

**ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ: ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

ΔΙΑΤΡΙΒΗ ΜΑΣΤΕΡ

*ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ. Ο ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΣ ΩΣ
ΕΜΨΥΧΩΤΗΣ*

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΘΕΟΛΟΓΙΔΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ

Τριμελής συμβουλευτική επιτροπή:

Επόπτης: Θ. Γραμματάς, Καθηγητής

Μέλος Α: Στ. Αντωνίου, Επικ. Καθηγητής

Μέλος Β: Μυρτώ Πίγκου Ρεπούση, Μέλος ΣΕΠ

ΒΟΛΟΣ 2015

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	4
1. ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΟΦΟΡΑΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	7
1.1 Η έννοια της προβληματικής συμπεριφοράς στο ειδικό σχολείο.....	7
1.2.Μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο.	9
1.3. Αιτιολογικοί Παράγοντες	10
2. ΠΑΙΧΝΙΔΙ	13
2.1. Θεωρίες Παιχνιδιού.....	13
2.2. Μορφές παιχνιδιού	15
3. ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ	19
3.1. Έννοια και περιεχόμενο του Θεατρικού παιχνιδιού.....	19
3.2. Βασικά χαρακτηριστικά του Θεατρικού Παιχνιδιού.....	23
3.3. Η δυναμική του Θεατρικού Παιχνιδιού	26
4. ΕΜΨΥΧΩΣΗ-ΕΜΨΥΧΩΤΗΣ	28
4.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού - παιδαγωγού ως εμπνευστή.....	28
4.2. Ο Κοινωνικός Λειτουργός ως εμπνευστής.....	29
5. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ.....	34
5.1. Γνωστική επίδραση	34
5.2. Κοινωνική επίδραση	35
5.3. Ψυχολογική-θεραπευτική επίδραση.....	38
5.4. Πνευματική και δημιουργική επίδραση.	41
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	43
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	45

Αφιερώνω την εργασία μου στη Δάφνη Φιλίππου που μπήκε στη ζωή μου ξανά
σαν άλλος από μηχανής θεός.....

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Όπως γνωρίζουμε το Θέατρο στην Εκπαίδευση, μορφή του οποίου αποτελεί το Θεατρικό Παιχνίδι, αποτελεί μια σχετικά νέα εφαρμογή στη γενική, ειδική, τυπική και άτυπη εκπαίδευση, με την οποία η παιδαγωγική επιστήμη προσπαθεί να πραγματοποιήσει τους στόχους της (Κοντογιάννη 2012:15). Σύμφωνα με την L. MacGregor κατατάσσεται στην αόρατη παιδαγωγική -σε αντιπαράθεση με την ορατή- βασική αρχή της οποίας είναι ότι στηρίζεται στη σημασία του παιχνιδιού στη μάθηση (ό.π.:31). Το Θέατρο και το Παιχνίδι ως πηγές μάθησης (O'Tool 2008:43, Πανταζής 1999:19), αλλά και εργαλεία θεραπείας (Neelands 2008:63, Κοντογιάννη 2012:23, Porter et al. 2009:1025) θεωρούνται από τους μελετητές οι πιο ενδεδειγμένοι μέθοδοι εκπαίδευσης και θεραπείας στην ειδική εκπαίδευση, καθώς εμπλέκουν το άτομο στη μαθησιακή και θεραπευτική διαδικασία μέσα από διαφορετικές διαδρομές και πέρα από τις γνωστικές λειτουργίες (Silk 1985:14, Κοντογιάννη 2000:17, Landy 2001:23, Kempe 2005:32, 49, Cattanaach 1992:1).

Το θέμα της αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς στο πλαίσιο του σχολείου απασχολεί έντονα την διεθνή έρευνα. Η διαλεκτική σχέση μάθησης- συμπεριφοράς, οι αρνητικές ή και θετικές συνέπειες που επιφέρει η μία στην άλλη αλλά και η αντιμετώπιση των δύο ως πρόβλημα ενιαίο και αλληλένδετο, κατέχουν σημαντική θέση στο χώρο της ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας και θεραπείας (Στρογγυλός, Ξανθάκου, Καΐλα 2011:166). Τα *προβλήματα συμπεριφοράς* (αντικοινωνική συμπεριφορά, σωματική και λεκτική βία, συναισθηματικές διαταραχές, απόσυρση, αυτοκαταστροφικότητα) κατά την σχολική περίοδο αντιπροσωπεύουν τις πιο επίμονες και κοινές μορφές δυσλειτουργίας των μαθητών σε επίπεδο ενδοπροσωπικό, διαπροσωπικό και κοινωνικών σχέσεων (Carr, 1999 στο Κουρκούτας 2007:171, Μπίρτσας 1990:158-159). Σε ένα ειδικό σχολείο τα προβλήματα αυτά είναι περισσότερα, μεγαλύτερα σε ένταση και συχνότητα. Δεν αποτελούν μεμονωμένα ή σποραδικά περιστατικά αλλά εκδηλώνονται σε καθημερινή βάση αποτελώντας κύριο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του μαθητή (Στρογγυλός & άλ. 2011:168). Τα προβλήματα συμπεριφοράς έχουν σοβαρές επιπτώσεις στην σχολική επίδοση, τη σωματική και ψυχική υγεία των ίδιων των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς, αλλά και των συμμαθητών τους.

Στην ειδική αγωγή εργάζονται Κοινωνικοί Λειτουργοί οι οποίοι υποστηρίζουν τους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς στην διάρκεια της σχολικής ζωής, μέσω

ειδικών προγραμμάτων παρέμβασης που στόχο έχουν την άμβλυνση των εμποδίων για την ομαλή παιδαγωγική και ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. Υπάρχουν ποικίλλες μέθοδοι και τεχνικές για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών, που βασίζονται σε αντίστοιχες θεωρίες όπως η ψυχοδυναμική προσέγγιση, η συμπεριφοριστική, η γνωστική, η οικοσυστημική κ.ά. Κάθε μία έχει την δική της αξία σε σχέση με την επάρκεια και την αποτελεσματικότητα των μεθόδων. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται να διερευνηθεί το Θεατρικό Παιχνίδι ως εναλλακτικό μέσο εκπαιδευτικής και θεραπευτικής παρέμβασης της Κοινωνικής Εργασίας που συνδέεται με τις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές και βιωματικές τεχνικές εμπύχωσης στα πλαίσια της δυναμικής της ομάδας και οι επιδράσεις του στους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς (αντικοινωνική συμπεριφορά, επιθετικότητα, αγχώδης διαταραχές, διαταραχές διάθεσης).

Συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο αυτής της μελέτης προσεγγίζουμε την έννοια των προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο και ειδικότερα στην ειδική εκπαίδευση. Εστιάζουμε στις συνηθέστερες μορφές με τις οποίες αυτά εκδηλώνονται και συζητούνται τα πιθανά αίτια εμφάνισης και εκδήλωσης. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η προβληματική του παιχνιδιού και διερευνάται η έννοια, το περιεχόμενο και η τυπολογία του σύμφωνα με τις κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις. Στο τρίτο κεφάλαιο αναφερόμαστε στην έννοια, στο περιεχόμενο και τα βασικά χαρακτηριστικά του θεατρικού παιχνιδιού. Στο τέταρτο κεφάλαιο επιχειρείται να διερευνηθούν εκείνες οι ποιότητες και τα χαρακτηριστικά που απαιτείται να διαθέτει ο εκπαιδευτικός-παιδαγωγός ως εμπυχωτής εστιάζοντας ιδιαίτερα στο ρόλο του Κοινωνικού Λειτουργού. Επιπλέον διερευνούμε τις παραμέτρους που καθιστούν το θεατρικό παιχνίδι κατάλληλο εναλλακτικό μέσο εκπαιδευτικής και θεραπευτικής παρέμβασης της Κοινωνικής Εργασίας με ομάδες στα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και αναζητούμε το κατάλληλο μοντέλο εμπύχωσης που μπορεί να εφαρμόσει ο Κοινωνικός λειτουργός/εμπυχωτής. Στο πέμπτο κεφάλαιο διερευνούμε τη δυναμική και τις επιδράσεις του θεατρικού παιχνιδιού σε ακαδημαϊκό, κοινωνικό, ψυχολογικό και δημιουργικό επίπεδο μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς.

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια βιβλιογραφική έρευνα. Το θέμα της προσεγγίζεται μέσα από τα γνωστικά πεδία των ερευνών της Θεατροπαιδαγωγικής, της Ειδικής Εκπαίδευσης και της Κοινωνικής Εργασίας, με στόχο να επεκτείνει τις έρευνες της Θεατροπαιδαγωγικής στην Ειδική Αγωγή. Η αναζήτηση ερευνητικών

μελετών που επιχειρήθηκε από τη γράφουσα στην Ελλάδα και το εξωτερικό, ανέδειξε ένα μικρό αριθμό ερευνών που συνδέουν το Θεατρικό Παιχνίδι με τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς. Οι περισσότερες αναφέρονταν σε δράσεις αυτοσχέδιου και άτυπου δράματος με διαφορετικούς όρους όπως *dramatic play*, *creative drama*, *fantasy play*, *role plays*, *δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*, *δραματοποίηση* και πολλούς άλλους. Από αυτές τις μορφές αυτοσχέδιου δράματος οι περισσότερες όταν σχετίζονταν με τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς αφορούσαν κυρίως την επίδρασή τους στις κοινωνικές δεξιότητες ή αναφέρονταν στη Δραματοθεραπεία. Έτσι κατά την βιβλιογραφική έρευνα όταν χρειάστηκε διεύρυνα το πεδίο των βιβλιογραφικών αναφορών στις επιδράσεις του θεάτρου στην εκπαίδευση γενικά στα παιδιά, κάνοντας παραγωγικούς συλλογισμούς για τις επιδράσεις του Θεατρικού Παιχνιδιού στα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς.

Συντομογραφίες:

Π.Σ.= Προβλήματα Συμπεριφοράς

Θ.Π.= Θεατρικό Παιχνίδι

ΚΕΟ= Κοινωνική εργασία με ομάδες

Κ.Λ.= Κοινωνική Λειτουργός

1. ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΟΦΟΡΑΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

1.1 Η έννοια της προβληματικής συμπεριφοράς στο ειδικό σχολείο.

Ορισμός για την έννοια της προβληματικής συμπεριφοράς που να είναι διεθνώς αποδεκτός σήμερα δεν υπάρχει. Τα διάφορα επιστημονικά πεδία προσεγγίζουν με διαφορετικό τρόπο τις πολλαπλές διαστάσεις της προβληματικής συμπεριφοράς και χρησιμοποιούν διαφορετικούς όρους για να περιγράψουν το πρόβλημα: «συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές», «συναισθηματικές, κοινωνικές και συμπεριφορικές διαταραχές», «συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα», «προβλήματα συμπεριφοράς», (Πολυχρονοπούλου 2012:408, Στρογγυλός & άλ, 2011:167, Κουρκούτας 2011:14). Οι αιτίες που δυσχεραίνουν τον ορισμό αναφέρονται μεταξύ άλλων στην ποικιλία των αιτιολογικών θεωριών (ψυχοδυναμική, συμπεριφοριστική, γνωστική, οικοσυστημική κ.λ.π), στη δυσκολία ακριβούς μέτρησης ψυχολογικών εννοιών (όπως της προσωπικότητας, της προσαρμοστικής ικανότητας, της αυτοεκτίμησης κ.λ.π) αλλά και στη ποικιλία των συμπτωμάτων που εμφανίζουν τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς σε διαφορετικές καταστάσεις (Πολυχρονοπούλου 2012:412, Κουρκούτας 2007:173). Κυρίως όμως στο γεγονός ότι η έννοια της προβληματικής συμπεριφοράς είναι μία κοινωνική κατασκευή, στο πλαίσιο της οποίας δεν υπάρχει σαφής συμφωνία για τις νόρμες της φυσιολογικής συμπεριφοράς, καθώς αυτές διαφέρουν μεταξύ των πολιτισμικών ομάδων της ίδιας της κοινωνίας αλλά και μεταξύ εθνικών ομάδων (Heward 2011:195).

Τα κριτήρια για τον καθορισμό της φυσιολογικής και παθολογικής συμπεριφοράς διακρίνονται σε στατιστικά και λειτουργικά. Σύμφωνα με τα στατιστικά κριτήρια κάθε μορφή συμπεριφοράς που παρουσιάζει σημαντική απόκλιση από τη μέση τυπική συμπεριφορά του μεγαλύτερου μέρους του πληθυσμού χαρακτηρίζεται παθολογική (Πολυχρονοπούλου 2012:413). Με βάση τα διάφορα λειτουργικά κριτήρια, οι μελετητές αναφέρονται σε μορφές συμπεριφοράς που εμποδίζουν και δυσκολεύουν την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική προσαρμογή του ατόμου (Παρασκευόπουλος & Γιαννίτσας 1999:48, Μπίρτσας 1990:158-159) ή σε συμπεριφορές που έχουν αρνητικές επιπτώσεις στο φυσικό περίγυρο του ατόμου και στην κοινωνική του προσαρμογή (Παρασκευόπουλος 1988:63, Στρογγυλός & άλ. 2011:167). Οι Emerson, Toogood, Massell, Barrett, Bell, Cummings και McCool μάλιστα υποστηρίζουν ότι «προβληματική συμπεριφορά είναι εκείνη που λόγω της συχνότητας, της έντασης, ή της διάρκειας, βάζει σε κίνδυνο τη φυσική ασφάλεια του

ατόμου ή των άλλων και μπορεί να περιορίσει τις καθημερινές πρακτικές ζωής», (1987:166-167). Σε κάθε περίπτωση τα άτομα με προβλήματα συμπεριφοράς κινούνται σε ένα ευρύ φάσμα συμπτωματικών αντιδράσεων όπου στο ένα άκρο βρίσκονται οι ακραίες μορφές με ψυχιατρικά χαρακτηριστικά (φυσική βία, παραβατικότητα, βανδαλισμοί, αυτοκτονία, αυτοκαταστροφικότητα) και στο άλλο οι πιο ήπιες μορφές που αντιμετωπίζουν συνήθως οι ειδικοί και οι εκπαιδευτικοί στο χώρο του σχολείου και της οικογένειας (αντιδραστικότητα, σωματικές παρενοχλήσεις, διασπαστικές συμπεριφορές, απόσυρση, εσωστρέφεια), (Κουρκούτας 2011:34).

Σύμφωνα με τον ορισμό της Νομοθετικής Πράξης για την Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία (IDEA), τα προβλήματα συμπεριφοράς ή αλλιώς η *συναισθηματική διαταραχή* «αποτελεί μια αναπηρία, που ορίζεται από την εμφάνιση ενός ή περισσοτέρων από τα παρακάτω χαρακτηριστικά για μεγάλη χρονική περίοδο και σε έντονο βαθμό, που επηρεάζει αρνητικά την εκπαιδευτική επίδοση: 1.α) αδυναμία μάθησης που δεν εξηγείται από νοητικούς, αισθητηριακούς ή παράγοντες υγείας, β) αδυναμία δημιουργίας και διατήρησης ικανοποιητικών διαπροσωπικών σχέσεων με συνομηλίκους και δασκάλους, γ) ακατάλληλες μορφές συμπεριφοράς ή αισθημάτων κάτω από κανονικές συνθήκες, δ) διάχυτη διάθεση δυστυχίας ή κατάθλιψης, ε) τάση ανάπτυξης σωματικών συμπτωμάτων ή φόβων σχετικών με προσωπικά και σχολικά προβλήματα. 2. Στη συναισθηματική διαταραχή συμπεριλαμβάνεται και η σχιζοφρένεια. Ο ορισμός αυτός σύμφωνα με τους μελετητές αφήνει πολλά περιθώρια στην υποκειμενική κρίση των υπευθύνων που πλαισιώνουν το παιδί, καθώς όροι όπως *ικανοποιητικές και ακατάλληλες* μορφές συμπεριφοράς, δεν έχουν αντικειμενικό περιεχόμενο, καθιστώντας τον εντοπισμό μαθητών με συμπεριφορικές διαταραχές μια υποκειμενική διαδικασία (Kauffman 2005, Wood 1997, στο Heward 2011:196). Σε απάντηση στο παραπάνω πρόβλημα το Συμβούλιο για τα παιδιά με Συμπεριφορικές Διαταραχές (Council for Children with Behavioral Disorders - CCBD 2000) διαμόρφωσε έναν άλλον ορισμό χρησιμοποιώντας τον όρο *συναισθηματική ή συμπεριφορική διαταραχή* που υποβλήθηκε στο Αμερικανικό Κογκρέσο με την πρόταση να αντικαταστήσει τον ορισμό του IDEA. Σύμφωνα με το CCBD: 1) «ο όρος *συναισθηματική ή συμπεριφορική διαταραχή* είναι μία αναπηρία που χαρακτηρίζεται από συναισθηματικές ή συμπεριφορικές αντιδράσεις στα σχολικά προγράμματα, τόσο διαφορετικές από τα κατάλληλα ηλικιακά, πολιτισμικά ή εθνικά πρότυπα που επηρεάζουν αρνητικά την εκπαιδευτική επίδοση, συμπεριλαμβανομένων

των ακαδημαϊκών, κοινωνικών, επαγγελματικών ή προσωπικών δεξιοτήτων. Πρόκειται για κάτι περισσότερο από προσωρινές, αναμενόμενες αντιδράσεις σε στρεσογόνα γεγονότα του περιβάλλοντος. Εκδηλώνεται με συνέπεια και σταθερότητα σε δύο διαφορετικά πλαίσια ένα εκ' των οποίων σχετίζεται με το σχολείο. Παρατηρείται μη δεκτικότητα στην άμεση παρέμβαση στη γενική εκπαίδευση, ή η κατάσταση του παιδιού είναι τέτοια που η παρέμβαση στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης είναι ανεπαρκής. 2) Ο όρος περιλαμβάνει μια αναπηρία που συνυπάρχει με άλλες αναπηρίες (συννοσηρότητα). 3) Περιλαμβάνει επίσης τη σχιζοφρενική διαταραχή, τη συναισθηματική διαταραχή, την αγχώδη διαταραχή ή άλλη υφιστάμενη διαταραχή της αγωγής ή της προσαρμογής που επηρεάζει το παιδί εφόσον η διαταραχή επηρεάζει την εκπαιδευτική επίδοση». Σύμφωνα με το CCBD (2000) πλεονεκτήματα αυτού του ορισμού είναι ότι αποσαφηνίζει τις εκπαιδευτικές διαστάσεις της αναπηρίας, εστιάζει άμεσα στην συμπεριφορά του παιδιού στα σχολικά πλαίσια, θέτει τη συμπεριφορά στα πλαίσια των κατάλληλων ηλικιακών, εθνικών και πολιτισμικών προτύπων και αυξάνει την πιθανότητα του πρώιμου εντοπισμού και παρέμβασης (Heward 2011:196-197).

1.2.Μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο.

Στην Ελλάδα για την ανίχνευση και τη διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες -συμπεριλαμβανομένων των προβλημάτων συμπεριφοράς-στο σύνολο των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας, υπεύθυνος φορέας είναι το ΚΕΕΔΥ (Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών) που ιδρύθηκε με το Νόμο 3699/2008 (ΦΕΚ 199/2008), και αντικατέστησε τα παλαιότερα ΚΔΑΥ (Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης). Στα ΚΕΕΔΥ γίνεται ψυχομετρική και κλινική αξιολόγηση του παιδιού και του εφήβου με σταθμισμένες κλίμακες, τυπικές και άτυπες μετρήσεις σχετικά με τη νοημοσύνη, τη συμπεριφορά και το συναίσθημα.

Για την αναγνώριση των προβλημάτων συμπεριφοράς έχουν προταθεί διάφορα συστήματα ταξινόμησης. Σε γενικές γραμμές τα συστήματα ταξινόμησης κινούνται πάνω σε δύο βασικούς άξονες: α) *προβλήματα συμπεριφοράς εξωτερίκευσης* που απευθύνονται στο κοινωνικό περιβάλλον και χαρακτηρίζονται από επιθετικότητα β) *προβλήματα συμπεριφοράς εσωτερίκευσης*, που στρέφει δηλαδή το παιδί προς τον εαυτό του χαρακτηρίζονται από τάσεις ενδοστρέφειας, καταστάσεις δυσφορίας και δυστυχίας (Heward 2011:197-205, Kaiser & Sklar-Rasminsky 2009:32). Τα

προβλήματα αυτά, όταν υπερβαίνουν τα όρια ή όταν εμφανίζονται σε πολύ μικρές ηλικίες θεωρούνται αντικοινωνική συμπεριφορά και απαιτείται ειδική αντιμετώπιση από γονείς, εκπαιδευτικούς και φορείς υποστήριξης (Herbert 1996: 107-120, Τριανταφύλλου 1998:121-122).

Ειδικότερα στο σχολείο τα παιδιά με συμπεριφορές εξωτερίκευσης συχνά σηκώνονται από τη θέση τους, φωνάζουν, βρίζουν, ενοχλούν τους συμμαθητές τους, εκφοβίζουν συστηματικά, είναι προκλητικοί και αντιδραστικοί απέναντι στους εκπαιδευτικούς, αρνούνται να συνεργαστούν και να συμμετέχουν στην τάξη, χτυπούν πρόσωπα και αντικείμενα, κλέβουν, λένε ψέματα, δεν συμμορφώνονται με οδηγίες, έχουν εκρήξεις θυμού και επιθετικά ξεσπάσματα (Heward 2011: 198, Κουρκούτας 2011:53, Πολυχρονοπούλου 2012: 415, Στρογγυλός & άλ.:168, Στάμος 2006:40-41). Όλα αυτά συμβαίνουν συχνά, με μικρή ή χωρίς εμφανή αφορμή. Αντίθετα στα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς εσωτερίκευσης η κοινωνική αλληλεπίδραση με τους άλλους είναι περιορισμένη. Σπάνια παίζουν με τα παιδιά της ηλικίας τους, συνήθως αποσύρονται και καταφεύγουν σε ονειροπολήσεις και φαντασιώσεις (Heward 2011:199-203, Μπίρτσας 1990:158-159, Πολυχρονοπούλου 2012:415-423). Αναπτύσσουν φοβίες, παραπονιούνται ότι είναι άρρωστα και περνούν διαστήματα βαθιάς κατάθλιψης. Εμφανίζουν αγχώδεις διαταραχές (γενικευμένη αγχώδης διαταραχή, φοβίες, ιδεοψυχαναγκασμό, επιλεκτική αλαλία, νευρική ανορεξία/βουλιμία, διαταραχή μετατραυματικού στρες), διαταραχές της διάθεσης (κατάθλιψη, διπολική διαταραχή) και άλλες διαταραχές όπως σχιζοφρένεια, σύνδρομο Tourette (ηχητικά και κινητικά τικ), (Heward 2011:199). Το υπερβολικό άγχος και οι διαταραχές της διάθεσης που βιώνουν πολλές φορές μπορεί να οδηγήσουν σε αυτοπροκαλούμενο τραυματισμό ή ακόμα και σε θάνατο λόγω χρήσης ουσιών, λιμοκτονίας ή αυτοκτονικής συμπεριφοράς (Webber and Plotts, 2008 στο ό.π.:200). Επίσης πολλές φορές οι διαταραχές εσωτερίκευσης μετατρέπονται σε διαταραχές εξωτερίκευσης όπως συμπεριφορές εκφοβισμού και σωματικής βίας (Tan et al. 2011).

1.3. Αιτιολογικοί Παράγοντες

Οι λόγοι εμφάνισης και διατήρησης των προβλημάτων συμπεριφοράς στα παιδιά αποτελεί προϊόν αλληλεπίδρασης πολλών παραγόντων (Capaldi & Patterson 1994 στο Καλαντζή-Ασίζι & Ζαφειροπούλου 2004:271). Παρόλο που μελέτες έχουν δείξει ότι ορισμένες νευροψυχολογικές διαταραχές (Teicher & Golden 2000, Felton 1994, ό.π.) ή βλάβες στον εγκέφαλο (Goodman & Scott 1997, Felton 1994, Robbins 1991, ό.π.)

συνδέονται με σοβαρές εκδηλώσεις επιθετικότητας, ή γενετικοί παράγοντες συνδέονται με διαταραχές πανικού, ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή, αγοραφοβία, ή η κληρονομικότητα συνδέεται με την κατάθλιψη (Chess & Thomas 1984, ό.π:304), οι βιολογικοί αυτοί παράγοντες δεν επαρκούν για να εξηγήσουν την εμφάνιση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Καθοριστικό ρόλο παίζει και το περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται το παιδί όπως είναι η οικογένεια, οι παρέες, το σχολείο, η έκθεση των παιδιών στη βία μέσω της τηλεόρασης και των ηλεκτρονικών παιχνιδιών καθώς και η υπερβολική χρήση του υπολογιστή (Καλαντζή-Ασίζι & Ζαφειροπούλου 2004:271-276, Kaiser & Sklar-Rasminsky 2009:32-43).

Σε επίπεδο οικογένειας, η δυσλειτουργία των διαπροσωπικών σχέσεων, της ανατροφής και οριοθέτησης των παιδιών, οι οικονομικές δυσκολίες, οι αρρώστιες ή οι εθισμοί των γονέων, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, αποτελούν παράγοντες επικινδυνότητας ανάπτυξης προβλημάτων συμπεριφοράς (Καλαντζή-Ασίζι & Ζαφειροπούλου 2004:272-274, Shaloo 1940:195).

Σε επίπεδο παρέας, τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς έχοντας απορριφτεί από τους συμμαθητές τους, αναζητούν νέους φίλους έξω από το χώρο του σχολείου που είτε έχουν και αυτοί απορριφτεί, είτε συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο. Έτσι όχι μόνο χάνουν πολλές ευκαιρίες να αποκτήσουν υγιείς κοινωνικές δεξιότητες αλλά επιπλέον μέσα από αυτές τις περιθωριακές παρέες εξωθούνται σε πιο ακραίες μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Dodge & Pettit 2003., Snyder 2002, στο Kaiser & Sklar-Rasminsky 2009:34-35).

Το σχολείο αποτελεί άλλον έναν σημαντικό παράγοντα που ευνοεί ή αμβλύνει την ανάπτυξη τέτοιου είδους προβλημάτων. Σ' αυτό παίζει ρόλο το μέγεθος του, ο αριθμός των μαθητών που φιλοξενεί, -όσο πιο μεγάλο τόσο πιο απρόσωπο-, η κοινωνική οργάνωση και το κλίμα που διαθέτει, αν ενθαρρύνει την ανάπτυξη υποστηρικτών σχέσεων μεταξύ καθηγητών και μαθητών, η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί, αν είναι π.χ. εκπαιδευμένοι σε θέματα διαχείριση τάξης, *bullying* κ.ά.(ό.π:35-37).

Η βία στην τηλεόραση και στα ηλεκτρονικά παιχνίδια συμβάλλουν επίσης με τον τρόπο τους στην ανάπτυξη τέτοιων συμπεριφορών. Τα παιδιά εξοικειώνονται με τη βία και πάρα πολλά ταυτίζονται με τους επιθετικούς χαρακτήρες, θεωρώντας την επιθετικότητα ρεαλιστική και αποδεκτή από το κοινωνικό σύνολο. Από την άλλη υπάρχουν παιδιά που ταυτίζονται με το θύμα και εξελίσσονται σε δειλά και

φοβισμένα άτομα, σχηματίζοντας μια εικόνα για τον κόσμο περισσότερο επικίνδυνη από ότι είναι στην πραγματικότητα (ό.π. 40-42).

Από όσα προαναφέρθηκαν σε αυτό το κεφάλαιο γίνονται κατανοητές οι σοβαρές παρενέργειες που έχουν τα προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού τόσο για το ίδιο όσο και για το περιβάλλον του. Αυτό το γεγονός καθιστά επιτακτική την ανάγκη για πρόβλεψη και αντιμετώπιση του φαινομένου από όλους όσους σχετίζονται με το παιδί, τόσο η οικογένεια όσο και το σχολείο.

2. ΠΑΙΧΝΙΑΙ

2.1. Θεωρίες Παιχνιδιού

Ακολουθεί μια σύντομη παρουσίαση των κυριότερων θεωριών και μορφών του παιχνιδιού που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με το περιεχόμενο και τις λειτουργίες του Θ.Π. Σε αυτό μας οδηγεί η διπλή από τη φύση του υπόσταση. Αποτελεί μία μορφή θεατρικής έκφρασης, που φέρει ειδοποιά χαρακτηριστικά γνωρίσματα και βασικούς μηχανισμούς του θεάτρου αλλά είναι και παιχνίδι καθώς διαθέτει βασικά χαρακτηριστικά του, όπως την ελεύθερη επιλογή και έκφραση, εμπλέκει ενεργά τους παίκτες, κατευθύνεται από εσωτερικά κίνητρα, παρέχει ευχαρίστηση και ικανοποίηση και χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη κανόνων και κωδικών επικοινωνίας για να ολοκληρωθεί (Beauchamps 1998:42).

Το φαινόμενο του παιχνιδιού είναι παγκόσμιο και έχει απασχολήσει διαχρονικά φιλοσόφους, βιολόγους, ψυχολόγους, κοινωνιολόγους, ανθρωπολόγους και παιδαγωγούς. Δεν υπάρχει ωστόσο ένας καθολικός ορισμός για τη φύση και τον τρόπο οριοθέτησής του στον οποίο να συμφωνούν όλοι οι μελετητές. Οι θεωρίες που προσπάθησαν να απαντήσουν στα ερωτήματα τι είναι παιχνίδι, γιατί ο άνθρωπος παίζει, ποια είναι τα κίνητρα που τον οδηγούν στο παιχνίδι ή ποιες είναι οι ωφέλειες από αυτό, μελετήθηκαν διεπιστημονικά κατακερματίζοντάς το σε περιοχές έρευνας (Τσιάρας 2003:29).

Αρχικά οι θεωρίες που προέκυψαν για το παιχνίδι επηρεάστηκαν από τον Δαρβίνο και τη θεωρία της «φυσικής επιλογής», όπου το παιχνίδι αντιμετωπίστηκε ως βιολογικό φαινόμενο. Προέκυψαν έτσι διάφορες προσεγγίσεις όπως η *θεωρία της πλεονάζουσας ενεργητικότητας* (Spenser 1860) που υποστήριξε ότι το παιχνίδι είναι αποτέλεσμα της συσσωρευμένης ενεργητικότητας του παιδιού η οποία πρέπει να εκτονωθεί (Garvey 1990:12). Αντίθετα η *θεωρία της υπολειπόμενης ενέργειας* (Lazarous 1883, Patrick 1916) θεωρεί το παιχνίδι μία ευχάριστη δραστηριότητα που τροφοδοτεί το παιδί με ενέργεια. Η ανακεφαλαίωση της εξέλιξης της ανθρωπότητας που αντανακλάται στα στάδια του παιχνιδιού των παιδιών, είναι το περιεχόμενο της *θεωρία της Προγονικής κληρονομικότητας* (Hall 1906, Gulick 1898 στο Τσιάρας 2003:30-31). Η *θεωρία της Προπαρασκευαστικής εξάσκησης* (Gross 1901) υποστηρίζει ότι το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα με μιμητικό και προπαρασκευαστικό χαρακτήρα που στόχο έχει την εσωτερίκευση των κοινωνικών θεσμών, κανόνων και ρόλων από το παιδί (Αυγητίδου 2001:24). Η Μπιχεβιοριστική

θεωρία βλέπει το παιχνίδι σαν μιμητική μάθηση, σαν περιέργεια για εξερεύνηση του σύνθετου και του νέου (Αντωνιάδης 1990:32).

Αργότερα αναπτύχθηκαν οι αναπτυξιακές θεωρίες που υποστήριζαν ότι οι βιολογικοί παράγοντες αλλά και το περιβάλλον το ίδιο αποτελούν μεταβλητές που επηρεάζουν την συμπεριφορά του ατόμου. Ο Piaget (1962) συσχετίζει τις μορφές παιχνιδιού με τα στάδια νοητικής ανάπτυξης του παιδιού και υποστηρίζει ότι το παιχνίδι ενισχύει αυτήν την ανάπτυξη. Κεντρική έννοια είναι το σύμβολο, το μέσο με το οποίο το παιδί κωδικοποιεί τις εμπειρίες και τον κόσμο γύρω του. Με τη συμβολική αναπαράσταση μετασχηματίζει τη βιωμένη αναφομοίωτη πραγματικότητα σύμφωνα με τις ανάγκες του (Κοντογιάννη 2012:45). Αντίθετα ο Vygotski (1966) θεωρεί το παιχνίδι ως αίτιο ανάπτυξης του παιδιού (Αυγητίδου 2001:20), ως εκπλήρωση απραγματοποίητων επιθυμιών που συνδέονται με τις ανάγκες και τα κίνητρα που το οδηγούν στην ωριμότητά του (Κοντογιάννη 2012:55). Αναφέρεται στη ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης η οποία περιγράφεται ως μια ενδιάμεση περιοχή ανάμεσα σε αυτά που μπορούν να κάνουν τα παιδιά μόνα τους και σ' αυτά που θα μπορούσαν να κάνουν με την υποβοήθηση ενός ενήλικα ή άλλων παιδιών με ανώτερες νοητικές και κοινωνικές δεξιότητες (Τσιάρας 2003:35).

Το παιχνίδι στη θεωρία κινήτρων θεωρείται δραστηριότητα που ενέχει εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα που ενισχύουν θετικά τη δράση για την ικανοποίηση βασικών βιολογικών και ψυχολογικών αναγκών (Τσιάρας 2003:33).

Στα πλαίσια της ψυχοδυναμικών θεωριών και ειδικά της ψυχαναλυτικής σχολής, οι παιγνιώδης δραστηριότητες αποτελούν μέσο διάγνωσης και θεραπείας της συμπεριφοράς του παιδιού. Πρώτος ο Freud (1924) διατύπωσε τη θεωρία της κάθαρσης που δίνει τη δυνατότητα στο παιδί μέσω του μηχανισμού της προβολής, με τη μορφή υποκατάστατων συμβολικών δραστηριοτήτων να εκφράσει στο παιχνίδι τους φόβους του και να τους αντιμετωπίσει. Να απαλλαγεί από καταπιεσμένα συναισθήματα και να βρει ανακούφιση στις εσωτερικές του συγκρούσεις. Να απελευθερώσει τις υποσυνείδητες επιθυμίες και ανικανοποίητες τάσεις του (Κοντογιάννη 2012:39). Στη συνέχεια η Anna Freud (1964) υποστήριξε ότι το παιχνίδι μπορεί να είναι μια αναβίωση ή μια διερεύνηση πραγματικών γεγονότων και ότι το φανταστικό παιχνίδι μπορεί ν' αποκαλύψει τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού. Για την Klein (1955) στα πλαίσια της κατευθυντικής παιχνοθεραπείας, τα παιδιά μπορούν στο ασφαλές περιβάλλον του παιχνιδιού να εκδηλώσουν μη αποδεκτές συμπεριφορές και συναισθήματα προκειμένου να κυριαρχήσουν σε αυτά. Να

αντιμετωπίσουν το άγχος και την αγωνία που τους προκαλούν ορισμένες προβληματικές καταστάσεις. Το παιχνίδι μεταλλάσσεται σε ψυχόδραμα όπου οι ρόλοι, το περιεχόμενο, ο τρόπος συμμετοχής αποτελούν πιθανούς δείκτες παρατήρησης που λαμβάνει ο θεραπευτής υπόψιν του προσφέροντας ανακούφιση στο παιδί όταν το βοηθά να συνειδητοποιήσει την ασυνείδητη σημασία που έχει το περιεχόμενο του παιχνιδιού του (Τσιάρας 2003:38). Η Isaacs (1946) υποστήριξε, ότι το παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους μέσω της ανάπτυξης της αίσθησης του εαυτού και της κοινωνικής συνείδησης ενώ αναγνώρισε σε αυτό και την εκπαιδευτική λειτουργία. Στα πλαίσια της μη κατευθυνόμενης παιχνιδιοθεραπείας η Axline (1971) βλέπει το ελεύθερο παιχνίδι περισσότερο ως έναν τρόπο χαλάρωσης και οικοδόμησης εμπιστοσύνης και λιγότερο ως ένα ψυχαναλυτικό εργαλείο λύσης ασυνείδητων συγκρούσεων. Πιστεύει ότι τα παιδιά διαθέτουν τους μηχανισμούς να επιλύουν μόνα τους τα προβλήματά τους. Υποστηρίζει ότι το παιχνίδι προσφέρει στα παιδιά μια ασφαλή ψυχολογική απόσταση για να εκφράσουν τα αισθήματά τους μέσα από υλικά ή δραματοποίηση καταστάσεων (ό.π.:41). Ο Winnicott βλέπει το παιχνίδι ως μια εκούσια δραστηριότητα όπου με τη χρήση «μεταβατικών αντικειμένων» συμβαίνουν «μεταβατικά φαινόμενα» που είναι οι εμπειρίες που αποκτά το άτομο με αυτά τα αντικείμενα, τα οποία ανήκουν στο χώρο της ψευδαίσθησης και δια των οποίων σχετίζει τον εσωτερικό του κόσμο με τις εξωτερικές εμπειρίες και δημιουργεί αρχικά συναισθηματικές και στη συνέχεια κοινωνικές σχέσεις με τους συμπαίκτες του (1980:25-32). Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να σημειώσουμε ότι σε περιπτώσεις παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς η αναγωγή του παιχνιδιού σε τρόπο διάγνωσης και θεραπείας χρησιμοποιείται ιδιαίτερα (Αυγητίδου 2001:16-17, Porter et al. 2009:1038).

2.2. Μορφές παιχνιδιού

Υπάρχουν πολλά είδη παιχνιδιού και ορίζονται ανάλογα από το σκοπό, το περιεχόμενο και τον τρόπο οργάνωσής του. Μια πρώτη απόπειρα ταξινόμησής του έγινε από τον Piaget (1962) ο οποίος όπως προαναφέραμε θεωρεί το παιχνίδι ένα εξελικτικό φαινόμενο και σύνδεσε το είδος του παιχνιδιού με την ηλικία και τις αντίστοιχες αναπτυξιακές ικανότητες του παιδιού. Διακρίνει το παιχνίδι σε τρεις κατηγορίες:

1) Το παιχνίδι άσκησης ή λειτουργικό παιχνίδι. Σ' αυτήν την κατηγορία το παιχνίδι αντιμετωπίζεται ως μια φυσική, αισθησιοκινητική δραστηριότητα (Αυγητίδου 2001:18).

2) Το συμβολικό παιχνίδι όπου τα παιδιά υποκρίνονται ότι μία πράξη ή ένα αντικείμενο έχει κάποιο άλλο νόημα από αυτό που το συναντάμε στην καθημερινή πραγματικότητα (Λεβεντάκου 2003:2). Νεότεροι μελετητές κατηγοριοποίησαν το συμβολικό παιχνίδι σε: Α) *Παιχνίδι προσποίησης* όπου τα παιχνίδια και οι δράσεις των παιδιών μετασχηματίζουν αυτό που έχουν μπροστά τους σε κάτι άλλο χρησιμοποιώντας τη συνθήκη «σαν να» (Πάτκου 2005:26). Β) *Στο Δραματικό παιχνίδι* όπου τα παιδιά δραματοποιούν πραγματικά ή φανταστικά γεγονότα και καταστάσεις με σκοπό την επανενοιολόγηση των εμπειριών τους. Γ) *Στο Φανταστικό παιχνίδι*, στο οποίο τα παιδιά παίζουν καταστάσεις οι οποίες δεν θα συνέβαιναν ποτέ στην πραγματικότητα και συνδέονται συνήθως με θρύλους και παραμύθια. Δ) *Στο παιχνίδι προσωποποίησης* όπου τα παιδιά παίζουν απορρίπτοντας τους φυσικούς νόμους και εφευρίσκουν αντικείμενα και πρόσωπα υποθετικά. Ε) *Στο διερευνητικό παιχνίδι* που στηρίζεται στις αισθήσεις και τις φυσικές δεξιότητες του παιδιού, τις οποίες χρησιμοποιεί προκειμένου να μάθει τις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά των υλικών και των αντικειμένων. ΣΤ) *Στο κοινωνιοδραματικό παιχνίδι* όπου αναπαριστάνονται ομαδικές ιστορίες πραγματικών ή φανταστικών καταστάσεων κατόπιν συνεννόησης στη διανομή των ρόλων (Τσιάρας 2003:21-22). Η) *Στο παιχνίδι ρόλων* τα παιδιά μέσω των ρόλων διερευνούν ένα κοινωνικό πρόβλημα το οποίο αξιολογούν και αναζητούν τις διαδικασίες για τη λύση του (Γραμματάς 2014). Η Ε. Mellou υποστηρίζει ότι το Θ.Π. συμπεριλαμβάνεται στο συμβολικό, λόγω των συμβολικών μετασχηματισμών στα αντικείμενα και στις δράσεις των παικτών. και μπορεί να περιλαμβάνει όλα τα παραπάνω είδη του συμβολικού παιχνιδιού (1996:103).

3) Παιχνίδια με κανόνες οι οποίοι κατανοούνται και τηρούνται από όλα τα παιδιά που συμμετέχουν (Cole & Cole, 2001:481-483).

Επιπλέον κατηγορίες προστέθηκαν από νεώτερους ερευνητές, όπως το κατασκευαστικό παιχνίδι, το ηλεκτρονικό παιχνίδι κ.ά. (Τσιάρας 2003:20).

Σύμφωνα με τον Roger Caillois (1991) το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα ελεύθερη, απρόβλεπτη ως προς την εξέλιξη και κατάληξη που συνδέεται με την ελευθερία του παιδιού να εφευρίσκει και να διαμορφώνει τη συνέχεια του παιχνιδιού του. Η ελευθερία αυτή συνδέεται επίσης με τον κόσμο της φαντασίας ελευθερίας, τον

ιδιόμορφο χώρο και χρόνο που συχνά διαφοροποιείται από την πραγματικότητα, για αυτό και υπακούει αποκλειστικά και μόνο στους δικούς της κανόνες και όχι στα πρότυπα της καθημερινής ζωής (Γερμανός και άλ. 2004:2)

Από την επισκόπηση των παραπάνω θεωριών και μορφών του παιχνιδιού προκύπτει ότι το παιχνίδι ως διαδικασία είναι σημαντική για την ανάπτυξη του παιδιού καθώς επηρεάζει βασικούς τομείς της ταυτότητάς του όπως ο γνωστικός, ο συναισθηματικός και ο κοινωνικός τομέα. Για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες η παιδαγωγική, μαθησιακή και ψυχαγωγική του αξία είναι ιδιαίτερα σημαντική (Bordin 1999 στο Πολίτη 2012:35). Ειδικότερα το παιχνίδι:

- Αποτελεί αυθόρμητη δραστηριότητα ελεύθερης επιλογής και αυτοσκοπού
- Δημιουργεί ατμόσφαιρα ευχαρίστησης, χαράς, γέλιου και ενθουσιασμού
- Αναπτύσσει την αυτοέκφραση του παιδιού και δημιουργεί συνθήκες ψυχοδιανοητικής έντασης και εξερευνητικής διάθεσης
- Αναπτύσσει την ικανότητα μίμησης και αναπαράστασης
- Αναπτύσσει τη φαντασία με τη δημιουργία μυθοπλαστικών περιβαλλόντων και ρόλων
- Καλλιεργεί την ψυχοκινητική έκφραση
- Συμβάλλει στην ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων και στάσεων
- Αναπτύσσει τη γλωσσική έκφραση, τη διαλεκτική σκέψη και επικοινωνία
- Συμβάλλει στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη
- Διαθέτει ψυχοθεραπευτικές ιδιότητες
- Αναπτύσσει τη διαθεσιμότητα και την ενσυναίσθηση
- Μυεί το παιδί στην Τέχνη (Παπαδόπουλος 2010:75-82).

Ανεξάρτητα από την μέθοδο και τον τρόπο προσέγγισης του παιχνιδιού, την ποιοτική του διαβάθμιση και λειτουργία, κομβική σημασία στη σχέση του παιδιού με το παιχνίδι έχει η έννοια του *ρόλου*. Γιατί το παιδί στο παιχνίδι γίνεται ένα δρων πρόσωπο που παύει να λειτουργεί στη διάσταση του πραγματικού, μπαίνει σε μια φανταστική διάσταση την οποία συνειδητοποιεί και επιδιώκει, όπου απεκδύεται τα φυσικά του χαρακτηριστικά και αποκτά εκείνα που απαιτεί ο ρόλος και η ομάδα. Μετέρχεται διαφορετικούς ρόλους με μια διαδικασία αυθόρμητη και φύσει οικεία.

Με αυτήν την έννοια το παιδί γίνεται ένας δυνάμει ηθοποιός και το παιχνίδι του μια δυνάμει παράσταση (Γραμματάς 1996:18).

3. ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

3.1. Έννοια και περιεχόμενο του Θεατρικού παιχνιδιού.

Το Θ.Π. ως μορφή θεατρικής έκφρασης, ως μέθοδος, «...μεταφέρει την ουσία της Τέχνης στον κόσμο των παιδιών και τους μιλά με τη γλώσσα του θεάτρου στο παιχνίδι τους» (Παπαδόπουλος 2010:91). Ο Λάκης Κουρετζής -δημιουργός και εισηγητής του Θ.Π. στην Ελλάδα- αναφέρει ότι όσοι χρησιμοποιούν τον όρο, σπάνια εννοούν το ίδιο πράγμα (2008:101). Στην πρακτική του εφαρμογή περιλαμβάνει ποικιλόμορφες μεθόδους ανάπτυξης (Page 2008:68) για αυτό και είναι δύσκολο είναι να δοθεί ένας ορισμός με τη στενή έννοια. Στην επισκόπηση της βιβλιογραφίας ο Λ. Κουρετζής ορίζει το Θ.Π. ως ένα «*δημιουργικό συμβάν*», μια δραστηριότητα σύνθετη που η ολοκλήρωση της δομής και του περιεχομένου του επιτυγχάνεται μέσα από τέσσερις φάσεις και άπειρες τεχνικές (1991:29-36, 45-48). Η Χαρά Μπακονικόλα αναφέρεται σ' αυτό ως «...*τη δραματική, δημιουργική ενεργοποίηση μιας ομάδας γύρω από κάποιο ερέθισμα (οπτικό, ακουστικό, οσφρητικό, γευσιακό ή διανοητικό) που με τον έναν ή άλλον τρόπο αφορά την ανθρώπινη πραγματικότητα*» (2002:56). Η Christiane Page το περιγράφει ως «*ένα ομαδικό παιχνίδι στη διάρκεια του οποίου τα παιδιά σε μικρές ομάδες επινοούν ένα σχέδιο παιχνιδιού και το θέτουν υπό εξέταση αυτοσχεδιάζοντας μπροστά σε άλλες ομάδες. Έπειτα κάνουν τον απολογισμό τις εμπειρίας τους*» (2008:68). Ο Θεόδωρος Γραμματάς ορίζει το Θ.Π. ως «*αυτοσχεδιασμό πάνω σε ένα θέμα επιλεγμένο ή καθορισμένο από την ομάδα των παικτών (και όχι ηθοποιών), που συμμετέχουν στη συλλογική θεατρική δράση, όχι με σκοπό να ανεβάσουν το αποτέλεσμα της δραστηριότητας αυτής σε παράσταση ή χάπενινγκ, αλλά με σκοπό να απελευθερωθούν σωματικά και συναισθηματικά, μέσα από την βιωματική επαφή με τους βασικούς μηχανισμούς του θεάτρου (θεατρικές συμβάσεις, δυναμική της ομάδας, δυναμική του διαλόγου και των καταστάσεων)*», (Γραμματάς 2014^b:9).

Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό το Θ.Π. χρησιμοποιεί ως εργαλεία δόμησης και ανάπτυξης τον αυτοσχεδιασμό, που είναι η αυθόρμητη δράση πάνω στο περιβάλλον, στα αντικείμενα και τους άλλους χαρακτήρες, με αφηγηματικά μέσα τον λόγο, τη φωνή, την κίνηση και την χειρονομία (Παπαγεωργίου 2010:11), και το παιχνίδι ρόλων όπου με βάση ένα ερέθισμα (μια ιδέα, κάποιο οπτικο-ακουστικό υλικό ή ένα κείμενο) οι συμμετέχοντες εμπλέκονται αυθόρμητα στη σκηνική δράση με τη δημιουργία ρόλων και καταστάσεων (Γραμματάς 2014^b:9). Η θεματολογία μπορεί να

προέρχεται από προσωπικά βιώματα των παιδιών, από κοινωνικά και επίκαιρα γεγονότα, από φανταστικά γεγονότα, από λαϊκές παραδόσεις και παραμύθια και πολλά άλλα. Το προϊόν αυτής της θεατρικής δράσης όμως δεν απευθύνεται σε ένα εξωτερικό κοινό αλλά αφορά στην ίδια την ομάδα (Page 2008:69).

Ανάλογα με το μοντέλο εμπύχωσης το Θ.Π. διακρίνεται σε *ελεύθερο (Untutored)* ή *κατευθυνόμενο (Tutored)*, (Mellou 1994^a:119).

Στο ελεύθερο, τα παιδιά υποδύονται ρόλους ρεαλιστικούς ή φανταστικούς, αποδίδουν στα αντικείμενα ρεαλιστικές ή φανταστικές ιδιότητες και περιεχόμενα, χωρίς τη καθοδήγηση του εμπυχωτή κατά τη διαδικασία του παιχνιδιού (ό.π.120). Οι αρχές που το διέπουν είναι η ελευθερία της έκφρασης. Η ελευθερία αφορά στην επιλογή των συμπαικτών του παιχνιδιού, στα θέματα της επεξεργασίας και της διερεύνησης της τελικής θεατρικής απόδοσής του (Page 2008:68-69). Έχει μεγαλύτερο βαθμό αυθορμητισμού με αποτέλεσμα πολλές φορές να μην υπάρχει δραματική αίσθηση (πλησιάζει περισσότερο στο φυσικό μιμητικό παιχνίδι, δεν υπάρχει αρχή-μέση-τέλος στην αναπαριστώμενη ιστορία, δεν χρησιμοποιούνται θεατρικές τεχνικές, δεν υπάρχει δραματική κορύφωση κ.λ.π.). Τα θέματα που συνήθως αναπτύσσουν ελεύθερα τα παιδιά αφορούν στο οικείο περιβάλλον τους, μιμούνται τις δράσεις και τα γνωρίσματα των συμπαικτών τους και των οικείων τους ενηλίκων (Mellou 1994^a:122).

Στο κατευθυνόμενο Θ.Π. ο εμπυχωτής μέσα από κατάλληλες και ποικίλες δραματικές τεχνικές ή ερεθίσματα καθοδηγεί τα παιδιά να αναπτύξουν το παιχνίδι και να ολοκληρώσουν τους στόχους που έχουν θέσει (Neelands 2008:60), ενώ παράλληλα τους φέρνει σε επαφή με τις τεχνικές, τα υλικά και τους κώδικες του θεάτρου (Κουρετζής 1991:49). Επίσης φροντίζει να δημιουργηθούν εκείνες οι συνθήκες που θα επιτρέψουν στην ομάδα να αναγνωρίσει τις ανάγκες και τις επιθυμίες της και να κινηθεί προς την καλύτερη δυνατή ικανοποίησή τους (Αρχοντάκη & Φιλίππου 2003:37-41).

Η διαδικασία ανάπτυξης του κατευθυνόμενου Θ.Π. ακολουθεί συνήθως τρεις φάσεις και μία τέταρτη προαιρετική. Η πρώτη *φάση της απελευθέρωσης* περιλαμβάνει ασκήσεις προπαρασκευής, ευαισθητοποίησης και συγκρότησης της ομάδας. Είναι ένα στάδιο όπου μέσα από ασκήσεις και παιχνίδια ενεργοποιείται η αλληλεπίδραση της ομάδας, η σωματική και ψυχοκινητική εγρήγορση των συμμετεχόντων, ενώ εισάγεται προπαρασκευαστικό υλικό για τις δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν. Στη δεύτερη *φάση της αναπαραγωγής* αρχίζει το παιχνίδι των ρόλων. Οι συμμετέχοντες

αρχίζουν να διερευνούν τους πιθανούς ρόλους και τα πιθανά μυθοπλαστικά περιβάλλοντα δράσης. Είναι το στάδιο όπου επινοείται το «σενάριο», οι ρόλοι και η θεατρική μορφή απόδοσή τους. Μετά ακολουθεί η *φάση του σκηνικού αυτοσχεδιασμού*. Στο στάδιο αυτό οι πειραματισμοί έχουν ολοκληρωθεί, παίρνουν μια συγκεκριμένη μορφή και συντίθενται σ' ένα θεατρικό δρώμενο. Στην τέταρτη *φάση της ανάλυσης* (προαιρετική) ακολουθεί συζήτηση και κριτική ανάλυση της ομαδικής εμπειρίας σε επίπεδο περιεχομένου, αισθητικής φόρμας αλλά και συναισθηματικής κατάστασης (Κουρετζής 1991:70-94).

Το Θ.Π. στην εφαρμογή του χρησιμοποιεί πολλές τεχνικές από τις παραστατικές τέχνες αλλά κυρίως από το θέατρο, προκειμένου οι συμμετέχοντες να αναπαραστήσουν τον κόσμο τους, ρεαλιστικό ή φανταστικό (Κουρετζής 2008:413). Μεταξύ πολλών άλλων χρησιμοποιείται η παντομίμα, το γκροτέσκο, η αποστασιοποίηση, το θέατρο σκιών, το κουκλοθέατρο, η σωματική έκφραση, η εκμετάλλευση του τυχαίου, το δραματικό και κωμικό στοιχείο, διάφορα οπτικοακουστικά ερεθίσματα, αισθησιοκινητικές ασκήσεις και παιχνίδια αλλά και ό,τι άλλο μπορεί να τους βοηθήσει για να εκφραστούν (ό.π:49-64).

Από τον θεατρικό κώδικα το Θ.Π. δανείζεται επίσης την ανάγκη οριοθέτησης κάποιου χώρου και χρόνου ανάπτυξης. Δεν απαιτείται κάποιος «ειδικός χώρος» αλλά μπορεί να αναπτυχθεί οπουδήποτε με την προϋπόθεση ότι τηρούνται οι προδιαγραφές ασφάλειας και υγιεινής των παικτών και ο χώρος να επαρκεί για τον αριθμό τους. Μέσα σε αυτόν το χώρο ορίζεται από τους συμμετέχοντες ο σκηνικός χώρος δράσης όπου παρασταίνεται το θεατρικό δρώμενο. Ο χρόνος ανάπτυξης του Θ.Π. είναι σχετικός. Οι φάσεις ανάπτυξης του κυμαίνονται ανάλογα με το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων, το πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται και άλλους ακαθόριστους παράγοντες (Κουρετζής 1991:65-69).

Αποτελεί την πρώτη παιγνιώδη και βιωματική εμπειρία των παιδιών με τη θεατρική έκφραση στην ομάδα, μέσα από την οποία απελευθερώνονται σωματικά και συναισθηματικά (Γραμματάς 2014^b:9). Βασικοί στόχοι του είναι οι συμμετέχοντες να εξασκήσουν τη δημιουργικότητα και την αυτοέκφρασή τους, τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες αλλά και να εξυπηρετήσουν την ανάγκη τους για κίνηση, χαρά και ευχαρίστηση (Παπαγεωργίου 2002:3).

Το Θ.Π. μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην ειδική αγωγή ως αυτόνομη θεατρική δραστηριότητα αλλά και ως πλαίσιο διδασκαλίας διαφόρων μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος. Η Cattanach υποστηρίζοντας την παρεμβατική

προσέγγιση πρότεινε τρία μοντέλα μάθησης¹ μέσω του δράματος, και σύμφωνα με την Kempe το Θ.Π. μπορεί να ενταχθεί στο μοντέλο «δραστηριότητες δεξιότητες» (2006:49), όπου όλες οι δραστηριότητες εστιάζουν στις ελλιπείς εμπειρίες και αδυναμίες των συμμετεχόντων. Στο μοντέλο αυτό, ο εκπαιδευτικός/εμψυχωτής παρεμβαίνει έτσι ώστε να αναπτύξει εξειδικευμένες δραστηριότητες, οι οποίες φέρνουν αντιμέτωπους τους συμμετέχοντες με τις αδυναμίες τους, με στόχο να βοηθηθούν να τις ξεπεράσουν.

Η χρήση του Θ.Π. όπως και όλες οι άλλες μορφές εκπαιδευτικού δράματος ενισχύει την «αισθητική γνώση», μία άλλου είδους γνώση πέρα από αυτή που στηρίζεται στις γνωστικές λειτουργίες και προκύπτει από την αισθητηριακή εμπειρία προσφέροντας εννοιακή γνώση και δομές για την κατανόηση και τον προσδιορισμό της θέσης ενός ατόμου στον κόσμο. Η αισθητική γνώση περιλαμβάνει πέντε συστατικούς παράγοντες:

-τις αισθήσεις, μέσα από τις οποίες μαθαίνουμε αρχικά τον κόσμο και οι οποίες για μερικούς είναι λιγότερες ή δυσλειτουργούν με αποτέλεσμα να γνωρίζουν τον κόσμο με διαφορετικό τρόπο

-την αντίληψη, που περιέχει οτιδήποτε έχει καταγραφεί με τις αισθήσεις και δομεί την γνωστική διαδικασία αλλά σε ορισμένα άτομα είναι μειωμένη

-την αναπαράσταση, την ικανότητα να χρησιμοποιεί κάποιος το σώμα του προκειμένου να αναπαραστήσει μια εμπειρία αισθήσεων

-τη σύνθεση, όπου για την εκτέλεση μιας δραστηριότητας χρησιμοποιούνται περισσότερες από μία αισθήσεις, με αποτέλεσμα στις περιπτώσεις όπου υπάρχει έλλειψη ή δυσλειτουργία μιας αίσθησης να δημιουργείται υπερανάπληρωση στις άλλες

1

¹ Τα άλλα δύο μοντέλα είναι: -το μοντέλο «αυτο-υπεράσπιση», που αποτελεί προέκταση του παραπάνω μοντέλου καθώς οι συμμετέχοντες καλούνται να συνειδητοποιήσουν ότι αποτελούν μια ομάδα όπου το κάθε μέλος θα διερευνήσει την προσωπική του δυναμική, αναγνωρίζοντας τις ικανότητες και αδυναμίες που διαθέτει και ίσως καταφέρει να αλλάξει. Μέσα από διάφορους ρόλους που υποδύονται τα παιδιά σε αναπαραστάσεις απλών καθημερινών καταστάσεων, έχουν την ευκαιρία να διερευνήσουν τις παραμέτρους της κατάστασης και να εξασκηθούν στο πως θα την αντιμετωπίσουν. Και το - «δημιουργικό και εκφραστικό» μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο οι θεατρικές δραστηριότητες οργανώνονται έτσι ώστε να ικανοποιούν την επιθυμία της ομάδας για την εξερεύνηση του περιβάλλοντος πέρα από προσωπικές ιδέες και εμπειρίες, με τη βοήθεια οποιουδήποτε σωματικού ή γλωσσικού μέσου φαίνεται κατάλληλο για κάθε περίπτωση. Εδώ ο εκπαιδευτικός εμψυχωτής μπορεί να παρεμβαίνει για να διεγείρει τη δημιουργικότητα των συμμετεχόντων, αλλά και για να προτείνει νέους τρόπους έκφρασης των ιδεών και των συναισθημάτων τους. Βέβαια κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα που βασίζεται στο δράμα περιλαμβάνει στοιχεία και από τα τρία μοντέλα αλλά η έμφαση μπορεί να δίνεται σε ένα από αυτά ανάλογα με τους στόχους και τις ανάγκες της ομάδας των μαθητών (Kempe 2005: 48-51).

-τη δόμηση, ένα σύστημα δηλαδή αρχειοθέτησης μιας εμπειρίας για μελλοντική χρήση και αναφορά, που δεν είναι ίδιο για όλους (Kempere 2005:27-29)

Τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς έχοντας έναν τουλάχιστον διαφοροποιημένο παράγοντα από τους προαναφερόμενους (συννοσηρότητα), έχουν πρόσβαση στην αισθητική γνώση μέσω του Θ.Π. γεγονός που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.

3.2. Βασικά χαρακτηριστικά του Θεατρικού Παιχνιδιού.

Το Θ.Π. όπως και το θέατρο διαθέτει ορισμένα ειδοποιά χαρακτηριστικά που καθιστούν τη συμβολή στο χώρο της εκπαίδευσης ιδιαίτερα σημαντική. Μεταξύ άλλων διαθέτει θεατρικότητα και παραστατικότητα, βιωματικότητα, σωματικότητα, αμεσότητα, αναστοχαστικότητα, διαδραστικότητα, παραδειγματικότητα, ομαδικότητα, συμμετοχικότητα, συνεργατικότητα και δημιουργικότητα.

-Η θεατρικότητα πραγματώνεται από τους συμμετέχοντες στο Θ.Π. όταν οπτικοποιούν μια ιδέα ή μια κατάσταση μέσω του λεκτικού και σωματικού αυτοσχεδιασμού, από τον οποίο προκύπτουν μυθοπλαστικά περιβάλλοντα (Γραμματάς 2014^β :9), και παρασταίνονται με τη βοήθεια κυρίως των θεατρικών κωδικών, όπως του υποκριτικού, του εικαστικού, του ενδυματολογικού και του μουσικού (Κουρετζής 2008:413).

-Διαθέτει βιωματικότητα και εντάσσεται στις βιωματικές μορφές μάθησης (Ζαφειριάδης & Δαρβούδης 2010:9). Η βιωματική μάθηση ως εναλλακτικός τρόπος προσέγγισης της γνώσης προκύπτει από τις αισθήσεις, το συναίσθημα και το σώμα, αποκτάται δηλαδή μέσω της προσωπικής εμπειρίας πέραν της νοησιαρχικής διαδικασίας (Φιλίππου & Καραντάνα 2010:37). Τα παιδιά έχουν ενεργητική συμμετοχή, επικοινωνούν τα συναισθήματά τους, διερευνούν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους και με αυτόν τον τρόπο ιδιοποιούν την γνώση (Δεδούλη 2002:148). Ο Λ. Κουρετζής προτείνει το Θ.Π. στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία ως μέσο αισθητοποίησης ενός μαθήματος που δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να προσεγγίσουν το γνωστικό αντικείμενο με τις αισθήσεις και να αντιληφθούν τις καινούριες πληροφορίες μέσα από προσωπικές αναγωγές και εμπειρίες και όχι μόνο νοησιαρχικά (2008:349). Επίσης η πρόταση του Dewey (1931) για την ενσωμάτωση της διδασκαλίας στα αυθεντικά πλαίσια των επιστημονικών πεδίων (Situating Learning) ώστε οι διδακτικές δραστηριότητες να είναι βιωματικές και άρα να εδραιώνονται ως μεταγνώση, βρίσκει εφαρμογή κατά κάποιο τρόπο με το Θ.Π. Το Θ.Π. δημιουργεί

κόσμους στηριγμένους στο «μαγικό εάν» για αυτό και μέσω αυτής της προσομοίωσης μπορεί να υποστηρίξει αρκετά αποτελεσματικά τη μάθηση (Andersen 2004:284).

-Επιπλέον το σώμα ως συνισταμένη της βιωματικότητας που συνδέεται με την κιναισθητική νοημοσύνη-αφορά στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί ολόκληρο το σώμα, ώστε να εκφράζει με επιδεξιότητα ιδέες και συναισθήματα (Καραμήτρου 2010:18)- χρησιμοποιείται από τους παίκτες του Θ.Π. ως μέσο για να ενσαρκώσουν ρόλους και ιδέες, μέσα από τους οποίους μεταβαίνουν από τον κόσμο της πραγματικότητας σε αυτόν της φαντασίας. Από αυτήν την τελευταία ιδιότητα προκύπτει και το άλλο ειδοποιό του χαρακτηριστικό του Θ.Π. που είναι η αμεσότητα, η οποία, άλλωστε, αποτελεί βασική προϋπόθεση για κάθε γνήσια μαθησιακή προσπάθεια (Μαργαρώνη 2014:10).

Αναπόσπαστο στοιχείο της βιωματικής μάθησης αποτελεί επίσης ο αναστοχασμός (Neelands 1998 στο Γκουτζαμάνης 2008:17). Οι συμμετέχοντες κατά τη διαδικασία διερεύνησης και ανάπτυξης του θεατρικού δρώμενου στο Θ.Π. διαπιστώνουν τις διαφορετικές και ποικίλλες διαστάσεις που μπορεί να έχει η επεξεργασία ενός θέματος σε επίπεδο ιδεολογίας, περιεχομένου και φόρμας. Προβληματίζονται σχετικά με οτιδήποτε θεωρούν δεδομένο και εν δυνάμει τροποποιούν τη σκέψη και τις αναπαραστάσεις τους (Page 2008:69). Διαδικασία που προσδίδει στο Θ.Π. και μια διαδραστική και παραδειγματική ιδιότητα.

-Το Θ.Π. διαθέτει επίσης ομαδικότητα και στηρίζεται στις αρχές της συμμετοχικότητας και συνεργατικότητας οι οποίες αναφέρονται στην αναγκαιότητα μετάβασης από το ατομικό στο συλλογικό για την ολοκλήρωση μιας θεατρικής δραστηριότητας (Μαργαρώνη 2013:10) και προϋποθέτουν την επικοινωνία των μελών μεταξύ τους. Η συλλογική αυτοσχεδιαστική προσποίηση που απαιτείται στο Θ.Π. προϋποθέτει αμοιβαία προσαρμοστικότητα προκειμένου να διατηρηθεί η ανάπτυξη και η συνοχή της δραματικής διαδικασίας. Οι παίκτες δίνουν μορφή στη συλλογική εμπειρία και διατηρούν τη λειτουργία της κοινωνικής επαφής που συνεπάγεται την κοινωνική αλληλεπίδραση (Τσιάρας 2003:49-50), καθιστώντας το Θ.Π. ένα σημαντικό επικοινωνιακό και κοινωνικό γεγονός. Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά συνδέουν το Θ.Π. με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

Το Θ.Π. επίσης είναι ένα πλαίσιο όπου ο συμβολισμός της ανθρώπινης προβληματικής βρίσκεται σε δράση. Η προσωπική σκέψη είναι αυτή που διερευνάται και εκτίθεται στην ομάδα μέσα από τη δημιουργία αναπαραστάσεων, εκφράζοντας με αυτόν τον τρόπο μια προσωπική θέαση και ερμηνεία του κόσμου αυτών που

συμμετέχουν (Page 2008:69). Η ελεύθερη επιλογή του ρόλου από τον παίκτη ανασύρει στην επιφάνεια όλο το υποκειμενικό ψυχοσυναισθηματικό του δυναμικό, που του επιτρέπει να δώσει σχήμα και να εκφράσει αυτό που νιώθει και το απασχολεί (Page 2008:68-69). Γεγονός που καθιστά το Θ.Π. μια μαθητοκεντρική διαδικασία.

-Το Θ.Π. αποτελεί το κατεξοχήν πεδίο άσκησης και έκφρασης της δημιουργικότητας του παιδιού. Η δημιουργικότητα συνίσταται σ' ένα πρωτότυπο, μοναδικό και ιδιαίτερο τρόπο συμπεριφοράς του ατόμου απέναντι σε καταστάσεις ή προβλήματα. Έχει δυναμικά χαρακτηριστικά και συνδυάζει τη νοητική διαδικασία με τη φαντασία, τη γνώση, την εμπειρία και την ανθρώπινη συμπεριφορά για την ανάδειξη νέων και πρωτότυπων ιδεών. Τα αποτελέσματα δημιουργικότητας είναι χρήσιμο τόσο για το ίδιο το πρόσωπο όσο και το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αυτό εντάσσεται (Ξαnthάκου 1998, Κωσταρίδου-Ευκλείδη 1989, Μαγνήσαλης 2003 στο Φύκαρης χ.χ.:165-166). Έτσι στους συμβολικούς μετασηματισμούς των παικτών τα αντικείμενα και οι δράσεις στο Θ.Π. χρησιμοποιούνται με νέους και ασυνήθιστους τρόπους, σε ευφάνταστους συνδυασμούς που αποτελούν προϊόν δημιουργικής σκέψης και φαντασίας (Mellou 1995:85), τροποποιώντας με αυτόν τον τρόπο το περιβάλλον σύμφωνα με τις προτιμήσεις τους ή δημιουργώντας καινούρια περιβάλλοντα. Αυτή η διαδικασία καθιστά τον παίκτη δημιουργό (Mellou 1994^b:110) και αναπτύσσει τη δραματική και αναπαραστατική του ευφυΐα ενώ παράλληλα συμβάλλει στην πολιτιστική τους εκπαίδευση (Παπαδόπουλος 2010 στο Μαργαρώνη 2014:13).

Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να επισημάνουμε και τα ψυχοθεραπευτικά χαρακτηριστικά του Θ.Π. που στηρίζονται στην λειτουργία της κάθαρσης, στην αναπαραστατική έκφραση της εσωτερικής εμπειρίας, στην ομάδα ως πλαίσιο θεραπείας και στη βιωματική μάθηση ως διαδικασία συνολικής ανάπτυξης της προσωπικότητας.

-Μέσω της λειτουργίας της κάθαρσης δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να εξωτερικεύσει και να αντιμετωπίσει του φόβους και τις ψυχικές του συγκρούσεις, να απαλλαγθεί από καταπιεσμένα συναισθήματα και να βρεί ανακούφιση (Κοντογιάννη 2012:39).

- Επίσης η αυθόρμητη αναπαραστατική έκφραση της εσωτερικής εμπειρίας δίνει μορφή και σχήμα στο ασυνείδητο (Naumburg 1958) και αποτελεί έναν τρόπο δήλωσης δύσκολων και συγκεχυμένων συναισθημάτων, σε μία προσπάθεια να

αποκτήσουν σαφήνεια και τάξη (Dalley 1984, Hall 1998 στο Κλειτσινίκου & άλ. 2012:8).

-Η ομάδα εκτός από πλαίσιο εργασίας γίνεται και μέσο θεραπείας για τα μέλη της καθώς επιδρά θετικά στην ανάπτυξη του ατόμου και των μελών της οι οποίοι αξιοποιούν τις πηγές βοήθειας όπως είναι η υποστήριξη, η αναγνώριση (Hear 1979:73 στο Κατσορίδου-Παπαδοπούλου 1993:176).

-Η βιωματική μάθηση στο χώρο της ψυχολογίας είναι ο πιο ενδεδειγμένος τρόπος αλλαγής της συμπεριφοράς του ατόμου και αναφέρεται στην διαδικασία κατανόησης του εαυτού και τη συνολική ανάπτυξη της προσωπικότητας (Δεδούλη 2002:147). «*Η βιωματική εμπειρία, μέσα από το συγκινησιακό της υπόβαθρο και τη λειτουργία γένεσης των επιθυμιών, αλλάζει και εμπλουτίζει το εγκατεστημένο κάθε φορά σύστημα γνώσεων, σχέσεων, αντιλήψεων και αξιών*» (Μπακιρτζής 2006:281).

Συνοψίζοντας, το Θ.Π. στηρίζεται στις εξής αρχές και γνωρίσματα:

- Η αυτοέκφραση αποτελεί προϋπόθεση για τη συναισθηματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη
- Δίνεται έμφαση στην επικοινωνία και τις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στην ομάδα
- Στοχεύει στην παιδευτική και αισθητική διαδικασία του παιχνιδιού και όχι στις υποκριτικές δεξιότητες
- Η φαντασία και η δημιουργικότητα είναι όροι απαραίτητοι για την δημιουργία του δραματικού κόσμου
- Για την ανάπτυξη της θεατρικής εμπειρίας προϋπόθεση αποτελεί η σωματική κίνηση και έκφραση και η αισθησιοκινητική δράση
- Προσαρμόζεται στις ανάγκες των παιδιών και όχι των θεατρικών ρόλων
- Με την αυτοσχέδια σκηνική δράση και τους θεατρικούς ρόλους στόχος είναι η εξερεύνηση και αναδημιουργία φανταστικές και πραγματικές καταστάσεις (Παπαδόπουλος 2010:115-119)

3.3. Η δυναμική του Θεατρικού Παιχνιδιού

Όλα αυτά τα ειδοποιά χαρακτηριστικά του Θ.Π. καθορίζουν και τη δυναμική του η οποία προέρχεται από διάφορα κανάλια του θεατρικού γίνεσθαι. Μεταξύ άλλων από

τον ρόλο και τα παιχνίδια ρόλων, την υποκριτική, την κοινωνική αλληλεπίδραση και τους συμβολικούς μετασχηματισμούς, τη φαντασία και το συναίσθημα.

Η έννοια του ρόλου αναφέρεται στα γνωρίσματα και στην αναπαράσταση του συγκεκριμένου τύπου ενός σκηνικού χαρακτήρα. Κάθε δραστηριότητα που αφορά το ρόλο στο Θ.Π. έχει ως δεδομένο ότι ο εαυτός μπορεί να υιοθετεί διάφορες φανταστικές ταυτότητες για να εκφράσει τον εαυτό του και μέσα από το παιχνίδι ρόλων να τον παρουσιάζει σε διαφορετικές καταστάσεις (Τσιάρας 2003:74). Το παιδί υποδύεται ρόλους που έχει ζήσει και τους μεταλλάσσει αναδιαμορφώνοντας την ταυτότητά του, ή ανακαλύπτει νέους ρόλους και τη διευρύνει. Δοκιμάζοντας παιχνίδια ρόλων σε διάφορες καταστάσεις αποκτά μια βάση εμπειριών για μελλοντική χρήση στη πραγματική ζωή (Κοντογιάννη 2012:47). Σύμφωνα με την θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης η ανάληψη ενός ρόλου από τους συμμετέχοντες στο Θ.Π. επιδρά στην γλωσσική, κοινωνικογνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη η οποία επιτυγχάνεται μόνο μέσα από την αλληλεπίδραση με τους άλλους.

Με την υποκριτική οι παίκτες μετατρέπονται σε δρώντα πρόσωπα όπου μέσω της αναπαράστασης ρόλων δημιουργούν μια προσποιητή πραγματικότητα (Mellou 1994^a:103), η οποία δεν αποτελεί μια μηχανική, μιμητική αναπαραγωγή της αλλά μια διαδικασία συμβολικής επαναδημιουργίας της μέσω της φαντασίας (Τσιάρας 2003:63).

Άλλωστε η φαντασία σύμφωνα με φιλοσοφικές θεωρήσεις αποτελεί ένα αναπαραστατικό μέσο με το οποίο οι άνθρωποι δημιουργούν και επαναδημιουργούν τον κόσμο που ζουν (Τσιάρας 2003:61). Η φαντασία και το συναίσθημα είναι ένας εναλλακτικός και συμπληρωματικός τρόπος διερεύνησης και κατανόησης του κόσμου, πέρα από αυτόν που στηρίζεται στην εκλογίκευση. Οι έννοιες συναισθηματικός στοχασμός (affective reflectivity) και συναισθηματική νοημοσύνη καταδεικνύει την αξία του συναισθήματος, που ενισχύεται μέσα από την καλλιέργεια της φαντασίας (Dirkx 2001 & Gardner 2009 στο Μαργαρώνη 2012:11).

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά και τη δυναμική του Θ.Π. γίνονται αντιληπτές οι ευεργετικές επιδράσεις του Θ.Π. στα παιδιά σε επίπεδο παιδαγωγικό, δημιουργικό-αισθητικό, ψυχοθεραπευτικό, προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης.

4. ΕΜΨΥΧΩΣΗ-ΕΜΨΥΧΩΤΗΣ

4.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού - παιδαγωγού ως εμπυχωτή

Το Θ.Π. ανήκει στις τέχνες της εμπύχωσης (Γραμματάς 2014^b:7) και εστιάζει στην διαδικασία βάσει της οποίας προετοιμάζεται και όχι στο καλλιτεχνικό αποτέλεσμα. Ως διαδικασία η εμπύχωση σχετίζεται με τα φαινόμενα της *δυναμικής της ομάδας* και αναφέρεται στο σύνολο των ψυχοκοινωνικών φαινομένων που αναπτύσσονται στις μικρές ομάδες (κυκλώματα επικοινωνίας, ηγεσία, ψυχολογικό κλίμα, συναισθηματική ζωή της ομάδας, καθώς και στις μεθόδους παρέμβασης του εμπυχωτή προκειμένου να διευκολύνει τα μέλη στην εμπάθυνση του προσωπικού και ομαδικού βιώματος σε επίπεδο πνευματικό, κοινωνικό, συναισθηματικό και σωματικό (μέσω της αισθητικής έκφρασης, της σωματικής έκφρασης, τις τεχνικές φαντασίας, τις δραματικές τεχνικές κ.ά.), (Φιλίππου & Καραντάνα 2010:63). Σύμφωνα με τον Θεόδωρο Γραμματά *«θεατρική εμπύχωση είναι «η διαλογική επικοινωνία που συμβάλλει στην διαπροσωπική ανάπτυξη, στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης στην θεατρική ομάδα.... Είναι το αποτέλεσμα αφενός της εμπέδωσης ειδικών θεατρικών τεχνικών, αφετέρου της εσωτερικής άσκησης σε κάποιες θεμελιώδεις πρακτικές όπως η διαθεσιμότητα, η αλήθεια, η ελευθερία, η παρατηρητικότητα, η σιωπή, η αυτοπειθαρχία, ο αυθορμητισμός, το ρίσκο κ.ά....»* (2014^b:7).

Ο *εμπυχωτής* (animateur) τίθεται στη διάθεση της ομάδας για να την διευκολύνει να ολοκληρώσει το παιχνίδι της. Είναι το πρόσωπο που θα δημιουργήσει μια μορφοπαιδευτική κοινότητα με σκοπό να αναζητήσει την αυθεντική προσωπικότητα του παιδιού πίσω από το μαθητή με τη βίωση γνήσιων σχέσεων. Με βάση ψυχοπαιδαγωγικά κριτήρια σχεδιάζει, αναπτύσσει και αξιολογεί τη συνάντηση της ομάδας, θέτει ειδικότερους στόχους για να ενισχύσει τα ενδιαφέροντα, τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις ανάγκες τους προκειμένου να τους διευκολύνει να κατανοήσουν τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο γύρω τους (Παπαδόπουλος 2010:167, 169). Στην βιβλιογραφία αναφέρονται τρία μοντέλα εμπυχωτών: *ο κατευθυντικός*, που εμπλέκεται ενεργητικά στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων (Lewin), *ο μη κατευθυντικός*, που παρεμβαίνει μόνο για να διευκολύνει την επικοινωνία στα φαινόμενα της δυναμικής της ομάδας (C. Rogers) και *ο εμπυχωτής της μη κατευθυντικής παρεμβατικότητας* (M.Lobrot). Ο προαναφερόμενος Γάλλος παιδαγωγός και θεραπευτής αμφισβητεί την ουδετερότητα του εμπυχωτή αφού όπως ισχυρίζεται και μόνο η παρουσία του επηρεάζει την

επικοινωνία της ομάδας. Υποστηρίζει πως οι πηγές βοήθειας προς την ομάδα περιλαμβάνουν τις γνώσεις του, τις εμπειρίες του, την επιρροή του και την εμπλοκή του. Μέρος αυτής της αρωγής επίσης είναι οι ιδέες και οι απόψεις του, οι σκέψεις και τα συναισθήματά του. Η παρεμβατικότητα μέσω των προτάσεων και της υλοποίησής τους δεν ταυτίζεται με την κατευθυντικότητα αφού ακολουθεί την επιθυμία της ομάδας και εξασφαλίζει τη συγκατάθεσή της (Αρχοντάκη & Φιλλίπου 2003:37-41).

Αντίστοιχα ο Λ. Κουρετζής διακρίνει τρεις τύπους εμπυχωτών στο Θ.Π.: τον εμπυχωτή που κάνει Θ.Π. στα παιδιά, τον εμπυχωτή που μετατρέπεται σε θεατής των δρώμενων και συμμετέχει αν εκείνα θέλουν ή τα βοηθάει αν του το ζητήσουν, και τον εμπυχωτή που κάνει Θ.Π. με τα παιδιά (Κουρετζής 1991:45).

4.2. Ο Κοινωνικός Λειτουργός ως εμπυχωτής

Η *Κοινωνική εργασία* (social work) ανήκει στις εφαρμοσμένες επιστήμες του ανθρώπου και συγκεκριμένα στις κοινωνικές επιστήμες. Το αντικείμενο εργασίας της είναι από τη μία ο άνθρωπος, όπως αυτός ζει και συμπεριφέρεται μέσα στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση, και από την άλλη οι παρεμβάσεις της για την πρόληψη και αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση αυτή (Καλλινικάκη 1998:18).

Η *σχολική κοινωνική εργασία* ως εξειδικευμένος τομέας συμβάλλει στη προώθηση του σκοπού του σχολείου που είναι η εκπαίδευση. Με το έργο τους οι Κοινωνικοί Λειτουργοί παρεμβαίνουν ώστε να αμβλύνουν ή να καταργήσουν τα όποια εμπόδια παρεμβάλλονται στην εκπαίδευση των μαθητών οι οποίοι αντιμετωπίζουν διάφορες δυσκολίες όπως εκπαιδευτικές, συναισθηματικές, νοητικές, συμπεριφοράς ή υγείας. Παρέχουν μεταξύ άλλων υπηρεσίες συμβουλευτικής καθοδήγησης, αναπτύσσουν διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα όπως κοινωνικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής, προσωπικής ανάπτυξης κ.ά. Στο έργο τους χρησιμοποιούν το «διαμεθοδικό» μοντέλο παρέμβασης που αποτελείται από την κοινωνική εργασία με το άτομο, την ομάδα και την κοινότητα.

Στη μέθοδο *Κοινωνικής εργασίας με ομάδες*, η ομάδα αποτελεί το πλαίσιο και το μέσο εργασίας του Κ.Λ. (Καλλινικάκη 1998:140). Με τη δυναμική της ομάδας επιδιώκει μέσα από τις αλληλεπιδράσεις των μελών μεταξύ τους, και του κάθε μέλους ξεχωριστά με την ομάδα και τον ίδιο, να επιφέρει αλλαγές στη συμπεριφορά και στη διαπροσωπική επικοινωνία, προκειμένου να πετύχει τη προσωπική τους ανάπτυξη, τη βελτίωση της κοινωνικής λειτουργικότητάς τους, με απώτερο στόχο την προσωπική

και κοινωνική ευημερία των μελών έξω και πέρα από την ομάδα. Ειδικότερα οι ομάδες κοινωνικής εργασίας μεταξύ άλλων μπορούν να στοχεύουν: α) στην ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των μελών με την ανάπτυξη δεξιοτήτων για διαπροσωπική επικοινωνία και συνεργασία, β) τη συναισθηματική ωρίμανση, γ) την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του ατόμου-μέλους μέσα από την αναγνώριση μιας προσωπικής επιτυχίας δ) την εξυπηρέτηση αναγκών για κοινωνική μάθηση (υιοθέτηση στάσεων και αξιών και απόρριψη αρνητικών συμπεριφορών όπως η επιθετικότητα) ε) στην παραγωγή ενός έργου ή στη δημιουργική απασχόληση κ.ά. (ό.π:142). Τα μέσα παρέμβασης που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο Κ.Λ. προκειμένου να πετύχει τους παραπάνω στόχους είναι ποικίλλα. Ενδεικτικά αναφέρουμε μεταξύ άλλων: συζητήσεις, επισκέψεις, αθλητικές δραστηριότητες, αφήγηση, χορός, κινηματογράφος, ζωγραφική, θέατρο και πολλά άλλα. Η ΚΕΟ ως μέθοδος παρέμβασης χρησιμοποιείται στη θεραπεία, την κοινωνική ή περιβαλλοντική αλλαγή, την ψυχαγωγία και την εκπαίδευση (Καλλινικάκη 1998:140).

Το Θ.Π. μπορεί να είναι ένα μέσο παρέμβασης της ΚΕΟ καθώς σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο σχετικά με την παιδαγωγική, κοινωνική, συναισθηματική και πνευματική επίδραση που έχει ως μορφή θεάτρου στα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, προσεγγίζει όλους τους παραπάνω στόχους. Επιπλέον μοιράζεται με την ΚΕΟ κοινές αρχές και αξίες:

-Χρησιμοποιούν την ομάδα ως πλαίσιο και μέσο εργασίας. Ορίζουν ως *ομάδα* ένα σύνολο ατόμων, που είναι περισσότερα από δύο, και έχουν τουλάχιστον ένα κοινό χαρακτηριστικό γνώρισμα, ή μια κοινή ιδιότητα και επιδιώκουν ένα τουλάχιστον κοινό στόχο (Καλλινικάκη 1998:138), τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και μοιράζονται κοινές συναισθηματικές εμπειρίες (Φιλίππου & Καραντάνα 2010:63).

-Η ομάδα συνδέεται με τις έννοιες της *Σχέσης* και της *Επικοινωνίας* (Κατσορίδου-Παπαδοπούλου 1993:147, Κουρετζής 1991:46).

-Υποστηρίζουν τη διαδικασία αλλαγής με στόχο να επεκταθούν οι αλλαγές αυτές στη ζωή εκτός ομάδας (Φιλίππου & Καραντάνα 2010:63, Κουρετζής 2008:).

-Οι δραστηριότητες επιλέγονται για τις συγκεκριμένες εσωτερικές του αξίες σε σχέση με τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα και έχουν χαρακτήρα ανθρωποκεντρικό δηλαδή «υφίσταται χάριν του ανθρώπου μέλους και όχι χάριν της επιτυχημένης έκβασης της ίδιας της δραστηριότητας» (Κατσορίδου-Παπαδοπούλου 1993:31, Κουρετζής 2008:112).

-Για την Κ.Ε.Ο όπως και το Θ.Π. κάθε δραστηριότητα της ομάδας μπορεί να έχει διαγνωστική, εκπαιδευτική και θεραπευτική σημασία (Κατσορίδου-Παπαδοπούλου 1993:176, Κουρετζής 2008:447).

Ειδικότερα ένα πρόγραμμα παρέμβασης Θ.Π. («δραστηριότητες-δεξιότητες» της Cattanach), στα παιδιά με Π.Σ μπορεί να στοχεύει: το παιδί να αποκτήσει αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς, να αντιληφτεί το ρόλο του στο σχολικό, οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, να αναπτύξει θετικούς τρόπους επικοινωνίας, να σέβεται τα δικαιώματά των άλλων και να διεκδικεί τα δικά του με τρόπο κοινωνικά αποδεκτό, να τηρεί κανονισμούς. Επίσης, να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή του και να αποκτήσει αυτοέλεγχο και αυτοπειθαρχία. Να μάθει να ολοκληρώνει του έργο που άρχισε, να αναλαμβάνει την ευθύνη των πράξεών του, και να αποβάλει συναισθήματα και πράξεις αυτοκαταστροφής (Μπίρτσας 1990:166).

Σε μια ομάδα κοινωνικής εργασίας Θ.Π. μαθητών με Π.Σ. ο Κ.Λ ως εμπυχωτής θα πρέπει να διαθέτει δεξιότητες εμπυχωτή ομάδας καθώς και γνώσεις Θ.Π., θεάτρου και παραστατικών τεχνών γενικότερα. Για το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης που προαναφέραμε η προσωπική εκτίμηση της γράφουσας θεωρεί καταλληλότερο μοντέλο εμπύχωσης αυτό της μη κατευθυντικής παρεμβατικότητας γιατί είναι αντικαταπιεστικό και αντιεξουσιαστικό, αναπτύσσει κλίμα άνευ όρων αποδοχής, ενώ πιστεύει στην δυνατότητα ανάπτυξης ακόμα και του ατόμου που βρίσκεται σε κατάσταση πλήρους αναστολής και ανικανότητας. Θεωρούμε ότι είναι καταλληλότερο γιατί προέρχεται από το δημοκρατικό ύφος ηγεσίας (Μπακιρτζής 1991:64) και όπως έχουμε προαναφέρει τα παιδιά με τα οποία θα δουλέψουμε χαρακτηρίζονται από δυσκολίες στις σχέσεις τους με την εξουσία, ή είναι ιδιαίτερα εσωστρεφή και φοβισμένα.

Αυτό το μοντέλο εμπύχωσης υποστηρίζει τις παρεμβάσεις μέσω των προτάσεων, της εμπλοκής και της συνοδείας του εμπυχωτή στην υλοποίησή τους. Η μεθοδολογία του στηρίζεται στην ανάγνωση της επιθυμίας, τις προτάσεις, τη συνοδεία, και τη συνειδητοποίηση. Ο εμπυχωτής/ΚΛ διερευνά τις επιθυμίες της ομάδας στο «εδώ και τώρα» αλλά και αυτές που συνδέονται με την καθημερινότητα έξω από την ομάδα, που μπορεί να εκφράζονται άμεσα ή έμμεσα. Προτείνει τεχνικές και ασκήσεις που δεν επιβάλλονται, είναι ανοιχτές σε αντιπροτάσεις και αλλαγές, σέβονται τον ρυθμό του καθένα. Βοηθούν στην διερεύνηση, αποσαφήνιση και ανάδυση νέων αναγκών και επιθυμιών. Συμμετέχει και συνοδεύει στις δεξιότητες που

προτείνει διευκολύνοντας την ομάδα υλικά και συναισθηματικά. Βοηθάει το άτομο να συνειδητοποιήσει και άλλες πλευρές του εαυτού που ενδεχομένως υπολειπόμενες ή έχουν παραμεληθεί ή υποτιμηθεί από τον ίδιο όσο ή το περιβάλλον του. Στηρίζει τη διαλεκτική σχέση του ατόμου με το περιβάλλον ώστε να βελτιώσει τις σχέσεις επικοινωνίας και την ένταξή του σ' αυτό (Αρχοντάκη & Φιλίππου 2003:41-43). Το κλίμα που φροντίζει να επικρατεί στην ομάδα χαρακτηρίζεται από ενδιαφέρον και φροντίδα για τον άλλον, τον οποίο συνοδεύουν, συμπάσχουν, επικροτούν και τον ευχαριστούν ως συνοδοιπόρο στην πορεία της αναζήτησης και ανάπτυξης (Φιλίππου & Καραντάνα 2010:54).

Το συγκεκριμένο μοντέλο εμπύχωσης ως διεργασία προϋποθέτει συγκεκριμένες δεξιότητες. Ο εμπυχωτής/ΚΛ.:

- Διευκολύνει την ανάπτυξη συναισθηματικού κλίματος.
- Συνοδεύει την έκφραση συναισθημάτων.
- Εμπλέκεται συγκινησιακά στην εμπειρία χωρίς να ταυτίζεται.
- Παρεμβαίνει στις αλληλοεπιδράσεις της ομάδας, στη δημιουργικότητά της, και στη δράση της με προτάσεις.
- Συμμετέχει αυθεντικά και ο ίδιος στις δραστηριότητες.
- Εκπαιδεύει τους συμμετέχοντες σε αξίες μέσα από τη στάση του και τη σχέση μαζί τους όπως ενσυναίσθηση, αποδοχή, εμπιστοσύνη, ισοτιμία, ειλικρίνεια, γνησιότητα και αλληλοϋποστήριξη, αξίες που θα φανούν χρήσιμες στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή.
- Ακούει με ακρίβεια και δέχεται το βίωμα του άλλου, παραμερίζοντας τις δικές του αντιλήψεις. Δημιουργεί οικείες σχέσεις χωρίς όμως να ξεχνά το ρόλο του.
- Κατανοεί τη δυναμική της ομάδας και τους ρόλους που παίρνουν τα μέλη της.
- Ενισχύει την ομάδα να αυτορυθμίζεται (ό.π:65).

Στη συνέχεια θα διερευνήσουμε τα πλεονεκτήματα που εν δυνάμει μπορεί να έχει ένα πρόγραμμα παρέμβασης ομάδας κοινωνικής εργασίας θεατρικού παιχνιδιού στο ειδικό σχολείο για την τροποποίηση συμπεριφοράς των με Π.Σ.

Σύμφωνα με την Treudley πολλοί άνθρωποι δεν μπορούν να εισέλθουν σε μια παραδοσιακή σχέση "θεραπείας" που απαιτεί την πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση. Συνήθως τα άτομα αυτά δεν έχουν την ικανότητα ανάπτυξης οικείων προσωπικών σχέσεων ή έχουν τόσο πληγωθεί που φοβούνται κάθε αλληλεπίδραση που γεύεται την οικειότητα. Μια τέτοια κατηγορία ατόμων είναι και τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς. Συνήθως τα παιδιά με προβλήματα εξωτερίκευσης έχουν

αντιδραστική και μη συνεργατική συμπεριφορά και δεν εμπιστεύονται τα πρόσωπα εξουσίας. Από την άλλη τα παιδιά με προβλήματα εσωτερικευσης είναι ιδιαίτερα εσωστρεφή και δεν εκφράζουν εύκολα τα συναισθήματά τους. Με τη χρήση του Θ.Π. παρακάμπτονται εν μέρει οι δυσκολίες αυτές καθώς δεν απαιτείται η ανάπτυξη μιας “θεραπευτικής” σχέσης μεταξύ δύο ατόμων. Δεν χρειάζεται να συνδεθεί άμεσα το παιδί με οποιοδήποτε πραγματικό πρόσωπο. Τα άτομα με τα οποία έρχεται σε επαφή στο Θ.Π. είναι οι συμπαίκτες του οι οποίοι δεν απειλούν να εισβάλουν στην ιδιωτική ζωή του (1944:169). Με το Θ.Π. ο εσωτερικός κόσμος αυτών των παιδιών εξωτερικεύεται μέσω του ρόλου χωρίς να χρειάζεται να απευθυνθεί άμεσα στον Κ.Λ. (1944:169).

Επίσης η παροχή συμβουλών μπορεί να διευκολυνθεί μέσω δραματικών τεχνικών (Treudley 1944:170) καθώς το παιδί θα λάβει ευκολότερα συμβουλές υποδυόμενο ένα ρόλο, μέσω της συνθήκης της θεατρικής ψευδαίσθησης «είμαι εγώ, αλλά όχι εγώ» μειώνοντας τις πιθανότητες να θιχτεί η προσωπικότητά του και να αντιδράσει αρνητικά (Shalloo 1944:196).

Επιπλέον η φύση και συχνά η αιτία των προβλημάτων συμπεριφοράς αποκαλύπτονται από το περιεχόμενο του παιχνιδιού. Με τη χρήση του Θ.Π. πολλές παράμετροι του προβλήματος καθίστανται σαφή για τον Κοινωνικό Λειτουργό μέσα από τον αυθόρμητο διάλογο, τις κινήσεις του σώματος, το παιχνίδι ρόλων και την ανεμπόδιστη έκφραση των συναισθημάτων (Shalloo 1944:196).

5. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Από έρευνες που έχουν γίνει τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς στην ειδική εκπαίδευση αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην ακαδημαϊκή τους επίδοση, στην κοινωνική και προσωπική τους ανάπτυξη καθώς και στην συναισθηματική τους ωρίμανση (Hollo et al. 2014:169-170).

5.1. Γνωστική επίδραση

Σύμφωνα με τις ερευνητές τα παιδιά με Π.Σ. εμφανίζουν ελλείμματα στις γνωστικές τους δεξιότητες όπως στην κατανόηση περιεχομένου, στην ανάγνωση, τα μαθηματικά που είναι αποτέλεσμα συνεπειών των διαταραχών διαγωγής και συναισθήματος (διακοπή τις εκπαιδευτικής διαδικασίας λόγω διατάραξης, ή μη συμμετοχή σε αυτήν λόγω ονειροπόλησης και απόσυρσης του μαθητή), (Anderson, et al. 2001, Trout et al. 2003, Landrum et al. 2004, Epstein & Sumi 2005, Cullinan 2007 στο Heward 2011:204, Kaiser & Sklar-Rasminsky 2009:32, Liu et al. 2011:43). Μελέτες έχουν δείξει ότι μετά την εφαρμογή σύντομων δραματικών δραστηριοτήτων αυτοσχεδιασμού βελτιώθηκαν σημαντικά οι γνωστικές δεξιότητες των παιδιών όπως η μαθηματική (Fleming et al. 2004:195) και γλωσσική ικανότητα (Kundson 1970, Dupont 1992, Mc Cullough 2000 στο Τσιάρας 2003:99,105). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα παιδιά μαθαίνουν καινούριες έννοιες, διατυπώνουν συχνότερα υποθέσεις και κατανοούν τους υπαινιγμούς (1986, στο Mellou 1994^b:105). Σημαντική βελτίωση επίσης παρουσιάζει η αναγνωστική δεξιότητα και ο προφορικός λόγος. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι ο Veleder εφαρμόζοντας το Θ.Π. σε ομάδα μαθητών, διαπίστωσε στην έρευνά του ότι οι εγγενείς απαιτήσεις του Θ.Π. για την αναγνώριση και κατανόηση του νοήματος τις δράσης από τους παίκτες, έδωσε την ευκαιρία στα παιδιά να αναπτύξουν μια γλώσσα περισσότερο εξελιγμένη, κάνοντας χρήση κυριολεκτικών αναφορών, ονοματικών συνόλων και σύνθετων εκφορών λόγου, υιοθετώντας έτσι μια μορφή λόγιας γλώσσας (προσχεδιασμένος προφορικός λόγος), (1997:153). Και αυτό συμβαίνει γιατί στο συμβολικό παιχνίδι, η χρήση των διαφόρων αντικειμένων και καταστάσεων επειδή έχουν διαφορετική λειτουργία στο παιχνίδι από αυτή που έχουν στην πραγματική ζωή, ο παίκτης πρέπει να ορίζει προφορικά αυτούς τους συμβολικούς μετασχηματισμούς προκειμένου να τους δώσει μια σαφή έννοια και να γίνουν κατανοητοί από τους συμμετέχοντες (Umek et al. 2001:88-89).

Γενικά υπάρχουν πολλές έρευνες που υποστηρίζουν ότι η χρήση των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών συμβάλλει στη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων (Brigg 2005:129-156, Peck & Virkler 2006:786-795, Mages 2008:124-152, Ballman 2008:233-234 στο Μαργαρώνη 2013:26).

Ωστόσο τα αποτελέσματα τις έρευνας του Jackson στη διδακτορική του διατριβή με τίτλο: «Η επίδραση των δραματικών δραστηριοτήτων στην αναγνωστική ικανότητα και τις στάσεις των μαθητών του Δημοτικού σχολείου με διαταραχές στη συμπεριφορά», έδειξαν ότι οι δημιουργικές δραματικές δραστηριότητες δεν προκάλεσαν σημαντικές αλλαγές στην αναγνωστική ικανότητα των μελών τις πειραματικής ομάδας. Σημαντικές διαφορές σημειώθηκαν ανάμεσα στις ομάδες για την εξαρτημένη μεταβλητή «στάση των μαθητών», συμπεραίνοντας ο ερευνητής ότι οι δραματικές δραστηριότητες μπορεί να είναι μια πολύτιμη μέθοδος, που οι δάσκαλοι θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν για να βοηθήσουν παιδιά με διαταραχές στη συμπεριφορά. Η χρήση δραματικών δραστηριοτήτων ενισχύει τις στάσεις των μαθητών απ' τις οποίες βελτιώνεται η αυτοαντίληψη το αυτοσυναίσθημα, η ανεκτικότητα, ο σεβασμός και η προθυμία για μάθηση.

5.2. Κοινωνική επίδραση

Στην κοινωνική τους ανάπτυξη τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς παρουσιάζουν επίσης δυσκολίες. Τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς εξωτερίκευσης έχουν ανικανότητα ελέγχου και ρύθμισης των συγκινήσεων και των συναισθημάτων τους με αποτέλεσμα να επιδεικνύουν αντιδραστική, παρορμητική και μη συνεργατική συμπεριφορά καθώς και περιορισμένες ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και συγκρούσεων (Dodge 2000, Frick & Morris 2004 στο Κουρκούτας 2011:59). Ως εκ τούτου είναι λιγότερο δημοφιλή μεταξύ των συνομηλίκων τους και έχουν λιγότερες θετικές φιλίες (Elkins, Malone, Keyes, Iacono, McGue 2011, Mannuzza et al. 2000, στο Liu et al. 2011:112). Παρουσιάζουν ανώριμες μορφές σκέψης, έντονο εγωκεντρισμό, περιορισμένες ικανότητες εσωτερίκευσης κανόνων και κοινωνικών προτύπων (Κουρκούτας 2011:60). Τα παιδιά αυτά σχετίζονται με σταθερά πρότυπα προκλητικής, αντικοινωνικής και επιθετικής συμπεριφοράς απέναντι σε συνομηλίκους, γονείς και δασκάλους (Burke 2002, Frick 1998, Hinshaw & Anderson 1996, Mash & Wolfe 2000, στο Κουρκούτας 2007:171, Μπίρτσας 1990:158-159). Από την άλλη, τα παιδιά με διαταραχές συμπεριφοράς εσωτερίκευσης βιώνουν επίσης μια σειρά από αρνητικά αποτελέσματα στην κοινωνική και

προσωπική τους ζωή. Χαρακτηρίζονται από κοινωνική απόσυρση, δειλία, εσωστρέφεια κ.ά. (Maag, 2002., Zayfert et al, 2002., στο Tan et al., 2011).

Το Θ.Π. ως διαδικασία αλληλεπίδρασης όπου κάθε μέλος επηρεάζει και επηρεάζεται από την συμπεριφορά και τις πράξεις των άλλων μελών συντελεί στην ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων με αποτέλεσμα την κοινωνική προσαρμογή του παιδιού με Π.Σ. Σύμφωνα με την Lindon (2001) η συμμετοχή των παικτών στο Θ.Π. δημιουργεί προσδοκίες συμπεριφοράς για τους συμμετέχοντες τα οποία ονομάζονται σενάρια και αποτελούν ευέλικτα λειτουργικά μοντέλα που αντικατοπτρίζουν τις αποκτημένες γνώσεις τους για τις καθημερινές καταστάσεις που έχουν βιώσει. Καθώς το παιχνίδι τους αναπτύσσεται γύρω από αυτές τις κοινές προσδοκίες, η κοινή αντίληψη και πρόσληψή τους καθώς και η θετική ανταπόκριση των συμμετεχόντων, επηρεάζει θετικά τις αλληλεπιδράσεις τους και έτσι ευνοείται η διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος για την έναρξη διαπροσωπικών σχέσεων. Αυτή η θετική αλληλεπίδραση του ατόμου και της ομάδας δίνει τη δυνατότητα βίωσης μιας ατομικής και κοινωνικής αλλαγής μέσω του ρόλου σε ένα ασφαλές περιβάλλον (Ariel 1991 στο Τσιάρας 2003:117) που οδηγεί στην ανάπτυξη της ικανότητας ενσυναίσθησης (Fischer 1992, ό.π.118) και τη μείωση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Jackson 2000, ό.π.:118).

Επίσης σύμφωνα με έρευνες ένα σημαντικό κομμάτι των δυσκολιών των παιδιών με Π.Σ οφείλεται και στην έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων. Ο όρος *κοινωνικές δεξιότητες* αναφέρεται σε ένα πολύπλοκο σχήμα γνωστικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων συμπεριφοράς που συγκλίνουν στην ικανότητα συναλλαγής με τους άλλους με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους που είναι επωφελείς τόσο για το ίδιο το άτομο όσο και για το περιβάλλον του (Τσιαντής & Μανωλόπουλος 1989:254). Εμπεριέχουν ικανότητες για διαπροσωπική συμπεριφορά (π.χ. συνεργατική συμπεριφορά, δεξιότητες επικοινωνίας), αποδεκτή συμπεριφορά σε σχέση με τον εαυτό (π.χ. έκφραση των συναισθημάτων, θετική στάση προς τον εαυτό), κατάλληλη συμπεριφορά σε σχέση με το έργο-εργασία (εκτέλεση οδηγιών, ολοκλήρωση του έργου, ανάληψη ευθύνης), αποδοχή από τα άλλα μέλη της ομάδας ή τους συνομηλίκους (Gresham 1981 στο Κοντογιάννη 2012:89). Η ανάπτυξη αποδεκτών κοινωνικών δεξιοτήτων είναι απαραίτητη για να αποφευχθούν οι αρνητικές σχέσεις με τους συμμαθητές και τους ενήλικες και να αναπτυχθούν οι κατάλληλες σχέσεις και οι κοινωνικοί ρόλοι (Gresham & Elliott 1990 στο Freeman et al.2003:132). Σύμφωνα με έρευνα των Ang & Hughes (2001) μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς, είναι

δυνατό να επωφεληθούν από ομαδικές παρεμβάσεις ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων που στοχεύουν: στην ανάπτυξη ενός ευρύ φάσματος αποτελεσματικών κοινωνικών αντιδράσεων, στη συνειδητοποίηση των κοινωνικών προτύπων, στη δυνατότητα να επιλέγουν την καταλληλότερη απόκριση σε μια δεδομένη κατάσταση, στην ικανότητα να κατανοούν την διορθωτική ανατροφοδότηση και να την χρησιμοποιούν για την αλλαγή της συμπεριφοράς (Freeman et al.2003:132). Φαίνεται ότι το Θ.Π. αποτελεί ένα τέτοιο εναλλακτικό μέσο ομαδικής παρέμβασης για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και τροποποίησης της συμπεριφοράς λόγω της κοινωνικής διαδικασίας που εμπεριέχει, δηλαδή την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία, την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, τη συνεργατικότητα και τη συμμετοχικότητα (Muscott 1988, Warger 1985 στο Κοντογιάννη 2012:112,113,115, Fischer & Garrison 1980 στο Τσιάρας 2003:110, Freeman et al.2003:131-133).

Επιπλέον το Θ.Π. φαίνεται να συντελεί στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω των κοινωνικών ρόλων και καταστάσεων που αναπαριστώνται, με αποτέλεσμα την αποσαφήνιση της κοινωνικής πραγματικότητας για τον συμμετέχοντα. Κατά τη διαδικασία του παιχνιδιού βλέποντας τι κάνουν οι άλλοι και πως αντιδρούν, το παιδί αντιλαμβάνεται το εύρος της ανθρώπινης συμπεριφοράς και τις εκφάνσεις της στην καθημερινή ζωή και έτσι κατανοεί τους τύπους κοινωνικής συμπεριφοράς και μαθαίνει πως είναι να είσαι κάποιος άλλος. Δοκιμάζοντας διάφορους ρόλους δομεί τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που έχει παρατηρήσει και σχηματίζει νέα μοτίβα συμπεριφοράς πιο αποδεκτά κοινωνικά. Με αυτόν τον τρόπο συντελείται η κοινωνική μάθηση που αφορά στην ανάπτυξη των ικανοτήτων για κοινωνική αντίληψη, κοινωνική προσαρμογή και παραγωγική συνεργασία (Bygon 1986 στο Mellou 1994^b:105, Μουδατσάκης 1994:67-71).

Η ομαδικότητα που απαιτείται για την παραγωγή έργου μυεί τους συμμετέχοντες στη λύση προβλημάτων μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες, τη συνεργασία, την ανταλλαγή ιδεών, καθιστώντας όλους συνυπεύθυνους για τις αποφάσεις. Έρευνες έδειξαν ότι τα παιδιά με τη συμμετοχή τους στο Θ.Π. έμαθαν να συνεργάζονται παραγωγικά και αρμονικά ανακαλύπτοντας την αμοιβαία αποδοχή των κοινωνικών συμβάσεων (Bost & Martin 1957, Smilansky 1968, Biblow 1973 στο Mellou 1994^b:107) και βελτίωσαν σημαντικά την κριτική ικανότητα των μαθητών και στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων (Brantley 1973 στο Τσιάρας 2003:215).

Άλλωστε, σύμφωνα με τον Vygotsky, το Θ.Π είναι μια από τις πιο επιθυμητές δραστηριότητες ώστε τα άτομα να έχουν εξαιρετικά κίνητρα για να τηρούν τα όρια

και τους κανόνες που καθορίζονται από το παιχνίδι. Έτσι τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν την ικανότητα να αυτορυθμίζουν τη συμπεριφορά τους μέσω της δυναμικής της ομάδας αλλά και μέσω του ρόλου αφού «ως ρόλος» ρυθμίζει τα συναισθήματα και τις πράξεις του ρόλου που υποδύεται (Bodrona & Leong 1998:117).

Ο J. Baum και οι συνεργάτες του ανέπτυξαν ένα ημερήσιο πρόγραμμα για 4 αγόρια ηλικίας 12-14 ετών με ασκήσεις κοινωνικοποίησης, παιχνίδι ρόλων και τεχνικές χαλάρωσης. Τα παιδιά διαμόρφωσαν μια πιο αποδεκτή διαπροσωπική συμπεριφορά ως αποτέλεσμα άσκησης σε κοινωνικούς ρόλους που δεν είχαν προηγουμένως ασκηθεί και της χαλάρωσης (Σταυρουλάκη 2001:65).

Επίσης η Bueye στην ερευνητική της εργασία με τίτλο: «Η επίδραση των δημιουργικών δραματικών δραστηριοτήτων στις στάσεις, την αυτοαντίληψη και την εξάσκηση των κοινωνικών ικανοτήτων», χρησιμοποίησε δημιουργικές δραματικές δραστηριότητες για την εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων δύο ομάδων, με «κανονικά» και παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές. Στόχος της έρευνας ήταν : α) η μέτρηση των στάσεων των κανονικών μαθητών προς τους μαθητές με συναισθηματικά προβλήματα και β) η επίδραση του προγράμματος στην αυτοαντίληψη των μαθητών με συναισθηματικές διαταραχές. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι η χρήση του προγράμματος των δραματικών δραστηριοτήτων βελτίωσε τις στάσεις των «κανονικών» παιδιών απέναντι στα παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές, αλλά και βελτίωσε την αυτοαντίληψη των παιδιών με Π.Σ. (Τσιάρας 2003:103-104).

5.3. Ψυχολογική-θεραπευτική² επίδραση.

Σε επίπεδο προσωπικής ανάπτυξης η αυτοεκτίμηση (self-esteem) των παιδιών με Π.Σ εξωτερίκευσης κυμαίνεται από χαμηλή έως ιδιαίτερα διογκωμένη και αναπόφευκτα έχει λανθασμένη εκτίμηση για τον εαυτό του και ως προς τις αξιολογήσεις των άλλων προς τον εαυτό του (Baumeister, Boden & Smart 1996 στο Κουρκούτας 2011:61).

2

² Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας ο όρος *θεραπεία* αναφέρεται στην ψυχο-κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη του υποκειμένου και όχι στην στενή έννοια του όρου “ίση από κάποια ασθένεια”. Αναφέρεται στη διερεύνηση του εσωτερικού κόσμου του ατόμου, την εσωτερική του ανάπτυξη, την ψυχολογική του ωρίμανση, την ικανότητα να διαχειρίζεται τον εαυτό του με αποτελεσματικό τρόπο κάτω από την επίδραση του περιβάλλοντος. Τη βελτίωση των διαπροσωπικών του σχέσεων, την αποτελεσματική επικοινωνία, την απόκτηση αποδεκτής κοινωνικής συμπεριφοράς, τη ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, την κατάκτηση της αίσθησης του ανήκειν που κάνει τον άνθρωπο να νιώθει χρήσιμο και αποδεκτό μέρος του κοινωνικού συνόλου (Ευδοκίμου-Παπαγεωργίου 1999:43-44).

Αυτό πολλές φορές έχει σαν αποτέλεσμα κατά την διαδικασία επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών να χαρακτηρίζονται από εχθρική προκατάληψη και τάσεις απόδοσης εχθρικών προθέσεων στους άλλους (Crick & Dodge 1996 στο Κουρκούτας 2011:60). Από την άλλη η υπερβολική αυτοεκτίμηση που μπορεί να δείχνει έχει υποστηριχτεί ότι έχει μία αμυντική λειτουργία και αποκρύπτει τελικά ένα συναίσθημα χαμηλής αυτοεκτίμησης ενώ από κάτω μπορεί να διακρίνεται η ύπαρξη και καταθλιπτικών συναισθημάτων. Από την άλλη η κατάθλιψη, οι αγχώδεις διαταραχές, οι φοβίες, οι αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές είναι οι πιο κοινοί τύποι εκδήλωσης της εσωτερικευμένης διαταραχής συμπεριφοράς. Όλες οι παραπάνω συνθήκες έχουν ως αποτέλεσμα να πλήττεται η αυτοεκτίμηση του παιδιού με αρνητικές συνέπειες όπως δυσκολίες συγκέντρωσης και προβληματικές σχέσεις με τους άλλους (Kauffman 2005, στο Tan et al., 2011).

Ο Way υποστήριξε ότι το Θ.Π. συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη καθώς μέσα από τις θεατρικές δραστηριότητες το άτομο ξεπερνά τη δυσάρεστη συνείδηση του εαυτού υπέρ μιας υγιούς συνείδησης, ως αποτέλεσμα της προσωπικής εμπιστοσύνης και αυτοπεποίθησης που αποκτήθηκε δουλεύοντας στην άκριτη ατμόσφαιρα του Θ.Π. Η διαδικασία αυτή οδηγεί στη συνειδητοποίηση των προσωπικών δυνάμεων, σε αποδοχή του εαυτού, διαμορφώνοντας μια θετική αυτοεκτίμηση που αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη υγιών σχέσεων με συνομήλικους και ενήλικες (στο Freeman et al. 2003:132)

Επίσης οι ευκαιρίες αυτοανάλυσης που παρέχονται από το Θ.Π. δίνουν την ευκαιρία στο παιδί να προβεί σε διορθωτικές κινήσεις μέσα από τα παιχνίδια ρόλων, αναβιώνοντας και επαναπροσδιορίζοντας τα γεγονότα που του προκαλούν συγκινησιακές αντιδράσεις και με τον τρόπο αυτό να αποκτήσει αυτοέλεγχο και να μειώσει την επιθετική και διασπαστική συμπεριφορά του ή την υπερένταση, το άγχος και την αγωνία που προέρχονται από διάφορες φοβίες (Κοντογιάννη 2012:98).

Έτσι το Θ.Π. ως δραστηριότητα ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης μπορεί να βοηθήσει στην διαχείριση και αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς (Widdows 1996:76). Οι αλλαγές στη συμπεριφορά κατά συνέπεια μπορούν να επιδράσουν θετικά και σε άλλους τομείς όπως είναι η μείωση των συμπτωμάτων του άγχους, της κατάθλιψης και των φοβιών (Wilkinson & Carter 1991:16).

Οι Ψυχολόγοι επίσης έχουν επισημάνει ότι η «πρόβα» στο Θ.Π. βοηθά το παιδί να μειώσει τον αντίκτυπο των πιο ισχυρών εντυπώσεων και του επιτρέπει να αντιμετωπίσει πιο εύκολα νέες καταστάσεις ειδικά αυτές που τον τρομάζουν. Με

αυτήν την έννοια η πρόβα χρησιμοποιείται ως επανάληψη ή πρακτική για τη ζωή και όχι με σκοπό να επιφέρει επίτευξη της τελειότητας στο καλλιτεχνικό αποτέλεσμα. Μέσα από την πρόβα το παιδί εσωτερικεύει και οργανώνει τις εμπειρίες και κτίζει τον προσωπικό του κόσμο (Hendricks 2009:198) τροποποιώντας εν δυνάμει στάσεις, χαρακτήρα και συναισθήματα (McCaslin 1981 στο Mellou 1994^b:105).

Ο Fisher στη διδακτορική του διατριβή με τίτλο: «Το παιδαγωγικό και ψυχολογικό νόημα του δράματος στην εκπαίδευση, πιθανότητες ενίσχυσης μιας προοδευτικής ολοκλήρωσης της προσωπικότητας», ενδιαφέρθηκε να μελετήσει τις ιστορικές, τις ψυχολογικές και τις πολιτιστικές πτυχές του θεατρικού παιχνιδιού. Προσπάθησε μέσα από μια ποιοτική έρευνα να αναλύσει τη δράση των συμμετεχόντων στο Θ.Π. με μεθόδους της ψυχολογίας του βάθους. Στα συμπεράσματά του επισημαίνει ότι το θεατρικό παιχνίδι στο σχολείο προκαλεί προθυμία για μάθηση και αυτοπραγμάτωση. Έχει τη δυνατότητα να μεγεθύνει την ικανότητα αλληλεπίδρασης του «Εγώ», του «Υπερεγώ» και του «Αυτό», να αποκαθιστά το έλλειμμα βασικής εμπιστοσύνης και να περιορίζει τους κοινωνικούς φόβους, διευκολύνοντας έτσι τη λειτουργία του «Εγώ». Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το θεατρικό παιχνίδι, στο σχολείο, συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, του αυθορμητισμού, της αυτονομίας και της δημοκρατικής προσωπικότητας των μαθητών (Τσιάρας 2003:107).

Δραματικές δραστηριότητες έχουν χρησιμοποιηθεί στα σχολεία για μια ποικιλία θεραπευτικών σκοπών (Schattner & Courtney 1981 στο Freeman et all. 2003:131). Πολλοί μελετητές θεωρούν ότι το Θ.Π. έχει κοινή βάση με το *ψυχόδραμα* αλλά και με τη *δραματοθεραπεία* καθώς αποτελεί ένα απ' τα στάδια ανάπτυξης τους (στο Pendzik 2006:272). Στη ψυχοδραματική σκέψη (Moreno) η κάθαρση επιτυγχάνεται όχι τόσο από τη συνειδητοποίηση των εσωτερικών συγκρούσεων που βιώνει το άτομο όσο από το παίξιμό τους επί σκηνής και το μοίρασμά τους με τους άλλους. Ο ρόλος αποτελεί το μέσο που εξωτερικεύει και συμφιλιώνει το ασυνείδητο με το συνειδητό, τις επιθυμίες με τη συμπεριφορά, που ενώνει τον εσωτερικό κόσμο με τον εξωτερικό (Αρχοντάκη & Φιλλίπου 2003:45-46). Ο Moreno αναφέρει ότι η διαμόρφωση του εγώ είναι το σύνολο των ρόλων που παίρνει το άτομο στη ζωή του όπως, οι ψυχοσωματικοί ρόλοι που εμφανίζονται από τη στιγμή της γέννησης, οι κοινωνικοί ρόλοι που επιβάλλονται από την κοινωνία και οι ψυχοδραματικοί ρόλοι (Αρχοντάκη & Φιλλίπου 2003:45-46), που καλύπτουν όλες τις δυνατές εκδοχές της

ταυτότητας του ατόμου και σχετίζονται με τη φαντασία και την εσωτερική του ζωή (Τσιάρας 2003:71).

Η δραματοθεραπεία από την άλλη στηρίζει τη θεραπευτική της διάσταση στην έννοια της *δραματικής πραγματικότητας* που ενημερώνεται από την έννοια του «*as if-μαγικού εάν*» του Stanislavki (Pendzik 2006:271). Ορίζεται ως ένας δυναμικός χώρος, μια ενδιάμεση ζώνη που βρίσκεται μεταξύ της συμπεριφοράς και της περισυλλογής, ανάμεσα στο «σε μένα αλλά όχι εγώ», η οποία σύμφωνα με τον Winnicott αποτελεί και τη φυσική τοποθεσία του παιχνιδιού. Περιλαμβάνει την είσοδο σε ένα φανταστικό βασίλειο όπου ο χρόνος και ο χώρος έχει ανασταλεί, όπου το αδύνατο γίνεται δυνατό μέσα από το παιχνίδι της προσποίησης. Με την παραστασιμότητα των καταστάσεων και των συναισθημάτων, η δραματική πραγματικότητα μετατρέπεται σε ένα κατάλληλο πεδίο για την επεξεργασία και την έκφρασή τους και ένα πεδίο δοκιμών για οποιαδήποτε συμπεριφορά, έκφραση συναισθημάτων και ιδεών (ό.π.:272). Άλλωστε η μεταφορά των ψυχικών συγκρούσεων και συναισθημάτων σε καλλιτεχνικές μορφές συνεπάγεται μια πράξη δημιουργίας, κάτι το οποίο έχει από καιρό αναγνωριστεί ως έχοντα εγγενή αξία επούλωσης (Blatner & Blatner 1988, Hillman 1972, Jung 1971, Maslow 1977, Moreno 1987, ό.π.273). Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι η J. Widdows δημιούργησε ένα πρόγραμμα παρέμβασης Θ.Π. σε συνδυασμό με τη Δραματοθεραπεία σε εκπαιδευτικό περιβάλλον για την τροποποίηση της συμπεριφοράς των παιδιών ώστε να αναπτυχθούν οι προσωπικές και κοινωνικές τους δεξιότητες. Μέσα από θεατρικά δρώμενα που προσομοίαζαν στην καθημερινότητα οι μαθητές καλούνταν να δίνουν λύσεις σε διάφορα προβλήματα της καθημερινής ζωής. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα με παγκόσμια εφαρμογή και με πολύ καλά αποτελέσματα (Κοντογιάννη 2012:112-113).

5.4. Πνευματική και δημιουργική επίδραση.

Τα παιδιά με Π.Σ. έχουν επίσης μειωμένες ικανότητες για δημιουργικές δραστηριότητες και παιχνίδια (Κουρκούτας 2007:173). 1995^b :87). Έρευνες έχουν δείξει ότι η εμπλοκή του παιδιού σ' ένα Θ.Π. αυξάνει τη δημιουργική του ικανότητα καλλιεργώντας την ικανότητα δημιουργικής σκέψης, εφευρετικότητας δραματικών δραστηριοτήτων και φαντασίας (Hensel 1977, Clements 1982 στο Τσιάρας 2003:98,100,101). Επίσης το Θ.Π. μπορεί να βοηθήσει το παιδί να καθορίσει τα όρια μεταξύ πραγματικότητας και φαντασίας. Βοηθά τα παιδιά να ενσωματώσουν τις δύο καταστάσεις του νου πιο αποτελεσματικά, επιτρέποντάς τους να σκεφτούν πιο

καθαρά, δημιουργώντας μια πιο ρεαλιστική εικόνα για τον εαυτό τους και τον κόσμο (Mellou 1994^b:83), που οδηγεί σε συμπεριφορική ευελιξία (Bruner 1972 στο Mellou 1995:87).

Η Pinciotti στη διδακτορική της διατριβή με τίτλο: «Συγκριτική μελέτη δύο δραματικών προσεγγίσεων στην ικανότητα της φαντασίας και του δραματικού αυτοσχεδιασμού», σύγκρινε την επίδραση δύο δημιουργικών δραματικών προσεγγίσεων στη δημιουργία ζωηρών φανταστικών εικόνων και στην ικανότητα αυτοελέγχου. Η έρευνα συμπεριέλαβε δύο πειραματικές ομάδες μαθητών 10-11 ετών όπου η πρώτη ομάδα εργάστηκε με τη μέθοδο φαντασίας του Rutgers και η δεύτερη με τα θεατρικά παιχνίδια του Spolin. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η ικανότητα αυτοελέγχου αυξήθηκε και για τις δύο ομάδες. Η πρώτη αύξησε ελαφρά τη ζωηρότητα της φαντασίας, ενώ στη δεύτερη αυξήθηκε περισσότερο η ποιότητα και η ποσότητα της δραματικής συμπεριφοράς (Τσιάρας 2003:98-99).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα ερευνητικά δεδομένα μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η εφαρμογή του Θ.Π. ως εναλλακτικό μέσο παρέμβασης στα παιδιά με Π.Σ. μπορεί να συμβάλλει θετικά στην τροποποίηση της συμπεριφοράς τους καθώς αποτελεί ένα δυναμικό μέσο αλλαγής σε γνώσεις, στάσεις και συμπεριφορές μέσω της γνωστικής και κοινωνικής μάθησης, προσωπικής και πνευματικής ανάπτυξης και ψυχοθεραπευτικής λειτουργίας.

Με την εφαρμογή του Θ.Π. αναπτύσσονται οι γνωστικές δεξιότητες του παιδιού και κυρίως η γλωσσική μάθηση. Αναπτύσσεται ο προφορικός λόγος, η αναγνωστική και αντιληπτική ικανότητα του παιδιού. Σε επίπεδο κοινωνικής μάθησης συμβάλλει στην κοινωνική αντίληψη, προσαρμογή, και παραγωγική συνεργασία, καλλιεργεί την επικοινωνία και δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για την ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων. Συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη του παιδιού ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή του, στην πνευματική του ανάπτυξη καλλιεργώντας τη δημιουργική σκέψη και φαντασία. Σε ψυχοθεραπευτικό επίπεδο συντελεί στην απόκτηση συναισθηματικού ελέγχου, ανακούφισης από ψυχικές συγκρούσεις, φοβίες και άγχη.

Επέκταση της μελέτης αυτής θα ήταν η διεξαγωγή ποιοτικών ερευνών σε ομάδες Θ.Π. μαθητών με Π.Σ. ή ακόμα και αντίστοιχες μελέτες περίπτωσης, που θα διερευνούσαν τις επιδράσεις στην γνωστική και κοινωνική μάθηση, στην προσωπική και πνευματική ανάπτυξη των μαθητών με Π.Σ. Οι έρευνες θα μπορούσαν επίσης να εστιάζουν σε επιμέρους θεματικές όπως στην στάθμιση και ενδεχομένως κωδικοποίηση συγκεκριμένων θεατρικών τεχνικών και ασκήσεων που θα μπορούν να εφαρμοστούν από τους εκπαιδευτικούς ή επαγγελματίες ψυχικής υγείας (κοινωνικούς, λειτουργούς και ψυχολόγους) στα σχολεία προκειμένου να βοηθηθούν τα παιδιά με Π.Σ.

Επίσης λαμβάνοντας υπόψη όλα τις προαναφερθείσες ευεργετικές επιδράσεις προτείνουμε την ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της ειδικής αγωγής εκτός από το ειδικό δημοτικό σε όλες τις υπόλοιπες βαθμίδες και σε όλα τα είδη σχολείων (ειδικό γυμνάσιο και λύκειο, ΤΕΕ ειδικής αγωγής, ΕΕΕΕΚ) όπου εκτός από ανήλικοι μαθητές φοιτούν και ενήλικες. Οι σύγχρονοι μελετητές βλέπουν το Θ.Π. εκτός από μια στρατηγική για την επίτευξη της γνωστικής, ψυχικής και κοινωνικής ωριμότητας, μια δια βίου δραστηριότητα με την

έννοια της δια βίου εμπειρίας που παρέχει μια ευκαιρία για να υποβληθεί ο ενήλικας σε μια αναστοχαστική και διανοητικά πολύτιμη εμπειρία μέσα από απλές συμβολικές ενέργειες (Lev-Adlger 1999).

Ο διττός ρόλος του εκπαιδευτικού-παιδαγωγού/εμπνευστή καθιστά αναγκαία την επιμόρφωσή του τόσο σε επίπεδο θεατρικής παιδείας όσο και σε ζητήματα δυναμικής της ομάδας. Απαιτεί τον εκσυγχρονισμό των βιωματικών διδακτικών του εργαλείων προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των σύγχρονων παιδαγωγικών αιτημάτων για μια παιδαγωγία λιγότερο νοησιαρχική και περισσότερο βιωματική που συνδέεται με την ουσιαστική μάθηση.

Το Θ.Π. δεν αποτελεί πανάκεια για τη μελέτη της προσωπικότητας του παιδιού με Π.Σ. και την αντιμετώπιση των δυσκολιών του. Ωστόσο με ένα ευχάριστο και παιγνιώδη τρόπο μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση της προσωπικότητάς του και στην βελτίωση της συμπεριφοράς του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική βιβλιογραφία

- Αντωνιάδης, Α. 1994. *Το παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. 2003. *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Αυγητίδου, Σ. (Επιμ.). 2001. *Το Παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Μτφρ: Γολεμή, Α. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Beauchamp, H. 1998. *Το παιδί και το δραματικό παιχνίδι*. Μτφρ. Πανίτσκα. Ε. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Γερανός, Δ. και άλ. 2004: «Το παιχνίδι, μια άλλη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας», στο: Χατζηκαμάρη, Π. και άλ. *Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: University Press
- Γραμματάς, Θ. 1996. *Fantasyland θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Γραμματάς, Θ. & Τζαμαργιάς, Τ. 2004. *Πολιτιστικές εκδηλώσεις στο σχολείο. Πρωτοβάθμια-Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός
- Γραμματάς, Θ. 2009. *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Γραμματάς, Θ. 2012. «Θεατρικότητα πριν το Θέατρο. Οι απαρχές της θεατρικής έκφρασης στην αυγή του ανθρώπινου πολιτισμού».
<http://theodoregrammatas.com/2012/05/30>
- Γραμματάς, Θ. 2013. «Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία. Παράμετροι και ζητούμενα της έρευνας». *E-class*. Λευκωσία: Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
- Γραμματάς, Θ. 2014. «Το θέατρο ως μέσο διδασκαλίας και αγωγής. Το εκπαιδευτικό δράμα». *E-class*. Λευκωσία: Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Γραμματάς, Θ. 2014^b. «Τέχνες στην εμπύχωση». *E-class*. Λευκωσία: Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Γκουτζαμάνης, Δ. 2008. *Ιστορία και θεατρική αγωγή. Μαθαίνοντας Ιστορία μέσα από το θέατρο*. Α.Π.Θ. Μεταπτυχιακή Διατριβή
- Cole, M & Cole, S. 2001. *Η ανάπτυξη των παιδιών: γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. (Επιμ.): Σόλμαν, Μ. Μτφρ: Μπαμπαμπλέκου, Ζ. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Δεδούλη, Μ. 2002. «Βιωματική μάθηση - Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159.

- Ευδοκίμου-Παπαγεωργίου, Ρ. 1999. *Δραματοθεραπεία - Μουσικοθεραπεία: Η επέμβαση της τέχνης στην ψυχοθεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Garvey, K. 1990. *Το Παιχνίδι: η επίδρασή του στην εξέλιξη του παιδιού*. Μτφρ. Σταυροπούλου, Σ. Αθήνα: Κουτσούμπος
- Herbert, M. 1996. *Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Heward, W. 2011. *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: μία εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*. (Επιμ.): Δαβάζογλου Α, Κόκκινος Κ. Μτφρ. Λυμπεροπούλου Χ. Αθήνα: Τόπος
- Faure, G. & Lascar, S. 1990. *Το θεατρικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο*. Μτφρ. Στρουμπούλη, Α. Αθήνα: Gutenberg
- Ζαφειριάδης, Κ. & Δαρβούδης, Α. 2010. *Η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας στο σύγχρονο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Καλαντζή-Ασίζη, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. 2004. *Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Γ' έκδ. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα
- Καλλινικάκη, Θ. 1998. *Κοινωνική Εργασία: Εισαγωγή στη θεωρία και την πρακτική της κοινωνικής εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Καραμήτρου, Κ. 2010. *Καλλιέργεια της κιναισθητικής νοημοσύνης μέσα από το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Παπαζήσης
- Κατσορίδου-Παπαδοπούλου, Χ. 1993. *Κοινωνική Εργασία με Ομάδες. Μια μορφή προσέγγισης για συνεργασία και δράση*. Αθήνα: Έλλην
- Kempe, A. 2005. *Εκπαιδευτικό δράμα και ειδικές ανάγκες. Ένα εγχειρίδιο για δασκάλους σε γενικά και ειδικά σχολεία*. Μτφρ. Βεργιοπούλου, Α. Αθήνα: Πατάκη
- Κλειτσινίκου & αλ. 2012. *Η Τέχνη ως θεραπεία*. Ηράκλειο: Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας. Πτυχιακή εργασία.
- Κοντογιάννη, Α. 2000. *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κοντογιάννη, Α. 2012. *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο
- Κουρετζής, Λ. 1991. *Το Θεατρικό Παιχνίδι. Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Κουρετζής, Λ. 2008. *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής
- Κουρκούτας & άλλοι. 2007. «Χαρακτηριστικά λειτουργίας και τρόποι αντιμετώπισης των παιδιών με επιθετικές μορφές συμπεριφοράς στο πλαίσιο του σχολείου και της τάξης», στο: Ευανθία Μακρή-Μπότσαρη (επιμ.) *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Τόμος Α', (σσ. 171-190). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Κουρκούτας, Ε. Ηλίας. 2011. *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Τόπος

Κωτούλα, Κ. & Κόμη, Μ. 2006. *Η Ομάδα, το Σώμα και η Ψυχοθεραπεία*. Αθήνα: Θυμάρι

Landy, R. 2001. *Προσωπικότητα και Προσωπείο. Ο Ρόλος στο Δράμα, στη Θεραπεία και στη Καθημερινότητα*. Μτφρ: Γιαπιτζάκη-Κατσόγιαννου, Σ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Λεβεντάκου, Δ. 2003. *Το συμβολικό παιχνίδι, το περιεχόμενό του και οι ομάδες που σχηματίζονται στο χώρο του νηπιαγωγείου*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Μεταπτυχιακή εργασία

Μαργαρώνη, Μ. 2014. *Η συμβολή της Θεατροπαιδαγωγικής στην εκπαίδευση ατόμων με ειδικές (εκπαιδευτικές) ανάγκες*. Λευκωσία: Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Μεταπτυχιακή Διατριβή.

Μπακιρτζής, Κ. 1991. *Δυναμική των Ομάδων Ι*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Υπηρεσία Δημοσιευμάτων. Πανεπιστημιακό Τυπογραφείο

Μπακιρτζής, Κ. 2006. *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg

Μπακονικόλα, Χ. 2002. *Θέατρο και σχολείο-Η θεατρική σχολική δημιουργία*. Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς – Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Παν/μίου Αθηνών

Μπίρτσας, Χρ. 1990. *Διδακτικά Προγράμματα για Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες*. Αθήνα, Αυτοέκδοση

Μουτσαδάκης, Τ. 1994. *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση ως μέθοδος προσέγγισης των αφηγηματικών κειμένων*. Αθήνα: Καρδαμίτσα

Neelands, J. 2008. «Η πολυμορφία της Δραματικής/Θεατρικής Αγωγής. Μοντέλα και στόχοι». Μτφρ: Πιτούλη, Γ. *Εκπαίδευση και Θέατρο*. Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην εκπαίδευση. Τεύχος 9, 58-66

Ο' Toole, J. 2008. «Πλάτων, έκανε λάθος. Η σημασία του παιχνιδιού και του θεάτρου στη διδασκαλία». Μτφρ: Αλεξιάδη, Κ. *Εκπαίδευση και Θέατρο*. Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην εκπαίδευση. Τεύχος 9, 42-48

Page, C. 2008. «Το Θεατρικό Παιχνίδι μια συνάντηση του θεάτρου και της εκπαίδευσης». Μτφρ: Σιμώνη, Α. *Εκπαίδευση και Θέατρο*. Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην εκπαίδευση. Τεύχος 9, 67-71

Payne, M. 2000. *Σύγχρονη θεωρία της κοινωνικής εργασίας*. (Επιμ.) Καλλινικάκη, Θ. Μτφρ. Στρατιδάκη, Σ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Πανταζής, Σ. 1999. *Η παιδαγωγική και το παιχνίδι: Αντικείμενο στο χώρο του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Gutenberg
- Παπαγεωργίου, Έ. 2002. *Θεατρικό παιχνίδι I & II*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Υπηρεσία δημοσιευμάτων
- Παπαδόπουλος, Σίμος. 2010. *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Παρασκευόπουλος, Ι. 1988. *Κλινική Ψυχολογία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Παρασκευόπουλος, Ι. & Γιαννίτσας, Ν. 1999. *Ερωτηματολόγιο Δια-Προσωπικής και Ενδο-Προσωπικής Προσαρμογής (ΕΔΕΠ)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Πάτκου, Δ. 2005. *Το παιχνίδι της προσποίησης και το ερμηνευτικό στυλ δείγματος προσχολικών παιδιών ελληνικής και βελγικής καταγωγής*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Πτυχιακή εργασία
- Πολίτη, Β. 2012. *Παιχνίδι και παιδιά με ειδικές ανάγκες*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Πτυχιακή εργασία
- Πολυχρονοπούλου, Σ. 2012. *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαρρής, Δ. 2002. «Το θεατρικό παιχνίδι ως επικοινωνιακό διάμεσο για παιδιά με ακουστική μειονεξία: Η διαμεσολαβητική λειτουργία του σωματικού σχήματος». *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 16, 10-25
- Σέρρη, Λ. 1987. *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg
- Στάμος, Γ. 2006. *Αντικοινωνική συμπεριφορά των εφήβων: μορφές- αίτια- πρόληψη- αντιμετώπιση*. Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης- Πρόγραμμα ειδίκευσης στη συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Πτυχιακή εργασία
- Σταυρουλάκη, Ε. 2001. *Το δραματικό παιχνίδι και το υπερκινητικό παιδί*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Παιδαγωγικό τμήμα προσχολικής αγωγής. Πτυχιακή εργασία.
- Στρογγυλός, Β., Ξανθάκου, Γ., Καΐλα, Μ. 2011. «Τροποποίηση προβληματικής συμπεριφοράς παιδιών με ειδικές ανάγκες: Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά αποτελέσματα». Στο Βλάχου, Α & άλ. (Επιμ.) *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Οικογένεια και σχολείο*. Αθήνα: Διάδραση.
- Τριανταφύλλου, Τ. 1998. *Ψυχολογία*. Αθήνα: Ίδρυμα Ευγενίδου.
- Τσιάντης, Γ. & Μανωλόπουλος, Σ (Επιμ.).1989. *Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής. Θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα:1989

Τσιάρας, Α. 2003. *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών Διδακτορική διατριβή

Τσιτσιδάκης, Κ. 1997. «Η προσέγγιση ατόμων με ειδικές ανάγκες μέσα από τεχνικές δραματοποίησης». *Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις*. (Επιμ.) Πούρκος, Μ. 351-354. Αθήνα: Gutenberg

Wilkinson, J. & Canter, S. 1991. *Εγχειρίδιο εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων*. Μτφρ. Παπαϊωάννου, Κ. & Παππάς, Β. Θεσσαλονίκη: Ψυχιατρικό Νοσοκομείο Θεσσαλονίκης

Φιλίππου, Δ. & Καραντάνα, Π. 2010. *Ιστορίες για να ονειρεύεσαι..... Παιχνίδια για να μεγαλώνεις...* Για εμπύχωση βιωματικών ομάδων προσωπικής ανάπτυξης. Αθήνα: Καστανιώτης

Winnicott, D. 1980. *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα*. Κωστόπουλος, Γ. Αθήνα: Καστανιώτης

Ξένη Βιβλιογραφία

Aitken, J. 2007. «Communicating about and with Learners Diagnosed with Emotional or Behavioral Disorders». Paper Presented at the Midwest Symposium For Leadership In Behavior Disorders (Kansas City, Missouri, February 22-24, Online Submission)
<http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED498657>

Andersen, C. 2004. «Theory into Practice». *Developmental Psychology: Implications for Teaching*. Vol. 43, No. 4, 281-286
Ανακτήθηκε 13/9/2014
http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip4104_9?journalCode

Ang, R. P. & Hughes, J. N. 2001. «Differential benefits of skills training with antisocial youth based on group composition: A meta-analytic investigation». *School Psychology Review*. 31(2), 164-185
<http://psycnet.apa.org/psycinfo/2002-17412-003>

Belski, J. & Most, R. 1981. «From exploration to play». *Developmental Psychology*, 17, 630-639.
<http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.17.5.630>

Bodrova, E. & Leong, D. 1998. «Development of dramatic play in young children and its effects on self-regulation: the Vygotskian approach». *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 19:2. 115-124.
Ανακτήθηκε 23/11/2014
<http://dx.doi.org/10.1080/0163638980190204>

Cattanach, A. 1992. *Drama for people with special needs*. London: A&C Black

Catterall, J. 2002. «Research on Drama and theater in Education» *Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Arts Education Partnership. p.p. 69-73.

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED466413.pdf>

Emerson, E., Toogood, A., Massell, J., Barrett, S., Bell, C., Cummings, R., McCool, C. 1987. «Challenging Behaviour and Community Service: Introduction and Overview». *Mental Handicap*, 15, 166-169.

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-3156.1987.tb00430.x/pdf>

Fleming, M., Merrell, C., Tymms, P. 2004. «The impact of drama on pupils' language, mathematics, and attitude in two primary schools». *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*. 9:2, 177-197.

Ανακτήθηκε 04/01/2015

<http://dx.doi.org/10.1080/1356978042000255067>

Freeman, G., Sullivan, K., Fulton, R. 2003. «Effects of Creative Drama on Self-Concept, Social Skills, and Problem Behavior». *The Journal of Educational Research*, Vol. 96, No. 3, σσ. 131 - 138.

Ανακτήθηκε 14/11/2014

<http://www.jstor.org/stable/27542424>

Hendricks, B. 2009. «Beyond Dramatic play». *Communication Education*. 197-200

Ανακτήθηκε 14/11/2014

<http://dx.doi.org/10.1080/03634527709378228>

Hollo, A., Wehby, J., Oliver, R. 2014. «Unidentified Language Deficits in Children With Emotional and Behavioral Disorders: A Meta-Analysis». *Exceptional Children*. Vol. 80. Issue 2, 169-186.

<http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=7f43184b-107a-4973-9e27-87f7cd0fdaa0%40sessionmgr4004&vid=4&hid=4102>

Kaiser, B. & Sklar-Rasminsky, J. 2009. «*Challenging behavior in elementary and middle school*». New Jersey. Pearson

http://ptgmedia.pearsoncmg.com/imprint_downloads/merrill_professional/images/Kaiser9908.pdf

Shulamith, L. 1999. «Dramatic play amongst the aged». *Dramatherapy*, 21:3, 3-10.

Ανακτήθηκε 23/11/2014

<http://dx.doi.org/10.1080/02630672.1999-2000.9689522>

Liu, S., Ali, S., Rosychuk, R., Amanda S. 2011. «Characteristics of Children and Youth Who Visit the Emergency Department for a Behavioural Disorder». *Journal of the Canadian Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. Vol. 23 Issue 2, 111-117.

<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4032079/>

Mellou, E. 1994^a. «Tutored-Untutored Dramatic Play: Similarities and Differences». *Early Child Development and Care*. Vol.100. Issue 1. 119 -130.

Ανακτήθηκε 14/11/2014

<http://dx.doi.org/10.1080/0300443941000109>

Mellou, E. 1994^b. «The values of dramatic play in children». *Early child development and care*. 104:1, 105-114.

Ανακτήθηκε 23/11/2014

<http://dx.doi.org/10.1080/0300443941040109>

Mellou, E. 1994^c. «The case of intervention in young children's dramatic play in order to develop creativity». *Early Child Development and Care*, 99:1, 53-61

Mellou E. 1995. «Review of the relationship between dramatic play and creativity in young children». *Early Child Development and Care*, 112:1, 85-107.

Ανακτήθηκε 23/11/2014

<http://dx.doi.org/10.1080/0300443951120108>

Mellou, E. 1996. «Dramatic Play is the Appropriate Name». *Early Child Development and Care*. 118:1, 103-112.

Ανακτήθηκε 23/11/2014

<http://dx.doi.org/10.1080/0300443961180109>

Pendzik, S. 2006. «On dramatic reality and its therapeutic function in drama therapy». *The Arts in Psychotherapy*. Vol. 33. Issue 4. 271-280.

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0197455606000232>

Porter, M., Reif, M., Jessee, P. 2009. «Play therapy: a review». *Early Child Development and Care*. 179:8, 1025-1040

Ανακτήθηκε 31/10/2014

<http://dx.doi.org/10.1080/03004430701731613>

Shaloo, J. 1940. «Understanding Behavior Problems of Children». *Annals of the American Academy of Political and Social Science*. 212, 194-201.

Ανακτήθηκε 30/9/2014

<http://www.jstor.org/page/info/about/policies/terms.jsp>

Silk, G. 1985. «Creative Movement and Dramatic Play for Special Learners». *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International: Overcoming Learning Difficulties*, 1:3, 14-19.

Ανακτήθηκε 23/11/2014

<http://dx.doi.org/10.1080/0748763850010303>

Tan, P., Vaiouli, P., & Ochoa, T. 2011. «Emotional and Behavioral Disorders: Promoting Prevention and Positive Interventions in School Settings». *Center for Evaluation and Education Policy*. Vol. 9, no 5, 1-12.

<http://eric.ed.gov/?id=ED531830>

Tatar, S. 2002. *Dramatic Activities in Language Arts Classrooms*: Resource Summary, ERIC Digest, ED469926. Pp.1-9

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED469926.pdf>

Treudley, M. 1944. «Psychodrama and Social Case Work». *Sociometry*. Vol. 7. No. 2, 169-178.

Ανακτήθηκε 30/9/2014

<http://www.jstor.org/stable/2785408>

Umek, L., Musek, P., Kranjc, S. 2001. «Communication in symbolic play». *European Early Childhood Education Research Journal*. 9:1, 87-102

Ανακτήθηκε 31/10/2014

<http://www.tandfonline.com/loi/recr20>

Vedeler, L.1997. «Dramatic play: a format for 'literate' language?». *British Journal of Educational Psychology*. 67, 153-167

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01234.x/abstract>

Widdows, J. 1996. «Drama as an Agent for Change: drama, behaviour and students with emotional and behavioural difficulties», *The Journal of Applied Theatre and Performance*. 1:1, 65-78. Ανακτήθηκε 24/9/2014

<http://dx.doi.org/10.1080/1356978960010106>

Διαδικτυακές πηγές

Κρασανάκης, Σ. χ.χ. Δραματοθεραπευτική εισ-αγωγή.29-4-2015

<http://helios-eie.ekt.gr/EIE/bitstream/10442/1720/1/M01.035.05.pdf>

Λυγδοπούλου, Τ. «Εμψύχωση... μην είναι τα βουνά κι οι κάμποι;» 28-2-12

<https://mythoplasieskiafigiseis.wordpress.com/2012/02/>