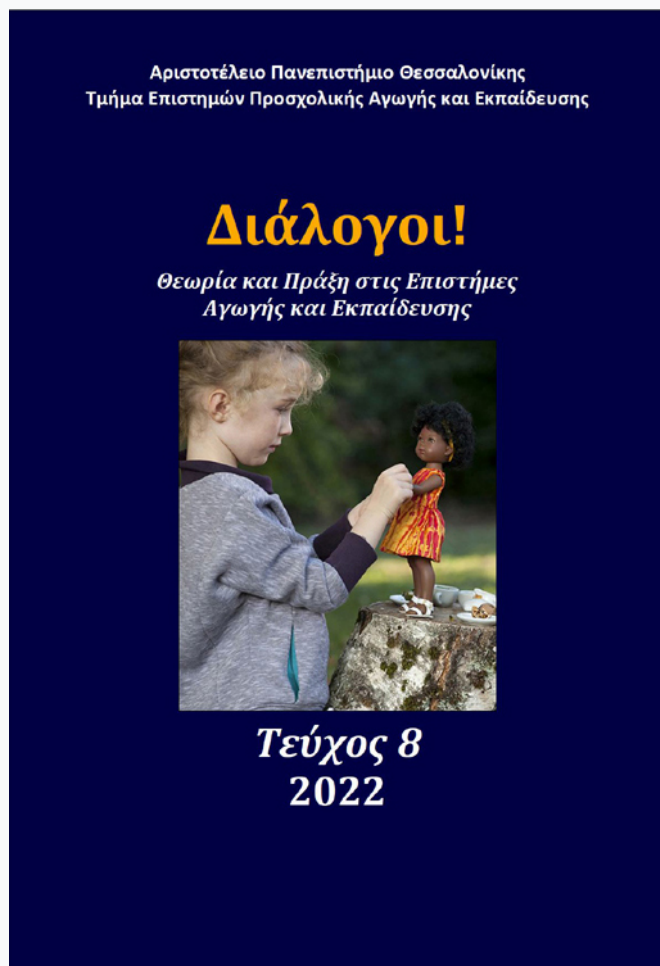


Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 8 (2022)



Η ανάπτυξη ιστοριών με την Ιστοριογραφική του Ταξιδιού του Ήρωα με Μαθητές/τριες της Β' Τάξης του Δημοτικού Σχολείου

Νίκη Λαμπροπούλου, Αικατερίνη Πλώτα

doi: [10.12681/dial.30566](https://doi.org/10.12681/dial.30566)

Copyright © 2022, Νίκη Λαμπροπούλου, Αικατερίνη Πλώτα



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Λαμπροπούλου Ν., & Πλώτα Α. (2022). Η ανάπτυξη ιστοριών με την Ιστοριογραφική του Ταξιδιού του Ήρωα με Μαθητές/τριες της Β' Τάξης του Δημοτικού Σχολείου. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 8, 227–244. <https://doi.org/10.12681/dial.30566>

Η ανάπτυξη ιστοριών με την Ιστοριογραμμή του Ταξιδιού του Ήρωα στο Δημοτικό Σχολείο

Νίκη Λαμπροπούλου, Κατερίνα Πλώτα

Πανεπιστήμιο Πατρών

Περίληψη

Η ανάπτυξη συγκεκριμένων διδακτικών προσεγγίσεων και παιδαγωγικών μεθοδολογιών για τη δημιουργική αφήγηση μπορούν να υποστηρίξουν και να αξιοποιήσουν δυναμικά τη μάθηση, τις δεξιότητες των μαθητών/τριών και την αυτοέκφραση. Σε αυτό το άρθρο προτείνεται η εφαρμογή του καινοτόμου εκπαιδευτικού σεναρίου με την αξιοποίηση της «Ιστοριογραμμής του Ταξιδιού του Ήρωα» μέσω 2 μνημονικών εργαλείων με ατομική συμμετοχή των μαθητών/τριών λόγω των περιορισμών Covid-19. Στην έρευνα περίπτωσης πήραν μέρος 15 μαθητές/τριες δημιουργώντας ιστορίες πριν και μετά τη διδασκαλία των δύο μνημονικών εργαλείων, του «Αστεριού της Αφήγησης» και του «Ρολογιού του Ταξιδιού του Ήρωα». Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η παρέμβαση με το «Αστέρι της Αφήγησης» δεν είχε ουσιαστικές διαφορές, ενώ η παρέμβαση με το «Ρολόι του Ήρωα» ήταν επιτυχημένη. Παρ' όλα αυτά η έρευνα έδειξε μεγάλο αντίκτυπο των υπαρχόντων παραμυθιών και ταινιών στις μικρές ηλικίες, καθώς οι μαθητές/τριες άλλαξαν υπάρχουσες ιστορίες με γνωστούς ήρωες χωρίς να δημιουργήσουν, με ελάχιστες εξαιρέσεις, εντελώς αυθεντικές ιστορίες. Απαιτείται περαιτέρω έρευνα καθώς η έρευνα είναι μελέτη περίπτωσης με τη συμμετοχή μικρού αριθμού μαθητών/τριών.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικό σενάριο, Το Ταξίδι του Ήρωα, δημιουργική αφήγηση, κοινωνικοπολιτισμική μάθηση, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Abstract

The development of specific teaching approaches and pedagogical methodologies in creative storytelling can support and leverage student learning, skills, and self-expression. This case study aims at optimizing the creative writing and storytelling in the first Primary Education classes. As such, this article discusses the application of the innovative educational scenario in creative storytelling following 'The Hero's Journey Storyline'. Our paper focuses on the use of 2 mnemonic tools with the individual participation of students due to Covid restrictions. Fifteen (15) 7 years old students participated in the research. The students created stories before and after utilizing The Hero's Journey Storyline clock-card and the Storytelling Star card. The quantified qualitative and mere qualitative results were triangulated by (a) the written stories of the students before and after the intervention, (b) observations of the researchers before and after the intervention, and (c) open-structured interview questions to the class teacher. As for the code development, the procedure for encoding qualitative information was conducted by correlating data by the researchers as well as 2 independent researchers until there was an agreement on using the codes. According to the results, the intervention utilizing The Hero's Journey Storyline conveyed by storycards was successful as

Υπεύθυνη επικοινωνίας: Νίκη Λαμπροπούλου, niki.lampropoulou@upatras.gr, Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών

Ηλεκτρονικός εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών
URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi>

the students relied on the structure to develop the thoughts as well as elements of the story. They created a better plot and conflict for the protagonists and more complex endings. The research showed a great impact of the existing movies and stories at a young age as the students changed existing stories with well-known heroes without creating completely authentic stories with a few exceptions. Also, a lack of imagination in the original storytelling was observed as the students relied on existing stories and heroes (e.g. Spiderman, Batman, Frozen) to create new stories by changing the plot. The results did not show any significant differences for the Storytelling Star card intervention. Further research is needed to advance children's imagination to create original stories and heroes. The effectiveness of this innovative proposition needs to be investigated on both individual and collaborative levels. This proposal as an educational scenario can be included in the curriculum of the primary school to develop knowledge, skills, and abilities of inclusive communication, cooperation, self-expression, and acceptance of all team members in the class at very young ages.

Keywords: The Hero's Journey, Creative Storytelling, Socio-cultural Learning, Primary Education

Η Ιστοριογραφική στη Δημιουργική Αφήγηση

Η δημιουργικότητα είναι το κλειδί για τον κόσμο του 21ου αιώνα. Σύμφωνα με τον ορισμό του Kamprylis και των συνεργατών του (2011), δημιουργικότητα είναι η ατομική ή ομαδική πνευματική ή/και σωματική δραστηριότητα που εκδηλώνεται σε συγκεκριμένο χωροχρονικό, κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο και οδηγεί σε υλικά ή άυλα «προϊόντα» που είναι πρωτότυπα, χρήσιμα, επιθυμητά, και ηθικά, τουλάχιστον για τον/τους δημιουργό/ούς τους.

Οι ερευνητές Κουνιός και Beeman (2015) προτείνουν συγκεκριμένους τρόπους για τη δημιουργία περιβαλλόντων με τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της μάθησης. Η δημιουργική σκέψη είναι η διαδικασία κατά την οποία παράγεται μια νέα ιδέα. Η δημιουργική σκέψη μπορεί να καλλιεργηθεί στη σχολική τάξη ώστε οι μαθητές/τριες να διερευνήσουν τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους, όπως και τις μοναδικές ικανότητες και χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους.

Στην κοινωνικοπολιτισμική μάθηση η μικρή ομάδα εργάζεται δημιουργικά με την υποστήριξη της Ζώνης της Επικείμενης Ροής (ZEP) (Λαμπροπούλου, 2021). Η ZEP είναι η σύνθεση της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (ZEA) (Vygotsky, 1978) με τη διαδικασία της Δημιουργικής Ροής (Csikszentmihalyi, 1996). ZEA είναι η απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό επίπεδο ανάπτυξης που ορίζεται από το σημείο της ανεξάρτητης λύσης ενός προβλήματος και το επίπεδο της δυναμικής ανάπτυξης, όπως ορίζεται με τη διαδικασία επίλυσης του προβλήματος με τη βοήθεια ενός ενήλικου, ή σε συνεργασία με πιο ικανούς μαθητές/τριες (Vygotsky, 1978).

Σύμφωνα με τον Saad (2018), η αφήγηση ιστοριών (storytelling) είναι μια αρχαία τέχνη και σύνολο καλλιτεχνικών και αισθητικών αξιών και προσεγγίσεων. Ο Matthews (2014) χαρακτήρισε την αφήγηση το ισχυρότερο εργαλείο για τη διδασκαλία, επειδή δημιουργεί πιο έντονα τη συναισθηματική εικόνα της εμπειρίας. Οι ιστορίες

θεωρούνται η πιο εύκολα αναγνωρίσιμη μορφή αφηγήσεων με εξαιρετικά οργανωμένη δομή (Heath, 1986). Επίσης, ο Heath τονίζει πως οι αφηγήσεις μπορούν να γίνουν κατανοητές ως λεκτικές αναμνήσεις προηγούμενων ή συνεχιζόμενων εμπειριών. Ο Klimonic (2011) αναφέρεται στην ιστορία ως ένα γνωστικό κατασκεύασμα. Επίσης, σύμφωνα με τους Fosson και Husband (1984) η αφήγηση έχει χρησιμοποιηθεί και ως θεραπευτικό εργαλείο σε παιδιά που αντιμετωπίζουν ένα ευρύ φάσμα σωματικών και ψυχικών προβλημάτων.

Σημαντικές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί σε διεθνές επίπεδο για το δημοτικό σχολείο, καθώς η αφήγηση ιστοριών ως εκπαιδευτικό εργαλείο μπορεί να λειτουργήσει εξαιρετικά για τα παιδιά του νηπιαγωγείου αλλά και τις μικρές τάξεις του Δημοτικού (π.χ. New, 2005). Η Ιστοριογραφική αναφέρεται στην κεντρική δομή ιστοριών, όπως για παράδειγμα «Ο Ήρωας με τα Χίλια Πρόσωπα» του Campbell (2001), «Το Ταξίδι του Ήρωα» του Vogler (2007), «Ο Κύκλος της Αφήγησης» του Harmon και «Τα Σημεία Ανάπτυξης της Αφήγησης» του Snyder (2007), οι οποίες βοηθούν τους μαθητές/τριες να δημιουργήσουν τις δικές τους ιστορίες.

Η δομή της εξέλιξης της ιστορίας ονομάζεται και «Ιστοριογραφική». Η Ιστοριογραφική (storyline) εμφανίστηκε στη Σκωτία τη δεκαετία του '70 και αποτελεί μια δημιουργική, ευχάριστη και αποτελεσματική παιδαγωγική προσέγγιση και διδακτική μέθοδο, κατάλληλη για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, για όλες τις ηλικίες και σε όλες τις μορφές εκπαίδευσης -τυπική, μη τυπική, άτυπη (Ηλιοπούλου, 2005). Αποτελεί εναλλακτική μορφή διδασκαλίας, που εκτυλίσσεται βάσει της γνωστικής θεωρίας του κοινωνικού εποικοδομητισμού. Είναι διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης που κυρίως αξιοποιεί τη δύναμη της ιστορίας ως μυθοπλασίας αποτελώντας το κύριο χαρακτηριστικό της Ιστοριογραφικής κατά την Ηλιοπούλου (2006). Ακόμη, η χρήση του εργαλείου αυτού αναπτύσσει πνεύμα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, κατά την οποία οι μαθητές/τριες είναι οι δημιουργοί μιας ιστορίας.

Έχει παρατηρηθεί ότι η εφαρμογή της Ιστοριογραφικής σε σχολεία της Σκωτίας έδρασε υποστηρικτικά για την επίτευξη των στόχων που τίθενται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα αναφορικά με α) την επιτυχή μάθηση των παιδιών, β) την απόκτηση αυτοπεποίθησης, γ) την εξέλιξή τους σε υπεύθυνους πολίτες και δ) την ενεργή συμμετοχή τους στη σχολική κοινότητα και κοινωνία (Bell & Harkness, 2012), προσφέροντας πολλαπλές ευκαιρίες για συνεργατική μάθηση.

Η δομή των 12 βημάτων (Vogler, 2007) της «Ιστοριογραφικής του Ταξιδιού του Ήρωα» μπορεί να ενισχύσει τη συνεκτικότητα του κειμένου ως αποτέλεσμα δημιουργίας λογικών νοηματικών σχέσεων στη λογική συνέχεια της ιστορίας. Η δομή στοχεύει στο περιεχόμενο, στη συνεκτικότητα και το ποιόν της γνώσης, ενώ η ιστορία εξασφαλίζει το πλαίσιο εντός του οποίου οι μαθητές/τριες αποκτούν κίνητρο, χάριν στη συναισθηματική εμπλοκή τους στην ιστορία (Ηλιοπούλου, 2006). Πιο συγκεκριμένα, μπορεί να συμβάλλει στη συγκρότηση των ιδεών και επιχειρημάτων των μαθητών/τριών, ώστε να γίνεται ομαλά η μετάβαση από το ένα νόημα στο άλλο, μέσω της θεματικής συνεκτικότητας. Το κάθε ένα από τα 12 βήματα αναλύεται σε παραγράφους από τους/τις μαθητές/τριες με βάση το θεματικό κέντρο που συνδέεται άμεσα με το θέμα της παιδικής εργασίας και την καταπάτηση των Δικαιωμάτων του Παιδιού. Έτσι, ενισχύεται η λογική αλληλουχία και η νοηματική συνάφεια ανάμεσα στα στοιχεία (νοηματική συνεκτικότητα). Ταυτόχρονα, ενισχύεται η συνοχή του κειμένου ως

προς την εσωτερική σχέση που συνδέει σε επίπεδο μορφής τα επιμέρους στοιχεία ενός κειμένου με μεταβατικές φράσεις, ώστε αυτό να αποτελεί οργανωμένο γλωσσικό σύνολο. Έτσι, ο στόχος αυτής της έρευνας είναι η ενίσχυση της θεματικής συνεκτικότητας των κειμένων των μαθητών/τριών με την «Ιστοριογραμμή του Ταξιδιού του Ήρωα». Εκτός από τις βασικές γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών, η Ιστοριογραμμή αναπτύσσει και τις κοινωνικές δεξιότητες, όπως η αυτονομία στη μάθηση, η συνεργασία, η ομαδικότητα, η διαχείριση χρόνου και η επιμονή σε μια εργασία (Omand, 2014, 2020). Ο Zipes (1988), στο έργο του *Fairytales and the Art of Subversion*, τονίζει πως οι ιστορίες έχουν χρησιμοποιηθεί για αιώνες μεταφέροντας από τη μια γενιά στην άλλη τη σοφία και τη γνώση, αλλά και τις αξίες του τόπου στον οποίο αρχικά καταγράφηκαν, επισημαίνοντας την ψυχοδυναμική και θεραπευτική διάσταση των παραμυθιών. Σύμφωνα με τον Zipes, ο Hans Christian Andersen και οι Grimm είναι οι σημαντικότεροι πρωτοπόροι αυτού του είδους. Την ψυχοδυναμική επίδραση των ιστοριών επιβεβαιώνει και ο Bettelheim (1976), αναφέροντας ότι η παιδική λογοτεχνία διεγείρει την ανάπτυξη του εγκεφάλου και της προσωπικότητας, και βοηθά τα μικρά παιδιά να αναπτύξουν εσωτερικούς μηχανισμούς αντιμετώπισης προβλημάτων.

Τα παραμύθια αναλύθηκαν για πρώτη φορά από τον Ρώσο λαογράφο Propp (1928), που ανέλυσε ρωσικά λαϊκά παραμύθια και παρατήρησε πως παρά την επιφανειακή τους μεταβλητότητα, παρουσίαζαν μια βαθιά κοινή δομή. Οι Labon και Waletzky (1967) όρισαν την αφήγηση ως *δύο ανεξάρτητες προτάσεις που παράγονται διαδοχικά και σχετίζονται με ένα μεμονωμένο γεγονός*. Ο Campbell (2001) υποστήριζε ότι όλοι οι πρωταγωνιστές στους μύθους περνούν από διαφορετικά στάδια με στόχο την προσωπική τους ανάπτυξη και εξέλιξη. Έτσι οι αφηγήσεις αποτελούν παραλλαγές ενός ενιαίου μύθου (*μονομυθία*) και ενσωματώνουν θέματα και εικόνες που ανάγονται σε ορισμένες θεμελιώδεις καθολικές μορφές ή σταθερά σχήματα που απαντούν διαχρονικά σε όλους τους πολιτισμούς του κόσμου. Στη λογοτεχνία, στο θέατρο, στα παραμύθια, στη θρησκευτική ζωή, στην ψυχολογία και σε όλες τις αφηγήσεις υπάρχει μια κοινή γραμμή αφήγησης, η οποία περιλαμβάνει συγκεκριμένα στάδια και όχι μόνο: έχει παρόμοια αφετηρία και τελικό προορισμό.

Σε αυτό το άρθρο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μιας έρευνας περίπτωσης καλύπτοντας κενό στη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με το αντίκτυπο που μπορεί να έχει η διδασκαλία της «Ιστοριογραμμής του Ταξιδιού του Ήρωα» στις μικρές τάξεις του Δημοτικού Σχολείου με 2 μνημονικά εργαλεία, το «Αστέρι της Αφήγησης» και το «Ρολόι του Ήρωα». Έτσι, ο/η εκπαιδευτικός και οι μαθητές/τριες μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη δομή του Ταξιδιού του Ήρωα ώστε να διατηρηθεί η συνοχή μέσω του «Αστεριού της Αφήγησης» και η συνεκτικότητα του νοήματος και της ιστορίας μέσω της «Ιστοριογραμμής του Ταξιδιού του Ήρωα». Τα στοιχεία και η δομή της ιστορίας μπορούν να παρουσιαστούν ως ένα ρολόι κάρτα. Οι κάρτες μπορούν να εκτυπωθούν και να χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία μιας ιστορίας στην τάξη.

Το Αστέρι της Αφήγησης: Η δομή ενός αφηγηματικού κειμένου ενισχύεται από τη συνοχή του κειμένου για τον χώρο, τον χρόνο, τους ήρωες, την εξέλιξη της ιστορίας και το συναισθηματικό ταξίδι των ηρώων (Λαμπροπούλου, 2021, 2022). Οι σχέσεις ανάμεσα στον χρόνο της ιστορίας και τον χρόνο της αφήγησης διαφοροποιούνται, καθώς το παρόν του λόγου ταυτίζεται με το παρόν του αφηγητή και αντίστοιχα το παρόν της ιστορίας με το παρόν των ηρώων (Ronen, 1994). Είναι δηλαδή, διαφορετικός ο χρόνος της αφήγησης από τον χρόνο της ιστορίας (Κανατσούλη, 2007). Πιο

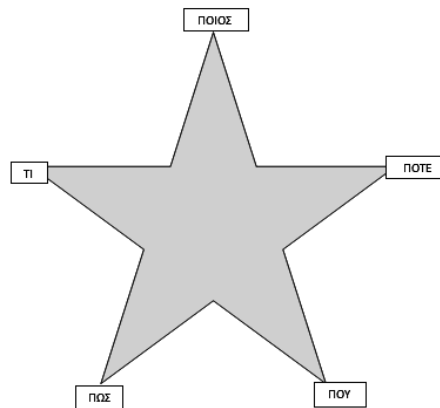
συγκεκριμένα, τα στοιχεία της κειμενικής συνοχής στο Αστέρι της Αφήγησης είναι τα ακόλουθα:

1. Ο χώρος όπου πραγματοποιούνται τα γεγονότα: Ο χώρος αυτός μπορεί να είναι φανταστικός (ένα μαγικό βασίλειο), αλλά και πραγματικός (κάποια πόλη ή γειτονιά.)
2. Ο χρόνος κατά τον οποίο διαδραματίζονται τα γεγονότα: Ο χρόνος που συμβαίνουν τα γεγονότα συνήθως αφορά το παρελθόν. Έτσι, λοιπόν, συνήθως χρησιμοποιούνται παρελθοντικοί χρόνοι. Το πρόσωπο που χρησιμοποιεί ο αφηγητής εναλλάσσεται ανάλογα με το αν ο ίδιος μετέχει στα γεγονότα ή όχι. Επίσης, γίνεται χρήση και πολλών χρονικών συνδέσμων ή χρονικών εκφράσεων, όπως, «Μια φορά κι έναν καιρό...». Παρ' όλα αυτά μπορεί να γίνει αφήγηση σε πραγματικό χρόνο με συνεχή αναφορά στο παρόν και χρήση δραματικού ενεστώτα χρόνου.
3. Οι ήρωες της ιστορίας: Οι ήρωες μπορεί και αυτοί να είναι φανταστικοί (υπερ-ήρωες, νεράιδες), αλλά και πραγματικοί (άνθρωποι, ζώα και αντικείμενα ανθρωπόμορφα).
4. Η εξέλιξη της ιστορίας (πλοκή): Η αφήγηση της ιστορίας περιλαμβάνει τρία στάδια: (α) Αρχή – Προσανατολισμό – Πράξη Ι, όπου αναφέρεται ο τρόπος με τον οποίο ξεκινάει η ιστορία και περιλαμβάνει τον χώρο, τον χρόνο και τους ήρωες· (β) τη Μέση – Εξέλιξη της δράσης – Πράξη ΙΙ, όπου παρουσιάζεται η συνέχεια της ιστορίας και ανατροπή των αρχικών γεγονότων και του υπάρχοντος κόσμου, και (γ) το Τέλος – Κλείσιμο – Πράξη ΙΙΙ, όπου κλείνει η ιστορία κι έχουμε την κορύφωση των γεγονότων όπως για παράδειγμα, «ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα».
5. Οι σκέψεις και τα συναισθήματα των ηρώων ή του αφηγητή της ιστορίας: Κατά την αφήγηση χρησιμοποιούνται σκέψεις και συναισθήματα των ηρώων (χαρά, λύπη, ενθουσιασμός κ.ά.) που αποτελεί το συναισθηματικό τους ταξίδι (emotional journey). Το συναισθηματικό αυτό ταξίδι μπορεί να συνδυαστεί με τη θεματική της ιστορίας, όπως η ενηλικίωση, διερεύνηση της προσωπικής ταυτότητας, τα στάδια αποδοχής, τα στάδια της θλίψης, απόδειξη μια υπόθεσης στην επιστημονική φαντασία κ.λπ.

Τα γλωσσικά στοιχεία που συνήθως συναντάμε στην αφήγηση είναι τα ρήματα δράσης με παρελθοντικούς ή παροντικούς χρόνους, έκφρασης συναισθημάτων και σκέψεις, οι δείκτες κειμενικής συνοχής, ευθύς και πλάγιος λόγος (τεχνικές διαλόγου και εσωτερικού μονολόγου), περιγραφές ηρώων, χώρων κ.λπ. Οι δείκτες κειμενικής συνοχής είναι:

1. Χρονικοί σύνδεσμοι: Όταν, όποτε, μόλις, πριν, αφού, μετά που, ώπου, μέχρι που/να, ενώ, καθώς, όσο.
2. Χρονικές προτάσεις: Οι οποίες εισάγονται με τους παραπάνω συνδέσμους.
3. Χρονικά επιρρήματα: τώρα, τότε, πριν, μετά, σήμερα, αύριο, χτες, φέτος, απόψε, αμέσως, σπάνια, πότε πότε κ.ά.
4. Χρονικές φράσεις: Στην αρχή, κάθε μέρα, σε λίγο, την άλλη βδομάδα κ.ά.

Το «Αστέρι της Αφήγησης» μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο σχολείο ως μνημονικό εργαλείο.



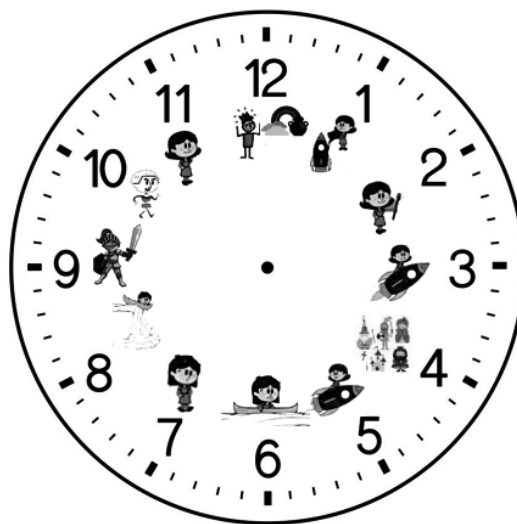
Εικόνα 1
Το Αστέρι της Αφήγησης

Το Ρολόι του Ήρωα: Η Ιστοριογραμμή του Ταξιδιού του Ήρωα χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος με τη δημιουργία Storycards ως το μνημονικό εργαλείο του «Ρολογιού του Ήρωα». Τα 12 στάδια του Ταξιδιού του Ήρωα (Vogler, 2007) έχουν ως εξής:

1. Ο συνήθης κόσμος. Το ταξίδι του κάθε ήρωα έχει ως αφετηρία τον κόσμο όπως αυτός υπάρχει γύρω μας. Για κάποιον λόγο (π.χ. η μητριά και οι κακές αδερφές στη Σταχτοπούτα) συναντά δυσκολίες.
2. Κάλεσμα στην Περιπέτεια: Το ταξίδι αρχίζει. Ο ήρωάς μας περνάει δύσκολες στιγμές, ή βρίσκεται σε δίλημμα, ή δεν μπορεί να χειριστεί μια κατάσταση. Έχει άγχος, δεν μπορεί να χειριστεί τη ζωή του όπως θα ήθελε. Έτσι τον καλεί η περιπέτεια. Ο ήρωας έχει δίλημμα για το ταξίδι του.
3. Άρνηση της Πρόκλησης. Ξαφνικά, πάνω που ο ήρωας έχει αποφασίσει να παλέψει για τη ζωή που θέλει, συνειδητοποιεί πως οι αλλαγές και οι προκλήσεις είναι τόσες, που δεν ξέρει αν μπορεί και αν θέλει να τις διαχειριστεί. Έτσι, κάνει ένα βήμα πίσω αρχικά, ο ήρωας αρνείται την πρόκληση. Παρ' όλα αυτά, βλέπει ότι η προηγούμενη κατάσταση δε λειτουργεί προς όφελός του. Παρακινούμενος είτε από εξωτερικές δυνάμεις (κάτι συμβαίνει στον περίγυρό του, στην οικογένειά του, στην κοινωνία, κάποιος τον καλεί να τον βοηθήσει κ.λπ.) ή από τον ίδιο του τον εαυτό, για παράδειγμα έχει ξεπεράσει τα όριά του και αποφασίζει να παλέψει.
4. Συνάντηση με τον μέντορα. Έτσι έρχεται η ώρα που συναντά έναν καθοριστικό χαρακτήρα, τον μέντορά του. Ο μέντορας είναι ένα πρόσωπο γεμάτο γνώση και εμπειρίες που συμβουλεύει και εμπνέει τον ήρωά μας πώς να προχωρήσει.
5. Το κατώφλι. Ο ήρωας, μετά από την εσωτερική του πάλη για το εάν τελικά θα αλλάξει τη ζωή του ή όχι, διαβαίνει το κατώφλι ενός

ανεξερεύνητου κόσμου που δε γνωρίζει πού τον οδηγεί. Συναντά διάφορα πρόσωπα, άλλα φιλικά και άλλα εχθρικά και συνάπτει συμμαχίες με όσους μπορούν να τον βοηθήσουν.

6. Δοκιμασίες. Έρχονται οι πρώτες δοκιμασίες. Ο ήρωας καλείται να αντιμετωπίσει τις πρώτες δυσκολίες του ταξιδιού και αποτυγχάνει.
7. Σύμμαχοι και εχθροί. Παρ' όλα αυτά, γνωρίζει πλέον ποιος είναι ο στόχος του και ποιοι οι σύμμαχοί του.
8. Είσοδος στην επικίνδυνη ζώνη. Η μεγάλη πρόκληση έρχεται, ο ήρωας, αντιμετωπίζει τους μεγαλύτερους φόβους του στο ταξίδι του στην άγνωστη και επικίνδυνη ζώνη, έρχεται αντιμέτωπος με τον θάνατο, την απώλεια, την αλλαγή.
9. Τελική δοκιμασία και αναμέτρηση. Μετά από πολλές δοκιμασίες έρχεται η τελική μάχη με τον αντίπαλό του.
10. Η επιβράβευση. Ο ήρωας επιβραβεύεται για όσα πέρασε. Αυτό σημαίνει πως απέκτησε γνώσεις, εμπειρίες και εργαλεία για να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες και πως πλέον είναι έτοιμος να πολεμήσει ξανά αν χρειαστεί. Η επιβράβευση δε σημαίνει και το τέλος του αγώνα: τώρα ο ήρωάς μας γνωρίζει πως τίποτε δεν είναι δεδομένο και πως ό,τι απέκτησε μπορεί να χαθεί ανά πάσα στιγμή.
11. Ο δρόμος της επιστροφής. Ο ήρωας επιστρέφει στην καθημερινή του ζωή. Είναι πιθανό, προτού όλα πάρουν τον δρόμο τους, να χρειάζεται να αντιμετωπίσει μια τελευταία πρόκληση, μια ακόμη θυσία ή μια σύγκρουση.
12. Η επιστροφή με τον θησαυρό. Ο ήρωας είναι πλέον οπλισμένος με όλα τα απαραίτητα εφόδια για να αντιμετωπίσει κάθε δυσκολία.



Εικόνα 2
Το Ρολόι του Ήρωα

Αρχικά ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές και τις μαθήτριες σε μικρές ομάδες των περίπου 5 ατόμων που συζητούν την αρχική ιδέα της ιστορίας τους σε μια-δυο προτάσεις. Κατόπιν με βάση την κάρτα-ρολόι συζητούν και γράφουν την ιστορία τους (Εικόνα 2). Οι διερευνητικές ερωτήσεις, η δημιουργικότητα, η φαντασία και η

κριτική σκέψη κατά τη μαθησιακή διαδικασία στοχεύουν στην αναζήτηση της αλήθειας, στις εντυπώσεις των μαθητών/τριών, στην αναθεώρηση καθιερωμένων αντιλήψεων. Στάδια εργασίας: (α) Αρχικά, οι ερωτήσεις αναφέρονται στα γεγονότα και τη δομή της ιστορίας. (β) Ο/Η εκπαιδευτικός κατευθύνει τη συζήτηση ώστε να γίνει αναφορά στα αισθήματα των πρωταγωνιστών και των μαθητών/τριών που προκαλούνται από την ιστορία. (γ) Κατόπιν, ο/η εκπαιδευτικός προσπαθεί να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να φτάσουν στην εύρεση των αξιών στην ιστορία και πώς μπορούν να βοηθηθούν από τα διδάγματα. (δ) Τέλος, στο στάδιο του αναστοχασμού ο/η εκπαιδευτικός προτείνει στους/στις μαθητές/τριες να σκεφτούν διαφορετικές εναλλακτικές ιστορίες με διαφορετικό τέλος.

Υπόθεση της έρευνας: Αν καλλιεργηθεί η δημιουργική αφήγηση με βάση την προτεινόμενη δομή της Ιστοριογραμμής του Ταξιδιού του Ήρωα με τη βοήθεια των 2 μνημονικών εργαλείων, μπορεί να βελτιωθεί η δημιουργικότητα, η έκφραση, η δομή και η συνεκτικότητα της ατομικής ιστορίας των μαθητών/τριών.

Ερευνητικά ερωτήματα:

1. Με ποιους τρόπους μπορεί να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες το Αστέρι της Αφήγησης, ώστε να αναπτυχθεί η συνοχή και η δομή της ατομικής τους ιστορίας;
2. Με ποιους τρόπους μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές/τριες το Ρολόι του Ήρωα για να αναπτυχθεί η δημιουργικότητα, η έκφραση, η συνεκτικότητα και η δομή της ατομικής τους ιστορίας;

Μεθοδολογία

Με την προϋπόθεση ότι η Ιστοριογραμμή στη δημιουργική αφήγηση μπορεί να διδαχθεί σε μικρή ηλικία, σε αυτή τη μελέτη περίπτωσης πήραν ανώνυμα μέρος 15 μαθητές/τριες της Β' τάξης (6-7 ετών). Στα γραπτά των μαθητών/τριών δόθηκαν κωδικοί με βάση το ελληνικό αλφάβητο (Α1-Α2, Β1-Β2 κ.λπ.). Η τριγωνοποίηση των ευρημάτων και αποτελεσμάτων της έρευνας έγινε με: (α) τις γραπτές ιστορίες (γραπτά κείμενα) των μαθητών/τριών πριν και μετά την παρέμβαση, (β) παρατηρήσεις των ερευνητριών πριν και κατά τη διάρκεια συγγραφής των μαθητών/τριών με την κλείδα παρατήρησης, όπου παρατηρήθηκαν τα εξής: το εύρος του ενθουσιασμού των μαθητών/τριών, η χρήση των φωτοτυπιών με το Αστέρι της Αφήγησης και το Ρολόι του ταξιδιού του Ήρωα, το σχολικό κλίμα, η χρήση άλλων στοιχείων όπως η ζωγραφική, και (γ) ημιδομημένες ερωτήσεις στην εκπαιδευτικό της τάξης στη διάρκεια της συνέντευξης όπου κρατήθηκαν σημειώσεις και έγινε μαγνητοφώνηση και μετέπειτα απομαγνητοφώνηση της συνέντευξης. Οι αναστοχαστικές ερωτήσεις που τέθηκαν στην εκπαιδευτικό της τάξης (Γιόφτσαλη & Πίτσου, 2021) στηρίχθηκαν στη σημασία των αναστοχαστικών ερωτήσεων και προβληματισμών πίσω από κάθε εκπαιδευτικό μας εγχείρημα, έρευνα, δραστηριότητα. Ο ερευνητής που στοχάζεται και μελετά σε βάθος και φτάνει στη συνεχή και αδιάκοπη προσωπική και επαγγελματική εξέλιξή του (Γιόφτσαλη & Πίτσου, 2021).

Οι ερωτήσεις ήταν με βάση τον αναστοχασμό (Γιόφτσαλη & Πίτσου, 2021), (α) πριν, (β) κατά τη διάρκεια και (γ) μετά την παρέμβαση.

(α) Οι 2 ερωτήσεις που απευθύνθηκαν στην εκπαιδευτικό του τμήματος πριν από την παρέμβαση ήταν: «Υπάρχει άλλη προηγούμενη εμπειρία όσον αφορά τα

παιδιά, για τη συγκεκριμένη δράση;» και «Ποια είναι τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα κατά την άποψή σας από αυτή την παρέμβαση;». Και στις δύο ερωτήσεις, πριν από την εκπαιδευτική παρέμβαση με το ρολόι του ταξιδιού του ήρωα, η εκπαιδευτικός εξέφρασε τους φόβους της ως προς τη δυνατότητα κατανόησης της διαδικασίας από πλευράς των μαθητών. Ειδικότερα, είπε: «Ελπίζω να καταφέρουν να κατανοήσουν το ότι η ιστορία τους θα πρέπει να περάσει από τα 12 στάδια όπως τα περιγράφει ο Campbell. Έχουν μια δυσκολία ως προς το ξεκίνημα μιας ιστορίας. Είναι πάρα πολύ μικρά (6 ετών) και δεν έχουν εκτεθεί σε παρόμοια δραστηριότητα».

(β) Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, στην αναστοχαστική ερώτηση: «Πώς αντιδρούν οι συμμετέχοντες στη δράση;», η εκπαιδευτικός σχολίασε: «Φαίνεται στ' αλήθεια να χαίρονται. Φτιάχνουν ζωγραφιές και δεν βλέπω να έχουν πολλές απορίες».

(γ) Τέλος, μετά την παρέμβαση, η εκπαιδευτικός κλήθηκε να απαντήσει στο εξής αναστοχαστικό ερώτημα: «Σε σχέση με τις αρχικές σας αντιλήψεις και πεποιθήσεις, υπήρξε κάποια αλλαγή μετά την πραγματοποίηση της εμπειρίας;» για να ακολουθήσει η απάντησή της: «Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό στις οδηγίες και επεξηγήσεις, αν το σκεφτούμε σε συνάρτηση με την πολύ μικρή ηλικία τους (6 ετών)». Επίσης, τα 12 στάδια, όπως εξηγήθηκαν από τον Campbell, μάλλον λειτούργησαν βοηθητικά ως προς την Ιστοριογραφική του Ταξιδιού του Ήρωα, την κατανόηση και την αλληλουχία των ιστοριών τους».

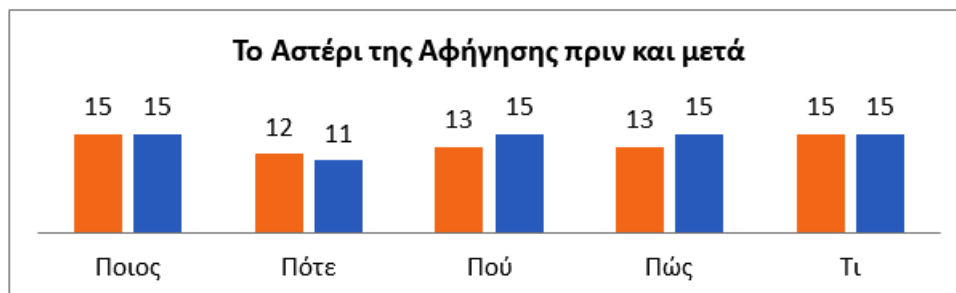
Κατόπιν, έγινε ποιοτική ανάλυση και ποσοτικοποίηση της ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας. Για την ανάπτυξη κώδικα ακολουθήθηκε η διαδικασία για κωδικοποίηση ποιοτικών πληροφοριών για συσχέτιση δεδομένων από προηγούμενες έρευνες (Boyatzis, 1998· Braun & Clarke, 2006). Η κωδικοποίηση πρέπει να είναι «εύχρηστη» από άλλους ερευνητές για ένα υψηλό επίπεδο αξιοπιστίας μεταξύ των αξιολογητών, απλή στην κατανόηση και στην απομνημόνευση, σχετική με το πλαίσιο της έρευνας, να επιτρέπει την ποσοτική ανάλυση και τη χρήση σε διαφορετικές πληροφορίες. Έγινε ανάλυση του 25% των δεδομένων από ανεξάρτητο ερευνητή στο Atlas-ti™ με βάση τους κωδικούς του Ρολογιού της Αφήγησης χωρίς προηγούμενη συζήτηση. Αυτό αποκάλυψε μια αρχική αξιοπιστία 3% επί των δεδομένων, η οποία έπρεπε να βελτιωθεί. Η ταξινόμηση και οι δείκτες γράφτηκαν με σαφέστερο και απλούστερο τρόπο και ένα επιπλέον 10% των δεδομένων κωδικοποιήθηκε δίνοντας αξιοπιστία 50%. Στη συνέχεια, συζητήθηκαν τα θέματα κι έγινε περαιτέρω ανάλυση δίνοντας αξιοπιστία 90% των περαιτέρω 25% των δεδομένων. Ένας δεύτερος ανεξάρτητος ερευνητής επαλήθευσε τη διαδικασία με αξιοπιστία 93% σε δείγμα 25%. Η αξιοπιστία με εύρος 90%+ θεωρείται λειτουργικά αποδεκτή. Επειδή η μελέτη περίπτωσης δεν είναι αρκετή και ο αριθμός των μαθητών είναι μικρός χρειάζονται περισσότερες έρευνες για τη γενίκευση και την εγκυρότητα αυτών των ευρημάτων.

Αποτελέσματα

Οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα σε σχέση με τα γραπτά και τις ιστορίες των μαθητών/τριών πριν και μετά την παρέμβαση είναι οι ακόλουθες:

Με ποιους τρόπους μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές/τριες το Αστέρι της Αφήγησης να αναπτυχθεί η δομή και η συνοχή της ατομικής τους ιστορίας;

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι δεν υπήρχε ουσιαστική διαφορά (Γράφημα 1).

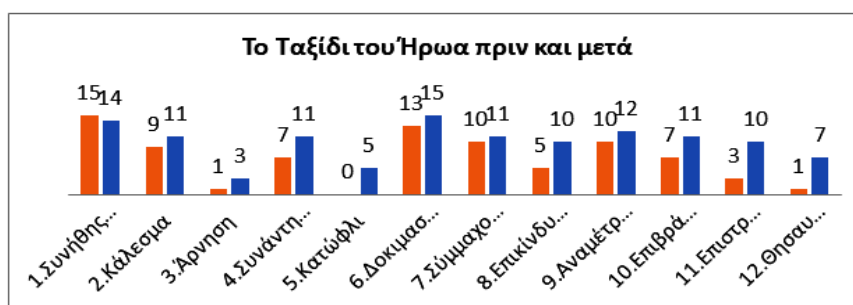
**Γράφημα 1**

Το Αστέρι της Αφήγησης πριν και μετά την παρέμβαση

Στο γράφημα φαίνεται ότι σε σχέση με το αστέρι της αφήγησης πριν και μετά την παρέμβαση δεν παρατηρήθηκαν πολύ σημαντικές διαφορές. Ειδικότερα, σε σχέση με το υποκείμενο της ιστορίας «ποιος», όλοι/ες οι μαθητές/τριες στο σύνολό τους (πριν και μετά), ανταποκρίθηκαν σε αυτό. Κάτι ανάλογο συνέβη και στο «τι». Και οι 15 μαθητές/τριες αφηγήθηκαν στην ιστορία τους τι ακριβώς συνέβη στον ήρωα τους. Μελετώντας τον χρόνο, «πότε», 12 μαθητές/τριες τον συμπεριέλαβαν στην ιστορία τους με χρονικούς συνδέσμους και 11 μετά την παρέμβαση, δηλαδή, λιγότεροι μετά την παρέμβαση. Οι παρατηρήσεις των ευρημάτων στο «πού» και στο «πώς», δείχνουν 13 μαθητές/τριες πριν την παρέμβαση με το αστέρι της αφήγησης και 15 μετά την παρέμβαση και στις δύο περιπτώσεις αντίστοιχα. Η συνοχή των κειμένων δεν είχε ουσιαστικές διαφορές.

Με ποιους τρόπους μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές/τριες το Ρολόι του Ήρωα ώστε να αναπτυχθεί η δημιουργικότητα, η έκφραση και να εξασφαλιστεί, η δομή και η συνεκτικότητα της ατομικής τους ιστορίας;

Τα αποτελέσματα πριν από και μετά την παρέμβαση με το Ρολόι του Ταξιδιού του Ήρωα έχουν ως εξής:

**Γράφημα 2**

Το Ταξίδι του Ήρωα πριν και μετά την παρέμβαση

Στο Γράφημα 2 παρατηρούμε πως από το γενικό σύνολο των 15 μαθητών/τριών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, εντοπίζονται σημαντικές διαφορές σε σχέση με το πριν και το μετά της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα, διερευνώντας τον

βαθμό στον οποίο πέτυχαν οι μαθητές/τριες να αναφερθούν στα 12 στάδια όπως τα περιέγραψε ο Campbell, υπάρχουν ορισμένες διαφοροποιήσεις:

Στο 1ο στάδιο –Συνήθης κόσμος– όλοι/ες οι μαθητές/τριες φαίνεται να ανταποκρίθηκαν τόσο στο πριν όσο και στο μετά κατά το σύνολό τους. Στο 2ο στάδιο – κάλεσμα– ο ήρωας βρίσκεται σε δίλημμα και αναρωτιέται εάν θα έπρεπε να ανταποκριθεί στην περιπέτεια, 9 μαθητές/τριες αναφέρθηκαν στο πριν, ενώ, 11 μαθητές/τριες στο μετά. Μικρό ποσοστό παρατηρούμε και στις δυο περιπτώσεις κατά το 3ο στάδιο της άρνησης του ήρωα. Σε αυτό ένας μόνο μαθητής έκανε αναφορά στο πριν και 3 στο μετά. Στο 4ο στάδιο –της συνάντησης– 7 μαθητές/τριες αναφέρθηκαν σε αυτό πριν από την παρέμβαση και 11 μετά από αυτήν. Όσον αφορά το 5ο στάδιο – κατώφλι– κανένας μαθητής δεν αναφέρθηκε σε αυτό αρχικά, ενώ μετά την παρέμβαση φαίνεται να διαμορφώνουν την ιστορία τους περνώντας από αυτό 5 μαθητές/τριες. Κατά το 6ο στάδιο –δοκιμασίες– παρατηρείται υψηλό ποσοστό πριν από την παρέμβαση με 13 αναφορές μαθητών/τριών αλλά και μετά την παρέμβαση με 15. Στο 7ο στάδιο –σύμμαχοι και εχθροί– οι μαθητές/τριες ανταποκρίθηκαν εξίσου ικανοποιητικά με τα ποσοστά 10 και 11 αντίστοιχα. Κατά το 8ο στάδιο, 5 μόνο μαθητές οδήγησαν τον ήρωά τους στην επικίνδυνη ζώνη, ενώ μετά τη διαδικασία της παρέμβασης, 10 μαθητές/τριες συνολικά αναφέρθηκαν επαρκώς σε αυτό, δηλαδή τα 2/3 των μαθητών/τριών που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Στο 9ο στάδιο –αναμέτρηση– δεν υπάρχουν μεγάλες διαφορές με 10 μαθητές/τριες πριν και 12 μετά την παρέμβαση. Στο 10ο στάδιο της ιστορίας –επιβράβευση του ήρωα– αναφέρθηκαν 7 μαθητές/τριες πριν και 11 μετά την παρέμβαση. Πολύ σημαντική διαφοροποίηση παρατηρείται κατά το 11ο στάδιο της επιστροφής του ήρωα στην καθημερινή ζωή. Σύμφωνα με τα ευρήματα, 3 μόνο μαθητές/τριες συμπεριέλαβαν την επιστροφή στην ιστορία τους, εν αντιθέσει με το μετά της παρέμβασης κατά το οποίο το 1/3 των μαθητών/τριών, δηλαδή, 10 μαθητές/τριες επέλεξαν να διαμορφώσουν την περιπέτεια του ήρωά τους δίνοντας στο τέλος την προοπτική της επιστροφής. Στο 12ο και τελευταίο στάδιο του ταξιδιού του ήρωα –θήσαυρος– ο ήρωας, οπλισμένος και γεμάτος εφόδια, είναι ικανός να αντιμετωπίσει κάθε δυσκολία. Στο στάδιο αυτό αναφέρθηκε μόνον ένας μαθητής πριν από την παρέμβαση, σε αντίθεση με το μετά, με 7 μαθητές/τριες.

Άλλα στοιχεία που παρατηρήθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση σε σχέση με την ύπαρξη ζωγραφιάς, και την πρωτοτυπία της ιστορίας και των ηρώων απεικονίζονται στο Γράφημα 3:



Γράφημα 3

Άλλα στοιχεία που παρατηρήθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση

Όσον αφορά τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και την πρωτοτυπία των παιδιών, με βάση το Γράφημα 3, φαίνεται πως πριν την παρέμβαση και οι 15 μαθητές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα χρησιμοποίησαν υπάρχουσες ιστορίες και γνωστούς ήρωες στις ιστορίες τους. Αξιοσημείωτο είναι ότι μετά την παρέμβαση 10 μαθητές/τριες παρότι χρησιμοποίησαν υπάρχουσες ιστορίες, άλλαξαν την ιστορία τους και την προσαρμόσαν στην πορεία των 12 σταδίων όπως αναφέρεται και στο Ταξίδι του Ήρωα. Τέσσερις (4) μαθητές/τριες άλλαξαν ως ένα μικρό βαθμό την ιστορία τους στο πριν, προσδίδοντας και δικά τους προσωπικά στοιχεία πλοκής. Αυτό που έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι πως 5 από τους 15 μαθητές/τριες, όχι μόνο προσαρμόσαν την ιστορία τους βάσει των 12 σταδίων, αλλά δημιούργησαν δικές τους ιστορίες με νέους, δικούς τους ήρωες. Γεγονός που δεν παρατηρήθηκε σε καμία από τις ιστορίες τους πριν από την παρέμβαση. Τέλος, 13 μαθητές/τριες, αφού ολοκλήρωσαν τη συγγραφή της ιστορίας τους, αποφάσισαν να αποτυπώσουν στο χαρτί τους με ζωγραφιά αυτό που έγραψαν. Ένας μόνο μαθητής έκανε κάτι αντίστοιχο και πριν την παρέμβαση.

Κατά τη διάρκεια της συγγραφής των ιστοριών τους και σε σχέση με την δημιουργικότητα, τη φαντασία και την προσαρμοστικότητα στα στάδια του Ταξιδιού του Ήρωα, οι μαθητές ανταποκρίθηκαν επαρκώς. Από τους 15 συνολικά μαθητές/τριες που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, 10 από αυτούς/τές παρότι χρησιμοποίησαν υπάρχοντες ήρωες (π.χ. Spiderman, Frozen κ.λπ.) μετά την παρέμβαση τροποποίησαν την ήδη υπάρχουσα ιστορία τους και τη διαμόρφωσαν στα στάδια του Ρολογιού του Ήρωα. Παρά τους αρχικούς δισταγμούς τους σε σχέση με την ορθότητα αλλαγής μιας ιστορίας, δεν δίστασαν να προσθέσουν και δικά τους φανταστικά στοιχεία πλοκής σε αυτήν, δίνοντας ακόμη και ένα δικό τους τέλος στην περιπέτεια των ηρώων τους.

Επίσης, οι υπόλοιποι 5 μαθητές/τριες (δηλαδή, το 1/3 επί του συνόλου), δημιούργησαν πρωτότυπες ιστορίες, όπου έγιναν οι ίδιοι πρωταγωνιστές με αναφορές, στον εαυτό τους και σε φίλους τους ή αγαπημένα πρόσωπα, προσδίδοντας στους ήρωές τους ανθρώπινη διάσταση, γεγονός που δεν παρατηρήθηκε στις ιστορίες τους πριν από την παρέμβαση. Όταν ολοκλήρωσαν τη συγγραφή, 13 μαθητές/τριες ζωγράρισαν τον ήρωά τους στο χαρτί.

Οι παρατηρήσεις των ερευνητριών με κλείδα παρατήρησης πριν και κατά τη διάρκεια της παρέμβασης είναι οι ακόλουθες:

Οι μαθητές/τριες της Β' Τάξης αρχικά έγραψαν τη δική τους ιστορία χωρίς παρέμβαση στην πρώτη φάση της έρευνας περίπτωσης. Στη δεύτερη φάση που έγινε 2 μέρες μετά, κοιτούσαν διαρκώς το «Ρολόι του Ήρωα» και φάνηκε να το ακολουθούν. Ένας μαθητής ανέφερε: «Δε θα γράψω πολύ αναλυτικά γιατί τα έχω πει ήδη γι' αυτόν τον ήρωα», αναφερόμενος στην ιστορία που έγραψαν δύο μέρες πριν.

Γενικά παρατηρήθηκε καλύτερη διαχείριση των σταδίων για τη δημιουργία νοήματος και πλοκής με ουσιαστική διαφορά στην ανάπτυξή τους μετά την παρέμβαση. Το Ρολόι του Ήρωα με τα 12 βήματα βοήθησε τους/τις μαθητές/τριες στη συνεκτικότητα της ιστορίας, στη χρονική σειρά, την πλοκή και τη δημιουργία δικών τους ιστοριών, ακόμα και με γνωστούς ήρωες, όπως ο Spiderman. Όταν χρησιμοποίησαν υπάρχοντες ήρωες, άλλαξαν την ιστορία με βάση το ρολόι, πράγμα που την πρώτη φάση δεν το έκαναν, καθώς έλεγαν ότι: «Δεν κάνει να αλλάζουμε μια ιστορία και να φτιάχνουμε δική μας». Η θέση αυτή ενδεχομένως να συνδέεται με τη σχέση που έχουν αναπτύξει οι μαθητές/τριες της Β' Δημοτικού με τις ιστορίες και τα

παραμύθια εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Φαίνεται να είναι πιο εύκολο να διαχειρίζονται μια έτοιμη προς χρήση πληροφορία, ιστορία και περιπέτεια, ενώ συγχρόνως διστάζουν να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους για να τροποποιήσουν τα υπάρχοντα δεδομένα.

Πέντε (5) από τους/τις μαθητές/τριες δημιούργησαν δική τους ιστορία με ήρωες που επινόησαν οι ίδιοι/ες. Ένας (1) μαθητής/μία μαθήτρια παρουσίασε τον εαυτό του/της ως ήρωα σε περιπέτεια με τον αγαπημένο του/της φίλο. Παρατηρείται πως τα 5 παιδιά προσέδωσαν στην ιστορία τους ανθρώπινη υπόσταση. Παράλληλα, οι υπόλοιποι 10 μαθητές/τριες που κράτησαν την υπάρχουσα ιστορία τους, την τροποποίησαν με βάση το Ρολόι του Ήρωα. Αυτό αποτελεί σημαντικό ερευνητικό αποτέλεσμα, αφενός επειδή τα παιδιά φαίνεται ότι έμαθαν να δημιουργούν με βάση την ιστοριογραφική και, αφετέρου, επειδή η παρέμβαση ήταν πολύ μικρή χρονικά.

Το σχολικό κλίμα που αναπτύχθηκε από τους μαθητές ήταν πολύ θετικό ως προς τη συγγραφή των ιστοριών αλλά και κατά τη διάρκεια της επεξήγησης του Ρολογιού του Ήρωα, οπότε φάνηκε να δείχνουν ιδιαίτερη προθυμία και ευχάριστη διάθεση. Μάλιστα, όταν ολοκλήρωσαν την ιστορία τους, 13 μαθητές/τριες επέλεξαν να ζωγραφίσουν τον ήρωα στο χαρτί αποτυπώνοντας τις περιπέτειές του –παρότι δεν τους δόθηκε καμία τέτοια οδηγία ή καθοδήγηση από τις ερευνήτριες. Στις ζωγραφιές τους τα χρώματα ήταν έντονα και το πρόσωπο του ήρωά τους χαμογελαστό. Σε άλλες κρατούσε στο χέρι συμβολικά το «εφόδιο» ή το «θησαυρό» που απέκτησε. Ένας μάλιστα μαθητής κατά τη διάρκεια της έρευνας ανέφερε: «Στη δική μου περιπέτεια που έχω δει στην τηλεόραση ο ήρωάς μου χάνει. Δεν ήθελα εγώ να χάνει. Τώρα εγώ του έγραψα: έζησε αυτός καλά και εμείς καλύτερα και χάρηκα πολύ γι' αυτό το τέλος».

Κατά τη διάρκεια της συνομιλίας μαζί τους, παρατηρήθηκε πως δίστασαν και είχαν αντιρρήσεις για την αλλαγή της ιστορίας τους («Δεν κάνει να αλλάζουμε μια ιστορία»). Ωστόσο, μετά την παρέμβαση φαίνεται ότι κατανόησαν πως σε μια ιστορία μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε δημιουργικότητα και φαντασία, προσδίδοντας και δικά μας στοιχεία. Παρότι αυτό αρχικά τους παραξένεψε, μετά έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον κατά τη διάρκεια της συγγραφής αλλά και της επεξήγησης των σταδίων. Οι ιστορίες τους είχαν συγκεκριμένη δομή, αλληλουχία και συνεκτικότητα. Ορισμένες μάλιστα, είχαν δημιουργικότητα και πρωτοτυπία, καθώς οι μαθητές/τριες επινόησαν νέους ήρωες σε νέες περιπέτειες, ενώ ένας έγινε ο ίδιος ο ήρωας της ιστορίας του. Επίσης, αποφάσισαν να ζωγραφίσουν τους ήρωες. Γενικά, το κλίμα ήταν πολύ ευχάριστο και τα παιδιά έδειξαν προθυμία κατά τη διάρκεια της έρευνας.

Κατά τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης, αυτή απάντησε πως «τα παιδιά ανταποκρίθηκαν σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό στις οδηγίες και επεξηγήσεις αν το σκεφτούμε σε συνάρτηση με την πολύ μικρή ηλικία τους (6 ετών)». Η ίδια χαρακτήρισε την πορεία των σταδίων πολύ ενδιαφέρουσα και το Ρολόι ως μνημονικό εργαλείο που μπορεί να εκτυπωθεί ώστε να αναρτηθεί στον τοίχο της τάξης πολύ βοηθητικό για την επίτευξη της δομής και της συνεκτικότητας της αφήγησης μιας ιστορίας.

Συζήτηση

Ενώ τα αποτελέσματα παρουσιάζουν σημαντική βελτίωση μετά τη διδασκαλία της δομής της ιστορίας στη δημιουργική αφήγηση με την Ιστοριογραμμή του Ταξιδιού του Ήρωα, δεν παρουσιάζουν ουσιαστικές διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση σε σχέση με το Αστέρι της Αφήγησης. Οι μαθητές/τριες φαίνεται να κατείχαν πολύ καλά πριν την παρέμβαση τη βασική δομή και τα στοιχεία της συνοχής μιας ιστορίας και μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό φαίνεται να βοηθήθηκε στη συνοχή του κειμένου από το Αστέρι της Αφήγησης. Αυτοί ήταν 4 μαθητές/τριες, οι οποίοι πριν την παρέμβαση δεν είχαν αναφερθεί στον τόπο (πού) αλλά και στον τρόπο (πώς). Έτσι, ενδεχομένως το Αστέρι της Αφήγησης να λειτούργησε ως μνημονικό εργαλείο καθοδήγησης και υπενθύμισης.

Υπήρχε σημαντική βελτίωση σχετικά με τη δομή και τη συνεκτικότητα των ιστοριών των μαθητών/τριών μετά την παρέμβαση, επειδή δημιούργησαν καλύτερη πλοκή και πολυπλοκότερες συγκρούσεις για τους ήρωες. Το Ρολόι του Ήρωα βοήθησε ουσιαστικά στην ύπαρξη δομής και συνεκτικότητας στις ιστορίες τους και τα γεγονότα διαδέχονταν το ένα το άλλο με νοηματική αλληλουχία. Έτσι, παρατηρήθηκε πως αυξήθηκαν τα επίπεδα συνεκτικότητας (σε σχέση με το νοηματικό περιεχόμενο) σε μεγαλύτερο βαθμό μετά την παρέμβαση. Τα παιδιά χρησιμοποίησαν τους κειμενικούς δείκτες και υπήρχε λογική στην αφήγηση. Ακολούθησαν τα στάδια της Ιστοριογραμμής Του Ταξιδιού Του Ήρωα σε μεγάλο βαθμό με εξαίρεση τα στάδια 3, 5 και 8 όπου υπήρξαν λιγότερες αναφορές και στο τέλος όπου ο ήρωας επιστρέφει στην καθημερινότητά του. Κατά το 12ο και τελευταίο στάδιο, ο καθένας και η καθεμία από τους μαθητές και τις μαθήτριες έδωσε στον «θησαυρό» το δικό του εννοιολογικό περιεχόμενο. Για κάποιους/ες ο θησαυρός του ήρωα ήταν κάτι υλικό και απτό (π.χ. ένα βραβείο ή ένα μετάλλιο), ενώ, για άλλους/ες ήταν τα ψυχικά εφόδια που απέκτησε, η ικανότητα να αντιμετωπίζει κανείς τις δυσκολίες ή ακόμη και να επιστρέφει αλλαγμένος και πιο δυνατός. Η προσθήκη των εικόνων μετά την παρέμβαση λειτούργησε συμπληρωματικά ως προς το κείμενο ώστε να έχει επεξηγηματικό χαρακτήρα, και όχι πρωταρχική σημασία για την κατανόηση της πληροφορίας, με αποτέλεσμα να μην υποσκάπτουν την αξία του ίδιου του κειμένου (Καρπόζηλου, 1994).

Ο Klimovic (2011) παρατήρησε ότι οι μαθητές/τριες που βρίσκονταν στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου συνήθως εμμένουν στην υπάρχουσα ιστορία και διστάζουν να αλλάξουν την πορεία της παρόλο που συνειδητοποιούν πως η ιστορία τους θα μπορούσε να εξελιχθεί σε εντελώς διαφορετική κατεύθυνση. Παρόμοιος δισταγμός αναφέρθηκε από τους/τις μαθητές/τριες: «Δεν κάνει να αλλάζουμε μια ιστορία και να φτιάχνουμε δική μας». Και στις δύο ιστορίες πριν και μετά την παρέμβαση υπάρχει η αρχική ιδέα ως αφετηρία της αφήγησής τους, και παρότι το θέμα θα μπορούσε να αναπτυχθεί περαιτέρω αν αυτή η πορεία άλλαζε ή κινούνταν σε διαφορετικά πλαίσια, δίστασαν να την αλλάξουν. Επίσης παρατηρήθηκε έλλειψη φαντασίας στην πρωτότυπη δημιουργία ιστοριών στους περισσότερους/ες μαθητές/τριες που στηρίχτηκαν σε υπάρχουσες ιστορίες και ήρωες του κινηματογράφου για τη δημιουργία νέων ιστοριών με αλλαγή της πλοκής.

Η έρευνα αυτή είναι πρωτότυπη καθώς είναι η πρώτη φορά που η διδασκαλία της ιστορίας βασίζεται στην «Ιστοριογραφική του Ταξιδιού του Ήρωα» με τα 12 στάδια του Vogler (2007). Σχετικά με την αφήγηση στην εκπαίδευση, έχει αποδειχθεί πως οι ιστορίες συγκινούν ιδιαιτέρως τους μαθητές και τις μαθήτριες και πολύ συχνά γίνονται σημείο αναφοράς και προβληματισμού. Όπως αναφέρει ο Rex και οι συνεργάτες του (2002), οι μαθητές/τριες συνήθως θυμούνται τις καλές ιστορίες. Επίσης, προκαλεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον ο ενθουσιασμός ενός μαθητή και μιας μαθήτριας όταν αντιλήφθηκε ότι θα μπορούσε να αλλάξει το τέλος του αγαπημένου του/της ήρωα από τον κινηματογράφο: «Στη δική μου περιπέτεια που έχω δει στην τηλεόραση ο ήρωάς μου χάνει. Δεν ήθελα εγώ να χάνει. Τώρα εγώ του έγραψα: “έζησε αυτός καλά και εμείς καλύτερα” και χάρηκα πολύ γι’ αυτό το τέλος».

Η Parry (2010) διερεύνησε τον τρόπο με τον οποίο οι ταινίες βοηθούν στην αφήγηση ιστοριών και στη χρήση της Ιστοριογραφικής από μικρούς/ές μαθητές/τριες. Στην έρευνά της, 6 δεκάχρονα παιδιά συμμετείχαν εθελοντικά σε ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων για τον κινηματογράφο ώστε να διερευνηθεί η μάθηση μέσω της αφήγησης που απαντά στις παιδικές ταινίες. Η ερευνήτρια εστίασε σε έναν μαθητή, τον Connor, καθώς οι ιδέες του για τις ταινίες έδειξαν περίπλοκη κατανόηση των δομών της αφήγησης και των ιδιαίτερων τρόπων με τους οποίους οι ταινίες αφηγούνται ιστορίες. Από τα αποτελέσματα φαίνεται πως ο κινηματογράφος μπορεί να λειτουργήσει ως αφετηρία για την αφήγηση ιστοριών και να υποβοηθήσει την καλλιέργεια του λογοτεχνικού γραμματισμού στο δημοτικό σχολείο ακόμη και σε περιπτώσεις μαθητών με πολύ χαμηλό κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο. Ο αντίκτυπος της επιρροής των παιδικών ταινιών και κινουμένων σχεδίων φαίνεται και από το γεγονός ότι όλοι οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν αναφέρθηκαν σε ήδη υπάρχοντες ήρωες από τον κινηματογράφο (Spiderman, Frozen κ.λπ.). Εξάιρεση αποτελούν 5 μαθητές/τριες οι οποίοι/ες μετά την παρέμβαση έφτιαξαν εντελώς δικές τους ιστορίες στις οποίες έδωσαν ακόμη και ανθρώπινη υπόσταση. Ο κινηματογράφος μπορεί λοιπόν να αποτελέσει αφετηρία αλλά χρειάζεται και η δημιουργικότητα για την αυθεντικότητα των ιστοριών σε σχέση με τις εμπειρίες των μαθητών/τριών.

Τέλος, παρόμοιες δομές Ιστοριογραφικής χρησιμοποιήθηκαν από τις ερευνήτριες στα ευρωπαϊκά προγράμματα Story Logic Net και RomaMultiLangPrimE με τη συμμετοχή μαθητών/τριών από διάφορες ευρωπαϊκές χώρες αλλά δεν έγινε έρευνα ώστε να υπάρχουν αποτελέσματα στο συγκεκριμένο θέμα.

Συμπεράσματα

Με την προϋπόθεση ότι η «Ιστοριογραφική του Ταξιδιού του Ήρωα» μπορεί να διδαχθεί στις μικρές τάξεις του δημοτικού Σχολείου, αλλά και σε ακόμα μικρότερες ηλικίες, σε αυτό το άρθρο προτάθηκε η διδακτική προσέγγιση της διδασκαλίας του Ταξιδιού του Ήρωα με 2 μνημονικά εργαλεία, το Αστέρι της Αφήγησης και το Ρολόι του Ήρωα. Τα αποτελέσματα της έρευνας περίπτωσης έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες ενθουσιάστηκαν με την ιστορία τους, οι περισσότεροι/ες χρησιμοποίησαν ως αφετηρία υπάρχουσες ιδέες και ιστορίες κυρίως από τον κινηματογράφο, δίστασαν όμως να αλλάξουν την πορεία αυτών των ιστοριών, αν και ελάχιστοι έγραψαν πρωτότυπες ιστορίες. Η Ιστοριογραφική μπορεί βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να εκφραστούν μέσω συγκεκριμένων υποβοηθητικών πλαισίων και μνημονικών εργαλείων όπως η

«Ιστοριογραμμή του Ταξιδιού του Ήρωα» και το «Ρολόι του Ήρωα». Στο μέλλον σκοπός μας είναι να ερευνηθεί η ανάπτυξη πρωτότυπων ιστοριών και ηρώων, ώστε να βελτιστοποιηθεί η δραστηριοποίηση των μαθητών των μικρών τάξεων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη δημιουργική αφήγηση, επικοινωνία και αυτοέκφραση σε ένα μη αγχογόνο περιβάλλον, όπως οι φανταστικοί κόσμοι των ιστοριών τους.

Βιβλιογραφία

- Bell, St., & Markness, S. (2007). *Storyline – Past, Present and Future*. Enterprising Careers, University of Strathclyde.
- Bettelheim, B. (1976) *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. Knopf.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*. Sage Publications.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Campbell, J. (2001), *Ο ήρωας με τα χίλια πρόσωπα. Ο ρόλος του ήρωα στην παγκόσμια μυθολογία* (Σιαφαρίκας, Μτφρ.). Θ. Ιάμβλιχος.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Collins.
- Γιόφτσαλη, Κ., & Πίτσου, Χ. (2021). *Αναστοχαστικές προσεγγίσεις σε τυπικά και εναλλακτικά πλαίσια εκπαίδευσης*. Gutenberg.
- Fosson, A., & Husband, E. (1984) Bibliotherapy for hospitalized children. *Southern Medical Journal*, 77, 342-346.
- Ηλιοπούλου, Ι. (2005). *Ιστοριογραμμή Storyline: Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού*. Ελάτη.
- Ηλιοπούλου, Ι. (2006). Ιστοριογραμμή (Storyline). Μια διεπιστημονική προσέγγιση για την ανάπτυξη περιβαλλοντικών θεμάτων. Στο 2^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, 15-17 Δεκεμβρίου 2006 (σσ. 215-224).
- Harmon's Cycle (n.d.). <https://news.avclub.com/dan-harmon-s-universal-theory-of-storytelling-gets-an-a-1798254870>
- Heath, S. (1986). Taking a cross-cultural look at narratives. *Topics in Language Disorders*, 7(1), 84-94.
- Horkheimer, M. (1989). *Το πρόβλημα της αλήθειας* (Σ. Ροζάνης, Μτφρ.). Έρασμος.
- Jay, M. (2009). *Η διαλεκτική φαντασία* (Φ. Τερζάκης, Μτφρ.). Αλεξάνδρεια.
- Κανατσούλη, Μ. (2007). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας*. University Studio Press.
- Kampylis, P. Berki, E., & Saariluoma, P. (2011). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking Skills and Creativity. HeJMEC*, 2(4), 46-64.
- Καρπόζηλου, Μ. (1994). *Το παιδί στην χώρα των βιβλίων: Συμβολή στην μελέτη των παιδικών αναγνωσμάτων*. Καστανιώτης.

- Klimovic, M. (2011). Narratives in Primary Education. Practice and Theory. *Systems of Education*, 6, 39-46.
- Kounios, J., & Beeman, M. (2015). *The eureka factor*. Random House.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. *Journal of Narrative and Life History*, 7, 3-38.
- Λαμπροπούλου, Ν. (2022). Η Δημιουργική Κοινωνικοπολιτισμική Μάθηση ως Γέφυρα Επικοινωνίας από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο. *New Pedagogos Online / Νέος Παιδαγωγός Online*, 28, 91-99.
http://neospaidagogos.online/files/28_Teyxos_Neou_Paidagogou_Ianouarios_2022.pdf
- Λαμπροπούλου, Ν. (2021). Το Ταξίδι του Ήρωα ως Εκπαιδευτικό Σενάριο στη Δημιουργική Γραφή και Αφήγηση. *Νέος Παιδαγωγός Online*, 27, 135-153.
http://neospaidagogos.online/files/27_Teyxos_Neou_Paidagogou_Noemvrios_2021.pdf
- Μαγνήσαλης, Κ. (2002). *Δημιουργική σκέψη*. Ελληνικά Γράμματα.
- Matthews, J. (2014). Voices from the heart: the use of digital storytelling in education. *Community Practitioner*, 87(1), 28-30.
- Mezirow, J. (2009). Μια επισκόπηση της μετασχηματίζουσας μάθησης. Στο Κ. Ιλέρης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης. 16 Θεωρίες μάθησης... με τα λόγια των δημιουργών τους* (Γ. Κουλαουζίδης, Μτφρ.). Μεταίχμιο.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (2004). *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια*. Ελληνικά Γράμματα.
- New, J. (2005). *How to Use Digital Storytelling in Your Classroom, Empower student creativity with affordable and accessible technology*. Retrieved from <http://www.edutopia.org/digital-storytelling-classroom>
- Omand, C. (2020). The Importance of Effective Questioning on Learning Processes in a Storyline. In K. Høeg Karlsen & M. Häggström (Eds.), *Teaching through Stories Renewing the Scottish Storyline Approach in Teacher Education* (pp. 303-321). Waxmann Verlag.
https://www.waxmann.com/?elD=texte&pdf=3986_14.pdf&typ=zusatztext
- Omand, C. (2014). *Storyline: creative learning across the curriculum*. United Kingdom Literacy Association (UKLA).
- Parry, B. (2010). Moving Stories: Exploring children's uses of media in their story telling and the implications for teaching about narrative in schools. *English Teaching: Practice and Critique*, 9, 58-72.
- Propp, V. (1928). *Morphology of the Folktale*. American Folklore Society Bibliographical and Special Series Volume 9/Revised Edition/1968. University of Texas Press. [Προπ, Β. (2009). *Η Μορφολογία του Παραμυθιού* (Α. Παρίση, Α., Μτφρ.). Εκδόσεις Καρδαμίτσα].
- Rex, L., Murnen, T. J., Hobbs, J., & McEachen, D. (2002) Teachers' pedagogical stories and the shaping of classroom participation: 'The Dancer' and 'Graveyard Shift at the 7-11', *American Educational Research Journal*, 39(3), 765-796.
- RomaMultiLangPrime <https://romaproject.eu> Storycards. European project KA2.
- Ronen, R. (1994). *Possible worlds in literary theory*. Cambridge University Press.
- Saad, R. (2018). Storytelling and its Relation with Film Script. *International Journal of Creativity and Innovation in Humanities and Education*, 1(1), 1-23. doi:10.21608/ijcihe.2018.182840

- Snyder, B. (2007). *Save the Cat! Goes to the Movies: The Screenwriter's Guide to Every Story Ever Told*. Michael Wiese Productions.
- Story Logic Net: <https://www.storylogicnet.eu/>. European project KA2.
- Tuckman, B. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384-99.
- Vogler, C. (2007) [1998]. *The Writer's Journey: Mythic Structure For Writers*. αMichael Wiese Productions.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zipes, J. D. (1988). *Fairy Tales and the Art of Subversion: The Classical Genre for Children and the Process of Civilization*. Methuen.