



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΑΡΧΑΙΟ ΘΕΑΤΡΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΣΟ ΣΤΑ ΤΜΗΜΑΤΑ
ΕΝΤΑΞΗΣ ΣΤΙΣ ΠΡΩΤΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ»

ΜΙΧΑΛΙΝΑ ΜΠΑΡΔΑΚΑ

ΡΟΔΟΣ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2023

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΑΡΧΑΙΟ ΘΕΑΤΡΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΜΙΧΑΛΙΝΑ ΜΠΑΡΛΑΚΑ

(Α.Μ.: 4372021024)

**«ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΣΟ ΣΤΑ ΤΜΗΜΑΤΑ
ΕΝΤΑΞΗΣ ΣΤΙΣ ΠΡΩΤΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ»**

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΣΜΑΡΑΓΔΑ	Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων	ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ
ΣΥΡΟΠΟΥΛΟΣ ΣΠΥΡΙΔΩΝ	Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου	ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ
ΠΑΠΠΙΑΣ ΘΕΟΔΩΡΟΣ	Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου	ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΡΟΔΟΣ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2023

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη.....	5
Abstract.....	6
Εισαγωγή.....	7
Κεφάλαιο 1. Η θεατρική αγωγή και τα οφέλη της για την εκπαίδευση	11
1.1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις	11
1.2. Το θέατρο ως μέσο αγωγής.....	13
1.3. Η ένταξη της δραματοποίησης στην διδακτική πρακτική	15
1.4. Οφέλη και προκλήσεις.....	16
1.5. Θεατρικές τεχνικές.....	20
1.6. Η θεατρική αγωγή στην Ελλάδα.....	22
Κεφάλαιο 2. Το θεατρικό παιχνίδι.....	27
2.1. Εννοιολογική προσέγγιση.....	27
2.1.1. Το παιχνίδι και η ανάπτυξη των παιδιών	27
2.1.2. Το θεατρικό παιχνίδι.....	30
2.2. Θεατρικό παιχνίδι και δημιουργική σκέψη.....	33
2.3. Το θεατρικό παιχνίδι ως διδακτική μέθοδος.....	35
2.4. Θεατρικό παιχνίδι και μάθηση.....	35
2.5. Η συμβολή στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών	36
2.6. Θεατρικό παιχνίδι και ένταξη	38
Κεφάλαιο 3. Οφέλη και προκλήσεις για τα τμήματα ένταξης στο ελληνικό δημοτικό σχολείο	43
3.1. Οφέλη από τη διδασκαλία μέσω του θεατρικού παιχνιδιού και ερευνητικά δεδομένα	43

3.1.1. Συμπεριληπτική εκπαίδευση και σύγχρονη κοινωνία – η περίπτωση της Ελλάδας.....	43
3.1.2. Οφέλη από την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στη συμπεριληπτική εκπαίδευση.....	48
3.2. Το θεατρικό παιχνίδι στα τμήματα ένταξης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	50
3.2.1. Η περίπτωση της Ελλάδας.....	50
3.2.2. Το θεατρικό παιχνίδι στα τμήματα ένταξης.....	52
3.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	54
3.3.1. Απαραίτητες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες.....	54
3.3.2. Προκλήσεις και οφέλη από την εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού στα τμήματα ένταξης.....	56
3.4. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στα τμήματα ένταξης.....	59
3.5. Στρατηγικές, καλές πρακτικές και προτάσεις προς εφαρμογή.....	61
Συμπεράσματα.....	63
Βιβλιογραφία.....	66

Περίληψη

Το δραματικό παιχνίδι συνιστά μια δραστηριότητα προσανατολισμένη στα παιδιά και περιλαμβάνει τα ακόλουθα στοιχεία: μίμηση, προσομοίωση σε σχέση με αντικείμενα, παιχνίδι ρόλων, διαπροσωπική αλληλεπίδραση και λεκτική επικοινωνία. Η μορφή του δραματικού παιχνιδιού, που είναι η φυσική εξέλιξη του συμβολικού παιχνιδιού, επηρεάζεται επηρεάζεται από τις βάσεις και τον χώρο στον οποίο παρέχεται, δίνοντας έμφαση στην έννοια της της προσωπικής ελευθερίας των συμμετεχόντων σε αυτό, έτσι ώστε να μπορούν να δημιουργήσουν τους δικούς τους συμβολικούς τρόπους αναζήτησης. Το ελληνικό σχολείο στον 21ο αιώνα δεν προορίζεται αποκλειστικά και μόνο για τους Έλληνες μαθητές. Η σύγχρονη πραγματικότητα, τα ανοιχτά σύνορα και οι μεταναστευτικές ροές είχαν ως απόρροια τη δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών και ακολούθως και των απαραίτητων πολυπολιτισμικών σχολείων. Σε αυτό το πλαίσιο, το δραματικό παιχνίδι μπορεί να αξιοποιηθεί ποικιλοτρόπως στο εκπαιδευτικό σύστημα, συμπεριλαμβανομένων και των τμημάτων ένταξης, έτσι ώστε να διευκολυνθεί η διαδικασία αυτή και να διαμορφωθούν οι συνθήκες που απαιτούνται ώστε τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα και έχουν διαφορετικές ανάγκες να έχουν την ευκαιρία να ενταχθούν στο σύνολο και να αλληλεπιδράσουν με αυτό ισότιμα, με σεβασμό και χωρίς διακρίσεις.

Λέξεις κλειδιά: ένταξη, θεατρικό παιχνίδι, εκπαιδευτικό πλαίσιο, τμήματα ένταξης

Abstract

Dramatic play is a child-oriented activity and includes the following elements: imitation, simulation in relation to objects, role play, interpersonal interaction and verbal communication. The form of dramatic play, which is the natural evolution of symbolic play, is influenced by the grounds and the space in which it is provided, emphasizing the concept of the personal freedom of its participants, so that they can create their own symbolic search modes. The Greek school in the 21st century is not intended exclusively for Greek students. The modern reality, open borders and migration flows resulted in the creation of multicultural societies and subsequently the necessary multicultural schools. In this context, dramatic play can be used in various ways in the educational system, including inclusion departments, so as to facilitate this process and create the conditions required for children from different backgrounds and with different needs to have the opportunity to join the whole and interact with it equally, respectfully and without discrimination.

Keywords: inclusion, theater play, educational context, inclusion classes

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση συνιστά μια έννοια που αλλάζει μορφή μπροστά στις απαιτήσεις της ηλικίας των ατόμων καθώς λαμβάνει διαφορετικές διαστάσεις και μορφές από τα πρώτα χρόνια της ζωής έως και έπειτα από την ενηλικίωση. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μέθοδοι διδασκαλίας σε καμία περίπτωση δεν παραμένουν ίδιες σε αυτό το σύστημα, στο οποίο οι πληροφορίες αυξάνονται συνεχώς. Μπορεί να ειπωθεί ότι το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα έχει χαρακτηριστικά της εποικοδομητικής προσέγγισης στη μάθηση. Αυτό προκύπτει από στοιχεία όπως είναι η ικανότητα του εκπαιδευτικού όλων των βαθμίδων να είναι καθοδηγητής, η ενεργός συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία και το γεγονός ότι η διαδικασία αυτή συνολικά είναι πιο σημαντική από το αποτέλεσμα. Σε αυτό το πλαίσιο οι πληροφορίες και η γνώση διαμορφώνονται από τα άτομα με τρόπο αποτελεσματικό, ενώ ότι η μάθηση δεν είναι ανεξάρτητη από την κοινωνία, αλλά, αντίθετα, άρρηκτα συνδεδεμένη με αυτή και τις επιμέρους πτυχές της (Leong & Bodrova, 2012).

Σε αυτό το πλαίσιο, η θεατρική αγωγή και το δράμα έχουν έναν σημαντικό ρόλο στη συνολική εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσω αυτών, οι μαθητές βιώνουν την αίσθηση της κοινωνικοποίησης ενώ αποκτούν γνώσεις με τη δραματική μέθοδο στην εκπαίδευση που αποτελεί έναν ξεχωριστό τομέα, καθώς και μία διακριτή μέθοδο διδασκαλίας την ίδια στιγμή. Το δράμα στην εκπαίδευση αποτελεί, επίσης, μια μέθοδο που ενισχύει την επικοινωνία του ατόμου με τον εαυτό του. Στον κόσμο όπου η τεχνολογία αναπτύσσεται ταχέως, αν και ο αριθμός των μεθόδων διδασκαλίας με ψηφιακή και τεχνολογική υποστήριξη έχει αυξηθεί, έχει αυξηθεί, επίσης, και η ανάγκη για μεθόδους διδασκαλίας προσανατολισμένες στον άνθρωπο και την κοινωνία. Τέτοια μέθοδος είναι και η θεατρική αγωγή με τις επιμέρους τεχνικές της, αφού το δράμα εμπλέκεται σε όλα τα είδη των πράξεων και των πράξεων ενός ατόμου (Koster, 2011).

Κατά τη διαδικασία της ανασκόπησης της εκπαιδευτικής βιβλιογραφίας, έννοιες όπως η μάθηση ή η δραματοποίηση αντί για το δράμα έχουν προτιμηθεί ως μέθοδοι διδασκαλίας. Έχει ειπωθεί, ακόμη, ότι η εκπαίδευση στο δράμα και η θεατρική αγωγή είναι

διαφορετικές έννοιες. Τονίζεται ότι το δράμα στην εκπαίδευση είναι μια μέθοδος διδασκαλίας της γλώσσας, των μαθηματικών, της γεωγραφίας, της τέχνης, της μουσικής κ.λπ. το καθένα είναι πεδίο και αποτελείται από διαφορετικά περιεχόμενα. Από την άλλη, αναφέρεται ότι η θεατρική αγωγή προσφέρεται ως μάθημα θεάτρου και στόχος της είναι να γνωρίσει ο μαθητής τον εαυτό του, να βοηθήσει στην απόκτηση ευρείας και πολυδιάστατης προοπτικής, στην βελτίωση της ατομικής ανάπτυξης και την αποκάλυψη της καλλιτεχνικής δημιουργικότητας των ατόμων (Nwokah, 2010).

Κατηγοριοποιώντας το δράμα με τη μορφή εκπαιδευτικού και μη δράματος, επισημαίνεται ότι το δράμα στην εκπαίδευση έχει εκπαιδευτικούς στόχους και αυτοί οι στόχοι διδάσκονται με δραματικές μεθόδους. Εκτός από εκπαιδευτικό χαρακτήρα, το δράμα έχει επίσης την επίδραση της «κάθαρσης», η οποία αποτελεί την κάθαρση από συγκεκριμένα συναισθήματα. Οι κοινωνικές δεξιότητες παίζουν σημαντικό ρόλο στη διασφάλιση της κοινωνικοποίησης (Koster, 2011). Ορισμένες στα πλαίσια της ανάγκης για ικανότητα συμμόρφωσης με την κοινωνική ένταξη, οι κοινωνικές δεξιότητες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διευκόλυνση της ικανότητας του ατόμου να εκφράζει κατάλληλα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα, να υπερασπίζεται προσωπικά δικαιώματα, να αναζητά βοήθεια από άλλους όταν είναι απαραίτητο και να αρνείται αυτά που δεν είναι ωφέλιμα ή επιθυμητά. Οποιαδήποτε συναισθήματα και σκέψεις δεν μπορούν να εκφραστούν έχουν την ευκαιρία να μεταφερθούν μέσα από την αξιοποίηση του δράματος στην εκπαίδευση. Οι μαθητές που συμμετέχουν σε αυτό, έχουν περισσότερες πιθανότητες να βελτιώσουν την στάση και τις πράξεις τους σε όλα τα επίπεδα. Μέσα από το ρόλο που θα αναλάβουν να υποδυθούν οι μαθητές μπορούν να μεταδώσουν πολλά και διαφορετικά συναισθήματα και σκέψεις που ουσιαστικά δεν μπορούν να εκφράσουν με διαφορετικό τρόπο. Όταν εξετάζεται σε αυτό το πλαίσιο, το δράμα θεωρείται ως μια αποτελεσματική μέθοδος διδασκαλίας, ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία υποστηρίζει την ανάπτυξη του παιδιού από όλες τις κατευθύνσεις (Charlesworth, 2011).

Το θεατρικό παιχνίδι συνιστά μια δραστηριότητα προσανατολισμένη στα παιδιά και περιλαμβάνει τα ακόλουθα στοιχεία: μίμηση, προσομοίωση σε σχέση με αντικείμενα,

παιχνίδι ρόλων, διαπροσωπική αλληλεπίδραση και λεκτική επικοινωνία (McCullough, 2000). Σε γενικές γραμμές, αυτό το είδος παιχνιδιού εμφανίζεται με τη μορφή καλλιτεχνικής δημιουργίας και τοποθετείται μεταξύ συμβολικού παιχνιδιού και δραματικής τέχνης (Koster, 2011). Οι δραστηριότητες που εμπλέκονται στο δραματικό παιχνίδι περιλαμβάνουν τη δραματική αναπαράσταση κοινωνικών καταστάσεων με ατομικό ή συνεργατικό τρόπο, τη δράση με υποστηρικτικά αντικείμενα ή τη λεκτική αλληλεπίδραση, καθώς και τη γνώση των συμμετεχόντων για την μη αληθινή πραγματικότητα που απεικονίζεται στο πλαίσιο του παιχνιδιού (Charlesworth, 2011).

Όταν εμπλέκονται σε θεατρικό παιχνίδι, τα παιδιά υιοθετούν ρόλους και αναλαμβάνουν ευθύνες για αυτούς τους ρόλους σε σενάρια που μιμούνται τον πραγματικό κόσμο και την κουλτούρα τους (Leong & Bodrova, 2012). Ως εκ τούτου, αναλαμβάνουν να υποδυθούν ένα ευρύ φάσμα ρόλων, ανάλογα με τις συνθήκες και τις υφιστάμενες ανάγκες και να τους φέρουν εις πέρας ανάλογα με τις οδηγίες που ενδεχομένως τους δίνονται. Τα παιδιά ήδη από μικρή ηλικία έλκονται από τη συμβολική σκέψη καθώς ασχολούνται με την επίλυση προβλημάτων, την κοινωνική μάθηση και τη γραφή και την ανάγνωση (Szecsi, 2008). Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας του δραματικού παιχνιδιού, καλούνται να υποδυθούν έναν φανταστικό ρόλο και, στη συνέχεια, ενεργούν στα πλαίσια του ρόλου εκτελώντας εργασίες που σχετίζονται με αυτόν.

Συνολικά, η συμμετοχή στο θεατρικό παιχνίδι συνεπάγεται την κοινωνική αλληλεπίδραση, τον συμβολικό μετασχηματισμό και την άσκηση της φαντασίας, ενώ τα παιδιά αναπαριστούν ρόλους σε πραγματικές και φανταστικές καταστάσεις (Crouch, 2009). Τα παιδιά που συμμετέχουν σε αυτή τη μορφή παιχνιδιού χρησιμοποιούν τις εσωτερικές τους συμβολικές ικανότητες και μέσω της μεταμορφωτικής δραστηριότητας δίνουν μορφή στην κοινή εμπειρία τους, διατηρώντας τη λειτουργία κοινωνικής επαφής (Nwokah, 2010).

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να παρουσιάσει τα οφέλη και τις προκλήσεις που συνδέονται με την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού ως παιδαγωγικού μέσου στα

τμήματα ένταξης στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Η εργασία δομείται σε τρία κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά συνολικά στη θεατρική αγωγή και τα οφέλη της για την εκπαίδευση. Παρουσιάζεται η έννοια της θεατρικής αγωγής, η χρησιμότητα του θεάτρου ως μέσου αγωγής, η ένταξη της δραματοποίησης στη διδακτική πράξη, τα οφέλη και οι προκλήσεις από τη διαδικασία αυτή, οι θεατρικές τεχνικές που προτείνονται προς εφαρμογή, καθώς και το πλαίσιο της διδασκαλίας της θεατρικής αγωγής στην περίπτωση της Ελλάδας.

Έπειτα, στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται στοιχεία που αφορούν το θεατρικό παιχνίδι στο δημοτικό σχολείο, τα οφέλη του σε διάφορους τομείς της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών, καθώς και στο πεδίο της ένταξης, όπου επικεντρώνεται η παρούσα εργασία. Ειδικότερα, παρουσιάζεται η έννοια του δραματικού παιχνιδιού, η σύνδεσή του με τη δημιουργική σκέψη, η αξιοποίησή του στα πλαίσια της διδασκαλίας και της μάθησης, η συμβολή του στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και στη διαδικασία της ένταξης.

Τέλος, στο τρίτο κεφάλαιο εξετάζεται συγκεκριμένα η περίπτωση της αξιοποίησης του θεατρικού παιχνιδιού στα τμήματα ένταξης και, ειδικότερα, στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, τα οφέλη και οι προκλήσεις και οι δυσκολίες που συναντά αυτή η διαδικασία, οι απόψεις των εκπαιδευτικών και οι προτάσεις προς εφαρμογή.

Κεφάλαιο 1. Η θεατρική αγωγή και τα οφέλη της για την εκπαίδευση

1.1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Το θέατρο συνδέεται άμεσα με τον όρο *δράμα* είναι μια αρχαία ελληνική λέξη που σχετίζεται με την έννοια της πράξης, αλλά και αυτή της δράσης και θεωρείται ότι επινοήθηκε από τον αρχαίο Έλληνα φιλόσοφο, Αριστοτέλη στα *Ποιητικά* του, όπου χρησιμοποιώντας τον όρο δράμα, ταξινομήσε διαφορετικές μορφές ποίησης σύμφωνα με βασικά χαρακτηριστικά που πίστευε ότι θα μπορούσαν να αναγνωριστούν ως κοινά στη σύνθεσή τους. Χρησιμοποίησε τον όρο «δράμα» για να περιγράψει ποιητικές συνθέσεις που παρουσιάζονταν μπροστά στο κοινό σε ένα θέατρο. Ενώ ο Αριστοτέλης πρόσφερε το δράμα ως γενικό όρο για να περιγράψει μορφές ποίησης και λογοτεχνίας, που παρουσιάζονταν στο κοινό, παράλληλα, προσδιόρισε διαφορετικούς τύπους συνθέσεων που ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία, την τραγωδία και την κωμωδία. Θεωρούσε την κωμωδία ως μια μορφή δράματος επειδή αντιπροσώπευε πράξεις που έκαναν το κοινό να γελάει και την τραγωδία, επίσης, μια μορφή δράματος επειδή αντιπροσώπευε πράξεις που έκαναν το κοινό να αισθάνεται οίκτο ή φόβο. Ο Οράτιος, από την πλευρά του, εισήγαγε μια άλλη άποψη σχετικά με το πεδίο αυτών των ποιητικών μορφών, όταν πρότεινε ότι ο σκοπός τους ήταν είτε να προσφέρουν απόλαυση είτε να διδάξουν το κοινό. Αν και διάφοροι ορισμοί και εξελίξεις στο δράμα προέκυψαν μετά από αυτούς τους κλασικούς θεωρητικούς, το σημείο εκκίνησης παραμένει και η κλασική ερμηνεία του δράματος είναι ακόμη επίκαιρη στην καλλιτεχνική δραματολογία ανά τους αιώνες.

Σε κάθε περίπτωση, το θέατρο αποτελεί ένα σύνθετο, διαπολιτισμικό φαινόμενο. Άνθρωποι με διαφορετική καταγωγή και εμπειρίες, με διαφορετικές επιρροές από το περιβάλλον τους, μπορούν να συμμετέχουν σε μια θεατρική παράσταση. Ως λογοτεχνικό είδος, το θέατρο αποτελείται από πολλά διαφορετικά στοιχεία, προερχόμενα είτε από την ίδια πολιτιστική παράδοση είτε από κάποια διαφορετική. Στην περίπτωση του σχολείου, το θέατρο καλείται να φέρει εις πέρας μια σημαντική παιδαγωγική αποστολή, η οποία

σχετίζεται συνολικά με την ύπαρξη και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και με τους επιμέρους σκοπούς του, επιδιώκοντας να παρέχει εκπαίδευση στα παιδιά που θα αποτελέσουν το επόμενο γενιά πολιτών και αυτό γιατί, όπως επισημαίνεται, το θέατρο ουσιαστικά ταυτίζεται με την έννοια της παιδείας (Γραμματάς & Μουδατσάκης, 2008). Ο χαρακτήρας του θεάτρου μπορεί να είναι εκπαιδευτικός, ψυχαγωγικός, θεατρικός, ιδεολογικός, αισθητικός, ανάλογα με την περίσταση και τις συνθήκες κάθε εποχής και κοινωνίας ξεχωριστά (Ο' Toole, 1974).

Το θέατρο στην εκπαίδευση ορίζεται ως η αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών και πρακτικών για την προώθηση της μάθησης. Ως εκπαιδευτικό μέσο, το θέατρο αξιοποιεί το ενδιαφέρον, αλλά και άλλα στοιχεία, όπως είναι το χιούμορ για να προσελκύσει την προσοχή των μαθητών. Διασυνδέοντας τη φαντασία με την πραγματικότητα, η τεχνική αυτή δίνει έμφαση στις ιδέες ή το περιεχόμενο που διδάσκονται με τρόπο κατανοητό στους μαθητές (Waters et al., 2012).

Η εμφάνιση του εκπαιδευτικού θεάτρου έχει τις ρίζες της στο Coventry's Belgrade Theater τη δεκαετία του 1960. Η οικονομία του Coventry βρισκόταν σε μια περίοδο αναγέννησης μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, όπως αποδεικνύεται από την ταχεία ανάπτυξη των βιομηχανικών δραστηριοτήτων της περιοχής, συμπεριλαμβανομένης της αυτοκινητοβιομηχανίας (Waters et al., 2012). Παράλληλα με την οικονομική ανασυγκρότηση, οι αξιωματούχοι αναγνώρισαν, επίσης, την ανάγκη μετασχηματισμού στον τομέα της εκπαίδευσης ως αποτέλεσμα της ριζικής αλλαγής της στάσης των πολιτών τους απέναντι στη διδασκαλία και τη μάθηση. Το θέατρο στην εκπαίδευση καθιερώθηκε, κατά συνέπεια, σε μια προσπάθεια να επηρεάσει τη θετική πνευματική μεταμόρφωση εμπλέκοντας τη φαντασία των μαθητών και προωθώντας την ευαισθητοποίηση για τις κοινωνικές και πολιτιστικές τους αξίες.

1.2. Το θέατρο ως μέσο αγωγής

Το εκπαιδευτικό δράμα, που ονομάζεται και δημιουργικό δράμα, παιδικό δράμα ή δράμα στην εκπαίδευση (Χασάπης, 2008), γίνεται όλο και περισσότερο δημοφιλές, καθώς συνιστά μια εκπαιδευτική τεχνική που μπορεί να εφαρμοστεί με ιδιαίτερη επιτυχία στο σύγχρονο σχολείο και βοηθά στην επίτευξη των στόχων που τίθενται σε αυτό. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο John Somers, αυτό συμβαίνει επειδή το εκπαιδευτικό δράμα αντιπροσωπεύει έναν διαφορετικό, πιο δημοκρατικό τρόπο αναδιάταξης τριών βασικών παραμέτρων της εκπαίδευσης: της γνώσης, του δασκάλου και του μαθητή. Σύμφωνα με τον ίδιο, η αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών των τριών παραμέτρων γίνεται όλο και πιο δυναμική, καθώς διαφοροποιείται ποικιλοτρόπως ο ρόλος του δασκάλου και του μαθητή, ενώ ο τελευταίος γίνεται τελικά συνεργάτης στη μαθησιακή διαδικασία (Sommers, 2000).

Η εκπαιδευτική διάσταση του θεάτρου σχετίζεται με το ότι αυτό απευθύνεται σε πρόσωπα και πράγματα, σχετίζεται με θεσμούς και καταστάσεις, αναπαριστά διαφορετικούς τύπους ανθρώπων και αναδεικνύει χαρακτήρες, παρουσιάζει με σαφήνεια τις σχέσεις που διαμορφώνονται, ενώ προβάλλει ιδέες, αρχές και αξίες που μπορούν να υιοθετηθούν τόσο από ενήλικες όσο και από ανήλικους (Γραμματάς & Μουδατσάκις, 2008). Ο εκπαιδευτικός ρόλος του θεάτρου σχετίζεται άμεσα με την επικοινωνία μεταξύ κοινού και ηθοποιών. Η δημιουργία ψευδαισθήσεων και το δραματικό παιχνίδι που αντιπαραβάλλεται στην πραγματικότητα συμβάλλει στην ανάδειξη του συνειδητού προβληματισμού και της ηθικής, ψυχικής και πνευματικής κουλτούρας, παραμέτρους που συμβάλλουν στην ποικιλόμορφη και ολιστική ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας (Ubersfeld, 1982).

Δύο εξαιρετικά σημαντικές παράμετροι της παιδαγωγικής διάστασης του θεάτρου είναι η ιστορική εμπειρία και η κοινωνική εμπειρία. Αυτό συμβαίνει καθώς μία θεατρική παράσταση, ανεξάρτητα από το είδος όπου αυτή ανήκει ή την εποχή κατά την οποία γράφτηκε, παρέχει πολύτιμα πρότυπα και κανόνες συμπεριφοράς, παρουσιάζει την εμπειρία, αλλά και παραμέτρους του ιστορικού και κοινωνικού πλαισίου. Έτσι, η

θεατρική παράσταση μπορεί να παρακινήσει τους θεατές να αναπτύξουν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Παρακολουθώντας μια θεατρική παράσταση, ο θεατής αποκτά μία νέα γι' αυτόν εμπειρία, διαμορφώνει την αντίληψή του για τα γεγονότα του παρελθόντος, αλλά και του παρόντος, ενώ την ίδια στιγμή αποκτά γνώσεις σχετικά με την πραγματικότητα που τον περιβάλλει (Γραμματάς, 1996). Παράλληλα, στο θέατρο θα έρθει αντιμέτωπος με το καθήκον της συνειδητής ενεργοποίησης και της δημιουργίας πολιτιστικής μνήμης, που αποτελεί βασική προτεραιότητα στο χώρο της σύγχρονης εκπαίδευσης (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2004, σσ. 89-92).

Στόχος μιας θεατρικής παράστασης είναι η ολοκληρωμένη ανάπτυξη των μαθητών που συμμετέχουν σε αυτήν σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο, καθώς και η αποτελεσματικότερη αφομοίωση όσων έχουν διδαχθεί. Επιπλέον, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε μια σειρά επικοινωνιακών εκδηλώσεων, να εξετάσουν τις πιθανές λύσεις και να επιλέξουν κάθε φορά την καταλληλότερη (Καλλιαντά & Καραβόλτσου, 2006). Ο στόχος του σχολείου, εξάλλου, περιλαμβάνει τη συμβολή στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω έξι βασικών παραγόντων που περιλαμβάνουν την ανάπτυξη των θετικών σχέσεων με τους άλλους, τη διαμόρφωση σαφών ορίων, τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων, την υποστήριξη και τη φροντίδα προς τους μαθητές, την ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και σαφών εκφράσεων και την παροχή ευκαιριών που απαιτούνται ώστε οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά σε κάθε δραστηριότητα της σχολικής κοινότητας (Henderson & Milstein, 2008).

Ταυτόχρονα, η αξιοποίηση του θεάτρου ως μέσου αγωγής μπορεί, επίσης, να συμβάλει στον εμπλουτισμό της εκμάθησης των διάφορων γλωσσών και στην ενίσχυση της γλώσσας των μαθητών της τάξης μέσα, για παράδειγμα, από τη δημιουργία ενός πρωτότυπου κειμένου με τη συλλογική συμμετοχή όλης της τάξης (Παπαδόπουλος, 2007). Ο αυτοσχεδιασμός σε οποιαδήποτε από τις μορφές του μπορεί να έχει εξίσου σημαντικό παιδαγωγικό ρόλο και μεγάλη αξία στην τάξη, είτε είναι σκηνοθετημένος, είτε κατευθυνόμενος, ελεύθερος, αυθόρμητος ή σκηνικός (Τσουκαρέλα, 2003, σσ. 7-9).

Η αξιοποίηση του θεάτρου ως αποτελεσματικού μέσου εκπαίδευσης των παιδιών έχει τη βάση της σε βασικές ψυχολογικές θεωρίες, για παράδειγμα, στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία που απορρέει από το έργο των Vygotsky και Bandura. Ο Vygotsky (1978) πρότεινε ότι η μάθηση ενσωματώνεται στα κοινωνικά γεγονότα και συμβαίνει καθώς τα άτομα αλληλεπιδρούν με άλλα ανθρώπινα όντα, αντικείμενα και γεγονότα στο περιβάλλον του και αυτή η αλληλεπίδραση βοηθά το παιδί να μάθει και να κατανοήσει τι είναι σημαντικό στην κουλτούρα του.

Ομοίως, ο Bandura (1977) τόνισε τη σημασία της μάθησης με αφετηρία την παρατήρηση, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά μοντελοποιούν τις συμπεριφορές, τις στάσεις και τις συναισθηματικές αντιδράσεις των άλλων σύμφωνα με τα παρατηρούμενα οφέλη και τις αρνητικές επιπτώσεις αυτών των συμπεριφορών. Ως εκ τούτου, η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία προτείνει ότι οι γνωστικές αναπτυξιακές διαδικασίες και οι διαδικασίες μάθησης των ατόμων είναι απλώς προϊόντα της κοινωνίας και του πολιτισμού τους.

1.3. Η ένταξη της δραματοποίησης στην διδακτική πρακτική

Η αξιοποίηση του θεάτρου στην εκπαίδευση έχει αποκτήσει το ενδιαφέρον των ερευνητών διεθνώς εδώ και πολλά χρόνια. Το θέατρο αξιοποιεί τη χρήση διαφορετικών μορφών και τεχνικών για την προώθηση της διδασκαλίας και της μάθησης στα σχολεία. Η πρακτική αυτή, μάλιστα, θεωρείται ότι μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στη ζωή των μαθητών που φοιτούν στο σχολείο (Zaghloul, 2020). Πρόσφατη νευροεπιστημονική έρευνα επιβεβαιώνει την ιδέα ότι οι τεχνικές του θεάματος και του θεάτρου έχουν τη δυνατότητα να αποτελούν ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την εκπαίδευση ολόκληρου του παιδιού, είτε διδάσκεται ως διακριτό εκπαιδευτικό αντικείμενο, είτε ως ενισχυτική στρατηγική διδασκαλίας (Van de Water, 2021).

Οι θεατρικές τεχνικές έχουν πάψει από καιρό να χρησιμοποιούνται αποκλειστικά στην τέχνη και έχουν εφαρμοστεί σε διάφορους τομείς, στις ανθρωπιστικές επιστήμες και όχι

μόνο (Carlson, 2004, σ. 72). Η θεατρική αγωγή, που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, ονομάζεται επίσης δημιουργικό δράμα, δράμα για παιδιά ή δράμα στην εκπαίδευση (Χασάπης, 2008, σ. 841) και αξιοποιεί, μεταξύ άλλων, το γεγονός ότι κάθε παιδί αγαπά τις ιστορίες και το θέατρο (Μενδρινού, 2010). Είναι γεγονός ότι μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής - παιδαγωγικής κοινότητας αναγνωρίζει το εκπαιδευτικό δράμα ως κατάλληλη τεχνική για εφαρμογή στα σύγχρονα σχολεία, γιατί αντιπροσωπεύει μια διαφορετική μέθοδο διδασκαλίας με υψηλότερο βαθμό αλληλεπίδρασης μεταξύ του δασκάλου, του μαθητή και της γνώσης. Πρόκειται για μια βιωματική μέθοδο μάθησης στην οποία το παιδί συμμετέχει ενεργά και ουσιαστικά σε πολλαπλά επίπεδα (Sommers, 2000: 76 – 80).

Η ένταξη της δραματοποίησης στη διδακτική πρακτική μπορεί να προσφέρει ευκαιρίες βιωματικής μάθησης για τους μαθητές που συμμετέχουν σε αυτή, λόγω της επιρροής που έχει το θέατρο στη συναισθηματική και γνωστική κατάσταση του κοινού (Haner et al., 2010). Η αξιοποίηση του θεάτρου στην εκπαίδευση υποστηρίζεται από την ιδέα ότι τα άτομα μαθαίνουν από την παρατήρηση των άλλων και τη λήψη ανατροφοδότησης από τους άλλους, καθώς και από τον αυτοστοχασμό και την αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος (Joronen et al., 2008). Η δραματοποίηση, σε αυτό το πλαίσιο, επιτρέπει στους μαθητές να αντιμετωπίζουν τη ζωή ως παρατηρητές, λαμβάνοντας συνειδητές, ηθικές αποφάσεις σε σχέση με εκείνες τις καταστάσεις που καλούνται να προσεγγίσουν μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ως εκ τούτου, επιτρέπει τη διαμόρφωση μίας μαθησιακής διαδικασίας όπου οι μαθητές θα μπορούν να πειραματιστούν με διαφορετικές επιλογές και να βιώσουν τις συναισθηματικές συνέπειες των συμπεριφορών τους και των συμπεριφορών των άλλων (Haner et al., 2010).

1.4. Οφέλη και προκλήσεις

Τα πλεονεκτήματα της χρήσης της δραματοποίησης στη σχολική πρακτική είναι πολλά. Η διαδικασία της δραματοποίησης καθιστά δυνατή την απομόνωση ενός γεγονότος από

τα υπόλοιπα, αλλά και τη σύγκριση μεταξύ διαφορετικών συμβάντων. Ο άνθρωπος μπορεί να παρατηρήσει τι έχει συμβεί σε άλλους ανθρώπους σε άλλες εποχές της ιστορίας και σε διάφορα μέρη του κόσμου. Εκ των υστέρων, είναι δυνατό να γίνει αντιληπτή η προσωπική εμπειρία μέσα από τη συνθήκη της θεατρικής προσωποποίησης, καθώς το συγκεκριμένο γεγονός δεν συμβαίνει πραγματικά, αλλά πρόκειται απλώς για μια αναπαράσταση αυτού. Ωστόσο, έχει κανείς την αίσθηση ότι αυτό το γεγονός συμβαίνει πραγματικά, καθώς το θέατρο έχει ακριβώς τους ίδιους κανόνες που διέπουν την ίδια τη ζωή. Οι άνθρωποι ζουν στο περιβάλλον τους μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή και οι επιλογές που κάνουν τους φαίνονται λογικές υπό τις παρούσες συνθήκες και με βάση όσα γνωρίζουν στο δικό τους παρόν. Επομένως, το θέατρο μπορεί να αποτελέσει ένα είδος παιχνιδιού μέσα από το οποίο ο άνθρωπος, το παιδί στην προκειμένη περίπτωση, μαθαίνει τι μπορεί να συμβεί στη ζωή (Heathcote, 1984).

Σε κάθε περίπτωση, η παροχή απλώς των απαραίτητων γνώσεων και πληροφοριών στους μαθητές θεωρείται στη σύγχρονη εποχή ότι μπορεί να έχει αρνητικά αποτελέσματα για τη μαθησιακή διαδικασία και, μακροπρόθεσμα, για την ανάπτυξη των μαθητών. Αντίθετα, για να τονωθεί η δημιουργικότητα, η έξυπνη μάθηση, η κριτική σκέψη και ο λογικός συλλογισμός στους μαθητές, το θέατρο και οι τέχνες μπορούν να αναλάβουν κεντρικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εάν σε μια ελεγχόμενη ατμόσφαιρα, ζητηθεί από μια ομάδα μαθητών να αναπαραγάγουν μια ιστορική σκηνή, οι μαθητές αυτοί κατά πάσα πιθανότητα θα είναι πιο εύκολο να θυμηθούν πληροφορίες και να κατανοήσουν τα εξεταζόμενα γεγονότα, χωρίς να χρειάζεται να μελετήσουν την Ιστορία με τον παραδοσιακό τρόπο. Το δράμα και οι τέχνες στην εκπαίδευση, σε αυτό το πλαίσιο, έχουν ενσωματωθεί ως μέρος του προγράμματος σπουδών σε πολλά ιδρύματα σε όλο τον κόσμο για την προώθηση της αποτελεσματικής μάθησης. Είτε πρόκειται για κουκλοθέατρο είτε για παιχνίδια ρόλων, οι μαθητές με αυτόν τον τρόπο μαθαίνουν και αναπτύσσουν μεθόδους προς εφαρμογή στη διαπροσωπική και την ομαδική επικοινωνία, καθώς και δεξιότητες δημόσιας ομιλίας, ενώ, παράλληλα, η μέθοδος βοηθά στην καλλιέργεια της ικανότητας για εξερεύνηση της γνώσης.

Έρευνες που καλύπτουν περισσότερα από 70 χρόνια αξιοποίησης του δράματος στη σχολική τάξη αναφέρουν την αποτελεσματικότητά της όταν συνδυάζεται με όλα τα μαθήματα και σε όλες τις βαθμίδες. Τα οφέλη περιλαμβάνουν την αύξηση της επίδοσης στους βασικούς γραμματισμούς, κατανόηση ιστορίας, επίτευγμα ανάγνωσης, ετοιμότητα ανάγνωσης και γραφή (Podlozny, 2000), τη γλωσσική ανάπτυξη των μικρών μαθητών (Mages, 2008) και την ικανότητα κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Belliveau & Kim, 2013). Πέρα από τις δεξιότητες σε αυτά τα πεδία του γραμματισμού, οι σχετικές έρευνες αναφέρουν επιπλέον θετικές επιπτώσεις στα επιτεύγματα και τη στάση των μαθητών απέναντι στα μαθηματικά (Şengün & İskenderoğlu, 2010), τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία και την επικοινωνία (Lee et al., 2015), καθώς και τη συνολική ακαδημαϊκή επίδοση (Batdi & Batdi, 2015). Παράλληλα, έχουν αναγνωριστεί και άλλα οφέλη, πιο εξειδικευμένα, για παράδειγμα, στις γνωστικές και συμπεριφορικές πτυχές της κοινωνικής ικανότητας και επικοινωνίας για μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού και έχουν διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες (Beadle-Brown et al., 2018· Corbett et al., 2019).

Κάθε μορφή τέχνης, εξάλλου, εμπλέκει τους συμμετέχοντες σε διαφορετικά μέσα, εργαλεία, διαδικασίες και δυνατότητες για εμπειρία και δημιουργία νοήματος. Οι δραματικές / θεατρικές τέχνες, ειδικότερα, δίνουν στους μαθητές την ευκαιρία να αντικρούσουν τις κυρίαρχες πρακτικές που συνήθως αφαιρούν ό,τι είναι σωματοποιημένο, ενστικτώδες και κοινωνικό από τα προγράμματα σπουδών. Τα σχολεία, όπως και οι κυβερνητικοί φορείς που διαθέτουν τη σχολική χρηματοδότηση, τείνουν να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση σε ό,τι είναι μετρήσιμο, μεμονωμένο, εύκολα ονομαζόμενο και κατηγοριοποιημένο, επιδεικτικό απομνημόνευσης και πρακτικής εφαρμογής.

Αρκετές μελέτες ακόμη αναφέρουν τη σημασία της εφαρμογής του θεάτρου στη μαθησιακή διαδικασία. Σε μια μελέτη, στόχος της οποίας ήταν να κατανοήσει τη σημασία του δράματος στην προσχολική εκπαίδευση και της εκπαίδευσης με επίκεντρο το θέατρο, διαπιστώθηκε ότι κατά την προσχολική εκπαίδευση, το δράμα αναπτύσσει και εξευγενίζει τη φαντασία των μαθητών και προάγει την ικανότητά τους για ανεξάρτητη

σκέψη (Tombak, 2014). Επίσης, η χρήση θεατρικών τεχνικών για την προώθηση της μάθησης καλλιέργησε τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών ενισχύοντας, μεταξύ άλλων την ευχέρεια στην ομιλία, τις δεξιότητες ακρόασης και τη γλώσσα του σώματος. Επιπλέον, μια άλλη μελέτη έδειξε ότι η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού θεάτρου ήταν μια ιδιαίτερα θετική πρακτική μεθοδολογία για τη διδασκαλία κοινωνικών σπουδών σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Νιγηρία (Ejiofor & Ken-Aminikro, 2016). Οι μαθητές που ενεπλάκησαν σε αυτή τη μαθησιακή προσέγγιση πέτυχαν μια βαθύτερη κατανόηση των κρίσιμων ζητημάτων που πραγματεύτηκαν και προσέγγισαν (Ejiofor & Ken-Aminikro, 2016).

Ομοίως, οι εκπαιδευτικοί της τάξης αντιλαμβάνονται αυτή την τεχνική με θετικό τρόπο, αναφέροντας τη σημασία που είχε για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Στην ουσία, το θέατρο στην εκπαίδευση θεωρείται ότι είναι ένα εργαλείο ενίσχυσης της αυτογνωσίας και μια γεφύρωση του χάσματος μεταξύ των δασκάλων και των μαθητών και, επίσης, στη μετατροπή της μαθησιακής διαδικασίας ώστε να είναι πιο ευχάριστη. Παράλληλα, ενίσχυσε τα επίπεδα αυτοπεποίθησης μεταξύ των μαθητών (Isyar & Akay, 2017). Ένα από τα βασικά οφέλη της αξιοποίησης του θεάτρου στην εκπαίδευση είναι η ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών (Zaghloul, 2020).

Ενώ το εκπαιδευτικό θέατρο έχει λάβει θετικό φως και έχει υιοθετηθεί σε πολλά εκπαιδευτικά μέτωπα, έχει επίσης αντιμετωπίσει αρκετές προκλήσεις που έχουν περιορίσει την αποτελεσματικότητά του (Zaghloul, 2020). Αν και αναγνωρίζονται τα πολυάριθμα πλεονεκτήματα που έχει η τεχνική αυτή στη μάθηση, η υιοθέτησή της έχει υποστεί αρκετές προκλήσεις που εμπόδισαν την ενσωμάτωσή της σε πολλούς ακαδημαϊκούς κλάδους, συμπεριλαμβανομένων ζητημάτων σχετικά με τη συμμόρφωσή της με διάφορες κανονιστικές απαιτήσεις (Jacobs, 2016). Εκτός από τα ζητήματα συμμόρφωσης, υπήρξαν παρατηρήσεις ότι η εφαρμογή του δεν πέτυχε, σε κάποιο βαθμό, τους επιθυμητούς εκπαιδευτικούς στόχους.

1.5. Θεατρικές τεχνικές

Τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότεροι ερευνητές κάνουν λόγο για τα σημαντικά οφέλη που μπορεί να έχει η ένταξη του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία, αν και δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία για τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να γίνει αυτή η ένταξη (Fleming, 2011). Η αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών επιτρέπει στους μαθητές να συμμετέχουν σε διαφορετικά γεγονότα και περιβάλλοντα επικοινωνίας, να συζητούν λύσεις σε προβλήματα και τελικά να επιλέγουν αυτό που είναι κατάλληλο για κάθε κατάσταση (Καλλιάντα & Καραβόλτσου, 2006). Είτε έτσι είτε αλλιώς, το θέατρο χαρακτηρίζεται από την ικανότητά του να βελτιώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα και να βοηθά τους εκπαιδευτικούς να επιτύχουν τους στόχους τους για τις τάξεις και τους μαθητές τους.

Μια τεχνική θεάτρου που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση με ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα είναι ο αυτοσχεδιασμός. Υπάρχουν διάφορα είδη αυτοσχεδιασμού, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ένα είδος πρέπει να επιλέγεται αυστηρά. Αντίθετα, μπορούν να συνδυαστούν, γιατί αλληλοσυμπληρώνονται και πολλαπλασιάζουν τα οφέλη τους (Χασάπης, 2008). Ο κατευθυνόμενος αυτοσχεδιασμός εστιάζει σε ένα συγκεκριμένο θέμα που προτείνει ο εκπαιδευτικός της τάξης. Στον ελεύθερο αυτοσχεδιασμό, οι μαθητές αποφασίζουν μόνοι τους, ατομικά ή ομαδικά, με βάση ποια θέματα θέλουν να αυτοσχεδιάσουν. Ο αυθόρμητος αυτοσχεδιασμός γίνεται από τους ίδιους μαθητές και λαμβάνει τη μορφή μίας αυθόρμητης στάσης κατά τη διάρκεια μιας διαφορετικής δραστηριότητας ή κάποιου παιχνιδιού. Τέλος, ο σκηνικός αυτοσχεδιασμός αποτελεί αποτέλεσμα των παραπάνω διαδικασιών, συνιστά, δηλαδή το αποτέλεσμα της υλοποίησής τους (Τσουκαρέλα, 2003).

Το παιχνίδι ρόλων είναι μια ακόμη τεχνική που χρησιμοποιείται σε διάφορες επιστήμες, όπως η ψυχοθεραπεία. Οι επιστήμες της εκπαίδευσης έχουν υιοθετήσει το παιχνίδι ρόλων ήδη από τη δεκαετία του 1980. Το παιχνίδι ρόλων μπορεί να είναι λεκτικό ή μη λεκτικό (Haidara, 2004), κλειστό ή ανοιχτό (Pacthod & Roux, 1998). Η μοντελοποίηση είναι μια άλλη τεχνική παρόμοια με την προηγούμενη, αλλά πιο ρεαλιστική. Οι μαθητές

εντάσσονται σε διάφορες καταστάσεις και εκφράζονται σε συζητήσεις για ένα προκαθορισμένο θέμα (Μαλικιώση - Λοΐζου, 1999, σ. 374). Μέσω της προσομοίωσης, οι μαθητές αξιοποιούν προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες και βρίσκουν λύσεις σε προβλήματα που τους δίνονται με τον πλέον κατάλληλο τρόπο ανάλογα με την περίπτωση (Σηφάκης κ.συν., 2004).

Η δραματοποίηση, που συνίσταται στη μεταφορά ενός λογοτεχνικού κειμένου σε δραματικό κείμενο, εκτός από καλλιτεχνικά οφέλη, έχει και παιδαγωγική σημασία. Τα οφέλη της δραματοποίησης δεν είναι μόνο καινοτόμα, αλλά και πιο σημαντικά και καινοφανή, καθώς μπορεί να διασφαλίσει τον μετασχηματισμό των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και την υπέρβαση των προκαταλήψεων, που είναι ιδιαίτερα σημαντικές παράμετροι για τη σύγχρονη κοινωνία (Σέξτου, 2007). Γενικά, η αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία δίνει θετικά μηνύματα σε ό,τι αφορά την αποδοχή και την ενθάρρυνση μεταξύ των ανθρώπων, καθώς και τη διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών (Μαλικιώση – Λοΐζου, 1999).

Η παντομίμα, τέλος, είναι μια θεατρική πράξη κατάλληλη τόσο για τα παιδιά όσο και για τους ενήλικους. Κατά τη διάρκειά της, ο μαθητής δεν επιτρέπεται να μιλήσει και μπορεί μόνο να χρησιμοποιήσει τις κινήσεις του σώματος και τις εκφράσεις του προσώπου του, έτσι ώστε οι συμμαθητές του να κατανοήσουν μέσω αυτών τι θέλει να τους πει (Μπακονικόλα – Γεωργοπούλου, 1998, σ. 101). Στο σχολικό περιβάλλον, η παντομίμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί με διαφορετικούς τρόπους, για παράδειγμα στη διδασκαλία του λεξιλογίου (Dodson, 2000, σ. 134).

Παράλληλα, στην εποχή της τεχνολογίας και της πληροφορίας, έχει δοθεί έμφαση και στον τρόπο με τον οποίο είναι δυνατό οι ΤΠΕ να συμβάλουν στο πεδίο της θεατρικής αγωγής. Ο 21ος αιώνας έχει χαρακτηριστεί, εξάλλου, ήδη από την ταχεία ανάπτυξη της τεχνολογίας, η οποία οδήγησε σε σημαντικές αλλαγές στον κοινωνικό ιστό, τις δομές και τη λειτουργία της κοινωνίας. Πλέον, η τεχνολογία έχει γίνει αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας των περισσότερων ανθρώπων, ιδιαίτερα στις ανεπτυγμένες χώρες, επηρεάζοντας συνειδητά ή ασυνείδητα τον τρόπο που αυτοί εργάζονται και μαθαίνουν. Η

κοινωνία της πληροφορίας προϋποθέτει την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων από όλους τους πολίτες, όχι ως μια αποσπασματική διαδικασία, αλλά ως μια διαρκή και δίχως τέλος προσπάθεια. Σε αυτό το πλαίσιο, θεωρείται ότι μια κοινωνία που μαθαίνει, σταδιακά και αναπόφευκτα εξοικειώνεται με τον κόσμο της τεχνολογίας και της πληροφορίας. Οι νέες τεχνολογίες, όπου συμπεριλαμβάνονται οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές και άλλα ψηφιακά μέσα, κατέχουν ιδιαίτερα σημαντική θέση σε όλους τους τομείς της επιστήμης και της συνολικής δραστηριότητας του ατόμου, επηρεάζουν την ποιότητα της ζωής του, τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του και τις σχέσεις που συνάπτει με τους άλλους. Γι' αυτό το λόγο, είναι απαραίτητη η ένταξή τους στον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης της θεατρικής αγωγής (Καμαριανός και συν., 2005).

1.6. Η θεατρική αγωγή στην Ελλάδα

Στην ελληνική πραγματικότητα και στα ελληνικά σχολεία το θέατρο, αν και όλο και πιο συχνά αξιοποιείται, δεν έχει ακόμη βρει μία σημαντική θέση μεταξύ των υπολοίπων διδακτικών αντικειμένων, ενώ οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν έχουν την απαραίτητη κατάρτιση για να το εφαρμόσουν στις τάξεις τους. Ως αποτέλεσμα, το θέατρο και οι τεχνικές του χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία μόνο από μεμονωμένους δασκάλους που είτε έχει τύχει να έχουν σχετικές σπουδές ή κατάρτιση είτε έχουν προσωπικό ενδιαφέρον για τον τομέα του θεάτρου και την αξιοποίησή του στη διδασκαλία.

Στο δημοτικό σχολείο, οι βασικοί στόχοι της θεατρικής αγωγής με βάση το ΦΕΚ 6205/β/23-12-2021 «Πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο» είναι:

«η υποβοήθηση της πνευματικής εξέλιξης, η κοινωνικοποίηση και η ενεργοποίηση των δημιουργικών δυνατοτήτων των μαθητών/-τριών. Με τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στα οποία προωθούνται η θεατρική έκφραση, η επικοινωνία και η συνεργασία, οι μαθητές/-τριες αποκτούν βιωματική σχέση με τα κείμενα, τους θεατρικούς

ρόλους και τις αξίες που αναδεικνύουν. Έτσι, τίθενται οι βάσεις για την αισθητική καλλιέργεια, τη μύηση στον διάλογο και την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, στάσεων και αντιλήψεων που τους/τις καθιστούν δημιουργικά δρώντες ανθρώπους».

Οι γενικοί στόχοι του μαθήματος αφορούν:

«- στην ενδυνάμωση της προσωπικότητας των μαθητών/-τριών,

- στην ομαδοσυνεργατική μάθηση, την ανάπτυξη συνείδησης του ακροατηρίου και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, - στην ενεργητική και ισότιμη εμπλοκή των μαθητών/-τριών για τη δημιουργία αυθεντικού περιβάλλοντος,

- στην ελεύθερη έκφραση των μαθητών/-τριών, - στην ενδυνάμωση της πολλαπλής νοημοσύνης και του μνημονικού καταγραφέα, - στην ανάπτυξη της προσωπικής και συλλογικής πολιτισμικής ταυτότητας και της καλλιέργειας της αισθητικής αντίληψης και κοινωνικότητας,

- στην ανάδειξη των ενδιαφερόντων και κλίσεων των μαθητών/-τριών,

- στην ανάπτυξη ικανότητας δημιουργίας σύνθετων και πολυτροπικών μηνυμάτων και αναπαραστάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας,

- στην ευαισθητοποίηση σε καίρια ζητήματα παγκόσμιας σημασίας (βιωσιμότητα, αειφορία κ.λπ.), για απόκτηση «δεξιοτήτων ζωής».

Έπειτα, οι ειδικοί στόχοι εστιάζουν στους ακόλουθους τομείς, ανάλογα με την τάξη των μαθητών:

«- στην εξωτερίκευση του ψυχοπνευματικού και συναισθηματικού πλούτου των μαθητών/-τριών μέσω των εκφραστικών τους μέσων (σώμα, φωνή, χειρονομίες, λόγος),

- στην αλληλεπίδραση κάθε μαθητή/-τριας με το περιβάλλον (έμψυχο, άψυχο) και με τους «άλλους» στην ομάδα,

- στη χρήση δραματικών (κειμενικών) και θεατρικών (σκηνικών) κωδίκων σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του Προγράμματος Σπουδών και στην εξοικείωση των μαθητών/-τριών με πρωτότυπη παραγωγή του δραματικού λόγου σε απλές και σύνθετες μορφές κειμένων και θεαμάτων,
- στη δημιουργική σύζευξη της παραδοσιακής πρακτικής του δράματος και του «ζωντανού θεάματος» της θεατρικής ψευδαίσθησης με τις δυνατότητες των ψηφιακών μέσων και της «διαμεσολαβημένης εμπειρίας» της εικονικής πραγματικότητας,
- στην επαφή των μαθητών/-τριών με το θέατρο ως κοινωνικό φαινόμενο, φορέα πολιτισμού και κοσμικό γεγονός και στη γνωριμία τους με τις ποικίλες διαχρονικά μορφές του,
- στην εξοικείωσή τους με το «λεξιλόγιο του θεάτρου» και στην απόκτηση δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης και θέασης,
- στη δημιουργία σύγχρονων και καινοτόμων πολιτιστικών εκδηλώσεων με ανάδειξη της διαθεματικότητας, της διαπολιτισμικότητας, της συνεργατικής και βιωματικής μάθησης,
- στην υποστήριξη των μαθητών/-τριών για σύνδεση της εμπειρίας τους στο «εδώ και τώρα» με το περιεχόμενο της εκάστοτε πολιτιστικής, εορταστικής εκδήλωσης,
- στην επαφή των μαθητών/-τριών με την πράξη της θεατρικής επικοινωνίας, μέσω της σύμπραξης των τεχνών και, επιπλέον, με σκηνικούς συντελεστές για πραγματοποίηση του θεάματος, καθώς και στην ευαισθητοποίησή τους σχετικά με ζητήματα της σκηνικής έκφρασης,
- στη γνωριμία των μαθητών/-τριών με πρόσωπα και γεγονότα από την ιστορία του θεάτρου και -μέσω αυτών στην επαφή τους με αξίες και πρότυπα διαφορετικών εποχών και πολιτισμών με στόχο την καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης,
- στην παραγωγή πολιτιστικών προϊόντων από τους/ τις μαθητές/-τριες και στην ανάληψη, εκ μέρους τους, της ευθύνης για τη διάχυσή τους στο ενδοσχολικό και στο εξωσχολικό περιβάλλον».

Αξιοποιεί στοιχεία που σχετίζονται με το ψυχοκοινωνικό περιβάλλον του παιδιού, την κοινωνική και επικοινωνιακή φύση του ίδιου του θεάτρου, τον βιωματικό χαρακτήρα του και τη συμβολική του λειτουργία. Έτσι, θεωρείται ότι η Θεατρική Αγωγή ως αντικείμενο σχετίζεται με την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών, την προσαρμογή στους διαφορετικούς ρυθμούς ανάπτυξής τους, την καλλιέργεια των διαφορετικών μέσων έκφρασης και επικοινωνίας που χρησιμοποιούν, την ερμηνεία και την παραγωγή πολυαισθητηριακών μορφών μηνυμάτων, τη διερεύνηση αξιών, ιδεών, συναισθημάτων και συμπεριφορών με τη χρήση συμβολικής γλώσσας και πράξης και την εξοικείωση των μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα, ενώ μεταξύ των θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων που προτείνονται βρίσκεται και το θεατρικό παιχνίδι. Άλλες προτεινόμενες μέθοδοι είναι η θεατρική εμπύχωση της ομάδας, η διερευνητική δραματοποίηση και η ψηφιακή της εκδοχή και η δραματοποίηση. Αξιοποιούνται, επίσης, θεατρικές και παραστατικές τεχνικές, όπως είναι η εικονική, εκφραστική αναπαράσταση, η στοχαστική διερεύνηση, η έρευνα, ο αυτοσχεδιασμός, η συμβολική αναπαράσταση, το θέατρο μάσκας και παντομίμας και το κουκλοθέατρο, αλλά και τεχνικές ερώτησης και σκηνικής διερεύνησης δραματικού περιβάλλοντος που περιλαμβάνουν τον μύθο, τους ρόλους, τον χώρο και τον χρόνο, το πρόβλημα/ οπτική θεώρηση, τη σκηνική δράση, τη σκηνική ένταση, τα εκφραστικά μέσα, τη συμβολική απεικόνιση. Έπειτα, αξιοποιούνται κώδικες του δράματος, τα μορφολογικά, δομικά και υφολογικά του γνωρίσματα και παραστασιακοί κώδικες (σκηνοθετική διαμεσολάβηση), όπως η δραματουργική επεξεργασία, η σκηνοθετική άποψη, η χωροταξική διεύθυνση, η υποκριτική, η σκηνογραφία, η μουσική και το ηχητικό περιβάλλον, η κινησιολογία, ο φωτισμός και η ψηφιακή τεχνολογία. Τέλος, προτείνεται η χρήση τεχνικών εμπύχωσης της ομάδας, όπως η γνωριμία, συνεργασία και εμπιστοσύνη, η σωματική κίνηση και έκφραση, η φαντασία και οι μεταμορφώσεις, η φωνή, αναπνοή, ο ρυθμός και η παρατηρητικότητα, η συγκέντρωση προσοχής και οι σωματικοί ή λεκτικοί αυτοσχεδιασμοί.

Η θεατρική αγωγή, σε αυτό το πλαίσιο μετατρέπεται σε πεδίο

«-ολιστικής ανάπτυξης του/της μαθητή/-τριας (σωματικής, συναισθηματικής, νοητικής, κοινωνικής),

- προσαρμογής στους διαφορετικούς ρυθμούς ανάπτυξης της προσωπικότητας κάθε μαθητή/-τριας,
- καλλιέργειας ποικιλίας μέσων έκφρασης και επικοινωνίας του/της μαθητή/-τριας και ενδυνάμωσης της ενεργητικής συμμετοχής και της στοχαστικής διάθεσής του/της στην ομάδα,
- εξήγησης, ερμηνείας και παραγωγής πολυαισθητηριακών μορφών μηνυμάτων,
- διερεύνησης ιδεών, αξιών, συναισθημάτων, συμπεριφορών με χρήση συμβόλων, αλληγοριών και μεταφορών για κατανόηση των ποικίλων διαστάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας,
- εξοικείωσης του/της μαθητή/-τριας με διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα».

Κεφάλαιο 2. Το θεατρικό παιχνίδι

2.1. Εννοιολογική προσέγγιση

2.1.1. Το παιχνίδι και η ανάπτυξη των παιδιών

Στο έργο του ο Jean Chateau (1983) τονίζει το γεγονός ότι ο άνθρωπος είναι το ζώο με τη μεγαλύτερη βρεφική ηλικία. Μια άλλη πτυχή που φωτίζει είναι ότι το παιχνίδι είναι εγγενές στο παιδί, αφού αποτελεί τον τρόπο του να μεταφράζει τον κόσμο. Συνδυάζοντας τις δύο δηλώσεις, μπορεί εύκολα να συναχθεί το συμπέρασμα ότι ο άνθρωπος είναι αυτός που μεταφράζει τον κόσμο μέσω του παιχνιδιού για το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Είναι γνωστό, εξάλλου, ότι το παιχνίδι δεν είναι μια δραστηριότητα που αφορά μόνο τον άνθρωπο. Τόσο ο ίδιος ο Chateau (1983) όσο και άλλοι ερευνητές όπως ο Solomon Marcus τονίζουν το γεγονός ότι οι πολλαπλές μορφές παιγνιώδους δραστηριότητας παρατηρούνται και στο ζωικό βασίλειο. Πολλά είδη ζώων περιλαμβάνουν παιχνίδια στις δραστηριότητές τους, με βάση ορισμένα ένστικτα, ιδιαίτερα χρήσιμα για τη διατήρηση του είδους, που εμφανίζονται πριν τα χρειαστεί για κάποια περίπτωση ανάγκης το ζώο (Groos, 2012). Ωστόσο, ο άνθρωπος είναι το ον που μεταφράζει τον κόσμο μέσω του παιχνιδιού για το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Μπορεί να συναχθεί, ως εκ τούτου, μια σύνδεση μεταξύ του επιπέδου εξέλιξης και του παιχνιδιού του ανθρώπου.

Από τις πρώτες κιόλας μέρες της ζωής του ένα παιδί πειραματίζεται με τις πρώτες μορφές παιχνιδιού. Η επαναλαμβανόμενη κίνηση ενός μέρους του σώματος, χωρίς κανέναν άλλο λόγο πέρα από την απόλαυση, είναι σημάδι παιγνιώδους δραστηριότητας. Ο Groos αποκαλεί αυτό το είδος παιχνιδιού «προ-άσκηση» και υποστηρίζει ότι το παιχνίδι του μωρού βασίζεται σε μια ισχυρή βιολογική βάση. Κουνώντας τα πόδια του επαναλαμβανόμενα, αναπτύσσει ασυναίσθητα τους μύες και εξασκείται στο περπάτημα. Το ζώο δεν παίζει επειδή είναι νέο, έχει την περίοδο της νιότης γιατί πρέπει να παίζει (Groos, 2012). Η ιδέα που προτείνει ο Groos φαίνεται να ισχύει και με βάση τα ιστορικά

δεδομένα, καθώς οι αγώνες και οι προσομοιώσεις αγώνων ασκούνταν στην πόλη της Σπάρτης από την πρώιμη βρεφική ηλικία. Ίσως ένα μεγάλο μέρος των ικανοτήτων των μαχητών αυτής της πόλης αποτελούσαν στην πραγματικότητα εξέλιξη των πρακτικών που εφαρμόζονταν στους πολίτες της ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους (Groos, 2012).

Οι σύγχρονοι ψυχαναλυτές δεν αντικρούουν αυτή την ιδέα που επεσήμανε ο Groos, αλλά, αντίθετα, την ενισχύουν σε μεγάλο βαθμό. Πέρα από τη βιολογική βάση που ανέφερε ο ερευνητής, τα παιχνίδια βασίζονται επίσης σε μια βαθιά ψυχολογική βάση. Κατά τους πρώτους μήνες της ζωής, το παιχνίδι είναι στενά συνδεδεμένο με το τραύμα της ετερότητας που βιώνει το νεογέννητο μωρό. Σύμφωνα με την έρευνα του Jean Piaget, κατά τις πρώτες εβδομάδες της ζωής του το μωρό δεν αντιλαμβάνεται τη διαφορά μεταξύ του εαυτού του και του υπόλοιπου κόσμου. Η αίσθηση που βιώνει είναι ότι είναι τα πάντα γύρω του ταυτίζονται με το ίδιο. Έτσι, στην αρχή, υποκείμενο και αντικείμενο είναι ένα και η πρωτόγονη συνείδηση δεν μπορεί να διακρίνει τον ρόλο που παίζει ο ένας από αυτόν που παίζει ο άλλος (Piaget, 2000).

Το τραύμα της ετερότητας προκύπτει τη στιγμή που αρχίζει να διαμορφώνεται η συνειδητοποίηση ότι το βρέφος είναι ένα πεπερασμένο ον. Αυτή η επίγνωση εμφανίζεται σε αρκετούς μήνες. Ακριβώς κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, ο Piaget παρατηρεί ότι συμβαίνουν δύο συμπληρωματικές διαδικασίες: η διαδικασία της μίμησης και αυτή του παιχνιδιού. Αυτό κάνει τον Piaget να συμπεράνει ότι οι διαδικασίες αυτές έχουν τόσο τον ρόλο της αφομοίωσης πληροφοριών όσο και έναν μετατραυματικό καταπραϊντικό ρόλο. Κάνοντας ορισμένες κινήσεις, το βρέφος ηρεμεί και έτσι ξεπερνά ευκολότερα το τραύμα της ετερότητας, από τη μία πλευρά, και συλλέγει πληροφορίες για το σώμα του, εξασκεί νέες νευρικές οδούς που συνδέονται με νέες κινήσεις και αναπτύσσει τους μυς του από την άλλη. Η έξυπνη προσαρμογή, η μίμηση και το παιχνίδι είναι, σε αυτό το πλαίσιο, οι τρεις διαστάσεις που προκύπτουν σύμφωνα με το ότι υπάρχει μια σταθερή ισορροπία μεταξύ αφομοίωσης και προσαρμογής ή υπεροχή μιας από αυτές τις δύο τάσεις έναντι της άλλης (Piaget, 2000). Μπορεί επίσης να γίνει λόγος για μια διπλή λειτουργία αυτών των πρώτων μορφών παιχνιδιού, που ονομάζεται «προ-άσκηση» από

τον Groos και «λειτουργικά παιχνίδια» ή «παιχνίδια εξάσκησης» από τον Piaget, με βάση τη βιολογική και την ψυχολογική λειτουργία αντίστοιχα.

Καθώς αναπτύσσεται το παιδί, το παιχνίδι του προσφέρει νέα αξία και εμπειρίες. Όλο και πιο συχνά εκδηλώνεται η ευχαρίστηση να του προκαλέσει κάτι, να συμβάλει ώστε να γίνει αυτό που επιθυμεί. Για το λόγο αυτό, τα παιδιά μικρών ηλικιών συνήθως πετούν αντικείμενα, χρησιμοποιούν τη φωνή τους με διάφορους τρόπους, συχνά ουρλιάζουν, προς αγανάκτηση των γονιών ή των φροντιστών τους. Πρόκειται για την ευχαρίστηση του να προκαλείς κάτι να συμβαίνει. Αυτό που αρέσει στο παιδί είναι λιγότερο το ίδιο το αποτέλεσμα, αλλά το γεγονός ότι το παρήγαγε (Chateau, 1983). Επίσης, ο Freud διαπιστώνει ότι, κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, το παιχνίδι είναι ένας τρόπος απελευθέρωσης των επιθετικών παρορμήσεων. Παρατηρώντας ένα παιδί να παίζει συχνά παρατηρείται ακόμη και ότι η επιθετικότητα προς τη μητέρα σκηνοθετείται μέσα στο παιχνίδι. Από αυτή τη στιγμή, το παιχνίδι γίνεται ένας τρόπος να γνωρίζεις τον παίκτη, καθώς ο τρόπος με τον οποίο το παιδί παίζει ένα παιχνίδι λέει πολλά για το ποιος είναι.

Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να επισημανθούν ορισμένες ομοιότητες με τα παιχνίδια υποκριτικής. Τα σωματικά παιχνίδια, που ονομάζονται παιχνίδια πρακτικής από τον Piaget, περιλαμβάνουν την επανάληψη ορισμένων κινήσεων, επειδή αυτή η επανάληψη προσφέρει ευχαρίστηση, και στη συνέχεια συσχετίζουν την κίνηση με τον ήχο, πειραματίζονται με διάφορους τρόπους δράσης. Στη συνέχεια, τα παιχνίδια εξάσκησης γίνονται «συμβολικά παιχνίδια», σύμφωνα με τον Piaget. Τα συμβολικά παιχνίδια χαρακτηρίζονται από τη χρήση ενός αντικειμένου με διαφορετικό νόημα από αυτό που έχει συνήθως. Η καρέκλα γίνεται καταφύγιο, το ραβδί πολυβόλο, η μπάλα βόμβα, το πάτωμα κινούμενη άμμος. Οι ομοιότητες με τους θεατρικούς αγώνες συνεχίζονται. Ένα από τα πιο γνωστά παιχνίδια που προτείνει η Viola Spolin, που παίζεται σε πολλά θεατρικά πανεπιστήμια και ακόμη περισσότερους ερασιτεχνικούς κύκλους είναι το παιχνίδι μεταμόρφωσης αντικειμένων. Το θέμα του παιχνιδιού είναι να μετατραπεί ένα αντικείμενο σε κάποιο άλλο, ενεργώντας πάνω σε αυτό. Για παράδειγμα, ένα πακέτο μπορεί να γίνει φωτογραφική μηχανή εάν ο παίκτης το κρατά στα μάτια του και μιμείται ένα πάτημα φλας. Τα παιχνίδια μεταμόρφωσης αντικειμένων βρίσκονται στη

λεπτή γραμμή μεταξύ πραγματικού και φανταστικού. Το αντικείμενο που χρησιμοποιείται είναι η βασική ύλη, ωστόσο, η διαδικασία της δίνει μια άλλη λειτουργία. Έτσι, ο παίκτης είναι ικανοποιημένος με λίγα και το ίδιο αντικείμενο μπορεί να έχει πολλές έννοιες (Chateau, 1983). Ο παίκτης, υπό αυτό το πρίσμα, μεταμορφώνει την πραγματικότητα ξεκινώντας από τα δικά του χαρακτηριστικά. Σε αυτό το σημείο, μπορεί να επισημανθεί μια σχέση μεταξύ του παίκτη και του παιχνιδιού, αφού είναι πιθανό να δημιουργηθεί μια σύνδεση μεταξύ τους ή μεταξύ του παίκτη και του αντικειμένου που χρησιμοποιείται, αλλά και της ευημερίας του (Nelson, 2010).

Και πάλι παρατηρείται ότι υπάρχουν θεατρικά παιχνίδια που αντιστοιχούν σε ένα ολόκληρο στάδιο παιχνιδιού που περνά το παιδί. Για το λόγο αυτό, μπορεί να υποθεθεί ότι τα θεατρικά παιχνίδια τα αξιοποίησαν πολλοί ειδικοί του κλάδου της ψυχολογίας και τα προσάρμοσαν με νέο σκοπό, επειδή οι μορφές τους είναι κοντά στη φυσική διαδικασία που κάθε άνθρωπος περνά κατά τη διαδικασία της εξέλιξης. Τα παιχνίδια κανόνων, τα οποία ονομάζονται, επίσης, παιχνίδια ρόλων από τη Sue Jennings, είναι τα τελευταία που εμφανίζονται. Θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι περιέχουν επίσης δομές από τα άλλα παιχνίδια. Μπορεί λοιπόν να υποθεθεί ότι ο ρόλος και οι πράξεις που σχετίζονται με την πραγματοποίησή του αποτελούν τη συνιστώσα μονάδα του παιχνιδιού (Κουρετζής, 1991). Συχνά περιέχουν συμβολικά στοιχεία. Πολλές φορές, ο αγωνιστικός χώρος σκιαγραφείται από μερικά αντικείμενα τοποθετημένα στις γωνίες, το δίχτυ είναι ένα κομμάτι κορδόνι κ.λπ. Όλα αυτά είναι συμβολικές δομές. Επίσης, υπάρχουν στοιχεία και από σωματικά παιχνίδια, τα παιχνίδια «εξάσκησης». Οι ομάδες παίρνουν ονόματα, δημιουργούν προσαρμοσμένους χαιρετισμούς κ.λπ. Υπάρχουν πολλά παραδείγματα παιχνιδιών κανόνων, που γίνονται αντιληπτά ακόμη και από τους ενήλικους.

2.1.2. Το θεατρικό παιχνίδι

Το θεατρικό παιχνίδι έχει άμεση σχέση με το θέατρο, αλλά και με την έννοια της όρασης. Αποτελεί, επίσης, έναν τρόπο ενεργοποίησης, την απελευθέρωση της φαντασίας και την ανάπτυξη της ψυχοκοινωνικής ένταξης όσων συμμετέχουν σε αυτήν. Αυτή η μέθοδος

είναι κυρίως βιωματική, είναι ένας τρόπος επικοινωνίας, εμβάθυνσης των ανθρώπινων σχέσεων, αλλά και αυτογνωσίας στην ομάδα των ατόμων που εμπλέκονται στο έργο (Κουρετζής, 1991).

Ο όρος θεατρικό παιχνίδι, περιέχει όλα τα είδη του προσπονητικού παιχνιδιού, που είναι: παιχνίδι ρόλων, φανταστικό παιχνίδι, παιχνίδι προσωποποίησης, διερευνητικό παιχνίδι, κοινωνικό - δραματικό παιχνίδι και το συμβολικό παιχνίδι. Το θεατρικό παιχνίδι από τη φύση του έχει διπλή σημασία στην εκπαίδευση (Nelson, 2010). Αρχικά, είναι μία μορφή παιχνιδιού και τα παιδιά μέσα από αυτό έχουν την ελευθερία να εκφραστούν όπως θέλουν, φτιάχνοντας τους δικούς τους κανόνες και κώδικες επικοινωνίας. Ταυτόχρονα, αυτό το παιχνίδι απαιτεί από τα παιδιά να περιορίζουν και να βάζουν όρια στον χρόνο και τον χώρο που έχουν, για να υπάρχει καλή επικοινωνία μεταξύ τους, το ομαδικό πνεύμα που πρέπει να διαθέτουν και τις κοινές τους ενέργειες κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού για να απολαμβάνουν τη συμμετοχή τους μαζί. σε κάτι δημόσιο (Γραμματάς, 1996).

Το θεατρικό παιχνίδι, μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς αυτά τα παιδιά μπορούν να επωφεληθούν από την τέχνη του θεάτρου (Schonmann, 2011), για να αναπτύξουν την οπτική τους αντίληψη, τις λεπτές κινητικές δεξιότητες, την αισθητική και τη δημιουργικότητά τους. Επίσης μαθαίνουν να ενεργούν αυτόνομα, να κερδίζουν ικανοποίηση από τη μαθησιακή διαδικασία και να ψυχαγωγούνται από την τέχνη του θεάτρου. Παράλληλα, αποτελεί ένα μέσο βιωματικής μάθησης που συμβάλλει σημαντικά στη γλωσσική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Αλευριάδου και συν., 2004). Εξάλλου, υπάρχουν πολλές πτυχές στην ανάπτυξη ενός παιδιού, οι οποίες καθορίζουν και περιλαμβάνουν την προσωπικότητα, τις δεξιότητες επικοινωνίας (λεκτικές και μη) και την ικανότητά του να εκτιμά και να απολαμβάνει τη ζωή, όπως το να είναι πρόθυμο να μάθει. Κάθε παιδί έχει διαφορετικές δυνάμεις, προσωπικότητα και εμπειρίες και έτσι οι διαφορετικές προκλήσεις έχουν εξίσου διαφορετικό αντίκτυπο σε κάθε παιδί (Μαργαρώνη, 2014).

Ο όρος θεατρικό παιχνίδι μπορεί να περιλαμβάνει όλους τους τύπους υποκρινόμενου παιχνιδιού, δηλαδή συμβολικό παιχνίδι, παιχνίδι ρόλων, φανταστικό παιχνίδι, παιχνίδι φαντασίας και κοινωνικοδραματικό παιχνίδι (Miller, 2010· Torgerson, 2001). Αυτό που δανείζεται το δραματικό παιχνίδι από το θέατρο είναι η οριοθέτηση του χώρου και του χρόνου καθώς και η αναγκαιότητα για δραματική αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων (Koster, 2011). Η μορφή του δραματικού παιχνιδιού, που είναι η φυσική εξέλιξη του συμβολικού παιχνιδιού, επηρεάζεται από τις βάσεις και τον χώρο στον οποίο παρέχεται, δίνοντας έμφαση στην έννοια της της προσωπικής ελευθερίας των συμμετεχόντων σε αυτό, έτσι ώστε να μπορούν να δημιουργήσουν τους δικούς τους συμβολικούς τρόπους αναζήτησης (Machado, 2010).

Το θεατρικό παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα προσανατολισμένη στα παιδιά και περιλαμβάνει τα ακόλουθα στοιχεία: μίμηση, προσομοίωση σε σχέση με αντικείμενα, παιχνίδι ρόλων, διαπροσωπική αλληλεπίδραση και λεκτική επικοινωνία (McCullough, 2000). Σε γενικές γραμμές, αυτό το είδος παιχνιδιού εμφανίζεται με τη μορφή καλλιτεχνικής συμπεριφοράς μεταξύ συμβολικού παιχνιδιού και δραματικής τέχνης (Koster, 2011). Οι δραστηριότητες που αποτελούν το δραματικό παιχνίδι περιλαμβάνουν τη δραματική αναπαράσταση κοινωνικών καταστάσεων με ατομικό ή συνεργατικό τρόπο, τη δράση με υποστηρικτικά αντικείμενα ή λεκτική αλληλεπίδραση, καθώς και τη γνώση των συμμετεχόντων για την πραγματικότητα που απεικονίζεται στο πλαίσιο του παιχνιδιού (Charlesworth, 2011).

Η συμμετοχή στο δραματικό παιχνίδι συνεπάγεται την κοινωνική αλληλεπίδραση, τον συμβολικό μετασχηματισμό και τη φαντασία, ενώ τα παιδιά αναπαριστούν ρόλους σε πραγματικές και φανταστικές καταστάσεις (Crouch, 2009). Τα παιδιά χρησιμοποιούν τις εσωτερικές τους συμβολικές ικανότητες και μέσω της μεταμορφωτικής δραστηριότητας δίνουν μορφή στην κοινή εμπειρία τους, διατηρώντας τη λειτουργία κοινωνικής επαφής (Nwokah, 2010). Όσοι ασχολούνται με το δραματικό παιχνίδι φέρουν δύο τύπους σχηματισμών στους αυτοσχεδιασμούς τους. Αφενός, αντιπροσωπεύουν τα συμβολικά

τους συναισθήματα για πολιτιστικές ταυτότητες, ρόλους, κοινωνικά γεγονότα, γλωσσικές ποικιλίες και τρόπους δράσης (Mayesky, 2009) και αφετέρου αποκαλύπτουν τι έχουν εσωτερικεύσει σε σχέση με το δραματικό παιχνίδι (Luongo-Orlando, 2010).

2.2. Θεατρικό παιχνίδι και δημιουργική σκέψη

Η δημιουργικότητα συνιστά μια πολύπλοκη διαδικασία που παρατηρείται σε όλες τις συναισθηματικές και πνευματικές δραστηριότητες σε όλους τους τομείς της καθημερινότητας και της εργασίας (Root-Bernstein & Root-Bernstein, 2004). Σύμφωνα με τους επιστήμονες, η δημιουργικότητα σχετίζεται με το προϊόν και όχι με τη διαδικασία και ο ορισμός της περιλαμβάνει τον συλλογισμό, την επινοήση και την επίλυση προβλημάτων. Η δημιουργική σκέψη είναι καινοτόμος και διερευνητική σκέψη και παρέχει νέες λύσεις για προβλήματα που ήδη υπάρχουν, ενώ δίνει τη δυνατότητα να αναδυθούν νέες ιδέες (Ruggiero, 2004).

Παράλληλα, η δημιουργική σκέψη βοηθά τα παιδιά να προχωρήσουν στην εξερεύνηση του εαυτού και του πλούτου των αισθητικών εκφράσεων στην κουλτούρα τους, καθώς επίσης τους δίνει τη δυνατότητα να εξερευνήσουν το περιβάλλον τους, να δημιουργήσουν νέα πράγματα και να εκφράσουν τις σκέψεις τους με διάφορους τρόπους. Η δημιουργική σκέψη, μεταξύ άλλων, περιλαμβάνει έναν αριθμό γνωστικών διαδικασιών, όπως η αντίληψη, η επίγνωση, η ευαισθησία, η καινοτομία, η ευελιξία, η ευχέρεια, η διαίσθηση, η κατανόηση και η εφεύρεση (Lubart & Guignard, 2004).

Αν και η προηγουμένως αποκτηθείσα γνώση χρησιμοποιείται στη δημιουργική διαδικασία, τόσο οι προηγούμενες όσο και οι νέες εμπειρίες συμβάλλουν καθεμία από την πλευρά τους σε αυτή (Bonnardel & Marmèche, 2005· Sternberg, 2005). Αν και η δημιουργικότητα θεωρείται ότι αποτελεί μία έμφυτη ικανότητα, οι ερευνητές ανακάλυψαν ότι η ανάπτυξη της απαιτεί επαρκή ποσότητα ερεθισμάτων σε κατάλληλο περιβάλλον (Hewett, 2005· Yamamoto & Nakakoji, 2005). Εξάλλου, τα προγράμματα που έχουν στο επίκεντρό τους τη δημιουργική σκέψη είναι αποτελεσματικά για την

ανάπτυξη της δημιουργικότητας μεταξύ των παιδιών της προσχολικής και της πρώτης σχολικής ηλικίας. Καθώς τα παιδιά μαθαίνουν πώς να οργανώνουν τις πληροφορίες με δημιουργικό τρόπο από μικρή ηλικία (Gelman & Gottfried, 2006), η δημιουργική σκέψη μπορεί να ενεργοποιηθεί χρησιμοποιώντας διάφορες εκπαιδευτικές μεθόδους. Μια τέτοια μέθοδος είναι το θεατρικό παιχνίδι και, γενικά, η αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών στην εκπαίδευση.

Πρόκειται για μια μορφή αυτοσχεδιασμού προσανατολισμένη στη διαδικασία, στην οποία ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες μαθητές να σκεφτούν τις εμπειρίες τους ενώ ανταποκρίνονται σε ένα ερέθισμα χρησιμοποιώντας το σώμα και τις φωνές τους. Το δράμα καλύπτει μια ποικιλία μαθησιακών στυλ, όπως κοινωνικά, συναισθηματικά και ενεργητικά στυλ, τα οποία βασίζονται σε εμπειρίες μέσω δράσης, αλληλεπίδρασης, εξέτασης, εξερεύνησης και συνεργασίας. Ο κύριος στόχος των δραματικών δραστηριοτήτων που επιτρέπουν στα παιδιά να μετακινούνται μεταξύ του πραγματικού και του φανταστικού κόσμου είναι να συμβάλουν ώστε να αναπτυχθούν άτομα δημιουργικά, αυτάρκη, με επίγνωση του εαυτού τους και δυνατότητα έκφρασης (Gelman & Gottfried, 2006).

Πολλές έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι το δράμα προάγει τη γνωστική, γλωσσική, ψυχοκινητική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και συμβάλλει στις αισθητικές δεξιότητες ενώ παράλληλα καλλιεργεί τη δημιουργική σκέψη τους. Αποκαλύπτεται, παράλληλα η σημασία της καλλιέργειας δεξιοτήτων δημιουργικής σκέψης μέσω του δραματικού παιχνιδιού που θεωρείται ότι έχει ιδιαίτερη σημασία για την ανάπτυξη δεξιοτήτων δημιουργικής σκέψης και τη δημιουργία θεμελίων για τα επόμενα χρόνια (Lubart & Guignard, 2004).

2.3. Το θεατρικό παιχνίδι ως διδακτική μέθοδος

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μία από τις μεθόδους που προτείνονται και από το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα της θεατρικής αγωγής. Με βάση αυτήν την τεχνική, και τον συνδυασμό της με άλλες, οι μαθητές είναι δυνατό:

«•Να εξοικειωθούν με τη θεατρική σύμβαση και τον θεατρικό ρόλο, το περιεχόμενο και τους τρόπους έκφρασής τους.

•Να εκφράζονται με λόγο και κίνηση.

•Να διακρίνουν τα γνωρίσματα της προσωπικότητας του ρόλου τους και να πληροφορηθούν τα δεδομένα των συνθηκών βάσει των οποίων θα κατανοούν, θα εξηγούν και θα ερμηνεύουν τα κίνητρα και τη συμπεριφορά του ρόλου τους.

•Να επινοούν και να συμμετέχουν σε φαντασιακές, παιγνιώδεις και αυτοσχέδιες σκηνικές δράσεις βιώνοντας τη συνύπαρξη στην ομάδα με φιλόστοργη σκέψη.

•Να αντιμετωπίζουν στο πλαίσιο ενός θεατρικού ρόλου ένα ζήτημα που απαιτεί λύση με αρμονικό – συναινετικό τρόπο, υπό το πρίσμα της διαλεκτικής του διαλόγου.

•Να διερευνούν στο πλαίσιο θεατρικού ρόλου την κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα μέσα από βιωματικές, συμμετοχικές, ανακαλυπτικές, κριτικοστοχαστικές, παραστατικές – δραματικές διαδικασίες μάθησης και να οδηγούνται σε νέα κατανόηση».

2.4. Θεατρικό παιχνίδι και μάθηση

Το δράμα έχει αξιοποιηθεί με επιτυχία σε όλα τα επίπεδα στους τομείς της εκπαίδευσης, χάρη στην ικανότητά του να προάγει την ενσυναίσθηση και να συμβάλλει γενικά στην αισθητική αγωγή παιδιών και νέων (Hentschel, 2010). Αυτό συμβαίνει σε μεγάλο βαθμό μέσω της ικανότητάς του να διατηρεί την αναστολή της δυσπιστίας. Επιπλέον, έχει αποδειχθεί ικανό να ενισχύσει τη μάθηση σε όλα τα επίπεδα του προγράμματος σπουδών, καθιστώντας το δημοφιλές τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές.

Η πρακτική του θεατρικού παιχνιδιού δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργά σε φανταστικούς κόσμους που περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα επαγγελμάτων και γνωστικών πεδίων, βοηθώντας τους στην πραγματικότητα να εξασκηθούν σε ό,τι αφορά τις απαντήσεις τους σε αντίστοιχες καταστάσεις που θα αντιμετωπίσουν στην ενήλικη ζωή τους. Γι' αυτόν τον λόγο, το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να ειπωθεί ότι έχει ιδιαίτερα ουσιαστικό ρόλο στη μάθηση (Adiguzel, 2008).

Εξάλλου, το δράμα και οι τέχνες συνιστούν τα πιο αποτελεσματικά εργαλεία για την αίσθηση και την κατανόηση του κόσμου. Λειτουργούν όχι μόνο αναζητώντας τους φυσικούς και κοινωνικούς νόμους που διέπουν την ανθρώπινη δράση, αλλά δημιουργούν επίσης εικόνες παρέχοντας μια ολιστική πρόσβαση σε φυσικά και κοινωνικά φαινόμενα. Εμπλουτίζουν τον ανθρώπινο νου, ώστε να είναι σε θέση ο μαθητής να υπερβεί και να επεκτείνει τις αντιλήψεις του για τη ζωή. Οι θεατρικές διαδικασίες βοηθούν τα άτομα να αντιληφθούν τον κόσμο ως μια πολύ ευρύτερη και πλουσιότερη οντότητα σε σχέση με οποιαδήποτε μικρή κοινωνική σφαίρα, δημιουργώντας για τους θεατές μεταβατικά φαινόμενα, δυναμικές περιοχές εμπειρίας μέσω των οποίων η εσωτερική και η εξωτερική πραγματικότητα συνενώνονται με ελεγχόμενο τρόπο. Σύμφωνα με τον Winnicott (2005), το δραματικό παιχνίδι εμποτίζει την ανθρώπινη ύπαρξη με πολύτιμες γνώσεις και προσφέρει ουσιαστικές διεξόδους σε ανθρώπους που αναζητούν απαντήσεις σε ουσιαστικά ερωτήματα. Στην καρδιά του δραματικού παιχνιδιού βρίσκεται η αλληλεπίδραση των μαθητών με τους δικούς τους θεατρικούς χαρακτήρες, και του Εγώ με τον άλλο στην ασφάλεια που υπαγορεύεται μέσα από ένα παιχνιδιού ρόλων. Έτσι, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να μάθουν, να αναπτυχθούν και να αλληλεπιδράσουν μέσα από μία δημιουργική και ιδιαίτερα ευχάριστη διαδικασία.

2.5. Η συμβολή στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών

Έπειτα, το δραματικό παιχνίδι είναι σημαντικό για ένα παιδί γιατί βοηθά στην ανάπτυξη της φαντασίας του, αλλά και των κοινωνικών του δεξιοτήτων (Παπαδόπουλος, 2010, σ.

63). Πρόκειται για μια δραστηριότητα μίμησης, αλλά, εκτός από αυτό, είναι και ένα μέσο οργάνωσης της συμπεριφοράς του παιδιού. Είναι αυθόρμητο και εθελοντικό, καθώς και υποκειμενικό. Ακόμα και ο ίδιος ο σκηνοθέτης, εξάλλου, σκηνοθετεί με υποκειμενικό μάτι τις παραστάσεις του (Φανουράκη, 2010). Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, το παιδί αναπτύσσεται νοητικά, συναισθηματικά και γνωστικά, αναπτύσσεται η δημιουργικότητα και η φαντασία του, καθώς και οι οπτικές του δεξιότητες. Παράλληλα, ενισχύεται η ψυχοκινητική και ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη, ενώ καλλιεργούνται γλωσσικές δεξιότητες. Τα οφέλη του, μάλιστα, δεν σταματούν εκεί αλλά συνεχίζονται σε πολλούς άλλους τομείς (Παπαδόπουλος, 2010, σ. 89).

Επιπλέον, το δράμα προσφέρει στα παιδιά ένα μαθησιακό περιβάλλον βασισμένο στο παιχνίδι και την ευκαιρία να μάθουν συμμετέχοντας ενεργά κατά την προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία. Έτσι, το δράμα έχει σημαντικό ρόλο για τα παιδιά αυτών των ηλικιών σε ό,τι αφορά την αναγνώριση του εαυτού τους, τη βελτίωση των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και την προετοιμασία για τη μελλοντική ζωή. Το δράμα έχει δυνατότητες αξιοποίησης, εξάλλου, σε πολλά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά για ποικίλους σκοπούς ανάπτυξης των παιδιών (Braund, 2015).

Σύμφωνα με τον Taylor (2000), η αναζήτηση λύσεων για κοινωνικά και περιβαλλοντικά προβλήματα αποτελεί, επίσης, τη βάση πολλών διαδικασιών που σχετίζονται με το δραματικό παιχνίδι. Στην πραγματικότητα, υποστηρίζεται ότι ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν έννοιες που σχετίζονται με την επιστήμη και κατανοούν τη φύση της επιστήμης προωθείται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και με φυσικότητα μέσω παιχνιδιών ρόλων, δραματικό παιχνίδι, καθώς και αυτοσχεδιασμών ή οργανωμένων παραστάσεων (Braund, 2015). Γι' αυτόν τον λόγο, το θεατρικό παιχνίδι προτείνεται προς αξιοποίηση σε διδακτικά αντικείμενα όπως είναι η περιβαλλοντική εκπαίδευση και άλλα που απαιτούν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Συνολικά, το δράμα υποστηρίζει σε μεγάλο βαθμό τις διαδικασίες μάθησης και συνεισφέρει σημαντικά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν, όπως η επικοινωνία, η συνεργασία και η λήψη αποφάσεων (McNaughton, 2010).

Συνολικά, το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, που περιλαμβάνουν την κατανόηση των συναισθημάτων των παιδιών και των άλλων, τη διαχείριση των συναισθημάτων τους και τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, τη συμμετοχή σε προκοινωνικές συμπεριφορές και την οικοδόμηση και διατήρηση θετικών σχέσεων με τους άλλους (Weissberg & Cascarino, 2013). Αυτές οι δεξιότητες έχουν εξαιρετικά σημαντικές επιπτώσεις, τόσο στην παρούσα φάση όσο και διαχρονικά, στην πορεία της ζωής των παιδιών. Η προώθηση της κοινωνικής συναισθηματικής μάθησης, εξάλλου, έχει συνδεθεί με υψηλότερα επίπεδα σχολικής ετοιμότητας και υψηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Curby et al., 2015), ανάπτυξη επιτυχημένων διαπροσωπικών σχέσεων με τους συνομηλίκους και όχι μόνο (Denham et al., 2003) και υψηλότερα επίπεδα προκοινωνικής συμπεριφοράς (Campos et al., 2004).

Αντίθετα, στην περίπτωση που δεν προωθηθεί η ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων υπάρχουν μακροχρόνια, αρνητικά αποτελέσματα, όπως χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, δυσλειτουργικές σχέσεις με άλλους και προβλήματα εσωτερίκευσης ή εξωτερίκευσης (Domitrovich et al., 2017). Συγκεκριμένες συναισθηματικές διεργασίες, όπως είναι η ενσυναίσθηση και η απόκτηση προοπτικής έχουν συνδεθεί με τη συναισθηματική υγεία και ευεξία, τη συμπεριφορική προσαρμογή και τα αυξημένα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, υπογραμμίζοντας τη σημασία των παρεμβάσεων που στοχεύουν στη θετική ανάπτυξη στη λήψη κοινωνικών προοπτικών και ενσυναίσθηση στα σχολικά χρόνια. Αυτές οι παρεμβάσεις μπορούν να λάβουν διάφορες μορφές, συμπεριλαμβανομένου και του θεατρικού παιχνιδιού (Burchinal et al., 2020).

2.6. Θεατρικό παιχνίδι και ένταξη

Το ελληνικό σχολείο στον 21ο αιώνα δεν προορίζεται αποκλειστικά και μόνο για τους Έλληνες μαθητές. Η σύγχρονη πραγματικότητα, τα ανοιχτά σύνορα και οι

μεταναστευτικές ροές είχαν ως απόρροια τη δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών και ακολούθως και των απαραίτητων πολυπολιτισμικών σχολείων. Επηρεάζει, επίσης, τη μαθησιακή διαδικασία σε ευρύτερο πλαίσιο, αφού καθιστά απαραίτητο τον συνδυασμό των στοιχείων που σχετίζονται με τον κυρίαρχο πολιτισμό, στην περίπτωση της Ελλάδας, τον ελληνικό και τα εθνοτικά και φυλετικά χαρακτηριστικά των μη Ελλήνων μαθητών που φοιτούν στις τάξεις. Με αυτόν τον τρόπο, όλοι έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε πολιτιστικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις και να επωφελούνται από τα μηνύματα που διακινούνται μέσω αυτών. Μέσω της θεατρικής αγωγής είναι δυνατό να επιτευχθούν σημαντικοί εκπαιδευτικοί στόχοι που περιλαμβάνουν την απόκτηση γλωσσικών και λεκτικών δεξιοτήτων, τη διαμόρφωση της πολιτιστικής ταυτότητας, τη γνώση στο πεδίο της κοινωνικής και φυλετικής ένταξης, τη γνώση της ελληνικής παράδοσης, της ιστορίας και του πολιτισμού και την ενίσχυση της ανθρώπινης επαφής. Με αυτόν τον τρόπο, είναι δυνατό να μειωθούν οι διακρίσεις και η απόσταση που υφίσταται μεταξύ των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών. Επιπλέον, συμβάλλει ώστε να αναπτυχθούν όλα τα προσωπικά ενδιαφέροντα των μαθητών, να εξελιχθούν και να διευρυνθούν οι προσωπικότητες τους και να αναπτυχθούν οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Ένας άλλος σημαντικός στόχος, τέλος, ιδιαίτερα επίκαιρος για τη σύγχρονη εποχή επιτυγχάνεται, που αφορά την απόκτηση της πολυπολιτισμικής συνείδησης που είναι εναρμονισμένη με την εθνική ταυτότητα του καθενός. Με αυτόν τον τρόπο, η θεατρική παράσταση στα πλαίσια του σχολείου θεωρείται ότι αποτελεί μια διαδικασία που οδηγεί στην εξομάλυνση των διαφορών και στη συμφιλίωση, δίνοντας σε όλους ένα μάθημα μέσω της αρμονικής συνύπαρξης μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα (Γραμματάς & Μουτσαδάκης, 2008).

Μέσα από το εκπαιδευτικό δράμα, όταν αυτό προσεγγίζεται από μια πολυπολιτισμική οπτική, περιγράφονται διαφορετικοί χαρακτήρες και περιστάσεις, ακόμα κι αν αντιπροσωπεύουν διαφορετικές εκδοχές μεταξύ των ατόμων που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Για παράδειγμα, υλοποιώντας σε μία παράσταση ένα παραμύθι, οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι υπάρχουν κοινά σημεία μεταξύ των διαφορετικών λαών, ακόμη και αν αυτοί έχουν σημαντικές αποκλίσεις στην ιστορία και

τον πολιτισμό τους και, συνολικά, την παράδοσή τους (Levi-Strauss, 1977). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, λοιπόν, η συμμετοχή σε θεατρικές δραστηριότητες προάγει την αμοιβαία εκτίμηση και κατανόηση μεταξύ των μαθητών διαφορετικών εθνικοτήτων, βοηθά στην αλληλεπίδραση ατόμων διαφορετικών παραδόσεων και πολιτισμών και διευκολύνει την ανάπτυξη αμφίδρομης επικοινωνίας (Χασάπης, 2008, σ. 843).

Η επικοινωνία συνιστά μία από τις διαφορετικές διαστάσεις του θεάτρου που ενισχύει τον εκπαιδευτικό του ρόλο και τη θέση του στις πολιτιστικές δραστηριότητες της κοινωνίας συνολικά. Κατά τη διάρκεια μιας θεατρικής παράστασης προκύπτουν ιδιαίτερες επικοινωνιακές σχέσεις μεταξύ των ηθοποιών που βρίσκονται πάνω στη σκηνή και του κοινού που παρακολουθεί την παράσταση. Έτσι, ο παιδευτικός ρόλος της θεατρικής παράστασης καθίσταται πρωταρχικός, ενώ παράλληλα δίνεται έμφαση στον κοινωνικό και ψυχαγωγικό της χαρακτήρα (Schaeffer, 1980), που είναι ιδιαίτερα σημαντικός στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Εκτός των παραπάνω, οι μαθητές συναντούν διαφορετικούς πολιτισμούς διερευνώντας και μαθαίνοντας τι μπορούν να συναντήσουν στον υπόλοιπο κόσμο, βιώνοντας την έννοια της ταυτότητας και της διαφορετικότητας, του οικείου και του ξένου προς αυτούς και με βάση τα όσα γνωρίζουν στον πολιτισμό τους. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση συνιστά έναν σημαντικό στόχο των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων, που μπορεί να επιτευχθεί μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, μεταξύ άλλων. Ταυτόχρονα, η πρόσληψη των στοιχείων που περιλαμβάνονται ή απορρέουν από το θεατρικό παιχνίδι γίνεται με ανώδυνο και φυσικό τρόπο, επιτρέποντας στους μαθητές να κατανοήσουν ότι η διαφορετικότητα δεν συνιστά αδυναμία και ότι όλοι μπορούν να επωφεληθούν από τη συμβίωση και τη συνεργασία με άτομα που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς και χώρες. Με αυτόν τον τρόπο, οδηγούμενοι προς την ενηλικίωση αυτοί οι μαθητές είναι πιθανό να μην καταλήξουν να έχουν ρατσιστικά συναισθήματα, αφού θα έχουν την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι και ότι σημασία δεν έχει η φυλή ή το χρώμα τους, αλλά η προσωπικότητα του καθενός και με βάση αυτό και μόνο θα επιλέξουν με ποιον θέλουν να αλληλεπιδράσουν και να αναπτύξουν σχέσεις μαζί του. Κατά συνέπεια, οι αξιακές νόρμες και οι τρόποι συμπεριφοράς που θα αναπτύξουν οι αυριανοί πολίτες θα

βοηθήσουν στη δημιουργία μιας κοινής πολιτισμικής ταυτότητας για όλους (Barret, 1992).

Η αλληλεπίδραση, η ομαδική εργασία και η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, ανεξάρτητα από την καταγωγή τους και το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, συμβάλλουν στη δημιουργία της διαπολιτισμικής γνώσης και τη διαμόρφωση της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Ο μαθητής που σε λίγα χρόνια θα γίνει ενεργός πολίτης μαθαίνει να επικοινωνεί και να αλληλεπιδρά με τους άλλους και με το περιβάλλον του (Μαλικιώση-Λοϊζου, 1999, σσ. 283-288). Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συνείδησης είναι, πράγματι, μία ιδιαίτερα δύσκολη συνθήκη για τη σύγχρονη κοινωνία. Η Ελλάδα, ως χώρα υποδοχής, είναι απαραίτητο να αντιμετωπίσει το ζήτημα της ένταξης των μεταναστών και των προσφύγων στην κοινωνία. Ο ρόλος του θεάτρου όπως αυτό αξιολογείται στη σχολική πρακτική μπορεί να βοηθήσει με αυτόν τον τρόπο και να συμβάλει στη μείωση των διαφορών και στην προώθηση του σεβασμού για άτομα διαφορετικών εθνικοτήτων, θρησκειών, θρησκειών, κοινωνικών ή οικονομικών τάξεων και, γενικά, για κάθε άτομο που χαρακτηρίζεται από κάποιας μορφής διαφορετικότητα. Μέσω του θεάτρου, κατά συνέπεια, μπορεί να προωθηθεί η συνεργασία μεταξύ όλων χωρίς διακρίσεις (Σέξτου, 2007, σσ. 15-19).

Εξάλλου, μέσα από τα τμήματα ένταξης προωθείται όχι μόνο η εκπαιδευτική, αλλά και η κοινωνική ένταξη. Ο όρος κοινωνική ένταξη χρησιμοποιείται ως όρος για να περιγράψει την ένταξη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο κοινωνικό περιβάλλον (Chasen, 2011). Η κοινωνική ένταξη ορίζεται ως μια διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο κοινωνικοποιείται (Τρίγκα- Μερτίκα, 2010). Παράλληλα, η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει εκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση, αποκατάσταση και λειτουργική αποκατάσταση του ατόμου με κάθε μορφή αναπηρίας και ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης. Για να πραγματοποιηθούν όλα τα παραπάνω, απαραίτητη προϋπόθεση είναι τα άτομα με αναπηρία να υπολογίζονται σε μια κοινότητα (σχολείο, οικογένεια, εργασία), να υπάρχει αμοιβαία αποδοχή και αναγνώριση της ισοδυναμίας σε περιβάλλοντα που αναφέρονται. Για τους σκοπούς της κοινωνικής ένταξης στο σχολικό περιβάλλον θα πρέπει να εφαρμοστεί η συνεκπαιδευτική εκπαίδευση για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες στο σχολείο, καθώς βασικός στόχος της είναι η ένταξή τους στα σχολεία. Είναι επίσης γεγονός ότι υπάρχει μια δυσκολία στην ένταξη των παιδιών στην κοινωνία, αφού η πλειοψηφία των ανθρώπων δεν είναι έτοιμος να αποδεχθεί τη διαφορετικότητα (Chasen, 2011). Κατά συνέπεια, το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να εφαρμοστεί για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς θα τα βοηθήσει να μάθουν βασικά πεδία κοινωνικής ένταξης και στη συνέχεια στην ένταξή τους στο κοινωνικό περιβάλλον.

Ακολούθως, στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται αναλυτικότερα η αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στο πεδίο της ένταξης των μαθητών, ειδικότερα, στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Κεφάλαιο 3. Οφέλη και προκλήσεις για τα τμήματα ένταξης στο ελληνικό δημοτικό σχολείο

3.1. Οφέλη από τη διδασκαλία μέσω του θεατρικού παιχνιδιού και ερευνητικά δεδομένα

3.1.1. Συμπεριληπτική εκπαίδευση και σύγχρονη κοινωνία – η περίπτωση της Ελλάδας

Η διαπολιτισμικότητα είναι μια πολύ διαδεδομένη και χρήσιμη πλέον έννοια για τους εκπαιδευτικούς σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα, υπό την επίδραση των συνθηκών στις σύγχρονες κοινωνίες. Εξίσου διαδεδομένη είναι και η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, που αποτελεί βασικό στοιχείο της φιλοσοφίας στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα. Η σημασία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εξάλλου, είναι πολύπλευρη και εκτείνεται σε όλο το φάσμα των δραστηριοτήτων του ατόμου και της κοινωνίας. Η εκπαίδευση σχετίζεται τόσο με την ανάπτυξη του ατόμου όσο και με την ένταξή του στην κοινωνική και οικονομική ζωή. Αναμφίβολα, πρέπει να αναφερθεί ότι η εκπαίδευση συνιστά αναφαίρετο και θεμελιώδες δικαίωμα κάθε ανθρώπου. Το ανθρώπινο δικαίωμα στην εκπαίδευση αναγνωρίζεται και προστατεύεται από διεθνείς οργανισμούς και εθνικούς θεσμούς (Armstrong et al., 2011).

Οι φιλοσοφίες που έχουν κατά καιρούς αναπτυχθεί σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και/ή αναπηρίες ή άλλης μορφής διαφορετικότητα έχουν αλλάξει δραματικά κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες και αρκετές χώρες έχουν εφαρμόσει πολιτικές που προάγουν την ένταξη και, πιο πρόσφατα, τη συμπερίληψη αυτών των μαθητών στα συνηθισμένα περιβάλλοντα. Ενδεικτικά μπορεί να αναφερθεί η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα του 2007, και αρκετές διεθνείς συμβάσεις της UNESCO. Ειδικότερα, η έκθεση Warnock (Warnock Committee 1978) και η διακήρυξη της Salamanca (1994) θεωρούνται ως τα σημαντικότερα έγγραφα

που έχουν γραφτεί για τα δικαιώματα των παιδιών και έχουν ανοίξει το δρόμο για τη νομική αναγνώριση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Τέσσερις δεκαετίες μετά τη δημοσίευση της έκθεσης Warnock, και κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, πολλές μελέτες έχουν επικεντρωθεί στην έννοια, την εφαρμογή και τις μελλοντικές προκλήσεις της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Οι υποστηρικτές της φιλοσοφίας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ισχυρίζονται ότι υπάρχει ανάγκη για άμεσες ριζικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις στις δομές του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως αλλαγές και προσαρμογές του προγράμματος σπουδών προκειμένου να εξασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους (Ainscow 2005). Επιπλέον, τονίζουν την ανάγκη για κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε πρακτικές της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, έτσι ώστε να είναι έτοιμοι να τις εφαρμόσουν στην πράξη στην καθημερινή τους διδασκαλία (Persson, 2006). Ωστόσο, η συμπεριληπτική εκπαίδευση εξακολουθεί να είναι μια αμφιλεγόμενη έννοια, καθώς ερευνητές και εκπαιδευτικοί έχουν εκφράσει ανησυχίες σχετικά με τις επιπτώσεις της στη διαδικασία της ένταξης, αλλά και, συνολικά, στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Sharma et al., 2008). Οι επικριτές της φιλοσοφίας αυτής ισχυρίζονται ότι το συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό μοντέλο δεν έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα για παιδιά με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Anastasiou & Kauffman, 2011). Επιπλέον, η έλλειψη αυτοπεποίθησης κατά τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, θα μπορούσαν να επηρεάσουν τους δασκάλους στάσεις προς την εφαρμογή της συμπερίληψης (De Boer et al., 2011).

Σύμφωνα με την ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία, από το 2008, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να παρακολουθήσουν γενικά μαθήματα, με ή χωρίς παράλληλη υποστήριξη, βάσει εισήγησης των εθνικών κέντρων διάγνωσης και υποστήριξης. Σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό για την Ανάπτυξη στην Ειδική Εκπαίδευση (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012), υπήρχαν εκείνη την περίοδο 29.954 μαθητές σχολικής ηλικίας στην Ελλάδα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από αυτούς τους μαθητές, 7.483 φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία, ενώ 22.471 φοιτούσαν σε ειδικά τμήματα στα γενικά σχολεία. Το Ελληνικό

Εκπαιδευτικό Σύστημα προσφέρει προπτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές για εκπαιδευτικούς που απασχολούνται στο πεδίο της συνεκπαίδευσης. Το Τμήμα Ειδικών Αναγκών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για παράδειγμα, προσφέρει σπουδές ειδικής αγωγής στους φοιτητές του, ενώ οι απόφοιτοι αυτού του τμήματος μπορούν να αποκτήσουν πανεπιστημιακό πτυχίο στην ειδική αγωγή. Επιπλέον, το Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας στη Θεσσαλονίκη προσφέρει πανεπιστημιακό πτυχίο στην εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Brown, 2016).

Αναφορικά με τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές που εφαρμόζονται στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, τα τελευταία 20 χρόνια, υπάρχουν ενδείξεις βελτίωσης στον τομέα της συμπερίληψης και της ειδικής αγωγής. Αρχικά, οι αποφάσεις που ελήφθησαν ήταν επηρεασμένες από ήδη εφαρμοσμένα μοντέλα κοινωνικής πρόνοιας και εκπαίδευσης σε χώρες του εξωτερικού. Με βάση αυτές, ενισχύθηκε το εξειδικευμένο εκπαιδευτικό και υποστηρικτικό προσωπικό, ενώ παράλληλα αυξάνεται κάθε χρόνο ο αριθμός των τμημάτων συνεκπαίδευσης (Zoniou Sideri et al., 2006). Ο νόμος 1143/81 ήταν ο πρώτος ολοκληρωμένος νόμος στην ιστορία της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα (μαζί με το Συμπληρωματικό Προεδρικό Διάταγμα 603/82) (Tafa & Manolitsis, 2003). Ο νόμος 1143/81 και το ΠΔ 603/82 επικρίθηκαν γιατί ενίσχυσαν τον διαχωρισμό μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατατάσσοντας τους μαθητές με ειδικές ανάγκες σε 12 κατηγορίες. Με αυτόν τον τρόπο, θεωρήθηκε ότι περιθωριοποιήθηκε η Ειδική Αγωγή από τον πυρήνα της Γενικής Παιδείας. Ο Νόμος 1566/1985 ήταν ένας από τους σημαντικότερους νόμους της ειδικής αγωγής που θεσμοθετούσε για πρώτη φορά την εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ωστόσο, επικρίθηκε και αυτός, καθώς θεωρήθηκε ουσιαστικά μια απλή αναδιαμόρφωση του προηγούμενου νόμου, 1143/81.

Στις 14 Μαρτίου 2000 ψηφίστηκε από το ελληνικό κοινοβούλιο άλλος νόμος (Ν. 2817/2000), στον οποίο δόθηκε έμφαση στις κοινές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και όχι στην κλινική αιτιολογία των αναπηριών τους. Σύμφωνα με αυτόν τον νόμο, τα ειδικά σχολεία πρέπει να περιορίζονται μόνο σε παιδιά με βαριές και

πολλαπλές αναπηρίες. Στην ίδια κατεύθυνση ήταν και ο επανακαθορισμός των κέντρων διαφοροποίησης, διάγνωσης και υποστήριξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (νυν ΚΕΔΑΣΥ) με το νόμο 3699/2008 (Bablekou & Kazi, 2016). Με την αναθεώρηση του νόμου για την ειδική αγωγή, σημειώθηκε σταδιακή βελτίωση στον τρόπο αντιμετώπισης των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση. Η ένταξη των ατόμων με αναπηρία στο εκπαιδευτικό σύστημα έχει αρχίσει να βελτιώνεται και η προσβασιμότητά τους σε κτίρια και άλλες εγκαταστάσεις έχει σημειώσει κάποια πρόοδο. Το διδακτικό προσωπικό εξειδικεύτηκε περισσότερο λόγω των ειδικών τμημάτων της Ειδικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και των μεταπτυχιακών Τμημάτων Ειδικής Αγωγής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και γενικότερα των επιμορφώσεων που είναι προσβάσιμες σε όλους τους ενδιαφερόμενους.

Η Ελλάδα, παρά την υποστηρικτική νομοθεσία για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, εξακολουθεί να αντιμετωπίζει σημαντικά εμπόδια ως προς την εφαρμογή της ένταξης προωθώντας μια διχαστική πολιτική απέναντι στα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και αναπηρίες (Fyssa & Vlachou 2015). Σύμφωνα με τις πληροφορίες του Ευρωπαϊκού Οργανισμού για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, ο μαθητικός πληθυσμός το 2012 ήταν 1.131.901 στην Ελλάδα, εκ των οποίων 801.101 μαθητές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 330.800 μαθητές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Με βάση πρόσθετα στοιχεία από την ίδια πηγή, το 73,17% (n = 26.350) των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και αναπηρίες ήταν εγγεγραμμένοι στα γενικά σχολεία, καθώς και το 21,83% (n = 7861) από αυτά τα παιδιά φοιτούσαν σε ειδικές σχολικές μονάδες. Το υπόλοιπο 5% των μαθητών (n = 1800) εκπαιδεύτηκε σε γενικές τάξεις, όπου προσφερόταν παράλληλη διδασκαλία (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012).

Οι διακρίσεις που υφίστανται τα άτομα με αναπηρία ξεκινούν από την προσχολική ηλικία τους και συνεχίζονται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Οι μαθητές με αναπηρία που καταφέρνουν να συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα πολύ συχνά τείνουν να εγκαταλείπουν τις προσπάθειές τους εξαιτίας αυτών των εις βάρος τους διακρίσεων. Η κακή ποιότητα εκπαίδευσης είναι ένα είδος διάκρισης για άτομα με

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πολλά σχολεία δεν διαθέτουν τον κατάλληλο εξοπλισμό, δεν παρέχουν την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή και δεν είναι εξοπλισμένα με ειδικά καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό παρά τις νομοθετικές ρυθμίσεις, και αυτό αποθαρρύνει αυτούς τους μαθητές και τις οικογένειές τους που αισθάνονται ότι απορρίπτονται από το σχολικό σύστημα. Η έλλειψη τεχνολογικής βοήθειας και η αποτυχία εξασφάλισης ψηφιακής προσβασιμότητας για ορισμένες κατηγορίες μαθητών αυξάνει την υπάρχουσα διαφοροποίηση. Ένα υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών πιστεύει ότι οι οικονομικές προβλέψεις και οι υποδομές στην Ελλάδα είναι ανεπαρκείς για την επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης στην εκπαίδευση, ενώ η κατασκευή νέων σχολικών μονάδων, η αναμόρφωση παλαιών και η αγορά ειδικού εξοπλισμού πρόκειται να ενισχύσουν την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Koutrouba et al., 2008).

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι παρά τη γενικότερη προσπάθεια για ποιοτική αναβάθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με στόχο την συμπερίληψη όλων των μαθητών (Antoniou et al., 2009) και παρά το γεγονός ότι δίνεται έμφαση στην αλλαγή της εκπαιδευτικής δομής σε όλες τις βαθμίδες, Η πρόοδος στην Ελλάδα παραμένει χαμηλή σε σύγκριση με τη μέση πρόοδο που σημειώνεται στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα φαίνεται, επίσης, να μην είναι απολύτως θετικοί σε ό,τι αφορά την πολιτική προσπάθεια για την προώθηση της συμπερίληψης. Στην Ελλάδα, παρά το γεγονός ότι η Ειδική Αγωγή οργανώνεται για περισσότερα από 25 χρόνια, δεν έχουν ακόμη αναπτυχθεί επαρκή προγράμματα σπουδών που να ανταποκρίνονται σε όλες τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Επιπλέον, η ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση αμφισβητείται στο βαθμό που δεν ισχύει το ίδιο πρόγραμμα σπουδών σε όλα τα είδη μαθητών. Ως εκ τούτου, υπάρχει επείγουσα ανάγκη να ενταθούν οι προσπάθειες, προκειμένου να επικαλύπτονται τα εμπόδια στην εφαρμογή της ένταξης στην εκπαίδευση (Koutrouba et al., 2008). Η ανάγκη περαιτέρω ενίσχυσης της πρόσβασης σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες για παιδιά με αναπηρία επισημαίνεται και στην «Εθνική Έκθεση Στρατηγικής για την Κοινωνική Προστασία και Κοινωνική Ένταξη για τα έτη 2008–2010» και με την ψήφιση του νόμου για την Ειδική Αγωγή. (Νόμος: 3699/2008).

3.1.2. Οφέλη από την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Τα οφέλη από την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού είναι σημαντικά για τους μαθητές και στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της προσπάθειας για ένταξή τους ήδη από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Με δεδομένο ότι οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο έχουν συχνά αγωνία σε σχέση με το αν θα μπορέσουν να γίνουν μέρος της ομάδας των συμμαθητών τους παρά τις όποιες διαφορές τους, μπορούν μέσω του θεατρικού παιχνιδιού να ενισχυθούν σημαντικά. Η συμμετοχή του μαθητή σε θεατρικά δρώμενα, εξάλλου, τον βοηθά να γίνει μέλος της ομάδας και να συνεισφέρει σε αυτήν, νιώθοντας την αποδοχή των άλλων. Ενισχύει την αυτοπεποίθησή του και τον οδηγεί στην ανακάλυψη του εαυτού του, αλλά και των άλλων (Frankl, 1980). Το παιχνίδι, εξάλλου, είναι σημαντικό στοιχείο του θεάτρου, αλλά και της ανθρώπινης κοινωνίας (Schechner, 2011). Επομένως, το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να είναι ένα σημαντικό εργαλείο από τον δάσκαλο, αφού πρώτα φροντίσει ώστε να το σχεδιάσει σωστά και θέσει τους παιδαγωγικούς του στόχους (Winston & Tandy, 2001).

Η αξιοποίηση των δεδομένων που προκύπτουν από τις σχετικές έρευνες καταδεικνύουν ότι το θεατρικό παιχνίδι και, γενικώς, η αξιοποίηση θεατρικών μεθόδων, έχει σημαντικά οφέλη για την παρουσίαση στα παιδιά ευαίσθητων ζητημάτων που σχετίζονται με πτυχές για τις οποίες ορισμένες φορές δεν έχουν τη δυνατότητα να μιλήσουν ανοικτά. Αυτό μπορεί να ισχύει είτε λόγω του ότι δεν αισθάνονται άνετα να το κάνουν, είτε εξαιτίας του ότι είναι ακόμη σε ηλικία που δεν τους επιτρέπει να εκφράσουν με τρόπο σαφή και κατανοητό τις σκέψεις τους. Ειδικά στις μικρές ηλικίες, προσχολική αγωγή και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, μέθοδοι όπως το κουκλοθέατρο έχουν αποδειχθεί εξαιρετικά ωφέλιμες.

Οι μαριονέτες έχει διαφανεί ότι έχουν σημαντικές δυνατότητες ως εκπαιδευτικό εργαλείο, αφού παρέχουν ευκαιρίες για δημιουργική έκφραση και μάθηση μέσω του

παιχνιδιού (Synovitz, 1999). Πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα που βασίζονται στο θέατρο έχουν χρησιμοποιήσει κούκλες ως φιγούρες παραστάσεων. Ενδεικτικά, έχει αξιολογηθεί το «School Yard Kids», ένα κουκλοθέατρο διάρκειας 30 λεπτών που επικεντρώνεται στην υγιεινή διατροφή και την άσκηση σε 55 μικρά παιδιά των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου (τάξεις 1-3), από το Μπρονξ των Η.Π.Α. Αφού παρακολούθησαν το κουκλοθέατρο, τα παιδιά μπορούσαν να προσδιορίσουν σωστά τους προσωπικούς στόχους υγείας και πάνω από το 85% ανέφερε ότι η υγιεινή διατροφή και η άσκηση είναι σημαντικά στοιχεία της υγιούς διαβίωσης (Wright et al., 2007).

Το θεατρικό παιχνίδι αποδείχθηκε, επίσης, επιτυχημένο από μια μελέτη σε παιδιά δημοτικού σχολείου στην κομητεία Clark της Ουάσιγκτον των ΗΠΑ. Σε αυτή την περίπτωση, υλοποιήθηκε ένα πρόγραμμα θεατρικού παιχνιδιού για την προώθηση της αποδοχής του μεγέθους του σώματος. Συνολικά 152 παιδιά σχολικής ηλικίας ολοκλήρωσαν το συγκεκριμένο πρόγραμμα που είχε ως βασικά στοιχεία να αποτραπεί η επιθετική συμπεριφορά και ο εκφοβισμός μεταξύ των μαθητών. Μια Κλίμακα Βαθμολόγησης Εικόνας συμπληρώθηκε από 45 κορίτσια της πέμπτης τάξης τόσο πριν όσο και μετά το πρόγραμμα και τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από αυτήν την κλίμακα υποδηλώνουν ότι το πρόγραμμα τελικά μείωσε τα αρνητικά στερεότυπα σχετικά με τα μεγάλα σχήματα σώματος (Irving, 2000). Ένα ακόμη πρόγραμμα ήταν «Project Ploughshares Puppets for Peace», το οποίο εκπαίδευσε τα παιδιά των τάξεων 3-4 σχετικά με το πώς να αναγνωρίζουν διαφορετικούς τύπους εκφοβισμού και να χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων (Beran & Shapiro, 2005). Τα αποτελέσματα μιας αξιολόγησης 129 μαθητών (69 αγόρια, 60 κορίτσια) από δύο δημόσια δημοτικά σχολεία σε μια πόλη του Μεσοδυτικού Καναδά έδειξαν ότι το πρόγραμμα δεν πέτυχε τον επιδιωκόμενο στόχο του να αυξήσει τις γνώσεις ή τις δεξιότητες για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, ωστόσο, οι απαντήσεις των μαθητών σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου 3 μήνες μετά την υλοποίηση του προγράμματος έδειξαν ότι οι μαθητές αυτοί ένιωθαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στη διαχείριση του εκφοβισμού (Beran & Shapiro, 2005).

Σε γενικές γραμμές, το θεατρικό παιχνίδι και οι λοιπές τεχνικές έχουν προταθεί ως ένας χρήσιμος και αποτελεσματικός τρόπος προσέγγισης θεμάτων που είναι ευαίσθητα ή περιλαμβάνουν κάποιο στίγμα (Pitre et al., 2007). Μια παράσταση που είχε ως θέμα τις διαταραχές ψυχικής υγείας (κατάθλιψη/άγχος, σχιζοφρένεια και άνοια) παρουσιάστηκε σε 36 μαθητές του δημοτικού σχολείου με στόχο την αμφισβήτηση στερεοτύπων και τη μείωση των στάσεων στιγματισμού προς τα άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας που ζουν στην κοινότητα. Τα αποτελέσματα 28 μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα έδειξαν ότι οι μαθητές που είχαν παρακολουθήσει το πρόγραμμα είχαν σημαντικά βελτιωμένα αποτελέσματα σε τρεις από τους έξι παράγοντες της κλίμακας Opinions about Mental Illness Scale, ενώ η ομάδα ελέγχου δεν έδειξε καμία αλλαγή. Συγκεκριμένα, μετά το πρόγραμμα αυτό, τα παιδιά αντιλαμβάνονταν τα άτομα με ψυχική ασθένεια ως λιγότερο διακριτά και απειλητικά, ενώ θεωρούσαν ότι δεν χρειαζόταν να κρατούνται σε απόσταση ασφαλείας και να συμμετέχουν σε περιορισμένες δραστηριότητες και δεν θα έπρεπε να κρύβουν την ψυχική τους ασθένεια (Pitre et al., 2007).

3.2. Το θεατρικό παιχνίδι στα τμήματα ένταξης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

3.2.1. Η περίπτωση της Ελλάδας

Στη σύγχρονη εποχή, η παγκοσμιοποίηση, οι πολιτικές συγκρούσεις και ο εκτοπισμός των ανθρώπων από τις πατρίδες τους λόγω παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων οδηγούν σε μαζικά μεταναστευτικά/προσφυγικά κύματα που φαίνεται να παρουσιάζουν ανοδική τάση (UNHCR, 2022). Ειδικά η Ελλάδα, λόγω της γεωπολιτικής της θέσης, αποτελεί συχνά πέρασμα για ανθρώπους που κατευθύνονται προς ευρωπαϊκές χώρες προκειμένου να αναζητήσουν ασφάλεια και καλύτερο βιοτικό επίπεδο. Για παράδειγμα, πάνω από 1,5 εκατομμύριο πρόσφυγες έφτασαν στην Ελλάδα μεταξύ 2014 και 2021

(UNHCR, 2022). Αυτή η διαδικασία έχει δημιουργήσει μια νέα κοινωνικο-πολιτιστική κατάσταση στην Ελλάδα, η οποία έχει, επίσης, αντίκτυπο στον τομέα της εκπαίδευσης (Ang, 2010· Vandembroeck, 2007), καθώς τα παιδιά - πρόσφυγες είναι σημαντικό να φοιτήσουν στα σχολεία. Μάλιστα, η περιφέρεια της Αττικής φαίνεται να φιλοξενεί τον μεγαλύτερο αριθμό προσφύγων και ασυνόδευτων παιδιών από τις υπόλοιπες πόλεις της Ελλάδας (UNHCR, 2022). Ως εκ τούτου, η παρουσία σημαντικού αριθμού παιδιών από άλλες χώρες σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης καθιστά πιο σημαντική από ποτέ την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Σε αυτή τη διαδικασία μπορούν να συμβάλουν διάφορες πρακτικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε πολυπολιτισμικές δραστηριότητες, όπως κατάλληλα βιβλία, παιχνίδι, προσομοίωση κ.λπ. (Ang, 2010). Αν και πολλές πρακτικές έχουν περιγραφεί στη βιβλιογραφία (π.χ. Adams & Kirova, 2006· Byram et al., 2001), το δράμα και το παιχνίδι ρόλων θεωρούνται από τα πιο σημαντικά επειδή απαιτούν την ενεργό συμμετοχή των παιδιών και επιτρέπουν την έκφραση των συναισθημάτων, των αξιών και των αντιλήψεων (Scrafton & Whittington, 2015). Επομένως, μέσω αυτής της ελευθερίας στις σκέψεις και τα συναισθήματα των παιδιών, οι διαπολιτισμικές τους δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, η συνεργασία, η κριτική σκέψη, η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και ο αμοιβαίος σεβασμός μπορούν να αναπτυχθούν ευκολότερα (Alghamdi et al., 2020· Scrafton & Whittington, 2015).

Στην περίπτωση της Ελλάδας, η Θεατρική Αγωγή έχει ως στόχο, μεταξύ άλλων, την εξοικείωση των μαθητών με διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (ΦΕΚ 6205/β/23-12-2021). Μεταξύ των αναφερόμενων σκοπών του μαθήματος στα πλαίσια του δημοτικού σχολείου, περιλαμβάνονται και τα ακόλουθα, που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση:

«Η αλληλεπίδραση με μαθητές/-τριες από άλλες περιοχές και χώρες στη διερεύνηση της σκηνικής πράξης, με στόχο την απόκτηση διαπολιτισμικών δεξιοτήτων συνδεδεμένων με θέματα της επικαιρότητας.

Η αξιοποίηση νέων τεχνικών και μορφών έκφρασης στις σχολικές γιορτές (εκδηλώσεις πολιτισμού στο σχολείο), η σύνδεση των πολιτιστικών εκδηλώσεων με τη σύγχρονη καθημερινότητα των μαθητών/-τριών και την τοπική κοινωνία και η διάχυση των πολιτιστικών προϊόντων των μαθητών/-τριών σε τάξεις, σχολικές μονάδες και τοπικές/υπερτοπικές κοινωνίες»

Διαπιστώνεται, με αυτόν τον τρόπο ότι στον σχεδιασμό του μαθήματος υπάρχει πρόβλεψη για την ενσωμάτωση στοχοθεσίας που σχετίζεται με την ένταξη των αλλοεθνών μαθητών στις ελληνικές τάξεις, καθώς και την προώθηση της διαπολιτισμικής σκέψης, που αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό στόχο για τις σύγχρονες κοινωνίες.

3.2.2. Το θεατρικό παιχνίδι στα τμήματα ένταξης

Ο O'Neill, μια ηγετική φυσιογνωμία όσον αφορά το θεατρικό παιχνίδι και τη θεατρική αγωγή, αναφέρει για το δράμα στην εκπαίδευση ότι είναι ένας τρόπος μάθησης, μέσω του οποίου οι μαθητές συμμετέχουν σε ενεργό ταύτιση με φανταστικούς ρόλους και καταστάσεις και, κάνοντας αυτό, μαθαίνουν να διερευνούν ζητήματα, γεγονότα και σχέσεις (O'Neill & Lambert 1982, 11). Οι O'Neill και Lambert (1982) ισχυρίζονται, επίσης, ότι το πιο σημαντικό είδος μάθησης που αποδίδεται στην εμπειρία στο δράμα είναι η ανάπτυξη της κατανόησης των μαθητών σχετικά με την ανθρώπινη συμπεριφορά, τον εαυτό τους και τον κόσμο στον οποίο ζουν. Στη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού, οι μαθητές δημιουργούν τις δικές τους σχέσεις με το θέμα που εξετάζεται και αρθρώνουν τις δικές τους προσωπικές απαντήσεις μέσα σε αυτό. Σημειώνεται, επίσης, με έμφαση ότι στη θεατρική αγωγή ο δάσκαλος έχει μια ουσιαστική λειτουργία μέσα στις δραματικές διαδικασίες και ότι καθώς γίνεται και αυτός μέρος της δραματικής διαδικασίας, μπορεί να μοιραστεί την εμπειρία, να της αποδώσει νόημα και να επηρεάσει και να ελέγξει την εργασία από μέσα. Στο θεατρικό παιχνίδι, όπως διατυπώνεται π.χ. από τον Piazzoli (2009), εργαζόμενοι μαζί ως ομάδα, ο δάσκαλος και οι μαθητές συμμετέχουν στη

μάθηση, στην έρευνα και/ ή την ανακάλυψη τη στιγμή που βρίσκονται τόσο εντός όσο και εκτός ρόλου.

Συνολικά, υπάρχει μια ολόκληρη σειρά από δραστηριότητες παιχνιδιού ρόλων που μπορούν να ενισχύσουν τη διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών που φοιτούν στα τμήματα υποδοχής και μαθαίνουν, μεταξύ άλλων, και τη γλώσσα της χώρας όπου καλούνται να ενταχθούν. Οι δραστηριότητες αυτές τους οδηγούν από το απλό στο σύνθετο και από το δομημένο στο μη δομημένο. Ορισμένες δραστηριότητες παιχνιδιού ρόλων που είναι πιθανό να έχουν εξαιρετικά θετικά αποτελέσματα στην περίπτωση των τμημάτων ένταξης αποτελούνται από κοινωνικά δράματα, σκίτσα, ενώ εξίσου σημαντική επίδραση έχουν μέθοδοι όπως είναι η δραματοποίηση των ιστοριών, οι εικονικές συνεντεύξεις ή ακόμη και ο διάλογος που ανοίγεται έπειτα από την αξιοποίηση αυτών των μεθόδων (O'Neill & Lambert 1982).

Ανάλογα από τις γλωσσικές ιδιαιτερότητες, τις πολιτισμικές και κοινωνικές διαφορές κάθε ομάδας μαθητών που φοιτούν στα τμήματα ένταξης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσαρμόσουν τις ιδέες που συναντούν σε διδακτικά εγχειρίδια και ερευνητικά δεδομένα στις δικές τους, πραγματικές καταστάσεις που σχετίζονται με τις τάξεις και τους μαθητές τους. Η επιτυχία της εκπαιδευτικής προσέγγισης βασίζεται στην αξιοποίηση των εμπειριών, των συναισθημάτων, των στάσεων, των δεξιοτήτων και των γνώσεων των μαθητών κατά τη δραματοποίηση προτεινόμενων καταστάσεων και την εξεύρεση λύσεων. Η προτεινόμενη δραστηριότητα θα πρέπει να έχει ένα βήμα έναρξης, μία συζήτηση που θεωρείται κεντρική στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ στο τέλος της συνολικής δραστηριότητας είναι απαραίτητο να γίνει ο απολογισμός και η αξιολόγηση. Η αξιολόγηση και η ανασκόπηση αποτελούν, εξάλλου, βασικά συστατικά της μαθησιακής διαδικασίας, αφού οι μαθητές καλούνται να μιλήσουν για το τι έχουν μάθει και πώς σχετίζεται με τη ζωή τους, την κοινότητά τους και τον ευρύτερο κόσμο. Μπορεί, επίσης, να χρησιμοποιηθεί η γλώσσα του σώματος, τα σχέδια, η γλυπτική κ.λπ (Παπαγεωργίου, 2010).

3.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

3.3.1. Απαραίτητες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες

Για έναν εκπαιδευτικό, η διαδικασία συμμετοχής στη διοργάνωση μιας θεατρικής εκδήλωσης δεν είναι εύκολη. Στις περισσότερες περιπτώσεις, ο ίδιος δεν είναι ειδικός στη σκηνοθεσία, τη σκηνογραφία ή την υποκριτική, αλλά είναι απαραίτητο, τουλάχιστον, να διαθέτει βασικές γνώσεις σε αυτά τα πεδία. Επιπλέον, θα πρέπει να έχει αναπτύξει τις δεξιότητες της δημιουργικής φαντασίας, της συγκέντρωσης, της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, της ορθής τεχνικής της αναπνοής, της άρθρωσης κτλ, τουλάχιστον ως ένα βαθμό, έτσι ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσει τους μαθητές του. Ταυτόχρονα, αυτές οι δεξιότητες είναι απαραίτητο να εμψυγηθούν στους μαθητές του την περίοδο της προετοιμασίας μιας θεατρικής παράστασης (Χασάπης, 2008).

Είναι σημαντικό, επίσης, να αναλάβει τον ρόλο του εμπνευστή, που προϋποθέτει τον πειραματισμό, την κατάρτισή του μέσα από παρακολούθηση σχετικών σεμιναρίων και επιμορφώσεων και την κατανόηση του ρόλου του σε όλες του τις διαστάσεις. Επιπλέον, χρειάζεται να αντιληφθεί ότι είναι απαραίτητη η συνεργασία με τους μαθητές, αφού ο ίδιος δεν τους κατευθύνει απλώς, ούτε τους διδάσκει με την παραδοσιακή έννοια, αλλά τους βοηθά συνεργαζόμενος μαζί τους να φτάσουν στην επίτευξη των επιθυμητών στόχων.

Έχει διαπιστωθεί ότι πολύ συχνά οι δάσκαλοι, στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες και σχέσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην πλήρη και ουσιαστική εφαρμογή των γνωστών σε αυτούς θεωριών και πρακτικών λύσεων. Είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα, τείνουν να εφαρμόζουν μια σειρά από διδακτικές στρατηγικές, οι οποίες δεν προέρχονται αποκλειστικά από ένα ενιαίο επιστημολογικό πεδίο και, με αυτόν τον τρόπο, συνθέτουν τη δική τους, ιδιαίτερη, προσωπική θεωρία διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ενός δασκάλου αντικατοπτρίζει τις απόψεις του σχετικά με το εγγενές δυναμικό των μαθητών του, τον τρόπο μάθησης και το αναπτυξιακό πρότυπο, τα κίνητρα, την αποστολή του

σχολείου, τη διάταξη του σχολείου και της τάξης, την οργάνωση του πληθυσμού των μαθητών, τη ρύθμιση και την αξιολόγηση των μαθητών μάθηση και την κοινωνική συμπεριφορά (Ματσαγγούρας, 2000). Σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία έχει, μεταξύ άλλων, η γνώση και οι απόψεις των δασκάλων αυτών, από πού πηγάζουν, με ποιον τρόπο δομούνται, πώς μεταδίδονται κοκ (Παπαγεωργίου, 2010, σ. 307).

Σε αυτό το πλαίσιο, για να μπορεί ένας δάσκαλος να θεωρηθεί ότι είναι διαπολιτισμικά ικανός, είναι σημαντικό η προσωπική του θεωρία και η εκπαιδευτική του επιστημολογία, να συμπίπτει, όσο αυτό είναι δυνατό, με τη γνωσιολογία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να διασφαλίζει ότι η επιλογή της διαπολιτισμικής προσέγγισης δεν περιορίζεται μόνο στο επίπεδο της θεωρίας, αλλά αξιοποιείται ουσιαστικά και σε βάθος. Η επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προϋποθέτει την ενδυνάμωση μαθητών και εκπαιδευτικών. Η έννοια αυτή, της ενδυνάμωσης, σύμφωνα με το πρότυπο της κριτικής εκπαίδευσης, συνεπάγεται, μεταξύ άλλων, την ενίσχυση της ικανότητας ενός ατόμου να αυτοπροσδιορίσει την πολιτιστική ταυτότητα των ανθρώπων και να αυξήσει την αυτοπεποίθηση των μελών μιας μειονοτικής κοινότητας, καθώς και μια κριτική κοσμοθεωρία (Cummins, 2005).

Σε αντίθεση με τα «φιλανθρωπικά» μοντέλα της εκπαίδευσης για ευάλωτες ομάδες, η Εκπαίδευση Ενδυνάμωσης στοχεύει στη διεύρυνση της κριτικής αντίληψης για τον κόσμο και στην αντίληψη των ανθρώπων ως ικανών να αναλάβουν δράση και να λύσουν τα προβλήματά τους μόνοι τους, χωρίς να περιμένουν αυτό να γίνει από άτομα που ανήκουν στις κυρίαρχες κοινωνικές τάξεις ή μέσω της προσφοράς «φιλανθρωπίας» προς αυτούς. Οι δάσκαλοι που ασπάζονται την Εκπαίδευση Ενδυνάμωσης χρησιμοποιούν στρατηγικές για να βοηθήσουν τους μαθητές να αναγνωρίσουν τις δικές τους ικανότητες και να σταθούν στα πόδια τους, ώστε να αλλάξουν τις συνθήκες της ζωής τους (Sleeter, 1991).

3.3.2. Προκλήσεις και οφέλη από την εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού στα τμήματα ένταξης

Προκειμένου να διερευνηθεί το αν και σε ποιο βαθμό το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να εφαρμοστεί με θετικές προοπτικές στην εκπαίδευση στα τμήματα ένταξης, είναι σημαντικό να εξεταστούν τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα, κυρίως σε ό,τι αφορά την αξιοποίησή του στα πλαίσια της εκπαίδευσης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναπηρίες, διαφορετική καταγωγή κ.ο.κ. Ο Barnes (2014) πιστεύει ότι οι ευκαιρίες για θεατρικό παιχνίδι και αλληλεπίδραση με τα συναισθήματα είναι κεντρικές για την ανάπτυξη των μαθητών σε ό,τι αφορά την αυτοπεποίθησή τους, αλλά και την ενδυνάμωση σε όλους τους τομείς. Επομένως το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για παιδιά με δυσκολίες επικοινωνίας που οφείλονται, για παράδειγμα, στην ελλιπή γνώση της κυρίαρχης γλώσσας ή στην ύπαρξη διαφόρων αναπηριών και διαταραχών που οδηγούν σε παρόμοια αποτελέσματα.

Έπειτα, οι Kempe και Tissot (2012) συζήτησαν πώς η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) μπορεί να αποτελέσει κοινωνικό εμπόδιο για την πρόσβαση στην εκπαίδευση καθώς και την κοινωνική πρόκληση που αποτελεί μέρος της συγκεκριμένης διαταραχής για τους μαθητές που έχουν διαγνωστεί με αυτή και τις οικογένειές τους. Ως σύνολο, οι μαθητές με ΔΑΦ τείνουν να έχουν έλλειμμα στη φαντασία και επιθυμία για σταθερές ρουτίνες και μοτίβα. Εάν αναμιχθεί αυτή η τάση με το απρόβλεπτο του δράματος και οι εκπαιδευτικοί θα ήταν πιθανό να διστάσουν να αξιοποιήσουν αυτή την παιδαγωγική μέθοδο σε αυτή την περίπτωση. Εξάλλου, το δράμα, γενικά, προσελκύει τους μαθητές μέσω της έκπληξης και της καινοτομίας, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με την επανάληψη που απαιτούν οι μαθητές με ΔΑΦ. Ο Whitehurst (2007) διαπίστωσε ότι πολλοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουν εμπιστοσύνη στις δικές τους δημιουργικές και επικοινωνιακές ικανότητες, καθιστώντας έτσι το δράμα ένα δύσκολο θέμα για συμμετοχή., ήταν σε αρμονία με άλλα άρθρα με συγκρίσιμα συμπεράσματα. Η συμπερίληψη στο δράμα θα μπορούσε να αποδειχθεί μια πρόκληση για μεμονωμένους

μαθητές που αγωνίζονται να ενταχθούν σε ένα απρόβλεπτο κοινωνικό περιβάλλον, επομένως καθιστά την ένταξη στην τάξη ακόμη πιο σημαντική.

Τα οφέλη της ένταξης στο δράμα στη ζωή όλων των μαθητών, από την άλλη πλευρά, είναι καλά τεκμηριωμένα (Barnes, 2014· Thompson και Tawell, 2016). Οι Kempe και Tissot (2012) θεωρούν ότι το δράμα θα μπορούσε να προσφέρει ένα πλαίσιο στο οποίο οι δεξιότητες θα ήταν δυνατό να εξασκηθούν και να μαθευτούν, καθώς και να χτιστεί η κατανόηση και να αυξηθεί η αυτοπεποίθηση των μαθητών που φοιτούν στα τμήματα ένταξης. Ο Barnes (2014) συμφωνεί με αυτή την ιδέα και πιστεύει ότι, για πολλούς μαθητές, το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει ένα φόρουμ για την ανάπτυξη δημιουργικών φανταστικών δεξιοτήτων καθώς και έναν τρόπο προώθησης της συναισθηματικής επίγνωσης και της ενσυναίσθησης.

Οι Guli, Semrud-Clikeman, Lerner και Britton (2013) διαπίστωσαν ότι το δημιουργικό θεατρικό παιχνίδι που αντιμετωπίζει τα ελλείμματα κοινωνικής αντίληψης θα μπορούσε να είναι χρήσιμο ακόμη και για παιδιά με ΔΑΦ, ΔΕΠΥ ή άλλες διαταραχές, κυρίως μέσω ομαδικών παρεμβάσεων. Μέσω της έρευνάς τους σε μαθητές με αυτές τις διαταραχές, διαπίστωσαν ότι το θεατρικό παιχνίδι που αξιοποιήθηκε με αυτόν τον τρόπο καλλιέργησε την κοινωνική ικανότητα και τη φιλία. Αυτή ήταν μια σκέψη που προωθήθηκε, επίσης, από τους Stickley, Crosbie και Hui (2011), οι οποίοι στη διετή μελέτη τους σε έξι μαθητές διαπίστωσαν ότι το θεατρικό παιχνίδι θα μπορούσε να ενισχύσει την επίγνωση του εαυτού και την αισθητηριακή επίγνωση, να ενθαρρύνει τις κοινωνικές δεξιότητες, τις σχέσεις και την αυτοεκτίμηση. Η μελέτη αφορούσε στον τρόπο με τον οποίο το δράμα ωφελεί την κοινότητα, αλλά οι δεξιότητες θα μπορούσαν να θεωρηθούν μεταβιβάσιμες.

Μια άλλη σχετική μελέτη ήταν αυτή που διενεργήθηκε από τους Hughes and Wilson (2004). Οι ερευνητές εξέτασαν τον αντίκτυπο του παιδικού θεάτρου στην κοινωνική ανάπτυξη ενός νεαρού ατόμου και βρήκαν μια πληθώρα πλεονεκτημάτων, όπως βελτιωμένη αυτοπεποίθηση, έναν τρόπο δημιουργίας φίλων και αυξημένη ικανότητα αντιμετώπισης δύσκολων εμπειριών. Διαπίστωσαν σε τέσσερα Θέατρα Νέων και δώδεκα μαθητές ότι το Θέατρο Νέων θα μπορούσε να είναι ένας σημαντικός προστατευτικός

παράγοντας από την περιθωριοποίηση των μαθητών στην κοινωνία, κάτι που θα είχε τεράστια οφέλη για τους μαθητές που βρίσκονται στα τμήματα ένταξης και, εξαιτίας των πρόσθετων δυσκολιών τους, είναι πιθανό να έχουν μειωμένη αυτοπεποίθηση και ανθεκτικότητα. Όλες οι έρευνες που βρέθηκαν στο συγκεκριμένο πεδίο, σε γενικές γραμμές, βασίστηκαν σε μικρές μελέτες, αλλά φαίνεται να συμφωνούν στα συμπεράσματά τους, γεγονός που αξίζει να επισημανθεί.

Η μελέτη των Kempre και Tissot (2012) ανέφερε ένα έργο που βασίστηκε στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με τυπική ανάπτυξη σε ένα σχολικό περιβάλλον που αξιοποιούνται για να βοηθήσουν τους συνομηλίκους τους που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Αυτή η μελέτη διαπίστωσε ότι με μια συγκεκριμένη δομή και μια πρόσκληση για συνεργασία, το θεατρικό παιχνίδι θα μπορούσε να είναι ένα ισχυρό μέσο ενίσχυσης για παιδιά με ΔΑΦ. Στην πιλοτική τους μελέτη με δύο μαθητές με ΔΑΦ σε ένα εξειδικευμένο σχολείο, οι ερευνητές ανακάλυψαν ότι η ευελιξία που παρέχει το θεατρικό παιχνίδι θα μπορούσε να αξιοποιηθεί προκειμένου να βοηθηθούν οι μαθητές να υποστηρίξουν ο ένας τον άλλον στην ανάπτυξη δημιουργικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Για τους Daniels and Downes (2014), το θεατρικό παιχνίδι, είτε βασισμένο σε σενάριο είτε αυτοσχέδιο, είναι ένας μικρόκοσμος γεγονότων που αντανακλούν γεγονότα και καταστάσεις που συμβαίνουν στον πραγματικό κόσμο. Για τους Thompson και Tawell (2016), είναι σημαντικό να επισημανθεί και να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι οι μαθητές που αγωνίζονται στον πραγματικό κόσμο μπορούν να επωφεληθούν από τη μάθηση κατά την οποία υποδύονται ότι είναι κάποιιοι άλλοι. Έτσι, οι μαθητές μαθαίνουν να βλέπουν οικεία τοπία και καταστάσεις μέσα από νέες προοπτικές σε ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς.

Σύμφωνα με τους Daniels and Downes (2014), οι μεταμορφωτικές δυνατότητες του δράματος είναι εξαιρετικά σημαντικές. Το θεατρικό παιχνίδι, στην έρευνά τους, παρείχε σε όλους τους συμμετέχοντες μία ανάπαυλα από τον περιορισμό των εννοιών του «εαυτού» και μπορούσε να συμβάλει στη διαμόρφωση των συνθηκών, στις οποίες οι

συμμετέχοντες θα μπορούσαν να βυθιστούν στη δράση και, επίσης, να επιδιώξουν να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσε να γίνει δυνατή η προσωπική αλλαγή. Ο κύκλος στην αρχή των μαθημάτων ήταν περιεκτικός και ισότιμος και ο ρόλος και η ταυτότητα του μαθητή ήταν αυτή του πολίτη μέσα σε μια δημοκρατική τάξη. Οι ερευνητές θεώρησαν, επίσης, ότι στις τέχνες μπορείς να ενεργοποιήσεις τη φαντασία και να αναπτύξεις την πίστη.

3.4. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στα τμήματα ένταξης

Τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις προοπτικές και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό πλαίσιο, δείχνουν ότι οι δάσκαλοι μπορούν να προσδιορίσουν τους επιθυμητούς στόχους αλλά οι πρακτικές που επιλέγουν είναι συνήθως αρκετά περιορισμένες και περιλαμβάνουν σε πολύ μικρό βαθμό τη συμμετοχή των γονέων. Οι κύριες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν είναι οι ξενοφοβικές συμπεριφορές από τους γηγενείς γονείς και η έλλειψη των απαραίτητων γνώσεων που αποτελεί συχνά ένα σημαντικό εμπόδιο. Επιπλέον, οι απόψεις τους διαφέρουν ανάλογα με τα χρόνια εμπειρίας, το είδος των ακαδημαϊκών προσόντων και, κυρίως, το κατά πόσον έχουν εμπειρία με παιδιά διαφορετικών πολιτισμικών καταβολών (Sotiropoulou et al., 2022).

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ακολουθούν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως περιγράφονται στην επιστημονική βιβλιογραφία (Banks, 2009· Bennet, 2007) και επιθυμούν να υλοποιούν πολυπολιτισμικές δραστηριότητες όπως είναι το θεατρικό παιχνίδι που δίνουν έμφαση σε στοιχεία όπως είναι η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, η ισότητα ευκαιριών, ο πολυπολιτισμικός σεβασμός, η εξάλειψη των εθνοτικών στερεοτύπων, η ανταλλαγή πολιτιστικών εμπειριών, η συλλογική συνείδηση και η αλληλεπίδραση με άλλους πολιτισμούς. Ωστόσο, έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα (Alaca & Pyle, 2018), ότι δεν

κατανοούν όλοι οι εκπαιδευτικοί το εννοιολογικό πλαίσιο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης που ακολουθείται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς ένα σημαντικό ποσοστό δηλώνει ότι αφορά μόνο παιδιά από άλλους πολιτισμούς και όχι όλα τα παιδιά στην τάξη (Sotiropoulou et al., 2022).

Όσον αφορά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην αντιμετώπιση παιδιών από διαφορετικούς πολιτισμούς, έχουν αναφερθεί κυρίως οι ξενοφοβικές συμπεριφορές των γηγενών γονέων και η δυσκολία συνεργασίας με ξένους γονείς. Αρκετές μελέτες (π.χ. Su et al, 2018· Tafa & Manolitsis, 2010) έχουν επισημάνει ότι οι γονείς μπορεί να δυσκολέψουν πολύ την εφαρμογή της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς οι απόψεις τους για τη συνύπαρξη στο σχολείο παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα επηρεάζονται από το εκπαιδευτικό επίπεδο και την εμπειρία τους (Tafa & Manolitsis, 2010), αλλά και παράγοντες όπως είναι η ηλικία των παιδιών τους (Buysse & Bailey, 1993).

Επίσης, η δυσκολία συνεργασίας με αλλοδαπούς γονείς επιβεβαιώνεται από διάφορες μελέτες (π.χ. Kontogoannis & Oikonomidis, 2014) και αποδίδεται στην έλλειψη επικοινωνίας λόγω της διαφορετικής γλώσσας και την έλλειψη ενδιαφέροντος των γονέων για τη σχολική ζωή. Επίσης, επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά αντιμετωπίζουν ουσιαστικές δυσκολίες με την προσαρμογή, τη συμπεριφορά και τη συμμετοχή των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα σε δραστηριότητες εντός του σχολικού περιβάλλοντος (π.χ. Busch et al., 2018), αν και δεν συμφωνούν όλοι οι ερευνητές με τη συγκεκριμένη θέση, αφού έχουν βρεθεί και αντιφατικά αποτελέσματα (Sotiropoulou et al., 2022). Πρόκειται, ασφαλώς, για προβλήματα και δυσκολίες που είναι σημαντικό να επισημανθούν και να αντιμετωπιστούν με οργανωμένο τρόπο και κατάλληλο σχεδιασμό.

3.5. Στρατηγικές, καλές πρακτικές και προτάσεις προς εφαρμογή

Όσον αφορά τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης, η πλειοψηφία πιστεύει ότι η κατάρτιση είναι απαραίτητη και θα βοηθήσει στην καλύτερη διαχείριση της πολιτιστικής πολυμορφίας. Η ανάγκη για εκπαίδευση των εκπαιδευτικών έχει τονιστεί από διάφορες έρευνες (Angelopoulou & Manesis, 2017· Dejaeghere & Zhang, 2008). Επιπλέον, υψηλή θέση στις προτάσεις των εκπαιδευτικών κατέχει η συνεργασία με τους γονείς, αν και όπως έχει επισημανθεί δεν επιλέγουν συχνά αυτή την πρακτική. Πάντως, έχει δοθεί έμφαση στη σημασία της συνεργασίας των γονέων με το εκπαιδευτικό περιβάλλον για την ανάπτυξη και την πρόοδο των παιδιών (Markaki et al., 2016· Driessen, et al., 2005).

Ενδιαφέρον έχει η προσέγγιση των Papanioannou και Kondoyianni (2019) που εφάρμοσαν το δραματικό παιχνίδι με στόχο την καλλιέργεια της αποδοχής του «άλλου». Οι ερευνήτριες διαπίστωσαν ότι το πρόγραμμα εκπαιδευτικού θεάτρου που εφάρμοσαν είχε σημαντική επίδραση στην αποδοχή του «άλλου» από τους μαθητές της Β' τάξης του δημοτικού σχολείου. Τα αποτελέσματα της μελέτης τους συμφωνούν με τα αντίστοιχα συμπεράσματα παρόμοιων μελετών στις οποίες χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές δραματικού παιχνιδιού με στόχο την επίτευξη της διαπολιτισμικής ικανότητας, της διαχείρισης συγκρούσεων, της αφομοίωσης και της συνύπαρξης μαθητών διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου, καθώς και στην αποδοχή της ετερότητας και της διαφορετικότητας και των διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων (O'Toole & Burton, 2002· Λέτσιου, 2010· Γιαννούλη, 2014· Μάρδας, 2016· Σκαρπέντζου, 2016).

Επιπλέον, από την ερμηνεία της ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων, διαπιστώθηκε ότι η χρήση τεχνικών θεατρικού παιχνιδιού επηρέασε θετικά την αμοιβαία αποδοχή και τη συνεργασία των μαθητών που παρακολουθούσαν τη συγκεκριμένη «πολυπολιτισμική» τάξη. Συγκεκριμένα, από τη συμμετοχική παρατήρηση και την τεκμηρίωση των χαρακτηριστικών του μαθησιακού περιβάλλοντος, προέκυψε ότι οι μαθητές αλληλεπιδρούσαν και συνεργάστηκαν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων που τους ανατέθηκαν, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι συγκεκριμένες δραστηριότητες συνέβαλαν

στη δημιουργία ενός κατάλληλου περιβάλλοντος για την επίτευξη αμοιβαίας αποδοχής μεταξύ των γηγενείς μαθητές, αλβανικής καταγωγής και Ρομά μαθητές που φοιτούσαν στην ίδια τάξη (Papaioannou & Kondoyianni, 2019).

Ως εκ τούτου, φαίνεται ότι η αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού μπορεί να έχει ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, καλλιεργώντας τις απαραίτητες δεξιότητες, αλλά και διαμορφώνοντας ένα κλίμα συνεργασίας και αλληλεπίδρασης με οφέλη για όλους. Είναι σημαντικό, κατά συνέπεια, το θεατρικό παιχνίδι να ενσωματωθεί σε αυτά τα περιβάλλοντα και να αξιοποιηθεί κατάλληλα, έτσι ώστε να οδηγήσει στην επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων. Εργαζόμενοι προς αυτή την κατεύθυνση, είναι απαραίτητο να γίνουν τα ακόλουθα:

- Να υπάρξει κατάρτιση των εκπαιδευτικών στο πεδίο του δράματος και του θεατρικού παιχνιδιού, έτσι ώστε να γνωρίζουν τα οφέλη του και να είναι σε θέση να το αξιοποιήσουν κατάλληλα στις τάξεις τους.
- Να προηγηθεί κατάλληλος σχεδιασμός και στοχοθεσία, καθώς και προσαρμογή της διαδικασίας στις συγκεκριμένες συνθήκες της εκάστοτε σχολικής τάξης και τμήματος ένταξης.
- Να δοθεί έμφαση στην αναζήτηση και διασφάλιση στους γονείς των μαθητών που, και οι ίδιοι, ενδέχεται να έχουν ενδιαφέρον για τη διαδικασία ή να θέλουν να την γνωρίσουν από πιο κοντά, ενώ μπορεί να δώσουν και πολύτιμες πληροφορίες και ανατροφοδότηση για τα παιδιά τους που θα αξιοποιηθούν κατάλληλα από τους εκπαιδευτικούς της τάξης.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, το σύγχρονο σχολείο είναι ανάγκη να μην υπηρετεί την ιδεολογία, αλλά μάλλον τον δημιουργικό ενθουσιασμό, την αυθόρμητη καλλιτεχνική έκφραση, την ομαδική εργασία, τις συλλογικές προσπάθειες με στόχο την παροχή θετικών και βιώσιμων αποτελεσμάτων από εκπαιδευτική και αισθητική άποψη αξιοποιώντας το παιχνίδι σε μαθησιακές καταστάσεις και σε διάφορες μορφές. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να επιτευχθούν οι κύριοι στόχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το θεατρικό παιχνίδι, σε αυτό το πλαίσιο, μπορεί να υπηρετήσει την επίτευξη αυτών των σκοπών.

Με αυτόν τον τρόπο, οι παραδοσιακές παραδοχές για τη μάθηση αρχίζουν σταδιακά να διαφοροποιούνται μέσω της αξιοποίησης του θεατρικού παιχνιδιού στα σχολεία, ενώ ενισχύουν τη γνωστική, συναισθηματική, καθώς και τη σωματική μνήμη. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται νέα οράματα για το εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με το πνεύμα του 21ου αιώνα και τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η θεατρική εκπαίδευση μπορεί να βρεθεί, κατά συνέπεια, στο επίκεντρο της σχολικής εκπαίδευσης και, όπως προαναφέρθηκε να οδηγήσει σε πολλά και διαφορετικά οφέλη, εξαιρετικά σημαντικά για τους μαθητές, αλλά και συνολικά για την κοινωνία. Σε κάθε περίπτωση, η εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού είναι σημαντικό να ενισχυθεί και να ενσωματωθεί περισσότερο στο πρόγραμμα σπουδών και στην καθημερινότητα των μαθητών, καθώς μπορεί να ενισχύσει την προσπάθεια για επίτευξη των διδακτικών στόχων για κάθε τάξη και να προσφέρει μια βιωματική μαθησιακή εμπειρία με ποικίλες θετικές επιδράσεις σε όλα τα επίπεδα.

Η ένταξη στη διδασκαλία των θεατρικών τεχνικών, συμπεριλαμβανομένου του θεατρικού παιχνιδιού, είναι διασκεδαστική για μικρά παιδιά και προ-έφηβους και τα αποτελέσματά της δείχνουν θετικές επιρροές από την συμμετοχή σε αυτή τη μορφή διδασκαλίας που αποδεικνύεται, πράγματι, πολλά υποσχόμενη. Πολλές από τις αξιολογήσεις των διαφορετικών θεατρικών στοιχείων και τεχνικών ως εκπαιδευτικής

μεθόδου, έχουν συναντήσει θετική επιρροή στη γνώση και τις προθέσεις συμπεριφοράς και αποτελούν βασικά στάδια στη διαδικασία αλλαγής συμπεριφοράς.

Η εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι σημαντική, καθώς τα παιδιά είναι οι πολίτες του αύριο και επομένως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κινούνται στην κατεύθυνση της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς από την πρώτη μέρα. Για να είναι συμπεριληπτικοί, ιδιαίτερα στα τμήματα ένταξης, οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να γνωρίζουν τους μαθητές τους και να καλύπτουν τις ανάγκες τους χωρίς να απομονώνουν τον μαθητή και να τον κάνουν να αισθάνεται ότι έχει τον έλεγχο, αλλά και ότι μπορεί να συμμετέχει χωρίς φόβο ή περιορισμό. Όλοι οι μαθητές, εξάλλου, εργάζονται και μαθαίνουν διαφορετικά ανεξαρτήτως ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή άλλων ιδιαίτερων συνθηκών, και αυτή είναι η πρόκληση της διδασκαλίας με την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού, να εμπνεύσει και να βοηθήσει στην ανάπτυξη της σκέψης όλων προκειμένου να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους στο μέγιστο δυνατό βαθμό.

Το θέατρο, από την πλευρά του, έχει σημαντική επιρροή στον μετασχηματισμό της κοινωνίας που προωθείται μέσω αυτού. Μέσω της θεατρικής παράστασης, οι μάζες είναι σε θέση να προσδιορίσουν ποιες θεωρούν ότι είναι οι πρακτικές, οι προσβολές και οι κακές εφαρμογές της εξουσίας στο περιβάλλον. Με τα χρόνια, το δράμα έχει αποδείξει τις δυνατότητές του να διεγείρει τη συνείδηση ενός λαού απέναντι στις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές του καταστάσεις. Το δράμα είναι ένα μέσο άριστα ταιριαστό για την πραγματοποίηση ψυχολογικών αναλύσεων της συνείδησης σε μια κοινότητα, ενώ θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για την προοδευτική προσαρμογή της κοινωνίας στα νέα δεδομένα. Το θέατρο, επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι βρίσκεται σε διαρκή και δυναμική αλληλεπίδραση με τις τάσεις της κοινωνίας και, επίσης, αντανακλά την πραγματικότητα και ανοίγει το δρόμο προς μια πιο ανθρώπινη κοινωνία. Γι' αυτούς τους λόγους, θεωρείται ότι αποτελεί εργαλείο που υπόσχεται τη μεταμόρφωση σε διάφορους τομείς.

Το αποτέλεσμα του θεάτρου είναι άμεσο και πολύ πιο γρήγορο από κάθε άλλη μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης. Η κοινωνία αναδεικνύει θέματα κοινωνικών ανησυχιών σε δημιουργημένα έργα, είναι ένας δυναμικός έλεγχος ενάντια στην καταπίεση, στα

κοινωνικά προβλήματα και την ενίσχυση της προόδου σε όλους τους τομείς. Ειδικά σε ένα πλουραλιστικό, πολυεθνικό και πολυπολιτισμικό περιβάλλον, όπως είναι αυτό των σύγχρονων κοινωνιών, η εκπαίδευση που βασίζεται στο θέατρο μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές, αλλά και, συνολικά, για την κοινωνία.

Βιβλιογραφία

- Adams, L., & Kirova, A. (2006). *Global Migration and Education: Schools, Children and Families*. New York: Routledge.
- Adigüzel, Ö. (2008). The Recent History of Creative Drama in Education in Turkey. *6th Athens International Theatre/Drama and Education Conference*, March 30, 2008. In: *Creative Drama Journal* 1/5, 29-49.
- Alaca, B., & Pyle, A. (2018). Kindergarten Teacher's Perspectives on Culturally Responsive Education. *Canadian Journal of Education*, 41(3), 753-782.
- Alghamdi, R., DeMarie, D., Alanazi, D., & Alghamdi, A. (2020). Teacher-Child Interactions and Dramatic Play: Stories from Three Continents and Three Cultures. *International Journal of the Whole Child*, 5(1), 64-77.
- Anastasiou, D. & Kauffman, J.M. (2011). A social constructionist approach to disability: Implications for special education. *Exceptional Children*, 77, 367–384.
- Ang, L. (2010). Critical perspectives on cultural diversity in early childhood: building an inclusive curriculum and provision. *Early Years*, 30(1), 41-52.
- Angelopoulou, P., & Manesis, N. (2017). Intercultural Pedagogy and Counselling Intervention. Teachers' views. *Pedagogical Review*, 63, 13-27.
- Antoniou, A.S., Polychroni, F. & Kotroni, C. (2009). Working with Students with Special Educational Needs in Greece: Teachers' Stressors and Coping Strategies. *International Journal of Special Education*, 24, 100–111.
- Armstrong, D., Armstrong, A.C. & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15, 29–39.
- Αλευριάδου, Α., Αναστασίου, Δ., Αντωνοπούλου, Κ., Αστέρη, Θ., Μπελίτσου, Ν., Παπαδόπουλος, Α. & Σταυρούση, Π. (2004). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*

για Μαθητές με Ελαφρά και Μέτρια Νοητική Καθυστέρηση. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

- Bablekou, Z. & Kazi, S. (2016). Intellectual assessment of children and adolescents: The case of Greece. *International Journal of School & Educational Psychology*, 4, 225–230.
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191.
- Banks, J. (2019). *An introduction in multicultural education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Barnes, J. (2014) Drama to promote social and personal well-being in six-and seven-year-olds with communication difficulties: The speech bubbles project. *Perspectives in Public Health* 134 (2), 101-109.
- Barret, G. (1992). *Pédagogie de l' expression dramatique*, éd. Recherche en Expression, Montréal.
- Batdi, V., & Batdi, H. (2015). Effect of creative drama on academic achievement: A meta-analytic and thematic analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(6), 1459–1470.
- Beadle-Brown, J., Wilkinson, D., Richardson, L., Shaughnessy, N., Trimmingham, M., Leigh, J., Whelton, B., & Himmerich, J. (2018). Imagining Autism: Feasibility of a drama-based intervention on the social, communicative and imaginative behaviour of children with autism. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 22(8), 915–927.
- Belliveau, G., & Kim, W. (2013). Drama in L2 learning: A research synthesis. *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, VII(2), 7–27.

- Bennet, C. (2007). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. USA: Pearson Education, Inc.
- Beran, T. & Shapiro, B. (2005). Evaluation of an anti-bullying program: Student reports of knowledge and confidence to manage bullying. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'education*, 28(4), 700-717.
- Bonnardel, N., & Marmèche, E. (2005). Towards supporting evocation processes in creative design: A cognitive approach. In E. Edmonds, & L. Candy (Eds.), *Special issue on computer support for creativity*. *International Journal of Human-Computer Studies*, 63 (4-5), 422-435.
- Braund, M. (2015). Drama and learning science: an empty space? *British Educational Research Journal*, 41(1), 102-121.
- Brown, Z. (2016). *Inclusive Education: Perspectives on Pedagogy, Policy and Practice*. Abingdon: Routledge
- Burchinal, M., Foster, T. J., Bezdek, K. G., Bratsch-Hines, M., Blair, C., Vernon-Feagans, L., & Family Life Project Investigators. (2020). School-entry skills predicting school-age academic and social-emotional trajectories. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 67-80.
- Busch, J., Bihler, L., Lembcke, H., Buchmuller, T., Diers, K., & Leyendecker, B. (2018). Challenges and Solutions Perceived by Educators in an Early Childcare Program for Refugee Children. *Frontiers in Psychology*, 9, 1621.
- Buysse, V., & Bailey, D. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies. *The Journal of Special Education*, 26(4), 434-461.
- Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Bristol: Multilingual Matters.

- Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75(2), 377–394.
- Carlson, M. (2004). What is performance. In Bial, H. *The performance studies reader*. London & New York: Routledge.
- Charlesworth, R. (2011). *Understanding child development*. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Chasen, L. R. (2011). *Social Skills, Emotional Growth and Drama Therapy*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Chateau, J. (1983). *Οι μεγάλοι παιδαγωγοί*. Μτρφ. Κ. Κίτσου. Αθήνα: Γλάρος.
- Corbett, B. A., Ioannou, S., Key, A. P., Coke, C., Muscatello, R., Vandekar, S., & Muse, I. (2019). Treatment effects in social cognition and behavior following a theater-based intervention for youth with autism. *Developmental Neuropsychology*, 44(7), 481–494.
- Crouch, C. (2009). *Subjectivity, creativity and the institution*. Boca Raton, Fla.: Brown Walker Press.
- Cummins, J. (2005). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society* (2nd edition). Gutenberg.
- Curby, T. W., Brown, C. A., Bassett, H. H., & Denham, S. A. (2015). Associations between preschoolers' social–emotional competence and preliteracy skills. *Infant and Child Development*, 24(5), 549–570.
- Γιαννούλη, Π. (2014). *Η Συμβολή της Θεατρικής Τέχνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Γραμματάς, Θ. (1996). *Fantasyland. Θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό*, Τυπωθήτω, σειρά «Θεατρική Παιδεία» 1, Αθήνα.

- Γραμματάς, Θ. & Μουδατσάκης, Τ. (2008). *Θέατρο και Πολιτισμός στο σχολείο. Για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Γραμματάς, Θ. & Τζαμαργιάς, Τ. (2004). *Πολιτιστικές εκδηλώσεις στο σχολείο. Πρωτοβάθμια – Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Daniels, H. & Downes, E. (2014) Identity and creativity: The transformative potential of drama lessons. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 3 (2), 41-71.
- De Boer, A. Pijl, S.J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331–353.
- Dejaeghere, J., & Zhang, Y. (2008). Development of intercultural competence among US American teachers: professional development factors that enhance competence. *Intercultural Education*, 19(3), 255-268.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238–256.
- Dodson, L. S. (2000). Learning languages through Drama. *Texas Papers in Foreign Language Education*, V5, 129 – 141.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408–416.
- Driessen, G., Smit, F., & Slegers, P. (2005). Parental Involvement and Educational Achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509-532.

- Ejiofor, B. A., & Ken-Aminikpo, F. I. (2016). Theater in education: A technique for effective social studies teaching in junior secondary schools classes. *Journal of Education and Human Development*, 5 (2), 155-168.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). Special Needs Education Country Data 2012. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Fleming, M. (2011). *Starting drama teaching*. London: Routledge.
- Frankl, V. (1980). *Ο Θεός του ασυνείδητου*, μτφρ. Π. & Ε. Περσιάνη. Λευκωσία: εκδ. Ταμασός.
- Fyssa, A., & Vlachou. A. (2015). Assessment of quality for inclusive programs in Greek preschool classrooms. *Journal of Early Intervention*, 37, 190–207.
- Gelman, S. A., & Gottfried, G. M. (2006). Creativity in young children's thought. In J. C. Kaufman, & J. Baer (Eds.). *Creativity and reason in cognitive development* (pp. 221-243). New York, USA: Cambridge University Press.
- Groos. K. (2012). *The play of animals*. New York: Editura D. Appleton and Company.
- Guli, L.A. Semrud-Clikeman, M. Lerner, M.D. & Britton, N. (2013). Social Competence Intervention Program (SCIP): A pilot study of a creative drama program for youth with social difficulties. *The Arts in Psychotherapy*, 40 (1), 37-44.
- Haner, D., Pepler, D., Cummings, J., & Rubin-Vaughan, A. (2010). The Role of Arts-Based Curricula in Bullying Prevention: Elijah's Kite—A Children's Opera. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 55–69.
- Heathcote, D. (1984). *Drama in Learning, Συλλογή γραπτών για το «Δράμα και την Εκπαίδευση»*. Stanley Thornes Publishers.

- Henderson, N. & Milstein, M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. Β. Βασσαρά, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Hentschel, U. (2008). *The So-Called Real. Playing With Reality in Theatre And Theatre Pedagogy*. Speech given in Warsaw on October 4th, 2008.
- Hewett, T. T. (2005). Cognitive support for creative work. In E. Edmonds, & L. Candy (Eds.), *Special Issue on computer support for creativity. International Journal of Human Computer Studies*, 63(4-5), 383-409.
- Hughes, J. & Wilson, K. (2004). Playing a part: the impact of youth theatre on young people's personal and social development. *Research in Drama Education*, 9 (1), 57-72.
- Irving, L.M. (2000). Promoting size acceptance in elementary school children: The EDAP puppet program. *Eating Disorders: The Journal of Treatment & Prevention*, 8(3), 221-232
- Isyar, O. O., & Akay, C. (2017). The use of "Drama in Education" in primary schools from the viewpoint of the classroom teachers: A mixed method research. *Online Submission*, 8 (28), 201-216.
- Jacobs, R. (2016). Challenges of drama performance assessment. *Drama Research*, 7 (1), 2-19.
- Joronen, K., Rankin, S.H., & Åstedt-Kurki, P. (2008). School-based drama interventions in health promotion for children and adolescents: systematic review. *Journal of advanced nursing*, 63 2, 116-31.
- Kempe, A. and Tissot, C. (2012) The use of drama to teach social skills in a special school setting for students with autism, *Support for Learning*, 27 (3), 97-102.
- Kontogiannis, D., & Oikonomidis, V. (2014). Parental involvement of foreigners from the perspective of kindergarten teachers. *Research in Education*, 2, 117-144.

- Koster, J. B. (2011). *Growing artists: teaching the arts to young children*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Theodoropoulos, H. (2008). SEN students' inclusion in Greece: Factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education*, 23, 413–421.
- Καλλιαντά, Θ. & Καραβόλτσου, Α. (2006). Εκπαιδευτικό δράμα: Παιδαγωγικός ρόλος, πεδία εφαρμογής και... παραμύθια, *Πρακτικά 1^{ου} διεθνούς συνεδρίου: Λαϊκός πολιτισμός και εκπαίδευση*, Βόλος, 29/9-1/10/2006.
- Καμαριανός, Ι., Ντακούμης, Β. & Λάμνιαν, Κ. (2005). Η ψηφιακή μηχανή στην εκπαίδευση. η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση ως παράγοντας μεταλλαγής του περιεχομένου της σχολικής και παιδαγωγικής γνώσης. Στο Δ. Χατζηδήμου, Χ. Βιτσιλάκη (επιμ.), *Πρακτικά του 1^α Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα «Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας»*. Ρόδος: Αφοί Κυριακίδη.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το Θεατρικό Παιχνίδι. Παιδαγωγική Θεωρία πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Lee, B. K., Patall, E. A., Cawthon, S. W., & Steingut, R. R. (2015). The effect of drama-based pedagogy on preK–16 outcomes: A meta-analysis of research from 1985 to 2012. *Review of Educational Research*, 85(1), 3–49.
- Leong, D.J., & Bodrova, E. (2012). Assessing and scaffolding: Make-believe play. *Young Children*, 67, 28-34.
- Lubart, T. I., & Guignard, J. H. (2004). The generality-specificity of creativity: A multivariate approach. In R. J. Sternberg, E. G. Grigorenko, & J. L. Singer (Eds.). *Creativity: From potential to realization* (pp. 43-56). Washington, D. C.: American Psychological Association.

- Λέτσιου, Χ. (2010). *Η Δραματική Τέχνη ως Μέσο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης: μια Εμπειρική Έρευνα στο Νηπιαγωγείο*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Machado, J. M. (2010). *Early childhood experiences in language arts: early literacy*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Mages, W. K. (2008). Does creative drama promote language development in early childhood? A review of the methods and measures employed in the empirical literature. *Review of Educational Research*, 78(1), 124–152.
- Markaki, A., Kyridis, A., & Ziontaki, Z. (2016). The effect of Cultural and Linguistic Background on the Relationships of Pupils in two Kindergartens in Greece. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 15(3), 74-101.
- Μαλικιώση – Λοϊζου Μ. (1999). *Συμβουλευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαργαρόνη, Μ. (2014). *Η συμβολή της Θεατροπαιδαγωγικής στην εκπαίδευση ατόμων με ειδικές (εκπαιδευτικές) ανάγκες*. Πήλιο: Εκδόσεις Κοντύλι.
- Μάρδας, Γ. (2016). *Η Επιρροή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην Ενσυναίσθηση των Εφήβων*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Ματσαγγούρας, Ε. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- McCullough, C. N. (2000). The impact of socio-dramatic play upon the language development of language-delayed primary-aged children . Unpublished doctoral thesis, State University of New York at Buffalo.
- McNaughton, J. M. (2010). Educational drama in education for sustainable development: ecopedagogy in action. *Pedagogy, Culture & Society*, 18(3), 289-308.
- Miller, D. F. (2010). *Positive child guidance*. Belmont, CA: Wadsworth.

- Μενδρινού, Ι. (2010). Το ελληνικό λαϊκό παραμύθι στο θέατρο για ανήλικους θεατές. Στο Γραμματάς, Θ. (Επιμ.). *Στη χώρα του Τοτόρα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Μπακονικόλα – Γεωργιοπούλου, Χ. (1998). *Θέατρο και σχολείο. Η τέχνη του θεάτρου*. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.
- Nelson, A. (2010). *Foundation Role Plays for Autism*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Nwokah, E. E. (2010). *Play as engagement and communication*. Lanham, MD: University Press of America.
- Νόμος 1143 ΦΕΚ Α'80/31.3.1981. Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων.
- Νόμος 1566 ΦΕΚ Α'167/30.9.1985. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 2817 ΦΕΚ Α'78/14.03.2000. Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 3699 ΦΕΚ Α 199/2.10.2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- O'Neill, C. & Lambert, A. (1982). *Drama Structures*. Cheltenham: Nelson Thomes.
- O' Toole, J. (1974). *Theatre in Education*. London: Holder and Stoughton.
- O'Toole, J. & Burton, B. (2002). Cycles of harmony: Action Research into the effects of drama on conflict management in schools. *Applied Theatre Researcher*, 3, 1-6.
- Persson, B. (2006). Pathways to Inclusion: A guide to staff development. *European Educational Research Journal*, 5, 152–158.
- Piaget, J. (2000). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge.

- Piazzoli, E. (2009). *Process Drama for Intercultural Language Learning at an Advanced Level of Proficiency*. Brisbane: Griffith University.
- Pitre, N., Stewart, S., Adams, S., Bedard, T. & Landry, S. (2007). The use of puppets with elementary school children in reducing stigmatizing attitudes towards mental illness. *Journal of Mental Health, 16*(3), 415-429.
- Podlozny, A. (2000). Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: A clear link. *Journal of Aesthetic Education, 34*(3/4), 239–275.
- Παπαγεωργίου, Ι. (2010). Διερεύνηση των επιστημολογικών πεποιθήσεων εκπαιδευτών ενηλίκων: Μια μελέτη περίπτωσης σε σχολεία δεύτερης ευκαιρίας . Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (επιμ.). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές (σσ. 306-328). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας*, Σειρά: «Γλώσσα και Επικοινωνία». Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Π.Δ.603-82 Οργάνωση & Λειτουργία ΣΜΕΑ(σε μορφή Word) · Π.Δ.104-79 Οργάνωση & Λειτουργία Μέσης Εκπαίδευσης.
- Root-Bernstein, R., & Root-Bernstein, M. (2004). Artistic scientists and scientific artists: The link between polymathy and creativity. In R. J. Sternberg, E. G. Grigorenko, & J. L. Singer (Eds.). *Creativity: From potential to realization* (pp. 127-151). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Ruggiero, V. R. (2004). *The art of thinking a guide to critical and creative thought* (7th ed.). New York: Pearson Longman.
- Schaeffer, P. (1980). Représentation et communication. In A. Helbo (ed.) *Sémiologie de la représentation*, Bruxelles: Complexe, 167-193.

- Schechner, R. (2011). *Η Θεωρία της Επιτέλεσης*, μτφρ. Ν. Κουβαράκου, Αθήνα: Τελέθριον.
- Schonmann, S. (2011). *Key Concepts in Theatre/ Drama Education*. Israel: University of Haifa.
- Scrafton, E., & Whittington, V. (2015). The accessibility of socio-dramatic play to culturally and linguistically diverse Australian preschoolers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), 213-228.
- Şengün, Y., & İskenderoğlu, T. (2010). A review of creative drama studies in math education: Aim, data collection, data analyses, sample and conclusions of studies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1214–1219.
- Sharma, U., Forlin, C. & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23, 773–785.
- Sleeter, C.E. (1991). Introduction: Multicultural education and empowerment. In C.E. Sleeter (Ed.) *Empowerment through multicultural education* (pp. 1-26). State University of New York Press.
- Sommers, J. (2000). Το εκπαιδευτικό δράμα (Drama in Education): Τι κάνουν οι δάσκαλοι και οι μαθητές. *Πρακτικά της 2^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, σσ. 76-80.
- Sotiropoulou, E., Stroungis Venetas, G., Giannakou, V., & Bercovits, A. (2022). Challenges and Perspectives of Multicultural Education for Young Children in the Context of Greek Nurseries: Educators' Views. *International Journal of Education*, 14(3), 22-36.

- Stickley, T. Crosbie, B. & Hui, A. (2012). The Stage Life: promoting the inclusion of young people through participatory arts. *British Journal of Learning Disabilities*, 40 (4), 251-258.
- Su, X., Guo, J., & Wang, X. (2018). Different stakeholders' perspectives on inclusive education in China: parents of children with ASD, parents of typically developing children, and classroom teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 948-963.
- Synovitz, L.B. (1999). Using puppetry in a coordinated school health program. *Journal of School Health*, 69(4), 145-147.
- Szecsí, T. (2008). Teaching strategies: Creative drama in preschool curriculum: Teaching strategies implemented in Hungary. *Childhood Education*, 85, 120-124.
- Σέξτου Π. (2007). *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Σκαρπέντζου, Μ. (2015). *Η επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην Ανάπτυξη της ενσυναίσθησης παιδιών Β' Τάξης Δημοτικού Σχολείου. Μια Έρευνα Δράσης στο 3^ο Δημοτικό Σχολείο Άργους*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Tafa, E., & Manolitsis, G. (2003). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 155-171.
- Taylor, P. (2000). *The drama classroom: action, reflection, transformation*. London: Routledge Falmer.
- Thompson, I. & Tawell, A. (2016). *Becoming Other: Social and Emotional Development through the Creative Arts for Young People with Behavioural Difficulties* [unpublished] University of Oxford.
- Tombak, A. (2014). Importance of drama in pre-school education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143 (6), 372-378.

- Torgerson, P. T. (2001). *Influencing children's gendered play preferences through play interventions*. Unpublished doctoral thesis: University of Washington.
- Τρίγκα-Μερτίκα Ε. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Γενικές & Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες - Δυσλεξία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τσουκαρέλα, Δ. (2003). *Θεατρικό Παιχνίδι*, Δημοσίευτο υλικό σεμιναρίου θεατρικής αγωγής και θεατρικού παιχνιδιού, Λάρισα, σσ. 7 – 9.
- Ubersfeld, A. (1982). *Lire le Théâtre*, éd. Paris: Sociales.
- UNHCR (2022). *Global Trends. Forced Displacement in 2021*. Denmark: Statistics and Demographics Section UNHCR Global Data Service
- Van de Water, M. (2021). Drama in education: why drama is necessary. SHS Web Conference - *The Third Annual International Symposium "Education and City: Education and Quality of Living in the City"*, 98.
- Vandenbroeck, M. (2007). Beyond anti-bias education: changing conceptions of diversity and equity in European early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 21-35.
- Vygotsky, L. (1978) *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warnock Committee (1978). *Special Educational Needs: The Warnock Report*. London: DES.
- Waters, S., Monks, H., Ayres, J., & Thomson, S. (2012). *The use of Theater in Education (TIE): A review of the evidence*. Child Health Promotion Research Centre, ECU.
- Weissberg, R.P., & Cascarino, J. (2013). Academic learning + social-emotional learning = national priority. *Phi Delta Kappan*, 95(2), 8–13.
- Whitehurst, T. (2007). Liberating silent voices: perspectives of children with profound and complex learning needs on inclusion. *British Journal of Learning Disabilities*, 35 (1) 55–61.

- Winnicott, D.W. (2005). *Playing and Reality*. London: Routledge.
- Winston, J. & Tandy, M. (2001). *Beginning drama 4-11 (Early years & primary)*. David Fulton Publishers.
- Wright, N. D., Wylie-Rosett, J., Lukoscheck, P., Moadel, A. B., & Soroudi, N. (2007). The School Yard Kids: a puppet show to promote a healthful lifestyle. *Journal of nutrition education and behavior*, 39(5), 290–291.
- Φανουράκη, Κ. (2010). *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.
- ΦΕΚ 6205/2021 Β' Πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο.
- Χασάπης, Α. (2008). Τεχνικές του δράματος και Διδακτική των ζωντανών γλωσσών. Η συμβολή τους στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης. *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου «2008, Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου: Συνομιλώντας με τις γλώσσες πολιτισμούς»*, 12 – 14 Δεκεμβρίου 2008, σσ. 839 – 851.
- Yamamoto, Y., & Nakakoji, K. (2005). Interaction design of tools for fostering creativity in early stages of information design. *International Journal of Human-Computer Studies*, 63(4-5), 513-535.
- Zaghloul, H. S. (2020). The Theater in the Educational Context: Elements of Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threats. *Journal of History Culture and Art Research*, 9 (2), 106-122.
- Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E. Karagianni, P. & Spandagou. I. (2006). Inclusive discourse in Greece: Strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 279–291.

