

Η συμβολή της Θεατροπαιδαγωγικής στην εκπαίδευση ατόμων με ειδικές (εκπαιδευτικές) ανάγκες



Μαίρη Μαργαρώνη

Λιέγη, Φεβρουάριος 2014

Επιβλέποντες Καθηγητές: Θ. Γραμματάς, Β. Λιαπής, Ι. Βρεττός

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	3
1. Βασικά χαρακτηριστικά του Θεάτρου (στην Εκπαίδευση) και η δυναμική της Θεατρικής Αγωγής	5
1.1. Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Μορφές έκφρασης και παιδαγωγική-καλλιτεχνική στοχοθεσία	5
1.2. Βασικά χαρακτηριστικά του Θεάτρου (στην Εκπαίδευση)	9
1.3. Η δυναμική της Θεατρικής Αγωγής	11
2. Ο ρόλος του ειδικού εκπαιδευτικού στη θεατρική αγωγή των ΜμΕ(Ε)Α	14
3. Η εκπαίδευση ατόμων με ειδικές (εκπαιδευτικές) ανάγκες στην Ελλάδα	17
4. Η συμβολή των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	19
4.1. Θέατρο και μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες	22
4.2. Θέατρο και μαθητές με Κινητικές Δυσκολίες	32
4.3. Θέατρο και μαθητές με Ελαφριά, Μέτρια ή Βαριά Νοητική Καθυστέρηση	37
4.4. Θέατρο και μαθητές με Κώφωση ή Βαρυηκοΐα	42
4.5. Θέατρο και μαθητές με Τύφλωση ή Περιορισμένη Όραση	51
4.6. Θέατρο και μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές	59
5. Συμπεράσματα – Προτάσεις	64
ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ – Νόμοι και Προεδρικά Διατάγματα	67
Βιβλιογραφία	66
Ιστογραφία	85

Εισαγωγή

Η θεματική της παρούσας εργασίας εγγράφεται στο ευρύτερο γνωστικό πεδίο των ερευνών για την αναπηρία (*Disabilities Studies*) (Linton, 2005: 518-522) και τη Θεατροπαιδαγωγική (*Theatre Pedagogy*), δηλαδή την καλλιτεχνική επιστήμη που συνδυάζει «το παιχνίδι και το Θέατρο ως πρακτική τέχνη και την Παιδαγωγική ως επιστήμη» (Λενακάκης 2008: 460). Η εργασία έχει ως στόχο τη διερεύνηση της χρήσης και της χρησιμότητας διάφορων θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών στην εκπαίδευση ατόμων με ειδικές (εκπαιδευτικές) ανάγκες [ΑμΕ(Ε)Α], έτσι όπως προτείνεται από τα σύγχρονα Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ), που εφαρμόζονται στην ελληνική Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ). Γίνεται λόγος τόσο για τα γενικότερα αλλά και για τα (ανά κατηγορία ειδικών αναγκών) ¹ ειδικότερα πλεονεκτήματα της εφαρμογής της Θεατροπαιδαγωγικής, όσο και για τις απαραίτητες προσαρμογές που απαιτούνται και τους περιορισμούς που υφίστανται.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο, συζητούνται τρία επιμέρους ζητήματα που αφορούν παραμέτρους του θεάτρου: α. οι επιμέρους μορφές του στην εκπαίδευση και η παιδαγωγική και καλλιτεχνική τους στοχοθεσία· β. τα γενικότερα βασικά χαρακτηριστικά του θεάτρου, τα οποία αποτελούν θεμέλια των παιδαγωγικών του δυνατοτήτων· γ. οι πηγές προέλευσης και οι τρόποι έκφρασης αυτών των παιδαγωγικών δυνατοτήτων του θεάτρου και, κατά συνέπεια, της θεατρικής αγωγής, στην εκπαίδευση γενικά, της ειδικής εκπαίδευσης συμπεριλαμβανομένης. Στο δεύτερο κεφάλαιο συζητούνται συνοπτικά οι ποιότητες που απαιτείται να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός, προκειμένου να χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά τη Θεατροπαιδαγωγική στην ΕΑΕ. Στο τρίτο κεφάλαιο, συζητούνται, συνοπτικά, πτυχές που αφορούν την εκπαίδευση ΑμΕ(Ε)Α, με εστίαση στην περίπτωση της Ελλάδας. Δίνεται έμφαση στην ΕΑΕ, στη σύγχρονη εποχή, έτσι όπως ορίζεται από τον ισχύοντα νόμο υπ' αριθμόν 3699/2.10.2008. Στο τέταρτο κεφάλαιο, ο λόγος εστιάζεται στη συμβολή των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών στην ΕΑΕ, και,

¹ Ας επισημανθεί ότι η κατηγοριοποίηση κάποιων ανθρώπων ως ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι προβληματική από τη φύση της, καθώς υπονοεί ότι υπάρχει ομοιότητα στις ανάγκες αυτών των ανθρώπων, ενώ στην πραγματικότητα οι ιδιαίτερες ανάγκες διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό από άτομο σε άτομο (Kemp, 2005: 19). Έτσι, η υιοθέτηση της κατηγοριοποίησης των ειδικών αναγκών στην παρούσα εργασία λαμβάνει χώρα καταχρηστικά. Πολύ περισσότερο, όχι μόνο η κατηγοριοποίηση των ειδικών αναγκών είναι καταχρηστική αλλά και οι ίδιοι οι τρόποι εννοιολόγησης και παρουσίασης της ειδικών αναγκών και εν γένει των σωμάτων δεν είναι βιολογικά καθορισμένοι, αλλά είναι πολιτισμικά σχηματισμένοι (Csordas 1993: 140· Samuels, 2002: 58-76· Μακρυνιώτη, 2004: 16).

συγκεκριμένα, στην εκπαίδευση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) [με ειδική μνεία στο σύνδρομο διαταραχής ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)], μαθητών με κινητικές δυσκολίες (ΚΔ), με ελαφριά, μέτρια και βαριά νοητική καθυστέρηση (ΝΚ), με κώφωση ή βαρνηκοΐα, με τύφλωση ή περιορισμένη όραση και με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, συμπεριλαμβανομένου του φάσματος του αυτισμού. Κάνοντας χρήση των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για την κάθε προαναφερθείσα κατηγοριοποιημένη ομάδα μαθητών με αναπηρία, συζητούνται οι ειδικοί εκπαιδευτικοί στόχοι, που θέτει το κάθε ξεχωριστό ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για τα ΑμΕ(Ε)Α, και πώς αυτοί δύνανται να πραγματοποιηθούν μέσω θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών, λαμβάνοντας υπόψη τα ειδοποιά γνωρίσματα του θεάτρου, τις πηγές της δυναμικής του και τα ευεργετικά του αποτελέσματα σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Η παρούσα εργασία ολοκληρώνεται με μια συνοπτική παρουσίαση των βασικότερων συμπερασμάτων και με διατύπωση νέων ερωτημάτων προς περαιτέρω διερεύνηση.

Πρόκειται για μια έρευνα που προσπαθεί να απαντήσει στο βασικό ερευνητικό ερώτημα, με ποιους τρόπους, με ποιες προϋποθέσεις και σε ποιους επιμέρους γνωστικούς, κιναισθητικούς και κοινωνικοσυναισθηματικούς τομείς, διάφορες θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές μπορούν να εφαρμοστούν, με θετικά αποτελέσματα, στην εκπαίδευση ΑμΕ(Ε)Α, με έμφαση στην τυπική τους εκπαίδευση (*Formal Education*), αλλά και προεκτάσεις στη μη τυπική (*Non Formal Education*) και στην άτυπη εκπαίδευση (*Informal Education*).²

² Η τυπική και επίσημη εκπαίδευση έχει γραφειοκρατικό χαρακτήρα και λαμβάνει χώρα σε προκαθορισμένο χώρο, χρόνο και ηλικίες. Η μη τυπική εκπαίδευση είναι, επίσης, οργανωμένη και συγκροτημένη διαδικασία, αλλά λαμβάνει χώρα σε ένα –όχι απαραίτητα γραφειοκρατικό– εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η άτυπη εκπαίδευση αφορά τη μάθηση, σε μη προγραμματισμένο πλαίσιο, χώρο και χρόνο, μέσα από τις καθημερινές εμπειρίες και βιώματα του ατόμου και, κυρίως, μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του (Cerna, Πηλαβάκη & Valchev, 2010: 14).

1. Βασικά χαρακτηριστικά του Θεάτρου (στην Εκπαίδευση) και η δυναμική της Θεατρικής Αγωγής

1.1. Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Μορφές έκφρασης και παιδαγωγική-καλλιτεχνική στοχοθεσία

Το Θέατρο στην Εκπαίδευση³ απαντάται με ποικίλες μορφές και επίπεδα καλλιτεχνικής πολυπλοκότητας (Γραμματάς, 2004· Άλκηστις, 2012α· Άλκηστις, 2012β), όπως ο αυτοσχεδιασμός, η παντομίμα, το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση, η διερευνητική δραματοποίηση, η παραμυθιακή αφήγηση και ευρύτερα αφήγηση ιστορίας (*story telling*), το θεατρικό αναλόγιο, το θεατρικό χάπενινγκ, το σκετς, η παράσταση, το θέατρο σκιών, το κουκλοθέατρο και οι μαριονέτες, και το πολυθέαμα, που επεξηγούνται στη συνέχεια (Γραμματάς, 2003: 465-491). Το θέατρο γενικά, του εκπαιδευτικού δράματος συμπεριλαμβανομένου σε όλες του τις προαναφερθείσες μορφές, είναι κάτι πολυδιάστατο, πολύπλοκο, κοινωνικό, βαθύτατα παιδευτικό, που «αγγίζει τις αρχέτυπες ανάγκες του ανθρώπου για δράση (παιγνίδι), παραλλαγή και θέαση του κόσμου» (Κουρετζής, 2013).

Ο αυτοσχεδιασμός (*improvisation*) είναι η θεατρική πρακτική, κατά την οποία οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντούν, με ιδιαίτερο αυθορμητισμό και ετοιμότητα, σε ερεθίσματα, που δέχονται, επί σκηνης, και τα οποία αποτελούν τη βάση για το θεατρικό γεγονός.

Η παντομίμα (*pantomime*) χαρακτηρίζεται από τη μη λεκτική επικοινωνία μεταξύ του θεατρικού καλλιτέχνη και του θεατρικού του κοινού. Η γλώσσα του σώματος (χειρονομίες και μίμηση) είναι αυτή που καθίσταται το όχημα μετάδοσης των μηνυμάτων από τον ηθοποιό προς το θεατρικό του κοινό.

Το θεατρικό παιχνίδι (*theatre play*) αφορά μία αυτοσχεδιαστική, παντομιμική και σωματική έκφραση, πάνω σε ένα θέμα επιλεγμένο ή καθορισμένο από την ομάδα των παικτών, που συμμετέχουν στη συλλογική θεατρική δράση. Πρόκειται για μία από τις πιο ευρέως

³ Στην παρούσα εργασία εξετάζονται μόνο οι παιδαγωγικοί και καλλιτεχνικοί σκοποί και αποτελέσματα του εκπαιδευτικού δράματος και όχι η θεραπευτική στοχοθεσία που αναμφισβήτητα υπηρετεί, λόγω έλλειψης των αντίστοιχων εξειδικευμένων γνώσεων από τη γράφουσα. Χαρακτηριστική περίπτωση αποτελεί λ.χ. η δραματοθεραπεία, όρος που χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον P. Slade (1959) και που στηρίζεται στην πεποίθηση ότι στο δράμα υπάρχουν στοιχεία, τα οποία μπορούν να βοηθήσουν πραγματικά και να θεραπεύσουν συγκεκριμένα προβλήματα, μέσα από τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων που ωθεί τους συμμετέχοντες να κατακτήσουν διάφορες σωματικές και κοινωνικές δεξιότητες (Kempe, 2005γ: 32-33).

χρησιμοποιούμενες θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές στην εκπαίδευση, καθώς πέραν του ότι συνδυάζει πολλαπλές μορφές έκφρασης, δεν έχει ως στόχο τη δημιουργία ενός χάπενινγκ ή μίας παράστασης, που, οπωσδήποτε, απευθύνεται σε κάποιο θεατρικό κοινό, αλλά, αντίθετα, έχει ως στόχο τη σωματική και συναισθηματική απελευθέρωση των συμμετεχόντων, μέσα από τη βιωματική τους επαφή με τους βασικούς μηχανισμούς του θεάτρου.

Η δραματοποίηση αφορά τη μεταφορά ενός αφηγηματικού κειμένου στη σκηνή. Μεταξύ άλλων, συμβάλλει, τα μέγιστα, στην καλλιέργεια της γλώσσας και της λογοτεχνίας, καθώς οι συμμετέχοντες εμπλέκονται, αφενός, σε εργαστήρια (δημιουργικής) γραφής, για την αναδιαμόρφωση του αρχικού κειμένου, αφετέρου, σε σκηνικά εργαστήρια, προκειμένου να εξασκηθούν, επί σκηνής, στην απόδοση του μεταγραμμένου θεατρικού κειμένου. Ειδική κατηγορία της δραματοποίησης αποτελεί η διερευνητική δραματοποίηση, διαμέσω της οποίας, προσεγγίζεται, κριτικά, η κοινωνικο-πολιτική πραγματικότητα.

Η παραμυθιακή αφήγηση (*fairy tale narrative*), αφορά την αφήγηση μίας φανταστικής (μυθικής) ιστορίας, με θεατρικό τρόπο, από ένα πρόσωπο (τον παραμυθά-αφηγητή), που ενσαρκώνει στοιχεία δασκάλου, ηθοποιού και λογοτέχνη, με στόχο, πέρα από την ενίσχυση της φαντασίας και την καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων, την ενασχόληση με ζητήματα πάσης φύσης (κοινωνικο-πολιτικά, ψυχολογικά, παιδαγωγικά κ.λπ.), με τρόπο προσιτό και ανάλογο του ηλικιακού κοινού, που, συνήθως (αν και όχι αποκλειστικά), είναι προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Ευρύτερη μορφή της παραμυθιακής αφήγησης αποτελεί η αφήγηση ιστορίας (*story telling*).

Το θεατρικό αναλόγιο αφορά την απόδοση ενός θεατρικού έργου, με ραδιοφωνικό τρόπο, παρουσία κοινού, και με έμφαση στη θεατρικότητα και την εκφραστικότητα των ατόμων, που το αποδίδουν. Συχνά, δύναται να φτάσει σε μια σύνθετη καλλιτεχνική έκφραση, με τη σύμπραξη περισσότερων θεατρικών στοιχείων (λ.χ. φωτισμός, μουσική, εικαστική τέχνη).

Το θεατρικό χάπενινγκ (*happening*) / θεατρικό δρώμενο αφορά μία πρωτογενή μορφή θεατρικής έκφρασης, που αντλεί στοιχεία από το θεατρικό παιχνίδι, τη δραματοποίηση και το σκετς. Διαμέσου της θεατροποίησης ενός θέματος, και με τη συνεργασία περισσότερων ατόμων, στοχεύει στη νοητική και συναισθηματική εγρήγορση του κοινού, αναφορικά με σημαντικά κοινωνικά ζητήματα της καθημερινότητας.

Το σκετς (*sketch*) αφορά ένα σύντομης διάρκειας θεατρικό έργο, με περιορισμένη θεματική, μονοδιάστατη ανάπτυξη δράσης και λιγοστά πρόσωπα επί σκηνής. Η (σχολική)

παράσταση (*school play/performance*) αφορά όχι απλά τη σκηνική μεταφορά ενός δραματικού κειμένου (με την παραδοσιακή έννοια), που επιτελείται με τη συνεργασία αυτοτελών επιμέρους παραγόντων/συντελεστών (σκηνοθέτης, σκηνογράφος, ηθοποιός, ενδυματολόγος, φωτιστής, μουσικός), αλλά την προέκταση/διέκταση και την υπέρβαση τού δραματικού κειμένου και τον δραματοποιημένο μετασηματισμό του.

Το θέατρο σκιών (*shadow theatre*) είναι ένα είδος λαϊκού θεάτρου, με βασικά γνώρισμα την προφορική και συλλογική δημιουργία του. Χαρακτηρίζεται από επικοινωνιακή αμεσότητα, δυνατότητα αυτοσχεδιασμού και τροποποίηση του αρχικού του περιεχομένου, ανάλογα με τη σύσταση του θεατρικού κοινού και τα ενδιαφέροντά του. Το κουκλοθέατρο (*puppet theater*) και οι μαριονέτες (*puppets*) αποτελούν, επίσης, επιμέρους είδη λαϊκού θεάτρου, ευρέως διαδεδομένα. Χαρακτηριστικό τους γνώρισμα είναι το ζωντάνεμα άψυχων αντικειμένων από διάφορα υλικά, σε ανθρωπόμορφες, ζώομορφες κ.λπ. υπάρξεις, οι οποίες εμψυχώνονται από τους τεχνίτες-χειριστές τους, που βρίσκονται πίσω από τη σκηνή, και οι οποίοι (διαμέσω αυτών των πρωταγωνιστών-μαριονετών) επικοινωνούν, λεκτικά, με το κοινό τους.

Το πολυθέαμα (*multimedia show*) αποτελεί σύνθετη μορφή πολιτιστικής δραστηριότητας, που περιλαμβάνει πολλές από τις επιμέρους προαναφερθείσες θεατρικές κατηγορίες, συχνά και με τη χρήση της τεχνολογίας.

Η παιδαγωγική και η καλλιτεχνική στοχοθεσία συνυπάρχει σε κάθε μορφή έκφρασης του Θεάτρου στην Εκπαίδευση, όπως άλλωστε και η ψυχαγωγική (Pfister, 1993: 40-102). Επομένως, όλες οι προαναφερθείσες μορφές του εκπαιδευτικού δράματος εμπεριέχουν, ταυτόχρονα, παιδαγωγικά και αισθητικά αποτελέσματα. Ο συσχετισμός τους, ωστόσο, ποικίλλει, με τέτοιον τρόπο, ώστε μπορούμε να θεωρήσουμε ότι οι πιο απλές και «πρωτογενείς» θεατρικές μορφές έχουν, κυρίως, παιδαγωγική αποστολή, ενώ οι πιο σύνθετες, κυρίως καλλιτεχνική. Έτσι, το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση και η διερευνητική δραματοποίηση ανήκουν στις θεατρικές μορφές με (κυρίως) παιδαγωγική στοχοθεσία. Αντίστοιχα, το σκετς, η θεατρική παράσταση (της έννοιας της *performance* συμπεριλαμβανομένης) και το πολυθέαμα ανήκουν στις θεατρικές μορφές με (κυρίως) καλλιτεχνική στοχοθεσία.

Χωρίς τη δημιουργία ψευδαισθήσεων για τη χρήση του δράματος ως πανάκεια για τις διδακτικές δυσκολίες, ειδικά στον χώρο της ΕΑΕ, το δράμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί, με αρκετά ικανοποιητικά αποτελέσματα, τόσο ως πλαίσιο διδασκαλίας διαφόρων μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος όσο και ως αυτόνομο μάθημα (Kemp, 2005β: 41-46). Έχουν

προταθεί τρία μοντέλα μάθησης μέσω του δράματος, τόσο στη γενική όσο και στην ειδική εκπαίδευση:

α. Το δημιουργικό και εκφραστικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο η δουλειά οργανώνεται έτσι ώστε να ικανοποιεί την επιθυμία της ομάδας να εξερευνά το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται, με τη βοήθεια οποιουδήποτε σωματικού ή γλωσσικού μέσου φαίνεται κατάλληλο για κάθε περίπτωση. Στο μοντέλο αυτό, ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρεμβαίνει όχι μόνο για να διεγείρει τη δημιουργικότητα των συμμετεχόντων, αλλά και για να προτείνει νέους τρόπους έκφρασης των ιδεών και των συναισθημάτων τους, στοχεύοντας σε ένα όσο το δυνατόν πιο άρτιο τελικό προϊόν.

β. Το μοντέλο «δραστηριότητες-δεξιότητες», σύμφωνα με το οποίο η δουλειά εστιάζεται στις ελλειπείς εμπειρίες και στις σωματικές αδυναμίες των συμμετεχόντων. Στο μοντέλο αυτό, ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει έτσι ώστε να αναπτύξει εξειδικευμένες δραστηριότητες, οι οποίες φέρνουν αντιμέτωπους τους συμμετέχοντες με τις πάσης φύσης αδυναμίες τους, με στόχο να βοηθηθούν να τις ξεπεράσουν. Το επίκεντρο αυτής της μεθόδου είναι η ενασχόληση των συμμετεχόντων με την προεργασία μιας δραματικής δραστηριότητας και όχι το τελικό της προϊόν, όπως στο προηγούμενο εκπαιδευτικό μοντέλο.

γ. Το μοντέλο «αυτο-υπεράσπιση», σύμφωνα με το οποίο η δουλειά γίνεται έτσι ώστε οι συμμετέχοντες να συνειδητοποιήσουν ότι αποτελούν μια ομάδα και να καταγράψει ο καθένας τις ικανότητες και τις αδυναμίες που νομίζει ότι έχει. Σε αυτήν την περίπτωση, το δράμα αποτελεί το μέσο με το οποίο κάθε άτομο διερευνά την προσωπική του κατάσταση και εν δυνάμει προσπαθεί να την αλλάξει (Kemp, 2005β: 48-51). Από τα παραπάνω προκύπτει ότι, χωρίς βέβαια να είναι πάντα σαφή και παγιωμένα τα όρια μεταξύ των τριών προαναφερθέντων μοντέλων, το πρώτο εκπαιδευτικό μοντέλο αντιστοιχεί περισσότερο στο δασκαλοκεντρικό, το δεύτερο στο μαθητοκεντρικό, που χαρακτηρίζεται από την αρχή του «ξεκινάμε με βάση την ιδιαιτερότητα κάθε παιδιού» (Kemp, 2005γ: 21), και το τελευταίο στο ομαδοσυνεργατικό. Στην ΕΑΕ χρησιμοποιούνται και τα τρία εκπαιδευτικά μοντέλα της Θεατροπαιδαγωγικής, ανάλογα πάντα με την ιδιαίτερη σύνθεση και τα ειδικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευόμενης ομάδας και τους εκάστοτε στόχους που τίθενται.

Η χρήση του δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία, με οποιοδήποτε από τα τρία προαναφερθέντα μοντέλα, ενισχύει την «αισθητική γνώση», ένα άλλο είδος γνώσης, που σύμφωνα με τον J. Bruner, είναι διαφορετικό από αυτό που ασχολείται με τα αντικειμενικά

γεγονότα και βασίζεται αποκλειστικά στις γνωστικές λειτουργίες. Πρόκειται για το είδος γνώσης που στηρίζεται στην αισθητηριακή εμπειρία, προσφέροντας αφενός δυνατότητες μιας διαισθητικής προσέγγισης των πραγμάτων και αφετέρου δομές για την κατανόηση και τον προσδιορισμό της θέσης ενός ατόμου στον κόσμο (Kemp, 2005γ: 27). Η «αισθητική γνώση» περιλαμβάνει πέντε συστατικούς παράγοντες:

α. τις αισθήσεις, μέσα από τις οποίες γνωρίζουμε τον κόσμο, σε πρώτο επίπεδο, και που για τους περισσότερους ανθρώπους είναι πέντε. Για όσους, ωστόσο, διαθέτουν λιγότερες ποσοτικά ή ποιοτικά αισθήσεις, ισχύει ότι αναπόφευκτα ξεκινούν να μαθαίνουν και να βιώνουν τον κόσμο με διαφορετικό τρόπο από τον συνηθισμένο·

β. αντίληψη: πρόκειται για τις καταγραφές όσων έχουν βιώσει οι άνθρωποι με τις αισθήσεις τους, εντάσσοντάς τες σε ένα ευρύτερο σύστημα·

γ. αναπαράσταση: πρόκειται για τη δυνατότητα των ανθρώπων να χρησιμοποιούν το σώμα τους, προκειμένου να αναπαραστήσουν μια αισθητηριακή εμπειρία·

δ. σύνδεση: πρόκειται για τον συσχετισμό όλων όσων διαθέτουν άρτιες όλες τις αισθήσεις τους με τα πράγματα, μέσω πολυ-αισθητηριακών δραστηριοτήτων·

ε. συγκρότηση: πρόκειται για την επιθυμία των ανθρώπων να «απομονώνουν» τις εμπειρίες τους και να τις ταξινομούν για μελλοντική αναφορά και χρήση (Kemp, 2005γ: 28-29).

Τα ΑμΕ(Ε)Α, έχοντας διαφοροποιημένον τουλάχιστον έναν από τους προαναφερθέντες παράγοντες (συχνά, περισσότερους), έχουν πρόσβαση στην «αισθητική γνώση» διαμέσω του εκπαιδευτικού δράματος και γενικότερα της δραματικής τέχνης, με τρόπο διαφορετικό, γεγονός που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη.

1.2. Βασικά χαρακτηριστικά του (Εκπαιδευτικού) Θεάτρου

Σε κάθε περίπτωση, το (εκπαιδευτικό) θέατρο, σε όλες τις προαναφερθείσες μορφές του, παρουσιάζει ειδοποιά χαρακτηριστικά, τα οποία καθιστούν τη συμβολή του στον χώρο της (τυπικής, μη τυπικής και άτυπης) εκπαίδευσης ιδιαίτερα σημαντική. Πρόκειται, μεταξύ άλλων, για τη θεατρικότητα, την παραστατικότητα, τη βιωματικότητα, τη σωματικότητα, την αμεσότητα, τη συμμετοχικότητα, τη διαδραστικότητα, η συνεργατικότητα, τον παραδειγματισμό και τη δημιουργικότητα.

Με τον όρο θεατρικότητα, εννοούμε την οπτικοποίηση ενός γραπτού λόγου, μιας ιδέας ή μιας κατάστασης, πέρα από τον απλό λεκτικό κώδικα επικοινωνίας. Πρόκειται για τη μετατροπή

του λόγου σε σκηνικό θέαμα, που απευθύνεται σε συγκεκριμένο κοινό και σε συγκεκριμένο χωροχρόνο (Γραμματάς, 2012α). Επιπρόσθετο χαρακτηριστικό του θεάτρου είναι η παραστατικότητα, καθώς ανήκει στις παραστατικές τέχνες. Δηλαδή, η πραγμάτωση ενός θεατρικού έργου δεν λαμβάνει χώρα μέσα από την ανάγνωσή του αλλά μέσα από την παράστασή του. Έτσι, η παραστατικότητα αποτελεί σημαίνον ειδοποιό χαρακτηριστικό του θεάτρου, η δυναμική της οποίας εξαρτάται από βασικούς θεατρικούς κώδικες, όπως ο δραματουργικός, ο σκηνοθετικός, ο υποκριτικός, ο εικαστικός, ο ενδυματολογικός, ο κώδικας του φωτισμού και ο μουσικός κώδικας.

Άλλη σημαίνουσα ιδιότητα του θεάτρου είναι η βιωματικότητα. «Μόνο ό,τι δέχτηκες με την ψυχή σου, αυτό μόνο μαθαίνεις και αυτό ενσωματώνεις στη ζωή και το χαρακτήρα σου», υποστηρίζει ο Dewey (Δεδούλη, 2002: 145), δηλώνοντας την अपαραάμιλλη αξία της βιωματικότητας και της βιωματικής μάθησης (*learning by doing*). Το θέατρο, σε όλες τις μορφές πραγμάτωσής του, έχει, κατ' εξοχήν, βιωματικό χαρακτήρα, για όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτό. Η απαραίτητη εμπλοκή του σώματος (σωματικότητα) στο θέατρο συμβάλλει, επιπρόσθετα, στη βιωματικότητα, καθώς οι εμπλεκόμενοι χρησιμοποιούν το σώμα τους, ως μέσο, για να ενδυθούν έναν ρόλο, μέσα από τον οποίο μεταβαίνουν, από τον κόσμο της πραγματικότητας, σε αυτόν της φαντασίας. Από αυτήν την τελευταία ιδιότητα του θεάτρου, προκύπτει ότι άλλο ειδοποιό του χαρακτηριστικό είναι η αμεσότητα, η οποία, άλλωστε, αποτελεί βασική προϋπόθεση για κάθε γνήσια μαθησιακή προσπάθεια. Το θέατρο, κάνοντας χρήση όλων των προαναφερθέντων σημειολογικών του κωδίκων, ζωντανεύει, επί σκηνής, φαντασιακές καταστάσεις, προσδίδοντάς τους αμεσότητα και πειστικότητα, μεταφέροντας τους θεατές, στην ιστορία που παρουσιάζει.

Περαιτέρω σημαντικές ιδιότητες του θεάτρου είναι η συμμετοχικότητα, η διαδραστικότητα και η συνεργατικότητα. Η πρώτη αφορά την αναγκαία μετάβαση του υποκειμένου από την ατομικότητα στη συλλογικότητα, καθώς προϋποθέτει τη συνεργασία πολλών ατόμων. Η συμμετοχικότητα προϋποθέτει την επικοινωνία, γεγονός που καθιστά το θέατρο μία, κατεξοχήν, επικοινωνιακή, και, συνεπώς, μία σημαντική κοινωνική τέχνη. Αυτός ο αυξημένος βαθμός επικοινωνίας, στο θέατρο, συνεπάγεται και τη διαδραστική του ιδιότητα. Το άλλο επίσης δομικό στοιχείο τού θεάτρου, η συνεργατικότητα, που απαιτείται μεταξύ πολλών διαφορετικών ατόμων/χαρακτήρων, διαφορετικών ειδικοτήτων κ.λπ., για την ολοκλήρωση μίας

σκηνικής παράστασης, συνάδει με τις αρχές της σύγχρονης Παιδαγωγικής, που ενθαρρύνει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

Τέλος, το θέατρο, στις ποικίλες του μορφές, χαρακτηρίζεται από τις ιδιότητες του παραδειγματισμού και της δημιουργικότητας. Όσον αφορά την ιδιότητα του παραδειγματισμού, σημαντική θεωρείται η λειτουργία του μύθου, που προσλαμβάνεται ως η απαρχή του θεατρικού γίγνεσθαι. Συγκεκριμένα, με το μύθο, δημιουργείται μία χρονική ταύτιση των μυθικών προσώπων, τόσο με τον αφηγητή όσο και με το θεατρικό κοινό, με συνέπεια την αναγωγή όλων, από τον ρεαλιστικό χρόνο, στον αρχικό χρόνο του συμβάντος (Καραμήτρου, 2012). Έτσι, το θέατρο λειτουργεί παραδειγματιστικά για το θεατρικό κοινό, μεταφέροντας παραδειγματικές ιδέες και αξίες, από τον φαντασιακό σκηνικό κόσμο, στον ρεαλιστικό εξωσκηνικό. Κατά τη διάρκεια της παράστασης, ο θεατής μετέχει «εκ του ασφαλούς» σε μια κατάσταση που δεν ξεπερνά τα δικά του όρια, δεχόμενος τις ευεργετικές συνέπειες του σκηνικού ήρωα. Ο παραδειγματισμός και η συνειδησιακή καλλιέργεια, η συναισθηματική και διανοητική ωρίμανση, η αισθητική και καλλιτεχνική αγωγή συνιστούν μερικά από τα θετικά στοιχεία που αποκομίζει από τη συμμετοχή του σε αυτήν (Γραμματάς, 2007α: 12-13).

1.3. Η δυναμική της Θεατρικής Αγωγής

Όλα αυτά τα ειδοποιά χαρακτηριστικά του θεάτρου καθορίζουν και τη δυναμική του, η οποία προέρχεται, μεταξύ άλλων, από τη μίμηση, τον ρόλο, την ψευδαισθητική σχέση, τη δραματική κατάσταση και την αμφίδρομη επικοινωνία (Γραμματάς, 2009· Γραμματάς, 2012β).

Η δυναμική και οι δυνατότητες του θεάτρου και, κατ' επέκταση, της θεατρικής αγωγής, πραγματοποιούνται, μέσα από διάφορα κανάλια του θεατρικού γίγνεσθαι, μεταξύ άλλων, με την υποκριτική, τη φαντασία και το συναίσθημα, την ταύτιση και την ενσυναίσθηση. Με την υποκριτική, το φυσικό πρόσωπο μετατρέπεται σε δρών πρόσωπο (*persona dramatis*), με όλα όσα συνεπάγεται μία τέτοια μετατροπή. Η φαντασία και το συναίσθημα είναι ένας πρωτόγνωρος τρόπος διερεύνησης και κατανόησης του κόσμου, εναλλακτικός και συμπληρωματικός στον συνηθισμένο (εγκεφαλικό-λογικό) τρόπο πρόσληψής του. Μεταξύ άλλων, ο Dirkx (2001) τόνισε την ιδιαίτερη σημασία του συναισθηματικού στοχασμού (*affective reflectivity*), ενώ ο Gardner (2009: 147-160) έκανε λόγο για την συναισθηματική νοημοσύνη, καταδεικνύοντας την πρωταρχική αξία του συναίσθηματος, που, σαφώς, ενισχύεται και ισχυροποιείται, μέσα από την καλλιέργεια της φαντασίας.

Από τα προαναφερθέντα γίνονται κατανοητά τα ευεργετικά αποτελέσματα της θεατρικής αγωγής, σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο, τόσο για τα ΑμΕ(Ε)Α όσο και για τα ΑχΕ(Ε)Α. Είναι κοινώς αποδεκτό ότι οι θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές διεγείρουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών (Even-Worcester, 2004: 36), ενεργοποιούν το ψυχοπνευματικό τους δυναμικό και λανθάνοντα γνωρίσματα της προσωπικότητάς τους (Γραμματάς, 1999: 147), καλλιεργούν τις γλωσσικές τους δεξιότητες και συμβάλλουν στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, καθώς την προσεγγίζουν ολιστικά, συμβάλλοντας, έτσι, στην ανάπτυξη της πολλαπλής νοημοσύνης. Τα ευεργετικά αυτά αποτελέσματα, για λόγους εποπτείας, μπορούν να ταξινομηθούν σε μορφοπαιδευτικά και ψυχαγωγικά, επικοινωνιακά και κοινωνικά (Γραμματάς, 2012β).

Στα μορφοπαιδευτικά αποτελέσματα της θεατρικής αγωγής, συμβάλλουν ποικίλοι παράγοντες, όπως η προαναφερθείσα δημιουργία της θεατρικής ψευδαίσθησης και η ταύτιση, στη συνείδηση του θεατή, του σκηνικού/φαντασιακού με το εξωσκηνικό/ρεαλιστικό. Η ταύτιση αυτή δύναται να οδηγήσει σε συνειδησιακούς προβληματισμούς, επανεξέταση πεποιθήσεων, εσωτερικούς μετασχηματισμούς, ηθική διδασκαλία και, κατ' επέκταση, σε μία ευρύτερη ψυχοπνευματική καλλιέργεια και ωριμότητα, απαραίτητες προϋποθέσεις για τη δημιουργία μίας πολύπλευρης και ολοκληρωμένης προσωπικότητας (Γραμματάς, 2007α: 11-24· Γραμματάς, 2009: 419-420).

Στα ευεργετικά αποτελέσματα του θεάτρου και της θεατρικής παιδείας ενσωματώνονται και τα επικοινωνιακά, και, μάλιστα, ποικιλοτρόπως, αρχής γενομένης από την ίδια την αφήγηση και τον αφηγηματικό λόγο, βασικό συστατικό του θεάτρου. Η αφήγηση έχει τη ρίζα της στην καθημερινότητα, στην ιδιωτική ανταλλαγή βιωμάτων, εμπειριών και εντυπώσεων (Wardetzky, 2009: 196). Σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια, τα παιδιά, λ.χ. σε μια αυτοσχέδια θεατρική παράσταση, συνδέοντας μεμονωμένα γεγονότα και μνήμες, επιλέγοντάς τα και αναδεικνύοντάς τα σε έναν αφηγηματικό ιστό, κατασκευάζουν την αυτοεικόνα τους, στον χρόνο, την οποία κοινωνούν σε άλλα παιδιά, τους συμπρωταγωνιστές τους. Τα παιδιά παίζοντας, δεν αναπαράγουν μόνο οικείες σκηνές της καθημερινότητάς τους, αλλά έχουν τη δυνατότητα να διερευνούν, με παιγνιώδη τρόπο, αυτό το υλικό, μεταφέροντας το σε έναν φανταστικό κόσμο, τον οποίο δύναται να μοιραστούν με άλλους (ερασιτέχνες) ηθοποιούς (Bonnet & Küppers, 2011: 32-52), καλλιεργώντας την επικοινωνιακή δεξιότητα.

Κάνοντας χρήση της μεθόδου του «καθοδηγούμενου αυτοσχεδιασμού», οι συμμετέχοντες σε θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές, μαθαίνουν να δουλεύουν μαζί, να μοιράζονται ιδέες και να δημιουργούν δραματικές κορυφώσεις, έχοντας κατανοήσει την ανάγκη της ομαδοσυνεργατικής εργασίας (Freeman, Sullivan & Fulton, 2003: 136). Έτσι, καλλιεργείται, αποτελεσματικότερα, η επιτελεστική τους ικανότητα και αναπτύσσεται η δραματική τους ευφυΐα (*dramatic intelligence*) και η αναπαραστατική τους ευφυΐα (*enactive intelligence*) (Παπαδόπουλος, 2010: 90).

Ο ευεργετικός ρόλος του θεάτρου, από κοινωνική πλευρά, είναι, ιδιαίτερα, σημαντικός, καθώς, μέσα από διάφορες θεατρικές πρακτικές, δύνανται να καλλιεργηθούν ιδεολογίες και νοοτροπίες, που συμβάλλουν στην κοινωνική ενσυναίσθηση και, κατ' επέκταση, στην κοινωνική συνοχή (Schininà, 2004: 17-31). Έτσι, η καθαρά καλλιτεχνική διάσταση του θεάτρου, στις διάφορες μορφές του, εμπλουτίζεται και με μια εξίσου σημαντική κοινωνική διάσταση (Γραμματάς 1997: 124), παρέχοντας αξιακά πρότυπα και αρχές, όπως, άλλωστε, εν γένει, συμβαίνει στο θέατρο (Γραμματάς 1996: 159-160· Γραμματάς 1999: 101). Το σύγχρονο θέατρο για ανήλικο κοινό, στις διάφορες εκφάνσεις του, αποτελεί μέσο προβληματισμού για σύγχρονες και για διαχρονικές αξίες (Perlstein & Laurino, 1979-80: 96-104), συμβάλλει στην καλλιέργεια της ελπίδας για έναν καλύτερο κόσμο, με περισσότερο νόημα, για τους νέους (Glasgow, 1987: 197), δίνει μία φεμινιστική οπτική για σύγχρονα κοινωνικά θέματα (Kent, 1991: 35-42), εκφέρει πολιτικό λόγο και θέτει πολιτικά ζητήματα (Zipes, 2003: 3-25), δίνει έμφαση στην αισθητική καλλιέργεια, η οποία, με την σειρά της, συμβάλλει στον παιδαγωγικό ρόλο του θεάτρου (Jackson, 2005: 104-118· McCaslin, 2005: 12-19· Levy, 2005: 20-30), δίνει ιδιαίτερη σημασία στο ανήλικο θεατρικό κοινό, καθώς αυτό αποτελεί τους μελλοντικούς ενήλικες πολίτες (Goldberg, 1984: 110), θέτοντας τις βάσεις για προσπάθεια για κοινωνική αλλαγή (Kushner, Burnham, Paterson & Fung, 2001: 62-93).

2. Ο ρόλος του ειδικού εκπαιδευτικού στη θεατρική αγωγή των ΜμΕ(Ε)Α

Από τα προαναφερθέντα προκύπτει η σημαντική συμβολή της Θεατροπαιδαγωγικής στην εκπαίδευση των ΜμΕ(Ε)Α. Ωστόσο μία από τις βασικότερες προϋποθέσεις είναι η παιδαγωγική ικανότητα και η παιδαγωγική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού, προκειμένου να χρησιμοποιήσει επιτυχώς και με τα μεγαλύτερα δυνατά αποτελέσματα το εκπαιδευτικό δράμα στην ΕΑΕ.

Κατ' αρχάς είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να έχει όχι μόνο επαρκή παιδαγωγική εκπαίδευση για τη Γενική Αγωγή αλλά και την αντίστοιχη πολύχρονη πανεπιστημιακή εκπαίδευση για την Ειδική Αγωγή, που δεν κατοχυρώνεται με ταχύρρυθμα προγράμματα και σεμινάρια ειδικής αγωγής που τα τελευταία χρόνια είθισται να προσφέρονται στην Ελλάδα (συντά με τη μορφή των 400 ωρών), από διάφορους φορείς, χωρίς καμία εγγύηση δημόσιου χαρακτήρα και χωρίς κανέναν ακαδημαϊκό σχεδιασμό, έλεγχο και αξιολόγηση. Επιπλέον, απαιτείται η ακόμη μεγαλύτερη εξειδίκευση του ειδικού εκπαιδευτικού, ανάλογα με την ομάδα μαθητών με την οποία ασχολείται. Έτσι, θεωρείται εκ των ουκ άνευ η επαρκής γνώση της νοηματικής γλώσσας για τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με μαθητές με κώφωση ή βαρνηκοΐα, η επαρκής γνώση της Braille για όσους ασχολούνται με μαθητές με δυσκολίες όρασης όρασης κ.ο.κ. Σαφώς, και απαιτείται επαρκή παιδαγωγική εκπαίδευση και για τη Θεατρική Αγωγή.

Πέρα από την επαρκή εξειδίκευση στον χώρο της Ειδικής Αγωγής, ο εκπαιδευτικός που επιθυμεί να εφαρμόσει στο μάθημά του θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές, καλείται να έχει όχι μόνο παιδαγωγική επάρκεια αλλά και παιδαγωγική ετοιμότητα. Πολύ περισσότερο, καλείται να έχει επιπρόσθετες ιδιότητες και συγκεκριμένα αυτές του δασκάλου, του εμπνευστή και του καλλιτέχνη.

Ο εκπαιδευτικός, ως δάσκαλος, αποτελεί την κινητήρια δύναμη, που ενεργοποιεί τους μαθητές και μετουσιώνει σε πράξη τις βασικές αρχές του διδακτικού του έργου, που στηρίζονται στις σύγχρονες αντιλήψεις της σύγχρονης παιδαγωγικής. Οι ενέργειες και η συμπεριφορά του βοηθούν τους μαθητές, στην αποδοχή των εαυτών και έτερων ατομικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων, ενώ, παράλληλα, οργανώνει την διδασκαλία, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η αξιοποίηση των ικανοτήτων όλων των μαθητών, η ανάπτυξή τους, σε προσωπικό και ομαδικό επίπεδο, και η καλλιέργεια και διατήρηση αρμονικών σχέσεων, για την διευκόλυνση της επίτευξης των στόχων και την συλλογική ευεξία (Γκανά κ.ά., 1998: 22-23).

Ο εκπαιδευτικός, ως εμπυχωτής, μπορεί –ανάλογα με τους κατά περίπτωση επιμέρους εκπαιδευτικούς στόχους και διδακτικές επιδιώξεις– να λάβει διάφορες θέσεις, στην σχολική ομάδα, όπως ο εκπαιδευτικός-παντογνώστης, ο εκπαιδευτικός-πηγή πληροφοριών, ο εκπαιδευτικός-αγνοών, ο εκπαιδευτικός-γνώμονας, ο εκπαιδευτικός-θεατής/ακροατής/κριτικός, ο εκπαιδευτικός-προμηθευτής, ο εκπαιδευτικός-δικηγόρος του διαβόλου, ο εκπαιδευτικός παρών/απών (Αλκηστις, 1989: 37-38). Σε κάθε περίπτωση, υποχρεούται, μεταξύ άλλων, να προωθή τη μάθηση σε σχέση με το περιεχόμενο του μαθήματος και την κοινωνική μάθηση, να διευρύνει τις δεξιότητες των μαθητών, να αναπτύσσει τον τρόπο γλωσσικής και κινητικής έκφρασης στην παρουσίαση ρόλων, να αναζητά δομές που συμβάλλουν στην έκφραση και τον αυθορμητισμό τους (Αλκηστις, 1989: 37). Ειδικά, η εμπύχωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να τους εμπλέκει ενεργητικά όχι μόνο στην άσκηση σε θεατρικές τεχνικές, αλλά και στη βιωματική κατανόηση του τρόπου που λειτουργεί η εμπύχωση της ομάδας. Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2013), «η θεατρική εμπύχωση δεν είναι απλώς πανεπιστημιακή κατάρτιση σε μεθόδους και τεχνικές δεξιότητες, μα κάτι πολύ ευρύτερο. Είναι αγαπητική διαλογική επικοινωνία, που συμβάλλει στη δια-προσωπική ανάπτυξη, στη δημιουργία κλίματος ειλικρινούς εμπιστοσύνης.» Ο Λενακάκης (2013) τονίζει επίσης ότι για την εμπύχωση απαιτείται ευλυγισία σκέψης και δράσης, δημιουργικότητα, ευαισθησία, αυτογνωσία και αυτοκυριαρχία, καθώς «εμπύχωνω σημαίνει εγκαρδιώνω, ενθουσιάζω, γοητεύω, ξυπνάω συνειδήσεις», γεγονός που σηματοδοτεί και τις απαραίτητες συνθήκες μέσα στις οποίες είναι εφικτή η ουσιαστική μάθηση.

Ο εκπαιδευτικός, ως σκηνοθέτης-καλλιτέχνης (Γραμματάς, 1997: 124-133), καλείται να υπερβεί, πλέον, τον παραδοσιακό του ρόλο, αναπτύσσοντας καλλιτεχνικές ιδιότητες, που συνάδουν με τις πολλαπλές παραμέτρους του θεάτρου, τόσο ως δραματουργίας, όσο, βασικά, ως σκηνοικού γεγονότος. Πράγματι, ο εκπαιδευτικός-καλλιτέχνης ενδύεται, επιπρόσθετα, τον ρόλο του δραματουργού, αναλύοντας κριτικά το έργο, εντοπίζοντας τις δραματικές καταστάσεις και επισημαίνοντας το ιδεολογικό του περιεχόμενο, την παιδαγωγική σκοπιμότητα και την καλλιτεχνική του αξία. Πολύ περισσότερο, καλείται να διασκεύασει κάποιο θεατρικό έργο (Γραμματάς, 2008α: 50-56) ή να δημιουργήσει την δική του πρωτότυπη διακειμενική σύνθεση (Γραμματάς, 2008β: 56-66), κατά την οποία οι μαθητές του αποκτούν ενεργητικό και ισότιμα συμμετοχικό ρόλο, τουλάχιστον στον βαθμό που τους επιτρέπει η αναπηρία τους. Ας μην ξεχνούμε ότι η αναπηρία δεν πρέπει να προσλαμβάνεται πάντα ως εμπόδιο για δημιουργία αλλά αντίθετα ως αφορμή για δημιουργία, ενδεχομένως διαφοροποιημένη από τη συνηθισμένη και

πεπατημένη οδό. Στη συνέχεια, ενδύεται τον ρόλο τού σκηνοθέτη, υλοποιώντας και ολοκληρώνοντας το προηγούμενο στάδιο. Μέσα από τον ρόλο αυτόν, καλείται να εμπνεύσει και να συντονίσει ένα –προφανώς ετερόκλητο– σύνολο, που θα πρέπει να οργανωθεί, να ομαδοποιηθεί και να πειθαρχήσει, με στόχο την επίτευξη του αρχικού στόχου, δηλαδή την υλοποίηση του καλλιτεχνικού γεγονότος, που, συχνά, αλλά όχι μόνο, είναι η θεατρική παράσταση (Γραμματάς, 1997: 130-131).

Ο συνδυασμός των προαναφερθέντων πολλαπλών τυπικών και ουσιαστικών προσόντων του θεατροπαιδαγωγού στον χώρο της ΕΑΕ, σε συνδυασμό με το γεγονός της συρρίκνωσης των παροχών στον χώρο αυτόν, καθιστά σαφές το γεγονός ότι η υψηλή στοχοθεσία που θέτουν τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ της ΕΑΕ για τη θεατρική αγωγή των ΜμΕ(Ε)Α, όπως αναλύεται διεξοδικά στην τέταρτη ενότητα της παρούσας εργασίας, συνήθως, δεν επιτυγχάνεται στην εκπαιδευτική πράξη. Οι μεγαλύτερες οικονομικές παροχές του κράτους στον χώρο της ΕΑΕ αποτελούν πολιτική απόφαση, η οποία, ωστόσο, που, κατ' επανάληψη, δεν λαμβάνεται. Πέραν τούτου, απαιτείται ο απεγκλωβισμός των εκπαιδευτικών από τις τυποποιημένες διαδικασίες θεατρικής κατάρτισης και η συμμετοχή τους σε βιωματικά θεατροπαιδαγωγικά και πολύτεχνα εργαστήρια, προκειμένου, σύμφωνα με τον Λενακάκη (2013), να διευρύνουν τους αντιληπτικούς τους ορίζοντες, να εμπλουτίζουν τα εκφραστικά τους μέσα, να καθιστούν την επικοινωνία τους με τους άλλους πιο ελκυστική και πολυαισθητηριακή, και, τέλος, να ισχυροποιούν το προσωπικό και μαζί το διδακτικό του ρεπερτόριο».

3. Η εκπαίδευση ατόμων με ειδικές (εκπαιδευτικές) ανάγκες στην Ελλάδα

Σύμφωνα με τον νόμο 3699/2.10.2008 για την εκπαίδευση Αμε(Ε)Α, ως ΕΑΕ θεωρείται το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (άρθρο 1). Η ΕΑΕ, όπως και η γενική εκπαίδευση, είναι υποχρεωτική και λειτουργεί ως αναπόσπαστο τμήμα της ενιαίας δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης. Το κράτος υποχρεούται να παρέχει ΕΑΕ σε σχολεία προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (άρθρο 2), με στόχο να αναπτύξει την προσωπικότητά τους και να τους καταστήσει, κατά το δυνατόν, ικανούς για αυτόνομη συμμετοχή στην οικογενειακή, επαγγελματική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή (άρθρο 4).

Οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν,

α) είτε σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος συνεργάζεται, κατά περίπτωση, με τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), με τους σχολικούς συμβούλους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και τους συμβούλους Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ).

β) είτε σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και τον βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

γ) είτε σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με δύο διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων: i) κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ για τους μαθητές με ηπιότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ii) εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ, για τους μαθητές με σοβαρότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες δεν καλύπτονται από αντίστοιχες με το είδος και το βαθμό αυτοτελείς σχολικές μονάδες (άρθρο 6).

Έτσι, το νέο αυτό θεσμικό πλαίσιο ακολουθεί τη γενικότερη βασική διάκριση μεταξύ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (*learning difficulties, difficultés d'apprentissage, Lernschwierigkeiten*) (*LS-Students = Learning Support Students*) και των μαθητών με μαθησιακές αναπηρίες (*learning disabilities, troubles d'apprentissage, Lernbehinderungen*) (*SEN-Students = Special Educational Needs Students*), η οποία διάκριση αντιστοιχεί σε αυτή

ανάμεσα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΜμΕΕΑ) και τους μαθητές με ειδικές ανάγκες (ΜμΕΑ). Στην πρώτη περίπτωση, ακολουθούνται οι στρατηγικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (*differentiated teaching*), εντός της τάξης και, στη συνέχεια, της επιπρόσθετης εξατομικευμένης διδακτικής υποστήριξης (*learning support*) εκτός της τάξης. Οι μαθητές, σε γενικές γραμμές, ακολουθούν το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της γενικής εκπαίδευσης. Οι μαθησιακές αναπηρίες είναι σοβαρότερες και –συνήθως– μακράς χρονικής διάρκειας, εγγενείς ή επίκτητες. Αφορούν σωματικές ή/και ψυχικές αναπηρίες, διαταραχές στη συμπεριφορά, όπως επίσης και συναισθηματικές, σχεσιακές, ή ψυχο-κοινωνικές διαταραχές. Είναι εμφανείς και συχνά η διάγνωση λαμβάνει χώρα ήδη στο νηπιαγωγείο ή και πιο νωρίς, με τη βοήθεια διαφόρων εξειδικευμένων τεστ.

4. Η συμβολή των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών στην Ειδική Αγωγή κατά τη διάρκεια της τυπικής εκπαίδευσης

Από την προηγούμενη υποενότητα καθίσταται φανερό ότι οι ΜμΕΕΑ, στο σύνολό τους, και, εν μέρει, οι ΜμΕΑ παρακολουθούν τα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης, στα οποία συμπεριλαμβάνονται και οδηγίες για την ενασχόληση με το θέατρο, είτε ως πλαίσιο για τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων, είτε ως αυτόνομο μάθημα, αναλύοντας την επιχειρηματολογία για την ωφέλεια που προκύπτει. Αν και τα εν λόγω ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης, εν μέρει, αφορούν τους ΜμΕ(Ε)Α, για λόγους περιορισμού έκτασης της παρούσας εργασίας, δεν θα αποτελέσουν εδώ αντικείμενο ειδικής ανάλυσης αλλά μόνο αντικείμενο αναφοράς του γενικού εκπαιδευτικού πλαισίου, το οποίο με τις απαραίτητες πάντα τροποποιήσεις ισχύει ως ένα βαθμό και για τους ΜμΕ(Ε)Α, που φοιτούν στη γενική εκπαίδευση.

Έτσι, για την προσχολική εκπαίδευση, ισχύει ως βασικός στόχος, μεταξύ άλλων, η σωματική, η συναισθηματική, η νοητική και η κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, μέσα από την καλλιέργεια των αισθήσεών τους και η οργάνωση των κινητικών και νοητικών τους πράξεων. Η μάθηση απαιτείται να έχει ιδιαίτερα παιγνιώδη χαρακτήρα, καθώς σύμφωνα με τον Piaget, το παιχνίδι, κατά τη νηπιακή ηλικία ισοδυναμεί με τη σκέψη και τα πρώτα στάδια της σκέψης είναι εσωτερικευμένες πράξεις (Παρούση, 2000: 16). Επιπλέον, σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. για την προσχολική εκπαιδευτική βαθμίδα, μία από τις βασικές αρχές της προσχολικής αγωγής είναι η προαγωγή της διαθεματικότητας και της ολιστικής αντίληψης της γνώσης (σσ. 586, 591), με έμφαση –μεταξύ άλλων– και στη χρησιμοποίηση του θεάτρου και της δραματικής τέχνης (σσ. 589-590). Όσον αφορά τη δημιουργία και την έκφραση των νηπίων, επιδιώκεται η ανάπτυξη ικανοτήτων, όπως η έκφρασή τους, μέσα από το ελεύθερο δραματικό παιχνίδι, η ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους, η γνωριμία με τον εαυτό τους και τον κόσμο, η έκφρασή τους με το δημιουργικό δράμα και η γλωσσική τους ανάπτυξη, η καλλιέργεια της επικοινωνίας, η έκφρασή τους με τον αυτοσχεδιασμό και τη μίμηση, και η επιλογή και η δημιουργική χρήση διάφορων υλικών, για την παραγωγή πολλαπλής φύσης καλλιτεχνικών δημιουργημάτων (σσ. 609-610).

Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. Θεάτρου, για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια γενική εκπαίδευση (γυμνάσιο) (σ. 127), γενικός σκοπός της διδασκαλίας του θεάτρου, είναι η ενθάρρυνση ανάπτυξης ικανοτήτων και κλίσεων των μαθητών, ώστε να μπορέσουν να λειτουργήσουν αρμονικά, τόσο ως αυτόνομες προσωπικότητες, όσο και μέσα στην ομάδα. Ειδικότερα επιδιώκονται:

- η ενθάρρυνση της δημιουργικής τους έκφρασης·
- η γνωριμία τους με τον εαυτό τους, η συνεργασία και η αρμονική ενδο-ομαδική τους ένταξη·
- η ανάπτυξη των φυσικών και διανοητικών ικανοτήτων τους και η καλλιέργεια του ψυχικού τους κόσμου·
- η διαμόρφωση αισθητικής και καλλιτεχνικής αντίληψης και η παραγωγή καλλιτεχνικού προϊόντος·
- η γνωριμία τους με καλλιτεχνικά και πολιτιστικά επιτεύγματα τόσο της χώρας τους όσο και άλλων πολιτισμών·
- η απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων για το θέατρο και τις άλλες τέχνες, καθώς και για τη σχέση τού θεάτρου με τον πολιτισμό και την κοινωνία·
- η δημιουργική ανάπτυξη των εκφραστικών δεξιοτήτων τους, μέσα από τον λόγο και τη γλώσσα·
- η δημιουργική πρωτότυπη παραγωγή δραματικών κειμένων·
- η γνωριμία τής ιστορίας των ιδεών και ρευμάτων στο χώρο της θεατρικής τέχνης, που συνέβαλαν στην εξέλιξη του ευρωπαϊκού πολιτισμού, και η κατανόηση της αξίας της διαπολιτισμικής αγωγής·
- η συνειδητοποίηση της έννοιας του ρόλου· η συλλογική καλλιτεχνική δημιουργία·
- η άμεση ενεργοποίηση, η συμμετοχή και η παρέμβασή τους, στην διδακτική διαδικασία.

Οι γενικοί αυτοί στόχοι για την προσχολική, την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αναφορικά με το θέατρο, ισχύουν για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές με ή χωρίς Ε(Ε)Α που ακολουθούν τα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης, φοιτώντας σε γενικά σχολεία (περιπτώσεις α και β της ενότητας 2).

Περνώντας, στη συνέχεια, στους ΜμΕΑ που ακολουθούν ΑΠΣ της ΕΑΕ, ας επισημανθεί ο σκοπός του Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), σύμφωνα με το Π.Δ. 301/1996, ΦΕΚ 208, τόμ. Α΄ 29-8-1996, που είναι «η υποστήριξη των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΑμΕΕΑ), ώστε να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά στο βαθμό που οι δυνατότητές τους επιτρέπουν και τελικά να ενταχθούν στο σχολικό και στο κοινωνικό περιβάλλον, μέσα σε κλίμα ισοτιμίας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους» (σ. 1). Ειδικότεροι σκοποί του ΠΑΠΕΑ είναι, μεταξύ άλλων, οι εξής:

α. Η σχολική ετοιμότητα στα πλαίσια της οποίας επιδιώκεται οι ΜμΕΑ να αναπτύξουν την ικανότητα επικοινωνίας με τον προφορικό λόγο ή με άλλες εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας (λ.χ. ανάπτυξη ικανότητας ακρόασης, συμμετοχής σε διάλογο, καλλιέργειας σωστής δομής του λόγου, προαγωγή του προφορικού λόγου, εμπλουτισμό του βασικού λεξιλογίου)· να καλλιεργήσουν τις ψυχοκινητικές ικανότητες (λ.χ. αναγνώριση της εικόνας του σώματος του παιδιού, γνωριμία με τον εαυτό του, ανάπτυξη της αίσθησης της επάρκειας και της βίωσης του σώματος στον χώρο, αναγνώριση του χρόνου και του ρυθμού, εκτέλεση αδρών και λεπτών κινήσεων) και τις νοητικές τους δυνατότητες (λ.χ. βελτίωση των προκαταρκτικών σταδίων στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά, τόσο στο προγραφικό στάδιο, ενδεικτικά με τη ενσώματη βίωση διαδρομών, όσο και το προμαθηματικό στάδιο, ενδεικτικά με τον προσανατολισμό των μαθητών στον χώρο και τον χρόνο)· να οργανώσουν το συναισθηματικό τους κόσμο (λ.χ. ανάπτυξη θετικής αυτοεικόνας και θετικού αυτοσυναισθήματος και καλλιέργεια συνεργασίας με τους άλλους)· να αποκτήσουν ετοιμότητα για την ομαλή εισαγωγή τους στις βασικές σχολικές δεξιότητες.

β. Η κοινωνική προσαρμογή στα πλαίσια της οποίας επιδιώκεται οι ΜμΕΑ, μεταξύ άλλων, να γνωρίσουν το κοινωνικό και πολιτιστικό τους περιβάλλον, να το αποδεχτούν και να γίνουν αποδεκτοί από αυτό, φτάνοντας στο ανώτερο δυνατό επίπεδο αυτονομίας.

γ. Οι δημιουργικές δραστηριότητες στα πλαίσια των οποίων επιδιώκεται οι ΜμΕΑ, μεταξύ άλλων, να βιώνουν τη χαρά της δημιουργίας και της αισθητικής απόλαυσης και να αξιοποιούν σωστά τον ελεύθερο χρόνο τους (σσ. 2-13).

Στη συνέχεια, γίνεται λόγος για την προσαρμογή και εξειδίκευση των προαναφερθέντων γενικών στόχων του ΠΑΠΕΑ στα ειδικά ΑΠΣ για συγκεκριμένες «κατηγορίες» ΑμΕ(Ε)Α, και πώς οι εξειδικευμένοι αυτοί στόχοι μπορούν να πραγματοποιηθούν (έως ένα βαθμό) μέσω των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών στην προσχολική, την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, λαμβάνοντας υπόψη την εξής επισήμανση: η χρήση θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών, όπως προαναφέρθηκε, δεν αποτελεί ούτε πανάκεια για την επίλυση όλων των εκπαιδευτικών δυσκολιών που απαντώνται στα ΑμΕ(Ε)Α ούτε τη μοναδική και αναντικατάστατη, ούτε πάντα την πιο πετυχημένη πρόταση για όλες ενεξαιρέτως γενικά τις περιπτώσεις ειδικών αναγκών. Αποτελεί απλά μία (ανάμεσα σε πολλές άλλες) πρόταση εναλλακτικής ειδικής εκπαίδευσης που μπορεί να αποβεί ωφέλιμη για τους μαθητές που την λαμβάνουν, προφανώς και

σε συνδυασμό με άλλες εκπαιδευτικές (καλλιτεχνικές-θεραπευτικές) πρακτικές, ανάλογα με τα δεδομένα και τη στοχοθεσία της εκάστοτε εκπαιδευτικής δράσης.

4.1. Θέατρο και μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ)

Με τον γενικό όρο ΜΔ αναφερόμαστε σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες είναι ενδογενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και δεν αποτελούν συνέπεια εξωτερικών παραγόντων (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου και Μπότσας, 2004: 25-27). Συνιστούν τη μεγαλύτερη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και, σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, το 50% των μαθητών που φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής, έχουν διάγνωση ΜΔ, για τις οποίες απαιτούνται προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης κατά την προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση, χωρίς ωστόσο να σταματούν οι προσπάθειες στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο (Παντελιάδου και Κωτούλας, 2008: 199). Οι ΜΔ μαθητών χωρίς ΝΚ οφείλονται σε ατελείς αντιληπτικές ικανότητες ή δυσλειτουργίες του εγκεφάλου, οι οποίες επηρεάζουν την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των ερεθισμάτων και παρουσιάζονται ως διαταραχές της σκέψης, του προφορικού λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της ορθογραφίας, της κατανόησης και της μαθηματικής σκέψης. Έτσι, διακρίνονται στη δυσλεξία, τη δυσαναγνωσία, τη δυσγραφία, δυσορθογραφία και τη δυσαριθμησία (Παντελιάδου και Μπότσας, 2007α: 6, 8).

Η δυσλεξία θεωρείται η κυριότερη μαθησιακή δυσκολία. Αν και, εκ πρώτης όψεως, παρουσιάζεται ως δυσκολία κατάκτησης και επεξεργασίας του γραπτού λόγου, στην πραγματικότητα, συνδέεται με όλες τις γνωστικογλωσσικές λειτουργίες της γλώσσας (Παντελιάδου και Μπότσας, 2007β: 23· Πόρποδας, 2003: 19-24), με προεκτάσεις και στη μαθηματική σκέψη. Έτσι, το ΑΠΣ για τους μαθητές με ΜΔ περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, τις ακόλουθες γενικές ενότητες, που αφορούν τις αντιληπτικές λειτουργίες, τις μνημονικές λειτουργίες, τον γραφικό χώρο, την αναγνωστική λειτουργία, τη συμπεριφορά και τη συναισθηματική υποστήριξη (Πειραματικό ΑΠΣ για τις ΜΔ/ Μαρκάκης: 1).

Όσον αφορά τις αντιληπτικές λειτουργίες, οι μαθητές με τέτοιου είδους δυσλειτουργίες (μεταξύ άλλων, στην οπτική, την ακουστική, την οπτικοακουστική αντίληψη ή στις πολυαισθητηριακές αντιληπτικές λειτουργίες) (Παντελιάδου και Μπότσας, 2007β: 21-22) παρουσιάζουν, συνήθως, ειδικές ΜΔ και χρειάζονται συστηματική υποστήριξη στην πρωτοβάθμια, αλλά και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι στόχοι που τίθενται για τους μαθητές

αυτούς, είναι, μεταξύ άλλων, να διακρίνουν οπτικές παραστάσεις, να αντιλαμβάνονται και να επαναλαμβάνουν ακουστικές ακολουθίες, να αντιλαμβάνονται τον ακουστικό ρυθμό στις ακολουθίες των ήχων, να συνειδητοποιούν και να διακρίνουν φωνολογικά στοιχεία, να συνδυάζουν οπτικο-ακουστικές λειτουργίες, να αντιστοιχίζουν οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα, να συνδυάζουν την οπτική, την ακουστική και την κιναισθητική δίοδο επικοινωνίας, να συνδέουν πολυαισθητηριακά την παράσταση μιας λέξης, να συγκεντρώνουν την προσοχή με τη βοήθεια της κιναισθησης και, τέλος, να ακολουθούν σύνθετες εντολές (Πειραματικό ΑΠΣ για τις ΜΔ/ Μαρκάκης: 4-7).

Όσον αφορά τις μνημονικές λειτουργίες, προβλήματα μπορούν να υφίστανται στη λειτουργική μνήμη και τη μνήμη ακολουθιών, στη μακροπρόθεσμη μνήμη και τη μνημοτεχνική και στην ανάπτυξη της βραχυπρόθεσμης-λειτουργικής μνήμης (Βεκύρη, 2007: 1· Παντελιάδου και Μπότσας, 2007β: 21-25· Χυτήρη, 2005: 16-22). Οι στόχοι που θέτει το ειδικό ΑΠΣ για τους μαθητές με προβλήματα μνημονικών λειτουργιών, είναι, μεταξύ άλλων, να ιχυροποιούν τη λειτουργική μνήμη με οπτικές, ακουστικές, κιναισθητικές μνημονικές ακολουθίες και να θυμούνται με ακρίβεια ακολουθίες προφορικού λόγου, να χρησιμοποιούν μνημονικούς συνειρμούς, να συνδέουν τη μνήμη των λέξεων με μνημο-κοινωνικές εμπειρίες και δραστηριότητες, να οπτικοποιούν τον γραπτό λόγο, να ανακαλούν μνημονικές εικόνες με συναισθηματική φόρτιση και να συγκρατούν στη μνήμη τους πολυαισθητηριακά μια σειρά στοιχείων (Μαρκάκης/Πειραματικό ΑΠΣ για τις ΜΔ: 7-9).

Όσον αφορά τις δυσλειτουργίες που αφορούν τη γενική ενότητα του γραφικού χώρου, τα προβλήματα μπορούν να αφορούν τόσο τον χωρο-χρονικό προσανατολισμό όσο και τη γραφοκινητικότητα και κατάκτηση του γραφικού χώρου. Για τις δυσλειτουργίες στον χωρο-χρονικό προσανατολισμό, το ΑΠΣ θέτει ως στόχους, οι μαθητές, μεταξύ άλλων, να προσανατολίζονται στον χώρο με αρχικό σημείο αναφοράς το σώμα τους ή τα αντικείμενα στον περιβάλλοντα χώρο τους, να προσανατολίζονται στον ευρύτερο χώρο, να συνδέουν χωρο-χρονικά τα αντικείμενα, να συνδέουν τον χρόνο με τον ρυθμό και να οργανώνονται χωρο-χρονικά. Για τις δυσλειτουργίες στη γραφοκινητικότητα και την κατάκτηση του γραφικού χώρου, το ΑΠΣ θέτει ως στόχους, οι μαθητές, μεταξύ άλλων, να βιώνουν διαδρομές στον χώρο, να αντιλαμβάνονται τις έννοιες των συντεταγμένων (οριζόντιας και κάθετης), να τηρούν τα αναγκαία περιθώρια και αποστάσεις και να αναπτύσσουν τη λεπτή κινητικότητα του χεριού (Μαρκάκης/Πειραματικό ΑΠΣ για τις ΜΔ: 9-12).

Όσον αφορά τις δυσλειτουργίες σχετικά με τη γενική ενότητα της αναγνωστικής λειτουργίας, προβλήματα μπορούν να εντοπίζονται στο φωνολογικό μέρος, την προανάγνωση, την ανάγνωση, τη γραφή, τη μορφολογία-ορθογραφία, τη σημασιολογία και τη γραπτή έκφραση. Οι στόχοι που τίθενται, είναι οι μαθητές, μεταξύ άλλων, να προφέρουν σωστά τα φωνήεντα, τα σύμφωνα και τα συμπλέγματα, να διακρίνουν φωνητικά συγγενείς φθόγγους, να αντιλαμβάνονται και να διακρίνουν τις λέξεις στον προφορικό λόγο, να διακρίνουν και να συνθέτουν φωνημικά τους φθόγγους και τις συλλαβές με ακρίβεια, να διακρίνουν και να προφέρουν λέξεις που ομοιοκαταληκτούν και να διακρίνουν λέξεις που μοιάζουν φωνολογικά μεταξύ τους, να επαναλαμβάνουν ιστορίες που ακούουν και να παρακολουθούν, προβλέπουν και προσδοκούν την εξέλιξη και τη συνέχεια των γεγονότων μιας ιστορίας, να ασκούνται στην αυτόματη ανάγνωση και να βελτιώνουν την ανάγνωσή τους, να γράφουν κείμενα χωρίς να αντικαθιστούν γράμματα, να παρατηρούν και να γνωρίζουν τις αλλαγές της σημασίας των λέξεων ανάλογα με τις καταλήξεις τους, να εμπλουτίζουν το ενεργητικό τους λεξιλόγιο με αναγνωστικά παιχνίδια, να ακούν και να κατανοούν γραπτές ιστορίες, να κατανοούν και αναπαράγουν ιστορίες σωστά δομημένες, να χρησιμοποιούν κατάλληλους τρόπους κατανόησης του περιεχομένου του κειμένου, να γράφουν σωστά δομημένα κείμενα, να οργανώνουν τη σκέψη τους πριν την καταγράψουν, να δομούν τον γραπτό τους λόγο σε παράγραφο, να συνδέει τις παραγράφους σε ενότητα κ.λπ. (Μαρκάκης/Πειραματικό ΑΠΣ για τις ΜΔ: 13-22).

Τέλος, όσον αφορά τις δυσλειτουργίες που αφορούν τη γενική ενότητα της συμπεριφοράς, προβλήματα μπορούν να εντοπίζονται τόσο στη συναισθηματική υποστήριξη όσο και στην ανάπτυξη ικανοτήτων προγραμματισμού. Οι στόχοι που τίθενται από το ΑΠΣ είναι, οι μαθητές, μεταξύ άλλων, να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους, να αξιολογούν οι ίδιοι τις πράξεις τους, να ενθαρρύνονται στην ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς, να αναπτύσσουν «επιθυμητές» κοινωνικές συνήθειες, όπως η φιλία, η συνεργασία και η συντροφικότητα, να παρωθούνται σε δράση και να οργανώνουν την εργασία τους (λ.χ. καθορισμός στόχων και πραγματοποίησή τους) (Μαρκάκης/Πειραματικό ΑΠΣ για τις ΜΔ: 25-26).

Για την (έως ένα βαθμό) επίτευξη των προαναφερθέντων στόχων του ΑΠΣ για τους μαθητές με ΜΔ, η χρήση θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών, όπως κατ' εξοχήν (αλλά όχι μόνο) της δραματοποίησης, του σκετς, του θεάτρου σκιών, του κουκλοθεάτρου, του θεάτρου με μαριονέτες, του θεατρικού παιχνιδιού και της θεατρικής παράστασης, παράλληλα με άλλες εκπαιδευτικές εφαρμογές, συμβάλλουν θετικά. Σύμφωνα με τον Μπότσα (2008: 31), για την

ενίσχυση των μαθητών με ΜΔ σημαντική είναι η ενεργοποίηση της σκέψης τους, διαμέσου της συναισθηματικής τους εμπλοκής, με θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές, όπως «Τι θα συνέβαινε αν...» ή «η καρτέκλα του φιλόσοφου». Σύμφωνα με την Άλκηστι (1989: 7-8), η δραματοποίηση αποτελεί μία εξαιρετική παιδαγωγική και θεραπευτική διαδικασία, υπό την προϋπόθεση ότι υλοποιείται με έναν τρόπο ανάλογο με το αναπτυξιακό επίπεδο κάθε παιδιού, έναν τρόπο που σέβεται τα παιδιά και είναι σχετικός με τα ενδιαφέροντά τους (Peter, 2005: 125). Διαμέσου αυτής, επιτυγχάνεται η απόκτηση μίας ιδιαίτερης σχέσης των μαθητών με το σώμα τους· η μετάλλαξη της σχέσης τους, με τους άλλους, τον εαυτό τους και τον χωροχρόνο τους· η δυνατότητα κίνησής τους, τόσο στον φανταστικό χώρο και στην πραγματικότητα όσο και στον χρόνο· η ευαισθητοποίηση προς τις τέχνες· η απόκτηση βιωματικής γνώσης· η διεύρυνση του γλωσσικού τους πεδίου· η πρόσβαση στην απόλαυση, τον ενθουσιασμό και την χαρά (Άλκηστις, 1989: 28). Πέρα από τα γενικά οφέλη της δραματοποίησης, για το γνωστικό επίπεδο των μαθητών (λ.χ. εξοικείωση με τα βασικά στοιχεία του δραματικού λόγου· κατάκτηση της εκφραστικής τους ικανότητας, διαμέσου του διαλόγου· απόκτηση αμεσότητας στην επικοινωνία και την απόδοση των βιωμάτων, των εμπειριών και των προσδοκιών τους, με εντελώς προσωπικό τρόπο), η εισαγωγή της τεχνικής του εργαστηρίου (δημιουργικής) γραφής συμβάλλει στην κατεξοχήν έκφραση των μαθητών, που μετατρέπονται σε συνδημιουργούς του καλλιτεχνικού γίνεσθαι (Grainger, Goouch and Lambirth, 2005: 102), όπως συζητείται διεξοδικά στη συνέχεια.

Παρομοίως, η –έστω και άτυπη– «επί σκηνής» παρουσίαση του συγγραφικού αποτελέσματος, μετατρέπει τους μαθητές σε ενεργούς συντελεστές του αισθητικού/καλλιτεχνικού δρώμενου (Gattenhof and Radvan, 2009: 211-212). Η τεχνική του εργαστηρίου γραφής (Jasinski Schneider and Jackson, 2000: 38-51· Bowell and Hear, 2005: 59) προτείνεται για την θεατροπαιδαγωγική πρακτική της δραματοποίησης ήδη για τους μαθητές της πρωτοσχολικής ηλικίας (Moore and Caldwell, 1993: 100-110), όπου αξιοποιούνται οι ομαδοσυνεργατικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες, για την παραγωγή ενός συγγραφικού προϊόντος-στόχου. Πολύ περισσότερο, η τεχνική του εργαστηρίου γραφής προτείνεται στους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων του Δημοτικού (αλλά και για τις ηλικιακές φάσεις, που ακολουθούν, στην συνέχεια, βλ. Συμεωνάκη, 2008), καθώς εισάγει την παράμετρο της διακειμενικής σύνθεσης. Οι μαθητές εξασκούνται στην συλλογή, ανάγνωση και επιλογή κειμένων, συνδιαλέγονται μαζί τους και δημιουργούν μία δική τους (ομαδική ή ατομική)

κειμενική σύνθεση, που ενσωματώνει τα αναγνώσματά τους, μέσα από έναν δημιουργικό μετασχηματισμό τους (Lack, 1990: 130). Με τον τρόπο αυτό, έρχονται σε επαφή με αντιπροσωπευτικά λογοτεχνικά έργα, μετασχηματίζονται σε συγγραφείς δικών τους πρωτότυπων λογοτεχνικών δημιουργιών, διακειμενικού χαρακτήρα, οι οποίες αντιπροσωπεύουν τα ενδιαφέροντα και τις επιδιώξεις τους. Μεταφέροντας, μάλιστα, επί σκηνής, τη διακειμενική τους σύνθεση, ακόμη και αν η δραματοποίηση δεν προορίζεται για θέαμα προς άλλους, αλλά για «ενδο-ομαδική κατανάλωση», οι μαθητές εξοικειώνονται με τους διάφορους θεατρικούς κώδικες, και τα αντίστοιχα θεατρικά σημεία, που αυτοί περιλαμβάνουν, όπως τα ακουστικά και κινησιακά σημεία, τα σημεία εμφάνισης του παίκτη-ηθοποιού και τα σημεία του χώρου (Πούχνερ, 2010: 92).

Γενικά ισχύει ότι η χρήση θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών συμβάλλει στη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων (Brigg, 2005: 129-156· Peck and Virkler, 2006: 786-795· Mages, 2008: 124-152· Ballman, 2008: 233-234), κυρίως επειδή συνάδει με τις βασικές αρχές της πολυαισθησιακής αγωγής (Soerensen, 2003: 198-199). Πιο συγκεκριμένα, στα πλαίσια ασκήσεων δραματοποίησης, με τη δημιουργία των προαναφερθέντων εργαστηρίων δημιουργικής γραφής, παραστατικής τέχνης και σκηνικής δημιουργίας, ειδικά οι μαθητές με ΜΔ μπορούν να εξασκούνται:

- στην καλλιέργεια του γραπτού και προφορικού λόγου·
- στη διάκριση ακολουθιών των ήχων-φθόγγων-συλλαβών-λέξεων, καθώς τις επαναλαμβάνουν (π.χ. λογοπαίγνια και ομοιοκαταληξίες)·
- στη συνειδητοποιημένη ακρόαση και διάκριση φθόγγων-λέξεων που μοιάζουν ακουστικά
- στην ενεργοποίηση του οπτικού, ακουστικού κιναισθητικού καναλιού με συνδυασμένες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης (π.χ. οι μαθητές βλέπουν, πιάνουν, ακούν και ψηλαφούν ποικίλο υλικό που χρησιμοποιούν στο καλλιτεχνικό δρώμενο)·
- στην πολυαισθητηριακή σύνδεση μιας λέξης με την οπτική, ακουστική γλωσσοκινητική, απτική, γραφοκινητική εικόνα (π.χ. οι μαθητές παίρνουν αφορμή από μια γραπτή λέξη, όπως άνεμος, την ακούνε, την λένε οι ίδιοι σε διάφορους ηχητικούς συνδυασμούς, τον αισθάνονται σε περίπτωση που εξασκούνται σε υπαίθριο χώρο, την γράφουν, την μετατρέπουν σε σωματική κίνηση/ κιναισθηση, η οποία αυξάνει την προσοχή)·

- στην ενεργοποίηση της λειτουργικής μνήμης με συγκράτηση οπτικών, ακουστικών, κιναισθητικών ακολουθιών, ακολουθιών λέξεων, συλλαβών, φθόγγων, ολοκληρωμένων προτάσεων και μεγαλύτερων κειμένων·
- στην ενεργοποίηση συνειρμών με συνδυασμούς της οπτικής προσομοίωσης των λέξεων·
- στη σύνδεση μνήμης των λέξεων που χρησιμοποιούνται για το καλλιτεχνικό δημιούργημα με εμπειρίες και δραστηριότητες·
- στη μνημονική ανάκληση παραστάσεων, στον συνδυασμό ακούσματος, ενθύμησης και επανάληψης με τη σωστή σειρά ακουστικών ακολουθιών ήχων, φθόγγων, συλλαβών, λέξεων, κυρίως στα πλαίσια ασκήσεων ορθοφωνίας (diction)·
- στην ανάπτυξη βραχυπρόθεσμης-λειτουργικής μνήμης με την πολυαισθητηριακή συγκράτηση στη μνήμη των μαθητών μιας σειράς στοιχείων, καθώς, κυρίως, σε εργαστήρια σκηνικών, οι μαθητές δύνανται να εξασκηθούν στην παρατήρηση και την ζωγραφική/απεικόνιση παράλληλα με την καταγραφή και συγκράτηση στη μνήμη τους σειρές αντικειμένων, λέξεων, συλλαβών, προτάσεων και ευρύτερων κειμενικών ενοτήτων που δύνανται να χρησιμοποιήσουν·
- στον προσανατολισμό στον χώρο τόσο με αρχικό σημείο αναφοράς το σώμα τους όσο και άλλα αντικείμενα στον χώρο, καθώς χρειάζεται να οριοθετήσουν τον χώρο σκηνικής τους δράσης, να τον διανύσουν και να μετρήσουν διαδρομές και αποστάσεις, να τοποθετήσουν τον εαυτό τους σε σχέση με τους καλλιτεχνικούς τους συμ-παίκτες και τα σκηνικά αντικείμενα·
- στη χωροχρονική τοποθέτηση των γεγονότων της δραματοποιημένης ιστορίας μέσα στην ημέρα ή σε μεγαλύτερες χρονικές μονάδες (λ.χ. έτος, ολόκληρη ζωή ενός πρωταγωνιστή)
- στην ανάπτυξη της κινητικότητας των χεριών τους με ποικίλες κατάλληλες επαναλαμβανόμενες ασκήσεις κινήσεων, κατά τη διάρκεια των σκηνικών εργαστηρίων·
- στην επανάληψη ιστοριών που ακούν ή διαβάζουν και, με τη σειρά τους, ξαναγράφουν σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο.

Όλα τα προαναφερθέντα φαίνεται να αποτελούν αρωγό παράγοντα στην (έως ένα βαθμό) υλοποίηση των προαναφερθέντων στόχων που θέτει το ΑΠΣ για τους μαθητές με ΜΔ (Πειραματικό ΑΠΣ για τις ΜΔ/Μαρκάκης: 4-26) και να ενισχύει την άποψη ότι η κατάκτηση πολλών δεξιοτήτων γίνεται πιο εφικτή διαμέσου της εφαρμογής πολυαισθητηριακών μεθόδων, της δραματικής συμπεριλαμβανομένης (Κωτούλας, 2008: 35).

Όσον αφορά τη χρήση του θεάτρου της μαριονέτας (το κουκλοθέατρο) για τους μαθητές με ΜΔ, όπως, άλλωστε, και του θεάτρου σκιών, που σύμφωνα με τον Meschke (2004: 254), είναι «ταυτόχρονα έμφυχου και άφυχου, έμφυλου και άφυλου, κωμικού και αιθέριου», συμβάλλει γενικά, όπως άλλωστε ισχύει για όλα τα παιδιά, στην πρόκληση συναισθηματικής έντασης, μεταφέροντας τους μαθητές σε έναν κόσμο γεμάτο μαγεία και «θαύματα» (Jarka, 1974: 116-122· Γιάνναρης, 1995: 44), διαμέσου της ταύτισής τους με την κούκλα, που μεταφέρει σκηνές, με παιγνιώδη τρόπο, από τον οικείο τους κόσμο, σε έναν κόσμο φανταστικό (Samson, 2005: 70-81). Με τον τρόπο αυτόν, οι μαθητές συμμετέχουν στις δραματικές της περιπέτειες (Αλκηστis, 1992: 35), παραδειγματιζόμενοι από τα παθήματά της (Δαράκη, 1989: 15), διδάσκονται με τη δύναμη της πειθούς της (Delpeux, 1987: 16) και λυτρώνονται μέσα από τη συχνή σάτιρα καταστάσεων, συνήθως, οικείων σε αυτούς (Μαγουλιώτης, 1999: 15). Επιπλέον, το κουκλοθέατρο συμβάλλει και στη γλωσσική ανάπτυξη όλων των μαθητών γενικά, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που χαρακτηρίζονται από ΜΔ. Πράγματι, σύμφωνα με τη Βίτσου (2011: 57-63) διαμέσου του κουκλοθεάτρου ενισχύεται η φωνολογική ενημερότητα των μαθητών· αποκτάται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στη χρήση της γλώσσας· εμπλουτίζεται το λεξιλόγιο· βελτιώνεται η ικανότητα διάκρισης των ομοιοκατάληκτων ή η δημιουργία άλλων· βελτιώνεται η ικανότητα ακουστικής ανάλυσης-ακρόασης στη γλώσσα· συνειδητοποιείται καλύτερα ότι η σύνθεση μεμονωμένων ήχων μπορεί να συγκροτήσει λέξεις· βελτιώνεται σημαντικά η ικανότητα αποκωδικοποίησης των γραμμένων λέξεων αλλά και της γνώσης των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών, όπως επίσης και η παραγωγή επινοημένης γραφής, που αντανακλά τη γνώση για την δομή του προφορικού λόγου και τις θεωρήσεις των παιδιών για τις κειμενικές μορφές. Επιπρόσθετα, μέσω του κουκλοθεάτρου (αλλά και άλλων μορφών εκπαιδευτικού δράματος) υποβοηθείται η εμπέδωση άγνωστων και δύσκολων λέξεων, η κατανόηση της αφηγηματικής δομής ενός προφορικού κειμένου, η κατανόηση και η έκφραση των συναισθημάτων των ηρώων μιας ιστορίας, η βελτίωση του προφορικού τους λόγου και η ανάπτυξη βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η κατανόηση και η ενσυναίσθηση (Αντωνάτου, 2011: 44-51). Με τον τρόπο αυτόν, μέσα από θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές, καθίσταται εφικτή η βελτίωση του αναδυόμενου σχολικού εγγραμματισμού στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία (Ιωσηφίδου, 2011: 85-89), και η αποτελεσματική διδασκαλία ιδιαίτερων γλωσσικών φαινομένων (Παρούση, 2011: 216-221). Όλα αυτά αποτελούν, όπως προαναφέρθηκε, βασικούς στόχους και ζητούμενα στο ΑΠΣ για τους μαθητές με ΜΔ.

Αν και η παιδαγωγική αξία του θεατρικού παιχνιδιού έγγειται, κυρίως, στην κοινωνικοποίηση των μαθητών (Μουτσαδάκης, 1994: 67-71), στη χρησιμοποίησή του ως βασικό εργαλείο διαπολιτισμικής τους καλλιέργειας (Lo and Gilbert, 2002: 31-53· Fleming, 2006: 54-64· Χολέβα, 2010), και ως βασικό εργαλείο ηθικών και κοινωνικών προβληματισμών τους (Winston, 1999: 459-471), ωστόσο είναι σημαντική η συμβολή του για τη γλωσσική αλλά και γενικότερη ανάπτυξή τους (Κουρετζής, 2008· Αντωνάτου, 2011: 44-51· Ιωσηφίδου, 2011: 85-89· Παρούση, 2011: 216-221), η οποία, με την σειρά της, συμβάλλει στην καλύτερη επικοινωνία των μαθητών, με τον περιβάλλοντα κόσμο τους, που ειδικά στην περίπτωση των μαθητών με ΜΔ είναι, όπως αναφέρεται στη συνέχεια, αρκετά διαταραγμένη. Πράγματι, το θεατρικό παιχνίδι εμπεριέχει τη δυναμική εκείνη, που ευνοεί την εξάσκηση των δεξιοτήτων της διαπροσωπικής επικοινωνίας, αποτελώντας, με τον τρόπο αυτόν, το ιδανικό πλαίσιο επίλυσης των επικοινωνιακών προβλημάτων, εξαιτίας της συλλογικής φύσης του και των καταστάσεων που δημιουργεί (Τσιάρας, 2007: 31).

Η θεατρική παράσταση, ως κύρια καλλιτεχνική δημιουργία, αλλά με μεικτή στοχοθεσία (καλλιτεχνική, παιδαγωγική και κοινωνική) (Φραγκούλη, 2010), αποτελεί την οπτικοποίηση μιας ιδέας/μιας ιστορίας, η οποία ζωντανεύει σκηνικά (Haïne, 1985: 187-192). Επιπλέον, σημαντική είναι η διδασκαλία και η προετοιμασία με τις πρόβες, οι οποίες, από μόνες τους, λειτουργούν επικοινωνιακά και αποτελούν αφορμή για την σύσφιξη των διαπροσωπικών σχέσεων των συμμετεχόντων, ειδικά, όταν αποσκοπούν στην ολιστική ανάπτυξη των τελευταίων και δεν θυσιάζονται στον βωμό μιας «τέλειας» δραματοποίησης, για την προετοιμασία μιας «άρτιας» παράστασης (Freeman, Sullivan and Fulton, 2003: 131).

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τη θετική επίδραση της προετοιμασίας και της χρήσης μιας θεατρικής παράστασης για την εκπαίδευση των μαθητών με ΜΔ, ας σημειωθεί ότι, αφενός, ισχύουν τα γενικά οφέλη που αφορούν, άλλωστε, όλα τα παιδιά, καθώς, περιλαμβάνοντας συχνά και μουσικές ή χορομimικές πτυχές, συμβάλλουν στην πολυδιάστατη αισθητική καλλιέργεια των μαθητών και την καλλιέργεια της φαντασίας (O'Neill, 1985: 158-165), ενώ η συμμετοχή τους ως θεατές, σε θεατρικές παραστάσεις, συμβάλλει στην ευαισθητοποίησή τους, σε διάφορες μορφές και είδη θεάτρου (λαϊκό-έντεχνο), στην ανάπτυξη δυνατοτήτων του κριτικού τους λόγου, για την πρόσληψη του σκηνικού θεάματος, και στη βίωση πρωτότυπων αισθητηριακών, συναισθηματικών και νοητικών καταστάσεων. Χωρίς η θεατρική παράσταση να επιδιώκει να είναι, οπωσδήποτε, έργο τέχνης, φιλοδοξεί να αποτελεί έργο προάσκησης, που οδηγεί προς

γνήσια καλλιτεχνική απόλαυση, γνήσια δημιουργία και γνήσιο πολιτισμό (Σακελλαρίδου, 2011). Με τον τρόπο αυτό, επιτυγχάνει τους στόχους της αισθητικής απόλαυσης και της παιδαγωγικής σκοπιμότητας (Γραμματάς, 1999: 65-73).

Επίσης, μέσω της θέασης μιας θεατρικής παράστασης ή της συμμετοχής ενός μαθητή με ΜΔ σε αυτήν, μπορεί να καλλιεργηθεί η δεξιότητα κατανόησης του προφορικού λόγου (μιας προφορικής ιστορίας που παριστάνεται επί σκηνής), ακολουθώντας ανάλογο σκεπτικό με τη γραμματική ιστορίας, δηλαδή το πρόγραμμα ενίσχυσης της αναγνωστικής κατανόησης κυρίως των μαθητών με ΜΔ της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με βάση τη δομή ενός αφηγηματικού κειμένου, στο οποίο οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν ένα φύλλο εργασίας κατά την ανάγνωση (στην προκειμένη περίπτωση, μετά την παράσταση), απαντώντας βασικές ερωτήσεις, όπως ποιο είναι το σκηνικό της ιστορίας (ποιος, που, πότε)· ποιο είναι το πρόβλημα στην ιστορία· ποιοι είναι οι στόχοι· τι ενέργειες γίνονται· πώς λήγει η ιστορία (Αντωνίου, 2008: 46).

Ειδικά, όμως για τους μαθητές με ΜΔ η προετοιμασία και η παρουσίαση μιας θεατρικής παράστασης μπορεί να έχει επιπρόσθετα οφέλη, καθώς μπορεί να συμβάλει στη μείωση προβλημάτων που σχετίζονται με εν μέρει αντικοινωνικές συμπεριφορές των μαθητών με ΜΔ. Συγκεκριμένα, έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές με ΜΔ, συχνά έχουν τόσο έντονα προβλήματα προσοχής, συγκέντρωσης και ψυχοκινητικότητας (ΑΠΜΔ-ΕΕ, 2008: 7), που μπορεί να θεωρηθεί πως ανήκουν στην ίδια ομάδα με εκείνους που έχουν ΔΕΠ-Υ. Μεγαλώνοντας ηλικιακά και ανεβαίνοντας στις εκπαιδευτικές βαθμίδες, οι δυσκολίες και οι διαφορές με τους τυπικούς συμμαθητές τους μεγαλώνουν και επιτείνονται. Η αργή επεξεργασία των πληροφοριών που οδηγεί στη διάσπαση, η έλλειψη και η ανεπαρκής εφαρμογή στρατηγικών, καθώς επίσης και η έλλειψη κινήτρων και ενδιαφέροντος για τα έργα που τους δίνονται να εργαστούν και το παρορμητικό τους γνωστικό στυλ, τους οδηγούν συχνά σε επαναλαμβανόμενη σχολική αποτυχία, η οποία, με τη σειρά της, τους οδηγεί στην πεποίθηση της έμφυτης ανικανότητάς τους και της εκ των προτέρων δεδομένης αποτυχίας της κάθε προσπάθειάς τους. Συνέπεια αυτής της στάσης τους είναι, αφενός, η συνεχής αποφυγή τους στην εμπλοκή με γνωστικά έργα και, κατ' επέκταση, στην αποφυγή μιας ενδεχόμενης νέας αποτυχίας, και, αφετέρου, η γέννηση συναισθημάτων όπως η επιθετικότητα, η εσωστρέφεια και η απάθεια, αλλά και η δημιουργία γενικότερων προβλημάτων κοινωνικής ανάπτυξης, λόγω της χαμηλής τους δημοτικότητας και αυτοπεποίθησης. Τέλος, μία άλλη σοβαρή συνέπεια των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εν λόγω μαθητές στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, είναι η αδυναμία τους να αντιληφθούν και

να ερμηνεύσουν ορθά τις κοινωνικές συμπεριφορές των άλλων, με αποτέλεσμα να μένουν πολύ συχνά μόνοι και χωρίς φίλιες (Παντελιάδου και Μπότσας, 2007β: 28-29, 35-40). Τα αυξημένα προβλήματα των παιδιών με ΜΔ στη μάθηση (Παντελιάδου και Πατσιοδήμου, 2007: 42-52), με την ευρύτερη σημασία του όρου (λ.χ. της κοινωνικής μάθησης συμπεριλαμβανομένης), οδηγούν στη σκέψη ότι η χρήση θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών αποβαίνει θετικά στην καταπολέμηση των κοινωνικών δυσκολιών και των προβλημάτων συμπεριφοράς για τους μαθητές με ΜΔ, καθώς η συνεργασία θεωρείται προϋπόθεση του επιτυχημένου αποτελέσματος και για αυτό ενισχύεται περισσότερο από τον ανταγωνισμό, η κινητικότητα και η σωματική έκφραση των μαθητών αντικαθιστά την καθήλωση και την ακινησία της παραδοσιακής τάξης, ενώ η αξιολόγηση δεν έχει καμιά σχέση με την παραδοσιακή αξιολόγηση της παραδοσιακής εκπαίδευσης. Με τον τρόπο αυτόν, μαθητές με ΜΔ που δεν παρουσιάζουν επιτυχή αποτελέσματα στην παραδοσιακή εκπαιδευτική διαδικασία, δύνανται να ανταποκριθούν επιτυχώς σε εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας, του θεατροπαιδαγωγικού συμπεριλαμβανομένου. Άλλωστε, στις θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές η ευέλικτη ομαδοποίηση, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, ανάλογα με το επίπεδο ή τη μαθησιακή ετοιμότητα του μαθητή, και η εννοιοκεντρική διδασκαλία (*Concept-based teaching*) είναι ιδιαίτερα εφικτή, γεγονός που, σύμφωνα με την Παντελιάδου (2008: 9-10, 13) είναι βασικά ζητούμενα στην εκπαίδευση των μαθητών με ΜΔ .

Στο παρόν σημείο, ας γίνει ειδική μνεία για τους μαθητές με το σύνδρομο ΔΕΠ-Υ (Attention-Deficit Hyperactivity Disorder – ADHD), το οποίο περιλαμβάνει τρία βασικά χαρακτηριστικά: την υπερδραστηριότητα, την απροσεξία και την παρορμητικότητα (Καλαντζή-Αζίζι και Καραδήμας, 2005: 226-228) και, κατά τον τρόπο αυτόν, παρουσιάζει αρκετά κοινά σημεία με τη θεματική των ΜΔ (Μανιαδάκη, 2008β: 51-57). Έτσι, οι μαθητές με το συγκεκριμένο σύνδρομο βρίσκονται συνεχώς σε κίνηση, εκτελούν μεγάλες ή μικρές αδέξιες κινήσεις, διασπάται η προσοχή τους, δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν, πολλές φορές μοιάζουν χαμένοι, φαίνονται μπερδεμένοι, δείχνουν ονειροπόλοι, προβάλλουν απάθεια ή αδιαφορία, μιλούν συνεχώς, διακόπτουν τις δραστηριότητες με άσχετες παρατηρήσεις, ανυπομονούν και δεν μπορούν να περιμένουν τη σειρά τους, ξεκινούν ή σταματούν μια δραστηριότητα χωρίς να περιμένουν το κατάλληλο σύνθημα, δυσκολεύονται στην οργάνωση σε όλους τους τομείς, δυσκολεύονται να ακολουθήσουν έναν συγκεκριμένο ρυθμό και οδηγίες, δυσκολεύονται να τοποθετηθούν στο χώρο (ΑΠΜΔ-ΕΕ, 2008: 18-19· Αργυρακούλη, 2005: 329-353). Η ειδοποιός

διαφορά ανάμεσα σε ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ και σε ένα απλά ζωνρό παιδί αφορά την ικανότητα και τον βαθμό ελέγχου της κινητικής δραστηριότητας, ανάλογα με τις περιστάσεις. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, συνήθως, είναι αδέξια τόσο στο επίπεδο της αδρής όσο και στο επίπεδο της λεπτής κινητικότητας. Από τα βασικότερα συνοδά προβλήματα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ είναι αυτά του λόγου και της ομιλίας. Ένα σημαντικό ποσοστό εμφανίζει καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου, και στη συνέχεια, μέχρι και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, μπορεί να παρουσιάσει προβλήματα τόσο στην άρθρωση όσο και στη σύνταξη, ενώ παρουσιάζει περιορισμένη ικανότητα συγκέντρωσης. Πολλά παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι δυνατόν να επιτύχουν συγκέντρωση σε ικανοποιητικό βαθμό και για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα, εφόσον έχουν πολύ υψηλό κίνητρο και τους προτείνεται κάτι που κεντρίζει το ενδιαφέρον τους. Επίσης, είναι, συχνά, ευερέθιστα και ευέξαπτα, η δε αδυναμία τους να ανταποκριθούν ικανοποιητικά σε πολλές απαιτήσεις του περιβάλλοντός τους, σε συνδυασμό με τις αυξημένες παρατηρήσεις που δέχονται, μπορεί να πυροδοτήσει εκ μέρους τους αντιδραστική και προκλητική συμπεριφορά (Μανιαδάκη, 2008α: 19-21).

Έτσι, η χρήση των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών που συζητήθηκαν για τους μαθητές με ΜΔ μπορεί να προταθεί και για μαθητές με ΔΕΠ-Υ, επισημαίνοντας τον ιδιαίτερο ρόλο που διαδραματίζει η ανάπτυξη μιας θετικής διαπροσωπικής σχέσης ανάμεσα στον δάσκαλο-εμπυχωτή-θεατροπαιδαγωγό και τον μαθητή, η επικοινωνία με ξεκάθαρους όρους, η επανάληψη σαφών οδηγιών, η συνέπεια, σταθερότητα και συχνή ενίσχυση και η ανάθεση έργου ανάλογου προς τις δυνατότητες του κάθε μαθητή (Καλαντζή-Αζίζι και Καραδήμας, 2005: 239). Έτσι, δύναται να αποφευχθεί οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ να αντιλαμβάνονται τις θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές ως ενίσχυση της υπάρχουσας διάσπασής τους και ως πρόκληση (επιπρόσθετων) χαοτικών καταστάσεων. Αντίθετα, η σωματική-βιωματική διάσταση του θεάτρου, υπό τη σωστή παρέμβαση του εκπαιδευτικού, δύναται να προσφέρει στους εν λόγω μαθητές τη δυνατότητα για «νόμιμη» απελευθέρωση της ενεργητικότητάς τους.

4.2. Θέατρο και μαθητές με Κινητικές Δυσκολίες (ΚΔ)

Ο όρος κινητικές δυσκολίες αναφέρεται σε έναν ετερογενή πληθυσμό ατόμων με κινητικές αναπηρίες, που πάσχουν από νευρομυϊκές και μυοσκελετικές βλάβες (Hodapp 2003: 188-189) και περιλαμβάνει μία ευρεία γκάμα δυσκολιών, που μπορεί να αφορούν την αδρή κινητικότητα, όπου υπάρχουν προβλήματα ενεργοποίησης μεγάλων μυών ή μυϊκών ομάδων για τη στάση, το

βάδισμα, το τρέξιμο, την ισορροπία κ.λπ.· τη μυϊκή ισχύ, δηλαδή την ένταση με την οποία ένας μυς συσπάται εκούσια, ώστε να πραγματοποιηθεί μια δραστηριότητα· τον κινητικό σχεδιασμό, δηλαδή την ικανότητα ενός ατόμου να ιδεάζεται μια στρατηγική, ώστε να φέρει σε πέρας μια κίνηση ή μια δραστηριότητα· την αλληλοδιαδοχή και την ταχύτητα των κινήσεων· τη διαταραχή του συντονισμού των κινήσεων σε σχέση με τις διαταραχές του μυϊκού τόνου, όπου ένα άτομο μπορεί να χαρακτηρίζεται από υποτονία ή υπερτονία ή απότομες και μεγάλου βαθμού εναλλαγές του μυϊκού τόνου με αποτέλεσμα ανεξέλεγκτες κινήσεις υπερβολικού εύρους (αθέτωση) (Μούκα, 2004: 105), ή ακούσιες κινήσεις των κεντρικών τμημάτων των άκρων (χορεία) ή μη συντονισμός των κινήσεων (αταξία)· τη σπαστικότητα, κατά την οποία το άτομο φιξάρεται σε συγκεκριμένες στάσεις, ανάλογα και με τη σοβαρότητα της κατάστασης. Η ταξινόμηση ανάλογα με την κατανομή της κινητικής δυσλειτουργίας στα διάφορα μέρη του σώματος περιλαμβάνει τη διπληγία, την τετραπληγία, την ημιπληγία, την παραπληγία και τη μονοπληγία (Σταματιάδης, 2004: 49, 57-58, 72-73, 77). Οι μαθητές με ΚΔ συχνά δεν αντιμετωπίζουν μόνο προβλήματα κινητικότητας, αλλά πολλές φορές συνυπάρχουν προβλήματα γλωσσικής, πνευματικής και κοινωνικής ανάπτυξης, που με τη σειρά τους δημιουργούν προβλήματα συναισθηματικής ωρίμανσης, αυτοεκτίμησης και ενσωμάτωσή τους στη σχολική τάξη (Σταματιάδης, 2004: 50, Νεστορίδης, 2004: 18). Επίσης, συχνές είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην κατανόηση των χωρικών σχέσεων, δηλαδή της ικανότητας των παιδιών να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους σε σχέση με τα αντικείμενα (θέση στον χώρο) ή της ικανότητας εντόπισης των αντικειμένων στον χώρο, της θέσης τους και της διαδρομής τους (τοπογραφικός προσανατολισμός) (Μούκα, 2004: 111).

Κυρίως, στις νευρομυϊκές βλάβες υπάρχουν συχνά συνοδές διαταραχές, όπως επιληψία (25%), προβλήματα ακοής (20%), όρασης (20%), άρθρωσης λόγου (50%) και ΝΚ (το 75% παρουσιάζει ΔΝ κάτω από 70). Επίσης σε αρκετές περιπτώσεις παρατηρούνται ψυχολογικές εκδηλώσεις άγχους, υπερευαισθησίας, κατάθλιψης, δυσκολίας στη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς και συναισθηματικές μεταπτώσεις και μειωμένη ικανότητα συγκέντρωσης και προσοχής. Στο γνωστικό τομέα παρουσιάζονται επιπλέον δυσλειτουργίες, όπως αδυναμία μνημονικής συγκράτησης, οργάνωσης κινήσεων και επεξεργασίας οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων, δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση, λόγω προβλημάτων άρθρωσης λόγου, λανθασμένης χωρικής αντίληψης, έλλειψης οπτικοκινητικού συντονισμού (χέρι-μάτι), μειωμένης οπτικής αντίληψης και μνήμης, καθώς επίσης και δυσκολίες στην ακρόαση, εξαιτίας μειωμένης

ακουστικής αντίληψης και μνήμης (Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. για τις ΚΑ, 2004: 59). Ως εκ τούτου, το ΑΠΣ για τις ΚΑ θέτει ως επιμέρους στοχοθεσία τη βελτίωση των μαθητών στις προαναφερθείσες κιναισθητικές, κοινωνικοσυναισθηματικές και γνωστικές περιοχές.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το εν λόγω Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ., το θέατρο και γενικότερα η δραματική τέχνη φαίνεται να διαδραματίζει ιδιαίτερο ρόλο στην εκπαίδευση μαθητών με ΚΔ. Αρχής γενομένης με την Προσχολική Αγωγή, επισημαίνεται ότι η δραματική τέχνη συμβάλλει στην ανάδειξη των ικανοτήτων και κλίσεων των παιδιών, καθώς τους δίνει τη δυνατότητα να εκφράζονται, να δημιουργούν, να επικοινωνούν, να ανακαλύπτουν τον εαυτό τους και τον κόσμο, να εκτονώνονται και να απελευθερώνονται, μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης, συντροφικότητας και ασφάλειας. Μέσω της κίνησης, με όλους τους περιορισμούς που αυτή μπορεί να υφίσταται, μέσω της φωνής, του λόγου και των υλικών που επιλέγουν, οι μαθητές με ΚΔ δύνανται να εκφράζουν εμπειρίες, συναισθήματα και ιδέες, μέσα από συλλογική δραστηριότητα που εγκλείει αντί να αποκλείει τους συμμετέχοντες (Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. για τις ΚΑ, 2004: 6).

Επίσης, το ίδιο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. για τις ΚΑ (2004: 38-40) που αφορά την Προσχολική Εκπαίδευση, κάνει ιδιαίτερη μνεία για τον βασικό εκπαιδευτικό στόχο που αφορά τη δημιουργία και την έκφραση των εν λόγω μαθητών, των δραστηριοτήτων δραματικής τέχνης συμπεριλαμβανομένων, προκειμένου οι μαθητές με ΚΑ να εκφράζονται με το δημιουργικό δράμα και να αναπτύσσουν τη γλώσσα, να καλλιεργούν την επικοινωνία και να αξιοποιούν, στο πλαίσιο των δυνατοτήτων τους, την τεχνολογία, να εκφράζονται με τον αυτοσχεδιασμό και τη μίμηση, να επιλέγουν και να χρησιμοποιούν, δημιουργικά, διάφορα υλικά, να εξοικειώνονται με τις τεχνικές του κουκλοθέατρου και του θεάτρου σκιών, να «παίζουν» δημιουργικά με τις κούκλες και τις μαριονέτες, να συνεργάζονται και να δημιουργούν από κοινού, να αναπτύσσουν την αισθητική τους αντίληψη και έκφραση, να αποκτούν θεατρική παιδεία, να δημιουργούν ποικίλα καλλιτεχνικά δημιουργήματα. Επισημαίνεται ότι όσα παιδιά έχουν χαμηλή κινητικότητα των άνω άκρων και δεν μπορούν να κατασκευάζουν τα ίδια κούκλες και μαριονέτες και να παίζουν με αυτές κουκλοθέατρο και θέατρο σκιών, δύνανται να παρακολουθούν ειδικούς να τις δημιουργούν και να τις χρησιμοποιούν σε ανάλογες παραστάσεις. Το γεγονός ότι κάποιοι μαθητές έχουν ΚΔ δεν σημαίνει ότι απέχουν από θεατρικές εκπαιδευτικές-καλλιτεχνικές δραστηριότητες αλλά αντίθετα ότι οι τελευταίες χρειάζεται να προσαρμοστούν στη σωματική

δύναμη, την ταχύτητα και τις αντοχές των συμμετεχόντων μαθητών, στην ικανότητα ισορροπίας, συντονισμού και ακρίβειας κινήσεών τους (Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. για τις ΚΑ, 2004: 38-40).

Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να προσαρμόζει τις θεατροπαιδαγωγικές που εφαρμόζει, προκειμένου ο κάθε μαθητής με ΚΔ να μπορεί να ανταποκριθεί όσον το δυνατόν καλύτερα. Χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη του ότι λ.χ. το σπαστικό παιδί μπορεί να εκτελεί συνεχόμενες ασκήσεις, ενώ το αθետωσικό παιδί χρειάζεται διαλείμματα χαλάρωσης. Μεγαλύτερη δυσκολία στην κίνηση παρουσιάζει το αταξικό παιδί λόγω προβλημάτων ισορροπίας (Νεστορίδης, 2004: 35). Τα ειδικά βοηθήματα που έχουν κατασκευαστεί με την πρόοδο της τεχνολογίας, όπως τα ορθωτικά μέσα (νάρθηκες, κηδεμόνες), τα βοηθήματα για την εξασφάλιση σωστής θέσης (ειδικά καρεκλάκια, ορθοστάτες) και τα βοηθήματα για τη μετακίνηση (ειδικά καρότσια, περιπατητήρες, βακτηρίες) (Σταματιάδης, 2004: 94), επιτρέπουν στους μαθητές με ΚΔ να συμμετέχουν σε θεατρικά δρώμενα, που προϋποθέτουν (έως έναν βαθμό) την κίνηση, αρκεί όλα αυτά τα βοηθήματα να προσλαμβάνονται όχι με την παραδοσιακή αντίληψη της αναπηρίας ως καθηλωτικά για το άτομο που τα χρησιμοποιεί αλλά ως απελευθερωτικά της κίνησης και ως προέκταση του σώματός του. Επιπλέον, η συμμετοχή των μαθητών με ΚΔ στις σκηνογραφικές ή ενδυματολογικές κατασκευές για μια θεατρική παράσταση ή και γενικότερα για οποιοδήποτε θεατρικό δρώμενο, περιλαμβάνει δραστηριότητες που μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση της λεπτής τους κινητικότητας και του κινητικού τους σχεδιασμού και στην ενδυνάμωση του χεριού, που, με τη σειρά της, δύναται να οδηγήσει στη βελτίωση της γραφοκινητικής τους ικανότητας (Μούκα, 2004: 133-135). Προϋπόθεση για την επιτυχή συμμετοχή των μαθητών με ΚΔ στην εκπαίδευση μέσω του θεάτρου είναι η γενικότερη διάθεση για επιτυχή ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρίες στη σχολική διαδικασία (Χριστοφοράκη, 2004) και στην καλλιέργεια μιας διαπροσωπικής σχέσης όλων όσων συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Kemp, 2005: 22), έννοιας πραγματικά θεμελιώδους σημασίας (Κλεφτάρας, 1997: 275-302). Σε κάθε περίπτωση, μια ολιστική προσέγγιση της θεατρικής αγωγής των μαθητών με ΚΔ στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση (και όχι μόνο) δεν επιμένει ούτε αυτοπεριορίζεται σε ένα «άψογο» αισθητικά τελικό θέαμα αλλά αγκαλιάζει όλες τις πτυχές του θεατρικού βιώματος. Επίσης, η χρήση θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών γίνεται όχημα και για τη διδασκαλία και άλλων γνωστικών αντικειμένων, αποφεύγοντας τη μονοτονία και την ομογενοποίηση, που θα μπορούσαν να βιωθούν σε ακόμη μεγαλύτερο βαθμό λόγω των κινητικών περιορισμών στους εν

λόγω μαθητές, και προωθώντας αντίστοιχα την προσωπική τους ολοκλήρωση και ενδυναμώνοντας τη δημιουργικότητά τους.

Αντίστοιχα ισχύουν, σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. για τις ΚΑ (2004) για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όσον αφορά τις ωφέλειες θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών για ζητήματα γλωσσικής βελτίωσης, καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων και δημιουργίας συναισθηματικής πληρότητας. Σε περίπτωση, που η αδρή κινητικότητα των μαθητών είναι ιδιαίτερα περιορισμένη, μπορούν να επιλεγθούν μορφές του εκπαιδευτικού δράματος που απαιτούν λιγότερη κίνηση, όπως η παντομίμα, το σκετς ή το θεατρικό αναλόγιο. Σε περίπτωση, που και η γλωσσική παραγωγή των μαθητών με ΚΔ είναι ποσοτικά και ποιοτικά περιορισμένη και επιδιώκεται η βελτίωσή της, τότε μπορούν να χρησιμοποιηθούν, όπως αναφέρθηκε στην υποενότητα με τις ΜΔ μορφές του εκπαιδευτικού θεάτρου που συμβάλλουν στη γλωσσική καλλιέργεια, όπως λ.χ. το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση, το κουκλοθέατρο ή η προετοιμασία και η παρουσίαση μιας θεατρικής παράστασης.

Σε κάθε περίπτωση, όταν ένας εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές στην εκπαίδευση μαθητών με ΚΔ, είναι σημαντικό να αναγνωρίζει και να αποδέχεται τους περιορισμούς που αυτοί βιώνουν, να κατανοεί τη φύση των αδυναμιών τους και να προσαρμόζει ανάλογα τη δουλειά του. Επίσης, είναι μείζονος σημασίας να αναβαθμίζει την αυτοεκτίμησή τους, να ενθαρρύνει την ελευθερία έκφρασης και να προκαλεί συζητήσεις, να καταπολεμεί την παθητικότητα και την ηττοπάθεια που επικρατεί κάποιες φορές στη συμπεριφορά τους, να αγνοεί τα μηχανήματα κίνησης ή στήριξης που χρειάζονται οι εν λόγω μαθητές και να εστιάζει την προσοχή του στα ίδια τα υποκείμενα. Επιπλέον, είναι σημαντικό να εμπιστεύεται τους ίδιους τους μαθητές ως τους μόνους ειδικούς σε σχέση με την κατάστασή τους, να δουλεύει μαζί τους με δημιουργικό αλλά όχι προστατευτικό και ευνουχιστικό τρόπο, να τους ενθαρρύνει να λειτουργούν αυτόβουλα, να οργανώνουν την εργασία τους και να εντάσσονται σε μεικτές ομάδες, εφόσον υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις και η ένταξη αποβαίνει προς όφελος όλης της ομάδας, να επιτρέπει στους μαθητές να είναι οι ίδιοι κριτές των ορίων τους, να τους δείχνει τον σεβασμό που τους αξίζει, θέτοντας υψηλούς αλλά όχι ουτοπικούς στόχους και γενικά να απολαμβάνει τη δουλειά του, μεταδίδοντας αυτήν την αίσθηση της απόλαυσης και στους ίδιους τους μαθητές (Hodgkin, 2005: 190-191).

4.3. Θέατρο και μαθητές με νοητική καθυστέρηση (NK)

Με τον όρο NK εννοούμε δυσκολίες που συνήθως εμφανίζονται σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης, όπως στον βιολογικό, τον κοινωνικό, τον επικοινωνιακό, στο παιχνίδι και στον λόγο. Ως εκ τούτου, χαρακτηριστικά των νοητικά καθυστερημένων παιδιών είναι η μειωμένη ικανότητα για μάθηση, γενικές δυσκολίες σε όλες σχεδόν τις περιοχές της γνωστικής λειτουργίας και πολλαπλά προβλήματα προσοχής, μνήμης, γλωσσικής ανάπτυξης και επικοινωνίας (Πολυχρονοπούλου, 2004: 70-72). Το επίπεδο της απόκλισης των μαθητών με NK σχετίζεται με το επίπεδο του νοητικού τους δυναμικού. Ανάλογη με τον ΔΝ είναι και η ανάπτυξη της λεκτικής και της μη-λεκτικής επικοινωνίας και της κοινωνικότητάς τους. Τα παιδιά με ελαφριά και μέτρια NK μπορούν να εκφραστούν χρησιμοποιώντας απλές χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου και βλεμματική επαφή, ενώ μπορούν να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν κοινωνικές σχέσεις, σε αντίθεση με τα παιδιά με βαριά NK, τα οποία τείνουν να μη χρησιμοποιούν εξωλεκτικούς τρόπους επικοινωνίας και να εμφανίζουν αυτιστικού τύπου προβλήματα στην κοινωνικότητά τους. Παρόμοια εικόνα εμφανίζουν τα παιδιά με NK και στο παιχνίδι και στη συμπεριφορά τους. Το παιχνίδι τους μπορεί να στερείται φαντασίας, να είναι στερεοτυπικό και επαναληπτικό, ενώ μπορεί επίσης να παρουσιάσουν στερεοτυπικές κινήσεις, εμμονές, αντίσταση στην αλλαγή και τελετουργικές ενασχολήσεις (Βογινδρούκας, 2003: 73), χαρακτηριστικά γνωρίσματα που απαιτείται να λαμβάνει υπόψη του ο ειδικός θεατροπαιδαγωγός.

Στο ΑΠΣ Αισθητικής Αγωγής για μαθητές με μέτρια και ελαφριά NK (σ. 80), επισημαίνεται η σπουδαιότητα των τεχνών γενικά στην εκπαίδευση των μαθητών με μέτρια και ελαφριά NK, καθώς «η τέχνη σε όλες της τις μορφές ενεργοποιεί τη σκέψη, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία με το να προσφέρει πλούσιες οπτικές, απτικές και αισθητηριακές εμπειρίες στο παιδί». Ειδικότερα για τους μαθητές με NK τονίζεται ότι «η τέχνη προσφέρει ένα μοναδικό μέσο κατανόησης του κόσμου μέσα από τις αισθήσεις (βλέπω, ακούω, αγγίζω), την αντίληψη (ανακαλύπτω, επικοινωνώ, βιώνω) και την πράξη (πειραματίζομαι, δημιουργώ, κατασκευάζω). Επιπλέον, δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά με NK «να καλλιεργήσουν τις αισθήσεις τους και να αναπτύξουν τις αντιληπτικές τους ικανότητες, να ενεργοποιήσουν τις δημιουργικές δυνάμεις του εαυτού τους (κλίσεις και δεξιότητες), να επικοινωνήσουν μέσα από αυτά που βλέπουν, αγγίζουν, ακούνε και αισθάνονται, να πειραματιστούν με τα χρώματα, τα σχήματα, το χώρο και τα διάφορα υλικά, να συνεργάζονται μέσα από συλλογικές δραστηριότητες, να κατανοήσουν τα δικά τους

συναισθήματα και τα συναισθήματα των άλλων και να εκφραστούν με λεκτικούς και μη λεκτικούς τρόπους.»

Καθώς τα προγράμματα Αισθητικής Αγωγής επιδιώκουν να συνδράμουν τους μαθητές με ελαφριά και μέτρια ΝΚ προκειμένου να αναπτύξουν κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες και να διαμορφώσουν αισθητικές αξίες που είναι απαραίτητες για την ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους, έχουν ως βασικές αρχές τη δημιουργία των προϋποθέσεων εκείνων που είναι απαραίτητες για την ψυχοκινητική ανάπτυξη και έκφραση, την ενθάρρυνση της αυτογνωσίας, τη διευκόλυνση της έκφρασης προσωπικών προτιμήσεων και ιδεών, τη δημιουργία ευκαιριών για βιωματική μάθηση μέσα από συμμετοχή σε ομάδες, την ενθάρρυνση της κοινωνικοποίησης και της φιλίας, την προσφορά ποικιλίας ερεθισμάτων, μέσων, τεχνικών με σκοπό τόσο την εξοικείωση των μαθητών με απλές έννοιες όσο και τη διατήρηση και γενίκευση καινούργιων γνώσεων, τη δημιουργία των απαραίτητων συνθηκών προκειμένου οι μαθητές να βιώνουν τη χαρά της δημιουργίας και της αισθητικής απόλαυσης. Μέσα από την εφαρμογή των προγραμμάτων Αισθητικής Αγωγής, μεταξύ άλλων και για το Θέατρο, οι μαθητές με ελαφριά και μέτρια ΝΚ έχουν τη δυνατότητα όχι μόνο να καλλιεργήσουν την οπτική τους αντίληψη, την αδρή και λεπτή κινητικότητα, την καλαισθησία, τη δημιουργική έκφραση, αλλά και να αυτενεργήσουν και να αντλήσουν ικανοποίηση από την επαφή τους με το νκόμιο της τέχνης. Παράλληλα δύναται να αντιληφθούν ότι η Τέχνη δεν είναι μόνο για τους λίγους, αλλά μια μορφή έκφρασης για όλους, μια «παγκόσμια γλώσσα». Ειδικά για τη διά του θεάτρου εκπαίδευση ισχύει ότι το θέατρο είναι το πιο αντιπροσωπευτικό είδος βιωματικής μάθησης, που συμβάλλει στη γλωσσική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με ελαφριά και μέτρια ΝΚ, καθώς η μάθηση συντελείται μέσα σε συνθήκες παιχνιδιού, χαράς, διασκέδασης χωρίς τον κίνδυνο της αποτυχίας ή της απόρριψης (ΑΠΣ Αισθ. Αγωγής για μαθητές με μ. και ε. ΝΚ: 80-81).

Το ΑΠΣ Αισθητικής Αγωγής για μαθητές με μέτρια και ελαφριά ΝΚ (σσ. 84-86), κάνει λόγο για τις εξής γενικές διδακτικές ενότητες που δύναται να καλλιεργηθούν διαμέσου του θεάτρου: σωματική έκφραση-αυτογνωσία, υλικά, δραματοποίηση, θεατρικό παιχνίδι, κούκλες-μάσκες. Στη διδακτική ενότητα «σωματική έκφραση-αυτογνωσία», οι διδακτικοί στόχοι που επιδιώκονται, είναι οι εκπαιδευόμενοι μαθητές με μέτρια και ελαφριά ΝΚ να αντιλαμβάνονται τη δυνατότητα έκφρασης στον χώρο, μέσα από τις κινήσεις του σώματός τους, να συντονίζουν τις κινήσεις τους, να αποδέχονται τον εαυτό τους και τους άλλους ως ισότιμα μέλη μιας ομάδας, να ακολουθούν κανόνες, να μπορούν να μιμούνται και να αυτοσχεδιάζουν ελεύθερα ή οργανωμένα.

Στη διδακτική ενότητα που αφορά τα υλικά, ο διδακτικός στόχος που επιδιώκεται, είναι οι εν λόγω μαθητές να κατασκευάζουν υλικά για το θέατρο (σκηνικά-κοστούμια-μεταμφίηση). Αναφορικά με την ενότητα για τη δραματοποίηση, οι διδακτικοί στόχοι που επιδιώκονται, είναι οι μαθητές να υποδύονται ρόλους, να εκφράζονται κινητικά ή λεκτικά, να κατανοούν τις έννοιες του χώρου, του χρόνου και του μέσου και να εμβαθύνουν στον μύθο και στο παραμύθι. Αναφορικά με την ενότητα για το θεατρικό παιχνίδι, οι διδακτικοί στόχοι που επιδιώκονται, είναι οι μαθητές να συνειδητοποιούν τη σπουδαιότητα της ομάδας και της συμμετοχής, να μπαίνουν στον ρόλο του θεατή και του ηθοποιού. Τέλος, αναφορικά με την ενότητα για τις κούκλες και τις μάσκες, οι διδακτικοί στόχοι που επιδιώκονται, είναι οι μαθητές να κατασκευάζουν με απλά υλικά κούκλες και μάσκες. Και για τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών, τα οφέλη που προκύπτουν από τη χρήση θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών σχετίζονται κατά πρώτο λόγο με τον κιναισθητικό και κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα και κατά δεύτερο με τον αμιγώς γνωστικό. Επίσης, κάποιες μορφές εκπαιδευτικού δράματος, όπως λ.χ. η διερευνητική δραματοποίηση, όπου απαιτείται αυξημένος κριτικός στοχασμός, ενδείκνυνται σαφώς λιγότερο σε περιπτώσεις μαθητών με χαμηλό ΔΝ, χωρίς βέβαια να αποκλείονται σε μια προσαρμοσμένη μορφή.

Θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές μπορούν να χρησιμοποιούνται επίσης και στην εκπαίδευση των μαθητών με βαριά ΝΚ, στον βαθμό που αυτοί μπορούν να συμμετέχουν. Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για την Εκπαίδευση Παιδιών με Βαριά Νοητική Καθυστέρηση (ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για την εκ/ση παιδιών με β. ΝΚ), τα παιδιά με βαριά ΝΚ συνιστούν μία από τις πλέον ανομοιογενείς και εκπαιδευτικά απαιτητικές ομάδες ατόμων με ειδικές ανάγκες, λόγω των ποικίλων και πολύ σοβαρών μαθησιακών προβλημάτων που παρουσιάζουν στους περισσότερους από τους τομείς της λειτουργικότητάς τους. Πρόκειται για άτομα τα οποία έχουν ΔΝ μικρότερο του 40 και χρειάζονται συνεχή και εκτεταμένη υποστήριξη σχεδόν σε όλες τις δραστηριότητές τους, καθώς χαρακτηρίζονται από χαμηλή γενική νοητική ικανότητα, σημαντικά περιορισμένη μνήμη, σοβαρές δυσκολίες στον σχηματισμό εννοιών και στην εξαγωγή συμπερασμάτων, στη διαμόρφωση κριτικής σκέψης και στην κατανόηση λογικομαθηματικών εννοιών, παθητικότητα, μεγάλα προβλήματα με τη γενίκευση και τη μεταφορά μάθησης, διαταραχές προσοχής, αναποτελεσματικές επικοινωνιακές ικανότητες, αδυναμία χειρισμού συμβολικών συστημάτων, αποτυχία στην κλασική σχολική μάθηση, χαμηλή γενική κοινωνική προσαρμοστικότητα, δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής, περιορισμένες

ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης, αδυναμία οργάνωσης ελεύθερου χρόνου, σοβαρές δυσκολίες στην επίλυση προβλημάτων καθημερινής ζωής (ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για την εκ/ση παιδιών με β. ΝΚ: 1). Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς στόχους που θέτει το εν λόγω ΑΠΣ για τη συγκεκριμένη ανομοιογενή ομάδα μαθητών στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία (4-7 ετών), είναι η βίωση του εαυτού, η εισαγωγή στη δόμηση της επικοινωνίας (γλώσσα), η δημιουργία και η έκφραση.

Όσον αφορά τη «βίωση του εαυτού», κεντρικός σκοπός είναι να βιώσει ο κάθε μαθητής με βαριά ΝΚ τον εαυτό του, λαμβάνοντας υπόψη το σώμα του, ως Όλο μέσα από αισθητηριακές και αντιληπτικές δομές. Επιδιώκοντας ο εκπαιδευτικός να δομήσει και να εδραιώσει κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας μια σταθερή σχέση με τον μαθητή, προκειμένου να διαμορφώσει μια συναισθηματική κατάσταση που θα προάγει την ευεξία του, δύναται να χρησιμοποιήσει, μεταξύ άλλων, θεατρικές πρακτικές, που μέσω της βιωματικότητάς τους θα αναδείξουν το σώμα ως το πιο σημαντικό και μοναδικό πεδίο μάθησης (ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για παιδιά με β. ΝΚ / νηπιαγωγείο: 11).

Όσον αφορά την εισαγωγή στη δόμηση της επικοινωνίας (γλώσσα), ας επισημανθεί ότι οι μαθητές με βαριά ΝΚ παρουσιάζουν, όπως προαναφέρθηκε, πολύ συχνά, αδυναμία λεκτικής επικοινωνίας. Αυτό δε σημαίνει ότι θα πρέπει να εγκαταλειφθεί κάθε εκπαιδευτική προσπάθεια βελτίωσης των λεκτικών τους ικανοτήτων αλλά αντίθετα απαιτείται επιμονή ώστε οι εν λόγω μαθητές, κατά την προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία (αλλά και στη συνέχεια) να εξασκούνται στις βασικές δομές και μορφές κάθε είδους επικοινωνίας, με κεντρικό σκοπό την ανάπτυξη της γλωσσικής κατανόησης και έκφρασης, προκειμένου να μπορέσουν (έως έναν βαθμό) να δομήσουν διαπροσωπικές σχέσεις, να εκφράσουν αισθήματα και μέσα από τη συμβολική λειτουργία να αναδιαμορφώσουν την εικόνα του κόσμου (ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για παιδιά με β. ΝΚ / νηπιαγωγείο: 24).

Τέλος, όσον αφορά τη δημιουργία-έκφραση, ισχύει ότι, γενικά, η δημιουργικότητα αποβλέπει στην ενίσχυση της σκέψης. Η προσχολική ηλικία είναι η πλέον κατάλληλη για την προαγωγή της δημιουργικής έκφρασης. Έτσι, μέσα από καλλιτεχνικές δραστηριότητες ενισχύεται η αντίληψη και η έκφραση, ενώ δίνεται στο παιδί η δυνατότητα να αποκτήσει την αίσθηση του ωραίου και της προσωπικής απόλαυσης. Η ιδιαίτερη κατάσταση των μαθητών με βαριά ΝΚ καθιστά αναγκαία την οργάνωση καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων, θεατρικών συμπεριλαμβανομένων, καθώς τους δίνουν την ευκαιρία να βιώσουν τον εαυτό τους μέσα από ατομικές και ομαδικές

δραστηριότητες υπό το πρίσμα των αισθήσεων. Επιπλέον, ένας από τους απώτερους σκοπούς της εκπαίδευσης των παιδιών με βαριά ΝΚ είναι να αποκτήσουν την αίσθηση του ελεύθερου χρόνου και να μπορέσουν να τον οργανώσουν έτσι ώστε να επιτύχουν το μέγιστο δυνατό της προσωπικότητάς τους, να αντιλαμβάνονται το περιβάλλον τους με μια διαφορετική διάσταση και να γίνουν το κατά δύναμη συνδημιουργοί και συνεκφραστές του «κόσμου των αισθήσεων». Επειδή μάλιστα τα παιδιά με βαριά ΝΚ μπορούν μόνο επιφανειακά να αντιληφθούν αντικείμενα, καταστάσεις και χώρους, μέσα από αισθητικές δραστηριότητες τους δίνεται η δυνατότητα να ενισχυθούν στην παρατήρηση και στη διαφοροποίηση μέσα από καταστάσεις που ζουν βιωματικά. Στην προβλεπόμενη ενότητα του εν λόγω ΑΠΣ που αφορά διάφορες μορφές θεατρικής έκφρασης τόσο στην προσχολική όσο και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, γίνεται συγκεκριμένα αναφορά για τη σκοποθεσία που τίθεται για τους εν λόγω μαθητές: να αποκτήσουν εμπειρίες με αντικείμενα, πρόσωπα και καταστάσεις μέσα από το παιχνίδι (μιμητικό, ρόλων), να γνωρίσουν το κουκλοθέατρο και το παιχνίδι με τις κούκλες ως μέσο έκφρασης, να γνωρίσουν το θέατρο σκιών και τις αλλαγές στις διάφορες μορφές, και να βιώσουν τις διάφορες μορφές θεατρικής έκφρασης ως κοινωνικού γεγονότος (ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για παιδιά με β. ΝΚ / νηπιαγωγείο: 43, ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για παιδιά με β. ΝΚ / δημοτικό: 99, 103-104).

Η επέκταση της χρήσης των προαναφερθέντων μορφών εκπαιδευτικού θεάτρου (θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση, κουκλοθέατρο και θέατρο σκιών) για τους μαθητές με βαριά ΝΚ στο δημοτικό δύναται να συμβάλει στην καλλιέργεια διάφορων δεξιοτήτων, που αναφέρει ως στοχοθεσία το ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για παιδιά με βαριά ΝΚ για το δημοτικό (96) μεταξύ άλλων των κοινωνικών δεξιοτήτων που συνδέονται με τη συναισθηματική οργάνωση των μαθητών, της απόκτησης θετικού αυτοσυναισθήματος, αυτοπεποίθησης, ωριμότητας και δεξιοτήτων που διευκολύνουν τη συμβίωση με τους άλλους. Το θέατρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα (ανάμεσα σε άλλα) όχημα προσέγγισης, αποδοχής και αντιμετώπισης της αναπηρίας από το ίδιο το παιδί, ως δυνατότητα παρουσίασης του εαυτού του με επιτυχία στους άλλους, ως πρόκληση για συνεργασία μαζί τους και καλλιέργεια αμοιβαίου σεβασμού, ως δοκιμασία για κατανόηση των αποτυχιών του αλλά και ως βίωση της χαράς με τις επιτυχίες του, ως μέσο μάθησης για να θέτει ρεαλιστικούς στόχους, να ελέγχει το θυμό και τα νεύρα του, να εκφράζει τα συναισθήματά του με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο, να τηρεί τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του, να είναι πρόθυμος να βοηθά και να έχει υπομονή να αναμένει «κάτι») (ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για παιδιά με β. ΝΚ / δημοτικό: 96). Εναλλακτική μορφή ενασχόλησης των μαθητών με βαριά ΝΚ με τις

προαναφερθείσες μορφές εκπαιδευτικού θεάτρου (θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση, κουκλοθέατρο και θέατο σκιών), στον βαθμό που δυσκολεύονται να ανταποκριθούν ακόμη και στις προσαρμοσμένες στο επίπεδό τους μορφές του, είναι η παρακολούθηση αντίστοιχων παραστάσεων, που αποδεσμεύεται πλέον γενικά από τον χαρακτήρα της παραδοσιακής «παθητικότητας» του αποδέκτη/θεατή και εμπεριέχει τον χαρακτήρα της ενεργητικής συμμετοχικής ακρόασης, στα πλαίσια των δυνατοτήτων του έκαστου μαθητή.

4.4. Θέατρο και μαθητές με Κώφωση ή Βαρυηκοΐα

Η ομάδα των μαθητών με Κώφωση ή Βαρυηκοΐα είναι ανομοιογενής και ετερόκλητη, καθώς περιλαμβάνει παιδιά κωφά και παιδιά βαρήκοα, με εκ γενετής ή με επίκτητα προβλήματα ακοής, με διαφορετικό βαθμό υπολειμματικής ακοής, χρήστες ή μη κοχλιακών εμφυτευμάτων και ψηφιακών ακουστικών, γεγονός που απαιτεί και διαφορετική εκπαιδευτική αντιμετώπιση για την κάθε περίπτωση ξεχωριστά (ΑΠΣ για μαθητές με προβλήματα ακοής για την ΠΕ, 2004: 41· Padden, 2005: 508-513). Ανάλογα με το χρονικό σημείο και τον βαθμό που ένα παιδί απώλεσε την ακοή του, είναι και ο βαθμός κατάκτησης της ομιλίας. Γενικά, η χρήση της ομιλίας σημαίνει καταπίεση για τους Κωφούς,⁴ οι οποίοι αισθάνονται πάντα ότι μειονεκτούν ως προς αυτήν σε σχέση με τους ακούντες (Λαμπροπούλου, 1999α: 81). Έτσι, σύμφωνα με τον νόμο 3699/2.10.2008 (άρθρο 7), ως πρώτη γλώσσα των κωφών και βαρυήκων μαθητών αναγνωρίζεται η Ελληνική Νοηματική γλώσσα (ΕΝΓ) και ως δεύτερη γλώσσα η Νέα Ελληνική, η οποία προσλαμβάνεται και εκφέρεται με τη γραπτή της μορφή, ενώ η προφορική της αντίληψη και έκφραση αποτελεί πρόσθετη κοινωνική επιλογή (αλλά όχι υποχρέωση) των κωφών μαθητών. Η ΕΝΓ και η Νέα Ελληνική γλώσσα αναγνωρίζονται ως ισότιμες μεταξύ τους, οπότε και η ενδεδειγμένη γλωσσική παιδαγωγική προσέγγιση είναι η δίγλωσση εκπαίδευση (Πρόγραμμα Σπουδών ΕΝΓ για την υποχρεωτική εκπαίδευση, 2004: 2). Η αποδοχή της πολιτισμικής και γλωσσικής υπόστασης της κοινότητας των Κωφών, αλλά και η γνώση των ερευνητικών δεδομένων, σύμφωνα με τα οποία η Νοηματική γλώσσα είναι πιο πρόσφορη για έγκαιρη πρόσβαση των κωφών παιδιών στη γλώσσα, αποτελούν το θεωρητικό υπόβαθρο πολλών προγραμμάτων διαφόρων χωρών, που εφαρμόζουν δίγλωσση εκπαίδευση με κωφούς μαθητές

⁴ Ο όρος Κωφοί με Κ κεφαλαίο προσδιορίζει ιδίως τα μέλη της κοινότητας των κωφών, η κουλτούρα των οποίων ο πολιτισμός διέρχεται μέσω της νοηματικής γλώσσας. Οι Κωφοί δεν προσλαμβάνουν τη διαφορετικότητα στην ακοή τους ως προβληματική κατάσταση αλλά απλά ως μία διαφορετική και καθ' όλον αποδεκτή εκδοχή της πραγματικότητας. Αντίθετα, ο όρος κωφοί με κ μικρό αναφέρεται σε όσους έχουν προβλήματα ακοής, χωρίς να είναι μέλη της κοινότητας των Κωφών ή να αποδέχονται την κουλτούρα της. Πρβλ. Kochhar-Lindgren, 2006: 417.

(Λαμπροπούλου, 1999β: 12). Συνήθως, τα κωφά άτομα έχουν φυσιολογικές νοητικές ικανότητες, αν και κάποιες φορές μπορεί να παρουσιάζουν ανεπάρκειες στην επίδοση (Mooges, 2008: 287). Επίσης, λόγω των περιορισμένων ακουστικών γλωσσικών ερεθισμάτων, συναντούν συχνά δυσκολίες στην κατανόηση και παραγωγή της ομιλίας, την ανάγνωση και τη γραφή (ΑΠΣ για μαθητές με προβλήματα ακοής για την ΠΕ, 2004: 15-22) και σε δραστηριότητες που απαιτούν αφηρημένη σκέψη, ενώ χρησιμοποιούν περισσότερο το οπτικό και το απτικό κανάλι για να αντιληφθούν τον κόσμο (Λαμπροπούλου, 1999γ: 45, 47).

Τα ΑΠΣ για την προσχολική και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπως επίσης και το ειδικό ΑΠΣ για το θέατρο για μαθητές με προβλήματα ακοής κάνουν ιδιαίτερο λόγο για τη χρησιμότητα της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση των εν λόγω μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη τις προαναφερθείσες εισαγωγικές παρατηρήσεις.

Κατ' αρχάς, η δραματική τέχνη διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου για τα κωφά και βαρνήκωα παιδιά, επειδή συμβάλλει αφενός στη συνειδητοποίηση της ταυτότητάς τους και αφετέρου στην καλλιέργεια και την ανάπτυξη της ιδιαίτερης γλώσσας τους, δηλαδή της ΕΝΓ. Προτείνεται, κατά την εφαρμογή του ΑΠΣ για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων δραματικής τέχνης τα κωφά και βαρήκωα παιδιά να έχουν την ευκαιρία να βιώνουν εμπειρικά, αφενός, τις διαφορές που υπάρχουν/προκύπτουν κατά την επικοινωνία ανάμεσα σε ανθρώπους που χρησιμοποιούν μια οπτικο-κινητική γλώσσα, όπως είναι η ΕΝΓ, και σε αυτούς που χρησιμοποιούν μια ακουστικο-φωνητική γλώσσα, όπως είναι η Ελληνική ομιλούμενη, και, αφετέρου, τις πολιτισμικές διαφορές που προκύπτουν εξαιτίας του διαφορετικού τρόπου επικοινωνίας ανάμεσα στους ανθρώπους που χρησιμοποιούν κυρίως το οπτικό τους κανάλι για να αντιληφθούν τον κόσμο, και σε αυτούς που χρησιμοποιούν κυρίως το ακουστικό τους κανάλι. Συγκεκριμένα, αφενός, μέσα από τη χρήση της παντομίμας, που, εκ φύσεως, αποτελεί γλώσσα του σώματος και είναι απαλλαγμένη από τον φωνητικό κώδικα λεκτικής επικοινωνίας, και, αφετέρου, μέσα από τη χρήση του θεατρικού παιχνιδιού, της δραματοποίησης και γενικότερα της δραματικής τέχνης, τα κωφά και βαρνήκωα παιδιά δύνανται να βοηθηθούν στο να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στον εαυτό τους και στους άλλους, αναγνωρίζοντας τη διαφορά αλλά και την ομοιότητα ως δυο φυσικές εκδοχές της ζωής. Δεδομένου ότι το θέατρο Κωφών αποτελεί παγκοσμίως βασικό εκφραστικό μέσο για την κοινότητα των Κωφών, η δραματική τέχνη, πέρα από το ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την καλλιέργεια της ομιλούμενης γλώσσας, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική στο διαθεματικό

πρόγραμμα του νηπιαγωγείου για κωφά και βαρήκοα παιδιά, καθώς μπορεί να συμβάλει τα μέγιστα στην έκφραση αυτού του ιδιαίτερου κόσμου τους. Το πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων δραματικής τέχνης των σχολείων γενικής αγωγής είναι στο μεγαλύτερο μέρος του εφαρμόσιμο για τα κωφά παιδιά, αρκεί να μην παραβλέπεται ότι η κύρια γλώσσα έκφρασης του δραματικού/θεατρικού παιχνιδιού στην περίπτωση αυτή χρειάζεται να είναι η ΕΝΓ. Στις περιπτώσεις, που κωφά ή βαρήκοα παιδιά είναι θεατές, η παράσταση, προκειμένου να είναι προσβάσιμη, πρέπει να γίνεται στην ΕΝΓ ή να έχει κατάλληλη διερμηνεία. Επίσης, ο ειδικός παιδαγωγός απαιτείται να έχει υπόψη του ότι κάποιες από τις θεατρικές δραστηριότητες που απευθύνονται στα ακούοντα παιδιά, όπως το κουκλοθέατρο (εξαιρουμένου του κουκλοθέατρου με γαντόκουκλες και με κούκλες σώματος) και το θέατρο σκιών, δεν είναι κατάλληλες για κωφά παιδιά, εκτός και αν υπάρχει ταυτόχρονη διερμηνεία στην ΕΝΓ (ΑΠΣ για μαθητές με προβλήματα ακοής για την ΠΕ, 2004: 67-68).

Για τα κωφά και βαρήκοα παιδιά που φοιτούν στο δημοτικό, η χρήση της δραματικής τέχνης και του θεάτρου προτείνεται και στα πλαίσια διαθεματικών σχεδίων εργασίας, τα οποία εστιάζονται και στη γνωριμία με τη θεατρική δημιουργία έργων Ελλήνων και ξένων Κωφών και ακουόντων συγγραφέων και στην πραγματοποίηση επισκέψεων και παρακολούθηση παραστάσεων σε θέατρα Κωφών και ακουόντων (ΔΕΠΠΣ και ΑΜΣ Κ-Β για το Δημ. Σχολ.: 102).

Η σημασία που δίνεται στη Θεατρική Αγωγή για τα κωφά και βαρήκοα παιδιά διαφαίνεται και στο ειδικό Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Θεάτρου (ΔΕΠΠΣ Θεάτρου), όπου και ορίζεται ως σκοπός της διδασκαλίας του θεάτρου, στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο, η ενθάρρυνση των κωφών μαθητών ώστε να αναπτύξουν ικανότητες και κλίσεις για να μπορέσουν να λειτουργήσουν αρμονικά τόσο ως αυτόνομες προσωπικότητες όσο και μέσα στην ομάδα. Ειδικότερα επιδιώκεται, όπως προαναφέρθηκε:

- η ενθάρρυνση της δημιουργικής έκφρασης·
- η ενθάρρυνση της χρήσης της νοηματικής γλώσσας και των στοιχείων της καθώς και των ακραίων εκφράσεων της ως δημιουργικής δυνατότητας·
- η γνωριμία του κωφού παιδιού με τον εαυτό του·
- η συνεργασία και η αρμονική ένταξή του στην ομάδα·
- η αποδοχή της κώφωσης και η υπέρβαση της αίσθησης της ματαίωσης·

- η ανάπτυξη των φυσικών και διανοητικών ικανοτήτων και η καλλιέργεια του ψυχικού τους κόσμου·
- η διαμόρφωση αισθητικής-καλλιτεχνικής αντίληψης και κριτηρίου και η παραγωγή καλλιτεχνικού προϊόντος·
- η λειτουργία των κωφών μαθητών ως δεκτών και ως δημιουργών·
- η γνωριμία με τα καλλιτεχνικά-πολιτιστικά επιτεύγματα τόσο της Ελλάδας όσο και άλλων πολιτισμών με τη διαμεσολάβηση διερμηνέων νοηματικής γλώσσας ειδικά εκπαιδευμένων στη θεατρική εκφορά της·
- η γνωριμία με άμεσο τρόπο με τα καλλιτεχνικά-πολιτιστικά δρώμενα τόσο της ελληνικής κοινότητας των κωφών όσο και των άλλων κοινοτήτων των κωφών·
- η απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων για το θέατρο και τις άλλες τέχνες, καθώς και για τη σχέση τους με τον πολιτισμό και την κοινωνία γενικά·
- η απόκτηση γνώσεων για το θέατρο κωφών και τις άλλες καλλιτεχνικές εκφάνσεις τους, καθώς και για τη σχέση τους με τον πολιτισμό και την κοινωνία των κωφών·
- η δημιουργική ανάπτυξη των εκφραστικών δεξιοτήτων των κωφών παιδιών μέσα από τη νοηματική γλώσσα·
- η δημιουργική πρωτότυπη παραγωγή δραματικών δράσεων στη μητρική τους γλώσσα·
- η γνωριμία της ιστορίας των ιδεών και ρευμάτων στο χώρο της θεατρικής τέχνης, που συνέβαλαν στην εξέλιξη του ευρωπαϊκού πολιτισμού, και η κατανόηση της αξίας της διαπολιτισμικής και πολυπολιτισμικής αγωγής·
- η γνωριμία της ιστορίας της παγκόσμιας θεατρικής τέχνης των Κωφών και πώς αυτή συνέβαλε στην εξέλιξη της πολιτιστικής ταυτότητας των Κωφών·
- η αναγνώριση της αλληλεπίδρασης του ευρύτερου χώρου της Θεατρικής Τέχνης με τη θεατρική παράδοση των Κωφών·
- η συνειδητοποίηση της έννοιας του ρόλου·
- η συλλογική καλλιτεχνική δημιουργία (θεατρικό δρώμενο ή θεατρική παράσταση)·
- η άμεση ενεργοποίηση, η συμμετοχή και η παρέμβαση του κωφού μαθητή στη διδακτική διαδικασία·
- η παραγωγική διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων μέσα από τις εφαρμογές του δράματος, καθώς και η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη·

- η συνειδητοποίηση της δυνατότητας εξέλιξης αυτής καθαυτής της νοηματικής γλώσσας ως αυτόνομης θεατρικής γλώσσας (ΔΕΠΠΣ Θεάτρου: 116).

Εν συνεχεία, το εν λόγω ΔΕΠΠΣ Θεάτρου (117-119), εστιάζεται στους άξονες και τους γενικούς στόχους που καλείται να έχει η θεατρική εκπαίδευση για τα κωφά και βαρηγόκα παιδιά, ανά εκπαιδευτική βαθμίδα.

Συγκεκριμένα για τις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, η προτεινόμενη θεατρική εκπαίδευση των κωφών και βαρύκοων παιδιών έχει ως άξονες γνωστικού περιεχομένου:

- τη σωματική και κινησιολογική ανάπτυξη σε σχέση με τον χώρο·
- την κατανόηση δομών του σκηνικού χώρου, του νοηματικού χώρου και του χρόνου·
- ασκήσεις χοροκίνησης σε συνεργασία με συμπαίκτες·
- ασκήσεις ρυθμικών και οπτικών ερεθισμάτων·
- ασκήσεις συνειδητοποίησης της δυνατότητας εξέλιξης αυτής καθαυτής της νοηματικής γλώσσας ως αυτόνομης θεατρικής γλώσσας·
- την εμφάνιση των χειρομορφών της νοηματικής γλώσσας ως θεατρικών αξιών·
- την ψυχοσωματική έκφραση μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι·
- τον οργανωμένο αυτοσχεδιασμό·
- την παντομίμα, την εκφραστική και τη μιμική τέχνη·
- το θεατρικό παιχνίδι, τη σύνδεσή του με τις εικαστικές τέχνες και την ενεργοποίηση διαμέσω οπτικών ερεθισμάτων·
- τη δραματοποίηση·
- την ανάπτυξη της γλωσσικής και εκφραστικής ικανότητας διαμέσου του αυτοσχέδιου διαλόγου και της επεξεργασίας λογοτεχνικών κειμένων·
- την ανάπτυξη επικοινωνιακών κωδίκων·
- την ανάπτυξη νοηματικής γλώσσας ως αφηγηματικής τεχνικής· κάποια πρώτα στοιχεία του δραματικού διαλόγου·
- την καλλιέργεια αισθητικής έκφρασης και δημιουργίας πολλαπλής φύσης καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων·
- την άμεση αισθητική εμπειρία·
- τη γνωριμία με τη θεατρική παραγωγή με τη διαμεσολάβηση διερμηνέων νοηματικής γλώσσας, ειδικά εκπαιδευμένων στη θεατρική εκφορά της·
- τη γνωριμία με τη θεατρική παραγωγή της ελληνικής κοινότητας των Κωφών·

- τη γνωριμία με την παράδοση των κωφών παραμυθιάδων.

Μέσα από τους προαναφερθέντες άξονες γνωστικού περιεχομένου, οι γενικοί στόχοι που τίθενται από το εν λόγω ΔΕΠΠΣ Θεάτρου ως προς την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών, είναι η επιδίωξη ο κωφός μαθητής:

- να αναγνωρίζει το σώμα του, τον εαυτό του και τους άλλους·
- να εξερευνά και να αναγνωρίζει τις δυνατότητες που του δίνει το σώμα του, καθώς και τα όρια που του θέτει·
- να εξερευνά τον χώρο στον οποίο νοηματίζει·
- να εξελίσσει στο έπακρο τις εκφράσεις του προσώπου που αποτελούν μέρος του συντακτικού της νοηματικής γλώσσας και να δοκιμάζει τις δραματοποιημένες μορφές τους·
- να εντάσσεται στην ομάδα και να συνεργάζεται αρμονικά·
- να αναπτύσσει δυνατότητες επικοινωνίας και ιδιαίτερα τη μη λεκτική επικοινωνία·
- να έρχεται σε επαφή με τους διαφορετικούς τρόπους σκέψης και έκφρασης των άλλων·
- να αναπτύσσει ικανότητες για δημιουργική έκφραση, των γλωσσικών και εκφραστικών του δυνατοτήτων συμπεριλαμβανομένων: αφήγηση, περιγραφή, ακρίβεια και βελτίωση της έκφρασης, διάλογος, συζήτηση, δημιουργία έντεχνων μορφών νοηματικής γλώσσας·
- να διαμορφώνει αισθητική-καλλιτεχνική αντίληψη ώστε να λειτουργεί κατά το δυνατόν επαρκώς τόσο ως θεατής όσο και ως δημιουργός καλλιτεχνικού προϊόντος·
- να αναπτύσσει δεξιότητες και διάθεση για συνεργασία, κοινωνική συμμετοχή, αυτονομία και ελευθερία·
- να έρχεται σε επαφή με όλες τις τέχνες, όπως επίσης και να γνωρίζει έργα κωφών καλλιτεχνών που να εκφράζουν την εμπειρία της κώφωσης·
- να έρχεται σε επαφή με τα καλλιτεχνικά και πολιτιστικά επιτεύγματα τόσο της Ελλάδας του όσο άλλων πολιτισμών, της κοινότητας των Κωφών συμπεριλαμβανομένων (ΔΕΠΠΣ Θεάτρου: 117-118).

Για τη Γ΄ και Δ΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου, η προτεινόμενη θεατρική εκπαίδευση των κωφών και βαρηγόκων παιδιών έχει ως άξονες γνωστικού περιεχομένου:

- την εξέλιξη της κατεύθυνσης της κινησιολογικής ανάπτυξης του πρώτου ηλικιακού επιπέδου, με έμφαση, αφενός, στην πρωτοβουλία και, αφετέρου, στη συλλογικότητα·

- τη μεγαλύτερη ανάπτυξη της σχέσης με τη δράση και τη συμπεριφορά, που μπορεί να οδηγήσει σε δραματοποίηση·
- τη διεύρυνση της σχέσης του μαθητή με τη φυσική του γλώσσα, δηλαδή τη Νοηματική, και τις δυνατότητες γλωσσικής έκφρασης·
- την επαφή με λογοτεχνικά κείμενα, με οπτικό υλικό θεατρικών δρώμενων στη Νοηματική·
- τη συνειδητοποίηση του θεατρικού κώδικα ως εργαλείου μάθησης και επαφής με άλλους κώδικες·
- την ευαισθητοποίηση στο θέατρο, τόσο διαμέσω της εξοικείωσης με τη θεατρική παράσταση ως θεατές και με επισκέψεις στο Θέατρο Κωφών όσο και μέσω ιδίων προσπαθειών και προσωπικών εμπειριών για θεατρική παράσταση·
- τη σύνδεση τομέων Αισθητικής Αγωγής. Μέσα από τους προαναφερθέντες άξονες γνωστικού περιεχομένου, οι γενικοί στόχοι που τίθενται ως προς την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών, παραμένουν βασικά οι ίδιοι με τις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου, σαφώς διευρυμένοι λόγω της αύξησης των προσωπικών φυσικών, νοητικών και ψυχικών ικανοτήτων των μαθητών (ΔΕΠΠΣ Θεάτρου: 118).

Για την Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου η προτεινόμενη θεατρική εκπαίδευση των κωφών και βαρηγόκων παιδιών έχει ως άξονες γνωστικού περιεχομένου:

- την ενεργοποίηση και αξιοποίηση των σωματικών και ψυχογλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών·
- τη νοηματική ποίηση· τον αυτοσχεδιασμό και το θεατρικό παιχνίδι·
- το δραματικό κείμενο και τη δραματοποίησή του· τη γνωριμία με την τέχνη του θεάτρου·
- διάφορους τρόπους οργάνωσης ανεβίσματος θεατρικής παράστασης στη Νοηματική γλώσσα.

Οι γενικοί στόχοι που επιδιώκονται, λόγω της αύξησης των ικανοτήτων των μαθητών αλλά και της μεγαλύτερης συνειδητοποίησης της ομάδας, σε συνδυασμό με την ευαισθητοποίησή τους απέναντι στις αισθητικές εμπειρίες, είναι οι μαθητές να μπορούν να δέχονται και να επεξεργάζονται ερεθίσματα σχετικά με την ατομική έκφρασή τους μέσα στον χώρο ή σε σχέση με θεατρικά κείμενα ή την προφορική παράδοση των κωφών αφηγητών· να μπορούν να χρησιμοποιούν τη Νοηματική γλώσσα στην ποιητική της διάσταση, έχοντας ήδη αποκτήσει πλούσια γλωσσική επάρκεια σε αυτήν· να ενισχύεται –και μέσω και της θεατρικής έκφρασης– η

ταυτότητά τους και να ενημερώνονται συνεχώς για την πολιτιστική ταυτότητα της κοινότητας των Κωφών (ΔΕΠΠΣ Θεάτρου: 118-119).

Στο Γυμνάσιο το μάθημα του Θεάτρου για τους κωφούς και βαρηγόκους μαθητές εντάσσεται στο πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Σχολικών Δραστηριοτήτων καθώς και στο πλαίσιο της εκπόνησης διαθεματικών σχεδίων εργασίας γενικά και ειδικότερα στην Ευέλικτη Ζώνη. Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ Θεάτρου (σσ. 149-150) για την Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξη, οι άξονες γνωστικού περιεχομένου αφορούν ήδη γνωστές από το δημοτικό εφαρμογές της δραματικής έκφρασης· την ανάλυση συμπεριφορών· τη σύνθεση χαρακτήρα και τη δημιουργία ρόλου· την έναρξη δημιουργίας σκηνικών σχέσεων· βασικά στοιχεία θεατρολογίας και θεωρίας δράματος· τη δραματοποίηση· διάφορες δραματουργικές τεχνικές και εργαστήρια γραφής· ασκήσεις δίγλωσσης προσέγγισης· εργαστήρια νοηματικής ποίησης· το αρχαίο δράμα· την ανάλυση δραματικών κειμένων· τη διερμηνεία στη νοηματική γλώσσα θεατρικών κειμένων· την έρευνα στη χρήση χειρομορφών από το αρχαίο θέατρο και από την παγκόσμια θεατρική παράδοση· τη θεατρική παράσταση· τις σκηνικές προσεγγίσεις των μαθητών ως θεατών και ως δημιουργών· τη συνύπαρξη του θεάτρου με άλλες τέχνες· τη διαπολιτισμική προσέγγιση. Οι γενικοί στόχοι που τίθενται αποτελούν εμβάθυνση των στόχων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, προσαρμοσμένων στη μεγαλύτερη ηλικία και στις περισσότερες γνώσεις των μαθητών.

Για τους μαθητές με προβλήματα ακοής, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και η παραμυθιακή αφήγηση (*fairy tale narrative*) και ευρύτερα η αφήγηση ιστορίας (*story telling*), στην προκειμένη περίπτωση στη νοηματική γλώσσα, είτε ιστοριών που προϋπάρχουν (Κουρμπέτης, 1999), είτε επινοημένες από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Η παραμυθιακή αφήγηση αφορά την αφήγηση μίας φανταστικής (μυθικής) ιστορίας, με θεατρικό τρόπο, από ένα πρόσωπο (τον παραμυθά-αφηγητή), που ενσαρκώνει στοιχεία δασκάλου, ηθοποιού και λογοτέχνη, με στόχο, πέρα από την ενίσχυση της φαντασίας και την καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων, την ενασχόληση με ζητήματα πάσης φύσεως (κοινωνικο-πολιτικά, ψυχολογικά, παιδαγωγικά κ.λπ.), με τρόπο προσιτό και ανάλογο του ηλικιακού κοινού, που, συνήθως (αν και όχι αποκλειστικά), είναι προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Για τις μεγαλύτερες ηλικίες μπορεί να προταθεί αντίστοιχα ένα θεατρικό αναλόγιο, το οποίο συμβάλλει στην εξοικείωση των μαθητών με το θεατρικό κώδικα, τις συμβάσεις και τις τεχνικές του, ενώ αποτελεί δραστικό μέσο μείζονος σημασίας για την προσέγγιση των κειμένων της λογοτεχνίας, μετατρέποντας τη λογοτεχνική ανάγνωση σε δημιουργική και απολαυστική διεργασία. Επίσης, όπως και στις προηγούμενες ομάδες μαθητών

με αναπηρία, μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στην εν λόγω ομάδα οι προαναφερθείσες επιμέρους μορφές εκπαιδευτικού θεάτρου, όπως το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση κ.λπ. με την αντίστοιχη στοχοθεσία και τα αντίστοιχα ευεργετικά αποτελέσματα. Επίσης, ειδικά ο αυτοσχεδιασμός για τους μαθητές με προβλήματα ακοής, μπορεί, πέρα από την ενεργοποίηση της δημιουργικότητάς τους μέσα από τον συντονισμό σκέψης και δράσης τους, να τους προσφέρει τη δυνατότητα να εκφράσουν, με ρόλους, τον ψυχικό τους κόσμο και πτυχές της προσωπικής τους ζωής.

Από τα προαναφερθέντα συμπεραίνεται ότι η χρησιμότητα του θεάτρου στην εκπαίδευση των κωφών και βαρηκόων μαθητών, είναι ιδιαίτερα σημαντική για την καλλιέργεια των προαναφερθεισών δεξιοτήτων στον γνωστικό, κιναισθητικό και κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα. Ξεχωριστής σημασίας είναι η χρησιμότητα του θεάτρου στην εκπαίδευση των εν λόγω μαθητών για την ενθάρρυνση της αυτοέκφρασης και την καλλιέργεια της φαντασίας. Τα κωφά παιδιά διαθέτουν μεγαλύτερη εμπειρία και γνώση από αυτήν που μπορούν να εκφράσουν λεκτικά. Όταν ένα κωφό παιδί προσπαθεί να εξηγήσει κάτι για το οποίο δεν έχει την κατάλληλη λέξη, μπορεί να το «αναπαραστήσει» (Payne, 2005: 261). Επίσης, σημαντική θεωρείται η ενθάρρυνση των μαθητών με προβλήματα ακοής να αξιολογούν δημοσίως και με ειλικρίνεια τι ανακάλυψαν για τους εαυτούς τους και τι ανακάλυψαν ο ένας για τον άλλο, μέσα από το δράμα, καθώς πρόκειται για ένα βήμα ζωτικής σημασίας για την αμοιβαία αποδοχή και τον αμοιβαίο σεβασμό (Kemp, 2005δ: 252). Επιπλέον, όπως έγινε αντιληπτό από τα προαναφερθέντα, ιδιάζουσας σημασίας είναι η χρήση του θεάτρου για την καλλιέργεια της νοηματικής γλώσσας στα κωφά παιδιά, ο ρόλος της οποίας είναι σημαίνων για την ανάπτυξη της ταυτότητάς τους (Sutton-Spence, 2010: 265-305)· η γενικότερη λειτουργία του θεάτρου ως ένα είδος (πολιτισμικού) γραμματισμού στην κοινότητα των Κωφών (Maxwell, 1985: 205-221) και ως ένα είδος απο-κάλυψης προς τα έξω, προκειμένου τα μέλη μιας κοινωνίας στο σύνολό της να μπορέσουν να γνωρίσουν καλύτερα (μέχρι πρόσφατα) περιθωριοποιημένες (και για τον λόγο αυτό μη ορατές) ομάδες (Sandal, 2005: 620-624) και να αποκτήσουν μια βαθύτερη κατανόηση για αυτές (Kochhar-Lindgren, 2006: 417), ξεπερνώντας στερεοτυπικές αντιλήψεις για την κατασκευή της αναπηρίας ως ετερότητας και των ατόμων με αναπηρία ως «άλλων» (Kudlick, 2003: 763-793). Καθώς η θεατρική αγωγή, στο σύνολό της, συμβάλλει, όπως προαναφέρθηκε, στη διαπολιτισμική καλλιέργεια των συμμετεχόντων, ενεργοποιεί την ιστορική και πολιτισμική τους συνείδηση και, με τον τρόπο αυτό, προάγει την ατομική και, ευρύτερα, τη συλλογική

ωριμότητα (Γραμματάς, 1997: 115), καθίσταται σαφές ότι το θέατρο για τους Κωφούς μαθητές μπορεί να λειτουργήσει ως διαπολιτισμικός καταλύτης (δεδομένης της διαφορετικής κουλτούρας μεταξύ των ακουόντων και μη ακουόντων ατόμων) και ως καταλύτης πολιτισμικής συνειδητοποίησης, όπως, άλλωστε μέσω της Θεατροπαιδαγωγικής γενικότερα, που λειτουργεί ως ευκαιρία διαπολιτισμικής συνάντησης και ως κάμψη των αντιστάσεων προς το ανοίκειο (Λενακάκης, 2012: 114-128).

Στις περιπτώσεις που πρόκειται για «μεικτό» θέατρο κωφών και ακουόντων μαθητών, αναδύεται η σημασία της συνεργασίας που αποτελεί, άλλωστε, θεμελιιακή αξία γενικότερα στο εκπαιδευτικό δράμα (Beats and Barrett, 2005: 193-224). Στις περιπτώσεις δε που πρόκειται για θέατρο από και προς τους κωφούς, τότε αυτό λειτουργεί ως μέσο ενδυνάμωσης της εσω-ομάδας (Cohen, 1989: 68-78), ενώ μπορεί ταυτόχρονα, θίγοντας κριτικά ζητήματα ετερότητας και κοινωνικής ευαισθητοποίησης να χρησιμοποιείται ως μέσο ενασχόλησης με ζητήματα ηθικής και μεταφυσικής (Urvashi, 2007: 37-48), και ως μέσο αγωγής σε σημαντικά ζητήματα Κριτικής Κοινωνιολογίας (Hardy, 1989: 226-231). Μέσα από τη θεατρικοποίηση γεγονότων που προβληματίζουν τους συμμετέχοντες στο θεατρικό γίνεσθαι, δύνανται να τα κατανοήσουν καλύτερα και, κατά τον τρόπο αυτόν, να τα ελέγξουν (Tomlinson, 1982). Έχοντας ως δεδομένο ότι το θέατρο, ως «Παμμουσία Τεχνών» και ως «Πάμμουσος Παιδαγωγία» (Γραμματάς, 2011), συμβάλλει στην ψυχοπνευματική, καλλιτεχνική δημιουργία και αισθητική καλλιέργεια των συμμετεχόντων, στην συνειδητοποίηση των αισθητικών αξιών, στην ευαισθητοποίηση στην έννοια του «Ωραίου» (Jackson, 2005: 104-118· Levy, 2005: 20-30), στην παραγωγή και στην απόλαυση προϊόντων αισθητικού περιεχομένου και στη γενικότερη γνωριμία με τον κόσμο της Τέχνης (Martin-Smith, 2005: 3-11· McCaslin, 2005: 12-19), ισχύει ότι, στην περίπτωση που οι ίδιοι οι κωφοί μαθητές συμμετέχουν (ως ηθοποιοί, σκηνοθέτες και γενικότερα ως καλλιτεχνικοί δημιουργοί) στο θέατρο παρέχουν την ευκαιρία στο ευρύτερο κοινό να συλλογιστεί και –εν δυνάμει– να αισθανθεί ότι η έννοια του «Ωραίου» είναι πολυδιάστατη και ότι, σε κάθε περίπτωση, «Ωραίο» δεν είναι μόνο το καθ' ημάς οικείο αλλά εξίσου αισθητικά «Ωραίο» μπορεί να είναι και το διαφορετικό: μια «άλλη» γλώσσα (η νοηματική), μια «άλλη» κουλτούρα (η κουλτούρα της κοινωνίας των Κωφών) και εν γένει ο «άλλος» (το άτομο με αναπηρία).

4.5. Θέατρο και μαθητές με Τύφλωση ή Περιορισμένη Όραση

Η ομάδα των ατόμων με τύφλωση ή περιορισμένη όραση, όπως άλλωστε και οι προηγούμενες ομάδες ατόμων με αναπηρία, χαρακτηρίζεται από ετερογένεια και εσωτερική ποικιλομορφία, καθώς διαφέρει από άτομο σε άτομο ο βαθμός απώλειας της όρασης και το χρονικό διάστημα κατά το οποίο έλαβε χώρα (Warren, 2008: 277-279). Στο εν λόγω μωσαϊκό προστίθεται η πολυμορφία που συνεπάγεται η συνύπαρξη προβλημάτων όρασης με επιπρόσθετες αισθητηριακές και άλλες αναπηρίες (McLinden, 2005: 497· Best, 2005: 587-601), με πιο συχνή την τυφλοκώφωση (Οδηγός εκπαιδευτικών σε θέματα τυφλοκώφωσης και προτεινόμενο αναλυτικό πρόγραμμα για την ανάπτυξη της επικοινωνίας, χ.χ.: 5). Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση που προτείνεται για τους μαθητές με προβλήματα όρασης χρειάζεται να προσαρμόζεται στις ειδικές ανάγκες του κάθε παιδιού.

Τα παιδιά με προβλήματα όρασης εμφανίζουν:

- επιπρόσθετες κινητικές δυσκολίες στη νηπιακή και μετανηπιακή ηλικία (και όχι μόνο) (Warren, 2008: 84-89· Arter, 2005: 173-190), καθώς η παντελής απουσία ή τα σοβαρά προβλήματα όρασης συνεπάγονται μειωμένο κίνητρο για κινητική δραστηριότητα, λόγω φόβων και ανασφάλειας (Stone, 2005: 158-163)·
- δυσκολίες στην κατανόηση του χώρου και προβλήματα χωρικής συμπεριφορά (Warren, 2008: 147-167), καθώς η ακριβής αντίληψη και τοποθέτηση μέσα στον χώρο στηρίζεται στην πολυαισθητηριακή πληροφόρηση (Millar, 2005: 56), που στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι ελλειπής·
- δυσκολίες πρόσληψης της ακριβούς εικόνας του σώματος, που είναι, ωστόσο, απαραίτητη για την ανάπτυξη συντονισμού, στάσης και κινητικότητας (Stone, 2005: 160)·
- περιορισμούς στη γλωσσική ανάπτυξη, καθώς τα ερεθίσματα μέσω της όρασης και της κίνησης είναι περιορισμένα έως ανύπαρκτα (σε περιπτώσεις ολικής τύφλωσης εκ γενετής) (Warren, 2008: 195-121)·
- δυσκολίες στην κοινωνικοσυναισθηματική και επικοινωνιακή ανάπτυξη (Κουτάντος, 1999: 43-50· Warren, 2008: 304-312), διότι η έλλειψη οπτικής επαφής δημιουργεί, συχνά, προβλήματα στις κοινωνικές συναναστροφές των ατόμων με προβλήματα όρασης, αφενός είναι δύσκολο να αντιληφθούν ακόμη και τα πιο στοιχειώδη αλλά ιδιαίτερα πράγματα στην επικοινωνία, όπως λ.χ. πότε απαιτείται η εναλλαγή ρόλων ομιλητή-ακροατή ή πότε επιθυμεί ο συνομιλητής να απομακρυνθεί (Kirkwood, 2005: 195),

αφετέρου καθώς δημιουργούνται δυσκολίες στην ψυχική ισορροπία (λ.χ. υπερβολική εσωστρέφεια ή εξωστρέφεια ως μηχανισμοί άμυνας), στις διαπροσωπικές σχέσεις (λ.χ. τάσεις κυριαρχίας ή υποχωρητικότητας) και τη συμπεριφορά (λ.χ. επιθετικότητα ή αυτοαπομόνωση λόγω μοναξιάς) (Arter, 2005: 190· Warren, 2008: 399-401).

Βέβαια, τα περισσότερα παιδιά με προβλήματα όρασης, αντισταθμίζοντας την έλλειψη οπτικής αντίληψης, αναπτύσσουν σημαντικές πτυχές τόσο της ακουστικής αντίληψης όσο και κυρίως της απτικής αντίληψης και της απτικής ευαισθησίας (Warren, 2008: 53-54· Αργυρόπουλος, 2003: 30-40) και γενικά, σε αντίθεση με παλιότερες ερευνητικές προσεγγίσεις, που ήθελαν τα τυφλά παιδιά να παρουσιάζουν ελάχιστη δημιουργικότητα και φαντασία στο παιχνίδι τους, νεότερα πορίσματα υποστηρίζουν ότι οι διαφορές μεταξύ τυφλών και βλεπόντων παιδιών σε ζητήματα παιχνιδιού και φαντασίας είναι αμελητέες (Warren, 2008: 267-271).

Το ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για τυφλούς μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα προαναφερθέντα, τονίζει ότι οι μαθητές με προβλήματα όρασης πρέπει «μέσα σε ένα ασφαλές και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον να εξερευνούν με τις αισθήσεις, να δημιουργούν ιδέες και να δομούν τη γνώση» (σ. 42). Υπό το πρίσμα αυτής της εκπαιδευτικής στοχοθεσίας, ας τονιστεί η αξία της τέχνης γενικά και της δραματικής τέχνης ειδικότερα, αφενός, στη συμβολή της δόμησης της γνώσης και, αφετέρου, στη γέννηση νοητικών ερεθισμάτων και πλούσιας συναισθηματικής ευεξίας της εν λόγω κατηγορίας μαθητών.

Συγκεκριμένα, το προαναφερθέν ΑΠΣ κάνει λόγο και για τη χρησιμότητα της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση των τυφλών μαθητών, τονίζοντας ότι οι περισσότερες δραστηριότητες δραματικής τέχνης δεν απαιτούν σημαντικές διαφοροποιήσεις για τους τυφλούς μαθητές, αρκεί να έχουν την ευκαιρία να εξοικειωθούν με τα υλικά και το χώρο που χρησιμοποιούνται και να τους δίνονται περιγραφικές πληροφορίες για τη μη λεκτική δράση όπου αυτό απαιτείται. Οι στόχοι που επιδιώκεται να επιτευχθούν διαμέσω θεατρικών παιδαγωγικο-καλλιτεχνικών πρακτικών είναι, μεταξύ άλλων, οι μαθητές:

- να εκφράζονται με το ελεύθερο δραματικό παιχνίδι, να αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους και να γνωρίζουν τον εαυτό τους και τον κόσμο, προβαίνοντας σε ποικίλες δραστηριότητες δραματικού παιχνιδιού και αναλαμβάνοντας διάφορους ρόλους·
- να διακρίνουν τη δραματική πράξη από τις καθημερινές εμπειρίες στην τάξη·

- να ενθαρρύνονται να απεικονίζουν την πραγματική ζωή, να αναπτύσσουν φανταστικούς ρόλους και καταστάσεις, να ανακαλούν προηγούμενες εμπειρίες και να τις αναδημιουργούν με την αφήγηση και τη δράση·
- να εκφράζονται με το δημιουργικό δράμα, να καλλιεργούν τη γλώσσα και την επικοινωνία και να αξιοποιούν στο πλαίσιο των δυνατοτήτων τους την τεχνολογία, αναπτύσσοντας γλωσσικές και εκφραστικές δεξιότητες με τον αυτοσχεδιασμό, τον διάλογο, την επεξεργασία και τη δραματοποίηση αφηγήσεων·
- να ενθαρρύνονται να αφηγούνται ιστορίες, να τις εικονογραφούν και να τις δραματοποιούν σε συνεργασία με άλλους·
- να παροτρύνονται να επισημαίνουν την ανάγκη για δράση και λογική εξέλιξη στην ιστορία τους, προσθέτοντας περιγραφές και πληροφορίες και συναποφασίζοντας σε μικρές ομάδες σχετικά με την ανάπτυξη και την εξέλιξη μιας αυτοσχέδιας ιστορίας που πρόκειται να παίξουν·
- να ενθαρρύνονται να δραματοποιούν μύθους, ιστορίες και παραμύθια που διαβάζουν, αντιλαμβανόμενοι βασικά στοιχεία του δράματος, όπως την ένταση, τη σύγκρουση και τον συμβολισμό·
- να εκφράζονται με τον αυτοσχεδιασμό και τη μίμηση, μέσα από πειραματισμούς με την κίνηση, τη φωνή, το υψήχο υς, το φως και τη μουσική, χρησιμοποιώντας δημιουργικά διάφορα υλικά·
- να εξοικειώνονται με τις τεχνικές του κουκλοθέατρου και του θεάτρου σκιών, να «παίζουν» δημιουργικά με τις κούκλες και τις μαριονέτες, λαμβάνοντας υπόψη ότι, όταν τα τυφλά παιδιά παρακολουθούν μια παράσταση κουκλοθέατρου ή θεάτρου σκιών, είναι σημαντικό να έχουν τον χρόνο που χρειάζονται, πριν από αυτή, να επεξεργαστούν τις κούκλες, τις μαριονέτες και την ίδια τη σκηνή, προκειμένου να αποκομίσουν σημαντικές πληροφορίες για το τι πρόκειται να συμβεί·
- να συνεργάζονται και να δημιουργούν από κοινού, μοιραζόμενοι ευθύνες και συναποφασίζοντας·
- να ελέγχουν τον παρορμητισμό τους και να «επικοινωνούν» μέσα από τους ρόλους·
- να αναπτύσσουν την αισθητική τους αντίληψη και έκφραση, να αποκτήσουν θεατρική παιδεία και να δημιουργούν πολλαπλής φύσης καλλιτεχνικά δημιουργήματα,

αναπτύσσοντας τις προσωπικές τους κλίσεις (ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για τυφλούς μαθητές: 81-83).

Διατρέχοντας το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Θεάτρου για τυφλούς μαθητές (σσ. 165-175), ας επισημανθεί ότι θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες που απευθύνονται στον γενικό μαθητικό πληθυσμό δύνανται να χρησιμοποιηθούν με τις απαραίτητες κάθε φορά προσαρμογές και σε μαθητές με προβλήματα όρασης, ενώ η καλλιτεχνική συνύπαρξη, συνεργασία και συνδημιουργία μαθητών με και χωρίς προβλήματα όρασης συμβάλλει στην απαλοιφή ή τουλάχιστον στον περιορισμό συλλογικών στερεοτύπων και κοινωνικών φραγμών. Με τη συνδρομή και τις διαχειριστικές ικανότητες του εκπαιδευτικού-εμπνευστή-συντονιστή, η ενίσχυση της διαφοράς του τυφλού μαθητή κατά τρόπο χρήσιμο μπορεί να αποβεί θετική τόσο για τον ίδιο όσο και για την ομάδα γενικότερα. Η διαφοροποίηση αυτή στηρίζεται κυρίως στον κινητικό προσανατολισμό του τυφλού μαθητή και στην προαγωγή του απτικού έναντι του οπτικού καναλιού πρόσληψης του κόσμου· διαφοροποίηση, που όχι απλώς εντάσσει τον τυφλό μαθητή επί ίσοις όροις στις επιμέρους δραστηριότητες, αλλά και αποκαλύπτει σε όλους τους συμμετέχοντες μαθητές ότι η δημιουργία εμπιστοσύνης στα πλαίσια μιας ομάδας, αναδεικνύει το θεωρούμενο ως «ελάττωμα» σε «προτέρημα», εξανεμίζοντας και περιθωριοποιώντας στερεότυπα και προκαταλήψεις.

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Θεάτρου για τυφλούς μαθητές προτείνει, ενδεικτικά, στοχοθεσία και πρακτικές της θεατρικής αγωγής για τους τυφλούς μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού, θεωρώντας, βεβαίως, ότι με κατάλληλες διαφοροποιήσεις και προσαρμογές μπορούν να εφαρμοστούν και στις μικρότερες τάξεις της πρωτοβάθμιας ή στις μεγαλύτερες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, θέτει ως άξονες περιεχομένου της δραματικής τέχνης για την Ε΄ τάξη (σσ.165 -171)

α. την ενεργοποίηση σωματικών ικανοτήτων, με στόχους που αφορούν ζητήματα κίνησης, φωνής και εκφραστικών δυνατοτήτων, δηλαδή οι μαθητές να γνωρίσουν τα εκφραστικά τους μέσα σε συνδυασμό με τον χώρο, τον συμμαθητή και την ομάδα, να συνειδητοποιήσουν τη δύναμη της φωνής και της δυνατότητας που τους παρέχει για την επίλυση ή όχι προβλημάτων και να συνειδητοποιήσουν τη δυνατότητα έκφρασης συναισθημάτων και καταστάσεων με τη φωνή και το σώμα·

β. τον αυτοσχεδιασμό-θεατρικό παιχνίδι, με στόχους που αφορούν τον ελεύθερο αυτοσχεδιασμό, το θεατρικό παιχνίδι, τον θεατρικό αυτοσχεδιασμό με δεδομένο θέμα και την εξοικείωση με τη θεατρική κατάσταση, δηλαδή οι μαθητές να μάθουν να χρησιμοποιούν τις

σωματικές δεξιότητες και ικανότητές τους για να εκφράσουν προσωπικές εμπειρίες, ανάγκες, συναισθήματα, να ανακαλύψουν παραμέτρους της προσωπικότητάς τους, τις οποίες αγνοούν, και να μάθουν να εμπιστεύονται τον εαυτό τους και τα μέλη της ομάδας, να μάθουν να αποδίδουν θεατρικά (με πειθαρχία και έλεγχο των εκφραστικών τους μέσων) συγκεκριμένο θέμα ή συγκεκριμένη κατάσταση, να μπορέσουν –μέσω του ρόλου– να μορφοποιήσουν τη φαντασία τους και να εκφράσουν το ψυχοπνευματικό δυναμικό τους και να κατανοήσουν την έννοια του ρόλου μέσα από την ένταξή τους στην ομάδα.

γ. το δραματικό κείμενο-δραματοποίηση, με στόχους που αφορούν τη γνώση των χαρακτηριστικών δραματικών κειμένων, τη δημιουργία δραματικών κειμένων-εργαστήριο γραφής και τη μεταγραφή ενός αφηγηματικού κειμένου σε δραματικό, δηλαδή οι μαθητές να μάθουν να διακρίνουν τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του δραματικού κειμένου (διάλογος, δράση, συγκρούσεις κ.λπ.), να γράψουν απλούς διαλόγους, οι οποίοι στη συνέχεια θα εξελιχθούν σε θεατρικά σκετς, να αποκτήσουν τη δυνατότητα να μετατρέπουν ένα αφηγηματικό κείμενο σε δραματικό, ώστε να αφομοιώνουν με βιωματικό τρόπο τη γνώση.

δ. την τέχνη του θεάτρου, με στόχους που αφορούν γνώσεις από τη θεωρία του θεάτρου, την ιδιότητα του μαθητή-θεατή και την παραγωγή θεατρικής δραστηριότητας, δηλαδή οι μαθητές να γνωρίσουν θεωρητικά και πρακτικά την τέχνη του θεάτρου, να εξοικειωθούν με την παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων και να αναπτύξουν ορθή στάση και συμπεριφορά ως θεατές.

Αν και οι άξονες περιεχομένου της δραματικής τέχνης που θέτει το εν λόγω ΑΠΣ για την ΣΤ΄ τάξη (σσ. 172-175) παραμένουν οι ίδιοι, όπως και για την Ε΄ Δημοτικού, διαφοροποιείται ωστόσο (έως ένα βαθμό) η επιμέρους στοχοθεσία. Συγκεκριμένα, ως άξονες περιεχομένου προτείνονται:

α. Η ενεργοποίηση και αξιοποίηση σωματικών ικανοτήτων, με στόχους που αφορούν την αξιοποίηση σωματικών ικανοτήτων, την αξιοποίηση φωνητικών ικανοτήτων, την εξοικείωση με βασικές αρχές ορθοφωνίας (εκφορά φθόγγων, αναπνοή, ρυθμός κ.λπ.), την εκφραστική ικανότητα (συνδυασμός φωνής-κίνησης), την εξοικείωση με το σώμα και τη φωνή ως θεμελιώδη στοιχεία της υποκριτικής, την έννοια του «ρόλου», δηλαδή οι μαθητές να μαθαίνουν να εξοικειώνονται με το σώμα τους, τον συμμαθητή τους, την ομάδα και τον χώρο, να γνωρίζουν τις δυνατότητες της φωνής τους και να μπορούν να τις αξιοποιούν για έκφραση και ικανοποίηση των προσωπικών τους αναγκών, να συνειδητοποιούν ότι με τη φωνή και με το σώμα μπορούν να

ενεργοποιήσουν και να εκφράσουν το ψυχοσωματικό δυναμικό τους, να συνδυάζουν τα εκφραστικά τους μέσα (σώμα-φωνή), για να επιτύχουν ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα (κτίσιμο ρόλου).

β. ο αυτοσχεδιασμός, με βασικότερο στόχο τον αυτοσχεδιασμό ως μέσο σκηνικής έκφρασης, δηλαδή οι μαθητές να μαθαίνουν να εμβαθύνουν στη χρήση του αυτοσχεδιασμού, προκειμένου να προσεγγίσουν το θέατρο και να εκφράσουν τον εσωτερικό κόσμο τους, και να κατανοούν τις διαφορετικές οπτικές γωνίες από τις οποίες μπορεί να θεωρηθεί το ίδιο αντικείμενο.

γ. το δραματικό κείμενο-δραματοποίηση, με στόχους που αφορούν την ανάλυση δραματικού κειμένου, τη δραματοποίηση και τη σύνθεση μέσα από ένα ενδεχόμενο εργαστήριο γραφής, δηλαδή οι μαθητές να έρχονται σε δημιουργικό επαφή με το δραματικό κείμενο και κατανοούν τους όρους γραφής του, μαθαίνοντας να μετατρέπουν ένα αφηγηματικό κείμενο σε δραματικό.

δ. γνωριμία με την τέχνη του Θεάτρου, με στόχους που αφορούν ζητήματα τέχνης και τεχνικής του θεάτρου, την ιδιότητα του μαθητή-θεατή, του μαθητή-κριτικού και του μαθητή-«καλλιτέχνη» του θεάτρου, δηλαδή οι μαθητές να γνωρίζουν τις ποικίλες πλευρές του θεάτρου και τις παραμέτρους που συνθέτουν το θεατρικό φαινόμενο, αποκτούν «θεατρική αγωγή» ώστε να σέβονται τον χώρο και τους συντελεστές μιας παράστασης, και αναπτύσσουν άμεσα και βιωματικά τις παραμέτρους του θεάτρου, εφαρμόζοντας τη γνώση και την εμπειρία τους.

Ειδικά λόγω της πρόσληψης του κόσμου και κατ' επέκταση της γνώσης για αυτόν με διαφορετικό τρόπο (δηλαδή χωρίς τη συμβολή της αίσθησης της όρασης), είναι σημαντική η προσέγγιση να γίνεται με τρόπο ολιστικό, ενιαιοποιημένο και αδιάσπαστο, όπως η δραματική τέχνη μπορεί να προσφέρει, δηλαδή σύμφωνα με τη διαθεματική μέθοδο διδασκαλίας (*thematic* ή *cross curricular thematic approach*), που στηρίζεται στη θεωρητική αρχή οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος που καταλύει τα διακριτά μαθήματα ως πλαίσια οργάνωσης της (σχολικής) γνώσης (Ματσαγγούρας, 2006: 48· Γαβαλάς, 2003: 21-22), καθώς η γνώση μόνο στην ενιαιοποιημένη και διεπιστημονική της μορφή αποκτά νόημα για τις πραγματικές καταστάσεις ζωής και, μόνο, με τον τρόπο αυτόν, καθίσταται χρηστική και αποτελεσματική, στην επίλυση προβλημάτων (Ματσαγγούρας, 2005: 35).

Σε κάθε περίπτωση, για τους μαθητές με προβλήματα όρασης, κατά την εφαρμογή θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών, τόσο στην προσχολική και πρωτοβάθμια όσο και στη

δευτεροβάθμια εκπαίδευση, απαιτείται προσαρμογή των ΑΠΣ (Arter, 2005: 178-180)· η καλή οργάνωση του δραματικού εγχειρήματος (Kemp, 2005ε: 303-322)· η διαμόρφωση ενός κατάλληλου χώρου, του ειδικού φωτισμού συμπεριλαμβανομένου (Κουτάντος, 2000: 137-148, Lewis and Taylor, 2005: 319-331)· η δημιουργία ενός κατάλληλου κοινωνικο-συναισθηματικού περιβάλλοντος, με στόχο να συμβάλει στην ανάπτυξη θετικής συναισθηματικής συμπεριφοράς (Stone, 2005: 158-159· Kirkwood, 2005: 191)· η συνεργατική προσέγγιση στο όλο εκπαιδευτικό-καλλιτεχνικό εγχείρημα (Best, 2005: 588)· η εποικοδομητική κριτική και θετική ανατροφοδότηση για τους συμμετέχοντες (Kirkwood, 2005: 196-197)· και, βέβαια, η εξειδίκευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα εκπαίδευσης ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004β). Η χρήση θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών στην εκπαίδευση μαθητών με προβλήματα όρασης αφενός, στοχεύει στη διδασκαλία και τη μάθηση, όπως φαίνεται από την προαναφερθείσα στοχοθεσία του εν λόγω ΑΠΣ. Αφετέρου, στοχεύει στην αισθητική αγωγή, την καλλιτεχνική έκφραση, την γενικότερη ευαισθητοποίηση στις τέχνες και την πολιτιστική δημιουργία. Ενεργοποιεί τη συνείδηση των μαθητών και συμβάλλει στην έκφραση του ψυχοπνευματικού τους κόσμου, μέρος και ιδιαιτερότητα του οποίου είναι ο διαφοροποιημένος τρόπος πρόσληψης του κόσμου (όπως προαναφέρθηκε, χωρίς την αίσθηση της όρασης). Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα νέων τρόπων μάθησης και διδασκαλίας, μέσω της εφαρμογής των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων, όπως λ.χ. η ομαδοσυνεργατική, η μαθητοκεντρική, η εννοιοκρατική και η βιοματική διδασκαλία. Λόγω μάλιστα της βιοματικότητας της δραματικής τέχνης και εν γένει της σωματικότητας του θεάτρου, οι μαθητές με προβλήματα όρασης μπορούν να συνειδητοποιούν καλύτερα την εικόνα του σώματός τους και τον ίδιο τους τον εαυτό, που είναι μείζονος σημασίας για την αυτοεικόνα τους ως μια άποψη για την προσωπικότητά τους (Warren, 2008: 386-390, 396-398). Από την άλλη πλευρά, μέσω του δράματος αποσπάται η προσοχή των συμμετεχόντων μαθητών-ηθοποιών από τη δική τους κατάσταση και εστιάζεται στην κατάσταση κάποιου άλλου, παρέχοντάς τους το δίκτυο προστασίας μιας φανταστικής ιστορίας, μέσα από την οποία θα μπορέσουν να διερευνήσουν τα συναισθήματά τους απέναντι στους άλλους ανθρώπους (Hodgkin, 2005: 170).

Ιδιάζουσας σημασίας είναι η δραματική τέχνη και για την ιδιαίτερη κατηγορία των τυφλοκωφών μαθητών. Στην περίπτωση που οι ίδιοι οι τυφλοκωφοί κάνουν θέατρο, δύνανται να πειραματιστούν για την εύρεση νέων τρόπων επικοινωνίας και θεατρικής έκφρασης μεταξύ ηθοποιών και κοινού, ηθοποιών-διερμηνέα και των ηθοποιών μεταξύ τους, όπως άλλωστε

διακυρήσει και ο πρώτος και μοναδικός τυφλοκωφός επαγγελματικός θίασος στον κόσμο, ο Ισραηλινός θίασος Nalaga'at, ο οποίος ιδρύθηκε το 2002 από την Adina Tal και τον Eran Gur, με στόχο «να ενσωματώσει τυφλούς και κωφούς στην κοινωνία, να προωθήσει τις ανάγκες και τις φιλοδοξίες τους και να τους δώσει τη δυνατότητα να εκφραστούν και να ασκήσουν ένα από τα πιο βασικά δικαιώματα – αυτό της προσφοράς στην κοινωνία» (<http://www.elculture.gr/elcblog/article/not-by-bread-alone-530004>).

4.6. Θέατρο και μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές

Με τον όρο διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, με γνωστότερη από όλες το φάσμα του αυτισμού, εννοούμε σοβαρές και εκτεταμένες διαταραχές της ανάπτυξης (Καραντάνος, 2003β: 20), με έμφαση σε τρεις βασικές περιοχές: την κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τη φαντασία. Έτσι, τα βασικά χαρακτηριστικά των διαταραχών του αυτιστικού φάσματος είναι:

α. η ποιοτική παρέκκλιση στην κοινωνική αλληλεπίδραση (αποφυγή χρήσης πολλών μη λεκτικών συμπεριφορών, όπως λ.χ. της βλεμματικής επαφής, της μη έκφρασης προσώπου, της ανέκφραστης στάσης του σώματος· μη χρήση χειρονομιών για τη ρύθμιση της κοινωνικής συναλλαγής· αδυναμία ανάπτυξης σχέσεων με συνομηλίκους και γενικότερα απουσία αυθόρμητης συμμετοχής σε απολαύσεις, ενδιαφέροντα ή επιτεύγματα με άλλους ανθρώπους· έλλειψη κοινωνικής ή συγκινησιακής αμοιβαιότητας)·

β. η ποιοτική παρέκκλιση στην επικοινωνία (καθυστέρηση ή πλήρης έλλειψη της ανάπτυξης της ομιλούμενης γλώσσας, χωρίς μάλιστα να καταβάλλεται προσπάθεια αναπλήρωσης μέσα από εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας, όπως οι χειρονομίες ή η μίμηση)· αδυναμία έναρξης και ολοκλήρωσης μιας συζήτησης, σε άτομα με επαρκή ομιλία· στερεοτυπική και επαναληπτική χρήση της γλώσσας ή χρήση ιδιοσυγκρασιακής γλώσσας· έλλειψη ποικίλου, αυθόρμητου παιγνιδιού με παίξιμο ρόλων ή κοινωνική μίμηση, ανάλογου με το αναπτυξιακό τους επίπεδο)·

γ. η ποιοτική παρέκκλιση στη φαντασία (περιορισμένη ενασχόληση με έναν ή περισσότερους στερεότυπους και περιορισμένους τύπους ενδιαφερόντων· εμφανώς άκαμπτη εμμονή σε συγκεκριμένες μη λειτουργικές συνήθειες ή τελετουργίες· στερεότυποι και επαναληπτικοί κινητικοί μαννιερισμοί και επίμονη ενασχόληση με μέρη αντικειμένων· αδυναμία κατανόησης συμβολικού παιγνιδιού) (ΑΠΣ για μαθητές με αυτισμό: 12-13).

Ιδιαιτερότητες παρουσιάζουν οι μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, του φάσματος του αυτισμού συμπεριλαμβανομένου, και ως προς τις ικανότητες της αντίληψης, της προσοχής, της μνήμης και της σκέψης. Πιο συγκεκριμένα, οι εν λόγω μαθητές, όσον αφορά την αντίληψη, παρουσιάζουν οξύτατη οπτική αντίληψη, ικανότητα για εστίαση της όρασης, ικανότητα αναγνώρισης σχημάτων, ικανότητα αναγνώρισης ακουστικών μοτίβων και πολύ καλό οπτικο-κινητικό συντονισμό. Όσον αφορά την ικανότητα της προσοχής, χαρακτηρίζονται από υπερ-επιλογή ερεθισμάτων, την εστίαση σε ερεθίσματα συνήθως από έναν συγκεκριμένο αισθητηριακό δίαυλο, την ικανότητα διάκρισης οπτικών ερεθισμάτων (τα οποία οργανώνουν κατά χρώμα, μέγεθος και θέση), και την αδυναμία προσοχής σε κοινωνικά ερεθίσματα. Όσον αφορά τη μνήμη, διακρίνονται, μεταξύ άλλων, για πολύ καλή οπτική μνήμη, καλή μνήμη δεξιοτήτων, εξαιρετική επαναληπτική μνήμη και εύκολη ανάκληση προσωπικών στοιχείων. Ταυτόχρονα, διακρίνονται από δυσκολίες στην αντίληψη της ακολουθίας γεγονότων και λέξεων και, φτωχή αυτοβιογραφική μνήμη, με άλλα λόγια, «προσωπική επεισοδιακή μνήμη». Τέλος, όσον αφορά τη σκέψη, χαρακτηρίζονται από οπτική σκέψη· επίμονη χρήση μιας στρατηγικής (δηλαδή, χαρακτηρίζονται από μη-ευέλικτη σκέψη)· ικανότητα για κατηγοριοποίηση αντικειμένων με βάση συγκεκριμένα και όχι αφηρημένα χαρακτηριστικά· δυσκολία στην κατανόηση εννοιών, στην ανάκληση της κατάλληλης στρατηγικής (μεταγνώση) και στην αφαιρετική σκέψη· αδυναμία για συμβολική σκέψη (αναπαράσταση), για γενίκευση στην εφαρμογή στρατηγικών, για την επίλυση προβλημάτων γενικά και προβλημάτων που απαιτούν κοινωνική γνώση ειδικότερα (δηλαδή χαρακτηρίζονται από «τύφλωση του νου»)· από έμμονα και περιορισμένα πνευματικά ενδιαφέροντα και έλλειψη κεντρικής συνοχής (ΑΠΣ για μαθητές με αυτισμό: 13-14). Επιπλέον, η εμφάνιση διαφοροποιήσεων ως προς τον ΔΝ των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού καταδεικνύει την πολυπλοκότητα της αναπηρίας (Παπαγεωργίου, 2003: 60). Έχει διαπιστωθεί ότι το 23% των ατόμων με αυτισμό έχουν ΔΝ μεγαλύτερο από το φυσιολογικό. Το υπόλοιπο 77% έχει και ΝΚ, από ελαφριά έως βαριά. Στην κατηγορία των «διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών» περιλαμβάνονται και τα άτομα με το σύνδρομο Asperger, τα οποία παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις αλλά έχουν φυσιολογική ανάπτυξη της ομιλίας και υψηλότερο γνωστικό επίπεδο σε σχέση με αυτά που έχουν κλασσικό αυτισμό. Γενικά, τα παιδιά με αυτό το σύνδρομο έχουν υψηλή λειτουργικότητα, εξαιρετικές λεκτικές ικανότητες και μεγαλύτερη αυτογνωσία. Ωστόσο, έχουν δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση, συνήθως ήπιας μορφής (ΑΠΣ για μαθητές με αυτισμό: 11-12).

Εξαιτίας των προαναφερθέντων ιδιαιτεροτήτων των ατόμων με αυτισμό, το ΑΠΣ για μαθητές με αυτισμό περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, θεματικές ενότητες και στοχοθεσία που αφορούν κοινωνικές δεξιότητες των εν λόγω μαθητών, όπως τη μη-λεκτική κοινωνική αλληλεπίδραση, το παιχνίδι και την κοινωνική αλληλεπίδραση, δεξιότητες ομάδας, κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες και δεξιότητες προσαρμογής. Οι στόχοι που τίθενται είναι οι μαθητές να δείχνουν κοινωνικό ενδιαφέρον και κοινωνική προσοχή, να παρουσιάζουν αμοιβαία αλληλεπίδραση, να μοιράζονται και να αναπτύξουν εγγύτητα· να αναπτύσσουν σταδιακά διαφορετικούς τρόπους κοινωνικής αλληλεπίδρασης κατά τη διάρκεια παιχνιδιού, με βασικότερο τη μετάβαση από το στάδιο του παράλληλου παιχνιδιού σε αυτό του συντροφικού και του συνεργατικού παιχνιδιού· να αναπτύξουν δεξιότητες κοινωνικού συγχρονισμού, να ακολουθούν οδηγίες στο πλαίσιο ομάδας, να μαθαίνουν κοινωνικούς κανόνες, να συμμετέχουν με κατάλληλο τρόπο σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες· να κατανοούν συναισθήματα, όπως επίσης και τη σύνδεσή τους με κοινωνικές καταστάσεις, να μαθαίνουν να εκφράζουν συναισθήματα με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους, κατάλληλα σε κάθε κοινωνική περίπτωση· να αναπτύσσουν δεξιότητες προσαρμογής (ΑΠΣ για μαθητές με αυτισμό: 21-46).

Η χρήση θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών δύναται να αποβεί ιδιαίτερα χρήσιμη στην εκπαίδευση των ατόμων με αυτισμό και στην (εν μέρει) κατάκτηση κάποιων από τους προαναφερθέντες στόχους. Μέσα από τη χρήση του θεατρικού αυτοσχεδιασμού, του θεατρικού παιχνιδιού και της δραματοποίησης,⁵ οι μαθητές με αυτισμό μπορούν να προσπαθήσουν να εξασκηθούν στην έκφραση κάποιων βασικών συναισθημάτων, όπως χαράς, λύπης, θυμού και φόβου, μέσα από δραματοποιημένες καταστάσεις που δικαιολογούν τέτοια συναισθήματα. Ας σημειωθεί ότι, καθώς τα άτομα με αυτισμό, αντιλαμβάνονται μόνο κυριολεκτικά και όχι συμβολικά αυτό που συμβαίνει γύρω τους, ενώ παράλληλα χαρακτηρίζονται από άκαμπτη σκέψη, περιορισμένο παιχνίδι και φαντασία, στερεοτυπικές συμπεριφορές και ενδιαφέροντα (Παπαγεωργίου, 2003: 60-66), είναι απαραίτητη η συνεχής επισήμανση ότι πρόκειται για θεατρικό δρώμενο που διαφοροποιείται από το πραγματικό γίνεσθαι. Επίσης, μέσα από παρόμοιες θεατρικές ασκήσεις μπορούν να καλλιεργηθούν στην έκφραση πιο περίπλοκων συναισθημάτων, όπως του άγχους, της αγωνίας ή της ανίας, για τα οποία τα άτομα με αυτισμό επίσης δύσκολα μπορούν να εκφραστούν. Από τη στιγμή που τα άτομα με αυτισμό

⁵ Πρλ. λ.χ. την εξαιρετική δουλειά ενός μη κερδοσκοπικού θεατρικού οργανισμού στο ολλανδόφωνο Βέλγιο, ο οποίος χρησιμοποιεί τον θεατρικό αυτοσχεδιασμό, για να κάνει παιδιά στο φάσμα του αυτισμού πιο κοινωνικά και με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση (<http://www.inter-acting.org>).

παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και σε διάφορα επίπεδα του λόγου (Καμπούρογλου, 2003: 87-108), όπως λ.χ. στο πραγματολογικό (Βογινδρούκας, 2003α: 51) ή στη χρήση του πρώτου και δεύτερου προσώπου των προσωπικών αντωνυμιών (Βογινδρούκας, 2003β: 76), οι προαναφερθείσες μορφές εκπαιδευτικού θεάτρου μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο για τη γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών με αυτισμό, όσο και για την (έως ένα βαθμό) εξάσκηση σε ζητήματα προσποίησης, αναπαραστάσεων και κοινωνικής μίμησης στο παιχνίδι και περιορισμού της εμμονής στην ομοιότητα και αντίστασης στην αλλαγή, καθώς δεν αποτελούν χαρακτηριστικά των εν λόγω μαθητών αλλά ζητούμενα προς κατάκτηση (Καρανάνος, 2003α: 16). Σε κάθε περίπτωση, η χρήση της δραματικής τέχνης σε μαθητές στο φάσμα του αυτισμού αλλά και γενικότερα για μαθητές με ειδικές ανάγκες συνάδει με το μοντέλο ανάπτυξης του Vygotsky, το οποίο προεβούει ότι η ανάπτυξη της γνώσης και των δεξιοτήτων δεν είναι πάντα γραμμική και κοινή για όλους και ότι μέσα από η ίδια εκπαιδευτική-καλλιτεχνική δραστηριότητα δίνει τη δυνατότητα διαφορετικών ευεργετικών αποτελεσμάτων ανάλογα με την κάθε περίπτωση ξεχωριστά (Kemp, 2005α: 81).

Παρόμοιες ωφέλειες από τη χρήση θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών δύνανται να προκύψουν και για τους μαθητές με σύνδρομο Asperger, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από την απουσία ενσυναίσθησης, ανώριμη, ακατάλληλη και μονομερή κοινωνική αλληλεπίδραση, μικρή ή ανύπαρκτη ικανότητα για δημιουργία κοινωνικών σχέσεων, στερεότυπο, επαναλαμβανόμενο λόγο, χωρίς εναλλαγή του τόνου και της έντασης της φωνής, χρήση σχολαστικού ή υπερβολικά επίσημου λόγου, άλλοτε πολύ φειδωλή ομιλία, άλλοτε αστείρευτο «ποταμός λέξεων», όταν τους ενδιαφέρει το θέμα, φτωχή, μη λεκτική επικοινωνία, προσήλωση σε συγκεκριμένα θέματα και αδέξιες, μη συντονισμένες κινήσεις και ιδιόμορφες στάσεις του σώματος, έλλειψη κινήτρων για επικοινωνία και παιχνίδι με συνομήλικα παιδιά, μη κατανόηση των άγραφων κανόνων της κοινωνικής συμπεριφοράς και κατ' επέκταση ακούσια ενδεχόμενη συμπεριφορά που μπορεί να προσβάλλει ή να ενοχλεί άλλους (Attwood, 2005: 18-19, 39, 42, 107, 109, 116-118· Frith, 2009: 122-133). Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να ενθαρρύνει τις ομαδικές δραστηριότητες, μέσα από προσπάθειες ενσωμάτωσης και των μαθητών με σύνδρομο Asperger. Έχοντας υπόψη του ότι τα άτομα με το εν λόγω σύνδρομο θεωρούν τη «χώρα των συναισθημάτων» άγνωστη περιοχή, μπορεί να ετοιμάσει ένα θεατρικό έργο ή μια ιστορία, όπου τα χαρακτηριστικά ενός ατόμου με σύνδρομο Asperger θα αποτελούν πλεονέκτημα. Το άτομο αυτό μπορεί να είναι ο ήρωας της ιστορίας, ενώ στα χαρακτηριστικά να περιλαμβάνεται η αγάπη στη λεπτομέρεια, η καλή μνήμη,

η ειλικρίνεια και οι εγκυκλοπαιδικές γνώσεις πάνω στο συγκεκριμένο ενδιαφέρον του (Attwood, 2005: 51, 60, 77). Μέσα από μία τέτοια διαδικασία δύναται να καλλιεργηθεί η προσωπική αυτοεκτίμηση (Cattanach, 1996).

Στην όλη προσπάθεια, ο ειδικός θεατροπαιδαγωγός χρειάζεται να λάβει υπόψη του ότι κάποια άτομα με σύνδρομο Asperger και γενικότερα με αυτισμό είναι πολύ ευαίσθητα σε ορισμένους ήχους και κάποιες μορφές σωματικής επαφής, ενώ εμφανίζουν απουσία ευαισθησίας σε χαμηλά επίπεδα πόνου. Ξαφνικοί και απροσδόκητοι ήχοι, που συχνά χαρακτηρίζονται ως «οξείς» από τα άτομα με σύνδρομο Asperger, ήχοι υψηλής έντασης και μεγάλης διάρκειας, όπως, επίσης, συγκεχυμένοι, σύνθετοι ή πολλαπλοί ήχοι, όπως λ.χ. οι φωνές ή η φασαρία, προσλαμβάνονται, συχνά, ως ενοχλητικοί από αυτά, παράλληλα με οπτικές ευαισθησίες σε συγκεκριμένα επίπεδα φωτισμού και σε χρώματα ή κάποια διαστρέβλωση της οπτικής αντίληψης (Attwood, 2005: 179-180, 190). Τέλος, διάφορες μορφές εκπαιδευτικού θεάτρου και κυρίως των προαναφερθέντων μορφών του αυτοσχεδιασμού, του θεατρικού παιχνιδιού και της δραματοποίησης με σχετικά λίγους συμ-παίκτες, προς αποφυγή επιπρόσθετου παθολογικού άγχους, που αποτελεί συχνά χαρακτηριστικό των παιδιών με σύνδρομο Asperger (Attwood, 2005: 216), θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν εν μέρει ως θεραπευτικές τεχνικές στην καταπολέμηση ξεσπασμάτων, θυμού και κατάθλιψης, που χαρακτηρίζουν συχνά τα εν λόγω άτομα (Attwood, 2005: 223-233).

Σε κάθε περίπτωση, δεν επιτρέπεται οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές εν γένει και το φάσμα του αυτισμού συγκεκριμένα να θεωρούνται εκ των προτέρων ως το τελεσίδικο αίτιο που θα αποτρέψει την οποιαδήποτε προσπάθεια κοινωνικότητας, επικοινωνίας και συναισθηματικής αναλαμπής των μαθητών που χαρακτηρίζονται από αυτές, για τις οποίες η ενασχόληση με θεατρικές πρακτικές δύναται να αποτελέσει σημαντική συμβολή, αφού σύμφωνα με τη Frith (2009: 159), τα άτομα με αυτισμό μπορούν να μάθουν την κοινωνικοποίηση, έτσι ώστε καθόλη τη διάρκεια της ανάπτυξης, σημειώνονται τεράστιες αλλαγές στην κοινωνική τους συμπεριφορά και στα παρεπόμενα αυτής.

5. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η εφαρμογή της Θεατροπαιδαγωγικής στην εκπαίδευση των ΜμΕ(Ε)Α, χωρίς να αποτελεί πανάκεια για την επίλυση όλων των δυσκολιών, μπορεί να συμβάλει έως ένα σημαντικό βαθμό για τη βελτίωσή τους. Κάνοντας χρήση των διάφορων μορφών του εκπαιδευτικού δράματος, όπως τον αυτοσχεδιασμό, την παντομίμα, το θεατρικό παιχνίδι, τη δραματοποίηση, τη διερευνητική δραματοποίηση, την παραμυθιακή αφήγηση, το θεατρικό αναλόγιο, το θεατρικό χάπενινγκ, το σκετς, την παράσταση, το θέατρο σκιών, το κουκλοθέατρο, τις μαριονέτες και το πολυθέαμα, ανάλογα με την ηλικία, την εκάστοτε εκπαιδευτική σκοποθεσία και τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των ΜμΕ(Ε)Α, και χάρη στις βασικές ιδιότητες του θεάτρου, όπως η θεατρικότητα, η παραστατικότητα, η βιωματικότητα, η σωματικότητα, η αμεσότητα, η συμμετοχικότητα, η διαδραστικότητα, η συνεργατικότητα, ο παραδειγματισμός και η δημιουργικότητα, η δραματική τέχνη αποβαίνει πολυτρόπως θετική στην εκπαίδευση των μαθητών με ΜΔ, με ΔΕΠ-Υ, με ΚΔ, με ελαφριά, μέτρια και βαριά ΝΚ, με κώφωση ή βαρηκοΐα, με τύφλωση ή περιορισμένη όραση και με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, συμπεριλαμβανομένου του φάσματος του αυτισμού.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά τους μαθητές με ΜΔ και τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ, έρευνες αποδεικνύουν ότι διάφορες θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές συμβάλλουν στη βελτίωση των αντιληπτικών και μνημονικών λειτουργιών, στην καλύτερη χωρο-χρονική οργάνωσή τους, στην πολύπλευρη γλωσσική τους βελτίωση και στη μείωση προβλημάτων που σχετίζονται με εν μέρει αντικοινωνικές τους συμπεριφορές. Στην εκπαίδευση των μαθητών με ΚΔ, η χρήση θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών μπορεί να συμβάλει, μεταξύ άλλων, στην εξάσκηση και ενδεχόμενη βελτίωση της αδρής και λεπτής τους κινητικότητας, στον καλύτερο προσανατολισμό τους στον χώρο και στον καλύτερο κινητικό τους σχεδιασμό και βέβαια στην καλλιέργεια της αυτοπεποίθησής τους, που λόγω της κινητικής τους ιδιαιτερότητας είναι συχνά περιορισμένη. Για τους μαθητές με ελαφριά, μέτρια και βαριά ΝΚ, η δραματική εκπαίδευση δύναται να συμβάλει, μεταξύ άλλων, στην καλύτερη «βίωση το υ εαυτο υ», μέσα από την καλύτερη πρόσληψη των αισθητηριακών και αντιληπτικών δομών του σώματος, στη δόμηση της επικοινωνίας και στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της έκφρασης, στο μέτρο του δυνατού. Οι μαθητές με κώφωση ή βαρηκοΐα, μέσα από τη δραματική τέχνη, μπορούν, μεταξύ άλλων, να καλλιεργήσουν τη νοηματική γλώσσα, η οποία είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη της ταυτότητάς τους, να απο-καλύψουν τον εαυτό τους και την κουλτούρα της

κοινωνίας των Κωφών προς τα έξω, καθιστώντας την, έτσι, ορατή. Η χρήση της δραματικής τέχνης δύναται να λειτουργήσει ως διαπολιτισμικός καταλύτης (δεδομένης της διαφορετικής κουλτούρας μεταξύ των ακουόντων και μη ακουόντων ατόμων) και ως καταλύτης πολιτισμικής συνειδητοποίησης. Το θέατρο των Κωφών δύναται να λειτουργήσει ως μέσο ενδυνάμωσης της εσω-ομάδας και να αποτελέσει πειραματισμό για την καλλιέργεια διαφορετικών τρόπων επικοινωνίας, έκφρασης και πρόσληψης του αισθητικά «Ωραίου». Για τους μαθητές με προβλήματα όρασης η χρήση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευσή τους μπορεί να λειτουργήσει θετικά ως προς την αξιοποίηση των σωματικών, των φωνητικών και γενικότερων εκφραστικών τους ικανοτήτων, την εξοικείωση με βασικές αρχές ορθοφωνίας και τη συνεπακόλουθη γλωσσική βελτίωση, την καλύτερη κίνηση και προσανατολισμό στον χώρο, την έκφραση του εσωτερικού τους κόσμου και τη βελτίωση της αυτοπεποίθησής τους, που, όπως και στις προαναφερθείσες ομάδες μαθητών, είναι συχνά περιορισμένη, όχι τόσο λόγω της ίδιας της αναπηρίας αλλά όσο των στερεοτυπικών αναπαραστάσεων για αυτήν που επιβάλλει η ηγεμονική κουλτούρα. Τέλος, η χρήση θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών σε μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, του αυτιστικού φάσματος συμπεριλαμβανομένου, δύναται να συμβάλει στη βελτίωση κάποιων κοινωνικών τους δεξιοτήτων, όπως λ.χ. στη βελτίωση της λεκτικής και της μη-λεκτικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης, των ομαδικών και κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων, των δεξιοτήτων προσαρμογής και των δεξιοτήτων έκφρασης συναισθημάτων με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους και κατάλληλους σε κάθε κοινωνική περίσταση. Σαφώς και η επιτυχία της εφαρμογής της δραματικής τέχνης στην κάθε ομάδα μαθητών ή καλύτερα στον κάθε μαθητή με αναπηρία έχει τα όρια και τους περιορισμούς της. Η συμβολή του ειδικού εκπαιδευτικού ως δασκάλου, εμπνευστή και σκηνοθέτη-καλλιτέχνη είναι πάντα καταλυτικής σημασίας.

Η Θεατροπαιδαγωγική αποτελεί μία (σύγχρονη) πρόταση για την ΕΑΕ και για τον λόγο αυτό ένα ανοιχτό και πολυδιάστατο πεδίο έρευνας. Αν η παρούσα εργασία αποτελεί –σε ένα πρώτο επίπεδο– μία γενική (βιβλιογραφική) προσέγγιση του θέματος, σε ένα δεύτερο επίπεδο, ιδιαίτερα χρήσιμες θα ήταν οι ποιοτικές έρευνες, όπως λ.χ. η έρευνα-δράση, η επιτόπια έρευνα με ή χωρίς συμμετοχική παρατήρηση, η έρευνα με ημιδομημένες συνεντεύξεις και βιοαφηγήσεις, με μαθητές ή ομάδες μαθητών με αναπηρία, που χρησιμοποιούν θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές στην εκπαίδευσή τους, ή με ειδικούς θεατροπαιδαγωγούς που τις υιοθετούν στην εργασία τους, προκειμένου να διερευνηθούν επιμέρους θεματικές, όπως λ.χ. οι τρόποι με τους οποίους

συγκεκριμένες θεατρικές πρακτικές ενισχύουν επιμέρους περιοχές του γνωστικού, κιναισθητικού και κοινωνικο-συναισθηματικού τομέα, σε συγκεκριμένες μορφές αναπηρίας. Τέτοιου είδους ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές μεθοδολογίες προϋποθέτουν τη διάθεση του ερευνητή για μετάβαση από το μακρο-επίπεδο στο μικρο-επίπεδο και τη διάθεση για διεξαγωγή ερευνών μελετών-περίπτωσης, χωρίς (πάντα) την εμμονή σε γενικεύσεις.

Η επέκταση της θεματικής της παρούσας εργασίας από την τυπική εκπαίδευση (προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια), στη μη τυπική και την άτυπη εκπαίδευση, θα μπορούσε να δώσει απαντήσεις ή μάλλον να θέσει καινούργια ερωτήματα για τα ευεργετικά επιμέρους αποτελέσματα λ.χ. της συμμετοχής ενός ΑμΕ(Ε)Α σε μια θεατρική ομάδα, η οποία λειτουργεί ως άτυπη εκπαίδευση. Περαιτέρω ερευνητικά ερωτήματα προς συζήτηση είναι το αν η ισχύουσα πραγματικότητα στην ελληνική ΕΑΕ ανταποκρίνεται στη στοχοθεσία των ειδικών ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για τη χρήση της δραματικής τέχνης και, εάν όχι, τι βελτιωτικά μέτρα θα μπορούσαν να προταθούν· αν υπάρχει εκπαιδευτική ικανότητα και εκπαιδευτική ετοιμότητα από την πλευρά των ειδικών εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της Θεατροπαιδαγωγικής στην ΕΑΕ, δοκιμάζοντας πεπατημένα παιδαγωγικά-καλλιτεχνικά μονοπάτια αλλά και διανοίγοντας καινούργια.

Σε κάθε περίπτωση, ο συνδυασμός της Θεατροπαιδαγωγικής και της Ειδικής Αγωγής αποτελεί την επιτομή δύο εναλλακτικών (με την έννοια των μη συμβατικών) παιδαγωγικών προσεγγίσεων και για τον λόγο αυτόν, ειδικά στην Ελλάδα, η ενασχόληση με αυτές –τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής πράξης όσο και σε επίπεδο ερευνητικής διαδικασίας– μπορεί να αποτελέσει ένα ιδιαίτερα πρόσφορο έδαφος.

ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ – Νόμοι και Προεδρικά Διατάγματα

Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) για μαθητές με αυτισμό. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Ειδικής Αγωγής (2004, Σ. Μαυροπούλου) (http://www.pischools.gr/special_education_new/index_gr.htm).

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Αισθητικής Αγωγής για Μαθητές με Μέτρια και Ελαφριά Νοητική Καθυστέρηση (ΑΠΣ Αισθητικής Αγωγής για μαθητές με μέτρια και ελαφριά ΝΚ) (2004). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Ειδικής Αγωγής (<http://www.google.be/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fusers.sch.gr%2Fstefanski%2Famea%2Faps-metria-elafria-kathisterisi.pdf&ei=Ocb8Ur6CHcqq7QaD3IHACg&usg=AFQjCNHTFZ0-ua3xLK96knq52J6EGgGjCg&bvm=bv.61190604,d.d2k>).

Αναλυτικά Προγράμματα Μαθησιακών Δυσκολιών – Ενημέρωση – Ευαισθητοποίηση (2008). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Ειδικής Αγωγής (http://www.pischools.gr/special_education_new/index_gr.htm).

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Αισθητικής Αγωγής για Μαθητές με Μέτρια και Ελαφριά Νοητική Καθυστέρηση (ΑΠΣ Αισθ. Αγωγής για μαθητές με μ. & ε. ΝΚ). (2004). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Ειδικής Αγωγής (<http://www.google.be/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fusers.sch.gr%2Fstefanski%2Famea%2Faps-metria-elafria-kathisterisi.pdf&ei=Ocb8Ur6CHcqq7QaD3IHACg&usg=AFQjCNHTFZ0-ua3xLK96knq52J6EGgGjCg&bvm=bv.61190604,d.d2k>).

Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με Προβλήματα Ακοής για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (ΑΠΣ για μαθητές με προβλήματα ακοής για την ΠΕ) (2004). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Ειδικής Αγωγής (http://www.pischools.gr/special_education_new/index_gr.htm).

Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με Προβλήματα Ακοής για την Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ΑΠΣ για μαθητές με προβλήματα ακοής για τη ΔΕ) (2004). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Ειδικής Αγωγής (http://www.pischools.gr/special_education_new/index_gr.htm).

Αναλυτικά Προγράμματα για Μαθητές με Κινητικές Αναπηρίες (2004). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (http://www.pi-schools.gr/special_education_new/index_gr.htm).

- Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας για την υποχρεωτική εκπαίδευση (ΠΣ ΕΝΓ για την ΥΕ) (2004). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Ειδικής Αγωγής (http://www.pischools.gr/special_education_new/index_gr.htm).
- Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με Προβλήματα Ακοής για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (ΑΠΣ για μαθητές με προβλήματα ακοής για την ΠΕ) (2004). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Ειδικής Αγωγής (http://www.pischools.gr/special_education_new/index_gr.htm).
- Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) για τους κωφούς μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (2004). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Ειδικής Αγωγής (http://www.pi-schools.gr/special_education_new/index_gr.htm).
- Αναλυτικά Προγράμματα Μαθησιακών Δυσκολιών – Ενημέρωση – Ευαισθητοποίηση (2008). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Ειδικής Αγωγής (http://www.pischools.gr/special_education_new/index_gr.htm).
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για την προσχολική εκπαιδευτική βαθμίδα (http://www.pischools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=367).
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) Θεάτρου για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο (http://www.pischools.gr/download/programs/depps/7deppsaps_Theatrou.pdf).
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών & Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τις κινητικές αναπηρίες όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης (Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. για τις ΚΑ) (2004). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (http://www.pischools.gr/special_education_new/index_gr.htm).
- Διαφοροποιημένο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) για τυφλούς μαθητές (2005). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Ειδικής Αγωγής (http://www.pischools.gr/special_education_new/index_gr.htm).
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για την Εκπαίδευση Παιδιών με Βαριά Νοητική Καθυστέρηση (ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για την εκ/ση παιδιών με β. ΝΚ). (2004). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Ειδικής Αγωγής

(<http://www.google.be/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fusers.sch.gr%2Fstefanski%2Famea%2Faps-varia-kathisterisi.pdf&ei=wMf8Uuz5IeWV7AaPmIDIBA&usg=AFQjCNEuUBi4SFAd6G2YL6rGqvWh4rOy5g>).

Μαρκάκης, Ε. (χ.χ.). *Πειραματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες* (<http://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=318&cid=74>).

Νόμος 2817/2000 για την ΕΑΑ, ΦΕΚ 78 Τ.Α΄ 14.3.2000. Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.

Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Θέατρο (Πεδίο: Πολιτισμός - Δραστηριότητες Τέχνης. Στο Πλαίσιο των δραστηριοτήτων Αισθητικής Παιδείας για όλες τις βαθμίδες της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης) (2011). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Προεδρικό Διάταγμα 301/1996. ΦΕΚ 208 Τ.Α΄ 29-8-1996. Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Άλκηστις (1989). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Άλκηστις.

Άλκηστις (1992). *Κουκλο-θέατρο σκιών*. Αθήνα: Άλκηστις.

Άλκηστις (Κοντογιάννη) (2012α). *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.

Άλκηστις (Κοντογιάννη) (2012β). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

Αντωνάτου, Σ. (2011), «Το θέατρο ως πρακτική επεξεργασίας της παιδικής λογοτεχνίας στην προσχολική εκπαίδευση: συνδέοντας τέχνη και γλώσσα», στο Θ. Γραμματάς (επιστημ. υπεύθ.), Μ. Αργυρίου & Π. Καμπύλης (επιμ.), *Τέχνες και Εκπαίδευση. Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης γλωσσών. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου (Αθήνα, 6-8 Μαΐου 2011)*. Τόμ. Α: *Κείμενα θεωρητικού και ερευνητικού ενδιαφέροντος* (σσ. 44-51). Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Αντωνίου, Φ. (2008). Ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης, στο: Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (επιμ.). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* (σσ. 41-48). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας – Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής (http://www.sed.uth.gr/ldepeack/data/iliko/teyxos_c.pdf).

- Arter, Ch. (2005). «Το παιδί του δημοτικού σχολείου», στο: Mason, H. & McCall, S. (επιμ.). *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση* (μτφρ. Α. Λαζαράτου) (σσ. 173-190). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αργυρακούλη, Ε. . (2005⁷). «Συστολή, ντροπαλότητα, εσωστρέφεια», στο: Α. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (επιμ.). *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ. 329-353). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αργυρόπουλος, Β. (2003). «Αντίληψη. Έννοια, χαρακτηριστικά και ιδιότητες», *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 20, σσ. 30-40.
- Attwood, T. (2005). *Παιδιά με ιδιαιτερότητες στη γλωσσική ανάπτυξη και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Σύνδρομο Asperger. Οδηγός ανίχνευσης και αντιμετώπισης. Για νηπιαγωγούς, δασκάλους και γονείς* (επιστ. επιμ. και εισαγωγή: Α. Ζιώνου-Σιδέρη / μτφρ. Α. Κορογιαννάκη & Ε. Μιχαλέτου). Αθήνα: Σαββάλας.
- Beats, J. & P. Barrett (2005). «Η συνεργασία», στο: Α. Kempe (ed), *Εκπαιδευτικό δράμα και ειδικές ανάγκες. Ένα εγχειρίδιο για δασκάλους σε γενικά και ειδικά σχολεία* (μτφρ. Α. Βεργιοπούλου) (σσ. 193-224). Αθήνα: Πατάκη.
- Βεκύρη, Ι. (2007). «Η μάθηση ως οικοδόμηση της γνώσης», στο: Σ. Παντελιάδου & Γ. Μπότσας (επιμ.). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά* (σσ. 1-5). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας – Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής / Θεσσαλονίκη: Γράφημα, (http://www.sed.uth.gr/ldepeaek/data/iliko/teyxos_a.pdf).
- Best, A. (2005). «Ζητήματα διαχείρισης στις πολλαπλές αναπηρίες», στο: Η. Mason & S. McCall (επιμ.). *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση* (μτφρ. Α. Λαζαράτου) (σσ. 587-601). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βίτσου, Μ. (2011). «Η προαγωγή της φωνολογικής ενημερότητας των νηπίων μέσω του κουκλοθεάτρου στα τμήματα εκμάθησης ελληνικής γλώσσας της Στοκχόλμης», στο Θ. Γραμματάς (επιστημ. υπεύθ.), Μ. Αργυρίου & Π. Καμπύλης (επιμ.), *Τέχνες και Εκπαίδευση. Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης γλωσσών. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου (Αθήνα, 6-8 Μαΐου 2011)*. Τόμ. Α: *Κείμενα θεωρητικού και ερευνητικού ενδιαφέροντος* (σσ. 57-63). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Βογινδρούκας, Γ. (2003α). «Φύση και ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας και του λόγου. Λόγος, επικοινωνία, λόγος-γλώσσα, ομιλία: εννοιολογική οριοθέτηση», στο: Σ.

- Τριανταφύλλου (επιμ.). *Δοκίμια (επιμόρφωσης)* (σσ. 47-75). Αθήνα: Ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος».
- Βογινδρούκας, Γ. (2003β). «Η χρήση των προσωπικών ανωνυμιών από Ελληνόπουλα με αυτισμό και σύνδρομο Asperger. Συγκριτική μελέτη», στο: Σ. Τριανταφύλλου (επιμ.). *Δοκίμια (επιμόρφωσης)* (σσ. 76-82). Αθήνα: Ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος».
- Brigg, G. (2005). «Πυροδοτώντας τη φαντασία: η γλωσσική ανάπτυξη μέσω του δράματος», στο: A. Kempe (ed.), *Εκπαιδευτικό δράμα και ειδικές ανάγκες. Ένα εγχειρίδιο για δασκάλους σε γενικά και ειδικά σχολεία* (μτφρ. Α. Βεργιοπούλου) (σσ. 129-156). Αθήνα: Πατάκη.
- Γαβαλάς, Δ. (2003). «Το πλαίσιο αναφοράς της διαθεματικότητας», στο Κ. Αγγελάκος (επιμ.), *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο* (σσ. 18-39). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γιάνναρης, Γ. (1995). *Θεατρική Αγωγή και Παιχνίδι*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γκανά, Γ., Θεοδωρίδης, Ν., Ζησοπούλου, Ε., Καραχάλιου, Κ., Κοκκίδου, Μ. & Χατζηκαμάρη, Π. (1998). *Δέκα δημιουργικά βήματα για μια σχολική παράσταση και έξι παραστάσεις με παιδιά σχολικής και προσχολικής ηλικίας* (Το θέατρο στο σχολείο). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Γραμματάς, Θ. (1996). *Fantasyland. Θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό* (Θεατρική Παιδεία, 1). Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός.
- Γραμματάς, Θ. (1997). *Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* (Θεατρική Παιδεία, 3). Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Διδακτική του Θεάτρου* (Θεατρική Παιδεία, 6). Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός.
- Γραμματάς, Θ. (2003²). *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Γραμματάς Θ. (2004). *Το θέατρο στο σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γραμματάς, Θ. (2007α). «Θέατρο και Παιδεία: Παιδαγωγική αποστολή και καλλιτεχνική στόχευση στη σχολική θεατρική παράσταση», στο: Τ. Μουτσαδάκης (επιμ.), *Θέατρο, Διασπορά και Εκπαίδευση. Πρακτικά Συμποσίου (22-23 Ιουλίου 2006)* (Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά, 12) (σσ. 11-24).
- Γραμματάς, Θ. (2007β). «Το θέατρο ως συνισταμένη των πολιτιστικών εκδηλώσεων στο σχολείο» (<http://gtheodore.files.wordpress.com/2008/06/cf84cebf-ceb8ceadceb1cf84>)

cf81cebf-cf89cf82f83cf85cebdceb9cf83cf84ceb1cebceadcebdc7-cf84cf89cebd-cf80cebfccebbceb9cf84ceb9cf83cf84.doc).

- Γραμματάς, Θ. (2008α). «Διασκευή Θεατρικού Έργου», στο: Θ. Γραμματάς & Τ. Μουδατσάκης (επιμ.), *Θέατρο και Πολιτισμός στο Σχολείο. Για την επιμόρφωση Εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σσ. 50-56). Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.
- Γραμματάς, Θ. (2008β). «Διακειμενική σύνθεση», στο: Θ. Γραμματάς & Τ. Μουδατσάκης (επιμ.), *Θέατρο και Πολιτισμός στο Σχολείο. Για την επιμόρφωση Εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σσ. 56-66). Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.
- Γραμματάς, Θ. (2009⁶). *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Γραμματάς, Θ. (2011). «Το θέατρο ως Πάμμουσος Παιδαγωγία» (<http://theodore-grammatas.net/2011/05/12/12-5-2011-to-theatro-ωs-pammoussos-paidagogia>).
- Γραμματάς, Θ. (2012α). «Θεατρικότητα πριν το Θέατρο. Οι απαρχές της θεατρικής έκφρασης στην αυγή του ανθρώπινου πολιτισμού» (<http://theodoregrammatas.com/2012/05>).
- Γραμματάς, Θ. (2012β). «Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία. Παράμετροι και ζητούμενα της έρευνας» (<http://theduarte.org/29102012-θόδωρος-γραμματάς-το-θέατρο-ωs-μωρ>).
- Γραμματάς, Θ. και Μουτσαδάκης, Τ. (2008). «*Θέατρο και Πολιτισμός στο Σχολείο. Για την επιμόρφωση Εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*». Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.
- Cerna, L., Πηλαβάκη, Ά. και Valchev R. (2010). *Εισαγωγή στη μη τυπική εκπαίδευση. Εκπαιδευτής μη τυπικής εκπαίδευσης*. Λευκωσία (http://www.pghht.com/nonformaledu/docs/educational_materials/Non-Formal%20Education%20Manual%20Greek.pdf).
- Δαράκη, Π. (1989⁴). *Κουκλοθέατρο: διασκεδάζει και διαπαιδαγωγεί. Η ιστορία του. Τρόποι κατασκευής. Πέντε αυτοτελή έργα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, σσ. 145-159.
- Delpeux, H. (1987). *Κούκλες και μαριονέτες* (μτφρ. Α. Στρομπούλη) (Παιδαγωγική Σειρά). Αθήνα: Gutenberg.
- Gardner, H. (2009). «Οι πολλαπλές προσεγγίσεις της διεργασίας της κατανόησης», στο: Κ. Illeris (επιμ.), *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης. 16 θεωρίες μάθησης... με τα λόγια των δημιουργών τους* (Εκπαίδευση Ενηλίκων) (μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης) (σσ. 147-160). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Ζιώνου-Σιδέρη, Α. (2004^α): *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004β). *Εξειδίκευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα εκπαίδευσης ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (<http://keteep.ecd.uoa.gr>).
- Frith, U. (2009⁷). *Αυτισμός* (μτφρ. Γ. Καλομοίρης). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hodapp, R. (2003). *Αναπτυξιακές θεωρίες και αναπηρία. Νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές διαταραχές και κινητική αναπηρία* (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hodgkin, B. (2005). «Το δράμα και τα άτομα με σωματικές αδυναμίες», στο: Α. Kempe (ed.), *Εκπαιδευτικό δράμα και ειδικές ανάγκες. Ένα εγχειρίδιο για δασκάλους σε γενικά και ειδικά σχολεία* (μτφρ. Α. Βεργιοπούλου) (σσ. 157-192). Αθήνα: Πατάκη.
- Ιωσηφίδου, Ε. (2011), «Ο αναδυόμενος σχολικός εγγραμματισμός στην ελληνική γλώσσα», στο: Θ. Γραμματάς (επιστημ. υπεύθ.), Μ. Αργυρίου & Π. Καμπύλης (επιμ.), *Τέχνες και Εκπαίδευση. Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης γλωσσών. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου (Αθήνα, 6-8 Μαΐου 2011)*. Τόμ. Α: *Κείμενα θεωρητικού και ερευνητικού ενδιαφέροντος* (σσ. 85-89). Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Καραδήμας, Ε. (2005⁷). «Διάσπαση προσοχής και αδυναμία ελέγχου των παρορμήσεων: από τον απρόσεκτο μαθητή ως τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα», στο: Α. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (επιμ.). *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ. 223-253). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραμήτρου, Κ. (2012). Η Παιδαγωγική Αξία του Μύθου μέσα από τον Δραματικό Εναγκαλισμό του Ένθεου και του Ευφάνταστου (<http://theodore-grammatas.net/2012/07/18/18072012-αικ-καραμήτρου-η-παιδαγωγική-αξία-τ>).
- Καμπούρογλου, Μ. (2003). «Ανάπτυξη και διαταραχές της επικοινωνίας και του λόγου στον αυτισμό», στο: Σ. Τριανταφύλλου (επιμ.). *Δοκίμια (εξειδίκευσης)* (σσ. 87-108). Αθήνα: Ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος».
- Καραντάνος, Γ. (2003α). «Αλλαγές στον ορισμό του αυτισμού και η σημασία τους», στο: Σ. Τριανταφύλλου (επιμ.). *Δοκίμια (εξειδίκευσης)* (σσ. 6-19). Αθήνα: Ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος».

- Καραντάνος, Γ. (2003β). «Αυτισμός – Διάχυτες διαταραχές της ανάπτυξης», στο: Σ. Τριανταφύλλου (επιμ.). *Δοκίμια (εξειδίκευσης)*. Αθήνα: Ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος», σσ. 19-37.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Καραδήμας, Ε. (2005⁷). «Διάσπαση προσοχής και αδυναμία ελέγχου των παρορμησέων: από τον απρόσεκτο μαθητή ως τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα», στο: Α. Καλαντζή-Αζίζι και Μ. Ζαφειροπούλου (επιμ.). *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ. 223-253). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kempe, A. (2005α). «Το εκπαιδευτικό δράμα στην πράξη», στο: A. Kempe (ed.), *Εκπαιδευτικό δράμα και ειδικές ανάγκες. Ένα εγχειρίδιο για δασκάλους σε γενικά και ειδικά σχολεία* (μτφρ. Α. Βεργιοπούλου) (σσ. 61-86). Αθήνα: Πατάκη.
- Kempe, A. (2005β). «Το δράμα στο αναλυτικό πρόγραμμα του ειδικού σχολείου», στο: A. Kempe (ed.), *Εκπαιδευτικό δράμα και ειδικές ανάγκες. Ένα εγχειρίδιο για δασκάλους σε γενικά και ειδικά σχολεία* (μτφρ. Α. Βεργιοπούλου) (σσ. 35-60). Αθήνα: Πατάκη.
- Kempe, A. (2005γ). «Ειδική Αγωγή. Ανάγκες και προσεγγίσεις στο δράμα», στο: A. Kempe (ed.), *Εκπαιδευτικό δράμα και ειδικές ανάγκες. Ένα εγχειρίδιο για δασκάλους σε γενικά και ειδικά σχολεία* (μτφρ. Α. Βεργιοπούλου) (σσ. 19-34). Αθήνα: Πατάκη.
- Kempe, A. (2005δ). «Η ενοποίηση της Γενικής και της Ειδικής Αγωγής», στο: A. Kempe (ed.), *Εκπαιδευτικό δράμα και ειδικές ανάγκες. Ένα εγχειρίδιο για δασκάλους σε γενικά και ειδικά σχολεία* (μτφρ. Α. Βεργιοπούλου) (σσ. 225-252). Αθήνα: Πατάκη.
- Kempe, A. (2005ε). «Οργανώνοντας το δράμα για τις ειδικές ανάγκες», στο: A. Kempe (ed.), *Εκπαιδευτικό δράμα και ειδικές ανάγκες. Ένα εγχειρίδιο για δασκάλους σε γενικά και ειδικά σχολεία* (μτφρ. Α. Βεργιοπούλου) (σσ. 303-322). Αθήνα: Πατάκη.
- Kirkwood, R. (2005). «Ο έφηβος», στο: H. Mason και S. McCall (επιμ.). *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση* (μτφρ. Α. Λαζαράτου) (σσ. 190-199). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κλεφτάρας, Γ. (1997). «Η διαπροσωπική σχέση ως θεμελιώδης έννοια στη διαδικασία της εκπαίδευσης: Πρακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές βελτίωσής της», στο: Μ. Πουρκός (επιμ.), *Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις* (σσ. 275-302). Αθήνα: Gutenberg.

- Κουτάντος, Δ. (1999). «Κριτική Θεώρηση: Η Κοινωνική και Συναισθηματική Ανάπτυξη των Παιδιών με Οπτικά Προβλήματα και η Εκπαιδευτική Έρευνα», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 109, σσ. 43-50.
- Κουτάντος, Δ. (2000). «Ένα κατάλληλο προσχολικό πλαίσιο για παιδιά με μειωμένη όραση», *Νέα Παιδεία*, 96, σσ. 137-148.
- Κουρετζής, Λ. (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κουρμπέτης, Β. (1999). Δεκαεπτά Ιστορίες στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Πάτρα: ΠΤΔΕ/Μονάδα Ειδικής Αγωγής Κωφών (http://www.pischools.gr/special_education_new/html/gr/8emata/ekp_yliko/kofosi.htm).
- Κωτούλας, Β. (2008). Ενίσχυση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας, στο: Σ. Παντελιάδου και Φ. Αντωνίου (επιμ.). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* (σσ. 35-40). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας – Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής (http://www.sed.uth.gr/1depeaek/data/iliko/teyxos_c.pdf).
- Λαμπροπούλου, Β. (1999α). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Ειδικών Επιστημόνων ΣΜΕΑ Κωφών και Βαρήκοων. 1ο. Εκπαιδευτικό Πακέτο επιμόρφωσης: η Κοινωνία και οι Κωφοί, κοινότητα και κουλτούρα κωφών*. Πάτρα: ΠΤΔΕ/Μονάδα Ειδικής Αγωγής Κωφών (<http://www.specialeducation.gr/files/module1.pdf>).
- Λαμπροπούλου, Β. (1999β). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Ειδικών Επιστημόνων ΣΜΕΑ Κωφών και Βαρήκοων. 3ο. Εκπαιδευτικό Πακέτο επιμόρφωσης: Εκπαίδευση και κωφό παιδί*. Πάτρα: ΠΤΔΕ/Μονάδα Ειδικής Αγωγής Κωφών (<http://www.specialeducation.gr/files/module3.pdf>).
- Λαμπροπούλου, Β. (1999γ). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Ειδικών Επιστημόνων ΣΜΕΑ Κωφών και Βαρήκοων. 4ο. Εκπαιδευτικό Πακέτο επιμόρφωσης: Γλωσσική ανάπτυξη και κωφό παιδί*. Πάτρα: ΠΤΔΕ/Μονάδα Ειδικής Αγωγής Κωφών (<http://www.specialeducation.gr/files/module4.pdf>).
- Λενακάκης, Α. (2008). «Η Θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην Αγωγή ατόμων με εμπόδια στην ζωή και στη μάθηση», στο: Η. Κουρκούτας και J. P. Chaertier (επιμ.). *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές* (σσ. 455-470). Αθήνα: Τοπίο.
- Λενακάκης, Α. (2012). «Οι αντιστάσεις μας στο ανοίκειο ως πρόκληση: Ευκαιρίες διαπολιτισμικής συνάντησης και επικοινωνίας μέσω Θεατροπαιδαγωγικής», στο: Γ.

- Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου και Ρ. Τσοκαλίδου (επιμ.). *Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου* (σε ψηφιακή μορφή) (σσ. 114-128). Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή Α.Π.Θ. (<http://theodore-grammatas.net/2012/10/02/02102012-αντ-λενακάκης-οι-αντιστάσεις-μας-στ>).
- Λενακάκης, Α. (2013). “Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση” (<http://theodoregrammatas.com/page/4>).
- Lewis, Ch. και Taylor, H. (2005). «Το μαθησιακό περιβάλλον», στο: Η. Mason και S. McCall (επιμ.). *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση* (μτφρ. Α. Λαζαράτου) (σσ. 319-331). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαγουλιώτης, Α. (1999³). *Κουκλοθέατρο I: πώς στήνεται ένα έργο (τρόποι, είδη, πατρόν)* (Βασική Βιβλιοθήκη του Νηπιαγωγού, 4). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Μακρυνιώτη, Δ. (2004). «Εισαγωγή», στο Δ. Μακρυνιώτη (επιμ.), *Τα όρια του σώματος. Διεπιστημονικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Νήσος.
- Μανιαδάκη, Κ. (2008^{7α}). «Η φύση και τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ», στο: Ε. Κάκουρος (επιμ.). *Το υπερκινητικό παιδί* (σσ. 15-46). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μανιαδάκη, Κ. (2008^{7β}). «Η επίδραση της ΔΕΠ-Υ στη μάθηση και τη συμπεριφορά», στο: Ε. Κάκουρος (επιμ.). *Το υπερκινητικό παιδί* (σσ. 47-74). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- McLinden, M. (2005). «Παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες και προβλήματα όρασης», στο: Η. Mason και S. McCall (επιμ.). *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση* (μτφρ. Α. Λαζαράτου) (σσ. 489-505). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Για το καθημερινό μάθημα και τα προγράμματα του ολοήμερου σχολείου, τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά και τα ευρωπαϊκής συνεργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Meschke, M. (2004). *Το θέατρο στ’ ακροδάχτυλα* (πρόλογος Ζ. Λανγκ, εισαγωγή-επίμετρο-επιμέλεια Α. Παρούση και μτφρ. Μ. Κουλεντιανού). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Millar, S. (2005). «Ανάγνωση και χωρική γνώση μέσω της αφής και της κίνησης» (μτφρ. Α. Χατζηστεφάνου), στο: Α. Ζιώνου-Σιδέρη και Η. Σπανδάγου (επιμ.). *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σσ. 56-69). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mooges, D. (2008²). *Εκπαίδευση και κόφωση. Ψυχολογική προσέγγιση, αρχές και πρακτικές* (μτφρ. Χ. Λυμπεροπούλου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μουτσαδάκης, Γ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση ως μέθοδος προσέγγισης των αφηγηματικών κειμένων*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μούκα, Μ. (2004). «Διαταραχές λεπτής κινητικότητας – Αισθητικοαντιληπτικές διαταραχές. Εργοθεραπεία σε παιδιά με κινητική αναπηρία», στο: Πρόσβαση, *Η υποστηρικτική τεχνολογία στην εκπαίδευση των ατόμων με σοβαρά κινητικά προβλήματα. Αναβάθμιση του θεσμού εκπαίδευσης ατόμων με σοβαρά κινητικά προβλήματα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 101-150). Αθήνα: Πρόσβαση (http://www.e-yliko.gr/htmls/amea/amea_yliko.aspx).
- Μπότσας, Γ. (2008). Ενίσχυση των γνωστικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, στο: Σ. Παντελιάδου και Φ. Αντωνίου (επιμ.). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* (σσ. 18-31). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας – Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής (http://www.sed.uth.gr/ldepeaek/data/iliko/teyxos_c.pdf).
- Νεστορίδης, Χ. (2004). «Κινητικές Αναπηρίες σε Παιδιά», στο: Πρόσβαση, *Η υποστηρικτική τεχνολογία στην εκπαίδευση των ατόμων με σοβαρά κινητικά προβλήματα. Αναβάθμιση του θεσμού εκπαίδευσης ατόμων με σοβαρά κινητικά προβλήματα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 9-47). Αθήνα: Πρόσβαση (http://www.e-yliko.gr/htmls/amea/amea_yliko.aspx).
- Παντελιάδου, Σ. (2008). «Διαφοροποιημένη διδασκαλία», στο: Σ. Παντελιάδου και Φ. Αντωνίου (επιμ.). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* (σσ. 7-17). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας – Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής (http://www.sed.uth.gr/ldepeaek/data/iliko/teyxos_c.pdf).
- Παντελιάδου, Σ. και Αντωνίου, Φ. (επιμ.) (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα (http://www.sed.uth.gr/ldepeaek/data/iliko/teyxos_c.pdf).
- Παντελιάδου, Σ. και Κωτούλας, Β. (2008). «Εισαγωγή», στο: Σ. Παντελιάδου (επιμ.), *Πρόγραμμα εξειδίκευσης εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις δυσκολίες μάθησης* (στο πλαίσιο του Προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ II) (σσ. 199-207). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας – Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

- Παντελιάδου, Σ. και Μπότσας, Γ. (2007α). «Ορισμός και περιεχόμενο των μαθησιακών δυσκολιών», στο: Σ. Παντελιάδου και Γ. Μπότσας (επιμ.). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά* (σσ. 6-15). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας – Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής / Θεσσαλονίκη: Γράφημα (http://www.sed.uth.gr/ldepeaek/data/iliko/teychos_a.pdf).
- Παντελιάδου, Σ. και Μπότσας, Γ. (2007β). «Χαρακτηριστικά παιδιών και εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες», στο: Σ. Παντελιάδου και Γ. Μπότσας (επιμ.). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά* (σσ. 21-41). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας – Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής / Θεσσαλονίκη: Γράφημα, (http://www.sed.uth.gr/ldepeaek/data/iliko/teychos_a.pdf).
- Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2007). «Προβλήματα στη σχολική μάθηση», στο: Σ. Παντελιάδου και Γ. Μπότσας (επιμ.). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά* (σσ. 42-52). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας – Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής / Θεσσαλονίκη: Γράφημα (http://www.sed.uth.gr/ldepeaek/data/iliko/teychos_a.pdf).
- Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2008). *Εφαρμογές Διδακτικής Αξιολόγησης και Μαθησιακές Δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα (http://www.sed.uth.gr/ldepeaek/data/iliko/teychos_b.pdf).
- Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α. και Μπότσας, Γ. (2004). *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Adaction (http://www.e-yliko.gr/htmls/amea/amea_yliko.aspx).
- Παπαγεωργίου, Β. (2003). «Διαταραχές του φάσματος του αυτισμού. Προσχέδιο εκπαίδευσης επαγγελματιών ψυχικής υγείας», στο: Σ. Τριανταφύλλου (επιμ.), *Δοκίμια (εξειδίκευσης)* (σσ. 57-71). Αθήνα: Ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος».
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2012). «Το Θέατρο για παιδιά και νέους ως μέσο διαπολιτισμικής αγωγής: Η περίπτωση του *Πεταλούδόσαυρου*» (<http://theodore-grammatas.net/2012/08/27/27082012-σ-παπαδόπουλου-το-θεατρο-για-παιδι>).
- Παπαδόπουλος, Σ. (2013). «Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Θεωρία και Εφαρμογές» (<http://theodoregrammatas.com/page/3>).
- Παρούση, Α. (2000²). *Κούκλες κουκλοθεάτρου* (Διδακτική πράξη και θεωρία). Αθήνα: Πατάκη.

- Παρούση, Α. (2011). «Παίζοντας με τις λέξεις: μια παράσταση κουκλοθεάτρου» στο Θ. Γραμματάς (επιστημ. υπεύθ.), Μ. Αργυρίου και Π. Καμπύλης (επιμ.), *Τέχνες και Εκπαίδευση. Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης γλωσσών. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου (Αθήνα, 6-8 Μαΐου 2011). Τόμ. Β: Μεθοδολογία και εφαρμογή στην εκπαιδευτική πράξη* (σσ. 216-221). Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.
- Payne, D. (2005). «Δράμα και κωφά παιδιά», στο: Α. Kempe (ed.), *Εκπαιδευτικό δράμα και ειδικές ανάγκες. Ένα εγχειρίδιο για δασκάλους σε γενικά και ειδικά σχολεία* (μτφρ. Α. Βεργιοπούλου) (σσ. 253-300). Αθήνα: Πατάκη.
- Peter, M. (2005). «Αναπτύσσοντας δράμα μέσα από μια ιστορία», στο: Α. Kempe (ed.), *Εκπαιδευτικό δράμα και ειδικές ανάγκες. Ένα εγχειρίδιο για δασκάλους σε γενικά και ειδικά σχολεία* (μτφρ. Α. Βεργιοπούλου) (σσ. 89-127). Αθήνα: Πατάκη.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2004). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Νοητική υστέρηση. Ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση* (τόμ. Β'). Αθήνα: Ατραπός.
- Πόρποδας, Κ. (2003). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά)*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών – ΠΤΔΕ – Εργαστήριο Γνωστικής Ανάλυσης της Μάθησης, Γλώσσας και Δυσλεξίας – Ερευνητική και Διαγνωστική Μονάδα Δυσλεξίας, Ανάγνωσης και Γραφής (http://www.e-yliko.gr/htmls/amea/amea_yliko.aspx).
- Πούχνερ, Β. (2010). *Θεωρητικά Θεάτρου. Κριτικές Παρατηρήσεις στις θεωρίες του θεατρικού φαινομένου. Η σημειωτική μέθοδος – Η ανθρωπολογική μέθοδος – Η φαινομενολογική μέθοδος*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Σακελλαρίδου, Α. (2011). «Το θέατρο στο σχολείο μέσα από το έργο του Μίλτου Κουντουρά στο Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης» (<http://theodore-grammatas.net/2011/02/17/1722011-το-θέατρο-στο-σχολείο-μέσα-από-το-έργο>).
- Soerensen, B. (2003), «Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες προϋποθέτει ένα άνοιγμα του μαθήματος και του σχολείου», στο: Μ. Goehlich (επιμ.), *Παιδοκεντρική διάσταση στη Μάθηση. Ανοιχτό σχολείο – Εναλλακτικό σχολείο – Σχολείο της κοινωνίας – Σχολείο του Reggio* (εισαγ. – επιμ. Κ. Χρυσυφίδης, μτφρ. Ε. Νουσιά) (Προσχολική και Πρωτοσχολική Ηλικία, Εφαρμογές, 2) (σσ. 185-230). Αθήνα: Τυπωθήτω- Δαρδανός.

- Σταματιάδης, Π. (2004). «Διαταραχές αδρής κινητικότητας σε παιδιά με κινητική αναπηρία», στο: Πρόσβαση, *Η υποστηρικτική τεχνολογία στην εκπαίδευση των ατόμων με σοβαρά κινητικά προβλήματα. Αναβάθμιση του θεσμού εκπαίδευσης ατόμων με σοβαρά κινητικά προβλήματα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 49-99). Αθήνα: Πρόσβαση (http://www.e-yliko.gr/htmls/amea/amea_yliko.aspx).
- Stone, J. (2005). «Το παιδί της προσχολικής ηλικίας», στο: Η. Mason και S. McCall (επιμ.). *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση* (μτφρ. Α. Λαζαράτου) (σσ. 157-172). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Συμεωνάκη, Α. (2008). «Δημιουργική γραφή και θέατρο – θεατρική γραφή και δημιουργία: προσεγγίζοντας την διδασκαλία της δημιουργικής γραφής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσω της συγγραφής θεατρικού κειμένου», *Κείμενα*, 15 (http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=260:15-simeonaki&catid=59:tefxos15&Itemid=95).
- Τσιάρας, Α. (2007). *Η θεατρική αγωγή στο δημοτικό σχολείο: μια ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση* (Θεατρικοί Τόποι). Αθήνα: Παπαζήση.
- Φραγκούλη, Ε. (2010). «Η σχολική θεατρική παράσταση. Προτάσεις για υλικο-τεχνική υποδομή» (<http://theodore-grammatas.net/2010/06/15/η-σχολικη-θεατρικη-παρασταση-προτασηε>).
- Warren, D. (2008²). *Τύφλωση και παιδί* (μτφρ. Ν. Παπαδάκης & Μ. Κόρφα). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χολέβα, Ν. (2010). *Εσύ όπως κι Εγώ. Εξερευνώντας τη διαφορετικότητα μέσα από το θέατρο*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS_ESY_OPOS_KI_EGO/indexESY%20OPOS%20KI%20EGO.htm).
- Χριστοφοράκη, Κ. (2004). «Η Ενσωμάτωση Παιδιών με αναπηρίες στη σχολική διαδικασία», στο: Πρόσβαση, *Η υποστηρικτική τεχνολογία στην εκπαίδευση των ατόμων με σοβαρά κινητικά προβλήματα. Αναβάθμιση του θεσμού εκπαίδευσης ατόμων με σοβαρά κινητικά προβλήματα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 289-322). Αθήνα: Πρόσβαση (http://www.e-yliko.gr/htmls/amea/amea_yliko.aspx).
- Χυτήρη, Ε. Φ. (2005). «Γνωστικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση και το γνωστικό προφίλ των μαθητών με Μ.Δ. Άτυπα τεστ αξιολόγησης», στο: Κ. Πόρποδας (επιμ.).

Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και υλικό για την αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών του δημοτικού σχολείου (σσ. 16-56). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών – ΠΤΔΕ – Εργαστήριο Γνωστικής Ανάλυσης της Μάθησης, Γλώσσας και Δυσλεξίας – Ερευνητική και Διαγνωστική Μονάδα Δυσλεξίας, Ανάγνωσης και Γραφής (http://www.e-yliko.gr/htmls/amea/amea_yliko.aspx).

Ξενόγλωσση

- Ballman, T. (2008). “Drama or not Drama? That is the Question”, *Hispania*, 91/1, *Spanish Language Teaching and Learning: Policy, Practice and Performance*, pp. 233-234 (<http://www.jstor.org/stable/pdfplus/20063665.pdf>).
- Bonnet, A. and Küppers, A. (2011). “Wozu taue kooperatives Lernen und Dramapädagogik? Vergleich zweier populärer Inszenierungsformen? ”, in A. Küppers, T. Schmidt and M. Walter (Hrsg.), *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven* (pp. 32-52). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bowell, P. and Heap, B. (Winter, 2005). “Drama on the Run: A Prelude to Mapping the Practice of Process Drama”, *Journal of Aesthetic Education*, 39/4 (Special Issue: Aesthetics in Drama and Theatre Education), pp. 58-69 (<http://www.jstor.org/stable/3527392>).
- Cattanach, A. (1996²). *Drama for People with Special Needs*. London: A & C Black.
- Cohen, H. (Spring, 1989). “Theatre by and for the Deaf”, *TDR*, 33/1, pp. 68-78 (<http://www.jstor.org/stable/1145945>).
- Csordas, T. (1993). “Somatic Modes of Attention. *Cultural Anthropology*, 82, pp. 135-56.
- Fleming, M. (2006). “Justifying the Arts: Drama and Intercultural Education”, *Journal of Aesthetic Education*, 40/1, pp. 54-64 (<http://www.jstor.org/stable/pdfplus/4140217.pdf?src=epv&item=17>).
- Gattenhof, S. and Radvan, M. (2009). “In the Mouth of the Imagination: Positioning Children as Co-researchers and Co-artists to create a professional Children’s Theatre Production”, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14/2, pp. 211-224.
- Glasgow, K. (1987). “Growing Hope: A Playwrights Dreams and Guesses about Young Audiences”, *Children’s Literature Association Quarterly*, 12/4, pp. 194-197 (<http://muse.jhu.edu/journals/chq/summary/v012/12.4.koste.html>).

- Goldfarb, J. (2005). "Why Theater? Sociological Reflections on Art and Freedom, and the Politics of Small Things", *International Journal of Politics, Culture, and Society (The New Sociological Imagination II)*, 19/1-2, pp. 53-67 (<http://www.jstor.org/stable/20059694>).
- Goldberg, M. (1984). "The Child Audience: Toward a Theory of Aesthetic Development", *Children's Literature Association Quarterly*, 9/3, pp. 108-110 (<http://muse.jhu.edu/journals/chq/summary/v009/9.3.goldberg.html>).
- Grainger, T., Gouch, K. and Lambirth, A. (2005). *Creativity and Writing. Developing Voice and Verve in the Classroom*. Oxon: Routledge.
- Even-Worcester, S. (2004). "Dramagrammar in Theory and Practice", *GFL-Journal*, 1, 35-51 (<http://www.gfl-journal.de/1-2004/even.pdf>).
- Fleming, M. (2006). "Justifying the Arts: Drama and Intercultural Education", *Journal of Aesthetic Education*, 40/1, pp. 54-64 (<http://www.jstor.org/stable/4140217>).
- Freeman, G., Sullivan, K. and Fulton, R. (2003). "Effects of Creative Drama on Self-Concept, Social Skills, and Problem Behavior", *The Journal of Educational Research*, 96/3, pp. 131-138 ([http://theactionresearch.wikispaces.com/file/view/ Effects+of+CD.pdf](http://theactionresearch.wikispaces.com/file/view/Effects+of+CD.pdf)).
- Haine, G. (1985). "In the Labyrinth of the Image: An Archetypal Approach to Drama in Education", *Theory into Practice*, 24/3, *Educating through Drama*, pp. 187-192 (<http://www.jstor.org/stable/pdfplus/1477039.pdf>).
- Hammer, R. and Kellner, D. (1999). "Multimedia Pedagogy for the New Millennium", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42/7, pp. 522-526 (<http://www.jstor.org/stable/pdfplus/40015634.pdf?src=epv&item=16>).
- Hardy, T. (1989). "Toward a Critical Pedagogy in Sociology through the Use of Drama", *Teaching Sociology*, 17/2, pp. 226-231 (<http://www.jstor.org/stable/pdfplus/1317467.pdf>).
- Jackson, T. (2005). "The Dialogic and the Aesthetic: Some Reflections on Theatre as a Learning Medium", *The Journal of Aesthetic Education*, 39/4, pp. 104-118 (<http://muse.jhu.edu/journals/jae/summary/v039/39.4jackson.html>).
- Jasinski Schneider, J. and Jackson, S. (Sep., 2000). "Process Drama: A Special Space and Place for Writing", *The Reading Teacher*, 54/1, pp. 38-51 (<http://www.jstor.org/stable/20204876>).

- Jarka, H. (1974). "The Puppet as Teacher", *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 7/2, pp. 116-122 (<http://www.jstor.org/stable/pdfplus/3529087.pdf?acceptTC=true>)
- Kempe, A. (2011). "Drama and the Education of Young People with Special Needs", *Key Concepts in Theater/Drama Education*, pp. 165-169.
- Kent, A. (1991). "Quiet Revolution: Feminist Considerations in Adapting Literature for Children's Theatre", *Theatre Topics*, 1/1, pp. 35-42 (<http://muse.jhu.edu/journals/tt/summary/v001/1.1.kent.html>).
- Kochhar-Lindgren, K. (Oct., 2006). "Hearing Difference across Theatres: Experimental, Disability, and Deaf Performance", *Theatre Journal*, 58/3, Hearing Theatre, pp. 417-436 (<http://www.jstor.org/stable/25069869>).
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs/NJ.: Prentice Hall.
- Kudlick, C. (June 2003). "Disability History: Why We Need Another "Other"", *The American Historical Review*, 108/3, pp. 763-793 (<http://www.jstor.org/stable/10.1086/529597>).
- Kushner, T., Burnham, L. F., Paterson, D. and Fung, A. (2001). "How Do You Make Social Change?", *Theater*, 31/3, pp. 62-93 (http://muse.jhu.edu/journals/the/summary/v031/31.3artists_state.html).
- Lack, R. F. (1990). "Intertextuality or Influence: Kristeva, Bloom and the Poésies of Isidore Ducasse", in M. Worton & J. Still (eds), *Intertextuality: Theories and Practices*, pp. 130-142. Manchester/England: Manchester University Press (<http://discovery.ucl.ac.uk/7964/1/7964.pdf>).
- Levy, J. (2005). "Reflections on How the Theatre Teaches", *The Journal of Aesthetic Education*, 39/4, pp. 20-30 (<http://muse.jhu.edu/journals/jae/summary/v039/39.4levy.html>).
- Linton, S. (Mar., 2005). "What Is Disability Studies?", *PMLA*, 120/2, pp. 518-522 (<http://www.jstor.org/stable/25486177>).
- Lo, J. and Gilbert, H. (2002). "Toward a Topography of Cross-Cultural Theatre Praxis", *The Drama Review*, 46/3, pp. 31-53 (<http://www.jstor.org/stable/1146995>).
- Mages, W. K. (2008). "Does Creative Drama promote Language Development in Early Childhood? A Review of the Methods and Measures Employed in the Empirical Literature", *Review of Educational Research*, 78/1, pp. 124-152 (<http://www.jstor.org/stable/pdfplus/40071123.pdf>).

- Martin-Smith, A. (2005). "Setting the Stage for a Dialogue: Aesthetics in Drama and Theatre Education", *Journal of Aesthetic Education*, 39/4, *Special Issue: Aesthetics in Drama and Theatre Education*, pp. 3-11 (<http://www.jstor.org/stable/pdfplus/3527387.pdf?src=epv&item=15>).
- Maxwell, M. (Jun., 1985). "Some Functions and Uses of Literacy in the Deaf Community", *Language in Society*, 14/2, pp. 205-221 (<http://www.jstor.org/stable/4167630>).
- McCaslin, N. (2005). "Seeking the Aesthetic in Creative Drama and Theatre for Young Audiences", *The Journal of Aesthetic Education*, 39/4, pp. 12-19 (http://muse.jhu.edu/journals/jae/summary/v039/39.4_mccaslin.html).
- Moore, B. and Caldwell, H. (1993). "Drama and Drawing for Narrative Writing in Primary Grades", *The Journal of Educational Research*, 87/2, pp. 100-110 (<http://www.jstor.org/stable/pdfplus/27541905.pdf?src=epv&item=16>).
- Neveux, O. (χ.χ.). "Diction, Théâtre", *Encyclopaedia Universalis* (<http://www.youscribe.com/catalogue/dictionnaires-encyclopedies-annuaires/savoirs/definition-de-diction-theatre-2266626>).
- O'Neill, C. (1985). "Imagined Worlds in Theatre and Drama", *Theory Into Practice*, 24/3, pp. 158-165.
- Padden, C. (Mar., 2005). "Talking Culture: Deaf People and Disability Studies", *PMLA*, 120/2, pp. 508-513 (<http://www.jstor.org/stable/25486175>).
- Peck, S. and Virkler, A. (2006). "Reading in the Shadows: Extending Literacy Skills through Shadow-Puppet Theater", *The Reading Teacher*, 59/8, pp. 786-795 (<http://www.jstor.org/stable/pdfplus/20204419.pdf>).
- Perlstein, S. and Laurino, F. (1979-80). "Children's Theater as a Reflection of Contemporary Values", *The Lion and the Unicorn*, 3/2, pp. 96-104 (<http://muse.jhu.edu/journals/uni/summary/v003/3.2.perlstein.html>).
- Pfister, M. (1993). *The Theory and Analysis of Drama* (Transl. J. Halliday). Cambridge: Cambridge University Press.
- Samson, F. (2005). "Drama in Aesthetic Education: An Invitation to imagine the World as if it could be otherwise", *Journal of Aesthetic Education*, 39/4, *Special Issue: Aesthetics in Drama and Theatre Education*, pp. 70-81 (<http://www.jstor.org/stable/pdfplus/3527393.pdf?src=epv&item=25>).

- Samuels, E. (Autumn, 2002). "Critical Divides: Judith Butler's Body Theory and the Question of Disability", *NWSA Journal*, 14/3 (*Feminist Disability Studies*), pp. 58-76 (<http://www.jstor.org/stable/4316924>).
- Schininà, G. (2004). "Here We Are: Social Theatre and some open Questions about its Developments", *The Drama Review*, 48/3, pp. 17-31 (<http://www.jstor.org/stable/4488568>).
- Slade, P. (1959). *Child Drama*. London: Hodder & Stoughton.
- Sutton-Spence, R. (Sept.-Dec. 2010). "The Role of Sign Language Narratives in Developing Identity for Deaf Children", *Journal of Folklore Research*, 47/3, pp. 265-305 (<http://www.jstor.org/stable/10.2979/jfolkrese.2010.47.3.265>).
- Tomlinson, R. (1982). *Disability, Theatre and Education* (Human Horizons Series). London: Souvenir Press.
- Urvashi, S. (2007). "Keynote: Drama in Education: Finding self, finding 'home'", *Caribbean Quarterly*, 53/1-2, *Returning the Gaze: Reclaiming the Voice – Post-Colonialism and its Implications for Drama and Education*, pp. 37-48 (<http://www.jstor.org/stable/pdfplus/40654971.pdf>).
- Winston, J. (1999). "Theorising Drama as Moral Education", *Journal of Moral Education*, 28/4, pp. 459-471.
- Zipes, J. (2003). "Political Children's Theater in the Age of Globalization", *Theater*, 33/2, pp. 3-25 (<http://muse.jhu.edu/journals/the/summary/v033/33.2zipes.html>).

Ιστογραφία

<http://www.elculture.gr/elcblog/article/not-by-bread-alone-530004>

<http://www.inter-acting.org>