



**Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής**  
**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**  
**«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»**

**Διπλωματική Εργασία**

**Απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τα οφέλη του θεατρικού παιχνιδιού στην κοινωνική ανάπτυξη μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες**

Παπαευθυμίου Ταρσούλα μεα 21030

Θεσσαλονίκη 2022



**ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ  
ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τα οφέλη του θεατρικού παιχνιδιού στην κοινωνική ανάπτυξη μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες**

**Views of special education teachers on the benefits of theatrical play in the social development of students with intellectual and developmental disabilities**

Παπαευθυμίου Ταρσούλα meα 21030

Θεσσαλονίκη 2022

## Εξεταστική επιτροπή

**Καρτασίδου Λευκοθέα, Καθηγήτρια (Επόπτης)**

**Αγαλιώτης Ιωάννης, Καθηγητής**

**Πρώϊου Χαρίκλεια, Καθηγήτρια**

*«Ο/η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας».*

Παπαευθυμίου Ταρσούλα



ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗ.pdf

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	6
Abstract .....	8
Εισαγωγή.....	11
Κεφάλαιο 1ο.....	20
Θεωρητική Θεμελίωση της Έρευνας – Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας .....	20
1.1 Αποσαφήνιση εννοιών .....	20
1.2 Θεατρικό παιχνίδι .....	23
1.3 Θεατρικό παιχνίδι και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες .....	26
1.4 Πλαίσιο Κοινωνικών Δεξιοτήτων .....	27
1.4.1 Κοινωνική αλληλεπίδραση .....	28
1.4.2 Κοινωνική γνώση .....	29
1.4.3 Κοινωνικός εγκέφαλος.....	31
1.5 Συνεργατική μάθηση και κοινωνικές δεξιότητες .....	31
1.6 Δυνητικά Σημαντικά Χαρακτηριστικά Αποτελεσματικών Κοινωνικών Παρεμβάσεων.....	33
1.7 Το δημιουργικό δράμα ως μέρος της δραματοθεραπείας .....	35
1.9 Σχετικές έρευνες .....	38
1.10 Σύνοψη .....	43
Κεφάλαιο 2ο.....	49
Μεθοδολογία έρευνας .....	49
2.1. Ερευνητική στρατηγική.....	49
2.2. Συμμετέχοντες.....	50
2.3. Διαδικασία και εργαλεία της έρευνας .....	56
2.4. Ανάλυση των δεδομένων .....	58
Κεφάλαιο 3ο.....	59
Αποτελέσματα της έρευνας.....	59
3.1. Περιγραφική στατιστική .....	59
3.1.1. Οφέλη από τη χρήση του θεατρικού παιχνιδιού στην ειδική εκπαίδευση .....	59
3.1.2. Συμμετοχή μαθητών/τριών στο θεατρικό παιχνίδι.....	64
3.1.3. Χρήση θεατρικού παιχνιδιού από τους εκπαιδευτικούς.....	72
3.2 Επαγωγική στατιστική .....	75
3.2.1. 3 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα .....	77

Κεφάλαιο 4ο.....	82
Συζήτηση - Συμπεράσματα – Προτάσεις .....	82
4.1 Συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας.....	82
4.2 Συμπεράσματα της έρευνας .....	86
4.3 Περιορισμοί της έρευνας.....	89
4.4 Επιπτώσεις της έρευνας στην Ειδική Αγωγή και την Αποκατάσταση.....	89
4.5 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες .....	90
Βιβλιογραφικές Παραπομπές .....	91

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσης έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τα οφέλη του θεατρικού παιχνιδιού στην κοινωνική ανάπτυξη μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες. Διεξήχθη πρωτογενής ποσοτική έρευνα. Εργαλείο της έρευνας αποτέλεσε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο που προέκυψε από την έρευνα των Togia, Charitaki & Soulis (2017) με τίτλο *Special Educators' Perceptions about Learning Fundamental Social Skills Through Theatrical Play: The Case of Children with Special Educational Needs*. Το δείγμα συλλέχθηκε στην περιοχή της Αττικής και αφορά σε 205 εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτηθέντες είναι κυρίως γυναίκες από 36 έως 45 ετών, που έχουν αποφοιτήσει από κάποιο ΑΕΙ και έχουν επιμορφωθεί σε θέματα Ειδικής Αγωγής. Ακόμα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχουν από 6 έως 15 έτη προϋπηρεσία τόσο στην γενική εκπαίδευση, όσο και στην Ειδική Αγωγή, ενώ εργάζονται κυρίως σε τμήμα ένταξης με μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Το δείγμα συλλέχθηκε με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας ώστε να είναι αντιπροσωπευτικό και τα αποτελέσματα γενικεύσιμα στο σύνολο του πληθυσμού. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε στο στατιστικό πρόγραμμα του SPSS. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας τα οφέλη της χρήσης του θεατρικού παιχνιδιού στην ειδική εκπαίδευση, αφορά στην μεγαλύτερη ανάπτυξη στις κοινωνικές, γλωσσικές

και επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών με νοητική αναπηρία και με αυτισμό. Επιπλέον, μέσω του θεατρικού παιχνιδιού δημιουργούνται ευχάριστες συνθήκες μάθησης, όπως και ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης των μαθητών αυτών. Ωστόσο, παρουσιάστηκε μια αβεβαιότητα στο εάν η συγκεκριμένη μέθοδος είναι ωφέλιμη στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών, όπως και στο ότι δημιουργεί ευχάριστες συνθήκες μάθησης και ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης των μαθητών που πάσχουν από βαριές και πολλαπλές αναπηρίες. Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι στους μαθητές με νοητικές αναπηρίες και αυτισμό, το θεατρικό παιχνίδι ενδυναμώνει τις σχέσεις τους, τους μαθαίνει να συνεργάζονται και να επιλύουν προβλήματα αποτελεσματικότερα, ενώ τους ωθεί να αναλάβουν υποχρεώσεις και να πάρουν κάποιες αποφάσεις. Επίσης αναδείχθηκε ότι το θεατρικό παιχνίδι δεν εφαρμόζεται ιδιαίτερα συχνά στο σχολείο όπου εργάζονται οι συμμετέχοντες από όλους τους εκπαιδευτικούς, δεδομένου του ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ιδιαίτερα καλή γνώση εφαρμογής της μεθόδου αυτής.

Λέξεις Κλειδιά: θεατρικό παιχνίδι, ειδική αγωγή, εκπαιδευτικοί

## **Abstract**

The purpose of this study was to explore the views of special education teachers on the benefits of theatrical play in the social development of students with mental and developmental disabilities. A primary quantitative research was conducted. The research tool was an improvised questionnaire that emerged from the research of Togia, Charitaki & Soulis (2017) entitled *Special Educators' Perceptions about Learning Fundamental Social Skills Through Theatrical Play: The Case of Children with Special Educational Needs*. The sample was collected in the region of Attica and concerned 205 Special Education teachers. More specifically, the respondents are mainly women from 36 to 45 years old, who have graduated from a university and have been trained in Special Education. Also, the majority of teachers have a previous service of 6 to 15 years in both general education and special education, while working mainly in an inclusion department with students of the autism spectrum. The sample was collected using the method of simple random sampling in order to be representative and the results generalizable to the whole population. The analysis was performed using the statistical program SPSS. According to the results of the research, the benefits of using theatrical play in special education refer to the greater development in the social, linguistic and communication skills of students with mental disabilities and autism. In addition, through the



theatrical play, pleasant learning conditions are created, as well as enhanced self-confidence of these students. However, there has been uncertainty as to whether this method is beneficial in developing these skills, as well as in creating enjoyable learning conditions and boosting the self-confidence of students with severe and multiple disabilities. At the same time, it was found that in students with mental disabilities and autism, theatrical play strengthens their relationships, teaches them to work together and solve problems more effectively, while pushing them to take on responsibilities and make some decisions. It was also pointed out that theatrical play is not applied very often in the school where the participants work by all the teachers, given that the teachers do not have a particularly good knowledge of the application of this method.

**Keywords:** theatrical play, special education, teachers

## Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματεύεται τις απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τα οφέλη του θεατρικού παιχνιδιού στην κοινωνική ανάπτυξη μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες. Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μια βιωματική μέθοδο, που στοχεύει στην ανάπτυξη της επικοινωνίας, της ψυχοκοινωνικής ένταξης και της φαντασίας. Το θεατρικό παιχνίδι εφαρμόστηκε σε θέματα λειτουργικότητας, όπως η σχέση των παιδιών με το θέατρο και την κοινωνικοποίηση. Ο όρος κοινωνική ένταξη χρησιμοποιείται για να περιγράψει την προσαρμογή των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα κοινωνικό περιβάλλον. Σχετικές μελέτες έχουν δείξει ότι το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί έναν σημαντικό εναλλακτικό τρόπο εκμάθησης θεμελιωδών κοινωνικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, προσφέρει θεατρικό παιχνίδι ένας ιδιαίτερος τρόπος ψυχαγωγίας και κοινωνικοποίησης που αυξάνει την αυτοεκτίμηση του παιδιού και του επιτρέπει να εκφράσει τα συναισθήματά του.

Ο λόγος επιλογής του συγκεκριμένου θέματος έγκειται στο προσωπικό μου ενδιαφέρον ως μέλλουσα εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω τον υπεύθυνο καθηγητή μου για τις πολύτιμες συμβουλές και καθοδηγήσεις του, ώστε να περατωθεί η παρούσα μελέτη.

Τέλος ένα μεγάλο ευχαριστώ στους δικούς μου ανθρώπους για την υποστήριξη και υμπαράστασή τους.

## Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Irwin (1979), κάθε καλά δομημένο και προσεκτικά παρακολουθούμενο έργο στο δράμα μπορεί να είναι «θεραπευτικό» λόγω του γεγονότος ότι μπορεί να δώσει στο άτομο μια μεγαλύτερη αίσθηση ικανότητας στη δραστηριότητα που επικεντρώνεται με αποτέλεσμα την αυξημένη αυτοεκτίμηση. Δεδομένου ότι το δράμα είναι μια κοινωνική μορφή τέχνης (σε αντίθεση με κάτι που μπορεί να ασχοληθεί παραγωγικά με μοναχικό τρόπο), η ενεργός ενασχόληση με τη δραματική δραστηριότητα μπορεί να διευκολύνει θετικά κοινωνικά αποτελέσματα, όπως η αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα. Ενώ η δημιουργία τέτοιων συναισθημάτων μπορεί να θεωρηθεί ευεργετική για όλους (Gallagher 2007), μπορεί να έχει ιδιαίτερη σημασία για τα παιδιά που, λόγω των ιδιαίτερων αναγκών τους, μπορεί να αποκλειστούν από μια σειρά κοινωνικών καταστάσεων που οι άλλοι θεωρούν δεδομένες.

Κατηγοριοποιώντας τους νέους στην κατηγορία των «ειδικών αναγκών» κινδυνεύουμε να υπονοήσουμε ότι α) μοιάζουν κατά κάποιο τρόπο, ενώ, στην πραγματικότητα, η ιδιαιτερότητα των αναγκών τους μπορεί να τους κάνει μια εξαιρετικά διαφορετική ομάδα ή άτομα και β) ότι οι ανάγκες τους βασίζονται σε κάποιο έλλειμμα εκ μέρους του ατόμου, αντί να στηρίζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στην Αγγλία, ένα παιδί θεωρείται ότι έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (E.E.A.) εάν, μετά από αυστηρή αξιολόγηση, συμφωνηθεί ότι

χρειάζεται κάτι διαφορετικό ή επιπλέον από αυτό που παρέχεται σε άλλα παιδιά της ίδιας ηλικίας προκειμένου να σημειώσει πρόοδο στη μάθηση. Συνήθως, αυτό συμβαίνει ως αποτέλεσμα ενός πολύπλοκου συνδυασμού οποιουδήποτε από τα ακόλουθα:

- Γνωστικές και μαθησιακές δυσκολίες
- Συναισθηματικές, συμπεριφορικές και κοινωνικές δυσκολίες
- Δυσκολίες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης
- Αισθητηριακές ή/και σωματικές δυσκολίες

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι «οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) και οι ειδικές ανάγκες δεν είναι εναλλάξιμοι όροι. Ειδικές ανάγκες μπορεί να μοιράζονται τα παιδιά σε παρόμοιο κοινωνικό/πολιτιστικό ή γλωσσικό πλαίσιο. Ένα παιδί που μετεγκαταστάθηκε πρόσφατα, για το οποίο τα αγγλικά είναι μια επιπλέον γλώσσα, αλλά του οποίου οι σωματικές και πνευματικές ικανότητες δεν είναι σε καμία περίπτωση εξασθενημένες, θα θεωρηθεί ότι έχει ειδική ανάγκη. Οι ειδικές ανάγκες διαφέρουν επομένως από τις ατομικές εμπειρίες μαθησιακών δυσκολιών που συνιστούν ειδική εκπαιδευτική ανάγκη (τα παιδιά που είναι ιδιαίτερα προικισμένα και ταλαντούχα μπορεί επίσης να θεωρηθούν ότι έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λόγω του γεγονότος ότι η τυπική γενική εκπαίδευση μπορεί από μόνη της να μην να είναι ικανοποιητική για αυτούς) (Jindal-Snape & Vettraino,

2007· Sherratt & Peter, 2002· Billington, 2006· Attwood, 2006).

Ο Ward (1989) υποστήριξε ότι πρέπει να δοθεί έμφαση στις τέχνες στην εκπαίδευση των νέων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με το σκεπτικό ότι στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες για το δικό τους καλό υπάρχει μια γενική θεραπευτική αξία. Βασίζει την έκκλησή του για τέτοιο δικαίωμα στην πρόταση που υποστήριξαν εκπαιδευτικοί όπως ο Louis Arnaud Reid (1986 όπ. αν. Rubtsova & Daniels, 2016) και ο Jerome Bruner (1962 όπ. αν. Rubtsova & Daniels, 2016) ότι υπάρχει κάτι όπως «αισθητική γνώση», δηλαδή μια γνώση διαφορετική από αυτή που αφορά αντικειμενικά γεγονότα αλλά βασίζεται σε αισθητή εμπειρία. Αυτή η γνώση έχει προσωπική και ρευστή φύση, προσφέροντας νέες ιδέες και δομές για την κατανόηση και την αξιολόγηση της θέσης κάποιου στον κόσμο. Ο Ward επισημαίνει πέντε βασικούς τομείς της αισθητικής γνώσης. Το καθένα μπορεί να σχετίζεται με την τέχνη του δράματος με αποτέλεσμα οι δυνατότητες του θεάτρου στην εκπαίδευση των νέων με ειδικές ανάγκες να γίνονται πειστικά δελεαστικές. Αναλυτικά:

**Αίσθηση.** Στην πρώτη περίπτωση, γνωρίζουμε τον κόσμο μέσω των αισθήσεών μας. «Πιθανότατα» επειδή ορισμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προκύπτουν ως αποτέλεσμα της αδυναμίας αίσθησης πτυχών του κόσμου λόγω της βλάβης μιας ή περισσότερων από τις κύριες

αισθήσεις τους (όραση, ακοή, αφή, γεύση, όσφρηση). Το δράμα είναι πολυσημικό, δηλαδή το νόημα μεταφέρεται μέσα από μια πληθώρα συστημάτων σημείων στη μορφή τέχνης. Ενώ στο γενικό θέατρο αυτό περιλαμβάνει συχνότερα την επικοινωνία μέσω οπτικού και ακουστικού, ορισμένες μορφές δράματος έχουν εξερευνήσει τις δυνατότητες εστίασης στην κιναισθητική (αίσθηση κίνησης), στη γευστική (αίσθηση της γεύσης) και οσφρητική (όσφρηση) στη δημιουργία και απόδοση του δράματος.

**Αντίληψη.** Η αντίληψη είναι η καταγραφή αυτού που βιώθηκε αισθησιακά. Περιλαμβάνει την προσαρμογή της αίσθησης σε ένα σχήμα ή μοτίβο και επομένως είναι μια γνωστική διαδικασία. Και εδώ όμως, δεν αντλούν όλα τα παιδιά τα ίδια πρότυπα είτε λόγω αισθητηριακής ανεπάρκειας είτε λόγω νευρολογικής αδυναμίας να αναγνωρίσουν και να τοποθετήσουν μια αισθητηριακή εμπειρία. Ωστόσο, το δράμα είναι, από τη φύση του, ανθεκτικό στη σταθερή ερμηνεία: επειδή υπάρχουν πολλοί τρόποι αναπαράστασης του ίδιου πράγματος στο δράμα, πρέπει να γίνει αποδεκτό ότι κάθε αναπαράσταση είναι ανοιχτή σε διαφορετικές ερμηνείες. Στην εκπαίδευση των νέων με ειδικές ανάγκες, αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως ένας παράγοντας απελευθέρωσης για τον μαθητή, καθώς το έργο του να βγάλει νόημα και να προχωρήσει γίνεται περισσότερο ευθύνη του δασκάλου.

**Εκπροσώπηση.** Αυτό είναι ένα ιδιαίτερα ισχυρό χαρακτηριστικό της αισθητικής γνώσης που έχει σαφείς

συνδέσμους με το δράμα, καθώς περιλαμβάνει τη χρήση του σώματος για να αναπαραστήσει με κάποιο τρόπο μια αισθητηριακή εμπειρία. Η παρατήρηση μπορεί να παρέχει πληροφορίες για το πώς μαθαίνουν οι άνθρωποι μέσω της αναπαράστασης.

**Σύνθεση.** Τα παιδιά με μη εξασθενημένες αισθήσεις σχετίζονται με τα πράγματα μέσω της πολυαισθητηριακής δραστηριότητας. Όταν ασχολούμαστε με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι χρήσιμο να χρησιμοποιούμε σκόπιμα μια αίσθηση για να υποστηρίξουμε και να συμπληρώνουμε μια άλλη. Η μορφή τέχνης του δράματος προσφέρεται εύκολα σε αυτό.

**Δόμηση.** Οι άνθρωποι φαίνεται να έχουν μια εκπληκτική επιθυμία να θέλουν να «κλείσουν» ή να ολοκληρώσουν μια εμπειρία. Δεν μπορούμε όμως να υποθέσουμε ότι όλοι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα δομούν τις εμπειρίες τους με προβλέψιμο τρόπο. Ίσως αυτό που τους κάνει «ιδιαίτερους» είναι ότι δομούν την εμπειρία με τρόπο που φαίνεται περίεργος στους περισσότερους άλλους ανθρώπους. Η Cecily O'Neill (2006) έχει αναγνωρίσει την ανάγκη τόσο για δομή όσο και για αυθορμητισμό στη δραματική εκπαίδευση. Θα μπορούσε φυσικά να αναρωτηθεί κανείς πόσο βαρετός θα ήταν ο κόσμος και πόσο στερημένος από οποιαδήποτε τέχνη αν όλα τα ανθρώπινα όντα δομούσαν την εμπειρία με τον ίδιο ακριβώς τρόπο. Εδώ είναι που οι θεωρίες του Vygotsky (1933 όπ. αν. Rubtsova & Daniels,

2016) σχετικά με την αναγκαιότητα της παρέμβασης των ενηλίκων στη μάθηση ενός παιδιού μας βοηθούν να αναγνωρίσουμε την ανάγκη ο δάσκαλος να συμμετέχει ενεργά στη δημιουργία και την ανάπτυξη του δράματος, ώστε όχι μόνο να τους βοηθήσει να κατανοήσουν τη δική τους εμπειρία, αλλά να την κοινοποιήσουν σε άλλους.

Τα τελευταία χρόνια, σημαντική εκπαιδευτική έρευνα επικεντρώθηκε στην αξιολόγηση διαφορετικών θεατρικών προγραμμάτων παιχνιδιού που αναπτύσσουν και βελτιώνουν κοινωνικές δεξιότητες όπως συνεργασία, επικοινωνία και κοινωνική ευαισθητοποίηση σε μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες (Kempfe & Tissot, 2012). Το θεατρικό παιχνίδι είναι μια σχετικά νέα εκπαιδευτική προσέγγιση στο σχολικό σύστημα και χρησιμοποιείται ως εναλλακτική μέθοδος διδασκαλίας για την προώθηση κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με διαφορετικές αναπηρίες, όπως η Διαταραχή στο Φάσμα του Αυτισμού (ΔΦΑ). Η συντριπτική πλειονότητα των μελετών βασίζεται κυρίως στις απόψεις, τις πεποιθήσεις, τις αντιλήψεις ή τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών ή / και των γονέων σχετικά με την επίδραση των θεατρικών δραστηριοτήτων παιχνιδιού στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με ΔΦΑ (Brandalise, 2015). Η πεμπουσία των στόχων του θεατρικού παιχνιδιού σύμφωνα με τον Carleton (2012), επικεντρώνεται στο συνδυασμό θεάτρου και παιχνιδιού με τη συνεργατική μάθηση ως ένα δυναμικό σύνολο που προκαλεί



αλληλεπιδράσεις σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, όπως το σχολείο, το οποίο ενισχύει σημαντικά τους μαθητές.

Ο Bailey (2014) υπογραμμίζει επίσης τον σημαντικό ρόλο του θεατρικού παιχνιδιού στην αλλαγή συμπεριφοράς και στην ανάπτυξη συνεργασίας με άλλους, καθώς και στην ανάπτυξη κοινωνικής πρωτοβουλίας.

Κάθε μέρα οι μαθητές συμμετέχουν σε μια μεγάλη ποικιλία κοινωνικών αλληλεπιδράσεων για να επιτύχουν ένα διαφορετικό σύνολο κοινωνικών στόχων που περιλαμβάνουν την επιρροή της συμπεριφοράς ενός συντρόφου και τη διατήρηση της συναισθηματικής οικειότητας μέσω της ανταλλαγής σκέψεων και συναισθημάτων. Κάποιες ικανότητες διατηρούνται, ειδικά σε άτομα με ΔΦΑ υψηλής λειτουργικότητας.

Σύμφωνα με τους Schwebel, Rosen και Singer (1999) σε μαθητές με αυτισμό, η Θεωρία του Νου (Theory of Mind - ToM) και οι δεξιότητες που απορρέουν από αυτό μπορούν να αποκτηθούν μέσω μιας μαθησιακής διαδικασίας, όπως το παιχνίδι. Ισχυρίστηκαν ότι «στο κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι, τα παιδιά μαθαίνουν να καταλαβαίνουν τις διαφορετικές προοπτικές των άλλων συμφωνώντας ή διαφωνώντας σε μια κοινή προσποίηση ή ρόλους διαπραγμάτευσης (π.χ. ας προσποιηθούμε ότι είμαστε οι πυροσβέστες και πρέπει να σβήσουμε το σχολείο) καλεί το άλλο παιδί να μπει στο μυαλό του και να μοιραστεί τη φαντασία του μαζί του» (Schwebel et al., 1999, σελ. 335).

Αρκετές μελέτες υποστηρίζουν την ιδέα ότι τα προγράμματα θεατρικού παιχνιδιού ενσωματώνουν μια σειρά από πολλά υποσχόμενες στρατηγικές για την κατάρτιση κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως: παροχή ενός διασκεδαστικού περιβάλλοντος, φυσικών ενισχύσεων και πολλαπλών εκπαιδευτών (Doenya, 2016· Kamps, Mason, & Heitzman-Powell, 2017). Συνολικά, η ποιότητα της διδασκαλίας θεατρικού παιχνιδιού αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο των αποτελεσματικών κοινωνικών δεξιοτήτων και είναι εμφανής μέσω της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών

Σκοπός της παρούσης έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τα οφέλη του θεατρικού παιχνιδιού στην κοινωνική ανάπτυξη μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι υψίστης σημασίας για τη διασφάλιση της επιτυχίας των μαθητών με αναπηρίες. Οι δάσκαλοι καθορίζουν τον τόνο της τάξης και είναι υπεύθυνοι για τη διασφάλιση ότι ικανοποιούνται όλες οι ανάγκες των μαθητών. Τα παιδιά που συμμετέχουν σε θεατρικά προγράμματα παιχνιδιού στην τάξη αισθάνονται πιο άνετα, βελτιώνουν την ικανότητά τους για συνεργασία, μοιράζονται, μιλούν με σεβασμό, επικοινωνούν ενώ χαμογελούν και λένε κατάλληλες εκφράσεις, όπως παρακαλώ και ευχαριστώ. Οι λιγότερο έμπειροι δάσκαλοι μπορεί να μην έχουν εμπιστοσύνη στη χρήση του θεατρικού παιχνιδιού ως εκπαιδευτικής

μεθόδου επειδή απαιτεί προβληματισμό στη δράση και λεπτή ανάμειξη αυθορμητισμού και δομής (Goldman et al., 2017).

## **Κεφάλαιο 1ο**

### **Θεωρητική Θεμελίωση της Έρευνας – Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας**

#### **1.1 Αποσαφήνιση εννοιών**

Το θεατρικό παιχνίδι έχει άμεση σχέση με το θέατρο, αλλά και με τη θέαση. Αποτελεί επίσης έναν τρόπο ενεργοποίησης, απελευθέρωσης της φαντασίας και ανάπτυξης της ψυχοκοινωνικής ένταξης όσων συμμετέχουν σε αυτό. Αυτή η μέθοδος είναι κυρίως βιωματική, είναι ένας τρόπος επικοινωνίας, εμπάθυνσης των ανθρώπινων σχέσεων, αλλά και αυτογνωσίας στην ομάδα των ατόμων που εμπλέκονται στο έργο. Ο όρος θεατρικό παιχνίδι, περιέχει όλα τα είδη προσποιητικού παιχνιδιού, που είναι: παιχνίδι ρόλων, φανταστικό παιχνίδι, παιχνίδι προσωποποίησης, διερευνητικό παιχνίδι, κοινωνικό - δραματικό παιχνίδι και συμβολικό παιχνίδι. Το θεατρικό παιχνίδι από τη φύση του έχει διπλή σημασία στην εκπαίδευση (Kempfe & Tissot, 2012).

Αρχικά, είναι ένα παιχνίδι και τα παιδιά μέσα από αυτό έχουν την ελευθερία να εκφραστούν όπως θέλουν, φτιάχνοντας τους δικούς τους κανόνες και κώδικες επικοινωνίας. Ταυτόχρονα αυτό το παιχνίδι απαιτεί από τα παιδιά να περιορίζουν και να βάζουν όρια στον χρόνο και τον χώρο που έχουν, για να υπάρχει καλή επικοινωνία μεταξύ τους, το ομαδικό πνεύμα που πρέπει να διαθέτουν και τις κοινές τους ενέργειες κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού για να

απολαμβάνουν τη συμμετοχή τους μαζί σε κάτι δημόσιο (Lloyd, 2017).

Το θεατρικό παιχνίδι, μπορεί να συμβάλει σημαντικά σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς αυτά τα παιδιά μπορούν να επωφεληθούν από την τέχνη του θεάτρου. Μπορούν να αναπτύξουν την οπτική τους αντίληψη, τις λεπτές κινητικές δεξιότητες, την αισθητική και τη δημιουργικότητά τους. Επίσης μαθαίνουν να ενεργούν αυτόνομα, να κερδίζουν ικανοποίηση από τη μαθησιακή διαδικασία και να ψυχαγωγούνται από την τέχνη του θεάτρου. Επιπλέον, αποτελεί ένα μέσο βιωματικής μάθησης που συμβάλλει σημαντικά στη γλωσσική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Kladis & Drosinou, 2013).

Η ειδική αγωγή ορίζεται ως ένα σύνολο υπηρεσιών που παρέχονται σε μαθητές με αναπηρία και διαγιγνώσκονται με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Υπάρχουν πολλές πτυχές στην ανάπτυξη ενός παιδιού, οι οποίες καθορίζουν και περιλαμβάνουν την προσωπικότητα, τις δεξιότητες επικοινωνίας (λεκτικές και μη) και την ικανότητα να εκτιμά και να απολαμβάνει τη ζωή, όπως το να είναι πρόθυμο να μάθει. Κάθε παιδί έχει διαφορετικές δυνάμεις, προσωπικότητα και εμπειρίες και έτσι οι συγκεκριμένες αναπηρίες έχουν διαφορετικό αντίκτυπο σε κάθε παιδί.

Ως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, λοιπόν, ορίζονται ο περιορισμός της ικανότητας ενός ατόμου να συμμετέχει και να επωφελείται από την εκπαιδευτική διαδικασία, λόγω

μόνιμης σωματικής, αισθητηριακής, νοητικής ή μαθησιακής αναπηρίας ή οποιασδήποτε άλλης κατάστασης που μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα το άτομο να μάθει διαφορετικά. από άτομο χωρίς τέτοια κατάσταση (Alevriadou et al., 2004).

Ο όρος κοινωνική ένταξη χρησιμοποιείται ως όρος για να περιγράψει την ένταξη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο κοινωνικό περιβάλλον. Η κοινωνική ένταξη ορίζεται ως μια διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο κοινωνικοποιείται. Παράλληλα, η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει εκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση, αποκατάσταση και λειτουργική αποκατάσταση του ατόμου με κάθε μορφή αναπηρίας και ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης. Για τους σκοπούς της κοινωνικής ένταξης στο σχολικό περιβάλλον θα πρέπει να εφαρμοστεί η συνεκπαίδευση για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο, καθώς βασικός στόχος της είναι η ένταξή τους στα σχολεία.

Κατά συνέπεια, το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να εφαρμοστεί για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς θα τα βοηθήσει να μάθουν βασικά πεδία κοινωνικής ένταξης και στη συνέχεια στην ένταξή τους στο κοινωνικό περιβάλλον (Togia, Charitaki & Soulis , 2017).

## 1.2 Θεατρικό παιχνίδι

Το Θέατρο στην Εκπαίδευση αποτελεί μια διαδικασία που χρησιμοποιεί διαδραστικές πρακτικές θεάτρου/δραματοουργίας για να βοηθήσει την εκπαιδευτική διαδικασία. Το πρωτοποριακό κίνημα Θέατρο στην Εκπαίδευση (TiE) εμφανίστηκε για πρώτη φορά στο Βελιγράδι το 1965, ως ένας τρόπος χρήσης του θεάτρου και του δράματος για τη δημιουργία μιας σειράς ευκαιριών μάθησης για νέους (Stinson & Piazzoli, 2014).

Σχετικές μελέτες έχουν δείξει ότι το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί έναν σημαντικό εναλλακτικό τρόπο εκμάθησης θεμελιωδών κοινωνικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, το θεατρικό παιχνίδι προσφέρει έναν ιδιαίτερο τρόπο ψυχαγωγίας και κοινωνικοποίησης που αυξάνει την αυτοεκτίμηση του παιδιού και του επιτρέπει να εκφράσει τα συναισθήματά του. Επιπλέον, τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν την αποτελεσματικότητα του θεατρικού παιχνιδιού και των δραματικών τεχνών στην κοινωνικοποίηση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Faure & Lascar, 2001).

Αυτή η μέθοδος είναι κυρίως βιωματική, είναι ένας τρόπος επικοινωνίας, εμπάθυνσης των ανθρώπινων σχέσεων, αλλά και αυτογνωσίας (Γιάνναρης, 1994). Ο όρος θεατρικό παιχνίδι, περιέχει όλα τα είδη προσποιητού παιχνιδιού, που είναι: παιχνίδι ρόλων, φανταστικό παιχνίδι, παιχνίδι προσωποποίησης, εξερευνητικό παιχνίδι, κοινωνικό - δραματικό παιχνίδι και συμβολικό παιχνίδι.

Το θεατρικό παιχνίδι από τη φύση του έχει διπλή σημασία στην εκπαίδευση (Δανασσής- Αφεντάκης, 1997). Αρχικά, είναι ένα παιχνίδι και τα παιδιά μέσα από αυτό έχουν την ελευθερία να εκφραστούν όπως επιθυμούν, φτιάχνοντας τους δικούς τους κανόνες και κωδικούς επικοινωνίας. Ταυτόχρονα, αυτό το παιχνίδι απαιτεί από τα παιδιά να περιορίσουν και να θέσουν όρια στον χρόνο και τον χώρο που διαθέτουν, για να έχουν καλή επικοινωνία μεταξύ τους, το ομαδικό πνεύμα που πρέπει να κατέχουν και τις κοινές τους ενέργειες κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού για να απολαύσουν τη συμμετοχή τους σε κάτι δημόσιο.

Η χρήση του δράματος και του θεάτρου ως εργαλείο διδασκαλίας δεν είναι μόνο αποτελεσματική. Θα φέρει επίσης την απαραίτητη αλλαγή στη μαθησιακή διαδικασία για τους μαθητές. Το δράμα είναι μια πολύτιμη πηγή για τη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων και της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών. Το δράμα πρέπει να θεωρείται ως μια τεχνική επικοινωνιακής διδασκαλίας της γλώσσας. Δεν πρέπει να θεωρείται ως κάτι που απλώς απολαμβάνουν τα παιδιά, αλλά και ως μια ισχυρή πηγή που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη βελτίωση των δεξιοτήτων του μαθητή. Τα πλεονεκτήματα του δράματος δεν είναι απλώς να παρέχει ένα ευρύ φάσμα αυθεντικών καταστάσεων, αφού «ανοίγονται» εναλλακτικές δυνατότητες αν εκτιμήσουμε ότι το δράμα όπως κάθε τέχνη λειτουργεί στη σφαίρα του «μη πραγματικού». Το πιο ισχυρό πλεονέκτημα που έχουν τα παιδιά είναι η φαντασία τους. Έτσι, αν το χρησιμοποιήσουμε σωστά, θα έχουμε



καλύτερα αποτελέσματα. Και αυτό ακριβώς κάνουμε αν δουλέψουμε μέσα από το δράμα. Τα παιδιά μαθαίνουν χωρίς να το προσέχουν και να απολαμβάνουν όλα όσα κάνουν. Υπάρχει η δυνατότητα συμμετοχής για καθένα από αυτά στις δραστηριότητες που περιλαμβάνουν δράμα. Το δράμα μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από πολλές δραστηριότητες, όπως παιχνίδια ρόλων, διαλόγου, αλλά, αυτό που αγαπούν πραγματικά τα παιδιά είναι οι μαριονέτες, ειδικά στα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης (Stinson & Piazzoli, 2014).

Η ίδια μαριονέτα μπορεί να χρησιμοποιηθεί καθ' όλη τη διάρκεια του έτους για να τους μάθει ό,τι χρειάζεται, να τους πει μια όμορφη ιστορία, να τους ρωτήσει πώς είναι ή απλώς να τους αποσπάσει λίγο την προσοχή. Αυτό θα κάνει τα παιδιά να το αναγνωρίσουν ως συμμαθητή τους και θα απολαμβάνουν κάθε δραστηριότητα που έχουν σκοπό. Τα παιδιά αγαπούν τις μαριονέτες γιατί είναι γοητευτικές και αυτός είναι ένας από τους λόγους που τις κάνουν επιτυχημένες. Τα παιδιά συχνά αντανakλούν τον εαυτό τους σε μαριονέτες και αυτό μπορεί να προσφέρει στον δάσκαλο εκπαιδευτικές και θεραπευτικές αξίες. Μπορούν εύκολα να φτιάξουν μαριονέτες και είναι κάτι που τους αφορά με σχετικό τρόπο. Μια μαριονέτα μπορεί να είναι ο φίλος ή η συμμαθήτριά τους, ένας αδερφός ή μια αδερφή αλλά ταυτόχρονα είναι το παιδί που κινεί την μαριονέτα (Stinson, 2009).

### **1.3 Θεατρικό παιχνίδι και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**

Το θεατρικό παιχνίδι, μπορεί να συμβάλει σημαντικά σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς αυτά τα παιδιά μπορούν να επωφεληθούν από την θεατρική τέχνη. Μπορούν να αναπτύξουν την οπτική τους αντίληψη, τις λεπτές κινητικές τους δεξιότητες, την αισθητική και τη δημιουργικότητα. Επίσης, μαθαίνουν να δρουν αυτόνομα, κερδίζουν ικανοποίηση από τη μαθησιακή διαδικασία και διασκεδάζουν με την θεατρική τέχνη. Επιπλέον, αποτελεί μέσο βιωματικής μάθησης που συμβάλλει σημαντικά στη γλωσσική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Alevriadou κ.ά., 2004).

Κάθε παιδί έχει διαφορετικές δυνάμεις, προσωπικότητα και εμπειρίες και έτσι, συγκεκριμένες αναπηρίες έχουν διαφορετικό αντίκτυπο σε κάθε παιδί (Margaroni, 2014). Ως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ορίζεται ο περιορισμός της ικανότητας ενός ατόμου να συμμετέχει και να επωφελείται από την εκπαιδευτική διαδικασία, λόγω μόνιμης σωματικής, αισθητηριακής, νοητικής ή μαθησιακής δυσκολίας ή οποιασδήποτε άλλης κατάστασης που μπορεί να οδηγήσει ένα άτομο να μάθει διαφορετικά από ένα άτομο χωρίς ανάλογη κατάσταση.

Ο όρος κοινωνική ένταξη χρησιμοποιείται ως όρος για να περιγράψει την ένταξη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο κοινωνικό περιβάλλον (Chasen, 2011). Η

κοινωνική ένταξη ορίζεται ως μια διαδικασία στην οποία ένα άτομο κοινωνικοποιείται (Triga, 2010).

Για να εκτελεστούν όλα τα παραπάνω, μια βασική απαίτηση είναι τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να υπολογίζονται σε μια κοινότητα (σχολείο, οικογένεια, εργασία), να υπάρχει αμοιβαία αποδοχή και αναγνώριση της ισοδυναμίας σε αναφερόμενα περιβάλλοντα. Για τους σκοπούς της κοινωνικής ένταξης στο σχολικό περιβάλλον θα πρέπει να εφαρμοστεί μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς ο κύριος στόχος της είναι η ένταξή τους στα σχολεία (Kladis & Drosinou, 2013).

#### **1.4 Πλαίσιο Κοινωνικών Δεξιοτήτων**

Η κοινωνική λειτουργία αναφέρεται στην ενοποίηση των συναισθημάτων, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της κοινωνικής γνώσης και θεωρείται ότι αντισταθμίζει τους γενικούς καθημερινούς τρόπους με τους οποίους ένα άτομο διαπραγματεύεται με τον κοινωνικό κόσμο. Τα μέτρα κοινωνικής λειτουργίας περιλαμβάνουν πολλαπλές πτυχές της κοινωνικής ικανότητας. Τα πιο αξιόπιστα μέτρα χρησιμοποιούν αναφορές γονέων ή άλλων πληροφοριών για τη δειγματοληψία προσαρμοστικών δεξιοτήτων στο καθημερινό περιβάλλον του παιδιού, οι οποίες βασίζονται στη μνήμη διαφορετικών εμπειριών σε πολλαπλά περιβάλλοντα

(Constantino & Gruber 2005). Είναι καλά τεκμηριωμένο ότι τα άτομα με Διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού (ΔΑΦ) έχουν έκπτωση στην κοινωνική ικανότητα σε πολλούς τομείς λειτουργίας, συμπεριλαμβανομένης της κύριας δυσκολίας στην επικοινωνία με άλλους (APA 2013) και αξιοσημείωτων προκλήσεων που δημιουργούν και διατηρούν σχέσεις κατάλληλες για την ηλικία (APA 2013).

#### **1.4.1 Κοινωνική αλληλεπίδραση**

Η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι ένα υποσύνολο της κοινωνικής λειτουργικής δομής. Τονίζεται λόγω του σημαντικού ρόλου που διαδραματίζει στη μέτρηση και τη σύνδεση των διαφορετικών επιπέδων κοινωνικής ικανότητας. Συνήθως μετράται μέσω της άμεσης παρατήρησης μεταξύ ενός ατόμου και των γύρω του μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Kennedy & Adolphs 2012). Δεδομένης της παρατηρήσιμης φύσης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η λεπτομερής αξιολόγηση της κοινωνικής συμπεριφοράς στη ΔΑΦ είναι μια από τις πιο οικολογικά έγκυρες μεθόδους για τη μέτρηση των κοινωνικών δεξιοτήτων (McMahon et al., 2013). Στη ΔΑΦ, η κοινωνική αλληλεπίδραση διαφέρει από αυτή των τυπικά αναπτυσσόμενων ατόμων ως προς τη μειωμένη ποσότητα και ποιότητα. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με ΔΑΦ παλεύουν με λεκτική και μη λεκτική αμοιβαία κοινωνική επικοινωνία. Μια σημαντική πτυχή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης σε παιδιά με ΔΑΦ είναι η εξοικείωση (Corbett et al., 2014) καθώς η αλληλεπίδραση με έναν οικείο

συνομήλικο μπορεί να είναι λιγότερο αγχωτική από την αλληλεπίδραση με έναν άγνωστο συνομήλικο.

#### **1.4.2 Κοινωνική γνώση**

Η κοινωνική γνώση έχει οριστεί ως η «επεξεργασία που προκαλείται από, σχετικά με και κατευθύνεται προς άλλους ανθρώπους» (Kennedy & Adolphs 2012, ΣΕΛ. 561). Εδώ και καιρό εικάζεται ότι τα άτομα με ΔΑΦ παρουσιάζουν έκπτωση στις κοινωνικές γνωστικές διαδικασίες. Ένα από τα σημαντικά ορόσημα στην προσαρμοστική αντίληψη των σχετικών κοινωνικών ερεθισμάτων είναι η ανάπτυξη τεχνογνωσίας στην ικανότητα αναγνώρισης προσώπων ομοειδών και λήψης κοινωνικής προοπτικής. Πολλά παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν σημαντική έκπτωση στην αναγνώριση και τη μνήμη για πληροφορίες προσώπου (Webb et al., 2010). Ωστόσο, δεν είναι όλες οι πτυχές της επεξεργασίας του προσώπου ποιοτικά ή ποσοτικά μειωμένες (Weigelt et al., 2012).

Συγκλίνουσες ενδείξεις κατά τη διάρκεια των ετών έχουν δείξει άτυπες διαδικασίες αντίληψης προσώπου σε βρέφη, παιδιά και εφήβους με ΔΑΦ. Τα αποτελέσματα από μια ολοκληρωμένη ανασκόπηση της αντίληψης και της μνήμης του προσώπου ανέφεραν ότι ορισμένα άτομα με ΔΑΦ δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν πρόσωπα χρησιμοποιώντας αντιληπτικούς μηχανισμούς ειδικά για το πρόσωπο. Επιπλέον,

τα περισσότερα άτομα με ΔΑΦ παρουσιάζουν σημαντική δυσκολία στη μνήμη των πληροφοριών του προσώπου, ειδικά μετά από καθυστέρηση (Weigelt et al., 2012). Η καλύτερη μνήμη προσώπου έχει συσχετιστεί με περισσότερο αμοιβαίο κοινωνικό παιχνίδι στα παιδιά (Corbett et al., 2014) και λιγότερα χαρακτηριστικά αυτισμού σε εφήβους με ΔΑΦ (Eussen et al., 2015). Έτσι, η απομνημόνευση των πληροφοριών του προσώπου είναι ένας σημαντικός δείκτης κοινωνικών δεξιοτήτων και ένας στόχος για θεραπεία.

Μια άλλη σημαντική πτυχή της κοινωνικής γνώσης είναι η λήψη κοινωνικής προοπτικής (μερικές φορές ορίζεται ως θεωρία του νου), η οποία είναι η ικανότητα να κατανοήσουμε τι σκέφτονται οι άλλοι και να χρησιμοποιήσουμε αυτή τη γνώση για να προβλέψουμε πώς μπορούν να ενεργήσουν οι άλλοι (Baron-Cohen 1995). Μπορεί να μετρηθεί ζητώντας από τα παιδιά να μαντέψουν τη συμπεριφορά ενός πράκτορα σε μια ιστορία ή εικόνα με βάση το τι καταλαβαίνουν από τη γνώση αυτού του πράκτορα για την κατάσταση. Ενώ αυτή η δεξιότητα έχει αποδειχθεί ότι λείπει σε πολλά παιδιά με ΔΑΦ (Frith & Frith 2003), μπορεί να είναι ένα θεραπεύσιμο έλλειμμα. Η βελτίωση είναι δυνατή είτε με άμεση εκπαίδευση είτε μετά από θεραπεία κοινωνικών δεξιοτήτων (Corbett et al., 2014). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η επιτυχία στην εκπαίδευση της θεωρίας του νου δεν οδηγεί απαραίτητα σε παρατηρήσιμες διαφορές στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στις δεξιότητες επικοινωνίας. Αντίθετα, η εκπαίδευση στις

κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες μπορεί να μην έχει ταυτόχρονο αντίκτυπο στις δεξιότητες της θεωρίας του Νου.

### **1.4.3 Κοινωνικός εγκέφαλος**

Ο κοινωνικός εγκέφαλος διευκολύνει την κοινωνική γνώση και αποτελεί τη βάση πολλών πτυχών της κοινωνικής ικανότητας. Η χρήση δυναμικών που σχετίζονται με συμβάντα επιτρέπει τη μέτρηση της εγκεφαλικής δραστηριότητας που σχετίζεται με την επεξεργασία σχετικών πληροφοριών χωρίς την απαίτηση φανεράς συμπεριφορικής, γνωστικής ή παρακινητικής εμπλοκής. Προηγούμενες μελέτες σε βρέφη, παιδιά και ενήλικες με ΔΑΦ επικεντρώθηκαν κυρίως στις αντιληπτικές διεργασίες που εμπλέκονται στην ανίχνευση προσώπου και στη διάκριση από άλλα ερεθίσματα και σημείωσαν καθυστερήσεις στις αποκρίσεις του εγκεφάλου σε ερεθίσματα προσώπου που, πιστεύεται ότι υποδηλώνει αλλοιωμένη προσοχή στα πρόσωπα.

### **1.5 Συνεργατική μάθηση και κοινωνικές δεξιότητες**

Οι κοινωνικές δεξιότητες παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να επικοινωνεί με άλλους ανθρώπους, να περιλαμβάνει τη γνώση του πώς να ενεργεί σε μια συγκεκριμένη κοινωνική κατάσταση, να βελτιώνει και να διατηρεί ουσιαστικές κοινωνικές και

συναισθηματικές σχέσεις στη διάρκεια της ζωής του (Merrell & Gimpel, 2014). Για τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων ακολουθεί μια προβλέψιμη αναπτυξιακή τροχιά. Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) χαρακτηρίζονται από έντονες δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και περιορισμένους και περιορισμένους τομείς επιρροής ενδιαφέροντος ανάπτυξης και μάθησης (American Psychiatric Association, 2013·Bremner, 2017· Buehl, 2017· Gibbs, 2018).

Η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky (SCT) (1978), περιλαμβάνει τη συνεργατική μάθηση ως μια εκπαιδευτική μέθοδο που ενεργοποιεί τις απόψεις των παιδιών για συμμετοχή σε μια κοινωνική διαδικασία ενεργοποιούνται μέσω της Ζώνης Εγγύς Ανάπτυξης (ZPD) και δημιουργεί μια αιτιώδη σχέση μεταξύ της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της εμπειρίας με τους συνομηλίκους. (Lantolf & Poehner, 2014).

Η κοινωνική αλληλεπίδραση για παιδιά με ΔΑΦ θεωρείται ως ένα θεμελιώδες χαρακτηριστικό της κοινωνικής ζωής στην οποία τα παιδιά με ΔΑΦ ενεργούν με συνομηλίκους (Smagorinsky, 2016). Επομένως, σύμφωνα με τον Vygotsky η γνώση βρίσκεται εντός των κοινοτήτων μάθησης και απαιτεί κοινωνική αλληλεπίδραση (Tennant, Martin, Rooney, Hassan, & Kane, 2017). Αυτό το εύρημα



οδήγησε ορισμένους δασκάλους να ξαναχτίσουν τη θεωρία της μάθησης στις αρχές της δεκαετίας του 1990.

Ο Lave και ο Wenger διατύπωσαν στις αρχές της δεκαετίας του 1990 την "Situated Learning" στην οποία η μάθηση λειτουργεί ως εργαλείο κοινωνικής αλληλεπίδρασης όπου τα παιδιά συμμετέχουν σε δομημένα πλαίσια και αλληλεπιδρούν σε μικρές ομάδες για την επίτευξη κοινών στόχων. Σήμερα, και σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky, το θεατρικό παιχνίδι είναι μια από τις ψυχαγωγικές και παιδαγωγικές τεχνικές που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι στα δημοτικά σχολεία για να βοηθήσουν την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με ΔΑΦ σε μια σειρά από διαφορετικές διαστάσεις της καθημερινής ζωής (Carlson, 2017· Rubtsova & Daniels, 2016).

## **1.6 Δυνητικά Σημαντικά Χαρακτηριστικά Αποτελεσματικών Κοινωνικών Παρεμβάσεων**

### **Διαμεσολάβηση ομοτίμων**

Οι συνομήλικοι μπορούν να έχουν βαθιά επίδραση στην ψυχολογική, κοινωνική και φυσιολογική λειτουργία άλλων παιδιών, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών με ΔΑΦ (Corbett et al., 2014· Schupp et al., 2013). Ένας πρωταρχικός στόχος των κοινωνικών παρεμβάσεων είναι να βοηθήσουν τα παιδιά

να μάθουν να αλληλεπιδρούν πιο ικανά με συνομηλίκους σε φυσικό περιβάλλον. Έτσι, η συμπερίληψη εκπαιδευμένων συνομηλίκων στη θεραπεία είναι λογική, ωφέλιμη και οικονομική. (Kasari et al., 2012). Έτσι, οι συνομήλικοι μπορεί να χρησιμεύσουν ως ο βέλτιστος παράγοντας αλλαγής επειδή δεν είναι μόνο οι παρεμβατικοί, αλλά και οι επιδιωκόμενοι αποδέκτες της βελτιωμένης κοινωνικής ικανότητας. Οι συνομήλικοι μπορούν να επιδείξουν κοινωνική επάρκεια ζωντανά και σε βίντεο.

### **Μοντελοποίηση βίντεο**

Η μοντελοποίηση βίντεο κερδίζει σταθερά εμπειρική υποστήριξη για τη βελτίωση διαφόρων πτυχών της κοινωνικής λειτουργίας και τη διδασκαλία προσαρμοστικών συμπεριφορών σε παιδιά με ΔΑΦ. Η χρήση βίντεο μπορεί να διευκολύνει τη μάθηση με παρατήρηση και τη γενίκευση της συμπεριφοράς (Jones et al., 2014). Ένα άλλο παράδειγμα χρήσης συνομηλίκων για παρέμβαση κοινωνικά είναι η χρήση αλληλεπιδράσεων σε σενάριο και άλλων μεθόδων ειδικά για το πρόγραμμα. Οι σεναριακές αλληλεπιδράσεις είναι ένα κοινό στοιχείο της υποκριτικής σε ένα θεατρικό έργο.

## **Υποκριτική και θέατρο – ένα νέο πλαίσιο αλλαγής**

Η υποκριτική είναι μια εγγενώς διαδραστική διαδικασία που περιλαμβάνει πολλές πτυχές της κοινωνικοποίησης: παρατήρηση, αντίληψη, ερμηνεία και έκφραση σκέψεων, συναισθημάτων και ιδεών. Επομένως, η εκπαίδευση και η εξάσκηση τεχνικών υποκριτικής έχει τη δυνατότητα να στοχεύει βασικά ελλείμματα στη ΔΑΦ όπως η αμοιβαία κοινωνική επικοινωνία, η ευέλικτη και ευφάνταστη σκέψη και η θεωρία του νου. Η εξάσκηση θεατρικών τεχνικών όπως το παιχνίδι ρόλων, ο αυτοσχεδιασμός και η παράσταση μπορεί να οδηγήσει σε βελτιωμένη κοινωνική ικανότητα μέσω ενισχυμένης επίγνωσης του εαυτού και των άλλων, κέρδη στην αμοιβαία ανταπόκριση και πιθανές εναλλαγές στους υποκείμενους νευρικούς μηχανισμούς που υποστηρίζουν την κοινωνική λειτουργία. Υπάρχει ένα πρόσφατο και αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη χρήση θεατρικών προσεγγίσεων για τη διευκόλυνση της κοινωνικής λειτουργίας σε άτομα με τυπική ανάπτυξη και ΔΑΦ (Corbett et al., 2016).

### **1.7 Το δημιουργικό δράμα ως μέρος της δραματοθεραπείας**

Είναι ευχάριστο που βλέπουμε όλο και πιο συχνά τις μεθόδους του δημιουργικού δράματος σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία στο σχολείο. Ο Miron Zelina (2000) αποδίδει στη δραματική αγωγή (δημιουργικό δράμα) στο σχολείο σημαντική σημασία στην ανάπτυξη της συναισθηματικής σφαίρας. Σύμφωνα με τον ίδιο, χάρη στη θεατρική αγωγή ένα παιδί/μαθητής μαθαίνει πώς να διορθώνει

τα συναισθήματά του στο πλαίσιο της αναγνώρισης, της παρακολούθησης και της εμπειρίας καταστάσεων με άλλα παιδιά. Επιπλέον, ένα παιδί μαθαίνει πώς να ελέγχει τις συναισθηματικές του εκφράσεις (Goleman,1997).

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι αυτή η γενιά παιδιών έχει σημαντικά περισσότερα συναισθηματικά προβλήματα από τις προηγούμενες γενιές. Υποφέρουν από μοναξιά και κατάθλιψη πιο συχνά, είναι πιο ντροπαλοί και πιο ανυπάκουοι, πιο παρορμητικοί και πιο επιθετικοί, είναι πιθανό να ανησυχούν περισσότερο από τους γονείς ή τους παππούδες τους. Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητο να δοθεί έμφαση στην επιλογή διδακτικών μεθόδων με τη χρήση των οποίων ο δάσκαλος μπορεί να βελτιώσει την εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να υποστηρίξει την ανάπτυξη ολόκληρης της προσωπικότητας ενός μαθητή.

Αντιλαμβανόμαστε ότι χρησιμοποιείται κυρίως από ψυχοθεραπευτές ή ειδικούς παιδαγωγούς, αλλά δεν μπορούμε να αποκλείσουμε ότι τα παιχνίδια, οι ασκήσεις και ο αυτοσχεδιασμός μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο παιδαγωγικό έργο ενός δασκάλου που είναι επαγγελματικά προσανατολισμένος και έχει μακρά εμπειρία στο δημιουργικό δράμα στην εκπαιδευτική διαδικασία (κατά προτίμηση επίσης με ενδιαφέρον για καλλιτεχνικές δραστηριότητες) και που έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις δυσκολίες των παιδιών/μαθητών. Στο σχολικό πλαίσιο θα προτιμούσαμε να μιλάμε για δραματοθεραπεία όχι

ως μορφή θεραπείας αλλά ως μορφή τέχνης – τέχνη του παιχνιδιού, της επικοινωνίας, της αντίληψης, της εμπειρίας και της δημιουργίας. Σύμφωνα με τον Jennings (Valenta, 2001) οι δημιουργικοί καλλιτέχνες περιλαμβάνονται, σε κάποιο βαθμό, στη δραματοθεραπεία. Η δραματοθεραπεία είναι ιατρική και εκπαιδευτική μέθοδος. Μπορούμε να το χρησιμοποιήσουμε με άτομα ή με μικρές ομάδες (Barham, 1995· Majzlanová, 2000).

Η αρχή της δραματοθεραπείας εκφράζεται πολύ εύστοχα από τον Emunach (Majzlanová, 2004) που ισχυρίζεται ότι «δεν γκρεμίζουμε τους τοίχους των παικτών, δοκιμάζουμε μόνο πολλά χερούλια θυρών και ψάχνουμε πού και για ποιον θα ανοίξουν».

## 1.9 Σχετικές έρευνες

Ένα αυξανόμενο σύνολο ερευνών δείχνει πώς η καλλιτεχνική εκπαίδευση και ιδιαίτερα το δράμα θεωρείται «επωφελές» για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Lloyd, 2017). Τα οφέλη έχουν διαπιστωθεί στην αυτοεκτίμηση των μαθητών, στην ανεξαρτησία, στην προφορική γλώσσα, στον γραμματισμό, στα κίνητρα για να παρακολουθήσουν το σχολείο, στη σωματική αυτοπεποίθηση και στις δεξιότητες στον συγκεκριμένο κλάδο. Παρά τα πολλά υποσχόμενα ευρήματα που αντικατοπτρίζουν την αξία των τεχνών για τη συμμετοχή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ουσιαστική μάθηση, πρέπει να δοθεί έμφαση στη λέξη αυξανόμενη.

Μια έκθεση που πραγματοποιήθηκε από τους Anderson και συν. (2017) εντόπισε την ανάγκη για υψηλής ποιότητας έρευνα με επίκεντρο συγκεκριμένους τομείς προτεραιότητας στον τομέα της ειδικής αγωγής. Από όλες τις δημιουργικές τέχνες, το δράμα προσδιορίστηκε στην έρευνα ως ένας από τους πιο ελπιδοφόρους κλάδους για τον αντίκτυπό του στη γλώσσα και τα κοινωνικά αποτελέσματα (Anderson, Lee & Brown, 2017) σε μαθητές δημοτικού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η υπόσχεση μπορεί επίσης να ισχύει για την πρώιμη παιδική ηλικία.

Ο Neufeld (2012) υποστηρίζει ότι παρά τον σχετικά μικρό αριθμό μελετών που δείχνουν τα οφέλη του δράματος ως παρέμβαση για μικρά παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες, το δράμα δεν είναι κατάλληλο μόνο για αυτά τα παιδιά, αλλά μπορεί να προσφέρει σε όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως ισχυρές ευκαιρίες για εκπαίδευση και ανάπτυξη. Οι κοινωνικές και γνωστικές ικανότητες που βοηθά το δραματικό παιχνίδι να καλλιεργούν τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά (για παράδειγμα, κοινωνική αμοιβαιότητα, συμβολική αναπαράσταση, φαντασία, θεωρία του μυαλού και προοπτική) είναι ακριβώς αυτές οι ικανότητες στις οποίες τα παιδιά με ΔΦΑ θεωρούνται ότι αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη πρόκληση.

Σύμφωνα με την Melanie Peter (2003, σελ. 23) «το δράμα αποτελεί παράδειγμα αισθητικής παιδαγωγικής: ένα ανθρωπιστικό αφηγηματικό μέσο εκμάθησης που προσφέρει στα παιδιά ένα μοναδικό αντανακλαστικό παράθυρο στις δικές τους και άλλες απαντήσεις στο παιχνίδι, για να μπορέσουν να κατανοήσουν τις συνέπειες της κοινωνικής συμπεριφοράς. Αυτό μπορεί να δώσει ακόμη και στα παιδιά με τις πιο κοινωνικές προκλήσεις την ευκαιρία να αναπτύξουν μια κατανόηση της θέσης τους στον κόσμο και του τρόπου συμμετοχής σε μια ολοένα και πιο κοινωνική κοινωνία».

Οι Mcatamney, (2018) Stinson, (2009) και Stinson και Piazzoli (2014), έχουν δείξει πώς το δράμα μπορεί να αυξήσει την αυθόρμητη γλώσσα, να βελτιώσει τον αλφαριθμητισμό και τη συμμετοχή και να βοηθήσει στην οικοδόμηση μιας μαθησιακής κοινότητας για παιδιά, μεγαλύτερους μαθητές και ενήλικες. Οι περιπτωσιολογικές μελέτες επεσήμαναν τον τρόπο με τον οποίο το δράμα μπορεί να αξιοποιήσει τη

μαθητική αντιπροσωπεία και να τους δώσει έναν λόγο να επικοινωνούν μέσα σε ένα δραματικό πλαίσιο. Τα δραματικά ή «αυθεντικά πλαίσια» βοήθησαν στη μείωση του άγχους που σχετίζεται με την απόκτηση μιας νέας γλώσσας και στη δημιουργία ενός χαλαρού και ασφαλούς χώρου. Η δημιουργία ενός «συναισθηματικού» ή ασφαλούς χώρου, (Piazzoli, 2011) φαίνεται ουσιαστική προϋπόθεση για τη συναισθηματική εκμάθηση γλωσσών.

Ο Stinson (2009) περιγράφει τον «ασφαλή χώρο του δράματος» ως έναν χώρο στον οποίο οι μαθητές αισθάνονται σωματικά και συναισθηματικά προστατευμένοι. Η εμπιστοσύνη χτίζεται μέσω της συνεργασίας με τους συνομηλίκους και τους δασκάλους τους. Οι Stinson και Piazzoli (2014) προσδιόρισαν τη σημασία του «Μέσου του ρόλου, το οποίο επέτρεψε τόσο στον δάσκαλο όσο και στους συμμετέχοντες να εγκαταλείψουν την «κοινωνική μάσκα» που επέβαλαν οι προσδοκίες της τάξης και να λάβουν άλλα πρόσωπα, βιώνοντας διαφορετική κατάσταση και καταχωρήσεις».

Επίσης χρησιμοποιούνται αρκετά προγράμματα θεατρικού παιχνιδιού σε παιδιά με ΔΑΦ. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση οδήγησε στον εντοπισμό ορισμένων προγραμμάτων θεατρικού παιχνιδιού που έχουν γίνει κρίσιμα όσον αφορά την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ΔΑΦ.



Σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Stichter, Herzog, Visovsky, Randolph, Schultz και Gage (2010), είκοσι επτά παιδιά με ΔΑΦ συμμετείχαν στο πρόγραμμα SCIP για δέκα εβδομάδες. Η μελέτη σχεδιάστηκε για να αξιολογήσει τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, την επικοινωνία και την αναγνώριση των συναισθημάτων τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το πρόγραμμα ανέπτυξε τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών και βελτίωσε τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες.

Σε μια πιλοτική μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τον Bella (2012), αξιολογήθηκε η επίδραση ενός προγράμματος θεατρικού παιχνιδιού στις κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες σε ένα κορίτσι με ΔΑΦ. Σε αυτή τη μελέτη, αυτό το κορίτσι συμμετείχε σε ένα πρόγραμμα παρέμβασης θεατρικού παιχνιδιού με τη δασκάλα της. Η κοπέλα έδειξε ενδιαφέρον για το πρόγραμμα και συνεργασία με τη δασκάλα της. Βελτίωσε το κοινωνικο-συναισθηματικό της προφίλ και αυτό τη βοήθησε να αναπτύξει φιλίες με τους συνομηλίκους της. Σύμφωνα με τον Ingersoll (2010), τα περισσότερα από όλα αυτά τα προγράμματα προσφέρουν μια ποικιλία ερεθισμάτων στα αυτιστικά παιδιά, τα οποία είναι πολύ σημαντικά για την κοινωνική τους ζωή. Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από προγράμματα και δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού επιτυγχάνεται όταν οι στόχοι είναι ξεκάθαροι.

Πολλές μελέτες περιγράφουν τα οφέλη του θεατρικού παιχνιδιού στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με ΔΑΦ στο σχολείο. Απαιτούνται παρεμβάσεις για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους. Η εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων παρέχεται απευθείας στο παιδί με ΔΑΦ στο πλαίσιο της ομάδας. Από την άλλη πλευρά, δεν έχει υπάρξει ακόμη μελέτη που να συγκρίνει την αποτελεσματικότητα του θεατρικού παιχνιδιού μέσω της φυσικής αγωγής στο σχολείο στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με ΔΑΦ. Είναι πολύ πιθανό ότι για τα παιδιά με ΔΑΦ, η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους μέσω του θεατρικού παιχνιδιού κατά τη διάρκεια του μαθήματος φυσικής αγωγής θα είναι καλύτερα από ό,τι σε οποιοδήποτε άλλο σχολικό μάθημα. Έτσι, ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος θεατρικού παιχνιδιού διάρκειας οκτώ εβδομάδων ως μέρος της ψυχοκινητικής μάθησης μέσω της φυσικής αγωγής, προκειμένου τα παιδιά με ΔΑΦ να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και θετική κοινωνική αλληλεπίδραση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. κοινωνικής ευαισθητοποίησης, δεξιοτήτων κοινής προσοχής και παιχνιδιού. Με βάση προηγούμενες έρευνες στη φυσική αγωγή και ψυχοκινητικά περιβάλλοντα, έχει υποτεθεί ότι το πρόγραμμα παρέμβασης στο θεατρικό παιχνίδι μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων για παιδιά με ΔΑΦ.

## 1.10 Σύνοψη

Η ενεργός εμπλοκή και ταύτιση με μια πλασματική κατάσταση είναι μοναδική στο δράμα. Το πιο σημαντικό είδος μάθησης που αποδίδεται στην εμπειρία στο θέατρο είναι η ανάπτυξη της κατανόησης των μαθητών σχετικά με την ανθρώπινη συμπεριφορά. Αυτή η κατανόηση, η οποία θα περιλαμβάνει αλλαγές στους συνήθεις τρόπους σκέψης και συναισθήματος, είναι πιθανό να είναι ο πρωταρχικός στόχος της διδασκαλίας του θεάτρου. Ένας δευτερεύων στόχος θα είναι η αυξημένη ικανότητα στη χρήση της δραματικής φόρμας και η ικανοποίηση από την εργασία σε αυτήν.

Ο πρωταρχικός αναφερόμενος στόχος της διδασκαλίας του θεάτρου είναι πιο δύσκολο να αποδειχθεί και να αξιολογηθεί. Είναι απίθανο να επιτευχθεί εκτός εάν υπάρχει κίνητρο και αυτοπειθαρχία και οι συμμετέχοντες εργάζονται με ακεραιότητα συναισθήματος και σκέψης. Στο δράμα, οι αποφάσεις πρέπει να τιμούνται, οι συνέπειες να αντιμετωπίζονται και η ευθύνη να γίνεται αποδεκτή. Ο προβληματισμός θα παίξει σημαντικό ρόλο σε αυτό το είδος μάθησης. Όπου επιτυγχάνεται ο πρωταρχικός στόχος του καθηγητή θεάτρου, οι συμμετέχοντες θα αποκτήσουν διορατικότητα και κατανόηση, θα κάνουν ανακαλύψεις σχετικά με τις στάσεις και τις συνέπειες και θα κατανοήσουν αλήθειες που σχετίζονται με την ανθρώπινη συμπεριφορά και τις συνέπειές της.

Μέσω της δραματικής διαδικασίας μπορεί να τους καταστήσει δυνατό να κατανοήσουν την εμπειρία τους στον κόσμο και να την οργανώσουν στην ενότητα, τη σημασία και τη συνοχή της τέχνης. Οι μαθητές με ΕΕΑ έχουν πολλά κοινωνικά και διαπροσωπικά προβλήματα. Η αυτοεκτίμησή τους είναι συνήθως πολύ χαμηλή και οι επαφές τους με τους συνομηλίκους τους δεν είναι πολύ επιτυχημένες. Για τους μαθητές με μαθησιακές διαταραχές και δυσκολίες είναι σημαντικό να μάθουν πώς να λειτουργούν σε μια ομάδα (τα δραματικά παιχνίδια είναι πολύ χρήσιμα κατά την εξάσκηση της νέας γλώσσας - όλοι σηκώνονται όρθιοι - η μισή τάξη κάνει τις ερωτήσεις και η άλλη μισή απαντά. Κανείς δεν αισθάνεται ότι ξεχωρίζει. Επιτρέπει στους μαθητές με ΕΕΑ να αναπτύξουν μνήμη και αυτοπεποίθηση, μειώνει το άγχος. Το δράμα είναι ουσιαστικά κοινωνικό και περιλαμβάνει επαφή, επικοινωνία και διαπραγμάτευση νοήματος.

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ ή δυσλεξία είναι συνήθως εξαιρετικά δημιουργικά και το δράμα τους δίνει την ευκαιρία να σκεφτούν και να δράσουν έξω από το κουτί. Το δράμα παρέχει πολυαισθητηριακή μάθηση όπου τα παιδιά με ΕΕΑ διδάσκονται χρησιμοποιώντας μια ολόκληρη σειρά πολυαισθητηριακών τεχνικών και εργαλείων. Η μάθηση πρέπει να έχει νόημα, καθώς είναι πολύ δύσκολο να εμπλακούν οι μαθητές με ΕΕΑ στην εργασία που χρειάζονται να μοιραστούν τη δική τους εμπειρία για να θυμούνται τι μαθαίνουν (δημιουργώντας συνδέσεις στον εγκέφαλό τους). Το δράμα αναφέρεται στην εμπειρία των μαθητών. Ίσως ένα

από τα πιο σημαντικά ζητήματα στην τάξη ειδικών αναγκών είναι η ικανότητα του μαθητή να κάνει συνδέσεις μεταξύ του εαυτού, του κειμένου και του προγράμματος σπουδών. Το δράμα, ως τρόπος μάθησης, διευκολύνει αυτές τις συνδέσεις με βαθύ και ουσιαστικό τρόπο για να ενδυναμώσει τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη.

Ο J. S. Bruner παραθέτει ενθαρρυντικές συνθήκες για δημιουργική δραστηριότητα, οι οποίες μπορούν να αντιμετωπιστούν ως κατευθυντήριες γραμμές για το σχεδιασμό περιστάσεων για αυτό το είδος δραστηριότητας για μαθητές με ΕΕΑ. Αυτά είναι: το να εισέλθει κανείς βαθιά στην ατομικότητά του, η ετοιμότητα να απομακρυνθεί από το προφανές, η απόσπαση από τις υπάρχουσες μορφές, η ελευθερία να υποταχθεί στο αντικείμενο της δημιουργίας και τέλος μια συναισθηματική στάση και ο αυθορμητισμός της υποκριτικής. Το νόημα της σωματοκινητικής έκφρασης, που είναι ένα στοιχείο έκφρασης του εαυτού του στη γλώσσα της τέχνης, σε συνδυασμό με την αντίληψη, κατανοείται τέλεια από τον Richard Shusterman στην ιδέα του για τη σωματοαισθητική (Shusterman, 2017). Γράφει ότι «η συναισθηματική αξία της τέχνης, όπως κάθε άλλο συναίσθημα, πρέπει να βιωθεί μέσα από το σώμα» γιατί η ενσάρκωση γίνεται τόπος «αισθητηριακής-αισθητικής εκτίμησης (αίσθηση) και δημιουργικής αυτομόρφωσης». Οι μαθητές με ΕΕΑ συχνά εκφράζονται καλύτερα μέσω μιας τέχνης καθώς τους δίνει μια αίσθηση απελευθέρωσης.

Τα τελευταία χρόνια, δάσκαλοι και ειδικότητες της Ειδικής Αγωγής και της Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής προσπάθησαν να σχεδιάσουν εξατομικευμένα προγράμματα για να βελτιώσουν την αυτο-εικόνα των μαθητών με ΔΦΑ, να ενισχύσουν τις αλληλεπιδράσεις τους και να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Goldstein, Lerner, & Winner, 2017).

Μέσω της θεατρικής διαδικασίας παιχνιδιού, η αξιολόγηση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς διευκολύνεται σε σχέση με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τόσο κοινωνικά όσο και συναισθηματικά, ενώ αποτελεί επίσης έναν μηχανισμό ενεργοποίησης του ελέγχου της προόδου των μαθητών.

### **1.11 Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα**

Σκοπός της παρούσης έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τα οφέλη του θεατρικού παιχνιδιού στην κοινωνική ανάπτυξη μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες. Επιμέρους ερευνητικοί στόχοι ορίζονται οι ακόλουθοι:

1. Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αναφορικά με τα οφέλη του θεατρικού παιχνιδιού σε μαθητές με ΔΦΑ

2. Η διερεύνηση του κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι καταρτισμένοι σε προγράμματα εφαρμογής θεατρικού παιχνιδιού;
3. Η εξέταση του κατά πόσο δημογραφικοί παράγοντες (φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας) διαφοροποιούν τη συχνότητα χρήσης του θεατρικού παιχνιδιού από τους εκπαιδευτικούς σε μαθητές με ΔΦΑ
4. Η μελέτη του κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής επιθυμούν περαιτέρω επιμόρφωση σε προγράμματα εφαρμογής θεατρικού παιχνιδιού

Από τους παραπάνω στόχους προκύπτουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι επαρκώς καταρτισμένοι για την εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού σε μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες;
2. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής κατέχουν τις απαραίτητες γνώσεις για τα οφέλη του θεατρικού παιχνιδιού σε μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες;
3. Οι δημογραφικοί παράγοντες (φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας) διαφοροποιούν τη συχνότητα χρήσης του θεατρικού παιχνιδιού από τους εκπαιδευτικούς σε μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες;

4. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής επιθυμούν περαιτέρω επιμόρφωση σε προγράμματα εφαρμογής θεατρικού παιχνιδιού;



## **Κεφάλαιο 2ο**

### **Μεθοδολογία έρευνας**

Για να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής διεξήχθη πρωτογενής ποσοτική έρευνα. Η επιλογή της ποσοτικής έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι καταλήγει σε αριθμούς και ως εκ τούτου η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της δεν υπόκειται σε υποκειμενικές προκαταλήψεις των ερευνητών. Επίσης η ποσοτική έρευνα επιτρέπει στον ερευνητή να επιχειρήσει συσχετίσεις κάτι το οποίο θα γίνει στην παρούσα έρευνα προκειμένου να συσχετιστεί η εμπειρία-προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών και η χρήση του θεατρικού παιχνιδιού. Τέλος η ποσοτική έρευνα είναι γρήγορη, οικονομική και επιτρέπει τη συλλογή μεγάλου όγκου δεδομένων.

Για τη συλλογή των δεδομένων οι ερωτώμενοι ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, την ανωνυμία της, την εθελοντική τους συμμετοχή μέσα από ειδικό έντυπο συγκατάθεσης ώστε να δώσουν την συναίνεσή τους να συμμετάσχουν στην έρευνα.

#### **2.1. Ερευνητική στρατηγική**

Στην συγκεκριμένη έρευνα έγινε η επιλογή ποσοτικής ανάλυσης με τη χρήση ερωτηματολογίου. Μέσω της ποσοτικής ανάλυσης υπάρχει άμεση ποσοτικοποίηση των

φαινομένων και κατά συνέπεια γίνεται απόλυτη διαχείριση ακόμα και των πιο σύνθετων εννοιών. Επιπρόσθετα, η ποσοτική ανάλυση δίνει την δυνατότητα επαγωγικής μελέτης, επομένως και γενίκευσης των αποτελεσμάτων που αναδείχθηκαν από το υπό μελέτη δείγμα της έρευνας. Ακόμα, η χρήση ερωτηματολογίου έχει από μόνη της σημαντικά πλεονεκτήματα, καθώς από τη φύση του είναι ένα εύχρηστο και ευχάριστο εργαλείο, ειδικά σε σύγκριση με την διαδικασία της συνέντευξης που είναι χρονοβόρα. Επίσης, τα έντυπα ερωτηματολόγια και ειδικότερα τα ηλεκτρονικά (Google Form), μπορούν να προσεγγίσουν πολύ μεγάλο κοινό, κάτι που είναι επωφελές για έρευνες που απαιτούν πολλά δεδομένα.

## **2.2. Συμμετέχοντες**

Στην έρευνα πήραν μέρος 205 εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτηθέντες είναι κυρίως γυναίκες από 36 έως 45 ετών, που έχουν αποφοιτήσει από κάποιο ΑΕΙ και έχουν επιμορφωθεί σε θέματα Ειδικής Αγωγής. Ακόμα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχουν από 6 έως 15 έτη προϋπηρεσία τόσο στην γενική εκπαίδευση, όσο και στην Ειδική Αγωγή, ενώ εργάζονται κυρίως σε τμήμα ένταξης με μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού.

Πιο αναλυτικά, στον Πίνακα 1, είναι εμφανές πως το 56.9% των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες και το 43.1% άνδρες.

ΦΥΛΟ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Άντρας	88	43.1
Γυναίκα	116	56.9

Στον Πίνακα 2, παρατίθεται η ηλικία των ερωτηθέντων, όπου το 27.8% είναι από 36 έως 45 και το 25.8% είναι από 26 έως 35 ετών. Ακόμα, όσοι είναι έως 25 ετών καταλαμβάνουν το 21.2%, ενώ το 15.9% και 9.3% καλύπτουν όσοι είναι από 46 έως 55 ή και άνω των 55 ετών.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Έως 25 ετών	32	21.2
26-35	39	25.8
36-45	42	27.8
46-55	24	15.9
Άνω των 55 ετών	14	9.3
Total	151	100.0

Επιπλέον, στον Πίνακα 3, παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (90.3%) είναι απόφοιτοι ΑΕΙ, ενώ ακολουθούν όσοι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού (8.2%) και διδακτορικού (1.5%) διπλώματος.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Απόφοιτος ΑΕΙ	177	90.3

Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος	16	8.2
Κάτοχος διδακτορικού διπλώματος	3	1.5
Total	196	100.0

Στον Πίνακα 4, παρουσιάζεται το εάν οι ερωτηθέντες έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια. Όπως είναι εμφανές, το 81.5% των εκπαιδευτικών απάντησαν θετικά και το 18.5% αρνητικά.

**Πίνακας 4: Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια**

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Ναι	167	81.5
Όχι	38	18.5

Εκτενέστερα, το 63% του δείγματος έχει επιμορφωθεί στην Ειδική Αγωγή και το 32.7% στην σχολική ψυχολογία. Ακόμα, το υπόλοιπο 4.2% των συμμετεχόντων έχει επιμορφωθεί σε διαφορετικούς τομείς από τους αναφερόμενους, όπως είναι η πληροφορική, η φιλοσοφία και η σεξουαλική αγωγή (Πίνακας 5).

**Πίνακας 5: Εάν απαντήσατε «Ναι» σε ποιος τομείς έχετε επιμορφωθεί**

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Στην Ειδική Αγωγή	104	63.0
Στην σχολική ψυχολογία	54	32.7
Άλλο	7	4.2

Επιπλέον, οι ερωτήσεις των Πινάκων 4 και 5 απαντούν και στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Πιο συγκεκριμένα, αναδεικνύεται πως οι εκπαιδευτικοί είναι από μέτρια έως αρκετά επαρκώς καταρτισμένοι ώστε να εφαρμόσουν το θεατρικό παιχνίδι στους μαθητές με αναπτυξιακές αναπηρίες.

Στον Πίνακα 6 που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα έτη προϋπηρεσίας των ερωτηθέντων. Εξ' αυτών το 37.7% έχουν από 6 έως 15 έτη προϋπηρεσίας, το 28.9% έχουν έως 5 και το 23% έχουν από 16 έως 25. Ακόμα, μόλις το 10.3% των συμμετεχόντων έχουν πάνω από 25 έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας.

**Πίνακας 6: Πόσα έτη προϋπηρεσίας έχετε**

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Έως 5 έτη	59	28.9
6-15	77	37.7
16-25	47	23.0
Πάνω από 25 έτη	21	10.3

Επιπρόσθετα, στον Πίνακα 7, παρουσιάζονται τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή. Όπως είναι εμφανές, το 31.6% του δείγματος των ερωτηθέντων έχουν από 6 έως 15 έτη προϋπηρεσίας, το 28.1% έχουν από 1 έως 5, ενώ το 23.5% των συμμετεχόντων δεν έχουν κάποια προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή. Ακόμα, όσοι έχουν από 16 έως 25 ή και πάνω από 25 έτη εμπειρίας στην Ειδική Αγωγή καλύπτουν το 12.8% και 4.1% αντίστοιχα.

**Πίνακας 7: Πόσα έτη προϋπηρεσίας έχετε στην Ειδική Αγωγή;**

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Κανένα	46	23.5
1-5	55	28.1
6-15	62	31.6
16-25	25	12.8
Πάνω από 25 έτη	8	4.1

Στον επόμενο Πίνακα 8, αναδεικνύεται ο τομέας απασχόλησης των ερωτηθέντων. Το 37.1% είναι εκπαιδευτικοί σε τμήμα ένταξης, το 33.7% σε γενική τάξη και το 29.3% διδάσκουν σε ειδικό σχολείο.

**Πίνακας 8: Πού εργάζεστε;**

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Σε γενική τάξη	69	33.7

Σε τμήμα ένταξης	76	37.1
Σε ειδικό σχολείο	60	29.3

Επιπλέον, παρουσιάζονται οι διαταραχές των μαθητών των εκπαιδευτικών. Το 46.3% των συνολικών απαντήσεων απευθυνόταν σε μαθητές με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού και το 27.4% σε μαθητές με νοητική αναπηρία. Ακόμα, οι απαντήσεις αναφορικά με μαθητές με βαριές/πολλαπλές αναπηρίες, ΔΕΠΥ και μαθησιακές δυσκολίες καταλαμβάνουν το 19.2%, 3.9% και 2.3% αντιστοίχως. Τέλος, το υπόλοιπο 1% των συνολικών απαντήσεων σχετίζεται με μαθητές που δεν έχουν κάποια αναπτυξιακή αναπηρία (Πίνακας 9).

**Πίνακας 9: Στην τάξη σας έχετε μαθητές με**

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού	142	46.3
Νοητική αναπηρία	84	27.4
Βαριές και πολλαπλές αναπηρίες	59	19.2
ΔΕΠΥ (διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα)	12	3.9
Μαθησιακές δυσκολίες	7	2.3
Δεν έχω	3	1.0

### **2.3. Διαδικασία και εργαλεία της έρευνας**

Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε και χρησιμοποιήθηκε για τον σκοπό της έρευνας περιλαμβάνει 4 ενότητες, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τα οφέλη του θεατρικού παιχνιδιού στην ειδική εκπαίδευση, την συμμετοχή των μαθητών στην διαδικασία αυτή, καθώς και την εφαρμογή της μεθόδου αυτής από τους εκπαιδευτικούς. Εκτενέστερα, η πρώτη ενότητα αποτελείται από 3 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και 6 ερωτήσεις κλειστού τύπου και περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικές με το φύλο, την ηλικία, την εκπαίδευση, την προϋπηρεσία και τον φορέα εργασίας, ενώ για την διαταραχή που έχουν οι μαθητές χρησιμοποιήθηκε μία ερώτηση πολλαπλής επιλογής. Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει 15 ερωτήσεις τύπου Likert με απαντήσεις Συμφωνώ πολύ, Συμφωνώ, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, Διαφωνώ και Διαφωνώ πολύ και ποσοτικοποιεί τα οφέλη από τη χρήση του θεατρικού παιχνιδιού στην ειδική αγωγή. Επιπλέον, η τρίτη ενότητα αποτελείται από 6 ερωτήσεις Likert στην ίδια κλίμακα με την προηγούμενη (Από Συμφωνώ πολύ έως Διαφωνώ πολύ) και αναφέρεται στη συμμετοχή των μαθητών στο θεατρικό παιχνίδι. Τέλος, η τέταρτη ενότητα του ερωτηματολογίου έχει 3 ερωτήσεις τύπου Likert (ίδιου τύπου με τις παραπάνω ομάδες ερωτήσεων των εννοιών 2 και 3) όπου καταγράφουν τη χρήση του



θεατρικού παιχνιδιού από τους εκπαιδευτικούς και πιο αναλυτικά πόσο συχνά το εφαρμόζουν σε συγκεκριμένες περιπτώσεις παιδιών με διαταραχές, σε ποια παιδιά το εφαρμόζουν περισσότερο αλλά και κατά πόσο γνωρίζουν να το εφαρμόζουν σωστά και αποδοτικά.

Εργαλείο της έρευνας αποτέλεσε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο που προέκυψε από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας. Συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο βασίστηκε στην έρευνα των Togia, Charitaki & Soulis (2017) με τίτλο *Special Educators' Perceptions about Learning Fundamental Social Skills Through Theatrical Play: The Case of Children with Special Educational Needs*. Οι ερωτήσεις αφορούσαν κατά πόσο εφαρμόζεται το θεατρικό παιχνίδι στο σχολείο, στην τάξη, κατά πόσο συμβάλλει στη διδασκαλία, στις γνώσεις, κατά πόσο παρέχει κίνητρο στους μαθητές, κατά πόσο καθιστά το μάθημα διασκεδαστικό, κατά πόσο ενισχύει τις σχέσεις των μαθητών.

Οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί, κυρίως ειδικής αγωγής, κλήθηκαν να συμπληρώσουν την ηλεκτρονική μορφή του ερωτηματολογίου της έρευνας που τους προωθήθηκε μέσω των διευθυντών των σχολικών μονάδων όπου εργάζονται. Το προωθούμενο αρχείο, περιείχε το ερωτηματολόγιο, οδηγίες συμπλήρωσης, καθώς και τον χρόνο που θα απαιτηθεί να αφιερώσουν οι ενδιαφερόμενοι συμμετέχοντες. Επιπρόσθετα, πριν την έναρξη της διαδικασίας συλλογής δεδομένων λήφθηκαν οι απαιτούμενες

άδειες από τις αρμόδιες αρχές, ενώ οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για τον σκοπό διεξαγωγής της έρευνας και διαβεβαιώθηκαν για την τήρηση της ανωνυμίας τους κατά την διάρκεια και παρουσίαση της έρευνας.

#### **2.4. Ανάλυση των δεδομένων**

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, αναλύθηκαν με το στατιστικό πρόγραμμα SPSSv25, μέσω του οποίου δημιουργήθηκαν πίνακες και γραφήματα που χρησιμοποιήθηκαν για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Στην περιγραφική στατιστική υπολογίστηκαν τα ποσοστά, οι συχνότητες, οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις όλων των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, ενώ παρουσιάστηκαν οι ελάχιστες και μέγιστες τιμές που δέχονται οι μεταβλητές πέραν των δημογραφικών χαρακτηριστικών. Επιπλέον, στην επαγωγική στατιστική έγινε η χρήση των στατιστικών ελέγχων t-test και Kruskal-Wallis.

## **Κεφάλαιο 3ο**

### **Αποτελέσματα της έρευνας**

#### **3.1. Περιγραφική στατιστική**

Στην ακόλουθη ενότητα παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που είναι διαχωρισμένες σε 4 ενότητες. Στην πρώτη ενότητα αναλύονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων, στην δεύτερη αναδεικνύονται τα οφέλη από τη χρήση του θεατρικού παιχνιδιού στην ειδική εκπαίδευση και στην τρίτη παρατίθεται η συμμετοχή των μαθητών στο θεατρικό παιχνίδι. Επιπλέον, στην τέταρτη και τελευταία ενότητα παρουσιάζεται η χρήση του θεατρικού παιχνιδιού από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

##### **3.1.1. Οφέλη από τη χρήση του θεατρικού παιχνιδιού στην ειδική εκπαίδευση**

Η παρούσα ενότητα, αναδεικνύει τα οφέλη της χρήσης του θεατρικού παιχνιδιού στην ειδική εκπαίδευση. Οι απαντήσεις δέχονται τιμές από 1 έως 5 (1- Συμφωνώ πολύ, 2- Συμφωνώ, 3- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4- Διαφωνώ, 5- Διαφωνώ πολύ) με την αύξηση του μέσου όρου να συνεπάγεται με την αύξηση της διαφωνίας των εκπαιδευτικών προς το εκάστοτε όφελος στην εκάστοτε ομάδα μαθητών.

Στον Πίνακα 10, παρατίθεται η άποψη των ερωτηθέντων αναφορικά με τις ομάδες μαθητών τους οποίους βοηθά το θεατρικό παιχνίδι ώστε να αναπτύξουν τις κοινωνικές δραστηριότητες τους. Μεταξύ της συμφωνίας και της ουδετερότητας, με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται οι ερωτηθέντες σχετικά με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες (2.52). Ακόμα, εντάσσονται στην ίδια κλίμακα, αλλά με τάση προς το πρώτο, αναφορικά με τους μαθητές με νοητική αναπηρία (2.39), ενώ συμφωνούν πως υπάρχει ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω του θεατρικού παιχνιδιού στους μαθητές με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού (2.22).

**Πίνακας 10: Το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με**

	ΜΟ	Σταθερή απόκλιση	ΕΤ	ΜΤ
Βαριές και πολλαπλές αναπηρίες	2.52	1.1	1.00	5.00
Νοητική αναπηρία	2.39	1.13	1.00	5.00
Διαταραχή στο φάσμα αυτισμού	2.22	1.09	1.00	5.00

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται ανάμεσα στην συμφωνία και την ουδετερότητα, αλλά με τάση προς το δεύτερο, όσον αφορά την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω του θεατρικού παιχνιδιού στα παιδιά με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες (2.56). Επίσης, τείνουν στην ίδια βαθμίδα, αλλά με τάση προς το πρώτο, σχετικά με τα παιδιά με νοητική αναπηρία (2.45), ενώ συμφωνούν πως υπάρχει ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών στα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού (2.25). Τα αναφερόμενα δεδομένα παρουσιάζονται στον Πίνακα 11.

**Πίνακας 11: Το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών με**

	ΜΟ	Σταθερή απόκλιση	ΕΤ	ΜΤ
Βαριές και πολλαπλές αναπηρίες	2.56	1.09	1	5
Νοητική αναπηρία	2.45	1.12	1	5
Διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού	2.25	1.10	1	5

Παράλληλα, ανάμεσα στην συμφωνία και την ουδετερότητα, με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται οι

συμμετέχοντες, αναφορικά με την συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες (2.50). Επίσης, εντάσσονται στην ίδια κλίμακα, αλλά με εμφανή τάση προς το πρώτο, σχετικά με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών στους μαθητές με νοητική αναπηρία (2.40), ενώ συμφωνούν όσον αφορά την ανάπτυξη αυτή στους μαθητές με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού (2.21) (Πίνακας 12).

**Πίνακας 12: Το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών με**

	ΜΟ	Σταθερή απόκλιση	ΕΤ	ΜΤ
Βαριές και πολλαπλές αναπηρίες	2.50	1.09	1.00	5.00
Νοητική αναπηρία	2.40	1.12	1.00	5.00
Διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού	2.21	1.11	1.00	5.00

Στον Πίνακα 13, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται μεταξύ της συμφωνίας και της ουδετερότητας, με τάση προς το πρώτο, σχετικά με το ότι το θεατρικό παιχνίδι δημιουργεί ευχάριστες συνθήκες μάθησης στα παιδιά με

βαριές αναπηρίες (2.42), αλλά και νοητική αναπηρία (2.34). Ακόμα, συμφωνούν πως η μέθοδος αυτή δημιουργεί ευχάριστες συνθήκες μάθησης και για τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού (2.19).

**Πίνακας 13: Το θεατρικό παιχνίδι δημιουργεί ευχάριστες συνθήκες μάθησης στα παιδιά με**

	ΜΟ	Σταθερή απόκλιση	ΕΤ	ΜΤ
Βαριές και πολλαπλές αναπηρίες	2.42	1.12	1.00	5.00
Νοητική αναπηρία	2.34	1.12	1.00	5.00
Διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού	2.19	1.10	1.00	5.00

Επιπλέον, τείνουν ανάμεσα στην συμφωνία και την ουδετερότητα, με τάση προς το πρώτο, σχετικά με το ότι το θεατρικό παιχνίδι ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες (2.45) και νοητική αναπηρία (2.36). Ταυτόχρονα, συμφωνούν πως υπάρχει ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και των μαθητών με αυτισμό (2.21) μέσα από το θεατρικό παιχνίδι (Πίνακας 14).

**Πίνακας 14: Το θεατρικό παιχνίδι ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών/τριών με**

	ΜΟ	Σταθερή απόκλιση	ΕΤ	ΜΤ
Βαριές και πολλαπλές αναπηρίες	2.45	1.10	1.00	5.00
Νοητική αναπηρία	2.36	1.11	1.00	5.00
Διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού	2.21	1.08	1.00	5.00

Οι Πίνακες 10-14 απαντούν στο 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα της έρευνας. Αναλυτικότερα, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν αρκετά τα οφέλη του θεατρικού παιχνιδιού, που παρουσιάζονται περισσότερο στους μαθητές με νοηματικές αναπηρίες και αυτισμό και λιγότερο στους μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες.

### **3.1.2. Συμμετοχή μαθητών/τριών στο θεατρικό παιχνίδι**

Στην ακόλουθη ενότητα, παρουσιάζεται η συμμετοχή των μαθητών με αναπτυξιακές αναπηρίες στο θεατρικό παιχνίδι. Οι τιμές των απαντήσεων κυμαίνονται από το 1 έως



το 5 (1- Συμφωνώ πολύ, 2- Συμφωνώ, 3- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4- Διαφωνώ, 5- Διαφωνώ πολύ) και η αύξηση του μέσου όρου ταυτίζεται με την αύξηση της διαφωνίας των εκπαιδευτικών προς την εκάστοτε δήλωση.

Στον Πίνακα 15, είναι εμφανές πως οι ερωτηθέντες τοποθετούνται μεταξύ της συμφωνίας και της ουδετερότητας, με τάση προς το πρώτο, αναφορικά με το ότι το θεατρικό παιχνίδι κινητοποιεί του μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες (2.49), αλλά και νοητική αναπηρία (2.39), να συμμετάσχουν ενεργά στην διαδικασία της μάθησης. Επίσης, συμφωνούν με την δήλωση όσον αφορά τους μαθητές με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού (2.24).

**Πίνακας 15: Το θεατρικό παιχνίδι κινητοποιεί να συμμετάσχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης μαθητές/τριες με**

	ΜΟ	Σταθερή απόκλιση	ΕΤ	ΜΤ
Βαριές και πολλαπλές αναπηρίες	2.49	1.06	1.00	5.00
Νοητική αναπηρία	2.39	1.08	1.00	5.00
Διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού	2.24	1.07	1.00	5.00

Επιπλέον, στον Πίνακα 16, παρατηρείται ότι οι συμμετέχοντες βρίσκονται ανάμεσα στην συμφωνία και την ουδετερότητα, με τάση προς το πρώτο, αναφορικά με το ότι το θεατρικό παιχνίδι ενδυναμώνει τις σχέσεις των μαθητών με βαριές αναπηρίες (2.44) και νοητικές αναπηρίες (2.36). Ακόμα, συμφωνούν σχετικά με την συμβολή της μεθόδου αυτής στην ενδυνάμωση των σχέσεων των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού (2.19).

**Πίνακας 16: Το θεατρικό παιχνίδι ενδυναμώνει τις σχέσεις των μαθητών/τριών με**

	ΜΟ	Σταθερή απόκλιση	ΕΤ	ΜΤ
Βαριές και πολλαπλές αναπηρίες	2.44	1.10	1.00	5.00
Νοητική αναπηρία	2.36	1.10	1.00	5.00
Διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού	2.19	1.09	1.00	5.00

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί εντάσσονται μεταξύ της συμφωνίας και της ουδετερότητας, με τάση προς το πρώτο, σχετικά με το ότι το θεατρικό παιχνίδι μαθαίνει στους μαθητές με βαριές αναπηρίες (2.50) και νοητική αναπηρία (2.43) να συνεργάζονται αποτελεσματικά. Επίσης, συμφωνούν πως η μέθοδος αυτή μαθαίνει και στα παιδιά με αυτισμό (2.22) να συνεργάζονται αποτελεσματικά (Πίνακας 17).

**Πίνακας 17: Το θεατρικό παιχνίδι μαθαίνει να συνεργάζονται αποτελεσματικά μαθητές/τριες με**

	ΜΟ	Σταθερή απόκλιση	ΕΤ	ΜΤ
Βαριές και πολλαπλές αναπηρίες	2.50	1.11	1.00	5.00
Νοητική αναπηρία	2.43	1.12	1.00	5.00
Διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού	2.22	1.12	1.00	5.00

Στον Πίνακα 18 που ακολουθεί, παρουσιάζεται η άποψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με το εάν το θεατρικό παιχνίδι μαθαίνει στους μαθητές με αναπτυξιακές αναπηρίες να επιλύουν κάποια προβλήματα αποτελεσματικά. Μεταξύ της συμφωνίας και της ουδετερότητας, με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται οι συμμετέχοντες σχετικά με τους μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες (2.58). Ακόμα, βρίσκονται στην ίδια βαθμίδα, αλλά με τάση προς το πρώτο, σχετικά με τους μαθητές με νοητική αναπηρία (2.49) και αυτισμό (2.30).

**Πίνακας 18: Το θεατρικό παιχνίδι μαθαίνει να επιλύουν προβλήματα αποτελεσματικά μαθητές/τριες με**

	ΜΟ	Σταθερή απόκλιση	ΕΤ	ΜΤ
Βαριές και πολλαπλές αναπηρίες	2.58	1.08	1.00	5.00
Νοητική αναπηρία	2.49	1.09	1.00	5.00
Διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού	2.30	1.09	1.00	5.00

Παρακάτω, στον Πίνακα 19, είναι εμφανές πως οι συμμετέχοντες εντάσσονται ανάμεσα στην συμφωνία και την ουδετερότητα, με τάση προς το δεύτερο, όσον αφορά το ότι το θεατρικό παιχνίδι μαθαίνει στους μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες να αναλαμβάνουν υποχρεώσεις (2.57). Επίσης, τείνουν στην ίδια κλίμακα, αλλά με τάση προς το πρώτο, σχετικά με το ότι η μέθοδος αυτή ωθεί τους μαθητές με νοητική αναπηρία (2.49) και αυτισμό (2.30) επίσης να αναλαμβάνουν υποχρεώσεις.

**Πίνακας 19: Το θεατρικό παιχνίδι μαθαίνει να αναλαμβάνουν υποχρεώσεις μαθητές/τριες με**

	ΜΟ	Σταθερή απόκλιση	ΕΤ	ΜΤ
Βαριές και πολλαπλές αναπηρίες	2.57	1.07	1.00	5.00
Νοητική αναπηρία	2.49	1.08	1.00	5.00
Διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού	2.30	1.08	1.00	5.00

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται μεταξύ της συμφωνίας και της ουδετερότητας, με τάση προς το δεύτερο, αναφορικά με το ότι το θεατρικό παιχνίδι μαθαίνει στους μαθητές με βαριές αναπηρίες (2.56) να λαμβάνουν αποφάσεις. Ακόμα, συμφωνούν σχετικά με το ότι η συγκεκριμένη μέθοδος μαθαίνει στους μαθητές με νοητική αναπηρία (2.48), αλλά και αυτισμό (2.31), να λαμβάνουν επίσης αποφάσεις (Πίνακας 20).

**Πίνακας 20: Το θεατρικό παιχνίδι μαθαίνει να λαμβάνουν αποφάσεις μαθητές/τριες με**

	ΜΟ	Σταθερή απόκλιση	ΕΤ	ΜΤ
Βαριές και πολλαπλές αναπηρίες	2.56	1.06	1.00	5.00
Νοητική αναπηρία	2.48	1.07	1.00	5.00
Διαταραχή στο φάσμα αυτισμού	2.31	1.06	1.00	5.00

### **3.1.3. Χρήση θεατρικού παιχνιδιού από τους εκπαιδευτικούς**

Στην 3<sup>η</sup> και τελευταία ενότητα της περιγραφικής, παρατίθεται η χρήση του θεατρικού παιχνιδιού από τους εκπαιδευτικούς. Οι απαντήσεις παίρνουν τιμές από 1 έως 5 (1- Συμφωνώ πολύ, 2- Συμφωνώ, 3- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4- Διαφωνώ, 5- Διαφωνώ πολύ) και η αύξηση του μέσου όρου συνάπτει με την αύξηση της διαφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς την χρήση του θεατρικού παιχνιδιού.

Στον Πίνακα 21, είναι εμφανές πως οι ερωτηθέντες τοποθετούνται ανάμεσα στην συμφωνία και την ουδετερότητα, με τάση προς το δεύτερο, σχετικά με το ότι το θεατρικό παιχνίδι εφαρμόζεται στο σχολείο τους από όλους τους εκπαιδευτικούς σε μαθητές με βαριές αναπηρίες (2.68), αλλά και νοητικές αναπηρίες (2.64). Ακόμα, βρίσκονται στην ίδια βαθμίδα, αλλά με τάση προς το πρώτο, σχετικά με την εφαρμογή της μεθόδου αυτής σε μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού (2.49).



**Πίνακας 21: Το θεατρικό παιχνίδι εφαρμόζεται συχνά στο σχολείο από όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς σε μαθητές/τριες με**

	ΜΟ	Σταθερή απόκλιση	ΕΤ	ΜΤ
Βαριές και πολλαπλές αναπηρίες	2.68	1.09	1.00	5.00
Νοητική αναπηρία	2.64	1.09	1.00	5.00
Διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού	2.49	1.11	1.00	5.00

Παράλληλα, παρατηρείται ότι οι συμμετέχοντες εντάσσονται ανάμεσα στην συμφωνία και την ουδετερότητα, με εμφανή τάση προς το δεύτερο, όσον αφορά το ότι οι ίδιοι εφαρμόζουν το θεατρικό παιχνίδι στην τάξη τους σε μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες (2.61) και νοητικές αναπηρίες (2.55). Επίσης, τείνουν στην ίδια κλίμακα, αλλά με τάση προς το πρώτο, σχετικά με την εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού σε μαθητές με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού (2.39) (Πίνακας 22).

**Πίνακας 22: Εφαρμόζω το θεατρικό παιχνίδι στην τάξη μου σε μαθητές/τριες με**

	ΜΟ	Σταθερή απόκλιση	ΕΤ	ΜΤ
Βαριές και πολλαπλές αναπηρίες	2.61	1.07	1.00	5.00
Νοητική αναπηρία	2.55	1.10	1.00	5.00
Διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού	2.39	1.10	1.00	5.00

Στον Πίνακα 23, αναδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί εντάσσονται μεταξύ της συμφωνίας και της ουδετερότητας, με τάση προς το δεύτερο, αναφορικά με το ότι γνωρίζουν καλά να εφαρμόζουν το θεατρικό παιχνίδι σε μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες (2.71), νοητικές αναπηρίες (2.64) και αυτισμό (2.50).

**Πίνακας 23: Γνωρίζω καλά να εφαρμόζω το θεατρικό παιχνίδι σε μαθητές/τριες με**

	ΜΟ	Σταθερή απόκλιση	ΕΤ	ΜΤ
Βαριές και πολλαπλές αναπηρίες	2.71	1.08	1.00	5.00
Νοητική αναπηρία	2.64	1.08	1.00	5.00
Διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού	2.50	1.11	1.00	5.00

### 3.2 Επαγωγική στατιστική

Στην ενότητα αυτή διερευνάται το ακόλουθο ερευνητικό ερώτημα:

- Οι δημογραφικοί παράγοντες (φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας) διαφοροποιούν τη συχνότητα χρήσης του θεατρικού παιχνιδιού από τους εκπαιδευτικούς σε μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες;

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος t-test και ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis. Η επιλογή των συγκεκριμένων ελέγχων πραγματοποιήθηκε με βάση το

Κεντρικό Οριακό Θεώρημα, το οποίο υποδεικνύει ότι όταν μια μεταβλητή έχει περισσότερες από 30 παρατηρήσεις τότε θεωρείται εκ παραδρομής πως ακολουθεί την κανονική κατανομή.

### 3.2.1. 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα

Στον Πίνακα 24, παρουσιάζονται οι τιμές των στατιστικών ελέγχων που πραγματοποιήθηκαν και προέκυψαν 9 στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς της ηλικία των εκπαιδευτικών και την χρήση του θεατρικού παιχνιδιού. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό independent samples t-test και το μη παραμετρικό Kruskal-Wallis.

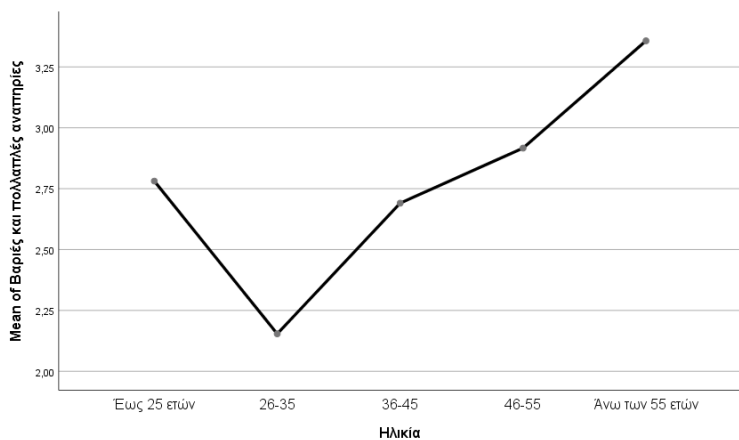
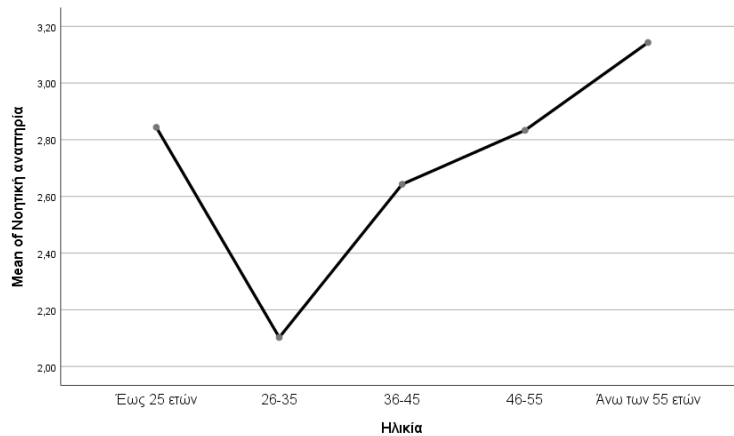
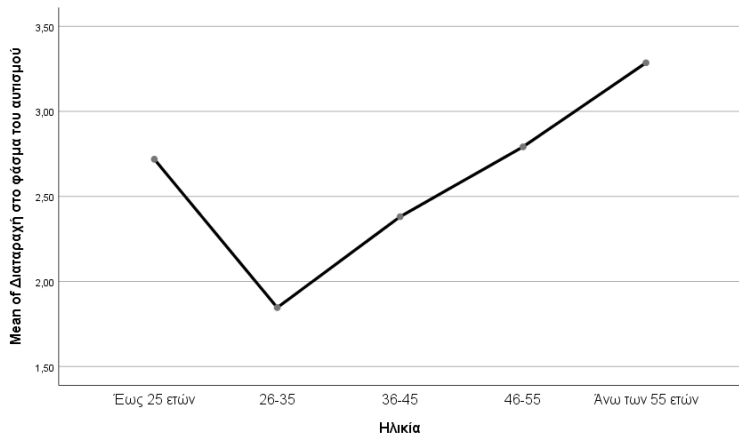
**Πίνακας 24: Διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο, την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας και της χρήσης του θεατρικού παιχνιδιού από τους εκπαιδευτικούς**

		Φύλο (t- test)	Ηλικία (Kruskal- Wallis)	Έτη προϋπηρεσίας (Kruskal- Wallis)
Το θεατρικό παιχνίδι εφαρμόζεται συχνά στο σχολείο από όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς σε μαθητές/τριες με	Διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού	0.337	0.000	0.072
	Νοητική αναπηρία	0.271	0.010	0.081
	Βαριές και πολλαπλές αναπηρίες	0.387	0.003	0.070
Εφαρμόζω το θεατρικό παιχνίδι στην τάξη μου	Διαταραχή στο φάσμα του	0.068	0.000	0.133

σε μαθητές/τριες με	αυτισμού			
	Νοητική αναπηρία	0.067	0.003	0.128
	Βαριές και πολλαπλές αναπηρίες	0.064	0.000	0.089
Γνωρίζω καλά να εφαρμόζω το θεατρικό παιχνίδι σε μαθητές/τριες με	Διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού	0.333	0.000	0.132
	Νοητική αναπηρία	0.158	0.000	0.173
	Βαριές και πολλαπλές αναπηρίες	0.395	0.000	0.061

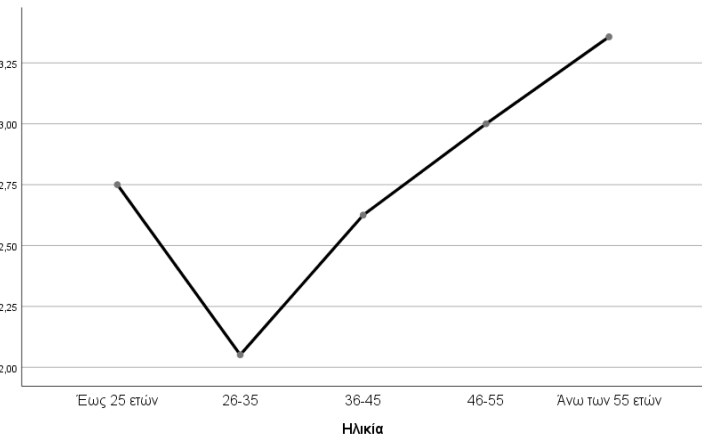
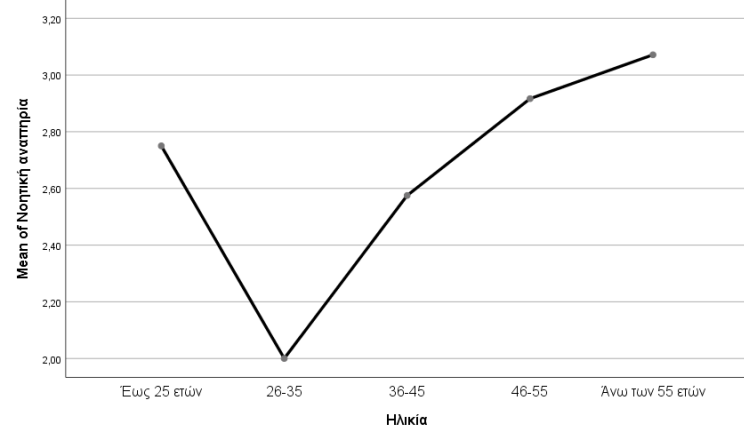
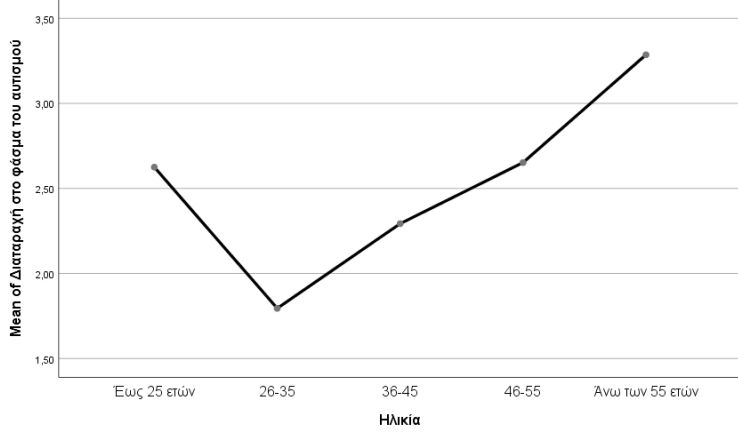
Πιο συγκριμένα, στα Γραφήματα 1-3, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι από 26 έως 35 ετών εφαρμόζουν πιο συχνά το θεατρικό παιχνίδι στο σχολείο τους σε μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες, νοητικές αναπηρίες και αυτισμό. Αντίθετα, όσοι είναι άνω των 55 ετών, εφαρμόζουν την συγκεκριμένη μέθοδο σε μικρότερη συχνότητα.

**Γραφήματα 1-3: Διαφοροποιήσεις ως τις την ηλικία και του θεατρικού παιχνιδιού που εφαρμόζεται συχνά στο σχολείο από όλους/ες τις/τις εκπαιδευτικούς σε μαθητές/τριες με**



Παράλληλα, είναι εμφανές πως οι ερωτηθέντες που είναι από 26 έως 35 ετών εφαρμόζουν περισσότερο συχνά στην τάξη τους το θεατρικό παιχνίδι στους μαθητές με βαριές αναπηρίες, νοητικές αναπηρίες και αυτισμό, σε σχέση με όσους είναι άνω των 55 ετών (Γραφήματα 4-6).

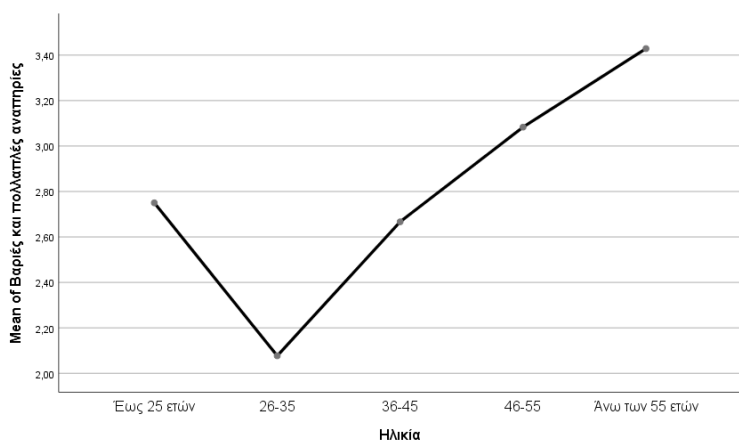
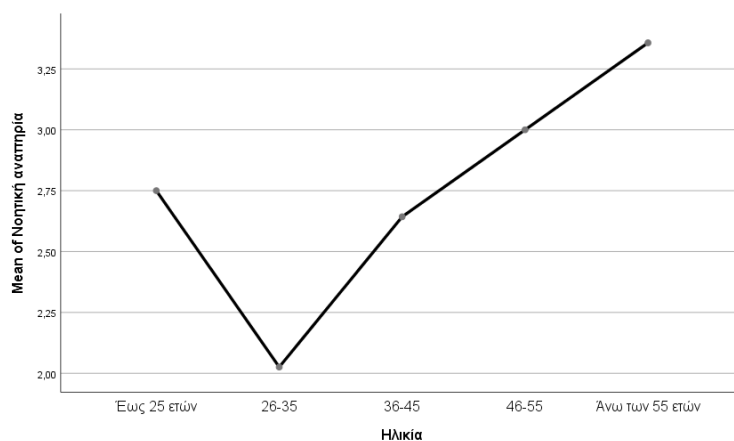
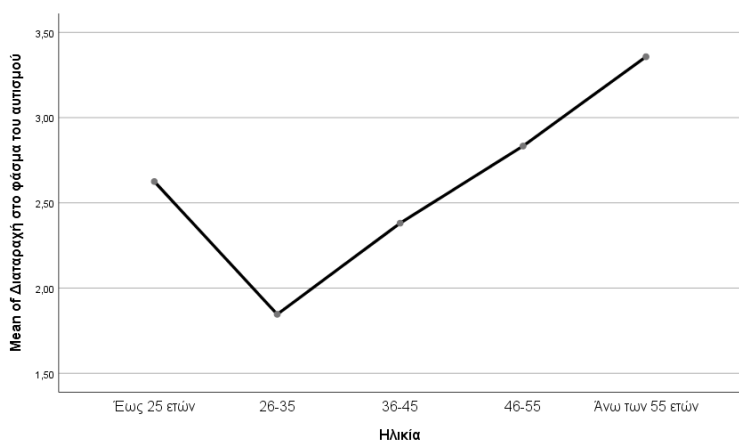
**Γραφήματα 4-6: Διαφοροποιήσεις ως προς την ηλικία και την εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού στην τάξη των εκπαιδευτικών από τους μαθητές/τριες με**





Στα Γραφήματα 7-9, αναδεικνύεται ότι οι συμμετέχοντες που είναι από 26 έως 35 ετών έχουν καλύτερη γνώση εφαρμογής του θεατρικού παιχνιδιού σε μαθητές με βαριές αναπηρίες, νοητικές αναπηρίες και αυτισμό, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που είναι άνω των 55 ετών.

**Γραφήματα 7-9: Διαφοροποιήσεις ως προς την ηλικία και της καλής γνώσεις των εκπαιδευτικών να εφαρμόζουν το θεατρικό παιχνίδι σε μαθητές/τριες με**



## Κεφάλαιο 4ο

### Συζήτηση - Συμπεράσματα – Προτάσεις

#### 4.1 Συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είχε ως βασικό σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής ως προς τα οφέλη της χρήσης του θεατρικού παιχνιδιού στα πλαίσια εκπαίδευσης μαθητών με νοηματικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.

Όσον αφορά τα οφέλη της χρήσης του θεατρικού παιχνιδιού στην ειδική εκπαίδευση, παρατηρήθηκε ότι οι ερωτηθέντες πιστεύουν πως το θεατρικό παιχνίδι βοηθά στην ανάπτυξη των κοινωνικών, γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών με νοητική αναπηρία και με αυτισμό. Οι Mcatamney, (2018) Stinson, (2009) και Stinson και Piazzoli (2014), έχουν δείξει πως το δράμα μπορεί να αυξήσει την αυθόρμητη γλώσσα, να βελτιώσει τον αλφαριθμητισμό και τη συμμετοχή και να βοηθήσει στην οικοδόμηση μιας μαθησιακής κοινότητας για παιδιά, μεγαλύτερους μαθητές και ενήλικες.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να εφαρμοστεί για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς θα τα βοηθήσει να μάθουν βασικά πεδία κοινωνικής ένταξης και στη συνέχεια να συμπεριληφθούν στο κοινωνικό περιβάλλον (Kladis & Drosinou, 2013). Ένα αυξανόμενο σύνολο ερευνών δείχνει

πώς η καλλιτεχνική εκπαίδευση και ιδιαίτερα το δράμα θεωρείται «επωφελές» για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Lloyd, 2017).

Ο Miron Zelina (2000) αποδίδει στη δραματική αγωγή (δημιουργικό δράμα) στο σχολείο σημαντική σημασία στην ανάπτυξη της συναισθηματικής σφαίρας. Σύμφωνα με τον ίδιο χάρη στη θεατρική αγωγή ένα παιδί/μαθητής μαθαίνει πώς να διορθώνει τα συναισθήματά του στο πλαίσιο της αναγνώρισης, της παρακολούθησης και της εμπειρίας καταστάσεων με άλλα παιδιά.

Επιπλέον, ένα παιδί μαθαίνει πώς να ελέγχει τις συναισθηματικές του εκφράσεις. Επίσης για τον Barham (1995) η σκόπιμη χρήση του δράματος και των θεατρικών διαδικασιών έχει στόχο την επίτευξη θεραπευτικών στόχων όπως η ανακούφιση από τα συμπτώματα, η συναισθηματική και σωματική ολοκλήρωση και η προσωπική ανάπτυξη.

Επιπλέον, μέσω του θεατρικού παιχνιδιού δημιουργούνται ευχάριστες συνθήκες μάθησης, όπως και ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης των μαθητών αυτών. Το παραπάνω εύρημα συμφωνεί με τους Alevriadou και συνεργάτες (2004) βάσει των οποίων μέσω του θεατρικού παιχνιδιού τα παιδιά μαθαίνουν να δρουν αυτόνομα, κερδίζουν ικανοποίηση από τη μαθησιακή διαδικασία και διασκεδάζουν με την θεατρική τέχνη.

Μια έκθεση που πραγματοποιήθηκε από τους Anderson και συν. (2017) εντόπισε την ανάγκη για υψηλής ποιότητας

έρευνα με επίκεντρο συγκεκριμένους τομείς προτεραιότητας στον τομέα της ειδικής αγωγής. Από όλες τις δημιουργικές τέχνες, το δράμα προσδιορίστηκε στην έρευνα ως ένας από τους πιο ελπιδοφόρους κλάδους για τον αντίκτυπό του στη γλώσσα και τα κοινωνικά αποτελέσματα (Anderson, Lee & Brown, 2017) σε μαθητές δημοτικού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ο Stinson (2009) περιγράφει τον «ασφαλή χώρο του δράματος» ως έναν χώρο στον οποίο οι μαθητές αισθάνονται σωματικά και συναισθηματικά προστατευμένοι. Η εμπιστοσύνη χτίζεται μέσω της συνεργασίας με τους συνομηλίκους και τους δασκάλους τους.

Ωστόσο, παρουσιάστηκε μια αβεβαιότητα στο εάν η συγκεκριμένη μέθοδος είναι ωφέλιμη στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών, όπως και στο ότι δημιουργεί ευχάριστες συνθήκες μάθησης και ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης των μαθητών που πάσχουν από βαριές και πολλαπλές αναπηρίες. Το συγκριμένο αποτέλεσμα αποτελεί και την απάντηση στο 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα της μελέτης.

Παράλληλα, μέσω της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως στους μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, το θεατρικό παιχνίδι ενδυναμώνει τις σχέσεις τους, τους μαθαίνει να συνεργάζονται και να επιλύουν προβλήματα αποτελεσματικότερα, ενώ τους ωθεί να αναλάβουν υποχρεώσεις και να πάρουν κάποιες αποφάσεις. Σύμφωνα με τους Corbett και συνεργάτες (2016) η εξάσκηση

θεατρικών τεχνικών όπως το παιχνίδι ρόλων, ο αυτοσχεδιασμός και η παράσταση μπορεί να οδηγήσει σε βελτιωμένη κοινωνική ικανότητα μέσω ενισχυμένης επίγνωσης του εαυτού και των άλλων, κέρδη στην αμοιβαία ανταπόκριση και πιθανές εναλλαγές στους υποκείμενους νευρικούς μηχανισμούς που υποστηρίζουν την κοινωνική λειτουργία. Υπάρχει ένα πρόσφατο και αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη χρήση θεατρικών προσεγγίσεων για τη διευκόλυνση της κοινωνικής λειτουργίας σε άτομα με τυπική ανάπτυξη και νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.

Επιπλέον, τα αναφερόμενα αποτελέσματα της μεθόδου αυτής εμφανίζονται λιγότερο στους μαθητές με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες. Συνεχίζοντας, αναδείχθηκε ότι το θεατρικό παιχνίδι δεν εφαρμόζεται ιδιαίτερα συχνά στο σχολείο όπου εργάζονται οι συμμετέχοντες από όλους τους εκπαιδευτικούς, δεδομένου του ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ιδιαίτερα καλή γνώση εφαρμογής της μεθόδου αυτής. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες προσπαθούν να εφαρμόσουν το θεατρικό παιχνίδι στην τάξη τους και πιο συχνά στους μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση η δραματοθεραπεία χρησιμοποιείται κυρίως από ψυχοθεραπευτές ή ειδικούς παιδαγωγούς, αλλά δεν μπορούμε να αποκλείσουμε ότι τα παιχνίδια, οι ασκήσεις και ο αυτοσχεδιασμός μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο παιδαγωγικό έργο ενός δασκάλου που είναι επαγγελματικά

προσανατολισμένος και έχει μακρά εμπειρία στο δημιουργικό δράμα στην εκπαιδευτική διαδικασία (κατά προτίμηση επίσης με ενδιαφέρον για καλλιτεχνικές δραστηριότητες) και που έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις δυσκολίες των παιδιών/μαθητών (Valenta, 2001).

#### **4.2 Συμπεράσματα της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα είχε ως βασικό σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής ως προς τα οφέλη της χρήσης του θεατρικού παιχνιδιού στα πλαίσια εκπαίδευσης μαθητών με νοηματικές και αναπτυξιακές αναπηρίες. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 205 εκπαιδευτικοί, με την πλειοψηφία τους να είναι γυναίκες, ηλικίας από 36 έως 45 ετών, απόφοιτους ΑΕΙ που έχουν επιμορφωθεί, μέσω σεμιναρίων, σε θέματα Ειδικής Αγωγής, γεγονός που δίνει και απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Επίσης, οι ερωτηθέντες έχουν κυρίως από 6 έως 15 έτη προϋπηρεσία στην γενική εκπαίδευση, αλλά και στην Ειδική Αγωγή. Ακόμα, οι συμμετέχοντες εργάζονται κατά βάση σε τμήμα ένταξης με μαθητές με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού.

Όσον αφορά τα οφέλη της χρήσης του θεατρικού παιχνιδιού στην ειδική εκπαίδευση, παρατηρήθηκε ότι οι

ερωτηθέντες πιστεύουν πως η χρήση του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαίδευση οδηγεί σε μεγαλύτερη ανάπτυξη τις κοινωνικές, γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών με νοητική αναπηρία και με αυτισμό. Επιπλέον, μέσω του θεατρικού παιχνιδιού δημιουργούνται ευχάριστες συνθήκες μάθησης, όπως και ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης των μαθητών αυτών.

Ωστόσο, παρουσιάστηκε μια αβεβαιότητα στο εάν η συγκεκριμένη μέθοδος είναι ωφέλιμη στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών, όπως και στο ότι δημιουργεί ευχάριστες συνθήκες μάθησης και ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης των μαθητών που πάσχουν από βαριές και πολλαπλές αναπηρίες.

Παράλληλα, μέσω της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως στους μαθητές με νοητικές αναπηρίες και αυτισμό, η χρήση του θεατρικού παιχνιδιού μπορεί να ενδυναμώνει τις σχέσεις τους, τους μαθαίνει να συνεργάζονται και να επιλύουν προβλήματα αποτελεσματικότερα, ενώ τους ωθεί να αναλάβουν υποχρεώσεις και να πάρουν κάποιες αποφάσεις.

Ωστόσο, τα αναφερόμενα θετικά αποτελέσματα της μεθόδου αυτής εμφανίζονται λιγότερο στους μαθητές με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες. Συνεχίζοντας, αναδείχθηκε ότι το θεατρικό παιχνίδι δεν εφαρμόζεται ιδιαίτερα συχνά στο σχολείο όπου εργάζονται οι συμμετέχοντες από όλους τους εκπαιδευτικούς, δεδομένου του ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ιδιαίτερα καλή γνώση εφαρμογής της μεθόδου αυτής. Ωστόσο,

παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες προσπαθούν να εφαρμόσουν το θεατρικό παιχνίδι στην τάξη τους και πιο συχνά στους μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού.

Το θεατρικό παιχνίδι δεν εφαρμόζεται από όλους τους εκπαιδευτικούς τόσο συχνά στις σχολικές μονάδες όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί άνω των 55 ετών, σε αντίθεση με τα σχολεία στα οποία υπηρετούν όσοι ερωτηθέντες είναι από 26 έως 35 ετών. Ταυτόχρονα, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι από 26 έως 35 ετών εφαρμόζουν περισσότερο συχνά στην τάξη τους και έχουν καλύτερη γνώση εφαρμογής του θεατρικού παιχνιδιού στους μαθητές με βαριές αναπηρίες, νοητικές αναπηρίες και αυτισμό, συγκριτικά με όσους είναι άνω των 55 ετών. Επιπρόσθετα, στο 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα αναδείχθηκε πως το θεατρικό παιχνίδι δεν εφαρμόζεται από όλους τους εκπαιδευτικούς τόσο συχνά στις σχολικές μονάδες όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί άνω των 55 ετών, σε αντίθεση με τα σχολεία στα οποία υπηρετούν όσοι ερωτηθέντες είναι από 26 έως 35 ετών. Ταυτόχρονα, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι από 26 έως 35 ετών εφαρμόζουν περισσότερο συχνά στην τάξη τους και έχουν καλύτερη γνώση εφαρμογής του θεατρικού παιχνιδιού στους μαθητές με βαριές αναπηρίες, νοητικές αναπηρίες και αυτισμό, συγκριτικά με όσους είναι άνω των 55 ετών.



### **4.3 Περιορισμοί της έρευνας**

Κατά την διάρκεια της έρευνας παρουσιάστηκαν κάποιες ανισότητες στο δείγμα, όπως στο μορφωτικό επίπεδο και τα έτη προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή των εκπαιδευτικών. Με αυτή την αφορμή, σε μελλοντική έρευνα θα ήταν ιδανικό να γίνει πιο προσεκτική επιλογή του δείγματος με βάση το εκπαιδευτικό τους επίπεδο, αλλά και τα έτη εμπειρίας τους στην Ειδική Αγωγή, που αποτελεί και τον κύριο τομέα γύρο από τον οποίο βασίζεται η παρούσα έρευνα.

### **4.4 Επιπτώσεις της έρευνας στην Ειδική Αγωγή και την Αποκατάσταση**

Η παρούσα έρευνα έχει να προσφέρει αρκετά στην ειδική Αγωγή και συγκεκριμένα σε περιπτώσεις μαθητών/τριών με ελαφρές μορφές νοητικής αναπηρίας και με ΔΑΦ, καθώς συμπέρανε τόσο πρωτογενώς όσο και δευτερογενώς τα θετικά οφέλη του θεατρικού παιχνιδιού, τόσο κοινωνικά, όσο και γλωσσικά και επικοινωνιακά

Επιπλέον, μέσω του θεατρικού παιχνιδιού δημιουργούνται ευχάριστες συνθήκες μάθησης, όπως και ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης των μαθητών αυτών, ενδυναμώνει τις σχέσεις τους, τους μαθαίνει να συνεργάζονται και να επιλύουν προβλήματα αποτελεσματικότερα, ενώ τους ωθεί να αναλάβουν υποχρεώσεις και να πάρουν κάποιες αποφάσεις.

Αντίθετα σε περιπτώσεις μαθητών με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες το θεατρικό παιχνίδι δεν ενδείκνυται, τόσο, αλλά απαιτούνται άλλες μέθοδοι εκπαίδευσης.

#### **4.5 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες**

Η παρούσα έρευνα σε δεύτερο χρόνο θα μπορούσε να εξετάσει τις διαφορές ως προς τα οφέλη της χρήσης του θεατρικού παιχνιδιού στην γενική και ειδική εκπαίδευση της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και τα οφέλη της σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Αναλυτικότερα, θα ήταν ενδιαφέρον να εξετασθεί κατά πόσο η συγκεκριμένη μέθοδος συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων, κοινωνικών, γλωσσικών και επικοινωνιακών, των μαθητών και στην γενική εκπαίδευση. Επίσης, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε να μελετηθεί το εάν η περιοχή στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, δηλαδή το εάν υπηρετούν σε αστική, ημιαστική και αγροτική περιοχή, επηρεάζει το ποσοστό και την συχνότητα εφαρμογής του θεατρικού παιχνιδιού στην διαδικασία εκμάθησης.

## Βιβλιογραφικές Παραπομπές

Adley, M. (2016). *Peer-Mediated sand play and symbolic play in children with autism spectrum disorder*. Antioch University, California. Retrieved from: <https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/2>

Alevriadou, A., Anastasiou, D., Antonopoulou, K., Asteri, T., Mpelitsou, N., Papadopoulos, A., Pappas, I., Stampoltzi, A., & Staurousi, P. (2004). *Department of special education: curricula for children with light and medium mental retardation*. Athens: Pedagogical Institute

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: Author

Anderson, A., Lee, B., & Brown, M. (2017). *Promoting literacy and language-learning in special education through drama-based pedagogies*. VSA intersections: Arts and special education. Exemplary programs and approaches professional papers series, vol. 3 (pp. 111–133). Washington, DC: Kennedy Center.

Arnaud Reid, L. (1986) *Ways of Understanding and Education*, London: Heinemann

- Aston, E. & Savona, G. (1991) *Theatre as Sign-System: a Semiotics of Text and Performance*, London: Routledge
- Attwood, T. (2006). *The Complete Guide to Asperger's Syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers
- Bailey, S. (2014). Exemplary theatre practices: Creating barrier-free theatre. In S. M. Malley (Ed.), *VSA intersections: Arts and special education exemplary programs and approaches* (pp. 25-45). Washington, DC: John F. Kennedy Center for the Performing Arts.
- Baron-Cohen, S., Leslie, M. A., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21, 37–46
- Bella, M. (2012). *The instructional effects of cognitive behavioral drama in improving characteristics of Alexithymia for children with severe emotional disorders on the autism spectrum. Study of an individual case*. Democritus University, Thrace. Retrieved from: <http://ir.lib.uth.gr/11615/2072/P0002072>.
- Billington, T. (2006) ‘Working with autistic children and young people: sense, experience and the challenges for services, policies and practices’, *Disability & Society*, 21(1)

- Billington, T. (2006). *Working with children: Assessment, representation and intervention*. London: Sage.
- Brandalise, A. (2015). Music therapy and theatre: A community music therapy socio-cultural proposal for the inclusion of persons with autism spectrum disorders. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 15, 1504-1611. Available at: <https://voices.no/index.php/voices/article/view/733>
- Bremner, J.G. (2017). *An introduction to developmental psychology*. New Jersey, U.S: John Wiley & Sons.
- Buehl, D. (2017). *Classroom strategies for interactive learning*. Portland, U.S: Stenhouse Publishers.
- Carleton, P. J. (2012). *Story drama in the special needs classroom: Step-by-step lesson plans for teaching through dramatic play*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers
- Carlson, M. (2017). *Performance: A critical introduction*. London, UK: Roudletge.
- Chasen, L. R. (2011). *Social Skills, Emotional Growth and Drama Therapy*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers
- Conn, C. (2016). *Play and friendship in inclusive autism education: Supporting learning and*

- development*. Abingdon Oxon and New York: Routledge.
- Corbett, B. A., Gunther, J., & Comins, D. (2011). Theatre as therapy for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 505–511. DOI: 10.1007/s10803-010-1064-1
- Doenyas, C. (2016). The social living complex: A new, all day, yearlong intervention model for individuals with Autism Spectrum Disorder and Their Parents. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(9), 3037–3053. Available at: <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2846-x>
- Faure, G. & Lascar, S. (2001). *To θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Gutenberg.
- Fortier, M. (2016). *Theory/Theatre: An introduction*. New York: Routledge
- Gallagher, K. (2007) *The Theatre of Urban: Youth and Schooling in Dangerous Times*, Toronto: University of Toronto Press
- Gibbs, K. (2018). Managing challenging behaviour in the classroom: a framework for teachers and SENCOs. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 223.

- Goldman, L., Schwartz, K., Craig, S., Payne, R., Moreno, McKater, K...& Green, E. (2017). Creating inclusion and well-being for marginalized students: Whole-school approaches to supporting children's grief, loss, and trauma. London, UK: Jessica Kingsley Publisher.
- Goldstein, R. T., Lerner, D. M., & Winner, E. (2017). The arts as a venue for developmental science: Realizing a latent opportunity. *Child Development*, 88, 1505-1512. Available at: <https://doi.org/10.1111/cdev.12884>
- Guli, A. L., Semrud-Clikeman, M., Lerner, M.D., & Britton, N. M. (2013). Social Competence Intervention Program (SCIP): A pilot study of a creative drama program for youth with social difficulties. *The Arts in Psychotherapy*, 40(1), 37–44
- Ingersoll, B. (2010). Brief report: Pilot randomized controlled trial of reciprocal imitation training for teaching elicited and spontaneous imitation to children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(9), 1154-1160
- Irwin, E. (1979) 'Drama Therapy with the Handicapped', in Shaw, A & Stevens, S. *Drama/Theatre and the Handicapped*, American Theatre Association

- Jenning, S. (1973) *Remedial Drama*, London: Pitman
- 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*, 22(1), 107-117.
- Kamps, D. M., Mason, R., & Heitzman-Powell, L. (2017). Peer mediation interventions to improve social and communication skills for children and youth with autism spectrum disorders. In J. B. Leaf (Ed.), *The handbook of social skills and autism spectrum disorder: Assessment, curricula, and intervention* (pp. 557–610). New York, NY: Springer.
- Kempe, A. (1996) *Drama Education and Special Needs*, Cheltenham: Stanley Thornes Publishers,
- Kempe, A., & Tissot, C. (2012). The use of drama to teach social skills in a special school setting for students with autism. *Support for Learning*, 27, 97–102. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9604.2012.01526.x>
- Kennedy, D. P., & Adolphs, R. (2012). The social brain in psychiatric and neurological disorders. *Trends in cognitive sciences*, 16(11), 559-572.



- Kladis, N., & Drosinou, M. (2013). *Special education and the education of students with complex difficulties*. Athens: Hellenic Letters.
- Lantolf, J., & Poehner, M. (2014). *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education*. New York, US: Routledge
- Lerner, M. D., Mikami, A.Y., & Levine, K. (2011). Socio-dramatic affective-relational intervention for adolescents with Asperger syndrome & high functioning autism: pilot study. *Autism*, 15(1), 21-42.
- Lloyd, K. (2017) "Benefits of Art Education: A Review of the Literature, "*Scholarship and Engagement in Education: 1* (1), 1-18.
- Margaroni, M. (2014). *The contribution of theatrical pedagogy in education for people with special (educational) needs*. Open University of Cyprus
- Mcatamney, O. (2018). *School Drama: A case study of using drama for oracy in the EAL/D classroom*. (Unpublished Honours dissertation). Sydney: The University of Sydney.
- Neufeld, D. J. (2012). *Integrated drama groups: Promoting symbolic play, empathy, and social*

*engagement with peers in children with autism*  
(Doctoral dissertation, UC Berkeley).

O'Neill, C. (2006) *Structure and Spontaneity: the process drama of Cecily O'Neill*, Stoke on Trent: Trentham Books

Peter, M. (2003). Drama, narrative and early learning. *British Journal of Special Education*, 30(1), 21–27.

Raban, B & Postlethwaite, K. (1988) *Classroom Responses to Learning Difficulties*, London: Macmillan Publishers

Rubtsova, O., & Daniels, H. (2016). The concept of drama in Vygotsky's Theory: Application in research. *Cultural-historical psychology*, 12(3), 189-207.

Schwebel, D. C., Rosen, C. S., & Singer, J. L. (1999). Preschoolers' pretend play and theory of mind: The role of jointly constructed pretence. *The British Journal of Developmental Psychology*, 17, 333- 348. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/218722218?accountid=8359>

Sherratt, D., & Peter, M. (2002). *Developing Play and Drama in Children with Autistic Spectrum Disorders*. London: David Fulton Publishers Ltd.

Smagorinsky, P. (2016). *Creativity and community among autism-spectrum youth: creating positive social updrafts through play and performance*. London: Macmillan.

Smagorinsky, P. (2016). *Creativity and community among autism-spectrum youth: Creating positive social updrafts through play and performance*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan

Stichter, J. P., Herzog, M. J., Visovsky, K., Schmidt, C., Randolph, J., Schultz, T., & Gage, N. (2010). Social competence intervention for youth with Asperger syndrome and high-functioning autism: An initial investigation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(9), 1067–1079

Stinson, M. (2009). “Drama is like reversing everything’: intervention research as teacher professional development. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theater and Performance* 14 (2), 225-243

Stinson, M., & Piazzoli, E. (2014). Drama for additional language learning: dramatic contexts and pedagogical possibilities. In J. Dunn & M. Anderson (Eds.), *How drama activates learning: contemporary research and practice* (pp, 208-225). United Kingdom: Bloomsbury

- Tennant, R. G., Martin, K. K., Rooney, R., Hassan, S., & Kane, R. T. (2017). Preventing internalizing problems in young children: A randomized controlled trial of the feelings and friends (Year 3) program with a motor skills component. *Frontiers in Psychology*, 8, 291.
- Togia, G., Charitaki, G., & Soulis, S. (2017). Special Educators' Perceptions about Learning Fundamental Social Skills Through Theatrical Play: The Case of Children with Special Educational Needs. *Asian Journal of Applied Science and Technology (AJAST)*, 1(6), 95-100.
- Triga. E. (2010). The issue of inclusion children with special educational needs in kindergarten. In: *ELL.I.E.P.EK. 5th Hellenic Conference with title: <>. Athens, 7 – 9 May 2010.*
- Vygotsky, L. S. (1933) 'Play and its role in the mental development of the child' in Bruner, J., κ.ά (1976) *Play*, London: Penguin
- Wooland, B. (1993). The teaching of drama in the primary school. London: Longman.
- Γιάνναρης, Γ. (1994). *Θεατρική αγωγή και παιχνίδι*. Αθήνα: Γρηγόρης

Δανασσής- Αφεντάκης, Κ. (1997). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική. Σύγχρονες τάσεις της αγωγής*. Αθήνα.