

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Θεατρικές Σπουδές (Θεατρική Αγωγή)

Μεταπτυχιακή Διατριβή



Η Χρησιμότητα του Θέατρου στην Εκπαίδευση για Μαθητές
με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Μία Θεωρητική Μελέτη
Βασισμένη σε Επιστημονικά Άρθρα.

Μαντώ Κωνσταντουλάκη

Επιβλέπων Καθηγητής
Μυρτώ Πίγκου-Ρεπούση

Μάιος 2020

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Θεατρικών Σπουδών

(Θεατρική Αγωγή)

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Η Χρησιμότητα του Θέατρου στην Εκπαίδευση για Μαθητές
με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Μία Θεωρητική Μελέτη**

Βασισμένη σε Επιστημονικά Άρθρα.

Μαντώ Κωνσταντουλάκη

Επιβλέπων Καθηγητής

Μυρτώ Πίγκου-Ρεπούση

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στις Θεατρικές Σπουδές (Θεατρική Αγωγή) από τη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Μάιος 2020

Περίληψη

Η διατριβή αυτή αφορά μία ανασκόπηση της έρευνας για την χρησιμότητα του θεάτρου στην εκπαίδευση όσον αφορά τη μαθησιακή, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Παρουσιάζονται έρευνες εφαρμογής του θεάτρου στην εκπαίδευση για την ανάπτυξη μαθητών και ειδικότερα μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Φαίνεται από τις διαθέσιμες έρευνες ότι το θέατρο στην εκπαίδευση βοηθάει εξίσου μαθητές με τυπική ανάπτυξη και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Αν είναι βοηθητικό για μαθητές με τυπική ανάπτυξη δεν υπάρχει λόγος να μην είναι για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Παρόλαυτα, η έρευνα για την επίδραση του θεάτρου στην εκπαίδευση σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με την έρευνα για την επίδραση του σε μαθητές με τυπική ανάπτυξη θεωρείται ότι υστερεί σημαντικά.

Με βάση διαθέσιμη αρθρογραφία, φαίνεται ότι το θέατρο στην εκπαίδευση αποτελεί ιδιαίτερα χρήσιμη ολιστική μέθοδο και προσέγγιση διδασκαλίας η οποία μπορεί να συμπεριλάβει περισσότερους τρόπους εμπλοκής, κατανόησης και συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία και περισσότερες μορφές γνώσης. Παράλληλα συντελεί θετικά στην συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Ενδεχομένως, το θέατρο στην εκπαίδευση να μην είναι πανάκεια για ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών ανησυχιών, αλλά μπορεί να είναι μια επιλογή που μπορεί να οδηγήσει σε αποτελέσματα περισσότερο προσαρμοστικά.

Summary

This dissertation is a review of the research on the usefulness of theatre in education in terms of learning, emotional and social development of students with learning difficulties. Research is being conducted on the application of theatre in education in general for the development of students and in particular students with learning difficulties. Research shows that theatre in education helps both students with typical development and students with learning difficulties. If it is helpful for students with typical development there is no reason not to be for students with learning difficulties. However, the impact of theatre on education in students with learning difficulties in comparison to its impact on students with typical development is considered to be significantly less researched.

For the purposes of this review, five articles that meet the criteria are presented. Based on available articles, it is argued that theatre in education is a particularly useful holistic method and teaching approach that can involve more students in the learning process. At the same time, it contributes positively to the emotional and social development of students with learning difficulties. Possibly, theatre in education may not be a panacea for a wide range of educational concerns, but it may be an option that can lead to more adaptive results.

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ με θέρμη την επόπτη Μυρτώ Πίγκου-Ρεπούση για την συμπαράσταση και βοήθειά της στη επιμέλεια αυτής της μεταπτυχιακής διατριβής. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή μου Θεόδωρο Γραμματά, και την Ελένη Γκίνη για την πολύτιμη εισαγωγή στον κόσμο του θέατρου και του θεάτρου στην στην εκπαίδευση στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος θεατρικών σπουδών του Ανοιχτού Πανεπιστήμιου Κύπρου.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	iii
Εισαγωγή.....	1
1 Θέατρο στην Εκπαίδευση	3
1.1 Πλαίσιο	3
2 Μαθησιακές Διαταραχές	9
2.1 Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	9
2.2 Μαθησιακές διαταραχές	9
2.2.1 Ορισμός	10
2.2.2 Συνεπαγόμενες δυσκολίες	11
Προσχολική ηλικία.....	11
Πρώτη σχολική ηλικία (Δημοτικό σχολείο)	11
Δεύτερη σχολική ηλικία (Γυμνάσιο-Λύκειο)	12
Συνολικά	12
3 Μεθοδολογία	14
4 Θέατρο στην Εκπαίδευση : Η ερευνητική τεκμηρίωση της αποδοτικότητάς του.....	16
4.1 Μάθηση	17
4.1.1 Δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, ανάπτυξη λεξιλογίου	18
Μαθησιακές Δυσκολίες	21
4.1.2 Ακρόαση και προφορικός λόγος	23
Μαθησιακές Δυσκολίες	23
4.1.3 Κινησθητική νοημοσύνη	24
Μαθησιακές Δυσκολίες	27
4.1.4 Μαθηματικά	29
Μαθησιακές Δυσκολίες	30
4.2 Συναισθηματική ανάπτυξη	30
4.2.1 Κίνητρο για μάθηση	31
Μαθησιακές Δυσκολίες	32
4.2.2 Αυτοπεποίθηση	33
Μαθησιακές Δυσκολίες	34
4.2.3 Μεταγνωστικές δεξιότητες	38
Μαθησιακές Δυσκολίες	39
4.2.4 Υπερκινητικότητα και έλεγχος παρόρμησης	40
Μαθησιακές Δυσκολίες	41

4.3	Κοινωνικές δεξιότητες	42
	Μαθησιακές Δυσκολίες	44
5	Συμπεράσματα	47
5.1	Συμπεράσματα	47
6	Επίλογος	57
	Παράρτημα Α-Στοιχεία Βιβλιογραφίας	59
A.1	Άρθρα που Αφορούν Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες	59
A.2	Περιοδικά που Χρησιμοποιήθηκαν	62
A.3	Βιβλία και άρθρα για την Χρήση Δράματος με Βάση την Εμπειρία Ειδικών	63
A.4	Άρθρα που Αφορούν Μαθητές με Τυπική Ανάπτυξη	64
	Βιβλιογραφία	66

Εισαγωγή

Από τις αρχές του 1970, η εκπαιδευτική έρευνα αλλά και η σχολική πράξη έχουν δείξει ενδιαφέρον για την Παιδαγωγική του Θεάτρου, με την εισαγωγή στο αναλυτικό πρόγραμμα της θεατρικής τέχνης και αγωγής, ως βιωματικού, παιγνιώδους και ερευνητικού τρόπου μάθησης και καλλιτεχνικής δημιουργίας, με σκοπό την ανάπτυξη δημιουργικής και κριτικό-στοχαστικής σκέψης (Παπαδόπουλος, 2010:41).

Σκοπός αυτής της διατριβής είναι να καταγράψει τη χρησιμότητα και τα οφέλη του θεάτρου στην εκπαίδευση για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Σε αυτό το πλαίσιο επιχειρείται μία παρουσίαση της αποτελεσματικότητας του θεάτρου στην βελτίωση δεξιοτήτων σε εκπαιδευτικό/γνωστικό και σε κοινωνικό/συναισθηματικό επίπεδο. Κυρίως όμως διερευνάται η επίδραση σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όσον αφορά τις ιδιαίτερες δυσκολίες τους σε δεξιότητες όπως ανάγνωση, γραφή, ακρόαση και προφορικό λόγο, λεξιλόγιο, κιναισθητική νοημοσύνη, μαθηματικό λογισμό, διάσπαση της προσοχής και υπερκινητικότητα, και προβλήματα συναισθηματικά (αυτοεκτίμηση, κίνητρο για μάθηση και μεταγνώση) και κοινωνικά (δυσκολίες όσον αφορά τις κοινωνικές τους δεξιότητες).

Για το σκοπό αυτό, συλλέχθηκαν τριανταένα ερευνητικά άρθρα (συμπεριλαμβανομένων μετα-αναλύσεων και συστηματικών ανασκοπήσεων) με στόχο την εξακρίβωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού δράματος όσον αφορά την μάθηση και την συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. Από αυτά τα εικοσι-έξι (Παράρτημα Α4) αφορούσαν μαθητές με τυπική ανάπτυξη. Τα άλλα πέντε τα οποία αφορούν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, χρησιμοποιήθηκαν για περεταίρω συμπεράσματα. Βασίζονται σε επιστημονική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του θεάτρου στην εκπαίδευση με καταγραφή και ανάλυση δεδομένων. Στις δύο έρευνες (Anderson & Berry, 2014 και de la Cruz, 1995), οι ερευνητές συνέκριναν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα εφαρμογής δραματικών τεχνικών/μεθόδων, με μαθητές που δεν συμμετείχαν. Οι προαναφερθείσες ερευνητές

συνέλεξαν ποσοτικά δεδομένα μέσω παρατήρησης on-task συμπεριφοράς και μελέτης γραπτών για γραπτή αφηγηματική συνοχή (Anderson & Berry, 2014) ενώ ο de la η (1995), παρουσίασε ποσοτικά δεδομένα με στατιστική ανάλυση από χορήγηση τεστ όπως την Κλίμακα Κοινωνικής Ικανότητας Walker-McConell (Walker-McConell Scale of Social Competence) για την αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, Τεστ Γλωσσικής Ανάπτυξης-2 (Test of Language Development-2) για την αξιολόγηση της ομιλίας και της ακρόασης και κλίμακα αυτο-ανάπτυξης που αναπτύχθηκε από τον ίδιο. Ο Antonelli και οι συνεργάτες του (2014), κατέγραψαν ποιοτικές συνεντεύξεις μαθητών με δυσλεξία και των γονιών τους στα πλαίσια της εφαρμογής της δραματικής τεχνικής (Performance Ethnography). Ο Kilinc και οι συνεργάτες του (2017), κατέγραψαν την εμπειρία των εκπαιδευτικών που εισήγαγαν τις δραματικές τεχνικές μέσω ποιοτικών συνεντεύξεων. Τέλος οι Trowsdale και Hayhow (2013), κατέγραψαν μελέτες περιπτώσεων.

Συναντώνται στην βιβλιογραφία και αρθρογραφία πολλά άρθρα και βιβλία (Παράρτημα Α3) στα οποία γίνεται αναφορά σε δραματικές τεχνικές που λειτουργούν όσον αφορά την αποτελεσματικότητα στην τάξη γενικά. Συγκριτικά η διαθέσιμη αρθρογραφία για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (χωρίς αυτισμό) υστερεί σημαντικά.

Κεφάλαιο 1

Θέατρο στην Εκπαίδευση

Η ευρύτερη έννοια Θέατρο περιλαμβάνει ισότιμα τόσο το κείμενο όσο και την παράσταση. Το ίδιο το δραματικό κείμενο αποτελεί λογοτεχνικό είδος το οποίο απευθύνεται στο θεατή. Διαθέτει στοιχεία θεατρικότητας μέσω των οποίων γίνεται δυνατή η σκηνική του μορφοποίηση και η παρουσία του ως ζωντανού θεάματος μπροστά στους θεατές. Εκτός του κειμένου, το θέατρο ως σκηνική πράξη, αφορά τους κώδικες της υποκριτικής τέχνης και τον εκάστοτε ρόλο του ηθοποιού. Πχ την λειτουργία του μιμητικού κώδικα της μορφολογίας του προσώπου, του λεκτικού-φωνολογικού κώδικα, του κινησιολογικού κώδικα. Οι δραματικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται και οι μορφές του θεάτρου στην εκπαίδευση, χρησιμοποιούν αποσπασματικά κάποια από τα δομικά συστατικά του θεάτρου για μεμονωμένη λειτουργία (Γραμματάς, 2017:466).

1.1 Πλαίσιο

Το Θέατρο/Δράμα στη Εκπαίδευση, αποτελεί μια ιδιαίτερη περίπτωση εφαρμοσμένου θεάτρου, με παρουσία εκτός της επίσημης θεατρικής σκηνής, με διαφορετικό προσανατολισμό και λειτουργικότητα. Διαθέτει κάποια από τα γνωρίσματα που προαναφέρθηκαν, προσαρμοσμένα όμως σε ειδικές συνθήκες και αποστολή: την εκπαίδευση των μαθητών, τη μεταβίβαση γνώσεων και πληροφοριών, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την κοινωνικοποίηση και την απόκτηση εμπειριών, που θα συμβάλουν στην ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους. Η παιδαγωγική συναντά την αισθητική και η διδακτική μεθοδολογία, συνδέεται με την αυθόρμητη έκφραση, την επικοινωνία και την παραγωγή προϊόντων με αισθητικό περιεχόμενο. Οι στόχοι του θεάτρου στην εκπαίδευση είναι παιδαγωγικοί και καλλιτεχνικοί, εκπαιδευτικοί και αισθητικοί (Γραμματάς, 2018).

Το θέατρο στην εκπαίδευση αποτελεί ειδολογική κατηγορία που μελετά το θέατρο και τις συνιστώσες του στην εκπαιδευτική διαδικασία σε όλο το εύρος της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Ο ρόλος που διαδραματίζει μπορεί να είναι παιδαγωγικός όπου εμπλουτίζεται το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, με τη ματιά της θεατρικής τέχνης. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί προσεγγίζουν την πραγματικότητα με θέατρο-παιδαγωγικό, διδακτικό και καλλιτεχνικό προσανατολισμό, ενώ ταυτόχρονα ο παιγνιώδης χαρακτήρας του ενισχύει τη μαθησιακή ετοιμότητα και κατανόηση των μαθητών (Γραμματάς, 2018). Συναντάται και ως μέσο μάθησης και με παιδευτικό χαρακτήρα όσον αφορά την συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων. Παράλληλα, συναντάται και ως ξεχωριστό αντικείμενο σπουδών του αναλυτικού προγράμματος, όπου χρησιμοποιούνται στοιχεία του θεατρικού φαινομένου ως αυτοσκοπός.

Συμπεριλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα εφαρμογών. Μια πρώτη, ευρεία κατηγοριοποίηση διαχωρίζει τις προσεγγίσεις σε εκείνες που δίνουν έμφαση στο θέατρο/δράμα ως ξεχωριστό αντικείμενο σπουδών του αναλυτικού προγράμματος (theatre/drama as a subject of knowledge) και σε εκείνες που επικεντρώνονται στο θέατρο ως μέσο μάθησης, με σκοπό την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη (theatre/drama for personal and social development) ή με σκοπό τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος (theatre/drama for learning), (Fleming, 2001). Σε αυτό το πλαίσιο, ενυπάρχουν μια σειρά συνεκδοχικών διακρίσεων που καθορίζονται από επιλογές που αφορούν το στόχο του μαθήματος, τον τρόπο διεξαγωγής του, κλπ. Μια βασική επιλογή αφορά το μαθησιακό στόχο του θεάτρου/δράματος (learning in drama) ο οποίος άλλοτε επικεντρώνεται στην καλλιτεχνική μορφή (form) και άλλοτε στο διδακτικό/μαθησιακό περιεχόμενο (content). Στη μία περίπτωση το μάθημα σχεδιάζεται με στόχο την θεατρική εκπαίδευση των μαθητών, ενώ στη δεύτερη περίπτωση ο βασικός στόχος αφορά στο περιεχόμενο, κοινωνικά θέματα ή ύλη άλλου μαθήματος του αναλυτικού προγράμματος. Μία εξίσου καθοριστική υποκατηγορία αφορά τον τρόπο εξέλιξης ενός μαθήματος και τον τελικό του στόχο. Αν δηλαδή η έμφαση δίνεται στο προϊόν της (product), το οποίο είναι συνήθως μία παράσταση ή στην διαδικασία της θεατρικής διερεύνησης ή/και δημιουργίας (process).

Η Φανουράκη (2016:19) διευκρινίζει ότι, στον γενικό όρο του θεάτρου στην εκπαίδευση «εντάσσονται όλες οι παιδαγωγικές, κοινωνικές και καλλιτεχνικές μορφές του θεάτρου

και του δράματος στην εκπαίδευση, από τη δραματοποίηση ή τη διερευνητική δραματοποίηση και το δράμα στην εκπαίδευση ή το εκπαιδευτικό δράμα, το θεατρικό παιχνίδι, το θέατρο forum, τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα, το σκηνικό δοκίμιο, το θέατρο της επινόησης και το δρώμενο, ως το πολυθέαμα και τις σύγχρονες τάσεις της performance».

Μία μορφή του θεάτρου στην εκπαίδευση είναι το εκπαιδευτικό δράμα (Drama in Education). Δεν υπάρχει πάντα συναίνεση για τους όρους ή τις πρακτικές του εκπαιδευτικού δράματος. Ο όρος εκπαιδευτικό δράμα ή δράμα προερχόμενος από το αγγλοσαξονικό μοντέλο της θεατρικής εφαρμογής στην εκπαίδευση περιγράφει πρακτικές που δίνουν έμφαση στη δράση μέσω διαφορετικών τεχνικών (Πίγκου-Ρεπούση, 2019:80). Το εκπαιδευτικό δράμα είναι μία μορφή του θεάτρου στην εκπαίδευση το οποίο είναι σύμφωνα με τις Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007:20-21) αποτελεί μία μορφή θεατρικής τέχνης με παιδαγωγικό χαρακτήρα. Ο συνδυασμός συναισθηματικής εμπλοκής και νοητικής επεξεργασίας, βίωσης και αναστοχασμού, αποβλέπει στη μάθηση με την έννοια της κατανόησης του εαυτού και του κόσμου. Μέσα από την διαδικασία ο μαθητής αναπτύσσει τα εκφραστικά του μέσα (σώμα, λόγο, φωνή), καλλιεργεί τις ψυχο-πνευματικές του δυνάμεις (παρατηρητικότητα, φαντασία, αυτοσυγκέντρωση, αυτοπειθαρχία, κριτική σκέψη, ενσυναίσθηση), και τελικά απελευθερώνει και ενισχύει τον συναισθηματικό του κόσμο αποκτώντας αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007:21). Κινείται σε ένα συνεχές, από το μιμητικό παιχνίδι που παίζουν αυθόρμητα τα παιδιά υποδυόμενα διάφορους ρόλους ως τη θεατρική τέχνη (Αυδή και Χατζηγεωργίου, 2017:24). Σύμφωνα με τον Kempe (2005:35) το εκπαιδευτικό δράμα συμπεριλαμβάνει δραστηριότητες όπως σωματικά και διανοητικά παιχνίδια, παιχνίδια ρόλων, συζητήσεις, ασκήσεις υποκριτικής, σωματικές, διανοητικές και φωνητικές δραστηριότητες προθέρμανσης, ασκήσεις εμπιστοσύνης, κίνηση και χορό, δραστηριότητες με μάσκες και μαριονέτες.

Όσον αφορά το θεατρικό παιχνίδι, ο Piaget, ορίζει τρεις κατηγορίες παιχνιδιού (εξάσκησης, συμβολικό παιχνίδι, παιχνίδι με κανόνες). Στο συμβολικό παιχνίδι, το οποίο αναπτύσσεται ως φαντασιακό ή και κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι, το παιδί ταυτίζεται με ρόλους και αναπαριστά καταστάσεις και με αυτό τον τρόπο εξοικειώνεται με την κοινωνική πραγματικότητα. Σύμφωνα με τον Vygotsky, το αναπαραστατικό παιχνίδι

αποτελεί μέσο απελευθέρωσης για δράση και συμβολική σκέψη (Παπαδόπουλος, 2014). Το θεατρικό παιχνίδι ως τεχνική, είναι αυτοσχεδιασμός, με χρήση της συμβολικής σκέψης, πάνω σε ένα θέμα επιλεγμένο από την ομάδα των παικτών με σκοπό να απελευθερωθούν σωματικά και συναισθηματικά (Γραμματάς, 2018). Ο αυτοσχεδιασμός αποτελεί στιγμή υπέρτατης δημιουργίας, όπου ο μαθητής φαντάζεται και συγχρόνως εικονίζει, επινοεί περιεχόμενο και μορφή (Καραμήτρου, 2010:12).

Σύμφωνα με τον Λάκη Κουρετζή το θεατρικό παιχνίδι στηρίζεται σε τέσσερις πυλώνες. Αυτοί είναι πρώτον, η σωματική έκφραση (αισθησιοκινητική της ανθρώπινης συμπεριφοράς). Αφορά την έκφραση συναισθημάτων, την κίνηση που μετατρέπεται σε γνώση και το ξεπέρασμα έμφυτων συστολών. Δεύτερων, την διαδικασία της αναπαράστασης και άρα την ανάσυρση και έκφραση μνημονικών και συναισθηματικών ιχνών, την ανάπτυξη της συμβολικής σκέψης και του κριτικού στοχασμού. Τρίτων, την ομάδα και την δυναμική της, την ποιότητα των ανθρώπινων σχέσεων. Και τέλος τον εμπυχωτή, ο οποίος διαχειρίζεται κρίσεις, βελτιώνει τις σχέσεις των μελών της ομάδας, αξιοποιεί και ενθαρρύνει ατομικές ή ομαδικές δημιουργικές απόπειρες (Κουρετζής & Παρζακώνη, 2012:243). Ο εμπυχωτής είναι εμπνευστής και εύστοχος παρατηρητής της ενδοχώρας του παιδιού (Καραμήτρου, 2010:13).

Όσον αφορά το θέατρο forum, ο Freire (1977 στο Παπαδόπουλος, 2014) αναφέρεται σε κριτικό στοχασμό και συνειδητοποίηση, χειραφέτηση, αλλαγή και κοινωνική δικαιοσύνη, απόψεις που δημιουργούν νέα δεδομένα για κοινωνικό μετασχηματισμό μέσα από την αγωγή κάθε καταπιεσμένου. Το μετασχηματιστικό του μοντέλο εκπαίδευσης, στοχεύει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του μαθητή, οι οποίες του επιτρέπουν να αποκωδικοποιεί τη διαδικασία της μάθησης και να αναδημιουργεί την εκάστοτε γνώση μέσα από διάλογο και αναστοχασμό. Κάθε εκπαιδευτική πράξη παραμένει αναξιοποίητη για το μέλλον, αν δεν αποτελέσει αντικείμενο αναστοχασμού και εντοπισθούν οι περιορισμοί της (Φανουράκη, 2018).

Αναμορφωτές του θεάτρου όπως ο Boal επηρεάστηκαν από τις απόψεις του Freire, δίνοντας στην συνέχεια μια ανθρωπολογική και κοινωνικοπολιτική άποψη για το θέατρο, με παιδευτική στόχευση (Παπαδόπουλος, 2014). Το θέατρο του καταπιεσμένου του Boal, υπό το πρίσμα των αρχών της Παιδαγωγικής του Καταπιεσμένου του Freire, συνιστά δια-δραστικό θέατρο, δίνοντας το λόγο στο θεατή ώστε να παρέμβει στη

εξελισσόμενη σκηνική πράξη. Το αναστοχαστικό, ομαδο-συνεργατικό μοντέλο του Freire χρησιμοποιήθηκε στην διερευνητική δραματοποίηση όπου ο καθηγητής μέσω κατάλληλων ερωτήσεων οδηγεί τους μαθητές του στο να ακούσουν την θέση του άλλου και την κατανόηση της θέσης του. Ο Boal, το 1960, προκάλεσε τον θεατή να αντιδράσει στην εξελισσόμενη σκηνή, κρίνοντας και προτείνοντας τη συνέχειά της. Ως re-actor, (ή spect-actor) ο θεατής μπορεί να σταματήσει μια σκηνή στο σημείο που κρίνει ο ίδιος, συντελώντας στην διαμόρφωση/εξέλιξη ενός χαρακτήρα που δέχεται καταπίεση (Γραμματάς, 2018). Ο Boal θεώρησε ότι με αυτό το τρόπο, το κοινό φαντάζεται μια αλλαγή και την παίζει, εξασκώντας την στην πράξη με αυτό τον τρόπο, ενώ οι υπόλοιποι θεατές επίσης στοχάζονται πάνω στην πρόταση του θεατή και ενισχύονται ώστε να παράγουν την κοινωνική τους δράση. Οι τεχνικές που χρησιμοποίησε ήταν το θέατρο Φόρουμ, το θέατρο της εικόνας, και το θέατρο της εφημερίδας. Το θέατρο της εικόνας δίνει στα άτομα τη δυνατότητα να δουλέψουν το σώμα τους ή των άλλων σε σχέση με γεγονότα, με ή χωρίς τη συνοδεία αφήγησης (Κοντογιάννη, 2008). Στο θέατρο-εφημερίδα η αξιοποίηση ενός άρθρου εφημερίδας από τους θεατές επιτρέπει την ενεργητική τους συμμετοχή στη σκηνική δημιουργία (Γραμματάς, 2018). Άλλες τεχνικές είναι το άορατο θέατρο και το νομοθετικό θέατρο (Κοντογιάννη, 2008). Έτσι, ζητά να αποκαταστήσει τον μονόλογο τον οποίο θεωρεί καταπίεση, με διάλογο.

Εφαρμογές του θεάτρου του καταπιεσμένου, συναντώνται στην επιμόρφωση των δασκάλων (πχ. με το δάσκαλο να μπαίνει στην θέση του μαθητή), τη διδασκαλία των μαθητών (πχ. για θέματα καταπίεσης/εκφοβισμού) και αλλού. Στο συμμετοχικό θέατρο, ως τεχνική, στην ανάπτυξη της συμμετοχικότητας ως αντίληψης και πρακτικής καθοριστικές υπήρξαν οι απόψεις του Μπρεχτ και του Μποάλ, όπου ηθοποιοί και θεατές καλούνται σε αυτοσυνειδησία και κριτικό αναστοχασμό πάνω στη δράση.

Τρόποι ενεργοποίησης της συνείδησης των μαθητών, ευαισθητοποίησής τους για την επίλυση ποικίλων εκπαιδευτικών και κοινωνικών προβλημάτων, αλλά και για την ανανέωση του τρόπου διδασκαλίας και των παιδαγωγικών σχέσεων μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων αποτελούν και άλλες θεατρικές τεχνικές, όπως αυτές απορρέουν από τις προαναφερθείσες κυρίαρχες παιδαγωγικές αντιλήψεις: η αφηγηματοποίηση, η μίμηση, η παγωμένη εικόνα, η φανταστική ιστορία, το εργαστήριο γραφής, η συνέντευξη, η καρέκλα των αποκαλύψεων, ο μανδύας του ειδικού, το παιχνίδι ρόλων κ.α. (Γραμματάς, 2018).

Το βρετανικό Theatre in Education (TiE) αφορά ένα είδος θεάτρου που συνδέεται με την εκπαίδευση και λειτουργεί ως μέσο μάθησης αλλά και ως μορφή τέχνης. Έχει τις ρίζες του στην Αγγλία της δεκαετίας του 1960 και, ειδικότερα, στο εναλλακτικό κοινωνικό θέατρο, στους αγώνες για ελευθερία, ισότητα, δημιουργικότητα και το συλλογικό πνεύμα. Ακόμα, στις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος για περισσότερο δράμα στα βρετανικά σχολεία και στην παιδαγωγική του θεάτρου, στην παιδοκεντρική διδασκαλία/μάθηση και στην ενδυνάμωση των μαθητών να συμμετέχουν ενεργά σε συλλογικές και δημοκρατικές διαδικασίες για να ανακαλύπτουν νέες προσεγγίσεις για τα κοινωνικά θέματα. Η φόρμα της τέχνης χρησιμοποιείται για να εμπλέξει τους μαθητές-θεατές στο θεατρικό κείμενο. Όμως δεν είναι μια θεατρική παράσταση που προσφέρει αισθητικές εμπειρίες, αλλά επιδιώκει να δείξει στους μαθητές πώς να μαθαίνουν μέσα από το θέατρο.

Προσφέρονται στα πλαίσια του σχολείου/εκπαιδευτικού συστήματος και μπορεί να περιλαμβάνουν μια σύντομη θεατρική παράσταση που λειτουργεί ως ερέθισμα για περαιτέρω δράση και συζήτηση ή την παρουσίαση ενός θέματος με θεατρικό τρόπο. Επίσης, βιωματικά εργαστήρια που βασίζονται στο εκπαιδευτικό δράμα, το θεατρικό παιχνίδι και τη δραματοποίηση αφηγηματικού ή οπτικοακουστικού υλικού, και συζητήσεις όπου οι μαθητές συμμετέχουν ως ενεργοί θεατές για τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων γύρω από το θέμα του προγράμματος. Παρουσιάζονται από ομάδες τις οποίες αποτελούν επαγγελματίες ηθοποιοί-παιδαγωγοί που άλλοτε ξεκινούν από το χώρο της εκπαίδευσης και άλλοτε από το θέατρο. Το TiE δεν καθοδηγεί τους μαθητές, αλλά τους ενθαρρύνει να είναι αντικειμενικοί στις κρίσεις τους (Σέξτου:21-57).

Κεφάλαιο 2

Μαθησιακές Διαταραχές

2.1 Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Στο Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV (DSM-IV), (American Psychiatric Association, 2000), οι αναπτυξιακές διαταραχές μάθησης και επικοινωνίας αναφέρονται ως μαθησιακές διαταραχές, διαταραχές επικοινωνίας και διαταραχές κινητικών δεξιοτήτων. Οι διαταραχές επικοινωνίας περιλαμβάνουν: α) διαταραχές της γλωσσικής έκφρασης, β) μεικτή διαταραχή της γλωσσικής αντίληψης και έκφρασης, γ) φωνολογική διαταραχή, δ) τραυλισμός, ε) διαταραχή της επικοινωνίας μη προσδιοριζόμενη αλλιώς. Οι διαταραχές των κινητικών δεξιοτήτων αφορούν αναπτυξιακές διαταραχές του συντονισμού των κινήσεων. Οι μαθησιακές διαταραχές/δυσκολίες περιλαμβάνουν: α) διαταραχή της ανάγνωσης, β) αναπτυξιακή διαταραχή των μαθηματικών, γ) αναπτυξιακή διαταραχή της γραπτής έκφρασης, δ) μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς (Παπαδάτος, 2010:287).

Από τις προαναφερθείσες κατηγορίες η διατριβή αυτή διερευνά την επίδραση του Εκπαιδευτικού Δράματος σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές διαταραχές/δυσκολίες.

2.2 Μαθησιακές διαταραχές

Με τον ευρύτερο όρο μαθησιακές διαταραχές (φερόμενες και ως μαθησιακές δυσκολίες) γίνεται μία προσπάθεια να προσδιοριστεί μία ανομοιογενής ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με δυσκολίες στην ακρόαση, την ομιλία, την ανάγνωση, τη γραφή και τη σωστή χρησιμοποίηση λεκτικών ή μαθηματικών συλλογισμών και πράξεων. Η διάγνωση γίνεται όταν η σχολική επίδοση είναι σημαντικά κατώτερη από την αναμενόμενη για την ηλικία του, τη σχολική του τάξη και το δείκτη της νοημοσύνης του (DSM-IV), (σύμφωνα

με τα σταθμισμένα τεστ στην ανάγνωση, στα μαθηματικά και στη γραπτή έκφραση), (Παπαδάτος, 2010:287).

2.2.1 Ορισμός

Ο όρος μαθησιακές διαταραχές χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει διαταραχές σε μία ή περισσότερες από τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα κατά την κατανόηση ή χρησιμοποίηση της προφορικής ή γραπτής γλώσσας. Οι προαναφερθείσες διαδικασίες συμπεριλαμβάνουν τη μνήμη, την ακουστική ή οπτική αντίληψη και τη σκέψη. Ως αποτέλεσμα των διαταραχών, τα άτομα μπορεί να συναντούν δυσκολίες στη μάθηση του προφορικού λόγου, στην ακουστική κατανόηση, στην ανάγνωση (αναγνώριση των λέξεων και της σημασίας τους), στη γραφή ή στο μαθηματικό λογισμό (Αθανασιάδη, 2001:14).

Οι διαταραχές αυτές οφείλονται σε νευρολογικές βλάβες που πλήττουν συγκεκριμένες εγκεφαλικές λειτουργίες και δεν έχουν να κάνουν με άλλες αιτίες (όπως βλάβη στην όραση, ακοή, κινητική δυσχέρεια, διανοητική καθυστέρηση, συναισθηματικές διαταραχές, οικονομικές δυσκολίες ή άλλους κοινωνικούς ή περιβαλλοντικούς περιορισμούς). Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν αισθητό χάσμα ανάμεσα σε αυτό που φαίνεται ότι μπορούν να πετύχουν και αυτό που επιτυγχάνουν. Η απόδοσή τους είναι αναπάντεχα χαμηλή (Αθανασιάδη, 2001:15).

Σύμφωνα με τον Καθηγητή Ψυχοφυσιολογίας και Ψυχικής Υγιεινής του Πανεπιστημίου Αθηνών, Γιάννη Παπαδάτο (2010), η διάγνωση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών γίνεται όταν υπάρχουν (1) τεκμηριωμένες ενδείξεις που να καταδεικνύουν ότι το ισχύον σχολικό πρόγραμμα δεν ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού, (2) ενδείξεις για διαταραχές σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διαδικασίες όπως πρόσληψη, επεξεργασία και κατανόηση πληροφοριών. (3) Ενδείξεις ακαδημαϊκής επιτυχίας που να είναι σημαντικά πιο κάτω από τις νοητικές του λειτουργίες και (4) ενδείξεις ότι τα μαθησιακά προβλήματα δεν οφείλονται σε άλλες μειονεξίες, όπως σωματικές ή ψυχικές διαταραχές και κοινωνικές ή πολιτιστικές διαφορές. Βασικό κριτήριο αποτελεί το επίπεδο της σχολικής απόδοσης του μαθητή να είναι χαμηλότερο κατά δύο μονάδες σταθερής απόκλισης σε σχέση με τον δείκτη νοημοσύνης του ίδιου του παιδιού (Παπαδάτος, 2010:287-291).

2.2.2 Συνεπαγόμενες Δυσκολίες

Βασικές δυσκολίες αφορούν στην επίδοση της ανάγνωσης των κειμένων, την μαθηματική ικανότητα και τις δεξιότητες γραφής (με κριτήρια την ηλικία, την μετρηθείσα νοημοσύνη και την εκπαίδευση που αντιστοιχεί στην ηλικία του ατόμου), σε βαθμό που παρεμποδίζουν τη σχολική επίδοση ή δραστηριότητες της σχολικής ζωής που απαιτούν αναγνωστικές δεξιότητες, μαθηματική ικανότητα, ή σύνθεση γραπτών κειμένων. Σε όλες τις περιπτώσεις αν υφίσταται αισθητηριακό ελάττωμα οι δυσκολίες (αναγνωστικές, μαθηματικής ικανότητας, ή σύνθεσης γραπτών κειμένων) είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως το συνοδεύουν. Ως αποτέλεσμα παρατηρείται μείωση της σχολικής επίδοσης, χαμηλή αυτοεκτίμηση, και συχνά διακοπή φοίτησης στο σχολείο κατά την εφηβική ηλικία (Παπαδάτος, 2010:287-291).

Προσχολική ηλικία

Στην προσχολική ηλικία είναι αρκετά δύσκολο και επικίνδυνο να γίνει σχετική γνωμάτευση μαθησιακών δυσκολιών λόγω ατομικού ρυθμού ανάπτυξης κάθε παιδιού. Κάποια χαρακτηριστικά που χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή είναι η αδυναμία συγκέντρωσης της προσοχής (πχ. πέντε χρονών παιδιά που δεν μπορούν να ασχοληθούν με κάτι για πάνω από τρία ή τέσσερα λεπτά), η ανεπάρκεια στην κινητική ανάπτυξη (πχ. δεν μπορούν να πιάσουν την μπάλα, να πηδήξουν ή να παίξουν παιχνίδια που απαιτούν συντονισμό) και η καθυστέρηση ή εμφάνιση διαταραχών στην ομιλία (πχ. παιδιά τεσσάρων ετών με περιορισμένο λεξιλόγιο ή προφορά λέξεων που δεν μπορούν να γίνουν κατανοητές), (Αθανασιάδη, 2001:16).

Πρώτη Σχολική Ηλικία (δημοτικό σχολείο)

Στην πρώτη σχολική ηλικία, συχνότερο πρόβλημα αποτελεί η ανάγνωση, και τα μαθηματικά, η γραφή ή άλλα. Ενδεικτικά σημάδια μεταξύ έξι και οχτώ χρονών, αποτελούν η διάσπαση της προσοχής και υπερκινητικότητα, ή η δυσκολία να πιάσει το μολύβι και να σχηματίσει τα γράμματα, η δυσκολία στο διαχωρισμό ακουστικών και οπτικών ερεθισμάτων, την αναγνώριση γραμμάτων και την ανάγνωση. Μεταξύ οχτώ και δώδεκα χρονών οι δυσκολίες μπορεί να εμφανιστούν και σε άλλα μαθήματα καθώς κάνουν την εμφάνισή τους και συναισθηματικά προβλήματα λόγω των αποτυχιών που έχουν βιώσει όλα τα προηγούμενα χρόνια (Αθανασιάδη, 2001:16).

Δεύτερη Σχολική Ηλικία (Γυμνάσιο – Λύκειο)

Οι προκλήσεις είναι ακόμα μεγαλύτερες, με τη δυσκολία των μαθημάτων να μεγαλώνει καθώς οι μαθησιακές δυσκολίες επιφέρουν μία σειρά ψυχολογικών και επικοινωνιακών δυσκολιών οι οποίες συνδυαζόμενες και με άλλους παράγοντες χαρακτηριστικούς της εφηβικής περιόδου όπως συναισθηματική αστάθεια, υπερευαισθησία, αισθήματα κατωτερότητας, αβεβαιότητα για το μέλλον και ανασφάλεια για την επαγγελματική πορεία, μπορεί να ωθήσουν κάποιους νέους σε αντικοινωνικές συμπεριφορές και πράξεις (Αθανασιάδη, 2001:17).

Ο Torgesen (1977), τόνισε την παθητικότητα και έλλειψη κινήτρων όσον αφορά την μάθηση, παιδιών όλων των ηλικιών με μαθησιακές δυσκολίες. Η αποτυχία της μάθησης σε αυτά τα παιδιά αποδίδεται συχνά στην ύπαρξη διακριτών και συγκεκριμένων ελλείψεων όσον αφορά μια ποικιλία διαδικασιών που είναι απαραίτητες για τη μάθηση. Φαίνεται να μην έχουν αναπτύξει τα γνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά που είναι απαραίτητα για να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις μίας μαθητικής εργασίας και να χρησιμοποιήσουν δραστικές και αποτελεσματικές στρατηγικές εργασίας.

Ακόμα, η μελέτη των Wong & Wong, (1980) διερεύνησε τις ικανότητες ανάληψης ρόλων μαθητών με τυπική ανάπτυξη και μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ήταν πολύ λιγότερο ικανά να υιοθετήσουν μια εναλλακτική οπτική του κύριου χαρακτήρα έναντι ενός αμέτοχου παριστάμενου χαρακτήρα μίας ιστορίας. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την απόδοση των προηγούμενων ευρημάτων ύπαρξης κοινωνικών προβλημάτων στα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές και υπογράμμισαν την ανάγκη κατάρτισης στις κοινωνικές δεξιότητες.

Συνολικά

Γίνεται αντιληπτό ότι συνολικά οι βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αφορούν την ανάγνωση (π.χ. αναγνώριση των λέξεων και της σημασίας τους, δυσκολίες στο διαχωρισμό οπτικών ερεθισμάτων και την αναγνώριση γραμμάτων κλπ.), τη γραφή, το προφορικό λόγο (συμπεριλαμβανομένης της προφοράς λέξεων που δεν μπορούν να γίνουν κατανοητές), στην ακουστική κατανόηση (ακρόαση - δυσκολίες στο διαχωρισμό ακουστικών ερεθισμάτων), το μαθηματικό λογισμό (σωστή χρησιμοποίηση λεκτικών ή μαθηματικών συλλογισμών και πράξεων). Υπάρχει είτε κατά

συνέπεια, περιορισμένο λεξιλόγιο, ανεπάρκεια στην κινητική ανάπτυξη, αδυναμία συγκέντρωσης της προσοχής (διάσπαση της προσοχής) και υπερκινητικότητα, συναισθηματικά (συμπεριλαμβανομένων της έλλειψης κινήτρου και χαμηλής αυτοπεποίθησης) και κοινωνικά προβλήματα λόγω των αποτυχιών.

Όταν δεν γίνουν προσπάθειες διαχείρισης των μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να ακολουθήσουν τους μαθητές και στην ενήλικη ζωή τους, μειώνοντας τις επιλογές για επαγγελματική σταδιοδρομία. Αργότερα, οι μεγαλύτερες δυσκολίες τους φαίνεται να συναντώνται στις κοινωνικές σχέσεις, την επιλογή επαγγέλματος, την ανάπτυξη αυτοπεποίθησης, την ανάγνωση, την ορθογραφία, τα οικονομικά και οργανωτικά θέματα (Αθανασιάδη, 2001:18). Άρα, η κρισιμότητα αντιμετώπισης και το να διδάχτούν εναλλακτικές μεθόδους διαχείρισης των δυσκολιών τους και εντός του εκπαιδευτικού συστήματος είναι σημαντική.

Κεφάλαιο 3

Μεθοδολογία

Από τις έρευνες που αναφέρονται εδώ χρησιμοποιήθηκαν πέντε για τελική εξαγωγή συμπερασμάτων (βλέπε παράρτημα A1). Αρχικά, συλλέχθηκαν τριανταένα ερευνητικά άρθρα με συμμετέχοντες μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και με στόχο την εξακρίβωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού δράματος όσον αφορά την μάθηση και την συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, εστιάζοντας στις ιδιαίτερες δυσκολίες μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Η ηλικία των συμμετεχόντων συμπεριλάμβανε μαθητές όλων των βαθμίδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Δεν χρησιμοποιήθηκε η ημερομηνία έκδοσης ως κριτήριο απόκλισης από την ανασκόπηση. Η έρευνα εντόπισε δημοσιεύσεις στην Αγγλική και στην Ελληνική γλώσσα από το 1978 ως το 2019 στο σύνολο.

Χρησιμοποιήθηκαν βάσεις δεδομένων, με το ενδιαφέρον στραμμένο στην παιδαγωγική διάσταση του θεάτρου στην εκπαίδευση. Οι διαθέσιμες βάσεις δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: MyAthens, Academia, ResearchGate, JSTOR (via ITHAKA), SAGE Journals και Wiley Online Library (Παράρτημα A2 για περιοδικά που χρησιμοποιήθηκαν).

Παραλλαγές της ακόλουθης στρατηγικής αναζήτησης χρησιμοποιήθηκαν σε συνδυασμό των εξής όρων/λέξεων-κλειδιών:

1. Drama	8. dyscalculia
2. educational drama	9. self-esteem
3. special needs	10. emotional intelligence
4. special educational needs	11. social skills
5. dyslexia	12. emotional development
6. mathematics	13. learning disabilities
7. dysgraphia	

Σε τριανταένα από τα ερευνητικά άρθρα και μετα-αναλύσεις, συμμετέχοντες ήταν μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Συγκεντρώθηκαν ερευνητικά άρθρα με συμμετέχοντες μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και τους γονείς τους, είτε συμμετέχοντες μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (ποσοτικά δεδομένα). Στα άρθρα αυτά η μεθοδολογία ήταν είτε ποιοτική (συνεντεύξεις κλπ.), είτε ποσοτική όπου έγινε καταγραφή και σύγκριση δεδομένων πριν και μετά την χρήση δραματικών τεχνικών.

Τα επιλεγμένα πέντε άρθρα αφορούν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Οι έρευνες αυτές, έχουν διεξαχθεί από το 1995 ως το 2019. Κριτήριο επιλογής αποτέλεσε οι έρευνες να έχουν επιστημονικό/ερευνητικό σχεδιασμό δηλαδή με σκοπό την συλλογή αξιόπιστων και έγκυρων δεδομένων σχετικά με την αποτελεσματικότητα του θεάτρου/δράματος στην εκπαίδευση και ανάλυση αυτών. Με αυτή την λογική, εξαιρέθηκαν άρθρα τα οποία βασίζονταν σε εμπειρική εκτίμηση της αποτελεσματικότητας του δράματος πχ. από το δάσκαλο, όπου δηλαδή δε υπήρχε είτε ποιοτική είτε ποσοτική ανάλυση δεδομένων.

Κεφάλαιο 4

Θέατρο στην Εκπαίδευση: Η ερευνητική τεκμηρίωση της αποδοτικότητάς του

“Imagination is more important than knowledge.”
(Η φαντασία είναι πιο σημαντική από την γνώση)
Albert Einstein

Μέσα από το θέατρο στην εκπαίδευση, διευκολύνεται η ενεργός μάθηση επειδή αποδεσμεύεται η φαντασία, διεγείρονται τα συναισθήματα, διεγείρεται η σωστή δραστηριότητα του εγκεφάλου, παρέχεται ένα ασφαλές πλαίσιο για τη διερεύνηση εναλλακτικών δράσεων και παρεμβάσεων, προσφέρεται μια νέα προοπτική για τα προβλήματα, παρέχεται ένα πλαίσιο για τη διευκόλυνση των αλλαγών, διερευνάται μια σειρά πιθανών αποτελεσμάτων αλλά και βοηθιούνται τα άτομα να επιλύσουν ανεπίλυτα συναισθήματα και σκέψεις (Jennings, 1987 στο Wasyllo & Stickley, 2007).

Ο Lee και οι συνεργάτες του το 2015, έγραφαν ότι δεν υπήρχε ακόμα ξεκάθαρη κατανόηση της αποτελεσματικότητας του θεάτρου/δράματος στο σχολείο και υπό ποιες συνθήκες είναι λιγότερο ή περισσότερο αποτελεσματικό. Ο ίδιος αναφέρει ότι φαίνεται να έχει θετικό αντίκτυπο όσον αφορά μια ποικιλία θεμάτων. Η μετα-ανάλυση που εκπονήσαν, σε έρευνες που αφορούσαν μαθητές από προ-νήπιο ως Γυμνάσιο, έδειξε ότι η παιδαγωγική μέσω δράματος (Drama Based Pedagogy) έχει σημαντικά θετικό αντίκτυπο. Οι επιδράσεις ήταν πιο έντονες όταν η παρέμβαση ήταν υπό την καθοδήγηση ενός δασκάλου στην τάξη και όχι ενός καλλιτέχνη και όταν περιλάμβανε περισσότερα από πέντε μαθήματα. Τέλος όταν το δράμα ενσωματώθηκε σε προγράμματα σπουδών

αγγλικής γλώσσας ή επιστημονικών μαθημάτων ήταν πιο αποτελεσματικό σε σχέση με άλλους τομείς. Βρέθηκαν επίσης θετικά αποτελέσματα σε ψυχολογικούς και κοινωνικούς τομείς.

Η αποτελεσματικότητα του θεάτρου στην εκπαίδευση όσον αφορά την μάθηση, αξιολογήθηκε ακόμα από ερευνητές όπως για παράδειγμα τους Kardash και Wright (1986), τον Conrad (1992 στο Lee, 2015) και Podlozny (2000). Επίσης η βελτίωση της αυτοπεποίθησης μέσω δράματος (Conrad & Asher, 2000). Έχει πράγματι αναπτυχθεί μια ευρύτερη βιβλιογραφία σχετικά με τις επιδράσεις των θεατρικών μεθόδων και τεχνικών στη εκπαίδευση.

Η Heathcote στόχευε στο να βοηθήσει και τους μαθητές με ειδικές ανάγκες να ανακαλύψουν τις ικανότητες που διαθέτουν, φέρνοντάς τους σε μια θέση όπου διαθέτουν εξουσία, όπου οι άλλοι τους χρειάζονται και όπου είναι υπεύθυνα για κάτι, αντιστρέφοντας τις σχέσεις εξάρτησης από τους άλλους (Landy, 1982, Wagner, 1976, Παρασκευοπούλου-Σταυροπούλου, 2016). Νιώθοντας ότι έχουν τον έλεγχο λίγο περισσότερο σε αυτό που τους συμβαίνει μπορούν να ανταπεξέλθουν καλύτερα πρακτικά και ψυχολογικά (Kempre, 2005).

4.1 Μάθηση

Στους εισηγητές του θεάτρου στην εκπαίδευση, είναι κοινή παραδοχή η πεποίθηση, ότι το δράμα συντελεί θετικά στην μάθηση. Είτε πρόκειται για αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, είτε για τη βελτίωση γλωσσικών δεξιοτήτων, επικοινωνίας ως και την επίλυση προβλημάτων (Bolton, 1985).

Ο Kempre (2011) αναφέρει ότι οι διαθέσιμες έρευνες που διερευνούν τη χρήση του δράματος για τις ανάγκες μαθητών με ειδικές ανάγκες είναι ποσοτικά περιορισμένες. Αυτό μπορεί να δυσχεράνει την προσπάθεια των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να αναπτύξουν την πρακτική τους σε αυτόν τον τομέα. Η απρόβλεπτη κατάσταση του θεατρικού μέσου μπορεί να αποδειχθεί δύσκολη για τους συνεργάτες και να αποτελέσει πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν εμπιστοσύνη. Παρατίθενται μερικές από τις διαθέσιμες έρευνες που αφορούν τις δυσκολίες των μαθητών αυτών.

Το δράμα περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο μάθημα του προγράμματος σπουδών καθρεφτίζει την ζωή όπως την ζει και βιώνει κάποιος. Λαμβάνεται υπόψιν ο χώρος, τα αντικείμενα και οι άλλοι άνθρωποι εκτός από τις λέξεις. Η γλώσσα άρα μπορεί να βιωθεί (να την ακούσει, ερμηνεύσει και χρησιμοποιήσει) σε αληθοφανή πλαίσια. Τελικά έτσι ο σκοπός της χρήσης της γλώσσας είμαι πιο άμεσος και διαθέσιμος για τους μαθητές (Winston, 2017).

4.1.1 Δεξιότητες Ανάγνωσης και Γραφής, Ανάπτυξη Λεξιλογίου

Συναντά κανείς μία ποικιλία ερευνών και πειραματικών πρακτικών και σχολικών εφαρμογών για την βελτίωση δεξιοτήτων όπως ανάγνωση και γραφή. Ο Wagner (1988), παρουσίασε μία ανασκόπηση των ερευνών σχετικά με το θέατρο/δράμα στην εκπαίδευση που δείχνει ότι η χρήση του έχει θετικές επιπτώσεις στην ανάγνωση, τη γραφή και την προφορική γλώσσα των μαθητών.

Η Podlozny (2000) αναφέρει ότι μεταξύ 1965 και 2000, δημοσιεύτηκαν τουλάχιστον διακόσιες μελέτες οι οποίες διερευνούσαν την σχέση μεταξύ εκπαίδευσης μέσω δράματος και διαφόρων ειδών ακαδημαϊκής ικανότητας. Περισσότερες από σαράντα τις εκατό από αυτές, εξετάζουν την σχέση μεταξύ δράματος και την επιτυχία σε γλωσσικές ικανότητες όπως ανάγνωση, προφορικό λόγο και γραφή. Μελέτησε επτά μετα-αναλύσεις όπου αναφέρει ότι οι έρευνες ως επί το πλείστον υποστηρίζουν τις υποθέσεις των θεωρητικών ότι το δράμα βελτιώνει δεξιότητες όπως ανάγνωση (ετοιμότητα και ικανότητα), κατανόηση κειμένου, και γραφή σε νεαρά παιδιά. Μάλιστα, η χρήση διαφορετικών ειδών δράματος παρήγαγε διαφορετικά αποτελέσματα. Π.χ. μία δομημένη αναπαράσταση φαίνεται να είχε καλύτερα αποτελέσματα σε ότι αφορά την κατανόηση της δομής μίας ιστορίας και την προφορική εξιστόρηση της, ενώ μια μη-δομημένη αναπαράσταση φαίνεται να ταιριάζει περισσότερο στη προώθηση/ανάπτυξη του προφορικού λόγου. Αναφέρει ότι το δράμα βοηθάει τους μαθητές όχι μόνο να κατακτήσουν τα κείμενα που δραματοποιούν αλλά και νέο υλικό που δεν έχει δραματοποιηθεί.

Η Mages (2008) του Πανεπιστημίου του Χάρβαρντ, μελέτησε συστηματικά έρευνες που αφορούσαν την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων μαθητών ηλικίας δύο έως επτά χρονών με τυπική ανάπτυξη, με μέθοδο διδασκαλίας κατά κύριο λόγο την τεχνική του αυτοσχεδιασμού (π.χ. Paley style drama curriculum-improvisation). Η πλειοψηφία των

ερευνών δείχνει ότι η συμμετοχή στο δράμα προωθεί την ανάπτυξη πολλαπλών γλωσσικών ικανοτήτων κυρίως λόγω του βιωματικού, του συμμετοχικού και του πολυτροπικού χαρακτήρα του δράματος (Πίγκου-Ρεπούση, 2019:131, Conard, 1992 στο Mages, 2008, Kardash & Wright, 1987, Podlozny, 2000, Vitz, 1983, Wagner 1998),

Ο Vygotsky (1978 στο McMaster, 1998), ανάδειξε τη σημασία του δραματικού παιχνιδιού ως βάση για τη γραφή και ανάγνωση. Η δραματοποίηση οδηγεί στην ανάπτυξη ικανότητας συμβολισμού και την χρήση γλώσσας εκτός συμφραζομένων (decontextualized language), την ανάπτυξη αποκωδικοποίησης γνώσης μέσω του δράματος. Η επίγνωση της συμβολικής αναπαράστασης και η ικανότητα να χειριστούν σύμβολα στο δραματικό παιχνίδι απαιτεί την ίδια ικανότητα που απαντάται για την αφομοίωση της αλφαβήτου. Η σύλληψη ότι σύμβολα αναπαριστούν ήχους, με συγκεκριμένο νόημα, εσωτερικοποιείται πριν τα παιδιά κατανοήσουν το εκτυπωμένο υλικό. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων συμβολοποίησης μέσω του δράματος μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν βάση για την ανάπτυξη δεξιοτήτων συμβολισμού απαραίτητων για γραφή και ανάγνωση (Schickedanz, 1978). Η δραματοποίηση επίσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για τη δραματική παρουσίαση μίας λέξης με διάφορα μέσα χρησιμοποιώντας π.χ. οπτική, κιναισθητική ή άλλα μνημονικά στοιχεία αντιπροσωπευτικά της λέξης.

Όσον αφορά τη γραφή, όταν οι μαθητές παίζουν δραματικά χρησιμοποιούν γραπτό λόγο. Η χρήση του γραπτού λόγου συμπεριλαμβάνει τον ορισμό αναφορών σε αντωνυμίες, την διευκρίνιση ασαφών όρων, την επιλογή αντικειμένων τα οποία τα συμβολίζουν άλλα αντικείμενα, και την εισαγωγή με θεμάτων με ξεκάθαρο τρόπο, δεξιότητες χρήσιμες για στη συνέχεια για την εκμάθηση γραπτής γλώσσας (Pellegrini, 1980, 1982, 1984).

Οι Graham et al. (2012 στο Mayers et al., 2019) περιέγραψαν ως χρήσιμες τις εξής διαδικασίες για την μάθηση στην γραφή: να υπάρχουν ξεκάθαροι συγκεκριμένοι στόχοι, να βοηθηθούν οι μαθητές να οργανώσουν τις ιδέες του, να εργαστούν όλοι μαζί, να έχουν ανατροφοδότηση ενώ γράφουν. Οι Mayers et al., (2019) μελέτησαν και αναφέρουν τα αποτελέσματα εργαστηρίου (με τους Story Pirates) το πρόγραμμα του οποίου φαίνεται να ωφέλησε μαθητές δημοτικού που συμμετείχαν, οι οποίοι έδειξαν βελτίωση όσον αφορά την καταγραφή πλαισίου, χαρακτήρων, κινήτρων και επίλυσης. Επίσης όσον αφορά το αφηγηματικό ύφος, τη λογική εξέλιξη, τη πρωτοτυπία της ιστορίας, τη

δημιουργικότητα και την εκφραστική φύση των ιστοριών του μαθητή. Η διαδικασία έδωσε και κίνητρο στους μαθητές που ανυπομονούσαν μετά την πρώτη δραματοποίηση ιστοριών να επιστρέψουν στις τάξεις και να γράψουν και άλλες ιστορίες.

Όσον αφορά την κατανόηση κειμένου, ο Yau (1992) παρουσίασε την χρησιμότητα του θεάτρου στην εκπαίδευση. Ένας μαθητής που συμμετέχει θα χρειαστεί να κάνει πρακτική σε γνωστικές δεξιότητες όπως: να δημιουργήσει, γενικεύσει, υποθέσει, ξεκαθαρίσει, αναγάγει, αφομοιώσει, αναλύσει, επιλέξει, κρίνει, εξευγενίσει, δημιουργήσει ακολουθία κλπ. (Yau, 1992). Για παράδειγμα ο μαθητής επιδίδεται σε ασκήσεις που εξερευνούν την συνείδηση ή την ματιά κάθε χαρακτήρα και τα αισθήματά του, όπου οι μαθητές απαντούν από την θέση του χαρακτήρα (προσποιούμενοι τον χαρακτήρα), με αποτέλεσμα την αύξηση της ικανότητας κατανόησης κειμένου (McMaster, 1998). Επίσης, η κατανόηση ενισχύεται με την διανοητική οπτικοποίηση και την ικανότητα δημιουργίας εικόνων η οποία αποτελεί βασικό ζητούμενο της δραματοποίησης, είτε σε επίπεδο προετοιμασίας είτε σε επίπεδο υλοποίησης (DuPont, 1992). Το είδος αυτής της κατανόησης ενισχύεται μέσω της δραματοποίησης του κειμένου η οποία προσφέρει εικόνες και, συνεκδοχικά, μνήμες στους μαθητές και ενισχύει την ικανότητα απομνημόνευσης των λεπτομεριών, της δημιουργίας αλληλουχίας και μεστού νοήματος (Rose et al 2000).

Ως προς την καλλιέργεια του γραπτού λόγου, το δράμα μπορεί να βοηθήσει στην κατάκτηση διαφόρων μορφών λόγου. Στον πεζό λόγο για παράδειγμα ποια είναι η δομή, τα στοιχεία του χαρακτήρα, η πλοκή, η δράση το πλαίσιο και πως χρησιμοποιούνται μαζί (Miccinati & Phelps, 1980). Ένα παράδειγμα είναι να σταματήσει η ανάγνωση και οι μαθητές σε διαφορετικά γκρουπ να δημιουργήσουν διαφορετικό τέλος για την επίλυση μίας σύγκρουσης. Επίσης οι καθηγητές μπορεί να καθοδηγήσουν τους μαθητές να συγκρίνουν διαφορετικά έργα και διαφορετικά τέλη. Μπορεί ακόμα να διδαχτούν ποια είναι τα στοιχεία που κάνουν μία ιστορία καλό σενάριο για δραματοποίηση και να καθοδηγηθούν να γράψουν τέτοιες ιστορίες όπου περιλαμβάνονται χαρακτήρες εν δράση, ενδιαφέρουσα αρχή και λογική φόρμα, ξεκάθαρη δομή, κλιμάκωση και ικανοποιητικό τέλος (Stewig, 1974).

Ένα από τα βασικότερα πλεονεκτήματα του θεάτρου αφορά στη δραματοποίηση ιστοριών και άρα του ενυπάρχοντος λεξιλογίου σε αυτές η οποία προσδίδει μία εικόνα

της λέξης, που βιώνεται οπτικά, κιναισθητικά και ενίοτε απτικά. Αντίστοιχα ευνοϊκή είναι η χρήση του αυτοσχεδιασμού για τη σωστή ένταξη των λέξεων σε διαλόγους και συνθήκες (Reuse, 1977), για τη χρήση συνώνυμων λέξεων σε ποικίλες καταστάσεις και για τον εντοπισμό των διαφορών τους (Stewig, 1974).

Η ποικιλόμορφη γλώσσα στο δράμα σε σύγκριση με αυτή που χρησιμοποιείται στα περισσότερα από τα άλλα μαθήματα σε συνδυασμό με την αφιέρωση χρόνου για να μιλάνε τα παιδιά – αντί του δασκάλου – θεωρούνται συνθήκες ουσιαστικής συνεισφοράς στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των μαθητών (O'Toole et al., 2009). Σύμφωνα με τον O'Toole (2009) και τους συνεργάτες του μέσω του δράματος προσφέρεται σημαντικά μεγαλύτερη ευκαιρία στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν εκφραστική γλώσσα. Οι μαθητές εξασκούνται σε ένα ευρύτερο φάσμα γλωσσικών στόχων -εκφραστικούς, ευφάνταστους και διαπραγματευτικούς- πέρα από την συνηθισμένη χρήση γλώσσας ως ενημερωτική. Εκπαιδεύονται σε μεγαλύτερα επίπεδα αντανακλαστικής και αφηρημένης σκέψης όπως αυτή ενθαρρύνεται από το δράμα (O'Toole et al., 2009).

Οι Rozansky και Aagesen (2010) βρήκαν ότι μαθητές Β' Γυμνασίου (eight grade), χαμηλότερου αναγνωστικού επιπέδου (τα δυο τρίτα Αμερικάνοι αφρικανικής καταγωγής και το ένα τρίτο λευκοί, με το ογδόντα τις εκατό να δικαιούται δωρεάν ή με έκπτωση μεσημεριανό), έδειξαν βελτίωση στην ανάγνωση κειμένων με κριτικό τρόπο (critical literacy). Χρησιμοποίησαν ποιοτική έρευνα με καταγραφή σε βίντεο και απομαγνητοφώνηση τριών συνεδριών των ενενήντα λεπτών. Υπήρχαν έξι μικρές ομάδες των τεσσάρων ή πέντε καταλήγοντας σε σύνολο δεκαοχτώ απομαγνητοφωνήσεων (και δεκαοχτώ γλυπτά-εικόνες). Οι μαθητές φοιτούσαν στην Β' Γυμνασίου (eight grade) και ήταν χαμηλού αναγνωστικού επιπέδου (αλλά δεν υπάρχει αναφορά σε μαθησιακές δυσκολίες). Χρησιμοποιήθηκε Image Theater: διερεύνηση θεμάτων και των συναισθημάτων, την στάση των μαθητών απέναντί σε αυτά τα θέματα μέσω της ομαδικής δημιουργίας γλυπτού φτιαγμένου από τα σώματά τους. Έδειξαν βελτίωση ως προς την ικανότητα κριτικής σκέψης και ως προς ικανότητες διαπραγματεύσεως, ενσυναίσθησης, χρήσης της γλώσσας σώματος για δήλωση κοινωνικού στάτους κλπ.

Μαθησιακές Δυσκολίες

Η Peter (1994) εξηγεί ότι τα βασικά στοιχεία του δράματος, όπως η κατανόηση των συμβολισμών, το κατάλληλο λεξιλόγιο, η σωστή άρθρωση και η ακρίβεια στην ομιλία, ο

αυθόρμητος προφορικός λόγος και η εξάσκηση της ανάγνωσης και της γραφής το κάνουν κατάλληλο για τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στοιχεία όπως ο τόπος και ο χρόνος που εκτυλίσσεται το δράμα βοηθούν τα παιδιά να αποκτήσουν καλύτερη αντίληψη του χώρου και της χρονικής αλληλουχίας των γεγονότων ενός κειμένου ή αφηγήματος.

Η Gill Brigg (2001) παραθέτει μία σειρά από πρακτικές εφαρμόσιμες και δοκιμασμένες με παιδιά με ειδικές ανάγκες, με σκοπό την γλωσσική ανάπτυξη μέσω δράματος, χρησιμοποιώντας την πυροδότηση της φαντασίας. Υποστηρίζει ότι το δράμα απελευθερώνει από τη διάσταση του πραγματικού χώρου και χρόνου και τους μεταφέρει στη διάσταση του φανταστικού. Υπό αυτές τις συνθήκες με ασφάλεια, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν γλωσσικές δομές κατάλληλες για νέες καταστάσεις, μέσα στον προστατευόμενο κόσμο του δράματος (ο οποίος μπορεί να διακοπεί οποτεδήποτε χρειαστεί).

Ο Kilinc και οι συνεργάτες του (2017), εφάρμοσαν δράσεις για μάθηση της γλώσσας μέσω δράματος στην τάξη, με κανόνες τον σεβασμό και εκτίμηση των σχολίων και προτάσεων όλων. Παρουσίασαν δεδομένα από ομαδικές συνεντεύξεις (focus groups) δεκαεννέα δασκάλων, δεκαοχτώ γυναικών και ενός άντρα, κανέναν από τους οποίους δεν είχαν προηγούμενη εκπαίδευση στο δράμα. Οι συνεντεύξεις ήταν δασκάλων παιδιών προσχολικής ηλικίας όπου εξέφρασαν την εμπειρία τους σχετικά με την εφαρμογή δραματικών τεχνικών και την γνώμη τους για την συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες αυτές. Στην έρευνά τους, συμμετείχαν στο πρόγραμμα PD EYEPlay για δύο χρόνια, πεντακόσιοι μαθητές τριών έως πέντε χρονών, εκ των οποίων έντεκα τις εκατό είχαν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες ή καθυστερήσεις. Χρησιμοποιήθηκε ποιοτική έρευνα με στόχο την κατανόηση του πως το πρόγραμμα υποστήριξε τη δημιουργία εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές. Διεξήχθη μελέτη των διαδικασιών λήψης νοήματος στο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον με χρήση νατουραλιστικών και ερμηνευτικών προσεγγίσεων.

Σκοπός ήταν η εμπειρία/συμμετοχή όλων στη μαθησιακή διαδικασία. Χρησιμοποιήθηκαν διάφορα εργαλεία όπως: βιβλία (με θέματα όπως το πως ξεπερνάς τον φόβο ή το πως καλλιεργείς ενσυναίσθηση για τους άλλους), όπου οι μαθητές έμπαιναν στο ρόλο ενός χαρακτήρα του βιβλίου, διερευνώντας πιθανές λύσεις σε

προβλήματα της ιστορίας (εξασκώντας επίλυση προβλημάτων). Οι εκπαιδευτικοί ενίοτε συμμετείχαν μπαίνοντας και αυτοί σε ρόλο (για παράδειγμα παίζοντας την μητέρα που διερευνά την ύπαρξη αλιγάτορα κάτω από το κρεβάτι). Αντίστοιχα χρησιμοποιώντας παντομίμα, οι μαθητές σε ρόλο μπορεί να ζητούσαν από τον αλιγάτορα να φύγει, να προσπαθούν να τον τρομάξουν ή να βρουν κάτι που δεν αρέσει στον αλιγάτορα να βάλουν κάτω από το κρεβάτι για να φύγει. Όταν έφυγε στην τρίτη προσπάθεια, σε αυτό παράδειγμα, επέστρεψαν μέσω της μαγικής πόρτας (δραματικό εργαλείο) στην τάξη. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν άλλα δραματικά εργαλεία και τεχνικές όπως αντικείμενα για την ενεργοποίηση των αισθήσεων, ανοιχτές ερωτήσεις, reflection sticks (βοηθούν την επεξεργασία πάνω στην εμπειρία του μαθητή), μαγική πόρτα, ανάπτυξη χαρακτήρα, ομαδική ανάπτυξη ιστοριών, ανάπτυξη χαρακτήρων, μαγική τσάντα, μαγική σκόνη, κλπ.) και υποστήριζαν πολλαπλές μορφές μάθησης και συμμετοχής.

Η χρήση των διαφόρων εργαλείων ήταν σημαντική επειδή επέτρεπε σε κάθε μαθητή να συμπεριληφθεί σε μια δραστηριότητα ανεξάρτητα από την ικανότητά του. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι οι δραστηριότητες του προγράμματος PD EYEPlay παρείχαν αξιόλογα οφέλη για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τις διαφορές τους. Οι δραματικές δράσεις του EYEPlay ειδικά εστιασμένες στην ενσωμάτωση των στρατηγικών δράματος στην μάθηση της γλώσσας, παρείχαν την δυνατότητα να εξερευνήσουν οι μαθητές μέσω της ενσωματωμένης μάθησης και συμμετοχής σε δραστηριότητες. Οι δραματικές δραστηριότητες του προγράμματος υποστήριξαν μια εκπαιδευτική προσέγγιση που συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές με δύο τρόπους: εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους όσον αφορά την πρόσβαση και τη διεύρυνση των ευκαιριών μάθησης και την ενίσχυση ενός εμπεριεκτικού εκπαιδευτικού πλαισίου. Το πρόγραμμα επέδρασε και στις προηγούμενα παγιωμένες πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την παράδοση του μαθήματος και τους αποδεκτούς τρόπους συμμετοχής και συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι μαθητές από παθητικοί αποδέκτες, συμμετείχαν μέσω των χαρακτήρων, αποκτώντας καλύτερη κατανόηση της ιστορίας, γενικεύοντας και μεταφέροντας τα νοήματα και εκτός των ιστοριών. Όπως προαναφέρθηκε μέσω των αισθήσεων διευκολύνθηκε η μάθηση για όλους, και τέλος αναπτύχθηκε το αίσθημα ομαδικότητας και συμμετοχής όλων.

4.1.2 Ακρόαση και Προφορικός λόγος

Το δράμα προσφέρει ποικιλία εμπειριών επικοινωνίας. Προσφέρει δεξιότητες προφορικού λόγου όπου ο μαθητής ορίζει, εκφέρει και εκφράζει σκέψεις στο πλαίσιο αυτοσχεδιασμού δραστηριοτήτων. Συμμετέχοντας σε δραματικές δραστηριότητες οι μαθητές καλλιεργούν δεξιότητες ακρόασης σε δύο επίπεδα: το να ακούν για νύξεις/υποδείξεις και δεξιότητες ακρόασης που αναπτύσσονται καθώς συμμετέχουν ως κοινό το οποίο αξιολογεί την εξέλιξη και το τι θα έκαναν διαφορετικά αν έπαιζαν οι ίδιοι στην σκηνή (Stewing, 1974).

Οι δεξιότητες προφορικού λόγου των μαθητών βελτιώνονται καθώς παίρνουν διάφορους ρόλους, επιλέγοντας την γλώσσα που είναι περισσότερο ταιριαστή για κάθε περίπτωση. Ο Παπαδόπουλος (2007) εφάρμοσε επιτυχώς πρόγραμμα με σκοπό την χρήση της διερευνητικής δραματοποίησης όπου οι μαθητές έγιναν πιο ικανοί να χρησιμοποιούν το λόγο σε κάθε περίπτωση, με δημιουργικό και στοχαστικό τρόπο. Η διερευνητική δραματοποίηση καλλιέργησε την επικοινωνιακή ικανότητα των παιδιών σε ρόλο και εκτός ρόλου, δημιουργώντας αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης.

Για να αναπτυχθεί ευφράδεια, οι μαθητές χρειάζονται ευκαιρίες για επαναλαμβανόμενο διάβασμα του ίδιου υλικού (Bidwell, 1990). Στο θέατρο στην εκπαίδευση αυτό συντελείται καθώς η επανάληψη και η πρακτική εξάσκηση είναι εγγενής σε πολλές δραστηριότητες. Οι μαθητές για παράδειγμα, διαβάζουν ξανά και ξανά, επιχειρώντας διαφορετικούς τρόπους να δραματοποίησης του κειμένου, υπογραμμίζοντας λέξεις για έμφαση και συζητώντας διαφορετικές ερμηνείες σε μικρά γκρουπ (Wolf, 1993).

Μαθησιακές Δυσκολίες

Έρευνες που μελέτησαν προγράμματα με έμφαση στη χρήση του προφορικού λόγου σε συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις βρήκαν θετικά αποτελέσματα σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Ο σκοπός της μελέτης του de la Cruz (1995), ήταν να καθοριστεί εάν ένα πρόγραμμα δημιουργικού δράματος με έμφαση στην χρήση της προφορικής γλώσσας για συγκεκριμένους κοινωνικούς σκοπούς θα οδηγούσε σε βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων προφορικού λόγου παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα συμμετείχαν είκοσι-ένα μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Δεκατέσσερις

μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα, χρησίμευσαν ως ομάδα ελέγχου. Μία λογοπεδικός παρείχε δώδεκα συνεδρίες δημιουργικού δράματος (πχ. χρήση αυτοσχεδιασμών και άλλων θεατρικών παιχνιδιών) στους είκοσι-ένα μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Οι σπουδαστές υποβλήθηκαν σε αξιολόγηση πριν και μετά χρησιμοποιώντας την Κλίμακα Κοινωνικής Ικανότητας Walker-McConell, για την αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, το Τεστ Γλωσσικής Ανάπτυξης-2, για την αξιολόγηση της ομιλίας και της ακρόασης και μία κλίμακα αυτο-ανάπτυξης που αναπτύχθηκε από τον de la Cruz (1995), για την αξιολόγηση των κοινωνικών και γλωσσικών δεξιοτήτων. Χρησιμοποιώντας αναλύσεις διακύμανσης (ANOVA), συνέκρινε τα ωφέλη στις κοινωνικές δεξιότητες, την προφορική εκφραστικότητα, τις γλωσσικές δεξιότητες και την κατανόηση προφορικού λόγου από τους μαθητές με μαθησιακές διαταραχές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα δημιουργικού δράματος και εκείνους που δεν συμμετείχαν. Κατά την ολοκλήρωση του προγράμματος διεξήχθησαν επίσης συνεντεύξεις με τους μαθητές που συμμετείχαν για να κατανοήσουν τις απόψεις τους σχετικά με την εμπειρία τους στο πρόγραμμα.

Η έρευνα κατέδειξε με ποσοτικά στοιχεία πως τόσο οι κοινωνικές δεξιότητες όσο και οι δεξιότητες προφορικού λόγου βελτιώθηκαν (de la Cruz, 1995). Συγκεκριμένα, οι μαθητές στο πρόγραμμα δημιουργικού δράματος εμφάνισαν βελτιώσεις στις κοινωνικές τους δεξιότητες και στην προφορική εκφραστικότητα, αλλά όχι στην κατανόηση προφορικού λόγου σε σύγκριση με μαθητές που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Οι συνεντεύξεις έδειξαν ότι οι φοιτητές απολάμβαναν να παίρνουν μέρος στο πρόγραμμα. Παρολαυτά, αξίζει να λάβει κανείς υπόψιν κάποια μεθοδολογικά σημεία όπως το ότι ήταν άγνωστο αν υπήρχαν διαφορές μεταξύ των ομάδων πριν από τη παρέμβαση.

4.1.3 Κιναισθητική Νοημοσύνη

Στο δράμα η γλώσσα του σώματος ενεργοποιεί την κιναισθητική νοημοσύνη και την ενσωμάτωση της γνώσης, και ενισχύει την κατανόηση των προθέσεων, των σκέψεων και των ενεργειών των χαρακτήρων, ενώ παράλληλα βοηθά τους μαθητές να εκφράσουν πιο άμεσα τις νοητικές τους αναπαραστάσεις για τα στοιχεία του δράματος.

Ο Gardner αναφέρει την ύπαρξη πολλαπλών μορφών ευφυίας. Συζητά πχ. την ύπαρξη δραματικής ευφυίας και την αντίστοιχη κιναισθητική, διαπροσωπική, γλωσσική και ενδο-προσωπική/συναισθηματική ευφυία (Παπαδόπουλος, 2014). Οι περισσότεροι

δάσκαλοι διδάσκουν μέσα από τη γλωσσική και τη μαθηματική ευφυΐα. Οι υπόλοιποι μαθητές που θα μπορούσαν να διακριθούν για τις ικανότητές τους σε άλλες μορφές ευφυΐας παραλείπονται. Για να συμπεριληφθούν πιστεύει ότι κάποιες έννοιες θα έπρεπε να εξηγούνται με ποικίλους τρόπους, εκτός από την χρήση γλώσσας και μαθηματικών, να χρησιμοποιείται για παράδειγμα η μουσική ή αισθητήριο-κινητικοί μέθοδοι (Belianky, 2006). Υποστηρίζει την ανάπτυξη της διαθεματικότητας: οι θεματικές ενότητες περιορίζουν το μαθητή σε απομνημόνευση πληροφοριών, ενώ οι επιστημονικοί τομείς επιτρέπουν την ανάπτυξη ενός τρόπου σκέψης, ο οποίος ενέχει την κατανόηση των εννοιολογικών κατηγοριών και συλλογισμών που διέπουν έναν επιστημονικό τομέα. Η διεπιστημονική αυτή προσέγγιση των ζητημάτων φανερώνει διαθεματική γνώση, συνδυαστική σκέψη αλλά και την δεξιότητα της πολύπρισματικότητας. Η προσέγγιση του Gardner ευνοεί την ένταξη του δράματος στο σχολείο γιατί σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, τη δυνατότητα θεώρησης μίας κατάστασης από διαφορετικές οπτικές, αλλά και γιατί πιστεύει ότι κάθε τομέας εφοδιάζει τον αυριανό πολίτη με διαφορετικά εργαλεία σκέψης και πρακτικές παρέμβασης (Φανουράκη, 2018).

Η Reiff (1992), μιλάει για τους πολλαπλούς τρόπους μάθησης και την ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή ως προς αυτούς. Αναφέρει ότι οι τρεις βασικοί τρόποι μέσω των οποίων μαθαίνουν τα παιδιά είναι ο ακουστικός, ο οπτικός και ο κιναισθητικός. Οι μαθητές που μαθαίνουν καλύτερα κιναισθητικά, μαθαίνουν είτε μέσω της αφής είτε μέσω της δραματοποίησης αυτού που μαθαίνουν. Τα παιδιά που μαθαίνουν περισσότερο κιναισθητικά (δεκαπέντε τις εκατό σύμφωνα με τους Barbe & Milone, 1980) κατά συνέπεια τείνουν να δυσκολεύονται περισσότερο και να έχουν λιγότερη αυτοπεποίθηση ή να βλέπουν το σχολικό πλαίσιο ως ανταγωνιστικό, μια και οι συνήθειες πρακτικές μάθησης δεν τους περιλαμβάνουν.

Σύμφωνα με τους Reid (στο Simpson, 1986) και Bruner (1962) υπάρχει η «αισθητική γνώση» η οποία βασίζεται στην αισθητηριακή εμπειρία. Η γνώση αυτή είναι προσωπικής και ρευστής φύσης, προσφέροντας νέες ιδέες και δομή για την κατανόηση και την αξιολόγηση της θέσης του κάποιου στον κόσμο. Ο Ward (1989) δηλώνει πέντε βασικές περιοχές αισθητικής γνώσης: αίσθηση, αντίληψη, αναπαράσταση, σύνθεση, και ύπαρξη δομής. Η καθεμία μπορεί να σχετίζεται με τη μορφή της τέχνης του δράματος, με αποτέλεσμα η δυναμική του δράματος στην εκπαίδευση των νέων με ειδικές ανάγκες να δείχνει ιδιαίτερα αποτελεσματική.

Γνωρίζουμε τον κόσμο μέσα από τις αισθήσεις μας. Στο δράμα είναι πολυσημικό, δηλαδή το νόημα μεταφέρεται μέσω μιας πολλαπλότητας σηματοδοτικών συστημάτων (Aston & Savona, 1991). Σύγχρονες εταιρίες θεάτρου για παιδιά όπως το Stan's Cafe, έχουν διερευνήσει τις δυνατότητες εστίασης στην αίσθηση κίνησης, γεύσης και όσφρησης για τη δημιουργία του δράματος.

Η έμφαση στην πρακτική δραματική εργασία με όλους τους νέους θα πρέπει να αφορά την αναγνώριση και την ανάπτυξη των υφιστάμενων δυνατοτήτων κατά τρόπο που να προάγει νέες δεξιότητες, γνώσεις και ιδέες και αντιμετωπίζοντας τις ελλείψεις και δυσκολίες. Η αισθητηριακή δραστηριότητα αποδεικνύει ότι είμαστε ζωντανοί με την αφύπνιση των αισθήσεών μας. Αντίθετα, αυτό που είναι αναισθητικό στερεί τη συνείδηση και την ικανότητά να ενεργεί ο μαθητής, γίνεται παθητικός. Όσοι από διδάσκουν δράμα σε μαθητές και νέους με ειδικές ανάγκες σύμφωνα με τον Ward (1989) και τον Kempe (2011) θα πρέπει να προσπαθήσουν να αποφύγουν να υποτάσσουν τους μαθητές σε παθητικούς δέκτες.

Μαθησιακές Δυσκολίες

Η αντίληψη είναι η καταγραφή αυτού που έχει βιωθεί μέσω των αισθήσεων. Περιλαμβάνει την προσαρμογή (κατανόηση) της αίσθησης σε ένα γνώριμο μοτίβο και είναι επομένως μια γνωστική διαδικασία. Όμως, δεν αντλούν όλα τα παιδιά τα ίδια μοτίβα είτε λόγω αισθητηριακής ανεπάρκειας είτε λόγω νευρολογικής μειονεξίας να αναγνωρίσουν μια αισθητηριακή εμπειρία. Ωστόσο, το δράμα είναι ανοικτό σε διαφορετικές ερμηνείες. Στην εκπαίδευση των νέων με ειδικές ανάγκες, αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως ένας απελευθερωτικός παράγοντας για τον μαθητή.

Η αναπαράσταση είναι ένα ιδιαίτερα ισχυρό χαρακτηριστικό γνώρισμα της αισθητικής γνώσης που έχει σαφείς δεσμούς με το δράμα, καθώς περιλαμβάνει τη χρήση του σώματος για την αναπαράσταση μίας αισθητηριακής εμπειρίας. Μερικά παιδιά είναι εξαιρετικά προικισμένα στην αναπαράσταση παρά το ότι μπορεί να έχουν μια ειδική ανάγκη ή δυσκολία. Επειδή το δράμα είναι μια μορφή τέχνης που μπορεί να χρησιμοποιήσει την οπτική, λεκτική, κιναισθητική αίσθηση, προσφέρει επιλογές εξερεύνησης και έκφρασης. Όταν ασχολούμαστε με παιδιά με ειδικές ανάγκες, είναι χρήσιμο να χρησιμοποιήσουμε σκόπιμα μια αίσθηση για να υποστηρίξουμε και να

συμπληρώσουμε μία άλλη. Ευτυχώς, η τέχνη του δράματος προσφέρει ευκολία στην σύνθεση των αισθήσεων. Σύμφωνα με το Ward (1989), Reid (στο Simpson, 1986) και Bruner (1962) υπάρχει «αισθητική γνώση», δηλαδή μια γνώση διαφορετική από εκείνη που αφορά αντικειμενικά γεγονότα αλλά βασίζεται σε αισθητηριακή εμπειρία.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, μέσω δραστηριοτήτων που βελτιώνουν την αίσθηση του φυσικού-σωματικού εαυτού αναπτύσσουν αυτοσυνείδηση, οργανώνονται και χρησιμοποιούν ενσυνείδητα σωματική δύναμη και ενέργεια, συγκέντρωση της προσοχής, χρησιμοποιούν το σώμα για να παραστήσουν ιδέες και αφηρημένες έννοιες. Έτσι βοηθούνται στη μετάβαση από το στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών λειτουργιών στο στάδιο της αφηρημένης σκέψης (Loyd & Danco, 2015, Καραγεωργίου-Short, 1989).

Ο Weber (1978) αναφέρει τρόπους με τους οποίους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες, π.χ. τα προβλήματα στην αντίληψη του χώρου και του χρόνου, που συχνά επηρεάζουν την ικανότητα μάθησης. Δυσλεξικοί μαθητές για παράδειγμα, συχνά μπερδεύουν π.χ. το ε με το 3 ή το Φ με το Θ. Η δραματική τέχνη, με τα βασικά στοιχεία που επεξεργάζεται, το χώρο και το χρόνο, μπορεί να βοηθήσει το μαθητή να συνειδητοποιήσει καλύτερα τις έννοιες αυτές. Ενθαρρύνοντας τα παιδιά, να γνωρίσουν τον κόσμο μέσα από την αισθητική εμπειρία κι όχι μόνο μέσω της αφηρημένης γνώσης, μπορούν να αντιμετωπίσουν καλύτερα τις δυσκολίες τους μετακινώντας πράγματα στο χώρο και παρατηρώντας τις αλλαγές (Weber, 1978).

Η Johnson (1998), παρουσίασε το παράδειγμα του σχολείου Briarwood School (Houston, USA) όπου ο Bob Ives, έμπειρος ηθοποιός και σκηνοθέτης, ξεκίνησε το 1993 πρόγραμμα μέσω της γνωριμίας με το έργο του Σαίξπηρ. Από το 1995 και μετά συμπεριέλαβε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Χρησιμοποίησε πολύ-αισθητηριακή προσέγγιση όταν δίδασκε τα λόγια σε μαθητές με δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση. Χρησιμοποίησε για παράδειγμα για μαθητές που μαθαίνουν καλύτερα οπτικά: κάρτες (flash cards), ζωγραφισμένους νοητικούς χάρτες (mental maps) και παρουσίαζε βίντεο συγκεκριμένων σκηνών ή ολόκληρου του έργου ή έδινε ηχογραφήσεις του έργου στους μαθητές για να το μάθουν. Για μαθητές που μαθαίνουν καλύτερα ακουστικά, ο ίδιος μπορεί να ηχογραφήσει τα λόγια, τα οποία έδινε σε μαθητές να ακούν στο σπίτι ή οδηγώντας. Για μαθητές που μαθαίνουν καλύτερα κιναισθητικά, επαναλάμβαναν τις

σκηνές ξανά και ξανά, μέχρι τα λόγια να ταυτιστούν τόσο με τις κινήσεις ώσπου να απαγγέλουν τα λόγια αυτόματα (καθώς έχει συνδεθεί με την κίνηση στην μνήμη τους). Για μαθητές με δυσκολίες στην μνήμη δίδασκε ασκήσεις βελτίωσης της μνήμης. Οι εικόνες και ο ρυθμός του λόγου του Σαίξπηρ λειτουργούν ως μνημονικά βοηθήματα από μόνα τους. Για τους μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης, στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση, όπως μαθητές με δυσλεξία, στην αρχή το κλειδί ήταν να κατανοήσουν το έργο, τους χαρακτήρες και τα κίνητρα, αντί της απομνημόνευσης λέξης προς λέξη. Η Johnson (1998), τελικά αναφέρει ότι παρά τις μαθησιακές τους δυσκολίες, οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν διατυπώσουν τις λέξεις σε άλλους επειδή έχουν βασίσει το έργο στη δική τους πραγματικότητα.

4.1.4 Μαθηματικά

Η Debby Jeaco (1994), από την Νέα Υόρκη, έγραψε για εναλλακτική προσέγγιση των μαθηματικών στο σχολείο, μέσω του δράματος. Η Heathcote (στο Wagner, 1976), ανέφερε ότι ενώ τα μαθηματικά είναι μεν πιο δύσκολα να τα μάθουν οι μαθητές μέσω του δράματος, είναι παρολαυτά εφικτό. Η Heathcote (στο Παπαδόπουλος, 2014) έδωσε προσοχή στη μελέτη ενός ζητήματος, την ανάδειξη και την επίλυση του μέσω της ανάληψης θεατρικών ρόλων, με τη μεσολάβηση του δασκάλου σε ρόλο ή εκτός ρόλου. Η διαδικασία επιτρέπει στους συμμετέχοντες να αντιληφθούν καταστάσεις και ανθρώπινες συμπεριφορές αποσκοπώντας στην αλλαγή της αρχικής κατανόησης, όπως προκύπτει από την σκέψη σχετικά με την δραματική εμπειρία (Παπαδόπουλος, 2014). Η Jeaco με βάση αυτή την γνώση, κάνει αναφορά στην εμπειρική εφαρμογή μεθόδων όπως παιχνίδια ρόλων, διήγηση σεναρίου από το δάσκαλο στο τέλος του οποίου είναι απαραίτητοι μαθηματικοί υπολογισμοί, αυτοσχεδιασμοί, παιχνίδια κλπ.

Μερικές από τις πρώτες έρευνες στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και στις αρχές της δεκαετίας του 1980 συσχέτισαν το δραματικό παιχνίδι με τις μαθηματικές δεξιότητες. Για παράδειγμα στη έρευνα του Yawkey (1980), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά της κοινωνικο-δραματικής ομάδας υπερέβησαν τα επίπεδα των ομάδων μαθητών που δε συμμετείχαν, σε μαθηματικές ικανότητες και ικανότητες παιχνιδιού όπως παρατηρήθηκαν από ενήλικες.

Μαθησιακές Δυσκολίες

Η διαταραχή μαθηματικών ή λεγόμενη δυσαριθμησία (dyscalculia) είναι μία μαθησιακή δυσκολία στα μαθηματικά η οποία συνυπάρχει με την δυσλεξία σε ποσοστό εξήντα με εβδομήντα τις εκατό, με την δυσαναγνωσία σε ποσοστό πενήντα-έξι τις εκατό, με την δυσγραφία σε ποσοστό πενήντα τις εκατό και με τη ΔΕΠΥ, έξι τις εκατό (Αγαλιώτης, 2000). Η διερεύνηση της επίδρασης του εκπαιδευτικού δράματος στην δυσαριθμησία χρειάζεται περισσότερη εξειδικευμένη έρευνα καθώς πρόκειται για ένα τομέα όπου παρατηρείται έλλειψη ερευνών.

4.2 Συναισθηματική Ανάπτυξη

Αναπαριστώντας τα γεγονότα με μια συμβολική μορφή και παίζοντας δραματικά τα αισθήματα και τις φαντασιώσεις τους, τα παιδιά συμβιβάζονται και επιτυγχάνουν μία αίσθηση κυριαρχίας. Έχουν γραφτεί αρκετά βιβλία σχετικά με τις τεχνικές δράματος που έχουν εφαρμοστεί με επιτυχία (βλέπε Παράρτημα Α3).

Μέσα από την δραματοποίηση και την υπόδυση ρόλων, καλλιεργείται η συναισθηματική αυτοαντίληψη και μπορούν να αντιληφθούν την συναισθηματική τους κατάσταση σε μία δεδομένη στιγμή (Burnard, 2006). Επίσης μαθαίνουν να γνωρίζουν την πηγή των συναισθημάτων τους αλλά και τον τρόπο που αυτά εκφράζονται στο σώμα τους. Η αναγνώριση συναισθημάτων σηματοδοτεί κατάλληλους τρόπους διαχείρισης και ορθή προσωπική συμπεριφορά (Chasen, 2011). Αντίστοιχα η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων οδηγεί στην κατάλληλη ανταπόκριση με κατάλληλες στάσεις και συμπεριφορές.

Όσον αφορά την συναισθηματική υγεία, η Navarrete (1999) διερεύνησε την ύπαρξη καταθλιπτικών συμπτωμάτων σε εφήβους με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Το δέκα τις εκατό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν σοβαρά καταθλιπτικά συμπτώματα. Παρολαυτά η έρευνα της είχε αυστηρά κριτήρια περί του καταθλιπτικού συμπτώματος σε σχέση με άλλες έρευνες που αναφέρουν μεγαλύτερο ποσοστό ύπαρξης καταθλιπτικών συμπτωμάτων. Τελικά όπως και τα περισσότερα παιδιά, τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και ενδεχομένως ακόμα περισσότερο χρειάζονται συναισθηματική στήριξη. Οι Moneta & Rousseau (2008) βρήκαν ότι το δημιουργικό δράμα βοήθησε μετανάστες εφήβους με δυσκολίες συμπεριφοράς και μάθησης να εκφράσουν και να διαχειριστούν τα συναισθήματα τους.

Η συναισθηματική ανάπτυξη είναι ένας όρος που περιλαμβάνει πολλές διαστάσεις. Για τους σκοπούς αυτής της ανασκόπησης γίνεται αναφορά συγκεκριμένα σε τομείς όπου υπάρχει δυσκολία για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σύμφωνα με την επιστημονική έρευνα που έχει χρησιμοποιηθεί για την διάγνωση αυτών.

4.2.1 Κίνητρο για μάθηση

Μια από τις πιο συχνές και χρήσιμες διαστάσεις του δράματος στην εκπαίδευση είναι η δημιουργία ενδιαφέροντος και η ανάπτυξη κινήτρου (ως βάση αναδυόμενου γραμματισμού στα νεαρά παιδιά και γενικότερα) που είναι πολύ σημαντικά για την κατανόηση και αλληλεπίδραση των μαθητών με το εκπαιδευτικό υλικό. Το δράμα έχει θετική επίδραση σε χαρακτηριστικά συνδεδεμένα με την γλωσσική ανάπτυξη όπως αυτοπεποίθηση, εικόνα του εαυτού, αυτό-πραγμάτωση, ενσυναίσθηση, βοηθητική συμπεριφορά και συνεργασία (Wagner, 1988).

Το θέατρο/δράμα στην εκπαίδευση, μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για διάβασμα, όταν η δραματοποίηση βιβλίων είναι τακτική δραστηριότητα στην τάξη και τα παιδιά αποκτούν φυσικά την επιθυμία να δραματοποιήσουν περισσότερες ιστορίες, κάτι που τα ενθαρρύνει να αναζητήσουν περισσότερες εμπειρίες ανάγνωσης. Π.χ. εμπνέονται να βρουν την «τέλεια» ιστορία να δραματοποιήσουν και άρα να διαβάσουν ποικιλία επιλογών. Αντίστοιχα θα πρέπει να διαβάσουν την πλοκή διεξοδικά για να καταλάβουν τους χαρακτήρες και τις πράξεις τους, τα κίνητρα τους (Miccinati & Phelps 1980).

Επίσης, ο Winston (2017), αναφέρει ότι το δράμα αποτελεί κίνητρο για παιδιά να θέλουν να γράφουν καθώς προσφέρει ιδέες και εμπειρίες για το τι να γράψουν. Μπορούσαν να γράψουν για την προσωπική τους εμπειρία για παράδειγμα το πώς βίωσαν οι ίδιοι μία δραματοποίηση. Οι μαθητές έγραψαν περισσότερα σε λιγότερο χρόνο. Το λεξιλόγιο και η συντακτική ήταν πιο πλούσια όταν το έγραφαν μετά από κάποια δραματοποίηση. Οι περισσότεροι έδειξαν μια πιο ξεκάθαρη αίσθηση κοινού στο γράψιμό τους αλλά και αίσθηση ενσυναίσθησης. Σε κάποιους από του μαθητές φαινόταν να υπάρχει θετική επιρροή από τις οπτικές ιδιότητες που είχε να προσφέρει το δράμα.

Η McMaster (1998), επίσης αναφέρθηκε στην χρήση δράματος ως εκπαιδευτικό εργαλείο το οποίο μπορεί να προωθήσει το ενδιαφέρον των μαθητών για γραφή και ανάγνωση. Αναφέρει ότι βασική αρχή στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ότι ένας μαθητής που καλείται να συμμετέχει είναι και ένας μαθητής που ενδιαφέρεται. Ένας μαθητής που ενδιαφέρεται, θα μάθει. Το δράμα συμπεριλαμβάνει τον μαθητή στην διαδικασία (Smith, 1972).

Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι Trowsdale και Hayhow (2013), εξέτασαν το πώς μια συγκεκριμένη θεατρική πρακτική, η μιμητική, μπορεί να αλλάξει και να επεκτείνει τις προσδοκίες και τα επιτεύγματα των παιδιών και των νέων με μαθησιακές δυσκολίες. Εστίασαν στην μελέτη περιπτώσεων, χρησιμοποιώντας συνεντεύξεις, σχόλια, φωτογραφικό υλικό, βίντεο και αναφορές γονέων. Οι συμμετέχοντες ήταν μαθητές ηλικίας τριών έως έντεκα χρονών. Τα πρώτα τρία χρόνια της έρευνας αφορούσε παιδιά επτά έως δέκα με μέτριες μαθησιακές δυσκολίες, που φοιτούσαν σε ειδικό σχολείο. Το τέταρτο και πέμπτο χρόνο της έρευνας συμπεριλήφθηκαν παιδιά τριών έως έντεκα χρονών με σημαντικές μαθησιακές δυσκολίες. Πρόκειται για εφαρμογή πενταετούς προγράμματος (2006-2011) με έμφαση στην μιμητική μέσω τεχνικών βασισμένων στην δουλειά των Στανισλάβσκι και Μέγιερχολντ. Χρησιμοποιήθηκαν δράσεις κατάρτισης από την Open Theater Company που συνεργάζεται με ηθοποιούς με μαθησιακές δυσκολίες, και είναι προσαρμοσμένες στο να στηρίξουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των νέων ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες.

Χρησιμοποίησαν μιμητική, δηλαδή παιχνίδια μίμησης, κατά βάση σωματικά, χωρίς προφορική επικοινωνία. Το παιχνίδι λάμβανε μέρος σε κύκλο, όπου όλοι μπορούν να δουν όλους και όπου μπορούσε να εφαρμοστεί ή μίμηση με υπερβολή για παράδειγμα. Αυτή επιφέρει μία αντίδραση, μία σύνδεση και ένα διάλογο με τα μέλη της ομάδας. Ο εισηγητής χειρονομεί διατηρώντας βλεμματική επαφή με τους μαθητές στο δωμάτιο και μέσω της χειρονομίας έμμεσα ζητάει μία απάντηση. Η απάντηση είναι ένα καθρέφτισμα της χειρονομίας ή κάποια άλλη χειρονομία. Δεν είναι η αντιγραφή που έχει σημασία αλλά κάποιας μορφής απάντηση μέσω του σώματος. Τονίζεται ότι η μίμηση δεν αφορά μόνο την μη-προφορική επικοινωνία αλλά και βοηθάει τους ανθρώπους να αντιληφθούν τις εκφράσεις ο ένας του άλλου και άρα τα συναισθήματα των άλλων (Iacobini, 2008:111).

Οι συγγραφείς τονίζουν ότι ο εμπυχωτής είναι υπεύθυνος για τη ρύθμιση του σωστού κλίματος στο οποίο η πρόσκληση για μίμηση μίας δράσης, μπορεί να πραγματοποιηθεί με αυτόν να αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς που είναι χαρούμενη, αναμένουσα, αφοσιωμένη, ασφαλής, θετική, χωρίς φόβο και θυμό, ενθουσιασμό και αγάπη. Στην μιμητική, όπως στην αλληλεπίδραση, ο εμπυχωτής κάνει χρήση της παρακολούθησης, της αναμονής και του χρονοδιαγράμματος, με προσαρμογή στους ρυθμούς της συμπεριφοράς του μαθητή (Nind, 1999:p.97).

Συμπεράνανε ότι η θεατρική πρακτική της μιμητικής φαίνεται να έχει σημαντική επίδραση στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Όπως έδειξαν τα αποτελέσματά σημαντική αλλαγή σημειώθηκε στο επίπεδο συμμετοχής των παιδιών μεταξύ τους και με τη μαθητική διαδικασία, την επίλυση προβλημάτων, παίρνοντας ρίσκα, σκεπτόμενοι νέους και ευφάνταστους τρόπους, επίσης όπως και στην ετοιμότητα των παιδιών να προβληματιστούν για τη συμπεριφορά τους και στην πρόοδο στην εκμάθηση. Αυτά τα αποτελέσματα υποστηρίζονται από συνεντεύξεις, σχόλια, δείγμα των οποίων παραθέτουν. Επίσης η διαφορά φάνηκε μέσο φωτογραφιών και ταινιών καθώς και μέσω γονικών παρατηρήσεων. Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι η μιμητική είναι μια δυναμική διαδικασία μέσω των οποίων τα παιδιά μπορούν να ασκούν αυτό-πραγμάτωση (Maslow, 1943 στο Trowsdale & Hayhow, 2013) και την (περισσότερο δίκαιη) ανάπτυξη δυνατοτήτων (Terzi, 2005).

4.2.2 Αυτοπεποίθηση

Ο Heinig (1987), τόνισε την αξία του να βιώσει ένας μαθητής ένα ρόλο που του είναι καινούργιος, όπως ένας ισχυρός βασιλιάς ή ένας ήρωας, ένας θαρραλέος άνθρωπος. Βλέπουν τον εαυτό τους μέσα από μία νέα ματιά, ανακαλύπτουν δυνατότητες που δεν ήξεραν ότι είχαν. Ενισχύεται η αυτό-εικόνα και η επιθυμία να είναι ενεργό μέρος της μαθησιακής κοινότητας (Heinig, 1987). Παίζοντας παντομίμα, αποκτώντας αυτοπεποίθηση με κάθε νέα επιτυχία, ο μαθητής είναι πιο πρόθυμος να πάρει περισσότερα ρίσκα, επιτρέποντας στο γραπτό σενάριο να εισαχθεί στο ρεπερτόριό του με ένα διασκεδαστικό τρόπο (McMaster, 1998). Η δραματοποίηση είναι μία πολύ χρήσιμη τεχνική στα νεαρά παιδιά, μέσω της οποίας αποκτούν πλήθος εμπειριών οι οποίες μετέπειτα συνδέονται με τις νέες πληροφορίες που θα μάθουν στην εκπαιδευτική τους πορεία.

Το αναπτυξιακό δράμα για παράδειγμα, σύμφωνα με τον Τσιάρα (2014:35), συντελεί στην ανάπτυξη της αυτονομίας, της κυριαρχίας, της αίσθησης του εαυτού και της αυτοεκτίμησης (Courtney, 1989, McCaslin, 1984). Συμμετέχοντας στις δραματικές δραστηριότητες αποκτούν μια διαφορετική αντίληψη για τον εαυτό τους και τους γύρω τους. Μέσω της επικοινωνίας με έναν διαφορετικό κώδικα, αμβλύνουν την κατανόησή τους για τον κόσμο, μαθαίνουν βιωματικά και εφοδιάζονται με εμπειρίες για να αντιμετωπίσουν την ζωή αργότερα. Γνωρίζουν καλύτερα την δική τους ταυτότητα, αποκτούν μεγαλύτερη ικανότητα αυτοέλεγχου και αυτοαντίληψης μέσα στην ροή της δραματικής αλληλεπίδρασης (Bolton, 1998, Τσιάρας, 2014).

Οι Landy και Borisoff (1987), μελέτησαν την επίδραση του "Reach for Speech", προγράμματος που βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες ομιλίας και επικοινωνίας, και επικεντρώνεται στο κοινωνικό δράμα. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι το πρόγραμμα κρίθηκε να είναι πολύ χρήσιμο καθώς προσέφερε δυνατότητα αυτοπαρακολούθησης της ομιλίας τους, αυξήθηκε η ευαισθησία σε θέματα φύλου και εθνικότητας, ειδικά το πως επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνεί κάποιος, ευέλικτο στυλ λόγου (κατανόηση της διαφοράς μεταξύ άτυπης και επίσημης ομιλίας και δυνατότητα χρήσης και των δύο μορφών). Αναφέρθηκε αυξημένη αυτοπεποίθηση, αυξημένη συνειδητοποίηση, κατανόηση, γνώση και ενδιαφέρον για την κοινότητά τους όσον αφορά τα θέματα που τους επηρεάζουν, ενδυνάμωση (μία αίσθηση ότι οι ιδέες τους είναι σημαντικές και θα ακουστούν, ότι μπορούν να κάνουν τη διαφορά).

Μαθησιακές Δυσκολίες

Η δυσλεξία δεν επηρεάζει μόνο την παιδεία αλλά επηρεάζει και τη συναισθηματική κατάσταση. Ο Webb (Antonelli, L. et al., 2014) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι για να αισθάνονται επιτυχημένα τα παιδιά πρέπει να συνειδητοποιήσουν τις ατομικές/μοναδικές δυνάμεις τους στη μαθησιακή διαδικασία και να τις εφαρμόσουν αποτελεσματικά για την ενίσχυση των αδυναμιών τους. Η αυτοεκτίμηση επηρεάζει τη μάθηση, την απόδοση στα μαθήματα, και την ποιότητα ζωής, ιδιαίτερα το πώς οι μαθητές με δυσλεξία υποστηρίζονται (αν ο μαθητής θα μάθει να ζητάει βοήθεια, πώς να εκφράζει τις ανάγκες του μέσω του δράματος κλπ.), (δυνατότητας αλλαγής/μετασχηματισμού και συμμετοχής).

Το θέατρο/δράμα στην εκπαίδευση, βοηθά στον αυτοπροσδιορισμό, την ενδυνάμωση και την αυτό-υπεράσπιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Jindal-Snape & Vettraino, 2007, Raphael, 2004). Οι Schnapp και Olsen (2003) αντιλήφθηκαν την επικοινωνία και την ενδυναμωτική εμπειρία της συμμετοχής σε ομάδα ως θεμελιώδους σημασίας για την αποτελεσματικότητα του δράματος ως μια προσέγγιση για την ανάπτυξη αυτό-υπεράσπισης. Η εμπλοκή στη διαδικασία των παιχνιδιών δράματος και ασκήσεων που περιλαμβάνουν σωματικά, ακουστικά και λεκτικά στοιχεία επέτρεψαν στους συμμετέχοντες να αποκτήσουν εμπιστοσύνη με τη δική τους ικανότητα.

Η δραματοποίηση ως διδακτική μέθοδος και θεατρική δραστηριότητα είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ζαφειριάδης & Γκουντής, 2016) καθώς τους βοηθά να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης με βιωματικό τρόπο, να κατακτήσουν τη γνώση, καλλιεργεί τα εσωτερικά κίνητρα ενώ διεγείρει συναισθήματα ικανοποίησης και τονώνει την αυτοεκτίμηση (Cattanach, 1996 στο Ζαφειριάδης & Γκουντής, 2016).

Η μελέτη της Whitehurst (2006), στόχευε στην ενδυνάμωση των μαθητών δίνοντας τα κατάλληλα εργαλεία για να μπορέσουν να ανταποκριθούν και εκτός του σχολικού πλαισίου. Αυτή η ελευθερία επικοινωνίας εξαρτάται από κατάλληλους μηχανισμούς επικοινωνίας, ερμηνείες, κατανόηση σχέσεων ισχύος, στάσεων που δημιουργούνται με την πάροδο του χρόνου (Detheridge, 2000 στο Whitehurst, 2006). Η έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, έχουν το ίδιο εύρος προτιμήσεων και φόβου όσο και παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Είναι εξίσου διστακτικοί στο να κάνουν νέους φίλους και προτιμώντας τους πιο οικείους συνομηλίκους τους, αλλά είναι και εξίσου ενθουσιασμένοι με νέες προκλήσεις. Υπήρχαν εκείνοι που άρπαζαν την ευκαιρία και εκείνοι που εύχονταν να μην είχαν συμμετάσχει. Η συμμετοχή επέτρεψε σε όλες τις περιπτώσεις να αναπτυχθούν ως άτομα, αποκτώντας νέες δεξιότητες ζωής.

Η έρευνα των Antonelli et al. (2014), διερεύνησε την επιρροή του δράματος σε δώδεκα μαθητές, δώδεκα έως δεκαπέντε χρονών, με δυσλεξία, όπως αυτές έγιναν αντιληπτές από τους εαυτούς τους και από τους γονείς τους, στο πλαίσιο ενός εξαιρετικά ακαδημαϊκού και ανταγωνιστικού εκπαιδευτικού συστήματος (Μάλτα). Η δραματική τεχνική που χρησιμοποιήθηκε ήταν performance ethnography (PE) που αφορά τη μετατροπή εθνογραφικών στοιχείων και γραπτών αναφορών (σε αυτή την περίπτωση όσον αφορά

την δυσλεξία) σε σενάριο και δράμα με σκοπό να παρουσιαστεί στη συγκεκριμένη περίπτωση, την παγκόσμια μέρα για την δυσλεξία. Η μεθοδολογία συμπεριέλαβε ποιοτικές συνεντεύξεις και γραπτές αναφορές (written narratives) μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και των γονέων τους στο πλαίσιο της συστηματική παρατήρησης και συζήτησης με τους συμμετέχοντες και autoethnography (ένας εκ των ερευνητών έχοντας διάγνωση δυσλεξίας συνέβαλε στην κατανόηση των δεδομένων).

Σκοπός του Antonelli και των συνεργατών του ήταν ακόμα να προσφέρει ένα ασφαλές περιβάλλον όπου οι συμμετέχοντες με δυσλεξία θα μπορούσαν να βρουν την φωνή τους και να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους, τα ταλέντα τους παρά τις προκλήσεις (Burden & Burdett, 2005). Οι συμμετέχοντες, βίωσαν ενδυνάμωση, ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους και βελτίωση της ποιότητας ζωής τους στην κοινότητα (Eaden & BDA, 2005). Η σύνταξη τεκμηριωμένης ποιοτικής έρευνας για τη διερεύνηση της σημασίας των εμπειριών μέσω του δράματος, μαθητών με δυσλεξία, προσέφερε αυτογνωσία και μία καλύτερη εικόνα των δυνατοτήτων και των προκλήσεων μαθητών με δυσλεξία (Burden & Burdett, 2007, Eaden & BDA, 2005). Σε ένα πλαίσιο όπου ο Burden (2008) επισημαίνει ένα κενό έρευνας ο Antonelli και οι συνεργάτες του θέλησαν να δημιουργήσουν δημόσιο διάλογο με σκοπό να επηρεάσουν πολιτικές και πρακτικές, και να δώσουν στο κοινό τη δυνατότητα να βλέπουν τους μαθητές με δυσλεξία διαφορετικά (Davis & Braun, 2010, West, 1997). Θέλησαν να ευαισθητοποιήσουν σχετικά με το ότι περιθωριοποιείται η δημιουργική πτυχή των μαθητών. Αυτές οι καταγεγραμμένες εμπειρίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την χρήση του δράματος για την εμπειρία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσω μίας δημιουργικής διαδικασίας (Robinson, 2001). Οι αναφορές μαθητών με δυσλεξία και των γονέων τους αντικατοπτρίζουν τις έρευνες που αναφέρουν τις θετικές επιπτώσεις του δράματος στα άτομα (Eaden & BDA, 2005), τη θεραπευτική αξία της αφήγησης (Speedy, 2008), την ενδυνάμωση μέσα από την έκφραση και το μοίρασμα των εμπειριών (π.χ. Burden & Burdett, 2007, Eaden & BDA, 2005, Scott, 2004, Turner et al., 2004) και τα οφέλη της δραματοποίησης (Brewer, 2000). Οι μαθητές μέσω της χρήσης των δεξιοτήτων παρουσίασης μπόρεσαν να προκαλέσουν συναισθήματα σε άλλους. Να καταλάβουν οι ίδιοι την εμπειρία τους ώστε και να ευαισθητοποιήσουν στην εμπειρία τους (Speedy, 2008).

Την ανάγκη για υποστήριξη γενικότερα εξέφρασαν οι μαθητές στην έρευνα των Antonelli et al. (2014). Δήλωσαν επίσης ότι ένιωθαν παρεξηγημένοι και κατά καιρούς περίγελο

άλλων παιδιών (Gerber et al., 1990, Humphrey & Mullins, 2002b; Riley & Rustique-Forrester, 2002). Αυτές οι αρνητικές και ανησυχητικές εμπειρίες (Rome, 1970) μοιράστηκαν, παίχτηκαν σε ρόλους και επεξεργάστηκαν κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων, επιφέροντας ανακούφιση και λύσεις. Η αύξηση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης αντηχεί σε αυτή την έρευνα από τους γονείς και τους μαθητές. Τέσσερα θέματα μπορούν να συλλεχθούν από αυτές τις εμπειρίες: αυτοπεποίθηση, ενδυνάμωση, ανθεκτικότητα και ανάγκη υποστήριξης των μαθητών ο ένας με τον άλλο. Όσον αφορά την αυτοεκτίμηση, οι μαθητές με δυσλεξία αντιλαμβάνονταν το σχολείο ως αρνητική εμπειρία (Burden, 2005) και τείνοντας να συγκρίνονται με τους συνομηλίκους τους (Glazzard, 2010). Κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων τους, ήταν είναι σε θέση να δημιουργήσουν σκηνές που ήταν χρήσιμες για την μεταφορά στην πραγματική ζωή, καταστάσεων που χρησιμοποίησαν στα παιχνίδια ρόλων τους (Dayton, 1990, Smilansky, 1968) και τις οποίες μπορούσαν να διηγηθούν στα εργαστήρια. Αυτοί οι αυτοσχεδιασμοί τους βοήθησαν να γίνουν πιο εκφραστικοί και τους ενδυνάμωσαν ώστε να κατανοήσουν την αξία τους. Αυτοί οι μαθητές εξέφρασαν απόψεις σύμφωνες με τα ευρήματα του Smilansky's (1968) για τα θετικά αποτελέσματα του κοινωνικού-δραματικού δράματος σε σχέση με την αίσθηση αυταξίας. Οι μαθητές με δυσλεξία αισθάνθηκαν ενδυναμωμένοι από τις κοινές τους εμπειρίες, τα παιχνίδια ρόλων και τις αμοιβαίες επιβεβαιώσεις. Ένωσαν ενδυναμωμένοι να πάρουν τους το μέλλον στα χέρια τους. Ενώ η απόφαση του να αποδεχθεί κάποιος το γεγονός ότι έχει δυσλεξία εξαρτάται από τον ίδιο του τον εαυτό (Burden, 2005), τέτοια εργαστήρια μπορούν να διευκολύνουν την διαδικασία (Scott, 2004).

Όσον αφορά την ανθεκτικότητα, ενώ βρισκόταν σε ένα πλαίσιο όπου γνώριζαν ότι χρειάζονται να βάζουν περισσότερη προσπάθεια από ότι οι συνομήλικοί τους και όπου κατά καιρούς αισθάνονται επιθυμίες παραίτησης (Riddick et al., 1999), οι μαθητές με δυσλεξία θεώρησαν ότι τα εργαστήρια τους ενδυνάμωσαν ώστε να αισθάνονται κινητοποιημένοι να προσπαθήσουν και ότι θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν τους καθηγητές και να τους εξηγήσουν τις ανάγκες τους. Αυτό είναι ένα πολύ σημαντικό εύρημα όσον αφορά τα κίνητρα και την ανασφάλεια σε σχέση με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Palombo, 2001, Riley & Rustique-Forrester, 2002). Η υπερηφάνεια και η επιτυχία των μαθητών όταν «παίζουν» ο ένας μπροστά ο ένας στον άλλο και στους άλλους επηρεάζει την ανθεκτικότητα και την αποφασιστικότητά τους να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες και να επιτύχουν (Antonelli et al., 2014).

Παρόμοια ευρήματα αναφέρουν και οι Eaden και BDA (2005) και ο Kennedy (1990). Ο Kennedy (1990) περιγράφει την εφαρμογή ενός προγράμματος που χρησιμοποιεί παρουσιάσεις στην σκηνή για να διδάξει τους μαθητές. Τονίστηκε η συμβολή των μαθητών στην παρουσίαση και οι μαθησιακές τους εμπειρίες. Η χρήση της σκηνής για την ενδυνάμωση των μαθητών τους κάνει να συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση. Αποκτά αυτοεκτίμηση αναπτύσσοντας διαπροσωπικές δεξιότητες και αυτοπεποίθηση.

Ο Bandura (1997) και οι Burden και Burdett (2007) αναφέρουν ότι όταν υπάρχει η κατάλληλη αναγνώριση και υποστήριξη οι νέοι με δυσλεξία αισθάνονται ισχυρότεροι και πιο ικανοί να ξεπεράσουν τις προκλήσεις τους. Οι ίδιοι μίλησαν για την εμπειρία ως ενδυνάμωση που τους δίνει τη δύναμη να αποδεχτούν τον εαυτό τους και οι ίδιοι, και να είναι πιο έτοιμοι να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις. Το δράμα όπως και το παιχνίδι (Erikson, 1940), μπορεί να είναι ένα εργαλείο για να αυξήσει την αίσθηση της κυριότητας στο άγνωστο οδηγώντας σε μείωση του άγχους και αυξημένη αυτοπεποίθηση.

Η θεωρία του Ajzen (2005) της προγραμματισμένης συμπεριφοράς συμβαδίζει με την επισήμανση του Burden (2005) ότι η έλλειψη πρόθεσης και αποφασιστικότητας για αντιμετώπιση των προκλήσεων αποτελεί το κύριο εμπόδιο για την ακαδημαϊκή αυτοπεποίθηση. Οι Burden και Burdett (2005), βρήκαν ότι η χρήση μεταφορών βοηθάει τους μαθητές να εκφράσουν βαθιές σκέψεις και αισθήματα σχετικά με το ότι έχουν δυσλεξία. Το δράμα χαρακτηρίζεται από την χρήση μεταφορών, άρα αξίζει να διερευνηθεί.

4.2.3 Μεταγνωστικές δεξιότητες

Ο Παπαδόπουλος (2007) αναφέρεται στην δύναμη του στοχασμού πάνω στην δραματική εμπειρία, με τους μαθητές να εμπλέκονται είτε ως ηθοποιοί, είτε ως συγγραφείς ή/και κοινό, όπως και την συμβολή δραματικών δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη της γνώσης. Η ενεργοποίηση του γλωσσικού-διανοητικού, συναισθηματικού και σωματικού τρόπου βίωσης της εμπειρίας για τη δόμηση σημασιών συνιστά το διερευνητικό χαρακτήρα της δραματοποίησης. Καλλιεργούνται οι μεταγνωστικές δεξιότητες, ενώ ενεργοποιείται η αποκλίνουσα σκέψη. Οι μεταγνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν, τους καθιστούν ικανούς να συνειδητοποιούν την κατάσταση της σκέψης τους. Συμμετέχουν λοιπόν σε μία «δημιουργική κατανόηση», μια εμβάθυνση της

κατανόησης μέσω ενεργούς συμφωνίας ή διαφωνίας. Η αλληλοδραστική/βιωματική μαθητεία των παιδιών, αναπτύσσει την κριτική ικανότητα των παιδιών και τη δημιουργικότητά τους (Παπαδόπουλος, 2007).

Η McMaster (1998), αναφέρει ότι το δράμα βοηθάει ως μέσο για την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, προσκαλώντας τους μαθητές να προβληματιστούν ως προς το ρόλο τους και το κατά πόσο είναι πειστικοί αλλά και τη πλοκή του έργου. Η μεταγνώση αφορά τις γνώσεις και πεποιθήσεις κάποιου για τις ίδιες τις γνωστικές του ικανότητες. Ορισμένοι μαθητές (ειδικά αυτοί που δυσκολεύονται) πιστεύουν ότι η μάθηση είναι αυτόματη και δεν απαιτεί καμία προσπάθεια. Στην πραγματικότητα μπορεί ένα σύνολο στρατηγικών να είναι απαραίτητο για την υπέρβαση ενός προβλήματος, είτε πρόκειται για μια απλή άσκηση είτε για σύνθετη εργασία. Για παράδειγμα, διάφορες μέθοδοι υφίστανται για την απομνημόνευση ενός μαθήματος ή ενός κειμένου, αλλά μπορεί να είναι άγνωστες (στους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις). Οι ιδέες των μαθητών για τη μάθηση δεν είναι απαραίτητα εσφαλμένες, αλλά συχνά δεν είναι απόλυτα ορθές. Συνεπώς, θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να συζητούν τέτοια θέματα με τους εκπαιδευτικούς τους (Grangeat, 2018).

Μαθησιακές Δυσκολίες

Ο Ignoffo (1993) πιστεύει ότι το πιο σοβαρό πρόβλημα ανάγνωσης των μαθητών του είναι ότι η ικανότητά τους να αξιολογούν την ποιότητα της δικής τους σκέψης ως ελαττωματική. Όπως ένας δυσλειτουργικός θερμοστάτης, δεν προσαρμόζονται καλά στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον του κειμένου ανάγνωσης και έτσι χρειάζονται πιο αποτελεσματική μεταγνώση. Επειδή δεν είναι εντελώς επιφυλακτικοί για την ποιότητα της δικής τους ψυχικής συμπεριφοράς, προφανώς δεν έχουν τον έλεγχο αυτής της συμπεριφοράς. Κατά συνέπεια, έχουν μια κακή αίσθηση για το αν είναι σε θέση να χρησιμοποιούν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές ανάγνωσης για να ξεπεράσουν τις γνωστικές και συναισθηματικές τους δυσκολίες.

Για να τους βοηθήσει να αποκτήσουν καλύτερη μεταγνώση, προσπάθησε να τους βοηθήσει να αποκτήσουν μεγαλύτερη επίγνωση των δικών τους διαδικασιών σκέψης, ώστε να μπορέσουν να προσαρμόσουν αυτές τις διαδικασίες και να κάνουν καλύτερες επιλογές στρατηγικών. Πρέπει επίσης να γνωρίζουν τα συναισθήματα που προκαλεί η πράξη ανάγνωσης στους ίδιους και να μαθαίνουν να αποπροσανατολίζουν αρνητικά

συναισθήματα. Όταν το νοητικό πλαίσιο αλλάξει, φεύγοντας από το φόβο της αποτυχίας, το έργο φαίνεται να γίνεται εντελώς διαφορετικό. Για παράδειγμα ζητούσε για να αποκτήσουν μεγαλύτερη αίσθηση προόδου στη συμπεριφορά ανάγνωσής τους, να τηρούν γραπτό αρχείο όλων των ασκήσεων όπου εκτός άλλων καταγράφουν τις προσωπικές τους αντιδράσεις στο έργο. Π.χ. Ζητούσε από τους μαθητές να γράφουν περιοδικά τις ειλικρινείς απαντήσεις τους σε ερωτήσεις όπως «Τι πιστεύω ότι διαβάζω αυτή τη στιγμή» και άλλες.

Οι μαθητές βρήκαν αυτές τις μεθόδους όχι μόνο αποτελεσματικές, αλλά και ευχάριστες επειδή η εκμάθηση και η ανάγνωση περιλαμβάνοντας το στοιχείο της δημιουργικής διασκέδασης. Συνειδητοποιώντας ότι στην πραγματικότητα έχουν εξουσία πάνω σε αυτό που τους φαινόταν να είναι ανεξέλεγκτη συμπεριφορά, οι μαθητές ελέγχουν και μειώνουν την απογοήτευση και το στρες που συνδέονται με μια προηγούμενη αρνητική εμπειρία ανάγνωσης (Ignoffo, 1993).

4.2.4 Υπερκινητικότητα και έλεγχος παρόρμησης

Το δράμα αποτελεί ακόμα πολύτιμη εμπειρία για να αποκτήσουν τα παιδιά την ικανότητα να περιμένουν τη σειρά τους, να συνεργάζονται με τους άλλους, αλλά και να αντιμετωπίσουν διλήμματα και συγκρούσεις στο ασφαλές δραματικό περιβάλλον, μέσα από μια διαδικασία αποστασιοποίησης (Peter, 1994). Σε αυτό το πλαίσιο, φαίνεται ότι οι δραστηριότητες φαντασίας διευκόλυναν τους μαθητές και τις μαθήτριες να ελέγξουν τις παρορμήσεις τους και να προσανατολιστούν πιο συγκεντρωμένα από ό,τι στην απλή ακρόαση και συζήτηση (Saltz, Dixon & Johnson, 1977).

Σημαντικές έρευνες σχετικά με την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς, βασίζονται στην θέση του Vygotsky ότι τα μικρά παιδιά χρησιμοποιούν την δική τους διάλεκτο για να ρυθμίσουν την δράση τους, μετασχηματίζοντας αυτή την προσωπική ομιλία σε αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους μέσω της εσωτερικής σκέψης (Kraft & Berk, 1998). Οι Elias & Berk (2002) διερεύνησαν την υπόθεση του Vygotsky ότι το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι στην παιδική ηλικία συντελεί στην ανάπτυξη της δεξιότητας της αυτορρύθμισης και αν αυτό διαφέρει για παιδιά με δυσκολίες παρορμητικότητας. Όντως τα ευρήματα των προαναφερθέντων ερευνών δείχνουν ότι το δραματικό παιχνίδι είναι το ιδανικό πλαίσιο αλληλεπίδρασης για την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης της

συμπεριφοράς, στην προσχολική εκπαίδευση (Elias & Berk, 2002) και στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου (Τσιάρας, 2014).

Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι Anderson & Berry (2014) αναφέρουν ότι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (γύρω από την γλώσσα, πχ. δυσλεξία και δυσγραφία) και σύνδρομο υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), έδειξαν μεγαλύτερη προθυμία συμμετοχής σε γραπτές ασκήσεις όταν αυτές συνδέονταν με τα μαθήματα δράματος σε σύγκριση με μαθητές των οποίων η επιμόρφωση δε συμπεριλάμβανε δραματικές τεχνικές (πρόγραμμα DLA-Dramatic language arts integration όπως περιγράφεται αντί CLA-conventional language arts). Οι εισηγητές (εκπαιδευτικοί) συμμετείχαν σε πρόγραμμα εκπαίδευσης σε επίπεδο σχολείου, όσον αφορά την χρήση της δραματικής τέχνης και πως αυτή ενσωματώνεται στο διδακτικό υλικό. Οι συμμετέχοντες ήταν δεκατέσσερα παιδιά τρίτης Δημοτικού, εννιά έως δέκα χρονών, με φυσιολογικό IQ. Η δραματική τέχνη που χρησιμοποιήθηκε ήταν Dramatic language arts integration (DLA) με ασκήσεις tableau. Η δραστηριότητα tableau λεγόμενη και ως ακίνητη/παγωμένη εικόνα, ήταν η δραματική τεχνική που χρησιμοποιήθηκε. Σε αυτή, οι συμμετέχοντες, δημιουργούν μία εικόνα ή οποία αποκρυσταλλώνει μια στιγμή της δράσης, ένα θέμα ή μία ιδέα, χρησιμοποιώντας τα σώματά τους (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007:86).

Χρησιμοποιήθηκε για την βελτίωση της χρήσης συνεκτικών στοιχείων στον αφηγηματικό λόγο, η οποία αυξήθηκε σημαντικά. Μελέτησαν συγκεκριμένα, τα γραπτά των μαθητών για γραπτή αφηγηματική συνοχή. Η έρευνά τους έδειξε ότι οι μαθητές αυτοί βελτίωσαν την αφηγηματική τους ικανότητα στο γραπτό λόγο. Βελτιώθηκε η αφηγηματική παραγωγικότητα της γραπτής γλώσσας: ο αριθμός πλήρων και κατανοητών εκφράσεων και ο συνολικός αριθμός λέξεων ήταν υψηλότερος στο DLA σε σύγκριση με το συμβατικό διδακτικό πλαίσιο. Ειδικά για τους μαθητές με τις πιο σοβαρές συμπεριφορικές προκλήσεις, το δραματικό περιβάλλον μέσω DLA χρησίμευσε ως προστατευτικός παράγοντας για την δική τους συμμετοχή και πρόοδο στο πλαίσιο της τάξης. Αντίστοιχα, βελτίωση σε σύγκριση με την παραδοσιακή παρουσίαση του μαθήματος, υπήρχε στην αναλογική και χωρική συνοχή στο γραπτό λόγο. Και εδώ χρησιμοποιήθηκαν σωματικές/κιναισθητικές διαστάσεις της παγωμένης εικόνας, όπου διευκολύνθηκε η μεγαλύτερη χρήση συνεκτικών στοιχείων στις γραπτές αφηγηματικές ασκήσεις.

Όπως προαναφέρθηκε υπήρξε βελτίωση της συμπεριφοράς. Η άσκηση tableau είναι μια κοινωνική και σωματική ομαδική δραστηριότητα, όπου χρειάζεται οι μαθητές να εργάζονται σε ομάδες, συνεργαζόμενοι με τους συνομηλίκους τους, να κοινωνικοποιηθούν και να παραμείνουν ενεργοί (στην δραστηριότητα). Οι μαθητές έχουν τον έλεγχο των δικών τους επιλογών για τη δημιουργία της εικόνας, επομένως είναι περισσότερο πιθανό να συγκεντρωθούν και να εστιάσουν στη διαδικασία σκέψης και της συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων εντός της ομάδας. Παίρνουν κουράγιο, προσέχουν περισσότερο, εκφράζουν δραματικά τα συναισθήματά τους μέσω της γλώσσας του σώματος, των χειρονομιών και λεκτικών αφηγήσεων καθώς αναλαμβάνουν ρόλους από το κείμενο (Crumpler, 2007 στο Anderson & Berry, 2014). Anderson & Berry (2014). Μελέτησαν τη συμπεριφορά τους στην τάξη την ώρα του μαθήματος (on-task behavior), η οποία βελτιώθηκε, καθώς παρατηρήθηκε μείωση της υπερκινητικότητας και της διάσπασης της προσοχής, μεγαλύτερη συμμετοχή στις δραστηριότητες της τάξης, τήρηση των οδηγιών, κατάλληλη χρήση των υλικών.

4.3. Κοινωνικές δεξιότητες

Ο Kempe (2003) εξετάζει τη σχέση μεταξύ του να μάθει ο μαθητής να μιλάει σωστά και να ακούσει αποτελεσματικά και την απόκτηση κοινωνικού κεφαλαίου. Το να βοηθηθούν οι μαθητές να προσδιορίσουν, αναλύσουν και χρησιμοποιήσουν την φωνητική, οπτική και λεκτική γραμματική της προφορικής γλώσσας είναι ένα εγγενές μέρος της κατανόησης αυτής της μορφής της τέχνης. Βελτιώνοντας τις προφορικές επιτελέσεις τους οι μαθητές θα βοηθηθούν στο να διευρύνουν το κοινωνικό τους κεφάλαιο.

Σύμφωνα με το δραματουργικό μοντέλο αντίληψης της κοινωνικής ζωής και τη θεωρία των ρόλων, η απομόνωση του ατόμου μπορεί να οφείλεται για παράδειγμα στην άστοχη παρουσίαση του εαυτού (Τσιάρας, 2014). Το δράμα επιτρέπει την «ασφαλή» συμμετοχή των παιδιών εφόσον οι συμμετέχοντες στο δράμα μπορούν ανά πάσα στιγμή να αποστασιοποιηθούν, βγαίνοντας από τους ρόλους τους και να ελευθερωθούν από τα συναισθήματα, τις ευθύνες και τις συνέπειες των επιλογών τους (Σέξτου, 2005).

Ο Τσιάρας (2014) αναφέρει το δραματικό παιχνίδι ως μέσο το οποίο συμβάλλει στη βελτίωση της ικανότητας των μαθητών για επίλυση κοινωνικών προβλημάτων (Smilansky, 1990). Σύμφωνα με τους Κουρετζή και Παρζακώνη (2012), το θεατρικό

παιχνίδι αμβλύνει τις διαφορές, ενώνει, καταργεί τις διαφορές, ξεπερνάει τα προβλήματα της γλώσσας. Η κίνηση χωρίς λόγια και ίσως μέσα από τις διαφορές φέρνει την αρμονία των αντιθέσεων. Το δραματικό παιχνίδι δημιουργεί προϋποθέσεις εγγύτητας των συμμετεχόντων και είναι μία δραστική μέθοδος παρέμβασης στην οικολογία της σχολικής τάξης. Με συχνή έκθεση των μαθητών σε κοινωνική αλληλεπίδραση και συμμετοχή στις δραματικές δραστηριότητες, επηρεάζεται η δεκτικότητα, η πιθανότητα εμπλοκής σε κατάλληλες δραστηριότητες, οι οποίες ευνοούν τη δημιουργία φιλικών σχέσεων. Το συναισθηματικό κλίμα που εμπεριέχεται στην δραματοποίηση ευνοεί αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις με ευχάριστο αποτέλεσμα, γεγονός το οποίο λειτουργεί ως θετική ενίσχυση στη δημιουργία φιλικών σχέσεων (Clore & Byrne, 1974). Άρα βοηθάει είτε δημιουργώντας θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών είτε αποτελώντας θετική ενίσχυση στην δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων στους μαθητές. Ακόμα βοηθάει καθώς συντελεί στην διαμόρφωση κοινού νοήματος μεταξύ φίλων, με λεκτικό και μη λεκτικό τρόπο. Η αναγνώριση των συναισθημάτων, βελτιώνει την επικοινωνία, βελτιώνοντας την συμπεριφορά του ο κάθε μαθητής. Ασκούνται συναισθηματική έκφραση (Smilansky, 1968) και μαθαίνουν να κατανοούν τους σκοπούς και τις προθέσεις των συμπαικτών τους (Ariel, 1991).

Σημαντικό κριτήριο στη διαμόρφωση σχέσεων φιλίας είναι η καλή συμπεριφορά και η απουσία διαπροσωπικών συγκρούσεων. Η ηθική στάση που καλλιεργείται στο δραματικό παιχνίδι οδηγεί και στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών και στη επίλυση συγκρούσεων (Hart, 1933, Τσιάρας, 2014). Το διαδικαστικό δράμα, για παράδειγμα, αναπτύσσεται μέσω μιας σειράς αυτοσχέδιων σκηνών που εμπλέκουν όλα τα μέλη της σχολικής τάξης ως θεατρικούς χαρακτήρες μίας σύγκρουσης (MacCaslin, 1974) εκπαιδεύοντας στην επίλυση της, αντίστοιχα όπως με προαναφερθείσες τεχνικές θεάτρου της αγοράς (forum theater).

Όσον αφορά την κατανόηση ηθικών και κοινωνικών κανόνων, η φανταστική εμπειρία μέσω του δράματος είναι πολύ πιο άμεση από μία γραπτή ιστορία. Οι μαθητές αισθάνονται σαν να έχουν ζήσει ή δει την εμπειρία. Σαν αποτέλεσμα, μπορούν να μιλήσουν με «προσωπική εμπειρία» εκτός από το να συζητήσουν εκ των υστέρων την εμπειρία. Μπορούν λοιπόν να αντιληφθούν τα κίνητρα και το υποκείμενο καλύτερα (Winston, 2017).

Η έρευνα του Παπαδόπουλου (2007) πρόσφερε αποτελέσματα και ως προς την ανάπτυξη της επικοινωνιακής μεθόδου μέσω της διερευνητικής δραματοποίησης: δόθηκε προτεραιότητα στη δημιουργική χρήση της γλώσσας σε αυτοσχέδια περιβάλλοντα, δημιουργήθηκε ευρεία ποικιλία περιστάσεων επικοινωνίας, εμπλουτίστηκε η επικοινωνιακή ικανότητα των παιδιών, συνέβαλε στην παραγωγή λόγου κατάλληλου ως προς το ύφος για την εκάστοτε κατάσταση, ενίσχυσαν τη δημιουργία στοχαστικού λόγου, γραπτού και προφορικού λόγου ευθύνης και ταυτόχρονα βαθιά συγκινησιακού. Καλλιεργήθηκε σωματική έκφραση, διερεύνησαν τις ιδέες τους στην ομάδα, εξοικειώθηκαν με την παραγωγή ποικίλων ειδών κειμένων καθώς καλλιεργήθηκε η αντίληψή του ενεργού ακροατή και αναγνώστη, ενώ η διδασκαλία της δομής κατέστη παιγνιώδης διαδικασία όπου οι μαθητές κατανόησαν την λειτουργία των γραμματο-συντακτικών φαινομένων στον προφορικό λόγο με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο. Αναφέρεται ότι ιδιαίτερα χρήσιμες υπήρξαν τεχνικές όπως «δάσκαλος σε ρόλο», «της παγωμένης εικόνας», «παιχνίδι-ρόλος», και αυτοσχεδιασμός για την ουσιαστική συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες και στην παραγωγή προφορικού λόγου.

Μαθησιακές Δυσκολίες

Ερευνητές που μελέτησαν μικρά παιδιά με γλωσσική διαταραχή επισήμαναν την ανάγκη καλλιέργειας των κοινωνικο-γλωσσικών δεξιοτήτων τους μέσα από το δραματικό παιχνίδι, προκειμένου να προληφθούν οι αρνητικές συνέπειες για την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη (Calabrese, 2003, Τσιάρας, 2014, Παρασκευοπούλου- Σταυροπούλου, 2016). Η Peter (2003) αναφέρει ότι μέσω του θεατρικού παιχνιδιού μικρά παιδιά μπορούν να γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στις μειωμένες εμπειρίες τους στο παιχνίδι και τις δυνατότητές τους για συμμετοχή, προσφέροντάς τους ευκαιρίες κοινωνικοποίησης από τις οποίες ήταν αποκλεισμένα λόγω των περιορισμένων μαθησιακών τους ικανοτήτων. Η Johnson (1998) αναφέρει ότι μέσα από τη συνεργατική επίλυση προβλημάτων, μαθητές γίνονται ενεργό μέρος της διαδικασίας και όχι παθητικοί παραλήπτες. Μαθαίνουν τις κοινωνικές δεξιότητες μέσα από τις αλληλεπιδράσεις των ομάδων, επειδή κάθε ένας εργάζεται για έναν κοινό στόχο: το τελικό προϊόν.

Η Peter (2003) αναφέρει τη σημασία του φαντασιακού παιχνιδιού και της αφήγησης για την κοινωνική επάρκεια των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Μία δομημένη προσέγγιση παρουσίασης και χρήσης του δράματος βοηθά να ανακαλύψουν την προσποίηση και να

μάθουν να χειραγωγούν τις αναπαραστάσεις με άλλους στη δημιουργία κοινών εννοιών. Συμπεριλαμβάνοντας χαρακτηριστικά παρόμοια με τα πρώιμα διαδραστικά παιχνίδια, το δράμα προσφέρει στα παιδιά μια ευκαιρία να παίξουν ευφάνταστα και να μάθουν βιωματικά να αφηγούνται. Αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί περαιτέρω στην εξερεύνηση του κειμένου δίνοντας πρόσβαση σε έννοιες ενσωματωμένες στην ιστορία. Αναπτύσσουν την ικανότητά τους να σκέπτονται περισσότερο δημιουργικά και ευέλικτα σε καταστάσεις, κατανοώντας καλύτερα τη δική τους συμπεριφοράς και τη συμπεριφορά των άλλων. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε βελτιώσεις στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση και στην ικανότητά τους να επικοινωνούν. Το δράμα, μπορεί να αποτελέσει μια ισχυρή συμβολή στην ανάπτυξη της υπεράσπισης του εαυτού και στην αύξηση της αυτοεκτίμησης, καθώς ανακαλύπτουν ότι μπορούν να επηρεάσουν τις καταστάσεις και να ανταποκριθούν με αυξημένη ευαισθητοποίηση και ευαισθησία στα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων.

Παιδιά με δυσκολίες όσον αφορά τις κοινωνικές τους δεξιότητες δείχνουν περιορισμένο ρεπερτόριο αυθόρμητου παιχνιδιού, το οποίο αναγκαστικά εμποδίζει την ανάπτυξή τους. Ωστόσο, μέσω μιας προσέγγισης διδασκαλίας στο δράμα, ειδικά από τον δάσκαλο-σερόλο, σημαντικά κέρδη μπορεί να σημειωθούν. Μέσω του δράματος αποκτούν μια εικόνα για το γιατί οι άνθρωποι σκέπτονται και συμπεριφέρονται και τις συνέπειες της κοινωνικής συμπεριφοράς. Μπορούν επίσης να μάθουν να γίνουν πιο ενσυνειδητοί/ mindful (Safran, 2001 στο Peter, 2009) και να αναπτύξουν 'possibility thinking' (ικανότητα πρόβλεψης πιθανόν αποτελεσμάτων), (Craft, 2001 στο Peter, 2009). Αναπτύσσουν την ικανότητα να έχουν μια πιο ανοικτή στάση απέναντι στη ζωή και μια συνειδητοποίηση περισσότερων από μια πιθανόν καταστάσεων και των επιπτώσεών τους. Η Peter (2009) χρησιμοποίησε περιπτωσιολογικές μελέτες για να απεικονίσει μια τριάδα από ικανότητες που συμβάλλουν στην ενίσχυση της κοινωνικής κατανόησης: περισσότερα αποτελεσματική επικοινωνία, μεγαλύτερη ευαισθησία στην αλληλεπίδραση και δημιουργική επίλυση προβλημάτων. Η χρήση του δράματος για εξερεύνηση των πολιτιστικών αξιών και των θεμάτων που ενσωματώνονται στις ιστορίες, οδηγεί σε μεγαλύτερη αφηγηματική ταυτότητα και πιο αποτελεσματική συμμετοχή σε έναν κοινωνικό κόσμο.

Οι τεχνικές του δράματος μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Anderson, 1992 στο Ζαφειριάδης & Γκουντής, 2016), για παράδειγμα ώστε να γνωρίζουν ότι οι συνέπειες που

απορρέουν από τις πράξεις μας δεν μπορούν να αγνοούνται, μια και οι σκηνές του δραματικού παιχνιδιού μπορούν να παιχτούν πολλές φορές και με πολλές επιλογές από μέρους της ομάδας. Έτσι, με τη συζήτηση και την παρατήρηση και καθώς οι σκηνές επαναλαμβάνονται οι μαθητές εκφράζουν συναισθήματα και σκέψεις με όλες τις αισθήσεις τους (Schoon, 1997 στο Ζαφειριάδης & Γκουντής, 2016), γνωρίζουν τις αιτίες και τις συνέπειες των πράξεων τους, αναπτύσσουν κριτική σκέψη, οργανώνουν και προτείνουν λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν (Bailey, 1997 στο Ζαφειριάδης & Γκουντής, 2016).

Η προαναφερθείσα έρευνα του de la Cruz (1995), αναφέρει εφαρμογή προγράμματος δημιουργικού δράματος με έμφαση στην χρήση της προφορικής γλώσσας για συγκεκριμένους κοινωνικούς σκοπούς το οποίο οδήγησε σε βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων προφορικού λόγου παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Κεφάλαιο 5

Συμπεράσματα

5.1 Συμπεράσματα

Οι ηλικιακές ομάδες των συμμετεχόντων των ερευνών καλύπτουν το φάσμα των ηλικιών, από προσχολική ηλικία (τριών χρονών) έως μαθητές που φοιτούν στο Γυμνάσιο (δεκαπέντε χρονών). Εκτός από τους Anderson, A. & Berry K. (2014) και de la Cruz, Rey E. (1995) που παρουσίασαν ποσοτικά δεδομένα οι υπόλοιπες τρεις έρευνες παρουσίασαν ποιοτικά δεδομένα από συνεντεύξεις. Ο de la Cruz, Rey E. (1995) για την ακρίβεια συμπεριέλαβε και ποιοτικά δεδομένα (συνεντεύξεις) όπου οι μαθητές εξέφρασαν τη άποψη τους σχετικά με το πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχαν.

Ως προς τις δραματικές μεθόδους και τεχνικές, οι Anderson & Berry, (2014), χρησιμοποίησαν την τεχνική tableau λεγόμενη και ως ακίνητη/παγωμένη εικόνα. Πρόκειται για μία μορφή δραματοποίησης. Σε αυτή, οι συμμετέχοντες, δημιουργούν μία εικόνα ή οποία αποκρυσταλλώνει μια στιγμή της δράσης, ένα θέμα ή μία ιδέα, χρησιμοποιώντας τα σώματά τους (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007:86). Η άσκηση tableau είναι μια κοινωνική και σωματική ομαδική δραστηριότητα, όπου οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες, κοινωνικοποιούνται, έχουν τον έλεγχο των δικών τους επιλογών και εξασκούνται στην επίλυση προβλημάτων. Ενδυναμώνονται, συμμετέχουν, εκφράζονται συναισθηματικά μέσω της γλώσσας του σώματος, των χειρονομιών και λεκτικών αφηγήσεων. Αναφέρθηκε μείωση της υπερκινητικότητας και της διάσπασης της προσοχής, τήρηση των οδηγιών, κατάλληλη χρήση των υλικών και βελτίωση της αφηγηματικής τους ικανότητας στο γραπτό λόγο (Anderson & Berry, 2014)

Οι Antonelli et al., (2014), χρησιμοποίησαν performance ethnography (PE) που αφορά τη μετατροπή εθνογραφικών στοιχείων και γραπτών αναφορών (σε αυτή την περίπτωση

όσον αφορά την δυσλεξία) σε σενάριο και δράμα με σκοπό να παρουσιαστεί τη παγκόσμια μέρα για την δυσλεξία. Από τους Antonelli et al. (2014), αναφέρεται ενίσχυση αυτοπεποίθησης και έκφρασης συναισθημάτων, αναφορά από τους μαθητές και τους γονείς τους στην θεραπευτική αξία της αφήγησης, ενδυνάμωση μέσα από την έκφραση και το μοίρασμα των εμπειριών, κατανόηση της εμπειρίας τους και επικοινωνία συναισθημάτων σε άλλους. Η αφήγηση είναι ένα παιδαγωγικό εργαλείο αναγνωρισμένο τόσο ως μέθοδος διδασκαλίας και μάθησης, όσο ως τρόπος κοινωνικοποίησης και επικοινωνίας, ως μέσο ψυχοπνευματικής έκφρασης και ανάπτυξης της προσωπικότητας των μαθητών και ως βοήθημα στη βελτίωση της λεκτικής επικοινωνίας και στον εγγραμματισμό (Deniston & Trochta, 2003:103-108, Rossiter, 2002, Coulter & Polynor, 2002:103-122, Γραμματάς, 2020). Η παιδαγωγική δυναμική της αφήγησης εδράζεται εξίσου στον τρόπο με τον οποίο δομείται το αφηγηματικό και δραματικό υλικό όσο και στην παραστατική απεικόνιση, την επικοινωνιακή σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ αφηγητή και ακροατών. Συναντάται αφηγηματική αμεσότητα, αφού η θεατρική πραγματικότητα, εμφανίζεται ως ένα ζωντανό θέαμα, το οποίο παρακολουθεί με όλες του τις αισθήσεις ο μαθητής-ακροατής.

Από τον de la Cruz (1995), χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του δημιουργικού δράματος με χρήση αυτοσχεδιασμών και άλλων θεατρικών παιχνιδιών. Το δημιουργικό δράμα (Creative Dramatics), ορίστηκε επίσημα το 1978 από την Αμερικανική Ένωση Θεάτρου για τη Νεολαία, ως «μια αυτοσχεδιαστική...επικεντρωμένη στη διαδικασία μορφή δράματος στην οποία οι συμμετέχοντες καθοδηγούνται να φανταστούν, να θεσπίσουν και να προβληματιστούν με βάση την εμπειρία τους» (Davis & Behm, 1978:10-11). Αφορά κυρίως αυτοσχεδιαστικές δραστηριότητες στις οποίες οι συμμετέχοντες εφευρίσκουν φανταστικές καταστάσεις και χαρακτήρες που τους επιλέγουν μόνοι τους (Κατσαβού, 2005). Απαραίτητες για το δημιουργικό δράμα είναι οι επικοινωνιακές ικανότητες ακρόασης, κατανόησης και μερικές φορές συμβιβασμού. Η δυναμική της ομάδας και η αλληλεπίδραση είναι μια κρίσιμη πτυχή του δημιουργικού δράματος στο σχολείο και μπορεί να είναι τρόπος να μαθαίνουν περισσότερα ο ένας για το ένας τον άλλο.

Σε αυτήν τη διαδικασία, η δραστηριότητα φαίνεται να υπερισχύει των μεμονωμένων επιθυμιών. Όταν όλα τα μέλη αισθάνονται ασφαλή να συνεισφέρουν και να μοιράζονται, γνωρίζοντας ότι μερικές φορές οι ιδέες τους απλά δεν θα γίνουν αποδεκτές από την ομάδα στο σύνολό της, η ομάδα ωφελείται. Με κατάργηση προσωπικών προσπαθειών για έλεγχο και εξουσία για τους σκοπούς της επιτυχής ολοκλήρωσης μιας εργασίας από

την ομάδα, η συνέργεια χτίζεται μέσα σε μια ομάδα, ενδυναμώνοντας τα μέλη για να επιτύχουν κάτι που μεμονωμένα δεν μπορούσαν να κάνουν (Davis & Behm, 1978:10-11). Στην έρευνα των de la Cruz, (1995), αναφέρεται βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων, βελτίωση δεξιοτήτων προφορικού λόγου ενώ οι συνεντεύξεις έδειξαν ότι οι φοιτητές απολάμβαναν να παίρνουν μέρος στο πρόγραμμα δημιουργικού δράματος.

Ο Kilinc και οι συνεργάτες του (2017), χρησιμοποίησαν επίσης δραματικές μεθόδους και τεχνικές όπως παντομίμα, μαγική πόρτα, ομαδική ανάπτυξη ιστοριών κλπ. Ο Kilinc και οι συνεργάτες του (2017), αναφέρουν βελτίωση σε συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, δημιουργία εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές όπου υποστηρίζονται πολλαπλές μορφές μάθησης και συμμετοχής. Γίνεται αναφορά στην αύξηση της συμμετοχής στην μαθησιακή διαδικασία και στην επιθυμία για περισσότερα εργαστήρια/εφαρμογή δραματικών τεχνικών και μοίρασμα εμπειριών. Αυτό σαν γεγονός είναι ενδεικτικό δημιουργίας ενός εκπαιδευτικού πλαισίου που προσκαλεί και 'χωράει' όλους τους μαθητές, όπως αναφέρεται. Η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού πλαισίου που εμπεριέχει όλους τους μαθητές χρησιμοποιώντας εναλλακτικούς τρόπους μάθησης, βοηθάει στην δημιουργία ενσυναίσθησης για τους συμμαθητές με δυσκολίες. Βοηθάει την συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών και ενδεχομένως μια αναδιατύπωση του τι σημαίνει να είναι κανείς έξυπνος και πως αυτό φαίνεται στη μαθησιακή διαδικασία. Το δράμα δημιουργεί νέες ευκαιρίες για συμμετοχή και μάθηση. Μία διαφορετική αντιμετώπιση αφορά για παράδειγμα, συμπεριφορά όπως το να πηδάει πάνω κάτω στην τάξη ένας μαθητής. Στο παραδοσιακό διδακτικό πλαίσιο η συμπεριφορά αυτή αντιμετωπίζεται επικριτικά ενώ στα πλαίσια του θεάτρου στην εκπαίδευση μπορεί να ενσωματωθεί στην διαδικασία μάθησης μέσω της κιναισθητικής αισθητικής (Kilinc et al., 2017). Σε αυτό το πλαίσιο οι ιδιαίτερες ικανότητες των παιδιών μπορούν να αναγνωρίζονται. Για τα παιδιά με δυσλεξία για παράδειγμα έχει βρεθεί ότι όντως υπάρχουν περιοχές του αριστερού ημισφαιρίου (ωοκυτταρική περιοχή) που υπολειτουργούν με τα όποια αποτελέσματα σε μάθηση και συμπεριφορά, αλλά αυτό δεν σχετίζεται με την νοημοσύνη τους (Tanaka et al., 2011). Σε άλλους τομείς πέρα του λόγου μπορεί να αριστεύουν, ή να μαθαίνουν καλύτερα μέσω άλλης διόδου.

Οι Trowsdale και Hayhow (2013) χρησιμοποίησαν παιχνίδια μίμησης. Αναφέρουν σημαντική αλλαγή στο επίπεδο συμμετοχής των παιδιών μεταξύ τους και με τη μαθητική διαδικασία, πρόοδο στην εκμάθηση, την επίλυση προβλημάτων, παίρνοντας ρίσκα,

σκεπτόμενοι νέους και ευφάνταστους τρόπους και βελτίωση στην ετοιμότητα των παιδιών να προβληματιστούν για τη συμπεριφορά τους. Οι συγγραφείς τονίζουν ότι η μιμητική σαν τεχνική έχει αποτέλεσμα γιατί εμπεριέχει παιχνίδι όπου: ο μαθητής δημιουργεί «γλώσσα» άλλη από την προφορική, διάλογο, αλληλεπίδραση και επικοινωνία, διερευνάει μέσω φαντασίας τις πιθανότητες του τι μπορεί να κάνει με το 'τώρα', διασκεδάζει και αναπτύσσει μία αλληλουχία δραστηριοτήτων (κάτι που αποτελεί το πρώτο βήμα για την αφήγηση). Επίσης το μιμητικό παιχνίδι εμπεριέχει τη προσποίηση η οποία συμβαίνει όταν: ο μαθητής συμμετέχει και συνδέεται με τις εμπειρίες των άλλων (για παράδειγμα μέσω της προσποίησης του να είναι κάποιος άλλος), ανακαλύπτει φανταστικές πιθανότητες του τι μπορεί να κάνει με το μη-πραγματικό, όταν δημιουργεί σύνδεση με του άλλους μέσα σε αυτούς τους φανταστικούς κόσμους, επεκτείνει μια ακολουθία δραστηριοτήτων μέσω της εξερεύνησης αυτών των φανταστικών πιθανοτήτων. Τέλος η μιμητική περιλαμβάνει την θεατρική εκτέλεση (performance) η οποία συμβαίνει εφόσον ο μαθητής: αναπτύσσει επίγνωση και αποδοχή ότι οι άλλοι των παρακολουθούν ενώ αυτός προσποιείται, ότι επικοινωνεί με τους άλλους μέσω της προσποίησης, μπορεί να επαναλάβει την προσποίηση, και μπορεί να εκτελέσει μια συνειδητά συμφωνημένη αφήγηση, μία σειρά ενεργειών.

Συμπερασματικά, παρουσιάστηκαν εδώ μέθοδοι και τεχνικές που λειτουργούν: παγωμένη εικόνα, δημιουργικό δράμα, μίμηση, Performance Ethnography και αφήγηση, το πρόγραμμα Early Years Educators at Play που συμπεριλάμβανε παντομίμα, μαγική πόρτα, μαγική τσάντα, ομαδική ανάπτυξη ιστοριών, κλπ. Οι έρευνες αυτές έδειξαν θετικά αποτελέσματα στην μαθησιακή διαδικασία και το αποτέλεσμα, βελτίωση προφορικού λόγου, ανάπτυξη κιναισθητικής νοημοσύνης και μέσω αυτής περισσότερη συμμετοχή και κίνητρο για μάθηση, αυτοπεποίθηση, μεταγνώση, βελτίωση συμπεριφοράς και βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων.

Όλες οι δραματικές τεχνικές συμπεριλαμβάνουν την δεξιότητα της προσποίησης. Σύμφωνα με τον Τσιάρα (2014:135), η προσποιητή συμπεριφορά των παιδιών στο δράμα δημιουργεί το δομικό πλαίσιο για τη γνωστική τους ανάπτυξη. Προϋπόθεση είναι η αλληλεπίδραση φαντασίας και πραγματικότητας, η διαχείριση των εσωτερικών νοητικών αναπαραστάσεων των συμμετεχόντων σε σχέση με τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση και τη δημιουργία μίας υποθετικής διάστασης σε σχέση με το χώρο και το χρόνο. Η δραματική συμπεριφορά προσεγγίζεται ως διανοητική και γνωστική

δραστηριότητα, που εκφράζεται με το σώμα και την ομιλία και υλοποιείται ως αυθόρμητη πράξη. Οι μαθητές με το δραματικό παιχνίδι καλλιεργούν τις νοητικές και φυσικές τους δεξιότητες. Πολλοί ερευνητές, διατείνουν την από δύο ετών εννοιολογική σχέση ανάμεσα στις διαδικασίες της θεατρικής προσποίησης και της γλωσσικής ανάπτυξης και νοητικής αναπαράστασης (Damon et al., 2007). Κατά την διάρκεια της δραματικής προσποίησης ενεργοποιούνται πολλές γνωστικές στρατηγικές όπως η ομαδική διαπραγμάτευση, ο σχεδιασμός της δράσης, η επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων, και η επίτευξη ομαδικών στόχων (Παπαδόπουλος, 2007).

Ο Τσιάρας (2014:137) αναφέρει ότι προτάθηκε μία γνωστική θεωρία, η οποία υποστηρίζει ότι υπάρχει μία ιδιαίτερη λειτουργική περιοχή της νόησης στον ανθρώπινο εγκέφαλο του ανθρώπου, το οποίο ερμηνεύει το φαινόμενο της δραματικής προσποίησης. Έχει ενδιαφέρον πραγματικά να μελετηθεί μέσω επιστημονικών μετρήσεων της νευροφυσιολογίας του εγκεφάλου (όπως fMRI- functional Magnetic Resonance Imaging, EEG-electroencephalography) που είναι πλέον διαθέσιμες στους ερευνητές ώστε να φανεί ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει το δραματικό παιχνίδι, η δραματοποίηση, το εκπαιδευτικό δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση κατά προέκταση, στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Η υπόθεση είναι ότι το δραματικό παιχνίδι δεσμεύει πολλές περιοχές του εγκεφάλου και ευνοεί την ανάπτυξη ενός πυκνού δικτύου νευρικών συνάψεων, καθώς η θεατρική προσποίηση κινητοποιεί στο μυαλό του παιδιού τα συναισθήματα, τις γνωστικές και τις μνημονικές διεργασίες, τις γλωσσικές δεξιότητες και τις αισθησιο-κινητικές λειτουργίες.

Αξίζει να λάβει κανείς υπόψιν κάποια μεθοδολογικά σημεία στις προαναφερθείσες έρευνες όπως το ότι ήταν άγνωστο αν υπήρχαν διαφορές μεταξύ των ομάδων πριν από τη παρέμβαση. Επίσης, το μέγεθος της ομάδας των συμμετεχόντων ποικίλει από έρευνα σε έρευνα όπως και η ηλικία των συμμετεχόντων. Δεδομένα από περισσότερους συμμετέχοντες ενδεχομένως παραπέμπουν σε πιο έγκυρα αποτελέσματα. Όσον αφορά την ηλικία, διαφορετικές τεχνικές μπορεί να είναι περισσότερο αποτελεσματικές για διαφορετικές ηλικίες. Τουλάχιστον όσον αφορά την έρευνα των Trowsdale και Hayhow (2013), που συμπεριλάμβανε μαθητές ηλικίας από τριών έως έντεκα χρονών.

Αξίζει να ερευνηθεί πως ή ποια τεχνική ή μέθοδος συγκεκριμένα βοηθάει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Η έρευνα για μαθητές με τυπική ανάπτυξη είναι περισσότερη

διεξοδική. Ένας τρόπος ίσως είναι να διερευνηθεί αν ότι έχει εφαρμοστεί και βρεθεί να έχει αποτέλεσμα για παιδιά με τυπική ανάπτυξη, λειτουργεί για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ποιες τροποποιήσεις μπορεί να είναι χρήσιμες.

Επίσης είναι σημαντικό να διερευνηθεί το πώς επιδρά το δράμα για συγκεκριμένες δυσκολίες. Ποια τεχνική μπορεί να είναι περισσότερο αποτελεσματική είτε για ποια δυσκολία (δυσκολία στην μάθηση ή στις κοινωνικές δεξιότητες), είτε και για την εκάστοτε μαθησιακή δυσκολία (ανάμεσα σε δυσλεξία, δυσγραφία κλπ). Οι μαθησιακές δυσκολίες στις περισσότερες έρευνες σχετικά με την επίδραση το δράματος, εκτός από όταν διαχωρίζεται η δυσλεξία (περισσότερο από όλες), δεν διαφοροποιούνται. Είναι όμως σημαντικό το αν το εκάστοτε πρόγραμμα είναι πιο αποτελεσματικό για μαθητές με συγκεκριμένες μαθησιακές δυσκολίες από άλλες.

Άλλο σημείο άξιο να ληφθεί υπόψιν είναι η διάρκεια των προγραμμάτων που εφαρμόστηκαν. Θα μπορούσε να είναι υπό διερεύνηση το αν το πρόγραμμα θα έχει καλύτερα ή εξίσου καλά αποτελέσματα εάν το πρόγραμμα ήταν μεγαλύτερο σε διάρκεια (σε περιπτώσεις βραχυχρόνιων εφαρμογών εκπαιδευτικού δράματος), (de la Cruz, 1995) ή πόση διάρκεια έχουν τα αποτελέσματα.

Σε πολλές από τις έρευνες που συναντώνται συμπεριλαμβανομένης αυτής των Trowsdale και Hayhow (2013), οι συμμετέχοντες εκτός από μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να είχαν και κάποια άλλα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ή διπλή διάγνωση, όπως το να ανήκουν παράλληλα στο αυτιστικό φάσμα. Ενδεχομένως να πρέπει να ληφθεί υπόψιν αυτό το γεγονός καθώς επηρεάζονται τα αποτελέσματα ανάλογα με τα εκάστοτε ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Άρα σε κάποιες από τις έρευνες θα έπρεπε να δημιουργηθεί δεύτερη ομάδα για τον έλεγχο του κατά πόσο επηρεάζονται τα αποτελέσματα. Επίσης μπορεί σε έρευνες να αναφέρεται ότι οι μαθητές έχουν δυσκολίες είτε συμπεριφοράς είτε μαθησιακές αλλά δεν αναφέρεται αν υπάρχει διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών. Η έρευνα για το δράμα στο σχολείο με συμμετέχοντες μαθητές τυπικής ανάπτυξης είναι πολύ πιο ανεπτυγμένη και ποσοτικά, όπως είναι λογικό εφόσον προϋπάρχει (δεκαετίες πριν) της έρευνας της επίδρασης του δράματος σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Η σύνταξη τεκμηριωμένης ποιοτικής έρευνας (Antonelli, 2014) για τη διερεύνηση της σημασίας των εμπειριών μέσω του δράματος, προσφέρει στους μαθητές και στο

ευρύτερο κοινό μία καλύτερη εικόνα των δυνατοτήτων και των προκλήσεων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Εν μέρει λοιπόν η έρευνα μπορεί να αφορά την ενημέρωση των άλλων (γονείς, εκπαιδευτικοί, συμμαθητές μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες). Είναι σημαντικό να διεκπεραιώνονται έρευνες με χρήση ποιοτικής μεθοδολογίας. Όπως επισημαίνει ο Kilinc και οι συνεργάτες του (2017), για μελλοντική έρευνα ενδείκνυται η συλλογή δεδομένων διαφόρων πηγών παράλληλα όπως μέσω της παρατήρησης, συνεντεύξεων των μαθητών, φωτογραφιών και βίντεο, που όμως τεκμηριώνονται επιστημονικά. Ακόμα, σημαντικό είναι να ότι στην πλειοψηφία τους οι έρευνες λαμβάνουν μέρος στις ΗΠΑ και την Ευρώπη. Ενδεχομένως είναι σημαντικό να εφαρμοστούν και σε άλλα μέρη του κόσμου, εάν πρόκειται να γενικευθούν τα συμπεράσματα.

Ο Lee και οι συνεργάτες του (2015) αναφέρουν ότι το θέατρο στην εκπαίδευση σίγουρα είναι περισσότερο αποτελεσματικό όταν ο εμπυχωτής έχει εμπειρία (χωρίς να ερεύνησε αν έχουν περισσότερη σημασία τα χρόνια εμπειρίας ή η επαγγελματική επιμόρφωση στον τομέα των εκπαιδευτικών). Οι θεωρίες του Vygotsky (1933) σχετικά με την αναγκαιότητα της ενήλικης παρέμβασης στην εκμάθηση ενός παιδιού μας βοηθούν να αναγνωρίσουμε την ανάγκη να εμπλακεί ενεργά ο δάσκαλος στη δημιουργία και ανάπτυξη του δράματος, όχι μόνο για να τους βοηθήσει να κατανοήσουν τη δική τους εμπειρία αλλά και να επικοινωνήσουν αυτό στους άλλους. Στο δημιουργικό δράμα για παράδειγμα, η ανάληψη 'ρίσκου' απαιτεί ευαίσθητους εμπυχωτές/εκπαιδευτικούς που κατανοούν τις ανθρώπινες συμπεριφορές και σχέσεις, και οι οποίοι μπορούν να βοηθήσουν στην καθοδήγηση και τη διευκόλυνση της μάθησης, με την δημιουργία ευκαιριών που επιτρέπουν στους μαθητές να εξερευνήσουν ενώ μαθαίνουν. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διευκολύνει τις διαδικασίες μέσω των οποίων ο μαθητής αρχίζει να δημιουργεί, να παίζει χαρακτήρες. Είναι σημαντικό η διδασκαλία να είναι σωστή, καλά οργανωμένη έτσι ώστε οι συμμετέχοντες να έχουν την ευκαιρία να εκφραστούν δημιουργικά σε ένα μη απειλητικό περιβάλλον (Davis & Behm, 1978:10-11). Οι Αρχοντάκη και Φιλίππου (2003) αναφέρουν για παράδειγμα ως χρήσιμα χαρακτηριστικά του εμπυχωτή προτείνουν να είναι γνήσιος, να έχει/δείχνει άνευ όρων αποδοχή, ενσυναίσθηση (μη-κατευθυντική μέθοδος).

Αξίζει να ερευνηθεί ποιες δεξιότητες του εκπαιδευτικού συντελούν για καλύτερα αποτελέσματα, έτσι ώστε να υπάρξει πρακτική πρόβλεψη. Οι σχολικοί σύμβουλοι θα

μπορούσαν να ζητήσουν στους δασκάλους και εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες έτσι ώστε αντιληφθούν και βιωματικά την αξία του εκπαιδευτικού δράματος (με και χωρίς την συμμετοχή των μαθητών). Προτείνεται η χρήση δράματος στην εκπαίδευση, να συμπεριλαμβάνεται στην βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (βιωματικά) αλλά και εκ των υστέρων με τη μορφή σεμιναρίων, εργαστηρίων κλπ. Ομοίως και στην εκπαίδευση σχολικών ψυχολόγων και σχολικών συμβούλων. Σίγουρα μπορούν να επωφεληθούν ειδικά σχολεία και τάξεις ένταξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτά υποδεικνύουν βελτίωση συμπεριφοράς, με μείωση διάσπασης της προσοχής, τήρηση των οδηγιών, μείωση της υπεκινητικότητας, και τήρηση οδηγιών. Επίσης βελτίωση δεξιοτήτων και προφορικού λόγου όπως και βελτίωση σε μαθησιακές δεξιότητες (αλφαριθμητισμό, γραφή και ανάγνωση) και κίνητρο για μάθηση. Βελτίωση στην αποδοχή του εαυτού με τις δυσκολίες που μπορεί να έχει, στην αυτοπεποίθηση, την ικανότητα κατανόησης της εμπειρίας τους και της επικοινωνίας με άλλους ως προς αυτή, ως προς την έκφραση των αναγκών τους, Κυρίως όμως απαντάται σταθερά βελτίωση στην συμμετοχή, στις τρεις τουλάχιστον από τις πέντε έρευνες.

Η βελτίωση στην συμμετοχή των μαθησιακών ή άλλων διαδικασιών, είναι από τα πιο σημαντικά στοιχεία του θεάτρου στην εκπαίδευση. Είναι γεγονός ότι προσφέρει ένα περιεκτικό μοντέλο όπου όλοι οι μαθητές μπορούν να διαπρέψουν. Πρόκειται για ένα ελκυστικό μέσο. Τα παιδιά και οι έφηβοι επιθυμούν να λειτουργούν ομαδικά. Ο λόγος που θέλουν να πηγαίνουν στο σχολείο είναι κυρίως για να δουν τους φίλους τους. Όταν το μέσο μάθησης προσφέρει ευκαιρίες και ομαδικότητα-συνεργατικότητα σε αντίθεση με μία καπιταλιστικού τύπου ανταγωνιστικότητα επιβεβλημένη από άλλους (γονείς, σχολείο, κοινωνία) όπου κάποιος θα νιώσει λιγότερο ικανός και άλλοι περισσότερο, τα παιδιά και οι έφηβοι στην πλειοψηφία τους θα το προτιμήσουν.

Μαθαίνοντας ο ένας από τον άλλο βελτιώνεται η μάθηση όπως αναφέρεται στην θεωρία της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης (ΖΕΑ) που ανέπτυξε ο Vygotsky (στο Πίγκου-Ρεπούση, 2019:150). Μέσω της διαθεματικής αλληλο-επικοινωνίας, ενισχύεται το γνωστικό πεδίο τους μέσω της περιβαλλοντικής παρέμβασης που τους φέρει η επαφή με το μαθησιακό δυναμικό των άλλων μαθητών. Πέρα όμως από την ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα,

παρατηρούνται βελτίωση στις σχέσεις των μελών της ομάδας και ευρύτερη ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Αυτός είναι ένας επιπλέον λόγος οι μαθητές να θέλουν να συμμετάσχουν.

Συμμετέχοντας οι μαθητές νιώθουν ότι «υπάρχουν» στα μάτια των άλλων. Ότι ενδεχομένως οι δυσκολίες τους αναγνωρίζονται και δεν περιθωριοποιούνται (όπως ενδεχομένως συνέβαινε). Ο ψυχολόγος William James έλεγε: «δεν είμαστε απλώς κοινωνικά ζώα που απολαμβάνουμε να βρισκόμαστε ανάμεσα στους συνανθρώπους μας, αλλά έχουμε έμφυτη ροπή να επιζητούμε την προσοχή των άλλων μελών του είδους μας και μάλιστα την ευνοϊκή τους παρατήρηση. Δε θα μπορούσε να επινοήσει κανείς πιο μοχθηρή τιμωρία, αν κάτι τέτοιο ήταν πρακτικά δυνατό, από το να αφήσει έναν άνθρωπο ελεύθερο στην κοινωνία, και αυτός να παραμείνει στο εξής απολύτως απαρατήρητος από όλα της τα μέλη» (Yalom & Leszcz, 2006:50). Η σύγχρονη έρευνα επιβεβαιώνει την υπόθεση αυτή, τεκμηριώνοντας την οδύνη και τις δυσμενείς συνέπειες της μοναξιάς: μεγαλύτερα ποσοστά θνησιμότητας για ανθρώπους που ζουν μόνοι, χωρίς σύντροφο, διαζευγμένοι ή χήροι ή αντίστροφα η κοινωνική διασύνδεση να επιδρά θετικά στην πορεία σοβαρών ασθενειών όπως ο καρκίνος και το AIDS (Yalom & Leszcz, 2006:50). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ήδη δυσκολεύονται να αποδεχτούν και να δουλέψουν πάνω στις δυσκολίες τους με αποτέλεσμα να σημειώνεται μεγάλο ποσοστό εγκατάλειψης των σπουδών τους στο σχολείο. Ενδεικτικά αναφέρεται το ποσοστό είκοσι-ένα τις εκατό μαθητών με ειδικές ανάγκες εκ των οποίων οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν το εξήντα-δύο τις εκατό το 2013 στην Αμερική (Wagner et al., 2013 στο Doren, 2014) σε σύγκριση με το ποσοστό μαθητών χωρίς ειδικές ανάγκες, εφτά τις εκατό, που εγκατάλειψαν το σχολείο την ίδια χρονιά. Αντίστοιχα, οι έρευνες καταδεικνύουν δυσκολίες ένταξης σε εργασιακό περιβάλλον. Άρα λοιπόν για τους μαθητές αυτούς ιδιαίτερα είναι εξαιρετικά σημαντικό να νιώσουν ότι ανήκουν. Συμμετέχοντας νιώθουν ότι ανήκουν

Όπως αναφέρει η Αθηνά Μαρούδα-Χατζούλη (2009:13-21) από βιολογική άποψη, ο άνθρωπος καταρχάς δεν μπορεί να επιβιώσει μόνος του, χρειάζεται την συνεργασία της ομάδας. Από ψυχολογική άποψη, ο άνθρωπος είναι το μόνο ζώο που γνωρίζει ενδεχομένως ότι θα πεθάνει. Για να αντιμετωπίσει αυτό το έντονο οντογενετικό άγχος, έχει ανάγκη να κρατά το χέρι κάποιου άλλου. Κατά την διάρκεια εφαρμογής θεατρικών πρακτικών οι μαθητές γίνονται ομάδα μέσα από το μοίρασμα κοινών συναισθηματικών

εμπειριών, και αρχίζοντας να αναπτύσσουν αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους. Θα νιώσουν ότι ανήκουν σε ένα «κοινό χώρο» διαφορετικό από την καθημερινή πραγματικότητα. Ο χώρος αυτός χαρακτηρίζεται από ένα κλίμα αποδοχής και αίσθηση ασφάλειας. Είναι μία πρόσκληση σε ένα ταξίδι που επιτρέπει την δοκιμή νέων εμπειριών, πειραματισμού, διεύρυνση ορίων, ανακάλυψη του εαυτού και των άλλων (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003:68). Η συμμετοχή λοιπόν, φαντάζει ως η αρχή του παντός εφόσον η παραδοσιακή διδασκαλία αν μη τι άλλο δε συμπεριλαμβάνει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και άλλους που μαθαίνουν καλύτερα με εναλλακτικές μεθόδους όπως έχει προαναφερθεί.

Κεφάλαιο 6

Επίλογος

Οι παιδαγωγοί που έχουν ασχοληθεί με την χρήση του εκπαιδευτικού δράματος για την επιμόρφωση παιδιών με ειδικές ανάγκες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ του εκπαιδευτικού δράματος στο γενικό σχολείο και αυτού που πραγματοποιείται στα ειδικά σχολεία ή σε οποιαδήποτε άλλη τάξη στην οποία συμμετέχουν μαθητές με κάποιο είδος εκπαιδευτικής ανάγκης (Kemp, 2005). Αρκεί ο τρόπος εργασίας να είναι ανάλογος με το αναπτυξιακό επίπεδο και τις δυνατότητες κάθε παιδιού, σεβόμενοι τα παιδιά και να είναι σχετικός με τα ενδιαφέροντά τους. Όταν δεν υποτιμούνται οι δυνατότητες των παιδιών, δεν διαφοροποιούνται από το «κανονικό» (Wagner, 1976, McCaslin, 1974).

Το θέατρο στην εκπαίδευση ενέχει παιδαγωγική αξία ύψιστης ποιότητας που παραμένει ανεκμετάλλευτη. Σε γενικές γραμμές υπάρχουν ακόμα αρκετά σημεία ως προς τις συγκεκριμένες μαθησιακές δυσκολίες που χαίρουν περισσότερης έρευνας σε σχέση με το πώς μπορεί να βοηθήσει, όπως η ανάπτυξη λεξιλογίου, η χρήση συντακτικού και η χρήση του εκπαιδευτικού δράματος στα μαθηματικά. Παρόλαυτα, είναι πάρα πολλές αυτές οι οποίες υποστηρίζουν την παιδαγωγική αξία του θεάτρου στην εκπαίδευση ως προς την μαθησιακή διαδικασία αλλά και την συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη αυτών των μαθητών, πλευρές των μαθητών που υστερούν λόγω των μαθησιακών δυσκολιών.

Στην Ελλάδα το θέατρο στην εκπαίδευση, ήταν συνδεδεμένο με τις θεατρικές εκδηλώσεις του σχολείου. Σήμερα εντάσσεται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ως συστηματική θεατρική αγωγή που εξελίσσεται σε δύο παράλληλους άξονες: τη θεατρική διαπαιδαγώγηση, και τη χρήση του εφαρμοσμένου θεάτρου ως κοινωνικής δράσης που επιδιώκει κάποια αλλαγή, όπως και τη μάθηση μέσω της πράξης (Τσελφές & Παρούση, 2015). Το θέατρο και οι τεχνικές του έχει γίνει πλέον αποδεκτό ότι συμβάλλουν στην

εκφραστική ικανότητα των παιδιών, την ψυχο-πνευματική ωρίμανση, την επικοινωνιακή σχέση και κοινωνική ένταξη, την αισθητική καλλιέργεια, την πνευματική ανάπτυξη και την διαθεματική προσέγγιση στην γνώση (Γραμματάς, 2017).

Η Ελλάδα σήμερα, βγαίνει από μία περίοδο άγχους, οικονομικής κρίσης και το μεταναστευτικό πρόβλημα, την κατάσταση στα σχολεία να είναι πρακτικά εξαιρετικά δύσκολη, με τους διδάσκοντες να είναι κακοπληρωμένοι, τις συνθήκες άσχημες (ελλείψεις σε υλικά κλπ.), πιο πρόσφατα την απειλή του Κορονοϊού. Τώρα περισσότερο από ποτέ χρειάζεται να χρησιμοποιηθεί το θέατρο/δράμα στην εκπαίδευση για την γεφύρωση των διαφορών είτε αυτές είναι σε μαθησιακό επίπεδο, είτε και λόγω εθνικότητας και άλλων λόγων, αλλά και για την διαχείριση κοινωνικών και συναισθηματικών προβλημάτων. Όπως σημειώνει ο Τσιάρας (2014) είναι μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις να πειστούν όσοι χαράσσουν εκπαιδευτική πολιτική, για την αναγκαιότητα της ενσωμάτωσης δραματικών δραστηριοτήτων στη διδασκαλία όλων των μαθημάτων, ειδικά για την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Παράρτημα Α

Στοιχεία Βιβλιογραφίας

Α.1 Άρθρα που Αφορούν Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες

Άρθρο Και Χώρα διεξαγωγής έρευνας	1. Μεθοδολογία/Είδος Δεδομένων	Αποτελέσματα
	2. Αριθμός/ηλικία συμμετεχόντων	
	3. Διάγνωση (αν υπάρχει)	
	4. Είδος Δραματικής Τεχνικής	
Anderson, A. & Berry K. (2014). The influence of drama on elementary students' written narratives and on-task behavior. <i>Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal</i> 20(3), 143-157. ΗΠΑ	1. Ποσοτικά δεδομένα: παρατηρητικά δεδομένα on-task συμπεριφοράς και μελέτη γραπτών για γραπτή αφηγηματική συνοχή (σύγκριση μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και μαθητών που δεν συμμετείχαν).	<ul style="list-style-type: none"> · Μείωση της υπερκινητικότητας και της διάσπασης της προσοχής. · Μεγαλύτερη συμμετοχή στις δραστηριότητες της τάξης · Τήρηση των οδηγιών, κατάλληλη χρήση των υλικών. · Βελτίωση της αφηγηματικής τους ικανότητας στο γραπτό λόγο.
	2. 14 παιδιά τρίτης Δημοτικού, 9 έως 10 χρονών, φυσιολογικό IQ	
	3. Διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών(γύρω από την γλώσσα, πχ. δυσλεξία και δυσγραφία) και ΔΕΠΥ (Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα)	
	4. Dramatic language arts integration (DLA), μέσω παγωμένης εικόνας, tableau	
Antonelli, L. et al. (2014). Drama, Performance Ethnography, and Self-Esteem: Listening to Youngsters with Dyslexia and Their Parents. <i>Sage Open</i> , pp.1-15. Μάλτα, Ευρώπη	1. Ποιοτικές συνεντεύξεις και γραπτές αναφορές (written narratives) μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και των γονέων τους στα πλαίσια Performance Ethnography (συστηματική παρατήρηση και συζήτηση με τους συμμετέχοντες) και autoethnography (ένας εκ των ερευνητών έχοντας διάγνωση δυσλεξίας συνέβαλε στην κατανόηση των δεδομένων)	<p>Αναφορά από τους μαθητές και τους γονείς τους σε:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Θεραπευτική αξία της αφήγησης · Ενδυνάμωση μέσα από την έκφραση και το μοίρασμα των εμπειριών · Οι μαθητές μέσω της χρήσης των δεξιοτήτων παρουσίασης μπόρεσαν να προκαλέσουν συναισθήματα σε άλλους. · Να καταλάβουν την εμπειρία τους ώστε να συνειδητοποιήσουν, · Ικανότητα να κατανοήσουν και να ευαισθητοποιηθούν στην εμπειρία τους
	2. 12 μαθητές 12 έως 15 χρονών με δυσλεξία	
	3. Διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών (συγκεκριμένα δυσλεξία).	
	4. Δράμα και Performance Ethnography (μετατροπή εθνογραφικών στοιχείων και γραπτών αναφορών σε σενάριο και	

	δράμα με σκοπό να παρουσιαστεί τη Παγκόσμια μέρα για την Δυσλεξία).	
de la Cruz, Rey E. (1995) <i>The Effects of Creative Drama on the Social and Oral Language Skills of Children with Learning Disabilities</i> . Dissertation. Illinois State University ΗΠΑ, Ιλινόι	<p>Ποσοτικά δεδομένα με στατιστική ανάλυση από χορήγηση τεστ:</p> <p>1. Κλίμακα Κοινωνικής Ικανότητας Walker-McConell (Walker-McConell Scale of Social Competence) για την αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων.</p> <p>2. Τεστ Γλωσσικής Ανάπτυξης-2 (Test of Language Development-2) για την αξιολόγηση της ομιλίας και της ακρόασης</p> <p>3. κλίμακα αυτο-ανάπτυξης που αναπτύχθηκε από τον de la Cruz (1995)</p> <p>2. Είκοσι-ένα μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Δεκατέσσερις μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα, χρησίμευσαν ως ομάδα ελέγχου.</p> <p>3. Διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών</p> <p>4. Creative Drama - Δημιουργικό Δράμα</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων · Βελτίωση δεξιοτήτων προφορικού λόγου στην προφορική εκφραστικότητα, αλλά όχι στην κατανόηση προφορικού λόγου · Οι συνεντεύξεις έδειξαν ότι οι φοιτητές απολάμβαναν να παίρνουν μέρος στο πρόγραμμα δημιουργικού δράματος.
Kilinc, S. et al. (2017). Expanding opportunities to learn to support inclusive education through drama-enhanced literacy practices. <i>British Journal of Special Education, Vol. 44 (4), pp. 431-447</i> . ΗΠΑ, Αριζόνα	<p>1. Ποιοτική έρευνα με στόχο την κατανόηση του πως το πρόγραμμα υποστήριξε τη δημιουργία εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές. Μελέτη των διαδικασιών λήψης νοήματος στο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον με χρήση νατουραλιστικών και ερμηνευτικών προσεγγίσεων. Οι 12 (ομαδικές) συνεντεύξεις ήταν των δασκάλων παιδιών προσχολικής ηλικίας όπου εξέφρασαν την εμπειρία τους σχετικά με την εφαρμογή δραματικών τεχνικών και την γνώμη τους για την συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες αυτές.</p> <p>2. 19 δάσκαλοι, 18 γυναίκες και 1 άντρας κανένας από τους οποίους δεν είχαν εκπαίδευση στο δράμα. 500 μαθητές 3 έως 5 χρονών συμμετείχαν στο πρόγραμμα για δύο χρόνια εκ των οποίων 11% είχαν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες ή καθυστερήσεις</p> <p>3. Διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών</p> <p>4. Early Years Educators at Play (EYEPlay): ετήσιο πρόγραμμα που ενσωματώνει δραματικές τεχνικές σε πρακτικές αλφαριθμητισμού στην τάξη.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Βελτίωση σε συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία · Δημιουργία εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές

	<p>Παραδείγματα τεχνικών που αναφέρονται: παντομίμα, μαγική πόρτα, μαγική τσάντα, μαγική σκόνη, αντικείμενα για την ενεργοποίηση των αισθήσεων, ανοιχτές ερωτήσεις, reflection sticks (βοηθούν την επεξεργασία πάνω στην εμπειρία του μαθητή), ανάπτυξη χαρακτήρα, ομαδική ανάπτυξη ιστοριών, ανάπτυξη χαρακτήρων, κλπ.)</p>	
<p>Trowsdale, J. & Hayhow, R. (2013). Can mimetics, a theatre-based practice, open possibilities for young people with learning disabilities? A capability approach. <i>British Journal of Special Education</i>, Vol.40 (2), pp.72-79. Αγγλία, Κοβεντρι</p>	<p>1. Μελέτη περιπτώσεων. Χρήση συνεντεύξεων, σχολίων, φωτογραφικού υλικού και βίντεο και αναφορές γονέων.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Σημαντική αλλαγή σημειώθηκε στο επίπεδο συμμετοχής των παιδιών μεταξύ τους και με τη μαθητική διαδικασία · Την επίλυση προβλημάτων, παίρνοντας ρίσκα, σκεπτόμενοι νέους και ευφάνταστους τρόπους · Βελτίωση στην ετοιμότητα των παιδιών να προβληματιστούν για τη συμπεριφορά τους · Πρόοδο στην εκμάθηση
	<p>2. Μαθητές ηλικίας 3 έως 11 χρονών. Τα πρώτα τρία χρόνια της έρευνας αφορούσε παιδιά 7 έως 10 με μέτριες μαθησιακές δυσκολίες, που φοιτούσαν σε ειδικό σχολείο. Το τέταρτο και πέμπτο χρόνο της έρευνας συμπεριλήφθηκαν παιδιά 3 έως 11 χρονών με σημαντικές μαθησιακές δυσκολίες</p>	
	<p>3. Διάγνωση μαθησιακών δυσλεξιών (δεν αναφέρεται πόσα από τα παιδιά είχαν διπλή διάγνωση, για παράδειγμα μαθησιακή δυσκολία και αυτισμό)</p>	
	<p>4. Πενταετές πρόγραμμα (2006-2011) με έμφαση στην μιμητική μέσω τεχνικών βασισμένων στην δουλειά των Στανισλάβσκι και Μεγιερχολντ</p>	

A.2 Περιοδικά που Χρησιμοποιήθηκαν

Για έρευνες που αφορούσαν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες:

- *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*
- *Sage Open*
- *British Journal of Special Education*
- *Journal of Reading*
- *Australian Journal of Early Childhood* *International Reading Association –The Reading Teacher*
- *The English Journal*
- *Mathematics in School*
- *Intervention in School and Clinic*

Άλλα που χρησιμοποιήθηκαν:

- *Child Development*
- *The Journal of Aesthetic Education*
- *The Journal of Applied Theatre*
- *Reading Research and Instruction,*
- *The Journal of Educational Research*
- *Theory and Research in Education*
- *Teaching Mental Health Education*
- *British Journal of Learning Disabilities*
- *Learning Disability Quarterly*
- *Journal of Research in Reading*
- *Journal of Research and Development in Education*
- *Support for Learning*
- *Early Childhood Research Quarterly*
- *International Journal of Special Education*
- *NJ Drama Australia Journal*
- *Journal of Adolescent & Adult Literacy*

A.3 Βιβλία και άρθρα για την Χρήση Δράματος με Βάση την Εμπειρία Ειδικών (για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες) – Προτάσεις για εφαρμογή δραματικών τεχνικών.

Άρθρα

- Bidwell, S.M. (1990). Using drama to increase motivation, comprehension, and fluency. *Journal of Reading*, 34, pp. 38-41.
- Calabrese, McCullough N. (2003) Developing quality sociodramatic play in the classroom for young children with language delays. *Australian Journal of Early Childhood* 28(3), 33-36.
- Ignoffo, M. (1993). Theater of the Mind: Nonconventional Strategies for Helping Remedial Readers Gain Control over Their Reading Experience. *Journal of Reading*, Vol. 37 (4), pp. 310-321.
- Johnson, K.K. (1998). Teaching Shakespeare to Learning Disabled Students. *The English Journal*, Vol. 87 (3), pp.45-49.
- Schnapp, L. & Olsen C. (2003). Teaching self-advocating strategies through drama. *Intervention in School and Clinic*, 38 (4), 211-219.

Βιβλία

- Brigg, G. (2001). *Πυροδοτώντας τη Φαντασία: Η Γλωσσική Ανάπτυξη μέσω του Δράματος*. Στο Kempe, A. (Ed.) *Εκπαιδευτικό Δράμα και Ειδικές Ανάγκες: Ένα εγχειρίδιο για δασκάλους σε γενικά και ειδικά σχολεία*. Μετάφραση: Αθηνά Βεργιοπούλου. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Bordan, S.D. (1970). *Plays as teaching tools in the elementary schools*. New York: Parker.
- Burden, R. (2005). *Dyslexia and self-concept. Seeking a Dyslexic identity*. London, England: Whurr Publishers.
- Carleton, J. P. (2012). *Story Drama in the Special Needs Classroom: Step-by-step Lesson Plans for Teaching Through Dramatic Play*. Jessica Kingsley Publishers.
- Chasen, L.R. (2011). *Social Skills, Emotional Growth, and Drama Therapy: Inspiring Connection on the Autistic Spectrum*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Crimmens, P. (2006) *Drama Therapy and Storymaking in Special Education*. London and Philadelphia, Jessica Kingsley Publishers.
- Dayton, T. (1990). *Drama games: Techniques for self-development*. Deerfield Beach, FL: Health Communications.
- Eaden, H. & British Dyslexia Association (2005). *Dyslexia and drama*. Abingdon, UK: Routledge David Fulton Publishers.
- Heinig, R.B. (1987). *Creative drama resource book*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.

- Kempe, A. (2005). *Εκπαιδευτικό Δράμα και Ειδικές Ανάγκες: Ένα εγχειρίδιο για δασκάλους σε γενικά και ειδικά σχολεία*. Μετάφραση: Αθηνά Βεργιοπούλου. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- McCaslin, N. (1974). *Creative Dramatics in the Classroom*. New York, Longman.
- Peter, M. (1994) *Drama for All. Developing Drama in the Curriculum with Pupils with Special Educational Needs*. London, David Fulton.
- Peter, M. (1995) *Making drama special*. London: David Fulton Publishers.
- Stewig, J.W. (1974). Drama: Integral part of the language arts. In N.H. Brizendine & J.L. Thomas (Eds.), *Learning through dramatics: Ideas for teachers and librarians* (pp. 33 - 41).

A.4 Άρθρα που Αφορούν Μαθητές με Τυπική Ανάπτυξη

- Conrad, F., & Asher, J. W. (2000). Self-concept and self-esteem through drama: A meta-analysis. *Youth Theatre Journal*, 14, pp.78–84.
- DuPont, S. (1992). The effectiveness of creative drama as an instructional strategy to enhance the reading comprehension skills of fifth-grade remedial readers. *Reading Research and Instruction*, 31(3), 41 - 52.
- Elias, C.L. & Berk, L.E. (2002). Self-Regulation in Young Children: Is there a Role for Sociodramatic Play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), pp.216-238.
- Gage, R. (1995). Excuse Me, You're Cramping My Style: Kinesthetics for the Classroom. *The English Journal*, 84 (8), pp.52-55.
- Jeaco, D. (1994). "Cracking" Mathematics through Drama: Years 7 to 13. *Mathematics in School*, 23 (5), pp.38-39.
- Kennedy, J. K. (1990). Student empowerment through on-stage theatre. *Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*, 46, 184-186.
- Kardash, C. A. M., & Wright, L. (1986). Does creative drama benefit elementary school students: A meta-analysis. *Youth Theatre Journal*, 1, 11–18.
- Landy, R. & Borisoff, D. (1987). Reach for Speech: Communication Skills Through Sociodrama. *The English Journal*, 68-71.
- Lee (2015). The Effect of Drama-Based Pedagogy on PreK-16 Outcomes: A Meta-Analysis of Research from 1985 to 2012. *Review of Educational Research*, 85(1), pp.3-49.
- Mages, K.W. (2008). Does Creative Drama Promote Language Development in Early Childhood? A Review of the Methods and Measures Employed in the Empirical Literature. *Review of Educational Research*, Vol. 78 (1), 124-152.
- Mayers et al., (2019). *Using Theatre to Develop Writing Skills: The Story Pirates Idea Storm*. International Literacy Association. *The Reading Teacher*, Vol.0, pp.1-11.

- McMaster, J.C. (1998). "Doing" Literature: Using Drama to Build Literacy. *The Reading Teacher, Vol. 51 (7)*, pp. 574-58.
- Miccinati, J.L. & Phelps, S. (1980). Classroom drama from children's reading: From the page to the stage. *The Reading Teacher, 34*, pp. 269 - 272.
- Moneta, I. & Rousseau, C. (2008). Emotional expression and regulation in a school-based drama workshop for immigrant adolescents with behavioral and learning difficulties. *The Arts in Psychotherapy, 35*, pp.329-340.
- Pellegrini, A. D. (1980). The relationship between kindergartners' play and achievement in pretending, language, and writing. *Developmental Psychology, 17(6)*, pp.756-759.
- Pellegrini, A.D. & Galda, L. (1982). The effects of thematic-fantasy play training on the development of children's story comprehension. *American Educational Research Journal, 19*, pp. 443- 452.
- Pellegrini, A.D. (1984). Symbolic functioning and children's early writing: The relationship between kindergartners' play and isolated word-writing fluency. In R. Beach & L. Bridwell (Eds.). *New directions in composition research* (pp. 274 - 284). New York: Guilford.
- Rose et al. (2000). Imagery –Based Learning: Improving Elementary Students' Reading Comprehension Drama Techniques. *The Journal of Educational Research, 94 (1)*, 55-63.
- Podlozny, A. (2000). Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: A clear link. *Journal of Aesthetic Education, 34*, pp. 239–275.
- Rozansky, C. & Aagesen, C. (2010). Low-Achieving Readers, High Expectations. Image Theatre Encourages Critical Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, Vol. 53 (6)*, pp.458- 466.
- Smilansky, S. (1990). "Sociodramatic Play: Its Relevance to Behaviour and Achievement in School", in Klugman, E. & Smilansky, S. (eds), *Children's Play and Learning: Perspectives and Policy Implications*. New York: Teachers College Press.
- Schickedanz, J. (1978). "You be the doctor and I'll be sick": Preschoolers learn the language arts through play. In N.H. Brizendine & J.L. Thomas (Eds.), *Learning through dramatics: Ideas for teachers and librarians*, pp. 44 – 51.
- Schnapp, L. & Olsen C. (2003). Teaching self-advocating strategies through drama. *Intervention in School and Clinic, 38 (4)*, 211-219.
- Yau, M. (1992). Drama: It's potential as a teaching and learning tool. *Scope Research Services, 7(1)*, pp. 3-6.
- Yawkey, T.D. (1980). Sociodramatic Play Effects on Mathematical Learning and Adult Rating of Playfulness in Five Year Olds. *Journal of Research and Development in Education, 14(3)*, pp.30-39.
- Young, C. & Rasinski, T. (2018). Readers Theatre: effects on word recognition automaticity and reading prosody. *Journal of Research in Reading, 41 (3)*, pp.475-485.

Βιβλιογραφία

Ελληνόφωνη Βιβλιογραφία

Αθανασιάδη, Ε. (2001). *Η δυσλεξία και πως αντιμετωπίζεται. Ένας διαφορετικός τρόπος μάθησης, διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Αρχοντάκη, Ζ. και Φιλίππου, Δ. (2003). *205 Βιωματικές Ασκήσεις για Εμφύχωση Ομάδων Ψυχοθεραπείας, Κοινωνικής Εργασίας, Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2017). *Όταν ο δάσκαλος μπαίνει σε ρόλο. 50 προτάσεις για θεατρικά εργαστήρια με Δάσκαλο σε Ρόλο*. Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Γραμματάς, Θ. (2014). *Το θέατρο στην Εκπαίδευση: Καλλιτεχνική Έκφραση και Παιδαγωγία*, Αθήνα: Διάδραση.

Γραμματάς, Θ. (2017), *Θεατρική Αγωγή και Παιδεία*, Αθήνα: Διάδραση

Γραμματάς, Θ. (2018). *PowerPoint: Το θέατρο ως μέσο διδασκαλίας και αγωγή, εκπαιδευτικό δράμα*. Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Γραμματάς, Θ. (2020, Απρίλιος 18). Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Αφήγησης σε Σύγχρονο Εκπαιδευτικό Περιβάλλον. *Theodore Grammatas*. Από:

<http://theodoregrammatas.com/el/%cf%80%ce%b1%ce%b9%ce%b4%ce%b1%ce%b3%cf%89%ce%b3%ce%b9%ce%ba%ce%ae-%ce%b1%ce%be%ce%b9%ce%bf%cf%80%ce%bf%ce%af%ce%b7%cf%83%ce%b7-%cf%84%ce%b7%cf%82-%ce%b1%cf%86%ce%ae%ce%b3%ce%b7%cf%83%ce%b7%cf%82//>

Ζαφειριάδης, Κ & Γκουντής, Γ. (2016). *Η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με σύνδρομο Asperger*. Στο Σίμος Παπαδόπουλος,

Τέχνη και Πολιτισμός στο Σχολείο του 21^{ου} Αιώνα – Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας, σελ. 235-241. Αλεξανδρούπολη: Πρόγραμμα ΘΑΛΗΣ - ΕΚΠΑ «Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία».

Ιωάννης Αγαλιώτης (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά: Αιτιολογία, Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση*. Ελληνικά Γράμματα.

Κακούρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία Παιδιών & Εφήβων, Αναπτυξιακή Προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος.

Καραγεωργίου Ρ. (1989). Δραματοποίηση και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Στο Κοντογιάννη Α. *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα, 220-225.

Καραμήτρου, Κ. (2010). Η Καλλιέργεια της Κινησθητικής Νοημοσύνης μέσα από το Θεατρικό Παιχνίδι, Μελέτη. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Κατσαβού, Α. (2005). Παιδαγωγικό Θέατρο - Ορισμοί. *Περιοδικό ΘΕΑΤΡΟμάθεια. Τεύχος 10ο (Μάιος-Αύγουστος 2005)*.

Κουρετζής, Λ. & Παρζακώνα Α. (2012). *Θεατρικό Παιχνίδι: Η δια του θεάτρου παίδευση στο Θέατρο & Εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης στο 7^η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Μαρούδα-Χατζούλη, Α. (2009). Η Ανάγκη του Ανήκειν: Ομαδικότητα και Συγκρούσεις στις Ομάδες, Μία Ψυχοδυναμική Προσέγγιση. Αθήνα: Ανθρώπων Σχέσεις: Πολύτροπον.

Μπακονικόλα, Χ. (2008). *Θέατρο και Εκπαίδευση στο Κέντρο της Σκηνης*. 6^η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος. ΕΠΕΑΕΚ.

Παπαγεωργίου, Α.Κ. (2017). *Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο καλλιέργειας δεξιοτήτων* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Παπαδάτος, Γ. (2010). *Ψυχικές Διαταραχές και Μαθησιακές Δυσκολίες Παιδιών και Εφήβων*. Εκδόσεις Gutenberg.

Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου: Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας*. Εκδόσεις Κέδρος.

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

Παπαδόπουλος Σ. (2014). «Για τη Ιστορία του Θεάτρου στην Εκπαίδευση», στο *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Καλλιτεχνική Έκφραση και Παιδαγωγία του Θεόδωρου Γραμματά*. Αθήνα: Διάδραση.

Παρασκευοπούλου-Σταυροπούλου, Μ. (2016). *Η Συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην Ανάπτυξη των Γλωσσικών Ικανοτήτων Εφήβων με Νοητική Στέρωση* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο.

Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2019). *Εκπαιδευτικό Δράμα: Από το θέατρο στην εκπαίδευση, θεωρητική χαρτογράφηση πεδίου*. Εκδόσεις Καστανιώτη.

Σέξτου, Π. (2005). *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα στα Σχολεία*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσελφές & Παρούση, (2015). *Θέατρο και Επιστήμη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ

Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Εκδόσεις Παπαζήση.

Τσίχλη, Α. (2004). Μικρή εισαγωγή στο θέατρο της επινόησης. 4η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Από: <http://theatroedu.gr/%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B5%CE%AF%CE%BF/m%CE%B9%CE%BA%CF%81%CE%AE-%CE%B5%CE%B9%CF%83%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CE%B8%CE%AD%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%BF-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BD%CF%8C%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82-devised-theatre>).

Φανουράκη, Κ. (2016). Το θέατρο στην εκπαίδευση με τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών: Στοιχεία διδακτικής μεθοδολογίας. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Φανουράκη, Κ. (2018). Ασκήσεις Αυτοαξιολόγησης, ΘΣΠ61 Θεατρική Αγωγή. Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Φλεμινγκ, Μ. (2008). «Η διδασκαλία του θεάτρου/δράματος: «μαθήματα» από την πρόσφατη ιστορία της εξέλιξής της στο Ηνωμένο Βασίλειο». Μετάφραση: Γεωργία Δελημπανίδου. Αθήνα: Έκδοση έρευνας και προβληματισμού, *Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, 9, σελ. 52-57.

Αγγλόφωνη Βιβλιογραφία

Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behavior* (2nd ed.). Berkshire, UK: Open University Press McGraw-Hill Education.

American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th ed., Text Revision). Washington, DC.

Anderson, A. & Berry K. (2014). The influence of drama on elementary students' written narratives and on-task behavior. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal* 20(3), 143-157.

Antonelli, L. et al. (2014). Drama, Performance Ethnography, and Self-Esteem: Listening to Youngsters with Dyslexia and Their Parents. *Sage Open*, pp.1-15.

Ariel, S. (1991). Semiotic Analysis of Children's Play. *Merrill Palmer Quarterly*, 38(1), pp.119-138.

Aston, E. & Savona, G. (1991). *Theatre as Sign-System: a Semiotics of Text and Performance*. London: Routledge.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.

Barbe, W. B. and Milone, Jr. M. N. (1980). Modality. *Instructor (Jan.)*: 44-49.

Beliavsky, N. (2006). Revisiting Vygotsky and Gardner: Realizing Human Potential. *The Journal of Aesthetic Education*, 40 (2), 1-11.

Bidwell, S.M. (1990). Using drama to increase motivation, comprehension, and fluency. *Journal of Reading*, 34, pp. 38-41.

Brewer, J. D. (2000). *Ethnography*. Buckingham, UK: Open University Press.

Brigg, G. (2001). *Πυροδοτώντας τη Φαντασία: Η Γλωσσική Ανάπτυξη μέσω του Δράματος*. Στο Kempe, A. (Ed.) *Εκπαιδευτικό Δράμα και Ειδικές Ανάγκες: Ένα εγχειρίδιο για δασκάλους σε γενικά και ειδικά σχολεία*. Μετάφραση: Αθηνά Βεργιοπούλου. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Bolton, G. (1985). Changes in Thinking about Drama in Education. *Theory Into Practice*, 24 (3), 151-157.

Bolton, G.M. (1998). *Acting in Classroom Drama: A Critical Analysis*. Birmingham: University of Central England.

Bonnie, D., Murray, C. & Gau, J.M. (2014). Salient Predictors of School Dropout among Secondary Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(4), pp. 150–159.

Bordan, S.D. (1970). *Plays as teaching tools in the elementary schools*. New York: Parker.

Bruner, J. (1962). *On Knowing – Essays for the Left Hand*, Harvard Conn: Harvard University Press.

Burden, R. (2005). *Dyslexia and self-concept. Seeking a Dyslexic identity*. London, England: Whurr Publishers.

Burden, R. (2008). Is dyslexia necessarily associated with negative feelings of self-worth? A review and implications for future research. *Dyslexia*, 14, 188-196.

- Burden, R., & Burdett, J. (2005). Factors associated with successful learning in pupils with dyslexia: A motivational analysis. *British Journal of Special Education*, 32, 100-104.
- Burden, R., & Burdett, J. (2007). What's in a name? Students with dyslexia: Their use of metaphor in making sense of their disability. *British Journal of Special Education*, 34, 75-79.
- Burnard, P. (2006). *Reflective Practices in Arts Education*. Dordrecht: Springer.
- Calabrese, McCullough N. (2003) Developing quality sociodramatic play in the classroom for young children with language delays. *Australian Journal of Early Childhood* 28(3), 33-36.
- Carleton, J. P. (2012). *Story Drama in the Special Needs Classroom: Step-by-step Lesson Plans for Teaching Through Dramatic Play*. Jessica Kingsley Publishers.
- Cattanach, A. (1996) *Drama for People with Special Needs*. London, A&C Black.
- Chasen, L.R. (2011). *Social Skills, Emotional Growth, and Drama Therapy: Inspiring Connection on the Autistic Spectrum*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Chimienti, G. & Trilivas, S. (1995). Cognitive and Behavioral Effects of Social Skills Training of Greek and Lebanese Elementary-School Children. *International Journal of Mental Health*, 23 (4), pp. 53-68.
- Clore, G.L. & Byrne, D. (1974). *A reinforcement model of attraction* in Ted L. Huston (ed): *Foundations of Interpersonal Attraction*, New York: Academic Press.
- Courtney, R. (1989) *Play, Drama & Thought: The Intellectual Background to Dramatic Education*. Toronto: Simon & Pierre Publications
- Colman, A.M. (2009). *Oxford Dictionary of Psychology*. Oxford: Oxford University Press.

- Conrad, F., & Asher, J. W. (2000). Self-concept and self-esteem through drama: A meta-analysis. *Youth Theatre Journal*, 14, pp.78–84.
- Coulter M.C. & Polynor, L. (2007) « Storytelling as Pedagogy: An Unexpected Outcome of Narrative Inquiry » *Curriculum Inquiry*, 37:2 (2007) 103-122.
- Crimmens, P. (2006) *Drama Therapy and Storymaking in Special Education*. London and Philadelphia, Jessica Kingsley Publishers.
- Damon W., Lerner, R.M., Renninger, K.A. & Sigel, I.E. (2007). *Handbook of Child Psychology, Child Psychology in Practice*. John Willey & Sons.
- Davis, R. D., & Braun, E. M. (2010). *The gift of dyslexia: Why some of the brightest people can't read and how they can learn* (3rd ed.). London, England: Souvenir Press.
- Dayton, T. (1990). *Drama games: Techniques for self-development*. Deerfield Beach, FL: Health Communications.
- de la Cruz, Rey E. (1995) *The Effects of Creative Drama on the Social and Oral Language Skills of Children with Learning Disabilities*. Dissertation. Illinois State University
- Deniston & Trochta G.R. (2003) «The Meaning of Storytelling as Pedagogy», *Visual Art Research* 29:57 (2003) 103-108.
- DuPont, S. (1992). The effectiveness of creative drama as an instructional strategy to enhance the reading comprehension skills of fifth-grade remedial readers. *Reading Research and Instruction*, 31(3), 41 - 52.
- Eaden, H. & British Dyslexia Association (2005). *Dyslexia and drama*. Abingdon, UK: Routledge David Fulton Publishers.
- Elias, C.L. & Berk, L.E. (2002). Self-Regulation in Young Children: Is there a Role for Sociodramatic Play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), pp.216-238.

Erikson, E. H. (1940). Studies in the interpretation of play. *Genetic Psychology Monographs*, 22(4), 557-671.

Fleming, M. (2001). *Teaching Drama in Primary and Secondary Schools: An Integrated Approach*. Routledge.

Gage, R. (1995). Excuse Me, You're Cramping My Style: Kinesthetics for the Classroom. *The English Journal*, 84 (8), pp.52-55.

Gerber, P. J., Schnieders, C. A., Paradise, L. V., Reiff, H. B., Ginsberg, R. J., & Popp, P. A. (1990). Persisting problems of adults with learning disabilities: Self-reported comparisons from their school-age and adult years. *Journal of learning disabilities*, 23, pp. 570-573.

Glazzard, J. (2010). The impact of dyslexia on pupil's self-esteem. *Support for Learning*, 25, 63-69.

Grangeat, M. (2018). Μεταγνώση: ένας τρόπος ενδυνάμωσης της διδασκαλίας και της μάθησης. *School Education Gateway, Η διαδικτυακή πλατφόρμα της Ευρώπης για τη σχολική εκπαίδευση*, 12.01.2020, (URL: <https://www.schooleducationgateway.eu/el/pub/viewpoints/experts/metacognition-teaching.htm>)

Greenfader, C. M. & Brouillette, L. (2013). Boosting Language Skills of English Learners through Dramatizations and Movement. *The Reading Teacher*, 67 (3), pp. 171-180.

Gresham, F.M. & Reschly, D.J. (1987). Dimensions of Social Competence: Method Factors in the Assessment of Adaptive Behavior, Social Skills and Peer Relations. *Journal of School Psychology*, 25 (4), pp.367-381.

Hart, G.E. (1933). Group Play and Quarreling among Preschool Children. *Child Development*, 4(4), pp.302-307.

Heinig, R.B. (1987). *Creative drama resource book*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Hoyt, L. (1992). Many ways of knowing: Using drama, oral interactions, and the visual arts to enhance reading comprehension. *The Reading Teacher*, 45, 580 - 584.

Humphrey, N., & Mullins, P. M. (2002b). Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2(2).

Jacob, S.H. (1976). Contexts and images in reading. *Reading World*, 15,167-175.

Jeaco, D. (1994). "Cracking" Mathematics through Drama: Years 7 to 13. *Mathematics in School*, 23 (5), pp.38-39.

Jindal-Snape, D. & Vettraino E. (2007). Drama Techniques for the enhancement of Social-Emotional Development in People with Special Needs: Review of Research. *International Journal of Special Education*, Vol. 22 (1), pp.107-117.

Johnson, K.K. (1998). Teaching Shakespeare to Learning Disabled Students. *The English Journal*, Vol. 87 (3), pp.45-49.

Ignoffo, M. (1993). Theater of the Mind: Nonconventional Strategies for Helping Remedial Readers Gain Control over Their Reading Experience. *Journal of Reading*, Vol. 37 (4), pp. 310-321.

Iacobini, M. (2008) *Mirroring People*. New York: Farrar, Straus & Giroux.

Kardash, C. A. M., & Wright, L. (1986). Does creative drama benefit elementary school students: A meta-analysis. *Youth Theatre Journal*, 1, 11-18.

Kennedy, J. K. (1990). Student empowerment through on-stage theatre. *Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*, 46, 184-186.

Kempe, A. (2003). The Role of Drama in the Teaching of Speaking and Listening as a Basis for Social Capital. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre*, 8(1), pp.65-78.

Kempe, A. (2005). *Εκπαιδευτικό Δράμα και Ειδικές Ανάγκες: Ένα εγχειρίδιο για δασκάλους σε γενικά και ειδικά σχολεία*. Μετάφραση: Αθηνά Βεργιοπούλου. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Kempe, A. (2011). Drama and the education of young people with special needs, in *Key Concepts in Theatre/Drama Education* Ed. Schonmann, S, Sense Publishers, Rotterdam.

Kilinc, S. et al. (2017). Expanding opportunities to learn to support inclusive education through drama-enhanced literacy practices. *British Journal of Special Education, Vol. 44 (4)*, pp. 431-447.

Kraft, K.C. & Berk, L.E. (1998). Private Speech in two Preschools: Significance of Open-Ended Activities and Make-Believe Play for Verbal Self-Regulation. *Early Childhood Research Quarterly, 13(4)*, pp.637-658.

Landy, R. (1982): *Handbook of Educational drama and theatre*, Westport, Greenwood Press.

Landy, R. & Borisoff, D. (1987). Reach for Speech: Communication Skills Through Sociodrama. *The English Journal, 68-71*.

Lakoff G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York, Basic Books.

Lee (2015). The Effect of Drama-Based Pedagogy on PreK-16 Outcomes: A Meta-Analysis of Research From 1985 to 2012. *Review of Educational Research, 85(1)*, pp.3-49.

Loyd, D. & Danco P.(2015) Drama education for learners with SLD/PMLD, In Lacey P., Ashdown R., Jones P., Lawson H & Pipe M. (ed.), *The Routledge Companion to Severe, Profound and Multiple Learning Difficulties*. London and New York, Routledge.

Mages, K.W. (2008). Does Creative Drama Promote Language Development in Early Childhood? A Review of the Methods and Measures Employed in the Empirical Literature. *Review of Educational Research, Vol. 78 (1)*, 124-152.

Mayers et al., (2019). *Using Theatre to Develop Writing Skills: The Story Pirates Idea Storm*. International Literacy Association. *The Reading Teacher*, Vol.0, pp.1-11

McCaslin, N. (1974). *Creative Dramatics in the Classroom*. New York, Longman.

McMaster, J.C. (1998). "Doing" Literature: Using Drama to Build Literacy. *The Reading Teacher*, Vol. 51 (7), pp. 574-58.

Miccinati, J.L. & Phelps, S. (1980). Classroom drama from children's reading: From the page to the stage. *The Reading Teacher*, 34, pp. 269 - 272.

Moneta, I. & Rousseau, C. (2008). Emotional expression and regulation in a school-based drama workshop for immigrant adolescents with behavioral and learning difficulties. *The Arts in Psychotherapy*, 35, pp.329-340.

Navarrete, L.A. (1999), Melancholy in the Millennium: A Study of Depression among Adolescents with and without Learning Disabilities. *The High School Journal*, Vol. 82(3), pp. 137-149.

O'Toole, J., Stinson, M. & Moore, T. (2009). *Drama and Curriculum: A Giant at the Door*. Springer Science & Business Media.

Palombo, J. (2001). *Learning disorders & disorders of the self in children and adolescents*. New York, NY: Norton.

Pellegrini, A. D. (1980). The relationship between kindergartners' play and achievement in pretending, language, and writing. *Developmental Psychology*, 17(6), pp.756-759.

Pellegrini, A.D. & Galda. L. (1982). The effects of thematic-fantasy play training on the development of children's story comprehension. *American Educational Research Journal*, 19, pp. 443- 452.

Pellegrini, A.D. (1984). Symbolic functioning and children's early writing: The relationship between kindergartners' play and isolated word-writing fluency. In R. Beach & L. Bridwell (Eds.), *New directions in composition research* (pp. 274 - 284). New York: Guilford.

Peter, M. (1994) *Drama for All. Developing Drama in the Curriculum with Pupils with Special Educational Needs*. London, David Fulton.

Peter, M. (1995) *Making drama special*. London: David Fulton Publishers.

Peter, M. (2003). Drama, Narrative and early learning. *British Journal of Special Education, Vol. 30 (1), pp. 22-27*.

Peter, M. (2009). Drama: narrative pedagogy and socially challenged children. *British Journal of Special Education, 36 (1), pp. 9-17*.

Podlozny, A. (2000). Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: A clear link. *Journal of Aesthetic Education, 34, pp. 239-275*.

Raphael, J. (2004) Equal to life: Empowerment through drama and research in a drama group for people with disabilities. *NJ Drama Australia Journal, 28 (1), pp. 73-86*.

Reid, L. A. (1967). The Arts, Knowledge and Education. *British Journal of Educational Studies, 15 (2), pp.119-132*.

Reiff, J. C. (1992). *Learning Styles: What Research Says to the Teacher* Washington, D.C.: National Education Association.

Reuse, R.B. (1977). All it takes is a little incentive. In N.H. Brizendine & J.L. Thomas (Eds.), *Learning through dramatics: Ideas for teachers and librarians* (pp. 42 - 43).

Riddick, B., Sterling, C., Farmer, M., & Morgan, S. (1999). Self-esteem and anxiety in the educational histories of adult dyslexic students. *Dyslexia, 5, 227-248*.

Riley, K., & Rustique-Forrester, E. (2002). *Working with disaffected Students: Why students lose interest in school and what we can do about it*. London, England: Paul Chapman.

Robinson, K. (2001). *Out of our minds: Learning to be creative*. Chichester, UK: Capstone.

Rome, H. D. (1970). The psychiatric aspects of dyslexia. *Annals of Dyslexia Journal*, 21, 64-70.

Rose et al., (2000). Imagery –Based Learning: Improving Elementary Students’ Reading Comprehension Drama Techniques. *The Journal of Educational Research*, 94 (1), 55-63.

Ross, E.P., & Roe, B.D. (1977). Creative drama builds proficiency in reading. In N.H. Brizendine & J.L. Thomas (Eds.), *Learning through dramatics: Ideas for teachers and librarians* (pp. 52-57).

Rossiter, M. (2002) «Narrative and Stories in Adult Teaching and Learning» in Educational Resources Information Center (ERIC) 241 (2002).

Rozansky, C. & Aagesen, C. (2010). Low-Achieving Readers, High Expectations. Image Theatre Encourages Critical Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol. 53 (6), pp.458- 466.

Saltz, E., Dixon D. and Johnson, J. (1977). Training Disadvantaged Preschoolers on Various Fantasy Activities: Effects on Cognitive Functioning and Impulse Control *Child Development*, Vol. 48, No. 2, pp. 367-380.

Schechner, R. (2006). *Performance Studies: An Introduction*. Routledge.

Schickedanz, J. (1978). "You be the doctor and I'll be sick": Preschoolers learn the language arts through play. In N.H. Brizendine & J.L. Thomas (Eds.), *Learning through dramatics: Ideas for teachers and librarians*, pp. 44 – 51.

Schnapp, L. & Olsen C. (2003). Teaching self-advocating strategies through drama. *Intervention in School and Clinic, 38 (4), 211-219.*

Scott, R. (2004). *Dyslexia and counselling*. London, England: Whurr Publishers.

Simpson A. (1986). Feeling and Knowing, and Wisdom: Louis Arnaud Reid, 1895-1986. *The Journal of Aesthetic Education, Vol. 20, No. 4, 20th Anniversary Issue pp. 132-136.*

Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged pre-school children*. New York, NY: John Wiley.

Smilansky, S. (1990). "Sociodramatic Play: Its Relevance to Behaviour and Achievement in School", in Klugman, E. & Smilansky, S. (eds), *Children's Play and Learning: Perspectives and Policy Implications*. New York: Teachers College Press.

Smith, E.C. (1972). Drama and schools: A symposium. In N.H. Brizendine & J.L. Thomas (Eds.), *Learning through dramatics: Ideas for teachers and librarians (pp. 4-14)*.

Speedy, J. (2008). *Narrative inquiry & psychotherapy*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

Stewig, J.W. (1974). Drama: Integral part of the language arts. In N.H. Brizendine & J.L. Thomas (Eds.), *Learning through dramatics: Ideas for teachers and librarians (pp. 33 - 41)*.

Tanaka, H. et al. (2011). The brain basis of the phonological deficiency in dyslexia is independent of IQ. *Psychological Science, 22(2), pp.1442-1451.*

Terzi, L. (2005) 'A capability perspective on impairment, disability and special needs: towards social justice in education', *Theory and Research in Education, 3, pp.197.*

Torgesen, J.K. (1977). The role of nonspecific factors in the task performance of learning disabled children: A theoretical assessment. *Journal of Learning Disabilities, 10, pp. 27-34.*

Trowsdale, J. & Hayhow, R. (2013). Can mimetics, a theatre-based practice, open possibilities for young people with learning disabilities? A capability approach. *British Journal of Special Education, Vol.40 (2), pp.72-79.*

Vitz, K. (1984). The effects of creative drama in English as a second language. *Children's Theatre Review, 33(2), pp. 23-26, 33.*

Vygotsky, L. S. (1933). 'Play and its role in the mental development of the child' in Bruner, J., et al (1976) *Play*, London: Penguin.

Wagner, B. J. (1976) *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. Washington, National Education Association.

Wagner, B.J. (1988). Research currents: Does classroom drama affect the arts of language? *Language Arts, 65, pp. 46-55.*

Wagner, B. J. (1998). *Educational drama and language arts: what research shows*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Wasylo, Y. & Stickley, T. (2007). 'Promoting Emotional Development Through Using Drama in Mental Health Education' in *Teaching Mental Health Education (pp.297-309)*. John Wiley & Sons Ltd.

Ward, D. (1989). The Arts and Special Needs, in Ross, M. *The Claims of Feeling*, Oxford: Pegamon Press.

Weber, K. (1978) *Yes, they can!* Milton Keynes: Open University Press.

West, T. G. (1997). *In the mind's eye: Visual thinkers, gifted people with dyslexia and other learning difficulties, computer images, and the ironies of creativity*. New York, NY: Prometheus Books.

Whitehurst, T. (2006). Liberating silent voices –perspectives of children with profound & complex learning needs on inclusion. *British Journal of Learning Disabilities, 35, pp. 55–61.*

Winston, J. (2017). *Drama and English at the Heart of the Curriculum: Primary and Middle Years (Informing Teaching)*. Routledge.

Wolf, S.A. (1993). What's in a name? Labels and literacy in Readers Theatre. *The Reading Teacher*, 46, pp. 540 – 545.

Wong B. & Wong, R. (1980). Role-Taking Skills in Normal Achieving and Learning Disabled Children. *Learning Disability Quarterly*, Vol. 3(2), pp. 11-18.

Yalom, I. & Leszcz, M. (2006). *Θεωρία και Πράξη της Ομαδικής Ψυχοθεραπείας*. Αθήνα: εκδόσεις Άγρα.

Yau, M. (1992). Drama: It's potential as a teaching and learning tool. *Scope Research Services*, 7(1), pp. 3-6.

Yawkey, T.D. (1980). Sociodramatic Play Effects on Mathematical Learning and Adult Rating of Playfulness in Five Year Olds. *Journal of Research and Development in Education*, 14(3), pp.30-39.

Young, C. και Rasinski, T. (2018). Readers Theatre: effects on word recognition automaticity and reading prosody. *Journal of Research in Reading*, 41 (3), pp.475-485.