



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ:

«ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΩΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΟΣ ΘΕΣΜΟΣ ΣΤΗ
ΜΕΣΟΓΕΙΟ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΘΕΟΛΟΓΗ

ΑΜ.: 4352016004

Επιβλέπουσα : Κλαδάκη Μαρία

Μέλη Τριμελούς επιτροπής: Συρόπουλος Σπύρος

Τσιμπιδάκη Ασημίνα

ΡΟΔΟΣ 2019

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	1
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ABSTRACT	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΟΜΗ ΜΕΛΕΤΗΣ	7
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	8

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ – ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

1.1.ΟΡΙΣΜΟΣ	9
1.2. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	11
1.3 ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	14
1.3.1 ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ	14
1.3.2 ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΙ	15
1.3.3. ΕΚΜΕΤΑΛΛΕΥΣΗ ΤΟΥ ΤΥΧΑΙΟΥ	15
1.3.4. ΜΑΣΚΑ – ΚΟΥΚΛΑ	16
1.3.5 ΠΑΝΤΟΜΙΜΑ	16
1.3.6 ΑΠΟΣΤΑΣΙΟΠΟΙΗΣΗ	17
1.3.7 ΓΚΡΟΤΕΣΚΟ	17
1.4 ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ Ή ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ	18
1.4.1 ΦΑΣΗ ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗΣ	18
1.4.2 ΦΑΣΗ ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗΣ	19
1.4.3 ΦΑΣΗ ΕΚΤΕΛΕΣΗΣ	20
1.4.3 ΦΑΣΗ ΑΝΑΛΥΣΗΣ	20
1.5 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ	22
1.6 ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	
1.6.1 ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ	25
1.6.2 ΑΠΟΔΟΧΗ ΚΑΙ ΣΕΒΑΣΜΟΣ «ΤΟΥ ΑΛΛΟΥ»	27

1.7 Η ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	29
1.8 ΣΥΝΟΨΗ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ	32

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 ΟΡΙΣΜΟΣ	33
2.2 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ	36
2.2.1 ΠΡΩΤΟΓΟΝΗ ΚΑΙ ΑΡΧΑΙΑ ΠΕΡΙΟΔΟΣ	37
2.2.2 ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΙ ΡΩΜΑΪΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ	37
2.2.3 ΠΛΑΤΩΝΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ	38
2.2.4 ΜΕΣΑΙΩΝΑΣ	39
2.2.5 18 ^{ος} – 19 ^{ος} ΑΙΩΝΑΣ	39
2.2.6 20 ^{ος} ΑΙΩΝΑΣ	41
2.3 ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	43
2.4 ΔΟΜΕΣ	47
2.4.1 ΣΤΗ ΣΥΝΗΘΙΣΜΕΝΗ ΤΑΞΗ	47
2.4.2 ΣΕ ΤΜΗΜΑ ΕΝΤΑΞΗΣ	48
2.4.3 ΣΕ ΜΟΝΑΔΕΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΣΜΕΑΕ)	48
2.4.4 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΜΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΙΔΡΥΜΑΤΑ	49
2.5 ΕΝΤΑΞΗ – ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ	
2.5.1 ΟΡΙΣΜΟΙ	50
2.5.2 ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	51
2.5.3 ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	53
2.5.3.1 ΜΟΝΤΕΛΟ ΠΛΗΡΟΥΣ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΧΩΡΙΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ	53
2.5.3.2 ΜΟΝΤΕΛΟ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΙΔΙΑ ΤΑΞΗ	53
2.5.3.3 ΜΟΝΤΕΛΟ ΕΜΦΑΣΗΣ ΣΤΙΣ ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ	54

2.5.3.4 ΠΕΡΙΟΡΙΣΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	54
2.5.4 ΣΤΟΧΟΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	55
2.6 ΣΥΝΟΨΗ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ	57

ΜΕΡΟΣ Γ΄

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1 ΔΡΑΜΑΤΟΘΕΡΑΠΕΙΑ -ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ – ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	58
3.2 ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	59
3.2.1 ΟΦΕΛΗ ΣΕ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ	60
3.2.2 ΟΦΕΛΗ ΣΕ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ.....	61
3.2.3 ΟΦΕΛΗ ΣΕ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ	64
3.2.4 ΟΦΕΛΗ ΣΕ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΚΙΝΗΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ	65
3.2.5 ΟΦΕΛΗ ΣΕ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ..	66
3. 3 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	67
3.4 ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	69
3.5 ΣΥΝΟΨΗ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ	71

ΜΕΡΟΣ Δ΄

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Δ.1 ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	72
Δ.2 ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	78
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	82

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Θεατρική Αγωγή είναι μια σειρά θεατρικών δραστηριοτήτων, οι οποίες χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση. Η Θεατρική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο, αλλά και στο Δημοτικό έχει τη μορφή θεατρικού παιχνιδιού.

Στο σύγχρονο σχολείο, προωθείται η βιωματική μάθηση και η διδασκαλία σε ομάδες. Το θεατρικό παιχνίδι συνδυάζει και τα δύο, καθώς η μάθηση προκύπτει μέσω της εμπειρίας, αλλά και της αλληλεπίδρασης με την ομάδα. Τα οφέλη του είναι πολλά, τόσο στον γνωστικό τομέα, όσο και στον κοινωνικό. Οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται, να αποδέχονται και να σέβονται το διαφορετικό. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς αποτελεί τον εμπνευστή, αλλά και τον καθοδηγητή της διαδικασίας. Υπάρχουν αρκετές θεατρικές τεχνικές, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν αναλόγως με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της ομάδας. Το θεατρικό παιχνίδι περνάει από τέσσερις φάσεις, κάθε μια από τις οποίες επιτελεί κάποιον σκοπό.

Όταν μιλάει κανείς για ειδική εκπαίδευση, αναφέρεται σε οποιαδήποτε επιπλέον υποστήριξη παρέχεται σε παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες. Ουσιαστικά πρόκειται για την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην πάροδο των χρόνων, η αντιμετώπιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες πέρασε από την απόρριψη στον οίκτο και έφτασε στην εποχή των ίσων ευκαιριών. Στις μέρες μας, στόχος του σχολείου είναι η συμπεριληπτική εκπαίδευση και η δημιουργία ενός σχολείου για όλους. Ενός σχολείου που δέχεται τη διαφορετικότητα και παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές.

Η Θεατρική Αγωγή μπορεί να εφαρμοστεί στην ειδική εκπαίδευση και να έχει πολύ θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές. Το θεατρικό παιχνίδι πρέπει να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε ομάδας προκειμένου να επιτύχει. Ο εκπαιδευτικός έχει και πάλι πολύ σημαντικό ρόλο στη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού. Αν τηρηθούν κάποιες προϋποθέσεις, η θεατρική αγωγή μπορεί να αποτελέσει πηγή χαράς και γνώσης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Λέξεις κλειδιά: θεατρικό παιχνίδι, ειδική εκπαίδευση, συμπεριληπτική εκπαίδευση

ABSTRACT

Theatrical Education is a series of thematic activities used in the educational process. Theatrical Education in Nursery but also in Grammar School has the form of theatrical play.

In modern schooling, experiential learning and teaching in teams is promoted. Theatrical play combines both, since learning emerges through experience, but also through team interaction. The benefits are multifold, both in the cognitive but also in the social sector. The students learn to cooperate with each other, to accept and respect otherness. The role of the teacher in the process of theatrical play is of the utmost importance, since he/she only encourages, but also coordinates the process. There are several theatrical techniques, which may be applied depending on the needs and interests of the group. Theatrical play goes through four phases, each of which serves specific expedience.

When one talks of special education, one refers to any additional support offered to children with special needs. Essentially, it is about teaching persons with special teaching needs. Over the years, dealing with persons with special needs went from rejection to pity and it evolved into the era of equal opportunities. In our days, the aim of Schooling is the inclusive education and the creation of One School for All. A school that accepts otherness and provides equal opportunities to all students.

Theatrical Education may be applied to Special Education and provide very positive results for the students. Theatrical play may be adjusted to the special needs of each group in order to succeed. The teacher, once more, has a vital role in the process of theatrical play. If certain preconditions are met, theatrical education may turn into a source of joy and learning for the pupils with special educational needs.

Key Words: theatrical play, special education, inclusive education.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Θεατρική Αγωγή και η εφαρμογή της μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, αποτελεί μια ευχάριστη και βιωματική μαθησιακή διαδικασία, κατά την οποία τα παιδιά καλούνται να δραματοποιήσουν γεγονότα από τον κόσμο της φαντασίας ή της πραγματικής ζωής (Κουρετζής,1991). Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, τα παιδιά εκφράζονται ελεύθερα και παράλληλα κοινωνικοποιούνται.

Το θεατρικό παιχνίδι ισορροπεί ανάμεσα στο παιχνίδι και το θέατρο. Ακολουθεί τους κανόνες του παιχνιδιού, έχει τα χαρακτηριστικά του και για να διεξαχθεί απαιτεί ομαδικό πνεύμα. Επίσης, αποτελεί πηγή ευχαρίστησης για τους συμμετέχοντες (Faugre & Lascar, 1990). Ακόμα, πρόκειται για ένα παιχνίδι, το οποίο χρησιμοποιεί θεατρικές τεχνικές. Το θεατρικό παιχνίδι βέβαια, δεν έχει σχέση με την «τέλεια θεατρική παράσταση», καθώς δεν ακολουθείται ένα συγκεκριμένο κείμενο ούτε οι ρόλοι είναι προκαθορισμένοι (Σαρρής, 2002), αντιθέτως, κυριαρχεί ο αυτοσχεδιασμός.

Τα οφέλη της Θεατρικής αγωγής είναι πολλά, τόσο για παιδιά τυπικής ανάπτυξης, όσο και για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η χρήση του θεατρικού παιχνιδιού έχει θετικά αποτελέσματα στον γνωστικό τομέα και παράλληλα συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των παιδιών (Κουρετζής,1991). Οι μαθητές συνεργάζονται, αλληλεπιδρούν, γνωρίζονται καλύτερα, αποδέχονται τη διαφορετικότητα και αναπτύσσουν την αυτοπεποίθηση τους. Για να επιτύχει το θεατρικό παιχνίδι πρέπει να προσαρμοστεί στις ανάγκες της εκάστοτε ομάδας και στα ενδιαφέροντα της.

Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες άλλαξε πολλές φορές στο πέρασμα των χρόνων και έφτασε στην εποχή της διεκδίκησης των ίσων ευκαιριών. Στόχος του σύγχρονου σχολείου είναι η συμπερίληψη, δηλαδή η δημιουργία ενός σχολείου που έχει χώρο για όλους και μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες κάθε μαθητή. Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να εφαρμοστεί σε όλους τους μαθητές αρκεί να προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες ανάγκες του καθενός και να στηριχτεί στις δυνατότητες του.

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΟΜΗ ΜΕΛΕΤΗΣ

Η συγκεκριμένη μελέτη έχει τίτλο Θεατρική Αγωγή και Ειδική Εκπαίδευση. Χωρίζεται, λοιπόν, σε τέσσερα μέρη.

Στο Α΄ μέρος, ορίζεται η Θεατρική Αγωγή, καθώς επίσης και το θεατρικό παιχνίδι. Αναφέρονται τα χαρακτηριστικά του θεατρικού παιχνιδιού, αλλά και οι τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά τη διεξαγωγή του. Στη συνέχεια, αναλύονται οι φάσεις του θεατρικού παιχνιδιού, καθώς και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην οργάνωση και την εφαρμογή του. Έπειτα, αναφέρονται τα οφέλη της Θεατρικής Αγωγής για τους μαθητές και η θέση της στο ελληνικό σχολείο από την εισαγωγή της ως σήμερα. Τέλος, ακολουθεί η σύνοψη του κεφαλαίου.

Το Β΄ μέρος ασχολείται με την ειδική εκπαίδευση. Αρχικά ορίζεται η ειδική αγωγή, αλλά και τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ακολουθεί μια ιστορική αναδρομή της αντιμετώπισης και εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες και έπειτα αναλύεται η ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Στη συνέχεια, αναφέρονται οι δομές ειδικής εκπαίδευσης, οι οποίες υπάρχουν στα ελληνικά σχολεία. Η τελευταία ενότητα, αφιερώνεται στην συμπεριληπτική εκπαίδευση, στους στόχους της, αλλά και στα μοντέλα συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Ακολουθεί η σύνοψη του κεφαλαίου.

Στο Γ΄ μέρος, δίνεται έμφαση στην Θεατρική Αγωγή στην ειδική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα γίνεται εκτενής αναφορά στα οφέλη της Θεατρικής Αγωγής σε διάφορες ομάδες ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έπειτα, αναλύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και στις προϋποθέσεις επιτυχίας του θεατρικού παιχνιδιού. Τέλος, ακολουθεί η σύνοψη του κεφαλαίου.

Στο Δ΄ μέρος, καταγράφεται η βιβλιογραφία, που χρησιμοποιήθηκε, για την ολοκλήρωση της εργασίας. Η βιβλιογραφία, χωρίζεται σε ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση. Ακολουθεί το παράρτημα με φωτογραφίες εφαρμογής θεατρικού παιχνιδιού στη σχολική τάξη.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θερμές ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτρια Κλαδάκη Μαρία, για την καθοδήγηση καθ' όλη τη διάρκεια της διπλωματικής μου εργασίας, αλλά και στον διευθυντή του μεταπτυχιακού προγράμματος «Το θέατρο ως κοινωνικός και πολιτικός θεσμός στη Μεσόγειο κατά την αρχαιότητα» κ. Συρόπουλο Σπύρο, για την ευκαιρία που δίνεται μέσω του μεταπτυχιακού προγράμματος, στην έρευνα και εμβάθυνση στο αρχαίο θέατρο στην περιοχή της Μεσογείου.

Ευχαριστώ θερμά και την οικογένεια μου, για την στήριξη σε ολόκληρη την πορεία των σπουδών μου, καθώς η εκκίνηση για μένα έγινε αφού πρώτα έγινα μητέρα και μετά φοιτήτρια.

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ – ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

1.1.ΟΡΙΣΜΟΣ

Ο όρος Θεατρική Αγωγή αποτελείται από δύο οικείες λέξεις. Από τη μια το «θέατρο» όπου ετυμολογικά προέρχεται από το αρχαίο ρήμα «θέωμαι» που σημαίνει παρακολουθώ ένα γεγονός, βλέπω μια παράσταση, θαυμάζω και από την άλλη η αγωγή που παραπέμπει σε μια παιδαγωγική διαδικασία (Κουρετζής,1991). Η θεατρική αγωγή χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει μια ομάδα θεατρικών δραστηριοτήτων που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση. Η εφαρμογή της Θεατρικής Αγωγής τόσο στο Νηπιαγωγείο όσο και στο Δημοτικό έχει τη μορφή του θεατρικού παιχνιδιού.

Στο θεατρικό παιχνίδι υπάρχει και πάλι η λέξη θέατρο, η οποία χρησιμοποιείται ως επιθετικός προσδιορισμός στο ουσιαστικό «παιχνίδι». Ο όρος «παιχνίδι» εμπεριέχει τη δράση και σχετίζεται άμεσα με το ρήμα δρω (Κουρετζής,1991). Μέσω του παιχνιδιού τα παιδιά αναπτύσσονται σε ψυχολογικό, κοινωνικό, αισθητικό και γνωστικό επίπεδο. Επιπλέον το παιχνίδι δραστηριοποιεί τα παιδιά και τους δίνει κίνητρα για μάθηση (Άλκηστις, 2012).

Το θεατρικό παιχνίδι είναι μέσο ενεργοποίησης, απελευθέρωσης της φαντασίας, ευαισθητοποίησης και καλλιέργειας της ψυχοκινητικής έκφρασης των συμμετεχόντων. «Το θεατρικό παιχνίδι δεν είναι τυχαία ανακάλυψη μιας νέας μεθόδου» (Κουρετζής 1991). Σε ένα σχολείο, όπου σε πολλές περιπτώσεις, κυριαρχεί το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας και οι μαθητές κατακλύζονται από μεγάλο όγκο πληροφοριών τις οποίες καλούνται να αποστηθίσουν, το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί διέξοδο προς τη γνώση μέσω της εμπειρίας και του βιώματος.

Το θεατρικό παιχνίδι είναι κάτι διαφορετικό από το θέατρο και κάτι παραπάνω από το απλό παιχνίδι. Αποτελεί έναν συνδυασμό παντομίμας και αυτοσχεδιασμού μέσα από παιχνίδια ρόλων που διαμορφώνονται από τη δυναμική της ομάδας με τη βοήθεια του εμπνευστή (Γραμματάς, 2009:12). Πρόκειται, συνεπώς, για μια δραστηριότητα

μέσα από την οποία τα παιδιά ψυχαγωγούνται, μαθαίνουν, γνωρίζουν καλύτερα το ένα το άλλο και παράλληλα γνωρίζουν καλύτερα τον ίδιο τους τον εαυτό και τα συναισθήματα τους. Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού ο κόσμος της τέχνης μεταφέρεται στον κόσμο του παιχνιδιού.

Πολύ συχνά υπάρχει σύγχυση ανάμεσα στο θεατρικό παιχνίδι και την «τέλεια σχολική παράσταση» με τους «ιδανικούς ηθοποιούς» που διεκπεραιώνουν ένα ρόλο με στόχο το χειροκρότημα. Στο θεατρικό παιχνίδι, σε αντίθεση με τις σχολικές παραστάσεις, κυριαρχεί ο αυθορμητισμός και η αυθεντικότητα. Βασική επιδίωξη είναι τα παιδιά να βιώσουν και όχι να αναπαραστήσουν ένα θεατρικό κείμενο. Προωθείται η αυτοέκφραση και δε γίνεται αναζήτηση ταλέντων, καθώς στόχος είναι η δημιουργική έκφραση και ευαισθητοποίηση. Πρόκειται για μια παιδαγωγική προσέγγιση με στόχο την εξοικείωση των παιδιών με γνώσεις, ικανότητες και θεατρική εμπειρία, χωρίς να επικεντρώνεται στο τέλειο, στο σωστό ή το λάθος (Παπαδόπουλος 2010:89).

Συνεπώς, σύμφωνα με τα παραπάνω, το θεατρικό παιχνίδι είναι μια ψυχοπαιδαγωγική και καλλιτεχνική δραστηριότητα που κινείται ανάμεσα στο θέατρο και το παιχνίδι, διαφέρει από τις παραδοσιακές σχολικές παραστάσεις, αποτελεί μια σύγχρονη μέθοδο διδασκαλίας, που μπορεί να κάνει τους μαθητές να μάθουν, να εκφράσουν συναισθήματα, να επικοινωνήσουν με τους συμμαθητές τους και να γνωρίσουν πτυχές του εαυτού τους, που ίσως να τους ήταν άγνωστες.

1.2. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Το θεατρικό παιχνίδι συνδυάζει χαρακτηριστικά τόσο του παιχνιδιού όσο και του θεάτρου. Το συμβολικό παιχνίδι χρησιμοποιείται συχνά από τα παιδιά, καθώς η φαντασία στην παιδική ηλικία είναι αναπτυγμένη. Σε καμία περίπτωση δεν πρόκειται για ελεύθερο παιχνίδι, αλλά για οργανωμένο, με κανόνες και ροή. Το θέατρο από την άλλη πλευρά, απαιτεί την ενεργοποίηση όλων πλευρών της ανθρώπινης προσωπικότητας, καθώς κινητοποιεί το σώμα και παράλληλα το πνεύμα. Με άλλα λόγια πρόκειται για ένα παιχνίδι, το οποίο πραγματοποιείται μέσα από το θέατρο.

Βασικοί άξονες στους οποίους στηρίζεται το θεατρικό παιχνίδι είναι η σωματική έκφραση, η έκφραση μέσα από τον αυτοσχεδιασμό, η έκφραση συναισθημάτων, το ομαδικό πνεύμα και ο εμπυχωτής (Κουρετζής & Παρζακώνη, 2012). Αυτό σημαίνει πως το σώμα πρωταγωνιστεί και υπάρχει η ελευθερία τα παιδιά να αυτοσχεδιάσουν, να εξωτερικεύσουν βαθύτερα συναισθήματα, τόσο με τη βοήθεια και τη στήριξη της ομάδας όσο και του εμπυχωτή.

Βασικό ρόλο στο θεατρικό παιχνίδι διαδραματίζει το σώμα και κυρίως η έκφραση μέσω του σώματος. Τα παιδιά χρησιμοποιώντας το σώμα τους εμπλέκονται σε ένα παιχνίδι, το οποίο τα βοηθάει να απαλλαγούν από τις αναστολές τους και με αυτό τον τρόπο αναπτύσσουν κι άλλες δεξιότητες (Purcell, 1993). Ειδικά, οι πιο ντροπαλοί μαθητές, έχουν την ευκαιρία, μέσω του θεατρικού παιχνιδιού να απελευθερωθούν και να εκφραστούν. Η ελευθερία του σώματος και της γλώσσας που παρέχει το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί ένα βασικό χαρακτηριστικό του. Πολλές φορές τα παιδιά έχουν αναστολές και αρνούνται να σηκωθούν όρθια στην τάξη, αν το απαιτεί κάποια εκπαιδευτική δραστηριότητα. Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού και με τη βοήθεια του εμπυχωτή και της ομάδας μπορούν αυτές οι αναστολές να εκλείψουν. Έτσι, το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει στην ομαλή διεξαγωγή και άλλων μαθημάτων του σχολικού προγράμματος.

Ένα άλλο βασικό χαρακτηριστικό του θεατρικού παιχνιδιού είναι επίσης ο αυτοσχεδιασμός. Το θεατρικό παιχνίδι, αποτελεί μια ανοιχτή διαδικασία, καθώς δίνει στο παιδί τη δυνατότητα να λειτουργεί αυθόρμητα, να κάνει αλλαγές και να δοκιμάζει (Κουρετζής & Παρζακώνη, 2012). Δεν υπάρχει κείμενο ούτε αυστηρή σκηνοθεσία, για

αυτό οι συμμετέχοντες καλούνται να αυτοσχεδιάσουν και να αποφασίσουν για την εξέλιξη. Ο εκπαιδευτικός δεν ετοιμάζει την τέλεια σχολική παράσταση για αυτό δεν υπάρχει σωστό και λάθος, αλλά ελευθερία έκφρασης. Σε ένα σύγχρονο σχολείο, όπου η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης αποτελεί σημαντικό στόχο, ο αυτοσχεδιασμός μέσω του θεατρικού παιχνιδιού δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να κρίνουν και να αποφασίσουν. Επιπλέον, η αποστήθιση και η αναπαραγωγή πληροφοριών που είναι γραμμένες μέσα στα βιβλία στερεί από τα παιδιά την εκδήλωση και ανάπτυξη της δημιουργικότητας τους. Αντιθέτως, η θεατρική αγωγή μέσω του αυτοσχεδιασμού τα προωθεί.

Το θεατρικό παιχνίδι εμπλέκει τη φαντασία των παιδιών με τη συναισθηματική έκφραση. Οι συμμετέχοντες καλούνται να υιοθετήσουν ρόλους και μέσα από αυτούς εκφράζουν συνειδητά ή ασυνειδητά τα συναισθήματα τους, τους φόβους τους, τις ανησυχίες τους (Βουτσινά, 1991). Κάθε ρόλος αποτελεί ένα νοητό ταξίδι που για να πραγματοποιηθεί εμπλέκει την φαντασία του παιδιού, ενώ παράλληλα ξεδιπλώνει πολλές πτυχές του χαρακτήρα του και της προσωπικότητας του. Μέσα, λοιπόν, από το ρόλο τα παιδιά αποστασιοποιούνται για λίγο από τον εαυτό τους και ξεδιπλώνουν κομμάτια τους χωρίς να φοβούνται, πως θα εκτεθούν, στα μάτια των συμμαθητών τους, ή του εκπαιδευτικού. Αφήνονται, λοιπόν, ελεύθερα χρησιμοποιώντας την ελευθερία που τους παρέχει η διαδικασία αλλά και τη φαντασία τους.

Επιπλέον, το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μια ομαδική διαδικασία που απαιτεί συνεργατικότητα. Η παιδαγωγική επιστήμη προωθεί την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, καθώς τα οφέλη της για τους μαθητές είναι πολλαπλά. Για να διεξαχθεί ένα θεατρικό παιχνίδι είναι απαραίτητο η ομάδα να συνεργαστεί και να εμπλακεί στο σύνολο της. Η εργασία σε ομάδες είναι μια διαδικασία, η οποία θέλει εκπαίδευση και η εκμάθηση της αποτελεί πολύτιμο εφόδιο για τη ζωή των παιδιών. Πολλοί εργασιακοί χώροι μελλοντικά απαιτούν δουλειά σε ομάδες. Συνεπώς, το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μια παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία για να υλοποιηθεί προϋποθέτει σεβασμό για κάθε συμμετέχοντα (Beauchamp, 1998). Κάθε παιδί που συμμετέχει είναι διαφορετικό και παράλληλα ισότιμο με τα υπόλοιπα. Αυτό σημαίνει, πως ο εκπαιδευτικός - εμψυχωτής ενδιαφέρεται για κάθε μαθητή ξεχωριστά, αλλά παράλληλα και για ολόκληρη την ομάδα ως σύνολο.

Σημαντικός πυλώνας του θεατρικού παιχνιδιού είναι ο εμπνευστής - εκπαιδευτικός, ο οποίος είναι υπεύθυνος για την ανάπτυξη θετικού κλίματος. Βοηθάει τα παιδιά να απελευθερωθούν, να αφήσουν στην άκρη τις ντροπές, τα ενθουσιάζει και τα γοητεύει με στόχο να προκαλέσει το ενδιαφέρον τους και να πετύχει τη συμμετοχή τους (Λενακάκης 2013). Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού ο εκπαιδευτικός αλλάζει ρόλο και συνήθως έρχεται πιο κοντά στους μαθητές του, τους κατανοεί σε μεγαλύτερο βαθμό με αποτέλεσμα να μπορεί να σχεδιάσει μελλοντικές διδασκαλίες του με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνονται στις δυσκολίες του εκάστοτε μαθητή (Κοντογιάννη 2012).

1.3 ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Για την πραγματοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού, χρησιμοποιούνται διάφορες τεχνικές, οι οποίες προέρχονται από τον χώρο του θεάτρου, του παιχνιδιού αλλά και της ίδιας της ζωής (Κουρετζής, 1991). Για να πραγματοποιηθεί ένα θεατρικό παιχνίδι πρέπει πρώτα να αναπτυχθούν σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα στα παιδιά και τον εμπυχωτή. Επιπλέον, τα παιδιά πρέπει να νιώσουν ασφάλεια.

Οι βασικές τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού είναι: η σωματική έκφραση, οι αυτοσχεδιασμοί, η εκμετάλλευση του τυχαίου, η μάσκα κούκλα, η παντομίμα, η αποστασιοποίηση, το γκροτέσκο (Κουρετζής, 1991).

1.3.1 ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ

Το θεατρικό παιχνίδι χρησιμοποιεί σε μεγάλο βαθμό το σώμα. Μέσω του σώματος τα παιδιά εκφράζονται και πολλές φορές λένε όσα δεν μπορούν να πουν με τον λόγο. Η αυτοέκφραση με τη χρήση του σώματος επιτρέπει στους συμμετέχοντες να προβάλλουν τα συναισθήματα τους και να τα εξωτερικεύσουν με έναν τρόπο διαφορετικό από τους συνηθισμένους.

Το σώμα, λοιπόν, αποτελεί μέσο διαλόγου. Δημιουργούνται εικόνες που οδηγούν τα παιδιά στην ευαισθητοποίηση και στην έκφραση του εσωτερικού τους κόσμου (Κουρετζής, 1991). Είναι πολύ σημαντικό, ο εκπαιδευτικός να αφιερώνει αρκετό χρόνο στην πρώτη φάση του θεατρικού παιχνιδιού, στην αυτοέκφραση, καθώς βοηθάει τα παιδιά να αποκτήσουν αίσθηση του χώρου, αλλά και να νιώσουν άνετα με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

1.3.2 ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΙ

Ο αυτοσχεδιασμός όταν χρησιμοποιείται στο θέατρο αφορά τη μίμηση της πραγματικής ζωής, στηριγμένη στην έμπνευση της στιγμής, χωρίς να υπάρχει κείμενο. Στο θεατρικό παιχνίδι ο αυτοσχεδιασμός δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να αναπτύξουν τη φαντασία τους, να ανακαλύψουν νέες εμπειρίες και να εκφραστούν ελεύθερα (Σέξτου, 1998). Χαρακτηριστικό του αυτοσχεδιασμού είναι ο αυθόρμητισμός.

Υπάρχουν τέσσερα είδη αυτοσχεδιασμών. Ο κατευθυνόμενος αυτοσχεδιασμός, όπου το θέμα δίνεται από τον εκπαιδευτικό – εμψυχωτή, ο ελεύθερος αυτοσχεδιασμός, στον οποίο τα παιδιά επιλέγουν το θέμα που θα επεξεργαστούν, ο αυθόρμητος αυτοσχεδιασμός, που προκύπτει συνήθως από έναν τυχαίο διάλογο και ο σκηνικός αυτοσχεδιασμός, ο οποίος αποτελεί αποτέλεσμα προηγούμενων αυτοσχεδιασμών (Κουρετζής, 1991).

1.3.3 ΕΚΜΕΤΑΛΛΕΥΣΗ ΤΟΥ ΤΥΧΑΙΟΥ

Η τεχνική αυτή αφορά τη χρησιμοποίηση ενός τυχαίου ερεθίσματος, μιας φράσης, μιας κίνησης, ενός περιστατικού, ώστε να παραχθεί μια κατάσταση (Κουρετζής, 1991).

Σε αυτή την τεχνική είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού - εμψυχωτή, ο οποίος πρέπει να είναι σε θέση να διακρίνει τις δυνατότητες και τις ανάγκες της ομάδας του και να εκμεταλλευτεί όλα «τα τυχαία» τα οποία μπορούν να φανούν χρήσιμα κατά τη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού.

1.3.4 ΜΑΣΚΑ – ΚΟΥΚΛΑ

Η μάσκα αποτελεί ένα μέσο απελευθέρωσης, καθώς όποιος τη χρησιμοποιεί μπορεί να κρυφτεί πίσω από αυτή και να εκφράσει τα συναισθήματα του και την προσωπικότητα του, χωρίς να φαίνεται και χωρίς να έχει ευθύνη για όσα θα ειπωθούν. Στους αρχαίους πολιτισμούς τη μάσκα τη συναντάμε ως προσωπείο (Σεξτου, 1997). Στο θεατρικό παιχνίδι τα παιδιά μπορούν χρησιμοποιώντας την να νιώσουν άνεση και να πουν και να δείξουν όσα δε θα τολμούσαν χωρίς αυτήν.

Τις μάσκες μπορούν να τις δημιουργήσουν τα ίδια τα παιδιά είτε από χαρτόνι είτε από οποιοδήποτε υλικό αποφασίσουν από κοινού με τον εκπαιδευτικό. Στη συνέχεια μπορούν να τις διακοσμήσουν με όποιο τρόπο επιθυμούν και να τις χρησιμοποιήσουν στο θεατρικό παιχνίδι.

Η κούκλα αποτελεί ένα σημαντικό θεατρικό μέσο με μεγάλη παιδαγωγική αξία. Είναι ένα αντικείμενο οικείο προς τα παιδιά, το οποίο μπορούν να χρησιμοποιήσουν, ώστε να εκφράσουν βαθύτερες σκέψεις και κρυμμένα συναισθήματα χωρίς να νιώθουν πως εκθέτουν τον εαυτό τους (Henderson & Lasley, 2014).

1.3.5 ΠΑΝΤΟΜΙΜΑ

Η Παντομίμα είναι μια τεχνική, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλη τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού. Τα παιδιά χρησιμοποιούν και εκφράζονται με όλο τους το σώμα. Η παντομίμα δεν πρόκειται απλά για σιωπηλό θέατρο, αφού υπάρχει λόγος, μόνο που δεν είναι εκφωνούμενος (Κουρετζής, 1991). Η παντομίμα καλλιεργεί την παρατηρητικότητα των παιδιών, αλλά και τη συγκέντρωση τους.

Μεγάλη σημασία στην παντομίμα έχουν οι αισθήσεις, η φαντασία και φυσικά το σώμα, το οποίο αποτελεί μέσω διαλόγου και έκφρασης. Η δυνατότητα, που έχει αυτή η τεχνική, να μη χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες εκφωνούμενο λόγο μπορεί να δώσει στον εκπαιδευτικό – εμπνευστή την ευκαιρία να τη χρησιμοποιήσει σε παιδιά που έχουν προβλήματα λόγου ή δε γνωρίζουν τη γλώσσα.

Η παντομίμα είναι μια πολύ χρήσιμη τεχνική θεατρικού παιχνιδιού. Βασίζεται κυρίως στο σώμα και στην φαντασία των παιδιών και έχει πολύ θετικά αποτελέσματα η εφαρμογή της στις ομάδες που εφαρμόζεται.

1.3.6 ΑΠΟΣΤΑΣΙΟΠΟΙΗΣΗ

Η τεχνική της αποστασιοποίησης είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της ελευθερίας που παρέχει το θεατρικό παιχνίδι στους συμμετέχοντες. Η αποστασιοποίηση αφορά τον τρόπο που τα παιδιά αντιμετωπίζουν τον ρόλο τους.

Δίνεται λοιπόν, η δυνατότητα στα παιδιά να βγουν από το ρόλο τους να τον επανεξετάσουν, να τον δουν κριτικά, ακόμα και να τον εγκαταλείψουν σε περίπτωση που το κρίνουν τα ίδια αναγκαίο (Κουρετζής, 1991). Συνεπώς, οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη του θεατρικού παιχνιδιού.

1.3.7 ΓΚΡΟΤΕΣΚΟ

Το γκροτέσκο είναι ένα παιχνίδι ανάμεσα στη λογική και το παράλογο, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό – εμπνευστή με στόχο την εκτόνωση των παιδιών, τη μείωση των αναστολών και την απαλλαγή από το φόβο της αποτυχίας και τον ανταγωνισμό (Κουρετζής, 1991).

Το παιχνίδι αυτό έχει στοιχεία υπερβολής, τα οποία μπορούν να οδηγήσουν τόσο σε γέλιο όσο και σε φόβο. Σίγουρα πάντως, αποτελεί μια τεχνική με την οποία μπορεί να αυξηθεί το ενδιαφέρον των παιδιών για το θεατρικό παιχνίδι και κατ' επέκταση και η συμμετοχή τους σε αυτό.

1.4 ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ Ή ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

Το θεατρικό παιχνίδι στην πράξη ακολουθεί τέσσερις φάσεις. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει είτε και τις τέσσερις φάσεις είτε όσες θεωρεί πως χρειάζονται προκειμένου να εκπληρωθούν οι στόχοι που έχει θέσει.

Η πρώτη φάση είναι αυτή της απελευθέρωσης. Ακολουθεί η φάση της αναπαραγωγής ή αλλιώς της αναδημιουργίας ρόλων. Τρίτη έρχεται η φάση της εκτέλεσης και τέταρτη η φάση της ανάλυσης (Παπαδόπουλος, 2010).

1.4.1 ΦΑΣΗ ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗΣ

Η πρώτη φάση είναι πολύ σημαντική, καθώς στοχεύει στην απελευθέρωση των παιδιών από τυχόν συναισθηματικές αναστολές που πιθανόν να έχουν. Κάθε ομάδα διακρίνεται από την ανομοιογένεια των μελών της. Αυτό σημαίνει πως πιθανότητα να υπάρχουν παιδιά ντροπαλά, εσωστρεφή ή και τρομαγμένα, τα οποία σε αυτή τη φάση θα εκφραστούν λεκτικά και σωματικά, με στόχο να αποκτήσουν θετική διάθεση και προθυμία για παιχνίδι και επικοινωνία (Παπαδόπουλος, 2010).

Σε αυτή τη φάση βασικός στόχος του εμψυχωτή – εκπαιδευτικού είναι τα παιδιά να εξοικειωθούν τόσο με το χώρο, όσο και με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τραγούδια, παιχνίδια και σωματικές δραστηριότητες (Κουρετζής, 2008). Έτσι τα παιδιά γνωρίζονται καλύτερα μεταξύ τους, αναπτύσσουν σχέσεις και μαθαίνουν να λειτουργούν ως άτομα και παράλληλα ως μέλη μιας ομάδας. Επιπλέον, μέσω αυτών των δραστηριοτήτων ο εκπαιδευτικός μπορεί να αντιληφθεί τις ιδιαιτερότητες του κάθε μέλους της ομάδας του. Τα παιδιά ξεδιπλώνουν τον εαυτό τους και ο εμψυχωτής αντιλαμβάνεται στοιχεία τους τα οποία θα τον βοηθήσουν τόσο στη συνέχεια του θεατρικού παιχνιδιού όσο και στα υπόλοιπα διδακτικά σενάρια που πρόκειται να σχεδιάσει.

Σε ένα σχολείο όπου κυριαρχεί ο ανταγωνισμός, η φάση της απελευθέρωσης βοηθάει στην ανάπτυξη της συνεργατικότητας, της χαλάρωσης και του ομαδικού

πνεύματος (Κουρετζής, 1991). Τα παιδιά απελευθερώνονται επικοινωνούν μέσω της γλώσσας και του σώματος και παράλληλα κοινωνικοποιούνται. Δημιουργούνται σχέσεις εμπιστοσύνης και ξεκινάει ο ενθουσιασμός που θα αποτελέσει βάση ώστε να προχωρήσει το θεατρικό παιχνίδι.

Είναι μεγάλη η σημασία αυτής της φάσης, καθώς αν στεφθεί από επιτυχία το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να απογειωθεί. Αντιθέτως, αν δε λειτουργήσει σωστά, το πιθανότερο είναι η συμμετοχή των παιδιών και το ενδιαφέρον τους να είναι μειωμένο και έτσι ολόκληρη η διαδικασία να αποτύχει (Κουρετζής, 1991).

1.4.2 ΦΑΣΗ ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗΣ

Στη φάση της αναπαραγωγής τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το θέμα που έχει προετοιμάσει ο εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός- εμψυχωτής, τους παρέχει τα απαραίτητα ερεθίσματα και τα παιδιά υιοθετούν ρόλους, οι οποίοι συνήθως ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα τους, τις εμπειρίες τους και τις ανάγκες τους. Κυριαρχεί ο αυτοσχεδιασμός και το ελεύθερο παίξιμο ρόλων (Παπαδόπουλος, 2010).

Στη φάση αυτή γίνεται χρήση κουστουμιών, υφασμάτων και αντικειμένων τα οποία δίνουν μια καλλιτεχνική εικόνα στο παιχνίδι. Μέσα από ελεύθερη έκφραση, διάλογο και συνεργασία βρίσκονται λύσεις, δημιουργούνται συγκρούσεις, και παίζονται ρόλοι που εξωτερικεύουν συναισθήματα. Μέσα από τους ρόλους, οι συμμετέχοντες επικοινωνούν και θέτουν σε λειτουργία τον κριτικό στοχασμό τους (Κουρετζής, 2008).

Η ευελιξία του εκπαιδευτικού είναι απαραίτητη, καθώς είναι πολύ πιθανόν να πρέπει να προβεί σε αλλαγές, αν διαπιστώσει πως οι ανάγκες της ομάδας του, δεν καλύπτονται από το σχεδιασμό που είχε πραγματοποιήσει πριν την έναρξη του παιχνιδιού. Η εκπαιδευτική πράξη είναι μια διαδικασία αλληλεπίδρασης κατά την οποία ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναπροσαρμόζει το σχέδιο διδασκαλίας του στις ανάγκες των εκάστοτε μαθητών του. Ακριβώς το ίδιο συμβαίνει και με το θεατρικό παιχνίδι.

Προϋπόθεση για να στεφθεί από επιτυχία η φάση της αναπαραγωγής είναι να έχει λειτουργήσει σωστά η φάση της απελευθέρωσης. Αυτό θα φανεί από το πόσο

απελευθερωμένη είναι η ομάδα και πόσο ανεμπόδιστα αφήνει τη φαντασία της μέσα στους διάφορους ρόλους (Κουρετζής, 1991).

1.4.3 ΦΑΣΗ ΕΚΤΕΛΕΣΗΣ

Η φάση της εκτέλεσης είναι πολύ δημιουργική, καθώς τα παιδιά καλούνται να αναλάβουν δράση και να δραματοποιήσουν τα θέματα που τους δόθηκαν (Κουρετζής 2008). Μπροστά στους συμμαθητές τους παρουσιάζουν τους αυτοσχεδιασμούς της προηγούμενης φάσης σαν ένα θεατρικό δρώμενο.

Οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν το σώμα τους και το λόγο. Κινούνται στο χώρο, εκφράζονται λεκτικά και φτιάχνουν εικόνες. Κατά τη φάση της εκτέλεσης τα παιδιά αντιλαμβάνονται πόσο σημαντική είναι η συνεργασία και το ομαδικό πνεύμα, αναπτύσσουν το αισθητικό τους κριτήριο και καταλαβαίνουν πως η παρουσία στη σκηνή έχει στόχο την επικοινωνία με το κοινό (Παπαδόπουλος, 2010).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καταλυτικός και σε αυτή τη φάση, καθώς καλείται να εμπυχώνει τα παιδιά και να τα διευκολύνει όποιες στιγμές κρίνεται αυτό απαραίτητο.

1.4.4 ΦΑΣΗ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

Κατά τη φάση της ανάλυσης τα παιδιά αφήνουν στην άκρη τα κοστούμια τους, όλα τα θεατρικά αντικείμενα και τους ρόλους τους και επιστρέφουν στον εαυτό τους. Ξεκινάει ένας διάλογος, στον οποίο οι συμμετέχοντες αναλύουν όσα έπαιξαν, διατυπώνουν τις σκέψεις τους και εκφράζουν τις προσωπικές τους απόψεις (Παπαδόπουλος, 2010). Με άλλα λόγια πρόκειται για την ανατροφοδότηση όλης της διαδικασίας.

Ο εκπαιδευτικός – εμπυχωτής μπορεί να βοηθήσει τη διεξαγωγή της συζήτησης μέσα από ερωτήματα, όπως για παράδειγμα «Ποια ήταν η υπόθεση;, τι παρατηρήσεις έχετε σχετικά με την εκτέλεση του θεατρικού παιχνιδιού; τι καταλάβατε; κ.α.» (Κουρετζής, 1991). Με αυτό τον τρόπο κατευθύνει τα παιδιά και παράλληλα τα διευκολύνει να σκεφτούν και να συζητήσουν κομβικά σημεία του θεατρικού παιχνιδιού.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να κρίνει, αν θα εφαρμόσει την τέταρτη φάση. Ο ίδιος γνωρίζει την ομάδα του και τις ανάγκες της, οπότε θα αποφασίσει αν θα προχωρήσει στην ανάλυση του θεατρικού παιχνιδιού που προηγήθηκε ή αν θα σταματήσει στη φάση της εκτέλεσης.

1.5 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Σημαντικό ρόλο στη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρέχει στην ομάδα του ψυχική ασφάλεια, κίνητρα, έμπνευση, ισορροπία κατά τη λειτουργία του θεατρικού παιχνιδιού (Neelands, 1998: 7). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κυρίως καθοδηγητικός και εμπυχωτικός. Ο εκπαιδευτικός – εμπυχωτής αποτελεί σημαντικό κομμάτι του θεατρικού παιχνιδιού, καθώς μπορεί είτε να απογειώσει το ενδιαφέρον των μαθητών του, είτε να τους κάνει να χάσουν κάθε όρεξη για συμμετοχή σε αυτό.

Στο θεατρικό παιχνίδι ο εκπαιδευτικός ονομάζεται και εμπυχωτής. Αν εξεταστεί ετυμολογικά ο όρος, εμπυχωτής είναι αυτός που δίνει θάρρος, αναπτερώνει το ηθικό και εμπνέει. Στο θεατρικό παιχνίδι, ξεπερνάει αυτά τα όρια και αποκτά πολυδιάστατο ρόλο. Θα μπορούσε κανείς να παραλληλίσει τον ρόλο του εκπαιδευτικού, κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του θεατρικού παιχνιδιού, με αυτόν του διευθυντή μιας ορχήστρας. Αποτελεί μέρος του παιχνιδιού, καθορίζει την έναρξη, βρίσκεται σε όλη τη διάρκεια της διεξαγωγής του παιχνιδιού κοντά στα παιδιά, ώστε να τα βοηθάει, παρεμβαίνει όσο χρειάζεται και τέλος δίνει το σήμα για τη λήξη της διαδικασίας. Ασχολείται με την οργάνωση τόσο των θεαματικών ενοτήτων που είναι κατάλληλες για την πραγματοποίηση θεατρικού παιχνιδιού, όσο και με τα υλικά και το χώρο που θα διεξαχθεί το θεατρικό παιχνίδι.

Είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να είναι ευέλικτος και έτοιμος να αναπροσαρμόσει το θεατρικό παιχνίδι που έχει προετοιμάσει εμπλουτίζοντας το με τις ιδέες των παιδιών. Βασικά χαρακτηριστικά του θεατρικού παιχνιδιού είναι ο αυθορμητισμός και ο αυτοσχεδιασμός, συνεπώς η δυναμική της ομάδας καθορίζει την εξέλιξη του. Τα παιδιά έχουν την τάση από τη φύση τους να δημιουργούν θέτοντας όρια στη δράση του εκπαιδευτικού (Slade, 1980). Αυτό σημαίνει, πως παρόλο που ο εκπαιδευτικός έχει σχεδιάσει ένα πλάνο για το θεατρικό παιχνίδι που πρόκειται να διεξαχθεί, πρέπει να γνωρίζει πως οι αλλαγές που θα πραγματοποιηθούν κατά τη διάρκεια είναι πολλές, απαραίτητες και εξαρτώνται από την ομάδα όπου εφαρμόζεται το παιχνίδι.

Επιπλέον, πρέπει πάντα να λαμβάνει υπόψιν τις ιδιαιτερότητες της κάθε ομάδας με την οποία πρόκειται να δουλέψει. Η ηλικία, το κοινωνικό περιβάλλον, οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού είναι μερικοί από τους καθοριστικούς παράγοντες που θα λάβει υπόψιν ώστε το θεατρικό παιχνίδι που σχεδιάζει να έχει επιτυχία και ανταπόκριση από τα παιδιά (Κουρετζής, 1991). Για παράδειγμα, αν επιλέξει μια θεματική ενότητα, η οποία είναι μακριά από τα ενδιαφέροντα των παιδιών, το πιθανότερο είναι η ομάδα να αδιαφορήσει, να μην υπάρχει συμμετοχή και όλη η διαδικασία να στεφθεί από αποτυχία. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός – εμπυχωτής πρέπει να γνωρίζει καλά την ομάδα του, τις ανάγκες και τις δυνατότητες της, ώστε να μπορέσει να δημιουργήσει ένα θεατρικό παιχνίδι που θα αρέσει στα παιδιά και θα προκαλέσει το ενδιαφέρον τους και κατ' επέκτασιν τη συμμετοχή τους.

Σύμφωνα με την έρευνα του Τσιάρα, οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποίησαν το θεατρικό παιχνίδι κατάφεραν να αναπτύξουν στην τάξη τους εμπιστοσύνη, συνεργασία και να αμβλύνουν τα στερεότυπα που επικρατούσαν. Επιπλέον με τη χρήση του θεατρικού παιχνιδιού οι γνώσεις οικοδομούνται με τρόπο δημιουργικό και βιωματικό (Τσιάρας 2004). Είναι αποδεδειγμένο, πως η γνώση που προκύπτει μέσω του βιώματος και της εμπειρίας είναι πιο στέρεη από τη γνώση που «μεταφέρεται» από ένα βιβλίο. Συνεπώς ό,τι βιώνεται είναι πιο εύκολο να αφομοιωθεί και να γίνει κτήμα του εκπαιδευόμενου. Η δημιουργικότητα του θεατρικού παιχνιδιού κάνει τη γνώση να μοιάζει εύκολη και τη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή πιο ευχάριστη.

Κατά τη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού ο εκπαιδευτικός κινείται στο επίπεδο της παιδαγωγικής, καθώς συνεχίζει να είναι ο δάσκαλος που οργανώνει, του θεάτρου, καθώς φτιάχνει με τα παιδιά παιχνίδια ρόλων, και της ψυχολογίας, καθώς παρέχει στα παιδιά την ασφάλεια, ώστε να απελευθερωθούν και να εκφραστούν μέσα από τους ρόλους τους. Δεν πρόκειται για έναν σκηνοθέτη, που αναζητά ταλέντα για να ανεβάσει μια παράσταση, αλλά για έναν εμπυχωτή που στηρίζεται σε όλα τα μέλη της ομάδας του (Κουρετζής, 1991). Συνεπώς, ασχολείται με όλους τους μαθητές ως ομάδα, αλλά και με τον καθένα ξεχωριστά.

Συνοψίζοντας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού που εφαρμόζει το θεατρικό παιχνίδι στην τάξη του είναι πολυδιάστατος. Αποτελεί συνεργάτη των μαθητών του,

διαμεσολαβητή σε τυχόν προβλήματα που μπορεί να προκύψουν και διευκολυντή όλης της διαδικασίας. Επιπλέον, οφείλει να παρακολουθεί όποιες εξελίξεις υπάρχουν στην τέχνη, την ψυχολογία, την παιδαγωγική και τις νέες τεχνολογίες προκειμένου να οργανώνεται σωστά και να εμπλουτίζει διαρκώς τον τρόπο οργάνωσης και διεξαγωγής του θεατρικού παιχνιδιού.

1.6 ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

1.6.1 ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ

Σε ένα σχολείο, όπου η απομνημόνευση πληροφοριών, τα διαγωνίσματα, το σωστό και το λάθος, η παθητικότητα του μαθητή και η έλλειψη δημιουργικότητας στη μάθηση πολλές φορές κυριαρχούν, το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να φέρει την αλλαγή. Πρόκειται για μια παιδαγωγική δραστηριότητα στην οποία τα παιδιά συμμετέχουν με τη θέληση τους και εκφράζονται ελεύθερα (Beauchamp, 1998).

Μέσα στο θεατρικό παιχνίδι τα παιδιά αποκτούν ενεργητικό ρόλο και σταματούν να είναι παθητικοί δέκτες (Andersen, 2004). Επιπλέον αποκτούν κίνητρα και συνεπώς χαρά για τη μάθηση. Η εκπαιδευτική διαδικασία, λοιπόν, μεταβάλλεται σε μια δημιουργική πράξη, στην οποία τα παιδιά γίνονται συνδημιουργοί του μαθήματος (Κουρετζής & Παρζακώνη, 2012). Η ελεύθερη έκφραση και ο αυθορμητισμός απελευθερώνουν και δίνουν χαρά στους συμμετέχοντες.

Τα παιδιά επικοινωνούν μεταξύ τους και γνωρίζει το ένα το άλλο καλύτερα, καθώς ξεδιπλώνουν τον εαυτό τους (Αλκηστis, 2008). Σε πολλές περιπτώσεις το διδακτικό κλίμα της τάξης κρατάει τα παιδιά σε απόσταση και δεν τους επιτρέπει να χαλαρώσουν και να γνωριστούν ουσιαστικά. Με το θεατρικό παιχνίδι, σηκώνονται από τις καρέκλες τους και μέσα από μια διαδικασία αλληλεπίδρασης λειτουργούν ομαδικά και μαθαίνουν να συνεργάζονται, προκειμένου να πετύχουν ένα άρτιο αποτέλεσμα.

Το θεατρικό παιχνίδι επιδρά θετικά και στα παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση (Hendi & Toon, 2001). Τα παιδιά αυτά αναλαμβάνουν ρόλους, συνεργάζονται και αλληλοεπιδρούν με τους συμμαθητές τους με αποτέλεσμα να ανεβαίνει η αυτοπεποίθησή τους και να κατακλύζονται από θετικά συναισθήματα. Ακριβώς το ίδιο συμβαίνει και με τα πιο ντροπαλά παιδιά, τα οποία μόλις απελευθερωθούν αισθάνονται χαρούμενα με τον εαυτό τους.

Αν το θεατρικό παιχνίδι λειτουργήσει καλά ο εκπαιδευτικός μπορεί να πετύχει ανάπτυξη της κιναισθητικής νοημοσύνης των μαθητών του (Καραμήτρου, 2014). Σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας κυριαρχεί η κίνηση και η έκφραση, είτε με το σώμα είτε με τον λόγο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι συμμετέχοντες να εμπλέκουν το σώμα

τους και να εξερευνούν όλες τις εκφραστικές τους δυνατότητες, μέσα από το παίξιμο ρόλων (Λενακάκης, 2013). Επιτυγχάνεται, λοιπόν, τόσο γνωστική όσο και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μια βιωματική δραστηριότητα. Σύμφωνα με τη θεωρία της βιωματικής μάθησης σημαντικό ρόλο στην απόκτηση της γνώσης παίζει η εμπειρία (Kolb, 1984). Τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλους, εκφράζονται και αυτοσχεδιάζουν. Με αυτό τον τρόπο οικοδομούν τη γνώση μέσω του βιώματος και της εμπειρίας. Έτσι, η γνώση ανακαλύπτεται αυθόρμητα και βιώνεται με τη βοήθεια της φαντασίας, του αυθορμητισμού και της ελεύθερης έκφρασης (Παπαδόπουλος, 2010).

Επιπλέον, μέσα από τη διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού το κλίμα της τάξης αλλάζει και δίνονται ευκαιρίες θετικής μάθησης (Hendy & Toon, 2001). Από μόνη της η λέξη «παιχνίδι» αποτελεί πηγή ευχαρίστησης για τα παιδιά. Όταν αυτό το παιχνίδι μεταφερθεί στην τάξη και συναντήσει το θέατρο, τότε τα κίνητρα μάθησης αυξάνονται και η γνώση ανακαλύπτεται με παιγνιώδη τρόπο.

Ακόμα και γνωστικά αντικείμενα, τα οποία προκαλούν άγχος, όπως για παράδειγμα τα μαθηματικά, αν προσεγγιστούν μέσω του θεατρικού παιχνιδιού μπορούν να γίνουν πιο ευχάριστα (Yoon, 2006). Πολλές φορές οι μαθητές αρνούνται να ασχοληθούν με μαθήματα ή συγκεκριμένες ενότητες που τους προκαλούν άγχος και φόβο. Αν ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιήσει αυτή τη μέθοδο, μπορεί να τα «απενοχοποιήσει» στα μάτια των μαθητών του (Hendi & Toon, 2001).

Συνεπώς, το θεατρικό παιχνίδι προωθεί τόσο τη γνώση όσο και την κοινωνικοποίηση των μαθητών.

1.6.2 ΑΠΟΔΟΧΗ ΚΑΙ ΣΕΒΑΣΜΟΣ «ΤΟΥ ΑΛΛΟΥ»

Η σύγχρονες τάσεις στην παιδαγωγική προωθούν ένα σχολείο για όλους, όπου οι διακρίσεις δεν έχουν καμία θέση. Τα σχολεία πλέον είναι πολυπολιτισμικά και έχουν χώρο για μαθητές όλων των εθνικοτήτων, μαθητές με δυσκολίες και ιδιαιτερότητες. Ένα πλεονέκτημα, λοιπόν, του θεατρικού παιχνιδιού είναι η ένταξη των παιδιών σε ομάδες που θα οδηγήσει στην αποδοχή (Γραμματάς 2009). Για να προκύψει η αποδοχή, πρέπει να προηγηθεί η γνωριμία. Συνεπώς, μέσα στην ομάδα δίνονται ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και γνωριμίας μεταξύ των παιδιών.

Μέσα από τα παιχνίδια ρόλων τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν και έρχονται αντιμέτωπα με κοινωνικά θέματα, τα οποία καλλιεργούν την κριτική σκέψη τους και τα βάζουν στη διαδικασία να επανεξετάσουν τη συμπεριφορά τους. Προβληματίζονται, αποκτούν αυτοπεποίθηση και αντιλαμβάνονται πως μπορούν να αλλάξουν αυτό τον κόσμο αλλάζοντας στάση (Dicknson, Neelands & Sh. Pr.Sc., 2006). Ο εκπαιδευτικός – εμπυχωτής μπορεί άμεσα ή έμμεσα να περάσει μηνύματα μέσω του θεατρικού παιχνιδιού τα οποία αφορούν, την ισότητα, την αλληλεγγύη και γενικά τον σεβασμό.

Οι συμμετέχοντες καλούνται τα υποδυθούν ρόλους, οι οποίοι έχουν κομμάτια του εαυτού τους, αλλά παράλληλα τους οδηγούν σε μια υποθετική κατάσταση κατά την οποία, αναγκάζονται «να μπουν στα παπούτσια του άλλου» και να σκεφτούν, να λειτουργήσουν και να προχωρήσουν σαν να ήταν άλλοι. Αποτέλεσμα αυτού, μπορεί να είναι η άρση των φόβων και των προκαταλήψεων απέναντι σε οτιδήποτε ξένο (Kondoyianni, Lenakakis & Tsiotsos, 2013).

Συνήθως, στα πλαίσια του παραδοσιακού μαθήματος, υπερισχύει το δίπολο σωστό – λάθος. Αυτό δε συμβαίνει στο θεατρικό παιχνίδι, όπου η κριτική και το σωστό – λάθος δεν έχουν καμία θέση. Αυτός είναι και ένας σημαντικό λόγος, που ακόμα και τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες απελευθερώνονται, καθώς δε φοβούνται, πως μια αποτυχία θα αποτελέσει αφορμή κοροϊδίας από τους συμμαθητές τους και θα τους στερήσει την αποδοχή (Hendi & Toon, 2001). Συνεπώς, ο αποκλεισμός από την ομάδα δεν ανησυχεί τα παιδιά, τα οποία λειτουργούν με βάση τις δικές τους δυνατότητες και ανάγκες χωρίς συστολή και δεύτερες σκέψεις.

Επιπλέον, θα μπορούσε κανείς να πει, πως το ίδιο το θεατρικό παιχνίδι δεν κάνει διακρίσεις. Μπορούν να συμμετέχουν σε αυτό όλοι. Τόσο παιδιά τυπικής ανάπτυξης, όσο και παιδιά που αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες (Άλκηστις, 2008). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την επαφή και την αλληλεπίδραση. Η τάξη και το σχολείο αποτελούν μικρογραφία της κοινωνίας. Αν τα παιδιά μάθουν από τη σχολική τους ζωή, πως σε αυτή την κοινωνία υπάρχει χώρος για όλους, πως ο καθένας ξεχωριστά έχει το ρόλο του και πως ο σεβασμός και η αποδοχή του διαφορετικού είναι αυτονόητα, θα είναι εύκολο αυτά να τα εφαρμόσουν και στην ενήλικη ζωή τους.

Συνεπώς, η Θεατρική Αγωγή βοηθά στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Δεν είναι τυχαίο, που η σύγχρονη ψυχιατρική, χρησιμοποιεί τη δραματοποίηση για τη θεραπεία ατόμων που πάσχουν από συναισθηματικά προβλήματα ή διαταραχές προσωπικότητας. Το μοίρασμα των συναισθημάτων και η εξωτερίκευση στην ομάδα συμβάλλουν στην ενδοσκόπηση (Τσεφαλά, 2003).

Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, λοιπόν, πέρα από γνώση μπορεί να καλλιεργηθεί και ο σεβασμός και η αποδοχή σε ό,τι μοιάζει «ξένο» και διαφορετικό.

1.7 Η ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Η Θεατρική Αγωγή με τη μορφή θεατρικού παιχνιδιού μπορεί να αποτελέσει μια διδακτική διαδικασία πολλών μαθημάτων του Αναλυτικού προγράμματος. Σε πολλές χώρες χρησιμοποιείται, ως μέσω μάθησης και συνδέεται με δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα προγράμματα αγωγής υγείας, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης κ.α. (Αλκηστις, 2008). Στη σύγχρονη εκπαίδευση όπου προωθείται η βιωματική μάθηση η θεατρική αγωγή μπορεί να αποτελέσει όπλο στα χέρια του εκπαιδευτικού, ο οποίος θέλει να επιτύχει τους διδακτικούς στόχους του με τρόπο ευχάριστο που θα αποφορτίσει τους μαθητές του.

Το 1989, η Θεατρική Αγωγή εμφανίζεται επίσημα στο αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου (Σέξτου, 1998). Κυριαρχούσε το θεατρικό παιχνίδι, ο αυτοσχεδιασμός και άλλες δραστηριότητες, όπως το θέατρο σκιών και το κουκλοθέατρο. Η θεατρική αγωγή εφαρμοζόταν και τα προηγούμενα χρόνια ανεπίσημα και στηριζόταν στην προσωπική πρωτοβουλία του κάθε εκπαιδευτικού.

Όσο αφορά την Ελλάδα, το 1993 εκδόθηκε από το παιδαγωγικό Ινστιτούτο το βιβλίο του δασκάλου για τη Θεατρική Αγωγή, στο οποίο γίνεται θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση του θεατρικού παιχνιδιού. Η εισαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού στο ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού σχολείου εντάσσεται στο πλαίσιο της Αισθητικής Αγωγής, ως ξεχωριστό αντικείμενο. Το μάθημα της θεατρικής αγωγής στο ελληνικό σχολείο δεν είχε τη θέση που θα του άξιζε να έχει (Γιάνναρης, 1995).

Στο παρελθόν, η Αισθητική αγωγή, ενώ υπήρχε στο ωρολόγιο πρόγραμμα, σε πολλές περιπτώσεις υποτιμούνταν. Οι ώρες της, αρκετές φορές, χρησιμοποιούνταν για να καλυφθούν κενά άλλων μαθημάτων, όπως για παράδειγμα Μαθηματικών ή Γλώσσας. Με το πέρασμα των χρόνων και κυρίως την τελευταία δεκαετία έγιναν αλλαγές και έτσι στο μάθημα της Αισθητικής Αγωγής εντάχθηκαν δραστηριότητες που συμπεριλαμβάνουν μουσική, εικαστικά και θεατρικό παιχνίδι. Η αλλαγή αυτή είχε σαν αποτέλεσμα να αρχίσει η Θεατρική Αγωγή να αποκτά αξία μέσα στο ελληνικό σχολείο.

Όσον αφορά το νηπιαγωγείο οι βασικοί στόχοι της θεατρικής αγωγής είναι να γνωρίσουν τα παιδιά τον εαυτό τους και το περιβάλλον τους, να εκφραστούν λεκτικά

και σωματικά, να ενταχθούν στην ομάδα και να αποκτήσουν αισθητική εμπειρία. Το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη και την ψυχική ισορροπία των παιδιών (Γραμματάς, 2014). Στις ηλικίες αυτές τα παιδιά έχουν αναπτυγμένη τη φαντασία τους σε μεγάλο βαθμό κι έτσι είναι εύκολο να αφεθούν και να απελευθερωθούν.

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (Δ.Ε.Π.Σ.) το θεατρικό παιχνίδι αναφέρεται στην Α' και Β' Δημοτικού στους άξονες των γνώσεων μαζί με την παντομίμα τον αυτοσχεδιασμό και τη δραματοποίηση. Αναφορά γίνεται επίσης, και στην Ε' Δημοτικού. Επιπλέον, σε αρκετά σημεία τονίζεται η σημασία της διδασκαλίας της Θεατρικής Αγωγής (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – ΠΙ., 2002, ΤΟΜ α.: 157, 158). Στις δύο μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού στόχος της θεατρικής αγωγής είναι η ανάπτυξη των γνώσεων και των εμπειριών των μαθητών με τρόπο βιωματικό (Γραμματάς, 2014). Η αναφορά του θεατρικού παιχνιδιού στα Δ.Ε.Π.Σ. φανερώνει τον επίσημο χαρακτήρα που αρχίζει να αποκτά η θεατρική αγωγή στο σχολείο.

Η ένταξη της Θεατρικής Αγωγής στο Αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού σχολείου αύξησε το ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο είδος. Αυτό επιβεβαιώνεται, από το γεγονός, πως το θεατρικό παιχνίδι αποτέλεσε αντικείμενο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο του προγράμματος «Μελίνα – Τέχνη και Πολιτισμός στην Εκπαίδευση» (www.prmelina.gr, 15/12/2005). Οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να νιώθουν την ανάγκη επιμόρφωσης, ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν καλύτερα στο ρόλο του εμπυχωτή.

Αξίζει να αναφερθεί, πως στο Αναλυτικό πρόγραμμα της Θεατρικής Αγωγής ορίζονται και γίνονται σαφείς οι βασικές επιδιώξεις του θεατρικού παιχνιδιού (Κουρετζής – Αλκηστις, 1993):

- Να ενισχυθεί η ευαισθησία των παιδιών.
- Να αυξηθεί η παρατηρητικότητα των μαθητών και οι μαθητές να αναπτύξουν καλύτερη επικοινωνία με το περιβάλλον τους.
- Να καλλιεργηθεί η αισθητηριακή και αντιληπτική ικανότητα των παιδιών.
- Να ενεργοποιηθεί η δημιουργική σκέψη των παιδιών.
- Να καλλιεργηθούν γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες τόσο καλλιτεχνικές όσο και γενικές για τη μετέπειτα ζωή τους.

Όσον αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αν μελετούσε κανείς τα διδακτικά εγχειρίδια του Γυμνασίου και του Λυκείου, πριν το 2000, θα διαπίστωνε πως το σύγχρονο θέατρο θίγεται ελάχιστα. Σε αντίθεση, το αρχαίο θέατρο καταλαμβάνει ένα μεγαλύτερο κομμάτι. Επιπλέον, τα λίγα θεατρικά κείμενα που υπάρχουν προσεγγίζονται φιλολογικά και όχι θεατρικά. Κυριαρχεί η ανάλυση και δεν υπάρχει κάποια μορφή θεατρικού παιχνιδιού το οποίο θα μπορούσε να κεντρίσει το ενδιαφέρον των παιδιών. Τα νέα εγχειρίδια μετά το 2000 δίνουν στη θεατρική τέχνη κάποια σημασία (Δεμερτζή, 2001).

Είναι πολύ σημαντικό, πως το σύγχρονο σχολείο στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της βιωματικής δράσης των μαθητών κι αυτό γίνεται εμφανές και μέσα από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Σ.). Συνεπώς, προτείνεται η χρήση του θεάτρου στην εκπαίδευση, ώστε να επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι, αλλά και να αναπτυχθεί καλύτερη επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές του.

ΣΥΝΟΨΗ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ

Στο παρόν κεφάλαιο, ορίστηκε η Θεατρική Αγωγή, αλλά και το θεατρικό παιχνίδι. Αναλύθηκαν οι όροι και έγινε σαφές, πως το θεατρικό παιχνίδι, ισορροπεί ανάμεσα στο θέατρο και το παιχνίδι και διαφέρει πολύ από την σχολική παράσταση με το συγκεκριμένο κείμενο που στοχεύει στο χειροκρότημα.

Επίσης, αναλύθηκαν τα χαρακτηριστικά του θεατρικού παιχνιδιού, αλλά και οι τεχνικές που έχει στη διάθεση του ο εκπαιδευτικός κατά τη διεξαγωγή του θεατρικού τις οποίες μπορεί να επιλέξει αναλόγως με τις ανάγκες της ομάδας του.

Στη συνέχεια, αναφέρθηκαν και αναλύθηκαν οι φάσεις από τις οποίες περνάει το θεατρικό παιχνίδι από την αρχή ως την ολοκλήρωση του. Αυτές είναι : φάση απελευθέρωσης, αναπαραγωγής, εκτέλεσης και ανάλυσης. Έπειτα, αναλύθηκε ο σημαντικός ρόλος του δασκάλου, ο οποίος αποτελεί καθοδηγητή και εμπνευστή της όλης διαδικασίας.

Το τελευταίο κομμάτι του κεφαλαίου, αφιερώνεται στα οφέλη του θεατρικού παιχνιδιού, αλλά και στη θέση που έχει η θεατρική αγωγή στο ελληνικό σχολείο. Τα οφέλη αφορούν τον γνωστικό και τον κοινωνικό τομέα και επίσης σχετίζονται με την αποδοχή του διαφορετικού.

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 ΟΡΙΣΜΟΣ

Είναι δύσκολο να ορίσει κανείς την «ειδική αγωγή» και αυτό αποδεικνύεται από τους αμέτρητους ορισμούς, οι οποίοι έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς σε διεθνές επίπεδο. Γενικά, θα μπορούσε κάποιος να πει, πως η ειδική αγωγή αναφέρεται στην εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες. Η δυσκολία να οριστεί ο όρος οφείλεται στο γεγονός, πως διατυπώθηκαν πολλές διαφορετικές παιδαγωγικές θεωρίες και πως υπάρχουν πολλές διαφορετικές περιπτώσεις ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Μέχρι τη δεκαετία του 1980 τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έφεραν την ταμπέλα «ανάπηρος» Για παράδειγμα, ένα παιδί με πρόβλημα όρασης αποκαλούνταν οπτικά ανάπηρο. Αυτό σημαίνει πως δινόταν έμφαση στο πρόβλημα που αντιμετώπιζε το παιδί και όχι στο ίδιο το παιδί. Γίνεται εμφανές, λοιπόν, πως η δυσκολία να οριστεί η ειδική αγωγή προκύπτει και από τη δυσκολία να οριστεί το παιδί με ειδικές ανάγκες, το οποίο χρήζει ειδικής αγωγής. Αυτό συμβαίνει γιατί ο όρος άτομα με ειδικές ανάγκες περιγράφει ανθρώπους με πολύ διαφορετικά χαρακτηριστικά και ποικίλες δυνατότητες.

Σύμφωνα με τον ελληνικό νόμο: *«Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής, εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων. Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται όσοι:*

- έχουν νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα
- έχουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες) ή ακοής (κωφοί, βαρήκοοι)
- έχουν σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας
- έχουν προβλήματα λόγου και ομιλίας
- έχουν ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως: δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία

- έχουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης.

Σύμφωνα με την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (1981), άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρούνται όλα τα άτομα που εμφανίζουν σοβαρή μειονεξία που προκύπτει από φυσική ή διανοητική βλάβη (Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας, 1981, ο.π. Γκονέλα, 1999).

Επιπλέον, το Συμβούλιο των υπουργών της ΕΟΚ αναφέρει πως ο όρος άτομα με «ειδικές ανάγκες» περιλαμβάνει τα άτομα με σοβαρές ανεπάρκειες ή μειονεξίες που οφείλονται σε σωματικές βλάβες, συμπεριλαμβανομένων των βλαβών των αισθήσεων, ή σε διανοητικές ή ψυχικές βλάβες, οι οποίες περιορίζουν ή αποκλείουν την εκτέλεση δραστηριότητας ή λειτουργίας, η οποία θεωρείται κανονική για έναν άνθρωπο» (Απόφαση του Συμβουλίου 93/136/ΕΟΚ, 1993:30).

Το 1939, έγινε μια προσπάθεια από τη Ρόζα Ιμβριώτη να αποσαφηνιστεί ο όρος αναφέροντας, πως η ειδική αγωγή είναι μια «Θεραπευτική παιδαγωγική». Τόνισε, λοιπόν, πως η ειδική αγωγή είναι η επιστήμη που ασχολείται με τη μόρφωση παιδιών, των οποίων η ψυχική και σωματική ανάπτυξη εμποδίζεται από ατομικούς αλλά και κοινωνικούς παράγοντες. Έκανε επίσης, αναφορά σε συγκεκριμένα προβλήματα, όπως αδυναμίες σε κάποιες αισθήσεις, πρόβλημα στο κεντρικό νευρικό σύστημα, νευροπαθική και ψυχοπαθική σύσταση ή αναπηρία, οι οποίες οφείλονται στο περιβάλλον (Ιμβριώτη, 1939).

Υπάρχουν ακόμα πολλοί ορισμοί σε διεθνές επίπεδο οι οποίοι σε αρκετές περιπτώσεις έχουν διαφορετική προσέγγιση. Σύμφωνα με την Η S. Tomlinson «η ειδική αγωγή μελετάται και κατανοείται με βάση τις ωφέλειες που αποφέρει σε μια αναπτυσσόμενη βιομηχανική κοινωνία, σε ένα μαζικό και ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς επίσης και με βάση τις ωφέλειες που αποκομίζουν το ιατρικό, ψυχολογικό, εκπαιδευτικό και άλλο προσωπικό ειδικών που αναμειγνύονται στον τομέα αυτό» Tomlinson (1986: 46). Η Πολυχρονοπούλου από την άλλη πλευρά ορίζοντας την ειδική αγωγή εστιάζει στα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία πρέπει να προσαρμόζονται στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Τα προγράμματα αυτά μπορούν να παρέχονται είτε στη γενική τάξη, είτε σε κάποιο κέντρο ειδικής αγωγής (Πολυχρονοπούλου, 1995).

Ένα γενικό συμπέρασμα που θα μπορούσε να προκύψει από όλους τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί είναι, πως η ειδική αγωγή αναφέρεται σε οποιοδήποτε εξειδικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ή σε επιπλέον βοήθεια που θα μπορούσε να χρειαστεί κάποιο παιδί σε σχέση με άλλα συνομήλικα του. Συνεπώς, η ειδική αγωγή είναι μια επιστήμη, η οποία εντάσσεται στην παιδαγωγική και φανερώνει πολλά τόσο για το κοινωνικό όσο και για το πολιτιστικό επίπεδο ενός λαού (Κουτρουμάνος, 1996). Επιπλέον αποτελεί μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος, καθώς το συμπληρώνει. Αξίζει να σημειωθεί, πως ειδική αγωγή μπορεί να παρέχεται για μικρά ή για μεγάλα χρονικά διαστήματα και αυτό εξαρτάται από τις ανάγκες του εκάστοτε παιδιού (Πολυχρονοπούλου,2003).

2.2 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ

Αν μελετήσει κανείς τις αλλαγές που έχουν πραγματοποιηθεί στην ειδική αγωγή με το πέρασμα των χρόνων θα κατανοήσει, πως η εκάστοτε κοινωνία επηρεάζει τον τρόπο που αντιμετωπίζονται και εκπαιδεύονται άτομα με αναπηρίες ή κάποιες μειονεξίες. Η αντιμετώπιση λοιπόν, των ατόμων με αναπηρία έχει πάρει κατά καιρούς διάφορες μορφές, όπως απόρριψη, απομόνωση, εξόντωση, οίκτο, φιλανθρωπία (Κουτρομάνος, 1996)

Θα μπορούσε κανείς να χωρίσει την αντιμετώπιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε τρία στάδια:

- Το στάδιο της απόρριψης.
- Το στάδιο του οίκτου και της φιλανθρωπίας.
- Το στάδιο της ισότητας και της ίσης διεκδίκησης ευκαιριών.

Σε διάφορες εποχές και κοινωνίες, οι άνθρωποι με αναπηρίες απορρίπτονταν ή τιμωρούνταν για τις σωματικές ή πνευματικές τους μειονεξίες. Μια άλλη αντιμετώπιση, είναι αυτή της φιλανθρωπίας, όπου οι άνθρωποι με ειδικές ανάγκες αντιμετωπίζονταν με οίκτο και περιθάλπονταν αναλόγως με τις υπάρχουσες ιατρικές θεραπείες. Με την πάροδο του χρόνου, τα άτομα με ειδικές ανάγκες άρχισαν να αντιμετωπίζονται ως ισότιμοι πολίτες που έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση και στην παροχή ίσων ευκαιριών.

2.2.1 ΠΡΩΤΟΓΟΝΗ ΚΑΙ ΑΡΧΑΙΑ ΠΕΡΙΟΔΟΣ

Στις πρωτόγονες κοινωνίες κυριαρχούσαν τα ένστικτα και υπερίσχυε ο ισχυρός. Οι υγιείς άνθρωποι δεν έδιναν καμία σημασία στους αδύναμους ή όταν έδιναν, εμποτισμένοι με θρησκευτικό αίσθημα, διαπόμπευαν τα άτομα αυτά. Σε ένα χαρακτηριστικό απόσπασμα στην Παλαιά Διαθήκη αναφέρεται πως άτομα με σωματικές αναπηρίες δεν επιτρέπεται να προσφέρουν δώρα στον Θεό, ούτε να πλησιάζουν ιερούς χώρους, για να μην τους μολύνουν (Λευϊτικόν Κεφ. 21, 16-21).

Ο χρόνος ζωής των ατόμων με αναπηρίες δεν ξεπερνούσε τη βρεφική ηλικία, καθώς επέτρεπαν τη θανάτωση των βρεφών σε περίπτωση που γεννιόνταν άρρωστα ή αδύναμα. Επιπλέον, όταν υπήρχε πνευματική αναπηρία ή επιληπτικές κρίσεις εφάρμοζαν μια επίπονη χειρουργική επέμβαση, καθώς θεωρούσαν πως έτσι θα φύγει το κακό πνεύμα μέσα από τα «άρρωστα άτομα».

2.2.2 ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΙ ΡΩΜΑΪΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ

Την περίοδο αυτή γίνονται προσπάθειες κατανόησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, αλλά και πάλι υπερισχύουν οι δεισιδαιμονίες. Τη διαφορά αυτή την περίοδο κάνουν ορισμένοι λόγιοι φιλόσοφοι και γιατροί της Ελλάδας, οι οποίοι μιλούν για κατανόηση και ιατρική βοήθεια των ατόμων αυτών (Δράκος, 2003).

Σε μια κοινωνία όμως, που υπερισχύει το πρότυπο του καλού και αγαθού άνδρα, ο οποίος ξεχωρίζει τόσο για το μυαλό του όσο και για το σώμα του, είναι δύσκολο να βρεθεί χώρος για ανθρώπους με πνευματικές και σωματικές μειονεξίες. Στην Ομηρική κοινωνία εξυμνείται ο τέλειος άνθρωπος με τη σωματική δύναμη και το ηρωικό πνεύμα. Αντιθέτως, η σωματική αναπηρία καταδικάζεται. Αφού ένας θεός, ο Ήφαιστος, υποφέρει εξαιτίας της αναπηρίας του γίνεται αντιληπτό πόσο πιο δύσκολη θα ήταν η ζωή για έναν κοινό θνητό, ο οποίος αντιμετώπιζε αντίστοιχα κάποια σωματική μειονεξία (Σκανδάλης, 1981).

Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και στη Σπάρτη, όπου επικρατούσε ο ευγονισμός. Τα παιδιά που γεννιόντουσαν με κάποια μορφή αναπηρίας τα πετούσαν στον Καιάδα, όπου

έριχναν τα πτώματα εγκληματιών και αιχμαλώτων. Συνεπώς, τα παιδιά με αναπηρίες τιμωρούνταν για τις σωματικές τους αδυναμίες, καθώς δεν είχαν καμία χρησιμότητα στην πόλη, όπου προετοίμαζε από νεαρή ηλικία τα αγόρια, ώστε να γίνουν καλοί πολεμιστές.

Διαφορά παρατηρείται στην Αθήνα. Στην πόλη αυτή είχαν θέση όλοι. Νέοι, γέροι, δυνατοί και αδύναμοι. Οι Αθηναίοι ήταν οι μόνοι, που έφτιαξαν ευεργετικό νόμο για τους αδύναμους. Οι Έλληνες θεωρούσαν ότι η πνευματική αναπηρία προκαλούνταν από τους Θεούς, για αυτό το λόγο επιχειρούσαν θεραπείες σε ιερούς ναούς (Σκανδάλης, 1980). Αν και στην Αθήνα υπήρχε το πρότυπο του καλού και αγαθού άνδρα, οι άνθρωποι με αναπηρίες αντιμετώπιζονταν με φιλανθρωπία.

2.2.3 ΠΛΑΤΩΝΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Στην Πλατωνική κοινωνία δεν υπάρχει χώρος για τα άτομα με αναπηρίες. Μέσα από ένα διάλογο του Σωκράτη με τον Γλαύκωνα αναφέρεται πως τα ανάπηρα παιδιά πρέπει οι γονείς να τα κρατούν κρυμμένα σε μέρος μυστικό. Επίσης, ο Πλάτωνας αναφέρει πως στην πόλη δεν πρέπει να κυκλοφορούν άνθρωποι τρελοί και πως οι συγγενείς πρέπει να τους κρατούν στο σπίτι αλλιώς να πληρώνουν πρόστιμο (Πλάτωνας, Πολιτεία).

Αλλαγή σε αυτή τη στάση απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες φέρνει ο Ιπποκράτης. Σύμφωνα με τον Ιπποκράτη, η αρρώστια είναι αυτή που βλάπτει το σώμα και όχι ο θεός. Οι δεισιδαιμονίες, λοιπόν, δίνουν τη θέση τους στην επιστήμη. Ο Ιπποκράτης ασχολήθηκε με ψυχικά άρρωστα άτομα, έκανε μελέτες και προσπάθησε να ερευνήσει τα αίτια των προβλημάτων και να εφαρμόσει θεωρίες.

2.2.4 ΜΕΣΑΙΩΝΑΣ

Στο μεσαίωνα κυριαρχεί ένα βαθιά θρησκευτικό αίσθημα, το οποίο επηρεάζει τη στάση απέναντι στα άτομα με αναπηρίες. Ο μεσαίωνας ήταν η εποχή του απόλυτου σκοταδισμού. Οι άνθρωποι με νοητικά θέματα ή οι συναισθηματικά διαταραγμένοι θεωρούνταν αμαρτωλοί. Σύμφωνα με τις θρησκευτικές θεωρίες στο σώμα των ανθρώπων αυτών μπήκε ο σατανάς (Κυπριωτάκης, 1985). Δεν υπήρχε καμία επιστημονική εξήγηση, παρά μόνο δοξασίες και δεισιδαιμονίες.

Από την άλλη πλευρά οι άνθρωποι με σωματικές μειονεξίες αντιμετωπίζονταν με οίκτο. Τους παρείχαν, λοιπόν, φιλανθρωπική και ανθρωπιστική φροντίδα. Συνεπώς, η επιστήμη δεν είχε καμία ενασχόληση με τα άτομα αυτά, αντιθέτως τα αντιμετώπιζε με εχθρότητα. Οι άνθρωποι ευθύνονταν για την αναπηρία τους, η οποία σε πολλές περιπτώσεις θεωρούνταν τιμωρία για αμαρτήματα που είχαν διαπράξει.

2.2.5 18^{ος} – 19^{ος} ΑΙΩΝΑΣ

Τα άτομα με ειδικές ανάγκες αρχίζουν να γίνονται αποδεκτά στην κοινωνία. Έτσι εγκαταλείπονται οι θεωρίες για δαίμονες και φαντάσματα. Η Γαλλική επανάσταση έπαιξε καταλυτικό ρόλο στην αλλαγή αυτή. Πολλοί Γάλοι γιατροί αναζήτησαν μεθόδους θεραπείας πνευματικά άρρωστων παιδιών. Η σωματική ανεπάρκεια έπαψε να θεωρείται κατάρα (Τζουριάδου, 1995).

Το 1760 στο Παρίσι τέθηκε σε λειτουργία το πρώτο σχολείο για κωφούς. Επίσης, ξεκίνησαν να λειτουργούν σχολεία για τυφλούς και κωφούς. Φαίνεται συνεπώς, πως τα άτομα με σωματικές μειονεξίες άρχισαν να αποκτούν ευκαιρίες εκπαίδευσης. Το 1829 ο Luis Braille, προσάρμοσε έναν πρώην στρατιωτικό κώδικα γραφής στις ανάγκες των τυφλών. Πρόκειται για το γνωστό σύστημα Μπράιγ, το οποίο χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση των τυφλών (Τζουριάδου, 1995).

Ο Alexander Graham Bell, ο οποίος ήταν παντρεμένος με μια γυναίκα κωφή συνέβαλλε σημαντικά στην πρόοδο της ειδικής αγωγής στην Αμερική. Υπήρξε ένας από τους πιο φημισμένους παιδαγωγούς των κωφών και εργάστηκε κυρίως με τη μέθοδο της

ορατής ομιλίας. Το 1876, ανακάλυψε το τηλέφωνο στην προσπάθεια του να κατασκευάσει μια συσκευή που θα βελτιώνει την ακοή της γυναίκας του. Πάνω σε αυτή την εφεύρεση στηρίχτηκαν τα ακουστικά τα οποία χρησιμοποιούν οι άνθρωποι με προβλήματα ακοής.

Σημαντικό ρόλο για την εκπαίδευση παιδιών με νοητική καθυστέρηση διαδραμάτισε ο Γάλλος γιατρός Jean Mare Gaspar Itard. Ο Itard προσπάθησε να εκπαιδεύσει ένα εντεκάχρονο αγόρι, το οποίο μεγάλωσε στο δάσος σαν αγρίμι. Το συγκεκριμένο αγόρι δε μιλούσε και διάλεγε το φαγητό του με την οσμή. Ο Itard εφάρμοσε μια μέθοδο, ώστε να εκπολιτίσει το παιδί, το οποίο ήταν νοητικά καθυστερημένο. Στο βιβλίο του «Το άγριο παιδί της Aveyron», το 1801 περιγράφει τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποίησε. Η συμβολή του Itard στην εκπαίδευση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση ήταν μεγάλης σημασίας και αποδεικνύεται από το γεγονός, πως για περισσότερο από έναν αιώνα οι μέθοδοι του, εφαρμόζονταν από πολλούς και γνωστούς παιδαγωγούς, όπως για παράδειγμα τη Maria Montessori στην Ιταλία και τον Edward Seguin, στη Γαλλία (Πυργιωτάκης, 1994).

Το 1866, ο Seguin δημοσίευσε ένα βιβλίο με τίτλο «Η καθυστέρηση και η θεραπεία της με τη φυσιολογική μέθοδο». Οι ιδέες που δημοσιεύτηκαν στο βιβλίο ήταν πρωτοποριακές για την εποχή. Ο Seguin μίλησε για εξατομικευμένη διδασκαλία, για τη σημαντικότητα της αλληλεπίδρασης μαθητή – εκπαιδευτικού και για την αντιμετώπιση του παιδιού και της προσωπικότητας του ως «όλον». Οι ιδέες αυτές βρίσκουν εφαρμογή ακόμα και σήμερα (Τζουριάδου, 1995).

Στο τέλος του 19^{ου} αιώνα η περίπτωση της Hellen Keller αποτέλεσε σταθμό στην ανάπτυξη της ειδικής αγωγής. Το κορίτσι αυτό, γεννήθηκε το 1880 και είχε φυσιολογική ανάπτυξη τους πρώτους 19 μήνες της ζωής του. Προσβλήθηκε από μια άγνωστη αρρώστια, η οποία την άφησε κωφή, τυφλή και άλαλη. Οι γονείς της απευθύνθηκαν στον Alexander Graham Bell, ο οποίος τους παρέπεμψε στο ίδρυμα Perkins των Η.Π.Α., όπου εφαρμόστηκε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που βοήθησε πολύ την τυφλοκωφή μαθήτριά. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να επικρατήσει η άποψη πως ακόμα και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, αν εκπαιδευτούν μπορούν να έχουν κάποια βελτίωση.

Αν εξετάσει κανείς τους δύο αυτούς αιώνες, θα παρατηρήσει πως τα άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρούνται πλέον άνθρωποι που χρήζουν ιατρικής βοήθειας.

Αποβάλλονται συνεπώς, όλες οι απόψεις περί πνευμάτων και φαντασμάτων και η επιστήμη αναλαμβάνει να εξηγήσει και να δώσει λύσεις. Ειδικότερα τον 19^ο αιώνα γίνεται εμφανής η ευθύνη της κοινωνίας για εκπαίδευση των παιδιών με ιδιαιτερότητες. Θα μπορούσε, λοιπόν, να πει κάποιος πως τον 19^ο αιώνα έγινε η αρχή της ειδικής αγωγής.

2.2.6 20^{ος} ΑΙΩΝΑΣ

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα αρχίζει να αναπτύσσεται ουσιαστικά η ειδική αγωγή. Τότε ξεκινούν να εφαρμόζονται και τα πρώτα διαγνωστικά τεστ για την αναγνώριση και την κατηγοριοποίηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Ιερωνυμάκη & Τσέκου, 2008). Από το 1950 και έπειτα, υπήρξαν μεγάλες εξελίξεις στον χώρο της ειδικής αγωγής. Η πρώτη ειδική τάξη για παιδιά με νοητική καθυστέρηση, έξω από τα πλαίσια του ιδρύματος, έλαβε χώρα στη Γερμανία. Το 1875 ιδρύθηκαν στις Η.Π. Α. οι ειδικές τάξεις.

Κομβικό ρόλο στη διερεύνηση της αιτιολογίας, αλλά και στην προσπάθεια θεραπείας της αναπηρίας, διαδραμάτισαν ο Πρώτος και ο Δεύτερος Παγκόσμιος πόλεμος (Τζουριάδου, 1995). Ένας λόγος, είναι το γεγονός πως οι νεοσύλλεκτοι στρατιώτες έπρεπε να περάσουν από έλεγχο, ώστε να εξεταστεί η νοητική τους κατάσταση. Ένας ακόμα λόγος, είναι πως, γυρνώντας από τη μάχη πολλοί έρχονταν με σωματικές αναπηρίες. Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό πως ο πόλεμος αύξησε τα ποσοστά των σωματικά ανάπηρων ανθρώπων.

Το 1920 στο Σικάγο, αναπτύχθηκε η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, σύμφωνα με την οποία η αναπηρία αποτελεί έναν ιδιαίτερο τρόπο σκέψης, ο οποίος επηρεάζει την αντίληψη του ατόμου για τον κόσμο. Η θεωρία αυτή επηρέασε σε μεγάλο βαθμό την ειδική αγωγή στις Η.Π.Α. Σύμφωνα με τον Blumer ο τρόπος που ορίζει κάποιος την αναπηρία και οι σκέψεις του για αυτήν, εξαρτώνται από το πώς έχει στο μυαλό του το φυσιολογικό και το μη φυσιολογικό (Blumer, 1980).

Μεταξύ του 1920 και του 1930 ξεκίνησε και η επιστημονική μελέτη για το σύνδρομο Down. Άρχισαν έρευνες που αφορούσαν τις βλάβες του εγκεφάλου κατά τη γέννηση ενός παιδιού. Η Μοντεσοριανή μέθοδος κυριαρχεί τόσο για την εκπαίδευση παιδιών τυπικής, όσο και μη τυπικής ανάπτυξης. Την εποχή αυτή, ο Ovide Decroly στο Βέλγιο ασχολήθηκε με τα νοητικά καθυστερημένα άτομα, αναπτύσσοντας ένα πρόγραμμα για την εκπαίδευση τους. Επίσης, ίδρυσε ένα σχολείο το οποίο υπήρξε πρότυπο για ολόκληρη την Ευρώπη (Τζουριάδου, 1995).

2.3 Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Η ειδική αγωγή και η ανάπτυξη της εξαρτάται από την κοινωνία και τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες που επικρατούν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η ειδική αγωγή στην Ελλάδα, να αρχίζει ουσιαστικά, μετά την επανάσταση του 1821 και τα τετρακόσια χρόνια σκλαβιάς από τους Οθωμανούς.

Από το 1905, ιδρύθηκε στην Αθήνα το σωματείο «Ο Οίκος των Τυφλών» με πρωτοβουλία του Δημήτρη Βικέλα και του Γεωργίου Δροσίνη. Τη διεύθυνση ανέλαβε η Ειρήνη Λασκαρίδου, η οποία είχε σπουδάσει στην Ευρώπη μεθόδους εκπαίδευσης τυφλών. Η Λασκαρίδου, εφαρμόζει στην Ελλάδα για πρώτη φορά το σύστημα Μπράιγ, ενώ παράλληλα ιδρύεται και η πρώτη «Σχολή τυφλών». Το ίδιο διάστημα ξεκίνησε να λειτουργεί και ο «Οίκος Κωφάλαλων Χαραλάμπους και Ελένης Σπηλιωπούλου», ο οποίος έμεινε ανοιχτός ως το 1973 (Στασινός, 2001).

Το 1920, ιδρύθηκε το «Ειδικόν Δημοτικόν Σχολείον» στη Βουλιαγμένη, το οποίο ακολουθούσε το πρόγραμμα των συνηθισμένων σχολείων. Τρία χρόνια αργότερα, ξεκίνησε να λειτουργεί και το πρώτο σχολείο για κωφούς (Πυργιωτάκης, 1994). Συνεπώς, τα χρόνια αυτά η ειδική εκπαίδευση στηρίζεται σε ιδιωτικές πρωτοβουλίες, ενώ δεν υπάρχει κάποιος κρατικός μηχανισμός που να εφαρμόζει συστηματική εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Το 1929, υπήρξε η πρώτη νομοθεσία για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Ο νόμος αναφερόταν σε «στοιχειώδη εκπαίδευση» (Ν.4397/1929). Μετά από αυτόν τον νόμο θεσπίστηκαν κι άλλοι που αφορούσαν τους σωματικά ανάπηρους και τους νοητικά καθυστερημένους. Σημαντικοί ήταν επίσης, οι νόμοι που αναφέρονταν στη διοικητική οργάνωση της ειδικής αγωγής (Στασινός, 1991). Παρόλα αυτά, την περίοδο αυτή η ειδική εκπαίδευση ήταν περιορισμένη.

Το 1969, πραγματοποιήθηκε η ίδρυση του Γραφείου Ειδικής Εκπαιδευσεως. Ανήκε στο Υπουργείο Παιδείας και μέχρι το 1980 ίδρυσε συνολικά ογδόντα εννιά ειδικά σχολεία. Περίπου την ίδια περίοδο ξεκίνησε για πρώτη φορά η εκπαίδευση δασκάλων στον τομέα της ειδικής αγωγής. Λειτουργήσε ένα ειδικό τμήμα στο Μαρσάλειο διδασκαλείο το οποίο είχε διάρκεια δύο ετών. Στο τμήμα αυτό, είχαν την ευκαιρία δάσκαλοι και νηπιαγωγοί να εκπαιδευτούν σε θέματα ειδικής αγωγής. Αυτό ήταν ένα

μεγάλο βήμα για την προσέγγιση της διδασκαλίας ατόμων με ιδιαιτερότητες (Τζουριάδου, 1995).

Επιπλέον, η ένταξη της Ελλάδας στην Ε.Ο.Κ. έχει ως αποτέλεσμα την ανοιχτή επικοινωνία με άλλες Ευρωπαϊκές χώρες και κατ' επέκταση την ανταλλαγή ιδεών και την εφαρμογή προγραμμάτων που σχετίζονται με την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες. Έτσι, το κράτος αρχίζει να αναλαμβάνει ευθύνες απέναντι στην ειδική αγωγή. Επιπλέον, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας προβάλλουν σχετικά θέματα και συμβάλλουν με τον τρόπο τους στην ευαισθητοποίηση και στην αλλαγή της στάσης, που επικρατούσε απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Καθοριστικής σημασίας για την εξέλιξη και την εδραίωση της ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, υπήρξε και ο πρώτος νόμος για την ειδική αγωγή ο οποίος θεσπίστηκε το 1981. Ο νόμος αναφερόταν: «Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαιδύσεως, απασχόλησης και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού και άλλων τινών διατάξεων» (Ν.1143/1981 – ΥΕΚ.80 – Α- 31-3-1981). Στο νόμο αυτό τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποκαλούνται «αποκλίνοντα». Επίσης, γίνεται σαφές, πως η μορφή της ειδικής εκπαίδευσης καθορίζεται από τη μορφή, όπως επίσης και από τον βαθμό απόκλισης της. Επιπλέον, καθορίζονται τα κατάλληλα σχολεία, που θα φοιτούν, όπως επίσης και ο τρόπος που θα επιλέγεται το προσωπικό.

Ο νόμος αυτός, ήταν σημαντικός, καθώς στόχευε στην ισότητα και την ισονομία όλων των πολιτών. Επίσης, είχε ως βασικό σκοπό την κοινωνική και επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, μέσω της ενσωμάτωσης τους (Τζουριάδου, 1995). Παρόλα αυτά, ασκήθηκε έντονη κριτική στο συγκεκριμένο νόμο, καθώς εξακολουθούσε να κρατά την ειδική αγωγή εντελώς αποκομμένη από τη γενική εκπαίδευση. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα, αντί να φροντίσει την ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες να οδηγήσει στην περιθωριοποίησή τους (Ζιώνου – Σιδέρη, 2011).

Για να σταματήσουν οι αντιδράσεις, θεσπίστηκε ένας διορθωτικός νόμος σύμφωνα με τον οποίο, η ειδική αγωγή εντάσσεται στο Υπουργείο Παιδείας και γίνεται κομμάτι της ειδικής εκπαίδευσης (Πολυχρονοπούλου, 2001). Στο νόμο αυτό, γίνεται για πρώτη φορά και αναφορά στο σχολικό ψυχολόγο (Ν. 1566/1985). Για πρώτη φορά,

λοιπόν, φαίνεται στην Ελλάδα να σταματούν οι διακρίσεις και να καταργούνται οι διαχωριστικές γραμμές στο χώρο της εκπαίδευσης.

Από το 2000 και έπειτα, η ιδέα του «ενός σχολείου για όλους» επικρατεί όλο και πιο έντονα. Τα άτομα με ειδικές ανάγκες ξεκίνησαν να εντάσσονται στα γενικά σχολεία, ενώ μόνο σοβαρές περιπτώσεις παραπέμπονται σε ειδικά (Ζώνου–Σιδέρη, 2011). Έτσι, ο ρόλος των ειδικών εκπαιδευτικών ενισχύεται και δημιουργούνται εξατομικευμένα προγράμματα, προκειμένου να καλύπτουν τις ανάγκες του κάθε παιδιού. Την ίδια περίοδο γίνεται η ίδρυση κέντρων (ΚΔΑΥ) τα οποία ασχολούνται με τη διάγνωση και την υποστήριξη ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Το 2004 ξεκινούν προγράμματα συνεκπαίδευσης, τα οποία προωθούν την ένταξη και την ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Επιπλέον, με στόχο την επαγγελματική ένταξη και αποκατάσταση, δημιουργήθηκαν τεχνικές σχολές ειδικής αγωγής, και εργαστήρια ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης (Ζώνου–Σιδέρη, 2011). Έγινε, λοιπόν, αντιληπτό στην κοινωνία πως στο πλαίσιο της ισότητας, η ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι επιτακτική ανάγκη.

Συνεπώς, τα τελευταία χρόνια η ειδική αγωγή αποκτά εκπαιδευτικό χαρακτήρα και παύει να ακολουθεί το ιατρικό μοντέλο. Η ένταξη της ευέλικτης ζώνης άνοιξε το δρόμο για την εκπαίδευση μαθητών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Αξιοσημείωτο είναι, πως για πρώτη φορά, γίνεται αναφορά στα Α.Π.Σ και Δ.Ε.Π.Σ σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι., 2002).

Με την ένταξη της τεχνολογίας στα σχολεία οι εκπαιδευτικοί ξεκίνησαν να χρησιμοποιούν λογισμικά στη διδασκαλία τους. Το 2007 συμπεριλήφθηκε στα λογισμικά αυτά και ένα, το οποίο ήταν κατάλληλο για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Καθοριστικής σημασίας για την αναβάθμιση της ειδικής εκπαίδευσης, ήταν το επιχειρησιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση» (2007- 2013) του Υπουργείου Παιδείας (Βλάχος, 2008), όπως επίσης και η σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες που υπογράφηκε το 2006 από τα Ηνωμένα Έθνη και αφορούσε την ένταξη και την ευαισθητοποίηση σε θέματα ειδικής αγωγής (Ο.Η.Ε., 2006).

Ένας ακόμα νόμος το 2016 ασχολείται με θέματα ειδικής αγωγής. Συγκεκριμένα αναφέρεται σε ρυθμίσεις της Δευτεροβάθμιας Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και

καθορίζει τις αρμοδιότητες των Κ.Ε.Δ.Υ. Σύμφωνα με το νόμο αυτό ο ρόλος των Κ.Ε.Δ.Υ. είναι η αποκλειστική ευθύνη για κατάταξη, εγγραφή, μετεγγραφή και φοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είτε στο κατάλληλο ειδικό σχολείο, είτε στο κατάλληλο πλαίσιο υποστήριξης στο γενικό σχολείο (Ν. 4186/2013 ΦΕΚΑ' 193/17.9.2013).

Παρά τις εξελίξεις και τις θεσμοθετήσεις, ακόμα και σήμερα, ενώ έχουν γίνει μεγάλες προσπάθειες αναβάθμισης της ειδικής εκπαίδευσης και ένταξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, εξακολουθεί να υπάρχει διαχωρισμός της ειδικής από τη γενική εκπαίδευση. Υπάρχουν ξεχωριστές δομές ειδικής αγωγής και ακόμα και σήμερα φοιτούν εκεί αρκετά παιδιά χωρίς να εφαρμόζεται η ιδέα του «ενός σχολείου για όλους».

2.4 ΔΟΜΕΣ

Η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να γίνει σε διαφορετικό πλαίσιο ανάλογο με τις εκάστοτε ανάγκες του κάθε μαθητή. Οι επιλογές που υπάρχουν είναι οι εξής :

- Στη συνηθισμένη τάξη
- Σε τμήματα ένταξης
- Σε μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ)
- Σε μη εκπαιδευτικά ιδρύματα (Ζώνιου–Σιδέρη, 2004)

2.4.5 ΣΤΗ ΣΥΝΗΘΙΣΜΕΝΗ ΤΑΞΗ

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να βρίσκονται στη γενική τάξη και να παρακολουθούν το μάθημα μαζί με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Μία τέτοια περίπτωση είναι η τοποθέτηση στην τάξη δύο ή τριών παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, χωρίς την παροχή ειδικής βοήθειας. Ο δάσκαλος επιμορφώνεται και ενημερώνεται, ώστε να μπορεί να στηρίζει και να βοηθήσει τα παιδιά.

Μία ακόμα περίπτωση, είναι τα παιδιά με δυσκολίες να βρίσκονται στη γενική τάξη και δίπλα τους να έχουν έναν εκπαιδευμένο δάσκαλο. Στην περίπτωση αυτή, μέσα στη γενική τάξη υπάρχουν δύο δάσκαλοι. Ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης και ο εκπαιδευτικός που στηρίζει το παιδί με δυσκολίες. Με παράλληλη στήριξη, λοιπόν, το παιδί παρακολουθεί το πρόγραμμα της γενικής τάξης έχοντας πάντα κοντά του την υποστήριξη ενός εξειδικευμένου δασκάλου, ο οποίος σε συνεργασία με το δάσκαλο της γενικής τάξης δημιουργεί εξειδικευμένα προγράμματα, ώστε να μπορέσει το παιδί να παρακολουθήσει και να κατανοήσει το μάθημα.

Παράλληλη στήριξη δεν εγκρίνεται για όλα τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Για να εγκριθεί, προϋπόθεση αποτελεί να μην λειτουργεί στο σχολείο τμήμα ένταξης, ή το παιδί να ανήκει στο φάσμα του αυτισμού (ΦΕΚ Α' 199/2.10.2008).

2.4.6 ΣΕ ΤΜΗΜΑ ΕΝΤΑΞΗΣ

Στο γενικό σχολείο λειτουργούν τμήματα, τα οποία απαρτίζονται από μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες και δυσκολίες και έναν εξειδικευμένο δάσκαλο. Στα τμήματα αυτά παρέχεται επιπλέον βοήθεια και υποστήριξη στα παιδιά, προκειμένου να ξεπεραστούν οι δυσκολίες (Πολυχρονοπούλου, 2001).

Τα παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες, που σχετίζονται με τη γραφή και την ανάγνωση, παρακολουθούν συνήθως τις περισσότερες ώρες της μέρας τη γενική τάξη και διαχωρίζονται λίγες ώρες, για να παρακολουθήσουν στο τμήμα ένταξης γλώσσα και μαθηματικά.

Υπάρχει βέβαια και η περίπτωση τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να παρακολουθούν κυρίως τα μαθήματα στο τμήμα ένταξης, αλλά παράλληλα να συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες του σχολείου. Να έχουν κοινά διαλείμματα με τα παιδιά της γενικής τάξης, κοινές εκδρομές αλλά και γιορτές.

Σε κάθε περίπτωση όμως τα τμήματα ένταξης, ενώ μπορεί να λειτουργήσουν βοηθητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, στιγματίζουν και διαχωρίζουν τα παιδιά που συμμετέχουν σε αυτά (Ζώνιου – Σιδέρη, 2004).

2.4.7 ΣΕ ΜΟΝΑΔΕΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΣΜΕΑΕ)

Οι μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι ξεχωριστά σχολεία, στα οποία παρέχονται μαθήματα, σε άτομα με ειδικές ανάγκες, απομακρυσμένα και αποκομμένα από τα σχολεία γενικής αγωγής.

Τα σχολεία αυτά, μπορούν να είναι ημερήσια, όπως για παράδειγμα σχολεία κωφών, τυφλών ή παιδιών με κινητικές αναπηρίες. Τα παιδιά παρακολουθούν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και το μεσημέρι επιστρέφουν στα σπίτια τους. Μια άλλη περίπτωση, είναι τα ειδικά σχολεία με οικοτροφείο, όπου τα παιδιά μένουν μέσα όλο το εικοσιτετράωρο. Αποτέλεσμα αυτού είναι να αποκτούν συμπτώματα ιδρυματισμού και προβλήματα συμπεριφοράς (Στασινός, 2001)

Τα ειδικά σχολεία σε καμία περίπτωση δε βοηθούν στην ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Αντιθέτως, τα απομακρύνουν και τα διαχωρίζουν από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης προωθώντας έτσι τον διαχωρισμό και τον ρατσισμό.

2.4.8 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΜΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΙΔΡΥΜΑΤΑ

Υπάρχουν παιδιά τα οποία, ίσως κάποια στιγμή της ζωής τους, για λόγους υγείας, να μην μπορούν να παρακολουθήσουν και να ενταχθούν σε κάποια από τις παραπάνω δομές.

Η εκπαίδευση των παιδιών αυτών, μπορεί να γίνει στο σπίτι από ειδικό εκπαιδευτικό, ο οποίος θα έχει πίσω του ολόκληρη συμβουλευτική ομάδα. Επιπλέον, παιδιά ή έφηβοι με χρόνιες παθήσεις, που ίσως αναγκαστούν να νοσηλευτούν σε νοσοκομεία για μεγάλο χρονικό διάστημα, μπορούν να παρακολουθήσουν μαθήματα σε ειδικούς χώρους μέσα στο νοσοκομείο (Πολυχρονοπούλου, 2001).

Αυτός ο τρόπος εκπαίδευσης συνήθως καταλαμβάνει ένα συγκεκριμένο διάστημα μέχρι τα παιδιά να ξεπεράσουν τα προβλήματα υγείας και να καταφέρουν να ενταχθούν είτε σε γενικό είτε σε ειδικό σχολείο.

2.5 ΕΝΤΑΞΗ – ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ

2.5.1 ΟΡΙΣΜΟΙ

Στη σύγχρονη εκπαίδευση οι λέξεις ένταξη, ενσωμάτωση και συμπερίληψη χρησιμοποιούνται πολύ συχνά και αποτελούν στόχο και σκοπό των εκπαιδευτικών. Για να κατανοήσει κανείς αυτούς τους όρους, θα ήταν σκόπιμο να αποσαφηνιστούν εννοιολογικά.

Στο λεξικό ως «ένταξη» ορίζεται *η τοποθέτηση ενός ατόμου ανάμεσα σε άλλους*. Ως συνώνυμα του ρήματος «εντάσσω» αναφέρονται τα : βάζω, ενσωματώνω συμπεριλαμβάνω. Όσο αφορά το ρήμα «ενσωματώνω», ορίζεται : *καθιστώ κάτι αδιάσπαστο μέρος ενός συνόλου*. Επίσης το ρήμα «συμπεριλαμβάνω» σημαίνει «περιλαμβάνω κάποιον / κάτι στο ίδιο σύνολο μαζί ή συγχρόνως με κάποιον άλλον ή κάτι. (Μπαμπινιώτης, 2005, σ. 615-616 και σ. 1688). Στα νέα Ελληνικά οι λέξεις ένταξη και ενσωμάτωση πολλές φορές χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημες. Μια βασική διαφορά τους όμως είναι, πως στην ένταξη υπάρχει διατήρηση των αρχικών χαρακτηριστικών του ατόμου, ενώ στην ενσωμάτωση εξαφανίζονται τα βασικά χαρακτηριστικά και επέρχεται αφομοίωση από τα χαρακτηριστικά του συνόλου.

Για χρόνια, στο χώρο της ειδικής αγωγής, χρησιμοποιούνταν οι όροι ένταξη και ενσωμάτωση. Πιο πρόσφατη είναι η συμπερίληψη (inclusion), η οποία τείνει να υποκαταστήσει τους άλλους δύο όρους. Περιφραστικά, θα μπορούσε κάποιος να πει πως η συμπερίληψη είναι η εκπαίδευση που τους συμπεριλαμβάνει όλους, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα όλων. Αυτή η εκπαίδευση που χωράει στην αγκαλιά της όλα τα παιδιά μπορεί να ονομαστεί «συμπεριληπτική εκπαίδευση» ή αλλιώς «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2010).

2.5.2 ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η συμπερίληψη στην εκπαίδευση αποτελεί μια πρωτοπόρα μέθοδο για την υποστήριξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο του σχολείου. Έπειτα από έρευνες για την αποτελεσματικότητα της «ένταξης», διαπιστώθηκε πως παρά την πολύχρονη εφαρμογή της, περιοριζόταν μόνο στα όρια του σχολείου και δεν επεκτεινόταν στις ευρύτερες κοινωνικές δομές. Αυτός είναι και ο λόγος, που η συμπερίληψη πρωταγωνιστεί πλέον στο εκπαιδευτικό σύστημα και αποτελεί στόχο της σύγχρονης παιδαγωγικής, ώστε να διορθωθούν οι ελλείψεις και η αναποτελεσματικότητα της ένταξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2010). Η συμπερίληψη δεν αφορά μόνο τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά το σύνολο των μαθητών.

Στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως γνωστικών, αναπτυξιακών πολιτισμικών ή άλλων ιδιαιτεροτήτων υποστηρίζονται μέσα σε ένα πλαίσιο, ενώ παράλληλα λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες ανάγκες, αδυναμίες ή δυνατότητες που έχει το κάθε παιδί. Αυτό, έχει ως αποτέλεσμα, να σταματάει η περιθωριοποίηση παιδιών, αλλά και ο στιγματισμός (Slee & Allan, 2003). Βασικό χαρακτηριστικό της συμπερίληψης είναι η συνύπαρξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον ίδιο χώρο με μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η συμμετοχή όλων σε μια κοινή εκπαιδευτική διαδικασία.

Η συμπερίληψη, λοιπόν, προωθεί τη συνεκπαίδευση και συνεπώς την ανταπόκριση του σχολείου σε όλες τις ανάγκες των μαθητών του. Σε αυτό το σύστημα εκπαίδευσης, παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, φοιτούν στα γενικά σχολεία μαζί με συνομηλίκους τους και υπάρχει η δυνατότητα υποστηρικτικής διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες τους. Για να επιτευχθεί αυτό, είναι απαραίτητη η συνεργασία και η αλληλεπίδραση ανάμεσα σε δασκάλους γενικής και ειδικής αγωγής (D'Alessio & Watkins, 2009).

Επιπλέον, η συμπερίληψη απαιτεί αλλαγές στις υπάρχουσες δομές. Για να εφαρμοστεί σωστά πρέπει να σχεδιαστούν νέα αναλυτικά προγράμματα και να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν σωστά στις νέες ανάγκες. Ακόμα καλό θα είναι να επανεξεταστούν τόσο οι στόχοι όσο και οι αξίες της εκπαίδευσης. Βασική προϋπόθεση για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης είναι επίσης και

η αποδοχή της διαφορετικότητας. Άλλωστε, η διαφορετικότητα και η ανομοιομορφία αποτελούν συστατικά στοιχεία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Κάθε παιδί έχει μοναδικά χαρίσματα και δυνατότητες. Μέσα από τη συμπεριληπτική εκπαίδευση τα παιδιά έρχονται πιο κοντά, γνωρίζονται καλύτερα και αντιλαμβάνονται τις διαφορές τους ως ιδιαιτερότητες και χαρίσματα και όχι ως εμπόδιο για συνύπαρξη και επικοινωνία.

2.5.3 ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η συμπερίληψη στην εκπαίδευση παρουσιάζει διαφορές από χώρα σε χώρα. Παρατηρούνται, λοιπόν, διαφορετικά μοντέλα συνεκπαίδευσης τα οποία εξαρτώνται από το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, τους διαθέσιμους πόρους και το διαθέσιμο εξειδικευμένο προσωπικό που υπάρχει. Ο Norwich ύστερα από μελέτη έκανε ένα διαχωρισμό και εντόπισε τέσσερα μοντέλα συνεκπαίδευσης (Norwich, 2002) .

2.5.3.1 ΜΟΝΤΕΛΟ ΠΛΗΡΟΥΣ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΧΩΡΙΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ

Στο μοντέλο αυτό τα παιδιά με εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες τοποθετούνται στη γενική τάξη και συνυπάρχουν με τους συνομηλίκους τους που δεν παρουσιάζουν δυσκολίες. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, μόνο μέσα στη γενική τάξη προωθείται η γνώση και παράλληλα η κοινωνικοποίηση όλων των παιδιών. Στόχος του είναι ανεξάρτητα από τη διαφορετικότητα τα παιδιά να συνυπάρξουν αρμονικά.

2.5.3.2 ΜΟΝΤΕΛΟ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΙΔΙΑ ΤΑΞΗ

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, δεν υπάρχουν ειδικά σχολεία ή ειδικές τάξεις, αλλά όλα τα παιδιά συνυπάρχουν στην ίδια τάξη. Η διαφορά από το προηγούμενο μοντέλο, βρίσκεται στο γεγονός, πως σε κάποιες περιπτώσεις, όταν κριθεί αναγκαίο παρέχεται επιπλέον βοήθεια και υποστήριξη στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στη γενική τάξη.

2.5.3.3 ΜΟΝΤΕΛΟ ΕΜΦΑΣΗΣ ΣΤΙΣ ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Το μοντέλο αυτό δέχεται την ύπαρξη ειδικών σχολείων ή τάξεων, αλλά υπό προϋποθέσεις. Δίνει έμφαση στις ατομικές ανάγκες όλων των μαθητών ανεξαιρέτως. Σε περιπτώσεις που κριθεί πως η παρουσία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά στη σχολική επίδοση ή στην κοινωνική συμπεριφορά των υπολοίπων μαθητών, τότε μόνο προτείνει τη φοίτηση σε ειδικό σχολείο.

2.5.3.4 ΠΕΡΙΟΡΙΣΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Το μοντέλο αυτό διαφέρει αρκετά από τα προηγούμενα καθώς προτείνει οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να φοιτούν σε ειδικά σχολεία. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές έρχονται σε επαφή με παιδιά που έχουν δυσκολίες και έτσι δεν μπαίνουν στη διαδικασία σύγκρισης του εαυτού τους με τα παιδιά τυπική ανάπτυξης, όπως θα γινόταν αν φοιτούσαν σε ένα γενικό σχολείο. Παρά την αιτιολόγηση αυτή, αναφέρεται και σε αυτό το μοντέλο, πως η φοίτηση των παιδιών σε γενικές τάξεις είναι δικαίωμα τους και πως η επαφή με μαθητές τυπικής ανάπτυξης συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση τους.

2.5.4 ΣΤΟΧΟΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Το σχολείο αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας. Για το λόγο αυτό, η οργάνωση του, τα μηνύματα που περνάει και οι αξίες που προβάλλει πρέπει να ταιριάζουν με τις απαιτήσεις της κοινωνίας. Με άλλα λόγια, είναι άτοπο να μιλάει για αποδοχή της διαφορετικότητας, ενώ την ίδια στιγμή «κρατάει» μακριά το διαφορετικό. Σε όλες τις αναπτυγμένες χώρες η σχολική ένταξη αποτελεί έναν από τους βασικότερους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στο σύγχρονο σχολείο, ο εκπαιδευτικός δεν εστιάζει μόνο στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών του, αλλά στοχεύει και στην κοινωνική μάθηση. Αυτό σημαίνει, πως το σχολείο δε δίνει απλώς τα εφόδια για να βρει κάποιος δουλειά στο μέλλον, αλλά ένας βασικός του ρόλος είναι να ενισχύσει την κοινωνική συνοχή και το αίσθημα της κοινότητας (Carrington & Robinson, 2004)

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, στοχεύει στην ενσωμάτωση όλων των παιδιών και στην άρση των αποκλεισμών που οδηγούν στο στιγματισμό και την περιθωριοποίηση (Suleymanov, 2015). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά όλους τους μαθητές, καθώς αποτελεί μια προσπάθεια για την αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού (Barton, 2003, Booth & Ainscow, 2002, Campbell, 2002). Η πολυμορφία είναι στοιχείο της κοινωνίας. Στην εκπαίδευση αυτή, η διαφορετικότητα δεν αποτελεί πηγή φόβου, αλλά εμπλέκεται στη μαθησιακή διαδικασία και δείχνει στα παιδιά πως υπάρχει χώρος για όλους.

Βασικός στόχος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας και η άρση των ανισοτήτων. Όραμα της είναι η ενσωμάτωση όλων των παιδιών ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους και η παροχή σχολικών εμπειριών σεβόμενη τις ατομικές ικανότητες του κάθε μαθητή (Angelides, 2003). Με αυτόν τον τρόπο μειώνεται ο κοινωνικός αποκλεισμός και προάγεται η κοινωνική δικαιοσύνη.

Επομένως, η συμπερίληψη δεν αποτελεί μετονομασία της «Ειδικής Αγωγής». Πρόκειται για μια εντελώς διαφορετική προσέγγιση, η οποία προτείνει «ένα σχολείο για όλους». Ένα σχολείο, το οποίο θα μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών, είτε αυτές σχετίζονται με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είτε με τη φυλή, είτε

με την κοινωνική τάξη. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν εστιάζει στις μειονεξίες, αντιθέτως στοχεύει στην καλλιέργεια και στην εξέλιξη των ικανοτήτων (Cremin & Thomas, 2005).

Συμπερασματικά, αν αναζητούσε κάποιος έναν γενικό στόχο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αυτός θα ήταν η δημιουργία ενός σχολείου κοινωνικής δικαιοσύνης, στο οποίο υπάρχει χώρος για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως ικανοτήτων, φυλής ή τάξης.

ΣΥΝΟΨΗ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ

Το παρόν κεφάλαιο ασχολείται με την ειδική εκπαίδευση. Αρχικά, ορίζεται η ειδική αγωγή και στη συνέχεια ξεκαθαρίζεται ποια άτομα θεωρούνται πως έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και χρήζουν ειδικής εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια, γίνεται μια ιστορική αναδρομή της αντιμετώπισης και της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Η κοινωνία, αλλά και η εποχή καθόριζαν τον τρόπο που αντιμετωπίζονταν οι άνθρωποι με αναπηρίες. Η αντιμετώπιση τους πέρασε από τον οίκτο στη φιλανθρωπία και έφτασε ως τη διεκδίκηση ίσων ευκαιριών. Έπειτα, γίνεται εκτενής αναφορά στην εφαρμογή της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα.

Έπειτα, αναλύονται οι δομές της ειδικής αγωγής. Ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να φοιτήσει στη συνηθισμένη τάξη με ή χωρίς παράλληλη στήριξη, σε τμήμα ένταξης, σε ειδικό σχολείο ή σε μη εκπαιδευτικό ίδρυμα όταν το απαιτεί μια σοβαρή περίπτωση.

Τέλος, ορίζονται οι όροι ένταξη, ενσωμάτωση και συμπερίληψη και δίνεται έμφαση στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, η οποία προωθεί ένα σχολείο για όλους. Ένα σχολείο που χωράει όλα τα παιδιά και προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Αναφέρονται επίσης, τα μοντέλα συμπερίληψης και οι στόχοι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

ΜΕΡΟΣ Γ΄

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1 ΔΡΑΜΑΤΟΘΕΡΑΠΕΙΑ -ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ – ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να εφαρμοστεί, τόσο η δραματοθεραπεία, όσο και το εκπαιδευτικό δράμα. Η δραματοθεραπεία είναι η εφαρμογή της θεατρικής τέχνης σε κλινικό και θεραπευτικό πλαίσιο, η οποία αφορά άτομα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή διαταραχές (Jennings, 2005). Σύμφωνα με τον Kempe το εκπαιδευτικό δράμα αποτελεί εργαλείο, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιήσει κάποιος για την επίτευξη ενός άλλου σκοπού (Kempe, 2005). Εκτός από τη δραματοθεραπεία και το εκπαιδευτικό δράμα σπουδαίο ρόλο στην ειδική αγωγή έχει και η Θεατρική Αγωγή.

Στον κλάδο της ειδικής αγωγής χρησιμοποιούνται πολύ συχνά οι τέχνες ως μέσω θεραπείας των μαθησιακών δυσκολιών. Οι τέχνες εμπλέκουν τις αισθήσεις. Σύμφωνα με έρευνες οι μαθητές με δυσλεξία προοδεύουν, όταν βρίσκονται σε πολυαισθητηριακά περιβάλλοντα μάθησης, γιατί χρησιμοποιούν παράλληλα τα μάτια, τα χέρια και γενικά τις αισθήσεις τους (Gray & White, 2003). Παραδείγματα τεχνών, που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο ειδικός παιδαγωγός στην τάξη του, είναι η ζωγραφική, η μουσική και φυσικά το δράμα.

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μια επικοινωνιακή παιδαγωγική, η οποία τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής. Το θεατρικό παιχνίδι δίνει μεγάλη βαρύτητα στο σώμα, την κίνηση και την αλληλεπίδραση και πετυχαίνει τη συναισθηματική αποφόρτιση των παιδιών, αλλά και την αυθόρμητη έκφραση τους (Σπανάκης, 2014).

3.2 ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η Θεατρική Αγωγή αποτελεί μια δημιουργική και εναλλακτική μέθοδο διδασκαλίας (Faure & Lascar, 2001). Όπως και στην γενική αγωγή, έτσι και στην ειδική τα οφέλη της είναι πολλαπλά.

Ο ειδικός παιδαγωγός χρησιμοποιεί τη Θεατρική Αγωγή ως ένα θεραπευτικό και παράλληλα παιδαγωγικό παιχνίδι - εργαλείο, το οποίο συμπληρώνει όσες ελλείψεις μπορεί να έχουν οι μαθητές και κινητοποιεί όσες δυνατότητες έχουν. Στα οφέλη του θεατρικού παιχνιδιού είναι η κοινωνικοποίηση και η ένταξη των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε πολλές περιπτώσεις αντιμετωπίζουν και προβλήματα συμπεριφοράς (Ζαχαροπούλου & Ιωαννίδης, 2007). Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, ο ειδικός εκπαιδευτικός μπορεί να διδάξει στα παιδιά τους κανόνες, την τήρηση τους και τα όρια με τρόπο ελκυστικό και πρακτικό.

Επιπλέον, μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποκτούν εμπειρίες, τις οποίες πολύ πιθανόν να μην είχαν την ευκαιρία να βιώσουν στο παρελθόν. Ο αυτοσχεδιασμός και οι διάφοροι ρόλοι ενεργοποιούν τα παιδιά και τα τοποθετούν σε υποθετικές καταστάσεις, οι οποίες μαθησιακά είναι πολύ χρήσιμες (Zimmer, 2007). Μέσω του χορού, του παιχνιδιού και της κίνησης τα παιδιά απελευθερώνονται, εκφράζονται και επικοινωνούν.

Ακόμα, με τη Θεατρική Αγωγή, δίνεται η δυνατότητα να εξελίξουν τη νοητική, τη συναισθηματική, αλλά και την κοινωνική τους ανάπτυξη. Αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους, γνωρίζονται καλύτερα και αντιλαμβάνονται τις δυνατότητες τους. Προωθείται επίσης, η αυτενέργεια, καθώς τα παιδιά έχουν ένα βαθμό ελευθερίας και μπορούν να πάρουν αποφάσεις.

Σε πολλές περιπτώσεις, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση. Η θεατρική αγωγή, αποτελεί όπλο στα χέρια του εκπαιδευτικού, καθώς μπορεί μέσω αυτού να δείξει στα παιδιά πως μπορούν να τα καταφέρουν. Η κατάκτηση αυτή, θα έχει θετικό αντίκτυπο σε όλα τα επόμενα διδακτικά αντικείμενα. Αν ένας μαθητής θεωρήσει πως είναι ικανός να φέρει σε πέρας ένα ρόλο, είναι πολύ πιθανόν να λειτουργήσει στο μέλλον με μεγαλύτερη τόλμη και αυτοπεποίθηση σε μια άσκηση μαθηματικών ή γλώσσας.

3.2.1 ΟΦΕΛΗ ΣΕ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ

Στα άτομα με νοητική καθυστέρηση οι δυσκολίες συνυπάρχουν με τις ικανότητες. Για τα παιδιά αυτά το θεατρικό παιχνίδι είναι ένα εξαιρετικής σημασίας εργαλείο, καθώς βοηθάει στην εξέλιξη τους, ενώ την ίδια στιγμή αποτελεί πηγή χαράς και ευχαρίστησης (Meckley, 2002). Τα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολία στην αντίληψη του χώρου, στον συντονισμό και στον έλεγχο των κινήσεων τους. Για το λόγο αυτό, το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να διευκολύνει τα παιδιά να γνωρίσουν τις δυνατότητες του σώματος τους μέσω ασκήσεων και παιχνιδιών.

Η μάθηση, όταν πηγάζει από την ευχαρίστηση είναι πιο στέρεη και αφομοιώνεται ευκολότερα. Αυτό σημαίνει, πως μέσω του θεατρικού παιχνιδιού οι μαθητές μπορούν να κατακτήσουν γνώσεις, που με άλλους τρόπους να δυσκολεύονταν. Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση δεν έχουν ανεπτυγμένη τη λεπτή κινητικότητα (McClintock, 1984). Ένα παράδειγμα βελτίωσης της θα μπορούσε να είναι το γάντι- κούκλα, με το οποίο οι μαθητές καλούνται να συντονίσουν την κίνηση των χεριών τους με τη φωνή τους.

Το θεατρικό παιχνίδι έχει επίσης θετική επίδραση και στο λόγο των ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Μεγάλο μέρος των παιδιών αντιμετωπίζουν προβλήματα άρθρωσης, τα οποία έχουν ως αποτέλεσμα να μη γίνονται κατανοητά όταν μιλούν. Μέσω θεατρικών παιχνιδιών, τα παιδιά μπορούν να εξασκηθούν και να πειραματιστούν με φωνητικούς ήχους και έτσι να βελτιώσουν τον λόγο τους. Ένα παράδειγμα, αποτελεί η μίμηση φωνών ζώων (Peter, 1994). Έτσι, με τρόπο ευχάριστο και χωρίς τη χρήση δύσκολου λεξιλογίου οι μαθητές εξασκούνται, χωρίς να καταλαβαίνουν πως η διαδικασία αυτή αποτελεί ένα «μάθημα».

Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, μέσω του θεατρικού παιχνιδιού αποκτούν αυτοπεποίθηση. Επιπλέον, εμπιστεύονται περισσότερο τον εαυτό τους, ενώ παράλληλα γίνονται ανεξάρτητα. Το θεατρικό παιχνίδι παρέχει ελευθερία έκφρασης, χωρίς να υπάρχουν οι έννοιες του σωστού και του λάθους. Έτσι, τα παιδιά φέρνουν σε πέρας το ρόλο τους χωρίς το άγχος της αποτυχίας. Πολλές φορές τα παιδιά ξέρουν μα δεν τολμούν. Στο θεατρικό παιχνίδι, επειδή πρόκειται για μια ευχάριστη διαδικασία, οι μαθητές αποβάλουν το άγχος τους και συμμετέχουν με ευχαρίστηση.

Σύμφωνα με έρευνα των Blake – Andarsic η δραματική τέχνη και πιο συγκεκριμένα το παιχνίδι ρόλων συμβάλει θετικά στην κοινωνικοποίηση των μαθητών με νοητική καθυστέρηση (Άλκηστις, 2000). Παρόμοια αποτελέσματα έχει και η έρευνα της Κοντογιάννη. Ύστερα από την εφαρμογή ενός προγράμματος Δραματικής Τέχνης σε δύο ειδικά σχολεία, κατέληξε στο συμπέρασμα πως υπήρξε εξέλιξη στις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών με νοητική καθυστέρηση, καθώς επίσης και στις γλωσσικές τους δεξιότητες. Ακόμα, η αυτοπεποίθηση των παιδιών τονίστηκε και η στάση τους απέναντι στο πρόγραμμα ήταν πολύ θετική (Άλκηστις, 2000).

Οι μαθητές που συμμετέχουν στο θεατρικό παιχνίδι, έρχονται αντιμέτωποι με γεγονότα που συμβαίνουν στην πραγματική ζωή και έτσι εξασκούνται σε κοινωνικές δεξιότητες. Επίσης εξετάζουν συμπεριφορές και έρχονται αντιμέτωποι με τα αποτελέσματα αυτών (Peter, 1994). Με αυτό τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να αναπροσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους και να βελτιώσουν τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους, κερδίζοντας έτσι την αποδοχή τους, που τόσο έχουν ανάγκη.

Συνεπώς, η Θεατρική Αγωγή μπορεί να συμβάλει θετικά στην κοινωνικοποίηση των ατόμων με νοητική καθυστέρηση, καθώς επίσης και στην τόνωση της αυτοπεποίθησης τους με τρόπο ευχάριστο και απολαυστικό για τα ίδια τα παιδιά.

3.2.2 ΟΦΕΛΗ ΣΕ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ

Τα άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις και γενικότερα στην επικοινωνία τους και την αλληλεπίδραση με άλλους. Δυσκολεύονται σε μεγάλο βαθμό να αντιληφθούν τις προθέσεις των άλλων, καθώς επίσης και τις κοινωνικές συνθήκες. Επιπλέον, τους λείπει η φαντασία και δυσκολεύονται να εμβαθύνουν στα γεγονότα. Αυτοί είναι μερικοί λόγοι για τους οποίους θεωρείται δύσκολη η εφαρμογή της Θεατρικής Αγωγής στα παιδιά με αυτισμό (Sherrat & Peter, 2000).

Παρόλα αυτά, η βιβλιογραφία αναφέρει, πως η Θεατρική Αγωγή μέσω του θεατρικού παιχνιδιού έχει πολύ θετικά αποτελέσματα σε άτομα που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού (Βογινδούρκας & Shcerrat, 2005). Βασικός στόχος των προγραμμάτων Θεατρικής Αγωγής σε παιδιά με αυτισμό είναι να μειωθεί το άγχος τους απέναντι σε οποιαδήποτε νέα κατάσταση, καθώς επίσης και να βελτιώσουν την κοινωνική και συναισθηματική τους λειτουργία.

Η πρώτη σημαντική συνεισφορά της θεατρικής αγωγής είναι ότι δημιουργεί στα παιδιά τη διάθεση να παίζουν και παράλληλα να μάθουν. Τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, συνήθως, δεν επιθυμούν το ομαδικό παιχνίδι και προτιμούν να κλείνονται στον εαυτό τους. Το θεατρικό παιχνίδι, τα παρακινεί να παίζουν και να αλληλοεπιδράσουν. Επίσης αποφορτίζονται συναισθηματικά, εκδηλώνονται και αρχίζουν να αποκτούν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στις ικανότητες τους για δημιουργική έκφραση (Sherrat & Peter, 2000).

Στο θεατρικό παιχνίδι τα άτομα με αυτισμό καλούνται να αναλάβουν ρόλους, να κατανοήσουν έννοιες και να τις συνδέσουν με την κοινωνική πραγματικότητα. Στα άτομα με αυτισμό, υπάρχει δυσκολία στη συναισθηματική έκφραση. Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού επιτυγχάνουν σε ένα βαθμό να εξερευνήσουν τα συναισθήματα τους, καθώς επίσης και τις συνέπειες αυτών. Επιπλέον, λειτουργώντας μέσα σε ομάδα κατανοούν την έννοια της συνεργασίας και μαθαίνουν να τηρούν κανόνες και να ακολουθούν οδηγίες (Peter, 2009). Ακόμα, μαθαίνουν να αναγνωρίζουν μη λεκτικές συμπεριφορές αλλά και χειρονομίες και επίσης εξασκούνται στη βλεμματική επαφή.

Επίσης, μέσω του θεατρικού παιχνιδιού αναπτύσσονται οι γλωσσικές ικανότητες των παιδιών με αυτισμό και γίνεται κατανόηση των συμβολισμών (Lillard,2001) . Οι διάφοροι ρόλοι, εμπλέκουν τη σωματική, αλλά και τη γλωσσική έκφραση. Τα παιδιά αναλόγως με τις ικανότητες τους μπορούν να αναπτύξουν και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους. Επίσης, στο θεατρικό παιχνίδι υπάρχουν συμβολισμοί, οι οποίοι βιωματικά μπορούν να γίνουν κατανοητοί από τα παιδιά.

Η χρήση της μάσκας μπορεί να έχει πολύ θετικά αποτελέσματα στα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, καθώς το παιχνίδι γίνεται για αυτά πιο ασφαλές και μπορούν να δοκιμάσουν νέα πράγματα χωρίς άγχος. Έτσι, εξασκούνται σε κοινωνικές δεξιότητες και παράλληλα αναπτύσσουν καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις (Dubie, 2009).

Θετική είναι επίσης η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στα παιδιά με σύνδρομο Asperger. Στα παιδιά αυτά απουσιάζει η ενσυναίσθηση και δυσκολεύονται πολύ στη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων. Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού και της αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο της ομάδας, τα παιδιά βελτιώνουν τις κοινωνικές τους σχέσεις και ενσωματώνονται στην τάξη. Και σε αυτή την περίπτωση, ο ρόλος που θα δοθεί στο κάθε παιδί πρέπει να προβάλλει τα προτερήματα του κι όλα τα θετικά στοιχεία του. Για παράδειγμα, ένας ρόλος που θα ταίριαζε σε παιδιά με Asperger θα ήταν ένας ήρωας με πολλές εγκυκλοπαιδικές γνώσεις πάνω σε κάποιο θέμα ή με καλή μνήμη και αγάπη στις λεπτομέρειες.

Συνεπώς, η Θεατρική Αγωγή μπορεί να αξιοποιηθεί από τον ειδικό παιδαγωγό σε μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, καθώς μπορεί να ωφελήσει πολύ τη μαθησιακή διαδικασία, αναπτύσσοντας ικανότητες και δεξιότητες των παιδιών με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο.

3.2.3 ΟΦΕΛΗ ΣΕ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ

Η Θεατρική Αγωγή μπορεί να προσαρμοστεί στις ανάγκες και τις δυνατότητες παιδιών με αισθητηριακά προβλήματα, ώστε να έχουν όφελος από αυτό. Μαθητές με προβλήματα ακοής και όρασης μπορούν να συμμετέχουν στο θεατρικό παιχνίδι και να περάσουν όμορφα μαθαίνοντας.

Το θεατρικό παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά με προβλήματα όρασης να αντιληφθούν τις προσωπικές τους δυνάμεις και τα ενθαρρύνει να αναλάβουν δράση και να δραστηριοποιηθούν. Σε πολλές περιπτώσεις, όταν μια αίσθηση παρουσιάζει πρόβλημα, αναπτύσσεται μια άλλη. Έτσι, τα παιδιά αυτά ίσως έχουν καλύτερη ακουστική αντίληψη ή απτική ικανότητα. Τις δυνατότητες αυτές μπορεί να εκμεταλλευτεί ο εκπαιδευτικός για τη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού. Επιπλέον, σε παιδιά με προβλήματα όρασης συνήθως συνυπάρχει εσωστρέφεια. Μέσω της Θεατρικής Αγωγής αποκτούν αυτοπεποίθηση, μαθαίνουν να λειτουργούν σε ομάδα και να συνεργάζονται. Αυτά έχουν ως αποτέλεσμα, την ανάπτυξη των κοινωνικών και των νοητικών δεξιοτήτων τους (Hackney, 1986).

Στα άτομα με προβλήματα ακοής το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο έκφρασης και επικοινωνίας. Τα παιδιά χρησιμοποιούν το σώμα τους και τη νοηματική γλώσσα κι έτσι αλληλοεπιδρούν με τους συμμαθητές τους και συνεργάζονται. Με αυτό τον τρόπο αναπτύσσουν τις κοινωνικές, αλλά και τις γνωστικές τους ικανότητες (Σαρρής, 2002). Τα παιδιά γνωρίζονται καλύτερα, τόσο μεταξύ τους, όσο και με τον δάσκαλο τους. Η εφαρμογή της παντομίμας μπορεί να έχει πολύ θετικά αποτελέσματα, αν εφαρμοστεί σε παιδιά με προβλήματα ακοής, καθώς εκφράζονται χρησιμοποιώντας το σώμα τους και απελευθερώνονται.

Συνεπώς, η Θεατρική Αγωγή έχει πολλά οφέλη, αν χρησιμοποιηθεί σε παιδιά με προβλήματα όρασης ή ακοής, καθώς τους δίνει τη δυνατότητα να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν με τρόπο δημιουργικό και διαφορετικό από ότι συνηθίζουν στην καθημερινότητα τους.

3.2.4 ΟΦΕΛΗ ΣΕ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΚΙΝΗΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ

Τα κινητικά προβλήματα δεν αποτελούν εμπόδιο για την εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού. Αντιθέτως, ο ειδικός παιδαγωγός μπορεί με φαντασία να αξιοποιήσει τις κινητικές δυσκολίες των παιδιών εντάσσοντας τες στο «σενάριο» του θεατρικού παιχνιδιού, που θα πραγματοποιηθεί.

Τα παιδιά με κινητικά προβλήματα μέσω της Θεατρικής Αγωγής μπορούν να ασκηθούν σε τομείς που μειονεκτούν και παράλληλα να αναπτύξουν δεξιότητες, οι οποίες δεν είναι τόσο εμφανείς (Κουρετζής, Άλκηστις, 1993). Η αυτοπεποίθηση τους μπορεί να τονωθεί, μέσω του θεατρικού παιχνιδιού και έτσι τα παιδιά να νιώσουν σίγουρα για τον εαυτό τους. Επομένως, η Θεατρική Αγωγή συμβάλει στη βελτίωση της αυτοπεποίθησης και την αυτοεκτίμησής τους.

Η αναπηρική καρέκλα δεν αποτελεί εμπόδιο για το θεατρικό παιχνίδι, αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί με φαντασία μεταφέροντας τα παιδιά σε μια φανταστική κατάσταση. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να θεωρηθεί θρόνος που κάθεται η βασίλισσα και ο βασιλιάς ή ακόμα θέση ενός αεροπλάνου, με το οποίο ετοιμάζονται για ένα μακρινό ταξίδι.

Θετικά αποτελέσματα στα άτομα με κινητικές αναπηρίες έχει το κουκλοθέατρο, αλλά και το θέατρο σκιών (Κουτσογιάννης, 2002). Οι μαθητές μπορούν να παρακολουθήσουν, αλλά και να παρουσιάσουν οι ίδιοι, τη δική τους ιστορία χρησιμοποιώντας κούκλες. Παιδιά με κινητικές αναπηρίες υπάρχουν και στα γενικά σχολεία. Συνεπώς, οι ρόλοι πρέπει να κατανεμηθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών (Κουρετζής, Άλκηστις, 1993).

3.2.5 ΟΦΕΛΗ ΣΕ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ

Η Θεατρική Αγωγή μπορεί να εφαρμοστεί και να ωφελήσει άτομα με συναισθηματικά προβλήματα και διαταραχές, απλώς χρειάζεται προσοχή και σωστοί χειρισμοί από τον ειδικό παιδαγωγό.

Για να πραγματοποιηθεί σωστά το θεατρικό παιχνίδι, είναι απαραίτητο ο ειδικός παιδαγωγός να συνεργαστεί και με άλλες ειδικότητες, όπως ο κοινωνικός λειτουργός και ο ψυχολόγος. Υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί στη θεματολογία του θεατρικού παιχνιδιού, όταν αυτό αφορά άτομα με συναισθηματικά προβλήματα και διαταραχές. Τα θέματα πρέπει να είναι παρμένα από τον πραγματικό κόσμο, καθώς αν οι μαθητές αυτοί υποδυθούν κάποιο φανταστικό πρόσωπο είναι πολύ πιθανό να εγκλωβιστούν στο ρόλο τους και να παριστάνουν για πολύ καιρό το πρόσωπο της φανταστικής ιστορίας (Landy, 2001).

Παρόλα αυτά, η Θεατρική Αγωγή μπορεί να ωφελήσει πολύ τα παιδιά, καθώς μέσα από θέματα ευχάριστα και με τη βοήθεια μουσικής μπορούν να απολαύσουν τη διαδικασία και να αποφορτιστούν. Επίσης, το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης τους και στην αλλαγή της συμπεριφοράς τους (Sommers, 2003).

Συνεπώς, η Θεατρική Αγωγή έχει θετικά αποτελέσματα στα παιδιά με συναισθηματικά προβλήματα και διαταραχές, φτάνει να είναι προσεκτικά οργανωμένες οι δραστηριότητες και κατάλληλα δοσμένες στους μαθητές.

3. 3 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός στην εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού στην ειδική εκπαίδευση, καθώς η επιτυχία του εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον σχεδιασμό που έχει πραγματοποιήσει. Ο εκπαιδευτικός, όπως στη γενική, έτσι και στην ειδική αγωγή έχει ρόλο καθοδηγητικό, αλλά και εμπνευστικό.

Κατά τον σχεδιασμό ενός προγράμματος Θεατρικής Αγωγής ο εκπαιδευτικός οφείλει να λάβει υπόψη του τις δυνατότητες, αλλά και τις αδυναμίες των μαθητών του (McClintok, 1984). Αυτό σημαίνει, πως, αν για παράδειγμα θέλει να πραγματοποιήσει ένα θεατρικό παιχνίδι και στην τάξη του έχει μαθητές με κινητικές δυσκολίες, πρέπει να φροντίσει, ώστε οι ρόλοι τους να μπορούν να πραγματοποιηθούν με το αναπηρικό αμαξίδιο τους. Ή αντίστοιχα, αν κάποιος μαθητής του αντιμετωπίζει δυσκολία στον λόγο, ο ρόλος του πρέπει να είναι προσαρμοσμένος στην ιδιαιτερότητα του και να μπορεί να εκφραστεί μέσα από κινήσεις του σώματος.

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τους μαθητές του και συνεπώς ξέρει τα ενδιαφέροντα τους. Για να πετύχει, λοιπόν, το θεατρικό παιχνίδι που σχεδιάζει καλό θα ήταν τα θέματα με τα οποία θα ασχοληθεί η ομάδα του, να είναι κοντά στα ενδιαφέροντα της. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές θα έχουν θέληση, ενθουσιασμό και θα συμμετέχουν με ευχαρίστηση σε όλη τη διαδικασία (Dalley, 1984). Πολύ σημαντικό είναι να έχει χτίσει σχέση εμπιστοσύνης με τα παιδιά, ώστε να μπορούν να αφεθούν και να απολαύσουν το θεατρικό παιχνίδι. Ακόμα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να τονίζει και να αξιοποιεί τα δυνατά σημεία των μαθητών του, δείχνοντας τους σε όλη τη διαδικασία, πως πιστεύει σε αυτούς και τους θεωρεί ικανούς να πετύχουν.

Επίσης, έχει μεγάλη σημασία οι στόχοι που θέτει ο εκπαιδευτικός να είναι εφικτοί. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε πολλές περιπτώσεις έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και ενώ μπορούν να τα καταφέρουν δεν τολμούν να προσπαθήσουν (Κουρετζής - Άλκηστις 1993). Αν ο εκπαιδευτικός θέσει στόχους εφικτούς, οι μαθητές θα νιώσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και θα θελήσουν να συμμετέχουν και να συνεχίσουν το παιχνίδι. Για αυτό το λόγο, καλό είναι να ξεκινάει από απλά και γνωστά πράγματα, στα οποία μπορούν ανταποκριθούν όλα τα παιδιά και

σταδιακά να αυξάνει τη δυσκολία. Κάθε παιδί έχει τον δικό του ρυθμό, τον οποίο ο εκπαιδευτικός πρέπει να ακολουθεί, χωρίς να βιάζεται (McClintok, 1984).

Είναι αποδεδειγμένο πως στα παιδιά με δυσκολίες αρέσει η επανάληψη, γιατί αισθάνονται πως στο ήδη γνωστό μπορούν να αποδώσουν καλύτερα (Κουρετζής - Άλκηστις 1993). Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, μπορεί να χρησιμοποιεί μια επαναληπτική διαδικασία, ώστε να αποκτήσουν τα παιδιά αυτοπεποίθηση. Μόλις νιώσουν ικανά να τα καταφέρουν μπορεί σταδιακά να εισάγει νέες κινήσεις, νέες εκφράσεις ή οτιδήποτε καινούριο, στο οποίο πιστεύει, πως θα ανταποκριθεί θετικά η ομάδα του.

Στην ειδική αγωγή, αν ο δάσκαλος αναλάβει μικρές τάξεις, μπορεί στο πρόγραμμα του να πρωταγωνιστεί η Θεατρική Αγωγή. Στο μεγαλύτερο μέρος του μαθήματος θα ήταν ευχάριστο και ωφέλιμο για τα παιδιά, αντί για την παραδοσιακή διδασκαλία, να χρησιμοποιεί τη δραματοποίηση και το θεατρικό παιχνίδι.

3.4 ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί ένα πολύ σημαντικό εργαλείο το οποίο μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός στην τάξη του. Τα οφέλη του για τους μαθητές του είναι πολλά, αλλά η επιτυχία του εξαρτάται από ορισμένες προϋποθέσεις.

Οι κατηγορίες των ατόμων με ιδιαιτερότητες είναι πολλές και οι ανάγκες της κάθε ομάδας διαφορετικές. Αυτό σημαίνει, πως το θεατρικό παιχνίδι, για να επιτύχει πρέπει να προσαρμοστεί στις ανάγκες κάθε ομάδας (Κουρετζής - Άλκηστις 1993). Ακόμα και αν η τάξη χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια, οι ρόλοι πρέπει να κατανεμηθούν με τέτοιο τρόπο που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του κάθε μαθητή και να τονίζονται οι δυνατότητες του. Για παράδειγμα, ένα παιδί με κινητικά προβλήματα για να ευχαριστηθεί το θεατρικό παιχνίδι και να ανταποκριθεί σε αυτό, πρέπει να αναλάβει ένα ρόλο που να ταιριάζει στην ιδιαιτερότητα του, όπως ένας βασιλιάς σε έναν θρόνο, ένας οδηγός ενός οχήματος κ.α.

Επιπλέον, η ανάπτυξη ενός κλίματος εμπιστοσύνης είναι απαραίτητη για τη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού. Οι μαθητές, για να απελευθερωθούν πρέπει να νιώσουν σιγουριά (Sommers, 2003). Είναι πολύ σημαντικό, λοιπόν, να αισθάνονται άνετα τόσο με την υπόλοιπη ομάδα, όσο και με τον εκπαιδευτικό. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο αν οι μαθητές γνωρίζονται καλά μεταξύ τους και ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του καθοδηγητή.

Ακόμα, είναι απαραίτητη η ευελιξία του θεατρικού παιχνιδιού. Όπως αναφέρθηκε στη γενική αγωγή, το θεατρικό παιχνίδι οφείλει να ακολουθεί και να αναπροσαρμόζεται κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής του. Σε πολλές περιπτώσεις, τα παιδιά διαμορφώνουν την εξέλιξη του. Αυτό ισχύει και στην ειδική αγωγή. Έχει, λοιπόν, μεγάλη σημασία να υπάρχει ευελιξία στη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού.

Επίσης, τα θέματα που θα επιλεγθούν για θεατρικό παιχνίδι είναι απαραίτητο να ενδιαφέρουν και να αφορούν τα παιδιά (Hackney, 1986). Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τους μαθητές του, επομένως ξέρει και τα ενδιαφέροντα τους. Αν επιλέξει ένα θέμα το οποίο δεν ενδιαφέρει τα παιδιά, δε θα υπάρχει συμμετοχή και ενθουσιασμός. Συνεπώς, για να προσελκύσει τα παιδιά και να τα βάλει στη διαδικασία να συμμετέχουν πρέπει να

φροντίζει το θεατρικό παιχνίδι να εξάπτει το ενδιαφέρον και την περιέργεια της τάξης του. Αυτό σημαίνει, πως ένα θεατρικό παιχνίδι που έχει στεφθεί με επιτυχία σε μια ομάδα, ίσως αποτύχει σε μια άλλη.

Συνεπώς, η θεατρική Αγωγή μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φτάνει να τηρηθούν κάποιες προϋποθέσεις. Όλα τα παιδιά έχουν δυνατότητες και αδυναμίες. Αν το θεατρικό παιχνίδι στηριχθεί στα θετικά στοιχεία των παιδιών θα έχει θετικά αποτελέσματα, τόσο στη μάθηση, όσο και στην ψυχολογία τους.

ΣΥΝΟΨΗ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ

Το παρόν κεφάλαιο ασχολείται με τη Θεατρική Αγωγή στην ειδική εκπαίδευση. Αρχικά, αναφέρεται πως στην ειδική εκπαίδευση γίνεται χρήση της δραματοθεραπείας, του εκπαιδευτικού δράματος και της Θεατρικής Αγωγής.

Έπειτα, αναλύονται τα οφέλη του θεατρικού παιχνιδιού στην ειδική εκπαίδευση. Τα οφέλη είναι πολλαπλά και εξαρτώνται από τις ιδιαιτερότητες της κάθε ομάδας. Για το λόγο αυτό, χωρίζονται σε κατηγορίες : οφέλη σε άτομα με νοητική στέρωση, αυτισμό, αισθητηριακά προβλήματα, κινητικά προβλήματα, συναισθηματικά προβλήματα.

Στη συνέχεια, αναφέρεται ο σημαντικός ρόλος του εκπαιδευτικού που εφαρμόζει τη Θεατρική Αγωγή στην ειδική τάξη, αλλά και οι προϋποθέσεις που πρέπει να ληφθούν υπόψη, προκειμένου να επιτύχει το θεατρικό παιχνίδι σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Δ' ΜΕΡΟΣ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Δ.1 ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Άλκηστις, (2008). *Μαύρη αγελάδα – άσπρη αγελάδα*. Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Βογινδρούκας, Ι. & Scherrat, D., (2005). *Οδηγός Εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα: Εκδόσεις Ταξιδευτής.

Βλάχος, Δ. (2008). *Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και οι σύγχρονες απαιτήσεις από την εκπαίδευση. Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο*.

Διαθέσιμο στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/99/2/99.pdf>

Βουτσινά, Κ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Εκδόσεις Δίπτυχο.

Γιαννάρης, Γ. (1995). *Θεατρική Αγωγή και παιχνίδι*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Γραμματάς, Θ. (2009). *Θέατρο και Παιδεία*. 6^η έκδοση, Αθήνα: Εκδόσεις Θ. Γραμματάς .

Gray, C. & White, A.G. (2003). *Κοινωνική Προσαρμογή. Πρακτικός οδηγός για αυτιστικά παιδιά και παιδιά με σύνδρομο Asperger*. Μτφρ. Ε. Μιχαλέτου, Α. Κορογιαννάκη. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα.

Δεμερτζή, Β. (2001). «Προσεγγίζοντας το θέατρο στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας». Στο Ν. & Κακλαμάνη Φλ. (επιμ.), Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πρακτικά από την 1^η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το θέατρο στην Εκπαίδευση – Αθήνα, (Δεκέμβριος 2000). Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Δράκος, Δ. (2003). *Ειδική Παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Άτραπος.

Ζαχοπούλου, Μ. & Ιωαννίδη, Β. (2007). «*Μαθησιακές και διδακτικές δραστηριότητες για παιδιά με δυσχέρειες κοινωνικής προσαρμογής. Η περίπτωση του θεατρικού παιχνιδιού ως ενταξιακής πρακτικής*», στο Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος, *Η Ειδική Αγωγή στην Κοινωνία της Γνώσης*, τόμος Β΄. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). *Ενταξιακή εκπαίδευση & κοινωνική δικαιοσύνη στη σύγχρονη εποχή. Ερωτήματα και προβληματισμοί*. Στα Πρακτικά 12^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.

Διαθέσιμο στο:

http://www.pek.org.cy/Proceedings_2012/keynotes/sideri_all.pdf

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις* (Τόμος Α΄). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Ιμβριώτη, Ρ. (1939). *Ανόμαλα και καθυστερημένα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνική Εκδοτική Εταιρεία.

Jennings, S. (2005). *Εισαγωγή στη δραματοθεραπεία*. Αθήνα : Εκδόσεις Σαββάλα.

Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Καραμήτρου, Αι. (2014). «*Ασκήσεις Θεατρικής Μεταμορφώσεως, Η Παιδαγωγική Αξία του Θεατρικού Παιχνιδιού*», *Το Θέατρον ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία*. ΠΡΑΞΗ «ΘΑΛΗΣ» - ΕΚΠΑ. Γραμματάς Θ. (επιμ). Αθήνα.

Kempe, A. επιμ. (2005). *Εκπαιδευτικό Δράμα και Ειδικές Ανάγκες*. Αθήνα : Εκδόσεις Πατάκης.

Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι (παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση)* Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Κουρετζής, Λ., & Άλκηστις, (1993). *Θεατρική Αγωγή 1. Βιβλίο για το δάσκαλο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ο.Ε.Δ.Β.

Κουρετζής, Λ. (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Εκδόσεις Ταξιδευτής.

Κουρετζής, Λ & Παρζακώνα Α. (2012). *Θεατρικό παιχνίδι: η δια του θεάτρου παίδευση, Θέατρο & Εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης*. Γκόβας Ν., Κατσαρίδου Μ., Μαυρέας Δ. (επιμ.). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση.

Διαθέσιμο στο:

<http://www.theatroedu.gr/>

Κουτρουμάνος, Κ.(1996). *Διαχρονική εξέλιξη της ειδικής αγωγής και τα άτομα με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα (Θεσμικό πλαίσιο)*. Διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κυπριωτάκης Α. (1985). *Τα αυτιστικά παιδιά και η Αγωγή τους*. Εκδόσεις: Γρηγόρη.

Landy, R. (2001). *Προσωπικότητα και προσωπείο* (μτφρ. Σ. Γιαπιτζάκη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα 2001

Λενακάκης, Α. (2013). «*Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση*», Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικοί αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία. Διδακτικό Εγχειρίδιο στο πλαίσιο του Προγράμματος «Θαλής». Γραμματάς Θ. (επιμ.) Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Β' Έκδοση. Αθήνα.

Ν.1143/1981(ΦΕΚΑ'80/31.3.1981).*Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων.*

Διαθέσιμο στο: http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-E-A/N.%201143%20-1981-%20FEK.%2050%20-31-3-1981.pdf

Ν.1566/1985(ΦΕΚΑ'167/30.9.1985).*Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.*

Διαθέσιμο στο: http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-E-A/n1566.pdf

Ν. 2817/2000, *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*». Εθνικό Τυπογραφείο.

Ν. 3699/2008. (ΦΕΚ Α' 199/2.10.2008). *Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.*

Διαθέσιμο στο: http://www.pischools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-E-A/N.%203699%20-%202008%20-%20FEK.%20199%20-A-%202-10-2008.pdf

Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Θέατρο, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Υπουργείου Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης, ΕΣΠΑ, 2007.

Παπαδόπουλος Σ. (2010). *Με τη γλώσσα του θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας*, Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος

Πολυχρονοπούλου, Σ. (1995). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης* (Τόμος Α'). Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Πυργιωτάκης, Ι. (1994). *Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα, Ιστορικό – κοινωνική ανάλυση*, Ηράκλειο

Σαρρής, Δ. (2002). *Το θεατρικό παιχνίδι ως επικοινωνιακό διάμεσο για παιδιά με ακουστική μειονεξία: Η διαμεσολαβητική λειτουργία του σωματικού οχήματος*, Θέματα Ειδικής Αγωγής.

Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση : Το βιβλίο του παιδαγωγού – εμπνευστή (Μέθοδος – Εφαρμογές – Ιδέες)*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Σκανδαλης, Χρήστος (1980). *Τα Καθυστερημένα Άτομα στην ελληνική Κοινωνία*, χ.ε. Ιωάννινα

Σπανάκη, Ε. (2014). «Επίδραση ψυχοκινητικής αγωγής με στοιχεία θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη νηπίων με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Διδακτορική Διατριβή. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Πατρών

Στασινός, Δ. (2001). *Η Ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, Θεσμοί και Πρακτικές. Κράτος και Ιδιωτική Πρωτοβουλίας (1906 – 1989)*, Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg

Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Μια ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Προμυθεύς.

Τσεφαλά, Ε. (2003). «Η δραματοποίηση ως εργαλείο για κοινωνική αντίληψη και προσωπική εξέλιξη». (Εισήγηση στην 3η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα 2003) στο «Θέατρο στην Εκπαίδευση»: «Χτίζοντας Γέφυρες».

Τσιάρας, Α. (2004). *Το θεατρικό Παιχνίδι στο Δημοτικό Σχολείο*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων.

Τσιμπιδάκη, Α. (2007). *Παιδί με ειδικές Ανάγκες, οικογένεια και Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Άτραπος.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., (1993). *Θεατρική Αγωγή 1*. Βιβλίο για το δάσκαλο. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

ΥΠΕΠΘ, (2003). *Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με αυτισμό*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

ΥΠ.Ε.Π.Θ–Π.Ι. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης*.

Διαθέσιμο στο:

<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Δ.2 ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Angelides, P., Stylianou, T. & Gibbs, P. (2006). *Preparing teachers for inclusive education in Cyprus, Teaching and Teaching Education*.

Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education: a basis of hope or a discourse of delusion, Inaugural Professional Lecture*. London: Institute of Education, University of London.

Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το Δραματικό παιχνίδι: Εξοικείωση με το θέατρο*. Πανίτσκα, Ε. μτφ. Αθήνα: τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος.

Blumer, H. Comment, Mead and Blumer, *American Sociological Review*, (1980).

Purcell, J.M. 1993. “*Livelier FLES* Lessons through Role-Play*”, *Hispania*, Vol. 76, No. 4. American Association of Teachers of Spanish and Portuguese.

Booth, T. (2003) *Inclusion and exclusion in the city: concepts and contexts*, In: P. Potts (Eds.) *Inclusion in the City: Selection, Schooling and Community*, London: Routledge/Falmer.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *The Index for Inclusion, 2th Edition*, Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education.

Campbell, C. (2002). *Developing Inclusive Schooling: Perspectives, Policies and Practices*, London: Institute of Education, University of London

Carrington, S. & Robinson, R. (2004). *A case study of inclusive school development: a journey of learning*, *International Journal of Inclusive Education*

Cremin, H. & Thomas, G. (2005). *Maintaining underclasses via contrastive judgement: can inclusive education ever happen?* *British Journal of Educational Studies*

D'Alessio, S., & Watkins, A. (2009). *International Comparisons of Inclusive Policy and Practice: Are We Talking about the Same Thing?* Research in Comparative and International Education

Dickson, R., Neelands, J. & Shenton Rprimary School. (2006). *Improve your Primary School through Drama*, London: Fulton

Faure, G. & Lascar, S. (2001). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Hackney, P., (1986). *Education of the Visually Handicapped* (special edition),

Henderson, M. & Lasley, E. (2014). “*Creating Inclusive Classrooms through the Arts*”, *Dimensions of Early Childhood*. Vol 22, No 3.

Hendy L. & Toon L. (2001). *Supporting drama and imaginative play in the early years*. Philadelphia: Open University Press

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey: Pentice Hall.

Kondoyianni, A., Lenakakis, A. & Tsiotsos, N. (2013). “*Intercultural and lifelong learning based on educational drama: Propositions for Multidimensional Research Projects*”, Scenario. 2013

Lillard, A. (2001). *Pretend play as twin earth: A social-cognitive analysis*. Developmental Review

Meckley, A. (2002). *Observing children's play: Mindful methods*. Paper presented to the *International Toy Research Association*, London, 12 August 2002.

McClintock, B. A. (1984). *Drama for mentally Handicapped Children*. London: Human Horizons Series.

Neelands, J. (1998). *Beginning Drama 11–14*. London: David Fulton Publishers.

Norwich B. (2002). Education, *inclusion and individual differences: Recognizing and resolving dilemmas*. British Journal of Educational Studies. SN 0007-1005 vol. 50, No. 4

Peter, M. (2009). *Drama: narrative pedagogy and socially challenged children*. British Journal of Special Education.

Sherrat, D. & Peter, M. (2000). *Developing Play Drama in Children with Autistic Spectrum Disorders*. LondonQ David Fulton Publishers.

Slade, P. (1980). *Child drama*. London: Hodder and Stoughton.

Slee R. & Allan J. (2001). *Excluding the included: A reconsideration of inclusive education*, *International Studies in Sociology of Education*,

Διαθέσιμο στο:

https://www.researchgate.net/publication/249019917_Excludingthe_included_A_reconsideration_of_inclusive_education.

Somers, J. (2003). *Betwix and between pedagogy and art in the initial education of teachers of drama*. Στο, Heikkinen, Hannu, *Special Interest Fields of Drama, Theatre and Education, The IDEA Dialogues*. Jyvaskyla, FinlandQ Jyvaskyla University Press.

Tomlinson, S. (1986). *Special educational needs in the ordinary school*. In Cohen, A. & Cohen, L. (eds). P.C.P. Education Series, London.

Yoon, H. G. (2006). “*The nature of science drama in science education*” The 9th International Conference on Public Communication of Science and Technology. Chuncheon National University of Education, Korea.

Zimmer, R. (2007). *Εγχειρίδιο Ψυχοκινητικής. Θεωρία και Πράξη της Ψυχοκινητικής Παρέμβασης*. (Επιστημονική επιμέλεια: Καμπάς Α.).Αθήνα: Εκδόσεις Αθλότυπο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Εφαρμογή θεατρικού παιχνιδιού, στο μάθημα της Θεατρική Αγωγής, στο 1^ο Δημοτικό Σχολείο Ιαλυσού.





