

ΣΙΜΟΣ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ

Λέκτορας Θεατρολογίας – Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Παπαδόπουλος, Σ., Κούσουλας Φ. & Σιούτης, Α. (2014) Διερευνητική Δραματοποίηση και δημιουργική έκφραση στο πλαίσιο της μαθησιακής – διδακτικής πράξης: Αποτελέσματα εμπειρικής έρευνας. *Νέα Παιδεία*, 152.

ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ – ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΞΗΣ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Εισαγωγή

Στη σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία αναζητούνται διδακτικές πρακτικές και μαθησιακές δράσεις που να αντιστοιχούν στα ευρήματα των γνωστικών επιστημών, τα οποία προβάλλουν την αυτόνομη – με δομές δια βίου – μάθηση, την προσωπική – βιωματική παρέμβαση του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία σε ένα πλαίσιο αυτορρύθμισης και κοινωνικής συνδιαλλαγής και στοχεύουν στην καλλιέργεια ψυχο-νοητικών στρατηγικών ανωτέρου επιπέδου, όπως η εξάσκηση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, η ικανότητα εντοπισμού – επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων ή ακόμα και η δι-ερευνητική ικανότητα εύρεσης, επεξεργασίας και διαχείρισης της απαιτούμενης πληροφορίας.

Στο παραπάνω πλαίσιο, η λειτουργική ένταξη των τεχνών και ιδιαίτερα της δραματικής τέχνης στο σχολικό περιβάλλον αποκτά νέα χαρακτηριστικά και καλείται να παίξει σημαντικό ρόλο όχι τόσο ως μια αποκομμένη και ανεξάρτητη μαθησιακή διαδικασία όσο ως μια μαθησιακή βάση που μπορεί να διατρέχει το σύνολο των μαθησιακών διαδικασιών (Γραμματάς, 1997, Wagner, 1998). Οι πολύμορφες δραματικές – θεατρικές εμπειρίες εξασκούν φαντασιακές και συναισθηματικές λειτουργίες των μαθητών, οι οποίες σχετίζονται άμεσα με την καλλιέργεια της δημιουργικότητας. Στην εργασία αυτή θα μελετηθεί η σημασία της διερευνητικής δραματοποίησης στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των μαθητών και θα παρουσιαστούν τα ευρήματα σχετικής έρευνας που διεξήχθη σε μαθητές του δημοτικού σχολείου.

2. Δημιουργική μάθηση

Η δημιουργική σκέψη έχει μελετηθεί σε πολλαπλά πλαίσια έρευνας και κοινωνικής ή παιδαγωγικής εφαρμογής (Κούσουλας, 2006α, Sternberg, 1999) και αποκτά ολοένα και περισσότερο κεντρικό ρόλο στη στοχοθεσία των εκπαιδευτικών συστημάτων. Παρ' όλες τις δυσκολίες ορισμού της δημιουργικής σκέψης, οι επιστήμονες φαίνεται να συγκλίνουν σε έναν ευρύτερο προσδιορισμό σύμφωνα με τον οποίο η δημιουργικότητα αποτελεί την εκδήλωση της σκέψης και της συμπεριφοράς που οδηγεί στην παραγωγή νέων, καινοτόμων ιδεών – λύσεων οι οποίες έχουν κάποια αξία τόσο για το πλαίσιο των αναγκών από το οποίο προέκυψαν όσο και για τον ίδιο το δημιουργό τους (Κούσουλας, 2003, Taylor, 1988).

Η καλλιέργεια της δημιουργικής ικανότητας στο σχολικό περιβάλλον αναζητείται σε διάφορα επίπεδα. Έχει υποστηριχτεί η σημασία του ρόλου του δασκάλου μέσα

από την ανάληψη δημιουργικών ρόλων και της προσωπικής του αυθεντικής έκφρασης (Nickerson, 1999, σ. 419, Sternberg & Williams, 2001, σ. 155), τονίζεται η σημασία του γνωστικού υπόβαθρου και των προγενέστερων βιωμάτων στην παραγωγή νέων και κατάλληλων ιδεών από τους μαθητές (Weisberg, 1999) και έχουν προταθεί διδακτικές μέθοδοι για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης βασισμένες κυρίως στο δημιουργικής επίλυσης πρόβλημα (Ξανθάκου & Καίλα, 2002, Treffinger, 2003). Ο Stanko (2000) αναλύει τα παραπάνω σε τρεις άξονες διδακτικής παρέμβασης: α) διδασκαλία τεχνικών και δεξιοτήτων της δημιουργικής σκέψης, β) προσανατολισμός σε δημιουργικές μεθόδους προσέγγισης και ανάλυσης όλων των επιστημονικών πεδίων και γ) δημιουργία μιας τάξης ανοικτής στο πρόβλημα (“problem friendly”) όπου θα διενεργούνται έρευνες με διαθεματικές μεθόδους (Κούσουλας, 2004).

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο παιδαγωγικό περιβάλλον της σχολικής τάξης. Περιγράφεται έτσι μια τάξη ανοικτή σε πολλαπλά ενδεχόμενα (Amabile, 1996, σ. 206-207), ανεκτική σε διαφορούμενες και συζητήσιμες καταστάσεις αξιοποιώντας την ψυχογνωστική ένταση (Κούσουλας, 2006β) με μια ατμόσφαιρα που ευνοεί την ανάληψη σταθμισμένων ρίσκων και την αξιοποίηση των όποιων προβληματισμών (Nickerson, 1999), στην οποία το λάθος γίνεται αφορμή διερευνητικής μάθησης (Kim, 1990) και αποφεύγεται η τάση για ομοιομορφία και εξωτερική τυπική αξιολόγηση με ομοιόμορφα κριτήρια καθώς η μαθησιακή πορεία ηνιοχείται μόνο από εσωτερικά κίνητρα προσωπικής δράσης από τους μαθητές (Tighe, Picariello & Amabile, 2003). Δημιουργείται έτσι ένα μαθησιακό περιβάλλον ανοικτό στο άγνωστο και το απρόσμενο με προθυμία από όλους για κατάθεση αλλά και υποδοχή κριτικής (Craft, 2000).

3. Διερευνητική δραματοποίηση και δημιουργική σκέψη

Το θέατρο στην εκπαίδευση αποτελεί ιδιαίτερα πρόσφορο πεδίο καλλιέργειας της δημιουργικής έκφρασης των παιδιών. Και τούτο γιατί ταυτόχρονα προϋποθέτει και καλλιεργεί τη μεταμορφωτική (transformative), φαντασιακή (imaginative) και διαδραστική (interactive) τους ικανότητα. Στις ποικίλες του μορφές, όπως στο θεατρικό παιχνίδι (dramatic play) ή στη διερευνητική δραματοποίηση (drama) με τις πολλές και διαφορετικές εκφάνσεις της, ή ακόμα στον αυτοσχεδιασμό, το παιχνίδι των ρόλων κ.ά., τα παιδιά, μέσα από τους θεατρικούς ρόλους και τη δράση, επινοούν καταστάσεις και δραματικά περιβάλλοντα. Δρουν, δοκιμάζουν και μετασχηματίζουν τη φαντασιακή τους πραγματικότητα. Η αναμόρφωσή της γίνεται σε εξαιρετικά διαδραστικές συνθήκες, όπου οι ρόλοι και οι καταστάσεις βρίσκονται σε μια διαρκή εξέλιξη και αλλαγή (Παπαδόπουλος, 1998).

. Η σημασία του συμβολικού / δραματικού - θεατρικού παιχνιδιού στη γνωστική ανάπτυξη, τη δημιουργική φαντασία και μάθηση είχε ήδη υποστηριχτεί από τους J. Dewey (1959), J. Piaget (1962) και L.S. Vygotsky (1978). Μεταγενέστερες έρευνες διαπιστώνουν επίσης την επίδρασή του στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Cohen & Hoot, 1997, Dever & Wishon, 1995, Κούσουλας & Μέγα, 2005, Mellou, 1993, Russ, Robins & Christiano, 1999, Wagner, 1998).

Τονίζεται η συμβολή του στην ευελιξία της συμπεριφοράς και τη συνδυαστική ευχέρεια (Dansky, 1980) καθώς και στο σύνολο των λειτουργιών της αποκλίνουσας νόησης (Mellou, 1995, Shmukler, 1982). Έχει ερευνηθεί η σχέση των θεατρικών – δραματικών τεχνικών με την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Mayers, 1993,

Vandenberg, 1981), την ικανότητα ελέγχου των νοητικών (ανα)παραστάσεων (Pellegrini, 1984, Rosenberg, Castellano, Chrein & Pinciotti, 1982) και την ικανότητα (ανα)διήγησης και κατανόησης ιστοριών (Galda και Miller, 1983, Pellegrini, 1984, 1986). Οι τεχνικές αυτές προσφέρονται επίσης και για την ανάληψη δημιουργικών ρόλων από το δάσκαλο (Mayers, 1993, Saracho, 2002).

Στόχος της έρευνας που σχεδιάστηκε σε πειραματικές συνθήκες ήταν να διαπιστωθεί η επίδραση της διδασκαλίας ενός λογοτεχνικού κειμένου με βάση τη διερευνητική δραματοποίηση στην αποκλίνουσα δημιουργική έκφραση (divergent thinking) των μαθητών. Οι λειτουργίες της αποκλίνουσας δημιουργικής σκέψης αποτελούν γνωστικές διαστάσεις της δημιουργικότητας, οι οποίες δεν περιγράφουν μεν το σύνολο των διεργασιών που συγκροτούν τη δημιουργική σκέψη και συμπεριφορά, είναι όμως έγκυροι και ερευνητικά μετρήσιμοι δείκτες που προβάλλουν σημαντική ένδειξη δημιουργικότητας στα υποκείμενα (βλ. σχετικά παρακάτω). Η βασική υπόθεση ήταν ότι η χρήση των παραπάνω τεχνικών στη μαθησιακή προσέγγιση ενός λογοτεχνικού κειμένου ενεργοποιεί ψυχονοητικές λειτουργίες που σχετίζονται άμεσα με γνωστικές διεργασίες της δημιουργικής σκέψης. Ελέγχθηκε, έτσι, κατά πόσο οι μαθητές ευνοήθηκαν ως προς τη δημιουργική τους έκφραση από τις θεατρικές τεχνικές.

4. Θεατρικές τεχνικές

Στην παρούσα εργασία επιλέξαμε ως διδακτική μέθοδο τη διερευνητική δραματοποίηση εκτιμώντας ότι οι θεατρικές (παραστασιακές) και δραματικές (κειμενικές) τεχνικές που αξιοποιήσαμε συμβάλλουν στην ανάπτυξη των σχετικών ικανοτήτων. Οι τεχνικές αυτές είναι οι ακόλουθες:

- 1) Παιχνίδια: Οργανωμένα σε ποικίλες κατηγορίες αξιοποιούνται για να αναπτύξουν τη φαντασία, τη σωματική και λεκτική έκφραση, την παρατηρητικότητα, την κίνηση για δράση, τη χαλάρωση, τη γνωριμία, τη συνεργασία και την εμπιστοσύνη (Boal, 2001).
- 2) Φωναχτή ανάγνωση – αφήγηση κειμένου: Αν και δεν είναι τεχνική θεατρικού τύπου, με το περιβάλλον της μοιρασμένης ακρόασης και ανάγνωσης του κειμένου επιτρέπει στα παιδιά να μπουν στον κόσμο του με διαδραστικό τρόπο (Barton & Booth, 1990).
- 3) Δομικά στοιχεία του δραματικού κειμένου και της θεατρικής – παραστασιακής διερεύνησης: Είναι τα συστατικά στοιχεία της ιστορίας (διάλογος, δράση, πλοκή, συγκρούσεις, χαρακτήρες) που αποτελούν τη βάση για τη θεατρική της διερεύνηση (Γραμματάς, 1997, O'Toole, & Haseman, 1984).
- 4) Σωματικός αυτοσχεδιασμός: Με το σώμα να αποτελεί κυρίαρχο μέσο έκφρασης των ιδεών και νοηματοδότησης της δράσης. ο σωματικός αυτοσχεδιασμός επιτρέπει στα παιδιά να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά το μη λεκτικό κώδικα (Boal, 2000, Spolin, 1999).
- 5) Παγωμένη εικόνα: Πρόκειται για την επιλογή, την προετοιμασία και την ανάδειξη ενός στιγμιότυπου από το δραματικό περιβάλλον, με ιδιαίτερη σημασία για την κατανόηση της κατάστασης που διερευνάται, όπου τα παιδιά σε θεατρικό ρόλο παγώνουν τη σωματική κίνηση και το λόγο τους (Boal, 2001, Fleming, 1994).
- 6) Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης: Τίθενται ερωτήσεις στους συμμετέχοντες σχετικά με την ψυχοκοινωνική κατάσταση των

ρόλων, ενώ αυτοί απαντούν σε θεατρικό ρόλο (talking freeze ή thought-tracking). (Heathcote & Bolton, 1995, Παπαδόπουλος, 2004).

7) Δάσκαλος σε ρόλο: Ο δάσκαλος μπαίνει σε θεατρικό ρόλο προκειμένου να κινητοποιήσει την εμπλοκή των παιδιών στο δραματικό περιβάλλον, να αναδείξει ένα ζήτημα, έναν χαρακτήρα, να δηλώσει κάτι και, ακόμα, να κατευθύνει τη δράση σε περιοχές που θεωρεί ότι πρέπει να διερευνηθούν (Morgan & Saxton, 1995, O'Neill, 1995).

8) Καρέκλα των αποκαλύψεων: Κάποιος από τους χαρακτήρες (παιδί σε θεατρικό ρόλο) παρουσιάζεται μπροστά στους θεατές (υπόλοιπα παιδιά εκτός ρόλου), κάθεται στην 'καυτή καρέκλα' (hot seating) και απαντά σε ερωτήσεις που του θέτουν. Ο χαρακτήρας αποκαλύπτει τις σκέψεις και τα κίνητρά του, μιλώντας για τη ζωή του (Neelands, 1990, 1998).

9) Συλλογικός χαρακτήρας: Περισσότερα από ένα παιδιά αναλαμβάνουν να υποστασιοποιήσουν τις πολλές όψεις των σκέψεων του χαρακτήρα. Παίζουν συλλογικά ένα πρόσωπο και με τη φυσική τους διαφορετικότητα, σε μονόλογο ή διάλογο, φωτίζουν τις διαφορετικές και συχνά αντιθετικές του οπτικές (Παπαδόπουλος, 2005).

10) Αντικρουόμενες συμβουλές - Διάδρομος της συνείδησης: Σε μια δύσκολη στιγμή, ο χαρακτήρας, ενόψει μιας σημαντικής απόφασης, βρίσκεται αντιμέτωπος με: α) τη συνείδησή του, όπου κάθε παιδί παίζει το ρόλο μιας από τις διαφορετικές φωνές της (voices in the head), β) τις αντικρουόμενες συμβουλές (conflicting advice) κάποιων άλλων για την τελική του επιλογή (Neelands, 1990, 1998). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το πέρασμα του χαρακτήρα μέσα από ένα τούνελ που δημιουργούν οι υπόλοιποι, οι οποίοι εκφράζουν τις ποικίλες απόψεις (conscience alley).

11) Το περίγραμμα του χαρακτήρα: Αποτελεί τη φυσική παρουσία του χαρακτήρα, τον οποίο σε χαρτί του μέτρου και σε πραγματικές διαστάσεις δημιουργούν τα παιδιά (role on the wall). (Neelands, 1990, Παπαδόπουλος, 2004).

5. Μέθοδος

5α. Υποκείμενα της έρευνας

Η πειραματική έρευνα σχεδιάστηκε σε πραγματικές εκπαιδευτικές συνθήκες. Επιλέχθηκε μια τάξη έκτης δημοτικού δημοσίου σχολείου στην Αθήνα με 19 μαθητές, από τους οποίους τελικά συμμετείχαν οι 17 (8 αγόρια, 9 κορίτσια). Οι μαθητές της τάξης χωρίστηκαν σε δύο ομάδες από το δάσκαλο της τάξης με κριτήρια το φύλο, τις κοινωνικές σχέσεις και τις επιδόσεις των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα, έτσι ώστε να αποτελούν κατά το μέτρο του δυνατού δύο ισοδύναμες ομάδες. Στις δύο ομάδες ($N_s = 8$ και 9) εφαρμόστηκαν τα ίδια σχέδια διδασκαλίας – όπως περιγράφονται παρακάτω – αλλά με διαφορετική σειρά. Το ζητούμενο ήταν να διαπιστωθούν διαφοροποιήσεις ως προς τις αντιδράσεις των μαθητών σε δοκιμασίες δημιουργικής έκφρασης σε κάθε μορφή διδακτικής εφαρμογής.

5β. Διαδικασία

Σχεδιάστηκαν δύο παράλληλες διδασκαλίες στο γλωσσικό μάθημα με βάση το κείμενο «Ο γιος» του Ν. Καζαντζάκη που βρίσκεται στο Ανθολόγιο («Με λογισμό και μ' όνειρο», Ο.Ε.Δ.Β.) για την Πέμπτη και Έκτη τάξη του Δημοτικού σχολείου και αντλήθηκε από το μυθιστόρημα «Αναφορά στο Γκρέκο». Το ένα διδακτικό πρόγραμμα βασίστηκε στη διερευνητική δραματοποίηση και το άλλο σε μια συνήθη μεθοδολογία για τη διδασκαλία ενός λογοτεχνικού κειμένου. Η εφαρμογή των διδακτικών προγραμμάτων στις δύο ομάδες πραγματοποιήθηκε εναλλαξ σε δύο ημέρες.

Την πρώτη μέρα εφαρμόστηκε σε κάθε ομάδα το ένα από τα δύο προγράμματα και τη δεύτερη μέρα εφαρμόστηκε το άλλο. Κάθε ομάδα, δηλαδή, παρακολούθησε και τα δύο διδακτικά προγράμματα αλλά με διαφορετική σειρά. Στο τέλος της πρώτης μέρας χορηγήθηκαν οι δύο δοκιμασίες δημιουργικής έκφρασης – περιγράφονται στη συνέχεια – ως η τελευταία δραστηριότητα της διδασκαλίας και τη δεύτερη μέρα ζητήθηκε από τους μαθητές και των δύο ομάδων να συμπληρώσουν τις ιδέες που είχαν παράγει την πρώτη μέρα στις δοκιμασίες αυτές, ύστερα από το νέο διδακτικό πρόγραμμα. Με τον τρόπο αυτό ελέγχθηκαν οι αντιδράσεις των μαθητών στις δοκιμασίες δημιουργικής έκφρασης ύστερα από κάθε διδακτικό πρόγραμμα.

Τα δύο διδακτικά προγράμματα είχαν τους ίδιους κεντρικούς μαθησιακούς στόχους αλλά διαφορετική μεθοδολογία. Αναλυτικότερα:

ι) Διδασκαλία με την αξιοποίηση της διερευνητικής δραματοποίησης

Α΄ Φάση: Δημιουργία ατμόσφαιρας ομάδας

1) Τα παιδιά έπαιξαν σύντομα παιχνίδια γνωριμίας, φαντασίας, παρατήρησης και σωματικής έκφρασης, με σκοπό να ξεδιπλώσουν σε πρώτη φάση την ικανότητά τους για έκφραση και επικοινωνία.

Β΄ Φάση: Γνωριμία με το αρχικό περιβάλλον

2) Αφήγηση / φωναχτή ανάγνωση της ιστορίας: Έκουσαν και διάβασαν το κείμενο μέχρι το σημείο «...κουμαντάρει τα σύννεφα.».

Γ΄ Φάση: Δημιουργία δραματικού – νέου περιβάλλοντος

3) Συζήτηση: Εκτός θεατρικού ρόλου, σχετικά με το δραματικό περιβάλλον, τους χαρακτήρες και τις σχέσεις τους, το χώρο και το χρόνο.

4) Εξοικείωση με τους ρόλους-Σωματικός αυτοσχεδιασμός: Ανάλυση ρόλων και αναπαράσταση με σωματικό αυτοσχεδιασμό σύντομων σκηνών της υπόθεσης.

5) Παγωμένη εικόνα και ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης: Έκφραση συναισθηματικών καταστάσεων με τη δημιουργία δύο δυναμικών στιγμιότυπων, ενός ευχάριστου και ενός δυσάρεστου. Διερεύνηση συναισθηματικής και κοινωνικής κατάστασης των χαρακτήρων.

6) Παγωμένη εικόνα και ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης: Σε ρόλο αγροτών, απεικόνισαν το αγωνιώδες βλέμμα τους προς τον ουρανό και στη συνέχεια διερευνήθηκε η κατάσταση με τις ερωτήσεις προς τους ρόλους.

7) Αφήγηση / φωναχτή ανάγνωση της ιστορίας: Ανάγνωση – ακρόαση υπόλοιπου κειμένου.

8) Δάσκαλος σε ρόλο - Καρέκλα των αποκαλύψεων: Ο δάσκαλος σε ρόλο χαρακτήρα της υπόθεσης (αγρότης) απαντά σε ερωτήσεις των παιδιών.

9) Συλλογικός χαρακτήρας - Αντικρουόμενες συμβουλές: Ο πατέρας του κειμένου με έναν άλλο αγρότη, μέσα από το συλλογικό τους πρόσωπο, σε στυλιζαρισμένο διάλογο υποστασιοποίησαν τις δυο αντίθετες απόψεις για το αν πρέπει να μαζέψουν την απλωμένη σταφίδα (- *Ναι, γιατί...* - *Όχι, γιατί...*). Τα παιδιά εκφράζονταν μόνο με το πρόσωπο και τις χειρονομίες, αφού καθένας πίσω του είχε άλλα παιδιά που αναλάμβαναν το ρόλο της φωνής του επιχειρηματολογώντας και διατυπώνοντας τις αντικρουόμενες θέσεις.

10) Παγωμένη εικόνα και ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης: Σε ρόλο αγροτών, αναπαρέστησαν το στιγμιότυπο της προσπάθειας να σώσουν ό,τι μπορούσαν, αδύναμοι μπρος στο φυσικό νόμο. Κατόπιν διερευνήθηκε η κατάσταση.

11) Παγωμένη εικόνα και ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης: Ανέλαβαν τους ρόλους παιδιού και μητέρας, δείχνοντας τη σκηνή όπου το παιδί συλλαμβάνεται από τη μητέρα να απολαμβάνει τη νεροποντή. Κατόπιν διερευνήθηκε η κατάσταση.

12) Καρέκλα των αποκαλύψεων: Ένα από τα παιδιά ανέλαβε το θεατρικό ρόλο του παιδιού της ιστορίας, απαντώντας στις ερωτήσεις των παιδιών της τάξης σχετικά με το προηγούμενο περιστατικό με τη μητέρα του.

13) Διάδρομος της συνείδησης: Το παιδί που προηγουμένως ανέλαβε το ρόλο του παιδιού της ιστορίας περνά μέσα από ένα τούνελ, που δημιούργησαν εκατέρωθεν τα άλλα παιδιά, που ανέλαβαν το ρόλο των φίλων του που τον συμβουλεύουν τι να κάνει σχετικά με το εν λόγω περιστατικό.

14) Παγωμένη εικόνα και ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης: Αναλαμβάνοντας τους ρόλους του παιδιού, του πατέρα, και της μητέρας, απεικόνισαν τη σκηνή της επιστροφής στο σπίτι, όπου ο πατέρας στέκεται ατάραχος στην είσοδο, το παιδί πλησιάζει με ανάμεικτα συναισθήματα και πίσω η μητέρα κλαίει.

15) Το περίγραμμα του χαρακτήρα: Δημιούργησαν τα περιγράμματα του παιδιού και του πατέρα και κατόπιν έγραψαν α) στο σώμα του παιδιού: i) έξω από το περίγραμμά του, ό,τι ήθελαν να του πουν ii) μέσα στο περίγραμμα, αυτό που νόμιζαν ότι θα έλεγε το παιδί στον Αύγουστο και β) στο σώμα του πατέρα: i) έξω από το περίγραμμά του, ό,τι ήθελαν να του πουν ii) μέσα στο περίγραμμα, το μονόλογο και τις σκέψεις του πατέρα.

16) Συλλογικός χαρακτήρας: Όλα τα παιδιά σε δυο ομάδες ανέλαβαν το ρόλο του παιδιού και του πατέρα παίρνοντας θέσεις εκατέρωθεν στο λευκό πανί με την κατεστραμμένη σοδειά και, συγκεκριμένα, με πραγματική σταφίδα να είναι σκορπισμένη μπροστά τους. Καθένας, ανάλογα με το ρόλο του, απέδωσε με διαφορετικά λόγια τη φράση: α) του παιδιού «- *Πατέρα πάει η σταφίδα μας!*» και β) του πατέρα «- *Εμείς δεν πάμε, σόπα!*».

Στη διερεύνηση της ιστορίας δε συμπεριλήφθηκαν τα ακόλουθα μέρη (βλ. Παπαδόπουλος, 2004): α) η διαμόρφωση της ιστορίας (διαμόρφωση επεισοδίων, εργαστήρι γραφής) και η παρουσίαση της δουλειάς σε κοινό) αφού αυτό δεν ήταν στους στόχους της έρευνας, β) η αξιολόγηση της τελικής φάσης, καθώς θεωρήσαμε ότι κάτι τέτοιο θα λειτουργούσε αρνητικά στην επαρκή ανταπόκριση των παιδιών

στο ερωτηματολόγιο της έρευνας, που θα ακολουθούσε αμέσως μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων.

ii) Διδασκαλία με συνήθη μέθοδο:

A. Επιδιώξεις των δραστηριοτήτων

- Επισήμανση των δομικών στοιχείων της ιστορίας.
- Χαρακτηρισμός και κριτική των ηρώων της ιστορίας.
- Διατύπωση προβλέψεων για τη συνέχεια της ιστορίας.
- Εικαστική απεικόνιση προσώπου με βάση τη γλωσσική περιγραφή του.

B. Δραστηριότητες

1. Φωναχτή ανάγνωση της ιστορίας πρώτα από το δάσκαλο και στη συνέχεια από τους μαθητές. Οι μαθητές άκουσαν και διάβασαν το κείμενο μέχρι το σημείο «... κουμαντάρει τα σύννεφα.».
2. Καταγραφή σε χαρτί του μέτρου των βασικών δομικών στοιχείων της ιστορίας: ήρωες, χρόνος, χώρος, τίτλος πρώτου επεισοδίου.
3. Περιγραφή του Αύγουστου. Οι μαθητές συμβουλευτήκαν την α' παράγραφο του κειμένου και ζωγράρισαν τον Αύγουστο. Στη συνέχεια παρουσίασαν τις ζωγραφιές τους και αντάλλαξαν απόψεις σχετικά με τα έργα τους.
4. Χαρακτηρισμός των ηρώων. Οι μαθητές έγραψαν στο χαρτί του μέτρου κατάλληλα επίθετα κάτω από το όνομα του κάθε ήρωα.
5. Προβλέψεις για την εξέλιξη της ιστορίας. Οι μαθητές διατύπωσαν τη γνώμη τους για το αν θα βρέξει ή όχι καθώς και για το τι θα συμβούλευαν να κάνει ο πατέρας και οι αγρότες.
6. Ανάγνωση του υπόλοιπου κειμένου από τους μαθητές.
7. Σύγκριση των δικών τους προβλέψεων με την πραγματική εξέλιξη της ιστορίας.
8. Συμπλήρωση των δομικών στοιχείων της ιστορίας στο χαρτί του μέτρου.
9. Υπογράμμιση των φράσεων του κειμένου οι οποίες δείχνουν το μέγεθος της καταστροφής.
10. Αναδιήγηση του περιστατικού με την μπόρα. Πώς το παιδί θα διηγούνταν αυτό το περιστατικό σ' ένα φίλο του.
11. Κριτική της στάσης του παιδιού και του πατέρα.
12. Διαφορετική τιτλοφόρηση της ιστορίας.

5γ. Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με δύο δοκιμασίες αποκλίνουσας δημιουργικής έκφρασης (divergent thinking) οι οποίες βαθμολογήθηκαν ως προς τρεις γνωστικές διαστάσεις της δημιουργικής σκέψης: **ευχέρεια** (αριθμός διαφορετικών ιδεών), **ευελιξία** (αριθμός διαφορετικών κατηγοριών των ιδεών) και **προτοτυπία** (αριθμός ιδεών που δόθηκαν μόνο από ένα υποκείμενο). Οι τρεις αυτές διαστάσεις έχουν πολλαπλώς ερευνηθεί και έχουν αφενός ενταχθεί σε ερευνητικά εργαλεία για την αξιολόγηση της δημιουργικής σκέψης (Fishkin & Johnson, 1998, Mouchiroud & Lubart, 2001, Torrance, 1987) αφετέρου δε χρησιμοποιούνται συνήθως σε έρευνες ως μεταβλητές μέτρησης της δημιουργικότητας (Camp, 1994, Κούσουλας & Μέγα, 2005, Puccio & Murdock, 1999, Runco, 1986, 1994, Treffinger, 2003). Υπολογίστηκαν οι τιμές σε κάθε διάσταση με βάση την κλίμακα του 100 ορίζοντας

ως ανώτερη τιμή (100%) τη μέγιστη τιμή που υπολογίστηκε ανάμεσα στα υποκείμενα. Ο μέσος όρος των τριών διαστάσεων έδωσε τελικά το συνολικό δείκτη δημιουργικής έκφρασης.

Οι δύο δοκιμασίες είχαν συνήθη ερευνητική μορφή. Πρόκειται για δύο ανοικτά ερωτήματα, το ένα από τα οποία ζητά από τα υποκείμενα να διατυπώσουν πολλαπλές και πρωτότυπες ιδέες σε μία φανταστική υπόθεση ενώ το άλλο ζητά την παραγωγή πολλαπλών τίτλων για ένα λεκτικό ή εικαστικό σύνολο. Οι μορφές αυτές έχουν χρησιμοποιηθεί σε πλήθος ερευνών και ανάλογων ερευνητικών εργαλείων όπου έχει αξιολογηθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία τους (Cramond, 1994, Κούσουλας, 2003, Runcio & Albert, 1985, Puccio & Murdock, 1999). Στη συγκεκριμένη έρευνα τα ερωτήματα αντιστοιχούσαν σε βασικούς στόχους της διδασκαλίας που εφαρμόστηκε – όπως περιγράφηκε νωρίτερα – και ήταν τα παρακάτω:

1. *Ας υποθέσουμε ότι το ίδιο βράδυ, ύστερα από τα γεγονότα με τη σταφίδα, το παιδί της ιστορίας αναζήτησε και πάλι τη ζωγραφιά με τον Αύγουστο. (Διάβασε την πρώτη παράγραφο.) Φαντάσου ότι πήρε τις μπογιές του θέλοντας να κάνει κάποιες αλλαγές στη ζωγραφιά. Παρακάτω γράψε όποιες αλλαγές μπορείς να σκεφτείς ότι θα μπορούσε να κάνει στη ζωγραφιά! Σκέψου και γράψε τη μία κάτω από την άλλη, όσες περισσότερες και πρωτότυπες ιδέες μπορείς!*

2. *Ας υποθέσουμε τώρα ότι, όταν το παιδί τελείωσε με τις αλλαγές που έκανε, έβαλε έναν τίτλο στη ζωγραφιά του, ξεκινώντας με τη λέξη «Αύγουστος: » Φαντάσου πολλές διαφορετικές και πρωτότυπες φράσεις, με τις οποίες θα μπορούσε να συμπληρώσει τον τίτλο της ζωγραφιάς.*

6. Αποτελέσματα

Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA, F-test) προκειμένου να συγκριθούν οι τιμές των υποκειμένων των δύο ομάδων στις ερευνώμενες εξαρτημένες μεταβλητές. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον Πίνακα 1. Ως ομάδα α' προσδιορίζεται η ομάδα στην οποία εφαρμόστηκε πρώτα η συνήθης διδασκαλία και στη συνέχεια η διδασκαλία με τη διερευνητική δραματοποίηση. Στην ομάδα β' η εφαρμογή των διδασκαλιών έγινε αντίστροφα.

Από την ανάλυση διακύμανσης φαίνεται ότι δεν υπάρχουν διαφορές στις επιδόσεις των υποκειμένων των δύο ομάδων κατά την πρώτη συμπλήρωση των δοκιμασιών σε καμία μεταβλητή. Καμία διαφορά επίσης δεν υπάρχει ανάμεσα στις δύο ομάδες, αν υπολογιστούν οι τελικές τιμές, δηλαδή και μετά τη συμπλήρωση των δοκιμασιών τη δεύτερη μέρα. Συνολικά, δηλαδή, οι δύο ομάδες που παρακολούθησαν και τις δύο διδασκαλίες και συμπλήρωσαν τις δύο δοκιμασίες δεν διαφοροποιούνται με στατιστική σημαντικότητα ως προς τις ερευνώμενες μεταβλητές της δημιουργικής έκφρασης. Ερευνήθηκε έτσι αν οι συμπληρώσεις της δεύτερης ημέρας είχαν στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες. Υπολογίστηκαν έτσι οι μεταβολές σε κάθε μεταβλητή: πόσο τοις % αυξήθηκαν – προστέθηκαν οι ιδέες της πρώτης μέρας ύστερα από τις διδασκαλίες της δεύτερης μέρας. Η ανάλυση διακύμανσης έδειξε ότι οι μεταβολές αυτές διαφοροποιούνται με στατιστική σημαντικότητα ανάμεσα στις δύο ομάδες ως προς τις μεταβλητές της ευελιξίας ($F = 5,997$ με $p <,05$), της πρωτοτυπίας ($F = 4,869$ με $p <,05$) και του συνολικού δείκτη δημιουργικής έκφρασης ($F = 5,638$ με $p <,05$), ενώ δεν διαφέρουν

ως προς την ευχέρεια των ιδεών ($F = 3,225$ με $p = ,093$) παρ' ότι οι μέσες τιμές απέχουν αρκετά (57,11 και 34,53).

Πίνακας 1. Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τιμές F της ανάλυσης διακύμανσης για τις διαστά δημιουργικής έκφρασης ανάμεσα στις δύο ομάδες

	Ομάδα α'		Ομάδα β']]
	Μ.Γ	Τ.Α	Μ.Γ	Τ.Α		
Ευχέρεια αρχικά	53,6	22,0	54,1	26,9	,0	,9
Ευελιξία αρχικά	50,0	22,3	47,5	23,7	,0	,8
Πρωτοτυπία αρχικά	37,0	35,0	33,2	19,9	,0	,7
Δημιουργική έκφραση αμ	140,1	71,8	134,1	66,3	,0	,8
Ευχέρεια μεταβολή	57,1	33,4	27,5	34,5	3,2	,0
Ευελιξία μεταβολή	45,4	25,4	17,3	21,3	5,4	,0
Πρωτοτυπία μεταβολή	100,1	86,3	27,1	39,8	4,1	,0
Δημιουργική έκφραση μετ	62,3	37,2	23,1	29,8	5,4	,0
Ευχέρεια σύνολο	85,8	39,9	71,0	39,3	,5	,4
Ευελιξία σύνολο	71,1	28,0	58,7	34,8	,6	,4
Πρωτοτυπία σύνολο	66,6	48,0	43,7	28,0	1,2	,2
Δημιουργική έκφραση σί	223,1	109,1	173,1	99,0	,9	,3

Διαπιστώνεται, δηλαδή, ότι οι μαθητές στους οποίους τη δεύτερη μέρα εφαρμόστηκε η διδασκαλία με τις τεχνικές διερευνητικής δραματοποίησης, συμπλήρωσαν ιδέες από περισσότερες κατηγορίες (μ.τ.= 45,44 έναντι 17,38) και πιο πρωτότυπες (μ.τ.= 100,78 έναντι 27,13) σε σχέση με τους μαθητές στους οποίους εφαρμόστηκε η συνήθης διδασκαλία. Η αύξηση αυτή στις διαστάσεις της ευελιξίας και της πρωτοτυπίας είναι στατιστικά σημαντική όπως και στο συνολικό δείκτη δημιουργικής έκφρασης ($F = 5,638$ με $p <,05$).

Η μη στατιστικά σημαντική μεταβολή στον αριθμό των ιδεών (ευχέρεια) πιθανώς να οφείλεται στο μικρό μέγεθος του δείγματος ή μπορεί να δείχνει ότι η διδασκαλία με τη διερευνητική δραματοποίηση δεν ενόησε τους μαθητές να παράγουν περισσότερες σε αριθμό ιδέες σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές. Το μέγεθος του δείγματος θέτει περιορισμό για ασφαλή συμπεράσματα.

Καθώς και οι δύο ομάδες παρακολούθησαν τα δύο διδακτικά προγράμματα, απάντησαν στις δύο δοκιμασίες την πρώτη μέρα και τις συμπλήρωσαν τη δεύτερη μέρα, προκειμένου να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό οι συνολικές επιδόσεις των υποκειμένων προέρχονται κατά κύριο λόγο από την πρώτη μέρα, υπολογίστηκε για κάθε μεταβλητή το ποσοστό των συνολικών επιδόσεων που αντιστοιχεί στις επιδόσεις της πρώτης μέρας. Στον Πίνακα 2. παρουσιάζονται οι μέσες τιμές με τις τυπικές αποκλίσεις τους, καθώς και τα αποτελέσματα των δοκιμασιών t του Student για τη σύγκριση των δύο ομάδων ως προς το ποσοστό συμμετοχής των επιδόσεων της πρώτης μέρας στις συνολικές επιδόσεις.

Τα αποτελέσματα δείχνουν στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες ως προς τις μεταβλητές της ευελιξίας ($t = -2,424$ με $p <,05$), της πρωτοτυπίας ($t = -2,140$ με $p <,05$) και του συνολικού δείκτη ($t = -2,411$ με $p <,05$) αλλά όχι και ως προς την ευχέρεια ($t = -1,917$ με $p = 0,074$). Με άλλα λόγια, οι επιδόσεις των μαθητών της ομάδας β' κατά την πρώτη μέρα – κατά την οποία παρακολούθησαν τη διδασκαλία με τη διερευνητική δραματοποίηση – συνέβαλαν περισσότερο στο σύνολο των επιδόσεων (και τις δύο μέρες μαζί) απ' ότι συνέβη με τις επιδόσεις της άλλης ομάδας (Οι μέσες τιμές για τις μεταβλητές της ευελιξίας, της πρωτοτυπίας και της δημιουργικής έκφρασης συνολικά είναι αντίστοιχα για την ομάδα α' 70,89 - 52,33 - 65,00 και για την ομάδα β' 87,63 - 84,63 - 85,25). Όπως και στις μεταβολές

κατά τη δεύτερη μέρα, έτσι και στις επιδόσεις της πρώτης μέρας ως προς τις συνολικές, στη μεταβλητή της ευχέρειας δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 2. Δοκιμασίες t – test για τη σύγκριση των διαφω ανάμεσα στις δύο ομάδες ως προς τη συμβολή των επιδόσε πρώτης μέρας στις συνολικές επιδόσεις

	M.	T.	t	F
<u>Ευχέρεια: Ποσοστό πρώτης μέρας στο σύνολο</u>				
ομάδα α'	66,	16,	-1,5	,0'
ομάδα β'	83,	19,		
<u>Ευελιξία: Ποσοστό πρώτης μέρας στο σύνολο</u>				
ομάδα α'	70,	13,	-2,4	,0'
ομάδα β'	87,	14,		
<u>Πρωτοτυπία: Ποσοστό πρώτης μέρας στο σύνολο</u>				
ομάδα α'	52,	37,	-2,1	,0'
ομάδα β'	84,	21,		
<u>Δημιουργική έκφραση: Ποσοστό πρώτης μέρας στο σύν</u>				
ομάδα α'	65,	16,	-2,4	,0'
ομάδα β'	85,	18,		

7. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι θεατρικές τεχνικές στο πλαίσιο της διερευνητικής δραματοποίησης που εφαρμόστηκαν κατά τη διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου εννόησαν τους μαθητές να παράγουν ιδέες από περισσότερες κατηγορίες σκέψης (ευελιξία) και πιο πρωτότυπες. Εξασκήθηκε, δηλαδή, η δημιουργική τους έκφραση ως αντίδραση στο μαθησιακό περιβάλλον που δημιουργήθηκε από τη χρήση των θεατρικών-δραματικών τεχνικών, οι οποίες φαίνεται ότι μπορούν να επηρεάσουν γνωστικές λειτουργίες και να τροφοδοτήσουν δημιουργικά το λόγο των μαθητών.

Η ένταξη θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων διευρύνει τους γνωστικούς ορίζοντες των μαθητών, ενεργοποιεί συναισθηματικές λειτουργίες βιωματικής διάδρασης με το μαθησιακό αντικείμενο, προκαλεί απρόσμενες γνωστικές διασυνδέσεις με έννοιες και μεθόδους πέρα από αυτό καθαυτό το γνωστικό πλαίσιο του προς εξέταση γνωστικού αντικειμένου και διεγείρει τη φαντασική δημιουργική λειτουργία της σκέψης. Οι μαθητές ενεργούν πάνω στο μαθησιακό αντικείμενο, το αντιπαραβάλλουν με τον προσωπικό τους κόσμο και έχουν τη δυνατότητα ακόμα και να το μεταμορφώσουν αναδιαμορφώνοντας παράλληλα τον δικό τους κόσμο.

Αυτή η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο ψυχογνωστικό περιβάλλον που βιώνουν οι μαθητές και στο γνωστικό περιβάλλον των ερεθισμάτων από το μαθησιακό αντικείμενο είναι ανοικτή σε ποικίλα έως και απροσδιόριστα αποτελέσματα, καθώς η όλη διαδικασία δεν είναι απόλυτα ελέγξιμη από διδακτική άποψη, αφού οι τεχνικές της διερευνητικής δραματοποίησης, από τη φύση τους, δεν οδηγούν με αλγοριθμικό γραμμικό τρόπο σε μοναδικά γνωστικά αποτελέσματα. Αντιθέτως επιβάλλουν την προσωπική παρέμβαση και αλληλεπίδραση του μαθητή με το γνωστικό αντικείμενο.

Ένα ζητούμενο που προέκυψε από την ερευνητική διαδικασία είναι η δυνατότητα και οι πιθανοί τρόποι αξιολόγησης των δραματικών τεχνικών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων στο πλαίσιο της διδακτικής-μαθησιακής πρακτικής. Με ποια κριτήρια αξιολογούν μαθητές και δάσκαλος την επιτυχή έκβαση τέτοιων δράσεων;

Πότε και γιατί μπορεί να θεωρηθεί ότι οι τεχνικές αυτές πέτυχαν συγκεκριμένους στόχους, και ποιους; Ενδιαφέρει μόνο το γνωστικό αποτέλεσμα ή και οι διαδικασίες που το προκάλεσαν; Ποιου είδους ανατροφοδότηση παίρνουν οι μαθητές; Απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα μπορούν να φωτίσουν περαιτέρω τη σημασία της ένταξης θεατρικών τεχνικών στα διδακτικά προγράμματα όλων πιθανώς των γνωστικών αντικειμένων. Στη χώρα που γέννησε το θέατρο και το ενέταξε στην πολιτισμική και κοινωνική της πορεία αξίζει να γίνουν προσπάθειες εκπαιδευτικής αξιοποίησης κάθε είδους δραματικής τέχνης με σκοπό τη βελτίωση συνολικότερα του σχολικού πολιτισμού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Amabile, T.M. (1996). *Creativity in Context*. Colorado: Westview Press.
- Boal, A. (2001). *Games for actors and non-actors*, A.Jackson (trans.), London: Routledge.
- Barton, B. & Booth, D. (1990). *Stories in the classroom: Storytelling, reading aloud and roleplaying with children*. Markham: Pembroke Publishers.
- Γραμματάς, Θ. (1997). *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Cohen, M.D. & Hoot, L.L. (1997). "Education through the arts: an introduction", *Childhood Education*, 73 (6), 338-350.
- Craft, A. (2000). *Creativity across the primary curriculum*. London, UK: Routledge.
- Cramond, B. (1994). "We can trust creativity tests", *Educational Leadership*, October, 70-71.
- Dansky, J. L. (1980). "Make believe: A mediator of the relationship between free play and associative fluency", *Child Development* 51, 576-579.
- Dever, M.T. & Wishon, P.M. (1995). "Play as a context for literacy learning: A qualitative analysis", *Early Childhood Development and Care*, 113, 31-43.
- Dewey, J. ([1934] 1959). *Art as experience*. New York: G. P. Putnam's Sons.
- Fishkin, A.S., & Johnson, A.S. (1998). "Who is creative? Identifying children's creative abilities", *Roeper Review*, 21(1), 40-46.
- Fleming, M. (1994). *Starting Drama Teaching*, London: David Fulton Publishers.
- Galda, L. & Miller, M. (1983). *The effect of dramatic play on the story retelling of second grade children*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
- Heathcote, D. & Bolton, G. (1995). *Drama for Learning, Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth: Heineman.
- Kim, S.K. (1990). *Essence of creativity: a guide to tackling difficult problems*. Oxford: Oxford University Press.
- Κούσουλας, Φ. (2003). *Η επίδραση της διαθεματικής διδασκαλίας στην αποκλίνουσα δημιουργική σκέψη των μαθητών του δημοτικού σχολείου*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κούσουλας, Φ. (2004). *Σχεδιασμός και εφαρμογή διαθεματικής διδασκαλίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κούσουλας, Φ. (2006α). "Διαπολιτισμική αγωγή και δημιουργική εκπαίδευση", *Επιστήμες της Αγωγής*, 1/2006, 123-136.
- Κούσουλας, Φ. (2006β). "Ο ρόλος της ένταξης στη δημιουργική διαδικασία και η αξιοποίησή της στο πλαίσιο της διδασκαλίας στη σχολική τάξη", *Ψυχολογία*, υπό δημοσίευση.

- Κούσουλας, Φ. & Μέγα, Γ. (2005). “Γλώσσα και Τέχνη: πρόταση για δημιουργική διδασκαλία”, Έρευνα σε μαθητές του δημοτικού σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, 120-133.
- Mellou, E. (1993). *The relationship between dramatic play and creativity in young children*, Doctoral dissertation, Bristol University.
- Mellou, E. (1995). Review of the relationship between dramatic play and creativity in young children, *Early Child Development and Care* 112, 85-107.
- Morgan, N. & Saxton, J. (1995). *Teaching drama: A mind of many wonders*, Portsmouth: Heinemann.
- Mouchiroud, C. & Lubart, T. (2001). “Children’s original thinking: an empirical examination of alternative measures derived from divergent thinking tasks”, *Journal of Genetic Psychology*, 162(4), 382-401.
- Myers, J. S. (1993). “Drama teaching strategies that encourage problem-solving behavior in children”, *Youth Theatre Journal* 8 (1), 11-17.
- Neelands, J. (1990). *Structuring drama work*, T. Goode (ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Neelands, J. (1998). *Beginning drama 11-14*. London: David Fulton Publishers.
- Nickerson, R.S. (1999). “Enhancing creativity”. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 392-430). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Ξανθάκου, Γ., & Καΐλα, Μ. (2002). *Το δημιουργικής επίλυσης πρόβλημα*. Αθήνα: Ατραπός.
- O’Toole, J. & Haseman B. (1984). *Dramawise: An Introduction to GCSE Drama*. Oxford: Heinemann Educational.
- O’Neill, C. (1995). *Drama worlds*. Portsmouth: Heinemann.
- Παπαδόπουλος, Σ. (1998). “Το Θεατρικό Παιχνίδι. Διαστάσεις και δυναμική”. *Σχολείο και Ζωή*, 2, 88-96.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2004). *Η διδακτική αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο*, Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών, Τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής, Αθήνα.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2005). “Η δραματοποίηση και η ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης”, 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), με θέμα: *Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα.
- Pellegrini, A. D. (1984). “The effects of dramatic play on children’s generation of cohesive text”, *Discourse Processes* 7, 57-67.
- Pellegrini, A. D. (1986). “Play centers and the production of imaginative language”, *Discourse Processes*, 9, 115-125.
- Piaget, J. ([1945] 1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: W W Norton and Company.
- Puccio, G.J. & Murdock M.C. (Eds.). (1999). *Creativity assessment. readings and resources*. New York: Creative Education Foundation Press.
- Rosenberg, H. S., Castellano, R., Chrein, G. & Pinciotti, P. (1982). “Developing an imagery-based theory for the field of creative drama”, *Children’s Theatre Review* 31 (2), 16-21.
- Runco, M.A. (1986). “Flexibility and originality in children’s divergent thinking”, *Journal of Psychology*, 120(4), 345-352.
- Runco, M.A. (1994). “Creativity and its Discontents”. In M.P. Shaw, and M.A. Runco, (Eds.), *Creativity and affect*. (pp. 102-123). Norwood, NJ: Ablex.
- Runco, M.A. & Albert, R.S. (1985). “The reliability and validity of ideational originality in the divergent thinking of academically gifted and nongifted children”, *Educational and Psychological Measurement*, 45, 483-501.

- Russ, S.W., Robins, A.L. & Christiano, B.A. (1999). "Pretend play: Longitudinal prediction of creativity and affect in fantasy in children", *Creativity Research Journal*, 12(2), 129-139.
- Saracho, O.N. (2002). "Teachers' roles in promoting literacy in the context of play", *Early Child Development and Care*, 172(1), 23-34.
- Shmukler, D. (1982). "A factor analytic model of elements of creativity in preschool children", *Genetic Psychology Monographs* 105, 25-39.
- Spolin, V. (1999). *Improvisation for the theater*, Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Stanko, A. J. (2000). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sternberg, R.J. (Ed.), (1999). *Handbook of creativity*, Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. & Williams, W. M. (2001). "Teaching for creativity: Two dozen tips". In R. D. Small & A. P. Thomas (Eds.), *Plain talk about education* (pp. 153–165). Covington, LA: Center for Development and Learning.
- Taylor, C.W. (1988). "Various approaches to and definitions of creativity". In R.J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 99-121). New York: Cambridge University Press.
- Tighe, E., Picariello, M.L. & Amabile, T.M. (2003). "Environmental influences on motivation and creativity in the classroom". In J. Houtz, (Ed.), *The educational psychology of creativity* (pp. 199-222). Cresskill, NJ: Hampton.
- Torrance, E. P. (1987). *The Torrance Tests of Creative Thinking*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Press.
- Treffinger, D. J. (2003). "Assessment and measurement in creativity and creative problem solving". In: J. Houtz (ed.), *The educational psychology of creativity* (pp.59-93). Cresskill, NJ: Hampton.
- Vandenberg, B. (1981). "The role of play in the development of insightful tool-using strategies". *Merrill-Palmer Quarterly* 27, 97-109.
- Vygotsky, S. L. ([1978] 1997). *Νοῦς στὴν Κοινωνία*, μτφρ. Α. Μπίμπου καὶ Στ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg.
- Wagner, B-J. (1998). *Educational Drama and Language Arts: What Research Shows*. Portsmouth: Heinemann.
- Weisberg, R.W. (1999). "Creativity and knowledge: A challenge to theories". In Sternberg Robert(ed.), *Handbook of creativity*, (pp. 226-250). Cambridge: Cambridge University Press.

Abstract: The present article points out the role of drama education in student's creative thinking. The purpose of the research was to investigate the effect of a teaching based on inquiry drama methods in the creative divergent expression of students. The research was carried out with two groups of one 6th grade class students. Two teaching programs on the same literature text were applied, the first based on usual instructional methods and the other based on inquiry drama methods. Creative expression was assessed using two open – ended tasks testing for divergent thinking cognitive processes. The results show that a teaching model based on inquiry drama methods can influence student's flexible and original expression.