



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ
ΗΛΙΚΙΑ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η ΑΞΙΑ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ
ΟΛΟΠΛΕΥΡΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ
ΤΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ**

Κουστέρη Στυλιανή (ΑΜ:411)

Μετοχιανάκη Αικατερίνη (ΑΜ:419)

Επιβλέπουσα:

Αλεξάνδρα Νούσια

Πανεπιστημιακή Υπότροφος

Ιωάννινα, Φεβρουάριος, 2023



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ
ΗΛΙΚΙΑ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η ΑΞΙΑ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ
ΟΛΟΠΛΕΥΡΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ
ΤΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ**

Κουστέρη Στυλιανή (ΑΜ:411)

Μετοχιανάκη Αικατερίνη (ΑΜ:419)

Επιβλέπουσα:

Αλεξάνδρα Νούσια

Πανεπιστημιακή Υπότροφος

Ιωάννινα, Φεβρουάριος, 2023

**THE VALUE OF THEATRICAL PLAY IN THE
COMPREHENSIVE
GROWTH OF CHILDREN AND ITS RELATIONSHIP WITH
DIVERSITY**

Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή

Ιωάννινα, 2023

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Επιβλέπουσα

Αλεξάνδρα Νούσια,

Πανεπιστημιακή υπότροφος

2. Μέλος επιτροπής

Νικολίτσα Κανέλλου,

Ειδικό Τεχνικό Εργαστηριακό Προσωπικό (ΕΤΕΠ)

3. Μέλος επιτροπής

Ελένη Κανελλοπούλου,

Πανεπιστημιακή Υπότροφος

Η Πρόεδρος του Τμήματος

Ελένη Καινούργιου,

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Υπογραφή

Πνευματικά δικαιώματα

© Κουστέρη, Στυλιανή, 2023

© Μετοχιανάκη, Αικατερίνη, 2023

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Δήλωση μη λογοκλοπής

Δηλώνω υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα δικής μου ερευνητικής εργασίας, δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους, μορφής και προέλευσης) για τη συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία.

Κουστέρη , Στυλιανή

Μετοχιανάκη, Αικατερίνη

Υπογραφή

Ευχαριστίες

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε την επιβλέπουσα καθηγήτρια της πτυχιακής μας εργασίας κα Νούσια Αλεξάνδρα αρχικά για την ευκαιρία που μας έδωσε να ασχοληθούμε με αυτό το τόσο ενδιαφέρον θέμα αλλά και για την στήριξη της καθ' όλη την διάρκεια την εκπόνησης της πτυχιακής μας εργασίας. Η βοήθεια της και η καθοδήγηση της ήταν για εμάς πολύ σημαντική και θα θέλαμε να εκφράσουμε τον θαυμασμό μας απέναντι στην τόση οργάνωση και ψυχραιμία που διαθέτει για την επεξήγηση όλων των αποριών μας ως επιβλέπουσα της πτυχιακής μας αλλά και ως καθηγήτρια κατά την φοίτηση μας στο Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Επίσης θα θέλαμε να πούμε ένα μεγάλο ευχαριστώ στις οικογένειες και τους φίλους μας που μας στήριζαν και ενθάρρυναν σε όλο το διάστημα των πανεπιστημιακών μας υποχρεώσεων. Σημαντικό ρόλο για εμάς είχαν και τα μέλη της επιτροπής κυρίες Κανέλλου Νικολίτσα και Κανελλοπούλου Ελένη, που μας άκουσαν με προσοχή, μας έδωσαν τις δικές τους απόψεις πάνω στο θέμα της πτυχιακής μας και μας βοήθησαν να κατανοήσουμε καλύτερα την σημαντικότητα του θέματος και του έργου μας γενικά.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναφέρεται και περιγράφει τον ρόλο και την αξία του θεατρικού παιχνιδιού στα μικρά παιδιά. Το παιχνίδι γενικά στην ζωή των παιδιών αποτελεί ένα μέσο για την ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας. Το θεατρικό παιχνίδι είναι μια κατηγορία παιχνιδιού που βοηθά το παιδί, μέσω της βιωματικής μάθησης, να εξελίξει όλους τους τομείς ανάπτυξης του. Συγκεκριμένα το θεατρικό παιχνίδι βάζει τα παιδιά σε μια διαδικασία ανάδειξης δυνατοτήτων και ανάπτυξης νέων ικανοτήτων. Επιπλέον δίνει ευκαιρίες να ενεργοποιήσουν νοητικές και κινητικές δεξιότητες, να εκφράσουν συναισθήματα, να απελευθερωθούν και να επικοινωνήσουν. Το θεατρικό παιχνίδι παρακινεί τα παιδιά να πειραματιστούν αλλά και τα ωθεί στην ανακάλυψη ενός νέου κόσμου ή/και στην κατανόηση του πραγματικού κόσμου. Από την φύση του το θεατρικό παιχνίδι εμπλέκει τα παιδιά σε καταστάσεις της ζωής που βιώνουν ή που θα ήθελα να βιώσουν. Ο εμπνευστής είναι αυτός που έχει σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη των θεμάτων που πραγματεύονται τα παιδιά με το παιχνίδι τους. Ο εμπνευστής-παιδαγωγός δεν προσφέρει μόνο ευκαιρίες για θέματα ενασχόλησης αλλά ρυθμίζει την ομάδα με βάσει τις ανάγκες και τις δυνατότητες της και έχει την υποχρέωση να συμπεριλάβει όλα τα παιδιά στο παιχνίδι. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο η εργασία αυτή πραγματεύεται την αξία του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάδειξη της διαφορετικότητας είτε αυτή αφορά το πολιτισμικό επίπεδο είτε κάποια αναπηρία. Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να φανερώσει την μοναδικότητα του κάθε ατόμου και να την εκμεταλλευτεί βγάζοντας ένα φανταστικό αποτέλεσμα.

Τέλος η παρούσα εργασία, μέσω μιας ποσοτικής έρευνας, δείχνει ότι οι περισσότεροι παιδαγωγοί θεωρούν το θεατρικό παιχνίδι μέσο ανάπτυξης του παιδιού αλλά προτιμάτε αρκετά συχνά στους βρεφονηπιακούς σταθμούς/νηπιαγωγεία για να βοηθήσει τα παιδιά να εξελιχθούν σε όλους τους τομείς ανάπτυξης.

Λέξεις κλειδιά: θεατρικό παιχνίδι, ανάπτυξη, παιδιά, διαφορετικότητα

Abstract

This paper refers to and describes the role and value of theatrical play in young children. Play, in general, in children's lives is a means of developing a whole personality. Drama play, in particular, is a category of play that helps the child, through experiential learning, to develop all sectors of his growth. Specifically, theatrical play puts children in a process of highlighting potential and developing new abilities. In addition, it gives toddlers the opportunity to activate mental and motor skills, to express feelings they hide inside, to free themselves and communicate. Theatrical play motivates children to experiment but also pushes them to discover a new world and/or to understand the real world. By its nature, theatrical play involves children in life situations that they experience or that they would like to experience. The animator is the one who has an important role in the development of the issues that the children deal with their game. The animator-pedagogue not only offers opportunities for activities but adjusts the group based on their needs and abilities and has the obligation to include all children in the game. For this very reason, this paper deals with the value of the theatrical play in highlighting diversity, whether it concerns the cultural level or a disability. Drama play can reveal the uniqueness of each person and take advantage of it producing a fantastic result.

In conclusion, our paper through a quantitative research shows that most educators consider theatrical play as a means of child development but it is often preferred in nurseries/kindergartens to help children develop in all sectors of growth.

Key words: drama play, theatrical play, growth, children, diversity

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	v
Abstract	vi
Πίνακας περιεχομένων	vii
Πίνακας καταλόγων.....	xii
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ.....	1
1.1 Τι είναι το παιχνίδι;	1
1.2 Ιστορική αναδρομή του παιχνιδιού	2
1.3 Απόψεις σημαντικών παιδαγωγών για το παιχνίδι	4
1.4 Θεωρίες παιχνιδιού	6
1.4.1 Κλασικές θεωρίες παιχνιδιού	6
1.4.2 Η θεωρία της πλεονάζουσας ενεργητικότητας	7
1.4.3 Η θεωρία της χαλάρωσης και της αναψυχής.....	7
1.4.4 Η θεωρία της εξάσκησης	8
1.4.5 Η θεωρία της ανακεφαλαίωσης	8
1.5 Σύγχρονες θεωρίες παιχνιδιού	8
1.5.1 Ψυχαναλυτική θεωρία.....	9
1.5.2 Γνωστική θεωρία.....	9
1.5.3 Κοινωνικοπολιτισμική θεωρία.....	10
1.5.4 Γνωστική θεωρία (Διερευνητική μάθηση).....	10
1.6 Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία.....	10
1.6.1 Χαρακτηριστικά του παιχνιδιού	11
1.6.2 Η αξία του παιχνιδιού	12

1.7 Είδη – κατηγορίες παιχνιδιού	12
1.7.1 Θεατρικό παιχνίδι.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ.....	16
2.1 Ορισμός θεάτρου.....	16
2.2 Ιστορική αναδρομή Θεάτρου	17
2.3 Παιδικό θέατρο- Θεατρικό παιχνίδι.....	19
2.4 Ο ρόλος της Θεατρικής Αγωγής στην Εκπαίδευση	23
2.5 Ο εμπνευστής	26
2.5.1 Ο ρόλος του εμπνευστή.....	26
2.5.2 Τα χαρακτηριστικά του εμπνευστή	27
2.5.3 Τα ερεθίσματα του εμπνευστή.....	29
2.5.4 Η εμπνεύχωση του εμπνευστή	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΔΟΜΙΚΑ ΜΕΡΗ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	33
3.1 Υλικά και προϋποθέσεις για την διεξαγωγή θεατρικού παιχνιδιού	33
3.1.1 Χώρος -Δραματικό περιβάλλον.....	33
3.1.2 Χρόνος	34
3.1.3 Κουστούμια- Διαμόρφωση σκηνικών.....	34
3.1.4 Μακιγιάζ	36
3.1.5 Μουσική ως ερέθισμα	36
3.1.6 Θεματολογία Θεατρικού Παιχνιδιού- Ρόλοι.....	36
3.2 Φάσεις θεατρικού παιχνιδιού.....	37
3.3 Τεχνικές ανάπτυξης του Θεατρικού Παιχνιδιού	40
3.3.1 Σωματική έκφραση	41

3.3.2 Αυτοσχεδιασμός.....	41
3.3.3 Εκμετάλλευση του τυχαίου- Οπτικοακουστικά ερεθίσματα.....	42
3.3.4 Δημιουργία περιβάλλοντος δράσης.....	42
3.3.5 Μάσκα-Κούκλα	43
3.3.6 Παντομίμα	44
3.3.7 Δραματοποίηση	44
3.3.8 Αποστασιοποίηση	46
3.3.9 Γκροτέσκο	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΤΟΜΕΙΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ & ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ.....	47
4.1 Κινητική ανάπτυξη	47
4.1.1 Το σώμα.....	47
4.1.2. Χορός.....	48
4.1.3. Σωματική έκφραση.....	49
4.2. Γλωσσική ανάπτυξη.....	50
4.3 Κοινωνική ανάπτυξη.....	52
4.3.1 Σημασία ομάδας	53
4.4 Συναισθηματική ανάπτυξη.....	54
4.4.1 Ενσυναίσθηση	55
4.4.2 Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη	56
4.5 Αυτοσχεδιασμός – ανάπτυξη φαντασίας και δημιουργικότητας.....	57
4.6 Γνωστική ανάπτυξη	58
4.6.1 Θεατρικό παιχνίδι και μαθηματικά	59
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ & ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ.....	60

5.1 Η έννοια της διαφορετικότητας.....	60
5.2 Διαπολιτισμικότητα, Πολυπολιτισμικότητα & Διαπολιτισμική εκπαίδευση	62
5.2.1 ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ & ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ.....	65
5.3 Ειδική αγωγή και η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού σε άτομα με αναπηρίες. ..	67
5.3.1 Ορισμός Ειδικής Αγωγής	67
5.3.2 Ιστορική ανάδρομή για την Ειδική Αγωγή.....	70
5.3.3 Σύντομη ιστορική αναδρομή Ειδικής αγωγής στην Ελλάδα	71
5.4 Φάσμα Αυτισμού.....	73
5.4.1 Ορισμός αυτιστικού φάσματος	73
5.4.2 Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού σε παιδιά με ΔΑΦ.....	75
5.5 Νοητική υστέρηση	77
5.5.1 Ορισμός Νοητικής Υστέρησης.....	77
5.5.2 Σύνδρομο Down	78
5.5.3 Νοητική Υστέρηση- Σύνδρομο Down και η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην αντιμετώπιση τους	79
5.6 ΔΕΠ-Υ	81
5.6.1 Ορισμός ΔΕΠ-Υ	81
5.6.2 ΔΕΠ-Υ & Θεατρικό παιχνίδι.....	82
5.7 Μαθησιακές δυσκολίες	83
5.7.1 Ορισμός Μαθησιακών Δυσκολιών	83
5.7.2 Είδη Μαθησιακών Δυσκολιών.....	85
5.7.3 Θεατρικό παιχνίδι και η συμβολή του στην αντιμετώπιση των Μαθησιακών δυσκολιών	87
5.8 Κινητικές αναπηρίες.....	88

5.8.1 Ορισμός	88
5.8.2 Κινητικές αναπηρίες και η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στα άτομα με αυτού του είδους αναπηρίες.	89
5.9 Η αξία της συμπερίληψης για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες	89
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΘΕΑΤΡΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ (παραδείγματα).....	91
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7.ΕΡΕΥΝΑ	97
7.1 Μεθοδολογία.....	97
7.1.2 Περιγραφή ερωτηματολογίου	97
7.2 Δείγμα.....	98
7.3 Διαδικασία	98
Α' ΜΕΡΟΣ:	99
Β' ΜΕΡΟΣ:.....	107
Μέρος Γ'	128
Κεφάλαιο 8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	148
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	150

Πίνακας καταλόγων

Εικόνα 1 :Σύνολο ανδρών & γυναικών που συμμετείχαν στην έρευνα	99
Εικόνα 2: Ηλικιακές Ομάδες παιδαγωγών	99
Εικόνα 3 :Χρόνια προϋπηρεσίας Παιδαγωγών	100
Εικόνα 4: Μονάδα απασχόλησης Παιδαγωγών.....	101
Εικόνα 5:Αριθμός παιδιών στο τμήμα.....	101
Εικόνα 6:Αριθμός μαθητών ανάλογα με το φύλο	102
Εικόνα 7: Ηλικίες μαθητών	103
Εικόνα 8:: Ύπαρξη μαθητών με ειδικές ανάγκες στο τμήμα	104
Εικόνα 9:Ύπαρξη μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα των τμημάτων	104
Εικόνα 10: Επίπεδο εκπαίδευσης παιδαγωγών	105
Εικόνα 11:Εξειδικευμένες σπουδές στο θεατρικό παιχνίδι, ερασιτεχνική ενασχόληση με το θεατρικό παιχνίδι ή με κάποια άλλη τέχνη.....	106
Εικόνα 12:Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών...	107
Εικόνα 13:Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στους τομείς ανάπτυξης.....	107
Εικόνα 14:Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου (ομιλίας).....	109
Εικόνα 15:Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού σ τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου του παιδιού	109
Εικόνα 16:Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού επικοινωνία μεταξύ των παιδιών	110
Εικόνα 17:Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στις φιλικές σχέσεις των παιδιών	111
Εικόνα 18:Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην έκφραση συναισθημάτων	111
Εικόνα 19: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στο αίσθημα ευχαρίστησης των παιδιών.	112

Εικόνα 20:Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην αντιμετώπιση μιας στρεσογόνας κατάστασης.....	112
Εικόνα 21:Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην δημιουργική έκφραση των παιδιών .	112
Εικόνα 22:Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην νοητική ανάπτυξη των παιδιών και η συμβολή του στην διανοητική ωρίμανση	113
Εικόνα 23:Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη αισθητικής καλλιέργειας των παιδιών.....	113
Εικόνα 24:Συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων	114
Εικόνα 25:Η αξία του θεατρικού παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.....	115
Εικόνα 26:Συχνότητα εκτέλεσης δραστηριοτήτων θεατρικού παιχνιδιού στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα απασχόλησης των παιδιών	116
Εικόνα 27:Συχνότητα εφαρμογής της τεχνικής της δραματοποίησης παραμυθιών στο τμήμα	117
Εικόνα 28:Συχνότητα εφαρμογής της τεχνικής της μίμησης στο τμήμα	118
Εικόνα 29:Συχνότητα εφαρμογής της τεχνικής της παντομίμας στο τμήμα	118
Εικόνα 30:Συχνότητα εφαρμογής τεχνικής της σωματικής έκφρασης στο τμήμα.....	119
Εικόνα 31:Συχνότητα εφαρμογής της τεχνικής του αυτοσχεδιασμού στο τμήμα.....	120
Εικόνα 32 Συχνότητα εφαρμογής της τεχνικής παιχνιδιών ρόλων στο τμήμα	120
Εικόνα 33:Συχνότητα εφαρμογής άλλων τεχνικών θεατρικού παιχνιδιού στο τμήμα	121
Εικόνα 34:Ενεργητική συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού ...	121
Εικόνα 35:Ενεργή συμμετοχή παιδιών στην δραματοποίηση παραμυθιών	122
Εικόνα 36:Ενεργή συμμετοχή των παιδιών στην μίμηση	123
Εικόνα 37:Ενεργή συμμετοχή των παιδιών στην παντομίμα	123
Εικόνα 38:Ενεργή συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες σωματικής έκφρασης	124
Εικόνα 39:Ενεργή συμμετοχή παιδιών σε δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού	125

Εικόνα 40:Ενεργή συμμετοχή παιδιών στο παιχνίδι ρόλων.....	125
Εικόνα 41:Ενεργή συμμετοχή παιδιών σε άλλες τεχνικές θεατρικού παιχνιδιού	126
Εικόνα 42:Ύπαρξη γωνίας μεταμφίεσεων εντός τάξης.....	126
Εικόνα 43:Συχνότητα ανανέωσης υλικών στην γωνία μεταμφίεσης	127
Εικόνα 44:Προσβασιμότητα υλικών για τα παιδιά	128
Εικόνα 45:Τμήματα που εκτελούνται συνήθως δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού.....	129
Εικόνα 46:Συχνότητα εκτέλεσης δραστηριοτήτων μουσικής στο τμήμα	130
Εικόνα 47:Συχνότητα εκτέλεσης δραστηριοτήτων εικαστικών στο τμήμα	131
Εικόνα 48:Συχνότητα εκτέλεσης δραστηριοτήτων θεατρικού παιχνιδιού στο τμήμα	132
Εικόνα 49:Συχνότητα εκτέλεσης δραστηριοτήτων παιδικής λογοτεχνίας στο τμήμα	133
Εικόνα 50:Συχνότητα εκτέλεσης δραστηριοτήτων χορού στο τμήμα.....	133
Εικόνα 51:Ποσοστά απάντησης στην ερώτησης ανοιχτού τύπου.....	134
Εικόνα 52:Η συμβολή της μουσικής στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.....	135
Εικόνα 53:Η συμβολή των εικαστικών στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.....	136
Εικόνα 54:Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών ...	136
Εικόνα 55:Η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών....	137
Εικόνα 56: Η συμβολή του χορού στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.....	137
Εικόνα 57: Ασφάλεια/επάρκεια παιδαγωγών για την εκτέλεση δραστηριοτήτων θεατρικού παιχνιδιού	138
Εικόνα 58:Επιμόρφωση/σεμινάριο παιδαγωγών στο θεατρικό παιχνίδι	139
Εικόνα 59:Η συμβολή της επιμόρφωσης στο θεατρικό παιχνίδι για την εκτέλεση θεατρικού παιχνιδιού στην τάξη	139
Εικόνα 60:Ασφάλεια/επάρκεια παιδαγωγών για την εφαρμογή θεατρικού παιχνιδιού στην τάξη μετά την επιμόρφωση τους	140

Εικόνα 61:Οι μη επαρκείς εξειδικευμένες γνώσεις για το θεατρικό παιχνίδι ως παράγοντας ανασφάλειας για τους παιδαγωγούς	141
Εικόνα 62:Η ελλιπής επιμόρφωση για το θεατρικό παιχνίδι ως παράγοντας ανασφάλειας για τους παιδαγωγούς	141
Εικόνα 63: Οι μη καθορισμένοι στόχοι/σκοποί/δραστηριότητες θεατρικής αγωγής στον κανονισμό λειτουργίας των παιδιών ως παράγοντας ανασφάλειας των παιδαγωγών στην εφαρμογή δραστηριοτήτων θεατρικού παιχνιδιού	142
Εικόνα 64:Η ανεπάρκεια παιδαγωγικού υλικού ως παράγοντας ανασφάλειας των παιδαγωγών για το θεατρικό παιχνίδι στην τάξη	143
Εικόνα 65: Η δυσκολία της φωνής/κίνησης ως παράγοντας ανασφάλειας για το θεατρικό παιχνίδι	144
Εικόνα 66:Η έλλειψη χώρου ως παράγοντας ανασφάλειας των παιδαγωγών για το θεατρικό παιχνίδι στην τάξη	145
Εικόνα 67:Υπαρξη άλλου ανασταλτικού παράγοντα για το θεατρικό παιχνίδι στην τάξη	146
Εικόνα 68:Επισήμανση αλλαγών, κατευθύνσεων ή προτιμήσεων για την διευκόλυνση του θεατρικού παιχνιδιού στον παιδικό σταθμό	147
Εικόνα 69: Σημαντικά χαρακτηριστικά παιδαγωγών-εμπνηχτών και βαθμός που αυτοί πρέπει να τα κατέχουν.....	148

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Σε αυτό το κεφάλαιο θα γίνει μια συνοπτική αναφορά στον ορισμό του παιχνιδιού και στην ιστορική του εξέλιξη. Επίσης αυτό το κομμάτι αναφέρεται στην άποψη καταξιωμένων παιδαγωγών για το παιχνίδι όπως και οι θεωρίες που κυριαρχούν γύρω από αυτό. Τέλος, θα δούμε τις κατηγορίες παιχνιδιών και την αξία του παιχνιδιού για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας.

1.1 Τι είναι το παιχνίδι;

Αρχικά το παιχνίδι προέρχεται από το ουσιαστικό «παις» που χρησιμοποιούνταν στην αρχαία Ελλάδα. Έτσι ονομαζόταν το άτομο της νεαρής ηλικίας και από αυτό το ουσιαστικό προήλθε και το ρήμα παίζω (Σαράντος,2005). Το παιχνίδι είναι μια τόσο συνηθισμένη λέξη αλλά με τόση μεγάλη σημασία που ο ορισμός του συνεχώς διαμορφώνεται. Όλοι οι άνθρωποι παίζουν από την στιγμή που γεννιούνται και σε όλη την διάρκεια της ζωής τους. Το παιχνίδι απλά διαφοροποιείται ανάλογα με τις ανάγκες ,τις προτιμήσεις της κάθε ηλικίας καθώς και με την άποψη που έχει καθένας για το τί ακριβώς θεωρείται παιχνίδι (Λοιζου,2021). Υπάρχει πλήθος προσπαθειών από το 1930,ώστε να οριστεί με ακρίβεια το παιχνίδι ως προς την φύση και την σημασία του. Σύμφωνα με τον Caillois «ο άνθρωπος δεν παίζει παρά μόνο όταν είναι άνθρωπος με όλη την σημασία και δεν είναι άνθρωπος πλήρης, παρά μόνο όταν παίζει» (Caillois, 1961). Αυτή η άποψη τονίζει ότι την σημασία του παιχνιδιού σε όλες τις ηλικιακές φάσεις γιατί το παιχνίδι δεν έχει ηλικιακά όρια προσελκύει τους ενήλικες και τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο, αφού είναι ένα έμφυτο χαρακτηριστικό του ανθρώπου ειδικά στην νεαρή ηλικία (Γαλάνη, 2010). Ουσιαστικά μέσω του παιχνιδιού φανερώνονται πολλά αισθήματα και με βάσει αυτά τα άτομα που εμπλέκονται στο παιχνίδι δημιουργούν δράσεις, κλίμα ευχαρίστησης και διασκέδασης και έτσι προκύπτει πολλές φορές και η χαλάρωση που αυτά χρειάζονται.

Το παιχνίδι ειδικά στην παιδική ηλικία είναι το πιο πολύτιμο εργαλείο των παιδιών για να εκφραστούν και να αναπτυχθούν. Τα παιδιά συμμετέχουν στο παιχνίδι χωρίς να είναι αναγκαία η παρότρυνση κάποιου άλλου. Αυτό συμβαίνει καθώς τα παιδιά έχουν την φυσική ανάγκη να εμπλακούν σε οποιαδήποτε μορφή παιχνιδιού με σκοπό να ψυχαγωγηθούν, να διασκεδάσουν και να ανακαλύψουν μέσω των πράξεων τους την ζωή. Με κάθε εμπλοκή των παιδιών στο παιχνίδι χτίζεται η παιδική του ηλικία και έτσι αποκτά εμπειρίες και νοήματα που

είναι δυνατόν να το συντροφεύει σε όλη του την ζωή (Αντωνιάδης,1994). Η Kieff είναι ένα πρόσωπο το οποίο έδωσε πολλές απαντήσεις ώστε να οριστεί το παιχνίδι μέσα από μια έρευνα το 1994 με συμμετέχοντες παιδιά, γονείς και παιδαγωγούς. Μέσω των απαντήσεων στην έρευνα προέκυψαν διάφοροι ορισμοί του παιχνιδιού. Όλες οι απαντήσεις έχουν σχέση με το παιχνίδι και το ορίζουν σωστά καθώς στην πραγματικότητα παιχνίδι για τα παιδιά είναι τα πάντα ,αφού μέσω αυτού αναπτύσσουν κινητικές και νοητικές δεξιότητες, δημιουργούν σχέσεις αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας που εξελίσσονται σε φιλίες και επινοούν τρόπους έκφρασής. Το παιχνίδι δηλαδή είναι το πιο σημαντικό και χρήσιμο μέσο για τα παιδιά (Ζαράγκας & Αγγελάκη,2017). Παρόλο που το παιχνίδι αποτελεί φυσική εκδήλωση για τα παιδιά η προσπάθεια για ένα μοναδικό και λογικό ορισμό εξακολουθεί να γίνεται, αλλά όπως αναφέρει ο Fisher «το να διερευνάς τη φύση του παιχνιδιού είναι σαν να προσπαθείς να πιάσεις σαπουνόφουσκες, γιατί, κάθε φορά που νομίζεις ότι βρήκες κάτι, η εφήμερη φύση του και η πολυπλοκότητα του δεν σ' αφήνει να το πλησιάσεις» (Fisher, 1992). Επομένως είναι αρκετά δύσκολο να υπάρξει μια και μόνο απάντηση στο τί είναι παιχνίδι, όχι μόνο γιατί παιχνίδι εξυπηρετεί πολλούς σκοπούς αλλά και γιατί τα παιδιά δίνουν κάθε φορά τον ορισμό με τα συναισθήματα που εκφράζουν την ώρα του παιχνιδιού (Brock, Dodds, ,Jarvis & Olusoga,2016).

1.2 Ιστορική αναδρομή του παιχνιδιού

Ξεκινώντας από τα αρχαία κι όλες χρόνια βλέπουμε πόσο αναγκαίος είναι ο ρόλος των παιχνιδιών στην ζωή των ανθρώπων. Δείγμα αυτής της αναγκαιότητας είναι οι τοιχογραφίες και τα γλυπτά που έχουν διασωθεί ακόμα και σήμερα και μπορούμε με αυτόν τον τρόπο να κατανοήσουμε τι είδους παιχνίδια κυριαρχούσαν στις πρωτόγονες κοινωνίες (Γαλάνη ,2010). Το γεγονός της προέλευσης του παιχνιδιού βασίζεται περισσότερο στα χαρακτηριστικά που έχουν οι άνθρωποι απ' όταν βρίσκονται στην παιδική ηλικία. Συγκεκριμένα τα παιδιά είναι από την φύση τους όντα με περίσσια ζωτικότητα και όρεξη για ανακάλυψη του κόσμου και αυτή ήταν και η αιτία για να εμφανιστούν από παλιά και τα πρώτα βήματα για την επεξήγηση του ρόλου των παιχνιδιών στην ζωή όλων (Αντωνιάδης ,1994). Με βάση την ιστορική αναδρομή του παιχνιδιού είναι εύκολο να κατανοήσει κανείς πως τα παιχνίδια έχουν εξελιχθεί ραγδαία μέχρι σήμερα και σε κάθε εποχή διαφοροποιούνται. Για αρχή τα παιχνίδια στις

αρχαίες κοινωνίες ήταν ατομικά παρά ομαδικά. Οι θρησκευτικές τελετές ήταν αυτές που έφερναν τον κόσμο πιο κοντά και έδιναν την ευκαιρία στους ανθρώπους να λειτουργούν ομαδικά και να γιορτάζουν μαζί την χαρά της συν-δημιουργίας. Μερικά παιχνίδια στην αρχαία Ελλάδα ήταν ο χορός, η διήγηση ιστοριών με θρησκευτικό περιεχόμενο ή και με πολιτικό αργότερα, η παντομίμα και τα παιχνίδια μάχης. Χαρακτηριστικό είναι πως τα παραπάνω παιχνίδια δεν ήταν παιδικά μόνο αλλά συμμετείχαν και ενήλικες σε αυτά με σκοπό την διασκέδαση, την ψυχαγωγία και την αγωγή των παιδιών (Γαλάνη, 2010).

Πολλοί αρχαίοι φιλόσοφοι, κυρίως Έλληνες, ήταν αυτοί που αναγνώρισαν την αναγκαιότητα του παιχνιδιού για την εξέλιξη του ανθρώπου. Ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης είναι αυτοί που ξεχώρισαν για τις απόψεις του όσον αφορά το παιχνίδι. Ο πρώτος ήταν αυτός που πρέσβευε την άποψη πως τα παιδιά μέσω του παιχνιδιού διαπαιδαγωγούνται και πρέπει να παίζουν χωρίς κανένα περιορισμό από κανέναν ενώ το μόνο που χρειάζονται είναι μια μικρή βοήθεια, η οποία αργότερα θα φανεί χρήσιμη για τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό. Ο δεύτερος φιλόσοφος είχε την άποψη ότι κάθε φορά τα παιδιά θα ήταν καλό να συμμετέχουν σε καινούργια παιχνίδια και με τον τρόπο αυτό θα μπορούσαν να γίνουν πιο δημιουργικά αλλά και πιο ανεξάρτητα μέσω της εύρεσης μιας νέας δραστηριότητας (Γαλάνη, 2010). Και οι δυο παραπάνω είχαν ως κοινό άξονα τα οφέλη του παιχνιδιού στην ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη των νηπίων καθώς και στην εκγύμναση του σώματος. Δεν είναι βέβαια τυχαία αυτή η επιμονή για την σωματική άσκηση αφού οι αρχαίοι Έλληνες θεωρούσαν τον αθλητισμό μια από τις σημαντικότερες δραστηριότητες για την εξέλιξη του νου και του σώματος (Αντωνιάδης, 1994).

Το παιχνίδι σε γενικές γραμμές στην Αρχαία Ελλάδα ήταν ένα μεγάλο σχολείο για τα παιδιά αφού είχε σκοπό την προετοιμασία των παιδιών ώστε να γίνουν άξιοι και υπεύθυνοι πολίτες (Κασσωτάκη, 2015). Δεν είναι λίγα τα παιχνίδια που παίζονται ακόμα και στην σημερινή εποχή, όπως η αμπάριζα, η φωτιά, τα πεντόβολα κ.α. Αξιοσημείωτο για εκείνη την εποχή είναι και η κατασκευή των αντικειμένων τα οποία χρησιμοποιούσαν για την διεξαγωγή ενός παιχνιδιού με υλικά της καθημερινότητας ενώ δεν ήταν λίγα τα παιχνίδια που δεν χρειάζονταν τίποτα παρά μόνο την συμμετοχή των εμπλεκομένων. Τα κορίτσια έπαιζαν με κούκλες από πανιά και πηλό ενώ τα αγόρια έπαιζαν με μπάλες, σβούρες κλπ. (Κασσωτάκη, 2015). Στα Ομηρικά χρόνια το παιχνίδι χαρακτηρίζεται περισσότερο από ομαδικότητα όπως βλέπουμε στην Ιλιάδα και την Οδύσσεια μέσα από τα οποία φαίνεται πάλι η προτίμηση των

ανθρώπων για μονομαχίες και πολεμικές ασκήσεις (Αντωνιάδης ,1994). Κατά τους Ολυμπιακούς αγώνες έχει συμβάλλει αρκετά στην διαμόρφωση της ιστορίας του παιχνιδιού. Συγκεκριμένα είχε τεράστια επιρροή στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών αφού ήταν μέσο μάθησης. Στην Σπάρτη, αν και το παιχνίδι δεν είχε κυρίαρχη θέση, μετέπειτα είχε τον ρόλο της χαλάρωσης από τις δύσκολες πολεμικές υποχρεώσεις που είχαν τα αγόρια (Σκουμπουρδή,2015). Στα Βυζαντινά χρόνια το παιχνίδι είχε περισσότερο θρησκευτικό χαρακτήρα και όχι παιδαγωγικό παρόλα αυτά θεωρούνταν και δραστηριότητα αναψυχής (Γαλάνη ,2010). Στον Μεσαίωνα το παιχνίδι υποτιμήθηκε και σταμάτησε να έχει αξία, καθώς θεωρήθηκε ανήθικο και προσβολή προς τους θεούς. Η επάνοδος της αξίας του παιχνιδιού εμφανίστηκε στα χρόνια της Αναγέννησης, δηλαδή στην περίοδο που υπήρξε αλλαγή σε πολλούς τομείς της ανθρωπότητας (Αντωνιάδης,1994).

Στην σημερινή εποχή έχει χαθεί λίγο το νόημα του παιχνιδιού σε σχέση με τα παλιά χρόνια που κυριαρχούσαν οι αλάνες και γενικά η ανεμελιά αν και το πρόβλημα δεν υφίσταται μόνο στον χώρο που διεξάγονται οι δραστηριότητες. Πρόβλημα είναι και οι νέοι ρυθμοί της κοινωνίας μας καθώς ολοένα και αυξάνονται οι υποχρεώσεις τόσο των παιδιών όσο και των ενηλίκων (Παπαδημητρακόπουλος , 1996). Δυστυχώς στις μέρες μας το παιχνίδι παύει να έχει την φυσικότητα και τον αυθορμητισμό που είχε, καθώς πλέον η τεχνολογία έχει μπει στις ζωές όλων μας και τα παιδιά παύουν να εμπλέκονται σε οποιαδήποτε άλλη μορφή παιχνιδιού πέρα των ηλεκτρονικών. (Παπαδημητρακόπουλος, 1996). Πλέον το παιχνίδι έχει πολλές λειτουργίες και βοηθά το παιδί να αναπτυχθεί σε όλους τους τομείς της ζωής του. Δεν έχει δηλαδή καμία σχέση με την παλιά άποψη που κυριαρχούσε ότι δηλαδή το παιχνίδι αφορά μόνο την διασκέδαση των νηπίων και δεν εξυπηρετεί κανέναν άλλο στόχο. Σήμερα είναι ένα από τα πιο ισχυρά εργαλεία εκπαιδευτικών αλλά και γονέων για την ενίσχυση των εμπειριών των παιδιών και για την απόκτηση γνώσεων. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο το παιχνίδι είναι ιδιαίτερα σημαντικό στην ζωή των παιδιών, διευκολύνει και επιλύει πολλά προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σκουμπουρδή, 2015).

1.3 Απόψεις σημαντικών παιδαγωγών για το παιχνίδι

Σύμφωνα με τον Johnson (1990) και Saracho (1991) το παιχνίδι έχει σημαντική αξία και συμβάλλει με οποιονδήποτε τρόπο στον τρόπο μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού, επίσης

φαίνεται πως το παιχνίδι επιδρά θετικά σε όλους τους τομείς ανάπτυξης ,όπως για παράδειγμα η ικανότητα γραφής και ανάγνωσης. Ο John Lock υποστηρίζει πως η μάθηση πρέπει να γίνεται και αυτή μέσω του παιχνιδιού έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες της και να μην εξουθενώνονται. Το παιχνίδι είναι απαραίτητο για τα παιδιά, κάθε είδος παιχνιδιού είτε αυτό είναι κάποιο αντικείμενο ή οτιδήποτε άλλο μπορεί να χρησιμοποιήσει το παιδί για να παίξει ,αρκεί να είναι ακίνδυνο για εκείνο, αποτελεί ένα εργαλείο μάθησης και ανάπτυξης. Κατά την άποψη του Lock που κάνει αναφορά στα παιχνίδια – αντικείμενα, θεωρεί καλύτερα τα απλά και φυσικά ,δηλαδή κάποιο αντικείμενο (πχ.κλειδιά)όπου το παιδί μπορεί να παίξει με αυτά ,σε σχέση με πανάκριβα παιχνίδια. Συγκεκριμένα, ο ίδιος επισημαίνει πως τα καθημερινά αντικείμενα είναι προτιμότερα καθώς τα πολλά παιχνίδια και ακριβά δεν προσφέρουν τίποτα στο παιδί παρά μόνο έχουν ως αποτέλεσμα τον εγωισμό, την κενοδοξία και την απληστία γι’ αυτό συνιστά μεγάλη προσοχή στην επιλογή παιχνιδιών.

Ο Roussaeu από την άλλη ενώ συμφωνεί στα περισσότερα με τον Lock δεν συμφωνεί με την πρακτική σημασία του παιχνιδιού και την παιγνιώδη μάθηση. Αρχικά ο Roussaeu υποστηρίζει γενικά πως το παιχνίδι δίνει στο παιδί αισθήματα χαράς και απόλαυσης. Γι’ αυτόν τον λόγο θεωρεί ανούσια και επικίνδυνα τα παιχνίδια – αντικείμενα και πως τα παιδιά από την μέρα της γέννησης τους μαθαίνουν να ζουν στην πολυτέλεια και δίνει έμφαση σε άλλα παιχνίδια όπως τρέξιμο, μπιλιάρδο , τοξοβολία, παιχνίδια με μπάλα, μουσικά όργανα. Ο Rousseau αποδέχεται τα παιχνίδια - αντικείμενα εφόσον θεωρηθούν απαραίτητα, όμως θεωρεί πως το παιδί πρέπει να το δημιουργήσει μόνο του δηλαδή ένα φυσικό παιχνίδι (Πανταζής, 2004).

Ο Gutschmuths χωρίζει τα παιχνίδια σε δύο κατηγορίες «τα παιχνίδια κίνησης» και τα «καθιστικά παιχνίδια» όπου τα παιχνίδια κίνησης ευνοούν το σώμα και τα καθιστικά παιχνίδια το πνεύμα. Θεωρεί απαραίτητο στα παιχνίδια να υπάρχει κάποια σωματική άσκηση και αλλά και πνευματικές ενασχολήσεις, επίσης θεωρεί σημαντικό τα παιχνίδια να είναι χειροποίητα από τα ίδια τα παιδιά αντί αγοραστά (Πανταζής, 2004).

Μια πολύ σημαντική προσωπικότητα, που έδωσε στο παιχνίδι μεγάλη αξία και οι πρακτικές της σήμερα αποδίδουν στην μάθηση κύρος και ταυτόχρονα δίνουν στο παιδί απαραίτητες εμπειρίες και εφόδια για την ανάπτυξη του, είναι η Μαρία Μοντεσσόρι. Η Μοντεσσόρι

υποστήριζε πως τα παιδιά πρέπει να εμπλέκονται με την φύση και να δρουν μέσα σε αυτή ανάλογα με τις ανάγκες τους. Μέσα από την εμπλοκή αυτή με την φύση, αυθόρμητα διευκολύνεται η μάθηση και από μια στείρα διαδικασία γίνεται βιωματική και τα παιδιά είναι ενεργά (Bertini,1985). Η μέθοδος που ακολουθούσε η Μαρία Μοντεσσόρι και προτείνει με το έργο της στηρίζεται στην ελεύθερη εργασία, στον αυθορμητισμό των παιδιών και γενικά στην αδέσμευτη απόφαση των επιθυμιών τους. Συγκεκριμένα θεωρούσε πως το παιδί είναι ελεύθερο να επιλέξει με τι ακριβώς θα ασχοληθεί και κατά αυτόν τον τρόπο από την μια θα είναι πιο αποδοτικό σε αυτό που κάνει και παράλληλα θα αναπτύσσει συνεχώς δεξιότητες και έτσι θα αυτονομηθεί σαν προσωπικότητα (Δημητρίου- Γιαγλή,1983).Σημαντικό είναι να αναφερθούμε στο γεγονός ότι η παιδαγωγός αυτή ανέλυσε αρκετά και τον ρόλο του παιδαγωγού στην εξέλιξη του παιχνιδιού και τόνισε πως η δική της προσέγγιση αποφεύγει τον δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και θέτει το παιδί στο κέντρο. Η Μαρία Μοντεσσόρι άφησε πίσω της ένα έργο σημαντικό για την ανάπτυξη των παιδιών με την ανάδειξη της σημαντικότητας του παιδαγωγικού υλικού και στήριξε την πρωτοβουλία των παιδιών στο να δοκιμάζουν μέσα στο παιχνίδι τους σκέψεις αναγνωρίζοντας το σωστό και το λάθος. Η μέθοδος Μοντεσσόρι στοχεύει στην σχεδίαση χώρων και υλικού που προωθούν την ανακάλυψη του εαυτού του παιδιού και του περιβάλλοντος και ως βασικότερο σκοπό τα παιδιά να είναι ανεξάρτητα και την αυτονομία τους. (Κουτσουνάκου, 2004) Το έργο της είχε επαναστατικό χαρακτήρα και εκ του αποτελέσματος αντιλαμβανόμαστε όλοι πως η συγκεκριμένη μέθοδος διδασκαλίας , που ταιριάζει περισσότερο στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, πολλές φορές είναι και η καταλληλότερη προσέγγιση της μεταμπαλάδευσης γνώσεων (Bertini, 1985). Σύμφωνα με τα παραπάνω κατανοούμε ότι και η Μοντεσσόρι έδειχνε προτίμηση στα παιχνίδια αντικείμενα και με τις πρακτικές που προτείνει για την χρήση αυτών εξέλιξε την εκπαιδευτική διαδικασία και είναι γνωστό ότι με αυτές τις πρακτικές βοήθησε και παιδιά με ειδικές ανάγκες.

1.4 Θεωρίες παιχνιδιού

1.4.1 Κλασικές θεωρίες παιχνιδιού

Υπάρχουν πάρα πολλές θεωρίες για το παιχνίδι οι οποίες αλλάζουν συνεχώς με τον χρόνο και ανανεώνονται. Αυτές οι θεωρίες χωρίζονται στις κλασσικές και σύγχρονες

θεωρίες . Οι πρώτες θεωρίες που δημιουργήθηκαν είναι οι κλασσικές θεωρίες, όπου ξεκίνησαν τον 19^ο έως τις αρχές του 20^{ου} αιώνα και αναφέρονται στην προέλευση και τον σκοπό που έχει το παιχνίδι (Saracho & Spodek, 2002).

Στις κλασσικές θεωρίες λοιπόν ανήκουν:

- Η θεωρία της πλεονάζουσας ενεργητικότητας των Αριστοτέλη, Shiller και Spencer
- Η θεωρία της χαλάρωσης και αναψυχής του Lazarus
- Η θεωρία της εξάσκησης του Groos
- Η θεωρία της ανακεφαλαίωσης του Hall

1.4.2 Η θεωρία της πλεονάζουσας ενεργητικότητας

Ο Herbert Spencer κατανοούσε το παιχνίδι ως μία επιφανειακή δραστηριότητα όπου αναζητάει ο οργανισμός σε πολύ μικρή ηλικία. Ένωσε την θεωρία αυτή με την εξέλιξη, σημειώνοντας ότι όσο ανώτερο το είδος του ζώου, τόσο περισσότερος χρόνος επενδύεται στο παιχνίδι, ενώ στην περίπτωση του κατώτερου είδους η ενέργεια αυτή καταναλώνεται μόνο στην ευχαρίστηση των βασικών αναγκών του οργανισμού. Σύμφωνα με τον Rubin (1982) ο Shiller περιέγραψε το παιχνίδι σε σύγκριση με ένα «πλεόνασμα ενέργειας» σε σχέση με τον Spencer ο οποίος θεωρούσε το παιχνίδι «επιφανειακή δραστηριότητα». Οι φιλόσοφοι αυτοί θεωρούσαν πως το παιχνίδι δεν είναι σημαντικό για την ανάπτυξη του ανθρώπου. Αντίθετα πίστευαν πως συνεισφέρει στην εξισορρόπηση της ενέργειας του οργανισμού.

Σύμφωνα με τον Hughes (1999) οι άνθρωποι έχουν την ενέργεια που χρειάζονται για να ζήσουν αν η συγκεκριμένη ενέργεια δεν εφαρμόζεται για αυτόν το σκοπό, τότε η ενέργεια αυτή πρέπει να εκτονωθεί με κάποιο τρόπο, άρα ο στόχος του παιχνιδιού είναι να επιτρέψει στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν την πλεονάζουσα ενέργεια (Kieff & Casbergue, 2017).

1.4.3 Η θεωρία της χαλάρωσης και της αναψυχής

Με την θεωρία της «χαλάρωσης» και «αναψυχής» ο Γερμανός ποιητής Moritz Lazarus (1983) φαίνεται να μην συμφωνεί με την θεωρία της πλεονάζουσας ενεργητικότητας καθώς υποστηρίζει πως το παιχνίδι προσφέρει στο παιδί ξεκούραση μετά από έντονες και δύσκολες

δραστηριότητες. Το περιγράφει σαν ένα διάλλειμα από την εργασία. Ο ρόλος του παιχνιδιού είναι η ψυχαγωγία και θεωρείται ανάγκη χαλάρωσης (Σιβροπούλου, 2019).

Σύμφωνα με τον (Patrick, 1916) θεωρεί πως τα παιδιά καταλήγουν στο παιχνίδι διότι χρησιμοποιούν ελάχιστη γνωστική προσπάθεια. Η χαλάρωση από το παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά να μαζέψουν δυνάμεις και ενέργεια έτσι ώστε να είναι προετοιμασμένα να την χρησιμοποιήσουν σε μία πιο γνωστική δραστηριότητα (Sheridan, 2014).

1.4.4 Η θεωρία της εξάσκησης

Δημιουργήθηκε από τον Γερμανό ψυχολόγο Karl Groos (1866 – 1901) ο οποίος υποστηρίζει πως το παιχνίδι είναι η σημασία της παιδικότητας και βοηθάει τον οργανισμό να παίζει και να ενισχύει ένστικτα που θα χρειαστούν στο μέλλον (Groos. 1901). Η διαφορά ανάμεσα στη θεωρία της πλεονάζουσας ενεργητικότητας και τη θεωρία της εξάσκησης είναι πως η θεωρία της εξάσκησης συνδέει το παιχνίδι με την μάθηση (Mellou, 1994).

1.4.5 Η θεωρία της ανακεφαλαίωσης

Ο Αμερικάνος φιλόσοφος και ψυχολόγος Stanley Hall (1844 – 1924) γνωστός και ως ο «πατέρας» της παιδικής ψυχολογίας, βλέπει την παιδική ηλικία ως μία ανάμειξη μεταξύ στο ανθρώπινο και το ζωώδες.(Mellou, 1994). Ο Hall υποστήριξε πως βασικά χαρακτηριστικά που διαθέτουν οι άνθρωποι είναι αρκετά για να εξελίξουν ένα παιχνίδι. Η θεωρία αυτή εμπλέκει το παιδί σε ένα φανταστικό περιβάλλον παιχνιδιού που μέσω αυτού το παιδί ανακεφαλαιώνει τα στάδια της εξέλιξης της ζωής. (Γαλάνη,2010).

Σύμφωνα με τον Hughes (1999) η θεωρία αυτή στηρίζεται στο ότι από τη γέννηση του ανθρώπου μέχρι την ενηλικίωση ακολουθούν μία συγκεκριμένη εξελικτική κατεύθυνση η οποία αντικατοπτρίζει την ανάπτυξη ολόκληρου του ανθρώπινου είδους. Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά είναι έτοιμα προετοιμασμένα για τον σύγχρονο κόσμο μέσα από εξελιγμένες δραστηριότητες. (Kieff, 2017)

1.5 Σύγχρονες θεωρίες παιχνιδιού

Οι νεότερες θεωρίες μας βοηθούν να κατανοήσουμε τον ουσιαστικό ρόλο του παιχνιδιού στην ανάπτυξη των παιδιών, τέτοιου είδους θεωρίες είναι:

- Οι ψυχαναλυτική θεωρία
- Οι γνωστική θεωρία
- Η Κοινωνικοπολιτισμική θεωρία
- Η Γνωστική θεωρία (Διερευνητική μάθηση)

1.5.1 Ψυχαναλυτική θεωρία

Η θεωρία αυτή βασίζεται στο έργο του Freud ο οποίος υποστήριξε ότι ο ρόλος του παιχνιδιού δεν αφορά απλά την ανάπτυξη του παιδιού ή μόνο την ευχαρίστηση που νιώθει το παιδί παίζοντας αλλά είναι μία συναισθηματική απελευθέρωση των παιδιών καθώς μεγαλώνουν.(Γαλάνη,2010) Ο Freud υποστηρίζει πως αν κάποιο παιδί βιώνει αρνητικά συναισθήματα λόγω κάποιου τραυματικού γεγονότος τότε μέσω του παιχνιδιού θα μπορέσει να εξωτερικεύσει και να αντιμετωπίσει αυτά τα συναισθήματα, θεωρεί λοιπόν πως το παιχνίδι είναι η θεραπεία των παιδιών. Ο Winnicott (1980) υποστήριξε επίσης το παιχνίδι εξισορροπεί τα πρωτόγονα ένστικτα και τις παρορμήσεις βοηθώντας τα παιδιά να απελευθερωθούν από αυτά χρησιμοποιώντας τα μόνο στην εξέλιξη μιας δραστηριότητας. (Βιννικότ, 1980) Ο Freud αναφέρεται στα έργα του για την ικανοποίηση του ένστικτο της λίμπιντο, όπου αυτό είναι και η αιτία της σημαντικότητας του παιχνιδιού. (Γαλάνη,2010)

1.5.2 Γνωστική θεωρία

Ο Ελβετός ψυχολόγος Jean Piaget ασχολήθηκε κυρίως με την γνωστική ανάπτυξη των παιδιών και υποστηρίζει πως το παιχνίδι επιδράει θετικά στην γνωστική εξέλιξη τους, διότι μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά αντιλαμβάνονται πληροφορίες από τον κόσμο και με την σειρά τους εκείνα τα αλλάζουν στο μυαλό τους όπως θέλουν. Επίσης μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά εξασκούν τις ικανότητες τους. Εστίασε περισσότερο σε τρία στάδια ανάπτυξης του παιχνιδιού, το αισθητικοκινητικό παιχνίδι μέσα από το οποίο τα παιδιά εξερευνούν με όλες τους τις αισθήσεις με φυσικό τρόπο, το συμβολικό παιχνίδι μέσα από το οποίο μπορεί να προσποιείται ένα ρόλο και στο παιχνίδι με κανόνες όπου μέσα από το οποίο αναγνωρίζεται το γνωστικό επίπεδο με το να ακολουθούν κανόνες και να μπορούν να συμμετέχουν (Λοΐζου, 2021).

1.5.3 Κοινωνικοπολιτισμική θεωρία

Με την Κοινωνικοπολιτισμική θεωρία ασχολήθηκε ο Ρώσος ψυχολόγος Lev Vygotsky, ο οποίος συμφωνεί με την θεωρία του Piaget πως το παιχνίδι συνδέεται με την γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Δίνει περισσότερη έμφαση στο παιχνίδι προσποίησης όπου τα παιδιά αναπτύσσουν ανώτερου επιπέδου νοητικές λειτουργίες και χρησιμοποιούν αντικείμενα με συμβολικό τρόπο, επίσης μέσα από το παιχνίδι μπορούν να δείξουν τις ικανότητες τους (Vygotsky 1896 – 1934). Οι Vygotsky και Elkonin για να δείξουν την κοινωνική προσέγγιση του παιχνιδιού διατύπωσαν τον εξής ορισμό παιχνιδιού «Το παιδικό παιχνίδι στις βασικές του μορφές, σαν παιχνίδι άσκησης και σαν παιχνίδι με ρόλους, είναι ιστορικό φαινόμενο. Η εμφάνιση του καθορίζεται από την ιστορική εξέλιξη της κοινωνίας, από την αλλαγή της θέσης του παιδιού στο κοινωνικό σύστημα, στην πορεία της κοινωνικής του εξέλιξης». Με αυτόν τον ορισμό κατανοούμε πως η κοινωνία επηρεάζει το παιχνίδι των παιδιών και πως τα παιδιά επηρεάζουν την κοινωνία (Αντωνιάδης, 1994). Επομένως με αυτή την θεωρία αντιλαμβάνεται κανείς πως το παιχνίδι σε γνωστικό επίπεδο είναι ικανό να εξελίξει το νήπιο αλλά ταυτόχρονα το βοηθά να κοινωνικοποιηθεί, να αποκτήσει δυνατότητες απαραίτητες για την ζωή του και εν τέλει μπορεί να διαμορφωθεί και η ιστορία μιας κοινωνίας.

1.5.4 Γνωστική θεωρία (Διερευνητική μάθηση)

Ο Αμερικανός ψυχολόγος, Jerome Bruner υποστηρίζει πως το παιχνίδι είναι μία διαδικασία χωρίς άγχος και με αυτό τον τρόπο αναπτύσσει την δημιουργικότητα και την ευελιξία, επίσης θεωρεί ότι το παιχνίδι εστιάζει στην διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα. Τα παιδιά από την γέννηση τους προκαλούν δράσεις και διαδικασίες παιχνιδιού πειραματίζονται κάθε τι υπάρχει γύρω τους με αποτέλεσμα την ανάπτυξη τους αφού χρησιμοποιούν όλες τους τις αισθήσεις. Με τον καιρό που θα αρχίσουν να συναναστρέφονται με άλλα παιδιά θα όπου θα εμπλέκονται σε ανεξάρτητο παιχνίδι θα φτάσουν σε ώριμα επίπεδα παιχνιδιού (Λοϊζου, 2021).

1.6 Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία

Όπως προαναφέραμε το παιχνίδι έχει σημαντικό ρόλο στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού όπως επίσης αποτελεί την κύρια απασχόληση των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Άλλωστε φαίνεται πως αυτές οι δύο λέξεις είναι στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους από την κοινή ετυμολογική προέλευση τους: παί – γνιον, παι – δεία, παι – διά, παί – ζω. Το παιδικό παιχνίδι

για να αποκτήσει αυτή την τόση σημαντική σημασία που έχει έτσι ώστε να ενταχθεί στα σχολικά προγράμματα προηγήθηκαν τα συστήματα του Frobel, Montessori και Decroly (Κιτσαράς, 2001).

1.6.1 Χαρακτηριστικά του παιχνιδιού

Κάποια από τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού φαίνεται να είναι ομόφωνα τα οποία είναι τα εξής:

- **Το παιχνίδι αποτελεί μία από τις βασικότερες δραστηριότητες της παιδικής ηλικίας:** Τα παιδιά έχουν την ανάγκη να παίζουν μέσα από αυτό μαθαίνουν και εξερευνούν τον κόσμο, εκφράζουν τα συναισθήματα τους, κοινωνικοποιούνται. Τα βοηθάει να διαμορφώσουν την προσωπικότητα τους και θεωρείται η πιο κυρίαρχη μορφή εργασίας στη ζωή τους.
- **Είναι οικειοθελής, αυθόρμητο, αυτεξούσιο:** Το παιδί συμμετέχει με την θέληση του και όχι από άλλους εξωτερικούς παράγοντες. Εφόσον μέσα από το παιχνίδι παίρνει ικανοποίηση, νιώθει ελεύθερο και έχει την δυνατότητα να επιλέξει τις δραστηριότητες που θέλει και τους συντρόφους του.
- **Κυριαρχείται κατά κύριο λόγο από τη φαντασία:** το παιδί ξεχνάει κάθε πραγματικότητα την ώρα του παιχνιδιού, μπορεί να υποδυθεί κάποιο άλλο ρόλο και να ξεφύγει από τον αληθινό του εαυτό με οδηγό την φαντασία του. Σε ένα τέτοιο παιχνίδι δεν υπάρχει το ενδεχόμενο για αποτυχία με αποτέλεσμα την ανάπτυξη των ικανοτήτων του. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται η μετάβαση του παιδιού στον κόσμο και η κατάκτηση της ικανότητας για αυτορρύθμιση (Παπαδοπούλου, 2009)
- **Κινείται μέσα στα δικά του όρια του χρόνου και χώρου σύμφωνα με καθορισμένους κανόνες:** Χαράζει την δική του πορεία, μπορεί να το αναβάλλει και να το ξεκινάει όποτε εκείνο θελήσει. Κάθε παιχνίδι λειτουργεί και υφίσταται μέσα σε ένα πεδίο καθορισμένο από πριν (Χουιζίγκα, 1989)
- **Το παιχνίδι αποτελεί σημαντικό πολιτισμικό και κοινωνικό φαινόμενο:** μέσα από το οποίο ενισχύεται η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία. Η κουλτούρα αντιπροσωπεύει ένα σύνολο ιδεών, αξιών και κανόνων που κυριαρχούν σε μία ομάδα.

Άρα το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία στην κουλτούρα εμπεριέχει τόσο τα συναισθηματικά θέματα όσο και τις δραστηριότητες για τα παιδιά (Sundin, 1984).

1.6.2 Η αξία του παιχνιδιού

Αν παρατηρήσει κάποιος τα παιδιά την ώρα όπου εκείνα παίζουν μπορεί να αντιληφθεί πως δεν είναι μόνο πέρασμα χρόνου αλλά ευχαρίστηση και χαρά στο πρόσωπο των παιδιών, αναπτύσσεται μέσα από αυτό και είναι το πανίσχυρο εργαλείο μάθησης όπου προσφέρεται ως μέσο θεραπείας. Το παιχνίδι πηγή χαράς και μάθησης, γι' αυτό τα τελευταία χρόνια ψυχολόγοι κυρίως παρακολουθούσαν τα παιδιά την ώρα του παιχνιδιού για να δουν αν πραγματικά τους προσφέρει ευκαιρίες μάθησης. Για όλες αυτές τις διαδικασίες μάθησης προσφέρουν οι δραστηριότητες που συμπυκνώνονται στην λέξη παιχνίδι. Το παιχνίδι παρέχει στα μικρά παιδιά την δυνατότητα επανάληψης, έτσι συνδυάζουν την μάθηση με το παιχνίδι. Προσφέρει την ευκαιρία στο παιδί να μάθει μέσω της δοκιμής και του λάθους, θυμούνται πολλά περισσότερα στις συνθήκες παιχνιδιού, γιατί έχουν περισσότερα κίνητρα για να θυμούνται, δίνει την δυνατότητα στα παιδιά να ελέγχουν την δραστηριότητα που εκτελούν, τους δημιουργεί την ευκαιρία του προβληματισμού. Με το παιχνίδι τα παιδιά διερευνούν τις εμπειρίες και ξεδιαλύνουν τα μυστήρια του κόσμου με δικό τους ρυθμό (Σιβροπούλου, 2019).

1.7 Είδη – κατηγορίες παιχνιδιού

Υπάρχουν πάρα πολλές κατηγορίες παιχνιδιού οι οποίες επιδρούν θετικά σε όλους τους τομείς ανάπτυξης του παιδιού. Ο Hughes (1999) περιγράφει 16 διαφορετικούς τύπους παιχνιδιού:

- Άγαρμπο παιχνίδι – χωρίς τάξη: κύριο χαρακτηριστικό του είναι η αφή, το γαργαλητό και η χρήση σχετικής δύναμης.
- Κοινωνικό – δραματικό παιχνίδι: η θέσπιση πραγματικών και δυνητικών ανθρώπινων εμπειριών.
- Κοινωνικό: παιχνίδι με κανόνες όπου βοηθάει τα παιδιά να κοινωνικοποιηθούν.
- Δημιουργικό: παιχνίδι που βοηθάει σε πιθανά αποτελέσματα.
- Επικοινωνιακό: παιχνίδι στο οποίο υπάρχει συζήτηση και περιέχει λέξεις, εκφράσεις και χειρονομίες.
- Συμβολικό: παιχνίδι μέσα από το οποίο ένα πράγμα συμβολίζει το άλλο.

- Βαθύ: παιχνίδι που θα βοηθήσει το παιδί να ανταπεξέλθει σε επικίνδυνες καταστάσεις.
- Διερευνητικό: παιχνίδι που βοηθάει το παιδί να μάθει βασικές πληροφορίες για τα αντικείμενα ή τις έννοιες.
- Φαντασίας: παιχνίδι που δημιουργείται από την φαντασία του παιδιού και δεν υφίσταται με την πραγματικότητα.
- Φαντασιωσικό: παιχνίδι όπου καταργούνται οι κανόνες που καθορίζουν το φυσικό κόσμο.
- Κινητικό: παιχνίδι όπου υπάρχει οποιαδήποτε κίνηση.
- Κυριαρχικό: παιχνίδι που ελέγχει τα φυσικά και συναισθηματικά συστατικά του περιβάλλοντος.
- Αντικειμένου: παιχνίδι με αντικείμενα που χρησιμοποιούν συνήθως χειρισμούς ματιού – χεριού και κινήσεις
- Ρόλων: παιχνίδι όπου ψάχνει τρόπους ύπαρξης, χωρίς να είναι προσωπικής, κοινωνικής ή διαπροσωπικής φύσης.
- Ανακεφαλαιωτικό: παιχνίδι όπου τα παιδιά μαθαίνουν να ανακαλύπτουν την καταγωγή, την ιστορία, τα τελετουργικά, ιστορίες, ποιήματα, τη φωτιά και το σκοτάδι (Sheridan, 2014).

Σύμφωνα με τον Piaget, συνδέει τα είδη του παιχνιδιού με την γνωστική ανάπτυξη. Χωρίζει το παιχνίδι σε τρία είδη:

1. Τα παιχνίδια άσκησης.
2. Τα συμβολικά παιχνίδια.
3. Τα παιχνίδια με κανόνες.

Πιο συγκεκριμένα:

Τα παιχνίδια άσκησης: ξεκινάνε λίγο μετά τη γέννηση και έχουν χαρακτηριστικό απλές μυϊκές κινήσεις, επίσης συνοδεύονται από χαρά διότι κάνει το παιδί να νιώθει ότι αυτενεργεί.

Τα συμβολικά παιχνίδια: είναι το δεύτερο στάδιο εξέλιξης του παιχνιδιού. Χαρακτηριστικό του παιχνιδιού αυτού είναι ότι τα παιδιά ξεφεύγουν από την πραγματικότητα, υποκρίνονται πως μία πράξη ή κάποιο αντικείμενο έχει διαφορετικό νόημα από το αληθινό.

Τα παιχνίδια με κανόνες: είναι το τρίτο και τελευταίο εξελικτικό στάδιο, τα οποία αποτελούνται από κινητικές ή διανοητικές δραστηριότητες οι οποίες προκαλούν ανταγωνισμό μεταξύ των παιδιών με αποτέλεσμα να χρειάζονται κάποιους κανόνες. Οι κανόνες είτε μπορούν να δημιουργηθούν από τα παιδιά είτε υπάρχουν ήδη οι κανόνες που πρέπει να ακολουθήσουν (Σιβροπούλου, 2019).

Μπορούμε να διακρίνουμε βέβαια και άλλους διαφορετικούς τύπους παιχνιδιού κατά την αναπτυξιακή ακολουθία, τα πρώτα πράγματα που μαθαίνει να χρησιμοποιεί ένα παιδί είναι τα αισθητηριακά και κινητικά εφόδια και μετέπειτα την επικοινωνία και δημιουργικότητα. Σύμφωνα με την Sheridan (1997) λοιπόν οι τύποι που διακρίνουμε είναι:

- Το ενεργητικό παιχνίδι: κύρια χαρακτηριστικά του είναι η αδρή κίνηση του κεφαλιού, του κορμού και τα άκρα του σώματος, στο μπουσούλημα, στο τρέξιμο κ.λπ., συνδέετε δηλαδή με την εξέλιξη της σωματικής ανάπτυξης.
- Το διερευνητικό και παραπλανητικό παιχνίδι: ξεκινάει από τον 3^ο μήνα ζωής περίπου, όπου χρησιμοποιούν κυρίως τα δάχτυλα με αποτέλεσμα να βοηθάει στην ανάπτυξη αδρών, λεπτών και αισθητηριακών λειτουργιών.
- Το μιμητικό παιχνίδι: ξεκινάει συνήθως στους 7 – 9 μήνες ζωής και ο ρόλος του είναι να βοηθήσει το παιδί να μάθει να ελέγχει το σώμα του, μαθαίνει να μιμείται ότι βλέπει και ακούει γύρω του, αυτό το βοηθάει επίσης να ξεχωρίζει τους ρόλους και ευθύνες ανάμεσα σε εκείνα και τους ενήλικες.
- Το κατασκευαστικό παιχνίδι: αρχίζει περίπου στους 18 – 20 μήνες ζωής
- Το παιχνίδι προσποίησης: ξεκινάει λίγο πριν τα 2 χρόνια ζωής και συνεχίζεται για πολλά χρόνια μετά. Το παιχνίδι προσποίησης βοηθάει τα παιδιά να κατανοήσουν και να εκφράσουν τις σκέψεις τους με την γλώσσα του σώματος.
- Τα παιχνίδια με κανόνες: αρχίζει συνήθως στα 4 χρόνια ζωής όπου τα παιδιά όταν παίζουν σε ομάδες βγάζουν τους δικούς τους κανόνες έτσι ώστε να μπορέσουν να συνεργαστούν. Στα ομαδικά παιχνίδια δημιουργείται η ανταγωνιστικότητα και οι κανόνες που έχουν δημιουργηθεί από αυτούς που συμμετέχουν γίνονται ακόμα πιο ισχυροί με στόχο την ικανοποίηση που τους προσφέρει μία νίκη.
- Δραματικό - θεατρικό: παιχνίδι που δραματοποιεί καταστάσεις (Sheridan, 2014).

1.7.1 Θεατρικό παιχνίδι

Ένα από τα είδη και τις κατηγορίες παιχνιδιού είναι το θεατρικό παιχνίδι. Το οποίο όπως θα αναλύσουμε και στην συνέχεια είναι ένα είδος παιχνιδιού που επιδράει θετικά σε όλους τους τομείς ανάπτυξης του παιδιού και βοηθάει το παιδί να λειτουργεί και να εκφράζεται. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι αναπτύσσεται στα παιδιά η απελευθέρωση της φαντασίας, η αύξηση ρυθμού ενεργοποίησης και πρωτοβουλίας η ευαισθητοποίηση και η παρατήρηση (αυτοσυγκέντρωση – χαλάρωση). Τα παιδιά μαθαίνουν να υποδύονται ρόλους, να συνεργάζονται μεταξύ τους και να κοινωνικοποιούνται (Κουρετζής, 1991)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Σε αυτό το κεφάλαιο αναλύεται ο όρος θέατρο και πως ακριβώς εξελίσσεται αυτό στο πέρασμα των χρόνων. Επιπλέον αναφερόμαστε στο παιδικό θέατρο και στο θεατρικό παιχνίδι, το οποίο ουσιαστικά δείχνει την εμπλοκή των παιδιών στην θεατρική πράξη δίνοντας τους ρόλο. Τέλος δίνεται έμφαση στην θεατρική αγωγή σε σχέση με την Εκπαίδευση και στον ρόλο του παιδαγωγού-εμπυχωτή, που είναι το άτομο το οποίο μεταφέρει την θεωρία όλων των παραπάνω σε πράξη.

2.1 Ορισμός θεάτρου

Η λέξη θέατρο προέρχεται από το ρήμα θεάομαι- θεώμαι, το οποίο είναι συνώνυμο με τα ρήματα κοιτάζω, παρακολουθώ, εξετάζω, ενδιαφέρομαι για κάτι που βλέπω (Γαλάνη, 2010). Με την σημερινή έννοια το θέατρο αναφέρεται στον τόπο που διαδραματίζεται κάποια παράσταση αλλά και στο θέαμα που θα προβληθεί (Κοντογιάννη, 2001). Το θέατρο περιέχει περίπλοκους τρόπους επικοινωνίας και μέσω αυτού μπορεί να γίνει αντιληπτός ο πολιτισμός (Κοντογιάννη, 2008). Ουσιαστικά με βάση τον γενικό ορισμό είναι μια μορφή αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων (Hoem, 1999). Το θέατρο εκφράζεται μέσα από ενέργειες των ανθρώπων που διαδραματίζονται στην σκηνή και έτσι αυτή αποκτά νόημα και ζωή (Γαλάνη, 2010). Με βάση τα αρχαία χρόνια ήταν ένα δημιουργήμα ανάγκης των ανθρώπων για επικοινωνία με κάποιο πνεύμα, θεό ή και άλλους ανθρώπους (Κουρετζής, 1991). Θέατρο είναι η μίμηση πράξεων και γι' αυτό τον λόγο δεν είναι αναγκαίο να υπάρχει κάποιο κείμενο, ώστε να υπάρξει θεατρική δράση. Η μίμηση είναι ο κορμός του θεάτρου και αποτελεί την πρώτη επινόηση του ανθρώπου για την κατανόηση και την αντιμετώπιση της φύσης ώστε να μπορέσει να επιζήσει. Μέσω της μίμησης τα άτομα αναζητούν και δημιουργούν κώδικες επικοινωνίας (Γαλάνη, 2010). Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη η μίμηση είναι ένα εγγενή χαρακτηριστικό των ατόμων από την παιδική κι ολως ηλικία (Δερμάτη, 2017). Το θέατρο απαρτίζεται από μια ομάδα ηθοποιών ή ακόμα και από ένα άτομο, παρουσιάζοντας μπροστά στο κοινό (θεατές) μια ιστορία, η οποία είναι αποτέλεσμα μιας προσωπικής εμπειρίας ή βασίζεται σε κάποιο σενάριο (Κοντογιάννη, 2001). Διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των ανθρώπων γενικά αλλά και στην εξέλιξη της κοινωνίας. Συγκεκριμένα μέσω του θεάτρου εκφράζεται μια πραγματικότητα, η οποία

δίνει στον άνθρωπο την ευκαιρία να εξωτερικεύσει προβληματισμούς που τον ταλαιπωρούν και να αναζητήσει λύσεις (Αλκηστης, 2001). Επομένως η τέχνη του θεάτρου συνδυάζει την ζωή με την μαγεία και μέσω αυτού διαμορφώνονται σκέψεις, νοήματα, ανθρώπινες σχέσεις , προσωπικότητες ακόμα και πολιτισμοί (Κουρετζής, 1990).

2.2 Ιστορική αναδρομή Θεάτρου

Το θέατρο φαίνεται να εμφανίζει το στίγμα του πολύ βαθιά στο παρελθόν (Γαλάνη, 2010). Η συγκεκριμένη μορφή τέχνης έχει αποδειχθεί πως είναι μέρος του πολιτισμού και της κουλτούρας πολλών λαών (Σταφυλάκης,2017).Κατά την διάρκεια της εξέλιξης της ανθρωπότητας αρχική μορφή θεάτρου αποτελούν οι θρησκευτικές τελετές ,που γίνονταν για να τιμήσουν οι θνητοί τους θεούς που λάτρευαν. Αυτές οι μορφές του θεάτρου ονομάζονται προαισθητικές. Ο όρος αυτός δηλώνει την απουσία της αισθητικής καθώς οι δράσεις των «ηθοποιών» γίνονταν χωρίς να γνωρίζουν ότι παράγουν έργο (Γαλάνη, 2010). Εκτός από την λατρεία τω θεών, άλλες τελετές που μπορούν να θεωρηθούν θεατρικές πράξεις είναι η γεννήσεις παιδιών ή οι γάμοι, ο ερχομός βροχόπτωσης κλπ. Όλες αυτές οι τελετουργίες εμπεριείχαν τα στοιχεία του χορού ακόμα και μιμήσεις πράξεων (Σταφυλάκης, 2017) .

Στην Ελλάδα η πρώτη μορφή θεατρικής πράξης ήταν ο χορός. Μια θρησκευτική τελετουργία η οποία τιμούσε τους θεούς την γονιμότητας την άνοιξη. Ο διθύραμβος ,ήταν ο χορός προς τιμή του θεού Διόνυσου και αποτελεί το θεμέλιο της τραγωδίας και της κωμωδίας (Κοντογιάννη,2001).Οι άνθρωποι γενικά συνήθιζαν να γιορτάζουν κάποια σημαντικά γεγονότα κάνοντας αναπαραστάσεις αυτών με την βοήθεια του χορού και της παντομίμας. Η εμφάνιση του θεάτρου με την σημερινή μορφή έγινε τον 6ο αιώνα π.Χ στην αρχαία Ελλάδα καθώς οι παραστάσεις γίνονταν από ηθοποιούς και όχι από τους ιερείς σε θέατρα (Σταφυλάκης, 2017). Οι χώροι των παραστάσεων ήταν αρκετά κοντά σε κάποιον ναό και οι άνθρωποι που παρακολουθούσαν αυτές είχαν ακόμα την ιδέα ότι τα δρώμενα παράγονταν για θρησκευτικούς λόγους. Με τον καιρό άρχισαν να κατανοούν τις παραστάσεις ως ένα μέσο διασκέδασης και ψυχαγωγίας. Το θέατρο λοιπόν άρχισε να αντιμετωπίζεται με αυτό τον τρόπο ως προϊόν τέχνης (Negrin ,2015). Το θέατρο στην αρχαία Ελλάδα αποτελούσε σημαντικό πολιτιστικό προνόμιο ιδιαίτερα για τους Αθηναίους (Σταφυλάκης, 2017).

Τα είδη του θεάτρου αρχικά ήταν τρία: α. Τραγωδία ,β. Κωμωδία γ. σατυρικό δράμα. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω η τραγωδία έχει ως ρίζα της τον διθύραμβο (Κοντογιάννη Α.,2008). Η τραγωδία ουσιαστικά φανέρωνε τις συγκρούσεις που γίνονταν στον εξωτερικό ή και στον εσωτερικό κόσμο των ανθρώπων (Δερμάτη, 2017). Κατά τον Αριστοτέλη ,το περιεχόμενο αυτού τους είδους θεάτρου ήταν το αποτέλεσμα μια δύσκολης κατάστασης που φέρνει στους ανθρώπους δυστυχία. Οι ηθοποιοί λοιπόν καλούνται να αντιμετωπίσουν αυτές τις δυσκολίες και διδάσκουν μέσα από τις πράξεις τους στον κόσμο την σημασία της δικαιοσύνης, του σεβασμού αλλά και τις σωστές αξίες (Δερμάτη,2017). Όσον αφορά την κωμωδία φαίνεται και πάλι να συνδέεται με την γιορτή προς τιμήν του Διονύσου (διθύραμβο) αλλά με μια μορφή διασκέδασης, μέσω της συντροφικότητας των ανθρώπων των τραγουδιών και γενικότερα την διάθεση χαράς που φαινόταν να υπήρχε σε αυτήν την γιορτή. Έτσι κι αλλιώς και η προέλευση της λέξης φανερώνει αυτού του είδους συναίσθημα, αφού σημαίνει εύθυμα τραγούδια(κώμοι) (Κοντογιάννη,2008). Χαρακτηριστικά της αρχαίας κωμωδίας είναι η σάτιρα και τα περισσότερα θέματα της βασίζονται σε πολιτικά ζητήματα (Σταφυλάκης, 2017). Με την κωμωδία ουσιαστικά οι άνθρωποι έδειχναν με χιουμοριστικό τρόπο ζητήματα που προκύπταν στην καθημερινότητα τους (Μπουκουβαλα,2018). Τέλος το σατυρικό δράμα υπάρχει ως είδος μόνο στον Ελλαδικό χώρο και αποτελεί ένα ανάλαφρο προϊόν του θεάτρου με βάση του την μυθολογία (Μπουκουβαλα ,2018).

Στην ιστορία του θεάτρου φαίνεται να ταυτίζεται το Ρωμαϊκό θέατρο με το Αρχαίο Ελληνικό στην ουσία όμως κάτι τέτοιο δεν υφίσταται.Στο Ρωμαϊκό κράτος φαίνεται να υπήρχε περισσότερο ενδιαφέρον προς την «Νέα Κωμωδία» (Γαλάνη,2010). Αυτό το είδος δράματος αφορούσε ευχάριστες και αστείες καταστάσεις στην ζωή των ανθρώπων και παύει να ασχολείται με θρησκευτικές τελετουργίες και με πολιτικά ζητήματα (Γαλάνη,2010).

Το θέατρο του μεσαίωνα ήταν αποτέλεσμα της Χριστιανική πίστεως. Όπως στο αρχαίο δράμα έτσι και στο μεσαιωνικό αφορμή για θεατρική πράξη ήταν η λειτουργία του Πάσχα (Γαλάνη,2010). Το ρόλο των ηθοποιών τον είχαν οι ιερείς, οι οποίοι μεταμφιέζονταν σε πρόσωπα από την βίβλο και αναπαριστούσαν τις ιστορίες (Μπουκουβάλα,2018). Το τέλος και την μετάβαση του Μεσαίωνα φανερώνει η εποχή της Αναγέννησης, η οποία αφορά ένα πολύπλοκο πολιτισμικό, ιστορικό και κοινωνικό φαινόμενο κατά τους 15ο -16ο αιώνα στην Δυτική Ευρώπη (Πετρίδου,2015). Η αναγέννηση χαρακτηρίστηκε από ραγδαία εξέλιξη όλων

των τεχνών συμπεριλαμβανομένου και του θεάτρου με αφετηρία την Ιταλία (Σταφυλάκης ,2017).

Το θέατρο του 18ου αιώνα το κοινό φαίνεται να ενδιαφέρεται περισσότερο ευχάριστα θέματα που αντιπροσωπεύουν την ζωή τους με αποτέλεσμα να εκφυλίζεται η τραγωδία. Μια σημαντική αλλαγή κατά αυτή την περίοδο στο θέατρο είναι πως οι γυναίκες άρχισαν να έχουν ρόλο σε αυτό. Κατά τον 19ο αιώνα άρχισε να επικρατεί ο ρομαντισμός στο θέατρο με κύριο εκπρόσωπο του τον Σαίξπηρ και τα θέματα που κυριαρχούσαν αφορούσαν την θρησκεία , τον έρωτα, τον θάνατο και την φύση. Βέβαια στο δεύτερο μισό του αιώνα ο ρομαντισμός φαίνεται να παρακμάζει και η θεματολογία του δράματος στρέφεται προς την πραγματικότητα της ζωής των ανθρώπων με έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις (Γαλάνη ,2010).

Μέσα από την σύντομη αυτή ιστορική αναδρομή μπορούμε να διακρίνουμε πως σήμερα το θέατρο σε όλο τον κόσμο έχει εξελιχθεί με ραγδαίους ρυθμούς. Αυτή η ταχύτατη πρόοδος οφείλεται στην τεχνολογία, η οποία κυριαρχεί σε όλον το κόσμο και συνεχώς εξελίσσεται, καθώς με την βοήθεια της όλοι μπορούν να παρακολουθήσουν έργα από πολλές χώρες του κόσμου (Σταφυλάκης ,2018). Σήμερα το θέατρο είναι πιο ελεύθερο στην θεματολογία του και επίσης έχουν όλα τα άτομα πρόσβαση σε αυτό. Το θέατρο αποτελεί το όπλο του κάθε πολιτισμού, είναι παιδεία, επικοινωνία ανθρώπων. Είναι η μορφή τέχνης που μπορεί να φέρει κοντά ανθρώπους ανεξαρτήτως χρώματος, γλώσσας, φύλλου, πολιτισμού, και κουλτούρας (Αλκηστις, 2008).

2.3 Παιδικό θέατρο- Θεατρικό παιχνίδι

Τον 20ου αιώνα το θέατρο στην Ελλάδα αρχίζει να δέχεται επιρροές από τα ευρωπαϊκά ρεύματα αλλά και από τις κοινωνικές και ιστορικές εξελίξεις. Κατά την διάρκεια της ίδιας εποχής γίνεται εμφανής η ανάγκη για εμφάνιση παιδικού θεάτρου, καθώς πριν από αυτή την εποχή κυριαρχούσε ως θεατρικό δρώμενο για παιδιά ο «καραγκιόζης» (Κουρετζής ,1990). Ο Χρηστομάνος Κ. ήταν ο πρώτος που κατάλαβε την αξία του παιδικού θεάτρου στην αγωγή και την παιδεία των παιδιών (Κλαδάκη ,2010). Ο ίδιος το 1903 κάνει την αρχή του θεάτρου για παιδιά με την χρήση παντομίμας στις παραστάσεις του (Καγγελάρη,1995). Στην διάρκεια της ίδια εποχής υπάρχουν αξιόλογες προσπάθειες για την ανάδειξη του παιδικού θεάτρου ακόμα και στην θεατρική συγγραφή. Την περίοδο 1931-1932 εμφανίζονται δυο παιδικοί

θίασοι. Η πρώτη είναι η «Παιδική σκηνή» της παιδαγωγού Ευφροσύνης Λόντου-Δημητρακοπούλου, με πρώτη παράσταση το 1931 και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη του παιδικού θεάτρου. Οι προσπάθειες του έργου της παιδαγωγού κράτησαν για 2 χρόνια όταν διακόπηκαν λόγω πολέμου. Ο δεύτερο θίασος ιδρύεται από την Αντιγόνη Μεταξά-Κροντηρά το «Θέατρο του παιδιού» το 1932, ο οποίος κάνει παράστασης με τα έργα της ίδιας και απευθύνεται σε ανήλικο κοινό. Άλλο ένα σημαντικό πρόσωπο του στην ιστορική αναδρομή του παιδικού θεάτρου είναι ο Βασίλης Ρώτας, ο οποίος ως συγγραφέας παιδικών θεατρικών έργων αναγνωρίζει την σημασία του θεάτρου στην ανάπτυξη των παιδιών. Το 1930 με την σειρά του ιδρύει το Λαϊκό Θέατρο παίζοντας παραστάσεις για παιδιά με θέματα που αφορούν την εποχή (Κλαδάκη,2010). Ο ίδιος σε συνεργασία με τον Κοτζιούλα ασχολούνται με το κουκλοθέατρο ως μορφή θεάτρου με κοινό τα παιδιά.

Τα μεταπολεμικά χρόνια χαρακτηρίζονται από πολλές ευχάριστες "επενδύσεις" στο παιδικό θέατρο ενώ ταυτόχρονα τονίζεται η σημασία του στα σχολικά δρώμενα με την παρουσία του στον εορτασμό σημαντικών γεγονότων (Αναγνωστόπουλος, 1988). Κατά την δεκαετία του 50' ηθοποιοί που ασχολούνται με θέατρο για ενήλικες αφιερώνουν κάποιες μέρες στο θέατρο για παιδιά εκτός σχολικού χώρου. Επιπλέον κάνουν την εμφάνιση τους και κάποιοι παιδικοί θίασοι έχοντας ως παράδειγμα το έργο των Λόντου και Μεταξά (Καγγελάρη ,1995).

Τα χρόνια του 70' ενώ το παιδικό θέατρο ακμάζει στις ξένες χώρες, στην Ελλάδα λόγω δικτατορικών περιορισμών γίνεται χρήση του παράλογου στοιχείου που φαίνεται όμως να είναι κοντά στα ευρωπαϊκά δεδομένα. Πέρα από τα ήδη τότε υπάρχοντα είδη παιδικού θεάτρου το 1976 η ομάδα του Λάκη Κουρετζή παρουσιάζει ως μορφή αυτού το θεατρικό παιχνίδι (Καγγελάρη,1988). Το 1979 το υπουργείο Πολιτισμού βοηθά ,επιδοτώντας θιάσους που προσφέρουν θέαμα στα παιδιά, την εξέλιξη του θεάτρου για παιδιά, όπως επίσης μέσω μιας επιτροπής του Υπουργείου Παιδείας δίνει ευκαιρίες σε παραστάσεις που διαδραματίζονταν σε σχολεία όλων των βαθμίδων (Ροΐλου & Καλογεροπούλου,2002).

Το 1980 σημειώνεται αξιοσημείωτη εξέλιξη στο παιδικό θέατρο με παραστάσεις αποκλειστικά για ανήλικο κοινό, δημιουργία κι άλλων παιδικών σκηνών και ποικιλία στην θεματολογία των παραστάσεων. Πρέπει επίσης να τονίσουμε πως αυτή την εποχή δόθηκε η

ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν καλύτερα το παιδικό θέατρο, ώστε να μπορέσουν να μυήσουν τα παιδιά σε αυτό, με σεμινάρια επιμόρφωσης (Κλαδάκη, 2010).

Στο τέλος του 20ου αιώνα παρατηρούνται οι περισσότερες προσπάθειες ώστε το παιδικό θέατρο να έχει ισότιμη αξία με τα άλλα είδη θεάτρων. Γι' αυτόν το λόγο βλέπουμε συνεχείς προσπάθειες τόσο από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού όσο και από το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα εγκρίνονται θίασοι, γίνονται μαθητικοί αγώνες θεάτρου, εμφανίζονται κι άλλοι χώροι θεάτρου (πχ Παιδικό στέκι στο Εθνικό θέατρο). Το 2000 είναι η χρονιά του παιδικού θεάτρου, αφού πολλές χώρες αφιερώνουν την ημερομηνία αυτή στην Παγκόσμια Ημέρα Παιδικού Θεάτρου. Τα επόμενα χρόνια συνεχίζεται με επιτυχία το Παιδικό θέατρο και εισέρχεται στα σχολεία ως μάθημα (Ροΐλου & Καλογεροπούλου ,2002). Σήμερα ο όρος «παιδικό θέατρο» είναι διφορούμενος καθώς μπορεί να εννοείται θέατρο με ή και για παιδιά. Έτσι δεν είναι εύκολο να καταλάβουμε σωστά τον ρόλο που φέρουν τα παιδιά σε μια θεατρική σκηνή, είναι δηλαδή θεατές ή ηθοποιοί; Η εξέλιξη του θεάτρου για παιδιά είναι γεγονός αδιαμφισβήτητο όμως με την έννοια αυτή το παιδικό θέατρο είναι εύκολο να υποβαθμιστεί, αφού κάποιοι συγγραφείς υποβαθμίζουν το παιδί λόγω ηλικίας και έτσι το αισθητικό επίπεδο του θεάματος είναι συνήθως πρόχειρο. Κάτι τέτοιο φυσικά και δεν είναι αποδεκτό καθώς τα παιδιά για να υιοθετήσουν ορθές αντιλήψεις χρειάζονται θεάματα που θα τα προβληματίσουν, θα τα βάλουν στην διαδικασία εσωτερικής σκέψης και εν τέλει θα τα ενεργοποιήσουν ως άτομα (Γραμματάς,2009). Ο όρος παιδικό θέατρο για τον Θεόδωρο Γράμματά θα ήταν εύλογο να αντικατασταθεί σε «Θέατρο για παιδιά και νέους» με αποτέλεσμα σε αυτού του είδους τα δρώμενα να στηρίζονται σε αισθητικές και παιδαγωγικές τεχνικές που να αντικατοπτρίζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες του συγκεκριμένου κοινού που απευθύνονται (Γραμματάς ,2009).

Όπως γίνεται αντιληπτό με βάση την ιστορία του παιδικού θεάτρου αφορά περισσότερο δράσεις ηθοποιών με κύριο στόχο την διασκέδαση των παιδιών. Υπάρχει με τα χρόνια όμως και ενασχόληση των ίδιων των παιδιών με τα θεατρικά δρώμενα. Μια από τις πιο σημαντικές συνεισφορές είναι αυτή του Λάκη Κουρετζή ο οποίος πρώτος ασχολήθηκε με το θεατρικό παιχνίδι, στην Ελλάδα. Το θεατρικό παιχνίδι με βάση αυτόν «είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, κοινωνική, βαθύτατα παιδευτική , που αγγίζει τις αρχέτυπες ανάγκες του ανθρώπου για δράση (παιχνίδι), παραλλαγή και θέαση του κόσμου» (Κουρετζής,2010). Ο ορισμός του θεατρικού

παιχνιδιού μπορεί να ερμηνευθεί από διαφορετικούς κλάδους δίνοντας κάθε φορά ένα νέο νόημα. Για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί κατανοούν την λειτουργία αυτού ως ένα “εργαλείο” διδασκαλίας με πιο ανάλαφρη μορφή (Γραμματάς ,2004), οι άνθρωποι που ασχολούνται με αυτό έμμεσα το θεωρούν μέσω απελευθέρωσης της προσωπικότητας τους αλλά και ευκαιρία για εξερεύνηση (Stanislavsky, 2006). Το θεατρικό παιχνίδι, αφορά εκείνη την κατηγορία παιχνιδιού η οποία προσφέρει στο παιδί την ελευθερία έκφρασης συναισθημάτων, είτε ευχάριστων είτε δυσάρεστων. Επίσης δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να εμπλακούν αδέσμευτα σε μια ομάδα,(Γραμματάς,2009) να συναναστραφούν με άλλους ανθρώπους και εν τέλει να δημιουργήσουν έναν μοναδικό κώδικα επικοινωνίας (Κουρετζής,1991). Με το θεατρικό παιχνίδι δημιουργείται μια αίσθηση χαράς και θετικού κλίματος στον χώρο που συμβαίνει. Το παιδί ενεργοποιείται ολοκληρωτικά εμπλέκοντας όλους τους τομείς ανάπτυξης του: σώμα, λόγος, μυαλό, αίσθημα γίνονται ένα (Καγγελάρη, 1995).Εφόσον το θεατρικό παιχνίδι συμπεριλαμβάνεται στα είδη παιχνιδιού, όσο αυθόρμητο και αν είναι έχει κι αυτό κανόνες, οι οποίοι αφορούν τους χωρικούς και χρονικούς καθορισμούς καθώς και τον σεβασμό τόσο των συμπαικτών όσο και του κοινού (Κουρετζής,1991). Αυτό δεν σημαίνει πως πρακτικά πρέπει να υπάρχει ένας αυστηρός καθορισμός στις θεατρικές πράξεις των παιδιών αλλά σίγουρα αυτό που χρειάζονται για να συνεχίσουν να διερευνούν κάποιο θέμα είναι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος υποστήριξης. Επιπλέον το θεατρικό παιχνίδι αφήνει τα παιδιά ελεύθερα να δημιουργήσουν καταστάσεις και να εμπλακούν σε αυτές με οποιονδήποτε τρόπο θέλουν (Γαλάνη,2010). Ουσιαστικά τα νήπια μέσω των ρόλων που επιλέγουν να υιοθετήσουν εμβαθύνουν σ' ένα θέμα χρησιμοποιώντας τον δικό τους χαρακτήρα και πράττουν κρίνοντας με την προσωπική τους άποψη τα γεγονότα. Αυτή η επιλογή συνήθως γίνεται αβίαστα με βάση την διαίσθηση των παιδιών με αποτέλεσμα να πλάθουν έτσι την δική τους προσωπικότητα και σκέψη (Κουρετζής ,1991). Σύμφωνα με την Ξένια Καλογεροπούλου « το θεατρικό παιχνίδι είναι μια ανεκτίμητη άσκηση για το μυαλό και την φαντασία των παιδιών» και γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο μέσω του θεατρικού παιχνιδιού τα παιδιά αποκομίζουν νέες γνώσεις, απελευθερώνουν φαντασία και δημιουργικότητά τους ενώ ταυτόχρονα χτίζουν τις αξίες και δημιουργούν σχέσεις επικοινωνίας με τους άλλους (Γαλάνη ,2010).

Με βάση όλα τα παραπάνω κατανοούμε πως το θεατρικό παιχνίδι είναι ένας τύπος δραματικής έκφρασης που βοηθά το νήπιο να απελευθερώσει οτιδήποτε έχει στο μυαλό του

και να δείξει τις δικές του ανάγκες με τις τεχνικές του αυτοσχεδιασμού, της μίμησης και της αναπαράστασης (Σέξτου, 1998). Όπως θα δούμε και παρακάτω το θεατρικό παιχνίδι είναι δυνατόν να ξεκινήσει από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση από την στιγμή που ο μόνος τρόπος για να αποκομίσουν μια γνώση τα μικρά παιδιά είναι το παιχνίδι (Κουρετζής, 1991).

2.4 Ο ρόλος της Θεατρικής Αγωγής στην Εκπαίδευση

Στην εποχή που διανύουμε βιώνουμε πολλές και ταχύτατες εξελίξεις που δεν έχουν πάντα θετικό πρόσημο στην ζωή των ανθρώπων. Η παγκοσμιοποίηση, η καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η υποβίβαση των πολιτισμών είναι μερικά από τα προβλήματα που ταλαιπωρούν σήμερα την ανθρωπότητα και δίνουν στους νέους λάθος πρότυπα και αξίες, που βασίζονται στην αδικία αλλά και στην ασέβεια τόσο πολιτισμών όσο και ατομικών δικαιωμάτων (Καραβίτη & Μερκούρη, 2008). Το θέατρο στην εκπαίδευση και η ενασχόληση των παιδιών από μικρή κιόλας ηλικία με αυτό, έρχεται να δώσει την λύση σε αυτή την αρνητική επιρροή που κατακλύζει τον κόσμο. Συγκεκριμένα η πραγματική αξία της δραματικής τέχνης είναι φανερή όχι μόνο για την αντιμετώπιση πολλών προβλημάτων του κόσμου αλλά και για την κατάρρευση αυτού του συστήματος εκπαίδευσης που θέλει τα παιδιά παθητικούς δέκτες της γνώσης (Freire, 1977). Γενικότερα, υπήρχε η τάση τα παιδιά να μην μπορούν να εκφραστούν με τον τρόπο που επιθυμούσαν αλλά να ακολουθούν ένα πρόγραμμα σπουδών εντελώς τυποποιημένο χωρίς καμία απελευθέρωση της δημιουργικότητας και της φαντασίας τους ακόμα και σε ώρες που υποτίθεται ήταν αφιερωμένες σε αισθητικές δραστηριότητες. Με τον καιρό το Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση προσπάθησαν να κάνουν σαφή την προσφορά της Αισθητικής αγωγής όχι μόνο με την χρήση θεατρικού παιχνιδιού ως παιδαγωγικό εργαλείο αλλά έδωσαν έμφαση και στην εικαστική και μουσική αγωγή με αποτέλεσμα να γίνει ευρέως γνωστά τα οφέλη αυτού σε παιδιά όλων των ηλικιών (Κουρετζής, 1991).

Η εμπλοκή της θεατρικής τέχνης στην εκπαίδευση στην χώρα μας ολοένα και αυξάνεται. Ο λόγος που τα προηγούμενα χρόνια υποβαθμίζονταν όλες οι μορφές τεχνών στα σχολικά δρώμενα οφείλεται περισσότερο στην μη κατάλληλη επιμόρφωση των παιδαγωγών/εκπαιδευτικών σε αυτά τα θέματα (Γραμματάς, 2009). Σήμερα η δραματική τέχνη ως μέσο διδασκαλίας μπορεί να ενταχθεί σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης

(Κοντογιάννη,2001). Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση μπορεί να αναφέρεται με πολλές ονοματολογίες όπως «Δημιουργικό δράμα» , «Δράμα σε ευρύτερο πλαίσιο», «Θεατρική αγωγή ή Θεατροπαιδαγωγική αγωγή», «Δραματοποίηση στην διδασκαλία» κ.α.,. Όλοι οι ορισμοί βέβαια εξυπηρετούν τους ίδιους ακριβώς στόχους (Κωστής ,2016). Αν και στην αρχή η θεατρική αγωγή χρησιμοποιούνταν μόνο αποσπασματικά για την εξυπηρέτηση άλλων μαθημάτων από το 2011 θεωρείται αυτόνομο μάθημα στα δημοτικά σχολεία (ΦΕΚ,2016, Αρ. Φύλλου 1324).

Αν αναλογιστούμε τί προσφέρει γενικά το θέατρο στον άνθρωπο θα κατανοήσουμε και τα οφέλη που μπορεί να έχει στην ανάπτυξη του νηπίου, δηλαδή στον μελλοντικό ενεργό πολίτη. Συγκεκριμένα η δραματική τέχνη είναι χρήσιμη ώστε τα παιδιά να κατακτήσουν εφόδια με την δική τους ατομική προσπάθεια καθώς τα παρακινεί να εμπλακούν σε έρευνες με σκοπό την ανακάλυψη νέων πραγμάτων γύρω τους (Δεδούλη,2001).Μέσω της θεατρικής τέχνης τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν την δική τους πραγματικότητα, χωρίς επιρροή από κανέναν άλλον (Κοντογιάννη,2001). Τα παιδιά της σημερινής εποχής έχουν την ανάγκη να ξεφύγουν από τους ρυθμούς της σύγχρονης ζωής και όχι να ταλανίζονται από άγχη και προβλήματα που δεν αφορούν την ηλικία τους. Έτσι το θεατρικό παιχνίδι είναι μια όαση ξεκούρασης ,ελευθερίας έκφρασης και κίνησης. Το θέατρο έτσι κι αλλιώς προβάλλει καταστάσεις που αντιμετωπίζονται στην καθημερινότητα και με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά παίζοντας μπορούν να αντιληφθούν με ποιο ανάλαφρο τρόπο τι συμβαίνει και να το διαχειριστούν (Κουρετζής ,1991). Το νήπιο πέρα από τον κόσμο γύρω του με την θεατρική πράξη μπορεί να αντιληφθεί διάφορες πτυχές του εσωτερικού και εξωτερικού του κόσμου. Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού μπορεί να ξεπεράσει φόβους, να αντιμετωπίσει συναισθήματα που πριν δεν μπορούσε να διαχειριστεί, να νιώσει ικανό στην δημιουργία καταστάσεων που θέλει να συμμετέχει αλλά και να δηλώσει την παρουσία του με τον δικό του μοναδικό τρόπο (Κοντογιάννη ,2001). Με την ελευθερία που αποκτούν τα παιδιά με την δραστηριοποίηση που τους προσφέρει αυτό το είδος παιχνιδιού ακόμα και τα πιο ντροπαλά παιδιά μπορούν να απελευθερωθούν εφόσον δεν υπάρχει καμία προκαθορισμένη απάντηση/πράξη (Σαρρής, 2002).Ο ρόλος της δραματικής τέχνης είναι συνδεδεμένος με την πολύπλευρη εξέλιξη του νηπίου. Ουσιαστικά χρησιμοποιώντας το δράμα στην σχολική αλλά και μη σχολική ζωή ενισχύεται ο κοινωνικοσυναισθηματικός τομέας του παιδιού και μέσω

των δράσεων του μοιραία αντιλαμβάνεται την ανάγκη για αλληλεπίδραση, επικοινωνία και συνεργασία και με τα άλλα μέλη που συναναστρέφεται (Χάσκα,2016). Τα νήπια παίζοντας θέατρο μεταξύ τους παρουσιάζουν ένα φάσμα συμπεριφορών και δημιουργούν έναν φανταστικό μικρόκοσμο με κύριο στοιχείο την ομαδικότητα (Bolton & Heathcote, 1999). Η ομαδικότητα που αναδύεται μέσω της δραματικής αυτής πράξης βοηθά τα παιδιά να κατακτήσουν στοιχεία στον χαρακτήρα τους, που είναι απαραίτητα για την ανάπτυξη μιας κοινωνίας με ευσυνείδητους πολίτες. Αυτά τα στοιχεία αφορούν την επικοινωνία των ανθρώπων με βασικά χαρακτηριστικά τον σεβασμό, την εμπιστοσύνη, την αλληλοστήριξη αλλά και την ανεκτικότητα προς όλα τα άτομα οποιασδήποτε κοινωνικής ομάδας (Χάσκα, 2016). Η καλύτερη λύση σε οποιοδήποτε ζήτημα μπορεί να προκύψει είναι η συζήτηση και η παράθεση πολλών απόψεων με στόχο την σωστή αντιμετώπιση αλλά και την διαμόρφωση μιας ορθής αντίληψης. Αυτή η λύση στα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορεί να βρεθεί με την βοήθεια του θεατρικού παιχνιδιού που τα ωθεί στην δημιουργία ισχυρών σχέσεων με όλα τα μέλη της τάξης (Κοντογιάννη, 2001).

Το θεατρικό παιχνίδι δεν είναι μόνο απελευθέρωση φαντασίας και τυχαία ανακάλυψη είναι μια βοήθεια στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι παιδαγωγοί το χρησιμοποιούν για να (Γαλάνη, 2010). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα τα νήπια με το βήμα που τους δίνεται μπορούν να εισπράξουν την γνώση ως κοινωνική διαδικασία (Ματσαγγούρας, 2008) και να φτάσουν έτσι στην υπευθυνότητα απέναντι σε κοινωνικά ζητήματα (Αύδη & Χατζηγεωργίου, 2007) όπως και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης (Ματσαγγούρας, 2008). Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να σταθεί μόνο του ως παιδαγωγική μέθοδος αλλά είναι απόλυτα αποδεκτό και πολλές φορές και αναγκαίο να χρησιμοποιηθεί ως μέθοδος για την κατανόηση άλλων δραστηριοτήτων (Γαλάνη, 2010). Άρα, το θέατρο με την μορφή παιχνιδιού δεν ευνοεί μόνο τα νήπια ως μαθητές αλλά δίνει νόημα και στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση αποκτά περισσότερο ενδιαφέρον και οι μαθητές αντιμετωπίζουν με ενθουσιασμό αυτά που εισπράττουν με αποτέλεσμα το εκπαιδευτικό σύστημα να γίνεται περισσότερο αποδεκτό από αυτούς και ταυτόχρονα να αποκτά κύρος (Lykesas et al, 2018). Το θεατρικό παιχνίδι είναι μια βιωματική μέθοδος διδασκαλία. Μέσω της δραματοποίησης τα παιδιά δέχονται ένα διαφορετικό ερέθισμα κάθε φορά και έτσι επιτυγχάνονται πολλά επιτεύγματα της μαθησιακής διαδικασίας. Για παράδειγμα φαίνεται ότι τα παιδιά που εμπλέκονται στο δραματικό παιχνίδι φαίνεται να

μπορούν με περισσότερη ευκολία να χειριστούν την γλώσσα όχι μόνο σε προφορικό επίπεδο αλλά αργότερα ακόμα και σε γραπτό ή και σε αναγνωστικό (Geoffrey.1988). Τα παιδιά με την ανάμειξη τους στο θεατρικό παιχνίδι και στα είδη του αναπτύσσουν γνωστικές λειτουργίες με ταχύτατους ρυθμούς αφού τέτοιες δραστηριότητες απαιτούν ευελιξία, επινοητικότητα, ταχύτητα σκέψης και ανταπόκρισης και τα παιδιά μεγαλώνοντας αποκτούν ποιοτικές συνήθειες ζωής και αξίες (Κοντογιάννη, 2010). Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να μεταδώσει ήθη, έθιμα, πολιτισμό και έτσι να διαμορφώσει άτομα με καλλιτεχνικές ευαισθησίες. Επομένως κατανοούμε ότι η Θεατρική αγωγή διαμορφώνει άτομα χαρίζοντας τους πολλαπλές γνώσεις και ικανότητες χρήσιμες για όλη την εξέλιξη της προσωπικότητας τους και όπως θα δούμε και στα παρακάτω κεφάλαια αναλυτικά το θεατρικό παιχνίδι ως μορφή παιχνιδιού ενισχύει την πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

2.5 Ο εμπυχωτής

Για να πραγματοποιηθεί το θεατρικό παιχνίδι, είναι βασικό τα εμπλεκόμενα μέρη να δημιουργήσουν μια ομάδα. Ο εμπυχωτής είναι ο άνθρωπος που ηγείται της ομάδας του θεατρικού παιχνιδιού. Συνήθως, επειδή το θεατρικό παιχνίδι εφαρμόζεται στο σχολικό πλαίσιο, το ρόλο του εμπυχωτή αναλαμβάνει ο παιδαγωγός. Βέβαια, σε πολλές περιπτώσεις, οι μαθητές που ηγούνται της ομάδας αναλαμβάνουν το ρόλο αυτό (Αρώνης, Χατζηνικολάου & Ευσταθίου, 2012). Οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με το θεατρικό παιχνίδι καταρτίζονται και επιμορφώνονται μέσω συγκεκριμένων προγραμμάτων. Επομένως, ένας εκπαιδευτικός χωρίς κατάρτιση δεν μπορεί να είναι αποδοτικός στην ομάδα. Οι βασικές γνώσεις του εμπίπτουν στη δομή και την οργάνωση της θεατρικής αγωγής στο σχολικό πλαίσιο (Γραμματάς, 2014). Ο εμπυχωτής είναι αυτός που θα προάγει και θα αναδείξει την αξία της θεατρικής αγωγής στην ανάπτυξη των μικρών παιδιών.

2.5.1 Ο ρόλος του εμπυχωτή

Ο εμπυχωτής αναλαμβάνει τον πιο σημαντικό ρόλο στο θεατρικό παιχνίδι. Αυτό συμβαίνει διότι με τον τρόπο του, καθοδηγεί και βοηθά την ομάδα. Έτσι, υπάρχουν τρεις διαφορετικοί τύποι εμπυχωτών. Ο πρώτος είναι ο εμπυχωτής παιδαγωγός που εφαρμόζει το θεατρικό παιχνίδι, χωρίς τη συμμετοχή των παιδιών. Ο δεύτερος τύπος εμπυχωτή είναι αυτός που συμπεριλαμβάνει και τα παιδιά στο παιχνίδι. Ο τρίτος είναι αυτός που συμμετέχει στο παιχνίδι

μόνο αν του το ζητήσουν τα παιδιά. Στην περίπτωση αυτή τα παιδιά παίζουν μόνα τους και ο εμψυχωτής απλώς επιβλέπει και βοηθά αν και όποτε του ζητηθεί, χωρίς να παρεμβαίνει (Τσιάρας 2006). Έρευνες έχουν δείξει ότι ο σκοπός του θεατρικού παιχνιδιού επιτυγχάνεται καλύτερα όταν ο εμψυχωτής συμμετέχει παράλληλα με τα παιδιά στη διαδικασία. Έτσι, η επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό είναι πιο ουσιαστική και πιο αποτελεσματική. Ταυτόχρονα, καλλιεργείται κλίμα εμπιστοσύνης και η σχέση τους γίνεται ισχυρότερη. Το μοντέλο σχέσης μεταξύ τους κάμπτεται τις ανισότητες και αποδιώχνει την αυστηρή εικόνα του άκαμπτου δασκάλου. Συχνά, τα παιδιά νιώθουν αμήχανα όταν απευθύνονται στον εκπαιδευτικό. Αυτό είναι πιο έντονο κυρίως σε παιδιά του νηπιαγωγείου ή των πρώτων τάξεων του δημοτικού. Με τη συμμετοχή του εμψυχωτή στο παιχνίδι των παιδιών, οι μαθητές βλέπουν το δάσκαλο σαν φίλο, σαν ισότιμο μέλος της ομάδας που έχουν δημιουργήσει. Με τον τρόπο αυτό μειώνεται το ηλικιακό χάσμα και ο εκπαιδευτικός δε φαίνεται απλώς ένας άνθρωπος με μεγαλύτερη εξουσία και διδακτικό ύφος (Αύδη & Χατζηγεωργίου, 2007).

Λαμβάνοντας υπόψη τη βαρύτητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία, είναι εύλογο να αντιληφθεί κανείς πόσο απαραίτητη είναι η συμβολή του και στην οργάνωση του θεατρικού παιχνιδιού. Είτε συμμετέχει είτε όχι, αποτελεί ένα είδος καθοδηγητή, που προγραμματίζει και καταγράφει τις δεξιότητες που καλούνται να αναπτύξουν τα παιδιά μέσα από αυτό το εργαλείο. Σημειώνει την πρόοδό τους και την προσπάθειά τους να εξωτερικεύσουν συναισθήματα και σκέψεις μέσω του παιχνιδιού. Επίσης, είναι υπεύθυνος για το σχεδιασμό και την οργάνωση δραστηριοτήτων, για την επιλογή των παιχνιδιών και για τη συνεχή αξιολόγηση της ομάδας που αφορά εκείνον, αλλά και τα παιδιά (Παπαρηγοράκης κ.ά., 2021).

2.5.2 Τα χαρακτηριστικά του εμψυχωτή

Ο εμψυχωτής αν και συνήθως είναι εκπαιδευτικός, είναι σημαντικό να μπορεί να αποβάλει τα χαρακτηριστικά του διδακτισμού. Ο ρόλος του στο θεατρικό παιχνίδι δεν είναι διδακτικός. Οφείλει να αποδιώξει τον καθωσπρεπισμό και τη συστολή των ενηλίκων, για να συμμετάσχει ευκολότερα στη διαδικασία και να απελευθερώσει το σώμα του, προσπαθώντας να μη διαχωρίζει τον εαυτό του από τα παιδιά. Πρέπει να είναι φιλικός και προσηνής, να εμψυχώνει και να ενθαρρύνει την ομάδα και να υποστηρίζει πραγματικά τις επιλογές των παιδιών

(Mpella, et. al, 2019). Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητο να έχει ουσιαστικό ρόλο μέσα στην ομάδα, σχεδιάζοντας και οργανώνοντας τις δραστηριότητες. Για να επιτύχει το στόχο του είναι σημαντικό να μπορεί να προσαρμόζεται στις συνθήκες και να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες της τάξης, όπως παραδείγματος χάρη τη διάθεση των παιδιών, τις σχέσεις μεταξύ τους και ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες, αν υπάρχουν. Έρευνες έχουν δείξει ότι σε τάξης, όπου υπήρχαν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο εμψυχωτής σχεδίαζε το πρόγραμμα του θεατρικού παιχνιδιού με σκοπό να καλύψει τυχόν ελλείμματα που παρουσίαζαν (επικοινωνιακά, ψυχικά, συναισθηματικά) (Σωτηριάδου, 2018).

Επιπλέον, ο εμψυχωτής έχει το ρόλο του συμβούλου. Για οτιδήποτε απασχολεί τα παιδιά πρέπει να βρίσκεται κοντά τους και να γνωρίζουν ότι μπορούν να βασιστούν πάνω του. Αποδιώχνοντας το κύρος της θέσης του, θα είναι πιο ήρεμος, πιο ενθουσιώδης και οικείος με τους συμμετέχοντες. Επομένως, πρέπει να είναι σε θέση να ακούει τα παιδιά και να προτείνει τρόπους αντιμετώπισης στα προβλήματά τους (Αρώνης, Χατζηνικολάου & Ευσταθίου, 2012). Μια ακόμα «υποχρέωση» του εμψυχωτή παιδαγωγού είναι να αφήνει την ομάδα να αυτοκαθοδηγείται μέσα από διάφορες διαδικασίες, ώστε να ανακαλύψει τη χαρά του παιχνιδιού, της φαντασίας και της δημιουργικότητας. Δεν πρέπει να καθοδηγεί εκείνος τις καταστάσεις και να επηρεάζει την κρίση των παιδιών. Είναι βασικό να αφήνει πρωτοβουλίες στα παιδιά και βοηθά τα μέλη της ομάδας να αναπτύσσουν ισχυρούς δεσμούς (Mages, 2008). Για το λόγο αυτό, πολλές έρευνες σε σχολεία του εξωτερικού κατέδειξαν ότι οι ομάδες, όπου ο εμψυχωτής συμμετείχε σε δραστηριότητες ήταν πιο αποτελεσματικές. Τα παιδιά έπαιρναν περισσότερες πρωτοβουλίες και ο εκπαιδευτικός τα επιβράβευε, είτε την ώρα της διαδικασίας είτε αργότερα στο μάθημα (Φανουράκη, 2010). Η επιβράβευση των παιδιών αποτελεί ευθύνη του εμψυχωτή. Πολλά παιδιά δυσκολεύονται να βγουν μπροστά και να ξεκινήσουν ένα παιχνίδι ή να παίξουν ομαδικά. Όταν λοιπόν το επιτυγχάνουν, είναι σημαντικό να αναγνωρίζεται η προσπάθειά τους. Έτσι, γίνονται πιο θαρραλέα και αυξάνεται η αυτοεκτίμησή τους (Liu, 2020).

Όσον αφορά την οργάνωση του θεατρικού παιχνιδιού, ο εμψυχωτής δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στη σχολική τάξη, αλλά και σε άλλους χώρους που θα αποτελέσουν έμπνευση για τα παιδιά. Επίσης, πρέπει να βρίσκει τρόπους να επαναφέρει τα παιδιά, μετά το

παιχνίδι, στην αρχική κατάσταση ηρεμίας με συγκεκριμένο ρυθμό και με τον κατάλληλο τρόπο, χωρίς να δημιουργηθεί αναταραχή στο σχολικό χώρο (Wansink & Park, 2021).

Συμπερασματικά, ο εμπνευστής παιδαγωγός λειτουργεί ως φίλος ή ακόμα και ως σύμβουλος, ώστε να δίνει κίνητρα για μάθηση στα παιδιά, να τα παροτρύνει να κινητοποιηθούν και να αντεπεξέρχονται στους εκπαιδευτικούς στόχους. Επιπλέον, ο ίδιος δεν παρουσιάζεται ως ο αυστηρός δάσκαλος με τάση για παρατήρηση και διδακτικό ύφος, αλλά ως άνθρωπος που ευχαριστείται το παιχνίδι και απολαμβάνει τις δραστηριότητες των παιδιών (Παπακίτσου, 2019).

Ο συμβουλευτικός του ρόλος δεν εξαντλείται μόνο στα παιδιά, αλλά και στους γονείς. Ο εμπνευστής οφείλει να ενημερώνει τις οικογένειες των παιδιών για τη σημασία του θεατρικού παιχνιδιού και το οφέλη του για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Με τον τρόπο αυτό, η μέθοδος αυτή θα εδραιωθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα και θα εφαρμοστεί σε περισσότερα σχολικά πλαίσια. Επειδή υπάρχει ακόμα προκατάληψη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για μεθόδους όπως το θεατρικό παιχνίδι, η ενημέρωση γονέων, ανά τακτά χρονικά διαστήματα, μπορεί να εδραιώσει τη θέση της θεατρικής αγωγής στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. (Τσιάρας, 2006).

2.5.3 Τα ερεθίσματα του εμπνευστή

Ο εμπνευστής μπορεί να αντλήσει έμπνευση από διάφορα ερεθίσματα της καθημερινότητας και προβλήματα που απασχολούν τα παιδιά στο μάθημα. Επίσης, αντλεί έμπνευση από γεγονότα που μπορεί να προβληματίσουν την τάξη. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι είθισται να εντάσσεται στο θεατρικό παιχνίδι έννοιες όπως του ρατσισμού, της διαφορετικότητας, των ανισοτήτων, της δικαιοσύνης και της ελευθερίας (Παπαγρηγοράκης κ.ά., 2021).

Άλλες έρευνες αναφέρουν ότι η επικαιρότητα αποτελεί σημαντικό παράγοντα για να επιλεγεί ένα θέμα στο θεατρικό παιχνίδι. Κάποιο θέμα που προβλήθηκε πρόσφατα ή ένα σημαντικό κοινωνικό γεγονός μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τη θεματολογία του παιχνιδιού. Γενικότερα, ο εμπνευστής δεν έχει προκαθορίσει τη θεματολογία του. Ακόμα και από μια συζήτηση στην τάξη μπορεί να δημιουργήσει ένα κλίμα για να οργανωθεί η ομάδα. Επίσης, μέσω ερευνών παρατηρήθηκε μείωση της σχολικής βίας και των συγκρούσεων μέσω του

θεατρικού παιχνιδιού. Πολλοί εμπυχωτές χρησιμοποίησαν αυτά τα θέματα μέσα στη διαδικασία αλληλεπίδρασης της ομάδας και αποδείχθηκε πολύ ωφέλιμη σκέψη (Liu, 2020).

Ανάλογα με τη θεματολογία που επιλέγει, ο εμπυχωτής διαμορφώνει κατάλληλα το χώρο. Όταν ο χώρος δράσης βρίσκεται εκτός σχολικής τάξης, τότε επιλέγουν τα παιδιά το σκηνικό. Μέσα στην τάξη ο χώρος και τα θρανία είναι ειδικά διαμορφωμένα, ώστε οι μαθητές να έχουν ελευθερία κινήσεων και να μην περιορίζονται. Σε ένα μέρος της τάξης μπορεί να υπάρχει κάποιο κουτί, στο οποίο θα τοποθετηθούν υλικά για το παιχνίδι, κοστούμια ή χρήσιμα εργαλεία για την ανάπτυξη της ιστορίας (Mpella, et. al., 2019). Η χρήση διάφορων αντικειμένων στο θεατρικό παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει πηγή έμπνευσης για τον εμπυχωτή και την ομάδα. Ακόμα και το πιο μικρό αντικείμενο έχει τη χρηστικότητά του και βοηθά στη γέννηση καινούριων ιδεών. Ο εμπυχωτής και τα παιδιά κάνουν ερωτήσεις για το εκάστοτε αντικείμενο και έτσι ξεδιπλώνεται η πλοκή της ιστορίας. Τα αντικείμενα που χρησιμοποιούνται μπορούν να υποδηλώσουν διάφορα χαρακτηριστικά των ηρώων, όπως το φύλο, την καταγωγή ή το χαρακτήρα τους (Παπακίτσου, 2019).

Στο θεατρικό παιχνίδι είναι χρήσιμο κάθε αντικείμενο ή κατασκευή, ακόμα και από το σπίτι των παιδιών. Με τον τρόπο αυτό λειτουργεί καλύτερα και πιο αποτελεσματικά η φαντασία των παιδιών και νιώθουν ικανοποίηση και χαρά με τις ανακαλύψεις τους. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι έρευνες έχουν δείξει πως τα παιδιά φέρνουν στην ομάδα παλιά ρούχα, περιοδικά, παιχνίδια, εφημερίδες και οποιοδήποτε άλλο αντικείμενο διευκολύνει την υλοποίηση της ιδέας που θέλουν να εκφράσουν. Επίσης, έρευνες σε σχολικές μονάδες του εξωτερικού διαπίστωσαν ότι όταν τα παιδιά έφερναν δικά τους πράγματα με προσωπική αξία, απέδιδαν καλύτερα στο παιχνίδι και συμμετείχαν περισσότερο στη διαδικασία (Τσιάρας, 2006).

2.5.4 Η εμπύχωση του εμπυχωτή

Ο εμπυχωτής καλείται να βοηθήσει και να οργανώσει την ομάδα δράσης, όμως και ο ίδιος έχει συχνά ανάγκη από υποστήριξη και καθοδήγηση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού – εμπυχωτή είναι διττός. Αρχικά, είναι το πρόσωπο αναφοράς μέσα στη σχολική τάξη. Διδάσκει και μεταλαμπαδεύει γνώσεις στους μαθητές, τους συμβουλεύει και τους ενθαρρύνει. Όταν όμως έρχεται η ώρα να ηγηθεί κατά κάποιο τρόπο στο θεατρικό παιχνίδι, τότε πρέπει να

αναπροσαρμόσει την προσωπικότητά του (Mpella, et. al., 2019). Για να είναι αποτελεσματικός χρειάζεται την υποστήριξη της ομάδας δράσης και των οικογενειών των παιδιών. Είναι σημαντικό οι γονείς των παιδιών να γνωρίζουν τον τρόπο που οργανώνεται η ομάδα και τα ερεθίσματα που λαμβάνουν τα παιδιά μέσα σε αυτή. Ο εμπυχωτής είναι σημαντικό να λαμβάνει στήριξη και βοήθεια από την πλευρά του σχολικού πλαισίου, στο οποίο βρίσκεται. Το διοικητικό προσωπικό καλείται να συμμετέχει στις δράσεις που οργανώνει ο εμπυχωτής είτε ηθικά είτε ψυχολογικά. Το σχολείο οφείλει να υποστηρίζει τον εκπαιδευτικό, μέσω των συμβούλων ψυχικής υγείας, ώστε να καλλιεργεί την ψυχική του ανθεκτικότητα και να αντιμετωπίζει τις επαγγελματικές προκλήσεις στο χώρο της δουλειάς (Αρώνης, Χατζηνικολάου & Ευσταθίου, 2012).

Σε επίπεδο Πολιτείας, ο εκπαιδευτικός – εμπυχωτής, είναι απαραίτητο να εξελίσσεται και να καταρτίζεται συνεχώς. Το θεατρικό παιχνίδι και η δραματολογία γενικότερα είναι συνεχώς εξελισσόμενα εργαλεία στα χέρια των εκπαιδευτικών. Αναδιαμορφώνονται συχνά, εντάσσονται σε αυτά νέες προοπτικές και ο εμπυχωτής έχει την ανάγκη να βρίσκεται συνέχεια ένα βήμα μπροστά και να επιμορφώνεται συνεχώς (Παπακίτσου, 2019). Με την κατάλληλη κατάρτιση, ο εμπυχωτής αισθάνεται πιο σίγουρος για το έργο του, λαμβάνει ανατροφοδότηση από το περιβάλλον και εφαρμόζει τις πρακτικές του με περισσότερη χαρά. Η χαρά στο θεατρικό παιχνίδι και το κλίμα εμπιστοσύνης και στήριξης ωφελούν σημαντικά τόσο τα παιδιά, όσο και τη γενικότερη διαδικασία που λαμβάνει χώρα στο σχολείο (Τσιάρας, 2006).

Όσον αφορά το ρόλο της Πολιτείας στην εμπύχωση του εμπυχωτή, σημαντικό είναι να οργανώνονται δράσεις θεατρικού παιχνιδιού και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Είθισται το θεατρικό παιχνίδι, να εφαρμόζεται ως εκπαιδευτική μέθοδος κυρίως στα μικρότερα παιδιά. Αυτό συμβαίνει διότι συχνά υπάρχει η εσφαλμένη αντίληψη ότι οι μεγαλύτεροι μαθητές δεν χρειάζεται να αφομοιώσουν έννοιες με βιωματικό τρόπο. Η διαπίστωση αυτή δεν ευσταθεί, διότι σκεπτόμενοι τα οφέλη του θεατρικού παιχνιδιού, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι απευθύνεται σε όλες τις ηλικίες. Τα μηνύματα που περνά σχετίζονται με τις αρχές και τις αξίες που πρέπει να διέπουν μια προσωπικότητα. Άρα είναι απαραίτητη η ένταξή του στα εκπαιδευτικά προγράμματα. Έτσι, μειώνονται οι προκαταλήψεις της κοινωνίας για τη

χρησιμότητα του θεατρικού παιχνιδιού και της βιωματικής μάθησης στην εκπαίδευση (Παπακίτσου, 2019).

Από τα παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι ο εμπυχωτής διαδραματίζει τον πιο σημαίνοντα ρόλο στην οργάνωση και την υλοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού. Η ιδιότητά του ταυτίζεται με αυτή του εκπαιδευτικού, καθώς η διαδικασία λαμβάνει χώρα στο σχολικό πλαίσιο και είναι το σημείο αναφοράς. Μπορεί να συμμετάσχει ή όχι στην ομάδα των παιδιών, πάντα όμως έχει συμβουλευτικό και καθοδηγητικό ρόλο. Η προσωπικότητα του εμπυχωτή διαμορφώνεται με διαφορετικό τρόπο όταν συμμετέχει στο θεατρικό παιχνίδι, καθώς πλέον δεν συμπεριφέρεται ως δάσκαλος, αλλά ως ισότιμο μέλος με την υπόλοιπη ομάδα. Η στήριξη που λαμβάνει ο εμπυχωτής από τους διάφορους φορείς πρέπει να αναφερθεί ότι δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλη, καθώς το θεατρικό παιχνίδι δυστυχώς δεν έχει εδραιώσει τη θέση του στο ελληνικό σχολείο. Με την κατάλληλη κατάρτιση όμως και τα εκπαιδευτικά προγράμματα που στηρίζουν τον εκπαιδευτικό μπορεί μελλοντικά το θεατρικό παιχνίδι να λάβει την προσοχή που του αξίζει.

Συμπερασματικά ο παιδαγωγός πρέπει να έχει την κατάλληλη υποστήριξη όποτε δε νιώθει επαρκής και τον διακατέχει η ανασφάλεια, ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει και να καθοδηγήσει τα νήπια με σωστό τρόπο για να επέλθει και ένα επιθυμητό αποτέλεσμα που θα έχει νόημα γι' αυτά στην εξέλιξη τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΔΟΜΙΚΑ ΜΕΡΗ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Σε αυτό το κεφάλαιο αναλύουμε τα υλικοτεχνικά μέσα που χρειάζονται για να πραγματοποιηθούν δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού και έχουν σημαντικό ρόλο στην παρότρυνση των νηπίων για να εμπλακούν στα δραματικά δρώμενα. Μετά από την παραπάνω αναφορά έχουν σειρά οι φάσεις διεξαγωγής του θεατρικού παιχνιδιού καθώς και οι τεχνικές ανάπτυξης αυτού, οι οποίες καθορίζουν τα ερεθίσματα και τους σκοπούς που έχουν κάθε φορά αυτές οι δραστηριότητες.

3.1 Υλικά και προϋποθέσεις για την διεξαγωγή θεατρικού παιχνιδιού

Το θεατρικό παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα που τα παιδιά μπορούν να εκφραστούν και να εκτονώσουν πολλά συναισθήματα τους. Για να μπορέσουν να το πετύχουν αυτό τον λόγο και το σώμα όπου μέσω αυτών μπορούν να δηλώσουν επιθυμίες, να εξερευνήσουν το περιβάλλον και τις αισθήσεις τους, να αντιμετωπίσουν καταστάσεις κλπ. Από μόνα τους τα εκφραστικά αυτά μέσα είναι ικανά για την διεξαγωγή μιας θεατρικής δραστηριότητας. Όμως για να υπάρχει μεγαλύτερη συμμετοχή και να εμπλουτιστούν οι δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού είναι καλό να υπάρχουν και υλικοτεχνικά μέσα (Γαλάνη,2010).Αυτά θα αναλυθούν και στα παρακάτω υποκεφάλαια.

3.1.1 Χώρος -Δραματικό περιβάλλον

Πολλοί παιδαγωγοί υποστηρίζουν πως για να διεξαχθεί το θεατρικό παιχνίδι απαιτείται και ο κατάλληλος χώρος. Ο χώρος όμως για να εφαρμοστεί αυτή η παιδαγωγική μέθοδος, που όπως είδαμε και παραπάνω προσφέρει εφόδια στα παιδιά προσχολική ηλικίας, δεν θα έπρεπε να είναι εμπόδιο για την πραγματοποίηση τέτοιων δραστηριοτήτων. Το θεατρικό παιχνίδι για να έχει επιτυχία χρειάζεται την ενεργή συμμετοχή των παιδιών με το σώμα και την δημιουργικότητα τους (Κουρετζής, 1991). Για να ενεργοποιηθούν βέβαια τα παιδιά χρειάζεται ο χώρος που θα διεξάγεται κάθε δραστηριότητα θεατρικού παιχνιδιού να είναι πλούσιος σε ερεθίσματα, να παρακινεί τα παιδιά να αφήσουν τον εαυτό τους ελεύθερο να δράσει με την φαντασία τους και να δίνει στα παιδιά την αίσθηση ότι ο χώρος είναι για παιχνίδι, και όχι για μια παθητική δράση. Ως σημείο ο χώρος μπορεί να είναι και εσωτερικός και εξωτερικός.

Αυτό που είναι σημαντικό στην επιλογή του χώρου είναι κατά πόσο αυτός επηρεάζει την εξέλιξη των δράσεων του συνόλου (Παπαδόπουλος, 2010). Κατάλληλος χώρος θεωρείται οποιοσδήποτε εμπνέει τα παιδιά και τον εμπυχωτή να δράσουν. Έτσι, μπορεί το θεατρικό παιχνίδι να πραγματοποιείται στις τάξεις, στην αυλή ακόμα και σε ένα πάρκο, που μπορούν να επισκεφθούν τα παιδιά με τους παιδαγωγούς (Κουρετζής, 1991.) Αυτό που πρέπει να έχουν οι παιδαγωγοί ως προτεραιότητα είναι η ασφάλεια των παιδιών μέσα στον χώρο για την αποφυγή ατυχημάτων. Έτσι πριν γίνει η επιλογή του μέρους οι εμπυχωτές πρέπει να έχουν στο μυαλό τους τον αριθμό των παιδιών της τάξης, την ηλικία τους και τα χαρακτηριστικά αυτής αλλά και τις ανάγκες των παιδιών (Σέξτου, 1998). Για την αποφυγή όχι μόνο τραυματισμών αλλά και μιας χαοτικής κατάστασης τόσο από την μεριά των παιδιών όσο και της παιδαγωγού, καλό θα ήταν να υπάρξει οριοθέτηση του χώρου, ώστε τα παιδιά να αντιληφθούν πως και που πρέπει να κινούνται. Ακόμα και για τα παιδιά που προτιμούν να είναι θεατές του παιχνιδιού πρέπει να υπάρχει ξεκάθαρος χώρος γι' αυτά (Faure & Lascar, 1990).

3.1.2 Χρόνος

Η διάρκεια της διεξαγωγής ενός θεατρικού παιχνιδιού δεν είναι προκαθορισμένη και συνεχώς μπορεί να μεταβάλλεται ανάλογα με την διάθεση και το ενδιαφέρον των παιδιών και του εμπυχωτή. Επίσης ένα ακόμα στοιχείο που καθορίζει τον χρόνο του παιχνιδιού είναι το εύρος της θεματολογίας. Υπάρχουν θέματα που διαρκούν κάποιες ώρες και υπάρχουν θέματα που μπορεί να χρειαστούν για να καλυφθούν με δραστηριότητες που εμπεριέχουν θεατρικό παιχνίδι, εβδομάδες ή μήνες (Κουρετζής, 1991).

Όσον αφορά τον δραματικό χρόνο, δηλαδή τον χρόνο που τα παιδιά ως "ηθοποιοί" βρίσκονται σε κάποια κατάσταση, δεν μιλάμε για την πραγματική χρονική στιγμή των γεγονότων. Αυτός καθορίζεται από την ανάγκη των παιδιών να ζήσουν μια κατάσταση χωρίς να τους εμποδίζει η σειρά των πράξεων όπως συμβαίνουν στην πραγματική διάρκεια της καθημερινότητας.

3.1.3 Κουστόμια- Διαμόρφωση σκηνικών

Το θεατρικό παιχνίδι με την χρήση των σωστών μέσων μπορεί να δώσει στα παιδιά όχι μόνο ευκαιρίες εξερεύνησης όχι μόνο του χώρου αλλά και των υλικών που υπάρχουν στον χώρο

που είναι εφικτό να ξεκινήσει μια τέτοια δραστηριότητα. Τα κουστούμια είναι πολύ βασικά στοιχεία για να επιτευχθεί μια θεατρική δράση, καθώς αποτελούν και από μόνα τους ερέθισμα για την ενεργοποίηση της φαντασίας των παιδιών. Με την χρήση κουστουμιών τα παιδιά προσπαθούν να ενσαρκώσουν ακριβώς τον χαρακτήρα που υποδύονται και να δείξουν μέσω αυτών τα γνώρισματα που τους κάνει να ξεχωρίζουν. Τα παιδιά για να μπορέσουν να ασχοληθούν και να επεξεργαστούν τα κουστούμια θα πρέπει να υπάρχει ένας χώρος που θα είναι συγκεντρωμένα όλα τα υλικά αμφίεσης, ώστε να έχουν άμεση πρόσβαση τα παιδιά για κάθε δραστηριότητα (Δαφνιώτη, 2014.) Όταν εννοούμε κουστούμια δεν αναφερόμαστε στις αποκρίατικές στολές αλλά στα υλικά που μπορούν να προσδώσουν χαρακτήρα στους ήρωες του θεατρικού παιχνιδιού. Αυτά τα υλικά μπορεί να είναι μαντήλια, καπέλα, υφάσματα που μπορεί να χρησιμοποιηθούν από τα παιδιά για την αναπαράσταση κάποιου ρόλου.

Οι αμφιέσεις που χρησιμοποιούνται για την διεξαγωγή δραστηριοτήτων Θεατρικού παιχνιδιού είναι μια παρακίνηση για περισσότερη συμμετοχή των παιδιών με περισσότερη ενέργεια, ενδιαφέρον για εκμάθηση νέων γνώσεων κλπ. Αυτό συμβαίνει καθώς τα παιδιά έχουν την περιέργεια εξερεύνησης σε ότι καινούργιο τους παρουσιάζεται. Όμως εκτός από ένα διασκεδαστικό και εξερευνητικό χαρακτήρα που δίνουν τα κουστούμια στο θεατρικό παιχνίδι είναι και ένα εργαλείο στα χέρια του παιδαγωγού- εμψυχωτή. Συγκεκριμένα με τα κουστούμια που επιλέγονται ως υλικό χρησιμοποίησης ο εμψυχωτής είναι αυτός που μπορεί να δείξει τον δρόμο για την αποκόμιση καινούργιων πληροφοριών. Οι αμφιέσεις μπορούν να δώσουν χαρακτηριστικά μιας ολόκληρης εποχής, ενός πολιτισμού, μιας κοινωνικοοικονομικής τάξης κ.α και να βάλουν τα παιδιά στην διαδικασία να σκεφτούν και να αναρωτηθούν γιατί μπορεί να υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ ανθρώπων ή λαών (Παπαδόπουλος, 2010). Έτσι μπορεί να μειωθούν και οι προκαταλήψεις που μπορεί χωρίς σκέψη τα παιδιά να έχουν στο μυαλό τους και να αναγνωριστεί η μοναδικότητα του κάθε ανθρώπου. Τα κουστούμια θα ήταν καλό να ανανεώνονται συχνά, ώστε τα παιδιά να έχουν ευκαιρίες για συνεχή αναζήτηση νέων πραγμάτων. Μια ιδέα που μπορεί να κυριαρχήσει στην ανανέωση των υλικών είναι πως τα ίδια τα παιδιά να δημιουργούν τις νέες αμφιέσεις. Έτσι και θα μπορέσουν να έχουν την ατομική χαρά της δημιουργίας, θα μπορούν να εκφράσουν την σκέψη τους πίσω από κάθε δημιουργία και ταυτόχρονα θα υπάρχει και η ανανέωση των υλικών που είναι απαραίτητη (Παπαδόπουλος, 2010) (Σέξτον, 1998).

Εκτός από την μεταμφίεση των παιδιών με κουστούμια υπάρχει και η διαμόρφωση του χώρου με σκηνικά που επίσης προσδίδει στα μικρά παιδιά μεγαλύτερο ενδιαφέρον και απαιτεί σκέψη και δημιουργικότητα. Τα σκηνικά περιλαμβάνουν αντικείμενα που θα χρησιμοποιηθούν για την απόδοση της κατάστασης που βρίσκονται τα παιδιά στον ρόλο που έχουν αναλάβει. Ουσιαστικά αναφερόμαστε στην “διακόσμηση” του χώρου, που μεταφέρει τα παιδιά στο κλίμα και στον χρόνο που βρίσκονται. Για παράδειγμα η τοποθέτηση πολλών τραπεζιών όπου επάνω έχουν κάποια βιβλία μπορεί να αποδώσει την σκηνή ενός μαγαζιού. Τα σκηνικά μπορεί επίσης να είναι δημιουργία των παιδιών(Κουρετζής, 1991).

3.1.4 Μακιγιάζ

Το μακιγιάζ προσφέρει ένα επιπλέον στοιχείο του ρόλου στο θεατρικό παιχνίδι. Ουσιαστικά με το μακιγιάζ τονίζεται περισσότερο τα στοιχεία του προσώπου που βοηθούν στην ανάδειξη του χαρακτήρα που αναλαμβάνει να το κάθε παιδί να δώσει. Πέρα από την ηλικία και την εποχή που μπορούν να τονιστούν μέσω του μακιγιάζ μπορεί να φανεί και η συναισθηματική κατάσταση των ηρώων (Κουρετζής, 1991).Σημαντικό για την χρήση υλικών μακιγιάζ είναι να μην περιέχουν τοξικές ουσίες που θα βλάψουν τα παιδιά (Γαλάνη, 2010).

3.1.5 Μουσική ως ερέθισμα

Το θεατρικό παιχνίδι δεν είναι μόνο αναπαραγωγή έργων ή ανάθεση ρόλων είναι και σωματική έκφραση. Είναι αναγκαίο να ξεκαθαρίσουμε πως στο θεατρικό παιχνίδι η μουσική δεν πρέπει να είναι αυτή που θα καθορίζει τις κινήσεις των παιδιών αλλά αυτή που θα συμπληρώνει τις πράξεις των παιδιών. Η μουσική μπορεί να είναι αυτοσχέδια χρησιμοποιώντας μουσικά όργανα που διαθέτει η κάθε τάξη ή μπορεί να είναι επιλεγμένοι ήχοι από το διαδίκτυο ή από ένα CD (Κουρετζής, 1991).

3.1.6 Θεματολογία Θεατρικού Παιχνιδιού- Ρόλοι

Τα θέματα που μπορούν να γίνουν θεατρικό παιχνίδι είναι άπειρα καθώς τα πάντα μπορούν να εξελιχθούν σε μια τέτοιου είδους δραστηριότητα. Συγκεκριμένα η θεματολογία των θεατρικών παιχνιδιών αφορά γεγονότα που συμβαίνουν στην ζωή των παιδιών και εμπειρίες από την καθημερινότητα τους. Συνήθως ασχολούνται με προβλήματα που αντιμετωπίζουν σε οικογενειακό ή κοινωνικό επίπεδο, καταστάσεις που τους έχουν επηρεάσει από την

τηλεόραση ή το ραδιόφωνο, κοινωνικά και επίκαιρα θέματα αλλά και με φανταστικά θέματα που έχουν ανάγκη να εκφράσουν. Το θέμα του θεατρικού παιχνιδιού, όπως θα δούμε και παρακάτω, ξετυλίγεται στην 1^η και 2^η φάση του θεατρικού παιχνιδιού (Κουρετζής, 1991).

Η επιλογή των ρόλων είναι ένα κομμάτι που ίσως για τον εμπυχωτή είναι δύσκολο να διαχειριστεί. Ο παιδαγωγός- εμπυχωτής καλείται να μοιράσει ρόλους έχοντας στο μυαλό του τις προσωπικότητες του κάθε παιδιού και τους ρόλους που προκύπτουν από τα θέματα (Σέξτου,1998). Ο ρόλος υπάρχει για να αναπαρασταθεί ένα γεγονός όχι με ακρίβεια αλλά και με την οπτική που μπορεί να δώσει το κάθε άτομο εκφράζοντας ως ένας άλλος.

3.2 Φάσεις θεατρικού παιχνιδιού

Όπως σε όλα τα παιχνίδια υπάρχει μια σειρά ενεργειών για να χαρακτηριστούν ολοκληρωμένα το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και στο θεατρικό παιχνίδι. Συγκεκριμένα το θεατρικό παιχνίδι για να είναι ολοκληρωμένο είναι εύλογο να εξελιχθεί σε 3 ή 4 φάσεις. Οι παρακάτω φάσεις δεν μπαίνουν εμπόδιο στην ελεύθερη έκφραση των παιδιών ούτε ακολουθούν συγκεκριμένους αμετάβλητους κανόνες. Υπάρχουν απλά για να βοηθήσουν τόσο τον παιδαγωγό όσο και τα νήπια να κινηθούν με ασφάλεια και να μπορέσουν ευκολότερα να συνεργαστούν (Γαλάνη, 2010). Οι τεχνικές ανάπτυξης του θεατρικού παιχνιδιού είναι οι εξής:

- Α΄ ΦΑΣΗ ΤΗΣ ΑΠΛΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗΣ (ή φάση γνωριμίας/ προθέρμανσης) : Πρόκειται για το αρχικό στάδιο της διεξαγωγής του θεατρικού παιχνιδιού όπου τα παιδιά ξεκινούν και χτίζουν σταδιακά την ομάδα με την οποία θα συνεργαστούν. Ουσιαστικά τα νήπια γνωρίζονται μεταξύ τους και αρχίζουν να επικοινωνούν, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα κλίμα συνεργασίας(Κουρετζής ,2008). Για να επιτευχθεί η συγκρότηση της ομάδας, δεν είναι αρκετό μόνο να ειπωθούν τα ονόματα των μελών ,αλλά χρειάζεται μια πιο ουσιαστική γνωριμία. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω παιχνιδιών ρυθμού και χαλάρωσης, επικοινωνίας, σωματικής έκφρασης και επαφής, ομαδικά παιχνίδια που θα επιφέρουν την εμπιστοσύνη και την ασφάλεια μεταξύ των μελών της τάξης (Γαλάνη ,2010).Σημαντικό χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης φάσης είναι πως επιτρέπει στα παιδιά που είναι περισσότερο εσωστρεφή να ξεφύγουν από συναισθήματα αναστολών και φόβων καθώς τους δίνεται η ευκαιρία να εκφραστούν με οποιον τρόπο θέλουν μέσα στην ομάδα χωρίς κανέναν περιορισμό. Με αυτόν τον

τρόπο σταδιακά εισέρχονται στην ομάδα με περισσότερη ασφάλεια και αυτοπεποίθηση και καταφέρνουν να απαλλαγούν από αρνητικά συναισθήματα νιώθοντας ελεύθερα (Παπαδόπουλος,2010).

Η φάση της απελευθέρωσης είναι και από τις πιο σημαντικές φάσεις αφού το θεατρικό παιχνίδι έχει βασικό γνώρισμα την συνεργασία και την αλληλεπίδραση των ατόμων. Η συγκεκριμένη φάση βοηθά τόσο τα παιδιά να απελευθερώσουν τον εαυτό τους, να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες και να κατανοήσουν τον χώρο όσο και τους παιδαγωγούς να γνωρίσουν καλύτερα τις ανάγκες του κάθε παιδιού. Αν αυτή η φάση δεν εξελιχθεί με επιτυχία μπορεί αυτόματα το θεατρικό παιχνίδι να μην έχει νόημα για τα παιδιά, ενώ αν πραγματοποιηθεί ορθά τότε το θεατρικό παιχνίδι είναι πιθανότερο να έχει γερές βάσεις και να συνεχίσει να στέφεται με επιτυχία και στις υπόλοιπες φάσεις (Κουρετζής,1991).

- Β' ΦΑΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗΣ (ή εισαγωγής στο θέμα): Η δεύτερη φάση αφορά την επιλογή των θεμάτων και των ρόλων που θα αναλάβει το κάθε μέλος της ομάδας. Τα νήπια με αφορμή κάποιο θέμα που τους παρουσιάζει ο παιδαγωγός ή ακόμα και με μια ιδέα που ακούγεται στην τάξη αυτοσχεδιάζουν κάνοντας πειράματα ώστε να βγει κάποιο αποτέλεσμα (Γαλάνη,2010). Οι ρόλοι που συνήθως τα παιδιά υιοθετούν είναι με βάση τα ενδιαφέροντα και τον χαρακτήρα τους (Παπαδόπουλος,2010). Το στάδιο αυτό είναι εξίσου σημαντικό γιατί τα παιδιά μπορούν καλούνται να επιλέξουν ρόλους τους οποίους πρέπει να μάθουν και ταυτόχρονα να επικοινωνήσουν με τα υπόλοιπα μέλη ως ένας άλλος άνθρωπος. Επίσης τα παιδιά έρχονται σε επαφή με νέα υλικά, που άλλοτε μπορεί να μην είχαν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν, όπως υφάσματα, ενδύματα, αξεσουάρ. Όλα αυτά βοηθούν τα παιδιά να «μπουν» περισσότερο στο πνεύμα του ρόλου. Με αφορμή τους ρόλους τα νήπια έρχονται σε συγκρούσεις, προσπαθούν να βρουν λύσεις σε ζητήματα που προκύπτουν και εκδηλώνουν τα συναισθήματα τους (Κουρετζής, 2008). Σε αυτή την φάση ο παιδαγωγός βοηθά μόνο όπου υπάρχει μεγάλη ανάγκη χωρίς όμως να δίνει έτοιμες τις λύσεις στα παιδιά που δυσκολεύονται. Προσπαθεί, δηλαδή, να δίνει το πλαίσιο που θα κινηθούν τα νήπια για να καταλάβουν πως πρέπει να αντιδράσουν για να αποδώσουν σωστά μέσα στον ρόλο (Κουρετζής,1991). Αν υπάρξουν συγκρούσεις για κάποιον ρόλο ο εμψυχωτής επεμβαίνει και μπορεί να δώσει τον ίδιο ρόλο σε μια πιο μεγάλη ομάδα παιδιών. Έτσι

με το στοιχείο της εφευρετικότητας και της ευελιξίας που χρειάζεται αυτή η ιδιότητα τροποποιεί το θέμα και τα παιδιά προσαρμόζονται ξανά στην νέα κατάσταση. Αυτή η φάση όπως είπαμε και παραπάνω εξαρτάται και από τον βαθμό επιτυχίας της Α φάσης (Κουρετζής Λ.,1991).

- Γ'ΦΑΣΗ ΤΟΥ ΣΚΗΝΙΟΥ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ :Στην συγκεκριμένη φάση τα νήπια είναι σε θέση να παρουσιάσουν με τον δικό τους επιθυμητό τρόπο το θέμα που διάλεξαν να δουλέψουν (Κουρετζής, 2008). Το έργο που τα παιδιά παρουσιάζουν δεν είναι αυστηρά καθορισμένο και επιτρέπεται να παρέμβουν τα ίδια με άλλες ιδέες ,να εμπλουτίσουν τους διαλόγους, την ερμηνεία όσον αφορά τον τρόπο έκφρασης και πράξης και να επαναπροσδιορίσουν τις σχέσεις μεταξύ τους. Ουσιαστικά όλα σε αυτή την φάση μπορούν να ανατραπούν λόγω των νέων εμπνεύσεων όπως και εξαιτίας της ψυχοσυναισθηματικής κατάστασης του μαθητή την ώρα της προβολής του δρώμενου στο κοινό της τάξης (Κουρετζής,2008). Στην φάση αυτή τα παιδιά κάνουν χρήση του σώματος και του λόγου και προσπαθούν να ενσωματώσουν στον ρόλο τους τα δικά τους βιώματα και να δώσουν ένα δικό τους στοιχείο μέσα από το θεατρικό δρώμενο. Μπορούμε να χαρακτηρίσουμε αυτό το στάδιο ως την μεγαλύτερη ευκαιρία των νηπίων να πειραματιστούν να αυτοσχεδιάσουν και εν τέλει να βγάλουν ένα μοναδικό αποτέλεσμα που τους προσφέρει χαλάρωση, απόλαυση, διασκέδαση αλλά και εκτόνωση ενέργειας (Γαλάνη ,2010). Πρακτικά σε αυτό το στάδιο κάνουν χρήση αντικειμένων για να αναδείξουν όσο πιο παραστατικά γίνεται το θεατρικό τους παιχνίδι και με αυτόν τον τρόπο επέρχεται η απελευθέρωση και απαλλάσσονται από οποιοδήποτε άγχος. Τέλος σε αυτό το σημείο του θεατρικού παιχνιδιού φαίνεται η ιδιαίτερη σημασία που δίνεται στην ομαδικότητα και την συνεργασία καθώς είναι το στάδιο όπου η επικοινωνία αποτελεί το σπουδαιότερο εργαλείο στην διεξαγωγή αυτού του είδους παιχνιδιού. Η επικοινωνία δεν σημαίνει πως πρέπει να αφορά μόνο την «θεατρική ομάδα». Η αλληλεπίδραση πρέπει να υπάρχει και μεταξύ του κοινού (Παπαδόπουλος,2010);(Κοντογιάννη,2012). Σημαντικό είναι να τονίσουμε πως σε αυτό το στάδιο ο παιδαγωγός- εμπνέων αφήνει τα παιδιά να δρουν ανεξάρτητα και αυθόρμητα με μοναδική παρεμβολή την εμπύχωση τους σε φάσεις που εμφανίζονται διστακτικά και όχι σίγουρα για την παρουσίαση τους (Γαλάνη ,2010).

- Δ' ΦΑΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ (κλείσιμο ή ανατροφοδότηση): Αυτό το στάδιο μπορεί και να παραληφθεί όμως στο ολοκληρωμένο θεατρικό παιχνίδι κατά την άποψη πολλών παιδαγωγών είναι απαραίτητη η συζήτηση και η ανάλυση της παρουσίασης του θεατρικού δρώμενου. Συγκεκριμένα τα παιδιά και οι παιδαγωγοί δεν κρίνουν το αποτέλεσμα του έργου αλλά εκδηλώνουν τυχόν απορίες, συναισθήματα και παράλληλα δίνονται εναλλακτικές προτάσεις για επόμενες επιδείξεις « θεατρικών έργων»(Κουρετζής ,2008);(Κοντογιάννη, 2012).

Τα παραπάνω στάδια είναι τα πιο γνωστά και αυτά που χρησιμοποιούνται περισσότερο στις βιβλιογραφίες. Υπάρχουν και συγγραφείς που αναφέρουν περισσότερα ή λιγότερα στάδια ανάπτυξης ενός θεατρικού παιχνιδιού. Για παράδειγμα η Γαλάνη στο βιβλίο της «Δημιουργική Μέθοδος Θεατρικού Παιχνιδιού» κάνει αναφορά για 5 στάδια, της απελευθέρωσης, της εισαγωγή στο θέμα, της ανάπτυξης του θέματος προετοιμασίας και συνεργασίας, της δράσης-θέασης και της ανατροφοδότησης (Γαλάνη ,2010). Από την άλλη πλευρά κατά τον Ιωακειμίδη οι φάσεις χωρίζονται σε 3 φάσεις, οι οποίες είναι: α) η φάση της συγκέντρωσης- χαλάρωσης, β) φάση της σωματικής άσκησης έκφρασης και γ) φάση του αυτοσχεδιασμού (Ιωακειμίδης , 2003). Σε τρεις επίσης φάσεις αναφέρονται και ο Τσιάρας και Γαλάντης, οι οποίοι με την σειρά τους δίνουν τα δικά τους νοήματα και βαρύτητα στο κάθε στάδιο (Τσιάρας, 2003);(Γαλάντης, 1991).

Όπως και να έχει τα όλα τα στάδια παίζουν ρόλο τόσο στην ορθή διεξαγωγή των θεατρικών παιχνιδιών όσο και στην βοήθεια ανάπτυξης πολλών δεξιοτήτων των παιδιών. Τα παιδιά πράγματι έχουν χρόνο να απελευθερωθούν, να δράσουν σαν ομάδα και να δημιουργήσουν καταστάσεις με τις οποίες μπορούν να εκφραστούν με οποιονδήποτε τρόπο θέλουν. Τα νήπια θέτουν στόχους και προσπαθούν να ανταπεξέλθουν σε γεγονότα που είναι άλλες φορές φανταστικά και άλλες υπαρκτά αλλά πάντα με στοιχεία του δικού τους εαυτού. Έτσι ερχόμαστε πάλι στο ίδιο συμπέρασμα το οποίο είναι πως το θεατρικό παιχνίδι βοηθά στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Γαλάνη ,2010);(Γραμματάς, 2004).

3.3 Τεχνικές ανάπτυξης του Θεατρικού Παιχνιδιού

Οι τεχνικές που απαρτίζουν το θεατρικό παιχνίδι είναι πολλές και επιλέγονται από τον εμπυχωτή ανάλογα με τους στόχους και τις προσδοκίες που θέτει κάθε φορά ο ίδιος αλλά και

η ομάδα. Οι τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού μπορεί να είναι αποτέλεσμα γεγονότων ζωής, θεατρικών ενεργειών αλλά και αυτοσχέδιων παιχνιδιών. Όλες οι τεχνικές που θα αναλύσουμε παρακάτω έχουν ως σημεία αναφοράς την απελευθέρωση της φαντασίας, την καλλιέργεια της ευαισθητοποίησης (απαραίτητη για να εξελίξουν τα παιδιά την φαντασία τους), την απόκτηση αυτοπεποίθησης και πρωτοβουλίας και την αυτοσυγκέντρωση και την χαλάρωση. Όλα τα είδη θεατρικού παιχνιδιού στοχεύουν στην ανάδειξη των συναισθημάτων των παιδιών και του κόσμου γύρω τους μέσω της ελευθερίας και του αυθορμητισμού (Κουρετζής, 1991).

3.3.1 Σωματική έκφραση

Το κυριότερο μέσο έκφρασης στο θεατρικό παιχνίδι είναι το σώμα. Με το σώμα τους τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν καταστάσεις, λέξεις, συναισθήματα χωρίς καν να τα εκφράσουν με λόγια. Στο θεατρικό παιχνίδι με την σωματική έκφραση τα παιδιά κινούνται ελεύθερα στον χώρο, χωρίς καμία επιρροή, με αποτέλεσμα να εκφράζει σκέψεις, συναισθήματα που δεν μπορεί να παραδεχτεί αλλά και να δίνει νοήματα σε συμβολισμούς. Η σωματική έκφραση είναι μια τεχνική που δίνει στο παιδί την ευκαιρία να δηλώσει στοιχεία του εαυτού που, που μπορεί ούτε το ίδιο να μην γνώριζε (Κουρετζής, 1991). Τέλος με την τεχνική αυτή τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν τόσο το σώμα τους όσο και τον χώρο που βρίσκονται και τους ανθρώπους που κινούνται στον ίδιο χώρο.

3.3.2 Αυτοσχεδιασμός

Ο αυτοσχεδιασμός βασίζεται επίσης στην ελευθερία έκφρασης και δεν αφορά ένα τυποποιημένο μοτίβο αλλά μια αυθόρμητη ιδέα της στιγμής (Σέξτου,1998). Ο αυτοσχεδιασμός στο θεατρικό παιχνίδι απαιτεί την ύπαρξης φαντασίας και δημιουργικότητας για μια αδέσμευτη έκφραση λέξεων, κινήσεων και προβληματισμών (Γαλάνη,2010).Ο αυτοσχεδιασμός χαρακτηρίζεται από τον αυθορμητισμό όμως στην ουσία είναι μια εσωτερική σκέψη που εκφράζεται αβίαστα προς το εξωτερικό περιβάλλον και μπορεί να πετύχει την επικοινωνία με τους υπόλοιπους (Άλκηστις, 1989).Μέσω του αυτοσχεδιασμού το παιδί φανερώνει τον δικό του επιθυμητό κόσμο (Σέξτου, 1998). Σύμφωνα με τον Κουρετζή (1991) υπάρχουν 4 είδη αυτοσχεδιασμού και είναι τα εξής:

1. Κατευθυνόμενοι αυτοσχεδιασμοί είναι αυτοί που αφορούν ένα συγκεκριμένο θέμα που επιλέγει ο εμψυχωτής

2. Ελεύθεροι αυτοσχεδιασμοί είναι αυτοί που τα παιδιά εφευρίσκουν μόνοι τους την θεματολογία για παιχνίδι ή προσπαθούν να ερευνήσουν εις βάθος τους κατευθυνόμενους
3. Αυθόρμητοι αυτοσχεδιασμοί, είναι αυτοί που δηλώνουν μια στάση στην διάρκεια ενός ατομικού/ ομαδικού παιχνιδιού.
4. Σκηνικοί αυτοσχεδιασμοί είναι αυτές οι πράξεις που παρουσιάζονται εν τέλει μέσα από μια σειρά σταθερών επιλογών.

3.3.3 Εκμετάλλευση του τυχαίου- Οπτικοακουστικά ερεθίσματα

Πρόκειται για μια τεχνική ,η οποία ξεκινά την θεατρική δραστηριότητα με θέμα για την διεξαγωγή της ένα απρόβλεπτο γεγονός, κίνηση, λέξη. Κ.α Η εκμετάλλευση οπουδήποτε γεγονότος μπορεί να αναδείξει ένα σημαντικό πρότυπο/ μήνυμα από ένα θεωρητικά ασήμαντο ερέθισμα. Αυτή η τεχνική δίνει στον εμπυχωτή την ευκαιρία να δείξει τις ικανότητες της ομάδας του και να βγάλει τον καλύτερο τους εαυτό. Μπορεί, επιπλέον, να κατανοήσει και την σκέψη των παιδιών, την οπτική τους σε διάφορα θέματα ,να επιλύσει τυχόν απρόβλεπτα προβλήματα και να αξιοποιήσει συναισθήματα και ψυχολογικές μεταπτώσεις (Κουρετζής, 1991). Σε αυτή την τεχνική θα μπορούσαμε να ενσωματώσουμε και την τεχνική που αφορά τα οπτικοακουστικά ερεθίσματα. Στην πραγματικότητα είναι δυο διαφορετικές τεχνικές ανάπτυξης του θεατρικού παιχνιδιού που έχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα η δεύτερη πάλι αφορά την διαχείριση ενός τυχαίου γεγονότος με αφορμή όμως μια εικόνα ή έναν ήχο. Αυτά τα ερεθίσματα παροτρύνουν τα παιδιά να δημιουργήσουν νέες ιστορίες και να δράσουν μέσα σε αυτές με σκοπό την αυτοανακάλυψη (Κοντογιάννη, 2008). Σημαντική και πάλι είναι η συνεισφορά του παιδαγωγού- εμπυχωτή, καθώς μέσω ερωτημάτων και διακριτικών παρεμβάσεων στην ιστορία των παιδιών προάγει θέματα που αφορούν την μάθηση ενώ ταυτόχρονα δείχνει τον τρόπο να εξελιχθεί περαιτέρω το θέμα (Προπ, 1987).

3.3.4 Δημιουργία περιβάλλοντος δράσης

Η δημιουργία ενός περιβάλλοντος που αποτελείται από διαφορά υλικά (κοστούμια, σκηνικά, αντικείμενα) προσδίδει στα παιδιά ερεθίσματα για την ενεργή συμμετοχή τους στο θεατρικό παιχνίδι ενώ παράλληλα ενεργοποιεί την φαντασία τους για να δράσουν μέσα στο περιβάλλον. Με αυτή την τεχνική εμπυχωτής δίνει την ευκαιρία στα νήπια να χαρούν με τα

δικά τους δημιουργήματα (όταν τα υλικά μέσα φτιάχνονται από συλλογική προσπάθεια), να εκτονωθούν αλλά και να εμπλακούν με τις υπόλοιπες μορφές τέχνης (εικαστικά, μουσική), οι οποίες είναι εξίσου βοηθητικές για την ανάπτυξη ικανοτήτων των παιδιών (Κουρετζής,1991). Αυτή η διαδικασία δημιουργίας ενός περιβάλλοντος εκτός ότι μπορεί να φέρει τα μέλη της ομάδας πιο κοντά είναι ικανή να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν την λεπτή γραμμή που χωρίζει την πραγματικότητα από την φαντασία.

3.3.5 Μάσκα-Κούκλα

Η μάσκα είναι ένα αντικείμενο που στο θέατρο γενικά μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη μια δραματικής κατάστασης. Η μάσκα είχε κυρίαρχη θέση στο θέατρο από τα αρχαία χρόνια, καθώς εξυπηρετούσε θρησκευτικές τελετές. Σήμερα χρησιμοποιείται για να εκφράσουν οι ηθοποιοί κάτι υπεράνθρωπο (Παπαδόπουλος, 2010). Στο θεατρικό παιχνίδι η μάσκα αποτελεί ένα εργαλείο στα χέρια των παιδιών με το οποίο παρουσιάζουν τον εσωτερικό τους κόσμο και τις φαντασιώσεις που έχουν στο μυαλό τους. Τα όνειρα τους ζωντανεύουν σαν να μεσολαβεί κάποιο άλλο πρόσωπο και φανερώνουν πολλές φορές τις υπαρξιακές τους ανησυχίες (Κουρετζής, 1991). Η μάσκα αποκαλύπτει την διαφορά μεταξύ της πραγματικότητας και της φαντασίας και απελευθερώνει την έκφραση των νηπίων κάνοντας τα να κατανοήσουν την προσωπικότητα και την ταυτότητα που επιθυμούν να έχουν (Γαλάνη,2010).

Όσον αφορά την κούκλα, πάλι, μπορεί να αντικαταστήσει τον ηθοποιό ως άτομο όμως σε αυτή την περίπτωση αναφερόμαστε σε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα. Η κούκλα είναι μια προέκταση του σώματος του ατόμου δίνοντας της ζωή μέσα από την κίνηση. Η κούκλα είναι αναπόσπαστο κομμάτι στο κουκλοθέατρο αλλά και στο θέατρο σκιών και έχει διττή χρήση (Σέξτου, 1998). Από την μια χρησιμοποιείται από τα ίδια τα παιδιά για να παράγουν ένα αυτοσχέδιο έργο και από την άλλη ο εμψυχωτής κινεί την κούκλα και τα παιδιά έχουν τον ρόλο του θεατή. Και στις δυο περιπτώσεις επιτυγχάνονται διδακτικοί στόχοι και τα νήπια επωφελούνται.

Τα δυο προαναφερθέντα αντικείμενα δεν είναι χρήσιμα μόνο για την εξωτερίκευση απόψεων/συναισθημάτων αλλά προωθούν την αισθητική καλλιέργεια εμπλέκοντας τα παιδιά και με την τέχνη των εικαστικών. Αυτό συμβαίνει καθώς τις περισσότερες φορές τα παιδιά

πρώτα καλούνται να δημιουργήσουν τις μάσκες ή τις κούκλες όπως αυτά επιθυμούν και ύστερα χρησιμοποιώντας τις να ξεκινήσει το θεατρικό παιχνίδι (Κουρετζής,1991).

3.3.6 Παντομίμα

Η παντομίμα είναι μια από τις πιο διαδεδομένες τεχνική ανάπτυξης θεατρικού παιχνιδιού ενώ ταυτόχρονα διαφέρει πολύ από τις υπόλοιπες μορφές. Θα μπορούσε μάλιστα να θεωρηθεί και μια ξεχωριστή μορφή τέχνης χωρίς να ενσωματώνεται σε καμία ευρύτερη ομάδα (Γαλάνη, 2010). Συχνά η παντομίμα συνδέεται με την μίμηση. Αυτή η συσχέτιση όμως δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα καθώς ο μίμος είναι περιγραφικός χρησιμοποιώντας μόνο το πρόσωπο αυτός όμως που κάνει παντομίμα εκμεταλλεύεται όλο το σώμα του.(Κουρετζής,1991) Στην παντομίμα κυριαρχεί ο αυτοσχεδιασμός κινήσεων με βασική πηγή έκφρασης το συναίσθημα (Λαντζουράκης,2021).Ειδικά για τα παιδιά μικρής ηλικίας η παντομίμα είναι μια διέξοδος βοήθειας γιατί μπορούν να μεταφέρουν ένα γεγονός ή να περιγράψουν μια έννοια χωρίς την χρήση της γλώσσας. Ούτως ή άλλως οι κινήσεις/εκφράσεις στην παντομίμα δεν αναπληρώνουν τον λόγο (Γαλάνη,2010). Επίσης αυτή η μορφή θεατρικού παιχνιδιού δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να τοποθετήσουν τον εαυτό τους σε όποια κατάσταση επιθυμούν αβίαστα, αναπτύσσουν την παρατηρητικότητα και την προσοχή τους και εξελίσσουν τις επικοινωνιακές τους σχέσεις (Παπαδόπουλος,2010). Η παντομίμα όπως αναφέραμε γίνεται από τα παιδιά αυθόρμητα και πολλές φορές δεν κατανοούν ότι ασχολούνται με αυτή. Η επαφή των παιδιών με τα αντικείμενα που υπάρχουν στην τάξη και η ενθάρρυνση τους για χρήση της φαντασίας τους είναι αυτά που θα τα βοηθήσει να φτάσουν σε ένα πιο σύνθετο και ολοκληρωμένο αποτέλεσμα (Καρρά,1983).

3.3.7 Δραματοποίηση

Η δραματοποίηση σε εκπαιδευτικό επίπεδο αναφέρεται ως επι το πλείστον στην μετατροπή ενός ήδη υπάρχοντος γραπτού έργου (όπως παραμύθι, ποίημα, τραγούδι κ.α) σε δραματικό δρώμενο (Σέξτου,1998) Η δραματοποίηση μπορεί να αφορά και την αφήγηση ή την κατασκευή μια ιστορίας από τα ίδια τα παιδιά αποτέλεσμα δηλαδή της φαντασίας τους. (Κοντογιάννη, 2008) Βέβαια σύμφωνα με την Σέξτου (1998) όταν η δραματοποίηση αφορά δημιουργία της ομάδας και δεν βασίζεται σε κάποιο γραπτό έντυπο τότε αυτόματα μετονομάζεται θεατρικό παιχνίδι. Η δραματοποίηση έχει ως βάση της την διατύπωση ενός

γεγονότος με μια υπερβολή. Η χρήση της στην εκπαίδευση προσφέρει στα παιδιά προσχολικής ηλικίας και στα μεγαλύτερα αρκετά εφόδια που μπορούν να εκμεταλλευτούν και να τα εξελίσσουν σε προσωπικές τους δεξιότητες (Παπαδόπουλος,2006). Αρχικά δραματοποίηση αφήνει τα παιδιά να δράσουν ελεύθερα παρόλο που αυτή φαινομενικά δείχνει να ακολουθεί μια τυποποιημένη ιστορία στην πράξη η φαντασία και η δημιουργικότητα είναι τα στοιχεία που κυριαρχούν (Αλκηστις, 2012). Η δραματοποίηση είναι μια τεχνική, η οποία χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη σημασία χρησιμοποιείται καθημερινά στην τάξη. Αυτό συμβαίνει γιατί τα παιδιά έχουν την ανάγκη να επικοινωνήσουν αυτά που βιώνουν η ακούνε στην καθημερινότητα τους. Η συγκεκριμένη τεχνική απαιτεί την δημιουργία διαλόγων, συγκρούσεων και ανταλλαγή απόψεων, ώστε να λειτουργήσει σωστά. Πολλές φορές δεν υπάρχουν διάλογοι στα κείμενα που αποφασίζουν οι παιδαγωγοί να αναπαραστήσουν όμως είναι απαραίτητο να αναπτυχθεί διάλογος για να δείξουν οι ηθοποιοί τις δράσεις. Έτσι φαίνεται η φαντασία και η προσωπική αντίληψη του κάθε παιδιού πάνω στο θέμα που διαδραματίζεται στην «σκηνή» (Γραμματάς,2009). Με τα παραπάνω κατανοούμε ότι η δραματοποίηση καλλιεργεί στα παιδιά την κριτική τους σκέψη και προωθεί την υπευθυνότητα που πρέπει να διαθέτει ο κάθε άνθρωπος (Παπαδόπουλος,2006).

Από μαθησιακή άποψη η δραματοποίηση είναι ένα μέσο μάθησης και κατανόησης πολλών εννοιών. Ο ρόλος της στο σχολείο θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι και διδακτικός αφού στοχεύει στην καλύτερη και ευκολότερη προώθηση της γνώσης. Συγκεκριμένα η δραματοποίηση εμπεριέχει οπτικό-ακουστικά ερεθίσματα που παροτρύνουν τα μικρά παιδιά να εμπλακούν σε μαθησιακούς κανόνες και να αποκομίσουν πληροφορίες που αν δεν υπήρχε το παιχνίδι δεν θα μπορούσαν να συγκρατήσουν. Επίσης η δραματοποίηση δεν εμπεριέχει μόνο στοιχεία του θεατρικού παιχνιδιού αλλά και πρακτικές γενικά του θεάτρου. Ο παιγνιώδης τρόπος που συνδυάζει και η τεχνικές και οι έννοιες του θεάτρου που χρησιμοποιούνται, όπως η σκηνογραφία, κάνουν την δραματοποίηση μια τεχνική με κύρος που κάνει την διδασκαλία αποτελεσματική μ'έναν μοναδικό τρόπο. Με την δραματοποίηση ως τεχνική ανάπτυξης του θεατρικού παιχνιδιού καταργείται ο στείρος τρόπος μετάδοσης της γνώσης και έρχονται στην σύγχρονη πραγματικότητα νέοι τρόποι που εξελίσσουν και τα παιδιά σαν άτομα και την εκπαίδευση (Γραμματάς,2009). Επομένως, η δραματοποίηση ενισχύει και «παντρεύει» τον γνωστικό με τον συναισθηματικό τομέα και μέσα από ένα

κείμενο μπορεί να ολοκληρώσει το πλαίσιο μάθησης, μέσω της επεξεργασίας και της δράσης με αφορμή το κείμενο.

3.3.8 Αποστασιοποίηση

Η αποστασιοποίηση είναι η τεχνική που το παιδί μπορεί να κατανοήσει καλύτερα έναν ρόλο. Στην ουσία το παιδί αποκτά μια οπτική που στηρίζεται στο πως θα διαχειριστεί τον ρόλο του. Το παιδί μπορεί να γίνει θεατής και των υπόλοιπων ρόλο αλλά και να επεξεργαστεί τον δικό του ώστε να τον κρίνει, να του δώσει άλλα χαρακτηριστικά που ταιριάζουν καλύτερα στην δική του ψυχοσύνθεση και γενικά να τον «φέρει» στα μέτρα του. Αν το παιδί αντιληφθεί ότι ο ρόλος δεν του ταιριάζει και εν τέλει δεν μπορεί να τον υποστηρίξει έχει την δυνατότητα να αποδεσμευτεί και να συνεχίσει στο θεατρικό παιχνίδι παίρνοντας άλλον ρόλο και εξετάζοντας τον από την αρχή (Κουρετζής,1991).

3.3.9 Γκροτέσκο

Η συγκεκριμένη τεχνική είναι η πιο περίπλοκη στην κατανόηση της και όχι τόσο διαδεδομένη όσο οι άλλες. Η τεχνική του «γκροτέσκο» παρουσιάζει μια υπερβολή όμως όχι ως ένα αρνητικό αντίκτυπο στην ψυχολογία των ανθρώπων. Συνήθως με αυτή την τεχνική οι ηθοποιοί προσπαθούν να προκαλέσουν στον θεατή απέχθεια για κάτι και με αυτό τον τρόπο τους φέρνει σε αμηχανία (Παπουτσάκη, 2017). Στο θεατρικό παιχνίδι μπορεί να θεωρηθεί και μια τεχνική που τα παιδιά μπορούν να μοιραστούν ακόμα και τα πιο σκοτεινά τους συναισθήματα. Το γκροτέσκο για τα παιδιά είναι μια έκφραση ενός μυστηρίου, ενός παράλογου γεγονότος που μπορεί να χαρακτηρίζεται είτε από υπερβολικά δυσάρεστες συνθήκες είτε από υπερβολικά ευχάριστες. Το παιδί χρησιμοποιώντας αυτό δείχνει πως πραγματικά αντιλαμβάνεται και βιώνει τον κόσμο γύρω του ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζει τις δικές του επιθυμίες για το πως θα ήθελε να ζήσει μέσα σε αυτόν. Τέλος με αυτή την τεχνική τα παιδιά απελευθερώνονται και έρχονται αντιμέτωποι με τους φόβους τους που τελικά λύνουν καθώς γελοιοποιούν καταστάσεις και έτσι τις διαχειρίζονται με περισσότερη ψυχραιμία και σύνεση (Κουρετζής,1991).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΤΟΜΕΙΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ & ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Σε αυτό το κεφάλαιο αναλύονται όλοι οι τομείς ανάπτυξης και πως το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει στην εξέλιξη αυτών για τα παιδιά μικρής ηλικίας.

4.1 Κινητική ανάπτυξη

Με την κίνηση ευαισθητοποιείται ο εσωτερικός κόσμος του παιδιού. Αναπτύσσει ευδιάκριτα την κινητικότητά του και αποτυπώνεται σαφώς στο χώρο. Ο ρόλος που ενσαρκώνει παίρνει διαστάσεις, αποτελώντας ένα μέσο έκφρασης και μετάδοσης μηνυμάτων. Με τη σωματική έκφραση, τα σύμβολα λαμβάνουν σάρκα και οστά και υποδηλώνονται συναισθήματα και σκέψεις (Mpella & Evaggelinou, 2018).

Οι κινητικές δεξιότητες που αναπτύσσονται μέσω του θεατρικού παιχνιδιού είναι οι δεξιότητες κίνησης ή σταθεροποίησης, οι δεξιότητες χειρισμού, η αδρή και λεπτή κινητικότητα. Η κίνηση που συνοδεύεται από μουσική ή που εντάσσεται σε μια ευρύτερη ιστορία, μπορεί να συντελέσει στην κατανόηση του ρυθμού και στην εκτέλεση καθημερινών κινητικών δεξιοτήτων. Αυτό είναι αποτέλεσμα του γεγονότος ότι η κίνηση εμπεριέχει το στοιχείο της ρυθμικότητας. Η ρυθμική ικανότητα αναπτύσσεται στα παιδιά από τα τέσσερα έως τα επτά έτη. Το υψηλότερο επίπεδο ρυθμικότητας κατακτάτε κοντά στην προεφηβεία (Mpella, et. al, 2019).

Το θεατρικό παιχνίδι, μέσω των τεχνικών της δραματοποίησης, της παντομίμας και του αυτοσχεδιασμού αναπτύσσει τις κινητικές δεξιότητες των παιδιών διότι η κίνηση αποτελεί μέσο έκφρασης. Σταδιακά, μέσα από δραστηριότητες, που εντάσσονται στα αναλυτικά προγράμματα, τα παιδιά κατακτούν την κινητική τους ανάπτυξη και στέκονται δομημένα και δυναμικά στο χώρο (Zaragas, 2016).

4.1.1 Το σώμα

Το σώμα δίνει υπόσταση στο θεατρικό παιχνίδι, διότι βοηθά την ομάδα να βιώσει εμπειρίες και να δράσει ελεύθερα μέσα στο χώρο. Με τη σωματική έκφραση αποτυπώνονται συναισθήματα, σκέψεις και δεδομένα του χαρακτήρα ενός ατόμου. Παράλληλα,

παρουσιάζεται ο τρόπος αντίδρασης των παιδιών στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και στα εμπόδια που πιθανώς συναντούν (Γραμματάς, 2014).

Ορισμένοι μελετητές πιστεύουν ότι τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν νέα σχέση με το σώμα τους και τον τρόπο που σχετίζεται με τους υπόλοιπους, μέσω του θεατρικού παιχνιδιού. Άλλοι θεωρούν ότι για να υπάρχει ουσιαστικό κέρδος από τη θεατρική αγωγή, πρέπει να εμπλέκεται ενεργά το σώμα στη διαδικασία (Αρώνης, Χατζηνικολάου & Ευσταθίου, 2012).

Έρευνες έχουν δείξει ότι με τη δραματοποίηση της ιστορίας, τα παιδιά εκφράζονται σωματικά και αναπτύσσουν τη φαντασία τους, ενσαρκώνοντας διάφορους ρόλους. Η έκφραση του λόγου συνοδεύεται από την κίνηση, γεγονός που καθιστά ολόπλευρη τη μαθησιακή διαδικασία (Feniger-Schaal & Orkibi, 2020).

Σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, το παιδί αναπτύσσεται ψυχοκινητικά, διανοητικά και κοινωνικά μέσω της σημαντικής πορείας που διανύει στην κινητική και σωματική δραστηριότητά του στο παιχνίδι. Το παιχνίδι καθορίζει τις σχέσεις του παιδιού με το περιβάλλον του και διαμορφώνει τη συμπεριφορά του. Όσο καλύτερα γνωρίζει ένα παιδί το σώμα του, τόσο καλύτερες προοπτικές υπάρχουν για τη σωστή ανάπτυξή του «Το παιδί, μέσα από τις δημιουργικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού, αποκτά μια θετική στάση για το σχολείο, καλύπτει τις ανάγκες του για επικοινωνία (γλωσσική και συναισθηματική) στον ψυχοκινητικό τομέα και τις ανάγκες του για δράση και δημιουργικότητα» (Φανουράκη, 2010).

4.1.2. Χορός

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το σώμα αποτελεί φορέα κίνησης και έκφρασης του ατόμου. Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να ενσωματώσει το χορό μέσα στις τεχνικές του, καθώς περιλαμβάνει στο μεγαλύτερο μέρος του, την ανάγκη για συνεχή κίνηση και έκφραση μέσω του σώματος. Χρησιμοποιώντας το χορό, το άτομο χαλαρώνει και αποβάλλει την ένταση, ενώ παράλληλα, βελτιώνει το συντονισμό, την ισορροπία και τα αντανακλαστικά του. Υπάρχει σημαντική σύνδεση ανάμεσα σε σώμα και πνεύμα όταν κάποιος αποπειράται να χορέψει (Παπακίτσου, 2019).

Στο θεατρικό παιχνίδι, η ομάδα, με τη βοήθεια του εμπυχωτή, καλείται να ενσωματωθεί σε ένα «σενάριο» και ο καθένας να αναλάβει κάποιο ρόλο. Στους ρόλους, που καλούνται να ανταπεξέλθουν τα παιδιά, εμπεριέχεται και ο χορός. Πρέπει να κινηθούν με το ρυθμό, να βιώσουν το συναίσθημα της μουσικής και να εκφραστούν μέσω αυτού. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά, αλλά και οι ενήλικες εκφράζονται ευκολότερα μέσω του χορού και μπορούν να εξηγήσουν καλύτερα όσα νιώθουν. Επίσης, η βιβλιογραφία αναφέρει ότι σε πολλές περιπτώσεις οι άνθρωποι χρησιμοποιούν το χορό, για να μεταδώσουν κάποιο μήνυμα ή να διαμαρτυρηθούν για κάτι. Στο θεατρικό παιχνίδι, ο χορός μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τα παιδιά, ώστε να ξεπεράσουν τα εμπόδια που ανακύπτουν κατά τη διάρκεια της πλοκής (Σωτηριάδου, 2018).

Ο χορός δεν βοηθά μόνο στη σωματική και κινητική ανάπτυξη, αλλά και στην κοινωνική. Μέσα στην ομάδα αναπτύσσονται σχέσεις, ανάμεσα στα παιδιά, γεγονός που ενισχύει την αυτοεκτίμηση και βοηθά το άτομο να ανήκει σε ένα σύνολο. Στις πιο μικρές ηλικίες ένα παιχνίδι που περιλαμβάνει κίνηση και χορό μπορεί να ωφελήσει τη φαντασία, την επικοινωνία και τη διαμόρφωση αντίληψης για το σώμα και τις δυνατότητές του (Homann, 2010).

Το θεατρικό παιχνίδι μέσα από την κίνηση, την εκγύμναση και την καλλιέργεια της φαντασίας βοηθά το παιδί να ωριμάσει και να ολοκληρώσει την προσωπικότητά του. Έχει θεραπευτικές ιδιότητες και σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να συνδυαστεί με την ψυχοθεραπεία (Homann, 2010).

4.1.3. Σωματική έκφραση

Παραπάνω αναλύθηκε εκτενώς ο τρόπος που συμβάλλει το θεατρικό παιχνίδι στη ανάπτυξη της κινητικότητας και τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την απόκτηση μιας πιο έντονης επαφής του ανθρώπου με το σώμα του. Πολλές φορές το σώμα μας αποτελεί το μέσο για να εκφράσουμε ένα συναίσθημα. Όταν δεν εκφραζόμαστε με λόγια ή δε γνωρίζουμε τον τρόπο να επικοινωνήσουμε κάτι, το δείχνουμε με τη μη λεκτική επικοινωνία, δηλαδή το σώμα (Kapstein & Goldstein, 2019).

Η σωματική έκφραση μπορεί να αναπτυχθεί μέσω της διαδικασίας ενσάρκωσης κάποιου ρόλου ή της ανάγκης για έκφραση κάποιου συναισθήματος. Όταν τα παιδιά εισέρχονται ολοκληρωτικά σε μια κατάσταση, το σώμα τους αντανakλά το συναίσθημα. Συχνά, τα

συναισθήματα αγωνίας ή φόβου εκφράζονται ευκολότερα με το σώμα, με βάση ορισμένες έρευνες. Σε σχολεία, που εφαρμόστηκε το θεατρικό παιχνίδι, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά μπορούσαν να εκφράσουν με το σώμα τους το άγχος ή τη θλίψη σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από ότι τη χαρά. Ενώ δυσκολεύονταν να εξηγήσουν με λόγια αυτά που ένιωθαν, με το σώμα αυτό κατέστη πολύ ευκολότερο (Liu, 2020).

Ο εμπνευστής μπορεί να δώσει οδηγίες στα παιδιά να εκφραστούν με το σώμα τους, όταν κάνουν παντομίμα ή όταν αυτοσχεδιάζουν. Είναι οι δύο συχνότερες περιπτώσεις, όπου οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν ελεύθερα το σώμα τους και εκφράζονται μέσα από αυτό (Liu, 2020).

Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να χρησιμοποιήσει τη σωματική έκφραση για να καταστήσει σαφές στα παιδιά ποιες συμπεριφορές πρέπει να υιοθετήσουν. Σε πολλές έρευνες, η σωματική έκφραση, έχει χρησιμοποιηθεί στο θεατρικό παιχνίδι, προκειμένου, να διδάξει τα όρια, την ευγένεια, την ισότητα και τη δικαιοσύνη, έννοιες που δύσκολα μπορούν τα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας να κατανοήσουν (Feniger-Schaal & Orkibi, 2020).

4.2. Γλωσσική ανάπτυξη

Οι γνωστικές δεξιότητες είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την ανάπτυξη του ατόμου. Για το λόγο αυτό, βασικός σκοπός των αναλυτικών προγραμμάτων είναι να μπορεί ο μαθητής να δημιουργήσει γνωστικά σχήματα, που του επιτρέπουν να αξιολογήσει τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και τον βοηθά να αποκτήσει γνώσεις σε πολλούς τομείς της καθημερινότητάς του (Τσιάρας, 2006).

Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να προάγει γνωστικά τα παιδιά και να τα βοηθήσει να αναπτύξουν γνωστικές δεξιότητες, όπως η αντίληψη, η μνήμη και η γλώσσα. Επειδή στη θεατρική αγωγή ενσωματώνεται η βιωματική μάθηση, είναι πολύ ευκολότερο να δημιουργηθούν νοητικές αναπαραστάσεις στο μυαλό των μαθητών (Παπακίτσου, 2019).

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τη γλωσσική ανάπτυξη, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι είναι ιδιαίτερα σημαντική ήδη από την προσχολική ηλικία, όπου το παιδί αρχίζει σταδιακά να ενσωματώνεται σε ομάδες και να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον. Η γλώσσα είναι ίσως το πιο σημαντικό μέσο επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Με τη λεκτική συμπεριφορά, οι

άνθρωποι εκφράζονται και εξηγούν τα συναισθήματά τους, τις απόψεις τους και τις επιθυμίες τους. Πρόκειται για ένα συνδυασμό συστημάτων και ήχων που εκφράζονται με λέξεις και προτάσεις (Παναγιωτοπούλου κ.ά., 2009).

Η θεατρική αγωγή δομείται με βάση τη γλώσσα, δεδομένου ότι για να εκτυλιχθεί μια ιστορία οι χαρακτήρες μιλούν και εκφράζονται. Επίσης, υπάρχει γλωσσική αλληλεπίδραση μέσω του διαλόγου μεταξύ τους, οπότε οι λέξεις έχουν πρωτεύοντα ρόλο στο θεατρικό παιχνίδι. Η δραματοποίηση μιας ιστορίας, ως διαδικασία, ζητά από τα παιδιά να ενσαρκώσουν ένα ρόλο. Με τον τρόπο αυτό, καλούνται να αναπτύξουν τη γλωσσική τους έκφραση, με σκοπό να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ρόλου. Τα παιδιά, με βάση τις τελευταίες έρευνες, βρίσκουν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα τη διαδικασία εύρεσης των κατάλληλων λέξεων, ανάλογα με το χαρακτήρα που τους έχει δοθεί (Παπαρηγοράκης, κ.ά., 2021).

Ο εμπυχωτής στο τέλος της ημέρας βοηθά τα παιδιά να σχολιάσουν όσα αντιλήφθηκαν και να ανταλλάξουν απόψεις, γεγονός που συντελεί στη γλωσσική ανάπτυξη, αλλά και στην επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας. Παράλληλα, μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, μπορούν να επιλυθούν και δυσκολίες στην κατάκτηση της γλώσσας. Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά με προβλήματα λόγου ή αναπτυξιακές διαταραχές δεν βρίσκουν ενδιαφέρον το μάθημα που διεξάγεται στο σχολικό πλαίσιο και βιώνουν άγχος επίδοσης ή άρνηση συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία. Αντίθετα, διαδραστικές διδακτικές μέθοδοι, όπως η θεατρική αγωγή, η μουσικοθεραπεία ή η χοροθεραπεία έχουν αποβεί πολύ λειτουργικές για τη συγκεκριμένη κατηγορία παιδιών, εξάπτοντας τη φαντασία και το ενδιαφέρον τους να συμμετάσχουν (Mpella & Evagelinou, 2018).

Σε πολλές περιπτώσεις, το θεατρικό παιχνίδι ενσωματώνεται στα προγράμματα παρέμβασης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προκειμένου να ενισχύσει τη θέση του μαθητή με το θεραπευτή και να αντιμετωπιστούν τα ελλείμματα στη μάθηση. Σε μικρότερες ηλικίες, δηλαδή πριν τα επτά έτη, το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει και μέσο για τη διάγνωση κάποιας διαταραχής στο παιδί. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά, λόγω του γεγονότος ότι μέσα από τη θεατρική αγωγή απελευθερώνονται, ο εμπυχωτής μπορεί να εντοπίσει καθυστέρηση στην ανάπτυξη, κοινωνική απομόνωση ή επιθετική συμπεριφορά (Mpella, et. al, 2019).

Στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε διάφορες σχολικές μονάδες, οι εκπαιδευτικοί-εμπνηχωτές αναφέρουν ότι μέσω του θεατρικού παιχνιδιού πρόλαβαν πολλές φορές αποκλίνουσα συμπεριφορά στα παιδιά ή πρώιμες ενδείξεις διαταραχής αυτιστικού φάσματος (Pendzik, 2018).

4.3 Κοινωνική ανάπτυξη

Η κοινωνική ανάπτυξη είναι συνδυασμός της αλληλεπίδρασης του ανθρώπου με το περιβάλλον του. Από τη γέννησή του, το παιδί επικοινωνεί με πολλούς ανθρώπους σε διαφορετικό κοινωνικό πλαίσιο κάθε φορά, με ποικίλους τρόπους. Πιο συγκεκριμένα, η οικογένεια, το σχολείο και οι συνομήλικοι αποτελούν τους πρώτους φορείς κοινωνικοποίησης του ατόμου. Η κοινωνική ανάπτυξη διακρίνεται σε δύο κατηγορίες, την κοινωνικοποίηση των παιδιών, όπου αποκτούν αξίες και διαμορφώνουν πρότυπα και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας, όπου τα παιδιά αρχίζουν να διαμορφώνουν δικές τους σκέψεις και συμπεριφορές, μέσω καταστάσεων ευρέως φάσματος (Smith, et. al., 2020).

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί ένα μέσο κοινωνικοποίησης από μόνο του. Το γεγονός ότι τα παιδιά λειτουργούν σε ομάδες και αφήνονται ελεύθερα στο χώρο, ενισχύει την ανάγκη τους για επικοινωνία. Φυσικά, το ότι τα παιδιά συχνά στη θεατρική αγωγή βρίσκονται με συνομήλικους συμμαθητές, διευκολύνει ακόμα περισσότερο τη διαδικασία κοινωνικοποίησης. Παράλληλα, για να εκτελεστούν οι απαιτούμενες δραστηριότητες η συνεργασία μεταξύ των μελών είναι απαραίτητη. Άρα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι μαθητές είναι σε θέση να αλληλοεπιδράσουν με τους υπόλοιπους και να δημιουργήσουν δεσμούς (Serlin, 2020).

Σε έρευνες έχει αποδειχθεί ότι είναι πιο εύκολο για τα παιδιά να κοινωνικοποιηθούν μέσω διαδραστικών εκπαιδευτικών μεθόδων, απ' ότi όταν πρέπει να παίζουν μαζί στο διάλειμμα. Οι εκπαιδευτικοί έχουν παρατηρήσει ότι στα διαλείμματα, οι μαθητές είναι πιο ντροπαλοί και δυσκολεύονται να προσεγγίσουν άλλα άτομα. Επίσης, η επικοινωνία καθίσταται αδύνατη για παιδιά που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Το θεατρικό παιχνίδι είναι ένα οργανωμένο σύνολο, όπου τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται με όλους και να εμπιστεύονται. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αναπτύσσουν πιο εύκολα και τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Mages, 2008).

4.3.1 Σημασία ομάδας

Στο θεατρικό παιχνίδι, η ομάδα αποτελεί προϋπόθεση επίτευξης των στόχων, που έχουν τεθεί. Ο εμπυχωτής μαζί με τα παιδιά αποτελούν ένα σύνολο, στο οποίο καλλιεργούνται σχέσεις εμπιστοσύνης και ουσιαστικής επικοινωνίας. Η δυναμική της ομάδας είναι ιδιαίτερα σημαντική για την κοινωνική ανάπτυξη των μελών της. Στο θεατρικό παιχνίδι οι συμμετέχοντες απελευθερώνουν την ψυχή τους και αλληλεπιδρούν με τους υπόλοιπους (Χαρίτου, 2018).

Η καλή επικοινωνία ανάμεσα στα παιδιά μπορεί να εξασφαλίσει ένα ευχάριστο κλίμα και να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση των εμπλεκόμενων. Πριν και μετά τη διαδικασία η ομάδα συζητά και σχολιάζει όσα έχει βιώσει. Τίθενται προβληματισμοί, γίνονται σχόλια και ο καθένας μοιράζεται τη δική του προσωπική ιστορία. Ο εμπυχωτής με ένα τρόπο αποτελεί και εκείνος κομμάτι της ομάδας, ακόμα και αν δε συμμετέχει ενεργά στο θεατρικό παιχνίδι. Δίνει το έναυσμα για να συνδεθούν τα παιδιά μεταξύ τους και να καθίσουν στον κύκλο. Αποτελεί το σύμβουλο και καθοδηγητή, οργανώνοντας τη δομή, το χώρο και τα αντικείμενα, που θα χρησιμοποιηθούν για την επίτευξη του εκάστοτε μαθησιακού στόχου (Φανουράκη, 2010).

Οι έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά, όταν βρίσκονται σε ομάδες είναι περισσότερο λειτουργικά, συναλλάσσονται πιο εύκολα και μαθαίνουν να ακολουθούν κανόνες με συνέπεια. Επίσης, έρευνες στο εξωτερικό, απέδειξαν ότι όταν στην ομάδα υπάρχει θετικό κλίμα, νιώθουν μεγαλύτερο θάρρος και δεν αγχώνονται για τους αυτοσχεδιασμούς (Homann, 2010).

Όσον αφορά την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, πλήθος ερευνών αναφέρει ότι η ομάδα μόνο ευεργετικά μπορεί να λειτουργήσει. Μελέτες περίπτωσης σε μαθητές με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, διαπίστωσαν ότι σταδιακά τα παιδιά αισθάνονταν οικειότητα με την ομάδα και ένιωθαν μεγαλύτερη ασφάλεια όταν αναλάμβαναν ένα ρόλο (Patel, 2020). Τα πιο μοναχικά παιδιά, σύμφωνα με μελέτες, δίσταζαν στην αρχή να συμμετάσχουν σε ομαδικές δραστηριότητες. Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού όμως «ξεδίπλωσαν» την προσωπικότητά τους και συνεργάστηκαν άψογα με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Serlin, 2020).

Με τη θεατρική αγωγή μπορεί να ενισχυθεί και το είδος της ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Πρόκειται για ένα εργαλείο, που βασίζεται στη συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές, είτε σε ζευγάρια είτε σε ομάδες. Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί ένα μέσο, που είναι σε θέση να

εφαρμόσει τη συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας. Η μάθηση μέσω της συνεργασίας είναι πιο αποτελεσματική, καλλιεργεί την εμπιστοσύνη στα παιδιά και τα βοηθά να αναπτύξουν φιλίες και σχέσεις εμπιστοσύνης (Βίου & Μοσχάκη, 2015).

Το θεατρικό παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα σε όλους να συμμετέχουν ισότιμα, χωρίς να φοβούνται μην κάνουν λάθη, μήπως δεν εκφραστούν σωστά ή μήπως απογοητεύσουν κάποιον. Έτσι, συμμετέχουν ενεργά και με χαρά, στοχεύοντας στην ευχαρίστηση και στη βιωματική προσέγγιση των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος. Μέσα από τους ρόλους που καλείται να ενσαρκώσει το παιδί, νιώθει να επικοινωνεί με την ομάδα, εμπλέκεται ενεργά στη διαδικασία και εκφράζεται ελεύθερα. Σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία το θεατρικό παιχνίδι τοποθετεί το παιδί στο κέντρο του ενδιαφέροντος και το βοηθά να αναλάβει δράση, δεν το αφήνει να στέκεται αμέτοχο και να δέχεται άκριτα τις πληροφορίες. Η αντιμετώπιση αυτή συμβάλλει ενεργά στην κοινωνικοποίησή του, καθώς στην ομάδα ισχύουν όλα τα δεδομένα για όλους, χωρίς να γίνονται διακρίσεις (Γραμματάς, 2014).

Συμπερασματικά, είναι εύκολο να κατανοήσουμε τη σημασία της συμμετοχής στην ομάδα για την ομαλή κοινωνικοποίηση του παιδιού και για την επαρκή ανάπτυξη των κοινωνικών του δεξιοτήτων. Με τον τρόπο αυτό, το παιδί είναι περισσότερο έτοιμο να προσαρμοστεί στο περιβάλλον και να αφογκραστεί τις ανάγκες του.

4.4 Συναισθηματική ανάπτυξη

Σε συναισθηματικό επίπεδο το θεατρικό παιχνίδι βοηθάει το παιδί να βρει την ταυτότητα του και να «χτίζει» σταδιακά την προσωπικότητα του μαθαίνοντας τις ικανότητες και τις δεξιότητες του. Συγκεκριμένα το βοηθά να ανακαλύψει τον εσωτερικό του κόσμο προσφέροντας του αυτογνωσία και ασφάλεια για το ποιος είναι και τι χρειάζεται για να νιώθει ολοκληρωμένο ως άτομο. Με το θεατρικό παιχνίδι ανεβαίνει η αυτοπεποίθηση του δίνεται η ευκαιρία να αυτενεργεί με βάση τα δικά του θέλω. Τα παιδιά μπαίνοντας σε κάποιον ρόλο εκτονώνουν και αποβάλλουν τα συναισθήματα τους με αποτέλεσμα την ανακούφιση. Ότι ανησυχία, φόβο, άγχος και έγνοιες μπορεί να έχει ένα παιδί το εξωτερικεύει μέσα από αυτό (Κουρετζής, 1992). Αναπτύσσει την δημιουργικότητά του και την φαντασία του μπορεί λοιπόν να αλλάξει την πραγματικότητα και να δημιουργήσει καταστάσεις τις οποίες εκείνο ονειρεύεται , μέσα από αυτό μαθαίνει να ρυθμίζει την συναισθηματική του ένταση με

αποτέλεσμα να ισορροπείται εσωτερικά και με αυτό τον τρόπο το θεατρικό παιχνίδι δημιουργεί όμορφα συναισθήματα γι' αυτό όπως η απόλαυση, η χαρά και η ευχαρίστηση . (Γαλάνη,2010)

4.4.1 Ενσυναίσθηση

Τα συναισθήματα εξηγούν και περιγράφουν τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων. Με τον τρόπο αυτό, μπορούν να δρουν με συγκεκριμένη μέθοδο στις καθημερινές καταστάσεις. Παράλληλα, καθορίζουν τον εαυτό και την αλληλεπίδρασή του με τους άλλους. Συνήθως τα άτομα βιώνουν ένα συναίσθημα, χωρίς συγκεκριμένη πρόθεση. Το συναίσθημα μπορεί να είναι απόρροια μιας αντίδρασης ή να βιώνεται κατόπιν σκέψης (Wansink & Park, 2021).

Η συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσεται από την ιδιοσυγκρασία του ατόμου, τα χαρακτηριστικά, δηλαδή, που διαμορφώνουν την προσωπικότητά του. Ο τομέας της συναισθηματικής νοημοσύνης περιλαμβάνει την ενσυναίσθηση και τη συναισθηματική αγωγή. Μέσω των δύο αυτών μεγάλων κατηγοριών μπορούμε να αναπτύξουμε τα επιμέρους στοιχεία της συναισθηματικής νοημοσύνης. Έτσι, κατακτώντας αυτό το πεδίο, ένας άνθρωπος μαθαίνει να αναγνωρίζει και να εκφράζει τα συναισθήματά του. Παράλληλα, είναι σε θέση να ακούει το συνομιλητή και να τον συμβουλεύει, να αναλύει τις καταστάσεις και να θέτει όρια με σκοπό την επίλυση προβλημάτων (Patel, 2020).

Η ενσυναίσθηση συνίσταται στην δυνατότητα του ατόμου να «μπαίνει στη θέση» του άλλου. Είναι βασικό στοιχείο για να καλλιεργηθούν σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας στην καθημερινότητά μας. Όπως διαμορφώνεται το αναλυτικό πρόγραμμα, μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι δε δίνεται μεγάλη έμφαση στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Το μάθημα προσανατολίζεται πιο πολύ στην ανάπτυξη και την ενίσχυση του γνωστικού τομέα (Γραμματάς, 2014).

Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να συντελέσει σημαντικά στην ανάπτυξη και την εδραίωση, τόσο της συναισθηματικής νοημοσύνης, όσο και της ενσυναίσθησης. Αυτό συμβαίνει διότι τα παιδιά υποδύονται διάφορους ρόλους και καλούνται να κατανοήσουν τα συναισθήματα των ηρώων που ενσαρκώνουν. Παράλληλα, μέσα από τη συζήτηση και την αλληλεπίδραση, οι μαθητές εκφράζουν κάθε συναίσθημα, που βιώνουν προβληματίζονται, αναρωτιούνται και

συχνά ανακαλύπτουν στοιχεία για την προσωπικότητά τους, που πιθανώς δε γνώριζαν (Liu, 2020).

Εδώ ο εμπυχωτής αναλαμβάνει τη μεγάλη και σημαντική ευθύνη να παροτρύνει τα παιδιά να εκφραστούν όσο περισσότερο μπορούν. Κάθε φορά που γίνεται λόγος για ένα συναίσθημα, ευχάριστο ή δυσάρεστο οφείλει να συζητά με τα μέλη της ομάδας, να τα ενθαρρύνει και να τα βοηθά να κατανοήσουν όλα όσα έχουν βιώσει (Homann, 2010).

Επίσης, στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης, συντελεί σημαντικά και η δυναμική της ομάδας. Το γεγονός ότι στο θεατρικό παιχνίδι οι δραστηριότητες είναι ομαδικές, ενισχύει τη συναισθηματική ανάπτυξη, διότι δημιουργείται ένας δεσμός ανάμεσα στα μέλη, καθώς μοιράζονται εμπειρίες, απόψεις και συναισθήματα. Η συνύπαρξή τους στο χώρο, όχι μόνο ενδυναμώνει τις σχέσεις μεταξύ τους, αλλά και τη σχέση τους με τον εκπαιδευτικό-εμπυχωτή. Με τον τρόπο αυτό, μαθαίνουν να είναι ενεργοί ακροατές, να κατανοούν το συνάνθρωπο, να δίνουν συμβουλές και να οριοθετούν τις πράξεις τους (Hännikäinen & Munter, 2018).

Αναπτύσσοντας υγιώς τη συναισθηματική νοημοσύνη και καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση, το παιδί κάνει πιο σταθερά βήματα προς την ενηλικίωση, δομεί ολόπλευρα το χαρακτήρα του και αναπτύσσει υγιείς και εποικοδομητικές σχέσεις με τον περίγυρο. Συνήθως, άνθρωποι με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιο αποδοτικοί στην καθημερινότητά τους, ενσωματώνονται καλύτερα σε παρέες και δημιουργούν ισχυρότερη προσωπικότητα (Φανουράκη, 2010).

4.4.2 Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη

Συνδυαστικά με τη συναισθηματική ανάπτυξη, σημαντική για την ολόπλευρη προσωπικότητα του ατόμου είναι και κοινωνική ανάπτυξη. Αυτοί οι δύο τομείς συχνά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, δεδομένου ότι για την ανάπτυξη υγιών σχέσεων με τους συνομηλίκους και το περιβάλλον είναι απαραίτητη η ενίσχυση της συναισθηματικής αγωγής (Τσιάρας, 2006).

Το θεατρικό παιχνίδι συνδυάζει και τους δύο τομείς ανάπτυξης μέσω της ομαδικής συμμετοχής σε δραστηριότητες και της προσπάθειας να μη λειτουργούν τα παιδιά ως ανεξάρτητες μονάδες. Η αίσθηση του «ανήκειν» σε μια ομάδα, δημιουργεί στους μαθητές

σιγουριά και σταθερότητα. Γνωρίζουν ότι οι υπόλοιποι τους καταλαβαίνουν και είναι σε θέση να τους ακούσουν σε οτιδήποτε προκύψει (Παπακίτσου, 2019).

Σε πολλές περιπτώσεις, μέσα στο σχολικό περιβάλλον συναντάμε μαθητές που έχουν δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση ή δεν αναπτύσσουν εύκολα φιλίες. Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί ένα βήμα γι' αυτούς να αποκτήσουν κίνητρα για επικοινωνία. Στην ομάδα του θεατρικού παιχνιδιού όλα τα μέλη είναι ισότιμα και κανείς δεν κρίνει τον άλλο. Όλοι έχουν το δικαίωμα στο παιχνίδι, στην ανακάλυψη, στη μάθηση και στο βίωμα. Επομένως, ένα παιδί, όχι και τόσο κοινωνικό, μπορεί να αισθανθεί ότι αποτελεί μέρος μιας κοινότητας και είναι αποδεκτό. Με τον τρόπο αυτό θα μπορέσει σταδιακά να απελευθερωθεί και θα αρχίσει να δημιουργεί σχέσεις με τον κοινωνικό περίγυρο (Παπαγρηγοράκης κ.ά., 2021). Οι διαδραστικές μέθοδοι μάθησης, που περιλαμβάνουν την ενεργή και συστηματική συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες, χρησιμοποιώντας το βίωμα για να κατανοήσουν οι μαθητές σημαντικές έννοιες, ενισχύουν την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και βοηθούν το άτομο να αναπτύξει ολόπλευρα την προσωπικότητά του, ενισχύοντας την αυτοεκτίμησή του και τις κοινωνικές του δεξιότητες (Φανουράκη, 2010).

4.5 Αυτοσχεδιασμός – ανάπτυξη φαντασίας και δημιουργικότητας

Όπως έχει αναφερθεί εκτενώς και παραπάνω, το θεατρικό παιχνίδι προάγει σημαντικά τη δημιουργικότητα και τη φαντασία. Η δομή του και τα μέσα που χρησιμοποιεί ενθαρρύνουν τον αυτοσχεδιασμό και τον αυθορμητισμό (Weber & Haen, 2005). Τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής μεθόδου που αναπτύσσουν τη φαντασία είναι η απουσία κειμένου, οπότε τα παιδιά δεν περιορίζονται, η απουσία τεχνικών εργαλείων και χρήση όσων υπάρχουν στο χώρο και η απουσία κοινού, γεγονός που ενθαρρύνει τα παιδιά και τα αφήνει να εκφράζονται ελεύθερα (Γραμματάς, 2014). Ο αυτοσχεδιασμός αποτελεί μία από τις πιο συνήθεις τεχνικές που χρησιμοποιεί το θεατρικό παιχνίδι, με σκοπό να ενισχύσει τη δημιουργικότητα και την πρωτοτυπία των ρόλων, που ενσαρκώνουν τα παιδιά. Ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, ανάλογα τον εκπαιδευτικό στόχο, τη δυναμική της ομάδας, τις επιθυμίες των μελών και την εκάστοτε χρονική περίοδο (Mpella et. al., 2019).

Το θεατρικό παιχνίδι, δομικά, βασίζεται σχεδόν εξ ολοκλήρου στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και την προαγωγή της φαντασίας. Αυτό συμβαίνει γιατί μέσα από αυτό το παιδί κινητοποιείται και δρα δημιουργικά. Αναζητά τρόπους να καλλιεργήσει τη φαντασία του και να ενσωματώσει τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του παίζοντας. Πρόκειται για μια διαδικασία, κατά την οποία το άτομο εκφράζεται με ευχαρίστηση, χρησιμοποιώντας την κίνηση και το λόγο (Αρώνης, Χατζηνικολάου & Ευσταθίου, 2012).

4.6 Γνωστική ανάπτυξη

Υπάρχει συχνά η εντύπωση ότι το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη του κοινωνικού και συναισθηματικού τομέα της προσωπικότητας του παιδιού. Παρ' όλα αυτά, πολλές είναι οι μελέτες που έχουν αναδείξει τη σημασία του για τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών.

Δεξιότητες όπως η σκέψη, η προσοχή και η μνήμη δείχνουν να αναπτύσσονται σημαντικά και αποτελεσματικά με την ενσωμάτωση της θεατρικής αγωγής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται, αξιολογώντας το επίπεδο των παιδιών, μπορεί να ανακαλύψει τις αδυναμίες και τις δυσκολίες τους και να βρίσκει αποτελεσματικούς τρόπους επίλυσής τους (Γραμματάς, 2014).

Έχουν διεξαχθεί διάφορες έρευνες, οι οποίες αναφέρουν ότι το σχολικό εγχειρίδιο, έχει αντικατασταθεί από άλλα εκπαιδευτικά εργαλεία, που συμπεριλαμβάνουν το παιχνίδι ρόλων, τον αυτοσχεδιασμό και τη μίμηση. Σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, το θεατρικό παιχνίδι έχει συντελέσει σημαντικά στην εκμάθηση κανόνων, σχημάτων, χρωμάτων και λέξεων. Καθημερινά το λεξιλόγιο των μαθητών δείχνει να αναπτύσσεται ολοένα και περισσότερο (Feniger-Schaal & Orkibi, 2020).

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαπίστωσαν σημαντική πρόοδο στο γνωστικό τομέα σε παιδιά που είχαν συμμετάσχει σε διαδραστικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Όσον αφορά το θεατρικό παιχνίδι, μπορούμε να τονίσουμε ότι έχει σαφώς εκπαιδευτικό χαρακτήρα, δεδομένου ότι δημιουργεί γνωστικές αναπαραστάσεις και σχήματα (Takahashi, Matsusima & Kato, 2019).

Σε κάποια σχολεία των Σκανδιναβικών χωρών το θεατρικό παιχνίδι χρησιμοποιήθηκε για να μάθουν τα παιδιά τον κώδικα οδικής κυκλοφορίας, ενώ σε άλλα εφαρμόστηκε για να μάθουν λέξεις ή φράσεις, να ζητήσουν αυτό που επιθυμούν ευγενικά ή να ευχαριστήσουν κάποιον για κάτι. Παράλληλα, οι έρευνες δείχνουν ότι το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να συντελέσει στην εκμάθηση στοιχείων για τη φύση, για τον καιρό ή ακόμα και για περιβαλλοντικά θέματα, όπως η ανακύκλωση και η απόκτηση οικολογικής συνείδησης (Hännikäinen & Munter, 2018).

4.6.1 Θεατρικό παιχνίδι και μαθηματικά

Η αριθμητική στην αρχή και τα μαθηματικά γενικότερα, αποτελούν έναν αρκετά απαιτητικό γνωστικό τομέα για τους μαθητές. Συχνά, περικλείουν περίπλοκες έννοιες και ενδέχεται να δυσκολέψουν κυρίως τα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για την εκμάθηση των μαθηματικών εννοιών έχει αποδειχθεί, ότι είναι το παιχνίδι. Τα παιδιά δεν αντιμετωπίζουν το παιχνίδι με διδακτικό τρόπο, σαν να τους διδάσκει μια έννοια, αλλά το νιώθουν ως ανάγκη απελευθέρωσης και δημιουργικότητας (Homann, 2010).

Επομένως, δε γνωρίζουν ότι ο εκπαιδευτικός έχει θέσει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους, που πρέπει να υλοποιηθούν. Με τον τρόπο αυτό, τα παιδιά δεν καταπιέζονται και μαθαίνουν ευχάριστα, χωρίς να νιώθουν ότι ελέγχονται και κάποιος έχει συγκεκριμένες απαιτήσεις από αυτά (Kapstein & Goldstein, 2019).

Σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί με γονείς και εκπαιδευτικούς, φαίνεται να αναδεικνύεται η σημασία του παιχνιδιού στην εκμάθηση μαθηματικών εννοιών. Οι γονείς θεωρούν ότι το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει σημαντικά στην κατανόηση της ποσότητας, του μεγέθους και στην αναπαράσταση των αριθμών από τα παιδιά. Σε μεγαλύτερες ηλικίες, η θεατρική αγωγή μπορεί να συντελέσει στο να συνηθίσουν τα παιδιά τις συναλλαγές με χρήματα, καθώς και στην τέλεση πράξεων πρόσθεσης και αφαίρεσης (Γραμματάς, 2014).

Ο εμπυχωτής εδώ και πάλι αναλαμβάνει σημαντικό ρόλο, δεδομένου ότι πρέπει να προετοιμαστεί κατάλληλα, για να διδάξει τις έννοιες των μαθηματικών. Ο καλός σχεδιασμός και η οργάνωση, σε συνδυασμό με τη συνεργασία της ομάδας και των γονέων, μπορεί να δημιουργήσει το έδαφος για μια επιτυχημένη μαθησιακή διαδικασία (Φανουράκη, 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ & ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

Αυτό το κεφάλαιο αναφέρεται στην σημασία της διαφορετικότητας και πως αυτή δεν πρέπει να θεωρείται πρόβλημα της κοινωνίας αλλά ένα εργαλείο εξέλιξης. Σε αυτό το κεφάλαιο θα δούμε θέματα που αφορούν την διαπολιτισμική εκπαίδευση και την ειδική αγωγή και πως αυτά μπορούν να χρησιμοποιήσουν το θεατρικό παιχνίδι ως λύση στην αποδοχή ατόμων άλλων πολιτισμών και ατόμων με ειδικές ανάγκες.

5.1 Η έννοια της διαφορετικότητας

Ο όρος διαφορετικότητα (diversity) φανερώνει την μοναδικότητα του κάθε ατόμου και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που μπορεί να τον διακρίνουν (Αντωνίου,2015). Συχνά η έννοια της διαφορετικότητας σε πολιτισμικό επίπεδο ταυτίζεται με την ετερότητα και χρησιμοποιούνται ως ίδιοι ορισμοί. Στην πραγματικότητα όμως υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στις δυο αυτές έννοιες. Η διαφορετικότητα στην ουσία περιγράφει την αποδοχή ενός ατόμου που χαρακτηρίζεται από ατομικές διαφοροποιήσεις της προσωπικότητας του. Συνήθως όταν αναφερόμαστε στην διαφορετικότητα είναι για θέματα που αφορούν το φύλο, την ηλικία, την σεξουαλικότητα, τις κοινωνικο-οικονομικές διαφοροποιήσεις, την φυλή ή την εθνότητα, τα φυσικά και σωματικά χαρακτηριστικά και τις θρησκευτικές, πολιτικές ιδεολογικές πεποιθήσεις. Από την άλλη η ετερότητα αφορά περισσότερο την κοινωνική πλευρά του ατόμου που εμπλέκεται σε ένα σύνολο. Οι μορφές της ετερότητας είναι οι εξής: α. Πολιτισμική ετερότητα β. Γλωσσική ετερότητα γ. Θρησκευτική ετερότητα δ. Οικεία ετερότητα (διαφορά στην συμπεριφορά) ε. Εθνική ετερότητα. Αυτές οι μορφές είναι η απόδειξη ότι η ετερότητα αντικατοπτρίζει περισσότερο τις αξίες και τα φρονήματα των ανθρώπων (Huber, 2012). Σύμφωνα με τον Γκότοβο το 2002 «η ετερότητα αφορά την παρουσία ενός στοιχείου με διαφορετικές εκδοχές» ενώ όπως τονίζει το Υπουργείο Παιδείας και Αθλητισμού με αναφορά του σε εγκύκλιο του 2016 η διαφορετικότητα «προκύπτει ή είναι αποτέλεσμα της προοπτικής ή της οπτικής γωνίας που διαφοροποιεί κάποια άτομα από άλλα».

Στις μέρες μας παρατηρείται σημαντική αύξηση μετανάστευσης ανθρώπων, δηλαδή μετακίνησης από χώρα σε χώρα. Αυτή η κατάσταση έχει προκαλέσει – ειδικά στα παλαιότερα χρόνια- αντιδράσεις και ακραίες συμπεριφορές από τους ομογενείς προς τους μετανάστες.

Συγκεκριμένα υπάρχει το φαινόμενο της φυλετικής διάκρισης, όπου η ομάδα που έχει την «δύναμη» αριθμητικά κάνει ξεσπάσματα που χαρακτηρίζονται από προκατάληψη, στερεοτυπικές αντιλήψεις και πολλές φορές βίαιες πράξεις εναντίον μιας μειονότητας που διαφέρει σε πολιτισμικά, θρησκευτικά και εμφανισιακά επίπεδα. Οι συμπεριφορές αυτές ωθούν τα άτομα σε πράξεις επικίνδυνες αλλά και προσβλητικές προς την δεύτερη ομάδα ανθρώπων, καθώς οι πρώτοι δεν μπορούν να δεχτούν την διαφορετικότητα των άλλων αλλά ούτε να αποδεχτούν πως έχουν κι αυτοί δικαιώματα στην έκφραση και στην υλοποίηση δικών τους πολιτισμικών συνηθειών (Αντωνοπούλου, 2011). Υπάρχουν κι άλλες μορφές ρατσισμού οι οποίες εξίσου ταλαιπωρούν τις κοινωνίες και δημιουργούν προβλήματα στην ηρεμία και την συνοχή του κόσμου που προσπαθεί να συνυπάρξει και να δεχτεί το διαφορετικό. Αποτέλεσμα της ύπαρξης ανθρώπων με αυτά τα συναισθήματα μίσους, από την μια είναι η υπονόμευση των μελών ολόκληρης της κοινωνίας και από την άλλη η καταπάτηση ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της προσωπικότητας των ατόμων που βρίσκονται στην θέση του θύματος (Ντέρτη, 2008). Συμπεριφορές προκατάληψης και απαξίωσης υπάρχουν και απέναντι σε άτομα με αναπηρίες όπως θα δούμε και παρακάτω. Μπορεί τα άτομα που έχουν κάποια σωματική ή νοητική αναπηρία να φαίνεται ότι έχουν την πλήρη κατανόηση και σεβασμό από τους υπολοίπους στην πραγματικότητα όμως αυτό συμβαίνει από λίγους ανθρώπους. Οι άνθρωποι όσο και η πολιτεία γενικά υποβαθμίζουν τις ανάγκες ατόμων με αναπηρία από τις δράσεις τους. Για παράδειγμα αυτοκίνητα βρίσκονται πάνω σε ράμπες αναπήρων, οι αναπηρικές τουαλέτες σε δημόσιους χώρους αντί να αυξάνονται μειώνονται ή δεν υπάρχουν καθόλου,. Η προκατάληψη όμως σε άτομα με αναπηρίες δεν διακρίνεται μόνο σε βαθμό παροχών αλλά και σε συμπεριφορικό επίπεδο. Πολλά άτομα προτιμούν να αποφεύγουν τις συναναστροφές με Αμεα και ακόμα και στην εργασία αυτά τα άτομα μοιάζουν να μην έχουν δικαιώματα απαξιώνοντας κάθε τους ικανότητα (Αρβανίτης,2018).

Η λύση στην καταπολέμηση τέτοιων συμπεριφορών είναι η παιδεία και η μεταλαμπάδευση αξιών που θα μπορέσουν να εξαλείψουν κάθε είδος ρατσισμού και προκατάληψης και θα δημιουργηθεί έτσι ένας κόσμος καλύτερος χωρίς φόβο για το πως γεννήθηκε ο κάθε άνθρωπος. Το σχολείο είναι ένας από τους φορείς που μπορεί να καλλιεργήσει στα παιδιά ενσυναίσθηση, σεβασμό και αποδοχή του διαφορετικού (Κοντογιάννη, 2012).

5.2 Διαπολιτισμικότητα, Πολυπολιτισμικότητα & Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Πριν δοθεί ο ορισμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αναλυθεί το θέμα αυτό θα ήταν χρήσιμο να αναφερθούμε στους εξής ορισμούς: διαπολιτισμικότητα, πολυπολιτισμικότητα. Αυτές οι δυο έννοιες συνδέονται μεταξύ τους και χτίζουν την διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Αρχικά ο όρος «διαπολιτισμικότητα» είναι δύσκολο να κατανοηθεί στον απόλυτο βαθμό. Σύμφωνα με τον Gunther Dietz «ο όρος διαπολιτισμικότητα, νοείται ως οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ πολιτισμικά διαφορετικών ανθρώπων σε μια κοινωνία» (Dietz, 2018). Ουσιαστικά ο όρος διαπολιτισμικότητα αφορά μια πολύπλοκη προσπάθεια επικοινωνίας μεταξύ ατόμων με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα με ότι αυτό συνεπάγεται (Jackson, 2018). Η πολιτισμική ταυτότητα δεν ορίζει τον άνθρωπο ως οντότητα αλλά επηρεάζει τον τρόπο έκφρασης του. Συγκεκριμένα τα άτομα αναπτύσσονται σε μια συγκεκριμένη κοινωνία και εκτός από τα εξωτερικά χαρακτηριστικά που μπορεί να έχουν λόγω καταγωγής υιοθετούν και άλλα στοιχεία, όπως για παράδειγμα η γλώσσα, με αποτέλεσμα να είναι μέλη μιας πολιτισμικής ομάδας που έμμεσα η άμεσα τους επηρεάζει. Με αυτόν τον τρόπο αποκτούν πολιτισμική ταυτότητα και εκφράζουν τις δικές τους πεποιθήσεις και αξίες μέσα από τον πολιτισμό και την ιστορία που έχουν αποκομίσει από την δική τους εθνότητα (Pratt, 2005). Έτσι για να μειωθεί το αναμενόμενο φάσμα το οποίο προκύπτει από τις διάφορες πολιτισμικές ταυτότητες χρησιμοποιείται ο όρος διαπολιτισμικότητα. Η διαπολιτισμικότητα αφορά μια διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα επικοινωνούν, αλληλοεπιδρούν και προσπαθούν να βρουν σημεία συνάντησης ώστε να μπορέσουν τόσο να συνεργαστούν μεταξύ τους όσο και να ενδυναμώσουν ο καθένας τον δικό του πολιτισμό (Μάρκου, 2006).

Ο δεύτερος όρος που είναι αναγκαίο να αναλυθεί είναι η πολυπολιτισμικότητα καθώς τις περισσότερες φορές χρησιμοποιείται ως συνώνυμη με την διαπολιτισμικότητα. Στην πραγματικότητα ο ένας ορισμός συμπληρώνει τον άλλον χωρίς να είναι ταυτόσημες οι

έννοιες. Η πολυπολυτισμικότητα αφορά την απορρόφηση των ατόμων από διαφορετικούς πολιτισμούς σε μια δεδομένη κοινωνία. Συγκεκριμένα αποτελεί κοινωνιολογικό ορισμό και μας δίνει την δυνατότητα να αντιληφθούμε την αξία που μπορούν να προσφέρουν σε μια κοινωνία οι άνθρωποι με άλλες πολιτισμικές ταυτότητες (Αλκηστis ,2008). Όπως αναφέρει και ο Hohmann (1989) «η πολυπολιτισμικότητα ως κοινωνική κατάσταση συμβαίνει λόγω της μετανάστευσης, όπου οι εκάστοτε διαδικασίες επηρεάζονται από την άφιξη νέων μειονοτικών ομάδων με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά σε σχέση με τον κυρίαρχο πληθυσμό». Η έννοια της πολυπολυτισμικότητας είναι η αρχή για να μπορέσει να γίνει κατανοητός ο παραπάνω ορισμός που αφορά την διαπολιτισμικότητα. Αυτό συμβαίνει καθώς η πολυπολυτισμικότητα έχει ως κύρια χαρακτηριστικά την αναγνώριση και τον σεβασμό των ομάδων που διαφέρουν μεταξύ τους ενώ ταυτόχρονα διδάσκει την σημαντικότητα της κάθε φυλής ως κάτι άξιο επαίνου και απολύτως σεβαστού απ'όλες τις ομάδες (Plaut, Thomas, Hurd, Romano, 2018). Με την κατανόηση αυτού του ορισμού μπορούμε να χτίσουμε μια κοινωνία που θα αποτελείται από πολιτισμική ποικιλομορφία και συνεχώς θα εξελίσσεται και θα έχει χώρο για όλους τους ανθρώπους ανεξαρτήτως διαφορών (Αλκηστis, 2008).

Αφού διευκρινίστηκαν και αποσαφηνίστηκαν οι παραπάνω ορισμοί σειρά έχει η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Multicultural Education) ,με αφορμή αυτήν έχουν δοθεί ποικίλοι ορισμοί ανά τα χρόνια από διάφορους μελετητές. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση «η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά την αναγνώριση των αξιών, των τρόπων ζωής αλλά και των συμβολικών αναπαραστάσεων με τις οποίες οι άνθρωποι ως άτομα και μέλη μιας κοινωνίας αναφέρονται στις σχέσεις τους με τον υπόλοιπο κόσμο». Οι διάφοροι ορισμοί που κάνουν λόγο οι συγγραφείς που ασχολούνται με το συγκεκριμένο θέμα διαφέρουν μεταξύ τους ανάλογα με τον πολιτισμό και τα βιώματα του καθένα αλλά και την γενική αντίληψη που έχουν για την Διαπολιτισμική εκπαίδευση και την διαπολιτισμικότητα. Ο Bennett σε δική του αναφορά το 2007 υποστηρίζει πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια προσέγγιση στη διδασκαλία και τη μάθηση ,η οποία βασίζεται από τη μία σε δημοκρατικές αξίες και από την άλλη επιβεβαιώνει τον πολιτισμικό πλουραλισμό. Παρόλο που στις υπόλοιπες Ευρωπαϊκές χώρες οι μετανάστες έβρισκαν στήριξη και αποδοχή στα θέματα που προκύπταν από την μετακίνηση τους η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι ένα φαινόμενο το οποίο χαρακτηρίζεται σχετικά πρόσφατο ,καθώς υπήρχε αδιαφορία τόσο από

την πλευρά των εκπαιδευτικών αλλά και από την πλευρά του γενικότερου συνόλου της Ελληνικής κοινωνίας προς τα θέματα μετανάστευσης. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα πρωτοεμφανίστηκε από την δεκαετία του 1990 και μετά, όπου η μετανάστευση έγινε συχνό φαινόμενο και τα παιδιά από άλλες χώρες ήταν περισσότερα (Αλκηστις, 2008).

Η εκπαίδευση είναι απαραίτητο αγαθό προς όλα τα παιδιά του κόσμου. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση όπως υποστηρίζει και ο Μάρκου (1987) είναι μια διαδικασία που ικανή να αλλάξει τον τρόπο που μεταφέρεται η μάθηση στο σχολείο έτσι ώστε να λειτουργήσει μεταρρυθμιστικά δίνοντας ευκαιρίες σε όλους τους ανθρώπους να εκφράζουν τον εαυτό τους αλλά την πολιτισμική τους ταυτότητα με ελευθερία. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα όχι μόνο να ολοκληρωθούν ως προσωπικότητες και να νιώθουν επάρκεια με αυτό αλλά τους δίνεται η ευκαιρία να αλλάξει και μια κοινωνία καλύτερη για όλους (Αλκηστις, 2008). Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην χώρα μας είναι η κατανόηση, ο αλληλοσεβασμός, συνύπαρξη και η αλληλεπίδραση μεταξύ των "ντόπιων" και μεταναστών. Η επικοινωνία με το διαφορετικό αυτόματα φανερώνει και την αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας με στόχο την ενσωμάτωση των παιδιών με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα στο σύνολο της τάξης (Καλοφορίδης ,2014). Ο Γεωργογιάννης το 2008 σε μια του έρευνα για την εκπαίδευση καταλήγει στο εξής «η διαπολιτισμική εκπαίδευση συγκροτείται από εκπαιδευτικά προγράμματα που στοχεύουν στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, στην κατάργηση των διακρίσεων, στην ισονομία, στην αλληλοκατανόηση, στην αλληλοαποδοχή και στην αλληλεγγύη και απευθύνεται τόσο στους πολιτισμικά διαφορετικούς πληθυσμούς όσο και στον εθνικό πληθυσμό της χώρας υποδοχής». Αυτή η άποψη είναι φανερή απόδειξη πως το σχολικό πρόγραμμα δεν πρέπει να απευθύνεται μόνο σε παιδιά του ίδιου πολιτισμού και να υποτιμά τους αλλοδαπούς (Καλοφορίδης, 2014). Γεγονός που σημαίνει πως χρειάζεται και διαλλακτικότητα αλλά και γνώσεις από τους εκπαιδευτικούς ώστε να μπορέσουν να εισακούσουν τις ανάγκες του κάθε παιδιού ξεχωριστά και το ενιαίο σύνολο να μπορέσει να γεφυρώσει τις διαφορές του χωρίς κανένας να απορρίψει ή/και να ξεχάσει την πολιτισμική του ταυτότητα (Αλκηστις,2008).Αντίστοιχη άποψη εκφέρουν και οι Grant, Sleeter &Anderson σε μια ανάλυση τους και μάλιστα θεωρούν πως το υλικό που διαθέτουν τα σχολεία είναι ανεπαρκές.

5.2.1 ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ & ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Παρόλο που, όπως αναφέρεται και παραπάνω, στον ευρύτερο κόσμο γενικότερα αλλά και στην Ελλάδα ειδικότερα υπάρχει έντονα το φαινόμενο της μετανάστευσης , οι περισσότερες κοινωνίες εξακολουθούν να έχουν προκαταληπτικές και ρατσιστικές συμπεριφορές προς τους ανθρώπους άλλων εθνοτήτων. Αυτή η κατάσταση για να αλλάξει πρέπει να διαμορφώσει νέους πολίτες ανοικτούς προς το διαφορετικό που διαθέτουν ενσυναίσθηση αλλά και κατανόηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Οι νέοι αυτοί πολίτες είναι τα παιδιά, που από μικρή ηλικία πρέπει να εμπεδώσουν την σημαντικότητα του σεβασμού στο πρόσωπο όλων των ανθρώπων ανεξαρτήτως χρώματος, φυλής, εθνότητας, γλώσσας, κουλτούρας και γενικά όλων των χαρακτηριστικών που μπορεί να απαρτίζεται ένα άτομο. Τα παιδιά είναι αυτά που θα φτιάξουν όχι μόνο το μέλλον μεγαλώνοντας αλλά και το παρόν καθώς μπορούν να βάλουν ένα φρένο και να εξαλείψουν σε σημαντικό βαθμό συμπεριφορές που είναι ανεπίτρεπτες να υπάρχουν στον σύγχρονο κόσμο.

Τα παιδιά υιοθετούν πρότυπα και συμπεριφορές από το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον. Εκτός από την οικογένεια η οποία πρέπει να δίνει παραδείγματα αποδεκτής συμπεριφοράς στα παιδιά από την νηπιακή κι ολως ηλικία ο φορέας που έχει έντονη επιρροή στην διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού είναι το σχολείο. Με την διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να πετύχει την αλληλεπίδραση των διαφορετικών παιδιών και να καταπολεμήσει κάθε μη αποδεκτή συμπεριφορά αλλά και ταυτόχρονα μπορεί να βοηθήσει κάθε παιδί να κατανοήσει την αξία του εαυτού του αλλά και των ξεχωριστών χαρακτηριστικών που διαθέτει (Αλκηστις, 2008). Σήμερα στα ελληνικά σχολεία και στα σχολεία των περισσότερων χωρών κυριαρχεί η πολυπολιτισμικότητα γεγονός που από μόνο του έπρεπε να είναι αρκετό ώστε να υπάρχει ο σεβασμός και η αποδοχή των διαφορετικών πολιτισμών. Δυστυχώς ,όμως ,τα σχολεία στην χώρα μας εξακολουθούν να χαρίζουν στείρα γνώση και τα προγράμματα σπουδών να είναι μονόπλευρα και χωρίς να χρησιμοποιούνται νέες μέθοδοι για να συμπεριληφθούν και τα παιδιά με άλλες ανάγκες στην απόκτηση νέων γνώσεων που προσφέρει το σχολείο (Ασκούνη και Ανδρούτσου, 2001). Την λύση σε αυτή την παραμέληση των αναγκών των παιδιών μπορεί να δώσει ,και πλέον είναι ευρέως διαδεδομένη, η δραματική τέχνη. Μέσω του δράματος στην εκπαίδευση μπορεί να επέλθει η επικοινωνία των μεταξύ διαφορετικών πληθυσμιακών ομάδων και να ενισχυθούν τα ερεθίσματα που το

κάθε παιδί λαμβάνει (Παπαγιάννη, Ρέππα, 2008). Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο για την εξέλιξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που έχει βασικό στόχο την ένωση των ανθρώπων μεταξύ τους χωρίς να παραμεριστεί κανένα στοιχείο της προσωπικότητας του κάθε ατόμου (Patrice, 2006).

Τα ερεθίσματα που θα δοθούν στο μικρό παιδί θα είναι η βάση για την εξάλειψη πολλών αρνητικών συμπεριφορών και την κατανόηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Οι παιδαγωγοί - εμψυχωτές, λοιπόν, είναι αυτοί που μπορούν αν δώσουν στα παιδιά το βήμα να δείξουν την κουλτούρα, τα ήθη, τα έθιμα στα οποία έχουν μεγαλώσει μέσω του παιχνιδιού και να εκφράσουν ταυτόχρονα συναισθήματα που κρύβουν μέσα τους. Τα παιδιά που θεωρούνται "ξένα" μέσα στο σύνολο της τάξης σε σύγκριση με την πλειοψηφία έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τα συναισθήματα φόβου και άγχους που βιώνουν για το αν τελικά μπορούν να γίνουν κι αυτά μέρος του συνόλου. Παράλληλα, τα παιδιά που καλούνται να αποδεχτούν το διαφορετικό από την πλευρά τους μπορούν μέσα από το θεατρικό παιχνίδι να καταλάβουν τα συναισθήματα των νέων και διαφορετικών μελών. Με την βοήθεια της δραματικής τέχνης καλλιεργείται το αίσθημα της ενσυναίσθησης και στην περίπτωση που αναλύουμε τώρα αναφερόμαστε στην «πολιτισμική ενσυναίσθηση», η οποία βασίζεται στην μετάδοση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών των ατόμων από άλλους πολιτισμούς και την κατανόηση τους από την «κυρίαρχη» ομάδα (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004). Η ενσυναίσθηση που μπορούν οι παιδαγωγοί να εμφυτεύσουν στα παιδιά μέσω του δράματος βοηθά τα παιδιά να σταματήσουν να σκέφτονται με παρωπίδες και να μπορούν να αλλάξουν οπτική στις καταστάσεις που βιώνουν, με αποτέλεσμα να απαλλαχθούν από υποκειμενικές σκέψεις οι οποίες μπορούν αργότερα να δημιουργήσουν προβληματικές συμπεριφορές (Νικολάου, 2005).

Με την χρήση του θεατρικού παιχνιδιού ως νέα μέθοδο διδασκαλίας για την ομαλή ένταξη των παιδιών από άλλες χώρες, έχουν παρατηρηθεί πολλά οφέλη στην γενικότερη ορθή λειτουργία της τάξης. Οι στόχοι που επιτυγχάνονται με το θεατρικό παιχνίδι σε μια πολυπολιτισμική τάξη όπως αναφέρει ο Νικολάου (2011) είναι οι εξής:

- Καλλιεργείται το αίσθημα του σεβασμού και τα παιδιά από διαφορετικούς πολιτισμούς αντιμετωπίζονται με ισοτιμία και με κατανόηση στις δικαιολογημένες δυσκολίες που μπορεί να έχουν

- Παύει να υπάρχει η υποτιμητική διάκριση αλλοδαπών και γηγενών. Έτσι υπάρχει σύνολο παιδιών με ίδια δικαιώματα και υποχρεώσεις χωρίς να ξεχωρίζει κανένας λόγω καταγωγής
- Τα παιδιά που διαφέρουν με το βήμα που τους δίνεται να παρουσιάσουν ελεύθερα τον εαυτό τους αποκτούν αυτοπεποίθηση και αναγνωρίζουν την μοναδικότητα του εαυτού τους. Έτσι οι επιδόσεις τους στην μάθηση είναι και αποτελεσματικότερες.

Τέλος το θεατρικό παιχνίδι βοηθά στην ελεύθερη έκφραση λόγου και εμπειριών και αυτό που κάνει τα παιδιά να αισθάνονται ασφαλή σε μια παρουσίαση ενός θεατρικού δημιουργήματος είναι πως δεν υπάρχει κριτική. Μέσα από το παιχνίδι ρόλων, την δραματοποίηση έργων και τον αυτοσχεδιασμό τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται και να ανταλλάσσουν απόψεις έχοντας πιο κοντά το ένα στο άλλο και ξεχνώντας την διαφορές που τους χωρίζουν. Το θεατρικό παιχνίδι ενώνει τους μαθητές και τους βοηθά να ανοίξουν τους ορίζοντες τους και να χτίσουν έναν καινούργιο κόσμο (Καραγιώργη,2000). Επομένως όπως είναι φανερό το δραματικό παιχνίδι ως μορφή παιχνιδιού και απελευθέρωσης του χαρακτήρα όλων των μαθητών όχι μόνο βοηθά την ομαλή ένταξη των παιδιών από άλλους πολιτισμούς αλλά βοηθά και τα γηγενή παιδιά να καταλάβουν και να εκτιμήσουν την δική τους ταυτότητα, ιστορία και την σημασία τους χωρίς να υποτιμούν καμία άλλη κουλτούρα (Αλκηστις,2008).Μην ξεχνάμε ότι μπορεί η ιστορία κάθε πολιτισμού να εξελιχθεί μαθαίνοντας απο άλλους νέα έθιμα και νέες γνώσεις και έτσι βρίσκοντας τα κοινά σημεία και τις διαφορές αυτό που αντιλαμβανόμαστε όλοι είναι πως πολιτισμοί υπάρχουν πολλοί αλλά αυτό που πρέπει να διαπιστώνουμε μικροί και μεγάλοι είναι πως ο πολιτισμός χτίζεται από ανθρώπους, οι οποίοι είναι όλοι μοναδικοί αλλά όλοι ίσοι.

5.3 Ειδική αγωγή και η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού σε άτομα με αναπηρίες.

5.3.1 Ορισμός Ειδικής Αγωγής

Ως ΑμεΑ ορίζονται «τα παιδιά που παρουσιάζουν μόνιμη αναπτυξιακή διαταραχή του σώματος, του πνεύματος ή της ψυχής και η διαταραχή αυτή παρεμβάλλεται στην φυσιολογική

τους ανάπτυξη και στην ικανότητα του να κινείται ή να μαθαίνει ή να συμπεριφέρεται φυσιολογικά» (Κανακούδη, Κάτζος, Παπαχρήστου, Δρόσου, 2017) .Τα άτομα με οποιαδήποτε μορφή αναπηρίας είναι αναμφισβήτητα μέλη κάθε κοινωνίας παρόλο που από την αρχαιότητα η θέση τους μέσα σε αυτή θεωρείται από πολλούς πρόβλημα με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ενταχθούν με ευκολία στο σύνολο. Για την χώρα μας ο ορισμός των ατόμων με αναπηρία, ο οποίος αναγράφεται στον Ν.1566/1985, αναφέρει ότι «άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρούνται τα πρόσωπα τα οποία από οργανικά, ψυχικά ή κοινωνικά αίτια παρουσιάζουν καθυστερήσεις, αναπηρίες ή διαταραχές στη γενικότερη ψυχοσωματική κατάσταση ή στις επιμέρους λειτουργίες τους και σε βαθμό που δυσκολεύεται ή παρεμποδίζεται σοβαρά η παρακολούθηση της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, η δυνατότητα ένταξής τους στην παραγωγική διαδικασία και η αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο» (Νόμος 1566/1985 ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985). Ως άτομα με ειδικές ανάγκες σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο ορίζονται:

- Άτομα με προβλήματα στην όραση και στην ακοή (δηλαδή αισθητηριακές αναπηρίες)
- Άτομα με κινητικές διαταραχές,
- Άτομα που πάσχουν από διανοητική καθυστέρηση
- Άτομα τα οποία εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. δυσλεξία) ή είναι γενικότερα δυσπροσάρμοστοι
- Άτομα που πάσχουν από ψυχικές νόσους και συναισθηματικές αναστολές
- Επιληπτικοί άνθρωποι

Επίσης υπάρχουν και άλλες διαταραχές που κατατάσσονται άτομα με αναπηρίες όπως (Σούλης 2013):

- Αναπτυξιακές διαταραχές (πχ Αυτισμός)
- Διαταραχές που σχετίζονται με την ομιλία και τον λόγο

Η ιστορία έχει δείξει την απόρριψη και την υποτίμηση που βίωναν τα άτομα αυτά από τον κόσμο σε όλους τους χώρους του κοινωνικού περίγυρου ακόμα και στην εκπαίδευση (Ζαγκώτας, 2010).Υπάρχουν διαφορετικές απόψεις στην εκπαίδευση ανά τα χρόνια ως προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες από το γενικό σύνολο. Συγκεκριμένα πολλοί είναι αυτοί που

αδιαφορούσαν, παραμελούσαν ή και καταμεταχειρίζονταν τα Αμεα ,άλλοι φέρονταν με οίκτο και λύπηση για την κατάσταση που έχουν βρεθεί και πιστεύαν ότι δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης. Ενώ υπάρχει και μια μικρότερη ομάδα που θεωρεί ότι τα παιδιά αυτά έχουν ακριβώς ίδια δικαιώματα στην εκπαίδευση και στην κοινωνία γενικότερα. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο η Ειδική Αγωγή έχει μια μεγάλη ιστορία με σημαντικά επιτεύγματα για την ενσωμάτωση και την αποδοχή των ΑμεΑ.

Οι ορισμοί για την Ειδική Αγωγή κατά το πέρασμα του χρόνου είναι αρκετοί και αυτό οφείλεται στους πολιτικούς, κοινωνικούς, θρησκευτικούς, οικονομικούς και νομοθετικούς παράγοντες. Αρχικά ο πρώτος ορισμός, που αφορούσε τα άτομα με αναπηρίες ονομάζονταν «θεραπευτική αγωγή» και φανέρωνε την ιατρική αντιμετώπιση των προβλημάτων με στόχο την θεραπεία αυτών (Ζώνιου, Σιδέρη, 2010).Υπήρχαν κι άλλοι ορισμοί για την θεραπευτική αγωγή όπως αυτή του Καλαντζή το 1972 ο οποίος περιγράφει την θεραπευτική αγωγή σαν «ένα κύκλο ειδικών χειρισμών και μεθόδων, ειδικών μορφών εργασίας, ειδικών διδακτικών περιεχομένων και υλικού, ειδικού παιδαγωγικού κλίματος και ζωής». Ο ίδιος το 1979 αντικαταστεί τον παραπάνω όρο σε «ειδική αγωγή» ώστε να φανεί περισσότερο η ανάγκη της εκπαίδευσης για τα παιδιά με κάποια αναπηρία. Ο Στασινός (1991) ακόμα έδωσε την δική του ερμηνεία στον όρο και ανέφερε την ανάγκη για μια μέθοδο διδασκαλίας ειδικά σχεδιασμένη για τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα. Παρόμοια άποψη εκφέρει και ο William Lee Heward (2009) ο οποίος αναγράφει ότι η ειδική αγωγή είναι «διδασκαλία ειδική,εντατική,στοχοκατευθυνόμενη και ειδικά σχεδιασμένη με βάση τις ιδιαιτερότητες, δυσκολίες και δυνατότητες του παιδιού». Με τα χρόνια η ειδική αγωγή αποτέλεσε κοινωνικο- εκπαιδευτικό ζήτημα και μπορούσε να αναγνωρίσει τα παιδιά με αναπηρίες ως άτομα που έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση και δεν διαφέρουν από το υπόλοιπο σύνολο παρά μόνο αντιμετωπίζουν μια δυσκολία , την οποία για να ξεπεράσουν χρειάζονται στήριξη και κατανόηση (Καλαντζής 1984). Έχουν γενικά δοθεί πολύ ορισμοί, οι οποίοι αναφέρονται συχνά στις ξεχωριστές ανάγκες που έχουν τα παιδιά με αναπηρία γεγονός που από την μια πλευρά είναι σωστός αλλά από την άλλη διαχωρίζει τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης από τα παιδιά της μη τυπικής. Η ειδική αγωγή για να έχει αποτέλεσμα θετικό πρέπει να κατανοεί και να αντιμετωπίζει τις περίπλοκες ανάγκες των παιδιών με αναπηρία αλλά να αντιλαμβάνεται και την μοναδικότητα του κάθε παιδιού (Lamoral, 1993).

Στην ουσία αυτό που πρέπει να κατανοήσουμε είναι πως τα παιδιά με αναπηρία είναι άτομα με δικαιώματα που πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ενεργά μέλη μιας κοινωνίας και να θεωρούμε αυτονόητο ότι είναι δυνατόν να προσφέρουν στην κοινωνία. Απαραίτητο είναι και το δικαίωμα στην εκπαίδευση για να μπορέσουν να εξελιχθούν και να βοηθηθούν στο να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα τους στον μέγιστο βαθμό που αυτό μπορεί να συμβεί. Στόχος της ειδικής αγωγής είναι να εντάξει τα Αμεα στην κοινωνία ως λειτουργικά μέλη της. Όπως θα δούμε και παρακάτω έχουν γίνει μεγάλοι αγώνες για το δικαίωμα των παιδιών ως ισότιμα μέλη στην κοινωνία γενικά αλλά και ειδικά στην εκπαίδευση (Κανακούδη, Κάτζος, Παπαχρήστου, Δρόσου,2017).

5.3.2 Ιστορική ανάδρομή για την Ειδική Αγωγή

Μέχρι σήμερα έχει σημειωθεί μεγάλη εξέλιξη στον κλάδο της Ειδικής εκπαίδευσης καθώς υπήρξαν αντιδράσεις από τους ανθρώπους στο πέρασμα των χρόνων ώστε να δοθούν ίσα δικαιώματα στα άτομα με ειδικές ανάγκες αλλά να υπάρχει και σεβασμός στο πρόσωπο τους παρά οίκτος και λύπηση. Αρχικά τα παιδιά με κινητική αναπηρία στην αρχαία Σπάρτη αντιμετωπίζονταν ως ένα μεγάλο πρόβλημα για τους γονείς (ιδιαίτερα τα αγόρια που δεν μπορούσαν να είναι παραγωγικά) και γι' αυτόν τον λόγο τα έριχναν στον Καιάδα ενώ τα παιδιά με νοητική στέρηση δεν είχαν την ίδια μοίρα. Στην Ελλάδα επικρατούσε η άποψη ότι οι αναπηρίες που αφορούσαν το πνεύμα, και την ψυχή οφείλονταν σε απόφαση των Θεών και γι' αυτόν τον λόγο για την αντιμετώπισή τους γίνονταν κάποιες θρησκευτικές τελετές (Πολυχρονοπούλου, 2017.) Στην αρχαία Ρώμη τα παιδιά αυτά είχαν ίσως χειρότερη "τύχη" αφού τα πωλούσαν στα σκλαβοπάζαρα και οι αγοραστές τους ήταν αυτοί που τα βασάνιζαν ακόμα και σεξουαλικά, αφού μετά την καλοπέραση τους υπήρχε θανάτωση των παιδιών (Ζαγκώτας,2010). Στον Μεσαίωνα οι αναπηρίες που ταλαιπωρούσαν κάθε άνθρωπο θεωρούνταν ,την τότε εποχή , τιμωρία του Θεού ή εισβολή του σατανά στην ψυχή τους. Αυτό ίσχυε περισσότερο για τις διαταραχές που είχαν σχέση με τον συναισθηματικό και ψυχικό κόσμο των ατόμων. Στις κινητικές και νοητικές αναπηρίες υπήρξε περισσότερη κατανόηση και στήριξη καθώς κυριαρχούσε το θρησκευτικό πνεύμα (Ζαγκώτας,2010).

Διάφορες προσπάθειες έγιναν από τον 16° έως τον 19° αιώνα ώστε τα άτομα με αναπηρία να έχουν μια καλύτερη ποιότητα ζωής στην κοινωνία. Σημαντική εξέλιξη σημειώθηκε τον καιρό

της Γαλλικής Επανάστασης, καθώς υπήρξαν συστάσεις στην πολιτεία για καλύτερη αντιμετώπιση των ΑμεΑ και έγιναν και οι πρώτες προσπάθειες στην εκπαίδευση τους (Ζαγκώτας,2010). Βέβαια η πρόοδος που έγινε αφορούσε περισσότερο τυφλούς και κωφούς, όπου ιδρύθηκαν και σχολεία γι' αυτούς τους τύπους αναπηρίας ενώ τα άτομα με κινητικές και συναισθηματικές αναπηρίες ήταν ακόμα σε πλήρη απομόνωση. Τον 19^ο αιώνα σε όλον τον κόσμο κυριαρχεί η «Παιδαγωγική Θεραπευτική» εποχή για τα παιδιά με αναπηρίες αφού δίνεται έμφαση στην αξία της αγωγής για την βοήθεια ατόμων με καθυστέρηση (Ζώνιου – Σιδέρη, 1995). Ο Jean Marc Gaspard Itard υποστήριξε ότι ένα άτομο με μειωμένη νοημοσύνη ,μέσω της εκπαίδευσης και με την χρήση σωστών παιδαγωγικών μεθόδων, μπορούν να βελτιώσουν τις δεξιότητες του αλλά και να τις αντιμετωπίσουν έως ένα βαθμό (Ζώνιου-Σιδέρη,1995) .Αυτό ισχύει και σήμερα ιδιαίτερα στον χώρο της προσχολικής αγωγής, καθώς όπως όλοι γνωρίζουμε η ηλικία έως τα 3 έτη είναι ένα κομβικό σημείο για την εξέλιξη πολλών τομέων της ζωής του ανθρώπου. Ουσιαστικά στον 19^ο αιώνα αναγνωρίζεται και η αξία της Παιδαγωγικής στην προσπάθεια ένταξης των ΑμεΑ στην κοινωνία και στην εκπαίδευση και παύουν να έχουν λόγο μόνο οι Ιατροί και οι θεολόγοι στην αξιολόγηση τους (Ζώνιου – Σιδέρη, 1995). Τον 20^ο αιώνα σε όλο τον κόσμο άρχισαν να μεριμνούν για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και προσπάθησαν να δώσουν ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά με την ίδρυση ιδρυμάτων ή με την ένταξη τους στα σχολεία τυπικής ανάπτυξης.

5.3.3 Σύντομη ιστορική αναδρομή Ειδικής αγωγής στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα σημασία για την Ειδική αγωγή δόθηκε στις αρχές του 20^{ου} αι. ιδρύοντας σχολεία και ιδρύματα για παιδιά με μη τυπική ανάπτυξη. Βέβαια προτεραιότητα δεν είχε η αγωγή αλλά μόνο η περίθαλψή και η φροντίδα των ατόμων με αναπηρία. Μέχρι την δεκαετία του 1980 η Ειδική αγωγή δεν είχε την ιδιαίτερη προσοχή από την πλευρά της πολιτείας και γι' αυτόν τον λόγο δεν υπήρχαν και πολλοί νόμοι ώστε να στηριχθούν τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Το 1981 τον Ν. 1143/1981 γίνεται η πρώτη προσπάθεια για ισότητα και ισονομία όλων των ανθρώπων. Ο νόμος αυτός είχε ως στόχο την ένταξη των ατόμων με αναπηρίες σε όλες τις δραστηριότητες ώστε να μπορέσουν να έχουν κοινωνική και επαγγελματική αποκατάσταση (Τζουριάδου, 1995). Ο νόμος αυτός κατακρίθηκε γιατί ουσιαστικά «ξεχώριζε» τα παιδιά με

ειδικές ανάγκες από τα υπόλοιπα παιδιά (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011). Λόγω της κριτικής αυτής υπήρξε διορθωτικός νόμος 1566/1985 με την Ειδική αγωγή να γίνεται μέρος της γενικής Εκπαίδευσης ενώ παράλληλα κάνουν την εμφάνιση τους και ειδικότητες που θα βοηθήσουν την ευκολότερη ένταξη των Αμεα στο σχολείο όπως για παράδειγμα οι σχολικοί ψυχολόγοι (Πολυχρονοπούλου, 2001).

Υπήρξαν πολλοί νόμοι που ψηφίστηκαν κατά την περίοδο 1988-1993. Αυτός που αξίζει να αναφέρουμε είναι ο 2817 που ψηφίστηκε το 2000 καθώς η ένταξη των ΑμεΑ σε γενικά σχολεία είναι αυτονόητη ενώ υπάρχουν και πολλά άλλα επιτεύγματα όπως: α. Οι εκπαιδευτικοί έχουν σημαντικότερο ρόλο στην τάξη β. Υπάρχουν εξατομικευμένα προγράμματα που αφορούν το κάθε παιδί ξεχωριστά δ. Τα παιδιά με Ειδικές ανάγκες παρακολουθούν τμήματα ένταξης ενώ έχουν την δυνατότητα παράλληλης στήριξης για την καλύτερη κατανόηση και ένταξης στην τάξη ε. Υπάρχει δυνατότητα χρήσης πολυμεσικών μέσων όπως για παράδειγμα μηχανές Braille για τους τυφλούς μαθητές. Στ. Ιδρύονται κέντρα διάγνωσης και υποστήριξης (ΚΕΔΥ) Ζ. Ιδρύονται πανεπιστήμια ειδικής αγωγής ενώ τέλος η. Η νοηματική αναγνωρίζεται επίσημη γλώσσα κωφών (ΦΕΚ Α' 78/14.3.2000). Ο νόμος αυτός έδωσε σημαντικά επιτεύγματα αλλά πάλι δεν μπόρεσε να καλύψει όλες τις ανάγκες των ΑμεΑ ούτε να δώσει την λύση για «Ένα σχολείο για όλους» αφού στην πράξη η ειδική με την γενική εκπαίδευση δεν συμπορεύονταν ούτε μπορούσαν όλα τα παιδιά να έχουν την ίδια προσοχή και στήριξη (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011). Η Ευρωπαϊκή επιρροή είναι αυτή που δίνει στην Ειδική αγωγή περισσότερη σημασία και έτσι η Ελλάδα καλείται να εκσυγχρονιστεί και να δώσει περισσότερες ευκαιρίες στα παιδιά με αναπηρία. Έτσι το 2000-2004 ιδρύονται διάφορα ιδρύματα για την στήριξη αυτών των ατόμων όπως τα εργαστήρια ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, οι τεχνικές σχολές ειδικής Αγωγής ενώ ταυτόχρονα δημιουργούνται προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για την ορθή αντιμετώπιση των ΑμεΑ στις σχολικές τάξεις (Λαμπροπούλου και συν, 2005). Στο ενδιάμεσο των παραπάνω περιόδων το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2002 εισάγει την έννοια της διαθεματικότητας (ΔΕΠΠΣ) και εφαρμόζει Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠΣ) με αποτέλεσμα η ευέλικτη ζώνη που υπάρχει στα ημερήσια προγράμματα να βοηθά παιδιά με ειδικές ανάγκες στην καλύτερη προσαρμογή αλλά και στην αλληλεπίδραση όλων των παιδιών μεταξύ τους. Για πρώτη φορά στην γενική

εκπαίδευση υπάρχει χώρος για παιδιά με Ειδικές ανάγκες (ΥΠΕΠΘ, 2002),(Λαμπροπούλου και συν, 2005).

Με την ένταξη της διαθεματικότητας έγιναν τεράστια άλματα στην Ειδική Εκπαίδευση. Επίσης το 2006 υπογράφεται από τα Ηνωμένα Έθνη η σύμβαση του ΟΗΕ για την εδραίωση και την αποδοχή των δικαιωμάτων των παιδιών με αναπηρία (ΟΗΕ,2006).Η ουσιαστική εξέλιξη, όμως, υπήρξε το διάστημα 2007-2013, όπου μέσω του προγράμματος «Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση» γίνεται η προώθηση των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνική ζωή και βελτιώνεται το εκπαιδευτικό σύστημα (Βλάχος,2008). Το 2012, ενώ έχει μεσολαβήσει και ένας νόμος το 2008, η Ελλάδα με τον Ν. 4074 επικυρώνει τη σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των Αμεα.

Σήμερα ο Ν. 2217/2014 είναι αυτός που υποστηρίζει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και αναφέρεται στην πρόσληψη ειδικών εκπαιδευτικών για αυτά τα παιδιά με στόχο την ομαλότερη και καλύτερη ένταξη τους στην εκπαίδευση . Το πρόβλημα που ακόμα δεν έχει λυθεί είναι ότι τα προγράμματα εκπαίδευσης φαίνεται να λειτουργούν σε ξεχωριστό σύστημα και δεν προχωρούν μαζί με αποτέλεσμα μέχρι και σήμερα να υποβαθμίζονται πρακτικά οι ανάγκες των ΑμεΑ χωρίς να δίνονται ίσες ευκαιρίες.

Συνεπώς όπως μπορούμε να καταλάβουμε τα άτομα με αναπηρίες μπορεί να έχουν σήμερα μια καλύτερη αντιμετώπιση σε σχέση με τα παλαιότερα χρόνια όμως αυτό δεν σημαίνει πως έχουν κατακτήσει τα δικαιώματα που επιβάλλονται και αξίζουν να έχουν.

5.4 Φάσμα Αυτισμού

5.4.1 Ορισμός αυτιστικού φάσματος

Ο αυτισμός θεωρείται μια πολυσύνθετη και μεγάλου εύρους διαταραχή του εγκεφάλου (Amaral G. D., 2017). Συγκεκριμένα, η διαταραχή του φάσματος του αυτισμού (ΔΑΦ) ανήκει σε μια κατηγορία διάχυτων νευροαναπτυξιακών διαταραχών και υποδηλώνει μέτρια ή σοβαρή έκπτωση της λειτουργικότητας του ατόμου σε κοινωνικό και γλωσσικό επίπεδο αλλά παρατηρούνται και προβλήματα προσαρμογής στην συμπεριφορά (Pennington, 2014). Η διαταραχή του φάσματος του αυτισμού (ΔΑΦ) σήμερα αποκαλείται ως «ΑΥΤΙΣΜΟΣ» και είναι μια σύνθετη δια βίου αναπτυξιακή κατάσταση που κάνει την εμφάνιση της συνήθως

κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, με αποτέλεσμα να μπορεί να επηρεάσει τις κοινωνικές ικανότητες, την επικοινωνία, τις σχέσεις και την αυτορρύθμιση των παιδιών/ατόμων (Autism Society,2021). Είναι ένα σύνολο συμπεριφορών και παρουσιάζεται με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικό βαθμό στον κάθε άτομο (Γαλάνης & Αστέρη, 2015). Έχει αποδειχθεί πως τα αγόρια είναι πιο επιρρεπή στην συγκεκριμένη διαταραχή κατά 4-5% περισσότερες πιθανότητες σε σχέση με τα κορίτσια (Lord. & Bishop,2010). Τα συνηθέστερα χαρακτηριστικά του Αυτισμού με βάση το ο διαγνωστικό κριτήριο DSM-VI (2013) είναι:

- ❖ Βλάβες στις κοινωνικές σχέσεις.
- ❖ Σημαντικές δυσκολίες στην επικοινωνία (λεκτική και μη λεκτική). Συγκεκριμένα τα παιδιά που πάσχουν από ΔΑΦ δείχνουν να μην μπορούν να συμμετέχουν σε μια συζήτηση, δίνοντας συχνά λάθος απαντήσεις (άσχετες με το περιεχόμενο) (Σερετόπουλος & συν,2020). Επίσης ακόμα και να κατανοήσουν την συζήτηση πολλές φορές αδυνατούν να εκφραστούν (Malkin, Smith., 2021). Η έλλειψη ικανότητας κοινωνικής αλληλεπίδρασης σε συνδυασμό με κάποιες δυσκολίες διαχείρισης προσαρμογής της συμπεριφοράς σε συγκεκριμένα πλαίσια, έχουν επίπτωση στην γλωσσική έκφραση των ατόμων. Αυτό γίνεται ορατό όταν τα άτομα ενώ έχουν καταλάβει ένα αντικείμενο ή μια κατάσταση δεν μπορούν να το/την περιγράψουν σωστά για να γίνει αντιληπτή από τους γύρω τους. Αυτό συμβαίνει καθώς δεν είναι σε θέση να διαχειριστούν κατάλληλα την σκέψη τους με αυτό που βλέπουν ή τους συμβαίνει (Malkin & Smith , 2021). Μπορεί επίσης να υπάρχει καθυστέρηση στην ομιλία ενός παιδιού (Lord, Bishop ,2010).
- ❖ Περιορισμένα και επαναλαμβανόμενα ενδιαφέροντα. Αυτού του είδους συμπεριφορές εκδηλώνονται με άγχος, ανησυχία και επαναλαμβανόμενες κινήσεις χεριών και ολόκληρου του σώματος αλλά και με ψυχαναγκαστικές συμπεριφορές (Lord . Bishop,2010).
- ❖ Τα παιδιά με ΔΑΦ σε αρκετές περιπτώσεις δεν ασχολούνται με το μιμητικό παιχνίδι αλλά ούτε με τα παιχνίδια φαντασίας που είναι χαρακτηριστικές προτιμήσεις ειδικά στις ηλικίες 1-3 ετών (Lord ,Bishop ,2010). Ενώ απουσιάζει και το κοινωνικό

παιχνίδι, γεγονός που αποδίδεται όπως προαναφέρθηκε στην δυσκολία αλληλεπιδράσεων με άλλα άτομα.(Lord , Bishop ,2010)

Ο αυτισμός έχει χωριστεί σε τύπους ανάλογα με την συμπτωματολογία, αν δηλαδή τα παραπάνω χαρακτηριστικά της διαταραχής είναι ήπιας ή μεγάλης έντασης. Οι υπότυποι, λοιπόν, του αυτισμού είναι οι εξής: Αυτιστική διαταραχή, Σύνδρομο Asperger, Σύνδρομο Rett, Γενικευμένη αναπτυξιακή διαταραχή (δεν προσδιορίζεται), Το X σύνδρομο. Η αιτιολογία της Αυτιστικής Διαταραχής έως τώρα δεν μπορεί να καθοριστεί με πλήρη σαφήνεια αλλά μελέτες έχουν δείξει πως υπάρχουν γενετικές αλλά και περιβαλλοντικές αιτίες (Amaral , 2017). Μερικές πιθανές αιτίες της ύπαρξης αυτισμού είναι: μητρική λοίμωξη, φάρμακα κατά την διάρκεια της εγκυμοσύνης που μπορούν να επηρεάσουν το έμβρυο, περιβαλλοντικές τοξικές ουσίες, κληρονομικότητα, έλλειψη ερεθισμάτων στο βρέφος από τους γονείς και γενικότερο τον κοινωνικό περίγυρο και τέλος μπορεί να υπάρχουν και συνδυασμός γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (Amaral , 2017), (Lord , Bishop ,2010).

5.4.2 Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού σε παιδιά με ΔΑΦ

Όπως είναι φανερό απ' όσα αναφέρονται και παραπάνω τα άτομα με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν άλλοτε σε μικρότερο βαθμό και άλλοτε σε μεγαλύτερο, πρόβλημα στις κοινωνικές τους συναναστροφές γεγονός που επιφέρει και προβλήματα στην γλωσσική, γνωστική και συναισθηματική τους εξέλιξη, αφού όλοι αυτοί οι τομείς συνδέονται μεταξύ τους. Οι αυτιστικές διαταραχές έως τώρα δεν έχουν κάποια συγκεκριμένη θεραπεία ώστε να αντιμετωπιστούν και να εξαλειφθούν όμως υπάρχουν λύσεις, ώστε τα παιδιά να αναπτύσσονται και να κατακτούν περισσότερες δεξιότητες. Το θεατρικό παιχνίδι έχει αποδειχθεί μέσα από έρευνες ότι μπορεί να ασκήσει μεγάλη επιρροή στο παιδί και να το βοηθήσει να βελτιώσει τις κοινωνικές δεξιότητες του. Συγκεκριμένα σύμφωνα με μια ανασκόπηση σε διάφορες μελέτες των Μπέλλα & Ευαγγελινού (2018) έχει αποδειχθεί ότι ο θεατρικό παιχνίδι μπορεί να ωθήσει τα παιδιά με αυτιστική διαταραχή να εμπλακούν σε κοινωνικές καταστάσεις και να αποκτήσουν εφόδια μέσα από αυτές. Σε αυτή την ανασκόπηση γίνεται χρήση 12 μελετών, οι οποίες υποστηρίζουν πως το δραματικό παιχνίδι προωθεί ένα συνεργατικό περιβάλλον, όπου εμπλέκονται όλα τα άτομα μαζί για ένα

συγκεκριμένο στόχο, επικοινωνούν μεταξύ τους και μέσα από τα γεγονότα που εκτυλίσσονται αναπτύσσεται και η κοινωνική ευαισθητοποίηση όλων των εμπλεκομένων (Mpella & Evaggelidou, 2018). Το θεατρικό παιχνίδι σε γενικές γραμμές είναι μια νέα τακτική διδασκαλίας και συχνά υπονομεύεται για τα οφέλη που έχει σε παιδιά τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης. Όμως η ενασχόληση με αυτού του είδους παιχνίδι προσφέρει στα παιδιά μέσα στο σχολείο ευκαιρίες για κοινωνικές αλληλεπιδράσεις χρήσιμες ώστε τα παιδιά με ΔΑΦ να μην υποστούν κοινωνική περιθωριοποίηση (Smagorinsky, 2016).

Επιπλέον με βάση την Θεωρία του Νου, η οποία σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο Τούφας (2021) είναι μια γνωστικοκοινωνική δεξιότητα που αφορά στην ικανότητα μας (ως άνθρωποι) να αντιλαμβανόμαστε τις δικές μας ψυχικές καταστάσεις όσο και των άλλων, έχει δοθεί ιδιαίτερη σημασία στην απόκτηση αυτής της δεξιότητας από τα παιδιά με ΔΑΦ με την βοήθεια του θεατρικού παιχνιδιού (Τούφας Κ., 2021). Ουσιαστικά τα παιδιά που αντιμετωπίζουν αυτή την διαταραχή δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν πολλές φορές σε κοινωνικές, επικοινωνιακές και συμπεριφορικές καταστάσεις όπως θα περιμέναμε. Αυτό συμβαίνει καθώς δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν και να βάλουν σε μια σειρά την σκέψη τους και εννοείται είναι δύσκολο να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν την σκέψη των άλλων (Baron- Cohen, Leslie & Firth, 1985). Μέσα όμως από το παιχνίδι μπορεί να υπάρξει ουσιαστική βελτίωση αυτής της ικανότητας. Οι Schwebel, Rosen & Singer (1999) αναφέρουν πως το δραματικό παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να μάθουν να αντιλαμβάνονται τις διάφορες απόψεις και σκέψεις μέσω της διαπραγμάτευσης των ρόλων και των συζητήσεων που γίνονται. Έτσι ενεργοποιείται η φαντασία των παιδιών που υπό άλλες συνθήκες θα δυσκολεύονταν να ανταποκριθούν. Οι παρεμβάσεις που γίνονται με βάση το δράμα για την βελτίωση της ανάπτυξης με ΔΑΦ είναι διασκεδαστικές, ελκυστικές και δημιουργικές για τα παιδιά και γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο στέφονται με επιτυχία. Ο αυτοσχεδιασμός ως τεχνική του θεατρικού παιχνιδιού εμπλέκει ενεργά τα άτομα με ΔΑΦ σε μια δραματική πράξη και του δίνει το βήμα να εκφραστεί, να καταλάβει τον χώρο που έχει μέσα στην τάξη σε σχέση με τους υπολοίπους (O'Sullivan, 2015). Μια άλλη τεχνική του θεατρικού παιχνιδιού που μπορεί να περιορίσει μη αποδεκτές συμπεριφορές είναι η μίμηση, καθώς με την χρήση αυτής τα παιδιά μπορούν να υιοθετήσουν σωστές συμπεριφορές (Caurel & Taylor, 2016). Τα παιδιά με το θεατρικό παιχνίδι εξασκούν και τις γνωστικές τους λειτουργίες με την βοήθεια των ρόλων

και των δραματικών καταστάσεων , που απαιτούν λύσεις σε διάφορα προβλήματα που προκύπτουν όπως επίσης εξελίσσονται συναισθηματικά και μαθαίνουν να έχουν σεβασμό στους υπολοίπους (Roussel- Smith, Murray, Bayliss, Sng , 2012).

Τέλος μέσα από έρευνες έχει αποδειχθεί ότι οι δραματικές παρεμβάσεις μπορούν να βοηθήσουν στην μείωση του άγχους και να έχουν περισσότερες κοινωνικές συναναστροφές. Ιδιαίτερα τα παιδιά με τον υπότυπο της διαταραχής του Asperger φαίνεται να έχουν οφέλη από τα παιχνίδια ρόλων γιατί έτσι επικοινωνούν με τους συμμαθητές τους με περισσότερη άνεση και μπαίνουν στην διαδικασία να ελέγξουν και να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους (Magin,2014).

Επομένως αντιλαμβανόμαστε πόσο θετικό αντίκτυπο έχει το θεατρικό παιχνίδι και η δραματοθεραπεία στα άτομα που έχουν αυτιστική διαταραχή. Η δραματοθεραπεία, λοιπόν, μπορεί να δώσει στα παιδιά εφόδια και τακτικές εξερεύνησης της ζωής με στόχο την εξέλιξη τους ως κοινωνικά και λειτουργικά άτομα (Best,1992).

5.5 Νοητική υστέρηση

5.5.1 Ορισμός Νοητικής Υστέρησης

Πολλοί είναι οι ορισμοί που έχουν καταγραφεί στο πέρασμα των χρόνων για την νοητική υστέρηση. Μέχρι να αποδοθεί ο σημερινός ορισμός, ο οποίος είναι και πιο αποδεκτός σε σχέση με τους υπόλοιπους, υπήρξαν πολλές παραλλαγές στην ονομασία της συγκεκριμένης αναπηρίας. Για παράδειγμα υπήρξε αναφορά στα άτομα που πάσχουν από νοητική αναπηρία που τα χαρακτήριζαν ως απροσάρμοστα, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται αρνητικά συμπεράσματα και συμπεριφορές χλευασμού, υποτίμησης, προκαταλήψεων και εν τέλει αυτοί οι άνθρωποι να στιγματίζονται κοινωνικά. Οι προκαταλήψεις και οι στερεοτυπικές συμπεριφορές συνεχίζουν να διατηρούνται όμως είναι γεγονός ότι έχει σημειωθεί μια θετική μείωση αυτών των και μικρή αλλαγή παρατηρείται και στην περιθωριοποίηση τους (Αρμπουνιώτη, Κουτσοκλένη, Μαρνελάκης, 2007).Σήμερα ο πιο αποδεκτός ορισμός της νοητικής υστέρησης (Mental Retardation) που έχει δοθεί είναι αυτός από τον Αμερικανικό Σύνδεσμο Νοητικής Καθυστέρησης , ο οποίος την περιγράφει ως « μια σημαντική απόκλιση της νοητικής λειτουργίας από τον μέσο όρο, η οποία συνυπάρχει με κάποια ανεπάρκεια στην προσαρμοστική συμπεριφορά όπως αυτή εκδηλώνεται κατά την διάρκεια της ανάπτυξης

(AAMR, 1992). Ο συνδυασμός νοητικής δυσλειτουργίας και ανεπάρκειας συμπεριφορικών δεξιοτήτων επηρεάζει τα άτομα που πάσχουν από αυτή την αναπηρία σε πολλούς τομείς της ζωής τους όπως: στην επικοινωνία και στην αλληλεπίδραση με άλλα άτομα, στην αυτονομία και στην αυτοεξυπηρέτηση τους, στο επαγγελματικό και μορφωτικό τους επίπεδο κλπ. Η εμφάνιση της νοητικής υστέρησης γίνεται αντιληπτή πριν τα 18 έτη (Chelly, Khelfaoui, Francis, Cherif, Bienvenu, 2006). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ο εγκέφαλος αναπτύσσεται με ταχύτερους ρυθμούς στις μικρότερες ηλικίες. Οι επιστήμονες όταν θέλουν να αναφερθούν στην νοητική στέρωση σε βρέφη ή νήπια χρησιμοποιούν τον όρο ψυχοκινητική υστέρηση (Κανακούδη, Κάτζος, Παπαχρήστου, Δρόσου, 2017).

Η νοητική στέρωση χωρίζεται σε κατηγορίες ανάλογα με την σοβαρότητα της κατάστασης του ατόμου. Η εκτίμηση της σοβαρότητας της νοητικής στέρωσης γίνεται μέσω της μέτρησης του δείκτη νοημοσύνης έτσι με βάση αυτόν προκύπτουν οι εξής τύποι:

- ✓ Ελαφρά νοητική καθυστέρηση
- ✓ Μέτρια νοητική καθυστέρηση
- ✓ Σοβαρή νοητική καθυστέρηση
- ✓ Απροσδιόριστη νοητική καθυστέρηση

Τα αίτια της νοητικής καθυστέρησης στις περισσότερες περιπτώσεις δεν είναι ξεκάθαρα και μπορεί να σχετίζονται σε συνδυασμό με πολλαπλούς παράγοντες. Υπάρχουν αιτίες που σχετίζονται με: την κληρονομικότητα, κρανιακές δυσπλασίες, ουσίες (πχ φάρμακα), έκθεση μητέρας ή βρέφους σε ακτινοβολία, πυρηνικό ίκτερο, ατυχήματα παιδιών, χρωμοσωματικές ανωμαλίες κ.α. (Κανακούδη, Κάτζος, Παπαχρήστου, Δρόσου, 2017). Αξιοσημείωτο είναι να αναφέρουμε πως ένα παιδί μπορεί να εμφανίσει νοητική υστέρηση λόγω παραμέλησης από το περιβάλλον αλλά και έλλειψη ερεθισμάτων για την ορθή ανάπτυξη τους (Αρμπουνιώτη, Κουτσοκλένη, Μαρνελάκης, 2007).

5.5.2 Σύνδρομο Down

Το Σύνδρομο Down, αφορά μια γενετική διαταραχή η οποία επηρεάζει τα χρωμοσώματα. Αρχικά για το συγκεκριμένο σύνδρομο έκανε λόγο ο John Langtom Down (1866), ο οποίος αν και περιέγραψε την διαταραχή δεν είχε ανακαλύψει τους παράγοντες που την προκαλούν. Το

1959 ο Lejeune απέδωσε με μεγαλύτερη σαφήνεια το τον ορισμό του συνδρόμου. Το σύνδρομο Down ονομάζεται και τρισωμία 21, καθώς το ένα επιπλέον χρωμόσωμα βρίσκεται στο 21^ο ζεύγος χρωμοσωμάτων (Τζουριάδου,1992). Το σύνδρομο Down είναι η πιο κοινή και συχνή μορφή νοητικής καθυστέρησης και η διάγνωση του γίνεται συνήθως από νεογνική ηλικία. Τα βρέφη που πάσχουν από τρισωμία 21 φαίνεται ότι αναπτύσσονται φυσιολογικά ως προς το βάρος και ύψος της γέννησης παρόλα αυτά έχουν κάποια ιδιαίτερα εξωτερικά χαρακτηριστικά που παραπέμπουν σε αυτή την διάγνωση (Marcdante & Kliegman, 2016). Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι: μεγάλο κεφάλι ,μάτια που γέρνουν προς τα κάτω, επίπεδη ρινική γέφυρα, μεγάλη προβάλλουσα γλώσσα ,μικρό σώμα, κοντά και χοντρά άκρα, πτυχώσεις στο δέρμα (Βρυώνης, 2004). Όσον αφορά την καθυστέρηση σε αναπτυξιακό επίπεδο γίνεται καλύτερα αντιληπτή μετά την βρεφική ηλικία. Καθυστέρηση μπορεί να υπάρχει σε νοητικό και μαθησιακό επίπεδο παρ' όλα η πλειοψηφία των παιδιών με Σύνδρομο Down είναι σε θέση να μάθουν να μιλούν, πολλές φορές με δυσκολία. Τα παιδιά με αυτή την διαταραχή χαρακτηρίζονται από ευαισθησία σε διάφορες παθήσεις και αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα υγείας. Συγκεκριμένα τείνουν να είναι παχύσαρκα, είναι επιρρεπή σε λοιμώξεις, αντιμετωπίζουν συγγενείς καρδιοπάθειες, οφθαλμολογικά προβλήματα, υπερθυρεοειδισμό, βαρηκοΐα, επιληπτικές κρίσεις. Ως ενήλικοι είναι πιθανόν να εμφανίσουν προβλήματα τεκνοποίησης (κυρίως οι άντρες) και όσο μεγαλώνουν το 75% πάσχει από άνοια (Κανακούδη, Κάτζος, Παπαχρήστου, Δρόσου,2017).

Τα άτομα με σύνδρομο Down σήμερα έχουν περισσότερο προσδόκιμο όριο ζωής και αυτό οφείλεται όχι μόνο στην εξέλιξη της ιατρικής και στην περίθαλψη αυτών αλλά και στην εκπαίδευση. Τα προβλήματα που έχουν στην ανάπτυξη, μάλιστα, φαίνεται να είναι πιο ήπια σε σχέση με παλαιότερα κι αυτό οφείλεται στην πρόωμη παρέμβαση (Κανακούδη, Κάτζος, Παπαχρήστου, Δρόσου,2017).

5.5.3 Νοητική Υστέρηση- Σύνδρομο Down και η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην αντιμετώπιση τους

Για πολλά χρόνια πολλοί επιστήμονες και παιδαγωγοί θεωρούσαν πως τα άτομα που πάσχουν από νοητική υστέρηση δεν είναι ικανά να ανταπεξέλθουν στις καθημερινές απαιτήσεις της ζωής. Αυτή η άποψη εκφραζόταν καθώς τα άτομα που πάσχουν από βαριά νοητική

καθυστέρηση είναι δύσκολο έως αδύνατο να θεραπευτούν έστω και στο ελάχιστο. Έτσι, όμως, υποβαθμίζεται και η προσπάθεια που γίνεται από τους ανθρώπους με νοητική υστέρηση ελαφριάς ή ήπιας μορφής. Αυτά τα άτομα μπορούν να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα τους σε μεγάλο ποσοστό , με αποτέλεσμα να αποδίδουν ευκολότερα στην καθημερινότητα τους (Μάνος, 1997).

Για να μπορέσουν τα παιδιά με νοητική υστέρηση να προλάβουν και να αντιμετωπίσουν αυτή την αναπηρία στο μεγαλύτερο βαθμό, χρειάζονται στήριξη και παρότρυνση από το κοινωνικό τους περιβάλλον. Οι Gindrich & Kazanowski υποστηρίζουν πως τα άτομα με νοητική αναπηρία μπορούν να γίνουν πιο λειτουργικά όταν τους δίνονται ευκαιρίες να γίνουν δημιουργικοί. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την ενασχόληση τους με το δράμα. Αυτού του είδους παρέμβαση την ονομάζουν δραματοθεραπεία. Η μέθοδος αυτή έχει ως βασικό άξονα τη αυτογνωσία, την αυτοδιάθεση και την συναισθηματική έκφραση και με βάση αυτά προσπαθεί να βοηθήσει τα παιδιά. Όταν οι μαθητές εμπλέκονται σ' ένα δραματικό δρώμενο έρχονται αντιμέτωποι με δικές τους ευθύνες, βρίσκουν την ευκαιρία να συνεργαστούν μέσα σε μια ομάδα και έτσι εν τέλει κατανοούν τον δικό τους ρόλο. Η δραματοθεραπεία έχει ως στόχο τα άτομα με τέτοιου είδους καθυστέρηση να εξελίσσουν τις νοητικές τους λειτουργίες, να μπορέσουν σκεφτούν και να αποδώσουν νοήματα με την δική τους οπτική. Έτσι μπορούν να συμμετέχουν σε καθημερινές δραστηριότητες καταργώντας τις προκαταλήψεις και την κοινωνική περιθωριοποίηση (Gindrich & Kazanowski, 2015).

Το θεατρικό παιχνίδι είναι μια κατάλληλη μέθοδος θεραπείας αντιμετώπισης της νοητικής υστέρησης ειδικά σε παιδιά μικρής ηλικίας. Σε αυτή την περίπτωση σημαντικό ρόλο έχει ο εμπυχωτής, που αναλαμβάνει να δώσει ερεθίσματα στα παιδιά, ώστε να βγάλουν τον καλύτερο τους εαυτό και έτσι δημιουργεί ένα παιδαγωγικό- παρεμβατικό παιχνίδι. Τα παιδιά που εμπλέκονται στο θεατρικό παιχνίδι προσπαθούν να αναδείξουν τις δυνατότητες τους και ταυτόχρονα να αποκτήσουν δεξιότητες που δεν έχουν (Καλαντζής, 1985). Επιπλέον το θεατρικό παιχνίδι πέρα από τις λεκτικές και γνωστικές δεξιότητες , όπως είναι γνωστό, μπορεί να βελτιώσει και την κίνηση των παιδιών με καθυστέρηση αφού γίνεται η χρήση του σώματος. Για να χρησιμοποιηθεί ένα μέλος του σώματος τα παιδιά πρέπει να συνδυάσουν νοητικές λειτουργίες άρα το θεατρικό παιχνίδι τους βοηθάει να προσπαθήσουν να ανταποκριθούν σε ότι τους ζητείται. Σε ψυχολογικό επίπεδο τώρα τα παιδιά μέσω του

δραματικού παιχνιδιού ενισχύουν την αυτοπεποίθηση τους γιατί δεν έχουν κανένα άγχος κριτική της πράξης τους (Crimmens, 2006). Τέλος όσον αφορά την κοινωνική εξέλιξη των ατόμων με νοητική υστέρηση και πάλι με το θεατρικό παιχνίδι ξετυλίγονται δεξιότητες που αφορούν αυτόν τον τομέα. Συγκεκριμένα αφού το θεατρικό παιχνίδι προάγει την αλληλεπίδραση τα παιδιά ωθούνται να συμμετέχουν σε μια ομάδα, όπου υπάρχει δράση-αντίδραση με αποτέλεσμα να κατανοούν και την συμπεριφορά που είναι αποδεκτή στην ομάδα. Άρα το παιδί καταλαβαίνει τι αντίκτυπο μπορεί να έχουν οι πράξεις του απέναντι σ' έναν άλλο άνθρωπο και με αυτό τον τρόπο βελτιώνει συμπεριφορές και σε πολλές περιπτώσεις μειώνεται η επιθετική συμπεριφορά που διακατέχει το παιδί λόγω άγχους και σύγχυσης (Κοντογιάννη, 2000).

Συνεπώς η συμμετοχή των ατόμων με νοητική υστέρηση, από μικρή κι ολας ηλικία, στην θεατρική δράση σύμφωνα μάλιστα και με πολλές μαρτυρίες από τους ίδιους μπορεί να προσφέρει στα άτομα εφόδια για να είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στην καθημερινή ζωή όχι μόνο ως παιδιά αλλά και ως ενήλικοι (Gindrich & Kazanowski, 2015).

Όλα τα παραπάνω ισχύουν ακριβώς και για τα παιδιά που πάσχουν από σύνδρομο Down. Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να τα βοηθήσει να σε όλους τους τομείς ανάπτυξης και περισσότερο να τους διευκολύνει στην κατάκτηση του λόγου. Για παράδειγμα με τις αναπαραστάσεις και τις μιμήσεις κάποιων ήχων μπορούν να κατανοήσουν την άρθρωση των λέξεων και βήμα-βήμα να αποκτήσουν καλύτερες γλωσσικές δεξιότητες.

5.6 ΔΕΠ-Υ

5.6.1 Ορισμός ΔΕΠ-Υ

Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) είναι πλέον η πιο διαδεδομένη νευροσυμπεριφορική διαταραχή που ταλαιπωρεί τα άτομα από την παιδική κι ολας ηλικία (Furman, 2005). Η συγκεκριμένη διαταραχή κάνει την εμφάνιση της πριν ή κατά το 7^ο έτος της ζωής των ανθρώπων και φαίνεται τα αγόρια να έχουν περισσότερη πιθανότητα να πάσχουν από ΔΕΠ-Υ, τουλάχιστον στον τομέα της υπερκινητικότητας (Scabil & Schwab, 2000). Τα πιο κοινά και συχνά συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ είναι η έλλειψη συγκέντρωσης, η υπερκινητικότητα και η παρορμητικότητα. Όσον αφορά την έλλειψη συγκέντρωσης τα παιδιά αδυνατούν να:

A. Εστιάζουν σε λεπτομέρειες

B. Ακολουθήσουν κανόνες για να ολοκληρώσουν μια δραστηριότητα ή εργασία

Γ. Μην διασπάσουν την προσοχή τους κ.α

Ταυτόχρονα έχουν την τάση να μην μπορούν να σταθούν σε μια θέση για αρκετή ώρα, τους διακατέχει μια νευρικότητα και μια ανησυχία, μιλούν αδιάκοπα χωρίς λόγο (φλυαρία) , απαντούν γρήγορα χωρίς να έχει ολοκληρώσει ο ομιλητής την ερώτηση του ή τον διακόπτουν και πράττουν με απερισκεψία. Αυτές οι συμπεριφορές είναι χαρακτηριστικές και ανήκουν στα συμπτώματα της υπερκινητικότητας και της παρορμητικότητας (Κανακούδη, Κάτζος, Παπαχρήστου, Δρόσου, 2017).

Τα αίτια της ΔΕΠ-Υ δεν είναι ξεκάθαρα και η πάθηση αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί και πολυπαραγοντική. Υπάρχουν αίτια που σχετίζονται με την κληρονομικότητα, με ουσίες που η μητέρα κατανάλωνε (αλκοόλ, τσιγάρο, ναρκωτικά) κατά την διάρκεια της εγκυμοσύνης και μεταγεννητικά αίτια όπως τραυματισμοί ή λοιμώξεις του παιδιού που δημιουργούν προβλήματα στο ΚΝΣ. Βέβαια έχει παρατηρηθεί πως η ΔΕΠ-Υ να είναι αποτέλεσμα ή να συνυπάρχει με άλλες παθήσεις όπως διαταραχές του λόγου ή της κίνησης, με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και με άλλους περιβαλλοντικούς ή γενετικούς παράγοντες. Τα άτομα που υποφέρουν από ΔΕΠ-Υ είναι πολύ συνηθισμένο να μην μπορούν να αποδώσουν στις σχολικές και ακαδημαϊκές απαιτήσεις , να αδυνατούν να έχουν μια σωστή επικοινωνία με τον κοινωνικό τους περίγυρο. Όλα αυτά επιφέρουν προβλήματα και στην συνέχεια της ζωής τους. Ως έφηβοι, αν το πρόβλημα δεν ληφθεί στα σοβαρά, τείνουν να έχουν συμπεριφορές που τους φέρνουν σε κίνδυνο ή να αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς και σεξουαλικότητας (Marcdante & Kliegman, 2015).

5.6.2 ΔΕΠ-Υ & Θεατρικό παιχνίδι

Με βάση κάποιων ομολογιών και ερευνών έχει διαπιστωθεί πως το δραματικό παιχνίδι έχει θετικά αποτελέσματα για τα παιδιά που πάσχουν από ΔΕΠ-Υ. Συγκεκριμένα η δραματοθεραπεία σύμφωνα με την μελέτη της Χριστοδούλου Αικατερίνη σε παιδιά που ταλαιπωρούνται από ΔΕΠ-Υ φάνηκε να βοηθά τα παιδιά που συμμετείχαν σχεδόν σε όλους τους τομείς που αυτά αντιμετώπιζαν δυσκολίες. Αρχικά τα παιδιά που εμφάνιζαν

υπερκινητικότητα με την βοήθεια του δράματος ξεκίνησαν να διαχειρίζονται και να εκτονώνουν την ενέργεια τους με δημιουργικό τρόπο και χωρίς να το αντιλαμβάνονται έθεταν με τις δράσεις τους στόχους και ανταποκρίνονταν σε αυτούς. Επίσης μέσα από τις συνεδρίες με τον δραματοθεραπευτή προσπάθησαν να αποκτήσουν αυτοσυγκράτηση και να μειώσουν τα αισθήματα παρορμητικότητας. Αυτό το σύμπτωμα αντιμετωπίστηκε λίγο πιο δύσκολα από τα παιδιά, όμως με την πάροδο του χρόνου και με την συνεχή τριβή με τα πρόσωπα του προγράμματος αλλά και με το δράμα άρχισαν να διαθέτουν σε ένα βαθμό αυτοέλεγχο. Κατά την ομολογία τόσο των γονέων όσο και των ίδιων των παιδιών μπόρεσαν να μειώσουν και συμπεριφορές επιθετικότητας μέσω του αυτοσχεδιασμού. Για την καταπολέμηση της έλλειψης προσοχής που ήταν και το πιο συχνό πρόβλημα υιοθετήθηκαν από τον εμψυχωτή πρακτικές που μπορούσαν να κρατήσουν το παιδί σε αγωνία και ενδιαφέρον και με αυτό τον τρόπο αυξήθηκε ο χρόνος που το παιδί μπορούσε να παραμείνει σταθερά συγκεντρωμένο σε μια κατάσταση (Χριστοδούλου, 2015).

Το θεατρικό παιχνίδι βοηθά τα παιδιά μέσω της σωματικής έκφρασης και της κίνησης να είναι σε θέση να εστιάσουν το βλέμμα τους σε κάποιον άλλον για να μπορέσουν να αναπαραστήσουν ορθά αυτά που βλέπουν με την τακτική της παντομίμας (Αγγαρίδου, 2017). Έτσι εκτός από έλεγχο των κινήσεων του και συγχρονισμό πολλών δεξιοτήτων πετυχαίνει έναν στόχο με αποτέλεσμα να αυξάνεται η αυτοπεποίθηση του και να προσπαθεί συνεχώς για την βελτίωση του. Το παιδί για να δράσει βάζει την φαντασία του να λειτουργήσει σε συνδυασμό με την σκέψη του και αυτό είναι ένα θετικό κίνητρο για να ανακτήσει νοητικές λειτουργίες που του λείπουν. Το θεατρικό παιχνίδι είναι μια πρακτική που από την φύση της συσχετίζει την πράξη με το θεωρητικό πλαίσιο. Μην ξεχνάμε πως το θεατρικό παιχνίδι γεννά την φαντασία και την δημιουργικότητα του κάθε παιδιού καθώς δεν είναι ένα χαρακτηριστικό που είναι αυτονόητο ότι θα έχει.

5.7 Μαθησιακές δυσκολίες

5.7.1 Ορισμός Μαθησιακών Δυσκολιών

Η μαθησιακές δυσκολίες, είναι μια κατάσταση, η οποία απασχολούσε τους ειδικούς πολλά χρόνια πριν και συνεχίζει να απασχολεί μέχρι και σήμερα. Ο πρώτος ειδικός που ασχολήθηκε με τον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών ήταν ο ψυχολόγος Samuel Kirk το 1963. Στο

πέρασμα των χρόνων υπήρξαν αρκετές διαφωνίες στην διατύπωση ενός ορισμού με σαφήνεια (Τσόμπολη,2016).Συγκριμένα υπήρχαν έντονες διαφωνίες όχι μόνο στον ορισμό αλλά ως προς την αιτιολογία, τα κριτήρια που αξιολογούνται τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και στην θεραπεία αυτών (Δράκος,2002). Ένας ορισμός, που θεωρείται βάση από διάφορους επιστήμονες για να ερμηνεύσουν την δική τους θεωρία σχετικά με το πρόβλημα αυτό, είναι του Bateman (1965). Αυτός περιέγραψε πως τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες «είναι τα άτομα που παρουσιάζουν μια παιδαγωγικά σημαντική διακύμανση ανάμεσα στο νοητικό τους δυναμικό και στο πραγματικό επίπεδο επίδοσης, η οποία συνδέεται με βασικές διαταραχές στη μαθησιακή διαδικασία». Ο ίδιος έκανε προσπάθειες μέσα στον ορισμό του να κάνει ξεκάθαρη την αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών (Bateman, 1965). Επιστήμονες αναφέρουν πως υπάρχουν πολλά προβλήματα και διαστάσεις στον ορισμό για τις μαθησιακές δυσκολίες. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο οι ορισμοί που δίνονται δέχονται συνεχώς κάποιες παραλλαγές, η οποίες ίσως μπορέσουν να συμπεριλάβουν όλα τα νοήματα σε μια σαφή προσδιορισμένη διατύπωση(Δράκος 2002). Μετά τον Bateman ειπώθηκαν κι άλλοι ορισμοί γύρω από το συγκεκριμένο πρόβλημα. Το 1987 στις ΗΠΑ το National Joint Committee on Learning Disabilities αναφέρει ότι « οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος, ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που προέρχονται από σοβαρές δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση του λόγου, της ανάγνωσης, της λογικής σκέψης και των μαθησιακών ικανοτήτων»

Τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να είναι πολλά. Ως επι το πλειστον αφορούν βλάβες ή δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Ένα μεγάλο ποσοστό, που μπορεί να αποδοθεί σε πολλές περιπτώσεις έως και το 63% της αιτιολογίας, είναι η κληρονομικότητα (Πολυχρόνη, 2011).Επίσης οι παράγοντες μπορεί να είναι γνωστικοί και να σχετίζονται με ικανότητες που τα παιδιά φαίνεται να έχουν σημαντική έλλειψη. Μια από τις αξιοσημείωτες αναφορές που γίνονται στους παράγοντες των Μ.Δ είναι η σύνδεση αυτών με τις ψυχικές διαταραχές. Για παράδειγμα η κατάθλιψη μέσα από έρευνες δείχνει πως υπάρχει πιθανότητα να επιφέρει μαθησιακές δυσκολίες. Αυτή όμως η υπόθεση δεν είναι ακόμα ξεκάθαρη και σίγουρη (Calhoun & Mayes, 2005). Υπάρχουν και οι εξωγενείς παράγοντες όπως η καταπίεση από το περιβάλλον του παιδιού (γονείς/δάσκαλοι), τα παιδικά τραύματα σε πολύ μικρές ηλικίες κ.α. (Μέττα & Σκορδιάλος, 2018). Βέβαια, οι περιβαλλοντικοί

παράγοντες δέχονται μια κριτική αφού δεν είναι λίγοι αυτοί που θεωρούν ότι δεν έχουν άμεση σχέση με τις διαταραχές αυτές (NJCLD, 1987).

Τα άτομα που αντιμετωπίζουν Μ.Δ δεν δυσκολεύονται μόνο στις μαθησιακές διαδικασίες αλλά και σε προσωπικά ζητήματα που απαιτούν συγκέντρωση και οργάνωση. Χαρακτηριστικά αυτών των ατόμων είναι:

Α. Ελλείψεις σε βασικές γνώσεις και απουσία δεξιοτήτων που θα έπρεπε να είχαν κατακτηθεί από μικρότερη ηλικία.

Β. Απουσία κινήτρων για την επίτευξη ενός στόχου

Γ. Αναποτελεσματικότητα στις σχολικές απαιτήσεις

Δ. Έντονη δυσκολία συγκέντρωσης και δυσκολία στην εκμάθηση ακόμα και θεωρητικά εύκολων πραγμάτων

Ε. Προβλήματα στην γλωσσική ανάπτυξη

Στ. Αισθητηριακά προβλήματα

Ζ. Ελλειμματικές αντιληπτικές λειτουργίες και δυσκολία επεξεργασίας ερεθισμάτων.

5.7.2 Είδη Μαθησιακών Δυσκολιών

Όπως είδαμε και παραπάνω ο όρος μαθησιακές δυσκολίες είναι γενικός και προσπαθεί να συμπεριλάβει κάποια γενικά χαρακτηριστικά απ'όλες τις μορφές μαθησιακών προβλημάτων. Άρα, όπως γίνεται κατανοητό, υπάρχουν συγκεκριμένα είδη μαθησιακών δυσκολιών. Κάποια είδη μαθησιακών δυσκολιών είναι:

- ❖ Η δυσλεξία για την οποία έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί από τους οποίους κανένας μέχρι σήμερα δεν είναι κατάλληλος και αποδεκτός ώστε να περιγράψει το συγκεκριμένο είδος μαθησιακών δυσκολιών. Ο Berlin ήταν αυτός που εισήγαγε την έννοια της δυσλεξίας για πρώτη φορά το 1887 για να δείξει την δυσκολία των παιδιών στην εκμάθηση της αναγνωστικής ικανότητας (Στασινός, 2001). Το 1994 η Διεθνή Εταιρεία Δυσλεξίας αναφέρει ότι «η δυσλεξία είναι μια εγγενής γλωσσική διαταραχή που χαρακτηρίζεται από τη δυσκολία του ατόμου να αποκωδικοποιεί τις λέξεις και εκδηλώνεται συνήθως με την αδυναμία του να τις επεξεργάζεται φωνολογικά». Ένας

πιο περιγραφικός αλλά και αυτός μη ικανοποιητικός ορισμός είναι αυτός που διατυπώνει η Αμερικανική Εταιρεία Δυσλεξίας ο οποίος περιγράφει την δυσλεξία ως « μια νευρολογική φύσεως, συχνά οικογενειακή διαταραχή που έχει σχέση με την κατάκτηση και την επεξεργασία του λόγου, ποικίλλει ως προς τον βαθμό σοβαρότητας, εκδηλώνεται με δυσκολίες στην πρόσληψη της γλώσσας και τη γλωσσική έκφραση, συμπεριλαμβανόμενης της φωνολογικής επεξεργασίας, με δυσκολία στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και μερικές φορές την αριθμητική. Η δυσλεξία δεν οφείλεται σε έλλειψη κινήτρων, σε αισθητηριακές βλάβες, σε ακατάλληλη διδασκαλία ή σε απρόσφορες συνθήκες περιβάλλοντος, ωστόσο μπορεί να συνυπάρχει με αυτές τις καταστάσεις. Αν και η δυσλεξία είναι ένα πρόβλημα που το αντιμετωπίζουν τα άτομα σε όλη τους τη ζωή, κάποια δυσλεξικά άτομα συχνά ανταποκρίνονται επιτυχώς στην έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση» (Τρίγκα -Μερτικά, 2010).

Τα αίτια της δυσλεξίας αποδίδονται περισσότερο σε μη σωστή λειτουργία του εγκεφάλου, σε γενετικές ανωμαλίες και περιβαλλοντικούς παράγοντες (Μέττα & Σκορδιάλος, 2018). Ουσιαστικά είναι μια διαταραχή που σχετίζεται με την κατανόηση του γραπτού λόγου και την ανάγνωση (Κανακούδη, Κάτζος, Παπαχρήστου, Δρόσου, 2017).

- ❖ Η δυσορθογραφία, η οποία συνδέεται με δυσχέρεια στην γραφή. Η δυσορθογραφία δεν είναι απαραίτητο να συνυπάρχει με κάποια άλλου είδους μαθησιακές δυσκολίες. Όπως αναφέρει η Παντελιάδου «« η Δυσορθογραφία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία που εκδηλώνεται με ασυνήθιστα επίμονη δυσκολία στην απόκτηση Ικανότητας για Ορθογραφημένη γραφή, ενώ η Ικανότητα για Ανάγνωση καλλιεργείται απρόσκοπτα ,αποτελεσματικά και φτάνει στο αναμενόμενο επίπεδο βάσει της ηλικίας και νοητικής ικανότητας του κάθε μαθητή (Παντελιάδου, 2000).

Οι παράγοντες που ευθύνονται για την εμφάνιση δυσορθογραφίας αφορούν και εγκεφαλικοί και σχετίζονται με αισθητηριακές αναπηρίες, διαταραχές λόγου κ.α. (Μέττα & Σκορδιάλος, 2018). Τα παιδιά με δυσορθογραφία κάνουν συνήθως λάθη που σχετίζονται με την ορθογραφία μιας λέξης, με τα γράμματα που περιλαμβάνει μια λέξη, παραλείπει τόνους σε

προτάσεις, αντιστρέφουν συλλαβές και γενικά δυσκολεύονται να ακολουθήσουν βασικούς κανόνες που αφορούν την ορθογραφία (Παντελιάδου, 2000).

- ❖ Η δυσαριθμησία, αποτελεί πρόβλημα σχετικό με την αριθμητική. Στην Ελλάδα αυτό το είδος μαθησιακής δυσκολίας δεν είναι πολύ αναγνωρισμένο άρα δεν υπάρχουν και ιδιαίτερες βιβλιογραφικές αναφορές (Τσόμπολη, 2016). Σύμφωνα με τον Kose η δυσαριθμησία «είναι μια δομική διαταραχή των μαθηματικών ικανοτήτων, που έχει τις ρίζες της σε μια γενετική ή εκ γενετής διαταραχής εκείνων των τμημάτων του εγκεφάλου που είναι τα άμεσα ανατομικά - φυσιολογικά υποστρώματα της ωρίμανσης των μαθηματικών ικανοτήτων, ανάλογα με την ηλικία, χωρίς μια ταυτόχρονη διαταραχή της γενικής νοητικής λειτουργίας» Η αιτιολογία αυτής της Μ.Δ αφορά γνωστικές και εγκεφαλικές δυσλειτουργίες. Το παιδί με δυσαριθμησία έχει φυσιολογική νοημοσύνη αλλά δυσκολεύεται σε οτιδήποτε μπορεί να περιλαμβάνει αριθμητικά σύμβολα και αναπαραστάσεις πχ δυσκολεύεται να αντιληφθεί την ώρα σε ένα αναλογικό ρολόι (Μέττα & Σκορδιάλος, 2018).

Υπάρχουν κι άλλα είδη μαθησιακών δυσκολιών όπως η δυσαναγνωσία και μπορούμε να εντάξουμε ως είδος ακόμα και το ΔΕΠ-Υ. Όλες οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να αντιμετωπιστούν με την βοήθεια των ειδικών, όπως λογοθεραπευτές αλλά παράλληλα και σε συνεργασία με το σχολικό- εκπαιδευτικό περιβάλλον του κάθε παιδιού, ώστε να μπορέσουν αυτά να καταπολεμήσουν στο μέγιστο βαθμό αυτές τις δυσκολίες.

5.7.3 Θεατρικό παιχνίδι και η συμβολή του στην αντιμετώπιση των Μαθησιακών δυσκολιών

Η χρήση του θεατρικού παιχνιδιού ως δράση στα εκπαιδευτικά και θεραπευτικά προγράμματα δείχνει τον τρόπο για ελαχιστοποίηση των μαθησιακών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά που δυσκολεύονται γλωσσικά, με αποτέλεσμα να αισθάνονται άβολα και ανίκανα να εκφραστούν λεκτικά. Η εμπλοκή του παιδιού σε θεατρικά δρώμενα γεμίζει τα παιδιά αυτοπεποίθηση και τα παρακινεί να επικοινωνήσουν αυτό που επιθυμούν στους υπόλοιπους όχι μόνο με τον προφορικό λόγο, που τους εμποδίζει, αλλά και με την χρήση άλλων εκφραστικών μέσων, όπως το σώμα (Peter, 2003). Επιπλέον, τα παιδιά μπορούν να καλύψουν σταδιακά τα

ελλείματα που έχουν καθώς αντιμετωπίζουν φανερά το πρόβλημα τους, εξασκούνται στις γλωσσικές δεξιότητες, χωρίς καμία κριτική και έτσι καταπολεμούν τις δυσκολίες τους. Τα παιδιά μέσω του θεατρικού παιχνιδιού μαθαίνουν νέα πράγματα βιωματικά και αυτό το χαρακτηριστικό από μόνο του είναι μια λύση για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα δεν χρειάζεται να συγκεντρωθούν σε μια στείρα και θεωρητική γνώση αλλά βάζοντας τον εαυτό τους σε ένα περιβάλλον που κυριαρχεί το παιχνίδι αποκομίζουν, πολλές φορές και χωρίς να το κατανοούν, γνώσεις και ερεθίσματα για άλλες δράσεις (Slade, 1998). Όσον αφορά τα δυσλεκτικά παιδιά, αν εξακολουθούν να είναι διστακτικά στην συμμετοχή τους στο θεατρικό παιχνίδι, αυτό μπορεί να οφείλεται στην μη κατανόηση των δράσεων. Έτσι για να τα ενθαρρύνει ο εμπυχωτής αρχικά μπορεί να δώσει την ευκαιρία του αυτοσχεδιασμού ως τεχνική δραστηριοποίησης του θεατρικού παιχνιδιού. Έτσι τα παιδιά νιώθουν πιο άνετα να δημιουργήσουν κάτι δικό τους και στην συνέχεια αφού τα παιδιά πάνουν να νιώθουν ανασφάλεια να προχωρήσουν σε πιο σύνθετες δράσεις. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά θα μπορέσουν να νιώσουν προσωπική ευχαρίστηση και κάθε φορά μπορεί να πετυχαίνουν έναν στόχο που οι παιδαγωγοί-θεραπευτές και τα ίδια τα νήπια έχουν θέσει (Eadon , 2005).

5.8 Κινητικές αναπηρίες

5.8.1 Ορισμός

Οι κινητικές αναπηρίες είναι ένας ευρύτερος όρος που δεν μπορεί να καλύψει όλες τις μορφές κινητικών δυσκολιών που υπάρχουν. Ωστόσο οι Stone και Colella (1996) έδωσαν έναν γενικό όρο και ανέφεραν πως «κινητική αναπηρία είναι η σωματική δυσλειτουργία του ατόμου, που έχει ως αποτέλεσμα τον περιορισμό των καθημερινών δραστηριοτήτων της ζωής του» Μια αντίστοιχη προσπάθεια να δώσουν τον ορισμό της κινητικής αναπηρίας σε γενικό υπόβαθρο έκαναν μέσα από μια έρευνα το 2007 οι Jones, Morgan, Shelton & Thorogood. Αυτοί υποστήριξαν πως «κινητική αναπηρία θεωρείται οποιαδήποτε αλλοίωση της κίνησης, είτε λόγω απώλειας είτε λόγω περιορισμού κατόπιν βλάβης και έχει συνέπειες στις καθημερινές δραστηριότητες και ασχολίες του ατόμου, στην αυτοεξυπηρέτησή, στην εκπαίδευση, στην ψυχαγωγία, στην εργασία, στις κοινωνικές συναναστροφές και την ανεξαρτητοποίησή του» Υπάρχουν πολλά αίτια που μπορεί να επιφέρουν προβλήματα κίνησης είτε κατά την περίοδο κύησης του εμβρύου είτε μετά την γέννηση του κατά την ανάπτυξη του. Τα αίτια ανάλογα με

την μορφή αναπηρίας μπορεί άλλοτε να σχετίζονται με εγκεφαλικές βλάβες και άλλοτε με νευρολογικές. Κάποιες μορφές κινητικών αναπηριών είναι: κληρονομικές παθήσεις, υποπλασίες/ ατροφίες κάποιων μελών του σώματος, συγγενείς παθήσεις, κακώσεις, αρθρίτιδες, εγκεφαλική παράλυση, δισχιδής ράχη, επιληψία είναι είδος νευρολογικών μειονεξιών, όπως η Ε.Π), αρθρογρύπωση, απώλεια κάποιου μέλους- ακρωτηριασμένα μέλη κ.α. (Βίκη & Παπανής, 2007).

5.8.2 Κινητικές αναπηρίες και η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στα άτομα με αυτό του είδους αναπηρίες.

Στα άτομα με κινητικές αναπηρίες η φαντασία είναι αυτή που πρέπει να υπερτερεί στους εμψυχωτές, ώστε να δημιουργηθούν καταστάσεις που θα παρακινήσουν τα παιδιά με δυσκολίες στην κίνηση να συμμετέχουν μη δίνοντας τόση σημασία στο πρόβλημα τους. Τα παιδιά θα ενεργοποιήσουν με την σειρά τους την φαντασία και την ευρηματικότητα τους και έτσι μπορούν να συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες που γίνονται στα σχολικά προγράμματα χωρίς άγχος περιθωριοποίησης. Μπορεί το σώμα στο θεατρικό παιχνίδι να διαδραματίζει σημαντικό στοιχείο για την αναπαράσταση κάποιων ρόλων, όμως, οι κινητικές αναπηρίες δεν είναι εμπόδιο στην διεξαγωγή δραματικών δραστηριοτήτων. Τα παιδιά με κινητικά προβλήματα επωφελούνται αφού βρίσκουν ευκαιρίες να εξελίξουν προϋπάρχουσες ικανότητες και να αναπτύξουν ελλειμματικές ,στο επίπεδο που είναι εφικτό (Κουρετζής & Αλκηστις,1993). Μια τεχνική θεατρικού παιχνιδιού που είναι χρήσιμη για παιδιά με κινητικές αναπηρίες είναι το κουκλοθέατρο. Οι μαθητές ακόμα και από την αναπηρική καρέκλα μπορούν και να συμμετέχουν ως θεατές αλλά και να πάρουν μέρος στην διεξαγωγή του κουκλοθέατρου κουνώντας τις κούκλες και δίνοντας τους στοιχεία του δικού τους χαρακτήρα. Επομένως, οι παιδαγωγοί θα πρέπει να είναι εφευρετικοί και να κατανοούν πόση αξία έχει για τα παιδιά να συμμετέχουν σε όλες τις δράσεις ξεχνώντας το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν.

5.9 Η αξία της συμπερίληψης για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες

Είναι πολύ σημαντικό να κατανοήσουμε όλοι ότι τα παιδιά χρειάζονται την αποδοχή και τον σεβασμό ως προς το πρόβλημα τους και όχι τον οίκτο μας. Μέχρι σήμερα όπως είδαμε και στην Ιστορική αναδρομή της Ειδικής αγωγής έχουν γίνει πολλές προσπάθειες για να δημιουργηθεί «ΕΝΑ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ» αλλά ακόμα υπάρχουν πολλά προβλήματα.

Όπως αναφέρουν οι Sebba & Ainscow (1996) το όραμα για ένα σχολείο που συμπεριλαμβάνει όλα τα παιδιά (τυπικά και μη) είναι η συμπεριληπτική εκπαίδευση την οποία ορίζουν «την διαδικασία για την ενίσχυση του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσω της αναθεώρησης της οργάνωσής του και του αναλυτικού του προγράμματος, ώστε να μπορεί να μεριμνήσει και να παρέχει ευκαιρίες μάθησης για όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά» Ο όρος συμπερίληψη είναι αυτός που πρέπει να χρησιμοποιείται στις περιπτώσεις παιδιών με ειδικές ανάγκες, καθώς με αφορμή αυτόν ήρθε το δικαίωμα των παιδιών να μπορούν να φοιτούν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης και να φανούν τα θετικά στοιχεία της συνδιδασκαλίας τόσο στα παιδιά με αναπηρίες όσο και στα παιδιά χωρίς κάποιο πρόβλημα (Fakolade, Adeniyi & Tella, 2009). Τα παιδιά με αναπηρίες νιώθουν περισσότερη ασφάλεια, σταματούν να νιώθουν περιθωριοποίηση, κοινωνικοποιούνται ενώ τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης μαθαίνουν να αποδέχονται το διαφορετικό και αναπτύσσουν αισθήματα ενσυναίσθησης (Rafferty & Griffin, 2005). Συμπερασματικά, κατανοούμε την σημασία της ένταξης των παιδιών με κάθε είδους αναπηρία στα γενικά σχολεία χωρίς να υποβαθμίζονται οι ανάγκες τους αλλά να προσαρμόζονται οι εκπαιδευτικές διαδικασίες και μέθοδοι σε αυτές. Έτσι θα υπάρχει πραγματικά η έννοια της ισότητας και των ίσων δικαιωμάτων για όλους τους ανθρώπους και η κοινωνία μας θα έχει επιτύχει ένα σημαντικό επίτευγμα για την εξέλιξη της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΘΕΑΤΡΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ (παραδείγματα)

Σε αυτό το κεφάλαιο παραθέτουμε κάποια παραδείγματα θεατρικών παιχνιδιών για την κατανόηση τόσο της αξίας του θεατρικού παιχνιδιού όσο και τον τρόπο που τα παιδιά προσεγγίζονται και ωθούνται να εμπλακούν σε ένα θεατρικό παιχνίδι.

1^ο παράδειγμα: Η φανταστική φωτογραφία μου (παιχνίδι γνωριμίας)

Στόχοι- σκοποί του θεατρικού παιχνιδιού: Ο βασικός σκοπός της δραστηριότητας είναι τα παιδιά να γνωρίσουν ο ένας τον άλλον όχι μόνο επιφανειακά αλλά να ανακαλύψουν ίσως και το βάθος που κρύβουν μέσα τους. Τα παιδιά μπορούν να εμπλουτίσουν τον λόγο τους ακούγοντας και χρησιμοποιώντας νέες λέξεις και να μάθουν να συντάσσουν καλύτερα τις προτάσεις που έχουν στο μυαλό τους να εκφράσουν. Επιπλέον με το θεατρικό παιχνίδι που θα αναλύσουμε τα παιδιά μαθαίνουν κανόνες ευγένειας, κανόνες συμπεριφοράς και πως διενεργείται ένας ουσιαστικός διάλογος. Μέσα από την συζήτηση που πραγματοποιείται τα παιδιά βρίσκουν ευκαιρία να απελευθερωθούν και φανερώνουν όλα τους τα συναισθήματα ενώ παράλληλα τα πιο ντροπαλά παιδιά παίρνουν παράδειγμα (κάνοντας ακρόαση των συμμαθητών τους) , χαλαρώνουν, νιώθουν άνετα και μοιράζονται με την σειρά τους τα δικά τους χαρακτηριστικά και επιθυμίες. Η ομάδα με αυτόν τον τρόπο μπορεί να δεθεί και τα νήπια προσπαθούν να αντιληφθούν με ποιον χαρακτήρα ταιριάζουν περισσότερο, βρίσκοντας κοινά ενδιαφέροντα. Εννοείται πως σε αυτό το θεατρικό παιχνίδι η φαντασία των παιδιών ενεργοποιείται και οι παιδαγωγοί μπορούν να καταλάβουν τον ψυχισμό, τις ικανότητες και την διάθεση κάθε παιδιού.

Θεατρικό παιχνίδι- Περιγραφή: Το κάθε παιδί παίρνει ένα μαξιλαράκι(προαιρετικά), βρίσκει τον χώρο του και κάθεται κάτω σχηματίζοντας όλα τα νήπια έναν κύκλο. Ο παιδαγωγός-εμπυχωτής για να κάνει τα παιδιά να αισθανθούν πιο άνετα μπορεί να παρουσιάσει πρώτος τον εαυτό του και στην συνέχεια να υποδείξει πιο παιδί θα είναι το επόμενο. Αυτό το θεατρικό παιχνίδι αφορά την γνωριμία των μελών της τάξης μεταξύ τους άρα όλοι θα ήταν καλό να συμμετάσχουν. Ουσιαστικά το άτομο που κάθε φορά παίρνει τον λόγο ο παιδαγωγός το παροτρύνει να ανοίξει την παλάμη του και να φανταστεί ότι εκεί κρατά μια προσωπική του φωτογραφία και να μας περιγράψει τι ακριβώς υπάρχει σε αυτή. Στην περιγραφή τα παιδιά μπορούν να αναφερθούν στο μέρος το οποίο βρίσκονται, με ποια άτομα, αν τους αρέσει το

μέρος, τι τους αρέσει να κάνουν εκεί, αν λείπει κάποιος από αυτή την φωτογραφία, να αναφερθεί στην οικογένεια του και να την συστήσει στα υπόλοιπα μέλη και γενικά μπορεί να εκφράσει οτιδήποτε εκείνη την στιγμή θέλει να μοιραστεί για τον εαυτό του. Τα παιδιά που είναι στην θέση του ομιλητή θα μπορούσαν να κλείσουν και τα μάτια τους ώστε να απαλλαγούν από το στρες της έκθεσης και να φανταστούν ευκολότερα τις ιδανικές τους επιθυμίες. Μετά από κάθε περιγραφή το κάθε παιδί επιλέγει τον επόμενο συμμαθητή που θέλει να γνωρίσει.

Θα μπορούσε ο παιδαγωγός για να διευκολύνει την διαδικασία αν κάποιο παιδί δεν μπορεί να εκφραστεί να επέμβει με υποθέσεις/ ερωτήσεις. Για παράδειγμα ο εμψυχωτής δίνει στα παιδιά προτάσεις (υποθέσεις) και αυτά καλούνται να τις απαντήσουν. Προτάσεις όπως:

- Αν ήσουν χρώμα θα ήσουν....
 - Αν πήγαινες διακοπές θα επέλεγες να πας...
 - Αν μπορούσες να πάρεις κάποιον μαζί στις διακοπές , θα έπαιρνες... κ.τ.λ
- (Γαλάνη,2010).

2^ο Παράδειγμα: Οι ναυαγοί

Στόχοι- σκοποί του θεατρικού παιχνιδιού: Αρχικά αυτό το παιχνίδι είναι κατάλληλο, ώστε το παιδί να νιώσει μέλος μιας ομάδας και ασφάλεια εισέχοντας μέσα σε αυτή. Αυτό το θεατρικό παιχνίδι δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να κατακτήσουν δεξιότητες λόγου και έκφρασης αλλά και να αναπτύξουν την κίνηση τους. Επιπλέον είναι ένα θεατρικό παιχνίδι αρκετά σημαντικό για την προώθηση της διεκδίκησης δικαιωμάτων των παιδιών. Ουσιαστικά τα παιδιά μαθαίνουν μέσω του παιχνιδιού από την μια να σέβονται τους υπόλοιπους που συμμετέχουν στο παιχνίδι και από την άλλη αντιλαμβάνονται την δική τους θέση και την διεκδικούν χωρίς να αφήσουν κάποιον να τους την καταπατήσει. Τέλος τα παιδιά μπορούν να καταλάβουν πως κάποια αντικείμενα χρησιμεύουν για να διεξαχθεί μια δραστηριότητα θεατρικού παιχνιδιού.

Υλικοτεχνικά μέσα: Μουσική (είτε αυτοσχέδια με την χρήση κάποιου μουσικού οργάνου είτε με Cd), κουτί αποθήκευσης, εφημερίδες ή κάποια κομμάτια χαρτονιού- χαρτί μέτρου), σεντόνι, διάφορα αντικείμενα της τάξης

Θεατρικό παιχνίδι- Περιγραφή: Ο εμψυχωτής παιδαγωγός μοιράζει στα παιδιά ένα φύλλο εφημερίδας ή ότι άλλο από τα παραπάνω υλικά είπαμε εναλλακτικά και τους παροτρύνει να

τα αφήσουν σε οποιοδήποτε μέρος του οριοθετημένου χώρου θέλουν. Τα κομμάτια της εφημερίδας θα είναι τα βραχάκια της θάλασσας και τα παιδιά αναλαμβάνουν τον ρόλο των ναυαγών. (Μπορούμε εκείνοι την ώρα να φτιάξουμε με τα παιδιά μια ιστορία με στοιχεία από την άποψη κάθε παιδιού) Αφού εξηγήσουμε το παιχνίδι σύντομα βάζουμε την μουσική να παίζει (ή παίζουμε εμείς κάποιο μουσικό όργανο ή κάποιο παιδί που δεν νιώθει ασφάλεια να συμμετέχει μπορεί να είναι αυτό που παράγει την μουσική) Όταν η μουσική σταματήσει τα παιδιά πρέπει με γρήγορες κινήσεις να ανέβουν στα βραχάκια τους να σωθούν από τα τεράστια κύματα που έρχονται. Ο παιδαγωγός μπορεί να κρατά ένα σεντόνι και να το περνά ως κύμα πάνω από τα παιδιά. Όταν η ηρεμία ξανά έρθει στην θάλασσα ένα παιδί κάθε φορά μετακινεί το βραχάκι του προς μια γωνία της τάξης και στην συνέχεια τα υπόλοιπα κάθε φορά με το κλείσιμο της μουσικής πάνε και τα δικά τους μέχρι να σχηματιστεί η στεριά. Όταν οι εφημερίδες είναι πολλές τότε ο εμψυχωτής με τα παιδιά δίνουν το σύνθημα ότι βρήκαν στεριά σταματάει η μουσική και οι ναυαγοί κουρασμένοι πλέον φτάνουν στην στεριά. Όταν φτάνουν στην στεριά βρίσκουν ένα κουτί το ανοίγουν και κάθε ναυαγός αφού βγάζει ένα αντικείμενο από μέσα φωνάζει που μπορεί να του χρησιμεύσει. Για παράδειγμα το πρώτο παιδί βρίσκει έναν φακό και λέει πως το βράδυ θα τους βοηθήσει να βλέπουν ο ένας τον άλλον στο σκοτάδι, ο επόμενος βρίσκει σπίρτα τα οποία θα τους βοηθήσει για την φωτιά και το μαγείρεμα κ.τ.λ.

Σε όλη την διαδικασία ο παιδαγωγός καθοδηγεί τα παιδιά και δεν επεμβαίνει στο παιχνίδι πάρα μόνο αν χρειαστεί κάποια διευκρίνιση ή παρουσιαστεί κάποιο πρόβλημα που πρέπει να δώσει ερωτήματα ώστε τα παιδιά να ψάξουν τις απαντήσεις που χρειάζεται. Επίσης αν δεν υπάρχουν παιδιά για τους βοηθητικούς ρόλους αναλαμβάνει να τους διευθετήσει. Το συγκεκριμένο θεατρικό παιχνίδι μπορεί με κάποιες παραλλαγές να προωθήσει και την διαφορετικότητα. Για παράδειγμα θα μπορούσε κάθε ναυαγός να είναι από άλλη χώρα, η κάποιος ναυαγός να μην είχε χέρια και να έπρεπε ή να βοηθηθεί από τους άλλους ή να βρει την λύση για να σωθεί (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης,2011).

3ο Παράδειγμα: Μοιράσου την λύπη σου με τους άλλους

Στόχοι- Σκοποί του θεατρικού παιχνιδιού: Τα παιδιά μαθαίνουν να αισθάνονται τα συναισθήματα των άλλων και να παίζουν στην θέση τους (ενσυναίσθηση). Ουσιαστικά τα

νήπια καταφέρνουν να βγουν για λίγο από τον εαυτό τους και παραμερίζουν τον εγωκεντρισμό της ηλικίας. Μπορούν να μάθουν να λειτουργούν ως ομάδα και να κατανοήσουν ότι πολλές φορές με την αποδοχή της βοήθειας του άλλου το αποτέλεσμα είναι καλύτερο και δίνει περισσότερη εσωτερική ευχαρίστηση. Τα παιδιά επικοινωνούν για να βρουν λύσεις, παραθέτουν απόψεις επιλέγουν κάποιες για να εφαρμόσουν και μέσα από τις δοκιμές καταφέρνουν να βρουν την καλύτερη. Τέλος ως στόχο του το θεατρικό παιχνίδι έχει τα παιδιά να αποβάλλουν ένα αρνητικό συναίσθημα που τους στερεί την χαρά και την διασκέδαση της ημέρας και ταυτόχρονα να ανακαλύψουν την αξία της φιλίας με βιωματικό και διασκεδαστικό τρόπο.

Υλικά: μπουλ, ποτήρια, νερό

Θεατρικό παιχνίδι- Περιγραφή: Αυτή η δραστηριότητα μπορεί να επέλθει και από μια τυχαία παρατήρηση του παιδαγωγού ή των παιδιών ή ακόμα και από την έκφραση ενός συναισθήματος από το ίδιο το παιδί. Ένα παιδί νιώθει λυπημένο και κλαίει σε ένα μέρος της τάξης τα υπόλοιπα νήπια το παρατηρούν και καλούνται να αντιμετωπίσουν αυτή την κατάσταση. Μαζεύονται όλοι μαζί και ο καθένας δίνει την δική του άποψη για να βοηθήσουν τον συμμαθητή τους. Ενδεικτικές απαντήσεις μπορεί να είναι: να αγκαλιάσουν όλοι μαζί τον συμμαθητή τους, να του φτιάξουν ένα δώρο για να χαρεί, να του προτείνουν να παίξουν ένα ομαδικό παιχνίδι, να συζητήσουν γιατί κλαίει. Όλες αυτές οι απαντήσεις είναι σωστές και δραστικές. Ο παιδαγωγός μπορεί να συνεχίσει την δραστηριότητα με μια λύση που μπορεί να φανεί παιχνίδι και όλα τα παιδιά να το ευχαριστηθούν. Συγκεκριμένα βάζει στο παιδί που κλαίει ένα μπουλ και λέει στους υπόλοιπους ότι αυτό σε λίγο από τα δάκρυα θα ξεχειλίζει και θα χυθεί. Τα παιδιά πάλι έρχονται μπροστά σε ένα πρόβλημα και αρχίζουν να συζητούν λύσεις. Όλα τα νήπια αφού έχουν παρηγορήσει τον φίλο τους παίρνουν από ένα ποτήρι και μειώνουν τα δάκρυα από το μπουλ παίρνοντας την λύση του και μοιράζοντας την για να τον ελαφρύνουν. Έτσι ως δίδαγμα καταλαβαίνουν πως η φιλία είναι σημαντική και όλοι χρειάζονται έναν φίλο για να μοιραστούν τα προβλήματα αλλά και τις χαρές τους.

4^ο Παράδειγμα: Ηθοποιοί πίσω από το πανί

Σκοποί- στόχοι θεατρικού παιχνιδιού: Με αυτή την τεχνική τα παιδιά μπορούν να προσπαθήσουν τα εκφράσουν αυτά που νιώθουν χωρίς λέξεις μόνο με την χρήση του

προσώπου και των εκφράσεων τους. Τα παιδιά μαθαίνουν να ακούνε σε κανόνες και να κάνουν πράξη αυτά που ακούνε και έτσι εντείνουν την παρατηρητικότητα τους και βρίσκονται σε εγρήγορση. Επίσης μαθαίνουν να έχουν και τον ρόλο του ηθοποιού και τον ρόλο του ενεργού θεατή.

Υλικά: μεγάλο σεντόνι ή πανί

Θεατρικό παιχνίδι- Περιγραφή: Ο εμπνευστής παροτρύνει μια ομάδα παιδιών να κρατήσουν ένα σεντόνι να κρύψουν το σώμα τους και να φαίνεται μόνο το πρόσωπο τους οι υπόλοιποι παίρνουν τον ρόλο του θεατή και φαντάζονται ότι βρίσκονται σε ένα πραγματικό θέατρο. Οι θεατές γνωρίζουν πως το θέατρο έχει ηθοποιούς οι οποίοι δεν μπορούν να μιλήσουν και πρέπει να αναπαραστήσουν με το πρόσωπο τους αυτά που οι θεατές θέλουν να δουν. Ο παιδαγωγός ξεκινά πρώτος να ζητά για να δείξει στα παιδιά τον τρόπο που πρέπει να σκεφτούν για να ξεκινήσουν οι ηθοποιοί να δρουν. Κάθε φορά οι ηθοποιοί είναι κρυμμένοι πίσω από το πανί αφού ακούσουν το ζητούμενο της δράσης δείχνουν με το πρόσωπο τους αυτό που άκουσαν. Για παράδειγμα ο εμπνευστής φωνάζει: Κάντε ότι τρώτε κάτι ξινό. Στην συνέχεια παίρνει τον λόγο ο θεατής και λέει δείξε μου ότι σου πονάει το δόντι. Ο επόμενος λέει δείξε μου ότι είσαι χαρούμενος. Αυτό το θεατρικό παιχνίδι ανήκει στην κατηγορία της παντομίμας και μπορεί να βοηθήσει πολύ τα παιδιά να μάθουν να εκφράζονται χωρίς να πουν καμία απολύτως λέξη (Κουρετζής, 1991)

6ο Παράδειγμα: Παιχνίδι χωρίς όρια

Στόχοι- σκοποί θεατρικού παιχνιδιού: Το συγκεκριμένο θεατρικό παιχνίδι έχει ως βασικό στόχο να δείξει στα παιδιά ότι όλοι είμαστε ίσοι ανεξαρτήτως πολιτισμού. Μέσα από τους ρόλους που αναλαμβάνουν τα παιδιά καλούνται να ανακαλύψουν τον τρόπο που νιώθουν τα άτομα που βιώνουν υποτίμηση για τα πολιτιστικά τους χαρακτηριστικά. Επιπλέον και με αυτό το παράδειγμα μπορεί να φανεί η ανάγκη της ομαδικότητας και της φιλίας. Το κάθε παιδί δείχνει την μοναδικότητα του άτομο και την περηφάνεια του για τον πολιτισμό εκτιμώντας όμως και τους υπόλοιπους. Η φαντασία και η δημιουργικότητα είναι ένας στόχος που θέτει το συγκεκριμένο παιχνίδι και έχει σημαντικό ρόλο για την εξέλιξη του.

Υλικά: Αντικείμενα, ύφασμα ή ρούχα, φωτογραφίες που δείχνουν στοιχεία του πολιτισμού κάποιας χώρας.

Θεατρικό παιχνίδι- Περιγραφή: Αφού έχουμε μιλήσει με τα παιδιά με αφορμή ένα γεγονός για τους άλλους πολιτισμούς καλούμε αν υπάρχει κάποιο παιδί στην τάξη να συζητήσει με όλα τα μέλη πως νιώθει που είναι από κάποια άλλη χώρα. Στην συνέχεια διαβάζουμε ένα τραγούδι (ή το ακούμε) που μιλά για την υποτίμηση που μπορεί να νιώθει ένα παιδί- ενήλικας λόγω του διαφορετικού του πολιτισμού. Το τραγούδι:

«Ας' το να παίξει»

Ήρθε και είπε πως θέλει να παίζουνε

Μα η μαμά του αρνείται συνεχώς

Ούτε από την πόρτα δεν δέχεται να περάσει

Το σιχαίνεται γιατί είναι Αλβανός.

Ας' το! Ας' το να παίξει! Ας' το!

Μη βάλεις όρους, για παιδάκια μιλάμε

Ας' το! Ας' το να παίξει! Ας' το!

Στην κοινωνία μας κι εμείς κι αυτοί χωράμε!

Μόλις τα παιδιά ακούσουν το τραγούδι ο εμπνευστής το εξηγεί απλά και έτσι όλοι μαζί δημιουργούν μια ιστορία ώστε να λύσουν το πρόβλημα που προκύπτει στα παιδιά που διαφέρουν σε πολιτισμικό επίπεδο. Αφού η ιστορία δημιουργηθεί ο εμπνευστής μοιράζει ρόλους, θέτει ερωτήματα και απομακρύνεται από την σκηνή ώστε να αρχίσει η δραματοποίηση και τα παιδιά να αυτοσχεδιάσουν κάνοντας διάλογο για τα συναισθήματα και τις λύσεις που πρέπει να βρουν. Για να βοηθηθούν τα παιδιά να βιώσουν τον ρόλο σε πιο ρεαλιστικό βαθμό μπορούν να έχουν δημιουργήσει από πριν με παλιά υφάσματα κοστούμια που δηλώνει χαρακτηριστικό κάποιας χώρας ή που έχει πάνω την σημαία αυτής κτλ. (Αλκηστις,2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7.ΕΡΕΥΝΑ

7.1 Μεθοδολογία

Η μέθοδος, την οποία χρησιμοποιήσαμε, για την συλλογή των δεδομένων, είναι η ποσοτική έρευνα. Η ποσοτική έρευνα αφορά έναν σχεδιασμό έρευνας που έχει ως στόχο την μελέτη ενός φαινομένου (συνήθως με κοινωνικό χαρακτήρα). Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται για την ανάδειξη γενικευμένων συμπερασμάτων, τα οποία ποσοτικοποιούνται και αναλύονται με την βοήθεια της στατιστικής. Χαρακτηριστικό αυτής των ποσοτικών ερευνών είναι πως αυτές διεξάγονται δειγματοληπτικά με την χρήση ερωτηματολογίων (Αθανασίου,2007). Τα παρακάτω γραφήματα είναι τα αποτελέσματα στο θέμα για την αξία του θεατρικού παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και αφορούν απόψεις παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας. Διανεμήθηκαν 60 ερωτηματολόγια, τα οποία δόθηκαν σε άτομα των εξής 3 δήμων: στον Δήμο Δυτικής Αττικής, Δήμο Λασιθίου και στον Δήμο Ιωαννιτών, καθώς δημοσιευθήκαν και σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

7.1.2 Περιγραφή ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία μέρη. Η πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου χρησιμοποιείται ώστε να πληροφορήσει και να ενημερώσει τους ερωτώμενους σχετικά με το σκοπό της έρευνας. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει δημογραφικές ερωτήσεις (φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας, τομέα εργασίας, αριθμό και ηλικία μαθητών, σπουδές, εξιδεικευμένες σπουδές ή ερασιτεχνική απασχόληση πάνω στο θεατρικό παιχνίδι ή κάποια άλλη τέχνη). Αποτελείται από δώδεκα (12) ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει την επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και στους τομείς ανάπτυξης, την συχνότητα εκτέλεσης του θεατρικού παιχνιδιού και των βασικών τεχνικών του και την ενεργή συμμετοχή των παιδιών σε αυτές, αλλά και την ύπαρξη γωνιάς μεταμφίσεως εντός της τάξης. Αποτελείται από δεκαεννέα (19) ερωτήσεις κλειστού τύπου και από μια (1) ανοιχτού τύπου. Το τρίτο και τελευταίο μέρος περιλαμβάνει τα τμήματα που εκτελείται το θεατρικό παιχνίδι, η συχνότητα εκτέλεσης δραστηριοτήτων από τα παρακάτω γνωστικά πεδία (μουσική, εικαστικά, θεατρικό παιχνίδι, παιδική λογοτεχνία και χορός) και η ενεργή συμμετοχή των παιδιών σε αυτά καθώς επίσης και η ασφάλεια που αισθάνονται οι

παιδαγωγοί για την εκτέλεση του θεατρικού παιχνιδιού αλλά και τα βασικά χαρακτηριστικά ενός παιδαγωγού- εμψυχωτή. Αποτελείται από εννέα (9) ερωτήσεις κλειστού τύπου και μια ανοιχτού τύπου ερώτηση.

7.2 Δείγμα

Το δείγμα της μελέτης μας αποτέλεσαν ενεργοί παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας και νηπιαγωγοί. Το δείγμα αυτό είναι αποτέλεσμα απλής τυχαίας δειγματοληψίας. Αυτή η μέθοδος χρησιμοποιείται όταν τα ερωτηματολόγια δοθούν σε μικρό αριθμό πληθυσμού.. Η τυχαία δειγματοληψία έχει ως βασικά χαρακτηριστικά της την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων αλλά και την ευκολία στην χρήση της (Παπαγεωργίου,2015).

7.3 Διαδικασία

Αρχικά συντάχθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο στηρίχθηκε σε αντίστοιχο πρωτόκολλο μελέτης που ερευνά απόψεις βρεφονηπιοκόμων για την αξία και τη χρήση της μουσικής αγωγής στην πρώιμη παιδική ηλικία (Νούσια,2020). Ύστερα το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε πιλοτικά και έγιναν κάποιες διορθώσεις σε ορισμένα σημεία που κρίθηκαν απαραίτητες. Αφού έγιναν οι παραπάνω ενέργειες το ερωτηματολόγιο δόθηκε από εμάς στους βρεφονηπιακούς σταθμούς και σε κάποια νηπιαγωγεία των δήμων που αναφερθήκαμε παραπάνω και επιστράφηκαν σε εμάς 3 βδομάδες αργότερα. Λόγω της ύπαρξης του covid-19 ,πολλοί βρεφονηπιακοί σταθμοί που επικοινωνήσαμε τηλεφωνικά για την έγκρισή τους να επισκεφθούμε τον χώρο τους ήταν αρνητικοί ενώ άλλοι λόγω βεβαρυμμένου προγράμματος επίσης δεν δέχτηκαν να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια. Έτσι ο αριθμός των 65 παιδαγωγών δεν ήταν επιθυμητός δεδομένου ότι υπήρξε και η δημοσίευση σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Βέβαια οι συμμετέχοντες φάνηκαν να ενδιαφέρονται για την έρευνα και έτσι απάντησαν στις περισσότερες ερωτήσεις. Τα αποτελέσματα περάστηκαν στο πρόγραμμα excel και ποσοτικοποιήθηκαν σε γραφήματα. Οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου ήταν αυτές που δεν απαντήθηκαν από αρκετά μεγάλο αριθμό ενώ υπήρχαν σύμφωνα με τα σχόλια πολλών ερωτώμενων και κάποια δυσκολία στην κατανόηση της ερώτησης 3 (ιεραρχήστε την θετική επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στους τομείς ανάπτυξης των παιδιών

Α' ΜΕΡΟΣ:

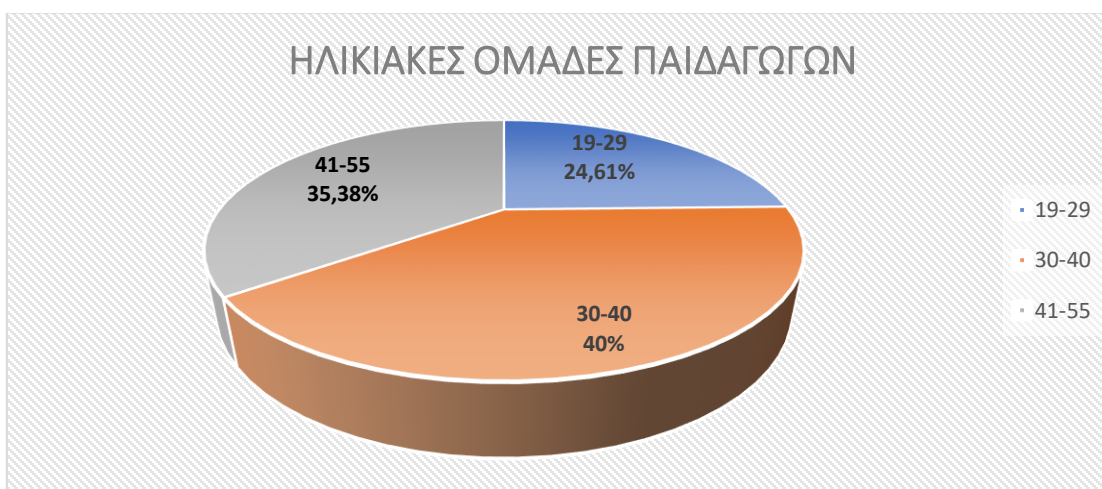
Ερώτηση Α: Φύλο παιδαγωγών



Εικόνα 1 :Σύνολο ανδρών & γυναικών που συμμετείχαν στην έρευνα

Το σύνολο του δείγματος αντιστοιχούσε σε 65 άτομα εκ των οποίων οι 63, δηλαδή το 96,92% ήταν γυναίκες ενώ μόνο 2 ήταν οι άνδρες, δηλαδή το 3,07%.

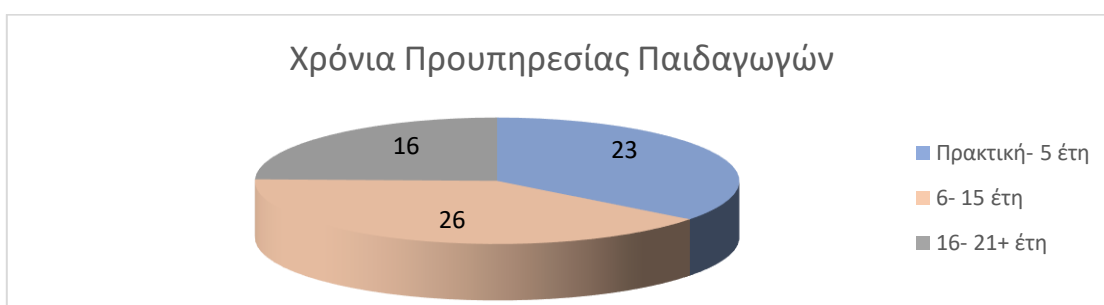
Ερώτηση Β: Ηλικία παιδαγωγών



Εικόνα 2: Ηλικιακές Ομάδες παιδαγωγών

Στο παραπάνω γράφημα βλέπουμε 3 ομαδοποιήσεις των ηλικιών που έχουν οι παιδαγωγοί. Συγκεκριμένα στην πρώτη κατηγορία που αφορά τις ηλικίες 19-29 από το σύνολο του δείγματος των 65 ατόμων σε αυτή την κατηγορία αντιστοιχούν τα 16 άτομα (24,61%). Στην δεύτερη ομαδοποίηση όπως φαίνεται απεικονίζονται οι ηλικιακές ομάδες 30-40, όπου 26 (40%) παιδαγωγοί βρίσκονται σε αυτή την κατηγορία. Η τελευταία κατηγορία είναι των 41-55 και σε αυτή αντιστοιχούν 23 (35,38%) παιδαγωγοί.

Ερώτηση Γ: Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε;



Εικόνα 3 :Χρόνια προϋπηρεσίας Παιδαγωγών

Σύμφωνα με το γράφημα που υπάρχει παραπάνω βλέπουμε πως στην κατηγορία της πρακτικής άσκησης έως 5 έτη προϋπηρεσίας αντιστοιχούν 23 (35,38%) παιδαγωγοί. Τα περισσότερα άτομα έχουν προϋπηρεσία 6-15 έτη, δηλαδή 26 παιδαγωγοί (40%) από το συνολικό δείγμα. Τελευταία ομαδοποίηση ετών προϋπηρεσίας είναι 16 έως 21 έτη και άνω, όπου 16 (24,61%) παιδαγωγοί απάντησαν ότι βρίσκονται μέσα σε αυτά τα όρια.

Ερώτηση Δ: Εργάζεστε στον ιδιωτικό η στον δημόσιο τομέα

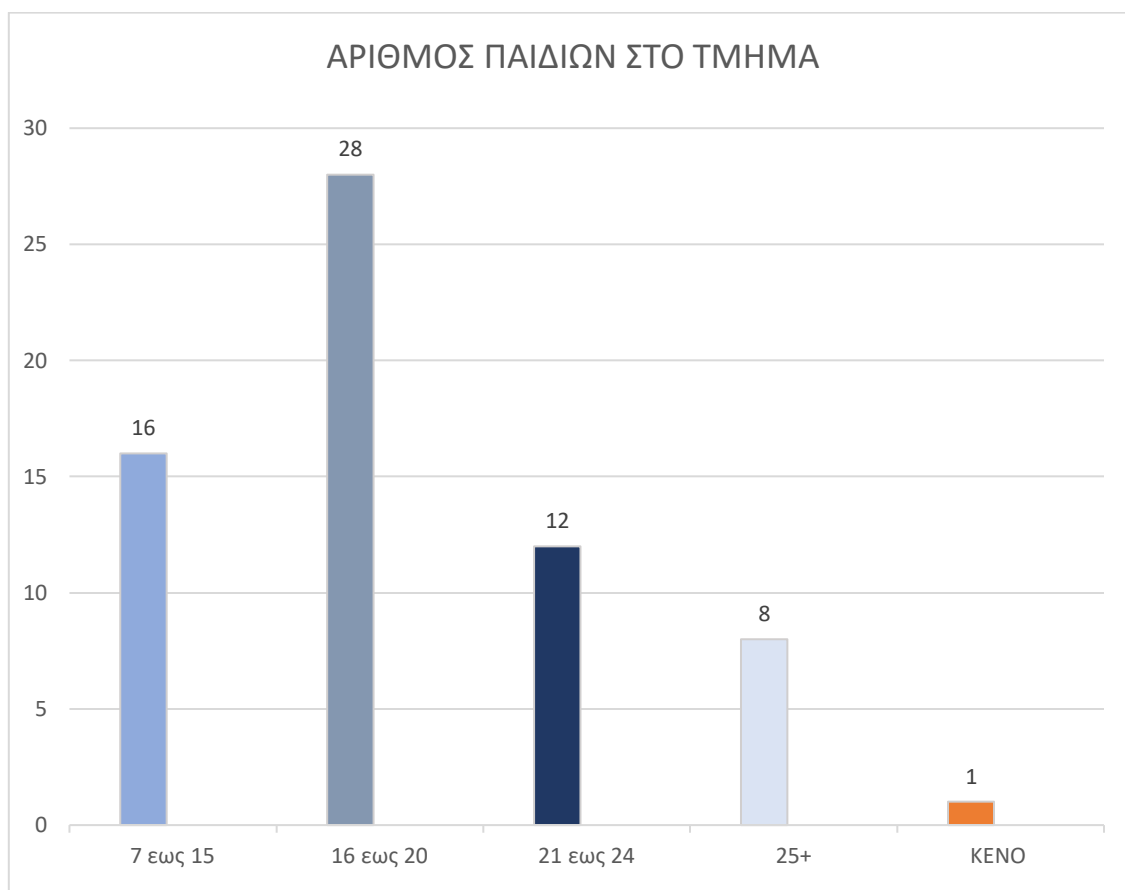


Εικόνα 4: Μονάδα απασχόλησης Παιδαγωγών

Από την παραπάνω απεικόνιση των ποσοστών του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα αντιλαμβανόμαστε ότι δεν υπάρχει μεγάλη διαφορά στο συνολικό δείγμα μας.

- ✓ Δημόσιος τομέας: 32 (49,23%) παιδαγωγοί
- ✓ Ιδιωτικός τομέας: 33 (50,76%) παιδαγωγοί

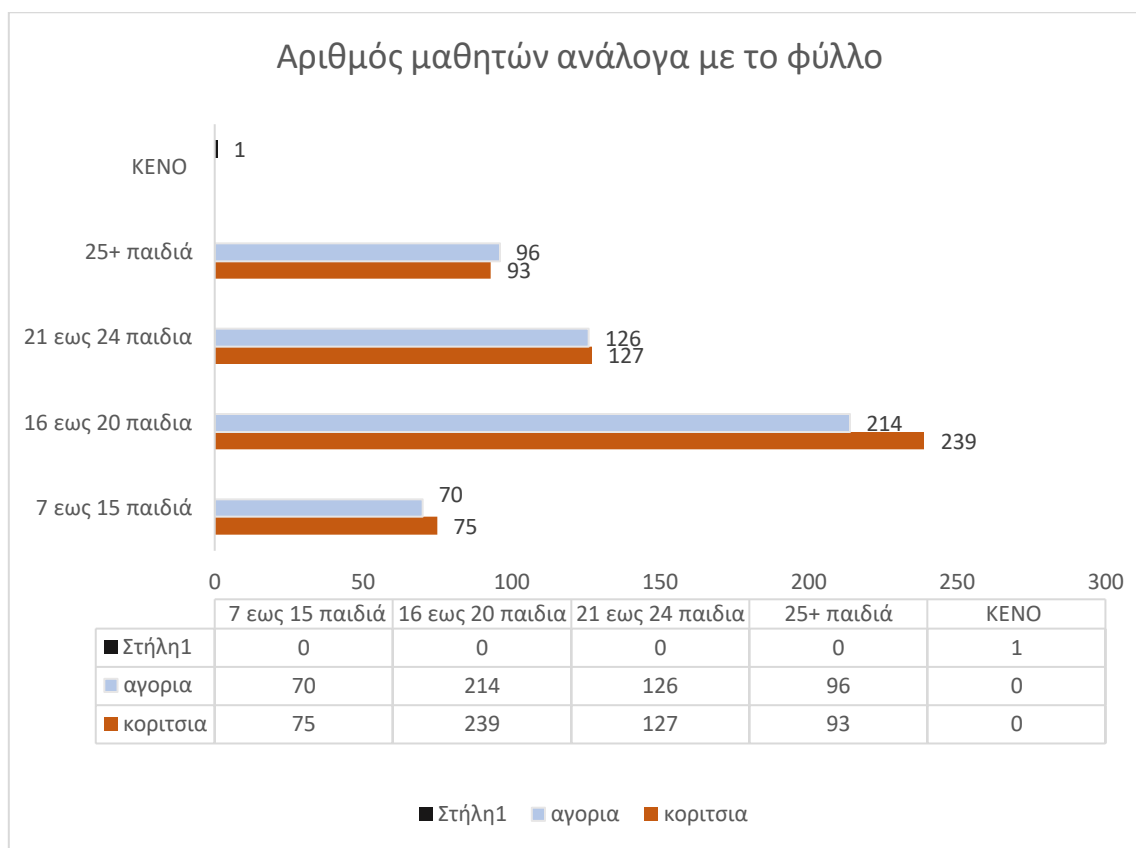
Ερώτηση Ε: Πόσους μαθητές έχετε στο τμήμα σας;



Εικόνα 5: Αριθμός παιδιών στο τμήμα

Από το συνολικό δείγμα μόνο οι 16 (24,61%) απάντησαν ότι στο τμήμα τους έχουν 7-10 παιδιά, 28 (43,07%) παιδαγωγοί έχουν 16-20 παιδιά, 12 (18,46%) παιδαγωγοί έχουν στο τμήμα τους 21-24 παιδιά, 8 (12,30%) παιδαγωγοί έχουν 25 παιδιά και άνω ενώ μόλις 1 (1,53%) ερωτώμενος δεν απάντησε καθόλου σε αυτή την ερώτηση.

Ερώτηση Ε1: Πόσα κορίτσια και πόσα αγόρια είναι στο τμήμα σας;



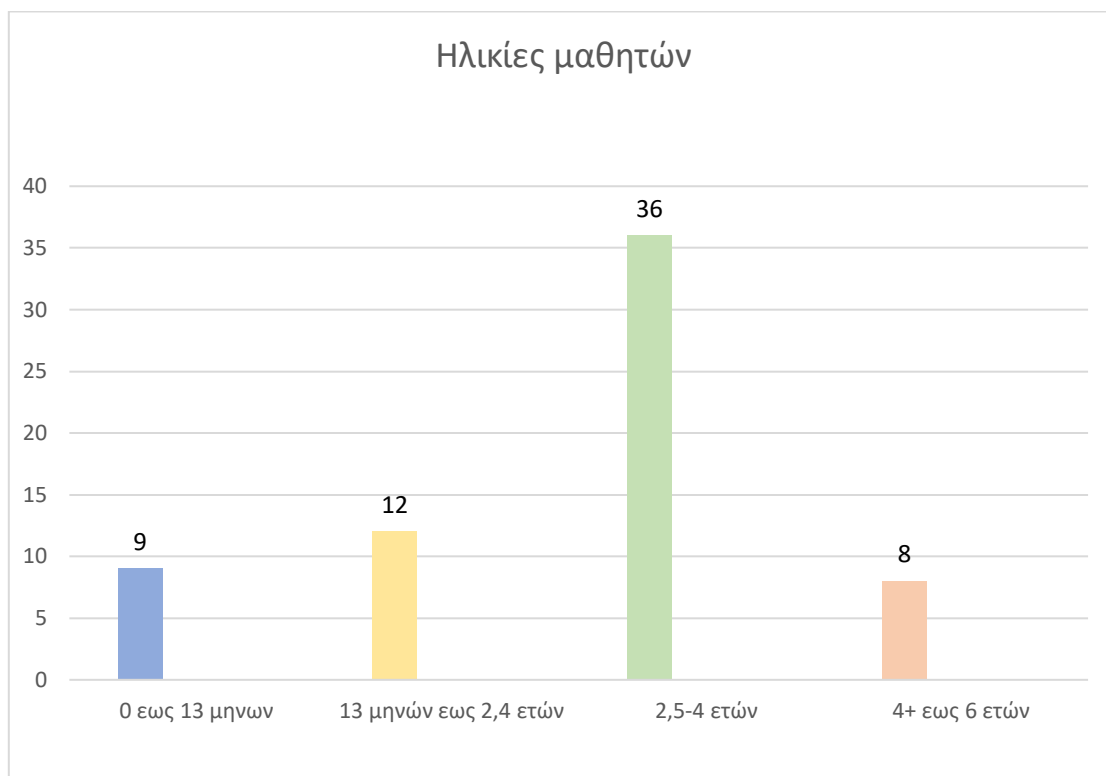
Εικόνα 6: Αριθμός μαθητών ανάλογα με το φύλο

Με βάση το παραπάνω ραβδόγραμμα και παίρνοντας την ομαδοποίηση των ατόμων σε κάθε τάξη συμπεραίνουμε:

- Στα τμήματα που αποτελούνται από 7-15 παιδιά το συνολικό άθροισμα των μαθητών είναι 145 εκ των οποίων τα 70 (48,27%) είναι αγόρια, τα 75 (51,72%) κορίτσια. Ενώ σε 4 δεν δόθηκαν αναλυτικά τα αγόρια και τα κορίτσια.
- Στα τμήματα που αποτελούνται από 16- 20 παιδιά το συνολικό άθροισμα των μαθητών είναι 453, εκ των οποίων τα 214 (47,24%) είναι αγόρια και τα 239 (52,75%) είναι κορίτσια
- Στο τμήματα που αποτελούνται από 21 εως 24 παιδιά το σύνολο των μαθητών ανεξαρτήτως φύλλου είναι 253, εκ των οποίων τα 126 (49,80%) είναι αγόρια και τα 127 (50,19%) κορίτσια.

- Στα τμήμα που έχουν 25 παιδιά και άνω το σύνολο των μαθητών είναι 189 από τους οποίους 96 (50,79%) είναι αγόρια και 93(49,20%) είναι κορίτσια.
- Υπήρχε ένα ερωτηματολόγιο που δεν είχε καθόλου αριθμό.

Ερώτηση Στ: Ποια είναι η ηλικία των μαθητών σας;



Εικόνα 7: Ηλικίες μαθητών

Απο του 65 παιδαγωγούς οι 9 (13,84%) δήλωσαν ότι βρίσκονται σε τμήμα που απασχολεί παιδιά ηλικίας 0 έως 13 μηνών, οι 12 (18,46%) απάντησαν ότι έχουν παιδιά ηλικίας 13 μηνών έως 2,4 ετών. Οι 36 (55,3%) από του συμμετέχοντες απάντησαν ότι είναι διδάσκοντες σε τμήμα με παιδιά ηλικίας 2,5 έως 4 ετών ενώ οι 8 (13,84%) βρίσκονται σε τμήμα με παιδιά ηλικίας 4 και άνω έως 6 ετών.

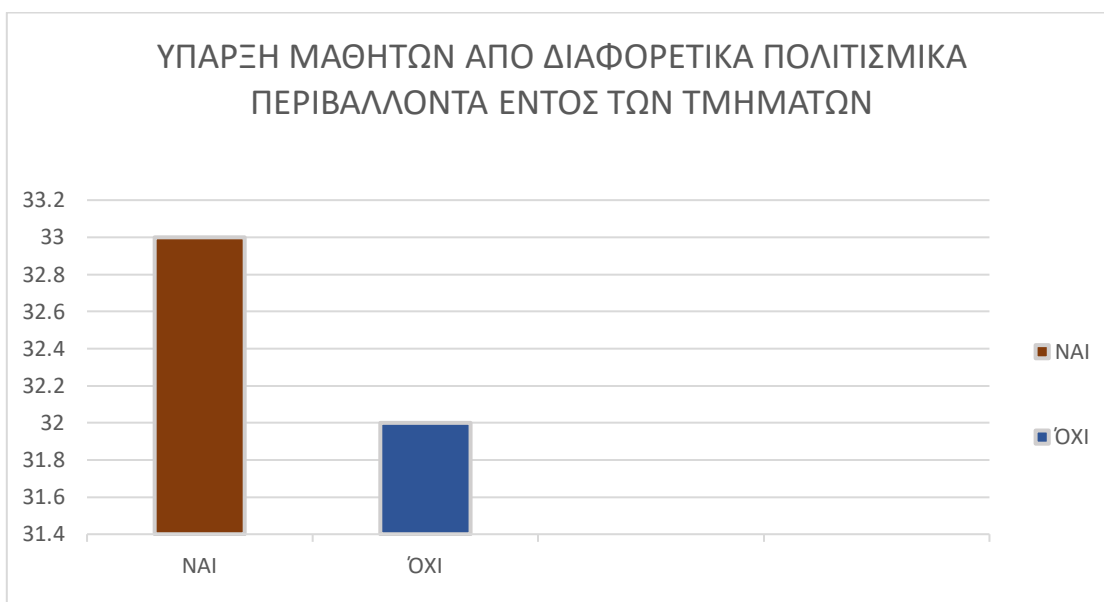
Ερώτηση Ζ: Στο τμήμα σας εντάσσονται παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες;



Εικόνα 8.: Υπαρξη μαθητών με ειδικές ανάγκες στο τμήμα

Στο συγκεκριμένο γράφημα απεικονίζεται, με βάση τις απαντήσεις του δείγματος, η ύπαρξη μαθητών με ειδικές ανάγκες στα τμήματα. Οι 47 παιδαγωγοί (72,30%) απάντησαν πως δεν έχουν στο τμήμα τους μέσα άτομα με ειδικές ανάγκες ενώ οι 18 (27,69%) απάντησαν ότι μέσα στα τμήματα τους εντάσσονται άτομα με ειδικές ανάγκες.

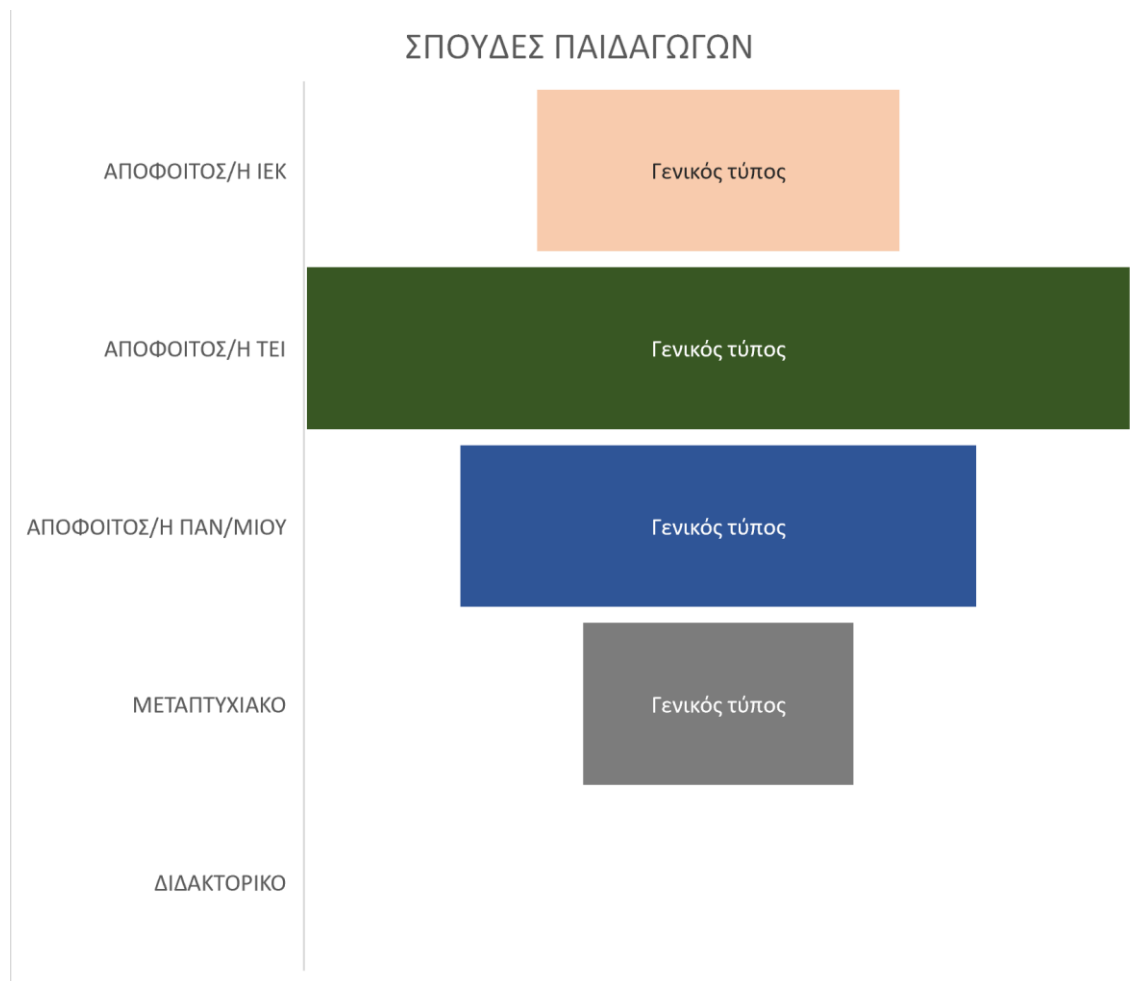
ΕΡΩΤΗΣΗ Η: Το τμήμα που διδάσκετε ενσωματώνει μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών περιβαλλόντων;



Εικόνα 9: Υπαρξη μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα των τμημάτων

Στο παραπάνω διάγραμμα οι 33 (50,76%) παιδαγωγοί από το σύνολο δήλωσαν ότι στο τμήμα τους έχουν παιδιά με πολιτισμικές διαφορές ενώ οι υπόλοιποι 32(49,23%) δήλωσαν ότι δεν έχουν στο τμήμα τους άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

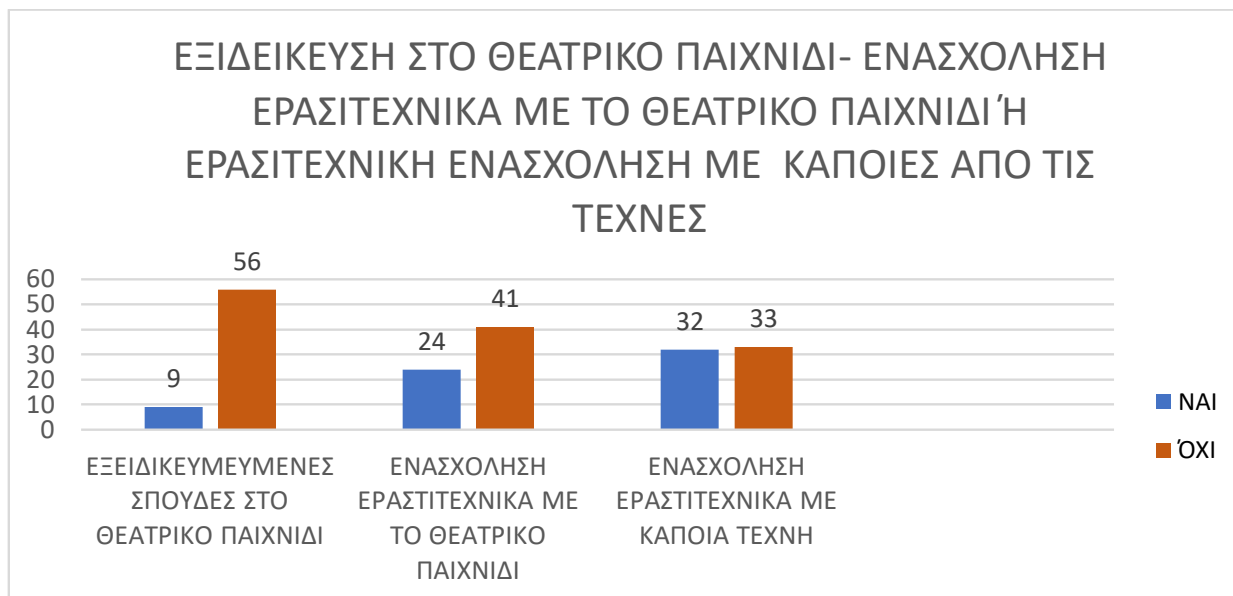
Ερώτηση Θ: Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσή σας;



Εικόνα 10: Επίπεδο εκπαίδευσης παιδαγωγών

Από το διάγραμμα παραπάνω που αφορά τις σπουδές των παιδαγωγών, που αποτελούν το δείγμα της έρευνας, οι 12 (18,46%) είναι απόφοιτοι ΙΕΚ, οι 27 (41,53%) απόφοιτοι ΤΕΙ, οι 17 (26,15%) απόφοιτοι πανεπιστημίου, μόλις 9 (13,84%) έχουν μεταπτυχιακό ενώ κανένας δεν είναι στην κατηγορία που έχει διδακτορική κατάρτιση.

Ερώτηση Θ1: Έχετε εξειδικευμένες σπουδές στο θεατρικό παιχνίδι; Ασχολείστε ερασιτεχνικά με το θεατρικό παιχνίδι; Ασχολείστε ερασιτεχνικά με κάποια από τις Τέχνες (Θέατρο, Μουσική, Εικαστικά κ.α);

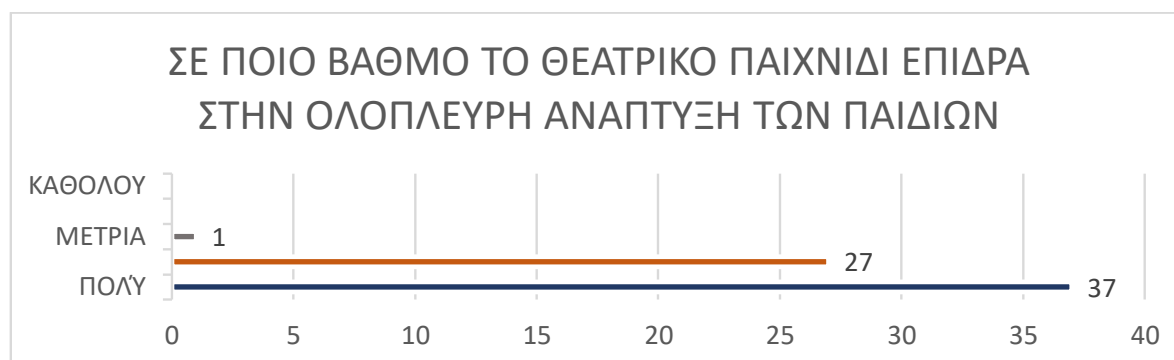


Εικόνα 11: Εξειδικευμένες σπουδές στο θεατρικό παιχνίδι, ερασιτεχνική ενασχόληση με το θεατρικό παιχνίδι ή με κάποια άλλη τέχνη

Στο παραπάνω ραβδόγραμμα βλέπουμε αν υπάρχει εξειδίκευση ή ερασιτεχνική ενασχόληση των παιδαγωγών με το θεατρικό παιχνίδι ειδικά ή γενικά με κάποια από τις τέχνες (Θέατρο, Μουσική, Εικαστικά, κλπ.). Συγκεκριμένα στην πρώτη κατηγορία που αναφέρεται στις εξειδικευμένες σπουδές στο θεατρικό παιχνίδι οι 9 (13,84%) από τους παιδαγωγούς απάντησαν ναι ενώ οι 56 (86,15%) όχι. Στην δεύτερη κατηγορία που την αποτελεί η ερασιτεχνική ενασχόληση των παιδαγωγών με το θεατρικό παιχνίδι οι 24 (36,92%) απάντησαν ναι ενώ οι 41 (63,07%) όχι. Στην τρίτη κατηγορία που αφορά την ερασιτεχνική ενασχόληση με κάποια από τις τέχνες οι 32 (49,23%) παιδαγωγοί έδωσαν θετική απάντηση ενώ οι υπόλοιποι 33 (50,76%) όχι.

Β' ΜΕΡΟΣ:

1)



Εικόνα 12: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών

Στο παραπάνω ραβδόγραμμα το σύνολο των 65 παιδαγωγών απάντησαν σε ποιο βαθμό πιστεύουν ότι το θεατρικό παιχνίδι επιδρά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Από αυτούς οι 37 (56,93%) απάντησαν πολύ, οι 27 (41,53%) αρκετά, 1 (1,53%) αρκετά ενώ οι απαντήσεις ελάχιστα και καθόλου δεν ήταν στις απόψεις κανενός.

2)



Εικόνα 13: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στους τομείς ανάπτυξης.

Οι παραπάνω στήλες δείχνουν τις απόψεις των παιδαγωγών για την επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στους εξής τομείς ανάπτυξης:

- Γνωστική ανάπτυξη: Οι 26 (40%) παιδαγωγοί από το σύνολο του δείγματος απάντησαν πως το θεατρικό παιχνίδι επιδρά πολύ στην γνωστική ανάπτυξη, οι 35 (53,84%) αρκετά, οι 4 (6,15%) μέτρια και κανένας δεν απάντησε ελάχιστα ή καθόλου.
- Κοινωνική ανάπτυξη: Οι 51 (78,46%) παιδαγωγοί εκ του συνόλου απάντησαν ότι το θεατρικό παιχνίδι επιδρά πολύ στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, οι 14 (21,53%) αρκετά και κανένας δεν απάντησε στις υπόλοιπες τρεις κατηγορίες.
- Κινητική ανάπτυξη: Οι 41(63,07%) από τους παιδαγωγούς έδωσαν την απάντηση πολύ σε ότι αφορά τον βαθμό επίδρασης του θεατρικού παιχνιδιού στον κινητικό τομέα, οι 21 (32,30%) αρκετά, οι 3 (4,61%) μέτρια και κανένας ελάχιστα ή καθόλου)
- Ανάπτυξη της δημιουργικότητας: Οι 44 (67,69%) παιδαγωγοί υποστήριξαν με την απάντηση τους ότι το θεατρικό παιχνίδι επιδρά πολύ στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, οι 21 (32,30%) αρκετά ενώ κανένας δεν δήλωσε τις επιλογές μέτρια, ελάχιστα και καθόλου.
- Συναισθηματική ανάπτυξη: Από το σύνολο των παιδαγωγών που πήραν μέρος στην έρευνα οι 42 (64,61%) θεωρούν ότι το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει πολύ στην συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών ενώ οι 23 (35,38%) απάντησαν αρκετά. Οι άλλες 3 επιλογές δεν υπήρξαν ως απάντηση σε κανέναν από τους παιδαγωγούς.
- Γλωσσική ανάπτυξη: Για τους 44 (67,69%) από το συνολικό δείγμα το θεατρικό παιχνίδι επιδρά πολύ στην γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, για τους 20 (30,76%) αρκετά και μέτρια για 1 (1,53%) ενώ για κανέναν ελάχιστα ή καθόλου.
- Αισθητική καλλιέργεια: Οι 27 (41,54%) από τους 65 παιδαγωγούς υποστηρίζουν πως το θεατρικό παιχνίδι επιδρά πολύ στην αισθητική καλλιέργεια των παιδιών, οι 32 (49,23%) απάντησαν αρκετά, οι 4 (6,15%) μέτρια ενώ 2 (3,07%) ελάχιστα. Η επιλογή καθόλου δεν ήταν μέσα στις προτιμήσεις των παιδαγωγών.
- Ευχαρίστηση/ εκτόνωση στρες: Η πλειοψηφία των παιδαγωγών, δηλαδή οι 45

(69,23%) από τους 65 θεωρούν ότι το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει πολύ στην ευχαρίστηση/εκτόνωση του στρες, οι 18 (27,69%) αρκετά και μόλις 2 (3,07%) μέτρια.

4)



Εικόνα 14: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου (ομιλίας)

Με το παραπάνω γράφημα βλέπουμε πως οι 43 (66,15%) από το σύνολο του δείγματος των παιδαγωγών απάντησαν ότι το θεατρικό παιχνίδι ευνοεί πολύ την ανάπτυξη του προφορικού λόγου, οι 22 (33,84%) απάντησαν αρκετά, 1 (1,53%) μόνο μέτρια.

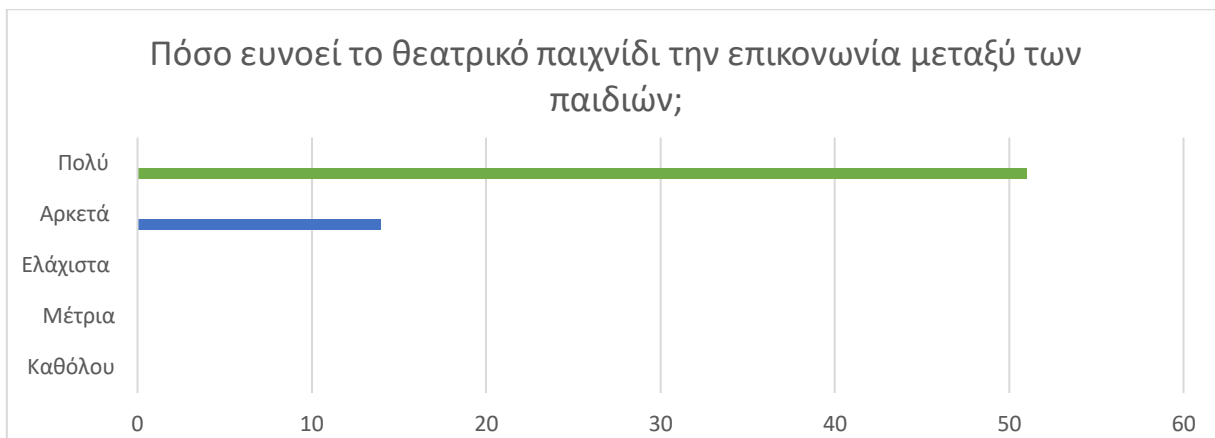
5)



Εικόνα 15: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου του παιδιού

Στο συγκεκριμένο γράφημα βλέπουμε τις απαντήσεις των παιδαγωγών σε σχέση με το πόσο ενισχύεται ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου των παιδιών με το θεατρικό παιχνίδι. Οι 45 (69,23%) παιδαγωγοί απάντησαν πολύ, οι 18 (27,69%) αρκετά, 1 (1,53%) παιδαγωγός ελάχιστα και 1 (1,53%) μέτρια. Κανένας δεν απάντησε καθόλου

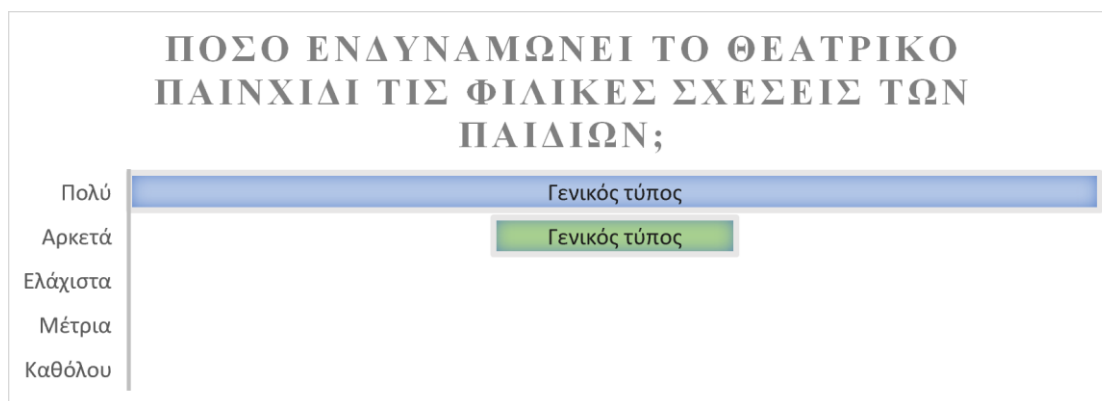
6)



Εικόνα 16: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού επικοινωνία μεταξύ των παιδιών

Η απεικόνιση των παραπάνω τιμών μας δείχνει κατά πόσο οι παιδαγωγοί που συμμετέχουν στην έρευνα πιστεύουν ότι το θεατρικό παιχνίδι ευνοεί την επικοινωνία μεταξύ των παιδιών. Συγκεκριμένα οι 51 (78,46%) παιδαγωγοί απάντησαν πολύ ενώ οι 14 (21,53%) αρκετά.

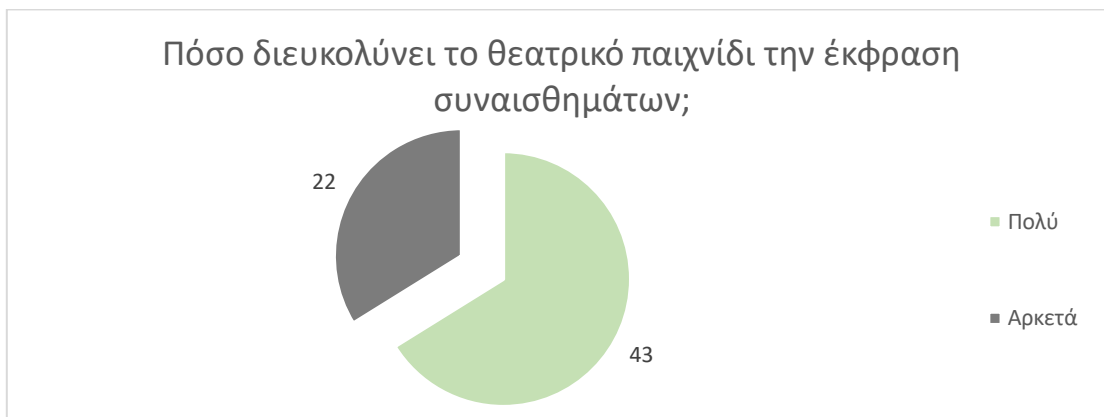
7)



Εικόνα 17: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στις φιλικές σχέσεις των παιδιών

Οι στήλες που διακρίνουμε παραπάνω αφορούν τις απαντήσεις των παιδαγωγών στην ερώτηση πόσο πιστεύουν ότι το θεατρικό παιχνίδι ενδυναμώνει τις φιλικές σχέσεις των παιδιών. Οι 52 (80%) απάντησαν πολύ ενώ οι 13 (20%) αρκετά.

8)



Εικόνα 18: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην έκφραση συναισθημάτων

Στο γράφημα αυτό γίνονται γνωστές οι απόψεις τους δείγματος για το πόσο το θεατρικό παιχνίδι διευκολύνει την έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών. Οι 43 (66,15%) παιδαγωγοί απάντησαν πολύ, οι 22 (33,84%) αρκετά.

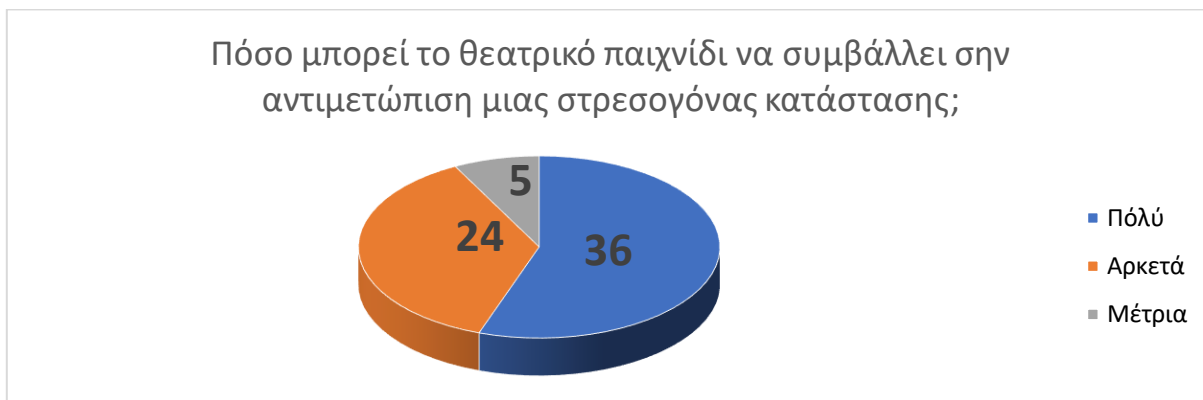
9)



Εικόνα 19: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στο αίσθημα ευχαρίστησης των παιδιών

Όπως παρατηρούμε οι 45 (69,23%) παιδαγωγοί από το σύνολο απάντησαν πως το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει πολύ στο αίσθημα ευχαρίστησης των παιδιών, οι 17 (26,15%) απάντησαν αρκετά ,ενώ μόλις 3 (4,61%) μέτρια.

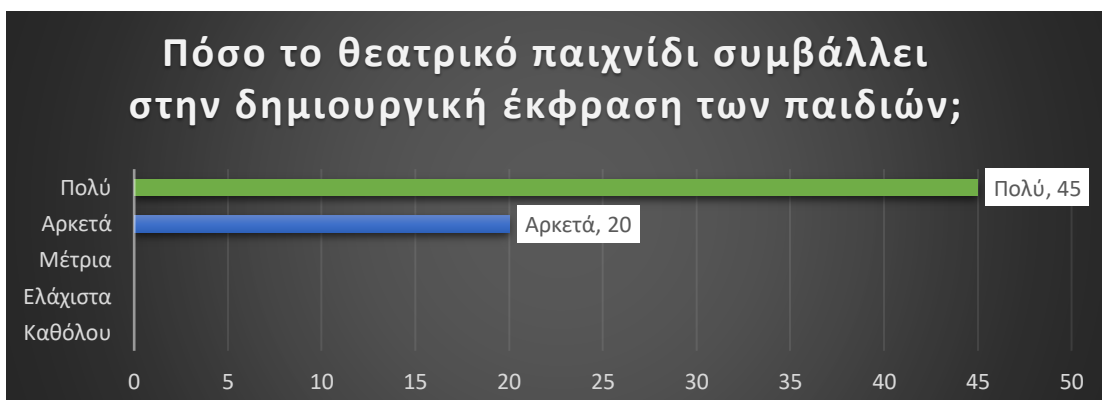
10)



Εικόνα 20: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην αντιμετώπιση μιας στρεσογόνου κατάστασης

Στο γράφημα αυτό φαίνεται ότι 36 (55,38%) παιδαγωγοί απάντησαν πως το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να συμβάλλει πολύ στην αντιμετώπιση μιας στρεσογόνου καταστάσεως, 24 (36,92%) υποστήριξαν ότι μπορεί να συμβάλλει αρκετά, ενώ 5 (7,69%) μέτρια.

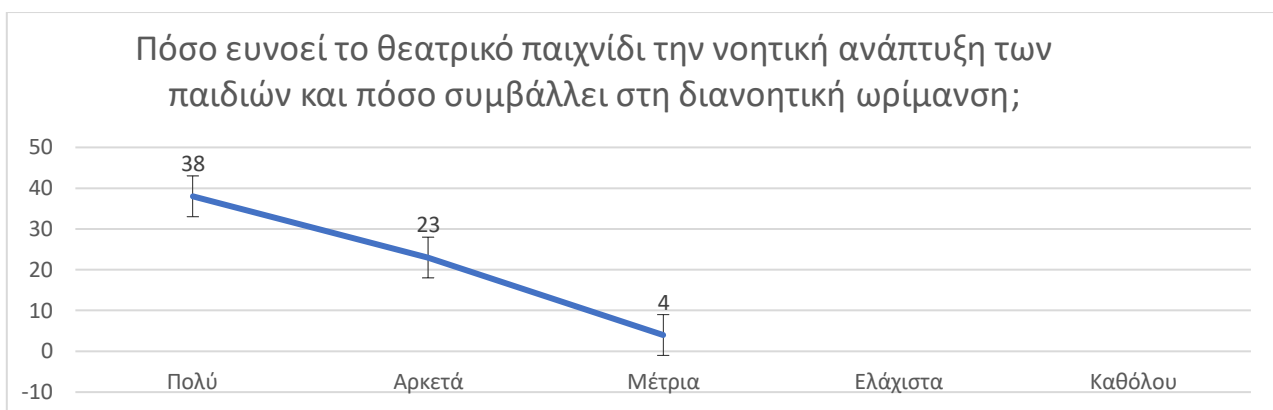
11)



Εικόνα 21: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην δημιουργική έκφραση των παιδιών

Το ραβδοδιάγραμμα φανερώνει πως οι περισσότεροι παιδαγωγοί που απάντησαν αυτή την ερώτηση πιστεύουν ότι το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει πολύ στην δημιουργική έκφραση των παιδιών. Συγκεκριμένα οι 45 (69,23%) απάντησαν πολύ και οι 20 (30,76%) αρκετά.

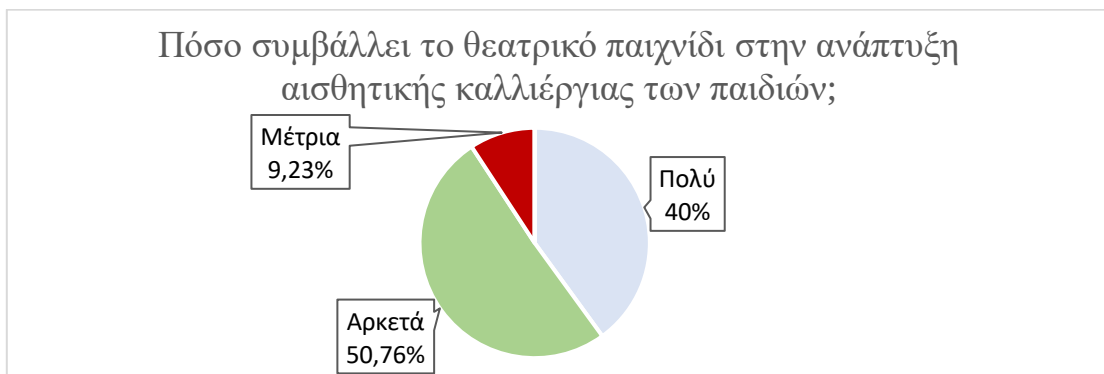
12)



Εικόνα 22: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην νοητική ανάπτυξη των παιδιών και η συμβολή του στην διανοητική ωρίμανση

Στο γράφημα δείχνει ότι οι 38 (58,46%) από το σύνολο των ερωτηθέντων απάντησαν πως το θεατρικό παιχνίδι ευνοεί πολύ την νοητική ανάπτυξη και παράλληλα συμβάλλει πολ'θ στην διανοητική ωρίμανση, 23 (35,38%) δήλωσαν αρκετά ενώ στην ίδια ερώτηση υπήρχαν 4 (6,15%) παιδαγωγοί που απάντησαν μέτρια.

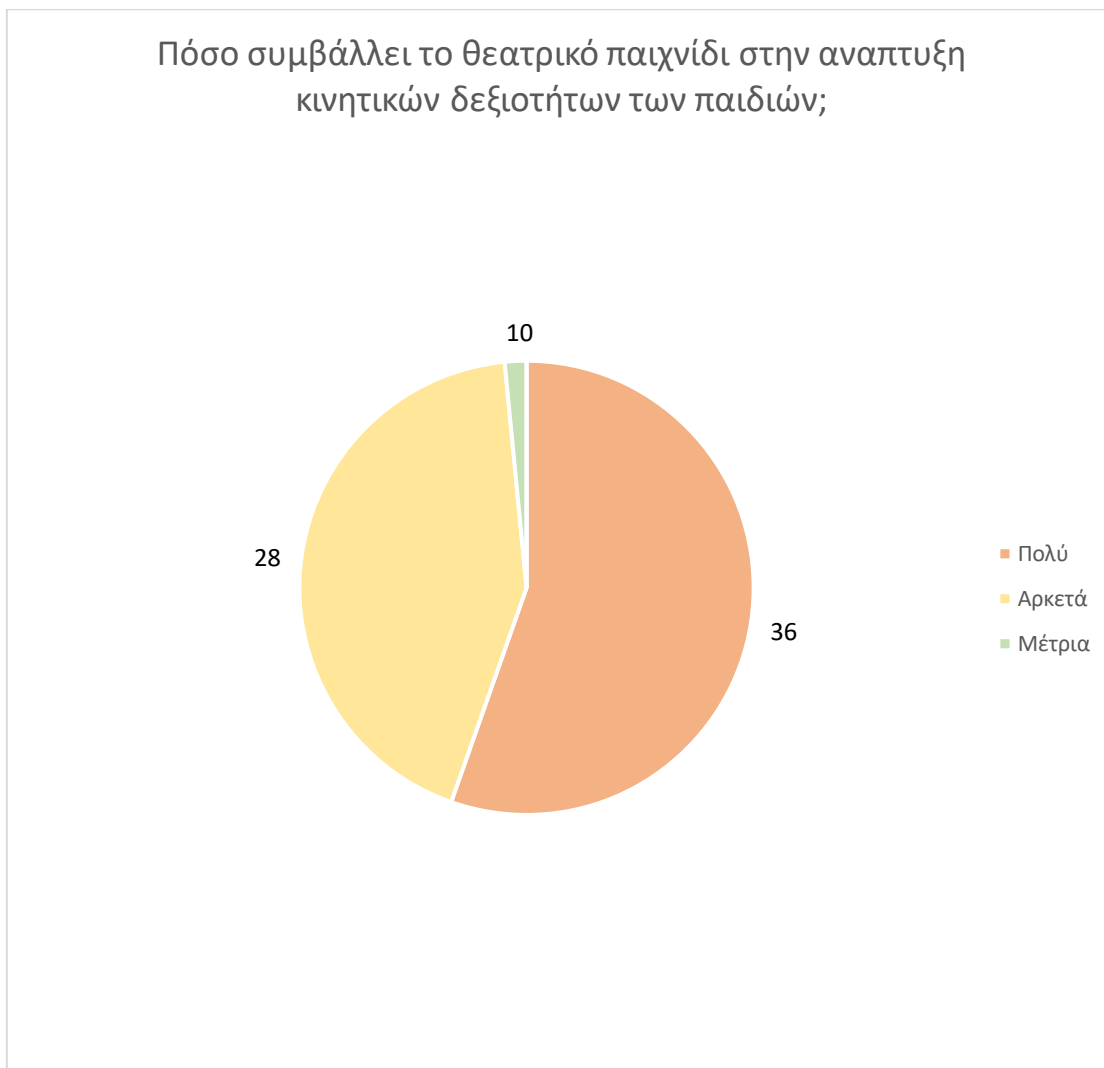
13)



Εικόνα 23: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη αισθητικής καλλιέργειας των παιδιών

Οι 26 (40%) από τους παιδαγωγούς της μελέτης πιστεύουν ότι το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει πολύ στην ανάπτυξη της αισθητικής καλλιέργειας των παιδιών. Ένας μεγαλύτερος αριθμός παιδαγωγών, δηλαδή οι 33 (50,76%) απαντούν στην παραπάνω άποψη με αρκετά ενώ 6 (9,23%) μέτρια.

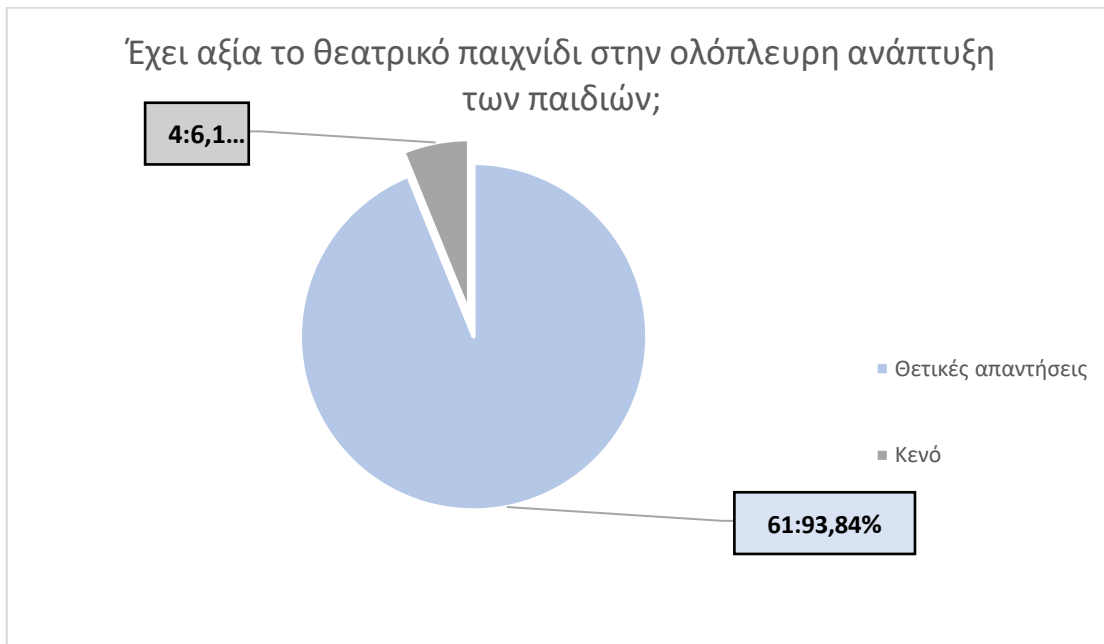
14)



Εικόνα 24: Συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων

Οι 36 (55,38%) παιδαγωγοί από τους 65 υποστήριξαν πως το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων πολύ, οι 28 (43,07%) αρκετά και 1 (1,53%) μέτρια.

15)



Εικόνα 25: Η αξία του θεατρικού παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών

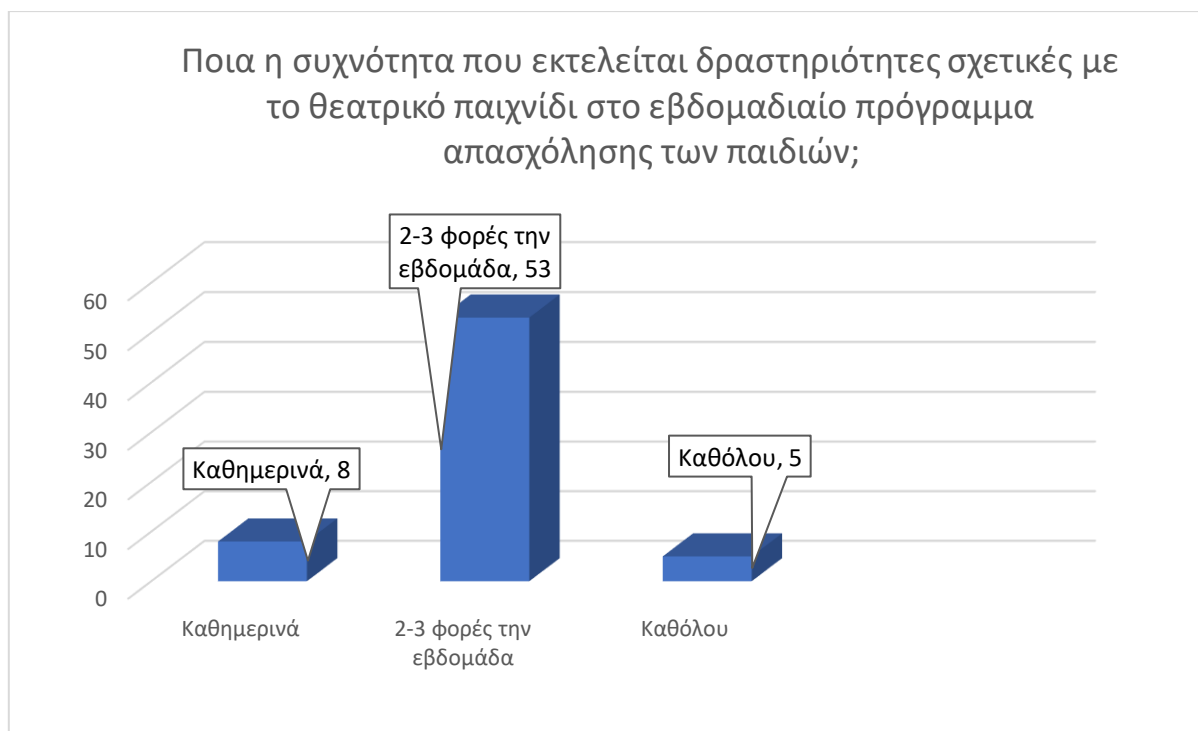
Στην ερώτηση ανοιχτού τύπου τα 61 (93,84%) άτομα εκ του συνόλου απάντησε θετικά στην ερώτηση αν έχει αξία το θεατρικό παιχνίδι στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, 4 (6,16%) άτομα άφησαν την ερώτηση κενή ενώ δεν υπήρχε καμία αρνητική άποψη. Ενδεικτικές απαντήσεις παιδαγωγών:

- ✓ Το θεατρικό παιχνίδι είναι απαραίτητο για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας γιατί μετά από την ενασχόληση τους με αυτό εξελίσσουν όλες τις ικανότητες τους μαθαίνουν μέσα από τη δράση τι είναι αποδεκτό και μην αποδεκτό καλλιεργούν την φαντασία τους το αίσθημα αγάπης και αλληλεγγύης και γενικά διαμορφώνουν τον χαρακτήρα τους με βάση το παιχνίδι.
- ✓ Εξαιρετικό εργαλείο καθώς καλύπτει όλους τους τομείς ανάπτυξη των παιδιών. Παρέχει την δυνατότητα μέσα από τη δημιουργικότητα του

παιδαγωγού, με πολύ απλά υλικά και μέσα να φτιάξει εξαιρετικές ιστορίες. Τα παιδιά το λατρεύουν, απελευθερώνονται και αποκομίζουν οφέλη μάθησης με ένα μοναδικό τρόπο

- ✓ Θεωρώ πως είναι ένα είδος παιχνιδιού που συμπεριλαμβάνει πολλές πτυχές της ανάπτυξης του μικρού παιδιού και το βοηθά να εξελιχθεί κινητικές, κοινωνικά, γλωσσικά αλλά και να διαμορφώσει τον χαρακτήρα του.

16)



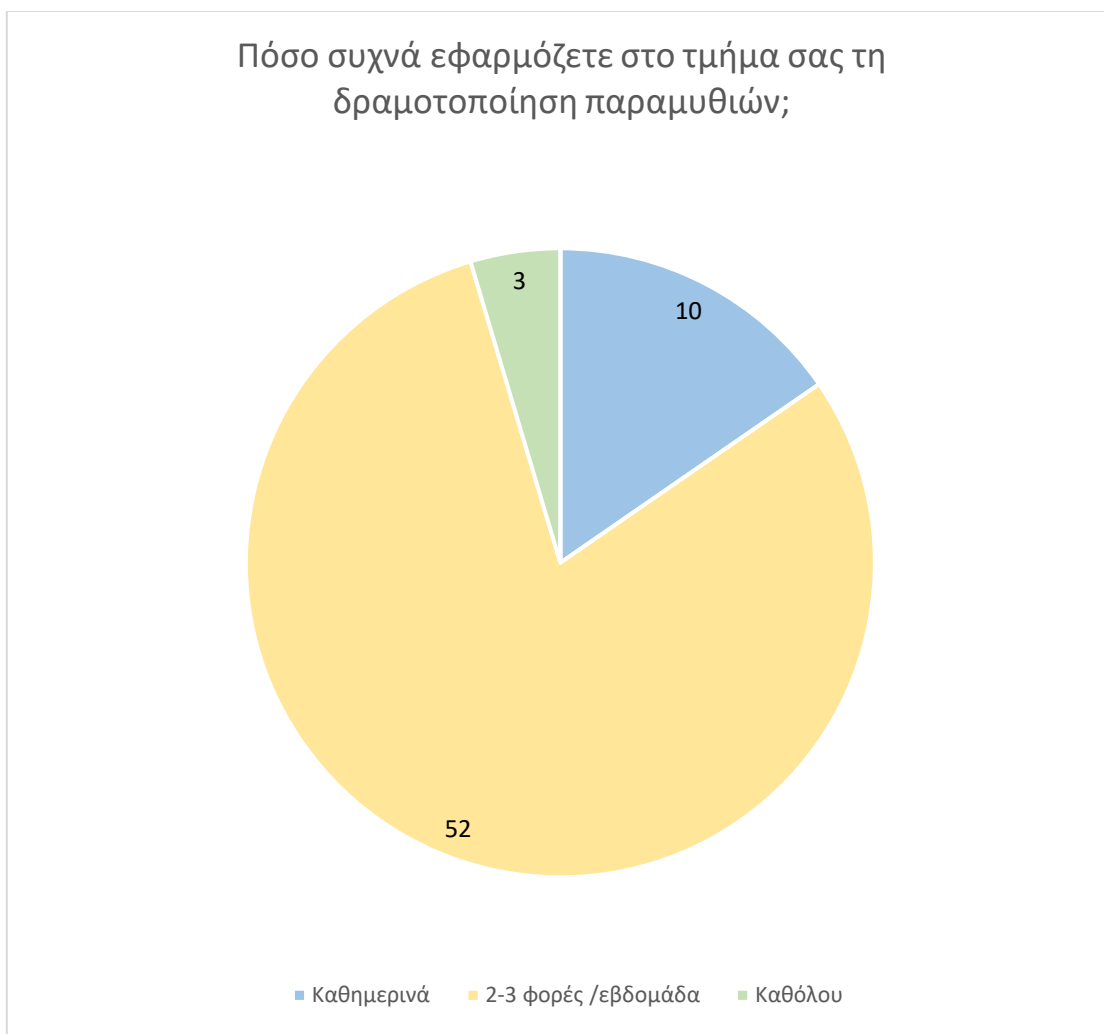
Εικόνα 26: Συχνότητα εκτέλεσης δραστηριοτήτων θεατρικού παιχνιδιού στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα απασχόλησης των παιδιών

Με βάση το παραπάνω ραβδόγραμμα και τις απαντήσεις των παιδαγωγών δραστηριότητες σχετικές με το θεατρικό παιχνίδι εκτελούνται με μέτρια συχνότητα στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα απασχόλησης των παιδιών. Αυτό το συμπέρασμα φαίνεται από τις απαντήσεις των παιδαγωγών οι οποίες είναι:

- ✓ 8 (12,30%) απάντησαν ότι εκτελούν καθημερινά δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού
- ✓ 53 (81,53%) απάντησαν ότι εκτελούν δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού 2-3 φορές την εβδομάδα

- ✓ 5 (7,69%) απάντησαν πως δεν εκτελούν καθόλου δραστηριότητες σχετικές με το θεατρικό παιχνίδι

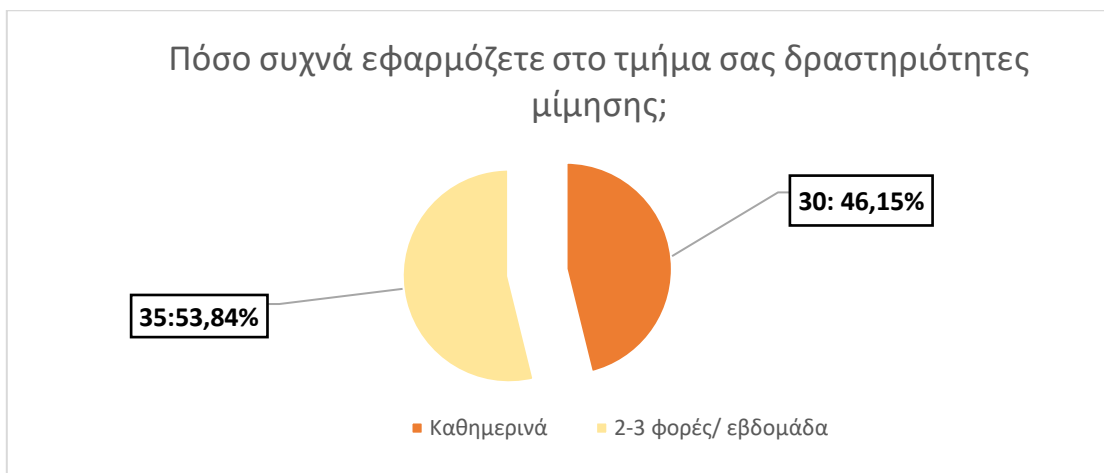
17.1)



Εικόνα 27: Συχνότητα εφαρμογής της τεχνικής της δραματοποίησης παραμυθιών στο τμήμα

Από τους 65 συμμετέχοντες οι 52 (80%) εκτελούν δραστηριότητες δραματοποίησης στο τμήμα τους 2-3 φορές/εβδομάδα, 10(15,38%) καθημερινά και 3 (4,61%) καθόλου.

17.2)



Εικόνα 28: Συχνότητα εφαρμογής της τεχνικής της μίμησης στο τμήμα

Από τις συνολικές απαντήσεις του δείγματος οι 35 (53,84%) παιδαγωγοί εφαρμόζουν δραστηριότητες μίμησης στην τάξη τους 2.3 φορές/ εβδομάδα ενώ οι 30 (46,15%) καθημερινά.

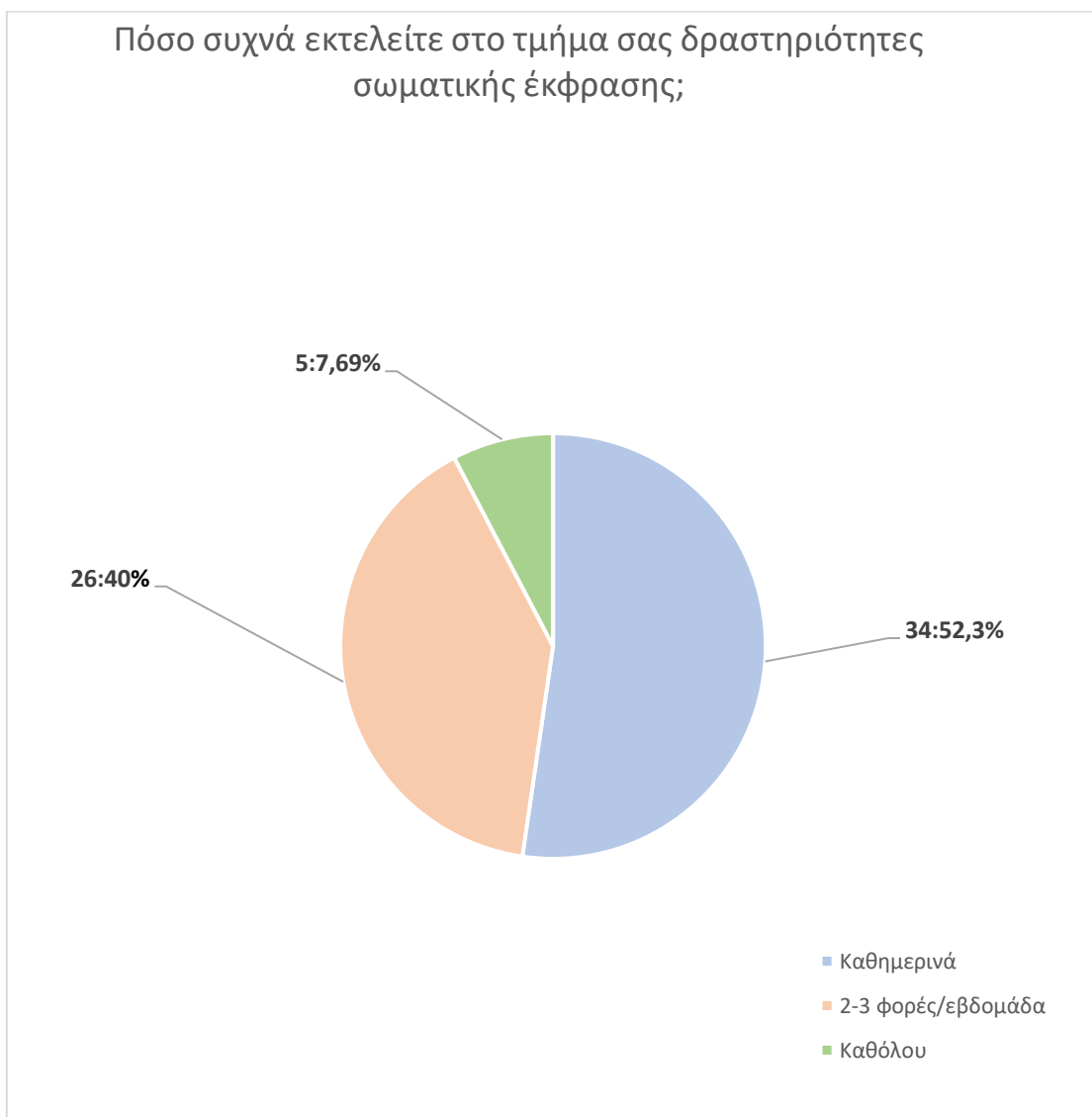
17.3)



Εικόνα 29: Συχνότητα εφαρμογής της τεχνικής της παντομίμας στο τμήμα

Στην ερώτηση πόσο συχνά εφαρμόζουν οι παιδαγωγοί στο τμήμα τους δραστηριότητες παντομίμας οι 46 (69,23) από τους 65 απάντησαν 2-3 φορές/ εβδομάδα, οι 13 (20%) καθόλου και οι 6 (13,84%) καθημερινά.

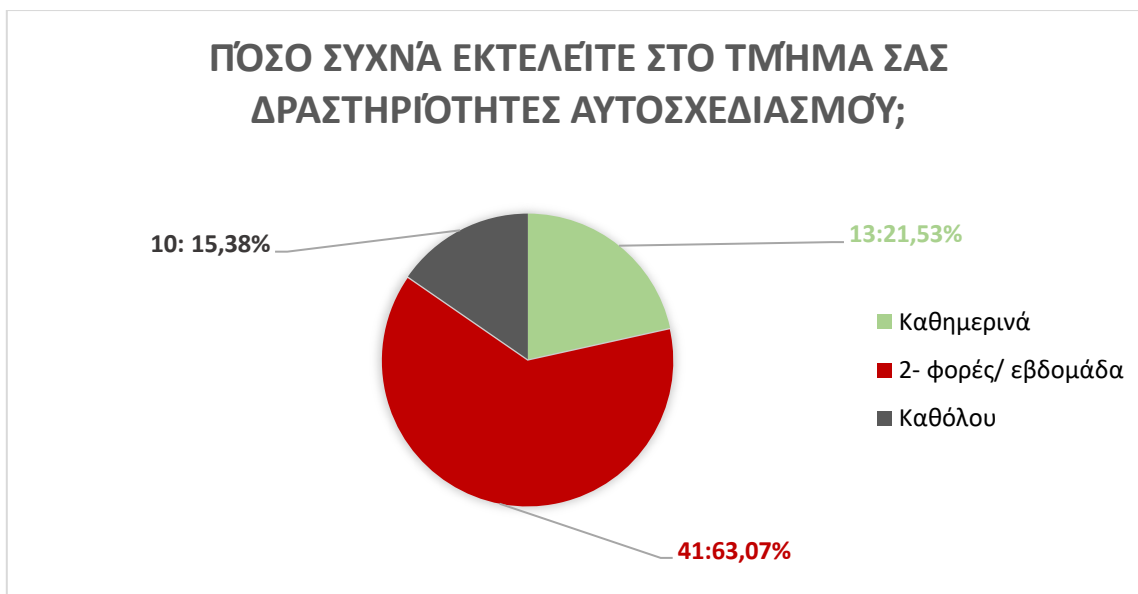
17.4)



Εικόνα 30: Συχνότητα εφαρμογής τεχνικής της σωματικής έκφρασης στο τμήμα

Από του 65 παιδαγωγούς οι 34 (52,3%) δήλωσαν ότι εφαρμόζουν δραστηριότητες σωματικής έκφρασης 2-3 φορές την εβδομάδα, οι 26 (40%) καθημερινά ενώ μόλις 5 (7,69%) παιδαγωγοί καθόλου.

17.5)



Εικόνα 31: Συχνότητα εφαρμογής της τεχνικής του αυτοσχεδιασμού στο τμήμα

Η πίτα που απεικονίζεται παραπάνω ως γράφημα δείχνει πως από το συνολικό δείγμα των 65 παιδαγωγών οι 41 (63,07%) δήλωσαν ότι εφαρμόζουν 2-3 φορές/ εβδομάδα την μέθοδο του αυτοσχεδιασμού στις δραστηριότητες της τάξης τους, οι 13 (21,53%) καθημερινά ενώ οι 10 (15,38%) καθόλου.

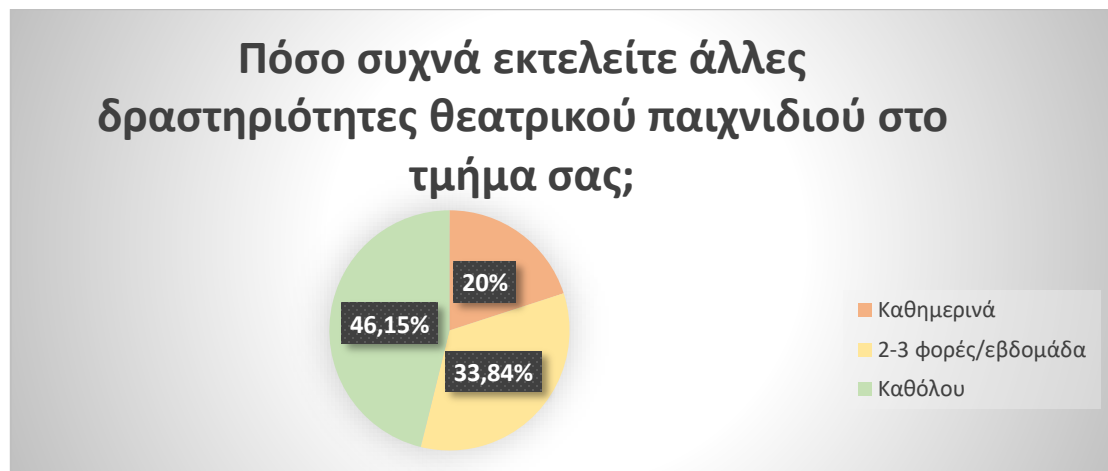
17.6)



Εικόνα 32 Συχνότητα εφαρμογής της τεχνικής παιχνιδιών ρόλων στο τμήμα

Στο γράφημα αυτό αναφέρεται η συχνότητα που οι συμμετέχοντες παιδαγωγοί εφαρμόζουν δραστηριότητες σχετικές με το παιχνίδι ρόλων. Συγκεκριμένα οι περισσότεροι, δηλαδή τα 46 (70,76%) άτομα απάντησαν 2-3 φορές/εβδομάδα, τα 13 (20%) άτομα καθόλου, και τα 6 (9,23%) δήλωσαν την επιλογή καθόλου.

17.7)



Εικόνα 33: Συχνότητα εφαρμογής άλλων τεχνικών θεατρικού παιχνιδιού στο τμήμα

Στην ερώτηση πόσο συχνά εφαρμόζουν οι παιδαγωγοί άλλες δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού στο τμήμα τους, οι 30 (46,15%) απάντησαν καθόλου, οι 22 (33,84%) 2-3 φορές την εβδομάδα ενώ οι 13 (20%) καθημερινά.

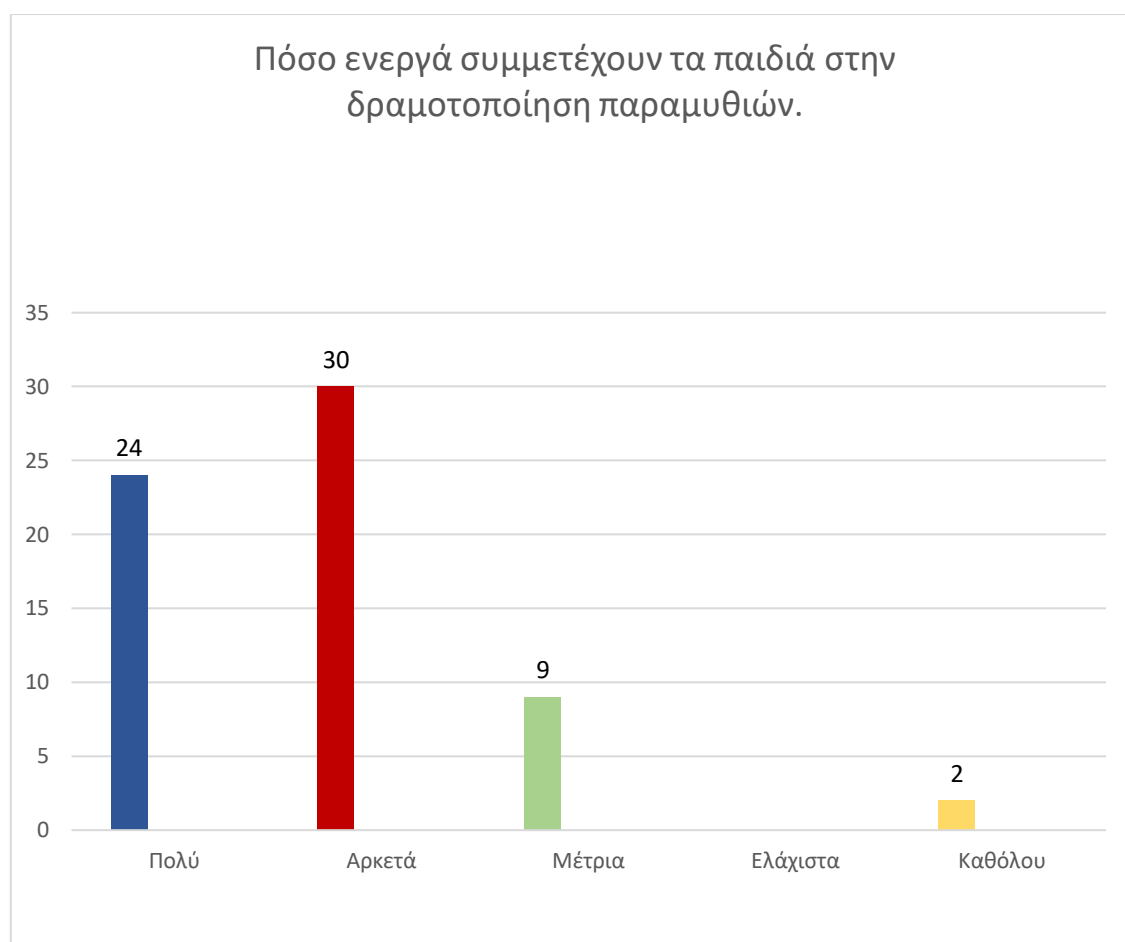
18)



Εικόνα 34: Ενεργητική συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού

Με βάση το παραπάνω γράφημα αντιλαμβανόμαστε πως το 100% των παιδαγωγών απάντησαν πως τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες που αφορούν το θεατρικό παιχνίδι.

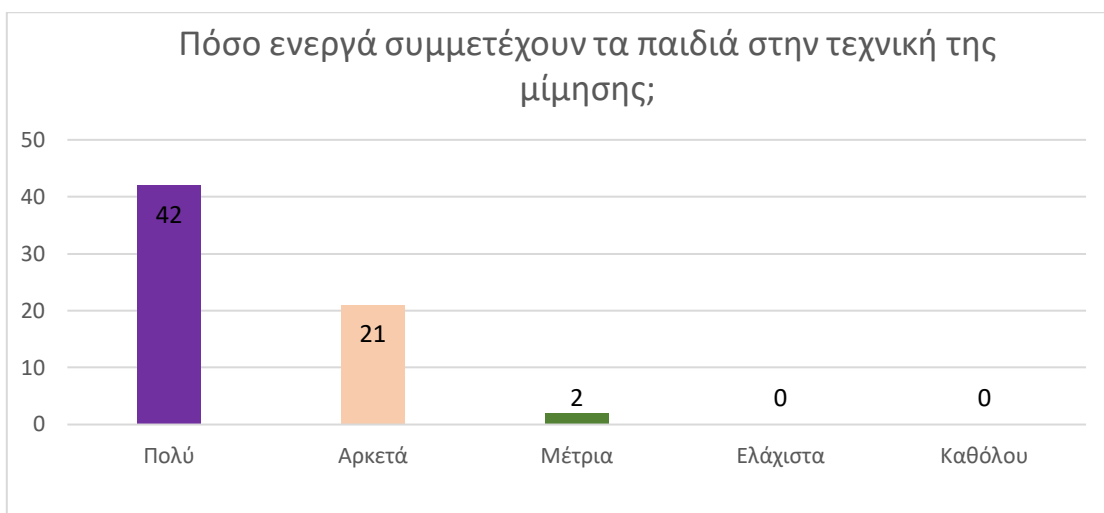
19.1)



Εικόνα 35: Ενεργή συμμετοχή παιδιών στην δραματοποίηση παραμυθιών

Στο ραβδόγραμμα φαίνεται πόσο ενεργά τα παιδιά συμμετέχουν στην δραματοποίηση παραμυθιών. Οι 24 (38,46%) παιδαγωγοί απάντησαν ότι συμμετέχουν πολύ ενεργά, οι 30 (46,15%) απάντησαν ότι συμμετέχουν αρκετά τα παιδιά, την επιλογή μέτρια έδωσαν οι 9 (13,84%), 2 (3,07%) άτομα απάντησαν καθόλου ενεργά.

19.2)



Εικόνα 36: Ενεργή συμμετοχή των παιδιών στην μίμηση

Οι απαντήσεις των παιδαγωγών στο γράφημα που υπάρχει ακριβώς από πάνω αναφέρονται στο πόσο ενεργά τα παιδιά συμμετέχουν στην τεχνική της μίμησης. Οι 42 (64,61%) απάντησαν πολύ, οι 21 (32,30%) αρκετά, οι 2 (3,07%) μέτρια.

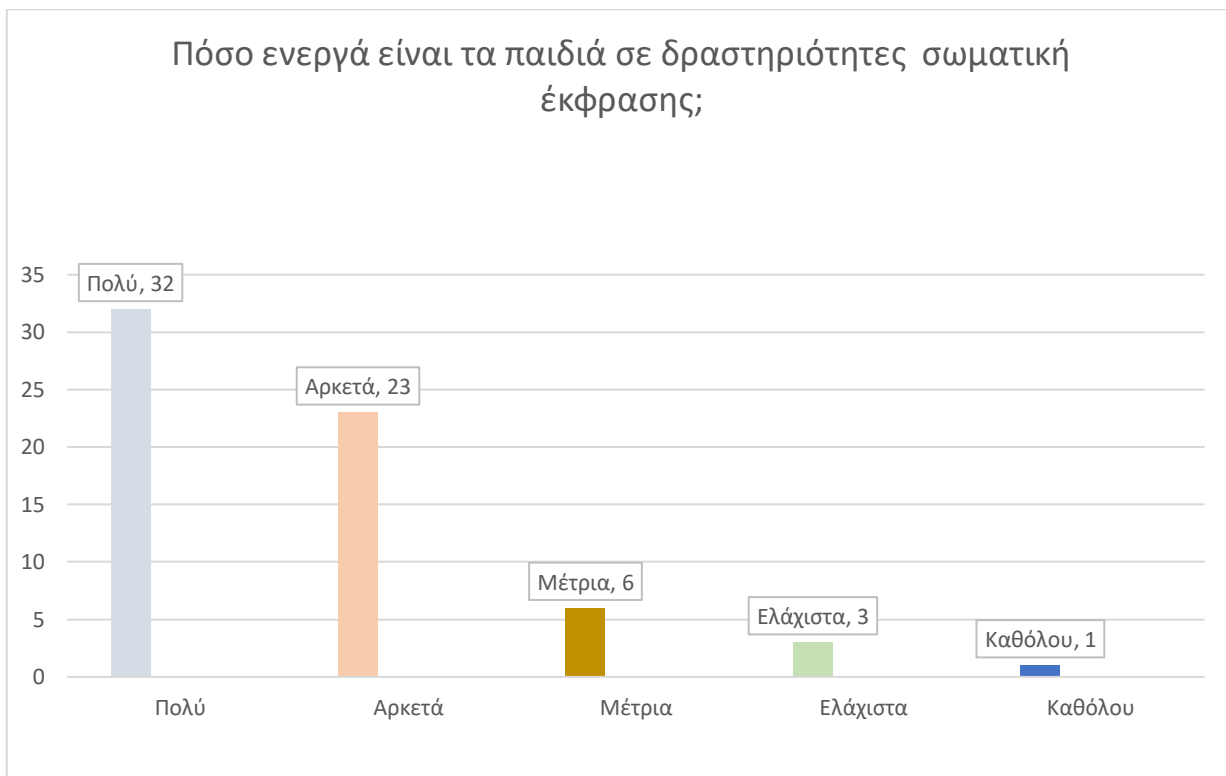
19.3)



Εικόνα 37: Ενεργή συμμετοχή των παιδιών στην παντομίμα

Στο ραβδόγραμμα παραπάνω οι 13 (20%) παιδαγωγοί δήλωσαν ότι τα παιδιά συμμετέχουν πολύ σε δραστηριότητες που αφορούν την τεχνική της παντομίμας, οι 25 (38,46%) απάντησαν αρκετά, οι 18 (27,69%) μέτρια, οι 5 (7,69%) ελάχιστα και 4 (6,15%) από αυτούς απάντησαν καθόλου.

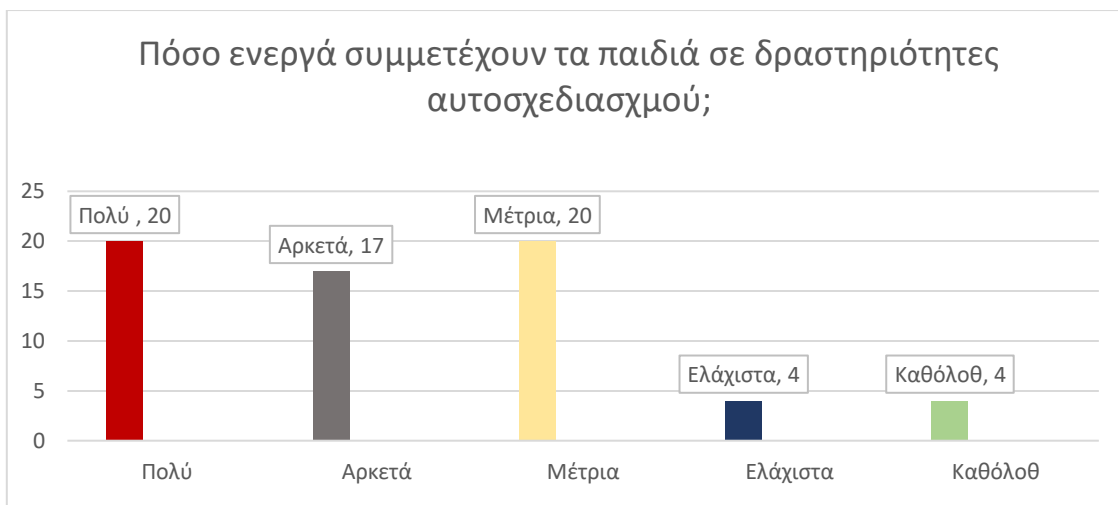
19.4)



Εικόνα 38: Ενεργή συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες σωματικής έκφρασης

Στην ερώτηση πόσο ενεργά είναι τα παιδιά σε δραστηριότητες σωματικής έκφρασης οι απαντήσεις του δείγματος ποικίλλουν. Συγκεκριμένα οι 32 (49,23%) από το σύνολο απάντησαν πολύ, οι 23(35,38%) απάντησαν αρκετά, οι 6 (9,23%) απάντησαν μέτρια, οι 3 (4,61%) απάντησαν ελάχιστα ενώ μόνο 1 (1,53%) απάντησε καθόλου.

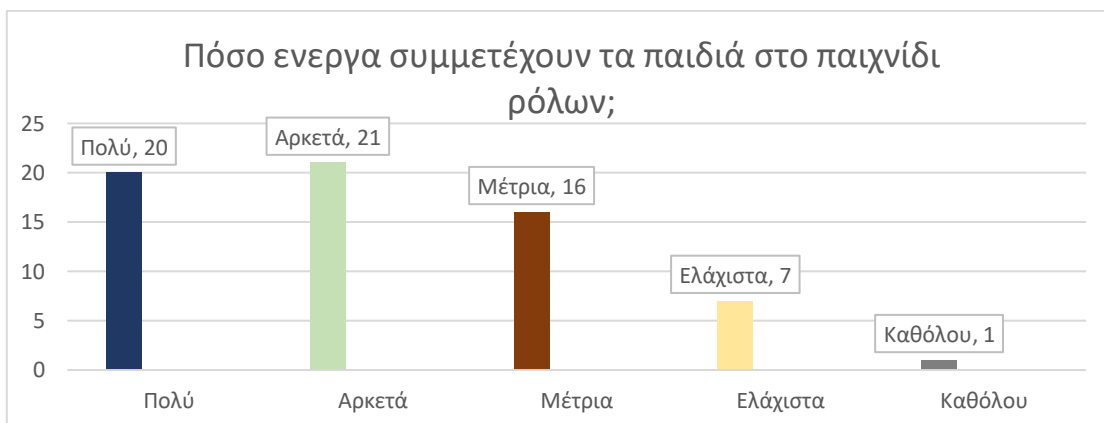
19.5)



Εικόνα 39: Ενεργή συμμετοχή παιδιών σε δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού

Στο γράφημα αυτό διακρίνουμε τις απαντήσεις παιδαγωγών σχετικά με το πόσο ενεργά συμμετέχουν τα παιδιά σε δραστηριότητες σχετικές με τον αυτοσχεδιασμό. Οι 20 (30,76%) από τους 65 παιδαγωγούς έδωσαν την απάντηση πολύ, οι 17 (26,15%) αρκετά, οι 20 (30,76%) επέλεξαν να απαντήσουν μέτρια, οι 4 (6,15%) ελάχιστα και οι υπόλοιποι 4 (6,15%) καθόλου.

19.6)

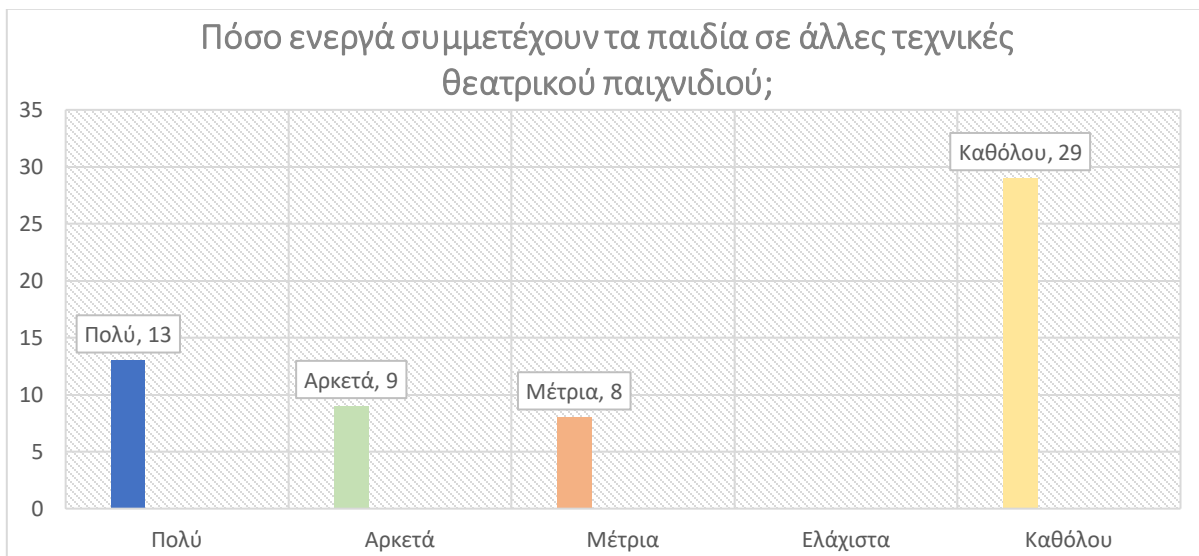


Εικόνα 40: Ενεργή συμμετοχή παιδιών στο παιχνίδι ρόλων

Σχετικά με την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στο παιχνίδι ρόλων οι 20 (30,76%) παιδαγωγοί εκ του συνόλου απάντησαν ότι τα παιδιά συμμετέχουν πολύ σε αυτό το είδος θεατρικού

παιχνιδιού, οι 21 (32,30%) απάντησαν αρκετά, οι 16 (24,61%) απάντησαν μέτρια, μόλις 7 (10,76%) άτομα ελάχιστα ενώ υπήρχε 1 (1,53%) που δήλωσε καθόλου.

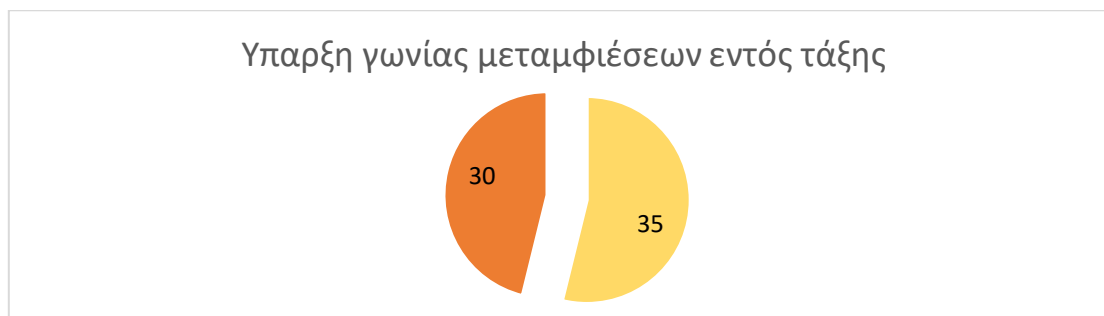
19.7)



Εικόνα 41: Ενερή συμμετοχή παιδιών σε άλλες τεχνικές θεατρικού παιχνιδιού

Όσον αφορά το παραπάνω γράφημα διαπιστώνουμε πως οι 13 (20%) παιδαγωγοί από το συνολικό δείγμα απάντησαν ότι τα παιδιά συμμετέχουν πολύ σε άλλες τεχνικές θεατρικού παιχνιδιού, οι 9 (13,84%) επέλεξαν να δώσουν την απάντηση αρκετά, οι 8 (13,30%) απάντησαν μέτρια ενώ οι 29 (44,60%) απάντησαν καθόλου.

20)



Εικόνα 42: Υπαρξη γωνίας μεταμφιέσεων εντός τάξης

Οι 35 (53,84%) από του παιδαγωγούς δήλωσαν ότι στην τάξη τους υπάρχει μέσα γωνία μεταμφιέσεων ενώ οι 30 (46,15%) απάντησαν ότι δεν έχουν γωνία μεταμφιέσεων εντός του τμήματος.

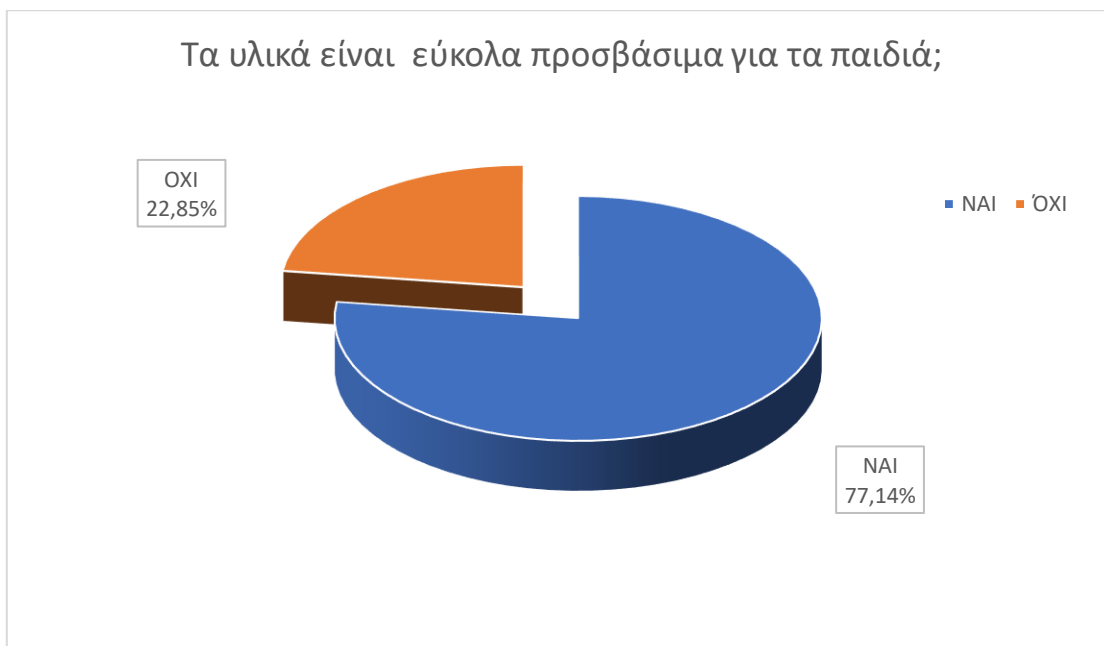
20.1)



Εικόνα 43: Συχνότητα ανανέωσης υλικών στην γωνία μεταμφιέσεων

Από τους 35 παιδαγωγούς που απάντησαν θετικά στο αν υπάρχει γωνία μεταμφιέσεων στο τμήμα τους οι 25 (71,42%) απάντησαν πως τα υλικά που την απαρτίζουν ανανεώνονται συχνά ενώ οι 10 (28,57%) δήλωσαν ότι δεν ανανεώνονται συχνά.

21.2)

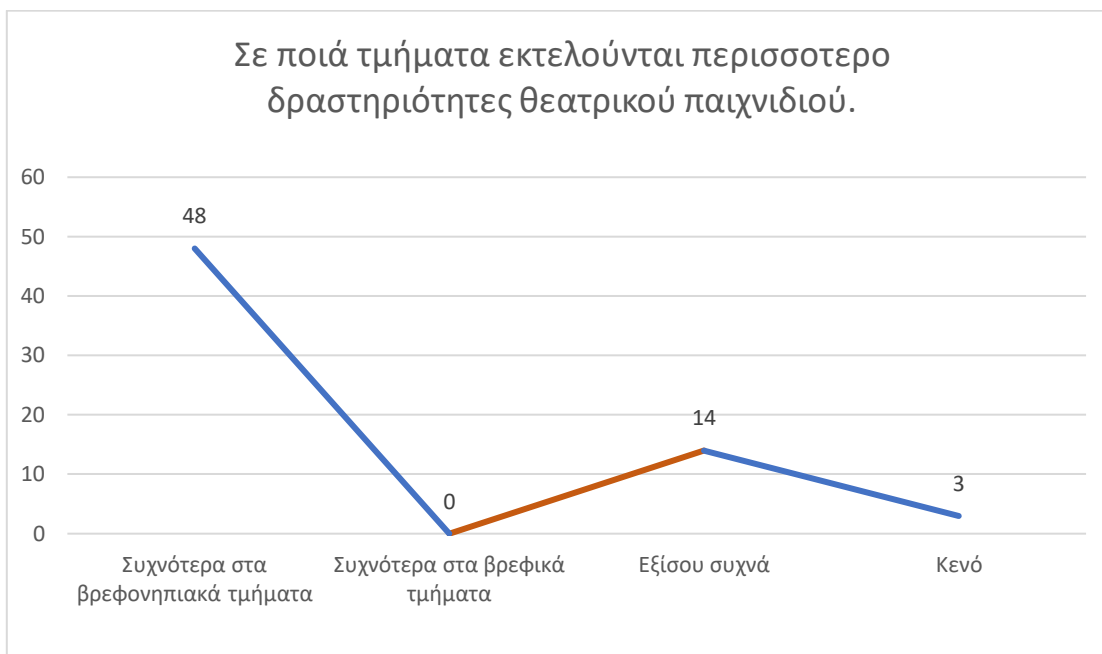


Εικόνα 44: Προσβασιμότητα υλικών για τα παιδιά

Από τα 35 άτομα που έδωσαν θετική απάντηση για την ύπαρξη γωνίας μεταμφιέσεων στην τάξη οι 27 (77,14%) απάντησε πως τα υλικά είναι εύκολα προσβάσιμα για τα παιδιά και οι υπόλοιποι 8 (22,85%) δήλωσαν ότι δεν είναι.

Μέρος Γ'

21)



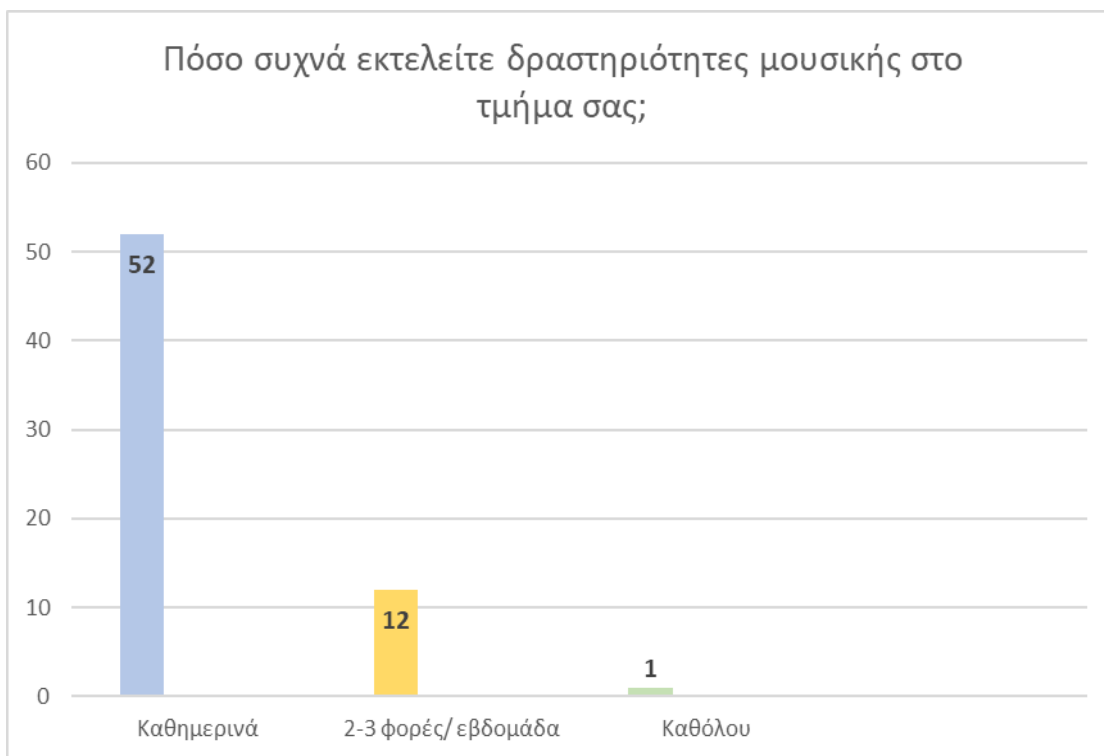
Εικόνα 45: Τμήματα που εκτελούνται συνήθως δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού

Με βάση το παραπάνω γράφημα, το οποίο απεικονίζει τις απαντήσεις του δείγματος οι 48 (73,84%) απάντησαν ότι δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού φαίνονται συνήθως στα βρεφονηπιακά τμήματα, κανένας δεν απάντησε ότι εκτελούνται περισσότερο δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού στα βρεφικά τμήματα ενώ οι απάντησε εξίσου συχνά βρήκε θετικούς τους 14 (21,53%). Υπήρχαν 3 (4,61%) ερωτηματολόγια που άφησαν κενή αυτή την απάντηση. Στην αιτιολογία αυτή της ερώτησης που είναι ανοιχτού τύπου μερικές απαντήσεις είναι:

- Έχω παρατηρήσει ότι στο τμήμα που ασχολούμαι εγώ στα χρόνια της προϋπηρεσίας μου τα παιδιά είναι πιο εύκολο να ασχοληθούν με το θεατρικό παιχνίδι και να το εξελίσσουν σε μεγαλύτερο βαθμό όχι ότι το βρεφικό τμήμα είναι αδύνατον να το κάνει αλλά σίγουρα είναι πιο περιορισμένο.
- Τι θεατρικό παιχνίδι είναι μια παιδαγωγική πρακτική η οποία μπορεί να γίνει εξίσου και σε βρεφικά και σε νηπιακά τμήματα αν προσαρμοστούν οι στόχοι και οι ενέργειες στις ανάγκες και στις ικανότητες της κάθε ηλικίας.

- Τα αναπτυξιακά ορόσημα της ηλικίας 2,5 με 4 ετών παρέχουν τη δυνατότητα στην παιδαγωγό να εισάγει συστηματικά και αποτελεσματικά θεατρικό παιχνίδι σε όλες τις μορφές του.
- θεωρώ πως το θεατρικό παιχνίδι συμβαίνει εξίσου συχνά στα βρεφικά και νηπιακά τμήματα αλλά αλλάζουν οι πρακτικές προσέγγισης των θεμάτων.
- σε όλες τις ηλικιακές ομάδες είναι εφικτό να γίνει ένα είδος θεατρικού παιχνιδιού όμως συχνότητα γίνονται σε βρεφονηπιακό τμήματα.
- Η εκτέλεση εντολών στα βρέφη είναι πιο δύσκολη απ' τα μεγαλύτερα παιδιά άνω των 2.5 ετών.
- Δεν έχω εργαστεί σε βρεφικό τμήμα, καθώς δεν υπάρχει στον παιδικό σταθμό που εργάζομαι.

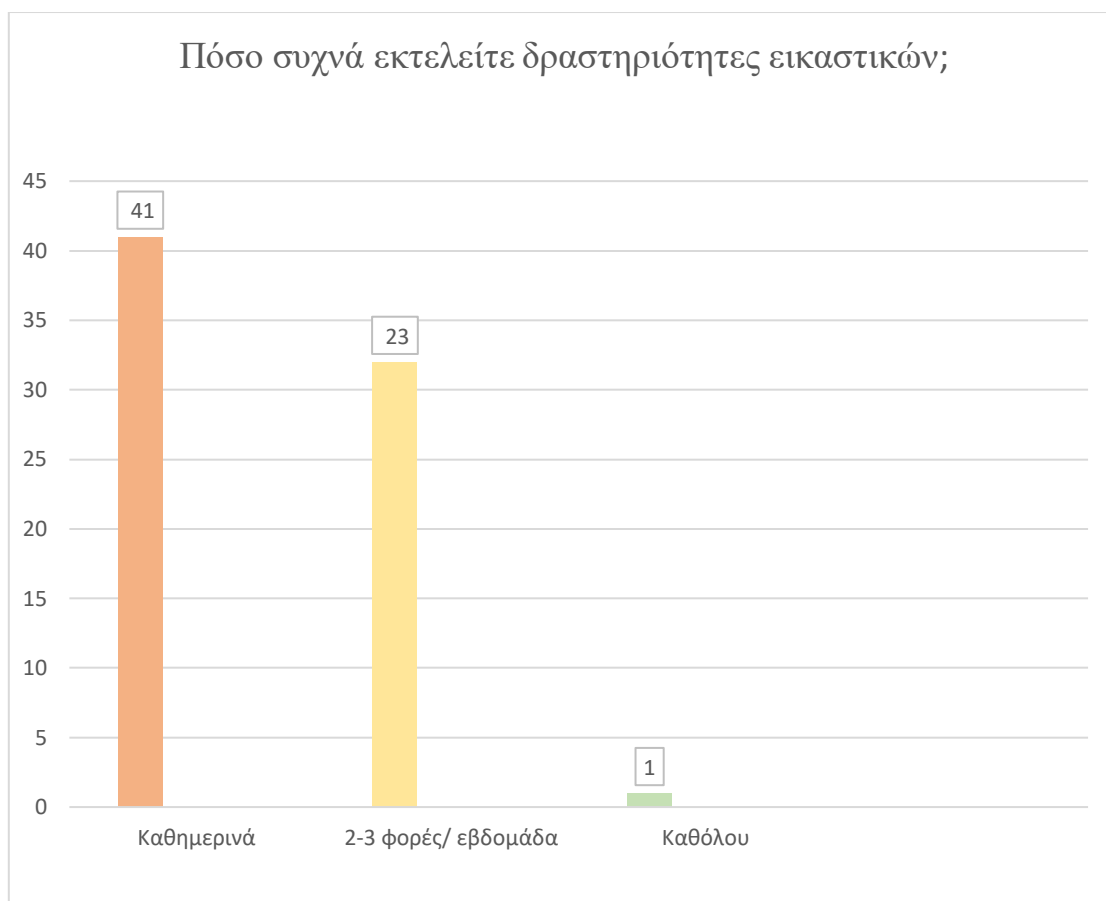
22.1)



Εικόνα 46: Συχνότητα εκτέλεσης δραστηριοτήτων μουσικής στο τμήμα

Στις παραπάνω στήλες βλέπουμε τις απαντήσεις των παιδαγωγών για την συχνότητα δραστηριοτήτων μουσικής. Οι 52 (80%) παιδαγωγοί εκ του συνόλου απάντησαν καθημερινά, οι 12(18,46%) 2-3 φορές την εβδομάδα και 1 (1,53%) καθόλου.

22.2)



Εικόνα 47: Συχνότητα εκτέλεσης δραστηριοτήτων εικαστικών στο τμήμα

Στην ερώτηση πόσο συχνά γίνονται δραστηριότητες εικαστικών στα τμήματα των παιδαγωγών οι 42 (63,07%) απάντησαν καθημερινά, οι 23 (35,38%) και 1 (1,53%) απάντησε ότι δεν εκτελείται καθόλου η συγκεκριμένη δραστηριότητα στο τμήμα του.

22.3)

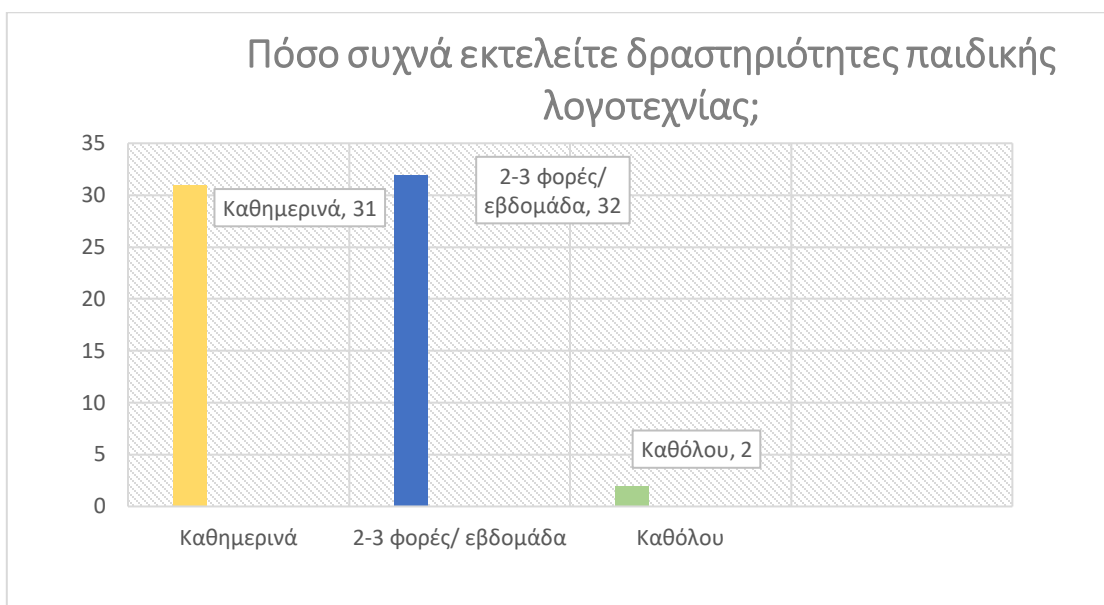


Εικόνα 48: Συχνότητα εκτέλεσης δραστηριοτήτων θεατρικού παιχνιδιού στο τμήμα

Οι απαντήσεις των παιδαγωγών όσον αφορά την συχνότητα εκτέλεση δραστηριοτήτων θεατρικού παιχνιδιού είναι οι εξής:

- 7/65 (10,76%) παιδαγωγούς απάντησαν πως εκτελούν καθημερινά στο πρόγραμμα τους δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού.
- 55/65 (84,61%) παιδαγωγούς δήλωσαν πως εκτελούν δραστηριότητες σχετικές με το θεατρικό παιχνίδι 2-3 φορές την εβδομάδα.
- 3/65 (4,61%) παιδαγωγούς απάντησαν πως δεν εκτελούν καθόλου θεατρικό παιχνίδι στο τμήμα τους.

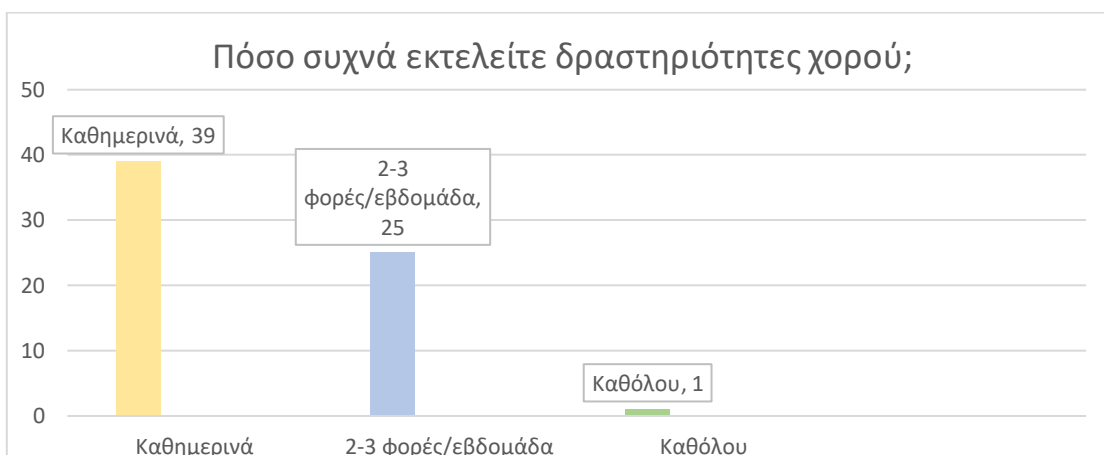
22.4)



Εικόνα 49: Συχνότητα εκτέλεσης δραστηριοτήτων παιδικής λογοτεχνίας στο τμήμα

Τα 31 (47,69%) άτομα του δείγματος απάντησαν πως εφαρμόζουν δραστηριότητες σχετικές με την παιδική λογοτεχνία καθημερινά, 32 (49,23%) άτομα 2-3 φορές την εβδομάδα ενώ 2 (3,07%) καθόλου.

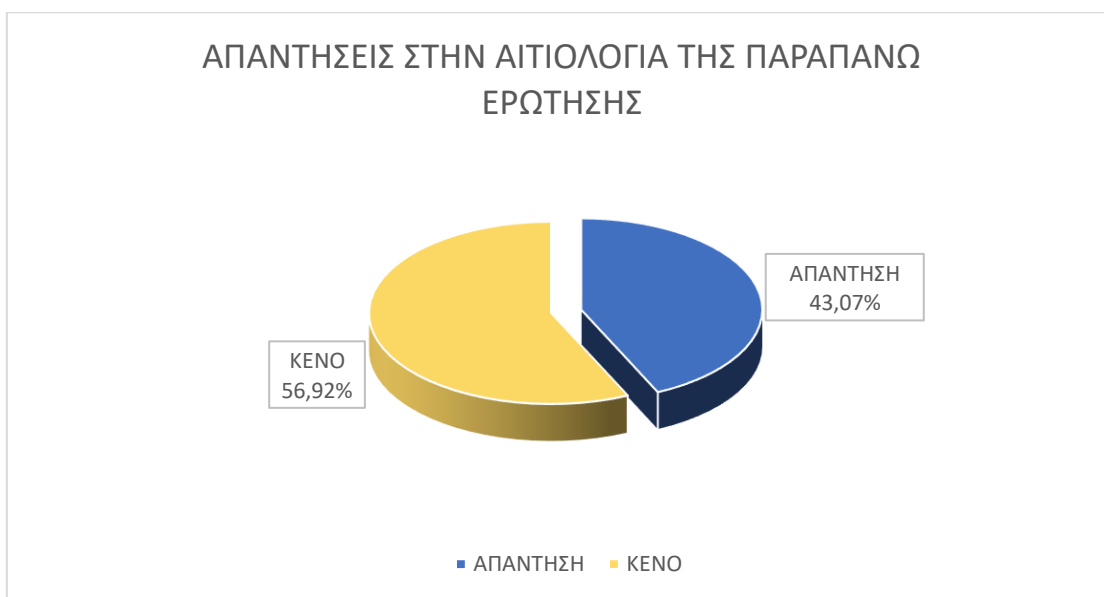
22.5)



Εικόνα 50: Συχνότητα εκτέλεσης δραστηριοτήτων χορού στο τμήμα

Στην ερώτηση πόσο συχνά εκτελούν οι παιδαγωγοί δραστηριότητες χορού απάντησαν οι 39 (60%) ότι απασχολούν καθημερινά τα παιδιά με τέτοιες δραστηριότητες, οι 25 απάντησαν ότι τις εφαρμόζουν 2-3 φορές/εβδομάδα ενώ 1 (1,53%) απάντησε καθόλου. Στην ίδια ερώτηση από κάτω υπήρχε υποερώτημα οι παιδαγωγοί να δώσουν μια αιτιολογία για τις απαντήσεις τους. Παρακάτω θα δούμε κάποιες από τις απόψεις:

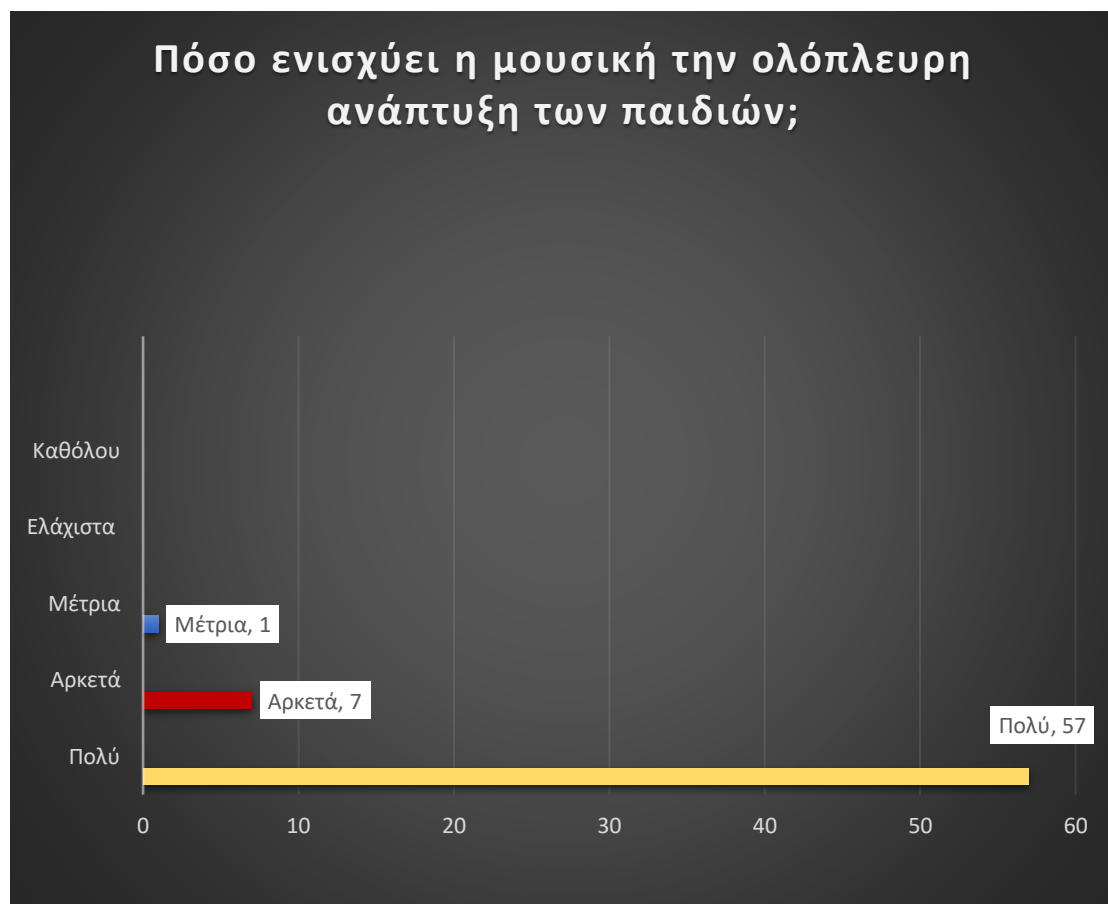
- ❖ Η κάθε μέρα να είναι διαφορετική.
- ❖ οι δραστηριότητες εκτελούνται εφόσον υπάρχει χρόνος και συμμετοχή.
- ❖ Ο χορός με τη μουσική είναι οι αγαπημένες δραστηριότητες της ημέρας των παιδιών.
- ❖ καθημερινά χρειάζονται οι παραπάνω δραστηριότητες εφόσον υπάρχει επαρκής χρόνος.
- ❖ Η μουσική κατά τη γνώμη μου είναι καθοριστική για όλα τα είδη ανάπτυξης του παιδιού.
- ❖ Προσπαθούμε να καλύψουμε όλες τις ανάγκες των παιδιών και την επαφή τους με όλες τις τέχνες.
- ❖ δεν εκτελούμε συχνά θεατρικές δραστηριότητες καθώς τώρα σιγά σιγά αντιλαμβάνονται τα παιδιά τι είναι ο ρόλος. Κ.α



Εικόνα 51: Ποσοστά απάντησης στην ερώτησης ανοιχτού τύπου

Στο συγκεκριμένο γράφημα βλέπουμε πόσοι παιδαγωγοί από το σύνολο απάντησαν για να αιτιολογήσουν τις απόψεις σχετικά με την συχνότητα εκτέλεσης δραστηριοτήτων των παραπάνω γνωστικών πεδίων. Συγκεκριμένα οι πλειοψηφία αυτών, δηλαδή τα 37 (56,92%) άτομα άφησαν κενή την απάντηση ενώ οι 28 (43,07%) μόνο έδωσαν κάποια απάντηση σε αυτή την ερώτηση ανοιχτού τύπου.

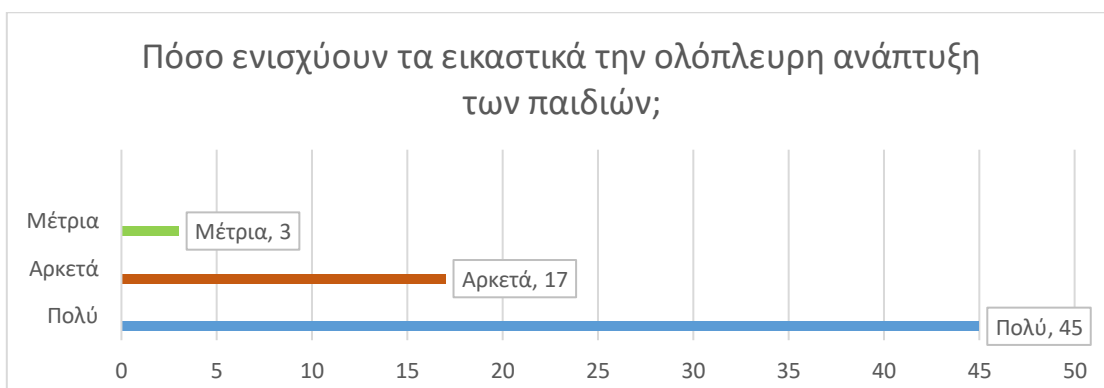
23.1)



Εικόνα 52: Η συμβολή της μουσικής στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού

Οι 57/65 (87,69%) παιδαγωγοί υποστηρίζουν πως η μουσική ενισχύει την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, οι 7 (10,76%) πιστεύουν ότι βοηθάει αρκετά ενώ 1 (1,53%) θεωρεί ότι την ενισχύει μέτρια.

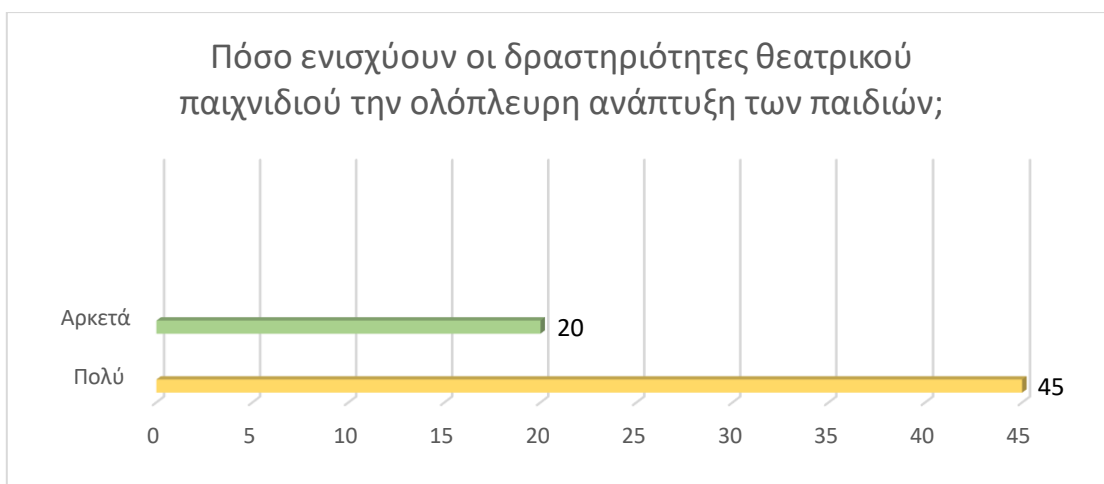
23.2)



Εικόνα 53: Η συμβολή των εικαστικών στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού

Από το παραπάνω ραβδόγραμμα βλέπουμε ότι οι 45 (69,23%) παιδαγωγοί δήλωσαν ως απάντηση πως τα εικαστικά ευνοούν την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Οι 17 (26,15%) απάντησαν στην ίδια ερώτηση πως ενισχύουν την ολόπλευρη ανάπτυξη αρκετά και 3 (4,61%) απάντησαν μέτρια.

23.3)



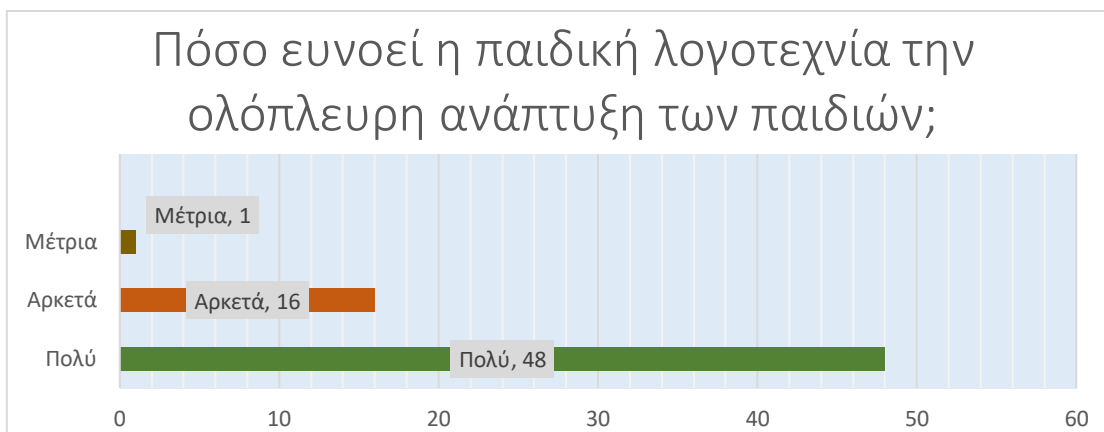
Εικόνα 54: Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών

Οι απαντήσεις στην ερώτηση πόσο ενισχύει το θεατρικό παιχνίδι την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού οι επιλογές ήταν 2:

- Οι 45/65 (69,23%) παιδαγωγοί απάντησαν πολύ

- 20/64 (30,76%) απάντησαν αρκετά

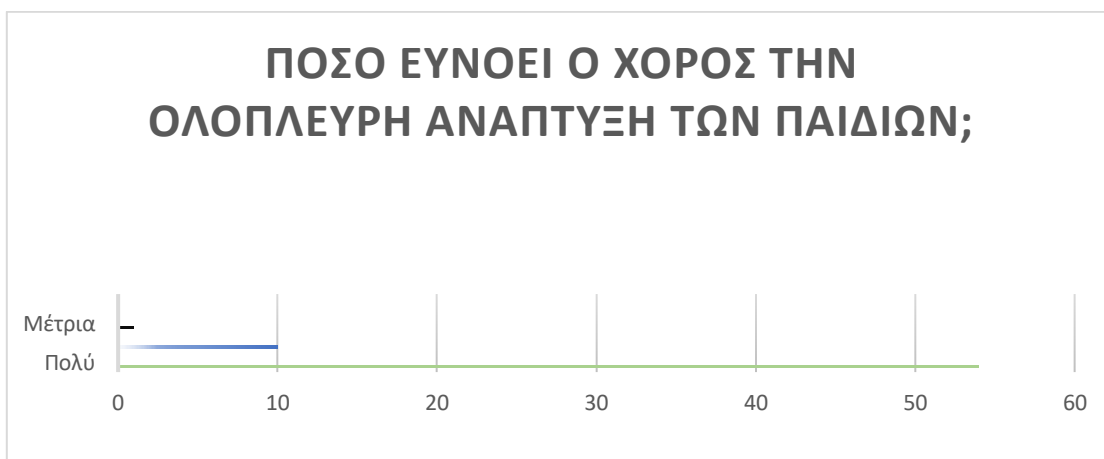
23.4)



Εικόνα 55: Η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών

Το γράφημα που φαίνεται από πάνω απεικονίζει την άποψη των παιδαγωγών σχετικά με τον βαθμό που η παιδική λογοτεχνία βοηθά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Σε αυτή την ερώτηση οι 48 (73,84%) απάντησαν πολύ, οι 16 (24,61%) αρκετά και 1 (1,53%) μέτρια.

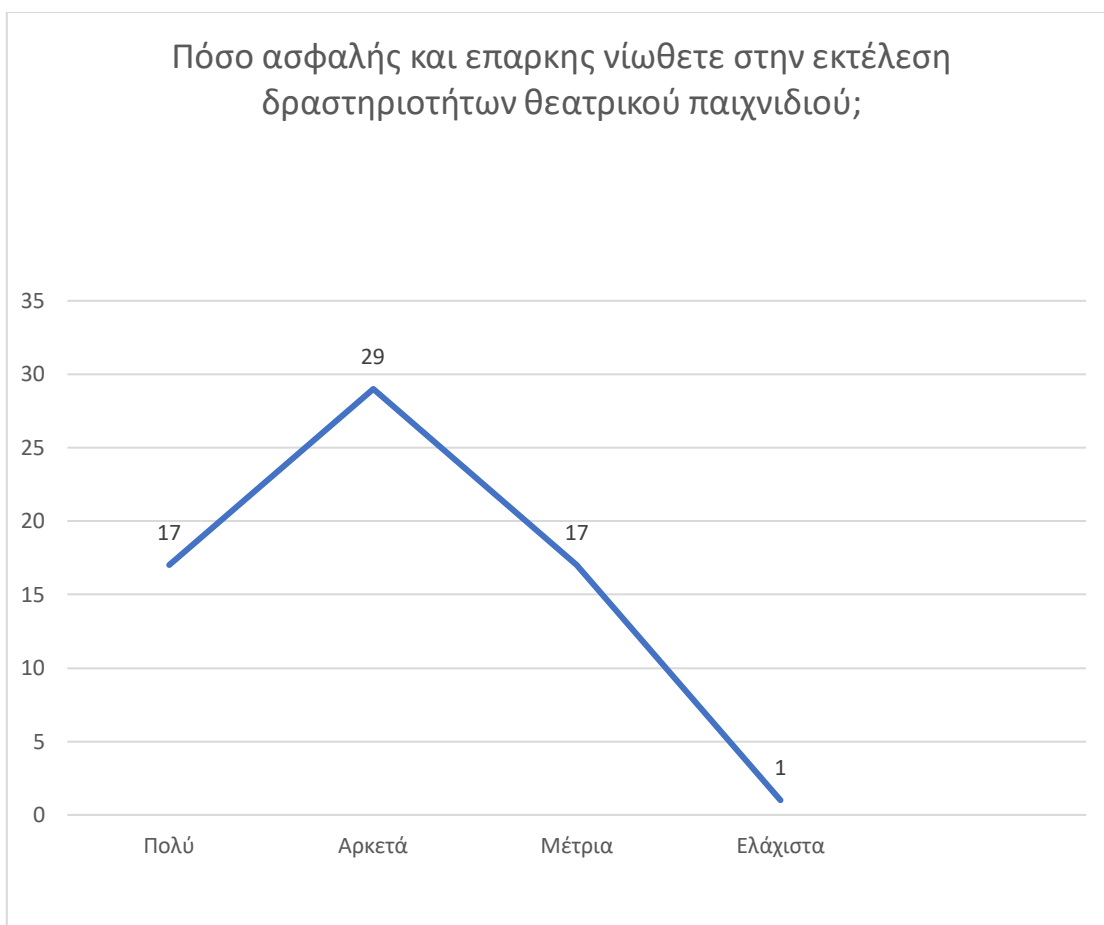
23.5)



Εικόνα 56: Η συμβολή του χορού στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών

Κατά την άποψη 54 (83,07%) παιδαγωγών από το σύνολο των ατόμων της έρευνας ο χορός ενισχύει πολύ την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Οι 10 (15,38%) απάντησαν στην ίδια ερώτηση αρκετά και 1 (1,53%) μέτρια.

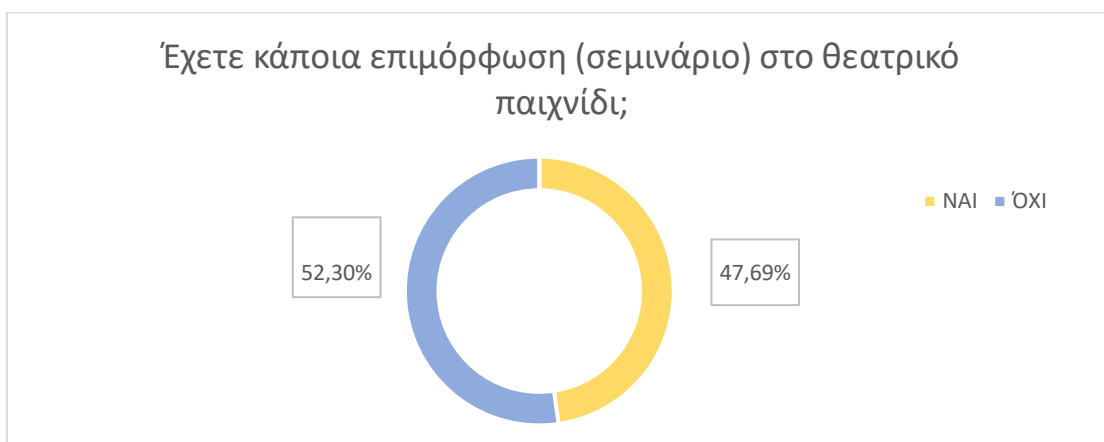
24)



Εικόνα 57: Ασφάλεια/επάρκεια παιδαγωγών για την εκτέλεση δραστηριοτήτων θεατρικού παιχνιδιού

Στην ερώτηση που αφορά την ασφάλεια και την επάρκεια των παιδαγωγών για την εφαρμογή δραστηριοτήτων θεατρικού παιχνιδιού στην τάξη οι 17 (26,15%) απάντησα, πολύ, οι 29 (44,61%) απάντησαν αρκετά, μέτρια απάντησαν επίσης 17 (26,15%) άτομα ενώ 1 (1,53%) επέλεξε να απαντήσει ελάχιστα.

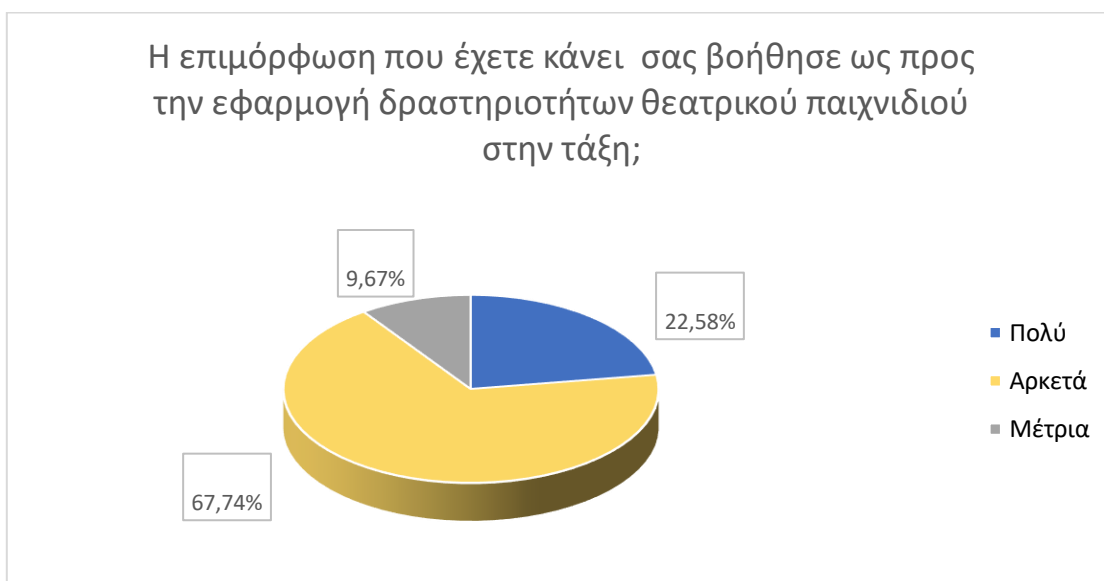
25)



Εικόνα 58: Επιμόρφωση/σεμινάριο παιδαγωγών στο θεατρικό παιχνίδι

Στην ερώτηση αν οι παιδαγωγοί έχουν πάρει μέρος σε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης (σεμινάριο) σε σχέση με το θεατρικό παιχνίδι οι 31 (47,69%) απάντησαν ναι ενώ περισσότεροι, δηλαδή 34 (52,30%), απάντησαν όχι.

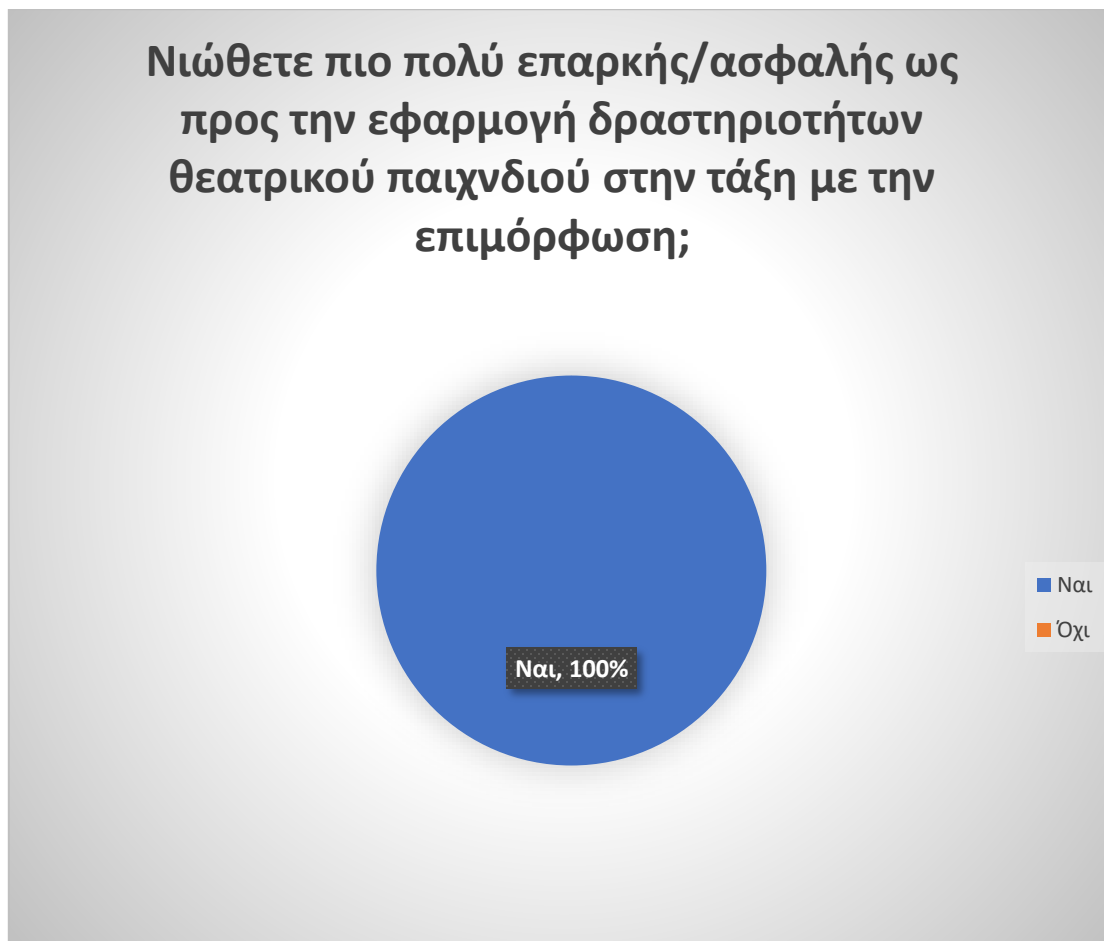
26)



Εικόνα 59: Η συμβολή της επιμόρφωσης στο θεατρικό παιχνίδι για την εκτέλεση θεατρικού παιχνιδιού στην τάξη

Σεμινάρια επιμόρφωσης σχετικά με το θεατρικό παιχνίδι όπως είδαμε στην προηγούμενη ερώτηση έχουν κάνει οι 31 από τους 65 παιδαγωγούς. Από αυτούς τους 31 οι 7 (22,58%) απάντησαν ότι τους έχει βοηθήσει πολύ στην εφαρμογή δραστηριοτήτων θεατρικού παιχνιδιού στην τάξη, οι 21 (67,74%) απάντησαν αρκετά και 3 (9,67%) μέτρια.

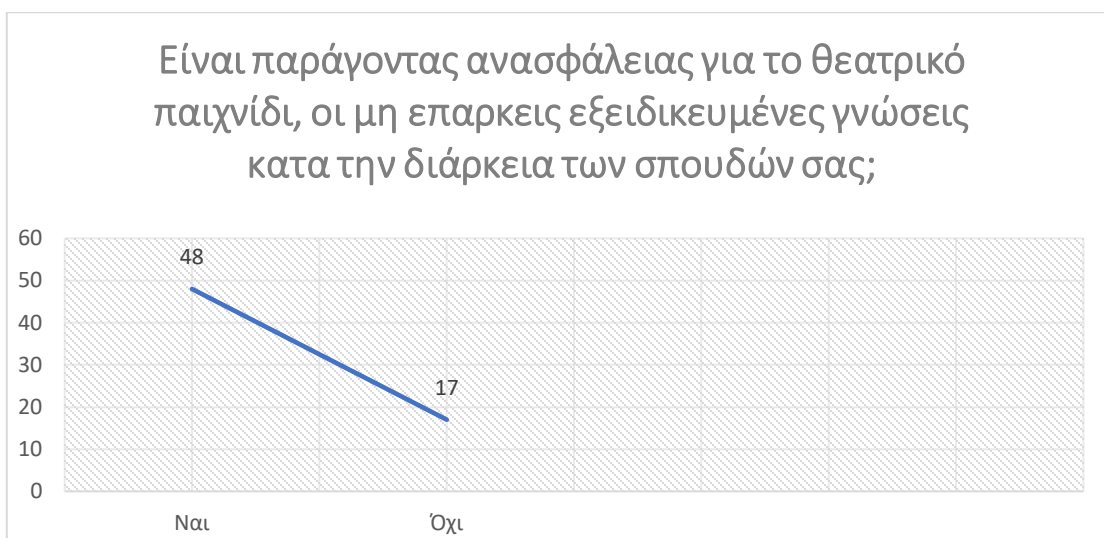
27)



Εικόνα 60: Ασφάλεια/επάρκεια παιδαγωγών για την εφαρμογή θεατρικού παιχνιδιού στην τάξη μετά την επιμόρφωση τους

Στην ερώτηση που απευθύνεται στους παιδαγωγούς της έρευνας για το αν νιώθουν περισσότερο επαρκής και ασφαλής ως προς την εφαρμογή δραστηριοτήτων θεατρικού παιχνιδιού με την επιμόρφωση που έχουν λάβει και οι 31 (100%) απάντησαν ναι.

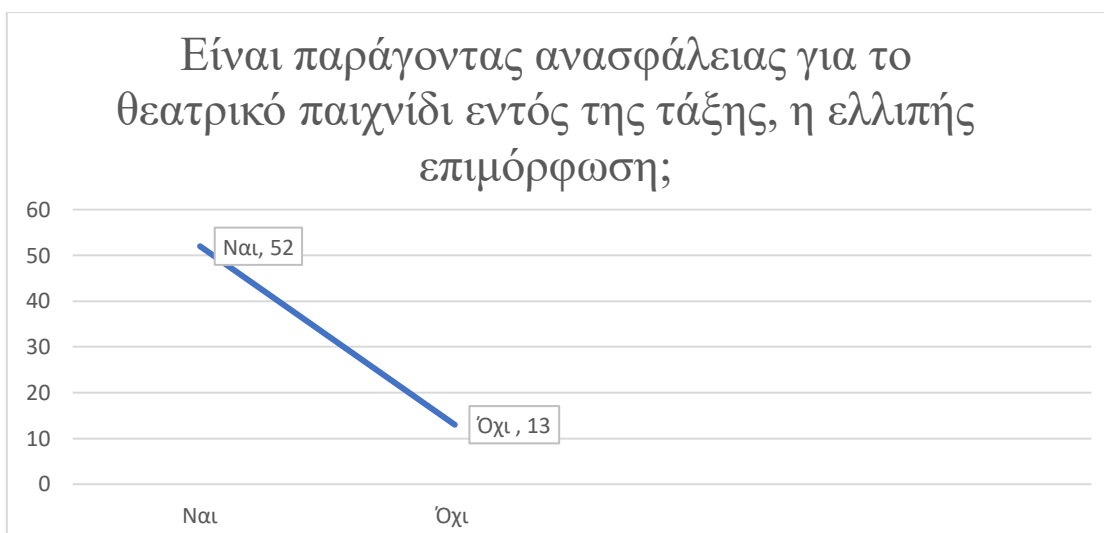
28.1)



Εικόνα 61: Οι μη επαρκείς εξειδικευμένες γνώσεις για το θεατρικό παιχνίδι ως παράγοντας ανασφάλειας για τους παιδαγωγούς

Στην πρώτη ερώτηση που αφορά την ανασφάλεια των παιδαγωγών για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων θεατρικού παιχνιδιού στην τάξη και αν ένας παράγοντας αυτής της κατάστασης είναι οι μη επαρκείς εξειδικευμένες γνώσεις κατά την διάρκεια των σπουδών τους, οι 48 (73,84%) απάντησαν ναι και οι 17 (26,15%) όχι.

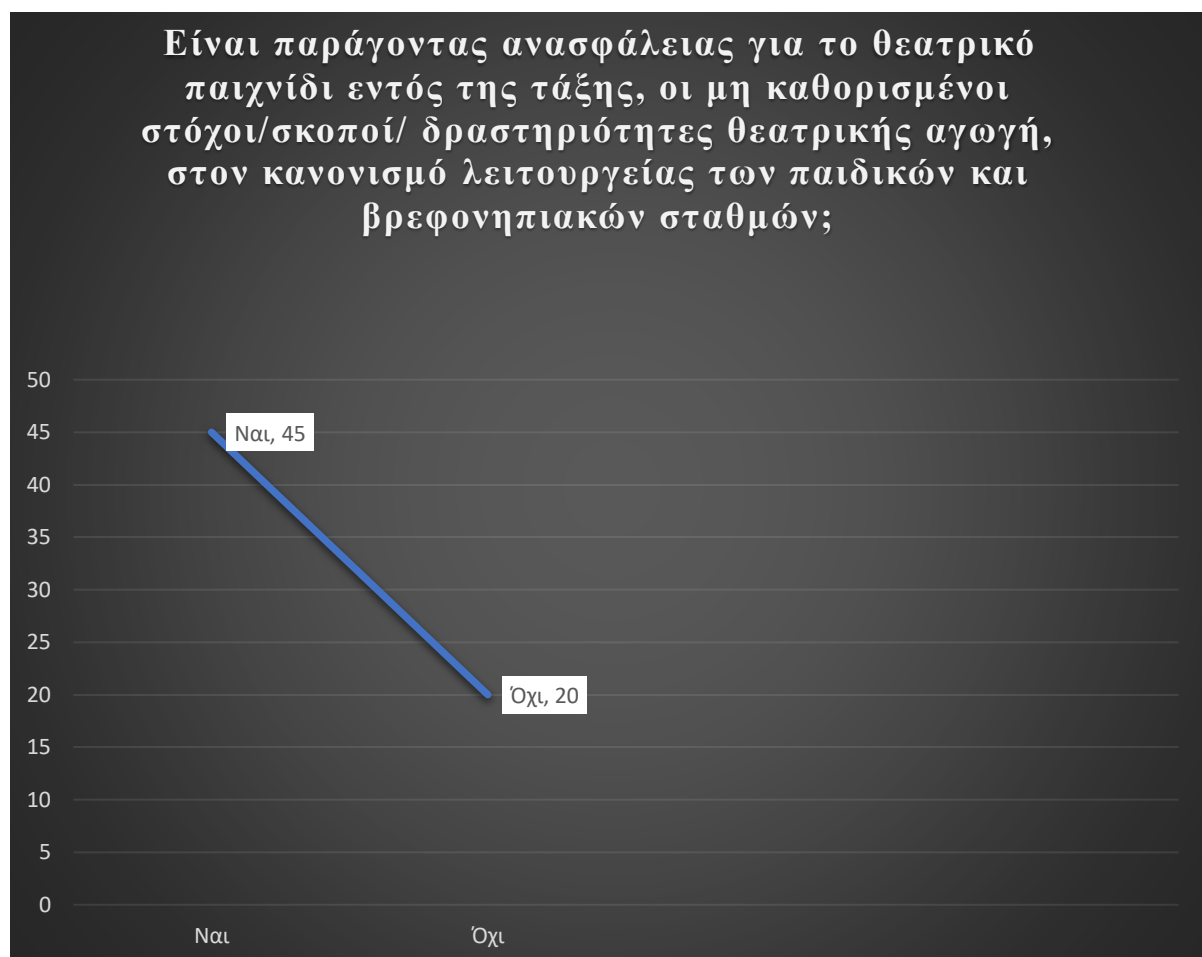
28.2)



Εικόνα 62: Η ελλιπής επιμόρφωση για το θεατρικό παιχνίδι ως παράγοντας ανασφάλειας για τους παιδαγωγούς

Οι 52 (80%) από τους 65 απαντούν θετικά στην ερώτηση για το αν η ελλιπής επιμόρφωση είναι παράγοντας ανασφάλειας για την πραγματοποίηση θεατρικού παιχνιδιού εντός της τάξης και οι υπόλοιποι 13 (20%) απαντούν όχι.

28.3)



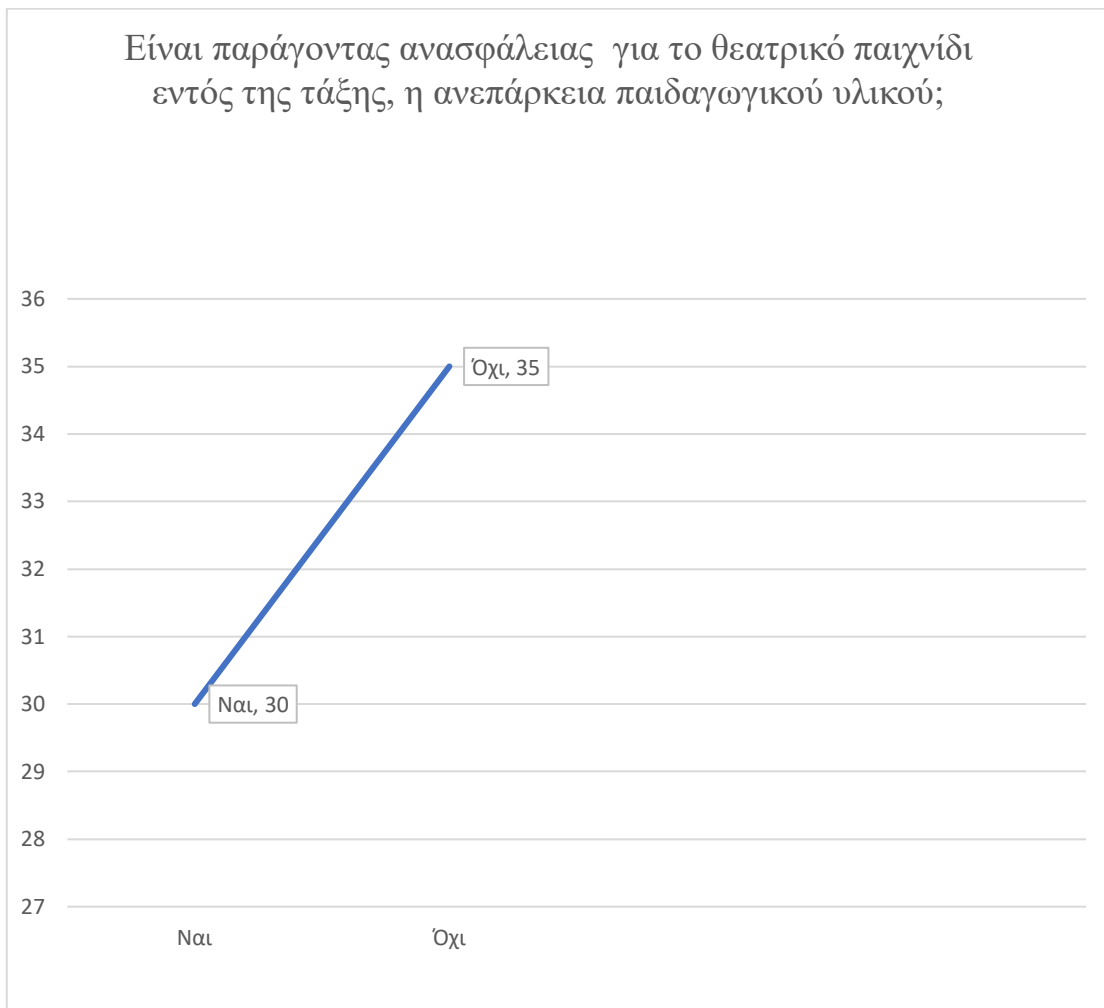
Εικόνα 63: Οι μη καθορισμένοι στόχοι/σκοποί/δραστηριότητες θεατρικής αγωγής στον κανονισμό λειτουργίας των παιδιών ως παράγοντας ανασφάλειας των παιδαγωγών στην εφαρμογή δραστηριοτήτων θεατρικού παιχνιδιού

Στην ερώτηση αν είναι παράγοντας ανασφάλειας για το θεατρικό παιχνίδι, οι μη καθορισμένοι στόχοι/ σκοποί και δραστηριότητες θεατρικής αγωγής, στον κανονισμό λειτουργίας των παιδικών και βρεφονηπιακών σταθμών από τους 65 παιδαγωγούς:

A. Οι 45 (69,23%) απάντησαν Ναι

Β. οι 20 (30,76%)

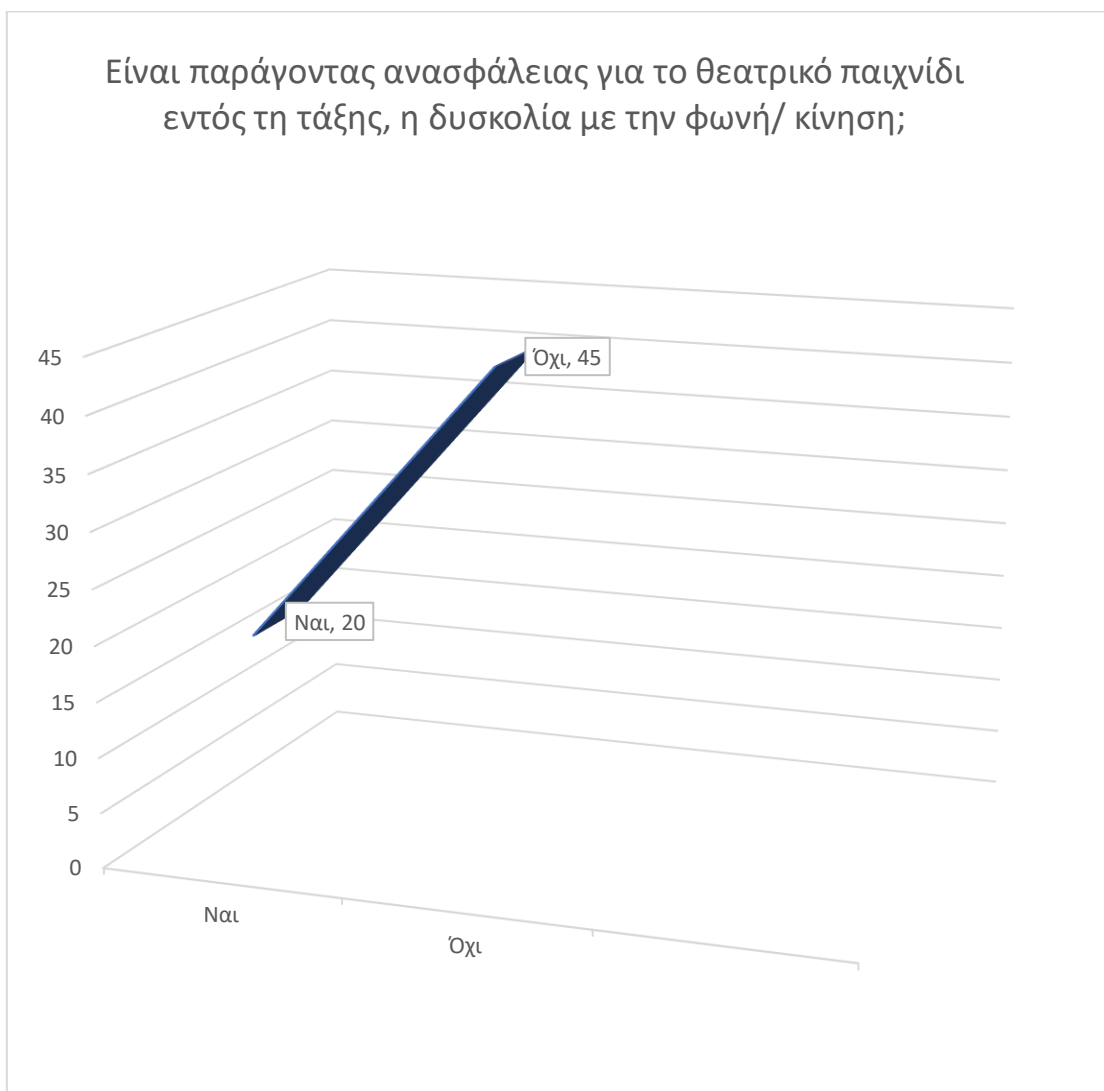
28.4)



Εικόνα 64: Η ανεπάρκεια παιδαγωγικού υλικού ως παράγοντας ανασφάλειας των παιδαγωγών για το θεατρικό παιχνίδι στην τάξη

Από τα 65 άτομα του δείγματος τα 30 (46,15%) έδωσαν θετική απάντηση στην ερώτηση αν ένας παραγοντας ανασφάλειας για την υλοποίηση δραστηριοτήτων θεατρικού παιχνιδιού είναι η ανεπάρκεια αντίστοιχου παιδαγωγικού υλικού ενώ 35 (53,84%) απάντησαν με άρνηση.

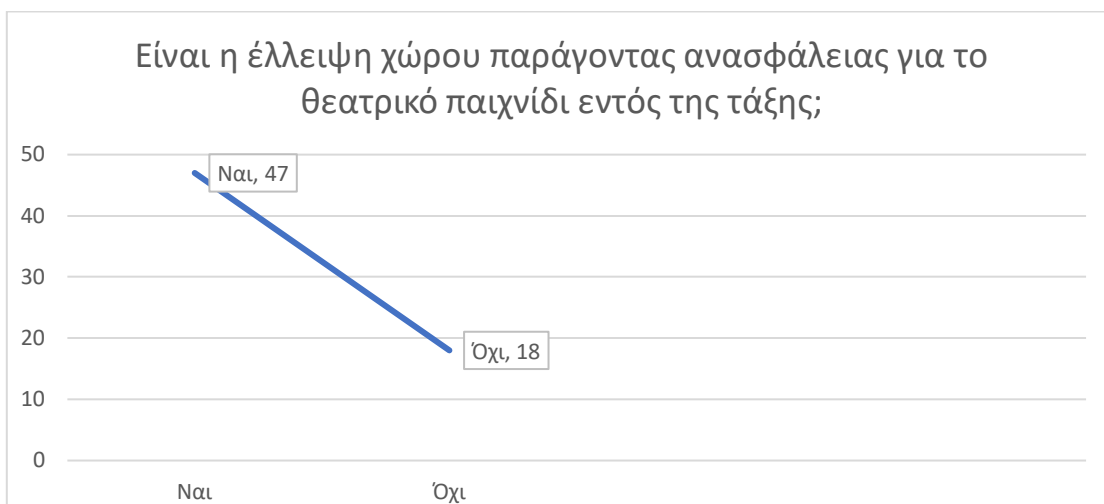
28.5)



Εικόνα 65: Η δυσκολία της φωνής/κίνησης ως παράγοντας ανασφάλειας για το θεατρικό παιχνίδι

Στην ερώτηση αν οι παιδαγωγοί αισθάνονται ανασφάλεια για το θεατρικό παιχνίδι εντός της τάξης λόγω της δυσκολίας με την φωνή ή την κίνηση από τους 65 ερωτηθέντες οι 20 (30,76%) απάντησαν ναι ενώ οι 45 (69,23%) όχι.

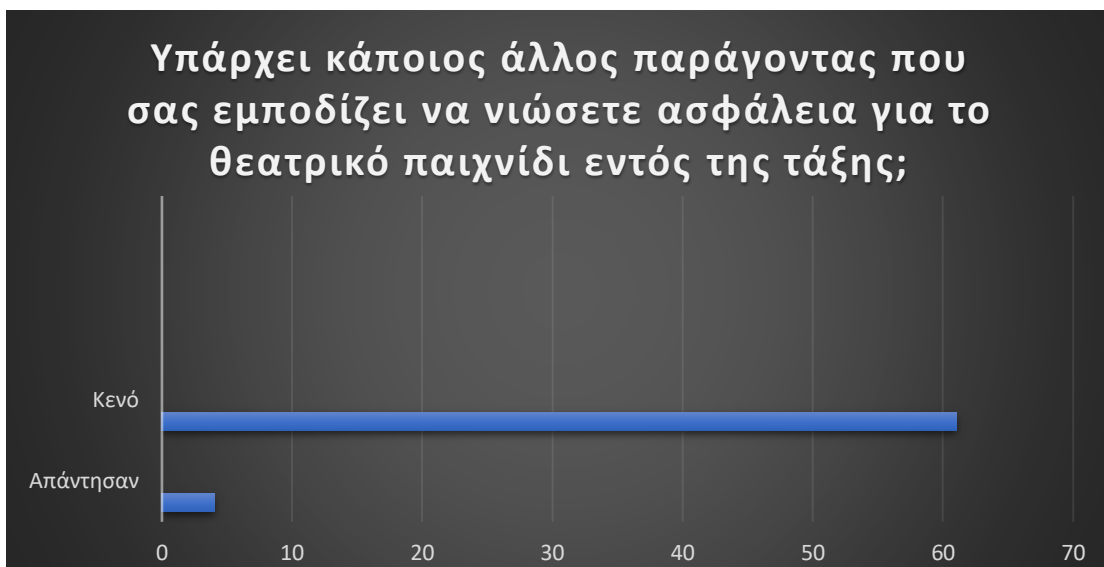
28.6)



Εικόνα 66: Η έλλειψη χώρου ως παράγοντας ανασφάλειας των παιδαγωγών για το θεατρικό παιχνίδι στην τάξη

Για τους 47 (72,30%) από το σύνολο του δείγματος η έλλειψη χώρου αποτελεί παράγοντα ανασφάλειας για το θεατρικό παιχνίδι εντός της τάξης ενώ 18 (27,69%) δεν το βρίσκουν πρόβλημα.

28.7)



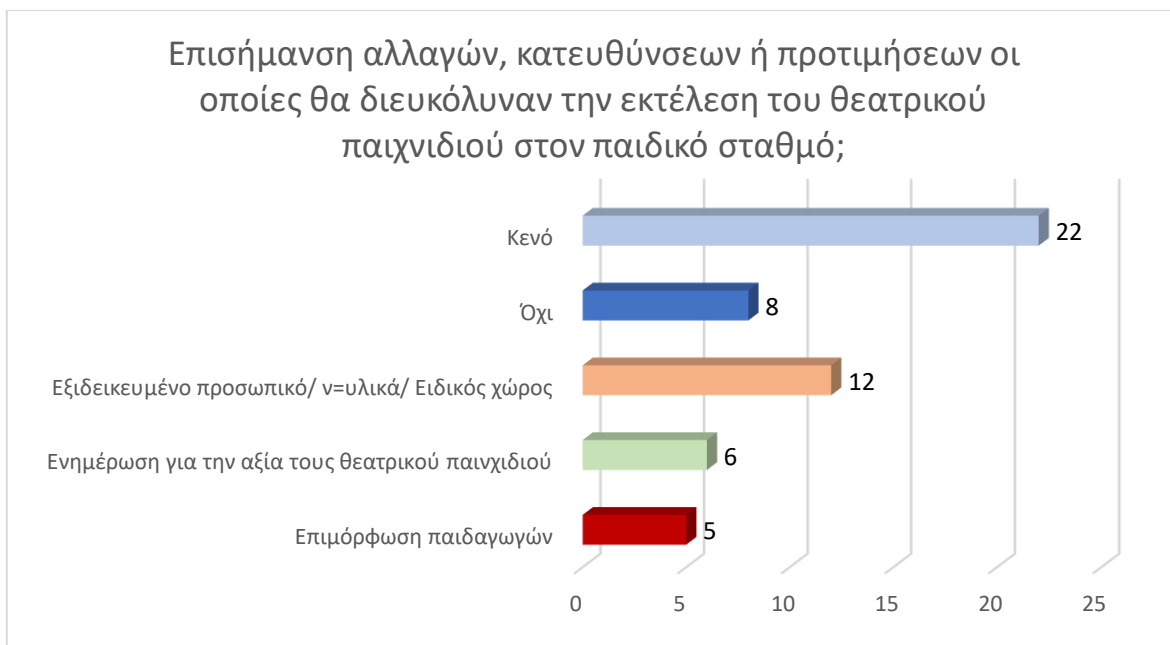
Εικόνα 67: Υπαρξη άλλου ανασταλτικού παράγοντα για το θεατρικό παιχνίδι στην τάξη

Στην ερώτηση ανοιχτού τύπου, στην οποία οι παιδαγωγοί μπορούσαν να γράψουν αν υπάρχει κάποιος άλλος παράγοντας που τους προκαλεί ανασφάλεια για δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού εντός της τάξης μόνο 4 (6,15%) άτομα από τα 65 απάντησαν κάτι ενώ οι 61 (93,84%) άφησαν κενή την απάντησή τους.

Στις παραπάνω ερωτήσεις υπήρχε και η επιλογή με μια ερώτηση ανοιχτού τύπου να γράψουν οι παιδαγωγοί άλλους παράγοντες για τους οποίους νιώθουν ανασφάλεια για πραγματοποίηση θεατρικών παιχνιδιών μέσα στις τάξεις. Μερικές απαντήσεις είναι:

- ☐ Αδιαφορία και έλλειψη γνώσεων και από τους φορείς.
- ☐ Απουσία εξειδικευμένου προσωπικού.
- ☐ Η έλλειψη χώρου είναι το βασικό στοιχείο. Δεν υπάρχει σε πολλές τάξεις χώρος για βασικές γωνίες αλλά ούτε χώρος για την υλοποίηση θεατρικού παιχνιδιού.
- ☐ Η έλλειψη χώρου είναι το βασικότερο.

29)

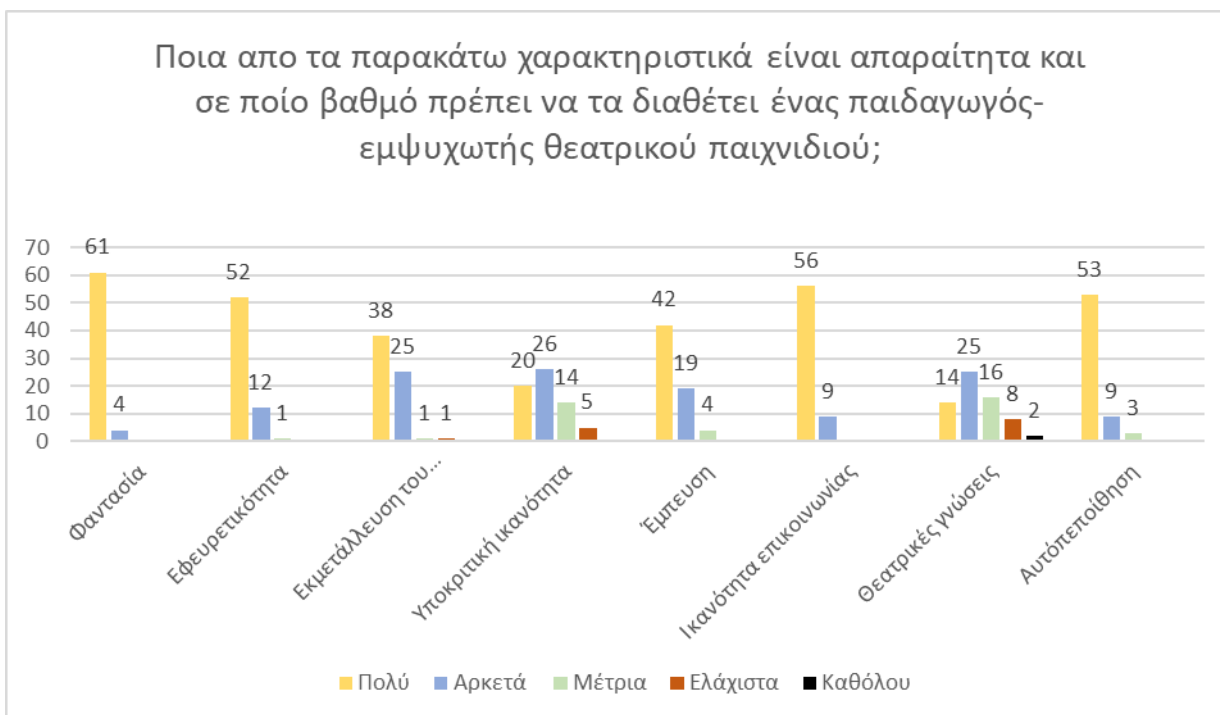


Εικόνα 68:Επισήμανση αλλαγών, κατευθύνσεων ή προτιμήσεων για την διευκόλυνση του θεατρικού παιχνιδιού στον παιδικό σταθμό

Στην ερώτηση ανοιχτού τύπου για το αν οι παιδαγωγοί που αποτελούν το δείγμα έχουν να επισημάνουν κάποιες αλλαγές, κατευθύνσεις οι προτιμήσεις, οι οποίες θα διευκόλυναν την εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού στους παιδικούς σταθμούς οι απαντήσεις ήταν οι εξής:

- ✓ Οι 5 (7,69%) από τους 65 απάντησαν πως η επιμόρφωση των παιδαγωγών είναι η καλύτερη λύση
- ✓ Οι 6 (9,23%) από τους 65 απάντησαν πως η ενημέρωση για την αξία του θεατρικού παιχνιδιού θα βοηθούσε στην ενασχόληση με αυτό
- ✓ Οι 12 (18,46%) από τους 65 υποστήριξαν πως σημαντικές αλλαγές θα ήταν η πρόσληψη εξειδικευμένου προσωπικού, η παρουσία αντίστοιχου παιδαγωγικού υλικού και η ύπαρξη ειδικού χώρου για την υλοποίηση δραστηριοτήτων θεατρικού παιχνιδιού
- ✓ Οι 8 (12,30%) από τους 65 δεν είχαν να προτείνουν κάτι
- ✓ 34 (52,30%) από τους 65 άφησαν κενή την ερώτηση

30)



Εικόνα 69: Σημαντικά χαρακτηριστικά παιδαγωγών-εμπυχωτών και βαθμός που αυτοί πρέπει να τα κατέχουν

Στην ερώτηση ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά και σε ποιον βαθμό πρέπει να τα διαθέτει ένας παιδαγωγός -εμπυχωτής για το θεατρικό παιχνίδι οι απαντήσεις είναι οι εξής

- ❖ Φαντασία: Οι 61 (93,84%) παιδαγωγοί εκ του συνόλου απάντησαν πως αυτό το χαρακτηριστικό πρέπει να το διαθέτει πολύ ένας παιδαγωγός ενώ 4 (6,15%) απάντησαν αρκετά
- ❖ Εφευρετικότητα: Για το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό οι 52 (80%) παιδαγωγοί από τους 65 απάντησαν πολύ, αρκετά απάντησαν 12 (18,46%) και μόλις 1 (1,53%) άτομο επέλεξε να απαντήσει μέτρια
- ❖ Εκμετάλλευση του τυχαίου: Από τους 65 ερωτηθέντες 38 (58,46%) θεωρούν την εκμεταλλευση ένα χαρακτηριστικό που οι παιδαγωγοί πρέπει να διαθέτουν πολύ, 25 (38,46%) είναι αυτοί που στην ίδια ερώτηση απάντησαν αρκετά, 1 (1,53%) έδωσε την απάντηση μέτρια και επίσης 1 (1,53%) απάντησε ελάχιστα
- ❖ Υποκριτική ικανότητα: Για το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό η απάντηση των 20 (30,76%) παιδαγωγών εκ του συνόλου ήταν πολύ, οι 26 (40%) απάντησαν αρκετά, μέτρια απάντησαν οι 14 (21,53%) και ελάχιστα οι 5 (7,69%).

- ❖ Έμπνευση: Οι 42 (64,61%) εκ των συμμετεχόντων, θεώρησαν πως ένας παιδαγωγός εμψυχωτής θα πρέπει να διαθέτει έμπνευση πολύ, οι 19 (29,23%) υποστήριξαν αρκετά ενώ οι 4 (6,15%) μέτρια
- ❖ Ικανότητα επικοινωνίας: Οι 56 (86,15%) από τους 65 παιδαγωγούς απάντησαν ότι ένας παιδαγωγός- εμψυχωτής πρέπει να διακατέχεται από ικανότητα επικοινωνίας πολύ ενώ 9 (13,84%) αρκετά
- ❖ Θεατρικές γνώσεις: Για τους 14 (21,53%) από το σύνολο παιδαγωγούς οι θεατρικές γνώσεις επιλέχθηκαν ότι πρέπει να είναι χαρακτηριστικό ενός εμψυχωτή πολύ, οι 25 (38,46%) απάντησαν αρκετά στο χαρακτηριστικό αυτό, οι 16 (24,61%) μέτρια, ελάχιστα οι 8 (12,30%) ενώ 2 (3,07%) απάντησαν καθόλου.
- ❖ Αυτοπεποίθηση: Οι 53 (81,53%) από τους 65 συμμετέχοντες απάντησαν πως ένας παιδαγωγός- εμψυχωτής πρέπει να διαθέτει πολύ αυτοπεποίθηση, οι 9 (13,84%) από αυτούς έδωσαν ως απάντηση αρκετά ενώ οι 3 (4,68%) επέλεξαν να απαντήσουν μέτρια.

Κεφάλαιο 8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με βάση την έρευνα, την οποία πραγματοποιήσαμε για την εκπόνηση της πτυχιακής μας εργασίας, που είχε ως βασική προϋπόθεση να φανερώσει πόσο σημαντικό ρόλο έχει το θεατρικό παιχνίδι στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μικρών παιδιών, αντιληφθήκαμε πως αυτού του είδους δραστηριότητες προσφέρουν στα παιδιά μεγάλο όφελος. Συγκεκριμένα έγινε ορατό πως τα νήπια μέσω του θεατρικού παιχνιδιού μπορούν να εξελιχθούν γρηγορότερα και να κατακτήσουν πολύτιμες δεξιότητες σε όλους τους τομείς ανάπτυξης τους. Επίσης μπορούμε να διακρίνουμε πως το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης..

Αναλύοντας τα ερωτηματολόγια του δείγματος καταλήξαμε σε αρκετές διαπιστώσεις που αφορούν το θεατρικό παιχνίδι. Αρχικά μια γενική παρατήρηση είναι πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί με βάση την δική μας μελέτη είναι γυναίκες και από το σύνολο οι πιο πολλοί είναι απόφοιτοι Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Επιπλέον μια ακόμα διαπίστωση είναι ότι ο δημόσιος και ο ιδιωτικός τομέας απασχολούν σχεδόν το ίδιο ποσοστό παιδαγωγών ενώ τα τμήματα που απαρτίζονται από 16-20 παιδιά είναι αυτά που κυριαρχούν. Η ύπαρξη παιδιών με πολιτισμικές διαφορές στην τάξη είναι πιο συχνή σε σχέση με τα τμήματα που εντάσσουν παιδιά με ειδικές ανάγκες ενώ οι ηλικίες των παιδιών ποικίλλουν.

Όσον αφορά την προτίμηση του θεατρικού παιχνιδιού από τους παιδαγωγούς στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα είναι σε γενικές γραμμές ικανοποιητική καθώς οι περισσότεροι δήλωσαν ότι 2-3 φορές την εβδομάδα εκτελούν δραστηριότητες τέτοιου είδους και το ίδιο συμβαίνει και με τις τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού. Βέβαια κάποιες τεχνικές είναι προτιμότερες από κάποιες άλλες. Για όλους το θεατρικό παιχνίδι κατέχει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών. Το ίδιο ισχύει και για την προτίμηση των υπόλοιπων τεχνών, οι οποίες επίσης χρησιμοποιούνται ως μέθοδοι ανάδειξης και εξέλιξης των ικανοτήτων των παιδιών. Ο κυριότερος λόγος που οι παιδαγωγοί ίσως αποφεύγουν το θεατρικό παιχνίδι είναι η ανασφάλεια που τους προσφέρουν διάφοροι παράγοντες γι' αυτό και από πολλούς υποστηρίχθηκε η άποψη πως η επιμόρφωση, η συνεχείς ενημέρωση και η παρουσία εξειδικευμένου προσωπικού θα τους βοηθούσε να αισθανθούν πιο άνετα.

Ανεξάρτητα από τους φόβους και τα άγχη των παιδαγωγών οι απαντήσεις σχετικά με την ανάπτυξη των παιδιών σε γνωστικό, κοινωνικό, συναισθηματικό και κινητικό επίπεδο ήταν η

μεγαλύτερη απόδειξη της αξίας του θεατρικού παιχνιδιού και πως αυτό μπορεί να συμβάλλει στην διαμόρφωση ενεργών και υπευθύνων ατόμων, με αξίες και ιδανικά, που σέβονται και επικοινωνούν με τους υπολοίπους χωρίς προβληματικές συμπεριφορές που ταραάζουν την συνοχή μιας ομάδας. Επίσης το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να διαμορφώσει άτομα πιο ολοκληρωμένα ενώ ταυτόχρονα βελτιώνει τρωτά σημεία των παιδιών προκαλώντας του έτσι ευχαρίστηση, χαρά και δίνοντας τους κίνητρο να συνεχίσουν να παλεύουν για τον καλύτερο τους εαυτό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική βιβλιογραφία:

Αγγαρίδου, Ε.(2017). Πρόγραμμα ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ελαφρά νοητική αναπηρία και ΔΕΠ-Υ (Πτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας Τμήμα Νηπιαγωγών).Ανακτήθηκε από: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/440/Aggaridou%20Irimi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Αθανασίου, Λ. (2007). Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Ιωάννινα: Εφύρα.

Αλκηστις.(1989). Το βιβλίο της δραματοποίησης. Αθήνα: Πεδίο

Αλκηστις.(2008). Άσπρη αγελάδα, Μαύρη Αγελάδα: Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα. Τόπος

Αλκηστις.(2012). Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο. Αθήνα: Αλκηστις.

Αναγνωστόπουλος, Β.Δ.(1988). Πενήντα χρόνια ραδιοφωνίας και οι παιδικές εκπομπές. Διαδρομές στον χώρο της Λογοτεχνίας για παιδιά και νέους,12.

Αναγνωστόπουλος, Δ.(1988). Πενήντα χρόνια ραδιοφωνία και παιδικές εκπομπές

Αντωνίου, Λ.(2015). Δράση για αλλαγή. Στρατηγικός σχεδιασμός για την διαχείριση της διαφορετικότητας. ΙΝΣΙΤΟΥΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΥΠΡΟΥ

Αντωνοπούλου, Ν. (2011). Στερεοτυπικές και προκαταληπτικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών σε γηγενείς μαθητές και μαθητές πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών)

Αρβανίτης, Α.(2028, Αύγουστος,31).Προκατάληψη ενάντια στα άτομα με αναπηρία. Τα νέα. <https://www.tanea.gr/print/2018/08/31/opinions/prokatalipsi-enantia-se-atoma-me-anapiria/>

Αρμπουνιώτη, Β. Κουτσοκλένη, Ι.,& Μαρνελάκη, Μ. (2007).Αναπηρικός οδηγός επιμόρφωσης: Νοητική υστέρηση . Αθήνα.

Ανακτήθηκε από:

<http://www.prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/epimorfwtko-uliko-nohtikh/Nohtikh.pdf>

Ασκούνη, Ν. & Ανδρούσου, Α. (2001). Οι άλλοι μαθητές στο σχολείο: Από την αφομοίωση στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Β(1), 13-14

https://eclass.uoa.gr/main/login_form.php?next=%2Fmodules%2Fdocument%2Ffile.php%2FECD173%2F%25CE%2591%25CF%2583%25CE%25BA%25CE%25BF%25CF%258D%25CE%25BD%25CE%25B7%2520%25CE%259D.%252C%2520%25CE%2591%25CE%25BD%25CE%25B4%25CF%2581%25CE%25BF%25CF%258D%25CF%2583%25CE%25BF%25CF%2585%2520%25CE%2591.%2520%25CE%259F%25CE%25B9%2520%25CE%25AC%25CE%25BB%25CE%25BB%25CE%25BF%25CE%25B9%2520%25CE%25BC%25CE%25B1%25CE%25B8%25CE%25B7%25CF%2584%25CE%25AD%25CF%2582%2520%25CF%2583%25CF%2584%25CE%25BF%2520%25CF%2583%25CF%2587%25CE%25BF%25CE%25BB%25CE%25B5%25CE%25AF%25CE%25BF%2520.pdf

Αύδη, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής. Αθήνα: Μεταίχμιο

Αρώνης, Χ., Χατζηνικολάου, Β., & Ευσταθίου, Γ. (2012). Θεατρικό παιχνίδι, 2012. Πρόγραμμα δημιουργικής απασχόλησης παιδιών 2012. Ανακτήθηκε από: <http://dspace.dimosbyrona.gr/xmlui/handle/123456789/1789>

Βίκη, Α., & Παπανής, Ε. (2007, Νοέμβριος, 19). Κινητικές αναπηρίες. Ελληνική Κοινωνική Έρευνα -Greek Social Research. Ανακτήθηκε από: http://epapanis.blogspot.com/2007/11/blog-post_19.html

Βίου, Μ., & Μοσχάκη, Χ. (2015). Αντίληψη και αξιοποίηση της έννοιας «δημιουργικότητα» από συμβούλους διαφόρων προσεγγίσεων: Μια ποιοτική μελέτη. *Κείμενα Εργασίας του «Λόγω Ψυχής»-Ινστιτούτο Εκπαίδευσης και Έρευνας στη Συστημική Ψυχοθεραπεία (ISSN 2441-2778 on-line), No 2015, 1*. Ανακτήθηκε από: <https://www.logopsychis.gr/keimena-ergasias/>

Βλάχος, Δ. (2008). Το παιδαγωγικό Ινστιτούτο και οι σύγχρονες απαιτήσεις από την εκπαίδευση. Εκπαίδευση και ποιότητα στο Ελληνικό σχολείο. Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/99/2/99.pdf>

Βρυώνης, Γ.(2004). Παιδιατρική. ΕΦΥΡΑ

Γαλάνη, Μ.(2010). *Δημιουργική μέθοδος θεατρικού παιχνιδιού*. Εκδόσεις Ιων

Γαλάνης, Π. & Αστέρη, Ντ. (2015). Διαταραχή του αυτιστικού φάσματος: Εφαρμόζοντας τις αρχές της διαφοροποίησης στα πλαίσια της Ειδικής Αγωγής. ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Γαλάντης, Γ. (1991). Παιχνίδι και Δράμα: εφαρμογές και εκδοχές της σύζευξης. Ε.Π.Λ, 6,163-169. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης

Γκόβας, Ν., & Κατσαρίδου, Δ. Μ. Προς την ανάπτυξη δεσμών μεταξύ των πανεπιστημιακών παιδαγωγικών τμημάτων και της τοπικής κοινωνίας: το εγχείρημα του Παιδικού Φεστιβάλ του ΤΕΕΑΠΗ. Ανακτήθηκε από:

<https://childrenfestival.gr/Developinglinksbetweentheuniversitypedagogicaldepartmentsandthelocalcommunity.pdf>

Γκοτόβος, Α. (2002). Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Αθήνα: Μεταίχμιο

Γραμματάς, Θ.(2009). *Θέατρο και παιδεία*. Αθήνα

Γραμματάς, Θ. (2014). *Το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

Δαφιώτη, Α.(2014). Η χρήση αφηγηματικών δομών στην θεατρική αγωγή στα πλαίσια της σύγχρονης εκπαίδευσης.(Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου) Ανακτήθηκε από: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/38726?lang=el#page/2/mode/2up>

Δεδούλη, Μ.(2001).Βιωματική Μάθηση- Δυνατότητες αξιοποίησης της στην ευέλικτη ζώνη. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων,6, 145-149

URL: <http://www.epitropakisg.gr/grigorise/experencing.pdf>

Δερμάτη, Α.(2018). *Η Αριστοτελική σκέψη για το θέατρο και τον χορό: Σύνδεση με το σήμερα*. Conatus- Journal of psychology, 2(1), 21-34

Δράκος, Γ., (2002) Σύγχρονα Θέματα της Ειδικής Παιδαγωγικής προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές. Αθήνα : Ατραπός

Επίσημη εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. (1997). Γνωμοδότηση της Επιτροπής των Περιφερειών σχετικά με τη «Διαπολιτισμική εκπαίδευση» (Αριθ. C 215/21) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:51996IR0194&from=DE>

Ζαγκώτας, Β.(2013). Η Ιστορία της ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ιωάννινα.

Ανακτήθηκε από:

https://www.academia.edu/6085425/%CE%97_%CE%B5%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7_%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD_%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2010). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγισης της ένταξης. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα

Ζώνιου- Σιδέρη, Α.(1995). Η ένταξη των αναπήρων παιδιών στην προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση. Αθηνά: Ελληνικά Γράμματα

Ζώνιου- Σιδέρη, Α.(2011). Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Αθήνα: Πεδίο

Ιωακειμίδης, Π.(2003). Δραματοποίηση και θεατρικό παιχνίδι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: στάσεις εκπαιδευτικών και πλαίσιο εφαρμογής στην σχολική τάξη.(Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Κρήτης)

Καγγελάρη, Δ.(1988). Κουκλοθέατρο: τέχνη και τεχνική. Αθήνα: Εστία

Καγγελάρη, Δ.(1995). Από το παιδικό θέατρο για παιδιά: ένας πρακτικός οδηγός.(Ξ. Καλογεροπούλου, επιμ.). Αθήνα: Ελληνικό κέντρο για το παιδί και τα νιάτα.

Καλαντζής, Κ.(1972).Η διδακτική των ειδικών σχολείων: Για νοητικά καθυστερημένα παιδιά. Αθήνα: Καραβιά.

Καλαντζής, Κ.(1984). Η ειδική αγωγή χτες και σήμερα. Νέα Παιδεία

Καλαντζής, Κ.(1985). Διδακτική των ειδικών σχολείων. Αθήνα: Καραβιάς- Ρουσσόπουλος

Καλαντζής, Κ.(1979). Το πρόβλημα των μειονεκτικών παιδιών και των εφήβων και η αντιμετώπιση τους. Αθήνα: Εθνικό τυπογραφείο

- Καλογεροπούλου, Ξ.(2002) Θέατρο για παιδιά.(Γ. Ροΐλος, επιμ.) Ελληνικό Ινστιτούτο
- Καλοφορίδης,Β.(2014).Ταντότητα, μετανάστευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση στην σύγχρονη Ελλάδα. Επιστημονικό εκπαιδευτικό Περιοδικό: Εκπαιδευτικός κύκλος, 2(1)
- Κανακούδη, Φ. Κάτζος, Γ. Παπαχρήστου Φ., & Δρόσου, Β. (2017). Βασική Παιδιατρική. Θεσσαλονίκη: University studio press
- Καραβάτη, Τ., Μερκούρη, Α.(2008).Θέατρο και εκπαίδευση. Αθήνα .ΑΝΑΚΤΗΘΗΚΕ ΑΠΟ: http://www.theatroedu.gr/Portals/38/main/images/stories/synd2008/2008SyndSynoliko_prog_gr.pdf
- Καραγιώργη, Ε. (2000). Θεατρικά παιχνίδια και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Κέντρο ερευνών για θέματα ισότητας.
- Καραδημητρίου, Κ., Λαντζουράκη Μ., & Ζάραγκας Χ.(2021).Παιχνίδια αντικείμενα: Παιδαγωγικές διαστάσεις και εφαρμογές σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Αθήνα: Gutenberg
- Κιτσαράς, Γ.Δ. (2001). Προσχολική Παιδαγωγική. Αθήνα 2001
- Κλαδάκη, Μ.(2010). Εκπαίδευση και θέατρο. Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο και την εκπαίδευση
- Κοντογιάννη, Α.(2001). *Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Τομέας Υγείας και Πρόνοιας διδακτικών βιβλίων. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Κουρετζής, Λ.(1990). Το θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα. Αθήνα: Καστανιώτης
- Κουρετζής, Λ.(1991). *Θεατρικό παιχνίδι, παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτη
- Κουρετζής, Λ.(2008). Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του. Αθήνα: Ταξιδευτής
- Κουρετζής, Λ., & Άλκηστις, (1993). Θεατρική Αγωγή 1. Βιβλίο για το δάσκαλο. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ο.Ε.Δ.Β
- Κωστή, Α.(2016). Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο για την καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης σε μαθητές γυμνασίου.(Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιου Πελοποννήσου).Ανακτήθηκε από:

<https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/37390?lang=el#page/1/mode/2up>

Λοΐζου, Ε. (2021). Το Παιχνίδι στην Προσχολική Εκπαίδευση. Η αλληλένδετη σχέση του με τη μάθηση και την ανάπτυξη. Αθήνα: Πεδίο

Μάνος, Ν.(1997). Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής. Αθήνα: University press

Μάρκου, Γ. (2006). Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας : η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης

Μάρκου, Γ.(1987). Εκπαιδευτικά και κοινωνικά προβλήματα παλιννοστούντων μαθητών. Αθήνα: Πανεπιστημιακές παραδόσεις.

Ματσαγγούρας, Η.(2008). Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση. Αθήνα: Γρηγόρη

Μέττα Γ, & Σκορδιαλός, Ε. (2018). Μαθησιακές Δυσκολίες, είδη και Εκπαιδευτική Παρέμβαση. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 707-720. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/339858422_Mathesiakes_Dyskolies_eide_kai_Ekpaideutike_Parembase

Μπουγιέση, Μ., Γιάννη, Α., Ζήση, Β., & ΣΕΦΑΑ, Π. Θ. (2018). Ποιότητα Ζωής και Χορός σε Άτομα Μέσης και Τρίτης Ηλικίας: Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 12(3), 16-28. Ανακτήθηκε από: https://www.gerolib.gr/index.php?option=com_k2&view=item&id=103:poiothta-zwhs-kai-choros-se-atoma-meshs-kai-triths-hlikias-bibliografikh-anaskophsh&Itemid=212&lang=el

Μπουκουβάλας, Γ.(2018, Μάιος, 28). Η ιστορία του θεάτρου. Issu.

https://issuu.com/76120/docs/istoria_theatrou

Νούσια, Α. (2020). *Η Μουσική Αγωγή στους Βρεφονηπιακούς και Παιδικούς Σταθμούς στην Ελλάδα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πραγματικότητα Μέσα από τις Απόψεις Βρεφονηπιοκόμων της Ηπείρου*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Νικολάου, Γ. (2011). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Αθήνα: Πεδίο.

Πανταζής, Σ.Χ. (2004). Η Παιδαγωγική και το Παιχνίδι – Αντικείμενο στο Χώρο του Νηπιαγωγείου. Ερευνητική Προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg

Παντελιάδου Σ., (2000), Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη : τι και γιατί:

Παπαγιάννη, Α. & Ρέππα, Γ. (2008). Το θεατρικό παιχνίδι ως εργαλείο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από:

http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.3_%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1/%CE%A4%CE%BF%20%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CF%80%CE%B1%CE%B9%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B4%CE%B9%20%CF%89%CF%82%20%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF.pdf

Παπαρηγοράκης, Μ. Ι., Δημητριάδης, Δ., Γαλανάκη, Ε., Γουργιώτου, Ε., Τόσκας, Α., Σωτηρίου, Σ., & Μικεδάκη, Μ. (2021). Το θεατρικό παιχνίδι στο μάθημα της ιστορίας: Η Μύρτις μάς ταξιδεύει από τον λοιμό των Αθηνών στην πανδημία του σήμερα. Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης, 7, 250-266.

Παπαδημητρακόπουλος, Κ.Γ. (1996). Πίσω από την Βιτρίνα των Παιχνιδιών. Αθήνα: Φωτοδότες.

Παπακίτσου, Β. Ι. (2019). Η Αξιοποίηση του Παραμυθιού και του Θεατρικού παιχνιδιού στην Εργοθεραπευτική Παρέμβαση στο Νηπιαγωγείο. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 599-610. Ανακτήθηκε από:

<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/3158>

Παπαδόπουλος, Σ. (2006). Η δραματοποίηση και η ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης (Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής Εκπαίδευσης). 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην

Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη». Αθήνα, 13-14 Μαΐου 2006.
http://www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/papadopoulos.pdf

Παπαδόπουλος, Σ.(2010). Παιδαγωγική του θεάτρου. Αθήνα: Σ.Π Παπαδόπουλος

Παπουτσάκη, Φ. (2017). Grotesque: Πειθαρχώντας την αίσθηση της αποστροφής.
<https://www.nyctophilia.gr/grotesque/>

Πετρίδου, Β., & Ζιρώ, Ο.(2015). Τέχνες και Αρχιτεκτονική από την Αναγέννηση έως τον 21^ο αιώνα. ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ

Πολυχρόνη, Φ.(2011).Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Πεδίο

Πολυχρονόπουλος, Σ.(2017). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα: Διάδραση

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες .Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης. Αθήνα: Άτροπος

Σαρρής, Δ.(2002).Το θεατρικό παιχνίδι ως επικοινωνιακό διάμεσο για παιδιά με ακουστική μειονεξία: Η διαμεσολαβητική λειτουργία του σωματικού σχήματος. Θέματα ειδικής αγωγής,16,10-25

Σέξτου, Π. (1998).Δραματοποίηση: Το βιβλίο του Παιδαγωγού- Εμπυχωτή (Μέθοδος- Εφαρμογές- Ιδέες). Αθήνα: Καστανιώτη

Σερετόπουλος, Κ., Λάμνισος, Δ., & Γιαννακού, Κ. (2019). Η επιδημιολογία των διαταραχών του φάσματος του αυτισμού. ARCHIVES OF HELLENIC MEDICINE,171-178.Ανακτήθηκε από:

<https://www.mednet.gr/archives/2020-2/pdf/169.pdf>

Σιβροπούλου, Ρ. (2019). Παιχνίδι και Μαθησιακά Κέντρα στο Νηπιαγωγείο. Αθήνα: Πατάκη

Σκουμπουρδή, Χ. (2015). Παιχνίδι στην μαθηματική εκπαίδευση των μικρών παιδιών. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Ανακτήθηκε από: <https://www.ebooks4greeks.gr/to-paixnidi-sth-mathhmatikh-ekpaideysh-twn-mikrwn-paidiwn>

Σούλης, Σ.Γ.(2013).Εκπαίδευση και αναπηρία. Αθήνα: Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία

Σταλίκας, Α. & Χαμαδράκα, Μ.(2004). Η ενσυναίσθηση. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Στασινός, Δ.(1991). Η ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές: Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989). Αθήνα: Gutenberg

Στασινός, Δ.(2001). Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα : αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές : Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989). Αθήνα: Gutenberg

Σταφυλάκης, Στ.,(2017) Το θέατρο, οι ρίζες και η ιστορία τους. Αθήνα Ανακτήθηκε από:

Σωτηριάδου, Α. (2018). Οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών. 2^ο Διεθνές Βιωματικό Συνέδριο Εφαρμοσμένης Διδακτικής «Διδακτικές Τάσεις και Προκλήσεις στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης». Ανακτήθηκε από:

https://www.researchgate.net/publication/329360621_Oi_synchrones_paidagogikes_prosengis_eis_ste_didaskalia_ton_koinonikon_kai_anthropistikon_epistemon_Modern_pedagogical_approaches_of_education_in_social_and_human_science

Τζουριάδου, Μ. (1995). Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς

Τζουριάδου, Μ.(1992). Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή. Θεσσαλονίκη

Τούφας, Κ.(2021,Απρίλιος,6). Η θεωρία του ΝΟΥ. Κέντρο Ειδικών Θεραπειών Τούφας Κωνσταντίνος. Ανακτήθηκε από:

<https://www.toyfas.gr/%CE%B7-%CE%B8%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%AF%CE%B1-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%BD%CE%BF%CF%85/>

Τρίγκα- Μερτίκα, Ε.(2010). Μαθησιακές δυσκολίες. Γρηγόρη

Τσιάρας, Α. (2003). Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. (Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών). Ανακτήθηκε από:

<https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/15557?lang=el#page/1/mode/2up>

Τσιάρας, Α. (2006). Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 5, 100-116. Ανακτήθηκε απο:

https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_5/tsiaras.pdf

Τσόμπολη, Ε.(2016,Ιούνιος,26). 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης (ISSN:2529-1157).Μαθησιακές Δυσκολίες- Δυσαριθμησία. Ανακτήθηκε από:

<file:///C:/Users/%CE%A3%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B1/Downloads/1011-61-3065-1-10-20171117.pdf>

Φανουράκη, Κ. (2010). Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. (Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών). Ανακτήθηκε από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/19219>

Χαρίτου, Σ. (2018). Η σημασία της ανάπτυξης των εκτελεστικών λειτουργιών στην προσχολική ηλικία. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 1250-1261.Ανακτήθηκε από:

<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/2814>

Χάσκα, Κ.(2016). Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς. Αθήνα: Πολυπολιτισμικός θίασος ΑΝΑΣΑ: Ένα караβάνι χωρίς σύνορα. Ανακτήθηκε από: https://s3.amazonaws.com/webprofile-ngos/Files/51/ANASA_%CE%95%CE%B3%CF%87%CE%B5%CE%B9%CF%81%CE%AF%CE%B4%CE%B9%CE%BF%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D%CF%82.pdf

Χριστοδούλου, Α. (2015).Η επίδραση της Δραματοθεραπείας σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ ή/και Δυσλεξία. Σε 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης (σ. 1543-1554). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.

Ξένη Βιβλιογραφία:

Amaral ,G.D.(2017.Examining the Causes of Autism. Cerebrum. Ανακτήθηκε απο:
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5501015/>

American Association on Mental Retardation. (1992). Mental Retardation: Definition, Classification and systems of support. Washington: American Association on Mental Retardation

Amaral ,G.D.(2017.Examining the Causes of Autism. Cerebrum. Ανακτήθηκε απο:
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5501015/>

Autism Society. (2021). Identifying Autism.Ανακτήθηκε από:
<https://autismsociety.org/screening-diagnosis/>

Baron- Cohen, S., Leslie, M.A., & Firth, U. (1985). Does the autistic child have a “Theory of Mind?”. Cognition, 21, 37-46. Ανακτήθηκε από:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0010027785900228?via%3Dihub>

Bateman, B. (1965). An educator's view of a diagnostic approach to learning disorders. Learning disorders, 1, 219-239

Bennet, C. (2007). Comprehensive Multicultural education: Theory and practice. London: Allyn & Bacon.

Best, D. (1992). The rationality of feeling. Oxford: The Falmer Press

Bolton, G. & Heathcote, D. (1999). So you want to use role play? A new Approach in how to plan. London: Trentham Books

Boucher, J.M. (2017). Autism spectrum disorder: Characteristics, Causes and practical issues. London: Sage

Brotto, F.,Huber, J. Vogelete, K., Neuner, G., Rufino, R., & Teutsch R., (2012). Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους. Προετοιμασία για την ζωή μέσα σ 'έναν ετερογενή κόσμο(Π., Χιονά & Β., Καραβασίλης, Μετ.). Σειρά Pestalozzi: Συμβούλιο της Ευρώπης. Ανακτήθηκε από: <https://rm.coe.int/intercultural-competence-for-all-gr/16808ce20b>

Calhoun, S. L., & Mayes, S. D. (2005). Processing speed in children with clinical disorders. *Psychology in the Schools*, 42(4), 333-343. Ανακτήθηκε από: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pits.20067>

Chaiklin, S., & Wengrower, H. (2015). *The art and science of dance/movement therapy: Life is dance*. Routledge.

Chelly, J., Khelfaoui, M., Francis, F., Cherif, B., & Bienvenu, Th. (2016). Genetics and pathophysiology of mental retardation. *European Journal of Human Genetics*, 14, 701-713. Ανακτήθηκε από: <https://www.nature.com/articles/5201595>

Crimmens, P. (2006). *Drama and therapy and story making in special education*. London: Jessica, Kingley

Dietz, G. (2018). Interculturality. *The international Encyclopedia of Anthropology*. Ανακτήθηκε από: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781118924396.wbiea1629>

Fakolade, A., & Adeniyi, S., & Tella, A. (2009). Attitude of teachers towards the inclusion of special needs children in general education classroom: the case of teachers in some selected schools in case of teachers in some selected schools in Nigeria. *International electronic journal of elementary education*, 1(3). Ανακτήθηκε από:

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1052033.pdf>

Faure, G. & Lascar, S. (1990). *Το θεατρικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο*(Α. Στρουμπούλη, Μετ.). Αθήνα: Gutenberg

Feniger-Schaal, R., & Orkibi, H. (2020). Integrative systematic review of drama therapy intervention research. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 14(1), 68.

Freire, P . (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (Γ. Κρητικός, Μετ.).Αθήνα: Κέδρος

Furman, L. (2005). “What is attention- deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) ?”. *Journal of child Neurology*, 2 (12).

Gindrich, P., & Katanowski, Z. (2015). The role of Drama Therapy in fostering the creativity of individuals with intellectual disabilities: An overview of the Lublin “Theatrotherapia”

Workshops. *International Journal for Talent development and creativity*, 2(3),145-155.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1301433>

Grant, C., Sleeter, C., & Anderson, J. (1993). The literature of Multicultural education: Review and analysis part II. *Educational Studies*,12 (1),41-4. Ανακτήθηκε από:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305569860120104>

Hännikäinen, M., & Munter, H. (2018). Toddlers' play in early childhood education settings. *Cambridge Handbooks in Psychology*.

Hohmann, M., & Reichm, H. (1989). Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussion um interkulturelle Erziehung. New York: Waxmann

Homann, K. B. (2010). Embodied concepts of neurobiology in dance/movement therapy practice. *American Journal of Dance Therapy*, 32(2), 80-99.

Home, I. (1999). Theater. *Journal of Lignistic Anthropology*. Willy

<http://eprints.nottingham.ac.uk/61551/>

https://intellectdiscover.com/content/journals/10.1386/dtr.4.2.183_1

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/08830738050200121301>

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654307313401>

<https://link.springer.com/article/10.1007/s10465-020-09335-6>

<https://psycnet.apa.org/record/2019-28580-001>

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10944656/>

<https://www.atlantis-press.com/proceedings/icelaic-19/125934189>

<https://www.cambridge.org/core/books/abs/cambridge-handbook-of-play/toddlers-play-in-early-childhood-education-settings/CF324DDB2D31C1818CA8521E316EB5F8>

<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.619936/full>

https://www.researchgate.net/publication/226793458_Embodied_Concepts_of_Neurobiology_in_DanceMovement_Therapy_Practice

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08929092.2019.1580648?journalCode=uytj20>

<https://www.warc.com/fulltext/jar/49435.htm>

Jackson, J. (2018). *Interculturality in International Education*. Routledge

Kapstein, A., & Goldstein, T. R. (2019). Developing wonder: Teaching theatre for the very young through collaboration with developmental psychology. *Youth Theatre Journal*, 33(1), 52-69.

Kieff, J.E., Casbergue R.M. (2017). Παιγνιώδης Μάθηση & Διδακτική. Η ενσωμάτωση του παιδιού στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο (Χ. Ζάραγκας & Α. Αγγελάκη, Μτφρ). Αθήνα: Gutenberg.

Laurel, M., & Taylor, K. (2016). *Social engagement and the steps to being Social: A practical guide for teaching social skills to individuals without spectrum disorder*. Arlington. Virginia: Future Horizons

Liu, Q. (2020). The guidance on the application of creative drama in special education. In *6th International Conference on Education, Language, Art and Inter-cultural Communication (ICELAIC 2019)* (pp. 250-254). Atlantis Press.

Lord, C., & Bishop, S. L. (2010). Autism Spectrum Disorders Diagnosis, Prevalence, and Services for Children and Families. *Sharing child and youth development knowledge*, 24(2), 3-6. Ανακτήθηκε από:

<https://www.inclusivechildcare.org/sites/default/files/resources/documents/SocialPolicyReport24-2.pdf>

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.

Maklin, L., & Smith, K.A. (2021). How set switching affects the use of context-appropriate language by autistic and neuro-typical children. *National Autism Society*, 25 (8), 2-4
Ανακτήθηκε από: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/13623613211012860>

Marcdante, K.J., & Kliegman, R.M. (2016). Essential of pediatrics (Μ. Εμποριάδου & Μ. Χατζηστυλιανού, Επιμ.). Θεσσαλονίκη Ροτόντα

Mpella, M., & Evaggelinou, CH. (2018). “Does theatrical play promote social skills?”. Development in Students, 6(2). Ανακτήθηκε από:

https://www.researchgate.net/publication/329381724_Does_theatrical_play_promote_social_skills_development_in_students_with_autism_A_systematic_review_of_the_methods_and_measures_employed_in_the_literature

Mpella, M., Evaggelinou, C., Koidou, E., & Tsigilis, N. (2019). The Effects of a Theatrical Play Programme on Social Skills Development for Young Children with Autism Spectrum Disorders. International Journal of Special Education, 33(4), 828-845. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1219307>

National Joint Committee on Learning Disabilities. (1987). Learning disabilities and the preschool child. Asha, 29, 35-38. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3593457/>

Negrin, D. (2015). Architecture as a director. Ανακτήθηκε από:

<https://dspace.lib.ntua.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/41843/David%20Negrin%202015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

O’ Sullivan, C. (2015). Drama and Autism. Encyclopedia of Autism spectrum Disorders, 1-13. [10.1007/978-1-4614-6435-8_102102-1](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6435-8_102102-1)

Patel, R. (2020). *The maker of imaginary worlds: interactive theatre for early years* (Doctoral dissertation, University of Nottingham).

Patrice, P. (2006). Λεξικό του θέατρου (Α., Στρομπούλη, Μετ.). Αθήνα: Gutenberg

Pendzik, S. (2018). Drama therapy and the invisible realm. *Drama Therapy Review*, 4(2), 183-197.

Pennington, L.M., Cullinan, D., & Southern, B. L. (2014). Defining Autism: Variability in State Education Agency Definitions of and Evaluations for Autism Spectrum Disorders. Autism Research and Treatment, 1-6. Ανακτήθηκε από:

<https://www.hindawi.com/journals/aurt/2014/327271/>

Peter, M. (2003) Developing Play and Drama in Children with Autistic Spectrum Disorder. London: David Fulton

Plaut, V., Thomas, K., Hurd, K., & Romano, C. (2018). “Do Color Blindness and Multiculturalism Remedy or Foster Discrimination and Racism?”. *Current Directions in Psychological Science*, 27(3),200-206. Ανακτήθηκε από:

<https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/0963721418766068>

Pratt, N. (2005). Identity culture and Democratization: The case of Egypt. *New Political Science*,27(1),69-86. Ανακτήθηκε από:

https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07393140500030832?casa_token=YahGc4cfP3QAAAAA:C4OSMApztoc3UGjoRV-Mrl9N5NFfs_39SXljnpscXMdveZcQ6DIOKalZb-Nfia1RDMd4xcKU8k

Propp, B. Γ. (1987). Μορφολογία του παραμυθιού (Μεταφρ. Α. Παρίση). Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Rafferty, Y., & Griffin, K. W. (2005). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Perspectives of parents and providers. *Journal of Early Intervention*, 27(3), 173–192. <https://doi.org/10.1177/105381510502700305>

Russel- Smith, S.C, Murray, M. Bayliss, D. & Sng, A. (2012). Support for a Link Between the Local Processing Bias and Social Deficits in Autism: An Investigation of Embedded Figures Test Performance in Non-Clinical Individuals. Germany: Springer, Heidelberg

Scahil, L., & Schwab- Stone, M. (2000). Epidemiology of Adhd in school- age children. *Child and Adolescent Psychiatric clinics of North America*, 9 (3). 541-555.

Schwebel, D.C., Rosen, C.S, & Singer, J.C. (1999). Preschoolers pretend play and Theory of Mind: The role of jointly constructed pretence. *The British Journal of Development Psychology*,17 (3),333-348. <https://doi.org/10.1348/026151099165320>

Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International Developments in Inclusive Schooling: mapping the issues. *Cambridge Journal of Education* 26(1),5-18. Ανακτήθηκε από:

<file:///C:/Users/%CE%A3%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B1/Downloads/SebaandAinscow1996.pdf>

Serlin, I. A. (2020). Dance/movement therapy: a whole person approach to working with trauma and building resilience. *American Journal of Dance Therapy*, 42(2), 176-193.

Sheridan, M.D (2014). Το παιχνίδι στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία. Από τη γέννηση ως τον έκτο χρόνο (Β. Λουπέλλη & Β. Γαλφινάκη, Μτφρ). Αθήνα: Ιατρικές εκδόσεις Κωνσταντάρας.

Slade, P. (1998) The importance of dramatic play in education and therapy, *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3, pp. 110-112. <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00225>

Smagorinsky, P. (2016). Creativity and community among autism-spectrum youth. London: Macmillan

Smith, A., Jan, A., Reece, L., & Powis, L. (2020). Devised Theatre at York Starter Kit.

Stanislavsky, K (2006). Ένας ηθοποιός δημιουργείται (Α. Νίκας, Μετ.). Αθήνα: Γκόνι

Stone, D., & Colella, A. (1996). A model of factors affecting the treatment of disabled individuals in organizations. *Academy of Management Review*, 21(2), 3-52. <https://doi.org/10.5465/amr.1996.9605060216>

Takahashi, H., Matsushima, K., & Kato, T. (2019). The effectiveness of dance/movement interventions for autism spectrum disorder: a systematic review. *American Journal of Dance Therapy*, 41(1), 55-74.

Wansink, B., & Park, S. B. (2021). Methods and measures that profile heavy users. *Journal of Advertising Research*, 40(4), 61-72.

Weber, A. M., & Haen, C. (Eds.). (2005). *Clinical applications of drama therapy in child and adolescent treatment*. Psychology Press.

Zaragas, C. K. (2016). Η επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος ψυχοκινητικής αγωγής στην κοινωνική συμπεριφορά, αυτοεκτίμηση και κινητική ανάπτυξη νηπίων. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 5(1), 104-128. Ανακτήθηκε από:

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/10603>

Πηγές

ΟΗΕ.(2006).Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία και Προαιρετικό Πρωτόκολλο. Ανακτήθηκε από:

<https://unric.org/el/%CF%83%CF%8D%CE%BC%CE%B2%CE%B1%CF%83%CE%B7-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B1-%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%8E%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%B1%CF%84%CF%8C%CE%BC%CF%89%CE%BD-%CE%BC-2/>

ΥΠ.Ε.Π.Θ–Π.Ι. (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Ν. 1143/1981 (ΦΕΚ Α' 80/31.3.1981). Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων. Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-E-A/N.%201143%20-1981-%20FEK.%2050%20-31-3-1981.pdf

Ν. 1566/1985 (ΦΕΚ Α' 167/30.9.1985). Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-EA/n1566.pdf

Ν. 2817/2000 (ΦΕΚ Α' 78/14.3.2000). Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-E-A/N.%202817%20-%202000%20-%20FEK.%2078%20-A-%2014-3-2000.pdf

Ν. 4074/2012 (ΦΕΚ Α' 88/11.4.2012). Κύρωση της σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του προαιρετικού πρωτοκόλλου στη σύμβαση για τα 31 δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες. Ανακτήθηκε από: https://www.hellenicparliament.gr/Nomothetiko-Ergo/Anazitisi-Nomothetikou-Ergou?law_id=496c717b-9601-4f93-b0ff-3907fea1ae1e

ΦΕΚ,2016, Αρ. Φύλλου 1324.Ανακτήθηκε από:

https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/26_08_16_fek_lykeia.pdf