



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

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ
ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ**

Καλλιόπη Καραμπατή
Κωνσταντίνα Γραβάνη
Λυδία Τσίρκα - Τσαμπά

Επιβλέπουσα:
Αλεξάνδρα Νούσια
Πανεπιστημιακή Υπότροφος

Ιωάννινα, Φεβρουάριος, 2022



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

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ
ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ**

Καλλιόπη Καραμπατή
Κωνσταντίνα Γραβάνη
Λυδία Τσίρκα - Τσαμπά

Επιβλέπουσα:
Αλεξάνδρα Νούσια
Πανεπιστημιακή Υπότροφος

Ιωάννινα, Φεβρουάριος, 2022

**“THEATRE / DRAMAPLAY” AS A PRESCHOOL AGE
PEDAGOGICAL TOOL**

Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή

Ιωάννινα, 15/02/2022

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 Αρετούλη

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Νευροψυχολογίας

Δρ. Τμήματος Ψυχολογίας, Α.Π.Θ

Υπογραφή

Πνευματικά δικαιώματα

© Καραμπατή, Καλλιόπη, 2022

©Γραβάνη, Κωνσταντίνα, 2022

©Τσίρκα – Τσαμπά ,Λυδία, 2022.

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 μας 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.

Καραμπατή, Καλλιόπη,

Γραβάνη, Κωνσταντίνα,

Τσίρκα – Τσαμπά, Λυδία

Υπογραφή

Ευχαριστίες

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε την κα Νούσια για τη βοήθεια και το ενδιαφέρον που μας έχει δείξει κατά την διάρκεια εκπόνησης της πτυχιακής εργασίας μας, αλλά και για την γενικότερη συμβολή και στήριξή της σε όλη την φοιτητική μας σταδιοδρομία καθώς και την κα Κανέλλου και την κα Κανελλοπούλου που δέχτηκαν να είναι μέλη της επιτροπής. Επίσης οφείλουμε να ευχαριστήσουμε το προσωπικό των παιδικών σταθμών και των νηπιαγωγείων του Δήμου Λαρισαίων, Ιωαννιτών και Αθηνών που συμμετείχαν στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε μέσω των ερωτηματολογίων καθώς και την συμμετοχή των συναδέλφων που συμμετείχαν στην έρευνα μέσω του Διαδικτύου. Τέλος θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τις οικογένειές μας και το φιλικό μας περιβάλλον που μας υποστήριξε και μας ενθάρρυνε στην προσπάθεια της πτυχιακής μας εργασίας και γενικότερα σε όλη την διάρκεια της φοιτητικής μας πορείας.

Περίληψη

«Τα παιδιά χρειάζονται το χρόνο και την ελευθερία να παίζουν.

Το παιχνίδι δεν είναι πολυτέλεια. Το παιχνίδι είναι ανάγκη.»

- Kay Redfield Jamison

Η παρούσα πτυχιακή εργασία πραγματοποιήθηκε με στόχο την ανάδειξη της σημαντικότητας του θεατρικού παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία. Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού σε κάθε ηλικία και ειδικότερα στην ηλικία που επικεντρώνεται η εργασία είναι σπουδαία, καθώς αποτελεί μια ευχάριστη διαδικασία μέσα από την οποία τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να μαθαίνουν, να εκτονώνουν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους αρνητικά και μη, να διεγείρουν την φαντασία τους, να αναπτύσσουν τις κινητικές του ικανότητες, να αποκτούν ενσυναίσθηση, να γνωρίζουν καλύτερα τον εαυτό τους και να κοινωνικοποιούνται.

Ο ρόλος του εμπνευστή- παιδαγωγού είναι ο κυριότερος στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση δραστηριοτήτων καθώς θα πρέπει να μεριμνά για τις ξεχωριστές ανάγκες και ικανότητες του κάθε παιδιού με σεβασμό και αγάπη. Γι' αυτό και μελετήθηκαν επίσης με την απαραίτητη έμφαση οι ξεχωριστές κατηγορίες παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και ειδικές ανάγκες, όπου ο παιδαγωγός θα πρέπει να λάβει υπόψη του περισσότερους παράγοντες και να πραγματοποιήσει πιο εξειδικευμένα προγράμματα για να πετύχει τους στόχους που έχει θέσει.

Τέλος, στην εργασία μέσα από την ποσοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε προέκυψε πως οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας στο σύνολό τους, συμφώνησαν πως το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και σε μεγάλο βαθμό χρησιμοποιείται και από τους ίδιους στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα δραστηριοτήτων στον βρεφικό-παιδικό σταθμό.

Λέξεις κλειδιά: Θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση, προσχολική ηλικία

Abstract

*"Children need the freedom and time to play.
Play is not a luxury. Play is a necessity. "*

- Kay Redfield Jamison

The present dissertation was conducted with the aim of highlighting the importance of “theatre/dramaplay” in preschool age. The contribution of “theatre/dramaplay” to any age and especially to the age at which the dissertation is focused on, is significant as it is a pleasant process through which children have the opportunity to learn, relax and express their negative and non-negative emotions, to stimulate their imagination, to develop their motor skills, to acquire empathy, to know themselves better and to socialize.

The role of the animator-educator is principal in the planning and implementation of activities as he/she should take care of the special needs and abilities of each child with respect and love. For this reason, the separate categories of children with different cultural backgrounds and special needs were also studied with the necessary emphasis, where the educator should take into account more factors and carry out more specialized programs in order to achieve the goals he/she has set.

Finally, in the work, through the quantitative research that was carried out, it emerged that the preschool teachers as a whole, agreed that the “theatre/dramaplay” contributes to the comprehensive development of the child and is largely used by them in the weekly program of activities in the kindergarten.

Keywords: “theatre/dramaplay”, dramatization, preschool age

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	v
Abstract.....	vi
Πίνακας περιεχομένων	vii
Κατάλογος πινάκων.....	xii
Κεφάλαιο 1. ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ.....	1
1.1 Το παιχνίδι μέσα στο χρόνο.....	1
1.2 Τι είναι το παιχνίδι;.....	3
1.2.1 Ορισμός παιχνιδιού	3
1.2.2 Τα χαρακτηριστικά και η σημασία του παιχνιδιού	3
1.2.3 Κατηγορίες Παιχνιδιού	4
1.3 Κλασικές θεωρίες για το παιχνίδι	5
1.4 Το παιχνίδι ως εκπαιδευτική διαδικασία και ο ρόλος του παιδαγωγού.....	7
Κεφάλαιο 2. ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ	9
2.1 Θέατρο - Παιδικό θέατρο - Θεατρικό παιχνίδι	9
2.2 Είδη θεάτρου.....	11
2.3 Σημασία θεατρικής αγωγής στην εκπαίδευση	12
Κεφάλαιο 3. ΔΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΕΜΨΥΧΩΤΗΣ.....	15
3.1 Υλικοτεχνικά μέσα	15
3.1.1 Η Αμφίεση.....	15
3.1.2 Τα εργαλεία.....	15
3.1.3 Το σκηνικό	16
3.1.4 Μακιγιάζ	17
3.1.5 Μουσική.....	18
3.2 Φάσεις Θεατρικού Παιχνιδιού.....	19

3.3 Ο χώρος του θεατρικού παιχνιδιού	21
3.4 Τεχνικές θεάτρου	22
3.4.1 Δραματοποίηση	22
3.4.2 Αυτοσχεδιασμός.....	24
3.4.3 Μίμηση.....	26
3.4.4 Παντομίμα	27
3.4.5 Εκμετάλλευση του τυχαίου	28
3.4.6 Γκροτέσκο	29
3.5 Εμφυχωτής.....	29
3.5.1 Ο Ρόλος και τα χαρακτηριστικά του επιτυχημένου εμφυχωτή.....	29
3.5.2 Ερεθίσματα που παρέχει ο εμφυχωτής	30
Κεφάλαιο 4. ΤΟΜΕΙΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ	32
4.1 Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης.....	32
4.2 Κινητική ανάπτυξη	33
4.2.1 Το σώμα	33
4.2.2 Η κίνηση μέσα στο χώρο και ο χρόνος	33
4.2.3 Ο χορός.....	33
4.2.4 Συγκέντρωση και συντονισμός	33
4.2.5 Σωματική εκφραστικότητα.....	34
4.2.6 Επικοινωνία μέσω των κινήσεων	34
4.3 Γλωσσική ανάπτυξη.....	34
4.4 Κοινωνικοποίηση.....	35
4.4.1 Συναισθηματική νοημοσύνη	35
4.4.2 Κοινωνικό παιχνίδι.....	35
4.4.3 Η σημασία της ομάδας	36
4.5 Συναίσθημα και δημιουργικότητα	37

4.5.1 Η αξία του ρόλου και η φαντασία.....	37
4.5.2 Η έννοια της ενσυναίσθησης.....	38
4.5.3 Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη.....	38
4.5.4 Η έννοια της δημιουργικότητας	39
4.5.5 Ο αυτοσχεδιασμός.....	40
Κεφάλαιο 5. ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ.....	41
5.1 Διαπολιτισμικότητα	41
5.2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	41
5.2.1 Ορισμός και χαρακτηριστικά διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	41
5.2.2 Μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	42
5.3 Δραματική τέχνη και εκπαίδευση	43
5.3.1 Η σύνδεση της δραματικής τέχνης με την διαπολιτισμικότητα	43
5.3.2 Δραματική Τέχνη -Διαπολιτισμική συνείδηση και δυσκολίες.....	44
5.3.3 Στόχοι Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση	45
5.4 Ρόλος του θεάτρου στην Διαπολιτισμικότητα	45
5.4.1 Ιστορική αναδρομή της θεατρικής αγωγής και η σύνδεσή της με την	45
5.4.2 Σχεδιασμός θεατρικού παιχνιδιού σε πολιτισμικό περιβάλλον	46
5.4.3 Στόχοι θεατρικού παιχνιδιού σε διαπολιτισμικό περιβάλλον	47
5.4.4 Ρόλος παιδαγωγού-εκπαιδευτικού - εμπνευστή σε διαπολιτισμικά τμήματα.....	48
5.5 Παραδείγματα θεατρικής αγωγής με διαπολιτισμικό χαρακτήρα στην Ελλάδα	48
5.5.1 Θεατρικό παιχνίδι με αφορμή το παραμύθι	48
5.5.2 Θεατρικά φεστιβάλ με διαπολιτισμικό χαρακτήρα στην προσχολική ηλικία.....	49
Κεφάλαιο 6. ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	52
6.1 Ειδική Αγωγή και άτομα με αναπηρία	52
6.1.1 Η στάση των παιδαγωγών και εκπαιδευτικών σε παιδιά ΑΜΕΑ	53
6.2 Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος	54

6.2.1 Ορισμός Διαταραχής αυτιστικού φάσματος	54
6.2.2 Αυτισμός - Σύνδρομο Asperger και θεατρικό παιχνίδι.....	55
6.3 Μαθησιακές δυσκολίες - Δυσλεξία	55
6.3.1 Ορισμός Δυσλεξίας	55
6.3.2 Τα οφέλη του θεατρικού παιχνιδιού σε παιδιά με Δυσλεξία	56
6.4 Νοητική αναπηρία	57
6.4.1 Ορισμός και κατηγοριοποίηση της νοητικής αναπηρίας	57
6.4.2 Συνδρομική νοητική αναπηρία το Σύνδρομο Down.....	57
6.4.3 Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού σε παιδιά με Σύνδρομο Down - νοητική υστέρηση	58
6.5 ΔΕΠΥ	59
6.5.1 Ορισμός και χαρακτηριστικά	59
6.5.2 Το θεατρικό παιχνίδια σε παιδιά με ΔΕΠΥ	60
6.6 Αισθητηριακές αναπηρίες.....	60
6.6.1 Διαταραχές Όρασης και ακοής	60
6.6.2 Συμβουλές για την πραγματοποίηση του Θεατρικού παιχνιδιού σε παιδιά με αισθητηριακές αναπηρίες	61
6.7 Χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα - κινητικές αναπηρίες	62
6.7.1 Ορισμοί.....	62
6.7.2 Θεατρικό παιχνίδι σε παιδιά με κινητικές αναπηρίες	62
6.8 Ψυχικές Διαταραχές.....	63
6.8.1 Ορισμός και κατηγοριοποίηση των διαταραχών.....	63
6.8.2 Ψυχικές διαταραχές και θεατρικό παιχνίδι- Μελέτη περίπτωσης μετατραυματικό στρες.....	63
6.9 Διαταραχές ομιλίας και λόγου	64
6.9.1 Ορισμός.....	64
6.9.2 Μελέτη περίπτωσης: Τραυλισμός και θεατρικό παιχνίδι	65

6.10 Παραδείγματα θεατρικών έργων και θεατρικών εργαστηρίων στην Ελλάδα	65
Κεφάλαιο 7. ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ	68
Κεφάλαιο 8. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	70
8.1 Δείγμα	71
8.2 Διαδικασία	71
Α΄ Μέρος	72
Β΄ Μέρος.....	80
Γ΄ Μέρος.....	104
Κεφάλαιο 9. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	123
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	124

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1: Σύνολο ανδρών και γυναικών που συμμετείχαν την έρευνα	72
Πίνακας 2: Ηλιακές ομάδες παιδαγωγών	72
Πίνακας 3: Ποσοστά ηλικιακών ομάδων παιδαγωγών	73
Πίνακας 4: Προϋπηρεσία παιδαγωγών	74
Πίνακας 5: Τομέας εργασίας των παιδαγωγών	74
Πίνακας 6: Αριθμός μαθητών που βρίσκονται στο τμήμα	75
Πίνακας 7: Αριθμός αγοριών και κοριτσιών μαθητών εντός τάξης.....	75
Πίνακας 8: Ηλικία μαθητών	76
Πίνακας 9: Ύπαρξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες εντός τάξης	76
Πίνακας 10: Ύπαρξη μαθητών με πολιτισμικές διαφορές εντός τάξης	77
Πίνακας 11: Επίπεδο εκπαίδευσης παιδαγωγών	77
Πίνακας 12: Ειδικευμένες σπουδές στο θεατρικό παιχνίδι	78
Πίνακας 13: Ερασιτεχνική ενασχόληση με το θεατρικό παιχνίδι	78
Πίνακας 14: Ερασιτεχνική ενασχόληση με κάποια μορφή τέχνης (θέατρο, μουσική, εικαστικά).....	79
Πίνακας 15: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών	80
Πίνακας 16: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στη γνωστική ανάπτυξη	80
Πίνακας 17: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην κοινωνική ανάπτυξη	81
Πίνακας 18: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην κινητική ανάπτυξη	81
Πίνακας 19: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας	82
Πίνακας 20: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην συναισθηματική ανάπτυξη	82
Πίνακας 21: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην γλωσσική ανάπτυξη	83
Πίνακας 22: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην αισθητική καλλιέργεια.....	83

Πίνακας 23: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην ευχαρίστηση/εκτόνωση του στρες	84
Πίνακας 24: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στη γνωστική ανάπτυξη	84
Πίνακας 25: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην κοινωνική ανάπτυξη	85
Πίνακας 26: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην κινητική ανάπτυξη	85
Πίνακας 27: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας	86
Πίνακας 28: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην συναισθηματική ανάπτυξη	86
Πίνακας 29: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην γλωσσική ανάπτυξη	87
Πίνακας 30: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην αισθητική καλλιέργεια.....	87
Πίνακας 31: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην ευχαρίστηση / εκτόνωση του στρες	88
Πίνακας 32: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου των παιδιών.....	88
Πίνακας 33: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στον εμπλουτισμό λεξιλογίου των παιδιών.....	89
Πίνακας 34: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην επικοινωνία μεταξύ των παιδιών	89
Πίνακας 35: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην ενδυνάμωση φιλικών σχέσεων μεταξύ παιδιών	90
Πίνακας 36: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην έκφραση συναισθημάτων των παιδιών.....	90
Πίνακας 37: Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στο αίσθημα ευχαρίστησης των παιδιών	91
Πίνακας 38: Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην αντιμετώπιση της στρεσογόνας κατάστασης.....	91
Πίνακας 39: Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη δημιουργική έκφραση των παιδιών	92

Πίνακας 40: Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην νοητική ανάπτυξη των παιδιών και στη διανοητική ωρίμανσή τους	92
Πίνακας 41: Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη της αισθητικής καλλιέργειας των παιδιών.....	93
Πίνακας 42: Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών	93
Πίνακας 43: Η αξία του θεατρικού παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας.....	94
Πίνακας 44: Συχνότητα εκτέλεσης δραστηριοτήτων με θεατρικό παιχνίδι στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα απασχόλησης των παιδιών	94
Πίνακας 45: Η συχνότητα εφαρμογής της δραματοποίησης παραμυθιών στην τάξη του παιδικού σταθμού	95
Πίνακας 46: Η συχνότητα εφαρμογής της μίμησης στην τάξη του παιδικού σταθμού	95
Πίνακας 47: Η συχνότητα εφαρμογής της παντομίμα στην τάξη του παιδικού σταθμού... ..	96
Πίνακας 48: Η συχνότητα εφαρμογής ασκήσεων σωματικής έκφρασης στην τάξη του παιδικού σταθμού	96
Πίνακας 49: Η συχνότητα εφαρμογής του αυτοσχεδιασμού στην τάξη του παιδικού σταθμού	97
Πίνακας 50: Η συχνότητα εφαρμογής του παιχνιδιού ρόλων στην τάξη του παιδικού σταθμού	97
Πίνακας 51: Η συχνότητα εφαρμογής άλλων δραστηριοτήτων θεατρικού παιχνιδιού στην τάξη του παιδικού σταθμού	98
Πίνακας 52: Ενεργή συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού	98
Πίνακας 53: Ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη δραματοποίηση παραμυθιών.....	99
Πίνακας 54: Ενεργή συμμετοχή των παιδιών στην τεχνική της μίμησης	99
Πίνακας 55: Ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη παντομίμα.....	100
Πίνακας 56: Ενεργή συμμετοχή των παιδιών στις ασκήσεις σωματικής έκφρασης.....	100
Πίνακας 57: Ενεργή συμμετοχή των παιδιών στον αυτοσχεδιασμό	101

Πίνακας 58: Ενεργή συμμετοχή των παιδιών στο παιχνίδι ρόλων	101
Πίνακας 59: Ενεργή συμμετοχή των παιδιών σε άλλη δραστηριότητα του θεατρικού παιχνιδιού	102
Πίνακας 60: Ύπαρξη γωνιάς μεταμπίεσης εντός τάξης.....	102
Πίνακας 61: Ανανέωση υλικών μεταμπίεσης, αν υπάρχει αντίστοιχη γωνιά εντός τάξης	103
Πίνακας 62: Προσβασιμότητα στα υλικά μεταμπίεσης, αν υπάρχει αντίστοιχη γωνιά εντός τάξης.....	103
Πίνακας 63: Τμήματα που εκτελούνται συνήθως δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού	104
Πίνακας 64: Η συχνότητα εκτέλεσης της μουσικής, ως δραστηριότητα	104
Πίνακας 65: Η συχνότητα εκτέλεσης των εικαστικών, ως δραστηριότητα	105
Πίνακας 66: Η συχνότητα εκτέλεσης του θεάτρου/θεατρικού παιχνιδιού, ως δραστηριότητα.....	105
Πίνακας 67: Η συχνότητα εκτέλεσης της παιδικής λογοτεχνίας, ως δραστηριότητα	106
Πίνακας 68: Η συχνότητα εκτέλεσης του χορού, ως δραστηριότητα	106
Πίνακας 69: Η ενίσχυση της ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών μέσω της μουσικής...	107
Πίνακας 70: Η ενίσχυση της ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών μέσω των εικαστικών	107
Πίνακας 71: Η ενίσχυση της ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών μέσω του θεάτρου/θεατρικού παιχνιδιού.....	108
Πίνακας 72: Η ενίσχυση της ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών μέσω της παιδικής λογοτεχνίας.....	108
Πίνακας 73: Η ενίσχυση της ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών μέσω του χορού.....	109
Πίνακας 74: Πόσο ασφαλείς / επαρκείς αισθάνεστε για το θεατρικό παιχνίδι εντός της τάξης.....	109
Πίνακας 75: Επιμόρφωση / σεμινάριο πάνω στο θεατρικό παιχνίδι.....	110
Πίνακας 76: Η συμβολή της επιμόρφωσης στο θεατρικό παιχνίδι, ως προς το θεατρικό παιχνίδι εντός τάξης.....	110
Πίνακας 77: Η συμβολή της επιμόρφωσης στο να νιώθουν οι εκπαιδευτικοί πιο ασφαλείς με την εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού εντός τάξης	111

Πίνακας 78: Οι μη επαρκείς εξειδικευμένες γνώσεις, ως παράγοντας ανασφάλειας για το θεατρικό παιχνίδι εντός τάξης	111
Πίνακας 79: Η ελλιπής επιμόρφωση, ως παράγοντας ανασφάλειας για το θεατρικό παιχνίδι εντός τάξης	112
Πίνακας 80: Οι μη καθορισμένοι στόχοι/σκοποί/δραστηριότητες θεατρικής αγωγής στο κανονισμό λειτουργίας παιδικών και βρεφονηπιακών σταθμών, ως παράγοντας ανασφάλειας για το θεατρικό παιχνίδι εντός τάξης.....	112
Πίνακας 81: Η ανεπάρκεια εκπαιδευτικού υλικού, ως παράγοντας ανασφάλειας για το θεατρικό παιχνίδι εντός τάξης	113
Πίνακας 82: Η δυσκολία με τη φωνή / κίνηση, ως παράγοντας ανασφάλειας για το θεατρικό παιχνίδι εντός τάξης	113
Πίνακας 83: Η έλλειψη χώρου, ως παράγοντας ανασφάλειας για το θεατρικό παιχνίδι εντός τάξης	114
Πίνακας 84: Αλλαγές, κατευθύνσεις, προτιμήσεις ως προς την διευκόλυνση εκτέλεσης του θεατρικού παιχνιδιού στον παιδικό σταθμό	114
Πίνακας 85: Η φαντασία, ως βασικό χαρακτηριστικό ενός παιδαγωγικού θεατρικού παιχνιδιού	115
Πίνακας 86: Η εφευρετικότητα, ως βασικό χαρακτηριστικό ενός παιδαγωγικού θεατρικού παιχνιδιού	116
Πίνακας 87: Η εκμετάλλευση του τυχαίου, ως βασικό χαρακτηριστικό ενός παιδαγωγικού θεατρικού παιχνιδιού.....	116
Πίνακας 88: Η υποκριτική ικανότητα, ως βασικό χαρακτηριστικό ενός παιδαγωγικού θεατρικού παιχνιδιού.....	117
Πίνακας 89: Η έμπνευση, ως βασικό χαρακτηριστικό ενός παιδαγωγικού θεατρικού παιχνιδιού	117
Πίνακας 90: Η ικανότητα επικοινωνίας, ως βασικό χαρακτηριστικό ενός παιδαγωγικού θεατρικού παιχνιδιού	118
Πίνακας 91: Οι θεατρικές γνώσεις, ως βασικό χαρακτηριστικό ενός παιδαγωγικού θεατρικού παιχνιδιού	118

Πίνακας 92: Η αυτοπεποίθηση, ως βασικό χαρακτηριστικό ενός παιδαγωγικού θεατρικού παιχνιδιού	119
Πίνακας 93: Επίπεδο σπουδών και αξία του θεατρικού παιχνιδιού για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών	120
Πίνακας 94: Τομέας εργασίας και συχνότητα εκτέλεσης θεατρικού παιχνιδιού στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα.....	121

Κεφάλαιο 1. ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Ο Huizinga (1955) αναφέρει πως *«Είναι μέσα από το... παιχνίδι που η κοινωνία εκφράζει την ερμηνεία της για τη ζωή και τον κόσμο... Στις πρώτες του φάσεις ο πολιτισμός έχει έναν χαρακτήρα παιχνιδιού που... προχωρά με τη μορφή και τη διάθεση του παιχνιδιού. Στην ένωση παιχνιδιού και πολιτισμού, το παιχνίδι είναι πρωταρχικό.»* (Masters, 2008)

Το παιδί από τη στιγμή που γεννιέται χρησιμοποιεί όλες τις σωματικές και πνευματικές του λειτουργίες για να παίζει κάθε στιγμή, έτσι το παιχνίδι είναι μία βιολογική ανάγκη για το παιδί. Μέσω του παιχνιδιού ανακαλύπτει τον κόσμο και τον ίδιο του τον εαυτό. Συμβάλλει στην ισορροπημένη ανάπτυξη καθώς έχει καθοριστικό ρόλο στην σωματική, την ψυχοσυναισθηματική, την γνωστική και τη κοινωνική του ανάπτυξη. Το παιχνίδι είναι ζωτικής σημασίας για κάθε παιδί. (Αντωνιάδης, 1994).

1.1 Το παιχνίδι μέσα στο χρόνο

Το παιχνίδι απασχολεί τους ανθρώπους όλων των εποχών και συναντάται από αρχαιοτάτους χρόνους, κάτι το οποίο γνωστοποιείται από τα πληθώρα αρχαιολογικά ευρήματα που έχουν ανακαλυφθεί. Ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης υποστήριζαν και πίστευαν έντονα στις θετικές επιδράσεις του παιχνιδιού καθώς έκαναν λόγο για την σωματική υγεία, την τέρψη της ψυχής και την εξευγένιση του ανθρώπου. Οι αρχαίοι λαοί της Ανατολής δημιουργούσαν παιχνίδια με βάση τα έθιμά τους, τη θρησκεία τους και την απόκτηση ικανότητας στο κινήρι. Η πλειονότητα των παιχνιδιών για εκείνους αφορούσαν την πολεμική τέχνη. Οι αρχαίοι Έλληνες ήταν εκείνοι που θέσπισαν το παιχνίδι ως μέσο αγωγής και έδωσαν βάση στο σώμα και στη ψυχή. Αναφορές υπάρχουν και στα Ομηρικά έπη, την Ιλιάδα και την Οδύσσεια. Αργότερα με τους Ολυμπιακούς αγώνες το παιχνίδι απέκτησε μεγαλύτερη σημασία. Ο Σωκράτης, ο Σόλωνας και ο Λυκούργος μίλησαν για την σημασία του παιχνιδιού στη μάθηση του ανθρώπου. Στην αρχαία Σπάρτη το παιχνίδι είχε στόχο την διασκέδαση και την ξεκούραση των παικτών από την στρατιωτική άσκηση. Στη Ρωμαϊκή εποχή το παιχνίδι είχε και πάλι πολεμικό χαρακτήρα. Στον Μεσαίωνα το παιχνίδι έχασε τη σημαντικότητά του, εφόσον θεωρούταν ανώφελο και ανήθικο, και επανήλθε ξανά με την Αναγέννηση (Αντωνιάδης, 1994), (Σκουμπουρδή, 2015).

Το παιχνίδι στην Ελλάδα τα παλιότερα χρόνια φτιάχνονταν από απλά καθημερινά υλικά συνήθως από τα ίδια τα παιδιά. Η χαμηλή οικονομική κατάσταση των περισσότερων

οικογενειών ήταν η αιτία οι γονείς να δημιουργούν μόνοι τους παιχνίδια πχ κούκλες για να απασχολήσουν τα παιδιά τους. Επίσης, τα παιδιά χρησιμοποιούσαν τη φαντασία τους για να δημιουργήσουν ομαδικά παιχνίδια. Πολλά είναι τα παιχνίδια που έχουμε πάρει σαν κληρονομιά από τους παλαιότερους και τα χρησιμοποιούμε ακόμα και σήμερα με κάποιες παραλλαγές (Σκουμπουρδή, 2015).

Στη σημερινή εποχή το παιχνίδι έχει χάσει σε ένα βαθμό την ανεμελιά που είχε παλιότερα. Λόγω της αστικοποίησης τα παιδιά δεν είναι τόσο ελεύθερα να παίζουν σε εξωτερικούς χώρους, βέβαια τα παιχνίδια υπάρχουν σε πληθώρα συγκριτικά με παλιότερα (Σκουμπουρδή, 2015). Ιδιαίτερης σημασίας είναι και τα εκπαιδευτικά παιχνίδια στα οποία δίνουν βάση και οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, στο σχολικό περιβάλλον, ιδιαίτερα στη προσχολική ηλικία, το παιχνίδι θεωρείται το σημαντικότερο μέσο που έχουν οι εκπαιδευτικοί για να μεταλαμπαδεύσουν τις πρώτες γνώσεις στα παιδιά αλλά και γενικότερα για να χτίσουν μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα (Brock, Dodds, Jarvis & Olusoga, 2016).

Φυσικά δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε την τεχνολογία, η οποία τα τελευταία χρόνια έχει κατακλείσει τη ζωή μας. Η πλειονότητα των παιδιών, από πολύ μικρή ηλικία, εξοικειώνεται με μία παιχνιδομηχανή ή ένα κινητό. Το παιχνίδι, λοιπόν, έχει μετατεθεί σε μία οθόνη και το παραδοσιακό παιχνίδι αρχίζει να χάνεται (Σκουμπουρδή, 2015).

Σύμφωνα με τους (Σκουμπουρδή & Καλαβάσης, 2007) η έννοια του παιχνιδιού θα μπορούσε να χωριστεί σε τρεις περιόδους ανάλογα το διαφορετικό ρόλο που έχει μέσα στο χρόνο με βάση τις πεποιθήσεις για την παιδική ηλικία. Στην πρώτη περίοδο (μέχρι τον 18^ο αιώνα), το παιχνίδι δεν συμβαδίζει με την εκπαίδευση. Θεωρείται πως μόνο μέσω της εκπαίδευσης μπορεί να αποκτήσει λογική κρίση το παιδί. Το παιχνίδι είναι ένα μέσο για ξεκούραση και ανασυγκρότηση της ενέργειας, είναι σημαντικό όμως να υπάρχει στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να υπάρχει ενδιαφέρον από το παιδί. Στη δεύτερη περίοδο(18^ο,19^ο μέχρι τη δεκαετία του '70), το παιχνίδι αποκτά αξία για την αγωγή, την ψυχολογία και την ανάπτυξη σωματικών και συναισθηματικών ικανοτήτων του παιδιού. Επιπλέον, η εκπαιδευτική του αξία είναι επίσης μεγάλη, καθώς θεωρείται πως το παιδί αποκτά γερές βάσεις για τη μετέπειτα ζωή του. Στην τρίτη περίοδο (από τη δεκαετία του '70 και μετά), το παιχνίδι συνδέεται εξολοκλήρου με την ανάπτυξη του παιδιού και εντάσσεται ολοκληρωτικά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σκουμπουρδή, 2015).

1.2 Τι είναι το παιχνίδι;

1.2.1 Ορισμός παιχνιδιού

Η ετυμολογία της λέξης παιχνίδι (στα αρχαία παίγνιον) παράγεται από το ουσιαστικό παίς και το ρήμα παίζω. Σύμφωνα με τον (Μπαμπινιώτης, 2002) το παιχνίδι ορίζεται ως «1) οποιαδήποτε ενέργεια δεν έχει συγκεκριμένο πρακτικό σκοπό, αλλά προσφέρει ευχαρίστηση επειδή είναι διασκεδαστική, με τις κούκλες/ με στρατιωτάκια/ με τη μπάλα.2) Οποιαδήποτε δραστηριότητα πραγματοποιείται σύμφωνα με ορισμένους κανόνες(και ενδεχομένως συγκεκριμένα αντικείμενα), αποσκοπώντας στη διασκέδαση».

Είναι δύσκολο να ορίσουμε ακριβώς τον ορισμό του παιχνιδιού καθώς σύμφωνα με τους Reed & Brown(2000) το παιχνίδι είναι περισσότερο ο τρόπος που νιώθει το παιδί την ώρα που παίζει παρά η ίδια η πράξη (Brock, Dodds, Jarvis & Olusoga, 2016).

1.2.2 Τα χαρακτηριστικά και η σημασία του παιχνιδιού

Σύμφωνα με τον Garvey:

- Το παιχνίδι διασκεδάζει και ψυχαγωγεί τα παιδιά σε όλες τις εκφάνσεις του.
- Τα παιδιά έχουν ως στόχο την διασκέδαση μέσω του παιχνιδιού.
- Το παιχνίδι είναι ελεύθερο και αυθόρμητο. Τα παιδιά παίζουν με τη θέληση τους, χωρίς να τους πιέζει κανείς, ακόμα και στο οργανωμένο παιχνίδι.
- Χωρίς το παιδί δεν υπάρχει παιχνίδι. Άρα το παιδί είναι ο πρωταγωνιστής και έχει ενεργό ρόλο.

(Brock, Dodds, Jarvis & Olusoga, 2016)

Το παιχνίδι είναι μια βιολογική ανάγκη του παιδιού. Τα παιδιά είναι προγραμματισμένα για να παίζουν. Έχουν την ανάγκη και το δικαίωμα στο παιχνίδι. Πρέπει να αισθάνονται ελεύθερα την ώρα του παιχνιδιού, δημιουργώντας έτσι δικούς τους κόσμους και παράλληλα εξερευνώντας τον κόσμο γύρω τους (Αντωνιάδης,1994). Τους βοηθά να νιώσουν οικεία μέσα σε ένα χώρο και άνετα με τα υπόλοιπα παιδιά (Kyronlampi,Uitto & Puroila, 2021). Είναι μια δράση στην οποία έχουν τον απόλυτο έλεγχο να ξεδιπλώσουν κάθε πτυχή του εαυτού τους. Το παιχνίδι είναι το σπουδαιότερο μέσο για την ολόπλευρη ανάπτυξη, πλάθει προσωπικότητες και προετοιμάζει το παιδί για την μετέπειτα ζωή του. Αναπτύσσεται σωματικά, κινητικά, πνευματικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ανακαλύπτει τις αισθήσεις του, γίνεται δημιουργικό, επικοινωνεί και εκφράζεται (Αντωνιάδης). Τα παιχνίδια που είναι

οικεία στα παιδιά τα βοηθούν να επικοινωνήσουν με τους συνομηλίκους και με τον παιδαγωγό και να συνεργαστούν (Critten, Hagon & Messer, 2021).

Παράλληλα, το παιχνίδι είναι και ένα είδος ξεκούρασης και χαλάρωσης. Είναι ο μόνος τρόπος ένα παιδί να κατανοήσει τον κόσμο των μεγάλων και αντίστροφα, καθώς αν παρατηρήσουμε τον τρόπο που παίζει ένα παιδί μπορούμε να καταλάβουμε τι σκέφτεται. Επιπλέον, το παιχνίδι είναι τρόπος μάθησης. Τα παιδιά αποκτούν νέες γνώσεις και τους είναι πολύ πιο εύκολο να τις κατανοήσουν αλλά και να τις συγκρατήσουν. Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι το καταλληλότερο και το πιο βοηθητικό μέσο (Αντωνιάδης, 1994), (Garvey, 1990). Τέλος, τα συλλογικά παιχνίδια επιτρέπουν στα παιδιά να αισθανθούν πως είναι μέλη μιας ομάδας και να κοινωνικοποιηθούν (Zachrisen, 2016).

1.2.3 Κατηγορίες Παιχνιδιού

Οι κατηγορίες του παιχνιδιού χωρίζονται σύμφωνα με το τι προσφέρει η κάθε μία στο παιδί και με το πώς το βοηθάει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του. Αρχικά, το λειτουργικό παιχνίδι χρησιμοποιείται από τα παιδιά στις πρώτες φάσεις της ζωής τους. Τα παιχνίδια εδώ είναι αρκετά απλοϊκά και χρησιμοποιούνται ξανά και ξανά. Τα παιδιά παίζουν με διάφορα αντικείμενα όπως κούκλες και αυτοκινητάκια ή δραστηριότητες όπως τα πηδηματάκια. Το παιδί εδώ ενδιαφέρεται αποκλειστικά για την ενέργεια που κάνει εκείνη τη στιγμή χωρίς να θέλει να επιτύχει κάτι άλλο (Feldman, 2011).

Στο παιχνίδι κατασκευών το παιδί χρησιμοποιεί διάφορα αντικείμενα για να φτιάξει κάτι, πχ τουβλάκια,. Το παιδί εδώ δεν ενδιαφέρεται μόνο για την ενέργεια, θέλει να επιτύχει και κάτι, πχ ένα σπιτάκι με τουβλάκια (Feldman, 2011).

Ιδιαίτερα σημαντικές είναι οι κατηγορίες που βοηθάν το παιδί στην κοινωνική του ανάπτυξη. Στο παράλληλο παιχνίδι, τα παιδιά παίζουν ταυτόχρονα, χωρίς όμως το ένα να επηρεάζει το παιχνίδι του άλλου. Ένα πιο παθητικό παιχνίδι, είναι το παιχνίδι της παρατήρησης στο οποίο το παιδί παρατηρεί τί παίζουν και πως παίζουν τα υπόλοιπα παιδιά χωρίς να έχει κάποια δράση το ίδιο, σχολιάζοντας απλά αυτό που παρακολουθεί (Feldman, 2011).

Ακόμα περισσότερο στην κοινωνικοποίηση βοηθά το συντροφικό παιχνίδι και το συνεργατικό παιχνίδι. Στο συντροφικό παιχνίδι τα παιδιά ασχολούνται το καθένα με τη δική του δραστηριότητα, όμως εμπλέκονται έμμεσα στα παιχνίδια των άλλων προσφέροντας ιδέες ή υλικά, χωρίς να επηρεάζεται το δικό τους παιχνίδι. Στο συνεργατικό παιχνίδι τα

παιδιά παίζουν πια μαζί, μοιράζονται όλα τα αντικείμενα για την επίτευξη ενός ομαδικού στόχου. Το ένα επηρεάζει το άλλο και όλα μαζί επηρεάζουν την πορεία του παιχνιδιού. Φυσικά, το μοναχικό παιχνίδι δεν χάνει ποτέ τη σημαντικότητά του, καθώς είναι αναγκαίο κάθε παιδί να παίζει μόνο του και να αισθάνεται ελεύθερο στις επιλογές του (Feldman, 2011).

Παράλληλα, το φανταστικό και το μιμητικό παιχνίδι υπάρχει σε κάθε κατηγορία παιχνιδιού. Το κάθε παιδί δημιουργεί με τη φαντασία του καταστάσεις και δραστηριότητες που μπορεί να τις προσθέσει και στο μοναχικό και στο συλλογικό παιχνίδι. Η μίμηση, είναι μια δεξιότητα στην οποία το παιδί αναπαράγει οτιδήποτε βλέπει και ακούει τριγύρω του, μαθαίνοντας έτσι καλύτερα τον κόσμο, και παρατηρείται εξίσου στο μοναχικό και στο συλλογικό παιχνίδι (Αντωνιάδης, 1990).

1.3 Κλασικές θεωρίες για το παιχνίδι

Θεωρία ρύθμισης ενέργειας

Θεωρείται πως το παιχνίδι είναι απλά ένα μέσο που το παιδί μπορεί να αποβάλλει την περίσσεια ενέργειά του ή αντιθέτως να αποκτήσει την απαιτούμενη ενέργεια μέσα από τη χαλάρωση. Η «κάθαρση», δηλαδή, η χαλάρωση από κάποια ενέργεια, γίνεται γνωστή ήδη από τον Αριστοτέλη. Ο Herbert Spencer (Mellou, 1994) στηρίχθηκε στη δαρβινική θεωρία εξέλιξης και σύμφωνα με αυτή όσο μεγαλώνει ένα παιδί έχει την ανάγκη να παίζει περισσότερο και με πιο δύσκολα παιχνίδια (Brock, Dodds, Jarvis & Olusoga, 2016).

Θεωρία της προπαρασκευαστικής εξάσκησης

Ο Karl Groos (1896, 1901) υποστήριξε πως το παιχνίδι βοηθά τα μικρά παιδιά να αποκτήσουν ικανότητες που θα τους φανούν χρήσιμες στην μετέπειτα ζωή τους. Ήταν και ο πρώτος που έκανε μια απλή κατηγοριοποίηση του παιχνιδιού: πειραματικό παιχνίδι, κοινωνικοοικονομικό παιχνίδι, μιμητικό παιχνίδι, κοινωνικές και οικογενειακές δραστηριότητες (Brock, Dodds, Jarvis & Olusoga, 2016).

Παιγνιοθεραπεία

Ο Sigmund Freud έδωσε βάση στο συναισθηματικό κόσμο του παιδιού και πόσο εκείνος μπορεί να εξελιχθεί μέσω του παιχνιδιού. Το παιχνίδι, σύμφωνα με τον Freud, μπορεί να βοηθήσει να ξεπεράσει κάποιο παιδί ένα δυσάρεστο γεγονός της ζωής του. Σύμφωνα με τον Weiner (1998) η παιγνιοθεραπεία, που ανέπτυξε η κόρη του Freud, Anna, είναι μια

διαδικασία στην οποία τα παιδιά μέσα από διάφορα υλικά που προσφέρονται, όπως νερό και πινέλα, μπορούν να απαλύνουν τα ψυχολογικά τραύματα. Αυτή η διαδικασία χρησιμοποιήθηκε σε μεγάλο βαθμό στον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο (Brock, Dodds, Jarvis & Olusoga, 2016).

Θεωρία της διέγερσης

Ο Berlyne (1960) και ο Ellis (1973) υποστήριξαν πως τα παιδιά χρησιμοποιούν το παιχνίδι με στόχο τη ψυχική και κινητική ενεργοποίηση έναντι της μονοτονίας (Brock, Dodds, Jarvis & Olusoga, 2016).

Μεταεπικοινωνιακή θεωρία

Ο Gregory Bateson(1955) έδωσε βάση στους δύο ρόλους που αποκτά το παιδί όταν παίζει ένα φανταστικό ή ένα μιμητικό παιχνίδι. Το ρόλο που έχουν στο παιχνίδι και τον πραγματικό τους εαυτό εκτός του παιχνιδιού. Ο Garvey μίλησε για το διάλειμμα σε ένα παιχνίδι, όταν απασχολεί κάτι τα παιδιά και μεταπηδούν από το φανταστικό ρόλο στη πραγματικότητα για να το λύσουν και ξανά επιστρέφουν στο φανταστικό τους κόσμο (Brock, Dodds, Jarvis & Olusoga, 2016).

Σενάρια Παιχνιδιού

Τα παιδιά στα σενάρια παιχνιδιού μιμούνται καταστάσεις και ανθρώπους σύμφωνα με τις εμπειρίες και το κοινωνικό τους υπόβαθρο, το οποίο θα τους βοηθήσει να ενταχθούν στη κοινωνία στη μετέπειτα ζωή τους σύμφωνα με τον Bateson(1955) (Brock, Dodds, Jarvis & Olusoga, 2016).

Η θεωρία του Piaget

Σύμφωνα με τον Piaget, μέσα από τα <<σχήματα>> η αντίληψη προέρχεται από έννοιες οι οποίες είναι κατηγοριοποιημένες νοητά. Υποστήριξε τις αρχές της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης. Στην αφομοίωση ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται τι συμβαίνει γύρω του, σύμφωνα με τη νοητική του αντίληψη εκείνη τη στιγμή. Στην συμμόρφωση δίνεται βάση στις νέες πληροφορίες που αντλεί ο άνθρωπος, οι οποίες μετατρέπουν την μέχρι τώρα αντίληψη. Ο Piaget δίνει έμφαση στο παιχνίδι άσκησης, το οποίο ξεκινά από τους πρώτους μήνες της ζωής του παιδιού με απλές κινητικές και γλωσσικές ενέργειες. Επίσης, προβάλλει το συμβολικό ή φανταστικό παιχνίδι στο οποίο το παιδί λειτουργεί όπως επιθυμεί με το κάθε αντικείμενο, δίνοντας διαφορετική ιδιότητα κάθε φορά. Μέσα από το συμβολικό παιχνίδι το κάθε παιδί γνωρίζει καλύτερα το περιβάλλον του και τον κόσμο καθώς ενσαρκώνεται σε

διάφορους ρόλους και καταστάσεις και συμμετέχει σε φανταστικά γεγονότα με την ίδια ενέργεια, σαν να είναι πραγματικά. Η δημιουργικότητά του αναπτύσσεται σε μεγάλο βαθμό εφόσον πλάθει αυτούς τους φανταστικούς κόσμους, στους οποίους δρα με απόλυτα φυσικό τρόπο. Το μιμητικό παιχνίδι βοηθά το παιδί να αναπτύξει τη κοινωνική του πλευρά, καθώς ενσαρκώνεται σε ρόλους για να αντιληφθεί καλύτερα τους ανθρώπους και τις καταστάσεις γύρω του (Brock, Dodds, Jarvis & Olusoga, 2016).

Η θεωρία του Vygotsky

Σύμφωνα με την «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης», που ανέλυσε ο Vygotsky το κάθε παιδί αφομοιώνει καλύτερα τις πληροφορίες για το τι συμβαίνει γύρω του μέσα από την αλληλεπίδρασή του με τους ενήλικες. Μέσω του παιχνιδιού με τους ενήλικες το παιδί κατανοεί την κοινωνία και το πολιτισμό του (Ντολιοπούλου 2006).

1.4 Το παιχνίδι ως εκπαιδευτική διαδικασία και ο ρόλος του παιδαγωγού

Τα παιδιά χρησιμοποιούν το παιχνίδι για να διασκεδάσουν και να ψυχαγωγηθούν. Όμως, το παιχνίδι είναι ένα βασικό όχημα και για την απόκτηση γνώσεων. Ο ρόλος του παιδαγωγού είναι σημαντικός και πολυδιάστατος (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005). Αρχικά, η καλή σχέση του παιδιού με τον παιδαγωγό είναι απαραίτητη καθώς έρχονται σε καθημερινή επαφή και έτσι μπορεί να καταλάβει πως αισθάνεται το κάθε παιδί και ίσως μπορέσει να αναγνωρίσει μια δύσκολη κατάσταση που το απασχολεί (Pirskanen et al., 2019). Η συνεχόμενη αλληλεπίδραση παιδιού και παιδαγωγού δημιουργεί μια κοινή οπτική στα θέματα, την οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει ο παιδαγωγός για να μεταδώσει στα παιδιά όλα όσα θέλει (Adbo & Carulla, 2020).

Είναι αναγκαίο να γνωρίζει πως η συνεισφορά του παιχνιδιού στην ανάπτυξη και την μάθηση είναι αδιαμφισβήτητη. Ο παιδαγωγός πρέπει να παρέχει ένα περιβάλλον με πληθώρα ευκαιρίες για παιχνίδι, να ενθαρρύνει, να προσδίδει μία αίσθηση ασφάλειας στα παιδιά. Σημαντικό είναι να προσαρμόζει κατάλληλα τα παιχνίδια και τις δραστηριότητες σύμφωνα με τα παιδιά και τις προσωπικότητές τους, να γνωρίζει το κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο από το οποίο προέρχεται κάθε παιδί (Αντωνιάδης, 1994), (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005). Φυσικά είναι αναγκαίο να επιλέγει τις σωστές δραστηριότητες και να έχει τις απαιτούμενες γνώσεις για να μπορεί να μεταδώσει τη γνώση (Alkhede & Holmqvist, 2021). Ο παιδαγωγός βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν

αυτοπεποίθηση μέσω των κοινωνικών παιχνιδιών και τους δίνει κίνητρα να συμμετάσχουν (Eidsvag & Rosell, 2021).

Η μάθηση μέσω του παιχνιδιού βοηθά τα παιδιά να την αντιμετωπίζουν με ευχάριστο τρόπο και όχι σαν κάτι που τους επιβάλλεται. Είναι ο ιδανικότερος τρόπος να αποκτήσουν νέες γνώσεις και πληροφορίες. Επιτυγχάνεται η ανάπτυξη γλωσσικών, νοητικών και κινητικών δεξιοτήτων. Μαθαίνουν να ακούν σε κανόνες, οδηγίες, να επιλύουν προβλήματα, να παρατηρούν, να σκέφτονται και να συγκεντρώνονται. Μέσω του παιχνιδιού μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν, να μοιράζονται, να κατανοούν τις συμπεριφορές και τα θέλω των υπόλοιπων παιδιών. Κάθε γνώση που θέλει να μεταλαμπαδεύσει ο παιδαγωγός στα παιδιά έχει ως μέσο το παιχνίδι, διότι όλα γίνονται αντιληπτά με διασκεδαστικό τρόπο. Ο παιδαγωγός χωρίς το εργαλείο του παιχνιδιού δεν μπορεί να καταφέρει σχεδόν τίποτα (Κιτσαράς, 2001), (Αντωνιάδης, 1994), (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005). Μπορεί μέσα από ένα παιχνίδι να κάνει ερωτήσεις, να τα ενθαρρύνει να συζητήσουν, να λύσουν προβλήματα και να αποκτήσουν νέες γνώσεις (Vogt, Hauser, Stebler, Rechsteiner & Urech, 2018).

Η ψηφιακή μάθηση και το ψηφιακό παιχνίδι στις μέρες μας δίνει μία άλλη διάσταση στην απόκτηση γνώσεων. Τα ψηφιακά παιχνίδια, όταν έχουν μόνο εκπαιδευτικό στόχο, μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν όλες τις δεξιότητες τους. Εξάλλου είναι αρκετά εξοικειωμένα με τη τεχνολογία, άρα θα τους φανεί ακόμα πιο ενδιαφέρον η μάθηση μέσω ενός υπολογιστή. Το ψηφιακό παιχνίδι είναι ένα εργαλείο που φέρνει η νέα εποχή και αν αξιοποιηθεί σωστά, μπορεί να έχει θετική επίδραση στο παιδί. Ωστόσο, υπάρχουν παιδαγωγοί που ακόμη δεν χρησιμοποιούν την τεχνολογία ως μέσο μάθησης, είτε γιατί δεν έχουν γνώσεις, είτε γιατί δεν το θεωρούν σημαντικό, όμως είναι ένα βασικό μέσο το οποίο είναι καλό να χρησιμοποιείται στις προσχολικές ηλικίες με τον σωστό τρόπο (Epochsson & Ribaeus, 2021).

Κεφάλαιο 2. ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ

2.1 Θέατρο - Παιδικό θέατρο - Θεατρικό παιχνίδι

Το θέατρο είναι μια τέχνη που έχει κάνει την εμφάνισή της εδώ και πολλά χρόνια. Το θέατρο ετυμολογικά προέρχεται από το ρήμα θεῶμαι, που σημαίνει βλέπω, παρατηρώ. Το θέατρο εμπεριέχει μέσα του λίγο από μαγεία και λίγο από ζωή και βοηθάει τον άνθρωπο να βλέπει της διάφορες διαστάσεις της ζωής μέσα από τα λεγόμενα «δρώμενα» (Κουρετζής, 1990). Παίρνει μορφή, διαστάσεις, δίνει νόημα, διαμορφώνει τη σκέψη, γίνεται ένα παιχνίδι. Το θέατρο λειτουργεί ως μέσο, ως εργαλείο μάθησης, το οποίο όμως δεν παύει να αποτελεί μια μορφή τέχνης (Πιτούλη, 2000). Είναι ένα μέσο επικοινωνίας, έκφρασης και ευαισθητοποίησης. Αυτό συμβαίνει γιατί το θέατρο είναι κατεξοχήν τέχνη και δεν γίνεται να λειτουργήσει χωρίς το κοινό, καθώς εστιάζει στον κοινωνικό χαρακτήρα της και κατά συνέπεια στην παιδευτική της δράση.

Ένας από τους πρώτους ομιλητές και εισηγητές του παιδικού θεάτρου αλλά και του θεατρικού παιχνιδιού είναι ο Λάκης Κουρετζής, όπου άρχισε να το παρουσιάζει στην Ελλάδα από το 1976, συνεργαζόμενος με ειδικούς, παιδαγωγούς και ψυχολόγους. Το παιδικό θέατρο ξεκίνησε βέβαια από την Αγγλία, ήδη από την εποχή της αναγέννησης. Στην Ελλάδα δεν δόθηκε κάποια βαρύτητα ώστε να δημιουργηθεί κάποια «ιθαγενή» βάση και να αποκτήσει παράδοση και αφετηρία. Το μόνο στοιχείο που έχουμε είναι πως για αιώνες ο «Καραγκιόζης» αποτελούσε ένα είδος, όπου το θέατρο για παιδιά μπορούσε να αντλήσει τεχνικές και στοιχεία για να ανελιχθεί. Έπειτα, άρχισε να εμφανίζεται το σχολικό θέατρο με τα στημένα λόγια και ηθικά επιμύθια που παρουσιαζόταν από ενήλικες ή ηθοποιούς καλής ποιότητας. Οι άνθρωποι αυτοί πλαισιώνονταν από έναν θίασο που δημιουργούσε ένα σκηνικό και μια ατμόσφαιρα χωρίς κάποιο παιδαγωγικό και αισθητικό χαρακτήρα αλλά παρουσιαζόταν με πολλά δώρα και εκπλήξεις, όπως μπαλόνια και κληρώσεις από λαχνούς. Επομένως, για να θεωρηθεί κάποιος ηθοποιός για το θέατρο για παιδιά δεν φτάνει μόνο η ιδιότητα του ως ηθοποιός, πρέπει να είναι επικοινωνιακός και ευχάριστος και συνάμα λίγο παιδαγωγός που να ξέρει να χειρίζεται δύσκολες καταστάσεις, όπως ο αυτοσχεδιασμός, η ψυχοδυναμική της έκφρασης και της κίνησης, η παντομίμα. Η γνώση της ψυχολογίας είναι παντού και πάντα απαραίτητη. Εκτός από τον ηθοποιό μεγάλη βαρύτητα δίνεται και στο κείμενο. Στην Ελλάδα αλλά και στο παγκόσμιο δραματολόγιο υπάρχει μεγάλη έλλειψη στα έργα θεάτρου για παιδιά. Ενώ υπήρχαν πολλοί άξιοι θεατρικοί συγγραφείς και συγγραφείς παιδικής λογοτεχνίας, η ποικιλία στα κείμενα ήταν μεγάλη αλλά η ποιότητα τους ήταν

χαμηλή. Το 1931 η παιδαγωγός και συγγραφέας Ευφροσύνη Λόντου- Δημητρακοπούλου επιχείρησε να κάνει ένα θέατρο για παιδιά, το οποίο όμως κρατήθηκε για δύο μόλις χρόνια, καθώς μετά στις 4 Αυγούστου του 1936 άρχισε ο πόλεμος. Από τότε και στο εξής παρατηρείται ότι κανείς από όσους έγραφαν για παιδικό θέατρο δεν άγγιξε και δεν άντλησε στοιχεία από την ελληνική πραγματικότητα και την λαϊκή παράδοση του έθνους ώστε να εκφράζεται στο θεατρικό έργο ο χαρακτήρας, τα συναισθήματα και τα γεγονότα που συνέβησαν. Μια εξαίρεση αποτελεί ο Βασίλης Ρώτας, ο οποίος προσπάθησε να κάνει θέατρο για παιδιά χωρίς επιτηδευμένους ρόλους και δράσεις (χρήση: καλό παιδί- καλές πράξεις / άτακτο παιδί – τιμωρία). (Κουρετζής,1990)

Την δεκαετία του 1950-1960 αρχίζει η παντοκρατορία της «Θείας Λένας», η οποία σύμφωνα με τον Λάκη Κουρετζή παρά τα θετικά στοιχεία που έδινε στα παιδιά έδινε και άλλα τόσα αρνητικά για την αισθητική και παιδαγωγική αντίληψη του θεάτρου για παιδιά. Η άποψη αυτή έχει μέχρι και σήμερα κακούς μιμητές από ραδιόφωνο μέχρι και τηλεόραση. Μετά την «Θεία Λένα» εμφανίζονται μερικές φωτεινές προσπάθειες από την Ξένια Καλογεροπούλου και τον Δημήτρη Ποταμίτη, μια νέα άποψη για το παιδικό θέατρο, που συνδυάζει την δημιουργική με την ψυχαγωγική απασχόληση του παιδιού. (Κουρετζής,1990)

Το θεατρικό παιχνίδι συγκεκριμένα είναι μια θεατρική πράξη, η οποία προσδιορίζεται από μια διπλή ανάγκη, τόσο από έκφραση όσο και από επικοινωνία. Με απλά λόγια στο θεατρικό παιχνίδι δίνεται η ευκαιρία σε κάποιον να εκφραστεί μέσω της κίνησης και/ ή του λόγου με ευχαρίστηση. Μιλάμε για παιχνίδι που συνεπάγεται την χαρά και την δράση όλων των συμμετεχόντων αλλά και των θεατών. Μιλώντας όμως για παιχνίδι αυτό σημαίνει ότι έχει και κανόνες. Υπάρχει ο θεατρικός κώδικας της οριοθέτησης του χώρου και του χρόνου αλλά και η υποχρέωση του ότι παίζουμε μαζί με τους άλλους, αλλά και για τους άλλους (θεατές). Το να παίζουμε για τους άλλους μας υποχρεώνει να βλέπουμε την διαδικασία από μια εξωτερική ματιά, με πιο κριτικό βλέμμα για αυτό που κάνουμε, ώστε να μην μας παρασύρει το παιχνίδι. (Κουρετζής, 1990)

Αυτά όσον αφορά το παιχνίδι. Όταν μιλάμε για «δραματικό» είναι για να επικαλεστούμε το θέατρο, και χρησιμοποιώντας το επίθετο στην ετυμολογική του έννοια, να τονίσουμε την ανάγκη για δράση. Αυτό σημαίνει ότι το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να αρχίσει από τον παιδικό σαν έναν άλλον τρόπο προσέγγισης των δραστηριοτήτων που ασκούν την ψυχοκινητικότητα των παιδιών, και αργότερα να μην σπάσει ο δεσμός με τους άλλους τρόπους σωματικής έκφρασης, κυρίως αυτούς που χρησιμοποιεί η φυσική αγωγή. (G.Faure - S.Lascar, σε μετάφραση Α. Στρουμπούλη). Είναι επομένως χρήσιμο να ξεκινάμε το

θεατρικό παιχνίδι με προθέρμανση της φωνής και του σώματος, ώστε να προετοιμάσουμε το σώμα για δράση. Το θεατρικό παιχνίδι σταματάει εκεί που η λειτουργία της έκφρασης επισκιάζει την επικοινωνία. Είναι μια λεπτή γραμμή που βασίζεται η λειτουργία του θεατρικού παιχνιδιού και αποτελεί βασικό κανόνα για την υλοποίησή του.

2.2 Είδη θεάτρου

Το θέατρο δημιουργήθηκε για πρώτη φορά στην Αρχαία Αθήνα, σαν μια εξέλιξη του διθυράμβου. Οι πρώτες μορφές του θεάτρου σε όλη τη διάρκεια της ελληνικής αρχαιότητας ήταν η τραγωδία, η κωμωδία και το σατυρικό δράμα. Στο Αρχαίο ελληνικό θέατρο πρωταγωνιστούσαν μόνο άντρες ακόμα και σε γυναικίους ρόλους. Οι ήρωες των τραγωδιών χαρακτηρίζονται από τραγικότητα δηλαδή, μια κατάσταση που φανερώνει τη σύγκρουσή τους με υπέρτερες δυνάμεις. Ο τραγικός ήρωας συγκρούεται, κυρίως, με τη Μοίρα και τη θεία δίκη, αλλά και με τους ανθρώπους, ακόμη και με τον ίδιο του τον εαυτό. Από αυτή τη σύγκρουση αντιλαμβανόμαστε όλο το ηθικό του μεγαλείου, γιατί δεν αγωνίζεται για το υλικό συμφέρον, αλλά για τις ηθικές αξίες. Η έννοια της τραγικότητας συμπεριλαμβάνει και τη μετάβαση από την άγνοια στη γνώση, μέσα από την περιπλοκή του ήρωα σε αντιφατικές καταστάσεις, τρομερά διλήμματα και αδιέξοδα μαζί και με τις συνέπειες αυτών των καταστάσεων (ενοχή, ψυχική οδύνη, μοναξιά, συντριβή ή λύτρωση). Το αποτέλεσμα πάντως της τραγικής σύγκρουσης είναι η ηθική ελευθερία που καταξιώνει την προσωπικότητα του τραγικού ανθρώπου. Η πιο έντονη αντίθεση μεταξύ κωμωδίας και τραγωδίας είναι ότι η κωμωδία αντλούσε τα θέματά της από την καθημερινή ζωή και την κοινωνική πραγματικότητα: οι προλήψεις και τα ελαττώματα των ανθρώπων, τα επίκαιρα πολιτικά ή κοινωνικά γεγονότα αποτελούσαν το μύθο της. Γι' αυτό άλλωστε από την κωμωδία αντλούμε την βασική πηγή για τη γνώση της εποχής στην οποία διαδραματίζεται. Και η κωμωδία, όπως και η τραγωδία, υπηρετούσε τον παιδευτικό χαρακτήρα του θεάτρου και τον υπερβατικό του ρόλο. Για να το πετύχει αυτό η κωμωδία, να προβάλλει δηλαδή τα προβλήματα, ώστε μέσα από τη συνειδητοποίησή τους να βρεθεί λύση, τα παρουσίαζε στην πιο ακραία τους μορφή. Το σατυρικό δράμα ονομάστηκε έτσι από τους χορευτές που ήταν ντυμένοι Σάτυροι και συνοδεύονταν από τον πατέρα τους το Σ(ε)ιληνό, ως τυπικό εκπρόσωπο της σατυρικής ομάδας. Στο μεγαλύτερο μέρος του 5ου αι. π.Χ., οι τρεις τραγωδίες μιας τριλογίας συμπληρώνονταν από ένα σατυρικό δράμα, γραμμένο από τον ίδιο τον ποιητή. Το σατυρικό δράμα, με το αστείο περιεχόμενό του, λειτουργούσε ως μέσο ανακούφισης των θεατών από την ένταση και την αγωνία της τραγικής τριλογίας, αφού το

όλο θέαμα τελείωνε με κάτι εύθυμο και ευχάριστο, που προκαλούσε το γέλιο. Παράλληλα, όμως, σκόπευε να επαναφέρει στην ατμόσφαιρα των δραματικών αγώνων το πνεύμα της διονυσιακής λατρείας. Το σατυρικό δράμα έχει εξ ορισμού αίσιο τέλος· μας παρουσιάζει μια ρόδινη άποψη της ζωής, που αντισταθμίζει εκείνη της τραγωδίας. (Στέφου, Στεργιούλης, Χαριτίδου χ.χ) (Δρακόπουλος, Νατσούλης, Ρώμας χ.χ)

Το Ευρωπαϊκό Θέατρο κατηγοριοποιείται στο θέατρο πρόζας, όπου ο λόγος ακολουθεί την καθημερινή του χρήση (τραγωδία, κωμωδία, δράμα), στο μουσικό θέατρο όπου η χρήση του λόγου είναι προσωδιακή (όπερα, οπερέτα, μιούζικαλ, χοροθέατρο, μπαλέτο), στο θέατρο μορφών (μαριονέτες, θέατρο σκιών) και στα σύνθετα θεάματα (παντομίμα, επιθεώρηση).

Επίσης, εκτός Ευρώπης υπάρχουν το Ιαπωνικό θέατρο, το Κινέζικο θέατρο και το Ινδικό θέατρο.

Το 1962, από το Διεθνές Ινστιτούτο Θεάτρου, καθιερώθηκε η 27η Μαρτίου ως Παγκόσμια Ημέρα Θεάτρου. (Wikipedia)

2.3 Σημασία θεατρικής αγωγής στην εκπαίδευση

Η εκπαίδευση του ατόμου διαμορφώνεται και καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τα ερεθίσματα που θα λάβει από το περιβάλλον του. Η θεατρική αγωγή παρέχει μια πληθώρα ερεθισμάτων τόσο στο πομπό όσο και στον δέκτη της. Επικρατεί μια αμφίδρομη σχέση στην οποία δεν μένει κανείς από τους δύο στατικός και μονοδιάστατα προσανατολισμένος αλλά μεταβάλλουν την ενέργεια τους και γίνονται ταυτόχρονα και δέκτες και πομποί. Αυτή η μορφή αμφίδρομης επικοινωνίας που χαρακτηρίζει το θέατρο (γι' αυτό μπορεί να ονομαστεί και θεατρική) μεταφέρεται αντίστοιχα και στην σχέση μεταξύ των παιδιών και των δασκάλων όσο αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η θεατρική αγωγή έχει σημαντική θέση στη ζωή του παιδιού. Το βοηθάει να αναπτυχθεί σαν προσωπικότητα, να διευρύνει τους ορίζοντες του και να ανακαλύψει τις δεξιότητες του. Όσο πιο συχνή είναι η ενασχόληση του μαζί της τόσο πιο έντονη θα είναι η κοινωνικοποίηση του και η ενδυνάμωση των διαπροσωπικών του σχέσεων. Τα πιο συνεσταλμένα παιδιά βρίσκουν τον τρόπο να 'μιλήσουν' μέσα από αυτή τη διαδικασία και σιγά – σιγά μαθαίνουν να επικοινωνούν πιο εύκολα με τους συνομηλίκους τους αλλά και με τους μεγαλύτερους στη συνέχεια. Το θεατρικό παιχνίδι δίνει την δυνατότητα σε κάθε παιδί να συμμετάσχει και δεν δίνεται βάση στο τί είναι σωστό και τί όχι, ούτε στην επιτυχία ή αποτυχία κάποιου. Μιας

και στο θεατρικό παιχνίδι δεν υπάρχει κείμενο ή καθορισμένοι διάλογοι και ρόλοι, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ποικιλότροπο στην εκπαιδευτική πράξη (Σαρρής, 2002). Απαιτούνται δραστηριότητες με δράση και αλληλεπίδραση ώστε να προκαλέσουν με αυτόν τον τρόπο το ενδιαφέρον του παιδιού (Κοντογιάννη, 2000). Το θεατρικό παιχνίδι μετατρέπει το μάθημα σε κάτι δημιουργικό και ευχάριστο για το παιδί και είναι κάτι που το έχει δημιουργήσει και το έχει υλοποιήσει το ίδιο. Το κάθε ένα δίνει την προσωπική του πινελιά στο τελικό αποτέλεσμα και εκφράζεται με το δικό του μοναδικό τρόπο. Τα παιδιά απολαμβάνουν την κίνηση και την δράση και το θεατρικό παιχνίδι τους δίνει αυτή τη δυνατότητα μέσα από την κινησιολογική και εκφραστική του ειδικότητα, βοηθώντας και στην κιναισθητική νοημοσύνη του παιδιού. Το κίνητρο σε αυτή την περίπτωση είναι ακόμα μεγαλύτερο καθώς τα παιδιά δεν μένουν απλοί παθητικοί δέκτες της γνώσης, αλλά συμμετέχουν ενεργά σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία.

Μέσα από το παιχνίδι το παιδί εξοικειώνεται με τον προφορικό λόγο καθώς και με τις μη λεκτικές επικοινωνιακές δεξιότητες του δηλαδή με την χρήση του σώματος, του προσώπου αλλά και της τοποθέτησης της φωνής του. Μαθαίνει να προσανατολίζεται, γνωρίζει τον χώρο γύρω του, αντιλαμβάνεται τις δυνατότητες της κίνησης και αναπτύσσει τεχνικές αλληλεπίδρασης τόσο με το περιβάλλον όσο και με τα άτομα γύρω του. Όλα αυτά προκαλούν στα παιδιά βιώματα αισθητικής ποιότητας στη διαδικασία μετάδοσης της γνώσης, που ξεφεύγει από τα παραδοσιακά της πλαίσια και ανανεώνεται δημιουργικά (Θ. Γραμματάς, 2004). Η ενασχόληση του παιδιού με οποιασδήποτε μορφής παιχνίδι έχει πολλά οφέλη, πόσο μάλλον με το θεατρικό παιχνίδι που συνδυάζει πολλές τεχνικές μαζί. Με αυτόν τον τρόπο καταλήγει το παιδί να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του και τις δυνατότητές του και να βελτιωθεί στα σημεία που το ίδιο επιθυμεί. Ακόμη, αποκτά μια γερή βάση για τις σχέσεις με τους ανθρώπους στο περιβάλλον γύρω του.

Το θέατρο από μόνο του, σαν διαδικασία, είναι απελευθερωτικό και θεραπευτικό για τον καθένα. (Κωνστανταράκη, 2006). Παιδιά από άλλες χώρες, που δεν μιλούν καλά την γλώσσα και δυσκολεύονται στην επικοινωνία μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα μέσω την κίνησης και των εκφραστικών μέσων που διατίθενται στα πλαίσια του θεατρικού παιχνιδιού. Παιδιά με κινησιολογικά προβλήματα βρίσκουν την δύναμη μέσα από τον λόγο και την δύναμη της έκφρασης να έχουν ενεργό ρόλο στο θεατρικό παιχνίδι. Έτσι τα παιδιά κάθε είδους μειονότητας καταφέρνουν να αποκτήσουν καλύτερη επικοινωνία με τους συνομήλικους τους, αλληλοεκτίμηση και σεβασμό, και να βελτιώσουν την εικόνα τους και την αυτοπεποίθησή τους. Πετυχαίνουν την συνεργασία, την δημιουργικότητα και την

βελτίωση των ικανοτήτων τους. Όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως βελτιώνονται στην έκφραση των συναισθημάτων τους και στην μετάδοση αυτών. Το πιο σημαντικό από όλα είναι ότι τα παιδιά αναπτύσσουν την αλληλοϋποστήριξη και μαθαίνουν να κρατάνε μια θετική στάση απέναντι στον κόσμο που τους περιβάλλει και σε καθετί διαφορετικό.

Η εμφάνιση της θεατρικής αγωγής στην εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα κατανόησης των τρόπων, με τους οποίους θα μπορούσε αυτή να λειτουργήσει ως μοχλός ανάπτυξης της προσωπικότητας των παιδιών σε όλα τα επίπεδα. Από την δεκαετία του 1650 η θεατρική αγωγή αρχίζει να διδάσκεται ως επιστημονικό αντικείμενο στα πανεπιστήμια της Αμερικής. Από τον 16^ο αιώνα αναπτύχθηκε ως ξεχωριστό αντικείμενο ενδιαφέροντος στην Αγγλία και την Γαλλία. Από την δεκαετία του 1960 μέχρι και σήμερα πολλές χώρες όπως η Δανία, Ισπανία, Καναδάς, Αυστραλία ενσωμάτωσαν την θεατρική αγωγή στα αναλυτικά προγράμματα του εκπαιδευτικού τους συστήματος. Από της αρχές της δεκαετίας του 1990 η θεατρική αγωγή εισήχθη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με την μορφή της δραματοποίησης ενταγμένο στο μάθημα της αισθητικής αγωγής, χωρίς όμως, να έχει τύχει μέχρι σήμερα καθολικής αποδοχής και γενικευμένης αποδοχής στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συνοψίζοντας, θα πρέπει να σημειωθεί ότι αν και πολλά ερωτήματα με την θεατρική αγωγή παραμένουν αναπάντητα μένουμε στην διαπίστωση ότι αυτή έχει μια σημαντική συνεισφορά στην κατανόηση του εσωτερικού και εξωτερικού κόσμου των παιδιών. (Δρ. Α. Τσιάρας)

Κεφάλαιο 3. ΔΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΕΜΨΥΧΩΤΗΣ

3.1 Υλικοτεχνικά μέσα

3.1.1 Η Αμφίεση

Η αμφίεση ή αλλιώς το ντύσιμο είναι από τα πιο κύρια μέσα που απαιτούνται για το στήσιμο του ρόλου στο θεατρικό παιχνίδι. Τα ρούχα που θα επιλέξει κάποιος για να χτίσει και να υποστηρίξει τον ρόλο του υποδηλώνουν την εποχή, των χαρακτήρα, την προσωπικότητα, την ηλικία, ακόμα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάποιου, όπως το αν θα φοράει γυαλιά ή όχι. Ένα στοίχημα που τίθεται εδώ είναι να μπορέσει ο θεατής να διακρίνει και να ξεχωρίσει με την πρώτη εικόνα μερικά στοιχεία για τον ‘ηθοποιό’ που βλέπει. Είναι σημαντικό η πρώτη εικόνα να είναι ξεκάθαρη και περιεκτική.

Στην διαδικασία αυτή δίνονται στα παιδιά διάφορα οπτικά, εικαστικά, εκφραστικά ερεθίσματα τα οποία αποτελούν το κίνητρο των παιδιών για να εμπνευστούν μια εικόνα. Για την αμφίεση μπορούν αν χρησιμοποιηθούν από απλά υφάσματα μέχρι κανονικά ρούχα που έχουμε στην καθημερινότητα μας, από τους γονείς, τους παππούδες, τα αδέρφια ή και από τους ίδιους μας τους εαυτούς. Αξεσουάρ όπως φουλάρια γάντια ή καπέλα είναι εξίσου απαραίτητα, όπου βέβαια απαιτείται, για να συμπληρώσουν την εικόνα. Η δημιουργικότητα και η φαντασία σε αυτό το στάδιο είναι ιδιαίτερα σημαντική. Το πώς θα φορεθεί ένα απλό ύφασμα και θα δείχνει όμορφο και σωστό πάνω σε ένα παιδί είναι δείγμα φαντασίας. Εκτός αυτού μπορεί να χρειαστεί ένα παντελόνι να γίνει μπλούζα και μία μπλούζα να γίνει φουλάρι. «Όλα αυτά τα αντικείμενα αποτελούν για τα παιδιά αντικείμενα σύνδεσης, επαφής, ευχαρίστησης, παιχνιδιού και παραλλαγής» (Κουρετζής, χ.χ).

3.1.2 Τα εργαλεία

Τα εργαλεία είναι τα αντικείμενα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να στηθεί το σκηνικό στο πλαίσιο του θεατρικού παιχνιδιού. Τα αντικείμενα μπορεί να είναι είτε πραγματικά είτε φανταστικά. Χρησιμοποιώντας την φαντασία μας μια καρέκλα για παράδειγμα μπορεί να γίνει είτε θρόνος είτε μια φωλιά είτε να έχει την κανονική της χρήση. Ακόμα μια μικρή ράβδος μπορεί να είναι ένα μαγικό ραβδί, ένα ξίφος ή μια κουτάλα για να μαγειρεύουν. Ανάλογα λοιπόν την ιδιότητα που θα δώσουμε στα εργαλεία μας αλλάζει και η δική μας ιδιότητα που τα χρησιμοποιούμε και μεταμορφωνόμαστε αντίστοιχα σε

βασιλιάδες, σε νεράιδες και σε νοικοκυρές/ μαμάδες. Υπάρχουν φορές που μπορεί και εμείς οι ίδιοι να μεταμορφωθούμε σε κάποιο αντικείμενο όπως για παράδειγμα ένα δέντρο, μια κρεμάστρα ή ένα σκαμπό, και απαιτείται να παίρνουμε την κατάλληλη μορφή με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε φορά.

Κάποιες φορές εκτός από την αλλαγή αυτή, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και μια μάσκα που θα κάνει την αλλαγή πιο διακριτή. Η μάσκα αντίστοιχα αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο στο θεατρικό παιχνίδι. Είναι ένα εργαλείο που μπορούν και μόνο τους τα παιδιά να το χρωματίσουν και να του δώσουν την όψη που εκείνα επιθυμούν. Οι μάσκες μπορεί να είναι από πηλό, από πλαστικό είτε από ύφασμα. Οι μάσκες άλλωστε έχουν κάνει την εμφάνιση τους στο θέατρο από την απαρχή του και είναι χρήσιμες σε κάθε εναλλαγή ηρώων αλλά και στις αλλαγές καταστάσεων.

Επιπλέον η κούκλα αποτελεί ένα ακόμα εργαλείο στην διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού. Ανάλογα βέβαια την ηλικία του παιδιού η προτίμηση του σε κούκλες είναι διαφορετική γιατί και τα ενδιαφέροντα του είναι διαφορετικά. Αρχικά, οι αγαπημένες του κούκλες είναι αυτές από καουτσούκ και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βοηθητικά εργαλεία στην πραγματοποίηση του παιχνιδιού μας. Όσο μεγαλώνει η ηλικία τους και περνάει τα τρία πλέον χρόνια αρχίζουν και οι δεξιότητες τους να αυξάνονται και οι απαιτήσεις τους από τα αντικείμενα που θέλουν να χρησιμοποιούν. Επιλέγουν πλέον κούκλες που έχουν αλληλεπίδραση που μπορούν να κουνήσουν χέρια, πόδια, μάτια. Τα παιδιά μπορούν ακόμη να φτιάξουν μόνο τους κούκλες με υφάσματα, κουμπιά, κλωστές και να έχουν την μορφή που επιθυμούν, όχι μόνο σε ανθρώπινη υπόσταση αλλά και σε μορφή ζώων. Με αυτόν τον τρόπο μαθαίνουν και καλύτερα πώς κινούνται οι κούκλες τους και αυξάνουν την λεπτή τους κινητικότητα αλλά και την φαντασία τους. Τέλος, αξίζει να σημειώσουμε ότι η επαφή ενός παιδιού με την κούκλα δημιουργεί συναισθηματικούς δεσμούς και αυξάνει συναισθηματικές ικανότητες του παιδιού (Μουγιακάκος κ.α, 2006).

3.1.3 Το σκηνικό

Για να πραγματοποιηθεί ένα θεατρικό παιχνίδι απαραίτητη προϋπόθεση είναι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος κατάλληλο για τα παιδιά. Το «περιβάλλον» αυτό μπορούμε να το στήσουμε, πιο δημιουργικά, μαζί με τα παιδιά χρησιμοποιώντας πιο απλά αντικείμενα όπως: σεντόνια, πανιά, καρέκλες, διάφορα χρωματιστά πανιά, αξεσουάρ που είχαν φέρει μαζί τους (σκουφιά, κασκόλ). Ένα θεατρικό παιχνίδι μπορεί να ξεκινήσει στήνοντας μόνο κατάλληλα

στο χώρο, ανάλογο το σκηνικό που θέλουμε να δημιουργήσουμε, τα αντικείμενα που προαναφέραμε και το μπαούλο με την σωστή αμφίεση των παιδιών.

Μόλις καταφέρουμε να δημιουργήσουμε αυτό το «περιβάλλον», μια γωνιά, γενικότερα έναν χώρο είτε μέσα στην τάξη είτε στην ύπαιθρο με αυτά τα δεδομένα η συμπεριφορά τόσο των παιδιών όσο και τον ενηλίκων αλλάζει και προσαρμόζεται στα νέα δεδομένα. Ένα γαλάζιο πανί με μια καρέκλα στην άκρη του πανιού δημιουργεί στα παιδιά ένα κάποιο ερέθισμα για να αρχίσουν να δημιουργούν μια ιστορία και να συνδέονται σιγά σιγά με τα αντικείμενα γύρω τους. Αρχίζουν να παρατηρούν, να επεξεργάζονται να βλέπουν τις αντιδράσεις των γύρω τους και να «μπαίνουν όλοι στον χορό» και να αλληλοεπιδρούν. Δημιουργώντας επομένως ένα περιβάλλον, ένα πλαίσιο, μια συνθήκη, δίνοντας στο παιδί ένα ερέθισμα αρχίζει να έχει σύνδεση με τον χώρο και αίσθηση των αντικειμένων του περιβάλλοντος και στη συνέχεια θα το βοηθήσει ώστε να εκφραστεί και κινησιολογικά και συναισθηματικά (Κουρετζής, 1983).

3.1.4 Μακιγιάζ

Ένα επιπλέον «εργαλείο» που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την δημιουργία ενός θεατρικού παιχνιδιού είναι η τέχνη του μακιγιάζ. Πρέπει να χρησιμοποιηθούν υλικά που είναι ακίνδυνα για το δέρμα των παιδιών, μη αλλεργικά χωρίς να ερεθίζουν το δέρμα τους. Στα είδη μακιγιάζ εντάσσονται τα κραγιόν, οι σκιές και κάθε είδους μπογιές για βάνισμο δέρματος. Μπορούμε να αφήσουμε τα παιδιά να βαφτούν μόνα τους και να δημιουργήσουν τα ίδια την «μάσκα» που επιθυμούν για τον ρόλο τους (Κουρετζής, 1983).

Το μακιγιάζ στο θέατρο έχει την δική του τεχνική η οποία βέβαια ξεκινάει από μια βασική τεχνική η οποία διαμορφώνεται ανάλογα και με το έργο, τον ρόλο και την εποχή. Το θεατρικό μακιγιάζ διαφέρει στην επιλογή και εκτέλεση των χρωμάτων καθώς άλλα χρώματα θα χρησιμοποιηθούν για το ζεν πρεμιέ, άλλα για τον γέροντα, άλλα για τον άντρα και άλλα για την γυναίκα. Ακόμα και τα ρούχα να μην έχουν την πιο τέλεια μορφή που θα μπορούσαν το μακιγιάζ σίγουρα προσδίδει στην εικόνα του ηθοποιού. Τα τελευταία χρόνια βέβαια παρατηρείται η αισθητική του λιτού και του μινιμαλιστικού που έχει σαν αντίκτυπο και την έλλειψη έντονου μακιγιάζ. Αυτό φέρει σαν αποτέλεσμα και την έλλειψη μακιγιέρ και την «τεμπελιά» των ηθοποιών για το μακιγιάζ τους, που σίγουρα θα ολοκλήρωνε τις εμφανίσεις τους. Η πρακτική του μακιγιάζ απαιτεί ασφαλώς γνώσεις, εμπειρία, σταθερό χέρι, μεράκι, υπομονή και επιμονή καθώς και πολύ φαντασία. Από τα 179 είδη μακιγιάζ τα πιο βασικά

είναι το Ρεαλιστικό, που τονίζει τα βασικά χαρακτηριστικά του ηθοποιού (μάτια, χείλη, ζυγωματικά), το Character ,που απευθύνεται κυρίως στην αποτύπωση γέρων εστιάζοντας στις ρυτίδες και στα λευκά - γκρίζα μαλλιά. Ένα ακόμη βασικό είδος μακιγιάζ είναι αυτό της Αρχαίας τραγωδίας που εστιάζει στο έντονο και εξιδανικευμένο βάψιμο των ηθοποιών. Χρησιμοποιούνται έντονα χρώματα σκιών στα μάτια, το ρουζ μπαίνει σε τριγωνικό σχήμα στα μάγουλα και τα κραγιόν είναι σε έντονο κόκκινο ή καφέ χρώμα με γκρι ή καφέ έντονο περίγραμμα. Τέλος, το μακιγιάζ της Αρχαίας κωμωδίας έχει δικό του ύφος και χρώμα. Υπάρχει μέσα της το στοιχείο της κοροϊδίας. Χρησιμοποιούνται μολύβια για να δώσουν χοντρά περιγράμματα στα χείλη, ενώ στα μάτια δίνουν ένα στρογγυλό σχήμα (Χαμηλοθώρη, 1983).

3.1.5 Μουσική

Η μουσική είναι ένα μέσο που παίζει μεγάλο ρόλο στην διάρκεια όλων των παιχνιδιών (Παπαθανασίου & Μπασκλαβάνη, 2001). Δίνουμε στα παιδιά διάφορα όργανα όπως τύμπανα, ντέφια, κρουστά, τρίγωνα, ξύλινα φλάουτα, ξυλόφωνα, μεταλόφωνα, κουδούνια, φουσαρμόνικες ακόμα και κουτιά διάφορων διαστάσεων που έχουν μέσα τους σπόρους, όσπρια ή και χαλίκια (μπορούν να τα φτιάξουν και μόνα τους τα παιδιά) ώστε να παράγουν ήχους. Δημιουργούν επομένως μια αυτοσχέδια ορχήστρα που συνοδεύει τους κινησιολογικούς τους αυτοσχεδιασμούς και την δράση των υπόλοιπων παιδιών. Η «ορχήστρα» αυτή σχηματίζεται ανάλογα με τις απαιτήσεις του κάθε παιχνιδιού. Πολλές φορές τα παιδιά μπορεί να δημιουργήσουν και μικρά τραγουδάκια που να συνοδεύουν την μουσική τους ανάλογα με το θέμα του θεατρικού παιχνιδιού. Πέραν αυτών, σε κάθε θεατρικό παιχνίδι υπάρχει ένα μουσικό χαλί που συνοδεύει κάθε πράξη των παιδιών και αποτελείται από ακορντεόν, κιθάρα, φλάουτο ή και από κάποια ηχογραφημένη μουσική. Χρήσιμο είναι να υπάρχει μέσα στην τάξη μια γωνία με ραδιόφωνο και cd. Είναι καλύτερο να δίνουμε στα παιδιά ήχους πρωτογενείς όπως είναι ο θόρυβος του ανέμου, της βροχής, τον ήχο των πουλιών και όχι ήχους που να καθορίζεται ο ρυθμός της κίνησης όπως είναι για παράδειγμα η ντίσκο (Κουρετζής, 1983). Η μουσική πρέπει να έχει πλούσια εναλλαγή ηχοχρωμάτων και ρυθμών για να είναι πιο ενδιαφέρουσα η κίνηση των παιδιών.

3.2 Φάσεις Θεατρικού Παιχνιδιού

Ένα ολοκληρωμένο θεατρικό παιχνίδι αποτελείται από τρεις ή τέσσερις φάσεις. Δεν είναι απαραίτητο να περιλαμβάνει όλες τις φάσεις. Αυτό κρίνεται και ανάλογα με τους στόχους και τις επιδιώξεις του μαθήματος. Συγκεκριμένα αποτελεί μια διαδικασία στην οποία τα παιδιά πειραματίζονται και δημιουργούν διαπροσωπικές σχέσεις με ευαισθητοποίηση των κινήσεων και αισθήσεων (Α΄ Φάση), με αναδημιουργία, παιχνίδια ρόλων (Β΄ Φάση), αυτοσχεδιασμούς και θεατρικά δρώμενα (Γ΄ Φάση), και ομαδικό αναστοχασμό στον κύκλο της τάξης (Δ΄ Φάση) (Παπαδόπουλος, 2010).

Α΄ Φάση: Απελευθέρωση

Στην πρώτη αυτή φάση τα παιδιά απελευθερώνονται από συναισθηματικές αναστολές και δισταγμούς με σκοπό την ενεργοποίηση τους για να εκφραστούν, να αναπτύξουν θετική διάθεση και ενθουσιασμό για να αποκτήσουν την επιθυμία για σωματική κίνηση, παιχνίδι και επικοινωνία (Παπαδόπουλος, 2010). Το παιδί σιγά – σιγά νοιώθει ελεύθερο και αρχίζει να κινείται και να εκφράζεται ελεύθερο στο χώρο (Νάσαινα, χ.χ). Με τις ασκήσεις και τα παιχνίδια σωματικής έκφρασης και αισθησιοκινητικής δράσης οξύνει την παρατηρητικότητα του, χαλαρώνει και αποκτά καλύτερη αίσθηση του χώρου και του χρόνου και μεταβάλλει την αίσθηση του σε κίνηση (Κουρετζής, 1983).

Β΄ Φάση : Το παιχνίδι των ρόλων / Αναπαραγωγή

Στην δεύτερη φάση τα παιδιά με παρότρυνση από τον εμπνευστή τους και με την παροχή ερεθισμάτων υιοθετούν ρόλους με βάση τις ανάγκες, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους και αρχίζουν το μαγικό τους ταξίδι μέσα σε ένα μυθοπλαστικό περιβάλλον δράσης (Παπαδόπουλος, 2010). Αρχίζουν να παράγουν και να συνθέτουν μικρούς διαλόγους και «μύθους» με σκοπό να είναι λειτουργικοί στην σύνθεση του κάθε ρόλου. Με την χρήση διάφορων αντικειμένων, υλικών, κουστουμιών και υφασμάτων το σκηνικό μεταμορφώνεται και οι ρόλοι παίρνουν πραγματική διάσταση ανάλογα και την διάθεση του παιδιού. Έτσι μέσα από τον ρόλο μαθαίνει να συνδιαλέγεται με τους άλλους και θέτει σε λειτουργία τον κριτικό του στοχασμό (Κουρετζής, 1983). Εάν ένα παιδί ζητήσει βοήθεια για το πως να παίξει τον ρόλο που του έχει ανατεθεί, ο δάσκαλος περιορίζεται στο να θέσει απλά μια κατεύθυνση και την γενικότερη ατμόσφαιρα αυτού του ρόλου και της δεδομένης παρουσίας χωρίς να κάνει «μάθημα» υποκριτικής ή «δραματουργικής» ανάλυσης του ρόλου (Κουρετζής, 1983). Τα παιδιά πρέπει να αφήνουν την φαντασία τους ελεύθερη και

χωρίς ντροπή να φαντάζονται, να δημιουργούν και να παρουσιάζουν αυτό που τα ίδια έχουν στο μυαλό τους και θέλουν.

Γ΄ Φάση: Σκηνικός Αυτοσχεδιασμός

Είναι το στάδιο ανάπτυξης και εκτέλεσης ενός θεματολογικού άξονα. Πρόκειται για μια ξεκάθαρα δημιουργική δραστηριότητα με έντονα θεατρικά στοιχεία (Κουρετζής, 1983). Σε αυτή την φάση τα παιδιά παρουσιάζουν την αυτοσχέδια δράση της προηγούμενη φάσης στην υπόλοιπη τάξη (θεατές) σαν ένα θεατρικό δρώμενο που παρουσιάζεται και διαμορφώνεται την ίδια στιγμή (Παπαδόπουλος, 2010). Χρησιμοποίησαν ως βασικά εργαλεία έκφρασης το σώμα, την κίνηση, τον αυτοσχεδιασμό ώστε να φτάσουν στην «δραματοποίηση» των θεμάτων που τα απασχόλησαν στην προηγούμενη ενότητα. Τα παιδιά κατανοούν ότι η σκηνική παρουσίαση στοχεύει στην επικοινωνία με το κοινό, επίσης στην σημαντικότητα ανάπτυξης του πνεύματος συνεργασίας και συλλογικής δημιουργίας και ταυτόχρονα αναπτύσσουν το αισθητικό τους κριτήριο (Παπαδόπουλος, 2010). Εδώ η θεατρική πράξη αποκτά την παιδαγωγική της διάσταση αφού τα παιδιά φτάνουν σε μια ομαδική σύνθεση, σε «θεατρικό δρώμενο» (Κουρετζής, 1983), επιλέγοντας την κατάλληλη μουσική ή μουσικά όργανα, τα σκηνικά αντικείμενα και την απαραίτητη αμφίεση.

Δ΄ Φάση: Ανάλυση – Συζήτηση

Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να τελειώσει στην προηγούμενη φάση. Μπορεί βέβαια μετά την παράσταση να ακολουθήσει συζήτηση για αυτά που έπαιξαν, είδαν και έζησαν τα παιδιά αντίστοιχα κάνοντας τα ίδια αξιολόγηση. Το κάθε ένα λέει την άποψη του και προτείνει δικές του διαφοροποιήσεις τις οποίες εάν υπάρχει χρόνος στο τέλος της συζήτησης μπορεί να γίνουν πράξη. Η συζήτηση που γίνεται βασίζεται στα εξής ερωτήματα:

- Τι παίζαμε;
- Λίγα λόγια για την υπόθεση, το θέμα.
- Πως παίζαμε;
- Τι παρατηρήσαμε κατά την διάρκεια της «παράστασης» ;
- Τι καταλάβαμε από αυτό που είδαμε;
- Συμπεράσματα; (Κουρετζής, χ.χ)

Η διαδικασία αυτή δίνει πληροφορίες για την δημιουργική έκφραση του παιδιού ώστε να συμβάλλει στη χρήση του θεατρικού παιχνιδιού ως μέσο ψυχοπαιδαγωγικής ανίχνευσής και ανάλυσης (Κουρετζής, χ.χ).

3.3 Ο χώρος του θεατρικού παιχνιδιού

Απαραίτητη για την δημιουργία ενός θεατρικού παιχνιδιού είναι η διαμόρφωση ενός κατάλληλου και ασφαλούς περιβάλλοντος για τα παιδιά. Απευθύνεται στα ίδια τα παιδιά και στις ανάγκες τους για δράση, κίνηση, έκφραση και συνεχή έκθεση σε ποικίλα και πολύπλοκα ερεθίσματα, διαδραστικές επαφές με άλλα άτομα και ομάδες αλλά και με τον ίδιο τον χώρο. Ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα ενεργοποιεί το παιδί σύμφωνα με τις κατευθύνσεις της διαδικασίας αγωγής, και παράλληλα η ευέλικτη και εύπλαστη ιδιότητα του περιβάλλοντος θα βοηθήσει στην προσωπική επέμβαση του παιδιού όσο αφορά τα υλικά του χώρου. Πρέπει να περιέχει τα στοιχεία της φαντασίας, της μεταμόρφωσης και της έκπληξης για να ιδωθεί και στα παιδιά ως παιχνίδι (Καράλη, 2012). Ιδανικός χώρος δεν υπάρχει, μπορεί να είναι είτε εσωτερικός είτε εξωτερικός. Στην πρώτη περίπτωση πρέπει πρώτα από όλα να προσέξουμε να μην υπάρχουν αιχμηρά αντικείμενα ή έπιπλα με εκτεθειμένες γωνίες που μπορούν να χτυπήσουν εύκολα τα παιδιά. Τα έπιπλα/ αντικείμενα πρέπει να είναι σταθερά και να είμαστε σίγουροι για την ασφάλεια τους. Δεν είναι ανάγκη να αναζητάμε μεγάλο χώρο ή σκηνή για την πραγματοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού, αρκεί να υπάρχει ένα σημείο να σταθούν οι «ηθοποιοί» και να είναι εύκολα διακριτοί από τους θεατές. Σε μια μεγάλη σκηνή με εντυπωσιακά σκηνικά θα χάνεται η ουσία και θα πάει να μιμηθεί το αστικό θέατρο (Πατσάς, 1983). Χρήσιμο είναι να αποφασίσουν τα παιδιά αν ο χώρος τους, ανάλογα το θέμα του θεατρικού τους παιχνιδιού χρειάζεται να μοιραστεί σε μικρότερους χώρους παράλληλης δράσης.

Ακόμα και ο χώρος της τάξης να είναι μικρός και να μην ενδείκνυται για τέτοιο παιχνίδι ένας υπαίθριος χώρος, μια αυλή είναι αυτό ακριβώς που χρειάζεται. Σε αυτή την περίπτωση μπορούν να γίνουν πολύ πιο ωραία πράγματα με μεγαλύτερη φαντασία, δημιουργικότητα και αυθορμητισμό. Αντίστοιχα βέβαια θα πρέπει ο χώρος να είναι ασφαλής και προστατευμένος. Παγκάκια ή πεζούλια δημιουργούν τα καθίσματα των θεατών. Τα φυτά του προαύλιου χώρου με φρώσιμα φρούτα θα μπορούσαν να αποτελούν και αυτά μέρος του προσβάσιμου χώρου του θεατρικού παιχνιδιού. Παιχνίδια ή και άλλα υλικά, μπορούν να προστεθούν μόνιμα ή και περιοδικά για να στολίσουν τον χώρο μας: ελαστικά αυτοκινήτων, ξύλινα θρανία, καρέκλες ή αθλητικός εξοπλισμός. Οι ορθογώνιοι ανοιχτοί χώροι, όπου το παιδί μπορεί να σκαρφαλώσει, να κρυφτεί ή να απομονωθεί αποτελούν φτωχό αισθητηριακό περιβάλλον. Σε έναν επίπεδο μονότονο χώρο όμως μπορούμε με τεχνητή διαμόρφωση, όπως μεταφέροντας χόμα ή σακιά, να δημιουργήσουμε λόφους έτσι ώστε να αποτελούν ένα πιο δημιουργικό περιβάλλον για τα παιδιά. (Καράλη, 2012)

Σε κάθε περίπτωση πάντως είναι σημαντικό να οροθετηθεί και η θέση των παιδιών σε σχέση με τον χώρο. Πρέπει να ορίσουν την θέση τους με τα αντικείμενα, τα υπόλοιπα παιδιά και τον γενικό χώρο (βρίσκομαι στο κέντρο της σκηνής, δεξιά από την καρέκλα και δίπλα στην Μαρία). Επόμενη κίνηση είναι ότι πρέπει να μετακινηθούν και να πάνε στη θέση β' που είναι σε άλλο σημείο στον χώρο (δίπλα από το παράθυρο, κάτω από το τραπέζι) και πρέπει να γνωρίζουν και τον τρόπο που θα πάνε εκεί (διαγώνια, ευθεία, κυκλικά, με ελεύθερη κίνηση στο χώρο). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης, 2011)

3.4 Τεχνικές θεάτρου

3.4.1 Δραματοποίηση

Η δραματοποίηση είναι μια διαφορετική μορφή έκφρασης του θεάτρου. Δεν είναι κάποια μέθοδος από μόνη της αλλά εντάσσεται στις τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την εκτέλεση δραματικών δραστηριοτήτων όπως είναι το παιχνίδι ρόλων (Karabag, Aydogan, 2021). Κατά κύριο λόγο η δραματοποίηση βασίζεται στην διασκευή ενός κειμένου σε δραματικό έργο και η παρουσίαση της στηρίζεται στην υπερβολή ενός γεγονότος κατά τρόπο που να φαίνεται πιο δραματικό από ότι είναι στην πραγματικότητα. Με την δραματοποίηση δίνουμε στα παιδιά την δυνατότητα να εκφραστούν δημιουργικά, δηλαδή να πουν τις ιδέες τους, να φτιάξουν ένα παραμύθι, μια ιστορία, να ζωγραφίσουν τα πρόσωπα, να συζητήσουν για αυτά και να αποφασίσουν τι ρόλο θα παίξει ο καθένας. Τους δίνεται η δυνατότητα να δώσουν λύσεις στην ιστορία και να αποφασίσουν ποια είναι η καλύτερη εκδοχή της αναπτύσσοντας διαλόγους ελεύθερα και αυθόρμητα. Επιπλέον τα παιδιά είναι υπεύθυνα για να εμπλουτίσουν το έργο τους με μουσική και λογοπαίγνια καθώς και για να ετοιμάσουν τα κουστούμια και τα σκηνικά που επιθυμούν από το τίποτα (Άλκηστις, 2012). Με αυτόν τον τρόπο δίνονται στα παιδιά οι ευκαιρίες για εξερεύνηση, πειραματισμό, ανάλυση και σύνθεση, συναρμολόγηση και οργάνωση μέσα από μια ποικιλία εμπειριών για δημιουργική αυτοέκφραση. Η δραματοποίηση δίνει έμφαση σε τέσσερις βασικές εκπαιδευτικές αρχές: Αυτοπραγμάτωση, μέσα από αλληλένδετες εμπειρίες της μάθησης, Εμπειρίες από πρώτο χέρι μέσα σε δημοκρατικά πλαίσια, Λειτουργική μάθηση που έχει σχέση με την ζωή, Μάθηση που γίνεται αντιληπτή την ώρα της δράσης.

Οι στόχοι της δραματοποίησης είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν τις δημιουργικές τους δυνάμεις μέσα από την αυτοέκφραση, να αποκτήσουν τις κατάλληλες κινητικές

δεξιότητες ώστε να χρησιμοποιούν εκφραστικά τα μέλη του σώματος, να αναπτύξουν συναισθηματική ισορροπία, ψυχική ικανοποίηση, εσωτερική ασφάλεια και πνεύμα συνεργασίας. Να αναλαμβάνουν καθήκοντα και ευθύνες και να έχουν ευκαιρίες για κοινωνική ανάπτυξη και δημοκρατικές συνήθειες και τέλος να αναπτύξουν σεβασμό για τις ηθικές αξίες και την αποδοχή τον σεβασμό των άλλων φυλών, θρησκείων και τρόπων ζωής. (Σέργη, 1987)

Η δραματοποίηση και το θέατρο συχνά συγχέονται αλλά διαφέρουν σε πολλά σημεία και αξίζει να σημειωθεί ποια είναι αυτά. Η δραματοποίηση αποτελεί ένα παιχνίδι συλλογικό το οποίο δεν έχει προκαθορισμένο κείμενο για να ακολουθήσουν τα παιδιά αλλά υπάρχει μια κατεύθυνση, μια ιδέα, μια κεντρική ιστορία που μπορεί να τα βοηθήσει. Το θέατρο από την άλλη πλευρά μπορεί να είναι είτε συλλογικό είτε ατομικό και βασίζεται πάνω σε ένα κείμενο, σε κάποιο γραμμένο έργο. Στην δραματοποίηση οι θεατές και οι ηθοποιοί εναλλάσσονται ή μπορεί να είναι και όλοι ηθοποιοί. Μπορεί ακόμα να υπάρχουν ηθοποιοί με ρόλους δράσης ή και ηθοποιοί με ρόλους ακολουθίας, όπως είναι το πλήθος στα έργα. Σε αντίθεση το θέατρο έχει ξεκάθαρη διαφορά ανάμεσα στους ηθοποιούς και στους θεατές. Όσο αφορά τους ρόλους που δίνονται στην δραματοποίηση μπορούν να εναλλάσσονται αλλά προκαθορίζονται και τους διαλέγουν τα ίδια τα παιδιά ενώ στο θέατρο οι ρόλοι δεν εναλλάσσονται αλλά είναι σαφώς προκαθορισμένοι από τον σκηνοθέτη που διαλέγει τους ηθοποιούς για τον κάθε ρόλο. Στην δραματοποίηση τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν πάνω στην βασική γραμμή- προσχέδιο ενώ στο θέατρο ο σκηνοθέτης προκαθορίζει σύμφωνα με τις δυνατότητες των ηθοποιών και επεμβαίνει στην διαμόρφωση των ρόλων, όσο ακόμα βρίσκονται στον προκαταρκτικό στάδιο των δοκιμών. Στο θέατρο γίνονται διαρκώς πρόβες μέχρι να φτάσουν στην τελική μορφή του έργου το οποίο είναι διαμορφωμένο στα μέτρα των ηθοποιών κάθε φορά, ενώ στην δραματοποίηση δεν γίνονται πρόβες αλλά δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά αν τους αρέσει αυτό που έπαιξαν στην δραματοποίηση τους να μπορούν να το επαναλάβουν. Στην δραματοποίηση υπάρχουν παιχνίδια ύπαρξης και έκφρασης που τα παιδιά υποδύονται τους εαυτούς τους, σε αντίθεση με το θέατρο που οι ηθοποιοί υποδύονται έναν ρόλο. Η δασκάλα - εμψυχωτής στην δραματοποίηση συντονίζει, παρεμβαίνει και κυρίως εμψυχώνει τα παιδιά, όπως αντίστοιχα και ο σκηνοθέτης στο θέατρο με την μόνη διαφορά ότι προκαθορίζει τις λειτουργίες αυτές πριν από την παράσταση. Η δραματοποίηση μπορεί να παιχτεί σε οποιονδήποτε χώρο είτε αυτό είναι αίθουσα, είτε αυλή με αυτοσχέδια σκηνικά και ρούχα φτιαγμένα από τα ίδια τα παιδιά με απλά υλικά και τεχνικές, σε αντίθεση με το θέατρο που παίζεται σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους όπου

υπάρχει σκηνικό, φωτισμός, μικροφωνικές εγκαταστάσεις και οι ηθοποιοί βάζονται, ντύνονται με τα κατάλληλα κουστούμια για να αποδώσουν ολοκληρωμένα τον ρόλο τους. Σημαντική διαφορά αποτελεί το γεγονός ότι για τα παιδιά η δραματοποίηση είναι παιχνίδι ενώ για τους ηθοποιούς το θέατρο είναι και δουλεία. Η αφετηρία για την δραματοποίηση είναι ο πόθος της δημιουργίας και του πειραματισμού ενώ για το θέατρο είναι ο πόθος της εμπύχωσης και της αναπαράστασης. Τέλος, στην δραματοποίηση συχνά ταυτίζεται ο ρόλος του συγγραφέα, του σκηνοθέτη και του ηθοποιού σε μια ελεύθερη δημιουργική δράση ενώ αντίθετα στο θέατρο ο καθένας από αυτούς έχει διαφορετικό ρόλο, ο οποίος ενίοτε μπορεί και να συμπίπτει. (Αλκηστis, 1984)

3.4.2 Αυτοσχεδιασμός

Αυτοσχεδιασμό στο θέατρο ονομάζουμε τη μη προσχεδιασμένη λειτουργία που προκύπτει από ένα ερέθισμα. Το ρήμα «αυτοσχεδιάζω» αν το αναλύσουμε σημαίνει ότι σχεδιάζω από μόνος μου, δηλαδή ενεργώ αυθόρμητα και αρχίζω να εκφράζομαι χωρίς να έχω κάτι ήδη προετοιμασμένο/προσχεδιασμένο. Ο αυτοσχεδιασμός είναι συνυφασμένος με την έμφυτη ανάγκη του ανθρώπου για έκφραση και δημιουργικότητα. Συνιστά ένα πρωτογενές πεδίο επαφής με το θέατρο το οποίο σε εντάσσει στους πιο βασικούς κώδικες του θεάτρου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης, 2011). Στον αυτοσχεδιασμό λειτουργεί σε μεγάλο βαθμό η φαντασία του παιδιού και παράλληλα πρέπει να χρησιμοποιεί την μίμηση και την μεταμόρφωση ώστε να δημιουργήσει έτσι μια δομή συμπεριφοράς και έναν χαρακτήρα. Είναι μια διαδικασία που συνδυάζει σκέψη και δράση. Δεν στηρίζεται σε κάποιο κείμενο αλλά πάραυτα υπάρχει μια αρχή μια μέση και ένα τέλος. Αφορμή για να ξεκινήσει ένας αυτοσχεδιασμός μπορεί να αποτελέσουν διάφορα ερεθίσματα. Μερικά από αυτά είναι : μια φράση, μια λέξη, ένα κείμενο, μια εικόνα, ένα αντικείμενο, ένα τραγούδι, ένας ήχος, μια υποθετική συνθήκη από τον παιδαγωγό, κλπ. Οι επιλογές είναι απεριόριστες αρκεί να κινούν το ενδιαφέρον των παιδιών και το θέμα να είναι παιδαγωγικά κατάλληλο. Τα παιδιά ξεκινούν με διάλογο να στήνουν μια σκηνή η οποία αυθόρμητα γεννιέται εκείνη την στιγμή. Στην συνέχεια δημιουργούνται οι ρόλοι και οι χαρακτήρες που μέσω της δράσης φτάνουν στην κορύφωση του αυτοσχεδιασμού και επομένως στη λύση. Στην βάση του βρίσκεται η έννοια της σύγκρουσης και της αντίθεσης που ενυπάρχει σε κάθε απόπειρα δραματικής έκφρασης. (Σέργη, 1987, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης, 2011)

Ο αυτοσχεδιασμός δεν είναι ανοργάνωτα ελεύθερος, αλλά βασίζεται σε κάποιες αρχές και κάποια μεθοδολογία. Ο παιδαγωγός οριοθετεί αυτό το πλαίσιο στα παιδιά χωρίς όμως να τα δεσμεύει. Ανάλογα με την μορφή και την ελευθερία που παρέχουν οι αυτοσχεδιασμοί διακρίνονται σε: κατευθυνόμενους, ελεύθερους, αυθόρμητους και σκηνικούς.

- i. Οι κατευθυνόμενοι αυτοσχεδιασμοί βασίζονται σε ένα θέμα που έχει δώσει ο εμπυχωτής. Το θέμα δίνεται σαν μια ορισμένη δραστηριότητα που τα παιδιά μπορούν να πραγματοποιήσουν ομαδικά ή ατομικά. Ένας κατευθυνόμενος αυτοσχεδιασμός μπορεί να αποτελέσει και το ερέθισμα για να δημιουργηθούν ελεύθεροι αυτοσχεδιασμοί.
- ii. Οι ελεύθεροι αυτοσχεδιασμοί προκύπτουν από θέματα ή ερεθίσματα που τα ίδια τα παιδιά από μόνα τους ανακάλυψαν.
- iii. Οι αυθόρμητοι αυτοσχεδιασμοί προβάλλονται από τα παιδιά με την μορφή ενός τυχαίου διαλόγου ή μια «στάσης» στην διάρκεια ενός ομαδικού ή ατομικού παιχνιδιού.
- iv. Οι σκηνικοί αυτοσχεδιασμοί είναι εκείνοι που αποτελούν την τελική σκηνική πραγμάτωση. Είναι η υλοποίηση των προηγούμενων αυτοσχεδιασμών. (Κουρετζής, χ.χ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης, 2011)

Ξεκινώντας από έναν κατευθυνόμενο αυτοσχεδιασμό εύκολα καταλήγεις σε έναν ελεύθερο αλλά και το αντίθετο. Αυτό μπορεί να συμβεί και σε μια αυστηρά δομημένη και κατευθυνόμενη παράσταση, πόσο μάλλον σε ένα θεατρικό παιχνίδι. Με την απουσία αυτοσχεδιασμού απορρίπτουμε και το καθετί τυχαίο σε όλη την διάρκεια. Πρέπει να τονιστεί ότι δεν είναι απαραίτητο κάθε αυτοσχεδιασμός να καταλήγει σε σκηνικό αποτέλεσμα.

Όσον αφορά βέβαια την σκηνική παρουσία και αυτή δημιουργείται από αυθόρμητα και αυτοσχέδια έργα των παιδιών σύμφωνα με τις ανάγκες της ιστορίας και σίγουρα θα πρέπει να είναι απλά και εύκολα στη χρήση. Άχρηστο υλικό, εφημερίδες, συνηθισμένο χαρτί και χαρτόνι μπορούν να χρησιμοποιηθούν για το σκηνικό αλλά και για τα κοστούμια. Ακόμα και σκηνή να μην υπάρχει μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένας οποιοσδήποτε χώρος με την κατάλληλη διαμόρφωση. (Σέργη, 1987).

Συνοψίζοντας τα θετικά χαρακτηριστικά του αυτοσχεδιασμού είναι ότι δημιουργεί αντί να ερμηνεύει κάτι δοσμένο, ότι ενδιαφέρεται για την διαδικασία όσο και για το αποτέλεσμα. Ακόμη επιτρέπει την δοκιμή και την αποτυχία, ενισχύει τον αυθορμητισμό και παράγει

ιδέες, φτιάχνει σκηνές και χαρακτήρες, ενισχύοντας την εμπιστοσύνη στα συναισθήματα των παιδιών. Ο επιτυχημένος αυτοσχεδιασμός σχετίζεται με την ομαδική δουλειά και την αλληλοβοήθεια, την εμπιστοσύνη στους συμπαίκτες, με την ικανότητα να σκέφτεσαι γρήγορα αλλά και να παρακολουθείς και να ακούς προσεκτικά. (Χάσκα, 2016)

3.4.3 Μίμηση

Η μίμηση υπάρχει σαν μέθοδος του ανθρώπου από όταν είναι παιδί. Τα μωρά μιμούνται τους γονείς τους και τις συμπεριφορές των γύρω τους για να μπορέσουν να επιβιώσουν σε σχέση με το περιβάλλον τους. Η μίμηση είναι βασική στην επιβίωση κάθε μορφής ζωής. Ακόμα και οι ενήλικες συνηθίζουν να μιμούνται και να υιοθετούν μια συμπεριφορά που παρατηρούν. Στην τεχνική αυτή στο θέατρο δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στο πρόσωπο και στις εκφράσεις αυτού και δευτερευόντως στην σωματική έκφραση. Σύμφωνα με τον Piaget, το παιδί από την αρχή της ζωής του χρησιμοποιεί την μίμηση ως εσωτερική νοητική επανάληψη προκειμένου να αναπαραστήσει τις συμπεριφορές των ενηλίκων, ώστε σταδιακά να ενταχθεί στο κόσμο τους. Αργότερα έρχεται σε επαφή με το μιμητικό παιχνίδι, που πειραματίζεται και διασκεδάζει δοκιμάζοντας τον εαυτό του σε διάφορους ρόλους. Χρησιμοποιεί κυρίως το σώμα και τις εκφράσεις και λιγότερο τον λόγο για να αναπαραστήσει ζώα, πρόσωπα και αντικείμενα (Καρρά, 1983, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης, 2011).

Από την πλευρά του ο εκπαιδευτικός μπορεί να εκμεταλλευτεί αυτή την έμφυτη ανάγκη του παιδιού και να το αφήσει ελεύθερο να παρουσιάσει θέματα μέσω αυθόρμητων τάσεων που οδηγούν το παιδί. Η μίμηση εξάλλου είναι λειτουργία του υποσυνείδητου και είναι ένας τρόπος που τα παιδιά αποκτούν τις περισσότερες ικανότητες τους, είναι υποχρέωση του εμπυχωτή να μην απαιτεί από το παιδί να τον μιμηθεί αλλά να το αφήσει να εκφραστεί ελεύθερο. Άλλωστε όταν επιβάλλουμε στα παιδιά να κάνουν αυτό που κάνουμε, συνήθως έχουμε τα αντίθετα αποτελέσματα και το αρνούνται, καθώς αναζητούν τους δικούς τους τρόπους έκφρασης. Αν λοιπόν προχωρήσουμε στις δικές μας ιδέες, πράξεις και εκφραστούμε όπως εμάς μας αρέσει το παιδί αντίστοιχα θα παρασυρθεί από εμάς και θα επιλέξει να πάρει τα στοιχεία αυτά που είναι χρήσιμα για το ίδιο. Τις περισσότερες φορές η ικανότητα των παιδιών για μίμηση όταν τα αφήνουμε ελεύθερα είναι κάτι που σίγουρα θα μας εκπλήξει. Οι ιδέες που χρησιμοποιούν στο παιχνίδι του αυτοσχεδιασμού και οι επιλογές τους όταν παίζουν έναν ρόλο όπως τον φαντάζονται, είναι αποτέλεσμα της

παρατηρητικότητας τους και της τάσης για μίμηση (Καρρά, 1983, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης, 2011).

3.4.4 Παντομίμα

Η παντομίμα είναι μια ακόμα τεχνική που παρουσιάζεται στο θέατρο. Έχει συγκεκριμένη μορφή, αισθητική και η τεχνική της βασίζεται στην αφαίρεση του λόγου και κάθε άλλου εξωτερικού στοιχείου που θα μπορούσε να αποσπάσει την προσοχή του θεατή από το σώμα του μίμου, σαν εκφραστικό όργανο. Είναι η σιωπηλή τέχνη, «η γλώσσα της ψυχής». Το παιδί μέσα από την παντομίμα εκφράζει τα συναισθήματα του και τις σκέψεις του όχι όμως μέσω του λόγου αλλά μέσω των κινήσεων και των εκφράσεων του. Για τις εικόνες που αναπαριστούν τα παιδιά πρέπει να προσέξουν να είναι απλές και κατανοητές για το κοινό αλλά και τα φανταστικά αντικείμενα που μπορεί να χρησιμοποιήσουν να τα έχουν ξεκάθαρα σαν εικόνα στο μυαλό τους και να έχουν το ίδιο μέγεθος, σχήμα και βάρος σε όλη την διάρκεια της παρουσίας τους. Μέσω της τεχνικής αυτής το παιδί οδηγείται στην οργανωμένη και πειθαρχημένη εκφραστική κίνηση. Μαθαίνει να μην είναι φλύαρο στις χειρονομίες αλλά να δηλώνει ακριβώς αυτό που αισθάνεται με την έκφραση του προσώπου του, η οποία είναι εξίσου σημαντική με τις κινήσεις. Του δίνεται δηλαδή τη δυνατότητα να κάνει σαφή τα συναισθήματα του και τις παρορμήσεις του και να μεταδώσει αυτό που αποτελεί βίωμα, συγκίνηση, χαρά, λύπη, γενικά ένα καίριο και ουσιαστικό κομμάτι της ύπαρξής του (Καρρά, 1983, Κουρετζής, χ.χ, Παπαθανασίου & Μπασκλαβάνη, 2001)

Ο μίμος με βάση της κινήσεις του και τις εκφράσεις του δημιουργεί στον θεατή δύο κόσμους. Από την μία πλευρά είναι ο εξωτερικός κόσμος, το περιβάλλον, το σκηνικό, ένα ασανσέρ, ένα λεωφορείο κλπ. Από την άλλη πλευρά είναι ο εσωτερικός κόσμος του μίμου ο οποίος εστιάζει στο «ποιος είναι», «τι θέλει», «τι κάνει», «πως αισθάνεται», «πως σκέφτεται». (Καρρά, 1983) Για παράδειγμα ο μίμος μπορεί να παριστάνει ότι παίζει μπάλα με μια αόρατη μπάλα και να δείχνει ότι χαίρεται όταν βάζει γκολ ή να στεναχωριέται όταν χάνει και να μαλώνει με τον αντίπαλο. Επίσης μπορεί να δείχνει ότι μπαίνει σε ένα λεωφορείο με πολύ κόσμο και αρχίζει να μιλάει με τον διπλανό του και το λεωφορείο να σταματάει απότομα και να ξαφνιάζεται ή να ζαλίζεται.

Αυτό που αξίζει να κρατήσουμε είναι ότι ο μίμος μέσω μιας αυστηρής τεχνικής δημιουργεί από το τίποτα αυτό ακριβώς που θέλει να πει και να μεταδώσει στον θεατή. Σε κάθε θεατρικό παιχνίδι είναι παρούσα η παντομίμα και τα παιδιά, ακόμα και μικρής ηλικίας, την

εφαρμόζουν χωρίς πολλές φορές να το γνωρίζουν. Προσπαθούν να αναπαραστήσουν τις σκέψεις και τις εικόνες που έχουν στο μυαλό τους μόνο με την έκφραση των κινήσεων και με τα φανταστικά αντικείμενα που παρουσιάζουν στην σκηνή. Το να την χρησιμοποιήσουν τα παιδιά δεν είναι δύσκολο καθώς δεν βασίζεται σε κάποιο κείμενο και δεν χρειάζεται κάποιο υπόβαθρο για να βασιστεί, ίσα ίσα τα παιδιά αυθόρμητα δρουν με αυτό τον τρόπο θέλοντας να επικοινωνήσουν με τους φίλους τους. Παιχνίδια με φανταστικά αντικείμενα, φανταστικά πρόσωπα και φανταστικούς χώρους, είναι αυτά που προετοιμάζουν τα παιδιά στην έννοια της παντομίμας. Προφανώς το αποτέλεσμα δεν είναι το επιθυμητό στα πρώτα στάδια αλλά ακριβώς επειδή είναι αυθόρμητο και χρησιμοποιείται η φαντασία των παιδιών είναι αρκετό για τα παιδιά μικρής ηλικίας. Μέσω της παντομίμας οξύνεται η αντίληψη, η παρατηρητικότητα, η πλαστικότητα του σώματος και φυσικά η έκφραση τους. Όσο μεγαλώνουν απαιτείται χρόνος εξάσκησης, γνώση και τεχνική για να είναι ένα εντυπωσιακό θέαμα η τεχνική του μίμου (Καρρά, 1983, Κουρετζής, χ.χ, Παπαθανασίου & Μπασκλαβάνη, 2001).

3.4.5 Εκμετάλλευση του τυχαίου

Η τεχνική αυτή αφορά τη χρησιμοποίηση ενός τυχαίου ερεθίσματος, μιας φράσης, μιας κίνησης, ενός περιστατικού, ώστε να παραχθεί μια κατάσταση (Κουρετζής, 1991). Να δοθεί δηλαδή ένα ερέθισμα που θα πάρει διάφορες μορφές με απροσδιόριστη έκταση. Σημαντικό ρόλο ώστε να αξιοποιηθεί αυτό το τυχαίο γεγονός παίζει ο εμπνευστής, ο οποίος είναι σε θέση να διακρίνει τις ανάγκες της ομάδας και να ενεργήσει ανάλογα. Το «τυχαίο» συνήθως ξεκινάει από κάτι συγκεκριμένο. Για παράδειγμα όταν ένα κυλινδρικό χαρτόνι μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τα παιδιά ως κιάλι και η φαντασία τους να τα οδηγήσει σε ένα παιχνίδι πειρατών. Τα παιδιά στην διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού δημιουργούν ομάδες, σχήματα, εικόνες, συνδυασμούς που προκαλούν την αφορμή για αυτό το «τυχαίο» γεγονός. Ο παιδαγωγός επιδιώκει να εκμεταλλευτεί αυτό το γεγονός ειδικά αν είναι κάτι που προάγει την δράση, την επικοινωνία και την δημιουργικότητα του παιδιού. Αξιοποιώντας αυτή τη δράση από κάτι ίσως ασήμαντο μπορούμε να οδηγηθούμε σε κάτι σημαντικό και αυθεντικό. Από ένα μεμονωμένο γεγονός μπορεί να δημιουργηθεί μια δραματική πράξη, ένα όλον που επιτυγχάνουν τα παιδιά (Κουρετζής, χ.χ).

3.4.6 Γκροτέσκο

Το γκροτέσκο είναι και αυτό μια από τις τεχνικές του θεάτρου. Αναφέρεται στην υπερβολή με την κακή της σημασία κυρίως ώστε να τονιστεί το κακό και το άσχημο, το χονδροειδές και οτιδήποτε απαίσιο και τρομακτικό. Στα νέα ιταλικά και στα αρχαία λατινικά grotto σημαίνει σπηλιά και είναι ετυμολογικά η ρίζα του grottesco, που δηλώνει κάτι το σκοτεινό και κρυπτοζώδες ένστικτο. Η όψη του μας προκαλεί αποστροφή αλλά συνεχίζουμε να το κοιτάζουμε και το μεγαλείο του είναι πως καταφέρνει να σου επιβάλει να πειθαρχήσεις στην αίσθηση της αποστροφής που σου προκαλεί. Το γκροτέσκο βρίσκεται σε κάθε μορφή τέχνης. Στο θέατρο χρησιμοποιείται για να προκαλέσει στον θεατή αμηχανία μέσω της χοντροκοπιάς που κουβαλάει. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η μορφή του Κουασιμόδου που προκαλεί την χλεύη των ανθρώπων και ξυπνάει μέσα μας την τραγικότητα και μας φέρνει αντιμέτωπους με την αντίθεση της ψυχικής ευγένειας που κρύβει η σωματική του παραμόρφωση (Παπουτσάκη, 2017).

3.5 Εμψυχωτής

3.5.1 Ο Ρόλος και τα χαρακτηριστικά του επιτυχημένου εμψυχωτή

Οι άνθρωποι με χαρίσματα διαθέτουν ένα εύρος ικανοτήτων όπως η ευαισθησία και η περίσσεια ενέργεια. Ο ρόλος τους μέσα σε μια κοινωνική ομάδα είναι συγκεκριμένος καθώς προσπαθούν να εμψυχώσουν και να ενεργοποιήσουν τους άλλους. <<Εμψυχώνω>> ετυμολογικά σημαίνει δίνω ψυχή, ζωντανεύω κάτι άψυχο σε έμψυχο. Ο όρος χρησιμοποιείται επίσης και για ανθρώπους, που σε αυτήν την περίπτωση σημαίνει εμπνέω, κινητοποιώ μια ανθρώπινη ψυχή να έρθει σε επαφή και να επικοινωνήσει με άλλες ψυχές. Αυτός ακριβώς είναι και ο ρόλος του εμψυχωτή ο οποίος μπορεί να αποκαλεστεί και καθοδηγητής. Ο καθένας από εμάς μπορεί να γίνει εμψυχωτής αρκεί να έχει την ικανότητα να καθοδηγήσει και θα ενεργοποιήσει ένα σύνολο ή την ικανότητα να δώσει ζωή στα άψυχα αντικείμενα. Ο ρόλος του εμψυχωτή στην περίπτωση μας είναι ένας ρόλος δύσκολος, με πολλές ευθύνες διότι απευθύνεται σε άλλους ανθρώπους που στηρίζονται σε αυτόν. Οι γνώσεις και οι σπουδές θεάτρου δεν είναι αρκετές γι'αυτόν τον λόγο οφείλει να κατέχει γνώσεις ψυχολογίας και παιδαγωγικής. Ωστόσο τίποτα από τα παραπάνω δεν είναι αρκετά αν δεν έχει ισορροπημένη προσωπικότητα και δεν έχει αναπτυγμένη διορατικότητα (Φιλιππάκης, 1995). Σύμφωνα με την Gisele Barret, καθηγήτρια του πανεπιστημίου του Montreal, ο εμψυχωτής δρα σε τρία επίπεδα: στο ψυχολογικό, στο παιδαγωγικό και στο

ψυχοπαιδαγωγικό. Στο ψυχολογικό επίπεδο, παρότι δεν είναι ψυχολόγος, με την παρουσία του δίπλα στα παιδιά και την εμπύκωση που τους παρέχει τα κάνει να αισθάνονται ασφάλεια, να απελευθερωθούν και να δουλέψουν συλλογικά με μεράκι. Στο παιδαγωγικό επίπεδο ο εμπυκωτής βοηθάει τα παιδιά μέσω της εφευρετικότητας του και αναδεικνύοντας το άψυχο υλικό που βρίσκεται στην τάξη. Έτσι αρχίζουν τα παιδιά να βλέπουν με διαφορετική σκοπιά τα αντικείμενα γύρω τους και να αναπτύσσεται η φαντασία τους. Τέλος, στο ψυχοπαιδαγωγικό επίπεδο, ο εμπυκωτής θέτει σε κίνηση όλη τη δράση, την κάνει να αναπτυχθεί και να ελεγχθεί. Είναι υπεύθυνος να ρυθμίσει τους κανόνες του θεατρικού παιχνιδιού αλλά με έμμεσο τρόπο καθώς ο ρόλος του είναι απλά να ελέγξει την σωστή ροή του παιχνιδιού (Καγγελάρη, 1983).

Ένας εμπυκωτής οφείλει να έχει αληθινές σχέσεις με τα παιδιά βασιζόμενες στην ελευθερία και όχι στην καταπίεση, στην εξάρτηση και στην δυσπιστία αντιθέτως η σχέση που πρέπει να δημιουργήσει να βασίζεται σε αμοιβαία αισθήματα. Χρέος του είναι επίσης να αναπτύσσει θετική στάση απέναντι στους μαθητές του. Να έχει την ικανότητα να έρχεται κοντά τους και να τα αποδέχεται με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που εκδηλώνεται και η γονική αγάπη, βασισμένη στην κατανόηση, στην αγάπη άνευ όρων και στην αγάπη χωρίς κτητικό ενδιαφέρον. Απαραίτητη είναι και η εξάλειψη κάθε προσωπικής προκατάληψης και η αποστασιοποίηση του από κάθε προσωπική αντίληψη. Τέλος, στόχος του είναι να διαμορφώνει μια μαθητεία με γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό, μαθησιακό, ψυχοκινητικό και γλωσσικό χαρακτήρα (Παπαδόπουλος, 2010).

3.5.2 Ερεθίσματα που παρέχει ο εμπυκωτής

Τα ερεθίσματα για θεατρικό παιχνίδι και δραματική τέχνη πολλές φορές ξεκινούν από τα παιδιά και αξιοποιούνται από τον εμπυκωτή. Εκείνος έχει την ικανότητα να ανακαλύπτει ακόμη περισσότερα γνωρίζοντας ποια είναι εκείνα που θα τραβήξουν το ενδιαφέρον και τις ανάγκες των παιδιών. Τα ερεθίσματα μπορεί να είναι ακουστικά ή οπτικά αλλά και ο συνδυασμός τους. Το ερώτημα όμως είναι πως θα χρησιμοποιηθούν. Όσο πιο περίεργος και πρωτότυπος είναι ο τρόπος προσέγγισής του, τόσο πιο επινοητικό θα είναι και το αποτέλεσμα.

Καλό θα ήταν να διαθέτει ένα εύρος οπτικοακουστικού υλικού, όπως φωτογραφίες, εικόνες από περιοδικά, διαφάνειες, ήχους, τραγούδια, μαγνητοφωνημένα στιγμιότυπα και άλλα. Τα οπτικά ερεθίσματα μπορεί να είναι εικονογραφημένο υλικό από εφημερίδες περιοδικά που

απεικονίζουν διάφορα γεγονότα, σκηνές από την καθημερινή ζωή και το περιβάλλον ή διάφορα πρόσωπα. Επίσης, φωτογραφίες έγχρωμες ή μη που μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για δημιουργία ιστοριών, κοινωνικού χαρακτήρα, κάρτ ποστάλ που απεικονίζουν διάφορα μέρη της γης, διαφημιστικά μηνύματα και έργα ζωγράφων. Άλλο ένα ερέθισμα μπορεί να αποτελέσουν διάφορα αντικείμενα, όπως τα υφάσματα, οι κορδέλες, τα τούλια που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως σκηνικά οι παλιές βαλίτσες, τα ρούχα τα καπέλα διάφορων επαγγελμάτων, τα μικρά αντικείμενα καθώς και οι καρτέλες από παιδαγωγικά παιχνίδια. Επίσης οι κινηματογραφικές ταινίες και οι τηλεοπτικές εκπομπές αποτελούν πηγή έμπνευσης για αυτοσχδιασμό και δραματοποίηση. Τα γραπτά ερεθίσματα μπορεί να είναι γράμματα της αλφαβήτου, όπου για παράδειγμα θα προσπαθήσουν να αποδώσουν με το σώμα τους καθώς και παροιμίες που ενδείκνυται να έχουν δράση ειδικότερα όταν απευθύνονται σε πολύ μικρές ηλικίες. Οι τίτλοι μιας ταινίας ή ενός θεατρικού έργου και τέλος οι ανακοινώσεις, οι αγγελίες που βρίσκονται σε μια εφημερίδα όπως το δελτίο καιρού. Στα ακουστικά ερεθίσματα εντάσσονται ο μουσικός αυτοσχδιασμός που μπορεί να προκύψει από την δημιουργία αυτοσχέδιων οργάνων, η μουσική ακρόαση και τα τραγούδια. Τέλος, τα οπτικοακουστικά είναι ένας συνδυασμός, μπορεί για παράδειγμα μια φωτογραφία με έναν μουσικό σκοπό (Αλκηστις, χ.χ).

Κεφάλαιο 4. ΤΟΜΕΙΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

4.1 Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης

Σύμφωνα με την θεωρία του Gardner(1983) και τους Gardner & Walters (1993a), Koehnecke (1994) και Viens (1999) υπάρχουν οκτώ μορφές νοημοσύνης με τις οποίες ο κάθε άνθρωπος μπορεί να κατανοήσει τι συμβαίνει γύρω του. Η πρώτη είναι η γλωσσική ή λεκτική η οποία βοηθά τα παιδιά να μπορούν να επικοινωνήσουν με τους γύρω τους. Η δεύτερη είναι η λογικομαθηματική που τα βοηθά να σκέφτονται λογικά, να κάνουν συνειρμούς και να επιλύουν θέματα που τους απασχολούν. Η τρίτη είναι η χωροαντιληπτική, στην οποία αντιλαμβάνονται την έννοια του χώρου γύρω τους αλλά και μέσα από μία εικόνα. Η τέταρτη είναι η μουσική, όπου τα παιδιά μπορούν να παράγουν ήχους και ρυθμούς μαθαίνοντας μέσα από αυτά. Η πέμπτη είναι η σωματικό-κινησθητική, στην οποία το παιδί μπορεί να χρησιμοποιήσει το σώμα του για να λύσει ένα θέμα και να εκφράσει τι αισθάνεται. Η έκτη είναι η διπροσωπική, στην οποία μπορούν να αντιληφθούν πως αισθάνονται οι άλλοι, πως πράττουν σε κάθε κατάσταση και να τους κατανοήσει. Η έβδομη είναι η ενδοπροσωπική ή ενδοατομική που τα βοηθά να αντιληφθούν τον ίδιο τους τον εαυτό, πως αισθάνονται και τι σκέφτονται. Και η όγδοη, η νατουραλιστική, τους δίνει την δυνατότητα να καταλαβαίνουν τις διαφορές που υπάρχουν στους ζωντανούς οργανισμούς, αλλά και να αναγνωρίσουν φυσικά φαινόμενα (Ντολιοπούλου,2006).

Σίγουρα μπορούν να υπάρξουν και άλλες μορφές νοημοσύνης, οι οποίες μπορούν να ενταχθούν στις ήδη υπάρχουσες. Ο Gardner(1983) επισημαίνει πως δεν είναι δυνατόν να εξασκήσουμε όλες τις μορφές νοημοσύνης με τον ίδιο τρόπο και να τις διαθέτουμε όλες στο ίδιο επίπεδο. Το πιο σημαντικό είναι να υπάρχει ένας συνδυασμός αυτών για να μπορούμε να κατανοούμε και να αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο γύρω μας με το καλύτερο δυνατό τρόπο. Δεν υπάρχει κάποιος συγκεκριμένος τρόπος να εξασκήσουμε την πολλαπλή νοημοσύνη. Βέβαια, μέσω του σχολείου ο κάθε παιδαγωγός πρέπει να δίνει την ίδια αξία σε κάθε μορφή και να δημιουργεί εξίσου δραστηριότητες οι οποίες βοηθάνε τα παιδιά να αναπτύξουν το κάθε είδος νοημοσύνη. Επιπλέον, σημαντικό είναι ο παιδαγωγός να γνωρίζει και να δίνει μεγάλη βάση στις ικανότητες και στις αδυναμίες του κάθε παιδιού και να πράττει ανάλογα για να του μεταδώσει τη μάθηση αλλά και για να το βοηθήσει να ξεπεράσει τις αδυναμίες του (Ντολιοπούλου, 2006).

Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού αναπτύσσεται σε μεγάλο βαθμό η πολλαπλή νοημοσύνη, ο κάθε τομέας ξεχωριστά αλλά και σε συνδυασμό (Άλκηστις, 2008).

4.2 Κινητική ανάπτυξη

4.2.1 Το σώμα

Το παιδί μέσω του θεατρικού παιχνιδιού μαθαίνει το σώμα του και πως πρέπει να το χειρίζεται. Για παράδειγμα σε μια μίμηση χρησιμοποιεί όλου του το σώμα όπως το πρόσωπο, τα χέρια του, τα πόδια του. Σημαντικό εδώ δεν είναι η ίδια η πράξη αλλά ο τρόπος που θα την κάνει το παιδί και πως θα την εκφράσει με όλο του το σώμα (Faure & Lascar, 1988). Μέσω της ελεύθερης και της μιμούμενης κίνησης τα παιδιά χρησιμοποιούν όλα τα μέλη του σώματός τους (Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2011).

4.2.2 Η κίνηση μέσα στο χώρο και ο χρόνος

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν έχουν αντιληφθεί ακόμα πλήρως τις έννοιες του χώρου και του χρόνου. Μέσω των κινητικών ασκήσεων ο παιδαγωγός μπορεί να ορίσει το χώρο που θα πρέπει να κινηθούν τα παιδιά και να τα κατευθύνει για το αν θα πάνε δεξιά-αριστερά και αν θα κάτσουν όρθια ή στις καρέκλες. Έτσι το παιδί αντιλαμβάνεται τη θέση που έχει μέσα στο χώρο. Η έννοια του χρόνου σε αυτή την ηλικία γίνεται κατανοητή με τον ρυθμό. Για παράδειγμα ο παιδαγωγός μπορεί να πει στα παιδιά πως όση ώρα χτυπά παλαμάκια εκείνα θα πρέπει να περπατάνε μέσα στην αίθουσα (Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2011).

4.2.3 Ο χορός

Μέσα από κινητικές αναπαραστάσεις ο παιδαγωγός μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα μουσικό τραγούδι ή τον ρυθμό από ένα μουσικό όργανο και σιγά σιγά να γίνει μία συντονισμένη απλή χορογραφία. Τα παιδιά μαθαίνουν να συντονίζουν τις κινήσεις τους με τον ήχο της μουσικής και του ρυθμού (Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2011).

4.2.4 Συγκέντρωση και συντονισμός

Η συγκέντρωση είναι σημαντική σε κάθε δραστηριότητα που συμμετέχουν τα παιδιά καθώς χωρίς αυτή δεν μπορούν να είναι ενεργοί. Η συγκέντρωση και ο συντονισμός των παιδιών

μπορούν να εξασκηθούν μέσω της άσκησης “καθρέφτες”. Ο παιδαγωγός βάζει ζευγαράκια ανά δύο τα παιδιά, το ένα γίνεται ο καθρέφτης και όποια κίνηση κάνει το ζευγάρι του πρέπει να την αναπαραστήσει (Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2011).

4.2.5 Σωματική εκφραστικότητα

Τα παιδιά μαθαίνουν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους μέσω του σώματός τους. Επιπλέον, μπορούν να διαχειριστούν καλύτερα τα δυσάρεστα γεγονότα. Ο παιδαγωγός παρακινεί τα παιδιά να δείξουν ένα συναίσθημα τους με το σώμα και την έκφραση του προσώπου, με βάση κάποιο οικείο γεγονός όπως το να δουν τη μαμά τους όταν επιστρέφουν από το σχολείο (Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2011).

4.2.6 Επικοινωνία μέσω των κινήσεων

Η μη λεκτική επικοινωνία που γίνεται μέσω του θεατρικού παιχνιδιού αφορά το σώμα και το πρόσωπο. Τα παιδιά μαθαίνουν να επικοινωνούν χωρίς λόγια. Για παράδειγμα ο παιδαγωγός ζητά από ένα παιδί να χαιρετήσει ένα φίλο του με το σώμα του ή να δείξει μόνο με την έκφραση του προσώπου του πως είναι χαρούμενος που τον είδε (Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2011).

4.3 Γλωσσική ανάπτυξη

Η γλώσσα είναι ένας ζωντανός οργανισμός και μέσω του θεατρικού παιχνιδιού τα παιδιά μαθαίνουν να κάνουν διάλογο μεταξύ τους, να εξασκούν το λόγο τους, να λαμβάνουν και να δίνουν ιδέες και απόψεις. Μέσω της γλώσσας δημιουργούν νέους κόσμους που είτε τους γνωρίζουν, σύμφωνα με τις εμπειρίες τους, είτε όχι, σύμφωνα με τη φαντασία τους. Παράλληλα, η επικοινωνία μεταξύ παιδιών και παιδαγωγών γίνεται πιο εύκολη και ιδιαίτερα με παιδιά που μιλούν άλλες γλώσσες ή δεν μιλούν ακόμα καλά την γλώσσα (Άλκηστις, 2008).

Ο λόγος και η φωνή αναπτύσσονται αρκετά στις θεατρικές δραστηριότητες. Τα παιδιά χρησιμοποιούν τη φωνή τους για να παράγουν ήχους, θορύβους, να δώσουν νόημα στις λέξεις (Faure & Lascar, 1988). Οι φωνητικές ικανότητες εξασκούνται καθώς μπορεί να

μιμηθούν κάποιο ήχο. Για παράδειγμα, ένα ζώο, έναν θόρυβο, μια δυνατή ή σιγανή τονικότητα (Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2011).

Στη λεκτική επικοινωνία το παιδί χρησιμοποιεί το λόγο του για να μεταφέρει όλα όσα θέλει να πει και να εκφραστεί ελεύθερα. Σημαντικό εδώ είναι οι λεκτικοί αυτοσχεδιασμοί στους οποίους ο παιδαγωγός ξεκινά ένα παιχνίδι με λέξεις ή φράσεις φτιάχνοντας μια ολόκληρη ιστορία. Τα παιδιά έτσι παρακινούνται να αναπτύξουν το προφορικό τους λόγο (Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2011).

4.4 Κοινωνικοποίηση

4.4.1 Συναισθηματική νοημοσύνη

Σύμφωνα με τους Bradberry & Greaves (2006) η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι <<η ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει και να συνειδητοποιεί τα συναισθήματά του και να χρησιμοποιεί την επίγνωση αυτή για να χειρίζεται τη συμπεριφορά και τις σχέσεις του>>. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη του κάθε ανθρώπου εξαρτάται από το πόσο θα εξασκήσει τους τομείς που περιλαμβάνονται σε αυτή: αυτοεπίγνωση, αυτοδιαχείριση, ενσυναίσθηση και διαχείριση σχέσεων. Αρχικά, η ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε τι αισθανόμαστε, πως νιώθουμε, πως αντιδράμε, πως σκεφτόμαστε είναι συστατικά της αυτοεπίγνωσης, και πρέπει οι άνθρωποι να δίνουν τον απαιτούμενο χρόνο στον εαυτό τους για να τα αντιληφθούν. Η αυτοδιαχείριση είναι ο τρόπος για να καλπάζουμε τις εσωτερικές ενορμήσεις και τις παρορμητικές αντιδράσεις μας σε μια στρεσογόνο κατάσταση. Έπειτα, μέσω της ενσυναίσθησης μπορούμε να αντιληφθούμε γιατί και πως σκέφτεται, αισθάνεται και δρα ο κάθε άνθρωπος γύρω μας και να έχουμε την ικανότητα να αντιδράσουμε ανάλογα. Τέλος, ο τρόπος που διαχειριζόμαστε τις σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους είναι πολύ σημαντικό να μας φέρνει τα αποτελέσματα που θέλουμε όπως οι φιλικές σχέσεις ή μια επιτυχημένη συνεργασία στο εργασιακό μας περιβάλλον (Δαλακούρα, 2011).

4.4.2 Κοινωνικό παιχνίδι

Στο κοινωνικό παιχνίδι τα παιδιά που συμμετέχουν παίζουν για να εκπληρώσουν όλοι μαζί ένα σκοπό. Το κοινωνικό παιχνίδι προσδίδει στα παιδιά πολλές αρετές. Αφήνουν πίσω τον εγωισμό τους, λειτουργούν συνεργατικά και μαθαίνουν να μοιράζονται. Δίνουν τα ίδια

οδηγίες για το παιχνίδι αλλά μαθαίνουν επίσης να δέχονται οδηγίες από τα υπόλοιπα παιδιά. Άρα, αναγνωρίζουν πως η γνώμη τους είναι σημαντική αλλά εξίσου σημαντική είναι και η γνώμη των άλλων. Μεταδίδουν και λαμβάνουν γνώσεις από τα ίδια τα παιδιά, που αντιλαμβάνονται σχεδόν με τον ίδιο τρόπο τον κόσμο γύρω τους σε σχέση με έναν ενήλικα. Επιπλέον, στο κοινωνικό παιχνίδι τα παιδιά με λιγότερη κοινωνικοποίηση βοηθούνται πολύ στο να αφεθούν ελεύθερα και να αναπτύξουν σχέσεις. Τέλος, το ηλικιακό φάσμα των παιδιών που εμπλέκονται σε ένα παιχνίδι μπορεί να διαφέρει κάτι το οποίο βοηθά τα μικρότερα να μαθαίνουν από τα μεγαλύτερα, και τα μεγαλύτερα να γίνονται πιο υπεύθυνα. Γενικότερα μέσω του κοινωνικού παιχνιδιού το παιδί μαθαίνει να εντάσσεται σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο θα συναντά σε όλη του ζωή (Brock, Dodds, Jarvis & Olosuga, 2016).

4.4.3 Η σημασία της ομάδας

Το παιδί στο σχολικό περιβάλλον γίνεται μέλος μιας ομάδας. Το κάθε παιδί όμως προέρχεται από διαφορετικό κοινωνικό περιβάλλον, έχει άλλα ενδιαφέροντα, άλλες γνώσεις, διαφέρουν ακόμα στο φύλο και στην ηλικία. Εντάσσεται ,λοιπόν, μέσα στην ομάδα αποκτώντας καινούργιες εμπειρίες και κοινωνικοποιείται. Μαθαίνει να σέβεται τα συναισθήματα ,τις απόψεις και τις ανάγκες των άλλων, να συνεργάζεται, να επικοινωνεί και να ακούει σε κανόνες. Διευρύνει τις γνώσεις του, γίνεται υπεύθυνο, αποκτά θάρρος και αντιλαμβάνεται την έννοια της αλληλοβοήθειας. Αναπτύσσει τις ικανότητες και τα ταλέντα του και αντιλαμβάνεται πως οι δικές του επιθυμίες είναι ισάξιες με των άλλων παιδιών (Πανταζής & Σακελλαριού, 2005).

Το θεατρικό παιχνίδι είναι μια ομαδική δραστηριότητα. Όλα μαζί τα παιδιά γίνονται μια ομάδα στην οποία γνωρίζονται καλύτερα, εκφράζονται, δραστηριοποιούνται, ανακαλύπτουν το σώμα τους, δραματοποιούν καταστάσεις και αυτοσχεδιάζουν (Γραμματάς, 2009).

Βασικός σκοπός του θεατρικού παιχνιδιού είναι η κοινωνικοποίηση του παιδιού καθώς είναι μια συλλογική δράση. Το παιδί αντιλαμβάνεται πόσο σημαντική και ενδιαφέρον είναι η ομαδικότητα και η συνεργασία. Ο παιδαγωγός μπορεί να συμβάλει στην κοινωνικοποίηση των παιδιών μέσω δραστηριοτήτων όπως τα παιχνίδια γνωριμίας (Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2011).

Το θεατρικό παιχνίδι είναι μία ομαδική ενέργεια. Αξίζει να τη χρησιμοποιήσουμε όταν θέλουμε να ενδυναμώσουμε τις σχέσεις των παιδιών και ακόμα περισσότερο όταν θέλουμε

να εντάξουμε παιδιά ή ομάδα παιδιών τα οποία είναι αποτραβηγμένα από την υπόλοιπη τάξη είτε επειδή είναι ντροπαλά, είτε γιατί είναι από άλλη χώρα, είτε γιατί γενικά υπάρχει κάτι που μπορεί να τα διαχωρίζει από τα υπόλοιπα παιδιά (Faure & Lascar, 1988).

Επιπλέον, βοηθά στο να αναπτύξει το παιδί το στοιχείο της επικοινωνίας καθώς αλληλεπιδρά συνεχώς με τους γύρω του. Δίνει προσοχή στο τι του λένε οι υπόλοιποι, και εκείνοι με τη σειρά τους δίνουν προσοχή στο παιδί όταν εκείνο μιλά. Έρχεται σε επαφή με τα υπόλοιπα παιδιά και με τον παιδαγωγό και αντιλαμβάνεται τη σημαντικότητα της επικοινωνίας (Faure & Lascar, 1998).

4.5 Συναίσθημα και δημιουργικότητα

Το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει στην ελευθερία των παιδιών να εκφράσουν όλα αυτά που αισθάνονται. Ανακαλύπτουν όλο και περισσότερο το ψυχικό τους κόσμο κατανοώντας τι νιώθουν και γιατί το νιώθουν. Αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους με νέα δεδομένα και αναγνωρίζουν ανάγκες που μπορεί να έχουν και μπορούν πια να εκφράσουν. Αφήνουν πίσω το άγχος και τη πίεση από καταστάσεις της ζωής τους απελευθερώνοντας τον ψυχισμό τους. Μαθαίνουν πράγματα για τον εαυτό τους και πλάθουν τον χαρακτήρα τους (Άλκηστις, 2008).

4.5.1 Η αξία του ρόλου και η φαντασία

Η «δράση» στο θεατρικό παιχνίδι συνδέει πολλές ιδιότητες ταυτόχρονα, όπως η κίνηση, η ακοή, η όραση, η ομιλία, το συναίσθημα, η αντίληψη, η σκέψη, η φαντασία (Γραμματάς, 2009).

Το παιδί μέσω του θεατρικού παιχνιδιού μεταπηδά σε έναν φανταστικό κόσμο, δηλαδή μπαίνει σε έναν ρόλο. Μέσα σε αυτό το φανταστικό κόσμο, με το ρόλο που αποκτά γνωρίζει καινούργιες καταστάσεις, αισθάνεται πρωτόγνωρα συναισθήματα, βλέπει με άλλη οπτική τα χαρακτηριστικά του ρόλου που ενσαρκώνει αλλά και τα χαρακτηριστικά των υπολοίπων που συμμετέχουν στο θεατρικό παιχνίδι. Αποκτά δεξιότητες, εξασκεί τις ικανότητες του και βελτιώνει τις αδυναμίες του. Αναπτύσσεται ψυχικά καθώς μαθαίνει να αντιμετωπίζει τα συναισθήματά του, όπως ο θυμός, η λύπη, η χαρά. Μαθαίνει τον εαυτό του, πως λειτουργεί, πως σκέφτεται, πως αισθάνεται και πως τελικά είναι ο σωστός τρόπος για να εκφράσει όλα αυτά που θέλει. Μαθαίνει το σώμα του και αισθάνεται ελεύθερο να το εξερευνήσει,

αναπτύσσει την κινητικότητα του αλλά και την αντίληψη του καθώς ταυτόχρονα μπορεί να χρειάζεται να περπατά, να μιλά και να ακούει. Φυσικά, οι καινούργιες γνώσεις είναι πολλές τις οποίες δεν λαμβάνει παθητικά, αλλά ενεργητικά καθώς τις γνωρίζει σε πραγματικές συνθήκες μέσα από το ρόλο του (Γραμματάς, 2009).

Μέσα από τους ρόλους που ενσαρκώνει γίνεται κάτι διαφορετικό από αυτό που είναι στη πραγματικότητα. Συνεπώς γνωρίζει καινούργια στοιχεία του χαρακτήρα του και απελευθερώνεται. Για παράδειγμα ένα ντροπαλό παιδί με έναν ρόλο μπορεί να νιώσει αυτοπεποίθηση και να οικειοποιηθεί με αυτό το συναίσθημα (Faure & Lascar, 1988).

4.5.2 Η έννοια της ενσυναίσθησης

Για να μπορέσουμε να επικοινωνήσουμε και να συζητήσουμε με κάποιον άλλον άνθρωπο θα πρέπει να σεβαστούμε τα συναισθήματα και τις σκέψεις του. Η αρετή της ενσυναίσθησης στα παιδιά μπορεί να αναπτυχθεί μέσω της μίμησης και τα παιχνίδια ρόλων. Από πολύ μικρή ηλικία μιμούνται χωρίς να καταλαβαίνουν πως έτσι μπαίνουν στη θέση αυτού που μιμούνται, βιώνοντας αυτό που αισθάνονται και τον τρόπο που συμπεριφέρονται. Αρχίζουν να αποκτούν, λοιπόν, νέες συμπεριφορές. Τα παιδιά αρχίζουν σταδιακά να κατανοούν τις σκέψεις και το πώς νιώθουν τα άλλα παιδιά. Στα παιχνίδια ρόλων λαμβάνουν υπόψη τις σκέψεις των άλλων ως ένα βαθμό. Για να παίξουν μαζί το κάθε παιδί θα αναλάβει το δικό του ρόλο για παράδειγμα το ένα θα είναι ο γονιός και το άλλο το παιδί. Πολύ σπάνια μοιράζονται τον ίδιο ρόλο καθώς το καθένα θέλει να είναι ο πρωταγωνιστής του ρόλου του (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005).

4.5.3 Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη

Τα συναισθήματα των παιδιών είναι η κινητήριος δύναμη για να γνωρίσουν το περιβάλλον που ζουν, τη κοινωνία και τον κόσμο γύρω τους. Το θεατρικό παιχνίδι χρησιμοποιεί το συναίσθημα ως βασικό άξονα για να μάθουν τα παιδιά, να αντιληφθούν και να ανακαλύψουν νέους κόσμους, καταστάσεις, συνθήκες. Μέσα από τους ρόλους μπαίνουν σε μια άλλη πραγματικότητα η οποία τους βοηθά να γνωρίσουν καταστάσεις και ιδιότητες ανθρώπων που δεν γνώριζαν, αναπτύσσοντας έτσι την ενσυναίσθησή τους. Επικοινωνούν σε διαφορετικά πλαίσια κάτι το οποίο τα βοηθά να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Μέσω της αλληλεπίδρασης και της συλλογικότητας μαθαίνουν να συζητούν καταστάσεις

και προβλήματα δίνοντας λύσεις ,ακούγοντας διαφορετικές απόψεις και αποκτούν κριτική σκέψη. Αντιλαμβάνονται πως μέσω της ομάδας έχουν υποστήριξη και αλληλοβοήθεια καθώς όλοι μαζί προσπαθούν να ολοκληρώσουν κάποιο στόχο, ενισχύοντας έτσι την αυτοπεποίθησή τους. Αισθάνονται πιο δυνατοί και πιο δεκτικοί στο να μάθουν νέες πληροφορίες, να ρωτήσουν, να λύσουν απορίες, να πάρουν αποφάσεις και να γίνουν υπεύθυνοι. Σύμφωνα με τον Needlands(2004a) το θεατρικό παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να δουν τον κόσμο που ζουν από μια άλλη οπτική γωνία, να συμερίζονται τους ανθρώπους και τα αρνητικά τους και να αντλήσουν νέες πληροφορίες για τους ανθρώπους και τον κόσμο (Άλκηστις, 2008).

4.5.4 Η έννοια της δημιουργικότητας

Η δημιουργικότητα είναι σημαντική να υπάρχει μέσα στη ζωή των παιδιών. Πρέπει σε όλα τα παιδιά να δίνεται η αφορμή να είναι δημιουργικά, δίνοντας βάση στα ενδιαφέροντα, στις κλίσεις και στα ταλέντα τους. Το σχολικό περιβάλλον και ο παιδαγωγός του τμήματος πρέπει να δίνουν ευκαιρίες για να δημιουργούν και να αναπτύσσουν τις δεξιότητες και τις ικανότητες τους. Τα δημιουργικά παιδιά θα μπορέσουν σε όλη τους τη ζωή να προσαρμόζονται στο κόσμο γύρω τους χωρίς να χάνουν τον εαυτό τους (Brock, Dodds, Jarvis & Olusoga, 2016).

Η δημιουργικότητα είναι βασικό κομμάτι των παιδιών και της ανάπτυξης τους. Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού δημιουργούν κάθε στιγμή καθώς τους δίνεται η αφορμή να ξεδιπλώσουν τη φαντασία τους και τις ικανότητές τους. Ακόμη, εντάσσονται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο κάτι που θα τους βοηθήσει στη μετέπειτα ζωή τους καθώς αντιλαμβάνονται πως και μέσα σε μια ομάδα το κάθε παιδί μπορεί να είναι δημιουργικό. Γίνονται υπεύθυνα για τον εαυτό τους και για τα υπόλοιπα μέλη ενισχύοντας την δημιουργικότητα μέσω της αλληλεπίδρασης. Χρησιμοποιούν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους για να πλάσουν έναν νέο κόσμο ζωντανεύοντας κάθε τι που αισθάνονται. Οτιδήποτε έχουν στο μυαλό τους, είτε θετικό είτε αρνητικό, οτιδήποτε μπορεί να τους απασχολεί παίρνει ζωή μπροστά στα μάτια τους. Γίνονται οι ίδιοι πρωταγωνιστές σε κάθε κατάσταση δημιουργώντας μια νέα συνθήκη για τη ζωή τους (Άλκηστις, 2008).

4.5.5 Ο αυτοσχεδιασμός

Στον αυτοσχεδιασμό το παιδί σκέφτεται ένα θέμα ή του δίνει κάποιος άλλος ένα θέμα και εκείνη τη στιγμή πρέπει να απαντήσει με το δικό του τρόπο. Ο τρόπος που απαντά πολλές φορές μας δείχνει τι μπορεί να σκέφτεται αλλά και ποιές είναι οι φοβίες του. Το παιδί εκείνη την ώρα δημιουργεί καθώς μεταφέρει τη φαντασία του στη πραγματικότητα. Οι αυτοσχεδιασμοί πρέπει να επαναλαμβάνονται ανά διαστήματα καθώς είναι αξιοσημείωτο να δούμε αν έχει αλλάξει κάτι στο τρόπο που δημιουργούν τα παιδιά. Επίσης, όταν συναντάμε έναν ομαδικό αυτοσχεδιασμό είναι καλό να τα σταματάμε και να ρωτάμε κάποια από αυτά για τον αυτοσχεδιασμό τους, όπως τι κάνουν και γιατί το κάνουν μαθαίνοντας τους έτσι να εξηγούν το παιχνίδι τους (Faure & Lascar, 1988).

Ο αυτοσχεδιασμός στο θεατρικό παιχνίδι είναι η ελεύθερη έκφραση και δημιουργικότητα του ανθρώπου. Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2010), την Άλκηστις (1998) και τον Κουρετζή (1991) ο αυτοσχεδιασμός έχει μεγάλη σημασία για τα παιδιά καθώς νιώθουν πως δημιουργούν κάτι μόνο τους, εξιτάρει τη φαντασία τους, εκφράζουν αυτά που νιώθουν και τις απόψεις τους και βοηθά στο να επικοινωνήσουν (Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2011).

Κεφάλαιο 5. ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

5.1 Διαπολιτισμικότητα

Για τον Malinowski (1995) διαπολιτισμικότητα είναι μια διαδικασία κατά την οποία πάντα δίνει κανείς κάτι σε αντάλλαγμα αυτού που παίρνεις, ένα σύστημα δούναι και λαβείν. Ο Μάρκου (1997) ορίζει πως η διαπολιτισμικότητα είναι μια διαδικασία συνάντησης, αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας συνεργασίας και περαιτέρω ανάπτυξης των πολιτισμών (Άλκηστις, 2008).

Δηλώνει πως η εμφάνιση της διαπολιτισμικότητας στην Ελλάδα έκανε την αρχή της στην δεκαετία του 1980 και συνδέεται με την ένταξη των παλιννοστούντων/στουσών μαθητών/τριών στο ελληνικό σχολείο και την ελληνική κοινωνία (Κιοσέ, 2019). Το 1996 ψηφίζεται ο Νόμος 2413 για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, ο οποίος προβλέπει την δημιουργία διαπολιτισμικών σχολείων για την εκπαίδευση ατόμων με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και μορφωτικές ανάγκες. (Χριστοδούλου, 2009)

5.2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση

5.2.1 Ορισμός και χαρακτηριστικά διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση περιλαμβάνει ένα μεγάλο σύνολο εκπαιδευτικών θεμάτων και αντικειμένων. Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης διαπολιτισμική εκπαίδευση σημαίνει αναγνώριση των αξιών, των τρόπων ζωής και των συμβολικών αναπαραστάσεων με τις οποίες οι άνθρωποι - άτομα και κοινωνίες -αναφέρονται στις σχέσεις τους με τους άλλους ανθρώπους. Ο Μάρκου (1987) ορίζει την διαπολιτισμική εκπαίδευση ως μια διαδικασία μεταρρύθμισης με τελικό στόχο τον μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να παρέχονται σε όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη και την συνεργασία του κράτους στην αναζήτηση της πολιτισμικής ταυτότητας, της ελευθερίας και της αυτοεκπλήρωσής τους (Άλκηστις, 2008).

Τα κύρια χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ο αλληλοσεβασμός και η αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών, η συνεκπαίδευση, η συνεργασία και το γεγονός πως αφορά όλους τους μαθητές (Κιοσσέ, 2019).

Το ενδιαφέρον των πνευματικών ανθρώπων για την δημοκρατική παιδεία πάντα προϋπήρχε. Πίστευαν πως η παιδεία συντελεί στην ανάπτυξη του διαπολιτισμικού διαλόγου στην διάπλαση του δημοκρατικού πολίτη και στην διαμόρφωση πνευματικά πλουσιότερων σχολείων με διαπολιτισμικά προγράμματα όπου όλα τα παιδιά θα μαθαίνουν από την μεγάλη ετερότητα της κοινωνίας (Μάρκου, 2011). Σύμφωνα με τον Sleeter (1991) η ενδυνάμωση των μειονοτήτων συνιστά μια από τις βασικότερες αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Διαπολιτισμική ενδυνάμωση για τους Gay & Hanley (1999) σημαίνει να έχεις κάνει την γνώση, τις δεξιότητες, την ηθική, το κουράγιο και την πεποίθηση να αποδώσει στη διαφορετικότητα την αξία που της αρμόζει (Άλκηστις, 2008).

5.2.2 Μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Σε βιβλιογραφίες όχι μόνο της Ελλάδας αλλά και παγκόσμιες αποτυπώνονται πέντε μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εκ των οποίων τα δύο είναι μονοπολιτισμικά προσανατολισμένα και τρία πλουραλιστικά προσανατολισμένα. Στην πρώτη κατηγορία των μονοπολιτισμικών μοντέλων ανήκουν: Το μοντέλο της αφομοίωσης και το μοντέλο της ενσωμάτωσης. Το μοντέλο της αφομοίωσης θεωρεί πως αν κάποιος θέλει να ενταχθεί στην κοινωνία και να είναι αποδεκτός και αρεστός θα πρέπει να αφήσει πίσω του την μητρική του γλώσσα, τον πολιτισμό και γενικότερα ότι τον συνδέει με την καταγωγή του. Οφείλει να μάθει την γλώσσα της χώρας υποδοχής του που θα οδηγήσει στην αφομοίωση των μαθητών στην νέα τάξη των πραγμάτων. Συμπεραίνουμε πως πρόκειται για ένα καθαρά εθνοκεντρικό μοντέλο που αναπτύσσει την καχυποψία στα παιδιά και δεν τους δίνει το δικαίωμα να μαθαίνουν να γνωρίζουν άλλους πολιτισμούς. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης θεωρείται η μετεξέλιξη του μοντέλου αφομοίωσης. Σε αυτήν την περίπτωση δεν είναι απαραίτητη η αποκοπή από τις πολιτισμικές ρίζες και δίνεται η ευκαιρία στις υπάρχουσες παραδόσεις των μειονοτικών πολιτισμών να αποτελέσουν μέρος της νέας τους ταυτότητας. Η μητρική γλώσσα είναι δεκτή στην ιδιωτική ζωή αλλά όχι στην δημόσια. Τέλος στόχος αυτού του μοντέλου είναι η καλύτερη δυνατή ενσωμάτωση στο σχολικό περιβάλλον και η ένταξη θεμάτων από το πολιτισμό τους καθώς είναι ένας τρόπος αποδοχής και η εκμάθηση της νέας γλώσσας από τους μαθητές των μειονοτήτων. Στα πλουραλιστικά μοντέλα εντάσσονται το

πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό μοντέλο και το διαπολιτισμικό μοντέλο (Κεσίδου, 2008).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε την δεκαετία του 1970 όταν διαπιστώθηκε πως τα δύο προηγούμενα μοντέλα δεν ήταν αποτελεσματικά και δεν έδιναν λύση στους μαθητές. Σύμφωνα με αυτό υποστηρίζεται η άποψη πως η κοινωνική συνοχή μπορεί να επιτευχθεί με την αποδοχή των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων και την διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου που θα μπορούν να συμβιώσουν όλοι χωρίς να κινδυνεύει η ενότητα του (Ντούρας, Αραμπαζή, 2009). Το αντιρατσιστικό μοντέλο έκανε την εμφάνισή και την ανάπτυξή του στα μέσα της δεκαετίας του 1980 κυρίως στην Αμερική και την Αγγλία. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της θα πρέπει να δίνεται βάση στις δομές της εκπαίδευση και της κοινωνίας που χρειάζονται αλλαγές και όχι στο άτομο γιατί με αυτήν την στάση ενισχύουν την πεποίθηση πως οι μειονότητες έχουν «ελλείμματα» και φαινόμενα όπως ο ρατσισμός που επικρατεί στην κοινωνία ενισχύονται. Τέλος η βασική ιδέα του αντιρατσιστικού μοντέλου είναι η εξάλειψη του ρατσισμού όχι μόνο στο τομέα της εκπαίδευσης αλλά και ως ενός φαινομένου που ταλαιπωρεί μια κοινωνία. Σύμφωνα με τον Μάρκου (1996) το αντιρατσιστικό μοντέλο έχει τρεις θεμελιώδεις στόχους όπως περιγράφει και ο Brand (1986). Αυτές είναι η ισότητα στην εκπαίδευση οποιαδήποτε φυλετικής προέλευσης, η δικαιοσύνη και η χειραφέτηση - απελευθέρωση των καταπιεζόμενων από ρατσιστικές πρακτικές. Το διαπολιτισμικό μοντέλο το συναντάμε κατά κανόνα στην Ευρώπη και εμφανίστηκε την δεκαετία του 1980. Δεν θα πρέπει να συνδέεται με τον όρο της πολυπολιτισμικότητας διότι είναι δύο διαφορετικές έννοιες παρόλο που οι διαφορές τους δεν είναι τόσο ευδιάκριτες. Σύμφωνα με τον Helmut Essinger (1990, 22-23· 1988, 58-72) το διαπολιτισμικό μοντέλο βασίζεται σε τέσσερις βασικές αρχές που είναι η ενσυναίσθηση που θα πρέπει να αναπτύξει κάθε μέλος της σχολικής ομάδας (μαθητές και παιδαγωγοί), η εξάλειψη εθνικιστικού τρόπου σκέψης, ο σεβασμός απέναντι στον συνάνθρωπο και η αλληλεγγύη (Καναβάκης, 2004).

5.3 Δραματική τέχνη και εκπαίδευση

5.3.1 Η σύνδεση της δραματικής τέχνης με την διαπολιτισμικότητα

Υπάρχουν πολλές απόψεις και προσεγγίσεις για την σύνδεση της δραματικής τέχνης και της διαπολιτισμικότητας. Κατά τον Aluffi (2005) δημιουργώντας δράματα με μύθους από άλλες χώρες, παραδόσεις, παροιμίες, έθιμα, συνήθειες, λογοτεχνικά κείμενα - ποιήματα,

καθημερινά αντικείμενα, εμπειρίες, αναμνήσεις και προσωπικές μαρτυρίες τα παιδιά έρχονται πιο κοντά. Μια διαδικασία που έχει στόχο την συνεργασία, την αλληλοβοήθεια, έχει σκοπό να εξαλείψει τον ανταγωνισμό, τον διαχωρισμό μέσα από την αλληλεπίδραση και να οδηγηθούμε στην αποδοχή και τον σεβασμό του άλλου. Τα ίδια σημαντικά στοιχεία τονίζουν και Smith & Τσαλίκη (2003) επισημαίνοντας πως οι δραματικές δραστηριότητες δεν είναι ανταγωνιστικές και δεν αξιολογείται η επίδοση του καθενός όπως στα μαθήματα, αντιθέτως χρησιμοποιούν την συνεργατικότητα αφού γνωρίζουν πως μόνο έτσι θα πετύχουν και μέσω αυτής οδηγούνται στην διερεύνηση της έννοιας καταγωγής και παρελθόν. Καθώς και στην κατανόηση του πόσο αδύνατον είναι να σκεφτούμε να εγκαταλείψουμε τα σπίτια μας για ένα ασήμαντο γεγονός (Άλκηστις, 2008).

5.3.2 Δραματική Τέχνη -Διαπολιτισμική συνείδηση και δυσκολίες

Μέσω της δραματικής τέχνης τα παιδιά μαθαίνουν να εκφράζονται, να αποκτούν γνώσεις, να δημιουργούν κριτική σκέψη για διάφορα θέματα και γενικά να αποκτούν πολιτισμική συνείδηση. Ωστόσο τα μελανά σημεία που πολλές φορές εμποδίζουν την διαδικασία απόκτησης διαπολιτισμικής συνείδησης και στάσης είναι τα παρακάτω: (Άλκηστις, 2008)

- 1) Ο ρατσισμός. Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1998) είναι η κοινωνική ή πολιτική πρακτική διακρίσεων που βασίζεται στο δόγμα της ανωτερότητας της φυλής ή μιας εθνοτικής ή κοινωνικής ομάδας και στην «καλλιεργημένη» αντίληψη των μελών της ότι οφείλουν να περιφρουρήσουν την αμιγή σύσταση, την «καθαριότητα» της ομάδας τους, καθώς και τον κυρίαρχο ρόλο έναντι των υπόλοιπων φυλετικών, εθνικών, κοινωνικών και άλλων ομάδων που θεωρούν κατώτερες.
- 2) Ο εθνοκεντρισμός. Κατά τον Μπαμπινιώτη είναι μια μορφή κοινωνικής αντίληψης, η χρήση κανόνων και αξιών της δικής του κοινωνικής ομάδας ως μέσο για την κρίση και την αξιολόγηση των κανόνων και των αξιών άλλων κοινωνιών.
- 3) Οι προκαταλήψεις. Πρόκειται για θετικά ή αρνητικά συμπεράσματα που έχουν διαμορφωθεί χωρίς να εξεταστούν αλλά από τον επηρεασμό απέναντι σε άγνωστα άτομα, ομάδες, εθνικότητες, θρησκείες κ.α. Οι προκαταλήψεις ως γνώμες είναι λανθασμένες και μεροληπτικές.
- 4) Τα στερεότυπα. Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη είναι ο συμβολικός χαρακτηρισμός που αποδίδεται στα άτομα μιας ομάδας και στηρίζεται σε γενικεύσεις ενδεχομένων αυθαίρετες.

5) Ο σεξισμός. Η προκατάληψη ενός ανθρώπου με κριτήριο το φύλο του.

5.3.3 Στόχοι Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση

Η δραματική τέχνη μέσω των ευκαιριών που προσφέρει δίνει την δυνατότητα στους μαθητές να γνωρίσουν τα δικαιώματά τους, να αντιληφθούν πως όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι και να αποδεχθούν την διαφορετικότητα του καθενός. Έχει μια σειρά στόχων όπως είναι η ανάδειξη της πολιτισμικής ετερότητας τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, η κατανόηση της αξίας των κριτικών προσεγγίσεων από τους μαθητές ώστε να γίνει δυνατή η αποδέσμευση τους από πολιτισμικά προσδιορισμένους ρόλους, να είναι δυνατός ο προσδιορισμός των ρόλων και ο σχεδιασμός νέων. Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2002) έχει ως στόχο την απόκτηση ενσυναίσθησης της ικανότητας δηλαδή να μπορούμε να μπαίνουμε στην θέση του άλλου και να αισθανόμαστε ότι και αυτός άλλωστε η δραματική τέχνη εστιάζει πάνω σε αυτή την κατεύθυνση. Στην συνέχεια δεύτερος στόχος είναι η ανοχή αντιφάσεων όπου είναι η αποδοχή διαφορετικών αρχών και αντιλήψεων. Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση προσφέρει την δυνατότητα για έκφραση και διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους. Τρίτος στόχος είναι η απόκτηση κριτικής στάσης. Η κριτική σκέψη ξεκινά από την ενδοσκόπηση του έως την εξέταση και καταλήγει στην προσφορά λύσεων και την αλλαγή του εαυτού του αλλά και της ίδιας της κοινωνίας. Ο τελευταίος στόχος είναι η απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων που οδηγεί σε υγιή αλληλεπίδραση μέσα στην τάξη και αυτή με την σειρά της μπορεί να προσφέρει αλλαγές στην στάση των μαθητών (Αλκηστις, 2008).

5.4 Ρόλος του θεάτρου στην Διαπολιτισμικότητα

5.4.1 Ιστορική αναδρομή της θεατρικής αγωγής και η σύνδεσή της με την Διαπολιτισμικότητα

Η θεατρική αγωγή έκανε την εμφάνισή της στην Αγγλία το 1965 τότε που δημιουργήθηκε ένα γενικότερο προοδευτικό κλίμα στον πολιτικό χώρο με πρωτεργάτες τους Rian Ay και Gordon Allins όπου προσπάθησαν να εντάξουν την θεατρική αγωγή στην εκπαίδευση. Τότε ήταν που και για άλλες χώρες, η θεατρική αγωγή στην εκπαίδευση αποκτά ενδιαφέρον και πραγματοποιείται μέσω των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων με σημαντικότερες διδακτικές προσεγγίσεις : την αγγλοσαξονική, γαλλική, ισπανική και γερμανική (Ζαφειριάδου, 2015).

Ο Geertz (1993) τονίζει δυο προσεγγίσεις του θεάτρου και των τεχνών την αισθητική-φορμαλιστική και την αισθητική-πολιτισμική. Στην πρώτη προσέγγιση περιλαμβάνει τις

τεχνικές δεξιότητες και στην δεύτερη ερμηνεύει την σχέση της αισθητικής με τις πολιτισμικές-κοινωνικές πρακτικές, συνθήκες, ιδέες και παράγωγα. Το θέατρο αποτελεί ένα «εργαλείο» που μετατρέπει τις αόρατες πολιτισμικές επιδράσεις σε ορατές. Ο Schechner (1985) δηλώνει «Το θέατρο είναι η γενική πρόβα για την αλλαγή και μια αρένα για ριζικό διάλογο. Αυτή η αλλαγή ξεκινά από την προσωπική συνειδησιακή κατάσταση με την δυνατότητα αναπαράστασης ενός άλλου την οποία παρέχει» (Άλκηστις, 2008).

Κατά τον Fleming (1998), η «αποκέντρωση» είναι ένα ενσωματωμένο στοιχείο στο θέατρο. Για το θέατρο είναι ένας όρος που παίζει σημαντικό ρόλο στην διαπολιτισμικότητα. Αυτό συμβαίνει γιατί είναι μια οπτική όπου βλέπουμε τις οικείες καταστάσεις της καθημερινότητας που συμβαίνουν στην ζωή μας κάτω από ένα νέο «φως» όπως αναφέρει ο όρος. Το θέατρο αποτελεί κοινωνική μορφή τέχνης βασισμένο πάνω στον διάλογο που προσφέρει απλόχερα την ικανότητα να εκφράζουμε και να καταλαβαίνουμε όχι μόνο τα δικά μας συναισθήματα αλλά και τα συναισθήματα του διπλανού μας. Η δραματοποίηση, το παιχνίδι ρόλων και άλλες τεχνικές είναι μια βιωματική διαδικασία. Η πολιτισμική ενσυναίσθηση που μπορεί να αναπτύξει είναι το παν και το πιο σημαντικό εργαλείο στην περίπτωση μας καθώς μας δίνει την δυνατότητα να αντιληφθούμε και να κατανοήσουμε με ακρίβεια τα συναισθήματα και τις εμπειρίες από άλλους πολιτισμούς όπως αναφέρει ο Σταλίκας και Χαμοδράκα (2004). Τέλος αξίζει να αναφερθεί πως η προσφορά του θεάτρου στην διαπολιτισμική εκπαίδευση σύμφωνα με τον Νικολάου (2005) δεν απευθύνεται μόνο στα παιδιά των μεταναστών η των μειονοτήτων όπως λανθασμένα εννοείται και χρησιμοποιείται συχνά αλλά σε όλους τους μαθητές και πολίτες στο πλαίσιο της τυπικής, άτυπης και της μη τυπικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το Ενιαίο Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (1997) αλλά και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο σπουδών (2003) στην Ελλάδα η θεατρική αγωγή προβλέπεται να ξεκινά από την νηπιακή ηλικία και να ολοκληρώνεται στο λύκειο (Ζαφειριάδου, 2015).

5.4.2 Σχεδιασμός θεατρικού παιχνιδιού σε πολιτισμικό περιβάλλον

Σε αυτό το σημείο σύμφωνα με τον Νικολάου (2010) θα πρέπει να λάβουμε υπόψιν μας τρεις βασικούς παράγοντες όταν έχουμε μαθητές με διαφορετική θρησκεία, πολιτισμό, εθνικότητα, φυλή πριν την οργάνωση και τον σχεδιασμό επιτυχημένων δραστηριοτήτων θεατρικού παιχνιδιού. Αυτοί είναι το «πολιτισμικό υπόβαθρο», η «ταυτότητα» και η

«προσωπική φωνή». Για τον σχεδιασμό λοιπόν ενός επιτυχημένου θεατρικού παιχνιδιού θα πρέπει να ληφθούν υπόψη τα παρακάτω: (Κωτούλα, 2021)

- 1) Στην ειδικότερη περίπτωση που η ομάδα του θεατρικού παιχνιδιού απαρτίζεται από μέλη με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο εκμεταλλευόμαστε και δίνουμε έμφαση στην γλώσσα του σώματος. Η γλώσσα του σώματος είναι το ευκολότερο μέσο για τα παιδιά που δεν γνωρίζουν την γλώσσα να εκφραστούν, να εκτονωθούν και να επιφέρουν καλύτερη επικοινωνία με τα άλλα παιδιά και καλύτερη ένταξη στο σύνολο.
- 2) Αξιοποιώντας για μια ακόμη φορά την κινησιολογία η έκφραση μπορεί να γίνει μέσο μίμησης. Η αφορμή για παιχνίδι μπορεί να είναι ένα γεγονός της καθημερινής ζωής για να καταφέρουν να εκφραστούν πιο αβίαστα.
- 3) Αξιοσημείωτη είναι η συμβολή της μουσικής και η αξιοποίηση τραγουδιών ή μελωδιών που προσφέρουν στα παιδιά την ικανότητα της αλληλοεπίδρασης με τους συμμαθητές τους. Οι μουσικές επιλογές δεν αφορούν μόνο την επικρατέστερη κουλτούρα που επικρατεί στην τάξη αλλά και τις κουλτούρες των μειονοτήτων.

Γενικότερα το θεατρικό παιχνίδι που απευθύνεται σε ειδικές πληθυσμιακές ομάδες (μειονότητες) είναι προτιμότερο να περιλαμβάνει γρήγορες και ελκυστικές δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά να αναδείξουν την έκφρασή τους, το αυτοσυναίσθημα τους την ίδια στιγμή που ο λόγος ενώνεται με την πράξη και τα σύμβολα (Άλκηστις, χ.χ.)

5.4.3 Στόχοι θεατρικού παιχνιδιού σε διαπολιτισμικό περιβάλλον

Σε αυτήν την περίπτωση πρέπει να αξιοποιηθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο οι τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού, επίσης ο παιδαγωγός δεν θα πρέπει να ξεχνά να διαμορφώνει το πλάνο που θα επιλέξει να βασίζεται στο πολιτισμικό υπόβαθρο, στην ταυτότητα και στην προσωπική φωνή των παιδιών. Στόχος του θεατρικού παιχνιδιού με διαπολιτισμικό χαρακτήρα είναι η ανάδειξη της προσωπικότητας και η καλύτερη γνωριμία με τους συμμαθητές του. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τα απλά παιχνίδια γνωριμίας όπου το παιδί θα πρέπει να συστηθεί παρουσιάζοντας μεγάλο διαπολιτισμικό ενδιαφέρον η ιστορία του ονόματός του. Από τις πρώτες κιόλας εφαρμογές θα έχουμε πετύχει να έρχονται τα παιδιά με χαρά στην ομάδα, να αρχίσει να απελευθερώνεται το σώμα, να ακούγεται η φωνή του παιδιού χωρίς πίεση, να αντιληφθούν και να αποδεχτούν τη διαφορετική προέλευσή τους και να εντοπίσουν τα κοινά στοιχεία με τα άλλα παιδιά. Στη συνέχεια μπορούμε να ενεργοποιήσουμε μηχανισμούς έκφρασης και σκέψης που θα βοηθήσουν τα παιδιά να

αναγνωρίζουν και να δίνουν λύσεις σε καταστάσεις. Με αργό ρυθμό στοχεύουμε στο πιο αδύναμο σημείο για αυτά τα παιδιά όπου είναι η γλώσσα, μέσω του εμπλουτισμού με ατάκες-φράσεις που προκύπτουν από την επαφή με άλλα παιδιά. Τέλος με την ολοκλήρωση της διαδικασίας θα πρέπει να γίνεται μια τελική εκτίμηση του αποτελέσματος. Μέσα από την παρατήρηση της συμμετοχής των παιδιών ο παιδαγωγός μπορεί να καταγράφει παρατηρήσεις και σχολιασμούς που θα τον βοηθήσουν να αναθεωρήσει ή να τροποποιήσει τους σκοπούς και τους στόχους της ομάδας. Είναι αυτονόητο πως οι παρατηρήσεις και ότι γράφεται δεν πρέπει να γνωστοποιηθεί στους μαθητές ούτε ως ενέργεια έχει στόχο την αξιολογική κατάταξη των μαθητών ανάλογα με τις επιδόσεις τους (Νικολάου, 2011).

5.4.4 Ρόλος παιδαγωγού-εκπαιδευτικού - εμπυχωτή σε διαπολιτισμικά τμήματα

Ο ρόλος του εμπυχωτή σε διαπολιτισμικά τμήματα δεν είναι καθόλου εύκολος χρειάζεται να εργαστεί συνειδητά και φιλότιμα κυρίως με τον εαυτό του καθώς πρέπει να αποβάλλει κάθε προκατάληψη και στερεότυπα. Δεν είναι απαραίτητο να κατέχει τεράστιες γνώσεις να είναι ηθοποιός ή να έχει σπουδάσει σε κάποια σχολή θεάτρου όμως σίγουρα χρειάζεται «ψυχή» (Άλκηστις, 2008). Ο παιδαγωγός που εισάγει τις θεατρικές τεχνικές στο σχολικό περιβάλλον θα πρέπει από πριν να έχει δοκιμάσει παρόμοια θεατρικά και να υιοθετεί μια μη κριτική στάση απέναντι στους μαθητές του. Σπουδαίο προσόν επίσης, θεωρείται η ικανότητα να διαχειρίζεται ένα εύρος εργαλείων που έχει στην διάθεσή του, είτε παιδαγωγικά είτε θεατρικά και να έχει την ευελιξία να δρα ως διαπολιτισμικός μεσολαβητής και διαχειριστής συγκρούσεων (Ζαφειριάδου, 2015). Επιπλέον να επιλέγει σωστά εκείνες τις παιδαγωγικές μεθόδους που θα δώσουν την ευκαιρία στα παιδιά να αναπτύξουν την ενσυναίσθησή τους και να αποδεχτούν τους άλλους. Τέλος, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2010) θα πρέπει να ενημερώνονται συνεχώς για τα νέα ερευνητικά δεδομένα της Παιδαγωγικής και ψυχολογικής έρευνας, ώστε να είναι σε θέση να σχεδιάζουν και να υλοποιούν εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας (Παπαχρήστος, 2010).

5.5 Παραδείγματα θεατρικής αγωγής με διαπολιτισμικό χαρακτήρα στην Ελλάδα

5.5.1 Θεατρικό παιχνίδι με αφορμή το παραμύθι

Πολλές φορές στην νηπιακή ηλικία αφορμή για την εκκίνηση ενός θεατρικού παιχνιδιού με διαπολιτισμικό χαρακτήρα αποτελεί η αφήγηση ενός παραμυθιού, Ένα παράδειγμα αποτελεί το θεατρικό παιχνίδι με όνομα «Το Χαρούμενο λιβάδι» του ομώνυμου βιβλίου της Φιλίως Νικολούδη που πραγματοποιήθηκε στο νηπιαγωγείο «Απίθανα νηπιάκια». Είναι μια διασκευή όπου τα παιδιά ήθελαν να περάσουν το μήνυμα κατά του ρατσισμού και την ανάδειξη της διαφορετικότητας μέσα από τις άσπρες μαργαρίτες και την κόκκινη διαφορετική από αυτές παπαρούνα. ([Ένα Νηπιαγωγείο γεμάτο Χαμόγελα... : Γιορτή λήξης του προγράμματος που αφορά τη διαφορετικότητα - "Το χαρούμενο λιβάδι" \(apithananhpiakia.blogspot.com\)](http://Eva.Nhpiagwgeio.gemato.Xamogeia...:Giortihlixhs.tou.proggramatos.pou.afora.ti.diaforetikotita-\))

Ο πεταλουδόσαυρος του Ευγένιου Τριβιζά αποτελεί ένα λογοτεχνικό έργο με έντονες διαπολιτισμικές στάσεις και πρακτικές. Αναφέρεται σε μικρά παιδιά έχοντας πρωταγωνιστή τον πεταλουδόσαυρο ένα πλάσμα με σώμα δεινόσαυρου και πολύχρωμα φτερά σαν της πεταλούδας. Η ιστορία του πρωταγωνιστή ξεκινά την στιγμή που αποφασίζει να φύγει από την οικογένειά του για να ανακαλύψει τον κόσμο και να βρει απαντήσεις σε θέματα που τον προβληματίζουν. Η περιπέτεια ξεκινά όταν ανακαλύπτει πόσο ξεχωριστός είναι. Θα συναντήσει στον δρόμο του ήρωες που θα τον απορρίψουν, θα τον κάνουν να απαρνηθεί την διαφορετικότητά του και θα τον πείσουν να αλλάξει. Ο πεταλουδόσαυρος όμως δεν θα ντραπεί για τον εαυτό του αλλά θα τον αποδεχτεί. Μέσα από αυτήν την ιστορία ο συγγραφέας πραγματεύεται το βασικό θέμα της αφομοίωσης της ξένης κουλτούρας, την ισοτιμία, τον αλληλοσεβασμό και την ετερότητα (Παπαδόπουλος, 2009).

5.5.2 Θεατρικά φεστιβάλ με διαπολιτισμικό χαρακτήρα στην προσχολική ηλικία

Από τον Φεβρουάριο του 2015 μέχρι και σήμερα πραγματοποιείται από το Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο και την εκπαίδευση σε συνεργασία με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες, το μαθητικό θεατρικό φεστιβάλ και ημέρες δράσης ονόματι «Κι αν ήσουν εσύ;». Το πρόγραμμα αυτό περιλαμβάνει θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια, επιμορφωτικά σεμινάρια για φοιτητές, παιδαγωγούς, εκπαιδευτικούς και άλλα μέλη τυπικών φορέων καθώς και διαδραστικές παραστάσεις για τους μαθητές. Στόχος του προγράμματος είναι η ευαισθητοποίηση των παιδιών στα θέματα των προσφύγων και τα ανθρώπινα δικαιώματα και την απόκτηση θετικής αλλαγής στάσεων και συμπεριφορών. Πραγματοποιείται δωρεάν από ειδικούς θεατροπαιδαγωγούς σε πολλές πόλεις της Ελλάδας και συμμετέχουν μαθητές, παιδαγωγοί, εμπυχωτές, στελέχη εκπαίδευσης, γονείς, φορείς της

τοπικής κοινωνίας και στελέχη οργανώσεων που ασχολούνται με τα ανθρώπινα δικαιώματα καθώς και φορείς. Το φεστιβάλ αναφέρεται σε παιδιά κάθε ηλικίας ξεκινώντας από την προσχολική ηλικία έως και τα παιδιά που έχουν ενηλικιωθεί και βρίσκονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στην περίπτωση μας θα εστιάσουμε στα προγράμματα που πραγματοποιήθηκαν σε μαθητές προσχολικής ηλικίας (Χολέβα, 2019).

Το εργαστήριο «εγώ - εσύ - εμείς...μαζί» απόπειρες προσεγγίσεις του άλλου αφορά παιδιά νηπιαγωγείου και δημοτικού. Το ουράνιο τόξο είναι το στοιχείο της φύσης που θα μας βοηθήσει να πραγματοποιήσουμε τους στόχους μας. Πρωταγωνιστές της ιστορίας τα τρία βασικά χρώματα που ζουν με την ιδιοσυγκρασία πως το καθένα είναι ανώτερο του άλλου και έχοντας υψηλά το εγώ τους. Σε μια σύγκρουση μεταξύ τους τα τρία βασικά χρώματα ανακαλύπτουν πως μέσα από αυτήν την ενέργεια προέκυψαν νέα χρώματα, τα συμπληρωματικά τους, ένα γεγονός που τους μαθαίνει να καταρρίπτουν το εγώ τους. Μέσα από αυτό το εργαστήριο τα παιδιά αναπτύσσουν την λεκτική επικοινωνία, ψυχαγωγούνται, αντιλαμβάνονται την έννοια του «εμείς», ενθαρρύνονται για σκέψη και για αποδοχή και την απόκτηση ερεθισμάτων (Χολέβα, 2019).

Ακόμα ένα εργαστήριο οργανωμένο για παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι «ο ελέφαντας, η σκιουρίνα, και το μυρμήγκι», το οποίο είναι βασισμένο στο ομότιτλο παραμύθι. Είναι ένα παραμύθι που περνά το μήνυμα της ανεκτικότητας του άλλου, του σεβασμού και της αλληλοκατανόησης. Η ιστορία ξεκινά με ένα δάσος να τυλίγεται στις φλόγες και να καταστρέφει τα σπιτάκια πολλών ζώων. Η σκιουρίνα προσφέρθηκε να βοηθήσει τα ζώα που έχασαν το σπίτι τους και να τα φιλοξενήσει στο δικό της. Οι άλλοι δύο πρωταγωνιστές του έργου, ο ελέφαντας και το μυρμήγκι, δέχτηκαν με χαρά συνηθίζοντας την νέα πρόκληση να μείνουν πια με άλλα ζώα σε ένα «νέο σπίτι». Αγαπημένοι πια και οι τρεις τρώνε μαζί, πηγαίνουν βόλτες μέχρι την στιγμή που ένας κακός δασοφύλακας αρπάζει την σκιουρίνα και οι φίλοι της μετά από κόπο και προσπάθεια την βρίσκουν και της σώζουν την ζωή. Στόχος αυτού του εργαστηρίου είναι η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της εμπιστοσύνης και της φιλίας (Χολέβα, 2019).

Επίσης ένα επιτυχημένο εργαστήριο για παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι το «Γιατί οι νυχτερίδες κρεμιούνται ανάποδα;» που βασίζεται σε λαϊκό παραμύθι από το Σουδάν, με στόχο την κατανόηση της διαφορετικότητας. Στο παραμύθι αυτό έχουμε μια νυχτερίδα που λόγω των διαφορετικών εξωτερικών χαρακτηριστικών της περιθωριοποιείται από τις άλλες πεταλούδες, τ' άλλα πουλιά και γενικά όλα τα ζώα. Η νυχτερίδα από την στεναχώρια της που δεν είχε φίλους καθόταν σε ένα κλαδί και έκλαιγε τόσο πολύ που το σώμα της σιγά –

σιγά έπεφτε προς τα κάτω, και από εκείνη τη στιγμή αποφάσισε να ζει σε σπηλιές και να ψάχνει την τροφή της μόνο τα βράδια. Με αφορμή την πρωταγωνίστρια του παραμυθιού οι εμπυχωτές έκαναν τα παιδιά να αναρωτηθούν αν έχουν ζήσει παρόμοιες καταστάσεις με ανθρώπους, να αναγνωρίσουν και να αντιληφθούν τα συναισθήματα της νυχτερίδας, καθώς και τι θα μπορούσαμε να κάνουμε για να την βοηθήσουμε ή να αντιδράσουμε. Πολλά από τα παιδιά ανέφεραν στιγμές της καθημερινότητας που αισθάνθηκαν να περιθωριοποιούνται όπως όταν τα μεγαλύτερα αδέρφια τους αρνούνται να παίξουν μαζί τους. Μετά την εκτέλεση της δραστηριότητας τις επόμενες μέρες παρατηρήθηκε πως στην διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού τα παιδιά πλησίασαν ένα κορίτσι Ρομά που έπαιζε μόνο του. Αυτή η αλλαγή συμπεριφοράς των άλλων παιδιών έκανε την μικρή μαθήτρια πιο εξωστρεφή και κοινωνική.

Ένα ακόμα εργαστήριο είναι η «Ειρήνη», η ιστορία ενός μικρού παιδιού πρόσφυγα που αναγκάζεται να εγκαταλείψει το σπίτι της για να ταξιδέψει σε φανταστικές χώρες και έρχεται αντιμέτωπη με την απόρριψη και την ανασφάλεια. Αποτελεί ένα εκπαιδευτικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την ευαισθητοποίηση των μικρών παιδιών για προσφυγικά θέματα. Το εργαστήριο αυτό σχεδιάστηκε με δραστηριότητες Εκπαιδευτικού Δράματος. Δεν ενδείκνυται να πραγματοποιηθεί σε ομάδες με μικτό πληθυσμό διότι μπορεί να «ξυπνήσει» τραυματικές μνήμες. Στόχος του εργαστηρίου είναι να ετοιμάσει τα παιδιά να δεχτούν τον νέο προσφυγικό πληθυσμό στο σχολείο τους και την ενημέρωσή τους σχετικά με τα δικαιώματα των παιδιών (Χολέβα, 2019).

Κεφάλαιο 6. ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

6.1 Ειδική Αγωγή και άτομα με αναπηρία

Η ιστορία των ατόμων με Ειδικές Ανάγκες έχει περάσει από πολλά στάδια κυρίως της απομόνωσης και της κακομεταχείρισης αλλά και της περιθάλψης, της διεκδίκησης ίσων ευκαιριών και του οίκτου. Τον τελευταίο αιώνα οι αλλαγές που έγιναν για την εκπαίδευση και την μεταχείριση τους είναι σημαντικές. Σύμφωνα με τον Dunn (1968), ιδιαίτερα σημαντική περίοδος για την Ειδική Αγωγή είναι η περίοδος μετά από το 1960 όταν άρχισε στις Η.Π.Α και εξαπλώθηκε αργότερα σε άλλες χώρες η έντονη κριτική για την παρεχόμενη ξεχωριστή εκπαίδευση από επιστήμονες του κλάδου. Το 1960 σε Η.Π.Α και Ευρώπη απαιτήθηκε και διεκδικήθηκε η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, ένα γεγονός που επηρέασε θετικά την εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής. Παράλληλα το ιατρικό μοντέλο που υποστήριζε πως η αναπηρία είναι ανωμαλία ή αρρώστια που μπορεί να θεραπευτεί, μπαίνει στο στόχαστρο και αμφισβητείται. Στην Ελλάδα η κατάσταση εκείνη την περίοδο ήταν διαφορετική. Επικρατεί ακόμα ηρεμία και δεν γίνονται ακόμα αλλαγές καθώς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες βρίσκονται και δέχονται φροντίδα μόνο από σχολεία και φιλανθρωπικά - προνοιακά ιδρύματα.

Οι δεκαετίες του 1970 και 1980 είναι εκείνες που φέρουν τις αλλαγές στο σύστημα εκπαίδευσης καθώς δημιουργούνται εναλλακτικά μοντέλα ένταξης και τοπικές υποστηρικτικές υπηρεσίες. Πλέον είναι αναγκαία η διαμόρφωση εξατομικευμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης για κάθε παιδί. Δημιουργείται λοιπόν η ανάγκη για επιπλέον επιμόρφωση και εξειδίκευση από τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά την Ειδική Αγωγή. Το 1981 στην Ελλάδα ψηφίζεται ο πρώτος νόμος (Νόμος 1143) για την Ειδική Αγωγή αλλά παράλα αυτά υπήρχαν ακόμα έντονες κριτικές. Γι' αυτό λίγα χρόνια αργότερα θεσπίστηκε ένας διορθωτικός νόμος και μέσα στα επόμενα χρόνια ακολούθησαν πολλές αλλαγές και διαμορφώσεις για ίση μεταχείριση και ευκαιρίες για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Ωστόσο μέχρι και σήμερα υπάρχει διαχωρισμός της ειδικής από τη γενική εκπαίδευση (Λαμπροπούλου, Παντελιάδου, 2000).

Σύμφωνα με τον Νόμο 1566/85 (άρθρο 32) του ελληνικού συντάγματος ως άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρούνται τα πρόσωπα τα οποία από οργανικά, ψυχικά ή κοινωνικά αίτια παρουσιάζουν καθυστερήσεις, αναπηρίες ή διαταραχές στην 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 ένταξης τους στην παραγωγική διαδικασία και η αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο. ([Νόμος 1566/1985 ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985 \(Με όλες τις αλλαγές μέχρι 23-6-2013\) \(minedu.gov.gr\)](#)).

Στα άτομα με Ειδικές Ανάγκες εντάσσονται τα άτομα με (Σούλης, 2013)

- Νοητική αναπηρία (Σύνδρομο Down)
- Χρόνια ιάσιμα νοσήματα- κινητικές αναπηρίες
- Διαταραχές ομιλίας- λόγου (Τραυλισμός, προβλήματα κατανόησης προφορικού λόγου)
- Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Δυσλεξία)
- Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού)
- Σύνδρομο Ελλειμματικής προσοχής (ΔΕΠΥ)
- Ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες
- Αισθητηριακές αναπηρίες (Τυφλοί, κωφοί, βαρήκοοι)

6.1.1 Η στάση των παιδαγωγών και εκπαιδευτικών σε παιδιά ΑΜΕΑ

Έχει αποδειχθεί πως η ένταξη των παιδιών με αναπηρία σ' ένα λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον προωθεί την κοινωνική και ακαδημαϊκή εξέλιξή τους. Σύμφωνα με την Κουσουλάκου (1995), οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν έναν κρίσιμο ρόλο στα προγράμματα ένταξης διότι είναι φορείς κοινωνικοποίησης, που δρουν αντισταθμικά και υποστηρικτικά. Επίσης, ο Μαντάς (1997) υποστηρίζει πως ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει κάποιες θετικές ή αρνητικές προσδοκίες που τις ενισχύουν παράγοντες όπως η εμφάνιση και η συμπεριφορά. Οι δεξιότητες που αποκτά το άτομο κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας είναι πολύ σημαντικές. Σύμφωνα με την Σακελλαρίου (2008), καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό το είδος των σχέσεων με τους συνομηλίκους καθώς και τη συνολική τους εξέλιξη μέχρι και την ενηλικίωση. Είναι σαφές πως τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να αποτελέσουν μέρος στο καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και παιδικού σταθμού με την βασική προϋπόθεση πως ο παιδαγωγός δημιουργεί κατάλληλες συνθήκες στήριξης για το παιδί (Σακελλαρίου, Στράτη & Αναγνωστοπούλου, 2015).

Σε αυτό το σημείο θα αναφερθούν κάποια από τα πιο σημαντικά ευρήματα που προέκυψαν από ελληνικές και διεθνείς έρευνες σχετικά με τις στάσεις του εκπαιδευτικού απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Η έλλειψη εμπειρίας και επαφής με μαθητές με ιδιαίτερες ανάγκες

θεωρείται ένας πρωτεύον παράγοντας διαμόρφωσης αρνητικών στάσεων. Επιπρόσθετα, το μέγεθος της τάξης, η ύπαρξη υποστηρικτικού προσωπικού και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή δείχνουν ότι συνδέεται με τις στάσεις τους απέναντι στα ΑΜΕΑ. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί πόσο σημαντικό είναι το ενδιαφέρον που δείχνει ο εκπαιδευτικός και ο βαθμός της εμπειρίας του όσον αφορά την ένταξη διότι είναι μόνο με αυτόν τον τρόπο μπορεί να είναι αποτελεσματική η εφαρμογή ενός προγράμματος. Τέλος, σύμφωνα με την Commission of the European Communities (2007) οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν εξειδικευμένες γνώσεις, να έχουν άμεση και καλή συνεργασία με τους γονείς των παιδιών, να αναπτύξουν τη δια βίου αυτόνομη ανάπτυξη των μαθητών καθώς και να έχουν γνώμονα πάντα τις ανάγκες του κάθε μαθητή. (Σακελλαρίου, Στράτη & Αναγνωστοπούλου, 2015)

6.2 Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

6.2.1 Ορισμός Διαταραχής αυτιστικού φάσματος

Ο όρος διαταραχή του Αυτιστικού φάσματος χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα ευρύ φάσμα νευροαναπτυξιακών διαταραχών με κοινά χαρακτηριστικά όπως τα ελλείμματα σε κοινωνικές- επικοινωνιακές δεξιότητες, τα περιορισμένα ενδιαφέροντα, καθώς και τα επαναληπτικά πρότυπα συμπεριφοράς. Η διαταραχή αυτιστικού φάσματος έχει οργανική αιτιότητα άρα τα αίτια της θα πρέπει να αναζητηθούν στο βιολογικό υπόστρωμα. Τα συμπτώματα του ατόμου με αυτισμό διαφέρουν και σε ένταση και σε τρόπο εκδήλωσης (Γαλάνης & Αστέρι,2015).Με βάση τη διαφοροποίηση και σημαντικότητα των συμπτωμάτων η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος κατηγοριοποιήθηκε στις ακόλουθες διαταραχές: Αυτιστική Διαταραχή, Διαταραχή Asperger, παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή γνωστή και ως σύνδρομο Heller και διάχυτη αναπτυξιακή Διαταραχή. Η ΔΑΦ εμφανίζεται σε τριπλάσιο και τετραπλάσιο βαθμό στα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια που παρουσιάζουν λιγότερα συμπτώματα. Τέλος οι κυριότεροι παράγοντες ανάπτυξης της ΔΑΦ είναι ένας συνδυασμός παραγόντων με διάφορες γενετικές προδιαθέσεις και μη γενετικούς παράγοντες (Σερετόπουλος, Λάμνισος & Γιαννακού, 2019) επισημαίνοντας πως ίσως οι πιο σημαντικοί είναι η αυξημένη γονική ηλικία και η προωρότητα (Hodges, Fealko & Soares, 2020).

6.2.2 Αυτισμός - Σύνδρομο Asperger και θεατρικό παιχνίδι

Τα παιδιά με σύνδρομο Asperger διακατέχονται από αυξημένα επίπεδα άγχους που οφείλονται στα χαμηλά επίπεδα κοινωνικών δεξιοτήτων. Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί ένα εργαλείο που μπορεί να περιορίσει τα επίπεδα άγχους σε μεγάλο βαθμό. Οι Candler, Greenspan και Barenboim (1974) ανακάλυψαν πως οι κοινωνικές δεξιότητες βελτιώθηκαν από εκπαιδευτικές ομάδες εστιασμένες σε παιχνίδια ρόλων και στις επικοινωνιακές δεξιότητες, προσθέτως η βελτίωση στα παιχνίδια ρόλων και στις επικοινωνιακές δραστηριότητες σχετίστηκαν με άμεσες βελτιώσεις των κοινωνικών ικανοτήτων και μια τάση για κοινωνική προσαρμογή μέσα σε 12 μήνες παρακολούθησης. Τα αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι το κοινωνικό άγχος αυτών των παιδιών όσο μεγαλώνουν αυξάνεται χρίζοντας επιτακτική την ανάγκη για πρόωμη παρέμβαση από όσο το δυνατόν μικρότερη ηλικία. Επιπλέον, αναπτύσσει την φαντασία και την ευρηματικότητα, στοιχεία που λείπουν από αυτά τα παιδιά.

Διαπιστώθηκε πως τα παιχνίδια ρόλων και δράματος βοήθησαν τα παιδιά να βελτιώσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Το ίδιο υποστηρίζουν και οι Schumaker και Deshler πως με προσπάθεια και συγκεκριμένες τεχνικές τα παιδιά μπορούν να υιοθετήσουν μέσω του θεατρικού παιχνιδιού κοινωνικές συμπεριφορές και κοινωνικές δεξιότητες. Μέσα από το παιχνίδι ρόλων τα παιδιά με Asperger αντιλαμβάνονται καλύτερα τα συναισθήματά και τις συμπεριφορές τους και έχουν καλύτερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Magin, 2014). Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα πως η δραματική τέχνη βοηθά τα παιδιά με ΔΑΦ να βελτιώσουν τη δημιουργικότητα, και την αισθητική τους. Επιπλέον, ενισχύεται η κοινωνικοποίηση τους και η συνεργασία με άλλους καθώς και οι επικοινωνιακές δεξιότητες τους. (Σιδηροπούλου & Συριοπούλου, 2015)

6.3 Μαθησιακές δυσκολίες - Δυσλεξία

6.3.1 Ορισμός Δυσλεξίας

Η δυσλεξία είναι μια μαθησιακή δυσκολία η οποία αποτελεί μια διαταραχή ανάπτυξης της γλώσσας που μπορεί να δυσκολεύει τις διαδικασίες ανάγνωσης, γραφής, την ορθογραφία αλλά και τον προφορικό λόγο. Η πλειονότητα των ερευνών δείχνει πως ο πρώτος συμπτωματικός έλεγχος πραγματοποιείται στην προσχολική ηλικία (Al-Shidhani & Arora, 2012). Για τα παιδιά με δυσλεξία είναι δύσκολο να δομούν τον λόγο τους, να εκφραστούν

ξεκάθαρα καθώς και να κατανοήσουν την κυριολεξία και την μεταφορά του λόγου, τα ανέκδοτα, τις παροιμίες και γενικά πιο αφηρημένες έννοιες. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά έχουν αντίκτυπο στο πώς βλέπουν τον εαυτό τους. Αναπτύσσουν μεγάλα επίπεδα άγχους καθώς σκέφτονται συνεχώς πως πρέπει να τα καταφέρουν και να επιτύχουν με αποτέλεσμα πολλές φορές να χάνεται το κίνητρό τους για να αντιμετωπίσουν τα εμπόδια (Κασσωτάκη, 2013). Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν επίσης να εμφανίσουν κι άλλα προβλήματα όπως υπερκινητικότητα, να μπερδεύουν λέξεις που μοιάζουν ηχητικά, να ξεχνάνε εύκολα καθώς και να τα πιάνει εύκολα πανικός και απογοήτευση. (Κρασανάκης, 2000).

6.3.2 Τα οφέλη του θεατρικού παιχνιδιού σε παιδιά με Δυσλεξία

Τα παιδιά με δυσλεξία όταν είναι σε ένα σύνολο με άλλους μαθητές πολλές φορές λόγω των μαθησιακών δυσκολιών τους αισθάνονται μειονεκτικά. Έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση πιστεύοντας πως δεν είναι αντάξιοι και έχουν λιγότερες ικανότητες από τ' άλλα παιδιά. Στις θεατρικές δραστηριότητες έχουν την ευκαιρία να ξεδιπλωθούν και να αντιληφθούν πως μπορεί να μην έχουν παρόμοιες ικανότητες με άλλα παιδιά αλλά μπορούν να αναπτύξουν άλλες, να αισθανθούν ικανά και σίγουρα για τον εαυτό τους. Η ευκαιρία που δίνεται στα παιδιά τους βοηθά να ξεφύγουν από την καθημερινότητα, να διαμορφώσουν ένα ρόλο - χαρακτήρα που θα τους βοηθήσει να αναδείξουν το ταλέντο τους, τις γλωσσικές τους ικανότητες, την σκέψη και την φαντασία τους. Χάρης αυτήν θα αντιληφθεί τα συναισθήματα του ρόλου του, να μπει στη θέση του και μέσα από αυτήν την διαδικασία να ανακαλύψει κοινά συναισθήματα μεταξύ αυτού και του πρωταγωνιστή που ενσαρκώνει. Αυτό σημαίνει πως αναπτύσσει ενσυναίσθηση. Σύμφωνα με τον Hoffman (1987) η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει δυο τμηματικές διαδικασίες. Το πρώτο μέρος είναι η νοητική ευαισθητοποίηση του της εσωτερικής κατάστασης άλλου ανθρώπου. Το δεύτερο μέρος είναι η συναισθηματική αντίδραση όσον αφορά ένα άλλο πρόσωπο. Τέλος οι δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού μέσω των προβών βοηθάει το παιδί να εξασκηθεί στις επικοινωνιακές του ικανότητες και να δημιουργεί σχέσεις με τους συμμαθητές του αφήνοντας πίσω του, τους φόβους και τις ντροπές που το διακατέχουν. ([Dyslexia Association of Singapore \(das.org.sg\)](http://Dyslexia Association of Singapore (das.org.sg)))

6.4 Νοητική αναπηρία

6.4.1 Ορισμός και κατηγοριοποίηση της νοητικής αναπηρίας

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο οργανισμό Υγείας (1992) ο όρος νοητική καθυστέρηση έχει αντικατασταθεί από τον όρο νοητική αναπηρία. Ορίζεται λοιπόν ως νοητική αναπηρία η κατάσταση καθυστερημένης ή ατελούς ανάπτυξης της νόησης που διέπεται σημαντικά από διαταραχή δεξιοτήτων που εμφανίζονται στην διάρκεια της αναπτυξιακής περιόδου και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην νοημοσύνη του ατόμου δηλαδή στις γλωσσικές, γνωστικές κινητικές και κοινωνικές ικανότητες που αναπτύσσει. Ένας τρόπος ανίχνευσης της νοητικής αναπηρίας είναι το τεστ IQ. Η νοητική αναπηρία παρουσιάζει κατά βάση αναπτυξιακές καθυστερήσεις ως προς την νοητική λειτουργία και ελλείμματα στην κοινωνική λειτουργικότητα και προσαρμοστική συμπεριφορά. Ανάλογα το πόσο σημαντικές είναι αυτές οι καθυστερήσεις κατατάσσουμε μια νοητική αναπηρία σε τέσσερα επίπεδα βαρύτητας (Xiaoqian Ke & Jing Liu, 2012)

- Ελαφρά: Όταν το νοητικό πηλίκο είναι μεταξύ 50 και 69. Ναι μεν μπορεί η ανάπτυξη στα πρώτα χρόνια ζωής να αναπτύσσεται με πιο αργούς ρυθμούς ωστόσο μπορούν να κατακτήσουν δεξιότητες όπως είναι η ανάγνωση, η αυτοεξυπηρέτηση με μερική υποστήριξη και να πράττουν κάποιες οικιακές δουλειές.
- Μέτρια: Όταν το νοητικό πηλίκο είναι μεταξύ 35 και 50. Τα άτομα με μέτρια νοητική αναπηρία καταλαμβάνουν το 12% των συνολικών περιπτώσεων. Τα άτομα αυτά μπορούν να επικοινωνήσουν και να φροντίσουν τον εαυτό τους με λίγη βοήθεια, ωστόσο είναι δύσκολο να αναπτύξουν λογική σκέψη και ικανότητες μάθησης.
- Σοβαρή: Όταν το νοητικό πηλίκο είναι μεταξύ 20 και 35. Κάθε μορφή ανάπτυξης τα πρώτα χρόνια ζωής σε αυτήν την περίπτωση παρουσιάζει αισθητή καθυστέρηση. Το λεξιλόγιό τους είναι περιορισμένο.
- Βαριά: Όταν το νοητικό πηλίκο είναι κάτω του 20. Σύμφωνα με τον Adams & Oliver (2011) η ικανότητά τους να εκφράζουν τα συναισθήματά τους είναι περιορισμένη και δε γίνεται εύκολα κατανοητή επίσης δεν μπορούν να φροντίσουν τον εαυτό τους και το προσδόκιμο όριο ζωής είναι χαμηλό.

6.4.2 Συνδρομική νοητική αναπηρία το Σύνδρομο Down

Το σύνδρομο Down περιγράφηκε πρώτα από τον Βρετανό γιατρό John Langdon Down. Είναι γνωστό και ως τρισωμία 21, είναι μια χρωμοσωμική ανωμαλία που προκαλείται από

μια παραπάνω αντιγραφή γενετικού υλικού στο χρωμόσωμα 21, το οποίο επηρεάζει την ανάπτυξη του σώματος και του εγκεφάλου (Xiaoayan Ke & Jing Liu, 2012). Η χρωμοσωμική αυτή ανωμαλία προκαλεί ελλειμματική νοητική λειτουργικότητα και κοινές σωματικές επιδράσεις καθώς και ψυχοκοινωνική συμπεριφορά στα άτομα της ίδιας ομάδας. Κάποια από τα κοινά χαρακτηριστικά των ατόμων με σύνδρομο Down είναι η μικρόσωμη κορμοστασιά, το ασυνήθιστα στρογγυλό κεφάλι, τα κοντά και χοντρά άκρα, η μικρή μύτη, η μυϊκή ατονία, η τάση για παχυσαρκία, οι λοξές σχισμές των ματιών και οι πτυχώσεις στο δέρμα (Καλύβας, 2015). Επίσης η μεγάλη γλώσσα, χαμηλή πρόσφυση των αυτιών με ανωμαλία των πτερυγίων, παρατεινόμενο ίκτερο, χαμηλό βάρος γέννησης και πάντοτε πνευματικά καθυστέρηση (Βρυώνης, 2004). Επιπλέον αντιμετωπίζουν συγγενείς καρδιακές παθήσεις, νόσο Alzheimer και νόσο Hirschprung, καθώς και καρκίνους και λευχαιμία (Asim, Kumar, Muthuswamy, Jain & Agarwal, 2015). Πολλές είναι και οι φορές που τα άτομα με Σύνδρομο Down εμφανίζουν και άλλα βιολογικά και ανατομικά προβλήματα καθώς και καρδιακές και οπτικοακουστικές ανεπάρκειες. Η νοητική υστέρηση των παιδιών γίνεται αντιληπτή καθώς αντιμετωπίζουν προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμοστικότητας, μειωμένες γνωστικές δεξιότητες και πολύ πιο αργό ρυθμό ανάπτυξης από ότι τα παιδιά της ίδιας ηλικίας (Καλύβας, 2015).

Το σύνδρομο Down μπορεί να ανιχνευθεί προγεννητικά μέσα από εξετάσεις όπως είναι η αμνιοπαρακέντηση, η λήψη τροφοβλαστικών λαχνών και η λήψη εμβρυικού αίματος. Η αμνιοπαρακέντηση πραγματοποιείται στην 15η εβδομάδα της κύησης, διακοιλιακά κάτω από υπερηχογραφική καθοδήγηση. Η λήψη τροφοβλαστικών λαχνών γίνεται με τον ίδιο τρόπο νωρίτερα από την αμνιοπαρακέντηση στην 10η - 13 η εβδομάδα της εγκυμοσύνης (Στέφος, 2005).

6.4.3 Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού σε παιδιά με Σύνδρομο Down - νοητική υστέρηση

Στην περίπτωση των παιδιών με νοητική υστέρηση το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα μέσα που θα τα βοηθήσει να αναπτυχθούν και να εξελιχθούν σε διάφορους τομείς. Σύμφωνα με τον Mc Clintrock (1984) τα παιδιά με νοητική υστέρηση δεν έχουν ανεπτυγμένη την λεπτή κινητικότητα γι' αυτό σε αυτήν την περίπτωση το γάντι - κούκλα είναι ένα «εργαλείο» που μπορεί να βοηθήσει στην βελτίωση της λεπτής κινητικότητας, επίσης αντιμετωπίζουν προβλήματα άρθρωσης με αποτέλεσμα να γίνονται

δυσνότητα τα λεγόμενά τους. Η μίμηση ζώων κατά τον Peter (1994) μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά ώστε να καταφέρουν να καλυτερεύσουν τον λόγο τους και να τους δώσει κίνητρο μέσα από αυτήν την ευχάριστη διαδικασία να αρθρώσουν περισσότερες λέξεις και να αναπτύξουν το λεξιλόγιό τους και τον διάλογο. Όσον αφορά την κοινωνική τους ανάπτυξη κατά την διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού μαθαίνουν να αλληλοεπιδρούν με τους συμμαθητές τους. (Ο' Doherty, 1989). Στόχος της θεατρικής αγωγής γι' αυτά τα παιδιά είναι να εμπιστευτούν τον εαυτό τους και να καταφέρουν να γίνουν πιο ανεξάρτητα. Όπως σε κάθε περίπτωση παιδιών με αναπηρία έτσι και σε αυτήν ο παιδαγωγός θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τις κινητικές και πνευματικές δυνατότητες των παιδιών για να μπορέσει να αναπτύξει ένα επιτυχημένο πρόγραμμα που θα προκαλέσει το ενδιαφέρον και κίνητρο για τα παιδιά. Αρχικά θα πρέπει να εντάξει απλές κινήσεις του σώματος όπως κάνει ένα μωρό και μετά να περάσει σε πιο σύνθετες διαδικασίες όπως οι ασκήσεις προσανατολισμού, οι αισθητηριακές ή οι μιμητικές. Τέλος, προτιμότερο θέμα επιλογής του εμψυχωτή σε αυτήν την περίπτωση θα πρέπει να είναι οικεία θέματα της καθημερινής ζωής και του περιβάλλοντος των παιδιών. Μέσα από αυτά θα επιτευχθεί σιγά σιγά η ανάπτυξη του λόγου και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου. Το παιδί απολαμβάνει αυτήν την διαδικασία με χαρά ενώ παράλληλα βελτιώνεται κοινωνικά και γνωστικά (Αλκηστις, χ.χ).

6.5 ΔΕΠΥ

6.5.1 Ορισμός και χαρακτηριστικά

Η διαταραχή Ελλειμματικής προσοχής - Υπερκινητικότητα έχει ως κύρια χαρακτηριστικά την απροσεξία, την παρορμητικότητα, την υπερκινητικότητα τα οποία δεν συμβαδίζουν με το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού. Αποτελεί μια από τις πιο συχνές διαταραχές στα παιδιά, γίνεται αισθητή από την βρεφική ηλικία και διαρκεί ως και την ενηλικίωση (Κωνσταντίνου, 2018). Τα αίτια της ΔΕΠΥ είναι ένας συνδυασμός γενετικών, κοινωνικών, νευρογενών παραγόντων καθώς σημαντικό ρόλο παίζει και η εκπαίδευση από τους γονείς (Βρυώνης, 2004). Παράγοντας που επηρεάζει στην εμφάνιση ΔΕΠΥ είναι επίσης το υπερβολικό άγχος στην διάρκεια της εγκυμοσύνης, το κάπνισμα, το αλκοόλ, ο εγκεφαλικός τραυματισμός και η έκθεση σε τοξικές ουσίες στην διάρκεια της εγκυμοσύνης (Κωνσταντίνου, 2018).

6.5.2 Το θεατρικό παιχνίδι σε παιδιά με ΔΕΠΥ

Σύμφωνα με έρευνες τα αποτελέσματα της δραματοθεραπείας σε παιδιά με ειδικές ανάγκες και ειδικότερα ΔΕΠΥ δείχνουν πως η αποτελεί θετική επιρροή για την ολοτελή ανάπτυξη και εξέλιξη τους . Σύμφωνα με τον Dix (2012) μέσω της δραματοθεραπείας τα παιδιά με ΔΕΠΥ μπορούν να ελέγξουν τις παρορμήσεις τους, επίσης υποστηρίζει πως χάρις σ' αυτήν την διαδικασία διεγείρεται ο εγκέφαλος όπου μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη νέων τρόπων συμπεριφοράς, διότι είναι βασισμένη στη δράση και χρησιμοποιεί την κίνηση, το συμβολισμό και τη μεταφορά αντί της συμβατικής ομιλίας. Σημαντικό είναι πως μέσα από την κινητική δραστηριότητα τα παιδιά αυτά μπορούν να απελευθερώσουν την ενέργεια τους. Μπορεί να συμβάλει στην επικέντρωση της προσοχής και βελτιστοποίηση της μνήμης των παιδιών μέσω των προβών, της επανάληψης και το παίξιμο ρόλων. Επιπλέον ενισχύεται η ικανότητα των μαθητών στο να μπορούν να μένουν στην θέση τους και να επικεντρώνουν την προσοχή τους στον ρόλο που τους ανέθεσε ο παιδαγωγός να εκτελέσει. Κατά τον Emunah (1994) η αλλαγή στην αυτοεικόνα των παιδιών προέρχεται από το «ρεπερτόριο» των ρόλων και από μια επιτυχή εκτέλεση ενός ρόλου. Τα αποτελέσματα ερευνών σε παιδιά με ΔΕΠΥ έδειξαν πως βελτίωσαν τις μιμητικές τους ικανότητες και μπορούσαν να συμμετέχουν στο διάλογο για περισσότερη ώρα μετά τους πρώτους 6 μήνες εφαρμογής. Επιπροσθέτως τα παιδιά έμαθαν να ελέγχουν αποτελεσματικά τα έντονα συναισθήματά τους εξαλείφοντας επίσης την ντροπαλότητα και την εσωστρέφεια τους. Τέλος μέσω της συνεργασίας αναπτύχθηκαν οι κοινωνικές τους ικανότητες, η συμμετοχικότητά τους και σε πολλά παιδιά παρατηρείται μια ακμή στην σχολική τους πρόοδο που οφείλεται στο γεγονός πως μπορούν να διαχειριστούν και να επικεντρωθούν καλύτερα στην τάξη και γενικά σε μαθησιακές διαδικασίες (Χριστοδούλου, 2015).

6.6 Αισθητηριακές αναπηρίες

6.6.1 Διαταραχές Όρασης και ακοής

Στις αισθητηριακές αναπηρίες συγκαταλέγονται οι διαταραχές ακοής και οι διαταραχές όρασης. Οι διαταραχές όρασης χωρίζονται σε δύο κατηγορίες στα άτομα που βλέπουν μερικώς και χρησιμοποιούν το κοινό αλφάβητο και στα άτομα που δεν βλέπουν καθόλου και χρησιμοποιούν την γραφή Braille. Τα αίτια μπορούν να είναι γενετικά, περιγεννητικά και μεταγεννητικά (Ιωαννίδη & Καρβέλας, 2018). Η βαρηκοΐα και η απώλεια ακοής εμφανίζεται όταν χάνετε ολόκληρη η ακοή ή ένα μέρος της. Κατηγοριοποιείται ανάλογα με

το είδος και την σοβαρότητα της κατάστασης σε ήπια διαταραχή ακοής όταν ο ελάχιστος ήχος που μπορούμε να ακούσουμε είναι μεταξύ 25- 40 dB, σε μέτρια βαρηκοΐα όταν ο ελάχιστος ήχος που μπορούμε να ακούσουμε είναι 40-70 dB σε σοβαρή βαρηκοΐα και σε βαθιά βαρηκοΐα (Williams, 2021).

6.6.2 Συμβουλές για την πραγματοποίηση του Θεατρικού παιχνιδιού σε παιδιά με αισθητηριακές αναπηρίες

Στην περίπτωση των παιδιών με προβλήματα όρασης, είναι λογικό να αντιμετωπίσουμε περισσότερες δυσκολίες για την πραγματοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού, και αυτό γιατί οι μαθητές με οπτική αναπηρία δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη διαφορά μεταξύ φαντασίας και πραγματικότητας. Πριν περάσουμε στην μίμηση και στην κατανομή των ρόλων το παιδί θα πρέπει να έχει αντιληφθεί καλά τις ενέργειες που πρόκειται να εκτελέσουμε. Αυτή η διαδικασία μπορεί να γίνει πιο κατανοητή και εύκολη για τα παιδιά αυτά εάν ο παιδαγωγός επιλέξει οικίες και πραγματικές εμπειρίες που γίνονται κατά τη διάρκεια και άλλων παιχνιδιών αλλά και γενικότερα στην καθημερινή ζωή. Μια καλή αφορμή για θεατρικό παιχνίδι μπορούν να αποτελέσουν ενέργειες της καθημερινής ζωής όπως το μαγείρεμα ή τα ψώνια. Καλό θα ήταν να επιλέξουμε αληθινά και όχι ψεύτικα εργαλεία για την εκπλήρωση του θεατρικού παιχνιδιού. Για παράδειγμα αληθινές μεταλλικές κατσαρόλες όπου ο ήχος τους είναι πιο έντονος και «καθαρός» και θα βοηθήσει περισσότερο τα παιδιά. Επίσης Η επιλογή της παντομίμας αποτελεί μια έξυπνη λύση για τα παιδιά με προβλήματα ακοής διότι χρησιμοποιούν το σώμα τους για να κινηθούν και να εκφραστούν (Willings,n.d). (www.teachingvisuallyimpaired.com)

Για να προσφέρουμε ένα ασφαλές κλίμα στα κωφά παιδιά και να τα ενθαρρύνουμε να συμμετέχουν σε θεατρικό παιχνίδι ή σε δραματοποιήσεις οφείλουμε να δώσουμε προσοχή κυρίως στο σχεδιασμό του θεατρικού παιχνιδιού, για να αισθανθούν άνετα και να μπορέσουν να διασκεδάσουν. Ας ξεκινήσουμε με τα κοστούμεια - στολές των παιδιών όπου δεν θα πρέπει να καλύπτουν ολόκληρο το πρόσωπό τους ειδικότερα τα αυτιά διότι μπορούν να προκαλέσουν πρόβλημα στις περιπτώσεις όπου κάποιο παιδί φοράει ακουστικό βαρηκοΐας. Στη συνέχεια για να ενθαρρύνουμε το κωφό παιδί μπορούμε να το βάλουμε να συνεργαστεί με έναν πολύ καλό του φίλο για να αισθανθεί περισσότερη ασφάλεια. Τέλος στην περίπτωση που ο φωτισμός είναι χαμηλός ή μηδαμινός ενημερώνουμε το παιδί γιατί πράξαμε αυτήν την κίνηση και το ρωτάμε αν αισθάνεται καλά με αυτό. Θα πρέπει

αντίστοιχα να δώσουμε προσοχή και στην περίπτωση όπου το φως είναι έντονο διότι μπορεί να προκαλέσει αναστάτωση και δυσφορία στο παιδί. (ndcs.org.uk)

6.7 Χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα - κινητικές αναπηρίες

6.7.1 Ορισμοί

Κινητικές αναπηρίες είναι εκείνες που προκαλούν δυσκολία στην κίνηση και είναι είτε μακροχρόνιου είτε μόνιμου χαρακτήρα βλάβες. Διαχωρίζονται ανάλογα σε ποιο σημείο και ποια περιοχή του σώματος υπάρχει το πρόβλημα και ανάλογα τα αίτια που προκάλεσαν την αναπηρία (Χαρίσης, 2020) . Ο όρος χρόνια προβλήματα (νοσήματα) υγείας περιγράφει νοσολογικές καταστάσεις διαφόρων συστημάτων του οργανισμού του ατόμου και δυσχεραίνουν για μεγάλο χρονικό διάστημα την φυσική για την ηλικία δραστηριότητα και οδηγούν σε διάφορες αλλαγές της καθημερινότητας του ατόμου λόγω της εξειδικευμένης θεραπευτικής αντιμετώπισης. Τα άτομα αυτά χρειάζονται ειδική ιατρική και κοινωνική φροντίδα και στήριξη από το περιβάλλον τους (Πετρίδου, Εμποριάδου & Χρούσος, 2015).

6.7.2 Θεατρικό παιχνίδι σε παιδιά με κινητικές αναπηρίες

Τα παιδιά με κινητική αναπηρία μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κίνηση των ποδιών και των χεριών, αυτό δεν σημαίνει όμως πως δεν μπορούν να έχουν την δυνατότητα να αποκτήσουν εκφραστικές ικανότητες. Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού τους δίνεται η ευκαιρία να αναπτυχθούν σε άλλους τομείς που μπορεί να μην είναι εμφανής αλλά πολλές φορές οι ικανότητές τους να είναι ανεπτυγμένες. Για τα παιδιά που βρίσκονται σε αναπηρικό αμαξίδιο δεν αποτελεί φραγμό για την πραγματοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού και της δραματοποίησης, αλλά ένα εναλλακτικό μέσο των ποδιών όπου μπορεί και αυτό να τρέξει ή να περπατήσει. Για τον εμπυχωτή το αναπηρικό αμαξίδιο θα πρέπει να αποτελεί πηγή έμπνευσης και για το μικρό μαθητή πηγή έκφρασης. Μπορεί να αξιοποιηθεί για ασκήσεις χαλάρωσης ή φανταστικά να μεταμορφωθεί σε ένα αυτοκίνητο ή μια βάρκα. Εκτός από αυτήν την περίπτωση ο εμπυχωτής μπορεί να βοηθήσει κρατώντας το παιδί να σηκωθεί και να κινηθεί όσο είναι δυνατό για να αναπτύξει την κινητικότητά του και την φαντασία του κάνοντας διάφορες κινήσεις ή μιμήσεις. Για τα παιδιά με κινητικά προβλήματα επίσης ενδείκνυται η αξιοποίηση μικρών κουκλών όπως αυτές του κουκλοθέατρου καθώς και οι φιγούρες από το θέατρο σκιών. Τέλος σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η ικανότητα του

εμπυχωτή σε αυτές τις περιπτώσεις ώστε να προσαρμόζει τους ρόλους και να δώσει την ευκαιρία σε αυτά τα παιδιά να γίνουν πρωταγωνιστές (Αλκηστις, χ.χ.)

6.8 Ψυχικές Διαταραχές

6.8.1 Ορισμός και κατηγοριοποίηση των διαταραχών

Σύμφωνα με τον Ruter ψυχιατρική ασθένεια ορίζεται ως μια συναισθηματική διαταραχή ενός παιδιού η οποία υφίσταται για τουλάχιστον τρεις μήνες και έχει προκαλέσει στο παιδί, στην οικογένεια και στο περιβάλλον του άγχος . Τρεις είναι οι διαγνωστικές ομαδοποιήσεις διαταραχών που εμφανίζουν μεγάλο ενδιαφέρον μελέτης για τους παιδοψυχιάτρους. Αυτές είναι οι συναισθηματικές διαταραχές (εσωτερικευμένες) όπου εντάσσονται η κατάθλιψη, η ψυχαναγκαστική διαταραχή, οι φοβίες, οι αγχώδεις διαταραχές, η σωματοποίηση και η σχιζοφρένεια. Δεύτερη είναι η κατηγορία των διαταραχών διασπαστικής συμπεριφοράς (εξωτερικευμένες) όπως οι διαταραχές διαγωγής, η εναντιωματική προκλητική διαταραχή και τέλος σε αυτήν την κατηγορία εντάσσεται και η υπερκινητικότητα. Η τρίτη και τελευταία κατηγορία είναι οι αναπτυξιακές διαταραχές όπως η ενούρηση και εγκόπριση κ.α. (Cooper, Hooper & Thompson, 2012).

Οι διαταραχές προσωπικότητας στην παιδική ηλικία σύμφωνα με μελέτες έχουν μεγάλη πιθανότητα να αποτελούν εναλλακτικές μορφές συνέχειας για την μείζονα κατάθλιψη και άλλες ψυχικές διαταραχές από την παιδική ηλικία στην ενηλικίωση. Παράγοντες όπως δημογραφικοί, οικογενειακοί και πρώιμες αντιξοότητες σχετίζονται με την μακροχρόνια κατάθλιψη. Τέλος οι διαταραχές συναισθηματικής διάθεσης στην παιδική ηλικία είναι πολύ πιθανό να εξακολουθούν να υπάρχουν στην ενήλικη ζωή, για αυτόν τον λόγο σημαντική είναι η έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση τους (Κολαΐτης, 2012)

6.8.2 Ψυχικές διαταραχές και θεατρικό παιχνίδι- Μελέτη περίπτωσης μετατραυματικό στρες

Για τον Landy (2001) στη περίπτωση εφαρμογής θεατρικού παιχνιδιού σε παιδιά με ψυχικές διαταραχές θα πρέπει να δώσουμε βάση σε κάποιες παραμέτρους. (Θεολόγη, 2019). Καθιστά ιδιαίτερη την προσοχή των παιδαγωγών απέναντι σε αυτά τα παιδιά, και απαραίτητη την συνεργασία του με άλλες ειδικότητες που ασχολούνται με αυτά τα παιδιά όπως ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί κ.α. Προτιμότερο είναι η θεματολογία να αντλεί

έμπνευση από αληθινά γεγονότα και όχι φανταστικά γιατί μπορεί να επιφέρουν σύγχυση. Και αυτό γιατί αν οι μαθητές αυτοί υποδυθούν κάποιο φανταστικό πρόσωπο είναι πολύ πιθανό να εγκλωβιστούν στο ρόλο τους και να παριστάνουν για πολύ καιρό το πρόσωπο της φανταστικής ιστορίας. Καλό θα είναι τα θέματα που θα επιλεγθούν να είναι σαφή και ευχάριστα και απαραίτητο είναι να εκτελούνται κάτω από ασφαλή πλαίσια (Αλκηστis, χ.χ.)

Η δραματοθεραπεία και η ανάδειξη της έκφρασης μέσω του Θεατρικού παιχνιδιού βοηθούν στην μείωση του μετατραυματικού στρες. Μέσα από την αξιοποίηση του τραύματος τα παιδιά μπορούν να εκτονώσουν όλα τα αρνητικά συναισθήματα τους, και να αποβάλλουν όλες τις σκέψεις που τα βασανίζουν. Είναι ένας τρόπος να εξερευνήσουν και να αποβάλουν το τραύμα, μέσα από μια ευχάριστη όπως φαίνεται γι' αυτά διαδικασία. Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί ένα φυσικό, αβίαστο τρόπο για τα παιδιά να μοιραστούν τους φόβους τους, το άγχος και τις εμπειρίες τους. Επίσης έχει παρατηρηθεί πως τα παιδιά με ψυχικές διαταραχές είναι απομονωμένα μέσα στην τάξη και δυσκολεύονται στην κοινωνικοποίηση. Μέσω της ομαδικότητας που είναι αναγκαία για την υλοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού έδειξαν να έρχονται πιο κοντά με τους συμμαθητές τους και να αναπτύσσουν δεσμούς εμπιστοσύνης (Krupnik, 2020).

6.9 Διαταραχές ομιλίας και λόγου

6.9.1 Ορισμός

Οι διαταραχές ομιλίας και λόγου στην παιδική ηλικία χωρίζονται σε 4 κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία είναι οι εξελικτικές διαταραχές κάποιες από αυτές είναι η φωνολογική διαταραχή, η καθυστέρηση του λόγου, η εξελικτική γλωσσική διαταραχή κ.α. Η δεύτερη κατηγορία είναι ο τραυλισμός, η τρίτη οι διαταραχές φωνής και η τελευταία οι διαταραχές λόγου με εντοπισμένη οργανικότητα στις οποίες εντάσσονται η επίκτητη δυσφασία, οι σχιστίες κ.ά. (Λαμπρινού, 2001). Τα συμπτώματα διαταραχής του λόγου είναι εύκολα εντοπίσιμα επίσης η έγκαιρη διάγνωση και οι σωστές πληροφορίες που θα δώσουν οι γονείς στους ειδικούς θα βοηθήσουν σε σπουδαίο βαθμό να γίνει αντιληπτή η σοβαρότητα, το είδος και τα συμπτώματα της διαταραχής. Σύμφωνα με το Stuttering Foundation τέσσερις είναι οι παράγοντες που αναπτύσσουν τις διαταραχές ομιλίας. Οι γενετικοί, οι νευροφυσιολογικοί, η παιδική ανάπτυξη και η δυναμική της οικογένειας (Αναστασοπούλου, χ.χ.).

6.9.2 Μελέτη περίπτωσης: Τραυλισμός και θεατρικό παιχνίδι

Στην περίπτωση του τραυλισμού έχουμε ανωμαλία στην ροή του λόγου με ειδικά χαρακτηριστικά όπως οι επαναλήψεις, οι επιμηκύνσεις ήχων, οι αναθεωρήσεις, τα μπλοκαρίσματα και οι παρεμβολές. Μαζί με τα προηγούμενα χαρακτηριστικά μπορεί να έχουμε και εκδήλωση σωματικής έντασης, αποφυγή ήχων και λέξεων και δημιουργίας διαλόγου καθώς και αρνητικές αντιδράσεις (Αναστασοπούλου, χ,χ). Στην προσχολική ηλικία και πιο συγκεκριμένα όταν το παιδί φτάσει στα 3-4 έτη όπου η γλωσσική ανάπτυξη είναι ραγδαία μπορεί να εμφανιστούν συμπτώματα τραυλισμού λόγω εξωγενών παραγόντων όπως είναι η κακή ψυχολογία και η κακή διαπαιδαγώγηση του και να επεκταθούν μετατρέποντας τον τραυλισμό σε χρόνιο πρόβλημα που συνεχώς επιδεινώνεται (Κασταμονίτη & Μάνδυλα - Κουσουνή, 2013).

Οι ανάγκες των παιδιών με τραυλισμό πολλές φορές θα πρέπει να βασίζονται σε ένα πρόγραμμα αποκατάστασης που δεν βασίζεται καθαρά στην θεραπεία του συμπτώματος αλλά στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας. Οι δραστηριότητες πρέπει να είναι ελκυστικές και δημιουργικές και όχι αγχώδεις για να μπορέσουν να έχουν ανταπόκριση και να τις παρακολουθήσουν τα παιδιά. Η σημαντικότητα των ομαδικών δραστηριοτήτων είναι μεγάλη καθώς όταν έρχονται σε επαφή με άλλα άτομα η διαδικασία θεραπείας δεν είναι τόσο αγχωτική. Οι τεχνικές θεάτρου και συγκεκριμένα το δράμα προσφέρει θεραπευτικές ιδιότητες καθώς στοχεύουν στην ενεργοποίηση και δράση του συναισθήματος, της φωνής και της έκφρασης. Πιο συγκεκριμένα το θέατρο βοηθά στην λεκτική επικοινωνία μέσω των γενικών τεχνικών λεκτικής διευκόλυνσης, μέσω αυτού τους δίνεται η ευκαιρία να εξωτερικεύσουν και να αποβάλλουν τους φόβους τους είτε έχουν να κάνουν με το πρόβλημα ομιλίας τους είτε όχι και να στοχεύσουν στην προσωπική βελτίωση και ανάπτυξη τους. Τέλος παρουσιάζουν όφελος στην κοινωνική τους συμπεριφορά που συχνά είναι χαρακτηριστική καθώς γίνονται πιο αυθόρμητα (Tomaioli et al., 2007).

6.10 Παραδείγματα θεατρικών έργων και θεατρικών εργαστηρίων στην Ελλάδα

Το 2018 σε ιδιωτικό νηπιαγωγείο του νομού Αττικής πραγματοποιήθηκε μια εργοθεραπευτική και παιδαγωγική παρέμβαση στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης εκπαιδευόμενων του Δ. ΙΕΚ Αμπελοκήπων. Η έρευνα χρησιμοποίησε το θεατρικό παιχνίδι και τα παραμύθια ως μέσο θεραπείας σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και ΔΕΠΥ.

Επιλέχθηκαν τα εξής παραμύθια - μύθοι του Αισώπου: Τα τρία μικρά λυκάκια και ο ψεύτης βοσκός, το ποίημα του Γ. Δροσίνη «Η αλεπού καλόγρια» και στην μουσική επένδυση επιλέχθηκε μελοποιημένο το ποίημα και επιλεγμένα αποσπάσματα μουσικής του Γ. Μωράκη. Οι επιλογές δεν έγιναν τυχαία καθώς τα έργα που επιλέχθηκαν είναι απλά, κατανοητά, με εύκολες λέξεις και απλοϊκή γλώσσα που τα καθιστά κατάλληλα για αυτά τα παιδιά. Μαζί με την βοήθεια των παιδαγωγών οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και στην άλλη ομάδα όλα τα υπόλοιπα παιδιά. Εκείνα επέλεξαν μόνοι τους τους ρόλους τους. Μετά την εκτέλεση των θεατρικών παρατηρήθηκε ενθουσιασμός στα παιδιά και ανάπτυξη της επικοινωνίας. Καταλυτικό ρόλο έπαιξε το κλίμα εμπιστοσύνης και αποδοχής των παιδαγωγών με τα παιδιά που τους βοήθησε να εκφραστούν ελεύθερα. Μέσα από τα θεατρικά τα παιδιά αντιλήφθηκαν Στερεοτυπικές αντιλήψεις περί κακού καλού (συνειρμός κακού με λύκο), αναγνώρισαν λάθη και κακές συμπεριφορές, έμαθαν να εκφέρουν άποψη και να αναπτύσσουν την ομιλία τους ,να αναγνωρίσουν τα αισθήματα του ρόλου τους, να εκφράζουν τα αισθήματά τους και να επεξεργαστούν οπτικοακουστικά ερεθίσματα (Παπακίτσου, 2019).

Στο τμήμα ΑΜΕΑ του Δήμου Πετρούπολης έχοντας πάνω από 50 παιδιά εκ των οποίων τα μικρότερα είναι προσχολικής ηλικίας, έχουν ως στόχο να αναδείξουν την σημαντική παιδαγωγική αξία της δραματικής τέχνης για την ολόπλευρη ανάπτυξη τους. Παρέχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε διάφορες δραστηριότητες όπως ομάδες μουσικής, παραδοσιακών χορών καθώς και θεατρικών εργαστηρίων. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες ανάλογες με τις ικανότητές τους και την ανάπτυξή τους. Είναι εκείνα που μέσα από συζητήσεις θα επιλέξουν το θέμα του θεατρικού παιχνιδιού, τους ρόλους τους και τις ιδέες ώστε να τους δοθεί και το κίνητρο να συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα που εκείνα σχεδίασαν. Μ Αυτόν τον τρόπο τους είναι πολύ πιο εύκολο να κατανοήσουν και να γίνει κτήμα τους ο ρόλος τους αλλά και να αισθάνονται οικεία και άνετα (Κυριακού, 2014).

Στις 29 Μαΐου 2013 στο θέατρο Πέτρας πραγματοποιήθηκε η παράσταση «Τα Αυτιά που ακούγανε διαφορετικά» σενάριο του Κωνσταντίνου Φράντου και της Κατίνας- Ευαγγελίας Κυριακού. Η υπόθεση του θεατρικού διαδραματίζεται σε μια πόλη που μέσα σε μια βραδιά οι κάτοικοί τις αλλάζουν εμφάνιση και αποκτούν τεράστια αυτιά. Η ζωή τους μετά από αυτό το γεγονός αλλάζει και καλούνται να προσαρμοστούν και να μην ντρέπονται για την νέα τους εικόνα, καθώς όλοι είμαστε ίσοι και κατά βάθος ίδιοι παρά τις διαφορές μας. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες που συμμετείχαν στο θεατρικό έδειξαν μεγάλη χαρά και το αποτέλεσμα εξέπληξε γονείς και δασκάλους (Κυριακού, 2014).

Το θεατρικό εργαστήριο ΚΘΒΕ απευθύνεται σε ανθρώπους με ξεχωριστές ανάγκες (ΑΜΕΑ). Τα τμήματα και τα σεμινάρια του απευθύνονται σε άτομα βρεφικής ηλικίας έως και ενήλικες. Το θεατρικό εργαστήριο είναι ένας κόσμος φαντασίας, δημιουργίας και έκφρασης με όπλο την τέχνη του θεάτρου. Μέσω των εργαστηρίων και των σεμιναρίων που προσφέρει δίνει την δυνατότητα οι άνθρωποι κάθε ηλικίας να αποκτήσουν ερεθίσματα και εμπειρίες μέσα από παιχνίδια ρόλων, αυτοσχεδιασμούς και γενικά δραστηριότητες που διεγείρουν και αναπτύσσουν την φαντασία. ([Κρατικό Θέατρο Βορείου Ελλάδος - Εργαστήρια \(ntng.gr\)](http://www.ntng.gr))

Το 2000 στην Ελλάδα δημιουργήθηκε το πρώτο κέντρο αποθεραπείας, αποκατάστασης διημέρευσης και ημερήσιας φροντίδας παιδιών ΑΜΕΑ η «Κιβωτός». Στόχος του είναι η διάγνωση και αποκατάσταση ατόμων με αναπτυξιακές διαταραχές δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στην βρεφική και παιδική ηλικία. Την πρώτη χρόνια λειτουργίας του πραγματοποιήθηκε η πρώτη θεατρική εμπειρία με την παρουσίαση του έργου «Γενεκεδούπολη», στα επόμενα χρόνια και πιο συγκεκριμένα το 2001 παρουσιάστηκε η παράσταση «Ταξίδι στο όνειρο με χρώματα και μουσικές» και ένα χρόνο αργότερα ακολούθησε η παράσταση «Το ασχημόπαπο», το 2006 η παράσταση «Μαντάμ Σουσού» και το 2007 το μιούζικαλ «Ο μολυβένιος στρατιώτης». Τα σκηνικά πραγματοποιήθηκαν από τους εθελοντές με μεγάλη προσοχή ώστε να εξυπηρετούν τις ανάγκες των παιδιών, οι ρόλοι σχεδιάστηκαν και προσαρμόστηκαν σύμφωνα με τους προσδοκώμενους στόχους. Η θεραπευτική ομάδα επέλεξε τα παιδιά που συμμετείχαν και η σκηνοθέτης προσάρμοσε τους χαρακτήρες του έργου αποδίδοντας τους λόγια και έργα επί σκηνής σύμφωνα με αυτά που οι θεραπευτές πίστευαν για κάθε παιδί. Μέσω του θεάτρου ενισχύθηκαν σε μεγάλο βαθμό οι θεραπευτικοί στόχοι που συνδέονται με τους βασικούς τομείς ανάπτυξης του παιδιού όπως ο στατικοκινητικός έλεγχος, ο οπτικοκινητικός έλεγχος και ο στοματοκινητικός έλεγχος. Για πρώτη φορά κάποια παιδιά ανέδειξαν την δύναμη τους και αποτέλεσε το θέατρο κίνητρο για κίνηση, τραγούδι και διασκέδαση. (Χατζησαββίδης, Ηλιάδης, Καραμάνη, Βλιαγκόφτη & Χρυστομίδης, 2009).

Κεφάλαιο 7. ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναφέρουμε κάποια από τα πολλά παραδείγματα θεατρικών παιχνιδιών που μπορούν να πραγματοποιηθούν στον χώρο του παιδικού σταθμού. Τα θεατρικά παιχνίδια μπορούν να χωριστούν σε διάφορες κατηγορίες. Είναι τα παιχνίδια γνωριμιά, τα παιχνίδια σωματικής κίνησης και έκφρασης, τα παιχνίδια αυτοσχεδιασμού, τα παιχνίδια που προκύπτουν από την εκμετάλλευση του τυχαίου, τα παιχνίδια παντομίμας και τα παιχνίδια με οπτικοακουστικά ερεθίσματα.

Παράδειγμα 1: Η φρουτοσαλάτα

Τα παιδιά κάθονται σε έναν κύκλο και ο εμψυχωτής δίνει φωναχτά σε κάθε παιδί από ένα φρούτο. Ενώ κάθονται στις θέσεις τους ο εμψυχωτής φωνάζει το όνομα ενός φρούτου την φορά. Τότε τα παιδιά που έχουν ακούσει το φρούτο τους πρέπει να σηκωθούν και να αλλάξουν θέσεις. Το παιδί που δεν προλαβαίνει να κάτσει, βγαίνει από τον κύκλο και χάνει. Το παιχνίδι τελειώνει μόλις μείνει ένα παιδί. Μπορεί να αποκτήσει μέτρο δυσκολίας το παιχνίδι αν ο εμψυχωτής φωνάζει δύο φρούτα ταυτόχρονα. Στο άκουσμα της λέξης «φρουτοσαλάτα» όλα τα παιδιά - φρούτα πρέπει να αλλάξουν θέσεις.

Το παιχνίδι αυτό εντάσσεται στα παιχνίδια σωματικής έκφρασης και κίνησης και έχει σκοπό να θέσει σε εγρήγορση τα παιδιά και να αναπτύξουν την αδρή τους κινητικότητα. (Χάσκα, 2016)

Παράδειγμα 2: Ο Καθρέπτης

Σε αυτό το παιχνίδι τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια. Ορίζεται ένα από τα δύο παιδιά στο ζευγάρι να είναι ο αρχηγός και κάθονται το ένα απέναντι στο άλλο. Το παιδί αρχηγός καλείται να κάνει κάποιες κινήσεις αυθόρμητα και το παιδί – καθρέπτης, που το μιμείται καλείται να τον ακολουθήσει και να κάνει ακριβώς τις ίδιες κινήσεις. Με το χτύπημα ενός οργάνου (τύμπανο) από τον εμψυχωτή οι ρόλοι αλλάζουν και το παιδί – καθρέπτης γίνεται αρχηγός. Νικητής γίνεται το ζευγάρι που θα έχει καταφέρει να μιμηθεί τις περισσότερες κινήσεις χωρίς να μπερδευτεί. Μια παραλλαγή του παιχνιδιού μπορεί να γίνει χωρίζοντας τα παιδιά σε μεγαλύτερες ομάδες και να είναι ένα παιδί ο αρχηγός και όλη η υπόλοιπη τάξη ο καθρέπτης. Το επίπεδο δυσκολίας θα ανέβει αν ζητήσουμε από τα παιδιά να κάνουν τις αντίθετες κινήσεις από αυτές που κάνει ο αρχηγός (παραμορφωτικός καθρέπτης).

Το παιχνίδι αυτό εντάσσεται στα παιχνίδια παντομίμας. Τα παιδιά αναπτύσσουν με αυτά τα παιχνίδια την αδρή τους κινητικότητα, μαθαίνουν να συνεργάζονται και μαθαίνουν να

ελέγχουν το σώμα τους και τις κινήσεις τους. Προσφέρει στα παιδιά ευχαρίστηση, χαρά και δημιουργικότητα (Κολόμβου, 2013).

Παράδειγμα 3: Η περιουσία

Στο παιχνίδι αυτό υπάρχει μια ιστορία όπου ένας σοφός γέροντας θέλει να μοιράσει την περιουσία του στα παιδιά του, αλλά θα την μοιράσει ανάλογα με την αγάπη που θα του δείξουν. Τα παιδιά θα πρέπει με τις πράξεις τους, τα λόγια τους ή με όποιον άλλον τρόπο σκεφτούν να αποδείξουν την αγάπη τους στον γέροντα. Στον ρόλο του γέροντα μπορεί να είναι είτε κάποιο παιδί είτε και ο εμψυχωτής. Η επιλογές, η πλοκή που θα διαδραματιστεί αφήνονται στην κρίση των παιδιών και η τελική απόφαση είναι δική τους.

Το παιχνίδι αυτό εντάσσεται στην κατηγορία παιχνιδιών αυτοσχεδιασμού. Τα παιδιά αναπτύσσουν την φαντασία και την δημιουργικότητα τους. (Κουρετζής χ.χ)

Κεφάλαιο 8. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η μέθοδος που επιλέχθηκε προκειμένου να ερευνηθούν οι απόψεις των βρεφονηπιοκόμων για την αξία αλλά και την συχνότητα ενασχόλησης του θεατρικού παιχνιδιού στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα του παιδικού σταθμού ήταν αυτή της ποσοτικής έρευνας. Η ποσοτική έρευνα αναφέρεται κατά βάση στη συστηματική διερεύνηση κοινωνικών φαινομένων χρησιμοποιώντας στατιστικές μεθόδους και αριθμητικά δεδομένα. Χρησιμοποιείται συνήθως αντιπροσωπευτικό δείγμα παρατηρήσεων επιδιώκοντας τα αποτελέσματα να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό. Αυτό το είδος έρευνας έχει επίσης ευρεία χρήση σε θέματα που απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα. Η συλλογή δεδομένων γίνεται κυρίως με ερωτηματολόγια (<https://cears.edu.gr/posotiki-vs-roiitiki>)

Η παρούσα μελέτη βασίστηκε στη διανομή εκατό τριών (103) ερωτηματολογίων στους παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία των δήμων Ιωαννιτών, Λάρισας, Αθηναίων καθώς και στις διαδικτυακές ιστοσελίδες: "Η Μέριμνα" - Βρεφον/κος σταθμός

https://www.facebook.com/groups/271150453007985/?_rdc=1&_rdr

Παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας ΤΕΙ

https://www.facebook.com/groups/paid.tei/?_rdc=1&_rdr

Δραστηριότητες και χειροτεχνίες στον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο

https://www.facebook.com/groups/927473690763976/?_rdc=1&_rdr

Παιδικοί – Βρεφονηπιακοί σταθμοί

https://www.facebook.com/groups/asadecor/?_rdc=1&_rdr

Ένωση Βοηθών βρεφονηπιοκόμων Ελλάδας

<https://www.facebook.com/groups/evve2017>

Βρεφονηπιοκόμοι από όλη την Ελλάδα

<https://www.facebook.com/groups/278241306024>

Βρεφονηπιαγωγοί – Primary Teachers

Group Βρεφονηπιοκόμων

Το νηπιαγωγείο μας!!!

8.1 Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν βρεφονηπιοκόμοι με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας. Τα τυχαία δείγματα είναι τα πιο κατάλληλα στην επιστημονική εμπειρική έρευνα γιατί είναι αντιπροσωπευτικά και επίσης επιτρέπουν την χρήση των νόμων των πιθανοτήτων για την επαγωγή από το δείγμα στον πληθυσμό. Η απλή τυχαία δειγματοληψία, έχει ευρεία χρήση και για μικρότερους πληθυσμούς γιατί έχει όλες τις ιδιότητες για εφαρμογή των πιθανοτήτων. Προϋπόθεση η ύπαρξη καταλόγου από όλα τα μέρη του πληθυσμού όπου θα επιλεγεί το δείγμα. (Παπαγεωργίου, Γ.) Παπαγεωργίου Γ.
(https://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/Microsoft-Word-Papageorgiou_DEIGMATOLHPTIKH.pdf)

8.2 Διαδικασία

Αφού μοιράστηκαν στην αρχή τα ερωτηματολόγια σε σταθμούς των τριών πόλεων περάσαμε μετά από μία εβδομάδα να συγκεντρώσουμε τα απαντημένα ερωτηματολόγια. Το ποσοστό δεν ήταν το επιθυμητό, καθώς πολλά επιστράφηκαν αναπάντητα ή απαντημένα κατά το ήμισυ. Έτσι λοιπόν, χρησιμοποιώντας την τεχνολογία ανεβάσαμε το ερωτηματολόγιο στις άνωθεν διαδικτυακές σελίδες. Στις επόμενες τρεις μέρες ο αριθμός των 100 ερωτηματολογίων είχε ξεπεραστεί. Τα αποτελέσματα της έρευνας περάστηκαν σε excel και έγινε κωδικοποίηση πολλών ερωτήσεων πχ. ηλικιακές ομάδες. Οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις κωδικοποιήθηκαν και αυτές. Στις μη κατανοητές ερωτήσεις από τους ερωτώμενους (ερώτηση 3 – ιεράρχηση της θετικής επίδρασης του θεατρικού παιχνιδιού στους τομείς ανάπτυξης των παιδιών), έγινε ομαλοποίηση των δεδομένων λαμβάνοντας υπόψη τον μέσο όρο των απαντήσεων. Επίσης, στο δεύτερο συνδυαστικό γράφημα (δημόσιος/ ιδιωτικός τομέας και συχνότητα εκτέλεσης του θεατρικού παιχνιδιού) ομαλοποιήσαμε τα δεδομένα για να έχουμε το ίδιο δείγμα συμμετεχόντων σε δημόσιο και ιδιωτικό τομέα. Η τεχνική αυτή εφαρμόστηκε με σκοπό να βγουν ορθά αποτελέσματα χωρίς να παραποιηθούν τα αρχικά αποτελέσματα.

Α΄ Μέρος

1)

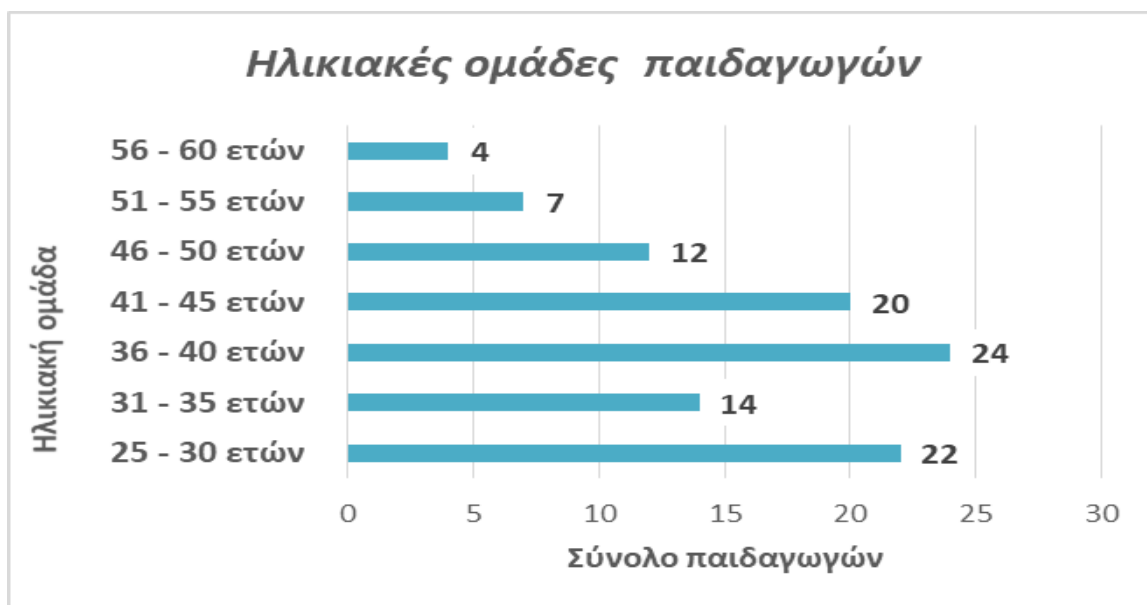


Πίνακας 1: Σύνολο ανδρών και γυναικών που συμμετείχαν στην έρευνα

Το συνολικό δείγμα των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 103 άτομα.

- 3 άνδρες, δηλαδή 2,91%
- 100 γυναίκες, δηλαδή 97,08%

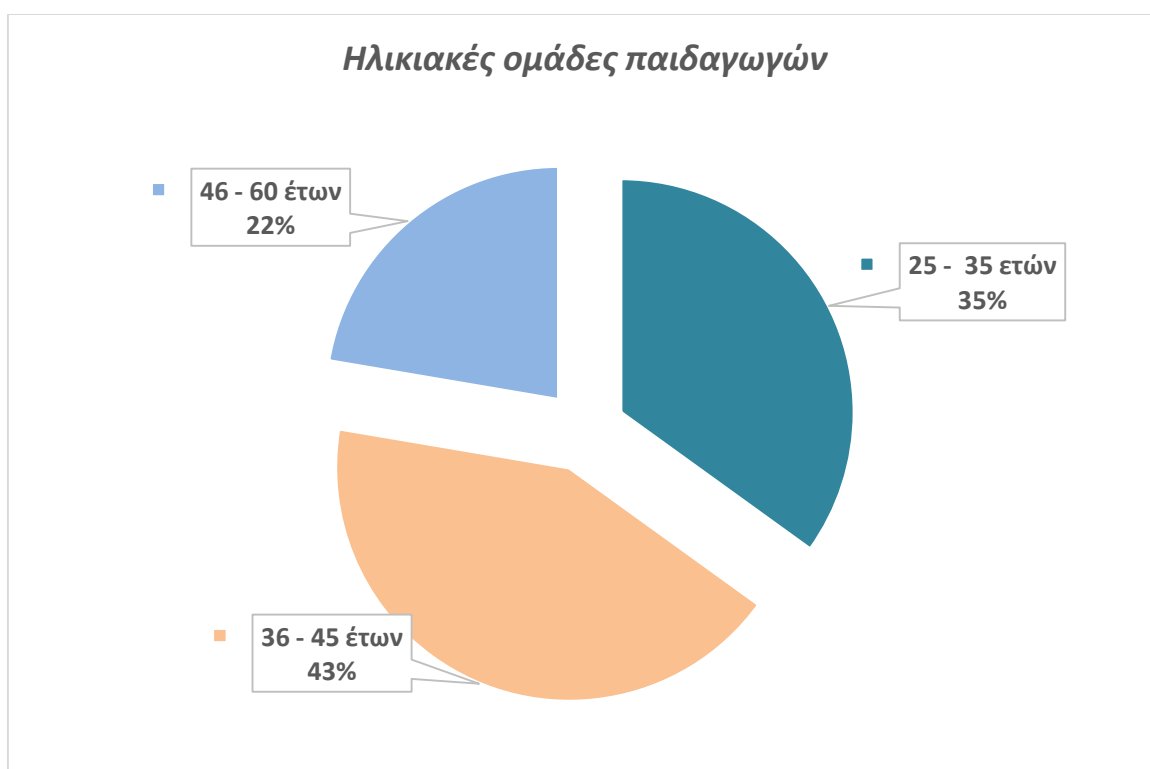
2)



Πίνακας 2: Ηλικιακές ομάδες παιδαγωγών

Από το παραπάνω γράφημα παρατηρούμε πως κατανέμονται οι ηλικίες των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας στις ηλικιακές ομάδες. Πιο αναλυτικά, από το συνολικό δείγμα των 103 παιδαγωγών οι 22 (21,35%) βρίσκονται μεταξύ των 25 – 30 ετών, οι 14 (13,61) μεταξύ των 31-35 ετών, οι 24 (23,30%) μεταξύ των 36 – 40 ετών, οι 20 (19,41%) μεταξύ των 41 – 45 ετών, οι 12 (11,65%) μεταξύ των 46-50 ετών, οι 7 (6,79%) μεταξύ των 51 – 55 ετών και οι 4 (3,88%) μεταξύ των 56 – 60 ετών.

Είναι εμφανές ότι η μεγαλύτερη πληθυσμιακά ηλικιακή ομάδα είναι η 36 – 40 ετών με ποσοστό 23,30% ενώ αντίθετα η μικρότερη πληθυσμιακα ηλικιακή ομάδα είναι η 56 – 60 ετών με ποσοστό 3,88%.

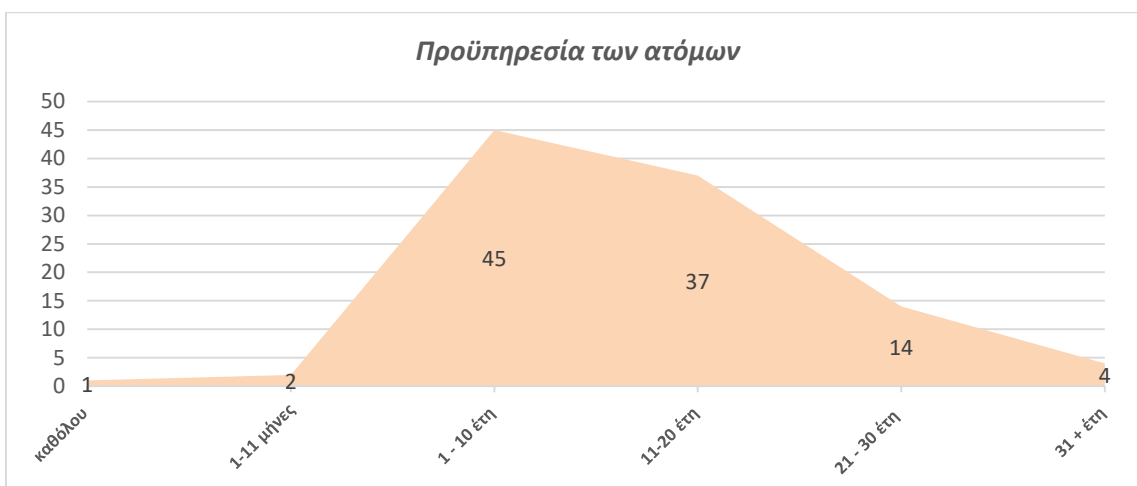


Πίνακας 3: Ποσοστά ηλικιακών ομάδων παιδαγωγών

Το παραπάνω γράφημα παρουσιάζει τα ποσοστά των τριών ηλικιακών ομάδων.

Πιο ειδικά, η πρώτη ηλικιακή ομάδα κυμαίνεται μεταξύ 25 και 35 ετών στην οποία ανήκουν 36 (35%) άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα. Η μεσαία ηλικιακή κατηγορία αφορά στους 36 έως και 45 ετών όπου σε αυτή ανήκουν 44 (43%) άτομα από την έρευνα. Αυτή η ομάδα αποτελεί και τη μεγαλύτερη. Τέλος, έχουμε την ομάδα από 46 έως και 60 ετών, στην οποία ανήκουν 23 (22%) άτομα της έρευνας.

3)



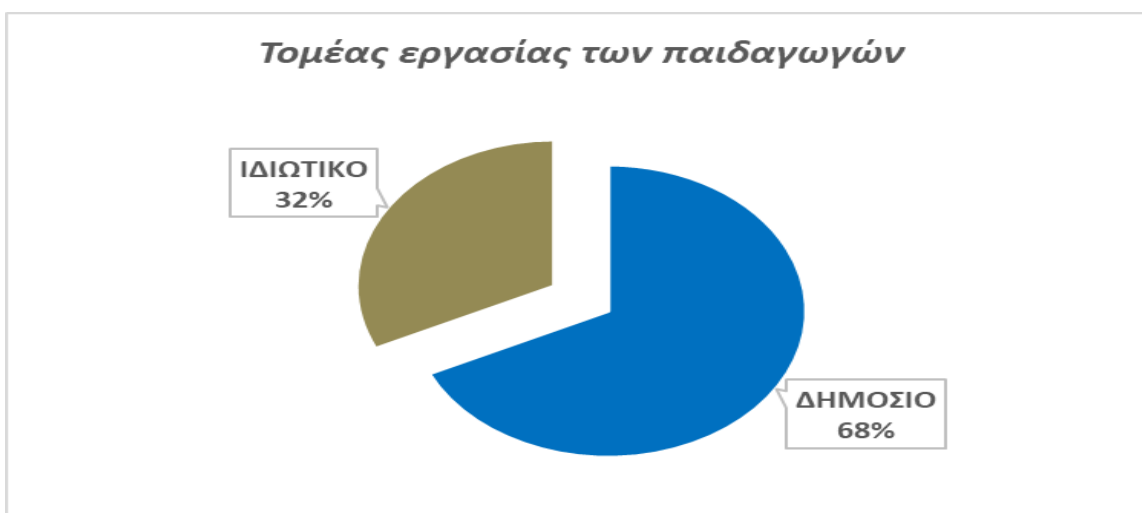
Πίνακας 4: Προϋπηρεσία παιδαγωγών

Από το παραπάνω γράφημα σωρευμένης περιοχής παρατηρούμε την προϋπηρεσία των παιδαγωγών που συμμετείχαν στη μελέτη. Πιο ειδικά, καθόλου προϋπηρεσία έχει 1 (0,97%) άτομο και κάποιους λίγους μήνες 2 (1,94%) άτομα από το σύνολο των δεδομένων μας.

Οι περισσότεροι έχουν προϋπηρεσία από 1 έως και 20 χρόνια, δηλαδή 80 άτομα (63,07%).

Τέλος μόνο 18 (17,47%) άτομα έχουν προϋπηρεσία από 21 έτη και πάνω.

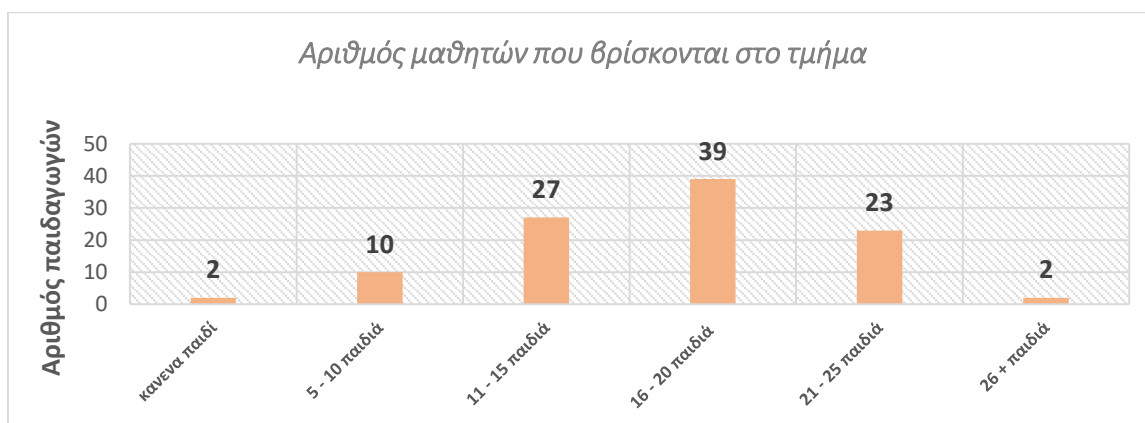
4)



Πίνακας 5: Τομέας εργασίας των παιδαγωγών

Τα 70 άτομα από τα 103 εργάζονται στο δημόσιο τομέα (68%) και τα υπόλοιπα 33 άτομα εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα (32%).

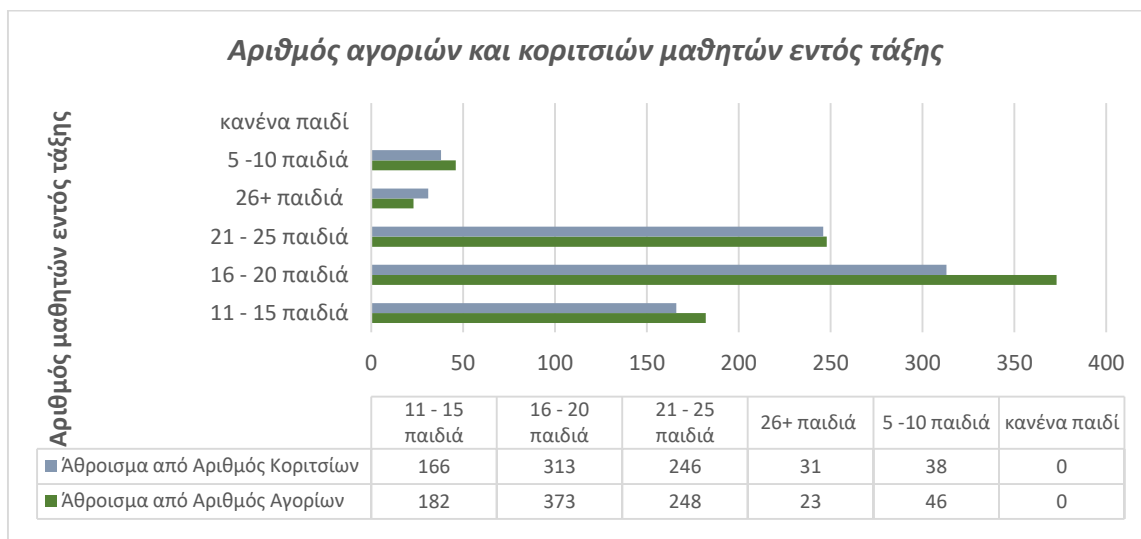
5.1)



Πίνακας 6: Αριθμός μαθητών που βρίσκονται στο τμήμα

Από το σύνολο των ερωτώμενων οι 2 (1,94%) παιδαγωγοί από τους 103 της έρευνας δεν έχουν στο τμήμα τους κανένα παιδι, 10 (9,7%) παιδαγωγοί έχουν στο τμήμα τους 5 – 10 παιδιά, 27 (26,21%) παιδαγωγοί έχουν στο τμήμα τους 11 – 15 παιδιά, 39 (37,86%) παιδαγωγοί έχουν από 16 – 20 παιδιά, 23 (22,34%) παιδαγωγοί έχουν από 21-25 παιδιά και 2 (1,94%) παιδαγωγοί έχουν περαπάνω από 26 παιδιά εντός τάξης.

5.2)

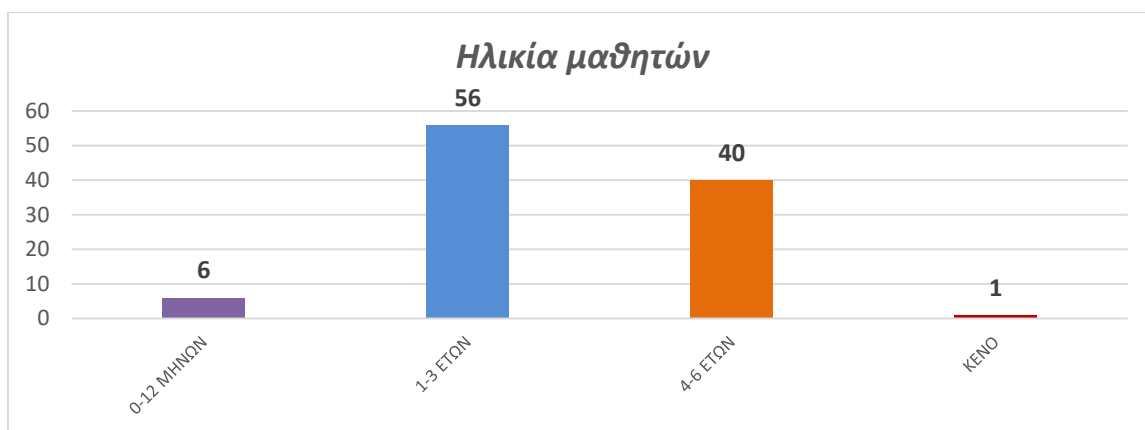


Πίνακας 7: Αριθμός αγοριών και κοριτσιών μαθητών εντός τάξης

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι στις τάξεις που είναι από 5-10 μαθητές το 55% (46) είναι αγόρια και το 45% (38) κορίτσια. Στις τάξεις από 11-15 μαθητές τα αγόρια αποτελούν το 52% (182) και τα κορίτσια το 58% (166). Στις τάξεις από 16-20 μαθητές τα αγόρια αποτελούν το 54% (373) και τα κορίτσια το 46% (313). Στις τάξεις από 21-25 μαθητές, τα αγόρια είναι το 50% (248) και τα κορίτσια το άλλο 50% (246). Τέλος, στις

τάξεις από 26 παιδιά και πάνω τα αγόρια αποτελούν το 43% (23) και τα κορίτσια το 57% (31).

6)

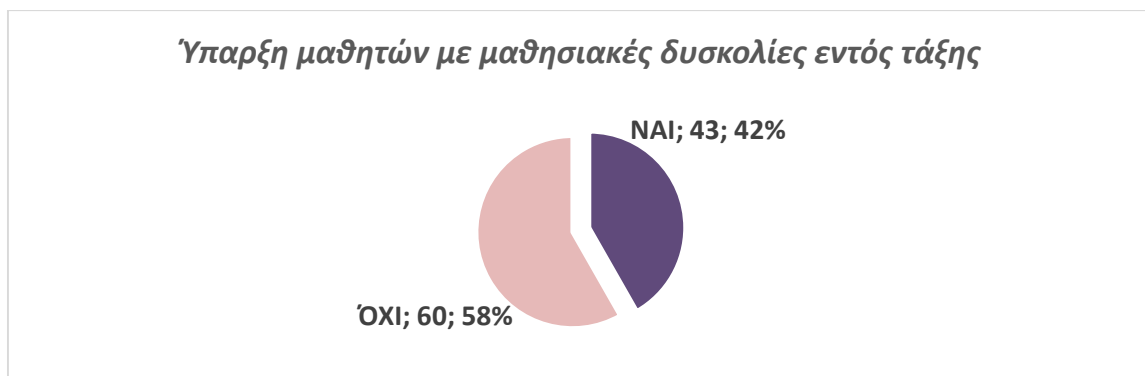


Πίνακας 8: Ηλικία μαθητών

Από το παραπάνω ραβδόγραμμα συμπεραίνουμε ότι οι 56 (54,36%) από τους 103 ερωτώμενους παιδαγωγούς αναφέρουν ότι οι μαθητές είναι ηλικίας από 1-3 ετών, 40 (38,83%) άτομα απάντησαν ότι οι μαθητές είναι ηλικίας 4-6 ετών και μόλις 6 (5,82%) ερωτώμενοι απάντησαν ότι οι μαθητές τους είναι από 0-12 μηνών. Τέλος, ένας (0,97%) μόνο ερωτώμενος άφησε αναπάντητη την ερώτηση αυτή.

Παρατηρούμε λοιπόν, ότι οι πλειοψηφία των ερωτώμενων, δηλαδή το 54,36% των 103 ατόμων, διδάσκει σε παιδιά ηλικίας 1 – 3 ετών, ενώ η μειοψηφία των ερωτώμενων, δηλαδή το 5,28%, διδάσκει σε παιδιά ηλικίας 0-12 μηνών.

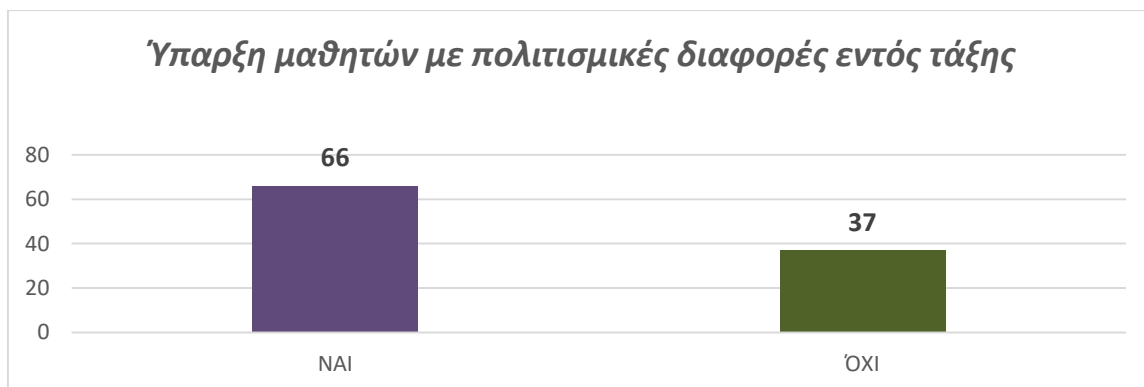
7)



Πίνακας 9: Υπαρξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες εντός τάξης

Από το σύνολο των ερωτηθέντων, οι 43 (42%) απάντησαν ότι έχουν εντός τάξης άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ οι 60 (58%) απάντησαν ότι δεν έχουν μαθητές εντός τάξης με μαθησιακές δυσκολίες.

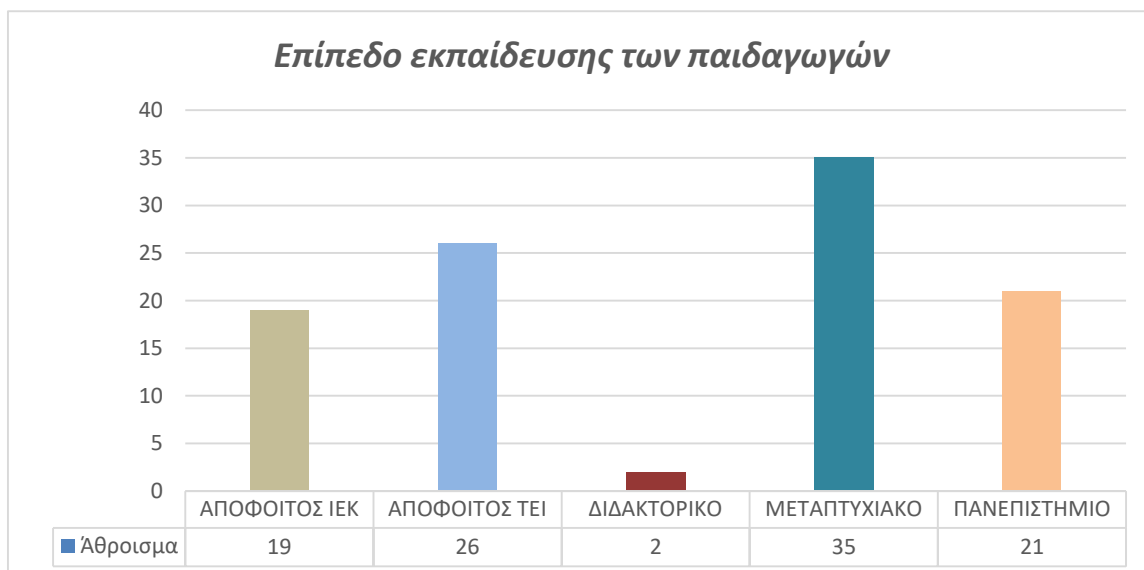
8)



Πίνακας 10: Ύπαρξη μαθητών με πολιτισμικές διαφορές εντός τάξης

Από τους παιδαγωγούς που ερωτήθηκαν, οι 66 (64%) απάντησαν θετικά στο ερώτημα εάν το τμήμα τους ενσωματώνει μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών περιβαλλόντων, ενώ 37 (36%) άτομα απάντησαν αρνητικά.

9)

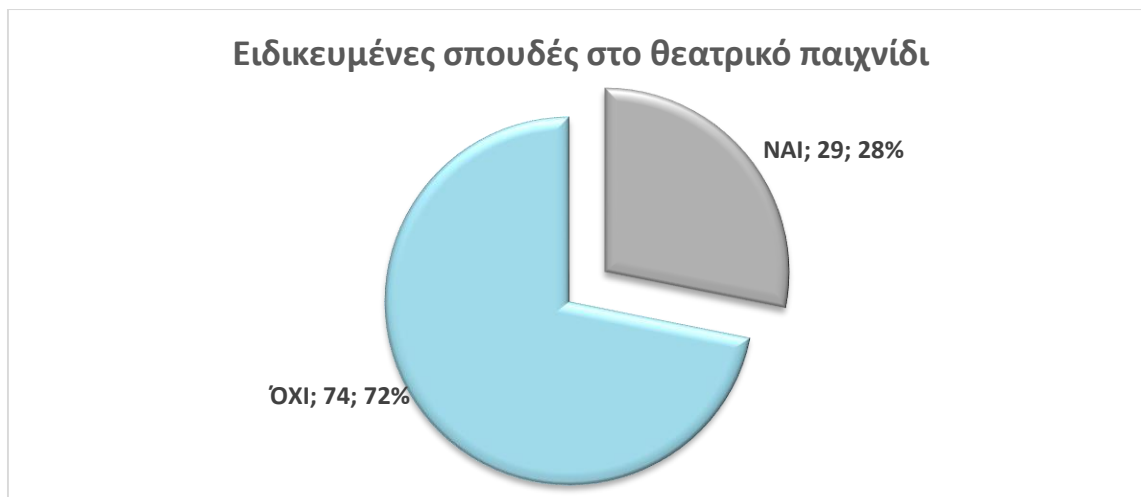


Πίνακας 11: Επίπεδο εκπαίδευσης παιδαγωγών

Από το παραπάνω ραβδόγραμμα συμπεραίνουμε ότι 19 άτομα είναι απόφοιτοι ΙΕΚ (18,5%), 26 άτομα είναι απόφοιτοι ΤΕΙ (25,24%), 2 άτομα είναι κάτοχοι διδακτορικού (1,94%), 35

άτομα είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού (33,98%) και 21 άτομα είναι απόφοιτη πανεπιστημίου (20,34%).

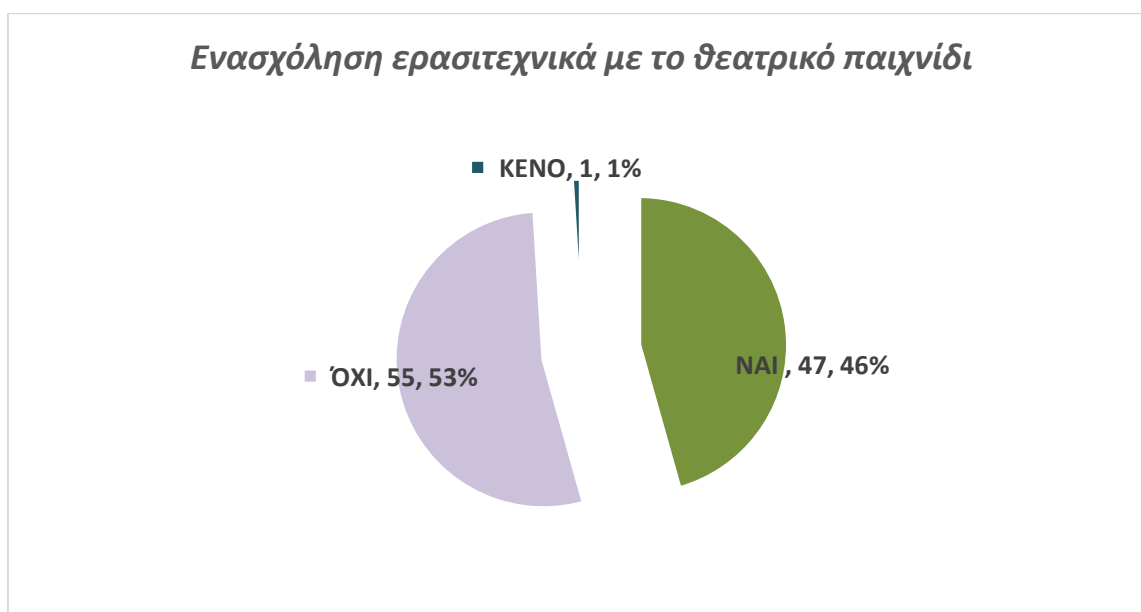
10)



Πίνακας 12: Ειδικευμένες σπουδές στο θεατρικό παιχνίδι

Το 28% του συνολικού δείγματος απάντησε ότι έχει κάνει εξειδικευμένες σπουδές στο θεατρικό παιχνίδι, ενώ το 72% απάντησε ότι δεν έχει κάνει σπουδές πάνω στο θεατρικό παιχνίδι.

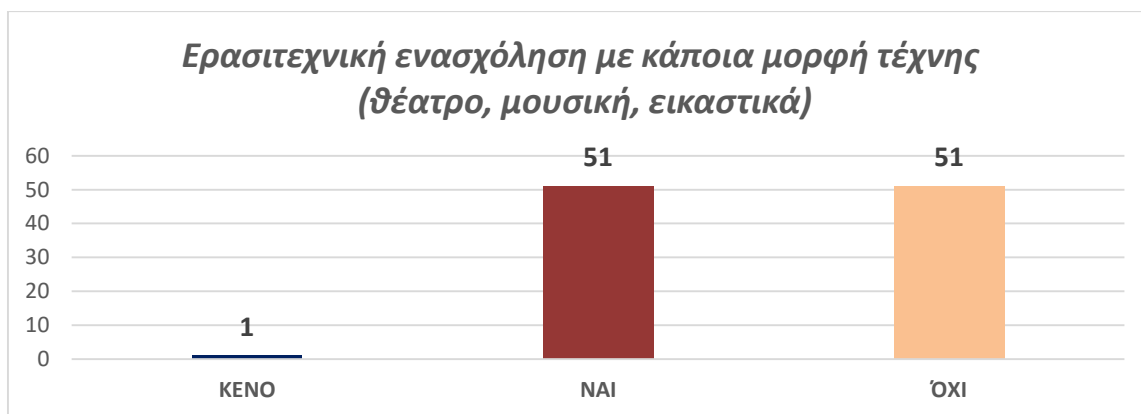
11)



Πίνακας 13: Ερασιτεχνική ενασχόληση με το θεατρικό παιχνίδι

Το 46% των ερωτώμενων απάντησε ότι ασχολείται ερασιτεχνικά με το θεατρικό παιχνίδι, το 53% απάντησε ότι δεν ασχολείται ερασιτεχνικά με το θεατρικό παιχνίδι και το 1%, ένας δηλαδή ερωτώμενος από το σύνολο άφησε αναπάντητη την ερώτηση αυτή.

12)

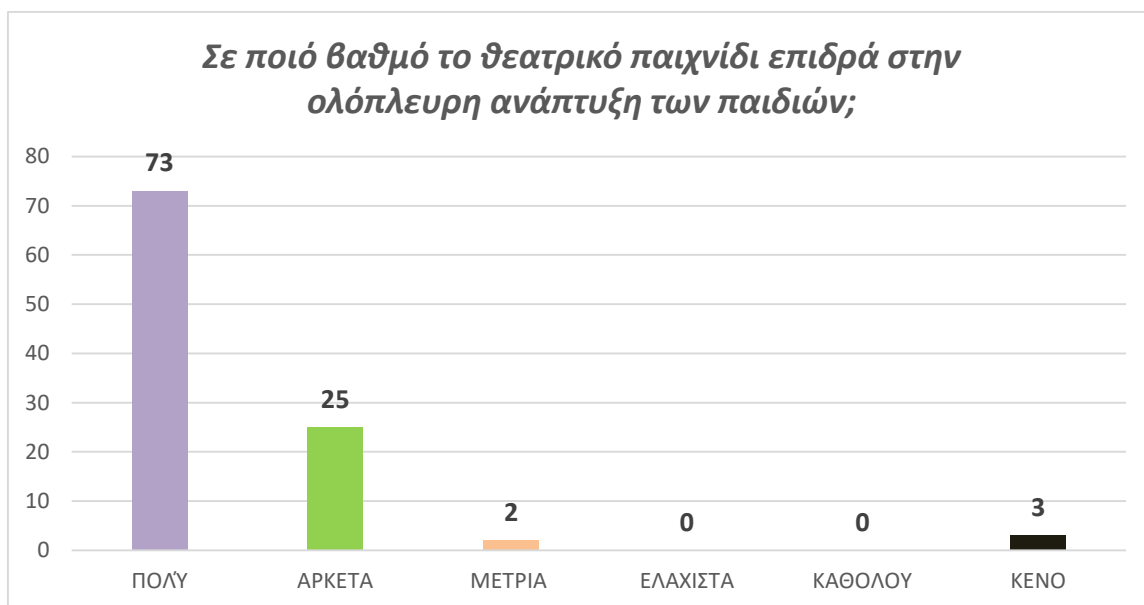


Πίνακας 14: Ερασιτεχνική ενασχόληση με κάποια μορφή τέχνης (θέατρο, μουσική, εικαστικά)

Οι 51 (49,51%) παιδαγωγοί / εμπυχωτές που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν ότι ασχολούνται ερασιτεχνικά με κάποια άλλη μορφή τέχνης. Αντίθετα, 51 (49,51) άτομα απάντησα ότι δεν ασχολούνται ερασιτεχνικά με κάποια άλλη μορφή τέχνης, ενώ ένας (0,97%) ερωτώμενος άφησε αναπάντητη αυτή την ερώτηση.

Β' Μέρος

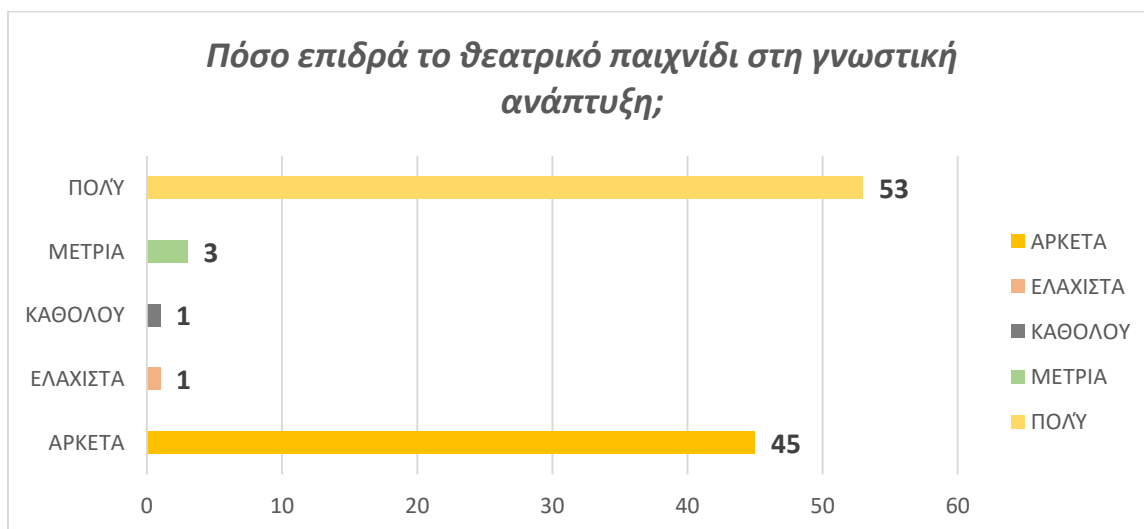
1)



Πίνακας 15: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών

Από τους ερωτώμενους οι 73 (70,87%) απάντησαν ότι το θεατρικό παιχνίδι επιδρά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, 25 (24,27%) άτομα απάντησαν αρκετά, 2 (1,94%) άτομα απάντησαν μέτρια, ενώ κανένας δεν απάντησε ελάχιστα και καθόλου. Τέλος, 3 (2,91%) άτομα άφησαν αναπάντητη την ερώτηση αυτή.

2.1)



Πίνακας 16: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στη γνωστική ανάπτυξη

Από το πλήθος των παιδαγωγών που ρωτήθηκαν κατά πόσο το θεατρικό παιχνίδι επιδρά στην γνωστική ανάπτυξη, οι 53 (51,45%) απάντησαν πολύ, όπου αποτελεί και την απάντηση με το μεγαλύτερο ποσοστό. Οι 45 (43,6%) απάντησαν αρκετά, οι 3 (2,91%) μέτρια, 1 (0,97%) ελάχιστα και 1 (0,94%) καθόλου.

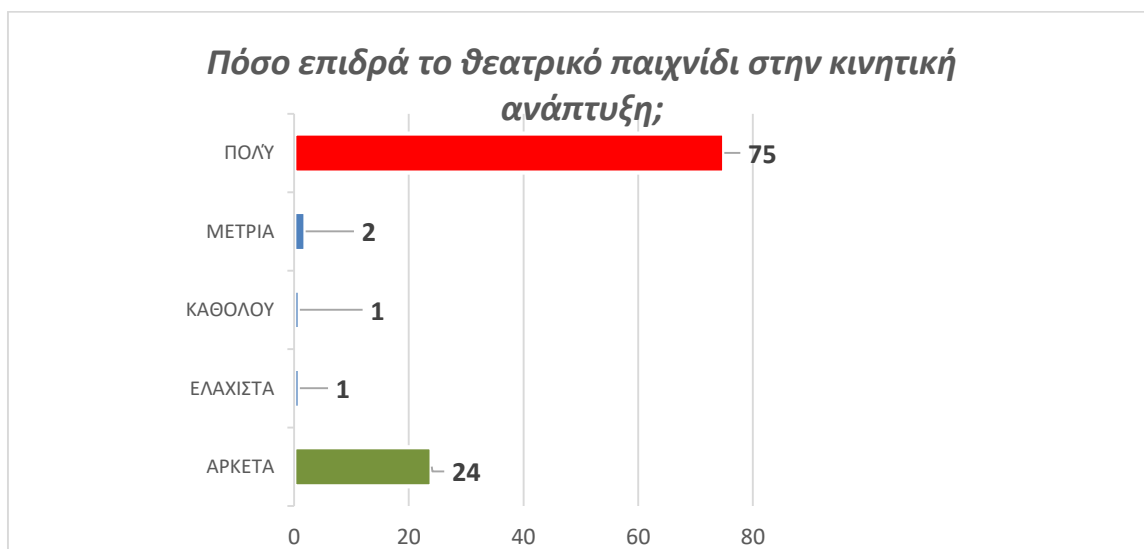
2.2)



Πίνακας 17: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην κοινωνική ανάπτυξη

Από τους συνολικά 103 συμμετέχοντες οι 84 (81,55%) απάντησαν πολύ στην ερώτηση πόσο επιδρά το θεατρικό παιχνίδι την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Οι 17 (16,50%) απάντησαν αρκετά, 1 (0,97%) απάντησε καθόλου και 1 (0,97%) μέτρια. Τέλος, κανένας δεν έδωσε την απάντηση ελάχιστα.

2.3)



Πίνακας 18: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην κινητική ανάπτυξη

Το 73% του συνόλου των ερωτώμενων απάντησε πως το θεατρικό παιχνίδι επηρεάζει πολύ την κινητική ανάπτυξη των παιδιών, το 23% απάντησε αρκετά, το 2% απάντησε μέτρια, το 1% απάντησε καθόλου και 1% απάντησε ελάχιστα.

2.4)



Πίνακας 19: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας

Τα 84 (81,55%) άτομα απάντησαν ότι το θεατρικό παιχνίδι επιδρά πολύ στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών, οι 16 (15,53%) απάντησαν αρκετά, οι 2(1,94%) μέτρια, 1 (1,94%) απάντησε καθόλου και κανένας δεν έδωσε την απάντηση ελάχιστα.

2.5)



Πίνακας 20: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην συναισθηματική ανάπτυξη

Τα 84 (81,55%) άτομα απάντησαν ότι το θεατρικό παιχνίδι επιδρά πολύ στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών, οι 18 (17,47%) απάντησαν αρκετά, κανένας δεν απάντησε μέτρια και ελάχιστα ενώ 1 (1,94%) απάντησε καθόλου.

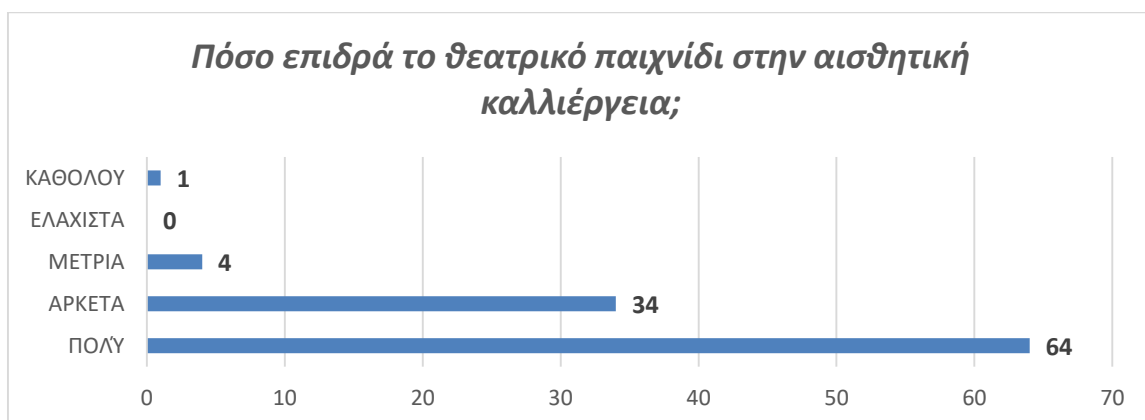
2.6)



Πίνακας 21: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην γλωσσική ανάπτυξη

Το 76% απάντησε πολύ στην ερώτηση πόσο επιδρά το θεατρικό παιχνίδι στη γλωσσική ανάπτυξη, το 21% απάντησε αρκετά, το 2% απάντησε μέτρια, το 1% απάντησε καθόλου και κανένας δεν έδωσε την απάντηση ελάχιστα.

2.7)



Πίνακας 22: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην αισθητική καλλιέργεια

Οι 64 απάντησαν ότι το θεατρικό παιχνίδι επιδρά πολύ στην αισθητική καλλιέργεια, 34 απάντησαν αρκετά, 4 απάντησαν μέτρια, 1 απάντησε καθόλου και κανένας δεν απάντησε ελάχιστα.

2.8)



Πίνακας 23: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην ευχαρίστηση/εκτόνωση του στρες

Το 81% απάντησε πολύ στην ερώτηση πόσο επιδρά το θεατρικό παιχνίδι στην ευχαρίστηση/εκτόνωση του στρες, το 15% απάντησε αρκετά, το 3% απάντησε μέτρια, το 1% απάντησε καθόλου και κανένας δεν απάντησε ελάχιστα.

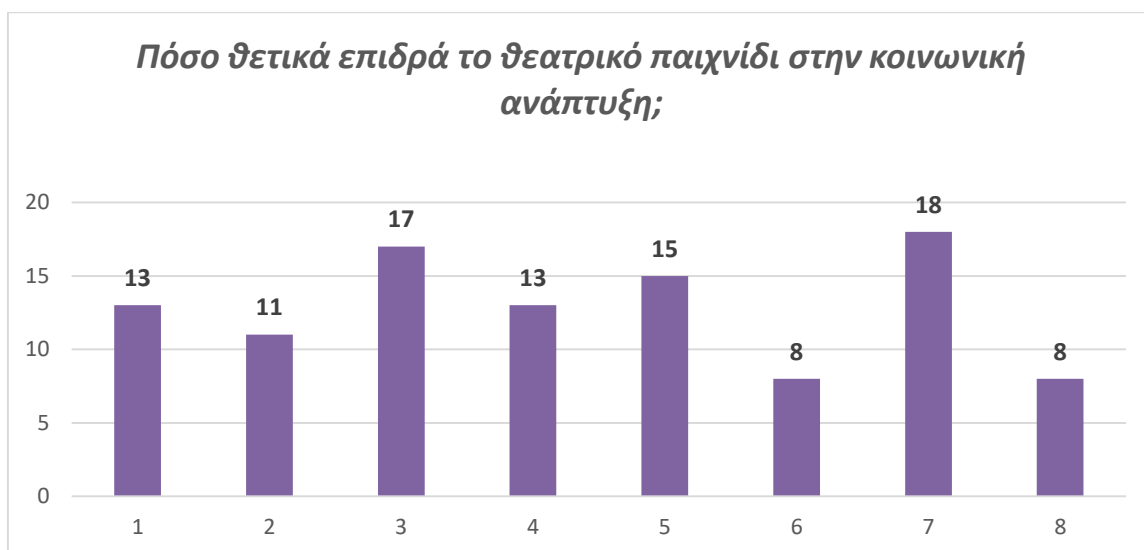
3.1)



Πίνακας 24: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στη γνωστική ανάπτυξη

Από το παραπάνω γράφημα παρατηρούμε ότι οι πλειοψηφία των απαντήσεων δήλωσε 8 και 7 σε αυτή την απάντηση, επομένως οι πλειοψηφία δε θεωρεί ότι το θεατρικό παιχνίδι επιδρά πολύ θετικά στην γνωστική ανάπτυξη.

3.2)



Πίνακας 25: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην κοινωνική ανάπτυξη

Παρατηρούμε ότι πολλοί βαθμολόγησαν με 7 την ερώτηση αυτή, για την ακρίβεια 18 άτομα, επομένως το 17,47% θεωρεί ότι το θεατρικό παιχνίδι δεν επιδρα πολύ στην κοινωνική ανάπτυξη. Ενώ, πολλοί έχουν βαθμολογήσει την απάντηση αυτή με 3, 2 και 1, δηλαδή 41 άτομα (39,0%) θεωρούν ότι το θεατρικό παιχνίδι επιδρά πολύ στην κοινωνική ανάπτυξη.

3.3)



Πίνακας 26: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην κινητική ανάπτυξη

Από το παραπάνω ραβδόγραμμα παρατηρούμε ότι πολλοί έχουν απάντησει υψηλές βαθμολογίες από 5 και πάνω, επομένως ένα μεγάλο ποσοστό θεωρεί ότι το θεατρικό παιχνίδι δεν επιδρά στην κινητική ανάπτυξη των παιδιών, δηλαδή περίπου 61 άτομα. Ενώ 42 άτομα

περίπου 39,62% έδωσαν απαντήσεις κάτω του 4 που δηλώνει ότι θεωρούν ότι το θεατρικό παιχνίδι επιδρά από αρκετά έως πολύ θετικά στην κινητική ανάπτυξη.

3.4)



Πίνακας 27: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας

Από το παραπάνω γράφημα βλέπουμε ότι οι περισσότερες απαντήσεις έχουν δοθεί στο 1,2,3 και 4 ,δηλαδή 71 άτομα 68,93% θεωρεί ότι το θεατρικό παιχνίδι επιδρά αρκετά έως πολύ θετικά στην ανάπτυξη της δημιουργικότητα των παιδιών. Αντίθετα, τα υπόλοιπα 32 άτομα της έρευνας δεν θεωρούν αρκετά σημαντική την επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας.

3.5)



Πίνακας 28: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην συναισθηματική ανάπτυξη

Από το παραπάνω γράφημα παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες θεωρούν ότι το θεατρικό παιχνίδι επιδρά αρκετά έως πολύ στην συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, για την ακρίβεια 69 άτομα (66,9%).

3.6)



Πίνακας 29: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην γλωσσική ανάπτυξη

Στην ερώτηση πόσο θετικά επιδρά το θεατρικό παιχνίδι στην γλωσσική ανάπτυξη περίπου οι μισοί ερωτώμενοι θεωρούν πολύ θετικά (49 άτομα) ενώ οι άλλοι μισοί ερωτώμενοι θεωρούν ότι επιδρά το θεατρικό παιχνίδι λιγότερο θετικά στην γλωσσική ανάπτυξη (54).

3.7)



Πίνακας 30: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην αισθητική καλλιέργεια

Από το παραπάνω γράφημα, 37 (35,92%) άτομα βαθμολόγησαν από 1-4 την ερώτηση πόσο θετικά επιδρά το θεατρικό παιχνίδι στην αισθητική καλλιέργεια, δηλαδή θεωρούν ότι επιδρά

από αρκετά έως πολύ. Αντίθετα, 66 (64,07%) άτομα, η πλειονότητα του δείγματος θεωρεί ότι δεν επιδρά και τόσο θετικά το θεατρικό παιχνίδι στην αισθητική καλλιέργεια.

3.8)



Πίνακας 31: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην ευχαρίστηση / εκτόνωση του στρες

Στην ερώτηση πόσο θετικά επιδρά το θεατρικό παιχνίδι στην ευχαρίστηση και στην εκτόνωση του στρες, οι μισοί από τους ερωτώμενους, 51 άτομα για την ακρίβεια θεωρούν ότι επιδρά αρκετά έως πολύ θετικά το θεατρικό παιχνίδι στην ευχαρίστηση και στην εκτόνωση του στρες.

Επίσης, οι άλλοι μισοί θεωρούν ότι το θεατρικό παιχνίδι δεν επιδρά τόσο θετικά στην ευχαρίστηση και στην εκτόνωση του στρες.

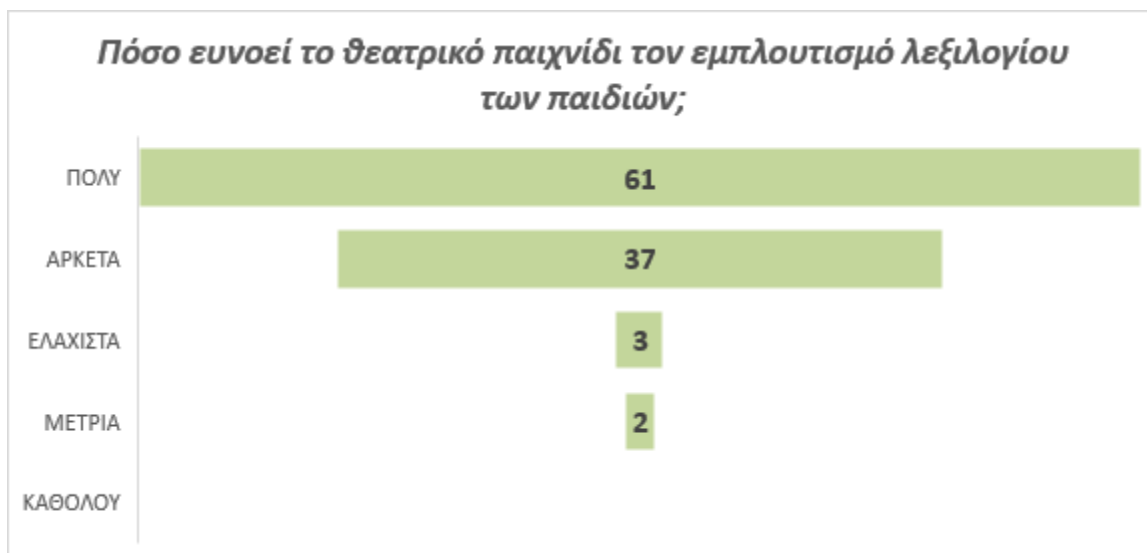
4)



Πίνακας 32: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου των παιδιών

Οι 62 (60,19%) από τους ερωτώμενους απάντησε ότι το θεατρικό παιχνίδι ευνοεί πολύ την ανάπτυξη του προφορικού λόγου των παιδιών, 39 (37,86%) απάντησαν αρκετά, 1 (0,91%) απάντησε ελάχιστα, 1 (0,91%) απάντησε μέτρια και κανένας δεν απάντησε καθόλου.

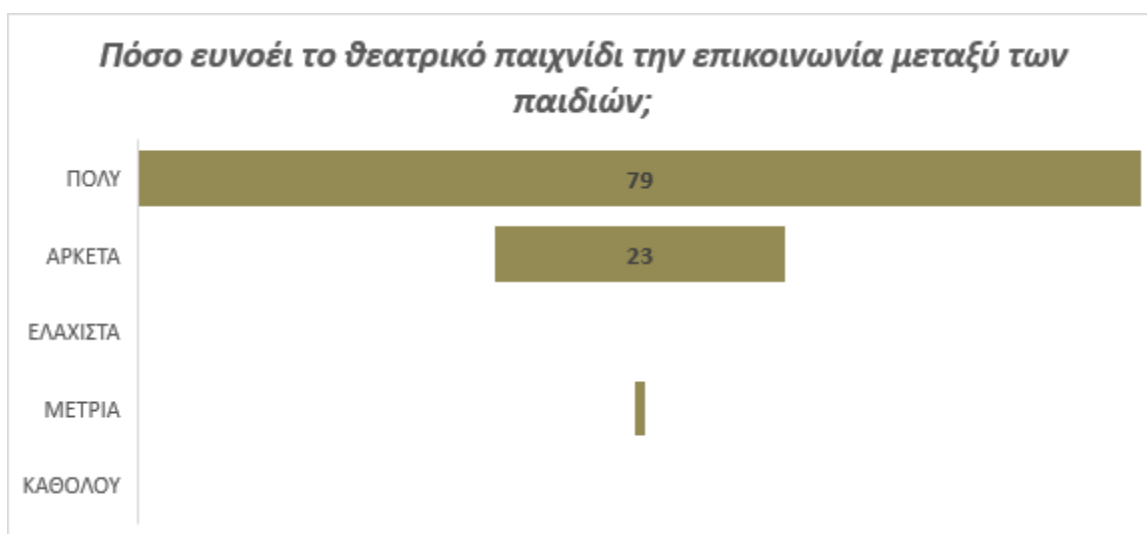
5)



Πίνακας 33: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στον εμπλουτισμό λεξιλογίου των παιδιών

Το 59% απάντησε ότι το θεατρικό παιχνίδι ευνοεί πολύ τον εμπλουτισμό λεξιλογίου των παιδιών, το 36% απάντησε αρκετά, το 3% απάντησε ελάχιστα, το 2% απάντησε μέτρια και κανένας δεν απάντησε καθόλου.

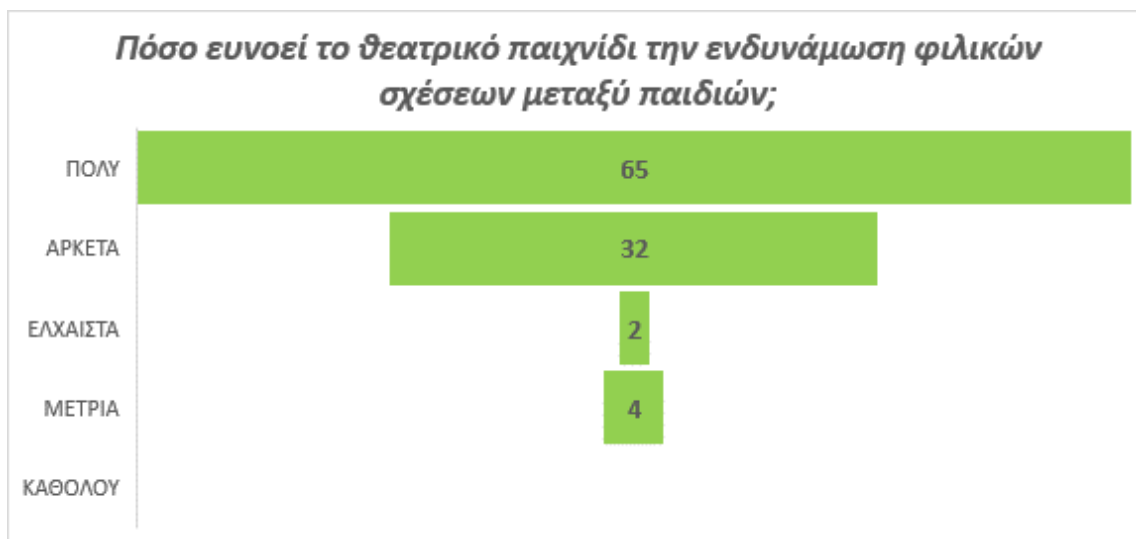
6)



Πίνακας 34: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην επικοινωνία μεταξύ των παιδιών

Οι 79 (76,6%) από τους συμμετέχοντες στην έρευνα απάντησε ότι το θεατρικό παιχνίδι ευνοεί πολύ την επικοινωνία μεταξύ των παιδιών, 23 (22,3%) απάντησαν αρκετά, 1 (0,97%) απάντησε μέτρια και κανείς δεν έδωσε τις απαντήσεις ελάχιστα και καθόλου.

7)



Πίνακας 35: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην ενδυνάμωση φιλικών σχέσεων μεταξύ παιδιών

Οι 65 (63,10%) από τους 103 απάντησαν ότι το θεατρικό παιχνίδι ενδυναμώνει πολύ τις φιλικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών, οι 32 (31,06%) απάντησαν αρκετά, 2 (1,94%) απάντησαν ελάχιστα και 2 (1,94%) μέτρια, ενώ κανείς δεν απάντησε καθόλου.

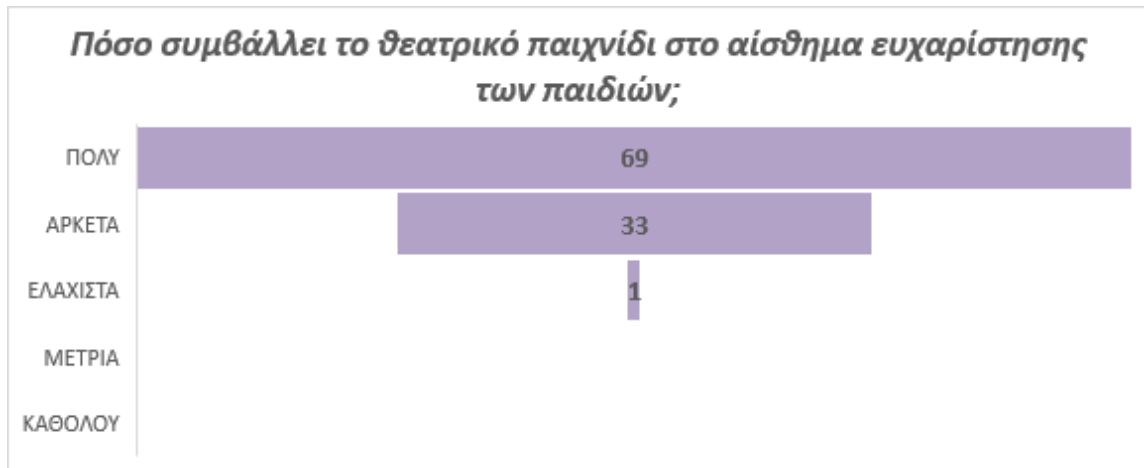
8)



Πίνακας 36: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην έκφραση συναισθημάτων των παιδιών

Στην ερώτηση πόσο διευκολύνει το θεατρικό παιχνίδι την έκφραση συναισθημάτων των παιδιών οι 77 (74,75%) από τους 103 απάντησαν πολύ, οι 24 (23,30%) απάντησαν αρκετά, 2 (1,94%) απάντησαν μέτρια ενώ κανένας δεν έδωσε τις απάντησεις ελάχιστα και καθόλου.

9)



Πίνακας 37: Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στο αίσθημα ευχαρίστησης των παιδιών

Οι 69 (66,99%) από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει πολύ στο αίσθημα ευχαρίστησης των παιδιών, οι 33 (32,03) απάντησαν αρκετά και 1 (0,97%) μόνο απάντησε ελάχιστα. Κανένας δεν έδωσε τις απάντησεις μέτρια και καθόλου σε αυτή την ερώτηση.

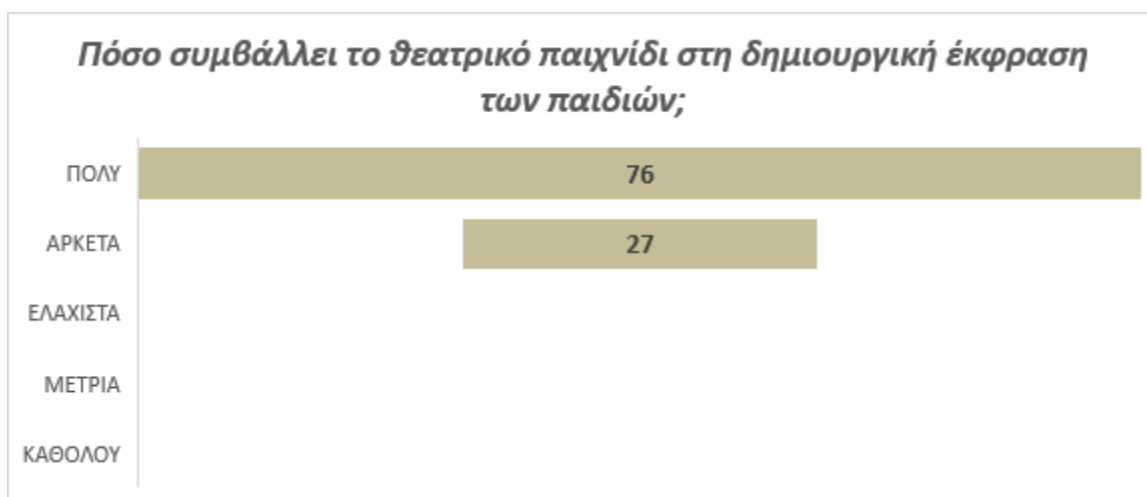
10)



Πίνακας 38: Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην αντιμετώπιση της στρεσογόνας κατάστασης

Το 62% απάντησε ότι το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει πολύ στην αντιμετώπιση της στρεσογόνου κατάστασης, το 32% απάντησε αρκετά, το 4% απάντησε ελάχιστα, το 2% απάντησε μέτρια και κανένας δεν απάντησε καθόλου.

11)



Πίνακας 39: Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη δημιουργική έκφραση των παιδιών

Οι 76 (73,7%) απάντησαν ότι το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει πολύ στη δημιουργική έκφραση των παιδιών και οι υπόλοιποι 27 (26,21%) απάντησαν αρκετά. Κανένας δεν έδωσε τις απαντήσεις ελάχιστα, μέτρια και καθόλου.

12)



Πίνακας 40: Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην νοητική ανάπτυξη των παιδιών και στη διανοητική ωρίμανσή τους

Από τους 103 συμμετέχοντες οι 48 (46,6%) απάντησαν ότι το θεατρικό παιχνίδι ευνοεί πολύ τη νοητική ανάπτυξη των παιδιών και συμβάλει στη διανοητική ωρίμανσή τους, οι 46 (44,66%) απάντησαν αρκετά, 5 (4,85%) απάντησαν ελάχιστα, 3 (2,91%) απάντησαν μέτρια και κανένας δεν έδωσε την απάντηση καθόλου. Αντίθετα, 1 (0,975) ερωτώμενος δεν δήλωσε κάποιες από τις προτεινόμενες απάντησεις.

13)



Πίνακας 41: Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη της αισθητικής καλλιέργειας των παιδιών

Οι 56 (52,3%) απάντησαν ότι το θεατρικό παιχνίδι συμβάλει πολύ στην ανάπτυξη της αισθητικής καλλιέργειας των παιδιών, 42 (40,77%) απάντησαν αρκετά, 2 (1,94%) απάντησαν ελάχιστα, 2 (1,94%) απάντησαν μέτρια και κανένας από τους συμμετέχοντες δεν απάντησε καθόλου. Τέλος, 1 μόνο άφησε αναπάντητη την ερώτηση αυτή.

14)



Πίνακας 42: Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών

Από τους 103 οι 66 (64,07%) απάντησαν ότι το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει πολύ στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών, 30 (29, απάντησαν αρκετά, 5 απάντησαν ελάχιστα, 1 απάντησε μέτρια και κανένας δεν έδωσε την απάντηση καθόλου. Από τους συμμετέχοντες 1 μόνο δεν απάντησε κάποια από τις προτεινόμενες επιλογές απάντησης.

15)



Πίνακας 43: Η αξία του θεατρικού παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Στην ερώτηση ανοιχτού τύπου σχετικά με το ποια είναι οι γνώμη των παιδαγωγών σχετικά με την αξία του θεατρικού παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, εφόσον έγινε ομαδοποίηση των απαντήσεων, οι θετικές ανταποκρίσεις είναι το 90% του δείγματος ενώ αρνητικές απαντήσεις δεν υπάρχουν. Αντίθετα, το 10% των απαντήσεων ή δε μπόρεσε να ομαδοποιηθεί ή επέλεξε ο ερωτώμενος να μην απαντήσει.

16)



Πίνακας 44: Συχνότητα εκτέλεσης δραστηριοτήτων με θεατρικό παιχνίδι στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα απασχόλησης των παιδιών

Στην ερώτηση πόσο συχνά εκτελούν οι παιδαγωγοί θεατρικές δραστηριότητες στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα απασχόλησης των παιδιών, οι 90 (87,37%) απάντησαν 2-3 φορές την εβδομάδα, οι 10 (9,7%) απάντησαν καθημερινά και 3 (2,91%) απάντησαν καθόλου.

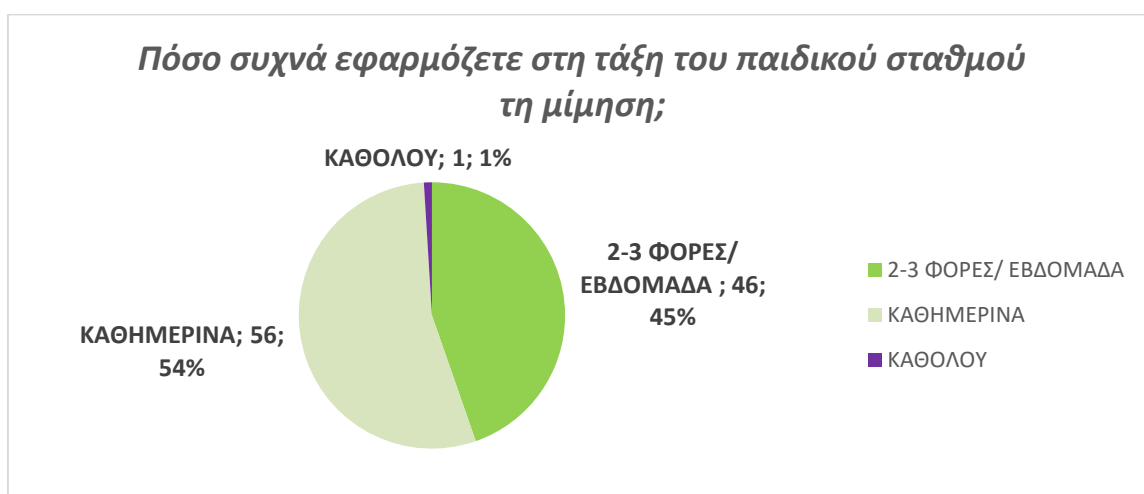
17.1)



Πίνακας 45: Η συχνότητα εφαρμογής της δραματοποίησης παραμυθιών στην τάξη του παιδικού σταθμού

Από τους 103 οι 75 (75%) εφαρμόζουν την δραματοποίηση του παραμυθιού εντός της τάξης του παιδικού σταθμού 2-3 φορές την εβδομάδα, 15 (14%) άτομα απάντησαν καθημερινά και 13 άτομα απάντησαν καθόλου.

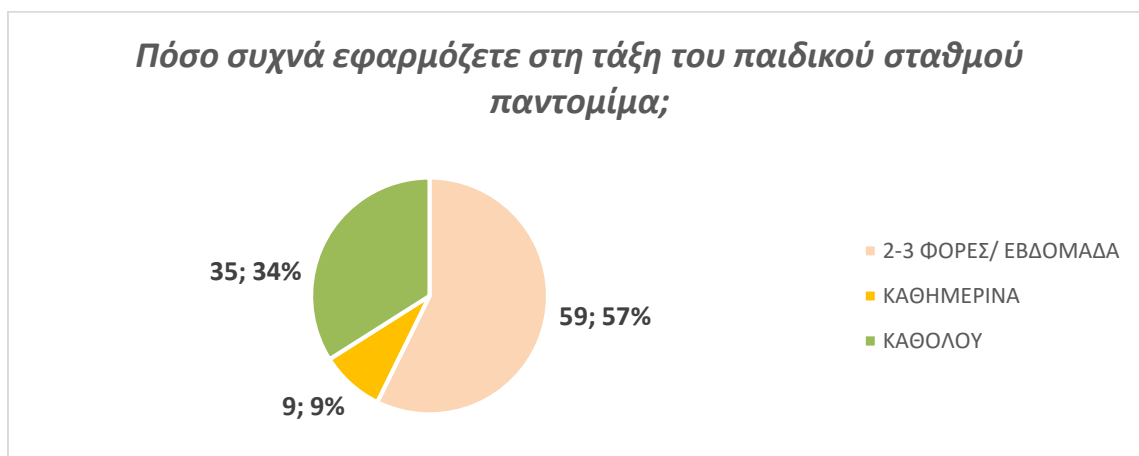
17.2)



Πίνακας 46: Η συχνότητα εφαρμογής της μίμησης στην τάξη του παιδικού σταθμού

Από τους 103 συμμετέχοντες στην έρευνα οι 46 (44,66%) απάντησαν ότι 2 – 3 φορές την εβδομάδα εφαρμόζουν τη μίμηση εντός της τάξης του παιδικού σταθμού, 56 (54,36%) απάντησαν ότι την εφαρμόζουν καθημερινά και 1 (0,97%) απάντησε ότι δε την εφαρμόζει καθόλου.

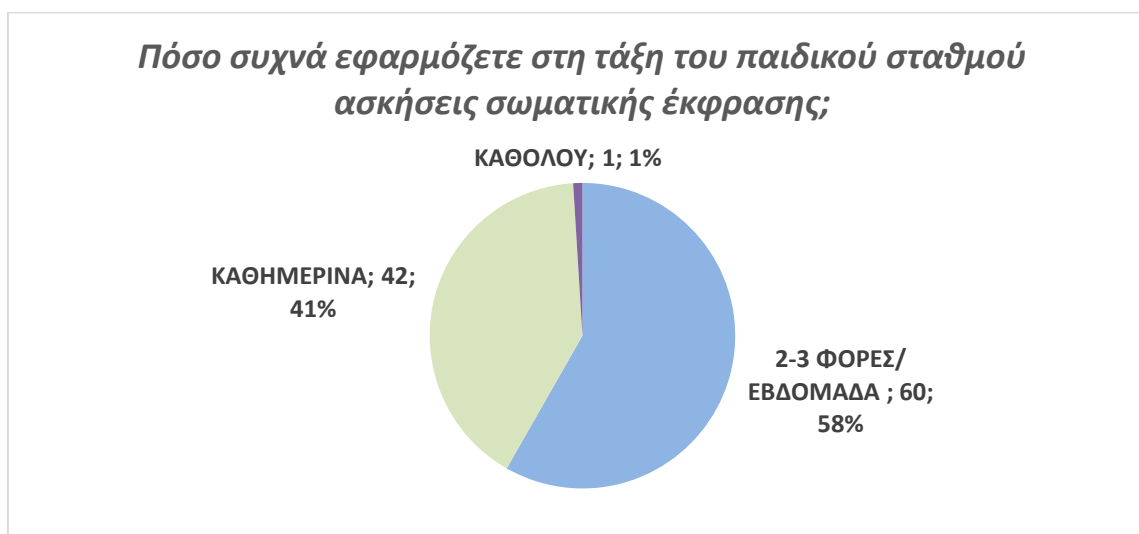
17.3)



Πίνακας 47: Η συχνότητα εφαρμογής της παντομίμα στην τάξη του παιδικού σταθμού

Οι 59 (57%) παιδαγωγοί εφαρμόζουν εντός της τάξης του παιδικού σταθμού τη παντομίμα 2-3 φορές την εβδομάδα, οι 9 (9%) την εφαρμόζουν καθημερινά ενώ 34 (34%) άτομα δεν την εφαρμόζουν καθόλου.

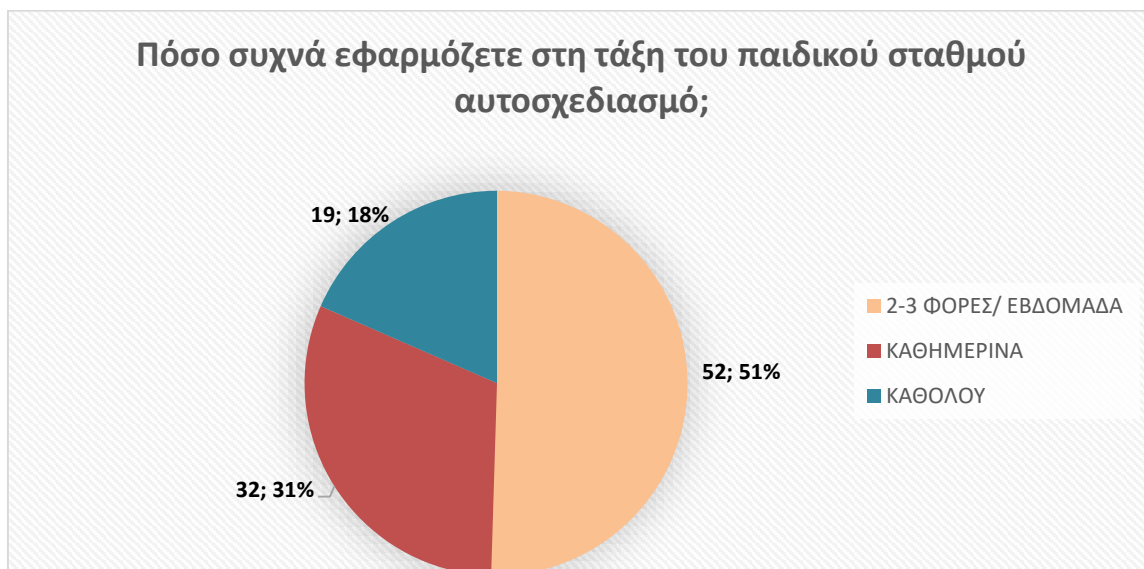
17.4)



Πίνακας 48: Η συχνότητα εφαρμογής ασκήσεων σωματικής έκφρασης στην τάξη του παιδικού σταθμού

Οι 60 (58,25%) από τους 103 εφαρμόζουν 2-3 φορές την εβδομάδα εντός της τάξης ασκήσεις σωματικής έκφρασης, οι 42 (39,62%) απάντησαν ότι τις εφαρμόζουν καθημερινά ενώ μόνο ένας απάντησε ότι δε τις εφαρμόζει καθόλου.

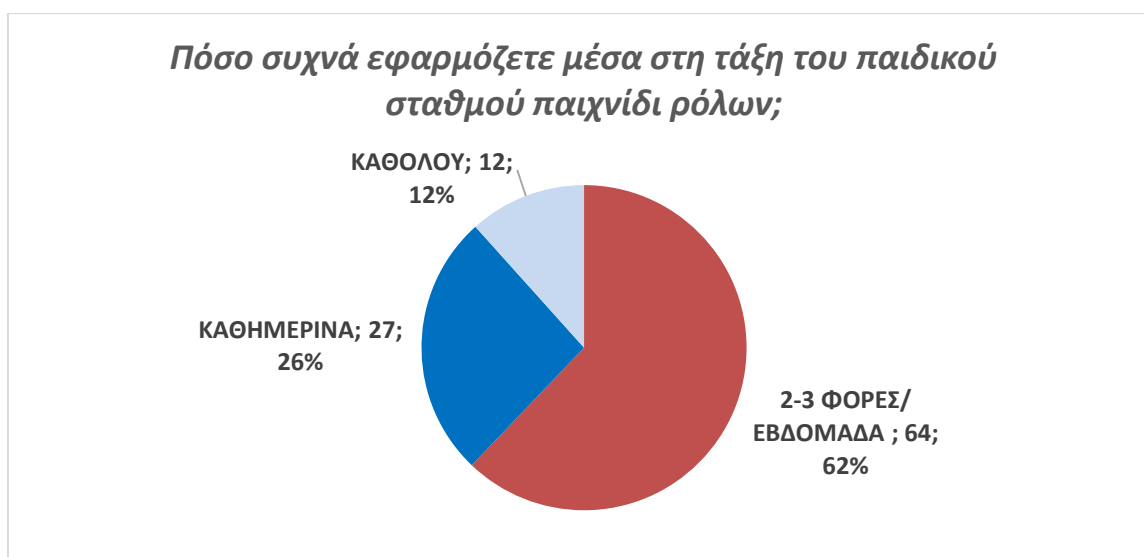
17.5)



Πίνακας 49: Η συχνότητα εφαρμογής του αυτοσχεδιασμού στην τάξη του παιδικού σταθμού

Το 51% εφαρμόζει 2-3 φορές την εβδομάδα εντός της τάξης τεχνικές αυτοσχεδιασμού, το 31% το εφαρμόζει καθημερινά ενώ το 18% δεν τις εφαρμόζει ποτέ.

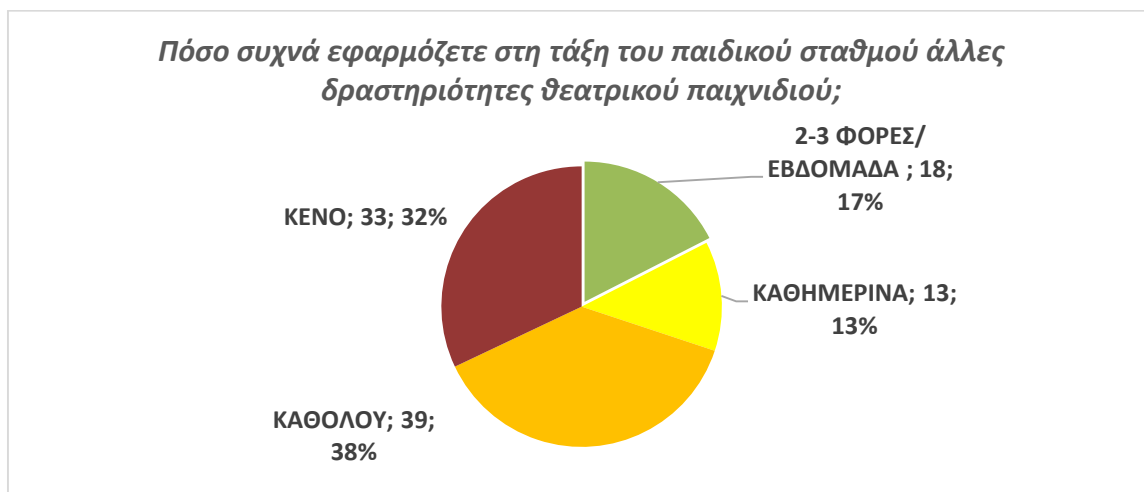
17.6)



Πίνακας 50: Η συχνότητα εφαρμογής του παιχνιδιού ρόλων στην τάξη του παιδικού σταθμού

Οι 64 (62,13%) εφαρμόζουν 2-3 φορές την εβδομάδα παιχνίδια ρόλων εντός της τάξης του παιδικού σταθμού, οι 27 (26,21%) απάντησαν καθημερινά και οι 12 (11,32%) απάντησαν καθόλου.

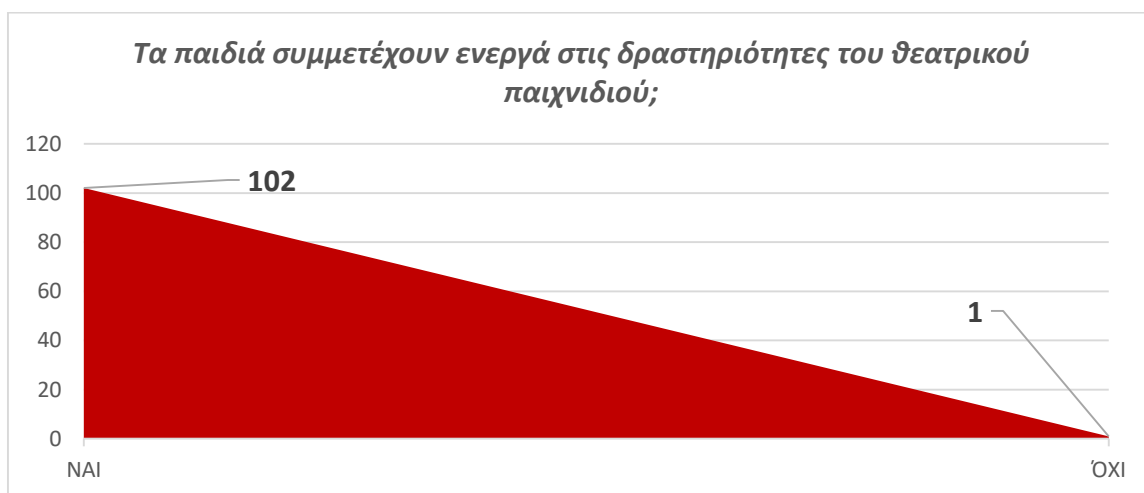
17.7)



Πίνακας 51: Η συχνότητα εφαρμογής άλλων δραστηριοτήτων θεατρικού παιχνιδιού στην τάξη του παιδικού σταθμού

Τα 18 (17,47%) άτομα απάντησαν ότι εφαρμόζουν 2-3 φορές την εβδομάδα άλλες θεατρικές δραστηριότητες, 13 (12,62%) απάντησαν ότι τις εφαρμόζουν καθημερινά, 39 (37,6%) απάντησαν ότι δε τις εφαρμόζουν καθόλου. Τέλος, 33 (32,03%) άτομα άφησαν αναπάντητη αυτή την ερώτηση.

18)



Πίνακας 52: Ενεργή συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού

Σύμφωνα με τους παιδαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 102 (99,02%) απάντησαν ότι τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού ενώ μόνο ένας (0,97%) απάντησε όχι.

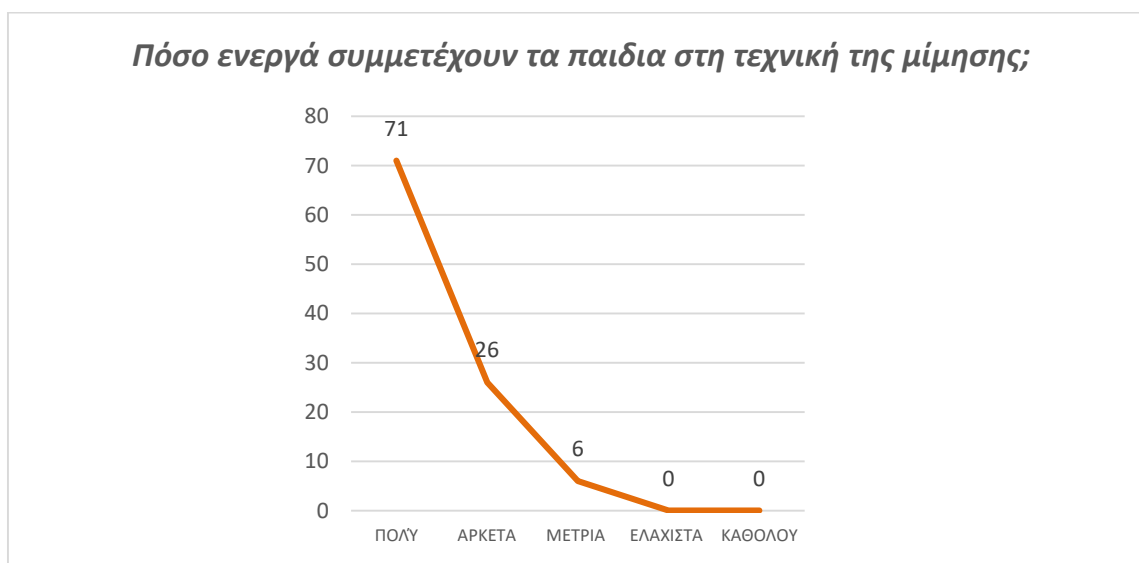
19.1)



Πίνακας 53: Ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη δραματοποίηση παραμυθιών

Οι 39 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τα παιδιά συμμετέχουν αρκετά στη δραματοποίηση παραμυθιών, 8 άτομα απάντησαν ότι συμμετέχουν ελάχιστα, 6 απάντησαν καθόλου, 13 απάντησαν μέτρια και 36 απάντησαν ότι τα παιδιά συμμετέχουν πολύ στη δραματοποίηση παραμυθιών. Ένας μόνο από το σύνολο των ερωτώμενων δεν έδωσε καμία απάντηση.

19.2)



Πίνακας 54: Ενεργή συμμετοχή των παιδιών στην τεχνική της μίμησης

Στη μίμηση ως τεχνική του θεατρικού παιχνιδιού το 69% απάντησε ότι τα παιδιά συμμετέχουν πολύ, το 25% απάντησε αρκετά και το 6% απάντησε μέτρια. Κανένας δεν έδωσε τις απάντησεις καθόλου και ελάχιστα.

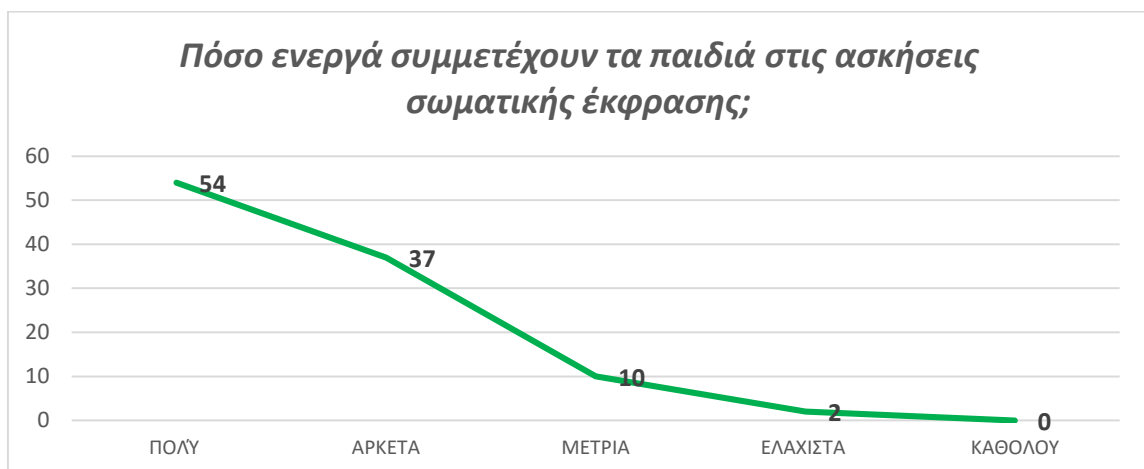
19.3)



Πίνακας 55: Ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη παντομίμα

Από τους 103 οι 21 (20,38%) απάντησαν ότι τα παιδιά συμμετέχουν πολύ ενεργά στο παιχνίδι της παντομίμας, 22 (21,35%) άτομα απάντησαν μέτρια, 15 (14,56%) άτομα απάντησαν καθόλου, 7 (6,79%) απάντησαν ελάχιστα και 37 (35,92%) άτομα απάντησαν αρκετά. Ένας (0,97%) μόνο δεν έδωσε καθόλου απάντηση.

19.4)



Πίνακας 56: Ενεργή συμμετοχή των παιδιών στις ασκήσεις σωματικής έκφρασης

Από το σύνολο των συμμετέχοντων, οι 54 (52,42%) απάντησαν ότι τα παιδιά συμμετέχουν πολύ στις ασκήσεις σωματικής έκφρασης, 37 (35,92%) απάντησαν αρκετά, 10 (9,7%) απάντησαν μέτρια και 2 (1,94%) απάντησαν ελάχιστα.

19.5)



Πίνακας 57: Ενεργή συμμετοχή των παιδιών στον αυτοσχεδιασμό

Από τους 103 συμμετέχοντες στην έρευνα, 39 (37,86%) άτομα δηλαδή η πλειοψηφία των ερωτώμενων, απάντησε ότι τα παιδιά συμμετέχουν αρκετά ενεργά στο παιχνίδι του αυτοσχεδιασμού, 22 (21,35%) άτομα απάντησαν πολύ, 24 (23,3%) άτομα ανέφεραν ότι τα παιδιά συμμετέχουν μέτρια στον αυτοσχεδιασμό, 9 (8,73%) άτομα απάντησαν ελάχιστα και 8 (7,76%) άτομα δήλωσαν ότι τα παιδιά δεν συμμετέχουν καθόλου στον αυτοσχεδιασμό. Τέλος, στην ερώτηση αυτή ένας μόνο ερωτώμενος άφησε την απάντηση κενή (0,97%).

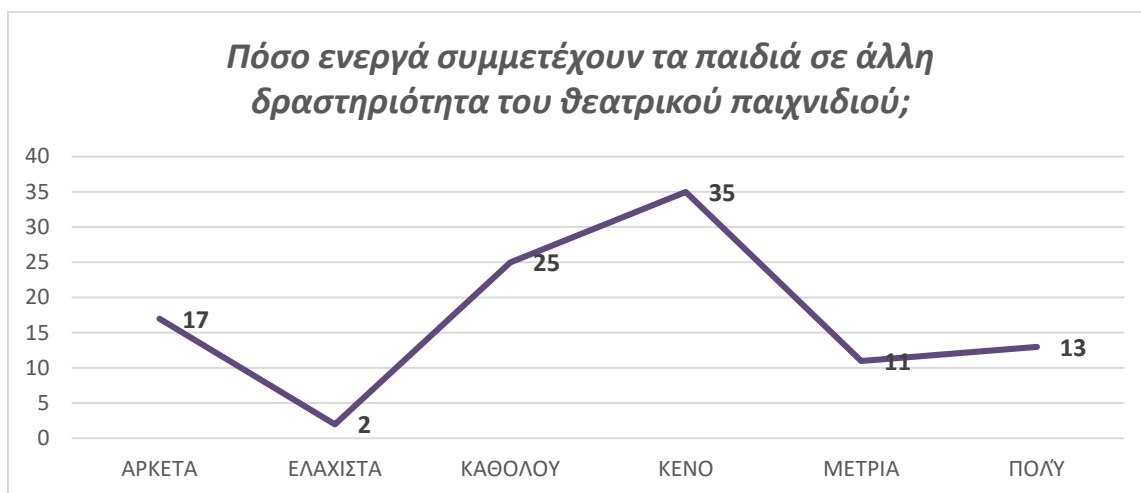
19.6)



Πίνακας 58: Ενεργή συμμετοχή των παιδιών στο παιχνίδι ρόλων

Οι 39 (37,86%) απάντησαν ότι τα παιδιά συμμετέχουν αρκετά στο παιχνίδι ρόλων, 4 (3,88%) απάντησαν ότι συμμετέχουν ελάχιστα, 4 (3,88%) απάντησαν καθόλου, 16 (15,5%) άτομα απάντησαν μέτρια και 40 (38,8%) άτομα, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες απάντησαν πολύ.

19.7)



Πίνακας 59: Ενεργή συμμετοχή των παιδιών σε άλλη δραστηριότητα του θεατρικού παιχνιδιού

Οι 13 (12,62%) απάντησαν ότι οι μαθητές συμμετέχουν πολύ σε άλλες θεατρικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται εντός τάξης, 11 (10,67%) απάντησαν μέτρια, 25 (24,27%) απάντησαν καθόλου, 2 (1,94%) απάντησαν ελάχιστα και 17 (16,5%) απάντησαν αρκετά. Στη συγκεκριμένη ερώτηση 35 (33,98%) άτομα δεν έδωσαν καμία από τις προτεινόμενες απαντήσεις.

20)



Πίνακας 60: Υπαρξη γωνιάς μεταμφίεσης εντός τάξης

Στην ερώτηση εάν υπάρχει γωνιά μεταμφίσεων εντός την σχολικής τάξης, το 51% απάντησε ναι υπάρχει και το υπόλοιπο 49% απάντησε όχι.



Πίνακας 61: Ανανέωση υλικών μεταμφίσεως, αν υπάρχει αντίστοιχη γωνιά εντός τάξης

Από τα 53 άτομα, που απάντησαν θετικά στην ύπαρξη γωνιάς μεταμφίσεων εντός τάξης (ερώτηση 20), τα 38(71,69%) άτομα αναφέρουν ότι τα υλικά της γωνιάς μεταμφίσεων ανανεώνονται συχνά και είναι ελκυστικά και κατάλληλα για τα παιδιά, ενώ τα 15 (28,30%) άτομα απάντησαν αρνητικά.

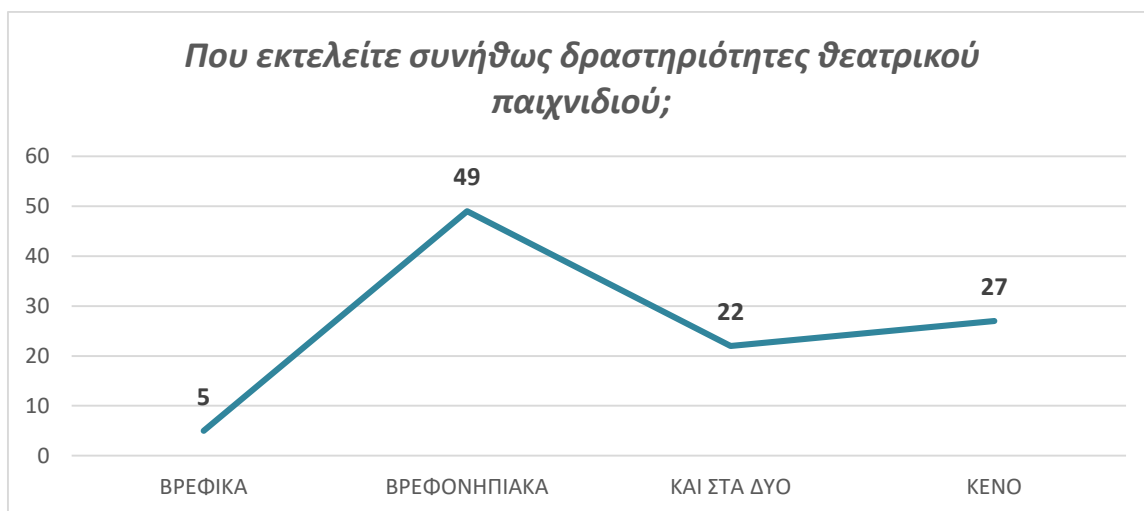


Πίνακας 62: Προσβασιμότητα στα υλικά μεταμφίσεως, αν υπάρχει αντίστοιχη γωνιά εντός τάξης

Από τα 53 άτομα, που απάντησαν θετικά στην ύπαρξη γωνιάς μεταμφίσεων εντός τάξης (ερώτηση 20), τα 48 από τα 53 (89%) απάντησε πως τα υλικά είναι εύκολα προσβάσιμα από τους μαθητές, ενώ 6 (11%) άτομα από τα 53 απάντησε ότι δεν είναι εύκολα προσβάσιμα από τα παιδιά.

Γ' Μέρος

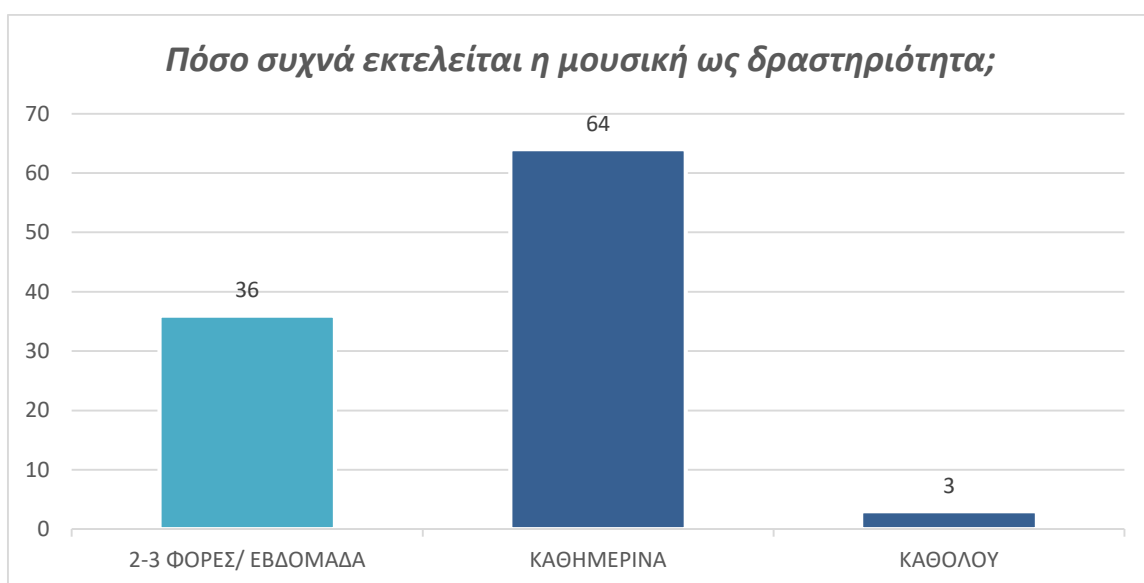
21)



Πίνακας 63: Τμήματα που εκτελούνται συνήθως δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού

Από τους παιδαγωγούς που εργάζονται, οι 5 (4,58%) απάντησαν ότι εκτελούν συχνότερα δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού σε βρεφικά τμήματα, οι 49 (47,57%) εκτελούν συχνότερα δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού σε βρεφονηπιακά τμήματα, οι 27(26,21%) εκτελούν δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού και σε βρεφικά και σε βρεφονηπιακά τμήματα και οι 27 (26,21%) δεν απάντησαν καμία από τις προτεινόμενες απάντησεις.

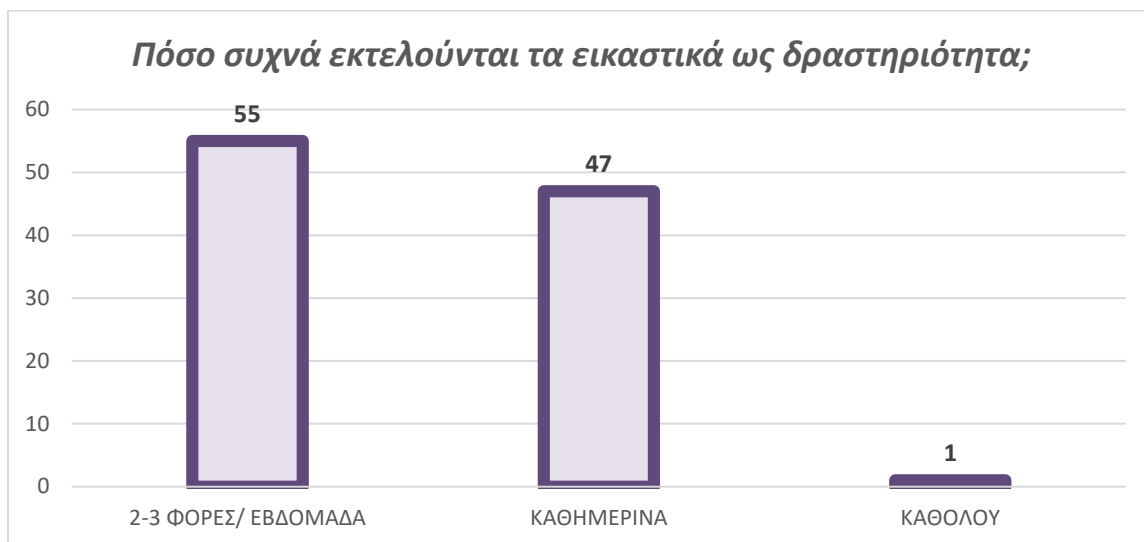
22.1)



Πίνακας 64: Η συχνότητα εκτέλεσης της μουσικής, ως δραστηριότητα

Από τις 103 απάντησεις, το 62% δήλωσε ότι εκτελείται καθημερινά η μουσική ως δραστηριότητα, το 35% απάντησε ότι εκτελείται 2-3 φορές την εβδομάδα και μόλις το 3% δήλωσε ότι δεν εκτελείται καθόλου.

22.2)



Πίνακας 65: Η συχνότητα εκτέλεσης των εικαστικών, ως δραστηριότητα

Από τους 103 συμμετέχοντες οι 55 (53,39%) απάντησαν ότι τα εικαστικά εκτελούνται ως δραστηριότητα 2-3 φορές την εβδομάδα, οι 47 (45,63%) απάντησαν καθημερινά και 1 (0,97%) απάντησε καθόλου.

22.3)



Πίνακας 66: Η συχνότητα εκτέλεσης του θεάτρου/θεατρικού παιχνιδιού, ως δραστηριότητα

Οι 88 (85,43%) απάντησαν ότι το θεατρο/ θεατρικό παιχνίδι πραγματοποιείται 2-3 φορές την εβδομάδα, 10 (9,7%) άτομα απάντησαν ότι πραγματοποιείται καθημερινά και 5 (4,85%) άτομα απάντησαν καθόλου.

22.4)



Πίνακας 67: Η συχνότητα εκτέλεσης της παιδικής λογοτεχνίας, ως δραστηριότητα

Στην ερώτηση πόσο συχνά πραγματοποιείται η παιδική λογοτεχνία ως δραστηριότητα, το 54% απάντησε 2-3 φορές την εβδομάδα, το 41% απάντησε καθημερινά, το 4% απάντησε καθόλου, ενώ ένας ερωτώμενος άφησε αναπάντητη αυτή την ερώτηση.

22.5)



Πίνακας 68: Η συχνότητα εκτέλεσης του χορού, ως δραστηριότητα

Από τους 103, οι 49 (47,57%) απάντησαν ότι ο χορός πραγματοποιείται 2-3 φορές την εβδομάδα, οι 49 (47,57%) απάντησαν ότι πραγματοποιείται καθημερινά και 5 (4,85%) απάντησαν καθόλου.

23.1)



Πίνακας 69: Η ενίσχυση της ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών μέσω της μουσικής

Οι 28 (27,18%) απάντησαν ότι η μουσική ενισχύει μέτρια την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, οι 74(71,84%) απάντησαν πολύ και ένας (0,94%) μόνο απάντησε μέτρια.

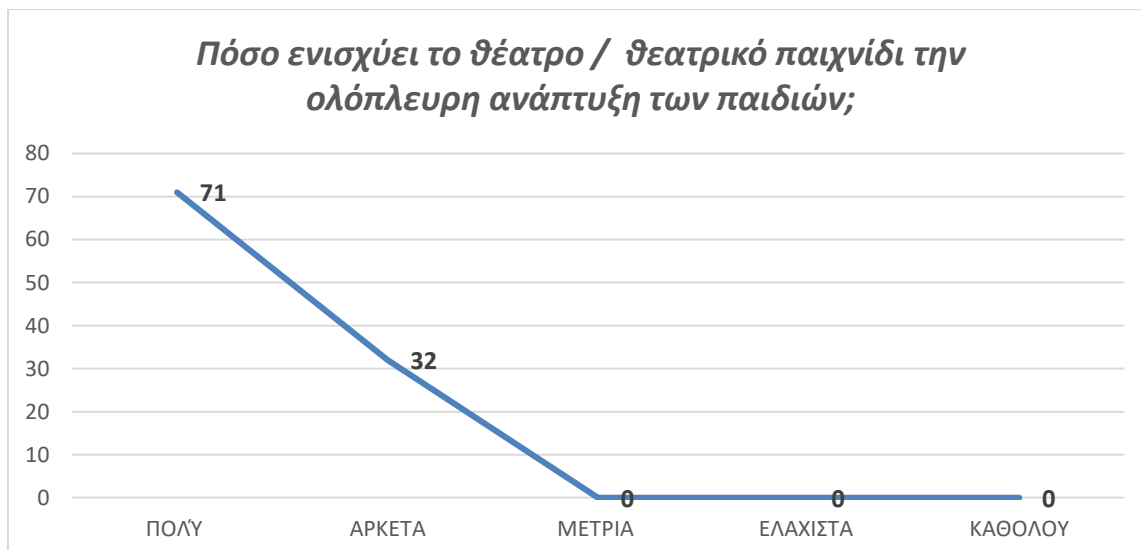
23.2)



Πίνακας 70: Η ενίσχυση της ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών μέσω των εικαστικών

Το 70% των ερωτώμενων απάντησε ότι τα εικαστικά ενισχύουν πολύ την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, το 27% απάντησε αρκετά και μόλις το 3% απάντησε μέτρια.

23.3)



Πίνακας 71: Η ενίσχυση της ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών μέσω του θεάτρου/θεατρικού παιχνιδιού

Οι 71 (68,93%) από τους ερωτώμενους απάντησε ότι το θέατρο ή η θεατρική δραστηριότητα ενισχύει πολύ την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, οι 32 (31,06%) απάντησαν αρκετά, ενώ κανένας δεν δήλωσε τις απαντήσεις μέτρια, ελάχιστα και καθόλου.

23.4)



Πίνακας 72: Η ενίσχυση της ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών μέσω της παιδικής λογοτεχνίας

Από το πλήθος των ερωτώμενων οι 68 (66,01%) απάντησαν ότι η παιδική λογοτεχνία ενισχύει πολύ την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, οι 31 (30,09%) απάντησαν αρκετά, 3 (2,91%) απάντησαν μέτρια, 1 (0,97%) μόνο απάντησε ελάχιστα ενώ η απάντηση καθόλου δεν συμπληρώθηκε από κανένα συμμετέχοντα.

23.5)



Πίνακας 73: Η ενίσχυση της ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών μέσω του χορού

Από τους 103, οι 69 (66,99%) απάντησαν ότι ο χορός ενισχύει πολύ την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, οι 29 (28,15%) απάντησαν αρκετά, 5 (4,71%) άτομα απάντησαν μέτρια, ενώ κανένας δεν απάντησε τις προτεινόμενες απαντήσεις ελάχιστα και καθόλου.

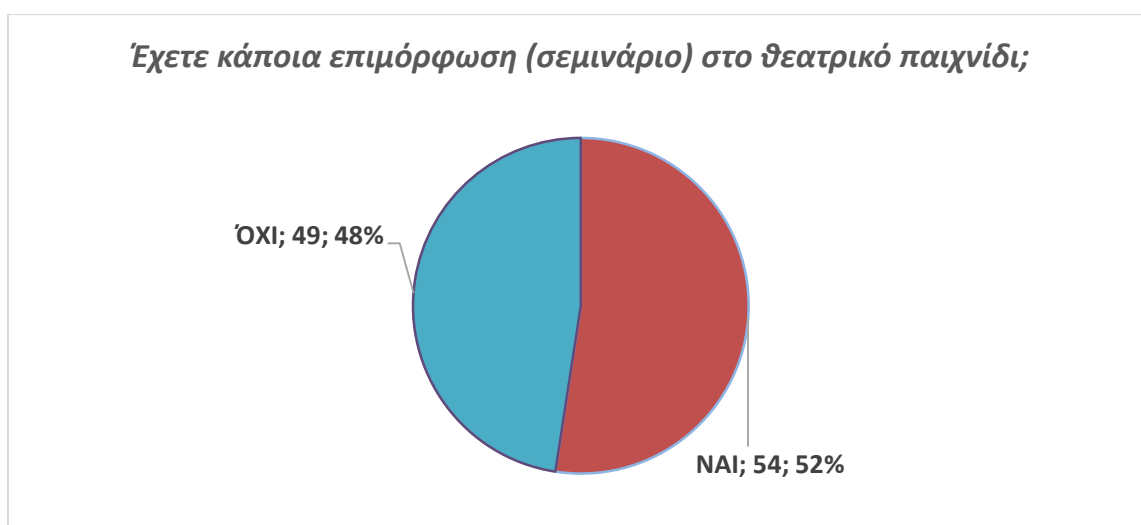
24)



Πίνακας 74: Πόσο ασφαλείς / επαρκείς αισθάνεστε για το θεατρικό παιχνίδι εντός της τάξης

Στην ερώτηση πόσο ασφαλείς / επαρκείς αισθάνεστε για το θεατρικό παιχνίδι εντός της τάξης που διδάσκετε, 19 (18,44%) άτομα απάντησαν πολύ, 65 άτομα απάντησαν αρκετά, 14 (13,59%) άτομα απάντησαν μέτρια, 1 (0,97%) άτομο απάντησε καθόλου, κανένας δεν έδωσε την απάντηση ελάχιστα, ενώ υπήρξαν 4 (3,88%) άτομα που δεν απάντησαν καμία από τις προτεινόμενες απαντήσεις.

25)



Πίνακας 75: Επιμόρφωση / σεμινάριο πάνω στο θεατρικό παιχνίδι

Από τους 103 συμμετέχοντες το 52% έχει κάποιου είδους επιμόρφωση πάνω στο θεατρικό παιχνίδι, ενώ το 48% δεν έχεις κάποιες επιμόρφωση.

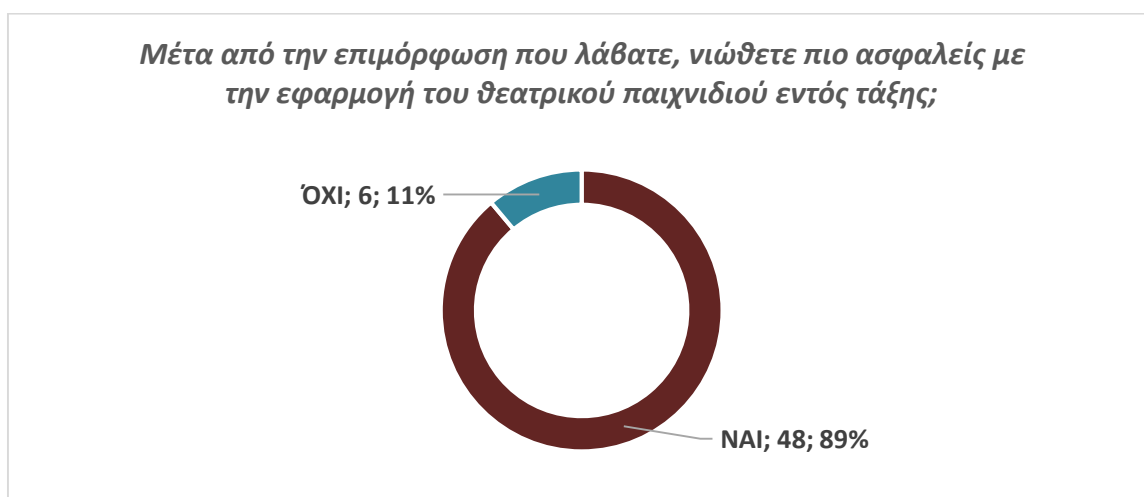
26)



Πίνακας 76: Η συμβολή της επιμόρφωσης στο θεατρικό παιχνίδι, ως προς το θεατρικό παιχνίδι εντός τάξης

Από τα 54 άτομα που απάντησαν θετικά στο αν έχουν επιμόρφωση στο θεατρικό παιχνίδι (ερώτηση: 25), τα 32 (31,06%) άτομα απάντησαν ότι η επιμόρφωση αυτή τους έχει βοηθήσει πολύ στην εφαρμογή θεατρικού παιχνιδιού εντός τάξης, οι 19(18,44%) απάντησαν αρκετά, οι 2 (1,94%) απάντησαν μέτρια και ένας (0,97%) μόνο απάντησε ελάχιστα. Η απάντηση καθόλου δεν δόθηκε από κανέναν συμμετέχοντα.

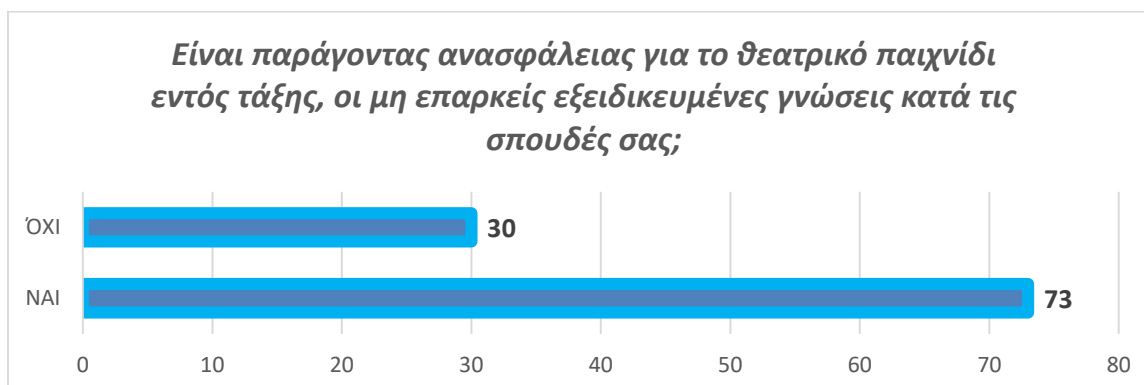
27)



Πίνακας 77: Η συμβολή της επιμόρφωσης στο να νιώθουν οι εκπαιδευτικοί πιο ασφαλείς με την εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού εντός τάξης

Οι 48 (89%) από τους 54 που έλαβαν κάποιου είδους επιμόρφωση πάνω στο θεατρικό παιχνίδι, αναφέρουν ότι αυτή η επιμόρφωση τους βοήθησε με την εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού εντός τάξης, ενώ οι υπόλοιποι 6 (11%) αναφέρουν ότι δε τους βοήθησε.

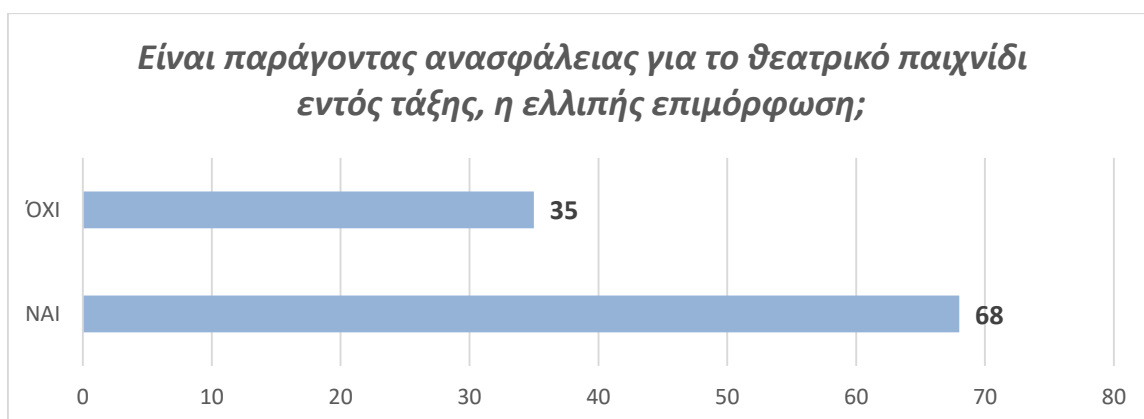
28.1)



Πίνακας 78: Οι μη επαρκείς εξειδικευμένες γνώσεις, ως παράγοντας ανασφάλειας για το θεατρικό παιχνίδι εντός τάξης

Τα 73 (70,87%) άτομα από τους συνολικά 103 συμμετέχοντες, δηλώνει ότι οι μη επαρκείς εξειδικευμένες γνώσεις κατά τη διάρκεια των σπουδών τους είναι παράγοντας ανασφάλειας για τη μετέπειτα εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού, στα πλαίσια της μαθητικής τάξης, ενώ 30 (29,1) άτομα δήλωσαν ότι οι μη επαρκείς εξειδικευμένες γνώσεις πάνω στο θεατρικό παιχνίδι, στη διάρκεια των σπουδών τους, δεν επηρεάζει την εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού εντός τάξης.

28.2)



Πίνακας 79: Η ελλιπής επιμόρφωση, ως παράγοντας ανασφάλειας για το θεατρικό παιχνίδι εντός τάξης

Οι 68 (66,01%) από τους 103 απαντούν θετικά στο αν η ελλιπής επιμόρφωση είναι παράγοντας ανασφάλειας για την εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού εντός τάξης, ενώ οι 35 (33,9%) απάντησαν αρνητικά.

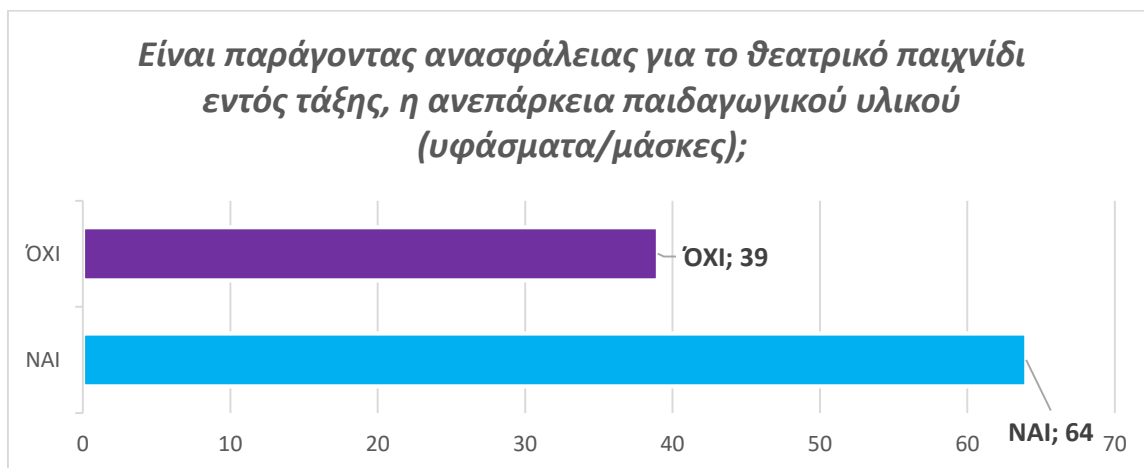
28.3)



Πίνακας 80: Οι μη καθορισμένοι στόχοι/σκοποί/δραστηριότητες θεατρικής αγωγής στο κανονισμό λειτουργίας παιδικών και βρεφονηπιακών σταθμών, ως παράγοντας ανασφάλειας για το θεατρικό παιχνίδι εντός τάξης

Οι 71 (68,93%) απάντησαν ότι είναι παράγοντας ανασφάλειας οι μη καθορισμένοι στόχοι/ σκοπού/ δραστηριότητες θεατρικής αγωγής, στο κανονισμό λειτουργίας παιδικών και βρεφονηπιακών σταθμών, ενώ οι υπόλοιποι 33 (32,03%) απάντησαν όχι.

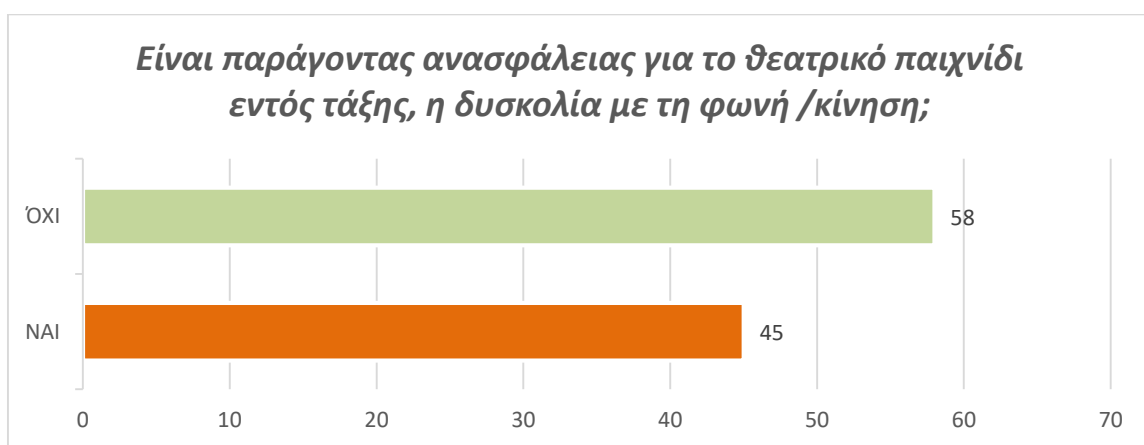
28.4)



Πίνακας 81: Η ανεπάρκεια εκπαιδευτικού υλικού, ως παράγοντας ανασφάλειας για το θεατρικό παιχνίδι εντός τάξης

Από τα 103 άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα, το 62% αυτών απάντησε θετικά στο ότι η ανεπάρκεια παιδαγωγικού υλικού (μάσκες/υφάσματα) αποτελούν παράγοντα ανασφάλειας για το θεατρικό παιχνίδι εντός τάξης, ενώ το 38% απάντησε αρνητικά.

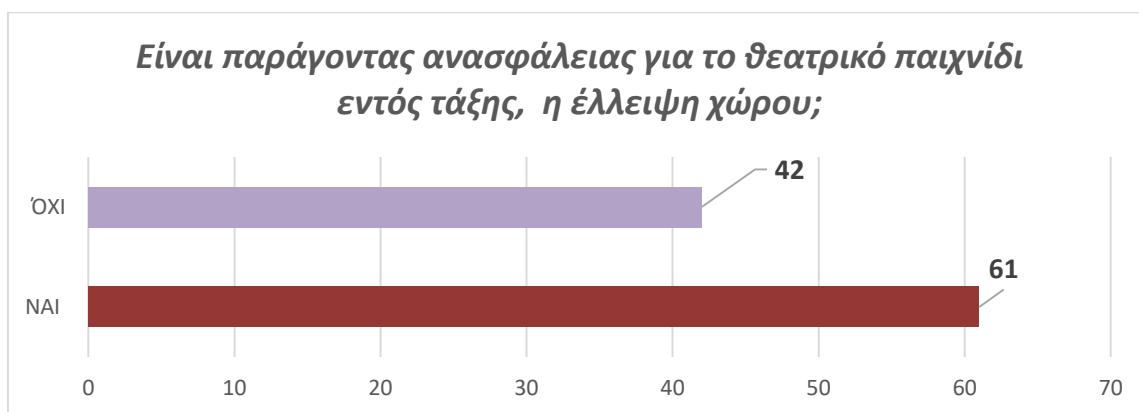
28.5)



Πίνακας 82: Η δυσκολία με τη φωνή / κίνηση, ως παράγοντας ανασφάλειας για το θεατρικό παιχνίδι εντός τάξης

Οι 45 απαντούν ότι η δυσκολία με τη φωνή ή τη κίνηση είναι παράγοντας ανασφάλειας για το θεατρικό παιχνίδι εντός τάξης, ενώ οι 58 απαντούν ότι δεν είναι.

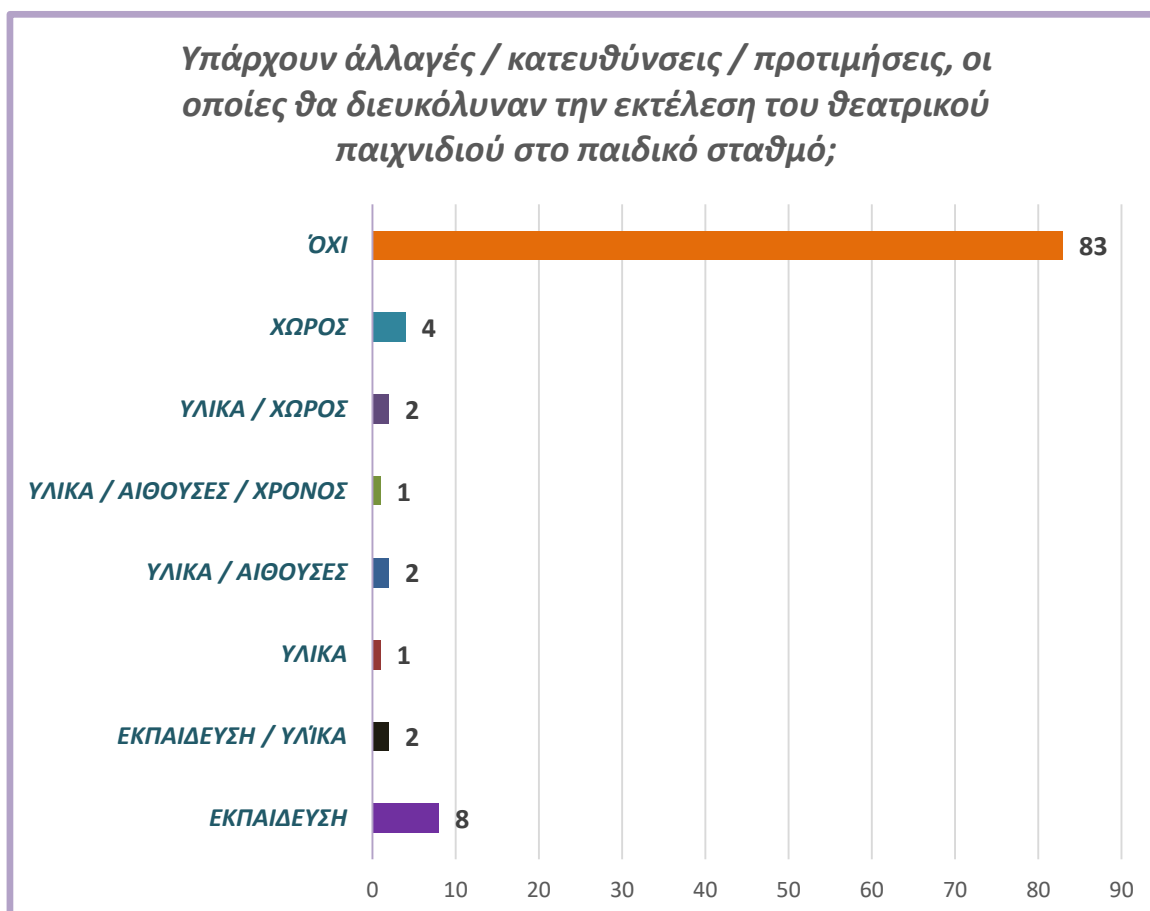
28.6)



Πίνακας 83: Η έλλειψη χώρου, ως παράγοντας ανασφάλειας για το θεατρικό παιχνίδι εντός τάξης

Από τα 103 άτομα, οι 61 (59,2%) απάντησαν ότι η έλλειψη χώρου αποτελεί παράγοντα ανασφάλειας στο θεατρικό παιχνίδι, ενώ οι 42 (40,7%) απάντησαν ότι δεν αποτελεί.

29)

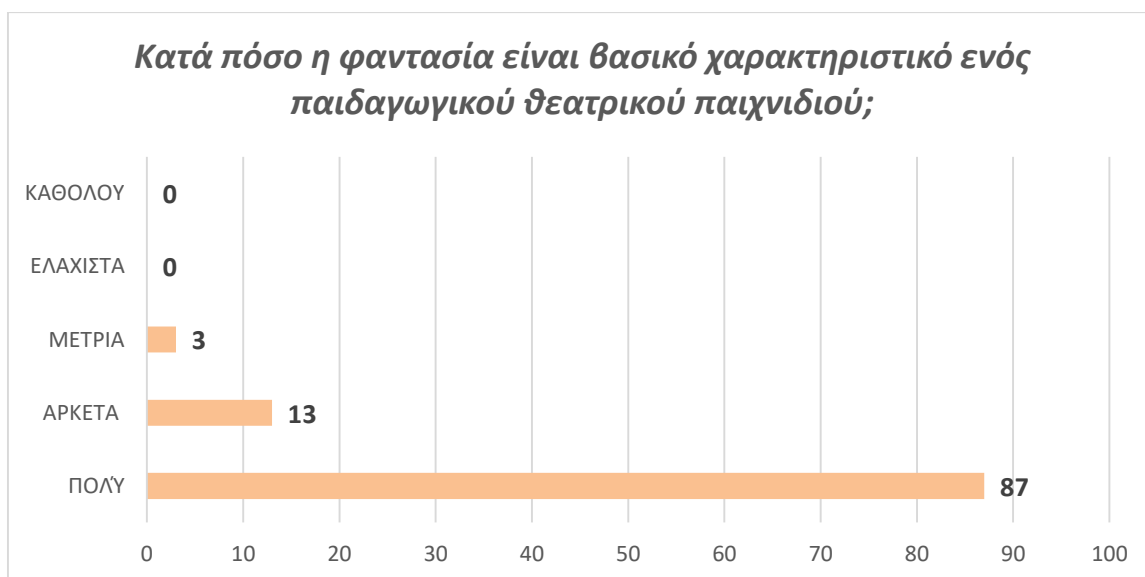


Πίνακας 84: Αλλαγές, κατευθύνσεις, προτιμήσεις ως προς την διευκόλυνση εκτέλεσης του θεατρικού παιχνιδιού στον παιδικό σταθμό

Από τους 103 που συμμετείχαν στην έρευνα, οι απαντήσεις που δόθηκαν σχετικά με το αν υπάρχουν αλλαγές/κατευθύνσεις/προτιμήσεις, οι οποίες θα διευκόλυναν την εκτέλεση του θεατρικού παιχνιδιού στο παιδικό σταθμό, είναι οι εξής:

- 8 άτομα απάντησαν την εκπαίδευση (7,76%)
- 2 άτομα απάντησαν την εκπαίδευση και τα υλικά (1,91%)
- 1 άτομο απάντησε τα υλικά (0,97%)
- 2 άτομα απάντησαν τα υλικά και τις αίθουσες (1,91%)
- 1 άτομο απάντησε τα υλικά, αίθουσες και το χρόνο (0,97%)
- 2 άτομα απάντησαν τα υλικά και το χώρο (1,97%)
- 4 άτομα απάντησαν το χώρο (3,88%)
- Και 83 άτομα απάντησαν ότι δεν έχουν να επισημάνουν κάτι (80,58%)

30.1)



Πίνακας 85: Η φαντασία, ως βασικό χαρακτηριστικό ενός παιδαγωγικού θεατρικού παιχνιδιού

Από το σύνολο των ερωτώμενων, οι 87 (84,46%) απάντησαν ότι η φαντασία είναι πολύ βασικό χαρακτηριστικό ενός παιδαγωγού που διδάσκει θεατρικό παιχνίδι, οι 13 (12,62%) απάντησαν ότι είναι αρκετά βασικό χαρακτηριστικό, οι 3 (2,91%) απάντησαν ότι είναι μέτριο χαρακτηριστικό ενώ κανείς δε δήλωσε τις απαντήσεις ελάχιστα και καθόλου.

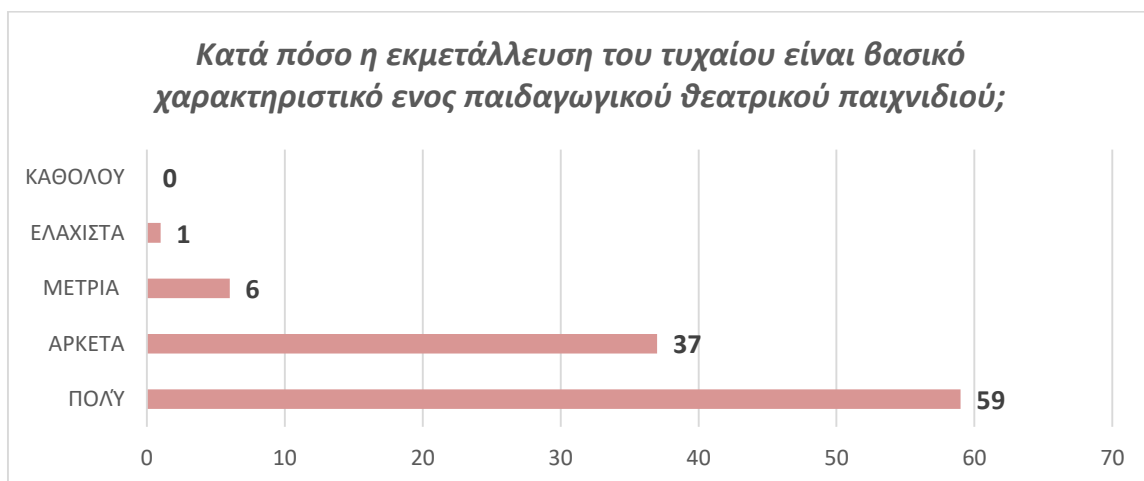
30.2)



Πίνακας 86: Η εφευρετικότητα, ως βασικό χαρακτηριστικό ενός παιδαγωγικού θεατρικού παιχνιδιού

Στην ερώτηση σχετικά με το κατά πόσο η εφευρετικότητα είναι βασικό χαρακτηριστικό ενός παιδαγωγού θεατρικού παιχνιδιού, οι 74 (71,84%) από τους 103 απάντησαν πολύ, οι 28 (27,18%) απάντησαν αρκετά και ένας (0,97%) μόνο απάντησε μέτρια. Κανείς από τους συμμετέχοντες δεν δήλωσε τις απάντησεις καθόλου και ελάχιστα.

30.3)

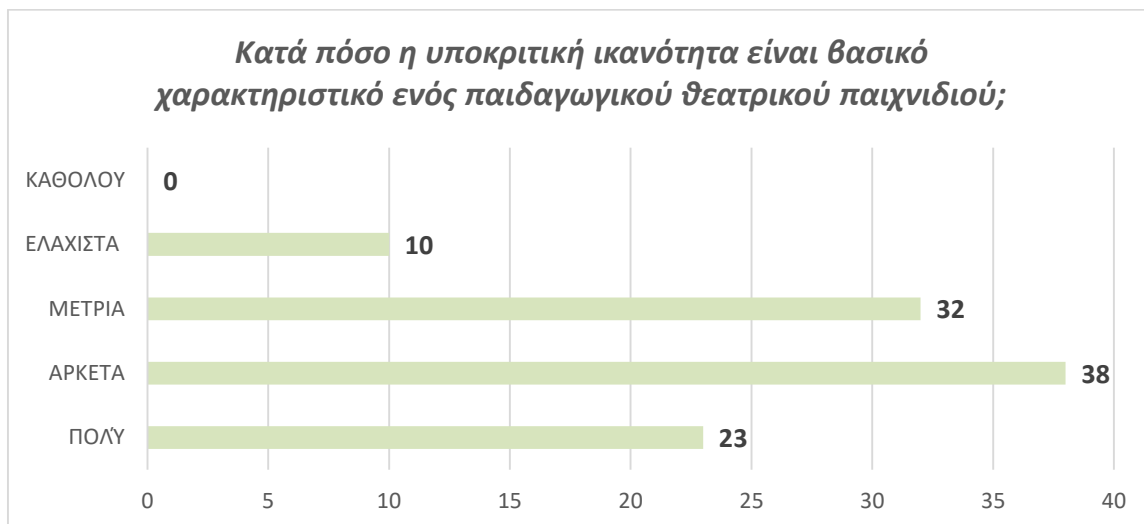


Πίνακας 87: Η εκμετάλλευση του τυχαίου, ως βασικό χαρακτηριστικό ενός παιδαγωγικού θεατρικού παιχνιδιού

Οι 59 (57,28%) από τους 103 που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν ότι η εκμετάλλευση του τυχαίου είναι πολύ βασικό χαρακτηριστικό ενός παιδαγωγού που διδάσκει θεατρικό παιχνίδι, οι 37 (35,92%) απάντησαν ότι είναι αρκετά βασικό χαρακτηριστικό, οι 6 (5,82%) απάντησαν ότι είναι ένα μέτριο βασικό χαρακτηριστικό και 1

(0,97%) μόνο απαντησε ότι είναι ελάχιστα βασικό χαρακτηριστικό. Κανείς δεν έδωσε την απάντηση καθόλου στην ερώτηση αυτή.

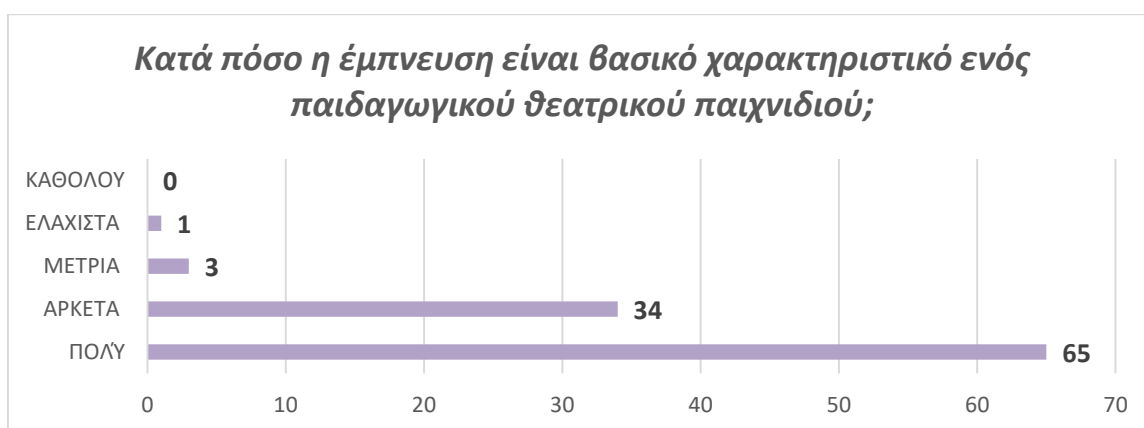
30.4)



Πίνακας 88: Η υποκριτική ικανότητα, ως βασικό χαρακτηριστικό ενός παιδαγωγικού θεατρικού παιχνιδιού

Στην ερώτηση εάν η υποκριτική ικανότητα αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό ενός παιδαγωγικού θεατρικού παιχνιδιού, οι 23 (22,3%) απάντησαν πολύ, οι πλειοψηφία των ερωτώμενων, δηλαδή οι 38 (36,89%) απάντησαν αρκετά, οι 32 (31,0%) απάντησαν μέτρια και οι 10 (9,7%) ελάχιστα. Στην ερώτηση αυτή κανείς δεν έδωσε την απάντηση καθόλου.

30.5)

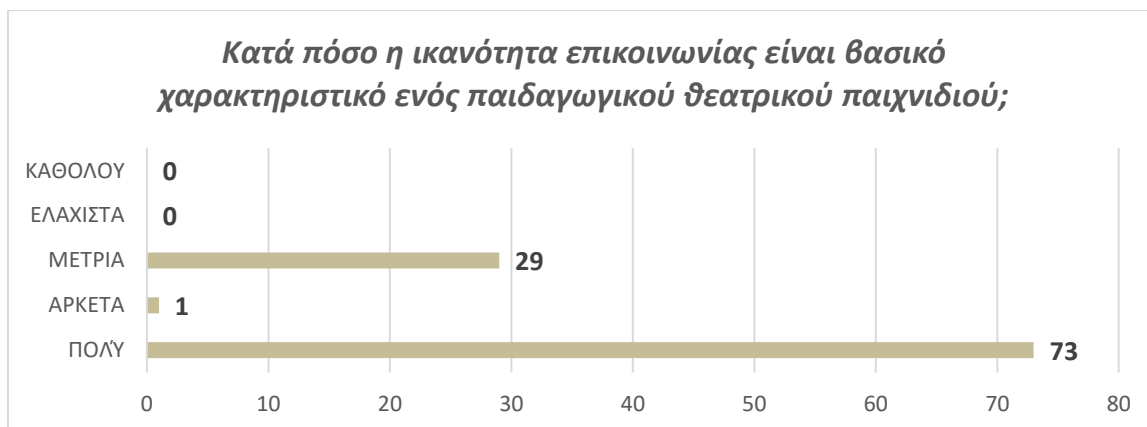


Πίνακας 89: Η έμπνευση, ως βασικό χαρακτηριστικό ενός παιδαγωγικού θεατρικού παιχνιδιού

Από το συνολικό δείγμα που είχαμε στη διάθεσή μας, οι 65 (63,10%) απάντησαν ότι η έμπνευση αποτελεί ένα πολύ βασικό χαρακτηριστικό για ένα παιδαγωγικό θεατρικό παιχνίδι, οι 34 (33,0%) απάντησαν ότι είναι αρκετά βασικό χαρακτηριστικό, οι 3 (2,91%)

απάντησαν ότι είναι ένα μέτριο βασικό χαρακτηριστικό και ένας (0,97%) μόνο έδωσε την απάντηση ότι είναι ένα ελάχιστο βασικό χαρακτηριστικό.Καμία απάντηση δεν σημειώθηκε για το καθόλου.

30.6)



Πίνακας 90: Η ικανότητα επικοινωνίας, ως βασικό χαρακτηριστικό ενός παιδαγωγικού θεατρικού παιχνιδιού

Οι πλειονότητα των ερωτώμενων, δηλαδή 73 (70,87%) άτομα απάντησαν ότι η ικανότητα επικοινωνίας αποτελεί ένα πολύ βασικό χαρακτηριστικό για έναν παιδαγωγό που διδάσκει θεατρικό παιχνίδι, οι 29 (28,15%) απάντησαν ότι είναι ένα μέτριο βασικό χαρακτηριστικό ενώ μόνο ένας (0,97%) έδωσε την απάντηση ότι η ικανότητα επικοινωνίας είναι ένα αρκετά βασικό χαρακτηριστικό. Κανείς δε δήλωσε τις απαντήσεις καθόλου και ελάχιστα.

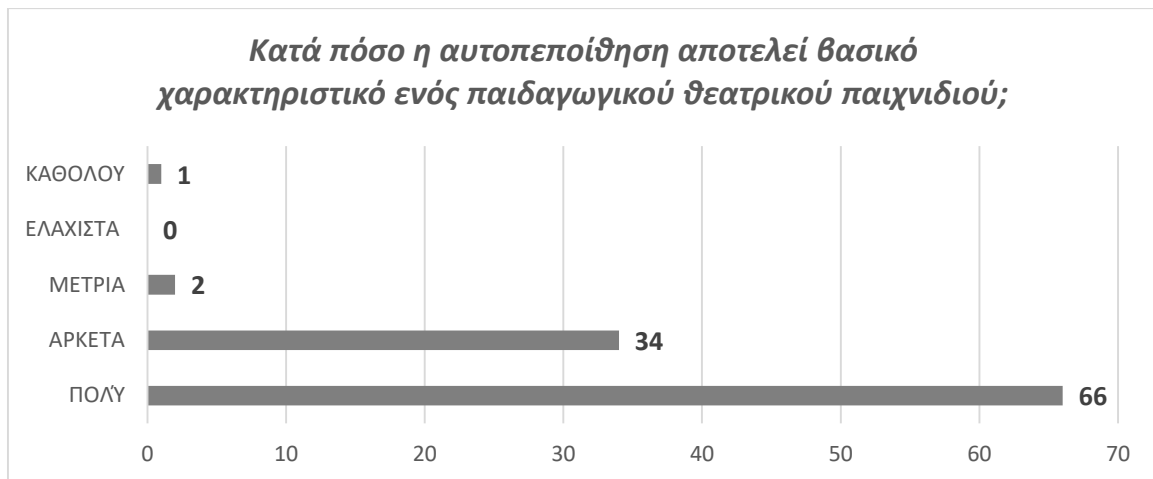
30.7)



Πίνακας 91: Οι θεατρικές γνώσεις, ως βασικό χαρακτηριστικό ενός παιδαγωγικού θεατρικού παιχνιδιού

Στην ερώτηση κατά πόσο οι θεατρικές γνώσεις αποτελούν βασικό χαρακτηριστικό ενός παιδαγωγικού θεατρικού παιχνιδιού οι 23 (22,33%) συμμετέχοντες απάντησαν πολύ, οι 29 (28,15%) απάντησαν αρκετά, οι 38 (36,89%) απάντησαν μέτρια, 8 (7,76%) έδωσαν την απάντηση ελάχιστα και 5 (4,85%) έδωσαν την απάντηση καθόλου.

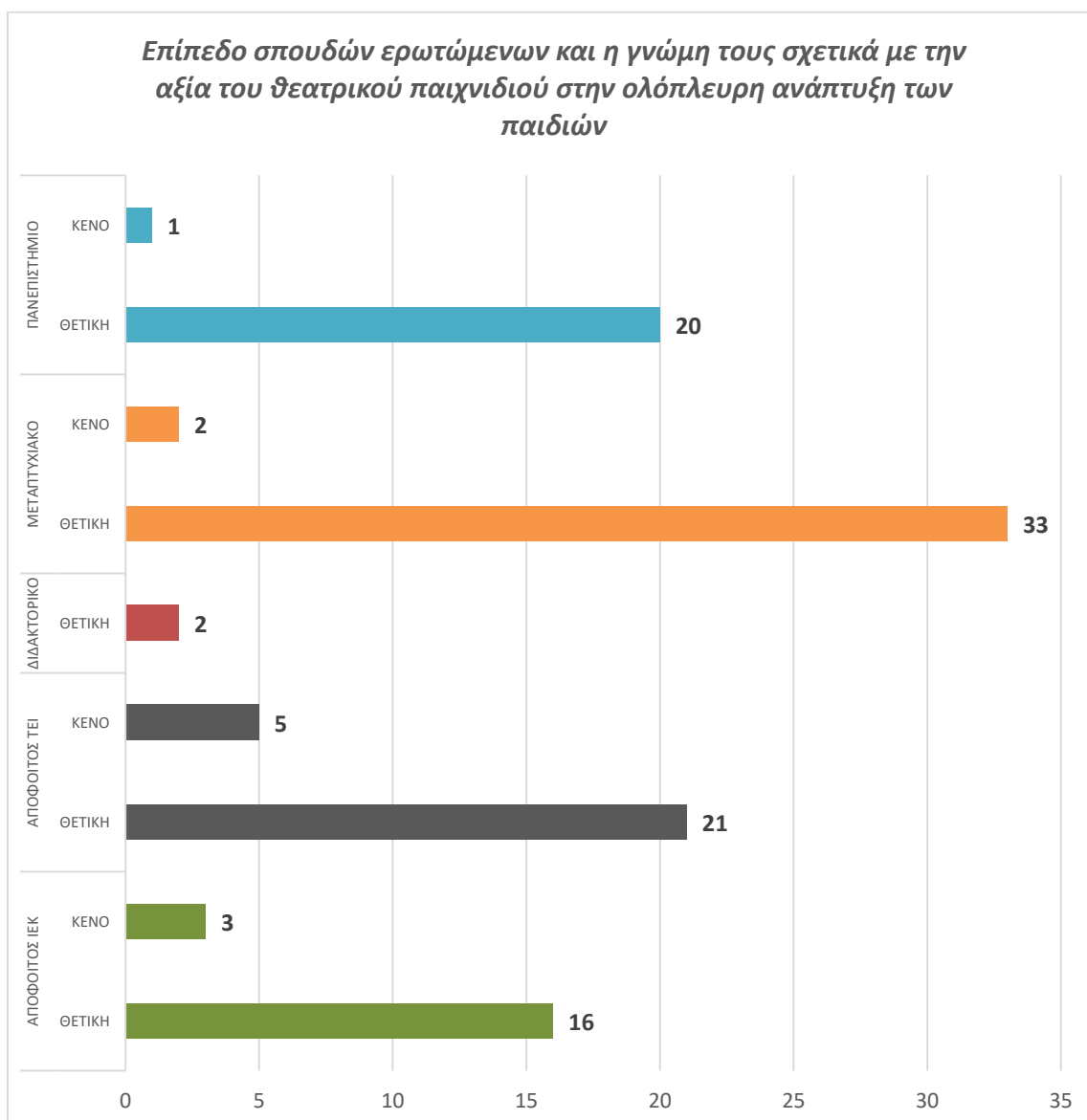
30.8)



Πίνακας 92: Η αυτοπεποίθηση, ως βασικό χαρακτηριστικό ενός παιδαγωγικού θεατρικού παιχνιδιού

Σχετικά με την ερώτηση κατά πόσο η αυτοπεποίθηση αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό ενός παιδαγωγικού θεατρικού παιχνιδιού, οι 66 (64,07%) απάντησαν πολύ, οι 34 (33,0%) απάντησαν αρκετά, 2 (1,94) απάντησαν μέτρια και ένας (0,97%) καθόλου. Κανείς από τους συμμετέχοντες δεν έδωσε την απάντηση ελάχιστα.

Συνδυαστικά γραφήματα



Πίνακας 93: Επίπεδο σπουδών και αξία του θεατρικού παιχνιδιού για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών

Από το παραπάνω ραβδόγραμμα εξάγουμε τα εξής συμπεράσματα:

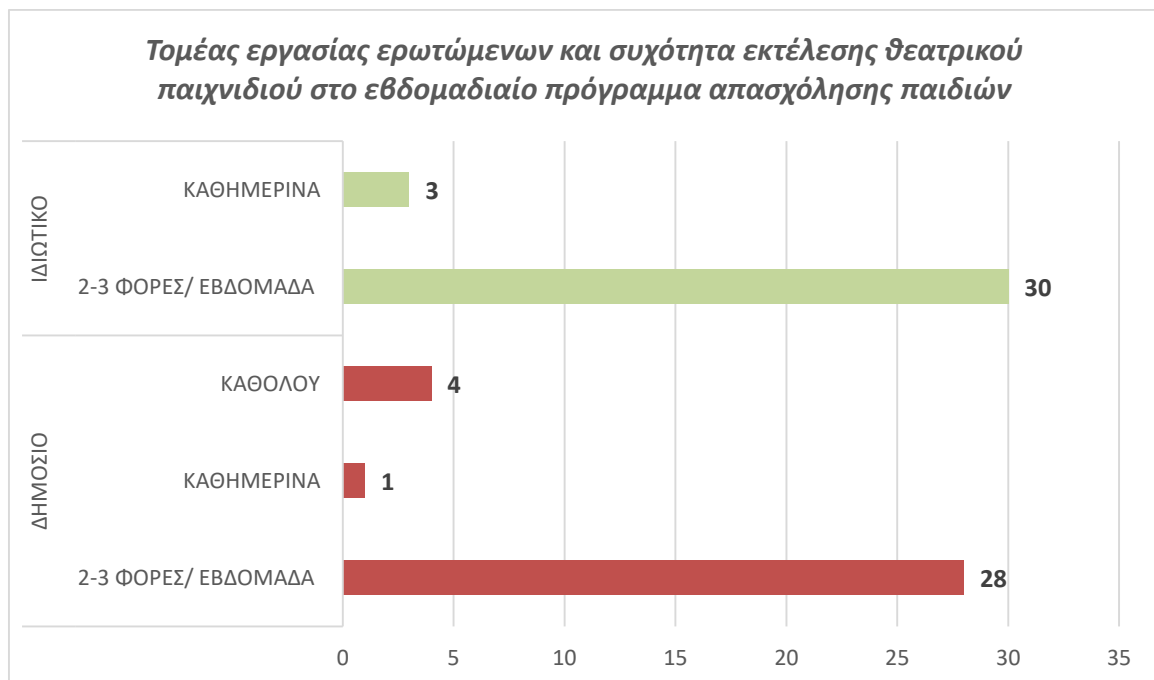
- Από τους 19 απόφοιτους ΙΕΚ, οι πλειοψηφία έχει θετική άποψη σχετικά με την αξία του θεατρικού παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, ενώ 3 άτομα από τους απόφοιτους ΙΕΚ άφησε την ερώτηση αναπάντητη.
- Από τους 26 συνολικά απόφοιτους ΤΕΙ, οι 21 δήλωσαν ότι έχουν θετική θετική άποψη σχετικά με την αξία του θεατρικού παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, ενώ 5 άτομα από τους απόφοιτους ΙΕΚ άφησε την ερώτηση αναπάντητη.

- Από το σύνολο των ατόμων που απάντησαν και έχουν κάνει διδακτορικό, έχουν όλοι θετική άποψη σχετικά με την αξία του θεατικού παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.
- Από τους 35 ερωτώμενους που έχουν κάνει μεταπτυχιακό, οι 33 έχουν θετική άποψη σχετικά με την αξία του θεατικού παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, ενώ δύο άτομα με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών άφησαν αναπάντητη την ερώτηση
- Τέλος, από τους απόφοιτους πανεπιστημίου που είναι στο σύνολο 21 από τους 103 ερωτώμενους, οι 20 έχουν θετική άποψη σχετικά με την αξία του θεατικού παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, ενώ 1 μόνο άφησε αναπάντητη την ερώτηση αυτή.

Συνολικά, παρατηρώντας και από το γράφημα φαίνεται ότι περισσότεροι που έχουν θετική άποψη σχετικά με την αξία του θεατικού παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών είναι απόφοιτοι ΤΕΙ, Πανεπιστημίου και Μεταπτυχιακού.

Επιπλέον, στους απόφοιτους του ΙΕΚ υπάρχει μικρότερος αριθμός ατόμων που έχουν θετική άποψη σχετικά με την αξία του θεατικού παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

Ενώ το σύνολο των ατόμων που έχει κάνει διδακτορικό έχει θετική άποψη σχετικά με την αξία του θεατικού παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.



Πίνακας 94: Τομέας εργασίας και συχνότητα εκτέλεσης θεατρικού παιχνιδιού στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα

Εφόσον ομαλοποιήσαμε τα δεδομένα, και τυχαία έγινε απαλοιφή ορισμένων εγγραφών, δηλαδή παιδαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα και εργάζονταν στο δημόσιο τομέα, το συνολικό δείγμα άλλαξε και από 103 εγγραφές έχουμε 66: 33 άτομα που απασχολούνται στον ιδιωτικό τομέα και 33 άτομα που απασχολούνται στο δημόσιο τομέα. Η τεχνική αυτή εφαρμόστηκε με σκοπό να βγούν ορθά αποτελέσματα, χωρίς να παραποιηθούν τα αρχικά αποτελέσματα.

Παρατηρώντας το πίνακα των αποτελεσμάτων μας:

- Από το σύνολο των ατόμων που εργάζονται στο δημόσιο (33), τα 28 (42,42%) άτομα εκτελούν το θεατρικό παιχνίδι 2-3 φορές την εβδομάδα. Ενώ στον ιδιωτικό τομέα βλέπουμε να εφαρμόζουν το θεατρικό παιχνίδι στην ίδια συχνότητα παραπάνω άτομα και για την ακρίβεια 30 (45,45%).

Κεφάλαιο 9. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέσα από την έρευνα που έγινε για την πραγματοποίηση της πτυχιακής εργασίας, με στόχο την ανάδειξη της συμβολής του θεατρικού παιχνιδιού στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, διαπιστώθηκε αναμφισβήτητα ότι αυτό βοηθάει τόσο σωματικά, όσο και πνευματικά στην ανάπτυξη των παιδιών, ακόμα και παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Από τα ερωτηματολόγια που συγκεντρώθηκαν παρατηρήθηκε ότι στο λειτούργημα του παιδαγωγού υπάρχουν πιο πολλές γυναίκες σε σχέση με τους άντρες. Οι τάξεις στην πλειοψηφία τους αποτελούνται από 10 έως 20 παιδιά και σε κάθε περίπτωση τα αγόρια είναι περισσότερα. Οι μαθητές με πολιτισμικές διαφορές είναι παρόντες στις περισσότερες τάξεις. Όσον αφορά τις εξειδικευμένες γνώσεις των παιδαγωγών πάνω στο θεατρικό παιχνίδι, παρατηρείται ότι δεν είναι αρκετές, καθώς κάποιο είδος σεμιναρίου δεν είναι στις πρώτες προτιμήσεις τους. Επιπρόσθετα, τόσο στον ιδιωτικό όσο και στον δημόσιο τομέα η συχνότητα υλοποίησης του θεατρικού παιχνιδιού κυμαίνεται σε 2 με 3 φορές την εβδομάδα. Ανεξάρτητα του επιπέδου σπουδών των παιδαγωγών, το θεατρικό παιχνίδι έχει για όλους μεγάλη αξία στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Κάποιοι από αυτούς είχαν να επισημάνουν αλλαγές και να προτείνουν ιδέες για τη βέλτιστη υλοποίηση και σχεδιασμό των θεατρικών δραστηριοτήτων στο χώρο του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου.

Το θεατρικό παιχνίδι όπως έχουμε επισημάνει παραπάνω και όπως αναφέρεται κατά κύριο λόγο στη βιβλιογραφία, συντελεί σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη του παιδιού και το βοηθάει να αναπτυχθεί σαν προσωπικότητα, να διευρύνει τους ορίζοντές του και να ανακαλύψει τις δεξιότητές του. Αντίστοιχα αποτελέσματα δόθηκαν και από τα ερωτηματολόγια για τη γνωστική, κοινωνική, κινητική, συναισθηματική, γλωσσική, αισθητική ανάπτυξη καθώς και για την δημιουργικότητα. Τόσο μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο, όσο και από το πρακτικό μέρος διαπιστώθηκε πως οι θεατρικές δραστηριότητες, όπως η δραματοποίηση παραμυθιών, η μίμηση, η παντομίμα, οι ασκήσεις σωματικής έκφρασης, ο αυτοσχεδιασμός και τα παιχνίδια ρόλων είναι δραστηριότητες, που η εφαρμογή τους στο παιδικό σταθμό αποφέρει πολλαπλά οφέλη στα παιδιά, κάνοντάς τα να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και τις δυνατότητες τους και να βελτιωθούν στα σημεία που τα ίδια επιθυμούν, χτίζοντας γερές βάσεις για τις σχέσεις με τους συνανθρώπους τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adbo, K. & Carulla, C. V. (2020). Learning About Science in Preschool: Play-Based Activities to Support Children's Understanding of Chemistry Concepts. *International Journal of Early Childhood*, 52(3). doi: 10.1007/s13158-020-00259-3
- Alkhede, M. & Holmqvist, M. (2021). Preschool Children's Learning Opportunities Using Natural Numbers in Number Row Activities. *Early Childhood Education Journal*, 49(4). doi:10.1007/s10643-020-01114-9
- Al-Shidhani, T.A. & Arora, A. (2012). Understanding Dyslexia in Children through Human Development Theories. *Sultan Quaboos University Medical Journal*, 12(3), 286-294. doi:10.12816/0003141
- Asim, A., Kumar, A., Muthuswamy, S., Jain, S. & Agarwal, S. (2015). "Down syndrome: an insight of the disease". *Journal of Biomedical Science*, 22(1). doi: 10.1186/s12929-015-0138-y
- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P. & Olosuga, Y. (2016). *Παιδαγωγική του παιχνιδιού στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση* (Μ. Μπερή, Μετ.). Αθήνα:Πεδίο.
- Cooper, M., Hooper, C. & Thompson, M. (2012). *Ψυχική Υγεία Παιδιών και Εφήβων, Θεωρία και Πράξη* (Σ. Χάσκου, Μετ.). Αθήνα: Παρισιάνου
- Critten, V., Hagon H. & Messer D. (2021). Can Pre-school Children Learn Programming and Coding Through Guided Play Activities? A Case Study in Computational Thinking. *Early Childhood Educational Journal*. doi:10.1007/s10643-021-01236-8
- Eidsvag, G.M. & Rosell, Y. (2021). The Power of Belonging: Interactions and Values in Children's Group Play in Early Childhood Programs. *International Journal of Early Childhood*, 53(1). doi:10.1007/s13158-021-00284-w
- Enochsson, A.B. & Ribaeus, K. (2021). "Everybody has to get a Chanel to Learn": Democratic Aspects of Digitalisation in Preschool. *Early Childhood Education Journal*, 49(1). doi: 10.1007/s10643-020-01117-6
- Faure, G. & Lascar, S. (1998). *Το θεατρικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο* (Α. Στρουμπούλη, Μετ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Feldman, R.S. (2011). *Εξελικτική Ψυχολογία: Δια βίου ανάπτυξη* (Η. Γ. Μπεζεβέγκης, Μετ.). Αθήνα: Gutenberg.

- Fennessey, S. (2006). "Using Theater Games to Enhance Language Arts Learning", *The reading Teacher*, 59:7. Wiley.
- Garvey, C. (1990). *Το παιχνίδι, η επίδραση του στην εξέλιξη του παιδιού* (Σ. Σταυροπούλου, Μετ.). Αθήνα: Κουτσούμπος.
- Hodges, H., Fealko, C. & Soares, N. (2020). Autism spectrum disorder: definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation. *Translation Pediatrics*, 9(1) doi:10.21037/tp.2019.09.09
- Ibbotson, P.D., (2020). *Exploring the Expression and Interpretation of Emotional Through the Use of Full- Face Theatrical Masks*. *Organizational Aesthetics* 9 (3): 93-99. Ανακτήθηκε από <https://oa.journals.publicknowledgeproject.org/index.php/oa/article/view/165/165>
- Karabag, S.G. & Aydogan, O. (2021). *The Effect of History Teaching Supported by Dramatization Technique on Students' Achievement and Permanence Level*. 7 (1), 36-45. DOI: 10.20448/journal.522.2021.71.36.45
- Krupnik, V. (2020). Trauma or Drama: A Predictive Processing Perspective on the Continuum of Stress. *Frontiers in Psychology*, 11(1248). doi:[10.3389/fpsyg.2020.01248](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01248)
- Kyrönlampi, T., Uitto, M. & Puroila A-M. (2021). Place, Peers, and Play: Children's Belonging in a Preprimary School Setting. *International Journal of Early Childhood*, 53(6). doi:10.1007/s13158-021-00285-9
- Magin, R. (2014). Reducing Anxiety and Increasing Social Skills in Children With Asperger's Through Drama and Role-Playing Games. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από UNION|DIGITAL WORKS [Reducing Anxiety and Increasing Social Skills in Children With Asperger's Through Drama and Role-Playing Games \(union.edu\)](https://www.union.edu/research/digital-works/research-reports/reducing-anxiety-and-increasing-social-skills-in-children-with-asperger-s-through-drama-and-role-playing-games)
- Masters. P. A. (2008). Play Theory, Playing, and Culture. *Sociology Compass*, 2(3). doi:10.1111/j.1751-9020.2008.00118.x
- National deaf children's society. Ανακτήθηκε από [Accessible school plays | Drama and deaf children guidance for teachers \(ndcs.org.uk\)](https://www.ndcs.org.uk/resources/accessible-school-plays-drama-and-deaf-children-guidance-for-teachers)
- O'doherty, S. (1989). Play and drama therapy with the Down's Syndrome child. *The arts in Psychotherapy*, 16(3). doi:10.1016/0197-4556(89)90020-8

- Pirkanen, H., Jokinen, K., Karhinen-Soppi, A., Notko, M., Lamsa, T., Otani, M., Meil, G., Romero-Balsas, P. & Rogero-Garcia, J. (2019). Children's Emotions in Educational Settings: Teacher Perceptions from Australia, China, Finland, Japan and Spain. *Early Childhood Education Journal*, 47(4). doi:10.1007/s10643-019-00944-6
- [SDA-1.pdf \(dyslexia.org.sg\)](#), (Ιανουάριος, 26, 2022, 7:29μ.μ.)
- Tomaiuolo, D., Del Gado, D., Falcone, P., Marchese, C., Pasqua, E., & Spinetti, M.G. (2007). The use of drama-therapy in the rehabilitation of stuttering patients, International Stuttering Awareness Day Online Conference [tomaiuolo \(mnsu.edu\)](#)
- Vogt, F., Hauser, B., Stebler, R., Rechsteiner, K. & Urech, C. (2018). Learning through play-pedagogy and learning outcomes in early childhood mathematics. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26 (4). doi:10.1080/1350293X.2018.1487160
- Williams, Y. (2021). *What is Hearing Impairment? - Definition, Causes & Treatment*. Ανακτήθηκε από [What is Hearing Impairment? - Definition, Causes & Treatment - Video & Lesson Transcript | Study.com](#)
- Willings, C. (n.d.). Dramatic Play. Ανακτήθηκε από [Dramatic Play Station Adaptations for Students who are Blind or Visually Impaired - Teaching Students with Visual Impairments \(teachingvisuallyimpaired.com\)](#)
- Xiaoan Ke & Jing Liu. (Βασσαρά, Β. Μετάφραση). (2012). *Νοητική Αναπηρία*. Ανακτήθηκε από C.1-Intellectual-Disability-Greek-2021.pdf (iacapar.org)
- Zachrisen, B. (2016). The Contribution of Different Patterns of Teachers' Interactions to Young Children's Experiences of Democratic Values During Play. *International Journal of Early Childhood*, 48(2). doi:10.1007/s13158-016-0166-0
- Άλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα- Άσπρη αγελάδα: Δραματική Τέχνη και Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος & Άλκηστις.
- Άλκηστις, (1984) *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*, Αθήνα
- Άλκηστις. (χ.χ). *Η δραματοποίηση για παιδιά*. Αθήνα
- Αναστασοπούλου, Χ. (χ.χ). Διαταραχές Ροής Λόγου - Προβλήματα επικοινωνίας - Αντιμετώπιση. Ανακτήθηκε από [PDF. Διαταραχές Ροής Λόγου- Προβλήματα επικοινωνίας- Αντιμετώπιση | Chara Anastasopoulou - Academia.edu](#)

- Αντωνιάδης, Α. (1994). *Το παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Βρυώνης, Γ. (2004). *Παιδιατρική*. Ιωάννινα: ΕΦΥΡΑ
- Γαλάνης, Π. & Αστέρη, Ν. (2015). *Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος: Εφαρμόζοντας τις αρχές της διαφοροποίησης στα πλαίσια της Ειδικής Αγωγής*. Ανακτήθηκε από [ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ \(newseae.gr\)](http://www.newseae.gr)
- Γκόβας, Ν., Κατσαρίδου, Μ., Μαυρέας, Δ. (επιμ.). (2012). *Θέατρο και Εκπαίδευση δεσμοί αλληλεγγύης*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση
- Γραμματάς Θ. (2009). *Θέατρο και Παιδεία* (6^η έκδ.). Αθήνα: Γραμματάς, Θ.
- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το Θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: Άτραπος
- Γραμματάς, Θ. (2013). *Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία* 58-77. Αθήνα: ΕΚΠΑ
- Δαλακούρα, Α. (2011). *Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Ανακτήθηκε από <https://docplayer.gr/712733-Synaisthimatiki-noimosyni.html>
- Δρακόπουλος, Δ., Ναστούλης, Κ., Ρώμας, Χ.Γ.(χ.χ). *Σοφοκλέους Αντιγόνη*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Επιστημονική Ένωση 'Νέα Παιδεία'.(2015). *Νέα Παιδεία: Κείμενα Παιδευτικού Προβληματισμού*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ζαφειριάδου, Ν. (χ.χ.). Προσεγγίζοντας το «άλλο»: Το θέατρο στην ξένη γλώσσα ως μέσο για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας, 1-11. Ανακτήθηκε από [\(DOC\) Προσεγγίζοντας το «άλλο»: το θέατρο στην ξένη γλώσσα ως μέσο για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας | Nelly Zafeiriades - Academia.edu](https://www.docplayer.gr/712733-Synaisthimatiki-noimosyni.html)
- Θέατρο. (2022, 8 Φεβρουάριου). Σε Wikipedia. Ανακτήθηκε 8 Φεβρουαρίου 2022, από <https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%98%CE%AD%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%BF>
- [Ιατρικά Χρονικά Βορειοδυτικής Ελλάδας - PDF ΔΩΡΕΑΝ Λήψη \(docplayer.gr\)](http://www.docplayer.gr/712733-Synaisthimatiki-noimosyni.html)
- Ιωαννίδη, Β. & Καρβέλας, Μ. (2018). Αισθητηριακές αναπηρίες: Η περίπτωση διαταραχών όρασης. Καλές πρακτικές ειδικής αγωγής και ενταξιακής εκπαίδευσης. *e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας*, 13(2), 61-70. Ανακτήθηκε από [ΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΟΡΑΣΗΣ. \(uniwa.gr\)](http://www.uniwa.gr)

- Καλύβας, Κ. (2015). Μαθητές με Σύνδρομο Down και Συμπεριληπτική Εκπαίδευση - Κλινικό Προφίλ και Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό*, 3(1), 169-211. Ανακτήθηκε από [Τίτλος του άρθρου \(educircle.gr\)](#)
- Καναβάκης, Μ. (2004). *Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής αντιμετώπισης κοινωνικών-εκπαιδευτικών προβλημάτων στις σύγχρονες κοινωνίες*. Ανακτήθηκε από [Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης | National Document... \(ekt.gr\)](#)
- Καράλη, Π.Ι. (2012). *Χώρος θεατρικού παιχνιδιού*. (Διπλωματική εργασία). Ανακτήθηκε από Google Scholar <https://dspace.lib.ntua.gr/xmlui/handle/123456789/6421>
- Καρρά, Ν., Καγγελάρη, Ν., Κουρετζής, Λ., Σαρρής, Τ. Χαμηλοθώρη, Τ. & Πατσάς, Γ. (1983). Υλικό Ά Σεμιναρίου Θεατρικής Παιδείας 48-53, 68-70, 73-80, 107-112, 235-244. Σπέτσες: Υφυπουργείο Νέας Γενιάς & Αθλητισμού
- Κασσωτάκη, Α. (2013). Δυσλεξία – Ένας πλήρης οδηγός. Ανακτήθηκε από [“Δυσλεξία - Ένας πλήρης οδηγός” • Ανοικτή Βιβλιοθήκη \(openbook.gr\)](#)
- Κασταμονίτη, Α. (2013). Ιατρικά Χρονικά Βορειοδυτικής Ελλάδας. *Περιοδικό της Ιατροχειρουργικής Εταιρίας Κέρκυρας*, 9(1), 32-35. Ανακτήθηκε από [\(docplayer.gr\)](#)
- Κεσίδου, Α. (2008). Οδηγός Επιμόρφωσης Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή: Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Ανακτήθηκε από <https://www.pi.ac.cy/pi/index.php?lang=el>
- Κιοσσέ, Ε. (2019). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. *Περιοδικό Νέος Παιδαγωγός*, (13), 362-369. Ανακτήθηκε από [\(PDF\) Διαπολιτισμική Εκπαίδευση | ELENI KIOSSE - Academia.edu](#)
- Κιτσαράς, Γ.Δ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική* (2^η εκδ.). Αθήνα: Κιτσαράς, Γ.Δ.
- Κολαΐτης, Γ. (2012). Οι διαταραχές συναισθηματικής διάθεσης στην παιδική και εφηβική ηλικία: συνέχεια και ασυνέχεια στην ενήλικη ζωή. *Ψυχιατρική*, 23(Ι), 94-100.
- Κολόμβου, Α., (2013). «Εγώ είμαι...»: *κινητικά παιχνίδια*. Ανακτήθηκε από Elniplex: <https://www.elniple.com/%CE%B5%CE%B3%CF%8E-%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B1%CE%B9-%CE%BA%CE%B9%CE%BD%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B4%CE%B9%CE%B1/>

- Κουρετζής, Λ. (1990). *Το Θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουρετζής, Λ. (χ.χ). *Θεατρική αγωγή*. Ανακτήθηκε από <http://old-eclass.uop.gr/modules/document/file.php/TS144/%CE%98%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%91%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE-%CE%92%CE%B9%CE%B2%CE%BB%CE%AF%CE%BF%20%CE%9F%CE%95%CE%94%CE%92.pdf>
- Κρασανάκης, Α.Γ. (2000). Μαθησιακά προβλήματα. Ανακτήθηκε από [«Μαθησιακά προβλήματα» - Σύγγραμμα του Αδαμάντιου Γ. Κρασανάκη • Ανοικτή Βιβλιοθήκη \(openbook.gr\)](#)
- Κρατικό Θέατρο [Κρατικό Θέατρο Βορείου Ελλάδος - Εργαστήρια \(ntng.gr\)](#)
- Κυριακού, Κ.Ε. (2014). Δημιουργία Θεατρικής Ομάδας ΑΜΕΑ: Το παράδειγμα του Δήμου Πετρούπολης. Σε *4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης* (296-303). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.
- Κωνσταντίνου, Α. (2018). ΔΕΠ-Υ: Αίτια και συμπτώματα. Σε *8^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης* (σ. 620-630). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο
- Κωτούλα, Μ. (2021). «*Η διερεύνηση της επίδρασης του διαπολιτισμικού παιχνιδιού ως μέσου ενίσχυσης της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης και ενσωμάτωσης των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*». (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από [Ιδρυματικό Αποθετήριο Πολυνόη Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής. Η διερεύνηση της επίδρασης του διαπολιτισμικού παιχνιδιού ως μέσου ενίσχυσης της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης και ενσωμάτωσης των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης \(uniwa.gr\)](#)
- Λαμπρινού, Α. (2001). Οι διαταραχές του λόγου και της ομιλίας στην παιδική ηλικία. Ανακτήθηκε από [ΟΙ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ \(logopsychopaignio.gr\)](#)
- Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2000). Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα- Κριτική Θεώρηση. Σε *Πρακτικά Πανευρωπαϊκού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής* (σ.1-19). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης

- Μάρκου, Γ.Π. (2011). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Όχημα για την Εθνοτικοποίηση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής στην Ελλάδα;. *Νέα Παιδεία- Γλώσσα*, (138), 1-17. Ανακτήθηκε από [Νέα Παιδεία - Γλώσσα - Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Όχημα για την Εθνοτικοποίηση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής στην Ελλάδα; \(neapaideia-glossa.gr\)](http://neapaideia-glossa.gr)
- Μουγιακάκος, Π., Μώρου, Α., Παπαδημούλης, Χ. & Φραγκή, Μ. (2006). *Θεατρική Αγωγή Ε' & ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: Διόφαντος
- Μπαμπινιώτης, Γ. Δ. (2002). Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας: Με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων. Ανακτήθηκε από <http://users.sch.gr/galexiad/files/lexika/babiniotis.pdf>
- Μπάρμπα, Σ. (2015, 20 Αυγούστου). *Γιορτή λήξης του προγράμματος που αφορά τη διαφορετικότητα - "Το χαρούμενο λιβάδι"*. Ανακτήθηκε από [Ένα Νηπιαγωγείο γεμάτο Χαμόγελα... : Γιορτή λήξης του προγράμματος που αφορά τη διαφορετικότητα - "Το χαρούμενο λιβάδι" \(apithananhriakia.blogspot.com\)](http://apithananhriakia.blogspot.com)
- Ν. 1566/ 1985. *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985).
- Νάσαινα, Μ.Α. (χ.χ). *Θεατρική αγωγή και θεατρικό παιχνίδι*. Διημερίδα 28 ολοήμερων πιλοτικών σχολείων Ανακτήθηκε απο: http://www.pi-schools.gr/download/programs/Oloimero/oloimero_03_05/ekp_yliko/5o_argoys/ueatrikh_agvgh.htm
- Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νομικού, Π. (2016) Ποιοτική έρευνα vs ποσοτική έρευνα. Ανακτήθηκε από <https://cears.edu.gr/posotiki-vs-poiotiki>
- Ντολιοπούλου, Ε. (2006). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής* (2^η εκδ.). Αθήνα: Τυπωθήτο- Γιώργος Δαρδανός.
- Ντούρας, Κ. & Αραμπαζή, Ζ. (2009). Η εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προϋπόθεση διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών. Σε *12ο Διεθνές Συνέδριο: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μετανάστευση - Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας* (σ. 1-12). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

- Πανταζής, Σ.Π. & Σακελλαρίου, Μ.Ι. (2005). *Προσχολική Παιδαγωγική: Προβληματισμοί-Προτάσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαγεωργίου Γ. Ανακτήθηκε από (https://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/Microsoft-Word-Papageorgiou_DEIGMATOLHPTIKH.pdf)
- Παπαδόπουλος, Σ. (2006). *Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη* 221-226. Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι. Ε. Π. ΕΚ.)
- Παπαδόπουλος, Σ. (2009). Το θέατρο για παιδιά και νέους ως μέσο διαπολιτισμικής αγωγής: η περίπτωση του “Πεταλούδοσαυρου”. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 1-11. Ανακτήθηκε από [Theatre for Young People as Intercultural Education Case of Petalousauros \(duth.gr\)](#)
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*, Αθήνα: Σ.Π. Παπαδόπουλος
- Παπαθανασίου, Α. & Μπασκλαβάνη, Ο. (2001). *Θεατροπαιχνίδια*. Αθήνα: Κέδρος
- Παπακίτσου, Β.Ι. (2019). «Η Αξιοποίηση του Παραμυθιού και του Θεατρικού παιχνιδιού στην Εργοθεραπευτική Παρέμβαση στο Νηπιαγωγείο». Σε *9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης* (σ.599-610). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.
- Παπαχρήστος, Κ. (2010). Η διαπολιτισμική μάθηση στο ολοήμερο σχολείο: διαπιστώσεις-προβλήματα και προτάσεις. Σε *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω»* (σ. 1-21). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Παπουτσάκη, Φ. (2017). *Grotesque: Πειθαρχώντας την αίσθηση της αποστροφής*. Ανακτήθηκε από <https://www.nyctophilia.gr/grotesque/>
- Πετρίδου, Ε., Εμποριάδου, Μ. & Χρούσος, Γ. (2015). Παιδιά και έφηβοι στην Ελλάδα της κρίσης. Ανακτήθηκε από [Ανοικτή Βιβλιοθήκη • Ελεύθερα ψηφιακά βιβλία // Ελληνικά δωρεάν e-books \(openbook.gr\)](#)
- Πιτούλη, Γ., (2001). *Θεατροπαιδαγωγικές ομάδες στην εκπαίδευση (Theatre-in-Education) αναζητώντας έκφραση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. 1*, (1-9) Ανακτήθηκε από [131](http://theatroedu.gr/%CE%A4%CE%B9-%CE%BA%CE%AC%CE%BD%CE%BF%CF%85%CE%BC%CE%B5/%CE%A0%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BF%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CF%8C-</p>
</div>
<div data-bbox=)

[%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%98%CE%AD%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%BF/teyhos-1-2001](#)

- Σακελλαρίου, Μ., Στρατή, Π. & Αναγνωστοπούλου, Ρ. (2015). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης στην Προσχολική Εκπαίδευση. Σε *Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση στην Παιδική Ηλικία* (σ.1-12). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- 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)
- Σέρρη, Λ. (1987). *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*. Έκδοση Β' Αθήνα: Gutenberg
- Σερετόπουλος, Κ., Λάμισος, Δ. & Γιαννακού Κ. (2019). Η επιδημιολογία των διαταραχών του φάσματος του αυτισμού. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής* 37(2), 169-180. Ανακτήθηκε από [2020_2.pdf \(mednet.gr\)](#)
- Σιδηροπούλου, Α. & Συριοπούλου, Χ. (2015) Το θεατρικό παιχνίδι στην εκπαίδευση των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. *Νέα Παιδεία- Γλώσσα*, 154, 31-44. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/323392696_To_theatriko_paichnidi_sten_e_kpaideuse_ton_paidion_me_diatarache_autistikou_phasmatos
- Σκουμπουρδή, Χ. (2015). *Το παιχνίδι στη μαθηματική εκπαίδευση των μικρών παιδιών*. Ανακτήθηκε από https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/1295/5/00_master_document-KOY.pdf
- Σούλης, Σ.Γ. (2013). *Εκπαίδευση και Αναπηρία*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.με.Α).
- Στέφος, Α., Στεργιούλης, Ε. ,Χαριτίδου, Γ. (χ.χ). *Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος»
- Στέφος, Θ. (2005). Προγεννητικός έλεγχος χρωμοσωματικών ανωμαλιών: Πλεονεκτήματα. *Ελληνικό Περιοδικό Γυναικολογίας & Μαιευτικής*, 4(2), 103-112. Ανακτήθηκε από [STEFOS \(hjog.org\)](#)

- Υπουργείο Παιδεία & Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2011). *Οδηγός εκπαιδευτικού για το θέατρο: Στο Πλαίσιο των δραστηριοτήτων Αισθητικής Παιδείας για όλες τις βαθμίδες της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από <https://www.openbook.gr/odigos-ekpaideytikou-gia-to-theatro/>
- Φιλλιπάκης, Μ. (1995), *Θεατρικό βιβλίο κοινωνικό θέατρο* (3^η εκδ). Αθήνα: Λευκό Αερόστατο
- Χαρίσης, Α. (2020). Κινητικές αναπηρίες και κοινωνική πολιτική στην Ελλάδα: Μια πρώτη προσέγγιση. Ανακτήθηκε από [AMELib - Πολυτροπική Ηλεκτρονική Βιβλιοθήκη | Συλλογή με Προσβάσιμα Βιβλία \(seab.gr\)](#)
- Χάσκα, Κ. (2016). *Θεατροπαιδαγωγικό Υλικό για παιδαγωγούς*. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς. 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
- Χατζησαββίδης, Μ., Ηλιάδης, Κ., Καραμάνη, Ι., Βλιαγκόφτη, Ο. & Χρυσοστομίδης, Δ. (2009). Εμπλοκή παιδιών με αναπηρίες σε θεατρικά δρώμενα «Ένας ακόμη δρόμος της Κιβωτού στην αποκατάσταση». *iatriki on line*, 37(1), 8-19. Ανακτήθηκε από [03.pdf \(iatrikionline.gr\)](#)
- Χολέβα, Ν. (2021). «*Κι αν ήσουν εσύ;*» *Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων*. Ανακτήθηκε από [Κι αν ήσουν εσύ; - Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων - Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση \(theatroedu.gr\)](#)
- 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.
- Χριστοδούλου, Θ. (2009). Μετανάστες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Σε *12ο Διεθνές Συνέδριο* (σ. 285-292). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.