

Ανάπτυξη δεξιοτήτων Δημιουργικής Γραφής και περιβαλλοντικής συνείδησης μέσω της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο

<https://doi.org/10.69685/VOSE4327>

Δερετζή Ελένη

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Α/θμια Εκπαίδευση Ανατολικής Αττικής
ederetzi@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά την αποτελεσματικότητα μιας διδακτικής παρέμβασης για την ανάπτυξη δεξιοτήτων Δημιουργικής Γραφής και την ενίσχυση της περιβαλλοντικής συνείδησης σε μαθητές της Στ' Δημοτικού. Ως αφετηρία χρησιμοποιήθηκε το λογοτεχνικό διήγημα του Ηλία Βενέζη «Η Χιονάτη της Πάρνηθας», γύρω από το οποίο δομήθηκαν δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Τα αποτελέσματα, βασισμένα στην ποιοτική ανάλυση των γραπτών κειμένων (αφηγήσεις και διάλογοι), κατέδειξαν σημαντική βελτίωση στις αφηγηματικές και διαλογικές δεξιότητες των μαθητών/τριών, συμπεριλαμβανομένης της ευφυούς χρήσης σχημάτων λόγου. Ιδιαίτερα εντυπωσιακή ήταν η εκδήλωση μεγάλου ενθουσιασμού και ισχυρής βούλησης εκ μέρους των μαθητών/τριών για συμφιλίωση ανθρώπου-φύσης. Είτε μέσω κριτικής της αρνητικής σχέσης, είτε μέσω προτάσεων για την αποκατάστασή της, τα κείμενα ανέδειξαν μια βαθιά περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση. Η μελέτη υπογραμμίζει τη δύναμη της λογοτεχνίας και της δημιουργικής γραφής ως καταλυτών για ολιστική μάθηση και περιβαλλοντική αγωγή.

Λέξεις κλειδιά: Δημιουργική Γραφή, Λογοτεχνία, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, η ανάπτυξη ολιστικών δεξιοτήτων, που περιλαμβάνουν την πλήρη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη και η καλλιέργεια κριτικής σκέψης αποτελούν θεμελιώδεις στόχους. Παράλληλα, η ολοένα και εντονότερη περιβαλλοντική κρίση καθιστά επιτακτική την ανάγκη για ενίσχυση της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και την ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης από μικρή ηλικία. Στο πλαίσιο αυτό, η Δημιουργική Γραφή και η Λογοτεχνία αναδεικνύονται ως πολύτιμα εργαλεία, ικανά να συμβάλλουν τόσο στην καλλιέργεια των γλωσσικών και αφηγηματικών δεξιοτήτων των μαθητών όσο και στην ενίσχυση της σχέσης τους με το φυσικό περιβάλλον.

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει τη δυναμική αυτής της σύνδεσης. Εξετάζεται το πώς μια στοχευμένη διδακτική παρέμβαση, βασισμένη σε ένα κλασικό λογοτεχνικό κείμενο και ενισχυμένη με βιωματικές δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, μπορεί να οδηγήσει σε πολλαπλά μαθησιακά οφέλη. Αναλύεται ο τρόπος με τον οποίο η επαφή με τη λογοτεχνία μπορεί να εμπνεύσει τους μαθητές να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους για το περιβάλλον, αναπτύσσοντας παράλληλα την ικανότητά τους να δημιουργούν πρωτότυπα και ουσιαστικά κείμενα. Η εργασία παρουσιάζει, μέσα από την ανάλυση γραπτών κειμένων μαθητών, τη βελτίωση στις αφηγηματικές και διαλογικές δεξιότητες, καθώς και την εκδήλωση της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των μαθητών/τριών και την ισχυρή βούληση για τη συμφιλίωση ανθρώπου-φύσης.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η Δημιουργική Γραφή στην εκπαίδευση

Η δημιουργική γραφή αναγνωρίζεται ευρέως για την ευεργετική της επίδραση στην εκπαίδευση, αποτελώντας μια διαδικασία που υπερβαίνει την απλή παραγωγή κειμένου. Η ευχαρίστηση και η διασκέδαση που προσφέρει, συγγενεύοντας με τις λειτουργίες του παιχνιδιού, αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της (Καρακίσιος, 2012). Αυτή η ψυχαγωγική

διάσταση συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη και την αυτογνωσία των μαθητών, μετατρέποντας το γράψιμο σε μια ευχάριστη και μετασχηματιστική εμπειρία (Κωτόπουλος, 2012). Η συσχέτιση της δημιουργικής γραφής με την ψυχική ανάπτυξη και την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων έχει τονιστεί από τους ερευνητές (Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2013). Τα παιδιά εμπλέκονται στη συγγραφή ιστοριών για να διασκεδάζουν, να προωθούν την καλλιτεχνική τους έκφραση, να διευρύνουν τις λειτουργίες γραφής και τη φαντασία τους, να ανακαλύψουν την ταυτότητά τους και να επιτύχουν την εκμάθηση δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης (Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2013).

Πέρα από τα βασικά χαρακτηριστικά της δομής, της αυτονομίας και της τήρησης γραμματικών/συντακτικών κανόνων, τα δημιουργικά κείμενα διακρίνονται και από ειδικότερα χαρακτηριστικά. Ο Γρόσδος (2014) επισημαίνει τη ρευστότητα και ευχέρεια (πλούτος ιδεών, πρωτοτυπία, πολυσημία), την ευελιξία (προσανατολισμός σε νέα, απρόβλεπτα γεγονότα, έμφαση στις συμβολικές λειτουργίες), την πρωτοτυπία (αναμόρφωση της αντίληψης του κόσμου, μοναδικότητα, υποκειμενικότητα, πολλαπλές ερμηνείες), την οργάνωση και πολυπλοκότητα (ταξινόμηση πληροφοριών σε περιεκτικά σχήματα), καθώς και το χιούμορ. Η δημιουργική γραφή ενθαρρύνει τους μαθητές να εξερευνήσουν τη φαντασία τους, επιτρέποντάς τους να δημιουργήσουν πρωτότυπες αφηγήσεις και να εκφράσουν μοναδικές προοπτικές (Harper, 2015). Παράλληλα, προωθεί την κριτική σκέψη, καθώς οι μαθητές αναλύουν και αξιολογούν το δικό τους έργο και αυτό των συνομηλίκων τους (Clifton, 2022). Μέσω της γραφής αναπτύσσονται οι γλωσσικές ικανότητες, μαθαίνοντας να αρθρώνουν αποτελεσματικά τις σκέψεις τους, ενώ ενισχύεται και η αυτοπεποίθηση, καθώς μοιράζονται τη δουλειά τους και λαμβάνουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση (Alonso Breto, 2008).

Σε θεωρητικό επίπεδο, η δημιουργική γραφή ευθυγραμμίζεται με τον κονστρουκτιβισμό, ο οποίος δίνει έμφαση στην ενεργό μάθηση και την κατασκευή της γνώσης μέσω προσωπικών εμπειριών, καθιστώντας τη δημιουργική γραφή μια πρακτική διαδικασία μάθησης. Επιπλέον, ενισχύει τη βιωματική μάθηση, επιτρέποντας στους μαθητές να μαθαίνουν μέσω του προβληματισμού πάνω στην πράξη, προωθώντας τη βαθύτερη κατανόηση και διατήρηση της γνώσης (Beghetto, 2021). Η δημιουργική γραφή λειτουργεί ως μια συνεργατική διαδικασία που ενισχύει τη φαντασία, την κριτική σκέψη και τη γλωσσική έκφραση, καλλιεργώντας την αυτοπεποίθηση μέσω αλληλεπιδράσεων με συνομηλίκους και αντανακλαστικών πρακτικών (Poce & Amenduni, 2019). Προωθεί επίσης τη μεταγνώση, την κριτική σκέψη και την ανάπτυξη της ταυτότητας μέσω μετασχηματιστικών, αντανακλαστικών και βιωματικών θεωριών μάθησης (Howe & Van Wig, 2017).

Ο σκοπός της δημιουργικής γραφής στην εκπαίδευση είναι να παρέχει στους μαθητές την αυτονομία παραγωγής οποιουδήποτε είδους κειμένου, κάτι που εκτός από τις γλωσσικές δεξιότητες απαιτεί και μεταγνωστικές δεξιότητες, όπως η αυτοδιόρθωση και η αυτοαξιολόγηση (Γρόσδος, 2014). Οι βασικοί στόχοι της είναι η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος για πρωτότυπη και εναλλακτική συγγραφή, καθώς και η εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες που ταιριάζουν στα ενδιαφέροντά τους (Τσαρουχάς, 2021).

Τα νέα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) του 2023 για το γλωσσικό μάθημα θεσμοθετούν την είσοδο της δημιουργικής γραφής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη προσωπικού ύφους, φαντασίας και πρωτοτυπίας στους μαθητές. Ενώ οι στόχοι για τον γραπτό αφηγηματικό λόγο είναι σαφείς, η εφαρμογή στην πράξη φέρνει προκλήσεις (Δερετζή, 2025). Η δημιουργική γραφή απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς έναν διαφοροποιημένο ρόλο ως διαμεσολαβητών και εμπνευστών, καλλιεργώντας τη δημιουργική φαντασία, κάτι που παλαιότερα επαφιόταν στην προσωπική βούληση (Κωτόπουλος, 2011). Η αποτελεσματική υλοποίηση των εν λόγω ΠΣ εξαρτάται από την προθυμία τους να μεταμορφώσουν την τάξη σε εργαστήριο δημιουργίας. Η συνεχής επιμόρφωση και τα πρακτικά εργαλεία είναι απαραίτητα, ενώ απαιτείται περαιτέρω έρευνα στο ελληνικό πλαίσιο για την εδραίωση αυτών των προσεγγίσεων (Δερετζή, 2025).

Η Λογοτεχνία ως εργαλείο μάθησης και η σύνδεσή της με τη Δημιουργική Γραφή

Η ανάγνωση, σε αντίθεση με τις έμφυτες λειτουργίες του εγκεφάλου όπως η όραση και η ομιλία, δεν είναι βιολογικά προκαθορισμένη ικανότητα, αλλά αποτελεί πολιτισμική εφεύρεση που απαιτεί την προσαρμογή υπαρχόντων νευρωνικών δικτύων για τη δημιουργία νέων κυκλωμάτων μάθησης, διευρύνοντας τα όρια της σκέψης και προάγοντας τη διανοητική εξέλιξη (Rigatti et al., 2023). Το λεξιλόγιο έχει θεμελιώδη σημασία για τη γνωστική ανάπτυξη και την κατανόηση των κειμένων, καθώς, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αποτελεί τον κύριο δείκτη που καθορίζει την πρόσβαση των μαθητών στην εκπαιδευτική γνώση (Stahl & Nagy, 2007). Η μετάβαση από τη γενική ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό από το εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, στην ελληνική πραγματικότητα, παρατηρείται έλλειψη φιλαναγνωσίας στους μαθητές, με δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις να κυριαρχούν και την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων να υποχωρεί έναντι άλλων δραστηριοτήτων στον ελεύθερο χρόνο (Κωτόπουλος, 2011).

Η θεωρία της ανταπόκρισης (ή πρόσληψης) του αναγνώστη τοποθετεί τον αναγνώστη ως συν-δημιουργό της έννοιας του κειμένου, μετατοπίζοντας την εστίαση από το ίδιο το κείμενο στην ερμηνεία του αναγνώστη. Αυτή η προσέγγιση ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, επιτρέποντάς τους να εκφράσουν τις απόψεις τους και να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης. Μετατρέπει, έτσι, τα μαθήματα λογοτεχνίας σε διαδραστικά περιβάλλοντα μάθησης (Trisnawati, 2016). Συγκεκριμένα, η εν λόγω θεωρία υποδεικνύει την αλληλεπίδραση κειμένου και αναγνώστη ως αμοιβαία εξαρτώμενη, με το κείμενο να επηρεάζεται από την κατανόηση και τις αντιλήψεις του αναγνώστη. Ο αναγνώστης διαδραματίζει ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση του νοήματος του κειμένου, φέρνοντας τις προσωπικές του εμπειρίες, προηγούμενες γνώσεις και απόψεις για να το ερμηνεύσει κριτικά. Το κείμενο παρέχει γλωσσικά, εννοιολογικά και αναφορικά ερεθίσματα, και ο αναγνώστης προσδίδει νόημα, επιλέγοντας μια κυρίαρχη στάση. Αυτό σημαίνει ότι τα χαρακτηριστικά του κειμένου δεν θεωρούνται ανεπηρέαστα από την επίδραση του αναγνώστη. Ωστόσο, αυτή η προσέγγιση έχει και μειονεκτήματα, καθώς μπορεί να παραμελήσει τις προθέσεις και το νόημα του συγγραφέα, να εστιάσει υπερβολικά στις υποκειμενικές αντιλήψεις του αναγνώστη και να περιορίσει τις ερμηνείες του κειμένου λόγω της υποκειμενικότητας (Spirovska, 2019).

Η εφαρμογή των αναγνωστικών θεωριών στη διδακτική πράξη επιτρέπει σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να συνεργαστούν για να προσεγγίσουν τη λογοτεχνία ως μια πολυσήμαντη και δυναμική διαδικασία (Γερακίνη, 2016). Η διδασκαλία ενός λογοτεχνικού έργου, σύμφωνα με τη θεωρία της πρόσληψης και της αναγνωστικής ανταπόκρισης (Iser, 1978), βοηθά τους μαθητές να καλλιεργήσουν μια συνεχή, δημιουργική και εποικοδομητική σχέση με το κείμενο. Έτσι, αντιμετωπίζουν την ανάγνωση όχι ως συσσώρευση παγιωμένων απαντήσεων, αλλά ως μια ρευστή διεργασία που περιλαμβάνει προσδοκίες, προβλέψεις, ανατροπές, εκτιμήσεις και συμπεράσματα. Το ζητούμενο δεν είναι η «σωστή» απάντηση, αλλά η καλλιέργεια αυτόνομης και κριτικής σκέψης, βιωματικής επικοινωνίας με το κείμενο και προσωπικής έκφρασης (Γερακίνη, 2016).

Η λογοτεχνική ανάγνωση μπορεί επίσης να λειτουργήσει ως παιχνίδι, όπου η φαντασία μεταστοιχειώνει την πραγματικότητα, αίροντας τους χωροχρονικούς περιορισμούς και επιτρέποντας την καταβύθιση στο μυθολογικό σύμπαν του κειμένου. Όπως στο παιχνίδι, έτσι και στη λογοτεχνία, οι λέξεις απελευθερώνονται από τις συμβατικές τους χρήσεις, προσφέροντας αισθητική απόλαυση και απελευθερώνοντας τη συνείδηση (Κωτόπουλος, 2011).

Μάλιστα, μεταξύ της λογοτεχνικής ανάγνωσης και της δημιουργικής γραφής υπάρχει μία σχέση αλληλεπίδρασης, καθώς οι δύο πρακτικές μετασχηματίζονται όταν έρχονται σε επαφή. Ο αναγνώστης επιτρέπει στις εμπειρίες του να εισβάλουν στο κείμενο και, μέσω της δημιουργικής γραφής, μπορεί να ακολουθήσει τα δικά του μονοπάτια στη συγγραφή (Τσάτσου-Νικολούλη, 2021). Όταν μια λογοτεχνική ανάγνωση ακολουθείται από μια πράξη

δημιουργικής γραφής, η λογοτεχνία αντιμετωπίζεται ως πράξη επικοινωνίας. Αυτή η πλευρά της λογοτεχνίας, ειδικά όταν απευθύνεται σε παιδιά, αφορά τη λογοτεχνία που δημιουργείται από τα ίδια τα παιδιά. Το εγχείρημα να αποτελέσει το λογοτεχνικό κείμενο ερέθισμα λογοτεχνικής γραφής για τους μαθητές δεν τους μετατρέπει μόνο σε μικρούς λογοτέχνες, αλλά ταυτόχρονα τους μπει σε μια διαδικασία που σταδιακά τους καθιστά ωριμότερους και επαρκέστερους αναγνώστες (Κωτόπουλος, 2011).

Επιπλέον, η δημιουργική γραφή αναγνωρίζεται ως ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο για την ενίσχυση των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, οι οποίες αποτελούν και δεξιότητες κοινωνικής μάθησης. Η συγγραφή μιας ιστορίας ή ενός ποιήματος μπορεί να θεωρηθεί ως η πύλη μέσω της οποίας το άτομο εισέρχεται στον κόσμο και κατακτά τη γνώση μέσω της κοινωνικής διαπραγμάτευσης και συνεργασίας (Τσάτσου-Νικολούλη, 2021). Τέλος, η λογοτεχνία ενισχύει σημαντικά την εκμάθηση γλωσσών, παρέχοντας πλούσια γλωσσική συμβολή και διεγείροντας διάφορες γλωσσικές δεξιότητες, γεγονός που την καθιστά πολύτιμη πηγή, ιδίως στα πλαίσια της Διδασκαλίας Αγγλικής Γλώσσας (ELT). Τα λογοτεχνικά κείμενα μπορούν να καλύψουν διαφορετικά στυλ μάθησης, προωθώντας μια πολυαισθητηριακή προσέγγιση στην κατάκτηση των γλωσσών (Rahayu, 2009).

Λογοτεχνία, Δημιουργική Γραφή και περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση

Η συμβολή της δημιουργικής γραφής και της λογοτεχνίας στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών είναι πολύπλευρη και καθοριστική. Η λογοτεχνία προωθεί την οικολογική συνείδηση και την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση διερευνώντας τη σχέση της ανθρωπότητας με το περιβάλλον, τονίζοντας τη διασύνδεση της ζωής και δίνοντας έμφαση στη διατήρηση της βιοποικιλότητας και τη βιωσιμότητα (Anggraini & Ariyana, 2024; Kaur, 2024). Μέσα από αφηγήσεις που απεικονίζουν την περιβαλλοντική υποβάθμιση και τις συνέπειές της, τα κείμενα ενθαρρύνουν τους αναγνώστες να προβληματιστούν σχετικά με τη σχέση τους με τη φύση, καλλιεργώντας μια αίσθηση του επείγοντος για την οικολογική διατήρηση (Buell et al., 2011).

Η δημιουργική γραφή εμπλέκει περαιτέρω τους μαθητές στην ανάπτυξη αυτής της συνείδησης. Δραστηριότητες όπως η ποίηση και η αφήγηση επιτρέπουν στους μαθητές να εκφράσουν ενεργά τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις ανησυχίες τους για περιβαλλοντικά ζητήματα, αναπτύσσοντας παράλληλα αφηγηματικές δεξιότητες και εμβαθύνοντας την προσωπική τους σύνδεση με τη φύση (Anggraini & Ariyana, 2024; Buell et al., 2011; Gomes et al., 2024). Αυτή η ενεργός δέσμευση μετατρέπει την παθητική μάθηση σε ενεργό περιβαλλοντική δραστηριοποίηση, προωθώντας υπεύθυνες στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στο περιβάλλον (Buell et al., 2011). Επιπλέον, προγράμματα που συνδυάζουν τη λογοτεχνία με άλλους τομείς, όπως η επιστήμη και η τέχνη, ενισχύουν τον περιβαλλοντικό αλφαριθμητισμό των μαθητών, διεγείροντας την κριτική σκέψη, τη δημόσια συζήτηση και τις προσωπικές συνδέσεις με τη φύση, προάγοντας τελικά την υπεύθυνη ιδιότητα του πολίτη σε περιβαλλοντικά θέματα (Gomes et al., 2024; Soetaert et al., 1996).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η συνδυαστική χρήση της λογοτεχνίας και της δημιουργικής γραφής ανοίγει τον δρόμο για την καλλιέργεια της οικολογικής συνείδησης και την ενθάρρυνση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών στην προστασία του περιβάλλοντος.

Μεθοδολογία της Διδακτικής Παρέμβασης

Η παρούσα μελέτη υιοθετεί μια ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, με χαρακτηριστικά της μελέτης περίπτωσης, προκειμένου να διερευνηθεί σε βάθος η επίδραση της προσχεδιασμένης διδακτικής παρέμβασης. Η παρέμβαση αυτή, η οποία σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μεθοδικά σε τάξη της Στ' Δημοτικού, είχε ως βασικό στόχο την ανάπτυξη των δεξιοτήτων δημιουργικής γραφής των μαθητών (φαντασία, πρωτοτυπία, γλωσσική ευχέρεια, οργανωτική ικανότητα), την εμβάθυνση στην κατανόηση λογοτεχνικών κειμένων μέσω της ενεργητικής και βιωματικής τους εμπλοκής, καθώς και την ενίσχυση της περιβαλλοντικής τους συνείδησης. Η μεθοδολογία της παρέμβασης, συμπεριλαμβανομένης της συλλογής και

επεξεργασίας των δεδομένων, δομήθηκε με βάση τις αρχές του κονστρουκτιβισμού και της θεωρίας αναγνωστικής ανταπόκρισης, αναγνωρίζοντας τη λογοτεχνία και τη δημιουργική γραφή ως αλληλένδετα εργαλεία για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της προσωπικής έκφρασης και της οικολογικής ευαισθητοποίησης, όπως αναλύθηκε διεξοδικά στο θεωρητικό πλαίσιο.

Συμμετέχοντες

Στη διδακτική παρέμβαση συμμετείχαν 24 μαθητές/μαθήτριες, ηλικίας 11-12 ετών, από ένα τμήμα της Στ' Δημοτικού. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη τάξη διέθετε σημαντική προηγούμενη εμπειρία σε ασκήσεις δημιουργικής γραφής, καθώς υπήρξε συστηματική εξάσκηση από την Ε' Δημοτικού. Αυτή η εξοικείωση περιλάμβανε τη γνώση δομικών μοντέλων για τη συγγραφή διηγήματος, την ικανότητα εφαρμογής κειμενοκεντρικής προσέγγισης, την αναζήτηση και αναγνώριση των ιδιαίτερων υφολογικών και εκφραστικών χαρακτηριστικών ενός κειμένου και του συγγραφέα τους, την ανάλυση των αφηγηματικών τεχνικών, καθώς και τη βασική κατανόηση του ρόλου των σχημάτων λόγου στην απόδοση νοήματος και ύφους.

Ωστόσο, η πρακτική εφαρμογή και η ποικιλία των σχημάτων λόγου στο δικό τους γραπτό έρχονταν περαιτέρω εξάσκησης, γι' αυτό και αποτέλεσαν στόχο της παρέμβασης. Επιπλέον, οι μαθητές ήταν εξοικειωμένοι με τη διαδικασία της ανατροφοδότησης και της αυτοαξιολόγησης των γραπτών τους.

Παράλληλα, ήταν η πρώτη φορά που οι μαθητές κλήθηκαν να ασχοληθούν με τη δημιουργία διηγήματος με σαφή περιβαλλοντική θεματική (περιβαλλοντική γραφή), καθώς η προηγούμενη εμπειρία τους σε περιβαλλοντικά θέματα περιοριζόταν στη συγγραφή άρθρων. Επίσης, η μιμητική προσέγγιση του ύφους συγκεκριμένου συγγραφέα αποτέλεσε μια νέα και απαιτητική πρόκληση για αυτούς. Αυτές οι νέες προκλήσεις προσέδωσαν στην παρέμβαση έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα και συνέβαλε καθοριστικά στην απρόσκοπτη ανταπόκριση των μαθητών στις απαιτήσεις των διαδοχικών δραστηριοτήτων.

Επιλογή Λογοτεχνικού Κειμένου

Ως κεντρικό κείμενο για τη διδακτική παρέμβαση επιλέχθηκε το διήγημα «Η Χιονάτη της Πάρνηθας» του Ηλία Βενέζη, από το Ανθολόγιο της Ε' και Στ' Δημοτικού (στο Κατσίκη-Γκίβαλου κ.ά., 2021). Η επιλογή αυτή αιτιολογήθηκε από μια σειρά παραγόντων που εξασφάλιζαν τη συνάφεια και την πολλαπλή αξιοποίησή του στο πλαίσιο της παρέμβασης.

Αρχικά το κείμενο παρουσιάζει διδακτική συνάφεια, καθώς εντάσσεται οργανικά στην προβλεπόμενη διδακτική ύλη του μαθήματος της Γλώσσας/Λογοτεχνίας, εξασφαλίζοντας τη συμβατότητα με το αναλυτικό πρόγραμμα. Επιπλέον, προσφέρει σημαντική διεπιστημονική δυνατότητα, ιδίως στην περιβαλλοντική του διάσταση. Όπως υπογραμμίζεται και στο σχολικό εγχειρίδιο, το διήγημα αναδεικνύει εμφατικά τη στενή σχέση ανθρώπου και φύσης, καθώς και την επιτακτική ανάγκη συμφιλίωσης με το φυσικό περιβάλλον (Κατσίκη-Γκίβαλου κ.ά., 2021). Αυτό το θεματικό στοιχείο αξιοποιήθηκε συνδυαστικά με ένα παράλληλο περιβαλλοντικό πρόγραμμα που υλοποιούνταν στην τάξη, με έμφαση στους Βιώσιμους Στόχους Ανάπτυξης, ενισχύοντας έτσι τη διεπιστημονική προσέγγιση της μάθησης.

Τέλος, το έργο διαθέτει αξιολογήσιμη λογοτεχνική αξία και αφηγηματικές τεχνικές. Το κείμενο του Βενέζη προσφέρει πλούσιο υλικό για την ανάλυση ποικίλων εκφραστικών μέσων (όπως εικόνες, παρομοιώσεις, αντιθέσεις) και αφηγηματικών τεχνικών. Αυτά τα στοιχεία αποτέλεσαν ιδανικό πρότυπο για τις ασκήσεις δημιουργικής γραφής, παρέχοντας στους μαθητές σαφή παραδείγματα προς μίμηση και αξιοποίηση.

Σχεδιασμός και Υλοποίηση της Παρέμβασης

Η διδακτική παρέμβαση δομήθηκε σε διαδοχικές φάσεις, με στόχο τη συστηματική καθοδήγηση των μαθητών και την ανάπτυξη συγκεκριμένων γλωσσικών και καλλιτεχνικών δεξιοτήτων.

Αρχική προσέγγιση και επεξεργασία του κειμένου (Διδακτική ώρα: 1)

Η διδακτική διαδικασία ξεκίνησε με την ατομική ανάγνωση του διηγήματος «Η Χιονάτη της Πάρνηθας» από τους μαθητές/μαθήτριες. Ακολούθησε μεγάλωφωνη ανάγνωση από μαθητές, γεγονός που διευκόλυνε την ακουστική επαφή με το κείμενο και την ανάδειξη του ρυθμού, του ύφους και της συναισθηματικής φόρτισης του συγγραφέα.

Στη συνέχεια, αναπτύχθηκε εκτενής συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης, εστιάζοντας σε βασικούς άξονες. Αρχικά, διερευνήθηκε η πρόσληψη της κεντρικής θεματικής του κειμένου, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο αυτό αναδεικνύει —μέσα από τις βιωματικές ερμηνείες των μαθητών/τριών— τη στενή σχέση ανθρώπου και φύσης και την αναγκαιότητα συμφιλίωσης. Έπειτα, πραγματοποιήθηκε ανάλυση των εκφραστικών μέσων και αφηγηματικών τεχνικών που αξιοποιεί ο συγγραφέας για τη μετάδοση του μηνύματος και τη διαμόρφωση του ιδιαίτερου ύφους του, όπως εικόνες, παρομοιώσεις και αντιθέσεις.

Τέλος, έγινε προσδιορισμός του ύφους του συγγραφέα με αναγνώριση και συζήτηση χαρακτηριστικών όπως η ποιητικότητα, η παραστατικότητα και η συναισθηματική φόρτιση. Η εν λόγω συζήτηση λειτούργησε ως κρίσιμη προετοιμασία για τις επόμενες ασκήσεις δημιουργικής γραφής, καθώς οι μαθητές κλήθηκαν να αναγνωρίσουν και να αναπαράγουν στοιχεία του συγγραφικού προτύπου. Σε όλη αυτή τη φάση, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν διαμεσολαβητικός και καθοδηγητικός, ενθαρρύνοντας την ενεργό συμμετοχή και τον κριτικό διάλογο.

Άσκηση Δημιουργικής Γραφής 1: «Διασκευή Διηγήματος» (Διδακτική ώρα: 1)

Μετά την ολοκλήρωση της αρχικής επεξεργασίας του κειμένου, δόθηκε στους μαθητές η εκκώφηση της πρώτης άσκησης δημιουργικής γραφής. Πριν την έναρξη της συγγραφής, πραγματοποιήθηκε λεπτομερής επεξήγηση των ζητούμενων, ώστε να διασφαλιστεί η πλήρης κατανόηση των απαιτήσεων της άσκησης.

Το βασικό ζητούμενο ήταν: «Αλλάζω το διήγημα του Βενέζη από το σημείο που υποδεικνύεται, διατηρώντας απαραίτητα το ύφος, τη γλώσσα και τα εκφραστικά μέσα του συγγραφέα (όπως εικόνες, παρομοιώσεις, αντιθέσεις), καθώς και τον θεματικό άξονα που αφορά στη διερεύνηση της σχέσης ανθρώπου και φύσης και την ανάγκη αναστοχασμού πάνω στη συμφιλίωσή τους». Το ακριβές σημείο συνέχειας που υποδείχθηκε για τη συνέχιση της αφήγησης ήταν η φράση: «Και τα μάτια σου γιατί είναι έτσι; Γιατί κλαίν' τα μάτια σου;» (όπως παρουσιάζεται στο Ανθολόγιο, Κατσίκη-Γκιβαλου κ.ά., 2021).

Η άσκηση αυτή σχεδιάστηκε με συγκεκριμένους παιδαγωγικούς στόχους. Σκοπός ήταν η εμβάθυνση στην κατανόηση του κειμένου και των μηνυμάτων του, η εξάσκηση στην αναπαραγωγή του συγγραφικού ύφους και των εκφραστικών μέσων του συγγραφέα, καθώς και η ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας των μαθητών, διατηρώντας ταυτόχρονα τη συνοχή με το πρωτότυπο κείμενο. Επιπλέον, ένας κεντρικός στόχος ήταν η ενίσχυση της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των μαθητών μέσω της ενεργού πρόσληψης της θεματικής του διηγήματος και της προώθησης του αναστοχασμού σχετικά με τη σχέση ανθρώπου-φύσης.

Διόρθωση και Ανατροφοδότηση

Τα γραπτά των μαθητών διορθώθηκαν με περιγραφική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση αυτή δεν εστίασε τόσο σε τυπικά γλωσσικά λάθη (ορθογραφία, γραμματική) αλλά κυρίως στην επίτευξη των ειδικών παιδαγωγικών στόχων της άσκησης (π.χ., διατήρηση ύφους, χρήση εκφραστικών μέσων, ποιότητα της ανάπτυξης της αφήγησης). Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε συζήτηση στην τάξη, παρέχοντας στους μαθητές την ευκαιρία να παρουσιάσουν αποσπάσματα από τα γραπτά τους, να ανταλλάξουν απόψεις και να λάβουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους συμμαθητές τους. Αυτή η διαδικασία λειτούργησε ενισχυτικά στην αυτοαξιολόγηση και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Άσκηση Δημιουργικής Γραφής 2: «Διαλογική Αφήγηση» (Διδακτική ώρα: 1)

Μετά την ανατροφοδότηση της πρώτης άσκησης, δόθηκε η εκφώνηση της δεύτερης άσκησης δημιουργικής γραφής. Η συγκεκριμένη άσκηση κρίθηκε απαραίτητη, καθώς είχε παρατηρηθεί στα προηγούμενα γραπτά των μαθητών ότι συχνά οι διάλογοι είτε στερούνταν ρεαλισμού, είτε δεν ήταν ουσιαστικοί, καθώς περιορίζονταν σε τυπικούς χαιρετισμούς χωρίς να εστιάζουν άμεσα στην εξέλιξη της ιστορίας, είτε στερούνταν λειτουργικού σκοπού εντός της αφήγησης.

Το βασικό ζητούμενο ήταν οι μαθητές να συνεχίσουν την ιστορία από το ίδιο ακριβώς σημείο που είχε υποδειχθεί στην πρώτη άσκηση με τη βασική διαφορά ότι αυτή τη φορά η αφήγηση θα εκτυλισσόταν αποκλειστικά μέσω του διαλόγου και των σχολίων του αφηγητή (δηλαδή «Γιατί δακρύζουν τα μάτια σου;», ρώτησε η Χιονάτη το ελάφι»). Για την καλύτερη κατανόηση της δομής και των απαιτήσεων, η αρχή του διαλόγου διαμορφώθηκε συλλογικά στην τάξη, λειτουργώντας ως κοινό σημείο εκκίνησης. Πριν τη συγγραφή, η εκφώνηση επεξηγήθηκε αναλυτικά και, για την καλύτερη κατανόηση και έμπνευση των μαθητών, δημιουργήθηκαν επιπλέον αντιπροσωπευτικά παραδείγματα διαλόγων και σχολίων αφηγητή μέσα στην τάξη, τονίζοντας τρόπους εμπλουτισμού της αφήγησης.

Επιπλέον, για να ενισχυθεί η εκφραστικότητα των μαθητών, δόθηκε στον πίνακα μια αναλυτική λίστα με ρήματα ομιλίας (π.χ., αναφώνησε, ψιθύρισε, αποκρίθηκε, ρώτησε, διαμαρτυρήθηκε, πρότεινε, υποσχέθηκε, σκέφτηκε, μурμουούρισε) και εκφράσεις κίνησης ή συναισθηματικής κατάστασης που συνοδεύουν τον λόγο (π.χ., είπε κουνώντας το κεφάλι, χαμογέλασε δυνατά χοροπηδώντας, είπε με τρεμάμενη φωνή, αποκρίθηκε με ένα νεύμα, απάντησε χαμηλώνοντας το βλέμμα, αναστέναξε βαριά και είπε). Τα παραπάνω ρήματα και εκφράσεις προέκυψαν από καταιγισμό ιδεών και εκμαιοεύτηκαν με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού.

Η άσκηση αυτή αποσκοπούσε σε συγκεκριμένους παιδαγωγικούς στόχους. Επιδιώχθηκε η εξάσκηση στη δημιουργία ουσιαστικών, περιγραφικών και ζωντανών ρεαλιστικών διαλόγων. Παράλληλα, στόχος ήταν η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών/τριών να χρησιμοποιούν τα σχόλια του αφηγητή για να εμπλουτίζουν τον διάλογο, να περιγράφουν συναισθήματα, κινήσεις και το περιβάλλον, χωρίς να καταφεύγουν σε εκτενείς αφηγηματικές παραγράφους. Τέλος, η άσκηση αποσκοπούσε στην εμβάθυνση στην κατανόηση των χαρακτήρων μέσω των λεγομένων τους και των αντιδράσεών τους.

Με την ολοκλήρωση της συγγραφής, η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε πρωτίστως μέσω της δημοσιοποίησης στην ολομέλεια και της ομόθυμης ανατροφοδότησης, με τον εκπαιδευτικό να λειτουργεί ως συντονιστής. Στη συνέχεια, δόθηκε εξατομικευμένη περιγραφική αξιολόγηση, εστιάζοντας στα δυνατά σημεία και παρέχοντας σαφείς κατευθύνσεις βελτίωσης.

Δραστηριότητα επέκτασης: Εικαστική έκφραση της συμφιλίωσης (Διδακτικές ώρες: 1-2)

Ως δραστηριότητα επέκτασης και συμπλήρωσης των γλωσσικών δραστηριοτήτων, οι μαθητές κλήθηκαν να δημιουργήσουν εικαστικά έργα (κολάζ/συνθέσεις) χρησιμοποιώντας φυσικά υλικά που είχαν συλλέξει από το περιβάλλον (όπως αποξηραμένα φύλλα, κλαδιά, πέτρες, βελανίδια, φτερά και άμμος). Σκοπός αυτής της δραστηριότητας ήταν η ενίσχυση της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και της σύνδεσης με τη φύση, αναδεικνύοντας τη σημασία της προστασίας και της αρμονικής συνύπαρξης. Επιδιώκεται η έκφραση του κεντρικού μηνύματος του διηγήματος του Βενέζη —της ανάγκης συμφιλίωσης ανθρώπου και φύσης— μέσα από μια διαφορετική μορφή τέχνης. Ταυτόχρονα, η καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της καλαισθησίας των μαθητών μέσω της ελεύθερης σύνθεσης και της αξιοποίησης μη συμβατικών υλικών, ενώ παράλληλα επιτεύχθηκε η σύνδεση της λογοτεχνίας με τις εικαστικές τέχνες, προωθώντας τη διεπιστημονική μάθηση.

Η διαδικασία περιλάμβανε την προηγούμενη συλλογή υλικών από τους μαθητές με σεβασμό στο περιβάλλον. Ακολούθησε συζήτηση για τη φύση ως πηγή έμπνευσης και την απόδοση μηνυμάτων μέσω εικαστικών συνθέσεων. Δόθηκε πλήρης ελευθερία στους

μαθητές να αποτυπώσουν την προσωπική τους κατανόηση του περιβαλλοντικού μηνύματος. Τα ολοκληρωμένα έργα παρουσιάστηκαν στην τάξη, με κάθε μαθητή να εξηγεί τις επιλογές του και το μήνυμα που θέλησε να μεταδώσει.

Αυτή η δραστηριότητα προσέφερε μια ολιστική προσέγγιση του θέματος, επιτρέποντας στους μαθητές να επεξεργαστούν το περιβαλλοντικό μήνυμα τόσο μέσω του λόγου όσο και μέσω της εικαστικής έκφρασης, ενισχύοντας τη βιωματική μάθηση και την κριτική τους σκέψη. Αν και η εικαστική αυτή δραστηριότητα προσέφερε πολύτιμες ευκαιρίες για βιωματική μάθηση και έκφραση, τα αποτελέσματά της δεν αναλύονται ποσοτικά ή ποιοτικά στην παρούσα εργασία, καθώς ο βασικός σκοπός της επικεντρώνεται στην ανάλυση των γραπτών κειμένων των μαθητών.

Συλλογή και Επεξεργασία Δεδομένων

Για την αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης, συλλέχθηκαν συνολικά 24 γραπτά κείμενα από τους μαθητές/μαθήτριες για καθεμία από τις δύο ασκήσεις δημιουργικής γραφής. Τα δεδομένα αυτά αποτέλεσαν το πρωτογενές υλικό για την ποιοτική ανάλυση. Η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω θεματικής ανάλυσης των γραπτών κειμένων, μιας ευέλικτης και ευρέως χρησιμοποιούμενης μεθόδου στην ποιοτική έρευνα (Braun & Clarke, 2006). Η μέθοδος αυτή επέτρεψε την αναγνώριση, ανάλυση και ερμηνεία επαναλαμβανόμενων μοτίβων (θεμάτων) εντός των δεδομένων. Η διαδικασία περιέλαβε την εξοικείωση με τα δεδομένα μέσω πολλαπλών αναγνώσεων για μια συνολική εικόνα και την αρχική αναγνώριση πιθανών θεμάτων. Ακολούθησε η παραγωγή αρχικών κωδικών με την επισήμανση ενδιαφερόντων χαρακτηριστικών ή τμημάτων του κειμένου που σχετίζονται με τους ερευνητικούς στόχους. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην αναζήτηση και καταγραφή των εκφραστικών μέσων και σχημάτων λόγου (π.χ., υπερβολή, μεταφορά, παρομοίωση, χρήση δυναμικών ρημάτων και περιγραφικών επιρρημάτων), της ποιότητας και λειτουργικότητας των διαλόγων (π.χ., ζωντάνια, περιεκτικότητα, αποτελεσματικότητα στη μετάδοση μηνύματος), της διερεύνησης της θεματικής του περιβάλλοντος και της σχέσης ανθρώπου-φύσης, καθώς και των αναστοχασμών των μαθητών σχετικά με την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση. Επίσης, εξετάστηκε η μετάδοση γνώσεων (συμπεριλαμβανομένων επιστημονικών εννοιών) και η αιτιολόγηση περιβαλλοντικών προβλημάτων μέσω των διαλόγων, οι προτάσεις για λύσεις σε περιβαλλοντικά ζητήματα, οι παρεμβολές του αφηγητή και ο ρόλος τους στην αφήγηση, καθώς και η δημιουργικότητα και πρωτοτυπία των μαθητών στις αφηγήσεις και τους διαλόγους τους.

Στη συνέχεια, οι κωδικοί ομαδοποιήθηκαν σε ευρύτερα θέματα, συγκεκριμένα: Ανάπτυξη δεξιοτήτων δημιουργικής γραφής, αλλαγή στην αναγνωστική πρόσληψη και ενίσχυση της περιβαλλοντικής συνείδησης. Τα θέματα αυτά επανεξετάστηκαν κριτικά για τη συνοχή και την εσωτερική τους συνάφεια, διασφαλίζοντας ότι αντικατόπτριζαν με ακρίβεια το περιεχόμενο των γραπτών και προσδιορίστηκαν με σαφείς και περιγραφικές ονομασίες. Τέλος, πραγματοποιήθηκε η ερμηνεία των αποσπασμάτων, αντλώντας συμπεράσματα από την πολυσήμαντη πρόσληψη του αρχικού κειμένου, την ανατροφοδότηση που δόθηκε στους μαθητές και τις συζητήσεις σχετικά με τα κίνητρα και τις προθέσεις των ίδιων των μαθητών-συγγραφέων. Μέσω αυτής της συστηματικής ποιοτικής ανάλυσης, επιτεύχθηκε η εις βάθος κατανόηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της παρέμβασης και η κριτική αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς της στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων δημιουργικής γραφής και της περιβαλλοντικής συνείδησης.

Αποτελέσματα και Παρατηρήσεις

Η εφαρμογή της προτεινόμενης διδακτικής παρέμβασης αποδείχθηκε εξαιρετικά επιτυχημένη, καθώς τα μαθησιακά αποτελέσματα ήταν εντυπωσιακά και σύμφωνα με τις αρχικές προσδοκίες. Τα γραπτά των μαθητών, τα οποία αποτέλεσαν το κύριο πεδίο αξιολόγησης της παρέμβασης μέσω θεματικής και ποιοτικής ανάλυσης, φανέρωσαν όχι μόνο

την ανάπτυξη των δεξιοτήτων δημιουργικής γραφής, αλλά και την εμβάθυνση στην κατανόηση του περιβαλλοντικού μηνύματος του λογοτεχνικού κειμένου.

Παραδείγματα από την Πρώτη Άσκηση Δημιουργικής Γραφής

Τα αποσπάσματα από την πρώτη άσκηση δημιουργικής γραφής, όπου οι μαθητές κλήθηκαν να αλλάξουν το διήγημα του Βενέζη διατηρώντας το ύφος και το μήνυμα, καταδεικνύουν την ποικιλία και το βάθος της σκέψης τους, καθώς και την ικανότητά τους να ενσωματώνουν το περιβαλλοντικό μήνυμα με δημιουργικούς τρόπους. Ορισμένα γραπτά ανέδειξαν με ειρωνικό τρόπο την ανεπάρκεια της ανθρώπινης αντίληψης απέναντι στην καταστροφή του περιβάλλοντος, εστιάζοντας στην υλική ζημιά αντί στην οικολογική. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα: «Από τότε κλαίμε [ενν. τα ελάφια] για τα καμένα δέντρα. Οι άνθρωποι όμως μόνο για το κτίριο [που επίσης κάηκε] νοιάζονται». Παρόμοια, η δραματική ειρωνεία χρησιμοποιείται για να τονίσει την ανθρώπινη απροσεξία: «Μια μέρα τελείωσαν το γιγάντιο κτίριο που έμοιαζε με πέτρινο μπρόκολο. Χάρηκαν τόσο πολύ που δεν πρόσεξαν ότι το διπλανό ηφαίστειο έβγαζε καπνούς και ήταν έτοιμο να εκραγεί». Το τελευταίο παράδειγμα, ειδικότερα, αναδεικνύει μια κριτική στάση των μαθητών απέναντι στην επιφανειακή σχέση του ανθρώπου με τη φύση: ενώ ενδιαφέρονται για την αισθητική μίμηση της φύσης σε κατασκευές (π.χ., «πέτρινο μπρόκολο»), παραμελούν την ουσιαστική της προστασία. Αυτά τα παραδείγματα καταδεικνύουν την ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν την ειρωνεία ως εργαλείο κριτικής απέναντι στις ανθρωπογενείς επιπτώσεις στο περιβάλλον.

Ταυτόχρονα, τα περισσότερα γραπτά εστίασαν στη δυνατότητα συμφιλίωσης μεταξύ ανθρώπου και φύσης, μεταδίδοντας ένα μήνυμα ελπίδας και αισιοδοξίας. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα: «Τότε προς έκπληξή του είδε τα μάτια των ανθρώπων να φωτίζονται και ένωσε ένα ωραίο τρυφερό συναίσθημα προς το μέρος του. Πλησίασε κι άλλο τους ανθρώπους και ένωσε το γλυκό άγγιγμα και χάδι τους. Από εκείνη τη στιγμή και μετά κατάλαβε πως είναι εφικτό να συμφιλιωθεί και να συνυπάρξει ο άνθρωπος με τη φύση.» Σε ένα άλλο απόσπασμα, το ελάφι αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση του ανθρώπου, υποδεικνύοντας πρακτικές λύσεις: «Μπορείς να πεις σε όλους τους φίλους σου να προσέχετε [τη φύση] και να πετάτε τα σκουπίδια σας στους κάδους, είπε η Χιονάτη στο παιδάκι». Επιπλέον, σε πολλές από τις ιστορίες των μαθητών, η αφήγηση οδηγείται σε ένα τέλος που αποκαθιστά την υπάρχουσα περιβαλλοντική ανισορροπία, δίνοντας στον αναγνώστη την εντύπωση ότι αυτή η συμφιλίωση και η αποκατάσταση της σχέσης ανθρώπου-φύσης θα συμβεί με βεβαιότητα. Παράδειγμα αποτελεί η φράση: «Φοβερή ιδέα, ελάφι! πήγαινε στο δάσος και μη φοβάσαι πια». Τα παραδείγματα αυτά αναδεικνύουν την κατανόηση του κεντρικού ηθικού διδάγματος του Βενέζη και την προσπάθεια των μαθητών να το ενσωματώσουν στις δικές τους αφηγήσεις, προβάλλοντας μια θετική προοπτική για τη σχέση ανθρώπου-φύσης χρησιμοποιώντας διαφορετικά παραδείγματα από τον συγγραφέα.

Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε επιτυχής εφαρμογή ποικίλων εκφραστικών μέσων και σχημάτων λόγου. Η προσωποποίηση προσέδωσε βάθος στους χαρακτήρες και το περιβάλλον, όπως φαίνεται στο απόσπασμα: «Το ελάφι τότε έσκυψε το κεφάλι του, έκλεισε τα μάτια και βυθίστηκε στις σκέψεις του». Ειδικότερα, στην πρόταση «Παιδί μου, σαν μεγαλώσεις να προσέχεις πολύ τον κόσμο των ανθρώπων», η προσωποποίηση του ελαφιού αναδεικνύει όχι μόνο την έγνοια και την ανησυχία της φύσης για τις ανθρώπινες ενέργειες, αλλά και μια βαθύτερη προειδοποίηση. Μέσω αυτής της συμβουλής, το ελάφι μεταφέρει τη σοφία της βιωματικής εμπειρίας του περιβάλλοντος, υπογραμμίζοντας την πολυπλοκότητα και τη δυαδικότητα της ανθρώπινης φύσης και την ανάγκη για προσοχή και σύνεση απέναντι στις πράξεις και τις προθέσεις των ανθρώπων.

Σε ένα άλλο γραπτό, η αποτύπωση του φόβου και της καταστροφής έγινε με ζωντανές εικόνες και έντονη συναισθηματική φόρτιση, όπου η ένταση ήταν κλιμακούμενη, δημιουργώντας προοικονομία για τις επερχόμενες καταστροφικές συνέπειες. Αυτό αντικατοπτρίζει τις συνέπειες των ανθρώπινων πράξεων: «Το χιόνι έπεφτε στα δέντρα [...]

έναν άνθρωπο ήρθε σιγά σιγά [...] τα δέντρα ήταν όλα κομμένα [...] η καρδιά μου έκανε τικ τακ και ράγισε [...] με έλουσε κρύος ιδρώτας [...] τα ελάφια κρύφτηκαν να μη χτυπήσουν [...] ήρθε πλημμύρα [...] δεν είχαμε γωνιά να κρατηθούμε [...] πέθαναν πολλοί άνθρωποι και ζώα [...]». Το απόσπασμα αυτό κλείνει δραματικά με τη ρητορική ερώτηση «Κατάλαβες τώρα γιατί κλαίω;», που ενισχύει τη συναισθηματική φόρτιση και προκαλεί την ενσυναίσθηση του αναγνώστη, αφήνοντάς τον με ένα ισχυρό μήνυμα και βαθιά συνειδητοποίηση των βιωμάτων του αφηγητή.

Πέραν αυτών, χρησιμοποιήθηκαν αποτελεσματικά και άλλα σχήματα λόγου. Οι μεταφορές εμπλούτισαν την αφηγηματική έκφραση, όπως στις φράσεις «θα γέμιζε το μυαλό με καινούριες εικόνες», υποδηλώνοντας πλούσια φαντασία ή νέες γνώσεις, «με έλουσε κρύος ιδρώτας», αποδίδοντας την έντονη αίσθηση φόβου, και η «καρδιά μου... ράγισε» εκφράζοντας βαθύ πόνο ή/και θλίψη. Η χρήση επαναλήψεων για έμφαση, όπως στην φράση «είδα κάτι που είχε δυο πόδια, μα μονάχα δύο», τόνισε ότι επρόκειτο για άνθρωπο με μοναδικό τρόπο και δημιούργησε ρυθμό, ενώ οι περιφράσεις συνέβαλαν στην εκφραστική ποικιλία των κειμένων. Η υπερβολή χρησιμοποιήθηκε για να τονίσει την αμείλικτη στάση των ανθρώπων προς τη φύση, όπως στη φράση «δεν έχουν έλεος», μεγεθύνοντας την έλλειψη ορίων ή αναστολών. Αξίζει επίσης να σημειωθεί η χρήση λεξιπλασίας από τους μαθητές, όπως στην έκφραση «μια μέρα καθώς ανεμελιάζαμε», προσδίδοντας πρωτοτυπία και φρεσκάδα στο ύφος του κειμένου.

Σε όλα τα γραπτά, ήταν σαφής η συνειδητοποίηση των μαθητών για τις άμεσες επιπτώσεις των ανθρώπινων πράξεων στην καθημερινότητα και την επιβίωση των πλασμάτων της φύσης. Αυτό φάνηκε μέσα από εκφράσεις όπως: «Προσπάθησα να διώξω τα περιεργα πλάσματα με τα δυο πόδια που τα κατέστρεφαν όλα» και «...μας μειώνουν το οξυγόνο κόβοντας τα δέντρα και καίγοντάς τα». Η συνειδητοποίηση της ανθρώπινης ευθύνης εκφράστηκε ακόμη και με ενσυναίσθηση, όπως στο «Στεναχωριέμαι για τους ανθρώπους». Τέλος, η απεικόνιση των αρνητικών ανθρωπογενών ενεργειών ήταν συχνή και συγκεκριμένη, όπως στο «Οι άνθρωποι κόβουν τα δέντρα, πετάνε σκουπίδια στους δρόμους, σκοτώνουν τα ζώα, τρώνε τα ζώα, καταστρέφουν το περιβάλλον».

Παραδείγματα από τη Δεύτερη Άσκηση Δημιουργικής Γραφής

Η δεύτερη άσκηση δημιουργικής γραφής, η οποία εστίαζε στη σύνθεση της ιστορίας αποκλειστικά μέσω διαλόγων και σχολίων αφηγητή, απέδειξε αξιοσημείωτη βελτίωση στην ποιότητα των παραγόμενων κειμένων. Οι μαθητές κατόρθωσαν να δημιουργήσουν διαλόγους που ήταν σημαντικά πιο ζωντανοί, περιεκτικοί και αποτελεσματικοί στη μετάδοση του μηνύματος και του ηθικού διδάγματος της ιστορίας. Η προηγούμενη αδυναμία στους διαλόγους, που είχε οδηγήσει στον σχεδιασμό αυτής της άσκησης, υπερκεράστηκε σε μεγάλο βαθμό.

Οι μαθητές έδειξαν την ικανότητα να συμπυκνώνουν το περιβαλλοντικό μήνυμα σε σύντομους αλλά ισχυρούς διαλόγους, προσδίδοντας παράλληλα συναισθηματική διάσταση. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα: «-Μην ανησυχείς, είπε με θαυμασμό η Χιονάτη! -Δεν ανησυχώ, ξέρω ότι θα αλλάξεις τη σκέψη των ανθρώπων, αναφώνησε και χάθηκε στο δάσος!», το οποίο αναδεικνύει την αισιοδοξία και την εμπιστοσύνη στη δυνατότητα αλλαγής της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Σε άλλη περίπτωση, η λύπη και η απογοήτευση αποτυπώνονται με σαφήνεια: «-Κι εσύ γιατί πονάς;, αναρωτήθηκε η Χιονάτη. -Επειδή οι άνθρωποι δεν έχουν καταλάβει πως καταστρέφοντας το δάσος βλάπτουν και τον εαυτό τους, της είπε λυπημένος».

Σε αρκετά γραπτά, οι διάλογοι λειτούργησαν ως μέσο μετάδοσης γνώσεων και αιτιολόγησης των περιβαλλοντικών προβλημάτων, ακόμη και με αναφορά σε επιστημονικές έννοιες. Χαρακτηριστικά, ένα απόσπασμα περιλαμβάνει: «Βλέπετε ήταν μικρή και δε γνώριζε. [...] Ο άνθρωπος είναι φτιαγμένος για να ζει μέσα στη φύση. Όταν λοιπόν βάζει φωτιά στα δέντρα και καίγονται τα δάση, τότε μειώνεται και το οξυγόνο που χρειάζεται ακόμη κι ο ίδιος». Ένα άλλο παράδειγμα εστιάζει στην αιτία της ρύπανσης: «Το καυσάεριο

είναι αυτός ο μαύρος αφρός που βγάζει αυτό το πράγμα με τα καθίσματα που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να μετακινούνται;», απόρησε εκείνο [το ελάφι].

Η έμφαση στη λύση των περιβαλλοντικών προβλημάτων ήταν εμφανής, με τους μαθητές να προτείνουν συγκεκριμένες ενέργειες. Για παράδειγμα: «Λοιπόν μικρή, μπορείς να πεις στους φίλους σου να κάνουνε ανακύκλωση και να τους εξηγήσεις όπως εγώ, είπε με χαμόγελο». Επιπλέον, οι διάλογοι διεύρυναν την κατανόηση των φυσικών διεργασιών: «Επίσης, αν κοπούν τα δέντρα, στις μεγάλες μπόρες δε θα έχουμε τίποτα να κρατάει το νερό, αποκρίθηκε το ελάφι. -Αυτό δεν το ήξερα, νόμιζα ότι το νερό από τη βροχή το κρατάνε τα φράγματα που έχουν χτίσει οι άνθρωποι, απάντησε ενθουσιασμένη».

Πέραν της λειτουργικότητας και του περιεχομένου τους, οι διάλογοι ανέδειξαν και την ικανότητα των μαθητών να αξιοποιούν ποικίλα σχήματα λόγου και υφολογικές επιλογές, προσδίδοντας ζωντάνια και εκφραστικότητα. Χαρακτηριστικά παραδείγματα περιλαμβάνουν την υπερβολή «χαμόγελο μέχρι τα αυτιά» για συναισθηματική έμφαση, την μεταφορική «μαύρος αφρός» και περιφραστική έκφραση «αυτό το πράγμα με τα καθίσματα που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να μετακινούνται», η οποία αναδεικνύει την πρωτοτυπία στην παρατήρηση του κόσμου από την οπτική γωνία των ζώων. Η παρεμβολή του αφηγητή με σχόλια όπως «Βλέπετε ήταν μικρή και δε γνώριζε» αποτελεί μια άμεση προσφώνηση προς τον αναγνώστη, δημιουργώντας μια πιο οικεία και καθοδηγητική σχέση. Η χρήση δυναμικών ρημάτων («αναφώνησε», «ξεφύσησε») και περιγραφικών επιρρημάτων («λυπημένος», «με τρομαγμένη φωνή», «όλο νόημα») συνέβαλε καθοριστικά στην απόδοση των συναισθημάτων των χαρακτήρων και στη διαμόρφωση ενός ζωντανού και παραστατικού ύφους. Τέλος, η αναφορά στους κάστορες ως «κατασκευαστές φραγμάτων» προσέθεσε ένα στοιχείο φαντασίας και παιγνιώδους διάθεσης, αναδεικνύοντας την δημιουργικότητα των μαθητών και την ικανότητά τους να συνδέουν τη γνώση με ευφάνταστους τρόπους.

Ταυτόχρονα, υπήρχαν και γραπτά που χρειάζονταν ακόμη βελτίωση και για αυτά δόθηκε εξατομικευμένη περιγραφική ανατροφοδότηση. Ωστόσο, ακόμη και σε αυτές τις περιπτώσεις, παρατηρήθηκε αξιοσημείωτη βελτίωση στον διάλογο έπειτα από την ανατροφοδότηση της πρώτης άσκησης, γεγονός που επιβεβαιώνει ότι η συστηματική εξάσκηση στη δημιουργική γραφή επιφέρει σημαντική βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και των εκφραστικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η δεύτερη άσκηση επιβεβαίωσε την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης στην ανάπτυξη ποιοτικών διαλόγων, οι οποίοι όχι μόνο εξυπηρετούσαν την αφηγηματική εξέλιξη, αλλά ταυτόχρονα μετέδιδαν με σαφήνεια το περιβαλλοντικό μήνυμα και προωθούσαν την κριτική σκέψη και την ευαισθητοποίηση των μαθητών. Η χρήση των σχημάτων λόγου και οι υφολογικές επιλογές ενίσχυσαν σημαντικά την εκφραστική δύναμη των γραπτών και αύξησαν το αναγνωστικό τους ενδιαφέρον.

Συμπεράσματα

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση, εστιάζοντας στη δημιουργική γραφή με αφετηρία το διήγημα «Η Χιονάτη της Πάρνηθας», κατέδειξε την εξαιρετική αποτελεσματικότητα της βιωματικής μάθησης και της ενεργούς εμπλοκής των μαθητών στην ανάπτυξη σύνθετων δεξιοτήτων. Τα μαθησιακά αποτελέσματα ήταν όχι μόνο εντυπωσιακά, αλλά και βαθύτατα, καθώς οι μαθητές δεν περιορίστηκαν στην αναπαραγωγή πληροφοριών, αλλά προχώρησαν σε δημιουργική παραγωγή και κριτική σκέψη.

Ένα από τα πλέον αξιοσημείωτα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των γραπτών είναι ο μεγάλος ενθουσιασμός και η ισχυρή βούληση των μαθητών για συμφιλίωση του ανθρώπου με τη φύση. Αυτό εκφράστηκε με διάφορους τρόπους στα κείμενά τους: είτε καυτηρίασαν την κακή σχέση που έχει αναπτύξει ο άνθρωπος με το περιβάλλον, αναδεικνύοντας τις αρνητικές συνέπειες των πράξεών του είτε πρότειναν ενεργά τρόπους αποκατάστασης και επαναφοράς αυτής της σχέσης σε αρμονία. Μέσα από τις συζητήσεις που ακολούθησαν τις ασκήσεις, έγινε εμφανές ότι αυτή η επιθυμία για περιβαλλοντική συμφιλίωση ήταν γνήσια και βαθιά ριζωμένη στις σκέψεις τους.

Η ποιοτική ανάλυση των γραπτών αποκάλυψε σημαντική βελτίωση στις δεξιότητες δημιουργικής γραφής. Στην πρώτη άσκηση, οι περισσότεροι μαθητές επέδειξαν αξιοσημείωτη ικανότητα στην αναπαραγωγή του ύφους και των εκφραστικών μέσων του συγγραφέα, ενώ παράλληλα ανέπτυξαν πρωτότυπες αφηγήσεις που ενσωμάτωναν το περιβαλλοντικό μήνυμα. Η χρήση ειρωνείας, προσωποποιήσεων, παρομοιώσεων και μεταφορών έδειξε μια εμβάθυνση στην εκφραστική τους δυνατότητα.

Η δεύτερη άσκηση, η οποία επικεντρώθηκε αποκλειστικά στη σύνθεση του κειμένου μέσω της δημιουργίας διαλόγων, οδήγησε σε εντυπωσιακή βελτίωση της διαλογικής γραφής. Οι διάλογοι των μαθητών έγιναν πιο ζωντανοί, περιεκτικοί και λειτουργικοί, ικανοί να μεταφέρουν σύνθετα μηνύματα και να προωθούν την πλοκή. Η ενσωμάτωση υπερβολών, περιφράσεων, μεταφορών, καθώς και η ποικιλία στα ρήματα και τα επιρρήματα, προσέδωσαν στους διαλόγους αυθεντικότητα και εκφραστική δύναμη. Ιδιαίτερα σημαντική ήταν η ικανότητά τους να χρησιμοποιούν τον διάλογο ως μέσο μετάδοσης επιστημονικών γνώσεων και προτάσεων για την περιβαλλοντική προστασία, ακόμα και με δημιουργικές, φανταστικές παρεμβάσεις.

Η παρέμβαση επέτυχε όχι μόνο την ανάπτυξη συγκεκριμένων γλωσσικών δεξιοτήτων, αλλά και την ενίσχυση της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών. Η ενεργή συμμετοχή τους στη δημιουργική διαδικασία, σε συνδυασμό με την ελευθερία στην έκφραση και την ανατροφοδότηση, φαίνεται να αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για την επίτευξη των βέλτιστων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Συζήτηση

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση επιβεβαιώνει την ευεργετική επίδραση της δημιουργικής γραφής στην εκπαίδευση. Η παρατηρούμενη σημαντική βελτίωση στις αφηγηματικές και διαλογικές δεξιότητες των μαθητών/τριών, καθώς και η ικανότητά τους να αξιοποιούν σχήματα λόγου, συνάδουν με τα ευρήματα που υποστηρίζουν την επιτακτική ανάγκη καλλιέργειας της δημιουργικής γραφής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Mata & Gavrilut, 2025), καθώς και με μελέτες που τονίζουν τη θετική επίδραση της εφαρμογής της ΔΓ μέσω του μαθήματος της λογοτεχνίας (Θεοχαροπούλου & Σπαντιδάκης, 2023). Ταυτόχρονα, η ρευστότητα, ευχέρεια και πρωτοτυπία των παραγόμενων κειμένων ενισχύουν τις θέσεις του Γρόσδου (2013) περί ποιότητας στα δημιουργικά κείμενα, ενώ η ελευθερία στην έκφραση ενισχύει τα επιχειρήματα των Harper (2015) και Clifton (2022) για την προώθηση της κριτικής σκέψης και την ανάπτυξη γλωσσικών ικανοτήτων μέσω της δημιουργικής γραφής.

Ειδικότερα, η επιλογή του διηγήματος «Η Χιονάτη της Πάρνηθας» του Ηλία Βενέζη λειτούργησε ως ιδανικό ερέθισμα, επιβεβαιώνοντας τη θέση του Κωτόπουλου (2011) ότι η λογοτεχνία μπορεί να μυήσει τους μαθητές σε μια διαδικασία που τους καθιστά ωριμότερους και επαρκέστερους αναγνώστες. Η εφαρμογή της θεωρίας αναγνώστη-απόκρισης, όπως περιγράφεται από την Trisnawati (2016) και την Spirovska (2019), φάνηκε καθοριστική. Οι μαθητές, αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση του νοήματος του κειμένου και ενσωματώνοντας τις προσωπικές τους εμπειρίες, απέδειξαν ότι η ανάγνωση δεν είναι μια παθητική συσσώρευση πληροφοριών, αλλά μια ρευστή και δημιουργική διεργασία (Γερακίνη, 2016).

Η ενίσχυση της περιβαλλοντικής συνείδησης αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά ευρήματα της μελέτης. Η ισχυρή βούληση των μαθητών για συμφιλίωση ανθρώπου-φύσης, όπως εκφράστηκε τόσο μέσω της κριτικής της αρνητικής σχέσης όσο και μέσω προτάσεων για την αποκατάστασή της, ευθυγραμμίζεται πλήρως με τις απόψεις των Anggraini και Ariyana (2024) και Kaur (2024) για τον ρόλο της λογοτεχνίας στην προώθηση της οικολογικής συνείδησης. Η ενεργός δέσμευση των μαθητών μέσω της δημιουργικής γραφής, επιτρέποντάς τους να εκφράσουν τις ανησυχίες και τις λύσεις τους για περιβαλλοντικά ζητήματα, επιβεβαιώνει τη θέση των Buell et al. (2011) και Gomes et al. (2024) ότι η δημιουργική γραφή μετατρέπει την παθητική μάθηση σε ενεργό περιβαλλοντική

δραστηριοποίηση. Η προσθήκη της εικαστικής δραστηριότητας, αν και δεν αναλύθηκε ποιοτικά-ποσοτικά, λειτούργησε συμπληρωματικά ενισχύοντας τη διεπιστημονική προσέγγιση της περιβαλλοντικής αγωγής (Gomes et al., 2024; Soetaert et al., 1996).

Τέλος, η επιτυχία της παρέμβασης υπογραμμίζει την ανάγκη για διαφοροποιημένο ρόλο των εκπαιδευτικών ως διαμεσολαβητών και εμπνευστών, όπως επισημαίνει ο Κωτόπουλος (2011). Η συνεχής επιμόρφωση και η παροχή πρακτικών εργαλείων στους εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική υλοποίηση των νέων ΠΣ για το γλωσσικό μάθημα και τη μετατροπή της τάξης σε εργαστήριο δημιουργίας (Δερετζή, 2025), όπου οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν ολοκληρωμένες δεξιότητες και να γίνουν ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες.

Αναφορές

Alonso Breto, M. I. (2008). Hacia una teoría de la escritura: Requisitos para la praxis de la escritura creativa y apuntes sobre su didáctica. *Escritos. Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, 35(36), 105-121.

Anggraini, N., & Ariyana, A. (2024). Planning literature education in schools based on literary ecology. *BAHASTRA*, 44(2), 353-369. <https://doi.org/10.26555/bs.v44i2.1052>

Beghetto, R. A. (2021). *Creative Learning in Education* (pp. 473–491). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_19

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa

Buell, L., Heise, U. K., & Thornber, K. (2011). Literature and environment. *Annual review of environment and resources*, 36(1), 417-440. <https://doi.org/10.1146/ANNUREV-ENVIRON-111109-144855>

Clifton, G. (2022). Critical-creative literacy and creative writing pedagogy. *University of Toronto Quarterly*, 91(1), 51-66. <https://doi.org/10.3138/utq.91.1.04>

Gomes, T. C. O., Pinto, M. G. S., da Silva, K. C., da Fonseca Dantas, D. D. P., Costa, G. E. S., de Medeiros, E. R., Ramos, M. L. R., Saraiva, W. S., Alencar, S., Amancio, I. L. N., & Ramos, R. R. (2024). Literatura na educação ambiental: promovendo a conscientização ecológica na escola. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 16(11), e6399.

Harper, G. (Ed.). (2015). *Creative writing and education*. Multilingual Matters.

Howe, L., & Wig, A. V. (2017). Metacognition via creative writing: dynamic theories of learning support habits of the mind in 21st century classrooms. *Journal of poetry therapy*, 30(3), 139-152.

Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Johns Hopkins University Press.

Kaur, K. (2024). The Role of Literature in Shaping Environmental Consciousness: A Study of Rachel Carson's Silent Spring. *New Literaria*, 5(1), 60-65. <https://doi.org/10.48189/nl.2024.v05i1.008>

Mata, L., & Gavrilut, M. L. (2025). The need to develop creative writing skills in the contemporary school. In *Innovative educational approaches to creative writing skills* (pp. 7–20). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-96-7074-1_2

Poce, A., & Amenduni, F. (2019, July). Creative writing and critical thinking enhancement at higher education. In *HEAD'19. 5th International Conference on Higher Education Advances* (pp. 459-467). Editorial Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/HEAD19.2019.9221>

Rahayu, M. (2009). Literature in language teaching. *LINGUA: Jurnal Ilmu Bahasa dan Sastra*, 4(1). <https://doi.org/10.18860/LING.V4I1.591>

Rigatti, P. C., Cui, X., Pugh, K., Mota, M. B., & Buchweitz, A. (2023). Brain foundations for learning to read. In L. Verhoeven, S. Nag, C. Perfetti, & K. Pugh (Eds.), *Global variation in literacy development* (pp. 265–291). Cambridge University Press.

- Soetaert, R., Top, L., & Eeckhout, B. (1996). Art and literature in environmental education: Two research projects. *Environmental Education Research*, 2(1), 63-73.
- Spirovskaja, E. (2019). Reader-response theory and approach: Application, values and significance for students in literature courses. *Seeu Review*, 14(1), 20-35.
- Stahl, S. A., & Nagy, W. E. (2007). *Teaching word meanings*. Routledge.
- Trisnawati, R. K. (2016). Implementing Reader-Response Theory: An Alternative Way of Teaching Literature Research Report on the Reading of Booker T Washington's Up from Slavery. *Journal of English and Education*, 3(1), 1-14.
- Τσάτσου-Νικολούλη, Σ. (2021). Η δημιουργική γραφή και η διαπολιτισμική λογοτεχνία σε πρόγραμμα ενίσχυσης δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης στο δημοτικό σχολείο. Αξιολόγηση του προγράμματος υπό την οπτική των δασκάλων. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 71, 138-157. <https://doi.org/10.26266/jpevol71pp138-157>
- Γερακίνη, Α. (2016). Η προσέγγιση των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Γυμνασίου με άξονα τις αναγνωστικές θεωρίες και τη δημιουργική γραφή. *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2016.613>
- Γρόσδος, Σ., ΠΕ, Σ. Σ., Γλώσσας, Μ. Δ., & Λογοτεχνίας, Δ. Π. (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. *Μία διδακτική πρόταση. Στο Κωτόπουλος ΗΤ, Βακάλη Α., Νάνου Β. & Σουλιώτη Δ. (2014). Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή*, 4-6.
- Δερετζή, Ε. (2025). Ενισχύοντας τη μάθηση και τη δημιουργικότητα: Η ψηφιακή αφήγηση και η δημιουργική γραφή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Culture - Journal of Culture in Tourism, Art and Education*, 5(2), 58-69.
- Θεοχαροπούλου, Γ., & Σπαντιδάκης, Ι. (2023). Η Καλλιέργεια της Δημιουργικής Γραφής μέσα από το μάθημα της Λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Education Sciences*, 2023(4), 69–86.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). (2023). *Προγράμματα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό*. Ανακτήθηκε στις 3/2/2025 από: <https://shorturl.at/mevkY>
- Καρακίτσιος, Α. (2012). Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής; *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2012.542>
- Κατσίκη-Γκιβαλου, Α., Καλογήρου, Τ., Παπαδάτος, Γ. Σ., Πρωτονοτάριου, Σ., & Πυλαρινός, Θ. (2021). *Με λογισμό και μ' όνειρο: Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Κωτόπουλος, Η. Τ. (2011). “Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της Δημιουργικής Γραφής”, στο Παπαντωνάκης Γ., Κωτόπουλος Τ. (επιμ.). Τα ετεροθαλή, 21-36. Αθήνα: Ίων.
- Κωτόπουλος, Η. Τ. (2012). Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής. *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2012.543>
- Μουταφίδου, Α., & Μπράτισης, Θ. (2013). Ψηφιακή αφήγηση και δημιουργική γραφή: δύο παράλληλοι κόσμοι με κοινό τόπο. Στο Κωτόπουλος, Η. Τ., Βακάλη, Α., Νάνου, Β. & Σουλιώτη, Δ. (επιμ.) *Ηλεκτρονικά Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου*, 4-6.
- Τσαρουχάς Ν. Θ. (2021). Η δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση: πεδία εφαρμογών, τρόποι δράσεων και σύγχρονες-καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1(1), 137–145. <https://doi.org/10.12681/edusc.3378>