



+ Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και

Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θεατρική Αγωγή και Διαφοροποιημένη εκπαίδευση με έμφαση στη συμπερίληψη μαθητών και μαθητριών με Διαταραχή Αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) στο πλαίσιο του γυμνασίου

POST GRADUATE THESIS

Drama Education and Differentiated Education: Promoting the Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Junior High School



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ(ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

Παναγιώτα Μαγκούφη

Panagiota Magkoufi

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Ερμιόνη Δελή

Ermioni Deli

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2025



Faculty of Health and Caring Professions
Department of Biomedical Sciences
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Early Childhood Education and Care



Inter-department Post Graduate Program
Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

Drama Education and Differentiated Education: Promoting the Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Junior High School

Panagiota Magkoufi

21847

mscedt21847@uniwa.gr

FIRST SUPERVISOR

ERMIONI DELI

SECOND SUPERVISOR

ANASTASIOS ASVESTAS

AIGALEO 2025

Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 17/02/2025

	Ονόματα εξεταστών	Υπογραφή
1 ^{ος} Εξεταστής	Ερμιόνη Δελή	
2 ^{ος} Εξεταστής	Αναστάσιος Ασβεστάς	

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Μαγκούφη Παναγιώτα του Βασιλείου, με αριθμό μητρώου 21847 φοιτήτρια του Διϊδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Η Δηλούσα

Μαγκούφη Παναγιώτα



ΜΑΓΚΟΥΦΗ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ βαθιά τους μαθητές και τις μαθήτριες, που έχω συναντήσει εκπαιδευτικά τα τελευταία χρόνια, που με ωθούν να εξερευνώ νέους τρόπους προσέγγισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μου αναδεικνύουν την ανάγκη προσωπικής εξέλιξης, ώστε να είμαι κατάλληλος αρωγός στο ταξίδι που οι ίδιοι κάνουν στα μαθητικά τους χρόνια. Επίσης ευχαριστώ τους συναδέλφους μου που συχνά το έργο τους ανοίγει νέους εκπαιδευτικούς δρόμους, όπως επίσης και όλους τους εκπαιδευτικούς του παρόντος μεταπτυχιακού προγράμματος.

Αφιερώσεις

Αφιερώνω αυτή τη διπλωματική στην οικογένεια μου, που πάντοτε βρίσκεται συνοδοιπόρος στο πλευρό μου και με εμπνέει να αναπτύσσομαι, να επιμένω και να αντιπαρέρχομαι τις αντιξοότητες της καθημερινότητας.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τη συμβολή της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης και της θεατρικής αγωγής στη συμπερίληψη μαθητών και μαθητριών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) στο γυμνάσιο. Η διαφοροποιημένη εκπαίδευση αποτελεί μια σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση που προσαρμόζεται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών/-τριών, ενσωματώνοντας ευέλικτες διδακτικές πρακτικές. Παράλληλα, η θεατρική αγωγή, μέσω της βιωματικής μάθησης, μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο ανάπτυξης κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ενισχύοντας τη συμμετοχή και την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών/-τριών με ΔΑΦ.

Η μελέτη αναδεικνύει τις προκλήσεις και τις δυνατότητες εφαρμογής των παραπάνω προσεγγίσεων, εξετάζοντας τις θεωρητικές τους βάσεις, τις εκπαιδευτικές στρατηγικές και τις πρακτικές εφαρμογές. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στα οφέλη της θεατρικής αγωγής, η οποία, σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα, συμβάλλει στη μείωση του άγχους, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και στην κοινωνική ένταξη των μαθητών/-τριών με ΔΑΦ. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η ενσωμάτωση θεατρικών τεχνικών, όπως το θεατρικό παιχνίδι και το θέατρο σκιών, μπορεί να βελτιώσει την επικοινωνία, την ανάπτυξη της θεωρίας του νου και τη συναισθηματική έκφραση των μαθητών/-τριών.

Η επιτυχής εφαρμογή αυτών των παιδαγωγικών μεθόδων εξαρτάται από παράγοντες όπως η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η διαμόρφωση κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και η θεσμική υποστήριξη. Η μελέτη καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η διαφοροποιημένη εκπαίδευση και η θεατρική αγωγή αποτελούν ουσιαστικά εργαλεία για την προώθηση της συμπερίληψης και την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας, προτείνοντας στρατηγικές για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο.

Λέξεις κλειδιά: διαφοροποιημένη εκπαίδευση, κοινωνικές δεξιότητες, διαταραχή αυτιστικού φάσματος, θεατρική αγωγή

Abstract

This study explores the role of differentiated education and drama education in promoting the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in junior high school. Differentiated education is a modern pedagogical approach that adapts to the individual needs of students by incorporating flexible teaching strategies. At the same time, drama education, through experiential learning, can serve as a tool for developing social and communication skills, enhancing participation and social interaction among students with ASD.

The study highlights the challenges and opportunities in implementing these approaches by examining their theoretical foundations, educational strategies, and practical applications. Special emphasis is placed on the benefits of drama education, which, according to research findings, contributes to reducing anxiety, boosting self-esteem, and fostering the social integration of students with ASD. The results indicate that incorporating drama techniques, such as role-playing and shadow theatre, can improve communication, theory of mind development, and emotional expression.

The successful implementation of these pedagogical methods depends on factors such as teacher training, the creation of a supportive learning environment, and institutional support. The study concludes that differentiated and drama education are essential tools for promoting inclusion and enhancing the learning process, suggesting strategies for their effective application in school settings.

Key words: differentiated education, social skills, autism spectrum disorder, drama education

Περιεχόμενα

Δήλωση περί λογοκλοπής.....	iv
Ευχαριστίες.....	v
Αφιερώσεις.....	vi
Περίληψη.....	vii
Abstract.....	viii
Συνομογραφίες.....	x
Πρόλογος.....	1
Κεφάλαιο 1. Διαφοροποιημένη Εκπαίδευση	
1.1 Η έννοια της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης.....	3
1.2 Η φιλοσοφία της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης.....	3
1.3 Τα επίπεδα διαφοροποίησης της διδασκαλίας και οι πρακτικές εφαρμογές της.....	5
Κεφάλαιο 2. Κοινωνικές και Επικοινωνιακές Δεξιότητες Μαθητών και Μαθητριών με ΔΑΦ	
2.1 Κοινωνικές δεξιότητες.....	8
2.2 Επικοινωνιακές δεξιότητες	10
2.3 Τα χαρακτηριστικά της Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.....	10
2.4 Κοινωνικά ελλείμματα στη ΔΑΦ.....	12
2.5 Διαγνωστικά κριτήρια της ΔΑΦ.....	13
Κεφάλαιο 3. Η Θεατρική Αγωγή ως Εκπαιδευτικό Εργαλείο	
3.1. Ορισμός και βασικές αρχές της θεατρικής αγωγής.....	17
3.2. Το πλαίσιο της θεατρικής αγωγής στην Ελλάδα.....	19
3.3 Η θεατρική αγωγή σε άλλες χώρες.....	21
3.4. Ο ρόλος του θεάτρου στην εκπαίδευση και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.....	22
3.5 Θεατρικό παιχνίδι και γνώμες εκπαιδευτικών Β. Ελλάδας.....	26
Κεφάλαιο 4: Τεχνικές Θεατρικής Αγωγής και η Συμβολή τους στη Συμπερίληψη	
4.1 Θεατρικές τεχνικές.....	28
4.2 Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων.....	29
4.3 Παραδείγματα θεατρικών παρεμβάσεων για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων ατόμων με ΔΑΦ.....	31
Συζήτηση-Συμπέρασμα.....	37

Συντομογραφίες

	Αγγλική ορολογία	Ελληνική ορολογία
DSM-5	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Diseases	Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών, Πέμπτη Έκδοση
ASD	Autism Spectrum Disorder	Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος
ICD-11	International Classification of Diseases 11th Revision	Ενδέκατη Αναθεώρηση της Διεθνούς Ταξινόμησης Νοσημάτων
ADOS 2	Autism Diagnostic Observation Schedule, Second Edition	Σταθμισμένη αξιολόγηση που αφορά στις επικοινωνιακές δεξιότητες, στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στη παιγνιώδη και φανταστική χρήση των υλικών
Vineland	Vineland Adaptive Behavior Scales	Κλίμακα Προσαρμοστικής συμπεριφοράς της Vineland

Πρόλογος

Η διαφοροποιημένη εκπαίδευση παρουσιάζεται ως ανάγκη για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος, όπου θα συμπεριλαμβάνονται και θα ικανοποιούνται οι ανάγκες όλου του μαθητικού πληθυσμού. Η αντίληψη περί ομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού απέχει πολύ από την πραγματικότητα, όχι μόνο προσέχοντας τις διαφορές λόγω διαφορετικών πολιτισμικών καταβολών, ή επιπρόσθετων αναγκών κάποιων μαθητών, μαθητριών που ανήκουν σε «ειδικές κατηγορίες», αλλά και κοιτώντας τους τρόπους που κάθε μαθητής οικοδομεί τις δικές του γνωστικές αναπαραστάσεις.

Στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση διαμορφώνεται η διαφοροποιημένη εκπαίδευση ως κομβικής σημασίας πυλώνας, ώστε κάθε παιδί να του δίνεται η δυνατότητα μέσα στο σχολικό περιβάλλον να κατακτά και να διατηρεί ένα αποδεκτό επίπεδο μάθησης, καθώς καθένα έχει θεμελιώδες δικαίωμα στην εκπαίδευση (UNESCO, 2009). Υπό αυτό το πρίσμα κρίθηκε ότι τα γενικά σχολεία, τα οποία έχουν έναν τέτοιο προσανατολισμό, που δεν αποκλείει κανέναν είναι τα πιο αποτελεσματικά μέσα για την αντιμετώπιση προκαταλήψεων, για τη δημιουργία φιλόξενων κοινοτήτων, την εδραίωση μιας συμπεριληπτικής κοινωνίας και την επιτυχή εκπαίδευση για όλους (UNESCO, 2009, p. 8).

Παράλληλα, η δημιουργία μιας κουλτούρας αλληλεγγύης στη σχολική κοινότητα είναι ουσιώδης για την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας. Μια τέτοιου είδους κουλτούρα διασφαλίζει ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες νιώθουν ασφάλεια και υποστήριξη στο περιβάλλον της τάξης, είναι σε θέση να δείχνουν εμπιστοσύνη τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους συμμαθητές τους (Tomlinson, 2014).

Σημαντική έμφαση είναι κρίσιμο να δοθεί στη συμπερίληψη των μαθητών, μαθητριών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ). Τα άτομα με ΔΑΦ χαρακτηρίζονται από ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση, συχνά περιορισμό των ενδιαφερόντων τους σε συγκεκριμένες κατηγορίες και εμφάνιση επαναλαμβανόμενων στερεοτυπικών συμπεριφορών, γεγονός που δυσχεραίνει την κοινωνική τους ενσωμάτωση (Klin, Lin, Gorrindo, Ramsay, & Jones, 2009). Τα κοινωνικά ελλείμματα αυξάνουν την πιθανότητα εμφάνισης προβλημάτων διάθεσης και άγχους (Myles, Bock, & Simpson, 2002), ενώ συμβάλλουν στη μελλοντική ακαδημαϊκή και επαγγελματική ελλιπή απόδοση (Patricia, 2000). Ωστόσο, τα άτομα με ΔΑΦ συχνά επιθυμούν περισσότερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και είναι πιθανό να αισθανθούν, εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, μεγαλύτερη μοναξιά από τους συνομηλίκους τους (Bauminger & Kasari, 2000). Τα αρνητικά αυτά συναισθήματα γίνονται πιο έκδηλα στην εφηβεία, ένα στάδιο που χαρακτηρίζεται από συνθετότερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Schopler & Mesibon, 1983).

Η θεατρική αγωγή και ένα σύνολο θεατρικών παρεμβάσεων στο πλαίσιο του σχολείου μπορεί να αποτελέσει ένα πολύτιμο εργαλείο για την ενίσχυση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών με ΔΑΦ, εμπλέκοντας στη διαδικασία αυτή όλο το μαθητικό πληθυσμό. Η ενασχόληση με το θέατρο βοηθά τα άτομα να αντιληφθούν τα πιστεύω και τις προθέσεις των άλλων σε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον (Gurta, 2009; Vygotsky, 1978). Μέσω της ερμηνείας ρόλων, τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν ενσυναίσθηση και κοινωνικές δεξιότητες που διευκολύνουν την επικοινωνία, όπως η κατανόηση και έκφραση συναισθημάτων, η ενεργή ακρόαση και η χρήση κατάλληλων μη λεκτικών μορφών επικοινωνίας (Lerner & Levine, 2007). Η ενίσχυση σε αυτούς τους τομείς μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της θεωρίας του νου, δηλαδή της ικανότητας κατανόησης των νοητικών αναπαραστάσεων του ίδιου του ατόμου, αλλά και των γύρω του, με αποτέλεσμα την κατάλληλη πρόβλεψη της συμπεριφοράς τόσο του ίδιου όσο και των άλλων (Harré & Frith, 1996).

Η παρούσα εργασία εξετάζει τη φιλοσοφία της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης και τη συμβολή της θεατρικής αγωγής στη συμπερίληψη των μαθητών, μαθητριών με ΔΑΦ σε διαφοροποιημένες τάξεις διδασκαλίας, αναδεικνύοντας τις προκλήσεις και τα οφέλη που προκύπτουν από αυτή την προσέγγιση. Με βάση τις σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές κατευθύνσεις με άξονα την επαφή με θεατρικές παρεμβάσεις, που έχουν εφαρμοστεί, προτείνονται στρατηγικές και τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους/τις εκπαιδευτικούς για την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας στο σύνολο της και τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, μαθητριών με ΔΑΦ.

Κεφάλαιο 1

1.1 Η έννοια της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης

Πολλοί είναι οι όροι που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν την έννοια της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης. Εκτός από τον όρο «διαφοροποιημένη εκπαίδευση», όροι όπως «διαφοροποίηση», «διαφοροποιημένη αίθουσα διδασκαλίας», «διαφοροποίηση προγράμματος σπουδών», «σχέδιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας», επικρατούν μαζί με ορολογία που προσεταιρίζεται το λεξιλόγιο της «εκπαιδευτικής προσαρμογής», αναφορικά με μαθητές και μαθήτριες που κατατάσσονται σε ειδικές κατηγορίες του μαθητικού πληθυσμού ή/και αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο της σχολικής αποτυχίας, όπως «προσαρμοσμένη διδασκαλία», «ομαδοποίηση με βάση την ικανότητα», «ομαδοποίηση στο εσωτερικό της τάξης», «ομάδες μικτής ικανότητας», καθώς και με το λεξιλόγιο που αντλείται από τις ατομικές και πολιτισμικές διαφορές των μαθητών, όπως αντίστοιχα «κλίσεις» ή «έλλειψη κλίσης», και «ετερότητα/διαφορά/διαφορετικότητα στην εκπαίδευση», «πολιτισμική ετερότητα» κοκ. (Prud'Homme, Dolbec, Brodeur, Presseau, & Martineau, 2006).

Η διαφοροποιημένη εκπαίδευση εστιάζει στη μαθησιακή διαδικασία και όχι αποκλειστικά στο αποτέλεσμα. Στόχος της είναι η αναζήτηση και εφαρμογή μεθόδων που διαμορφώνουν ένα ευνοϊκό μαθησιακό περιβάλλον, προσαρμοσμένο στις ανάγκες κάθε μαθητή. Ο διαφοροποιημένος τρόπος διδασκαλίας παρέχει συγκεκριμένες εναλλακτικές στους μαθητές και τις μαθήτριες, λαμβάνοντας υπόψη ότι ο δρόμος για την απόκτηση της γνώσης διαφέρει από άτομο σε άτομο. Αυτό δε σημαίνει ότι οι προσδοκίες για την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου μειώνονται. Αντιθέτως, διαμορφώνεται το περιβάλλον όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να αναζητούν οι ίδιοι τη γνώση. Μικρές κατακτήσεις κατά τη διαδικασία που ακολουθείται ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους, με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι πιθανότητες να δοκιμάσουν να ασχοληθούν και με πεδία μεγαλύτερης για αυτούς δυσκολίας (Tomlinson, 2014). Αφού αναλύσαμε την έννοια της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης, είναι απαραίτητο να εξετάσουμε τη φιλοσοφία που διέπει αυτή την προσέγγιση, ώστε να κατανοήσουμε τις αρχές που τη στηρίζουν και τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται στην πράξη.

1.2 Η φιλοσοφία της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης

Η φιλοσοφία της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης βασίζεται στην ιδέα ότι κάθε άτομο είναι μοναδικό και έχει διαφορετικές ανάγκες, ενδιαφέροντα, δεξιότητες και τρόπους με τους οποίους προσεγγίζει ποικίλα γνωστικά αντικείμενα. Η διαφοροποιημένη εκπαίδευση θέτει στο επίκεντρο την αναζήτηση τρόπων προσαρμογής της διδασκαλίας και των μεθόδων αξιολόγησης, ώστε να ανταποκρίνονται στις εξατομικευμένες ανάγκες και διαφοροποιήσεις των μαθητών/ μαθητριών.

Αρχικά κρίσιμο θα ήταν να μελετήσουμε από που πηγάζουν οι υφιστάμενες διαφοροποιήσεις, που συναντάμε στον μαθητικό πληθυσμό. Οι πηγές της ανομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού είναι οι εξής:

α. Η διαφορετική κοινωνικό-οικονομική και πολιτισμική προέλευση της οικογένειας του κάθε παιδιού, καθώς αυτή συνεπάγεται πιθανή διαφοροποίηση ως προς τη δυνατότητα κατανόησης και χρήσης της πρότυπης γλώσσας του σχολείου. Επίσης, το διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον μπορεί να επιδρά στη στάση και τις προσδοκίες της οικογένειας ως προς το σχολείο (Σφυρόερα, 2007). Το παραπάνω στηρίζεται περαιτέρω, καθώς η αναπτυξιακή διαδικασία δεν είναι αποκομμένη από την κοινωνική της πλευρά, αφού επηρεάζεται και διαμορφώνεται διαφορετικά ανάλογα με το εκάστοτε πολιτισμικό, ιστορικό πλαίσιο (Hedegaard, 2008).

β. Τα διαφορετικά ενδιαφέροντα και κίνητρα των παιδιών επηρεάζουν την αξιολόγηση από τα ίδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τροποποιώντας αντίστοιχα το επίπεδο ενδιαφέροντος που δείχνουν για το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο και τον τρόπο με τον οποίο συμβαίνει η εκπαιδευτική διαδικασία. Αν υπάρχει μη αντιστοίχιση με τις προσωπικές επιθυμίες, μειώνεται και το επίπεδο προσοχής που δίνουν στη διαδικασία (Σφυρόερα, 2007).

γ. Οι διαφορετικές γνωστικές δομές και λειτουργίες, που έχουν μέχρι στιγμής αναπτυχθεί, ταυτίζονται με διαφορετικές διαδρομές που ακολουθεί το κάθε παιδί για την πρόσληψη και επεξεργασία πληροφοριών, την οικοδόμηση γνωστικών αναπαραστάσεων, τις μνημονικές διαδικασίες και τη στρατηγική μάθησης που ακολουθεί. Μερικά παιδιά εξοικειώνονται με τον επαγωγικό τρόπο σκέψης και άλλα με τον απαγωγικό τρόπο, ενώ διαφορές εντοπίζονται και ως προς τον χρόνο που χρειάζονται για την ολοκλήρωση μιας γνωστικής διαδικασίας, τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν και τις μορφές που εκφράζουν τη δημιουργικότητά τους (Σφυρόερα, 2007).

Η θεωρητική θεμελίωση του παραπάνω προκύπτει με δεδομένα που αντλούνται από τον τομέα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, της ψυχολογίας των ατομικών διαφορών και της γνωστικής ψυχολογίας. Συγκεκριμένα πλαισιώνεται θεωρητικά το γεγονός ότι δεν υπάρχουν δύο μαθητές/-τριες που προχωρούν μαθησιακά με τον ίδιο ρυθμό, που έχουν την ίδια ετοιμότητα να μάθουν κάτι την ίδια στιγμή, που ακολουθούν τις ίδιες τεχνικές μελέτης και στρατηγικές μάθησης, που προσεγγίζουν ένα πρόβλημα με πανομοιότυπο τρόπο, που εκδηλώνουν το ίδιο φάσμα συμπεριφορών, τα ίδια ενδιαφέροντα ή τα ίδια κίνητρα απέναντι σε έναν κοινό στόχο. Παράλληλα, η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του (Gardner, 1983/2011) σημειώνει πως δεν υπάρχει ένας μόνο τύπος νοημοσύνης, αλλά οκτώ που αλληλοσυμπληρώνουν με αυτονομία ο ένας τον άλλον, χωρίς να τοποθετείται κάποιος από αυτούς τους τύπους υψηλότερα σε αξία από τον άλλον. Μπορούμε να παρατηρήσουμε την γλωσσική, τη λογικό-μαθηματική, τη χωρική, την σωματο-κινησθητική, τη μουσική, τη διαπροσωπική, την ενδοπροσωπική και τη φυσική

νοημοσύνη, οι οποίες στη συνέχεια σκιαγραφούν διαφορετικές πορείες και προοπτικές κατά τη γνωστική οικοδόμηση.

Κύριος στόχος λοιπόν της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης είναι η εξασφάλιση της επιτυχίας και της ανάπτυξης κάθε μαθητή/ μαθήτριας, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές τους ανάγκες και τις διαφορές τους. Έρχεται αντίθετη στο μύθο της ομοιογένειας και στην άποψη ότι όλοι μπορούν να μάθουν τα ίδια πράγματα με τον ίδιο τρόπο και, επομένως, ότι μία κοινή για όλους παιδαγωγική προσέγγιση διασφαλίζει την ισότητα. Στην πραγματικότητα υποστηρίζει πως η ισότητα στη μάθηση μπορεί να είναι αποτέλεσμα της εξατομικευμένης προσέγγισης, όσον αφορά στον εντοπισμό των διαφορετικών μαθησιακών προφίλ, κι αξιοποιώντας τη μελέτη αυτή σε επίπεδο ομάδας με συγκεκριμένες στρατηγικές για την βελτιστοποίηση των συνθηκών μάθησης. Λαμβάνοντας υπόψη την αρχική γνωστική κατάσταση κάθε παιδιού, τα ενδιαφέροντα, με σκοπό την ενίσχυση του ενδιαφέροντος στην εκπαιδευτική διαδικασία, δημιουργείται ένα περιβάλλον αυτονομίας, όπου υπάρχει η ελευθερία της ανακάλυψης του τρόπου που θα φτάσει το κάθε παιδί στη γνώση. Για την καλύτερη πλαισίωση αυτού του εγχειρήματος συνίσταται να παρέχονται στους μαθητές διάφορες εκπαιδευτικές εμπειρίες και δραστηριότητες που να επιτρέπουν την πρόοδο και την ανάπτυξή τους σε διάφορους τομείς. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία πρέπει ακόμη να λαμβάνει υπόψη την κοινωνική και ανθρώπινη διάσταση της εκπαίδευσης, προωθώντας την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και προϋποθέτει συνεχή αξιολόγηση των αναγκών τους, ώστε να προσαρμόζονται συνεχώς οι διδακτικές προσεγγίσεις. Η διαφοροποιημένη εκπαιδευτική διαδικασία έχει τη δυνατότητα να συμβάλει στην προαγωγή μιας παιδαγωγικής προσέγγισης κατά την οποία όλος ο μαθητικός πληθυσμός συμμετέχει ενεργά και εξελίσσεται σύμφωνα με τους δικούς του ρυθμούς, έτσι ώστε το αίτημα για εμπλοκή όλων στη μαθησιακή διαδικασία, με επιμονή όχι μόνο στην πρόσβαση αλλά και στην ισότιμη συμμετοχή κι επακόλουθη επιτυχία, να θεωρείται πιο εφικτό από ποτέ (Slee, 2019). Η φιλοσοφία της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης βασίζεται στην εξατομίκευση της μάθησης και στη δημιουργία ευέλικτων διδακτικών πλαισίων. Για να κατανοήσουμε πώς αυτή η θεωρητική προσέγγιση μεταφράζεται σε πρακτική εφαρμογή, θα εξετάσουμε τα επίπεδα διαφοροποίησης της διδασκαλίας και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την υλοποίησή της.

1.3 Τα επίπεδα διαφοροποίησης της διδασκαλίας και οι πρακτικές εφαρμογές της

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να είναι έτοιμος να ανταποκριθεί στις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή και μαθήτριας μέσα σε μια τάξη με διαφορετικά γνωστικά και συναισθηματικά προφίλ. Οι προσεγγίσεις διδασκαλίας σε ένα τέτοιο περιβάλλον πρέπει να είναι ευέλικτες και να προσαρμόζονται συνεχώς, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές μαθησιακές

ανάγκες (Tomlinson, 2001). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν επικεντρώνεται μόνο στην ποσότητα των εργασιών που ανατίθεται στους μαθητές, αλλά και στην ποιότητα και στην προσαρμογή του περιεχομένου σύμφωνα με τις ατομικές τους ανάγκες. Εξάλλου, έχει δειχθεί ότι η διαφοροποίηση της ποσότητας των εργασιών, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει κάθε παιδί, δεν είναι από μόνη της μια αποτελεσματική στρατηγική (Tomlinson, 2001). Σημαντική για την επιτυχία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, είναι επίσης η παραδοχή πως τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν συνεχώς κατά τη διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί που βλέπουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ως μέρος της καθημερινής τους πρακτικής και όχι ως απλή στρατηγική, δημιουργούν ένα περιβάλλον μάθησης όπου κάθε στιγμή αποτελεί ευκαιρία για ανακάλυψη νέων τρόπων εκπαίδευσης, που ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών τους.

Ένα βασικό στάδιο στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης είναι η αρχική αξιολόγηση των μαθητών/ μαθητριών (Tomlinson, 2001). Μέσω της συστηματικής παρατήρησης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εντοπίσουν τις ατομικές ανάγκες των μαθητών και τις δυσκολίες τους στην κατανόηση του υλικού. Επιπλέον, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να παρατηρούν τους μαθητές και στη διάρκεια της αλληλεπίδρασής τους, τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και στις ομάδες συζήτησης, εστιάζοντας στην ποικιλία των συμπεριφορών και των αντιδράσεων τους σε διαφορετικές συνθήκες (Tomlinson, 2001). Για τον σκοπό αυτό, οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια τους αυτή πρέπει να διαθέτουν εργαλεία παρατήρησης κι ανάλυσης της μαθησιακής πορείας των μαθητών, δίνοντας έμφαση στα γνωστικά μονοπάτια που ακολουθούν (Σφυρόερα, 2007).

Δεν αρκεί ωστόσο μια αρχική αξιολόγηση, αλλά απαιτείται μια «διαμορφωτική αξιολόγηση», η οποία εξελίσσεται συνεχώς, είναι συγκεκριμένη, με σκοπό να υποστηρίζει και να καθοδηγεί την εκπαιδευτική διαδικασία (Allal, Cardinet, & Perrenoud, 1979). Ένα χρήσιμο εργαλείο για την καταγραφή αυτών των παρατηρήσεων μπορεί να είναι το ημερολόγιο (Σφυρόερα, 2007), το οποίο επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να προσαρμόζει τις διδακτικές του μεθόδους και στρατηγικές, ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης. Έτσι διαμορφώνεται το πλαίσιο το οποίο επιτρέπει στην εκπαιδευτική διαδικασία να μη μένει στάσιμη, αλλά να εξελίσσεται δυναμικά.

Σε αυτό το σημείο θα μελετήσουμε πιο συγκεκριμένα τα βασικά στοιχεία που σχετίζονται με την εφαρμογή διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αφορά τρία βασικά στοιχεία: το περιεχόμενο, τη διαδικασία και την αξιολόγηση των μαθησιακών στόχων (Tomlinson, 2001). Μέσω της διαφοροποίησης αυτών των τριών στοιχείων, ο εκπαιδευτικός προσφέρει διαφορετικές προσεγγίσεις στην κατανόηση του υλικού από τους μαθητές, προσαρμόζοντας τη μάθηση σύμφωνα με τις ατομικές τους ανάγκες (Tomlinson, 2001).

Η διαφοροποίηση της διαδικασίας αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες προσεγγίζουν και επεξεργάζονται το εκπαιδευτικό υλικό. Οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν στους μαθητές την ευελιξία να επιλέξουν τον τρόπο με τον οποίο θα εργαστούν για να επιτύχουν τους μαθησιακούς στόχους. Για παράδειγμα, οι μαθητές μπορεί να χρησιμοποιήσουν διαφορετικές στρατηγικές, όπως η οπτικοποίηση ενός προβλήματος ή η άμεση εφαρμογή αριθμητικών πράξεων, ανάλογα με τις προτιμήσεις και τις ικανότητές τους (Σφυρόερα, 2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να υποστηρίξει αυτήν την ποικιλομορφία μέσω της χρήσης διαφορετικών εκπαιδευτικών εργαλείων και της προσαρμογής της δυσκολίας των εργασιών ανάλογα με τις ανάγκες κάθε μαθητή.

Η διαφοροποίηση του περιεχομένου αφορά την προσαρμογή του υλικού που διδάσκεται, ώστε να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών. Σε μια διαφοροποιημένη τάξη, οι μαθητές μπορεί να χωριστούν σε ομάδες που εργάζονται πάνω σε διαφορετικά θέματα, τα οποία ωστόσο εντάσσονται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο μαθησιακών στόχων (Σφυρόερα, 2007). Αυτή η προσέγγιση ενθαρρύνει τους μαθητές να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να εξερευνούν τα ενδιαφέροντά τους.

Μια σημαντική πτυχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η κίνηση των μαθητών στην τάξη. Η διαδικασία περιλαμβάνει μια συνεχή εναλλαγή μεταξύ ολόκληρης της τάξης, μικρών ομάδων και ατομικής εργασίας. Για παράδειγμα, οι μαθητές μπορεί να ξεκινούν μια δραστηριότητα ως ολόκληρη τάξη, να χωρίζονται σε μικρές ομάδες για να εξερευνήσουν συγκεκριμένα θέματα, να επιστρέφουν για να μοιραστούν τα ευρήματά τους και να συνεχίσουν με περαιτέρω έρευνα ή αναθεώρηση (Tomlinson, 2014). Αυτή η δυναμική κίνηση ενισχύει την ενεργή συμμετοχή και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης.

Η διαφοροποίηση της αξιολόγησης εστιάζει στην προσαρμογή των μεθόδων αξιολόγησης ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις ικανότητες των μαθητών. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τη χρήση διαφορετικών εργαλείων και μεθόδων, όπως έργα, παρουσιάσεις ή πρακτικές εφαρμογές, που ταιριάζουν στα γνωστικά προφίλ και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Σφυρόερα, 2007). Η διαφοροποιημένη αξιολόγηση ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών και τους βοηθά να αναγνωρίσουν την αξία των στρατηγικών που χρησιμοποιούν, εφαρμόζοντάς τες και σε άλλες περιοχές της μάθησης.

Ιδιαίτερα σημαντικός κρίνεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός στην διαφοροποιημένη διδασκαλία αναλαμβάνει τον ρόλο του διαμεσολαβητή, παρέχοντας υποστήριξη και καθοδήγηση στους μαθητές κατά τη διαδικασία της μάθησης (Vygotsky, 1978). Αυτή η προσέγγιση απαιτεί τη δημιουργία ενός ασφαλούς και ενθαρρυντικού περιβάλλοντος, όπου τα παιδιά αισθάνονται ελεύθερα να συμμετέχουν, να συνεργάζονται και να κάνουν λάθη χωρίς φόβο κατακρίσεως. Το λάθος αντιμετωπίζεται ως αναπόσπαστο στοιχείο της

μαθησιακής διαδικασίας, ενισχύοντας την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών (Ζώνιου-Σιδέρη, Λαμπροπούλου, Παπασταυρινίδου, Τσερμίδου, & Χριστοπούλου, 2020).

Τέλος, η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν περιορίζεται μόνο στην προσαρμογή του περιεχομένου, της διαδικασίας και της αξιολόγησης, αλλά περιλαμβάνει και τη δημιουργία ενός δυναμικού και ευέλικτου περιβάλλοντος μάθησης. Οι μαθητές όπως έχει αναφερθεί, κινούνται συνεχώς μεταξύ διαφορετικών μορφών δραστηριοτήτων, όπως ομαδικές συζητήσεις, ατομική εργασία και συλλογική ανάκτηση πληροφοριών. Αυτή η κίνηση δεν είναι απλώς φυσική, αλλά και γνωστική, καθώς οι μαθητές εξερευνούν διαφορετικές προσεγγίσεις και στρατηγικές για την επίλυση προβλημάτων.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι λοιπόν μια δυναμική και ευέλικτη διαδικασία που στοχεύει στην ενδυνάμωση των μαθητών, μαθητριών προσαρμόζοντας το περιεχόμενο, τη διαδικασία και την αξιολόγηση ανάλογα με τις ανάγκες τους. Μέσω αυτής της προσέγγισης, τα άτομα αναπτύσσουν την ικανότητα να λαμβάνουν αποφάσεις, να συνεργάζονται και να ενσωματώνουν τις γνώσεις τους σε νέες καταστάσεις, ενισχύοντας ταυτόχρονα την αυτοπεποίθησή τους και την ενεργή τους συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συνεχής κίνηση και η εναλλαγή μεταξύ διαφορετικών μορφών δραστηριοτήτων ενισχύουν τη δημιουργικότητα και την αυτονομία, καθιστώντας την τάξη ένα χώρο ζωντανής και αποτελεσματικής μάθησης.

Κεφάλαιο 2

2.1 Κοινωνικές δεξιότητες

Μια κρίσιμη διάκριση σχετικά με την έννοια της κοινωνικής συμπεριφοράς αφορά στον διαχωρισμό μεταξύ κοινωνικών δεξιοτήτων, κοινωνικών έργων και κοινωνικής ικανότητας. Οι κοινωνικές δεξιότητες αναφέρονται σε συγκεκριμένες πράξεις που ένα άτομο εφαρμόζει για να ολοκληρώσει επιτυχώς ένα κοινωνικό έργο. Η ένταξη σε μια ομάδα συνομηλίκων, η συζήτηση, η δημιουργία φιλιών ή το παιχνίδι με συμμαθητές θεωρούνται κοινωνικά καθήκοντα. Αντίθετα, η κοινωνική ικανότητα είναι ένας όρος που αξιολογεί αν ένα άτομο έχει επιτελέσει επαρκώς ένα κοινωνικό έργο, λαμβάνοντας υπόψη ορισμένα κριτήρια. Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι συγκεκριμένες συμπεριφορές που εκδηλώνονται σε συγκεκριμένες καταστάσεις και οδηγούν σε διαπιστώσεις από άλλους για το αν αυτές οι συμπεριφορές είναι ικανές ή ανίκανες για την εκπλήρωση κοινωνικών καθηκόντων (Gresham, Elliott, & Kettler, 2010).

Οι κοινωνικές δεξιότητες μπορούν να περιγραφούν ως η αποτελεσματικότητα που έχει ένα παιδί κατά την εμπλοκή του σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τόσο με συνομηλίκους όσο και με ενήλικες (Fabes, Gaertner, & Popp, 2006). Πρόκειται για την εκδήλωση των συναισθηματικών

και ρυθμιστικών ικανοτήτων ενός παιδιού κατά την αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους. Η αποτελεσματικότητα του ατόμου στην κοινωνική αλληλεπίδραση δεν είναι ένα στατικό φαινόμενο, συνδέεται όμως άμεσα με τα αναπτυξιακά στάδια στη ζωή ενός ανθρώπου. Αναμένεται από την κοινωνία πως με το πέρασμα των χρόνων και ειδικά μετά την εφηβεία τα άτομα αναπτύσσονται σε ικανοποιητικό βαθμό τέτοιες δομές, που βοηθούν στην κοινωνική συνύπαρξη. Επιπλέον, η αποτελεσματικότητα σε διάφορες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις απαιτεί από τα παιδιά να κατακτήσουν πολλές δεξιότητες, όπως η εκτίμηση μιας κατάστασης, η επίλυση προβλημάτων και η ρύθμιση συναισθημάτων (Junge, Valkenburg, Deković, & Branje, 2020).

Έχει πραγματοποιηθεί σημαντική έρευνα για την κατανόηση των υποκείμενων δεξιοτήτων και των σχετικών πλαισίων αλληλεπίδρασης σε βασικές περιόδους της ζωής των παιδιών (Bukowski, Laursen, & Rubin, 2018). Δεν αποτελεί έκπληξη ότι κάθε στάδιο στη ζωή ενός παιδιού είναι σημαντικό για την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων που δομούν (Rubin, Bukowski, & Parker, 1998). Στη βρεφική ηλικία η ικανότητα κοινωνικής αλληλεπίδρασης εστιάζεται κυρίως στο οικογενειακό πλαίσιο (Jones, Gliga, Bedford, Charman, & Johnson, 2014) στην παιδική ηλικία εστιάζεται στις αλληλεπιδράσεις στο πλαίσιο της τάξης με συνομήλικα παιδιά (Masten, et al., 1995), ενώ η εφηβεία είναι η περίοδος κατά την οποία οι πιο σημαντικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις συμβαίνουν σε ομάδες (Moffitt, 1993; Weiss, 1986).

Πιο συγκεκριμένα κατά τη βρεφική ηλικία (0-1 έτους) η πρώτη σημαντική αλληλεπίδραση γίνεται με τον κυρίαρχο φροντιστή. Από τις αλληλεπιδράσεις γονέα-βρέφους προκύπτει ένας σημαντικός δεσμός, που δύναται να επηρεάσει και τις μελλοντικές σχέσεις που δημιουργεί το άτομο στην πορεία της ζωής του. Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, το βρέφος αρχίζει να εκδηλώνει κοινωνικές αντιδράσεις, όπως το χαμόγελο, η χρήση φωνημάτων, μπορεί να δείχνει αντικείμενα και αρχίζει να μιμείται εκφράσεις του προσώπου. Επίσης, αρχίζει να ανταποκρίνεται-αναγνωρίζει κοινωνικά ερεθίσματα, όπως τα συναισθήματα του προσώπου και αρχίζει η κατανόηση των λέξεων. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις γίνονται ποικίλες και πιο σύνθετες στην πρώιμη παιδική ηλικία. Σε αυτήν την περίοδο (2-5 ετών) αρχίζουν να αναπτύσσονται δεξιότητες αντίληψης κοινωνικών καταστάσεων, εμφανίζεται η φιλική συμπεριφορά, που εκδηλώνεται στο παιδί με το να μοιράζεται και να βοηθά. Τα παιδιά σε αυτή την ηλικία παίζουν σε δυάδες με συνομήλικους, αλλά υπό την επίβλεψη των γονέων. Το παιχνίδι τους μετατρέπεται σε κοινωνικό παιχνίδι. Επιπλέον, αρχίζουν να αναπτύσσονται ευαισθησία κι ενδιαφέρον για τους άλλους, με αποτέλεσμα να συνεργάζονται και να κατανοούν πότε μια συμπεριφορά είναι δίκαιη. Στη μέση παιδική ηλικία (6-12 ετών), το σχολείο γίνεται το κυρίαρχο κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο αναζητούν τα παιδιά την αποδοχή και τη δημοτικότητα, ενώ μπορούν να παρατηρηθούν φαινόμενα, όπως η απομόνωση, η λεκτική επιθετικότητα και η ανυπακοή. Οι δεξιότητες αντίληψης κοινωνικών καταστάσεων αναπτύσσονται περαιτέρω, καθώς λαμβάνουν υπόψη τον τρόπο με τον

οποίο σκέφτονται και δρουν οι συνομηλικοί τους. Κατά την εφηβεία (12-18 ετών), οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις δεν συνδέονται τόσο με το σχολείο και οι φίλιες επικεντρώνονται στην οικειότητα και την αμοιβαιότητα. Οι αλληλεπιδράσεις λαμβάνουν χώρα με συνομηλικούς σε κοινωνικές ομάδες, και η ανάπτυξη της ταυτότητας βασίζεται κυρίως σε αυτές. Οι δεξιότητες αντίληψης κοινωνικών καταστάσεων ωριμάζουν, καθώς αυξάνεται η επίγνωση ότι οι άλλοι έχουν διαφορετικές ανάγκες. Τέλος, αρχίζουν να εμφανίζονται οι πρώτες ρομαντικές σχέσεις (Junge et al., 2020).

Παρόλο που κάθε περίοδος έχει τα δικά της αναπτυξιακά καθήκοντα, τα πιο κεντρικά ζητήματα παραμένουν σημαντικά καθ' όλη τη διάρκεια της ανάπτυξης (Waters & Sroufe, 1983). Για παράδειγμα, η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο γονέα και το παιδί είναι κομβικής σημασίας, ανεξάρτητα από το αναπτυξιακό στάδιο (Groh, et al., 2014). Οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν βασικό πυλώνα της ανάπτυξης ενός παιδιού, ωστόσο εξίσου σημαντικές είναι και οι επικοινωνιακές δεξιότητες, καθώς αυτές επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν τα παιδιά με τους συνομηλικούς και το περιβάλλον τους.

2.2 Επικοινωνιακές δεξιότητες

Η επικοινωνία μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία κατά την οποία πληροφορίες μεταφέρονται με σαφήνεια από άτομο σε άτομο (Keyton, 2011). Οι επικοινωνιακές δεξιότητες παρέχουν στα άτομα τη δυνατότητα να γνωστοποιήσουν τις σκέψεις τους, να μεταφέρουν γνώσεις και να επικοινωνούν την εκάστοτε ανάγκη τους. Η επικοινωνία δεν είναι απλά η ανταλλαγή λέξεων και φράσεων, αλλά είναι ο τόπος όπου ο εσωτερικός κόσμος των ανθρώπων έρχεται σε επαφή. Τα παιδιά μέσω αυτών των δεξιοτήτων μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στο σχολικό περιβάλλον τόσο στο γνωστικό επίπεδο όσο και στο κοινωνικό. Μέσω της ικανότητας να κάνουν φανερές τις ανάγκες και τις ανησυχίες τους μπορούν κάθε στιγμή να αναπτύξουν ισχυρούς φιλικούς δεσμούς και να ζητούν βοήθεια όποτε χρειάζεται. Παράλληλα, η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να γίνει πιο ζωντανή κι αποδοτική. Τα παιδιά που δυσκολεύονται να δείξουν τι είναι αυτό που χρειάζονται μπορεί να εκδηλώσουν επιθετική συμπεριφορά στην προσπάθειά τους να ακουστεί με κάποιον τρόπο η ανάγκη τους (Hargie, 2018). Οι επικοινωνιακές δεξιότητες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην κοινωνική ένταξη των παιδιών. Ωστόσο, στα παιδιά με ΔΑΦ, οι δυσκολίες στην επικοινωνία συνδέονται άμεσα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της διαταραχής. Για τον λόγο αυτό, κρίνεται απαραίτητο να εξεταστούν τα κύρια γνωρίσματα της ΔΑΦ και ο τρόπος με τον οποίο επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τη μάθηση.

2.3 Χαρακτηριστικά της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), είναι μια περίπλοκη αναπτυξιακή κατάσταση που χαρακτηρίζεται από συνεχείς δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση, περιορισμένα ενδιαφέροντα και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές. Αν και ο αυτισμός θεωρείται μια διαταραχή, που συνοδεύει το άτομο εφόρου ζωής, ο βαθμός στον οποίο αυτές οι προκλήσεις επηρεάζουν τη λειτουργικότητα διαφέρει από άτομο σε άτομο. Σύμφωνα με το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών, 5η έκδοση (DSM-V) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (APA, 2013) η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) πρόκειται για μια νεύρο-αναπτυξιακή διαταραχή, που επηρεάζει το επίπεδο κοινωνικής αλληλεπίδρασης, επηρεάζοντας τόσο τη λεκτική όσο και τη μη λεκτική επικοινωνία. Σε παλαιότερη έκδοση ο αυτισμός τοποθετούνταν στην κατηγορία των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών (DSM-IV).

Τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) παρουσιάζουν κύριες αδυναμίες στην αμοιβαία κοινωνική επικοινωνία και την ευέλικτη σκέψη και συμπεριφορά (APA, 2013). Παρόλο που τα διαγνωστικά κριτήρια έχουν αλλάξει με την πάροδο του χρόνου, οι βασικές αδυναμίες έχουν παραμείνει σταθερές, περιλαμβάνοντας την αδυναμία στην κοινωνική συμμετοχή και την υποδοχή και έκφραση της γλώσσας, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει δυσκολία στο φανταστικό παιχνίδι (Wing & Gould, 1979; Mahjoury & Lord, 2012). Τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν σημαντική δυσκολία να συμμετάσχουν κοινωνικά σε αμοιβαίο παιχνίδι με συνομηλίκους (Schupp, Simon, & Corbett, 2013). Μερικές από τις δυσκολίες προκύπτουν από τις κοινωνικές προκλήσεις που είναι εγγενείς με τη διαταραχή. Τα παιδιά με ΔΑΦ μπορεί να παίζουν λιγότερο επειδή λαμβάνουν λιγότερες προσκλήσεις για παιχνίδι ή αντιμετωπίζουν περισσότερες κοινωνικές απορρίψεις (Jordan, 2003). Οι αρνητικές εμπειρίες με τους συνομηλίκους μπορούν να αποτελέσουν αποτρεπτικό παράγοντα για την περαιτέρω επιδίωξη κοινωνικής αλληλεπίδρασης, συμβάλλοντας έτσι στη διατήρηση φτωχών κοινωνικών δεξιοτήτων (Humphrey & Symes, 2011). Για παράδειγμα, οι Schupp.et.al. (2013) επισήμαναν ότι, σε παρατηρήσεις παιδιών με αυτισμό σε παιδική χαρά, τα μεγαλύτερα παιδιά με ΔΑΦ εμφάνιζαν σε μεγαλύτερο βαθμό κοινωνική απόσυρση από τα μικρότερα παιδιά με ΔΑΦ. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ιστορικό αρνητικών κοινωνικών εμπειριών, που συσσωρεύονται καθώς τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος μεγαλώνουν, σε συνδυασμό με την αυξημένη κατανόηση των κοινωνικών τους δυσκολιών.

Παράλληλα, παρατηρούνται επίμονες δυσκολίες στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία. Αυτές οι δυσκολίες περιορίζουν την αποτελεσματική επικοινωνία, τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή και την ανάπτυξη σχέσεων. Επηρεάζονται επίσης αρνητικά η ακαδημαϊκή και η επαγγελματική απόδοση. Τα συμπτώματα συνήθως ξεκινούν στην πρώιμη αναπτυξιακή περίοδο και δεν αποδίδονται σε άλλου είδους διαταραχή.

Τα ελλείμματα στην επικοινωνία μπορεί ακόμη να περιλαμβάνουν μειωμένη ανταλλαγή ενδιαφερόντων με άλλους, δυσκολία στην κατανόηση τόσο των δικών τους συναισθημάτων όσο

και των άλλων, αποφυγή οπτικής επαφής και δυσκολία διατήρησης της, έλλειψη επάρκειας στη χρήση μη λεκτικών χειρονομιών και αφύσικο ή προκαθορισμένο λόγο. Επιπλέον, τα άτομα με ΔΑΦ μπορεί να ερμηνεύουν κυριολεκτικά τις αφηρημένες ιδέες και να αντιμετωπίζουν δυσκολία στο να κάνουν φίλους ή να τους διατηρήσουν.

Τα περιορισμένα ενδιαφέροντα και οι επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές μπορεί να περιλαμβάνουν ακαμψία στη συμπεριφορά και εξαιρετική δυσκολία στην αντιμετώπιση αλλαγών, υπερβολική εστίαση σε εξειδικευμένα θέματα εις βάρος άλλων, προσδοκία ότι οι άλλοι θα ενδιαφέρονται εξίσου για αυτά τα θέματα, καθώς και δυσκολία στην ανεκτικότητα των αλλαγών στη ρουτίνα και στις νέες εμπειρίες. Επιπλέον, τα άτομα με ΔΑΦ μπορεί να παρουσιάζουν υπερευαίσθησία στις αισθήσεις, όπως αποστροφή στους δυνατούς θορύβους, και στερεοτυπικές κινήσεις όπως το χτύπημα των χεριών, το λίκνισμα και η περιστροφή. Μπορεί ακόμη να έχουν την τάση να τακτοποιούν αντικείμενα, συχνά παιχνίδια, με έναν πολύ συγκεκριμένο τρόπο. (DSM-V).

Εκτός από τις αδυναμίες στην κοινωνική επικοινωνία και συμμετοχή, τα άτομα με ΔΑΦ παρουσιάζουν περιορισμένες, επαναλαμβανόμενες και στερεοτυπικές συμπεριφορές (APA, 2013). Αυτοί οι περιορισμοί στις ευέλικτες σκέψεις και συμπεριφορές μπορεί να οδηγήσουν σε μειωμένη φαντασία και συνεπώς όχι ανάπτυξη συμβολικού παιχνιδιού. Η φαντασία, ένα κεντρικό στοιχείο του συμβολικού παιχνιδιού, συχνά απουσιάζει από τα άτομα με ΔΑΦ (Crespi, Leach, Dinsdale, Mokkonen, & Hurd, 2016). Σε μερικές δοκιμές φαντασίας και δημιουργικότητας, τα παιδιά με ΔΑΦ παράγουν λιγότερες δημιουργικές/ φανταστικές απαντήσεις από τις ομάδες ελέγχου (Craig & Baron-Cohen, 1999). Τα παιδιά με ΔΑΦ φαίνεται να εμπλέκονται σε περισσότερες επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, αντί να ενσωματώνουν φανταστικές καταστάσεις και αντικείμενα στο παιχνίδι (Honey, Kötter, Breakspear, & Sporns, 2007) και είναι λιγότερο πιθανό από τα υπόλοιπα παιδιά να παράγουν αυθόρμητα τέτοιου τύπου δημιουργικό παιχνίδι με σύμβολα και φανταστικές έννοιες. Πράγματι, αυτό επιβεβαιώνεται σε πολλές μελέτες, οι οποίες δείχνουν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ συχνά παρουσιάζουν ελλείψεις σε τέτοιου είδους παιχνίδι (Baron-Cohen, 1987; Jarrold, Boucher, & Smith, 1993).

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος χαρακτηρίζεται από μία σειρά δυσκολιών που αφορούν την κοινωνική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία. Αυτές οι δυσκολίες, γνωστές ως κοινωνικά ελλείμματα, επηρεάζουν σημαντικά την καθημερινότητα των ατόμων με ΔΑΦ και απαιτούν στοχευμένες παρεμβάσεις για τη βελτίωση της κοινωνικής τους ένταξης.

2.4 Κοινωνικά ελλείμματα

Διαφαίνεται πως η κοινωνική ικανότητα στον αυτισμό ορίζεται από την ικανότητα ενίσχυσης και αμοιβαιότητας στις σχέσεις (Howlin & Taylor, 2015). Γενικά, η κοινωνική συμπεριφορά περιλαμβάνει την ειδική για την εκάστοτε συνθήκη ικανότητα ανάπτυξης, διατήρησης και

κατανόησης των υφιστάμενων σχέσεων και των νοητικών αναπαραστάσεων των συμβαλλόμενων μερών. Μία κυρίαρχη δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ΔΑΦ είναι η αντίληψη του τρόπου που σκέφτονται οι άλλοι άνθρωποι- Θεωρία του Νου. Αυτό αναπόφευκτα οδηγεί σε κοινωνική απομόνωση καθώς τα άτομα αυτά απέχουν από ουσιώδεις συζητήσεις και ομαδικές δραστηριότητες. Η έλλειψη ενσυναίσθησης δηλαδή αποτελεί πρωταρχικό χαρακτηριστικό της ΔΑΦ (Ozonoff & Miller, 1995).

Επιπροσθέτως, τα άτομα με ΔΑΦ συχνά παρουσιάζουν δυσκολίες στη συνομιλία, στην έναρξη και διατήρηση μιας συζήτησης, στη διατήρηση οπτικής επαφής, στην κατανόηση συναισθημάτων και μη λεκτικών εννοιολογικών συμπεριφορών όπως χειρονομιών και προσκόλληση σε συγκεκριμένα θέματα, με ελλιπή ευελιξία αυθόρμητης συμμετοχής σε συζήτηση που ξεφεύγει από αυτά (Carter, et al., 2014; White, Keonig, & Scahill, 2007; Koegel, 2007).

Επιπλέον, μπορεί να δυσκολεύονται να ρυθμίσουν τα δικά τους συναισθήματα, αντιμετωπίζοντας αυξημένα επίπεδα άγχους, κατάθλιψης και επιθετικότητας (Carter, et al., 2014). Η χρήση κατάλληλων παρεμβάσεων για τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι κρίσιμη για την ευημερία, την επιτυχία και την ανεξαρτησία των ατόμων με ΔΑΦ. Το σχολείο σε όλες τις βαθμίδες του κρίνεται αναγκαίο να στηρίξει την κοινωνική ανάπτυξη όλου του μαθητικού πληθυσμού, ώστε να μην αποκλείεται κανείς από τα συνολικότερα οφέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο.

Η κατανόηση των κοινωνικών ελλειμμάτων στη ΔΑΦ προϋποθέτει τη γνώση των διαγνωστικών κριτηρίων που χρησιμοποιούνται για την αναγνώριση της διαταραχής. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν τα βασικά διαγνωστικά εργαλεία και τα κριτήρια που καθορίζουν τη διάγνωση της ΔΑΦ σύμφωνα με τις σύγχρονες επιστημονικές προσεγγίσεις.

2.5 Διαγνωστικά κριτήρια

Τα άτομα με ΔΑΦ μπορεί να παρουσιάζουν διάφορα ελλείμματα συμπεριφοράς που χαρακτηρίζονται από περιορισμένες, επαναλαμβανόμενες και αισθητηριακά κατευθυνόμενες ενέργειες. Το DSM-V απαιτεί την εκπλήρωση τουλάχιστον δύο από τα ακόλουθα κριτήρια για τη διάγνωση:

- Στερεοτυπικές ή επαναλαμβανόμενες κινήσεις (π.χ. χτύπημα χεριών, παλαμάκια), χρήση αντικειμένων εστιάζοντας σε κάποια λεπτομέρεια (π.χ. υφή αντικειμένου, ευθυγράμμιση παιχνιδιών, αναποδογύρισμα αντικειμένων) ή ιδιότυπη ομιλία (π.χ., τυχαία δημιουργία λέξεων, ηχολαλία, ακατάλληλη χρήση λέξεων).

- Επιμονή στη ομοιομορφία, προσκόλληση σε μοτίβα ή τυποποιημένα πρότυπα συμπεριφοράς (π.χ., συγκεκριμένες τελετές χαιρετισμού, δυσκολία με τις μεταβάσεις, ακολουθία της ίδιας διαδρομής, κατανάλωση των ίδιων τροφών).
- Εξαιρετικά περιορισμένα, σταθερά ενδιαφέροντα (π.χ., ισχυρή προσκόλληση σε ασυνήθιστα αντικείμενα, έντονη εστίαση σε συγκεκριμένα θέματα).
- Υπερευαισθησία ή έλλειψη ευαισθησίας σε αισθητηριακά ερεθίσματα (π.χ., ευαισθησία ή αδιαφορία στον πόνο/θερμοκρασία) ή ασυνήθιστο ενδιαφέρον για αισθητηριακές πτυχές του περιβάλλοντος (π.χ., ακραίες αντιδράσεις σε φώτα, ήχους, υφές, υπερβολική οσφρητική ή απτική διερεύνηση αντικειμένων).

Σύμφωνα με το ICD-11 ...

Απαραίτητα Χαρακτηριστικά: Υπάρχουν διαρκείς δυσκολίες στην έναρξη και διατήρηση της κοινωνικής επικοινωνίας, καθώς και στη δημιουργία αμοιβαίων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Οι δυσκολίες αυτές ξεφεύγουν από τα αναμενόμενα πρότυπα για την ηλικία και τη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου. Οι εκφάνσεις ποικίλλουν ανάλογα με την ηλικία, το επίπεδο νοητικής και γλωσσικής ανάπτυξης, και τη βαρύτητα της κατάστασης. Μερικά παραδείγματα αυτών των δυσκολιών περιλαμβάνουν::

- Περιορισμένη κατανόηση ή ενδιαφέρον για τις λεκτικές και μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας.
- Δυσκολία στη χρήση μη λεκτικών στοιχείων, όπως οπτική επαφή, χειρονομιών, εκφράσεων προσώπου και γλώσσας του σώματος.
- Δυσκολίες στη χρήση της γλώσσας σε ποικίλα κοινωνικά πλαίσια, καθώς και περιορισμένη ικανότητα για αδιάκοπη νοηματική ροή, όταν εμπλέκονται σε κοινωνικές συνομιλίες.
- Μειωμένη ευαισθησία στο κοινωνικό πλαίσιο, που συχνά οδηγεί σε ακατάλληλες συμπεριφορές.
- Περιορισμένη ανταπόκριση στα συναισθήματα και τις συναισθηματικές εκφράσεις των άλλων, καθώς και μειωμένη φαντασιακή δραστηριότητα
- Δυσκολία στη δημιουργία και διατήρηση κοινωνικών σχέσεων με συνομήλικους

Οι συμπεριφορές, τα ενδιαφέροντα ή οι δραστηριότητες είναι επαναλαμβανόμενα και έντονα, ξεφεύγοντας από το φυσιολογικό πλαίσιο για την ηλικία και το πολιτισμικό περιβάλλον.

Παραδείγματα περιλαμβάνουν:

- Μειωμένη προσαρμοστικότητα σε νέες καταστάσεις, συχνά με έντονο άγχος λόγω μικρών αλλαγών στο περιβάλλον ή απρόσμενων γεγονότων.

- Άκαμπτη προσκόλληση σε συγκεκριμένες ρουτίνες, όπως η τήρηση αυστηρών ωραρίων ή η ακολουθία συγκεκριμένων διαδρομών.
- Ισχυρή προσκόλληση σε κανόνες και επίμονη επανάληψη συμπεριφορών χωρίς σαφή λειτουργικό σκοπό.
- Επαναλαμβανόμενες κινήσεις ή στάσεις, όπως το κούνημα του σώματος, το περπάτημα στις μύτες των ποδιών ή ασυνήθιστες κινήσεις των δακτύλων.

Αισθητηριακά χαρακτηριστικά:

Τα άτομα μπορεί να εμφανίζουν έντονη ευαισθησία ή μειωμένη ανταπόκριση σε αισθητηριακά ερεθίσματα, όπως ήχους, φώτα, υφές, μυρωδιές και γεύσεις. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει και ασυνήθιστα ενδιαφέροντα για συγκεκριμένα ερεθίσματα, όπως η υπερβολική διερεύνηση υφών ή η έντονη προσκόλληση σε ορισμένα αντικείμενα.

Εξέλιξη της διαταραχής:

Η διαταραχή συνήθως γίνεται αντιληπτή στην πρώιμη παιδική ηλικία, αλλά τα συμπτώματα μπορεί να γίνουν πιο εμφανή αργότερα, καθώς αυξάνονται οι κοινωνικές απαιτήσεις. Τα περιορισμένα και επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφοράς παραμένουν εμφανή με την πάροδο του χρόνου, αν και η έντασή τους τείνει να μειώνεται κατά την εφηβεία. Τα συμπτώματα μπορεί να επηρεάσουν τα άτομα σε πολλαπλά επίπεδα, οικογενειακά, σχολικά, επαγγελματικά, κοινωνικά.

Πορεία της Διαταραχής: Η Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος μπορεί να εκδηλωθεί κλινικά σε οποιαδήποτε ηλικία, συμπεριλαμβανομένης της ενήλικης ζωής. Ωστόσο, είναι μια διαρκής κατάσταση, της οποίας η φύση και η επίδραση ποικίλλουν ανάλογα με την ηλικία, το επίπεδο νοητικής και γλωσσικής ανάπτυξης, τις συνυπάρχουσες διαταραχές και το περιβάλλον. Οι περιορισμένες και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές τείνουν να παραμένουν σταθερές με την πάροδο του χρόνου. Οι αισθητηριακές και κινητικές επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές είναι ιδιαίτερα κοινές και ενδέχεται να παραμείνουν σοβαρές. Στην προσχολική ηλικία, η ανάγκη για ομοιομορφία μπορεί να γίνει εμφανής και να ενισχυθεί όσο περνά ο χρόνος.

Αναπτυξιακά Στάδια:

Βρεφική Ηλικία: Σημάδια της διαταραχής μπορεί να εντοπιστούν στη βρεφική ηλικία, αλλά συνήθως αναγνωρίζονται εκ των υστέρων ως πρώιμες ενδείξεις της Διαταραχής του Αυτιστικού Φάσματος. Στα πρώτα χρόνια ζωής (μέχρι 4 ετών), η διάγνωση είναι συχνότερη, ιδιαίτερα σε παιδιά με γενικευμένη αναπτυξιακή καθυστέρηση. Οι κοινωνικές και γλωσσικές δεξιότητες μπορεί

να καθυστερούν, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις παρατηρείται οπισθοδρόμηση, όπως η απώλεια πρώιμων λέξεων ή κοινωνικής ανταπόκρισης, συνήθως μεταξύ του πρώτου και δεύτερου έτους. Εάν συμβεί απώλεια δεξιοτήτων, θα πρέπει να καταγραφεί με τον χαρακτηρισμό "απώλεια προηγουμένως αποκτηθεισών δεξιοτήτων".

Προσχολική Ηλικία: Σε αυτήν την ηλικία, χαρακτηριστικά σημάδια μπορεί να περιλαμβάνουν αποφυγή οπτικής επαφής, δυσκολία στη σωματική επαφή, έλλειψη κοινωνικού φαντασιακού παιχνιδιού, καθυστέρηση στην ανάπτυξη της γλώσσας ή χρήση της με τρόπο που δεν υποστηρίζει την κοινωνική συνομιλία. Εμφανίζεται επίσης κοινωνική αποστασιοποίηση, επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες ή εμμονές, και έλλειψη διάδρασης με συνομηλίκους. Συχνά, οι ευαίσθητες σε ήχους ή τρόφιμα υπερκαλύπτουν τις δυσκολίες στην κοινωνική επικοινωνία.

Μέση Παιδική Ηλικία: Σε παιδιά χωρίς διαταραχές πνευματικής ανάπτυξης, οι κοινωνικές δυσκολίες συχνά δεν εντοπίζονται μέχρι την είσοδο στο σχολείο ή την εφηβεία. Σε αυτές τις ηλικίες, τα προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής μπορεί να προκαλέσουν απομόνωση από συνομηλίκους. Είναι σύνηθες να εμφανίζεται έντονη αντίσταση στις αλλαγές ρουτίνας, υπερβολική εστίαση στη λεπτομέρεια, και άκαμπτη σκέψη. Επιπρόσθετα, μπορεί να προκύψουν συμπτώματα άγχους.

Εφηβεία: Κατά την εφηβεία, η κοινωνική πολυπλοκότητα και οι αυξημένες ακαδημαϊκές απαιτήσεις μπορεί να είναι δύσκολο να διαχειριστούν. Τα υποκείμενα ελλείμματα κοινωνικής επικοινωνίας μπορεί να επιδεινωθούν από συνυπάρχουσες ψυχικές διαταραχές, όπως κατάθλιψη ή άγχος. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η δυσκολία στις κοινωνικές σχέσεις εντείνεται, οδηγώντας σε αυξημένη κοινωνική απομόνωση.

Ενηλικίωση: Στην ενηλικίωση, η ικανότητα των ατόμων με ΔΑΦ να διαχειρίζονται τις σχέσεις σε κοινωνικό επίπεδο εμφανίζεται ως ιδιαίτερα δύσκολη διαδικασία. Τα προβλήματα που παρουσιάζονται στην ενηλικίωση μπορεί να αντιπροσωπεύουν αντιδράσεις στην κοινωνική απομόνωση ή στις κοινωνικές συνέπειες της ακατάλληλης συμπεριφοράς. Οι στρατηγικές αντιστάθμισης μπορεί να είναι επαρκείς για τη διατήρηση διωνυμικών σχέσεων, αλλά συνήθως είναι ανεπαρκείς σε κοινωνικές ομάδες. Κάποια εξειδικευμένα ενδιαφέροντα και η ικανότητα εστιασμένης προσοχής μπορούν να φανούν ωφέλιμα στην εκπαίδευση και την εργασία. Οι συνθήκες που επικρατούν στο εργασιακό περιβάλλον ίσως χρειαστεί να προσαρμοστούν στις ανάγκες του ατόμου. Μια πρώτη διάγνωση στην ενηλικίωση μπορεί να προκληθεί από μια κατάρρευση στις οικογενειακές ή επαγγελματικές σχέσεις. Στη ΔΑΦ υπάρχει πάντα μια ιστορία πρώιμων κοινωνικών-επικοινωνιακών δυσκολιών στην ανάπτυξη σχέσεων, αν και αυτή μπορεί να είναι σκιαγραφηθεί μόνο εκ των υστέρων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1 Ορισμός και βασικές αρχές της θεατρικής αγωγής

Η θεατρική αγωγή αποτελεί έναν δυναμικό τρόπο μάθησης που συνδυάζει στοιχεία θεάτρου και παιδαγωγικής. Ο όρος «θέατρο» προέρχεται από το αρχαίο ελληνικό ρήμα *θέωμαι*, που σημαίνει «παρατηρώ, βλέπω, θαυμάζω», ενώ η «αγωγή» σχετίζεται με τη διαδικασία της διαμόρφωσης γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων (Κουρετζής, 2010). Αυτή η μέθοδος εκπαίδευσης αξιοποιεί δραστηριότητες θεατρικής φύσης για την καλλιέργεια της έκφρασης, της δημιουργικότητας και της επικοινωνίας των μαθητών και μαθητριών.

Στο πλαίσιο του σχολείου, η θεατρική αγωγή εφαρμόζεται κυρίως μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, μιας δραστηριότητας που δίνει έμφαση στη δράση και στην ενεργή συμμετοχή των παιδιών. Το παιχνίδι από μόνο του αποτελεί βασικό μέσο μάθησης, ενώ το θέατρο, ως επιθετικός προσδιορισμός του όρου, αναδεικνύει τον δημιουργικό και εκφραστικό του χαρακτήρα (Κουρετζής, 2010). Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, οι μαθητές δεν περιορίζονται στην αποστήθιση πληροφοριών, αλλά κινητοποιούν τη φαντασία τους, ενώ ενισχύεται παράλληλα η σωματική έκφραση και η κοινωνική αλληλεπίδραση (Κοντογιάννη, 2012).

Αντίθετα από τις παραδοσιακές σχολικές παραστάσεις, που στοχεύουν στην αναπαράσταση ενός θεατρικού κειμένου με σκοπό μια τελική εκδήλωση, το θεατρικό παιχνίδι ενθαρρύνει τον αυθορμητισμό, την αυθεντικότητα και τη δημιουργική έκφραση των παιδιών. Εδώ δεν επιδιώκεται η τελειότητα στην εκτέλεση ενός ρόλου, αλλά η βιωματική εμπειρία και η ανάπτυξη της προσωπικής έκφρασης (Παπαδόπουλος, 2007). Μέσα από το παιχνίδι ρόλων, την παντομίμα και τον αυτοσχεδιασμό, τα παιδιά όχι μόνο ψυχαγωγούνται, αλλά αποκτούν επίσης μεγαλύτερη αυτογνωσία και ευαισθησία απέναντι στους άλλους (Γραμματάς, 2003).

Το θεατρικό παιχνίδι είναι μια παιδαγωγική μέθοδος που συνδυάζει το στοιχείο του παιχνιδιού με τη θεατρική τέχνη, δημιουργώντας ένα πλαίσιο ελεύθερης έκφρασης και δημιουργικότητας. Σε αντίθεση με τη συμβατική διδασκαλία, όπου κυριαρχεί η μετάδοση γνώσεων μέσω της ανάγνωσης και της αποστήθισης, εδώ τα παιδιά μαθαίνουν βιωματικά, μέσα από την αλληλεπίδραση και τον αυτοσχεδιασμό (Beauchamp, 1998).

Μια από τις βασικές αρχές είναι ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ενθαρρύνονται να πειραματιστούν με διαφορετικούς ρόλους, να εκφράσουν συναισθήματα και να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, μαθαίνουν να συνεργάζονται, να επικοινωνούν αποτελεσματικά και να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις με δημιουργικότητα (Κουρετζής & Παρζακώνη, 2012).

Ο αυτοσχεδιασμός αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο του θεατρικού παιχνιδιού, καθώς επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν αυθόρμητα τη σκέψη και την έκφρασή τους. Μέσω της

αλληλεπίδρασης με άλλους συμμετέχοντες, ανακαλύπτουν νέες πτυχές της προσωπικότητάς τους και αποκτούν αυτοπεποίθηση. Ταυτόχρονα, τους δίνεται η δυνατότητα να επεξεργαστούν κοινωνικά ζητήματα, φόβους και ανησυχίες μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον (Βουτσινά, 1991).

Επιπλέον, το θεατρικό παιχνίδι είναι μια συλλογική διαδικασία που καλλιεργεί την έννοια της συνεργασίας. Οι μαθητές λειτουργούν ως ομάδα, αναπτύσσοντας δεξιότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που θα τους φανούν χρήσιμες τόσο στην εκπαιδευτική όσο και στην επαγγελματική τους πορεία. Η ομαδικότητα και η αποδοχή της διαφορετικότητας αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία αυτής της προσέγγισης, καθώς κάθε παιδί είναι μοναδικό αλλά και ισότιμο μέλος της ομάδας (Beauchamp, 1998).

Στο θεατρικό παιχνίδι, ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται σημαντικά, δεν λειτουργεί ως αυθεντία που μεταδίδει γνώσεις, αλλά ως εμπυχωτής που ενθαρρύνει τα παιδιά να ανακαλύψουν τις δυνατότητές τους μέσα από το βίωμα και τη δράση (Λενακάκης, 2013). Ο ρόλος αυτός συνάδει με τα χαρακτηριστικά που διαθέτει ο εκπαιδευτικός σε μια αίθουσα διδασκαλίας, που διαπνέεται από τη φιλοσοφία της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης.

Ένας αποτελεσματικός εμπυχωτής δημιουργεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που ενισχύει την εμπιστοσύνη των παιδιών στον εαυτό τους και στην ομάδα. Ενθαρρύνει τη συμμετοχή, απομακρύνει τις αναστολές και βοηθά τα παιδιά να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα με φυσικό τρόπο (Κοντογιάννη, 2012). Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως διαμεσολαβητής, παρέχοντας τις απαραίτητες κατευθύνσεις, αλλά αφήνοντας παράλληλα χώρο για αυθορμητισμό και δημιουργικότητα.

Μέσα από αυτή τη διαδικασία, ο εκπαιδευτικός γνωρίζει καλύτερα τους μαθητές του, κατανοεί τις ανάγκες τους και μπορεί να προσαρμόσει τη διδασκαλία του ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες απαιτήσεις της κάθε ομάδας. Παράλληλα, η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών γίνεται πιο αλληλεπιδραστική, καθώς καταρρίπτονται οι αυστηρές ιεραρχικές δομές της παραδοσιακής διδασκαλίας παλαιότερων ετών (Λενακάκης, 2013).

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του θεατρικού παιχνιδιού είναι η έμφαση στη σωματική έκφραση. Σε αντίθεση με τις τυπικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όπου η μάθηση είναι κυρίως γνωστική, το θεατρικό παιχνίδι κινητοποιεί ολόκληρη την προσωπικότητα του παιδιού – σώμα, σκέψη και συναίσθημα.

Μέσα από τη σωματική κίνηση, οι μαθητές ξεπερνούν φόβους και αναστολές, απελευθερώνοντας τη φαντασία τους και εκφράζοντας συναισθήματα με τρόπο πιο αυθόρμητο. Ειδικά για τα πιο εσωστρεφή παιδιά, η συμμετοχή σε θεατρικές δραστηριότητες μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό εργαλείο για την ανάπτυξη αυτοπεποίθησης και κοινωνικών δεξιοτήτων. Ο αυτοσχεδιασμός, που αποτελεί βασικό στοιχείο της διαδικασίας, προσφέρει στα παιδιά την ευκαιρία να πειραματιστούν, να δοκιμάσουν διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας και να

αναπτύξουν την ικανότητα της γρήγορης προσαρμογής σε νέες καταστάσεις (Κουρετζής & Παρζακώνη, 2012).

Το θεατρικό παιχνίδι δεν είναι απλώς μια ψυχαγωγική δραστηριότητα, αλλά ένα ισχυρό εργαλείο μάθησης που συνδυάζει τη δημιουργικότητα, την ομαδικότητα και τη βιωματική εμπειρία. Ενισχύει τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, ενώ παράλληλα προάγει την έκφραση, τη συνεργασία και την κριτική σκέψη. Ως εκπαιδευτική μέθοδος, προσφέρει έναν εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου.

Αφού κατανοήσαμε τη σημασία της θεατρικής αγωγής στο σχολικό περιβάλλον και τις βασικές αρχές της, είναι σημαντικό να διερευνήσουμε το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή εφαρμόζεται στην Ελλάδα, προκειμένου να αναδείξουμε τις υπάρχουσες δομές, τις ευκαιρίες αλλά και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

3.2 Το πλαίσιο της θεατρικής αγωγής στην Ελλάδα

Η θεατρική αγωγή, μέσα από τη μορφή του θεατρικού παιχνιδιού, έχει τη δυνατότητα να λειτουργήσει ως διδακτικό εργαλείο για πολλά μαθήματα του σχολικού προγράμματος. Στη σύγχρονη εκπαίδευση, όπου η βιωματική μάθηση κατέχει κεντρική θέση, το θέατρο μπορεί να αξιοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να επιτύχουν τους διδακτικούς στόχους τους με έναν ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο, μειώνοντας το άγχος των μαθητών (Κοντογιάννη, 2012). Πολλές χώρες το έχουν ήδη εντάξει ως εκπαιδευτική προσέγγιση, εφαρμόζοντάς το σε διάφορα προγράμματα, όπως η αγωγή υγείας και η περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Η πρώτη επίσημη ένταξη της θεατρικής αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πραγματοποιήθηκε το 1989, όταν συμπεριλήφθηκε στο αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου (Σέξτου, 2007). Σε αυτή τη φάση, δόθηκε έμφαση στο θεατρικό παιχνίδι, τον αυτοσχεδιασμό, αλλά και σε άλλες μορφές θεάτρου, όπως το κουκλοθέατρο και το θέατρο σκιών. Παρόλο που μέχρι τότε η εφαρμογή της γινόταν ανεπίσημα, βασιζόμενη στην πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών, η ένταξή της στο πρόγραμμα σπουδών αποτέλεσε ένα σημαντικό βήμα για την αναγνώριση της αξίας της.

Το 1993, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εξέδωσε το *Βιβλίο του Δασκάλου για τη Θεατρική Αγωγή*, το οποίο περιλάμβανε θεωρητικές και μεθοδολογικές κατευθύνσεις για τη χρήση του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαίδευση. Στο πλαίσιο της Αισθητικής Αγωγής, η θεατρική αγωγή αναγνωρίστηκε ως ξεχωριστό αντικείμενο τόσο στο Νηπιαγωγείο όσο και στο Δημοτικό σχολείο (Γιάνναρης, 2001). Ωστόσο, για αρκετά χρόνια η σημασία της υποτιμήθηκε, καθώς οι ώρες του μαθήματος συχνά χρησιμοποιούνταν για να καλυφθούν κενά άλλων μαθημάτων, όπως τα Μαθηματικά ή η Γλώσσα.

Μόνο την τελευταία δεκαετία παρατηρείται μια σταδιακή αλλαγή στην αντιμετώπιση του μαθήματος της θεατρικής αγωγής. Η ενσωμάτωση δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τη

μουσική, τα εικαστικά και το θεατρικό παιχνίδι στο μάθημα της Αισθητικής Αγωγής συνέβαλε στην αναβάθμισή του. Το θέατρο άρχισε να λαμβάνει τη θέση που του αξίζει στο σχολικό περιβάλλον, όχι μόνο ως μορφή τέχνης αλλά και ως εκπαιδευτικό εργαλείο που συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (Γραμματάς, 2003).

Στο Νηπιαγωγείο, οι κύριοι στόχοι της θεατρικής αγωγής είναι η γνωριμία των παιδιών με τον εαυτό τους και το περιβάλλον τους, η ανάπτυξη της λεκτικής και σωματικής τους έκφρασης, η κοινωνική τους ένταξη και η αισθητική τους καλλιέργεια. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, τα παιδιά βιώνουν μια διαδικασία που ενισχύει την προσωπική τους ανάπτυξη και ισορροπία. Δεδομένου ότι σε αυτή την ηλικία η φαντασία είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένη, τα παιδιά μπορούν εύκολα να συμμετέχουν και να εκφράζονται αυθόρμητα (Γραμματάς, 2003).

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (Δ.Ε.Π.Σ.), το οποίο εφαρμόστηκε σταδιακά στο εκπαιδευτικό σύστημα, περιλαμβάνει αναφορές στη θεατρική αγωγή κυρίως στην Α' και Β' Δημοτικού, δίπλα σε δραστηριότητες όπως η παντομίμα, ο αυτοσχεδιασμός και η δραματοποίηση. Αντίστοιχα, στο πρόγραμμα σπουδών της Ε' Δημοτικού επισημαίνεται η σημασία της θεατρικής αγωγής ως μέσο βιωματικής μάθησης και ανάπτυξης εμπειριών των μαθητών (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – ΠΙ, 2002). Η ένταξη αυτών των στοιχείων στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα επιβεβαιώνει τον αυξανόμενο ρόλο που αρχίζει να αποκτά η θεατρική αγωγή στο σχολείο.

Η αυξημένη αναγνώριση της σημασίας της θεατρικής αγωγής οδήγησε στη δημιουργία προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να αντιλαμβάνονται την ανάγκη εκπαίδευσης σε τεχνικές θεατρικού παιχνιδιού, προκειμένου να μπορούν να λειτουργούν ως αποτελεσματικοί εμπνευστές στην τάξη. Ωστόσο πολλά βήματα πρέπει να πραγματοποιηθούν ακόμη προς αυτή την κατεύθυνση.

Οι βασικές επιδιώξεις της θεατρικής αγωγής, όπως αυτές διατυπώνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, περιλαμβάνουν την καλλιέργεια της ευαισθησίας των παιδιών, την ανάπτυξη της αισθητηριακής και αντιληπτικής τους ικανότητας, την απόκτηση καλλιτεχνικών και γενικών γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων που θα τους φανούν χρήσιμες στη μελλοντική τους ζωή, την ενεργοποίηση της δημιουργικής τους σκέψης και την ενίσχυση της παρατηρητικότητάς τους και της ικανότητάς τους να επικοινωνούν καλύτερα με το περιβάλλον. Αντίθετα, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση η θεατρική τέχνη δεν είχε μέχρι πρόσφατα τη θέση που της αναλογεί. Πριν από το 2000, τα διδακτικά εγχειρίδια του Γυμνασίου και του Λυκείου έδιναν περιορισμένη έμφαση στο σύγχρονο θέατρο, επικεντρώνοντας περισσότερο στο αρχαίο δράμα. Επιπλέον, τα λίγα θεατρικά κείμενα που υπήρχαν προσεγγίζονταν κυρίως από φιλολογική σκοπιά, χωρίς να ενσωματώνουν βιωματικές δραστηριότητες, όπως το θεατρικό παιχνίδι (Γκόβας & Κακλαμάνη, 2000).

Μετά το 2000, ωστόσο, παρατηρείται μια σταδιακή αναγνώριση της θεατρικής τέχνης ως εργαλείου μάθησης. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Σ.) δίνει

έμφαση στην κριτική σκέψη και τη βιωματική δράση, γεγονός που ενισχύει τη χρήση του θεάτρου ως διδακτικού μέσου. Η θεατρική αγωγή δεν περιορίζεται πλέον στην απλή ανάλυση θεατρικών κειμένων, αλλά ενθαρρύνει τη δημιουργική συμμετοχή των μαθητών μέσα από δραστηριότητες που προάγουν τη φαντασία, την έκφραση και τη συνεργασία.

Συμπερασματικά, η θεατρική αγωγή έχει αρχίσει να κερδίζει τη θέση που της αξίζει στο εκπαιδευτικό σύστημα, αναδεικνυόμενη ως πολύτιμο εργαλείο μάθησης. Ακόμη και στο πλαίσιο του γυμνασίου αρχίζουν να αναδεικνύονται τα οφέλη της θεατρικής αγωγής. Με τη χρήση θεατρικών τεχνικών, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν κοινωνικές, συναισθηματικές και γνωστικές δεξιότητες, βελτιώνοντας παράλληλα την επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους. Η αξιοποίηση του θεάτρου στην εκπαίδευση δεν συμβάλλει μόνο στην επίτευξη των διδακτικών στόχων, αλλά και στη διαμόρφωση μιας πιο ολοκληρωμένης και ανθρωποκεντρικής προσέγγισης στη μάθηση, προωθώντας τη συμπερίληψη όλου του μαθητικού πληθυσμού.

Παρόλο που η θεατρική αγωγή έχει αρχίσει να εντάσσεται με κάποιον τρόπο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, υπάρχουν χώρες που την αξιοποιούν με πιο συστηματικό τρόπο. Για τον λόγο αυτό, θα γίνει μια αναφορά στο πως η θεατρική αγωγή εντάσσεται σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, ώστε να εντοπίσουμε καλές πρακτικές που θα μπορούσαν να υιοθετηθούν και στην Ελλάδα.

3.3 Θεατρική αγωγή σε άλλες χώρες

Σε διεθνές πλαίσιο ο όρος θεατρική αγωγή αναφέρεται στη χρήση του θεάτρου ως μέσου για διαδραστική μάθηση και για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών. Δεν έχει ως στόχο την εκμάθηση σε βάθος της θεατρικής πράξης με στόχο την παραγωγή επαγγελματικών παραστάσεων για την αφύπνιση του κοινού. Αντιθέτως, αφορά και σε αυτή την περίπτωση, στην εναρμόνιση της επαφής με πολλές πλευρές της τέχνης του θεάτρου στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, ως αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το 1925 ο Ismayil Hakki Baltacioglu αναφέρει πως η συμμετοχή σε σχολική παράσταση αποτελεί εκπαιδευτικό εργαλείο. Ο όρος της θεατρικής αγωγής προέρχεται από τη Γαλλία του 18ου αι, όπου στις απόψεις του Jean-Jacques Rousseau βρίσκονται η μάθηση στην πράξη και η μάθηση στη θεατρική πράξη. Στο Ηνωμένο Βασίλειο η θεατρική αγωγή υπάρχει σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, περιλαμβάνοντας και την ειδική εκπαίδευση. Στη Γερμανία το μάθημα αυτό αποτελεί μάθημα επιλογής. Στις Ηνωμένες Πολιτείες τα μαθήματα δραματικής τέχνης είναι τα πιο δημοφιλή. Το 70% της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας έχει στο αναλυτικό πρόγραμμα τη δυνατότητα επιλογής τέτοιων μαθημάτων. Στην Κίνα το 60% έχει ενσωματώσει στοιχεία της θεατρικής πράξης στον τρόπο διδασκαλίας των υπόλοιπων μαθημάτων (Ren, 2023).

Η θεατρική αγωγή, ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο εφαρμόζεται, αναγνωρίζεται ως ένα ισχυρό εργαλείο μάθησης. Ιδιαίτερα στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, το θέατρο μπορεί να προσφέρει πολύτιμες δυνατότητες για τη συμπερίληψη όλων των μαθητών, αξιοποιώντας τεχνικές που ενισχύουν τη συνεργασία και τη δημιουργική έκφραση.

3.4 Ο ρόλος του θεάτρου στην εκπαίδευση και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η διαφοροποιημένη εκπαίδευση είναι μια παιδαγωγική προσέγγιση που αναγνωρίζει ότι οι μαθητές διαφέρουν ως προς τις μαθησιακές τους ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους. Στοχεύει στην προσαρμογή της διδασκαλίας ώστε να καλύπτει αυτές τις διαφορές, παρέχοντας πολλαπλές μεθόδους μάθησης και αξιολόγησης. Σε αυτό το πλαίσιο, η θεατρική αγωγή αναδεικνύεται ως ένα ισχυρό εργαλείο, καθώς επιτρέπει στους μαθητές να μαθαίνουν μέσω της βιωματικής εμπειρίας, της δημιουργικότητας και της συνεργασίας, ενισχύοντας τη συμμετοχή όλων ανεξαρτήτως των ατομικών τους ιδιαιτεροτήτων.

Σε πολλά παραδοσιακά σχολικά περιβάλλοντα, η εκπαίδευση βασίζεται στην απομνημόνευση, στις τυποποιημένες αξιολογήσεις και στην αυστηρή διάκριση μεταξύ σωστού και λάθους. Αυτός ο τρόπος διδασκαλίας συχνά δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών, καθώς αγνοεί τις διαφορετικές μαθησιακές προτιμήσεις και ικανότητές τους. Αντίθετα, η θεατρική αγωγή παρέχει έναν ευέλικτο και πολυαισθητηριακό τρόπο μάθησης, όπου η γνώση δεν μεταδίδεται μηχανικά, αλλά κατακτάται μέσα από τη δράση, την εξερεύνηση και τη συνεργασία (Beauchamp, 1998).

Η διαφοροποιημένη εκπαίδευση βασίζεται στην αρχή ότι κάθε μαθητής μαθαίνει με τον δικό του ρυθμό και τρόπο. Η θεατρική αγωγή εξυπηρετεί αυτόν τον στόχο, καθώς αξιοποιεί τη σωματική έκφραση, τον αυτοσχεδιασμό και τη δραματοποίηση, δίνοντας στους μαθητές πολλαπλές ευκαιρίες για μάθηση. Έτσι, μαθητές με έντονη κιναισθητική νοημοσύνη μπορούν να αφομοιώσουν πληροφορίες μέσω της κίνησης και της μίμησης, ενώ μαθητές με ανεπτυγμένη διαπροσωπική νοημοσύνη ωφελούνται από τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους (Καραμήτρου, 2004).

Επιπλέον, η θεατρική αγωγή στη διαφοροποιημένη εκπαίδευση επιτρέπει τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος όπου οι μαθητές/-τριες δεν αισθάνονται παθητικοί δέκτες της γνώσης, αλλά συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, αναλαμβάνουν ρόλους, πειραματίζονται και συνδιαμορφώνουν το μάθημα, γεγονός που τους προσφέρει κίνητρα για μάθηση και αυξάνει τη χαρά της εκπαιδευτικής εμπειρίας (Κουρετζής & Παρζακώνη, 2012). Παράλληλα, μέσα από το παιχνίδι ρόλων οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν την ευκαιρία να εξερευνήσουν διαφορετικές ταυτότητες και να κατανοήσουν καλύτερα τις

εμπειρίες των άλλων. Αυτό ενισχύει την ενσυναίσθηση και τη συνεργασία, συμβάλλοντας στη δημιουργία μιας τάξης όπου όλοι νιώθουν αποδεκτοί και σημαντικοί (Dickinson & Jonathan Neelands, 2006). Καθώς το θεατρικό παιχνίδι δεν βασίζεται σε απόλυτα σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, προσφέρει ένα ασφαλές πλαίσιο για μαθητές/-τριες που φοβούνται την αποτυχία, όπως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, επιτρέποντάς τους να εκφραστούν χωρίς το άγχος της αξιολόγησης (Hendi & Toon, 2001).

Ένας από τους κύριους στόχους της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης είναι η προώθηση της συμπερίληψης και της ισότιμης συμμετοχής όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Στη σύγχρονη πολυπολιτισμική τάξη, όπου συνυπάρχουν μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, διαφορετικά επίπεδα ικανοτήτων ή ειδικές μαθησιακές ανάγκες, η θεατρική αγωγή μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης (Γραμματάς, 2003).

Το θέατρο, ως παιδαγωγικό εργαλείο, ενσωματώνει επίσης τη βιωματική μάθηση, μια βασική αρχή της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης. Οι μαθητές κατανοούν βαθύτερα τη γνώση όταν την αποκτούν μέσω της εμπειρίας. Η θεατρική αγωγή παρέχει αυτή τη δυνατότητα, καθώς οι μαθητές δεν μαθαίνουν παθητικά, αλλά εμπλέκονται ενεργά σε δραστηριότητες που συνδέονται με τη ζωή τους και τις προσωπικές τους εμπειρίες (Παπαδόπουλος, 2007).

Η διαφοροποιημένη εκπαίδευση επιδιώκει όχι μόνο τη μετάδοση της γνώσης αλλά και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της προσωπικής έκφρασης. Η θεατρική αγωγή ενισχύει αυτούς τους στόχους, καθώς μέσα από την αυτοσχεδιαστική διαδικασία και τη δραματοποίηση, οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν, να επιλύσουν προβλήματα και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους.

Η χρήση θεατρικών τεχνικών επιτρέπει στους μαθητές να προσεγγίζουν πολύπλοκα ζητήματα με τρόπο που τους κινητοποιεί συναισθηματικά και διανοητικά. Για παράδειγμα, ένα ιστορικό γεγονός μπορεί να αποκτήσει νέο νόημα όταν οι μαθητές το αναπαραστήσουν μέσα από ένα θεατρικό δρώμενο, καθώς βιώνουν τα συναισθήματα και τις προκλήσεις των ιστορικών προσώπων (Yoon, 2006).

Επιπλέον, η θεατρική αγωγή βοηθά στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, ιδιαίτερα για μαθητές που δυσκολεύονται να εκφραστούν σε ένα παραδοσιακό περιβάλλον διδασκαλίας. Η συμμετοχή σε θεατρικές δραστηριότητες τους προσφέρει έναν εναλλακτικό τρόπο να επικοινωνούν τις σκέψεις και τις ιδέες τους, ενισχύοντας την αυτοέκφρασή τους και αναπτύσσοντας τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Hendy & Toon, 2001).

Το θέατρο, ως εναλλακτική προσέγγιση στη μαθησιακή διαδικασία, έχει αναδειχθεί σε πολύτιμο εργαλείο για τη σύγχρονη εκπαίδευση. Καθώς μπορεί να προωθήσει τη βιωματική μάθηση και τη δυναμική αλληλεπίδραση μέσα στην τάξη, ξεπερνά τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές μεθόδους, προσφέροντας νέες προοπτικές στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές

(Peter, 2009). Η ενσωμάτωση διάφορων πλευρών της θεατρικής αγωγής, όπως το θεατρικό παιχνίδι και η δραματοποίηση στις δραστηριότητες της τάξης, μπορεί να ενισχύσει σημαντικά τις μαθησιακές εμπειρίες και τα αποτελέσματα της μάθησης, παρά την επιφυλακτικότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί συχνά αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους πρακτικές, λόγω των πιέσεων και των περιορισμών που αντιμετωπίζουν καθημερινά.

Ωστόσο καλό είναι να ληφθεί υπόψη ότι η ενσωμάτωση στοιχείων της θεατρικής αγωγής προτείνεται από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία διαφορετικών αντικειμένων (Ζαφειριάδης & Δαρβούδης, 2010). Μπορεί να ευνοηθεί δηλαδή η ενσωμάτωση σε διάφορα μαθήματα, όπως αυτά των φυσικών επιστημών, στην ιστορία, τη λογοτεχνία, ακόμη και τα μαθηματικά. Κάνοντας τις αφηρημένες έννοιες πιο απτές και συγκεκριμένες, οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να τις κατανοήσουν σε βάθος και να επεξεργαστούν αποτελεσματικότερα πολύπλοκες πληροφορίες.

Σε διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια η ενσωμάτωση θεατρικών μεθόδων και τεχνικών μπορεί να οδηγήσει στην αύξηση του κινήτρου και του επιπέδου εμπλοκής των εμπλεκόμενων. Η ενσωμάτωση του θεάτρου στη σχολική τάξη ενεργοποιεί το σύνολο των αισθήσεων και μπορεί να αποδειχθεί ως ένας καινοτόμος και αποτελεσματικός τρόπος διδασκαλίας και εκμάθησης (Toivanen, 2016). Η μάθηση γίνεται πιο δυναμική και ελκυστική, αιχμαλωτίζοντας την προσοχή των μαθητών, μαθητριών, αφού απαραίτητο στοιχείο είναι η ενεργή συμμετοχή τους. Αυτή η ενεργή συμμετοχή βοηθά στη διατήρηση του ενδιαφέροντος τους και κάνει τη μάθηση ευχάριστη, το οποίο είναι κρίσιμο για την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό συμβαίνει διότι ενσωματώνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία η κίνηση, η εμπλοκή των αισθήσεων, η γλώσσα, η ουσιαστική επικοινωνία, ενώ παράλληλα διαμορφώνεται ο χώρος στον οποίο με άμεσο τρόπο μπορούν να αναδειχθούν οι σκέψεις και οι αντιλήψεις των μαθητών (Tombak, 2014). Προσφέρεται στην αίθουσα διδασκαλίας ένα τοπίο νέων μεθόδων που δεν αποκλείουν τη φωνητική δράση και τη σωματική κίνηση, τεχνικές που συνήθως απουσιάζουν από την εκπαιδευτική πράξη και δύνανται να συμβάλλουν στην εστίαση της προσοχής (Toivanen, Halkilahti, & Ruismäki, 2013).

Το σώμα ως εργαλείο μάθησης

Ειδικότερα, όπως έχει επισημανθεί και παραπάνω, η χρήση του σώματος αποτελεί ένα πολύ σημαντικό εργαλείο καταγραφής των εμπειριών που οδηγούν στη γνώση, καθώς οι εμπλεκόμενοι χρησιμοποιούν τα σώματα και τις αισθήσεις τους για να εξερευνήσουν και να κατανοήσουν τις έννοιες που εξετάζονται κάθε φορά. Αυτή η μέθοδος απόκτησης βιωματικά της γνώσης επικοινωνεί ως τρόπος με όσα συμβαίνουν στα πρώιμα αναπτυξιακά στάδια του ανθρώπου, όπου η μάθηση είναι βαθιά συνδεδεμένη με τις φυσικές δράσεις και τις αισθητηριακές εμπειρίες (Flavell, 1963). Σύμφωνα με αυτή τη λογική, οι σημαντικές γνωστικές λειτουργίες είναι ουσιαστικά

βασισμένες στη δράση και την αντίληψη ως αποτέλεσμα της εμπειρίας (Kontra, Goldin-Meadow, & Beilock, 2012; Kiefer & Trumpp, 2012).

Συμπληρωματικά υπάρχουν στοιχεία που υποδεικνύουν ότι η χρήση του σώματος στις μαθησιακές δραστηριότητες μπορεί να εμπλουτίσει τις γνωστικές λειτουργίες. Για παράδειγμα, η κίνηση και η αναπαράσταση εννοιών μπορεί να βοηθήσει στη διανομή του γνωστικού φορτίου στα διάφορα υποσυστήματα μνήμης (οπτικά, ακουστικά και κινητικά), κάνοντας τη μάθηση πιο αποτελεσματική και αποδοτική (Chandler & Tricot, 2015). Επειδή απαιτείται ενεργή συμμετοχή και συναισθηματική εμπλοκή, οι θεατρικές δραστηριότητες στο επίπεδο του μαθήματος βοηθούν στην αποτελεσματικότερη κωδικοποίηση των πληροφοριών και στην ενίσχυση της μακροχρόνιας μνήμης. Αυτή η βαθύτερη επεξεργασία καθιστά το υλικό πιο εύκολο να ανακληθεί και ανθεκτικότερο με την πάροδο του χρόνου (Malinverni, Silva, & Parés, 2012).

Συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη

Παράλληλα, το θέατρο δίνει τη δυνατότητα εργασίας σε ομάδες, μέσα στις οποίες εφαρμόζονται διάφορες θεατρικές πρακτικές και δύνανται να προκύψουν από την εργασία αυτή μικρές αφηγήσεις που ενσωματώνουν το στοιχείο του μύθου. Χρησιμοποιώντας οι μαθητές και οι μαθήτριες φανταστικούς ρόλους ως όχημα μπορούν να εκφράζουν σκέψεις και απόψεις, συνειδητοποιώντας πρωταρχικά οι ίδιοι τον εσωτερικό τους κόσμο και στη συνέχεια να επικοινωνώντας τον στους γύρω τους (Neelands & Goode, 2000). Μέσω της συμμετοχής σε θεατρικές δραστηριότητες, τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλους και παίρνουν αποφάσεις μέσα από αυτούς τους ρόλους. Αυτή η διαδικασία μπορεί επίσης να ενισχύσει την αίσθηση αυτονομίας και ελέγχου στη μάθησή τους, ενθαρρύνοντάς τους να ανακαλύπτουν οι ίδιοι νέους τρόπους προσέγγισης της, γεγονός που θα συμβάλει στη γενικότερη προσπάθεια δημιουργίας διαφοροποιημένων αιθουσών διδασκαλίας. Υποστηρίζεται επίσης η ανάπτυξη εκτελεστικών λειτουργιών όπως ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η επίλυση προβλημάτων. Μέσω του παιχνιδιού ρόλων, το σύνολο της τάξης εξασκεί αυτές τις δεξιότητες σε ένα δομημένο αλλά δημιουργικό περιβάλλον, βελτιώνοντας τη γνωστική του ευελιξία και την ικανότητά διαχείρισης καθηκόντων.

Η συμμετοχή σε τέτοιου τύπου δραστηριότητες μπορεί να προωθήσει την ρύθμιση των συναισθημάτων και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Βοηθά τους μαθητές και τις μαθήτριες να εξερευνήσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον. Ενθαρρύνει επίσης τη συνεργασία καθώς τα παιδιά οργανώνονται συλλογικά για να δημιουργήσουν και να παρουσιάσουν σκηνές, με αποτέλεσμα να βελτιώνεται ο τρόπος με τον οποίον αλληλοεπιδρούν και κατανοούν τους συμμαθητές τους.

Δραστηριότητες οι οποίες εμπλέκουν την αφήγηση ιστοριών και μύθων μπορούν να αποδειχθούν εξαιρετικά ευεργετικές, καθώς τα εμπλεκόμενα άτομα μαθαίνουν μέσα από τη

μελέτη χαρακτήρων . Η ενασχόληση με το περιεχόμενο των αφηγήσεων και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι χαρακτήρες οδηγούν τα άτομα στο να συμπάσχουν και να προσπαθούν να βρουν τρόπους επίλυσης καταστάσεων στο φανταστικό επίπεδο (Silverman, 2011). Η χρήση του θεάτρου και μεθόδων αυτού με στόχο την ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων βρίσκει κομβικής σημασίας εφαρμογή στην ενίσχυση ατόμων με ΔΑΦ στο σχολικό περιβάλλον, ώστε να βοηθηθούν κατάλληλα για την πραγματοποίηση αλλαγών στο κοινωνικό επίπεδο (O'Leary, 2013).

Είναι σημαντικό σε αυτό το σημείο να τονιστεί ότι η τέχνη με τις διάφορες εκφράσεις της, θέατρο, χορός, μουσική, εικαστικά, ποίηση δύναται να είναι ο τόπος εκείνος όπου δεν αποκλείεται κανένας. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαφοροποιούν κατάλληλα το υλικό αξιοποιώντας τις παρατηρήσεις τους, ώστε να διαμορφωθεί ένα πρόγραμμα που θα βασίζεται στις εξατομικευμένες ανάγκες κάθε παιδιού (Alexander, Johnson, Leibham, & Kelley, 2008). Η δημιουργία ενός σχολείου που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων προϋποθέτει έναν προσεκτικό και ευέλικτο σχεδιασμό. Αυτός θα πρέπει να συνδυάζει τόσο απαιτητικά μονοπάτια μάθησης, όσο και εκπαιδευτικές στρατηγικές με διαφοροποιημένα στοιχεία. Μάλιστα, τέτοιες προσεγγίσεις μπορούν να προσαρμοστούν με επιτυχία ακόμη και σε πιο εξειδικευμένα εκπαιδευτικά πλαίσια (Kemp & Tissot, 2012).

Συμπερασματικά, η θεατρική αγωγή αποτελεί έναν από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους εφαρμογής της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης, καθώς ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών/-τριών, ανεξάρτητα από τις μαθησιακές τους προτιμήσεις και ικανότητες. Μέσα από το θέατρο, η μάθηση γίνεται βιωματική, η συνεργασία ενισχύεται και οι μαθητές αποκτούν κίνητρα για συμμετοχή. Παράλληλα, δημιουργείται ένα σχολικό περιβάλλον όπου η αποδοχή και η ενσυναίσθηση καλλιεργούνται, προωθώντας την έννοια της συμπερίληψης και του σεβασμού της διαφορετικότητας. Ως εκ τούτου, η θεατρική αγωγή δεν είναι απλώς μια καλλιτεχνική δραστηριότητα, αλλά μια ουσιαστική παιδαγωγική μέθοδος που ενσωματώνει τις βασικές αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, μετατρέποντας τη μάθηση σε μια πιο ανθρώπινη, δημιουργική και αποτελεσματική διαδικασία. Ωστόσο, είναι εξίσου σημαντικό να εξετάσουμε πως ένα σημαντικό κεφάλαιο της θεατρικής αγωγής, δηλαδή το θεατρικό παιχνίδι, αντιμετωπίζεται από τους εκπαιδευτικούς και πώς εφαρμόζεται στην πράξη, εστιάζοντας στις εμπειρίες και τις απόψεις τους.

3.5 Θεατρικό παιχνίδι και γνώμες εκπαιδευτικών Β. Ελλάδας (Bella & Evaggelidou, 2018)

Στη μελέτη των Bella, M. & Evaggelidou, C., (2018) παρουσιάζονται οι απόψεις 12 εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο που το θεατρικό παιχνίδι επηρεάζει τους μαθητές και τις μαθήτριες με ΔΑΦ

ως προς την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική άποψη για το θεατρικό παιχνίδι και το χρησιμοποιούν συχνά στη διδασκαλία τους, πιστεύοντας ότι είναι μια εναλλακτική μέθοδος που ενθαρρύνει την κοινωνική ανάπτυξη στο σχολικό περιβάλλον. Η μελέτη επισημαίνει επίσης τη θετική επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στη συνεργατική μάθηση και την κοινωνική αλληλεπίδραση, προάγοντας τη συγκέντρωση και την επικοινωνία των μαθητών με ΔΑΦ. Επιπλέον, η έρευνα αναδεικνύει τη σημασία του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και προτείνει στρατηγικές για περαιτέρω βελτίωση. Η έρευνα θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς εστιάζει σε παιδιά με περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες και προσφέρει νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για την ενίσχυσή τους.

Οι εκπαιδευτικοί προωθούν μια μαθητοκεντρική εκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία δίνει στους μαθητές την ελευθερία να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σε ομαδικό επίπεδο, επιδεικνύοντας παράλληλα εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να καθοδηγούν τους συμμαθητές τους με ΔΑΦ. Αυτή η προσέγγιση ενισχύει το δικαίωμα του παιδιού να επιλέγει, να δημιουργεί σχέσεις και να επικοινωνεί, ενώ του παρέχει τη δυνατότητα να σκέφτεται, να εξερευνά και να ανακαλύπτει λύσεις μέσα από τη διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού.

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μια δραστηριότητα που συνδυάζει φαντασία και συνεργασία, ενσωματώνοντας ρόλους και αφηγηματικές πράξεις. Μέσα από την υποδυτική διαδικασία, οι μαθητές με ΔΑΦ ανακαλύπτουν τον εαυτό τους και αναπτύσσουν επικοινωνιακές δεξιότητες, ενώ παράλληλα δημιουργούν μικρές ιστορίες και συνεργάζονται με τους συνομηλικούς τους. Η δραστηριότητα αυτή προωθεί τη φαντασία και την ευελιξία, καθώς οι μαθητές μπορούν να αντικαθιστούν αντικείμενα με φανταστικά (π.χ., ένα κουτί ως τηλέφωνο) ή να ανταποκρίνονται σε συμβολικές δράσεις άλλων (π.χ., γελώντας όταν κάποιος υποδύεται ένα σκύλο). Η φαντασική φύση των αντικειμένων μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν αφηρημένες έννοιες και να αντιληφθούν βιωματικά ποικίλες καταστάσεις. Επιπλέον, το θεατρικό παιχνίδι διαφοροποιείται από άλλες δραστηριότητες, καθώς δεν περιλαμβάνει ανταγωνιστικά στοιχεία, δημιουργώντας έναν χώρο όπου οι μαθητές εκφράζονται αυθεντικά και ελεύθερα.

Η μετάβαση από τη λεκτική στη φυσική επικοινωνία μέσω του θεατρικού παιχνιδιού συμβάλλει στον αναπροσδιορισμό των σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Οι ρόλοι λειτουργούν ως γέφυρες που ενισχύουν τη συνεργασία και την κοινωνική αλληλεπίδραση, ενώ παράλληλα φέρνουν όλους τους συμμετέχοντες σε ένα ενιαίο και αλληλέγγυο σύνολο.

Το θεατρικό παιχνίδι επηρεάζει τόσο τον λόγο όσο και το σώμα. Αυτό σημαίνει ότι η πλοκή περιέχει περισσότερα στοιχεία κίνησης και λιγότερα λόγου, με το νόημα να εξελίσσεται μέσα από τις κινήσεις. Οι οδηγίες είναι πιο περιγραφικές και λιγότερο λεκτικές. Από την άλλη πλευρά, ορισμένοι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής πιστεύουν ότι οι μαθητές με ΔΑΦ ανταποκρίνονται καλύτερα σε οπτικές οδηγίες ειδικά όταν οι δραστηριότητες διεξάγονται στην

αυλή του σχολείου, όπου οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν περιορισμούς λόγω του μεγάλου χώρου και του έντονου θορύβου. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά με ΔΑΦ ενίοτε μπορεί να δυσκολεύονται να εστιάσουν την προσοχή τους και να διατηρήσουν τον έλεγχο.

Η προσαρμογή των μαθημάτων ανάλογα με την ηλικία και τις ανάγκες των παιδιών είναι καθοριστικής σημασίας. Οι δραστηριότητες θα πρέπει να περιλαμβάνουν δημιουργία, παρουσίαση έργων και ευκαιρίες ανατροφοδότησης, ώστε να ενθαρρύνεται η ατομική αλλά και η ομαδική πρόοδος.

Συμπερασματικά, διαφαίνεται πως το θέατρο στην εκπαίδευση προάγει την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ενισχύοντας την κοινωνικότητα και την υπευθυνότητα απέναντι στα κοινωνικά φαινόμενα. Παράλληλα, καλλιεργεί τις κινητικές δεξιότητες, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, ενώ ενθαρρύνει τη λήψη πρωτοβουλιών και την καλλιέργεια αυτοεκτίμησης και θετικής αυτοεικόνας. Η ευρύτερη ενσωμάτωση του θεάτρου στη σχολική εκπαίδευση θεωρείται εξαιρετικά ωφέλιμη, καθώς συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (Tombak, 2014).

Κεφάλαιο 4

4.1 Θεατρικές τεχνικές

Το θεατρικό παιχνίδι βασίζεται σε διάφορες τεχνικές που προέρχονται από τον χώρο του θεάτρου, του παιχνιδιού και της ζωής (Κουρετζής, 1991). Για την επιτυχή πραγματοποίησή του, είναι απαραίτητη η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των παιδιών και του εμπυχωτή, καθώς και η δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος. Οι βασικές τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού περιλαμβάνουν την σωματική έκφραση, τους αυτοσχεδιασμούς, την εκμετάλλευση του τυχαίου, τη μάσκα και την κούκλα, την παντομίμα, την αποστασιοποίηση και το γκροτέσκο.

Η σωματική έκφραση είναι μια κεντρική τεχνική στο θεατρικό παιχνίδι. Μέσω του σώματος, τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν συναισθήματα και ιδέες που ίσως να μην μπορούν να εκφράσουν λεκτικά. Το σώμα γίνεται μέσο επικοινωνίας, δημιουργώντας εικόνες που βοηθούν τα παιδιά να ευαισθητοποιηθούν και να εξωτερικεύσουν τον εσωτερικό τους κόσμο. Η πρώτη φάση του θεατρικού παιχνιδιού, η αυτοέκφραση, είναι καίρια για να αποκτήσουν τα παιδιά αίσθηση του χώρου και να νιώσουν άνετα με την ομάδα.

Ο αυτοσχεδιασμός στο θέατρο βασίζεται στη μίμηση της πραγματικής ζωής, χωρίς προκαθορισμένο κείμενο, και ενθαρρύνει τον αυθορμητισμό και τη φαντασία. Επίσης, σημαντική είναι η χρήση τυχαίων ερεθισμάτων, όπως μια φράση, μια κίνηση ή ένα περιστατικό, για τη δημιουργία νέων καταστάσεων. Ο ρόλος του εμπυχωτή είναι καθοριστικός, καθώς πρέπει να αναγνωρίζει τις ανάγκες της ομάδας και να εκμεταλλεύεται τα τυχαία στοιχεία που μπορούν να εμπλουτίσουν το παιχνίδι.

Παράλληλα, η μάσκα και η κούκλα είναι εργαλεία που βοηθούν τα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα χωρίς να νιώθουν ότι εκτίθενται. Η μάσκα, ιδιαίτερα, προσφέρει μια αίσθηση ασφάλειας, καθώς επιτρέπει στα παιδιά να κρύβονται πίσω από αυτήν και να εξωτερικεύουν συναισθήματα ή προσωπικότητες που ίσως να μην έδειχναν ανοιχτά. Ομοίως, η κούκλα, ως οικείο αντικείμενο, βοηθά τα παιδιά να εκφράσουν βαθύτερες σκέψεις και συναισθήματα.

Η παντομίμα βασίζεται στη χρήση του σώματος για την έκφραση, χωρίς τη χρήση λόγου. Αυτή η τεχνική ενισχύει την παρατηρητικότητα, τη συγκέντρωση και τη φαντασία των παιδιών. Είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για παιδιά με προβλήματα λόγου ή για εκείνα που δεν γνωρίζουν τη γλώσσα, καθώς βασίζεται αποκλειστικά στη σωματική έκφραση.

Η αποστασιοποίηση είναι τέλος μια τεχνική που επιτρέπει στα παιδιά να βγουν από τον ρόλο τους, να τον επανεξετάσουν κριτικά ή ακόμα και να τον εγκαταλείψουν αν το κρίνουν απαραίτητο. Αυτή η ελευθερία ενισχύει την κριτική σκέψη και την αυτογνωσία, ενώ ταυτόχρονα δίνει έμφαση στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού.

Οι τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού προσφέρουν ένα πλαίσιο όπου τα παιδιά μπορούν να εξερευνησουν, να εκφραστούν και να αναπτύξουν κοινωνικές, συναισθηματικές και επικοινωνιακές δεξιότητες μέσα από τη δημιουργία, τη φαντασία και τη συνεργασία. Οι τεχνικές αυτές προσφέρουν ένα σύνολο εργαλείων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία ενός δυναμικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Ένα από τα πιο αποτελεσματικά μέσα που αξιοποιούν αυτές τις τεχνικές είναι το θεατρικό παιχνίδι, το οποίο μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, ειδικά για μαθητές και μαθήτριες με ΔΑΦ.

4.2. Θεατρικό παιχνίδι ως μέσο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων

Τα παιδιά με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν σημαντικές προκλήσεις στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στην επικοινωνία με τους άλλους. Δυσκολεύονται να ερμηνεύσουν τις προθέσεις και τα συναισθήματα των συνομιλητών τους, ενώ παράλληλα παρουσιάζουν ελλείμματα στη φαντασία και στην ικανότητα να κατανοήσουν συμβολικές ή αφηρημένες έννοιες. Αυτές οι δυσκολίες καθιστούν συχνά περίπλοκη την ένταξή τους σε κοινωνικές ομάδες και τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες (Sherratt & Peter, 2002). Παρόλα αυτά, η θεατρική αγωγή και ιδιαίτερα το θεατρικό παιχνίδι, όταν εφαρμόζονται με κατάλληλο σχεδιασμό, μπορούν να αποτελέσουν ένα εξαιρετικό εργαλείο για την ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων αυτών των παιδιών, προσφέροντάς τους ένα ασφαλές πλαίσιο αλληλεπίδρασης και έκφρασης (Peter, 2009).

Ένα από τα μεγαλύτερα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΔΑΦ είναι η αδυναμία τους να συμμετέχουν αυθόρμητα σε κοινωνικές καταστάσεις και να αντιλαμβάνονται τους

κανόνες της κοινωνικής συμπεριφοράς. Το θεατρικό παιχνίδι, μέσω της βιωματικής προσέγγισης, δημιουργεί ένα ασφαλές περιβάλλον όπου τα παιδιά μπορούν να εξασκηθούν στην κοινωνική αλληλεπίδραση χωρίς το φόβο της απόρριψης ή της αποτυχίας.

Η ανάληψη ρόλων βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν διαφορετικές οπτικές γωνίες και να εξασκηθούν στη συνεργασία με τους συνομηλίκους τους. Παίζοντας διάφορους χαρακτήρες, αρχίζουν να αναγνωρίζουν και να αποκωδικοποιούν τις κοινωνικές συμπεριφορές, γεγονός που διευκολύνει τη γενίκευση αυτών των δεξιοτήτων στην καθημερινότητά τους (Peter, 2009). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αρχίζουν να συμμετέχουν πιο ενεργά σε ομαδικές δραστηριότητες.

Επιπλέον, η χρήση θεατρικών τεχνικών, όπως η μάσκα, μπορεί να έχει ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα, καθώς μειώνει το άγχος της έκθεσης και δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να δοκιμάσουν νέες συμπεριφορές με μεγαλύτερη ασφάλεια. Η μάσκα λειτουργεί ως ένα προστατευτικό φίλτρο που επιτρέπει στα παιδιά να αισθανθούν λιγότερη πίεση κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης, διευκολύνοντας έτσι την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων.

Η επικοινωνία αποτελεί μια ακόμη σημαντική δυσκολία για τα παιδιά με ΔΑΦ. Η γλωσσική έκφραση, η κατανόηση της σημασίας των λέξεων, η χρήση του τόνου της φωνής, αλλά και η κατανόηση μη λεκτικών σημάτων, όπως οι χειρονομίες και η βλεμματική επαφή, είναι τομείς στους οποίους συχνά δυσκολεύονται. Το θέατρο μπορεί να λειτουργήσει ως μια γέφυρα που ενώνει την εκφραστική ικανότητα με τη νοητική επεξεργασία της γλώσσας.

Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, οι μαθητές ενθαρρύνονται να χρησιμοποιήσουν τόσο τη λεκτική όσο και τη μη λεκτική επικοινωνία. Οι θεατρικές δραστηριότητες περιλαμβάνουν εκφραστικές κινήσεις, μίμηση, χρήση του σώματος και του προσώπου για την αποτύπωση συναισθημάτων, γεγονός που επιτρέπει στους μαθητές και τις μαθήτριες να κατανοήσουν τη σημασία των μη λεκτικών μηνυμάτων. Παράλληλα, οι διάλογοι και οι αφηγηματικές δραστηριότητες εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους και τους βοηθούν να κατανοήσουν τη χρήση της γλώσσας σε διαφορετικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα (Lillard, 2001).

Επιπλέον, το θέατρο μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της κατανόησης των συμβολισμών, μια δεξιότητα που συνήθως είναι περιορισμένη στα παιδιά με ΔΑΦ. Οι δραματοποιημένες ιστορίες και οι μεταφορικές έννοιες μπορούν να γίνουν πιο κατανοητές μέσα από τη βιωματική αναπαράστασή τους, επιτρέποντας στα παιδιά να αντιληφθούν έννοιες που διαφορετικά θα τους ήταν δυσνόητες.

Το θεατρικό παιχνίδι δεν είναι απλώς ένα μέσο ψυχαγωγίας, αλλά μια εκπαιδευτική διαδικασία που μπορεί να βελτιώσει τη συνολική ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με ΔΑΦ. Συμβάλλει στη μείωση του κοινωνικού άγχους, ενισχύει την αυτοπεποίθηση και προσφέρει στους

μαθητές και τις μαθήτριες ένα ασφαλές περιβάλλον όπου μπορούν να εξερευνήσουν τα συναισθήματά τους και να μάθουν πώς να τα διαχειρίζονται (Sherratt & Peter, 2002).

Στο πλαίσιο των ομαδικών δραστηριοτήτων, τα παιδιά εξασκούνται στη συνεργασία, μαθαίνουν να τηρούν κανόνες και να ακολουθούν οδηγίες, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν δεξιότητες αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους. Επίσης, εξοικειώνονται με τη βλεμματική επαφή και τη χρήση χειρονομιών, βελτιώνοντας σταδιακά τη συνολική επικοινωνιακή τους ικανότητα (Peter, 2009).

Η θεατρική αγωγή προσφέρει ένα μοναδικό και πολύτιμο εργαλείο για την ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών με ΔΑΦ. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, οι μαθητές μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν με τους άλλους, να κατανοούν και να εκφράζουν συναισθήματα, να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες και να αποκτούν αυτοπεποίθηση στις κοινωνικές τους σχέσεις. Με την κατάλληλη προσαρμογή των δραστηριοτήτων, το θέατρο μπορεί να γίνει ένας χώρος όπου τα παιδιά αυτά νιώθουν αποδεκτά, ενδυναμώνονται και ανακαλύπτουν νέους τρόπους επικοινωνίας και έκφρασης.

Η θεωρητική ανάλυση της συμβολής του θεατρικού παιχνιδιού και της θεατρικής αγωγής στο σύνολο της δείχνει ότι μπορεί να ενισχύσει σημαντικά τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών. Για να γίνει πιο σαφής η πρακτική του αξία, θα παρουσιαστούν συγκεκριμένα παραδείγματα θεατρικών παρεμβάσεων που έχουν εφαρμοστεί σε μαθητές/-τριες με ΔΑΦ και τα αποτελέσματά τους.

4.3 Θεατρικές Παρεμβάσεις για την ανάπτυξη Κοινωνικών Δεξιοτήτων ατόμων με ΔΑΦ

Όταν τα άτομα με διαταραχή αυτιστικού φάσματος εισέρχονται στο στάδιο της εφηβείας ανακύπτει σε έκδηλο βαθμό η ανάγκη εύρεσης τρόπων παρέμβασης, ώστε να μπορέσουν να αναπτύξουν τις δεξιότητες εκείνες που θα τους χρειαστούν στην ενήλικη ζωή τόσο σε κοινωνικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Η ανάγκη αυτή υποστηρίζεται από δεδομένα που εμφανίζουν τα άτομα με ΔΑΦ να αποκλείονται συχνά από ευκαιρίες στην εκπαίδευση και στην ενασχόληση με την τέχνη.

Υπάρχουν αρκετές αναφορές στην ευεργετική επίδραση του θεάτρου και της θεατρικής αγωγής στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων εκείνων, που θα βοηθήσουν τα άτομα με ΔΑΦ να συσχετιστούν με άλλους. Το θέατρο προσφέρει ένα ασφαλές περιβάλλον για τη δοκιμή νέων κοινωνικών ρόλων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας. Μέσα από την ενασχόληση με χαρακτήρες- ρόλους και την εξερεύνηση διαφορετικών προσωπικοτήτων, τα παιδιά με ΔΑΦ μπορούν να εμπλουτίσουν και τα ίδια τους τρόπους με τους οποίους εκφράζονται (Smagorinsky, 2016). Παράλληλα, το θέατρο ως μορφή τέχνης επιτρέπει την έκφραση νοημάτων και

συναισθημάτων στο κοινό, αναγνωρίζοντας την ποικιλομορφία και την απρόβλεπτη φύση του κόσμου.

Επιπλέον, η συμμετοχή σε θεατρικές παραστάσεις βοηθά στην ανάπτυξη διαφόρων δεξιοτήτων, όπως η υπομονή, η αυτοπεποίθηση, ο έλεγχος και η συνεργασία. (Sherratt & Peter, 2002). Παράλληλα, η αυτοεξερεύνηση, η εξερεύνηση των διάφορων μορφών χρήσης της γλώσσας και των διάφορων εκφάνσεων του προσωπικού χώρου του καθενός, καθώς και η αντίληψη της σημασίας του χρόνου και του κατάλληλου ρυθμού μπορούν σε ένα μεγάλο βαθμό να προσομοιάσουν ρεαλιστικές συνθήκες, όπου οι άνθρωποι ζουν, εξελίσσονται, επικοινωνούν και συνεργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού.

Έχουν υλοποιηθεί διάφορες παρεμβάσεις με τη χρήση του θεάτρου για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των νέων με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) σε εκπαιδευτικά κέντρα (Kempe & Tissot, 2012; Neufeld, 2012) και έχουν δημιουργηθεί αντίστοιχες ομάδες θεάτρου (Casado, 2013; Guli, Semrud-Clikeman, Lerner, & Britton, 2013; Kempe, 2014; Blanco Martínez, Regueiro Barreiros, & González Sanmamed, 2016). Ωστόσο, αυτές οι εμπειρίες ήταν περιορισμένες σε συγκεκριμένο πλαίσιο και δεν έχουν επαναληφθεί σε μεγαλύτερη κλίμακα.

Θα ακολουθήσει η μελέτη στη συνέχεια τέτοιων θεατρικών παρεμβάσεων, που έχουν πραγματοποιηθεί, ώστε να ερευνησουμε την επίδραση της θεατρικής αγωγής στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η επικοινωνία, η έκφραση και κατανόηση συναισθημάτων, ο αυτό-έλεγχος και η δυνατότητα συνεργασίας και ομαδικής εργασίας. Θα ανιχνευθούν οι δυνατότητες που μπορεί να προσφέρει η ενσωμάτωση πλευρών της θεατρικής αγωγής στην ολόπλευρη ανάπτυξη της μαθητικής κοινότητας, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες κάθε παιδιού και έχοντας ως στόχο την ανάπτυξη των συνθηκών εκείνων που θα βοηθήσουν στη συμπερίληψη των μαθητών,-τριών με ΔΑΦ.

Παραδείγματα παρεμβάσεων

Kempe και Tissot (2012)

Επιχείρησαν να δουν τον τρόπο με τον οποίο θα λειτουργούσε η ενσωμάτωση του θεάτρου σε μια σχολική τάξη δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όσον αφορά στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, δίνοντας έμφαση στην επίδραση που είχε η διαδικασία στους μαθητές/-τριες με ΔΑΦ. Χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διαδικασία ο αυτοσχεδιασμός, η αφήγηση, η λειτουργία της δράσης ως χορός, η μελέτη ρόλων, οι μαριονέτες και οι μάσκες. Παρατηρήθηκε, πως οι μαθητές άρχισαν να αισθάνονται ασφάλεια, να δοκιμάζουν πράγματα, να αναπτύσσονται τόσο κοινωνικά, μέσα από τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους, όσο και δημιουργικά με εμφανή βελτίωση στο φανταστικό επίπεδο. Τα παιδιά με ΔΑΦ κλήθηκαν να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές εκείνες δεξιότητες που θα τους βοηθούσαν στην ενεργή συμμετοχή με τους υπολοίπους στις δραστηριότητες, που πραγματοποιούνταν. Σημαντικό εξίσου σημείο είναι πως δόθηκε η

δυνατότητα να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, μέσα από τη συλλογική επεξεργασία των αφηγήσεων και των χαρακτήρων. Παράλληλα, αναπάντεχα ευχάριστη υπήρξε πέραν από την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, η ανάπτυξη της φαντασίας. Συχνά το φαντασιακό επίπεδο υπολειτουργεί σε άτομα με ΔΑΦ και η ενασχόληση με το θέατρο φαίνεται πως ανοίγει ένα δρόμο προς την κατεύθυνση ανάπτυξης αυτού του στοιχείου. Φαίνεται τέλος πόσο σημαντική είναι η ύπαρξη διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και περιβαλλόντων, όπου ευνοείται η συνεργασία και το κάθε άτομο δύναται να υποστηριχθεί γνωστικά και κοινωνικά από την υπόλοιπη ομάδα.

Shakespeare Heartbeat project (Mehling, Tassé, & Root, 2016; Loftis, 2019)

Η Μέθοδος Hunter Heartbeat είναι μια δραματοθεραπευτική παρέμβαση που έχει ως στόχο τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων επικοινωνίας στα παιδιά με ΔΑΦ (Hunter, 2014). Στην παρέμβαση αυτή, παιχνίδια βασισμένα στο έργο του Σαίξπηρ "Η Τρικυμία" εισάγονται στα παιδιά, επιτρέποντάς τους να συμμετέχουν σε αυτά, ενώ ταυτοχρόνως ακολουθείται η βασική πλοκή του έργου. Τα παιχνίδια στοχεύουν σε δεξιότητες όπως η οπτική επαφή, η εναλλαγή σειράς, η αναγνώριση συναισθημάτων στο πρόσωπο, η μίμηση, ο αυτοσχεδιασμός, το χιούμορ και η επικοινωνία χρησιμοποιώντας μια προσέγγιση μάθησης μέσω παιχνιδιού αντί για άμεση διδασκαλία. Μέσω αυτής της προσέγγισης, τα παιχνίδια μπορούν να προσαρμοστούν αυθόρμητα στις ανάγκες κάθε παιδιού.

Τα παιδιά μαθαίνουν τα παιχνίδια καθισμένα σε έναν μεγάλο κύκλο μέσω μίμησης και παρατήρησης, έχουν την ευκαιρία να παίξουν τα παιχνίδια ένα προς ένα με έναν συντονιστή, και στη συνέχεια έχουν την ευκαιρία να μπουν στο κέντρο του κύκλου και να δείξουν την ερμηνεία τους για το παιχνίδι στους συνομηλίκους τους. Η Μέθοδος Heartbeat δίνει έμφαση στον χαμηλό λόγο συντονιστή προς παιδί (κυμαινόμενο από 1:3 έως 1:1), ώστε τα παιδιά να λαμβάνουν ατομική προσοχή, ανατροφοδότηση και αλληλεπίδραση καθώς παίζουν τα παιχνίδια και αναπτύσσουν βασικές κοινωνικές δεξιότητες. Χρησιμοποιούνται καλά εδραιωμένα στοιχεία εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως το παιχνίδι ρόλων με ανατροφοδότηση. Η ενίσχυση είναι εσωτερική λόγω της παιγνιώδους και χιουμοριστικής φύσης των παιχνιδιών. Τα παιδιά συμμετέχουν σε κοινωνικά παιχνίδια που, ενώ δημιουργούν την ευκαιρία για την ανάπτυξη βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων, παραμένουν παιχνίδια. Συνεργάζονται με ηθοποιούς μιμούμενα και εξασκούμενα στην αλληλεπίδραση, την εναλλαγή σειράς και την καθοδήγηση και παρακολούθηση. Αυτή η παρέμβαση, στα μάτια ενός αμύητου, δεν διαφέρει από ένα μάθημα δραματοθεραπείας ή μια εξωσχολική δραστηριότητα. Έτσι, η Μέθοδος Heartbeat επιτρέπει στα παιδιά με ΔΑΦ να μάθουν κοινωνικές δεξιότητες σε ένα περιβάλλον που αντικατοπτρίζει άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες.

Η μέθοδος διαφέρει από άλλες δραματοθεραπευτικές παρεμβάσεις σε πολλά σημεία.

Πρώτον, αντί να περιλαμβάνει τη συμμετοχή σε μια θεατρική παραγωγή ή παράσταση, χρησιμοποιεί αποκλειστικά δραματοθεραπευτικά παιχνίδια που δεν καταλήγουν ποτέ σε μια πλήρη παραγωγή ή παράσταση, γεγονός που θα μπορούσε να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμο στην αξιοποίηση αυτών στο πλαίσιο της τάξης. Ωστόσο, σε αντίθεση με την κοινωνικοδραματική συναισθηματικό-σχεσιακή παρέμβαση, η οποία επίσης χρησιμοποιεί μια προσέγγιση βασισμένη σε παιχνίδια, τα παιχνίδια αυτά συνδέονται μεταξύ τους ακολουθώντας μια ιστορία (Η Τρικυμία). Αντί να μαθαίνουν έναν ρόλο και να τον εξασκούν σε μια κοινότητα θεάτρου, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να παίζουν πολλαπλούς ρόλους μέσα στο πλαίσιο ενός παιχνιδιού. Δεν υπάρχει εξάσκηση ή τελειοποίηση της απόδοσης ενός χαρακτήρα. Αντίθετα, η εστίαση των παιχνιδιών είναι στη δοκιμή διάφορων κοινωνικών ρόλων, συναισθημάτων και αντιδράσεων για να ενσωματωθεί η ευελιξία και η αυθορμητισμός στη δομή των παιχνιδιών. Λόγω αυτής της ευελιξίας, η Μέθοδος Heartbeat διαφέρει επίσης από άλλες δραματοθεραπευτικές παρεμβάσεις καθώς μπορεί να προσαρμοστεί σε παιδιά όλων των επιπέδων λειτουργικότητας, συμπεριλαμβανομένων και των μη λεκτικών συμμετεχόντων (Hunter, 2014).

Η Μέθοδος Heartbeat ήταν εύκολη στην εφαρμογή και οι συμμετέχοντες και οι γονείς αντέδρασαν θετικά στην παρέμβαση. Ορισμένα μέτρα αποτελέσματος ήταν ευαίσθητα στην ανίχνευση αλλαγών στη λειτουργικότητα (π.χ., Vineland-II και Test of Pragmatic Language). Ωστόσο, η Δοκιμασία Αναγνώρισης Συναισθημάτων του Προσώπου Penn μόνο κατέγραψε αλλαγές στη λειτουργία σε ένα υποσύνολο συμμετεχόντων. Η Μέθοδος Heartbeat φαίνεται να έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει βασικά χαρακτηριστικά της ΔΑΦ, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων επικοινωνίας, όπως μετρήθηκαν από το Vineland-II και τη δοκιμασία κατανόησης του περιεχομένου της γλώσσας. Επιπλέον, αυτή η παρέμβαση δείχνει ελπίδες βελτίωσης της αναγνώρισης συναισθημάτων του προσώπου σε ορισμένους συμμετέχοντες που είχαν ελλείμματα σε αυτόν τον τομέα.

Μπορεί ίσως κανείς να φανταστεί ποικιλία τρόπων ενσωμάτωσης τεχνικών αντίστοιχων, εφορμούμενων από κάποιο λογοτεχνικό έργο, ως πυλώνας εργασίας σε μια διαφοροποιημένη αίθουσα διδασκαλίας.

SENSE Theater approach (Corbett, et al., 2014, 2016)

Το SENSE πρόγραμμα είχε ως στόχο να εξετάσει την επίδραση θεατρικών παρεμβάσεων, οι οποίες πραγματώνονταν με τη μεσολάβηση στη διαδικασία συνομιληκών παιδιών, που δεν έχουν διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Εξέτασαν το αποτέλεσμα του προγράμματος SENSE, όσον αφορά στη λειτουργικότητα σε κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο και στη μείωση του άγχους σε παιδιά με ΔΑΦ. Ως μέσο για την επίτευξη του προγράμματος χρησιμοποιήθηκε η δημιουργία μουσικοθεατρικής παράστασης. Σημειώθηκε βελτίωση στην αναγνώριση προσώπων, στην ανάπτυξη της θεωρίας του νου, στην αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους και παρατηρήθηκε

μείωση των επιπέδων κορτιζόλης, που μεταφράζεται ως μείωση του άγχους. Για δύο μήνες υπολογίστηκε η διάρκεια του θετικού αντικτύπου (Corbett, et al., 2016). Έχοντας ως στόχο πιο μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, μπορεί να τεθεί το ερώτημα αν η συστηματική ενασχόληση με τη θεατρική αγωγή θα μπορούσε να επιφέρει αλλαγές με πιο μόνιμο χαρακτήρα.

Διαφαίνεται η ανάγκη οποιαδήποτε ευεργετική θεατρική παρέμβαση να μη λειτουργεί αποσπασματικά ως εξωσχολική δραστηριότητα, αλλά να υπάρχει διαρκής μέριμνα στο σχολικό περιβάλλον για διαμόρφωση ενός προγράμματος σπουδών, κατά το οποίο η ενασχόληση των παιδιών με θεατρικές δραστηριότητες είναι καθημερινή. Χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι πρέπει να οδηγεί η διαδικασία υποχρεωτικά σε δημιουργία θεατρικής παράστασης. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί σε μαθήματα, που το επιτρέπουν και έχουν οργανωθεί κατάλληλα, ώστε να γίνεται συγκερασμός της γνωστικής εξέλιξης σε συνδυασμό με την καλλιτεχνική δημιουργία. Παράλληλα, η δημιουργία μαθημάτων θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα μπορούσε να αναβαθμίσει την ποιότητα και το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής εξέλιξης όλου του μαθητικού πληθυσμού.

Imagining Autism

Το πρόγραμμα "Imagining Autism" είναι μια παρέμβαση που σχεδιάστηκε για να ενισχύσει την κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τη φαντασία σε παιδιά με ΔΑΦ. Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μεθόδους που στοχεύουν στη διδασκαλία συγκεκριμένων δεξιοτήτων, αυτό το πρόγραμμα επικεντρώνεται στην ανάδειξη σχετικών συμπεριφορών και στην υποστήριξη της ανάπτυξης σε ένα περιβάλλον που βασίζεται στο παιχνίδι. Η παρέμβαση βασίζεται σε τεχνικές που αντλούν από το δραματικό παιχνίδι, παρέχοντας μια διαδραστική και καθηλωτική εμπειρία που επιτρέπει στα παιδιά να ηγούνται και να ξεκινούν δράσεις.

Οι συνεδρίες λαμβάνουν χώρα μέσα σε ένα πολυαισθητηριακό, θεματικό περιβάλλον το οποίο έχει στηθεί σε μια κλειστή, εσωτερική σκηνή (ή rod). Τα θέματα περιλαμβάνουν δάσος, Αρκτική, εξωτερικό διάστημα, υποβρύχιο και κάτω από την πόλη. Αυτά τα περιβάλλοντα είναι σχεδιασμένα για να διευκολύνουν την επικοινωνία, την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα μέσω του αυτοσχεδιασμού.

Τα παιδιά, δουλεύοντας σε ομάδες των τεσσάρων, εμπλέκονται με διάφορα ερεθίσματα, συμπεριλαμβανομένων φυσικών δράσεων, κουκλοθεάτρου, φωτισμού, ήχου, κοστουμιών, μασκών, ψηφιακών μέσων και τεχνολογιών. Οι εκπαιδευτές ακολουθούν έναν γενικό σενάριο αλλά κυρίως ακολουθούν τις πρωτοβουλίες των παιδιών, επιτρέποντάς τους να ελέγχουν την αφήγηση και να εξερευνούν τις κοινωνικές συνέπειες σε ένα ασφαλές περιβάλλον.

Οι εκπαιδευτές είναι εκπαιδευμένοι να διευκολύνουν τις συνεδρίες, εξασφαλίζοντας την εμπλοκή και την ανταπόκριση των παιδιών. Οι συνεδρίες καθοδηγούνται από τα παιδιά, με τα

παιδιά να έχουν την ελευθερία να μετακινούνται μέσα και έξω από το rod και να ελέγχουν ορισμένες πτυχές του περιβάλλοντος, όπως τα επίπεδα θορύβου και φωτισμού.

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε επιτυχώς σε τρία διαφορετικά σχολεία, περιλαμβάνοντας ένα εύρος παιδιών με διαφορετικές ανάγκες. Παρά κάποια πρακτικά ζητήματα που σχετίζονται με τον χώρο, την αποθήκευση και τη δυσκολία μεταφοράς του rod, η παρέμβαση έγινε δεκτή με ενθουσιασμό από τους συμμετέχοντες και τους γονείς τους. Όσον αφορά στη συμμετοχή των παιδιών, τα παιδιά εξέφρασαν ευχαρίστηση και ανυπομονησία να συμμετάσχουν στις συνεδρίες, με χαμηλά ποσοστά αποχώρησης. Η αντοχή των παιδιών στο πολυαισθητηριακό περιβάλλον ήταν αξιοσημείωτη, με ενεργή συμμετοχή και περιορισμένες εκδηλώσεις άγχους, πιθανώς λόγω της καθοδηγούμενης από τα παιδιά φύσης των συνεδριών. Προκαταρκτικά στοιχεία έδειξαν γνωστικά και συμπεριφορικά οφέλη, με βελτιώσεις που παρατηρήθηκαν στην κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τη φαντασία. Οι αλλαγές σημειώθηκαν στην κλίμακα σοβαρότητας ADOS-2, στις κλίμακες προσαρμοστικής συμπεριφοράς Vineland και στο τεστ αναγνώρισης συναισθημάτων. Οι γονείς και οι δάσκαλοι ανέφεραν ευνοϊκές αλλαγές, υπογραμμίζοντας τη σημασία της καταγραφής των συμπεριφορών στο σπίτι σε μελλοντικές μελέτες.

Οι μελλοντικές μελέτες με πιο αυστηρό ελεγχόμενο σχεδιασμό θα βοηθήσουν στην περαιτέρω επιβεβαίωση αυτών των ευρημάτων και στην καθιέρωση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος. Θα περίμενε κανείς ότι τα παιδιά με ΔΑΦ ωφελούνται περισσότερο από ένα περιβάλλον χαμηλής διέγερσης, που λαμβάνει υπόψη τις αισθητηριακές τους ευαισθησίες. Για το λόγο αυτό, η ανεκτικότητα τους στο περιβάλλον υψηλής διέγερσης και πολλαπλών αισθητηριακών ερεθισμάτων της κάψουλας δεν ήταν καθόλου εγγυημένη. Ωστόσο, παρά την έκθεση σε αυτό το περιβάλλον, τα παιδιά με ΔΑΦ ανταποκρίθηκαν θετικά, όπως αποδεικνύεται από την προθυμία τους να εισέλθουν στην κάψουλα και την ενεργή τους συμμετοχή στις συνεδρίες (Beadle-Brown, et al., 2018).

Το "Imagining Autism" αποτελεί μια πολλά υποσχόμενη καινοτόμο παρέμβαση που βασίζεται στο δραματικό παιχνίδι για παιδιά με ΔΑΦ. Δείχνει ότι υπάρχουν δυνατότητες εφαρμογής σε ποικίλα σχολικά περιβάλλοντα και ότι μπορεί να συμβάλει στην αύξηση της ενεργοποίησης των παιδιών, ώστε να βελτιωθεί το επίπεδο συμμετοχής σε μια αίθουσα διδασκαλίας, με τη χρήση καινοτόμων εργαλείων. Οι καινοτόμες αυτές πρακτικές υποδεικνύουν τη σημασία της θεατρικής αγωγής ως ενός μέσου που ενισχύει τη συνεργασία και προωθεί την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών/ μαθητριών, δημιουργώντας μια σχολική κοινότητα που αντανακλά τις αρχές της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης.

Παρέμβαση με θέατρο σκιών

Η ενσωμάτωση στοιχείων του θεάτρου σκιών στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί αναμφισβήτητα μια σημαντική και καινοτόμο προσέγγιση, η οποία μπορεί να ενισχύσει σημαντικά

τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Το συγκεκριμένο είδος, με την πρωτοτυπία και τη δυναμική του, αξιοποιεί φωτισμούς και δημιουργεί εντυπωσιακές εμπειρίες, οι οποίες προσφέρουν ευκαιρίες για τη διερεύνηση νέων μορφών μάθησης και δημιουργικότητας.

Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή ενός προγράμματος θεάτρου σκιών καταδεικνύουν σαφείς βελτιώσεις στην απόδοση των μαθητών, συγκριτικά με τα παραδοσιακά μαθήματα, αλλαγές που έγιναν αντιληπτές ήδη από τις πρώτες συνεδρίες. Ιδιαίτερα αξιοσημείωτη ήταν η μακροχρόνια κινητοποίηση των συμμετεχόντων, την οποία υπογράμμισαν και οι γονείς, αναφέροντας ως κύρια αλλαγή τη σημαντική ενεργοποίηση των παιδιών κατά τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες. Σύμφωνα με τα δεδομένα των συνεντεύξεων, οι γονείς σημείωσαν επιπλέον τη δημιουργία ενός θετικού συναισθηματικού περιβάλλοντος, την ενεργή εμπλοκή και την αυξημένη απόδοση των παιδιών στις δραστηριότητες και τα καθήκοντα.

Ιδιαίτερα έντονα συναισθήματα εκφράστηκαν από παιδιά με ΔΑΦ, των οποίων η συναισθηματική έκφραση είναι συνήθως περιορισμένη, γεγονός που υπογραμμίζει τη δυναμική του θεάτρου σκιών στη βελτίωση της συναισθηματικής αλληλεπίδρασης. Επιπλέον, η οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας φάνηκε καθοριστική για την κινητοποίηση και τη συμμετοχή των παιδιών. Όταν οι δραστηριότητες σχεδιάζονται με βάση τα ενδιαφέροντά και τις κλίσεις τους παρατηρούνται πιο θετικά αποτελέσματα, αύξηση του επιπέδου εμπλοκής και ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους. Η ενεργή συμμετοχή των παιδιών αποδεικνύει ότι η σωστή επιλογή δραστηριοτήτων μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη των επιδιωκόμενων μαθησιακών στόχων και σκοπών (Mudeniene, 2023).

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης δείχνουν ότι η διαφοροποιημένη εκπαίδευση και η θεατρική αγωγή μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στη συμπερίληψη μαθητών/ μαθητριών με ΔΑΦ. Ωστόσο, η επιτυχής εφαρμογή τους εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η θεσμική υποστήριξη. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω ευρήματα, το τελευταίο κεφάλαιο θα συνοψίσει τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας και θα προτείνει μελλοντικές κατευθύνσεις για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

Συζήτηση-Συμπέρασμα

Η διαφοροποιημένη εκπαίδευση συνιστά μια σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση που επιδιώκει τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος προσαρμοσμένου στις ατομικές ανάγκες των μαθητών/-τριών, λαμβάνοντας υπόψη τις γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές τους ιδιαιτερότητες. Στην παρούσα εργασία αναλύθηκαν οι θεωρητικές βάσεις της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης, τα επίπεδα εφαρμογής της στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και η συμβολή της θεατρικής αγωγής στη διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος.

Η μελέτη κατέδειξε ότι η διαφοροποιημένη εκπαίδευση δεν αποτελεί απλώς μια εναλλακτική διδακτική προσέγγιση, αλλά μια αναγκαία παιδαγωγική πρακτική στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η φιλοσοφία της βασίζεται στην ισότιμη συμμετοχή και την εξατομικευμένη μάθηση, ανατρέποντας τη παραδοσιακή αντίληψη της ομοιομορφίας στην εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό, η θεατρική αγωγή συμβάλλει στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, προσφέροντας βιωματικές και πολυαισθητηριακές εμπειρίες μάθησης, μέσα από τις οποίες οι μαθητές/-τριες αλληλεπιδρούν ενεργά με το γνωστικό αντικείμενο. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη συμπερίληψη μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), καθώς η διαφοροποιημένη διδασκαλία, σε συνδυασμό με τη θεατρική αγωγή, προσφέρει προσαρμοσμένες διδακτικές στρατηγικές που ενισχύουν την εκπαιδευτική τους εξέλιξη και τη δυνατότητά τους να συμμετέχουν ουσιαστικά στην κοινωνική και μαθησιακή ζωή της τάξης. Παράλληλα, επισημάνθηκε ότι η αξιολόγηση στη διαφοροποιημένη εκπαίδευση οφείλει να είναι δυναμική και πολυδιάστατη, παρέχοντας στους μαθητές πολλαπλούς τρόπους να αξιοποιήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους.

Ωστόσο, η εφαρμογή της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης δεν στερείται προκλήσεων. Απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να διαθέτουν ευρύ φάσμα διδακτικών στρατηγικών και να είναι σε διαρκή ετοιμότητα για την προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε να ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή/-τριας. Παράλληλα, η επιτυχής υλοποίησή της προϋποθέτει την κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, κάτι που, στις περισσότερες περιπτώσεις, δε γίνεται με συστηματικό τρόπο. Εξίσου σημαντική είναι η διαθεσιμότητα των αναγκαίων εκπαιδευτικών εργαλείων, τεχνολογικών μέσων και υλικών, τα οποία συχνά απουσιάζουν από τις σχολικές μονάδες, δυσχεραίνοντας την εφαρμογή διαφοροποιημένων διδακτικών προσεγγίσεων. Επιπλέον, η εξατομικευμένη μάθηση ενδέχεται να δημιουργήσει δυσκολίες στη διαχείριση της τάξης, καθιστώντας αναγκαία την εύρεση αποτελεσματικών τρόπων διατήρησης της συνοχής του μαθήματος.

Παρά τις δυσκολίες αυτές, η παρούσα εργασία ανέδειξε τον κομβικό ρόλο της θεατρικής αγωγής ως εργαλείου προώθησης της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης. Το θέατρο παρέχει πολύτιμες ευκαιρίες βιωματικής μάθησης, καλλιεργώντας την αυτοέκφραση, την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Οι θεατρικές τεχνικές, το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση και η αφήγηση ιστοριών, προάγουν τη συμμετοχή όλων των παιδιών, ενισχύοντας την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές και μαθήτριες με ΔΑΦ, καθώς δημιουργούν ένα ασφαλές και δημιουργικό πλαίσιο επικοινωνίας και συνεργασίας.

Για να ξεπεραστούν οι προκλήσεις και να μεγιστοποιηθούν τα οφέλη της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης, προτείνεται:

- Η ανάπτυξη εξειδικευμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, με έμφαση στη διαφοροποιημένη εκπαίδευση και τη χρήση θεατρικών τεχνικών στη μαθησιακή διαδικασία.
- Η αξιοποίηση της τεχνολογίας ως μέσου υποστήριξης της διαφοροποιημένης μάθησης, μέσω διαδραστικών ψηφιακών εργαλείων και προσαρμοσμένων εκπαιδευτικών εφαρμογών.
- Η διεξαγωγή ερευνητικών μελετών για την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης και της θεατρικής αγωγής σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα.
- Η βελτίωση των σχολικών υποδομών, ώστε να διευκολύνεται η εφαρμογή διαφοροποιημένων διδακτικών πρακτικών και να διαμορφώνεται ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον προσιτό και φιλικό προς όλους τους μαθητές/-τριες.

Συμπερασματικά, η διαφοροποιημένη εκπαίδευση και η θεατρική αγωγή αποτελούν δύο αλληλένδετες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που μπορούν να συμβάλουν καθοριστικά στη δημιουργία ενός σχολείου ουσιαστικής συμπερίληψης. Παρόλο που η εφαρμογή τους συνοδεύεται από προκλήσεις, η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η διεπιστημονική συνεργασία και η διαρκής αναπροσαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών μπορούν να διευκολύνουν τη συστηματική τους ενσωμάτωση. Μέσα από την εφαρμογή διαφοροποιημένων διδακτικών πρακτικών και την αξιοποίηση της θεατρικής αγωγής, η εκπαιδευτική διαδικασία καθίσταται περισσότερο συμμετοχική, ελκυστική και αποτελεσματική, ενισχύοντας την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών/-τριών στη γνώση.

Βιβλιογραφία

- Alexander, J. M., Johnson, K. E., Leibham, M. E., & Kelley, K. (2008). The development of conceptual interests in young children. *Cognitive Development, 23*(2), pp. 324–334. doi:10.1016/j.cogdev.2007.11.004
- Allal, L., Cardinet, J., & Perrenoud, P. (1979). L'évaluation formative dans un enseignement différencié. *Revue française de pédagogie*.
- Baron-Cohen, S. (1987). Autism and symbolic play. *British Journal of Developmental Psychology, 5*, pp. 139-148. doi: 10.1111/j.2044-835X.1987.tb01049.x
- Bauminger, N., & Kasari, C. (2000, Mar-Apr). Loneliness and friendship in high-functioning children with autism. *Child Dev., 71*(2), pp. 447-56. doi:10.1111/1467-8624.00156
- Beadle-Brown, J., Wilkinson, D., Richardson, L., Shaughnessy, N., Trimmingham, M., Leigh, J., Himmerich, J. (2018, November). Imagining Autism: Feasibility of a drama-based intervention on the social, communicative and imaginative behaviour of children with autism. *Autism, 22*(8), pp. 915-927. doi:10.1177/1362361317710797

- Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το Δραματικό παιχνίδι: εξοικείωση με το θέατρο*. (Ε. Πανίτσκα, Μεταφρ.) Τυπώθυτο/Δαρδάνος.
- Bella, M., & Evaggelidou, C. (2018, September). The Theatrical play and social skills development: teachers' perspectives on educating autistic students. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 13(3), pp. 408-421. doi:10.18844/cjes.v13i3.3201
- Blanco Martínez, A., Regueiro Barreiros, J. M., & González Sanmamed, M. (2016). Theatre as a social tool for people with asperger. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(2), pp. 116–125.
- Bukowski, W. M., Laursen, B., & Rubin, K. H. (2018). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Carter, E. W., Common, E. A., Sreckovic, M. A., Huber, H. B., Beutel, K. B., Gustafson, J. R., Hume, K. (2014). Promoting Social Competence and Peer. *Remedial and Special Education*, 35(2), pp. 91–101. doi:10.1177/0741932513514618
- Casado, M. (2013). *Programa de Intervención de Habilidades de Interacción Social Para Personas con Trastorno del Espectro Autista de alto Funcionamiento a Través Del Teatro: "Sentimos Como actuamos"*.
- Chandler, P., & Tricot, A. (2015). Mind your body: The essential role of body movements in children's learning. *Educational Psychology Review*, 27(3), pp. 365–370. doi:10.1007/s10648-015-9333-3
- Corbett, B. A., Key, A. P., Qualls, L., Fecteau, S., Newsom, C., Coke, C., & Yoder, P. (2016, February). Improvement in Social Competence Using a Randomized Trial of a Theatre Intervention for Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(2), pp. 658-672. doi:10.1007/s10803-015-2600-9
- Corbett, B. A., Swain, D. M., Coke, C., Simon, D., Newsom, C., Houchins-Juarez, N., . . . Song, Y. (2014, February). Improvement in social deficits in autism spectrum disorders using a theatre-based, peer-mediated intervention. *Autism Research*, 7(1), pp. 4-16. doi: 10.1002/aur.1341
- Craig, J., & Baron-Cohen, S. (1999). Creativity and imagination in autism and Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(4), pp. 319–326. doi:10.1023/A:1022163403479
- Crespi, B., Leach, E., Dinsdale, N., Mokkonen, M., & Hurd, P. (2016, May). Imagination in human social cognition, autism, and psychotic-affective conditions. *Cognition*, 150, pp. 181-199. doi:10.1016/j.cognition.2016.02.001
- Dickinson, R., & Jonathan Neelands. (2006). *Improve your Primary School Through Drama* (1st ed.). London: David Fulton Publishers.
- Fabes, R. A., Gaertner, B. M., & Popp, T. K. (2006). Getting along with Others: Social Competence in Early Childhood. In K. McCartney, & D. Phillips (Eds.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (pp. 297-317). Malden: Blackwell Publishing. doi:10.1002/9780470757703.ch15
- Flavell, J. H. (1963). *Developmental Psychology of Jean Piaget*. New York: D. Van Nostrand.

- Gardner, H. (1983/2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., & Kettler, R. J. (2010). Base rates of social skills acquisition/performance deficits, strengths, and problem behaviors: an analysis of the Social Skills Improvement System--Rating Scales. *Psychological Assessment, 22*(4). doi:10.1037/a0020255
- Groh, A. M., Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., Ijzendoorn, M. H., Steele, R. D., & Roisman, G. I. (2014, February). The significance of attachment security for children's social competence with peers: a meta-analytic study. *Attachment & Human Development, 16*(2), pp. 103-136. doi:10.1080/14616734.2014.883636
- Guli, L. A., Semrud-Clikeman, M., Lerner, M. D., & Britton, N. (2013, February). Social Competence Intervention Program (SCIP): A pilot study of a creative drama program for youth with social difficulties. *The Arts in Psychotherapy, 40*(1), pp. 37–44. doi:10.1016/j.aip.2012.09.002
- Gupta, A. (2009, December). Vygotskian perspectives on using dramatic play to enhance children's development and balance creativity with structure in the early childhood classroom. *Early Child Development and Care, 179*(8), pp. 1041-1054. doi:10.1080/03004430701731654
- Happé, F. G., & Frith, U. (1996). British Journal of Developmental Psychology. *British Journal of Developmental Psychology, 14*(4), pp. 385-398. doi:10.1111/j.2044-835X.1996.tb00713.x
- Hargie, O. (2018). Skill in theory: Communication as skilled performance. In O. Hargie, *The Handbook of Communication Skills* (4th ed., pp. 9-40). Routledge. doi:10.4324/9781315436135-2
- Hedegaard, M. (2008). Children's Development from a Cultural–Historical Approach: Children's Activity in Everyday Local Settings as Foundation for Their Development. *16*(1), pp. 64-82. doi:10.1080/10749030802477374
- Hendy, L., & Toon, L. (2001). *Supporting Drama and Imaginative Play in the Early Years*. Buckingham: Open University Press.
- Honey, C. J., Kötter, R., Breakspear, M., & Sporns, O. (2007, June). Network structure of cerebral cortex shapes functional connectivity on multiple time scales. *PNAS, 104*(24). doi:10.1073/pnas.0701519104
- Howlin, P., & Taylor, J. L. (2015, October). Addressing the need for high quality research on autism in adulthood. *Autism, 19*(7), pp. 771-773. doi:10.1177/1362361315595582
- Humphrey, N., & Symes, W. (2011, July). Peer interaction patterns among adolescents with autistic spectrum disorders (ASDs) in mainstream school settings. *Autism, 15*(4), pp. 397-419. doi:10.1177/1362361310387804
- Hunter, K. (2014). *Shakespeare's Heartbeat: Drama games for children with autism*. Routledge.
- Jarrold, C., Boucher, J., & Smith, P. (1993, June). Symbolic play in autism: A review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.

- Jones, E. J., Gliga, T., Bedford, R., Charman, T., & Johnson, M. H. (2014). Developmental pathways to autism: a review of prospective studies of infants at risk. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 39(100), pp. 1-33. doi:10.1016/j.neubiorev.2013.12.001
- Jordan, R. (2003, Dec.). Social play and autistic spectrum disorders: a perspective on theory, implications and educational approaches. *Autism*, 7(4), pp. 347-360. doi:10.1177/1362361303007004002
- Junge, C., Valkenburg, P. M., Deković, M., & Branje, S. (2020). The building blocks of social competence: Contributions of the Consortium of Individual Development. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 45. doi:10.1016/j.dcn.2020.100861
- Kempe, A. (2014, September). Developing social skills in autistic children through 'Relaxed Performances'. *Support for Learning*, 29(3), pp. 261-274. doi: 10.1111/1467-9604.12062
- 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(3), pp. 97-102. doi:10.1111/j.1467-9604.2012.01526.x
- Keyton, J. (2011). *Communication and Organizational Culture: A Key to Understanding Work Experiences* (2nd ed.). New York: Sage Publishing Inc.
- Kiefer, M., & Trumpp, N. M. (2012, December). Embodiment theory and education: The foundations of cognition in perception and action. *Trends in Neuroscience and Education*, 1(1), pp. 15-20. doi: 10.1016/j.tine.2012.07.002
- Klin, A., Lin, D. J., Gorrindo, P., Ramsay, G., & Jones, W. (2009, May). Two-year-olds with autism orient to non-social contingencies rather than biological motion. *Nature*(459), pp. 257-261. doi:10.1038/nature07868
- Koegel, R. (2007, June). Commentary: Social Development in Individuals with High Functioning Autism and Asperger Disorder. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(2). doi: 10.2511/rpsd.32.2.140
- Kontra, C., Goldin-Meadow, S., & Beilock, S. (2012, October). Embodied learning across the life span. *Top Cogn Sci.*, 4(4), pp. 731-739. doi: 10.1111/j.1756-8765.2012.01221.x.
- Lerner, M. D., & Levine, K. (2007). The Spotlight Program: An Integrative Approach to Teaching Social Pragmatics Using Dramatic Principles and Techniques. *Journal of Developmental Processes*, 2(2), pp. 91-102. Retrieved from <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:14045661>
- Lillard, A. (2001). Pretend play as twin earth: A social-cognitive analysis. *Developmental Review*, 21(4), 495-531. doi:10.1006/drev.2001.0532
- Loftis, S. F. (2019). Autistic Culture, Shakespeare therapy and the Hunter Heartbeat Method. In S. F. Loftis, *Shakespeare Survey* 72 (pp. 256-267). doi: 10.1017/9781108588072.020
- Mahjouri, S., & Lord, C. E. (2012, Dec). What the DSM-5 portends for research, diagnosis, and treatment of autism spectrum disorders. *Current Psychiatry Reports*, 14(6), σσ. 739-47. doi:10.1007/s11920-012-0327-2

- Malinverni, L., Silva, B. L., & Parés, N. (2012, June). Impact of embodied interaction on learning processes: design and analysis of an educational application based on physical activity. pp. 60 - 69. doi:10.1145/2307096.2307104
- Masten, A., Coatsworth, J., Neemann, J., Gest, S., Tellegen, A., & Garmezzy, N. (1995, December). The structure and coherence of competence from childhood through adolescence. *Child Development, 66*(6), pp. 1635-1659. doi:10.1017/S0954579410000362
- Mehling, M. H., Tassé, M. J., & Root, R. (2016). Shakespeare and autism: an exploratory evaluation of the Hunter Heartbeat Method. *Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities.*
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review, 100*(4), pp. 674–701. doi: 10.1037/0033-295X.100.4.674
- Mudeniene, J. (2023). HE USE OF SHADOW THEATER TO PROMOTE THE MOTIVATION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS TO ENGAGE IN EDUCATIONAL ACTIVITIES. *17th International Technology, Education and Development Conference.*
- Myles, B., Bock, S., & Simpson, R. (2002, June). Asperger Syndrome Diagnostic Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment, 20*(2), pp. 213-216. doi:10.1177/073428290202000209
- Neelands, J., & Goode, T. (2000). *Structuring Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Neufeld, D. J. (2012). *Integrated Drama Groups: Promoting Symbolic Play, Empathy, and Social Engagement With Peers in Children with Autism*. University of California, Berkeley , California.
- O'Leary, K. (2013). *The Effects of Drama Therapy for Children with Autism Spectrum Disorders*. Retrieved from <https://scholarworks.bgsu.edu/honorsprojects/1>
- Ozonoff, S., & Miller, J. (1995, August). Teaching theory of mind: a new approach to social skills training for individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 25*(4), pp. 415-433. doi:10.1007/BF02179376
- Patricia, H. (2000). Outcome in Adult Life for more Able Individuals with Autism or Asperger Syndrome. *Autism, 4*(1), pp. 63-83. doi:10.1177/1362361300004001005
- Peter, M. (2009, March). Drama: narrative pedagogy and socially challenged children. *British Journal of Special Education, 36*(1), 9-17. doi:10.1111/j.1467-8578.2009.00414.x
- Prud'Homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Pousseau, A., & Martineau, S. (2006). Bulding an Island of Rationality around the Concept of Educational Differentiation. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies, 4*(1), pp. 129-151.
- Ren, H. (2023). The Comprehensive Influence of Drama Education on Students and Autistic Children. *SHS Web of Conf., 180*.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 619–700). John Wiley & Sons, Inc.

- Schopler, E., & Mesibov, G. B. (1983). *International Journal of Inclusive Education*. New York: Plenum Press.
- Schupp, C. W., Simon, D., & Corbett, B. A. (2013, February). Cortisol Responsivity Differences in Children with Autism Spectrum Disorders During Free and Cooperative Play. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(10), pp. 2405–2417. doi:10.1007/s10803-013-1790-2
- Sherratt, D., & Peter, M. (2002). *Developing Play and Drama in Children with Autistic Spectrum Disorders* (1st ed.). London: David Fulton Publishers.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data. A Guide to the Principles of Qualitative Research*. Sage.
- Slee, R. (2019, April). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), pp. 909-922. doi:10.1080/13603116.2019.1602366
- Smagorinsky, P. (2016). Toward a Social Understanding of Mental Health. In *Creativity and Community among Autism-Spectrum Youth* (pp. 33–49). doi: 10.1057/978-1-137-54797-2_2
- Toivanen, T. (2016). Drama Education in the Finnish School System – Past, Present and Future. In T. Toivanen, H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (Eds.), *Miracle of Education : The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools* (2nd ed., pp. 229-240). Rotterdam: Sense publishers.
- Toivanen, T., Halkilahti, L., & Ruismäki, H. (2013). Creative Pedagogy Supporting Children’s Creativity Through Drama. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 7(4), pp. 588-605. doi: 10.15405/ejsbs.96
- Tombak, A. (2014, August). Importance of Drama in Pre-school Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143, pp. 372-378. doi:10.1016/j.sbspro.2014.07.497
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. (2nd Edition ed.). Alexandria.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. (2nd ed.). Alexandria: ASCD.
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. (M. Cole, V. J. Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.) Harvard University Press.
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983, March). Social Competence as a Developmental Construct. *Developmental Review*, 3(1), pp. 79-97. doi:10.1016/0273-2297(83)90010-2
- Weiss, R. S. (1986). Continuities and Transformations in Social Relationships From Childhood to Adulthood. In R. S. Weiss, *Relationships and Development* (1st Edition ed.). Psychology Press.
- White, S. W., Keonig, K., & Scahill, L. (2007, November). Social skills development in children with autism spectrum disorders: a review of the intervention research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(10), pp. 1858-1868. doi: 10.1007/s10803-006-0320-x

- Wing, L., & Gould, J. (1979, March). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(1), pp. 11-29. doi: 10.1007/BF01531288.
- Yoon, H. (2006). The Nature of Science Drama in Science Education. *The 9th International Conference on Public Communication of Science and Technology*. Chuncheon National University of Education.
- Βουτσινά, Κ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Δίπτυχο.
- Γιάνναρης, Γ. (2001). *Θεατρική αγωγή και παιχνίδι*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Γκόβας, Ν., & Κακλαμάνη, Φ. (2000). Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Πρακτικά από τη 1η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα : Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Γραμματάς, Θ. (2003). *Θέατρο και παιδεία*. Ιδιωτική.
- Ζαφειριάδης, Κ., & Δαρβούδης, Α. (2010). *Η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας στο σύγχρονο σχολείο-ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής*. Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Λαμπροπούλου, Κ., Παπασταυρινίδου, Γ., Τσερμίδου, Λ., & Χριστοπούλου, Α. (2020). Διαφοροποιημένη παιδαγωγική & ενταξιακή εκπαίδευση: θεωρητικές επισημάνσεις, προβληματισμοί και προοπτικές. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, σσ. 61-76.
- Καραμήτρου, Κ. (2004). *Θέατρο: Θεωρία και Πράξη- Θεατρικό Παιχνίδι*. Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κοντογιάννη, Ά. (2012). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Πεδίο.
- Κουρετζής, Λ. (2010). *Το θεατρικό παιχνίδι-παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Καστανιώτης.
- Κουρετζής, Λ., & Παρζακώνη, Α. (2012). *Θεατρικό παιχνίδι, η δια του θεάτρου παιδεία*. Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση.
- Λενακάκης, Α. (2013). Διδακτικό Εγχειρίδιο στο πλαίσιο του Προγράμματος «Θαλής». Στο Α. Λενακάκης, *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία* (σσ. 58-77). Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του θεάτρου (η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας)*. Κέδρος.
- Σέξτου, Π. (2007). *Δραματοποίηση-Το βιβλίο του παιδαγωγού-εμπνευστή*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Σφυρόερα, Μ. (2007). *Κλειδιά και Αντικλειδιά: Διαφοροποιημένη παιδαγωγική*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών .