

# **Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου**

**Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών**

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Θεατρικές Σπουδές***

## **Μεταπτυχιακή Διατριβή**



**Το Θέατρο και η Συμβολή του στη Συναισθηματική και  
Κοινωνική Ανάπτυξη των Παιδιών με Ελαφρά Νοητική  
Αναπηρία.**

**Αγγελίνα Φούρναρη**

**Επιβλέπων Καθηγητής  
Θεόδωρος Γραμματάς**

**Ιούνιος, 2017**



## **Περίληψη**

Η παρούσα έρευνα αναφέρεται στη χρήση του θεατρικού παιχνιδιού ως εκπαιδευτικό εργαλείο που βοηθά τα παιδιά με ελαφρά νοητική αναπηρία να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες επικοινωνίας, να κοινωνικοποιηθούν, να αποκτήσουν μια ιδιαίτερη σχέση με το σώμα τους και να εκφράσουν βασικές ανάγκες και συναισθήματα.

Μέσα από την επισκόπηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας καταγράφονται ευρήματα τα οποία συνηγορούν υπέρ της παιδευτικής και θεραπευτικής επίδρασης του θεατρικού παιχνιδιού στις διάφορες μορφές και εκφάνσεις του.

### **Λέξεις κλειδιά:**

Νοητική Αναπηρία, θεατρικό παιχνίδι, δραματοθεραπεία, κοινωνικοποίηση, παιχνίδι, αυτοεκτίμηση, εμπψυχωτής, μάθηση μέσω εμπειρίας.

## **Summary**

The present research is referred to the use of drama play as a training tool that helps children with a light mental retardation to develop basic communication skills, to socialize, to acquire a special relationship with their bodies and to express basic needs and feelings.

Through the review of the international and Greek bibliography, findings are found which advocate the educative and therapeutical effect of drama play on its various forms and expressions.

**Key words:** Mental retardation, drama play, drama therapy, play, self esteem, socialization, encourager, learning through experience

*Στον Άρη*

# Περιεχόμενα

Εισαγωγή	1
<b>1 Νοητική Αναπηρία</b>	<b>3</b>
1.1 Ορισμός Νοητικής Αναπηρίας	3
1.2 Αίτια και κριτήρια της Νοητικής Αναπηρίας	4
1.3 Γνωστικά χαρακτηριστικά	6
1.4 Θεμελιώδεις θεωρίες για τη γλώσσα και τη σκέψη	9
1.5 Θεωρίες για τη νοημοσύνη	10
1.6 Νοητική Υστέρηση και συνοδές συναισθηματικές διαταραχές	12
1.7 Θεραπευτικές προσεγγίσεις στη Νοητική Αναπηρία	13
<b>2 Το Θέατρο</b>	<b>15</b>
2.1 Το παιχνίδι και οι ιδιότητες του	15
2.2 Θεατρικό παιχνίδι	18
2.3 Ο ρόλος του εμπυχωτή	24
2.4 Το παιδικό δράμα: Οι θεωρίες των P. Slade και του B. Way	25
2.5 Κουκλοθέατρο	26
2.6 Παντομίμα	28
2.7 Παραμύθι	29
2.8 Θεραπεία μέσω τέχνης: Δραματοθεραπεία	27
<b>3 Ειδική αγωγή και θεατρικό παιχνίδι</b>	<b>35</b>
3.1 Στόχοι του θεατρικού παιχνιδιού στην ειδική εκπαίδευση	35
3.2 Η συμβολή της Carol Grey (μέθοδος “κοινωνικές ιστορίες”)	39
3.3 Εφαρμογές θεατρικού παιχνιδιού και ενδεικτικές δραστηριότητες σε άτομα με Νοητική Αναπηρία	41
3.4 Επιδράσεις του θεατρικού παιχνιδιού στη κοινωνικό - συναισθηματική ανάπτυξη	42
3.5 Θεατρικό παιχνίδι και σωματογνωσία	42
Επίλογος	44
<b>Βιβλιογραφία</b>	<b>45</b>

*«Το θέατρο δεν είναι απλά ένα συμβάν, είναι τρόπος ζωής.  
Είμαστε όλοι ηθοποιοί:  
Το να είσαι πολίτης δε σημαίνει ότι ζεις σε μια κοινωνία,  
σημαίνει ότι την αλλάζεις»  
Augusto Boal*

# Εισαγωγή

Η Νοητική Αναπηρία, ένας όρος που τα τελευταία χρόνια δε χρησιμοποιείται με αρνητική σημειολογία, εξακολουθεί να βρίσκει διάγνωση σε αρκετά παιδιά για λόγους τους οποίους να αναλύσουμε παρακάτω. Παρ' όλη την πρόοδο της προγεννητικής ιατρικής εξακολουθούμε να ανιχνεύουμε χαμηλά νοητικά πηλικά σε πολλά παιδιά είτε στην πρώτη παιδική τους ηλικία είτε και με την ένταξη τους στο νηπιαγωγείο ή στο σχολείο. Πολλά είναι τα ζητήματα που προκύπτουν μετά από μια τέτοια διάγνωση, δύσκολη και επώδυνη για ολόκληρη την οικογένεια, που αφορούν τόσο την εκπαιδευτική όσο και τη ψυχοσυναισθηματική παρέμβαση που χρειάζεται το παιδί με Νοητική Αναπηρία. Στην παρούσα μελέτη θα επικεντρωθούμε στο πως το θέατρο και πιο συγκεκριμένα και ειδικά το θεατρικό παιχνίδι και η δραματοθεραπεία μπορούν να βοηθήσουν το παιδί με αυτή την διάγνωση. Θα επικεντρωθούμε στο πως το θεατρικό παιχνίδι προάγει την ανάπτυξη βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων και διαπροσωπικών σχέσεων, πως προσφέρει τρόπους εξερεύνησης της κοινωνικής πραγματικότητας, που για τα άτομα αυτά φαντάζει πολύ πιο απαιτητική και δύσκολη, τους οποίους και θα χρησιμοποιήσουν ως εργαλεία προσαρμογής σε αυτήν, άλλα και για το πως τα βοηθά για να μπορέσουν να εκφράσουν τα συναισθήματα τους και να αποκτήσουν κοινωνικοσυναισθηματική επάρκεια.

Για να μπορέσουμε όμως να κατανοήσουμε τη φύση της Νοητικής Αναπηρίας θα πρέπει να έχουμε τη γνώση ως προς τις βασικές και θεμελιώδεις θεωρίες του πως μαθαίνουμε. Μόνο έτσι θα μπορέσουμε να καταλάβουμε τις αποκλίσεις που παρουσιάζονται στα άτομα με Νοητική Αναπηρία, αλλά και το γιατί αργούν να κατανοήσουν και να αφομοιώσουν νέες πληροφορίες ή και να ανασύρουν και να χρησιμοποιήσουν παλαιότερες. Σημαντικό επίσης είναι να γνωρίζουμε και το πως φτάσαμε να ορίζουμε τι είναι νοημοσύνη, πως αυτή μπορεί να μετρηθεί και πως τα διαγνωστικά κριτήρια που έχουμε στη διάθεση μας μπορούν να ορίσουν αν η μέτρηση του νοητικού πηλίκου ενός ατόμου είναι ή όχι κάτω από το μέσο όρο άρα μπαίνει η διάγνωση της νοητικής αναπηρίας.



Έχουμε στο μυαλό μας τη σκέψη ότι ο άνθρωπος είναι ένας σύνθετος οργανισμός ο οποίος καλείται να ανταποκριθεί και να λειτουργήσει σε ένα απαιτητικό κοινωνικό περιβάλλον, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι μοναδικά εφόδια για να το πραγματοποιήσει αυτό του προσφέρει μόνο η ανάγνωση και τα μαθηματικά. Αυτό ισχύει περισσότερο για τα άτομα με Νοητική Αναπηρία που μπορούν να αποκτήσουν κοινωνική πρόσβαση να αναπτύξουν σχέσεις με άλλους αλλά και να γνωρίσουν τον εαυτό τους μέσω της τέχνης του θεάτρου. Μιας τέχνης που με μοναδικά εργαλεία το σώμα και το λόγο μπορεί να οδηγήσει και να βοηθήσει τα άτομα αυτά να εκφράσουν τους εαυτούς τους, να γνωρίσουν το σώμα τους, να αναγνωρίσουν τις επιθυμίες αλλά και τις ανάγκες τους, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση. Όχημα για όλα τα πιο πάνω μπορεί να αποτελέσει το θεατρικό παιχνίδι μέσω του οποίου το παιδί μπαίνει σε μια διαδικασία να βιώσει ένα ρόλο, κάτι που δεν είναι αλλά θα ήθελε να είναι, να δοκιμάσει καταστάσεις τις οποίες στην πραγματική ζωή δε θα μπορούσε, χωρίς όμως να πρέπει να δεχτεί και τις συνέπειες αυτών των καταστάσεων. Διαδικασία η οποία μπορεί να λειτουργήσει θεραπευτικά αφού φέρνει το παιδί αντιμέτωπο με διαφορετικές συνθήκες και επιλογές, ικανοποιώντας την περιέργεια μέσω της δοκιμής αυτών των επιλογών. Μέσα από το ρόλο το παιδί μπορεί να ταυτιστεί και να εξωτερικεύσει τις φοβίες αλλά και τις ενδόμυχες επιθυμίες του, με την καθοδήγηση πάντα του εμπυχωτή. Μέσα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας εξετάζεται το πως το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψη και της σωματογνωσίας, αλλά και τη συνεισφορά του στην κοινωνικοποίηση των παιδιών με Νοητική Αναπηρία. Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί ένα μοναδικό είδος βιωματικής μάθησης προσφέροντας στο άτομο εμπειρίες με συναισθηματικό αλλά και κοινωνικό όφελος.

# Κεφάλαιο 1

## Νοητική Αναπηρία

### 1.1 Ορισμός Αναπηρίας

Ο όρος «Νοητική Αναπηρία» περιλαμβάνει ένα μεγάλο φάσμα διαταραχών της ανάπτυξης και χαρακτηρίζεται από μειωμένη νοητική και γνωστική λειτουργία, σημαντικές δυσκολίες προσαρμογής του ατόμου στο περιβάλλον του και πολλές φορές έκπτωση και στη ψυχική υγεία του ατόμου. Ορίζεται ως η σημαντικά κάτω του μέσου όρου νοητική ικανότητα και συνυπάρχει με ελλείψεις στις προσαρμοστικές λειτουργίες της αυτό-φροντίδας, των κοινωνικών δεξιοτήτων και της προσωπικής αυτονομίας (Kerig, Wenar, 2008). Όπως σε όλες τις διαταραχές έτσι και στη νοητική υστέρηση υπάρχουν βαθμίδες οι οποίες προσδιορίζουν το μέγεθος και τη βαρύτητα του προβλήματος. Συνοπτικά ο όρος μπορεί να αποδοθεί ως η ανεπάρκεια στις νοητικές λειτουργίες καθώς και στην κοινωνική προσαρμογή ενός ατόμου (Πατεράκη, Χουντουμάδη, 1989).

Ένας πιο ολοκληρωμένος ορισμός διατυπώθηκε από την Αμερικάνικη Ένωση Νοητικών Ανεπαρκειών (American Association of Mental Deficiency, 2002) και έγινε δεκτός από τους περισσότερους ειδικούς ορίζει τη Νοητική Υστέρηση ως μια ανεπάρκεια που χαρακτηρίζεται από σημαντικούς περιορισμούς τόσο στη νοητική λειτουργία όσο και στην προσαρμοστική συμπεριφορά, όπως εκφράζεται σε εννοιολογικές, κοινωνικές και πρακτικές προσαρμοστικές δεξιότητες με έναρξη πριν από τα 18 χρόνια (Τζουριάδου, 2008). Ο ορισμός αυτός διαφέρει από τους άλλους γιατί λαμβάνει υπόψη (α) τα εξελικτικά καθήκοντα τα οποία είναι κατάλληλα για κάθε ηλικία, (β) την περιγραφή της παρούσας συμπεριφοράς, (γ) την αντικειμενική μέτρηση, (δ) την αποφυγή ειδών διαφοροποίησης της νοητικής καθυστέρησης και άλλες παιδικές διαταραχές, (ε) δίνει περισσότερη έμφαση στο παθολογικό πρότυπο (στ) το διαχωριστικό σημείο είναι δυο τυπικές αποκλίσεις.

Ο όρος όμως Νοητική Υστέρηση είναι παρωχημένος και πλέον ξεπερασμένος που τις περισσότερες φορές οδηγεί τα άτομα σε κοινωνικό αποκλεισμό καθώς και στο στιγματισμό

τους. Ο όρος Νοητική Αναπηρία αφορά “μια ευρεία γκάμα ατόμων με αναπηρίες με κοινό κριτήριο την απόκλιση στο γνωστικό τομέα η οποία επιφέρει προβλήματα στη λειτουργικότητα τους σε διάφορους τομείς της ζωής τους, όπως την εκπαίδευση, συμμετοχή στην κοινότητα, την εργασιακή απασχόληση, τις κοινωνικές σχέσεις και την επιλογή κατοικίας”. Μέσα στον ορισμό αυτό περιλαμβάνονται και τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, οριακή νοημοσύνη και συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές (Φέτση, 2008).

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ΝΑ είναι παρούσα όταν συγκεκριμένοι νοητικοί περιορισμοί επηρεάζουν την ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίσει την καθημερινότητα, ενώ αν αυτοί οι νοητικοί περιορισμοί δεν έχουν καμιά επίδραση στη λειτουργικότητα, τότε το άτομο δεν έχει νοητική υστέρηση (Kerig, Wenar, 2008). Ο όρος όπως χρησιμοποιείται σήμερα, περιλαμβάνει έναν ετερογενή πληθυσμό από υποβοηθούμενα αλλά και ανεξάρτητα άτομα που παρόλο το ότι έχουν το κοινό χαρακτηριστικό της χαμηλής νοημοσύνης και των ανεπαρκειών στην προσαρμοστική συμπεριφορά, εντούτοις υπάρχουν διαφορές ως προς το επίπεδο της ανεπάρκειας και ως προς την παρουσία ή απουσία συνοδών ψυχολογικών διαταραχών. Οι διαφοροποιήσεις αυτές επηρεάζουν σημαντικά τις ανάγκες των ατόμων καθώς και την παιδαγωγική και κοινωνική τους αντιμετώπιση (Τζουριάδου, 2008).

## 1.2 Αίτια και κριτήρια Νοητικής Αναπηρίας

Τα αίτια που οδηγούν σε νοητική αναπηρία είναι τα εξής:

- Γενετικοί παράγοντες: Χρωμοσωμικές ανωμαλίες (σύνδρομο down), ανωμαλίες στο μεταβολισμό (φαινυλκετονουρία, γαλακτοζαιμία).
- Κληρονομικότητα: Οικογενειακό ιστορικό.
- Προγεννητικοί παράγοντες: Διάφορες ασθένειες, λοιμώξεις, ψυχικές διαταραχές, αλκοολισμός της μητέρας, ασυμβατότητα του Rh του αίματος της μητέρας, ανεπαρκής πλακούντας, ασφυξία.
- Περιγεννητικοί παράγοντες: Εγκεφαλικά τραύματα, περιγεννητική ασφυξία, παρατεταμένος τοκετός.
- Μεταγεννητικοί παράγοντες: Μηνιγγίτιδα/εγκεφαλίτιδα, τραύματα στον εγκέφαλο από πτώσεις ή ατυχήματα, δηλητηριάσεις (Χρηστάκης, 2011).
- Περιβαλλοντικοί παράγοντες: Η συναισθηματική ζωή της μητέρας έχει άμεση επίδραση στο έμβρυο, Τα δυσάρεστα συναισθήματα και οι ισχυρές συγκινήσεις οι οποίες διοχετεύονται με το μητρικό αίμα στον οργανισμό του εμβρύου. Το ακατάλληλο συναισθηματικό και κοινωνικό περιβάλλον, η έλλειψη στοργής και

φροντίδας, η παραμέληση των ψυχικών αναγκών του παιδιού, η απουσία επαρκών εμπειριών και κατάλληλων ευκαιριών μπορεί να αποτελέσουν σημαντικό εμπόδιο στην φυσιολογική αναπτυξιακή εξέλιξη του παιδιού (Τσιάντης,1996).

Περίπου οι μισές από όλες τις περιπτώσεις ΝΑ δεν έχουν καμία σαφή οργανική αιτία και τις ονομάζουμε οικογενειακή υστέρηση, μια κατηγορία με μάλλον παγωμένα περιγραφικά χαρακτηριστικά: ήπιο επίπεδο υστέρησης, ηλίκο ευφυΐας σπάνια χαμηλότερο από 45-50, συγχώνευση των ατόμων στο γενικό πληθυσμό πριν και μετά τη σχολική ηλικία, συχνότερη μεταξύ των μειονοτήτων και των ατόμων χαμηλής κοινωνικοοικονομικής τάξης (Kerig, Wenar, 2008).

Σύμφωνα με το DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρείας (American Psychiatric Association) η διανοητική αναπτυξιακή διαταραχή καθορίζεται ως η εμφάνιση «τρέχοντος διανοητικού ελλείμματος απαραίτητα συνοδευόμενο από έλλειμμα στην προσαρμοστική λειτουργία με αρχική εκδήλωση κατά την περίοδο ανάπτυξης του ατόμου». Απαραίτητα κριτήρια για τη διάγνωση της νοητικής αναπτυξιακής διαταραχής είναι το έλλειμμα στις γενικές διανοητικές ικανότητες (συλλογισμός, επίλυση προβλημάτων, προγραμματισμός, αφηρημένη σκέψη, κρίση, ακαδημαϊκή μάθηση και εμπειρική μάθηση) και η ελλειμματική λειτουργία στις γενικές διανοητικές ικανότητες σε σύγκριση με την ηλικία και την κοινωνική ομάδα του ατόμου σχετικά με καθημερινές δραστηριότητες (επικοινωνία, κοινωνική συμμετοχή, λειτουργικότητα στο σχολείο ή στην εργασία, προσωπική ανεξαρτησία στο σπίτι ή στο κοινωνικό πλαίσιο) <http://www.cpmental.com.cy>

Η ταξινόμηση γίνεται με βάση το βαθμό βαρύτητας που αντανακλά το επίπεδο της νοητικής βλάβης.

- |  |                      |
|--|----------------------|
| α. Ελαφριά νοητική καθυστέρηση   | Δ.Ν. 50-55 έως 70    |
| β. Μέτρια νοητική καθυστέρηση  | Δ.Ν. 35-40 έως 50-55 |
| γ. Σοβαρή νοητική καθυστέρηση  | Δ.Ν. 20-25 έως 35-40 |
| δ. Βαριά νοητική καθυστέρηση   | Δ.Ν. κάτω από 20-25  |
| ε. Απροσδιόριστη νοητική υστέρηση όταν υπάρχει ισχυρή υπόθεση για ύπαρξη νοητικής καθυστέρησης, αλλά η νοημοσύνη του ατόμου δεν μπορεί να μετρηθεί με τις σταθμισμένες δοκιμασίες. |                      |

Τα άτομα με ελαφρά ΝΑ, είναι γνωστά και ως *εκπαιδύσιμα σχολικά* αποτελούν περίπου το 85% του πληθυσμού των ατόμων με νοητική αναπηρία. Στην προσχολική ηλικία μπορούν

να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες καθώς και δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης πριν από τα 5 τους χρόνια και πολλές φορές δύσκολα μπορούμε να τα διακρίνουμε από τους συνομήλικους τους (Μάνος, 1997). Τα παιδιά αυτά έχουν τους δικούς του προσωπικούς συνδυασμούς ικανοτήτων και μέσα σε να προσαρμοσμένο «διδασκτικά» πλαίσιο, μπορούν να κάνουν όσο το δυνατόν περισσότερα πράγματα που αποτελούν το αντικείμενο ενασχόλησης των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών στο σχολείο (Herbert, 1998). Πιθανόν να παρουσιάσουν βλάβες στην ακοή, στην όραση, στον συντονισμό των κινήσεων τους, ελαφρές διαταραχές στο λόγο ή και στην ομιλία (Πολυχρονοπούλου, 1995).

Τα άτομα με μέτρια ΝΑ, τα *εκπαιδύσιμα κοινωνικοεπαγγελματικά*, αποτελούν περίπου το 10% του πληθυσμού των ατόμων με νοητική υστέρηση, μπορούν να μάθουν να αυτοεξυπηρετούνται με κάποια επίβλεψη και σε κάποιους γνωστούς χώρους να πηγαίνουν μόνο τους (Μάνος, 1997). Δε μπορούν να αποκτήσουν ακαδημαϊκές γνώσεις μπορούν όμως να μάθουν βασικές ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες προκειμένου να ζήσουν με μερική επιτήρηση (Χρηστάκης, 2011).

Στη σοβαρή ΝΑ που οφείλεται αποκλειστικά σε βιολογικά αίτια, ανήκει το 3%-4% του πληθυσμού των ατόμων με ΝΑ, συνυπάρχουν σοβαρά προβλήματα, όπως εγκεφαλική παράλυση, απώλεια ακοής ή όρασης, συναισθηματικές διαταραχές, η φυσική και κινητική ανάπτυξη χαρακτηρίζεται από σοβαρότατα προβλήματα ενώ ο λόγος είναι πολύ στοιχειώδης συνοδευόμενος από προβλήματα άρθρωσης (Πολυχρονοπούλου, 1995). Με συστηματική άσκηση μπορούν να μάθουν απλές συνήθειες ατομικής υγιεινής ενώ μόνο σε ελεγχόμενο περιβάλλον μπορούν να αποκτήσουν δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης (Μάνος, 1997).

Τα άτομα με βαθιά ΝΑ αποτελούν το 1-2% του πληθυσμού τους, έχουν περιορισμένη κινητική και γλωσσική ανάπτυξη και σε ελάχιστο βαθμό μπορούν να ωφεληθούν από ασκήσεις αυτοεξυπηρέτησης (Μάνος, 1997). Παρουσιάζουν δυσκολία στο να ακολουθήσουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα αλλά και να ωφεληθούν από αυτό και τις περισσότερες φορές ζουν υποβοηθούμενοι από την οικογένεια ή σε ιδρύματα (Χρηστάκης, 2011).

### **1.3 Γνωστικά χαρακτηριστικά**

Ανεπάρκειες συναντούμε και στις μνημονικές λειτουργίες αφού τα παιδιά με ΝΥ έχουν αδύνατη βραχύχρονη μνήμη, παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάσυρση αποθηκευμένων

πληροφοριών, γνώσεων και εμπειριών καθώς και σύνδεση αυτών με νέες πληροφορίες και παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες στην ταξινόμηση, ομαδοποίηση και στη γενίκευση (Χρηστάκης, 2011). Χαρακτηρίζονται επίσης από ένα βασικό έλλειμμα στην προσοχή, χαμηλές επιδόσεις στα έργα εκμάθησης της διάκρισης και αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν την ικανότητα της ταξινόμησης για να διευκολύνουν την ανάκληση πληροφοριών (Kerig, Wenar, 2008).

Πολλές φορές παρατηρείται ότι τα άτομα με ΝΑ αντιμετωπίζουν και συναισθηματικές δυσκολίες όπως:

- Μειωμένη ικανότητα να κατανοήσουν τις υπερβολικές απαιτήσεις της κοινωνίας, την αποδοκιμασία και τον αποκλεισμό από τις κοινωνικές δραστηριότητες.
- Αδυναμία επίλυσης συναισθηματικών συγκρούσεων λόγω μειωμένης γνωστικής ικανότητας.
- Έλλειψη κριτικής σκέψης που οδηγεί σε μεγαλύτερη ευπιστία με αποτέλεσμα την εμπλοκή σε προβληματικές καταστάσεις.
- Αδυναμία επίλυσης προβλημάτων λόγω αισθητηριακών διαταραχών και διαταραχών στην οργάνωση του Κ.Ν.Σ. (Menolascino, 1977).

Πολλά παιδιά αναπτύσσουν συναισθηματικές διαταραχές, ως ένδειξη συναισθηματικής πίεσης που βιώνουν αλλά και ως αμυντική αντίδραση στην προσπάθεια προσαρμογής τους σε ένα πλαίσιο με ανεπαρκείς δυνατότητες αυτοπραγμάτωσης και αυτοκαταξίωσης (Τζουριάδου, 2001). Προβλήματα παρουσιάζονται στην επεξεργασία κοινωνικών προβλημάτων και στο συναισθηματικό χειρισμό κάτι που επηρεάζει την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών, αλλά και την δημιουργία φιλικών σχέσεων με τους συνομήλικους τους (Guralnick, 2007).

Στα παιδιά με ελαφρά ΝΑ οι διαταραχές στο λόγο, το φτωχό λεξιλόγιο, η δυσκολία στην κατανόηση των λέξεων και η έκφραση αφηρημένων εννοιών αποτελούν σύνηθες φαινόμενο αν και η γλωσσική τους ικανότητα και ομιλία επαρκούν για τις συνήθεις απαιτήσεις της καθημερινότητας (Σταύρου, 2002).

Σύμφωνα με τον APA (American Psychiatric Association) τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν τα άτομα με ελαφρά ΝΑ είναι σε εννοιολογικό, κοινωνικό και πρακτικό επίπεδο είναι: (Ευκαρπίδης, 2015)

- *εννοιολογικό επίπεδο*: εμφανίζονται δυσκολίες στην κατάκτηση των σχολικών γνώσεων και ιδιαίτερα αυτών που εμπεριέχουν ανάγνωση, γραφή, αριθμητική,

κατανόηση χρόνου και χρηματικών συναλλαγών. Η επίλυση προβλημάτων περιορίζεται στο στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης, σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους. Υπάρχει δυσκολία επεξεργασίας εννοιών που δεν εντάσσονται άμεσα στην εμπειρία τους και δυσκολίες στο λόγο. Υπάρχει δυσκολία στην οργάνωση και στη συγκέντρωση της προσοχής, στις μεταγνωστικές λειτουργίες και απόκλιση γενικότερα από τα παιδιά της ίδιας ηλικίας. Υπάρχουν προβλήματα στην τάξη, λόγω της δυσκολίας επεξεργασίας της διδασκόμενης γνώσης, ιδιαίτερα όταν αυτή απομακρύνεται από τις εμπειρίες τους.

- *κοινωνικό επίπεδο*: εμφανίζουν ανωριμότητα στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και στην κατανόηση μεταφορικών ή μη λεκτικών μηνυμάτων. Η επικοινωνία, η συνομιλία και η γλώσσα βρίσκονται στο στάδιο του συγκεκριμένου επιπέδου σκέψης και είναι περισσότερο ανώριμες από το προσδοκώμενο της ηλικίας τους. Πιθανό να υπάρχουν δυσκολίες στη ρύθμιση των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς και τα άτομα αυτά κινδυνεύουν να χρησιμοποιηθούν ή να γίνουν αντικείμενο εκμετάλλευσης από άλλους, λόγω π.χ. της ευπιστίας τους.
- *πρακτικό επίπεδο*: μπορούν να λειτουργήσουν ανάλογα με την ηλικία τους στην ατομική φροντίδα, αλλά χρειάζονται λίγη υποστήριξη σε σύνθετες καθημερινές λειτουργίες. Κατά την ενηλικίωσή τους χρειάζονται υποστήριξη σε θέματα οργάνωσης της καθημερινής ζωής. Οι ψυχαγωγικές τους ικανότητες μοιάζουν με αυτές των συνομηλίκων τους, αν και χρειάζονται υποστήριξη στις λήψεις αποφάσεων που σχετίζονται με την ευημερία και την αναψυχή τους.

Για τα παιδιά με ελαφρά ΝΑ οι εκπαιδευτικές επιδιώξεις είναι οι εξής:

- Ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων
- Ανάπτυξη προσωπικής/γλωσσικής επάρκειας.
- Κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων.
- Ανάπτυξη προεπαγγελματικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων.
- Ανάπτυξη κοινωνικών αξιών που θα συμβάλουν στην ικανότητα τους να συμβιώνουν με άλλους μέσα στην κοινωνία.
- Η κατανόηση, στο βαθμό που τους επιτρέπει η ικανότητα σκέψης τους, του κόσμου που μας περιβάλλει ώστε να μπορέσουν να προσαρμοστούν μέσα σε αυτόν (Χρηστάκης, 2011).

Τα παιδιά με ήπια ΝΑ, που είναι εκπαιδεύσιμα, αν δεχτούν πρώιμη παρέμβαση και με τα κατάλληλα προγράμματα, μπορούν να εκπαιδευτούν, να ενταχθούν στην κοινωνία και να ζήσουν ανεξάρτητα σε μεγάλο βαθμό (Τζουριάδου, 2008).

## 1.4 Θεμελιώδεις θεωρίες για τη γλώσσα και τη σκέψη

Σύμφωνα με την άποψη περιβάλλοντος/μάθησης (Albert Bandura, B.F. Skinner) η γλώσσα δεν αποτελεί μόνο ένα μέσο επικοινωνίας με τους άλλους, αλλά οι λέξεις βοηθούν το παιδί να κατανοήσει βαθύτερα ορισμένες πλευρές των αντικειμένων και τις λεπτές σχέσεις ανάμεσα στα γεγονότα, παρέχοντας έτσι ένα είδος νοερού χάρτη του κόσμου (Cole&Cole, 2002). Ο Bandura πρότεινε την διαδικασία του αμοιβαίου επικαθορισμού, μέσω της οποίας το άτομο και το περιβάλλον επηρεάζουν το ένα το άλλο και υποστήριξε ότι τα εξωτερικά γεγονότα επηρεάζουν τη συμπεριφορά μέσω της παρεμβολής γνωστικών διεργασιών οι οποίες καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό ποια εξωτερικά γεγονότα θα γίνουν αντικείμενο προσοχής και κατά πόσον θα έχουν κάποια μόνιμη επίδραση για τη μελλοντική χρήση των πληροφοριών (Kerig, Wenar, 2008).

Η θεωρία του J. Piaget, αν και διατυπωμένη μισό αιώνα πριν παραμένει κυρίαρχη στο χώρο της αναπτυξιακής ψυχολογίας. Περιλαμβάνει τέσσερα στάδια ανάπτυξης: *αισθησιοκινητική περίοδος (γέννηση-2 έτη)*, *προεγνωσιολογική περίοδος (2-7 έτη)*, *περίοδος συγκεκριμένων λογικών ενεργειών (7-12 έτη)* και *περίοδος τυπικών λογικών ενεργειών (εφηβεία – τέλος της ζωής)*. Κατά τη διάρκεια της κάθε περιόδου παρατηρούνται μεγάλες αλλαγές στη κατανόηση εννοιών όπως η ταξινόμηση, η διατήρηση και οι σχέσεις. Στη θεωρία του υπάρχουν και τρεις βασικές αναπτυξιακές διαδικασίες: *αφομοίωση*, αναφέρεται στα μέσα με τα οποία τα παιδιά ερμηνεύουν την εισερχόμενη πληροφορία για να μπορέσει να γίνει κατανοητή στα πλαίσια των υφιστάμενων νοητικών δομών, *συμμόρφωση*, αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους η κατανόηση κάθε παιδιού αλλάζει ανταποκρινόμενη σε νέες εμπειρίες και *εξισορρόπηση*, διαδικασία που χωρίζεται σε τρία στάδια και περιλαμβάνει την αφομοίωση και τη συμμόρφωση. Τα παιδιά ξεκινούν από μια κατάσταση ισορροπίας, στη συνέχεια η ανικανότητα να αφομοιώσουν νέες πληροφορίες τα κάνει να συνειδητοποιήσουν τα μειονεκτήματα της παρούσας κατανόησης, και τέλος η νοητική τους δομή συμμορφώνεται στην καινούρια πληροφορία με έναν τρόπο που δημιουργεί μια ισορροπία. Οι περιγραφές των σταδίων του Piaget προϋποθέτουν ότι τα παιδιά σκέφτονται με ποιοτικά διαφορετικούς τρόπους σε διαφορετικές περιόδους της ανάπτυξης και ότι δε μπορούν να μάθουν τρόπους σκέψης πιο προχωρημένους από αυτούς που χαρακτηρίζουν την ηλικία τους (Siegler, 2002). Η θεωρία του Piaget, βρίσκει εφαρμογή και στα παιδιά με ΝΑ αφού μέσα από έρευνες που έγιναν για το πως σκέφτονται, φαίνεται ότι ακολουθούν μεν τα αναπτυξιακά στάδια αλλά με βραδύτερους ρυθμούς από ότι τα φυσιολογικά παιδιά και με μια ποιοτική διαφορά στην απόδοση (Frew, Klein, 1982). Σύμφωνα με τον Meisels, η



θεωρία του Piaget μπορεί να εφαρμοστεί σε πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα ατόμων με ΝΑ γιατί αν και ηλικία και η εμπειρία επηρεάζουν σημαντικά την ανάπτυξη, η πιο λεπτή διαβάθμιση των ικανοτήτων μπορεί να φέρει στην επιφάνεια όχι μόνο τις διαφορές αλλά και τις ομοιότητες με τα φυσιολογικά παιδιά, ακολουθείται μια συνεχής εκπαιδευτική προσέγγιση η οποία δίνει έμφαση στη συνολική ικανότητα του παιδιού να κατακτήσει δεξιότητες, αλλά το πιο σημαντικό της θεωρίας είναι η έμφαση στην ενεργητική εξερεύνηση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος γιατί με αυτό τον τρόπο τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα (Meisels, 1979).

Σύμφωνα με την άποψη του κοινωνικό-πολιτισμικού πλαισίου με κύριο εκπρόσωπο τον L. Vygotsky όλες οι ανώτερες νοητικές λειτουργίες (εκούσια προσοχή, λογική μνήμη, σχηματισμός εννοιών) πρώτη φορά εμφανίζονται σε κοινωνικό επίπεδο και αργότερα σε ατομικό και συνεχίζει με τη θεωρία της «ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης» το διάστημα δηλαδή ανάμεσα στο πραγματικό επίπεδο ανάπτυξης, το οποίο το παιδί προσεγγίζει χωρίς βοήθεια, και το δυνητικό επίπεδο ανάπτυξης, αυτό στο οποίο μπορεί να φτάσει μέσω της επίδρασης με πιο ικανού συνομήλικους ή με την καθοδήγηση των ενηλίκων (Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2007).

Ο Bruner ο οποίος έδωσε έμφαση στην αξία της γλώσσας ως τρόπου αναπαράστασης, υποστήριξε ότι χρησιμοποιώντας τις λέξεις ως σύμβολα αναπαράστασης ιδεών, δημιουργούμε πιο εύκολα κατηγοριοποιήσεις και γενικές ή αφηρημένες έννοιες, κατανοώντας έτσι τις διασυνδέσεις ανάμεσα στις διαφορετικές εμπειρίες (Hayes, 1994). Η αναπαράσταση αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο ο εξωτερικός κόσμος των αντικειμένων και των γεγονότων δημιουργείται στον ανθρώπινο νου, επηρεάζεται από την ανάπτυξη, αλλάζει με την ηλικία αλλά ακολουθεί το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του (Lloyd, 1998). Ο Bruner εισάγει στη θεωρία του, λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρία του Vygotsky για τη ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης, την έννοια της “σκαλωσιάς”, ένα βοηθητικό, υποστηρικτικό δηλαδή σύστημα που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος για να κινηθούν τα παιδιά στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης (Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2007).

## **1.5 Θεωρίες για τη νοημοσύνη**

Έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί για τη νοημοσύνη. Παραδείγματος χάρη, ο Binet υποστήριζε ότι η έννοια της νοημοσύνης αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου για λογική κρίση, κατανόηση, αυτοκριτική, ολοκλήρωση στόχων, προσαρμογή στις καταστάσεις της ζωής, αντίστοιχα ο Wechsler την όρισε ως τη γενική ικανότητα του ατόμου να δρα σκόπιμα, να σκέφτεται λογικά και να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά το περιβάλλον του, ενώ οι

Sternberg και Detterman έδωσαν έμφαση στην ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει τον εαυτό του τα όρια κι τις δυνατότητες του και να ασκεί αυτοέλεγχο (Μόττη - Στεφανίδη, 1999). Σύμφωνα με τον Heim η ευφυής δραστηριότητα συνίσταται στη σύλληψη των ουσιωδών στοιχείων μιας κατάστασης και στη σωστή αντίδραση στις απαιτήσεις της ενώ σύμφωνα με τον Estes, η νοημοσύνη αποτελεί ένα χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς που καθορίζεται από τα κίνητρα και τις γνωστικές λειτουργίες του ατόμου (Hayes, 1994).

Το πρώτο τεστ νοημοσύνη αναπτύχθηκε στη Γαλλία από τον A. Binet, ο οποίος θεωρούσε ότι η νοημοσύνη στα παιδιά είναι μια εξελικτική διαδικασία και θα μπορούσε να προσδιοριστεί με βάση από που αναμένεται από ένα παιδί σε μια δεδομένη ηλικία και μαζί με τον συνάδελφο του T. Simon επινόησαν μια τεχνική για να εκφράσουν κατά πόσο ένα παιδί ταίριαζε με τους συνομήλικους του, χρησιμοποιώντας τον παρακάτω τύπο:

$$\text{ΝΠ} = \frac{\text{νοητική ηλικία} \times 100}{\text{Χρονολογική ηλικία}}$$

Ο παραπάνω τύπος είναι γνωστός ως Νοητικό Πηλίκο (ΝΠ) ή Δείκτης Νοημοσύνης και υπολογίζεται με τη σύγκριση της νοητικής ηλικίας του παιδιού προς τη πραγματική ή χρονολογική του ηλικία (Hayes, 1994). Ο Binet πίστευε ότι η νοημοσύνη δε καθορίζεται από την κληρονομικότητα, αλλά αυξάνεται με την ηλικία και την εμπειρία (Μέλλον, 1998).

Ο Βρετανός ψυχολόγος Spearman υποστήριξε ότι υπάρχει ένας γενικός νοητικός παράγοντας, που συμβολίζεται με το γράμμα *g* (από τον όρο general factor), στη βάση όλων των νοητικών δεξιοτήτων, προτείνοντας τη θεωρία των *δυο παραγόντων*, όπου ο ένας παράγοντας αναφέρεται στο γενικό νοητικό παράγοντα ενώ ο δεύτερος σε πολλά είδη ειδικών παραγόντων που σχετίζονται με ειδικές νοητικές δεξιότητες που συμβολίζονται με το γράμμα *s* (από τον όρο specific factors) (Μόττη - Στεφανίδη, 1999). Ο παράγοντας *g* σύμφωνα με τον Spearman, αντιπροσώπευε τη γενική μέτρηση της νοημοσύνης, η οποία είχε ως αποτέλεσμα το άτομο λιγότερο ή περισσότερο σε ένα τεστ νοημοσύνης, ενώ οι συγκεκριμένες μαθημένες δεξιότητες, το γράμμα *s*, μπορούσαν να επηρεάσουν τις επιδόσεις στο τεστ (Hayes, 1994).

Στις πιο σύγχρονες θεωρίες ανήκει η *τριαρχική θεωρία για τη νοημοσύνη* του Sternberg, σύμφωνα με την οποία υπάρχουν τρεις διαφορετικές πλευρές (αναλυτική, πρακτική, δημιουργική) της νοημοσύνης οι οποίες συνεργάζονται για να παράξουν μια “ευφυή συμπεριφορά” ή μια “ευφυή πράξη” του ατόμου (Hayes, 1994). Η *θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης* του Gardner υποστηρίζει ότι υπάρχουν οκτώ ανεξάρτητα και διαφορετικά είδη

νοημοσύνης, τα οποία συνιστούν ανεξάρτητες, διακριτές και ξεχωριστές μονάδες και είναι τα εξής: γλωσσική, μαθηματικό-λογική, μουσική, χωρική, σωματική-κινησθητική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική και νατουραλιστική νοημοσύνη (Μόττη - Στεφανίδη, 1999). Ο Gardner σημείωσε ότι η διαπροσωπική νοημοσύνη περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου του ατόμου να διακρίνει και να ανταποκρίνεται κατάλληλα στις διαθέσεις, στα κίνητρα και στη ψυχοσύνθεση των άλλων ανθρώπων, ενώ η ενδοπροσωπική νοημοσύνη – κλειδί για την αυτογνωσία - περιλαμβάνει την πρόσβαση του ανθρώπου στα προσωπικά του αισθήματα, την ικανότητα να τα διακρίνει μεταξύ τους και να αντλεί από αυτά στοιχεία που καθοδηγούν τη συμπεριφορά του (Goleman, 1998).

Σύμφωνα με τον Harris (2010) η αναπτυξιακή προσέγγιση χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο για τα παιδιά με ΝΑ. Η προσέγγιση αυτή χρησιμοποιεί τον όρο αναπτυξιακή νοητική ανεπάρκεια και εκτιμά τις νοητικές διεργασίες, οι οποίες κάποιες φορές αναφέρονται και ως ρέουσα νοημοσύνη. Η ρέουσα νοημοσύνη αφορά στις ικανότητες συλλογισμού και στις στρατηγικές που αποτελούν τη βάση για τη σκέψη και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Οι νοητικές διεργασίες είναι νοημοσύνη σε δράση, που χρησιμοποιείται κατά την επίλυση προβλημάτων, των οποίων οι δυο βασικοί παράγοντες είναι: α) η εργαζόμενη μνήμη, που αναφέρεται στο πόσο καλά μπορεί να συγκρατήσει κανείς στη μνήμη του πληροφορίες για την επίλυση ενός προβλήματος και β) η αποδοτικότητα της επεξεργασίας, που αναφέρεται στο πόσο καλά μπορεί να εφαρμόσει κανείς τις υπάρχουσες γνώσεις για την αυτή την επίλυση (Ευκαρπίδης, 2015).

## **1.6 Νοητική Αναπηρία και συνοδές συναισθηματικές διαταραχές**

Πέραν από τις γνωστικές δυσλειτουργίες τα άτομα με ΝΑ έχουν να αντιμετωπίσουν και μια πλειάδα συναισθηματικών καθώς και κοινωνικών δυσκολιών. Τα άτομα με ΝΑ, σε σχέση με τα φυσιολογικά παιδιά, παρουσιάζουν μια δυσκολία στην επεξεργασία των απαιτήσεων και των συγκρούσεων του εξωτερικού περιβάλλοντος κάτι που συχνά προκαλεί έντονες απογοητεύσεις, ενώ η αντίληψη της αδυναμίας τους και των μειωμένων δυνατοτήτων τους, τα κάνει να νιώθουν ακόμη πιο άβολα ή και περισσότερο αδύναμα, ενισχύοντας έτσι τη παθητική τους στάση απέναντι σε καταστάσεις, αλλά και την ανάπτυξη δυσπροσαρμοστικών αντιδράσεων και συναισθηματικών εκρήξεων (Prior, 1996). Χαρακτηρίζονται από μια έντονη συναισθηματική προσκόλληση και εξάρτηση από τους ενήλικες και πολλές φορές παρουσιάζουν αδυναμίες στην ανάληψη πρωτοβουλίας, ενώ

όσον αφορά την προσέγγιση στη σχέση με τους άλλους παρουσιάζουν, άγχος και ανασφάλεια κάτι που δείχνει αδυναμία προσέγγισης αλλά και ανάπτυξης διαπροσωπικών ικανοτήτων (Merighi, Edison, Zigler, 1990). Τα άτομα με ΝΑ παρουσιάζουν μειωμένη κινητοποίηση για κοινωνική εμπλοκή στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις λόγω της μειωμένης θετικής συναισθηματικής τους φόρτισης (Kerig, Wenar, 2008).

Τα παιδιά με ΝΑ, παρά την εγγενή τάση για κοινωνικότητα, επιδεικνύουν σχετική αδυναμία να αποκωδικοποιήσουν τις κοινωνικές συμπεριφορές και τα σύνθετα κοινωνικά ερεθίσματα, με αποτέλεσμα πολλές φορές να αναπτύσσουν μη κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους αντίδρασης καθώς επίσης αδυνατούν να ανταποκριθούν στις σύνθετες ψυχοσυναισθηματικές απαιτήσεις και συνδιαλλαγές του περιβάλλοντος σε σημείο που να αναπτύσσουν καταθλιπτικές τάσεις και να δυσκολεύονται ακόμη περισσότερο να ενταχθούν κοινωνικά (Παπάνης, Γιαβρίμης, Βίκη, 2009). Σε επίπεδο συμπεριφοράς, παρατηρούμε κυκλοθυμία στις διαθέσεις τους ή στην στάση τους απέναντι στους άλλους και πολλές φορές, παραιτούνται εύκολα όταν δυσκολεύονται, κλείνονται στον εαυτό τους, παραμένουν παθητικά όταν νιώθουν ότι δεν κατανοούν αυτό που τους ζητείται ή ακόμη αρνούνται να συμμετάσχουν σε διάφορες δραστηριότητες όταν νιώθουν ότι δεν θα τα καταφέρουν (Καΐδαντζή, 2009).

Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι τα παιδιά και οι έφηβοι με ΝΑ αναπτύσσουν περισσότερες συμπεριφορικές διαταραχές και, γενικά, διατρέχουν πολύ υψηλότερο κίνδυνο να αναπτύξουν διαταραχές άγχους, υπερκινητικότητα, διάσπαση προσοχής και διάφορες άλλες αναπτυξιακές δυσλειτουργίες, από τα παιδιά και τους εφήβους χωρίς ΝΑ. Η ύπαρξη ενός χαμηλού δείκτη νοημοσύνης θεωρείται, ως ένας στατιστικά πολύ σημαντικός παράγοντας κινδύνου για την ανάπτυξη ψυχιατρικών διαταραχών στα παιδιά (Παπάνης, Γιαβρίμης, Βίκη, 2009).

## **1.7 Θεραπευτικές προσεγγίσεις στη Νοητική Αναπηρία**

Η θεραπευτική προσέγγιση της ΝΑ πρέπει να βασίζεται σε μια ολοκληρωμένη και προσεκτική κλινική εκτίμηση των σωματικών και ψυχοκοινωνικών προβλημάτων που αντιμετωπίζει το άτομο. Με βάση την εκτίμηση αυτή θα διαμορφωθεί και το ανάλογο θεραπευτικό πρόγραμμα που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις ικανότητες του παιδιού. (Μάνος, 1997). Οι συμπεριφορικές παρεμβάσεις είναι ιδιαίτερα σημαντικές στα

πλαίσια ενός άρτιου προγράμματος αντιμετώπισης καθώς ενισχύουν την κατάκτηση του λόγου και των κοινωνικών δεξιοτήτων, βελτιώνουν τη συμπεριφορά και μειώνουν το άγχος των γονέων (Koegel et al, 1992). Πολλά παιδιά με ΝΑ δε χρησιμοποιούν στρατηγικές για να λύσουν προβλήματα και, όταν τις χρησιμοποιούν, συχνά δεν τις χρησιμοποιούν αποτελεσματικά. Η εκπαίδευση στην αυτοκαθοδήγηση, μέσω της γνωστικής θεραπείας διδάσκει στα ίδια τα παιδιά να καθοδηγούν από μόνα τους, μέσω λεκτικών οδηγιών, τις προσπάθειες τους να επιλύσουν προβλήματα (Μάνος, 1997).

Η Γνωσιακή - Συμπεριφοριστική μέθοδος εφαρμόζεται για την αντιμετώπιση πολλών προβλημάτων που σχετίζονται με τη νοητική αναπηρία μέσω της λειτουργικής ανάλυσης της συμπεριφοράς που οδηγεί στον προσδιορισμό συμπεριφορών - στόχων που χρειάζεται να τροποποιηθούν. Η μέθοδος της δημιουργίας νέων εξαρτήσεων μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την τροποποίηση της συμπεριφοράς των ατόμων με νοητική υστέρηση. Πολλές φοβίες που μπορεί να παρουσιάζουν τα άτομα με ΝΑ μπορεί να αντιμετωπιστούν αρκετά αποτελεσματικά με τη μέθοδο αυτή. Τα άτομα που σχετίζονται με τα άτομα με νοητική υστέρηση (γονείς, εκπαιδευτικοί, θεραπευτές) μπορούν να λειτουργήσουν ως πρότυπα προς μίμηση δείχνοντας τρόπους συμπεριφοράς και διδάσκοντας βασικές δεξιότητες στα άτομα με ΝΑ. Πολλές φορές αυτή η ίδια η δεξιότητα μίμησης διδάσκεται στα άτομα με ΝΑ ώστε να μάθουν μιμούμενα ενέργειες και δεξιότητες

<https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP204/Fakelos CBT.pdf>.

Η θεατρική αγωγή και συγκεκριμένα το θεατρικό παιχνίδι θα μπορούσε να αποτελέσει θεραπευτική παρέμβαση στα άτομα με ελαφρά νοητική αναπηρία για λόγους τους οποίου αναλύει η παρούσα μελέτη στη συνέχεια.

# Κεφάλαιο 2

## Το θέατρο

### 2.1 Το παιχνίδι και οι ιδιότητες του

Σύμφωνα με τη θεωρία της Προγονικής Κληρονομικότητας που είχε διατυπωθεί από τον Stanley Hall, το παιδί καθώς παίζει, μέσα από τα παιχνίδια του, επαναλαμβάνει τον ανθρώπινο πολιτισμό, αφού το παιχνίδι αποτελεί ένα μέσο επανάληψης της ιστορίας της φυλής του παιδιού και αποτελεί μια ωφέλιμη λειτουργία για το είδος, χρήσιμη για την εξάλειψη διάφορων στοιχειωδών λειτουργιών, που σήμερα είναι άχρηστες ή και ανεπιθύμητες (Πολυμενάκου - Παπακυριάκου, 1984). Ο Vygotsky υποστήριξε ότι το παιχνίδι διέπεται από κοινωνικά διαμορφωμένους κανόνες, εμπεριέχει μια φαντασιακή κατάσταση δίνοντας έτσι την ευκαιρία στο παιδί να διαχειριστεί συναισθηματικά και νοητικά την πραγματικότητα (Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2007). Πίστευε ότι το παιχνίδι της υπόκρισης παρέχει στα παιδιά ένα νοητικό σύστημα υποστήριξης, το οποίο τους επιτρέπει να σκέφτονται και να ενεργούν με πιο σύνθετους τρόπους, αφού στην πραγματική ζωή τα παιδιά εξαρτώνται από τους ενήλικες για να τα βοηθήσουν (Cole&Cole, 2002). Σύμφωνα με τον Vygotsky το παιχνίδι παρέχει την ευκαιρία στο παιδί να αποβάλει την ενέργεια που νιώθει με βάση τις συναισθηματικές του ανάγκες, που δεν εκπληρώνονται μέσα στη κοινωνία (Μετοχιανάκη, 2008).

Το παιχνίδι αποτελεί την κύρια πηγή επικοινωνίας κατά τα πρώτα τρία χρόνια της ζωής, εμπλέκοντας το παιδί σε γνώριμους ρόλους και καταστάσεις της ενήλικης ζωής, κάτι που το βοηθά όχι μόνο στη γνωστική του ωρίμανση αλλά και στην κατανόηση του κόσμου που το περιβάλλει (Beeghly, 1998). Οι εμπειρίες των παιδιών προβάλλονται είτε αφηρημένα είτε συγκεκριμένα μέσα από τους ρόλους που υιοθετούν στο παιχνίδι (Κουρετζής, 2008). Η σπουδαιότητα του παιχνιδιού είναι ότι ίσως μόνο στο παίξιμο, το παιδί μπορεί να είναι ελεύθερο να είναι δημιουργικό και να χρησιμοποιεί όλη του την προσωπικότητα, έτσι ώστε

να μπορέσει να ανακαλύψει τον εαυτό του (Winnicott, 1971). Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική άποψη το παιχνίδι προσφέρει ικανοποίηση των επιθυμιών που απωθούνται στο ασυνείδητο και οι οποίες δεν μπόρεσαν να βγουν σε συνειδητό επίπεδο, δίνοντας έτσι μια διέξοδο στην αντιμετώπιση των τραυματικών εμπειριών που μπορεί να έχει ένα παιδί, ενώ σύμφωνα με τον Piaget το παιχνίδι είναι ένα καινούριο εκφραστικό μέσο που συνδέει το παιδί με την πραγματικότητα, βοηθώντας το να εκφράσει ανάγκες και επιθυμίες του (Διαμαντόπουλος, 2009). Ο Piaget διακρίνει τρεις μορφές παιχνιδιού:

- *παιχνίδι της άσκησης*: εμφανίζεται από τους πρώτους μήνες ζωής, ανήκει στα λειτουργικά παιχνίδια και εκδηλώνεται μέσα από απλές φωνητικές και κινητικές εκδηλώσεις, απλές κινήσεις και μέσα από τη χρήση αντικειμένων του εξωτερικού κόσμου.
- *συμβολικό παιχνίδι*: εμφανίζεται στο τέλος της βρεφικής ηλικίας. Το παιδί μέσα από αυτό, μιμείται πράγματα και καταστάσεις που υπάρχουν μόνο στη φαντασία του. Αναπαριστά αντικείμενα που το ενδιαφέρουν, χωρίς όμως να υπάρχουν κοντά του. Με τον τρόπο αυτό ανακαλύπτει σταδιακά το "εγώ" του.
- *παιχνίδι των κανόνων*: εμφανίζεται στη νηπιακή και παιδική ηλικία και διέπεται από κανόνες. Το παιχνίδι αποκτά τέλεια οργάνωση κι έτσι το παιδί έχει μεγαλύτερη αυτοπειθαρχία γεγονός που το βοηθάει να σέβεται τους κανόνες (Μετοχιανάκη, 2008).

Συνεχίζοντας την ψυχαναλυτική άποψη ο Erikson υποστηρίζει ότι το παιχνίδι είναι η παιδική μορφή της ανθρώπινης ικανότητας, μέσω της οποίας το παιδί αντιμετωπίζει εμπειρίες, δημιουργεί νέες καταστάσεις και μαθαίνει να ελέγχει την πραγματικότητα με τον πειραματισμό και το σχεδιασμό. Ο Erikson θεωρεί το παιχνίδι ως ένα αναπτυξιακό φαινόμενο, που συνεισφέρει στον έλεγχο του περιβάλλοντος από το ίδιο το παιδί (Πολυμενάκου - Παπακυριάκου, 1984).

Το παιχνίδι είναι ως επί το πλείστον διασκέδαση, που παρέχει και μια βαθιά ικανοποίηση, αποτελεί τρόπο με τον οποίο τα παιδιά εξερευνούν τη σημασία των δραστηριοτήτων και των σχέσεων στον κόσμο των μεγάλων και ταυτόχρονα τους επιτρέπει να επεξεργαστούν τις επιθυμίες, τους φόβους και τις φαντασιώσεις τους (Cohen, Stern, 1983). Αυτό που οι ενήλικες αποκαλούμε «παιχνίδι» για τα παιδιά είναι συχνά ο τρόπος για να εξερευνήσουν και να ανακαλύψουν τον άγνωστο κόσμο που τα περιβάλλει, να τα βοηθήσει να βάλουν σε μια τάξη τις πληροφορίες τους σχετικά με αυτόν για να μπορούν έτσι να προβλέπουν και να αναμένουν, να μην είναι χαμένα μέσα σε χαοτικές εντυπώσεις γύρω από τον κόσμο (Jennings, 1987).

Ανεξάρτητα από το αν το περιεχόμενο του παιχνιδιού συνδέεται με τον πραγματικό ή τον φανταστικό κόσμο, μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τα παιδιά για να επεξεργαστούν συναισθήματα, φόβους, σαν μέσο λύσης των αναπτυξιακών και συναισθηματικών προβλημάτων που μπορεί να αντιμετωπίζουν, μπορεί όμως να δώσει και πληροφορίες στον θεραπευτή ή τον εμπυχωτή για το πως το παιδί αντιλαμβάνεται τους σημαντικούς ανθρώπους στη ζωή του, πως εύχεται να ήταν αυτοί καθώς και πληροφορίες για συναισθήματα που το παιδί είναι απρόθυμο ή φοβάται να εκφράσει ανοικτά (Cohen, Stern, 1983). Το παιχνίδι επιδρά στην ανάπτυξη του παιδιού, μέσω της κοινωνικό-συναισθηματικής και γνωστικής επίδρασης που προσφέρει, μιας και μέσω της προσποίησης τα παιδιά δοκιμάζουν εναλλακτικές ή υποθετικές πραγματικότητες εξασκώντας το λεγόμενο *as if* (λες και) – τρόπος σκέψης που τους φέρνει σε επαφή όχι μόνο με το συναισθηματικό τους κόσμο αλλά λειτουργεί και ως εργαλείο εξερεύνησης της πραγματικότητας - (Beeghly, 1998).

Στις ανθρωπολογικές προσεγγίσεις ανήκει η θεωρία της πολιτισμικής διαπραγμάτευσης, με τον Huizinga (1989) να αναδεικνύει τον ρόλο του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του πολιτισμού, πιστεύοντας ότι μέσα από το παιχνίδι αναπτυχθήκαν διάφορες πλευρές του πολιτισμού που στη συνέχεια θεμελιωθήκαν στη συνείδησή μας. Σύμφωνα με τον Huizinga το παιχνίδι είναι μια εθελοντική δραστηριότητα η οποία αποτελεί αυτοσκοπό και συνοδεύεται από αισθήματα έντασης και χαράς. Η δραστηριότητα αυτή δεν είναι σοβαρή και απορροφά τον εμπλεκόμενο με έντονο και απόλυτο τρόπο, δεν σχετίζεται με υλικούς στόχους και δεν παραβγεί υλικό όφελος. Αντίστοιχα ο Caillois (1913-1978) σε μια πολιτισμική διάσταση του παιχνιδιού, το ορίζει ως μια δραστηριότητα ελεύθερη η οποία παύει να υπάρχει μόλις γίνει υποχρεωτική, διαχωρισμένη σε χωρικά και χρονικά πλαίσια, αβέβαιη ως προς την έκβαση της και ρυθμισμένη από δικούς της κανόνες ανεξάρτητα αν αυτοί συμβαδίζουν με τους κανόνες της καθημερινής ζωής (Σκουμπουρδή, 2015). Στο πλαίσιο της κοινωνιολογικής προσέγγισης, ο G. Mead θεωρεί το παιδικό παιχνίδι ως το πιο απλό σχήμα για τη συγκρότηση της ταυτότητας επισημαίνοντας την αξία του ομαδικού παιχνιδιού με κανόνες για τη μετάβαση του παιδιού στους οργανωμένους κοινωνικούς ρόλους με κανόνες, ως μελλοντικού, ενεργού πολίτη ενώ η Allison James (ανθρωπολόγος που εντάχθηκε στο ρεύμα της «Νέας Κοινωνιολογίας της Παιδικής Ηλικίας») υποστηρίζει ότι το παιχνίδι δρα κοινωνικοποιητικά μέσα από τη μεταμόρφωση και όχι μέσα από τη μίμηση της πραγματικότητας και διακρίνει δυο διαφορετικούς τρόπους κοινωνικοποίησης: 1) τα παιδιά κατά κυριολεξία παίζουν με τις εικόνες του δικού τους



μέλλοντος μεταμορφώνοντας αυτές τις ταυτότητες στο παρόν, 2) τα παιδιά χρησιμοποιούν τις μελλοντικές τους ταυτότητες για να ελέγξουν και να διαπραγματευτούν τις δικές τους τωρινές κοινωνικές σχέσεις (Παπαδιονυσίου, 2014).

Ένας διαχωρισμός του παιχνιδιού σε κατηγορίες είναι αυτός της Parten (1932), η οποία δίνει ιδιαίτερη σημασία στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού μέσα από το παιχνίδι, και έχει ως εξής:

- Μοναχικό (solitary) παιχνίδι: Αρχίζει με την επικέντρωση του παιδιού στον ίδιο τον εαυτό του. Το παιδί παίζει μόνο του, χωρίς αναφορά σε άλλους και κατευθύνει τις δραστηριότητές του ατομικά και μεμονωμένα.
- Παράλληλο (parallel) παιχνίδι: Το παιδί παίζει κοντά σε άλλα παιδιά, επιλέγει παιχνίδια όμοια με εκείνα των άλλων που παίζουν δίπλα του, παίζει όμως μόνο του και όχι μαζί τους.
- Συνεταιρικό (associative) παιχνίδι: Τα παιδιά συμμετέχουν σε ανοιχτό ομαδικό παιχνίδι συνομιλώντας και ανταλλάσσοντας υλικό με τους συμπαίκτες τους και αυτό που τους ενδιαφέρει είναι η μεταξύ τους σχέση, ο συνεταιρισμός και όχι η ίδια η δραστηριότητα.
- Συνεργατικό (cooperative) παιχνίδι: Τα παιδιά συμμετέχουν σε πολύ καλά οργανωμένο ομαδικό παιχνίδι. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η κατανομή δραστηριοτήτων και ρόλων για την ομαλή διεξαγωγή του παιχνιδιού και η επίτευξη ενός στόχου βασισμένου στο συναγωνισμό, στο δραματικό στοιχείο ή στην υλική αμοιβή (Σέργη, 1995).

## 2.2 Θεατρικό παιχνίδι

Το θεατρικό παιχνίδι είναι η ελεύθερη, ακαθοδήγητη, ψυχαγωγική ενασχόληση των παιδιών, αποτελεί όμως και μορφή έκφρασης, επικοινωνίας και διασκέδασης ενώ παράλληλα αποτελεί πηγή γνώσεων και δεξιοτήτων (Γραμματάς, 2014). Απευθύνεται σε κάθε παιδί σφαιρικά, αφού στον αυτοσχεδιασμό το παιδί συμμετέχει και με το σώμα αλλά και με το λόγο, τη συστολή ή την ευαισθησία του, είτε παίζει μόνο του είτε με τους άλλους, όλα αυτά είναι χαρακτηριστικά που επιτρέπουν στο παιδί να εκφραστεί συνολικά (Faure, Lascar, 1998). Το παιδί μέσω του παιχνιδιού μετέρχεται σε διάφορους ρόλους, γίνεται ένας εν δυνάμει ηθοποιός που συμμετέχει σε μια θεατρική παράσταση (Γραμματάς, 1999). Αν το παιχνίδι αποκαλείται “δραματικό” είναι για να επικαλεστούμε το θέατρο και να υπενθυμίσουμε την απαίτηση για “δράση” (Faure, Lascar, 1998) αφού μέσα από αυτή το παιδί θα βιώσει όχι μόνο τη παιδική του ηλικία αλλά θα διαμορφώσει και το χαρακτήρα του

ωριμάζοντας πνευματικά και συναισθηματικά (Βουτσινά, 1991). Ενώ στα υπόλοιπα παιχνίδια του παιδιού οι ψυχικές, πνευματικές και σωματικές του δραστηριότητες έχουν μεμονωμένη λειτουργία, στο θεατρικό παιχνίδι είναι εναρμονισμένες για να εξυπηρετήσουν έναν κοινό στόχο, αυτόν της “δράσης” (Γραμματάς, 1999). Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι τα παιδιά συνειδητοποιούν τα όρια της φαντασίας και της πραγματικότητας, που αρχίζει και που τελειώνει δηλαδή το καθετί, ενώ παράλληλα αποκτούν την αίσθηση του χωροχρόνου (Κουρετζής, 2008).

Ο Ravis (2006) χρησιμοποιεί τον γαλλικό όρο *jeu dramatique* από τη γαλλική γλώσσα *dramatic play* από την αγγλική για να αναφερθεί στο θεατρικό παιχνίδι ως τη συλλογική δραστηριότητα κατά την οποία οι “παίχτες” (όχι ηθοποιοί), αυτοσχεδιάζουν πάνω σε ένα θέμα επιλεγμένο ή/και καθορισμένο από τη δημιουργούμενη κατάσταση. Το ΘΠ αποσκοπεί τόσο στο να συνειδητοποιήσουν οι συμμετέχοντες τους μηχανισμούς του θεάτρου, όσο και στο να προκαλέσει ως ένα βαθμό τη σωματική και συναισθηματική απελευθέρωση μέσα από το παιχνίδι.

Το δραματικό παιχνίδι αποτελεί μια σφαιρική εμπειρία, δεν διασπάται σε τμηματικές δραστηριότητες αλλά είναι ενοποιημένο σε μια σημαίνουσα προσέγγιση (Beauchamp, 1998). Το δραματικό παιχνίδι προσφέρει την ικανότητα της επικοινωνίας με τους άλλους λειτουργώντας σε δύο επίπεδα: από τη μια το παιδί ασκεί το θεατρικό παιχνίδι για να το δουν και να το ακούσουν, αλληλεπιδρώντας με αυτή του την πρόθεση όλοι όσοι συμμετέχουν σε αυτό (στο θεατρικό παιχνίδι) και από την άλλη του επιτρέπει να “γίνει κάτι άλλο”, να δοκιμάσει δηλαδή διάφορους ρόλους οδεύοντας έτσι στο σχηματισμό της προσωπικότητας του (Fauge&Lascar, 1998). Το θεατρικό παιχνίδι είναι δραστηριότητα που αντιμετωπίζει το παιδί ως ψυχοσωματική ολότητα και μέσα στη οποία περιλαμβάνονται εκτός από το παιχνίδι προσποίησης και το παιχνίδι ρόλων, το μιμητικό παιχνίδι, ενώ παράλληλα καλλιεργεί τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση και τη λεκτική επικοινωνία (Belski & Most, 1981). Μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια σύνθετη δραματική μέθοδος που προϋποθέτει το παιχνίδι με τα αισθητήρια, τα μέλη του σώματος και τη φωνή, η διεξαγωγή του στηρίζεται στην έμπνευση της στιγμής και είναι μια ψυχαγωγική και παιδαγωγική μέθοδος που στοχεύει στην καλλιέργεια της ορμής για αναπαράσταση του με όρους της φαντασίας (Μουδατσάκης, 2008). Οι φανταστικές ιστορίες που δημιουργούνται κατά τη διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού δίνουν έμμεσα στο παιδί τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται τη δυναμικότητα και το εύρος της ανθρώπινης ζωής. Μέσω της τέχνης του δράματος το παιδί καταλαβαίνει τον εαυτό του και τον κόσμο που κατοικεί ως κοινωνικό ον (Κοντογιάννη, 2000).

Σκοπός του θεατρικού παιχνιδιού δεν είναι το πως το παιδί θα μάθει την τέλεια εκφορά του λόγου, πως θα αποστηθίσει ένα κείμενο ή το πως να αποκτήσει τη τέλεια κίνηση, αλλά το πως θα εκφράσει υποκειμενικά, με τον δικό του μοναδικό τρόπο ρόλους και καταστάσεις (Κουρετζής, 2008). Το θεατρικό παιχνίδι βοηθά το παιδί να αποκτήσει τον έλεγχο του σώματος του, που συγχρόνως γίνεται και έλεγχος της ευαισθησίας αφού για να μπορέσει να αποδώσει κάποιες συγκινήσεις χρειάζεται να αναγνωρίσει τα σημάδια τους μέσα από τις αναμνήσεις και αυτό το πετυχαίνει μόνο αν κρατηθεί σε απόσταση (Faure, Lascar, 1998). Στη βάση του θεατρικού παιχνιδιού βρίσκεται η σωματική έκφραση, ο αυτοσχεδιασμός, η εκμετάλλευση του τυχαίου, το αυθόρμητο, δεν υπάρχει κείμενο ενώ κύριο παράγοντα αποτελεί το παιχνίδι και η έκφραση που οδηγούν τα παιδιά σε ένα δρώμενο, το οποίο δεν εκφράζεται αναγκαστικά μέσω του λόγου, κάτι που προσφέρει την ευκαιρία έκφρασης στα παιδιά με μειωμένη την λεκτική ικανότητα (Κουρετζής, 2008). Στόχος του θεατρικού παιχνιδιού είναι να προσφέρει στο παιδί τρόπους έκφρασης, να το βοηθήσει να διαμορφώσει το καλλιτεχνικό του πνεύμα, να αναπτυχθεί προσωπικά και κοινωνικά χωρίς να πρέπει το αποτέλεσμα να αξιολογηθεί (Beauchamp, 1998).

Η ανάπτυξη του θεατρικού παιχνιδιού ακολουθεί τέσσερα στάδια/φάσεις (Κουρετζής, 2008):

*Α' ΦΑΣΗ: Φάση της απελευθέρωσης:* Όλες οι δραστηριότητες που έχουν σχέση με το παιχνίδι απελευθερώνουν. Μέσα από το παιχνίδι, την κινητική δραστηριότητα, την αισθησιοκινητική δράση, τις μιμικές και φωνητικές ασκήσεις, τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν ορισμένες εσωτερικές τους ανάγκες, να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και να συνθέσουν την ομάδα. Γεννιέται μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα στο παιχνίδι και την κριτική σκέψη, η οποία προσφέρει στο παιδί τη δυνατότητα να διαφοροποιήσει τη συμπεριφορά του, να παραμερίσει τους στερεότυπους και δεσμευτικούς κανόνες και να δημιουργήσει καταστάσεις μέσα σε ένα περιβάλλον όπου η συμπεριφορά δεν γίνεται αντικείμενο κριτικής. Σημαντικά στοιχεία στη φάση αυτή είναι η δυναμική της ομάδας, η σωματική έκφραση, η ασφάλεια που προσφέρει η ομάδα και η εξοικείωση των παιδιών με τα βασικά στοιχεία ανάπτυξης του θεατρικού παιχνιδιού. Τις περισσότερες φορές η φάση αυτή καθορίζει και την επιτυχία της όλης διαδικασίας.

*Β' ΦΑΣΗ: Φάση της αναπαραγωγής:* Το παιδί υιοθετώντας μόνο του ένα ρόλο, τον φορτίζει με τα προσωπικά βιώματα, τις εμπειρίες του, τη φαντασία και τις ανάγκες του και μέσα από το παιχνίδι προβάλλει με συγκεκριμένο ή αφηρημένο τρόπο τις εμπειρίες του. Το παιδί μέσω του "ρόλου" προχωρεί στην αναγνώριση και κατανόηση του προσώπου αυτού αλλά και διαμορφώνει και τη στάση του απέναντι στο πρόσωπο αυτό. Στη φάση αυτή δίνεται στο

παιδί η ευκαιρία να γνωρίσει παράλληλα με το εγώ του, τις συνθήκες στις οποίες ζούνε οι άλλοι. Χωρίς τη γνώση των αναγκών και των ιδιαιτέρων προβλημάτων που έχουν οι άλλοι δε μπορεί να προχωρήσει κανείς στη δραματοποίηση.

Αν η φάση της απελευθέρωσης έχει ολοκληρωθεί επιτυχώς τότε τα παιδιά εισάγουν περισσότερα φανταστικά θέματα στη φάση της αναπαραγωγής. Αν όχι τότε τα θέματα είναι πιο ρεαλιστικά και αντλούνται από την άμεση πραγματικότητα του παιδιού.

*Γ' ΦΑΣΗ: Φάση σκηνικό δρώμενο (σκηνικός αυτοσχεδιασμός):* Παρουσιάζονται τα θέματα που απασχολούν τα παιδιά, που σε αυτό το στάδιο απασχολούν τη φαντασία τους με κάτι συγκεκριμένο. Οι επιθυμίες των προηγούμενων φάσεων σχηματοποιούνται σε σκηνικό δρώμενο, ενώ το αν θα δημιουργηθεί σκηνική πράξη εξαρτάται από τις δυνατότητες και τους τρόπους που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να πραγματώσουν τις αρχικές τους ιδέες. Οι διάλογοι, η πλοκή και ο τρόπος έκφρασης δημιουργούνται σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών, που καθορίζουν τη θέση τους χωρίς "πρέπει" και συμβιβασμούς. Κατά τη διάρκεια της σκηνικής δράσης τα παιδιά ανακαλύπτουν τις προεκτάσεις τους ρόλου και συνειδητοποιούν τις σχέσεις τους με τους άλλους.

Μέσα από το πρόσωπο του ρόλου που υποδύεται το παιδί αισθάνεται την ανάγκη να το γνωρίσει για να μπορέσει να πείσει και την υπόλοιπη ομάδα για αυτό που παίζει. Όλο αυτό αποτελεί μια διαδικασία μέσα από την οποία το παιδί ανακαλύπτει ένα άλλο επίπεδο γνώσης και κατανόησης των προβλημάτων και στη Γ' φάση της δίνει συγκεκριμένη μορφή.

Στην Γ' φάση λαμβάνουν χώρα μερικές βασικές λειτουργίες του θεατρικού παιχνιδιού:

- Διαφοροποίηση και τροποποίηση της συμπεριφοράς του παιδιού ανάλογα με το ρόλο και τις συνθήκες.
- Η καθημερινότητα, τα βιώματα και οι σχέσεις που διέπουν τον κοινωνικό και συναισθηματικό κόσμο του παιδιού μεταμορφώνονται σε θεατρική πράξη.
- Το σκηνικό δρώμενο οδηγεί στην κατανόηση εννοιών και καταστάσεων.
- Η ένταξη μέσα σε μια δημιουργική προσπάθεια χωρίς αξιολόγηση προσφέρει στο παιδί ένα μέτρο σύγκρισης και εκτίμησης του αποτελέσματος που έχει η συλλογική δουλειά.
- Το παιδί βλέπει πως ο ρόλος που μπορεί να παίξει σε μια θεατρική πράξη προσφέρει, μέσω του αποτελέσματος, χαρά και ικανοποίηση τόσο στο ίδιο όσο και στους άλλους.

- Η αισθητική ικανοποίηση προσφέρει τη χαρά του παιχνιδιού αλλά και το ξεπέραςμα μιας αγχώδους κατάστασης.

*Δ΄ΦΑΣΗ: Φάση ανάλυσης-επεξεργασίας σε πολλαπλά επίπεδα:* Ένας ευαισθητοποιημένος εμπυχωτής μπορεί να χρησιμοποιήσει τεχνικές για να αναπτύξει θεατά του θεατρικού παιχνιδιού. Η διδακτέα ύλη μπορεί να αποκτήσει άλλη μορφή και διάσταση μέσα από τη διαδικασία.

Το θεατρικό παιχνίδι λειτουργεί ως εργαλείο που προσφέρει στο παιδί δεξιότητες όπως:

- Κατάργηση σχέσης επιτυχία-αποτυχία
- Ενδιαφέρον για μια ουσιαστική επίλυση προβλημάτων
- Ενθάρρυνση στην έρευνα- αυτοπαρατήρηση-συγκέντρωση
- Επιλογή προσωπικών λύσεων
- Βιωματική γνώση και εμπλουτισμός του λεξιλογίου του
- Εκπλήρωση επιθυμιών, επικοινωνία και κοινωνική αποδοχή από την ομάδα
- Εκτόνωση, απόλαυση, χαρά, αυτοπραγμάτωση
- Δημιουργική και ουσιαστική σχέση με τον “άλλο” χωρίς ανταγωνισμούς
- Εκμάθηση ορίων και περιορισμών που προκύπτουν μέσα από τις δυναμικές που αναπτύσσει η ομάδα
- Ανάπτυξη ικανοτήτων και εμπειριών που το βοηθούν να αντιμετωπίσει τα συναισθήματα του και να πλησιάσει την ομάδα μέσα από αυτά.
- Βοηθητικό επίσης και για το δάσκαλο για να διεισδύσει στον εσωτερικό κόσμο του παιδιού, να ανιχνεύσει κάποια δυσκολία και να το βοηθήσει.
- Έκφραση των ενδόμυχων επιθυμιών του παιδιού που τις ανακαλύπτει μέσα από την ένταξη στην ομάδα.
- Διοχέτευση της εσωτερικής έντασης μέσα από το θεατρικό παιχνίδι που οδηγεί σε χαλάρωση και απελευθέρωση της δημιουργικότητας του παιδιού.

Το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει στην αυτογνωσία και αυτοσυνείδηση αφού καλλιεργεί τις βαθύτερες υπαρξιακές αξίες του ανθρώπου και τον βοηθά να συνθέτει και να ταξινομεί τον κόσμο (Κουρετζής, 2008). Το άτομο δημιουργεί την τέχνη και την επιστήμη, ως παρηγοριά και ως ένα τρόπο να δημιουργεί ιδέες, να εξερευνά την εμπειρία του και να αναδημιουργεί την κατανόησή του για τον κόσμο σαν απάντηση στην απέραντη μοναχικότητα και την αγωνία του να καταλάβει τον εαυτό του αλλά και τη θέση του μέσα στον κόσμο (Παπαδόπουλος, 2010). Το ΘΠ αποτελεί ένα “δημιουργικό συμβάν”, που προσφέρει άμεση

ικανοποίηση, δίνει την ευκαιρία στο παιδί να διαφοροποιήσει τη συμπεριφορά του βγαίνοντας από τα κατεστημένα, που είναι δεσμευτικά για τη συμπεριφορά και του προσφέρει τη δυνατότητα να δει τον κόσμο όχι μόνο όπως είναι, αλλά όπως θα ήθελε να είναι (Κουρετζής, 2008).

## 2.3 Ο ρόλος του εμπυχωτή

Απαραίτητος στη διαδικασία του ΘΠ είναι ο εμπυχωτής, που θα αναλάβει χρέη «καθοδηγητή» και θα οδηγήσει τα παιδιά στην εμπειρία της δημιουργίας παίζοντας. Ο εμπυχωτής δε φτάνει μόνο να είναι γνώστης της παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης ή να είναι ηθοποιός, πρέπει να έχει βιώματα και γνώσεις της θεατρικής τεχνικής καθώς και να γνωρίζει τη ψυχολογία του παιδιού. Οι βασικές αρχές που χρησιμοποιεί ο εμπυχωτής για την αναπαραγωγή του θεατρικού παιχνιδιού είναι:

- Σωματική έκφραση
- Αισθησιοκινητική δράση
- Αυτοσχεδιασμός
- Παντομίμα
- Εκμετάλλευση του τυχαίου
- Αξιοποίηση βασικών κωμικών στοιχείων
- Δημιουργία περιβάλλοντος δράσης
- Μετάβαση από την ελεύθερη κίνηση στη συντονισμένη (Κουρετζής, 2008).

Ο εμπυχωτής έχει μια τεράστια ευθύνη ως προς το να φροντίζει να μεταδοθούν γνώσεις και να προωθεί τη θεατρική γλώσσα, να προτείνει καταστάσεις που να είναι ευνοϊκές για αυτή τη μάθηση, να εμπυχώνει την ομάδα στο μέγιστο της δημιουργικότητας αλλά επίσης και να δεχτεί ο ίδιος να εκτεθεί και να αποκαλύψει την ευαισθησία τη φαντασία και την προσωπικότητα του (Beauchamp, 1998). Ο Λενακάκης πιστεύει ότι για να μπορέσει να εμπυχώσει το παιχνίδι ο εκπαιδευτικός, θα πρέπει πρώτα ο ίδιος να αναβιώσει το παιχνίδι, εκείνη τη μορφή δράσης που με πολύ κόπο εγκατέλειψε (;) προς τα τέλη της παιδικής του ηλικίας για να... ενηλικιωθεί (Γραμματάς, 2013). Ένας βασικός ρόλος του εμπυχωτή είναι να προκαλεί την επινοήση θεμάτων για θεατρικό παιχνίδι και να τηρεί τη συνέχεια στη ροή του σεναρίου, αλλά και στην ίδια τη δράση, κάτι που μπορεί να εξασφαλιστεί μέσω της «αρχής της προσθαφαίρεσης» και της «αρχής των ερωταποκρίσεων», καθώς και η ενίσχυση των πρωτοβουλιών των παιδιών και η γονιμοποίηση των ευρημάτων τους (Μουδατσάκης, 1994). Επιδίωξη του εμπυχωτή θεάτρου είναι να δώσει τον αναγκαίο ζωτικό χώρο στην

παιδική ζωή, στην πιο θεμελιακή φάση για την πορεία προς την ανάπτυξη, δίνοντας έμφαση στην πορεία προς την πραγματική ανάπτυξη και μάθηση (Παπαδόπουλος, 2010).

Το πρότυπο ανθρώπινο δυναμικό για την οργάνωση του Θεατρικού Παιχνιδιού είναι ένας σκηνοθέτης-παιδαγωγός, ένας-δυο παιδοψυχολόγοι, ένας σκηνογράφος, ένας μουσικός, ένας δάσκαλος και κάποιοι ηθοποιοί (Κουρετζής, 2008). Βασική προϋπόθεση για τη διεξαγωγή ενός επιτυχημένου θεατρικού παιχνιδιού είναι ο εμπυχωτής να πιστεύει στο παιχνίδι ως στοιχείο απαραίτητο για την ανάπτυξη της ανθρώπινης φύσης αλλά και να παρατηρεί, να σχολιάζει τις αλληλεπιδράσεις των μελών και να τα βοηθά να βρουν τη δημιουργική τους φαντασία (Kemp, 2001). Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους μέσω μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας που τους δίνει τη δυνατότητα να ασχοληθούν με έργα προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους και επίσης να φτάσουν προσωπικά σε διαφορετικό αποτέλεσμα. Με τον τρόπο αυτό ο εμπυχωτής θα προσφέρει δραματικούς τρόπους και τεχνικές με τις οποίες η ομάδα μπορεί να εκφράσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις ιδέες και τα συναισθήματά της, αλλά συγχρόνως θα αισθάνεται ασφαλής και άνετη (Κοντογιάννη, 2000). Η κοινωνική φύση της δραματικής τέχνης την καθιστά αποτελεσματικό μέσο για την κοινωνική ένταξη και συμμετοχή ατόμων που υφίστανται κοινωνικό αποκλεισμό εξαιτίας της ιδιαιτερότητάς τους. Η δραματική τέχνη, λειτουργώντας πάντα σε πλαίσια, καθορισμένα από τον εμπυχωτή, συμβάλλει στη βελτίωση της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των ατόμων, των γνωστικών, επικοινωνιακών και συνεργατικών τους δεξιοτήτων (Γαρδούνη, 2015).

Η ψυχή του θεατρικού παιχνιδιού είναι ο εμπυχωτής, αυτός που συντονίζει, που δημιουργεί μαζί με τα παιδιά. Πέρα από τις γνώσεις και την παιδεία που διαθέτει, βασική προϋπόθεση για να παίξει το ρόλο του εμπυχωτή, είναι να αφήσει ελεύθερο το σώμα του, να απελευθερωθεί από τις συστολές του και να μπορεί να σταθεί στα παιδιά σαν ίσος προς ίσο. Στόχος του είναι να δημιουργήσει ουσιαστική σχέση με τα παιδιά, να τους παρέχει αίσθημα ασφάλειας ώστε να εκφραστούν αβίαστα, να απελευθερωθούν και να δημιουργήσουν συλλογικά (<file://localhost/http://edu4adults.blogspot.com.cy>). Ο Λενακάκης αναφέρει ότι ο εμπυχωτής είναι θεατροπαιδαγωγός, έχει επιμόρφωση στην θεατροπαιδαγωγική και έχει καταστήσει συνειδητά και εμπεριστατωμένα τις αρχές του θεάτρου και του παιχνιδιού, αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας του και ερμηνευτικό εργαλείο του κόσμου μέσα στον οποίο ζει (Γραμματάς, 2014). Η διαφορά του εμπυχωτή από τον «σκηνοθέτη» βρίσκεται στο ότι ενώ ο εμπυχωτής συμμετέχει βοηθητικά και καθοδηγεί την εξέλιξη του παιχνιδιού, χωρίς παρεμβάσεις στην ελεύθερη και ψυχαγωγική έκφραση των παιδιών, ο σκηνοθέτης αποσαφηνίζει από την αρχή της όλης διαδικασίας της πρόβας και της σκηνικής δοκιμής,

τόσο τους στόχους όσο και τα μέσα με τα οποία αυτοί θα επιτευχθούν, έχει την ατομική ευθύνη και οφείλει να διορθώσει, να επιβραβεύσει και να επιβάλει ακόμα και την άποψη του (Γραμματάς, 2014).

## **2.4 Το παιδικό δράμα: Οι θεωρίες των P. Slade και του B. Way**

Ο Peter Slade, ηθοποιός και συγγραφέας, εισηγείται ένα καινούριο ορισμό αυτόν του «θεάτρου για το παιδί» (child drama) (μτφ. Παπαδόπουλος, Σ.), πιστεύοντας στην καθαρτική/θεραπευτική λειτουργία του δραματικού παιχνιδιού η οποία ενισχύει το συναίσθημα του παιδιού (Γραμματάς, 2014). Σύμφωνα με τον Slade, οι πρώιμες εμπειρίες, οι κινήσεις και οι ήχοι είναι εμβρυϊκές μορφές δράματος, τέχνης και μουσικής και ότι στην ηλικία του ενός έτους επανεμφανίζονται συχνά συνοδευόμενες από μια αίσθηση χιούμορ, κάτι που εξελίσσεται σε μορφή μίμησης. Διακρίνει δυο μορφές δραματικού παιχνιδιού, το προσωπικό όπου δίνεται έμφαση στη σωματική κίνηση και στη φυσική έκφραση, και το προβεβλημένο, όπου το μυαλό χρησιμοποιείται περισσότερο από το σώμα και το παιδί προβάλλει μια φαντασική δραματική κατάσταση σε εξωτερικά αντικείμενα -τέχνη, μουσική, γράψιμο, διάβασμα, παρατήρηση- (Courtney,1968). Ισχυριζόταν ότι το παιδικό δράμα έχει την αφετηρία του στο παιχνίδι, διαφέρει όμως από το θέατρο, γιατί είναι μια αυθόρμητη δραστηριότητα του παιδιού στην οποία όλοι οι συμμετέχοντες είναι και ηθοποιοί και θεατές, δεν υπάρχει μεταξύ τους διαφοροποίηση (Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2007). Το παιδικό δράμα χαρακτηρίζεται από αυθόρμητη χρήση της γλώσσας και τον αυτοσχεδιασμό (Slade, 1968), ενώ δεν βασίζεται σε γραπτό κείμενο και το παιδί συγκεντρώνεται πλήρως σε αυτό που κάνει και ταυτίζεται με το ρόλο που υποδύεται (Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2007).

Όπως αναφέρει ο Παπαδόπουλος το έργο του Slade συνεχίζει ο Brian Way, ο οποίος εισάγει την έννοια του συμμετοχικού θεάτρου (participation theatre, μτφ. Παπαδόπουλος, Σ.), και στόχευε στην προσωπική ανάπτυξη των παιδιών δίνοντας έμφαση στη φαντασία και τη συγκίνηση, καθώς και στην προσωπική τους εμπλοκή στη σκηνική διαδικασία (Γραμματάς, 2014). Ο Way εστίαζε στη μοναδικότητα του ατόμου και χρησιμοποιούσε τον αυτοσχεδιασμό ως κύρια μέθοδο, εισάγοντας και ασκήσεις από το σύστημα Στανισλάφσκι, που αφορούσε την ενεργοποίηση των αισθήσεων. Στόχος του δράματος σύμφωνα με τον Way είναι η αυτοπραγμάτωση και αυτογνωσία του ατόμου και αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο εάν διακρίνουμε το δράμα από το θέατρο και απαλλαγούμε από τους περιορισμούς



που θέτουν οι θεατρικές συμβάσεις (Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2007). Η προσέγγισή του είναι θεμελιώδης για τις θεωρίες της εκπαίδευσης και του θεάτρου. Στο έργο του υποστηρίζει ότι τα παιδιά έχουν μια δική τους πραγματικότητα, διαφορετική από αυτή των ενήλικων. Το παιχνίδι, η φυσική έκφραση των παιδιών, αποτελεί τη πιο σοβαρή ένδειξη που έχουμε για τον κόσμο και τα συναισθήματά τους, αφού μέσα από το παιχνίδι βιώνουν τη χαρά και εκφράζονται με θάρρος και χωρίς αναστολές (Adigüzel, 2009).

Η Τσιμπίδακη (2013) υποστηρίζει ότι μέσα από το ΘΠ τα παιδιά μπορούν να βιώσουν μοναδικές εμπειρίες που συνδυάζουν παιχνίδι, φαντασία, τέχνη, κίνηση, και δραματοποίηση, μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα σε ένα περιβάλλον που τους επιτρέπει να δημιουργήσουν, να προσπαθήσουν ξανά χωρίς να φοβούνται ότι αξιολογούνται, ελέγχονται ή κινδυνεύουν να απορριφθούν, ενώ σύμφωνα με την Νικολουδάκη (2010) ΘΠ είναι μια καλή εναλλακτική πρόταση για να προσφέρει στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γνώσεις για την κοινωνική τους ένταξη, υποστήριξη της διαπροσωπικής επικοινωνίας τους, διαπραγμάτευση των αρνητικών συναισθημάτων και ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησής τους, αλλά κι έναν αποτελεσματικό τρόπο μάθησης (Σπανάκη, 2014). Συνοψίζοντας μπορούμε να πούμε ότι κύριοι στόχοι του παιδικού δράματος είναι να κινητοποιήσει το παιδί για να μπορέσει να εξερευνήσει και να αντιμετωπίσει καταστάσεις της πραγματικής ζωής με αυτοπεποίθηση, να αποκτήσει αυτοπειθαρχία στη συνεργασία και αλληλεπίδραση του με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, να αποκτήσει βασικές γνώσεις κοινωνικής συμπεριφοράς αλλά και να εμπλουτίσει τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις του (Courtney, 1968).

## 2.5 Κουκλοθέατρο

Ένας άλλος τρόπος θεατρικής έκφρασης είναι το κουκλοθέατρο. Η κατασκευή της κούκλας από το παιδί αποκτά μια ιδιαίτερη ερμηνεία γιατί ταυτίζεται με αυτή και προβάλλει τον εσωτερικό του κόσμο. Τα χρώματα και τα σχήματα που χρησιμοποιεί το παιδί στην κατασκευή της κούκλας, παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες για την ψυχολογική κατάσταση του παιδιού στον θεραπευτή ή παιδαγωγό μιας και όταν το παιδί καλείται να εμψυχώσει την κούκλα του, παρασύρεται και μας μιλά για τον εαυτό του (Παρουση, 2012). Το παιδί αισθάνεται λιγότερη αναστολή όταν μιλά σε μια εμψυχωμένη φιγούρα και δεν φοβάται τόσο όταν κάνει λάθη μιλώντας μέσω της κούκλας, ενώ δίνοντας ζωή σε αυτήν αισθάνεται δημιουργός, ενισχύει την αυτοπεποίθησή του, κινητοποιεί την φαντασία του και αναπτύσσει τη συναισθηματική του ωριμότητα καθώς μαθαίνει με τον τρόπο αυτό να εκφράζει τα συναισθήματά του (Σούμα, Τζουβελέκης, 1991).

Το κουκλοθέατρο προσφέρει στο παιδί αυτοεκτίμηση, ενθάρρυνση και συναισθηματική απελευθέρωση βοηθώντας το να εκφραστεί δημιουργικά κατασκευάζοντας και “ζωντανεύοντας” τις μαριονέτες. Με την κίνηση της μαριονέτας αναπτύσσεται η λεπτή κινητικότητα ενώ αναπτύσσεται συγχρόνως το λεξιλόγιο του (Κουλουμπή, 2016). Η κούκλα από μόνη της διαθέτει μια δύναμη πειθούς και αυτό προκύπτει από την ικανότητα της να παραμένει μια αναλλοίωτη, ατάραχη και αμετάβλητη φυσιογνωμία, όσο κωμικά ή τραγικά παρουσιάζεται, ενώ αυτός που θα της δώσει συναίσθημα και θα προκαλέσει τη βιωματική επικοινωνία στον θεατή είναι ο εμπυχωτής (Γραμματάς, Τζαμαργιάς, 2011). Η Κοντογιάννη (2011) υποστηρίζει ότι η κούκλα λειτουργεί ως “προσωπείο”, παρέχοντας στα παιδιά ένα πλαίσιο συναισθηματικής ασφάλειας, αφού νιώθουν ότι δεν εκτίθενται τα ίδια αλλά η κούκλα που εμπυχώνουν ,προχωρώντας έτσι σε μια αβίαστη έκθεση του ψυχικού τους κόσμου (Λενακάκης, 2014).

Η σχέση ταύτισης και αποστασιοποίησης του παιδιού με την κούκλα, είναι καταλυτική για την διαμόρφωση τη προσωπικότητας του αν λάβουμε υπόψη ότι αυτή η σχέση κρατάει, πολλές φορές μέχρι και το όγδοο έτος της ηλικίας του. Ο ρόλος της κούκλας μοιάζει να είναι βαθιά ριζωμένος στον παιδικό ψυχισμό και αιτιολογεί την ανάγκη αυτή δίνοντας την παρακάτω εξήγηση: Το ύψος ενός φυσιολογικού παιδιού μέχρι την ηλικία των πέντε χρόνων δεν ξεπερνάει το 1,10cm. Όλα όσα περιτριγυρίζουν το παιδί είναι φτιαγμένα και κατασκευασμένα για να καλύπτουν τις ανάγκες ενός μέσου όρου ύψους 1,75cm, μεγέθη που προκαλούν φόβο και ανασφάλεια στα παιδιά με αποτέλεσμα, ή να κλείνονται στον εαυτό τους ή να προσπαθούν να ‘χωνέψουν’ αυτά τα μεγέθη. Σ’ αυτό βοηθάνε οι κούκλες που βοηθούν το παιδί να συρρικνώσει τον κόσμο γύρω του για να μπορέσει να τον ανακαλύψει (Αναστασόπουλος, 1992).

Σύμφωνα με τον Peter (1995) μέσα από τη βιωματική μάθηση στη διάρκεια ενός θεατρικού παιχνιδιού οι μαθητές με ΝΑ αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους και έχουν τη δυνατότητα να ασχοληθούν με δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στις ικανότητες και στις ανάγκες τους καταλήγοντας ο καθένας σε διαφορετικά αποτελέσματα. Το κουκλοθέατρο είναι μια μορφή θεατρικού παιχνιδιού που έχει προταθεί ως μέσο για τη βελτίωση των γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Πάτσιδου-Ηλιάδου, 2014).

Σύμφωνα με την Κοντογιάννη (1992) το κουκλοθέατρο, ως μορφή επικοινωνίας, συγκροτείται από τα εξής στοιχεία: (Λενακάκης, Λουλά, 2015)

- τα πρόσωπα που επικοινωνούν είναι, ο πομπός, δηλαδή η κούκλα και ο εμψυχωτής και ο δέκτης, δηλαδή τα παιδιά,
- τον κώδικα, που είναι ο λόγος που εκφέρεται, η κούκλα και οι αντίστοιχες κινήσεις της,
- το μήνυμα, που μπορεί να είναι πληροφορίες, ερωτήματα, διάλογοι, ιστορίες
- τον διάλογο επικοινωνίας τον τρόπο δηλαδή με τον οποίο μεταβιβάζεται το μήνυμα
- τις λειτουργίες εγγραφής, την κωδικοποίηση αρχικά του μηνύματος από τον πομπό και την αποκωδικοποίηση στη συνέχεια του μηνύματος από τον δέκτη
- τις συνθήκες επικοινωνίας, δηλαδή τον χώρο, τα άτομα που υπάρχουν σε αυτόν, τις κούκλες και γενικότερα την όλη ατμόσφαιρα που μπορεί να επικρατεί.

Η κούκλα-εκπαιδευτικός (μπορεί να αντικαταστήσει το ρόλο του εκπαιδευτικού) μπορεί να παρουσιάσει στα παιδιά διάφορα σενάρια, προβλήματα καθώς και ιστορίες που να αναφέρονται σε ζητήματα δικαιοσύνης, ισότητας, αδικίας και με αυτό τον τρόπο ανοίγεται ένας κόσμος δυνατοτήτων για τα παιδιά, αφού τα ενθαρρύνει να φανταστούν καταστάσεις που δεν έχουν βιώσει. Τα εμπλέκει συναισθηματικά και λειτουργεί ως αφορμή για να συμπάσχουν μαζί με την κούκλα (Κοντογιάννη, 1992). Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές ή ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες, αποκομίζουν σημαντικά οφέλη από τις κούκλες ως θεραπευτικό μέσο, καθώς υπερβαίνουν τους φόβους κι εκφράζουν τις ανάγκες τους, μέσα από την κούκλα που προσωποποιεί τα όνειρα και τις ανησυχίες τους και εκφράζει τα βαθύτερα συναισθήματά τους, τα οποία συχνά διαπιστώνουμε ως «μπλοκαρισμένα» με ολέθριες ψυχικές συνέπειες μετέπειτα, κατά την ενηλικίωση (Τσούκα, 2014).

## 2.6 Παντομίμα

Η παντομίμα είναι θέατρο χωρίς εκφωνούμενο λόγο, μέσα από την οποία το παιδί μπορεί να εκφράσει συναισθήματα και σκέψεις για να εμπλουτίσει το λόγο. Εκφράζει δηλαδή την αίσθηση και όχι το περιεχόμενο των λέξεων. Δεν απαιτεί ιδιαίτερη προετοιμασία και βασίζεται στο σώμα, την αίσθηση και τη φαντασία (Κουρετζής, 2008). Το σώμα μετατρέπεται σε όχημα σημασίας, σε ηθοποιό, που ενεργεί συνειδητά για να αποδώσει το ρόλο του (Γραμματάς, Τζαμαργιάς, 2011). Η παντομίμα μπορεί να αποτελέσει αυτόνομη δραστηριότητα, παρότι ως τεχνική εμπεριέχεται και στην προσέγγιση του θεατρικού παιχνιδιού. Μπορεί να αξιοποιηθεί και κατά την ανάπτυξη εφαρμογών όπως η διερεύνηση

ενός θέματος κοινωνικού χαρακτήρα ή κατά την εισαγωγή στη διαδικασία σύνθεσης δραματικού κειμένου. (Μαυρούδας, 2015).

Το ανθρώπινο σώμα μπορεί να μεταδώσει πολλά σήματα για να μπορέσουμε να καταλάβουμε τι συμβαίνει σε αυτόν που τα μεταδίδει, αφού μόνο με το σώμα μας μπορούμε να κινηθούμε και να εκφράσουμε ένα σωρό πράγματα (Κουρετζής, 2008). Αυτή είναι μια αρχή που μπορεί να έχει στο μυαλό του ο εμπυχωτής/θεραπευτής που ασχολείται με άτομα με ΝΑ και κυρίως με άτομα που έχουν φτωχό λεξιλόγιο ή μειωμένη λεκτική ικανότητα. Μπορεί τα άτομα αυτά να μη μπορούν να χρησιμοποιήσουν το λόγο μπορούν όμως με τη κατάλληλη καθοδήγηση να χρησιμοποιήσουν το σώμα τους για να μπορέσουν να εκφράσουν τις ενδόμυχες τους σκέψεις αλλά και φοβίες.

## 2.7 Παραμύθι

Σύμφωνα με τον Μπετελχάιμ (1995) το λαϊκό παραμύθι έχει την ιδιότητα να ετοιμάζει το παιδί για τη ζωή και για να το πετύχει χρησιμοποιεί τη γλώσσα του παιδιού, το δρόμο της ψυχής του η οποία και αποτελεί τη βάση της διαδικασίας της σκέψης του. Αυτή η διαδικασία συντελείται κατά τη διάρκεια της αφήγησης των παραμυθιών όπου το παιδί μαγεύεται, απογειώνεται η φαντασία του και εκπληρώνονται τα όνειρα του μέσα από τη δράση των ηρώων του παραμυθιού. Παρόλο που οι ήρωες έχουν υπερφυσικές ιδιότητες, συνδέουν τον πραγματικό κόσμο με τον κόσμο της φαντασίας, έτσι ώστε οι καταστάσεις να βιώνονται ως αληθινές και αυτό πετυχαίνεται μέσω της αφήγησης. Τα παραμύθια προσφέρουν φανταστικές συμβολικές εικόνες για τη λύση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι ήρωες τους (Σταύρου, 2012).

Ο Von Franz (1996) υποστήριζε ότι τα παραμύθια ενδυναμώνουν την πίστη των παιδιών στην ικανότητά τους να δομήσουν την δική τους προσωπικότητα παρά τις εσωτερικές συγκρούσεις ή τα αδιέξοδα που βιώνουν. Σε αυτήν ακριβώς τη δυναμική έγκειται η γοητεία του παραμυθιού. Ανάμεσα στις πολλές λειτουργίες που επιτελούν, τα παραμύθια προσφέρουν μια αποτελεσματική δίοδο στα παιδιά, ώστε να μπορέσουν να εκφράσουν και να δραματοποιήσουν τα υπαρξιακά τους άγχη, τις εσωτερικές και εξωτερικές τους συγκρούσεις και τις αμφιβολίες τους (Αντωνίου, Δούλαμη, 2011).

Το λαϊκό παραμύθι αποτελεί κατάλληλο μέσο για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών γιατί βρίθει από φανταστικές εικόνες και σύμβολα, παραβολές και μεταφορές, που του προσδίδουν μεγάλη παιδαγωγική και μορφωτική αξία, αλλά και γιατί παράγει μια

σημαντική ψυχολογική λειτουργία, μέσα από τους μηχανισμούς ταύτισης των παιδιών με τους κεντρικούς ήρωες. Το παραμύθι προμηθεύει τα παιδιά με νέες εμπειρίες για γεγονότα που μπορεί να συναντήσουν στην πραγματική ζωή, τους παρέχει νέες πληροφορίες, τους επεξηγεί θέματα που τους προκαλούν τη περιέργεια και εστιάζει σε συγκεκριμένα θέματα, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους

(<http://keimena.ece.uth.gr/main/t18/04-malafantis.pdf>).

Η παιδαγωγική και διδακτική αξία του παραμυθιού έχει πολλές παραμέτρους, καθώς: (Ντούλια, 2010)

- Καλλιεργεί τη μητρική γλώσσα με τις πρακτικές αναδιήγησης και δραματοποίησης.
- Εξάπτει τη φαντασία και αναπτύσσει τη δημιουργικότητα, επεκτείνει τη σκέψη και αξιοποιεί τις δυνατότητες των παιδιών.
- Καλλιεργεί το διάλογο και τη γλωσσική έκφραση, ευνοεί την πολυφωνία των απόψεων, διευρύνει το λεξιλόγιο.
- Καλλιεργεί και εξασκεί τη μνήμη.
- Ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών και τους κινητοποιεί στην ανακάλυψη μιας προσωπικής ιστορίας.
- Εμπνέει και καλλιεργεί το αισθητικό κριτήριο των μαθητών.
- Εξοικειώνει με την τέχνη.
- Καλλιεργεί κλίμα συνεργασίας και ομαδικής εργασίας.
- Αναπτύσσει την κριτική και δημιουργική σκέψη των μαθητών.
- Συμβάλλει στην ολόπλευρη γνωστική, αντιληπτική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.

Οι σύγχρονες τάσεις στην παιδική ψυχολογία υποστηρίζουν ότι τα «κακά» στοιχεία των παραμυθιών, χωρίς βέβαια ακρότητες, χρειάζονται στο παιδί, γιατί πάνω τους επενδύει σκοτεινούς και ανέκφραστους φόβους που μπορεί να αισθάνεται (Τσούκα, 2014). Το παραμύθι παίρνει πολύ σοβαρά τα υπαρξιακά άγχη και διλήμματα του παιδιού και απευθύνεται άμεσα σε αυτά, προσφέροντας μια αποτελεσματική δίοδο ώστε το παιδί να μάθει να εκφράζει τα άγχη και τις αμφιβολίες του. Τα παραμύθια δίνουν ένα νόημα στις εσωτερικές-εξωτερικές συγκρούσεις που βιώνει το παιδί σε έναν πολύπλοκο και ακατανόητο κόσμο μιας και με τη με την θετική έκβαση των ιστοριών τους καταφέρνουν να κατευνάζουν τους φόβους που βιώνονται σε διάφορα αναπτυξιακά στάδια, καθησυχάζουν πως το άγνωστο μπορεί να γίνει γνωστό και συμβάλλουν στην εγκαθίδρυση μίας ευρύτερης θετικής προοπτικής για την ζωή (Τζαβιδοπούλου, 2006). Σύμφωνα με τον Μαλαφάντη

(2014) μέσω του παραμυθιού καθώς και με την ταύτισή τους με τους ήρωες τα παιδιά δοκιμάζουν διάφορα συναισθήματα με τρόπο κατά τον οποίο προσφέρεται αισθητική απόλαυση, βιώνουν την αγωνία των ηρώων, το φόβο, την απογοήτευσή ή τη θλίψη τους και ζουν μαζί τους όλες τις δοκιμασίες, τις δυσκολίες, αλλά και τον τελικό τους θρίαμβο υπέρ των κακών. Υπό την έννοια αυτή κατανοούν ότι αυτά τα συναισθήματα είναι φυσιολογικά, αποφορτίζονται και μαθαίνουν να τα αναγνωρίζουν και στον εαυτό τους γεγονός που συμβάλλει και στην απόκτηση αυτοπεποίθησης αλλά και συναισθηματικής ασφάλειας (Ζούρκου, 2017).

## **2.8 Θεραπεία μέσω τέχνης: Δραματοθεραπεία**

Η χρήση των τεχνών στη ψυχοθεραπεία είναι μέθοδος που χρησιμοποιείται εδώ και αρκετά χρόνια τις περισσότερες φορές ως συμπληρωματική σε άλλες θεραπευτικές προσεγγίσεις. Το δικαίωμα της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης ανήκει σε όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά γιατί η τέχνη αναπτύσσει τη νοημοσύνη αλλά αποτελεί νοημοσύνη από μόνη της και χρησιμοποιώντας την ως όχημα μέσω του οποίου αποκτούν νέες κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες τα άτομα μπορούν να κατανοήσουν την πραγματικότητα και να επιβιώσουν μέσα σε αυτή (Kemp, 2001).

Μέσα στα πλαίσια της δραματοθεραπείας, όπου δίνεται στα άτομα ένα ασφαλές μέρος έκφρασης, ο εσωτερικός και εξωτερικός κόσμος μπορούν να συναντηθούν και να επηρεάσουν ο ένας τον άλλον ώστε το άγνωστο να αντιμετωπιστεί ως μια λιγότερο αγχωτική συνθήκη (Jennings, 1992). Συνθήκη η οποία επηρεάζει τα άτομα με ΝΑ μιας και οι περιορισμένες γνώσεις τους και η απουσία αλληλεπίδρασης τους με αυτόν τα απομονώνει αλλά και δημιουργεί την εικόνα ενός τρομακτικού κόσμου και αυτό με τη σειρά του οδηγεί σε μια σειρά κοινωνικών και συναισθηματικών δυσκολιών.

Η δραματοθεραπεία στηρίζεται στην άποψη ότι στο δράμα υπάρχουν διάφορα στοιχεία τα οποία μπορούν να βοηθήσουν στην ενθάρρυνση της δημιουργικότητας και της αυτοέκφρασης ατόμων με δυσκολίες, ενώ κάποιες δραστηριότητες της είναι σχεδιασμένες ώστε οι συμμετέχοντες να κατακτήσουν σωματικές και κοινωνικές δεξιότητες (Kemp, 2001). Η δραματοθεραπεία βασίζεται στην αντίληψη ότι το θέατρο περιέχει ενδογενείς θεραπευτικές ιδιότητες και ότι η δραματική μεταφορά έχει τη δύναμη να επιφέρει αλλαγές σε βαθύ επίπεδο, αποτελεί με άλλα λόγια μια μορφή ψυχοθεραπείας που στηρίζεται κυρίως στη μη λεκτική επικοινωνία, στη δημιουργική έκφραση μέσα από τη χρήση της φαντασίας,

το παίξιμο ρόλων, τον αυτοσχεδιασμό, τα παραμύθια, τη ζωγραφική, την κίνηση και το παιχνίδι (<http://www.theatroedu.gr/el-gr/χρήσιμουλικό/παλαιότεραάρθρα-απόψεις-συνεντεύξεις.aspx>)

Σημαντικά στοιχεία στη δραματοθεραπευτική προσέγγιση είναι να δώσουμε στα άτομα που συμμετέχουν στη θεραπευτική ομάδα, χρόνο για τον εαυτό τους, να λαμβάνονται υπόψη οι εξατομικευμένες ανάγκες μέσα στην ομάδα στα πλαίσια ενός κατευθυνόμενου πλάνου, ενώ η δομή του πλαισίου πρέπει να παρέχει την αίσθηση της οικειότητας και της ασφάλειας (Jennings, 1987). Στη δραματοθεραπεία το άτομο αντιμετωπίζεται ως «όλον», και με αυτή την έννοια εξετάζεται η σχέση του με τον εαυτό του, την οικογένεια του, τους άλλους και την κοινωνία. Στις περιπτώσεις που ο δραματοθεραπευτής δουλεύει με παιδιά αξιοποιεί το παιχνίδι: Μέσα από τους ρόλους, το παραμύθι, τους μύθους, τη φωνή, τη μουσική καλείται να προσφέρει θεραπεία σε άτομα και ομάδες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάπτυξη αλλά και στη σύνδεση με τον εαυτό (Φωτεινού, κ. α, 2007).

Μερικά από τα κριτήρια που πρέπει να πληρούνται στο δραματοθεραπευτικό σχεδιασμό ατόμων με αναπηρία είναι τα εξής:

- Η απόλαυση και η προσωπική ανάπτυξη. Η όλη διαδικασία θα πρέπει να αποτελεί ευχαρίστηση για τα άτομα παρόλο που είναι απόλυτα φυσιολογικό να εκφράσουν και αισθήματα λύπης ή γενικότερα αρνητικά συναισθήματα κατά τη διάρκεια.
- Χρόνος και χώρος που προτρέπουν την έκφραση του αυθορμητισμού και της δημιουργικότητας. Το να βιάζουμε τα πράγματα δε μας προσφέρει απολύτως κανένα αποτέλεσμα. Έχουμε πάντα υπόψη ότι τα άτομα με αναπηρία δυσκολεύονται να εδραιώσουν σχέσεις με άλλα άτομα που δε διαθέτουν τον χρόνο για να «είναι» μαζί τους.
- Εκπαιδευτική ανάπτυξη. Η διαδικασία μάθησης είναι συνεχής και χρειάζεται να ενθαρρύνεται συνεχώς από τον θεραπευτή. Δίνεται έμφαση στην εξερεύνηση και στον πειραματισμό, καθώς και στην εισαγωγή του νέου και του ρίσκου.
- Σημασία στην κίνηση. Δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στο ίδιο το σώμα για να μπορέσει το άτομα να έχει επίγνωση του σώματος του και της αυτοεικόνας του.
- Επαφή με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Τα άτομα με αναπηρία συχνά χρησιμοποιούν μηχανισμούς άμυνας, κυρίως όταν αισθάνονται απόρριψη και πολλές φορές η θεματική επαφή είναι δύσκολη αλλά και η σωματική επαφή μπορεί να είναι αδύνατη ή και τρομακτική για κάποια άτομα. Τα στοιχεία αυτά πάντα είναι στο μυαλό του θεραπευτή για να μπορέσει να υπερβεί αυτά τα κενά και να δουλέψει αποτελεσματικά μαζί με την ομάδα. (Jennings, 1987).

Δουλεύοντας με άτομα με ΝΑ καλό είναι να θυμόμαστε ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον σχηματισμό και την αφαίρεση, μικρότερη διάρκεια προσοχής, φτωχότερες αναμνήσεις που αυξάνουν την ανάγκη της επανάληψης, δυσκολία στο να χρησιμοποιήσουν γενικευμένες δεξιότητες και μπορούν να λειτουργήσουν καλύτερα σε ένα πλαίσιο όπου υπάρχει ρουτίνα (Copeland, 1984). Πολλά άτομα με ειδικές ανάγκες παραμερίζουν τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους και τις επιλογές για αυτά τις κάνουν κυρίως οι γονείς τους.

Στη δραματοθεραπεία το άτομο μπορεί να αλλάξει μια επιλογή που έκανε αν αποφασίσει ότι τελικά δεν ήταν η σωστή για τον εαυτό του, αφού στο δράμα, αντίθετα από την πραγματική ζωή οι επιλογές δεν έχουν συνέπειες και το άτομο μπορεί να επιλέξει να δοκιμάσει μια πλειάδα από αυτές (Crimmens, 2006). Η δραματοθεραπεία μπορεί να αποτελέσει μια αποτελεσματική μέθοδο παρέμβασης για τα άτομα με ΝΑ αφού χρησιμοποιεί τρόπους εκφραστικούς, μη λεκτικούς, πιο κοντά στον τρόπο που τα άτομα αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα χωρίς καμία απειλή για τον μικρό τους κόσμο (Τριγιάζη, 2007). Κατά τη διάρκεια της δραματοθεραπείας το άτομο έχει τη δυνατότητα να «φτιάξει» ρόλους στα πλαίσια μιας δραματοποιημένης ιστορίας, ενός μύθου ή ενός παραμυθιού. Αυτός ο ρόλος μπορεί να λειτουργήσει και να συγκρουστεί με τους ρόλους που δημιούργησαν τα άλλα μέλη της θεραπευτικής ομάδας (Παπαγεργίου, 1999).

Βασισμένη στη δουλειά της Jennings, η Ann Cattanach προτείνει τρία μοντέλα μάθησης μέσω δράματος:

- *Δημιουργικό-εκφραστικό μοντέλο:* Η δουλειά οργανώνεται με τρόπο που να ικανοποιεί την επιθυμία της ομάδας να εξερευνήσει το περιβάλλον, με τη βοήθεια οποιουδήποτε σωματικού ή γλωσσικού μέσου. Αναγκαίο μέρος αυτής της εξερεύνησης είναι η επικοινωνία μέσω της οποίας κοινοποιούνται τα αποτελέσματα σε κάποιον αποδέκτη. Οι συμμετέχοντες εκφράζονται μέσα από την κίνηση ή τη χρήση ήχων στη θέση των λέξεων. Ο εμπυχωτής/δάσκαλος παρεμβαίνει για να προτείνει νέους τρόπους έκφρασης ιδεών και συναισθημάτων ή για να διεγείρει τη δημιουργικότητα.
- *Δραστηριότητες-δεξιότητες:* Η δουλειά εστιάζεται στις σωματικές αδυναμίες και ελλείψεις εμπειρίες των συμμετεχόντων, με την παρέμβαση του δασκάλου/εμπυχωτή να είναι πιο στοχευμένη έτσι ώστε να αναπτύξει ειδικευμένες δραστηριότητες οι οποίες φέρνουν τους συμμετέχοντες αντιμέτωπους με τις αδυναμίες τους για να μπορέσουν να τις ξεπεράσουν. Ζωτικής σημασίας στο μοντέλο αυτό είναι η



ενασχόληση με τη προεργασία μιας δραστηριότητας δράματος και όχι το τελικό αποτέλεσμα.

- *Αυτό-υπεράσπιση*: Οι συμμετέχοντες υποδύονται διάφορους ρόλους μέσα σε καθημερινές καταστάσεις οι οποίες τους δίνουν την ευκαιρία να διερευνήσουν τη κατάσταση και να εξασκηθούν στο πως θα την αντιμετωπίσουν. Το δράμα αποτελεί ένα μέσο με το οποίο το άτομο θα διερευνήσει την προσωπική του κατάσταση και ίσως και να την αλλάξει (Kemp, 2001).

Σύμφωνα με την Cattanach (2003) όταν το παιδί χρησιμοποιεί το δραματικό παιχνίδι, φανερώνει την επιθυμία του για κοινωνική συναναστροφή με το περιβάλλον του. Μέσα από το προβολικό παιχνίδι το παιδί μπορεί να εξωτερικεύσει τις σκέψεις και τα συναισθήματα του χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα αντικείμενα. Στο χώρο των θεραπειών μέσω τέχνης, όπως η δραματοθεραπεία και η παιγνιοθεραπεία, τα παραμύθια και οι ιστορίες, συνιστούν ένα πλούσιο υλικό αξιοποίησης κατά την ψυχοθεραπευτική παρέμβαση ή εμπύχωση, με παιδιά αλλά και ενήλικες (Αντωνίου, Δούλαμη, 2011). Η συμμετοχή σε δραματοθεραπευτικές συνεδρίες ενδέχεται να έχει θεραπευτικά αποτελέσματα μιας και οι σχέσεις που διαμορφώνονται με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και με το δραματοθεραπευτή κατά μπορεί να αρχίσουν να αντανακλούν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο βιώνει τους άλλους ή διαμορφώνει σχέσεις έξω από την ομάδα δραματοθεραπείας κάτι που μπορεί να επιτρέψει την εκ νέου επεξεργασία των δύσκολων μοντέλων σχέσεων μέσα στη σχετική ασφάλεια που προσφέρει ο χώρος της δραματοθεραπείας (Παπαγεωργίου, 1999).

# Κεφάλαιο 3

## Ειδική αγωγή

### 3.1 Στόχοι της θεατρικής αγωγής στην ειδική εκπαίδευση

Ένας από τους σημαντικότερους στόχους της θεατρικής αγωγής είναι η ανάπτυξη και η καλλιέργεια των εκφραστικών και αντιληπτικών μέσων που διαθέτουν τα παιδιά για να επικοινωνήσουν με τους άλλους, να μπορεί, δηλαδή, να χρησιμοποιεί συνειδητά ή ασυνείδητα τη γλώσσα του σώματος καθώς και το λόγο προκειμένου να στέλνουν και να προσλαμβάνουν μηνύματα. Το ίδιο το σώμα χρησιμοποιεί μια πληθώρα κινήσεων και εκφράσεων, στάσεις και κινήσεις, την απόσταση από τον άλλο, χειρονομίες, νεύματα, χαιρετισμούς, τη βλεμματική επαφή και τις εκφράσεις του πρόσωπου, προκειμένου να μεταδώσει μηνύματα και να επικοινωνήσει με τους άλλους. Από την άλλη η λεκτική επικοινωνία συντελείται μέσω του λόγου και της ομιλίας. Για την εξάσκηση των μαθητών στον επικοινωνιακό λόγο προσφέρονται καταρχήν οι λεκτικοί αυτοσχεδιασμοί /λεκτικά παιχνίδια που έχουν στόχο να καλλιεργήσουν την ετοιμότητα, τον αυθορμητισμό και την ευχέρεια των παιδιών στην παράγωγη του προφορικού λόγου (Οδηγός εκπαιδευτικού για το θέατρο, 2011).

Τα παιδιά με αναπηρίες δεν διαφέρουν ως προς τις ανάγκες τους από τα κανονικά παιδιά. Επιζητούν και μπορούν να απολαύσουν το παιχνίδι, φτάνει αυτό να είναι προσαρμοσμένο στο νοητικό τους επίπεδο. Ένας από τους βασικούς στόχους της εκπαίδευσης των ατόμων με ΝΑ θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας, που αποτελούν μέρος του γενικότερου συνόλου των κοινωνικών δεξιοτήτων (Kliphuis, 1975).

Σύμφωνα με τους Beers & Wehman (1985) υπάρχουν τέσσερις κατηγορίες παιχνιδιού,

σημαντικές τόσο γνωστικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο για τα παιδιά με αναπηρίες:

- το εξερευνητικό παιχνίδι
- το χειριστικό παιχνίδι με διάφορα παιχνίδια
- το κοινωνικό παιχνίδι
- το δομημένο παιχνίδι με κανόνες.

Σύμφωνα με την Cattanach (2003) το παιχνίδι όταν χρησιμοποιείται ως θεραπευτικό εργαλείο προσφέρει τα ακόλουθα στα παιδιά:

- Γίνονται πιο υπεύθυνα και να αναπτύσσουν πιο επιτυχείς στρατηγικές
- Αναπτύσσουν νέες και δημιουργικές λύσεις στα προβλήματά τους
- Αναπτύσσουν σεβασμό και αποδοχή του εαυτού τους και των άλλων,
- Μαθαίνουν να βιώνουν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους
- Καλλιεργούν την ενσυναίσθηση αλλά και το σεβασμό για τα συναισθήματα των άλλων
- Μαθαίνουν νέες κοινωνικές δεξιότητες και σχετικές δεξιότητες με την οικογένεια
- Αναπτύσσουν την αποτελεσματικότητα, άρα μια καλύτερη γνώση και βεβαιότητα για τις ικανότητές τους
- Βελτιώνουν την αυτοεκτίμησή τους και να μειώνουν το άγχος τους.

Χρησιμοποιώντας το παιχνίδι ως εργαλείο τα παιδιά μπορούν να ανοιχτούν και να επικοινωνήσουν αναλαμβάνοντας ρόλους, να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους, να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να επεξεργαστούν αντικείμενα, αλλά και να συνυπάρξουν και να αλληλεπιδράσουν μέσα σε ομάδα έχοντας έναν κοινό στόχο (Dockett & Fleeer, 1998). Το θεατρικό παιχνίδι επιτρέπει στο παιδί μέσω της χρήσης ή της δημιουργίας των συμβόλων να αναπαραστήσει ρόλους, παρμένους από την πραγματικότητα, έτσι ώστε η ζωή του και οι εμπειρίες του να αποκτήσουν νόημα (Κοντογιάννη, 2000).

Το διάλειμμα είναι η χρονική περίοδος κατά τη οποία μπορεί να αποκαλυφθούν οι δυσκολίες ενός παιδιού, για αυτό και το παιχνίδι που λαμβάνει χώρα στην ώρα του διαλείμματος λειτουργεί ως προπαρασκευή για την ενήλικη ζωή και μπορεί να θεωρηθεί ως «μοντέλο κοινωνικοποίησης» (Pellegrini, 1995). Το θεατρικό παιχνίδι (και στη συνέχεια το κατάλληλο δράμα) επιτρέπει στα παιδιά να λειτουργήσουν πολυαισθητηριακά, αντί να προσπαθούν να μάθουν διαβάζοντας, γράφοντας και ακούγοντας το δάσκαλο. Το δραματικό παιχνίδι είναι οπτικό, ακουστικό, κιναισθητικό και απτικό και οδηγεί σε σωματική και πνευματική δραστηριοποίηση και εγρήγορση, ωθεί τα παιδιά να σκεφτούν.

να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και να ανταποκριθούν το ένα στο άλλο για την επίτευξη ενός κοινωνικού και μαθησιακού σκοπού.

Η παιδευτική αξία του θεάτρου είναι γνωστή από τα αρχαία χρόνια ως μέσο ελεύθερης έκφρασης, διαπαιδαγώγησης και κατανόησης του κόσμου καθώς και των κοινωνικών φαινομένων. Αποτελεί το πιο αντιπροσωπευτικό είδος βιωματικής μάθησης που συμβάλλει στην γλωσσική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Βοηθά τα παιδιά με ΝΑ να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης και να κατακτήσουν βιωματικά τη γνώση, καλλιεργεί τα εσωτερικά κίνητρα, διεγείρει συναισθήματα ικανοποίησης και τονώνει την αυτοεκτίμηση (Cattanach, 1996). Ιδιαίτερο όφελος μπορούν να αποκομίσουν τα παιδιά με ελαφριά και μέτρια νοητική υστέρηση από τις θεατρικές δραστηριότητες, αφού η μάθηση συντελείται μέσα σε συνθήκες παιχνιδιού, χαράς, διασκέδασης χωρίς τον κίνδυνο της αποτυχίας ή της απόρριψης. Το θεατρικό παιχνίδι που έχει ως κύριο άξονα το παιδί, αποτελεί μέθοδο ανάπτυξης των δεξιοτήτων επικοινωνίας (Cattanach, 1996). Οι τέχνες είναι ένας δυναμικός τρόπος να αναπτυχθεί το αίσθημα των δικαιωμάτων του ατόμου και κυρίως η τέχνη του θεάτρου είναι ένα δυνατό μέσο, το οποίο μπορεί να ενισχύσει το κίνητρο και να φέρει σε αλληλεπίδραση διαφορετικούς πληθυσμούς (εμπλοκή-δράση) (Χατζησαβίδης, 2009).

Οι διδακτικοί στόχοι του θεάτρου στην ειδική αγωγή είναι να μπορέσει το παιδί με νοητική υστέρηση να αντιληφθεί την δυνατότητα έκφρασης στο χώρο μέσα από τις κινήσεις του σώματος, να συντονίζει τις κινήσεις του, να αποδεχτεί τον εαυτό του και τους άλλους ως ισότιμα μέλη μιας ομάδας, να ακολουθεί κανόνες, να αυτοσχεδιάζει ελεύθερα ή οργανωμένα, να εκφράζεται κινητικά ή λεκτικά, να κατανοήσει τις έννοιες του χώρου, του χρόνου και του μέσου και να εμβαθύνει στο μύθο και στο παραμύθι, να συνειδητοποιήσει τη σπουδαιότητα της ομάδας και της συμμετοχής. Κατά τη διάρκεια της θεατρικής πράξης το άτομο κινείται, μιλάει, ενεργεί, επηρεάζει τις πράξεις και τη συμπεριφορά των άλλων. Τα άτομα εξερευνούν τα σύμβολα που χρησιμοποιούν, ώστε να προσεγγίζουν με πολλούς τρόπους τις έννοιες στις οποίες αναφέρονται, δημιουργώντας έτσι μια αλληλεπίδραση και μια εναλλασσόμενη ανταπόκριση αποτελεί το επίκεντρο της θεατρικής πράξης (Henley, 1992). Μέσω του ΘΠ τα παιδιά βελτιώνουν την αντίληψη του χώρου, τη δύναμη, την ευλυγισία και την ισορροπία του σώματός τους, αναπτύσσεται η δυνατότητα λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων, παρέχεται η ευκαιρία να πειραματιστούν χωρίς τον κίνδυνο του λάθους και των συνεπειών της αληθινής ζωής (Martello, 2001).

Η κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια των παιδιών με αναπηρίες μπορεί να επιτευχθεί με δραστηριότητες και εργαλεία που θα αναπτύξουν κατάλληλες δεξιότητες που θα στοχεύουν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, στην προαγωγή της αυτοαντίληψης, στην αποδοχή της διαφορετικότητας και στην ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων. Πιο αναλυτικά συνεπάγεται την ανάπτυξη των παρακάτω (Σταύρου, 2012):

- Την αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη του παιδιού, για να μπορεί να παρουσιάζει την και ή εικόνα του εαυτού του προς τα έξω, να μπορεί να εκφράζει τα συναισθήματα του με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο, να αποδέχεται την αποτυχία διατηρώντας την ψυχραιμία του αλλά και να συνεχίζει την προσπάθεια του για να σημειώσει επιτυχία.
- Την επικοινωνία που εστιάζεται στην αναγνώριση επικίνδυνων καταστάσεων και γνώση του τρόπου αντιμετώπισης τους, την ικανότητα αναζήτησης/μετάδοσης πληροφοριών (ζητώ βοήθεια/πληροφορώ τους άλλους), το δικαίωμα να μπορεί να μιλά για τις προτιμήσεις του.
- Των διαπροσωπικών σχέσεων, που αφορούν τις δεξιότητες ακρόασης και ανταπόκρισης. Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων, έκφραση των προσωπικών συναισθημάτων μιας και ο προφορικός λόγος ενισχύει τις διαπροσωπικές σχέσεις. Σημαντική είναι η δημιουργία φιλικών σχέσεων που προϋποθέτει την εξάσκηση σε δεξιότητες όπως συστήνομαι, μοιράζομαι πράγματα, καταστάσεις, χρήση κατάλληλου λεξιλογίου.
- Την υπευθυνότητα, μέσω της οποίας το παιδί μαθαίνει να ακολουθεί κανόνες σε παιχνίδια ή δραστηριότητες

Μέσα από την δραματοποίηση τα παιδιά μεταφέρονται, για ένα περιορισμένο χρονικό διάστημα σε μια άλλη πραγματικότητα, από την οποία εξέρχονται και επιστρέφουν και πάλι στην αντικειμενική πραγματικότητα. Εισέρχονται σε να φανταστικό κόσμο στον οποίο βιώνουν ένα “γίγνεσθαι” προσαρμοσμένο στις προσωπικές τους ανάγκες (Κουρετζής, Άλκηστις, 1993). Σύμφωνα με την Al-Yamani Rashed (2006) οι συμμετέχοντες σε μια θεατρική διαδικασία εκφράζουν βαθιά συναισθήματα, μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους διαφορετικά, αναζητούν τα όρια της ταυτότητας τους όταν υποδύονται διαφορετικές ανθρώπινες καταστάσεις, και σε αυτό συνίσταται και η δύναμη του θεάτρου στην απόκτηση της αυτογνωσίας (Μπάκα, 2011).

## **3.2 Η συμβολή της Carol Grey (μέθοδος “κοινωνικές ιστορίες”)**

Αναπτυχθήκαν και εφαρμόστηκαν για να αντιμετωπίσουν τα κοινωνικά και επικοινωνιακά προβλήματα των παιδιών με λειτουργικό αυτισμό ή Asperger. Μέσα από μια κοινωνική ιστορία, εξατομικευμένη και προσαρμοσμένη στο γνωστικό επίπεδο του παιδιού που αποτελείται συνήθως από δυο έως πέντε προτάσεις, τα παιδιά μαθαίνουν μια κοινωνική συμπεριφορά. Μία κοινωνική ιστορία είναι μία ιστορία που περιγράφει μία κατάσταση, ικανότητα ή ιδέα στα πλαίσια των σχετικών κοινωνικών ερεθισμάτων, προοπτικών και κοινών απαντήσεων ενώ έχουν σκοπό να δώσουν κοινωνικές πληροφορίες στο άτομο, να το προετοιμάσουν για κάποιο επικείμενο γεγονός και να το επιβραβεύσουν για μία υπάρχουσα συμπεριφορά. οι κοινωνικές ιστορίες παρέχουν στα παιδιά επαφή με τις κοινωνικές πληροφορίες μέσω εικόνων και κειμένου και όχι μέσω ομιλίας και παρατήρησης, αξιοποιώντας το δυνατό σύστημα των παιδιών με αυτισμό, το οπτικό σύστημα

Πρόκειται για ένα κοινωνικό σενάριο με σκοπό τη διαμόρφωση κατάλληλης κοινωνικής συμπεριφοράς αλλά και τη διδασκαλία κατευθυντήριων γραμμών, έτσι ώστε να μάθει τον τρόπο που θα πρέπει να αντιδρά σε μια κατάσταση, που το αγχώνει, του δημιουργεί αίσθημα ανασφάλειας και επιθετικότητα. Περιγράφουν τι έγινε, τι θα έπρεπε να κάνει το άτομο στη συγκεκριμένη περίπτωση, πως μπορεί να αισθανθούν άλλοι άνθρωποι σε μια τέτοια περίπτωση, καθώς και τις τεχνικές που πρέπει να χρησιμοποιεί το άτομο για να θυμάται τι πρέπει να κάνει αν παρουσιαστεί ξανά κάτι ανάλογο (Καλύβα, 2005).

## **3.3 Εφαρμογές θεατρικού παιχνιδιού σε άτομα με Νοητική Αναπηρία**

Ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες των παιδιών με ΝΑ μπορεί να προσφέρει α) έκφραση συναισθημάτων, γνώσεων, εμπειριών για την οικογένεια β) ενίσχυση της ομαδικότητας και συνεργασίας και γ) ψυχαγωγία. Η αξιολόγηση των ευρημάτων που προέκυψαν από την εφαρμογή του προγράμματος «Εγώ και η οικογένεια μου», επιβεβαιώνουν πορίσματα ποικίλων ερευνών που υποστηρίζουν τη θετική επίδραση της θεατρικής αγωγής στα άτομα με ειδικές ανάγκες, αλλά και την ουσιαστική συμβολή των εμπψυχωτών στην εκπαίδευση των ατόμων αυτών (Τσιμπίδακη & Κλαδάκη, 2015).

Το πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Αιγαίου «Ομάδα θεάτρου» παρακολούθησαν όλα τα άτομα που φοιτούν στο κέντρο ημερήσιας φροντίδας «Ελπίδα». Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, τα παιδιά έγιναν πιο δεκτικά σε νέες καταστάσεις, ανέπτυξαν πλήρως τη διάθεση συμμετοχής σε ομαδικές δραστηριότητες, πέτυχαν την ολοκλήρωση μιας προγραμματισμένης εργασίας, πέτυχαν την οριοθέτηση συμπεριφοράς και την τήρηση κανόνων καλλιέργησαν αισθήματα εμπιστοσύνης, χειρίστηκαν αρνητικά συναισθήματα, ανέπτυξαν το αίσθημα της αυτοεκτίμησης τους, πέτυχαν στιγμές κοινωνικοποίησης και επαφής με άτομα μη οικεία. Η αξιολόγηση του προγράμματος κατέδειξε ότι το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να προσφέρει: α) γνώσεις για βασικά θέματα κοινωνικής ένταξης, β) ενίσχυση αυτοεκτίμησης, γ) διαπραγμάτευση αρνητικών συναισθημάτων (φόβου, απόρριψης) και δ) ψυχαγωγία (Τσιμπιδάκη, Κλαδάκη, 2007).

Σε έρευνα που διεξήχθη με βασικό στόχο να εξετάσει αν το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διδασκαλίας μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών με ελαφρά ΝΑ σε κέντρο ημερήσιας φροντίδας στην Κύπρο βρέθηκε ότι τα παιδιά με ΝΑ με τη βοήθεια του θεατρικού παιχνιδιού μπορούν να αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες που σχετίζονται με το γνωστικό και κοινωνικό τους τομέα, μέσα από καταστάσεις και γεγονότα τα οποία μπορούν να τους συμβούν στην καθημερινή πραγματικότητα. Μέσα από το φανταστικό κόσμο φάνηκε ότι μπορούν να μάθουν πως να συμπεριφέρονται και να αντιμετωπίζουν τον κόσμο γύρω τους (Σαββίδου, Κουρέα, Κοντοβούρνη, 2010).

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί αποτελεσματικό εργαλείο για την ανάπτυξη της κοινωνικότητας των παιδιών με ΝΑ και συγκεκριμένα με σύνδρομο Down όπως κατέδειξε έρευνα που έγινε στη Θεσσαλονίκη. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι τα παιδιά μπόρεσαν να γνωρίσουν τον εαυτό τους, να τον κατανοήσουν, να συνειδητοποιήσουν τις προσωπικές του δυνάμεις και να αναπτύξουν την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση τους. Τα παιδιά μέσα από το θεατρικό παιχνίδι ευαισθητοποιήθηκαν προς τις ανάγκες, επιθυμίες, θέσεις και στάσεις των άλλων, τους αποδέχτηκαν και οδηγήθηκαν σε μια γόνιμη ανταλλαγή και συνεργασία μαζί τους. Δέχτηκαν κανόνες που διέπουν τις σχέσεις, μοιράστηκαν ιδέες και αντικείμενα και απέκτησαν κοινές εμπειρίες μέσα από την ομάδα (Παρδάλη, 2009).

### **3.4 Επιδράσεις του θεατρικού παιχνιδιού στα άτομα με Νοητική Αναπηρία**

Κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού εξασκείται η φαντασία και η δημιουργικότητα, βελτιώνονται οι γλωσσικές ικανότητες όταν τα παιδιά εκφράζουν, τις διαθέσεις και τα συναισθήματά τους, χρησιμοποιώντας ως εργαλείο, το σώμα και το λόγο. Οι αυθόρμητες κινήσεις επιδρούν στην αυτοσυνείδηση των παιδιών και διευρύνεται η ευαισθησία του σώματος, τα συναισθήματα, η ικανότητα για έκφραση, το αυτοσυναίσθημα, η αίσθηση της ζωής, η ικανότητα για κριτική, η προθυμία για προσπάθεια, η υπευθυνότητα. Όταν τα παιδιά αλληλεπιδρούν και ανταποκρίνονται σε κανονισμούς κατά τη διάρκεια του δραματικού παιχνιδιού, αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Το θεατρικό/παιχνίδι λειτουργεί διορθωτικά ως προς τις μαθησιακές διαδικασίες και συμβάλλει στην απόκτηση εμπειριών που έχουν στερηθεί τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση οδηγώντας τα σταδιακά σε μια πιο ανεξάρτητη ζωή (Κοντογιάννη, 2000).

Το θεατρικό παιχνίδι προσφέρει στα παιδιά με ΝΑ τα ακόλουθα:

- Τα βοηθά να ανακαλύψουν και να εκφράσουν τις δημιουργικές τους ικανότητες.
- Τα βοηθά να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες.
- Τα βοηθά να αναπτύξουν τη ελευθερία της έκφρασης, της πρωτοβουλίας και του αισθήματος ευθύνης.
- Τα ενθαρρύνει στη παρατήρηση και αυτοσυγκέντρωση.
- Τα βοηθά να εκφράσουν ενδόμυχες τους καταστάσεις και προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν.
- Βελτιώνει το λεξιλόγιο τους (Κουρετζής, Άλκηστις, 1993).

Σύμφωνα με τον McCaslin (1984), για τα άτομα με ΝΑ η θεατρική αγωγή και πιο συγκεκριμένα η δραματοποίηση αποτελούν ενδεδειγμένο εργαλείο αφού συντείνουν στην εξέλιξη του ατόμου και παράλληλα του προσδίδουν απόλαυση και χαρά (Μπάκα, 2011).

Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι τα άτομα με ΝΑ παρατηρούν, διακρίνουν, αντιλαμβάνονται τα δρώμενα, καθώς τους προσφέρονται πλούσια αισθητηριακά, γλωσσικά, κινητικά, συναισθηματικά ερεθίσματα, με τα οποία καλλιεργείται η παρατήρηση, οξύνεται η αντιληπτικότητα και εμπλουτίζεται η φαντασία τους. Έτσι οι συμμετέχοντες αποφορτίζονται, κοινωνικοποιούνται και αναπτύσσονται γνωστικά. Επιπλέον, το θεατρικό παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να κοινωνικοποιηθεί, ώστε να κατακτήσει το



περιβάλλον, να μορφοποιήσει το «εγώ» του, να αντιληφθεί τη θέση του στο χώρο, να συνειδητοποιήσει τη λειτουργία της ομάδας, να κατακτήσει κοινωνικές δεξιότητες, ώστε να υιοθετήσει κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς (Παρδάλη, 2009).

Τα άτομα αναπηρίες δεν χαρακτηρίζονται ιδιαίτερα από αυτοπεποίθηση και πολλές φορές ενώ μπορούν, δεν τολμούν. Σημαντική είναι η ανάπτυξη της εμπιστοσύνης προς τον εαυτό τους αλλά και το αίσθημα της ασφάλειας. Επειδή κάθε άτομο έχει το δικό του ρυθμό ανάπτυξης ο εκπαιδευτικός οφείλει να τον ακολουθεί χωρίς καμία βιασύνη. Μπορεί να χρειαστεί να επανέρχεται στα ίδια παιχνίδια και δραστηριότητες, να τις επαναλαμβάνει και να τις εμπλουτίζει, καθότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες αρέσκονται στις επαναλήψεις γιατί έτσι νιώθουν ότι σίγουρα μπορούν να αποδώσουν. Μέσα από αυτή την επαναληπτική διαδικασία αποκτούν περισσότερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και γίνονται πιο δημιουργικά (Μπάκα, 2011).

### **3.5 Θεατρικό παιχνίδι και σωματογνωσία**

Η εικόνα του σώματος περιλαμβάνει αντιληπτικές και γνωστικές έννοιες που αναφέρονται στην αντίληψη του σώματος και στη σχέση του με τον εξωτερικό κόσμο. Ο τρόπος που αντιλαμβάνεται ένας άνθρωπος την εξωτερική του εμφάνιση σχετίζεται με τη γενικότερη εικόνα που έχει για τον εαυτό του και με την αυτοεκτίμησή του. Πολλές φορές οι αυτοαξιολογήσεις σχετίζονται στενότερα με την ελκυστικότητα που θεωρεί το άτομο ότι έχει παρά με την πραγματική, φυσική του ελκυστικότητα. Η εικόνα που διαμορφώνει ένας άνθρωπος για τον εαυτό του, καθορίζει το βαθμό στον οποίο θα αποδειχθεί τις δυνατότητες, τις αδυναμίες του και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του (Οδηγός διαφοροποιημένης διδασκαλίας για μαθητές με κινητικά προβλήματα, 2015).

Για τα παιδιά με ΝΑ, η βίωση του γνωστικού σχήματος του σώματός τους, η καλλιέργεια της λεπτής κινητικότητας, η κατανόηση των εννοιών και ο προσανατολισμός στο χώρο και στο χρόνο, τα βοηθούν να οργανώσουν την αντίληψή τους για τον εαυτό τους και το περιβάλλον και να αναπτύξουν δεξιότητες για την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ανεξαρτητοποίησή τους.

Το θεατρικό παιχνίδι βοηθά το άτομο με νοητική υστέρηση, να συνειδητοποιήσει βιωματικά το σωματικό του σχήμα μέσα από συγκεκριμένες στάσεις κατά τρόπο συνολικό και τμηματικό. Συμβάλλει επίσης στην καλλιέργεια και στον έλεγχο της κινητικότητας του, στην κατανόηση των εννοιών του χώρου, του χρόνου και του ρυθμού, στην αρμονία της

ψυχικής και σωματικής του ανάπτυξης και στην ομαλή ένταξη σε μια διαδικασία ηθικής, κοινωνικής, συναισθηματικής και νοητικής ωρίμανσης. Το θεατρικό παιχνίδι έχει σκοπό να οργανώσει την συνολική εμπειρία του ατόμου και να το βοηθήσει να ανακαλύψει τον εαυτό του και τον κόσμο που το περιβάλλει (<http://kday-v.thess.sch.gr/wp-content/uploads/ny14.pdf>).

# Επίλογος

Με τη κατάλληλη θεραπευτική και εκπαιδευτική παρέμβαση τα άτομα με αναπηρίες μπορούν να ενταχθούν σε μεγάλο βαθμό στην κοινωνία. Η έρευνα έχει προχωρήσει αρκετά και έχει προσφέρει τα κατάλληλα εργαλεία για να μπορέσει αυτή η ενσωμάτωση να γίνει με τρόπο λειτουργικό και ωφελιμιστικό για τα άτομα αυτά. Ένα από αυτά τα χρήσιμα και εκπαιδευτικά εργαλεία είναι και το θεατρικό παιχνίδι όπως έχουμε αναλύσει εκτενέστερα σε αυτή τη μελέτη. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι τα παιδιά κινητοποιούνται, συμμετέχουν, αλληλεπιδρούν, μοιράζονται με τον άλλον, εξωτερικεύσουν ενδόμυχες σκέψεις προβληματισμούς και επιθυμίες αλλά το σημαντικότερο είναι το ότι αισθάνονται ικανά, μέλη μιας ομάδας που βοηθούν και βοηθιούνται και όχι στιγματισμένα από την ίδια τους την αναπηρία. Το θεατρικό παιχνίδι πάνω από όλα είναι παιχνίδι που προσφέρει ψυχαγωγία, καλλιεργεί την δημιουργικότητα και τη φαντασία του παιδιού και το οδηγεί στην αναγνώριση της προσωπικής του αξίας. Μέσα από την αποδοχή και τον εναγκαλισμό των παιδιών με αναπηρίες τους προσφέρουμε εφόδια για την όσο το δυνατόν αυτονόμηση και ανεξαρτητοποίηση τους, για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν το κόσμο που τα περιβάλλει καθημερινά.

Σε συνδυασμό με μια πολυθεματική θεραπευτική προσέγγιση το θεατρικό παιχνίδι σε όλες τους τις διαστάσεις μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό εργαλείο στα χέρια κάθε θεατροπαιδαγωγού. Λαμβάνοντας υπόψιν τις ιδιαιτερότητες των ατόμων με ΝΑ αλλά και τις δυνατότητες που έχουν για να δημιουργήσουν μπορούμε να χτίσουμε ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα παρέμβασης. Μέσα από την αξιοποίηση των αρχών του ΘΠ και τη σύνδεση τους με τις βασικές αρχές της ψυχοθεραπείας τα άτομα με ΝΑ μπορούν να απολαύσουν και να δημιουργήσουν χωρίς το άγχος της κριτικής ή της απόρριψης και να επωφεληθούν από την ψυχαγωγία και τη δημιουργία που τους προσφέρει το θεατρικό παιχνίδι.

# Βιβλιογραφία

Adiguzel, H.O. (2009). *Το παρελθόν και το παρόν του εκπαιδευτικού δράματος στο τουρκικό εκπαιδευτικό σύστημα: ζητήματα και προκλήσεις*, Πρακτικά της 6ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

American Psychiatry Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (fourth edition)*. USA: Washington, DC.

Baldwin, P. (2009). *Το δράμα στην εκπαίδευση – απαντήσεις σε μερικά βασικά ερωτήματα*, Πρακτικά της 6ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι, εξοικείωση με το θέατρο*, μτφ. Πάνιτσκα, Ε. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Beeghly, M. (1998). Emergence of symbolic play: Perspectives from typical and atypical development, *Handbook of mental retardation and development* (pp. 242-279). Cambridge University Press: New York.

Beers, C. Wehman P. (1985). Play skill development. In Fallen M. & Umansky W. *Young children with special needs*. Columbus, OH: Merrill, p.p. 403-44.

Belski, J., & Most, R. (1981). From exploration to play. *Developmental Psychology*, 17, Vol. 17, p.p. 630-639.

Cattanach, A. (1996). *Drama for people with special needs* (v1). London: A & C Black.

Cattanach, A. (2003). *Θεραπεία μέσω του παιχνιδιού*, μετφ. Μεγαλούδη, Φ., Αθήνα: Σαβάλας.

Cohen, D., Stern, V. with Balaban N. (1983), *Observing and Recording the Behavior of young Children*, Teachers Collage Press, Columbia University.

Cole, M., Cole, S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών, Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*, Β' Τόμος, μτφ. Σόλμαν, Μ., Αθήνα: Τυπωθήτω.

Copeland, B. (1984). Mainstreaming Art for the Handicapped Child: Resources for Teacher Preparation, *Art Education*, Vol. 37, No. 6, pp. 22-29, National Art Education Foundation.

Courtney, R. (1968). *Play, drama and Thought, The Intellectual Background to Dramatic Education*, London: Cassel.

Crimmens, P. (2006) *Drama therapy and storymaking in special education*, London, Jessica Kingsley Publishers.

Dockett, S., Fler, M. (1998). *Play and pedagogy in early childhood: Bending the rules*. Sydney: Harcourt Brace.

Faure, G., Lascar, S. (1998). *Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών*, μτφ. Ευαγγέλου, Δ., Αθήνα: Gutenberg.

Frew, T., Klein, N. (1982). Instructional Models for Children with Special Needs, *Theory Into Practice*, Vol. 21, No. 2, *Exceptional Children in the Schools*, pp. 97-105.

Henley, D. (1992). *Exceptional Art, Teaching Art to Special Needs*. Worcester, MA: Davis Publications.

Goleman, D. (1998) *Η συναισθηματική νοημοσύνη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A., & Connor, R. T. (2007). *The friendships of young children with developmental delays: A longitudinal Analysis. Journal of Applied Developmental Psychology*.

Hayes, N. (1994). *Foundations of Psychology - An introductory Text*, London: Routledge.

Herbert, M. (1998). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*, Τόμος Β', Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Kempe, A. (2001), *Εκπαιδευτικό δράμα και ειδικές ανάγκες, Ένα εγχειρίδιο για δασκάλους σε γενικά και ειδικά σχολεία*, μτφ. Βεργιοπούλου, Α., Αθήνα: Πατάκης.

Kliphuis, M. (1975). Creative process therapy, *Art Psychotherapy*, 2(3-4), p.p. 283-285.

Kogel et al. (2005). The effectiveness of contextually supported play Date Interactions Between Children With Autism and Typically Developing Peers. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30, p.p. 93-102.

Jennings, S. (1987). *Drama Therapy, Theory and Practice 1*, London: Routledge.

Jennings, S. (1992). *Drama Therapy, Theory and Practice 2*, London: Routledge.

Lloyd, P. (1998). *Γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη*, μτφ. Γαλανάκη, Ε., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Martello, J. (2001). Drama: Ways into Critical Literacy in the Early Childhood Years. *Australian Journal of Language and Literacy*.

Menolascino, F. (1977). *Challenges in Mental retardation: Progressive Ideology and Services*, Human Sciences Press, New York.

Merighi, J, Edison, M, Zigler, E. (1990). The Role of Motivational Factors in the functioning of Mentally Retarded individuals, *Issues in The Developmental Approach to Mental Retardation* (pp. 113-114), Cambridge University Press, New York.

Meisels, S. (1979). *Special Education and Development, Perspectives on Young Children with Special needs*, Baltimore: University Park Press.

Pavis, P, (2006). *Λεξικό του θεάτρου*, Αθήνα: Gutenberg

Prior, M. (1996). *Understanding specific learning difficulties*. Psychology Press, Hove.

Siegler, R. (2002). *Πως σκέφτονται τα παιδιά*, μτφ. Κουλεντιανού, Ζ., Αθήνα: Gutenberg.

Winnicott, D. (1979). *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Αναστασόπουλος, Χ. (1992), *Για μια νέα θεώρηση πάνω στο κουκλοθέατρο*, Αθήνα: Ηράκλειτος.

Αντωνίου, Α. Σ., Δούλαμη, Σ. (2011). *Η γοητεία των παραμυθιών: Χρήση και αξιοποίησή τους στο χώρο της Ειδικής Αγωγής*, Παιδαγωγικός Λόγος, 1, p.p. 27-44.

Αυδή, Α., Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση, 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*, Αθήνα: Μεταίχιμο.

Βουτσινά, Κ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι*, Αθήνα: Δίπτυχο.

Γαρδούνη, Κ. (2015). *Η συμβολή του θεάτρου στην εκπαίδευση μαθητών της Α΄ βαθμιας Εκπαίδευσης με ειδικές μαθησιακές ανάγκες*, στο *Θέατρο και θεατρικές τεχνικές στην αγωγή και στην εκπαίδευση*, επιμ. Παπαδόπουλος, Σ., Αθήνα.

Γραμματάς, Θ. (1999). *Fantasyland, Θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γραμματάς, Θ., Τζαμαργιάς, Τ. (2011). *Πολιτιστικές εκδηλώσεις στο σχολείο, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα: Διάδραση.

Γραμματάς, Θ. (2014). *Το θέατρο στην εκπαίδευση, καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*, Αθήνα: Διάδραση.

Διαμαντόπουλος, Δ. (2009). *Το παιχνίδι: Ιστορική εξέλιξη, ερμηνευτικές θεωρίες, ψυχοπαιδαγωγικές επιδράσεις*, Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.

Ευκαρπίδης, Π.Δ. (2015). *Τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών σχέσεων που διαμορφώνονται ανάμεσα στους μαθητές και στους συνομήλικους τους στο δημοτικό σχολείο*, Διδακτορική διατριβή: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Ζούρκου, Ρ.(2017). *Μία μουσικοκινητική μέθοδος μέσα από ένα παραμύθι και η χρήση του στο νηπιαγωγείο*, Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Καϊδαντζή Ε. (2009). *Σχολική ένταξη και εκπαίδευση μαθητών με νοητική υστέρηση: οι απόψεις των ειδικών εκπαιδευτών*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός: εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Κοντογιάννη, Α. (1992). *Κούκλο-Θέατρο Σκιών*. Αθήνα: Πεδίο.

Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουλουμπή - Πάλμου, Β. (2016). *Το κουκλοθέατρο ως μέσον αγωγής και θεραπείας*, Διδακτορική διατριβή: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Τμήμα Ψυχολογίας.

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

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

Λενακάκης, Α. *Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση*, στο: Γραμματάς, Θ. (επιμ.) (2013). *Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία*. Διδακτικό Εγχειρίδιο στο πλαίσιο του Προγράμματος «Θαλής». Αθήνα: ΕΚΠΑ, σσ. 58-77.

Λενακάκης, Α. (2014). *Κούκλες και κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση*, Αναστοχασμοί για την παιδική ηλικία, Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Λενακάκης, Α., Λουλά, Μ. (2015). *Κουκλοθέατρο και επικοινωνία. Μια ερευνητική προσέγγιση για το ρόλο της θεατρικής κούκλας στην προώθηση της επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας*, στο Θέατρο και θεατρικές τεχνικές στην αγωγή και στην εκπαίδευση, επιμ. Παπαδόπουλος, Σ., Αθήνα.



Μάνος, Ν. (1997). *Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Μαυρούδας, Η. (2015) *Πορεία ανάπτυξης και ταξινομική διάκριση των μορφών, τάσεων και προσεγγίσεων της διά του θεάτρου αγωγής των νέων στο θέατρο και θεατρικές τεχνικές στην αγωγή και στην εκπαίδευση*, επιμ. Παπαδόπουλος, Σ., Αθήνα.

Μέλλον, Ρ. (1998). *Ψυχοδιαγνωστικές μέθοδοι*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μετοχιανάκη, Η. (2008). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*, Ηράκλειο: Ιδιωτική.

Μόττη - Στεφανίδη, Φ. (1999). *Αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών και εφήβων*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το θεατρικό παιχνίδι – Η δραματοποίηση*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Μπάκα, Ε. (2011). *Η θεατρική αγωγή (το θεατρικό παιχνίδι) ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης ατόμων τυπική ανάπτυξης και ατόμων με ειδικές ανάγκες*, Διδακτορική διατριβή: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών.

Ντούλια, Α. (2010). *Διδάσκοντας μέσα από τα παραμύθια: Δυνατότητες – όρια – προοπτικές*, Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 5ο Πανελλήνιο συνέδριο “Μαθαίνω πως να μαθαίνω”.

Οδηγός εκπαιδευτικού για το θέατρο, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Υπουργείου Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης, 2011 .

Οδηγός διαφοροποιημένης διδασκαλίας για μαθητές με κινητικά προβλήματα, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2015.

Παπαγεωργίου Ρ. (1999). *Δραματοθεραπεία – Μουσικοθεραπεία, η επέμβαση της τέχνης στην ψυχοθεραπεία*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Παπαδιονυσίου, Α. (2014). *Εξετάζοντας το παιχνίδι των παιδιών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος σε ένα Νηπιαγωγείο. Η περίπτωση του παραδοσιακού παιχνιδιού*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών.

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

Παπάνης, Ε., Γιαβριμης, Π., Βίκη, Α. (2009). *Καινοτόμες Προσεγγίσεις στην Ειδική Αγωγή-Εκπαιδευτική Έρευνα για τις Ευάλωτες Ομάδες Πληθυσμού*, Αθήνα: Σιδέρης.

Παρούση, Α. (2012). *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση, εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*, Αθήνα, Πλέθρον.

Παρδάλη, Μ. (2009). *Θεατρικό παιχνίδι στην ειδική αγωγή, θεατρικό παιχνίδι και σύνδρομο Down*, Διπλωματική εργασία: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Πατεράκη, Λ., Χουντουμάδη, Α. (1989). *Σύντομο ερμηνευτικό λεξικό ψυχολογικών όρων*, Αθήνα: Δωδώνη.

Πάτσιδου-Ηλιάδου, Μ (2014). *Ο ρόλος του κουκλοθέατρου στην εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά που ανήκουν στη διαταραχή αυτιστικού φάσματος*, στο Η σύνοδος των τεχνών στο σημερινό σχολείο, επιμ. Παπαδόπουλος, Σ., Αλεξανδρούπολη

Πολυμενάκου - Παπακυριάκου, Φ.(1984). *Το παιχνίδι στην άσκηση και τη μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (1995). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Ιδιωτική.

Σαββίδου, Ε., Κουρέα, Λ., Κοντοβούρκη, Σ., (2010). *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων παιδιών με ελαφριά και μέτρια νοητική καθυστέρηση*, Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Πρακτικά 11ου παγκύπριου συνεδρίου 4-5 Ιουνίου 2010.

Σέργη, Λ. (2000). *Δημιουργική Μουσική Αγωγή για τα Παιδιά μας*. Gutenberg: Αθήνα Σούμα  
Ε., Τζουβελέκης Π. (1991), *Το κουκλοθέατρο και το παιδί με νοητική καθυστέρηση*, Εκπαίδευση και Εργοθεραπεία, Ανοιχτό Σχολείο, τ.33.

Σκουμπουρδή, Χ. (2015). *Το παιχνίδι στη μαθηματική εκπαίδευση των μικρών παιδιών*, ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.

Σπανάκη, Ε.Ε. (2014). *Επίδραση ψυχοκινητικής αγωγής με στοιχεία θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη νηπίων με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Σταύρου, Α. (2012). *Η λαϊκή λογοτεχνία και η συμβολή της στην αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής.

Σταύρου, Σ. Σ. (2002). *Ψυχοπαιδαγωγική των αποκλινόντων*. Αθήνα: Άνθρωπος.

Τζαβιδοπούλου, Α.(2006),*Το παραμύθι και η παιδαγωγική του αξιοποίηση*, Αθήνα. Πτυχιακή εργασία

Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μια ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση*, Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Τριγάζη, Φ. (2007). *Βραχείας διάρκειας δραματοθεραπεία με εφήβους*, Τέχνη και ψυχιατρική, επιμ. Λιονακης, Α., Τζανάκης, Μ., Τσουρτου, Β., Χανιά.

Τσιάντης Γ. (1996), *Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας*, Τεύχος Β, Αθήνα, Καστανιώτης.

Τσιμπιδάκη, Α., Κλαδάκη, Μ., Αρτεμίου, Χ., Βασιλείου, Α., Βενέτη, Π., Κωνσταντίνου, Ε., Παναγίδου, Χ., & Παπαδάμου, Τ. (2007). *Θεατρικό παιχνίδι από και για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η καταγραφή ενός προγράμματος σε κέντρο ημερησίας φροντίδας*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Τσιμπιδάκη, & Κλαδάκη (2015). «*Η Οικογένεια μου και Εγώ*»: Ένα θέατρο-παιδαγωγικό πρόγραμμα σε παιδιά με νοητική υστέρηση. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015, p.p. 1458-1467.

Φέτση Όλγα, (2008). *Αυτοπροσδιορισμός και νοητική αναπηρία: πιλοτική έρευνα αξιολόγησης του αυτοπροσδιορισμού σε άτομα με νοητική αναπηρία*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας,

Φωτεινού, Α., Κανελέα, Κ., Φράγκουλη, Α., & Σούμακη, Τ., (2007). *Η συμβολή της δραματοθεραπείας σε ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία*, Τέχνη και ψυχιατρική, επιμ. Λιονακης, Α., Τζανάκης, Μ., Τσουρτου, Β., Χανιά.

Χρηστάκης, Κ. (2011). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες*, Διάδραση.

ΥΠΕΠΘ, Αθήνα (2004). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, για μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση.

Χατζησαβίδης, Μ. (2009). *Εμπλοκή παιδιών με αναπηρίες σε θεατρικά δρώμενα*, Εργοθεραπεία, 37 (1): 8 -19.

Χατζοπούλου, Κ. (1999). *Το κουκλοθέατρο ως μέσο αγωγής και μάθησης*, Πτυχιακή εργασία: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.