



ISBN: 978-960-9529-05-1

# Θέατρο & παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση: Ουτοπία ή Αναγκαιότητα;

## Theatre/Drama & Performing Arts in Education: Utopia or Necessity?

Επιμέλεια: Μπέττυ Γιαννούλη, Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης  
Edited by Betty Giannouli, Marios Koukounaras-Liagkis

Αθήνα, 2019



## Δημιουργώντας πρωτότυπες ιστορίες με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Θεοδώρα Παπαϊωάννου, Άλκηστις Κοντογιάννη



Το άρθρο αυτό είναι προσβάσιμο μέσω της ιστοσελίδας: [www.TheatroEdu.gr](http://www.TheatroEdu.gr)  
Εκδότης: **Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση**  
Για παραγγελίες σε έντυπη μορφή όλων των βιβλίων: [info@theatroedu.gr](mailto:info@theatroedu.gr)

### ΔΙΑΒΑΣΤΕ ΤΟ ΑΡΘΡΟ ΠΑΡΑΚΑΤΩ

Το άρθρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για έρευνα, διδασκαλία και προσωπική μελέτη. Κάθε αναφορά στο άρθρο ή σε μέρος του άρθρου μπορεί να γίνει με παραπομπή στην παρούσα έκδοση.

## Δημιουργώντας πρωτότυπες ιστορίες με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Θεοδώρα Παπαϊωάννου, Αλκηστis Κοντογιάννη

### Περίληψη

Η παρούσα έρευνα αφορά τη διερεύνηση της επίδρασης των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην πρωτότυπη παραγωγή γραπτού λόγου. Η εναλλακτική διδακτική μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε εστίασε στην αξιοποίηση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Συγκεκριμένα, στόχευε στην «αισθητική» ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων, η οποία, σύμφωνα με τη «Συναλλακτική» θεωρία (Transactional theory) της αναγνωστικής ανταπόκρισης της Louise Rosenblatt, συμβάλλει στη νοηματοδότηση των λογοτεχνικών κειμένων και στην έκφραση των ανταποκρίσεων στον γραπτό λόγο. Η εφαρμογή της προαναφερόμενης εναλλακτικής διδακτικής μεθοδολογίας υλοποιήθηκε μέσω θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος, το οποίο εντάχθηκε στο πλαίσιο των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων και αποτέλεσε τη σύζευξη ενός θεατρικού και λογοτεχνικού εργαστηρίου. Τα αποτελέσματα της έρευνας υπήρξαν θετικά, καθώς προέκυψε ότι οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση συνέβαλαν στη δημιουργία ανταποκρίσεων των μαθητών και στην έκφρασή τους μέσω της πρωτότυπης παραγωγής γραπτού λόγου (δημιουργική γραφή).

**Λέξεις-κλειδιά:** Τεχνικές ΔΤΕ, Λογοτεχνία, δημιουργική έκφραση, πρωτότυπες ιστορίες

### 1. Εισαγωγή

Η χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου της Λογοτεχνίας υποδεικνύεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Λογοτεχνίας (Α.Π.Σ., 2002) και στο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας (Π.Σ., 2011), όπου προτείνεται η χρήση των δραστηριοτήτων θεατρικής έκφρασης με σκοπό την κατανόηση και τη νοηματοδότηση των λογοτεχνικών κειμένων. Παράλληλα, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Θεάτρου (Α.Π.Σ., 2002) υποδεικνύεται η δημιουργική επαφή των μαθητών με τις τεχνικές θεατρικής έκφρασης μέσα από κείμενα και η χρήση τους στη διασύνδεση γνωστικών αντικειμένων.

Οι προαναφερόμενες τεχνικές έχουν χρησιμοποιηθεί σε έρευνες και διδακτικές εφαρμογές στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, με σκοπό την προσέγγιση λογοτεχνημάτων, τη δημιουργία ανταποκρίσεων, την πρωτότυπη παραγωγή γραπτού λόγου και την καλλιέργεια θετικής στάσης με το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2001· Παπαδόπουλος, 2004 & 2006· DeBlase, 2005· Κοφίδου, 2005· Μαμακούκα, 2006· Κατσαρίδου, 2011· Devlin, 2013· Weng, O'Toole & Sinclair, 2013· Wheeler, 2014· Παπαϊωάννου, 2016).

Η σύνδεση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και της Λογοτεχνίας στη διδακτική πράξη, ως εναλλακτική διδακτική προσέγγιση, μπορεί να διαμεσολαβήσει θετικά στην απόλαυση της λογοτεχνικής ανάγνωσης και τη βίωση της λογοτεχνικής εμπειρίας και να λειτουργήσει επικουρικά στην εφαρμογή των σύγχρονων θεωριών στη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων.

### 2. Θεωρητικό υπόβαθρο

Η σύνδεση της λογοτεχνικής ανάγνωσης με την αξιοποίηση της λογοτεχνικής θεωρίας στην εκπαιδευτική πράξη διαφοροποιείται από τον γνωστικό και θεσμοποιημένο χαρακτήρα της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας και εστιάζει στις αισθητικές και βιωματικές προσεγγίσεις λογοτεχνικών κειμένων που σχετίζονται με τις αναγνωστικές θεωρίες (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2001· Αποστολίδου & Χοντολίδου, 2002 & 2005· Καλογήρου, 2002· Φρυδάκη, 2003· Παπαρούση, 2005).

Η «Συναλλακτική» θεωρία (Transactional theory) της αναγνωστικής ανταπόκρισης της Louise Rosenblatt, μία από τις πιο γνωστές αναγνωστικές λογοτεχνικές θεωρίες, εστιάζει στη «συναλλαγή» που πραγματώνεται ανάμεσα στον αναγνώστη και στο λογοτεχνικό κείμενο, υπό την έννοια ότι κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας ο αναγνώστης νοηματοδοτεί το λογοτέχνημα, κατασκευάζει πολλαπλές ερμηνείες και βιώνει τη λογοτεχνική ανάγνωση ως προσωπική και βιωματική εμπειρία (Rosenblatt, 1978, σσ. 11-13 & 1995, σ. 16).

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη Rosenblatt (1978, 1986 & 1995), η «αισθητική» ανάγνωση αποτελεί την καταλληλότερη μορφή ανάγνωσης λογοτεχνικού κειμένου, εφόσον παρέχει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να αποκωδικοποιεί, να νοηματοδοτεί τα γλωσσικά σχήματα του κειμένου και να εμπλέκεται ενεργά στην αναγνωστική ανταπόκριση, η οποία πραγματώνεται στην περίπτωση που ο αναγνώστης εστιάζει στη διαδικασία της ανάγνωσης, στην εμπειρία που θα βιώσει και στα συναισθήματα, στις εικόνες και στις ιδέες που θα συσχετίσει με προϋπάρχοντα γεγονότα.

Όσον αφορά το εκπαιδευτικό πλαίσιο, η Rosenblatt θεωρεί ότι το μαθησιακό περιβάλλον και η διδακτική μεθοδολογία διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο για τη βίωση της λογοτεχνικής εμπειρίας, την «αισθητική» ανάγνωση και τη «συναλλαγή» με το λογοτεχνικό κείμενο (Rosenblatt, 1994 & 1998). Οι Benton & Fox (1985), στηριζόμενοι στη «συναλλακτική» θεωρία, πρότειναν μια διδακτική μεθοδολογία για την προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων μέσω της ατομικής ανταπόκρισης και της συνεργατικής εργασίας, η οποία αποτελείται από τέσσερα στάδια: 1) προετοιμασία του περιβάλλοντος, 2) αρχική ανταπόκριση, 3) τελειοποίηση της ανταπόκρισης και 4) έκφραση της ανταπόκρισης.

Η σύζευξη της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με τη «συναλλακτική» θεωρία μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη διδακτική μεθοδολογία των Benton & Fox, ώστε να δημιουργηθεί ένα ομαδοσυνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο θα πραγματοποιηθεί η αναγνωστική ανταπόκριση των μαθητών με το λογοτεχνικό κείμενο. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μπορούν να διαμεσολαβήσουν θετικά στον τρόπο με τον οποίο οι αναγνώστες-μαθητές κατανοούν τα νοήματα που φέρει το λογοτέχνημα και αποδίδουν με προσωπικό τρόπο τους ρόλους και τους χαρακτήρες, το θέμα και την ιστορία που πραγματεύεται το εκάστοτε κείμενο. Δηλαδή μπορούν να εστιάζουν σε αυτό που βιώνουν κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής πράξης και να οδηγηθούν στην «αισθητική» ανάγνωση του λογοτεχνήματος και στη δημιουργία των προσωπικών τους αναπαραστάσεων (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005· Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007· Άλκηστις, 2008· Παπαδόπουλος, 2010· Κατσαρίδου, 2011· Παπαϊωάννου 2016).

Επιπροσθέτως, η χρήση των προαναφερόμενων τεχνικών συμβάλλει στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος στο οποίο τα παιδιά είναι συνδημιουργοί της ιστορίας που πραγματεύεται το λογοτεχνικό κείμενο, την οποία προσεγγίζουν σύμφωνα με τις προσωπικές τους εμπειρίες και γνώσεις και την κατανοούν μέσα από την ενεργή συνδιαλλαγή τους με το κείμενο, και η οποία, όπως υποστηρίζει η Rosenblatt (1995), αποτελεί το βασικό στοιχείο που συνθέτει την αισθητική απόλαυση του κειμένου. Δηλαδή κατά τη διάρκεια της λογοτεχνικής ανάγνωσης οι μαθητές ενεργοποιούν τις προσωπικές εμπειρίες τους και βιώνουν την αναγνωστική ανταπόκριση. Στο συγκεκριμένο σημείο μπορεί να διαμεσολαβήσει θετικά η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, καθώς η βίωση της λογοτεχνικής ανάγνωσης μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση των βιωματικών δραστηριοτήτων και τεχνικών της. Κατά συνέπεια, θεωρούμε ότι το συγκεκριμένο σημείο -της βιωματικότητας- αποτελεί το σημείο διασύνδεσης της «συναλλακτικής» θεωρίας με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, αποτελεί το σημείο που μπορούν να συγκεραστούν οι αρχές της «συναλλακτικής» θεωρίας με τις αρχές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και να εφαρμοστούν στην εκπαιδευτική πράξη για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας (Heathcote, 1985· Smagorinsky και Coppock, 1995· Bainbridge & Pantaleo, 1999· Τσαρμπούλου, 1999· Άλκηστις, 2008· Καρρά, 2015).

### 3. Σκοπός

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της επίδρασης μιας εναλλακτικής διδακτικής προσέγγισης στο γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας, με τη χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, σε μαθητές της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν προς εξέταση ήταν τα ακόλουθα:

1. Μπορεί η χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση να συμβάλει στη δημιουργία ανταποκρίσεων των μαθητών με το λογοτεχνικό κείμενο, έτσι ώστε να επιτευχθεί η ενεργός νοηματοδότησή του;
2. Μπορεί η χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση να καλλιεργήσει την παραγωγή πρωτότυπου γραπτού λόγου των μαθητών ως μορφή ανταπόκρισης;

#### 4. Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης που αφορά την προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων μέσω των ομαδοσυνεργατικών και βιωματικών τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου βασίστηκε στο γεγονός ότι αφορά την παρατήρηση των χαρακτηριστικών της σχολικής τάξης και στοχεύει στη διεξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τη επίδραση της προαναφερόμενης εναλλακτικής διδακτικής προσέγγισης στην «αισθητική» ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων και την έκφραση των ανταποκρίσεων των μαθητών στον γραπτό λόγο (Cohen & Manion, 1994).

Στην έρευνα συμμετείχαν τριάντα δύο (32) μαθητές, οι οποίοι φοιτούσαν σε δύο τμήματα της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού σχολείου. Η επιλογή του δείγματος ήταν βολική λόγω της δυνατότητας πρόσβασης στις συγκεκριμένες σχολικές τάξεις (Robson, 2007).

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν η συμμετοχική παρατήρηση με χρήση ερευνητικού ερωτηματολογίου, με σκοπό την καταγραφή της αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια των διδακτικών προσεγγίσεων των λογοτεχνημάτων όσον αφορά την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντός τους, τη συμμετοχή τους και τη συνεργασία τους, την τελειοποίηση των ανταποκρίσεών τους και την έκφρασή τους στον προφορικό λόγο (Cohen, Manion & Morrison, 2008· Mason, 2003). Χρησιμοποιήθηκαν επίσης τα γραπτά κείμενα των μαθητών, καθώς η παραγωγή κειμένων συμβάλλει στην καταγραφή των σκέψεων, των πεποιθήσεων και των συναισθημάτων που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία των μαθητών κατά την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και αναδεικνύει την προσωπική τους θεώρηση και την οπτική που προσεγγίζουν το θέμα που πραγματεύονται (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007, σ. 96· Παπαδόπουλος, 2010, σσ. 255-257).

#### 5. Περιγραφή θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος

Το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα το οποίο πραγματοποιήθηκε το 2018 είχε διάρκεια πέντε μήνες (20 διδακτικές παρεμβάσεις) και εντάχθηκε στο πλαίσιο των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα, υλοποιήθηκε από τον Δεκέμβριο μέχρι τον Απρίλιο, σε δύο διδακτικές ώρες κάθε βδομάδα, και αποτέλεσε τη σύζευξη ενός θεατρικού και ενός λογοτεχνικού εργαστηρίου.

Το εν λόγω πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση, οι μαθητές πραγματοποίησαν δραστηριότητες και παιχνίδια γνωριμίας, εμπιστοσύνης, συνεργασίας και επικοινωνίας («Όνομα με κίνηση», «Όνομα με επίθετο», «Το χεράκι σας, παρακαλώ», «Καθρέφτες», «Οδηγώ τον τυφλό», «Χορεύοντας στα τυφλά», «Η ύπνωση», «Μαζί σταματάμε-μαζί ξεκινάμε») (Άλκηστις, 1998· Γκόβας, 2002· Τσιάρας, 2016).

Στη δεύτερη φάση, οι μαθητές προσέγγισαν λογοτεχνικά κείμενα από το Ανθολόγιο της Ε' & ΣΤ' τάξης του Δημοτικού *Με λογισμό και μ' όνειρο*, μέσω τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Τα κείμενα που διδάχτηκαν οι μαθητές ήταν το *Δρακοπαραμύθι* της Αγγελικής Βαρελά (Κατσίκη-Γκίβαλου, Καλογήρου, Παπαδάτος, Πρωτονοταρίου & Πυλαρινός, 2002, σσ. 57-59) και [*Ο ασημένιος δρόμος*] του Πύργου Μπόντη (Κατσίκη-Γκίβαλου, Καλογήρου, Παπαδάτος, Πρωτονοταρίου & Πυλαρινός, 2002, σσ. 30-33). Συγκεκριμένα, οι διδακτικές προσεγγίσεις των κειμένων πραγματοποιήθηκαν μέσω των τεχνικών: «Ραδιοφωνικός σταθμός», «Τηλεφωνικές συνδιαλέξεις», «Ακίνητη/παγωμένη εικόνα», «Δραματοποίηση σε ομάδες» (Παπαδόπουλος, 2010, σσ. 247-274· Άλκηστις, 2008, σσ. 260-269· Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007, σσ. 86-96).

Τέλος, στην τρίτη φάση πραγματοποιήθηκε η εναλλακτική διδακτική προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων από το Ανθολόγιο της Ε' & ΣΤ' τάξης του Δημοτικού με τη χρήση των δραστηριοτήτων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Συναλλακτικής Θεωρίας και με βάση τα στάδια της αναγνωστικής ανταπόκρισης των Benton & Fox (Παπαϊωάννου, 2016, σσ. 100-117).<sup>1</sup> Συγκεκριμένα, οι μαθητές προσέγγισαν με την προαναφερόμενη εναλλακτική διδακτική μεθοδολογία το κείμενο *Η θλιμμένη αγελάδα* του Ευγένιου Τριβιζά (Κατσίκη-Γκίβαλου, Καλογήρου, Παπαδάτος, Πρωτονοταρίου & Πυλαρινός, 2002, σσ. 273-274) και το κείμενο *Περιπέτεια με την τηλεόραση* του Τζιάννι Ροντάρι (Κατσίκη-Γκίβαλου, Καλογήρου, Παπαδάτος, Πρωτονοταρίου & Πυλαρινός, 2002, σσ. 60-63). Πραγματοποιήθηκαν δώδεκα (12) διδακτικές προσεγγίσεις/παρεμβάσεις, που είχαν συνολική διάρκεια είκοσι τεσσάρων (24) ωρών. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση που πραγματοποιήθηκαν στο λογοτεχνικό κείμενο *Η θλιμμένη αγελάδα*.

Στο πρώτο στάδιο, που αφορούσε την προετοιμασία του μαθησιακού περιβάλλοντος, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική «Ιδεοθύελλα». Στο δεύτερο στάδιο, που αφορούσε την αρχική ανταπόκριση, πραγματοποιήθηκε η μεγαλόφωνη ανάγνωση του λογοτεχνήματος από την ερευνήτρια σε ρόλο παραμυθά («Δάσκαλος σε ρόλο»). Πρέπει να αναφερθεί ότι στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε και σιωπηρή ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου από τους μαθητές, καθώς και μεγαλόφωνη ανάγνωση σε δυάδες των διαλογικών σημείων του κειμένου. Στο τρίτο στάδιο, που αφορούσε την τελειοποίηση της ανταπόκρισης, χρησιμοποιήθηκαν οι

τεχνικές: «Παιχνίδι ρόλων», «Συνεντεύξεις», «Μηχανή του χρόνου», «Καυτή καρέκλα», (Παπαδόπουλος, 2010, σσ. 247-274· Άλκηστις, 2008, σσ. 260-269· Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007, σ. 86-96). Τέλος, στο τέταρτο στάδιο, που αφορούσε την έκφραση της ανταπόκρισης, οι μαθητές παρήγαγαν ατομικά τη δική τους ιστορία για το λογοτεχνικό κείμενο που διδάχθηκαν.

Όσον αφορά το λογοτεχνικό κείμενο *Περιπέτεια με την τηλεόραση*, στο πρώτο στάδιο (προετοιμασία περιβάλλοντος) χρησιμοποιήθηκε η τεχνική «Ιδεοθύελλα». Στο δεύτερο στάδιο (αρχική ανταπόκριση) πραγματοποιήθηκε η μεγαλόφωνη ανάγνωση του λογοτεχνήματος από την ερευνήτρια σε ρόλο παραμυθά («Δάσκαλος σε ρόλο»). Πρέπει να αναφερθεί ότι στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε και σιωπηρή ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου από τους μαθητές, καθώς και μεγαλόφωνη ανάγνωση σε δυάδες των διαλογικών σημείων του κειμένου. Στο τρίτο στάδιο (τελειοποίηση ανταπόκρισης) χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές: «Τηλεοπτική εκπομπή» «Διάδρομος συνείδησης», «Ρόλος στον τοίχο», «Αντιπαράθεση απόψεων-αντιμαχία», (Παπαδόπουλος, 2010, σσ. 247-274· Άλκηστις, 2008, σσ. 260-269· Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007, σσ. 86-96). Τέλος, στο τέταρτο στάδιο, που αφορούσε την έκφραση της ανταπόκρισης, οι μαθητές παρήγαγαν ατομικά τη δική τους ιστορία για το λογοτεχνικό κείμενο που διδάχθηκαν.

Πρέπει να αναφερθεί ότι μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, πραγματοποιήθηκε συζήτηση που είχε ως στόχο τον αναστοχασμό και την έκφραση των σκέψεων των μαθητών σχετικά με τη λογοτεχνική εμπειρία που βίωσαν.

Παράλληλα, πρέπει να σημειωθεί ότι οι δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση πραγματοποιήθηκαν στα κενά και στα σημεία απροσδιοριστίας των λογοτεχνημάτων, καθώς, σύμφωνα με τον Iser (1978), η αποκωδικοποίησή τους μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από μια δημιουργική διαδικασία και να οδηγήσει σε πολλαπλές ερμηνείες των λογοτεχνικών κειμένων.

## 6. Αποτελέσματα

Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου που χρησιμοποιήθηκε στην ανάλυση των γραπτών κειμένων των μαθητών πραγματοποιήθηκε με βάση τους άξονες ανάλυσης και τα κριτήρια που αναφέρονται στη συνέχεια, τα οποία σχεδιάστηκαν για την αξιολόγηση των κειμένων των μαθητών ως έκφραση των ανταποκρίσεών τους στον γραπτό λόγο (δημιουργική γραφή) (Mozaffari, 2013: 2216-2217· Suárez, 2015:11-13· Παπαϊωάννου, 2016, σσ. 87-90).<sup>2</sup> Συγκεκριμένα, η ανάλυση περιεχομένου πραγματοποιήθηκε με βάση δύο άξονες ανάλυσης, καθένας από τους οποίους περιλαμβάνει τέσσερα κριτήρια. Στον πρώτο άξονα ανάλυσης, που αφορούσε τα πρόσωπα μιας ιστορίας, χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα κριτήρια: 1) η μετατροπή ονομάτων ηρώων ή τοπωνυμίων, 2) η εισαγωγή αλλότριων προσώπων ή αντικειμένων, 3) η μετατροπή του ρόλου των προσώπων και 4) η ανάληψη ρόλου από τον μαθητή-συγγραφέα. Στον δεύτερο άξονα, που αφορούσε την πλοκή, χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα κριτήρια: 5) η μείξη της ιστορίας με άλλες γνωστές ιστορίες/ παραμύθια, 6) η τοποθέτηση της ιστορίας σε διαφορετικό χωροχρόνο, 7) οι μετασχηματισμοί αρχικής και τελικής κατάστασης και 8) οι μετασχηματισμοί της περιπέτειας.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση των εξήντα τεσσάρων (64) πρωτότυπων ιστοριών που παρήγαγαν οι μαθητές.

Όσον αφορά τον πρώτο άξονα ανάλυσης (πρόσωπα) και το πρώτο κριτήριο, καταγράφηκαν μετατροπές στα ονόματα των ηρώων και των τοπωνυμίων. Αναφέρουμε ενδεικτικά: *Λάρισα, Παρίσι, Ιταλία, Alex, Ρώμη, Χαβάη, Γκόθαμ, Ελλάδα, Αμαζόνιος, Steve, Αθήνα, Σαλαζάρ, Μοσχάρης, Ισπανία, Περταφέρτα, Λονδίνο, κύριος Χοντρούλης, Gothen, Νέδερ, Πάτρικ, Τρίγωνο Βερμούδων, Πιτογυράν, Σαντορίνη, Τζακ, Genious, Γιάννης, Josef, Αζαχτούι ντε Λεφόμας, Μπαμπαλόφουσκας, Μουστάκας, Παναγιώτης, Master, Μπομπ, Τίγλκερμπελ, Γκόλο, Λιόν, Γαλλία, Χοσέ, Σενιόρα Σούλα, Πατουλίδου, Χόφμαν, Τάσος, Ρεξ, Νορβηγία, Ελία, Γεωργία, Χρήστος, Αγγλία, Λουίζης, Τόμας, Γερμανία, Μάρκος.*

Όσον αφορά το δεύτερο κριτήριο, καταγράφηκαν πρόσωπα και αντικείμενα τα οποία δεν υπήρχαν στις ιστορίες που διδάχθηκαν οι μαθητές. Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικές από τις λεκτικές εκφορές που χρησιμοποιήθηκαν: «*Έβαλαν αγγελία στην εφημερίδα*», «*...στολές και αντικείμενα που θα τους χρησίμευαν*», «*οι κριτικοί που ήταν εκεί...*», «*Πολλά ζώα πήγαν μαζί τους*», «*Ο κόσμος ξετρελάθηκε*», «*Οι φρουροί άρχισαν να την κυνηγούν*», «*Αποφάσισε να ανοίξει ένα εργοστάσιο*», «*Κοιτούσε από το παράθυρο*», «*Είχε μπλε, πράσινες και κόκκινες κουρτίνες*», «*Εμφανίστηκε ένας κλέφτης*», «*Πήγαν στο αεροδρόμιο για να πάρουν το αεροπλάνο τους*», «*Έκανε έναν αυτοκινητόδρομο*», «*Στο σακίδιο που φορούσε*», «*Είδε ένα καζίνο*», «*Ο δημοσιογράφος τού πήρε συνέντευξη*», «*Παιδιά πηγαίνετε να δείτε ένα DVD*», «*Μαγικό ραβδί*», «*Ουράνιο τόξο*», «*...κινητά, κονσόλες παιχνιδιών και υπολογιστές*», «*Βρήκε έναν Γάλλο τουρίστα*», «*Τον πήγε στο γήπεδο*», «*Το χρυσόψαρο το μάζεψες;*», «*Η θάλασσα δεν είχε νερό αλλά κέτσαπ*», «*Μια φιλοσοφική λίθος!*».

Όσον αφορά το τρίτο κριτήριο, καταγράφηκαν μετατροπές στη δράση και στον χαρακτήρα των προσώπων που αναφέρονταν στις ιστορίες. Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικές από τις λεκτικές εκφορές που

χρησιμοποιήθηκαν: «Ο Σκρουτζ σκέφτηκε να ελευθερώσει τον ταύρο κρυφά», «Ο Ελ Πεπόλδο είπε: Τον άντρα σου τον σκότωσα», «Η αγελάδα μασκαρεύτηκε και άρχισε να τρέχει μπροστά στους φρουρούς», «Ο ταυρομάχος χώρισε τη Μαμασίτα», «Ο Χοσέ είπε στην αγελάδα ότι θα παλέψει με τον ταύρο», «Η γυναίκα του ταύρου έγινε ζαχαροπλάστης», «Η Σενιόρα Σούλα τον απείλησε και τον εκβίασε», «Η Χιονάτη πήγε φυλακή, αλλά δραπέτευσε», «Τα τρία γουρουνάκια έγιναν ηθοποιοί», «Ο Josef ασχολήθηκε με κρουαζιέρες», «Τα τρία μοσχαράκια, ο Λούι, ο Χούι και ο Ντούι, όταν μεγάλωσαν, παντρεύτηκαν και έκαναν μια χαρούμενη οικογένεια», «Ο ταυρομάχος Γκόλο έγινε κακός και πήγε στην αστυνομία», «Ο κύριος Βαν Ρόμπεν είχε έρθει στην Ελλάδα για λίγο καιρό», «Ο Πινόκιο έγινε οδηγός λεωφορείου γιατί δεν ήθελε να βλέπει τηλεόραση».

Όσον αφορά το τέταρτο κριτήριο, παρατηρήθηκε ότι άμεσα ή έμμεσα οι μαθητές ανέλαβαν ενεργό ρόλο στις ιστορίες που δημιούργησαν. Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικές από τις λεκτικές εκφορές που χρησιμοποιήθηκαν: «Θα μένουμε σε ξενοδοχείο», «Όταν κάναμε την πρώτη μας παράσταση, δεν έβγαλα πολλά λεφτά», «Μετά μπήκα κι εγώ στην πισίνα με την ομάδα μου», «Θα δουλεύουμε μαζί σε ρεβιτόροι», «Πήγα στο σπίτι μου και είπα στη μαμά μου και στον μπαμπά μου...», «Πήγαμε να ντυθούμε στα αποδυτήρια», «Ανησυχούσα πολύ», «Την έβαλα να καθίσει για λίγο την κυρία Ελία μέχρι να ετοιμαστώ», «Ωραία τα λέμε το Σάββατο», «Θέλω να δω πώς θα είναι η τεχνολογία», «Θα τρώμε, θα κάνουμε μπάνιο και θα κοιμόμαστε», «Θα ταξιδέψουν μαζί μου σε μια ακόμη περιπέτεια», «Ήρθε στην πόλη κι εγώ την ξενάγησα», «Ξαφνικά βλέπω τον Μίκυ Μάους», «Κάθε Σαββατοκύριακο ο κύριος Μοτσάρντος μας καλούσε για φαγητό στο σπίτι του», «Συνάντησα τους ήρωες των κινούμενων σχεδίων».

Όσον αφορά τον δεύτερο άξονα ανάλυσης (πλοκή) και το πέμπτο κριτήριο, καταγράφηκαν μείξεις των ιστοριών που διδάχθηκαν με στοιχεία από γνωστές ιστορίες και παραμύθια. Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικά από τα ονόματα των ηρώων που έδρασαν στις ιστορίες που δημιούργησαν οι μαθητές: Ποκαχόντας, Δρακουμέλ, Μίκυ Μάους, ο Σκουντούφλης, Badwoman, Λούκυ Λουκ, Ντόλη, Νιλς Χόλγκερσον, Ντόλυ, Καλαμάρης, Ο Λαγός με τη χελώνα, Joker, Καβούρης, Στρουμφάκια, Νταιζί, Σκρουτζ, Jack Sparrow, Μίκυ Μάους, Batman, Πέπα, Superman, Πίτερ Παν, Οι επτά νάνοι, Μίνι, Πινόκιο, Λούι, Χούι, Ντούι, Στρουμφίτα, Πειρατές της Καραϊβικής, Barbie, Τα τρία γουρουνάκια, Duffy Duck, Κοκκινσκοουφίτσα, Flash, Ο λύκος με τα επτά κατσικάκια, Bugs Bunny, Μπομπ Σφουγγαράκης, Πεντάμορφη, Σκούμπι Ντου, Ντόναλντ Ντακ, Hello Kitty, Spiderman, Μάγια η μέλισσα, Ο Μάγος του Οζ, Χάνιτη, Μπαμπαστρούμφ, Χιονάτη, Χάρι Πότερ.

Όσον αφορά το έκτο κριτήριο, καταγράφηκαν αλλαγές στο χρονικό πλαίσιο στο οποίο εξελίσσονταν οι ιστορίες. Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικές από τις λεκτικές εκφορές που χρησιμοποιήθηκαν: «Τώρα στις 5 Ιουνίου του 2020», «Έπειτα από 3 χρόνια το τσίρκο ήταν έτοιμο», «Έπειτα από μία εβδομάδα», «Την επόμενη μέρα», «Την προηγούμενη εβδομάδα», «Έπειτα από 43 λεπτά και 23 δευτερόλεπτα», «Έπειτα από κάμποσες βδομάδες», «Το 2074», «Πριν από 1 χρόνο», «Στα τέλη του 2006», «Το 2002», «Έφτασε στο 1972», «Έπειτα από 2 μέρες», «Πέντε χρόνια αργότερα», «Το 2034», «Το 3000 μ.Χ.», «Το 5018», «Το 2025», «Στο μακρινό μέλλον στο 2020», «Έπειτα από δύο χρόνια», «Το 3020 η θεία του έφυγε από την Ελλάδα», «Βρισκόταν στο 4018», «Πηγαίνουμε 10 χρόνια πίσω», «Πριν από πέντε χρόνια», «Μια μέρα το 2028» «Το 2053 έπιασε μια τρομερή καταιγίδα στη Γαλλία».

Όσον αφορά το έβδομο κριτήριο, καταγράφηκαν αλλαγές στην αρχή και στο τέλος των ιστοριών. Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικές από τις λεκτικές εκφορές που χρησιμοποιήθηκαν: «Μια φορά κι έναν καιρό», «Και έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα», «Και έζησαν αυτοί καλά και τα φαγητά καλύτερα», «Τώρα ζουν όλοι καλά κι εμείς καλύτερα», «Και έζησαν αυτοί τέλεια κι εμείς τελειότερα», «Κι έζησαν αυτοί καλά κι ο Μουστάκας καλύτερα», «Κάποτε σ' ένα δάσος», «Πήγε διακοπές με τη γυναίκα του στη Χαβάη», «Και όλα έγιναν πάλι ωραία», «Κάποιοι σούπερ ήρωες παράτησαν τη δουλειά τους», «Όμως τελικά ήταν ένα όνειρο», «Ένα όμορφο πρωινό», «Από τότε ο Batman έγινε επιχειρηματίας, αλλά ποτέ δεν ξέχασε τον ήρωα που είχε μέσα του», «Ο Μπομπ αγκάλιασε τους φίλους του και ξαναγύρισε στην κουζίνα», «Ο Μίκυ ήταν ευτυχημένος επειδή έγινε βοτανολόγος», «Τον βρήκε η γυναίκα του και του είπε ότι χρειαζόταν ένα διάλειμμα και έτσι πήγαν διακοπές», «Είχε έρθει το ηλιοβασίλεμα, που ήταν η πιο όμορφη κουρτίνα του κόσμου», «Ο Genius ταξιδεύει στο μέλλον», «Ξάπλωσαν κουρασμένες στον καναπέ και αποκοιμήθηκαν», «Ο Master ήταν πλέον γέρος και καθόταν και έβλεπε τηλεόραση», «Ένα βράδυ η Μάγια η μέλισσα βρισκόταν στο κέντρο της πόλης», «Όλα αυτά που έζησε ίσως ήταν ανεξήγητα ή ήταν ένα όνειρο επειδή νύσταζε», «Στη ζωή πρέπει να ζεις το παρόν, να ονειρεύεσαι το μέλλον και να μαθαίνεις από το παρελθόν».

Όσον αφορά το όγδοο κριτήριο, καταγράφηκαν αλλαγές στην πλοκή των ιστοριών. Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικές από τις λεκτικές εκφορές που χρησιμοποιήθηκαν: «Πήγε ξανά στη μηχανή του χρόνου», «Άνοιξε μια μπουτίκ», «Βράβευσαν το τσίρκο», «Έγιναν διάσημοι, έκαναν περιοδεία σε όλες τις χώρες του κόσμου», «Στην τηλεόραση παρουσιάστηκε ένα έκτακτο δελτίο ειδήσεων», «Αγόρασε ένα σπίτι», «Πήγαιναν όλοι μαζί ταξίδια στο εξωτερικό και το εσωτερικό», «Άνοιξαν παραρτήματα τσίρκων», «Το τσίρκο Πετραφέρτα έγινε πολύ δημοφιλές», «Το αφεντικό του τον απειλούσε ότι θα τον απολύσει», «Τα παιδιά έβλεπαν την

αγαπημένη τους παιδική σειρά», «Η Νταίζη παρακολουθούσε τις ειδήσεις και είδε τον σωσία του Ντόναλντ», «Άρχισε να χτυπάει δυνατά συναγεμρός», «Ο Μάρκος πήρε το ποδήλατό του για να πάει στη γιαγιά του», «Βρήκε ένα τηλεπαιχνίδι που του άρεσε», «Ο Μπομπ έπαιρνε τηλέφωνο τον καλύτερό του φίλο, αλλά εκείνος δεν απαντούσε», «Έπειτα από πολύ καιρό ξανασυναντήθηκαν», «Ο Joker πήρε το κλειδί του σπιτιού του Batman και εξαφανίστηκε», «Πήγε να αγοράσει έναν υπολογιστή, αλλά τα μαγαζιά ήταν κλειστά», «Αποφάσισε να κάνει ένα ταξίδι στη ζούγκλα», «Πήγε να κάνει εξετάσεις γιατί δεν αισθανόταν καλά», «Συχνά τους επισκέπτονταν φίλοι, ειδικά το καλοκαίρι, γιατί τον χειμώνα βρισκόταν στην Γκόθαμ».

Από τα αποτελέσματα ανάλυσης των γραπτών κειμένων προκύπτει ότι τα κείμενα που παρήγαγαν οι μαθητές πληρούσαν τα κριτήρια αξιολόγησης τόσο του πρώτου όσο και του δεύτερου άξονα ανάλυσης. Το συγκεκριμένο γεγονός υποδεικνύει τη θετική διαμεσολάβηση των δραστηριοτήτων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην ενεργό συναλλαγή τους με τα λογοτεχνικά κείμενα, στη νοηματοδότησή τους, στη δημιουργία αναπαραστάσεων και την έκφραση της ανταπόκρισής τους μέσω της παραγωγής πρωτότυπων ιστοριών.

## 7. Συμπεράσματα

Από την ερμηνεία της ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι η χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, ως εναλλακτική διδακτική μεθοδολογία του γνωστικού αντικείμενου της Λογοτεχνίας, διαμεσολάβησε θετικά στην καλλιέργεια «αισθητικής» στάσης όσον αφορά τη λογοτεχνική ανάγνωση και ειδικότερα τη βίωση της λογοτεχνικής εμπειρίας, τη δημιουργία ανταποκρίσεων και την πρωτότυπη παραγωγή γραπτού λόγου (δημιουργική γραφή).

Συγκεκριμένα, από τη συμμετοχική παρατήρηση και την καταγραφή των χαρακτηριστικών του μαθησιακού περιβάλλοντος, προέκυψε ότι οι μαθητές αλληλεπίδρασαν, συνεργάστηκαν και συμμετείχαν ενεργά στις δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, γεγονός που υποδεικνύει ότι οι εν λόγω δραστηριότητες συνέβαλαν στη δημιουργία ενός ευχάριστου μαθησιακού περιβάλλοντος, στο πλαίσιο του οποίου οι μαθητές λειτούργησαν ελεύθερα και αυθόρμητα κατά τη διαδικασία «συναλλαγής» τους με τα λογοτεχνικά κείμενα. Παράλληλα, προέκυψε ότι τελειοποίησαν τις ανταποκρίσεις τους και τις εξέφρασαν αποδίδοντας νέες διαστάσεις και οπτικές στις ιστορίες που διδάχθηκαν, καθώς συνδημιούργησαν τις ιστορίες, συνέδεσαν τα κειμενικά στοιχεία με τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους και δημιούργησαν ανταποκρίσεις στα κενά και στα σημεία απροσδιοριστίας των λογοτεχνημάτων.

Από την ανάλυση γραπτού λόγου, προέκυψε ότι οι μαθητές άλλαξαν τα ονόματα ηρώων ή τοπωνυμίων, εισήγαγαν αλλότρια πρόσωπα ή αντικείμενα, άλλαξαν τους ρόλους των προσώπων και ανέλαβαν τον ρόλο του συγγραφέα. Παράλληλα, ανέμειξαν τις ιστορίες που διδάχθηκαν με γνωστές ιστορίες ή παραμύθια, τοποθέτησαν τις ιστορίες σε διαφορετικό χωροχρόνο, πραγματοποίησαν μετασηματισμούς της αρχικής και της τελικής κατάστασης και της περιπέτειας. Εστιάζοντας στον δεύτερο άξονα ανάλυσης των κειμένων, και συγκεκριμένα στο πέμπτο κριτήριο, που αφορά τη μείξη της ιστορίας με άλλες γνωστές ιστορίες ή παραμύθια, θεωρούμε ότι οι μαθητές εξέφρασαν τις ανταποκρίσεις τους, καθώς χρησιμοποίησαν ήρωες και στοιχεία από άλλες γνωστές ιστορίες και παραμύθια, γεγονός που υποδεικνύει ότι συνέδεσαν τα λογοτεχνικά κείμενα που διδάχθηκαν με άλλα κείμενα. Σύμφωνα με τη «συναλλακτική» θεωρία της ανάγνωσης της Louise Rosenblatt, η σύνδεση του λογοτεχνικού κειμένου με άλλα κείμενα αποτελεί έκφραση των ανταποκρίσεων που δημιουργεί ο αναγνώστης κατά την «αισθητική» ανάγνωση.

Πρέπει να σημειωθεί ότι ήταν εμφανής η επίδραση του παραμυθιού στις ιστορίες των μαθητών, καθώς σε πολλά κείμενα, στην αρχική αφήγηση και στο τέλος της ιστορίας, χρησιμοποίησαν λεκτικές εκφορές από το συγκεκριμένο λογοτεχνικό είδος («Μια φορά και έναν καιρό», «Κι έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα»).

Επιπροσθέτως, εμφανής στα κείμενα των μαθητών ήταν η επίδραση της δραστηριότητας «Μηχανή του χρόνου», η οποία παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να φανταστούν την ιστορία σε ένα διαφορετικό χωροχρονικό πλαίσιο, καθώς σε πολλά κείμενα καταγράφηκαν λεκτικές εκφορές που αφορούσαν την αλλαγή της πόλης στην οποία εξελισσόταν η ιστορία τους σε σχέση με τις διδαχθείσες ιστορίες και λεκτικές εκφορές που τοποθετούσαν την ιστορία τους σε προγενέστερο ή μεταγενέστερο χρόνο.

Από τα προαναφερόμενα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπήρξε σημαντική επίδραση του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος και, ειδικότερα, της εναλλακτικής διδακτικής μεθοδολογίας που χρησιμοποιήθηκε για την προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων. Πρέπει να αναφερθεί ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας βρίσκονται σε συμφωνία με τα επιμέρους συμπεράσματα παρεμφερών ερευνών, στις οποίες χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση για τη νοηματοδότηση λογοτεχνημάτων και την πρωτότυπη παραγωγή γραπτού λόγου (Kondoyianni & Papaioannou, 2009· Devlin, 2013· Weng, O'Toole & Sinclair, 2013· Wheeler, 2014· Παπαϊωάννου, 2016).

Επιπροσθέτως, ερμηνεύοντας τα προαναφερόμενα αποτελέσματα, θεωρούμε ότι οι δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση δημιούργησαν το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον για επιτευχθεί η «αισθητική» απόλαυση της λογοτεχνικής ανάγνωσης (Rosenblatt, 1986 & 1995), καθώς παρείχαν στους μαθητές τη δυνατότητα να προσεγγίσουν τους ήρωες και τους χαρακτήρες του κειμένου, να επεξεργαστούν και να αναλάβουν ρόλους, να δημιουργήσουν και να τελειοποιήσουν τις ανταποκρίσεις τους με τα λογοτεχνήματα και να τις εκφράσουν μέσω της πρωτότυπης παραγωγής γραπτού λόγου (Beach & Hynds, 1991· Moss, 2003· Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005· Παπαϊωάννου, 2016).

### Σημειώσεις

- 1 Πρέπει να σημειωθεί ότι η παρούσα εναλλακτική διδακτική μεθοδολογία σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε σε διδακτορική διατριβή (Παπαϊωάννου, 2016, σσ. 100-117).
- 2 Οι άξονες και τα κριτήρια ανάλυσης των γραπτών κειμένων σχεδιάστηκαν και χρησιμοποιήθηκαν σε διδακτορική διατριβή (Παπαϊωάννου, 2016, σσ. 87-90).

### Βιβλιογραφία

- Άλκηστις (1998). *Το Βιβλίο της Δραματοποίησης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Άλκηστις (2008). *Μαύρη Αγελάδα – Άσπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (2002). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω/Γ. Δαρδανός.
- Αποστολίδου, Β. (2005). Σχεδιάζοντας εκπαιδευτικό υλικό για το μάθημα της λογοτεχνίας. Στο Σταυρίδου, Ε., Βέμη, Β. & Κάββουρα, Θ. (επιμ.), *Βιβλία, Υλικά, Λογισμικά για την Εκπαίδευση: Από τη σχεδίαση στη διδακτική πράξη* (σσ. 73-79). Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2001). Η χρήση του δράματος στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Γκόβας, Ν. (επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Μορφή Τέχνης και Εργαλείο Μάθησης* (σσ. 119-125). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόβας, Ν. (2002). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών & Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, (2002), τόμ. Α. Αθήνα: ΥΠΠΕΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καλογήρου, Τ. (2002). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης. Μελετήματα για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.
- Καλογήρου, Τ. & Βησσαράκη, Ε. (2005). Η συμβολή της θεωρίας της L. M. Roseblantt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας. Στο Καλογήρου, Τ. & Λαλαγιάννη, Κ. (επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 53-78). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καρά, Κ. (2015). Διδάσκοντας Λογοτεχνία με χρήση θεατρικών τεχνικών. Μια εφαρμογή στη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων της Α' Γυμνασίου. Στο Παπαδόπουλος, Σ. (επιμ.), *Θέατρο και θεατρικές τεχνικές στην αγωγή και στην εκπαίδευση* (σσ. 193-199). Αθήνα: ΘΑΛΗΣ/ΕΚΠΑ.
- Κατσαρίδου, Μ. (2011). *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Αδημοσίευτη Διατριβή, ΠΤΔΕ Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2001). *Λογοτεχνική ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές*, Δημοτικό-Γυμνάσιο-Λύκειο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Καλογήρου, Παπαδάτος, Πρωτονοταρίου & Πυλαρινός, (2002). *Με λογισμό και μ' όνειρο*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κοφίδου, Α. (2005). Οι περιπέτειες του βασιλιά Μίδα του Τζιάνι Ροντάρι: απόπειρα μιας θεατρικής «ανάγνωσης» στο σχολείο. Στο Καλογήρου, Τ. & Λαλαγιάννη, Κ. (επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 195-225). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαμακούκα, Ι. (2006). Το παραμύθι: ανάγνωση-αφήγηση-δραματοποίηση. Στο Γκόβας, Ν. (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21ο αιώνα* (σσ. 215-217). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση, (2011). Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό. Αθήνα: ΥΠΔΜΘ.



- Παπαδόπουλος, Σ. (2004). Δραματοποίηση: Η δημιουργική και στοχαστική ματιά στα λογοτεχνικά κείμενα. Στο Γκόβας, Ν. (επιμ.), *Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις. Το Θέατρο και οι Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση* (σσ. 154-158). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2006). Το θαυμαστό ταξίδι στον κόσμο του εγωιστή γίγαντα - Μια γλωσσική διερεύνηση σε δραματικό περιβάλλον. Στο Γκόβας, Ν. (επιμ.), *Δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21ο αιώνα* (σσ. 380-387). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Η παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Παπαϊωάννου, Θ. (2016). *Προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων μέσω τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου*. Αδημοσίευτη Διατριβή, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Παπαρούση, Μ. (2005). Η δομή της λογοτεχνικής αφήγησης: Σκέψεις για τη διδακτική αξιοποίηση. *Κείμενα*, Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Τεύχος 2. Ανακτήθηκε από <http://keimena.ece.uth.gr/>
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Τσαρμποπούλου, Α. (1999). Η χρήση της δραματικής μεθόδου για ένα σύγχρονο μάθημα της Λογοτεχνίας. Στο Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ. 369-378). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Τσιάρας, Α. (2016). *Η αυτοσχέδια θεατρική έκφραση στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Bainbridge, J. & Pantaleo, S. (1999). *Learning with literature in the Canadian elementary classroom*. Edmonton, AB: The University of Alberta Press & Duval House Publishing.
- Beach, R. & Hynds, S. (1991). Research on response to literature. Στο Barr, R., Kamil, M.C., Mosenthal P. & Pearson, P. D. (eds.), *Handbook of reading research*, 2, 453-489. New York: Longman.
- Benton, M. & Fox, G. (1985). *Teaching Literature. Nine to Fourteen*. Oxford: Oxford University Press.
- DeBlase, G. (2005). Teaching Literature and Language through Guided Discovery and Informal Classroom Drama. *The English Journal*, 95(1), 29-32.
- Devlin, M. (2013). To Play or Not To Play: Using Drama as an Effective Pedagogical Tool to Teach Literature. *Senior Honors Theses*. Paper 367. Eastern Michigan University, Honors College. Ανακτήθηκε από <http://commons.emich.edu/honors/367/>
- Heathcote, D. (1985). *Collected Writings on Education and Drama*. London: Hutchinson.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading: a Theory of Aesthetic Response*. London: Routledge.
- Kondoyianni, A. & Papaioannou, Th. (2009). Approaching children's literature and Fairy Tales with a Yellow Umbrella. Yes! A Qualitative Research Based On A Project For The Improvement of Creative Writing of Students, Using Fairy Tales, Puppety and Drama Techniques. Στο Proceedings of International Congress 'Comparative Literature and Literature and Language' (pp. 417-430). Ankara: Gazi University.
- Mozaffari, H. (2013). An Analytical Rubric for Assessing Creativity in Creative Writing. *Theory and Practice in Language Studies*, 3 (12), 2214-2219.
- Moss, B. (2003). *Exploring the literature of fact: Children's nonfiction trade books in the elementary classroom*. New York: Guildford Press.
- Roseblantt, L.M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literacy Work*. Illinois: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L.M. (1986). The aesthetic transaction. *Journal of Aesthetic Education*, 20 (4), 122-127.
- Rosenblatt, L.M. (1994). The transactional theory of reading and writing. Στο Ruddell, R., Ruddell, M. & Singer, M. (eds), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1057-1092). Newark, DE: International Reading Association.
- Roseblantt, L.M. (1995). *Literature as Exploration*. New York: The Modern Language Association.
- Rosenblatt, L.M. (1998). *Writing and Reading the Transactional Theory*. US, Washington: The National Institute of Education.
- Smagorinsky, P. & Coppock, J. (1995). Reading through the lines: An exploration of drama as a response to Literature. *Reading & Writing Quarterly*, 11 (4), 369-391.
- Suárez, S.D. (2015). *Evaluating Creative Writing: The Criterion behind Short Stories' Assessment*. Barcelona: University of Barcelona.
- Weng, C., O'Toole, J. & Sinclair, C. (2013). *Invigorating Literature Teaching in Taiwan through Drama*. The Asian Conference on Education, Official Conference Proceedings Osaka, Japan. Ανακτήθηκε από <http://www.iafor.org/>
- Wheeler, L. (2014). *How can in-role drama activities, particularly writing in role, develop students' writing in English?* Master of Teaching, Institute of Education, (Practice Based Enquiry (PBE) Report). London: University of London.

