



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**Πτυχιακή εργασία**

**Θέμα πτυχιακής εργασίας:**

«Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα στην εκπαίδευση για παιδιά ΑμεΑ και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες»

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια:**

Κλαδάκη Μαρία

**Ονοματεπώνυμο φοιτήτριας:**

Δραγκόλα Μαρία (Α.Μ 4112015065)

**Χειμερινό Εξάμηνο**

**Ιανουάριος 2020**

**Ρόδος**

## Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	3
1. Θεατρική Αγωγή.....	4
1.2 Διαθεματικότητα και Θεατρική Αγωγή.....	6
1.3 Η Θεατρική Αγωγή σαν Γλώσσα και Πολιτισμός .....	7
1.4 Τεχνικές και συμβάσεις Θεατρικής Αγωγής .....	7
1.5 Θεατρικό παιχνίδι.....	11
2. Άτομα με αναπηρία.....	13
2.1 Κατηγοριοποίηση των αναπηριών .....	17
3. ΑμεΑ - Ειδική Αγωγή και Θεατρικό Παιχνίδι .....	21
4. ΣΗΜΑΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΜΕ ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, ΜΕ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΘΕΑΤΡΟΥ ΚΑΙ ΑμεΑ.....	28
Συμπεράσματα.....	39
Βιβλιογραφία .....	40

## ***Εισαγωγή***

Στα νέα δεδομένα της παιδαγωγικής το μάθημα της Θεατρικής αγωγής έχει εισαχθεί στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων. Η Θεατρική αγωγή συμβάλει σημαντικά στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας των μαθητών και είναι και σημαντικό μέρος της διδασκαλίας την Ειδική Αγωγή.

Το ενδιαφέρον της συμμετοχής των μαθητών ΑμεΑ στην εκπαίδευση είναι παγκόσμιο. Άλλωστε σε κοινωνίες ίσων ευκαιριών, είναι αυτονόητο το δικαίωμα του κάθε παιδιού να συμμετέχει στη σχολική διαδικασία ανεξάρτητα από τα όποια προβλήματα αντιμετωπίζει.

Η δραματική τέχνη αποτελεί μία νέα παιδαγωγική μέθοδο σε όλες τις βαθμίδες και σε όλες τις κατηγορίες της εκπαίδευσης (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) ενώ σε αρκετές χώρες του σύγχρονου κόσμου τονίζεται η αξία της εκπαίδευσης των τεχνών στην σφαιρική καλλιέργεια των παιδιών.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από τέσσερεις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα [αρουσιάζεται η Θεατρική αγωγή και η σημασία της στην εκπαίδευση.

Στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζονται τα άτομα με αναπηρίες και ορισμοί που έχουν ειπωθεί. Στην τρίτη ενότητα γίνεται παρουσίαση της σχέσης ΑμεΑ ανάμεσα στην ειδική και στην θεατρική αγωγή.

Μια σειρά από έρευνες θα παρουσιαστούν στην τέταρτη ενότητα με τη θετική συμβολή της Θεατρικής αγωγής στα ΑμεΑ σε παγκόσμιο και εθνικό επίπεδο.

Η Θεατρική είναι σημαντική και πρέπει να γίνει βασική μέθοδος στην σύγχρονη εκπαίδευση.

***Κλειδιά: Θεατρική Αγωγή, ΑμεΑ***

## 1. Θεατρική Αγωγή

Στα μαθήματα γενικής παιδείας στα σχολεία πλέον σημαντικό κεφάλαιο έχει η Θεατρική Αγωγή, το θέατρο και το Δράμα. Παρέχουν στους μαθητές ευκαιρίες μάθησης μέσα από αυτά συμμετέχοντας στις δραστηριότητες της θεατρικής αγωγής.

Με τη Θεατρική αγωγή οι μαθητές αποκτούν αναλογίες ζωής και ενεργοποιούν την κριτική τους σκέψη μέσα από την οποία μπορούν να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν την προσωπική και συλλογική τους ταυτότητα. Επίσης, με τη χρήση των δραματικών συμβάσεων και τεχνικών οι μαθητές εργάζονται τόσο σε ατομικό, όσο και σε ομαδικό επίπεδο, κατασκευάζοντας εικονικές πραγματικότητες σαν αποτέλεσμα μιας σύνθεσης της φαντασίας, της σκέψης και του συναισθήματος. Μέσα από τη χρήση των εργαλείων του θεάτρου, τα παιδιά μαθαίνουν να κάνουν σωστή χρήση το λόγο, γραπτό και προφορικό έχοντας αυτοπεποίθηση και άνεση, έχουν αποτελεσματική επικοινωνία και ταυτόχρονα αξιοποιούν τη γλώσσα του σώματος, την κίνηση και το χώρο. Μέσα από την άσκηση της θεατρικής αγωγής οι μαθητές αποκτούν τη δυνατότητα να αναλύουν και ανταποκρίνονται στις διάφορες δραματικές και θεατρικές φόρμες, να *γνωρίζουν και κατανοούν σε βάθος την πολιτισμική τους κληρονομιά και γλώσσα, για να ώστε να την εκτιμήσουν ουσιαστικά, ενώ συγχρόνως αντλούν έμπνευση για να διερευνήσουν συμπεριφορές, στάσεις και αξίες στο σύγχρονο κόσμο. (ΥΠΕΠΘ,).*

Δημιουργώντας μια θεατρική παράσταση αυτόματα γίνεται αντανάκλαση και εμπλουτισμός της πολιτιστικής σχολικής ζωής και της κοινότητας των εμπλεκόμενων, εκπαιδευτικών και μαθητών.

Από την εμφάνιση του θεάτρου, δημιουργήθηκε μια έντονη κοινωνική και πολιτιστική φόρτιση, διότι χαρακτηρίζεται ένα γεγονός σύνθετο, από αισθητικής- καλλιτεχνικής και κοινωνικό-ιδεολογικής άποψης. Το θέατρο φέρει αξίες και μηνύματα, και θεωρείται τόπος συσπείρωσης του συλλογικού πνευματικού και ψυχικού δυναμικού της κοινωνίας.

Επίσης, θεωρείται ένα πεδίο δημιουργικού διαλόγου, ελεύθερης έκφρασης και αντιπαράθεσης ιδεών, νοοτροπιών και προσδοκιών, με αποτέλεσμα να αντιλαμβανόμαστε την παιδαγωγική αξία που έχει το θέατρο και συνεπώς τη σημασία που έχει στην εκπαίδευση. Έχει διαπιστωθεί πως το θέατρο με τις λειτουργίες του προσφέρει θετικά στο προσωπικό αλλά και στο συλλογικό επίπεδο (Γραμματάς, 1998). Με το να βιώνει το παιδί το συναίσθημα οδηγείται στην ενσυναισθητική κατανόηση (Schewe, 1998,όπ. αναφ. στο Άλκηστις, 2008), όσο και η πολιτισμική κατανόηση (Άλκηστις, 2008).

Η Ευδοκίμου – Παπαγεωργίου (1999:7) υποστηρίζει ότι μπορούμε να ανακαλύψουμε τον εαυτό μας και να τον αναπτύξουμε όταν αυτό πραγματοποιείται με ένα μακρύ ταξίδι το οποίο πραγματοποιείται σε πολλά επίπεδα. Το άτομο για να επιτύχει την ανάπτυξη του εαυτού του έχει χρησιμοποιήσει διάφορα μέσα και τρόπους καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορίας. Ένας τρόπος είναι και η τέχνη.

Η τέχνη του θεάτρου είναι ολιστική, διότι μέσα από αυτό συναντιούνται και διαπλέκονται όλες οι τέχνες, μπορεί να αποτελέσει τον τόπο όπου το κάθε παιδί μπορεί να ανακαλύψει κάτι που το εκφράζει και το απελευθερώνει (Κουρετζή, 2006). Συμπεραίνεται πως και η Θεατρική Αγωγή στοχεύει στην εκπαίδευση του μαθητή, με τη χρήση του πιο οικείου μέσου στο παιδί, το παιχνίδι. Δεν είναι όμως εύκολο διότι το παιχνίδι εκτελεί πολλαπλές και σύνθετες λειτουργίες, καλύπτοντας τους τέσσερις βασικούς τομείς της ανθρώπινης ανάπτυξης: τον ψυχολογικό, τον κοινωνικό, τον αισθητικό και τον γνωστικό.

Συνεπώς, η Θεατρική Αγωγή αποτελεί μέθοδο που πάνω από όλα σέβεται το παιδί. Βασισμένη στην παιγνιώδη πλευρά της τέχνης, η οποία έτσι και αλλιώς είναι κυρίαρχη, καταφέρνει να απευθύνεται και στην καλλιτεχνική αλλά και στη μαθητική πλευρά του παιδιού (Κουρετζή, 2006).

Από την Αρχαία Ελλάδα η παιδεία και το Θέατρο είναι δύο έννοιες άρρηκτα συνδεδεμένες, από την πρώτη σχεδόν στιγμή της εμφάνισής και διαμόρφωσής τους. Ο ρόλος του Θεάτρου είναι παιδευτικός και παιδαγωγικός και βασισμένος σε αυτά μετέτρεπε τα αρχαιοελληνικά αμφιθέατρα σε χώρους μόρφωσης και καλλιέργειας των θεατών, νοσηματοδοτώντας αντίστοιχα το πολυσύνθετο φαινόμενο του ανθρώπινου πολιτισμού. Επίσης, ήταν και ο καθοριστικός λόγος που εντάχθηκε στο εκπαιδευτικό σύστημα κατά το παρελθόν. Με τα χρόνια η παρουσία του Θεάτρου στο Σχολείο έχει υποστεί αντιμετώπιση που αρχίζει από την πλήρη απόρριψη και φτάνει μέχρι και την εξιδανίκευση της αποστολής του.

Μέσα λοιπόν από τη Θεατρική Αγωγή (Άλκηστις, 1989) και κυρίως μέσω της δραματοποίησης:

- Το παιδί μεταλλάσσει τη σχέση με τον εαυτό του και με τους άλλους
- Το παιδί ευαισθητοποιείται προς τις τέχνες και οι γνώσεις γίνονται βίωμα
- Τέλος, γίνεται διερεύνηση του εσωτερικού κόσμου του παιδιού

## **1.1 Πρόγραμμα Σπουδών της Θεατρικής Αγωγής στα σχολεία.**

Όπως αναφέρεται στο εγχειρίδιο του εκπαιδευτικού για το μάθημα της «Θεατρικής Αγωγής» στο Δημοτικό θεωρείται σημαντικό να γίνει κατανοητό ότι πρωταρχικός ρόλος της Θεατρικής Αγωγής είναι η αγωγή μέσα από το θέατρο και το δράμα. Στόχος της είναι η εμπλοκή των παιδιών σε μια διαδικασία διερεύνησης κοινωνικών θεμάτων που τα αφορούν, γιατί με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουν να *«αποκτήσουν τις ικανότητες-κλειδιά και να καλλιεργήσουν τις αξίες, στάσεις, συμπεριφορές που απαρτίζουν τη σύγχρονη δημοκρατική πολιότητα»* (ΥΠΕΠΘ)

Για την πραγματοποίηση της Παιδαγωγικής της Θεατρικής Αγωγής η διαδικασία μάθησης λαμβάνει χώρα σε μορφή εργαστηρίου με την αλλαγή της παραδοσιακής οργάνωσης της τάξης αλλά και των ρόλων, εκπαιδευτικών και μαθητών.

Σε αυτού του είδους τα εργαστηριακά μοντέλα παιδαγωγικής, εκπαιδευτικοί και μαθητές έχουν ισότιμη συμμετοχή στην ανακάλυψη της γνώσης και της εξέλιξης αυτής. Η διαμόρφωση της σχολικής τάξης γίνεται έτσι ώστε υπάρχει η δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί ευέλικτα, ανάλογα με τις απαιτήσεις της κάθε δραστηριότητας στην οποία θα πραγματοποιείται (π.χ. συζήτηση σε κύκλο ή σε μικρές ομάδες, αναπαράσταση κάτι με το σώμα, κ.λπ.).

Στην περίπτωση που ακολουθείται αποκλειστικά η Παιδαγωγική της Θεατρικής Αγωγής σαν τη μόνη πρακτική στην οργάνωση και εξέλιξη του μαθήματός του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και τις μαθήτριες, τότε χρησιμοποιούνται κατά βάση οι θεατρικές συμβάσεις και τεχνικές για να δομηθεί σωστά η εμπειρία μάθησης και γίνεται λόγος για ένα θεατρικό εργαστήρι.

Υπάρχει η δυνατότητα η Θεατρική Αγωγή να συνδυαστεί και με άλλες πρακτικές στη διαδικασία της μάθησης και διδασκαλίας για όποιο μάθημα επιθυμούμε. Σε τέτοιες διαδικασίες μπορούν να ενταχθούν περισσότερες από μια θεατρικές δραστηριότητες ως συμπλήρωμα των άλλων δραστηριοτήτων που δομούν την εμπειρία μάθησης.

## **1.2 Διαθεματικότητα και Θεατρική Αγωγή**

Με τη θεατρική αγωγή δουλεύονται θέματα σχετικά τη σχολική κοινότητα και τα παιδιά. Κάποια θέματα μπορεί να είναι από τις από τις θεματικές ενότητες όλων των υπόλοιπων γνωστικών τομέων. Στην περίπτωση που οι εμπλεκόμενοι επιθυμούν να ασχοληθούν με ένα

κοινωνικό ζήτημα όπως ο ρατσισμός, υιοθετείται αποκλειστικά το εργαστηριακό μοντέλο της Θεατρικής Αγωγής, χρησιμοποιούνται τα ιδιαίτερα εργαλεία της ως μέσα για να προσεγγίσουμε διαθεματικά μια ενότητα. Μπορεί να σχεδιαστεί ένα θεατρικό εργαστήρι που θα δίνει αφορμές για τη διερεύνηση του θέματος και θα εξυπηρετεί παράλληλα στόχους που έχουν για τη θεματική αυτή και άλλα γνωστικά αντικείμενα (πολιτική αγωγή, κ.λπ.), καθώς και ειδικούς στόχους που εξυπηρετούν το σώμα γνώσης του κάθε γνωστικού αντικειμένου. Σε μια τέτοια περίπτωση, το θεατρικό εργαστήρι πραγματοποιείται και σε διδακτικές περιόδους των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων και όχι αποκλειστικά σε έναν τομέα. Έτσι, η Θεατρική Αγωγή, όπου και όποτε εξυπηρετεί τους στόχους που θέτουν κάτω από μια συγκεκριμένη θεματική ενότητα, αγκαλιάζει ενιαία το σχολικό πρόγραμμα και ενοποιεί τις διδακτικές περιόδους.

### **1.3 Η Θεατρική Αγωγή σαν Γλώσσα και Πολιτισμός**

Η θέση της Θεατρικής Αγωγής στο μάθημα «Γλώσσα και Πολιτισμός» είναι ιδιαίτερα σημαντική. Ενδείκνυται, λοιπόν, να αποτελέσει την πρακτική που θα χρησιμοποιείται για να δομηθεί η εμπειρία μάθησης, στη διάρκεια διδακτικών περιόδων που αντιστοιχούν στο μάθημα αυτό. Ουσιαστικά το θέατρο και το δράμα αποτελούν εναλλακτικές μορφές «γλώσσας», που παρέχουν τη δυνατότητα της εναλλακτικής έκφρασης και επικοινωνίας. Ακόμα βοηθά στην κατανόηση και την εφαρμογή των κοινωνικών ενδείξεων που μαζί αποτελούν ένα πλαίσιο επικοινωνίας, έχοντας αποτέλεσμα να βοηθά στην ανάπτυξη και καλλιέργεια του γλωσσικού κριτικού γραμματισμού (ΥΠΕΠΘ).

### **1.4 Τεχνικές και συμβάσεις Θεατρικής Αγωγής**

Στη Θεατρική Αγωγή υπάρχει ποικιλία τεχνικών και συμβάσεων, οι οποίες επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να ασκήσουν την παιδαγωγική τους. Δύναται να γίνει χρήση τους, να προσαρμόζονται στις ανάγκες και τα επίπεδα των παιδιών, αλλά ταυτόχρονα να εφαρμοστούν και διαθεματικά, μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων.

Συμβάσεις ορίζονται σύμφωνα με τον Πολυκάρπου και συν. (2012) είναι οι τεχνικές μέσω των οποίων ο χρόνος, ο χώρος και η φυσική παρουσία αλληλεπιδρούν και διαμορφώνονται για να δημιουργήσουν διάφορα νοήματα ή σημάνσεις στο θέατρο.

Παρακάτω παρουσιάζονται κάποιες από τις τεχνικές της Θεατρικής αγωγής (Πολυκάρπου και συν. 2012)

- **Σβούρα:** Μια τεχνική όπου και τα πιο ντροπαλά παιδιά αποκτούν «φωνή», «κρυμμένα» πίσω από ένα ρόλο. Μέσω της τεχνικής της σβούρας, παύουν να είναι ο εαυτός τους και μέσω ενός 'άλλου' μπορούν να προβάλλουν απόψεις. Στριφογυρνώντας, «μπαινοβγαίνουν», τότε σε άλλους ρόλους/χαρακτήρες και πότε στον εαυτό τους.
- **Ανίχνευση σκέψεων:** Οι εσωτερικές σκέψεις του χαρακτήρα αναδύονται μέσα από το άτομο που υποδύεται το συγκεκριμένο ρόλο ή από τους άλλους συμμετέχοντες/ουσες. Χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με τις συμβάσεις του ταμπλό ή της ακίνητης φωτογραφίας.
- **Αυτός ο τρόπος/ο άλλος τρόπος:** Η ίδια σκηνή ή γεγονότα μπορούν να παιχτούν με διαφορετικούς αφηγητές. Ανάλογα με τις προθέσεις και την προοπτική του αφηγητή, το παίξιμο της σκηνής θα είναι ελαφρά διαφοροποιημένο.
- **Αφήγηση:** Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει αφήγηση για να εισάγει, να συνδέσει ή να τελειώσει τη δράση. Αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον/την εκπαιδευτικό ή μια ομάδα παιδιών καθώς τα υπόλοιπα την κάνουν πράξη. Η σύμβαση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να επιβραδύνει και να εντείνει τη δράση, να σηματοδοτήσει το πέρασμα του χρόνου ή να κάνει την εισαγωγή στο επόμενο στάδιο του μαθήματος ή ακόμη και για να σχολιάσει τα δρώμενα.
- **Θεατρικό Παιχνίδι:** Οι τέσσερις φάσεις του Θεατρικού Παιχνιδιού, (της Απελευθέρωσης, της Αναπαραγωγής, του Σκηνικού Αυτοσχεδιασμού και της Ανάλυσης) προσφέρονται ως ευκαιρία για δόμηση, αφόρμηση και εμπέδωση περιεχομένου, συγκρότηση ομάδας, ενίσχυση θεματικών κοινωνικής ενίσχυσης που άπτονται θέματα ενσυναίσθησης, πολιτότητας κ.λπ.
- **Εκπαιδευτικός σε ρόλο:** Στην πιο απλή του φόρμα ο/η εκπαιδευτικός λαμβάνει μέρος στο δράμα μαζί με τους άλλους συμμετέχοντες/ουσες. Συχνά χρησιμοποιεί το ρόλο του/της για να καθοδηγήσει το δράμα μέσα από τη δράση.



- **Διάδρομος σκέψης/συνείδησης:** Οι συμμετέχοντες/ουσες φτιάχνουν δυο παράλληλες σειρές και δημιουργούν ένα διάδρομο. Καθώς ο χαρακτήρας που αντιμετωπίζει ένα δίλημμα ή πρόβλημα περπατά ανάμεσά τους, οι υπόλοιποι προφέρουν τις σκέψεις του ή ενδεχομένως προσφέρουν μια συμβουλή. Οι δυο ομάδες συμμετεχόντων/ουσών μπορούν να εκφράζουν αντικρουόμενες απόψεις για να εντείνουν την ένταση ή απλά να δρουν συμπληρωματικά.
- **Μανδύας του Ειδικού/Η οπτική γωνία του ειδικού:** Οι συμμετέχοντες/ουσες παίρνουν ρόλους που έχουν ειδική γνώση ή εμπειρία σχετική με την κατάσταση στην οποία βρίσκονται.
- **Ιεροτελεστία/Τελετουργία:** Οι συμμετέχοντες/ουσες αυτοσχεδιάζουν σκηνές βασισμένες σε γεγονότα ή δράσεις που έχουν ιδιαίτερη σημασία για αυτούς/ές ή για ένα δραματικό χαρακτήρα. Έχουν το χαρακτηριστικό της επανάληψης κάποιου μοτίβου συμπεριφοράς ή τρόπου κίνησης και έκφρασης.
- **Καυτή καρέκλα:** Ένας χαρακτήρας δέχεται ερωτήσεις από τους άλλους συμμετέχοντες/ουσες που μπορεί επίσης να είναι σε ρόλο. Ο ρόλος μπορεί να σηματοδοτηθεί με το να καθίσει ο/η συμμετέχων/ χουσα σε μια καρέκλα, με το να φορέσει ένα κουστούμι ή να κρατάει ένα αντιπροσωπευτικό αντικείμενο της ιδιότητάς του.
- **Κυκλικό Δράμα:** Αποτελεί μια μορφή του μικρού ομαδικού δράματος κατά το οποίο οι ομάδες καλούνται να αυτοσχεδιάσουν διαφορετικές σκηνές με έναν κεντρικό χαρακτήρα. Αφού οι ομάδες δημιουργήσουν τη σκηνή, η/ο εκπαιδευτικός εισέρχεται σε κάθε σκηνή παίρνοντας το ρόλο του κεντρικού χαρακτήρα και αυτοσχεδιάζει με την κάθε ομάδα προτού πάει στην επόμενη. Δίνεται έτσι η δυνατότητα να δούμε τους διαφορετικούς τρόπους που αντιδρά ένας χαρακτήρας ανάλογα με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται.
- **Μιμική/παντομίμα:** Κινήσεις και χειρονομίες που αναπαριστούν μια κατάσταση ή τη συμπεριφορά κάποιου χαρακτήρα. Μπορεί να συνοδεύεται και να υποστηρίζεται από την αφήγηση του/της εκπαιδευτικού.
- **Ομαδική γλυπτική:** Μια ομάδα ή ένα άτομο από μια ομάδα υιοθετεί το ρόλο του γλύπτη και μεταμορφώνει τους ηθοποιούς σε αγάλματα που έχουν συγκεκριμένη πόζα ή σχήμα. Το σχήμα αυτό, συνήθως αφαιρετικό, εκφράζει μια συγκεκριμένη πτυχή ενός θέματος ή μιας ιδέας που συζητήθηκε. Η συλλογική δημιουργία του αγάλματος ενθαρρύνει τα μέλη της

ομάδας να δώσουν τη δική τους ερμηνεία για τα γεγονότα που διαδραματίζονται στο δράμα.

- **Παγωμένη εικόνα ή ταμπλό:** Οι συμμετέχοντες/ουσες χρησιμοποιούν το σώμα τους για να δημιουργήσουν μια εικόνα αντιπροσωπευτική μιας στιγμής στο δράμα. Χρησιμεύει συνήθως για βιοματική υιοθέτηση ενός γενικότερου συναισθήματος/διάθεσης/ατμόσφαιρας. Μπορεί να συνδυαστεί με τη σύμβαση του σάουντρακ ή της ανίχνευσης σκέψεων, για να εξελίξει τη διερεύνηση στο δράμα. Επίσης, μπορεί να συνοδεύεται από τη σύμβαση της αφήγησης για να δημιουργεί περισσότερη αποστασιοποίηση από το δράμα.
- **Παράλληλες σκηνές:** Δύο ή περισσότερες σκηνές που στην πραγματικότητα θα συνέβαιναν σε διαφορετικά μέρη ή/και διαφορετικούς χρόνους παίζονται η μια δίπλα στην άλλη. Μια σκηνή μπορεί να παγώσει καθώς οι άλλες ζωντανεύουν. Έτσι παρακολουθούμε τις εντάσεις και τους συσχετισμούς που υπάρχουν μεταξύ τους.
- **Ρόλος στον τοίχο/πάτωμα:** Ένας ρόλος αναπαρίσταται με μια φιγούρα που σχεδιάζουμε μέσα στην οποία μπορούν τα παιδιά να γράψουν φράσεις κλειδιά, ιδέες ή συναισθήματα για το χαρακτήρα. Πληροφορίες μπορούν να προστεθούν καθώς το δράμα προχωρά και εξελίσσεται.
- **Σάουντρακ:** Ήχοι δημιουργούν την ατμόσφαιρα του τόπου όπου λαμβάνει χώρα το δράμα. Οι ήχοι μπορεί να είναι ηχογραφημένοι ή ζωντανοί, μπορούν να εκτελεστούν και από τα παιδιά με χρήση της φωνής, του σώματος ή και μουσικών οργάνων.
- **Συναντήσεις:** Οι συμμετέχοντες/ουσες συναντώνται όλοι μαζί για να εκθέσουν ένα πρόβλημα ή να συζητήσουν πληροφορίες μέσα από την επίσημη συνάντηση. Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να συμμετέχει μέσα από ρόλο για να δώσει πληροφορίες, να δημιουργήσει ατμόσφαιρα ή να προκαλέσει ένταση μέσα από τη δραματική κατάσταση.
- **Συνεντεύξεις/ανακρίσεις:** Οι χαρακτήρες δίνουν συνέντευξη σε ρεπόρτερ ή ανακρίνονται από κάποιο άτομο εξουσίας που έχει στόχο να αμφισβητήσει τα κίνητρα, τις αξίες και τα πιστεύω τους ή να αποκομίσει περισσότερες πληροφορίες για ένα γεγονός.
- **Φλάσμπακ:** Καθώς η σκηνή του παρόντος εξελίσσεται, οι συμμετέχοντες /ουσες ανατρέχουν πίσω στο χρόνο για να φτιάξουν σκηνές που ρίχνουν φως στους λόγους για τους οποίους ένας συγκεκριμένος χαρακτήρας επιλέγει να δράσει με έναν τρόπο ή για να

φέρουν το χαρακτήρα αντιμέτωπο με επιλογές του παρελθόντος, γεγονός που εντείνει τη δράση ακόμη περισσότερο.

- **Χάρτες/Διαγράμματα:** Παρέχουν επιπρόσθετες πληροφορίες για το περιεχόμενο και το σκηνικό του δράματος. Μπορούν να γίνουν συλλογικά, ώστε το κάθε παιδί να έχει την ευκαιρία να επηρεάσει το τελικό αποτέλεσμα.
- **Κύκλος Αξιολόγησης:** Γενικά ο κύκλος χρησιμοποιείται ως μορφή διάταξης των συμμετεχόντων/ ουσών. Μπορεί να είναι η αρχική και τελική δραστηριότητα πριν την επαναφορά στα θρανία και αποσκοπεί σε συζήτηση/ανασκόπηση και αξιολόγηση των εργασιών στην ομάδα.

## 1.5 Θεατρικό παιχνίδι

Μια μοναδική μορφή παιχνιδιού είναι το θεατρικό παιχνίδι. Όταν το παιδί συμμετέχει σε αυτό έχει τη δυνατότητα να δραματοποιεί γεγονότα φανταστικά ή και να αναπλάθει την πραγματικότητα, επαναπροσδιορίζοντας τις εμπειρίες τους μέσα από διεργασίες απελευθερωμένες από χωροχρονικά όρια και περιορισμούς. Ταυτόχρονα συμπεριλαμβάνεται στην εκπαίδευση και τη δημιουργική απασχόληση των παιδιών με ειδικές ανάγκες σαν μία εναλλακτική εκπαιδευτική προσέγγιση (Τσιμπιδάκη κ.ά., χ.χ.).

Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι τα παιδιά μπορούν να βιώσουν μοναδικές εμπειρίες και να εκφραστούν ελεύθερα σε ένα περιβάλλον όπου είναι ελεύθερα να δράσουν, να εκφραστούν, να προσπαθήσουν ξανά χωρίς να φοβούνται ότι αξιολογούνται, ελέγχονται ή κινδυνεύουν να απορριφθούν.

Το θεατρικό παιχνίδι διαθέτει από τη φύση του *διπλή υπόσταση* (Γραμματάς, 1996):

- Από τη μία είναι παιχνίδι, πράγμα που σημαίνει ότι έχει όλα τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού, αποτελεί, δηλαδή, μία ελεύθερη έκφραση του παιδιού, που χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη κανόνων ή κωδικών επικοινωνίας. Επιπλέον, απαιτεί την οριοθέτηση του χώρου και του χρόνου και βασικά προϋποθέτει τη διάθεση επικοινωνίας, ομαδικού πνεύματος και συλλογικότητας δράσεων και λειτουργιών από τους συμμετέχοντες, στους οποίους πάνω από όλα προσφέρει τη χαρά της συμμετοχής (Faure & Lascar, 1990).
- Από την άλλη, αποτελεί μία μορφή θεατρικής έκφρασης και φέρει όλα τα γνωρίσματα του θεάτρου (Σέργη, 1983).

Το Θεατρικό παιχνίδι χαρακτηρίζεται ως παιγνιώδη δραστηριότητα που όσο διαρκεί γίνεται χρήση στοιχείων και τεχνικών του θεάτρου με περισσότερη ελευθερία και πιο προσωπικό τρόπο σε σχέση με αυτό της θεατρικής ανάπτυξης. Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μία παιδαγωγική πρακτική μέσα από την οποία το παιδί θα μπορεί να ανακαλύψει και να εκφράσει τις δημιουργικές του ικανότητες. Την ίδια στιγμή να εκφράζεται ενδόμυχες καταστάσεις και προβλήματα, και με αυτό να οδηγείται στην αποδοχή του κανονιστικού πλαισίου: τα όρια που θέτει η ομάδα και το παιχνίδι. Το θεατρικό παιχνίδι διαφοροποιείται δεδομένη διαδικασία «*παιζίματος*» ενός θεατρικού κειμένου, συγκροτώντας ένα χώρο δράσης και όχι στείρα απόδοση, στον οποίο το παιδί αναπαράγει, βιώνει και αναπαριστά με το παιχνίδι τον ιδιαίτερο φαντασιακό και ψυχικό του κόσμο. Στο θεατρικό παιχνίδι δεν υπάρχει κείμενο όπως επίσης δεν υπάρχουν προκαθορισμένοι ρόλοι και συνεπώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί ποικιλοτρόπως (Σαρρής, 2002).

Τα παιδιά που συμμετέχουν σε ένα θεατρικό παιχνίδι μπορούν να διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους, όταν υποδύονται ένα ρόλο, ο οποίος τα μεταφέρει από τον κόσμο της πραγματικότητας στο χώρο της φαντασίας. Ακόμα μέσα από τις πολλές και διαφορετικές προσωποποιήσεις τα παιδιά οδηγούνται στη δημιουργία «*δράσεων*» που τα ενεργοποιούν ψυχικά, πνευματικά και σωματικά. Ο συνδυασμός παιχνιδιού και θεάτρου καθιστά το θεατρικό παιχνίδι σαν μία ιδιαίτερη μορφή έκφρασης και επικοινωνίας, που ξεπερνά τα κλειστά όρια μια μιας πειθαρχημένης και αυστηρά δομημένης έκφρασης τέχνης που απαιτεί ανέβασμα θεατρικής παράστασης, συνέπεια, πίεση και ένταση για το αποτέλεσμα. Ωστόσο, βασιζόμενη στην παιγνιώδη διάθεση και στον αυθορμητισμό των παιδιών, καλλιεργείται η φαντασία, προωθείται η αυτενέργεια και συμβάλλει σε όλους τομείς και φάσεις ανάπτυξης του παιδιού (Κουρετζή, 2006).

Μέσα στην ορολογία του θεατρικού παιχνιδιού περιλαμβάνονται όλα τα είδη του παιχνιδιού προσποίησης. Τα είδη αυτά είναι το παιχνίδι ρόλων (play role), το φανταστικό παιχνίδι (fantasy play), το παιχνίδι προσωποποίησης, το διερευνητικό, το κοινωνιοδραματικό (sociodramatic play) και το συμβολικό παιχνίδι (Mellou, 1995). Ο προσανατολισμός μιας δραστηριότητας του θεατρικού παιχνιδιού στρέφεται στο παιδί σαν ψυχοσωματική ολότητα και εμπεριέχει πέρα από το παιχνίδι προσποίησης και το παιχνίδι ρόλων, το μιμητικό παιχνίδι, αλλά και καλλιεργεί παράλληλα τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση και τη λεκτική επικοινωνία (Belski & Most, 1981).

## **2. Άτομα με αναπηρία**

Για τον ορισμό της ειδική ανάγκης και συγκεκριμένα για την αναπηρία έχουν δοθεί ορισμοί. Ένας ορισμός είναι του Κουτάντου (2000:65) όπου αναφέρει: *«Έτσι, υπάρχουν διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες εξετάζουν τον όρο «αναπηρία» και τις επιπτώσεις του στα άτομα με αναπηρία»*. Ο ίδιος αναφέρει πως ο ορισμός ή ακόμα και η περιγραφή του φαινομένου της αναπηρίας σχετικά συχνά δημιουργεί σύγχυση λόγω διαφορετικής χρήσης των όρων που έχουν διατυπωθεί. Η ύπαρξη αμφιβολιών οφείλεται στην έλλειψη μίας καθολικά εφαρμόσιμης αρχής ή αναφοράς, με βάση, την οποία να καθίσταται εφικτή η αξιολόγησή της» (Κουτάντος 2000:66).

Δεν είναι εύκολο η έννοια της αναπηρίας να προσδιοριστεί αλλά και να οριοθετηθεί, καθώς είναι ένας όρος, που δεν επιδέχεται απλή εννοιολογική εξήγηση (Kaplan & Sadock, 1981 στο Ζαϊμάκης & Κανδυλάκη 2005).

Η όποια προσπάθεια οριοθέτησης σχετίζεται με το σύνολο των λειτουργιών του ατόμου, με την συνολική εικόνα που έχει η κοινωνία για τον άνθρωπο, με τις υπάρχουσες κοινωνικές και παραγωγικές σχέσεις, τους θεσμούς, το υπάρχον σύστημα των αξιολογικών κατηγοριών, τον τρόπο κοινωνικής οργάνωσης, τα πρότυπα που κυριαρχούν στην κοινωνία, την κοινωνική θέση του ατόμου, έτσι όπως αυτή επηρεάζεται από την σχέση μεταξύ των αντικειμενικών ιστορικό – κοινωνικών συνθηκών μέσα στις οποίες ζει και δρα το άτομο (Ζαϊμάκης & Κανδυλάκη 2005). Η αναπηρία διαπιστώνεται μέσω των κοινωνικών δομών είτε από τα δεδομένα πρωτόκολλα αναγνώρισης παθήσεων, συνδρομών κλπ. από το ιατρικόβιολογικό μοντέλο, είτε από το κοινωνικό μοντέλο. Συγκεκριμένα ο ορισμός που δίνεται για την αναπηρία από το βιοιατρικό μέρος δίνει έμφαση στην παθολογία και στην ανατομία της βλάβης, ενώ το κοινωνικό μοντέλο προσεγγίζει την αναπηρία δίδοντας έμφαση στις δυσκολίες, που συνδέονται με το περιβάλλον του ανάπηρου ατόμου και παρεμποδίζουν την ισότιμη συμμετοχή (Κοτσιάτου & Παναγιώτου 2004: 6).

Όταν λείπει κάποιο μέλος δε σημαίνει και αναπηρία, αλλά αυτή εξαρτάται τη προσωπικότητα του ατόμου, τη σοβαρότητα του προβλήματος και από άλλους παράγοντες. Τα προηγούμενα χρόνια υπήρχε η αντίληψη πως όλα τα άτομα με κάποια αναπηρία έχουν τον ίδιο, κακότερο χαρακτήρα, σήμερα όμως αποδείχτηκε ότι αυτό δεν ισχύει (ΠΑ.ΣΥ.Π.Κ.Α. 2007).

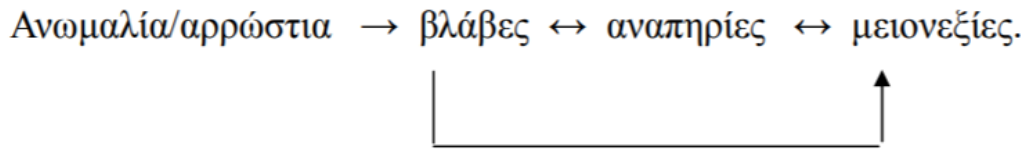
Σύμφωνα με τον Fulcher (1989 στο Κουτάντος 2000), τονίζει πως η αναπηρία είναι μία κατηγορία, σύμφωνα με την οποία το κράτος πρόνοιας ρυθμίζει, κανονίζει την ζωή κάποιων πολιτών, των οποίων μάλιστα ο αριθμός όλο και αυξάνεται. Με βάση τα παραπάνω γίνεται κατανοητό πως η αναπηρία είναι μια κατασκευή πολιτική και κοινωνική που τη χρησιμοποιούν για να ρυθμίζει, σε υψηλό βαθμό, την ζωή των πολιτών αυτών. Σύμφωνα με έναν άλλο ορισμό, «ο όρος αναπηρία είναι ένας γενικός όρος, που σηματοδοτεί την επικοινωνία σε σχέση με τα άτομα με λιγότερες ευκαιρίες, λόγω των φυσικών/σωματικών και διανοητικών τους προσόντων. Αυτή η διαφορά σε ευκαιρίες-προσόντα έχει προσεγγιστεί με διαφορετικούς τρόπους από διαφορετικά συστήματα» (Λεπίδα 2003: 5).

Η αναπηρία αναλύθηκε από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας. Το 1980 αυτός ο Οργανισμός σχεδίασε δύο βασικά «ανταγωνιστικά» πλαίσια αντίληψης και ανάλυσης της αναπηρίας. Το αρχικό ICIDH (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps) και το πιο πρόσφατο ICIDH-2 (International Classification of Impairments, Activities and Participation) (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 2008). «Με βάση την πρώτη ταξινόμηση, η αναπηρία αποτελείται από τρία ξεχωριστά αλλά αλληλοσυνδεδεμένα μέρη, τα οποία ορίζονται ως εξής:

- με τον όρο βλάβη/περιορισμός (impairment) ορίζεται η κάθε απώλεια ή ανωμαλία ψυχολογικής, φυσιολογικής ή ανατομικής δομής ή λειτουργίας
- με τον όρο ανικανότητα (disability) ορίζεται η κατάσταση, που αντιστοιχεί σε μερική ή ολική μείωση της ικανότητας στην εκτέλεση μίας δραστηριότητας με ένα συγκεκριμένο τρόπο ή μέσα στα όρια του φυσιολογικού.
- με τον όρο μειονεξία/αναπηρία (handicap) εννοείται η απώλεια ή ο περιορισμός των ευκαιριών κάποιων ατόμων να συμμετέχουν στην ζωή της κοινότητας ισότιμα με άλλους ανθρώπους.

Η σχέση μεταξύ αυτών των στοιχείων απεικονίζεται στο σχήμα 1 που ακολουθεί:

Σχήμα 1: Σχέση μεταξύ βλάβης, ανικανότητας και αναπηρίας.



(Οι μορφές αναπηρίας σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του ICDH).

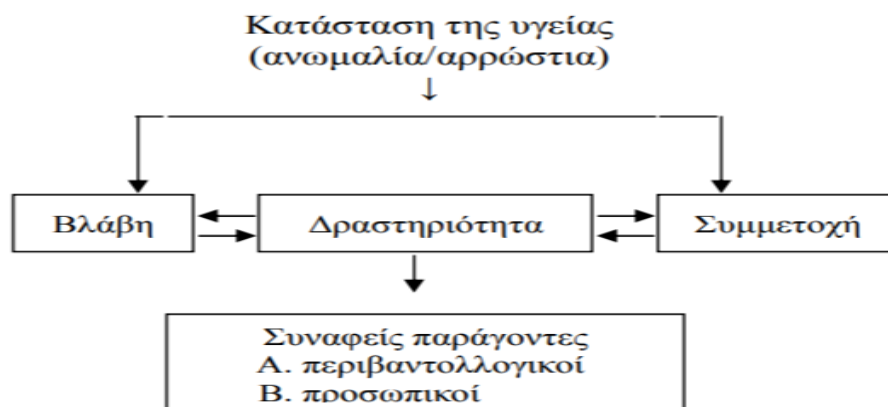
Πηγή: Π.Ο.Υ., 2008:1

Η αναπηρία αποτελεί έναν ευρύτερο όρο, που καλύπτει τρεις επιμέρους διαστάσεις του:

(Π.Ο.Υ. 2008:8):

- σωματικές δομές και λειτουργίες, δηλαδή η διάσταση του σώματος συνδέεται με μία απώλεια ή ανωμαλία της σωματικής δομής ή με μία φυσιολογική ή ψυχολογική λειτουργία, π.χ. απώλεια νεφρού.
- ατομικές δραστηριότητες, δηλαδή η δραστηριότητα είναι η φύση και η έκταση της λειτουργικότητας σε ατομικό επίπεδο. Οι δραστηριότητες μπορούν να μειωθούν στην φύση τους, στην διάρκεια ή στην ποιότητά τους π.χ. αυτοεξυπηρέτηση, διατηρώντας την εργασία κ.τ.λ.
- συμμετοχή στην κοινωνία αναφέρεται, δηλαδή στην φύση και στην έκταση της συμμετοχής του ατόμου σε καθημερινές καταστάσεις, που έχουν σχέση με δραστηριότητες και άλλους παράγοντες. Η συμμετοχή είναι δυνατό να περιοριστεί στην φύση της, στην διάρκεια και στην ποιότητα της, π.χ. συμμετοχή σε δραστηριότητες της κοινότητας, όπου ζει το άτομο, απόκτηση άδειας οδήγησης κ.τ.λ.

Η σχέση μεταξύ αυτών των στοιχείων απεικονίζεται στο σχήμα 2:



(Η κατηγοριοποίηση και αλληλεπίδραση των νέων τριών διαστάσεων της αναπηρίας)» (Π.Ο.Υ. 2008:8).

Αναφέρεται από τους Κοτσιάτου και Παναγιώτου (2004) σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, η ανικανότητα είναι συνέπεια του μειονεκτήματος-έκπτωσης, όσον αφορά στην απόδοση και την ικανότητα του ατόμου για δράση. Η αναπηρία αντίθετα, δηλώνει την διάκριση, στην οποία εκτίθεται το άτομο, ως αποτέλεσμα της έκπτωσης ή της ικανότητας. Η ανικανότητα θεωρείται ως το αποτέλεσμα της έκπτωσης και δεν εξαρτάται από το πλαίσιο, στο οποίο βρίσκεται το άτομο. Η ανικανότητα συνυπάρχει στο άτομο, ενώ η αναπηρία είναι το αποτέλεσμα κοινωνικών παραγόντων. Γι' αυτό σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (2004), ούτε η έκπτωση ούτε η ανικανότητα οδηγούν απαραίτητα στην αναπηρία. Το αντίθετο όμως, θεωρείται ως βέβαιο: ότι υπάρχει αιτιολογική σχέση μεταξύ αναπηρίας και έκπτωσης/ανικανότητας.

Αν το άτομο έχει μειονέκτημα/έκπτωση επομένως αναπηρία	→	το άτομο είναι πιθανό να έχει αναπηρία και στο περιβάλλον που ζει.
Αν το άτομο θεωρείται ότι έχει αναπηρία	→	τότε θεωρείται σίγουρο ότι έχει μειονέκτημα/ανικανότητα.

Η αναπηρία μπορεί να ταξινομηθεί ανάλογα προς το χρόνο απόκτησης ή εκδήλωσης όπως όταν το άτομο γεννιέται - τις συγγενικές αναπηρίες – και σε αναπηρίες, οι οποίες μπορούν να προκληθούν σε κάποια χρονική στιγμή από κληρονομικά αίτια, ασθένεια ή ατύχημα. Πέρα της κληρονομικότητας, της κακής διατροφής, της έλλειψης κατάλληλης φροντίδας, τις παρενέργειες από φάρμακα, και τους τραυματισμούς κατά την διάρκεια του τοκετού ευθύνονται για τις συγγενικές αναπηρίες» (Σταθόπουλος, 1999:323). Εξαιρούνται κάποιες ασθένειες που δεν έχουν ίανση π.χ. μηνιγγίτιδα, πολιομυελίτιδα, τα εργατικά και τα τροχαία ατυχήματα είναι ως επί το πλείστον υπεύθυνα για τις επίκτητες αναπηρίες.

Τέσσερα είναι τα είδη των αναπηριών: κινητικές ή σωματικές, απαραίτητες για την πράξη, αισθητηριακές και αντιληπτικές ικανότητες για την συλλογή πληροφοριών από το περιβάλλον, νοητικές-γνωστικές, που έχουν σχέση με την μάθηση και την δυνατότητα απόκτησης νέων εμπειριών και συναισθηματικές. Συχνά όμως, η αναπηρία έχει επιπτώσεις αρκετούς τομείς, π.χ. περιπτώσεις πολυαναπηρίας (Σταθόπουλος 1999:323).



Επίσης, αναφέρεται ότι οι μορφές και οι κατηγορίες αναπηρίας, που απαντώνται είναι (Σταθόπουλος 1999):

α) κώφωση ή βαρηκοΐα

β) τύφλωση (ολική ή μερική) γ) αναπηρία της κίνησης(ημιπληγία, παραπληγία, τετραπληγία)

δ) αναπηρίες – παραλύσεις του εγκεφάλου(σπαστικότητα)

ε) νοητική υστέρηση

στ) άλλες αναπηρίες και χρόνιες παθήσεις:

1) επιληψία,

2) νόσος του Χάνσεν,

3) νεφρική ανεπάρκεια,

4) μεσογειακή αναιμία ή συγγενής αιμορραγική διάθεση,

5) χρόνιες παθήσεις- σωματικές βλάβεςκατάκοιτοι,

6) βαριές αναπηρίες ποσοστού 67% και πάνω –ψυχικές ασθένειες.

Πιο αναλυτικά, οι κινητικές βλάβες, ίσως περισσότερο από κάθε άλλη μορφή βλάβης, παρουσιάζουν πολυμορφία, τόσο ως προς την αιτιολογία τους όσο και ως προς τις μορφές εκδήλωσης τους. Είναι δυνατό να είναι μόνιμες ή προσωρινές, και κάποιες φορές δημιουργούν ελάχιστα προβλήματα στη ζωή του ανθρώπου, ενώ κάποιες άλλες απαιτείται μακρόχρονη διαδικασία αποκατάστασης για να μπορέσει το άτομο με αναπηρία να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο και να ζήσει μέσα σ' ένα κόσμο που κατά κανόνα είναι φτιαγμένος για το μέσο όρο του πληθυσμού» (Δημητρόπουλος 2000: 26). *«Οι κινητικές βλάβες μπορεί να εκδηλώνονται μαζί με άλλα, μικρά ή μεγαλύτερα προβλήματα, κι εκτός από την πολυμορφία τους, χαρακτηρίζονται από μια ιδιαιτερότητα. Στις περισσότερες των περιπτώσεων είναι εμφανείς, προσδίδοντας αμέσως στο φορέα τους τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης βλάβης και αναδύοντας τα στερεότυπα, τις στάσεις και τις αντιλήψεις που συνδέονται με αυτήν»* (ό.π.).

## **2.1 Κατηγοριοποίηση των αναπηριών**

Οι αναπηρίες διακρίνονται σε διάφορες κατηγορίες. Υπάρχουν οι αισθητηριακές ανεπάρκειες που είναι οι διαταραχές ή βλάβες που αφορούν τις λειτουργίες της όρασης, σε συνδυασμό με άλλες λειτουργίες, όπως της ακοής, της αίσθησης, τις ιδιοδεκτικές, τις σχετικές με την αντίληψη του τρισδιάστατου χώρου, της αφής, της γεύσης και της όσφρησης. Καθεμιά από αυτές σχετίζεται με διάφορες λειτουργικές διαταραχές και κατ' επέκταση βλάβες, όπως της

όρασης, ακοής, κινητικότητας, λόγου και ομιλίας, επικοινωνίας και άλλες. Υπάρχουν τρεις υπό-κατηγορίες:

- άτομα με διαταραχές της ακουστικής λειτουργίας, συμπεριλαμβανομένων των κωφών και των βαρήκοων
- άτομα με συνδυασμό βλαβών όπως της κώφωσης και της τύφλωσης και -άτομα με άλλες αισθητηριακές βλάβες (Στεφανίδης 2004).

Σχετικά με τις ψυχικές και νοητικές λειτουργίες, οι νοητικές λειτουργίες χωρίζονται σε γενικές όπως η συνείδηση και η νοημοσύνη και ειδικές όπως η μνήμη, η προσοχή, η αντίληψη, η σκέψη και τα συναισθήματα. Σε αυτή την κατηγορία εξετάζονται επίσης η νοητική υστέρηση και ο αυτισμός. Ο Στεφανίδης (2004: 44) αναφέρει χαρακτηριστικά *«Τέλος, οι ψυχικές διαταραχές αφορούν τις ψυχικές λειτουργίες, όπως αυτές διαμορφώνονται κατά τη διάρκεια της ζωής έτσι ώστε το άτομο να μπορεί να δημιουργεί αμοιβαίες κοινωνικές συναλλαγές στα πλαίσια κοινών νοημάτων και σκοπού. Ο ψυχισμός και η προσωπικότητα ρυθμίζουν τον τρόπο με τον οποίο κάθε άτομο αντιδρά στις διάφορες περιστάσεις. Κατά συνέπεια, διαταραχές σε αυτό το επίπεδο συνιστούν την ψυχική νόσο της οποίας η χρονιότητα δημιουργεί συνθήκες αναπηρίας»* .

Μερικοί ορισμοί για περιπτώσεις παιδιών με ειδικές ανάγκες για την κατανόηση του κειμένου είναι οι παρακάτω

**1. Νοητική ανεπάρκεια:** Όταν διαπιστώνεται αισθητή απόκλιση από το «κανονικό» στην πνευματική εξέλιξη ενός ατόμου. Για τις αποκλίσεις αυτές η ιατρική χρησιμοποιεί τον όρο «ολιγοφρένεια» ενώ οι ψυχολόγοι προτιμούν τον όρο τον «νοητική ανεπάρκεια». (Dale, 2000:127)

**2. Άτομα με προβλήματα συμπεριφοράς:** Κάθε παιδί ή έφηβος που ενώ διαθέτει επαρκείς νοητικές ικανότητες χωρίς ψυχοκινητικές διαταραχές και χωρίς ειδικές διαταραχές του λόγου, δεν έχει την δυνατότητα να προσαρμοστεί στην κανονική εκπαίδευση. Επίσης, το άτομο αυτό ευρισκόμενο στην ηλικία κατά την οποία τίθεται το πρόβλημα του επαγγελματικού προσανατολισμού δεν έχει αποκτήσει την αντίληψη του προσωπικού ενδιαφέροντος για εργασία και δεν μπορεί να πειθαρχήσει. (Κυπριωτάκης, 2000: 84)

**3. Κωφός:** Είναι το παιδί που υποφέρει από απώλεια ακοής στα πρώτα δύο ή τρία χρόνια της ζωής του και σαν συνέπεια δεν μπορεί, με φυσικό τρόπο ν' αποκτήσει τη μητρική του γλώσσα. Επίσης ένα παιδί που έχει απολέσει κάθε ικανότητα ν' ακούει ήχους μετά την περίοδο

απόκτησης της γλώσσας, καλείται παιδί με δυσκολίες στην ακοή, αν η ομιλία του παραμένει ως μη κατανοητή. (Στασινός, 1906-1989: 92)

**4. Κωφάλαλος:** Είναι ο κωφός εκ γενετής ή που κατέστη τέτοιος απ' την πρώτη παιδική ηλικία. Με άλλα λόγια, στην κωφαλαλία η κύρια πάθηση είναι η κώφωση, η δε αλαλία είναι αναπόφευκτη συνέπεια της υπάρχουσας κώφωσης που μπορεί να είναι συγγενής ή επίκτητη. (Στασινός, 1906-1989: 91)

**5. Τυφλός:** Είναι το παιδί του οποίου η οπτική οξύτητα στο καλύτερο μάτι είναι 20/200 ή μικρότερη ακόμη και με την καλύτερη διορθωτική παρέμβαση ή του οποίου το πεδίο ορατότητας είναι τόσο περιορισμένο ώστε η ευρύτερη διάμετρος του οπτικού του πεδίου «υποτείνει» μια γωνιακή απόσταση όχι μεγαλύτερη από 20 βαθμούς. Τα «μερικώς βλέποντα» παιδιά έχουν οπτική οξύτητα 20/70 και 20/200 στο καλύτερο μάτι με διορθωτική παρέμβαση. (Dale, 2000: 129)

**6. Σωματική αναπηρία:** Αναφέρεται σε παιδιά όχι μόνο με κινητικές αναπηρίες, δηλαδή σε αυτά με εγκεφαλική παράλυση - σπαστικά παιδιά, αλλά και σ' εκείνα με αναπηρίες ή διαταραχές των αισθητηρίων, όπως τα κωφά, τα τυφλά, τα τυφλοκωφάλαλα, καθώς επίσης και σε όσα παρουσιάζουν βαριές καρδιοπάθειες και άλλες παθήσεις. (Dale, 2000: 132)

**7. Κινητική αναπηρία:** Είναι τα παιδιά που παρουσιάζουν μικρές ή μεγάλες βλάβες του κινητήριου συστήματος. (Dale, 2000: 132)

**8. Το παιδί με διαταραχές του λόγου:** Οι γλωσσικές διαταραχές συναστούν μόνιμη ή προσωρινή ανικανότητα του ατόμου, σε μικρή ή μεγάλη έκταση, να κατανοεί, να επεξεργάζεται τη γλώσσα που μιλούν οι συνάνθρωποί του και να εκφράζεται με αυτή. (Κυπριωτάκης, 2000: 86). Οι γλωσσικές διαταραχές είναι ποικίλης αιτιολογίας και εκδηλώνονται με διάφορες μορφές, όπως είναι η καθυστέρηση στην εξέλιξη της γλώσσας, η ανωμαλία στη σύνδεση της φωνής κατά την προφορά των φθόγγων, των συλλαβών και των λέξεων, η αταξία στην έκφραση των σκέψεων και στην δομή και ροή του λόγου κ.ά.

**9. Δυσλεξία:** Πρόκειται για μαθησιακή διαταραχή που εστιάζεται στην αδυναμία του ατόμου να κατανοεί και να αναπαράγει τα γραπτά σύμβολα. (Καραπέτσας, 1999: 123)

**10. Το παιδί με διαταραχές στην μάθηση:** Η αδυναμία του μαθητή να ανταποκριθεί στις σχολικές - διδακτικές απαιτήσεις, στο αναμενόμενο επίπεδο μάθησης και επίδοσης, αποτελεί διαταραχή στη μάθηση. Έτσι, με τον όρο διαταραχές στη μάθηση εννοούμε, κάτω από τη στενή

του έννοια, την πτώση της επίδοσης ενός μαθητή κάτω από το επίπεδο του σταδίου εξέλιξής του. (Καραπέτσας, 1999: 124)

**11. Ατομα με ειδικές ανάγκες:** Είναι τα παιδιά και οι έφηβοι μ' εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες. Οι πρώτες αφορούν τις ανάγκες των ατόμων αυτών που απορρέουν από της δυσκολίες να επωφελούνται πλήρως από ένα σχολικό πρόγραμμα σχεδιασμένο για «κανονικά» παιδιά, δηλαδή τα παιδιά αυτά έχουν μαθησιακές δυσκολίες και απαιτείται ειδική εκπαίδευση έτσι ώστε να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες τους από την δυσκολία που έχουν. Η τελευταία, ως δυσκολία, προέρχεται από φυσική ή νοητική ανεπάρκεια ή από εκείνη που η πλειοψηφία των παιδιών της ίδιας ηλικίας που ζει στο σχολείο. (Dale, 2000: 134)

**12. όρος Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ):** Ο όρος Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ) χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά τη δεκαετία του '80 για να περιγράψει ένα σύνολο διαταραχών που έχουν νευρολογικά αίτια, έναρξη στην παιδική ηλικία και χαρακτηρίζονται από προβλήματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση, τη δημιουργική δραστηριότητα και τις δεξιότητες λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας αλλά και στερεοτυπίες.

**13. DSM5:** χρησιμοποιείται ο όρος *Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)*, για να περιγράψει μία κατηγορία η οποία ενσωματώνει διαταραχές που στο DSM-IV ήταν διακριτές, όπως η *Αυτιστική Διαταραχή (Αυτισμός)*, η *Διαταραχή Asperger*, και η *Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή* μη προσδιοριζόμενη διαφορετικά. Η τροποποίηση αυτή είναι αποτέλεσμα ερευνών οι οποίες καταδεικνύουν ότι οι διαταραχές αυτές στην πραγματικότητα αποτελούν μία και μόνη συνθήκη με διαφορετικά επίπεδα στη σοβαρότητα των συμπτωμάτων. (Παπαηλίου, 2019).

**14. Σύνδρομο Down ή αλλιώς Τρισωμία 21 ή Τρισωμία G** είναι η περιγραφή μια ανωμαλίας, που περικλείει ένα σύνολο χαρακτηριστικών, τα οποία υπάρχουν εκ γενετής στους φορείς της γενετικής αυτής βλάβης και αφορούν παρεκκλίσεις στη σωματική διάπλαση, τη νοητική ανάπτυξη και την ψυχοκοινωνική εξέλιξή τους. Η εμφάνιση του συνδρόμου είναι αποτέλεσμα τρισωμίας, δηλαδή ένα επιπρόσθετο χρωμόσωμα προστίθεται στο ζευγάρι 21, αυξάνοντας τον τελικό αριθμό χρωμοσωμάτων σε 47, αντί 46. (Shapiro. 2004)

### 3. ΑμεΑ - Ειδική Αγωγή και Θεατρικό Παιχνίδι

Σύμφωνα με το Γενικό Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Δ. 301/96, ΦΕΚ 208 Α', 29.08.1996), η θεατρική αγωγή αποτελεί βασική επιδίωξη στην εκπαιδευτική ολοκλήρωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Ειδικότερα, για την υλοποίηση του προγράμματος «Ομάδα Θεάτρου» της παρούσας έρευνας επικεντρωθήκαμε στις ακόλουθες περιοχές του Αναλυτικού Προγράμματος:

#### 1. Κοινωνική Προσαρμογή:

- α) Κοινωνική συμπεριφορά: συνεργασία με άλλους.
- β) Προσαρμογή στο περιβάλλον: προσαρμογή στο κοινωνικό περιβάλλον.

#### 2. Δημιουργικές Δραστηριότητες:

- α) Αισθητική αγωγή/Τέχνες: θεατρικό παιχνίδι: προ-θεατρικές ασκήσεις και χειροτεχνία (ζωγραφική και κολάζ).
- β) Ελεύθερος χρόνος: παιχνίδια.

Με βάση το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος η εργασία βασίστηκε στις ακόλουθες δεξιότητες, στάσεις, γνώσεις και εμπειρίες:

- *Δεξιότητες*: αντιληπτικές, νοητικές, κοινωνικές, κινητικές.
- *Γνωστικό αντικείμενο*: τέχνη, προετοιμασία για τη ζωή του ενήλικα, οικιακή οικονομία, φυσική αγωγή.
- *Στάσεις*: αυτοεκτίμηση, επιμονή, φαντασία, αποδοχή βοήθειας, αποδοχή των άλλων, χρησιμότητα, κοινωνικοποίηση, υπομονή, αυτο-έκφραση
- *Εμπειρίες*: αισθητικές, επικοινωνίας, απασχόλησης, ελεύθερου χρόνου, κοινωνικές, ηθικές. (Χρηστάκης, 2002).

Οι διαδικασίες που συντελούνται στην εκπαίδευση μέσα από τη δραματική τέχνη και την δραματοθεραπεία σύμφωνα με τον Jennings (1973) είναι οι εξής:

1. Δημιουργική-Εκφραστική διαδικασία που αποτελεί πολύ σημαντική διαδικασία για τα άτομα με ειδικές ανάγκες αφού ωθούνται μέσα από τη Δ.Τ στην ανάπτυξη τόσο της δημιουργικότητας τους όσο και της επικοινωνιακής τους ικανότητας (λεκτικής και μη λεκτικής) με το περιβάλλον που τα περιβάλλει.

2. *Εργασίες και Δεξιότητες, κατά την διαδικασία αυτή οι ειδικές ομάδες μέσα από τη Δραματική Τέχνη και τα εκπαιδευτικά εργαλεία, τα παιχνίδια και τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται αναπτύσσουν ποικιλόμορφες κοινωνικές δεξιότητες.*

3. *Ενδοσκόπηση- αυτοαναγνώριση, κατά την διαδικασία αυτή τα άτομα με ειδικές ανάγκες μπορούν μέσα από την Δ.Τ. να εξερευνήσουν τις δυνατότητες του εαυτού τους και τις πτυχές της προσωπικής τους ταυτότητας*

*δυναμώνοντας την αυτοπεποίθηση και την αυτογνωσία τους ως προς τα όρια των δυνατοτήτων τους.*

Η θεατρική αγωγή βοηθά τόσο τα άτομα τυπικής ανάπτυξης όσο και άτομα με αναπηρία (Κουρετζής – Άλκηστις, 1993)

- να ανακαλύψουν και να εκφράσουν τις δημιουργι-κές τους ικανότητες
- να καλλιεργήσουν και να βελτιώσουν τις σχέσεις τους με το κοινωνικό περιβάλλον
- να αναπτύξουν ελευθερία έκφρασης πρωτοβουλία και αίσθημα ευθύνης
- να καλλιεργηθούν αισθητικά και πολιτιστικά κατά-νοώντας το ρόλο της τέχνης του θεάτρου
- να ενθαρρυνθούν στην παρατήρηση και στην αυτό-συγκέντρωση
- να εφευρίσκουν προσωπικές λύσεις
- να βελτιώσουν το λεξιλόγιό τους
- να ενδιαφερθούν δημιουργικά για τα μαθήματα
- να εκφράσουν ενδόμυχες καταστάσεις και προ- βλήματα που τα απασχολούν
- να εκτονωθούν με την κίνηση και το λόγο
- να αποδέχονται όρια και περιορισμούς που τους θέτει η ομάδα και να ανακαλύπτουν την ανάγκη ύπαρξης και τήρησης κανόνων

Κάθε χώρος είναι ικανός να φιλοξενήσει μια θεατρική αναπαράσταση με τα δεδομένα πως είναι προσβάσιμο στο κοινό δίνοντας έμαση ακόμα σε στα νοσοκομεία και τα ιδρύματα, τα σχολεία και τα δημοτικά κέντρα (Kershaw: 1994: 144). Το θέατρο είναι μια καθάραιμη και μεγαλόσωμη πράξη ευσπλαχνίας κι επιείκειας καθώς όχι μονάχα, υποδεικνύει αλλά και υποδέχεται την ετερότητα (Καραμήτρου, 2010).

Δεξιότητες, ταλέντα, κλίσεις, προτιμήσεις εκδηλώνονται με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικό βαθμό σε κάθε άτομο ειδικές ικανότητες και πρέπει να αξιοποιηθούν από την εκπαίδευση. Η εισαγωγή του θεάτρου στην εκπαίδευση παρέχει μια ελκυστική και αποτελεσματική διδακτική εναλλακτική πρόταση που αξιοποιεί τη διαφορετικότητα αυτών των

ικανοτήτων και διοχετεύει με αποδοτικότητα τις πολλαπλές δεξιότητες του κάθε μαθητή A.M.E.A.

*«Η ειδική αγωγή ως επιστημονικός κλάδος γνωρίζει ραγδαία ανάπτυξη στον 21ο αι., τον οποίο και διανύουμε, και αυτό είναι απόρροια δύο συνιστωσών. Αφενός, της γενικότερης ανάπτυξης των επιστημονικών κλάδων που ασχολούνται με τον άνθρωπο, αφετέρου του κοινωνικό-πολιτισμικού επιπέδου που παρουσιάζεται ανεκτικό και υποστηρικτικό αναφορικά με θέματα μειονεξίας, ισότητας, ελευθερίας.. Σε αυτό το πλαίσιο, τα άτομα με ειδικές ανάγκες δεν αποτελούν τους «αποδιοπομπαίους τράγους» αλλά ισότιμα μέλη του κοινωνικού ιστού και η ένταξή τους στην κοινωνία είναι ο πρωταρχικός στόχος των κρατών. Η ειδική αγωγή είναι αυτή που προσφέρει το εισιτήριο στα άτομα με ειδικές ανάγκες, μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης να ανεξαρτητοποιηθούν και να ζήσουν αρμονικά παρά την όποια σωματική ή διανοητική τους αδυναμία.*

*Για να μπορέσουν να επιτευχθούν οι προαναφερθέντες στόχοι, η εκπαίδευση των ατόμων με κάποιας μορφής αναπηρία ή διαταραχή προσπαθεί να υιοθετεί αποτελεσματικά και καινοτόμα εκπαιδευτικά εργαλεία. Ανάμεσα σε αυτά το θεατρικό παιχνίδι αναγνωρίζεται ως σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο που προσφέρει όχι μόνο ευχαρίστηση στους εμπλεκόμενους αλλά και μια σειρά από οφέλη. Οι μαθητές ειδικής εκπαίδευσης μέσα από την εμπλοκή τους σε παιγνιώδεις δραστηριότητες αναπτύσσονται σε συναισθηματικό, διανοητικό και κοινωνικό επίπεδο. Ανακαλύπτουν νέα δεδομένα, διδάσκονται κανόνες, συνεργάζονται και συνάπτουν δεσμούς, ικανοποιούνται και διασκεδάζουν.*

*Το θεατρικό παιχνίδι είναι ούτως ή άλλως μια δραστηριότητα αυθόρμητη, μια εκπαιδευτική διεργασία μέσα από την οποία το άτομο πειραματίζεται, ανακαλύπτει, αλληλεπιδρά κι επικοινωνεί. Φυσικά, όταν γίνεται λόγος για το θεατρικό παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο, αυτό σημαίνει ότι οι δράσεις προσαρμόζεται στην εκάστοτε εκπαιδευτική κατάσταση, υπακούοντας σε ορισμένους κανόνες και αποσκοπώντας σε σαφείς στόχους, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι χάνει το στοιχείο της ευθυμίας. Κάθε εκπαιδευτικός που υιοθετεί ως μέρος της διδακτικής του μεθόδου δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού, οφείλει να ελέγχει την καταλληλότητά τους κατά περίπτωση, προκειμένου αυτές να αποβούν εποικοδομητικές.*

*Το θεατρικό παιχνίδι λοιπόν, τόσο στη γενική εκπαίδευση όσο και στην ειδική που εξετάζουμε στην παρούσα εργασία, είναι ένα μέσο δια μέσου του οποίου τα παιδιά μπορούν να διδαχθούν έννοιες, καταστάσεις, να αλληλεπιδρούν, να αποκτούν ενσυναίσθηση, να αναπτύξουν*

*τις δεξιότητές τους και να αποκτούν γνώση των ορίων και των κοινωνικών συμβάσεων, αρχικά στον περιορισμένο χώρο της τάξης και μετέπειτα στην ευρύτερη κοινωνία» (Μάρκου, 2015).*

Στα νέα δεδομένα των σχολείων και των ειδικών σχολείων υπάρχει η προσδοκία οι μαθητές να καταστούν ικανοί να αντιμετωπίζουν με επιτυχία προβλήματα της ζωής τους στο παρόν ή προβληματικές καταστάσεις που μπορεί να τους δημιουργηθούν στο μέλλον. Στα νέα αυτά δεδομένα ο ρόλος αυτός επιβάλλει ενασχόληση, στην προσπάθεια ανάλυσης και ο σχεδιασμός διδακτικών δραστηριοτήτων, που θα αναλάβουν να καταστήσουν τα βιώματα αντικείμενο αναζήτησης και διδακτικής δράσης πρέπει να αποτελεί βασική επιδίωξη του σχολείου (Χρυσυφίδης, 2001). Εντάσσονται τα βιώματα στη σχολική ζωή και η πραγματικότητα υποκρύπτει μια σειρά από αντιλήψεις που δείχνουν εμφανώς μια ιδιαίτερη ιδεολογική αντιμετώπιση του σχολείου απέναντι σε έννοιες, όπως η αυτονομία, ατομικότητα, δημιουργικότητα, ομαδικότητα κ.α. (Χρυσυφίδης, 2001).

Η μάθηση πλέον πέρα από τη μετάδοση γνώσεων, αναφέρεται και στην «αλληλεπίδραση με το περιβάλλον» και τη διαδικασία αντιμετώπισης των γεγονότων μέσα στο περιβάλλον του ανθρώπου. Δεν είναι δυνατό το άτομο και κατ' επέκταση ο μαθητής, δεν μπορεί να μην επικοινωνεί (Γκοτοβός, 1990). Η επικοινωνία θεωρείται και ο καθοριστικός παράγοντα για τη διαμόρφωση μιας κοινής αντίληψης που επιδρά στο κάθε άτομο ξεχωριστά (Χρυσυφίδης, 2001).

Από όσα προαναφέρθηκαν, οι σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες συνηγορούν στην ενδυνάμωση επικοινωνιακών διαδικασιών στο σχολείο (Αθανασίου, 1993), ενισχύοντας την ανάγκη για σύνθεση τεχνικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων αναφορικά με τη διδασκαλία, όπου οι μαθητές θα μπορούν να αντλούν εμπειρίες από το περιβάλλον τους και τις καταστάσεις που βιώνουν μέσα σε αυτό. Έτσι, θα λαμβάνονται υπόψη και θα αξιοποιούνται οι ατομικές διαφορές των μαθητών στην εκπαιδευτική/ μαθησιακή διαδικασία. Ακόμα, θα τονίζονται και θα δίνεται μέγα σημασία στη διαπροσωπική και κοινωνική διάσταση της δημιουργικότητας, της μάθησης και της γνώσης, καθώς και στις σωματικές και βιωματικές τους συναρτήσεις (Πουρκός, 2000; 2003).

Στην Ειδική Αγωγή πλέον είναι ενσωματωμένες επικοινωνιακές παιδαγωγικές όπου δίνεται μεγάλη βαρύτητα στο σώμα και την κίνησή του (θεατρικό παιχνίδι (ΘΠ), βιωματική προσέγγιση, έκφραση, χορός, ψυχοκίνηση, συμβολικό παιχνίδι, δραματοποίηση κ.α.). Ο στόχος που επιδιώκεται πέρα της κίνησης είναι ακόμα η εξέλιξη και η επικοινωνία του σώματος ή το παιχνίδι.



Βασισμένοι στο ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ το σώμα του παιδιού αποτελεί το μέσο για την ανάπτυξη της εσωτερικής/ νοητικής του εικόνας και των γνωστικών σχημάτων, στο πλαίσιο των επιδιώξεων και των στόχων του αναλυτικού προγράμματος. Η καλλιέργεια του σώματος και της νοητικής του εικόνας σε σχέση με το περιβάλλον, αποτελούν προϋπόθεση για την ανάπτυξη του αυτοελέγχου, της αυτοκυριαρχίας και της αυτοπεποίθησης του παιδιού με ειδικές ανάγκες. (Σπανάκη, 2014). Με τις προαναφερόμενες αρχές που διέπουν τη σύγχρονη παιδαγωγική πρακτική, βρίσκει εφαρμογή το θεατρικό παιχνίδι, που αποβλέπει στην «αυθόρμητη» έκφραση του και τη «συναισθηματική» αποφόρτισή του. (Σπανάκη, 2014).

Το θεατρικό παιχνίδι βοηθάει την ανάπτυξη δεξιοτήτων και υποστηρίζει την ομαλή ένταξη του παιδιού με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία και βοηθά στην κοινωνικοποίησή του (Μπουρνέλη, 2002). Μέσα στη θεατρική πράξη με το παιχνίδι και την κίνηση, τον χορό, τις κατασκευές και δημιουργία θεατρικών σκηνικών/κοστούμιών/μάσκας, το παιδί δρα και ταυτόχρονα, είναι και τα θεμελιώδη μέσα απόκτησης εμπειριών, έκφρασης κι επικοινωνίας, με ελευθερία κινήσεων, χρησιμοποιώντας το σώμα – πολλές φορές σε συνδυασμό με γλωσσική έκφραση- κάνοντας χρήση διαφόρων υλικών, και συμμετέχοντας αυθόρμητα σε παιχνίδια ρόλων. Σε αυτό το γεγονός βασίζεται το μεγαλύτερο μέρος των παιχνιδιών, των κινητικών δραστηριοτήτων, των ρόλων, μικρών παραστάσεων του θεατρικού παιχνιδιού (Zimmer, 2007).

Αρκετά παιδιά με ειδικές ανάγκες εξαιτίας των συνθηκών η κοινωνικότητα τους είναι σε χαμηλά επίπεδα μέσα στην προσωπική εμπειρία. Γι' αυτό το παιχνίδι και κυρίως το θεατρικό παιχνίδι είναι μέσο για να αποκτήσει το παιδί επαφή με τους άλλους, να βρει ευκαιρίες κοινωνικής ενεργοποίησης, θέασης του κόσμου και σύνδεσης των επιμέρους δραστηριοτήτων της διδακτικής και αισθητικής διαδικασίας (Κουρετζής, 1987; Κουρετζής & Άλκηστις, 1993). Το σώμα και η κίνησή του κατέχουν κυρίαρχη θέση στην παιδευτική θεατρική έκφραση, καθώς και στην αισθητική δημιουργική απασχόληση μέσα από το παιχνίδι (Κουρετζής, 1989). Θα πρέπει να επιτευχθεί η απελευθέρωση της φαντασίας του μέσα από μια διαδικασία έκφρασης και να γίνει ευαισθητοποίησή του. Σαν κύρια πηγή ευαισθητοποίησης λειτουργεί το σώμα. Η έκφραση του Σώματος μέσα από το θεατρικό παιχνίδι γίνεται μέσα από αυθόρμητες δραστηριότητες κι έχει την έννοια μιας **«αυτοέκφρασης των πιο μύχιων καταστάσεων»** που δεν μπορεί να εκφράσει με το λόγο (Κουρετζής, 2008:79).

Τα παιδιά μέσω του Θεατρικού Παιχνιδιού δύναται να εξελίξουν τη νοητική και κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη, να καλλιεργήσουν τη δημιουργική έκφραση, την

επικοινωνία, τη γλώσσα, να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τον κόσμο καθώα και να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και να αυτενεργήσουν. Με την αλληλεπίδραση της εκπαίδευσης με την κοινωνία, με τις δημιουργίες του ανθρώπου και ιδιαίτερα με τη Θεατρική Αγωγή, θα μπορέσει να βοηθήσει στην ανάπτυξη της ολόπλευρης προσωπικότητας του παιδιού. Ο συγκερασμός της εκπαίδευσης παιδιών με νοητική καθυστέρηση και της εκπαίδευσης αυτών μέσω του Θεατρικού Παιχνιδιού καθιστά τη δεύτερη ιδιαίτερη μορφή έκφρασης και επικοινωνίας, η οποία μέσω των τεχνικών του θεάτρου θα μπορούσε να οδηγήσει τα συγκεκριμένα παιδιά στην ανάπτυξη και στη βελτίωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Στόχος πάντα παραμένει η ένταξη των παιδιών αυτών στην κοινωνία, καθώς και η βελτίωση της καθημερινότητάς τους.(Δήμα, 2015).

Σχετικά με τα άτομα με νοητική υστέρηση το Θεατρικό παιχνίδι είναι το πλέον ενδεδειγμένο εργαλείο καθώς συντελεί στη εξέλιξη του ατόμου, ενώ ταυτόχρονα έχει πολύ μεγάλη σημασία για το ίδιο. Το άτομο μπορεί να αποδώσει πολύ και να απολαύσει ιδιαίτερη χαρά. Σκοπός άλλωστε του προγράμματος είναι μέσα από το Θεατρικό παιχνίδι να εμπιστεύονται τα εμπλεκόμενα άτομα περισσότερο τον εαυτό τους και να γίνουν πιο ανεξάρτητα. Στο πρόγραμμα που θα συγκροτήσει ο εκπαιδευτικός οφείλει πρώτα να λάβει υπόψη τις δυνατότητες των ατόμων, όπως κινητική ικανότητα, ευλυγισία κ.λπ.

Στα άτομα με αυτισμό το παιχνίδι και οι δραστηριότητες του δράματος βοηθούν αποτελεσματικά τα άτομα με αυτισμό (Βογινδρούκας & Scheratt, 2005). Οι πρώτες συνεισφορές του θ.π. σε αυτά είναι η «παιχνιδιάρικη διάθεση που χτίζουν, δημιουργώντας έτσι συνθήκες συναισθηματικής φόρτισης με αποτέλεσμα να ενοποιούνται οι γνωστικές δυνατότητες. Παράλληλα, προσφέρεται και η δυνατότητα να αποδεσμεύσουν και να εκδηλώσουν τις ικανότητές τους με αποτέλεσμα να εδραιώνεται η εμπιστοσύνη στις δημιουργικές τους δυνατότητες (Peter, 2009).

Μέσα από τις διαφοροποιημένες μεθόδους διδασκαλίας προσφέρεται η δυνατότητα στα παιδιά με αυτισμό να προσεγγίσουν και να κατανοήσουν ευκολότερα την έννοια των ορίων και να υιοθετήσουν την ευκαμψία της σκέψης (Συνοδινού, 2007). Ο Bailey (2013) επισημαίνει τη σημαντική συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην αλλαγή της συμπεριφοράς των παιδιών ως προς τη συνεργασία και τη συνομιλία με τους συμμαθητές τους και την ανάπτυξη κοινωνικής πρωτοβουλίας.

Στα άτομα με προβλήματα ακοής όπως αναφέρει ο Σαρρής (2002) το θεατρικό παιχνίδι και η θεατρική αγωγή γενικότερα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως «επικοινωνιακό διάμεσο». Με αυτό τον τρόπο βελτιώνονται οι γνωστικές τους ικανότητες και οι κοινωνικές τους δεξιότητες, το σώμα τους χρησιμοποιείται ως αποτελεσματικό εργαλείο για να εκφράσουν την σκέψη τους και βελτιώνεται και η επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας.

Στα άτομα με προβλήματα όρασης το θεατρικό παιχνίδι θεωρείται ως το καταλληλότερο μέσο για να τα βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν τις προσωπικές τους δυνάμεις και τις ικανότητές τους και να τα ενθαρρύνει να δραστηριοποιηθούν. Σύμφωνα με τις αναφορές του Hackney (1986) τα προγράμματα θεατρικής αγωγής ενισχύουν την αυτοπεποίθηση, τη συνεργατικότητα και δημιουργικότητα των ατόμων με προβλήματα όρασης και οδηγούν στην ανάπτυξη των κοινωνικών και νοητικών τους δεξιοτήτων.

Ακόμα στα άτομα με κινητικές αναπηρίες το θεατρικό παιχνίδι και η δραματοποίηση προσφέρει ευκαιρίες άσκησης και παράλληλα ανάπτυξης και άλλων μη εμφανών ή μη καλλιεργημένων δεξιοτήτων και ικανοτήτων τους. Το μέσο προέκτασης τους, το αναπηρικό αμαξίδιο μετατρέπεται με τη δύναμη της φαντασίας σε μεταφορικό μέσο, νησί, πλανήτη, διαστημόπλοιο. Τα παιδιά με κινητική αναπηρία μπορούν με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών να καθίσουν στο πάτωμα ή σε μαξιλάρες και να κάνουν κινητικές ομαδικές ασκήσεις με τους συμμαθητές, να κάνουν βουτιά σε στρώμα, να γίνουν κολυμβητές εκεί σε μια φανταστική φουσκωτή πισίνα. Μπορούν να πάρουν ρόλους βασιλιά που κάθεται σε θρόνο, γενικά σε ποικίλες ασκήσεις αυτοσχεδιασμού και δραματοποίησης δίνοντάς τους πάντα τον κατάλληλο ρόλο (Κουρετζής - Άλκηστις, 1993).

Με τη σειρά του ο Somers (2003) απέδειξε με θεατρικά εργαστήρια με ψυχικά ασθενείς, με τροφίμους γηροκομείων, ευάλωτες γυναίκες ότι η θεατρική εμπειρία είναι θεραπευτική και μέσο για να αλλάξουν οι στάσεις ζωής και οι συμπεριφορές. Ακόμα η Παυλίδη (2002) χρησιμοποίησε τεχνικές θεάτρου για ενίσχυση της αυτοπεποίθησης. Πρόσφερε τη δυνατότητα στα άτομα μπαίνοντας στη θέση του κλόουν να αποδεχτούν και την δική τους αδύναμη πλευρά. ,

Η Al-Yamani Rashed (2003) υποστηρίζει πως το θέατρο γίνεται μέσο προσωπικής ανάπτυξης με την ανάληψη ρόλων, βελτιώνοντας την αυτοαντίληψη, την αυτοεκτίμηση, τη προσαρμοστική ικανότητα και το θάρρος. Ακόμα, οι Αυδή και Χατζηγεωργίου (2003), έδειξαν ότι η δυνατότητα πρόσβασης σε διάφορους ρόλους προσφέρεται στο άτομο αυτοπεποίθηση και συμβάλλει στην ωρίμανση και την ολόπλευρη ανάπτυξή του.

Δημητρόπουλος, Α.(2000). «Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με κινητικές αναπηρίες». Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα. (Dale, 2000:127)

Κοτσιάτου, Α., Παναγιώτου, Ν. (2004).«Η εκπαίδευση των τυφλών ατόμων / ατόμων με αναπηρίες της όρασης: η περίπτωση του Κέντρου Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών». Πτυχιακή Εργασία. Ηράκλειο Κρήτης.

#### **4. Σημαντικές έρευνες σχετικές με θεατρική αγωγή, με τεχνικές θεατρού και ΑμεΑ.**

Ένας αριθμός θεατρικών και ακαδημαϊκών εξέτασε διάφορους τρόπους με τους οποίους μπορεί το δράμα να χρησιμοποιείται ως αποτελεσματική προσέγγιση για την ενίσχυση μιας σειράς πτυχών της ανάπτυξης των ατόμων.

Ο Peter (2000a, 2000b) αναφέρεται στους τρόπους που το δράμα μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη αυτοπροστασίας και ενδυνάμωσης σε άτομα. Συνδέθηκε επίσης προσωπική δέσμευση που μπορεί να επιτευχθεί μέσω δραματικών δραστηριοτήτων στους τρόπους με τους οποίους ένα το άτομο μπορεί να αναπτύξει κατασκευές του κοινωνικού κόσμου και επομένως τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να είναι το δράμα που χρησιμοποιούνται για την ενθάρρυνση αποτελεσματικών και κατάλληλων συναισθηματικών απαντήσεων σε καταστάσεις κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ο Slade (1998), πρωτοπόρος του δράματος για τα παιδιά και του δράματος ως εργαλείου αλλαγής, τόνισε επίσης για τη συμβολή που μπορούν να έχουν οι δραματικές και θεατρικές μορφές στην ανάπτυξη του *κοινωνικού εαυτού*.

Επιπλέον, η ανταλλαγή εμπειριών μέσω διαδικασιών όπως η αφήγηση και η εξερεύνηση η αφήγηση έχει χαρακτηριστεί από τους θεωρητικούς ως αποτελεσματικός τρόπος για την ανάπτυξη δραματικής δράσης. Ο Hampshire (1996) πρότεινε ότι η ιστορία στις ομαδικές δραστηριότητες είναι εξαιρετικά αποτελεσματική στην τόνωση της γενιάς των ιδεών και οδηγεί σε κοινωνική αλληλεπίδραση. Ο Schnapp και ο Olsen (2003) αντιλαμβάνονται την αφήγηση ως μια διαδικασία στο δράμα, επωφελής όταν αναπτύσσει λεκτική και γνωστική επιδεξιότητα καθώς και κερδίζει την εμπιστοσύνη στην κατανόηση της κοινωνικοποίησης και των πολιτιστικών κανόνων.

Επιπλέον, οι ειδικοί του δράματος συζήτησαν την ικανότητα του δράματος να προσφέρει ευκαιρίες κοινωνικού παιχνιδιού, όπου τα παιδιά θα μπορούσαν να διερευνήσουν λύσεις σε

διάφορα κοινωνικά προβλήματα που διαδραματίστηκαν (Hampshire, 1996; Slade, 1998; Kempe, 1991; Peter, 2000a, 2000b, 2003). Ο Slade (1998) συζήτησε την έννοια του καθαρτικής απαντήσεων που παράγονται μέσα από το *παιχνίδι* μιας κατάστασης για να το καταλάβουμε, υποστηρίζοντας ότι με τη διερεύνηση δύσκολων εμπειριών στο δράμα ένα άτομο θα μπορούσε να *καθαριστεί* από αυτά και επομένως δεν επηρεάζονται από αυτά σε μεταγενέστερη ζωή. Το *παιχνίδι των καταστάσεων* συζητήθηκε επίσης από τον Peter (2000a, 2000b) σε σχέση με την κατανόηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και του συναισθηματικού αντίκτυπου των ενεργειών των υπολοίπων.

Ο Slade (1998) συζήτησε τη χρήση του ευρηματικού παιχνιδιού, ιδίως του προβαλλόμενου και προσωπικού παιχνιδιού, και έδειξε ότι αυτός ο τύπος δράματος δράματος αποτέλεσε τη βάση για πιο περίπλοκο πρωταγωνιστικό ρόλο τελικά σε θεατρικές δεξιότητες στα παιδιά της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ο Kempe (1991) συζήτησε επίσης τη σημασία του παιχνιδιού ρόλων και της μίμησης ως ενεργών εμπειριών, την *ανάληψη* (ενθάρρυνση) των παιδιών στην επεξεργασία, διαδικασία. Ο Kempe (1991) διερεύνησε τη φύση της εργασίας μέσω προβλημάτων προκειμένου να προσφέρει λύσεις στη δραματική μορφή, καθιστώντας ρητή τη σχέση που αντιλαμβάνονταν μεταξύ της φανταστικής κατάστασης στο δράμα που εκπροσωπούνται και αυτά που τα ίδια τα παιδιά βιώνουν στην πραγματικότητα.

Ο Peter (2003) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι μια παρέμβαση θεατρικού δράματος (η στρατηγική που χρησιμοποίησε όταν συνεργάστηκε με τα παιδιά των πρώτων χρόνων και η ανάπτυξη της αφήγησης και αφήγησης) θα μπορούσε να επιτρέψει στα παιδιά γλωσσικές δυσκολίες για να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ της έλλειψης εμπειρίας και του δυναμικού τους παίζουν, εκθέτοντάς τους έτσι σε ευκαιρίες κοινωνικοποίησης που προηγουμένως θα είχαν αρνηθεί λόγω στις περιορισμένες γλωσσικές τους ικανότητες. Ο Peter (2000a) θέτει επίσης την ιδέα ότι διαφορετικά πλαίσια μέσα στο δράμα θα προσφέρουν μια σειρά διαφορετικών δυνατοτήτων επικοινωνίας, επιτρέποντας στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν ένα μεγαλύτερο αυτογνωσία.

Ο Slade (1998) θεωρεί πως η έννοια του δράματος ήταν ως μια εμπειρία ζωής παρά μάλλον ως ειδική παρέμβαση. Ο Slade δεν είναι μόνη στην άποψη ότι η δέσμευση στο δράμα μπορεί να οδηγήσει σε μια μακρόχρονη μαθησιακή εμπειρία. Στις συζητήσεις του Peter (2000a, 2000b) για την προσφορά θεάτρου ευκαιρίες για επανάληψη παρεμβάσεων προκειμένου να

αναπτύξουν δεξιότητες για την αναστολή της δυσπιστίας, δεσμεύοντας η *προσποίηση*, υπάρχει ένα σιωπηρό στοιχείο μακροζωίας στα αντιληπτά οφέλη του δράματος για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. ότι μέσα από το παιχνίδι των καταστάσεων ξανά και ξανά, μάθησης σχετικά με την κατάσταση αυτή.

Οι Schnapp και Olsen (2003) αντιλήφθηκαν την επικοινωνία και την ενδυναμωτική εμπειρία της ομάδας η συμμετοχή ως θεμελιώδους σημασίας για την *αποτελεσματικότητα* του δράματος ως μια προσέγγιση για την ανάπτυξη αυτο- υπεράσπισης. Στη συζήτησή τους υπάρχει η υπόθεση ότι εμπλέκεται στη διαδικασία των παιχνιδιών δράματος και οι ασκήσεις που περιλαμβάνουν σωματικά, ακουστικά και λεκτικά στοιχεία επέτρεψαν στους συμμετέχοντες να αποκτήσουν εμπιστοσύνη με τη δική τους ικανότητα.

Ο Hampshire (1996), ο Slade (1998) και ο Couroucli-Robertson (2001) συνδέουν το δράμα με θεραπευτική παρέμβαση - στην περίπτωση του Hampshire (1996) και του Couroucli-Robertson (2001) ειδικά σε σχέση με την εργασία με παιδιά με κοινωνικο-γλωσσικές δυσκολίες, που συνεπάγονται δυνατότητες για το ρόλο του δασκάλου και του θεραπευτή σε αυτή τη διαδικασία.

Μπορούμε επομένως να διαπιστώσουμε ότι οι τεχνικές δράματος έχουν χρησιμοποιηθεί στην κλινική, στο σχολείο και στην κοινότητα ως ρυθμίσεις για την προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των ανθρώπων για αρκετά χρόνια. Οι ειδικοί του δράματος έχουν αποδώσει την αποτελεσματικότητά τους στην αφήγηση, στην εκτέλεση, στο παιχνίδι, στην ομαδική διαδικασία κλπ.

Ωστόσο, σε ένα ερευνητικό πλαίσιο, υπάρχει έλλειψη στοιχείων σχετικά με την αποτελεσματικότητά του με ένα μικρό μόνο αριθμός μελετών που επιχείρησαν να αξιολογήσουν τις επιπτώσεις του δράματος στις κοινωνικές και συναισθηματικές (Freeman, Sullivan & Fulton, 2003).

Οι Kardash and Wright (1987) διεξήγαγαν μια μετα-ανάλυση άρθρων και διατριβών που συντάχθηκαν μεταξύ 1965 και 1984. Αυτοί διαπίστωσαν ότι από τις πενήντα επτά μελέτες που βρέθηκαν, μόνο δεκαέξι περιελάμβαναν στοιχεία, με μόνο δύο να συμπεριλαμβάνουν επαρκή δεδομένα για να είναι δυνατός ο υπολογισμός των μεγεθών των επιδράσεων. Παρ' όλα αυτά, οι επαγγελματίες εξακολουθούν να ισχυρίζονται για την αποτελεσματικότητα του δράματος για την προώθηση της κοινωνικά-συναισθηματικής ανάπτυξης.

Ομοίως, όπως προαναφέρθηκε, υπάρχουν προτάσεις ότι το δράμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά για την κοινωνικο- συναισθηματική ανάπτυξη ατόμων με ειδικές ανάγκες (π.χ., Hampshire, 1996, Peter, 2003, Schnapp & Olsen, 2003). Πράγματι έχουν γραφτεί βιβλία βιβλίων που συζήτησαν τεχνικές δράματος για άτομα με ειδικές ανάγκες (Peter, 1995· Cattanaach, 1996). Ωστόσο, η έλλειψη αποδεικτικών στοιχείων σχετικά με την αποτελεσματικότητα του το δράμα εγείρει το ερώτημα εάν είναι ηθικό να εμπλέξουμε τους ανθρώπους σε παρεμβάσεις που στερούνται με βάση αποδεικτικών στοιχείων. Επίσης, εγείρει το ζήτημα του κατά πόσο οι περιορισμένοι πόροι πρέπει να επενδυθούν σε κάτι τέτοιο δεν υπάρχουν στοιχεία που να αποδεικνύουν ότι πληρούν τους στόχους της. Ως εκ τούτου, είναι ζωτικής σημασίας να εξετάσουμε προσεκτικά αυτά τα θέματα τους ισχυρισμούς και τα αποδεικτικά στοιχεία πίσω από αυτά όταν χρησιμοποιούν το δράμα με άτομα με ειδικές ανάγκες. Με αυτό το σκοπό, η έρευνα ανασκοπεί τη βιβλιογραφία από το 1990 έως το 2005 σχετικά με τη χρήση τεχνικών δράματος για την προώθηση της κοινωνικά-συναισθηματικής ανάπτυξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται συστάσεις για ερευνητές και επαγγελματίες..

Απο τους συγγραφείς ο όρος *Drama Techniques* αναφέρεται σε οποιαδήποτε δραματική δραστηριότητα που αποσκοπεί στην προώθηση της ανάπτυξης των συμμετεχόντων. Η κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη σχετίζεται με πτυχές της ανάπτυξης που έχουν αντίκτυπο στην κοινωνικοποίηση και την συναισθηματική ευημερία ενός ατόμου. Ο όρος *Ειδικές Ανάγκες* αναφέρεται σε κάθε κατάσταση αναπηρίας ή αναπηρίας που μπορεί να έχει αντίκτυπο στην κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου. Συγκέντρωσαν 67 εγγραφές. Μόνο 20 από αυτές έκαναν αναφορά σε άτομα με ειδικές ανάγκες, ενώ μόνο δεκατρείς προωθούν την κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Βάση αποδεικτικών στοιχείων είτε σχεδίου έρευνας είτε στοιχεία, ορίστηκαν τελικά οκτώ έρευνες. Οι οκτώ εργασίες που πληρούν τα κριτήρια ένταξης δημοσιεύθηκαν σε ποικίλες ειδικές ανάγκες και θεατρικά περιοδικά, όπως η Ψυχική Υστέρηση, η Αναπηρία και η Κοινωνία, η Περιοδικό της Οπτικής Βλάβης και Τυφλότητα, Έρευνα στην Δραματική Εκπαίδευση, Εφημερίδα Θεάτρου Νέων, καθώς και Κρίσιμη Κοινωνική Πολιτική.

Είναι ενδιαφέρον ότι μόνο ένα έγγραφο αναφέρεται σε έγγραφο άλλου συγγραφέα που περιλαμβάνεται σε αυτήν την ανασκόπηση. Και οι 2 έρευνες δημοσιεύθηκαν στο ίδιο περιοδικό. Και οι 8 έρευνες διαπίστωσαν ότι το δράμα ήταν αποτελεσματικό στην ενίσχυση

κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη. Είναι ενδιαφέρον ότι καμία δεν ανέφερε δραματικές παρεμβάσεις εργασία ή ήταν ακατάλληλες για ορισμένες ομάδες / άτομα.

Οι οκτώ εργασίες αναλύθηκαν σε σχέση με: Μεταβλητές που σχετίζονται με την κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη, Μέγεθος δείγματος, Τεχνικές συλλογής δεδομένων, Ανάλυση δεδομένων, Γενίκευση σε ρυθμίσεις, άτομα και συμπεριφορές, Συντήρηση με την πάροδο του χρόνου, Φύση της ειδικής ανάγκης, Ηλικιακή ομάδα δείγματος, Διάρκεια δράσεις παρέμβασης / δράματος / έργου.

Η ηλικιακή ομάδα για τις περισσότερες μελέτες ήταν 6 έως 12 έτη. με μία μελέτη ηλικίας 13 έως 18 ετών και μία με Ηλικίας 14 έως 15 ετών. Δύο έγγραφα δεν διευκρίνισαν την ηλικιακή ομάδα, ωστόσο μπορεί να γίνει μια υπόθεση ήταν με νέους ενήλικες (Price & Barron, 1999 · Goodley, 2000). Το ηλικιακό εύρος δεν έρχεται ως μια έκπληξη καθώς η έρευνα διεξήχθη σε περιοδικά με επίκεντρο την εκπαίδευση. Υπήρχε συχνά μεγάλη ηλικία σε μια συγκεκριμένη μελέτη, για παράδειγμα η ηλικιακή κλίμακα σε ένα χαρτί ήταν 6 έως 12 έτη. Η ηλικία για παράδειγμα, σχετικά με την καταλληλότητα της ίδιας δραματικής τεχνικής για 6 και 12 ετών.

Ο Beuge (1993) δεν εξήγησε γιατί υπήρχε μεγάλη διαφορά στις ηλικιακές ομάδες των παιδιών που ήταν *συναισθηματικά διαταραγμένο και κανονικό*.

Οι περισσότερες έρευνες δεν παρείχαν κάποιο σκεπτικό για το μέγεθος του δείγματος, το οποίο κυμαινόταν από δώδεκα έως τριάντα πέντε.

Όσον αφορά τη φύση της ειδικής ανάγκης, υπήρξε μία μελέτη με παιδιά με προβλήματα όρασης, δύο με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες (αν και ένας συγγραφέας χρησιμοποίησε τον όρο *συναισθηματικά διαταραχές* και άλλες *συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες*) και τέσσερα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες(αν και χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικοί όροι) και μια που είχε παιδιά με κοινωνικό - συναισθηματικές και γνωστικές δυσκολίες (λέξεις συγγραφέων πηγών). Η αναπηρία / η ειδική ανάγκη δεν καθορίστηκε σε όλα τα έγγραφα. Πάλι, διαφορετικοί όροι χρησιμοποιήθηκαν από διάφορους συγγραφείς ενδεχομένως για την ίδια ειδική ανάγκη. Εκτός από την Bieber- Schut (1991), η ένταση ή το φάσμα της αναπηρίας δεν τεκμηριώθηκε. Καμία από τις μελέτες επικεντρώνεται στις κινητικές δυσκολίες, τον αυτισμό, τις πολύπλοκες και βαθιές αναπηρίες κ.λπ.

Οι τεχνικές περιγράφηκαν καλά σε μερικές αλλά όχι καθόλου σε άλλες, επομένως η ευκολία αναπαραγωγής είναι ιδιαίτερα αμφισβητήσιμη σε ορισμένες μελέτες. Όλες οι μελέτες



κατέστησαν δυνατή την χρήση τεχνικών δράματος για την ενίσχυση της κοινωνικής συναισθηματικής ανάπτυξης.

Ωστόσο, οι περισσότερες μελέτες δεν έκαναν καμία σχέση μεταξύ μιας συγκεκριμένης τεχνικής δράματος και της φύσης της αναπηρίας ή τις ανάγκες των ατόμων. Οι Miller *et al.* (1993) αναφέρεται σε δύο άλλες μελέτες (μία μη δημοσιευμένη) όπου παρόμοιες τεχνικές είχαν χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά με παιδιά που ήταν της ίδιας ηλικίας και επίσης είχαν *διανοητική καθυστέρηση* (λέξεις συγγραφέων πηγής). Η λογική Widdows (1996) ήταν ότι οι οι επαγγελματίες στις ειδικές ανάγκες της γεωγραφικής περιοχής δήλωσαν ότι το πρόγραμμα σπουδών επηρεάζει τη συμπεριφορά και το ευφάνταστο πρέπει να βρεθούν τρόποι εργασίας με τα παιδιά EBD. Είπε ότι το δράμα ήταν η προτιμώμενη προσέγγισή τους. Έδωσε επίσης κάποια λογική για τις τεχνικές και τα σενάρια.

Ο O'Leary (2013) αναφέρει πως η θεατρική θεραπεία μπορεί να επηρεάζει θετικά τους μαθητές με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού (ASD). Αρχισα το θέατρο Brighter Connections (BCT) στο Dayton, Ohio, είχε ένα πρόγραμμα θεάτρου έξι εβδομάδων για παιδιά ηλικίας 8 έως 14 ετών. Ενώ το πρόγραμμα ήταν ανοιχτό σε οποιοδήποτε παιδί εντός αυτής της ηλικιακής κατηγορίας, επικεντρώθηκε στην πρόσληψη παιδιών με ASD. Βοηθήσαν έξι εθελοντές, οι οποίοι όλοι φοιτούσαν στο κολλέγιο μελετώντας διαφορετικά πεδία όπως η ψυχολογία, η προ-επαγγελματική θεραπεία, οι υπηρεσίες παρέμβασης, η πρώιμη παιδική ηλικία, την εκπαίδευση και τις οικογενειακές σπουδές. Πρόβες και παραστάσεις πραγματοποιήθηκαν στο θέατρο Dayton, το Θέατρο Caryl D. Phillips της Guild.

Ολόκληρος ο σκοπός της θεραπείας μέσω δράματος επικεντρώνονταν στην ιδέα ότι η τέχνη είναι επικοινωνία (Bailey, 1993). Η δραματική θεραπεία χρησιμοποιεί τεχνικές θεάτρου για να δημιουργήσει ένα ασφαλές χώρο για να δουλέψετε μεμονωμένα θέματα για να βρείτε νέες προοπτικές ή εναλλακτικές λύσεις (Silverman, 2006). Ο Silverman υπογραμμίζει αρκετά σημεία εστίασης της δραματικής θεραπείας

Προκειμένου ένας μαθητής με ASD να μάθει να επικοινωνεί με το θέατρο, το μετά από τέσσερις συνιστώσες του δράματος επισημαίνονται από τον Silverman ως βοηθώντας ένα άτομο μέσω της θεραπευτικής διαδικασίας: απόδοση, προβολή, αφήγηση και αυτοσχεδιασμός.

Με την απόδοση, ο ηγέτης είναι σε θέση να καθορίσει εάν το άτομο συνεργάζεται με άλλους, τη συνεργασία και τη δέσμευση στην απόδοση (Silverman, 2006). Το Θέατρο SENSE ξεκίνησε με το στόχο να διδάσκονται στους μαθητές με βασικές δεξιότητες ASD εκείνες που

συνήθως παρουσιάζουν έλλειψη του φάσματος, συνδυάζοντας το άτομο με νευροτυπικό φοιτητή ως μοντέλο κατά τη διάρκεια μιας θεατρικής διαδικασίας. Η μελέτη το έδειξε μετά τη διαδικασία, οι φοιτητές στο φάσμα έδειξαν αύξηση της ικανότητας αναγνώρισης του προσώπου εκφράσεις και θεωρία των δεξιοτήτων του νου. Οι νευροτυπικοί συνομήλικοί δρουν ως εκείνοι που μπορούν να μοντελοποιήσουν πράξεις και εκφράσεις για τους μαθητές με αυτισμό (Corbett, et al, 2011). Η προβολή περιλαμβάνει τους διάφορους τρόπους επικοινωνίας του ατόμου, όπως τη χρήση μάσκας, μαριονέτες, γραπτές ιστορίες, παιχνίδι ρόλων κλπ. Όταν κάποιος δεν μπορεί να εκφραστεί άμεσα, αυτά τα μέσα βοηθούν την ατομική πρόσβαση σε μια διαφορετική μορφή επικοινωνίας.

Η έρευνα του Ramamoorthi παρέχει μεγάλα επιχειρήματα ως προς το γιατί αυτή η τεχνική θα μπορούσε να είναι τόσο χρήσιμη για κάποιον που έχει ASD και ποια θεατρική θεραπεία μπορεί να προσφέρει. Οι συνάδελφοι τονίζουν συγκεκριμένα τα οφέλη από ασκήσεις ρόλων στο άρθρο τους *Δραματική Εκπαίδευση για Άτομα στον Αυτισμό Spectrum* λέγοντας ότι "οι νέοι με ASD συχνά έχουν μια ισχυρή οπτική μνήμη, αλλά μπορεί να λείπει η ικανότητα να σχεδιάζουν και να προετοιμάζουν για νέες ρυθμίσεις και γεγονότα ... δοκιμασμένη απόκριση ή παιχνίδι ρόλων οι τεχνικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βοηθήσουν στην προετοιμασία για κοινωνικές καταστάσεις "(Nelson & Ramamoorthi, 2011, σ.2).

Επιστρέφοντας στη σημασία των δεξιοτήτων επικοινωνίας, οι Nelson και Ramamoorthi υπογραμμίζουν την ιδέα ότι κάθε άτομο έχει κάτι να πει, αλλά χρειάζεται έναν διαφορετικό τρόπο να το πούμε ένα ζωτικό θέμα για τα θεμέλια της θεατρικής θεραπείας χρησιμοποιώντας διαφορετικούς τρόπους προβολής.

Η αφήγηση, ή το περιεχόμενο οποιασδήποτε ιστορίας που χρησιμοποιείται κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, επιτρέπει στο άτομο να αναλάβει ρόλους για να μάθει από άλλους χαρακτήρες. Η πλοκή, τα μαθήματα και οι χαρακτήρες που πηγαίνουν σε αυτές τις αφηγήσεις επιτρέπουν στα άτομα να συνδεθούν με το πρόβλημά τους έμμεσα, εργάζονται και στην επίλυση μέσω του φανταστικού έργου (Silverman, 2006). Αυτό το θέμα της χρήσης του θεάτρου για να βοηθήσει στην οικοδόμηση των δεξιοτήτων επικοινωνίας είναι άμεσα εφαρμόσιμες σε όσους έχουν αυτισμό που αγωνίζονται να εκφράσουν συναισθήματα, μια από τις τρεις βλάβες που περιλαμβάνονται σε μια διάγνωση ASD (Huebner, 2001).

Ο Bailey (1993) δίνει πολλούς ρόλους από πρώτο χέρι για τη χρήση θεάτρου για να βοηθήσει τους μαθητές να εκφράσουν συγκίνηση. Οι μαθητές με ASD έχουν πρόβλημα στην

επικοινωνία των συναισθημάτων και δίνοντάς τους ένα χαρακτήρα, μπορούν να μάθουν πώς άλλοι άνθρωποι αισθάνονται και συμπεριφέρονται με το να γίνουν αυτός ο χαρακτήρας τους εαυτούς τους. Η θεωρία του μυαλού είναι μια έννοια που πολλές από αυτές που ασχολούνται πάρα πολύ με το φάσμα του αυτιστικού αγώνα. Τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά μαθαίνουν να καταλαβαίνουν πώς άλλοι αισθάνονται, σκέφτονται, πιστεύουν και λειτουργούν, αποκτώντας κατά κανόνα τις δεξιότητες Θεωρίας των Μυαλών μέχρι την ηλικία των τεσσάρων ή πέντε ετών. Ενώ αυτή η ικανότητα έρχεται φυσικά για τους περισσότερους, κάποιος με ASD δεν μπορεί ποτέ να μάθει τέτοιες δεξιότητες. Ωστόσο, η φαινομενικά μακρινή και μη ενδιαφέρουσα στάση που λαμβάνουμε από εκείνους με αυτισμό δεν είναι ενδεικτικά των πραγματικών τους προθέσεων. Τα παιδιά στο φάσμα θέλουν και κοινωνικές συνδέσεις, και η θεατρική θεραπεία βοηθά ένα παιδί να μάθει πώς να συσχετίζεται με άλλους, πραγματικά να γίνει άλλο πρόσωπο μέσω ενός χαρακτήρα στη σκηνή (Bailey, 2010).

Ο Λουκά ήταν 9 χρονών κατά την έναρξη του προγράμματος και έχει διαγνωσθεί με σύνδρομο AD / HD και Asperger. Το ίδιο το πρόγραμμα "άνοιξε την πόρτα για πολλές καλές συζητήσεις "για το πώς ο Λουκά χειρίζεται τη δική του συμπεριφορά και πώς αντιδρά με άλλα άτομα. Αυτό ουσιαστικά ορίζει τον κρίσιμο ρόλο της τέχνης στην επικοινωνία (Bailey, 1993), δίνοντας στους μαθητές τη δυνατότητα να εκφράζονται και να εργάζονται μέσα από θέματα σε ένα περιβάλλον σχεδιασμένο για μια τέτοια συζήτηση, είτε είναι αρνητικό είτε θετικό. Ο Λουκάς ανέφερε ότι θα ήθελε να επανέλθει το επόμενο έτος αν είχε την ευκαιρία να γράψει περισσότερα σκετς.

Ο Evan ήταν 13 ετών όταν ξεκίνησε το πρόγραμμα. Έχει διαγνωστεί με διαταραχές του Asperger, AD / HD και άγχους. Κάθισα με τον Evan να συζητήστε μερικά θέματα που αγωνίζονται από μέρα σε μέρα. Όπως και οι Nelson και Ramamoorthi (2011) περιέγραψαν ένα παιδί που αγωνίζεται με το σχεδιασμό για νέες ρυθμίσεις. Ο Evan δήλωσε επίσης ότι απολάμβανε το σενάριο ρόλων ως προς τον εκφοβισμό. Του άρεσε ενεργώντας τα διάφορα μέρη έξω και έμαθε πώς να χειριστεί τον εκφοβισμό "με έναν καλό τρόπο." Ο Evan είπε ότι του άρεσε η BCT ιδιαίτερα λόγω των συντομότερων πρόβων, της πιθανότητας του σε περισσότερο στάδιο σκηνής, και ότι «δεν καθόταν γύρω και να μην κάνουμε τίποτα.»

Ο Sam, 9 ετών στην αρχή του προγράμματος και έχει αυτισμό. Το πρώτο πρόγραμμα του Brighter Connections Theater δεν θα μπορούσε έχουν πάει καλύτερα. Κάθε πρόβα ήταν μια ευκαιρία μάθησης και συνεχείς προσαρμογές από τους διοργανωτές, τους εθελοντές, τους γονείς

και τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Επτά από τους μαθητές πραγματοποίησαν θετικές προόδους σε ορισμένες κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες συμπεριφοράς όπως αντικατοπτρίζεται από τα αποτελέσματα των τεσσάρων συμμετεχόντων στην έρευνα. Είδα όλους τους μαθητές να έρχονται σε αυτό το πρόγραμμα με μια στοχευμένη συμπεριφορά να εργαστεί και να επικεντρωθεί σε όλη τη διαδικασία και ως αποτέλεσμα, κάθε φοιτητής προσπαθεί να κατανοήσει τις νέες έννοιες και να τεντώσει τα φυσικά και συναισθηματικά όρια τους. Τα ερευνητικά αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν αποδεικνύουν ότι η θεατρική θεραπεία έχει τη δυνατότητα να προσεγγίσει πολύ περισσότερα παιδιά με ΑΣΑ και να συνεχίσουν να βοηθούν όσους έχουν περάσει από το πρόγραμμα.

Η Koldas (2002) εφάρμοσε ένα πρόγραμμα θεατρικής παρέμβασης σε τραυματισμένα και φοβισμένα παιδιά μετά από σεισμό. Αποτέλεσμα ήταν η απελευθέρωση δημιουργικότητας και απόκτηση αυτοπεποίθησης των παιδιών (Μπάκα, 2016).

Ο Sommers (2003) σε θεατρικά εργαστήρια με ψυχικά ασθενείς, με τροφίμους γηροκομείων, ευάλωτες γυναίκες απέδειξε ότι η θεατρική εμπειρία είναι θεραπευτική και μέσο για να αλλάξουν οι στάσεις ζωής και οι συμπεριφορές (ό.π.).

Η Παυλίδη (2001) χρησιμοποίησε τεχνικές θεάτρου για ενίσχυση της **αυτοπεποίθησης**. Έδωσε την δυνατότητα στα άτομα μπαίνοντας στη θέση του κλόουν να αποδεχτούν και την δική τους αδύναμη πλευρά (Μπάκα, 2016).

Ο Σαρρής (2002) χρησιμοποίησε το Θεατρικό Παιχνίδι ως «επικοινωνιακό διάμεσο» για παιδιά με προβλήματα ακοής. Βελτιώθηκε η επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας.

Οι Schnapp & Olsen (2003) με στρατηγικές θεάτρου βοήθησαν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες. Βελτίωση αυτοεκτίμησης και ικανότητας αυτοϋποστήριξης (Μπάκα, 2016).

Οι Ζαφειριάδης & Παταπάτη (2007) χρησιμοποίησαν την δραματοποίηση σε ένα πρόγραμμα για μαθητές με νοητική καθυστέρηση. Απόκτηση θετικής αυτοαντίληψης (Μπάκα, 2016).

Η Παρδάλη (2009) με Θεατρικό Παιχνίδι σε παιδιά με σύνδρομο Down βελτίωσε τη δημιουργικότητα, την αυτο-αντίληψη και την κατανόηση εννοιών σε σχέση με το χώρο & το χρόνο (ό.π.).

Η Κυριάκου (2014) πραγματοποίησε μια παράσταση η οποία παρουσιάστηκε στις 29 Μαΐου 2013 στο Θέατρο Πέτρας είχε τίτλο “Τα αυτιά που ακούγανε διαφορετικά” (σενάριο Κωνσταντίνα Φαράντου ,Κατίνα-Ευαγγελία Κυριάκου). Όπως αναφέρει η ίδια «Το αποτέλεσμα της προσπάθειας ήταν πολύ θετικό και ελπιδοφόρο γιατί ο ενθουσιασμός των παιδιών ήταν μεγάλος ενώ ήταν πολύ θετικές οι αντιδράσεις από τις οικογένειες των μελών του τμήματος καθώς και από τους θεατές. Επίσης έγιναν προτάσεις για νέες συνεργασίες και επανάληψη της συγκεκριμένης παράστασης σε άλλα θέατρα. Το σημαντικότερο αποτέλεσμα είναι ότι αποδείχθηκε εφικτό για την ομάδα μας να ανεβάσει μια μεγάλη σε διάρκεια και απαιτήσεις παράσταση στο θέατρο Πέτρας. Η δραματική τέχνη ως παιδαγωγική μέθοδος και παιδαγωγικό εργαλείο στην ειδική αγωγή και η πραγματοποίηση μίας απαιτητικής θεατρικής παράστασης από μία πολυπληθής ομάδα ΑΜΕΑ δημιούργησαν νέα προοπτική στην ομάδα ΑΜΕΑ ενώ επικοινωνήσαν με τον πιο δυνατό και άμεσο τρόπο το δικαίωμα στην πραγματική αποδοχή με σεβασμό.»

Οι Τσιμπιδάκη και συν. (χ.χ.) πραγματοποίησαν στα πλαίσια της δημιουργικής απασχόλησης μαθητών ΑμεΑ θεατρικό εργαστήριο. Οι εκπαιδευόμενοι ήταν ηλικίας 10 -13 ετών (Μ.Ο.=12,5) με μέτρια νοητική υστέρηση και συμμετείχαν και φοιτητες του παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Τα οφέλη που αποκόμισαν όλοι από την εφαρμογή και υλοποίηση του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος ήταν πολλά, τόσο για τους φοιτητές/τριες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα όσο και για τους εκπαιδευόμενους. Ειδικά για τους δεύτερους, η αξιολόγηση του προγράμματος κατέδειξε σαφή βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους, ενώ παράλληλα τόνωσε την αυτοπεποίθησή τους και έδωσε νέα ώθηση στις διαπροσωπικές και κοινωνικές τους σχέσεις. Ειδικότερα σε επίπεδο ομάδας οι εκπαιδευόμενοι:

- εξέφρασαν τη διάθεση συμμετοχής σε ομαδικές δραστηριότητες και ανέπτυξαν συνεργατική διάθεση (100%).
- έγιναν πιο δεκτικοί/ες σε νέες καταστάσεις (89%).
- Ανέπτυξαν αισθήματα εμπιστοσύνης στην ομάδα και εμφάνισαν πιο κοινωνική συμπεριφορά (78%).
- Πέτυχαν την ολοκλήρωση μιας προγραμματισμένης εργασίας σε συνεργασία με την ομάδα (78%).

Σε προσωπικό επίπεδο :

- Αυξήθηκε η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση τους, καθώς ένιωσαν ότι μπορούν να πετύχουν σε αυτό που αναλαμβάνουν (67%).

Μάλιστα, για ορισμένους από τους εκπαιδευόμενους που εξέφραζαν την επιθυμία να γίνουν διάσημοι καλλιτέχνες (ηθοποιοί, τραγουδιστές), η συμμετοχή τους σε μια παράσταση που παρουσιάστηκε σε ένα μεγάλο θέατρο, αποτέλεσε εκπλήρωση για τους ίδιους ενός προσωπικού στόχου, γεγονός που τους έδωσε μεγάλη ικανοποίηση.

- Άρχισαν να εξωτερικεύουν καλύτερα τα συναισθήματα τους και ανέπτυξαν φιλίες τόσο με τις εκπαιδευτριες όσο και με τους/τις φοιτητές/τριες (89%).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με αποτελέσματα άλλων ερευνών που σημειώνουν πως μέσα από το παιχνίδι, τα παιδιά μαθαίνουν πώς να χτίσουν φιλίες, τους βοηθά να αναπτύξουν αισθήματα συμπάθειας προς τους άλλους, καλλιεργεί την ενσυναίσθηση και ενισχύει την αυτοπεποίθηση τους. Συνάμα ενισχύεται η υιοθέτηση συνεργατικών ρόλων και η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων (Heathcote, 1984, Slade, 1980). Όμως, το πιο σημαντικό είναι ότι έζησαν μαζί ιδιαίτερες στιγμές, που τους ένωσαν ως ανθρώπους και ως ομάδα. Γιατί Τέχνη χτίζει γέφυρες. Δεν είναι για τους λίγους, αλλά μια μορφή έκφρασης για όλους. *«Είναι μια παγκόσμια γλώσσα επικοινωνίας.»*

## *Συμπεράσματα*

Από όσα αναφέρθηκαν στην παρούσα εργασία συμπεραίνεται πως η θεατρική αγωγή ωφελεί τα άτομα με ειδικές ανάγκες (αναπηρίες) και τα παιδιά με εκπαιδευτικές ανάγκες όπως:

- νοητική καθυστέρηση
- προβλήματα όρασης (τύφλωση / αμβλύωπες)
- προβλήματα ακοής
- κινητικές αναπηρίες
- συναισθηματικές διαταραχές
- προβλήματα συμπεριφοράς

Ακόμα βοηθάει και σ' άλλες περιπτώσεις όπως άτομα με:

- στερημένο κοινωνικό περιβάλλον
- παιδιά παλιννοστούτων, μεταναστών & ειδικών πλη-θυσμιακών μειονοτικών ομάδων
- διαταραχές του αυτιστικού φάσματος
- υψηλό δείκτη νοημοσύνης κ.λ.π.

Επίσης μέσα στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση είναι απαραίτητη η Θεατρική Αγωγή μιας και

- ενεργοποιείται η φαντασία του μαθητή,
- οξύνεται η κρίση του,
- μαθαίνει να δημιουργεί συλλογικά,
- διευρύνεται η ευαισθησία του σώματος του, η προθυμία για προσπάθεια, η υπευθυνότητά του, η αυτοπεποίθησή του και η αυτογνωσία του.
- Ο μαθητής μαθαίνει να ενεργεί δημιουργικά στην πορεία της όλης ανάπτυξης και εξέλιξης του.

Μερικές προτάσεις που μπορούν να γίνουν είναι η Θεατρική Αγωγή

- να προσφέρεται σε όλους τους μαθητές (τυπικής ανάπτυξης και σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες).
- να ενταχθεί το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα και των ΣΜΕΑΕ και να λειτουργεί στους παραπάνω άξονες.
- συνεργασία με άλλες ειδικότητες σε προγράμματα, βιωματικές Δράσεις κ.λπ.

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση

Arts Therapies Manual (pp. 223-231). Springfield, IL: Charles C. Thomas NY: Skyhorse Publishing.

Bailey, S. (2013). Exemplary theatre practices: Creating barrier-free theatre. VSA Intersections: Arts and Special Education, 25. Retrieved from:

Bailey, S.D., (1993). *Wings to Fly: Bringing Theatre Arts to Students with Special Needs*.

Belski, J., & Most, R. (1981). From exploration to play. «Developmental Psychology», 17, 630-639. Brodin, J. (1999). Play in children with severe multiple disabilities: Play with toys: A review. International Journal of Disability, Development and Education, 46(1), 25-34.

Beuge, C. (1993) The effect of mainstreaming on attitude and self-concept using drama and social skills training, *Youth Theatre Journal*, 7, pp. 19-22.

Bieber-Schut, R. (1991) The use of drama to help visually impaired adolescents acquire social skills, *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 85, pp. 340-341.

Blumberg, M.L. (1981). Drama: An outlet for mental and physical handicaps. In R. Courtney & Book Specialists.

Brief Report: Theatre as Therapy for Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41 (4), 505-511. Retrieved from <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10803-010-1064-1?LI=true#>

Cattanach, A. (1996) *Drama for people with special needs*. London: A & C Black.

Centers for Disease Control and Prevention. (2012, March 29). Facts about ASDs. Retrieved

Chasen, L. R. (2011). *Social Skills, Emotional Growth and Drama Therapy*. Philadelphia, PA:

Corbett, B., Gunther, J., Comins, D., Price, J., Ryan, N., Simon, D., Schupp, C., & Rios, T.

Couroucli-Robertson, K. (2001) Brief drama therapy of an immigrant adolescent with a speech impediment, *The Arts in Psychotherapy*, 28, pp. 289-297.

Courtney R. & G. Schattner. (1981). *Drama in therapy, Volume 2: Adults*. New York: Drama

Dale N., (2000), «Τρόποι συνεργασίας με οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες», Έλλην, σελ.127



- De la Cruz, R.E., Lian, M.J. & Morreau, L.E. (1998) The effects of creative drama on social and oral language skills of children with learning disabilities, *Youth Theatre Journal*, 12, pp. 89-95.
- Freeman, G.D., Sullivan, K. & Fulton, C.R. (2003) Effects of creative drama on self-concept, social skills and problem behavior, *The Journal of Educational Research*, 96, pp. 131-138.
- Freeman, G.D., Sullivan, K. & Fulton, C.R. (2003) Effects of creative drama on self-concept, social skills and problem behavior, *The Journal of Educational Research*, 96, pp. 131-138.
- Goodley, D. (2000) Acting out the Individual Programme Plan: Performance arts and innovative social policy for and by people with 'learning difficulties', *Critical Social Policy*, 20, pp. 503-532.
- Hackney, P., (1986). Education of the Visually Handicapped (special edition), 18(2), 85-95
- Hampshire, A. (1996) The development of socio-linguistic strategies: Implications for children with speech and language impairments, *Current Issues in Language and Society*, 3, pp. 91-94.
- Heathcote, D. (1984). *Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson.
- Huebner, R. (2001). *Autism: A Sensorimotor Approach to Management*. Gaithersburg, MD: Aspen Publishers, Inc.
- International Association of Theatre for Autism. (2010). *Journal of the International Association*
- International Classification of Impairments, Activities and Participation  
[https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43737/9789241547321\\_eng.pdf;jsessionid=B0E DC083ED39CC6070243097362100E9?sequence=1](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43737/9789241547321_eng.pdf;jsessionid=B0E DC083ED39CC6070243097362100E9?sequence=1)
- Jennings, S.(1990). *Dramatherapy with Families, Groups and Individuals*. London, J. Kingsley Publishers.
- Jindal-Snape, D & Vettraino, E. (2007) Drama techniques for the enhancement of social-emotional development in people with special needs: review of research . INTERNATIONAL JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION Vol 22 No1 2007
- Kardash, C.A.M. & Wright, L. (1987) Does creative drama benefit elementary school students: A meta-analysis, *Youth Theatre Journal*, 1, pp. 11-18
- Kempe, A. (1991) Learning both ways, *British Journal of Special Education*, 18, pp. 137-139.
- Kennedy, J.H. (1988). Issues in the identification of socially incompetent children. *School Psychology Review*, 17, 276-288.

- Kershaw, B., (1994). *The Politics of Performance; Radical Theatre as Cultural Intervention*. London: Routledge.
- Klock, M.F. (1975) *Creative drama: A selected and annotated bibliography*. Washington, DC: American Theatre Association.
- Mellou, E. (1995a) Dramatic play is the appropriate name, *Early Child Development and Care*, Vol. 118, pp. 103-112.
- Miller, H., Rynders, J.E. & Schleien, S.J. (1993) Drama: A medium to enhance social interaction between students with and without mental retardation, *Mental Retardation*, 31, pp. 228-233.
- Nelson, A. (2010). *Foundation Role Plays for Autism*. Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers.
- Nelson. A. & Ramamoorthi, P. (2011). Drama Education for Individuals on the Autism Spectrum. *Key Concepts in Theatre/Drama Education*, 177-182.
- of Theatre for Autism, 1* (1). Retrieved from [https://attachment.fsbx.com/file\\_download.php?id=468869096555340&eid=ASfghh48yDYJFtwz4fvLYTjfC8baLnKilvOkAh1E9q63JiM06rHUQyyjNIxOYFY6wI](https://attachment.fsbx.com/file_download.php?id=468869096555340&eid=ASfghh48yDYJFtwz4fvLYTjfC8baLnKilvOkAh1E9q63JiM06rHUQyyjNIxOYFY6wI)
- O'Leary, Katie, "The Effects of Drama Therapy for Children with Autism Spectrum Disorders" (2013). *Honors Projects*. 1. <https://scholarworks.bgsu.edu/honorsprojects/1>
- Peter, M. (1995) *Making drama special*. London: David Fulton Publishers.
- Peter, M. (2000a) Drama: communicating with people with learning disabilities, *Journal of Nursing and Residential Care*, 2, pp. 78-82.
- Peter, M. (2000b) Developing drama with children with autism, *Good Autism Practice*, 1, pp. 9-20.
- Peter, M. (2003) *Developing Play and Drama in Children with Autistic Spectrum Disorder*, London: David Fulton.
- Peter, M. (2003) Drama, narrative and early learning, *British Journal of Special Education*, 30, pp. 21-27.
- Peter, M. (2009). Drama: narrative pedagogy and socially challenged children. *British Journal of Special Education*, 36(1), 1-17.
- Price, D. & Barron, L. (1999) Developing independence: The experience of the Lawnmowers Theatre Company, *Disability & Society*, 14, pp. 819-829.

- Robson, C. (2002) *Real World Research: A resource for social scientists and practitioner-researchers, Second edition*. Oxford: Blackwells.  
Rockville, MD: Woodbine House.
- Schattner G. (Eds.), *Drama in therapy, Volume 2: Adults* (pp. 101-110). New York: Drama Book Specialists.
- Schnapp, L. & Oslen, C. (2003) Teaching self-advocating strategies through drama, *Intervention in School and Clinic*, 38, pp. 211-219.
- Shapiro J. P.(2004). Μαιευτική & Γυναικολογική Νοσηλευτική. Αθήνα: Έλλην
- Silverman, T. (2006). Drama Therapy Theoretical Perspectives. In Brooke, S.L. (Ed.), *Creative*
- Slade, P. (1998) The importance of dramatic play in education and therapy, *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3, pp. 110-112
- 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
- Stokes, T.F. & Baer, D.M. (1977) An implicit technology of generalization, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, pp. 349-367.
- Walsh, R.T., Kosidoy, M. and Swanson, L. (1991) Promoting Social-Emotional Development through Creative Drama for Students with Special Needs, *Canadian Journal of Community Mental Health*, 10, pp. 153-166.
- Widdows, J. (1996) Drama as an agent for change: Drama, behaviour and students with emotional and behavioural difficulties, *Research in Drama Education*, 1, pp. 65-78.

### Ελληνόγλωσση

- Αγγελοπούλου-Σακαμπή Νίκη, «Ιατρικά προβλήματα σε άτομα με σωματικές και νοητικές δυσκολίες», Αθήνα, University Studio Press, 2001, σελ. 68
- Αθανασίου, Λ. (1993). Γλώσσα – Γλωσσική Επικοινωνία και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ιωάννινα.

AL-Yamani Rashed, H. (2003). Ο θησαυρός είναι θαμμένος στη γη. Στο Γκόβας Ν. (επιμ.), Το θέατρο στην εκπαίδευση: χτίζοντας γέφυρες. Πρακτικά από την 3η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση- Αθήνα, Ιανουάριος 2003. Αθήνα: Π.Δ.Θ.Ε.-Μεταίχμιο.

Άλκηστις (1989). Το Αυτοσχέδιο Θέατρο στο Σχολείο. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα

Άλκηστις (2000). Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Άλκηστις (2008). Μαύρη Αγελάδα. Άσπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα. Αθήνα: Τόπος

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2003). Ο 'άριστος' και ο 'κακός' μαθητής: χάσματα και γέφυρες. Στο Γκόβας Ν. (επιμ.), Το θέατρο και οι παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση, «δημιουργικότητα και μεταμορφώσεις». Πρακτικά από την 4η Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση-Αθήνα, Μάρτιος 2004. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο

Γκοτοβός, Α. (1990). Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Αθήνα: Gutenberg.

Γραμματάς, Θ., (1999). Διδακτική του Θεάτρου. Αθήνα: Τυπωθήτω

Γράμματος, Θ., (1996). Fantasyland. Θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό, Αθήνα, τυπωθήτω, σειρά «Θεατρική Παιδεία»

Δανιλόπουλος, Δ.(2003). «Στάσεις και προκαταλήψεις απέναντι στην αναπηρία». [www.politropo.org](http://www.politropo.org). σελ. 1-12.

ΔΕΠΠΣ & Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση, 2004

Δήμα, Α., (2015). «Η συμβολή της δραματικής τέχνης στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με νοητική καθυστέρηση». Πρακτικά στο: Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Ναύπλιο

Ε.Σ.Α.Ε.Α.(1994). «Εκθεση για την κατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα». <http://www.esaea.gr>,

Ευδοκίμου – Παπαγεωργίου Ρ. (1999). Δραματοθεραπεία, Μουσικοθεραπεία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ζαϊμάκης Γ. και Α. Κανδυλάκη (επιμ.) (2005) Δίκτυα κοινωνικής προστασίας: μορφές παρέμβασης σε ευπαθείς ομάδες και πολυπολιτισμικές κοινότητες, Αθήνα, Κριτική
- Ζαφειριάδης, Κ. & Παταπάτη, Ε., (2007). Η τεχνική της δραματοποίησης για τη διδασκαλία μαθητών με νοητική στέρση, Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής με διεθνή συμμετοχή, Εταιρεία Ειδική Παιδαγωγικής Ελλάδος, Τόμος Πρακτικών. Αθήνα: Εκδόσεις Ψυχογιός
- Ζώνιου –Σιδέρη, Α. (1998). «Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους - Μια ψυχοπαιδαγωγική
- Καραμήτρου, Κ. (2010). Η καλλιέργεια της κιναισθητικής νοημοσύνης μέσα από το θεατρικό παιχνίδι. Αθήνα: Παπαζήσης
- Καραπέτσας Α., (1999), «Η δυσλεξία στο παιδί. Διάγνωση και θεραπεία», Ελληνικά Γράμματα
- Κοντογιάννη , Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα.
- Κοτσιάτου, Α., Παναγιώτου, Ν. (2004).«Η εκπαίδευση των τυφλών ατόμων / ατόμων με αναπηρίες της όρασης: η περίπτωση του Κέντρου Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών». Πτυχιακή Εργασία. Ηράκλειο Κρήτης.
- Κουρετζής Α, (2001). Το Παιχνίδι και η Τέχνη. Το Θεατρικό Παιχνίδι, Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, σελ. 28-30, τεύχος 24, Νοέμβριος – Δεκέμβριος 2001, εκδ. Δίπτυχο, Αθήνα.
- Κουρετζής, Α. (2008). Το Θεατρικό Παιχνίδι και οι Διαστάσεις του. Το Θεατρικό Παιχνίδι στο Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ. Σχέδια Δράσης (project). Αθήνα: Εκδ. Ταξιδευτής.
- Κουρετζής, Α. (2008). Το Θεατρικό Παιχνίδι και οι Διαστάσεις του. Το Θεατρικό Παιχνίδι στο Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ. Σχέδια Δράσης (project). Αθήνα: Εκδ. Ταξιδευτής.
- Κουρετζής, Α., & Άλκηστις, (1993). Θεατρική Αγωγή 1. Βιβλίο για το δάσκαλο. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ο.Ε.Δ.Β.
- Κουτάντος, Δ.(2000). «Παιδαγωγική Θεώρηση». Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα
- Κυπριωτάκης Α., (2000), «Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους», Γρηγόρη, σελ.84
- Κυπριωτάκης, Α., (1985). Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους. Εκδόσεις: Ψυχοτεχνική. Ηράκλειο.
- Κυριάκου Κ. Ευ. (2014) Δημιουργία Θεατρικής Ομάδας ΑΜΕΑ: Το παράδειγμα του Δήμου Πετρούπολης 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης **Πρακτικά**  
<http://dx.doi.org/10.12681/edusc.122>

- Λεπίδα, Σ .(2003). «Η στάση των Ευρωπαίων πολιτών απέναντι στα άτομα με αναπηρία». χ.ε. Αθήνα.
- Μπουρνέλη, Ν. (2002). Κινητική Δημιουργικότητα. Αθήνα: Alpha Status.
- Μπουσκάλια, Λ. (1993). *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες και οι Γονείς τους*, Εκδόσεις Γλάρος.
- Πανελλαδικός Σύνδεσμος Παραπληγικών και κινητικά Ανάπηρων. ΠΑ.ΣΥ.ΠΚΑ..(2007). «Παιδί με αναπηρίες». [www.pasipka.gr](http://www.pasipka.gr).
- Πανελλήνιος Σύνδεσμος Παραπληγικών και Κινητικά Αναπήρων (PASIPKA). (2008). «Πρότυποι κανόνες ΟΗΕ». [www.pasipka.gr](http://www.pasipka.gr) . Σελ.1-11.
- Παπαηλιού, Χριστίνα Φ. (2017-18) Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ - ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ
- Παυλίδη, Μ., (2002). «Κλόουν- Αναζήτηση της Παιδικότητας». Στο Γκόβας Ν. (επιμ.), Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή της τέχνης και εργαλείο μάθησης. Πρακτικά από την 2η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση-Αθήνα, Δεκέμβριος 2001. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση- Μεταίχμιο.
- Πολυκάρπου, Χ., (2001). Θεατρική Αγωγή. Θεωρία και Πράξη στην Δημοτική Εκπαίδευση. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου- Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. 2012
- Πουρκός, Μ. Α., (2003). Ο Ρόλος του Πλαισίου στην Ανθρώπινη Επικοινωνία την Εκπαίδευση και την Κοινωνικο- ηθική Μάθηση. Η Οικο- σωματικο- βιωματική Προσέγγιση ως Εναλλακτική Πρόταση στο Γνωστικισμό: Προς μια Βιωματική, Ευρετική και Επικοινωνιακή Ψυχοπαιδαγωγική. Αθήνα: Gutenberg.
- Πουρκός, Μ., (2000). Ατομικές Διαφορές Μαθητών και Εναλλακτικές Ψυχοπαιδαγωγικές Προσεγγίσεις. Σειρά: οικο- σωματικές- βιωματικές προσεγγίσεις/2. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαρρής, Δ., (2002). Το θεατρικό παιχνίδι ως επικοινωνιακό διάμεσο για παιδιά με ακουστική μειονεξία: Η διαμεσολαβητική λειτουργία του σωματικού σχήματος. Θέματα Ειδικής Αγωγής, 16, 10-25.
- 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

Σταθόπουλος, Π.(1999). «Κοινωνική Πρόνοια, μία γενική θεώρηση».2η Έκδοση. Εκδόσεις Έλλην. Αθήνα.

Σταματιάδης, Π. (2008). «Η σύγχρονη φιλοσοφία στην αντιμετώπιση της αναπηρίας». [www.promed.gr](http://www.promed.gr)

Στασινός Δ., (1906-1989), «Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα- Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές : Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία», Gutenberg, σελ.92

Στεφανίδης, Κ. (2004). Μελέτη με αντικείμενο την Καθολική Πρόσβαση και Ισότιμη Συμμετοχή Ατόμων με Αναπηρίες (ΑμεΑ) στην Κοινωνία της Πληροφορίας [http://e-a.gr/e-nets.gr/images/FILES/0403\\_Meleti\\_AMEA\\_KTP.pdf](http://e-a.gr/e-nets.gr/images/FILES/0403_Meleti_AMEA_KTP.pdf)

Συνοδινού, Κ., (2007). Παιδικός αυτισμός. Θεραπευτική προσέγγιση. Αθήνα: Καστανιώτης.  
Τσιμπιδάκη, Α. - Κλαδάκη, Μ. – Αρτεμίου, Χ. – Βασιλείου, Α. Βενέτη, Π. – Κωνσταντίνου, Ευ. – Παναγίδου, Χ. – Παπαδάμου, Φ. (2015) Θεατρικό Παιχνίδι Από και Για Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Η καταγραφή ενός προγράμματος σε κέντρο ημερήσιας φροντίδας

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

Χρηστάκης, Κ. (2002). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός.

Χρυσοφίδης, Κ., (2001). Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.