;
-

Δελτίο ανάγνωσης

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2676/Ekfrasi-Ekthesi_B-Lykeiou_html-empl/indexi_04.htm

Δελτίο ανάγνωσης	
Συγγραφέας	
Τίτλος βιβλίου	
Χρονολογία έκδοσης	
Ημερομηνίες ανάγνωσης	
Χρονική περίοδος διαδραμάτισης των γεγονότων	Παραπομπή συγκεκριμένων σελίδων
Τόπος της ιστορίας	
Πρωταγωνιστές	
Δευτεραγωνιστές	
Βασικό περιεχόμενο	
Άγνωστοι όροι/λέξεις/ φράσεις	
Στιγμιότυπα που με εντυπωσίασαν (διάλογοι, πρόσωπα, δράσεις κλπ)	
Δίνω ένα άλλος τέλος στην ιστορία	
Πώς θα αντιδρούσα αν ήουν στη θέση το παππού;	
Ποια είναι τα συναισθήματά μου με την ολοκλήρωση της ανάγνωσης του μυθιστορήματος;	

1η ενότητα : Κεφάλαιο 14 και 1

Προτείνεται η ανάγνωση του μυθιστορήματος να ξεκινήσει από το τελευταίο κεφάλαιο του βιβλίου (14ο), όπου η συγγραφέας του βιβλίου γνωρίζει στον/ στην αναγνώστη/ -τρια τον κεντρικό ήρωα του βιβλίου, που πρόκειται να γράψει. Με αυτόν τον ανατρεπτικό τρόπο κινείται έντονα το αναγνωστικό ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών, η περιέργεια τους και γίνεται η αφορμή με τη σωστή καθοδήγηση από τον/ την εκπαιδευτικό να ενεργοποιηθεί η φαντασία τους. Στη συνέχεια, προτείνεται η ανάγνωση του πρώτου κεφαλαίου, στο οποίο οι μαθητές/-τριες γνωρίζουν δύο κεντρικούς ήρωες του βιβλίου.

Στόχοι:

Οι μαθητές/-τριες μπορούν:

- να κατανοήσουν και να φανταστούν το πλαίσιο αναφοράς του έργου.
- να γνωρίσουν τους χαρακτήρες του έργου και να κατανοήσουν τον ρόλο τους.
- να εξασκηθούν σε δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής.
- να διδαχθούν τα βασικά γνωρίσματα της σεναριακής γραφής και να ασκηθούν πάνω σε αυτήν.

Σύμφωνα με τα νέα Προγράμματα Σπουδών απώτερος στόχος είναι να βιώσουν οι μαθητές /-τριες την ανάγνωση της λογοτεχνίας ως ανθρωπογνωστική εμπειρία και παράλληλα να αντιληφθούν το ήθος και τη δράση των χαρακτήρων ως βασικά στοιχεία δόμησης του λογοτεχνικού κειμένου.

Ιστορικό πλαίσιο αναφοράς της ενότητας:

Το μυθιστόρημα διαδραματίζεται στη σύγχρονη εποχή, παράλληλα όμως γίνεται αναφορά σε σημαντικά γεγονότα τόσο της ελληνικής όσο και της παγκόσμιας ιστορίας. Στο 14ο κεφάλαιο γίνεται αναφορά σε ένα βιβλίο που είχε γράψει η συγγραφέας και εκτυλίσσεται στα Καλάβρυτα, κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου πολέμου. Η σφαγή των Καλαβρύτων αναφέρεται στην εκτέλεση του ανδρικού πληθυσμού στα Καλάβρυτα τον Δεκέμβριο του 1943 και στην ολοκληρωτική καταστροφή της κωμόπολης. Οι Γερμανοί συγκέντρωσαν στο προαύλιο του δημοτικού σχολείου όλους τους κατοίκους και διαχώρισαν τους άνδρες από τα γυναικόπαιδα και τους ηλικιωμένους. Οι άνδρες εκτελέστηκαν και οι γυναίκες με τα παιδιά κατάφεραν να δραπετεύσουν από το

σχολείο, όπου κρατούνταν. Την επόμενη μέρα πυρπόλησαν και το μοναστήρι της Αγίας Λαύρας, που βρίσκεται στην περιοχή. Στη θέση του εγκλήματος στήθηκε μνημείο ως ανάμνηση του φρικτού γεγονότος. Η Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας έχει αναγνωρίσει δημόσια τη ναζιστική αγριότητα, παρ' όλα αυτά δεν έχει καταβληθεί καμία επίσημη αποζημίωση.

Υπόθεση ενότητας:

Στο 14ο κεφάλαιο ο Φραγκής Νόιγκερ χτυπά την πόρτα της συγγραφέα, η οποία είναι αγαπημένη φίλη της γιαγιάς του. Παλιότερα, η συγγραφέας είχε γράψει ένα βιβλίο για τον Αυστριακό παππού του Φραγκή και την ηρωική του πράξη στα Καλάβρυτα, κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Ο Φραγκής την επισκέπτεται για να της ζητήσει να γράψει ένα βιβλίο για τον άλλο του παππού, τον Πέτρο Δίγκο που πέθανε στη Θεσσαλονίκη το 2015 και του εκμυστηρεύτηκε την ιστορία της ζωής του, μια πολυτάραχη ζωή, γεμάτη περιπέτειες και ταξίδια- μεταναστεύσεις σε όλο τον κόσμο. Μένει ως τα μεσάνυχτα αφηγούμενος όλες αυτές τις ιστορίες και δίνοντάς της το πρόχειρο σημειωματάριό του. Η συγγραφέας συγκλονισμένη δέχεται την πρόταση να γράψει το βιβλίο και μάλιστα έχει αποφασίσει ήδη τον αινιγματικό του τίτλο «Το φιλί της λύκαινας».

Στο 1ο κεφάλαιο γυρνάμε πίσω στον χρόνο, στο 2006, και ο Φραγκής που είναι 12 χρονών τότε, επισκέπτεται τον παππού του για να του πάει ένα φάρμακο, επειδή είναι άρρωστος. Προς μεγάλη του έκπληξη ο παππούς είναι μια χαρά, καλοντυμένος, ακούει μουσική και του προτείνει να πάνε μια βόλτα για να μιλήσουν. Του επισημαίνει ότι θα του πει ιστορίες που δεν τις χωράει ο νους του για να μάθει επιτέλους ποιος είναι ο παππούς του, που τον ξέρει ελάχιστα, γιατί ήταν ανεπιθύμητος στη ζωή της κόρης, της μητέρας του Φραγκή. Τον βάζει να ορκιστεί ότι δεν θα της πει κάτι, παρά μόνο να τα καταγράψει σε ένα τετράδιο, το οποίο καλείται να αποκαλύψει όταν θα ερχόταν ο καιρός.

Πριν την ανάγνωση

Ο/Η αναγνώστης/-στρια λαμβάνει πληροφορίες για τη χρονική περίοδο, στην οποία διαδραματίζεται το έργο και για τους ήρωές του. Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να διαβάσει αρχικά το 14ο κεφάλαιο, να προβληματίσει τους/τις μαθητές/-τριες και στη συνέχεια να διαβάσει το 10 κεφάλαιο. Μπορεί να προτείνει να δραματοποιήσουν τα διαλογικά μέρη το 1ου κεφαλαίου.

Κατά την ανάγνωση

Εργασίες σε ομάδες

1η δραστηριότητα

Διαβάζοντας το 14ο κεφάλαιο μπορείτε να υποθέσετε ποιον επισκέπτεται ο Φραγκής; Ποια σχέση φαίνεται να έχουν τα δύο πρόσωπα; Μπορείτε να φανταστείτε μία από τις ιστορίες που αφηγήθηκε ο Φραγκής εκείνο το βράδυ;

2η δραστηριότητα

Να περιγράψετε τα συναισθήματα και τις σκέψεις της συγγραφέα μετά τη συνάντησή της με τον Φραγκή.

3η δραστηριότητα

Ένας από τους κεντρικούς ήρωες του 1ου κεφαλαίου είναι ο παππούς. Μπορείτε να τον περιγράψετε εξωτερικά και να σκιαγραφήσετε την προσωπικότητά του;

4η δραστηριότητα

Αφού διαβάσετε το 1ο κεφάλαιο να εντοπίσετε τις αφηγηματικές τεχνικές που βρίσκονται σε αυτό και να δικαιολογήσετε τη χρήση τους.

5η δραστηριότητα

Ποιες πληροφορίες παίρνετε για το γενεαλογικό δέντρο του Φραγκή στην πρώτη ενότητα; Σχεδιάστε το στο τετράδιό σας.

Μετά την ανάγνωση

Δραστηριότητα ΤΠΕ

Αφού διαβάσετε το παραμύθι «Ο Πέτρος και ο λύκος» και ακούσετε το αντίστοιχο μουσικό κομμάτι, να αναφέρετε το κεντρικό θέμα του παραμυθιού, καθώς και το μήνυμα που θέλει να περάσει ο συγγραφέας Σεργκέι Προκόφιεφ. Επιπρόσθετα, να σχολιάσετε τα συναισθήματα που σας δημιουργήθηκαν ακούγοντας το συγκεκριμένο μουσικό θέμα.

Δραματοποίηση

Αφού διαβάσετε το κεφάλαιο 14 προσπαθήστε να δραματοποιήσετε τον διάλογο του Φραγκή και της συγγραφέα γράφοντάς τον σε μορφή σεναρίου. Να δώσετε ιδιαίτερη έμφαση στον σκηνογραφικό χώρο, το σπίτι της συγγραφέα, αλλά και στο ενδυματολογικό μέρος των ηρώων.

Δραστηριότητα Δημιουργικής Γραφής

Υποθέστε πως είστε Φραγκής και στέλνετε ένα ηλεκτρονικό μήνυμα (mail) στον καλύτερό σας φίλο που ζει στο εξωτερικό, στον οποίο του γράφετε πώς αισθάνεστε μετά τη συνάντησή σας με τον παππού και την πρόθεσή του να σας αποκαλύψει συνταρακτικά γεγονότα από τη ζωή του. Προσπαθήστε να υποθέσετε ποια είναι αυτά γεγονότα που δεν μπορείτε να αποκαλύψετε στη μητέρα σας παρά μόνο όταν έρθει η ώρα. Γράψτε του για τις σκέψεις και συναισθήματα σας κατακλύζουν.

Δραστηριότητα συγκριτική

Αφού διαβάσετε το απόσπασμα από το έργο της Άλκης Ζέη «Ο ψεύτης παππούς» να συγκρίνετε τον παππού του συγκεκριμένου μυθιστορήματος με τον παππού από «Το φιλί της λύκαινας». Ποιες ομοιότητες εμφανίζουν;

«Ούτε συνάχι δεν πάθαινε ποτέ, κι ας μην τυλιγόταν όταν είχε κρύο με μάλλινα κασκόλ. Μόνο μέσα από το πουκάμισο, φορούσε ένα φουλάρι. Είχε ένα σωρό φουλάρια από τότε που έμενε με τον μπαμπά στο Παρίσι. Φουλάρια σε πολλά χρώματα-μπλε, μπορντό σκούρο πράσινο, βυσσινί, που όλα είχαν μικρές άσπρες βούλες.. Είχε και ένα φουλάρι κατάσπρο, χωρίς βούλες, που το φορούσε πάντα μέσα από ένα μαύρο πουκάμισο....Πρόσεχε πολύ το ντύσιμό του κι ας μην αγόραζε ποτέ καινούρια ρούχα....» (Ζέη, 2007).

2η ενότητα: Κεφάλαια 2-3

Στόχοι:

Οι μαθητές/-τριες μπορούν:

- να γνωρίσουν καλύτερα τους χαρακτήρες των δύο κεντρικών ηρώων, αλλά να πάρουν πληροφορίες και για το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον τους γνωρίζοντας τους δευτεραγωνιστές της ιστορίας.
- να κατανοήσουν μια πρώτη ερμηνεία του τίτλου του έργου.

- να εστιάσουν στην έκφραση συναισθημάτων μέσα από διαφορετικές αφηγηματικές τεχνικές και στη συνέχεια να ασκηθούν σε δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής με αυτό το θέμα.

Με βάση τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα που αναφέρονται στα νέα Προγράμματα Σπουδών, οι μαθητές μπορούν να εκφράσουν μέσω των δραστηριοτήτων Δημιουργικής Γραφής τις σκέψεις τους, τα συναισθήματα τους και τα βιώματά τους δομώντας τον δικό τους προσωπικό κώδικα αξιών και ανακαλύπτοντας τον ίδιο τους τον εαυτό.

Γενικές πληροφορίες σχετικά με την ενότητα

Δεν δίνονται πληροφορίες ή η υπόθεση στους/ στις μαθητές/-τριες πριν την ανάγνωση.

Ιστορικό – Κοινωνικό πλαίσιο

Τα κεφάλαια 2-3 διαδραματίζονται στη σύγχρονη εποχή στην Αθήνα. Δίνονται αρκετές γεωγραφικές πληροφορίες για δρόμους, πάρκα και πλατείες των Αθηνών, χρήσιμες στον/στην αναγνώστη/-στρια για να αντιληφθεί την περιοχή, στην οποία κινούνται οι ήρωες του μυθιστορήματος.

Περίληψη

Ο Φραγκής και ο παππούς βγαίνουν από το σπίτι και ο Φραγκής ζητάει να μάθει γιατί χώρισαν με τη γιαγιά του. Ο παππούς του απαντά γρήγορα πώς δεν ταιριάζανε. Περπατούν στους δρόμους της Αθήνας και ο παππούς ου αποκαλύπτει πως είχε φέρει μαζί του μια σκυλίτσα από την Αμφίπολη, αλλά δυστυχώς την έχασε και ήτα πραγματικά περίλυπος. Περιγράφοντας τη σκυλίτσα ο Φραγκής διαπιστώνει πως την είχε δει πριν λίγο στο πάρκο και τρέχοντας προς τα εκεί ο παππούς του αποκαλύπτει πως η σκυλίτσα ήταν τελικά λυκάκι. Ο Φραγκής είναι δύσπιστος απέναντι στον παππού του, θυμάται ένα παραμύθι που του είπε πριν χρόνια, τον Πρασινokaπελάκη και αναρωτιέται αν και αυτό είναι ένα ακόμη παραμύθι. Φτάνουν στο πάρκο, ο παππούς πανευτυχής βρίσκει το λυκάκι του και αφηγείται με δάκρυα στον Πέτρο την συγκινητική ιστορία της συνάντησής τους στο Παγγαίο, το φιλί της ετοιμοθάνατης μάνας-λύκαινας και την υιοθεσία της μικρής λύκαινας. Ο Φραγκής αποφασίζει να μην

πάει κατασκήνωση και να ακολουθήσει τον παππού του στην Αμφίπολη για όλο το καλοκαίρι.

Πριν την ανάγνωση

Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από τους/ τις μαθητές/-τριες να θυμηθούν τι συνέβη στην προηγούμενη ενότητα και σε ποιο σημείο είχαν μείνει.

Κατά την ανάγνωση

Εργασίες σε ομάδες

1η δραστηριότητα

Ποιο μυστικό αποκαλύπτει ο παππούς στον Φραγκή, τι δυσκολίες αντιμετωπίζει και ποια είναι η πρώτη σκέψη του παιδιού; Θεωρείτε την σκέψη του δικαιολογημένη και γιατί;

2η δραστηριότητα

Να περιγράψετε τη συναισθηματική κατάσταση του παππού, όταν αποκαλύπτει το μυστικό στον Φραγκή, όταν συναντά το λυκάκι και όταν αφηγείται την ιστορία της συνάντησής του με αυτό. Μπορείτε να σκιαγραφήσετε τον χαρακτήρα του παππού μετά από αυτά;

3η δραστηριότητα

Ο παππούς μιλώντας για τον γαμπρό του αναφέρει πως διαθέτει υψηλού βαθμού ενσυναίσθηση. Τι σημαίνει «ενσυναίσθηση» και τι φαντάζεστε ότι εννοεί με αυτή τη φράση;

4η δραστηριότητα

Ποια είναι η πρώτη ερμηνεία που δίνετε στον τίτλο του μυθιστορήματος; Αντλείστε πληροφορίες από τη συγκεκριμένη ενότητα.

5η δραστηριότητα

Για ποιους λόγους φαντάζεστε ότι ο Φραγκής αποφάσισε να μην πάει στην κατασκήνωση, αλλά να ακολουθήσει τον παππού στην Αμφίπολη; Ποια συναισθήματα γεννά στον παππού αυτή η απόφαση του εγγονού του;

Μετά την ανάγνωση

Δραστηριότητα ΤΠΕ

Βρείτε τον χάρτη της Αθήνας στην ηλεκτρονική εφαρμογή google maps και αναζητήστε τους δρόμους, τις πλατείες και τα πάρκα που αναφέρονται στην ενότητα. Στη συνέχεια, δείξτε την πορεία που ακολούθησε ο παππούς και ο Πέτρος.

Δραστηριότητα συγκριτική

Διαβάστε τα δύο αποσπάσματα από το βιβλίο του Έρμαν Έσε Η πόλη των ξένων στον νότο σε μετάφραση Θ.Λουπασάκη.

Να συγκρίνετε την αντίδραση του ετοιμοθάνατου λύκου από το έργο του Έσε με αυτήν της ετοιμοθάνατης λύκαινας από το μυθιστόρημα της Πέτροβιτς Ανδρουτσοπούλου και στη συνέχεια τις αντιδράσεις των ανθρώπων που βρισκόντουσαν μπροστά στα αντίστοιχα σκηνικά. Που πιστεύετε ότι οφείλονται οι διαφορές στις ανθρώπινες αντιδράσεις;

«Οι απροσδόκητοι εισβολείς είχαν τρομάξει τους πάντες. Οι ταχυδρόμοι κυκλοφορούσαν οπλισμένοι, κανείς δεν πήγαινε από το ένα χωριό στο άλλο χωρίς να κρατάει όπλο ή να συνοδεύεται από οπλοφόρους. Μετά την ωραία τους λεία τα τρία ζώα ένιωσαν ωραία στην ξένη περιοχή· τα έπιασε όμως και φόβος· παρ' όλα αυτά ριψοκινδύνευαν εδώ όσο δεν το είχαν κάνει ποτέ στον τόπο τους κι έτσι όρμησαν μέρα μεσημέρι σε ένα στάβλο. Αυτή τη φορά όμως βρέθηκαν αντιμέτωποι και με ανθρώπους. Οι λύκοι είχαν επικηρυχθεί, κάτι που διπλασίαζε το θάρρος των χωρικών. Σκότωσαν δύο, τον ένα με μια σφαίρα στο λαιμό, τον άλλο με τσεκούρι. Ο τρίτος ξέφυγε τρέχοντας απεγνωσμένα, ώσπου έπεσε μισοπεθαμένος πάνω στο χιόνι. Ήταν ο πιο νέος και ο πιο ωραίος από τους λύκους, ένα περήφανο ζώο, πολύ δυνατό και ευλύγιστο. Έμεινε ώρα πάνω στο χιόνι αγκομαχώντας. Κόκκινοι, αιμάτινοι κύκλοι στριφογύριζαν μπροστά στα μάτια του και τότε τότε έβγαζε ένα σφυριχτό αναστεναγμό γεμάτο πόνο. Μια τσεκουριά τον είχε βρει στην πλάτη. Συνήλθε όμως και σηκώθηκε. Τότε μόνο είδε πόσο δρόμο είχε κάνει. Δεν υπήρχε ίχνος ούτε ανθρώπων ούτε σπιτιών, μόνο ένα χιονισμένο ψηλό βουνό εμπρός του. Ήταν το Σασσεράλ. Αποφάσισε να πάει γύρω γύρω. Για να σβήσει τη δίψα του, έφαγε ένα μικρό κομμάτι από τη σκληρή κρούστα του χιονιού.»

«Το εξαντλημένο ζώο είχε τελικά ανεβεί στην κορυφή. Βρισκόταν σ' ένα μεγάλο χιονισμένο υψίπεδο, ψηλά πάνω από το χωριό. Δεν ένιωθε πείνα αλλά κάτι αμυδρά τσιμπήματα από το τραύμα. Ένα χαμηλόφωνο τρεμάμενο γάβγισμα βγήκε από το στόμα του, η καρδιά του χτυπούσε με κόπο κι ένιωθε το χέρι του θανάτου να τον πιέζει σαν ένα ανείπωτα βαρύ φορτίο. Τον τράβηξε ένα μοναχικό έλατο· ζάπλωσε στην κουφάλα του κοιτάζοντας τη χιονισμένη νύχτα. Μισή ώρα πέρασε. Ένα θαμπό, κόκκινο φως έπεσε στο

χιόνι, αλλόκοτο και τρυφερό. Ο λύκος σηκώθηκε βογκώντας και έστρεψε το ωραίο του κεφάλι προς το φως. Ήταν το φεγγάρι που ορθωνόταν τεράστιο και κόκκινο σαν αίμα από τα νοτιοανατολικά. Είχε βδομάδες πολλές να παρουσιαστεί τόσο κόκκινο και μεγάλο. Το βλέμμα του μελλοθάνατου ζώου κρεμάστηκε με θλίψη από το θαμπό δίσκο του φεγγαριού κι από το στόμα του βγήκε και πάλι ένα αδύναμο ουρλιαχτό.

Πλησίασαν φώτα και βήματα. Χωρικοί κουκουλωμένοι με τις κάπες τους, κωνηγοί και νεαρά αγόρια με χιονοπέδιλα και άσχημες γκέτες* προχωρούσαν βουλιάζοντας στο χιόνι. Κραυγές. Κάποιος είχε ανακαλύψει τον ετοιμοθάνατο λύκο. Έπεσαν δυο πυροβολισμοί χωρίς να βρουν στόχο. Καθώς όμως είδαν πως ήταν στα τελευταία του, έπεσαν επάνω του με ραβδιά και ρόπαλα. Εκείνος δεν ένιωθε πια τίποτα.

Με σπασμένα τα μέλη του έσυραν το λύκο στο χωριό. Γελούσαν, πανηγύριζαν, γιόρταζαν με ρακή και καφέ, τραγουδούσαν, έβριζαν. Κανείς τους δεν έβλεπε την ομορφιά του χιονισμένου δάσους ούτε τη λάμψη των υψιπέδων ούτε το κόκκινο φεγγάρι που κρεμόταν πάνω από το Σασσεράλ και που το αδύναμο φως του αντανακλούσαν οι κάννες των όπλων τους, οι κρύσταλλοι του χιονιού και τα γυάλινα μάτια του σκοτωμένου λύκου.» (Hesse, 1995).

Δραστηριότητα Δημιουργικής Γραφής 1

Υποθέστε πως είστε η συγγάτοικος του παππού στην πολυκατοικία, που είναι αλλεργική στα ζώα και αρκετά ιδιότροπη. Γράψτε ένα κείμενο σε πρωτοπρόσωπη αφήγηση με το ανάλογο ύφος εκφράζοντα τις απόψεις σας.

Δραστηριότητα Δημιουργικής Γραφής 2

Με αφορμή το παραμύθι του Πρασινοκαπελάκη που επινόησε ο παππούς αναποδογυρίζοντας το παραμύθι της Κοκκινοσκουφίτσας γράψτε κι εσείς ένα παραμύθι αναποδογυρίζοντας την ιστορία του Κοντορεβυθούλη και γράφοντας τον Ψηλοφασολάκη.

Δραστηριότητα Δημιουργικής Γραφής 3

Γράψτε μια σελίδα στο ημερολόγιο του Φραγκή εξωτερικεύοντας όλες τις σκέψεις και τα συναισθήματα που σας διακατέχουν μετά την ιστορία του παππού για τη συνάντησή του με το λυκάκι. Παράλληλα, να αναφερθείτε στις σκέψεις και τις αμφιβολίες που είχατε πριν μάθετε το συγκεκριμένο γεγονός.

Δραστηριότητα δραματοποίησης

Υποθέστε ότι είστε ο κτηνοτρόφος κοντοχωριανός του παππού, που είναι ο φοβερότερος διώκτης των λύκων της περιοχής της Μακεδονίας και συναντάτε στο

καφενείο του χωριού έναν γνωστό σας που είναι ευαισθητοποιημένος σε θέματα προστασίας άγριων ζώων. Φανταστείτε και γράψτε τον διάλογό σας εμπλουτίζοντας τον λόγο και των δύο με όσο το δυνατόν πιο πειστικά επιχειρήματα.

3η ενότητα: Κεφάλαια 4-5

Στόχοι:

Οι μαθητές/-τριες μπορούν:

- να γνωρίσουν και να κατανοήσουν ένα κομβικό για την εξέλιξη της ιστορίας πρόσωπο, την Αγγελίνα, παιδική φίλη του παππού.
- να μάθουν για το μεταναστευτικό ρεύμα των Ελλήνων προς την Αυστραλία τη δεκαετία του 1950 ως το 1970.
- να κατανοήσουν το ιστορικό πλαίσιο της έναρξης του πολέμου το 1940 και στη συνέχεια της Κατοχής.
- να μάθουν για τα Δεκεμβριανά του 1944 και τα χρόνια του Εμφυλίου πολέμου που ακολούθησαν και κατασπάραξαν την Ελλάδα.

Με βάση τα νέα Προγράμματα Σπουδών σημαντική θέση κατέχει και η γνωστική διάσταση του μαθήματος της Λογοτεχνίας με προσδοκώμενο αποτέλεσμα οι μαθητές/-τριες να εντοπίζουν τα σημεία των κειμένων που αποτυπώνουν το ιστορικό περιβάλλον της δράσης των ηρώων παράγοντας προφορικό, γραπτό και ψηφιακό λόγο μέσω των εργασιών που τους ανατίθενται.

Ιστορικό πλαίσιο

Τα κεφάλαια 4-5 διαδραματίζονται στη σύγχρονη εποχή, υπάρχουν όμως αρκετές ενδιαφέρουσες ιστορικές αναφορές.

Τις δεκαετίες 1950-1970 εκατοντάδες Έλληνες κυνηγημένοι από τη φτώχεια, την ανεργία, την καταπίεση πήραν τον δρόμο της ξενιτιάς και εγκαταστάθηκαν στην Αυστραλία κυρίως για οικονομικούς λόγους. Με την άφιξή τους εκεί δημιουργήθηκαν πολλαπλά προβλήματα με κυριότερο αυτό της στέγασης. Σχηματίστηκαν διάφοροι καταυλισμοί με σημαντικότερο αυτόν της Μπονετζίλα. Η χώρα υποδοχής δεν ήταν ιδιαίτερα φιλική με έντονο το φαινόμενο του ρατσισμού σε βάρος τους. Οι μετανάστες για να αντεπεξέλθουν οργανώθηκαν σε κοινότητες και σωματεία, όπου και εκεί εμφανίστηκαν ποικίλες συγκρούσεις για τον έλεγχό τους.

Στις 28 Οκτωβρίου 1940 ξεκίνησε η πολεμική σύγκρουση μεταξύ Ελλάδας και Ιταλίας και τερματίστηκε στις 31 Μαΐου του 1941. Ο ελληνικός λαός, ασυμβίβαστος,

ανέπτυξε ένα ισχυρό κίνημα εθνικής αντίστασης αρχικά μικρών ομάδων πολιτών, στη συνέχεια όμως μαζικών αντιστασιακών οργανώσεων. Η περίοδος της Κατοχής και ο λιμός που ενέσκυψε στοίχισε χιλιάδες ανθρώπινες ζωές. Τα συσσίτια που οργανώνονται από την πολιτεία, την εκκλησία και τον Ερυθρό Σταυρό είναι μια προσωρινή λύση. Παρ' όλα αυτά, η έλλειψη πρώτων υλών δυσχεραίνει τη λειτουργία τους.

Τα Δεκεμβριανά είναι η πιο αιματηρή περίοδος της σύγχρονης ιστορίας. Με την ονομασία αυτή είναι γνωστή η ένοπλη σύγκρουση στην Αθήνα μεταξύ του ΕΑΜ/ΕΛΑΣ από τη μια και των κυβερνητικών και βρετανικών δυνάμεων από την άλλη. Ξεκίνησε στις 3 Δεκεμβρίου του 1944 και τελείωσε 33 μέρες μετά στις αρχές του 1945 με την υπογραφή της Συμφωνίας της Βάρκιζας χωρίς την πολυπόθητη ειρήνη. 7000 μαθητές και από τις δύο πλευρές όπως και αρκετοί άμαχοι πολίτες έχασαν τη ζωή τους. Οι συγκρούσεις έληξαν με ήττα των δυνάμεων του ΕΑΜ και την αποχώρησή τους από την Αθήνα. Στις αρχές του 1946 τόσο η Δεξιά όσο και η Αριστερά υποστήριζαν την ένοπλη σύγκρουση. Ο Γεώργιος ο Β' επιστρέφει και το διαδέχεται μετά τον θάνατό του ο αδερφός του Παύλος. Παράλληλα, συγκροτούνται ένοπλες αριστερές ομάδες με την ονομασία Δημοκρατικός Στρατός Ελλάδας. Το 1947 οι ΗΠΑ με το δόγμα Τρούμαν ανακοινώνουν την πρόθεσή τους να εμπλακούν ενεργά στην Ελλάδα. Παράλληλα, δημιουργούνται στρατόπεδα συγκέντρωσης, όπου εξορίστηκαν χιλιάδες αριστεροί. Το μεγαλύτερο από αυτά ήταν στη Μακρόνησο. Τελικά, ο κυβερνητικός στρατός με αρχηγό τον Αλέξανδρο Παπάγο απώθησε τον Δημοκρατικό Στρατό νικώντας τον. Ο τραγικός απολογισμός του Εμφυλίου είναι περίπου 50.000 νεκροί, 80.000 πολιτικοί πρόσφυγες, 700.000 ανθρώπους που υποχρεώθηκαν να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους και ανυπολόγιστες υλικές ζημιές

Περίληψη

Ο παππούς και ο Πέτρος ετοιμάζονται για την Αμφίπολη και πριν ξεκινήσουν πηγαίνουν για ψώνια. Εκεί έρχονται αντιμέτωποι με μια απόπειρα αρπαγής τσάντας μιας κυρίας, η οποία έχει αίσιο τέλος χάρη στη σωτήρια επέμβαση του παππού. Μετά το αρχικό σοκ ο παππούς διαπιστώνει με έκπληξη πως η συγκεκριμένη κυρία είναι η παιδική του φίλη, η Αγγελίνα. Οδηγούνται για κατάθεση στο τμήμα και έτσι ο παππούς δεν προλαβαίνει το συνεργείο από όπου έπρεπε να πάρει το αμάξι του. Η Αγγελίνα προτείνει να φιλοξενήσει για δυο μέρες το λυκάκι κι έτσι πηγαίνουν στο σπίτι της. Η Αγγελίνα με την οικογένειά της είχε μεταναστεύσει στην Αυστραλία στις αρχές του

1950. Εργάζεται σε μια εθελοντική οργάνωση, που φροντίζει άπορα παιδιά και προσφυγία. Την επόμενη μέρα θα επισκέπτονταν ξανά την Αγγελίνα και ο παππούς ξεκίνησε να αφηγείται την ιστορία της ζωής του. Ο πόλεμος του 1940, τον βρήκε μωρό στην Αθήνα. Ο πατέρας του φεύγει για το μέτωπο και αυτός με τη μητέρα του ζουν με τη βοήθεια των συγγενών και των συσσιτίων. Εκεί ζει και τον εμφύλιο πόλεμο και το 1945 πηγαίνει σχολείο, γνωρίζει τη συμμαθήτριά του, την Αγγελίνα και γίνονται αχώριστοι. Όταν τελείωσαν το δημοτικό, η Αγγελίνα μετανάστευσε στην Αυστραλία και έναν χρόνο μετά ο Πέτρος μετακομίζει στην Αμφίπολη, χωριό καταγωγής των γονιών του. Τελειώνει εκεί το σχολείο και σπουδάζει γεωπονική.

Πριν την ανάγνωση

Δίνονται πρόσθετες πληροφορίες για τον πόλεμο του 1940, τα Δεκεμβριανά και τα χρόνια του Εμφυλίου, καθώς και για το μεταναστευτικό ρεύμα των Ελλήνων στην Αυστραλία τη δεκαετία του 1950, οι οποίες θα αξιοποιηθούν από τον/την εκπαιδευτικό παρακάτω.

Ζητείται από τους/τις μαθητές/-τριες να παρουσιαστεί περιληπτικά το περιεχόμενο των προηγούμενων ενότητων, ώστε αν συνδεθεί νοηματικά με το περιεχόμενο της ενότητας που ακολουθεί.

Ο/η εκπαιδευτικός κάνει μεγαλόφωνη ανάγνωση της ενότητας και προτρέπει τους /της μαθητές /τριες να δραματοποιήσουν ορισμένα από τα διαλογικά μέρη της ενότητας.

Κατά την ανάγνωση

Εργασίες σε ομάδες

1η δραστηριότητα

Υποθέστε πως είστε δημοσιογράφος και κάνετε ένα σύντομο ρεπορτάζ για το περιστατικό που συνέβη στο σούπερ μάρκετ με τον κλέφτη και την Αγγελίνα επισημαίνοντας κυρίως τη σημασία της καθοριστικής επέμβασης του παππού. Γράψτε ένα σύντομο κείμενο χρησιμοποιώντας το κατάλληλο λεξιλόγιο και ύφος.

2η δραστηριότητα

Υποθέστε πως είστε ο Φραγκής και μετά την επίσκεψή σας στο σπίτι της Αγγελίνας παίρνετε τηλέφωνο έναν φίλο σας και του περιγράφετε τον συγκεκριμένο χώρο. Να

χρησιμοποιήσετε το ανάλογο ύφος και λεξιλόγιο ξεκινώντας από τη φράση που χρησιμοποιεί η συγγραφέας «όταν μπήκαμε μου θύμισε τα σπίτια που έβλεπα συχνά σε παλιές ελληνικές ταινίες.

3η δραστηριότητα

Να σκιαγραφήσετε την προσωπικότητα της Αγγελίνας μέσα από την ενότητα.

4η δραστηριότητα

Ποια φαντάζεστε ότι είναι τα συναισθήματα που τρέφει η μητέρα του Φραγκή για τον παππού, ενώ δεν υπάρχει επικοινωνία μεταξύ τους; Να δικαιολογήσετε την απάντησή σας με συγκεκριμένες αναφορές από την ενότητα.

5η δραστηριότητα

Υποθέστε πως είστε ο Φραγκής και μόλις διαβάσατε το αποχαιρετιστήριο γραμματάκι που σας έδωσε η Αγγελίνα λίγο πριν φύγει για την Αυστραλία. Ποια συναισθήματα σας κατακλύζουν; Τι θα της λέγατε την επόμενη μέρα το πρωί που τρέξατε να τη συναντήσετε αν την προλαβαίνατε;

Μετά την ανάγνωση

Δραστηριότητα διερευνητική – διακαλλιτεχνική

Να αναζητήσετε πληροφορίες στο διαδίκτυο για το μεταναστευτικό ρεύμα των Ελλήνων στην Αυστραλία κατά τις δεκαετίες 1950-1970. Στη συνέχεια, αφού συγκεντρώσετε φωτογραφικό υλικό για τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο να φτιάξετε με τη βοήθεια του καθηγητή των καλλιτεχνικών ένα κολάζ.

Δραστηριότητα διακαλλιτεχνική

Με τη βοήθεια του καθηγητή της μουσικής να συγκεντρώσετε τα τραγούδια της δεκαετίας του '50 που αναφέρονται στην ενότητα, να τα ακούσετε, να καταγράψετε τους στίχους και στη συνέχεια να αναζητήσετε και άλλα τραγούδια της συγκεκριμένης εποχής. Ποια κοινά στοιχεία παρατηρείτε ότι εμφανίζουν ως προς τη θεματολογία, το ύφος και τη γλώσσα;

Δραστηριότητα δημιουργικής γραφής

Αφού διαβάσετε το παραμύθι από τη Βραζιλία με τη χαρακτηριστική φράση «κακό, καλό, ποιος ξέρει;» να γράψετε και σεις ένα δικό σας παραμύθι με την ίδια φράση αποδεικνύοντας την διαχρονικότητά της.

Δραστηριότητα διερευνητική ΤΠΕ

Να αναζητήσετε πληροφορίες στα σχολικά βιβλία της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου και στο διαδίκτυο για τον πόλεμο του 1940, την περίοδο της κατοχής, τα Δεκεμβριανά και τον Εμφύλιο Πόλεμο που αιματοκύλησε την Ελλάδα. Στη συνέχεια να παρουσιάσετε στους συμμαθητές σας στην τάξη ένα power point με τα βασικότερα γεγονότα – σταθμούς αυτής της περιόδου.

Δραστηριότητα δραματοποίησης

Να δραματοποιήσετε στην τάξη το περιστατικό με τα πειράγματα των αγοριών στην Αγγελίνα και στη συνέχεια την εμφάνιση του πλούσιου παιδιού με το δώρο, την αντίδραση του Πέτρου, την έκρηξη της Αγγελίνας και το άδοξο τέλος της σχέσης τους. Φροντίστε ο κάθε ήρωας να έχει το δικό του προσωπικό ύφος χρησιμοποιώντας έναν ιδιαίτερο γλωσσικό κώδικα.

4η ενότητα: κεφάλαια 6 -7

Στόχοι:

Οι μαθητές/τριες μπορούν:

- να γνωρίσουν τα γεγονότα που διαδραματίστηκαν στη Θεσσαλονίκη τη δεκαετία του 1960, τη δολοφονία του Λαμπράκη και αργότερα τα γεγονότα του 1967 με τη δικτατορία των συνταγματαρχών.
- να γνωρίσουν την Ολυμπία, τη γιαγιά του Φραγκή και να σχηματίσουν μια πρώτη εικόνα για αυτήν.
- να συναισθανθούν τις αγωνίες, τις περιπέτειες και τα συναισθήματα του παππού, τα χρόνια που έλειπε από την κόρη του και τη χώρα.
- να γνωρίσουν μέσα από τα ταξίδια του παππού τη Βραζιλία, τη Χιλή με το πραξικόπημα του Πινοσέτ και το Περού.
- να προσπαθήσουν να εκφραστούν δημιουργικά εξωτερικεύοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους.

Η συνάντηση των μαθητών/-τριών με το λογοτεχνικό κείμενο συμβάλλει στη διανοητική και συναισθηματική τους ολοκλήρωση βοηθώντας τους να κατανοήσουν

τον κόσμο, να ευαισθητοποιηθούν για τα επιτεύγματα και τα πάθη των ανθρώπων ενδυναμώνοντας την ενσυναίσθησή τους, όπως αναφέρεται στα νέα Προγράμματα Σπουδών.

Ιστορικό πλαίσιο αναφοράς

Τον Μάρτιο του 1963 ο αριστερός βουλευτής Γρηγόρης Λαμπράκης, μέλος παγκόσμιας οργάνωσης για την ειρήνη σκοτώνεται σε ένα υποτιθέμενο τροχαίο ατύχημα μετά από ομιλία του στην τοπική επιτροπή ειρήνης. Η δολοφονία του προκάλεσε διεθνή κατακραυγή για τις αυταρχικές πρακτικές της κυβέρνησης.

Τον Απρίλιο του 1967 μια ομάδα αξιωματικών του στρατού υπό την ηγεσία του Στυλιανού Πατακού, του Γεωργίου Παπαδόπουλου και του Νικόλαου Μακαρέζου κατέλαβε την εξουσία με πραξικόπημα. Αυτή η δικτατορική διακυβέρνηση κράτησε 7 χρόνια και είναι γνωστή με το όνομα Χούντα. Την περίοδο εκείνη πραγματοποιήθηκαν χιλιάδες συλλήψεις, διώξεις, εξορίες, βασανιστήρια και δολοφονίες. Στις αρχές του 1973 πραγματοποιείται το κίνημα των φοιτητών κατά της Χούντας, η κατάληψη του Πολυτεχνείου και η εισβολή με τανκ στο χώρο. Η περίοδος της δικτατορίας τελειώνει το 1974.

Το 1973 στη Χιλή ο Αουγκούστο Πινοσέτ με βίαιο πραξικόπημα εναντίον του προέδρου Σαλβαδόρ Αλιέντε καταλαμβάνει την εξουσία. Ακολούθησαν δύο δεκαετίες με φυλακίσεις, εξορίες και χιλιάδες ανθρώπους να χάνουν τη ζωή τους.

Περίληψη

Ο παππούς και ο Φραγκής επισκέπτονται την Αγγελίνα και τους αφηγείται την ιστορία του. Στη Θεσσαλονίκη φοιτητής της Γεωπονικής γνωρίζει την Ολυμπία, κάνουν δεσμό, μένει έγκυος και παντρεύονται. Ο παππούς μετακομίζει στην Αμφίπολη για δουλειά, ενώ η Ολυμπία με τη Δάφνη, τη μικρή κόρη τους μένουν στη Θεσσαλονίκη. Έρχεται η Χούντα και ο παππούς συμμετέχει σε αντιστασιακές ομάδες παρά τις αντιρρήσεις της Ολυμπίας. Για να αποφύγει την εξορία καταφεύγει στην Ιταλία, στη συνέχεια στη Γαλλία και στη Σουηδία και επιστρέφει στην Ελλάδα το 1974. Η Ολυμπία του ζητά διαζύγιο.

Την επόμενη μέρα ο παππούς και ο Φραγκής ξεκινούν το ταξίδι τους για την Αμφίπολη συνεχίζοντας την ιστορία του. Του μιλά για την πλημμύρα των Σερρών, την οικονομική καταστροφή και την απόφασή του να μπαρκάρει ναύτης σε εμπορικό καράβι. Του διηγείται την παραμονή του στη Βραζιλία και τη δουλειά του σε διεθνή

οργανισμό προσφύγων και μεταναστών, τη μετακόμιση στη Χιλή και τη φυλάκισή του στο Σαντιάγο και τέλος την αποστολή του στο Περού.

Πριν από την ανάγνωση

Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να θυμίσουν τι έγινε στην προηγούμενη ενότητα.

Κατά την ανάγνωση

Εργασία σε ομάδες:

1η δραστηριότητα

Να σκιαγραφήσετε την προσωπικότητα της Ολυμπίας όπως διαφαίνεται στη συγκεκριμένη ενότητα.

2η δραστηριότητα

Ποιες αντιλήψεις της εποχής του παππού σε σχέση με τις προγαμιαίες σχέσεις και την απόκτηση παιδιών εκτός γάμου διαφαίνονται στην ενότητα; Να τις συγκρίνετε με αυτές τις σημερινής εποχής και να τις σχολιάσετε.

3η δραστηριότητα

Να σχολιάσετε τις φράσεις ενός σοφού που αναφέρει ο παππούς «οι άνθρωποι ουρλιάζουν επειδή μπορεί να είναι κοντά, οι καρδιές τους όμως έχουν απομακρυνθεί και για να ακούει ο ένας τον άλλο πρέπει να φωνάζουν. Όσο πιο θυμωμένος τόσο πιο δυνατά» και «αντίθετα...όταν δύο άνθρωποι αγαπιούνται μιλούν σιγά, αφού είναι κοντά οι καρδιές τους. Φορές μάλιστα τόσο κοντά, που δεν χρειάζεται καν να μιλήσουν. Ψιθυρίζουν μόνο».

4η δραστηριότητα

Ποια ήταν η ψυχολογική κατάσταση του παππού τη βραδιά εκείνη που είδε το περίεργο όνειρο με τη λύκαινα; Ποια περιστατικά έπαιξαν καθοριστικό ρόλο για να βρίσκεται σε αυτή τη δύσκολη συναισθηματική φάση;

5η δραστηριότητα

Ποιες περιπέτειες πέρασε ο παππούς από τότε που μάρκαρε; Ποια εφόδια πιστεύετε ότι είναι αυτά που τον βοήθησαν για να ανταπεξέλθει σε όλες αυτές τις δυσκολίες που αντιμετώπισε;

Μετά την ανάγνωση

Δραστηριότητα διερευνητική

Αφού παρακολουθήσετε το ντοκιμαντέρ «Ημέρες Πολυτεχνείου» και αναζητήσετε πληροφορίες στο διαδίκτυο να παρουσιάσετε στους συμμαθητές σας τα βασικά ιστορικά γεγονότα από τη δικτατορία των συνταγματαρχών το 1967 ως τα γεγονότα του Πολυτεχνείου του 1973.

Δραστηριότητα Δημιουργικής Γραφής 1

Υποθέστε πως είστε η Ολυμπία και γράφετε ένα γράμμα στην καλύτερή σας φίλη εξιστορώντας όλα τα προβλήματα που αντιμετωπίζατε στη συζυγική σας ζωή με τον Πέτρο. Μέσα από το γράμμα σας να αφήσετε να διαφανούν οι σκέψεις, οι ανησυχίες, οι προβληματισμοί σας καθώς και τα συναισθήματα που σας κατακλύζουν χρησιμοποιώντας το ανάλογο ύφος.

Δραστηριότητα Δημιουργικής Γραφής 2

Να γράψετε μια σελίδα στο ημερολόγιο της Δάφνης την ημέρα που ο πατέρας της ήρθε να την αποχαιρετήσει. Ποιες είναι οι σκέψεις και τα συναισθήματά της; Να λάβετε υπόψιν την ηλικία της Δάφνης και να χρησιμοποιήσετε ανάλογο τόνο και γλωσσικό ύφος.

Δραστηριότητα διερευνητική – συγκριτική

Να αναζητήσετε πληροφορίες στο διαδίκτυο για τη δικτατορία του Πινοσέτ στη Χιλή το 1973 και τη δικτατορία των συνταγματαρχών στην Ελλάδα το 1967. Μπορείτε να βρείτε ομοιότητες στα δύο γεγονότα;

Δραστηριότητα Δημιουργικής Γραφής 3

Υποθέστε πως είστε ο παππούς και ένας συγγραφέας ζητάει να γράψει τη βιογραφία σας. Γράψτε ένα απόσπασμα που θα αναφέρεται στην παραμονή σας στις φυλακές του Σαντιάγο, τις συνθήκες που συναντήσατε, τις περιπέτειες που ζήσατε και τα συναισθήματα που βιώσατε.

5η ενότητα: κεφάλαια 8 – 9 – 10

Στόχοι:

Οι μαθητές/τριες μπορούν:

- να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τις ιστορικές αναφορές που γίνονται στην ενότητα για το πραξικόπημα στην Αργεντινή του Βιντέλα το 1976, για το κίνημα Αλληλεγγύη του Λεχ Βαλέσα που ξέσπασε στην Πολωνία και στη συνέχεια το πραξικόπημα του Γιαρουζελσκι.
- να εντοπίσουν τις κοινωνικές περιστάσεις που διαμορφώνονται ύστερα από ένα πραξικόπημα και τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζουν τον βασικό ήρωα.
- να κατανοήσουν τον ρόλο των χαρακτήρων
- να εξασκηθούν σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής που ενεργοποιούν τη φαντασία και το ενδιαφέρον τους.

Απώτερος στόχος σύμφωνα με τα νέα Προγράμματα Σπουδών είναι να καταστούν οι μαθητές /-τριες κριτικοί και δημιουργικοί αναγνώστες θεμάτων και συμπεριφορών, εκπονώντας εργασίες Δημιουργικής Γραφής παράλληλα με Διακαλλιτεχνικές εργασίες προσεγγίζοντας πολύπλευρα το λογοτεχνικό κείμενο.

Ιστορικό πλαίσιο

Ο Χόρχε Βιντέλα ήταν επικεφαλής της στρατιωτικής επιτροπής στην Αργεντινή και κατέλαβε την εξουσία στη χώρα το 1976 μετά από πραξικόπημα με το οποίο ανετράπη η Ισαβέλλα Περόν η ως τότε πρόεδρος. Ο Βιντέλα παρέμεινε στην εξουσία μέχρι το 1983. Η συγκεκριμένη περίοδος έχει χαρακτηριστεί ως διαδικασία γενοκτονίας εξαιτίας της δίωξης μιας συγκεκριμένης κοινωνικής μειονότητας. Στρατιωτικές περιπολίες εξαπλώθηκαν σε κάθε μεγάλη πόλη, συλλήψεις, φυλακίσεις και βασανιστήρια λάμβαναν μέρος καθημερινά.

Η Αλληλεγγύη ήταν μια ομοσπονδία εργατικών σωματείων στην Πολωνία που ιδρύθηκε το 1980 υπό την καθοδήγηση του Λεχ Βαλέσα. Στόχος ήταν να προωθηθούν τα δικαιώματα των εργατών και η κοινωνική αλλαγή. Το συνδικάτο άρχισε την απεργιακή του δράση στα ναυπηγεία της Βαλτικής που ο χαρακτήρας του ήταν εμφανώς αντικομμουνιστικός και αριθμούσε στην πορεία περισσότερα από 10.000.000 μέλη. Στη συνέχεια 70.000 στρατιώτες και τεθωρακισμένα υπό την ηγεσία του στρατηγού Γιαρουζέλσκι διαλύουν την οργάνωση επιβάλλοντας στρατιωτικό νόμο. Ο Γιαρουζέλσκι υπήρξε ο τελευταίος κομμουνιστής ηγέτης της Λαϊκής Δημοκρατίας της

Πολωνίας. Κατά τη διακυβέρνησή του διώχτηκαν χιλιάδες πολιτικοί, δημοσιογράφοι και απλοί πολίτες, ενώ απαγορεύτηκαν διαδηλώσεις και πολιτικές συναθροίσεις. Το 1983 το καθεστώς αποφάσισε την άρση του στρατιωτικού νόμου, ενώ ήδη η χώρα είχε περιέλθει σε οικονομική παράλυση με αποτέλεσμα εκατοντάδες χιλιάδες άνθρωποι να φύγουν στο εξωτερικό.

Περίληψη

Η ενότητα ξεκινάει με τον παππού και τον Φραγκή να ταξιδεύουν προς την Αμφίπολη και τη συνέχεια της ιστορίας του. Του αφηγείται την αποστολή του στην Αργεντινή την περίοδο του στρατιωτικού πραξικοπήματος του Βιντέλα και στη συνέχεια τη μετακίνησή του στην Αυστρία που υποδεχόταν πρόσφυγες από την Πολωνία μετά το πραξικόπημα του Γιαρουζέλσκι απέναντι στην Αλληλεγγύη του Λεχ Βαλέσα. Εκεί στη Βιέννη συναντάται τυχαία με τον άλλο παππού του Φραγκή, τον διάσημο αρχιμουσικό Φραντς Νόιγκερ και τη γυναίκα του. Λίγα χρόνια αργότερα η κόρη του Δάφνη θα παντρευόταν τον γιο τους ,τον Αλέξη. Στη συνέχεια του αποκαλύπτει ότι δεν ήταν στο γάμο της κόρης του, αφού η Ολυμπία δεν του είχε στείλει την πρόσκληση με αποτέλεσμα την οριστική διακοπή των σχέσεων με την κόρη του. Απογοητευμένος από τη στάση της κόρης του επιστρέφει στη Βιέννη στηρίζοντας ποικίλα μεταναστευτικά ρεύματα και το 2001 γυρίζει οριστικά στην Ελλάδα. Φτάνουν στην Αμφίπολη και ο Φραγκής ενθουσιάζεται με το παραδοσιακό μακεδονίτικο σπίτι, τα χωράφια με τα βαμβάκια, τους αρχαιολογικούς χώρους και φυσικά την παρέα του παππού. Η Αγγελίνα επικοινωνεί τακτικά με τον παππού και αυτό τον γεμίζει χαρά.

Πριν την ανάγνωση

Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να θυμίσουν τι συνέβη συνοπτικά στην προηγούμενη ενότητα και σε ποιο σημείο είχαμε μείνει.

Κατά την ανάγνωση

Εργασίες σε ομάδες

1η δραστηριότητα

Ποιες απορίες έχει ο Φραγκής για την επικοινωνία του παππού με την κόρη του και ποιες απαντήσεις παίρνει; Ποιες σκέψεις φαντάζεστε κάνει ο Φραγκής για τη γιαγιά του;

2η δραστηριότητα

Ποια παράπονα εξέφρασε η Δάφνη στον πατέρα της λίγες μέρες μετά τον γάμο της; Θεωρείται ότι είναι δικαιολογημένα; Σκιαγραφήστε την ψυχολογική της κατάσταση τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή.

3η δραστηριότητα

Με ποια μέρη ενθουσιάστηκε ο Φραγκής μετά την άφιξή του στην Αμφίπολη; Να τα περιγράψετε διεξοδικά.

4η δραστηριότητα

Ο παππούς είναι ένας ιδιαίτερα φιλομαθής και πολυπράγμων άνθρωπος. Πώς διαφαίνεται αυτό σε ολόκληρη την ενότητα; Να αναφέρετε συγκεκριμένα σημεία της ενότητας.

5η δραστηριότητα

Να σχολιάσετε την ιστορία που άκουσε ο παππούς στο Περού από έναν Θιβετιανό πρόσφυγα. Τι μήνυμα παίρνουμε για τη στάση ζωής που οφείλουμε να κρατάμε μπροστά στις δυσκολίες της καθημερινότητας;

Μετά την ανάγνωση

Δραστηριότητα Δημιουργικής Γραφής

Υποθέστε πως είστε ο παππούς και γράφετε ένα γράμμα στην κόρη σας. Τι θα της γράφατε; Να αφήσετε να διαφανούν οι σκέψεις και οι αγωνίες σας καθώς και τα συναισθήματα που τρέφετε για εκείνη.

Δραστηριότητα διερευνητική

Να αναζητήσετε πληροφορίες στο διαδίκτυο για το πραξικόπημα του Βιντέλα στην Αργεντινή συγκεντρώνοντας παράλληλα φωτογραφικό υλικό. Να παρουσιάσετε το συγκεκριμένο πρότζεκτ στους συμμαθητές σας στην τάξη.

Δραστηριότητα διερευνητική

Να συγκεντρώσετε πληροφορίες για το συνδικάτο Αλληλεγγύη του Λεχ Βαλέσα στην Πολωνία και για το πραξικόπημα του Γιαρουζέλσκι. Στη συνέχεια να γράψετε

ένα άρθρο στη σχολική σας εφημερίδα για τις ολέθριες συνέπειες αυτών των πραξικοπημάτων στις ζωές των απλών ανθρώπων.

Δραστηριότητα διακαλλιτεχνική – ΤΠΕ

Με τη βοήθεια του καθηγητή των Εικαστικών να σχεδιάσετε το μέγαρο της περίφημης φιλαρμονικής της Βιέννης που έχτισε και χάρισε στο κράτος ο Μακεδόνας Νικόλαος Δούμπας. Στη συνέχεια με τη βοήθεια του καθηγητή της πληροφορικής να δημιουργήσετε ένα power point με τις βασικές πληροφορίες για την αρχιτεκτονική του κτηρίου.

Δραστηριότητα Δημιουργικής Γραφής

Να γράψετε μια σελίδα στο ημερολόγιο της Δάφνης λίγες μέρες μετά τον γάμο της και τη συνάντηση με τον πατέρα της. Να εκφράσετε τα συναισθήματά της λαμβάνοντας υπόψιν την ψυχολογική κατάσταση στην οποία βρίσκεται.

Δραστηριότητα διακαλλιτεχνική

Με τη βοήθεια του καθηγητή της Μουσικής να αναζητήσετε και να ακούσετε τα τραγούδια που αναφέρονται στη συγκεκριμένη ενότητα, να εντοπίσετε το ιστορικό πλαίσιο στο οποίο αναφέρεται το περιεχόμενό τους και ολοκληρώνοντας τη δραστηριότητα να τραγουδήσετε τα τραγούδια με τη βοήθεια του καθηγητή σας.

6η ενότητα: Κεφάλαια 11-12-13

Στόχοι:

Οι μαθητές/-τριες μπορούν:

- να αντιληφθούν ότι η συμβίωση με τα άγρια ζώα δεν είναι ακατόρθωτη , υπόκειται όμως σε συγκεκριμένους κανόνες.
- να μάθουν για τις αρχαιολογικές ανακαλύψεις στον λόφο Καστά στην Αμφίπολη.
- να γνωρίσουν πια ολοκληρωμένα τους χαρακτήρες των βασικών ηρώων του μυθιστορήματος, να συναισθανθούν τη χαρά τους, αλλά και τη σταδιακή αλλαγή των συναισθημάτων τους.
- να εκφραστούν δημιουργικά εξωτερικεύοντας σκέψεις και συναισθήματα ασκούμενοι σε δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής με διαφορετικό κάθε φορά ύφος.

Με βάση τα νέα Προγράμματα Σπουδών σκοπός είναι η σχολική τάξη να μετατραπεί σε μια κοινότητα αναγνωστών, που μπορεί να βιώσει τη λογοτεχνική ατμόσφαιρα αποστασιοποιούμενη ή ταυτιζόμενη με τους ήρωες του έργου συνειδητοποιώντας την πολυπλοκότητα των ανθρώπινων σχέσεων. Η δραματοποίηση κομβικών σκηνών μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικά σε αυτό.

Ιστορικό πλαίσιο

Η συγκεκριμένη ενότητα διαδραματίζεται στη σύγχρονη εποχή με ορισμένες αναφορές στο κύμα των προσφύγων από τη Συρία που κατέκλυσε τη χώρα μας. Περισσότεροι από 700.000 πρόσφυγες διέσχισαν τη Μεσόγειο το 2015 προσπαθώντας να επιβιώσουν από τις πολύνεκρες συρράξεις το εμφυλίου που μάστιζε τη χώρα τους. Η Ελλάδα τότε κλήθηκε να διαχειριστεί μια τεράστια εισροή προσφύγων με σημεία υποδοχής ελληνικά νησιά του Αιγαίου με κυριότερη πύλη εισόδου τη Λέσβο.

Περίληψη

Ο παππούς και ο Φραγκής συνεχίζουν τις διακοπές τους στην Αμφίπολη και περιμένουν με χαρά την άφιξη της Αγγελίνας. Την ημέρα που πηγαίνουν να την παραλάβουν από το αεροδρόμιο συναντούν αυτόν τον αγριάνθρωπο του χωριού που καταδιώκει τους λύκους και επικρατεί ένα κλίμα ανησυχίας. Την επόμενη μέρα ο παππούς και η Αγγελίνα ανακοινώνουν στον Φραγκή την απόφασή τους να μεταφέρουν το λυκάκι σε ένα καταφύγιο άγριων ζώων στη Φλώρινα, καθώς και την απόφασή τους να παντρευτούν. Ο αποχωρισμός από το λυκάκι είναι δύσκολος, αλλά η Αγγελίνα αναπληρώνει το κενό κάνοντάς του δώρο ένα μικρό λυκόσκυλο. Μετά τον γάμο ο Φραγκής επιστρέφει στην Αθήνα και τα επόμενα χρόνια περνάνε γρήγορα με διαδικτυακή επικοινωνία. Το 2015 με παρότρυνση της Αγγελίνας ο Φραγκής επισκέπτεται τον παππού, που είναι άρρωστος. Λίγο καιρό αργότερα ο παππούς μεταφέρεται στο Θεαγένειο της Θεσσαλονίκης και εκεί τον επισκέπτεται ο εγγονός του, η κοπέλα του και μετά από καιρό η κόρη του. Ο παππούς «φεύγει» ευτυχισμένος στην αγκαλιά των δικών του ανθρώπων. Η κηδεία του έγινε στην Αμφίπολη με το χωριό ολόκληρο να τον αποχαιρετά. Ο Φραγκής λοιπόν είναι έτοιμος να πραγματοποιήσει την υπόσχεση που είχε δώσει στον παππού του: να γράψει όσα έμαθε εκείνο το καλοκαίρι στην Αμφίπολη και όλα αυτά να φτάσουν στα χέρια της μητέρας του.

Πριν την ανάγνωση

Ζητείται από τους/τις μαθητές/-τριες να παρουσιαστεί περιληπτικά το περιεχόμενο των προηγούμενων ενότητων, ώστε να συνδεθεί νοηματικά με το περιεχόμενο της τελευταίας ενότητας.

Κατά την ανάγνωση

Εργασίες σε ομάδες:

1η δραστηριότητα

Να σχολιάσετε τη φράση της γιαγιάς του Φραγκή: «η μουσική είναι μία και είναι καλή όταν αγγίζει την ψυχή και ευφραίνει το πνεύμα».

2η δραστηριότητα

Ποιες είναι οι σκέψεις και οι ανησυχίες του παππού μετά τη συνάντηση του με τον μανιακό που κυνηγάει τους λύκους; Ποιος φαντάζεστε ότι είναι ο βαθύτερος φόβος του; Τον θεωρείτε δικαιολογημένο;

3η δραστηριότητα

Με ποια επιχειρήματα κατόρθωσε η Αγγελίνα να πείσει τον παππού να παραδώσει το λυκάκι του σε ένα καταφύγιο άγριων ζώων; Πώς κρίνετε αυτά τα επιχειρήματα; Ποιο φαντάζεστε ότι ήταν το πειστικότερο επιχείρημα και γιατί;

4η δραστηριότητα

Να σχολιάσετε τη φράση του παππού, δανεισμένη από τον Ζορμπά του Καζαντζάκη: «Η ευτυχία είναι ένα πράγμα απλό και λιτοδίαιτο, ένα ποτήρι κρασί, ένα κάστανο, ένα φτωχικό μαγκάλι, η βοή της θάλασσας και τίποτα άλλο.»

5η δραστηριότητα

Να χαρακτηρίσετε την Αγγελίνα μέσα από τη στάση που κράτησε το τελευταίο διάστημα της ζωής του παππού. Να αναφερθείτε στην επαφή που είχε τόσο με την κόρη του, όσο και με τον εγγονό του.

Μετά την ανάγνωση

Δραστηριότητα διακαλλιτεχνική

Αφού ακούσετε το τραγούδι του Θάνου Μικρούτσικου «Η αγάπη είναι ζάλη» «<https://www.youtube.com/watch?v=IA7R0xZFs68>» και ακολουθώντας τον ρυθμό του, προσπαθήστε να γράψετε νέους στίχους με θέμα την συμβίωση ανθρώπου και ζώου. Με τη βοήθεια του καθηγητή της Μουσικής του σχολείου σας προσπαθήστε να τραγουδήσετε το νέο τραγούδι που δημιουργήσατε.

Δραστηριότητα δραματοποίησης

Να φανταστείτε τον διάλογο του παππού και της Αγγελίνας μετά το περιστατικό με τους πυροβολισμούς στο σπιτάκι της Κάλης. Να δώσετε έμφαση στα συναισθήματα που τους διακατέχουν δίνοντας παράλληλα σκηνοθετικές οδηγίες μέσα σε παρένθεση και να προτείνετε κομμάτια για τη μουσική υπόκρουση της σκηνής.

Δραστηριότητα δραματοποίησης

Υποθέστε πως είστε ο παπούς και σε έναν εσωτερικό μονόλογο εκφράζετε τα αντικρουόμενα συναισθήματά σας για τον αποχωρισμό σας από την Κάλη.

Δραστηριότητα διερευνητική – διακαλλιτεχνική

Με τη βοήθεια του καθηγητή της Ιστορίας να αναζητήσετε πληροφορίες για τα συγκλονιστικά αρχαιολογικά ευρήματα στον λόφο Καστά στην Αμφίπολη το 2014. Στην συνέχεια να συλλέξετε φωτογραφικό υλικό από το συγκεκριμένο αρχαιολογικό χώρο και με τη βοήθεια του καθηγητή των Εικαστικών να δημιουργήσετε ένα κολάζ.

Δραστηριότητα Δημιουργικής Γραφής

Υποθέστε πως είστε η Δάφνη, η κόρη του παππού. Να γράψετε ένα γράμμα στην καλύτερή σας φίλη, στο οποίο θα της αφηγείστε τη συνάντησή σας με την Αγγελίνα. Να εστιάσετε στα συναισθήματά σας μετά τις αποκαλύψεις της Αγγελίνας καθώς και στις επόμενες κινήσεις σας.

Δραστηριότητες συνολικής θεώρησης του λογοτεχνικού έργου «Το φιλί της λύκαινας»

Στόχοι του συνόλου των δραστηριοτήτων:

Οι μαθητές/-τριες μπορούν:

- να κατανοήσουν το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο που αναφέρεται σε αρκετά σημεία του μυθιστορήματος, καθώς αυτό διαδραματίζεται στη σύγχρονη εποχή.
- να εργαστούν ομαδοσυνεργατικά και να συνεργαστούν με καθηγητές διαφορετικών ειδικοτήτων.
- να μελετήσουν και να συγκρίνουν παράλληλα λογοτεχνικά κείμενα με παρόμοιο θέμα.
- να εξασκηθούν σε δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής που ενεργοποιούν τη φαντασία τους.
- να ευαισθητοποιηθούν πάνω σε σοβαρά ζητήματα, όπως το προσφυγικό, η κοινωνική προσφορά, η αλληλεγγύη, ο αλτρουισμός, η ανθρωπιά.

1.Δραστηριότητα διακαλλιτεχνική

Να απεικονίσετε τις περιπλανήσεις του παππού σε έναν χάρτη που θα κατασκευάσετε οι ίδιοι και να δείξετε τις μετακινήσεις του με χρωματιστό σπάγκο και πινέζες.

2.Δραστηριότητα διακαλλιτεχνική

Με τη βοήθεια του καθηγητή των Εικαστικών να σχεδιάσετε ένα παραδοσιακό μακεδονίτικο σπίτι, όπως αυτό του παππού στην Αμφίπολη. Στη συνέχεια, να αναζητήσετε πληροφορίες για τα βασικά χαρακτηριστικά της μακεδονίτικης αρχιτεκτονικής παρουσιάζοντάς τα στην τάξη.

3.Δραστηριότητα Δημιουργικής βιοματικής Γραφής

Αφού διαβάσετε την ιστορία του Θιβετιανού πρόσφυγα στο Περού που βρίσκεται στο κεφάλαιο 9, να σχολιάσετε τη φράση του παππού «Αν βυθίσεις τον πόνο σου μέσα στη λίμνη όπου μαζεύεται ο πόνος όλων των άλλων ανθρώπων, θα αντικρίσεις τον δικό σου στη σωστή του διάσταση». Στη συνέχεια να γράψετε μια δική σας βιοματική ιστορία συσχετίζοντάς την με την παραπάνω φράση.

4.Δραστηριότητα Δημιουργικής Γραφής

Αφού ολοκληρώσετε τη συνολική μελέτη του μυθιστορήματος της Λότης Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου να σκιαγραφήσετε τον χαρακτήρα του παππού από την αρχή ως το τέλος της ζωής του.

5.Δραστηριότητα κοινωνικής ευαισθητοποίησης

Η συγγραφέας Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου παράλληλα με το συγγραφικό της έργο εργάστηκε επί 27 χρόνια (1958-1984) στην αποστολή της Ελλάδας του Διεθνούς Οργανισμού Μεταναστεύσεως για την προστασία μεταναστών και προσφύγων. Μέσα από αυτή τη δουλειά και με την επαφή της με ανθρώπους κατατρεγμένους ενισχύθηκε η έγνοια για τον συνάνθρωπο, η λαχτάρα για ειρήνη και δικαιοσύνη και η διάθεση για κοινωνική προσφορά. Όπως είναι φυσικό δεν βάζει τυχαία τον βασικό της ήρωα, τον παππού της ιστορίας να δουλεύει σ έναν παρόμοιο οργανισμό. Ποιο πιστεύετε ότι είναι το μήνυμα που θέλει να περάσει στους νεαρούς αναγνώστες της μέσα από την πολυκύμαντη ζωή του παππού;

6.Δραστηριότητα κοινωνικής ευαισθητοποίησης

Η Αγγελίνα είναι ένας ιδιαίτερος άνθρωπος. Όνειρό της ήταν να χτίσει μια στέγη για ορφανά ή άπορα παιδιά. Εργάζεται εθελοντικά σε μια οργάνωση, τη «Φωλιά», που φροντίζει άπορα παιδιά και προσφυγάκια. Η οργάνωση αντιμετωπίζει προβλήματα στέγασης και η Αγγελίνα σκέφτεται σοβαρά να δωρίσει το σπίτι της εκεί. Ποιο κοινωνικό θέμα θίγει η συγγραφέας μέσα από το πρόσωπο της Αγγελίνας, ποιο πρότυπο ανθρώπου προάγει και ποιο μήνυμα προσπαθεί έμμεσα να περάσει στους νεαρούς αναγνώστες της;

7.Δραστηριότητα δραματοποίησης

Αφού ολοκληρώσετε τη συνολική μελέτη του μυθιστορήματος να αποκωδικοποιήσετε τον τίτλο του έργου με βάση τη φράση του Φραγκή «οι τρεις λύκαινες του παππού, η πραγματική, η αλληγορική και η συμβολική». Στη συνέχεια να γράψετε τρεις εσωτερικούς μονολόγους μία για την κάθε λύκαινα, που θα απευθύνονται στον παππού και έμμεσα σε όλους τους αναγνώστες.

8.Δραστηριότητα γλωσσική

Να αναζητήσετε μέσα σε όλο το μυθιστόρημα λέξεις που σχετίζονται με τη λέξη «λύκος» γλωσσικά, ηχητικά, παρετυμολογικά, ερμηνευτικά διαπιστώνοντας την

τεράστια δύναμη της γλώσσας, σε συνδυασμό με την ευφυΐα και την συγγραφική δεινότητα της Πέτροβιτς -Ανδρουτσοπούλου.

9.Δραστηριότητα – πλάθοντας χαρακτήρες

Φανταστείτε έναν συνάδελφο του παππού στον Διεθνή Οργανισμό για την προστασία προσφύγων και μεταναστών, που ως χαρακτήρας θα διαδραματίσει καταλυτικό ρόλο στην απόφαση του παππού να συνεχίσει να αγωνίζεται για την προστασία και τα δικαιώματα όλων των κατατρεγμένων. Περιγράψτε τον διεξοδικά αρχικά εξωτερικά και στη συνέχεια δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στις ιδέες του, στον τρόπο της συμπεριφοράς και της δράσης του.

10.Δραστηριότητα Δημιουργικής Γραφής

Φανταστείτε ότι η Αγγελίνα καλείται σε μια δημοσιογραφική εκπομπή για να εκθέσει τις απόψεις της για την κοινωνική προσφορά και τον εθελοντισμό με αφορμή τη δωρεά του σπιτιού της στην οργάνωση της Φωλιάς. Γράψτε την ομιλία της σε α' πρόσωπο και παρουσιάστε την μέσα στην τάξη.

11.Δραστηριότητα Δημιουργικής Γραφής

Να διαβάσετε το ποίημα του Μπέρτολτ Μπρεχτ «Για τον όρο μετανάστες» από το σχολικό βιβλίο των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Στη συνέχεια, να δημιουργήσετε ένα δικό σας νέο ποίημα εκφράζοντας τις προσωπικές σας σκέψεις για τη λαίλαπα του προσφυγικού κλείνοντας όμως με μια νότα αισιοδοξίας που θα βασίζεται στην αλληλεγγύη και την ανθρωπιά του κόσμου

Λαθεμένο μού φαινόταν πάντα τ' όνομα που μας δίναν:

«Μετανάστες».

Θα πει, κείνοι που αφήσαν την πατρίδα τους. Εμείς, ωστόσο,

δε φύγαμε γιατί το θέλαμε,

λεύτερα να διαλέξουμε μιαν άλλη γη. Ούτε

και σε μιαν άλλη χώρα μπήκαμε

να μείνουμε για πάντα εκεί, αν γινόταν.

Εμείς φύγαμε στα κρυφά. Μας κνηγήσαν, μας προγράψανε.

Κι η χώρα που μας δέχτηκε, σίτι δε θα 'ναι, μα εξορία.

*Έτσι, απομένουμε δω πέρα, ασύχαστοι, όσο μπορούμε πιο κοντά
στα σύνορα,
προσμένοντας του γυρισμού τη μέρα, караδοκώντας το παραμικρό
σημάδι αλλαγής στην άλλην όχθη, πνίγοντας μ' ερωτήσεις
κάθε νεοφερμένο, χωρίς τίποτα να ξεχνάμε, τίποτα
ν' απαρνιόμαστε,
χωρίς να συχωράμε τίποτ' απ' όσα έγιναν, τίποτα δε συχωράμε.
Α, δε μας ξεγελάει τούτη η τριγύρω σιωπή! Ακούμε ίσαμ' εδώ
τα ουρλιαχτά που αντιλαλούν απ' τα στρατόπεδά τους. Εμείς
οι ίδιοι
μοιάζουμε των εγκλημάτων τους απόηχος, που κατάφερε
τα σύνορα να δρασκελίσει. Ο καθένας μας,
περπατώντας μες στο πλήθος με παπούτσια ξεσκισμένα,
μαρτυράει την ντροπή που τη χώρα μας μολεύει.
Όμως κανένας μας δε θα μείνει εδώ. Η τελευταία λέξη
δεν ειπώθηκε ακόμα.
(Μπρεχτ, 2008)*

12.Δραστηριότητα διακαλλιτεχνική

Με τη βοήθεια του καθηγητή των Εικαστικών να δημιουργήσετε ένα άλλο εξώφυλλο για το βιβλίο με όποια μορφή τέχνης επιθυμείτε.

13.Δραστηριότητα διερευνητική

Να αναζητήσετε πληροφορίες για όλα τα δικτατορικά καθεστώτα που αναφέρονται στο μυθιστόρημα, και να προβληματιστείτε για τις ομοιότητες και τις διαφορές τους.

14.Δραστηριότητα – Πλάθοντας ήρωες

Υποθέστε πως είστε ένας συγκρατούμενος του παππού στις φυλακές του Σαντιάγκο και 30 χρόνια μετά αποφασίζετε να μιλήσετε για τη γνωριμία σας μαζί του. Ξεκινήστε με τη φράση: Τον έλεγαν Πέτρο Δίγκο ή καλύτερα P. Dingos 2859/77.

15.Δραστηριότητα ευαισθητοποίησης σε οικογενειακά ζητήματα

Στο μυθιστόρημα παρουσιάζετε η οικογένεια του παππού, μια οικογένεια διαζευγμένη και η στάση των μελών της απέναντι στο διαζύγιο. Να σχολιάσετε τη στάση του παππού και της Ολυμπίας και τις επιπτώσεις στον ψυχισμό και στη διαμόρφωση της προσωπικότητας της κόρης τους. Ποια θεωρείτε ότι είναι η ενδεδειγμένη στάση όλων των μελών μιας οικογένειας, όταν προκύπτει ένα διαζύγιο;

16.Δραστηριότητα ερευνητική- ΤΠΕ

Αφού επισκεφτείτε την ιστοσελίδα του Αρκτούρου arcturos.gr ,να αναζητήσετε πληροφορίες για τους λύκους στην Ελλάδα, τους κινδύνους και τις απειλές που αντιμετωπίζουν καθώς κι τη νομοθεσία που τους προστατεύει. Αναζητήστε επιπρόσθετες πληροφορίες για τα μικρά λυκάκια και τις φωλιές τους. Να δημοσιεύσετε τα στοιχεία που βρήκατε στην ιστοσελίδα του σχολείου σας.

Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Με τη διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής δεν επιδιώκεται η ανεύρεση συγγραφέων- αν και ορισμένες φορές προκύπτει και αυτή, αλλά ο στόχος είναι οι μαθητές/-τριες να εκφράσουν ελεύθερα τις ιδέες τους, τις απόψεις τους και τα συναισθήματά τους με τον δικό τους μοναδικό τρόπο χωρίς τον φόβο του σωστού ή του λάθους. Έτσι, ανακαλύπτουν τους εαυτούς τους και τονώνεται η αυτοπεποίθησή τους βελτιώνοντας ταυτόχρονα τη γλωσσική και συναισθηματική τους εξέλιξη. Επιπλέον, τους δίνεται η δυνατότητα ενίσχυσης της αυτοέκφρασης και της αυτοσυνείδησής τους ακόμα και από πολύ νεαρή ηλικία, γεγονός πολύτιμο για τη μετέπειτα σχολική πορεία τους, αλλά κυρίως για την ενήλικη ζωή τους. Ο Talerico (1986) προσθέτει ότι η εμπλοκή στη δημιουργική διαδικασία (όπως της γραφής) ως πόρου ανάπτυξης των γραπτών και λεκτικών ικανοτήτων του ατόμου, ενθαρρύνει την ανάπτυξη επιπλέον δεξιοτήτων, όπως η επίλυση προβλημάτων, η επίλυση συγκρούσεων και ελαττώνει το άγχος. Οι δεξιότητες αυτές είναι απαραίτητες για την επιτυχή συμμετοχή του ατόμου στις περισσότερες κοινωνικές εκφάνσεις (Talerico, 1986, p. 230). Ταυτόχρονα η αυτοαποκάλυψη μέσω της γλώσσας και η δημιουργική αξιοποίηση προσωπικών εμπειριών και συναισθημάτων, δρα ψυχοθεραπευτικά προσδίδοντας στον γράφοντα πολλαπλά οφέλη.

Οι στόχοι της παρούσας εργασίας όπως αναφέρθηκαν και στην εισαγωγή ήταν:

- η υπογράμμιση της παιδαγωγικής της Δημιουργικής Γραφής σε συνδυασμό με τα πολλαπλά οφέλη της.
- η ανάδειξη της Δημιουργικής Γραφής ως μέσο έκφρασης και προσωπικής ανάπτυξης.
- η ανάδειξη της θεραπευτικής ιδιότητας της Δημιουργικής Γραφής με έμφαση στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης.
- ο σχεδιασμός και η πρακτική εφαρμογή στην τάξη μιας ολόκληρης πρότασης διδακτικού σεναρίου με γνώμονα την έκφραση και την ενσυναίσθηση.
- η επισήμανση των ωφελειών που προκύπτουν για τους μαθητές/-τριες από τη διδασκαλία ενός ολοκληρωμένου έργου

Για την εξυπηρέτηση των παραπάνω στόχων, προσδιορίστηκε η έννοια της η δημιουργικότητας, οριοθετήθηκε στο πλαίσιο αυτής η Δημιουργική Γραφή και παρουσιάστηκαν οι βασικές αρχές, τα χαρακτηριστικά, τα οφέλη και η παιδαγωγική

της Δημιουργικής Γραφής. Παράλληλα εξετάστηκε η Δημιουργική Γραφή ως μέσο έκφρασης και προσωπικής ανάπτυξης, αναλύθηκε η θεραπευτική διάστασή της, καθώς και οι τεχνικές και τα είδη της. Επιπλέον, διερευνήθηκε η θέση της Δημιουργικής Γραφής και η μεθοδολογία της στην ελληνική εκπαίδευση, ενώ υπογραμμίστηκε η αξία της διδασκαλίας του αυτοτελούς έργου εντός του πλαισίου της. Τέλος, στο δημιουργικό τμήμα της εργασίας παρουσιάστηκε το διδακτικό σενάριο με βάση το αυτοτελές έργο της Λότης Πέτροβιτς Ανδρουτσοπούλου «Το Φιλί της λύκαινας».

Το μυθιστόρημα «Το φιλί της λύκαινας» ένα έργο εφηβικής και όχι μόνο λογοτεχνίας, είναι κατάλληλο για την ανάπτυξη ενός πλήρους διδακτικού σεναρίου με την ένταξη δραστηριοτήτων Δημιουργικής Γραφής. Η συγγραφέας επιτυγχάνει τον στόχο της ανάδειξης σοβαρών ζητημάτων που απασχολούν τον μέσο νέο, μέσα από την αλληγορία και τον συμβολισμό που χρησιμοποιούνται έντεχνα σε ολόκληρο το βιβλίο, δίνοντας στη λύκαινα πολλαπλούς ρόλους και διαφορετικές υποστάσεις, όπως: του εκπρόσωπου της υπό εξαφάνιση άγριας φύσης, της μητέρας, της γυναίκας, της κόρης, του ανεκπλήρωτου παιδικού έρωτα, της πατρίδας μας και του καλού ή του κακού εαυτού.

Το Διδακτικό Σενάριο αυτοτελούς έργου που παρουσιάστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, βασίστηκε στο εν λόγω βιβλίο, σχεδιάστηκε για τη Β' τάξη του Γυμνασίου και καλύπτει 16 ώρες διδασκαλίας. Οι γενικοί στόχοι του σεναρίου εκτός από όσους ξεκάθαρα υπηρετούν το μάθημα της λογοτεχνίας με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών όπου περιλαμβάνονται και συγγραφικές τεχνικές, εστίασαν στον τομέα της δημιουργικότητας και ιδιαίτερα:

1. στην καθοδηγούμενη παραγωγή προσωπικών κειμένων από τους μαθητές, με στόχο την απόλαυση και την ψυχαγωγία που προσφέρει η δημιουργική γραφή γενικότερα,
2. στην ανάληψη ρόλων και στην τοποθέτηση του εαυτού στη θέση των λογοτεχνικών ηρώων, ώστε βιώνοντας την πραγματικότητα του έργου να ενισχυθεί η ενσυναίσθηση των παιδιών και τέλος,
3. στην ομαδοσυνεργατική σύλληψη της διδασκαλίας, με την οποία τόσο μέσα από την προφορική επικοινωνία όσο και με τα γραπτά κείμενα που προκύπτουν από τους μαθητές, προάγεται η συλλογικότητα και η ομαδική δουλειά.

Σχετικά με την ομαδοσυνεργατική εργασία, θεωρείται βασικός άξονας στα νέα Π.Σ., όπου χαρακτηριστικά αναφέρεται ως παιδαγωγική φιλοσοφία τους η προοδευτική-μαθητοκεντρική λογική: «Τα νέα Π.Σ. προωθούν την ενεργό συμμετοχή

και συνεργασία όλων των μαθητών/τριών, μέσω της δημιουργίας περιβαλλόντων καθοδηγούμενης μάθησης, αυτενέργειας, συνεργατικής δράσης σε ομάδες, διερευνητικής μάθησης, βιωματικής προσέγγισης, συνεργατικής επίλυσης προβλήματος, επικοινωνιακής προσέγγισης, και μετασχηματιστικής λογικής» (ΙΕΠ, 2021).

Συνεπώς οι διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται στην πρόταση της παρούσας εργασίας, ακολουθούν τους γενικότερους στόχους του διδακτικού σεναρίου που είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία κατά τη διάρκεια της εκπόνησης των δραστηριοτήτων Δημιουργικής Γραφής, οι δραστηριότητες βιωματικής προσέγγισης, όπως θεατρικών - καλλιτεχνικών τεχνικών και η αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας συμβάλλει στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών. Η συγκεκριμένη μέθοδος θεωρούν ότι είναι αποτελεσματικότερη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διότι σε αυτές τις τάξεις οι μαθητές είναι ικανότεροι στην κατανόηση των αρχών της ορθής συνεργασίας. Για την επιτυχή εφαρμογή της μεθόδου όμως, θεωρούν απαραίτητα την ύπαρξη βιβλιοθήκης, υπολογιστών, ίντερνετ κ.α, για την πρόσβαση στις πληροφορίες από τους μαθητές, εντός του σχολείου (Λαγουδάκη & Ντάγκα, 2015).

Σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ, το παρόν διδακτικό σενάριο ανταποκρίνεται στην προτροπή των συντακτών του νέου ΠΣ στο πλαίσιο του ψηφιακού γραμματισμού: *«Ένας ακόμη βασικός διδακτικός προσανατολισμός των νέων ΠΣ είναι η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών ως εργαλείων έρευνας και μάθησης σε όλο το εύρος τους. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κατάλληλα τις νέες τεχνολογίες στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική, αξιοποιώντας τα πλεονεκτήματα της ηλεκτρονικής μάθησης και τα διαθέσιμα ψηφιακά εργαλεία» (ΙΕΠ, 2021).*

Οι Κλωνάρη και Κουταλέλη (2015) τονίζουν ότι με την ψηφιακή εποχή δεν μεταβάλλονται μόνο οι πηγές της πληροφορίας και ο τρόπος προσέγγισής της, αλλά οδηγούμαστε μέσω της χρήσης των ΤΠΕ στα σχολεία, σε σημαντικά εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά αποτελέσματα, με την ενθάρρυνση της ανάπτυξης των υπάρχουσών γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών, για την ανταπόκρισή τους στην κοινωνία του 21ου αιώνα (Κλωνάρη & Κουταλέλη, 2016, σ. 210).

Επιστρέφοντας στο διδακτικό σενάριο της παρούσας εργασίας, κάθε δραστηριότητα Δημιουργικής Γραφής προϋποθέτει ένα αναγνωστικό στάδιο, μια αναγνωστική σκευή προσεχτικά διαλεγμένη από τον διδάσκοντα/-ουσα με απώτερο στόχο την έξαψη του αναγνωστικού ενδιαφέροντος και μετέπειτα την τελεουργία της

συγγραφικής πράξης. Κατά τη διάρκεια της συγγραφής οι μαθητές/-τριες μπαίνουν στη θέση του άλλου (του διαφορετικού), ζουν τις ζωές των ηρώων, κουβαλούν τις εμπειρίες τους και μαθαίνουν μέσα από αυτούς, συχνά κάνοντας καλύτερους τους ίδιους τους εαυτούς. Επομένως αποδεικνύεται περίτρανα ότι η γλώσσα είναι το ισχυρότερο νοητικό εργαλείο, ένας τρόπος σύλληψης και ερμηνείας του κόσμου ολόκληρου, άρα και των ίδιων των μαθητών.

Σύμφωνα με τα παραπάνω και με τους δύο πρώτους στόχους του διδακτικού σεναρίου σχετικά με τη Δημιουργική Γραφή, σχεδιάστηκαν οι κατάλληλες δραστηριότητες με στόχο να παροτρύνουν τους μαθητές στην ανάληψη ρόλων για την τοποθέτηση του εαυτού στη θέση των λογοτεχνικών ηρώων, ώστε να ενισχυθεί η ενσυναίσθησή τους και να διευκολυνθεί η έκφραση συναισθημάτων. Παράλληλα γίνονται αρκετές προτάσεις τεχνικών υποβοηθούμενης ημερολογιακής γραφής, με τη χρήση του email, της συγγραφής γραμμάτων και σελίδων ημερολογίων. Επίσης αρκετές από τις δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής σχεδιάστηκαν για την καθοδηγούμενη παραγωγή προσωπικών κειμένων από τους μαθητές, με στόχο την απόλαυση και την ψυχαγωγία..

Οι διακαλλιτεχνικές δραστηριότητες, οι συγκριτικές δραστηριότητες, οι δραστηριότητες δραματοποίησης, οι διερευνητικές και οι δραστηριότητες ευαισθητοποίησης που αξιοποιούνται στο προτεινόμενο σενάριο, πλαισιώνουν και διευκολύνουν ή καθοδηγούν τις δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής, εκτός του ότι εξυπηρετούν τους στόχους του μαθήματος της Λογοτεχνίας και τα προσδοκώμενα αποτελέσματά του γενικότερα. Τέλος, η ένταξη αρκετών δραστηριοτήτων με τη χρήση ΤΠΕ (google maps, youtube, power point) αξιοποιούν τις γνώσεις και τις εμπειρίες των μαθητών στα ηλεκτρονικά εργαλεία που προσφέρονται σήμερα, αλλά λειτουργούν και ως παράγοντας κινητοποίησης του ενδιαφέροντος των μαθητών.

Βιβλιογραφία

- Ahmed, M. (2022). Empowering the 21st century materials for basic creative writing instructions . *Journal of Language and Linguistic Studies*, 18(Special issue 2), 1306-1334. Ανάκτηση Αύγουστος 10, 2023, από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1328313.pdf>
- Amabile, T. M. (1983b). The social psychology of creativity: A componential conceptualization . *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, σσ. 357-376.
- Amabile, T. M. (1996a). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview.
- Amabile, T., & Pillemer, J. (2012). Perspectives on the Social Psychology of Creativity. *Journal of Creative Behavior*, 46(1), σσ. 3-15.
- Bailey, C., & Bizzaro, P. (2017). Research in Creative Writing: Theory into Practice. *Research in the Teaching of English*, 52(1), σσ. 77-97. Ανάκτηση από <http://www.jstor.org/stable/44821288>
- Bambang Suharto, A.W. (2022). Equipping Undergraduate Students with Creative Writing to Improve the Quality of Journal Article Writing. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 8(3), σσ. 165-180. doi:<http://dx.doi.org/10.32601/ejal.803014>
- Barthes, R. (1977). *Image, music, text*. London : Fontana Press .
- Beauregard, C. (2014). Effects of classroom-based creative expression programs on children's well-being. *The Arts in Psychotherapy*(41), pp. 1-30. Retrieved Σεπτέμβριος 12, 2023, from <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/1409/1/Beauregard%20%282014%29%20-%20Effects%20of%20classroom-based%20creative%20expression%20programs.pdf>
- Bernard, R. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom . *Theory Into Practice*(47), σσ. 220-228. doi:10.1080/00405840802153916
- Blatner, A. (1991). Theoretical principles underlying creative arts therapies. *The Arts in Psychotherapy*, 18(5), 405-409. doi:[https://doi.org/10.1016/0197-4556\(91\)90052-C](https://doi.org/10.1016/0197-4556(91)90052-C)
- Bolton, G. (1999). *The Therapeutic Potential of Creative Writing: Writing Myself*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Bolton, G. (2011). *Write Yourself: Creative Writing and Personal Development*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bolton, G. (2011). *Write Yourself: Creative Writing and Personal Development*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bolton, G., Field, V., & Thompson, K. (2006). *Writing Works: A Resource Handbook for Therapeutic Writing Workshops and Activities* . London: Jessica Kingsley Publishers.
- Botella, C., Banos, R., & Guillen, V. (2017). Positive technologies for improving health and well-being . 10.1007/978-3-319-51787-2_13. Στο C. Proctor, *Positive psychology*

- interventions in practice* (σσ. 219–234). N.Y: Springer. doi:10.1007/978-3-319-51787-2_13
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). In R. B.-O. Parker, *The handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Buis, K. (2007). *Reclaiming Reluctant Writers: How to Encourage Students to Face Their Fears and Master the Essential Traits of Good Writers*. Portland, ME:: Pembroke.
- Collie, K., Backos, A., Malchiodi, C., & Spiegel, D. (2006). Art Therapy for Combat-Related PTSD: Recommendations for Research and Practice. *Art Therapy*(23), pp. 157-164. doi:10.1080/07421656.2006.10129335
- Constantinides, M. (2015). Creating creative teachers. Στο A. a. Maley, *Creativity in the English language classroom* (σσ. 115-121). London: British Council.
- Dawson, P. (2005). *Creative Writing and the New Humanities*. London and New York: Routledge.
- de Witte, M., Orkibi, H., Zarate, R., Karkou, V., Sajnani, N., Malhotra, B., . . . C. Koch, S. (2021). From Therapeutic Factors to Mechanisms of Change in the Creative Arts Therapies: A Scoping Review. *Front. Psychol.* doi:10.3389/fpsyg
- Donnelly, D. (2009). Establishing Creative Writing Studies as an Academic Discipline. *USF Tampa Graduate Theses and Dissertations*. Ανάκτηση Αύγουστος 18, 2023, από <https://digitalcommons.usf.edu/etd/3809>
- Eagleton, T. (1996). *Literary theory : an introduction 2nd edition* . Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Earnshaw, S. (2014). *The Handbook of Creative Writing (NED-New edition, 2)* . Edinburgh : Edinburgh University Press.
- Elias, M. J. (2003). Academic and social-emotional learning. UNESDOC Digital Library. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 18, 2023, από <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129414>
- Eppler, C., & Carolan, M. (2005). Biblionarrative: a narrative technique uniting oral and written life stories. *Journal of Family Psychotherapy*,, 16(10), pp. 31-43. doi:10.1300/J085V16N04_04
- Farahmand, F., Grant, K., Polo, A., & Duffy, S. (2011). School-Based Mental Health and Behavioral Programs for Low-Income, Urban Youth: A Systematic and Meta-Analytic Review. *Clinical Psychology: Science and Practice*(18), pp. 372-390. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.2011.01265.x>
- Forster, E. (1927). *ASPECTS OF THE NOVEL* . New York: HARCOURT.
- Foucault, M. (1997). Self Writing. Στο P. Rabinow, *Ethics: Subjectivity and Truth*, (σσ. 207-222). New York: New Press.

- Fritson, K. K. (2008). Impact of Journaling on Students' Self-Efficacy and Locus of Control. *In Sight: A Journal of Scholarly Teaching*,(3), pp. 75-83. Retrieved Σεπτέμβριος 28, 2023, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ888412.pdf>
- Furman, R. (2007). Poetry and Narrative as Qualitative Data: Explorations into Existential Theory. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 7(1), pp. 1-9.
doi:<https://doi.org/10.1080/20797222.2007.11433939>
- Furman, R., Downey, E., Jackson, R., & Bender, K. (2002). Poetry therapy as a tool for strengths-based practice. *Adv. Soc. Work*(3), pp. 146-157.
doi:<https://doi.org/10.18060/36>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: New York, Basic Books.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2013, Οκτώβριος 16). 'Multiple intelligences' are not 'learning styles'. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 25, 2023, από <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2013/10/16/howard-gardner-multiple-intelligences-are-not-learning-styles/>
- Geertz, C. (1974). From the Native's Point of View: On the Nature of Anthropological Understanding. *Bulletin of The American Academy of Arts and Sciences*, 28(1), pp. 26-45.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy And The Politics Of Hope: Theory, Culture, And Schooling: A Critical Reader (1st ed.)*. (Routledge, Επιμ.)
doi:<https://doi.org/10.4324/9780429498428>
- Goidsenhoven, L. V., & Masschelein, A. (2021). Writing by Prescription: CreativeWriting as Therapy and Personal Development. Στο A. Masschelein, & D. de Geest, *Writing Manuals for the Masses The Rise of the Literary Advice Industry from Quill to Keyboard* (σσ. 265-286). Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Goleman, D. (1995). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Green, M. (2008). How to Express Yourself: Refinements and Elaborations on the Central Ideas of Self-Expression. *Protosociology Forum*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 08, 2023, από https://www.researchgate.net/publication/288567606_Self-Expression
- Harper, G. (2016). Creative writing you're cognitive dissonance. *New Writing 13:1, 1-2, DOI: 10.1080/14790726.2016.1164410, 13(1), 1-2*. doi:10.1080/14790726.2016.1164410
- Hayes, S. C. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior Therapy*, 35(4), pp. 639-665.
- Hesse, H. (1995). *Η πόλη των ξένων στο νότο*. Αθήνα: Σμίλη.
- Hospers, J. (1955). THE CONCEPT OF ARTISTIC EXPRESSION. *Meeting of the Aristotelian Society at 21 Bedford Square, W.CA, on June 20th*, (pp. 313-344). Retrieved

- Σεπτέμβριος 26, 2023, from
<https://academic.oup.com/aristotelian/article/55/1/313/1802126>
- Hull, T. D. (2017). A study of asynchronous mobile-enabled SMS text psychotherapy. *Telemedicine and e-Health*, 23(3), σσ. 240–247. doi:10.1089/tmj.2016.0114
- Hunt, C. (2000). *Therapeutic Dimensions of Autobiography in Creative Writing*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hunt, C., & Sampson, F. (1998). *The Self on the Page: Theory and Practice of Creative Writing in Personal Development*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and Researching Writing*. Harlow: Longman.
- Illouz, E. (2008). *Saving the Modern Soul: Therapy, Emotions, and the Culture of Self-Help*. Oakland, CA: University of California Press.
- Jamieson, A. (2015). Empathy in the English classroom: Broadening perspectives through literature. *Learning Landscapes*, 8(2), pp. 229-244. doi:10.36510/learnland.v8i2.706
- Jamwal, V. (2019). Exploring the Notion of Self in Creative Self-Expression
<https://computationalcreativity.net/iccc2019/papers/>. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 05, 2023, από <https://computationalcreativity.net/iccc2019/papers/iccc19-lbp-8.pdf>
- Jones. (2007). *Drama as Therapy Volume 1: Theory, Practice and Research (2nd ed.)*. Oxfordshire: Routledge.
- Jones, P. (2005). *The Arts Therapies: A revolution in healthcare*. Hove: Brunner-Routledge.
- Junker, C., & Jacquemin, S. (2017). How Does Literature Affect Empathy in Students. *College Teaching*(65), pp. 1-9. doi:10.1080/87567555.2016.1255583
- Koch, S. C. (2017). Arts and health: active factors in arts therapies and a theory framework of embodied aesthetics. *Arts Psychother.*(54), σσ. 85-91. doi:10.1016/j.aip.2017.02.002
- L'Abate , L. (2004). The Role of Workbooks in the Delivery of Mental Health in Prevention, Psychotherapy and Rehabilitation. In L. L'Abate, *Using Workbooks in Mental Health: Resources in Prevention, Psychotherapy, and Rehabilitation for Clinicians and Researchers* (pp. 3-52). New York: The Haworth Reference Press.
- L'Abate, L., & Kern, R. (2002). Workbooks: tools for the expressive writing paradigm. In S. J. Smyth, *The Writing Cure*. Washington: APA Books.
- Lichter, I., Mooney, J., & Boyd, M. (1993). Biography as therapy. *Palliative Medicine*, 7(2), σσ. 133–137. doi:10.1177/026921639300700207
- Lukens, R. (1995). *A Critical Handbook of Children's Literature*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Mackrill, T. (2011). Diaries. Στο L. L' Abate, & L. Sweeney, *Research on Writing Approaches in Mental Health*. UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Maley, A. & Kiss, T. (2018). *Creativity and English language teaching: From inspiration to implementation*. (P. Macmillan., Επμ.) Basingstoke.
- Marshal, S. (1974). *Creative Writing*. London: MACMILLAN EDUCATION LTD.

- May, S. (2007). *Doing Creative Writing*. London: Routledge.
- Mazza, N. (1996). Poetry therapy: A framework and synthesis of techniques for family social work. *Journal of Family Social Work*, 1(3), σσ. 3-18.
doi:https://doi.org/10.1300/J039v01n03_02
- McAdams, D. P. (2008). Life story: The encyclopedia of adulthood and aging. In O. P. John, *Handbook of personality: Theory & research* (pp. 242–262). New York: Guilford Press.
- McAdams, D. P., Bauer, J. J., Sakaeda, A. R., Anyidoho, N. A., Machado, M. A., Magrino-Failla, K., & Pals, J. L. (2006). Continuity and change in the life story: A longitudinal study of autobiographical memories in emerging adulthood. *Journal of Personality*, 74(5), pp. 1371–1400.
- McCulliss, D. (2011). Bibliotherapy. In L. L. SWEENEY, *RESEARCH ON WRITING APPROACHES IN MENTAL HEALTH* (pp. 67-83). UK: Emerald Group Publishing Limited.
- McMillen, P. & E. (2004). Bibliotherapy for Hospital Patients. *Journal of Hospital Librarianship*, 4, pp. 73-81. doi:10.1300/J186v04n01_07.
- Mearns, H. (1929). *Creative Power*. N. York: Doubleday, Doran.
- Mearns, H. (1958). *Creative Power: The Education of Youth in the Creative Arts 2nd edition*. N.Y: Dover Pubns.
- Mosenthal, P. and Jin, T.N. (1981). Classroom competence and children's individual differences in writing. *Journal of Educational Psychology*, 73(1), σσ. 106-121.
- Nettle, D. (2009). The Evolution of Creative Writing. Στο S. B. Kaufman, *The Psychology of Creative Writing*. N.Y: Cambridge University Press.
- Nikolajeva, M. (2002). *The Rhetoric of Character in Children's Literature*. Lanham : Scarecrow Press.
- Ouspensky, P. (2001). *In Search of the Miraculous*. New York: Harcourt.
- Pennebaker, J. W., & Chung, C. K. (2016). Expressive writing and its links to mental and physical health. In F. H.S., *Oxford handbook of health psychology* (pp. 1-31).
- Pennebaker, J., & Beall, S. (1986, Aug). Confronting a Traumatic Event. Toward an Understanding of Inhibition and Disease. *Journal of abnormal psychology*, 95(3), 274-81. doi:95. 274-81. 10.1037//0021-843X.95.3.274
- Progoff, I. (1992). *At a Journal Workshop: Writing to Access the Power of the Unconscious and Evoke Creative Ability*. New York: Tarcher.
- Ramey, L. (2001). Creative Writing and English Studies: Two Approaches to Literature. *Creative Writing and Professionalism*, pp. 40-49.
- Rashid, T. (2015). Positive psychotherapy: A strength-based approach. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), pp. 25-40. doi:10.1080/17439760.2014.920411

- Riordan, R. J. (1996). Scriptotherapy: Therapeutic writing as a counseling adjunct. *Journal of Counseling & Development*(74), σσ. 263–269. doi:10.1002/j.1556-6676.1996.tb01863.x
- Ripman, H. (2009). *Questions and Answers Along the Way*. Washington, D.C: Forthway Center.
- Rivers, S., Handley-Miner, I., Mayer, J., & Caruso, D. (2020). Emotional Intelligence. In R. Sternberg, *The Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 709-735). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781108770422.030
- Robinson, J., & Hatten, S. (2012, Fall). *Music Theory Spectrum*. 34(2), σσ. 71-106. doi:https://doi.org/10.1525/mts.2012.34.2.71
- Rozakis, L.E. (2003). *The Complete IDIOT 'S Guide to Creative Writing* . Indianapolis: Alpha Books.
- Ruini, C., & Mortara, C. C. (2022). Writing Technique Across Psychotherapies—From Traditional Expressive Writing to New Positive Psychology Interventions:A Narrative Review. *Journal of Contemporary Psychotherapy*(52), pp. 23-34. doi:https://doi.org/10.1007/s10879-021-09520-9
- Sauter, T. (2014). ‘What’s on your mind?’ Writing on Facebook as a tool for self-formation . *New Media & Society*, 16(5), σσ. 823-839. doi:https://doi.org/10.1177/1461444813495160
- Sexton, J.D. & Pennebaker, J.W. (2009). The Healing Powers of Expressive Writing. Στο S. B. Kaufman, *The Psychology of Creative Writing* (σσ. 264-273). N.Y: Cambridge University Press.
- Shimamura, A., & Palmer, S. (2012). *Aesthetic science: Connecting minds, brains, and experience*. N.York: Oxford University Press.
- Sloan, D. M., Sawyer, A., Lowmaster, S., Wernick, J., & Marx , B. (2015). Efficacy of narrative writing as an intervention for PTSD: Does the evidence support its use? *Journal of Contemporary Psychotherap*, 45(4), σσ. 215–225. doi:10.1007/s10879-014-9292-x
- Stauffer, B. (2020, March 19). What are the 21st-century skills? Ανάκτηση Ιούλιος 15, 2023, από <https://www.aeseducation.com/blog/what-are-21st-century-skills>
- Stoycheva, K. (2020). Psychological studies of creativity in the literary domain. *Papers of BAS, Humanities and Social Sciences*, 7(1), pp. 36-48. Retrieved Ιούλιος 05, 2023, from <https://www.papersofbas.eu/images/2020/2020-1/Stoycheva-2020.pdf>
- Stoycheva, K. (2021). CREATIVITY AND WRITING: CONCEPTUAL MAPPING. *Academia Letters*(Article 3344). doi:https://doi.org/10.20935/AL3344.
- Stuckey, H., & Nobel, J. (2010). The Connection between Art, Healing, and Public Health: A Review of Current Literature. *American Journal of Public Health*(100), σσ. 254-263. doi:http://dx.doi.org/10.2105/AJPH.2008.156497
- Talerico, C. J. (1986). The Expressive Arts and Creativity As A Form of Therapeutic Experience In The Field of Mental Health. *Journal of Creative Behavior*, 20(4), pp. 229-247. doi:https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1986.tb00440.x

- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self The Making of the Modern Identity*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Thakar, V. (1986). *Totality in Essence*. Delhi: Motilal Banarsidass.
- Vaysse, J. (1979). *Toward Awakening*. New York:: Harper & Row.
- Wang, L. (2019, October). RETHINKING THE SIGNIFICANCE OF CREATIVE WRITING: A NEGLECTED ART FORM BEHIND THE LANGUAGE LEARNING CURRICULUM. *Cambridge Open-Review Educational Research*, 6, σσ. 110-122. Ανάκτηση Αύγουστος 12, 2023, από <https://cerj.educ.cam.ac.uk/archive/v62019/CORERJ-Journal-Volume6-07-RethinkingTheSignificanceOfCreativeWriting.pdf>
- Wilbers, S. (1980). *The Iowa Writers' Workshop : Origins, Emergence, and Growth by* . Iowa: University of Iowa Press.
- Winnicott, D. W. (1979). *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Xiuping, L., Liyuan, W., & Dilip, S. (2010). Sealing the Emotions Genie: The Effects of Physical Enclosure on Psychological Closure. *Psychological Science*, σσ. 1047-50.
- Zaki, S. and Kazmi, H.H. (2009). Underlying Features and Principles of Creative Writing for Teaching and Learning. *Paradigms*, 3(1), σσ. 61-71. Ανάκτηση Αύγουστος 22, 2023, από <https://www.researchgate.net/publication/236268541>
- Αναγνώστου, Ε. (2017). Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ (ΠΕΖΟΓΡΑΦΙΑ) ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ-ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ . Φλώρινα: ΕΚΤ. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 29, 2023, από <https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=39908>
- Αντωνοπούλου, Ά. (2013). Ο εαυτός στην άκρη της πέννας. Δημιουργική γραφή και εκφραστικές–δημιουργικές θεραπείες. Στο Η. Κωτόπουλος, Ά. Βακάλη, Β. Νάνου, & Δ. Σουλιώτη (Επιμ.), *1ο Διεθνές Συνέδριο ΠΜΣ «Δημιουργική Γραφή»*. Αθήνα, Φλώρινα. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 06, 2023, από https://cwconference.web.uowm.gr/archives/1st_conference/antwnopoulou_article.pdf
- Αποστολίδου, Β. (1999). Η ευρωπαϊκή λογοτεχνία στο Λύκειο (I): 'Ένα νέο αντικείμενο σε ένα παλιό σχολείο. *Κυριακάτικη Αυγή*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 30, 2023, από http://www.komvos.edu.gr/diaglossiki/methodology/efimerides/Apostolidou_4_4_99.htm
- Αργυροπούλου, Χ., Πατούνα, Α., & Βαρέση, Ε. (2009). Π Α ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ. Αθήνα. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 30, 2023, από <https://docplayer.gr/654475-Paidagogiko-institoyto-panelladiki-ereyna-gia-to-mathima-tis-neoellinikis-logotehnias-sto-gymnasio-etisyllogis-dedomenon-2004-6.html>
- Αριστοτέλης. (n.d.). *Ήθικα Νικομάχεια*. Μνημοσύνη Ψηφιακή Βιβλιοθήκη της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 18, 2023, από https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?page=9&text_id=78
- Αριστοτέλης: Πουητική. (2008). *Αριστοτέλης: Πουητική*. Αθήνα: Ζήτρος.

- Γερακίνη, Α. (2016). Η διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού έργου στο Γυμνάσιο. Στο Σ. Γρόσδος, *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Προγράμματα Σπουδών-Σχολικά Εγχειρίδια: Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον»* (Τόμ. Α, σσ. 315-321). Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ .
- Γρόσδος, Σ. (2014). Εικόνα και Δημιουργική Γραφή: Τα ζωγραφικά έργα, οι εικονογραφήσεις των λογοτεχνικών βιβλίων και οι εικόνες του κινηματογράφου ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής στο δημοτικό σχολείο. Μία διδακτική πρόταση. (Η. Β. Κωτόπουλος, Επιμ.) Αθήνα, Φλώρινα: Π.Μ.Σ. «Δημιουργική Γραφή». Ανάκτηση Ιούλιος 25, 2023, από http://cwconference.web.uowm.gr/archives/1st_conference/grosdos_article.pdf
- Ζέη, Α. (2007). *Ο ψεύτης παππούς*. Αθήνα: Κέδρος.
- ΙΕΠ. (2011). *Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής Ιστορική Συλλογή - ΦΕΚ Προγραμμάτων Σπουδών*. Ανάκτηση Αύγουστος 20, 2023, από <http://e-library.iiep.edu.gr/iiep/collection/curricula/index.html> .
- ΙΕΠ. (2021). Διδακτική πλαισίωση Επιθυμητοί διδακτικοί προσανατολισμοί στα νέα ΠΣ. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 01, 2023, από <https://iiep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida>
- ΙΕΠ. (2021). Π.Σ. Λογοτεχνίας Β' Γυμνασίου. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 01, 2023, από http://iiep.edu.gr/el/index.php?option=com_content&view=article&id=3388.
- ΙΕΠ. (2022). Γιατί νέα προγράμματα σπουδών. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 01, 2023, από <https://iiep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida>
- Καλαούζη, Κ. (2023). Η συμβολή της Δημιουργικής Γραφής στη διδασκαλία εκτενών και αυτοτελών λογοτεχνικών κειμένων στη σχολική πράξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*(Ειδικό Τεύχος 26), σσ. 28-41. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 22, 2023, από <https://www.erkyna.gr>
- Καλατζή-Αζίζη, Α. (1998). *ΑΥΤΟΓΝΩΣΙΑ ΑΥΤΟΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΣ-ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλογήρου, Γ., Αθανασοπούλου, Α., Αρετάκη, Μ., Δάλκου, Α., Μιχαηλίδης, Α., Οικονομοπούλου, Β., & Χαριλάου, Ν. (2022). ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΙΣ Α΄, Β΄ ΚΑΙ Γ΄ ΤΑΞΕΙΣ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΔΕΥΤΕΡΗ ΕΚΔΟΣΗ. Αθήνα: ΙΕΠ.
- Κλωνάρη, Α., & Κουταλέλη, Ε. (2016, Απρίλιος 16 & 17). Οι γνώσεις, οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μάθημα της Γεωγραφίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Τα πρακτικά του 3ου Συνεδρίου ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ*, 206-214. Αθήνα: 16 & 17 Απριλίου.
- Κουράκη, Χ. (2008). *Αφήγηση και λογοτεχνικοί χαρακτήρες. Τα μυθοπλαστικά πρόσωπα στο πεζογραφικό έργο της Ζωρζ Σαρή (1969-1995)*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κωτόπουλος, Η. Τ. (2014). Πράξη και διδασκαλία της «Δημιουργικής Γραφής» στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Ανάκτηση Αύγουστος 28, 2023, από https://www.eens.org/EENS_congresses/2014/kotopoulos_triantafyllos.pdf

- Κωτόπουλος, Η.Τ. (2015, Νοέμβριος). Δημιουργική γραφή και εκπαίδευση. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*(55). Ανάκτηση Αύγουστος 08, 2023, από <https://impschool.gr/deltio-site/?p=62>
- Κωτόπουλος, Η.Τ. Αναγνώστου, Ν. (2015). Η Παιδαγωγική της Δημιουργικής Γραφής. Στο Ν. Β. Κωτόπουλος Η. Τ. (Επιμ.), *Πρακτικά του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Δημιουργική Γραφή, Β*, σσ. 62-76. Κέρκυρα.
- Κωτόπουλος, Τ. (2011). Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της Δημιουργικής Γραφής. Στο Τ. Γ.Παπαντωνάκης, *Τα ετεροθαλή* (σσ. 21-36). Ίων.
- Κωτόπουλος, Τ. (2013). Η Δημιουργική Γραφή ως γνωστικό αντικείμενο: οι ιδιαιτερότητες του εργαστηρίου. Στο Α. Κ.-Π. Δημήτρης, *Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία. Πραγματικότητες και προοπτικές* (σσ. 519-525). Αθήνα: Διάδραση.
- Κωτόπουλος, Τ. (2013). Η Δημιουργική Γραφή ως γνωστικό αντικείμενο: οι ιδιαιτερότητες του εργαστηρίου. Στο Α. -Π. Κατσική Γκίβαλου, *Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία. Πραγματικότητες και προοπτικές* (σσ. 519-525). Αθήνα: Διάδραση.
- Κωτόπουλος, Τ. Η. (2012). Η «νομομοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής . *ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*. doi:<https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2012.543>
- Κωτόπουλος, Τ., Βακάλη, Α., & Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (2019, Οκτώβριος 11-12). Η Δημιουργική Γραφή ως Θεραπευτική Γραφή. Λευκωσία.
- Κωτόπουλος, Τ.Η. (2015). Δημιουργική γραφή και εκπαίδευση. *Δελτίο εκπαιδευτικού προβληματισμού και επικοινωνίας*(55). Ανάκτηση Αύγουστος 02, 2023, από 55 <https://impschool.gr/deltio-site/?p=62>
- Λαγουδάκη, Α., & Ντάγκα, Α. (2015). *Η εργασία των μαθητών σε ομάδες στις τάξεις του Δημοτικού σχολείου και οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων – απόψεις εκπαιδευτικών (Α δημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία)* . Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Λεοντάρη, Α. (1996). *ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ* . Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα .
- Μιχαηλίδης, Τ. (2019). Η συμβολή της δημιουργικής γραφής στη διαμόρφωση αναγνωστικής επάρκειας: ζητήματα θεωρίας, ειδολογία και εκπαιδευτικές μέθοδοι . Ανάκτηση Αύγουστος 22, 2023, από https://www.researchgate.net/publication/334259775_E_symbole_tes_demiourgikes_graphes_ste_diamorphose_anagnostikes_eparkeias_zetemata_theorias_eidologia_kai_ekpaideutikes_methodoi
- Μουλά, Ε. (2012). Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής «γραφής» στην μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την «ψηφιακή» εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων. *ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*(15). doi:<https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2012.544>
- Μπρεχτ, Μ. (2008). *Ποιήματα, μ.τ.φ. Πλωρίτης, Μ.* Αθήνα: Θεμέλιο.

- Νικάκη, Ε. (2015). «Οι χαρακτήρες σε εφηβικά μυθιστορήματα της Joyce Carol Oates» ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ. Ρόδος: ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ.
- Παπαντωνάκης, Γ.Δ., Κωτόπουλος, Τ.Η. (2011). *Τα ετεροθαλή*. Αθήνα: Ίων.
- Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική Γραφή Οδηγίες πλεύσεως (Βιβλίο Εκπαιδευτικού)*. Λευκωσία: ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ.
- Σπανός, Γ. (2010). *Διδακτική μεθοδολογία, τ. Β', Η διδασκαλία του πεζού λογοτεχνήματος*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σταμπουλής, Ι. (1999). *Η θεωρία προσωπικότητας για την προσωποκεντρική προσέγγιση: κατά τον Carl Rogers*. Αθήνα: Τυπογραφείο Γούλη.
- Τζιόβας, Δ. (2008, Νοέμβριος 24). Λογοτεχνία και πρόσληψη. Το Βήμα. Ανάκτηση Αύγουστος 17, 2023, από <https://www.tovima.gr/2008/11/24/opinions/logotexnia-kai-proslipsi/>
- Τριλίβα, Σ., & Chimienti, G. (1998). *Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων: «Εγώ» και «Εσύ» γινόμαστε «Εμείς»*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσαρουχάς, Ν.-Θ. (2020). Η δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση: πεδία εφαρμογών, τρόποι δράσεων και σύγχρονες-καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές. Στο *10ο Πανελλήνιο συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης* (Τόμ. 1). doi:10.12681/edusc.3378
- Φύκαρης, Ι. (2011). Προσεγγίζοντας τη δημιουργική αυτοέκφραση στη διδακτική διαδικασία. *ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ*, σσ. 164-175.
- Χρυσανθοπούλου, Κ. (2014). Δημιουργική γραφή και Ψυχολογία: Θεραπευτική γραφή 4- 6 Οκτωβρίου, 2013. Στο Τ. Κωτόπουλος, Α. Βακάλη, Β. Νάνου, & Δ. Σουλιώτη (Επιμ.), *1ο Διεθνές Συνέδριο «Δημιουργική Γραφή»*. Αθήνα, Φλώρινα: ΠΜΣ "Δημιουργική Γραφή". Ανάκτηση Σεπτέμβριος 05, 2023, από https://cwconference.web.uowm.gr/archives/1st_conference/chryssanthopoulou_article.pdf