

Από την κοινή λογοτεχνική ανάγνωση στη συλλογική δημιουργία: Η συμπεριληπτική δυναμική του θεάτρου στον μετασχηματισμό ενός ολόκληρου λογοτεχνικού έργου

Άννα Μάμου

Φιλόλογος, M.Ed., Διευθύντρια Γυμνασίου
annamamou@sch.gr

► ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εμπλοκή μαθητών/τριών με διαφορετικές αναγνωστικές εμπειρίες και τρόπους συμμετοχής αποτελεί σημαντική πρόκληση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, ιδιαίτερα όταν επιχειρείται η ανάγνωση ενός ολόκληρου λογοτεχνικού έργου. Η παρούσα αναδρομική ποιοτική μελέτη περίπτωσης διερευνά μια εκπαιδευτική παρέμβαση που ξεκίνησε από την κοινή ανάγνωση ενός ολόκληρου λογοτεχνικού έργου μέσα στην τάξη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και εξελίχθηκε στον συλλογικό θεατρικό και πολυτροπικό μετασχηματισμό του. Εξετάζονται αφενός οι αποτιμήσεις των μαθητών για την αναγνωστική εμπειρία σε σχέση με τις αρχικές τους προσδοκίες και αφετέρου οι τρόποι με τους οποίους το κοινό αναγνωστικό βίωμα μετασχηματίστηκε σε διαφορετικές δυνατότητες έκφρασης και συμμετοχής. Το ερευνητικό υλικό περιλαμβάνει δεκατρείς γραπτές μαθητικές καταγραφές, τη θεατρική διασκευή του έργου και υλικό ψηφιακής διάδρασης με το κοινό. Οι μαθητικές καταγραφές αναλύθηκαν με επαγωγική ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, ενώ για το υπόλοιπο υλικό εφαρμόστηκε ποιοτική ανάλυση τεκμηρίων. Τα ευρήματα ανέδειξαν αναθεώρηση των αρχικών επιφυλάξεων των μαθητών, οι οποίες αφορούσαν κυρίως την έκταση και τη θεματολογία του βιβλίου, καθώς και την εντύπωση ότι η ανάγνωσή του θα ήταν κουραστική. Παράλληλα, ο θεατρικός μετασχηματισμός διεύρυνε τους διαθέσιμους τρόπους παραγωγής και επικοινωνίας νοήματος μέσω λόγου, σώματος, εικόνας, μουσικής, βίντεο και ψηφιακής διάδρασης. Η μελέτη υποστηρίζει ότι η συμπεριληπτική δυναμική μιας καλλιτεχνικής εκπαιδευτικής πρακτικής δεν εδράζεται απλώς στην παρουσία της τέχνης, αλλά στον σχεδιασμό ενός κοινού δημιουργικού έργου που προσφέρει διαφορετικούς τρόπους έκφρασης, επιλογής και συμβολής. Λόγω του αναδρομικού σχεδιασμού, τα αποτελέσματα δεν ερμηνεύονται ως απόδειξη αιτιώδους επίδρασης, αλλά ως ανάδειξη παιδαγωγικών δυνατοτήτων που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης.

Λέξεις-κλειδιά: Λογοτεχνική Ανάγνωση, Ολόκληρο Λογοτεχνικό Έργο, Θέατρο Στην Εκπαίδευση, Πολυτροπικότητα, Μαθητική Συμμετοχή, Συμπεριληπτική Εκπαίδευση.

► ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανάγνωση λογοτεχνίας στο σχολείο συνδέεται με την καλλιέργεια της αναγνωστικής εμπλοκής, της προσωπικής ανταπόκρισης και της συμμετοχής σε κοινότητες αναγνωστών (Rosenblatt, 1995; Ivey & Broadus, 2001; Cremin, Mottram, Collins, Powell, & Safford, 2009). Η πρόκληση γίνεται εντονότερη όταν επιχειρείται η

κοινή ανάγνωση ενός ολόκληρου λογοτεχνικού έργου μέσα στην τάξη με μαθητές που έχουν περιορισμένη εξοικείωση με την ανάγνωση. Η έκταση του έργου και ο χρόνος που απαιτεί η ανάγνωσή του μπορεί σε αυτές τις περιπτώσεις να ενισχύουν τις αρχικές επιφυλάξεις απέναντι σε μια τέτοια διαδικασία. Η κοινή ανάγνωση μέσα στην τάξη, ωστόσο, μπορεί να μετατοπίσει την αναγνωστική εμπειρία από την ατομική επαφή με το κείμενο σε μια κοινωνική διαδικασία ακρόασης, ανταπόκρισης και διαπραγμάτευσης του νοήματος.

Η εμπειρία αυτή μπορεί να διευρυνθεί όταν το λογοτεχνικό κείμενο μετασχηματίζεται σε θεατρική πράξη. Το θέατρο και η δραματική παιδαγωγική ενεργοποιούν το σώμα, τον λόγο, την κίνηση, τον χώρο, την εικόνα και τον ήχο και δημιουργούν συνθήκες στις οποίες το νόημα παράγεται μέσα από πολλαπλούς σημειωτικούς τρόπους (Kress, 2010; Dawson & Kiger Lee, 2018). Ο μετασχηματισμός μιας κοινής λογοτεχνικής εμπειρίας σε συλλογική καλλιτεχνική δημιουργία μπορεί έτσι να ανοίξει διαφορετικές δυνατότητες έκφρασης και συμμετοχής, πέρα από εκείνες που στηρίζονται κυρίως στον γραπτό ή προφορικό λόγο.

Η διεύρυνση αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία από την οπτική της μαθητικής συμμετοχής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η τέχνη μπορεί να δημιουργήσει χώρους στους οποίους διαφορετικές ικανότητες, ενδιαφέροντα και τρόποι έκφρασης βρίσκουν θέση στη συλλογική διαδικασία (Escaño, Hernández-Domínguez, Correa-Moreno, & Castro-León, 2025; Zoniou & Govas, 2026). Η παρουσία της τέχνης, ωστόσο, δεν καθιστά από μόνη της μια εκπαιδευτική πρακτική συμπεριληπτική. Κρίσιμο ζήτημα είναι πώς σχεδιάζεται η συμμετοχή, ποιοι ρόλοι δημιουργούνται και κατά πόσο οι μαθητές/τριες έχουν πραγματικές δυνατότητες επιλογής, ανάληψης ευθύνης και συμβολής στο κοινό αποτέλεσμα.

Το ερευνητικό ενδιαφέρον της παρούσας μελέτης εστιάζεται στη συνέχεια ανάμεσα σε δύο εκπαιδευτικές πρακτικές: την κοινή ανάγνωση ενός ολόκληρου λογοτεχνικού έργου μέσα στην τάξη και τον μετασχηματισμό του σε συλλογική θεατρική δημιουργία. Η μετάβαση από το κοινό αναγνωστικό βίωμα στη θεατρική και πολυτροπική δημιουργία επιτρέπει να εξεταστεί πώς ένα κοινό αφηγηματικό υλικό μπορεί να αποτελέσει αφετηρία για διαφορετικές μορφές μαθητικής συμμετοχής. Η σύνδεση των δύο φάσεων —και όχι η εξέτασή τους ως ανεξάρτητων δραστηριοτήτων— βρίσκεται στον πυρήνα της παρούσας μελέτης.

Η έρευνα εξετάζει εκπαιδευτική παρέμβαση που υλοποιήθηκε το 2025 σε δημόσιο Γυμνάσιο της περιφέρειας, σε περιοχή με έντονη αγροτική και κτηνοτροφική δραστηριότητα, και περιλάμβανε την κοινή ανάγνωση ενός ολόκληρου λογοτεχνικού έργου μέσα στην τάξη και, στη συνέχεια, τη συλλογική μετατροπή του σε θεατρική παράσταση. Σκοπός της μελέτης είναι να διερευνήσει αφενός πώς αποτίμησαν οι μαθητές την εμπειρία της κοινής ανάγνωσης και αφετέρου πώς το κοινό αναγνωστικό βίωμα μετασχηματίστηκε σε συλλογική καλλιτεχνική διαδικασία, δημιουργώντας διαφορετικούς τρόπους συμμετοχής. Η μελέτη δεν επιδιώκει τη γενίκευση των ευρημάτων της ούτε την αιτιώδη τεκμηρίωση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης. Εξετάζει μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική περίπτωση, προκειμένου να διερευνήσει τις παιδαγωγικές διαδικασίες και τις δυνατότητες που δημιουργούνται στη συνάντηση λογοτεχνικής ανάγνωσης, θεατρικού μετασχηματισμού και πολυτροπικής συμμετοχής.

Με βάση τα παραπάνω, διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς αποτιμούν οι μαθητές/τριες την εμπειρία της κοινής ανάγνωσης ενός ολόκληρου λογοτεχνικού έργου μέσα στην τάξη;

2. Με ποιους τρόπους το κοινό αναγνωστικό βίωμα μετασχηματίστηκε σε συλλογική θεατρική δημιουργία και ποιες δυνατότητες συμμετοχής αναδύθηκαν μέσα από αυτή τη διαδικασία;

► ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η λογοτεχνική ανάγνωση ως κοινή εμπειρία

Η ανάγνωση της λογοτεχνίας στο σχολείο μπορεί να υπερβαίνει την κατανόηση του περιεχομένου και να συγκροτεί μια εμπειρία κατά την οποία ο/η αναγνώστης/τρια συνδιαμορφώνει το νόημα του κειμένου. Στη συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt (1995), το νόημα προκύπτει από τη συναλλαγή αναγνώστη και κειμένου σε συγκεκριμένες συνθήκες ανάγνωσης, μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον από την αναζήτηση μιας προκαθορισμένης ερμηνείας προς τη σχέση που αναπτύσσεται με το έργο.

Όταν η λογοτεχνική εμπειρία μοιράζεται μέσα στη σχολική τάξη, η ανάγνωση αποκτά και κοινωνική διάσταση. Οι Cremin et al. (2009) συνδέουν την ανάπτυξη κοινοτήτων αναγνωστών με κοινωνικά εμπλεκόμενες αναγνωστικές πρακτικές, ενώ οι Ivey & Broadbent (2001), σε έρευνα με μαθητές/τριες μέσης σχολικής ηλικίας, αναδεικνύουν τη σημασία του ενδιαφέροντος και των συνθηκών μέσα στις οποίες πραγματοποιείται η ανάγνωση για την αναγνωστική εμπλοκή.

Η κοινή ανάγνωση ολοκληρωμένων λογοτεχνικών έργων μέσα στην τάξη έχει προταθεί ως μαθητοκεντρική πρακτική, με έμφαση στην εμπειρία του έργου ως ολότητας, στην αυθεντική μαθητική ανταπόκριση και στη συλλογική συζήτηση (Sacks, 2013). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, η ένταξη ολοκληρωμένων λογοτεχνικών έργων στη διδακτική πράξη ενισχύθηκε θεσμικά από το σχολικό έτος 2024–2025, στο πλαίσιο της προώθησης της φιλαναγνωσίας (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2025).

Για την παρούσα μελέτη, η κοινή ανάγνωση ενός ολοκληρωμένου λογοτεχνικού έργου μέσα στην τάξη αποτελεί όχι μόνο αναγνωστική εμπειρία αλλά και τη βάση για τη συγκρότηση ενός κοινού αφηγηματικού κόσμου, ο οποίος μπορεί στη συνέχεια να μετασχηματιστεί σε υλικό συλλογικής δημιουργίας.

Από τη λογοτεχνική αφήγηση στη δραματική και πολυτροπική παραγωγή νοήματος

Η μετάβαση από την ανάγνωση στη θεατρική δημιουργία μεταβάλλει τη σχέση των μαθητών με το λογοτεχνικό έργο: η αφήγηση γίνεται υλικό προς επιλογή, αναδιοργάνωση, ερμηνεία και αναπαράσταση. Η δραματική παιδαγωγική αξιοποιεί αυτή την ενεργητική διάσταση, συνδέοντας το περιεχόμενο με τη δράση, τον ρόλο και τη συνεργασία (Dawson & Kiger Lee, 2018). Όταν η αφήγηση περιλαμβάνει συγκρούσεις και ηθικά διλήμματα, το δράμα μπορεί επιπλέον να δημιουργήσει χώρο για τη διερεύνηση διαφορετικών θέσεων και επιλογών (Winston, 1998). Αντίστοιχα, η αξιοποίηση ρόλων και η συλλογική διερεύνηση στο process drama έχουν συνδεθεί με διαλογικές δυνατότητες μαθητικής συμμετοχής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Hallgren & Österlind, 2019).

Ο θεατρικός μετασχηματισμός δεν συνιστά απλή μεταφορά της αφήγησης στη σκηνή. Προϋποθέτει αποφάσεις για το τι θα επιλεγεί από το αρχικό έργο, πώς θα αναδιοργανωθεί και με ποια εκφραστικά μέσα θα αποδοθεί. Στη διαδικασία αυτή το

νόημα δεν παράγεται αποκλειστικά μέσω του λόγου, αλλά μέσα από τη συνδυασμένη λειτουργία διαφορετικών σημειωτικών τρόπων, όπως η γλώσσα, η εικόνα, η κίνηση, η χειρονομία και ο ήχος (Kress, 2010). Η πολυτροπική αυτή διάσταση επιτρέπει να προσεγγιστεί η θεατρική δημιουργία ως διαδικασία ανασχεδιασμού και παραγωγής νοήματος και όχι ως απλή αναπαράσταση του λογοτεχνικού κειμένου. Η μετάβαση από το γραπτό κείμενο σε μια παραγωγή που συνδυάζει λόγο, σώμα, εικόνα, μουσική και ψηφιακά μέσα μεταβάλλει ταυτόχρονα τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές μπορούν να συμβάλουν στην κοινή δημιουργία.

Τέχνη, συμμετοχή και συμπεριληπτικές δυνατότητες

Η σχέση τεχνών και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αποτελεί αναπτυσσόμενο ερευνητικό πεδίο. Η πρόσφατη ανασκόπηση των Escañó et al. (2025) αναδεικνύει τη διασταύρωση καλλιτεχνικής εκπαίδευσης και συμπερίληψης, ενώ σύγχρονες προσεγγίσεις στο θέατρο και το δράμα συνδέουν τη συμπερίληψη με ζητήματα συμμετοχής, αυτονομίας, ταυτότητας και δικαιωμάτων (Zoniou & Gonas, 2026). Παράλληλα, εμπειρική έρευνα με μαθητές μέσης σχολικής ηλικίας έχει συσχετίσει τη δραματική διδασκαλία με αυξημένη μαθητική εμπλοκή (Cawthon et al., 2011).

Η παρουσία της τέχνης, ωστόσο, δεν καθιστά αυτομάτως μια εκπαιδευτική πρακτική συμπεριληπτική. Κρίσιμος είναι ο σχεδιασμός της συμμετοχής: ποιοι τρόποι έκφρασης αναγνωρίζονται, ποιες επιλογές και ποιοι ρόλοι προσφέρονται και κατά πόσο διαφορετικές μορφές συμβολής αποκτούν ουσιαστική θέση στο συλλογικό έργο. Στο πλαίσιο αυτό είναι χρήσιμη και η έννοια της μαθητικής αυτενέργειας (student agency), όχι ως μετρούμενο αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας, αλλά ως ερμηνευτικός φακός για πρακτικές που παρέχουν στους μαθητές περιθώρια επιλογής, ανάληψης ρόλων και συνδιαμόρφωσης της συλλογικής δημιουργίας (Poblete, 2025).

Η συμπεριληπτική δυνατότητα της τέχνης δεν εντοπίζεται απλώς στο ότι περισσότεροι μαθητές «παίρνουν μέρος», αλλά στη διεύρυνση των τρόπων με τους οποίους μπορούν να συμμετέχουν. Η θεωρητική διαδρομή της παρούσας μελέτης μπορεί έτσι να συνοψιστεί ως εξής:

κοινή λογοτεχνική εμπειρία → κοινός αφηγηματικός κόσμος → δραματικός και πολυτροπικός μετασχηματισμός → πολλαπλές δυνατότητες συμμετοχής → συμπεριληπτική δυναμική.

Η βασική θεωρητική υπόθεση που προκύπτει είναι ότι η συμπεριληπτική δυνατότητα μιας καλλιτεχνικής εκπαιδευτικής πρακτικής δεν εδράζεται απλώς στην παρουσία της τέχνης, αλλά στον σχεδιασμό ενός κοινού δημιουργικού έργου που επιτρέπει διαφορετικούς τρόπους έκφρασης, επιλογής και συμβολής.

► ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Ερευνητικός σχεδιασμός

Η έρευνα σχεδιάστηκε ως αναδρομική ποιοτική μελέτη περίπτωσης, με αντικείμενο εκπαιδευτική παρέμβαση που αναπτύχθηκε γύρω από την κοινή ανάγνωση ενός ολόκληρου λογοτεχνικού έργου μέσα στην τάξη και τον μετασχηματισμό του σε συλλογική, πολυτροπική θεατρική δημιουργία. Η μελέτη περίπτωσης κρίθηκε κατάλληλη για την εις βάθος διερεύνηση μιας οριοθετημένης

εκπαιδευτικής εμπειρίας στο φυσικό σχολικό πλαίσιο στο οποίο αυτή αναπτύχθηκε (Yazan, 2015).

Η παρέμβαση δεν είχε σχεδιαστεί εξ αρχής ως ερευνητικό πρόγραμμα και δεν συνοδεύτηκε από συστηματική προ- και μετα-αξιολόγηση. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε εκ των υστέρων, αξιοποιώντας πρωτογενή τεκμήρια που είχαν παραχθεί κατά την υλοποίηση της δράσης. Συνεπώς, δεν επιδιώκεται η τεκμηρίωση αιτιώδους σχέσης μεταξύ της παρέμβασης και ενδεχόμενων μεταβολών στους μαθητές, αλλά η διερεύνηση και ερμηνεία της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής περίπτωσης.

Πλαίσιο και περιγραφή της παρέμβασης

Η παρέμβαση υλοποιήθηκε το 2025 σε μικρή δημόσια σχολική μονάδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας, σε περιοχή με έντονη αγροτική και κτηνοτροφική δραστηριότητα. Η μαθητική ομάδα χαρακτηριζόταν από περιορισμένη προηγούμενη εξοικείωση με την ανάγνωση γενικότερα, ενώ περίπου το 40% των μαθητών παρουσίαζε μαθησιακές δυσκολίες. Τα δύο αυτά στοιχεία καταγράφονται ως διακριτά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού πλαισίου και δεν θεωρείται ότι συνδέονται αιτιωδώς μεταξύ τους.

Η παρέμβαση οργανώθηκε σε δύο αλληλένδετες φάσεις. Κατά την πρώτη πραγματοποιήθηκε μέσα στην τάξη η κοινή ανάγνωση ενός ολοκλήρου λογοτεχνικού έργου. Μετά την ολοκλήρωσή της, το έργο μετασχηματίστηκε σε συλλογική θεατρική και πολυτροπική παραγωγή. Οι μαθητές συμμετείχαν στην επιλογή βασικών επεισοδίων και διαλόγων, στον προσδιορισμό των κεντρικών χαρακτήρων και στη συμπύκνωση του αφηγηματικού υλικού σε λειτουργική σκηνική μορφή.

Στη συνολική καλλιτεχνική διαδικασία συμμετείχαν περίπου 40–45 μαθητές, μέσω θεατρικών και μη λεκτικών ρόλων, βιντεοσκοπημένων σκηνών, εικαστικών δημιουργιών, μουσικής, ποίησης, οπτικού υλικού και ψηφιακών μέσων. Οι μαθητές εξέφραζαν προτιμήσεις για τους ρόλους και τους τρόπους συμμετοχής τους και, όταν περισσότεροι ενδιαφέρονταν για τον ίδιο ρόλο, ακολουθούσαν διαδικασία επιλογής. Όπου ήταν εφικτό, η σκηνική και οργανωτική δομή προσαρμοζόταν, ώστε να δημιουργούνται περισσότεροι και διαφορετικοί τρόποι ουσιαστικής συμβολής στο κοινό έργο.

Η τελική παραγωγή παρουσιάστηκε σε περίπου 200 θεατές από τη σχολική και την ευρύτερη τοπική κοινότητα. Σε κομβικό σημείο της παράστασης, το κοινό κλήθηκε μέσω ψηφιακής ψηφοφορίας να τοποθετηθεί απέναντι στο κεντρικό ηθικό δίλημμα του έργου πριν πληροφορηθεί την αφηγηματική του έκβαση.

Ερευνητικό υλικό

Το corpus συγκροτήθηκε αποκλειστικά από προϋπάρχον εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο είχε δημιουργηθεί κατά την περίοδο της παρέμβασης και όχι ειδικά για τις ανάγκες της έρευνας. Η αξιοποίηση εγγράφων ως πηγών δεδομένων αποτελεί αναγνωρισμένη πρακτική στην ποιοτική έρευνα (Bowen, 2009).

Το υλικό περιλάμβανε: (α) δεκατρείς σύντομες γραπτές μαθητικές καταγραφές, οι οποίες συντάχθηκαν αμέσως μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης του έργου και στις οποίες οι μαθητές ανακαλούσαν τις αρχικές σκέψεις και προσδοκίες τους πριν από την έναρξη της ανάγνωσης και τις αντιπαρέβαλλαν με την αποτίμησή τους μετά την

ολοκλήρωσή της· (β) τη θεατρική διασκευή του λογοτεχνικού έργου, ως τεκμήριο του μετασχηματισμού της αναγνωστικής εμπειρίας σε σκηνική και πολυτροπική δημιουργία· και (γ) το υλικό ψηφιακής διάδρασης με το κοινό σχετικά με το κεντρικό ηθικό δίλημμα. Οι μαθητικές καταγραφές δεν αντιμετωπίστηκαν ως δεδομένα προ- και μετα-μέτρησης, καθώς οι αρχικές προσδοκίες δεν είχαν καταγραφεί πριν από την έναρξη της ανάγνωσης αλλά ανακλήθηκαν από τους μαθητές αμέσως μετά την ολοκλήρωσή της. Φωτογραφίες και βιντεοσκοπημένο υλικό της παράστασης δεν συμπεριλήφθηκαν στο corpus.

Ανάλυση των δεδομένων

Οι μαθητικές καταγραφές αναλύθηκαν μέσω επαγωγικής ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, κατά την οποία οι αναλυτικές κατηγορίες προκύπτουν από τα δεδομένα και δεν επιβάλλονται εξ αρχής από προκαθορισμένο θεωρητικό σχήμα (Hsieh & Shannon, 2005). Πραγματοποιήθηκε επανειλημμένη ανάγνωση των καταγραφών, προσδιορισμός νοηματικών μονάδων, αρχική κωδικοποίηση, συνεχής σύγκριση των κωδίκων και ομαδοποίησή τους σε ευρύτερες κατηγορίες, σύμφωνα με τη λογική της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (Schreier, 2012). Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε σε αποκλίνουσες περιπτώσεις, ώστε να αποφευχθεί η επιλεκτική ανάδειξη μόνο δεδομένων που υποστήριζαν θετική αποτίμηση.

Η θεατρική διασκευή και το υλικό ψηφιακής διάδρασης εξετάστηκαν μέσω ποιοτικής ανάλυσης τεκμηρίων (Bowen, 2009). Η ανάλυση επικεντρώθηκε: (α) στις επιλογές μετασχηματισμού του αφηγηματικού έργου σε σκηνική μορφή, (β) στους σημειωτικούς τρόπους που ενσωματώθηκαν στην παραγωγή —προφορικό λόγο, θεατρικό διάλογο, σωματική δράση, εικόνα, μουσική, βίντεο και ψηφιακή διάδραση— και (γ) στη μετάβαση από την πρόσληψη του έργου προς τη συλλογική παραγωγή και επικοινωνία νοήματος. Οι δύο αναλυτικές διαδρομές εξετάστηκαν στη συνέχεια συνδυαστικά, με στόχο τη διερεύνηση της συνέχειας μεταξύ κοινής ανάγνωσης και καλλιτεχνικού μετασχηματισμού.

Δεοντολογικές παράμετροι

Για τη μελέτη χρησιμοποιήθηκε αποκλειστικά προϋπάρχον εκπαιδευτικό υλικό. Οι μαθητικές καταγραφές ανωνυμοποιήθηκαν και τα αποσπάσματα που παρουσιάζονται στα ευρήματα αποδίδονται με κωδικούς M1–M13.

► ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Η ανάλυση οργανώθηκε σε δύο άξονες, σε αντιστοιχία με τα ερευνητικά ερωτήματα: (α) τις μαθητικές αποτιμήσεις της εμπειρίας της κοινής ανάγνωσης ενός ολόκληρου λογοτεχνικού έργου μέσα στην τάξη, σε αντιπαράβολή με τις αρχικές προσδοκίες που οι ίδιοι οι μαθητές ανακάλεσαν μετά την ολοκλήρωσή της, και (β) τον μετασχηματισμό της κοινής αναγνωστικής εμπειρίας σε θεατρική και πολυτροπική παραγωγή.

Από τις αρχικές επιφυλάξεις στη θετική πρόσληψη του ολοκληρωμένου έργου

Η ανάλυση των δεκατριών μαθητικών καταγραφών ανέδειξε ως κυρίαρχο μοτίβο την ανατροπή αρχικών προσδοκιών. Οι επιφυλάξεις που οι μαθητές ανέφεραν ότι είχαν πριν από την έναρξη της ανάγνωσης αφορούσαν κυρίως την έκταση του βιβλίου, την εντύπωση ότι η ανάγνωσή του θα ήταν κουραστική ή βαρετή και, σε ορισμένες περιπτώσεις, την αντίληψη ότι η ποδοσφαιρική θεματολογία απευθυνόταν περισσότερο στα αγόρια. Παράλληλα, για κάποιους μαθητές το ποδόσφαιρο λειτούργησε εξαρχής ως κίνητρο προσέγγισης του έργου.

Ιδιαίτερα εμφανής ήταν η επιφύλαξη απέναντι στην έκταση του βιβλίου. Πέντε από τις δεκατρείς καταγραφές (M4, M5, M6, M7, M9) περιλαμβάνουν ρητή αναφορά στο μέγεθος ή στις πολλές σελίδες, τις οποίες οι μαθητές συνέδεαν με την εντύπωση ότι η ανάγνωση θα ήταν κουραστική ή βαρετή ή με την αμφιβολία αν θα κατάφερναν να την ολοκληρώσουν. Ο M7, για παράδειγμα, θεωρούσε ότι το βιβλίο «θα ήταν βαρετό λόγω των πολλών σελίδων» και ότι δεν θα προλάβαιναν να το ολοκληρώσουν, ενώ ο M9 περιγράφει «άγχος βλέποντας τις πολλές σελίδες». Μετά την ανάγνωση, όμως, ο πρώτος το χαρακτηρίζει περισσότερο ενδιαφέρον από όσο περίμενε και ο δεύτερος σημειώνει: «και το τελειώσαμε και μου άρεσε πάρα πολύ».

Αντίστοιχη μεταβολή εμφανίζεται ως προς την αρχική εντύπωση ότι η ανάγνωση θα ήταν βαρετή. Ο M3 αναφέρει ότι φοβόταν πως θα βαριόταν, αλλά στη συνέχεια βρήκε το βιβλίο «πολύ ενδιαφέρον», ενώ ο M6 δηλώνει ότι αρχικά θεωρούσε πως «κάτι μεγάλο» θα ήταν βαρετό, αλλά «διαβάζοντάς το άλλαξα γνώμη εντελώς». Ακόμη και ο M13, ο οποίος συνδέει την αρχική επιφύλαξή του με το γεγονός ότι δεν συνήθιζε να διαβάζει βιβλία, αποτιμά τελικά θετικά την ιστορία και τα μηνύματά της.

Η ποδοσφαιρική θεματολογία λειτούργησε με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με τις αρχικές προσδοκίες των μαθητών. Ο M5 θεωρούσε ότι το βιβλίο θα ήταν ενδιαφέρον «μόνο για τα αγόρια λόγω του ποδοσφαίρου», ενώ ο M12 το είχε αντιληφθεί ως «παιδικό», «βαρετό και αγορίστικο». Μετά την ανάγνωση, ωστόσο, ο M12 αναφέρεται ειδικά στον γυναικείο χαρακτήρα της Φαμπιάνας ως στοιχείο που διαφοροποίησε την αρχική του εντύπωση. Αντίθετα, για τους M1 και M10 το ποδόσφαιρο αποτέλεσε εξαρχής παράγοντα έλξης. Έτσι, το ίδιο θεματικό χαρακτηριστικό μπορούσε να λειτουργήσει είτε ως κίνητρο προσέγγισης είτε ως αρχικό φίλτρο αποστασιοποίησης.

Ιδιαίτερη σημασία έχει μία αποκλίνουσα περίπτωση. Ο M11 δηλώνει ότι το συγκεκριμένο βιβλίο του άρεσε επειδή περιείχε ποδόσφαιρο, αλλά προσθέτει ότι αυτό που δεν του άρεσε ήταν ότι «ήταν βιβλίο», επειδή γενικά δεν του αρέσουν τα βιβλία. Η καταγραφή αυτή θέτει σαφές όριο στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων: τα δεδομένα τεκμηριώνουν θετική πρόσληψη του συγκεκριμένου έργου από την πλειονότητα των συμμετεχόντων, όχι γενικευμένη μεταβολή της στάσης τους απέναντι στην ανάγνωση.

Από το λογοτεχνικό κείμενο στην πολυτροπική θεατρική δημιουργία

Η ανάλυση της θεατρικής διασκευής έδειξε ότι η μετάβαση από το βιβλίο στην παράσταση δεν περιορίστηκε στη μεταφορά της αφήγησης και των διαλόγων στη σκηνή. Το λογοτεχνικό υλικό αναδιοργανώθηκε μέσω συνδυασμού αφήγησης, θεατρικού διαλόγου, σωματικής δράσης, εικόνας, μουσικής, ηχογραφημένου λόγου και ψηφιακής διάδρασης.

Η παράσταση διατηρεί ρητά τη σύνδεση με την προηγούμενη κοινή ανάγνωση: στην εισαγωγή, η αφηγήτρια παρουσιάζει το μυθιστόρημα ως το έργο που είχε

διαβαστεί στο μάθημα της Λογοτεχνίας και εισάγει το κοινό στον αφηγηματικό του κόσμο. Στη συνέχεια, η αφήγηση μετασχηματίζεται σε σκηνική δράση και συνδυάζεται με την προβολή μαθητικών εικαστικών δημιουργιών. Το λογοτεχνικό κείμενο λειτουργεί επομένως ως κοινή αφετηρία, χωρίς να παραμένει ο μοναδικός τρόπος έκφρασης.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα πολυτροπικού μετασχηματισμού αποτελεί η απόδοση του εσωτερικού δίλημματος του Τίγκρε: αντί η σκέψη του να αποδοθεί αποκλειστικά μέσω θεατρικού διαλόγου, στο σενάριο προβλέπεται ηχογραφημένη φωνή, ενώ ο χαρακτήρας βρίσκεται επί σκηνής και παίζει με την μπάλα. Η εναλλαγή λόγου, σώματος, ήχου και σκηνικής δράσης χρησιμοποιείται έτσι για την απόδοση διαφορετικών όψεων του αφηγηματικού νοήματος.

Το κεντρικό ηθικό δίλημμα του έργου μετασχηματίζεται επίσης σε διαδραστικό στοιχείο της παράστασης. Στη σκηνή της σύγκρουσης του Τίγκρε με τη γιαγιά του, η θεατρική αφήγηση διακόπτεται πριν από τη λύση. Η αφηγήτρια εμφανίζεται μέσα από το κοινό, παρουσιάζει το δίλημμα και ζητά από τους θεατές να τοποθετηθούν μέσω ψηφιακής ψηφοφορίας. Μόνο μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας συνεχίζεται η παράσταση, ώστε το κοινό να πληροφορηθεί την εξέλιξη που επέλεξε ο συγγραφέας. Με τον τρόπο αυτό, το κοινό καλείται να διαμορφώσει τη δική του θέση πριν γνωρίσει την αφηγηματική έκβαση.

Όρια των ευρημάτων

Τα διαθέσιμα τεκμήρια καταγράφουν με σαφήνεια τη μετάβαση από την κοινή ανάγνωση στην πολυτροπική θεατρική παραγωγή και τους διαφορετικούς εκφραστικούς τρόπους που ενσωματώθηκαν σε αυτή. Δεν επιτρέπουν, ωστόσο, να προσδιοριστεί εμπειρικά ο βαθμός στον οποίο κάθε μορφή συμμετοχής επηρέασε την αίσθηση συμπερίληψης, την αυτοαντίληψη ή το αίσθημα του «ανήκειν» των μαθητών/τριών. Οι σχετικές δυνατότητες εξετάζονται επομένως στη Συζήτηση ως ερμηνεία των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και όχι ως αποδεδειγμένο αποτέλεσμα της παρέμβασης.

► ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από την κοινή ανάγνωση στη θετική επαναξιολόγηση της αναγνωστικής εμπειρίας

Τα ευρήματα δείχνουν ότι η κοινή ανάγνωση ενός ολόκληρου λογοτεχνικού έργου μέσα στην τάξη συνδέθηκε, για την πλειονότητα των μαθητών που κατέγραψαν την εμπειρία τους, με θετικότερη αποτίμηση του συγκεκριμένου έργου σε σχέση με τις αρχικές προσδοκίες που οι ίδιοι ανακάλεσαν μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης. Η έκταση του βιβλίου, η εντύπωση ότι η ανάγνωσή του θα ήταν κουραστική ή βαρετή και ορισμένες αρχικές αντιλήψεις για τη θεματολογία του εμφανίστηκαν ως βασικές πηγές επιφύλαξης. Η μεταγενέστερη θετική αποτίμηση δεν επιτρέπει να συναχθεί γενικευμένη αλλαγή στάσης απέναντι στην ανάγνωση· δείχνει, όμως, ότι η συγκεκριμένη κοινή αναγνωστική εμπειρία μπόρεσε να ανατρέψει αρκετές από τις αρχικές προσδοκίες των συμμετεχόντων/ουσών.

Η διαπίστωση αυτή συνδέεται με προσεγγίσεις που αντιμετωπίζουν την ανάγνωση ως εμπειρία που διαμορφώνεται στη συναλλαγή αναγνώστη και κειμένου και μέσα στις συγκεκριμένες συνθήκες όπου αυτή πραγματοποιείται (Rosenblatt,

1995). Η κοινωνική διάσταση της ανάγνωσης μέσα στην τάξη, η δυνατότητα κοινής ακρόασης και ανταπόκρισης και η σταδιακή συγκρότηση ενός κοινού αφηγηματικού κόσμου μπορούν να ιδωθούν σε συνάφεια με τη βιβλιογραφία για τις κοινότητες αναγνωστών/τριών και την αναγνωστική εμπλοκή (Ivey & Broadus, 2001; Cremin et al., 2009). Παράλληλα, η εμπειρία της ανάγνωσης ενός ολόκληρου έργου ως ενιαίας αφήγησης βρίσκεται κοντά στη μαθητοκεντρική προσέγγιση που προτείνει η Sacks (2013).

Η αποκλίνουσα περίπτωση του μαθητή που δήλωσε ότι του άρεσε το συγκεκριμένο βιβλίο, αλλά εξακολουθούσε να μην του αρέσουν τα βιβλία γενικότερα, είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την ερμηνεία των δεδομένων. Υπενθυμίζει ότι η θετική πρόσληψη ενός έργου δεν ισοδυναμεί με σταθερή μεταβολή της αναγνωστικής ταυτότητας ή των γενικότερων αναγνωστικών συνηθειών. Η παρούσα μελέτη μπορεί επομένως να υποστηρίξει μόνο ότι, στο συγκεκριμένο πλαίσιο, η κοινή ανάγνωση δημιούργησε για αρκετούς μαθητές μια εμπειρία διαφορετική από εκείνη που αρχικά ανέμεναν.

Από το κοινό αναγνωστικό βίωμα στη συλλογική παραγωγή νοήματος

Η δεύτερη φάση της παρέμβασης δεν λειτούργησε ως ανεξάρτητη θεατρική δραστηριότητα, αλλά ως συνέχεια της κοινής ανάγνωσης. Το λογοτεχνικό έργο αποτέλεσε κοινό αφηγηματικό υλικό, το οποίο οι μαθητές κλήθηκαν να επιλέξουν, να συμπυκνώσουν, να αναδιοργανώσουν και να αποδώσουν με διαφορετικά εκφραστικά μέσα. Η διαδικασία αυτή συνάδει με προσεγγίσεις της δραματικής παιδαγωγικής που συνδέουν το περιεχόμενο με τη δράση, τον ρόλο και τη συνεργασία (Dawson & Kiger Lee, 2018), ενώ η σκηνική επεξεργασία του ηθικού διλήμματος του έργου παραπέμπει στις δυνατότητες του δράματος για διερεύνηση διαφορετικών θέσεων και επιλογών (Winston, 1998).

Η ανάλυση της διασκευής έδειξε ότι η μετάβαση από το γραπτό κείμενο στη σκηνή συνοδεύτηκε από αλλαγή των τρόπων παραγωγής νοήματος. Αφήγηση, διάλογος, σώμα, κίνηση, εικόνα, μουσική, βίντεο και ψηφιακή διάδραση λειτούργησαν συνδυαστικά. Από την οπτική της πολυτροπικότητας, η διαδικασία μπορεί να ιδωθεί ως ανασχεδιασμός του αρχικού αφηγηματικού υλικού μέσω διαφορετικών σημειωτικών τρόπων (Kress, 2010) και όχι ως απλή αναπαράστασή του. Η ψηφιακή ψηφοφορία για το κεντρικό δίλημμα διέυρυνε επιπλέον τον χώρο της ερμηνείας πέρα από τους μαθητές που βρίσκονταν επί σκηνής, καλώντας και το κοινό να διαμορφώσει θέση πριν γνωρίσει την αφηγηματική έκβαση.

Από την πολυτροπικότητα στις συμπεριληπτικές δυνατότητες

Η πολυτροπική οργάνωση της παραγωγής έχει ιδιαίτερη σημασία για το ζήτημα της συμμετοχής. Η συμβολή στο κοινό έργο δεν περιορίστηκε στην ανάληψη εκτεταμένου θεατρικού λόγου, αλλά μπορούσε να πραγματοποιηθεί μέσω θεατρικών και μη λεκτικών ρόλων, σωματικής δράσης, εικαστικής δημιουργίας, μουσικής, βίντεο, μαντινάδων, οπτικού υλικού και ψηφιακών μέσων. Η διεύρυνση αυτή των διαθέσιμων τρόπων έκφρασης είναι συμβατή με προσεγγίσεις που συνδέουν τις τέχνες και το δράμα με ζητήματα συμμετοχής, αυτονομίας και συμπερίληψης (Escaño et al., 2025; Zoniou & Gonas, 2026), χωρίς όμως να αρκεί από μόνη της για να τεκμηριώσει ότι όλοι οι μαθητές βίωσαν τη διαδικασία ως συμπεριληπτική.

Η δυνατότητα διαφορετικών τρόπων συμμετοχής αποκτά πρόσθετη παιδαγωγική σημασία στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς η μαθητική ομάδα χαρακτηριζόταν από περιορισμένη προηγούμενη εξοικείωση με την ανάγνωση, ενώ περίπου το 40% των μαθητών/τριών παρουσίαζε μαθησιακές δυσκολίες. Το στοιχείο αυτό δεν τεκμηριώνει από μόνο του ότι η παρέμβαση υπήρξε συμπεριληπτική ούτε επιτρέπει να αποδοθούν συγκεκριμένα αποτελέσματα στους μαθητές αυτούς. Καθιστά, ωστόσο, ιδιαίτερα σημαντικό τον σχεδιασμό ενός κοινού έργου στο οποίο η συμμετοχή δεν προϋπέθετε έναν μοναδικό τρόπο έκφρασης ή σχολικής επίδοσης.

Η έννοια της μαθητικής αυτενέργειας (student agency) προσφέρει εδώ έναν χρήσιμο ερμηνευτικό φακό. Οι μαθητές/τριες είχαν περιθώρια να εκφράσουν προτιμήσεις, να αναλάβουν διαφορετικούς ρόλους και να συμβάλουν στη διαμόρφωση της συλλογικής παραγωγής, στοιχεία που συνδέονται με τη συζήτηση για την αυτενέργεια στη συνεργατική θεατρική δημιουργία (Poblete, 2025). Στην παρούσα έρευνα, ωστόσο, η αυτενέργεια δεν μετρήθηκε ως διακριτή μεταβλητή και δεν μπορεί να παρουσιαστεί ως αποδεδειγμένο αποτέλεσμα.

Η συμπεριληπτική δυναμική της παρέμβασης εντοπίζεται επομένως πρωτίστως στον σχεδιασμό της: ένα κοινό λογοτεχνικό έργο παρείχε κοινό σημείο αναφοράς, ενώ ο θεατρικός και πολυτροπικός μετασχηματισμός του διεύρυνε τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές/τριες μπορούσαν να συμβάλουν στο συλλογικό αποτέλεσμα. Η μελέτη δεν επιτρέπει να γνωρίζουμε πώς βίωσε κάθε μαθητής αυτή τη δυνατότητα ούτε αν μεταβλήθηκαν η αυτοαντίληψη ή το αίσθημα του «ανήκειν». Επιτρέπει, όμως, να αναγνωριστεί μια παιδαγωγική αρχή με ευρύτερο ενδιαφέρον: η συμπεριληπτική δυνατότητα της τέχνης δε βρίσκεται απλώς στην παρουσία καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων, αλλά στον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται ένα κοινό δημιουργικό έργο, ώστε να αναγνωρίζει διαφορετικούς τρόπους έκφρασης και ουσιαστικής συμβολής.

► ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα αναδρομική μελέτη περίπτωσης διερεύνησε μια εκπαιδευτική διαδρομή που ξεκίνησε από την κοινή ανάγνωση ενός ολοκληρωμένου λογοτεχνικού έργου μέσα στην τάξη και εξελίχθηκε στον συλλογικό θεατρικό και πολυτροπικό μετασχηματισμό του. Τα ευρήματα δείχνουν ότι αρκετές από τις αρχικές επιφυλάξεις που οι μαθητές ανακάλεσαν μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης —και οι οποίες αφορούσαν κυρίως την έκταση του βιβλίου, την εντύπωση ότι η ανάγνωσή του θα ήταν κουραστική ή βαρετή και τη θεματολογία του— αναθεωρήθηκαν κατά την αποτίμηση της εμπειρίας. Τα δεδομένα δεν επιτρέπουν να συναχθεί γενικευμένη αλλαγή της στάσης απέναντι στην ανάγνωση· τεκμηριώνουν, ωστόσο, θετική επαναξιολόγηση του συγκεκριμένου έργου σε σχέση με τις αρχικές προσδοκίες.

Η κοινή αναγνωστική εμπειρία αποτέλεσε στη συνέχεια το αφηγηματικό υπόβαθρο μιας συλλογικής δημιουργικής διαδικασίας. Μέσα από τη θεατρική διασκευή, το λογοτεχνικό υλικό αναδιοργανώθηκε και επανεκφράστηκε μέσω λόγου, σώματος, εικόνας, μουσικής, βίντεο και ψηφιακής διάδρασης. Η μετάβαση αυτή διεύρυνε τους διαθέσιμους τρόπους συμμετοχής στο κοινό έργο, καθώς η συμβολή των μαθητών δεν περιορίστηκε σε έναν ενιαίο τρόπο έκφρασης ή παρουσίας.

Η συμβολή της μελέτης εντοπίζεται κυρίως στη σύνδεση των δύο φάσεων ως ενιαίας εκπαιδευτικής διαδρομής. Η κοινή ανάγνωση μέσα στην τάξη συγκρότησε έναν κοινό αφηγηματικό κόσμο, ενώ ο θεατρικός και πολυτροπικός μετασχηματισμός του

δημιούργησε διαφορετικές δυνατότητες επεξεργασίας, έκφρασης και συμβολής. Η συμπεριληπτική δυναμική της καλλιτεχνικής πρακτικής δεν αποδίδεται, επομένως, στην παρουσία του θεάτρου καθαυτή, αλλά στον παιδαγωγικό σχεδιασμό ενός κοινού δημιουργικού έργου που αναγνωρίζει διαφορετικούς τρόπους συμμετοχής.

Ο αναδρομικός σχεδιασμός, ο περιορισμένος αριθμός μαθητικών καταγραφών και η απουσία συστηματικής αξιολόγησης της εμπειρίας της θεατρικής παραγωγής δεν επιτρέπουν αιτιώδεις ή γενικεύσιμους ισχυρισμούς ούτε την εμπειρική τεκμηρίωση της συμπερίληψης ως αποτελέσματος. Η συγκεκριμένη περίπτωση υποδεικνύει, ωστόσο, μια κατεύθυνση που αξίζει να διερευνηθεί με μελλοντικά σχεδιασμένες μελέτες: τη συνέχεια από την κοινή ανάγνωση ενός ολόκληρου λογοτεχνικού έργου μέσα στην τάξη προς την πολυτροπική συλλογική δημιουργία ως πεδίο διεύρυνσης των δυνατοτήτων μαθητικής συμμετοχής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. Retrieved from doi:10.3316/QRJ0902027
- Cawthon, S. W., Dawson, K., & Ihorn, S. (2011). Activating student engagement through drama-based instruction. *Journal for Learning through the Arts*, 7(1). Retrieved from doi:10.21977/D97110007
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S., & Safford, K. (2009). Teachers as readers: Building communities of readers. *Literacy*, 43(1), 11–19. Retrieved from doi:10.1111/j.1741-4369.2009.00515.x
- Dawson, K., & Kiger Lee, B. (2018). *Drama-based pedagogy: Activating learning across the curriculum*. Bristol, UK: Intellect.
- Escaño, C., Hernández-Domínguez, M. C., Correa-Moreno, J. M., & Castro-León, E. (2025). Inclusive arts education: A systematised review. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*, 20, e99487. Retrieved from doi:10.5209/arte.99487
- Hallgren, E., & Österlind, E. (2019). Process drama in civic education: Balancing student input and learning outcomes in a playful format. *Education Sciences*, 9(3), 231. Retrieved from doi:10.3390/educsci9030231
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. Retrieved from doi:10.1177/1049732305276687
- Ivey, G., & Broaddus, K. (2001). “Just plain reading”: A survey of what makes students want to read in middle school classrooms. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 350–377. Retrieved from doi:10.1598/RRQ.36.4.2
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London, UK: Routledge.
- Poblete, M. (2025). *Student agency in devised theatre education: Creating collaborative theatre in virtual and in-person classrooms*. New York, NY: Routledge.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5th ed.). New York, NY: Modern Language Association of America.
- Sacks, A. (2013). *Whole novels for the whole class: A student-centered approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London, UK: Sage.

- Winston, J. (1998). *Drama, narrative and moral education: Exploring traditional tales in the primary years*. London, UK: Falmer Press.
- Yazan, B. (2015). Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134–152. Retrieved from doi:10.46743/2160-3715/2015.2102
- Zoniou, C., & Govas, N. (Eds.). (2026). *Theatre, drama and inclusive education*. Athens, Greece: Hellenic Theatre/Drama & Education Network.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2025). *Ενημερωτικές συναντήσεις και εργαστήρια του ΙΕΠ για την ενσωμάτωση ολοκληρωμένων λογοτεχνικών έργων στην εκπαίδευση κατά το σχολικό έτος 2024–2025*. Ανακτήθηκε από <https://www.iep.edu.gr/enimerotikes-synantiseis-kai-ergastiria-tou-iep-gia-tin-ensomatosi-olokliromenon-logotechnikon-ergon-stin-ekpaidefsi-kata-to-scholiko-etos-2024-2025/>