

ΕΝΤΑΞΗ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΣΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ: ΑΥΘΕΝΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΣΤΟΧΩΝ¹

Σίμος Παπαδόπουλος
Λέκτορας Θεατρολογίας, ΠΤΔΕ
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Abstract

When the drama conventions are integrated with the learning context, they can transform the dramatic context into teaching-learning one. The dramatic activities are organized basically upon the learning objectives, creating an excellent environment for the authentic assessment's application. The paper's aim is to enquire the process of dramatic - pedagogical activities' assessment in the teaching environment. In the beginning, the article refers to the dramatic conventions and their importance in learning procedure. Then, a complete dramatic- pedagogical model of learning assessment (bodily-scenic expression, communication, cognition, psycho- dynamic creation) is proposed, where the teacher chooses the objectives which are considered to be more appropriate, according to the kind and the context of the dramatic- learning activities. Finally, there is a description of the conventions used for the activities' assessment (self- assessment, conversation- reflection, rubric and students' portfolio).

Λέξεις κλειδιά

Αυθεντική αξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση, θεατρικές τεχνικές, θεατροπαιδαγωγικοί στόχοι, μαθησιακοί στόχοι.

1. Αξιολόγηση Μάθησης

Η αποτίμηση κάθε ανθρώπινης πράξης συνιστά φυσική, διαισθητική και ελλογη λειτουργία, απορρέουσα από τον κοινωνικό νόμο και ευεργετική για το κοινωνικό σύνολο, καθώς δίνει τη δυνατότητα παρατήρησης, στοχασμού, εξήγησης και ερμηνείας και, επομένως, κατανόησης της εκάστοτε κατάστασης, με σκοπό τη βελτίωσή της. Πρόκειται για διαδικασία παρακολούθησης των πεπραγμένων και όσων λαμβάνουν χώρα μέσα στον ψυχολογικό -μη γραμμικό- χρόνο ανάκλησης στη μνήμη και αναστοχασμού, αλλά και θεώρησης των αξιών, αντιλήψεων, ιδεών και ικανοτήτων στο παρελθόν, το παρόν και μέλλον και μπορεί ν' αναφέρεται στον εντοπισμό

της αφετηρίας, της πορείας, των αποτελεσμάτων και των προοπτικών της. Τι πίστευα, τι πιστεύω, τι μπορούσα ή δεν μπορούσα, τι μπορώ και τι θα μπορώ να κάνω; Κι ακόμα, πού ήμουν, τι συμβαίνει τώρα, τι συνέβη πριν, τι πρόκειται να συμβεί στο μέλλον, σε μένα, στους άλλους, στα πράγματα; Τα παραπάνω ερωτήματα συνιστούν ψυχο-νοητικές διεργασίες κάθε ανθρώπου, που διερωτάται, προβληματίζεται, απορεί, γιατί νοιάζεται να αλλάξει τα πράγματα στη ζωή του. Είναι μια διαδικασία αξιολόγησης και μαθητείας της ύπαρξης μπρος στο δυσεξερευνητο της ίδιας της φύσης της.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα επιδιώκουν να αναπτύσσουν με επάρκεια στα νεαρά άτομα την ικανότητα ανταπόκρισης στις εμπράγματα απαιτήσεις της κοινωνικής ζωής, με βάση τις εκάστοτε οριζόμενες κοινωνικοπολιτικές προτεραιότητες. Τις τελευταίες δεκαετίες η εκπαίδευση δίνει έμφαση στην αξιολόγηση της μάθησης γνώσεων και δεξιοτήτων (Κωνσταντίνου, 2000, MacBaeth, 2001).

Προς αυτήν την κατεύθυνση ιδιαίτερος λόγος γίνεται για την αυθεντική αξιολόγηση (Archbald & Newmann, 1988' Wiggins, 1989a, 1996), η οποία συνιστά μορφή διαμορφωτικής αξιολόγησης (Paris & Ayres, 1994). Ειδικότερα, αξιώνει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, την αυτοαξιολόγηση του έργου τους και την αξιοποίηση των δημιουργικών τους δεξιοτήτων στις αυθεντικές συνθήκες του κόσμου (Darling-Hammond & Snyder 2000). Οι μαθητές εποικοδομούν τη γνώση, ανατροφοδοτούμενοι από τον εκπαιδευτικό ενώ βρίσκονται σε *'ζώνη επικείμενης ανάπτυξης'* (Vygotsky, 1993, 1997). Ως μικροί ερευνητές οργανώνουν και παρουσιάζουν το έργο τους σχεδιάζοντας και αναπτύσσοντας το, λύνοντας απρόβλεπτες προβληματικές καταστάσεις και μετασχηματίζοντας την εμπειρία τους με καινοτόμες και πρωτότυπες ιδέες που χαρακτηρίζονται από ευχέρεια και ευελιξία. Παράγοντες που ενισχύουν τη γνωστική τους μαθητεία είναι ο αναστοχασμός, οι διερευνητικές και μεταγνωστικές ικανότητες σχετικά με την εκάστοτε εμπειρία, η συναισθηματική νοημοσύνη, οι επικοινωνιακές δεξιότητες για τη διαμόρφωση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, η αυτόνομη δράση στο πλαίσιο της ομάδας μέσα και έξω από το σχολείο. Το αυτοαξιολογικό έργο εκ μέρους του μαθητή χαρακτηρίζεται από προσωπική ευθύνη για την πρόδοό του, γνώση των ικανοτήτων και αδυναμιών του και ανάληψη πρωτοβουλιών από τον ίδιο.

Αν και τα γνωρίσματά της διαφοροποιούνται μεταξύ των ερευνητών, όπως επισημαίνουν οι Frey, Schmitt και Allen (2012), η αυθεντική αξιολόγηση που αναπτύσσεται κυρίως με τον φάκελο εργασιών (portfolio) απηχεί τις αξίες της αληθινής ζωής στον πραγματικό κόσμο (Wiggins, 1989b' Darling-Hammond *et al.*, 1995' Montgomery, 2001' Svinicki, 2004), συνιστά γνωστική δραστηριότητα γεμάτη ρεαλισμό και νόημα που απαιτεί την εμπλοκή των μαθητών (Valencia & Hiebert, 1994), ζητά τη συνεργασία μεταξύ τους (Wiggins, 1990), δίνει έμφαση στη λειτουργία των ομάδων (Bergen, 1993), στην εκ των προτέρων γνώση των κριτηρίων βαθμολόγησης και

στην αυτοαξιολόγηση των μαθητών (Wiggins, 1993), στην παρουσίαση και υπερέα-σπιση του έργου τους (Gulikers *et al.*, 2004), στη λύση προβληματικών καταστάσεων και στη λήψη αποφάσεων (Wiggins, 1992).

2. Αξιολόγηση Θεατροπαιδαγωγικών Μαθησιακών Δράσεων

Η προβληματική της παρούσας μελέτης προκύπτει από την άποψη ότι η αξι-οποίηση των θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων στο σημερινό ελληνικό σχολείο συχνά δεν αναπτύσσεται με τρόπο επιστημονικά έγκυρο, αξιόπιστο και παιδαγω-γικά ορθό, καθώς το Αναλυτικό Πρόγραμμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης περι-γράφει πολύ αδρομερώς τα κριτήρια αξιολόγησης της θεατρικής εμπύχωσης-διδασκαλίας. Όμως ο σχεδιασμός, η διεξαγωγή και η αξιολόγηση των θεατρικών ερ-γαστηρίων (μαθημάτων) απαιτεί διδακτικό πλαίσιο που να απηχεί τα δεδομένα της παιδαγωγικής του θεάτρου και έτσι να εγγυάται μια σύγχρονη θεατρική μαθητεία και μάθηση (Somers, 1994, Morgan & Saxton, 1987). Η καθημερινή πρακτική στα ελ-ληνικά σχολεία δείχνει ότι η θεατρική πράξη αντιμετωπίζεται κατεξοχήν ως αυθόρ-μητη, ψυχαγωγική εμπειρία, ως ένα παιχνίδι, δηλαδή, που γίνεται για την ευχαρίστηση των μαθητών και, επομένως, δεν θεωρείται διαδικασία με μαθησιακούς στόχους που αξιολογούνται εύκολα (βλ. επίσης Dikici *et al.*, 2008). Είναι σκόπιμο, λοιπόν, να διασαφηνιστεί ότι, όπως κάθε διδακτική δραστηριότητα, έτσι κάθε αντί-στοιχη θεατρική οργανώνεται με βάση στόχους που αφορούν σε γνώσεις, στάσεις, αξίες και ικανότητες και η επίτευξή τους δίνει χρήσιμες πληροφορίες για περαιτέρω εμπάθυνση και πρόοδο (Tarlington & Verriour, 1991: 117-118).

Η παιδαγωγική του θεάτρου παρέχει το ψυχοπαιδαγωγικό και διδακτικό περιβάλ-λον προσδιορισμού των στόχων και της συνακόλουθης αξιολόγησης, το οποίο μας επιτρέπει βάσιμα να υποστηρίξουμε ότι οι θεατρικές δραστηριότητες συνιστούν εξαιρετικό πεδίο εφαρμογής της αυθεντικής αξιολόγησης (Morris, 2001). Άλλωστε, σε αντίθεση με τα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα, η αυθεντική πράξη του θεά-τρου αλλά και ευρύτερα των τεχνών στο σχολείο, από τη φύση της αποτελεί πεδίο αυθεντικής διδασκαλίας και μάθησης και, επομένως, και αξιολόγησης. Η σχολική εφαρμογή των θεατρικών μεθόδων και τεχνικών έτσι κι αλλιώς είναι παιγνιώδης (Γραμματάς, 2004) και, ως εκ τούτου, βιωματική και αυθεντική, όπου συνεργατικά σε ομάδες οι μαθητές -σε θεατρικό ρόλο ή εκτός ρόλου- εμπλέκονται στη διερεύνηση του φαινομένου της ζωής και της κοινωνικής πραγματικότητας μέσω οπτικοακου-στικών σκηνικών δράσεων με επικοινωνιακό, γνωστικό και μεταγνωστικό υπόβαθρο, ενώ έχουν τη δυνατότητα να στοχάζονται σχετικά με τη δράση και να αυτοαξιολο-γούν το έργο τους σε αυθεντικές κοινωνικές και επικοινωνιακές περιστάσεις.

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθούν οι διεργασίες αξιολόγησης των θεατροπαιδαγωγικών δράσεων σε εκπαιδευτικό περιβάλλον σε ένα ολοκληρω-

μένο πλαίσιο διδακτικής. Αρχικά θα παρουσιαστούν με συντομία οι θεατρικές τεχνικές ενώ στη συνέχεια θα παρουσιαστεί ένα ολοκληρωμένο θεατροπαιδαγωγικό μοντέλο μαθησιακών στόχων και θα περιγραφούν τεχνικές αξιολόγησης δράσεων.

3. Θεατροπαιδαγωγικό Μοντέλο Μαθησιακών Στόχων

3.1. Σύντομη παρουσίαση των τεχνικών. Θεατρικές μέθοδοι και τεχνικές

Η δραματοποίηση, η διερευνητική δραματοποίηση (inquiry drama), το παιχνίδι ρόλου, το θεατρικό παιχνίδι, ο αυτοσχεδιασμός και οποιαδήποτε άλλη θεατρική μέθοδος αναπτύσσονται με τη χρήση των δομικών στοιχείων του θεάτρου, των θεατρικών τεχνικών και σκηνικών πρακτικών που διακρίνονται από τον εργαστηριακό και σκηνικό τους χαρακτήρα (Παπαδόπουλος, 2010). Συγκεκριμένα η αναπαράσταση κάθε θεατρικής κατάστασης ή στιγμιότυπου μορφοποιείται σκηνικά μέσω των εικόνων που δημιουργούν με τα εκφραστικά τους μέσα (σώμα, φωνή, λόγος) οι μαθητές και επανανοηματοδοτείται μέσω των στοχαστικών δράσεων, που αναπτύσσουν με σκοπό τη συνειδητοποίηση, την ενδεχόμενη αλλαγή στην κατανόηση, εξήγηση και ερμηνεία της ανθρώπινης εμπειρίας (Neelands, 1992). Οι παραπάνω προσεγγίσεις διευρύνουν την αντίληψη των μαθητών για την αλήθεια του πραγματικού κόσμου, ενώ οι σκηνικές τους δράσεις αντανακλούν τις πραγματικές τους ανάγκες σε αυτόν.

Τα δομικά στοιχεία του θεάτρου αφορούν στο δραματικό περιβάλλον, το ρόλο, το εστιακό κέντρο, την επί σκηνής δραματική ένταση, το χρόνο, το χώρο, τα εκφραστικά μέσα και τα σύμβολα (Ο' Toole, 1992). Οι θεατρικές τεχνικές αφορούν σε τεχνικές εικονικής-εκφραστικής αναπαράστασης (παγωμένη εικόνα, περίγραμμα χαρακτήρα, μια μέρα στη ζωή), σε τεχνικές στοχαστικής διερεύνησης (ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης, γραπτά κείμενα - γραφή και ανάγνωση σε ρόλο, συλλογικό χαρακτήρα, οπτική γωνία, αντικρουόμενες σκέψεις ή συμβουλές), σε τεχνικές έρευνας (παρακολούθηση, καρέκλα αποκαλύψεων, συνέντευξη, μανδύας του ειδικού), σε τεχνικές αυτοσχεδιασμού (θέατρο φόρουμ, παιχνίδι ρόλου. συνάντηση, δραματοποιημένη αφήγηση), σε τεχνικές συμβολικής αναπαράστασης (πινακίδες, αναλογία, τελετουργία) και σε τεχνικές θεάτρου Μάσκας και Παντομίμας (Παπαδόπουλος, 2010, Neelands, 1990). Οι σκηνικές πρακτικές αφορούν στη σκηνική διαμόρφωση του χώρου, στα κοστούμια και το μακιγιάζ, στη μουσική και τους ήχους και στην υλικοτεχνική υποδομή.

Στην εκπαιδευτική διαδικασία οι παραπάνω τεχνικές λαμβάνουν χώρα είτε ως αυτόνομες δράσεις στο πλαίσιο της θεατρικής αγωγής είτε ως ενδιάμεσες μαθητικές δραστηριότητες σε όλο το εύρος των γνωστικών αντικειμένων (Kempe & Ashwell, 2000).

3.2. Ευρύτεροι στόχοι των θεατρικών τεχνικών: το δραματικό περιβάλλον ως μαθησιακό περιβάλλον

Οι μαθητές είναι σκόπιμο να γνωρίζουν τις αρχές και τα κριτήρια βάσει των οποίων θα αξιολογηθούν τόσο οι θεατρικές δραστηριότητες όσο και η ανταπόκρισή τους σε αυτές (Pascoe, 2006). Με την έναρξη κάθε εργαστηριακού μαθήματος οι στόχοι για την ανάπτυξη του δραματικού περιβάλλοντος διευκρινίζονται στους μαθητές από τον εκπαιδευτικό προκειμένου αυτοί να γνωρίζουν εκ των προτέρων τις απαιτήσεις της εμπλοκής τους, να στοχάζονται και να κατανοούν τις ποιότητες της δραματικής αναπαράστασης.

Οι θεατρικοί στόχοι μετασχηματίζονται σε διδακτικούς στόχους (Παπαδόπουλος, 2010), που λειτουργούν ανάλογα ενταγμένοι στο επιλεγμένο πλαίσιο διδακτικής μεθοδολογίας (Ρεκαλίδου, 2011, Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004). Στη συνέχεια παρουσιάζεται ένα ολοκληρωμένο θεατροπαιδαγωγικό μοντέλο μαθησιακών στόχων, από το οποίο ο εκπαιδευτικός επιλέγει κάθε φορά εκείνους που ο ίδιος κρίνει καταλληλότερους ως προς το είδος και το περιεχόμενο της σχεδιαζόμενης θεατρικής- μαθησιακής δράσης.

Το μοντέλο απηχεί όλο το φάσμα των ανθρώπινων δεξιοτήτων και ειδικότερα τις οργανωτικές, συνεργατικές, επικοινωνιακές, γνωστικές, στοχαστικές, δεξιότητες ευρύτερης ψυχοδυναμικής ενδυνάμωσης, γλωσσικής έκφρασης και καλλιέργειας, ψυχοκινητικής διερεύνησης, σκηνικής και σωματικής έκφρασης (Clipsion-Boyles, 1998). Οι παραπάνω δεξιότητες οργανώνονται στο θεατροπαιδαγωγικό μοντέλο, που περιλαμβάνει τις ακόλουθες πέντε κατηγορίες μαθησιακών στόχων: α) σωματικής-σκηνικής έκφρασης, β) επικοινωνιακών, γ) γνωστικών, δ) ψυχοδυναμικής ενδυνάμωσης, ε) δημιουργικών.

Για την επίτευξή τους, σε θεατρικό ρόλο κι άλλοτε εκτός ρόλου, οι μαθητές καλούνται:

- α. (στόχοι σωματικής-σκηνικής έκφρασης) Να χρησιμοποιούν τη φωνή, την κίνηση και την έκφραση του προσώπου τους στο κινητικό - εκφραστικό παιχνίδι και να το κάνουν με διαφορετικούς τρόπους. Να εκφράζονται με το σώμα τους, να κινούνται και να χρησιμοποιούν τα αισθητήρια με τρόπο αυθόρμητο. Ακόμα να επινοούν πρωτότυπες σωματικές στάσεις και κινήσεις, χειρονομίες και εκφράσεις του σώματος και του προσώπου που ανταποκρίνονται στη θεατρική κατάσταση που αναπαριστούν.
- β. (επικοινωνιακοί στόχοι) Να θέτουν ερωτήσεις στους άλλους και να ανταποκρίνονται στις ερωτήσεις τους, να ακούνε, να ελέγχουν και να επεκτείνουν τις ιδέες των άλλων με ευαισθησία, αλλά και να επιχειρηματολογούν με σκοπό να πείσουν. Επίσης να διατυπώνουν και να αιτιολογούν τις απόψεις τους για τις θεατρικές τεχνικές, τις τεχνικές δράματος (κειμενικές) και τις σκηνικές πρακτικές. Να κατανοούν

τις ανάγκες, τα κίνητρα, τις προσδοκίες και τις επιδιώξεις των χαρακτήρων. Να χρησιμοποιούν μη λεκτικές μορφές έκφρασης, όπως χειρονομίες και έκφραση προσώπου, προκειμένου να επικοινωνούν με τους άλλους. Να παρουσιάζουν τη σκηνική δουλειά τους σε θεατές.

- γ. (γνωστικοί στόχοι) Να επιλέγουν το κατάλληλο περιεχόμενο και ύφος, ανάλογα με τους στόχους της επικοινωνίας και τις ανάγκες του ακροατηρίου στο οποίο απευθύνονται. Να σκέφτονται τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποίησαν τη σωματική έκφραση και να εκφράζουν τις απόψεις τους γι αυτό. Να κάνουν υποθέσεις και προβλέψεις, να στοχάζονται και να παίρνουν αποφάσεις στα επιμέρους θέματα του μαθήματος και στις σκηνικές δράσεις που συμμετέχουν.
- δ. (στόχοι ψυχοδυναμικής ενδυνάμωσης) Να ανταλλάσσουν ιδέες και να αλλάζουν τις απόψεις στην ομάδα. Να βοηθούν στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και στην αντιμετώπιση των αντιπαραθέσεων. Επίσης, να αισθάνονται ευχαρίστηση μαζί με τους άλλους κατά τη διάρκεια των θεατρικών δραστηριοτήτων και να βελτιώνεται η διάθεσή τους μετά από αυτές. Να εκφράζουν με εμπιστοσύνη και αλληλεγγύη τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους προς τους άλλους.
- ε. (δημιουργικοί στόχοι) Να επινοούν ιδέες και διαφορετικό τέλος για την ιστορία που δημιουργούν και να υποθέτουν τι μπορεί να έχει συμβεί πριν από την έναρξη της ιστορίας τους. Επίσης να κατασκευάζουν σκηνικά, κοστούμια και σκηνικά αντικείμενα και να σχεδιάζουν τη μουσική, τους ήχους και το φωτισμό της σκηνικής παρουσίασης της δουλειάς τους.

Για παράδειγμα, ας υποθέσουμε ότι στο μάθημα της Γλώσσας κατά τη διδασκαλία του κειμένου 'ο Γιος' (απόσπασμα από το έργο του Ν. Καζαντζάκη *Αναφορά στο Γκρέκο*), (Ανθολόγιο Ε', Στ' τάξης δημοτικού, *Με λογισμό και μ' όνειρο*, ΟΕΔΒ), με τη θεατροπαιδαγωγική προσέγγισή του ο εκπαιδευτικός εστιάζει στη θεατρική τεχνική της *Παγωμένης εικόνας*, όπου οι μαθητές αναλαμβάνοντας τους θεατρικούς ρόλους παιδιού, πατέρα και μητέρας, δείχνουν τη σκηνή της επιστροφής στο σπίτι, όταν ο πατέρας στέκεται ατάραχος στην είσοδο και παρατηρεί την καταστροφή της σοδειάς, πίσω του η μητέρα κλαίει και το παιδί τον πλησιάζει με ανάμεικτα συναισθήματα. Ανάμεσα στο πλήθος των δυνάμει στόχων (σωματικής-σκηνικής έκφρασης, επικοινωνιακοί, γνωστικοί, ψυχοδυναμικής ενδυνάμωσης, δημιουργικοί), ο εκπαιδευτικός θέτει λίγους. Προσδοκά λοιπόν στην *παγωμένη εικόνα* που δημιουργούν, οι μαθητές:

- ι) να χρησιμοποιούν την κίνηση και την έκφραση του προσώπου τους και να επινοούν πρωτότυπες σωματικές στάσεις και κινήσεις, χειρονομίες και εκφράσεις σώματος και προσώπου, που ανταποκρίνονται στη θεατρική κατάσταση που αναπαριστούν (α. στόχοι σωματικής-σκηνικής έκφρασης),

- ii) να κατανοούν τις ανάγκες, τα κίνητρα, τις προσδοκίες και τις επιδιώξεις των χαρακτήρων (β. *επικοινωνιακοί στόχοι*),
- iii) να αισθάνονται ευχαρίστηση μαζί με τους άλλους κατά τη διάρκειά της (δ. *στόχοι ψυχοδυναμικής ενδυνάμωσης*).

4. Μέθοδοι και Τεχνικές Αξιολόγησης Θεατροπαιδαγωγικών Δράσεων

4.1. Αυτοαξιολόγηση

Πολλές είναι οι θεατρικές τεχνικές για την αυτοαξιολόγηση της σκηνικής δράσης, που λειτουργούν ως έντονο ψυχολογικό πεδίο για το ξεδίπλωμα του αυθεντικού λόγου των μαθητών, με ιδιαίτερες στοχαστικές και μεταγνωστικές ποιότητες (Morgan & Saxton, 1987:194-199). Ο λόγος τους αποκτά ξεχωριστή αξία, αφού προκύπτει μέσα από την πίστη τους στο θεατρικό ρόλο και στη θεατρική κατάσταση. Έτσι, η περίπτωση της πραγματικής επικοινωνίας, που συμπίπτει με την ποιότητα της αληθοφάνειας της θεατρικής επικοινωνίας, μπορεί να εγγυάται ότι τίποτα δεν είναι πλαστό, όσο υπάρχει η πίστη στο ρόλο, παρόλο που όλο το πλαίσιο αναπτύσσεται μέσα στο μεγάλο ψέμα του μύθου (Johnson & O'Neill, 1984). Μια αλήθεια όμως κινητοποιεί τον αυθεντικό λόγο των μαθητών και η οπτική τους αποκτά τη δυναμική της κριτικής από ανάγκη και όχι από την κατ' επίφαση ανταπόκριση σε μια συμβατική δραστηριότητα. Στην περίπτωση λοιπόν του δραματικού περιβάλλοντος, με την κατάλληλη πίστη, εσωτερικότητα και το συνακόλουθο ύφος και εκφραστική ποιότητα εμπυχωτή και μαθητών (Wagner, 1979), η αυτοαξιολόγηση μπορεί να απογειώσει τη συναίσθηση της ευθύνης και της συνέπειας και να την οδηγήσει στην ωριμότητα και την ανάπτυξη. Τεχνικές που συμβάλλουν στην αυτο-αξιολόγηση των μαθητών είναι οι ακόλουθες (Παπαδόπουλος, 2007):

- η *παγωμένη εικόνα* (Fleming, 1994:92) και οι *εικόνες από τη ζωή του χαρακτήρα* (Neelands, 1990:27), κατά τις οποίες οι μαθητές δηλώνουν τις απόψεις τους και αξιολογούν τον εαυτό και τις ενέργειές τους με μόνο εκφραστικό μέσο το σώμα, το πρόσωπο και τις χειρονομίες τους. Ασκούνται σε λεπτούς ψυχοκινητικούς χειρισμούς των γνωρισμάτων της συμπεριφοράς τους, μέσα από ανεπαίσθητες αλλαγές στη συνολική εξωτερική τους εικόνα, που δηλώνεται εμφαντικά στο παρελθόν, το παρόν και το μέλλον, σε μια κυκλική ροή της γραμμής του χρόνου. Οι μαθητές, λοιπόν, σε ρόλο αξιολογούν με το σώμα τους όσα πολλές φορές δεν μπορούν ή δεν θέλουν να πουν με τα λόγια τους στις συμβατικές μαθησιακές δραστηριότητες, από τις οποίες σχεδόν πάντα λείπει ο οίστρος και η συγκίνηση της αλήθειας, που προκύπτει από τον πηγαίο ενθουσιασμό, την πίστη και το ειλικρινές ενδιαφέρον τους.

- η *ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης* (Morgan & Saxton, 1987:144), κατά την οποία ο μαθητής δέχεται ερωτήσεις από τον εκπαιδευτικό-εμπυχωτή, ενώ είναι σε θεατρικό ρόλο και για ελάχιστα δευτερόλεπτα ή και για περισσότερο χρόνο βρίσκεται στην ακινησία της *παγωμένης εικόνας*. Σε αυτήν την περίπτωση, μπορεί να απαντήσει αφενός αξιολογώντας τη συναισθηματική του κατάσταση, τις σκέψεις, τις προθέσεις και τις ενέργειές του κατά το παρελθόν και αφετέρου εκτιμώντας τη στάση, τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά του ως προς τους άλλους στον εκάστοτε χώρο, χρόνο και συγκυρία. Αξιολογεί την κατάστασή του ενώ σιωπά και συγκεντρώνει όλη την ενέργειά του στη στιγμή κατά την οποία κάτι αλλάζει. Η αλλαγή βιώνεται καθώς παγώνει ο χρόνος και βαθαίνει ο στοχασμός, ενώ γίνονται ευδιάκριτα τα ποιοτικά γνωρίσματα της συνειδητοποίησης και μεταγνώσης και η αξιολογική του κρίση για όσα έγιναν, γίνονται και θα γίνουν.
- το *περίγραμμα του χαρακτήρα* (role on the wall) (Neelands, 1990:11), πάνω στο οποίο οι μαθητές γράφουν κείμενα μικρής έκτασης (μηνύματα, οδηγίες, συμβουλές, αναστοχασμούς, κλπ), τα οποία απευθύνουν στο ρόλο που βρίσκεται μπροστά τους (τον οποίο πάνω σε χαρτί του μέτρου σχεδίασαν ως περίγραμμα ενός συμμαθητή τους, πριν ξεκινήσει η φάση της γραφής). Με τη γραφή ασκούνται στη διατύπωση κρίσεων, διλημμάτων, απορηματικών σκέψεων, κλπ., τόσο για τον εαυτό τους εκτός θεατρικού ρόλου όσο και για το ρόλο. Ο λόγος τους διακρίνεται για την εσωτερικότητα του αναστοχασμού και του διαλόγου με το ρόλο, που αντανακλά την κοινωνική κατάσταση των μαθητών που γράφουν. Η ατομική και συλλογική σκέψη προκύπτει μέσα από τη συγκίνηση στην ομάδα. Μια διάχυτη σιωπή επικρατεί και μια ξεχωριστή πίστη γεννιέται για την κατάσταση. Το κοινό βίωμα αφήνει τα κενά απροσδιοριστίας του εσωτερικού λόγου να πληρωθούν και να αποτυπωθούν στο χαρτί ως αυθεντικά κείμενα, μικρά αλλά γεμάτα νόημα.
- η *γραφική σε ρόλο – γραπτά κείμενα* (writing in role) (Booth, 1994), κατά τα οποία οι μαθητές γράφουν ειδη κειμένων που χαρακτηρίζονται από την ανάγκη αυτοαξιολόγησης. Τέτοια μπορεί να είναι αυτοβιογραφικά κείμενα, προσωπικά ημερολόγια, επιστολές, κλπ. Όπως και στην προηγούμενη τεχνική, ο γραπτός λόγος καθίσταται κάτοπτρο για τη δημιουργία γνήσιου περιβάλλοντος όπου οι μαθητές νιώθουν βαθιά την επιθυμία να υπάρχουν. Μια μεθοδική εμπύχωση προετοιμάζει τους μαθητές για το απαραίτητο συγκινησιακό περιβάλλον όπου θα λάβει χώρα ο στοχασμός τους σε ρόλο, με σκοπό να ενισχυθεί η αυθεντική αυτοαξιολόγηση. Ο ρόλος καθίσταται σκευός ανάπλασης ιδεών και συμπεριφορών υπό το φως της ανάγκης. Ο λόγος γράφεται και διαβάζεται μέσα στο πεδίο της ψυχοσύνθεσης των ρόλων.
- ο *συλλογικός χαρακτήρας* (Neelands, 1990:14), κατά τον οποίο περισσότεροι από έναν μαθητές αναλαμβάνουν να αναπαραστήσουν τις πολλές φωνές και συχνά

διαφορετικές ή εντελώς αντιθετικές οπτικές του ίδιου ρόλου. Σε αυτήν συνυπάρχουν μαθητές με διαφορετικό ψυχισμό και εμπειρία, διαφορετικά βιώματα και αυτοπροσδιορισμό ως προς την αυτοεικόνα, την αυτοαντίληψη και την αυτοπεποίθησή τους. Η διαφορετικότητα είναι το ιδιαίτερο γνώρισμα στην κοινή άποψη που διαμορφώνεται εν θερμώ για όσα δεν είπε ο συγγραφέας και τα λένε οι μαθητές της συγκεκριμένης κάθε φορά τάξης. Τόσο οι φωναχτές σκέψεις, που διατυπώνουν ως ανταπόκριση σε ερώτηση του εμπυχωτή ή του ακροατηρίου όσο κι ο μονόλογος που εκφέρουν, δημιουργούν εξαιρετικά στοχαστική ατμόσφαιρα με την αναδρομή στο παρελθόν αλλά και την προβολή των προσδοκιών τους στο μέλλον. Η σωματική έκφραση με τις κατάλληλες χειρονομιακές στάσεις και την ακινησία καθιστά τη σιωπή, τη φωνή και τις εκφωνούμενες λέξεις δυναμικά μαγνητικά πεδία με πλούσιες συνυποδηλώσεις.

- *Αντικρουόμενες σκέψεις / διάδρομος της συνείδησης (conscience alley)* (Kitson & Sriby, 1989) ή *οι συμβουλές στο χαρακτήρα* (Παπαδόπουλος, 2010:261-262), κατά την οποία οι μαθητές δημιουργούν ένα τούνελ, από όπου περνά ο ρόλος, που βρίσκεται σε μεγάλο δίλημμα, ενόψει μιας σοβαρής απόφασης που πρέπει να πάρει. Ο μαθητής στο ρόλο αυτού που ακούει τις συμβουλές των άλλων ή τη φωνή της δικής του συνείδησης (*conflicting advice / voices in the head*), την οποία υποστασιοποιούν οι άλλοι, θα κληθεί στο τέλος να δείξει την απόφαση που θα λάβει με τον αυτοαξιολογικό του λόγο ή την αντίστοιχη σωματική του έκφραση. Γίνεται αντιληπτή η ανάγκη αξιολόγησης των προηγούμενων καταστάσεων από τον ρόλο και λύσης του διλήμματος προς την κατεύθυνση που τελικά επιλέγει. Πρόκειται για μια τεχνική που μεταφέρει την ομάδα από το παρελθόν κατευθείαν στο μέλλον, από τις βαθιές αιτίες του παρόντος στις επικείμενες αποφάσεις για το νέο όπου το χρονικό παρόν διευρύνεται και μετατρέπεται σε μέλλον, από όπου διέρχεται το σώμα και η συνείδηση του παίκτη σε ρόλο.
- *η καρέκλα των αποκαλύψεων (hot seating)*, (Fleming, 1994:95) κατά την οποία κάποιος μαθητής σε ρόλο έχει τη δυνατότητα να βρεθεί ενώπιον του ακροατηρίου των συμμαθητών (που είναι σε ρόλο ή εκτός ρόλου) και να απαντήσει σε ερωτήσεις τους για πολύ σημαντικά ζητήματα. Ο αυτοαξιολογικός χαρακτήρας της τεχνικής προκύπτει από τις απαντήσεις των μαθητών που μιλούν για τη ζωή τους, τις πράξεις και παρελθοντικές κινήσεις που συνεχίζουν να επηρεάζουν το παρόν τους. Η συνευθύνη που διακρίνει αυτούς που διατυπώνουν τις ερωτήσεις επηρεάζει και το επίπεδο ευαισθησίας και ενσυναίσθησης του ρόλου στην καρέκλα.

Οι παραπάνω θεατρικές τεχνικές αποτελούν πολύτιμα αυτο-αξιολογικά μέσα αυθεντικής αξιολόγησης, καθώς με αυτές οι μαθητές διαπιστώνουν, αποτιμούν, συμπεραίνουν, επανεκτιμούν, ανα-θεωρούν, επεκτείνουν όσα βίωσαν στις θεατρικές δραστηριότητες που προηγήθηκαν. Κορυφαίο στοιχείο αυτών των τεχνικών με την

κατάλληλη πάντα εμφύχωση είναι ότι μπορούν να δημιουργούν συγκινησιακό πλαίσιο υψηλής ποιότητας για συναισθηματική πλήρωση, απορηματική κατάσταση, σκέψη και στοχασμό, λήψη αποφάσεων και λύση προβλημάτων, για κατανόηση της θέσης τους από τους ίδιους τους αυτοαξιολογούμενους. Αυτοί έχουν τη δυνατότητα να παίζουν και να εκφράζονται με το σώμα τους και ταυτόχρονα να αναρωτιούνται, να στοχάζονται και να ενεργούν, συνεργαζόμενοι και επικοινωνώντας αυθεντικά με τους άλλους.

4.2. Συζήτηση - Αναστοχασμός

Οι μαθητές διαλέγονται σε στοχαστικές συζητήσεις στην ομάδα σχετικά με τη βιωμένη θεατρική εμπειρία (Cawthon *et al.*, 2011, Wagner, 1998) και συγκεκριμένα: για πιθανές αλλαγές στο αξιακό, αντιληπτικό, συναισθηματικό και γνωστικό τους υπόβαθρο, για τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της σκηνικής τους δημιουργίας (Morgan & Saxton 1987:134). Ωστόσο, η συζήτηση μπορεί να προκύπτει και από θεατρικές τεχνικές όπως είναι το παιχνίδι του ρόλου, ο ημιδομημένος αυτοσχεδιασμός με τη χρήση της κάρτας ρόλου, το θέατρο φόρουμ, ο δάσκαλος σε ρόλο, κ.ά, όπου ο διάλογος είναι ελεγχόμενος ως προς την ποιότητα και την ευθύνη, από την οποία θα πρέπει να χαρακτηρίζεται και την αλλαγή της κατανόησης στην οποία θα προσβλέπει (Edmiston, 1991). Τέτοιας ποιότητας αυτοσχεδιασμοί επιτρέπουν στους μαθητές να ασκούν τη διαλεκτική τους σκέψη και το συλλογικό αναστοχασμό για βελτίωση και αλλαγή (Παπαδόπουλος, 2004). Καθοριστικός είναι ο ρόλος του δασκάλου που σε *θεατρικό ρόλο* ή *εκτός ρόλου* προκαλεί το δημιουργικό λόγο των μαθητών και διευκολύνει τη δημιουργία ζώνης επικείμενης ανάπτυξης.

Ενδεικτικά ερωτήματα για καθοδήγηση και ανατροφοδότηση του μαθητή που υπηρετούν τις παραπάνω δεξιότητες και έχουν άμεση σχέση με τους στόχους εστίασης ως προς τη συζήτηση και τον αναστοχασμό μπορεί να είναι τα εξής (Παπαδόπουλος, 2010):

- Χρησιμοποίησε τη φωνή, την κίνηση και την έκφραση του προσώπου του στο κινητικό - εκφραστικό παιχνίδι;
- Επινόησε πρωτότυπες σωματικές στάσεις και κινήσεις, χειρονομίες και εκφράσεις του σώματος και του προσώπου, που να ανταποκρίνονται στη θεατρική κατάσταση που αναπαριστούσε;
- Εξέφρασε προφορικά και γραπτά τις ιδέες και απόψεις σε θεατρικό ρόλο, από διαφορετικές οπτικές γωνίες;
- Όταν μίλησε σε ρόλο, υπήρξε κάτι που τον/την δυσκόλεψε;
- Διατύπωσε τις απόψεις του με σαφήνεια, λαμβάνοντας υπόψη τους ακροατές;
- Επιχειρηματολόγησε με σκοπό να πείσει;

- Άσκησε κριτική στις απόψεις και τις επιλογές των άλλων;
- Άκουσε, έλεγξε και επέκτεινε τις ιδέες των άλλων με ευαισθησία;
- Εξέφρασε τις σκέψεις και τα συναισθήματά του για τη λειτουργία της ομάδας, αν άλλαξε κάτι στις σχέσεις του με τους συμμαθητές του, ποιες δυσκολίες συνάντησε, ποια διλήμματα;
- Συνειδητοποίησε τι έμαθε, τι δεν έμαθε, τι θα ήθελε να μάθει σε επόμενες συναντήσεις για τη βελτίωση της δουλειάς;
- Ανάφερε διαφορετικές προσεγγίσεις που θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει;
- Γιατί νομίζει ότι χρησιμοποιήθηκαν οι θεατρικές δραστηριότητες στο μάθημα;

4.3. Κλειδες αξιολόγησης

Οι μαθητές μπορούν να αξιολογούν το έργο τους είτε ατομικά είτε σε ομάδες, χρησιμοποιώντας κλειδες αξιολόγησης και ερωτήματα-κριτήρια πάνω στους επιλεγμένους στόχους. Η διαμόρφωση των διαβαθμισμένων κριτηρίων προκύπτει ως αποτέλεσμα συνεργασίας του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, καθώς οι τελευταίοι είναι σκόπιμο να γνωρίζουν τα κριτήρια με τα οποία θα αυτο-αξιολογηθούν και θα αξιολογήσουν τους συμμαθητές τους. Το συνδιαμορφωτικό αυτό αποτέλεσμα καθιστά τις κλειδες αξιολόγησης αξιόπιστες με βάση συγκεκριμένες σταθερές (standards) και κριτήρια. Έτσι, μέσω της εποπτείας που εξασφαλίζει στους μαθητές την παρατήρηση, τον αναστοχασμό και την αξιολόγηση της μαθητείας και μάθησής τους, με τρόπο ενεργητικό και υπεύθυνο, τους δίνεται η δυνατότητα για μεταγνωστική εμπειρία. (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004)

Ενδεικτικά, στον πίνακα 1 παρατίθεται ένα δείγμα κλειδας αξιολόγησης με γενικότερα ερωτήματα που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σε πολλές περιπτώσεις. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσαρμόζει τα ερωτήματα, ανάλογα με τους ιδιαίτερους στόχους του.

Πίνακας 1: Ενδεικτικές ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης από τα παιδιά

ΑΞΙΟΛΟΓΩ ΤΗΝ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΜΟΥ		
Σχεδόν πάντα (A)	Μερικές φορές (B)	Σπάνια (Γ)
• Ακούω προσεκτικά τη γνώμη των συμμαθητών μου στην ομάδα. _____		
• Λέω την άποψή μου στην ομάδα. _____		
• Υποστηρίζω τη γνώμη μου στην ομάδα. _____		

- Εκφράζω τα συναισθήματά μου. _____
- Προσπαθώ να νιώσω αυτά που λένε οι συμμαθητές μου. _____
- Όταν λέω την άποψή μου, προσπαθώ να τη δικαιολογήσω. _____
- Όταν ακούω τη γνώμη των συμμαθητών μου, τους ζητώ να τη δικαιολογήσουν. _____
- Κάνω ερωτήσεις στους συμμαθητές μου. _____
- Με ενδιαφέρει να ξέρω αν θα πετύχει η εργασία μου. _____
- Μου αρέσει να παίζω ρόλους. _____
- Μου αρέσει να γράφω σε ρόλο. _____
- Δυσκολεύομαι όταν μπαίνω σε ρόλο. _____
- Ακούω με προσοχή τις οδηγίες του δασκάλου για τις δραστηριότητες. _____

Πηγή: Παπαδόπουλος, Σ. 2010, σ. 206.

4.4. Φάκελος εργασιών μαθητή (Portfolio)

Για την ανατροφοδότηση των μαθητών μπορεί να αξιοποιείται ο φάκελος εργασιών (Darling-Hammond & Snyder 2000, Valencia & Hiebert, 1994, Paulson *et al.*, 1991) και ποικίλα είδη κειμένων (Booth, 1996) όπως:

- τα σημειωματάρια για την καταγραφή των ποικίλων παρατηρήσεων για όσα αντιμετώπισαν
- τα προσωπικά ημερολόγια, ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις, για την άντληση πληροφοριών σχετικά με τη λειτουργία της ομάδας
- το οπτικοακουστικό υλικό της σκηνικής δράσης
- η μέθοδος του Μανδύα του Ειδικού (Heathcote & Bolton, 1995) που συνιστά τη θεατρική μέθοδο project (Παπαδόπουλος, 2011)
- οι θεατρικές παραστάσεις, θεματικές εκθέσεις και σκηνικές εγκαταστάσεις και αντικείμενα.

Η επιλογή, ο αναστοχασμός και η τελική παρουσίαση των παραπάνω συλλεχθέντων στοιχείων είναι στην ευθύνη του ίδιου του μαθητή. Το τελικό προϊόν του φακέλου του αντιπροσωπεύει την επίδοσή του, καταδεικνύει την πρόοδό του ως προς το τι πέτυχε και ποια είναι τα δυνατά του σημεία, καθώς και εκείνα στα οποία δυσκολεύτηκε. Όλα τα παραπάνω θα αποτελέσουν στόχους για τις επόμενες δράσεις (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004).

5. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η πρόταση για ένταξη των θεατρικών τεχνικών σε μαθησιακό-διδασκτικό πλαίσιο υπηρετεί την ανάγκη αυθεντικής αξιολόγησης των μαθησιακών στόχων, καθώς οι θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες αναμορφώνονται σε μαθησιακές δράσεις που εντάσσονται στο επιστημονικό πλαίσιο της διδακτικής μεθοδολογίας. Η διαμόρφωση επικοινωνιακών, γνωστικών, δημιουργικών στόχων και αντίστοιχων για τη σωματική έκφραση και την ψυχοδυναμική ενδυνάμωση συνιστά το προτεινόμενο μοντέλο θεατροπαιδαγωγικών στόχων. Υπό αυτό το πρίσμα, οι θεατρικές τεχνικές μπορούν να εγγυώνται τη δημιουργία κλίματος παρατηρητικότητας, συγκίνησης και στοχασμού σε μεταγνωστικό περιβάλλον.

Οι παραπάνω διεργασίες διαμορφώνουν αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης, όπου οι μαθητές ερευνούν το έργο τους με υψηλό αίσθημα ευθύνης, αποτέλεσμα της πίστεως που αναπτύσσεται στο θεατρικό ρόλο. Έτσι, ενώ κατά τη συμβατική διδασκαλία απαιτούνται ισχυρά κίνητρα για τη δημιουργία κλίματος μαθητείας, με την ανάληψη θεατρικών ρόλων –όχι για παράσταση– αλλά για εργαστηριακή διερεύνηση της κοινωνικής πραγματικότητας, οι μαθητές εμπιστεύονται τη συναισθηματική φόρτιση των ρόλων και των θεατρικών καταστάσεων και μπορεί να μετατρέπεται η ενέργεια και το ενδιαφέρον τους σε ευχαρίστηση και στοχασμό μέσα από το παιχνίδι και την αναπαράσταση. Τότε, πραγματικά, μπορούμε να μιλάμε για γνησιότητα στην εμπλοκή και τη μαθητεία που προκύπτει ως απότοκο της δραματικής έντασης (dramatic tension) στο δραματικό περιβάλλον. Χρειαζόμαστε μαθητές που να τους ενθουσιάζει η διαδικασία της μαθητείας και της αποτίμησής της, που να τους γοητεύει η διερεύνηση της ζωής τους μέσα και έξω από το σχολείο. Η θεατρική εμπειρία και η εμφύχωσή της μπορούν να διασφαλίζουν τις προϋποθέσεις για αυτοαξιολόγηση τους έργου τους ως αυθεντική και γνήσια πράξη ζωής.

Σημείωση

1. Η δημοσίευση αυτή εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος “ΘΑΛΗΣ”, που έχει συγχρηματοδοτηθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο – ΕΚΤ) και από εθνικούς πόρους μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) – Ερευνητικό Χρηματοδοτούμενο Έργο: ΘΑΛΗΣ- ΕΚΠΑ “Το Θέατρο ως Μορφοπαιδευτικό Αγαθό και Καλλιτεχνική Έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία”.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Archbald, D.A. & F.M. Newmann, (1988) *Beyond standardized testing: Assessing authentic academic achievement in the secondary school*. Washington: Office of educational research and improvement.
- Bergen, D. (1993) Authentic performance assessments. *Childhood Education*, 70 (2): 99-102.
- Booth, D. (1994) *Story Drama: Reading, Writing and Roleplaying across the Curriculum*. Markham: Pembroke Publishers.
- Booth, D. (Ed.) (1996) *Literacy techniques for building successful readers and writers*. Markham: Pembroke Publishers.
- Cawthon, S.W., K. Dawson & S. Ihorn (2011) Activating Student Engagement Through Drama-Based Instruction. *Journal for Learning through Arts*, 7 (1), 8.
- Clipson-Boyles, S. (1998). *Drama in Primary English Teaching*. London: David Fulton Publishers.
- Γραμματάς, Θ. (2004) *Το Θέατρο στο Σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Darling-Hammond, L., J.A. Ancess & B. Falk (1995) *Authentic assessment in action: Studies of schools and students at work*. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. & J. Snyder (2000) Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16, 523-545.
- Dikici, A., Y. Yavuzer, R. Gundongdu (2008) Creative Drama Course in College of Education: A Study of Content Analysis, *Essays in Education*, 23: 36-48.
- Edmiston, B.W. (1991) *What have you traveled? A teacher-researcher study of structuring drama for reflection and learning*. Unpublished Doctoral Dissertation. Ohio State University.
- Fleming, M. (1994) *Starting Drama Teaching*. London: David Fulton Publishers.
- Frey, B.B., V.L. Schmitt & J.P. Allen (2012) Defining Authentic Classroom Assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17 (2).
- Gulikers, J., T. Bastiaens & P. Kirschner (2004) A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research & Development*, 52 (3): 67-86.
- Heathcote, D. & G. Bolton (1995) *Drama for Learning, Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth: Heinemann.
- Johnson, L. & C. O'Neill (1984) *Dorothy Heathcote: Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson.
- Kempe, A. & M. Ashwell (2000) *Progression in Secondary Drama*. Oxford: Heinemann.

- Kitson, N & I. Spiby (1989) *Drama Conventions: A Second DIY Guide*. BBC Education.
- Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. & Ζ. Μουρατιάν (2004) Εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησης σε ένα διαθεματικό αναλυτικό πρόγραμμα. Ο ατομικός φάκελος του μαθητή. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 155-164.
- Κουλουμπαρίτση, Α. & Η. Ματσαγγούρας (2004) Φάκελος εργασιών του μαθητή (Portfolio Assessment): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. Στο Π. Αγγελίδης & Γ. Μαυροειδής (επιμ.), *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος τόμ. Α' .* Αθήνα: Τυπωθήτω, 55-83.
- Κωνσταντίνου, Χ.Ι. (2000) *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- MacBaeth, J. (μετ. Χ. Δούκας & Ζ. Πολυμεροπούλου) (2001) *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: Ουτοπία και πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Montgomery, K. (2001) *Authentic assessment: A guide for elementary teachers*. Austin: Pro Ed.
- Morgan, N. & J. Saxton (1987) *Teaching Drama: A mind of many wonders*. Portsmouth: Heinemann.
- Morris, R.V. (2001) Drama and authentic assessment in a social studies classroom. *Social Studies*, 92 (1): 411-44.
- Mullin, J.A. (1998) Portfolios. Purposeful Collections of Student Work. *New Directions for Teaching and Learning*, 74: 79-87.
- Neelands, J. (1990) *Structuring Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. T. Goode (Ed.), Cambridge: Cambridge University Press.
- Neelands, J. (1992) *Learning through imagined experience*. London: Hodder & Stoughton.
- O'Toole, J. & B. Haseman (1984) *Dramawise: An Introduction to GCSE Drama*. Oxford: Heinemann Educational.
- O'Toole, J. (1992) *The Process of Drama: Negotiating Art and Meaning*. London: Routledge.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2004) *Η διδακτική αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή. Αθήνα.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007) *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010) *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2011) Ο Μανδύας του Ειδικού. Η θεατρική μέθοδος Project. *Κίνητρο*, 11: 29-40

- Paris, S.G. & L.R. Ayres (1994) *Becoming reflective students and teachers with portfolios and authentic assessment*. ERIC Document Reproduction Service No. ED378166.
- Pascoe, R. (2006) Finding Common Ground: Drama, Theatre and Assessment. In L. A. McCammon & D. McLauchlan et. al. (Eds.), *Universal Mosaic of Drama and Theatre: The IDEA 2004 Dialogues*. Ontario: IDEA Publications, 85-98.
- Paulson, F., P. Paulson & C. Meyer (1991) What makes a portfolio, a portfolio? *Educational Leadership*, 48(5): 60-63.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2011) *Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Somers, J. (1994) *Drama in the Curriculum*. London: Cassell.
- Svinicki, M. (2004) Authentic assessment: Testing in reality. *New directions for teaching and learning*, 100: 23-29.
- Tarlington, C. & P. Verriour (1991) *Role Drama*. Pembroke Publishers Ltd., Markham.
- Valencia, S.W., E. Hiebert & R. Afflerbach (1994) Realizing the possibilities of authentic assessment. In S. Valencia & P. Afflerbach, (Eds.), *Authentic reading assessment: Practices and possibilities*. Newark: International reading association.
- Βυγκότσκι, Λ. (μετ. Α. Ρόδη) (1993) *Σκέψη και γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.
- Vygotsky, L.S. (μετ. Α. Μπίμπου, Στ. Βοσνιάδου) (1997) *Νους στην Κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Wagner, B.-J. (1979) *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. Cheltenham: Stanley Thornes (Publishers) Ltd.
- Wagner, B.-J. (1998) *Educational Drama and Language Arts: What Research Shows*. Portsmouth: Heinemann.
- Wiggins, G. (1989a) Teaching to the authentic test. *Educational Leadership*, 46 (7): 41-47.
- Wiggins, G. (1989b) A true test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappa*, 70 (9): 703-716.
- Wiggins, G. (1990) *The case for authentic assessment*. Washington: Eric Clearinghouse on tests, Measurement, and Evaluation. (ERIC Document Reproduction Service No. ED328611).
- Wiggins, G. (1992) Creating tests worth taking. *Educational Leadership*, 49 (8): 26-34.
- Wiggins, G. (1993) Assessment to improve performance, not just monitor it: Assessment reform in the social sciences. *Social Science Record*, 30 (2): 5-12.
- Wiggins, G. (1996) Practicing what we preach in designing authentic assessments. *Educational Leadership*, 54 (4): 18-25.