

**Η δημιουργική γραφή και η διαπολιτισμική λογοτεχνία σ’ ένα πρόγραμμα ενίσχυσης των δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης στο δημοτικό σχολείο: Η αξιολόγηση του προγράμματος «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» υπό την οπτική των δασκάλων**

**Creative writing and intercultural literature in a social learning skills enhancement program in primary school: Evaluating the program “Creative Writing and Social Learning Skills” from the perspective of teachers**

Σοφία Τσάτσου-Νικολούλη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Διδάκτορας, [sofitsatsou@gmail.com](mailto:sofitsatsou@gmail.com)

Sofia Tsatsou-Nikolouli, University of Macedonia, PhD, [sofitsatsou@gmail.com](mailto:sofitsatsou@gmail.com)

**Abstract:** It is now widely accepted that exposing students to a variety of cultural stimuli causes them to become culturally intelligent and enhances their creativity. Intercultural literature allows students to become acquainted with other cultures, opening them up to new experiences and possibilities. In addition, since there is interplay between literary reading and creative writing, students as co-creators of text and meaning form their own views and enhance their creativity. In this learning context, the production of useful ideas and mainly the development of knowledge, skills and mentalities that enhance the learning process are facilitated. The program "Social Learning Skills and Creative Writing" by the Department of Balkan, Slavic and Oriental Studies of the University of Macedonia was implemented in the fifth and sixth grades of elementary schools in Thessaloniki, Greece, during the school year 2018-2019, having as a basis literary texts from Eastern and Southeastern European countries. Results showed an improvement in the social learning skills of the 382 students who participated in the program and this article presents the results of its positive evaluation by the 25 teachers who implemented it.

**Keywords:** intercultural literature, creative writing, social learning skills

**Περίληψη:** Είναι πλέον αποδεκτό ότι η έκθεση των μαθητών σε ποικίλα πολιτιστικά ερεθίσματα τους καθιστά πολιτιστικά ευφείς κι ενισχύει τη δημιουργικότητά τους (Benet-Martinez et al., 2006. Gutierrez & Sameroff, 1990). Μάλιστα, η διαπολιτισμική λογοτεχνία αποτελεί το μέσο εκείνο που τους επιτρέπει να γνωρίσουν άλλους πολιτισμούς, προσφέροντάς τους νέες εμπειρίες και δυνατότητες. Επιπλέον, κι έχοντας ως δεδομένο ότι μεταξύ της λογοτεχνικής ανάγνωσης και της δημιουργικής γραφής υπάρχει μία σχέση αλληλεπίδρασης, ο μαθητής ως συνδημιουργός κειμένου και νοήματος δημιουργεί τις δικές του απόψεις (Rosenblatt, 1978) κι ενισχύει τη δημιουργικότητά του. Σ’ ένα τέτοιο μαθησιακό πλαίσιο, διευκολύνεται η παραγωγή χρήσιμων ιδεών και κυρίως η ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και νοοτροπιών που ενισχύουν τη διαδικασία της μάθησης (Τσάτσου-Νικολούλη,

2019:81-89). Το πρόγραμμα «Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης και Δημιουργική Γραφή» του τμήματος Βαλκανικών, Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών του ΠΑΜΑΚ υλοποιήθηκε στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης κατά το σχολικό έτος 2018-2019, έχοντας ως αφορμήση λογοτεχνικά κείμενα των χωρών της ανατολικής και νοτιοανατολικής Ευρώπης. Τα αποτελέσματα έδειξαν βελτίωση στις δεξιότητες κοινωνικής μάθησης των 382 μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και το παρόν άρθρο παρουσιάζει τα αποτελέσματα της θετικής αξιολόγησής του από τους 25 εκπαιδευτικούς που το υλοποίησαν.

**Λέξεις-κλειδιά:** διαπολιτισμική λογοτεχνία, δημιουργική γραφή, δεξιότητες κοινωνικής μάθησης

## Εισαγωγή

Στις μέρες μας, οι οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές αλλαγές που συντελούνται σε παγκόσμιο επίπεδο επηρεάζουν τη δημογραφική σύνθεση των κοινωνιών, προτάσσοντας επιτακτική την ανάγκη για ισότιμη αντιμετώπιση όλων των ατόμων με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα. Το σχολείο, λοιπόν, καλείται να αναπτύξει στους μαθητές εκείνες τις δεξιότητες που προάγουν την ανεκτικότητα, την αλληλεγγύη και την επικοινωνία μεταξύ ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Μάλιστα, ο σεβασμός και η αξιοποίηση της πολιτισμικής διαφοράς δεν αποτελεί μόνο τη βασική προϋπόθεση επικοινωνίας όλων των μαθητών σε μία πολυπολιτισμική τάξη, αλλά και τρόπο ενίσχυσης της δημιουργικότητάς τους. Άλλωστε, τα άτομα που μαθαίνουν μέσα από άλλους πολιτισμούς, αποκτούν περισσότερες ιδέες τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να οδηγηθούν σε νέους σχηματισμούς ιδεών (Weisberg, 1999:226-250). Είναι, επίσης, σημαντικό να τονιστεί, συνεχίζοντας τον παραπάνω συλλογισμό, ότι η έκθεση του μαθητή σε ετερογενή περιβάλλοντα ενισχύει τη δημιουργικότητά του, άρα κι εκείνες τις δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να δημιουργεί ο ίδιος τη γνώση, κωδικοποιώντας τις πληροφορίες με πολλούς τρόπους και δημιουργώντας συσχετίσεις μεταξύ των εννοιών (Leung, 2008: 169-181. Sawyer, 2006: 41-48).

Η λογοτεχνία στο σχολείο αποτελεί ένα ιδιαίτερα «προνομιακό μέσο για την καλλιέργεια του ήθους και των αξιών της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, της κοινωνίας, δηλαδή, στην οποία όλες οι διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες και παραδόσεις συνυπάρχουν, συνδιαλέγονται και δημιουργούν χωρίς αποκλεισμούς ή στιγματισμούς» (Αποστολίδου, Πασχαλίδης & Χοντολίδου, 2002: 1-5). Επιπλέον, η δημιουργική γραφή, η οποία αποτελεί μέσο ενίσχυσης της δημιουργικότητας, είναι στενά συνδεδεμένη με τη λογοτεχνία, μια που οι δύο πρακτικές εμπλουτίζονται και μετασχηματίζονται όταν έρθουν σε επαφή η μία με την άλλη. Ο αναγνώστης καλείται να δραστηριοποιηθεί ως προς την επεξεργασία του νοήματος (Sorin, 2005: 67), να αναπτύξει τη δική του λογοτεχνική φωνή και να οδηγηθεί στην παραγωγή κειμένου, ακολουθώντας ή όχι τον τρόπο του συγγραφέα. Το ερευνητικό παρεμβατικό πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» του τμήματος Βαλκανικών, Σλαβικών και Ανατολικών σπουδών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας αποτελεί

πρόγραμμα Αγωγής Υγείας, καθώς βασικός του στόχος είναι πρωτίστως η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και δευτερευόντως η αποδοχή της διαπολιτισμικότητας. Μάλιστα, έχοντας ως εκπαιδευτικά εργαλεία τη δημιουργική γραφή και τη λογοτεχνία χωρών της ανατολικής και νοτιοανατολικής Ευρώπης, τα αποτελέσματα της αξιολόγησής του δείχνουν πως η ομάδα παρέμβασης που ακολούθησε το πρόγραμμα μετά το τέλος της εφαρμογής του εμφανίζει στατιστικώς σημαντικά μεγαλύτερες βελτιώσεις από τις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου που ακολούθησε το δικό της πρόγραμμα στις οχτώ από τις έντεκα δεξιότητες κοινωνικής μάθησης. Το παρόν άρθρο παρουσιάζει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του προγράμματος από τους 25 εκπαιδευτικούς που υλοποίησαν με τους μαθητές τους τα εργαστήρια δημιουργικής γραφής. Ο βαθμός ικανοποίησής τους παρουσιάζεται αναφορικά με μία σειρά ερωτήσεων που τους τέθηκαν μέσω του «Ερωτηματολογίου Ικανοποίησης Εκπαιδευτικού».

Συνοπτικά, το άρθρο περιλαμβάνει το θεωρητικό μέρος στο οποίο γίνεται μία απόπειρα αποσαφήνισης των εννοιών της διαπολιτισμικότητας και της δημιουργικής γραφής, καθώς και της μεταξύ τους σχέσης μέσα από την παρουσίαση θεωρητικών προσεγγίσεων. Ακολουθεί το ερευνητικό μέρος, το οποίο περιλαμβάνει μία σύντομη περιγραφή του ερευνητικού/παρεμβατικού προγράμματος «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης», τον σκοπό του, την αξιολόγησή του από τους εκπαιδευτικούς της ομάδας παρέμβασης, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, καθώς και μία σύντομη συζήτηση γύρω από αυτά.

## 1. Θεωρία

### 1.1. Αποσαφήνιση όρων

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται μία προσπάθεια να αποσαφηνιστούν τα βασικά εννοιολογικά εργαλεία του παρόντος άρθρου.

#### 1.1.1. Διαπολιτισμικότητα

Για τη διαπολιτισμικότητα έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί. Αρχικά, «είναι μία διαδικασία αναστοχαστικής αντίληψης κι εμπειρίας του πολιτισμικού πλουραλισμού, αναγνώρισης της ετερότητας και συνεργασίας μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμών» (Γκόβαρης, 2001: 14). Σύμφωνα με έναν άλλον ορισμό, «Διαπολιτισμικότητα σημαίνει ότι δέχομαι και θεωρώ τα πράγματα με μια ανοχή διαφορετικών ή συναφών πολιτισμικών παραγωγών του ανθρώπου, αναγνωρίζοντας όμως ότι στους πολιτισμούς αυτούς υπάρχει αξιακή ταυτότητα (ισοτιμία πολιτισμών)» (Στατέρης, 2002: 63-64). Συμπληρωματικά, η διαπολιτισμικότητα αναφέρεται ως «μία ισότιμη αλληλεπίδραση, επικοινωνία και αλληλοεμπλουτισμός φορέων διαφορετικών πολιτισμών» (Δαμανάκης, 2007: 58) που «δίνει έμφαση στον διαπολιτισμικό διάλογο, ο οποίος μπορεί να οριστεί ως μία ανοιχτή και σεβαστή ανταλλαγή απόψεων μεταξύ ατόμων και ομάδων

που έχουν διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές με βάση την ισότητα»(Barrett, 2013: 15-41). Ολοκληρώνοντας με τη συνοπτική παράθεση κάποιων ενδεικτικών ορισμών, «η διαπολιτισμικότητα δίνει έμφαση στη γνωριμία και αλληλεπίδραση των πολιτισμών που απαρτίζουν μια κοινωνία και βασίζεται στην αναγνώριση της ετερότητας και στις αρχές της ισότητας και της δικαιοσύνης»(Νικολάου, Ταβουλάρη & Καναβούρας, 2008: 292-303). Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι στο παρόν άρθρο η διαπολιτισμικότητα αντιμετωπίζεται ως ένας τρόπος διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας, δίνοντας έμφαση όχι μόνο στον σεβασμό, αλλά και στη δημιουργική αξιοποίηση του πολιτιστικού κεφαλαίου όλων των ατόμων με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές.

### 1.1.2. Διαπολιτισμικότητα και σχολείο

Στην ελληνική βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται οι όροι «διαπολιτισμική αγωγή», «διαπολιτισμική εκπαίδευση» και «διαπολιτισμική παιδαγωγική» (Γκότοβος, 1997: 23). Σύμφωνα με τον πρώτο όρο, η «διαπολιτισμική αγωγή» έχει ως σκοπό την προώθηση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και στην κοινωνία, καθώς αποτελεί ένα σύνολο διαδικασιών εξισορρόπησης μεταξύ διακρίσεων κι εντάσεων (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998:14-15). Συνεχίζοντας, η«διαπολιτισμική εκπαίδευση» έχει ως βασικό στόχο της, όχι μόνο την αποδοχή και τον σεβασμό του διαφορετικού, αλλά και την αξιοποίηση όλων των πολιτισμών μέσα από μία συνεχή προσπάθεια διαλόγου, κατανόησης και συνεργασίας. Τέλος, η «διαπολιτισμική παιδαγωγική» θέτει στο κέντρο της το παιδί, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες του, τα ενδιαφέροντά του, αλλά και τον προσωπικό τρόπο μάθησής του (Μάρκου, 1989: 1405-1408). Το παρόν άρθρο υιοθετεί τις αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, τονίζοντας την ανάγκη της επιστημονικής κατάρτισης των δασκάλων γύρω από θέματα διαπολιτισμικότητας, αλλά και της ύπαρξης του κατάλληλου επιμορφωτικού κι εποπτικού υλικού. Ως συνέχεια των παραπάνω, η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών στο σχολείο θα πρέπει να προάγει την ερευνητική τους δουλειά, την εργασία σε ομάδες και τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης (Καρούντζου, 2011). Αυτό σημαίνει ότι τα προγράμματα με διαπολιτισμικό περιεχόμενο δε θα πρέπει να εξαντλούνται μόνο στην απλή πληροφόρηση για τους άλλους πολιτισμούς, αλλά κυρίως να κινητοποιούν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές με δημιουργικό κι ευφάνταστο τρόπο (Σάββα, 2006).

### 1.1.3. Διαπολιτισμική λογοτεχνία

Η λογοτεχνία μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εφόσον «διαπνέεται από ένα οικουμενικό πνεύμα απαλλαγμένο από προκαταλήψεις κι εθνοκεντρισμό, εμπνέει και καλλιεργεί την ανθρώπινη ευαισθησία, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία και δεν υποβαθμίζει ή κατηγοριοποιεί τους άλλους πολιτισμούς»(Παπαρούση, 2007: 212). Άλλωστε, διαμέσου της βιωματικής, συγκινησιακά φορτισμένης γλώσσας της, η λογοτεχνία συμβάλλει στη γεφύρωση των αντιθέσεων, προβάλλοντας αξίες οικουμενικής ισχύος και κοινούς προβληματισμούς (Μπλιούμη, 2002: 208-214). Μέσω της

διαπολιτισμικής λογοτεχνίας, η οποία αναφέρεται σε εθνικές ή φυλετικές μειονότητες που είναι διαφορετικές πολιτισμικά ή κοινωνικά, επιτυγχάνονται γνωστικοί και μεταγνωστικοί στόχοι. Ειδικότερα, σε γνωστικό επίπεδο καλλιεργείται η προφορική και γραπτή γλώσσα των μαθητών και οι ίδιοι αποκτούν γνώσεις γύρω από διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Σε μεταγνωστικό επίπεδο, οι μαθητές διερευνούν, ανακαλύπτουν, αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη, καλλιεργούν την επικοινωνιακή τους ικανότητα, ενισχύουν την ενσυναίσθηση, αλλά και την ικανότητα κατανόησης του άλλου (Εμμανουήλ, 2004: 230). Να σημειωθεί, επίσης, ότι η πολυπολιτισμική εμπειρία μέσω της λογοτεχνίας συνδέεται θετικά με τη δημιουργικότητα και αυτός ο ισχυρισμός βασίζεται στην προοπτική της δημιουργικής γνώσης. Σύμφωνα με αυτήν την προοπτική, η δημιουργική εννοιολογική επέκταση, η γνωστική διαδικασία που περιλαμβάνει επέκταση των ορίων μιας υπάρχουσας έννοιας προσθέτοντας σε αυτήν ιδιότητες άλλων φαινομενικά άσχετων εννοιών, μπορεί να οδηγήσει σε δημιουργική απόδοση (Ward, Smith & Vaid, 1997:1-27). Πράγματι, η διαπολιτισμική λογοτεχνία, προσφέρει γνώσεις και δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να ανακαλεί βιωμένες συναισθηματικές καταστάσεις, αναπτύσσοντας την ευαισθησία του απέναντι σε πανανθρώπινα προβλήματα. Επιπλέον, τον δραστηριοποιεί δημιουργικά, καλώντας τον να αναπτύξει τη δική του λογοτεχνική φωνή.

#### **1.1.4. Δημιουργική γραφή κι ενίσχυση δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης**

Οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς για τον όρο «Δημιουργική Γραφή» είναι πολλοί, καθώς στην έννοια της δημιουργικότητας έχουν αποδοθεί πολλαπλές και διαφορετικές ερμηνείες (Κωτόπουλος, 2012). Ενδεικτικά, σχετίζεται κυρίως με τη λογοτεχνική γραφή (Καρακίτσιος, 2013), αποτελεί μία ελεύθερη κατάθεση απόψεων και συναισθημάτων (Oral, 2012) και λειτουργεί ως καταλύτης σε συζητήσεις σχετικές με πολιτισμικές διαφορές (Harper, 2014). Μάλιστα, μεταξύ της λογοτεχνικής ανάγνωσης και της δημιουργικής γραφής υπάρχει μία σχέση αλληλεπίδρασης, καθώς οι δύο πρακτικές μετασχηματίζονται, όταν έρθουν σε επαφή η μία με την άλλη. Ο αναγνώστης επιτρέπει στις εμπειρίες του να εισβάλουν στο κείμενο και μέσω της δημιουργικής γραφής, ακολουθώντας ή όχι τον τρόπο του συγγραφέα, να ακολουθήσει τα δικά του μονοπάτια στη συγγραφή (Γρόσδος, 2014:44-45). Συμπληρωματικά, αξίζει να τονιστεί ότι η δημιουργική γραφή μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο ενίσχυσης των δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα (Τσάτσου-Νικολούλη, 2019: 81-89), οι οποίες αποκαλούνται και δεξιότητες κοινωνικής μάθησης. Ειδικότερα, κάποιες από αυτές είναι οι εξής: α) καινοτομία/δημιουργικότητα, β) κριτική σκέψη, γ) μεταγνώση, δ) επικοινωνία, ε) συνεργασία, ζ) πληροφοριακός/ψηφιακός γραμματισμός, η) προσωπική/κοινωνική υπευθυνότητα (Binkleyetal., 2012: 17-66), θ) ενεργητική ακρόαση, ι) προσαρμογή σε οδηγίες, κ) αυτοεκτίμηση, λ) αυτορρύθμιση, μ) προσοχή και ν) ενσυναίσθηση. Πράγματι, 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 της συνεργασίας.

## 1.2. Θεωρητικές/ερευνητικές προσεγγίσεις

Η σύζευξη της δημιουργικής γραφής με την ενίσχυση των δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης αποτέλεσε αντικείμενο διαφόρων ερευνών, πολλές από τις οποίες διερεύνησαν τις ίδιες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των εν λόγω δραστηριοτήτων στη μαθησιακή διαδικασία. Ειδικότερα, σύμφωνα με 69 δασκάλους 18 δημοτικών σχολείων στην Τουρκία, η δημιουργική γραφή αναπτύσσει τη δημιουργικότητα, την αυτοπεποίθηση, τα συναισθήματα και τις απόψεις των παιδιών (Akkaya, 2014: 1499-1504). Επίσης, σε άλλη έρευνα στο Πακιστάν, 70 δάσκαλοι δήλωσαν ότι κινητοποιεί τους μαθητές, επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση στα συναισθήματά τους και διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία (Khan, 2011: 111-119). Συνεχίζοντας, σε μία έρευνα σε δύο πανεπιστήμια της Αυστραλίας, σύμφωνα με 6 καθηγητές δημιουργικής γραφής, φάνηκε ότι η τελευταία εστιάζει σε τρεις κατηγορίες: α) στη μελέτη της λογοτεχνίας, β) στην ενίσχυση δεξιοτήτων και γ) στη δυνατότητα έκφρασης απόψεων και συναισθημάτων (Martinetal., 2000: 387-412). Στα παραπάνω να προστεθεί και μία ακόμη έρευνα σε 33 εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με την οποία η δημιουργική γραφή δεν αποτελεί μόνο τρόπο ενίσχυσης των συγγραφικών δεξιοτήτων των μαθητών, αλλά και προώθησης της ομαδικής εργασίας και της δημιουργικότητάς τους (Colantone, Cunnigham-Wetmore&Dreznes, 1998). Τέλος, μία άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Τουρκία σε δείγμα 52 δασκάλων έδειξε ότι οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής ενισχύουν τις δεξιότητες των μαθητών, την αυτοπεποίθησή τους, την ενεργό συμμετοχή τους, ενώ παράλληλα, προσελκύει την προσοχή τους και τους παρακινεί να χρησιμοποιούν ελεύθερα τη φαντασία τους (Cetinkaya, 2015: 111-121).

### 1.2.1. Κριτική των ερευνητικών προσεγγίσεων

Ως συνέχεια των παραπάνω, η δημιουργική γραφή φαίνεται ότι μπορεί να αξιοποιηθεί στην ενίσχυση των δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Αρκετές έρευνες, μάλιστα, αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητά της, παρουσιάζοντας τις ίδιες τις αντιλήψεις των δασκάλων ως προς την αποτελεσματικότητά της. Οι παραπάνω έρευνες, αξιοποιούν ως αφόρμηση λογοτεχνικά κείμενα, εικόνες και ποιήματα που διεγείρουν το συναίσθημα των παιδιών, με το τελευταίο να λειτουργεί και ως παραγωγός, αλλά και ως φίλτρο σκέψης. Μάλιστα, αξίζει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη σύζευξη της διαπολιτισμικής λογοτεχνίας με τη δημιουργική γραφή, όχι μόνο στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά και της προώθησης της ίδιας της μαθησιακής διαδικασίας. Το παρόν άρθρο, όπως φαίνεται και στα κεφαλαία που ακολουθούν, μελετά την παραπάνω σύζευξη υπό την οπτική της αξιολόγησης των ίδιων των δασκάλων.

## 2. Έρευνα

### 2.1. Το ερευνητικό/παρεμβατικό πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης»

Το ερευνητικό/παρεμβατικό πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» του Πανεπιστημίου Μακεδονίας αποτελεί ένα ελληνικό σχολικό πρόγραμμα 25 περίπου εβδομάδων που υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2018-2019. Έχει ως στόχο την ενίσχυση των δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης σε μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου με εκπαιδευτικά εργαλεία τη Δημιουργική Γραφή και τη Λογοτεχνία βαλκανικών χωρών. Ειδικότερα, το πρόγραμμα έθεσε ως στόχο την ενίσχυση των παρακάτω δεξιοτήτων: 1) ενεργητική ακρόαση, 2) προσαρμογή σε οδηγίες, 3) αυτοεκτίμηση, 4) αυτορρύθμιση, 5) συγκλίνουσα/αποκλίνουσα σκέψη, 6) συγκέντρωση προσοχής, 7) καινοτομία/δημιουργικότητα, 8) ενεργητική ακρόαση, 9) συνεργασία, 10) μεταγνώση και 11) προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα.

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 39 δάσκαλοι του νομού Θεσσαλονίκης. Η πειραματική ομάδα αποτελούνταν από 382 μαθητές, ενώ 191 ήταν τα παιδιά που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Για τη μέτρηση της αλλαγής στις δεξιότητες κοινωνικής μάθησης των παιδιών χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο υψηλής αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής, με δείκτες Cronbach's alpha, οι οποίοι κυμάνθηκαν από 0,89 έως 0,97 > 0,7. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους ίδιους τους δασκάλους-υπεύθυνους των τάξεων του δείγματος και συγκεντρώθηκαν στην αρχή (πριν την παρέμβαση), αλλά και στο τέλος (μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης) του σχολικού έτους.

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του προγράμματος έδειξαν πως η ομάδα παρέμβασης μετά το τέλος της εφαρμογής του προγράμματος εμφάνισε στατιστικώς σημαντικά μεγαλύτερες βελτιώσεις ( $p < 0,001$ ) από τις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου στις εξής δεξιότητες: προσαρμογή σε οδηγίες, αυτορρύθμιση, προσοχή, συγκλίνουσα-αποκλίνουσα σκέψη, καινοτομία-δημιουργικότητα, μεταγνώση, προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα κι ενσυναίσθηση.

Το παρόν άρθρο έχει ως στόχο να παρουσιάσει την αξιολόγηση του προγράμματος και τα αποτελέσματά της από τους 25 εκπαιδευτικούς της ομάδας παρέμβασης.

### 2.2. Το δείγμα των δασκάλων της ομάδας παρέμβασης

Στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν 25 δάσκαλοι από δημόσια δημοτικά σχολεία της ανατολικής και δυτικής Θεσσαλονίκης, οι οποίοι υλοποίησαν με τους μαθητές τους τα εργαστήρια δημιουργικής γραφής και αποτέλεσαν την ομάδα παρέμβασης. Ειδικότερα, συμμετείχαν 10 δάσκαλοι της Ε΄ τάξης και 15 της ΣΤ΄ τάξης. Να σημειωθεί ότι το δείγμα δεν ήταν τυχαίο, καθώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν από την αρχή την επιθυμία να μουν στην ομάδα παρέμβασης ή στην ομάδα ελέγχου παρά τους αρχικούς σχεδιασμούς.

### 2.3. Ερευνητικά εργαλεία

«Το Έντυπο Ικανοποίησης Εκπαιδευτικού» αποτέλεσε το εργαλείο αξιολόγησης της διαδικασίας του προγράμματος και συμπληρώθηκε από τους 25 δασκάλους αμέσως μετά την ολοκλήρωσή του. Το εν λόγω αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο αποτελείται από 15 ερωτήσεις κλειστού τύπου, ενώ οι απαντήσεις δίνονται με τη χρήση μιας τετράβαθμης κλίμακας τύπου Likert (1=πολύ, 2=αρκετά, 3=λίγο, 4=καθόλου). Οι ερωτήσεις έχουν ως εξής: 1) Οι μαθητές περίμεναν με ανυπομονησία να συμμετάσχουν στα εργαστήρια; 2) Βελτιώθηκαν στο ν' ακούν με προσοχή τον συνομιλητή τους; 3) Βελτιώθηκαν στην ακρόαση κι εφαρμογή οδηγιών; 4) Ανέπτυξαν μια πιο θετική εικόνα για τον εαυτό τους; 5) Βελτιώθηκαν στη συγκέντρωση της προσοχής τους; 6) Ανέπτυξαν λογικούς συλλογισμούς κι επιχειρήματα; 7) Ανέπτυξαν τη φαντασία τους; 8) Συνεργάστηκαν με τους συμμαθητές τους; 9) Βελτιώθηκαν στην επίλυση προβλημάτων; 10) Βελτιώθηκαν στη διαχείριση των συναισθημάτων τους; 11) Ανέπτυξαν κατανόηση για τα συναισθήματα των άλλων; 12) Το Πρόγραμμα συνέβαλε στην αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για συμμετοχή στην τάξη; 13) Το Πρόγραμμα συνέβαλε στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη; 14) Το Πρόγραμμα συνέβαλε στη μείωση συγκρούσεων στην τάξη; 15) Θα ήθελε ο εκπαιδευτικός να το υλοποιήσει ξανά την επόμενη χρονιά;

### 3. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του προγράμματος από τους δασκάλους

Ως προς την πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου: «Οι μαθητές σας περίμεναν με λαχτάρα να παρακολουθήσουν τα εργαστήρια;», το 84% των δασκάλων επέλεξε τη βαθμίδα «πολύ»(Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Οι μαθητές περίμεναν με λαχτάρα να παρακολουθήσουν τα εργαστήρια;

	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
Καθόλου	1	4,0
Λίγο	0	0
Αρκετά	3	12,0
Πολύ	21	84,0
Σύνολο	25	100,0

Ως προς τη δεύτερη ερώτηση του ερωτηματολογίου: «Οι μαθητές σας βελτιώθηκαν στο ν' ακούν με προσοχή κι ενδιαφέρον τον συνομιλητή τους;», το 36% των δασκάλων επέλεξε τη βαθμίδα «πολύ» (Πίνακας 2).



**Πίνακας 2. Οι μαθητές βελτιώθηκαν στο ν’ ακούν με προσοχή κι ενδιαφέρον τον συνομιλητή τους;**

	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
Καθόλου	0	0
Λίγο	7	28,0
Αρκετά	9	36,0
Πολύ	9	36,0
Σύνολο	25	100,0

Ως προς την τρίτη ερώτηση του ερωτηματολογίου «Οι μαθητές βελτιώθηκαν στην ακρόαση κι εφαρμογή οδηγιών;» το 56% των εκπαιδευτικών επέλεξε τη βαθμίδα «πολύ» (Πίνακας 3).

**Πίνακας 3. Οι μαθητές βελτιώθηκαν στην ακρόαση κι εφαρμογή οδηγιών;**

	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
Καθόλου	0	0
Λίγο	5	20,0
Αρκετά	6	24,0
Πολύ	14	56,0
Σύνολο	25	100,0

Ως προς την τέταρτη ερώτηση του ερωτηματολογίου «Οι μαθητές ανέπτυξαν μια πιο θετική εικόνα για τον εαυτό τους;», το 52% των εκπαιδευτικών επέλεξε τη βαθμίδα «πολύ» (Πίνακας 4).

**Πίνακας 4. Οι μαθητές ανέπτυξαν μια πιο θετική εικόνα για τον εαυτό τους;**

	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
Καθόλου	0	0
Λίγο	3	12,0
Αρκετά	9	36,0
Πολύ	13	52,0
Σύνολο	25	100,0

Ως προς την πέμπτη ερώτηση του ερωτηματολογίου «Οι μαθητές βελτιώθηκαν στη συγκέντρωση της προσοχής τους;», το 40% των δασκάλων επέλεξε τη βαθμίδα «πολύ» (Πίνακας 5).

**Πίνακας 5. Οι μαθητές βελτιώθηκαν στη συγκέντρωση της προσοχής τους;**

	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
Καθόλου	0	0
Λίγο	4	16,0
Αρκετά	11	44,0
Πολύ	10	40,0
Σύνολο	25	100,0

Ως προς την έκτη ερώτηση του ερωτηματολογίου «Οι μαθητές ανέπτυξαν λογικούς συλλογισμούς κι επιχειρήματα;», το 24% των δασκάλων επέλεξε τη βαθμίδα «πολύ» (Πίνακας 6).

**Πίνακας 6. Οι μαθητές ανέπτυξαν λογικούς συλλογισμούς κι επιχειρήματα;**

	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
Καθόλου	0	0
Λίγο	2	8,0
Αρκετά	17	68,0
Πολύ	6	24,0
Σύνολο	25	100,0

Ως προς την έβδομη ερώτηση του ερωτηματολογίου «Οι μαθητές ανέπτυξαν τη φαντασία τους;», το 52% των δασκάλων επέλεξε τη βαθμίδα «πολύ» (Πίνακας 7).

**Πίνακας 7. Οι μαθητές ανέπτυξαν τη φαντασία τους;**

	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
Καθόλου	0	0
Λίγο	3	12,0
Αρκετά	9	36,0
Πολύ	13	52,0
Σύνολο	25	100,0

Ως προς την όγδοη ερώτηση του ερωτηματολογίου «Οι μαθητές συνεργάστηκαν με τους συμμαθητές τους στο πλαίσιο ομάδων;», το 68% των δασκάλων επέλεξε τη βαθμίδα «πολύ» (Πίνακας 8).

**Πίνακας 8. Οι μαθητές συνεργάστηκαν με τους συμμαθητές τους στο πλαίσιο ομάδων;**

	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
Καθόλου	0	0
Λίγο	0	0
Αρκετά	8	32,0
Πολύ	17	68,0
Σύνολο	25	100,0

Ως προς την ένατη ερώτηση του ερωτηματολογίου «Οι μαθητές βελτιώθηκαν στην επίλυση προβλημάτων;», το 36% των δασκάλων επέλεξε τη βαθμίδα «πολύ» (Πίνακας 9).

**Πίνακας 9. Οι μαθητές βελτιώθηκαν στην επίλυση προβλημάτων;**

	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
Καθόλου	0	0
Λίγο	4	16,0
Αρκετά	12	48,0
Πολύ	9	36,0
Σύνολο	25	100,0

Ως προς τη δέκατη ερώτηση του ερωτηματολογίου «Οι μαθητές βελτιώθηκαν στη διαχείριση των συναισθημάτων τους;», το 44% των δασκάλων επέλεξε τη βαθμίδα «πολύ» (Πίνακας 10).

**Πίνακας 10. Οι μαθητές βελτιώθηκαν στη διαχείριση των συναισθημάτων τους;**

	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
Καθόλου	0	0
Λίγο	4	16,0
Αρκετά	10	40,0
Πολύ	11	44,0
Σύνολο	25	100,0

Ως προς την ενδέκατη ερώτηση του ερωτηματολογίου «Οι μαθητές ανέπτυξαν κατανόηση για τα συναισθήματα των άλλων;», το 32% των δασκάλων επέλεξε τη βαθμίδα «πολύ» (Πίνακας 11).

**Πίνακας 11. Οι μαθητές ανέπτυξαν κατανόηση για τα συναισθήματα των άλλων;**

	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
Καθόλου	0	0
Λίγο	6	24,0
Αρκετά	11	44,0
Πολύ	8	32,0
Σύνολο	25	100,0

Ως προς τη δωδέκατη ερώτηση του ερωτηματολογίου «*Το Πρόγραμμα συνέβαλε στην αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για συμμετοχή στην τάξη;*», το 64% των εκπαιδευτικών επέλεξε τη βαθμίδα «πολύ» (Πίνακας 12).

**Πίνακας 12. Το Πρόγραμμα συνέβαλε στην αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για συμμετοχή στην τάξη;**

	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
Καθόλου	0	0
Λίγο	2	8,0
Αρκετά	7	28,0
Πολύ	16	64,0
Σύνολο	25	100,0

Ως προς τη δέκατη τρίτη ερώτηση του ερωτηματολογίου «*Το Πρόγραμμα συνέβαλε στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη;*», το 80% των εκπαιδευτικών επέλεξε τη βαθμίδα «πολύ» (Πίνακας 13).

**Πίνακας 13. Το Πρόγραμμα συνέβαλε στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη;**

	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
Καθόλου	0	0
Λίγο	1	4,0
Αρκετά	4	16,0
Πολύ	20	80,0
Σύνολο	25	100,0

Ως προς την δέκατη τέταρτη ερώτηση του ερωτηματολογίου «*Το Πρόγραμμα συνέβαλε στη μείωση συγκρούσεων στην τάξη;*», το 44% των εκπαιδευτικών επέλεξε τη βαθμίδα «πολύ» (Πίνακας 14).

**Πίνακας 14. Το Πρόγραμμα συνέβαλε στη μείωση συγκρούσεων στην τάξη;**

	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
Καθόλου	0	0
Λίγο	6	24,0
Αρκετά	8	32,0
Πολύ	11	44,0
Σύνολο	25	100,0

Ως προς τη δέκατη πέμπτη ερώτηση του ερωτηματολογίου «*Θα ήθελα να υλοποιήσω ξανά το Πρόγραμμα του χρόνου;*», το 80% των εκπαιδευτικών επέλεξε τη βαθμίδα «πολύ» (Πίνακας 15).

**Πίνακας 15. Θα ήθελα να υλοποιήσω ξανά το Πρόγραμμα του χρόνου;**

	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
Καθόλου	0	0
Λίγο	2	8,0
Αρκετά	3	12,0
Πολύ	20	80,0
Σύνολο	25	100,0

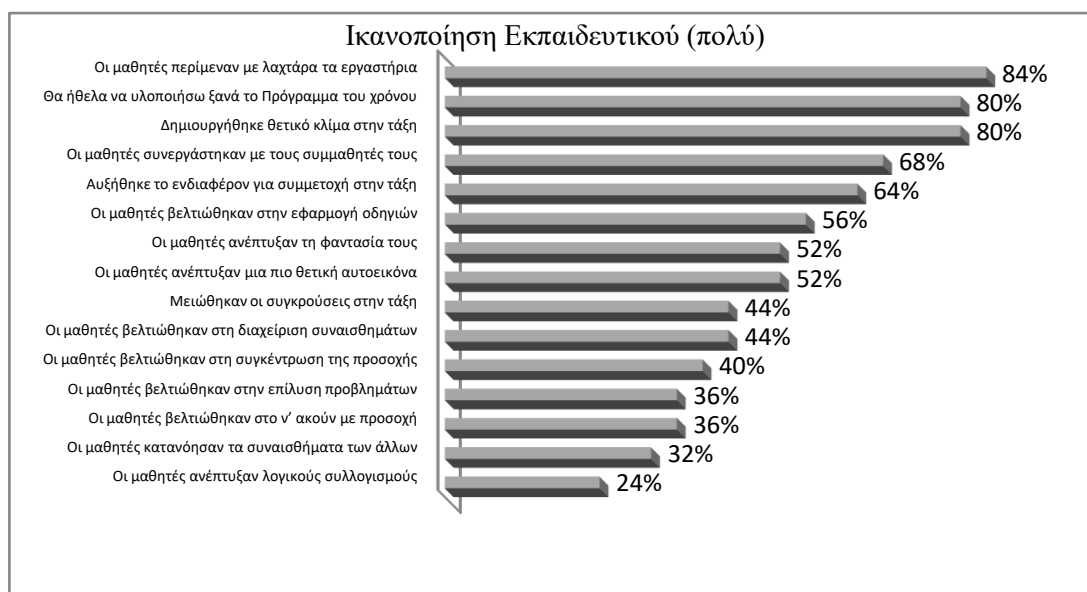
Από τους παραπάνω πίνακες φαίνεται ότι ο μεγαλύτερος βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που υλοποίησαν το πρόγραμμα παρατηρείται κυρίως σε ζητήματα που αφορούν τη λειτουργία της σχολικής τάξης. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί μέσω του ερωτηματολογίου δήλωσαν ότι το πρόγραμμα ενίσχυσε τη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους, αύξησε το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή και συνέβαλε στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στην τάξη.

Σ’ ένα δεύτερο επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την υλοποίηση του προγράμματος εμφανίζονται ζητήματα που αφορούν κυρίως την επίδραση των εργαστηρίων στις δεξιότητες κοινωνικής μάθησης των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι μαθητές μέσω των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής που είχαν ως αφορμή αποσπάσματα της βαλκανικής λογοτεχνίας ανέπτυξαν μια πιο θετική εικόνα για τον εαυτό τους κι ενίσχυσαν τη φαντασία τους. Επίσης, δήλωσαν ότι το πρόγραμμα βελτίωσε τη συγκέντρωση της προσοχής τους, προώθησε την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, διευκόλυνε τη διαχείριση των

συναισθημάτων τους και ανέπτυξε τις δεξιότητες της ενεργητικής ακρόασης και της εφαρμογής οδηγιών.

Το χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την υλοποίηση του προγράμματος παρουσιάζουν οι δηλώσεις που αφορούν την επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους, όπως είναι η ανάπτυξη κατανόησης για τα συναισθήματα των άλλων, η μείωση συγκρούσεων στην τάξη και η βελτίωση στο ν’ ακούν με προσοχή κι ενδιαφέρον τον συνομιλητή τους.

Συμπληρωματικά, στο Διάγραμμα 1 φαίνεται ότι ο μεγαλύτερος βαθμός ικανοποίησης των δασκάλων παρατηρείται στις δηλώσεις που αναφέρονται στη λαχτάρα των μαθητών να παρακολουθήσουν το Πρόγραμμα, στην επιθυμία των δασκάλων να το υλοποιήσουν ξανά την επόμενη σχολική χρονιά και στη δημιουργία θετικού κλίματος μέσα στην τάξη. Επιπλέον, σ’ ένα δεύτερο επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών οι δηλώσεις αφορούν την ενίσχυση των δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης των παιδιών μέσω των εργαστηρίων.



**Διάγραμμα 1. Ικανοποίηση εκπαιδευτικών που υλοποίησαν το Πρόγραμμα**

## Συμπεράσματα και προτάσεις

Η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από το «Έντυπο Ικανοποίησης του Εκπαιδευτικού» έδειξε ότι ο βαθμός ικανοποίησης των 25 δασκάλων που πήραν μέρος στο πρόγραμμα ήταν υψηλός και για τις 15 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ως προς την αποτελεσματικότητα του προγράμματος στην ενίσχυση των δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης των παιδιών κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα (αρκετά/ πολύ μεταξύ 72% και 100%).

Η βαλκανική λογοτεχνία που αξιοποιήθηκε ως αφορμή των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής κατέστησε τους μαθητές πολιτιστικά ευφείς, ικανούς να αναγνωρίζουν και να

κατανοούν ποικίλα πολιτιστικά περιβάλλοντα και δράσεις πολιτιστικής ποικιλομορφίας. Η διανοητική αντιπαράθεση με πτυχές διαφορετικών πληθυσμών προώθησε την πολυπολιτισμική επικοινωνία, ενίσχυσε τη δημιουργικότητα και πρόσφερε νέες εμπειρίες, γνώσεις και δυνατότητες μάθησης.

Τα σχολικά προγράμματα που ενισχύουν τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών μέσα από ευχάριστες και παιγνιώδεις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, έχοντας, μάλιστα, ως ερέθισμα τη διαπολιτισμική λογοτεχνία, διαθέτουν το βασικό προνόμιο του χαμηλού κόστους. Είναι, λοιπόν, σημαντικό βοήθημα στους χαράσσοντες πολιτική για ζητήματα εκπαίδευσης, διδασκαλίας και μάθησης, αφού μπορούν να ωφελήσουν, λόγω των ελάχιστων εξόδων τους, όλους τους μαθητές. Τα εν λόγω προγράμματα, όχι μόνο ενισχύουν ποικίλες κοινωνικές δεξιότητες που συντελούν στη σχολική επιτυχία, όπως την ενσυναίσθηση, τη συνεργασία, την ατομική και κοινωνική υπευθυνότητα και τη δημιουργικότητα, αλλά προωθούν και την αποδοχή του «άλλου» διαμέσου της αξιοποίησης όλων των πολιτισμών μέσα από διαδικασίες διαλόγου, κατανόησης και συνεργασίας.

Τα διαπολιτισμικά σχολικά προγράμματα εκπαίδευσης που έχουν ως στόχο να αναπτύξουν τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών έχουν μεγαλύτερη θετική επίδραση αν εφαρμόζονται από την πρώιμη παιδική ηλικία και συνεχίζουν σε όλη τη διάρκεια της σχολικής και ακαδημαϊκής πορείας των μαθητών. Σίγουρα, η δημιουργική γραφή και η σύζευξή της με τη διαπολιτισμική λογοτεχνία δεν καλύπτει όλες τις ανάγκες των μαθητών, ωστόσο αποτελούν εργαλεία μεγάλης σημασίας για την πνευματική, κοινωνική και συναισθηματική μάθησή τους.

## Περιορισμοί

Αν και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του προγράμματος «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» από τους εκπαιδευτικούς αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της διαπολιτισμικής λογοτεχνίας ως αφορμή δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής στην ενίσχυση των δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης, ωστόσο υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί που πρέπει να αναφερθούν:

Ένας πρώτος περιορισμός είναι η ένταξη των δασκάλων και κατ' επέκταση των μαθητών τους στην ομάδα παρέμβασης και στην ομάδα ελέγχου με μη τυχαιοποιημένο τρόπο. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι οι 25 εκπαιδευτικοί της ομάδας παρέμβασης ζήτησαν να υλοποιήσουν το πρόγραμμα λόγω των ελλείψεων που είχαν πολλοί μαθητές τους στις εν λόγω δεξιότητες. Ένας ακόμη περιορισμός είναι ο διττός ρόλος των δασκάλων, οι οποίοι λειτούργησαν και ως παρατηρητές, αλλά και ως αξιολογητές των μαθητών τους. Συνεχίζοντας, πολλοί εκπαιδευτικοί δεν κατάφεραν να υλοποιήσουν και τα 38 εργαστήρια, με αποτέλεσμα πολλοί μαθητές να μην έρθουν σε επαφή με όλα τα αποσπάσματα της βαλκανικής λογοτεχνίας. Επιπροσθέτως, μέσω του «Εντύπου Ικανοποίησης του Εκπαιδευτικού» δε δόθηκε η δυνατότητα στους δασκάλους να αξιολογήσουν τα λογοτεχνικά αποσπάσματα που αξιοποίησαν ως αφορμή στις δραστηριότητες. Να σημειωθεί ότι τα

κείμενα προέρχονταν από βιβλία βαλκανικής λογοτεχνίας, τα οποία προτάθηκαν από μεγάλο βιβλιοπωλείο της Θεσσαλονίκης. Τέλος, σημαντικός περιορισμός αποτέλεσε και η έλλειψη αξιολόγησης από τους ίδιους τους μαθητές που υλοποίησαν το πρόγραμμα, προκειμένου να επιτευχθεί αξιολόγηση όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και από τους εκπαιδευόμενους.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσση

- Αποστολίδου, Β., Πασχαλίδης, Γ., & Χοντολίδου, Ε. (2002). Η λογοτεχνία ως πολιτισμική και διαπολιτισμική αγωγή. Στο: *Ομοιότητες και διαφορές: αναζητώντας νέους δρόμους στην εκπαίδευση, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004*, Δημερίδα, Δράση 2.5, Δημιουργία εκπαιδευτικού εναλλακτικού υλικού για το μάθημα της Λογοτεχνίας, Α΄ και Β΄ Γυμνασίου (Κομοτηνή 29-30 Νοεμβρίου 2002). Κομοτηνή, 1-5.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός, 14.
- Γκότοβος, Α. (1997). Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο: *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 19, 23.
- Γρόσδος, Σ. (2014). *Δημιουργικότητα και Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg, 58.
- Εμμανουήλ, Σ. (2004). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ένα παράδειγμα, το μυθιστόρημα: Το Τουρκάκι, εγώ και το Αραπάκι της Ματούλας Καραγιάννη-Τόλκα. Στο: *Το Σύγχρονο Παιδικό-Νεανικό μυθιστόρημα*. Αθήνα: Εκδόσεις Σύγχρονοι Ορίζοντες, 130.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 14-15.
- Καρακίτσιος, Α. (2013). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Καρούντζου, Γ. (2011). *Διαθεματική διδασκαλία και πολυπολιτισμικά προγράμματα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Μάρκου, Γ. (1989). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 3, 1405- 1408.
- Μπλιούμη, Α. (2002). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, θεωρία της λογοτεχνίας και καθολικές εικόνες στη λογοτεχνία. Μία προσπάθεια διεπιστημονικής σύζευξης. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, τόμ. 1, Πρακτικά 5<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου (12-14 Ιουλίου 2001). Πάτρα, 208-214.



- Νικολάου, Γ., Ταβουλάρη, Ζ.& Καναβούρας, Α. (2008). Η διαπολιτισμική πραγματικότητα στο σύγχρονο σχολείο. Στο: Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (Επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τόμ. Β,292-303.
- Παπαρούση, Μ. (2007). Στοιχεία Λογοτεχνικής θεωρίας και εκπαιδευτική πράξη: ζητήματα ετερότητας στα Ανθολόγια της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: *Αφήγηση και Εκπαίδευση*. Βόλος: Εκδόσεις Εργαστηρίου Λόγου και Πολιτισμού, 212.
- Σάββα, Ε. (2006). Διαπολιτισμική αγωγή κι εκπαίδευση ως μέσο ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης στο σύγχρονο σχολείο. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι. Ε. Π. ΕΚ.), 3<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο για την *Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, 13-14 Μαΐου 2006 (σσ. 267-277). Αθήνα.
- Στατέρας, Χ. (2002). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαθεματικότητα. Στο: *Ταεκπαιδευτικά*, 63-64, 154-159.
- Τσάτσου-Νικολούλη, Σ. (2019). Δημιουργική Γραφή κι Ενίσχυση Δεξιοτήτων 21<sup>ου</sup> αιώνα. i-teacher, Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Περιοδικό, 15, 81-89. Διαθέσιμοστο:<http://i-teacher.gr>

### Ξενόγλωσση

- Akkaya, N. (2014). Elementary Teachers' Views on the Creative Writing Process: An Evaluation. *Educational Sciences. In: Theory and Practice*, 14, 1499-1504.
- Barrett, M. (2013). Introduction – Interculturalism and multiculturalism: concepts and controversies. In: M. Barrett (Ed.), *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*. Strasbourg Cedex: Council of Europe, 15-41.
- Benet-Martinez, V., Lee, F.& Leu, J. (2006). Biculturalism and cognitive flexibility: Expertise in cultural representations. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37,386-407.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M.& Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. IN: B. McGaw & E. Care (ed.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. New York, NY: Springer, 17-66.
- Cetinkaya, G. (2015). Examining Teachers' Use of Creative Writing Activities. In: *Anthropologist*, 19, 111-121.
- Colantone, L., Cunnigham-Wetmore, M.&Dreznes, J. (1998). *Improving creative writing*. Chicago, Illinois: Saint Xavier University and IRI/Skylight.
- Gutierrez, J., & Sameroff, A. (1990). Determinants of complexity in Mexican-American and Anglo-American mothers' conceptions of child development. *Child Development*, 61, 384- 394.
- Harper, G. (2014). *The future for creative writing*. Chichester, UK: Wiley Blackwell.

- Khan, H. I. (2011). Testing Creative Writing in Pakistan: Tensions and Potential in Classroom Practice. In: *International Journal of Humanities and Social Science*, 1, 111-119.
- Leung, A. K., Maddux, W. W., Galinsky, A. D., & Chiu, C. (2008). Multicultural Experience Enhances Creativity. In: *American Psychologist*, 63, 169-181.
- Martin, E., Prosser, M., Tigwell, K., Ramsden, P. & Benjamin, J. (2000). What university teachers teach and how they teach it. In: *Instructional science*, 28, 387-412.
- Nemeth, C. & Wachtler, J. (1983). Creative problem solving as a result of majority vs. minority influence. In: *European Journal of Social Psychology*, 13, 45-55.
- Oral, G. (2012). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: Pegem Akademi.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Sawyer, R. K. (2006). Educating for innovation. In: *Thinking Skills and Creativity*, 1, 41-48.
- Simonton, D. K. (1997). Foreign influence and national achievement: The impact of open milieus on Japanese civilization. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 86-94.
- Sorin, N. (2005). Vers une didactique de l'écriture littéraire durecit de fiction au primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en education*, 8(1), 65-67.
- Ward, T. B., Smith, S. M. & Vaid, J. (1997). Conceptual structures and processes in creative thought. In: T. B. Ward, S. M. Smith, & J. Vaid (ed.), *Creative thought: An investigation of conceptual structures and processes*. Washington, DC: American Psychological Association Books, 1-27.
- Weisberg, R. W. (1999). Creativity and knowledge: A challenge to theories. Στο: R. J. Sternberg (επιμ.), *Handbook of creativity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 226-250.

### Ιστοσελίδες

- Κωτόπουλος, Τ. Η. (2012). Αφιέρωμα Δημιουργική Γραφή . *Κείμενα*, 15 (ηλεκτρονικό περιοδικό). Στο: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/editorial-15.pdf> (προσπελάστηκε στις 25/7/2021).
- Τσάτσου-Νικολούλη, Σ. (2019). Δημιουργική γραφή κι ενίσχυση δεξιοτήτων 21<sup>ου</sup> αιώνα. *i-Teacher, Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό περιοδικό*, 15, 81-89. Στο: <http://i-teacher.gr> (προσπελάστηκε στις 25/7/2021).