



ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ
ΙΔΡΥΜΑ
ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ

ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ»

Ονοματεπώνυμο φοιτητή:

Ειρήνη Γκόγκου: Α.Μ 15081

Ανθή Γκουντζιομήτρου: Α.Μ 14526

Γεωργία Θεοχάρη: Α.Μ 14555

Ραφαηλία Χαραλαμπίδου: Α.Μ 15083

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Ελένη Κανελλοπούλου

Πανεπιστημιακή Υπότροφος

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2018



ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ
ΙΔΡΥΜΑ
ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ

ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
«ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ»

Ονοματεπώνυμο φοιτητή:

Ειρήνη Γκόγκου: Α.Μ 15081

Ανθή Γκουντζιομήτρου: Α.Μ 14526

Γεωργία Θεοχάρη: Α.Μ 14555

Ραφαηλία Χαραλαμπίδου: Α.Μ 15083

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Ελένη Κανελλοπούλου

Πανεπιστημιακή Υπότροφος

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2018

THEATRE IN PRESCHOOL EDUCATION

Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή Τόπος, Ημερομηνία

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Επιβλέπων καθηγητής

Έλενα Κανελλοπούλου,
Πανεπιστημιακή Υπότροφος,

2. Μέλος επιτροπής

Αλεξάνδρα Νούσια,
Πανεπιστημιακή Υπότροφος,

3. Μέλος επιτροπής

Παρασκευή Τσιατούρα,
Εργαστηριακό Προσωπικό

Ο/Η Προϊστάμενος/η του Τμήματος

Γεώργιος Βρυώνης,

Καθηγητής

Υπογραφή

© Γκόγκου Ειρήνη, Γκουντζιομήτρου Ανθή, Θεοχάρη Γεωργία,
Χαραλαμπίδου Ραφαηλία, 2018. Με επιφύλαξη παντός
δικαιώματος. All rights reserved.

Δήλωση μη λογοκλοπής

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

Γκόγκου Ειρήνη

Γκουντζιομήτρου Ανθή

Θεοχάρη Γεωργία

Χαραλαμπίδου Ραφαηλία

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την ολοκλήρωση αυτής της πτυχιακής εργασίας συνέβαλλαν πολλοί και διαφορετικοί άνθρωποι, ο καθένας με το δικό του ξεχωριστό τρόπο. Αρχικά, θα θέλαμε εκφράσουμε την ευγνωμοσύνη μας στην οικογένεια μας για τη συμπαράσταση και την ηθική υποστήριξη που μας προσέφεραν καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μας. Ιδιαίτερα, όμως, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε την εισηγήτρια μας, κυρία Έλενα Κανελλοπούλου, τόσο για την υπομονή και υποστήριξη, όσο και για τις επικοινωνιακές της υποδείξεις στην προσπάθειά μας αυτή. Επίσης, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε και όλους τους καθηγητές μας για τις γνώσεις που μας μετέδωσαν όλα αυτά τα χρόνια.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το θεατρικό παιχνίδι είναι ένα μέσο ψυχαγωγίας, έκφρασης και επικοινωνίας, το οποίο στηρίζεται στη δυναμική της ομάδας και της αλληλεπίδρασης. Πλέον, έχει εισαχθεί στον παιδικό σταθμό ως μια μέθοδος διδασκαλίας, όπου επιτυγχάνεται η διερεύνηση και η καλλιέργεια των αισθήσεων και του πνεύματος των παιδιών. Είναι ένα δυναμικό εργαλείο που αποτελείται από τέσσερις φάσεις, άπειρες τεχνικές και με την δημιουργική παρουσία ενός εκπαιδευτικού-εμπνευστή, δρα σε τέσσερα βασικά επίπεδα: το ψυχολογικό, το κοινωνικό, το αισθητικό-ψυχαγωγικό και το παιδευτικό.

Εν συνεχεία, αναλύοντας περαιτέρω τα τέσσερα αυτά βασικά επίπεδα, επικεντρωνόμαστε στο αισθητικό-ψυχαγωγικό και παιδευτικό επίπεδο, καθώς το θεατρικό παιχνίδι είναι ένας αγωγός διοχέτευσης αισθητικής αντίληψης και μία τέχνη βαθύτατα παιδευτική, που μπορεί να δράσει εξίσου αποτελεσματικά και σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Είναι κοινώς αποδεκτό ότι το θεατρικό παιχνίδι στην ειδική αγωγή λειτουργεί θεραπευτικά συμβάλλοντας στην πολύπλευρη ανάπτυξη των προσωπικοτήτων των παιδιών.

Κατανοώντας την σημαντική επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία, στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζουμε ένα ολοκληρωμένο θεατρικό παιχνίδι, το οποίο έχει λειτουργήσει ως πρακτική εφαρμογή σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς και κάποιες θεατρικές δραστηριότητες που μπορούν να πραγματοποιηθούν σε παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Λέξεις-κλειδιά: θεατρικό παιχνίδι, παιχνίδι, θέατρο, προσχολική αγωγή, εκπαίδευση

ABSTRACT

Drama in preschool education is a means of recreation, expression and communication, based on team dynamics and interaction. Nowadays, it has been introduced into kindergarten curricula as a teaching method where exploration and cultivation of children's senses and mind are achieved. It is a dynamic tool which consists of four phases and an infinite number of techniques. With the presence of a teacher-facilitator as a role model for creativity, it is implemented on four fundamental levels: psychological, social, aesthetic-recreational and educational.

After further analyzing these four fundamental levels, we focus on the aesthetic-recreational and educational levels, as drama in preschool education is a channel for aesthetic perception and a deeply educational craft, which can be equally effective when it comes to children with special needs. It is commonly accepted that drama in special education has a therapeutic effect, contributing to the multifaceted development of a child's personality.

Comprehending the significant impact of drama activities during pre-school years, in the second part of the paper, we will present a complete drama lesson plan which has been practically implemented with preschool age children, as well as some drama activities which can be carried out with children with special needs.

Keywords: theatre in preschool education, play, theatre preschool education.

Πίνακας περιεχομένων

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	7
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	13
1.0 ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ.....	15
1.1 Ορισμός του παιχνιδιού	15
1.2 Κατηγορίες παιχνιδιού.....	16
1.3 Σύγκριση μοναχικού-ομαδικού παιχνιδιού και φανταστικού-υλικού παιχνιδιού.....	19
2.0 ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ.....	25
2.1 Η έννοια του θεατρικού παιχνιδιού	25
2.2 Ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού στην καθημερινή πραγματικότητα του παιδικού σταθμού.....	28
2.3 Ο ρόλος του εμπυχωτή στο θεατρικό παιχνίδι	31
2.3.1 Η σωματική έκφραση του εμπυχωτή	33
2.3.2 Πώς εμπυχώνεται ο ίδιος ο εμπυχωτής;.....	34
2.4 Τεχνικές ανάπτυξης του θεατρικού παιχνιδιού	38
Σωματική Έκφραση	39
Αυτοσχεδιασμός	40
Εκμετάλλευση του τυχαίου.....	41
Τα κύρια κωμικά στοιχεία	41
Δημιουργία περιβάλλοντος δράσης	41
Μάσκα – Κούκλα.....	42
Οπτικοακουστικά ερεθίσματα	42
Παντομίμα.....	42
Αποστασιοποίηση	43
Γκροτέσκο.....	43
2.5 Υλικοτεχνικά μέσα	44
Χώρος	44
Σκηνικά – Κοστούμια («Σκευή»)	44
Μακιγιάζ.....	44
Ηχητικά και μουσικά ερεθίσματα.....	45
Διάρκεια.....	45
2.6 ΔΟΜΙΚΗ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ – ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ	46
Α' ΦΑΣΗ.....	46

B' ΦΑΣΗ	46
Γ' ΦΑΣΗ	47
Δ' ΦΑΣΗ	47
3.0 ΤΟΜΕΙΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	48
3.1 Ψυχολογικό επίπεδο	48
3.1.1 Ορισμός συναισθηματικής νοημοσύνης	49
3.1.2 Συναισθηματική νοημοσύνη και θεατρικό παιχνίδι.....	49
3.1.3 Η φαντασία στη προσχολική ηλικία	52
3.1.4 Η καλλιέργεια της φαντασίας μέσω του θεατρικού παιχνιδιού.....	53
3.1.5 Ορισμός δημιουργικότητας.....	54
3.1.6 Σημασία καλλιέργειας της δημιουργικότητας	54
3.1.7 Ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσω του θεατρικού παιχνιδιού.....	55
3.2 Κοινωνικό επίπεδο	56
3.2.1 Κοινωνικός ρόλος του παιχνιδιού.....	56
3.2.2 Κοινωνική ανάπτυξη παιδιού προσχολικής ηλικίας.....	56
3.3 Αισθητικό-ψυχαγωγικό επίπεδο	61
3.3.1 Ορισμός αισθητικής αγωγής.....	61
3.3.2 Σημασία αισθητικής αγωγής για τα παιδιά.....	62
3.3.3 Το παιδί και η προσφορά των εικαστικών τεχνών	63
3.3.4 Μορφές αισθητικής αγωγής στον παιδικό σταθμό.	63
3.3.5 Σύνδεση ψυχαγωγίας και παιχνιδιού	65
3.4 Παιδευτικό επίπεδο	66
3.4.1 Η εκπαιδευτική διάσταση του θεατρικού παιχνιδιού	66
3.4.2 Η ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων στη προσχολική ηλικία.....	67
3.4.3 Θεατρικό παιχνίδι και ανάπτυξη γλωσσικών ικανοτήτων.....	68
4.0 ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ	69
4.1 Τι είναι παιδική λογοτεχνία	69
4.2 Δραματοποίηση και θεατρικό παιχνίδι	70
4.3 Κριτήρια για την επιλογή έργων παιδικής λογοτεχνίας προς χρήση σε θεατρικό παιχνίδι.....	71
4.4 Θεατρικό παιχνίδι και παιδική λογοτεχνία- Στάδια.....	72
5.0 ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	74
5.1 Τι είναι περιβαλλοντική εκπαίδευση	74

5.2 Στόχοι της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης	74
5.3 Οι τρεις διαστάσεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	75
5.4 Θεατρικό παιχνίδι και περιβαλλοντική εκπαίδευση	76
6.0 ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ.....	79
6.1 Ειδική αγωγή.....	79
6.2 Κατηγορίες ειδικών αναγκών	81
6.3 Θεατρική αγωγή και ειδική αγωγή	83
6.4 ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ.....	86
6.4.1 Το θεατρικό παιχνίδι στην ειδική αγωγή	86
6.5 Ο ρόλος του εμπυχωτή στο θεατρικό παιχνίδι για παιδιά με ειδικές ανάγκες.....	89
6.6 Το θεατρικό παιχνίδι σε διάφορες ομάδες ατόμων με ειδικές ανάγκες	91
6.6.1 Θεατρικό παιχνίδι και νοητική καθυστέρηση.....	91
6.6.2 Θεατρικό παιχνίδι και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές αυτιστικού φάσματος .	94
6.6.3 Θεατρικό παιχνίδι και τύφλωση ή περιορισμένη όραση	96
6.6.4 Θεατρικό παιχνίδι και κώφωση ή βαρηκοΐα.....	99
6.6.5 Θεατρικό παιχνίδι και κινητικές δυσκολίες.....	102
Μέρος Β΄	104
ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ «ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ»	104
Α΄ ΦΑΣΗ	104
Β΄ ΦΑΣΗ	106
Γ΄ ΦΑΣΗ.....	108
Δ΄ ΦΑΣΗ.....	109
ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΑΝΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	110
Παιχνίδι για παιδιά με τύφλωση ή περιορισμένη όραση:	112
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	113
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	116

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το θέατρο εντάσσεται στην εκπαίδευση και στο ελληνικό σχολείο και η σχετική βιβλιογραφία αυτού εμπλουτίζεται ολοένα και περισσότερο. Κατ' αυτό τον τρόπο δημιουργούνται οι κατάλληλες προοπτικές, ώστε το μέλλον για τις πολιτιστικές εκδηλώσεις στο χώρο του σχολείου να γίνει ακόμη πιο γόνιμο και η εκπαιδευτική διαδικασία ακόμη πιο ενδιαφέρουσα.

Τα τελευταία χρόνια, η απόσταση των καινούριων τάσεων στην εκπαίδευση μεγάλωσε μεταξύ των σχολικών σκευς και των σύγχρονων απόψεων για τη θεατρική αγωγή. Πλέον, στα αναλυτικά προγράμματα προστέθηκε το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση, η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η μουσικοκινητική αγωγή, τα οποία επαναπροσδιόρισαν την έννοια του θεατρικού παιχνιδιού στο σχολείο. Ας μην ξεχνάμε ότι το θεατρικό παιχνίδι, είναι μία από τις πιο σύνθετες και αποτελεσματικές μεθόδους που παροχετεύει τον άνθρωπο με την έμφυτη μιμητική του τάση. *«Η μίμηση ήταν στην ουσία η δημιουργός του πολιτισμού, η μητέρα κάθε μάθησης»* (Κουρετζής, 1991).

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο εκπαίδευσης και προσέγγισης της διδασκαλίας και δημιουργικής απασχόλησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, εφόσον έχουν τη δυνατότητα μέσα από αυτό να βιώσουν ιδιαίτερες εμπειρίες συνδυάζοντας μαζί με το παιχνίδι τη φαντασία, τη τέχνη, τη κίνηση και τη δραματοποίηση. Ταυτόχρονα, μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα σε ένα περιβάλλον που τους επιτρέπει να δημιουργήσουν, να καταβάλουν προσπάθεια ξανά χωρίς να φοβούνται την αξιολόγηση, τον έλεγχο και τον πιθανό κίνδυνο της απόρριψης. Επιπρόσθετα, το θεατρικό παιχνίδι δρα θεραπευτικά, ενισχύοντας τις ατομικές δυνατότητες κάθε παιδιού ξεχωριστά μέσα από την εμπειρία και την δύναμη της ομάδας. Αξιοποιώντας τις τεχνικές του ελεύθερου και του οργανωμένου παιχνιδιού, την δραματοποίηση, τον αυτοσχεδιασμό, τα παιχνίδια ρόλων και τις κοινωνικές ιστορίες, ενισχύεται η κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών, η δημιουργία ομάδων καθώς και η ανάπτυξη και βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Η παρούσα εργασία συντάχθηκε με σκοπό να παρουσιάσει τους κύριους άξονες του θέματος. Στο πρώτο εκτενές μέρος αναλύονται διεξοδικά οι όροι τόσο του παιχνιδιού όσο και του θεατρικού παιχνιδιού, ο ρόλος του εμπυχωτή σε αυτό, οι φάσεις και οι τεχνικές ανάπτυξης αλλά και η συμβολή του στον χώρο της εκπαίδευσης και της ειδικής αγωγής.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας αναπτύσσονται κάποιες δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού που μπορούν να εφαρμοστούν σε πρακτικό επίπεδο.

Μέσα από την δομή της εργασίας αυτής, γίνεται κατανοητό ότι οι μαθητές εξελίσσονται σε ελεύθερους πολίτες με δημοκρατικό ήθος, καλλιεργούν αρμονικά το σώμα, την ψυχή και το πνεύμα, αναπτύσσουν κριτική σκέψη, το πνεύμα της φιλίας και της επικοινωνίας με άλλους και έρχονται σε επαφή με την τέχνη με σκοπό να διαφυλάξουν και να εκτιμήσουν τις ανθρωπιστικές αξίες του πολιτισμού.

1.0 ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

Το παιχνίδι αποτελεί σημαντικό εργαλείο στη διαδικασία της μάθησης καθώς καλύπτει ένα μεγάλο εύρος δεξιοτήτων, αισθητικών, κινητικών, νοητικών και κοινωνικών. Αποτελεί ένα μέσο βιωματικής μάθησης και συμβάλει στην ισορροπημένη ανάπτυξη και στην ψυχική υγεία του παιδιού. Το παιχνίδι ακόμη, είναι άμεσα συνδεδεμένο με την προσχολική εκπαίδευση αλλά δυστυχώς, σε πολλές περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να παράσχουν ένα υψηλής ποιότητας παιχνίδι, προκειμένου να πετύχουν ένα υψηλής ποιότητας διδακτικό αποτέλεσμα.

1.1 Ορισμός του παιχνιδιού

Το παιχνίδι ως δραστηριότητα έχει οριστεί από τους ειδικούς με διάφορους όρους. Ωστόσο, όπως θα το όριζε κάποιος μη ειδικός, θα έλεγε ότι παιχνίδι αποτελεί την δραστηριότητα εκείνη που κάνει ένα παιδί, ατομικά ή ομαδικά, προερχόμενη από την αυθόρμητη ανάγκη του παιδιού να διασκεδάσει. Ετυμολογικά η λέξη «παιχνίδι» (*παίγνιον* αρχ.) παράγεται από το ουσιαστικό *παῖς* και το ρήμα *παίζω*, ενώ πρώτη φορά απαντάται στον Όμηρο. (Σκουμπούρδη,2015). Επιπροσθέτως, στο λήμμα νεοελληνικού λεξικού «παιχνίδι» ή «παιγνίδι» ορίζεται ως «οποιαδήποτε ενέργεια δεν έχει συγκεκριμένο πρακτικό σκοπό, αλλά προφέρει ευχαρίστηση, γιατί είναι διασκεδαστική: ~ με τις κούκλες/ με στρατιωτάκια/ με τη μπάλα·». (Μπαμπινιώτης,2005). Περισσότερο, όμως, από το να διασκεδάσει, ένα παιδί μέσα από το παιχνίδι διευρύνει την φαντασία του και τις γνωστικές του ικανότητες. Επιπλέον, γνωρίζει τις ήδη υπάρχουσες ικανότητες του, είτε πνευματικές είτε σωματικές και αναπτύσσει άλλες, όπως τις επικοινωνιακές του δεξιότητες. Τέλος, μέσα από την αλληλεπίδραση του παιχνιδιού με συνομηλίκους του, επιτυγχάνει την κοινωνικοποίηση του. (Γουργιώτου,2009). Επομένως, το παιχνίδι είναι κάτι περισσότερο περίπλοκο από αυτό που φαίνεται και από αυτό που φαντάζεται κανείς όταν ακούει την λέξη «παιχνίδι».

Για τον παραπάνω λόγο, χρειάζεται ένας πιο ειδικός ορισμός του παιχνιδιού, που θα βοηθήσει στην συνέχεια να κατανοηθεί η αξία του παιχνιδιού και η αναγκαιότητα του για το παιδί, καθώς και την αξιοποίησή του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η Γουργιώτου στο άρθρο της (2009) παραθέτει μερικές από τις πιο σημαντικές απόψεις για τον ορισμό του τι είναι παιχνίδι. Ανάμεσα σε αυτές θέτει και αυτήν των Scales, et al.. (1991) που τοποθετεί

το παιχνίδι σαν «μία συναρπαστική δραστηριότητα στην οποία συμμετέχουν υγιή παιδιά με ενθουσιασμό και ανεμελιά». Ένα από τα σημεία που τονίζονται σε αυτόν τον ορισμό είναι ότι το παιχνίδι είναι μία υγιής μορφή ενασχόλησης για το παιδί και είναι απαραίτητο για την ίδια την υγεία του. Ο Meckley (2002) συνοψίζοντας τους ορισμούς και άλλων ερευνητών όπως του Maxim, συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει το υγιές παιχνίδι. Αυτά αφορούν ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει το παιχνίδι, ως προς τον ορισμό του, αλλά και ως προς την διεξαγωγή του, και μάλιστα την σωστή διεξαγωγή του παιχνιδιού. Πρώτα-πρώτα, αναφέρει ότι πρέπει να προέρχεται από την ελεύθερη βούληση των παιδιών, δηλαδή δεν είναι κάτι που μπορεί να τους επιβληθεί. Επιπροσθέτως, θα πρέπει το παιχνίδι να πηγάζει από μία εσωτερική αναγκαιότητα του παιδιού, και, επομένως, να είναι κάτι το αυθόρμητο, το οποίο συνδέεται με το πρώτο στοιχείο. Ο Meckley (2002) προσθέτει το στοιχείο που είναι ίσως το πιο εμφανές για τον χαρακτήρα και το περιεχόμενο του παιχνιδιού, δηλαδή την ευχαρίστηση και την διασκέδαση. Μάλιστα αναφέρεται εδώ σαν «ικανοποίηση», στοιχείο που θέλει να ενισχύσει την άποψη του ποιοτικού χρόνου παίζοντας και μαθαίνοντας ταυτόχρονα, ώστε γίνεται ένας "αυτοσκοπός" και παρέχει ένα αίσθημα πληρότητας. Ένα άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό που πρέπει να διαθέτει το υγιές παιχνίδι είναι η ενεργή συμμετοχή και εμπλοκή των παιδιών σε αυτό. Είτε αυτό σημαίνει την σωματική άσκηση, αλλά, πρωτίστως, την πνευματική άσκηση, με την οποία επιτυγχάνεται η ουσιαστική εμπλοκή και διάδραση με το παιχνίδι, τα υλικά του και τους συμπαίκτες. Τέλος, τονίζει ότι πρέπει το παιχνίδι να είναι αυτο-κατευθυνόμενο και να έχει νόημα για το παιδί, μάλλον με την έννοια ότι πρέπει το παιδί να κατανοεί τους σκοπούς του παιχνιδιού, να αναγνωρίζει παράλληλα τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα του και να λαμβάνει ουσιαστική ευχαρίστηση περνώντας ποιοτικό χρόνο.

1.2 Κατηγορίες παιχνιδιού

Υπάρχουν πολλές κατηγορίες και διάφορες θεματικές με τις οποίες μπορούν να καταταχθούν τα παιχνίδια σε ομάδες. Σε αυτό το σημείο θα αναλυθούν οι τύποι και κατηγορίες των παιχνιδιών με βάση την ηλικία και τα πρώτα στάδια ανάπτυξης του παιδιού. Επίσης, σε μεγάλο βαθμό θα εξηγηθούν οι επιμέρους ομάδες των παιχνιδιών ως προς την συμμετοχή, αν είναι ατομικά ή ομαδικά και ως προς την υλική υπόσταση ή μη. Επιπροσθέτως, γίνεται μία σύγκριση σχετικά με τα πλεονεκτήματα, τα μειονεκτήματα και τις επιδράσεις που μπορεί να επιφέρει καθένα από αυτά. Παρακάτω, ανιχνεύεται η

ομοιότητα του παιχνιδιού στην κλασική εποχή και σήμερα, ως προς τον τύπο του και αναλύεται περισσότερο η αξία του, μέσω της σύγκρισης των δεδομένων. Τέλος, πρέπει να τονιστεί ότι η διάκριση και η σύγκριση μεταξύ των ομάδων και των κατηγοριών δεν μπορεί να είναι απόλυτη, διότι αυτές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και μπορεί ένας τύπος παιχνιδιού να εντάσσεται σε περισσότερες από μία ομάδες. Αυτό το γεγονός, όμως, δεν εγείρει αντιφάσεις ως προς την κατάταξη και τον διαχωρισμό τους.

Φυσικά, γίνεται διάκριση των παιχνιδιών σε παιδικά και σε αυτά για ενήλικες, καθώς το παιχνίδι είναι μία μορφή ενασχόλησης που παρέχει διασκέδαση και στους ενήλικες, βλ. μπιλιάρδο, βιντεοπαιχνίδια. Το παρόν εγχείρημα ασχολείται μόνο με τα παιδικά παιχνίδια. Έχει παρατηρηθεί ότι το παιχνίδι εξελίσσεται παράλληλα με τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού. Αφού, όσο μεγαλώνει το παιδί, αναπτύσσει τις γνωστικές του ικανότητες και στην συνέχεια και το παιχνίδι αντίστοιχα γίνεται πιο σύνθετο. Ο Piaget, ο οποίος έχει διερευνήσει το παιχνίδι από την πλευρά της ψυχολογίας, ανάλογα με την ηλικία διακρίνει τρεις βασικές κατηγορίες: α) **αισθησιοκινητικά παιχνίδια**, β) **συμβολικά** και γ) **παιχνίδια κανόνων**. Όπως αναφέρει η Σκουμπούρδη (2015) συμφωνώντας με τον διαχωρισμό του Piaget, συχνότερα στην βρεφική ηλικία, έως 1 έτους, αντιστοιχεί η αισθησιοκινητική εκμάθηση που εμπλέκει τύπους παιχνιδιού όπως το μοναχικό παιχνίδι, με την επανάληψη κινήσεων και εξάσκηση στον χειρισμό αντικειμένων και αφορά την εκμάθηση συμπεριφορών. Ακολουθεί η ηλικία 1 έτους και πάνω, όπου αντιστοιχεί το ανοργάνωτο παιχνίδι, στο οποίο κυριαρχεί το συμβολικό παιχνίδι και το παιχνίδι προσποίησης. Το συμβολικό παιχνίδι, το οποίο δεν αναφέρεται μόνο σε μικρές ηλικίες, αλλά και μεγαλύτερες, εντάσσεται στο παιχνίδι προσποίησης ή δραματικό, στο οποίο, όπως θα αναλυθεί και παρακάτω, το παιδί χρησιμοποιεί αντικείμενα-σύμβολα ούτως ώστε να ενσαρκώσει ένα ρόλο σε ένα φανταστικό παιχνίδι. Σε αυτό το στάδιο που θεωρείται προσχολικό, το παιχνίδι είναι περισσότερο εγωκεντρικό και παράλληλο. Τέλος, από τα 4 έτη και πολύ πιο εκτεταμένα στην συμβολική ηλικία των 7 ετών, όποτε το παιδί έχει αναπτύξει περισσότερο τις ικανότητές του, γνωστικές και επικοινωνιακές, αντιστοιχεί το οργανωμένο **παιχνίδι με κανόνες**. Λόγω της ανάπτυξης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του παιδιού, το παιχνίδι έχει περισσότερο συνεργατικό χαρακτήρα και στοχεύει σε μία κοινωνική συνείδηση, ομαδικό πνεύμα και σε ανάλογη συμπεριφορά του παιδιού.

Κυρίως στην βρεφική ηλικία έχουμε το παιχνίδι από τους γονείς προς το παιδί, αλλά τους ίδιους τύπους παιχνιδιού τους συναντάμε και αργότερα, καθώς το παιδί μεγαλώνει. Εκτός από τις τρεις κατηγορίες από τον Piaget, το παιχνίδι ορίζεται σε άλλες

υποκατηγορίες ως εξής: 1) «**τελετουργικό παιχνίδι**», 2) «**σκληρό παιχνίδι**» (rough play). Το τελετουργικό παιχνίδι έχει να κάνει με την βρεφική ηλικία, που εμπλέκει "τελετουργικές", επαναλαμβανόμενες κινήσεις από τους γονείς πρώτα και στη συνέχεια από το παιδί, όπως το κρυφό στα μωρά (που συνοδεύεται από επιφωνηματικές φράσεις και λέξεις, π.χ. "τσα!"). Το σκληρό παιχνίδι αναφέρεται στο παιχνίδι που συμμετέχουν οι γονείς ή τα μεγαλύτερα αδέρφια με τα μικρότερα παιδιά και είναι κατά βάση φυσικό/σωματικό, π.χ. το γαργαλητό, το κυνηγητό και η πάλη μεταξύ των παιδιών.

Μία ακόμα ομαδοποίηση των παιχνιδιών είναι με βάση τις γνωστικές δεξιότητες του παιδιού, τις οποίες εμπλέκει. Αρχικά, υπάρχει το **δημιουργικό ή κατασκευαστικό** παιχνίδι, το οποίο ασκεί την δημιουργικότητα του παιδιού, την φαντασία, αλλά και την ικανότητά του να χειρίζεται αντικείμενα και να τα συντάσσει σε μία λογική σειρά, ούτως ώστε να φτιάξει μία μορφή ή ένα αντικείμενο, π.χ. με πλαστελίνη. Το **λεκτικό** παιχνίδι είναι ένα από αυτά που αναπτύσσουν την γλωσσική ικανότητα των παιδιών και το ανάποδο, καθώς μαζί με την ανάπτυξη της και το παιχνίδι εξελίσσεται περισσότερο. Αυτός ο τύπος παιχνιδιού εμπλέκει λέξεις και ήχους, ακόμη και αστεία. Ένας άλλος τύπος παιχνιδιού, ο οποίος προαναφέρθηκε και συνδέεται με την εκμάθηση της γλώσσας και την ανάπτυξη της αποτελεί το **παιχνίδι κανόνων**. Συνδέεται άμεσα με την διανοητική ικανότητα του παιδιού και τη γλώσσα, καθώς σκέφτεται και ακολουθεί συγκεκριμένους κανόνες, μπορεί να επικοινωνεί αποτελεσματικά και να διαπραγματεύεται. Ακόμη, αρχίζει να κατανοεί πως λειτουργεί η έννοια της δικαιοσύνης. Σε τέτοιου τύπου παιχνίδια, όπως τα μπάλα και το ποδόσφαιρο, το παιδί αρχίζει να συμμετέχει όταν μεγαλώνει. Στην συνέχεια, σημαντική ομάδα παιχνιδιού είναι το **παιχνίδι προσποίησης** (ή δραματικό παιχνίδι, φανταστικό). Το παιδί προσποιείται διάφορους ρόλους, ρόλους προσομοίωσης αληθινών καταστάσεων (π.χ. προσομοίωση επαγγέλματος) ή και φανταστικών. Ακόμα, μπορεί να φτιάχνει δικά του φανταστικά παιχνίδια. Στο παιχνίδι προσποίησης χρησιμοποιεί αντικείμενα-σύμβολα για τους ρόλους, αλλά χωρίς να είναι απαραίτητο, καθώς παίζει και μόνο με την φαντασία του, κάνοντας μιμήσεις ζώων και άλλων υπαρκτών πραγμάτων μέσω των ήχων. Επιπλέον, στο φανταστικό παιχνίδι μπορούν να συμμετέχουν πολλά παιδιά αντί να είναι μόνο ατομικό (NCCA, 2009)

Όσον αφορά τον χαρακτήρα των παιχνιδιών με βάση το περιεχόμενό τους, όπως φαίνεται και από τις κατηγορίες και ομάδες και από τα παραδείγματα που ήδη παραθέσαμε, γενικά χωρίζονται σε «σωματικά ή κινητικών δεξιοτήτων» παιχνίδια, στα οποία συγκαταλέγονται και τα αθλήματα και σε «πνευματικά», όπως το σκάκι, τα πάζλ και

οι γρίφοι (Αλφα-Ωμέγα Παγκόσμιος Σχολική Εγκυκλοπαίδεια,1976). Ενώ, το θεατρικό παιχνίδι εντάσσεται στις δραστηριότητες που μπορεί να εξασκούν και τις κινητικές δεξιότητες και τις πνευματικές ικανότητες του παιδιού.

Εισάγοντας μία άλλη παράμετρο, τα παιχνίδια μπορούν να χωριστούν σε ομάδες ανάλογα με την συμμετοχή του παιδιού σε αυτά. Το παιχνίδι είναι μοναχικό, όταν δηλαδή το παιδί παίζει μόνο του, με τα παιχνίδια του είτε συναντάται ως παιχνίδι θεατή, όταν το παιδί παρακολουθεί άλλα παιδιά να παίζουν. Το να παρακολουθεί άλλα παιδιά να παίζουν, ενώ δεν εμπλέκει το παιδί ενεργά, δηλαδή δεν είναι αυτό που παίζει ή "αγωνίζεται", μαθαίνει τους κανόνες ενός παιχνιδιού. Παράλληλα, σκέφτεται στην θέση του άλλου παιδιού που παίζει και μπορεί να εκφράσει την άποψή του βοηθώντας το άλλο παιδί. Παρόμοιο μπορεί να θεωρηθεί και το παράλληλο παιχνίδι, όπου το παιδί παίζει παράλληλα με ένα άλλο παιδί, δίπλα του, στον ίδιο χώρο, κάνοντας την ίδια δραστηριότητα με τα ίδια υλικά, αλλά χωρίς να αλληλεπιδρούν και χωρίς να συμμετέχουν στο ίδιο παιχνίδι, είτε ως ομάδα είτε ως αντίπαλοι. Από την άλλη μεριά, όταν το παιδί παίζει μαζί με άλλα παιδιά έχουμε το παιχνίδι: 1) συναναστροφής, 2) συνεργασίας, 3) σε ομάδες. (Fox,2007), (McNamme,Bailey,2010), (NCCA,2009).

1.3 Σύγκριση μοναχικού-ομαδικού παιχνιδιού και φανταστικού-υλικού παιχνιδιού

Στον όρο "ομαδικό" παιχνίδι συγκαταλέγονται όλα τα παιχνίδια που αναφέρθηκαν παραπάνω (κοινωνικά, συναναστροφής, συνεργασίας) τα οποία εμπλέκουν την συναναστροφή του παιδιού με τους συνομήλικούς τους.

Μοναχικό-ομαδικό: Παίζοντας μόνο του ένα παιδί μαθαίνει τον εαυτό του, τις δυνατότητές του και επεκτείνει την δική του φαντασία. Αντίθετα, παίζοντας μαζί με άλλα παιδιά πρέπει να συνδυάσει την δική του φαντασία με αυτή των άλλων παιδιών, ενώ παράλληλα παίρνει ιδέες και μπορεί να βελτιώσει τις ικανότητές του, π.χ. σε μία δραστηριότητα χειροτεχνίας.

Συμμετέχοντας σε ένα παιχνίδι με άλλα παιδιά, το παιδί μαθαίνει την έννοια της ομαδικότητας και αποκτά και το ίδιο ένα ομαδικό αίσθημα, κοινωνικοποιείται, και στην συνέχεια έξω από το πλαίσιο του παιχνιδιού, νιώθει ότι ανήκει σε μία ομάδα. Το παιχνίδι όντας ομαδικό έχει μια εκπαιδευτική αξία με μακροχρόνια επίδραση, καθώς το παιδί βγαίνοντας από το σχολείο θα ανήκει σε κάποια ομάδα της κοινωνίας. Επιπροσθέτως, όλες

οι ηθικές αξίες συμπτυκνώνονται στο παιχνίδι, όπως το τι ανήκει στο παιδί, το τι θα μοιράζεται, το πότε θα νικάει και το πότε θα χάνει και φυσικά, η αντιμετώπιση αυτών των καταστάσεων το φέρνει σε επαφή με την κοινωνική δομή που θα συναντήσει αργότερα. Άρα, το ομαδικό παιχνίδι δημιουργεί μία μικρογραφία της κοινωνίας. Έτσι, ορίζεται και ο ρόλος του παιδιού στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Ακόμα, μέσα στην ομάδα, το παιδί πρέπει να μάθει να αναπτύσσει την δική του ιδιοσυγκρασία (temperament), καθώς μπορεί μεν να παίρνει ιδέες τις οποίες αναπτύσσει, επεξεργάζεται και υιοθετεί, όμως δεν πρέπει να συμμορφώνεται μόνο με τις ιδέες των άλλων παιδιών, αλλά να αναπτύσσει την δική του προσωπικότητα. Επομένως, επιβεβαιώνεται για μία ακόμη φορά ο εκπαιδευτικός χαρακτήρας του παιχνιδιού και ο ηθικοπλαστικός χαρακτήρας του που σε μεγάλο βαθμό βασίζεται στην προσομοίωση της ενήλικης ζωής του ατόμου.

Φανταστικό-υλικό: Αναφέρθηκε ήδη ότι το παιχνίδι μπορεί να εμπλέκει αντικείμενα και διάφορα υλικά για την πραγματοποίησή του, αλλά μπορεί και να κινητοποιεί μόνο την φαντασία του παιδιού. Το φανταστικό παιχνίδι εννοείται σε αυτό το σημείο ως αυτό που δεν εμπλέκει κάποιο άλλο αντικείμενο ως μέσο διάδρασης και εμπλοκής στην διαδικασία του παιχνιδιού. Αντίθετα, κινητοποιεί μόνο τις κινητικές ικανότητες του παιδιού, όπως για παράδειγμα το κυνηγητό. Το φανταστικό παιχνίδι περιλαμβάνει το λεκτικό, π.χ. μια λεκτική προσομοίωση ενός ρόλου, όπως το παιχνίδι "η μαμά και τα παιδιά". Σε αυτά, ωστόσο, εντάσσονται περισσότερο παιχνίδια ομαδικού χαρακτήρα, τα οποία ξεχωρίσαμε παραπάνω από αυτά του ατομικού χαρακτήρα (μοναχικό παιχνίδι). Από την άλλη μεριά, υπάρχουν τα υλικά παιχνίδια που είναι αντικείμενα τα οποία δρουν ως μέσο στην διαδικασία του παιχνιδιού και γίνονται ο πυρήνας πάνω στο οποίο βασίζεται και δομείται το παιχνίδι, καθώς εμπλουτίζεται και με την φαντασία του παιδιού. Για παράδειγμα, τα τουβλάκια, οι κούκλες, τα αυτοκινητάκια, οι κατασκευές με πλαστελίνη, κουζινικά, κ.ο.κ., ανήκουν στην ομάδα του κατασκευαστικού/λειτουργικού παιχνιδιού, από την άλλη μπορούν τα παιδιά χρησιμοποιώντας τα υλικά παιχνίδια να ενσαρκώσουν ένα ρόλο.

1.3.1 Πλεονεκτήματα-μειονεκτήματα υλικού και φανταστικού παιχνιδιού

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, μπορεί να ειπωθούν τα εξής: το παιχνίδι που βασίζεται εξολοκλήρου στην φαντασία, είναι και αυτό που την αναπτύσσει και την διευρύνει. Διότι, το παιδί όταν δεν έχει υλικά στην διάθεσή του ή κάτι έτοιμο, θα αναγκαστεί να δημιουργήσει κάποιο φανταστικό παιχνίδι. Ωστόσο, το παιδί χωρίς υλικά αντικείμενα, ειδικά σε μικρές ηλικίες, προσχολικές, δεν είναι εύκολο να δημιουργήσει αποτελεσματικά

κάποιο παιχνίδι, λεκτικό κυρίως, εφόσον σε αυτές τις ηλικίες είναι που ακόμα αναπτύσσει τις λεκτικές του ικανότητες μαθαίνοντας την γλώσσα. Επιπροσθέτως, όπως ήδη αναφέρθηκε, το παιχνίδι λαμβάνει πιο σύνθετη μορφή καθώς το παιδί μεγαλώνει και αναπτύσσει την λεκτική του ικανότητα, στην οποία βασίζονται πολλά παιχνίδια. Αυτό θα μπορούσε να αποτελεί ένα θετικό στοιχείο, εννοώντας ότι μέσα από το παιχνίδι μπορεί να αναπτύξει σίγουρα την λεκτική του ικανότητα. Όμως, τα υλικά σε ένα παιχνίδι είναι αρκετά βασικά και σημαντικά, διότι το παιδί έχει περισσότερες επιλογές, εφόσον μπορεί να εντάξει διάφορα αντικείμενα, τα οποία θα το βοηθήσουν να αναπτύξει καλύτερα και περισσότερο έναν φανταστικό ρόλο, που τις περισσότερες φορές είναι προσομοίωσης. Επιπλέον, μαθαίνει να χρησιμοποιεί αντικείμενα και να μαθαίνει την μεθοδολογία και τις κινήσεις αυτών των ρόλων, π.χ. προσομοίωση μαγειρικής με τα κουζινικά, προσομοίωση κάποιου επαγγέλματος, όπως παντοπωλείο, κτηνίατρος. Ακόμα και με τις δραστηριότητες χειροτεχνίας, το παιδί διοχετεύει πολύ περισσότερη φαντασία στο να δημιουργήσει ένα υλικό παιχνίδι, έρχεται σε επαφή με αυτό και, επομένως, εξασκεί την φαντασία του σε μεγαλύτερο και σε πιο σύνθετο επίπεδο. Εφόσον θα προσπαθήσει να εμπλέξει ένα αντικείμενο ή περισσότερα μέσα σε μία ιδέα (concept). Μέσα από αυτόν τον συλλογισμό, προκύπτει ότι εντάσσοντας διάφορα υλικά στην διαδικασία του παιχνιδιού, αυτή γίνεται πιο δημιουργική και περισσότερο παιδαγωγική.

1.4 Σύγκριση δεδομένων από την αρχαιότητα και σήμερα

Ήδη από την αρχαιότητα, στα προϊστορικά χρόνια συναντώνται παιχνίδια, τα οποία έρχονται στο φως με τις αρχαιολογικές έρευνες. Καλύτερα τεκμηριωμένα τα συναντάμε στην κλασική εποχή, από πηγές όπως η αγγειογραφία, γραπτές πηγές και τα ταφικά έθιμα. Ως επί το πλείστον τα παιχνίδια της κλασικής εποχής αντλούν το θέμα τους από την ίδια την καθημερινότητα και την ζωή που θα ακολουθήσουν τα παιδιά στο μέλλον, δηλαδή την ενήλικη ζωή τους. Ο Legras (2005) αναφέρει ότι στην κλασική Αθήνα η πρώτη μορφή διαπαιδαγώγησης, πριν την «παιδεία», λάμβανε χώρα στον οίκο και ήταν κατεξοχήν το παιχνίδι («παιδιά»).

Όσον αφορά τα παιχνίδια, κυριαρχούν αυτά που εμπλέκουν τα αθλήματα και παιχνίδια ρώμης, όπως μαρτυρείται από την Σπάρτη, αλλά και την Αθήνα, τα οποία έχουν ως στόχο την ανάπτυξη της άμιλλας. Μία ξεχωριστή ομάδα μπορούν να θεωρηθούν τα παιχνίδια δεξιότητας, όπως η σβούρα, το γιογιό, οι κύβοι, οι αστράγαλοι, τα ζάρια και τα πεντόβολα, το οποίο είναι κάτι παρόμοιο με την σημερινή ντάμα. Αυτά εντάσσονται στα

πνευματικά παιχνίδια. Άλλα παιχνίδια όπως το παιχνίδι με το τόπι, το κρυφτό, η τυφλόμυγα και το κυνηγητό, αποτελούν παιχνίδια ομαδικού χαρακτήρα, που περιλαμβάνουν περισσότερο την σωματική άσκηση. Τα τελευταία ο Legras (2005) τα ονομάζει ως παιχνίδια συναναστροφής και αναγνωρίζει την παιδαγωγική τους αξία. Επιπροσθέτως, από τα ταφικά έθιμα κυρίως, φαίνεται το παιχνίδι με αρθρωτές κούκλες (πλαγγόνες) και με ομοιώματα δωματίων ή κουζίνας για τα κορίτσια και ομοιώματα ζώων και αμαξιδίων με ίππους για τα αγόρια αντίστοιχα.

Παρατηρείται ότι το παιδί αφού φτάσει 7 ετών, περνά στο επόμενο στάδιο εκπαίδευσης, όπως και σήμερα, η οποία ηλικία συνδέεται με μία ωρίμανση και ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων. Παρόλο που τα παιδιά στον οίκο της κλασικής εποχής, πριν την ηλικία των 7 ετών, παίζουν μαζί, αγόρια και κορίτσια, στη συνέχεια διαχωρίζονται. Όμως, μέσα από το παιχνίδι μπορούν να γνωρίσουν τον ίδιο τους τον εαυτό, αλλά και τις διαφορές ανάμεσά τους, μέσα από τον διαχωρισμό των παιχνιδιών ανάλογα με το φύλο. Αυτό παίζει ρόλο στο εξής: Τα κορίτσια θα προετοιμάζονταν για το γάμο, την ανατροφή των παιδιών, τον καλλωπισμό τους ως γυναίκες. Αντίθετα, τα αγόρια προετοιμαζόταν να γίνουν πολεμιστές, πάνω σε άρματα ή σε ίππους, που έχουν ρώμη και θα διαχειρίζονται τα θέματα του οίκου. Έτσι, τα ταφικά έθιμα, οι γραπτές πηγές και η αγγειογραφία μας δίνουν τις πληροφορίες σχετικά με το παιχνίδι στην αρχαιότητα, όπου συναντά κανείς την εκπαιδευτική πτυχή του, όπως και στο παιχνίδι σήμερα. Ακόμη και τα παιχνίδια ως επί το πλείστον, παραμένουν τα ίδια. Το γεγονός αυτό έγκειται και στον χαρακτήρα της μίμησης και της προσομοίωσης που απαιτείται πολλές φορές στα παιχνίδια, ώστε τα παιδιά που εντάσσονται στο σύνολο των μαθητών, να πάρουν τις βάσεις και αργότερα να ενταχθούν ως άτομα στην εκάστοτε κοινωνία. Έτσι, υπάρχει στενός δεσμός μεταξύ του παιχνιδιού και της εκπαίδευσης, ειδικά στα πρώτα στάδια, όπως προτείνεται από την Γουργιώτου (2009) που συζητά την αξία του παιχνιδιού κατά την προσχολική εκπαίδευση.

Συγκρίνοντας τα δεδομένα από την κλασική εποχή και του σήμερα, δεν θα μπορούσε να παραλείψει κανείς τα παιχνίδια που αφορούν την τεχνολογία. Σήμερα, με την ταχεία ανάπτυξη και διάδοση της, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με αυτή από πάρα πολύ νωρίς. Τα περισσότερα παιδιά, σε μικρότερες ηλικίες, αναλώνουν τον χρόνο τους παίζοντας παιχνίδια στα κινητά ή σε υπολογιστές, τα όποια δεν είναι βέβαια τόσο σύνθετα, είναι απλά στην δομή και είναι κυρίως παιχνίδια τύπου "γρίφων" (puzzle games). Ακόμα, υπερισχύουν παιχνίδια προσομοίωσης, που ίσως αντικαθιστούν αυτά της φαντασίας ή ρόλων που έπαιζαν τα παιδιά πριν την ανάπτυξη της τεχνολογίας, τα οποία έχουν

κατεξοχήν τέτοιο χαρακτήρα. Βέβαια, δεν μας κάνει εντύπωση η εκτεταμένη χρήση της τεχνολογίας για το παιχνίδι και των υπολογιστών εν γένει, εφόσον οι υπολογιστές έχουν ενταχθεί και αποτελούν μεγάλο κομμάτι της εκπαίδευσης σήμερα σε πολλές ευρωπαϊκές και μη χώρες. Αναδύεται, όμως, το ζήτημα της ωφελιμότητας των υπολογιστών στην εκπαίδευση και, μάλιστα, η σωστή χρήση τους γενικότερα και πιο συγκεκριμένα όσον αφορά το κομμάτι του παιχνιδιού. Καθώς δεν πρέπει να λησμονείται ότι, εφόσον το παιχνίδι έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα, είναι σημαντικό να ελέγχεται τι παίζει το παιδί, πράγμα που με τους υπολογιστές και το διαδίκτυο γίνεται αρκετά δύσκολο και επικίνδυνο. Ωστόσο, με την σωστή επίβλεψη από τον εκπαιδευτικό και την καθοδήγηση, η τεχνολογία είναι πολύ χρήσιμη στον διαδραστικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, μέσω διάφορων προγραμμάτων και παιχνιδιών που σχεδιάζονται για την εύκολη εκμάθηση γνωστικών αντικειμένων, που θεωρούνται δύσκολα, όπως κάποιες διδακτικές ενότητες στα σχολεία.

1.5 Εκπαιδευτική αξία του παιχνιδιού στο σχολείο και εκτός

Πολλοί εκπαιδευτικοί αρνούνται την εκπαιδευτική δράση που μπορεί να έχει το παιχνίδι στην διδασκαλία και συγκεκριμένα σε διάφορα μαθήματα, όπως για παράδειγμα τα μαθηματικά. Στο βιβλίο της Σκουμπούρη (2015) επισημαίνεται ότι μερικοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το παιχνίδι δεν ταιριάζει με την εικόνα αυτού του μαθητικού γνωστικού αντικειμένου και ότι θα δώσει στα παιδιά την λάθος εντύπωση για αυτό. Άλλοι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τις εκπαιδευτικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται μέσω του παιχνιδιού και ποιες δραστηριότητες να συμπεριλάβουν ώστε να είναι αποτελεσματικές στην εκμάθηση του αντικειμένου που διδάσκουν. Βέβαια, οι νέοι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ενημερωμένοι και κατά κόρον εντάσσουν το παιχνίδι και διάφορες διαδραστικές δραστηριότητες στο μάθημά τους.

Όσον αφορά το εκπαιδευτικό παιχνίδι, δίνεται επιπλέον έμφαση στην αξία της ελεύθερης επιλογής από τα παιδιά του παιχνιδιού και των υλικών με τα οποία θα ασχοληθούν. Όμως, το περιβάλλον και οι κανόνες πρέπει απαραίτητα να επιτηρούνται από τον δάσκαλο και ο τελευταίος πρέπει να επεμβαίνει ούτως ώστε να καθοδηγεί τα παιδιά. Με την εισαγωγή της «Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης», ο Vygotsky συμβάλει στην κοινωνικό-πολιτισμική θεωρία σχετικά με την εκπαίδευση και συγκεκριμένα, ενθαρρύνει την διαδραστική διδασκαλία. Αρχικά, θεωρεί το παιχνίδι ως την μόνη δραστηριότητα μέσα από την οποία το παιδί μπορεί να μάθει, ειδικά αφορώντας τις ηλικίες από 3 έως 6 ετών. Γεγονός που οφείλεται στο ότι μέσω του παιχνιδιού το γνωστικό αντικείμενο γίνεται πιο

άμεσο και προσιτό προς κατανόηση για το παιδί. Όπως παραθέτει ο Roehner (2008) τον ορισμό της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης του Vygotsky, αυτή συνιστά την διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στην ικανότητα ενός παιδιού να επιλύσει ένα πρόβλημα μόνο του, με βάση μόνο το αναπτυξιακό του επίπεδο και στην δυνατότητα ανάπτυξης του παιδιού σχετικά με την επίλυση ενός προβλήματος υπό την καθοδήγηση κάποιου ενήλικου. Έτσι, τονίζεται η θέση του εκπαιδευτικού στην μαθησιακή διαδικασία. Ακόμα, ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος να μεθοδεύσει την διαδικασία του παιχνιδιού, να έχει ξεκάθαρο και συγκεκριμένο ρόλο σε αυτό, είτε συμμετέχει ως αντίπαλος είτε ως παράλληλος παίκτης που υποβοηθά ένα παιδί.

Ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι, εκτός από το σχολικό περιβάλλον, πρωτίστως προσχολικής αγωγής και δημοτικού, άλλοι εκπαιδευτικοί και πολιτισμικοί φορείς, όπως τα μουσεία και οι βιβλιοθήκες, εντάσσουν επίσης το παιχνίδι στις ξεναγήσεις που απευθύνονται σε παιδιά. Αυτό βέβαια επιτυγχάνεται με την συνεργασία των εκπαιδευτικών που εργάζονται για την δημιουργία προγραμμάτων και την πρωτοβουλία τους από την άλλη, να οργανώνουν τέτοιες επισκέψεις σε πολιτιστικούς χώρους. Από την μεριά τους οι φορείς, σχεδιάζουν εκπαιδευτικά προγράμματα, στα οποία μεγάλο κομμάτι κατέχουν τα παιχνίδια και οι διαδραστικές δραστηριότητες για την διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας. Ωστε αυτή να πραγματοποιείται με απλό και κατανοητό τρόπο για τα παιδιά, για τα οποία είναι δύσκολο ακόμα να συλλάβουν έννοιες όπως ο πολιτισμός. Με αυτό τον τρόπο καθίσταται πιο ευχάριστη η μαθησιακή διαδικασία και η επαφή τους με τέτοιου είδους γνωστικά αντικείμενα και τους χώρους πολιτισμού. Γεγονός το οποίο επιβεβαιώνει την εκπαιδευτική αξία του παιχνιδιού εντός και εκτός του χώρου του σχολικού περιβάλλοντος.

2.0 ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Το θέατρο είναι μία ιστορία που δημιουργείται από τις παραδόσεις των λαών, η οποία μετατρέπει την αλήθεια σε ψέμα και αυτό με τη σειρά του μεταμορφώνεται σε μία νέα αλήθεια. Αυτή η αλήθεια έχει τη μορφή μιας αίσθησης, μιας αποκάλυψης, μιας προσπάθειας του ανθρώπου να μετατρέψει το αόρατο σε ορατό και να κάνει πιο συγκεκριμένες και σαφείς τις μακρινές ονειροπολήσεις, τις καταστάσεις και τα άλλα πρόσωπα τα οποία συνυπάρχουν γύρω μας και μέσα μας.

Η ετυμολογία της λέξης θέατρο ορίζεται από το αρχαίο ρήμα θώμαι (παρακολουθώ, θαυμάζω, βλέπω) και από τη λέξη δράμα η οποία προέρχεται από το ρήμα δράω-ώ. Και τα δύο έχουν άμεση συνάρτηση μεταξύ τους, αφού ο όρος θεατρικό σχετίζεται με την έννοια της θέασης, και το ο όρος παιχνίδι με το ρήμα δρω.

Δημιουργός και εισηγητής του θεατρικού παιχνιδιού στην Ελλάδα είναι ο Λάκης Κουρετζής. Άρχισε να παρουσιάζει το θεατρικό παιχνίδι από το 1976 συνεργαζόμενος με παιδαγωγούς, ψυχολόγους και μέλη της ομάδας Τέχνης ΠΑΡΟΔΟΣ, οργάνωσε το θεατρικό παιχνίδι σε συνοικίες της Αθήνας, του Πειραιά, στην Επαρχία. Τον Απρίλιο του 1989, το εισήγαγε σε νηπιαγωγεία, παιδικούς σταθμούς, παιδικά κέντρα και σε πολλά σχολεία της χώρας μας.

2.1 Η έννοια του θεατρικού παιχνιδιού

Το παιχνίδι αποτελεί την πρώτη μορφή κοινωνικοποίησης του παιδιού. Μέσα από αυτό αφομοιώνει συμπεριφορές, ρόλους, κοινωνικές τάσεις που θα το βοηθήσουν στην ενσωμάτωσή του στον κόσμο των ενηλίκων. Γι' αυτό το λόγο έχει συμπεριληφθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς αποτελεί μέσο υλοποίησης εκπαιδευτικών στόχων.

Μέσα από μία διαδικασία η οποία περιλαμβάνει τα γνωρίσματα του παιχνιδιού και συμβάλλει στην κατάκτηση της γνώσης, γνωστή ως «Θεατρικό Παιχνίδι», αποτελεί πλέον πρωταρχικό παιδαγωγικό εργαλείο και χρησιμοποιείται ποικιλοτρόπως από παιδαγωγούς και εκπαιδευτικούς. Έχει διττό χαρακτήρα. Από τη μία είναι παιχνίδι, το οποίο έχει στοιχεία αυθορμητισμού, χαράς επικοινωνίας με τους άλλους, ομαδικότητας αλλά και συλλογικότητας. Από την άλλη είναι θέατρο, διαθέτοντας όλα τα γνωρίσματα εκείνου. Ενώ στο παιχνίδι ο παραλήπτης είναι ο συμπαίκτης, στο θεατρικό παιχνίδι, είναι το κοινό το οποίο απαρτίζεται από το δάσκαλο, τους συμμαθητές του παιδιού και λοιπούς μαθητές.

Είναι σημαντικό ότι μέσα από το θεατρικό παιχνίδι δεν γίνεται απλά μια διαδικασία παιζίματος ενός θεατρικού κειμένου, δηλαδή μια στείρα αναπαράσταση μέσα από συγκεκριμένους ρόλους, αλλά πρόκειται για μια δραστηριότητα που αξιοποιείται ποικιλοτρόπως στην εκπαίδευση. (Σαρρής, 2009)

Το θεατρικό παιχνίδι προσπαθεί να συνδέσει τις διάφορες μορφές παιχνιδιού και τους διαφορετικούς τρόπους θεατρικής έκφρασης σε μία ολοκληρωμένη σύνθεση. Επιπλέον, είναι ένα παιχνίδι στο οποίο υπάρχουν κανόνες ή αλλιώς κώδικες. Στον θεατρικό κώδικα υπάρχει η ανάγκη οριοθέτησης του χώρου και του χρόνου καθώς επίσης και η υποχρέωση να παίζουμε με άλλους, αλλά και για άλλους, κάτι το οποίο μας επιτρέπει να έχουμε κριτικό βλέμμα και να μην παρασυρόμαστε από το ίδιο το παιχνίδι. Δεν είναι μόνο ψυχαγωγία, εντάσσεται στην παιδευτική διαδικασία, καθώς εφαρμόζονται στην πράξη νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις και θεατρικές απόψεις για την ενεργοποίηση του παιδιού. Ακόμη, είναι μέσο απελευθέρωσης της φαντασίας του παιδιού και κατανόησης των ανθρωπίνων σχέσεων.

Το θεατρικό παιχνίδι έχει όλα τα γνωρίσματα του παιχνιδιού που συνδέονται με την επικοινωνία, την ελεύθερη έκφραση, τον αυθορμητισμό, την εξωτερίκευση συναισθημάτων, τη συμμετοχική διάθεση σε ομαδικές δραστηριότητες, την ψυχική εκτόνωση. Ταυτόχρονα το θεατρικό παιχνίδι, αξιοποιεί αρχές και αξίες που απαντώνται στο θέατρο, όπως είναι η δράση και η ενεργοποίηση σωματικών και πνευματικών ιδιοτήτων προκειμένου να επιτευχθεί ένας στόχος. (Γραμματάς Θ., 2009).

Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού έχουν την δυνατότητα οι θεατές να προβαίνουν σε μια θέαση τόσο της εσωτερικής όσο και της εξωτερικής πραγματικότητας, ενώ ταυτόχρονα δρουν συλλογικά και ψυχαγωγούνται. (Κουρετζής, 2008)

Στα πλαίσια ανάπτυξης αυτής της δυναμικής σχέσης το θεατρικό παιχνίδι πραγματεύεται διάφορα θέματα, εκ των οποίων τα περισσότερα δεν είναι καθορισμένα από πριν εκτός και αν ο εκπαιδευτικός θέλει να εξυπηρετήσει ένα συγκεκριμένο σκοπό, οπότε δημιουργεί συγκεκριμένες θεματολογικές ενότητες.

Τα θέματα που επιλέγονται για να αναπτυχθούν στο θεατρικό παιχνίδι είναι τα ακόλουθα:

- Προσωπικά βιώματα του παιδιού.
- Οικογενειακές καταστάσεις.
- Διάφορα κοινωνικά γεγονότα.

- Φανταστικά γεγονότα.
- Προβλήματα στις σχέσεις του παιδιού με άλλους.
- Καταστάσεις και διαφωνίες στο χώρο του σχολείου, του σπιτιού και της γειτονιάς.
- Θέματα που προβλημάτισαν τα παιδιά και προέρχονται από την τηλεόραση.
- Θέματα που σχετίζονται με παραμύθια, λαϊκούς θρύλους, μύθους και άλλες φανταστικές καταστάσεις.
- Διάφορα επίκαιρα γεγονότα. (Κουρετζής, 2008)

Στο θεατρικό παιχνίδι εμπεριέχονται τα παιχνίδια δραματικής έκφρασης όπως είναι τα ακόλουθα:

- Παιχνίδια αισθήσεων
- Παιχνίδια με το σώμα και τη φωνή
- Ομαδικά παιχνίδια
- Παιχνίδια μνήμης, παρατηρητικότητας και φαντασίας
- Ασκήσεις αναπνοής (Σέξτου 1998)

2.2 Ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού στην καθημερινή πραγματικότητα του παιδικού σταθμού.

Το θεατρικό παιχνίδι προϋποθέτει το παιχνίδι με τα αισθητήρια, τα μέλη του σώματος και τη φωνή ώστε να επιτευχθεί η ψυχοκινητική ανάπτυξη των μαθητών αλλά και η συνειδητή επαφή τους με τις αισθήσεις, η αποδοχή τους και ο πειραματισμός.

Έτσι, σύμφωνα με τον Οδηγό του εκπαιδευτικού για το θέατρο, προτείνονται οι εξής δραστηριότητες:

- **Αισθητηριακές ασκήσεις**, όπου οι μαθητές σε μία χαλαρή ατμόσφαιρα και με οδηγίες από τον εκπαιδευτικό αποφορτίζονται από την ένταση, χαλαρώνουν τους μύες τους, αποκτούν πλαστικότητα στο σώμα τους και εκφράζεται καλύτερα το συναίσθημά τους. Στις αισθητηριακές ασκήσεις ανήκουν και δραστηριότητες με χρήση υλικών που διεγείρουν τις αισθήσεις των μαθητών (αντικείμενα με διαφορετικό σχήμα-υφή-θερμοκρασία, μυρωδιές, γεύσεις, ακουστικά και οπτικά ερεθίσματα).
 - **Ασκήσεις παρατηρητικότητας**, καθώς αποτελεί σύνηθες φαινόμενο οι μαθητές να κοιτάζουν ένα αντικείμενο ή μια δράση και σπάνια να παρατηρούν. Η σωστή παρατήρηση, η οποία προσπαθεί να καλλιεργηθεί με τέτοιου είδους δραστηριότητες, απαιτεί δεξιότητες προσοχής, αντίληψης, πρόσληψης και αυτοσυγκέντρωσης. Μπορεί να αναπτυχθεί όταν οι μαθητές μαθαίνουν να αξιοποιούν όλες τις αισθήσεις τους. Οι ασκήσεις εστίασης της προσοχής συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση.
 - **Ασκήσεις αναπνοής και φωνής**. Όσον αφορά την αναπνοή, στόχος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τα τρία στάδια της αναπνοής (εισπνοή, συγκράτηση, εκπνοή) και να μπορούν να την ελέγχουν σε διάφορες καταστάσεις. Πέρα από τις κλασικές ασκήσεις αναπνοής που μπορούν να επιφέρουν αυτό το αποτέλεσμα, μπορεί να γίνει χρήση φανταστικών εικόνων όπου τους ζητείται να χρησιμοποιήσουν ανάλογα την αναπνοή τους (π.χ. ανεβαίνουμε μια βουνοπλαγιά, τρέχουμε να προλάβουμε το λεωφορείο, ετοιμαζόμαστε να κάνουμε βουτιά, ξεφεύγουμε από έναν κίνδυνο, βρισκόμαστε ξαφνικά σε ένα καθαρό και δροσερό περιβάλλον, κλπ.).
- Όσον αφορά την ακοή, στόχος είναι οι μαθητές να ενεργοποιήσουν τις φωνητικές τους χορδές, να ασκηθούν στην παραγωγή ήχων, φθόγγων και λέξεων, να παίξουν με τα χαρακτηριστικά της φωνής τους (τονικότητα, ένταση, χρώμα, χροιά, κλπ.),

να ακούσουν τους ήχους που παράγουν και να τους συνδέσουν με την κίνηση του σώματός τους. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με δραστηριότητες σχετικές με μιμήσεις φυσικών ή τεχνητών ήχων αλλά και ζώων ή και ανθρώπων.

- **Ασκήσεις ανάπτυξης της κίνησης**, όπως για παράδειγμα ελεύθερη κίνηση ως αντίδραση σε κάποια ερεθίσματα (π.χ. μουσική), η οποία προοδευτικά μπορεί να γίνεται κατευθυνόμενη με βάση μια συγκεκριμένη συνθήκη (π.χ. περπάτημα στην άμμο ή κρατώντας ένα αντικείμενο) και αργότερα συντονισμένη (π.χ. κίνηση συγκεκριμένων μελών του σώματος). Οι ασκήσεις αυτές πρέπει να ενεργοποιούν και να εξασκούν όλα τα μέλη του σώματος, να υλοποιούνται σε διάφορα επίπεδα του χώρου και να αυξάνεται σταδιακά ο βαθμός δυσκολίας τους.
- **Παιχνίδια φαντασίας και μεταμορφώσεων**, όπου κυρίως στο Νηπιαγωγείο, μπορούν να πραγματοποιηθούν οι ελεύθερες μεταμφιέσεις (π.χ. ζώα, αντικείμενα, φανταστικά όντα, περίεργα πρόσωπα, μηχανές, κλπ.), καθώς και οι κατευθυνόμενοι αυτοσχεδιασμοί (π.χ. γινόμαστε όλοι πουλιά και πετάμε πάνω από τα σύννεφα).
- **Μάσκα**. Οι μαθητές κατασκευάζοντας ή επιλέγοντας μάσκες διαμορφώνουν τις μορφές εκείνες που με την έκφρασή τους αντιπροσωπεύουν τον ψυχικό τους κόσμο ή τους δίνουν τη δυνατότητα να ενσαρκώσουν ρόλους από τον κόσμο της φαντασίας τους. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει τη μάσκα, σε όλες τις ηλικίες παιδιών, ως εικαστική δημιουργία. Οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν μάσκες με χαρτόνι, γυψόγαζα και άλλα υλικά, να τις βάψουν και να τις διακοσμήσουν ανάλογα με τη διάθεση και τις επιθυμίες τους. Οι μάσκες, επίσης, μπορούν να δημιουργηθούν ή να επιλεγούν από τους μαθητές προκειμένου να χρησιμοποιηθούν ως στοιχείο μεταμφιέσης στα πλαίσια κατευθυνόμενων αυτοσχεδιασμών, σε παιχνίδια ρόλων και σε δραματοποιήσεις.

Πέρα από αυτές τις ασκήσεις-παιχνίδια που μπορεί ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει καθημερινά, αφορμή για θεατρικό παιχνίδι μπορούν να δώσουν και οι διάφορες εθνικές και θρησκευτικές γιορτές, όπου κάθε παιδί αξιοποιώντας δεξιότητες που έχει κατακτήσει με τις παραπάνω δραστηριότητες, αναλαμβάνει το δικό του ρόλο μέσα σε ένα σύνολο ρόλων με στόχο, μια θεατρική παράσταση. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η παράσταση είναι αποτέλεσμα μιας γνώσης που συνελήφθη πολυαισθητηριακά και διαθεματικά μέσα από τη συνεργασία των παιδιών σε μικρές ομάδες εργασίας, τις βιωματικές εμπειρίες και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Γιαννούση, 2015).

Βέβαια, τα τελευταία χρόνια γίνεται λόγος για μια προβληματική που αναπτύσσεται στο σύγχρονο σχολείο, όπου, ενώ η εκπαιδευτική κοινότητα ασπάζεται την αναγκαιότητα για σύγχρονες ανανεωμένες σχολικές γιορτές με παιδαγωγικούς στόχους, στην πράξη τέτοιες προσπάθειες συχνά αποτυγχάνουν, κάνοντας λόγο για ύπαρξη τετριμμένων μοτίβων αναντιστοιχιών με τις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας (Γιαννούση, 2015).

Επιπλέον, πρέπει να συνυπολογίσουμε την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε μορφές και είδη θεάτρου (λαϊκό, έντεχνο) με την παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων και την ανάπτυξη δυνατοτήτων κριτικού λόγου για την πρόσληψη του σκηνικού θεάματος. Κατά τη διάρκεια μίας θεατρικής παράστασης, το παιδί παρατηρεί πως υπάρχουν και άλλες μορφές έκφρασης, όπως αυτή της γλώσσας του σώματος μέσα από την μίμηση το χορό και το τραγούδι. Αναπτύσσεται ακόμα η κοινωνικότητα του καθώς μοιράζεται αυτό που βλέπει με άλλους γύρω του και αυτό που βλέπει είναι μια συλλογική δουλειά ενώ ταυτόχρονα καλλιεργείται και εμπλουτίζεται αισθητικά βλέποντας τα σκηνικά, τα κοστούμια και όσο περισσότερα ερεθίσματα δέχεται (παραστάσεις) τόσο αποκτά κριτικό πνεύμα για το τι του αρέσει, τι όχι και γιατί (Ιωαννάτου, 2015).

2.3 Ο ρόλος του εμπυχωτή στο θεατρικό παιχνίδι

Η θεατρική αγωγή είναι εργαλείο στη παιδευτική διαδικασία. Κατάλληλος χώρος για να λειτουργήσει είναι το σχολείο. Επομένως ο εκπαιδευτικός, είναι αυτό που παίζει το ρόλο του εμπυχωτή ο οποίος κατέχει τη δυνατότητα να κάνει παιδαγωγική θεάτρου. Ο ρόλος του διευρύνεται, καθώς ο δάσκαλος δεν είναι μόνο αγωγός γνωστικής ύλης, αλλά μετατρέπεται και σε εμπυχωτή.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να καταφέρει να ελκύσει τον ενδιαφέρον των μαθητών του και να κεντρίσει την προσοχή της τάξης για των όσων αναφέρει, να εντυπωσιάσει, να διεγείρει τη φαντασία και τα συναισθήματα των μαθητών του, ώστε να προκαλέσει το καλύτερο διδακτικό αποτέλεσμα. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ανανεώσει τον τρόπο διδασκαλίας και να αναδειχθεί ένας επιστήμονας με καλλιτεχνική συνείδηση.

Ο εκπαιδευτικός, παρακινεί και ενθαρρύνει όλα τα παιδιά, φροντίζει για την διατήρηση αρμονικών σχέσεων μεταξύ τους, ενεργεί και συμπεριφέρεται, έτσι ώστε να βοηθά τα παιδιά να αποδεχτούν τις ατομικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες των συνομηλίκων τους και διακρίνεται για τη φιλική του διάθεση, την πρωτοτυπία, την κατανόηση, την ευελιξία και την ικανότητά του να ενισχύει τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα μάθησης των παιδιών.

Ο εμπυχωτής ετυμολογικά, είναι εκείνος που εμπνέει θάρρος, κουράγιο δύναμη και αυτοπεποίθηση. Στο θεατρικό παιχνίδι το ρόλο αυτό έχει ο δάσκαλος ή ο νηπιαγωγός. Έτσι υπάρχουν τρεις τύποι εμπυχωτών και αντίστοιχοι τύποι θεατρικών:

1. Ο εμπυχωτής κάνει το θεατρικό παιχνίδι στα παιδιά.
2. Ο εμπυχωτής κάνει θεατρικό παιχνίδι με τα παιδιά.
3. Τα παιδιά κάνουν θεατρικό παιχνίδι και ο εμπυχωτής συμμετέχει ή τα βοηθάει. Ο εμπυχωτής μετατρέπεται σε «θεατής» των δρώντων.

Ο εμπυχωτής πρέπει να είναι γαλήνιος, ενθαρρυντικός, χαλαρός, ενθουσιώδης και πάνω από όλα ανθρώπινος και οικείος. Πρέπει να διαθέτει φαντασία και εφευρετικότητα, να μπορεί να εκμεταλλεύεται το τυχαίο και το απρόοπτο. Επίσης, να είναι παρατηρητικός, αποφεύγοντας τα πολλά λόγια και τις πολυχρησιμοποιημένες εκφράσεις. Να απελευθερωθεί από έμφυτες συστολές, ώστε με την συμπεριφορά και την αίσθησή του να εμπνεύσει την ομάδα και να την τροφοδοτήσει με κίνητρα. Αποτέλεσμα αυτού, είναι η ίδια η ομάδα να οδηγηθεί μόνη της μέσα από ποικίλες διαδικασίες και τρόπους, ανακαλύπτοντας την αίσθηση μιας εμπειρίας μιας γνώσης, τη χαρά του παιχνιδιού.

Βασικό σημείο είναι να έχει αναπτύξει με τα παιδιά μία πολύ καλή σχέση, ώστε να καταφέρει να δημιουργήσει μία ικανοποιητική επικοινωνία μαζί τους. Οι εμπυχωτές πρέπει να δρουν με βάση τα συναισθήματα και τις παρορμήσεις τους. Πρέπει να τονισθεί ότι το θεατρικό παιχνίδι δεν πρέπει να το μετατρέπουν οι ίδιοι σε μάθημα, διότι εξελίσσεται σε αποτυχία. Μην ξεχνάμε ότι είναι ένα αυθόρμητο συμβάν το οποίο διαμορφώνει μία ατμόσφαιρα παιχνιδιού μέσω του οποίου το μάθημα γίνεται πιο ουσιαστικό.

Ο εμπυχωτής πρέπει να υπερβεί τη «μάσκα» που φέρει και να είναι απελευθερωμένος, ώστε να μπορέσει να αντλήσει όσο περισσότερα στοιχεία μπορεί από τους μαθητές του και αυτά με τη σειρά τους να μπορέσουν να επικοινωνήσουν μαζί του και να νιώσουν αυτή τη χαρά της δημιουργίας. Με αυτόν τον τρόπο ξεκινάει η αλληλεπίδραση μεταξύ τους και δημιουργείται η δυναμική της ομάδας. Επιπλέον, ο δάσκαλος που επιθυμεί να γίνει εμπυχωτής ενός θεατρικού παιχνιδιού, πρέπει να απαλλαγεί από το «οχυρό» της γνώσης και της αξιοπρέπειας, ώστε να επικοινωνήσει με τα παιδιά. «Όταν καταφέρεις να γίνεις ένας δάσκαλος-εμπυχωτής, τότε θα είσαι ένας παιδαγωγός» (Κουρετζής, 1991).

Ο εμπυχωτής «δρα» σε πολλά επίπεδα, τα βασικά είναι:

Παιδαγωγικά: Επινοεί τρόπους, ώστε τα παιδιά να αφεθούν, ν' ανακαλύψουν και να επινοήσουν διάφορους «κώδικες» επικοινωνίας, έκφρασης και γνώσης, οργάνωσης του χώρου και της χρήσης των αντικειμένων (υλικού).

Θεατρικά: Τα βοηθάει να ανακαλύψουν το παιχνίδι των ρόλων. Να κάνουν μια «προβολή» καταστάσεων με προσωπικό τρόπο.

Ψυχολογικά: Παρά το γεγονός ότι ο εμπυχωτής δεν είναι ψυχολόγος, με την δημιουργική παρουσία του δίνει στα παιδιά μια αίσθηση ασφάλειας. Αυτό βοηθάει να εκφραστούν αβίαστα, να απελευθερωθούν και να δημιουργήσουν συλλογικά.

Βασική αρχή του θεατρικού παιχνιδιού είναι να συμμετέχουν σε αυτό όσο το δυνατόν περισσότερα παιδιά, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ο εμπυχωτής πρέπει να πιέσει κάποιο από τα παιδιά να πάρει μέρος παρά τη θέληση του. Ο ρόλος του είναι να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα και τις απαραίτητες συνθήκες, ώστε μόνα τους τα παιδιά να ενταχθούν σ' αυτό.

Ο εμπυχωτής εν κατακλείδι:

- Συμμετέχει, δεν εξουσιάζει.
- Ακολουθεί τα παιδιά, δεν τα ελέγχει.
- Παίζει με τα παιδιά, δεν τα διδάσκει.
- Δεν μένει αμέτοχος και απαθείς στις συγκινήσεις και στα δρώμενα.

Ιδιαιτερότητα του εμπυχωτή δασκάλου είναι να ορίζει τους στόχους και να οργανώνει την εμπύχωση πέρα από την συμβατική διδακτική πρακτική. Είναι εμπυχωτής σημαίνει ότι είναι πρώτα ψυχοπαιδαγωγός και έπειτα διδακτικός. Δεν εγκαταλείπει το ρόλο του να εμπυχώνει.

2.3.1 Η σωματική έκφραση του εμπυχωτή

Ο εμπυχωτής πρέπει να ζυπνήσει τα συναισθήματα των μαθητών του και για να το πράξει αυτό χρειάζεται να βρίσκεται κοντά τους. Είναι δηλαδή απαραίτητη η σωματική του παρουσία, ώστε να είναι φυσικός αποδέκτης των πραγμάτων και όχι επιφανειακός πομπός. Να μην υποστηρίζει το *φαίνεσθαι*, αλλά το *είναι*.

Σημαντικό ρόλο παίζει το σώμα του, η έκφραση των συναισθημάτων, των σκέψεων του που αντικατοπτρίζονται στη στάση του και στην κίνησή του. Με το λόγο του φτιάχνει ένα περιβάλλον οικείο για τα παιδιά, με αποτέλεσμα να τους βοηθήσει να δράσουν με το δικό τους ξεχωριστό τρόπο. Από τη μία δίνει οδηγίες για την εκτέλεση του θεατρικού παιχνιδιού και από την άλλη προσπαθεί για να μην χαθεί η αίσθηση. Αφήνει τη φαντασία των παιδιών ελεύθερη, ώστε να δημιουργήσουν μόνα τους εικόνες.

Περιγράφει διάφορες καταστάσεις και προσπαθεί να τις αναπαραστήσει με τη σωματική του έκφραση, πριν από τα παιδιά. Για να προσελκύσει τα παιδιά στη δράση, αρχίζει να παίζει με το ύφος του, με εκφράσεις του προσώπου του. Τους δείχνει με όλο του το είναι την άγνωστη πλευρά των πραγμάτων αποφεύγοντας τα όμορφα ψέματα απελευθερώνοντας ότι πιο προσωπικό, με την αυθεντικότητά του, χωρίς κίνηση και φωνή. Η ένταση του λόγου του δημιουργεί μία ατμόσφαιρα στην οποία τα παιδιά εντάσσονται σε αυτήν και προσπαθούν να αναπαραστήσουν όσα ακούνε και βλέπουν, αυθόρμητα.

Προσπαθεί να χρησιμοποιεί εκείνες τις θεατρικές τεχνικές και εκείνες τις δραστηριότητες που ελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Είναι παρατηρητικός και προσπαθεί να καταλάβει ποια είναι αυτά τα θέματα που ακουμπούν τον συναισθηματικό

τους κόσμο και α κάνει πράξη. Επομένως, οι ανάγκες αλλάζουν ανάλογα με τους μαθητές και τις επιθυμίες τους. Ο ρόλος του είναι πολυσύνθετος:

- Διεγείρει την συναισθηματική κατάσταση των παιδιών.
- Προσπαθεί να συνδεθεί με την ομάδα .
- Να έχει έμπνευση κάθε φορά και να τους διεγείρει τη φαντασία, μεταφέροντάς τους σε ένα άλλο χώρο και χρόνο.
- Να χρησιμοποιεί εκείνα τα μέσα ώστε να βοηθήσει το κάθε παιδί να εξωτερικεύσει τα συναισθήματα του.
- Να βλέπει το κάθε παιδί ως ξεχωριστό και να μπορεί να ενώνει τις σκέψεις του και συναισθήματά του με των υπολοίπων.

Ο εμπυχωτής κρατάει την αίσθηση της ατμόσφαιρας του παιχνιδιού χωρίς να απορροφάτε από αυτήν. Προσπαθεί να κατευθύνει της δράση του με όλα τα ερεθίσματα που εκλαμβάνει από τα παιδιά. Αν σε περίπτωση αντιληφθεί ότι χάνεται τον ενδιαφέρον από τους μαθητές για το θεατρικό παιχνίδι, είναι υποχρεωμένος να αλλάξει τακτική. Με άλλα λόγια δεν μένει προσκολλημένος στην αρχική του σκέψη, αλλά πρέπει να ευέλικτος και δημιουργικός ανά πάσα ώρα και στιγμή. Με αυτόν τρόπο γίνεται κατανοητό ότι ο εμπυχωτής επηρεάζεται από την ίδια την ομάδα.

2.3.2 Πώς εμπυχώνεται ο ίδιος ο εμπυχωτής;

«Υπό το φως της υπαρξιστικής αμοιβαίας συμπληρωματικότητας των αντιθέτων, το είναι ενυπάρχει στον κόσμο του συν-είναι.». (Παπαδόπουλος Σ., 2010) Ως ον ο άνθρωπος προσπαθεί να συνυπάρχει με τους άλλους και αποκόπτεται από την μοναξιά του, αναζητώντας τον άλλον, ώστε να προχωρήσει και να αναγνωρίσει το καινούριο και την επικοινωνία μαζί του.

Η εμπύχωση του εμπυχωτή είναι μία διαπροσωπική ανάπτυξη του είναι του, μία πορεία προς την «ευαισθητοποίηση του σώματος, της έκφρασης, της ακεραιότητάς του». Δεν είναι μόνο η γνώση, οι δεξιότητες, αλλά και η πορεία του πνεύματος που του επιτρέπει το άνοιγμα νέων οριζόντων στο «δρόμο της σοφίας». Επομένως, δεν είναι μόνο η τεχνογνωσία, είναι και διαπροσωπική ανάπτυξή του. Αυτός ο «κόσμος της σοφίας» τον βοηθάει να πάρει το φως που επιθυμεί να πάρει.

Πρέπει να γίνει κατανοητό ότι η εμπύχωση είναι ένα ταξίδι γνώσης που ο καθένας το περνάει μέσα από τον εσωτερικό του κόσμο. Δεν πρόκειται για μία θεωρία που μαθαίνεται

και γίνεται πράξη, αλλά για μία ανακάλυψη του εσωτερικού σύμπαντος του καθενός. Η εμπύχωση είναι εσωτερική άσκηση και αποτέλεσμα των θεμελιωδών καταστάσεων και εννοιών όπως «η αγάπη, η αλήθεια, η ελευθερία, η σιωπή, η παρατηρητικότητα, η αυτοπειθαρχία, ο αυθορμητισμός κ.α.»

Η εμπύχωση στη θεατρική δραστηριότητα πραγματώνεται στο εργαστήρι της Παιδαγωγικής του θεάτρου. Δεν βασίζεται μόνο στη μελέτη συγγραμμάτων, αλλά ασχολείται και με την εργαστηριακή εμπειρία και δράση και στηρίζεται:

- «στη βιωματική μελέτη και διερεύνηση της δραματουργίας,
 - στη δημιουργικότητα και τον κριτικό λογισμό,
 - στη σωματική έκφραση και την ενεργητική ακρόαση και επικοινωνία,
 - στη θεατρική δράση και το θεατρικό ρόλο,
 - στη χαλάρωση, την παρατηρητικότητα και το διαλογισμό,
 - στη συλλογή της έννοιας του χρόνου και τη γλώσσα της σιωπής,
 - στις αναπαραστάσεις και μεταμορφώσεις του σώματος,
 - Στην πίστη, τη μοναχικότητα, την αυτοπειθαρχία, τη θέληση, την υπομονή και την επιμονή,
 - στη διαλεκτική κίνηση και σχέση, την αγαπητική διαθεσιμότητα και τη θυσία».
- (Παπαδόπουλος Σ., 2010).

Ο εμπυχωτής πρέπει να έχει εμπιστοσύνη στις δυνάμεις του και να θέλει να αναζητήσει την ολότητά του και την πνευματική του οντότητα. Να προσπαθεί να είναι δημιουργικός και να μην τον απορροφά η καθημερινότητα στερώντας του τη δύναμη να αλλάξει ως άνθρωπος. Ο εμπυχωτής παρέχει δραστηριότητες και προσφέρει στους άλλους την αγάπη, τη μοναξιά, είναι αυτόνομος, σιωπά, αντέχει κάθε είδους πόνο και θυμάται, με αποτέλεσμα η μνήμη του να τον ξεπερνά. Πρέπει να επιδιώκει την αναγνώριση, αλλά πρέπει να δέχεται και τη δυστυχία των άλλων, ώστε να είναι έτοιμος να αντιμετωπίσει την αδικία, τον φόβο, τον πόνο κ.α. Γι' αυτό να είναι σε θέση να επιλέγει τα δύσκολα μονοπάτια της ζωής και της ψυχής. Μέσα από τον ενθουσιασμό να εμπνέει τους μαθητές του στη ζωή. Να συλλογιέται, να ανακαλύπτει και να αναζητά, αλλά ταυτόχρονα να σκέφτεται «τι θα κάνει με ότι ανακαλύπτει». (Παπαδόπουλος Σ., 2010).

Προσπαθεί να είναι ανοιχτός στον έξω κόσμο, στο ανθρώπινο και φυσικό περιβάλλον. Μαθαίνει, αναπτύσσεται και ασχολείται με την θέση που έχει ο ίδιος μέσα στη φύση και στον κόσμο. Προβάλλει αγωνία για το αύριο, για την καταστροφή του κόσμου και του περιβάλλοντός του. Αγωνίζεται για ένα καλύτερο κόσμο, για μία αρμονία παγκόσμια. Ασχολείται με τις ανθρώπινες σχέσεις και την ισότητα μεταξύ των φύλων και ταυτόχρονα είναι εκείνος ο άνθρωπος που θέλει και προσπαθεί να ξεφύγει από το «εγώ» του και να ανακαλύπτει το «εμείς» και να ενταχθεί σε αυτό. «Συλλαμβάνει την τελειότητα μέσα από την συμπλήρωση του όλου». (Παπαδόπουλος Σ., 2010).

Για να πραγματοποιηθεί η εμφύχωση πρέπει να υπάρχει ευαισθησία και να ενεργοποιηθούν οι σωματικές, ψυχικές και διανοητικές λειτουργίες «για ψυχική ανακάλυψη και φανέρωση». (Παπαδόπουλος Σ., 2010).

Έτσι κατά αυτόν τον τρόπο πρέπει ο ίδιος ο εμφυχωτής να χρησιμοποιήσει όλες του τις ανθρώπινες φυσικές του εκφράσεις. Να μπορεί να μεταμορφώνει το σώμα του σε διάφορες μορφές (βράχο, νερό, φωτιά κ.α.). Να δείχνει ευαισθησία την οποία όμως θα την εκπέμψει στους γύρω του. Πρέπει να ζει με αυθορμητισμό όχι ως μία φυσική παρουσία, αλλά ως ζωντανή παρουσία.

Να παρατηρεί γύρω του κάθε μορφή, ώστε να την εκλαμβάνει με την «αίσθηση που του δημιουργούν τα υλικά, αλλά και οι ανθρώπινες λειτουργίες και δραστηριότητες». (Παπαδόπουλος Σ., 2010). Η εσωτερική του σοφία, εκδηλώνεται ως δύναμη ευαισθησία. Για να μπορέσει να μεταδώσει στους μαθητές του την αίσθηση των αισθήσεων, πρέπει πρώτα ο ίδιος να το καταφέρει, να την ανακαλύψει.

Μόλις ανακαλύψει την αίσθηση, τότε μπορεί «να καλλιεργήσει και την τεχνική της έκφρασής της». (Παπαδόπουλος Σ., 2010). Άλλωστε έχει πλέον μία αίσθηση που είναι ευαισθητοποιημένη. Η αίσθηση φανερώνεται και προσπαθεί να φέρει κάποια αποτελέσματα και «υπάρχει όπου υπάρχει φυσικότητα».

Τα επίπεδα ανάπτυξης της αίσθησης είναι:

1) Η δημιουργία της αίσθησης.

«Πρόκειται για την εξωτερική πραγματικότητα, που ως εξωτερικό ερέθισμα είναι έτοιμη να προσληφθεί από τις αισθήσεις και με τη βαθιά σκέψη, την αναπνοή και τη σιωπή να μετατραπεί σε αίσθημα, συναισθηματική ευωχία και σωματική έκφραση, που μπορεί να διευρύνει τα εσωτερικά πεδία του εαυτού». (Παπαδόπουλος Σ., 2010).

2) Η σύλληψη της αίσθησης

«Η επιθυμία γίνεται το εσωτερικό κίνητρο, που ενεργοποιεί τη σύλληψη της πραγματικότητας. Μέσα στο ασήμαντο κυοφορείται το σημαντικό, που με την πίστη γίνεται βιωμένη αίσθηση και εμπειρία και αποκτά νόημα για τη ζωή. Η φαντασία σε φωτεινά πεδία και γεννά νέες ποιότητες δημιουργικότητας». (Παπαδόπουλος Σ., 2010).

3) Η συγκράτηση της αίσθησης

«Η ανάγκη, το ενδιαφέρον και η μνήμη τροφοδοτούν τη διατήρηση της αίσθησης και δημιουργούν τις προϋποθέσεις να ανακαλύψει κανείς μέσα του τα μάτια του άλλου και να δώσει χρώμα και νόημα στην αγωγή του εσθλού». (Παπαδόπουλος Σ., 2010).

4) Η απόκτηση και η εγκατάσταση της αίσθησης.

«Αποτελεί τη βάση για την απομάκρυνση του ασκούμενου από συμβατικές στάσεις, αξίες και συμπεριφορές, για την αυτοπραγμάτωση και της συνάντησή του με τον κόσμο του υπερβατού. Με τη σωματική και ψυχοπνευματική ευεξία να βρίσκεται σε υψηλά επίπεδα, ο ασκούμενος βιώνει την ιερότητα της ξεχωριστής γλώσσας του σώματος, της σιωπής. Η ακινησία των μελών του σώματος, η απαλλαγή από τους εσωτερικούς θορύβους και η ενεργοποιημένη φαντασία απελευθερώνουν ενέργεια και οδηγούν στην απόκτηση αίσθησης και αρμονίας, μιας ιδιότυπης μεταγνώσης, που πηγάζει από τη συνειδητότητα του σώματος». (Παπαδόπουλος Σ., 2010).

2.4 Τεχνικές ανάπτυξης του θεατρικού παιχνιδιού

Οι θεατρικές τεχνικές βοηθούν τους συμμετέχοντες να εμβαθύνουν στο δραματικό περιβάλλον, προσπαθώντας να διεισδύσουν στο χώρο και στο χρόνο, να διερευνήσουν τη συμπεριφορά των ρόλων, τις σκέψεις και τις σχέσεις χαρακτήρων, τις δραματικές καταστάσεις και αξιολογώντας τη δράση τους. Με αυτόν τον τρόπο εμβαθύνουν τη γνώση τους στην ιστορία, στοχάζονται πάνω σε αυτή, με αποτέλεσμα να οικοδομήσουν το δραματικό περιβάλλον. (Παπαδόπουλος Σ., 2010).

Υπάρχουν τέσσερις άξονες πάνω στους οποίους εξελίσσονται οι τεχνικές ανάπτυξης, οι οποίοι είναι οι εξής:

- ⇒ Απελευθέρωση της φαντασίας
- ⇒ Αύξηση ρυθμού ενεργοποίησης και πρωτοβουλίας
- ⇒ Ευαισθητοποίηση
- ⇒ Παρατήρηση (αυτοσυγκέντρωση, χαλάρωση)

Για να υπάρξει θεατρικό παιχνίδι, πρέπει πρώτα να επιτευχθούν τα εξής:

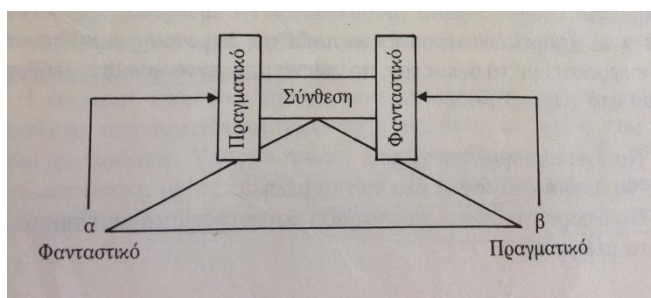
- Η δυνατότητα επικοινωνίας και σχέσης του εμπυχωτή με τα παιδιά.
- Το αίσθημα ασφάλειας και εμπιστοσύνης του παιδιού προς την ομάδα.

Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται στο θεατρικό παιχνίδι είναι άπειρες και προσφέρονται σε εμάς μέσω των τεχνών, του παιχνιδιού αλλά και της ζωής. Οι βασικές τεχνικές είναι:

- Σωματική έκφραση
- Αυτοσχεδιασμοί
- Εκμετάλλευση του τυχαίου
- Τα κύρια κωμικά στοιχεία
- Δημιουργία περιβάλλοντος δράσης
- Μάσκα – κούκλα
- Οπτικοακουστικά ερεθίσματα
- Παντομίμα

- Αποστασιοποίηση
- Γκροτέσκο

Όσες δραστηριότητες περιλαμβάνονται στο θεατρικό παιχνίδι έχουν ως στήριγμα την ελεύθερη έκφραση του παιδιού και την ανάγκη που έχει για να συμβολίσει την πραγματικότητα γύρω του. «Να οδηγηθεί σε μία σύνθεση». Με αρχή το φανταστικό να φτάσει στο πραγματικό, ή να ξεκινήσει από το πραγματικό και από την επικοινωνία μέσα στο παιχνίδι να οδηγηθεί σε ένα νέο επίπεδο το φανταστικό (Κουρετζής, 1991).



Σωματική Έκφραση

Αυτό που ονομάζεται «σωματική έκφραση» εντός του θεατρικού παιχνιδιού, περνάει μέσα από διάφορες φόρμες κίνησης. Είναι μία διαδικασία αυτοέκφρασης, παρά άσκησης με συγκεκριμένο χαρακτήρα και κανόνες. Ειδικά στην πρώτη φάση της συγκρότησης της ομάδας, αλλά και στην αρχή κάθε επιμέρους θεατρικού παιχνιδιού είναι σημαντικό να αφιερώνουμε αρκετό χρόνο στον τομέα αυτό. Το παιδί πρέπει να μπορεί να κινείται ελεύθερα στο χώρο. Δηλαδή:

- Να έχει αίσθηση του χώρου.
- Να αισθάνεται άνετα όλα του τα μέλη.
- Να μπορεί να ζει και να εκφράζει καταστάσεις και αισθήματα με τα μέλη του.
- Να αισθάνεται το βάρος και το σχήμα των αντικειμένων και του ίδιου του κορμού.
- Να επικοινωνεί με τα άλλα παιδιά μέσα από ένα κινητικό κώδικα που μόνο του θα έχει επινοήσει.

Το σώμα είναι πηγή διαλόγου και επικοινωνίας. Η σωματική έκφραση είναι πάντα σχετική με την εσωτερική ένταση. Αποτέλεσμα ψυχολογικής κατάστασης είναι η κίνηση η οποία μετατρέπεται σε δήλωση η οποία με τη σειρά της μετατρέπεται σε κώδικα επικοινωνίας. Η έκφραση αποκτάει τη διάσταση μιας σημασίας όταν ενώνεται με λέξεις.

«Μπορούμε να έχουμε έκφραση χωρίς λόγο και λόγο χωρίς έκφραση» (Κουρετζής, 1991). Ορισμένοι έκαναν μία προσπάθεια να την προσδιορίσουν, έτσι συναντάμε τέσσερις πηγές προέλευσης της σωματικής έκφρασης:

- Μία προ-νοητική.
- Τον κοινωνικό περίγυρο.
- Τις εμπειρίες που είναι συνάρτηση των δυο παραπάνω.
- Την παρατήρηση.

Έτσι η κίνηση παίρνει άλλες διαστάσεις και γίνεται δημιουργική, μέσο έκφρασης και μετάδοσης μηνυμάτων, εφόσον ευαισθητοποιεί τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού.

Αυτοσχεδιασμός

Χαρακτηριστικό αυτού, είναι η έκφραση του αυθορμητισμού των συμμετεχόντων. Δίνεται έμφαση στην εμπειρία και την αυτοσχέδια δράση χωρίς να ζητούν την ερμηνεία ενός θεατρικού κειμένου. Αντίθετα στηρίζεται στο μη σχεδιασμένο στο αναπάντεχο γεγονός. Τα παιχνίδια αυτοσχεδιασμού έχουν σκοπό να δώσουν στα παιδιά τη δυνατότητα να βρουν εμπειρίες και να παίξουν με αυτές με τους υπόλοιπους. Με αυτό τον τρόπο παρατηρούν, προσέχουν, αυτοσυγκεντρώνονται καλύτερα. Ο αυτοσχεδιασμός χωρίζεται σε επιπλέον κατηγορίες, τις εξής:

- ⇒ Κατευθυνόμενοι αυτοσχεδιασμοί: έχουν ένα συγκεκριμένο θέμα που παράγεται από τον εμψυχωτή και δίνεται σαν ερέθισμα που το εκτελούν τα παιδιά ατομικά ή συλλογικά.
- ⇒ Ελεύθεροι αυτοσχεδιασμοί: από μόνα τους τα παιδιά βρίσκουν τα θέματα που θέλουν να αυτοσχεδιάσουν.
- ⇒ Αυθόρμητοι αυτοσχεδιασμοί: Προβάλλονται από τα παιδιά με τη μορφή μιας «στάσης», στη διάρκεια ενός ομαδικού ή ατομικού παιχνιδιού.
- ⇒ Σκηνικοί αυτοσχεδιασμοί: είναι αποτέλεσμα δημιουργίας κάποιων σταθερών επιλογών και αποτέλεσμα ενός από τους προηγούμενους αυτοσχεδιασμούς.

Κατευθυνόμενοι αυτοσχεδιασμοί:

Εκμετάλλευση του τυχαίου

Από ένα τυχαίο γεγονός δημιουργείται μία κατάσταση. Δίνεται ένα ερέθισμα που πρόκειται να πάρει διάφορες μορφές. Ο εμπυχωτής συλλαμβάνει, αξιοποιεί και εκμεταλλεύεται τις διάφορες ορατές ψυχικές διακυμάνσεις και τάσεις της ομάδας.

Τα κύρια κωμικά στοιχεία

Δύο είναι τα κύρια κωμικά στοιχεία που χρησιμοποιούνται στο θεατρικό παιχνίδι, η αντίθεση και η υπερβολή. Αυτά τα στοιχεία, βάζουν σε λειτουργία τους μηχανισμού γέλιου. Τα κύρια κωμικά στοιχεία παράγουν ερεθίσματα γόνιμα γιατί συνδέουν το θεατρικό παιχνίδι με το ασυνείδητο.

Δημιουργία περιβάλλοντος δράσης

Βασική επιδίωξη του εκπαιδευτικού είναι να δημιουργήσει το κατάλληλο περιβάλλον και να δώσει τα ερεθίσματα εκείνα που θα βοηθήσουν τους μαθητές να απελευθερώσουν και να διευρύνουν τη φαντασία τους, φροντίζοντας παράλληλα να συνειδητοποιούν τα όρια της φαντασίας με την πραγματικότητα.

Γι' αυτό το σκοπό φροντίζει να δημιουργήσει έναν ευχάριστο και επιβλητικό χώρο δράσης. Με την βοήθεια των παιδιών και των κατάλληλων υλικών μπορεί να διαμορφώσει ένα χώρο μέσα στην αίθουσα του σχολείου ή στην ύπαιθρο. Όταν υπάρχει η δυνατότητα μπορούν ακόμα και να τον διαμορφώσουν μόνα τους τα παιδιά. Το περιβάλλον αυτό μπορεί να είναι φανταστικό ή να αναπαριστά ένα υπαρκτό. Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να λάβει χώρα είτε σε φυσικό είτε σε τεχνητό περιβάλλον, όπως:

- Σ' ένα μουσείο
- Σε μία έκθεση
- Στο δάσος
- Στους αρχαιολογικούς χώρους κ.α.

Μάσκα – Κούκλα

«Η μάσκα δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να διευρύνουν ανθρώπινους τύπους, χαρακτήρες, κοινωνικούς ρόλους εμβαθύνοντας στη συμβολική και φανταστική λειτουργία της» (Παπαδόπουλος Σ. 2010).

Ως τεχνική αναπαραγωγής θεατρικού παιχνιδιού, δίνει ευκαιρίες και ερεθίσματα, ώστε τα παιδιά να εκφραστούν μέσα από τα προβλήματά τους. Φορώντας τις μάσκες που έφτιαξαν, αλλάζουν εκφράσεις και συμπεριφορές. Καθώς η μάσκα κρύβει το πρόσωπό τους, ακόμα και οι πιο συνεσταλμένοι μαθητές, νιώθουν την αίσθηση της ασφάλειας και απελευθερώνουν δημιουργικά τη φαντασία, χρησιμοποιώντας τα λεκτικά και τα εκφραστικά τους μέσα (Κουρετζής, 1991).

Οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν μάσκες με χαρτόνι, γυψόγαζα και άλλα υλικά, να τις βάψουν, να τις διακοσμήσουν ανάλογα με τη διάθεση τους, και έπειτα να τις αξιοποιήσουν για κάποια μεταμφίεση.

Οπτικοακουστικά ερεθίσματα

Το παιδί μέσω αυτών των ερεθισμάτων οδηγείται στο ψηλάφισμα και έρχεται μπροστά στο απρόοπτο και στο τυχαίο. Το ψηλάφισμα αυτό έχει χαρακτήρα αισθησιοκινητικό και μπορεί να πάρει τη μορφή μιας έκφρασης ή να του προκαλέσει κάποια «αίσθηση».

Παντομίμα

Με την παντομίμα το παιδί χρησιμοποιεί την φαντασία και τη γλώσσα του σώματός του προκειμένου να δώσει υπόσταση στην πραγματικότητα. Όλα πλέον, χώρος, αντικείμενα, βρίσκονται στη σφαίρα της φαντασίας, δεν υπάρχουν πραγματικά. Η παντομίμα καλλιεργεί την παρατηρητικότητα και τη συγκέντρωση προσοχής οδηγώντας το παιδί στην οργανωμένη εκφραστική κίνηση.

Στην παντομίμα υπάρχει λόγος, μόνο που δεν είναι εκφωνούμενος. Μέσω αυτής, το παιδί εκφράζει συναισθήματα και σκέψεις. Είναι μία τεχνική παρούσα σε κάθε φάση του θεατρικού παιχνιδιού και βασίζεται στο σώμα, την αίσθηση και τη φαντασία. Φανταστικά παιχνίδια, αντικείμενα, με φανταστικά πρόσωπα, σε φανταστικούς κόσμους είναι αυτά που προετοιμάζουν το παιδί και το εισάγουν στην έννοια της παντομίμας.

Αποστασιοποίηση

Ο όρος αποστασιοποίηση δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να βγει έξω από το ρόλο του, να τον κρίνει, να τον τροποποιήσει, να μεταβεί από ένα επίπεδο σε ένα άλλο, να προσθέσει ή να αφαιρέσει στοιχεία, ακόμα και να εγκαταλείψει το ήδη υπάρχον θεατρικό παιχνίδι ανακαλύπτοντας ένα άλλο.

Γκροτέσκο

«Η έννοια του γκροτέσκο θα πρέπει να γίνεται δεκτή με τη χρησιμοποίηση κάποιων τεχνικών που περιέχουν στοιχεία από το ανεξήγητο, το υπερτονισμένο ύφος, το παιχνιδιάρικο, την τρομαχτική διάσταση μιας ανησυχίας ή την υπερβολική ευδαιμονία ενός τυχαίου, ευχάριστου περιστατικού» (Κουρετζής, 1991). Το γκροτέσκο είναι κάτι που μας δημιουργεί έκπληξη, μας αιφνιδιάζει, είναι ένα παιχνίδι της λογικής με το παράλογο.

2.5 Υλικοτεχνικά μέσα

Χώρος

Σύμφωνα με τον Κουρετζή το θεατρικό παιχνίδι είναι ένα «φτωχό θέατρο». Δεν χρειάζονται δαπάνες για να υπάρξει θεατρικό παιχνίδι. Τα δύο βασικά στοιχεία είναι το σώμα των παιδιών και η φαντασία. Ως χώρος δράσης μπορεί να αξιοποιηθεί μία αίθουσα, ένα πάρκο, ένας παιχνιδότοπος ή ακόμα και ο δρόμος. Αρκεί ο εμπυχωτής να έχει προνοήσει έτσι ώστε ο χώρος να πληρεί τις προϋποθέσεις για την ασφάλεια των παιδιών, να επαρκεί για τον αριθμό των παιδιών, να είναι καθαρός, να έχει μια υποτυπώδη αισθητική και να παρέχει απομόνωση από εξωτερικά ερεθίσματα. Τον χώρο δράσης τον επιλέγει ο εμπυχωτής, το σκηνικό όμως (δηλαδή το σημείο δράσης) το καθορίζουν τα παιδιά. Βέβαια, σε κάποιες περιπτώσεις και όταν υπάρχει η δυνατότητα, δε θα 'πρεπε να εμποδίζουμε τα παιδιά να αναπτύσσουν το παιχνίδι τους σε χώρους που εκείνα επιλέγουν. (Κουρετζής, 1991)

Σκηνικά – Κοστούμια («Σκευή»)

Υλικό για το Θ.Π. δεν απαιτείται να προϋπάρχει. Τα μέλη ή και ο εμπυχωτής μπορούν να φέρνουν ακόμη και από το σπίτι τους αντικείμενα όπως πολύχρωμα υφάσματα, παλιά ρούχα (φορέματα, νυχτικά, γιλέκα, σακάκια) καπέλα, τσάντες παπούτσια κ.α. Εκτός από τα παραπάνω, τα παιδιά, μέσα από τη δράση τους στο θεατρικό παιχνίδι, μπορούν να προσθέσουν εικαστικά και αξιοποιώντας άχρηστα υλικά να κατασκευάσουν μόνα τους σκηνικά αντικείμενα όπως περούκες, μάσκες, σημαιάκια, κούκλες, ποδιές κ.α.

Όλα αυτά είναι συγκεντρωμένα σ' ένα μπαούλο, μία βαλίτσα, ένα σάκο ή ακόμη και ένα χαρτοκιβώτιο κατάλληλα διακοσμημένο, το οποίο βρίσκεται στη γωνιά των μεταμορφώσεων και είναι εύκολα προσβάσιμο από τα παιδιά για να το αξιοποιήσουν όποτε θέλουν να μεταμφιεστούν. (Κουρετζής, 1991)

Μακιγιάζ

Για την δημιουργία εντυπωσιακών ερεθισμάτων μπορεί να δημιουργηθεί μια γωνιά μακιγιάζ. Τα υλικά που χρησιμοποιούνται γι' αυτό το σκοπό πρέπει να είναι αβλαβή για τα παιδιά χωρίς τοξικές ουσίες. Όποιο παιδί θέλει, πηγαίνει να μακιγιάρει το πρόσωπο του

ανάλογα με τον ρόλο που του έχει δοθεί .Πολλές φορές αυτό το μακιγιάζ μπορεί να είναι αφορμή να διαμορφωθεί κάποιος ρόλος. (Κουρετζής , 1991.)

Ηχητικά και μουσικά ερεθίσματα

Η μουσική δεν πρέπει να κατευθύνει τις κινήσεις των παιδιών. Στο θεατρικό παιχνίδι μπορούμε να πούμε πως υπάρχει ένα ηχητικό περιβάλλον. Ο ήχος πλαισιώνει, προωθεί ή και ξεκινά μία δράση. Οι ήχοι μπορεί να είναι απλά φωνές ή και να προέρχονται από κινήσεις του σώματος. Μπορούν ακόμη να προέρχονται από πολλές πηγές όπως: όργανα (που τα έχει κατασκευάσει η ομάδα) , που μπορεί να παίζει ο εμπυχωτής, ή και στην περίπτωση που χρησιμοποιείται κασετόφωνο μπορεί να υπάρξει μουσική από ανοργάνωτους ηχογραφημένους ήχους ή και από όλο το πολιτισμικό εύρος της ομάδας και του κόσμου. Μπορεί να υπάρξει θεατρικό παιχνίδι με τζαζ, αφρικάνικη μουσική, κλασική ή προκλασική μουσική , μουσική τσίρκου ή και κινηματογράφου.

Διάρκεια

Δεν έχει καθοριστεί συγκεκριμένη διάρκεια για το θεατρικό παιχνίδι. Ορίζεται με βάση το ενδιαφέρον των παιδιών, την αντοχή και ικανότητα των εμπυχωτών και άλλους ακαθόριστους παράγοντες. Οι φάσεις του θεατρικού παιχνιδιού δεν έχουν πάντα το ίδιο μέγεθος και ένα θέμα μπορεί να κρατήσει εβδομάδες ή και μήνες. Ο χρόνος πάντως δεν πρέπει να ορίζει την ροή ενός θεατρικού παιχνιδιού. Υπάρχουν θεατρικά παιχνίδια που μπορεί να κρατήσουν δέκα λεπτά αλλά τυπικά ένα θεατρικό παιχνίδι κυμαίνεται στις 1.30 με 2 ώρες.

2.6 ΔΟΜΙΚΗ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ – ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Η δομική συγκρότηση και οι τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού συγκεντρώνονται σε τρεις ή τέσσερις φάσης. (στάδια):

Α' ΦΑΣΗ

Φάση απελευθέρωσης

Αυτό το στάδιο έχει σκοπό μέσα από τα παιχνίδια να δημιουργήσει ένα ευχάριστο κλίμα επικοινωνίας της ομάδας αλλά και εξοικείωση με θεατρικές ικανότητες. Ως στόχο έχει να ενθουσιάσει τα παιδιά και να εμψυχώσει το ενδιαφέρον τους για παιχνίδι, να προωθήσει ομαλά τη συγκρότηση ομάδας, να ξεδιπλώσει τις ικανότητες τους για σωματική έκφραση και δράση και να τα κινητοποιήσει, ώστε να εκφράσουν το συναισθηματικό τους κόσμο. Χαρακτηριστικό αυτής της φάσης είναι η έκφραση και η επικοινωνία για παιχνίδι με τα μέλη του σώματος, για απελευθέρωση και ενθουσιασμό. Για να συμβεί αυτό πρέπει ο εκπαιδευτικός-εμψυχωτής να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα ασφάλειας, ώστε να γεννηθεί το <<απελευθερωτικό παιχνίδι>> από τα παιδιά.

Β' ΦΑΣΗ

Φάση αναπαραγωγής

Σε αυτή την φάση τα παιδιά δεν γνωρίζουν μόνο το <<Εγώ>> που κρύβουν μέσα τους αλλά και τις συνθήκες μέσα στις οποίες ζούνε και συμπεριφέρονται οι άλλοι (Κουρετζής, 1991). Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού διαμορφώνει την προσωπικότητα του. Βγαίνοντας έξω από τους κατεστημένους τρόπους συμπεριφοράς που του δεσμεύουν τη φαντασία του, η κίνηση, η αυτοέκφραση η σκέψη είναι η μηχανισμοί που επιτρέπουν στο παιδί να εκφραστεί με τη φαντασία και να διαμορφώσει ένα σχήμα ή σήμα μέσω του οποίου θα επικοινωνήσει με την ομάδα ακόμη σε αυτή τη φάση δημιουργείται ένα περιβάλλον δράσης με διάφορα αντικείμενα. Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί τον τρόπο που έρχεται σε επαφή το παιδί με τα αντικείμενα, την όψη που παίρνει, τα κουστούμια που φοράει. Αν η προηγούμενη φάση έχει λειτουργήσει κανονικά, τότε το παιδί εισάγει ολοένα και περισσότερους φανταστικούς ρόλους, αν δεν έχει ολοκληρωθεί όμως θα υπάρχουν θέματα ρεαλιστικά, από-μίμησης και όχι μίμησης ρόλων.

Γ' ΦΑΣΗ

Φάση Σκηνικός αυτοσχεδιασμός/σκηνική αυτοσχέδια δράση

Σε αυτή τη φάση τα παιδιά παρουσιάζουν στους συμπαίκτες τους τα θέματα με οποίο τρόπο θέλουν, δεν είναι ένα τελικό αποτέλεσμα. Είναι δημιουργική και καλλιτεχνική διαδικασία. Πρόκειται για μια παράσταση η οποία μπορεί να συνεχιστεί να αυτοσχεδιάζετε , δηλαδή να αρχίσει να παίρνει μορφή μπροστά στους θεατές. Με τη βοήθεια του εμπυχωτή χρησιμοποιούν τα δομικά στοιχεία του θεάτρου (ρόλος, χώρος χρόνος, δραματική ένταση κ.λπ.), αλλά και τις τεχνικές του δράματος (δράση, διάλογος , χαρακτήρες κ.λπ.) και με αυτό τον τρόπο εξοικειώνεται με τη διαδικασία διαμόρφωσης και ανάπτυξης του. Στη διάρκεια της σκηνικής δράσης το παιδί συνειδητοποιεί τη σχέση του με αλλά πρόσωπα και ανακαλύπτει τις προεκτάσεις ρόλου.

Δ' ΦΑΣΗ

Φάση αποτίμηση εργαστηρίου (Ανάλυση)

Σε αυτή τη τελευταία φάση γίνεται ένας διάλογος όπου τα παιδιά εκφράζουν τις απόψεις τους όσον αφορά την πορεία του παιχνιδιού και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Κάνουν κριτική και απαντούν σε ερωτηματολόγια , αξιολογώντας τις ενέργειες και τις προσδοκίες τους. Κρατούν σημειώσεις και ημερολόγια, αλλά συνθέτουν και ένα θεατρικό κείμενο με την υπόθεση του θεατρικού παιχνιδιού ή ακόμη ζωγραφίζουν ή χρησιμοποιούν το οπτικοακουστικό υλικό .

3.0 ΤΟΜΕΙΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Η δομή και η μορφή ενός ολοκληρωμένου θεατρικού παιχνιδιού αποτελείται από τέσσερις φάσεις και χωρίζεται σε τέσσερα βασικά επίπεδα. Αυτά είναι: α) το ψυχολογικό, κατά το οποίο ελευθερώνεται η φαντασία του παιδιού και ταυτόχρονα γίνεται δημιουργικό β) το κοινωνικό, στο οποίο μαθαίνει να επικοινωνεί με τους γύρω του γ) το αισθητικό-ψυχαγωγικό, όπου κεντρίζεται όλη η ευαισθησία του παιδιού και δ) το παιδευτικό, όπου μαθαίνει το κόσμο απλά, ώστε να το νιώθει χειροπιαστό και στα δικά του μέτρα (Κουρετζής,2008).

3.1 Ψυχολογικό επίπεδο

Όλες οι δραστηριότητες που έχουν σχέση με κάποια μορφή θεατρικού παιχνιδιού απελευθερώνουν. Κι αυτό συμβαίνει όχι μόνο στα παιδιά αλλά και στους ενήλικες. Κάτω από την επίδραση ενός ατομικού ή ομαδικού παιχνιδιού το παιδί αποθέτει ένα μεγάλο μέρος του άγχους, του ψυχαναγκασμού και των φαντασιώσεων που το κατέχουν. Ένα τέτοιο παιχνίδι είναι συνήθως προτροπή για ένα άλλο, περισσότερο σύνθετο και δημιουργικό. Το κάθε παιχνίδι στη παιδική ηλικία είναι ένα είδος θεατρικής παράστασης. Παράστασης με σύμβολα, με αντικείμενα, με πλήθος ερεθισμάτων που προέρχονται από το περιβάλλον που αναπτύσσεται το παιχνίδι, από τη δυναμική της ομάδας των παιδιών που συμμετέχουν, αλλά και από τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο.

Το παιχνίδι, για να λειτουργήσει σαν μέσο απελευθέρωσης και δημιουργικής έκφρασης, θέλει να υπάρχει το ανάλογο παιδαγωγικό κλίμα και πνεύμα για να αναπτυχθεί. Θέλει ακόμα και το ανάλογο περιβάλλον. Ο φόβος της αποτυχίας πρέπει να πάψει να καταδιώκει το παιδί, ακόμα και όταν παίζει. Ο φόβος δεν ενθαρρύνει. Καταδιώκει τυφλά. Ο κίνδυνος παραβάσεων κανόνων, ανακόπτει την ενεργοποίηση του παιδιού και εμποδίζει την ελεύθερη έκφραση (Κουρετζής,1991).

3.1.1 Ορισμός συναισθηματικής νοημοσύνης

Στη σύγχρονη ψυχολογική έρευνα η συναισθηματική νοημοσύνη ενσωματώνει σε ένα σώμα τη γνωστική και τη συναισθηματική περιοχή. Η συναισθηματική νοημοσύνη γεφυρώνει το χάσμα ανάμεσα στις γνωστικές και συναισθηματικές διαδικασίες, τα συναισθήματα εκλαμβάνονται ως διαδικασίες της νοημοσύνης που είναι ικανά να δώσουν προσαρμοστικές αντιδράσεις στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Η συγκρότησή της βασίζεται σε πέντε τομείς:

Α) Στη αναγνώριση των συναισθημάτων, γνωστή και ως αυτοεπίγνωση.

Β) Στον έλεγχο των συναισθημάτων, όπου έχει σχέση με την αυτοπειθαρχία, την αυτορρύθμιση, την αξιοπιστία, την ευσυνειδησία και την προσαρμοστικότητα, την ικανότητα δηλαδή αυτοελέγχου.

Γ) Εντοπισμός κινήτρων για τον εαυτό μας. Η τάση προς επίτευξη στόχων, η δέσμευση, η πρωτοβουλία και η αισιοδοξία. Επιτυγχάνεται μέσω της προσήλωσης της προσοχής σε συγκεκριμένους στόχους και στη δημιουργικότητα.

Δ) Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων. Η ικανότητα κατανόησης των άλλων, η ενίσχυση της ανάπτυξης των άλλων, ο σωστός χειρισμός της διαφορετικότητας Αποτελεί θεμελιώδη ικανότητα της κοινωνικής ζωής.

Ε) Διαχείριση σχέσεων. Σχετίζεται με την ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων των άλλων, τον χειρισμό διαφωνιών, την καλλιέργεια δεσμών, τη συνεργασία, την ομαδικότητα (Καψάλης, 2009).

3.1.2 Συναισθηματική νοημοσύνη και θεατρικό παιχνίδι

Σύμφωνα με έρευνα, που πραγματοποιήθηκε στη Σκωτία σε ένα δείγμα 357 παιδιών και 12 εκπαιδευτικών με σκοπό την επεξεργασία της αποτελεσματικότητας της δραματικής τέχνης στα παιδιά, διαπιστώθηκε μεταξύ άλλων ότι οι θεατρικές τεχνικές καλλιεργούν την κοινωνική και κυρίως τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Snape et all., 2011).

Α) Κατά τη παιδική ηλικία τα παιδιά αποκτούν συναίσθηση του εαυτού τους. Από τη βασική αίσθηση και επίγνωση του εαυτού προκύπτει σιγά σιγά μέχρι το τέλος της σχολικής ηλικίας ένα περίπλοκο και καλά επεξεργασμένο δίκτυο αντιλήψεων και συναισθημάτων για τον εαυτό (Δημητρίου-Χατζηγεοφύτου, 2001).

Το θεατρικό παιχνίδι βοηθά στη βελτίωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης των παιδιών. Μέσα από τη κατάργηση της σχέσης επιτυχίας-αποτυχίας το παιδί νιώθει ελεύθερο να εκφραστεί όπως εκείνο θέλει, αφού δεν φοβάται μήπως κάνει λάθος. Έτσι τα παιδιά μπορούν μόνο να επιτύχουν, καθώς ότι κι αν κάνουν θεωρείται σωστό και έτσι σταδιακά εκτίθενται και σε ποιο απαιτητικές καταστάσεις, με τις οποίες μπορεί να κάνει σύνδεση και να τις αξιοποιήσει και στη καθημερινότητά του (Snape et all., 2011).

Στη διάρκεια της πρώτης φάσης του θεατρικού παιχνιδιού, στόχος είναι να επιτευχθεί η απελευθέρωση. Για να επέλθει η ψυχική απελευθέρωση, θα πρέπει να επιτευχθεί πρώτα η απελευθέρωση του σώματος. Οι ασκήσεις που σχετίζονται με τη κίνηση στο χώρο, βοηθούν το παιδί να αντιληφθεί το σώμα του και τη θέση του σώματός του σε σχέση με το χώρο. Το παιδί μέσα από τη συνειδητοποίηση και τη βίωση του σωματικού του σχήματος ανακαλύπτει και αποδέχεται τη σωματική του ταυτότητα. Μια διαδικασία η οποία είναι απαραίτητη για τα θεμέλια της αυτογνωσίας (Ζαράγκας,2006).

Μέσα σε ένα ρόλο που υιοθετεί μόνο του το παιδί, προβάλλει με συγκεκριμένο ή αφηρημένο τρόπο τις εμπειρίες του. Φορτίζοντας αυτό το ρόλο με τα προσωπικά του βιώματα, τη φαντασία και τις ανάγκες του. Μέσα σε μια θεατρική πράξη, που όλοι οι ρόλοι είναι έτσι φορτισμένοι –τόσο αυτοί που ερμηνεύουν όσο και οι άλλοι που δέχονται- φτάνουν σε ένα σημείο αποκρυπτογράφησης, σε ένα βαθμό συνειδητοποίησης μιας κατάστασης αλλά και των αναγκών ενός ατόμου, μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο και σε ένα συγκεκριμένο χώρο (Κουρετζής,1991)

Β) Το παιχνίδι επιδρά στον συναισθηματικό κόσμο του παιδιού, με αποτέλεσμα να προάγεται μια ισόρροπη ανάπτυξη των συναισθημάτων, η οποία συμβάλλει στην εσωτερική σταθερότητα του παιδιού. Η εσωτερική σταθερότητα θα βοηθήσει το νήπιο να ελέγξει τα συναισθήματά του. Έτσι θα αφήσει στην άκρη, τυχόν συναισθήματα φόβου ή θλίψης, για να αναδυθούν αυτά της χαράς και της συγκίνησης. Το παιχνίδι, και κατ' επέκταση το θεατρικό παιχνίδι είναι αυτό που θα ενισχύσει τα θετικά εκείνα συναισθήματα, θάρρος, τόλμη, αποφασιστικότητα, εμπιστοσύνη στις δυνάμεις του, έτσι ώστε να στέκεται και να αγωνίζεται σε όλες τις καταστάσεις που μπορεί να διαταράξουν τη ψυχική του ισορροπία (Ζαράγκας,2006).

Οι δραστηριότητες αναπνοής και χαλάρωση στην αρχή και κυρίως στο τέλος των συναντήσεων μιας ομάδας θεατρικού παιχνιδιού εδραιώνουν με καίριο τρόπο την

εξοικείωση με τις λειτουργίες του σώματος, υποβοηθούν την αυτοπειθαρχία και τη συγκέντρωση (Γαλάνη,2010). Ακόμη, παρέχει τη δυνατότητα εκτόνωσης και βίωσης υψηλών τόνων συναισθημάτων. Μαζί με την ομάδα το παιδί μπορεί να οδηγηθεί σε έντονη δράση και ταυτόχρονα να αποβάλλει και να αποφορτιστεί από συναισθήματα άγχους, βίας και έντονης εσωτερικής έντασης, τα οποία ενδεχομένως θα μπορέσει να μετατρέψει σε θετικά συναισθήματα και εκφράσεις, μέσω της κάθαρσης. Με τη λειτουργία της κάθαρσης τα συναισθήματα αυτά εναρμονίζονται.

Γ) Η αίσθηση της προσωπικής δημιουργίας οπλίζει το παιδί με πίστη στον εαυτό του και στις δυνάμεις του, και αποκτά πίστη ότι μπορεί να τα καταφέρει(Κουρετζής, 2008). Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού καλλιεργείται η δημιουργικότητα και το παιδί μέσα από τη δοκιμασία φανταστικών, υποθετικών καταστάσεων μπορεί να ανακαλύψει τις προσωπικές του κλίσεις και ενδιαφέροντα. Η διαδικασία αυτή το φέρνει πιο κοντά στον εντοπισμό κινήτρων για τον εαυτό του. Μέσα από την αισθητική αγωγή το παιδί έχει τη δυνατότητα ανακάλυψης και διερεύνησης των ενδιαφερόντων του (Παπαδοπούλου,2007).

Δ) Στη προσχολική ηλικία δύο σημαντικές διαδικασίες έχουν μεγάλο νόημα, σε σχέση με την ηθικότητα των παιδιών: η συμπάθεια και η εν συναίσθηση. Η εν συναίσθηση προϋποθέτει πιο αυξημένη ευαισθησία σε σχέση με την συμπάθεια, για αυτό και είναι αρκετά δύσκολο να διδαχθεί, γενικότερα είναι δύσκολο για ένα παιδί να κατανοήσει τέτοιες έννοιες θεωρητικά. Οι ευκαιρίες για πρακτική εφαρμογή στα πλαίσια της καθημερινότητας είναι ακόμη πιο απαραίτητες στο παιδί προσχολικής ηλικίας. Για αυτό και οι βιωματικές εμπειρίες με συνομηλίκους είναι πρωταρχικής σημασίας (Δημητρίου-Χατζηγεοφύτου,2001).

Ο ρόλος που παίρνει το παιδί και η δράση μέσα από αυτόν ξεκλειδώνει την προσωπική και κοινωνική πολυπλοκότητα. Με τη θεατρική δράση του δίνεται η δυνατότητα για ανακάλυψη ή παιχνίδι ρόλων, του επιτρέπει, δηλαδή, να φανταστεί τον εαυτό του σαν τον άλλο, να προσπαθήσει να βρει τον εαυτό του μέσα στον άλλο και μέσα από όλα αυτά να αναγνωρίσει τον εαυτό του μέσα στον άλλο.

Υποδύομενοι ρόλους τα παιδιά μπορεί να ανακαλύψουν μια πιο σύνθετη έννοια του άλλου και μια πιο σύνθετη γκάμα εαυτών ή πολλαπλών υποκειμενικοτήτων (Κοντογιάννη,2012).

Ε) Ο διάλογος, η «πλοκή», οι συγκρούσεις, ο τρόπος «ερμηνείας» δεν είναι αυστηρά προσχεδιασμένες πράξεις.. Δημιουργούνται, πλάθονται και απορρέουν από τους

αστάθμητους ψυχολογικούς παράγοντες της στιγμής ή τις αντιθέσεις τους, κυρίως όταν ο ρόλος ή οι ρόλοι που ερμηνεύουν, έρχεται αντιμέτωπος με θέματα, καταστάσεις και πρόσωπα της κυρίαρχης ιδεολογίας. Η ομάδα εμπερικλείει μέσα της άτομα με διαφορετικές προσωπικότητες, οι συγκρούσεις τις περισσότερες φορές είναι αναπόφευκτες. Η πρόκληση βρίσκεται στο να μάθουν τα παιδιά να διαχειρίζονται μόνα τους τέτοιου είδους καταστάσεις, πάντα προς όφελος της ομάδας. Είναι σημαντικό σε αυτό το στάδιο ο εμψυχωτής να μη παρεμβαίνει διαρκώς, αλλά να εμπιστευτεί τα παιδιά και τις λύσεις που θα βρουν. Το θεατρικό παιχνίδι, εφόσον πληροί τις απαραίτητες προϋποθέσεις, ενεργεί σαν ρυθμιστικός παράγοντας του συναισθηματικού φόρτου, των εντάσεων και της επιθετικότητας. Η διοχέτευση της εσωτερικής έντασης προκαλεί εσωτερικές εξισορροπήσεις (Κουρετζής, 1991).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, τα παιδιά δήλωσαν ότι μέσω των θεατρικών αυτών τεχνικών έμαθαν πώς να συνεργάζονται και να δουλεύουν ομαδικά. Έτσι, μετατρέπεται σε ένα καλό εργαλείο καλλιέργειας των κοινωνικών ικανοτήτων τους (Snape et all., 2011).

Τα παιδιά μαθαίνουν να λύνουν μαζί ένα πρόβλημα και να παίρνουν αποφάσεις, αυτό συμβαίνει πιο έντονα στη τρίτη φάση του θεατρικού παιχνιδιού όπου θα πρέπει ομαδικά να φτάσουν στη σκηνική σύνθεση. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά μαθαίνουν να προτείνουν και να συνεισφέρουν στην ομάδα, να δέχονται τις ιδέες των άλλων, να συνεργάζονται προκειμένου να πάρουν μία απόφαση. Όταν συνδιαλέγονται για κάποιο πρόβλημα, προτείνουν λύσεις, επιλέγουν τη καταλληλότερη κατά την άποψή τους και έτσι γίνονται ευρηματικοί και υπεύθυνοι.

3.1.3 Η φαντασία στη προσχολική ηλικία

Στην ηλικία των 3-4 ετών τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους με ποιο συστηματικό τρόπο. Κατά την προσχολική ηλικία η δύναμη της φαντασίας εξακολουθεί να γίνεται πιο βαθιά, πιο εκτεταμένη και γενικά πιο εμπλουτισμένη. Με τη συμπλήρωση του 6^{ου} έτους της ζωής του το παιδί γίνεται πιο ευέλικτο στη σκέψη του (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου,2001).

Καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται, το παιχνίδι υποκριτικής τους γίνεται όλο και πιο πολύπλοκο. Οι συμβολικές δράσεις σταδιακά αποσυσχετίζονται από τις δικές τους υλικές δράσεις, απελευθερώνονται από τις υποδείξεις του περιβάλλοντος και ενσωματώνονται σε αλληλουχίες πολλαπλών δράσεων (Garrey,2001).

Οι ενήλικες πολλές φορές, κατεχόμαστε από το άγχος της υπερβολικής μετάδοσης ή της άμεσης απόκτησης από το παιδί μιας λογικής συστοιχίας, που να ακολουθεί τις νόρμες της δικής μας λογικής: μιας λογικής αντιμετώπισης των πάντων. Ας μην ξεχνάμε, όμως, πως υπάρχουν και περιοχές πέραν της λογικής. Ο άνθρωπος, πριν ακόμα διαμορφώσει τους μηχανισμούς της νόησης, υπάκουε σε μια αισθησιοκινητική λογική. Έτσι, κι αλλιώς, δηλαδή, τα παιδιά δεν κινδυνεύουν να γίνουν παράλογα, χωρίς τις λογικές συναρτήσεις. Απλά, η λογική απλώνεται και σε χώρους πέραν του υπαρκτού, του άμεσου, του χρήσιμου, του πρακτικά ωφέλιμου (Κουρετζής,1991).

3.1.4 Η καλλιέργεια της φαντασίας μέσω του θεατρικού παιχνιδιού

Η φαντασία έχει κυρίαρχη θέση στο θέατρο. Αυτή είναι το μέσο με το οποίο το παιδί θα ανατρέψει την πραγματικότητα και θα τη ξαναστήσει και θα συντονίσει τα όνειρά του με όσα συμβαίνουν στη ζωή του (Γαλάνη,2010).

Όλες οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στο θεατρικό παιχνίδι στηρίζονται στην αυθόρμητη και ελεύθερη έκφραση του παιδιού και στην ανάγκη του να ανασυνθέσει και να συμβολίσει τη γύρω του πραγματικότητα. Να οδηγηθεί σε μια σύνθεση, με αφετηρία το φανταστικό να φτάσει στη σκηνική πραγμάτωση: το πραγματικό ή ξεκινώντας από το πραγματικό και την απλή επικοινωνία, μέσα από τη σύμβαση του παιχνιδιού, να οδηγηθεί στην ανάπλαση και στη μετάβασή του σε ένα νέο επίπεδο: το φανταστικό (Κουρετζής,2008).

Το στοιχείο του παράλογου είναι συνυφασμένο με το φανταστικό, για αυτό ρόλοι και θέματα που περικλείουν τα στοιχεία αυτά είναι ιδιαίτερα ευχάριστα στα παιδιά. Το παιδί αντιπαθεί κάθε είδους ρουτίνα. Όσο πιο παράλογο και φανταστικό χαρακτήρα παίρνει ένα θεατρικό παιχνίδι και η μορφή του χώρου διεξαγωγής του, τόσο πιο άμεση είναι η επίδρασή του, και εντονότερη η χαρά. Για αυτό στα θεατρικά παιχνίδια με ελεύθερο θέμα προσπαθούμε από τις ιδέες που αναπαράγουν τα παιδιά, να κινηθούμε και να δράσουμε επάνω στη πιο φανταστική. Παιδιά που μέσα στο θεατρικό παιχνίδι προβάλλουν έντονα μια «εκλογίκευση» των πάντων δε σημαίνει ότι στερούνται φαντασίας. Πρόκειται για παιδιά, που η γύρω τους πραγματικότητα έχει εξασκήσει σε αυτά έντονη καταπίεση και ψυχαναγκασμό. Τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται στην αρχή να λειτουργήσουν. Έχουν μάθει να στέκονται άπραγα, να 'ναι σιωπηλοί «καταναλωτές» σε κάτι που παράγουν άλλοι. Περιμένουν μια κατεύθυνση, κάποια εντολή για να πράξουν. Όταν, όμως, εξοικειωθούν,

και καθώς το θεατρικό παιχνίδι εξελίσσεται, δρουν δυναμικά και προβάλλουν έντονα τις καταπιεσμένες επιθυμίες και ανάγκες τους (Κουρετζής,1991).

3.1.5 Ορισμός δημιουργικότητας

Δημιουργικότητα είναι η ικανότητα να επινοείται κάτι καινούργιο. Να τίθεται σε ενέργεια μία συγκεκριμένη ψυχική λειτουργία για μια ορισμένη χρονική περίοδο. Ένα βασικό επίπεδο της ανθρώπινης δημιουργικότητας είναι η εκφραστική, η οποία περιλαμβάνει αυθορμητισμό και ελεύθερη έκφραση, χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη σημασία τόσο στις δεξιότητες όσο στη ποιότητα και πρωτοτυπία του δημιουργικού έργου (Ζαράγκας,2006). Η σύγχρονη επικρατούσα άποψη, σχετικά με τη δημιουργικότητα και τη νόηση είναι πως πρόκειται για δύο παράγοντες της ανθρώπινης νόησης, οι οποίοι συμπληρώνουν ο ένας τον άλλο κατά τη διαδικασία επίλυσης πολύπλοκων προβλημάτων. Η σχέση της δημιουργικότητας με το γνωστικό υπόβαθρο είναι στενή, και για αυτό προϋποθέτει γερές βάσεις που διαμορφώνονται μέσω των εμπειριών(Καψάλης, 2009).

3.1.6 Σημασία καλλιέργειας της δημιουργικότητας

Στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, το ενδιαφέρον για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας των παιδιών εκδηλώνεται πλέον με διακριτή αναφορά στα επίσημα κείμενα για τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο χώρο της διδακτικής έχουν αναπτυχθεί διάφορα μοντέλα με στόχο την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών (Γαλάνη,2010).

Τα σωστά ερεθίσματα στο κατάλληλο χρόνο θα δώσουν στα παιδιά τη δυνατότητα των εμπειριών, θα ασκήσουν την αντιληπτική τους ικανότητα και θα πλουτίσουν τη φαντασία τους. Τα άτομα που μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους για να δώσουν μορφή και σχήμα στα συναισθήματα και τις συγκινήσεις τους είναι δημιουργικά άτομα, άτομα, δηλαδή που παράγουν έργο πρωτότυπο , το οποίο είναι αποτέλεσμα της φαντασιακής τους ικανότητας (Ζαράγκας,2006). Μέσα από το παιχνίδι το παιδί μπορεί να είναι δημιουργικό και να αξιοποιήσει πλήρως την προσωπικότητά του, και μόνο όταν το παιχνίδι είναι δημιουργικό ανακαλύπτει τον εαυτό του (Κοντογιάννη,2008).

3.1.7 Ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσω του θεατρικού παιχνιδιού

Η δημιουργικότητα στα παιδιά, καλλιεργείται όταν πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις, που αφήνουν χώρο, ώστε το άτομο να είναι δημιουργικό. Αυτές, μεταξύ άλλων είναι ο πλούτος των εμπειριών, οι φυσικές κλίσεις του ατόμου και η ελευθερία έκφρασης (Ζαράγκας,2006). Στα πλαίσια της ορθής εφαρμογής του θεατρικού παιχνιδιού σε μια ομάδα, οι προϋποθέσεις αυτές πληρούνται και η ομάδα αποτελεί γόνιμο έδαφος για τη καλλιέργεια της δημιουργικότητας.

Το θεατρικό παιχνίδι είναι ένα δημιουργικό συμβάν που προσφέρει στα παιδιά άμεση ικανοποίηση. Δεν υπάρχει ακριβής κώδικας που να καθορίζει τι ακριβώς μπορεί να είναι ένα δημιουργικό συμβάν. Μπορεί μεταξύ άλλων να είναι μια φυσική λειτουργία, για την οποία γνωρίζουμε πολύ λίγα, η παρατήρηση, το ακαθόριστο. Το δημιουργικό συμβάν συχνά προκύπτει απροσδόκητα, μπορεί να εμφανιστεί ξαφνικά μέσα από τη παρατήρηση (Κουρετζής,2008).

Το θεατρικό παιχνίδι και η δραματική τέχνη είναι μια δημιουργική εμπειρία για το παιδί και την ομάδα. Η εμπειρία αυτή είναι μοναδική και ανεπανάληπτη, όσες φορές και να προκύψει ποτέ δεν θα είναι η ίδια. Κάθε ρόλος δίνει πολλές και ποικίλες δυνατότητες για δημιουργικότητα. Η λύση προβλημάτων που προκύπτουν από τα θέματα ενασχόλησης, την πλοκή και την ομάδα καλλιεργούν τη δημιουργικότητα και την ευρηματικότητα. Η επαφή με το θεατρικό παιχνίδι είναι μια μορφή ζωής, γιατί αποτελεί μια άμεση αναπαράσταση και αναπροσαρμογή της ίδιας της ζωής (Κοντογιάννη,2012).

Τέλος, είναι το μέσο εκείνο που συντελεί στο να βελτιώσει το παιδί την ικανότητα της εξερευνητικής σκέψης, της κριτικής αποκλίνουσας σκέψης και να καταφέρει την ανάπτυξη της δημιουργικής φαντασίας, η οποία θα μετατραπεί σε όπλο για την εφευρετικότητα και την επινόηση λύσεων στην πραγματική ζωή (Γαλάνη,2010).

3.2 Κοινωνικό επίπεδο

Πορίσματα από παλαιότερες όσο και από σύγχρονες έρευνες δείχνουν ότι κατά το 2^ο έτος της ζωής του το νήπιο είναι έτοιμο να δημιουργήσει διαπροσωπικές –κοινωνικές- σχέσεις με άλλα παιδιά. Το ενδιαφέρον για τους συνομήλικους κατά το 2^ο και ιδιαίτερα κατά το 3^ο έτος της ζωής παρουσιάζει μια αυξητική τάση, και το παιδί εξοπλισμένο με καινούριες κοινωνικές, γλωσσικές και νοητικές δεξιότητες είναι έτοιμο να συγκεντρωθεί στο παιχνίδι με άλλα παιδιά και για όλο και μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα. (Δημητρίου, 2012)

3.2.1 Κοινωνικός ρόλος του παιχιδιού

Ένα από τα βασικά επίπεδα επίδρασης του θεατρικού παιχιδιού είναι και το κοινωνικό. Το παιχίδι των παιδιών έχει μελετηθεί και ερμηνευτεί, μέσα από διαφορετικά μοντέλα. Για τον Piaget(1924-1962), το παιχίδι δείχνει την ανάπτυξη του σχηματισμού των συμβόλων, η οποία αντιπαραβάλλεται με τη σημαντική μάθηση που βασίζεται στην παρατήρηση. Ενώ, ο Corsaro (1985, Corsaro και Eder 1990) αναφέρεται στη συνεισφορά του στη συμμετοχή στην κουλτούρα των συνομηλίκων. (Garrey,2001). Ο Vygotsky, υποστηρίζει ότι το παιχίδι προσποίησης, κυρίως όταν έχει χαρακτηριστικά κοινωνικού παιχιδιού, αποτελεί σημαντικό μέσο διερεύνησης των γνωστικών δεξιοτήτων του παιδιού προσχολικής ηλικίας.

Κατά τη διάρκεια της προσχολικής περιόδου αλλάζει, επίσης, η φύση του παιχιδιού προσποίησης ή συμβολικού. Κατά κάποιο τρόπο, το παιχίδι προσποίησης γίνεται περισσότερο μη ρεαλιστικό-και ιδιαίτερα επινοητικό (Feldman,2011).

Μέσα από μια ενοποιητική προοπτική, ανάμεσα στις ποικίλες προσεγγίσεις σχετικά με το παιχίδι, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι, οτιδήποτε και να παίζουν τα παιδιά πάντοτε υποκρίνονται ότι «παίζουν την κοινωνία». Κατά τη διάρκεια των επεισοδίων του κοινωνικού παιχιδιού υποκριτικής, τα παιδιά δημιουργούν από κοινού ένα κοινωνικό πλαίσιο (Garrey,2001).

3.2.2 Κοινωνική ανάπτυξη παιδιού προσχολικής ηλικίας

Κατά την προσχολική ηλικία το παιδί διαφοροποιείται ανάμεσα στον εαυτό του και τους άλλους, στο στάδιο αυτό είναι φυσιολογικό το παιδί να μη μπορεί να κάνει διάκριση πάντα ανάμεσα στα συναισθήματά του και τα συναισθήματα των άλλων. Συχνά, μπορεί να υπάρχει η τάση να αποδίδει τη συμπεριφορά περισσότερο σε περιστασιακά δεδομένα,

παρά στις σταθερές ιδιότητες του χαρακτήρα. Η πρόοδος που επιτελείται στους τρόπους που το παιδί περιγράφει τον εαυτό του και τους άλλους, με τη πάροδο του χρόνου, φαίνεται να οφείλεται στο ότι υπάρχει σημαντική βελτίωση στις ικανότητες του παιδιού να μπαίνει στη θέση του άλλου και να κατανοεί την ύπαρξη εσωτερικών σκέψεων και συναισθημάτων(ικανότητα μέθεξης). Είναι η ικανότητα του παιδιού να πραγματοποιεί κοινωνικές συγκρίσεις με μεγαλύτερη ακρίβεια το καθιστά ικανό να εντοπίζει τις ομοιότητες και τις διαφορές του με τους άλλους (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου,2001).

Ο A.Boal, έθεσε τον όρο μέθεξη, την ικανότητα να ανήκει κάποιος ταυτόχρονα σε δύο διαφορετικούς αυτόνομους κόσμους. Είναι κατά μία έννοια, η φαντασία της πραγματικότητας και η πραγματικότητα της φαντασίας. Μέσω αυτής της διαδικασίας που επιτυγχάνεται με το θεατρικό παιχνίδι, οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να εμπλέκονται σε μία συνθήκη αλλά την ίδια στιγμή να παρατηρούν το ρόλο τους και την υποθετική κατάσταση στην οποία μπαίνουν. Έτσι αντιλαμβάνονται πως θα μπορούσαν να αντιδράσουν στο υποθετικό σενάριο, μέσα από την ασφάλεια του ρόλου (Snape et all., 2011). Με τον τρόπο αυτό μπορούν τα παιδιά να λύσουν τόσο προσωπικές τους διεργασίες και συγκρούσεις, όσο και να μπουν στη θέση ατόμων του κοινωνικού τους περιβάλλοντος

Μέσω αυτού το παιδί εξερευνά και εμβαθύνει στη σχέση του με τους άλλους τόσο σε ένα επίπεδο πραγματικό όσο και συμβολικό μέσω των απεριόριστων «υποθετικών» ρόλων και στάσεων που υποδύεται. Εξετάζοντας τις ιδέες και τις στάσεις του, μπορεί να αποκτήσει εμπιστοσύνη στον εαυτό του καθώς και την ικανότητα να μορφοποιεί τις ιδέες του, να εκθέτει τις απόψεις του και έτσι να επικοινωνεί με τους άλλους. Δοκιμάζει ταυτόχρονα τις ιδέες και απόψεις των άλλων στην πράξη και έτσι μπορεί να ερμηνεύσει με διαφορετικούς τρόπους τον κόσμο. (Κοντογιάννη,2012)

Ο A. Boal, ο οποίος ανέπτυξε τις τεχνικές του Θεάτρου των Καταπιεσμένων, έθεσε και τον όρο «Κοινωνικό Θέατρο». Το «Κοινωνικό Θέατρο» είναι μια σύγχρονη εκφραστική και εκπαιδευτική λειτουργία, που χρησιμοποιώντας τη δραματική πράξη ως εργαλείο και την ομαδική βίωση των δρώμενων ως παιδαγωγικό μηχανισμό, στοχεύει στη σφαιρική ψυχοπνευματική και σωματική καλλιέργεια, ανάπτυξη, ωρίμανση και απελευθέρωση των μελών της ομάδας μέσω της αλληλεπίδρασής τους, στην ανθρώπινη επικοινωνία. Οι τεχνικές του A.Boal, θεωρούνται καθοριστικές για τη συνειδητοποίηση της κοινωνικής πραγματικότητας, που μπορεί να οδηγήσει στη δυνατότητα πραγματοποίησης οποιασδήποτε αλλαγής και μπορούν να εφαρμοστούν τροποποιημένα και μεμονωμένα στο θεατρικό παιχνίδι. Ακόμη, η συμβολή των τεχνικών αυτών μπορεί να είναι σημαντική,

όταν το θεατρικό παιχνίδι εφαρμόζεται σε παιδιά που υποσυνείδητα αποζητούν, τον ποιο θεραπευτικό χαρακτήρα του παιχνιδιού (Κοντογιάννη,2008).

3.2.3 Κοινωνικοποίηση μέσω του θεατρικού παιχνιδιού

Κοινωνικοποίηση είναι η διαδικασία μέσα από την οποία τα παιδιά γίνονται δεκτά μέρη του κοινωνικού συνόλου στο οποίο ανήκουν. Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μια διαδικασία αλληλεπίδρασης, καθώς κάθε μέλος κινείται, μιλάει, ενεργεί και επηρεάζει και επηρεάζεται από τις πράξεις και τη συμπεριφορά των άλλων. Ταυτόχρονα, αποτελεί ένα ομαδικό παιχνίδι που εκτός των άλλων υποβοηθά την κοινωνικοποίηση των μελών κατά το μεγαλύτερο μέρος του.(Κοντογιάννη,2012)

Το κοινωνικό αυτό βίωμα, δίνει την ευκαιρία για αυθεντική κοινωνικοποίηση, στο μέτρο που τίποτα σε αυτό δε μπορεί να γίνει απομονωμένο: το θέατρο είναι πάντα μια συλλογική δραστηριότητα. Οπότε η χρήση του επιβάλλεται όταν, για διάφορους λόγους ζητάμε να δυναμώσουμε την ομοιογένεια της τάξης. Ιδίως αν θέλουμε να διευκολύνουμε την ενσωμάτωση μιας ομάδας παιδιών, αντίθετα οι άλλες σχολικές δραστηριότητες εντείνουν την αίσθηση του περιθωριακού. Γενικότερα, το θεατρικό παιχνίδι οξύνει την ικανότητα επικοινωνίας με τους άλλους. Κι αυτό γιατί το εξασκεί στο να βλέπει, να ακούει και να απαντάει, να κατανοεί και να γίνεται κατανοητό, κι αυτό σε πολλά επίπεδα, ανάλογα με τα θέματα που επιλέγονται. Να παίζει για τον εαυτό του και για τους συμπαίκτες του (Feure-Lascar,1990).

Το παιδί ως μέλος μιας ομάδας, (καθώς, πάντα, το θεατρικό παιχνίδι πραγματοποιείται σε ομάδες παιδιών και όχι ατομικά), υποστηρίζει τις δικές του ιδέες και δέχεται τις ιδέες των άλλων. Αντλεί από τους άλλους και μαθαίνει να προσφέρει σε αυτούς. Να συνεισφέρει την ατομική δύναμη, στο κοινό έργο. Οι στόχοι της ομάδας είναι πλέον και δικοί του, χωρίς όμως να εμποδίζουν τη προσωπική του έκφραση (Γαλάνη,2010).

3.2.4 Θεωρίες για την ψυχολογία των ομάδων

Η ομάδα είναι ένας δυναμικός τόπος, όπου τίποτα δεν είναι στατικό αλλά όλα ένα «συνεχές γίνεσθαι». Όλα προκύπτουν σε συνδιαλλαγή, σε αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση, ως κινητική συνισταμένη των στοιχείων και των εκδηλώσεων της προσωπικότητας κάθε μέλους.

Σύμφωνα με τον Kurt Lewin (1948),ο οποίος μελέτησε τη σχέση του ατόμου με το περιβάλλον του εστιάζοντας στην αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μεταξύ τους, η ομάδα είναι ένα δυναμικό σύνολο ατόμων βασισμένο στην αλληλεξάρτηση και όχι στην

ομοιότητα ανάμεσα στα άτομα. Εάν η εργασία ή ο στόχος της ομάδας απαιτεί την εξάρτηση του ενός μέλους από το άλλο για την ολοκλήρωσή της, τότε δημιουργείται μια πολύ ισχυρή δυναμική. Επίσης, η αλληλεξάρτηση των μελών έχει ως αποτέλεσμα τη λειτουργία της ομάδας ως ένα δυναμικό σύνολο και συνεπάγεται ότι οποιαδήποτε αλλαγή σε ένα μέλος επηρεάζει και τα υπόλοιπα.

Ο R.Bales μελετά τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών, τις ενέργειες επικράτησης-υποχώρησης, τις φιλικές-εχθρικές ενέργειες και τα ελεγχόμενα-εκφραζόμενα συναισθήματα. Η ψυχαναλυτική θεωρία μελετά την ψυχική ενέργεια του κάθε μεμονωμένου ατόμου, που αποτελεί μέλος της ομάδας, που προκύπτει από τους διάφορους ψυχικούς μηχανισμούς και τους μηχανισμούς άμυνας. (Κοντογιάννη, 2012)

3.2.5 Η δυναμική της ομάδας στο θεατρικό παιχνίδι

Το θεατρικό παιχνίδι πραγματοποιείται πάντα σε ομάδες. Οι ομάδες αυτές μπορεί να είναι σταθερές(με συχνές συναντήσεις) ή παροδικές. Οι ομάδες χρειάζονται χρόνο, όπως και τα μέλη τους, για να φτάσουν στο μέγιστο βαθμό απελευθέρωσης και δυναμικής. Η παρουσία και η συμμετοχή της ομάδας είναι αναγκαία, για να υπάρξει θεατρικό παιχνίδι, δράση και αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών. Αυτή η προϋπόθεση, με τη σειρά της, συντελεί στη δημιουργία δεσμών. Τα μέλη μαθαίνουν σταδιακά να λειτουργούν σαν σύνολο, χωρίς ανταγωνισμούς με μοναδικό σκοπό τη χαρά του παιχνιδιού. Το θεατρικό παιχνίδι απαιτεί συμμετοχικότητα και ενεργητικότητα, και για να λειτουργήσει χρειάζεται την ομάδα.

Η αξιοποίηση της δυναμικής της ομάδας στο θεατρικό παιχνίδι «καταργεί την ανταγωνιστική σχέση, επιτυχία-αποτυχία» και προσφέρει ένα ευνοϊκό πλαίσιο συλλογικής και συνεργατικής δημιουργίας. Μέσω της συμμετοχής σε δραστηριότητες ομαδικές ικανοποιείται η επιθυμία για δράση, επικοινωνία και σχέσεις, στηρίζεται η δυνατότητα ανακάλυψης των δυνατοτήτων σε ένα αποτελεσματικό, επικοινωνιακό, ασφαλές και ήρεμο περιβάλλον.

Κατά τη λειτουργία της ομάδας τίποτα δεν είναι στατικό. Η ομάδα απαιτεί και δίνει, έχει καθήκοντα και υποχρεώσεις, αντιστέκεται και συμμορφώνεται. Εκδηλώνονται στο εσωτερικό της συγκρούσεις και ανταγωνιστικές ενέργειες και άλλοτε πάλι μέθεξη των μελών της στην ιδεολογία της. Κατά τη λειτουργία της προκύπτουν ποικίλοι ρόλοι.

Η ομάδα είναι αυτή που μπορεί να καλύψει την ανθρώπινη ανάγκη για επικοινωνία και ανάλογα με το τύπο επικοινωνίας που επιλέγει, η ομάδα μπορεί να εμφανίσει μεγαλύτερη ή μικρότερη αποτελεσματικότητα.

Μια ομάδα που αλληλεπιδρά ελεύθερα, με λίγους περιορισμούς, θα εξελιχθεί με τον καιρό σε ένα κοινωνικό μικρόκοσμο. Εάν ο χρόνος είναι επαρκής, τα μέλη της ομάδας θα αρχίσουν να ανακαλύπτουν τον εαυτό τους. (Γαλάνη,2010)

Το παιδί προσχολικής ηλικίας θέλει να λαμβάνει μέρος σε μια ποικιλία δραστηριοτήτων με συνομήλικους του, έχει την ανάγκη να ανήκει σε ομάδες. Οι επαφές αυτές επηρεάζονται όχι μόνο από τις έννοιες που αναπτύσσει το παιδί για τους ανθρώπους γύρω του, αλλά και από τις γενικευμένες ιδέες που σχηματίζει το παιδί σε σχέση με τις κοινωνικές επαφές ανάμεσα στους ανθρώπους (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου,2001).

3.3 Αισθητικό-ψυχαγωγικό επίπεδο

Η ψυχαγωγία μέσα από το θεατρικό παιχνίδι έχει την ιδιότητα να μορφώσει το παιδί πνευματικά αλλά και αισθητικά και να φέρει αρμονία ανάμεσα στο σώμα και τη ψυχή. Το παιδί, κατά τη διάρκεια της ψυχαγωγίας που του προσφέρει το παιχνίδι, αποκτά εμπειρία και γνώση μέσω των αισθήσεων και οδηγείται σε μια υγιή και πολύπλευρη ανάπτυξη.

3.3.1 Ορισμός αισθητικής αγωγής

Ο όρος «αισθητική» εισάγεται στον τομέα της επιστήμης και της φιλοσοφίας από το Γερμανό φιλόσοφο και αισθητικό Alexander G. Baumgarten (1714-1762), σύμφωνα με τον οποίο αισθητική είναι το ωραίο και η βίωσή του στη φύση και στην τέχνη. Αν και στην αρχή ο όρος δεν θεωρήθηκε ιδιαίτερα δόκιμος, καθιερώθηκε στη φιλοσοφία στις αρχές του 20^{ου} αιώνα (Κωνσταντάκη, 2000). Η αισθητική περιλαμβάνει: α) την αισθητική στάση, την τάση δηλαδή που υπάρχει έμφυτη στα παιδιά για ανακάλυψη β) Την αισθητική διαδικασία, η οποία σημαίνει ότι χρησιμοποιούνται όλες οι αισθήσεις για να θαυμάσουμε ένα αντικείμενο ή μία εμπειρία, και να απορροφηθούμε εντελώς. Η αισθητική διαδικασία απαιτεί περισσότερο ενεργή συμμετοχή παρά παθητική αποδοχή και τέλος γ) την αισθητική ανταπόκριση, πρόκειται για την αντίδραση απέναντι στην αισθητική διαδικασία, όπου τα παιδιά με τη πάροδο του χρόνου ανακαλύπτουν τι τους αρέσει και τι όχι και δημιουργούν προσωπικές προτιμήσεις και γούστα (Schirmacher, 2008).

Στη συνέχεια εμφανίστηκαν και άλλες απόψεις σχετικά με την αισθητική, για την οποία προτάθηκαν και νέοι ορισμοί. Έτσι για τον E. Kant «αισθητική είναι αυτό που κατά την παράσταση ενός αντικειμένου είναι απλά υποκειμενικό, δηλαδή αυτό συνιστά τη σχέση με το υποκείμενο και όχι με το αντικείμενο, είναι η αισθητική του φύση». Παράλληλα, για τον Rene Huber (1982), η αισθητική αγωγή είναι η κορύφωση της μόρφωσης, η αγωγή της συναισθηματικότητας και της πνευματικότητας του ανθρώπου (Κωνσταντάκη, 2000).

Για τον Ευάγγελο Παπανούτσο (1965), η αισθητική ορίζεται ως η ιδιαίτερη σχέση της ψυχής με τον κόσμο, έχοντας ως αντικείμενο την τέχνη. Ο Ηλίας Βιγγόπουλος (1986) υποστηρίζει πως η αισθητική αγωγή αποτελεί το μέσο με το οποίο το παιδί μπορεί να αναπτύξει τις έμφυτες και τις «εν δυνάμει» ικανότητες του, άρα την προσωπικότητά του στο σύνολό της. Ο Piaget (1986-1980) διατυπώνει πως μέσω των καλλιτεχνικών

εκδηλώσεων, το παιδί επιζητά να ικανοποιήσει τις ανάγκες του αλλά και να προσαρμοστεί στις καταστάσεις και τα πρόσωπα που το περιβάλλουν (Κωνσταντάκη, 2000).

Από τους παραπάνω ορισμούς, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η αισθητική αγωγή παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητας ενός παιδιού, και όχι μόνο. Ο εκπαιδευτικός ο οποίος βοηθά το παιδί να αναπτυχθεί πνευματικά και να γνωρίσει τα όρια και τις ικανότητές του μέσω της αισθητικής αγωγής, βοηθιέται και ο ίδιος, φτάνοντας στη δική του προσωπική ολοκλήρωση. Έτσι, η αισθητική αγωγή στην προσχολική ηλικία ανάγεται σε μια δραστηριότητα μεγίστης σημασίας, καθώς επιδρά θετικά τόσο στο ίδιο το παιδί, όσο και στον εκπαιδευτικό που την υλοποιεί (Κωνσταντάκη, 2000).

3.3.2 Σημασία αισθητικής αγωγής για τα παιδιά

Στην έκκληση της UNESCO για την προώθηση της αισθητικής αγωγής στο σχολείο, τονίζεται η σημαντική θέση που πρέπει να λαμβάνουν οι τέχνες στην εκπαίδευση. Μέσω της τέχνης τα παιδιά μπορούν να έχουν πρόσβαση στη μαθησιακή διαδικασία έτσι ώστε να εξισορροπείται η νοητική και η συναισθηματική διάσταση. Βάσει αυτής της προσέγγισης, πρέπει να ενθαρρύνεται η διδασκαλία των τεχνών και η εισαγωγή τους στο σχολείο να γίνεται επί ίσους όρους με την εισαγωγή των άλλων δραστηριοτήτων. Οι τέχνες ενεργοποιούν το μυαλό και το σώμα. Κινητοποιώντας τις αισθήσεις, δημιουργείται μια μνήμη που οξύνει την ευαισθησία και καθιστά το παιδί πιο δεκτικό σε άλλες μορφές γνώσης (Κοντογιάννη, 2008).

Το θεατρικό παιχνίδι, μέσα σε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα αισθητικής αγωγής, που περιλαμβάνει εικαστική, μουσική και θεατρική αγωγή (θεατρικό παιχνίδι), μπορεί να αποτελέσει τη κοίτη, μέσα στην οποία συναντώνται όλες οι επιμέρους καλλιτεχνικές δραστηριότητες που μπορεί να προσφέρει ο παιδικός σταθμός. Με αυτό τον τρόπο το παιδί μπορεί να συνειδητοποιήσει τη σύνδεση των τεχνών μεταξύ τους, καθώς και τη σύνδεση του σχολείου με την επίλυση προβλημάτων της καθημερινότητας και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Κουρετζής, 2008). Επιπλέον, βοηθά το παιδί να αναπτύξει τις διάφορες πτυχές της προσωπικότητάς του, να τροφοδοτήσει την αναπτυσσόμενη νοημοσύνη του και έτσι να αποκτήσει αισθητική εμπειρία. Επιπλέον, επιτυγχάνεται και η ομαλή ανάπτυξη του παιδιού στο κοινωνικό σύνολο, καθώς στα πλαίσια της εικαστικής αγωγής το παιδί συμμετέχει σε ποικίλες εικαστικές δραστηριότητες.

3.3.3 Το παιδί και η προσφορά των εικαστικών τεχνών

Οι εικαστικές τέχνες, όπως προαναφέρθηκε, συμβάλλουν στην ψυχοπαιδαγωγική ανάπτυξη του νηπίου, η οποία πραγματοποιείται στο χώρο του παιδικού σταθμού. Με κύριο στόχο τη διανοητική και αισθητική αγωγή του παιδιού, οι εικαστικές τέχνες δικαιολογημένα θεωρούνται αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην προσχολική ηλικία. Αυτό συμβαίνει γιατί:

1. Το νήπιο αναπτύσσει την παρατηρητικότητά του, γνωρίζει τον κόσμο που τον περιβάλλει και εστιάζει σε λεπτομέρειες.
2. Οι εικαστικές δραστηριότητες διεγείρουν την προσοχή και συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αντιληπτικής ικανότητας του παιδιού.
3. Καλλιεργείται η κινητικότητα του χεριού, η αίσθηση της όρασης και της αφής, στοιχεία που χρησιμοποιούνται στις διάφορες εικαστικές δραστηριότητες.
4. Το νήπιο αποκτά εμπειρίες, ανεξαρτησία, αυτοέλεγχο και αυτοεκτίμηση (στην περίπτωση που παράγει το δικό του έργο).
5. Καλλιεργείται η μνήμη, εμπλουτίζεται η φαντασία και ενισχύεται η βούληση.
6. Επιτυγχάνεται η κοινωνικοποίηση, αναπτύσσεται πνεύμα αμοιβαίας εκτίμησης και σεβασμού αλλά και αλληλεγγύη.
7. Προβάλλεται ο συναισθηματικός κόσμος του παιδιού και επιτυγχάνεται η ψυχοσωματική του ανάπτυξη (Κωνσταντάκη, 2000).

Σύμφωνα με τον Vygotsky, η τέχνη εκτός από τον πρωτογενή ρόλο της να προσφέρει δηλαδή αισθητικές εμπειρίες μέσω της κάθαρσης, έχει και δευτερογενείς συνέπειες ή λειτουργίες οι οποίες καταλήγουν σταδιακά στην αλλαγή της συμπεριφοράς και του τρόπου όπου λειτουργεί ο εαυτός, απελευθερώνει δυνάμεις παρέχοντας καινούργιες δυνατότητες για τη ζωή, ενώ ενισχύει την οργάνωση της μελλοντικής συμπεριφοράς (Πούρκος,2009)

3.3.4 Μορφές αισθητικής αγωγής στον παιδικό σταθμό.

Η αισθητική αγωγή ενός παιδιού, δεν είναι αποκλειστικά απόρροια του σχολικού περιβάλλοντος. Μπορεί να πραγματοποιηθεί και μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, αλλά η σχολική τάξη και ιδιαίτερα ο χώρος του παιδικού σταθμού, αποτελούν το βασικό χώρο ανάπτυξης δραστηριοτήτων σχετικά με αυτή. Και αυτό γιατί ο παιδικός σταθμός είναι ο χώρος στον οποίο η αισθητική αγωγή προσεγγίζεται με διάφορες δραστηριότητες, οι

οποίες έχουν ως στόχο να βοηθήσουν το παιδί να εκφραστεί αισθητικά (Κωνσταντάκη, 2000).

Έτσι λοιπόν, στο παιδικό σταθμό ένα παιδί μπορεί να μάθει την έννοια «κάλλος», «ωραίο», «ομορφιά» μέσα από δραστηριότητες που έχουν ως σκοπό να αναπτύξουν τόσο την ευαισθησία των νηπίων αλλά και να ενεργοποιήσουν τις αισθητικές τους αξίες, γεγονός που συμβάλλει τόσο στην αισθητική ανάπτυξη αλλά και στην έκφραση των προσωπικών τους συναισθημάτων και σκέψεων (Κωνσταντάκη, 2000).

Δραστηριότητες οι οποίες σχεδιάζονται και υλοποιούνται στον παιδικό σταθμό με στόχο την αισθητική έκφραση, μόρφωση και ανάπτυξη ενός παιδιού είναι :

- Ζωγραφική
- Πλαστική
- Γλυπτική
- Κολλάζ
- Κατασκευές
- Τύπωμα
- Υφαντική
- Θεατρικό παιχνίδι
- Δραματοποίηση
- Κουκλοθέατρο
- Μουσική
- Λογοτεχνία
- Κίνηση

Ο συνδυασμός αυτός των εικαστικών και θεατρικών μορφών τέχνης στηρίζεται σύμφωνα με τον Piaget σε μια νοητική διαδικασία, η οποία επιτρέπει στο παιδί να εκφράζεται ελεύθερα και δημιουργικά. Πέρα όμως από τέτοιου είδους δραστηριότητες, για να μπορέσει το παιδί να αναπτυχθεί σφαιρικά και πολύπλευρα, το σχολείο θα πρέπει να δημιουργεί τις κατάλληλες ευκαιρίες δράσης για εκείνο. Για το λόγο αυτό στο χώρο του παιδικού σταθμού, τα παιδιά έχουν τα δυνατότητα να παραγάγουν τα δικά τους καλλιτεχνικά έργα, χρησιμοποιώντας τα διάφορα υλικά και μέσα που ο παιδικός σταθμός διαθέτει (Κωνσταντάκη, 2000).

3.3.5 Σύνδεση ψυχαγωγίας και παιχνιδιού

Η ψυχαγωγία για το παιδί δεν είναι ποτέ μια στεία ψυχαγωγία. Όταν το παιδί διασκεδάσει με τρόπο που πληροί ορισμένες προδιαγραφές, ταυτόχρονα λειτουργούν έμμεσα και άλλες εποικοδομητικές διαδικασίες. Αυτή τη ψυχαγωγία μπορούμε να τη χρησιμοποιήσουμε σαν μέρος της πολιτισμικής διαπαιδαγώγησης του παιδιού. Η παρεχόμενη στο παιδί ψυχαγωγία μπορεί με τον τρόπο της να συμβάλλει στη συναισθηματική ωρίμανσή του, την κοινωνικοποίηση και στη παροχή γνώσης και αίσθησης του γύρω κόσμου.

Κάθε μορφή κινητικής δραστηριότητας με τη μορφή παιχνιδιού(ομαδικά παιχνίδια, παιχνίδια γνωριμίας, παιχνίδια σε επίπεδα σε σχέση με το χώρο) είναι ένα ερέθισμα με αλληπάλληλες επιδράσεις στη σκέψη και το συναισθηματικό κόσμο του παιδιού. Το παιχνίδι για το παιδί, μεταξύ άλλων, σημαίνει χαρά, έκφραση, ευθυμία, γέλιο, ξεκούραση. Όλα αυτά τα ευχάριστα συναισθήματα συντελούν στην πνευματική ευφορία (Ζαράγκας,2006).

Ένας βασικός στόχος της τέχνης του θεάτρου είναι η ψυχαγωγία. Μέσω αυτού, οι άνθρωποι αφήνουν για λίγο τη ζωή και τις ανησυχίες της με τη φυγή, με το «παίγνιον». Εξάλλου το παιχνίδι στον ορισμό του είναι διασκεδαστικό και στο θέατρο όλα είναι παιχνίδι. Κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού τα μέλη της ομάδας ενώνονται για το μοίρασμα μιας χαράς που πηγάζει από ένα συναίσθημα συννεοχής αναμεσά τους και αμοιβαίας συμφωνίας για την αυθεντικότητα και την ειλικρίνεια της διαδικασίας. Και η συμφωνία αυτή, από μόνη της, είναι ένα παιχνίδι μαγικό και διασκεδαστικό. Σύμφωνα με το Ν. Παπανδρέου, το θέατρο είναι μια τέχνη που μπορεί να εφεύρει την ευτυχία, να συμβάλλει στη δημιουργία ευτυχισμένων ανθρώπων (Γαλάνη,2010).

Μέσω της θεατρικής δράσης το παιδί έχει τη δυνατότητα της απόλαυσης, της τέρψης και της αληθινής χαράς. Μικροπροβλήματα, ανησυχίες, φόβοι, παρορμήσεις του παιδιού, βρίσκουν τρόπο να εκφραστούν, να εκτονωθούν και έτσι συμμετέχοντας σε ένα θεατρικό παιχνίδι το παιδί εκτονώνεται και εξωτερικεύει το συναισθηματικό του κόσμο, με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζει την ψυχική του ηρεμία και ανακαλύπτει τη ζωοποιό χαρά που εμπεριέχει κάθε παιγνιώδης, θεατρική δραστηριότητα (Feure-Lascar,1990)

3.4 Παιδευτικό επίπεδο

Η μάθηση είναι μια διαδικασία ανακάλυψης της γνώσης η οποία αποτελείται μέσα από τη σχέση του παιδιού με το περιβάλλον, τη σχέση του με τον κόσμο των ενηλίκων, με τους συνομηλίκους και τη προσωπική εξερεύνηση. Η δημιουργική μέθοδος του θεατρικού παιχνιδιού προέκυψε από την ανάγκη σύνδεσης του σχολείου και κοινωνίας και την αναγκαιότητα αξιοποίησης της βιωματικής μάθησης ως της καταλληλότερης για τη στήριξη της κατανόησης της διαφορετικότητας και μοναδικότητας του καθενός και της δυνατότητας να κατανοήσει κανείς μέσω των βιωμάτων τις διαφορετικές εκδοχές της ανθρώπινης ύπαρξης. Επίσης, προέκυψε από την αναγκαιότητα μιας ψυχοπαιδαγωγικής δημιουργικότητας, που αναγνωρίζει το παιχνίδι και τη τέχνη ως διαδικασία παιδευτική (Γαλάνη,2010).

3.4.1 Η εκπαιδευτική διάσταση του θεατρικού παιχνιδιού

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί ένα μέσο για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η G.Berhammer, αξιολόγησε την κριτική σκέψη παιδιών προσχολικής ηλικίας, και συγκεκριμένα 4-5 ετών, με την εφαρμογή δραματικής τέχνης και τεχνικών του θεάτρου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η ικανότητα των παιδιών να προβλέπουν και να αξιολογούν καταστάσεις αυξήθηκε σημαντικά, καθώς επίσης και η ικανότητα να δημιουργούν κάτι νέο και να βρίσκουν νέες λύσεις ή ιδέες. Τα παιδιά βελτίωσαν ακόμη τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες μέσα στη τάξη, καθώς και τη δραματική τους έκφραση. Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε ήταν ότι η θεματική διδασκαλία του αναλυτικού προγράμματος σε συνδυασμό με παιδαγωγικές τεχνικές του θεάτρου στην εκπαίδευση μπορεί να βελτιώσουν τα αποτελέσματα της μάθησης και της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης.

Σε άλλη έρευνα ο G. Bolton συμπεραίνει ότι όταν η δραματική κατάσταση που βιώνεται από τα μέλη της ομάδας αποτελεί μια ευκαιρία για ανταλλαγή των ιδεών και των εμπειριών τους, τότε είναι το πλέον αποτελεσματικό μέσω εκπαίδευσης, γιατί οδηγεί στη μάθηση. Η ανάπτυξη του νοητικού τομέα επιτυγχάνεται μέσω της κοινωνικής δύναμης της δραματικής τέχνης, αφού βοηθάμε τα παιδιά να μάθουν το πώς και το πότε και να προσαρμόσουν τον κόσμο όπου ζουν (Κοντογιάννη,2012).

Το θεατρικό παιχνίδι έχει κατά ποικίλους τρόπους συμπεριληφθεί στη μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία, αφού αποτελεί δυναμικό και ουσιαστικό μέσο υλοποίησης εκπαιδευτικών στόχων. Με βάση αυτό, η «παιγνιώδης μορφή διδασκαλίας», έρχεται μέσα από μια διαδικασία που μορφολογικά διαθέτει όλα τα γνωρίσματα του παιχνιδιού, να συμβάλει καθοριστικά στην κατάκτηση της γνώσης και σε ένα βαθμό να υποκαταστήσει την ίδια τη παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας. Με αυτή τη διαδικασία, το θεατρικό παιχνίδι έρχεται να αποτελέσει πρωταρχικό παιδαγωγικό εργαλείο και να χρησιμοποιηθεί με διάφορους τρόπους από τον εκπαιδευτικό και τους ανθρώπους που ασχολούνται με το παιδί γενικότερα, άμεσα ή έμμεσα εντασσόμενο στην εκπαίδευση και την παροχή γνώσεων και αγωγής από τους ενήλικους προς τα παιδιά (Γραμματάς,2010).

Στη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας στους εκπαιδευτικούς στόχους συμπεριλαμβάνεται μεταξύ άλλων η κοινωνικοποίηση του παιδιού, η προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον και η ανάπτυξη ορισμένων νοητικών ικανοτήτων. Στις ικανότητες αυτές ανήκει και η καλλιέργεια της γλώσσας, της οποίας η εξέλιξη είναι ραγδαία στη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας. Όταν τα παιδιά δεν έχουν αναπτύξει πλήρως την ικανότητα επικοινωνίας μέσω της γλώσσας χρησιμοποιούν το σώμα τους για να εκδηλώσουν όσα θέλουν να εκφράσουν. Η σωματική έκφραση είναι ένα σημαντικό μέσο επικοινωνίας και καλλιεργείται έντονα μέσα από το θεατρικό παιχνίδι.

3.4.2 Η ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων στη προσχολική ηλικία

Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας (3-5 ετών) οι νοητικές ικανότητες των παιδιών είναι εκπληκτικές. Η δημιουργικότητα και η φαντασία τους εκτινάσσονται στα ύψη, η χρήση της γλώσσας τους τελειοποιείται συνεχώς και σκέπτονται με τρόπο που διαφέρει αισθητά, με το πέρασμα του χρόνου.

Ο Piaget υποστηρίζει ότι η γλώσσα και η σκέψη είναι στενά συνδεδεμένες και ότι η πρόοδος στη γλώσσα αντικατοπτρίζει της σημαντικές βελτιώσεις που εμφανίζονται προς το τέλος της αισθησιοκινητικής περιόδου. Η χρήση συμβολικής σκέψης επιτρέπει στο παιδί προσχολικής ηλικίας να αναπαριστά τις πράξεις συμβολικά, κάτι που οδηγεί σε μεγαλύτερη ταχύτητα τις νοητικές λειτουργίες. Επίσης, τόνισε ότι η γλώσσα αναπτύσσεται μέσω της νοητικής ανάπτυξης. Η πρόοδος κατά την αισθησιοκινητική περίοδο είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της γλώσσας (Feldman,2011).

Κάθε παιδί γεννιέται με μια προδιάθεση να κατανοήσει κάποιες δομές της γλώσσας. Οι δομές αυτές και οι τεχνικές υπάρχουν μέσα στο σώμα λειτουργούν με αυτό σε διάφορα σημεία του νευρικού συστήματος και μεταβάλλονται σε σωματική στάση που αντιστοιχεί σε κάθε λέξη-σήμα, μέσα από το οποίο επιδιώκεται η επικοινωνία. Η δυνατότητα διείσδυσης- σύλληψης-παραγωγής της αίσθησης υποβοηθά τη συγκρότηση μιας νοητικής κατάστασης, που μέσα από τη γλωσσική έκφραση φτάνει στη κάθαρση και τη συνειδητή απόδοση του νοήματος (Κουρετζής,2008)

Για το λόγο αυτό είναι σημαντική η ενασχόληση των παιδιών με δραστηριότητες που προωθούν και συμβάλλουν θετικά στη ανάπτυξη σχετικών ικανοτήτων. Το θεατρικό παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα καθ' όλη τη διάρκεια του, αλλά ιδιαίτερα στη πρώτη φάση της απελευθέρωσης, μέσα από αισθησιοκινητικές δραστηριότητες να εκφραστούν τα παιδιά σωματικά και να εξασκήσουν τις ικανότητες αυτές.

3.4.3 Θεατρικό παιχνίδι και ανάπτυξη γλωσσικών ικανοτήτων

Με το θεατρικό παιχνίδι και τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση το παιδί αντιλαμβάνεται την αποτελεσματικότητα του λόγου και της «γλώσσας» του σώματος στην επικοινωνία. Η συμβολική γλώσσα σχηματίζεται με λέξεις ήχους, κινήσεις, εκφράσεις κι χειρονομίες, με τη διαδικασία αυτή το παιδί διευρύνει το λεξιλόγιό του ώστε να μπορέσει να εκφράσει τις σκέψεις του και να επικοινωνήσει ικανοποιητικά και αποτελεσματικά. Έτσι, μπορεί αν διαδραματίσει ένα σημαντικό ρόλο στη γλωσσική ανάπτυξη. Το παιδί έχει την ευκαιρία να χρησιμοποιήσει την ομιλία για να επικοινωνήσει με τους άλλους και να συνεργαστεί. Αναλαμβάνοντας έναν κοινωνικό ρόλο αντιλαμβάνεται σταδιακά τις ποικίλες γλωσσολογικές απαιτήσεις που προβάλλονται από κάθε ρόλο ξεχωριστά. Ακόμη, αναπτύσσει ετοιμότητα στο λόγο του, αφού απαιτούνται γρήγορες αντιδράσεις (Κοντογιάννη,2012).

Στην εκπαιδευτική διαδικασία η δυνατότητα διείσδυσης -σύλληψης-παραγωγής της αίσθησης υποβοηθά τη συγκρότηση μια νοητικής κατάστασης που μέσα από τη καθαρή έκφραση φτάνει στη καθαρή και συνειδητή αποτύπωση του νοήματος.

Η παιδευτική θεατρική έκφραση, η αισθητική δημιουργική απασχόληση, η παιδαγωγική θέατρο με επίκεντρο το θεατρικό παιχνίδι, αποτελούν δυναμικά εργαλεία στην εκπαιδευτική διαδικασία, ικανά να συμβάλλουν στην ανανέωση της γλώσσας, στη διερεύνηση γλωσσικών κωδικών επικοινωνίας και έκφρασης (Κουρετζής,2008)

4.0 ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Ένα λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να υπάρξει μια σπουδαία αφορμή για θεατρικό παιχνίδι. Το παιδί ταυτίζεται με ήρωες, παρακολουθεί περιπέτειες και παθήματα, αναγνωρίζει χαρακτήρες και συμπεριφορές, και πάνω απ' όλα παρατηρεί την πάλη ανάμεσα στο καλό και το κακό. Δεν ζητάμε από τα παιδιά να αποστηθίσουν το κείμενο αλλά να βάλουν τη δική τους σφραγίδα μέσα από τον αυτοσχεδιασμό. Έτσι ο εμπυχωτής έχει τη δυνατότητα να ανακαλύψει πως αντιλαμβάνονται έναν ρόλο, το έργο ή το θέμα.

4.1 Τι είναι παιδική λογοτεχνία

Παιδική λογοτεχνία είναι το σύνολο των αισθητικά δικαιωμένων κειμένων που είναι σε θέση να συμβάλλουν στην ψυχαγωγία των παιδιών και στην πνευματική τους καλλιέργεια, δηλαδή στην ανάπτυξη της ικανότητας για αντίληψη της ομορφιάς στην ωρίμαση της προσωπικότητας και στη διαμόρφωση ελεύθερης συνείδησης. Άλλωστε, η παιδική λογοτεχνία περιλαμβάνει (Παπαντωνάκης,2009):

- α) κείμενα πρωτότυπης παραγωγής,
- β) κριτικά κείμενα, τα οποία εντάσσονται στον ευρύτερο χώρο της θεωρίας της λογοτεχνίας και της Κριτικής και
- γ) εργασίες, οι οποίες προσεγγίζουν την πρωτότυπη παραγωγή της παιδικής λογοτεχνίας κατά τρόπο ερμηνευτικό και διδακτικό.

Ως ιδιαίτερος κλάδος της λογοτεχνίας γνωρίζει σημαντική ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια σε παγκόσμια κλίμακα είτε ως πρωτότυπη παραγωγή είτε ως μελέτη της παραγωγής αυτής. Ο όρος αναπόφευκτα οδηγεί σε διχοτόμηση της λογοτεχνίας. Έτσι, τα δυο σκέλη της από τη μια φαίνονται αυτόνομα: Παιδική λογοτεχνία ή καλύτερα Λογοτεχνία για παιδιά, όπως θα ήταν προτιμότερο να ονομάζεται, και Λογοτεχνία για ενήλικες (Παπαντωνάκης,2009).

Από την άλλη όμως φαίνεται ότι οι δύο αυτοί τομείς βρίσκονται σε διαρκή επικοινωνία και στενή σχέση, γιατί 1) και η Λογοτεχνία για παιδιά διαβάζεται από ενήλικους, οι οποίοι συχνά λειτουργούν ως λογοκριτές και ανάλογα επιτρέπουν ή απαγορεύουν στα παιδιά ένα συγκεκριμένο ανάγνωσμα. 2) Η μια τροφοδοτεί την άλλη, ώστε να διαπιστώνεται μια σχέση αμοιβαιότητας, εφόσον κείμενα γραμμένα για παιδιά είναι δυνατόν να μεταμορφωθούν σε κείμενα για ενήλικους και το αντίστροφο, κείμενα για ενήλικους να

διασκευαστούν σε κείμενα για παιδιά. Κλασική περίπτωση είναι είτε τα ομηρικά ποιήματα με τις αμφίβολης ποιότητας διασκευές τους ή Το παραμύθι χωρίς όνομα της Π.Δέλτα και το ομώνυμο θεατρικό έργο του Ιάκωβου Καμπανέλλη (Παπαδάτος,2009).

4.2 Δραματοποίηση και θεατρικό παιχνίδι

Δραματοποίηση είναι η μετατροπή ενός κειμένου από αφηγηματικό σε θεατρικό, η παραγωγή και παρουσίαση στη σκηνή της δράσης και κίνησης που περιέχεται στο πρώτο. Η δραματοποίηση είναι μια ευρέως διαδεδομένη έννοια και πρακτικά εφαρμόσιμη (συνειδητά ή μη, σωστά ή λάθος) καθημερινά σχεδόν στον παιδικό σταθμό.

Σε θεωρητικό επίπεδο, σημαίνει την μεταγραφή και απόδοση ενός μη δραματικού κειμένου, με όρους και κώδικες θεάτρου, με τελικό στόχο την πρόσληψη του, ως τέτοιο, από τη συνείδηση ενός θεατή και όχι αναγνώστη. Οποιοδήποτε είδος λόγου (όχι υποχρεωτικά έντεχνου), μπορεί να υποστεί τη διαδικασία δραματοποίησης, αρκεί να συντελεσθούν ορισμένες συνθήκες που οριοθετούν αυτή τη μεταγραφή (Γραμματάς, 2001).

Η δραματοποίηση έχει σαν σκοπό να παρουσιάσει κάτι απλά θεατρικό μέσα στη τάξη, μόνον για τα ίδια τα παιδιά, χωρίς κοινό (με τη συμμετοχή όλων) και χωρίς όλα τα συνεπακόλουθα (δημοσιότητα, προσκλήσεις, κοστούμια, σκηνικά, φωτισμοί, αγωνία, συναγωνισμός κλπ.), στοιχεία που ομολογουμένως δεν αποτελούν βασικό στόχο της σχολικής εκπαίδευσης.

Μια πρωτογενής μορφή δραματοποίησης είναι το Θεατρικό Παιχνίδι, κατά το οποίο οι μαθητές εξοικειώνονται αρχικά με την τέχνη του θεάτρου μέσα από ειδικές ασκήσεις θεατρικής προσέγγισης λογοτεχνικών κειμένων, που στόχο έχουν να εισάγουν τους συμμετέχοντες σε τεχνικές παρουσίασης κειμένων εντός της τάξης ή επί θεατρικών σκηνών (Δελώνης, 1990). Οι δύο αυτές λέξεις, μετά από αυτές τις εξηγήσεις, μπορούν να ερμηνευθούν ως «κατασκευή δράσης» κάτι που, με πιο απλά λόγια, σημαίνει πως δραματοποίηση είναι η θεατρική απόδοση κάποιων κειμένων (ή και εννοιών, αφηρημένων ή συγκεκριμένων).

4.3 Κριτήρια για την επιλογή έργων παιδικής λογοτεχνίας προς χρήση σε θεατρικό παιχνίδι

Είναι λοιπόν αναγκαίο τα έργα της παιδικής λογοτεχνίας που προορίζονται για δραματοποίηση και θεατρικό παιχνίδι :

- να χαρακτηρίζονται από μια θεατρικότητα (δράση, συχνές αλλαγές δράσης)
- να έχουν κάποιο βαθμό δυσκολίας στην πρώτη ανάγνωση και, άρα, η δραματοποίηση να βοηθά στην καλύτερη κατανόησή τους από πλευράς παιδιών,
- να μην είναι πολύπλοκα στη γραφή (μύθο) και πλοκή,
- να υπάρχει σοβαρός λόγος να δραματοποιηθούν, π.χ. να πρόκειται για κείμενα που χαρακτηρίζονται από μεγάλο βαθμό χρηστικότητας στην καθημερινή ζωή, δηλαδή κείμενα που, αν το παιδί τα εμπεδώσει, θα του φανούν χρήσιμα εκτός παιδικού σταθμού,
- να παρέχουν -χάρη στο γεγονός ότι το παιδί δρα, κινείται, ενεργεί- ορισμένες κινησιολογικές επιδεξιότητες, αναγραφόμενες και απλώς περιγραφόμενες στο έργο, ικανές να το καταστήσουν γνώστη και χρήστη πολλών συγχρόνων εξωσχολικών καταστάσεων και αντικειμένων,
- δεν απαιτούν μεγάλες υποκριτικές ή σκηνοθετικές ικανότητες η/και την κατασκευή πολύ δύσκολων σκηνικών και κοστουμιών. Όσο περισσότερα στοιχεία -σε θετικό βαθμό- από τα ανωτέρω πέντε έχει ένα έργο, τόσες περισσότερες πιθανότητες έχει να επιλεγεί από τον (σωστά σκεπτόμενο) παιδαγωγό για να δραματοποιηθεί.

Απαραίτητη προϋπόθεση για δραματοποίηση παραμυθιών είναι η ύπαρξη διαλόγου, δράσης και συγκρούσεων, ως αντιπροσωπευτικά γνωρίσματα του δραματικού κειμένου, τα οποία, ακόμα και αν δεν υπάρχουν στο προς δραματοποίηση παραμύθι, οφείλουν να επινοηθούν από το δημιουργό τους (Κατσαρίδου, 2011).

Αντίστοιχη είναι η συρρίκνωση ή ο πλήρης εξοβελισμός των αφηγηματικών στοιχείων, των περιγραφών και των μακροσκελών μονολόγων, που περιορίζουν τη δράση και στατικοποιούν την ανάπτυξη της υπόθεσης. Με αυτές τις προϋποθέσεις, θεατρικό παιχνίδι και δραματοποίηση μπορούν να συντελεστούν σε οποιοδήποτε ιστορικό, όπως και σε ποιητικό ή αφηγηματικό κείμενο, προκειμένου να γίνει δυνατή η πρόσληψη του, ως θέαμα σκηνικά παρουσιαζόμενο μπροστά σ' ένα κοινό (Δημάση & Γαργαλιάνος, 1996).

4.4 Θεατρικό παιχνίδι και παιδική λογοτεχνία- Στάδια

Όσον αφορά το θεατρικό παιχνίδι ως προς την παιδική λογοτεχνία ακολουθούνται τα εξής στάδια:

Στάδιο 1^ο

Γίνεται ανάγνωση του έργου προκειμένου να εντοπιστούν τα δραματοποιήσιμα στοιχεία του ή, αντιθέτως, τα στοιχεία εκείνα που, έστω μη δραματοποιήσιμα, θα μπορούσαν να υποβοηθήσουν την διεργασία αυτή (Κατσαρίδου,2011). Αυτή η ανάγνωση διαφέρει εκείνης της απλής ή πρωταρχικής. Στην πρωταρχική ανάγνωση οι στόχοι είναι καθαρά παιδαγωγικοί ή προς την κατεύθυνση της κατανόησης, ενώ στη δεύτερη ανάγνωση (που δεν είναι και υποχρεωτική, ειδικά αν δεν υπάρχει πρόθεση δραματοποίησης), οι στόχοι είναι καλλιτεχνικοί.

Στάδιο 2^ο

Ο εμπυχωτής καλεί τα παιδιά να σηκωθούν από τις θέσεις τους τους προκειμένου να γίνει η δραματοποίηση στην πράξη. Η έγερση αυτή μπορεί, για πολλά παιδιά, να είναι δύσκολη ή μέχρι και οδυνηρή, δεδομένου ότι δεν έχουν όλα τους καλλιτεχνικές τάσεις (Δημάση & Γαργαλιάνος, 1996). Στο χέρι του εμπυχωτή είναι να βοηθήσει αυτά τα παιδιά να συμμετάσχουν στη δραματοποίηση, όμως δεν έχουν όλοι οι εμπυχωτές αυτή την κλίση ή ικανότητα. Σημειωτέον ότι υπάρχουν ειδικές ασκήσεις για τέτοια «δύσκολα» παιδιά, ασκήσεις οι οποίες θα μπορούσαν να αποτελέσουν το αντικείμενο ανάλυσης ενός άλλου άρθρου.

Στάδιο 3^ο

Ορίζεται ο θεατρικός χώρος, (όρια, έκταση, ίσως και όγκος). Θα πρέπει κατ' αρχήν εδώ να σημειωθεί ότι, αν δεν υπάρχει ειδικός χώρος σε κάποια άλλη αίθουσα (π.χ. το θεατράκι του παιδικού σταθμού) είναι αναγκαίο να δημιουργηθεί ένας τέτοιος, μέσα στη αίθουσα, με τη αναδιαμόρφωση του χώρου. Όσο μεγαλύτερος είναι ο κενός χώρος που έτσι δημιουργείται, τόσο πιο άνετα θα πραγματοποιηθεί η δραματοποίηση. Εντούτοις, στη συνέχεια θα δούμε πως, ανάλογα με τον τρόπο που επιλέγει ο εμπυχωτής να δραματοποιήσει ένα κείμενο, ποικίλει και ο θεατρικός χώρος. Αυτό σημαίνει πως τελικά,

μια δραματοποίηση μπορεί να πραγματοποιηθεί σε πολύ μικρούς χώρους ή μέχρι και σε πολύ μεγάλους.

Στάδιο 4°

Διανομή ρόλων. Όπως και στην προετοιμασία μιας παράστασης, μοιράζουμε τους ρόλους: Τι ταιριάζει στον καθένα, ανάλογα με το χαρακτήρα του, τη φωνή του, τη δύναμη ή τις ευαισθησίες του. Αν κάποιος τα καταφέρνει στο αστείο, αν διασκεδάζει τους άλλους, αυτός θα αναλάβει ένα κωμικό ρόλο. Πάντως, η ανάληψη ενός ρόλου θα πρέπει να γίνει με ευχέρεια. Κανείς δεν πρέπει να επιβάλει στον άλλο να παίξει κάτι, αν δεν του αρέσει. Υπάρχουν, χοντρικά, δύο τρόποι διανομής: 1. η διανομή γίνεται από τον παιδαγωγό, 2. η διανομή αποφασίζεται από τα παιδιά, ατομικά ή ομαδικά. Ατομικά σημαίνει ότι ένας μαθητής διανέμει τους ρόλους και, ομαδικά, ότι όλοι οι μαθητές έχουν γνώμη ή παίρνουν αποφάσεις για τη διανομή των ρόλων. Είναι περιττό να τονιστεί ότι η τελευταία αυτή περίπτωση (διανομή ομαδικά) είναι εξαιρετικά χρονοβόρα, αντιπαιδαγωγική και καθόλου πρακτική σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου ούτε ο διαθέσιμος χρόνος για καλλιτεχνικά μαθήματα είναι αρκετός, αλλά κυρίως, όπου οι στόχοι είναι καλλιτεχνικοί, και όχι το να μάθουν οι μαθητές το τι είναι δημοκρατία.

Στάδιο 5°

Κυρίως δραματοποίηση του έργου, δηλαδή η εκφορά του από τα ίδια τα παιδιά, από τον πιο απλό έως τον πιο σύνθετο τρόπο. Εδώ μεγάλη σημασία έχει η συμμετοχή, ή μάλλον επέμβαση του εμπνευστή στα δρώμενα.

Στάδιο 6°

Τέλος δραματοποίησης και θεατρικού παιχνιδιού και επαναφορά των παιδιών στην αρχική τους θέση. Σίγουρα πρέπει να γίνει απολογισμός ή μια στοιχειώδης κριτική του τι έγινε. Η κριτική εδώ μπορεί να έχει σχέση με το τι έχει ήδη ειπωθεί στη διάρκεια της δραματοποίησης (παρατηρήσεις του εμπνευστή, αντιδράσεις των εμπνευσμένων) αλλά και γνώμες όλων πάνω στο αισθητικό και καλλιτεχνικό αποτέλεσμα.

5.0 ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Το θεατρικό παιχνίδι προσφέρει άμεση απόλαυση στο παιδί και μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο έκφρασης και δημιουργίας, καθώς και προσέγγισης του περιβάλλοντος. Στη διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού οι μαθητές δεν είναι απλοί δέκτες κάποιας θεωρίας αλλά συμμετέχουν στην όλη διαδικασία ενεργά, ανακαλύπτοντας μόνοι τους ένα ρόλο που τον χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν με τους άλλους.

5.1 Τι είναι περιβαλλοντική εκπαίδευση

Περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι η διαδικασία αναγνώρισης αξιών και διασαφήνισης εννοιών για την ανάπτυξη των ικανοτήτων και των στάσεων που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και την εκτίμηση της αλληλοσυσχέτισης ανθρώπου, πολιτισμού και βιοφυσικού περιβάλλοντος. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση συνεπάγεται επίσης άσκηση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και τη διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς του κάθε ατόμου γύρω από τα προβλήματα που αφορούν στην ποιότητα του περιβάλλοντος (Αγγελίδης, 1993).

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι δηλαδή μια διαρκής διαδικασία δια της οποίας τα άτομα και οι κοινωνικές ομάδες θα συνειδητοποιήσουν το περιβάλλον τους και θα αποκτήσουν τις γνώσεις, τις αξίες, τις ικανότητες, την εμπειρία και επίσης τη θέληση που θα τους επιτρέψουν να δράσουν ατομικά και συλλογικά με σκοπό την επίλυση των σημερινών και μελλοντικών προβλημάτων του περιβάλλοντος.

5.2 Στόχοι της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Οι στόχοι της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι (Γεωργόπουλος, Τσαλίκη, 1993):

Συνειδητοποίηση: να βοηθήσει τις κοινωνικές ομάδες και τους πολίτες να συνειδητοποιήσουν το περιβάλλον και τα συναφή με αυτό προβλήματα και να ευαισθητοποιηθούν σ' αυτά τα ζητήματα στο σύνολο τους.

Γνώση: να βοηθήσει τις κοινωνικές ομάδες και τους πολίτες να αποκτήσουν ποικιλία εμπειριών καθώς και βασική γνώση του περιβάλλοντος και των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Στάσεις: να βοηθήσει τις κοινωνικές ομάδες και τους πολίτες να διαμορφώσουν αξίες και να αναπτύξουν ενδιαφέρον για το περιβάλλον καθώς και διάθεση για ενεργό συμμετοχή στη Βελτίωση και την προστασία ίου περιβάλλοντος.

Ικανότητες: να Βοηθήσει τις κοινωνικές ομάδες και τους πολίτες να αποκτήσουν τις απαραίτητες ικανότητες για τον προσδιορισμό και την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Συμμετοχή: να δώσει στις κοινωνικές ομάδες και τους πολίτες τη δυνατότητα ανάληψης δράσης και ενεργού συμμετοχής σε όλα τα επίπεδα για την πρόληψη και την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

5.3 Οι τρεις διαστάσεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Οι τρεις διαστάσεις της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι οι εξής:

- **Εκπαίδευση γύρω από το περιβάλλον.**

Πρόκειται για την κατάκτηση γνώσεων σχετικών με το περιβάλλον και τα περιβαλλοντικά προβλήματα και την ανάπτυξη ικανοτήτων απαραίτητων για την κατάκτηση της γνώσης. Το περιβάλλον θεωρείται αντικείμενο μάθησης.

- **Εκπαίδευση από και μέσα στο περιβάλλον.**

Το περιβάλλον «χρησιμοποιείται» ως μέσο για την κατάκτηση γνώσης και την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων και ως πηγή μάθησης. Η γνώση δηλ. αποκτάται από το περιβάλλον - πηγή γνώσης με την άμεση εμπειρία η οποία οικοδομείται με δραστηριότητες που συμβαίνουν μέσα στο ίδιο το περιβάλλον σε άμεση επαφή με τα πράγματα και τα φαινόμενα και όχι σε δομές και διαδικασίες αποκομμένες από την πραγματικότητα. Το περιβάλλον θεωρείται ως μέσον, πεδίο και πηγή μάθησης.

- **Εκπαίδευση για το περιβάλλον.**

Προσδίδει κοινωνικό και πολιτικό βάθος στην Π.Ε. και βαρύτητα στην έννοια του πολίτη και της ευθύνης που φέρει για την ποιότητα του περιβάλλοντος και την ποιότητα της ζωής. Υποκινεί σε συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και δράση στο κοινωνικό πεδίο με στόχο την πρόληψη και την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και τη διαχείριση των φυσικών πόρων. Το περιβάλλον θεωρείται σκοπός.

5.4 Θεατρικό παιχνίδι και περιβαλλοντική εκπαίδευση

Το θεατρικό παιχνίδι προσφέρει άμεση απόλαυση στο παιδί και μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο έκφρασης και δημιουργίας, καθώς και προσέγγισης του περιβάλλοντος. Στη διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού οι μαθητές δεν είναι απλοί δέκτες κάποιας θεωρίας αλλά συμμετέχουν στην όλη διαδικασία ενεργά, ανακαλύπτοντας μόνοι τους ένα ρόλο που τον χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν με τους άλλους.

Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι ευαισθητοποιείται η φαντασία των παιδιών, αυξάνεται η δημιουργικότητά τους και δοκιμάζουν να επικοινωνήσουν με τους γύρω τους με άλλον τρόπο διαφορετικό από αυτόν που έχουν συνηθίσει. Το κυριότερο όμως είναι ότι επικοινωνούν με τη βοήθεια της φαντασίας τους και μέσα από τα συναισθήματά τους, δύο στοιχεία απαραίτητα για να μπορέσει κάποιος να δημιουργήσει (Κοντογιάννη,2000).

Από τη στιγμή που μιλάμε για θεατρικό παιχνίδι στα πλαίσια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, είναι καλό να σημειωθεί πως αυτό στηρίζεται στη δυναμική της ομάδας και την ψυχολογία της αλληλεπίδρασης. Έτσι, θα πρέπει να υπάρχουν κάποιες βασικές προϋποθέσεις, για να μπορέσει να λειτουργήσει και να πετύχει τους στόχους του.

Ειδικότερα οι δραστηριότητες που σχετίζονται με την περιβαλλοντική εκπαίδευση και αφορούν το θεατρικό παιχνίδι επιδιώκουν να προσφέρουν στα παιδιά πρακτικά-βιωματικά εφόδια για το περιβάλλον, το περιβάλλον γύρω, αλλά και ό,τι μπορεί να προσφέρει μια καλή ποιότητα ζωής.

Μέσα από τα περιβαλλοντικά παιχνίδια, στόχος είναι να πραγματοποιηθεί η εφαρμογή της ‘‘Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης’’ στην πράξη. Αυτή, οφείλει να αποτελέσει διαδικασία μάθησης και εργαλείο ευαισθητοποίησης των παιδιών με τα σημερινά περιβαλλοντικά ζητήματα καθώς και αποτελεσματικότερης ανάδειξης της τοπικής περιβαλλοντικής προβληματικής, αλλά και ευαισθητοποίησης όλων, για το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζούμε, αναπνέουμε, δραστηριοποιούμαστε, δημιουργούμε (Κοντογιάννη,2000).

Δημιουργώντας και συμμετέχοντας με τα παιδιά, για τα παιδιά, μέσα από τα περιβαλλοντικά παιχνίδια, χρησιμοποιώντας το μυαλό, τις αισθήσεις και το σώμα στόχος είναι να εφοδιαστούν οι αυριανοί ενεργοί πολίτες με τα απαραίτητα εκείνα εφόδια, με τα οποία όχι μόνο θα ενημερωθούν και θα ευαισθητοποιηθούν, αλλά και σταδιακά θα αποκτήσουν άποψη, στάσεις και συμπεριφορές για τα περιβαλλοντικά ζητήματα που σχετίζονται με το τοπικό, εθνικό και πλανητικό περιβάλλον και τη βιώσιμη ανάπτυξη.

Τα παιδιά δραστηριοποιούμενα, μέσα από τα περιβαλλοντικά παιχνίδια, σε περιβαλλοντικές ή και φίλο-περιβαλλοντικές δραστηριότητες, γνωρίζοντας, παίζοντας, ζωγραφίζοντας, φροντίζοντας το περιβάλλον ή και υιοθετώντας προτάσεις-μέτρα για καλύτερο περιβάλλον αποτελούν μια εγγύηση για ένα καλύτερο μέλλον, το μέλλον τους αλλά και το μέλλον όλων μας

Αυτό όμως δεν είναι μια απλή αλλά μια πολυσύνθετη διαδικασία, η οποία με τη βοήθεια της μάθησης σε θεωρητικό πλαίσιο και της ενεργούς συμμετοχής σε έμπρακτες δραστηριότητες, επιδιώκει να προωθήσει (Κοντογιάννη,2000) :

- Την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των παιδιών και κατ' επέκταση της τοπικής κοινωνίας για τις αξίες, τα αποθέματα και τη σημαντικότητα του πολιτισμικού και φυσικού περιβάλλοντος μας,
- Την ενεργό συμμετοχή των παιδιών, μέσα από προσιτές και εύκολες περιβαλλοντικές δραστηριότητες, που μπορούν να πραγματοποιηθούν μέσα και γύρω από το σχολείο τους (υιοθεσία και συνεχή φροντίδα του περιγυρού μας, προτάσεις και πρωτοβουλίες αναβάθμισης του περιγυρού μας, αλλά και των υποβαθμισμένων περιοχών, υποστηρικτικές δραστηριότητες, ομιλίες, εκθέσεις φωτογραφίας και ζωγραφικής, δρώμενα, θεατρική ημέρα, μουσική ημέρα κ.α.).
- Τη δημιουργία κινήτρων, μέσων και μηχανισμών για τη σταδιακή βελτίωση του τοπικού περιβάλλοντος -του περιγυρού μας-, με τη συνδρομή και συμμετοχή της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, των φορέων της περιοχής, αλλά και της εθελοντικής εργασίας όλων μας,
- Την αλλαγή των παραδοσιακών στάσεων και αντιλήψεων στον ευρύτερο κοινωνικό ιστό, ως προς το περιβάλλον, την προστασία, την ανάδειξη και τη βιώσιμη ανάπτυξη.

Επομένως, με οδηγό τα περιβαλλοντικά παιχνίδια που θα προτείνονται και θα υλοποιούνται στο δίκτυο, με ποικίλες δραστηριότητες, αλλά και με συνεχή-αδιάκοπη προσπάθεια, θα επιδιώκεται ώστε μεταξύ των άλλων (Μουτσαδάκης, 1994)

- να ζωντανεύουμε τη γνώση,
- να βιώνουμε το περιβάλλον και
- να είμαστε κοντά στην κοινωνία συνεργαζόμενοι και συμμετέχοντες.

Ακόμη είναι γνωστό ότι η εφευρετικότητα των παιδαγωγών έχει δημιουργήσει μέχρι σήμερα μια μεγάλη ποικιλία από παιχνίδια για την ευαισθητοποίηση ως προς το περιβάλλον.

Έτσι, πολλές φορές παίζονται περιβαλλοντικά παιχνίδια, με το περιβάλλον και για το περιβάλλον, μέσα από θεατρικά δρώμενα, ρόλους της φύσης και της κοινωνίας, βιωματικές προσεγγίσεις και μαθησιακά λογοπαίγνια, αλλά και μέσα από παραλλαγές των παραδοσιακών παιχνιδιών.

Κλείνοντας μπορούμε να πούμε πως το εκπαιδευτικό Παιχνίδι, όπως όλα τα παιχνίδια που παίζουν τα παιδιά, στηρίζεται πάνω στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού και γι' αυτό ακριβώς το λόγο η αξία του στην περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι πολύ μεγάλη.

6.0 ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Με ανακατάταξη και αναδιοργάνωση των σχολικών προγραμμάτων και των μεθόδων παιδαγωγικής, με ενσωμάτωση νέων τρόπων όπως μουσικής, θεάτρου, κουκλοθεάτρου, κατασκευών, μπορεί το σχολείο να οδηγηθεί και να μετατραπεί σε χώρο ζωτικής δημιουργίας. Ο χώρος αυτός σε διαλεκτική σχέση με την κοινωνία και ανοιχτός σε συνεχή αλληλεπίδραση μαζί της μπορεί να δεχτεί όλα τα άτομα αποκλίνοντα, μη αποκλίνοντα, παρεκλίνοντα ή διακλίνοντα, να τα εμπλουτίσει και να εμπλουτιστεί. (Κοντογιάννη, 2012)

6.1 Ειδική αγωγή

Η ειδική παιδαγωγική (ειδική αγωγή) αναπτύχθηκε επιστημονικά τον 20^ο αιώνα, νωρίτερα οι προσπάθειες για εμπειρική προσέγγιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες αφορούσε κυρίως τυφλούς, κωφούς και άτομα με νοητική καθυστέρηση. Την ίδια εποχή υπάρχει άνθιση των «επιστημών του ανθρώπου», της ιατρικής και της παιδοψυχιατρικής και για το λόγο αυτό γίνεται μια ιατρική και ψυχολογική προσέγγιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, ενώ ξεκινάει την λειτουργία το πρώτο «ειδικό σχολείο» (Κρουσταλάκης, 2000). Εκτός από την σχολική αγωγή που παρέχεται στα «κανονικά-συμβατικά παιδιά» όλων των ηλικιακών βαθμίδων, παρέχεται και η «ειδική αγωγή» που παρέχεται σε άτομα που αντιμετωπίζουν κάποιες ιδιαίτερες ανάγκες.

Σε πολλά Ευρωπαϊκά κράτη, η ειδική αγωγή ορίζεται ως μια εξειδικευμένη μορφή εκπαίδευσης, που προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των ατόμων που παρουσιάζουν κάποιες μειονεξίες. Ειδικότερα, η ειδική αγωγή εμπεριέχει εκπαιδευτικά προγράμματα και υπηρεσίες που αποσκοπούν να ενισχύσουν την αντιμετώπιση των προβλημάτων των ατόμων που αντιμετωπίζουν ειδικές, εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες, με στόχο να αξιοποιήσουν καλύτερα τις δυνατότητές τους και να βελτιωθούν.

Κατά το παρελθόν και στην Ελλάδα για την έννοια της ειδικής αγωγής χρησιμοποιούνταν ο όρος «θεραπευτική αγωγή», ο οποίος προέρχεται από τη γερμανική λέξη «Heilpaedagogik». Σύμφωνα με την Ρόζα Ιμβριώτη (1939), η ειδική αγωγή ορίζεται ως επιστήμη «που φροντίζει για τη μόρφωση, την διδασκαλία και την πρόνοια όλων των παιδιών που η σωματική τους και ψυχική τους εξέλιξη εμποδίζεται αδιάκοπα από παράγοντες ατομικούς και κοινωνικούς». (Πολυχρονοπούλου, 2012)

Ο Κ. Καλαντζής (1985) ορίζει την ειδική αγωγή ως «ένα κύκλο ειδικών χειρισμών και μεθόδων, ειδικών μορφών εργασίας, ειδικών διδακτικών περιεχομένων και υλικού, ειδικού παιδαγωγικού κλίματος και ζωής». Ο Σανσερέλ (1986) την ίδια χρονική εποχή, προσδιορίζει την έννοια της ειδικής αγωγής ως «ένα μέτρο που λαμβάνει η πολιτεία για να διασφαλίσει την εκπαίδευση των παιδιών και των εφήβων που έρχονται αντιμέτωποι με αναπηρίες ή δυσκολίες, λειτουργώντας συμπληρωματικά ως προς την οικογένεια».

(Καλαντζής, 1985)

Ο Heward (2009) αναφέρει ότι η ειδική αγωγή είναι μια σκόπιμη παρέμβαση, που σχεδιάζεται με στόχο να προλαμβάνει, να αντιμετωπίζει και να ξεπερνά τα προβλήματα και τις δυσκολίες που δυσχεραίνουν τη μάθηση και την ενεργό και ουσιαστική συμμετοχή του παιδιού με αναπηρίες στο περιβάλλον του σχολείου ή της κοινότητας εν γένει. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εφαρμόζουν τρεις τύπους παρεμβάσεων: Ο πρώτος τύπος αφορά την προληπτική παρέμβαση, η οποία σχεδιάζεται από τους εκπαιδευτικούς για την αποτροπή της εξέλιξης ενός πιθανού ή μικρού προβλήματος αναπηρίας. Εμπεριέχει δηλαδή δράσεις που αποτρέπουν την εξέλιξη ενός φαινομένου και ενέργειες που ελαττώνουν τις αρνητικές συνέπειες μιας κατάστασης που έχει διαπιστωθεί. Η προληπτική παρέμβαση διαρθρώνεται σε τρία επίπεδα: Πρωτογενής πρόληψη, που γίνεται με στόχο την μείωση της συχνότητας εμφάνισης νέων περιστατικών μιας αναπηρίας μέσω της εξάλειψης ή αντιστάθμισης των παραμέτρων κινδύνου. Δευτερογενής πρόληψη, που αφορά κυρίως άτομα που είναι ήδη εκτεθειμένα σε κάποιον παράγοντα επικινδυνότητας ή εμφανίζουν ενδείξεις κάποιας διαταραχής. Τριτογενής πρόληψη, που απευθύνεται σε άτομα με αναπηρία με στόχο την πρόληψη της επιδείνωσης των συνεπειών της. Ο δεύτερος τύπος παρέμβασης αφορά την διορθωτική παρέμβαση, που αποσκοπεί στον μετριασμό των συνεπειών μιας αναπηρίας κυρίως μέσα από την διδασκαλία και εξάσκηση δεξιοτήτων που προσφέρουν αυτοτελή και αποτελεσματική λειτουργικότητα του ατόμου. Τέτοιες δεξιότητες μπορεί να είναι ακαδημαϊκές (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική), κοινωνικές (όπως η έναρξη και συμμετοχή σε μια συζήτηση), αυτοεξυπηρέτησης (ένδυση, σίτιση) και επαγγελματικές που σχετίζονται με την προετοιμασία των μαθητών για την αγορά εργασίας. Ο τρίτος τύπος, αφορά την αντισταθμιστική παρέμβαση και σχετίζεται με τη διδασκαλία μιας εναλλακτικής-αντισταθμιστικής δεξιότητας με στόχο να μπορεί το άτομο να επιτελεί ένα έργο ή ικανοποιεί μια ανάγκη του παρά την αναπηρία που υπάρχει.

(Heward, 2011)

Εν κατακλείδι, ειδική αγωγή είναι «οι τρόποι διαχείρισης και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, οι οποίοι προσαρμόζονται ανάλογα με το κάθε παιδί, καθώς και οι ειδικές παιδαγωγικές μέθοδοι για την ικανοποίηση των ιδιαίτερων αναγκών τους. Άρα πρόκειται για μια «συνολική βοήθεια ζωής». (Κρουσταλάκης, 2000)

6.2 Κατηγορίες ειδικών αναγκών

Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες κατατάσσονται με βάση κάποια χαρακτηριστικά τους και τη διαφοροποίηση που εμφανίζουν στις μαθησιακές τους δυνατότητες αλλά και την συμπεριφορά τους, συγκρινόμενα με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Έτσι, οι κυριότερες κατηγορίες των παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι:

- Αυτά που πάσχουν από αυτισμό. Πρόκειται για την ταχύτερα αναπτυσσόμενη αναπτυξιακή διαταραχή όπου κάνει την εμφάνιση της πριν το τρίτο έτος της ζωής του παιδιού, χωρίς να επηρεάζει την σωματική ανάπτυξη του παιδιού. Τα αυτιστικά παιδιά, εμφανίζουν έλλειψη κοινωνικών συναναστροφών, προβληματική λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, καθώς και έλλειψη φαντασίας με μειωμένη θέληση για παιχνίδι. (Μαλούπας, 2015)
- Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα όρασης, τόσο μερικής όρασης όσο και τύφλωσης. Αν το παιδί αντιμετωπίζει προβλήματα μερικής όρασης, χρησιμοποιείται η όραση σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους οπτικές και ακουστικές κατά την διαδικασία της μάθησης, ενώ σε περίπτωση ολικής τύφλωσης, ο μαθητής θα πρέπει να αφομοιώσει τις πληροφορίες που δέχεται με την χρήση των άλλων αισθήσεων που έχει και ιδιαίτερα την αφή και την ακοή. (Mason & McCall, 2011)
- Αυτά που πάσχουν από κώφωση ή βαρηκοΐα. Τα παιδιά που πάσχουν από κώφωση δυσκολεύονται να καταλάβουν την ομιλία ακόμα και με χρήση ακουστικών και χρησιμοποιούν τις άλλες ικανότητες που έχουν για να επικοινωνήσουν αλλά και για την εκπαίδευσή τους, όπως είναι χειλεανάγνωση, η νοηματική ή γραπτή επικοινωνία. Τα βαρήκοα παιδιά, αντιμετωπίζουν το πρόβλημα της ελάχιστης ακουστικής αντίληψης και για την αντιμετώπιση της, καθώς δεν αποκλείεται η δυνατότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται ακουστικά ερεθίσματα, χρησιμοποιούνται ακουστικά μέσα, όπως είναι τα ακουστικά βαρηκοΐας, τα κοχλιακά εμφυτεύματα και τα συστήματα ενίσχυσης ήχου μέσα στη σχολική τάξη. (Moore, 2011)

- Τα παιδιά που πάσχουν από νοητική καθυστέρηση, τα οποία αντιμετωπίζουν δυσκολία στο να ανταποκριθούν στις ατομικές και κοινωνικές δραστηριότητες ενώ παράλληλα δυσκολεύονται κατά την επικοινωνία με τα άλλα παιδιά. Επιπλέον, τα συγκεκριμένα άτομα αντιμετωπίζουν προβλήματα στην διαβίωση τους στο σπίτι, την ασφάλεια και υγιεινή, την αυτοκατεύθυνση καθώς και τη διάθεση του ελεύθερου χρόνου. Βασικές αιτίες της νοητική καθυστέρησης είναι οι χρωμοσωμικές ανωμαλίες, όπως είναι το σύνδρομο Down κτλ. (Slavin, 2007)
- Οι πάσχοντες από διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ). Τα παιδιά αυτά χαρακτηρίζονται λόγω της αδυναμίας συγκέντρωσης που έχουν, από την παρορμητικότητα και την υπερκινητικότητα, τα οποία τους προκαλούν πρόβλημα αφενός στο σχολικό περιβάλλον, αφετέρου στο οικογενειακό και τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν. Επιπλέον, η ΔΕΠ-Υ συνοδεύεται από δυσχέρειες στην ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας καθώς και από δυσκολίες στην προσαρμοστικότητα του παιδιού, όπως επίσης και από έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις και καθυστέρηση στην κινητική ανάπτυξη. (Αλεξίου, 2010)
- Τα παιδιά που έρχονται αντιμέτωπα με ψυχικές ασθένειες και συναισθηματικές διαταραχές. Οι πάσχοντες από συναισθηματικές διαταραχές αντιμετωπίζουν συναισθηματικές και συμπεριφορικές αντιδράσεις, οι οποίες επιδρούν στην εκπαιδευτική του επίδοση καθώς επίσης και στις κοινωνικές και προσωπικές τους δεξιότητες. Τα παιδιά αυτά εντός του σχολικού περιβάλλοντος, εμφανίζουν αντικοινωνικές συμπεριφορές ή συμπεριφορές εξωτερίκευσης.
- Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν διαταραχές λόγου και ομιλίας, τα οποία εμφανίζουν δυσκολίες στην αντίληψη, επεξεργασία και οργάνωση των ήχων σε λέξεις στο φωνολογικό σύστημα της γλώσσας. Ο λόγος αυτών των ατόμων αποκλίνει συχνά από αυτόν των άλλων παιδιών τραβώντας πολλές φορές την προσοχή άλλων ατόμων ή προκαλώντας ακόμα και την δυσφορία των ακροατών. (Heward, 2011)
- Αυτοί που αντιμετωπίζουν κινητικές αναπηρίες, οι οποίοι ενδέχεται να αντιμετωπίζουν και άλλα προβλήματα όπως γλωσσικά, επικοινωνιακά, συναισθηματικής ωρίμανσης, κοινωνικοποίησης, πνευματικής εξέλιξης αλλά και σχολικής προσαρμογής. Η κινητική αναπηρία μπορεί να προέρχεται από εγκεφαλικής φύσεως παράλυση και νευρολογική δυσλειτουργία ή από εγγενείς ή επίκτητα ορθοπαιδικά προβλήματα. (Μπαξεβανίδου, 2006)

- Τα παιδιά που χαρακτηρίζονται χαρισματικά και ταλαντούχα, για τα οποία απαιτείται ειδική εκπαίδευση έτσι ώστε να μπορέσουν να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες τους. Ως χαρισματικά χαρακτηρίζονται τα παιδιά που εμφανίζουν υψηλές επιδόσεις σε τομείς όπως είναι δημιουργικότητα, οι τέχνες η ηγετική ικανότητα, για την ανάπτυξη των οποίων απαιτούνται ειδικές υπηρεσίες και δραστηριότητες. Έχει παρατηρηθεί ότι πολλά ταλαντούχα – χαρισματικά παιδιά αντιμετωπίζουν προβλήματα όπως μπορεί να είναι για παράδειγμα η υψηλή περιέργεια που τα κάνει επιθετικά και αδιάκριτα. (Heward, 2011)

6.3 Θεατρική αγωγή και ειδική αγωγή

Η θεατρική αγωγή ως έννοια προσδιορίζει μία ενότητα θεατρικών δραστηριοτήτων στην εκπαίδευση. Οι δραστηριότητες αυτές σχετίζονται άμεσα με το ηλικιακό επίπεδο, το μαθησιακό στάδιο καθώς και με την συσσωρευμένη ειδική εμπειρία και είναι: το θεατρικό παιχνίδι, ο θεατρικός αυτοσχεδιασμός-παντομίμα, το εργαστήριο γραφής αυτοσχεδίων διαλόγων ή ακόμη και έργων δραματοποίησης και θεατρικής παράστασης. (Γραμματάς, 2001)

Η υποκριτική, η φαντασία, το συναίσθημα, η ταύτιση και η ενσυναίσθηση αποτελούν τα κανάλια του θεατρικού γίνεσθαι εκφράζοντας τη δυναμική και τις δυνατότητες του θεάτρου και κατ' επέκταση και της θεατρικής αγωγής. Μέσω της φαντασίας και του συναισθήματος δημιουργείται ένας καινούργιος τρόπος κατανόησης του κόσμου, που δρα συμπληρωματικά με τον συνηθισμένο εγκεφαλικό-λογικό τρόπο πρόσληψής του. Μέσα από την καλλιέργεια της φαντασίας αναπτύσσεται και η συναισθηματική νοημοσύνη ενώ ενισχύεται και ισχυροποιείται το συναίσθημα γενικότερα. (Γραμματάς Θ., 2009)

Η παιδαγωγική του θεάτρου εναρμονίζεται και αναδεικνύει καλύτερα τους στόχους και τις επιδιώξεις της θεατρικής αγωγής διότι η «δια του θεάτρου» παιδεία σημαίνει την εφαρμογή αυτού που ο Αριστοτέλης προσδιόρισε ως μίμηση. Η μίμηση αποτελούσε διαχρονικά την κορωνίδα της μάθησης και ήταν η μήτρα του πολιτισμού. Το παιδί μιμείται παίζοντας και μιμούμενο παίζει. Αναγκαίο είναι να έχουν καλλιεργηθεί σχέσεις και να υπάρχουν διάλογοι επικοινωνίας μέσα από αυτές τις «σχέσεις». Το παιδί μέσα από το θέατρο αναπλάθει τις μορφές του βίου, σχολιάζει, ταξινομεί, προβαίνει σε μια θέαση του κόσμου, αφενός του υποκειμενικού και αφετέρου του αντικειμενικού. (Κουρετζής, 2008)

Η θεατρική αγωγή στα πλαίσια της ειδικής αγωγής ενισχύει τα άτομα με αναπηρία στο να αναπτύξουν την αυτοπεποίθησή τους, στο να βελτιώσουν την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους, στο να γίνουν πιο υπεύθυνα καθώς επιδρά σε φυσικό, κοινωνικό, συναισθηματικό και νοητικό επίπεδο. Η θεατρική αγωγή είναι άμεσα συνδεδεμένη και έχει επηρεαστεί από την ανθρωπολογία, την ψυχολογία, την κοινωνιολογία, το ψυχόδραμα, την ψυχοθεραπεία και αποτελεί μία αποτελεσματική μέθοδο που μπορεί να ενισχύει στην ολόπλευρη εξέλιξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Παράλληλα, οι θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές ενεργοποιούν το ψυχοπνευματικό δυναμικό των παιδιών και τα λανθάνοντα γνωρίσματα που εμπεριέχονται στη προσωπικότητά τους. Επιπρόσθετα, καλλιεργούνται οι γλωσσικές δεξιότητες τους συμβάλλοντας σε μια περισσότερο διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, καθώς την προσεγγίζουν ολιστικά, ενισχύοντας έτσι την ανάπτυξη της πολλαπλής νοημοσύνης. Τα επωφελή αυτά αποτελέσματα, κατηγοριοποιούνται σε μορφοπαιδευτικά, ψυχαγωγικά, επικοινωνιακά και κοινωνικά. (Γραμματάς Θ., 2009)

Στα μορφοπαιδευτικά αποτελέσματα της θεατρικής αγωγής, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν η δημιουργία της θεατρικής ψευδαίσθησης και η ταύτιση και ο τύπος του σκηνικού, δηλαδή αν είναι ρεαλιστικό ή φαντασικό. Η ταύτιση αυτή έχει ως επακόλουθο πολλές φορές να προκαλεί συνειδησιακούς προβληματισμούς, να τίθενται σε επανεξέταση οι πεποιθήσεις όπως και οι εσωτερικοί μετασχηματισμοί και ως εκ τούτου το παιδί να δέχεται μια ευρύτερη ψυχοπνευματική καλλιέργεια, που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την διαμόρφωση μιας πολυσχιδούς και ολοκληρωμένης προσωπικότητας. (Γραμματάς Θ., 2009)

Στην θεατρική αγωγή εμπεριέχονται και τα επικοινωνιακά αποτελέσματα, με σημαντικότερο την αφήγηση και τον αφηγηματικό λόγο τα οποία αποτελούν βασικό στοιχεία του θεάτρου. Τα παιδιά όταν συμμετέχουν σε μια αυτοσχέδια θεατρική παράσταση, έχουν τη δυνατότητα σύνδεσης μεμονωμένων γεγονότων και ιστοριών, δημιουργώντας έναν αφηγηματικό ιστό, ενώ παράλληλα δημιουργούν την αυτοεικόνα τους, στον χρόνο, την οποία παρουσιάζουν και αναδεικνύουν στα άλλα παιδιά που συμμετέχουν στο θέατρο. Τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού έχουν τη δυνατότητα να αναπαράγουν εκτός από γνωστές σκηνές που εμπεριέχονται στην καθημερινότητά τους, σκηνές από έναν φαντασικό κόσμο, τον οποίο προσπαθούν να μοιραστούν με τους συμπαίχτες τους στη θεατρική παράσταση.

Χρησιμοποιώντας την μέθοδο του «καθοδηγούμενο αυτοσχεδιασμού», τα παιδιά που συμμετέχουν σε θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές, έχουν τη δυνατότητα να μάθουν να

δουλεύουν συνεργατικά, να μοιράζονται και κοινοποιούν τις ιδέες τους, δημιουργώντας δραματικές κορυφώσεις. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά γίνονται αποτελεσματικότερα, καλλιεργώντας την επιτελεστική τους ικανότητα και αναπτύσσοντας τη δραματική τους ευφυΐα (dramatic intelligence) καθώς και η αναπαραστατική τους ευφυΐα (enactive intelligence). (Παπαδόπουλος Σ., 2010)

Εκτός των άλλων, το θέατρο διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο και από κοινωνική πλευρά, καθώς μέσα από τις θεατρικές παραστάσεις μπορούν να καλλιεργηθούν ιδεολογίες και νοοτροπίες που ενισχύουν την κοινωνική ενσυναίσθηση και δυναμώνουν την κοινωνική συνοχή. Το θέατρο που γίνεται από παιδιά και απευθύνεται σε παιδιά, δημιουργεί προβληματισμούς για τις σύγχρονες και τις διαχρονικές αξίες, συμβάλλοντας στην δημιουργία της ελπίδας για έναν καλύτερο κόσμο με ουσιαστικότερο νόημα για τους νέους. (Γραμματάς, 1996)

Από τον 18^ο αιώνα η θεατρική αγωγή χρησιμοποιήθηκε στον χώρο της ειδικής αγωγής κυρίως σε ψυχιατρεία στην Ευρώπη, καθώς υπήρχε η εντύπωση ότι μέσω του παιχνιδιού μπορούν να βοηθηθούν οι ψυχικά ασθενείς διότι εκτός των άλλων θα μειωνόταν και το άγχος τους. (Crimmens, 2006)

Στις μέρες μας, η χρήση της θεατρικής αγωγής είναι αρκετά διαδεδομένη στην ειδική αγωγή, δεδομένου ότι μέσω της θεατρικής αγωγής επιτυγχάνεται συναισθηματική ωρίμανση ταυτόχρονα με μια εξέλιξη και βελτίωση των ατόμων που συμμετέχουν στην πράξη. Επιπλέον, με την ανάπτυξη της θεατρικής αγωγής εξελίσσονται και βελτιώνονται οι δεξιότητες, οι διαπροσωπικές σχέσεις, ελέγχονται οι καθημερινές αντιδράσεις και εξετάζονται σε μια παρέμβαση θεατρικής αγωγής.

Επιπλέον, η θεατρική αγωγή δυναμώνει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μέσα από την έκφραση και τη δύναμη της δημιουργίας καθώς αποχτούν αυτοπεποίθηση και πολλές φορές επιδεικνύουν κεκαλυμμένες δεξιότητες και φανταστικές ιδέες. Η θεατρική αγωγή προωθεί στην ομάδα ειδικών παιδιών τον αμοιβαίο σεβασμό, την εμπιστοσύνη τονώνοντας τη συνεργασία και όχι τον ανταγωνισμό μεταξύ τους. Επιπρόσθετα, η αφήγηση ιστοριών σε ομαδικές δραστηριότητες είναι πολύ αποτελεσματική καθώς δίνει κίνητρο στα παιδιά με ειδικές ανάγκες να παράγουν ιδέες και ενισχύει την κοινωνική αλληλεπίδραση, ενώ βελτιώνουν ταυτόχρονα τις λεκτικές και κοινωνικές δεξιότητες τους αποκτώντας αυτοπεποίθηση και αντιλαμβανόμενοι τις κοινωνικές νόρμες. (Shcnapp & Olsen, 2003)

6.4 ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Μέσα στα πλαίσια της ειδικής αγωγής συναντάμε την θεραπευτική διάσταση του θεατρικού παιχνιδιού. Χρησιμοποιώντας διάφορες μορφές τέχνης σαν εκπαιδευτικά και θεραπευτικά όργανα, ο εμπυχωτής προσφέρει στα παιδιά του μία πολυφωνία τρόπων επικοινωνίας και έκφρασης και όχι μόνο στοιχεία και πληροφορίες που απαιτούν διανοητική και λεκτική επεξεργασία. (Κοντογιάννη, 2012)

6.4.1 Το θεατρικό παιχνίδι στην ειδική αγωγή

Στα παιδιά με ειδικές ανάγκες εκτός από την Δραματοθεραπεία, όπου είναι η εφαρμογή της θεατρικής τέχνης σε κλινικό, θεραπευτικό και κοινοτικό πλαίσιο και σχετίζεται με άτομα που αντιμετωπίζουν προβλήματα ή διαταραχές και το Εκπαιδευτικό Δράμα, το οποίο είναι ένα εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιήσει κάποιος για να επιτύχει ένα σκοπό, χρησιμοποιείται και η Θεατρική Αγωγή.

Με τη δραματοποίηση, ο ειδικός παιδαγωγός δεν κάνει «ειδική ψυχαναλυτική θεραπεία» αλλά «θεραπευτικό - παιδαγωγικό παιχνίδι», δηλαδή βοηθά στην «μεθωρίμανση υπανάπτυκτων δυνάμεων» των μαθητών, συμπληρώνει αυτές που λείπουν και κινητοποιεί τις μειονεκτούσες. Η θεραπεία μέσω της τέχνης χρησιμοποιείται σε εκτεταμένο βαθμό για να αντιμετωπιστούν μαθησιακές δυσκολίες, με στόχο να βοηθήσει το άτομο στην αυτοπραγμάτωση και στην προσαρμογή του στη σχολική πραγματικότητα. Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού τα παιδιά προσχολικής ηλικίας καλλιεργούν τη γλώσσα, δεδομένου ότι η γλώσσα βρίσκεται «στην καρδιά της θεατρικής έκφρασης» και το θεατρικό παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά να αποκτήσουν καλύτερη άρθρωση, να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους, μέσω του διαλόγου να ενισχύσουν τις δυνατότητες αυτοελέγχου και να αποκομίσουν μορφωτικά αγαθά, χωρίς το στείο διδακτισμό της μετωπικής διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, εκτός από την καλλιέργεια του λόγου, η δραματοποίηση ενισχύει την συναισθηματική ζωή, διευρύνοντας τη φαντασία, βελτιώνει την μνήμη του, ενώ βοηθάει το παιδί να ελέγχει το σώμα του και την ευαισθησία του. (Σέξτου, 1998)

Το θεατρικό παιχνίδι δίνει στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης τη δυνατότητα να πειραματιστούν αποβάλλοντας το φόβο του λάθος και των συνεπειών από μέσα τους, να

συμμετέχουν ελεύθερα χωρίς τον κίνδυνο της αξιολόγησης και της ενδεχόμενης απόρριψης. Για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες το θεατρικό παιχνίδι είναι ακόμα σημαντικότερο καθώς οι αποτυχίες τους στο σπίτι και στο σχολείο αποτρέπουν αυτά τα παιδιά από το ενδιαφέρον για τη μάθηση, ενώ μαθαίνουν να αποδέχονται την αποτυχία. Ως αποτέλεσμα, η γνώση αποκτά βαρύτητα και γίνεται κτήμα των παιδιών για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, ενώ όλοι οι μαθητές, χωρίς να γίνονται διακρίσεις έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις τους και τις ιδέες, τις οποίες ακούνε και σέβονται τα άλλα παιδιά καθιστώντας τις δραστηριότητες που διοργανώνονται ενδιαφέρουσες και ευχάριστες.

Το θεατρικό παιχνίδι εμπεριέχει έντονο παιδαγωγικό και θεραπευτικό χαρακτήρα για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Στο ειδικό σχολείο το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο για την εξέλιξη της μάθησης και την ανάπτυξη των ικανοτήτων. Επιπρόσθετα, κινητοποιούνται τα παιδιά, ακόμα και αυτά που εμφανίζουν τάσεις αδιαφορίας και άρνησης απέναντι στην μάθηση. Η διαδικασία συμμετοχής στο θεατρικό παιχνίδι τους δίνει την δυνατότητα να χαρούν και να απολαύσουν τη ζωή συμμετέχοντας σε μια ομάδα, ενισχύοντας τις δυνατότητες τους. Ακόμη, δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να γνωρίσουν καλύτερα το σώμα τους, να διερευνήσουν σε μεγαλύτερο βάθος τον εαυτό τους όπως και τους συμμαθητές τους, ενώ παράλληλα ενισχύει το πλαίσιο ασφάλειας που ακυρώνει κάθε απειλητικό συναίσθημα, απορρίπτοντας τον ανταγωνισμό και την έννοια του «σωστού» και «λάθους», κάθε παιδί επιτυγχάνει με τον δικό του τρόπο, ενώ κανένα παιδί δεν αποτυγχάνει. Για παράδειγμα, το παιδί παίζοντας με κάτι που φοβάται, ίσως ξεπεράσει τον φόβο του, ενώ η επαφή του με συγκινησιακές αναμνήσεις το κάνουν να τις βλέπει κριτικά και να απελευθερώνει τον εαυτό του από πικρίες και στεναχώριες. Παράλληλα, πολλά από αυτά τα παιδιά αντιμετωπίζουν αδυναμίες στον τομέα των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων, όπου μπορεί το θεατρικό παιχνίδι να συμβάλει στην ανάπτυξη της επικοινωνίας. Έτσι, τα παιδιά μπορούν να μάθουν πως οι ενέργειες τους να γίνονται κατανοητές και να ερμηνεύονται σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια, αποκτώντας την ικανότητα να αναπτύσσουν γνώσεις και δεξιότητες κατανοώντας τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης. (Peter, 2000)

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να λαμβάνει υπόψη κατά το σχεδιασμό του προγράμματος θεατρικού παιχνιδιού τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού, όπως είναι τα ενδιαφέροντα του, οι αδυναμίες του έτσι ώστε να συγκροτηθεί ένα πρόγραμμα που να είναι μεθοδικό και οι στόχοι που θα θέτει να συμβαδίζουν με τους ρυθμούς όλων των παιδιών. Επομένως, το

θεατρικό παιχνίδι θα πρέπει να αρχίζει από τα πολύ απλά και γνωστά πράγματα και εφόσον έχουν οριστεί εφικτοί στόχοι, έτσι ώστε τα παιδιά να είσαι σε θέση να τους πετύχουν, καθώς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν έχουν συνήθως αυτοπεποίθηση και ενώ πολλές φορές μπορούν να κάνουν κάτι δεν τολμούν εύκολα. Κύρια προτεραιότητα του παιδαγωγού είναι η ανάπτυξη της εμπιστοσύνης των παιδιών μεταξύ τους αλλά και με τον εαυτό τους καθώς και η καλλιέργεια αισθήματος ασφάλειας. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να ακολουθεί και να σέβεται τον ρυθμό δράσης και εξέλιξης κάθε παιδιού, μιας και αυτός είναι διαφορετικός από παιδί σε παιδί, επαναλαμβάνοντας κάποιες φορές και εμπλουτίζοντας το ίδιο παιχνίδι. Με την επανάληψη κάποιων πραγμάτων, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες αποκτούν περισσότερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, γίνονται τολμηρότερα και ενισχύουν το αίσθημα της δημιουργικότητας τους. Ο εκπαιδευτικός όταν κρίνει ότι είναι η κατάλληλη στιγμή, θα εισάγει νέους ρόλους, νέες φόρμες, κινήσεις και εκφράσεις. Η χρήση διαφόρων αντικειμένων όπως είναι οι κούκλες, οι μάσκες, τα πολύχρωμα χαρτιά, τα μουσικά όργανα κλπ. μπορούν να συμβάλουν στην περαιτέρω κινητοποίηση των μαθητών. Στο πρώτο στάδιο ανάπτυξης του θεατρικού παιχνιδιού ο εκπαιδευτικός, κατευθύνει το θεατρικό παιχνίδι ανάλογα με τις δυνατότητες των παιδιών, στην συνέχεια όμως ανάλογα με το πώς εξελίσσεται αυτό, δίνει περισσότερες ευκαιρίες και πρωτοβουλίες στα παιδιά. (McClintock, 1984)

Είναι στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού ο τρόπος που θα μεθοδευτεί το πρόγραμμα που αφορά το θεατρικό παιχνίδι, προκειμένου μεγάλο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας να γίνεται μέσω της δραματοποίησης. Δημιουργικές ενασχολήσεις, όπως είναι η ζωγραφική, η μουσική, η δημιουργία κατασκευών, η άθληση και τα παιχνίδια μπορούν να συνυπάρχουν, ακόμα και να εμπεριέχονται στο θεατρικό παιχνίδι. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν είναι σε θέση να δημιουργήσει ρόλους που να ταιριάζουν σε κάθε παιδί, έτσι ώστε να συμμετέχει ενεργά αξιοποιώντας όλες τις δυνατότητες που έχει. Για παράδειγμα, ένα παιδί με κινητικά προβλήματα μπορεί να παίζει μουσική ή να αφηγείται μια ιστορία. Επιπλέον, στα πλαίσια του θεατρικού παιχνιδιού, μπορεί το παιδί με κινητικά προβλήματα να έχει ρόλο που στηρίζεται στο λόγο και όχι στην κίνηση, για παράδειγμα μπορεί να έχει τον ρόλο του δημοσιογράφου παίρνοντας συνέντευξη από τα άλλα παιδιά ή να απασχοληθεί με την προετοιμασία των σκηνικών αν αυτό ανήκει στο πλαίσιο των ενδιαφερόντων του. (Κουρετζής & Άλκηστις, 1993)

6.5 Ο ρόλος του εμπυχωτή στο θεατρικό παιχνίδι για παιδιά με ειδικές ανάγκες

Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση πολλές φορές αντιμετωπίζουν πρόβλημα στη διάκριση μεταξύ μιας φαντασιακής και μιας πραγματικής κατάστασης, και εδώ ο εμπυχωτής-εκπαιδευτικός θα πρέπει να ακολουθήσει συγκεκριμένες τεχνικές προκειμένου να αποφεύγεται η σύγχυση. Είναι σημαντικό πριν την έναρξη των θεατρικών παραστάσεων να έχει προηγηθεί μια συζήτηση-συμφωνία μεταξύ των μελών της ομάδας, όπου θα περιγράφονται οι κανόνες του θεατρικού παιχνιδιού και να αποτυπώνονται με σαφήνεια τα όρια μεταξύ της θεατρικής σύμβασης και της πραγματικότητας. Όσο εξελίσσεται το παιχνίδι, ο εμπυχωτής θα πρέπει να ενημερώνει τους συμμετέχοντες για το πότε πρέπει να μπαίνουν και να βγαίνουν από ένα ρόλο, χρησιμοποιώντας απτά σημάδια που οριοθετούν τη μετάβαση από το πραγματικό στο φανταστικό, όπως είναι ένα καπέλο ή τα σκηνικά αντικείμενα και κάποιες φορές ο εμπυχωτής θα πρέπει να σταματά την δράση όταν κρίνει σκόπιμο προκειμένου τα συμμετέχοντα παιδιά να συνειδητοποιούν τη διαδικασία προσποίησης. Όταν τελειώνει κάθε συνάντηση θα πρέπει να δίνεται αρκετός χρόνος στα παιδιά έτσι ώστε να επανέλθουν στον «αληθινό» κόσμο, μέσα από συζητήσεις για τα όσα διαδραματίστηκαν και την ενδεχόμενη σύνδεση που έχουν με την καθημερινή ζωή ή διαμέσου ήσυχων δραστηριοτήτων όπως είναι η παρατήρηση συγκεκριμένων αντικειμένων που βρίσκονται στον χώρο ή το άκουσμα ήχων που συμβάλλουν στην μετάβαση από το φαντασιακό στο πραγματικό. (Brigg, 2005)

Εφόσον τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα συγκέντρωσης, ο εμπυχωτής – παιδαγωγός πρέπει να ανακαλύπτει ποικίλους τρόπους έτσι ώστε να προσελκύει και να διατηρεί την προσοχή τους, κινητοποιώντας τα και προκαλώντας την αντίδραση τους. Ορισμένοι από αυτούς τους τρόπος είναι η πολυαισθητηριακή προσέγγιση με την αξιοποίηση πλούσιων ερεθισμάτων, όπως είναι η μουσική, τα κοστούμια, οι εικόνες και τα αντικείμενα, η δημιουργία της κατάλληλης ατμόσφαιρας συνοδευόμενη από τον ρυθμό μέσω αντιθέσεων (για παράδειγμα στη κίνηση: γρήγορη-αργή/στάση-ακίνησια, στη φωνή: σιωπή-κραυγή, στη χρησιμοποίηση του χώρου: περιορισμένη-απεριόριστη, στο φωτισμό: σκοτάδι-φως) ή απρόοπτων καταστάσεων (όπως είναι οι αναπάντεχες εκπλήξεις και τα ξαφνικά εμπόδια), καθώς και η έντονη παραστατικότητα που πρέπει να διακρίνει τον ίδιο τον εμπυχωτή με στόχο να ενσωματώσει τους συμμετέχοντες στη δράση. Η διαρκής εναλλαγή των δραστηριοτήτων συμβάλει στην εστίαση της προσοχής των παιδιών που αντιμετωπίζουν το πρόβλημα του μικρού χρονικού διαστήματος συγκέντρωσης. (Peter, 1994)

Επιπρόσθετα, σημαντικός είναι ο ρόλος του εμπυχωτή κατά τον Roger, σύμφωνα με τον οποίο όσο πιο ο εαυτός του είναι ο εμπυχωτής στη σχέση, τόσο πιο πιθανό είναι το παιδί να αλλάξει και να αναπτυχθεί με εποικοδομητικό τρόπο. Υπάρχουν τρεις αρχές που αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά της προσωποκεντρικής προσέγγισης του Rogers. Το πρώτο στοιχείο Roger το ονομάζει «γνησιότητα», «αυθεντικότητα» ή «συμφωνία». Σύμφωνα με αυτό, ο εμπυχωτής λειτουργεί κρίνοντας με βάση τα συναισθήματα και τις στάσεις που υπάρχουν στο εσωτερικό του εκείνη την ώρα. Η δεύτερη συμπεριφορά που είναι ιδιαίτερα σημαντική για να δημιουργηθεί κλίμα αλλαγής είναι η «αποδοχή» ή «φροντίδα» ή «επιβράβευση». Όταν ο εμπυχωτής αντιλαμβάνεται μια θετική στάση αποδοχής σε οτιδήποτε κάνει το παιδί εκείνη τη στιγμή, η θεραπευτική κίνηση ή αλλαγή είναι πιθανότερο να συμβεί. Μία ακόμα πτυχή που διευκολύνει τη σχέση είναι η «ενσυναισθητική κατανόηση», που σημαίνει ότι ο εμπυχωτής είναι σε θέση να κατανοήσει σωστά τα συναισθήματα και τα προσωπικά νοήματα που βιώνει το παιδί και να μεταδώσει αυτή τη κατανόηση στο παιδί. (Rogers, 2006)

6.6 Το θεατρικό παιχνίδι σε διάφορες ομάδες ατόμων με ειδικές ανάγκες

Λόγω της ποικιλομορφίας των ομάδων ατόμων με ειδικές ανάγκες ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει κατάλληλα τις δράσεις και τις δυνατότητες του κάθε θεατρικού παιχνιδιού ώστε να εναρμονίζεται με όλες τις διαφορετικές περιπτώσεις παιδιών.

6.6.1 Θεατρικό παιχνίδι και νοητική καθυστέρηση

Τα παιδιά που έχουν νοητική καθυστέρηση αντιμετωπίζουν δυσκολία στην κατάκτηση της αίσθησης και της αντίληψης του χώρου, τον έλεγχο των κινήσεων του σώματος και των αντικειμένων, όπως και με τον συντονισμό. Για να μετριαστούν οι παραπάνω δυσκολίες, το θεατρικό παιχνίδι με μια σειρά από δράσεις όπως πλήθος κινητικών ασκήσεων, όπως ελεύθερες ή κατευθυνόμενες κινήσεις στο χώρο, βηματισμοί, πηδήματα, ταυτόχρονη κίνηση και εκφορά των ονομάτων των μελών του σώματος, μιμητικές δραστηριότητες δίνει κίνητρο στα παιδιά με νοητική καθυστέρηση να γνωρίσουν τις δυνατότητες του σώματός τους και τις λειτουργίες των μελών του, γνωρίζοντας έτσι ουσιαστικά τη σωματική τους ταυτότητα.

Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση κάνουν κάποιες σωματικές ασκήσεις που ξεφεύγουν από τις φυσικές κινήσεις και χειρονομίες, συμβάλλοντας παράλληλα στη χαλάρωση, την ευλυγισία την ακρίβεια και την ταχύτητα των κινήσεων. Αρχικά, όταν το παιδί είναι στα πρώτα του βήματα στο θεατρικό παιχνίδι ασχολείται με μιμητικά παιχνίδια, όπου το προσφέρονται ευκαιρίες να εξασκηθεί σε ξεκάθαρες και υπερβολικές κινήσεις, προσποιούμενο για παράδειγμα έναν τροχονόμο που κάνει μεγάλα σήματα. Στην συνέχεια, τα παιδιά αφού αποκτήσουν κάποια εξοικείωση είναι σε θέση να μιμηθούν πιο περίπλοκες κινήσεις οι οποίες απαιτούν μεγαλύτερη ακρίβεια, όπως είναι για παράδειγμα το στόλισμα ενός δώρου με μια διακοσμητική κορδέλα, που εντάσσεται σε κινήσεις λεπτής κινητικότητας. Στα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα με την χρήση της γλώσσας ή αισθητηριακές δυσκολίες όπως κώφωση, το θεατρικό παιχνίδι ενισχύει την ικανότητα τους να χρησιμοποιούν το σώμα τους ως επικοινωνιακό εργαλείο με άνεση και ελευθερία.

Στο θεατρικό παιχνίδι υπάρχει δυνατότητα τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση να έρθουν σε επαφή με αληθινά αντικείμενα και να εξοικειωθούν με τη χρήση τους αναπτύσσοντας τόσο την λεπτή κινητικότητα όσο και τον συντονισμό των κινήσεων τους. Ένα παράδειγμα είναι το γάντι-κούκλα που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να συντονιστεί η κίνηση των χεριών με την φωνή. Επιπλέον, τα θεατρικά παιχνίδια που συνδυάζουν κίνηση με μουσική, μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση στον συντονισμό των κινήσεων τους με τον ήχο και να αποκτήσουν την αίσθηση του ρυθμού λειτουργώντας με συγκεκριμένους κανόνες. Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση μπορούν να ξεκινήσουν από απλές ασκήσεις όπως το να τρέχουν ακολουθώντας το ρυθμό ενός τυμπάνου και να συνεχίσουν με πιο σύνθετες θεατρικές διαδικασίες όπως το να παίξουν τις δράσεις μίας ιστορίας ακολουθώντας τους στίχους ενός τραγουδιού. (McClintock, 1984). Όσο περισσότερο τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση είναι σε θέση να ελέγχουν το σώμα τους και κυριαρχώντας στις κινήσεις τους, τόσο περισσότερο μειώνονται οι ενδοιασμοί τους, ενισχύεται η ενεργός συμμετοχή τους στην κοινωνία, βελτιώνεται το επίπεδο επικοινωνίας με τους υπόλοιπους ανθρώπους, ενώ ταυτόχρονα αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους βελτιώνοντας συνολικά τον ψυχισμό αυτών των παιδιών.

Το θεατρικό παιχνίδι είναι μια διαδικασία όπου τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση που συμμετέχουν αλληλεπιδρούν διαρκώς, αφού κάθε παιδί κινείται, μιλάει, πράττει ασκεί και αλληλεπιδρά με τις πράξεις και τη συμπεριφορά των υπόλοιπων παιδιών της ομάδας. Η αλληλεπίδραση και η εναλλασσόμενη ανταπόκριση αποτελεί τη βάση και την ουσία του θεατρικού παιχνιδιού.

Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση πολλές φορές αντιμετωπίζουν πρόβλημα που σχετίζεται με την αδυναμία αντίληψης του χώρου και επομένως αδυνατούν να προσανατολιστούν εύκολα σε σχέση με τον χώρο, τους άλλους χώρους και τα αντικείμενα. Επειδή ο χώρος, είναι ουσιαστικό στοιχείο της θεατρικής φόρμας τα παιδιά με την κατάλληλη χρήση του μπορούν να κατανοήσουν και τον συγκεκριμένο χώρο και τον ευρύτερο χώρο, μέσω της αισθητικής εμπειρίας και όχι μόνο μέσω της αφηρημένης γνώσης. (Peter., 2005) Εκτός, από τις σωματικές ασκήσεις που βοηθούν τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση να έχουν σαφή στάση του σώματος τους στον χώρο, αντίληψη των αποστάσεων και του μεγέθους του χώρου που καταλαμβάνουν αλλά και αντίληψη των αντικειμένων στο χώρο, το θεατρικό παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αξιοποιούν τον χώρο και σε συμβολικό επίπεδο, έτσι ώστε να μπορέσουν να δώσουν νόημα σε κάποιες πράξεις τους. Ως παράδειγμα αναφέρεται ένα παιχνίδι ρόλων που μπορεί να έχει ως θέμα την ψυχολογική απόσταση που καλύπτει κοινωνικές σχέσεις διαφορετικών ειδών μέσα από την φυσική απόσταση των σωμάτων στον χώρο.

Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού ως προς την κοινωνική ικανότητα καθώς το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με γεγονότα που συμβαίνουν στη ζωή του και επιπλέον επεξεργάζεται αυτά που ακολουθούν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά του. Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού το παιδί έχει την δυνατότητα να εξασκήσει κάποιες κοινωνικές δεξιότητες, να αναπτύξει τα κίνητρα που θα οδηγήσουν σ' αυτές καθώς και να επαναλάβει κάποιες δεξιότητες που έχει αποκτήσει στο παρελθόν, αντιλαμβανόμενο ποιες δεξιότητες έχουν αποδειχθεί θετικές. Έτσι, δίνετε η δυνατότητα στο παιδί να βελτιώσει τις σχέσεις του με τα άλλα παιδιά κερδίζοντας την αποδοχή τους. Ακόμη, μέσα από τα παιχνίδια ρόλων το παιδί έχει την δυνατότητα να διορθώσει στοιχεία της συμπεριφοράς του καθώς και να επαναπροσδιορίσει γεγονότα που προκαλούν συγκινησιακές αντιδράσεις, μειώνοντας την επιθετική ή διασπαστική συμπεριφορά του και όλα αυτά που την ακολουθούν. (Peter, 1994)

Εξέχοντα ρόλο στην γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με νοητική καθυστέρηση μπορεί να διαδραματίσει στο θεατρικό παιχνίδι, καθώς η θεατρική φόρμα συνάδει απόλυτα με την ανάπτυξη της επικοινωνίας και του λόγου. Μεγάλο μέρος των παιδιών που έχουν νοητική καθυστέρηση αντιμετωπίζουν και προβλήματα άρθρωσης που έχουν ως αιτία την δυσκολία τους να χρησιμοποιήσουν κάποια ή όλα τα μέλη του φωνητικού μηχανισμού, όπως είναι γλώσσα ή τα χείλη τους, με αποτέλεσμα να μην γίνονται κατανοητά αρκετές φορές. Πολλά θεατρικά παιχνίδια παρέχουν κίνητρα προς τα παιδιά έτσι ώστε να εξασκήσουν το φωνητικό τους μηχανισμό και να πειραματιστούν με φωνητικούς ήχους, χωρίς να είναι ανάγκη να χρησιμοποιήσουν σύνθετο και πολύπλοκο λόγο. Για παράδειγμα, τα παιδιά μπορούν να μιμηθούν φωνές ζώων ή τους ήχους κάποιων μουσικών οργάνων ή τους ήχους από το θρόισμα των φύλλων, προσποιούμενοι τα δέντρα. (McClintock, 1984)

6.6.2 Θεατρικό παιχνίδι και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές αυτιστικού φάσματος

Τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιούνται τεχνικές για την συναισθηματική και την ψυχολογική υποστήριξη παιδιών τα οποία βρίσκονται στο φάσμα των αυτιστικών διαταραχών. Βασικός στόχος αυτών των αναπτυσσόμενων προγραμμάτων είναι να βοηθήσουν στη μείωση του άγχους απέναντι σε κάθε νέα κατάσταση καθώς και να συμβάλλουν στη γενικότερη κοινωνικοσυναισθηματική λειτουργία.

Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά την εκπαίδευση του φάσματος του αυτισμού, με στόχο να διδαχτεί το παιδί αναγνώριση συναισθημάτων και έκφραση, μη-λεκτική συμπεριφορά και χειρονομίες. Επιπλέον, μέσω του θεατρικού παιχνιδιού το παιδί μπορεί να κατανοήσει τον προφορικό λόγο, να εξασκηθεί στη βλεμματική επαφή, να αναπτύξει περαιτέρω δεξιότητες συνομιλίας καθώς και στρατηγικές χειρισμού κοινωνικών καταστάσεων και κρίσιμων κοινωνικών δεξιοτήτων. Η χρήση μάσκας στο θεατρικό παιχνίδι προωθεί κοινωνικές δεξιότητες, καθώς τα παιδιά εξασκούνται και γίνονται περισσότερο παρατηρητικά, ενώ οικοδομούνται φιλικές διαπροσωπικές σχέσεις μέσα από παραστατικά έργα. Με τη χρήση μάσκας, τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα των αυτιστικών διαταραχών θεωρούν το παιχνίδι «ασφαλές» για να δοκιμάσουν νέα πράγματα και να κάνουν λάθη από τα οποία μπορούν να μάθουν. Το θεατρικό παιχνίδι προσφέρει διασκέδαση, δίνει κίνητρα στα παιδιά και η λεπτομερής δομή τους ευχαριστεί. (Dubie, 2009)

Οι στόχοι που τίθενται κατά την εκπαίδευση των παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα των αυτιστικών διαταραχών, είναι να δείχνουν κοινωνικό ενδιαφέρον τα παιδιά καθώς και κοινωνική προσοχή. Επιπλέον, στόχος είναι να αναπτύξουν σταδιακά διάφορους τρόπους κοινωνικής αλληλεπίδρασης κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, με σημαντικότερο τη μετάβαση από το στάδιο του παράλληλου παιχνιδιού σε αυτό του συντροφικού-συνεργατικού παιχνιδιού. Επιπρόσθετα, στόχος είναι να ακολουθούν τα παιδιά τις οδηγίες στο πλαίσιο μιας ομάδας, να συμμετέχουν με τους κατάλληλους τρόπους στις σχολικές δραστηριότητες καθώς και να μαθαίνουν να εκφράζουν συναισθήματα με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους προσαρμοζόμενα στις ανάγκες της κάθε περίπτωσης.

Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να εκπληρώσουν κάποιους από τους προαναφερθέντες στόχους είτε μερικώς είτε σε μεγάλο βαθμό. Ειδικότερα, μπορούν να εξασκηθούν στην ανάπτυξη κάποιων βασικών συναισθημάτων όπως είναι η χαρά, η λύπη, ο θυμός και ο φόβος μέσα από παιχνίδια που επιτρέπουν την δημιουργία και ανάπτυξη αυτών των συναισθημάτων. Κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι τα άτομα που πάσχουν από αυτισμό, δεν μπορούν να αντιληφθούν συμβολικά τι συμβαίνει γύρω τους και αντιλαμβάνονται μόνο κυριολεκτικά, ενώ χαρακτηρίζονται από άκαμπτη σκέψη, ελαττωμένη φαντασία και περιορισμένη διάθεση για παιχνίδι, για αυτό θα πρέπει να επισημαίνεται διαρκώς ότι πρόκειται για θεατρικό παιχνίδι και όχι για μια κατάσταση της πραγματικότητας. Επιπρόσθετα, το παιδί που πάσχει από αυτισμό μπορεί μέσα από το θεατρικό παιχνίδι και κάποιες θεατρικές ασκήσεις να αναπτύξει και να βελτιώσει πιο περίπλοκα συναισθήματα, όπως είναι το άγχος, η αγωνία, η ανία, για τα οποία τα αυτιστικά άτομα δυσκολεύονται ιδιαίτερα να εκφραστούν. (Παπαγεωργίου, 2003)

Το θεατρικό παιχνίδι χρησιμοποιείται ως θεατροπαιδαγωγική πρακτική και για τους μαθητές με σύνδρομο Asperger, οι οποίοι εμφανίζουν απουσία ενσυναίσθησης, ανώριμη, ακατάλληλη και μονομερή κοινωνική αλληλεπίδραση, περιορισμένη ή ανύπαρκτη ικανότητα δημιουργίας κοινωνίας σχέσεων. Επιπρόσθετα, στα άτομα αυτά ο λόγος τους μπορεί είναι υπερβολικά επίσημος ή να χρησιμοποιούν μια φτωχή ή ακόμα και μη λεκτική επικοινωνία, ενώ παρατηρείται αδυναμία κατανόησης των άτυπων κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς με αποτέλεσμα κάποιες φορές να προσβάλλουν ή να ενοχλούν άλλα άτομα.

Ο εκπαιδευτικός-εμπνηχωτής θα πρέπει να παίρνει πρωτοβουλίες για την ανάπτυξη ομαδικών δραστηριοτήτων στις οποίες θα γίνεται προσπάθεια ενσωμάτωσης των μαθητών με σύνδρομο Asperger. Επειδή αυτά τα άτομα, δύσκολα αντιλαμβάνονται τον κόσμο των

συναισθημάτων, θα μπορούσε να εντάξει μια θεατρική ιστορία, ένα θεατρικό έργο ή ακόμα και ένα θεατρικό παιχνίδι στο πρόγραμμα, το οποίο θα παρουσίαζε τα χαρακτηριστικά ενός ατόμου με σύνδρομο Asperger, τα οποία θα αποτελούν προτέρημα. Για παράδειγμα, το παιδί με το σύνδρομο Asperger μπορεί να είναι ο ήρωας της ιστορίας ή του παιχνιδιού, ενώ τα χαρακτηριστικά του φανταστικού ρόλου μπορεί να είναι η αγάπη στη λεπτομέρεια, η καλή μνήμη, η ειλικρίνεια και οι εγκυκλοπαιδικές γνώσεις που σχετίζονται με το συγκεκριμένο ενδιαφέρον του. Έτσι, δύναται η δυνατότητα στο παιδί που πάσχει από το σύνδρομο Asperger, να αναπτύξει και να ισχυροποιήσει την προσωπική του αυτοεκτίμηση.

Ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να δείξει ο εκπαιδευτικός κατά τον σχεδιασμό του θεατρικού παιχνιδιού στο ότι οι πάσχοντες από αυτισμό, είναι ιδιαίτερα ευαίσθητοι σε ορισμένους ήχους και σε κάποιες μορφές σωματικής επαφής, ενώ ξαφνικοί και απροσδόκητοι ήχοι και ήχοι μεγάλης διάρκειας με υψηλή ένταση χαρακτηρίζονται ενοχλητικοί από άτομα με σύνδρομο Asperger και γενικά με αυτισμό. Επομένως, κατά τον σχεδιασμό του θεατρικού παιχνιδιού ο εκπαιδευτικός-δημιουργός θα πρέπει να συνυπολογίσει και αυτές τις παραμέτρους όπως επίσης και το γεγονός ότι το θεατρικό παιχνίδι για τα αυτιστικά άτομα θα πρέπει να πραγματοποιείται με σχετικά μικρό αριθμό ατόμων, προς αποφυγή πρόσθετου παθολογικού άγχους. (Attwood, 2005)

6.6.3 Θεατρικό παιχνίδι και τύφλωση ή περιορισμένη όραση

Η ομάδα των ατόμων με τύφλωση ή περιορισμένη όραση, χαρακτηρίζεται από μεγάλη ετερογένεια και εσωτερική ποικιλομορφία, εφόσον κάθε άτομο έχει διαφορετικό βαθμό απώλειας της όρασης, ενώ η έναρξη της κατάστασης περιορισμένης όρασης ή ολικής τύφλωσης διαφέρει από άτομο σε άτομο. Ακόμη, ενδέχεται μαζί με τα προβλήματα όρασης να συνυπάρχουν προβλήματα που σχετίζονται με αισθητηριακές και άλλες αναπηρίες, με την συνηθέστερη να είναι η τυφλοκώφωση. Επομένως, η εκπαίδευση που πρέπει να γίνει για τα συγκεκριμένα παιδιά με προβλήματα οράσεως προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού. (McLinden, 2005)

Ειδικότερα τα παιδιά που έχουν προβλήματα όρασης μπορεί να εμφανίσουν επιπλέον:

- Κινητικές δυσκολίες, κυρίως στη νηπιακή και μετανηπιακή ηλικία. Αυτό εξηγείται και από την παντελή ή μειωμένη θέληση για εξερεύνηση του κόσμου και κινητική

δραστηριότητα, καθώς τα άτομα που εμφανίζουν σοβαρά προβλήματα όρασης μπορεί να έρχονται και αντιμέτωπα με τον φόβο και την ανασφάλεια.

- Δυσκολίες στην κατανόηση του χώρου και προβλήματα χωρικής συμπεριφοράς, καθώς η πλήρης αντίληψη του χώρου και η τοποθέτηση βασίζεται στην πολυαισθητηριακή πληροφόρηση, που σε αυτά τα άτομα είναι ελλιπείς.
- Προβλήματα στην αντίληψη της ακριβούς εικόνας του σώματος, η οποία είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη συντονισμού, στάση και κινητικότητα.
- Περιορισμούς στη ανάπτυξη της γλώσσας, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις ολικής τύφλωσης εκ γενετής, όπου τα ερεθίσματα της όρασης και της κίνησης είναι αισθητά περιορισμένα.
- Δυσκολίες στην κοινωνικοσυναισθηματική και επικοινωνιακή ένταξη, καθώς η απουσία οπτικής επαφής είναι υπεύθυνη συχνά για τα προβλήματα στις κοινωνικές συναναστροφές των ατόμων με προβλήματα όρασης. Για παράδειγμα ένα άτομο με ολική τύφλωση εμφανίζει αδυναμία κατανόησης των ρόλων ομιλητή, ακροατή σε μια συζήτηση ή πότε επιθυμεί να απομακρυνθεί κάποιος συμμετέχοντας στη συζήτηση. Επιπλέον, δημιουργούνται πιέσεις στην ψυχική ισορροπία των ατόμων αυτών, καθώς μπορεί να αναπτύσσουν διάφορους μηχανισμούς άμυνας όπως για παράδειγμα μπορεί να είναι η υπερβολική εσωστρέφεια ή υπερβολική εξωστρέφεια, ενώ δεν είναι απίθανο να είναι επιθετικοί ή να αισθάνονται απομονωμένοι λόγω αδυναμίας ανταπόκρισης σε κάποιες ανάγκες τους.

Αναμφίβολα, μεγάλο μέρος των παιδιών που αντιμετωπίζει προβλήματα όρασης, προσπαθώντας να αντισταθμίσει την έλλειψη οπτικής αντίληψης, αναπτύσσει άλλες ικανότητες όπως την ακουστική αντίληψη, την απτική αντίληψη και την απτική ευαισθησία. Παρόλο που στο παρελθόν κυριαρχούσε η άποψη ότι τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα οράσεως ήταν ελάχιστα δημιουργικά και με ελάχιστη φαντασία, νεότερες έρευνες επισημαίνουν ότι οι διαφορές μεταξύ τυφλών παιδιών και παιδιών χωρίς προβλήματα όρασης σε ζητήματα που σχετίζονται με το παιχνίδι και την ανάπτυξη της φαντασίας είναι μικρές ή ακόμα και αμελητέες. (Warren, 2008)

Το θεατρικό παιχνίδι στα παιδιά με προβλήματα όρασης ή ακόμα και τύφλωση στοχεύει στα ακόλουθα:

- Να εκφραστούν τα παιδιά μέσω του θεατρικού παιχνιδιού αναπτύσσοντας τη δημιουργικότητα τους, γνωρίζοντας καλύτερα τον εαυτό τους και τον ευρύτερο περιβάλλον.

- Να μην διστάζουν να παρουσιάζουν καταστάσεις από την πραγματική ζωή, να αναπτύσσουν φανταστικούς ρόλους και καταστάσεις, χωρίς να φοβούνται να ανακαλέσουν προηγούμενες εμπειρίες αναδημιουργώντας την αφήγηση ή την δράση τους.
- Να καλλιεργήσουν τη γλώσσα και την επικοινωνία, εκμεταλλευόμενοι τις δυνατότητες που τους παρέχουν οι νέες τεχνολογίες, να αναπτύξουν γλωσσικές και εκφραστικές δεξιότητες αυτοσχεδιάζοντας, συμμετέχοντας στο διάλογο και την επεξεργασία των αφηγήσεων του θεατρικού παιχνιδιού.
- Να ενθαρρύνονται να αφηγούνται ιστορίες, να τις εικονογραφούν και να τις αναπτύσσουν σε συνεργασία με άλλους στα πλαίσια του θεατρικού παιχνιδιού.
- Να ενθαρρύνονται για να δραματοποιούν μύθους, ιστορίες ή και παραμύθια που διαβάζουν αντιλαμβανόμενοι πλήρως βασικά στοιχεία του δράματος, όπως είναι η ένταση, η σύγκρουση και ο συμβολισμός.
- Να υπάρχει η δυνατότητα να πειραματίζονται με την κίνηση, την φωνή τους, το φως και τη μουσική χρησιμοποιώντας διάφορα υλικά.
- Να αναπτύξουν συνεργασία αυτά τα παιδιά και να δημιουργήσουν από κοινού, επιμερίζοντας τις ευθύνες και παίρνοντας από κοινού αποφάσεις.
- Να αναπτύξουν την αισθητική τους αντίληψη και έκφραση, μέσω της καλλιεργούμενης θεατρικής παιδείας αναπτύσσοντας παράλληλα τις προσωπικές κλίσεις που ενδεχομένως να έχουν. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Ειδικής Αγωγής, 2005)

Οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται κατά την εκπαίδευση των παιδιών με προβλήματα όρασης και σχετίζονται με το θεατρικό παιχνίδι δεν διαφοροποιούνται σημαντικά με αυτές των ατόμων τυπικής ανάπτυξης, Ωστόσο, θα πρέπει οι συμμετέχοντες στο θεατρικό παιχνίδι με προβλήματα όρασης να έχουν επαρκή χρόνο, προκειμένου να εξοικειωθούν με τον χώρο που εξελίσσεται το παιχνίδι, ενώ ιδιαίτερα σημαντικό για την επιτυχή έκβαση του εγχειρήματος είναι να δίνονται επιπλέον περιγραφικές πληροφορίες για τη μη λεκτική δράση όπου αυτό κρίνεται αναγκαίο. Η καλλιτεχνική συνύπαρξη, συνεργασία και συνδημιουργία παιδιών με και χωρίς προβλήματα όρασης, θα ενισχύσει τον περιορισμό ή ακόμα και την εξάλειψη συλλογικών στερεοτύπων και κοινωνικών φραγμών. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού-εμπνευστή κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς μπορεί να καταστήσει το παιδί χρήσιμο για την ομάδα και την συμμετοχή στο παιχνίδι επωφελή για τον ίδιο. Ο εκπαιδευτικός-εμπνευστής θα φροντίσει να αναδείξει το απτικό

έναντι του οπτικού καναλιού πρόσληψης του κόσμου, εξαλείφοντας την διαφοροποίηση του τυφλού μαθητή δημιουργώντας πνεύμα εμπιστοσύνης στην ομάδα προβάλλοντας το θεωρούμενο «ελάττωμα» ως «προτέρημα», νικώντας τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. (Ματσαγγούρας, 2008)

6.6.4 Θεατρικό παιχνίδι και κώφωση ή βαρηκοΐα

Όπως και στις προηγούμενες κατηγορίες παιδιών με ειδικές ανάγκες έτσι και τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα κώφωσης ή βαρηκοΐας διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους, καθώς κάποια από αυτά είναι εκ γενετής κωφά, κάποια έχουν επίκτητα προβλήματα ακοής, κάποια είναι χρήστες κοχλιακών εμφυτευμάτων και ψηφιακών ακουστικών, ενώ κάποια άλλα παρουσιάζουν διαφορετικό επίπεδο υπολειμματικής ακοής. Επομένως, και εδώ απαιτείται διαφορετική εκπαιδευτική αντιμετώπιση για κάθε παιδί ξεχωριστά. Η χρήση της γλώσσας καταπιέζει τα παιδιά που πάσχουν από κώφωση ή που είναι βαρήκοα, αφού θεωρούν ότι μειονεκτούν έναντι των υπολοίπων παιδιών. Έχει καθιερωθεί σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο, ως πρώτη γλώσσα των κωφών και βαρήκοων μαθητών η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ) και ως δεύτερη γλώσσα η Νέα Ελληνική, η οποία προσλαμβάνεται και εκφέρεται με την γραπτή της εκδοχή, ενώ η προφορική αντίληψη και έκφραση συνιστά πρόσθετη κοινωνική επιλογή, χωρίς να είναι υποχρεωτική των κωφών μαθητών. Όπως έχει παρατηρηθεί μεγάλο μέρος των κωφών παιδιών έχουν φυσιολογικές νοητικές ικανότητες, ενώ μερικές φορές παρατηρείται να παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις. Ταυτόχρονα, λόγω των δυσκολιών στην ακοή, κάποια παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατανόηση και την παραγωγή της ομιλίας, την ανάγνωση και τη γραφή, ενώ χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό το οπτικό και απτικό κανάλι προκειμένου να αντιληφθούν τον κόσμο. (Λαμπροπούλου, 1999)

Στα παιδιά προσχολικής αγωγής που είναι κωφά ή βαρήκοα το θεατρικό παιχνίδι διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο, καθώς ενισχύει την συνειδητοποίηση της ταυτότητας τους ενώ παράλληλα προάγει την καλλιέργεια και την περαιτέρω ανάπτυξη της γλώσσας τους, της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας. Τα παιδιά αυτά κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού έχουν τη δυνατότητα να βιώσουν εμπειρικά τις διαφορές που υπάρχουν ή προκύπτουν κατά την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων που χρησιμοποιούν μια οπτικό-κινητική γλώσσα, όπως είναι η Ελληνική ομιλούμενη, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να αντιληφθούν τις πολιτισμικές διαφορές που προκύπτουν λόγω του διαφορετικού τρόπου επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων που χρησιμοποιούν κυρίως το

οπτικό τους κανάλι για να αντιληφθούν τον κόσμο, και αυτούς που χρησιμοποιούν κυρίως το ακουστικό τους κανάλι. Μέσα από την εφαρμογή της παντομίμας, που συνιστά εκ φύσεως τη γλώσσα του σώματος και δεν εμπεριέχει τον φωνητικό κώδικα λεκτικής επικοινωνίας, αλλά και από το θεατρικό παιχνίδι τα κωφά ή βαρήκοα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι από τον εαυτό τους αλλά και απέναντι στους άλλους, διαπιστώνοντας τις διαφορές και τις ομοιότητες ως δύο φυσικές εκδοχές της ζωής.

Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι το παιδί μπορεί να αναπτύξει ικανότητες και κλίσεις, έτσι ώστε να μπορεί να λειτουργήσει ως αυτόνομη προσωπικότητα αλλά και μέσα σε ομάδα. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκονται:

- Η ενθάρρυνση της δημιουργικής έκφρασης.
- Η ενθάρρυνση της χρήσης της νοηματικής γλώσσας και των στοιχείων της καθώς επίσης και των ακραίων εκφράσεων της ως δημιουργική δυνατότητα.
- Η γνωριμία του κωφού παιδιού με τον εαυτό του.
- Η αποδοχή της κώφωσης και η υπέρβαση της αίσθησης της ματαίωσης.
- Η ανάπτυξη των φυσικών και διανοητικών ικανοτήτων καθώς και η καλλιέργεια του ψυχικού τους κόσμου.
- Η διαμόρφωση της αισθητικής-καλλιτεχνικής αντίληψης, του κριτηρίου και η παραγωγή καλλιτεχνικού προϊόντος.
- Η δημιουργία των κωφών μαθητών ως δεκτών και ως δημιουργών.
- Η δημιουργική ανάπτυξη των εκφραστικών δεξιοτήτων των κωφών παιδιών μέσω της νοηματικής γλώσσας.
- Η άμεση ενεργοποίηση, συμμετοχή και παρέμβαση του κωφού μαθητή στη διδακτική διαδικασία. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Ειδικής Αγωγής, 2004)

Ιδιαίτερη σημαντική είναι η χρησιμότητα του θεατρικού παιχνιδιού για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν πρόβλημα κώφωσης ή είναι βαρήκοα, για την ενθάρρυνση της αυτοέκφρασης και την καλλιέργεια της φαντασίας. Τα κωφά παιδιά, διαθέτουν μεγαλύτερη εμπειρία και γνώση από αυτή που ενδεχομένως να μπορούν να εκφράσουν λεκτικά. Όταν ένα κωφό παιδί προσπαθεί να εξηγήσει κάτι για το οποίο δεν έχει την κατάλληλη λέξη προσπαθεί να το αναπαραστήσει, έτσι ώστε να γίνει κατανοητό από αυτούς που βρίσκονται γύρω του. Επιπρόσθετα, ιδιαίτερα σημαντικό θεωρείται τα παιδιά με προβλήματα ακοής να αξιολογούν δημοσίως και με ειλικρίνεια τι ανακάλυψαν για τους εαυτούς τους και τι ανακάλυψε το ένα παιδί για το άλλο, μέσα από το θεατρικό παιχνίδι,

μιας που αποτελεί ένα σημαντικό βήμα εξέχουσας σημασίας για την αμοιβαία αποδοχή και τον αμοιβαίο σεβασμό. (Peter., 2005)

Παράλληλα με το θεατρικό παιχνίδι για μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα ακοής, δύναται να χρησιμοποιηθεί και η παραμυθιακή αφήγηση (fairy tale narrative) και ευρύτερα η αφήγηση ιστορίας (story telling), όπου στη προκειμένη περίπτωση πρέπει να γίνει στη νοηματικά γλώσσα, τόσο ιστοριών που προϋπάρχουν όσο και ιστοριών που επινοούνται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Με την παραμυθιακή αφήγηση, ο εκπαιδευτικός αφηγείται μια φανταστική (μυθική) ιστορία, με τρόπο θεατρικό, ενσαρκώνοντας τον ρόλο του δασκάλου, του ηθοποιού και λογοτέχνη, με απώτερο στόχο την ενίσχυση της φαντασίας, την καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων αλλά και την ενασχόληση με ζητήματα που άπτονται κοινωνικών, πολιτικών, ψυχολογικών και παιδαγωγικών θεμάτων. (Peter. e. a., 2005)

6.6.5 Θεατρικό παιχνίδι και κινητικές δυσκολίες

Όπως και στις προηγούμενες κατηγορίες αναπηριών έτσι και οι μαθητές με κινητικές αναπηρίες αποτελούν ένα ετερογενή πληθυσμό με σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ τους. Τα προβλήματα αυτά μπορεί να αφορούν την αδρή κινητικότητα, όπου υπάρχουν προβλήματα ενεργοποίησης μεγάλων μυών ή μυϊκών ομάδων για τη στάση, το βάδισμα, το τρέξιμο ή την ισορροπία, μπορούν ακόμη να αφορούν τη μυϊκή ισχύ, δηλαδή την ένταση με την οποία ένας μυς συσπάτε εκούσια, έτσι ώστε να πραγματοποιήσει μια δραστηριότητα, τον κινητικό σχεδιασμό, όπου πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου να ιδεάζεται μια στρατηγική, ώστε να καταφέρει να διεκπεραιώσει μια κίνηση ή μια δραστηριότητα, τη διαταραχή του συντονισμού των κινήσεων σε σχέση με τις διαταραχές του μυϊκού τόνου, στις οποίες ένα άτομο μπορεί να χαρακτηριστεί από υποτονία ή υπερτονία ή απότομες και μεγάλου βαθμού εναλλαγές του μυϊκού τόνου, που έχουν ως αποτέλεσμα τις ανεξέλεγκτες κινήσεις υπερβολικού εύρους. (Μούκα, 2004)

Ανάλογα με την κατανομή των κινητικών δυσλειτουργιών στα διάφορα μέρη του σώματος, διακρίνονται η διπληγία, η τετραπληγία, η ημιπληγία, η παραπληγία και η μονοπληγία. Πολλές φορές εκτός από προβλήματα κινητικότητας πολλοί μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα γλωσσικής, πνευματικής και κοινωνικής ανάπτυξης, τα οποία δημιουργούν προβλήματα όπως είναι η συναισθηματική ωρίμανση, η αυτοεκτίμηση και η ενσωμάτωση τους στη σχολική τάξη. Επιπρόσθετα, σύννηθες είναι τα παιδιά αυτά να αντιμετωπίζουν προβλήματα που σχετίζονται με την κατανόηση των χωρικών σχέσεων, που πρόκειται για την ικανότητα των παιδιών να κατανοούν τον εαυτό τους σε σχέση με τα αντικείμενα ή την ικανότητα να εντοπίζουν αντικείμενα στο χώρο, στη θέση τους και τη διαδρομή τους, όπου μιλάμε για τοπογραφικό προσανατολισμό. (Σταματιάδης, 2004)

Συχνά μαζί με τις νευρομυϊκές βλάβες συνυπάρχουν και άλλου είδους προβλήματα όπως είναι η επιληψία, τα προβλήματα ακοής, προβλήματα όρασης, προβλήματα νοητικής λειτουργίας. Επιπρόσθετα, σε αρκετές περιπτώσεις παρατηρούνται πρόσθετες δυσλειτουργίες, όπως είναι οι ψυχολογικές εκδηλώσεις άγχους, η υπερευαισθησία, η κατάθλιψη, η δυσκολία στη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων, η μειωμένη ικανότητα συγκέντρωσης και προσοχής. Στον γνωστικό τομέα τα παιδιά με κινητικές δυσκολίες είναι πιθανόν να εμφανίζουν και κάποιες άλλες αδυναμίες όπως είναι η αδυναμία μνημονικής συγκράτησης, η αδυναμία οργάνωσης κινήσεων και επεξεργασίας οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων, οι δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση που σχετίζονται με τα προβλήματα άρθρωσης λόγου, η έλλειψη οπτικοκινητικού συντονισμού (χέρι-μάτι). (Μούκα, 2004)

Το θεατρικό παιχνίδι, αρχής γενομένης από την προσχολική αγωγή, συμβάλει ώστε οι μαθητές με κινητικές δυσκολίες να εκφράζονται και να αναπτύσσουν τη γλώσσα, να καλλιεργούν την επικοινωνία και να αξιοποιούν στο πλαίσιο των δυνατοτήτων που διαθέτουν την τεχνολογία. Επίσης μέσω του θεατρικού παιχνιδιού τα παιδιά μπορούν να εκφράζουν τον αυτοσχεδιασμό και την μίμηση, επιλέγοντας δημιουργικά διάφορα υλικά, να αναπτύξουν την αισθητική τους αντίληψη και έκφραση, να αποκτήσουν θεατρική παιδεία. Οι κινητικές δυσκολίες ενός παιδιού δεν το αποτρέπουν να συμμετέχει στο θεατρικό παιχνίδι, ωστόσο θα πρέπει το θεατρικό παιχνίδι να προσαρμοστεί στις σωματικές δυνάμεις, την ταχύτητα και τις αντοχές όσων συμμετέχουν στα μαθήματα καθώς και στην ικανότητα ισορροπίας συντονισμού και ακρίβειας των κινήσεών του. (Σταματιάδης, 2004)

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχημένη συμμετοχή των μαθητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα κινητικής δυσκολίας στην εκπαίδευση μέσω του θεατρικού παιχνιδιού είναι η γενικότερη διάθεση για την επιτυχή ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρίες στη σχολική διαδικασία και η περαιτέρω καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων όλων των παιδιών που συμμετέχουν στην παιδαγωγική διαδικασία. Σημαίνων στόχος του θεατρικού παιχνιδιού θα πρέπει να αποτελεί η αναβάθμιση και αυτοεκτίμηση των παιδιών που συμμετέχουν σ' αυτό. Επιπλέον, το θεατρικό παιχνίδι θα πρέπει να τους ενθαρρύνει να λειτουργούν αυτόβουλα, να είναι σε θέση να οργανώσουν την εργασία τους και να ενταχθούν σε μεικτές ομάδες θέτοντας στόχους και απολαμβάνοντας τη δουλειά τους. (Χριστοφοράκη, 2004)

Μέρος Β΄

ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ «ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ»

Σ' αυτό το σημείο παραθέτουμε ένα ολοκληρωμένο θεατρικό παιχνίδι με θέμα τα συναισθήματα. Η επιλογή του θέματος προέκυψε με βάση τα ερεθίσματα και τις αφορμές που βρίσκονται συνέχεια στην καθημερινότητα μας. Τα παιδιά σ' αυτήν την ηλικία βιώνουν έντονα συναισθήματα, χρειάζονται όμως και την κατάλληλη καθοδήγηση ώστε να μάθουν να τα αναγνωρίζουν, να τα ελέγχουν και να τα εκφράζουν. Το συγκεκριμένο θεατρικό παιχνίδι δημιουργήθηκε για να λειτουργήσει ως ένα μέσο όπου τα παιδιά μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, έχουν την δυνατότητα να ψυχαγωγηθούν και να ανακαλύψουν τον κόσμο των συναισθημάτων. Έχει πραγματοποιηθεί με επιτυχία σε παιδιά τάξεων του Δημοτικού αλλά το έχουμε προσαρμόσει κατάλληλα για παιδιά Προσχολικής ηλικίας.

Μπορούμε να εισέλθουμε στον κόσμο των συναισθημάτων διαβάζοντας στα παιδιά ένα σχετικό παραμύθι όπως «η παλέτα των συναισθημάτων» το οποίο θα βοηθήσει τα παιδιά να τα κατανοήσουν καλύτερα. Μεγάλη βοήθεια και διασκέδαση προσφέρουν ακόμη σχετικές κάρτες που υπάρχουν στο εμπόριο όπου απεικονίζουν τα συναισθήματα. Μπορούμε να τις δείχνουμε στα παιδιά, να μαντεύουν το συναίσθημα (με την βοήθεια μας πάντα) και να τα αναπαριστάνουμε στο πρόσωπο και το σώμα μας.

Α΄ ΦΑΣΗ

Ξεκινάμε ζητώντας από τα παιδιά να κινηθούν ελεύθερα στο χώρο.. .. (Ο βοηθός του εμπνευστή, κινείται μαζί με τα παιδιά στον χώρο και ακολουθεί και αυτός τις οδηγίες για να τα καθοδηγεί καλύτερα και να μπορεί να εμπνεύσει τα παιδιά). Στο σταμάτημα της μουσικής παίρνουν μία παράδοξη πόζα. Συνεχίζουν την ελεύθερη κίνηση. Στο επόμενο σταμάτημα παίρνουν μία παράδοξη πόζα παρέα με τον διπλανό τους. Έπειτα περνάμε σε ελεύθερη κίνηση με βάση τις παρακάτω οδηγίες :

- Χαρούμενα
- Λυπημένα
- Τρομαγμένα
- Έκπληκτα κτλ.

Σειρά έχουν μικροί αυτοσχεδιασμοί όπως :

- Φοβισμένη μύτη
- Θυμωμένο πόδι
- Έκπληκτη κοιλιά
- Χαρούμενος ποπός

Συνεχίζουμε να κινούμαστε σαν να είμαστε δεμένοι μ' ένα σχοινί απ' τον καρπό.. μετά απ' το πόδι.. κόβεται το σχοινί και πέφτουμε..

Πω πω!! είμαστε πολύ τρομαγμένοι... Πονάμε κάπου χτυπήσαμε... Μάλλον στο πόδι γιατί δεν μπορούμε να σηκωθούμε.. Σερνόμαστε... Παλεύουμε να σηκωθούμε.. Στριφογυρίζουμε δεξιά... Και αριστερά.. Βάζουμε δύναμη στα χέρια μας... Στους αγκώνες μας... Προσπαθούμε.. Αλλά μάταια...Νιώθουμε μια αγανάκτηση... Φοβόμαστε.. Θα μείνουμε για πάντα εδώ; Δεν μπορούμε να τα καταφέρουμε, είμαστε πολύ λυπημένοι γιατί δεν μπορούμε να σηκωθούμε...Κλαίμε, μας πιάνει μια απελπισία .. Τρομάζουμε στην σκέψη ότι μπορεί να μην ξανά σηκωθούμε .. Σκεφτόμαστε.. Άραγε θα τα καταφέρουμε; Ξαφνικά βλέπουμε να απλώνεται ένα χέρι.. Τέλεια τελικά υπάρχει ελπίδα να σηκωθούμε..! Τεντώνουμε το χέρι μας όσο πιο μακριά μπορούμε αγωνιώντας να φτάσουμε το χέρι που βλέπουμε...Βάζουμε όλη μας την προσπάθεια, τεντώνουμε.. τεντώνουμε.. τεντώνουμε... Τα καταφέραμε! Θρίαμβος! Νιώθουμε μεγάλη ευγνωμοσύνη... Έχουμε την ανάγκη να κάνουμε μια αγκαλιά τον διπλανό μας για να μοιραστούμε την χαρά που νιώθουμε! Είμαστε πολύ ευτυχισμένοι που το καταφέραμε...Ωχ! Πονάω ακόμα.. Για να δω μπορώ να περπατήσω; Ας προσπαθήσω...Σέρνω το ένα πόδι...Στηρίζομαι στον διπλανό μου... Κινούμαστε στον χώρο στηριζόμενοι ο ένας στον άλλον δείχνοντας την αγάπη και την φροντίδα μας.. Χάρη στην βοήθεια του διπλανού μας σιγά σιγά καταφέρνουμε να περπατήσουμε! Νιώθουμε ενθουσιασμένοι που για μια ακόμη τα καταφέραμε και έχουμε τη λαχτάρα να χορέψουμε με τον διπλανό μας!

Σ' αυτό το σημείο τα παιδιά χορεύουν σε ζευγάρια. Αρχικά η μουσική είναι έντονη και μελωδική βγάζοντας ένα ευχάριστο συναίσθημα. Το επόμενο τραγούδι που θα συνοδεύσει τις κινήσεις των παιδιών είναι σε πιο ήπιους τόνους και προτείνουμε στα παιδιά να κινηθούν όπως εκείνα νιώθουν.

Στη συνέχεια τα ζευγάρια στέκονται αντικριστά σε μικρή απόσταση. Και συνεχίζουμε με την δραστηριότητα « ο καθρέφτης » (Σημαντικό είναι να συμμετέχουν στις δραστηριότητες και οι εμψυχωτές).

Αποφασίζουμε ποιος θα είναι ο καθρέφτης και ποιος ο άνθρωπος μπροστά στον καθρέφτη. Μένουμε ακίνητοι και κοιταζόμαστε στα μάτια. Ο «άνθρωπος» κάνει μια αργή κίνηση και μια γκριμάτσα βασισμένη σε ένα συναίσθημα και ο «καθρέφτης» του πρέπει ταυτόχρονα να τον μιμηθεί. Οι κινήσεις και οι εκφράσεις πρέπει να είναι αργές και απλές για να προλαβαίνει ο καθρέφτης να αντιγράψει. Μόλις ακουστεί ο ήχος από το κουδουνάκι του εμψυχωτή οι ρόλοι αντιστρέφονται.

Μένουμε στα ίδια ζευγάρια και προχωράμε με την δραστηριότητα «γλύπτης-γλυπτό» Το ένα παιδί καλείται να μείνει ακίνητο σαν άγαλμα. Το ζευγάρι του «ο γλύπτης» καλείται να «διορθώσει» την στάση ή την έκφραση του αγάλματος κάνοντας μικρές μετατροπές με αφορμή ένα συναίσθημα όπως, λύπη, χαρά, θυμό φόβο, τρόμο. Οι υπόλοιποι καλούνται να αναγνωρίσουν το συναίσθημα. Ο εμψυχωτής μπορεί να έχει εικόνες με συναισθήματα από όπου θα μπορούν να διαλέγουν οι Γλύπτες.

Β΄ ΦΑΣΗ

Τα παιδιά καλούνται να καθίσουν στα μαξιλάρια τους σχηματίζοντας ημικόκλιο. Απέναντί τους ο εμψυχωτής χρησιμοποιώντας δύο πανιά σχηματίζει έναν σταυρό. Τοποθετεί στο κάθε τεταρτημόριο μια κάρτα με κάποια κατάσταση που μπορεί να μας κάνει να χαρούμε, να λυπηθούμε ή να θυμώσουμε. Για παράδειγμα, μία μαμά φιλάει το παιδί της, δύο παιδιά τσακώνονται, ένα παιδί ανοίγει το δώρο του κ.λπ. Φροντίζει οι κάρτες να είναι τοποθετημένες ανάποδα έτσι ώστε να μην βλέπουν το περιεχόμενο τους τα παιδιά. Το κάθε παιδί με την σειρά του πηγαίνει στον σταυρό βλέπει την εικόνα και αναπαριστά με τις εκφράσεις του προσώπου και του σώματος το ανάλογο συναίσθημα που του προκαλεί. Αφού αναπαραστήσει τα συναισθήματα από όλες τις κάρτες γυρίζει στην θέση του και σειρά έχει το επόμενο παιδί.

Ο εμψυχωτής τοποθετεί σε ένα σημείο της τάξης ένα αντικείμενο. Το κάθε παιδί, με τη σειρά του, χρησιμοποιώντας το συγκεκριμένο αντικείμενο, προσπαθεί να εκφράσει ένα συναίσθημα.

Όπως για παράδειγμα : μαξιλάρι → Πώς το κρατά ο χαρούμενος; Ο θυμωμένος; Ο έκπληκτος;

Μπορούμε ακόμα να τοποθετήσουμε μια καρέκλα στο χώρο. Το κάθε παιδί εκφράζει ένα συναίσθημα μόνο με κίνηση φορώντας ουδέτερη μάσκα. Η ομάδα προσπαθεί να μαντέψει.

Έπειτα περνάμε σε διαχωρισμό ομάδας χρησιμοποιώντας δύο πάζλ. Ο εμπνευστής έχει επιλέξει δύο πίνακες. Και οι δύο πίνακες έχει φροντίσει να είναι προσωπογραφίες. Έχει κόψει τους δύο πίνακες σε κομμάτια, τόσα, όσα και τα παιδιά, έτσι ώστε το κάθε κομμάτι να αντιστοιχεί σε κάθε παιδί. Έχοντας τοποθετήσει τα κομμάτια μέσα σ' ένα κουτάκι ή σακουλάκι, ζητάει από το κάθε παιδί να διαλέξει ένα κομμάτι. Αφού διαλέξουν όλα τα παιδιά, προσπαθούν να συμπληρώσουν τα πάζλ. Έτσι, καταλήγουμε να έχουμε δύο πάζλ, άρα και δύο ομάδες.

Οι πίνακες που χρησιμοποιήθηκαν είναι του Πέτερ Πάουλ Ρούμπενς (1577–1640) και είναι οι εξής:

1. Portrait of Isabella Brant
2. Portrait of Young Scholar



Γ' ΦΑΣΗ

Σ' αυτή τη φάση ο εμπυχωτής ζητάει από την ομάδα να παρατηρήσουν τους πίνακες και μέσα από ερωτήσεις προσπαθούμε να ανακαλύψουμε ποιο είναι το συναίσθημα που εκφράζουν τα πρόσωπα που εικονίζονται σε κάθε πίνακα.

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Σε ποιόν πίνακα υπάρχει ένας άντρας και σε ποιόν μία γυναίκα; Μπορείς να μας δείξεις;
- Πώς νομίζεις ότι αισθάνεται η γυναίκα; Πώς το καταλαβαίνεις;
- Τί μπορεί να την έκανε να αισθάνεται έτσι; Μήπως βλέπει κάτι τη στιγμή που τη ζωγραφίζει ο ζωγράφος; Τί νομίζεις ότι βλέπει;
- Εσένα τί σε κάνει να νιώθεις χαρούμενος/ -η ;
- Τί αλλάζει στο πρόσωπο μας όταν είμαστε χαρούμενοι; Μπορείς να μας δείξεις στο δικό σου πρόσωπο;
- Πώς σου φαίνεται η άντρας του πίνακα; Πώς νιώθεις όταν τον βλέπεις;
- Τί θα άλλαζε στο πρόσωπο των ανθρώπων αυτών αν ήταν θυμωμένοι; Πώς θα τους ζωγράφιζε ο ζωγράφος;
- Εσύ πώς κάνεις όταν είσαι θυμωμένος;
- Πότε νιώθεις θυμωμένος; (Ανογιαννάκη, 2012)

Έπειτα, ο εμπυχωτής ζητάει από την Α ομάδα να αναπαραστήσει μία εικόνα με θέμα την χαρά και κάθε παιδί, όταν το ακουμπήσει ο εμπυχωτής, να πει τι το κάνει να αισθάνεται χαρά. Η Β ομάδα καλείται να αναπαραστήσει μια εικόνα με θέμα την λύπη και κάθε παιδί, με το άγγιγμα του εμπυχωτή πάλι, να πει τι το κάνει να νιώθει λυπημένο.

Δ' ΦΑΣΗ

Παρουσιάζουμε στα παιδιά τον πίνακα Senecio του Πάουλ Κλεε. Αφού πρώτα επεξεργαστούμε τον πίνακα, μοιράζουμε σε κάθε παιδί ένα φύλλο χαρτί με εκτυπωμένο πάνω τον ίδιο πίνακα και τους ζητάμε να ζωγραφίσουν το στόμα, χαρίζοντας έτσι μία έκφραση στο πρόσωπο. Τα παιδιά είναι ελεύθερα να ζωγραφίσουν όποια έκφραση θέλουν. Ακόμη μπορούμε να φτιάξουμε μάσκες από πηλό ή από χαρτόνι.



(Senecio, Paul Klee, 1922).

Τα παιδιά μαζί με τον εμπνευστή στέκονται όρθια σε κύκλο. Κάθε παιδί φορώντας μια λευκή μάσκα κάνει μία κίνηση εκφράζοντας το συναίσθημα με το οποίο φεύγει από το θεατρικό παιχνίδι.

ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΑΝΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ

Παρακάτω παραθέτουμε διάφορα παιχνίδια δραματοποίησης για παιδιά με ειδικές ανάγκες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως θεραπευτικά όργανα στην ανάπτυξη των παιδιών. Ας μην ξεχνάμε ότι, όποιες και αν είναι οι δυσκολίες τους και οι ειδικές τους ανάγκες, ένα μεγάλο ποσοστό απ' αυτά τα παιδιά μπορούν να εξελιχθούν κοινωνικά και συναισθηματικά. (Κοντογιάννη, 2012)

Παιχνίδι Γνωριμίας- Ενεργοποίησης

Πολλές φορές η αλλαγή του χώρου – είτε πηγαίνοντας σ' ένα διαφορετικό χώρο, είτε αλλάζοντας την διαρρύθμιση του χώρου όπου τα παιδιά εργαζόντουσαν και προηγουμένως- αρκεί για να οριοθετήσει την αρχή της δραματοποίησης. Αλλιώςτικα ο δάσκαλος- εμπυχωτής μπορεί να σχεδιάσει ένα μικρό « τελετουργικό έναρξης », κάτι απλό, όπως π.χ. ένας ονομαστικός χαιρετισμός σε κύκλο, ή ένα ρυθμικό χτύπημα χεριών σε κύκλο, ή μια στροφή επί τόπου σε κύκλο, κάτι που θα επαναλαμβάνεται κάθε φορά στην αρχή της εργασίας της ομάδας με δραματοποίηση και που θα λειτουργεί σαν σήμα έναρξης. (Κοντογιάννη, 2012)

Παιχνίδι Σωματικό-Κινητικό

Όσο περισσότερο μπορούμε να βοηθήσουμε ένα παιδί με ειδικές ανάγκες ν' αποκτήσει συνείδηση του σώματός του, τόσο το καλύτερο, και μην ξεχνάμε ότι θα χρειαστεί διαρκή ενθάρρυνση για να ανακαλύψει και να δώσει αξία στον ίδιο του τον εαυτό. Αφού η πρώτη σωματική εμπειρία που έχουμε σαν βρέφη είναι το βάρος μας και η επίδραση της βαρύτητας, ο δάσκαλος θα πρέπει να ξεκινήσει αυτό το παιχνίδι εξερεύνησης βοηθώντας τα παιδιά να ξαναβιώσουν –σ' ένα πολύ πιο συνειδητό τρόπο αυτή τη φορά- την εμπειρία του βάρους του σώματός τους.

Αφού λοιπόν δημιουργηθεί μια ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης, συγκέντρωσης, χαράς και διασκέδασης, τα παιδιά μπορούν να παίξουν τα βαρελάκια, να φτιάξουν «λουκάνικα» με το σώμα ενός άλλου παιδιού, κάποια να γίνουν οι πέτρες στο πάτωμα και κάποια τα σκουληκάκια ή τα φίδια που περνούν από πάνω ή δίπλα, να γίνουν δέντρα που κόβονται και πέφτουν στη γη ή και κούνιες που κινούνται. Όλων των ειδών οι μιμήσεις και ασκήσεις όπου γίνεται συμβολική χρήση του σώματος μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Είναι σημαντικό να βοηθούμε τα παιδιά να βιώσουν τις διάφορες κινήσεις με όσο μεγαλύτερη ακρίβεια γίνεται, χωρίς να υποδεικνύουμε ότι ο ένας τρόπος είναι σωστός και ο άλλος λάθος. (Κοντογιάννη, 2012)

Παιχνίδι για παιδιά με περιορισμένη λεκτική ικανότητα:

Το παιχνίδι ρόλων μπορεί να τροποποιηθεί και τη θέση του να πάρει το παιχνίδι με τις «φωτογραφίες» όπου αναπαρίστανται διάφορες στιγμές από την ζωή των παιδιών, με την οικογένειά τους, με φίλους, με δασκάλους κ.λ.π., δίνοντας την ευκαιρία για θεατρική – μιμητική περιγραφή σχέσεων. (Κοντογιάννη, 2012) Αυτό το παιχνίδι είναι σπουδαίο εργαλείο και για τον εμπυχωτή καθώς μπορεί να δώσει πολλές πληροφορίες για τη συναισθηματική κατάσταση και τις σχέσεις των παιδιών της ομάδας του. Τον βοηθάει να τα καταλάβει καλύτερα και να εργασθεί πιο αποτελεσματικά μαζί τους.

Παιχνίδι για παιδιά με κώφωση ή βαρηκοΐα:

«Γυάλινο παράθυρο»

Τα παιχνίδια τα οποία είναι σχεδιασμένα για να αναπτύσσουν την επικοινωνία μέσω των χειρονομιών, της έκφρασης του προσώπου και της γλώσσας του σώματος θεωρούνται ιδανικά. Το παιχνίδι αυτό έχει να κάνει με απλές φράσεις και ερωτήσεις.

Ζητάμε από τα παιδιά, που έχουν χωριστεί ανά ζεύγη, να φανταστούν ότι προσπαθούν να επικοινωνήσουν μέσω ενός γυάλινου παράθυρου (φυσικά ηχομονωμένου). Το παιδί Α είναι στο κτίριο, το παιδί Β είναι έξω στον δρόμο. Πρέπει να μεταβιβάσουν με κάποιο τρόπο τις φράσεις που τους δίνονται μία μία και με αυξανόμενη κάθε φορά δυσκολία. Δεν πρέπει να μιλήσουν με τα χείλη (αυτό θα έδινε πράγματι πλεονέκτημα στα κωφά παιδιά

και θα ακύρωνε το σκοπό του παιχνιδιού) και δεν μπορούν, να χρησιμοποιήσουν την νοηματική γλώσσα αυτή καθαυτή.

Οι φράσεις μπορεί να είναι:

- Φοράς το παλτό μου.
- Το σπίτι σου έχει πιάσει φωτιά!
- Πλησιάζει ένα λιοντάρι!
- Άφησα τα κλειδιά του αυτοκινήτου μου στο τραπέζι δίπλα στο παράθυρο.
- Θα ήθελες λίγο ψάρι και τηγανιτές πατάτες;
- Από που θα πάρω το λεωφορείο Νο 9; Κτλ.

(Σημείωση: Αν τα παιδιά γνωρίζουν την νοηματική γλώσσα, ενώ ο δάσκαλος όχι, τότε υπάρχει πρόβλημα. Πώς θα ξέρουμε αν κλέβουν;) (Peter M., et al., 2005)

Παιχνίδι για παιδιά με τύφλωση ή περιορισμένη όραση:

«Ποιο είναι το ζευγάρι μου;»

Τα τυφλά παιδιά πρέπει να καλλιεργούν τις κινητικές δεξιότητές τους, όπως το να τρέχουν και να πηδούν απαιτούν όχι μόνο την ανάλογη φυσική κατάσταση, αλλά πρέπει τα παιδιά να νιώθουν σιγουριά και ασφάλεια. Αρχικά οι δραστηριότητες αυτές μπορεί να γίνονται σε ζευγάρια και, σιγά-σιγά, τα τυφλά παιδιά να αποκτήσουν όλο και περισσότερη αυτονομία. (Εδώ έχουμε να κάνουμε με μια δραστηριότητα με ζευγάρια).

Τα παιδιά τοποθετούνται σ' έναν διπλό κύκλο σε ζευγάρια με μέτωπο ο ένας στον άλλο. Ο εσωτερικός κύκλος έχει έναν παίχτη περισσότερο από τον έξω. Μόλις δίνεται το παράγγελμα, τα παιδιά κάνουν κουτσό στα δεξιά του ζευγαριού τους. Με την εντολή «στοπ» γυρίζουν αντιμέτωποι να βρουν ζευγάρι. Ο παίχτης που μένει χωρίς ζευγάρι «καίγεται». Το παιχνίδι μπορεί ακόμη να παιχτεί με μουσική. Όταν η μουσική σταματάει, οι παίχτες ψάχνουν ζευγάρι. Το παιχνίδι μπορεί να τροποποιηθεί, ώστε κάθε φορά να κινούνται με διαφορετικό τρόπο π.χ. γκάλοπ, κουτσό, άλματα κ.λπ.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε πως υπάρχουν πολλά είδη και τύποι στους οποίους μπορεί κανείς να χωρίσει τα παιχνίδια, σε κατηγορίες και υποκατηγορίες και βάσει διαφορετικών παραμέτρων. Το σίγουρο είναι ότι το παιχνίδι εμφανίζει μία διαχρονικότητα, από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα και είναι συνυφασμένο με βασικές λειτουργίες του ατόμου που, κατ' επέκταση αφορούν και τον πολιτισμό. Βέβαια, σήμερα υπάρχουν περισσότερο μεθοδολογικές προσεγγίσεις του ζητήματος, το οποίο είναι πολυεπίπεδο. Εφόσον, δείχθηκε ήδη ότι το παιχνίδι δεν αποτελεί μόνο μία απλή μορφή απασχόλησης του παιδιού. Ενώ μπορεί η δομή του να είναι απλή και να τοποθετείται σε ένα πιο χαλαρό περιβάλλον, η παιδαγωγική του αξία και ο εκπαιδευτικός χαρακτήρας που έχει ως μέσω διδασκαλίας είναι απόλυτος. Η ανάπτυξη των παιδιών, ιδιαίτερα της προσχολικής ηλικίας, επιτελείται μέσα από το παιχνίδι. Επίσης, αναγνωρίζεται η βασική έννοια του παιχνιδιού ως μέσο κοινωνικοποίησης και ως μέσο ανάπτυξης της κοινωνικοπολιτικής αντίληψης του παιδιού. Τα παιχνίδια, όμως, δεν εξασκούν μόνο τις γνωστικές ικανότητες του παιδιού, αλλά αναπτύσσουν και την συναισθηματική πτυχή του, όπως υποστήριξε ο Dewey ενισχύοντας την σύνδεση της ζωής με το σχολείο μέσω του παιχνιδιού. Θέση η οποία δείχθηκε επαρκώς από τον χαρακτήρα του συμβολικού παιχνιδιού και από αυτό της προσποίησης που χαρακτηρίζεται από παιχνίδια προσομοίωσης.

Έχοντας θέσει όλες τις παραπάνω προσεγγίσεις, καταλήγουμε στο ότι το παιχνίδι δεν πηγάζει από μία μόνο ψυχολογική ανάγκη, αλλά από διαφορετικές, που καλύπτουν διαφορετικό κομμάτι της ανάπτυξης του παιδιού μέσα από το παιχνίδι. Αυτό μαρτυρείται ίσως και από τους πολλούς τύπους παιχνιδιών που υπάρχουν, τα οποία αναπτύσσουν συγκεκριμένες, αλλά διαφορετικές λειτουργίες του ατόμου. Επομένως, το παιχνίδι βοηθά στην πολυεπίπεδη και άρα ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού, σταδιακά, ώστε να έχει μία σταδιακή μετάβαση στην ενήλικη ζωή.

Όσον αφορά το θεατρικό παιχνίδι ασκεί επιρροή σε πολλούς τομείς του ψυχισμού και της αντίληψης των παιδιών. Βασικό στοιχείο διαφοροποίησης του θεατρικού παιχνιδιού από άλλες μεθόδους είναι πως όλη αυτή η δράση συμβαίνει με έμμεσο τρόπο, χωρίς να αισθάνεται το παιδί ότι διδάσκεται κάτι ή ότι πρέπει να μιμηθεί συγκεκριμένες συμπεριφορές. Το στοιχείο αυτό καθιστά το θεατρικό παιχνίδι ένα πολύ σημαντικό εργαλείο για τη προσχολική ηλικία ενώ παράλληλα λειτουργεί και ως ένας βιωματικός

τρόπος μάθησης. το γεγονός αυτό κάνει πιο δύσκολη τη θεωρητική του αποτύπωση, καθώς τα παιδιά το κουβαλούν σαν εφόδιο για τη βίωση της καθημερινής τους ζωής. Το θεατρικό παιχνίδι πηγαίνει ένα βήμα παραπέρα, καθώς είναι δομημένο και μπορεί να προχωρήσει εις βάθος. Επίσης το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να συμβάλει σημαντικά και στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμβάλλοντας στην εξέλιξη των παιδιών αυτών.

Σχετικά με τους τομείς ανάπτυξης θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι στον κοινωνικό τομέα η επαφή των παιδιών με συνομηλίκους βοηθά την κοινωνικοποίηση του παιδιού και μαθαίνει στο παιδί πώς να λειτουργεί μέσα σε μία ομάδα, αποβάλλοντας την ανταγωνιστικότητα και με μοναδικό σκοπό τη χαρά του παιχνιδιού. Στον ψυχολογικό τομέα συνεισφέρει σημαντικά στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ακόμη, στην εξάσκηση και επέκταση της φαντασίας, που θα οδηγήσει στην δημιουργικότητα, ένα στοιχείο που εμπερικλείει εκτός των άλλων εφευρετικότητα και πρωτοτυπία. Τέλος συμβάλλει στην αισθητική γνώση και στην ευαισθητοποίηση των παιδιών με τις τέχνες και το περιβάλλον.

Όπως αναλύθηκε παραπάνω, Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μεγάλο εύρος διαταραχών προσαρμοζόμενο βέβαια στις ανάγκες του κάθε παιδιού και στις ιδιαιτερότητες που αντιμετωπίζει. Ειδικότερα, στους μαθητές προσχολικής αγωγής με κινητικές δυσκολίες, η ανάπτυξη του θεατρικού παιχνιδιού συμβάλλει στην εξάσκηση και την πιθανή βελτίωση της λεπτής τους κινητικότητας όπως επίσης και στον καλύτερο προσανατολισμό τους στο χώρο. Για τους μαθητές που εμφανίζουν νοητική στέρηση, το θεατρικό παιχνίδι μπορεί μεταξύ άλλων να ενισχύσει την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της επικοινωνίας στο μέτρο του εφικτού πάντα. Για τους μαθητές με κώφωση ή βαρηκοΐα, το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να καλλιεργήσει με πιο ενδιαφέρον τρόπο τη νοηματική γλώσσα, που αποτελεί βασικό εφόδιο για την ανάπτυξη και καλλιέργεια της προσωπικότητάς τους. Για τους μαθητές με προβλήματα όρασης, το θεατρικό παιχνίδι λειτουργεί θετικά καθώς τους δίνει την δυνατότητα να αξιοποιήσουν σωματικές, φωνητικές και γενικότερα τις εκφραστικές τους ικανότητες. Τέλος, η χρήση του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαίδευση των μαθητών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της λεκτικής και της μη-λεκτικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης, των ομαδικών και κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων, των δεξιοτήτων προσαρμογής και των δεξιοτήτων έκφρασης συναισθημάτων με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους.

Ο ρόλος του εμπυχωτή-εκπαιδευτικού για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ιδιαίτερα κρίσιμος καθώς είναι το άτομο που μπορεί να διαμορφώσει ένα επιτυχημένο θεατρικό παιχνίδι, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες της κάθε πάθησης, αλλά και γνωρίζοντας τι θα ήταν καλό να καλλιεργήσει το κάθε παιδί στον χαρακτήρα του. Επιπλέον, είναι σημαντικό ο εμπυχωτής-εκπαιδευτικός να αμβλύνει τις διαφορές στην εκπαίδευση μεταξύ αυτών των παιδιών αναδεικνύοντας τις δυνατότητες που έχει το κάθε παιδί και πως αν τις αξιοποιήσει μπορεί να ξεχωρίσει. εάν ο εμπυχωτής είναι ευαισθητοποιημένος μπορεί να προσφέρει σημαντικά σε μια ομάδα. Εν κατακλείδι, ο συνδυασμός του θεατρικού παιχνιδιού με την ειδική αγωγή αποτελεί την επιτομή δύο εναλλακτικών (μη συμβατικών) παιδαγωγικών μεθόδων τόσο σε παγκόσμιο επίπεδο όσο και στην Ελλάδα, στην οποία υπάρχει πρόσφορο έδαφος για περαιτέρω διερεύνηση.

Συμπερασματικά, ο παιδαγωγός γενικότερα επιτελεί μέσα στα σχολικό περιβάλλον έργο μεγάλης ανθρωπιστικής και κοινωνικής σημασίας, παρατηρώντας, προλαμβάνοντας και παρεμβαίνοντας στη συμπεριφορά και την προσωπικότητα του κάθε παιδιού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Crimmens P. (2006). *Drama Therapy and Storymaking in Special Education*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Divya Jindal-Snape , Elinor Vettraino , Amanda Lowson & Wilson McDuff, Using creative drama to facilitate primary–secondary transition, *Education 3-13*, 2011

Dubie M. (2009). "Teaching Social Skill's Through Theatre". *The Reporter* .

Fox, J. E., 2007. «Back-to-Basics: Play in Early Childhood», *Early Childhood NEWS*, Excelligence Learning Corporation

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

McNamee, J., Bailey, S., (2010). «The Importance of Play in Early Childhood Development», *Mont Guide*, April 2010, Montana State University Extension, σελ. 1-4. <http://msuextension.org/publications/HomeHealthandFamily/MT201003HR.pdf>

National Council for Curriculum and Assessment, 2009. Learning and developing through play στο Aistear: Early Childhood Framework, Guidelines for Good Practice, Dublin: National Council for Curriculum and Assessment (NCCA), σελ. 53-70, http://www.ncca.biz/Aistear/pdfs/Guidelines_ENG/Guidelines

Peter M. (1994). *Drama for all: Developing drama in the curriculum with pupils with special educational needs*. London: David Fulton Publishers.

Peter M. (2000). Drama:Communicating with people with learning disabilities. *Journal of Nursing and Residential Care* .

Shcnapp L., O. C. (2003). "Teaching Self-Advocating Strategies Through Drama". *Intervention in School and Clinic* .

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Attwood T. (2005). *Παιδιά με ιδιαιτερότητες στη γλωσσική ανάπτυξη και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Σύνδρομο Asperger. Οδηγός ανίχνευσης και αντιμετώπισης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.

Brigg G. (2005). *Πυροδοτώντας τη φαντασία. Η γλωσσική ανάπτυξη μέσω του δράματος*. Αθήνα : Εκδόσεις Πατάκης.

Faure G. - Lascar S., Το θεατρικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο, Gutenberg 1990

Feldman- Robert S.-Robert Stephen, Εξελικτική ψυχολογία: Δια βίου ανάπτυξη, Gutenberg 2011

- G. Faure-S. Lascar, 2001, «Το θεατρικό παιχνίδι», Gutenberg, Αθήνα.
- Garrey C., Το παιχνίδι: σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 2001
- Heward W. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες-Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*. Αθήνα : Εκδόσεις Τόπος.
- Jones P. (2003). *Δραματοθεραπεία. Το θέατρο ως τρόπος ζωής και θεραπείας, μετάφραση Δάφνη Μηλιώνη, Όλγα Βιτούλα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Legras, B., 2005. *Πολιτισμός και εκπαίδευση στον αρχαίο ελληνικό κόσμο, 8ος αι. π.Χ. - 4^{ος} αι. π.Χ.*, Μτφ. Καραστάθη, Α., Αθήνα: Κριτική.
- Mason H., M. S. (2011). *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης- Η πρόσβαση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο .
- Moores D. (2011). *Εκπαίδευση και κώφωση-Ψυχολογική προσέγγιση, αρχές και πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο .
- McLinden M. (2005). *"Παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες και προβλήματα όρασης"*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Peter M, Gill Brigg, Bernard Hodgkin, Jan Beats, Penny Barrett, Andy Kempe, Daphne Payne., (2005). *"Εκπαιδευτικό Δράμα και ειδικές ανάγκες,. Ένα εγχειρίδιο για δασκάλους σε γενικά και ειδικά σχολεία"*. Μετάφραση: Βεργιοπούλου Αθηνά. εκδόσεις ΠΑΤΑΚΗΣ.
- R. Schirrmacher, Τέχνη και δημιουργική ανάπτυξη των παιδιών, εκδόσεις Έλλην 2008
- Rogers C. (2006). *Το γίνεσθαι του προσώπου, η ματιά του θεραπευτή στην ψυχοθεραπεία (τίτλος πρωτοτύπου: On becoming a person), μετάφραση: Μυρτώ Ρηγοπούλου*. Αθήνα: Ερευνητές.
- Slavin R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία-Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Warren D. (2008). *Τύφλωση και παιδί (μτφρ. Ν. Παπαδάκης & Μ. Κόρφα)*. Αθήνα : Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Αγγελίδης Ζ. Π., (1993). *Εισαγωγή στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Art of Text*, Θεσσαλονίκη
- Αλεξίου Π. (2010). *Γνώσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εκπαίδευση παιδιών με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ). Πτυχιακή Εργασία*. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Ανωγιαννάκη Κ., (2012). *Γνωρίζω το σώμα μου μέσα από την Τέχνη*. Εκδόσεις ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ. Αθήνα.
- Γαλάνη. Μ. (2010). *Δημιουργική μέθοδος θεατρικού παιχνιδιού*, Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.
- Γεωργόπουλος Α., Τσαλίκη Ε., (1993) . *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Αρχές, Φιλοσοφία, Μεθοδολογία, Παιχνίδια και Ασκήσεις)*, Gutenberg, Αθήνα.

- Γιαννούση Ε., (2015). *Η αξιοποίηση των σχολικών γιορτών με σκοπό τη διαχείριση ενδοσχολικών συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών μέσω του επινοητικού θεάτρου (devised theater)*
- Γκόβας Ν., Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο. Εκδόσεις ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ, 2003
- Γουργιώτου, Ε., 2009. Παιχνίδι και μάθηση: Αδιαχώριστες έννοιες στην προσχολική πρακτική, στο περ. *Δελτίο, Άνοιξη-Καλοκαίρι 2009*, 42, 3-7.
- Γραμματάς Θ. (1996). *Fantasyland θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό*. Αθήνα: Τυποθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Γραμματάς Θ. (1997). *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα, Τυπωθήτω, σειρά Θεατρική Παιδεία 3.
- Γραμματάς Γ. (2001). *Διδακτική του Θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς Θ. (2009). *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα: Γραμματάς Θ.
- Δελώνης Α, (1990). *Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία, 1835-1985*, Αθήνα: Ηράκλειτος.
- Δημάση, Μ., Γαργαλιάνος, Σ. (1996). *Δραματοποίηση του Βιβλίου της Ιστορίας*. στο: *Παιδαγωγικός Λόγος*. τ. 1/96
- Δημητρίου Α.-Χατζηνεοφύτου, (2001). *Τα 6 πρώτα χρόνια της ζωής, Ελληνικά Γράμματα*.
- Επιτελείο Παιδαγωγών-Επιστημόνων και Λογοτεχνών, *Άλφα-Ωμέγα Παγκόσμιος Σχολική Εγκυκλοπαίδεια*, τόμος 9, 1976. Αθήνα: Χάρη Πάτση.
- Ζαράγκας Χ.Α., (2006). *Ψυχοκινητική αγωγή: μια παιδαγωγική προσέγγιση για παιδιά προσχολικής ηλικίας*, Ατραπός.
- Ιωαννάτου Μ., (2015). *Τα οφέλη των παιδιών που παρακολουθούν θεατρικές παραστάσεις*, διαθέσιμο στο <http://www.infokids.gr/ta-ofeli-ton-paidion-roy-parakolouthoy/> (προσπελάστηκε στις 2/11/2017)
- Καλαντζής Κ. (1985). *Διδακτική των Ειδικών Σχολείων για νοητικά καθυστερημένα παιδιά*. Αθήνα: Εκδόσεις Καραβιάς-Ρουσόπουλος.
- Κατσαρίδου, Μ. (2011). *Η μέθοδος της Δραματοποίησης στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας*. Διδακτορική διατριβή. Α.Π.Θ. Περίληψη της διατριβής στο Εκπαίδευση και θέατρο. τ. 13. 2012.
- Καψάλης Α., (2009). *Παιδαγωγική ψυχολογία Δ'* έκδοση, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Κοντογιάννη Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Κοντογιάννη Α., Μαύρη αγελάδα- άσπρη αγελάδα : δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα, Τόπος, 2008

Κοντογιάννη Α., Το βιβλίο της δραματοποίησης. Εκδόσεις πεδίο. Αθήνα, 2012

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

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

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

Κρουσταλάκης Γ. (2000). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο- Ψυχοπαιδαγωγική Παρέμβαση* . Αθήνα: Εκδόσεις Λύχνος.

Κωνσταντάκη Π., (2000) *Εικαστικές Τέχνες- Εφαρμογές στους χώρους της προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και τη Γερμανία*.

Λαμπροπούλου Β. (1999). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και Ειδικών Επιστημόνων ΣΜΕΑ Κωφών και Βαρήκων. 1ο Εκπαιδευτικό Πακέτο επιμόρφωσης: Η Κοινωνία και οι Κωφοί, κοινότητα και κουλτούρα κωφών*. Πάτρα: ΠΤΔΕ/Μονάδα Ειδικής Αγωγής Κωφών.

Μαλούπας Χ. (2015). *Κέντρο Ειδικής Εκπαίδευσης και Υποστηρικτικής Τεχνολογίας- Χάρης Μαλλούπας*. Ανάκτηση Απρίλιος 9, 2017, από Τοποθεσίας Web Χάρης Μαλούπας: <http://specialeducation-articles.com/viewsendrom.php?id=13>

Ματσαγγούρας Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Για το καθημερινό μάθημα και τα προγράμματα του ολοήμερου σχολείου, τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά και τα ευρωπαϊκής συνεργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Μούκα Μ. (2004). *"Διαταραχές λεπτής κινητικότητας- Αισθητικοαντιληπτικές διαταραχές. Εργοθεραπεία σε παιδιά με κινητική αναπηρία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πρόσβαση.

Μουτσαδάκης Τ. (1994). Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το θεατρικό παιχνίδι. Η δραματοποίηση, Αθήνα, Καρδαμίτσα.

Μπαμπινιώτης, Γ., 2005. *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, β' ανατύπωση έκδοσης, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας

Μπαξεβανίδου Α. (2006). *Παιδιά με κινητικές αναπηρίες - Πτυχιακή Εργασία*. χΑλεξανδρούπολη: Π.Τ.Δ.Ε. - Δ.Π.Θ.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Ειδικής Αγωγής. (2004). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με Προβλήματα Ακοής για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (ΑΠΣ για μαθητές με προβλήματα ακοής για την ΠΕ)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Ειδικής Αγωγής. (2005). *Διαφοροποιημένο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά*

Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) για τυφλούς μαθητές. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης, *Οδηγός εκπαιδευτικού για το Θέατρο*(2011), διαθέσιμο στο

http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/10833/1915_%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%98%CE%AD%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%BF%20%CE%92%20%CE%A0%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%B7%20E2%80%94%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF%5B1%5D.pdf(προσπελάστηκε στις 2/11/2017)

Παπαγεωργίου Β. (2003). *"Διαταραχές του φάσματος του αυτισμού. Προσχέδιο εκπαίδευσης επαγγελματιών ψυχικής υγείας"*. Αθήνα: Ίδρυμα για το παιδί "Η Παμμακάριστος".

Παπαδάτος Γ., (2009). *ΠαιδικόΒιβλίο και Φιλαναγνωσία*, Αθήνα, Πατάκης.

Παπαδόπουλος Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Παπαδόπουλος Σ.

Παπαδοπούλου Μ., (2007). *Παίζοντας τέχνη με παιδιά: το πρόγραμμα της Έλλης Τρίμη για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας*, Κυριακίδη.

Παπαντωνάκης, Γ., (2009). *Θεωρίες Λογοτεχνίας και ερμηνευτικές προσεγγίσεις κειμένων για παιδιά και νέους*, Αθήνα, Πατάκης.

Πολυχρονοπούλου Σ. (2012). *"Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες"*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Πουρκός Μ. Α., (2009). *Τέχνη, παιχνίδι και αφήγηση: ψυχολογικές και ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις*, ΤΟΠΟΣ.

Σαρρής Δ.Κ. (2009). *Εισαγωγή στη γνωστική ανάπτυξη και ψυχαναλυτική θεωρία της ανάπτυξης τους παιδιού: Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών μέσα από το παραμύθι και τη μαριονέτα*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Σέξτου Π. (1998). *Δραματοποίηση. Το βιβλίο του παιδαγωγού-εμπνευστή. Μέθοδοι-εφαρμογές-ιδέες*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Σκουμπουρδή, Χ., 2015. *Το παιχνίδι στη μαθηματική εκπαίδευση των μικρών παιδιών*, ΣΕΑΒ

Σταματιάδης Π. (2004). *"Διαταραχές αδρής κινητικότητας σε παιδιά με κινητική αναπηρία"*. Αθήνα: Πρόσβαση .

Χριστοφοράκη Κ. (2004). Αθήνα: Πρόσβαση .

https://pammakaristos.files.wordpress.com/2012/04/lemonia_pataridou.pdf

