



Καλλιέργεια αφηγηματικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας: Μελέτη περίπτωσης για το μάθημα *Αντιγόνη* στη Β΄ Λυκείου

Cultivating Narrative Skills in the Context of the Educational Process: A Case Study on the Lesson of *Antigone* in the 2nd Grade of Senior High School

Νικόλαος Ρίζος

Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ελλάδα

<https://orcid.org/0009-0008-7011-7147>

Περίληψη

Η ένταξη της δημιουργικής γραφής στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην ανάπτυξη των αφηγηματικών δεξιοτήτων, στην ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης και στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών/μαθητριών, μέσω της αυτοέκφρασης και της ελεύθερης επικοινωνίας ιδεών. Εντούτοις, όσον αφορά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η αξία και η χρησιμότητά της στη διδασκαλία και στη μάθηση υπήρξαν ανέκαθεν υποτιμημένες. Μόλις τα τελευταία χρόνια έχουν σημειωθεί κάποιες προσπάθειες εισαγωγής δραστηριοτήτων παραγωγής λόγου στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.), τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να συνδέσει τη δημιουργική γραφή με τη διδασκαλία του αρχαίου θεάτρου στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, υποστηρίζοντας πως δραστηριότητες που σχετίζονται με αυτή μπορούν να ενσωματωθούν στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία Β΄ Λυκείου Γενικής Παιδείας «Σοφοκλέους *Αντιγόνη*». Τα ευρήματά της προκύπτουν τόσο από την ανάλυση της βιβλιογραφίας όσο και από την υλοποίηση ενός διδακτικού σεναρίου με τη μορφή πειράματος, στον χώρο της τάξης, με τη συμμετοχή μαθητών και μαθητριών. Σκοπός του πειρά-



ματος είναι να αποκτήσουν οι μαθητές/μαθήτριες μια πρώτη εξοικείωση με τη δημιουργική γραφή και να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις προκλήσεις μίας δραστηριότητας παραγωγής λόγου, ακονίζοντας τις αφηγηματικές τους τεχνικές.

Λέξεις-κλειδιά: δημιουργική γραφή, εκπαίδευση, αφηγηματικές δεξιότητες, αυτοέκφραση, παραγωγή λόγου, αφηγηματικές τεχνικές, ανάπτυξη χαρακτήρων, show don't tell, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, αρχαίο θέατρο, Αντιγόνη, Β' Λυκείου, βιωματική μάθηση, σενάριο, σχέδιο μαθήματος

Abstract

The integration of creative writing into the modern educational process can play a crucial role in developing narrative skills, enhancing emotional intelligence, and cultivating students' critical thinking through self-expression and the free exchange of ideas. However, in the context of the Greek educational system, its value and usefulness in teaching and learning have traditionally been underestimated. Only in recent years have there been efforts to introduce language production activities into the Curriculum Frameworks (C.F.), both in Primary and Secondary Education. This study aims to connect creative writing with the teaching of ancient theater in Secondary Education, arguing that activities related to it can be incorporated into the teaching of the subject *Ancient Greek Language and Literature* in the 2nd senior high school grade in General Education curriculum, specifically in Sophocles' *Antigone*. The study's findings stem from both literature analysis and the implementation of a teaching scenario in the form of an experiment conducted in the classroom with student participation. The purpose of the experiment is to provide students with an initial familiarity with creative writing and to help them effectively respond to the challenges of a language production activity, sharpening their narrative techniques.

Keywords: creative writing, education, narrative skills, self-expression, language production, narrative techniques, character development, show don't tell, Curriculum Frameworks, ancient theater, *Antigone*, 2nd grade, experiential learning, scenario, lesson plan.

Εισαγωγή

Η δημιουργική γραφή αποτελεί μια σύγχρονη εκπαιδευτική προσέγγιση που αποσκοπεί στο να αναδείξει τη σημασία της αυτοέκφρασης και της επικοινωνίας ιδεών από τους μαθητές μέσω της συγγραφής, ενισχύοντας την έμπνευση και ενθαρρύνοντας την ελεύθερη παραγωγή λόγου. Το ζητούμενο από την εφαρμογή της δημιουργικής γραφής στην εκπαίδευση είναι ο μαθητής/μαθήτρια να αναπτύξει αφηγηματικές δεξιότητες, να ενισχύσει τη συναισθηματική του/της νοημοσύνη και να καλλιεργήσει την κριτική του/της σκέψη. Παρόλα αυτά, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει αποδειχθεί αρκετά συντηρητικό ως προς την ενσωμάτωση της δημιουργικής γραφής στη διδασκαλία και στη μάθηση, ενώ οι δυνατότητες των μαθητών για ελεύθερη έκφραση προσωπικών ιδεών και συναισθημάτων μέσω της συγγραφής είναι αρκετά περιορισμένες. Ελάχιστες προσπάθειες έχουν γίνει τα τελευταία μόλις χρόνια, με την εισαγωγή δραστηριοτήτων παραγωγής λόγου στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στο να αναδείξει πώς η δημιουργική γραφή μπορεί να ενσωματωθεί ως δραστηριότητα στο πλαίσιο της διδασκαλίας του αρχαίου θεάτρου (Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία Β' Λυκείου Γενικής Παιδείας - «Σοφοκλέους Αντιγόνη»), αλλά και γενικότερα στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με στόχο την ανάπτυξη αφηγηματικών δεξιοτήτων. Για τις ανάγκες της εν προκειμένω έρευνας πραγματοποιήθηκε ένα πειραματικό σενάριο διδασκαλίας με τη συμμετοχή μίας

μικρής ομάδας μαθητών και μαθητριών της Β΄ Λυκείου, μέσω του οποίου οι ίδιοι/ίδιες κατάφεραν να αποκτήσουν μια πρώτη επαφή με τις βασικές αρχές της δημιουργικής γραφής, τεχνικές αφήγησης και ανάπτυξης χαρακτήρων, καθώς και τις αρχές που διέπουν τη δομή και την πλοκή μιας αφήγησης.

Θεωρητική ανάλυση - Θεωρητικό πλαίσιο

Η σύνδεση της δημιουργικής γραφής με την εκπαίδευση

Έχουν γίνει πράγματι πολλές προσπάθειες ορισμού της έννοιας της δημιουργικής γραφής, όμως, αν λάβουμε υπόψη τους περισσότερους από αυτούς, θα μπορούσαμε να ορίσουμε τη δημιουργική γραφή (creative writing) ως την ικανότητα ή την πράξη του να συγγράφει κανείς αυθεντικά και πρωτότυπα, με φαντασία, συναίσθημα και ελευθερία έκφρασης, επηρεασμένος από προσωπικές εμπειρίες και βιώματα¹. Στη βάση της, η δημιουργική γραφή ορίζει ότι, με γνώμονα την ελευθερία της έκφρασης, την αυτοέκφραση και την πρωτοτυπία, η συγγραφή μπορεί να μετατραπεί σε μια δημιουργική και απολαυστική δραστηριότητα για τα άτομα, καθώς τους δίνει τη δυνατότητα να αντλήσουν έμπνευση από τις προσωπικές τους εμπειρίες και ενδιαφέροντα, αξιοποιώντας τη φαντασία και την εκφραστικότητα τους για να επικοινωνήσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους (Τσαρούχας, 2021, σ. 139).

Καθώς σχετίζεται άμεσα με την ικανότητα έκφρασης του ατόμου, η δημιουργική γραφή μπορεί να αναδειχθεί και ως μια ουσιαστική εκπαιδευτική πρακτική, με αδιαμφισβήτητη αξία και οφέλη για τους μαθητές/μαθήτριες. Συγκεκριμένα, η δημιουργική γραφή αποτελεί μια σύγχρονη εκπαιδευτική προσέγγιση που αποσκοπεί στο να αναδείξει τη σημασία της αυτοέκφρασης και της επικοινωνίας ιδεών από τους μαθητές μέσω της συγγραφής, ενισχύοντας την έμπνευση και ενθαρρύνοντας την ελεύθερη παραγωγή λόγου. Η προσέγγιση αυτή βασίζεται στην προσπάθεια καλλιέργειας στους μαθητές/μαθήτριες ικανοτήτων δεξιολογικού χειρισμού της γλώσσας, στοχεύοντας στο να δημιουργούν αυθεντικά και πρωτότυπα κείμενα. Αυτό προϋποθέτει τη σύσταση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ανοικτού τύπου, βασισμένων στη βιωματική μάθηση και τον πειραματισμό, οι οποίες εστιάζουν τόσο στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων όσο και στην πρακτική εξάσκηση αυτών (Τσαρούχας, 2021, σ. 140).

Το ζητούμενο λοιπόν από την εφαρμογή της δημιουργικής γραφής στην εκπαίδευση είναι ο μαθητής/μαθήτρια να μπορέσει να δει τη συγγραφή από μία σκοπιά βιωματική και κριτική ταυτόχρονα, «δουλεύοντας» τον γραπτό του/της λόγο, με σκοπό τη συνεχή βελτίωσή του. Έτσι, αποκτά εξοικείωση και αναπτύσσει ένα δικό του/της προσωπικό ύφος, ενώ παράλληλα εξελίσσει τις συγγραφικές του/της δεξιότητες και την ικανότητα της έκφρασης. Μέσω μιας δημιουργικής διαδικασίας γραφής, ο μαθητής/μαθήτρια αξιοποιεί γνώσεις, προσωπικά βιώματα και συναισθήματα και με αυτόν τον τρόπο ανακαλύπτει τον εαυτό του/της ευχάριστα και σε βάθος και απλώς καταγράφοντας ή μεταδίδοντας γνώσεις (Κωτόπουλος & Βακάλη, 2015). Η σύνδεση της δημιουργικής γραφής με την εκπαίδευση που στηρίζεται στον βιωματικό, παιγνιώδη και δημιουργικό χαρακτήρα της μπορεί να ανατρέψει τις αντιλήψεις των μαθητών για τη λογοτεχνία —που συχνά προκύπτουν από τον αυστηρό, παραδοσιακό διδακτικό ή φιλολογικό τρόπο προσέγγισής της—, επιτρέποντας τη σύνδεσή της με συναισθήματα, αναμνήσεις, προσωπικές εμπειρίες ή έμμεσα βιώματα, καθώς και με τα αναγνωστικά ερεθίσματά τους (Μαλαφάντης, 2021).

1 Ο συγκεκριμένος ορισμός αποτελεί σύμπτυξη των βασικότερων στοιχείων που απαντούν στους περισσότερους ορισμούς της δημιουργικής γραφής, αν και πολύ απλοποιημένος. Εδώ έχουν χρησιμοποιηθεί οι ορισμοί των Scott, Cole & Engel (1992), όπως βιβλιογραφούνται στον Τσαρούχας (2021, σ. 138) και ο ορισμός του Harper (2015).

Τα οφέλη της δημιουργικής γραφής για τον μαθητή/μαθήτρια

Όπως ήδη αναφέραμε παραπάνω, η ενσωμάτωση της δημιουργικής γραφής στην εκπαίδευση αναδεικνύεται για την αξία και τα πολλαπλά οφέλη που μπορεί να προσφέρει. Έχει αποδειχθεί ότι η συμμετοχή σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής καλλιεργεί τον μαθητή/μαθήτρια σε ποικίλα επίπεδα και λειτουργεί εξαιρετικά ως υποστηρικτικό μέσο μάθησης για διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Παράλληλα, αυξάνει την αυτοπεποίθηση και βελτιώνει τη γλωσσική και συναισθηματική ευφυΐα των μαθητών (Κωτόπουλος & Βακάλη, 2015).

Ενδεχομένως, το πιο άμεσο όφελος από την ενασχόληση με τη δημιουργική γραφή στα σχολεία να αποτελεί η ανάπτυξη αφηγηματικών δεξιοτήτων και αφηγηματικής σκέψης. Αυτό είναι φυσικό, καθώς μέσω των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής ο μαθητής/μαθήτρια εξοικειώνεται σε μεγαλύτερο βάθος με τη λογοτεχνία και τη γλώσσα, τις παραδοσιακές και νέες μορφές κειμενικότητας, το ρόλο του συγγραφέα και του αναγνώστη, καθώς και τις διαφορετικές αφηγηματικές τεχνικές (Νικολαΐδου κ. άλ., 2016, σ. 534). Ωστόσο, τα πλεονεκτήματα της ελεύθερης συγγραφής για τους μαθητές/μαθήτριες δεν περιορίζεται μόνο στο γνωστικό επίπεδο. Για παράδειγμα, μέσω αυτής επιτυγχάνεται και η απελευθέρωση της δημιουργικότητας, που έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη της εφευρετικότητας, της κριτικής σκέψης και ευφυΐας του μαθητή/μαθήτριας. Η σκέψη αναπτύσσεται ελεύθερα και διεγείρεται το ενδιαφέρον, ενώ αυξάνονται τα κίνητρα για τη συγγραφή πρωτότυπων κειμένων. Επιπλέον, είναι χαρακτηριστικό ότι η δημιουργική γραφή αποτελεί μία ψυχαγωγική δραστηριότητα για τους μαθητές/μαθήτριες, δίνοντάς τους/τις τη δυνατότητα να εργαστούν και να μάθουν μέσω του παιχνιδιού, με κέφι και ευχάριστη διάθεση, σε φιλικό προς αυτούς/αυτές κλίμα, απαλλαγμένοι/απαλλαγμένες από τον φόβο του «λάθους» (Νικολαΐδου κ. άλ., 2016, σ. 540).

Ένας ακόμη σημαντικός τρόπος με τον οποίο η ενσωμάτωση της δημιουργικής γραφής συμβάλλει θετικά στην παιδαγωγική διαδικασία είναι το ότι ενισχύει την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών, καθώς μέσα από αυτή τους δίνεται η δυνατότητα να προβληθούν συναισθήματα και το υποσυνείδητο. Ο μαθητής/μαθήτρια, δηλαδή, μέσω της ελεύθερης έκφρασης, μπορεί να οδηγηθεί στην εξωτερίκευση των ενδόμυχων συναισθημάτων και του εσωτερικού του/της κόσμου, που εσκεμμένα ή μη μπορεί να καταπιέζει μέσα του/της. Αυτή η συναισθηματική απελευθέρωση μπορεί μάλιστα να τον/την βοηθήσει και στην καθημερινή του/της ζωή, ανοίγοντάς νέες προοπτικές στην επίλυση προβλημάτων και αυξάνοντας την ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων (Τσαρούχας, 2021, σ. 141). Παράλληλα, έχει υποστηριχθεί ότι η συναισθηματική αυτοέκφραση που πραγματοποιείται μέσω των δραστηριοτήτων ανοιχτού τύπου της δημιουργικής γραφής καθιστά το περιβάλλον της τάξης περισσότερο συμπεριληπτικό για τους μαθητές/μαθήτριες, οι οποίοι/οποίες μπορούν να αναπτύξουν ελεύθερα την κριτική τους σκέψη και να εκφραστούν με ισότητα, ανεξαρτήτως προέλευσης, φύλου, γνωστικού επιπέδου και επιδόσεων (Νικολαΐδου κ. άλ., 2016, σ. 534).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η δημιουργική γραφή μπορεί να λειτουργήσει και θεραπευτικά για τον μαθητή/μαθήτρια, ως δίοδος ψυχικής εκτόνωσης. Σύμφωνα με τον Hughes (2000)², υποστηρίζεται η χρήση της δημιουργικής γραφής ως εργαλείο για την ενίσχυση της αυτοεπιβεβαίωσης, της αυτοπεποίθησης και αυτοεπίγνωσης του ατόμου, βρίσκοντας εφαρμογή στα πλαίσια θεραπευτικών προγραμμάτων ψυχολογικής υποστήριξης και ενίσχυσης, προγραμμάτων επανένταξης ή απεξάρτησης, ενίσχυσης ατόμων με αναπηρίες ή ψυχολογικές παθήσεις (Τσαρούχας, 2021, σ. 141), αλλά επίσης σε μαθητές με προβλήματα λόγου, όπως δυσλεξία, δυσορθογραφία ή μαθησιακές δυσκολίες (Νικολαΐδου κ. άλ., 2016, σ. 541). Επιπρόσθετα, η ψυχική εκτόνωση που προσφέρεται μέσω της δημιουργικής γραφής, όταν γίνεται στο πλαίσιο ομαδικών δραστηριοτήτων, μπροστά σε κοινό συνομηλίκων, φαίνεται να εξυπηρετεί και στην βελτίωση της επικοινωνίας, τη σύσφιξη σχέσεων, την ένταξη και αποδοχή του μαθητή/μαθήτριας-συγγραφέα από την ομάδα. (Νικολαΐδου, 2016, σ. 25).

2 Hughes, D. N. (2000). Gaining Voice through Stories: The lives of women with fibromyalgia, *Journal of Poetry Therapy*, 13(4), σ. 234, όπως βιβλιογραφείται στον Τσαρούχα (2021, σ. 141).

Η δημιουργική γραφή υπό το πρίσμα των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών

Η στροφή του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών συστημάτων προς τη δημιουργική γραφή είναι ακόμη πολύ πρόσφατη, καθώς ο πρώτος ο οποίος ανέδειξε σοβαρά τη σύνδεση της δημιουργικής γραφής με την εκπαιδευτική διαδικασία ήταν ο David Gershom Myers, στο έργο του *The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880*³. Πολύ περισσότερο, για τα ελληνικά δεδομένα, αυτό έχει συμβεί πολύ τμηματικά και μόλις τα τελευταία χρόνια. Είναι χαρακτηριστικό ότι η επιστημονική κοινότητα στο σύνολό της εκφράζει ανησυχία για το πώς υλοποιείται στην πράξη η ενσωμάτωση της δημιουργικής γραφής στα σχολεία. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, επικεντρωμένο στην παραγωγή πεζού λόγου —ενίοτε σε βαθμό τυποποίησης—, έχει αποδειχθεί αρκετά συντηρητικό στον τρόπο διδασκαλίας μαθημάτων όπως η νεοελληνική γλώσσα και η λογοτεχνία, περιορίζοντας έτσι τις δυνατότητες των μαθητών για ελεύθερη έκφραση προσωπικών ιδεών και συναισθημάτων μέσω της συγγραφής (Κωτόπουλος & Βακάλη, 2015).

Ενώ η παραγωγή λόγου στα ελληνικά σχολεία δεν φαίνεται να επικεντρώνεται στην προώθηση της δημιουργικότητας, ομολογουμένως έχουν γίνει ορισμένες προσπάθειες να ενταχθεί αυτή η λογική στην εκπαίδευση. Στο παρελθόν έχουν κάνει την εμφάνισή τους προγράμματα σπουδών που αναφέρονται στην «έκθεση ιδεών» και στην «παραγωγή γραπτού λόγου», ακόμη και σε «δραστηριότητες/ασκήσεις δημιουργικής γραφής», όμως η χρήση αυτών των όρων γίνεται γενικευτικά και χωρίς ουσιαστικό περιεχόμενο (Κωτόπουλος & Βακάλη, 2015). Επίσημη ένταξη δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) για τη γλώσσα και τη λογοτεχνία γίνεται ήδη από το 2002, αλλά και σε Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών από το 2011 στο πλαίσιο διδασκαλίας των μαθημάτων αυτών στο δημοτικό και το γυμνάσιο, μέσω της δράσης «Νέο Σχολείο» (Μαλαφάντης, 2021).

Με απλά λόγια, η ένταξη της δημιουργικής γραφής στην εκπαίδευση φαίνεται να μην τίθεται σε προτεραιότητα από τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, μάλλον με τη δικαιολογία ότι η πρακτική εφαρμογή, η κατανόηση και, κατά συνέπεια, η αξιολόγησή της είναι υπερβολικά επικεντρωμένες στο άτομο, ενώ αντίθετα τα συστήματα αυτά επιδιώκουν να είναι όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικά. Ωστόσο, αυτό που αδυνατούν να αντιληφθούν είναι ότι ένας μαθητής/μαθήτρια που συγγράφει δημιουργικά αποτελεί μέρος ενός συνόλου, μίας τάξης, της οποίας όλα τα μέλη κάνουν το ίδιο. Αυτό σημαίνει ότι η δημιουργική γραφή σχετίζεται όχι μόνο με το άτομο, αλλά και με την κοινότητα, το περιβάλλον, και τις συνθήκες που το διαμορφώνουν. Βέβαια, σε καμία περίπτωση δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι συγγραφείς διαμορφώνονται μόνο μέσω της αλληλεπίδρασής τους με την κουλτούρα και την κοινωνία, αλλά το κάνουν και μέσω του χαρακτήρα και των προσωπικών τους βιωμάτων (Harper, 2015).

Εξετάζοντας την ενσωμάτωση της δημιουργικής γραφής στην εκπαίδευση υπό το πρίσμα των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) παρατηρούμε πως, αναδεικνύοντας την επικοινωνιακή διάσταση της λογοτεχνίας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, ενθαρρύνεται η δημιουργικότητα. Στο δημοτικό και στο γυμνάσιο, οι μαθητές καλούνται να γράφουν διαλόγους, αφηγηματικά κείμενα, βιοματικές ιστορίες, πεζά ή ποιητικά κείμενα, χιουμοριστικά άρθρα ή να περιγράφουν συναισθήματα σε ημερολόγιο, καθώς επίσης και να προσπαθούν να αποδώσουν με τον γραπτό λόγο ένα εικαστικό έργο, ένα χάρτη ή μια φωτογραφία (σύμφωνα με το ΦΕΚ 561/1999).

Η ενίσχυση της δημιουργικότητας μέσω της προώθησης της αυτοέκφρασης που προσφέρει η ελεύθερη συγγραφή προβλέπεται και για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα Αναλυτικά Προγράμματα μετά το 2002 (π.χ. Δ.Ε.Π.Π.Σ., όπως είδαμε παραπάνω) όπου η χρήση βιοματικών μεθόδων μάθησης, όπως είναι η δημιουργική γραφή, καθίσταται απαραίτητη για την ανάπτυξη δεξιοτήτων που απαιτούνται στον 21ο αιώνα. Για παράδειγμα, ενδεικτικές δραστηριότητες δημιουργικής γραφής εμφανίζονται επίσημα για πρώτη φορά στο ελληνικό σχολείο με το Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 για την Α΄ Λυκείου

3 Myers, D. G. (1996). *The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880*. University of Chicago.

(σύμφωνα με το ΦΕΚ 1562/27-6-11), όπου οι μαθητές καλούνται να εξασκηθούν στη συγγραφή διάφορων κειμενικών ειδών και, με τη συμβολή του εκπαιδευτικού, να τα εντάξουν σε μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα (Νικολαΐδου κ. άλ. 2016, σ. 533).

Έρευνα - Διδακτικό σενάριο

Περιγραφή του πειράματος-διδακτικού σεναρίου

Κατέστη σαφές από τα όσα αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα ότι είναι δυνατή η εφαρμογή δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής στην εκπαίδευση και μάλιστα συνίσταται χάρη στα ποικίλα οφέλη που αποδεδειγμένα μπορεί να προσφέρει στον μαθητή/μαθήτρια. Ωστόσο, αυτό που παραμένει να διερευνηθεί είναι το πώς μπορεί να γίνει αυτό στην πράξη. Στο πλαίσιο αυτής της προσπάθειας να εξεταστεί το πώς μπορεί η δημιουργική γραφή να ενταχθεί ως δραστηριότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία, πραγματοποιήθηκε με τη συμβολή μίας μικρής ομάδας μαθητών και μαθητριών της Β΄ Λυκείου ένα πειραματικό διδακτικό σενάριο, με στόχο να αποκτήσουν οι ίδιοι/ίδιες μια πρώτη επαφή με τις βασικές αρχές της δημιουργικής γραφής, αναπτύσσοντας τις αφηγηματικές τους δεξιότητες, πετυχαίνοντας παράλληλα τους επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους που συνδέονται με το μάθημα⁴.

Το εν λόγω σενάριο εκτυλίχθηκε πιλοτικά σε αίθουσα φροντιστηρίου μέσης εκπαίδευσης (περιβάλλον προσομοίωσης σχολικής τάξης), κατά τη διδακτική ώρα του μαθήματος της *Αντιγόνης* (Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία Β΄ Λυκείου Γενικής Παιδείας, γνωστικό αντικείμενο «Σοφοκλέους *Αντιγόνη*»). Αντικείμενο ερμηνευτικής ανάλυσης και εξέτασης αποτέλεσε για αυτή τη διδακτική ώρα ο Πρόλογος της τραγωδίας (στίχοι 1-99)⁵. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός εστίασε στο να παρουσιάσει το δίλημμα της ηρωίδας και το πώς αυτό αναδεικνύεται μέσα από τη στιχομυθία της με την αδερφή της Ισμήνη στο συγκεκριμένο χωρίο με θέμα την υπακοή στον νόμο του Κρέοντα ή την ταφή του νεκρού αδερφού τους Πολυνείκη ενάντια σε αυτή. Με αφορμή το αρχαίο κείμενο και τις παρατηρήσεις των μαθητών, ο εκπαιδευτικός έθεσε το γενικότερο πλαίσιο των δύο όψεων του διλήμματος που εκπροσωπεί καθεμία από τις δύο ηρωίδες και επιχείρησε να κατευθύνει τη σκέψη και να εγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών σχετικά με αυτό.

Στη συνέχεια, ακολούθησε ομαδική δραστηριότητα με τη μορφή συζήτησης μέσα στην τάξη, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός κάλεσε τους μαθητές/μαθήτριες να χωριστούν σε δύο ομάδες, μία η οποία θα αναλογιζόταν τις θετικές ή αρνητικές τις συνέπειες της επιλογής για υπακοή της στους νόμους της πόλης και μη ταφή του Πολυνείκη από την *Αντιγόνη* και μία άλλη η οποία θα έκανε το ίδιο για την επιλογή της υπακοή στους άγραφους θεϊκούς νόμους και ταφή του Πολυνείκη από την ηρωίδα. Στις ομάδες δόθηκε ο απαραίτητος χρόνος για αναζήτηση κειμενικών δεικτών και μεταξύ των μελών συζήτηση με σκοπό την κατασκευή της επιχειρηματολογίας τους. Μετά την έκθεση των ιδεών και επιχειρημάτων από τους μαθητές/μαθήτριες των δύο ομάδων, ο εκπαιδευτικός έδωσε ανατροφοδότηση, εστιάζοντας

4 Βλέπε το Παράρτημα για την αναλυτική περιγραφή του εκπαιδευτικού σεναρίου, των στόχων και της μεθοδολογίας υλοποίησής του. Το σενάριο δημιουργήθηκε σύμφωνα με τις επίσημες προδιαγραφές και τη στοχοθεσία όπως ορίζονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Υπουργείου Παιδείας, καθώς και τις σχετικές οδηγίες του Ι.Ε.Π.: Μέρος Α΄, Πρόλογος, στίχοι 1-99 (πρωτότυπο) - Η διακήρυξη του Κρέοντα, η απόφαση της *Αντιγόνης* και η αντιπαράθεση *Αντιγόνης*-*Ισμήνης* για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας για τη Β΄ Λυκείου Γενικής Παιδείας (Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, χ.χ.).

5 Ως διδακτικό υλικό για τη μελέτη του αρχαίου κειμένου (μετάφραση, γραμματικοσυντακτικό και ερμηνευτικό σχολιασμό) αξιοποιήθηκε το σχολικό εγχειρίδιο για την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία Β΄ Λυκείου Γενικής Παιδείας: Δρακόπουλος, Τ.Δ., Ναστούλης, Κ., Ρώμας, Χ. (2017). *Σοφοκλέους Αντιγόνη - Θουκυδίδη Περικλέους Επιτάφιος Β΄ Γενικού Λυκείου Γενικής Παιδείας*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος». Χρησιμοποιήθηκε επίσης υποστηρικτικό υλικό για τη διδασκαλία (π.χ., Τσιώλη, χ.χ., Boardman & Kurtz, 1994, Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, χ.χ., Blundell, 2004 και Χαλκιδάκης, 2000 μεταξύ άλλων).

στους βασικούς άξονες γύρω από τους οποίους θα μπορούσαν να κινηθούν, σχολιάζοντας ερμηνευτικά ορισμένα σημεία-κλειδιά.

Αφού εξέθεσαν τα ευρήματά τους, οι μαθητές και μαθήτριες κλήθηκαν από τον εκπαιδευτικό να διερωτηθούν σχετικά με τα συναισθήματα που πιστεύουν ότι νιώθει η ηρωίδα Αντιγόνη αντιμετωπίζοντας το δίλημμα της ταφής του Πολυνείκη. Ο εκπαιδευτικός ενθάρρυνε την επανεξέταση του διδαγμένου αρχαίου κείμενου και την αναζήτηση λέξεων-κλειδιών που να φανερώνουν άμεσα ή έμμεσα με τα συναισθήματα της ηρωίδας. Οι μαθητές/μαθήτριες κλήθηκαν να χρησιμοποιήσουν τη μέθοδο του «καταιγισμού ιδεών» (brainstorming), αναφέροντας ένα ή περισσότερα συναισθήματα, αντλώντας παράλληλα έμπνευση από την προηγούμενη συζήτηση ή από το ίδιο το αρχαίο κείμενο. Σκοπός αυτής της δραστηριότητας ήταν οι μαθητές/μαθήτριες να κατανοήσουν τη συναισθηματική κατάσταση της Αντιγόνης («να τοποθετήσουν τους εαυτούς τους στη θέση της», όπως ανέφερε χαρακτηριστικά ο εκπαιδευτικός), καθώς και να ενεργοποιηθεί η έμπνευση και η δημιουργικότητά τους πριν από την ανάληψη της γραπτής δραστηριότητας δημιουργικής γραφής.

Στο τέλος του μαθήματος, ο εκπαιδευτικός ενημέρωσε τους μαθητές/μαθήτριες ότι θα υπάρξει γραπτή εργασία, στην οποία θα τους ζητά να δώσουν το δικό τους τέλος στο δράμα γράφοντας μια σύντομη αφήγηση. Η οδηγία της άσκησης δόθηκε με τον εξής τρόπο: *«Στο άκουσμα της απόφασης του Κρέοντα, η Αντιγόνη...». Γράψτε ένα κείμενο (600 λέξεις περίπου) συνεχίζοντας την παραπάνω φράση, στο οποίο θα δίνετε τη δική σας εκδοχή για τη συνέχεια της ιστορίας της Αντιγόνης. Στην αφήγησή σας να αναδεικνύεται το δίλημμα της υπακοής στους νόμους της πόλης ή της ταφής του Πολυνείκη και οι συνέπειές του για την ηρωίδα. Να σημειωθεί εδώ πώς ο εκπαιδευτικός ουδέποτε ανέφερε κατά τη διάρκεια του μαθήματος τον όρο «δημιουργική γραφή», παρόλο που η ανωτέρω τελική δραστηριότητα είχε αυτόν ακριβώς τον χαρακτήρα. Ο λόγος ήταν η αποφυγή σύγχυσης από τους μαθητές/μαθήτριες σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο και η αποδέσμευσή τους από την εκμάθηση νέας ορολογίας, ώστε να εστιάσουν περισσότερο στο κομμάτι της ελεύθερης συγγραφής.*

Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός αρκέστηκε στο να δώσει ορισμένες κατευθυντήριες για το πώς θα μπορούσαν οι μαθητές/μαθήτριες να προσεγγίσουν δημιουργικά την αφήγησή τους, στοχευμένα, έτσι ώστε έμμεσα να τους/τις καθοδηγήσει προς την κατανόηση των βασικών αρχών της δημιουργικής γραφής. Η παροχή κατευθυντηρίων πριν από τη συγγραφή αποτελεί σημαντικό κομμάτι της διαδικασίας που φέρνει τους μαθητές/μαθήτριες αντιμέτωπους και αντιμέτωπες με τη δημιουργική παραγωγή λόγου. Τα στάδια από τα οποία πρέπει να περάσει η σκέψη τους, το τι είναι καλό και τι δεν είναι να κάνουν, τα εμπόδια που μπορεί να αντιμετωπίσουν κατά τη συγγραφή και πώς μπορούν να τα ξεπεράσουν είναι θέματα που έπρεπε να τεθούν εξ αρχής από τον εκπαιδευτικό, ως προετοιμασία πριν από τη συγγραφή (Holmes, 2003). Συγκεκριμένα, τους/τις παρότρυνε να επιχειρήσουν να εντάξουν στοιχεία δράσης και δυναμικότητας στις αφηγήσεις τους, τονίζοντας τη σημασία της επιλογής ενός συγκεκριμένου ύφους και της επίτευξης του ρεαλισμού και της αυθεντικότητας. Επιπλέον, τόνισε στους μαθητές/μαθήτριες την ανάγκη να παραμένει διαρκώς αμείωτο το ενδιαφέρον του αναγνώστη και να δημιουργείται αγωνία μέσα από τις ιστορίες τους. Μάλιστα, τους/τις προέτρεψε να σκεφτούν ένα μυθιστόρημα που διάβασαν πρόσφατα και τι συναισθήματα τους/τις δημιούργησε η ανάγνωσή του. Στη συνέχεια, τους/τις παρότρυνε να αναλογιστούν τον ίδιο τον χαρακτήρα της Αντιγόνης και τους/τις προκάλεσε να αναδείξουν με τις αφηγήσεις τους τα συναισθήματά της, τις προκλήσεις που θα έχει να αντιμετωπίσει και να αναδείξουν την εξέλιξη στον χαρακτήρα της από την αρχή ως το τέλος της ιστορίας μέσα από τις εμπειρίες και τα συναισθήματα που βιώνει. Επίσης, τους/τις ενθάρρυνε να λάβουν υπόψη το παρελθόν της ηρωίδας, τα κίνητρα και τους στόχους της, πώς βιώνει την αντίφαση του διλήμματος και ποια συναισθήματα θέλουν να προκαλέσουν στον αναγνώστη για αυτήν. Τέλος, προκειμένου να καθοδηγήσει τους μαθητές/μαθήτριες στο να συγγράψουν μια άρτια δομημένη ιστορία με ρεαλιστική πλοκή, ο εκπαιδευτικός υπενθύμισε στους μαθητές/μαθήτριες ότι οι αφηγήσεις τους πρέπει να έχουν συνοχή (αρχή, μέση και τέλος), εκθέτοντας στην αρχή τη συνθήκη και την εσωτερική σύγκρουση της ηρωίδας, συνεχίζοντας με την κορύφωση και την αντιμετώπιση ορισμένων προκλήσεων και, τέλος, την αντιμετώπιση των συνεπειών από την ηρωίδα.

Σε αυτό το σημείο, μάλιστα, ο εκπαιδευτικός ενθάρρυνε τους μαθητές/μαθήτριες να μην περιοριστούν στο να δώσουν μια θετική ή αρνητική επίλυση στην υπόθεση, αλλά μια αμφίσημη έκβαση ή ένα αδιέξοδο, ενώ τους προκάλεσε να επιχειρήσουν να εντάξουν έναν νέο χαρακτήρα στην αφήγησή τους, ο οποίος θα δίνει τη λύση.

Σύντομη παρουσίαση της τεχνικής «Show, don't tell»

Οι οδηγίες που δόθηκαν στους μαθητές/μαθήτριες είχαν ως στόχο να τους/τις καθοδηγήσουν στο να χρησιμοποιήσουν την τεχνική «Show, don't tell», δημιουργώντας μία περιγραφική σε μεγάλο βαθμό αφήγηση, με χαρακτήρες που παρουσιάζουν βάθος και εξέλιξη. Βάση της τεχνικής «Show, don't tell» αποτελεί η χρήση περιγραφών για τη σύνθεση της αφήγησης σε αντίθεση με την απλή καταγραφή δεδομένων και γεγονότων. Καθώς η σύνθεση περιγραφικών ιστοριών καθιστά την αφήγηση πιο βιωματική και ρεαλιστική, με τη χρήση αυτής της τεχνικής, προωθείται όσο το δυνατόν περισσότερο η εμπλοκή του αναγνώστη στην πρόσληψη του γραπτού κειμένου, το οποίο δεν αποσκοπεί στο να του παρέχει έτοιμες πληροφορίες, σαν να τις καταγράφει, αλλά στο να του δώσει το περιθώριο της ελεύθερης ερμηνείας των όσων περιγράφονται, ώστε να ανακαλύψει από μόνος του την αφηγηματική ουσία. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά, σκοπός του συγγραφέα που αξιοποιεί την τεχνική «Show, don't tell» είναι «να συν-δημιουργήσει με τον αναγνώστη» ('to co-create with the reader') (Guillen, 2017).

Ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα της «Show, don't tell» είναι, λοιπόν, η επίτευξη της επικοινωνίας και της δημιουργίας μιας έμμεσης σχέσης μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη και αυτό γιατί οι δυο τους μοιράζονται συναισθήματα, αντί για στεγνές πληροφορίες. Είναι αξιοσημείωτο το πώς αυτό εξυπηρετεί τον εκπαιδευτικό στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπου πολλές φορές αποτυγχάνει να πετύχει αυτή τη συναισθηματική επαφή με τους μαθητές του εξαιτίας του τυποποιημένου τρόπου με τον οποίο δομούνται τα παραδοσιακά συστήματα μάθησης. Παράλληλα, όπως μία δημιουργική αφήγηση χαρακτηρίζεται από εξελικτικότητα —σε επίπεδο χαρακτήρων, οι οποίοι αλλάζουν, προβληματίζονται, προσαρμόζονται, αναπτύσσονται, ανακαλύπτουν, πετυχαίνουν ή αποτυγχάνουν—, το ίδιο ισχύει και για την προσωπικότητα του μαθητή που, μέσω της «ανακάλυψης» του νοήματος μιας ιστορίας, μπορεί να εμπνευστεί, να ανταποκριθεί πιο θετικά στη διδασκαλία και στη μάθηση και, ακόμη περισσότερο, να βοηθηθεί στο να καλλιεργήσει την ατομική του ταυτότητα.

Όσον αφορά τη διδασκαλία του αρχαίου θεάτρου στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση —με χαρακτηριστικά παραδείγματα της Αντιγόνης του Σοφοκλή στη Β' Λυκείου και της Ελένης του Ευριπίδη στη Γ' Γυμνασίου—, η τεχνική «Show, don't tell» μπορεί να χρησιμοποιηθεί ενισχυτικά, προσφέροντας ποικίλα πλεονεκτήματα. Αρχικά, μπορεί να βοηθήσει τον μαθητή στο να κατανοήσει καλύτερα την υπόθεση μίας τραγωδίας και τους πρωταγωνιστές της, ανακαλύπτοντας και μαθαίνοντας ευχάριστα, μέσω της δικής του δημιουργικότητας. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που δραστηριοποιούνται με αυτόν τον τρόπο εμπλέκονται στην υπόθεση σαν να προσπαθούν να λύσουν ένα μυστήριο, γιατί όπως και οι πρωταγωνιστές, επιθυμούν να ανακαλύψουν την απάντηση (Brady, 2023).

Ζητήματα αξιολόγησης

Μία συγγραφική δραστηριότητα στα πλαίσια του μαθήματος δεν θα μπορούσε να είναι ολοκληρωμένη χωρίς ένα κατάλληλο σχέδιο αξιολόγησης. Είναι χαρακτηριστικό, ωστόσο, ότι η αξιολόγηση της δημιουργικότητας αφηγηματικών κειμένων μπορεί να αποδειχθεί πρόκληση για τον εκπαιδευτικό. Όπως επισημαίνει η Dianne Donnelly (2012), πολλά είναι τα εμπόδια που μπορούν να προκύψουν αναφορικά με αυτή· από την πλευρά των μαθητών αφενός, ο φόβος του «λάθους», το άγχος της αξιολόγησης, η αμηχανία από την επαφή τους με το άγνωστο, η απροθυμία τους να μοιραστούν ανοιχτά προσωπικές εμπειρίες και συναισθήματα με τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους και, από την πλευρά του εκπαιδευτικού αφετέρου, η αμφισβήτηση της παιδαγωγικής αποτελεσματικότητας της δημιουργικής γραφής και η υποτίμηση της αξίας της (Harper, 2015, σ. 46-47).

Επομένως προκύπτει το εξής ερώτημα: πώς μπορεί να αξιολογηθεί αντικειμενικά η δημιουργικότητα στην παραγωγή λόγου, έχοντας παράλληλα εκπαιδευτική αξία για τον μαθητή/μαθήτριά; Προκειμένου να απαντήσουμε σε αυτό, απαιτείται, αρχικά, μία διευκρίνιση ως προς το τι πρέπει να αποφεύγεται να αξιολογείται αναφορικά με τη δημιουργική γραφή. Συγκεκριμένα, είναι χαρακτηριστικό ότι η δημιουργική δεν πρέπει να περιορίζεται στην αναζήτηση ιδιαίτερων δημιουργικών ικανοτήτων (ταλέντου), αλλά οφείλει να εστιάζει στο να αναδείξει τις συνθήκες μέσα στις οποίες απελευθερώνεται και καλλιεργείται η ατομική δημιουργικότητα (Κωτόπουλος & Βακάλη, 2015). Όπως αναφέρει και η Νικολαΐδου (2016), ο ακαδημαϊκός ποιητής Μίμης Σουλιώτης υποστηρίζει ότι το ταλέντο και η έμπνευση είναι υπερεκτιμημένα, καθώς δεν επηρεάζουν τόσο σημαντικά την ικανότητα για δημιουργικότητα όσο η σκληρή δουλειά, αλλά και ο Ανδρέας Καρακίτσιος, διευθυντής του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Δημιουργική Γραφή και Εκπαίδευση» στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης επίσης επισημαίνει ότι η δημιουργική γραφή δεν είναι προνόμιο των λίγων (Νικολαΐδου, 2016).

Επιπλέον, η αξιολόγηση της δημιουργικότητας της γραφής δεν πρέπει να εστιάζει στην ανίχνευση γλωσσικών λαθών. Το «λάθος», δηλαδή, δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως αιτία αρνητικής βαθμολόγησης, αλλά ως ευκαιρία δημιουργικής αξιοποίησης για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η εστίαση της παραδοσιακής διδασκαλίας της γλώσσας στην αποφυγή αυτών των λαθών, μετατρέπει τους μαθητές σε αυστηρούς αναγνώστες-κριτές των κειμένων τους, μειώνοντας, κατά συνέπεια, τη συγγραφική αυτοεκτίμηση και, οδηγώντας τους ακόμη και στη συγγραφική σιωπή (Νικολαΐδου κ. άλ., 2016, σ. 535). Η δημιουργική γραφή μπορεί αποδεδειγμένα να αντιστρέψει τις παραδοσιακές αντιλήψεις για την έννοια του «λάθους», δίνοντας έμφαση περισσότερο στη δημιουργική αξιοποίησή του και στην απελευθέρωση από τον φόβο προκαλεί, επιλέγοντας να το αντικαθιστά με όρους όπως «προτιμότερο», «πιο ωραίο», «πιο ενδιαφέρον», κ.λπ., ανοίγοντας έτσι τον δρόμο για την καλύτερη κατανόηση τους γνωστικού αντικειμένου παράλληλα με την υιοθέτηση νέων τεχνικών αφήγησης. Μέσω της δημιουργικής γραφής, λοιπόν, ο μαθητής/μαθήτριά πρέπει να νιώθει τόσο ότι έχει δικαίωμα στο «λάθος» όσο και ότι αυτό αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο μάθησης (Νικολαΐδου κ. άλ., 2016, σ. 536).

Συνεπώς, η αξιολόγηση της δημιουργικής γραφής στην παιδαγωγική πρέπει να χαρακτηρίζεται από αντικειμενικότητα, με κριτηριακά κριτήρια που αξιολογούν, όχι το ταλέντο, αλλά την αποτελεσματικότητα αξιοποίησης των τεχνικών που χαρακτηρίζουν μία πρωτότυπη γραφή (Αναγνώστου, 2017, σ. 66). Η αξιολόγηση αυτή πρέπει να έχει τη μορφή αναστοχασμού από τους μαθητές, όχι να είναι βαθμοκεντρική. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να εναποθέσει τον ρόλο του κριτή στον ίδιο τον μαθητή, με το κείμενο ως κριτήριο αξιολόγησης των δυνατοτήτων του. Εστιασμένη στον μαθητή, η αξιολόγηση όχι μόνο του δίνει ανατροφοδότηση για τη συγγραφική δουλειά του, αλλά τον βοηθά και να ανακαλύψει τι κάνει καλά και τι μπορεί να βελτιώσει, ακολουθώντας μέσα από τον τρόπο γραφής και τη συλλογιστική του πορεία. Με αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής αποκτά μεγαλύτερη ικανότητα κριτικής σκέψης, σύνδεσης της αποκτηθείσας γνώσης με τους μαθησιακούς στόχους και αναλαμβάνει ο ίδιος την πρωτοβουλία και την ευθύνη για τη μάθησή του (Harper, 2015, σ. 48-50).

Γενικά συμπεράσματα και εντυπώσεις

Σε γενικές γραμμές, τα τελικά συμπεράσματα που προέκυψαν από την εφαρμογή του πειραματικού διδακτικού σεναρίου και της δραστηριότητας δημιουργικής γραφής στην τάξη ήταν θετικά και επιβεβαίωσαν τις αναμενόμενες προσδοκίες. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι όλοι οι (τέσσερις) μαθητές/μαθήτριες που συμμετείχαν έφεραν εις πέρας κείμενα με εμφανή δημιουργικότητα, καθώς κανένα κείμενο δεν κατατάχθηκε στην Κλίμακα 1 - Ελλιπής δημιουργικότητα με βάση το σύστημα διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubric) που τέθηκε για την αξιολόγησή τους (βλέπε Παράρτημα). Οι μαθητές/μαθήτριες κινήθηκαν μεταξύ των επιπέδων Κλίμακα 2 - Χαμηλή δημιουργικότητα και Κλίμακα 3 - Μερική δημιουργικότητα, εμβαθύνοντας στα συναισθήματα της Αντιγόνης και αξιοποιώντας σε ικανοποιητικό βαθμό την τεχνική της περιγραφής και το κατάλληλο λεξιλόγιο, ενώ μία μαθήτριά υπέδειξε, προς έκπληξη του εκπαιδευτικού,

μέσα από το κείμενό της στοιχεία και από την Κλίμακα 4 - Υψηλή δημιουργικότητα, συμπεριλαμβανομένων έντονα συναισθηματικά φορτισμένων περιγραφών σκηνών. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές/μαθήτριες δεν έδειξαν εμφανή σημάδια προσπάθειας εύρεσης ενός προσωπικού ύφους (με εξαίρεση ίσως την περίπτωση της μαθήτριας που αναφέρθηκε παραπάνω), γεγονός που ενδεχομένως να οφείλεται στην πρώτη επαφή με τη δημιουργική γραφή ή στον περιορισμό λέξεων που τους τέθηκε για την εν λόγω δραστηριότητα (600 λέξεις). Τέλος, όλες οι αφηγήσεις των μαθητών είχαν συνοχή και έλαβαν υπόψη τις οδηγίες του εκπαιδευτικού σχετικά με τη δομή και την πλοκή, δείχνοντας ότι κατανόησαν σε μεγάλο βαθμό τις αρχές που διέπουν αυτές σε μία αφήγηση.

Στο επόμενο μάθημα μετά την παράδοση των εργασιών, ο εκπαιδευτικός πραγματοποίησε προφορική αποτίμηση των εντυπώσεων των μαθητών σχετικά με τη δραστηριότητα, θέτοντάς τους ερωτήσεις. Αρχικά, και οι τέσσερις μαθητές/μαθήτριες που συμμετείχαν στο πείραμα, όταν ερωτήθηκαν αν τους άρεσε η συγκεκριμένη δραστηριότητα, απάντησαν καταφατικά. Στη συνέχεια, ερωτήθηκαν για το πώς αισθάνθηκαν καλούμενοι/καλούμενες να συγγράψουν το δικό τους κείμενο-ιστορία. Ως απάντηση δήλωσαν συνολικά ότι αισθάνθηκαν αμηχανία στην αρχή και ανέφεραν ως αίτια για αυτό το ότι η συγκεκριμένη δραστηριότητα δεν έμοιαζε με τις συνηθισμένες μορφές ασκήσεων ή εξέτασης που τους δόθηκαν σε προηγούμενα ή άλλα μαθήματα. Στην ερώτηση τι συναισθήματα τους προκάλεσε η διαδικασία της συγγραφής καθαυτή, δήλωσαν ευχαρίστηση («Μου φάνηκε ευχάριστη»)⁶, δημιουργικότητα («Ήταν ωραία που δημιουργήσαμε κάτι δικό μας») και έμπνευση («Μου ερχόντουσαν πολλές ιδέες»), πράγμα που σημαίνει ότι η δραστηριότητα πέτυχε στο να λειτουργήσει απελευθερωτικά. Έπειτα, στην ερώτηση από τον εκπαιδευτικό αν τους φάνηκαν βοηθητικές η ομαδική δραστηριότητα και οι οδηγίες που δόθηκαν πριν από την ανάληψη της εργασίας, οι μαθητές/μαθήτριες απάντησαν θετικά, αν και εξέφρασαν την αμηχανία που τους δημιούργησε το υπερβολικά συσσωρευμένο πλήθος νέων πληροφοριών για ένα μόνο μάθημα. Τέλος, όταν ερωτήθηκαν αν αισθάνθηκαν ότι η συγκεκριμένη δραστηριότητα τους/τις βοήθησε καλύτερα να κατανοήσουν το γνωστικό αντικείμενο (να μάθουν), όλοι απάντησαν καταφατικά, όπως επίσης και στην ερώτηση αν θα ήθελαν να επαναληφθεί η ίδια δραστηριότητα ή παρόμοια στο μέλλον.

Συμπερασματικά, η συνολική αποτίμηση του πειράματος και του αντικτύπου της εργασίας-δραστηριότητας δημιουργικής γραφής στην τάξη αποδείχθηκε πετυχημένη, καθώς είχε ως αποτέλεσμα οι μαθητές/μαθήτριες να αποκτήσουν μια καθόλα θετική πρώτη επαφή με το αντικείμενο της δημιουργικής συγγραφής, να δημιουργήσουν πρωτότυπα κείμενα αναλαμβάνοντας τον ρόλο του συγγραφέα, να αναπτύξουν αφηγηματικές δεξιότητες και να κατανοήσουν καλύτερα το αντικείμενο του μαθήματος. Η αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης δραστηριότητας αποδεικνύει το ότι η εφαρμογή της δημιουργικής γραφής στο πλαίσιο της διδασκαλίας του αρχαίου θεάτρου στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι εφικτή και μπορεί οπωσδήποτε να λειτουργήσει υποστηρικτικά για την εκπαιδευτική διαδικασία και τη μάθηση. Ωστόσο, σε καμία περίπτωση δεν υποστηρίζεται η απόλυτη επιστημονική αρτιότητα του παρόντος πειράματος, που ενδεχομένως να παρουσιάζει αστοχίες, ενώ σίγουρα υπάρχουν περιθώρια βελτίωσής του για το μέλλον, όπως για παράδειγμα, προσθέτοντας μία δραστηριότητα ανάγνωσης από τους μαθητές/μαθήτριες των ιστοριών τους μέσα στην τάξη, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και την επικοινωνία ιδεών και συναισθημάτων.

Συμπεράσματα

Παρά το ότι αποδεδειγμένα προσφέρει πολλαπλά οφέλη στον μαθητή, όπως για παράδειγμα την ανάπτυξη αφηγηματικών δεξιοτήτων και αφηγηματικής σκέψης, την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω της ελεύθερης έκφρασης, την καλλιέργεια κριτικής σκέψης, τη συμπερίληψη και τη θε-

6 Τα λόγια με πλάγια γραφή σε εισαγωγικά αποτελούν δηλώσεις των ίδιων των μαθητών.

ραπευτική λειτουργία της ως μέσο ψυχικής εκτόνωσης, η ενσωμάτωση της δημιουργικής γραφής στην εκπαίδευση θεωρείται δευτερεύουσας σημασίας και παραμελείται από τα προγράμματα σπουδών. Στην Ελλάδα, μόλις τα τελευταία χρόνια έχει αναγνωριστεί η αξία και η χρησιμότητα των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν με πολλούς τρόπους τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και, έτσι, εντάσσονται επίσημα στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.).

Όπως ανέδειξε η παρούσα μελέτη, σε ένα πρώτο επίπεδο επαφής με τη δημιουργική γραφή, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εντάξει στο πλαίσιο ενός μαθήματος δραστηριότητες συγγραφής, καλώντας τους μαθητές/μαθήτριες να εφαρμόσουν ορισμένες τεχνικές και αρχές της δημιουργικής γραφής. Σε πρώτο στάδιο, οφείλει, προτού αναθέσει στους μαθητές/μαθήτριες μία άσκηση δημιουργικής γραφής, να διενεργήσει μία ή περισσότερες δραστηριότητες προετοιμασίας, επισημαίνοντάς τους/τις την κατάλληλη συλλογιστική πορεία, το τι είναι και τι δεν είναι καλό να κάνουν, τα εμπόδια που μπορεί να αντιμετωπίσουν κατά τη συγγραφή και πώς μπορούν να τα ξεπεράσουν. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναγνωρίζει τις δυσκολίες που ενέχει η αξιολόγηση της δημιουργικότητας αφηγηματικών κειμένων, να μην εστιάζει στα γλωσσικά λάθη ή στην ανάδειξη του ταλέντου, αλλά να επιδιώκει μία αξιολόγηση με τη μορφή αναστοχασμού από την μεριά των μαθητών, η οποία να είναι αντικειμενική και κειμενοκεντρική, με τον ίδιο τον μαθητή/μαθήτρια σε ρόλο αυτο-κριτή.

Για τη συγκεκριμένη μελέτη, οι μαθητές/μαθήτριες κατάφεραν να πετύχουν ως προς το να συνθέσουν περιγραφικές, βιωματικές και ρεαλιστικές αφηγήσεις, εμπλέκοντας συναισθηματικά τον αναγνώστη, αποδεικνύοντας ότι η δημιουργική γραφή μπορεί να διδαχθεί και να αξιοποιηθεί ως χρήσιμο εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσω της αξιοποίησης της φαντασίας, της απελευθέρωσης της έκφρασης και των συναισθημάτων, καθώς και του συνεχούς πειραματισμού με τον γραπτό λόγο.

Βιβλιογραφία

- Blundell, S. (2004). *Γυναίκα στην αρχαία Ελλάδα. Η θέση της γυναίκας στην τέχνη, στην κοινωνία, στη θρησκεία και στην οικογένεια*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Brady, J. (2023, January 1). Show, don't tell. Teaching at Pitt: The educational benefits of storytelling. *University Times*. <https://www.utimes.pitt.edu/news/teaching-pitt-educational>.
- Boardman J. & Kurtz, D. (1994). *Έθιμα ταφής στον αρχαίο ελληνικό κόσμο*. Εκδόσεις Καρδαμίτσα.
- Donnelly, D. (2012). *Establishing Creative Writing Studies as an Academic Discipline*. Multilingual Matters.
- Guillen, S. (2017, February 8). Show, don't tell. *Writing and Communication Centre, University of Waterloo*. <https://uwaterloo.ca/writing-and-communication-centre/blog/show-dont-tell>.
- Harper, G. (Ed.). (2015). *Creative writing and education*. Multilingual Matters.
- Holmes, K. P. (2003). Show, Don't Tell: The Importance of Explicit Prewriting Instruction. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 76(5), 241–243. <https://doi.org/10.1080/00098650309602012>.
- Hughes, D. N. (2000). Gaining Voice through Stories: The lives of women with fibromyalgia, *Journal of Poetry Therapy*, 13(4), σ. 234.
- Myers, D. G. (1996). *The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880*. University of Chicago.
- Αναγνώστου, Ε. (2017). *Η δημιουργική γραφή (πεζογραφία) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας]. ΕΕΑΔ. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/39908?locale=el>.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ.), Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού- Παιδαγωγικό

Ινστιτούτο, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, ΦΕΚ. Τεύχος Β΄. αρ. φύλλου 303/13-03-03. Τόμος Α΄.

Δρακόπουλος, Τ.Δ., Ναστούλης, Κ., Ρώμας, Χ. (2017). *Σοφοκλέους Αντιγόνη - Θουκυδίδη Περικλέους Επιτάφιος Β΄ Γενικού Λυκείου Γενικής Παιδείας*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Κωτόπουλος, Τ., Βακάλη, Α. (2015). *Πρακτικά Ε΄ Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου «Η Δημοιοιργικότητα στην Εκπαίδευση», Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας, σελ. 957-967, 28-29 Νοεμβρίου 2014, Δράμα.*

Μαλαφάντης, Κ. (2021). Η δημιουργική γραφή ως μέσο δημιουργικής ανάγνωσης της λογοτεχνίας. *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου «Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της καινοτομίας», Κολλέγιο Αθηνών, Τόμος Α΄, 10-12 Μαΐου 2019, Αθήνα.*

Νικολαΐδου, Σ. (Επ.). (2016). *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο. Οδηγός εκπαιδευτικού*. Μεταίχιμο.

Νικολαΐδου, Σ., Ηλιοπούλου, Κ., Κούντη, Μ., Μαυρίδου, Α., Μεταξωτού, Κ. & Ρουβάς, Γ. (2016). «Η δημιουργική γραφή είναι το αντίθετο της έκθεσης»: η συστηματική διδασκαλία της δημιουργικής γραφής στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (2011 - 2015). *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή», σελ. 531-546, 1-4 Οκτωβρίου 2015, Κέρκυρα.*

Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (χ.χ.). *Ηλεκτρονική Σχολική Τάξη (η-τάξη)*. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου 2024 από <https://eclass.sch.gr/>.

Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. (χ.χ.). *Ταφικά έθιμα. Πολεμιστές, αρχόντισσες και παιδιά. «Ηρωολατρεία». Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσα, Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός Αρχαϊκή Επική Ποίηση των Δ.Ν. Μαρωνίτη, Λ. Πόλκα, Κ. Τουλούμη, Ε. Η ΟΜΗΡΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ, Η κοινωνία των πρώιμων ιστορικών χρόνων*. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου 2024 από https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/encyclopedia/epic/page_106.html.

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/educ.3378>.

Τσιώλη, Μ. (Επιμ.). (χ.χ.). *ΟΔΗΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ (Σοφοκλή, Αντιγόνη) σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών*. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου 2024 από https://vislialiou.sites.sch.gr/wp-content/uploads/2023/06/cea4cea3ce99cea9ce9bce97_ce9f9ce95_ce91ce9dcea4ce99ce93ce9f-ce9dce97_15.10.2021.pdf

Υπ. Απόφαση 561/1999, Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Γλώσσα-Ιστορία, Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 561/6-5-1999).

Υπ. Απόφαση 70001/Γ2, Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου, Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 1562/27- 6-11).

Υπ. Απόφαση 110727/2023, Οδηγίες για τη διδασκαλία και τη διαχείριση της ύλης των μαθημάτων των Αρχαίων Ελληνικών Λυκείου Ε.Α.Ε. για το σχολικό έτος 2023-2024, Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Γενική Γραμματεία Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, Γενική Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Τμήμα Α΄.

Χαλκιδάκης, Γ. (2000, 20 Αυγούστου). *Η Αντιγόνη της αυταπάρνησης*. Αφιέρωμα Οι Γυναίκες του Μύθου. Η Καθημερινή Επτά Ημέρες. http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2296/Archaia-Ellinika-mt-fr-Omirika-Epi-Iliada_B-Gymnasiou_empl/extras/activities/index%2023/index23_gynaiques_mythou.pdf.

Παράρτημα

Διδακτικό σενάριο - Σχέδιο μαθήματος

Τίτλος: Ανάπτυξη δεξιοτήτων δημιουργικής γραφής αξιοποιώντας το δίλημμα από της Αντιγόνης σχετικά με την ταφή του Πολυνείκη και τις συνέπειες κάθε επιλογής για την ηρωίδα.

Ταυτότητα:

Βαθμίδα-Τάξη: Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Β΄ Λυκείου Γενική Παιδεία

Μάθημα: Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία Β΄ Λυκείου Γενικής Παιδείας

Συμβατότητα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών: Η διδακτική πρόταση αφορά το γνωστικό αντικείμενο «Σοφοκλέους Αντιγόνη», η οποία εντάσσεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών καθώς και τις σχετικές οδηγίες του Ι.Ε.Π.: Μέρος Α΄, Πρόλογος, στίχοι 1-99 (πρωτότυπο) - Η διακήρυξη του Κρέοντα, η απόφαση της Αντιγόνης και η αντιπαράθεση Αντιγόνης-Ισμήνης.

Το διδακτικό σενάριο θα υλοποιηθεί με την εφαρμογή του μοντέλου της «ομαδοσυνεργατικής μάθησης». Οι μαθητές και μαθήτριες θα κληθούν να συμμετάσχουν σε ομάδες συζήτησης, διατυπώνοντας ιδέες, απόψεις και αντιλήψεις με βάση το εκπαιδευτικό υλικό και τις βιωματικές τους εμπειρίες, σε συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ τους στο πλαίσιο της τάξης.

Χρονική διάρκεια: Μία (1) διδακτική ώρα. Επιπλέον, θα αξιοποιηθεί ο απαραίτητος χρόνος εκτός της τάξης για την υλοποίηση των εργασιών για το σπίτι (από τους μαθητές) και την αξιολόγησή τους (από τον εκπαιδευτικό).

Προαπαιτούμενες γνώσεις:

Στο πλαίσιο ανακεφαλαίωσης, είναι απαραίτητη η κατανόηση από τους μαθητές και μαθήτριες του περιεχομένου του Προλόγου ειδικότερα και της τραγωδίας της Αντιγόνης γενικότερα. Επιπλέον, οι μαθητές/μαθήτριες πρέπει να είναι σε θέση να αποδίδουν το αρχαιοελληνικό κείμενο στη νέα ελληνική.

Σκοπός εκπαιδευτικού σεναρίου:

Ο σκοπός του εκπαιδευτικού σεναρίου είναι:

- α.** να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι μαθησιακοί στόχοι που συνδέονται με το μάθημα.
- β.** να αναπτύξουν οι μαθητές/μαθήτριες την κριτική τους σκέψη και συνεργατικότητα.
- γ.** να καλλιεργήσουν οι μαθητές/μαθήτριες τις αφηγηματικές τους δεξιότητες.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

Στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές/μαθήτριες πρέπει να είναι σε θέση:

- 1.** να αναφέρουν πληροφορίες σχετικά με τα ταφικά έθιμα, τη λατρεία και τις θρησκευτικές αντιλήψεις γύρω από τους νεκρούς και τον θάνατο στην αρχαιότητα (σύνδεση του μύθου με την πραγματικότητα, χρήση κατάλληλης βιβλιογραφίας), καθώς επίσης και σχετικά με τη θέση της γυναίκας στο μύθο και στην αρχαιότητα γενικότερα (σύγκριση με το σήμερα, χρήση κατάλληλης βιβλιογραφίας).
- 2.** να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, επιχειρηματολογώντας υπέρ και κατά δύο αντιθετικών καταστάσεων (το δίλημμα της Αντιγόνης εν προκειμένω).
- 3.** να περιγράψουν τις συνέπειες της αυτοδικίας στο πλαίσιο μιας κοινωνίας οργανωμένης βάσει ενός συστήματος νόμων, απαντώντας ερωτήματα όπως:
 - Πρέπει να τηρούνται οι νόμοι σε κάθε περίπτωση, ακόμη και όταν είναι άδικοι;
 - Δικαιολογείται η αυτοδικία όταν δύο νόμοι αντικρούουν ο ένας τον άλλον ή υπάρχουν νόμοι (ακόμα και οι άγραφοι) που είναι πιο ισχυροί από άλλους;
 - Ποια είναι η άποψή σας για τη θανατική ποινή;

Αναλυτική περιγραφή διδακτικού σεναρίου:

1. Εισαγωγή στο θέμα – σύνδεση με το προηγούμενο μάθημα:

Έχοντας διδαχθεί σε προηγούμενα μαθήματα τον Πρόλογο (στίχοι 1-99) της τραγωδίας (μετάφραση και συντακτικό-γραμματικό σχολιασμό), αφιερώνεται μία επιπλέον διδακτική ώρα σε ανακεφαλαίωση και ερμηνευτική ανάλυση του χωρίου. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός εστιάζει σε μια **ερμηνευτική ανάλυση του διλήμματος που αναδεικνύεται μέσα από τη στιχομυθία της Αντιγόνης και της Ισμήνης** που αφορά την υπακοή στον νόμο του Κρέοντα ή την ταφή του νεκρού Πολυνείκη κόντρα σε αυτή.

Αρχικά, ένας μαθητής/μαθήτρια αναλαμβάνει να κάνει προφορική σύνοψη της υπόθεσης και να περιγράψει τα βασικά δρώμενα που αναπτύσσονται στους στίχους 1-99 της τραγωδίας (Πρόλογος). Έπειτα, ο εκπαιδευτικός επαληθεύει τα όσα αναφέρθηκαν δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση και κατευθύνοντας τη σκέψη των μαθητών και μαθητριών στην αντιπαράθεση Αντιγόνης-Ισμήνης και στις δύο όψεις του διλήμματος που αυτές εκπροσωπούν.

2. Παρουσίαση του θέματος:

Ο εκπαιδευτικός θέτει το γενικότερο πλαίσιο των δύο όψεων του διλήμματος που εκπροσωπεί καθεμία από τις δύο ηρωίδες:

- α.** Υπακοή της Αντιγόνης στους νόμους της πόλης. Ο Πολυνείκης δεν πρέπει να δεχθεί ταφικές τιμές, καθώς είναι προδότης της πόλης του. (από την οπτική γωνία της Ισμήνης)
- β.** Υπακοή της Αντιγόνης στους θεϊκούς-άγραφους νόμους και στη συνείδηση που της υπαγορεύει η αδελφική αγάπη. (από την οπτική γωνία της Αντιγόνης)

3. Ομαδική δραστηριότητα:

Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές/μαθήτριες να πραγματοποιήσουν συζήτηση και ομαδική δραστηριότητα μέσα στην τάξη. Οι μαθητές/μαθήτριες χωρίζονται σε δύο ομάδες:

- α.** Η πρώτη ομάδα καλείται να αναλογιστεί τις συνέπειες (θετικές ή/και αρνητικές) της (α) επιλογής για την Αντιγόνη (υπακοή της στους νόμους της πόλης και μη ταφή του Πολυνείκη) και, στη συνέχεια, να αναζητήσει επιχειρήματα υπέρ αυτής της επιλογής μέσα από το αρχαίο κείμενο.
- β.** Η δεύτερη ομάδα καλείται να αναλογιστεί τις συνέπειες (θετικές ή/και αρνητικές) της (β) επιλογής για την Αντιγόνη (υπακοή της στους άγραφους θεϊκούς νόμους και ταφή του Πολυνείκη) και, στη συνέχεια, να αναζητήσει επιχειρήματα υπέρ αυτής της επιλογής μέσα από το αρχαίο κείμενο.

Δίνεται ο ανάλογος χρόνος (λίγα λεπτά) ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να επανεξετάσουν το διδαγμένο κείμενο του Προλόγου και να αναζητήσουν την αντίστοιχη επιχειρηματολογία. Έστερα, δίνονται επιπλέον μερικά λεπτά ώστε να πραγματοποιηθεί η συζήτηση μεταξύ των μελών των δύο ομάδων.

4. Έκθεση επιχειρημάτων και ανατροφοδότηση:

Αφού οι μαθητές/μαθήτριες εκθέσουν τις ιδέες και τα επιχειρήματά τους, λαμβάνουν ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό, με εστίαση στους **βασικούς άξονες** γύρω από τους οποίους θα μπορούσαν να κινηθούν, κάνοντας παράλληλα ερμηνευτικές προσεγγίσεις στο θέμα αυτό. Παρακάτω δίνονται ενδεικτικά χωρία του κειμένου στα οποία εντοπίζεται η επιχειρηματολογία των δύο γυναικών:

α. Υπακοή στους νόμους της πόλης και μη ταφή του Πολυνείκη:

- *ἀλλ' ὅς ἂν τούτων τι δρᾷ φόνον προκεῖσθαι δημόλευστον ἐν πόλει.* (35-36): Όποιος παραβεί τον νόμο του Κρέοντα θα τιμωρηθεί με θάνατο διά λιθοβολισμού.
- *Οἴμοι· φρόνησον, ὦ κασιγνήτη, πατὴρ ὡς νῶν ἀπεχθὴς δυσκλεῆς τ' ἀπώλετο, ... αὐτοκτονοῦντε τῷ ταλαιπώρῳ μόρον κοινὸν κατειργάσαντ' ἐπαλλήλοιν χεροῖν.* (49-57): Η Ισμήνη επικαλεῖται το

βεβαρημένο ιστορικό της οικογένειας των Λαβδακιδών, την κατάρα και τους θανάτους του πατέρα, της μητέρας και των αδερφών τους. Ελλοχεύει ο κίνδυνος οι δύο αδελφές να έχουν παρόμοια τύχη με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας. Στο σημείο αυτό ο εκπαιδευτικός υπενθυμίζει στους μαθητές/μαθήτριες τον μύθο του Οιδίποδα, την αυτοκτονία της Ιοκάστης, καθώς και συνοπτικά την υπόθεση των Επτά επί Θήβας του Αισχύλου (θάνατος Ετεοκλή και Πολυνείκη).

- *Αλλ' έννοεϊν χρή τοῦτο μὲν γυναῖχ' ὄτι ἔφυμεν, ὡς πρὸς ἄνδρας οὐ μαχουμένα.* (61-62): Η γυναικεία τους φύση τους απαγορεύει να έρχονται σε σύγκρουση με τον κόσμο των ανδρών. Στο σημείο αυτό ο εκπαιδευτικός καλείται με λίγα λόγια να σχολιάσει τη θέση της γυναίκας στην κοινωνία του μύθου και γενικότερα στην αρχαιότητα, αξιοποιώντας βιβλιογραφικές αναφορές.
- *ἔπειτα δ' οὔνεκ' ἀρχόμεσθ' ἐκ κρεισσόνων καὶ ταῦτ' ἀκούειν κᾶτι τῶνδ' ἀλύγιονα.* (63-64): Οι άρχοντες που νομοθετούν έχουν μεγαλύτερη ισχύ από τους απλούς πολίτες και γνωρίζουν καλύτερα τους λόγους για τους οποίους αποφασίζουν κάτι γιατί εξυπηρετούν το κοινό καλό.
- *Ἐγὼ μὲν οὖν αἰτοῦσα τοὺς ὑπὸ χθονὸς ξύγγνοιαν ἴσχειν* (65-66): Η Ισμήνη είναι βέβαιη ότι οι θεοί θα συγχωρέσουν τη μη ταφή του νεκρού, εφόσον υπάρχει η δέσμευση υπακοής στους νόμους της πόλης. Στο σημείο αυτό ο εκπαιδευτικός σχολιάζει την παρουσίαση των θεών ως ελεήμονες στον μύθο (εξαιρετικά σπάνια ιδιότητά τους) και ζητά από τους μαθητές/μαθήτριες να σκεφτούν ένα αντίστοιχο παράδειγμα (π.χ. το συμβούλιο θεών στη ραψωδία α της Οδυσσέας).

β. Υπακοή της στους θεϊκούς νόμους και ταφή του Πολυνείκη:

- *Ἐτεοκλέα μὲν, ὡς λέγουσι, σὺν δίκη χρησθεὶς δικαία καὶ νόμῳ, κατὰ χθονὸς ἔκρυσπε τοῖς ἐνερθεν ἔντιμον νεκροῖς...* (23-25): Η ταφή ορίζεται ως πράξη δίκαιη με βάση τον (θεϊκό) νόμο και τιμή για τους νεκρούς. Εδώ ο εκπαιδευτικός καλείται με λίγα λόγια να σχολιάσει τα ταφικά έθιμα και τις αντιλήψεις για τους νεκρούς στην αρχαιότητα, αξιοποιώντας βιβλιογραφικές αναφορές.
- *Οὕτως ἔχει σοι ταῦτα, καὶ δείξεις τάχα εἴτ' εὐγενῆς πέφυκας εἴτ' ἐσθλῶν κακή.* (37-38): Η καταγωγή από ευγενική/αριστοκρατική γενιά επιτάσσει υπακοή στη δικαιοσύνη που ορίζεται από τους θεούς και στους άγραφους νόμους σχετικά με την ταφή των νεκρών.
- *Τὸν γοῦν ἐμόν καὶ τὸν σόν, ἦν σὺ μὴ θέλῃς, ἀδελφόν· οὐ γὰρ δὴ προδοῦσ' ἀλώσομαι.* (45-46): Η μη ταφή ενός συγγενή θεωρείται προδοσία απέναντι στον θεσμό της οικογένειας.
- *Ἐκεῖ γὰρ αἰεὶ κείσομαι· σοὶ δ' εἰ δοκεῖ, τὰ τῶν θεῶν ἔντιμ' ἀτιμάσασ' ἔχε.* (76-77): Οι θεϊκοί νόμοι είναι ανώτεροι από τους ανθρώπινους και ο θάνατος έντιμος για όποιον δρα υπέρ αυτής της αντίληψης.
- *Αλλ' οἷδ' ἀρέσκουσ' οἷς μάλισθ' ἀδεῖν με χρή.* (89): Είναι προτιμότερο οι πράξεις ενός προσώπου –και κατά συνέπεια το ίδιο το πρόσωπο– να έχουν την εύνοια των θεών παρά των ανθρώπων.

Ορισμένες **συνέπειες** που θα μπορούσαν να έχουν εντοπίσει οι μαθητές/μαθήτριες στο πλαίσιο της εν λόγω δραστηριότητας και για τις οποίες ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσφέρει ανατροφοδότηση ή και να τις εμπλουτίσει είναι οι εξής:

Υπέρ της επιλογής Υπακοή στους νόμους της πόλης και μη ταφή του Πολυνείκη

Θετικές συνέπειες:

- Πρόκειται για έναν επίσημο νόμο της πόλης, από τον ίδιο τον τοπικό άρχοντα (Κρέοντα), και όπως όλοι οι νόμοι, έτσι και αυτός πρέπει να τηρηθεί, για να μην επικρατήσει αναρχία (οι συνέπειες της αυτοδικίας). Η Αντιγόνη είναι μία αριστοκράτισσα, μέλος της βασιλικής οικογένειας της Θήβας, επομένως επιβαρύνεται με την ευθύνη να δώσει το σωστό παράδειγμα στους πολίτες ακολουθώντας τον νόμο.
- Με αυτόν τον τρόπο η Αντιγόνη δεν θέτει σε κίνδυνο τη ζωή της, αλλά ενδεχομένως ούτε και της αδελφής της, Ισμήνης.

Αρνητικές συνέπειες:

- Αγνοώντας τον θεϊκό νόμο κινδυνεύει να προκαλέσει την οργή των θεών και μια επερχόμενη τιμωρία στο ήδη « βεβαρημένο μητρώο» της οικογένειας.
- Διαπράττει προδοσία απέναντι στην οικογένειά της (ιερός θεσμός στην αρχαιότητα ο οἶκος) και απέναντι στην αδελφική αγάπη (προκαλώντας βάρος στη συνείδησή της).

Υπέρ της επιλογής Υπακοή της στους θεϊκούς νόμους και ταφή του Πολυνείκη**Θετικές συνέπειες:**

- Με την ταφή θα γίνει εξαγνισμός της ψυχής του νεκρού (βλέπε ταφικά έθιμα και αντιλήψεις για τους νεκρούς).
- Η ηρωίδα δρα με βάση αυτό που της επιβάλλει η ηθική και η συνείδησή της (καθαρή συνείδηση). Όχι μόνο αυτό, αποφεύγει και τον συναισθηματικό αντίκτυπο της προδοσίας του αδελφού και της αγάπης προς αυτόν.

Αρνητικές συνέπειες:

- Προκαλεί τον θάνατό της, ουσιαστικά αναλαμβάνοντας μία «αποστολή αυτοκτονίας» ('suicide mission'), μία απόφαση η οποία επηρεάζει επίσης αρνητικά την Ισμήνη (αδερφική αγάπη), αλλά και τον Αίμονα (έρωτας).
- Παραβαίνοντας τον νόμο της πόλης, αυτοδικεί και κλονίζει τα θεμέλια της ίδιας της πόλης (τον νόμο), προκαλώντας τον κίνδυνο περιφρόνησης του και από τους πολίτες, οδηγώντας σε αναρχία.

5. Προετοιμασία για την ανάθεση γραπτής εργασίας για το σπίτι:

Αφού εκθέσουν τα συμπεράσματά τους, οι μαθητές και μαθήτριες καλούνται από τον εκπαιδευτικό να αναλογιστούν ποια μπορεί να είναι ενδεχομένως τα συναισθήματα που νιώθει η ηρωίδα Αντιγόνη βρισκόμενη ανάμεσα στο παραπάνω δίλημμα. Οι μαθητές/μαθήτριες ενθαρρύνονται ώστε να πάρουν λίγα λεπτά να επανεξετάσουν το διδαγμένο αρχαίο κείμενο και να αναζητήσουν λέξεις-κλειδιά που να φανερώσουν τα συναισθήματα αυτά. Με τη μέθοδο του «καταιγισμού ιδεών» (brainstorming), κάθε μαθητής/μαθήτρια αναφέρει ένα ή περισσότερα συναισθήματα, αντλώντας επιχειρήματα από την προηγούμενη συζήτηση ή αναφέροντας λέξεις-κλειδιά από το αρχαίο κείμενο για να υποστηρίξει την άποψή του/της. Σκοπός αυτής της δραστηριότητας είναι η κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης της ηρωίδας και ενίσχυση της έμπνευσης και δημιουργικότητας πριν από την ανάληψη της γραπτής εργασίας για το σπίτι.

6. Ανάθεση εργασίας για το σπίτι:

Τέλος, ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές/μαθήτριες την παρακάτω **γραπτή εργασία για το σπίτι**:

«Στο άκουσμα της απόφασης του Κρέοντα, η Αντιγόνη... ». Γράψτε ένα κείμενο (600 λέξεις περίπου) συνεχίζοντας την παραπάνω φράση, στο οποίο θα δίνετε τη δική σας εκδοχή για τη συνέχεια της ιστορίας της Αντιγόνης. Στην αφήγησή σας να αναδεικνύεται το δίλημμα της υπακοής στους νόμους της πόλης ή της ταφής του Πολυνείκη και οι συνέπειές του για την ηρωίδα.

Σκοπός είναι αφενός οι μαθητές να εμπεδώσουν την αποκτηθείσα γνώση και, αφετέρου, **να καλλιεργήσουν και τις αφηγηματικές τους δεξιότητες μέσα από την εργασία**. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει ορισμένες **κατευθυντήριες**, βασιζόμενος στις αρχές της δημιουργικής γραφής:

1. Να παροτρύνει τους μαθητές/μαθήτριες να είναι δημιουργικοί/ές, να υπάρχει το στοιχείο της δράσης και δυναμικότητα στην αφήγησή τους. Τονίζει τη σημασία του ρεαλισμού και της αυθεντικότητας που πρέπει να έχει η αφήγηση και τους ενθαρρύνει να επιλέξουν και να χρησιμοποιήσουν ένα συγκεκριμένο ύφος γραφής (π.χ. εσωτερικό μονόλογο, διάλογο). Αυτή η οδηγία συνδέεται με την ανάπτυξη της τεχνικής 'Show, don't tell'.

2. Να τονίσει στους μαθητές/μαθήτριες ότι πρέπει το ενδιαφέρον του αναγνώστη να παραμένει διαρκώς αμείωτο και να δημιουργείται αγωνία. Τους ενθαρρύνει να σκεφτούν ένα μυθιστόρημα που διάβασαν πρόσφατα και πώς τους έκανε να αισθανθούν. Και αυτή η οδηγία συνδέεται με την ανάπτυξη της τεχνικής 'Show, don't tell'.
3. Να στρέψει την προσοχή των μαθητών/μαθητριών στον ίδιο τον χαρακτήρα της Αντιγόνης και να τους/τις καλέσει να αναδείξουν με την αφήγησή τους πώς αυτή αισθάνεται, ποια είναι τα συναισθήματα που νιώθει, ποιες προκλήσεις έχει να αντιμετωπίσει, αν υπάρχει κάποια εξέλιξη στον χαρακτήρα της από την αρχή ως το τέλος της ιστορίας μέσα από τις εμπειρίες και τα συναισθήματα που βιώνει. Επίσης, τους/τις συνιστά να λάβουν υπόψη το παρελθόν της ηρωίδας, ποια είναι τα κίνητρα και οι στόχοι της, πώς βιώνει την αντίφαση του διλήμματος και ποια συναισθήματα θέλουν να προκαλέσουν στον αναγνώστη για την ηρωίδα. Αυτή η οδηγία συνδέεται με την τεχνική ανάπτυξης χαρακτήρων.
4. Να κατευθύνει τους μαθητές/μαθήτριες στο να γράψουν μια αφήγηση η οποία θα έχει συνοχή (αρχή, μέση και τέλος). Στην αρχή να εκθέσουν τη συνθήκη και την εσωτερική σύγκρουση της ηρωίδας. Ύστερα να ακολουθεί η κορύφωση, όπου η ηρωίδα παίρνει την απόφαση και αναλαμβάνει δράση. Στην πορεία μπορεί να αντιμετωπίζει ορισμένες προκλήσεις. Στο τέλος, η ηρωίδα να έρχεται αντιμέτωπη με τις συνέπειες της πράξης της. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενθαρρύνει τους μαθητές/μαθήτριες να μην περιοριστούν στο να δώσουν μια θετική ή αρνητική επίλυση στην υπόθεση, αλλά μια αμφίσημη έκβαση ή ένα αδιέξοδο. Τους/τις υπενθυμίζει ότι μπορούν ακόμη και να εντάξουν έναν νέο χαρακτήρα στην αφήγησή τους, ο οποίος θα δίνει τη λύση (π.χ. το πνεύμα κάποιου νεκρού από τον Θηβαϊκό κύκλο ή κάποιον από μηχανής θεό). Αυτή η οδηγία συνδέεται με την κατανόηση των αρχών που διέπουν τη δομή και την πλοκή μιας αφήγησης.

Αξιολόγηση επίτευξης στόχων:

Όσον αφορά τον τρόπο αξιολόγησης των κειμένων των μαθητών και μαθητριών, ο εκπαιδευτικός θα αναπτύξει και θα χρησιμοποιήσει **κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubric)** με βάση το βαθμό επίτευξης των στόχων μιας δημιουργικής και πρωτότυπης αφήγησης, με βάση τις κατευθυντήριες οδηγίες που δόθηκαν για την υλοποίηση της εργασίας. Συγκεκριμένα, τα κριτήρια αξιολόγησης είναι:

1. Υπάρχει το στοιχείο της δράσης και δυναμικότητα στην αφήγηση, ρεαλισμός και αυθεντικότητα, συναισθηματική εμπλοκή του αναγνώστη; Γίνεται επιτυχημένα η χρήση της τεχνικής 'Show, don't tell';
2. Έχει «ταυτότητα» το ύφος; Είναι εμφανής η φωνή του συγγραφέα; Γίνεται χρήση του λεξιλογίου και του τόνου κατάλληλα; Χρησιμοποιήθηκαν μεταφορές και παρομοιώσεις;
3. Η ανάπτυξη του χαρακτήρα της Αντιγόνης χαρακτηρίζεται από δυναμικότητα και βάθος; Υπάρχει εξέλιξη στον χαρακτήρα της από την αρχή ως το τέλος της ιστορίας μέσα από τις εμπειρίες και τα συναισθήματα που βιώνει; Έχει ληφθεί υπόψη το παρελθόν της ηρωίδας, τα κίνητρα και οι στόχοι της και πώς βιώνει την εσωτερική σύγκρουση που προκαλεί το δίλημμα της ταφής;
4. Έχει συνοχή η πλοκή της αφήγησης (αρχή, μέση και τέλος); Υπάρχουν προκλήσεις που αντιμετωπίζει η ηρωίδα και κορύφωση; Στο τέλος, η ηρωίδα έρχεται αντιμέτωπη με τις συνέπειες της πράξης της;

Πίνακας: Κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubric)

	Κλίμακα 1 – Ελλιπής δημιουργικότητα	Κλίμακα 2 – Χαμηλή δημιουργικότητα	Κλίμακα 3 – Μερική δημιουργικότητα	Κλίμακα 4 – Υψηλή δημιουργικότητα
Υπάρχει το στοιχείο της δράσης και δυναμικότητα στην αφήγηση, ρεαλισμός και αυθεντικότητα, συναισθηματική εμπλοκή του αναγνώστη; Γίνεται επιτυχημένα η χρήση της τεχνικής ‘Show, don’t tell’;	Το στοιχείο της δράσης και η δυναμικότητα απουσιάζουν από το κείμενο. Η αφήγηση είναι σε μεγάλο βαθμό περιγραφική και ο αναγνώστης δεν εμπλέκεται συναισθηματικά. Όλα αυτά συντελούν σε ελλιπή αξιοποίηση της τεχνικής ‘Show, don’t tell’.	Το στοιχείο της δράσης και η δυναμικότητα είναι εμφανή σε ορισμένα σημεία του κειμένου. Η αφήγηση μπορεί να είναι περιγραφική σε ορισμένα σημεία, ωστόσο, υπάρχει η πρόθεση για συναισθηματική εμπλοκή του αναγνώστη, χωρίς όμως το ενδιαφέρον του να παραμένει διαρκώς αμείωτο ή να του δίνεται η ελευθερία της προσωπικής ερμηνείας. Όλα αυτά συντελούν σε χαμηλή αξιοποίηση της τεχνικής ‘Show, don’t tell’.	Το στοιχείο της δράσης και η δυναμικότητα είναι εμφανή στο μεγαλύτερο μέρος του κειμένου. Η αφήγηση είναι ελάχιστα περιγραφική και ο αναγνώστης εμπλέκεται ως ένα βαθμό συναισθηματικά, διατηρώντας σε αρκετά σημεία το ενδιαφέρον του, ίσως σε κάποιο βαθμό υπάρχει η δυνατότητα προσωπικής ερμηνείας από τον αναγνώστη. Όλα αυτά συντελούν σε μερική αξιοποίηση της τεχνικής ‘Show, don’t tell’.	Το στοιχείο της δράσης και η δυναμικότητα είναι έντονο σε όλο το κείμενο. Η αφήγηση είναι αυθεντική και ρεαλιστική, όχι περιγραφική και οι πληροφορίες δίνονται μέσα από τη δράση. Ο αναγνώστης εμπλέκεται πλήρως συναισθηματικά και του δίνεται η ελευθερία της προσωπικής ερμηνείας, ενώ το ενδιαφέρον του παραμένει διαρκώς αμείωτο. Όλα αυτά συντελούν στην πλήρη αξιοποίηση της τεχνικής ‘Show, don’t tell’.
Έχει «ταυτότητα» το ύφος; Είναι εμφανής η φωνή του συγγραφέα; Γίνεται χρήση του λεξιλογίου και του τόνου κατάλληλα; Χρησιμοποιήθηκαν μεταφορές και παρομοιώσεις;	Το ύφος δεν έχει στοιχεία πρωτοτυπίας. Χρησιμοποιείται κοινότοπο λεξιλόγιο και υπάρχουν επαναλήψεις. Γίνονται απότομες εναλλαγές στο ύφος και δεν χρησιμοποιούνται σχήματα λόγου, όπως μεταφορές και παρομοιώσεις.	Το ύφος έχει ελάχιστα στοιχεία πρωτοτυπίας. Χρησιμοποιείται σε γενικές γραμμές κοινότοπο λεξιλόγιο, αλλά αποφεύγονται οι επαναλήψεις. Δεν γίνονται απότομες εναλλαγές στο ύφος, αλλά δεν υπάρχει συνέπεια ως προς αυτό. Χρησιμοποιούνται ελάχιστα σχήματα λόγου, όπως μεταφορές και παρομοιώσεις.	Το ύφος έχει στοιχεία πρωτοτυπίας, χωρίς όμως να έχει «ταυτότητα». Χρησιμοποιείται κατάλληλο λεξιλόγιο και υπάρχει σχετική συνέπεια στο ύφος. Η χρήση των σχημάτων λόγου, όπως μεταφορές και παρομοιώσεις, είναι περιορισμένη.	Το ύφος είναι αμιγώς πρωτότυπο και φέρει την προσωπική «ταυτότητα» του συγγραφέα-μαθητή. Χρησιμοποιείται το κατάλληλο λεξιλόγιο και το ύφος είναι καθαρό και σαφές. Η χρήση των σχημάτων λόγου, όπως μεταφορές και παρομοιώσεις, είναι εμφανής και γίνεται με αποτελεσματικό τρόπο.

	Κλίμακα 1 – Ελλιπής δημιουργικότητα	Κλίμακα 2 – Χαμηλή δημιουργικότητα	Κλίμακα 3 – Μερική δημιουργικότητα	Κλίμακα 4 – Υψηλή δημιουργικότητα
Η ανάπτυξη του χαρακτήρα της Αντιγόνης χαρακτηρίζεται από δυναμικότητα και βάθος; Υπάρχει εξέλιξη στον χαρακτήρα της από την αρχή ως το τέλος της ιστορίας μέσα από τις εμπειρίες και τα συναισθήματα που βιώνει; Έχει ληφθεί υπόψη το παρελθόν της ηρωίδας, τα κίνητρα και οι στόχοι της και πώς βιώνει την εσωτερική σύγκρουση που προκαλεί το δίλημμα της ταφής;	Ο χαρακτήρας της Αντιγόνης παρουσιάζεται μόνο επιφανειακά, χωρίς να εμφανίζει κάποια εξέλιξη στην πορεία της ιστορίας. Δεν έχει ληφθεί υπόψη το παρελθόν της ηρωίδας, τα κίνητρα και οι στόχοι της και πώς βιώνει την εσωτερική σύγκρουση που προκαλεί το δίλημμα της ταφής. Όλα αυτά συντελούν στην ελάχιστη κατανόηση της τεχνικής ανάπτυξης χαρακτήρα.	Ο χαρακτήρας της Αντιγόνης παρουσιάζεται επιφανειακά, όμως υπάρχει κάποια εξέλιξη στον χαρακτήρα της κατά τη διάρκεια της ιστορίας, αν και είναι σε μεγάλο βαθμό αναμενόμενη. Έχουν ληφθεί υπόψη τα κίνητρα και οι στόχοι της ηρωίδας, όμως επιφανειακά και χωρίς εμβάθυνση στο πώς βιώνει την εσωτερική σύγκρουση που προκαλεί το δίλημμα της ταφής. Το παρελθόν της ηρωίδας δεν έχει ληφθεί υπόψη. Όλα αυτά συντελούν στη χαμηλή κατανόηση της τεχνικής ανάπτυξης χαρακτήρα.	Η Αντιγόνη χαρακτηρίζεται από δυναμικότητα και ο χαρακτήρας της έχει κάποιο βάθος. Υπάρχει εξέλιξη στον χαρακτήρα της κατά τη διάρκεια της ιστορίας, όμως είναι ως έναν βαθμό αναμενόμενη. Έχουν ληφθεί υπόψη τα κίνητρα και οι στόχοι της ηρωίδας και πώς βιώνει την εσωτερική σύγκρουση που προκαλεί το δίλημμα της ταφής, ωστόσο επιφανειακά. Το παρελθόν της ηρωίδας δεν μπορεί να έχει ληφθεί υπόψη, αλλά όχι αισθητά. Όλα αυτά συντελούν στη μερική κατανόηση της τεχνικής ανάπτυξης χαρακτήρα.	Η Αντιγόνη χαρακτηρίζεται από δυναμικότητα και ο χαρακτήρας της έχει βάθος. Υπάρχει εξέλιξη στον χαρακτήρα της από την αρχή ως το τέλος της ιστορίας μέσα από τις εμπειρίες και τα συναισθήματα που βιώνει, η οποία μάλιστα είναι ανατρεπτική. Έχουν ληφθεί υπόψη το παρελθόν, τα κίνητρα και οι στόχοι της ηρωίδας και πώς βιώνει την εσωτερική σύγκρουση που προκαλεί το δίλημμα της ταφής με εμβάθυνση στην ψυχολογία της. Όλα αυτά συντελούν στην πλήρη κατανόηση της τεχνικής ανάπτυξης χαρακτήρα.
Έχει συνοχή η πλοκή της αφήγησης (αρχή, μέση και τέλος); Υπάρχουν προκλήσεις που αντιμετωπίζει η ηρωίδα και κορύφωση; Στο τέλος, η ηρωίδα έρχεται αντιμέτωπη με τις συνέπειες της πράξης της;	Η πλοκή δεν ακολουθεί μία σαφή δομή. Η Αντιγόνη δεν αντιμετωπίζει προκλήσεις και δεν είναι εμφανές το σημείο της κορύφωσης. Η ηρωίδα δεν έρχεται αντιμέτωπη με τις συνέπειες της πράξης της στο τέλος. Όλα αυτά συντελούν στην ελάχιστη κατανόηση των αρχών που διέπουν τη δομή και την πλοκή μιας αφήγησης.	Η πλοκή έχει μια στοιχειώδη δομή και συνοχή, αλλά πιθανώς λείπει ένα από τα τρία μέρη (αρχή, μέση και τέλος). Η Αντιγόνη αντιμετωπίζει προκλήσεις αλλά δεν υπάρχει κορύφωση. Η ηρωίδα μπορεί να έρχεται αντιμέτωπη με τις συνέπειες της πράξης της στο τέλος, αλλά αυτό γίνεται με τρόπο αναμενόμενο και χωρίς να προκαλεί εντύπωση στον αναγνώστη. Όλα αυτά συντελούν σε χαμηλή κατανόηση των αρχών που διέπουν τη δομή και την πλοκή μιας αφήγησης.	Η πλοκή έχει σαφή δομή και συνοχή (αρχή, μέση και τέλος). Η Αντιγόνη αντιμετωπίζει προκλήσεις και υπάρχει κορύφωση. Η ηρωίδα έρχεται αντιμέτωπη με τις συνέπειες της πράξης της στο τέλος, αλλά αυτό γίνεται με τρόπο αναμενόμενο και χωρίς να προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση στον αναγνώστη. Όλα αυτά συντελούν στη μερική κατανόηση των αρχών που διέπουν τη δομή και την πλοκή μιας αφήγησης.	Η πλοκή έχει σαφή δομή και συνοχή (αρχή, μέση και τέλος). Η Αντιγόνη αντιμετωπίζει προκλήσεις και υπάρχει κορύφωση. Η ηρωίδα έρχεται αντιμέτωπη με τις συνέπειες της πράξης της στο τέλος και αυτό γίνεται με πρωτοτυπία, προκαλώντας ιδιαίτερη εντύπωση και αίσθημα ολοκλήρωσης στον αναγνώστη. Όλα αυτά συντελούν στην πλήρη κατανόηση των αρχών που διέπουν τη δομή και την πλοκή μιας αφήγησης.