

# Η δημιουργική γραφή «αρωγός» στην ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων

**Γκούνη Βασιλική**

Δασκάλα, Υποψήφια Διδάκτωρ

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

E-mail: vgkouni@primedu.uoa.gr

## Περίληψη

Η «συναλλακτική θεωρία» (“*transactional theory*”) της L. M. Rosenblatt εξαίρει την ενεργό συμμετοχή του αναγνώστη στη δόμηση του νοήματος του λογοτεχνικού κειμένου. Ωστόσο, η ανάγνωση αποτελεί μια πράξη μοναχική που οδηγεί αναπόφευκτα το άτομο στη μονόπλευρη ερμηνεία όσων διαβάζει, καθώς περιορίζεται στις προσωπικές αναγνωστικές του ανταποκρίσεις. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει διάφορες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής για να βοηθήσει τους μαθητές/-τριες να εκφράσουν, να μοιραστούν, να εμπλουτίσουν ή ακόμα και να διαφοροποιήσουν τις αρχικές τους ιδέες για το λογοτεχνικό έργο. Η παρούσα μελέτη εστιάζει στη διδακτική αξιοποίηση δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν τη γραπτή έκφραση των αναγνωστικών ανταποκρίσεων των μαθητών/-τριών με ένασμα τα λογοτεχνικά κείμενα που πραγματεύονται. Απώτερο σκοπό αποτελεί η ανάδειξη της χρήσης της δημιουργικής γραφής ως ένα διδακτικό εργαλείο για την ολοκλήρωση της ερμηνείας των λογοτεχνημάτων από τους ίδιους τους νεαρούς αναγνώστες.

## Εισαγωγή

«Ἔστιν οὖν τραγωδία μίμησις πράξεως σπουδαίας καὶ τελείας, μέγεθος ἐχούσης, ἡδυσμένω λόγῳ, χωρὶς ἐκάστῳ τῶν εἰδῶν ἐν τοῖς μορίοις, δρώντων καὶ οὐ δι’ ἀπαγγελίας, δι’ ἐλέου καὶ φόβου περαίνουσα τὴν τῶν τοιούτων παθημάτων κάθαρσιν.»

(Αριστοτέλης, *Περί Ποιητικής*, VI, 1449b, 23-28)<sup>1</sup>

<sup>1</sup> «Τραγωδία λοιπόν είναι μίμησις πράξεως σοβαράς και τελείας (καθ’ εαυτήν), η οποία έχει (αρκετόν) μέγεθος, δια λόγου ηδυσμένου με χωριστά έκαστον είδος (ηδύσματος) εις τα (διάφορα) αυτής μέρη και διεξαγομένη δια δράσεως και ουχί δι’ απαγγελίας, επιτυχάνουσα δια του ελέου και του φόβου (που διεγείρει) την κάθαρσιν των τοιούτων (οικτρών και φοβερών) παθημάτων» (μτφ.: Σίμος Μενάρδος). Για τον αριστοτελικό ορισμό της τραγωδίας βλ. Αριστοτέλης (2011). *Περί Ποιητικής* (μτφ.: Σ. Μενάρδος, εισαγωγή, κείμενο, ερμηνεία: Ι. Συκουτρής) [1<sup>η</sup> έκδ. 1937]. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας» Ι. Δ. Κολλάρου & Σίας Α.Ε., 52-53.

Ο Αριστοτέλης στο έργο του «Περί Ποιητικής» παρέδωσε μερικά από τα πρώτα μαθήματα δημιουργικής γραφής, καθώς προέβαλλε πρακτικές και πρότυπα για τη σύνθεση ενός ιδιαίτερου λογοτεχνικού είδους (Morley 2007). Το έργο αυτό, αποτελεί, επίσης, ένα από τα παλαιότερα κείμενα στο οποίο θίγεται το ζήτημα της συναισθηματικής απόκρισης του αποδέκτη κατά την αισθητική πρόσληψη ενός λογοτεχνικού έργου. Όπως διαφαίνεται από τον αριστοτελικό ορισμό της τραγωδίας, μέσα από τη λύση της πλοκής ο θεατής βιώνει την κάθαρση, δηλαδή απολυτρώνεται από τα συναισθήματα συμπόνιας και φόβου που έχει βιώσει κατά την εξέλιξη του δράματος.

Οι παραπάνω μνείες σχετικά με τα συναισθήματα και τις ανταποκρίσεις του ατόμου κατά την προσπέλαση ενός μυθοπλαστικού έργου εντοπίζονται στα ακρογωνιαία αξιώματα της «συναλλακτικής θεωρίας» (“transactional theory”) της Rosenblatt (1994, 1995). Γενικότερα, οι θεωρίες που εστιάζουν στις ανταποκρίσεις του αναγνώστη αποδεσμεύουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό την ερμηνεία του έργου από το περιοριστικό πλαίσιο του κειμένου –κοινώς διαφοροποιούνται από παλαιότερα θεωρητικά κινήματα της λογοτεχνίας (π.χ. Νέα Κριτική, Δομισμό)– και θέτουν στο επίκεντρο τον αναγνώστη και την αλληλενέργειά του με τα λογοτεχνικά έργα (Πολίτης 1996, Φρυδάκη 2003).

Η μετατόπιση του θεωρητικού ενδιαφέροντος από το κείμενο στην ανταπόκριση του αναγνώστη έχει επενεργήσει σε πρακτικό επίπεδο στη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Nodelman & Reimer 2003). Επιπλέον, δημιουργεί μια λανθάνουσα σύζευξη ανάμεσα στην ανάγνωση και τη δημιουργική γραφή. Ο αναγνώστης αναγνωρίζεται αβίαστα ως «συνδημιουργός» του συγγραφέα, καθώς όταν διαβάζει το κείμενο πλάθει συνειδητά και υποσυνείδητα έναν νέο φανταστικό κόσμο με βάση τις ανταποκρίσεις του στις λέξεις του κειμένου (Morley 2007).

Οι συγκεκριμένες θεωρήσεις δεν μπορούν να εφαρμοστούν διδακτικά στο πλαίσιο μιας κειμενοκεντρικής προσέγγισης. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενθαρρύνει την έκφραση των αναγνωστικών ανταποκρίσεων των μαθητών/-τριών με απώτερο σκοπό την ολοκλήρωση της ερμηνείας του λογοτεχνικού έργου. Οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής μπορούν να διευκολύνουν το

συγκεκριμένο διάβημα, καθώς μέσω του γραπτού λόγου οι μαθητές/-τριες εκφράζουν δημιουργικά και ελεύθερα τις εντυπώσεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους με τις λέξεις που επιλέγουν οι ίδιοι και προβάλλουν την προσωπικότητα και την ατομική τους δημιουργικότητα (Chapple 1977, Dawson 2005).

### **Ο «σύγχρονος» ρόλος του αναγνώστη στην ερμηνεία των λογοτεχνικών έργων**

Από τη δεκαετία του 1930 η L. M. Rosenblatt (1969, 1995) περιέγραψε τη «συναλλαγή», δηλαδή τη διαλεκτική σχέση που εξελίσσεται κατά την ανάγνωση ανάμεσα στον αναγνώστη και το κείμενο. Σύμφωνα με τη «συναλλακτική θεωρία» (“transactional theory”) το άτομο συμμετέχει ενεργά στη δόμηση του νοήματος του λογοτεχνικού έργου, καθώς το κείμενο αποτελεί «απλώς κηλίδες μελανιού πάνω στο χαρτί» μέχρι να το διαβάσει και να το ερμηνεύσει κάποιος (Rosenblatt 1995: 24). Το άτομο εμπλέκεται σε μια αμφίδρομη διαδικασία «δούναι και λαβείν» με το κείμενο, καθώς ερμηνεύει σε πνευματικό και συναισθηματικό επίπεδο τα λεκτικά σύμβολα, ενώ οι λέξεις αποτυπώνονται στις σκέψεις και τα συναισθήματά του.

Κάθε αναγνώστης βιώνει ένα μοναδικό και ανεπανάληπτο «γεγονός» που εξελίσσεται σε μια δεδομένη χρονική στιγμή και σε ένα συγκεκριμένο μέρος (Rosenblatt 1994). Επομένως, είναι πιθανόν διαφορετικά άτομα να ερμηνεύσουν αλλιώς το ίδιο λογοτεχνικό κείμενο αλλά και το ίδιο άτομο να διαφοροποιήσει το νόημα που αποδίδει στο ίδιο έργο κατά την επανάγνωσή του (Rosenblatt 1969, 1994, 1995). Ο αναγνώστης ως δυναμικό ον εξελίσσεται με την πάροδο του χρόνου, αποκτά νέες εμπειρίες και βιώνει ποικίλες ψυχολογικές και συναισθηματικές ζυμώσεις (Karolidis 1997). Η διαμόρφωση των ανταποκρίσεων του και η δεκτικότητά του απέναντι στη λογοτεχνική εμπειρία καθορίζονται από διάφορους παράγοντες, όπως την προσωπικότητα και τα ατομικά του βιώματα, τις πρότερες αισθητικές και γλωσσικές εμπειρίες του, τις ιδέες του, την τρέχουσα συναισθηματική και ψυχολογική του κατάσταση, τα ενδιαφέροντα, τις

πνευματικές του ανησυχίες και τη στάση του<sup>2</sup> κατά την ανάγνωση. Ο αναγνώστης με «επιλεκτική προσοχή» (“selective attention”) επικεντρώνεται σε συγκεκριμένα σημεία του κειμένου και επιλέγει να εκφράσει κάποιες ανταποκρίσεις που θεωρεί ότι σχετίζονται με όσα διαβάσει (Rosenblatt 1988, 1994).

Η «κριτική της αναγνωστικής ανταπόκρισης» (“reader-response criticism”) επικράτησε τις δεκαετίες 1960-1970 (Thompkins 1980b) και μετατόπισε το ενδιαφέρον της μελέτης της λογοτεχνίας από το κείμενο στην ανάγνωση και στη διαδικασία της αλληλεπίδρασης του αναγνώστη με το κείμενο<sup>3</sup> (Nodelman & Reimer 2003, Φρυδάκη 2003). Ο Iser (1974, 1978) ανέδειξε με τη «θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης» –η οποία φέρει φαινομενολογική βάση– τη δυνατότητα της πολλαπλής ερμηνείας του κειμένου χάρη στην ύπαρξη των αναγνωστικών κενών. Η απροσδιοριστία του λογοτεχνικού έργου περιορίζεται στο πλαίσιο που θέτει το ίδιο το κείμενο αλλά επιτρέπει στον αναγνώστη να διεισδύσει σαν «μάρτυρας» πίσω από τις άγραφες υποδηλώσεις του, να συσχετίσει τα στοιχεία του με τον ίδιο του τον εαυτό, να συμπληρώσει το νόημά του με τη βοήθεια της φαντασίας και των εμπειριών του (Morley 2007). Το άτομο επανέρχεται σε διάφορα σημεία του κειμένου, προσπαθεί να επαληθεύσει ή να διαψεύσει τις προσδοκίες του, συλλογίζεται και διαφοροποιεί τις αρχικές του ιδέες (Iser 1974). Ο αναγνώστης «δεν ανακαλύπτει αλλά παράγει το νόημα του κειμένου» (Φρυδάκη 2003: 166).

Οι θεωρητικοί που βασίστηκαν σε ψυχολογικές προσεγγίσεις εστίασαν στις γνωστικές, αναπτυξιακές ή υποσυνείδητες διεργασίες που βιώνει το άτομο όταν ερμηνεύει ένα λογοτεχνικό έργο (Beach 1993). Ενδεικτικά, ο Holland (1975)

---

<sup>2</sup> Η Rosenblatt (1994) διακρίνει την «αισθητική στάση» (“aesthetic stance”) από την «πληροφοριακή στάση» (“effereent stance”) του ατόμου κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης. Για περισσότερες πληροφορίες βλ. Rosenblatt, L. M. (1994) *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work (with a new preface and epilogue)* (2<sup>nd</sup> ed.). Carbondale, IL & Edwardsville: Southern Illinois University Press, 22-47.

<sup>3</sup> Ο διδακτικός σχεδιασμός που προτείνεται στη συνέχεια βασίζεται στα αξιώματα της «συναλλακτικής θεωρίας» της Rosenblatt (1994, 1995). Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται οι θεωρήσεις ορισμένων μόνο εκπροσώπων των θεωριών της αναγνωστικής ανταπόκρισης για να διαγραφεί ευκρινέστερα ο ρόλος που αποδίδουν στις ανταποκρίσεις των αναγνωστών κατά την ερμηνεία των λογοτεχνικών έργων. Για περισσότερες πληροφορίες βλ. ενδεικτικά Thompkins, J. P. (1980a) (ed.) *Reader-response criticism. From formalism to post-structuralism*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press. Για τις αναγνωστικές θεωρίες βλ. ενδεικτικά Suleiman, S. & Crosman, I. (1980) (eds) *The reader in the text, essays on audience and interpretation*. New Jersey: Princeton University Press.

υποστήριξε ότι η ερμηνεία αποτελεί μια λειτουργία της ταυτότητας, αφού ο αναγνώστης κατά την ανάγνωση συμβολίζει και κάνει μέρος του κειμένου τον ίδιο του τον εαυτό. Ο Bleich (1978) με την «υποκειμενική κριτική» (“subjective criticism”) ανήγαγε την ανταπόκριση σε σημείο εκκίνησης της μελέτης της αισθητικής εμπειρίας, καθώς το αντικείμενο δεν είναι πραγματικό και το νόημά του δεν ενέχεται μέσα σε αυτό. Κατά την προσπέλαση ενός αισθητικού έργου που αποτελεί συμβολική αναπαράσταση ενός αντικειμένου (π.χ. ενός αγάλματος), το επίκεντρο της προσοχής μετατοπίζεται από το έργο στην ανταπόκριση εκείνων που το παρατηρούν.

Κάποιες θεωρίες της αναγνωστικής ανταπόκρισης ανέδειξαν το ρόλο του κοινωνικού πλαισίου και τις κοινωνικές διεργασίες που μεσολαβούν για τη διαμόρφωση των ανταποκρίσεων του αναγνώστη (Beach 1993). Ενδεικτικά, ο Fish (1976) έκανε λόγο για τις στρατηγικές ερμηνείας που χρησιμοποιούν οι αναγνώστες για να «κατασκευάζουν» τα κείμενα, οι οποίες διαμορφώνονται ανάλογα με τις ερμηνευτικές κοινότητες στις οποίες εντάσσονται. Οι θεωρίες που προαναφέρθηκαν –ανεξάρτητα από το γνωστικό, ψυχολογικό ή κοινωνικό τους υπόβαθρο– καταλήγουν στην κοινή αρχή ότι η ερμηνεία του λογοτεχνικού έργου προϋποθέτει την αλληλεπίδραση του αναγνώστη με το κείμενο και την παρέμβασή του στο κείμενο (Pope 2006).

### **Η διδακτική αξιοποίηση των αναγνωστικών ανταποκρίσεων των μαθητών/-τριών**

Οι πιθανές ερμηνείες του κειμένου στο πλαίσιο μιας τάξης ποικίλλουν, μπορεί εν δυνάμει να είναι αριθμητικά ανάλογες με το σύνολο των μελών του τμήματος. Παρόλο που οι μαθητές/-τριες μιας τάξης φέρουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά (π.χ. ηλικία, κοινωνικό περιβάλλον κ.λπ.), διαφέρουν ως άτομα (π.χ. προσωπικότητα, βιώματα) και ως αναγνώστες (π.χ. αναγνωστικές στάσεις, ικανότητες, προτιμήσεις) (Karolidis 1997). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να λάβει υπόψη του τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/-τριών του και να διαμορφώσει στην τάξη ένα περιβάλλον που προάγει τη φιλιαναγνωσία.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Για την προαγωγή της φιλιαναγνωσίας στη σχολική τάξη βλ. Μαλαφάντης, Κ. (2006) Παιδαγωγικές πρακτικές για την προαγωγή της φιλιαναγνωσίας των παιδιών. Πρακτικά του 3<sup>ου</sup>

Επομένως, ενδείκνυται να υιοθετήσει ένα μοντέλο διδασκαλίας που θέτει στο επίκεντρο την έκφραση των ιδεών των νεαρών αναγνωστών πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας της ανάγνωσης (Benton & Fox 1990, Benton et al. 1988). Οι Καλογήρου και Βησσαράκη (2005)<sup>5</sup> προτείνουν τέσσερις φάσεις διδασκαλίας με γνώμονα τις αρχές της συναλλακτικής θεωρίας της Rosenblatt (1994, 1995), οι οποίες βοηθούν τους μαθητές/-τριες να προετοιμάσουν, να διαμορφώσουν, να εκφράσουν και να επανεξετάσουν τις αναγνωστικές τους ανταποκρίσεις (Langer 1994).

Η φάση της «προετοιμασίας περιβάλλοντος» προβλέπει δραστηριότητες που προετοιμάζουν τους μαθητές/-τριες γνωστικά και ψυχολογικά για το επικείμενο λογοτεχνικό βίωμα, διεγείρουν το ενδιαφέρον τους για το κείμενο και ενθαρρύνουν την έκφραση των αρχικών τους προσδοκιών για το περιεχόμενο του. Έπεται η μεγάλωφη και σιωπηρή ανάγνωση του λογοτεχνικού έργου και η έκφραση των αρχικών ανταποκρίσεων των μαθητών/-τριών. Στη συνέχεια, οι νεαροί αναγνώστες διεξάγουν συζητήσεις ώστε να «τελειοποιήσουν» τις ανταποκρίσεις τους και στη φάση της «επέκτασης της ανταπόκρισης» ολοκληρώνουν την ερμηνεία του λογοτεχνικού κειμένου με τη βοήθεια κάποιων ατομικών ή ομαδικών δραστηριοτήτων (Καλογήρου & Βησσαράκη 2005).

Η διμερής αξιολόγηση των αναγνωστικών ανταποκρίσεων των μαθητών/-τριών ως σωστές ή λανθασμένες κρίνεται ατελέσφορη σε ένα ανάλογο διδακτικό πλαίσιο. Ο εκπαιδευτικός δεν απορρίπτει τις ιδέες των μαθητών/-τριών αλλά τους προτρέπει να διαβάσουν ξανά το λογοτεχνικό έργο σε περίπτωση που οδηγούνται σε εξόφθαλμες παρερμηνείες του ή δεν μπορούν να συνδέσουν και να υποστηρίξουν τις ανταποκρίσεις τους με γνώμονα τα στοιχεία του κειμένου (Rosenblatt 1994).

## **Η στοχοθεσία των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής**

---

Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι. Ε. Π. ΕΚ.) – «Κριτική, δημιουργική, διαλεκτική σκέψη στην εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη» (σσ. 395- 424). Αθήνα, Ελλάδα.

<sup>5</sup> Βλ. Καλογήρου, Τζ. & Βησσαράκη, Ε. (2005). Η συμβολή της θεωρίας της L. M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της διδακτικής της λογοτεχνίας, στο Τζ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη (επιμ.) (σσ. 53-78). Η Λογοτεχνία στο σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (εισαγωγή: Α. Κατσίκη- Γκίβαλου). Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Η εφαρμογή της θεωρίας της Rosenblatt (1994, 1995) στη διδακτική πράξη προϋποθέτει την έκφραση των αναγνωστικών ανταποκρίσεων των μαθητών/-τριών. Απώτερος σκοπός των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, εκτός από τη δημιουργική σύνθεση ενός κειμένου, πρέπει να είναι η ουσιαστική υποστήριξη του αναγνωστών ώστε να απολαύσουν την αισθητική εμπειρία, να προσεγγίσουν το λογοτεχνικό βίωμα και να αναδημιουργήσουν ένα νέο «έργο» με αφορμή το λογοτεχνικό «γεγονός» (Rosenblatt 1995).

Οι αναγνώστες συχνά συνδέουν κάποια προσωπικά τους βιώματα με το κείμενο- είτε πρόκειται για πραγματικές εμπειρίες ή λογοτεχνικά έργα που διάβασαν στο παρελθόν-, διατυπώνουν προβληματισμούς για την ιστορία με τη μορφή ανοιχτού τύπου ερωτημάτων και διερευνούν διάφορες ερμηνείες που πιστεύουν ότι μπορούν να συμπληρώσουν τα αναγνωστικά κενά του κειμένου. Επιπλέον, αναπαριστούν οπτικά την ιστορία, δηλαδή μεταπλάθουν νοητικά τα λεκτικά σύμβολα του κειμένου σε εικόνες, και αναδεικνύουν χρονικές ή αιτιώδεις σχέσεις ανάμεσα σε ένα απόσπασμα του κειμένου και σε πρότερα σημεία του, τα οποία τους έχουν δημιουργήσει συγκεκριμένες αναγνωστικές προσδοκίες (Cox 1997, Daniels 2002, Van Schooten, De Oostdam, Glopper 2001).

Κάποιοι πιθανοί στόχοι της διδασκαλίας μπορούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές/-τριες:

1. Να εκφράσουν τις γενικές ιδέες, τις εντυπώσεις και τα συναισθήματά τους αναφορικά με το λογοτεχνικό κείμενο.
2. Να αναδείξουν τα σημεία του λογοτεχνικού έργου στα οποία εστίασαν «επιλεκτικά» την προσοχή τους.
3. Να διατυπώσουν ανοιχτού τύπου ερωτήματα σχετικά με το περιεχόμενο της ιστορίας.
4. Να συμπληρώσουν τα αναγνωστικά κενά του κειμένου.
5. Να συνδέσουν προσωπικά βιώματα ή άλλα κείμενα με το λογοτεχνικό έργο.
6. Να περιγράψουν γραπτώς τις εικόνες που διαμορφώνουν στο μυαλό τους από την οπτική αναπαράσταση της ιστορίας.

7. Να εντοπίσουν χρονικές ή αιτιώδεις σχέσεις ανάμεσα σε ένα απόσπασμα του κειμένου και κάποια προηγούμενα σημεία του, τα οποία τους δημιούργησαν συγκεκριμένες αναγνωστικές προσδοκίες.

### **Η έκφραση των αρχικών αναγνωστικών ανταποκρίσεων των μαθητών/-τριών**

Κατά τη διάρκεια ή αμέσως μετά την ανάγνωση οι μαθητές/-τριες ενδείκνυται να εκφράσουν αυθόρμητα τις αρχικές τους ανταποκρίσεις αναφορικά με όσα διαβάζουν (Probst 1988). Μέσω της τεχνικής «καταιγισμού ιδεών» (“brainstorming”) μπορούν να καταγράψουν σύντομα τις αρχικές τους ιδέες με τη μορφή «ελευθέρων σημειώσεων» (“free jotting”) γύρω από το κείμενο (Καλογήρου & Βησσαράκη 2005) ή σε πρόσθετα μέσα, όπως αυτοκόλλητα σημειώματα (post-it notes), «ημερολόγια», γραφικούς οργανωτές<sup>6</sup> (Daniels 2002, Karolides 1997). Σε κάθε περίπτωση οι μαθητές/-τριες είναι απαραίτητο να υποδεικνύουν τα σημεία του κειμένου στα οποία αναφέρονται οι ανταποκρίσεις τους. Για το συγκεκριμένο σκοπό ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει κάποιες καθοδηγητικές ερωτήσεις (Cox 1997, Probst 2000) ανάλογα με τους προκαθορισμένους διδακτικούς στόχους (Πίνακας 1).

<b>Αναγνωστικές ανταποκρίσεις</b>	<b>Καθοδηγητικό ερώτημα</b>
Γενικές ιδέες, εντυπώσεις, συναισθήματα	<i>Τι σκεφτόσουν καθώς διάβαζες την ιστορία;</i>
Επικέντρωση σε κάποια στοιχεία της ιστορίας με «επιλεκτική προσοχή»	<i>Ποιο σημείο της ιστορίας σε εντυπωσίασε;</i>
Ανοιχτού τύπου ερωτήματα	<i>Αν έπαιρνες συνέντευξη από το συγγραφέα, τι θα τον ρωτούσες;</i>
Συμπλήρωση αναγνωστικών κενών	<i>Τι πιστεύεις ότι θα γίνει στη συνέχεια της</i>

<sup>6</sup> Για την αξιοποίηση των γραφικών οργανωτών στη διδασκαλία της λογοτεχνίας βλ. Γκούνη, Β. (2013α). Η οπτική αναπαράσταση των αφηγηματικών στοιχείων του κειμένου: Χρησιμοποιώντας τους γραφικούς οργανωτές για την προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων στην τάξη (δημοτικό-γυμνάσιο). Στο Β. Πάτσιου & Τζ. Καλογήρου (εισαγωγή- επιμέλεια), *Η δύναμη της λογοτεχνίας: Διδακτικές προσεγγίσεις- αξιοποίηση διδακτικού υλικού (δημοτικό- γυμνάσιο- λύκειο)*. Αθήνα: Gutenberg, 191-227.



	<i>ιστορίας;</i>
Σύνδεση προσωπικών βιωμάτων με λογοτεχνικό έργο	<i>Έχεις ζήσει μια παρόμοια εμπειρία στο παρελθόν;</i>
Περιγραφή οπτικής αναπαράστασης της ιστορίας	<i>Πώς θα περιέγραφες το σκηνικό της ιστορίας σε ένα φίλο σου;</i>
Σύνδεση αποσπάσματος κειμένου με προηγούμενα σημεία	<i>Είχες προβλέψει την εξέλιξη της ιστορίας; Ποια σημεία του κειμένου σε οδήγησαν σε αυτές τις υποθέσεις;</i>

**Πίνακας 1.** Ενδεικτικές καθοδηγητικές ερωτήσεις για την ανάδειξη των αρχικών αναγνωστικών ανταποκρίσεων των μαθητών/-τριών.

### **Οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής για την ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων**

Στις επόμενες φάσεις της διδασκαλίας οι μαθητές/-τριες μπορούν να ενασχοληθούν με κάποιες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής ώστε να επεξεργαστούν περαιτέρω τις αρχικές τους ανταποκρίσεις και να ολοκληρώσουν τη διαδικασία της ερμηνείας του λογοτεχνικού έργου (Καλογήρου & Βησσαράκη 2005, Probst 1988). Η δημιουργία προσωπικών κειμένων αποτελεί ευχάριστη διαδικασία, καθώς οι μαθητές/-τριες αναζητούν τις κατάλληλες λέξεις για να αποδώσουν με τον πιο περιγραφικό τρόπο τις ενδόμυχες σκέψεις τους (Morley 2007). Επιπλέον, μαθαίνουν να οργανώνουν και να εμβαθύνουν την επεξεργασία των αρχικών τους ανταποκρίσεων, καθώς μεταβαίνουν από το προκαταρκτικό στάδιο της γραφής στη διατύπωση και την αναθεώρηση των ιδεών τους, την επεξεργασία και τελικά τη «δημοσίευση» των κειμένων τους (Ray 2001).

Ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/-τριών, τις αρχικές τους ανταποκρίσεις και τη διδακτική στοχοθεσία οι νεαροί αναγνώστες μπορούν να πειραματιστούν με διάφορες ποιητικές νόρμες και κειμενικά είδη και να κατανοήσουν λειτουργικά τη δομική τους σύνθεση. Μπορούν να συνθέσουν στίχους, τραγούδια και ποιήματα με ελεύθερη δομή ή με

γνώμονα κάποια σταθερή νόρμα (π.χ. haiku, limerick).<sup>7</sup> Εναλλακτικά, μπορούν να παρεμβάλλουν στο αρχικό λογοτεχνικό έργο δικές τους αφηγήσεις, περιγραφές και διαλόγους ή να δημιουργήσουν αυτοτελείς φανταστικές ιστορίες, παραμύθια ή διηγήματα. Τέλος, μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη δομή κειμενικών ειδών, τα οποία δεν φέρουν μυθοπλαστικό περιεχόμενο στον καθημερινό λόγο (π.χ. αφίσες, συνταγές μαγειρικής κ.λπ.).

Χάρη στις συγκεκριμένες δραστηριότητες οι μαθητές/-τριες γνωρίζουν νέους τρόπους για να διατυπώνουν τις σκέψεις τους και συνειδητοποιούν ότι εκτός από τους συγγραφείς μπορούν και οι ίδιοι να εκφραστούν μέσω της δημιουργικής γραφής. Μπαίνοντας συστηματικά στη θέση του δημιουργού αναγνωρίζουν τα εκφραστικά μέσα που χρησιμοποιούν οι ποιητές και οι πεζογράφοι και γίνονται προοδευτικά πιο διαισθητικοί και δεκτικοί στο λογοτεχνικό βίωμα (Probst 2000). Τέλος, έρχονται σε επαφή με τα προσωπικά τους συναισθήματα και επεκτείνουν την ερμηνεία του κειμένου πέρα κάποιων πρώτων επιφανειακών εντυπώσεων.

## **Ενδεικτικές δραστηριότητες δημιουργικής γραφής<sup>8</sup>**

### ***A. Γενικές ιδέες, εντυπώσεις και συναισθήματα***

Οι μαθητές/-τριες μπορούν να εκφράσουν τις γενικές ιδέες, τις εντυπώσεις και τα συναισθήματά τους για το σύνολο της ιστορίας χωρίς να εστιάζουν επιλεκτικά σε συγκεκριμένα σημεία του κειμένου ή σε ένα είδος ανταπόκρισης (π.χ. βίωμα). Κάποιες πιθανές δραστηριότητες είναι οι εξής (Cornett 1999, Cox 1997):

- «Βιβλιοπαρουσίαση»: παρουσίαση του λογοτεχνικού έργου υπό το πρίσμα των αναγνωστικών ανταποκρίσεων.
- Ομαδική συγγραφή μιας νέας ιστορίας με γνώμονα τις αναγνωστικές ανταποκρίσεις των μαθητών/-τριών.

<sup>7</sup> Για τη δημιουργία ποιημάτων στη σχολική τάξη βλ. ενδεικτικά Καλογήρου, Τζ. (2005). *Τέχνες και ημέρες ανάγνωσης* (Α' τόμος) (πρόλογος: Ά. Κατσίκη- Γκίβαλου, επίμετρο: Ε. Τριβιζάς) (3<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου, 27-57.

<sup>8</sup> Στην παρούσα ενότητα προτείνονται κάποιες ενδεικτικές δραστηριότητες που προάγουν τους προτεινόμενους διδακτικούς στόχους. Για περισσότερες δραστηριότητες βλ. ενδεικτικά Cornett, C. E. (1999). *The arts as meaning makers: Integrating literature and the arts throughout the curriculum*. Columbus Ohio: Merrill Prentice- Gall, Inc.

### ***B. Επικέντρωση σε συγκεκριμένα στοιχεία της ιστορίας με «επιλεκτική προσοχή»***

Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες καλούν τον αναγνώστη να επιλέξει, να απορρίψει και να οργανώσει κάποια στοιχεία του κειμένου, ώστε να συνειδητοποιήσει σε ποια σημεία επικεντρώθηκε κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Οι μαθητές/-τριες πρέπει να έχουν ήδη αναδείξει τα συγκεκριμένα στοιχεία στη φάση της αρχικής ανταπόκρισης (Καλογήρου & Βησσαράκη 2005). Κάποιες ενδεικτικές δραστηριότητες είναι οι εξής (Cornett 1999):

- Σύνθεση ενός νέου ποιήματος με αφορμή τις πράξεις ή τα λόγια ενός προσώπου της ιστορίας.
- Συμπλήρωση της ταυτότητας του ήρωα.
- Αφήγηση ενός φανταστικού ταξιδιού σε ένα μέρος του σκηνικού.
- Επιλογή λέξεων του κειμένου που τους έκαναν εντύπωση και δημιουργία μιας νέας ιστορίας.
- «Μάντεψε ποιο»: Οι μαθητές/-τριες καταγράφουν σε κάρτες τα σημεία του κειμένου που τους κίνησαν το ενδιαφέρον. Στο πλαίσιο ενός παιχνιδιού προσπαθούν να μαντέψουν τα σημεία στα οποία εστίασαν την προσοχή τους οι συμμαθητές τους.

### ***Γ. Συμπλήρωση των αναγνωστικών κενών***

Οι μαθητές/-τριες μπορούν να απαντήσουν στα ανοιχτού τύπου ερωτήματα που έχουν θέσει στη φάση της αρχικής ανταπόκρισης (Καλογήρου & Βησσαράκη 2005) ή να επεξεργαστούν περαιτέρω τις αρχικές τους ερμηνείες για τη συμπλήρωση των αναγνωστικών κενών<sup>9</sup>. Κάποιες πιθανές δραστηριότητες δημιουργικής γραφής έπονται στη συνέχεια (Karolides 1997):

- Φανταστική συνέντευξη του ήρωα (καταγραφή ερωτήσεων δημοσιογράφου και απαντήσεων μυθοπλαστικού χαρακτήρα).
- Παρεμβολή ενός φανταστικού επεισοδίου, μιας περιγραφής ή ενός διαλόγου σε σημεία της ιστορίας που εμπεριέχουν αναγνωστικά κενά.
- Καταγραφή της συνέχειας της ιστορίας.

---

<sup>9</sup> Η συγκεκριμένη κατηγορία δραστηριοτήτων προάγει τον τρίτο και τον τέταρτο από τους προτεινόμενους διδακτικούς στόχους.

#### ***Δ. Σύνδεση προσωπικών βιωμάτων με το λογοτεχνικό έργο***

Κατά την ανάγνωση του λογοτεχνικού έργου οι αναγνώστες συχνά αναγνωρίζουν κοινά χαρακτηριστικά που φέρουν με τους μυθοπλαστικούς ήρωες, θυμούνται προσωπικές εμπειρίες ανάλογες με εκείνες που βιώνουν τα πρόσωπα της ιστορίας ή μνημονεύουν καταστάσεις στις οποίες ένιωσαν παρόμοια συναισθήματα. Επίσης, πολλές φορές φέρνουν στο νου κάποια λογοτεχνικά έργα που είχε διαβάσει στο παρελθόν (Πολίτης 1996, Rosenblatt 1995). Η έκφραση των συγκεκριμένων ανταποκρίσεων στη διδακτική πράξη μπορεί να οδηγήσει στην επέκταση της ερμηνείας του λογοτεχνικού κειμένου (Sipe 1999) μέσα από δραστηριότητες όπως αυτές που ακολουθούν:

- Καταγραφή σε μια σελίδα του ημερολογίου μιας προσωπικής εμπειρίας του μαθητή/-τριας ανάλογης με εκείνη που βίωσε ο ήρωας (Cox 1997).
- «Εαυτο-ποιήματα»: <sup>10</sup> σύνθεση ενός ποιήματος με κάποια προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών/-τριών, σύνθεση ενός ανάλογου ποιήματος για τον ήρωα και σύγκριση των δυο έργων.
- «Σαλάτα παραμυθιών» <sup>11</sup> ή «ντόμινο από παραμύθια»: <sup>12</sup> συγγραφή μιας νέας ιστορίας στην οποία οι μαθητές/-τριες συνδυάζουν το λογοτεχνικό έργο με άλλες ιστορίες που διάβασαν στο παρελθόν.

#### ***Ε. Περιγραφή εικόνων από την οπτική αναπαράσταση της ιστορίας***

Παρόλο που οι αναγνώστες διαβάζουν τις ίδιες λέξεις στο κείμενο, δημιουργούν διαφορετικές εικόνες στο μυαλό τους αναφορικά με το περιεχόμενο της ιστορίας (Karolides 1997). Οι μαθητές/-τριες μπορούν να αναδείξουν τις συγκεκριμένες εικόνες μέσα από δραστηριότητες όπως αυτές που ακολουθούν (Cornett 1999):

- Μεταγραφή της ιστορίας σε κόμικ.

<sup>10</sup> Για το «εαυτο-ποίημα» βλ. Βασιλάκη, Α. & Γιαννακουδάκης, Α. (2009). *Η δημιουργική γραφή στο δημοτικό σχολείο. Δραστηριότητες δημιουργικής γραφής* (σειρά: Εκπαίδευση). Αθήνα: Κέδρος, 40-41.

<sup>11</sup> Για τη «σαλάτα παραμυθιών» βλ. Ροντάρι, Τζ. (2001). *Γραμματική της φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες* (μτφ. Γ. Κασαπίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο, 83-85.

<sup>12</sup> Η ιδέα βασίζεται στο «ντόμινο από βιβλία» του Φιλίπ Μπρασέρ (2005). Για περισσότερες πληροφορίες βλ. Μπρασέρ, Φ. (2005). *1001 δραστηριότητες για να αγαπήσω το βιβλίο. Διηγούμαι, ανακαλύπτω, παίζω, δημιουργώ* (μτφ. Ε. Γεροκώστα). Αθήνα: Μεταίχμιο, 52-53.

- Επιμέλεια ενός σεναρίου για την κινηματογραφική μεταφορά της ιστορίας (περιγραφή από το σκηνικό μέχρι τη μη λεκτική γλώσσα των ηρώων).

### **Στ. Σύνδεση ενός σημείου της ιστορίας με προηγούμενα**

Οι αναγνώστες συχνά προβληματίζονται και επιστρέφουν σε προηγούμενα σημεία της ιστορίας με αφορμή ένα νέο στοιχείο της πλοκής (Karolides 1997). Προσπαθούν να διαπιστώσουν αν επαληθεύτηκαν ή διαψεύστηκαν οι αρχικές τους προσδοκίες συσχετίζοντας με χρονικές ή αιτιώδεις σχέσεις κάποια στοιχεία του κειμένου. Κάποιες πιθανές δραστηριότητες για την ανάδειξη των συγκεκριμένων σχέσεων είναι οι εξής:

- Αποστολή μιας επιστολής στο συγγραφέα στην οποία οι μαθητές/-τριες εκφράζουν τις αρχικές τους προσδοκίες και τα συναισθήματά τους για την εξέλιξη της πλοκής (Cornett 1999).
- Συγγραφή μιας ανάδρομης αφήγησης στην οποία εκφράζουν αν επαληθεύτηκαν ή διαψεύστηκαν οι αρχικές τους προσδοκίες (αφού διαβάσουν τη λύση της πλοκής).

### **Συμπεράσματα**

Οι μαθητές/-τριες μπορούν να εκφράσουν τις αναγνωστικές τους ανταποκρίσεις μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων που δεν προβλέπουν τη συγγραφή κειμένων (π.χ. ζωγραφική) (Sipe 1999). Ωστόσο, το δημιουργικό γράψιμο τους βοηθά να εμβαθύνουν με πιο συστηματικό και οργανωμένο τρόπο στις προσωπικές τους στάσεις, αξίες και συναισθήματα σχετικά με το κείμενο, να παρατηρήσουν τις μεταβολές που συντελούνται στις ιδέες τους, να συγκρίνουν πιο εύκολα τις προσωπικές τους απόψεις (Cobin 1995) και να εξασκήσουν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες (Karolides 2000).

Η ερμηνεία του λογοτεχνικού κειμένου μπορεί να ολοκληρωθεί εφόσον οι μαθητές/-τριες συζητήσουν με την ομάδα τους ή/και στην ολομέλεια της τάξης σχετικά με τις προσωπικές τους ανταποκρίσεις,<sup>13</sup> καθώς συνειδητοποιούν ότι

---

<sup>13</sup> Για την ομαδική συζήτηση στη διδασκαλία της λογοτεχνίας βλ. Β. Γκούνη (2013β). Συζητώντας για τα παιδικά βιβλία: Τεχνικές, παιχνίδια και δραστηριότητες για τη διεξαγωγή λογοτεχνικής συζήτησης στην τάξη (δημοτικό- γυμνάσιο). Στο Β. Πάτσιου & Τζ. Καλογήρου (εισαγωγή-

υπάρχουν πολλαπλές ερμηνείες για το ίδιο έργο (Langer 1994), εμπλουτίζουν ή αναθεωρούν τις αρχικές τους ιδέες (Daniels 2002) και αποκτούν μια ολοκληρωμένη εικόνα για την ερμηνεία που αποδίδουν στο κείμενο ως ομάδα και ως τάξη. Στο πλαίσιο των συγκεκριμένων συζητήσεων οι μαθητές/-τριες μπορούν να αναδείξουν τον τρόπο με τον οποίο οι προσωπικές τους ανταποκρίσεις οδήγησαν στο τελικό κείμενο, να διερευνήσουν τη συνάφεια των δικών τους έργων με το αρχικό λογοτέχνημα (Cox 1997) και να εκφράσουν τις ανταποκρίσεις τους για τα έργα των συμμαθητών τους.

Η επιβολή μιας μοναδικής ερμηνείας του κειμένου από την πλευρά του εκπαιδευτικού οδηγεί σε μια «ψευδοκατανόηση» του περιεχομένου του λογοτεχνήματος παρά στο πραγματικό λογοτεχνικό βίωμα (Rosenblatt 1995). Οι μαθητές/-τριες πρέπει να έχουν πολλαπλές ευκαιρίες για να διερευνήσουν τις προσωπικές τους ανταποκρίσεις, να δομήσουν μόνοι τους το νόημα του λογοτεχνικού έργου, να αναλάβουν την ευθύνη της μαθησιακής διαδικασίας και να αυτονομηθούν από την «αυθεντία» του εκπαιδευτικού. Η διδασκαλία πρέπει, επίσης, να προάγει την κριτική σκέψη, τη γλωσσική ανάπτυξη, την αναγνωστική ωρίμανση, ακόμα και την κατάκτηση της αυτογνωσίας των νεαρών αναγνωστών (Cox 1997).

### Βιβλιογραφία

- Αριστοτέλης (2011). *Περί Ποιητικής* (μτφ. Σ. Μενάρδος, εισαγωγή, κείμενο, ερμηνεία: Ι. Συκουτρής) [1<sup>η</sup> έκδ. 1937]. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας»  
Ι. Δ. Κολλάρου & Σίας Α.Ε.
- Βασιλάκη, Α. & Γιαννακουδάκης, Λ. (2009). *Η δημιουργική γραφή στο δημοτικό σχολείο. Δραστηριότητες δημιουργικής γραφής* (σειρά: Εκπαίδευση). Αθήνα: Κέδρος.
- Beach, R. (1993). *A teacher's introduction to reader-response theories* (NCTE teacher's introduction series). Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Benton, M. & Fox, G. (1990). *Teaching Literature, 9-14* (5<sup>th</sup> ed.). Oxford, New York, Toronto: Oxford University Press.
- Benton, M., Teasey, J., Bell, R. Hurst, K. (1988). *Young readers responding to poems*. London: Routledge.
- Bleich, D. (1978). *Subjective criticism*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Chapple, A. (1977). *Creative writing in the primary school*. Perth: Education Department of Western Australia.
- Γκούνη, Β. (2013α). Η οπτική αναπαράσταση των αφηγηματικών στοιχείων του κειμένου: Χρησιμοποιώντας τους γραφικούς οργανωτές για την προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων στην τάξη (δημοτικό- γυμνάσιο). Στο Β. Πάτσιου & Τζ. Καλογήρου (εισαγωγή- επιμέλεια), *Η δύναμη της λογοτεχνίας: Διδακτικές προσεγγίσεις- αξιοποίηση διδακτικού υλικού (δημοτικό- γυμνάσιο- λύκειο)*. Αθήνα: Gutenberg, 191-227.
- Γκούνη, Β. (2013β). Συζητώντας για τα παιδικά βιβλία: Τεχνικές, παιχνίδια και δραστηριότητες για τη διεξαγωγή λογοτεχνικής συζήτησης στην τάξη (δημοτικό- γυμνάσιο). Στο Β. Πάτσιου & Τζ. Καλογήρου (εισαγωγή- επιμέλεια), *Η δύναμη της λογοτεχνίας: Διδακτικές προσεγγίσεις- αξιοποίηση διδακτικού υλικού (δημοτικό- γυμνάσιο- λύκειο)*. Αθήνα: Gutenberg, 273-297.
- Cobin, G. R. (1995). *Writing as a response to reading*. Eric Digest. ED386734.

- Cornett, C. E. (1999). *The arts as meaning makers: Integrating literature and the arts throughout the curriculum*. Columbus Ohio: Merrill Prentice - Gall, Inc.
- Cox, C. (1997). Literature-based teaching: A student response-centered classroom. In N. J. Karolides (ed.), *Reader response in elementary classrooms: Quest and discovery*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 29-49.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles. Voice and choice in book clubs and reading groups* (2<sup>nd</sup> ed.). Portland, Maine: Stenhouse Publishers and Markham, Ontario: Pembroke Publishers Limited.
- Dawson, P. (2005). *Creative writing and the new humanities*. London & New York: Routledge.
- Fish, S. E. (1976). Interpreting the variorum. *Critical Inquiry*, 2 (2), 465- 485.
- Holland, N. N. (1975). Unity identity text self. *PMLA*, 90 (5), 813- 822.
- Iser, W. (1974). *The implied reader: Patterns in communication in prose fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Καλογήρου, Τζ. (2005). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης* (πρόλογος: Ά. Κατσίκη-Γκίβαλου, επίμετρο: Ε. Τριβιζάς), (Τόμος Α΄, 3<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου.
- Καλογήρου, Τζ. & Βησσαράκη, Ε. (2005). Η συμβολή της θεωρίας της L. M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της διδακτικής της λογοτεχνίας. Στο Τζ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη (επιμ.), *Η λογοτεχνία στο σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (εισαγωγή: Ά. Κατσίκη- Γκίβαλου). Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός, 53- 78.
- Karolides, N. J. (1997). The reading process: Transactional theory in action. In N. J. Karolides (ed.), *Reader response in elementary classrooms: Quest and discovery*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 3- 28.
- Karolides, N. J. (2000). The transactional theory of literature. In N. J. Karolides (ed.), *Reader response in secondary and college classrooms* (2<sup>nd</sup> ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 3- 24.



- Langer J. (1994). A response-based approach to reading literature. *Language Arts*, 71 (3), 203–211.
- Μαλαφάντης, Κ. (2006). Παιδαγωγικές πρακτικές για την προαγωγή της φιλιαναγνωσίας των παιδιών. *Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι.Ε.Π.ΕΚ.)- «Κριτική, δημιουργική, διαλεκτική σκέψη στην εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη»*. Αθήνα, 395- 424.
- Morley, D. (2007). *The Cambridge introduction to creative writing*. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, Sao Paulo: Cambridge University Press.
- Μπρασέρ, Φ. (2005). *1001 δραστηριότητες για να αγαπήσω το βιβλίο. Διηγούμαι, ανακαλύπτω, παίζω, δημιουργώ* (μτφ. Ε. Γεροκώστα). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Nodelman, P. & Reimer, M. (2003). *The pleasures of children's literature* (3<sup>rd</sup> ed.). Boston, New York, San Francisco, Mexico City, Montreal, Toronto, London, Madrid, Munich, Paris, Hong Kong, Singapore, Tokyo, Cape Town, Sydney: Allyn and Bacon.
- Πολίτης, Δ. (1996). Ο ρόλος του αναγνώστη και η «συναλλακτική» θεωρία της L. M. Rosenblatt. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας. Αναγνώστες και αναγνώσεις. Θεωρία- πράξη- έρευνα*, 11. Αθήνα: Πατάκης, 21–33.
- Pope, R. (2006). Critical- creative rewriting. In G. Harper (ed.), *Teaching creative writing*. New York, NY: Continuum, 130-146.
- Probst, R. E. (1988). Transactional theory in the teaching of literature. *Journal of Reading*, 31 (4), 378–381.
- Probst, R. E. (2000). Writing from, of, and about literature. In J. K. Karolides (ed.), *Reader response in secondary and college classrooms* (2<sup>nd</sup> ed.). Mahwah, NJ - London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 61-74.
- Ray, K. W. (2001). *The writing workshop: Working through the hard parts (and they're all hard parts)*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Ροντάρι, Τζ. (2001). *Γραμματική της φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες* (μτφ. Γ. Κασαπίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rosenblatt, L. M. (1969). Towards a transactional theory of reading. *Journal of Literacy Research*, 1 (1), 31–49.

- Rosenblatt, L. M. (1988). Writing and reading: The transactional theory. Center for the study of reading. A reading research and education center report. *Technical report series* (No. 416). University of Illinois.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work* (with a new preface and epilogue) (2<sup>nd</sup> ed.). Carbondale, IL. & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (with a foreword by Wayne Booth) [5<sup>th</sup> ed., 1<sup>st</sup> ed.: 1938]. New York, NY: The Modern Language Association of America.
- Sipe, L. R. (1999). Children's response to literature: Author, text, reader, context. *Theory into Practice*, 38 (3), 120–129.
- Suleiman, S. & Crosman, I. (eds) (1980). *The reader in the text, essays on audience and interpretation*. New Jersey: Princeton University Press.
- Thompkins, J. P. (ed.) (1980a). *Reader-response criticism. From formalism to post-structuralism*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Thompkins, J. P. (1980b). The reader in history: The changing shape of literary response. In J. P. Thompkins (ed.), *Reader-response criticism. From formalism to post-structuralism*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 201-232.
- Van Schooten, E., Oostdam R. & De Glopper, K. (2001). Dimensions and predictors of literacy response. *Journal of Literacy Research*, 33 (1), 1- 32.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας* (σειρά: επιστημονική βιβλιοθήκη). Αθήνα: Κριτική.