



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Θεατρικών Σπουδών

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση –
MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning»**

**Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ
ΥΣΤΕΡΗΣΗ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της **Μαρίας Παρασκευοπούλου-Σταυροπούλου**

Επιβλέπων Καθηγητής: **Αθανάσιος Κατσής**

Μέλη τριμελούς επιτροπής : **Άλκηστις Κοντογιάννη**

Ελένη Παπαλεξίου

Ναύπλιο 2016

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ τις συναδέλφους μου στο σχολείο
Ν.Π., ψυχολόγο, και Μ.Λ., λογοθεραπεύτρια,
για τη βοήθειά τους στη χορήγηση και βαθμολόγηση των τεστ.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη.....	5
Εισαγωγή	7
1. Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	9
1.1. Ορισμός	9
1.2. Ιστορική εξέλιξη.....	12
1.3. Σε τι συμβάλλει η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση;	17
2 . ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	21
2.1. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και τα άτομα με ειδικές ανάγκες .	21
2.2. Ορισμός και διάγνωση της νοητικής καθυστέρησης	37
2.3. Η σχέση της γλώσσας με τη νοητική ανάπτυξη	46
2.4. Τα χαρακτηριστικά του λόγου των παιδιών με νοητική καθυστέρηση .	52
2.5. Η έρευνα στην ειδική αγωγή.....	57
2.6. Η έρευνα της σχέσης της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) με τις γλωσσικές δεξιότητες.....	73
2.6.1. ΔΤΕ και οι γλωσσικές δεξιότητες παιδιών με τυπική ανάπτυξη.....	73
2.6.2. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και γλωσσικές δεξιότητες μαθητών με ειδικές ανάγκες.....	86
2.7. Ενδυνάμωση, αυτοπροσδιορισμός και ΔΤΕ.....	93
2.8. Η θέση της ΔΤΕ στα Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) για την Ειδική Αγωγή	104
3.ΕΦΗΒΕΙΑ ΚΑΙ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	110
4.ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	123
5. ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ...	126
6. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	128
6.1. Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας	128
6.2. Κριτήρια επιλογής των μαθητών της έρευνας	131
6.3. Προφίλ των μαθητών πριν την παρέμβαση.....	132
6.4. Ερευνητικά εργαλεία αξιολόγησης των γλωσσικών ικανοτήτων.....	137

6.4.1 Αναζήτηση κατάλληλων εργαλείων	137
6.4.2 Ερευνητικά εργαλεία που επιλέχθηκαν στη φάση του σχεδιασμού της έρευνας	139
6.4.3 Ερευνητικά εργαλεία που επιλέχθηκαν για την τελική αξιολόγηση .	145
6.5. Δομή και διάρκεια παρέμβασης	146
7. ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	148
7.1. Περιγραφή των εργαστηρίων	148
7.2. Σχολιασμός των εργαστηρίων	173
8. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	176
8.1. Παρουσίαση στατιστικών πινάκων	176
8.2. Ανάλυση των αποτελεσμάτων και σύνθεση των ευρημάτων για κάθε μαθητή	183
9. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	188
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	194
Παράρτημα - APPENDIX	218

..

Περίληψη

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μαθητές με νοητική υστέρηση χρειάζονται αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών τους. Η εφαρμογή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση αποτελεί μια πολλά υποσχόμενη εναλλακτική μέθοδο διδασκαλίας για τη διευκόλυνση εφήβων με ήπια νοητική υστέρηση να αναπτύξουν τις απαραίτητες ικανότητες στον προφορικό λόγο ώστε να μπορούν να διατυπώνουν τις ανάγκες τους, να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με τους άλλους, να υποστηρίζουν με πειθώ τις απόψεις τους, να λειτουργούν ανεξάρτητα και να συμμετέχουν ισότιμα στην κοινωνία.

Η παρούσα μελέτη βασίζεται στη βιβλιογραφία και στις πρόσφατες έρευνες που δείχνουν ότι η μάθηση που συντελείται μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σχετίζεται με τις δεξιότητες προφορικής επικοινωνίας των μαθητών και αποτελεί μια προσπάθεια προσδιορισμού των θετικών επιπτώσεων τις οποίες μπορεί να έχει ένας διδακτικός σχεδιασμός που ενσωματώνει τις αρχές και τις μεθόδους της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στον προφορικό λόγο μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ήπια νοητική υστέρηση.

Χρησιμοποιήθηκε μεικτή ερευνητική μέθοδος, με συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής προσέγγισης. Τα αποτελέσματα της μελέτης περίπτωσης έδειξαν ότι η εφαρμογή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ήταν αποτελεσματική στη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών. Ο κριτικός έλεγχος σε μεγαλύτερο δείγμα σχολείων και μαθητών είναι απαραίτητος για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη δημιουργική μάθηση και στη σημαντική βελτίωση της ειδικής αγωγής.

Λέξεις κλειδιά : Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, αναπηρία, ειδική αγωγή, Νοητική υστέρηση, γλώσσα, ενδυνάμωση, έρευνα στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, έρευνα-δράση

Abstract

Teachers working with students with intellectual disabilities need powerful methods to address student needs. Drama integration provides a promising alternative as a teaching method to facilitate adolescents with mild intellectual disabilities to develop the necessary oral language skills in order to articulate their needs, to communicate and collaborate with others, to argue convincingly their views, to function independently and to participate equally in society.

The current study draws on literature and recent research that shows a link between learning in Drama and students' capacity to communicate orally and forms an effort for the designation of the positive impact, which the development of lesson plans embodying the drama principles and methods might have in improvement of verbal expression and competence of secondary students with mild intellectual disabilities.

The methods used were mixed, based on both quantitative and qualitative approach. The case study results showed that the intervention of drama in this particular educational research project was effective for improving the language skills of the students. Critical testing to a wider range of schools and students is needed to evaluate the effectiveness of drama in creative learning and in producing significant improvements in special education.

Keywords: Drama, Disability, Special Education, Intellectual Disabilities, Language, Empowerment, Drama Research, Action Research

Εισαγωγή

Η μελέτη αυτή εστιάζει το ενδιαφέρον της σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με νοητική υστέρηση που φοιτούν σε ΕΕΕΕΚ (Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης). Στα ΕΕΕΕΚ φοιτούν μαθητές 13-21 ετών με διαγνωσμένη αναπηρία, απόφοιτοι τουλάχιστον ειδικού ή γενικού δημοτικού σχολείου, για 6 ή 7 χρόνια, ανάλογα με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Στα ΕΕΕΕΚ παράλληλα με την ειδική αγωγή παρέχεται στους μαθητές και εκπαίδευση-κατάρτιση σε έναν επαγγελματικό τομέα. Η διαφορά με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι ότι στην πρωτοβάθμια μαθητές με ποικίλες ειδικές ανάγκες συνεκπαιδούνται με τους μαθητές τυπικής εκπαίδευσης, είτε παρακολουθώντας κάποιες ώρες μαθημάτων σε τμήματα ένταξης των γενικών σχολείων, είτε δεχόμενοι αποκλειστική φροντίδα από εκπαιδευτικό στην τάξη τους που συνεργάζεται με το δάσκαλο της τάξης («παράλληλη στήριξη»), είτε αν δεν παρέχεται ειδική βοήθεια στα πλαίσια του σχολείου- παρακολουθώντας τα μαθήματα στη γενική τάξη με ή χωρίς εξατομίκευση της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό. Η αλλαγή των εκπαιδευτικών και κοινωνικών στάσεων απέναντι στις ειδικές ανάγκες και η πολιτική της συμπερίληψης έχει ως αποτέλεσμα την ενσωμάτωση των μαθητών αυτών στα γενικά σχολεία και τις προσπάθειες παροχής εκπαιδευτικών ευκαιριών για ανάπτυξη του δυναμικού τους σε ένα όσο το δυνατόν λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον. Στα ειδικά δημοτικά σχολεία φοιτούν συνήθως οι μαθητές με σοβαρότερες ανάγκες.

Όταν οι μαθητές όμως που φοιτούν στη γενική εκπαίδευση αποφοιτήσουν από το δημοτικό, δεν υπάρχουν επαρκείς δομές στη δευτεροβάθμια για να συνεχιστεί η στήριξή τους, με αποτέλεσμα συχνά να παραμένουν στη γενική εκπαίδευση σε περιθωριακή θέση, με συχνές επαναλήψεις τάξεων ή και εγκατάλειψη του σχολείου όταν συμπληρωθούν τα έτη υποχρεωτικής φοίτησης. Μία μικρή ομάδα μαθητών μπορούν να φοιτήσουν σε ειδικά γυμνάσια- λύκεια, τα ΤΕΕ Α΄ και Β΄ Βαθμίδας, και μία άλλη ομάδα εγγράφεται στα ΕΕΕΕΚ.

Ύστερα από πολυετή διδακτική εμπειρία ως δασκάλα σε γενικές τάξεις και σε τμήματα ένταξης μετατέθηκα για πρώτη χρονιά σε ΕΕΕΕΚ. Η πρόκληση για μένα ήταν μεγάλη και απαιτούσε προσαρμογές στη διαφορετική δομή της

δευτεροβάθμιας με τις πολλές ειδικότητες και τους αντίστοιχους καθηγητές αλλά και στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών -διαφορετικές λόγω ηλικίας αλλά και λόγω των περιορισμών ενός ειδικού σχολείου.

Στο νέο μου περιβάλλον, στα πλαίσια της δοκιμαστικής εφαρμογής εφαρμοσμένων στο παρελθόν αλλά και νέων πρακτικών διδασκαλίας και με βάση το ενδιαφέρον και τις σπουδές μου στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποφάσισα να ερευνήσω τη συμβολή του Δράματος στη βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων μαθητών με νοητική υστέρηση που φοιτούν στο ΕΕΕΕΚ όπου διδάσκω φέτος το μάθημα της γλώσσας. Η διδασκαλία του μαθήματος με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι 3 ώρες την εβδομάδα.

Πιστεύω πως η συμμετοχή των μαθητών σε εφαρμογή προγράμματος ΔΤΕ στα πλαίσια του μαθήματος της γλώσσας θα βοηθήσει τους μαθητές να βελτιώσουν τις εκφραστικές τους ικανότητες τόσο στον προφορικό λόγο όσο και στη μη λεκτική επικοινωνία, να αποκτήσουν πληρέστερη εικόνα του κόσμου και του εαυτού τους και επιπλέον αυτοπεποίθηση και παρρησία ώστε να διατυπώνουν τη γνώμη τους και να διεκδικούν τα δικαιώματά τους.

Η διερεύνηση της επίδρασης στις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών έχει δύο σκέλη. Το ένα αφορά στην επίδοση σε τυπικά τεστ και το άλλο στις -υποκειμενικές ασφαλώς- εκτιμήσεις μιας δασκάλας που προβληματίζεται για τους στόχους και τις τεχνικές της διδασκαλίας της. Η βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών δεν είναι ωστόσο, στα πλαίσια της θεώρησής μου, αυτοσκοπός. Η γλώσσα είναι κύριος μαθησιακός στόχος, για το λόγο ότι αποτελεί όργανο έκφρασης αλλά και μέσο σκέψης, απαραίτητο για την ενδυνάμωση των μαθητών, τον αυτοπροσδιορισμό και τη βελτίωση των ευκαιριών τους για μια καλύτερη ζωή. Αυτοί λοιπόν είναι οι κύριοι στόχοι της διδασκαλίας μου, αναφορικά με τους μαθητές αυτούς. Η έρευνα αυτή είναι μία έρευνα-δράση, με συνδυασμό μεικτών μεθόδων, ποσοτικών και ποιοτικών, προκειμένου να διερευνήσω τα αποτελέσματα της εφαρμογής της ΔΤΕ στους μαθητές μου και να βελτιώσω τις εκπαιδευτικές μου πρακτικές. Επίσης η έρευνα μπορεί να χαρακτηριστεί και ως μελέτη περίπτωσης, καθώς περιορίζεται σε συγκεκριμένους μαθητές που επιλέχθηκαν σκόπιμα.

1. Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1. Ορισμός

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ)¹ αποτελεί μία σημαντική μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα, η οποία έχει αναγνωρισθεί διεθνώς ως αποτελεσματικό μέσο μάθησης. Βασικός στόχος είναι η ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη του μαθητή, η κατανόηση του εαυτού και του κόσμου και η κοινωνική υπευθυνότητα. Σύμφωνα με την McClintock: «Το Δράμα είναι μια ενεργητική κοινωνική διαδικασία η οποία βασίζεται στην ικανότητα προβολής του ατόμου σε φανταστικούς ρόλους, σχέσεις και καταστάσεις, και στην ικανότητα αναπαράστασής τους με τη χρήση του σώματος και της φωνής ως εκφραστικών μέσων.» (McClintock , 1984:104)

Αυτή η διαδικασία, κατά την ίδια, προϋποθέτει ότι οι συμμετέχοντες αποδέχονται μια αλλαγή στη συμβατική μεταξύ τους συμπεριφορά αναστέλλοντας τους κανονικούς τους ρόλους και υιοθετώντας νέους, φανταστικούς και παράλληλα συμφωνώντας να κάνουν διαφορετική χρήση του περιβάλλοντος και των αντικειμένων ή/ και να χρησιμοποιούν ένα διαφορετικό χρόνο / χώρο από τον πραγματικό. Έτσι, η συμμετοχή στο δράμα συνεπάγεται συμμετοχή σε μια διαδικασία συμβολικής αναπαράστασης, η οποία με τη μεσολάβηση όλου του σώματος εξωτερικεύει εσωτερικές διαδικασίες και κάνει αφηρημένες ιδέες να γίνουν εμφανείς και σαφείς. (McClintock , ό.π.)

Σχετικά με την κοινωνική φύση του Δράματος και τη σημασία του στην παραγωγή νοήματος, η Wagner υποστηρίζει τα εξής: «Επειδή το δράμα είναι μια κοινωνική πράξη, διαφέρει από την πράξη της ανάγνωσης ή το γράψιμο. Οι συμμετέχοντες πρέπει να κατασκευάσουν τις σημασίες τους συνεργατικά. Χωρίς ομάδα, υπάρχει μόνο μονόλογος, όχι δράμα. Όταν οι συμμετέχοντες αποκρίνονται ο ένας στον άλλο, καλούνται να δημιουργήσουν μαζί μια σημασία και στη διαδικασία υπάρχουν εκπλήξεις και ανακαλύψεις. Οι πολλαπλές φωνές σε ένα δράμα απηχούν τη διαλογική φύση της δημιουργίας του νοήματος σε όλες τις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις.» (Wagner, 1998: 30)

¹ Στην εργασία χρησιμοποιούνται εναλλακτικά οι όροι Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση(ΔΤΕ), Δράμα ή Εκπαιδευτικό Δράμα, χωρίς διάκριση, στη θέση του αγγλικού όρου Drama in Education.

Σε πολλά σχολεία το συναντάμε εκτός προγράμματος με τη μορφή δραστηριοτήτων θεατρικού παιχνιδιού. Επίσης, στο πλαίσιο της διδασκαλίας μαθημάτων συχνά εφαρμόζονται παιχνίδια ρόλων ή δραματοποιήσεις, που άλλωστε προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια. Σε ορισμένες χώρες όμως η ΔΤΕ αποτελεί μία από τις κύριες δραστηριότητες του αναλυτικού προγράμματος για τη διασύνδεση των διαφόρων μαθημάτων στα πλαίσια διαθεματικής διδασκαλίας, για την ανάπτυξη σχεδίων εργασίας βιωματικής μάθησης αλλά και ειδικών θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων, όπως περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης, πρόληψης σχολικού εκφοβισμού, σχολικής ένταξης, μουσειακής εκπαίδευσης κ.ά. Διαφέρει από το σχολικό θέατρο ή τη θεατρική αγωγή, που χρησιμοποιούνταν αναφορικά με την προετοιμασία σχολικών γιορτών ή παραστάσεων για το κοινό, που βασίζονταν σε θεατρικά έργα για παιδιά και σε ρόλους που μοιράζονταν στους μαθητές και πρόβαραν πολλές ώρες. (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007:19-21; Κοντογιάννη 2012:64-65)

Βασικό στοιχείο είναι ότι ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές εμπλέκονται σε μια ιστορία, της οποίας την ευθύνη για το περιεχόμενο και την εξέλιξη έχουν οι ίδιοι και όχι ένας θεατρικός συγγραφέας. Στοιχεία της θεατρικής φόρμας, όπως ο ρόλος, ο χώρος, ο χρόνος, η εστίαση, η δραματική ένταση, η ατμόσφαιρα, το σύμβολο και η κίνηση διαπραγματεύονται και επαναπροσδιορίζονται με βάση τους στόχους, το θέμα και το περιεχόμενο που θέτει η ομάδα ώστε να συνθέσουν την εμπειρία από την οποία θα προκύψει το νόημα του Δράματος. (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007:42-52, Καλλιάντα, 2009:279) Η ΔΤΕ δίνει έμφαση στη διαδικασία, στη δημιουργική έκφραση και στον αυτοσχεδιασμό και δε στοχεύει στη δημιουργία παράστασης για εξωτερικό κοινό. Καθένας από τους συμμετέχοντες είναι πομπός και δέκτης ταυτόχρονα, τα μέλη της ομάδας χτίζουν μια δική τους ιστορία σε ένα περιβάλλον έντονης αλληλεπίδρασης και στη συνέχεια τη ζωντανεύουν μέσα από τη δράση. Όλοι όσοι συμμετέχουν συνεισφέρουν στη διαμόρφωση των δραστηριοτήτων και δημιουργείται ένα απρόβλεπτο δρώμενο, που αποτελεί ένα μοναδικό και ανεπανάληπτο γεγονός. Ύστερα η ομάδα στοχάζεται και αξιολογεί τις ποιότητες της βιωμένης εμπειρίας της. (Παπαδόπουλος Σ., 2007: 28-29)

Ο Way υποστηρίζει πως το Δράμα διαφοροποιείται από το θέατρο, γιατί το θέατρο στοχεύει στην επικοινωνία μεταξύ ηθοποιών και κοινού, ενώ το δράμα αφορά στην εμπειρία των συμμετεχόντων, ανεξάρτητα από κάθε λειτουργία επικοινωνίας με οποιοδήποτε κοινό. Επιπλέον λίγοι έχουν τις ικανότητες που απαιτούνται για το θέατρο, ενώ δεν υπάρχει κανένα παιδί στη γη, ασχέτως της φυσικής και διανοητικής του κατάστασης και των συνθηκών της ζωής του, που να μην μπορεί να συμμετέχει σε ένα Δράμα. (Way, 1998:2-3) Ωστόσο η ΔΤΕ μπορεί να καταλήξει σε θεατρική παράσταση με εξωτερικό κοινό, αν το αποφασίσει η θεατρική ομάδα. Ασφαλώς οι μαθητές διερευνώντας και εκδραματίζοντας ένα θέμα μαθαίνουν συγχρόνως τη χρήση του θεατρικού κώδικα και ακόμα εμβαθύνουν σε κείμενα ή και θεατρικά έργα στα οποία μπορούν να βασιστούν τα θεατρικά τους δρώμενα. Όμως το Δράμα, εκτός από μορφή τέχνης, είναι μέσο μάθησης, ένα μέσο να διευρύνουμε τις εμπειρίες μας, συνδέοντας το κοινωνικό με το θεατρικό.

Η μάθηση που επιτυγχάνεται μέσω του δράματος μετασχηματίζει τις παραδοχές και τα γνωστικά σχήματα των συμμετεχόντων, καθώς βασίζεται στη φυσική ώθηση που προκαλεί η δραματική κατάσταση για μετασχηματισμό της πραγματικότητας, για κίνηση ανάμεσα στον πραγματικό κόσμο και τη φαντασία. Το δράμα έτσι αποτελεί ένα όχημα για εξερεύνηση, εξέταση και σχολιασμό της κοινωνικής πραγματικότητας αλλά και μέσο αλλαγής της, αφού προσφέρει τη δυνατότητα να πάμε πέρα από τον εαυτό μας ενεργώντας με διαφορετικό τρόπο. (Henry, 2000; Neelands, 2004)

Οι δραστηριότητες που εντάσσονται σε αυτό καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα που περιλαμβάνει σωματικές, διανοητικές και φωνητικές δραστηριότητες προθέρμανσης, ασκήσεις εμπιστοσύνης, κίνηση και χορό, σωματικά και διανοητικά παιχνίδια, παιχνίδια ρόλων, ασκήσεις υποκριτικής, δραστηριότητες με μάσκες και μαριονέτες, αναστοχασμό και συζητήσεις.

Στα σχολεία χρησιμοποιείται συνήθως με τους ακόλουθους τέσσερις τρόπους: α) ως αυτόνομο μάθημα που διδάσκεται συστηματικά, β) ως μέθοδος διδασκαλίας που αξιοποιεί θεατρικές τεχνικές για τη διερεύνηση ποικίλων θεμάτων και συμπληρώνει τη δουλειά άλλων τομέων του αναλυτικού προγράμματος, γ) ως πλαίσιο διαθεματικής διδασκαλίας, δηλαδή ως βάση για

το σχεδιασμό διδασκαλίας ενός θέματος που συνενώνει τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, δ) ως διαδικασία δημιουργίας θεατρικών δρωμένων που μπορεί να καταλήξουν σε θεατρική παράσταση μπροστά σε κοινό.(Kempere, 2005:39-46)

1.2. Ιστορική εξέλιξη

Το εκπαιδευτικό δράμα εμφανίστηκε στα σχολεία της Μεγάλης Βρετανίας ήδη από το 1919, ως υποβοηθητικό μέσο διδασκαλίας της αγγλικής. Επιπλέον συνδέθηκε με την παροχή βοήθειας σε μαθητές με ελλείμματα στο μαθησιακό και τον κοινωνικό τομέα. Η ΔΤΕ ευδοκίμησε στην Βρετανία στη δεκαετία του 1950 με την επίδραση της Νέας Αγωγής ή της Προοδευτικής Εκπαίδευσης που προωθούσε την ενεργητική, βιωματική μάθηση και τόνιζε τη σημασία της τέχνης για την ελεύθερη έκφραση του παιδιού και την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Στη συνέχεια, στη θέση της ελεύθερης αυτοέκφρασης του παιδιού, ως κύριος στόχος μπαίνει η κοινωνική σημασία του Δράματος. (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007:21; Bolton 2007; Ο' Tool & Ο' Mara 2007;Τσιάρας 2014: 21-90)

Ο Peter Slade στην προσπάθειά του να δώσει στο σχολικό θέατρο καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα επινόησε το «Παιδικό Δράμα-Child Drama», υποστηρίζοντας ότι κάθε παιδί το έχει μέσα του, βασιζόμενος σε θεωρίες σχετικές με το παιχνίδι. Συνήθως ο Slade ζητούσε από τας παιδιά να κινούνται ελεύθερα στο χώρο, αυτοσχεδιάζοντας σε ένα ερέθισμα που τους έδινε, συχνά με συνοδεία μουσικής. Στο αποκορύφωμα της ελεύθερης έκφρασης τους, στη δράση ή στο χορό αναζητούσε αυτό που αποκαλούσε «χρυσές στιγμές», εκφράσεις μιας συναρπαστικής εμπειρίας ενός πνευματικού ταξιδιού. Θεωρώντας πως το Δράμα έχει μια θεραπευτική πτυχή, αφιέρωσε μεγάλο μέρος χρόνου του εργαζόμενος με «παιδιά με χαμηλές επιδόσεις και δυστυχημένα παιδιά». Η συμβολή του συνίσταται στην παγίωση της θέσης του Δράματος στην εκπαίδευση, στην ενθάρρυνση της φυσικής παιγνιώδους διαδικασίας στη δραματική έκφραση των παιδιών και της δυνατότητάς τους να δημιουργούν το δικό τους δράμα. (Bolton, 2007:49; Crimmens, 2006:173; Landy, 1982:8;Τσιάρας 2014:43-46)

Κάποιοι δάσκαλοι που ίσως προβληματίζονταν για την ελευθερία που προσφέρει το «Παιδικό Δράμα» αισθάνθηκαν πιο ασφαλείς όταν ο Brian Way, συνεργάτης του Slade, αντικατέστησε το ταξίδι φαντασίας που βασίζεται στην αφήγηση του δασκάλου του με σύντομες ασκήσεις που μιμούνται ενέργειες της καθημερινής ζωής και με στόχο την ανάπτυξη της διαίσθησης και τη συγκέντρωση της προσοχής των παιδιών. Η ολόπλευρη ανάπτυξη, η αυτογνωσία και η αυτοπραγμάτωση έγιναν οι νέοι στόχοι για το «Δημιουργικό Δράμα-creative drama». Διατηρώντας τον αυτοσχεδιασμό ως μέθοδο, ο Way εισήγαγε ασκήσεις από τη μέθοδο εξάσκησης των ηθοποιών του συστήματος Στανισλάφσκι, έτσι ώστε τα μαθήματα να περιλαμβάνουν ασκήσεις για ζέσταμα, παιχνίδια, χαλάρωση και ασκήσεις ευαισθησίας. (Way, 1967). Η επίδραση του έργου τους ήταν μεγάλη τη δεκαετία 1960-70 και το Δράμα χρησιμοποιήθηκε και σε άλλες χώρες, κυρίως στον Καναδά, όπου ο Richard Courtney, συνέβαλε αποφασιστικά στη θεωρητική στήριξη της παιδαγωγικής του διάστασης. (Τσιάρας, 2014:29)

Έναν καινούριο προσανατολισμό στη ΔΤΕ έδωσε η Dorothy Heathcote θέτοντας ως στόχο τη μάθηση με την έννοια της διαπραγμάτευσης και της κατασκευής νοήματος. Εισήγαγε ένα είδος Δράματος που έγινε γνωστό ως “A Man in a Mess” (άνθρωπος σε χάος ή μεγάλο δίλημμα ή δύσκολη θέση), όπου οι μαθητές αντιμετωπίζουν ένα πρόβλημα, ένα μυστήριο, ένα ταξίδι, μια αναζήτηση, ή μια κρίσιμη στιγμή για την ανθρωπότητα και καλούνται να βοηθήσουν στην επίλυσή του κοινωνικού αυτού ζητήματος διαπραγματευόμενοι τα διλήμματα που προκύπτουν. Οι τοπικοί δάσκαλοι ήταν ενθουσιασμένοι, αλλά χρειάστηκε να υιοθετήσουν την καινοτόμο της προσέγγιση επιστήμονες και κορυφαίοι επαγγελματίες στην Αμερική και στον Καναδά όπως η Betty Jane Wagner, για να αναγνωριστεί πλήρως το έργο της, καθώς στη Βρετανία αντιμετωπίστηκε αρχικά με καχυποψία. (Bolton, 2007:52; van de Water, McAnoy & Hunt, 2015:23). Η Heathcote «ένωσε τους κόσμους της εκπαίδευσης και του θεάτρου, για να δημιουργήσει μια νέα μεθοδολογία» (Τσιάρας 2014:67) Ενθαρρύνει τη χρήση θεατρικών στοιχείων για τη μάθηση των παιδιών και δεν περιορίζεται σε αισθητηριακές ασκήσεις, αλλά αντίθετα αποκλείει άσχετες με το θέμα του δράματος δραστηριότητες. Η τεχνική «δάσκαλος σε ρόλο» ενισχύει το δράμα ως προς την αξιοπιστία και τη σοβαρότητα, καθώς ο δάσκαλος

διαμεσολαβεί ως θεατρικός συγγραφέας-σκηνοθέτης και εμπλέκεται ως σύντροφος- καλλιτέχνης για να παρακινήσει και να τροφοδοτήσει τους μαθητές, να εμπλουτίσει την εμπειρία τους και να τους ενδυναμώσει, ώστε να εμβαθύνουν αυτοί στα νοήματα του δρωμένου. Εστιάζει στην τέχνη ως κοινωνική αλληλεπίδραση, εργάζεται με όλη την τάξη και δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να βιώσουν τη δραματική κατάσταση (“Living through role-play”) και να διαμορφώσουν το περιεχόμενο του δράματος. Εναλλακτικά, η τάξη αναλαμβάνει την ευθύνη για το δράμα παίρνοντας το ρόλο ενός ειδήμονα, με την τεχνική «ο μανδύας του ειδικού». (Bolton, 2007:53, O’ Tool & O’ Mara 2007:210-211). Η εργασία της άσκησε ιδιαίτερη επίδραση στους εκπαιδευτικούς του δράματος και στη σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία του “drama-in-education”.

Οι θεωρίες και η πρακτική του Gavin Bolton βασίζονται στο υπόβαθρο της εργασίας της Heathcote για το βιωματικό δράμα και τη δραματική κατάσταση ως επίλυση ενός κοινωνικού προβλήματος. Για τον Bolton, όπως και για τη Heathcote, το δράμα είναι μορφή τέχνης αλλά και μέσο μάθησης, μια διαδικασία αλλαγής που δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αποκτήσουν νέα οπτική για τα πράγματα. Κύριος σκοπός του είναι η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, η παραγωγή νοήματος και η μάθηση ως διαδικασία αλλαγής. Διατυπώνει αρχές για τη διδασκαλία του δράματος στη σχολική τάξη, όπως είναι η ανάπτυξη εμπιστοσύνης μέσα σε ένα ασφαλές πλαίσιο, η προστασία των μαθητών στην υπόδυση του ρόλου, η διαπραγμάτευση του νοήματος από τους ίδιους τους μαθητές που αυτενεργώντας ανακαλύπτουν το νόημα των δραματικών περιστάσεων και ο περιορισμός της επίδρασης του συναισθήματος. Αναγνωρίζει τη σχέση θεάτρου και δράματος- εστιάζοντας όχι στη θεατρική απόδοση του χαρακτήρα, αλλά στη βίωση μιας εμπειρίας σαν να είναι πραγματική- χωρίς να αποκλείει μια συζήτηση για τη θεατρική μορφή των δρωμένων. (Landy, 1982:27-32; Radley, 2002:9-11; Τσιάρας 2014:69-74)

Στο Οχάιο η μαθήτριά του Cecily O’Neill (1995) αναζήτησε έναν τρόπο συνδυασμού βασικών θεατρικών δομών με το “Living through Drama” της Heathcote. Χρησιμοποίησε τον όρο “Process Drama” για να δώσει έμφαση στη διαδικασία και να το διακρίνει από την προετοιμασία θεατρικής παράστασης. Η

μέθοδός της στηρίζεται στη διερεύνηση ενός προ-κειμένου (pre-text). Το προ-κείμενο δίνει ένα έναυσμα στην τάξη για δράση μέσα σε ένα σφιχτό, συνεκτικό δραματικό πλαίσιο, παρέχοντας συνάμα τη δυνατότητα αυτοσχεδιασμών. Προτείνει δομημένα σχέδια μαθημάτων, εύκολα και προσιτά για τους εκπαιδευτικούς, που βοηθούν τους μαθητές να μεταφερθούν σε κόσμους έξω από την πραγματικότητά τους διερευνώντας έτσι τον κόσμο που τους περιβάλλει. (Τσιάρας, 2014:75-81)

Από τη Νέα Υόρκη η Nellie McCaslin έγινε παγκόσμια μορφή στη ΔΤΕ, ιδιαίτερα στην κατάρτιση εκπαιδευτικών πώς να χρησιμοποιούν τις ιστορίες, συμπεριλαμβανομένων των προσωπικών ιστοριών των σπουδαστών, για να δημιουργήσουν τη δική τους δραματική μορφή. Η McCaslin συμβούλευε τους εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν διάφορες μεθόδους Δράματος και να ακολουθήσουν αυτήν που ταιριάζει καλύτερα στους ίδιους και τους μαθητές τους. Πίστευε πως παιδιά με αναπηρίες, νοητική υστέρηση, πολιτιστική και οικονομική στέρηση μπορεί να ωφεληθούν ιδιαίτερα από το Δράμα. Επιπλέον χρησιμοποίησε τη δραματοθεραπεία προκειμένου να βοηθήσει ασθενείς να λύσουν προβλήματα που τους δημιουργούν φόβο, σύγχυση ή αμηχανία. (McCaslin, 1974: 6, 175-189)

Ήταν επίσης κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 που το όνομα του Augusto Boal εμφανίστηκε σε διεθνή συνέδρια δράματος. Αν και η προσέγγισή του αφορούσε κυρίως ενήλικες, έγινε πρότυπο για την πρακτική στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο Boal είχε επινοήσει ήδη από τη δεκαετία του '60 και είχε εφαρμόσει στην πατρίδα του Βραζιλία το Θέατρο του Καταπιεσμένου, ένα είδος πολιτικού θεάτρου όπου μέσω μιας σειράς θεατρικών τεχνικών ο θεατής ενεργοποιείται ώστε να γίνει δρων-θεατής (spect-actor), δηλαδή να συμμετάσχει ενεργά στην άρση της καταπίεσής του, προσωπικής ή κοινωνικής. Οι ιδέες του συνδυάστηκαν με τις παιδαγωγικές απόψεις του Paulo Freire και τη θεατρική πρακτική του Bertold Brecht. (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007:39; Bolton, 2007:55; McCammon, 2007:947)

Ένας συνδυασμός των προσεγγίσεων των Heathcote και Boal μπορεί να βρεθεί στις τεχνικές που ανέπτυξε ο Jonathan Neelands του πανεπιστημίου του Warwick και που έχουν προκαλέσει ζωηρές συζητήσεις στο χώρο της ΔΤΕ.

Ο Neelands προσδιορίζει τέσσερις τύπους δραματικών δράσεων: τη δράση για την δόμηση ενός πλαισίου, την αφηγηματική δράση, την ποιητική δράση και την αναστοχαστική δράση. Πρώην καθηγητής της δευτεροβάθμιας, υποστηρίζει πως η διδασκαλία του δράματος δεν απαιτεί ειδικούς, αλλά είναι μια μέθοδος που μπορεί να εφαρμοστεί στην τάξη από κάθε δάσκαλο, καθώς δεν απαιτεί θεατρικές ικανότητες και τεχνικές γνώσεις και στοχεύει στο να αποκτήσει ο μαθητής εμπειρίες και όχι θεατρικές δεξιότητες. Ο Neelands αντλεί συμβάσεις και τεχνικές από διάφορα είδη θεάτρου και δίνει παραδείγματα για τη χρήση τους στη δόμηση των μαθημάτων στην τάξη. (Radley,2002:12;Τσιάρας 2014:82-84)

Με τις τεχνικές ασχολήθηκαν και άλλοι δάσκαλοι του Δράματος στην προσπάθεια θεατρικού εμπλουτισμού και συστηματικότερης οργάνωσης μαθημάτων. (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007:38-42, Woolland, 2010).

Ο Neelands κάνει διάκριση μεταξύ α) των παιδαγωγικών προσεγγίσεων που εστιάζουν αποκλειστικά στην αισθητική θεώρηση (intra-aesthetic approaches), απομονώνοντας τις εμπειρίες ΔΤΕ των μαθητών από το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον που ζουν και δίνοντας προτεραιότητα στις καλλιτεχνικές ικανότητες και τεχνικές γνώσεις και β) των προσεγγίσεων που αναγνωρίζουν τη σημασία της γλώσσας της τέχνης, αλλά προχωρούν παραπέρα, στοχεύοντας σε ένα ευρύτερο πλαίσιο κοινωνικής και πολιτιστικής γνώσης, δίνοντας προτεραιότητα στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (para-aesthetic approaches) και αμφισβητώντας στην ουσία τη διάκριση μεταξύ κοινωνίας και τέχνης. (Neelands, 2004)

Αν και όλοι οι θεωρητικοί της ΔΤΕ περιγράφουν το δράμα ως μορφή τέχνης, κάποιοι υποστηρίζουν την άποψη πως το δράμα είναι τέχνη, θεατρικό κείμενο και παράσταση. Θεωρητικοί όπως ο Fleming και ο Hornbrook τονίζουν την άμεση σχέση του δράματος με το θέατρο και την ανάγκη η διδασκαλία του να στοχεύει τόσο στη διαδικασία της διερεύνησης νοημάτων όσο και στην καλλιέργεια της θεατρικής μορφής και έκφρασης που καταλήγει στη δημιουργία καλλιτεχνικού προϊόντος, δηλ. παράστασης. (Radley,2002:6-22)

1.3. Σε τι συμβάλλει η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση;

Από την ίδρυση του διεθνούς συνδέσμου για το δράμα στην εκπαίδευση (International Drama in Education Association IDEA) το 1992 οι καθηγητές δράματος σε όλο τον κόσμο έχουν επικοινωνία και μοιράζονται ένα ευρύ φάσμα στόχων και πρακτικών, αλλά και την αίσθηση ενός κοινού σκοπού.

Ο συνδυασμός συναισθηματικής εμπλοκής και νοητικής επεξεργασίας, βίωσης και αναστοχασμού που προσφέρει το Δράμα αποβλέπει στη ολιστική εκπαίδευση, δηλ. στην ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη του παιδιού ως ατόμου και ως μέλους της κοινωνικής ομάδας. (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007:19)

Σύμφωνα με την Κοντογιάννη, παρότι η δύναμη της ΔΤΕ δεν έγκειται στην εκπλήρωση στόχων του γνωστικού τομέα, αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μεθοδολογία σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος και να εξυπηρετήσει μαθησιακούς στόχους, αρκεί να χρησιμοποιηθεί με επιδεξιότητα. (Κοντογιάννη, 2008:222-223) . Όπως υποστηρίζει: « Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση συμβάλλει στην προετοιμασία των παιδιών για την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία, τα εφοδιάζει με δεξιότητες ζωής και τα βοηθά να χειριστούν, να επεξεργαστούν και να εμβαθύνουν σε νέα θέματα, όπως η κοινωνική πολιτική, η οικονομία και η ανάπτυξη, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, η αγωγή υγείας, η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η εκπαίδευση για τους πολίτες, η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, η αγωγή για την αγάπη, η εκπαίδευση για την ειρήνη, την παράδοση, την παγκοσμιοποίηση, την ενωμένη Ευρώπη κ.ά.» (Κοντογιάννη, 2008:224)

Οι Ο' Tool & Ο' Mara διαπιστώνουν ωστόσο πως το μοντέλο αυτό συνεχίζει να κάνει αργή πρόοδο προς την κατεύθυνση της εγκατάστασής του στο πρόγραμμα σπουδών των χωρών της Δύσης και αποδίδουν την αργή πρόοδο στη διπλή καχυποψία του εκπαιδευτικού συστήματος για το Δράμα: αφενός ότι αποτελεί ασήμαντη παιγνιώδη διαδικασία και όχι «εργασία» και αφετέρου ότι μπορεί να υπονομεύσει ή να διακόψει τη σχολική εργασία. Αυτή η καχυποψία αποτρέπει στα περισσότερα από τα κράτη αυτά την κατάλληλη χρηματοδότηση για την εισαγωγή της ΔΤΕ στο πρόγραμμα των σχολείων. Η απροθυμία των εκπαιδευτικών- που σε μεγάλο βαθμό οφείλεται στην άγνοια, το

φόβο και την έλλειψη εκπαίδευσης σε δεξιότητες διδασκαλίας δράματος- είναι ένας ακόμα παράγοντας για την αργή πρόοδο στον τομέα, παρότι υπάρχει ένα αυξανόμενο σώμα της έρευνας που εξετάζει την μάθηση που λαμβάνει χώρα στο δράμα, εστιάζοντας στα σύγχρονα ζητήματα που σχετίζονται με το πρόγραμμα σπουδών. Η έρευνα στον τομέα αυτό μπορεί να βοηθήσει και στην υποστήριξη της ΔΤΕ, ώστε να πειστούν οι φορείς χάραξης πολιτικής για τη χρησιμότητά της, καθώς οι σημερινές συνθήκες απαιτούν σαφή αιτιολόγηση και αξιόπιστα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών πρακτικών. (Anderson & Dunn, 2013:6; O' Tool & O' Mara, 2007:214)

Η Dorothy Heathcote, όπως αναφέρει η Wagner, διατύπωσε μια σειρά από συναρπαστικά οφέλη του δράματος που αποτελούν μια δελεαστική λίστα για μελλοντική έρευνα. Η ίδια, με την εμπειρία μιας ολόκληρης ζωής εφαρμογής και παρατήρησης μαθημάτων ΔΤΕ, εγγυάται ότι όλα αυτά τα υποσχόμενα οφέλη θα πραγματωθούν, αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το δράμα προσεκτικά και αποτελεσματικά στις τάξεις τους.

Αυτά τα «εγγυημένα οφέλη» (“Guarantees for Drama”) είναι:

1. Δίνει συγκεκριμένη μορφή σε αφηρημένες έννοιες.
2. Διδάσκει έννοιες διευρύνοντας τη σημασία τους τοποθετώντας τις σε άλλο πλαίσιο, έτσι ώστε να κατανοηθούν πλήρως.
3. Εισάγει αντικείμενα με τρόπο που κινεί την περιέργεια των παιδιών και τα ωθεί να τα χρησιμοποιήσουν στην πράξη, βελτιώνοντας σημαντικά την ποιότητα της μαθησιακής τους εμπειρίας.
4. Προκαλεί τους μαθητές να προβληματιστούν σχετικά με τις εμπειρίες τους και να δουν τα κοινά στοιχεία τους με τους άλλους ανθρώπους.
5. Ανοίγει δρόμους σε τομείς του προγράμματος σπουδών όπου οι μαθητές μπορεί να φοβούνται να εμπλακούν, όπως οι φυσικές επιστήμες, τα μαθηματικά και η λογοτεχνία.
6. Παρέχει στους μαθητές ελευθερία σε συνδυασμό με ευθύνη.
7. Αποσαφηνίζει αξίες.

8. Αναπτύσσει ανεκτικότητα απέναντι στην ποικιλία των προσωπικοτήτων και των ιδεών.

9. Παρέχει τρόπο στους μαθητές να ασχοληθούν με κάτι που δεν τους αρέσει, όπως η γεωμετρία ή η ποίηση και να ολοκληρώσουν την εργασία τους σε κάποιο βαθμό.

10. Εμπλουτίζει το λεξιλόγιο των μαθητών και, μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλους, τους βοηθά να αναπτύξουν την ικανότητά τους να επιχειρηματολογούν.

11. Προάγει κοινωνικά υγιείς συμπεριφορές φέρνοντας την τάξη αντιμέτωπη με κοινωνικά προβλήματα.

12. Βοηθά τους μαθητές να ανακαλύψουν ότι γνωρίζουν περισσότερα από όσα νόμιζαν πως ήξεραν.

13. Διαφωτίζει τους μαθητές για τον πραγματικό κόσμο διερευνώντας όσα διαδραματίζονται σε έναν φανταστικό.

14. Βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν περισσότερα από τα αυτονόητα σε κάθε εμπειρία. Δηλαδή, τους ενθαρρύνει να διερευνήσουν τις έννοιες των όρων, τη χρήση των λέξεων στο πλαίσιο της δράσης, τη φύση των ανθρώπινων σχέσεων και τα ατομικά κίνητρα, και γενικότερα ενθαρρύνει τον προβληματισμό σχετικά με τις εμπειρίες και το τι αποκομίζουμε από αυτές. (Wagner, 1976:227)

Ο Catterall διαπίστωσε πως από αυτή τη λίστα των υποσχέσεων οι έρευνες που έχουν γίνει για το δράμα έχουν στοχεύσει σε πολύ λίγα σημεία, φαίνεται όμως πως έχει ευρεία αποδοχή ως σύνολο αναπτυξιακών στόχων. Συνεπώς, ο κατάλογος της Heathcote προσφέρει μια ελκυστική ατζέντα για έρευνα σχετικά με το δράμα στην εκπαίδευση, διότι αναφέρεται σε ελπιδοφόρα αποτελέσματα που δεν έχουν ποτέ διερευνηθεί τυπικά. Επιτυχία ακόμα και σε ένα μικρό μέρος αυτής της ατζέντας, όπως υποστηρίζει ο Catterall, θα συνέβαλε αποφασιστικά στην ενίσχυση της γνώσης μας για τη ΔΤΕ. (Catterall, 2002:62)

Στα χρόνια που ακολούθησαν η έρευνα για τα θέματα αυτά έχει εντατικοποιηθεί. (Anderson & Dunn, 2013) Η αποτελεσματικότητα της

θεατροπαιδαγωγικής μελετήθηκε επιπλέον σε μετα-αναλύσεις των Conrad (1992), Conrad & Asher (2000), Kardash & Wright (1986), Lee et. al. (2015), Podlozny (2000).

Η μετα-ανάλυση του Lee και των συνεργατών του βασίστηκε στην έρευνα 47 ημιπειραματικών μελετών που διεξήχθησαν μεταξύ του 1985 και του 2012 και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η εφαρμογή της δραματικής τέχνης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον έχει σημαντική θετική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών. Τα αποτελέσματα ήταν ισχυρότερα όταν η παρέμβαση γίνονταν από τον εκπαιδευτικό ή τον ερευνητή παρά από καλλιτέχνη του θεάτρου, εκτείνονταν σε περισσότερα από πέντε μαθήματα και ήταν ενσωματωμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα της γλώσσας ή των φυσικών επιστημών παρά σε άλλους τομείς. Βρέθηκε επίσης θετική επίδραση στην ψυχολογία και στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών. (Lee et. al., 2015).

Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν πως η έρευνα για τη ΔΤΕ πρέπει να γίνεται (και) με βάση καλλιτεχνικά κριτήρια (arts-based research), διαπιστώνουν όμως πως αυτού του είδους η έρευνα διανύει την εφηβική της φάση, γιατί, παρόλο που απαιτούνται από τον ερευνητή κάποια κοινά χαρακτηριστικά με αυτά του ερευνητή που διεξάγει μια ποιοτική έρευνα, όπως οξυμένη αντίληψη, ενσυναίσθηση, κατανόηση σε βάθος, συχνά απουσιάζουν κριτήρια σχετικά με το είδος και την ποιότητα του καλλιτεχνικού έργου. Τονίζουν την ανάγκη για συνεχή κριτικό αναστοχασμό σχετικά με τους στόχους, τα κριτήρια και τους ερευνητικούς περιορισμούς, αλλά και για συναρπαστικά παραδείγματα εφαρμογής αυτού του είδους των ερευνών στη διερεύνηση των δυνατοτήτων και της συνεισφοράς του δράματος στη γνώση και την κατανόηση. Για το λόγο αυτό χρειάζεται να καλλιεργηθούν στον τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας οι δεξιότητες που είναι απαραίτητες προκειμένου να συνδυαστεί η καλλιτεχνική ευαισθησία με το ερευνητικό έργο. (Barone & Eisner, 1997; Bresler, 2011:325, van de Water, McAvoy & Hunt, 2015:147-188, Schonmann, 2007)

2. Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

2.1. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και τα άτομα με ειδικές ανάγκες

Οι παιδαγωγοί που έχουν ασχοληθεί με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει ουσιαστικά διαφορά μεταξύ του εκπαιδευτικού δράματος στο γενικό σχολείο και αυτού που πραγματοποιείται στα ειδικά σχολεία ή σε οποιαδήποτε άλλη τάξη στην οποία συμμετέχουν μαθητές με κάποιο είδος εκπαιδευτικής ανάγκης.(Kempere, 2005:11)

Σημαντικό στοιχείο αποτελεί το να είναι ο τρόπος εργασίας ανάλογος με το αναπτυξιακό επίπεδο και τις δυνατότητες κάθε παιδιού, να σέβεται τα παιδιά και είναι σχετικός με τα ενδιαφέροντά τους. (Wagner, 1976:211, McCaslin, 1974:178) Το μεγαλύτερο λάθος που μπορούμε να κάνουμε είναι η υποτίμηση των δυνατοτήτων των παιδιών, που σχετίζεται με την ετικετοποίησή τους ως άτομα με ειδικές ανάγκες και τη διαφοροποίησή τους από το «κανονικό/ υγιές». Μια τέτοια θεώρηση αντιμετωπίζει τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως απόρροια προσωπικής ανεπάρκειας και όχι ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των χαρακτηριστικών του μαθητή με τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος. Αντί να εστιάσει σε αυτό που δεν μπορούν να κάνουν τα παιδιά, τονίζοντας τις αδυναμίες τους, ένα πρόγραμμα ΔΤΕ μπορεί να υπογραμμίσει και να ενισχύσει αυτό που είναι ικανά να κάνουν.(Kempere, 2011:168, Λενακάκης, 2008, Peter M. 2015)

Αυτή είναι η προσέγγιση όλων των σύγχρονων παιδαγωγών του δράματος προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, με πρωτεργάτρια την Dorothy Heathcote. Ο τρόπος εργασίας της στο ειδικό σχολείο είναι ακριβώς ίδιος, όπως και σε κάθε τάξη γενικού σχολείου. (Wagner, 1976:210-217). Η Heathcote τονίζει την αξία του μηχανισμού της ταύτισης, με βάση τον οποίο προβάλλουμε τις εμπειρίες μας στους άλλους και ταυτιζόμαστε μαζί τους, ώστε να κατανοήσουμε ό,τι μέχρι πρότινος μας ήταν ξένο. Ο ίδιος ο δάσκαλος πρέπει πρώτος να γεφυρώσει το χάσμα που τον χωρίζει από τα παιδιά και να ταυτιστεί μαζί τους, διαφορετικά τα παιδιά θα διστάσουν ότι είναι απλώς ένα πρόσωπο ξένο προς αυτούς. Στη ΔΤΕ τα παιδιά δημιουργούν μια ιστορία που

εκτυλίσσεται σε έναν φανταστικό κόσμο αλλά σχετίζεται με την πραγματική ζωή και τα βοηθά να επεξεργάζονται και να αναστοχάζονται τις εμπειρίες τους. Επίσης, με μια διαδοχική εξερεύνηση αργού ρυθμού, μέσα από υποθετικές καταστάσεις μπορεί να προγραμματιστεί μια σειρά νέων εμπειριών που θα εμπλουτίσει τις υπάρχουσες εμπειρίες τους και θα τους φανεί χρήσιμη στην καθημερινή τους ζωή. Η Heathcote πιστεύει ότι οι καταλληλότερες ομάδες για τη δοκιμή νέων τεχνικών στη ΔΤΕ είναι οι ομάδες με νοητική υστέρηση, γιατί, αν η τεχνική είναι αποτελεσματική σε αυτές, θα είναι αποτελεσματική και σε ομάδες που δεν έχουν τέτοιους περιορισμούς. Επισημαίνει την ανάγκη απλών, αργών, άμεσων και σταθερών βημάτων που στηρίζονται στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Πρόκληση για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι να φέρουν σε πέρας ένα δύσκολο έργο και να αποδείξουν πως είναι υπεύθυνα και μπορούν να συνεισφέρουν στην κοινωνία, καθώς δε διαθέτουν βιώματα προηγούμενης επιτυχίας που θα τους έδιναν αυτοπεποίθηση. Στόχος της ήταν να τα βοηθήσει να ανακαλύψουν τις ικανότητες που διαθέτουν, φέρνοντάς τα σε μια θέση όπου διαθέτουν εξουσία, όπου οι άλλοι τα χρειάζονται, όπου τα ίδια είναι υπεύθυνα για κάτι, αντιστρέφοντας δηλαδή τις σχέσεις εξάρτησης από τους άλλους που βιώνουν καθημερινά. (Landy,1982:158; Wagner, 1976:210-217). Στην περίπτωση των παιδιών με σοβαρή καθυστέρηση που μένουν σε ιδρύματα και δεν έχουν αναπτύξει επαρκή λόγο, η Heathcote θέτει ως στόχο μέσω της χρήσης εξωλεκτικής επικοινωνίας να προαχθούν οι γλωσσικές ικανότητες των παιδιών.

Όπως αναφέρει η Κοντογιάννη, κατά τη Heathcote, «το δράμα είναι μία επιλεκτική έκφραση της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης, κατά την οποία μπορούν να εξεταστούν κώδικες και τρόποι συμπεριφοράς, αφού ο τόπος (του δράματος) επιτρέπει την αναθεώρηση, κάτι που δεν μπορεί να γίνει στην ίδια την ζωή.» (Κοντογιάννη 2008:218) Συμμετέχοντας σε ένα Δράμα μπορούμε να κάνουμε λάθη, μπορούμε να δοκιμάσουμε δύσκολες αποφάσεις και να δούμε τι θα συμβεί. Ζούμε τις συνέπειες του ρίσκου που αναλαμβάνουμε μόνο κατά τη διάρκεια του δράματος, καθώς το δράμα λαμβάνει χώρα σε μία «ζώνη αποποινικοποίησης» (no Penalty Zone). (Woolland 2010:67)

Επιπλέον η ΔΤΕ χρησιμεύει προκειμένου τα παιδιά με νοητική υστέρηση να μάθουν τη διαδικασία ενός έργου και πώς αυτό ολοκληρώνεται.

Κατά τη McCaslin πολύ καλό υλικό για το Δράμα παρέχουν οι κοινωνικές καταστάσεις με τις οποίες τα παιδιά με ΝΚ δεν έχουν εξοικειωθεί και τις οποίες αποφεύγουν, όπως το να μπουν σε ένα εστιατόριο, να παραγγείλουν και να φάνε ή να μπουν σε ένα μέσο μαζικής μεταφοράς ή να ντυθούν μόνα τους, απλές δηλαδή καθημερινές δραστηριότητες που ένα μέσο παιδί της ηλικίας τους εκτελεί με άνεση. (McCaslin, 1974: 176) Η ίδια συνιστά στους εκπαιδευτικούς να δώσουν στα παιδιά περισσότερο χρόνο, βοήθεια και ενθάρρυνση. Τα παιδιά αυτά χρειάζονται συχνή επανάληψη των δραστηριοτήτων, γιατί έχουν πιο αργό ρυθμό μάθησης, δυσκολεύονται στη χρήση της φαντασίας τους και στο χειρισμό αφηρημένων ιδεών. Οι ασκήσεις ρυθμού και κίνησης είναι ιδανικές ως αρχικές. Κινητοποιούν το μυϊκό σύστημα και ενεργοποιούν τη φαντασία.

Η παντομίμα είναι η πρώτη καθαρά θεατρική δραστηριότητα που προτείνει. (McCaslin, 1974:71) Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η παντομίμα μπορεί να βοηθήσει μαθητές που είναι ντροπαλοί και δεν ενδιαφέρονται τόσο για να υποδυθούν ρόλους. Στη δραματοθεραπεία ο εξωλεκτικός τρόπος αναπαράστασης της παντομίμας βοηθά τους συμμετέχοντες να κοινοποιήσουν στην ομάδα ένα ζήτημα για το οποίο δεν αισθάνονται άνετα. Μετά την παντομίμα προτείνει τον αυτοσχεδιασμό και, αφού οι μαθητές εξοικειωθούν με την παντομίμα και τους αυτοσχεδιασμούς, ακολουθεί η δραματική προσποίηση που πηγάζει από τη δημιουργικότητα και τη συνοχή της ομάδας. (McCaslin, 1974:8-10)

Η Cattnach (1996:2-3) υποστηρίζει πως δημιουργώντας ένα κόσμο δράματος μπορούμε να πειραματιστούμε με μια ατέλειωτη ποικιλία επιλογών σε ρόλους, καταστάσεις, προβλήματα και τρόπους επίλυσης, έχοντας το πλεονέκτημα ότι δεν είμαστε υποχρεωμένοι να τους ζήσουμε. Από την άλλη πλευρά, μπορούμε να διαφύγουμε από την κατάσταση του να είμαστε θύματα των συνθηκών της ζωής μας. Κατά τη δραματοθεραπεύτρια Jennings (1973), μέσω του δράματος συντελούνται ψυχοθεραπευτικές διαδικασίες- μεταβίβαση, ενδοβολή και προβολή- που οδηγούν στην αυτεπίγνωση και την αλλαγή (Cattnach, 1996:11, Κοντογιάννη, 2012α: 27-28). Με βάση την Jennings, η Cattnach προτείνει τρία μοντέλα μάθησης μέσω του Δράματος: α) το δημιουργικό και εκφραστικό μοντέλο, που στοχεύει στη διεύρυνση της δημιουργικότητας και στον εμπλουτισμό των τρόπων έκφρασης των ιδεών και

των συναισθημάτων των μαθητών, β) το μοντέλο δραστηριοτήτων για ανάπτυξη δεξιοτήτων, που εστιάζεται στις ελλείψεις εμπειρίες των μαθητών και σε εξειδικευμένες δραστηριότητες που έχουν σκοπό να τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τις αδυναμίες τους και γ) το μοντέλο της αυτοϋπεράσπισης, όπου τα άτομα με ειδικές ανάγκες, αφού αυτοπροσδιοριστούν, μπορούν να περιγράψουν στην ομάδα την καταπίεση που αισθάνονται ή να διερευνήσουν τρόπους ώστε η κοινωνία να αναγνωρίσει τις εμπειρίες και τα δικαιώματά τους.(Cattanach, 1996:14). Τα τρία αυτά μοντέλα πρακτικής εφαρμογής του δράματος σε άτομα με ειδικές ανάγκες δεν είναι αλληλοαναιρούμενα, αλλά μπορούν να συνδυαστούν από τον εκπαιδευτικό της τάξης ανάλογα με τις ανάγκες της ή ακόμα ανάλογα με το πώς η ίδια η τάξη πιστεύει πως μπορεί να αξιοποιηθεί το δράμα για τις δικές της ανάγκες. (Kempre ,2005:48)

Σχετικός με το μοντέλο της αυτοϋπεράσπισης είναι ο τρόπος εργασίας του Augusto Boal(1995), σύμφωνα με τον οποίο η δραματική πράξη σκοπεύει στην απελευθέρωση του ατόμου από τις δυσκολίες επικοινωνίας με τους άλλους, τους φόβους του και τις καταπιεστικές συνθήκες του περιβάλλοντος. Μέσω του δράματος λοιπόν μπορεί να πραγματοποιηθεί η ενδυνάμωση και η χειραφέτηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, των οποίων ο χαρακτηρισμός ως τέτοιων συχνά οδηγεί σε κοινωνική μειονεξία και αποκλεισμό.

Η προσεκτική δόμηση απλών και σαφών στόχων και η λεπτομερής προετοιμασία της εργασίας με στοιχεία διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ώστε το πρόγραμμα να ανταποκρίνεται στις ανάγκες κάθε μέλους, είναι τα στοιχεία που θα βοηθήσουν τους μαθητές με ειδικές ανάγκες να φτάσουν προσωπικά στο καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. (Bailey, 2014; Ζαφειριάδης & Παταπάτη, 2007, Peter M. 2015; Somers, 1994:143-145) Οι συνθήκες ζωής των παιδιών αυτών συχνά είναι περιοριστικές, όχι μόνο εξαιτίας του προβλήματός τους αλλά και εξαιτίας της κατηγοριοποίησης τους ως άτομα με ειδικές ανάγκες.

Σύμφωνα με τον Vygotsky, η ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης καθορίζει το πόσο μπορούν τα παιδιά να προχωρήσουν πέρα από το σημείο εκκίνησής τους. Δίνοντας ερεθίσματα και κίνητρα στα παιδιά ο δάσκαλος θέτει ένα νέο σημείο αφετηρίας και κατά συνέπεια προσφέρει μια νέα ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης. Το μοντέλο ανάπτυξης του Vygotsky υποδεικνύει πως η ανάπτυξη

της γνώσης και των δεξιοτήτων δεν είναι πάντα γραμμική και κοινή για όλους. Συνεπώς ο δάσκαλος πρέπει να εξατομικεύει τους στόχους της διδασκαλίας του ανάλογα με τον κάθε μαθητή και την τρέχουσα δραστηριότητα, αντί να συγκρίνει την πρόοδο ενός μαθητή με ενός άλλου ή με μια προκαθορισμένη νόρμα. Ο Vygotsky θεωρεί επίσης ότι η ψυχολογική ανάπτυξη εξαρτάται από την κοινωνική αλληλεπίδραση. Το εύρος των δυνατοτήτων που μπορούν να εξελιχθούν με τη συνεργασία των συνομηλίκων και την καθοδήγηση του δασκάλου υπερβαίνει αυτό που μπορεί μόνο του να επιτύχει το παιδί. Αυτό όμως που μπορεί ο μαθητής να κάνει σήμερα με τη βοήθειά τους, αύριο μπορεί να το κάνει μόνος του. (Vygotsky, 1978:86) Η ΔΤΕ αποτελεί μια κοινωνική μορφή τέχνης που στηρίζεται στη συνεργασία, στη συλλογικότητα και στη βαθύτερη επεξεργασία της βιωμένης εμπειρίας και του νοήματός της και ευνοεί τις προϋποθέσεις για διεύρυνση της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης. (Chalaye & Male, 2011; Καλλιάντα, 2009; Kempe, 2001:25; Loyd & Danko, 2015; Τσιάρας 2014: 121; Wagner, 2002)

Πρόσφατες εργασίες στον τομέα της γνωστικής ψυχολογίας δείχνουν εξάλλου πως οι τέχνες είναι μια μορφή ευφυΐας, πέρα από τη γλωσσική και λογικομαθηματική νοημοσύνη στην οποία εστιάζουν τα σχολεία. (MacLean, 2008:81-85) «Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι όλα τα παιδιά, όποιες κι αν είναι οι ατομικές τους ανάγκες, έχουν το δικαίωμα καλλιτεχνικής εκπαίδευσης όχι μόνο διότι η τέχνη στηρίζει τους υπόλοιπους παράγοντες του σχολικού προγράμματος, ούτε ακόμη διότι η τέχνη αναπτύσσει τη νοημοσύνη, αλλά κυρίως γιατί αποτελεί έκφραση νοημοσύνης από μόνη της» (Kempe, 2005:27)

Σύμφωνα με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner υπάρχουν διάφορα ήδη νοημοσύνης: γλωσσική, λογικο-μαθηματική, κιναισθητική, χωροταξική, μουσική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική, νατουραλιστική και υπαρξιακή νοημοσύνη. Η θεωρία βρίσκεται σε εξέλιξη, καθώς υποστηρίζει πως δεν υπάρχει συγκεκριμένος αριθμός για την πολλαπλότητα των ανθρώπινων ταλέντων. Οι παραδοσιακές στρατηγικές μάθησης και η διδακτέα ύλη του σχολείου επικεντρώνονται αποκλειστικά στα δύο πρώτα είδη νοημοσύνης (γλωσσική και λογικομαθηματική). Ωστόσο η πραγματική ζωή απαιτεί και τα υπόλοιπα. Ο Gardner υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση χρειάζεται να ενσωματώσει όλα τα είδη, προσφέροντας στους

μαθητές ποικιλία εμπειριών και δραστηριοτήτων. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι όλοι οι άνθρωποι διαθέτουν ικανότητες σε κάθε τομέα της νοημοσύνης, αλλά κάθε άνθρωπος διαθέτει έναν δικό του μοναδικό συνδυασμό. Αυτό είναι πολύ σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με άτομα με νοητική καθυστέρηση (NK), που εμφανίζουν ελλείμματα στη γλωσσική και λογικομαθηματική νοημοσύνη, αλλά έχουν δυνατότητες στους άλλους τομείς. (Σωτηροπούλου, 2011:72-74) Επιπλέον, σε αντίθεση με τον παραδοσιακό εκπαιδευτικό, ο εκπαιδευτικός που είναι ευαισθητοποιημένος στην πολλαπλή νοημοσύνη εναλλάσσει τις μεθόδους παρουσίασης από γλωσσικές σε χωροταξικές και μουσικές κλπ., συνδέοντας τα είδη νοημοσύνης με δημιουργικούς τρόπους, αλλά χρησιμοποιεί και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών, έτσι ώστε να τους παρέχει δυνατότητες να εφαρμόσουν όσα έμαθαν με ποικίλους τρόπους. (Stanford, 2003 ; van de Water, McAvoy & Hunt, 2015:11-21)

Αναφερόμενος στην ένταξη της τέχνης στα σχολικά προγράμματα ο Gardner δηλώνει ότι αν παραβλέψουμε τις τέχνες περιορίζουμε τη διάνοια, ενώ αντίθετα μέσα από τους αισθητικούς εκφραστικούς κώδικες αυξάνονται οι πιθανότητες να τροφοδοτηθούν οι περιοχές στις οποίες κάθε παιδί έχει μεγαλύτερες δυνατότητες. Με έκδηλη την επιρροή του Gardner, η ερευνητική ομάδα “Project Zero” του Harvard, υποστηρίζει πως οι Τέχνες δεν αποτελούν απλώς πεδία ψυχαγωγίας, ώρες διανοητικής ξεκούρασης ή τον αντίποδα της νοησιαρχίας των σχολικών προγραμμάτων σπουδών, αλλά τρόπους σκέψης που είναι απαραίτητο να τροφοδοτηθούν. (Hetland & Winner, 2001; Σωτηροπούλου, 2011:75) Η ανακάλυψη από ένα παιδί των δυνατοτήτων του σε άλλα είδη νοημοσύνης ενισχύει εξάλλου την αίσθηση της προσωπικής του αξίας και χτίζει την αυτοπεποίθησή του. Η δημιουργική δύναμη του δράματος μπορεί να ενδυναμώσει τους μαθητές ώστε να επιδείξουν ικανότητες και δημιουργικές ιδέες που άφηναν κρυμμένες, λόγω έλλειψης αυτοπεποίθησης. (Chatterton& Butler,1994:85 ;MacLean, 2008:80)

Στη ΔΤΕ κυριαρχεί η αισθητική μάθηση που σχετίζεται με την ανάπτυξη τους συναισθήματος, της φαντασίας, της κρίσης και της προσωπικής επιλογής. Όταν αναφερόμαστε στην αισθητική μάθηση, μιλάμε για τρεις εντελώς διαφορετικές καταστάσεις που ενδεχομένως διασυνδέονται: μάθηση για την

αισθητική, μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία, και ένα είδος μάθησης που δεν είναι κατά κύριο λόγο διανοητική αλλά εδράζεται στο σώμα: σπλαχνική, συναισθηματική και διαισθητική. Κατά την αισθητική βίωση της πραγματικότητας αισθητικά ερεθίσματα, συγκίνηση και νοητική επεξεργασία διαπλέκονται και αλληλεπιδρούν, γεγονός που συμβάλλει στην καλλιέργεια όλων των τρόπων μάθησης και τύπων νοημοσύνης (Greenwood 2010:49, Σωτηροπούλου 2011:60). Επιπλέον, κατά την Greene, η ενεργητική εμπλοκή με την τέχνη μας επιτρέπει να δούμε πέρα από την εμπειρία μας, να ακούσουμε κι άλλες συχνότητες, που οι καθημερινές συνήθειες και συμβάσεις έχουν επικαλύψει και να αποκτήσουμε επίγνωση του εαυτού μας ως ατόμου που αναζητά νόημα, που κατασκευάζει και να ανακατασκευάζει πραγματικότητες μαζί με τους γύρω του, γνωρίζοντας ότι η πραγματικότητα εξαρτάται από την οπτική γωνία, ότι η κατασκευή της δεν είναι ποτέ πλήρης, και ότι υπάρχει πάντα κάτι περισσότερο. (Greene, 1995)

Η σωματική-κινητική διάσταση της ΔΤΕ έχει ιδιαίτερη σημασία όταν εργαζόμαστε με μαθητές με ειδικές ανάγκες. Μέσω δραστηριοτήτων που βελτιώνουν την αίσθηση του φυσικού-σωματικού εαυτού αναπτύσσεται η αυτοσυνείδηση, οργανώνεται και χρησιμοποιείται ενσυνείδητα η σωματική δύναμη και ενέργεια, συγκεντρώνεται η προσοχή, χρησιμοποιείται το σώμα για να παραστήσει ιδέες και αφηρημένες έννοιες και οι μαθητές βοηθούνται στη μετάβαση από το στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών λειτουργιών στο στάδιο της αφηρημένης σκέψης. (Loyd & Danco, 2015; Καραγεωργίου-Short, 1989)

Όπως αναφέρουν οι van de Water et. al., ο πρωτοπόρος παιδαγωγός Dewey υποστηρίζει πως κάθε παιδί έχει αχρησιμοποίητες δυνατότητες και πως ο ρόλος του δασκάλου είναι να δημιουργήσει συνθήκες ώστε εκδηλωθεί το λανθάνον δυναμικό του, προς όφελος του ίδιου του παιδιού και της κοινωνίας. Τονίζει τα πλεονεκτήματα της μάθησης μέσα από την πράξη, όπου οι μαθητές δεν είναι παθητικοί αποδέκτες της γνώσης, αλλά συμμετοχοί στην αναζήτησή της. Η αισθητική γνώση προσφέρει τη δυνατότητα απόκτησης νέων κοινωνικών, σωματικών, επικοινωνιακών ή γνωστικών δεξιοτήτων, τη δυνατότητα διαισθητικής προσέγγισης της πραγματικότητας αλλά και καλύτερης κατανόησης και προσδιορισμού της θέσης του υποκειμένου στον κόσμο. (van de Water, McAvoy & Hunt, 2015:23)

Η Peter υποστηρίζει πως ο ενεργητικός τρόπος μάθησης μέσω του δράματος είναι ιδιαίτερα σημαντικός στην περίπτωση των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες, γιατί προκαλώντας υψηλά επίπεδα εσωτερικής κινητοποίησης και φυσικής ενεργητικότητας παρέχει δυνατότητες ισχυρών και αξέχαστων μαθησιακών εμπειριών. (M. Peter, 2005:v)

Η ΔΤΕ προσφέρει σε κάθε άτομο δυνατότητες αυτοθέασης, κοινωνικής ενσωμάτωσης και αισθητικής- καλλιτεχνικής εμπειρίας. Κυρίαρχος είναι ο ρόλος του παιδαγωγού-εμπυχωτή, ο οποίος -απαλλαγμένος από τυποποιημένους τρόπους σκέψης και συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας και πιστεύοντας στις δημιουργικές δυνατότητες κάθε μαθητή- επιλέγει τις θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές και συγκεκριμενοποιεί τη στοχοθεσία τους. Ο δάσκαλος εφαρμόζει στο Δράμα τη μέθοδο της «σκαλωσιάς» (scaffolding) που πρότεινε ο Bruner και συνδέεται με τη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» του Vygotsky, αλλά και με τη θεωρία του. Η «σκαλωσιά» είναι ένα βοηθητικό υποστηρικτικό σύστημα που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος θέτοντας τα πρώτα σημεία αναφοράς, τα στηρίγματα, για να ενθαρρύνει τα παιδιά να οικοδομήσουν τον εαυτό τους, συνδέοντας νέες εμπειρίες με προηγούμενες, ώστε να προχωρήσουν κινούμενα στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης προς ανώτερες νοητικές λειτουργίες. (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007:25, Lee et. al. 2015:5-6)

Για παράδειγμα, στην τεχνική της «παγωμένης εικόνας» ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να δημιουργήσουν με τα σώματά τους μια αφηρημένη έννοια, όπως αυτή της φιλίας. Στη συνέχεια η τάξη περιγράφει την εικόνα εστιάζοντας στις λεπτομέρειές της, π.χ. «τα χέρια τους είναι ενωμένα». Ύστερα ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να αναλύσουν τις πιθανές σημασίες της εικόνας, πχ. παίζουν ή προχωρούν μαζί, έχουν κοινά ενδιαφέροντα, βοηθά ο ένας τον άλλο, θέλουν να είναι κοντά, νιώθουν φιλικά αισθήματα κλπ. Τέλος, ο εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να συσχετίσουν την εικόνα με μια δική τους εμπειρία φιλίας. Με τη διαδικασία αυτή ενεργοποιεί την κοινωνική και πολιτισμική κατανόηση του κάθε μαθητή, ώστε να επηρεάσει τις ερμηνείες της εικόνας και δημιουργεί μια «σκαλωσιά» στηριζόμενος σε οικείες ιδέες ώστε να οικοδομήσει ευρύτερες έννοιες. Με τον τρόπο αυτό ενθαρρύνονται τα παιδιά να διατυπώσουν διαφορετικές ερμηνείες της εικόνας με βάση τις ατομικές και

συλλογικές τους εμπειρίες και η αρχική εντύπωση μπορεί να επικυρωθεί ή να μετασχηματιστεί. (Anderson & Berry, 2014)

Η θεωρία της σωματοποιημένης γνωστικής λειτουργίας (theory of embodied cognition) των Lakoff & Johnson υποστηρίζει μια ολιστική θεώρηση της μάθησης που συνδυάζει τους διάφορους αισθητικοκινητικούς μηχανισμούς και συνδέει το μυαλό και το σώμα στην εννοιολογική κατανόηση: «...τα εννοιολογικά συστήματά μας αναπτύσσονται έξω από το σώμα μας, το νόημα θεμελιώνεται μέσα και μέσω του σώματος» (Lakoff & Johnson, 1999:6) Στο Δράμα η γλώσσα του σώματος ενεργοποιεί την κιναισθητική νοημοσύνη και την ενσωμάτωση της γνώσης, και ενισχύει την κατανόηση των προθέσεων, των σκέψεων και των ενεργειών των χαρακτήρων από τα παιδιά, ενώ παράλληλα τα βοηθά να εκφράσουν πιο άμεσα τις νοητικές τους αναπαραστάσεις για τα στοιχεία του δράματος. Αυτό με τη σειρά του οδηγεί στη βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών.

Κατά τον ίδιο τρόπο οι μαθητές δημιουργούν τους χαρακτήρες με βάση τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους. Αν αυτές είναι περιορισμένες, οι μαθητές συμμετέχουν μέχρι το σημείο στο οποίο αισθάνονται άνετα. Οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν βοήθεια στους μαθητές συζητώντας τους χαρακτήρες του έργου, τα κίνητρα και τις απόψεις τους. Χρησιμοποιούν τεχνικές όπως «ρόλος στον τοίχο ή στο πάτωμα», όπου οι μαθητές ζωγραφίζοντας το περίγραμμα ενός σώματος το αποδίδουν σε ένα ρόλο, γράφοντας μέσα πληροφορίες και χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Έξω από το περίγραμμα γράφουν πληροφορίες για τους άλλους ανθρώπους που σχετίζονται με το ρόλο αυτό, ποια είναι η γνώμη τους για αυτόν, τι του έχει συμβεί. Έτσι, οι μαθητές που έχουν περιορισμένες εμπειρίες μπορεί να επιλέξουν να παίξουν έναν από τους ρόλους που έχει αναλυθεί διεξοδικά, ενώ μαθητές με περισσότερες εμπειρίες μπορεί να επιλέξουν έναν άλλο ρόλο, ακόμη και έναν εντελώς διαφορετικό χαρακτήρα.

Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει το επίπεδο της προηγούμενης εμπειρίας που διαθέτουν οι μαθητές, γιατί αποτελεί τη βάση στην οποία θα οικοδομηθεί και θα ερμηνευτεί η νέα γνώση: «Οι ειδικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και οι ειδικές ικανότητες της ομάδας θα δείξουν στον

εμπυχωτή το μολύβι με το οποίο θα χρωματίζει κάθε φορά τη διαδικασία, επιμένοντας ανάλογα στην ποιότητα της κάθε άσκησης που επιλέγει.» (Λενακάκης, 2008:462-3)

Το Δράμα αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα αισθητικής μάθησης, που προσφέρει στα παιδιά ένα παράθυρο θέασης της αλληλεπίδρασής τους με τους άλλους στα πλαίσια του παιχνιδιού, ώστε να μπορέσουν να κατανοήσουν τις συνέπειες της κοινωνικής συμπεριφοράς, να αποκτήσουν ευελιξία σκέψης και να συνειδητοποιήσουν ότι υπάρχουν περισσότερες από μία απόψεις για ένα θέμα. Αυτό μπορεί να δώσει ακόμη και σε παιδιά με σοβαρά ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες, όπως τα παιδιά με αυτισμό, την ευκαιρία να αναπτύξουν κατανόηση της θέσης τους στον κόσμο και να μπορέσουν να συμμετάσχουν σε μια κοινωνία που συμπεριλαμβάνει όλα τα μέλη της χωρίς αποκλεισμούς. (Peter M., 2005) Η Peter αναφέρει επίσης ότι μέσω του θεατρικού παιχνιδιού μικρά παιδιά με γλωσσικές διαταραχές μπορούν να γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στις μειωμένες εμπειρίες τους στο παιχνίδι και τις δυνατότητές τους για συμμετοχή σε παιγνιώδεις δραστηριότητες με άλλα παιδιά, προσφέροντάς τους ευκαιρίες κοινωνικοποίησης από τις οποίες ήταν αποκλεισμένα λόγω των περιορισμένων γλωσσικών τους ικανοτήτων. (Peter M., 2003)

Άλλοι μελετητές υποστηρίζουν ότι η ΔΤΕ ωφελεί τις γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες καθώς και την αυτοπεποίθηση και ότι διευκολύνει την κοινωνικοποίηση και την κατανόηση των πολιτιστικών προτύπων και των επικοινωνιακών συμβάσεων, ενώ αναφέρονται στους τρόπους με τους οποίους το Δράμα βοηθά στον αυτοπροσδιορισμό, την ενδυνάμωση και την αυτοπεράσπιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. (Jindal-Snape & Vettraino, 2007; Raphael, 2004; Schnapp & Olsen 2003) Πολλοί μελετητές και επαγγελματίες του Δράματος ισχυρίζονται ότι η ΔΤΕ μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες κι έχουν πράγματι γραφτεί αρκετά βιβλία σχετικά με τις τεχνικές δράματος που έχουν εφαρμοστεί με επιτυχία (π.χ. Carleton, 2012; Cattanach, 1996; Crimmens, 2006; Kempe, 2005; Peter M., 1994; Peter M., 1995). Υποστηρίζεται επίσης ότι η ΔΤΕ συμβάλλει στη βελτίωση των προβλημάτων συμπεριφοράς (Pearson-Davis, 1989), στη μείωση των

αρνητικών συναισθημάτων και σε μια αποτελεσματική διαβίωση και ποιότητα ζωής. (Γαρδούνη, 2015).

Η κοινωνική φύση της δραματικής τέχνης την καθιστά αποτελεσματικό μέσο για την ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές ανάγκες με μαθητές της γενικής εκπαίδευσης (Abedin, 2010; Bailey, 2014, Edminston, 2007; Kempe, 2005:225-252.; Miller et. al. 1993; Μόσχου 2015) και γενικά για την κοινωνική ένταξη και συμμετοχή ατόμων που λόγω της ιδιαιτερότητάς τους υφίστανται κοινωνικό αποκλεισμό (Hatton, 2009). Η ενσωμάτωση δε σημαίνει απλά τοποθέτηση των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε γενικά σχολεία, ούτε στοχεύει στην ομοιομορφία, που άλλωστε δεν είναι δυνατή. Είναι μια έννοια που αναφέρεται στην παροχή ευκαιριών σε κάθε μαθητή να μάθει με τον τρόπο και τις συνθήκες που μεγιστοποιούν την ικανότητά του να αναπτυχθεί πλήρως ως άτομο. Η αισθητική αγωγή είναι εξίσου σημαντική με την απόκτηση γνώσεων στα μαθηματικά ή στα γλωσσικά μαθήματα για όλους τους μαθητές και μπορεί να αποτελέσει το σύνδεσμο ανάμεσα στους μαθητές με ΝΚ και τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης παρέχοντάς τους μία κοινή γλώσσα. Στο δραματικό περιβάλλον η ισχύς των ιατροπαιδαγωγικών γνωματεύσεων και τα στερεότυπα που σχετίζονται με τις ειδικές ανάγκες αμφισβητούνται. Επιπλέον, το δράμα και το θέατρο μπορούν να παρέχουν τρόπους δημιουργικής διερεύνησης της εμπειρίας της αναπηρίας, αλλά και να αποτελέσουν μέσο ενημέρωσης των μαθητών και της κοινής γνώμης, καθώς και μέσο βελτίωσης της θέσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην ευρύτερη κοινότητα. (Bailey, 2014; Congroy, 2009; Raphael, 2004; Saur & Johansen, 2013; Somers, 1996:108-120, Zuver, 2007)

Ιδιαίτερα στον τομέα της γλωσσικής ανάπτυξης, παιδαγωγοί όπως η Dorothy Heathcote, ο Ken Byron και ο Patrick Verriour τονίζουν ότι η ΔΤΕ αποτελεί ισχυρό εργαλείο, εξαιτίας της δημιουργίας νέων περιεχομένων, ρόλων και σχέσεων σε μια «σαν να» πραγματικότητα, που δημιουργεί πολύ διαφορετικές γλωσσικές απαιτήσεις από αυτές που παρουσιάζονται στην παραδοσιακή διδασκαλία. (Τσιάρας, 2004:14-15) Το δράμα συμβάλλει στην καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων παρέχοντας ένα λόγο για να επικοινωνήσεις, μια αίσθηση επείγοντος και ένα ευρύ πλαίσιο καταστάσεων πειραματισμού με διάφορους τρόπους επικοινωνίας, απόκρισης σε

επικοινωνιακές προτάσεις και άσκησης επίδρασης στους άλλους, ικανότητες απαραίτητες προκειμένου να πάρει κανείς τον έλεγχο της ζωής του.

Το Δράμα παρέχει σε δάσκαλο και μαθητές δυνατότητες να διερευνήσουν δρώντας έννοιες και καταστάσεις που απαιτούν αφηρημένη, αναστοχαστική σκέψη και γλώσσα, μέσα από συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις. Το είδος της γλωσσικής αλληλεπίδρασης αλλάζει, αφού τα μαθήματα ΔΤΕ συνδέονται με μειωμένη χρήση κατευθυντικού λόγου από το δάσκαλο- δηλ. λόγου που έχει ως στόχο να οδηγήσει τον αποδέκτη στην υιοθέτηση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς ή στην αλλαγή μιας προηγούμενης συμπεριφοράς- και αντίστοιχη αύξηση του αναφορικού λόγου- δηλ. λόγου που αναφέρεται σε πρόσωπα, πράγματα, συμβάντα και καταστάσεις. Το Δράμα παρέχει στρατηγικές για διευκόλυνση της γλωσσικής και γνωστικής ανάπτυξης, χάρη στις οποίες μπορούν να μειωθούν οι δυσκολίες των παιδιών να εκτελέσουν εργασίες με βάση αφηρημένες οδηγίες. Επιπλέον, τονώνει τα επίπεδα ενδιαφέροντος και προσοχής και επηρεάζει θετικά τη στάση των μαθητών απέναντι στις απαιτήσεις των μαθημάτων και τη συμμετοχή τους σε αυτά. (Anderson & Berry, 2014; Anderson & Berry 2015, Verriour, 1985: 186).

Η M. Peter (1994) εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο βασικά στοιχεία του εκπαιδευτικού δράματος, όπως η κατανόηση των συμβολισμών, το κατάλληλο λεξιλόγιο, η σωστή άρθρωση και η ακρίβεια στην ομιλία, ο αυθόρμητος προφορικός λόγος και η εξάσκηση της ανάγνωσης και της γραφής το κάνουν εξαιρετικά κατάλληλο για τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στοιχεία όπως ο τόπος και ο χρόνος που εκτυλίσσεται το δράμα βοηθούν τα παιδιά να αποκτήσουν καλύτερη αντίληψη του χώρου και της χρονικής αλληλουχίας των γεγονότων. Επίσης το δράμα αποτελεί πολύτιμη εμπειρία για να αποκτήσουν τα παιδιά την ικανότητα να περιμένουν τη σειρά τους, να συνεργάζονται με τους άλλους, αλλά και να αντιμετωπίσουν διλήμματα και συγκρούσεις στο ασφαλές δραματικό περιβάλλον, μέσα από μια διαδικασία αποστασιοποίησης.

Ερευνητές που μελέτησαν μικρά παιδιά με γλωσσική διαταραχή ή καθυστέρηση επισήμαναν την ανάγκη καλλιέργειας των κοινωνικογλωσσικών

δεξιοτήτων τους μέσα από το δραματικό παιχνίδι, προκειμένου να προληφθούν οι αρνητικές συνέπειες για την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη, εντόπισαν προβλήματα που αντιμετωπίζουν εμπλεκόμενα στη θεατρική προσποίηση και πρότειναν τρόπους για τη δημιουργία ποιοτικού δραματικού παιχνιδιού. (Calabrese, 2003; Τσιάρας, 2014:141) Έρευνες που μελέτησαν πρόγραμμα ΔΤΕ με έμφαση στη χρήση του προφορικού λόγου σε συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις βρήκαν θετικά αποτελέσματα σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. (de La Couz, 1995). Οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα διαφορετικών ομάδων μπορούν να εντοπιστούν και να ικανοποιηθούν στα πλαίσια μιας δραματικής κατάστασης. Με τον τρόπο αυτό η μάθηση μπορεί να γίνει περισσότερο σημαντική και αντίστοιχη με τους μαθητές.

Ο Weber σκιαγραφεί πρακτικούς τρόπους με τους οποίους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να ξεπεράσουν τις μαθησιακές τους δυσκολίες, π.χ. τα προβλήματα στην αντίληψη του χώρου και του χρόνου, που συχνά επηρεάζουν την ικανότητα μάθησης των παιδιών πετύχουν περισσότερα. Ενθαρρύνοντας τα παιδιά να γνωρίσουν τον κόσμο μέσα από την αισθητική εμπειρία κι όχι μόνο μέσω της αφηρημένης γνώσης, τα παιδιά μπορούν να αντιμετωπίσουν καλύτερα τις δυσκολίες τους μετακινώντας πράγματα στο χώρο και παρατηρώντας τις αλλαγές. Παιδιά που αρχίζουν να διαβάζουν και δυσλεξικοί μαθητές συχνά μπερδεύουν π.χ. το ε με το 3 ή το Φ με το Θ. Το πρόβλημα μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη εμπειρίας τους με το χώρο και με το τι συμβαίνει με τα αντικείμενα όταν αυτά περιστρέφονται ή ανακλώνται σε καθρέφτη. Η δραματική τέχνη, με τα βασικά στοιχεία που επεξεργάζεται, το χώρο και το χρόνο, μπορεί να βοηθήσει το μαθητή να συνειδητοποιήσει καλύτερα τις έννοιες αυτές (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007:47-49; Weber 1978).

Τα παιδιά με νοητική υστέρηση² μπορούν να βοηθηθούν αποτελεσματικά στην επίλυση προβλημάτων, όταν αυτά τους παρουσιαστούν με έναν απλό θεατρικό τρόπο που λειτουργεί ως προσομοίωση μιας πραγματικής κατάστασης. Μπορούν επίσης να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες, ιδιαίτερα στον προφορικό λόγο. Τα παιδιά αυτά συχνά δίνουν μονολεκτικές

² Στην εργασία χρησιμοποιείται χωρίς διαφοροποίηση ο όρος νοητική υστέρηση και ο όρος νοητική καθυστέρηση ή η συντομογραφία του (NK), καθώς ο δεύτερος έχει επικρατήσει, παρότι η συγγραφέας θεωρεί πως ο πρώτος όρος είναι πιο σωστός. Σχετική ανάλυση βρίσκεται στο κεφ. 2.2.

απαντήσεις ή επαναλαμβάνουν τις φράσεις των άλλων, δυσκολεύονται να διατυπώσουν ολοκληρωμένες προτάσεις, δεν έχουν το θάρρος να εκφράσουν την άποψή τους, αρκετά έχουν μονότονη εκφορά, ενώ κάποια δεν έχουν σωστή άρθρωση.

Ένα πρόγραμμα ΔΤΕ για αυτά τα παιδιά θα πρέπει να περιλαμβάνει ασκήσεις άρθρωσης και αναπνοής, ασκήσεις επιτονισμού και έκφρασης και ασκήσεις συσχέτισης των λέξεων με εξωλεκτικά και παραγλωσσικά στοιχεία, ώστε καθετί που λένε να είναι δεμένο με το σώμα, τις χειρονομίες, την κίνησή τους και ο εκφωνούμενος λόγος να μην είναι ξένος και άψυχος, αλλά δικός τους. (Ζαφειριάδης & Παταπάτη, 2007; Κοντογιάννη, 2012α: 284; Κοντογιάννη, 2012β: 160-162) Εδώ ο δάσκαλος πρέπει να είναι προσεκτικός, παρέχοντας δυνατότητα για ανάληψη ποικίλων ρόλων, ώστε να μην υιοθετεί το παιδί στερεότυπες εκφράσεις και υποβαθμισμένο λόγο. (Κοντογιάννη, 2012α: 77)

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η συμβολή της ΔΤΕ στην περίπτωση μαθητών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος. (Kempe, & Tissot, 2012:14; Loyd, 2013; Peter M., 2003:22, Sherratt, 2002) Τα παιδιά αυτά έχουν πολύπλοκες και σοβαρές μαθησιακές ανάγκες, καθώς στερούνται του εγγενούς κινήτρου να αναζητήσουν ευκαιρίες ενεργητικής αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον τους και με άλλους ανθρώπους. Το εκπαιδευτικό δράμα προσφέρει μια δομημένη προσέγγιση, ώστε τα παιδιά αυτά να κινητοποιηθούν και να καταστούν ικανά να συμμετέχουν στην κοινωνική ζωή, όχι μόνο δημιουργώντας κοινωνικές σχέσεις αλλά και αναπτύσσοντας την ικανότητα συμβολικής κατανόησης και χρησιμοποίησης τεχνικών υπόδυσης ρόλου. Κατά παράδοξο τρόπο, η σιγουριά μιας σαφούς δομής σε μία δραματική κατάσταση είναι αυτή που μπορεί να τα απελευθερώσει, ώστε να κάνουν δημιουργικές επιλογές και να πάρουν αποφάσεις εντός ορίων που διευρύνονται σταδιακά. Οι ευχάριστες εμπειρίες με άλλους ανθρώπους τους βοηθούν να βρουν νόημα σε μια δραστηριότητα και τους παρέχει το πλαίσιο με το οποίο η κατανόηση της πραγματικότητας έχει συνέπεια και συνοχή και δεν είναι αποσπασματική. Αντιλαμβάνονται ότι τα γεγονότα συνδέονται με αντιδράσεις και εξερευνούν τις συνέπειες των πράξεών τους μέσα σε ένα φανταστικό περιβάλλον, που όμως προκαλεί αληθινές συναισθηματικές αντιδράσεις.

Είναι σημαντικό το δράμα να έχει ένα σαφές πλαίσιο και να συνίσταται σε μικρές σκηνές, έτσι ώστε τα παιδιά να αντιλαμβάνονται και τη φύση της υπόδυσης και να μη συγχέουν την πραγματικότητα με τη φανταστική κατάσταση. Εμπλέκοντας τα παιδιά σε αλλαγές στο χώρο ώστε να δημιουργηθεί το απαραίτητο σκηνικό, δηλώνοντας τότε ο δάσκαλος βρίσκεται σε ρόλο και χρησιμοποιώντας ως στοιχείο θεατρικής αμφίεσης ένα απλό αντικείμενο (π.χ. καπέλο, μπαστούνι) που μπορεί γρήγορα να αφαιρεθεί και να αντικατασταθεί, μπορούμε να τα βοηθήσουμε να διακρίνουν μεταξύ δράματος και πραγματικότητας. Ένα ρυθμικό επαναλαμβανόμενο μοτίβο μπορεί να απηχεί την ανάγκη τους για στερεοτυπία και επανάληψη φράσεων και ταυτόχρονα να την ελέγχει. Πολυαισθητηριακά αντικείμενα τραβούν την προσοχή τους· παιχνίδια και κούκλες μπορούν ακόμα να χρησιμοποιηθούν αντί για το άμεσο παιχνίδι ρόλων (Carleton, 2012:22-25; Cattnach,1992:83, Crimmens, 2006:33; Landy,1982:155-157, Peter M. 2015; Πουρκός & Δασκαλάκη, 2000).

Η χρήση μάσκας βοηθά στη βελτίωση της βλεμματικής επαφής (eye contact) και της συγκέντρωσης προσοχής, καθώς τα παιδιά μπορούν να βλέπουν μόνο μέσα από τις τρύπες (Ramamoorthi & Nelson, 2011:177-178). Η βιντεοσκόπηση και η προβολή προηγούμενων σκηνών βοηθά στην αντίληψη της διαδοχής των γεγονότων. Οι μαθητές μπορούν επίσης να ζωγραφίσουν την εξέλιξη της ιστορίας τους, κατανοώντας ότι αυτή μπορεί να αποδοθεί με εικόνα ή κείμενο. (Joosa, 2012)

Η ΔΤΕ χρησιμοποιείται και στη διδασκαλία μαθητών με αναπτυξιακές διαταραχές, προβλήματα όρασης, ακοής, κινητικών ή πολλαπλών αναπηριών με ελπιδοφόρα αποτελέσματα (Brown, 1988; Edminston, 2007; Imray & Hinchcliffe 2014: 184-187; Kempe (ed.) 2005: 157-192, 253-300; Landy, 1982: 154-173; Somers, 1994: 145). Δραματοθεραπεία και αφήγηση ιστοριών έχουν ακόμη χρησιμοποιηθεί με επιτυχία και σε ενήλικες με ΝΚ, τροφίμους ιδρυμάτων, με στόχο τη βελτίωση των επικοινωνιακών τους δυνατοτήτων, της λειτουργικότητας και της προσαρμοστικής συμπεριφοράς τους. (Foloștină et.al. 2015)

Από την άλλη μεριά, η έλλειψη γενικά αποδεκτών στοιχείων για την αποτελεσματικότητα του δράματος οδηγεί στο ερώτημα κατά πόσο είναι σωστό να γίνονται εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που στερούνται αποδεικτικής βάσης. Επίσης, αν τα κονδύλια για την παιδεία- που σε εποχές λιτότητας μειώνονται περισσότερο- αξίζει να επενδύονται σε πρακτικές για τις οποίες δεν υπάρχουν στοιχεία ότι επιτυγχάνουν τους στόχους τους. Ως εκ τούτου, καθίσταται ζωτικής σημασίας να εξεταστούν προσεκτικά οι ισχυρισμοί και τα υπάρχοντα αποδεικτικά στοιχεία για τη χρήση της ΔΤΕ με τους ανθρώπους με ειδικές ανάγκες και να ερευνηθεί συστηματικότερα η χρήση τεχνικών ΔΤΕ στον τομέα αυτό.

Οι Jindal-Snape & Vettraino (2007) στην ανασκόπησή τους μελέτησαν 8 έρευνες που σχετίζονται με την εφαρμογή του Δράματος για την προαγωγή της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης μαθητών με ειδικές ανάγκες και συμπέραναν πως υπάρχουν ενδείξεις για την αποτελεσματικότητά του. Παρά το γεγονός όμως ότι όλα τα έγγραφα που επανεξέτασαν προσθέτουν στο σώμα της γνώσης γύρω από το θέμα αυτό και τις στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως καλές πρακτικές, οι περισσότερες έρευνες δεν παρείχαν αρκετά στοιχεία για να τεκμηριώσουν τους ισχυρισμούς τους. Η ανάλυσή τους εντοπίζει μεθοδολογικά σφάλματα και κενά και διαπιστώνει την ανάγκη για ισχυρά αποδεικτικά στοιχεία. Επίσης θεωρούν πολύ σημαντική την εξέταση της αποτελεσματικότητας του δράματος σε ατομική βάση, αντί να θεωρείται ότι αυτό που λειτουργεί για έναν λειτουργεί για όλους. Υπάρχει ακόμη ανάγκη να ερευνηθεί περισσότερο ποιες στρατηγικές λειτουργούν καλύτερα και σε ποιο πλαίσιο. Με αυτή τη γνώση, οι τεχνικές δράματος θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ευρύτερα και αποτελεσματικά και θα μπορούσαν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση διαφόρων τομέων ανάπτυξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

2.2. Ορισμός και διάγνωση της νοητικής καθυστέρησης

Η παραδοσιακή ταξινόμηση των ατόμων με νοητική καθυστέρηση στηρίζεται στο βαθμό ή στο επίπεδο των νοητικών ελλειμμάτων, όπως αυτά μετρώνται σε τεστ νοημοσύνης. Το συχνότερα χρησιμοποιούμενο σύστημα αποτελείται από τέσσερα επίπεδα ΝΚ, με βάση το εύρος των βαθμών του Δείκτη Νοημοσύνης (IQ):

A) *Ήπια* (50-55 έως 70)

B) *Μέτρια* (35-40 έως 50-55)

Γ) *Σοβαρή* (20-25 έως 35-40)

Δ) *Βαριά* (κάτω από 20-25)

Η διακύμανση της βαθμολογίας στα όρια του κάθε επιπέδου σχετίζεται με την ανακρίβεια του ελέγχου της νοημοσύνης και τονίζει τη σημασία της συνεκτίμησης της κλινικής εικόνας για τη διάγνωση και την ταξινόμηση. (Trask-Tyler,2011: 84-85)

Για πολλά χρόνια οι μαθητές με ήπια ΝΚ που φοιτούσαν στα σχολεία χαρακτηρίζονταν ως εκπαιδεύσιμοι και αυτοί με μέτρια ΝΚ ως ασκήσιμοι. Στα παιδιά με σοβαρή και βαριά καθυστέρηση, που χαρακτηρίζονταν με τον όρο ιδιώτες, συνήθως δεν επιτρεπόταν η φοίτηση σε δημόσια σχολεία και φοιτούσαν σε προνοιακές δομές ή διέμεναν σε ιδρύματα. Σήμερα αυτή η ταξινόμηση, αν και χρησιμοποιείται ακόμη, θεωρείται ακατάλληλη, γιατί υποδηλώνει προκαθορισμένα επίπεδα επίδοσης σε σχέση με το Δείκτη Νοημοσύνης των μαθητών.

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (WHO) υιοθετεί τη διεθνή ταξινόμηση του International Classification of Diseases ICD-10 (1996), όπου καθορίζονται κατηγορίες καθυστέρησης, με βάση όχι μόνο το IQ αλλά και όλη τη συμπεριφορά του ατόμου. Πρόκειται για τις κατηγορίες της ελαφριάς, μέτριας, σοβαρής, βαριάς, λοιπών μορφών και αδιευκρίνιστης διανοητικής καθυστέρησης (F70 Mild, F71 Moderate, F72 Severe, F73 Profound, F78 Other,

F79 Unspecified Mental Retardation). Για την κάθε κατηγορία υπάρχουν επίσης άξονες για τη σοβαρότητα της καθυστέρησης και των προβλημάτων συμπεριφοράς, της σχετιζόμενης ιατρικής κατάστασης, των σχετιζόμενων ψυχιατρικών διαταραχών, της σφαιρικής αξιολόγησης της ψυχοκοινωνικής αναπηρίας και των σχετιζόμενων μη-φυσιολογικών ψυχοκοινωνικών καταστάσεων.³

Το 1992, η Αμερικανική Εταιρεία για τη Νοητική Καθυστέρηση (American Association on Mental Retardation-AAMR) δημοσίευσε έναν ορισμό που έγινε ευρύτερα αποδεκτός και ένα νέο σύστημα διάγνωσης και ταξινόμησης. Το σύστημα αυτό αντανάκλυνε μια απομάκρυνση από την αντίληψη της αναπηρίας ως εγγενούς γνωρίσματος ή μόνιμης συνθήκης και μια στροφή προς την περιγραφή της λειτουργικότητας του ατόμου στα πλαίσια του περιβάλλοντός του, καθώς επίσης και προς την αναγκαία υποστήριξη για τη βελτίωσή της. Ο χρησιμοποιούμενος ως τότε όρος *νοητική καθυστέρηση* αναθεωρήθηκε το 2002 από τους Luckasson et al. και αντικαταστάθηκε από τον όρο *νοητική ανεπάρκεια* και η Εταιρεία – που άλλαξε το όνομά της σε Αμερικανική Εταιρεία Νοητικής και Αναπτυξιακής Ανεπάρκειας (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities AAIDD)- διατύπωσε τις ακόλουθες πέντε βασικές αρχές για την κατανόηση και την κατάλληλη εφαρμογή του όρου:

- A) Οι περιορισμοί στην παρούσα λειτουργικότητα πρέπει να εξεταστούν στα πλαίσια του κοινοτικού περιβάλλοντος που είναι τυπικό των συνομηλίκων και της κουλτούρας του ατόμου.
- B) Η έγκυρη αξιολόγηση λαμβάνει υπόψη της την πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία, καθώς και τις διαφορές στην επικοινωνία, σε αισθητηριακούς, κινητικούς και συμπεριφορικούς παράγοντες.
- Γ) Οι περιορισμοί του ατόμου συχνά συνυπάρχουν με δυνατότητες.
- Δ) Σκοπός της περιγραφής των περιορισμών είναι η ανάπτυξη ενός πλάνου αναγκαίων υποστηρίξεων.

³ Η 11η αναθεώρηση του ICD είναι σε φάση διαμόρφωσης και αναμένεται το 2018, προτείνεται ωστόσο ο όρος *νοητικές αναπτυξιακές διαταραχές* που περιλαμβάνει τέσσερις υποκατηγορίες: ήπια, μέτρια, σοβαρή και βαριά.

Ε) Με κατάλληλη προσωποποιημένη υποστήριξη για μια χρονική περίοδο, η λειτουργικότητα του ατόμου με νοητική καθυστέρηση θα βελτιωθεί σε γενικές γραμμές. (Luckasson et al., 2002: 1)

Το σύστημα της AAIDD του 2002 δε δίνει ιδιαίτερη σημασία στο δείκτη νοημοσύνης και, αντί για τις παραδοσιακές κατηγορίες, η ΝΚ ταξινομείται σε τέσσερα επίπεδα με βάση την εντατικότητα της αναγκαίας υποστήριξης από το περιβάλλον για τη βελτίωση της λειτουργικότητας του ατόμου. Τα επίπεδα αυτά είναι: α) *Διαλειμματική υποστήριξη* (αποσπασματική και βραχύχρονη σε μεταβατικές περιόδους), β) *Περιορισμένη* (εντατική υποστήριξη, αλλά περιορισμένη χρονικά, που ίσως απαιτεί περιορισμένο αριθμό προσωπικού), γ) *Εκτεταμένη* (μακροχρόνια υποστήριξη που χαρακτηρίζεται από τακτική εμπλοκή τουλάχιστον σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα) και δ) *Διάχυτη* (σταθερή και υψηλότερης έντασης υποστήριξη ίσως για όλη τη ζωή του ατόμου, όπου εμπλέκεται περισσότερο προσωπικό από το εκτεταμένο ή το περιορισμένο επίπεδο). (Trask-Tyler, 2011: 87)

Σύμφωνα τώρα με την τελευταία έκδοση του «Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών και Διανοητικών Διαταραχών» (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-V) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας «η νοητική ανεπάρκεια ή νοητική αναπτυξιακή διαταραχή (intellectual disability-intellectual developmental disorder) είναι μια διαταραχή με έναρξη κατά τη διάρκεια της περιόδου ανάπτυξης που περιλαμβάνει τόσο τη νοητική και όσο και την προσαρμοστική λειτουργία με ελλείμματα στον αντιληπτικό, κοινωνικό και πρακτικό τομέα.»⁴ Το εγχειρίδιο καθορίζει επίσης τα εξής:

«Για τη διάγνωση της νοητικής αναπτυξιακής διαταραχής πρέπει να πληρούνται τα ακόλουθα *τρία κριτήρια*:

A. Ελλείμματα στις διανοητικές λειτουργίες (συλλογισμός, επίλυση προβλημάτων, προγραμματισμός, αφηρημένη σκέψη, κρίση, ακαδημαϊκή μάθηση και εμπειρική μάθηση) που επιβεβαιώνονται τόσο από την κλινική

⁴ Το DSM 5 (2013) δεν έχει μεταφραστεί ακόμα στα ελληνικά. Βλ. πρωτότυπο σελ. 33-41 στο: <https://docs.google.com/file/d/0BwD-YtZFWfxMbWs2UC1WdWJzZTQ/edit?pli=1>

αξιολόγηση και όσο και από την ατομική εξέταση με τυποποιημένες δοκιμασίες νοημοσύνης.

Β. Ελλείμματα στην προσαρμοστική λειτουργία που οδηγούν σε αδυναμία ανταπόκρισης στα αναπτυξιακά και κοινωνικοπολιτισμικά πρότυπα για την προσωπική ανεξαρτησία και την κοινωνική ευθύνη. Χωρίς συνεχή υποστήριξη, τα ελλείμματα στην προσαρμογή περιορίζουν τη λειτουργία σε μία ή περισσότερες δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, όπως την επικοινωνία, την κοινωνική συμμετοχή και την ανεξάρτητη διαβίωση, σε διάφορα περιβάλλοντα, όπως το σπίτι, το σχολείο, την εργασία και την κοινότητα.

Γ. Έναρξη των ελλειμμάτων στις διανοητικές και προσαρμοστικές λειτουργίες κατά τη διάρκεια της περιόδου ανάπτυξης.»

Εκτός από την έννοια της νοητικής καθυστέρησης, αλλαγές υφίσταται και ο ίδιος ο όρος. Στην Ελλάδα έχει επικρατήσει ο όρος νοητική καθυστέρηση, ο οποίος χρησιμοποιείται στην παρούσα εργασία συχνότερα, ολόκληρος ή σε συντομογραφία (NK). Οι Κάκουρος & Μανιαδάκη ωστόσο επισημαίνουν ότι ο όρος *νοητική υστέρηση* είναι πιο ακριβής από τον όρο *νοητική καθυστέρηση*, γιατί:

«Ο όρος καθυστέρηση υπονοεί ότι τα άτομα αυτά παρουσιάζουν πιο αργούς ρυθμούς ανάπτυξης σε σχέση με τα άτομα της ίδιας χρονολογικής ηλικίας και ότι τα άτομα αυτά μπορούν να ξεπεράσουν τη νοητική τους ανεπάρκεια. Δεν καθιστά όμως σαφές ότι τα άτομα αυτά δεν φτάνουν στα ίδια επίπεδα νοητικής ανάπτυξης με εκείνα των φυσιολογικών. Επομένως η νοητική ανάπτυξη τους δεν είναι απλώς βραδεία [καθυστέρηση], αλλά και ελλιπής [υστέρηση]». (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002: 284)

Επιπλέον, και ο Νόμος 3699/2008 - ΦΕΚ 199/Α'/2.10.2008 για την «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» κάνει χρήση του όρου *νοητική υστέρηση* (όρος που περιλαμβάνεται και στον τίτλο της διπλωματικής αυτής εργασίας), ενώ αντίθετα στην ελληνική μετάφραση του διαγνωστικού εγχειριδίου DSM-IV έχει επιλεγεί ο όρος *νοητική καθυστέρηση*. Τέλος, στη νέα έκδοση του DSM-V, όπως προαναφέρθηκε, προτείνεται η αντικατάσταση του όρου NK από τον όρο νοητική ανεπάρκεια

(intellectual disability) ή νοητική αναπτυξιακή διαταραχή (intellectual developmental disorder) προκειμένου να χρησιμοποιηθεί ταυτόσημη ορολογία με αυτήν του υπό έκδοση ICD 11.

Ο διάλογος για τον ορισμό της έννοιας της νοητικής καθυστέρησης και τον χρησιμοποιούμενο όρο έχει οδηγήσει σε πολλές αλλαγές τις τελευταίες δεκαετίες και ασφαλώς συνεχίζεται. Η νέα κατεύθυνση απομακρύνει την προσοχή από τις δυσκολίες του ατόμου ως εγγενή χαρακτηριστικά και τη μεταθέτει στο περιβάλλον και κυρίως στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ζει και αλληλεπιδρά το συγκεκριμένο άτομο. Βασική θέση στην ειδική αγωγή αποτελεί εξάλλου η θεώρηση των ειδικών αναγκών ως απόρροια της αλληλεπίδρασης των χαρακτηριστικών του μαθητή από τη μια και των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού συστήματος από την άλλη. (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2000) Με αυτή την έννοια, η αναπηρία αποτελεί αναπηρία μόνο όταν το κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον αδυνατούν να αποσύρουν τα εμπόδια για την πλήρη συμμετοχή του ανάπηρου ατόμου. Η θεώρηση αυτή οδήγησε στην κριτική του μοντέλου της ξεχωριστής ειδικής αγωγής και έθεσε τις βάσεις για το μοντέλο της συμπεριληπτικής (inclusive) εκπαίδευσης. (European Agency for Development in Special Needs Education, 2013:11-12) Αυτή η προσέγγιση μας βοηθά επιπλέον να επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον μας από το πρόβλημα των παιδιών στις αλλαγές που πρέπει να γίνουν στο μαθησιακό περιβάλλον. Είναι ανάγκη να δηλώσουμε επακριβώς αυτό που κάθε μαθητής μπορεί να κάνει καθώς και το είδος ή το βαθμό υποστήριξης που χρειάζεται για αυτό, προκειμένου να προχωρήσουμε βήμα-βήμα στην εισαγωγή και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων. (Kemp 2001:124-126)

Η αναθεώρηση του ορισμού της νοητικής καθυστέρησης μπορεί να βοηθήσει στην αποτελεσματικότερη ένταξη και προσαρμογή των ατόμων με νοητική καθυστέρηση στην κοινωνία. Γενικά, αν και η χρήση των διαγνωστικών κατηγοριών, στις οποίες παραδοσιακά στηρίχθηκε το ξεχωριστό σύστημα της ειδικής αγωγής, είναι χρήσιμη για την αιτιολόγηση μέτρων που αποσκοπούν στην άρση των εμποδίων και την ισότιμη συμμετοχή του παιδιού με αναπηρία στην εκπαίδευση, είναι εξαιρετικά επικίνδυνα όταν μέσα από την απόδοση της ετικέτας του διαφορετικού (αποκλίνοντος) οδηγεί το μαθητή σε στιγματισμό, εκπαιδευτικό προγραμματισμό χαμηλών προσδοκιών (Κούκουρα &

Ντεροπούλου 2013) και τελικά κοινωνική απομόνωση, μειωμένες ευκαιρίες και διαμόρφωση αλλοιωμένης ταυτότητας . (Crocker & Major, 1989; Hatton, 2009; Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2000)

Το θέμα της χρήσης διαγνωστικών κατηγοριών είναι προβληματικό, καθώς συνεχώς δημιουργούνται νέες κατηγορίες αναπηρίας, ανεπάρκειας, ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, διαταραχών συμπεριφοράς κ.ά. (Τζουριάδου , 2000). Ιδιαίτερα στην περίπτωση των αναπηριών που δεν έχουν ιατρική αιτιολογία, για τις οποίες δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς το τι αποτελεί φυσιολογική λειτουργία, η υποκειμενική κρίση των ειδικών επηρεάζει τον εντοπισμό και το χαρακτηρισμό των μαθητών. Τα περισσότερα παιδιά με γνωματεύσεις ανήκουν σε αυτές τις κατηγορίες. Επιπλέον, η αύξηση των παιδιών που διαγιγνώσκονται με αυτού του τύπου τις κατηγορίες και η δυσανάλογη εκπροσώπηση αγοριών και παιδιών από ευάλωτες και περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες προκαλούν σοβαρούς προβληματισμούς σε σχέση με το ρόλο της κατηγοριοποίησης και του ξεχωριστού συστήματος ειδικής αγωγής στον περιορισμό- αντί για τη διεύρυνση- των μελλοντικών τους προοπτικών και στην παραπέρα περιθωριοποίηση συγκεκριμένων ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.(Ευσταθίου, 2015:17-18; Hatton, 2009; Lauchlan & Boyle, 2007; Snell et. al. 2009)

Όσον αφορά τα κριτήρια για τη διάγνωση της ΝΚ, πρέπει να σημειωθεί πως η αξιοπιστία μέτρησης της προσαρμοστικής συμπεριφοράς αμφισβητείται έντονα, αφού τόσο η ίδια η έννοια όσο και οι κλίμακες που έχουν σχεδιαστεί για τη μέτρησή της παρουσιάζουν ασάφειες, ιδίως σε ό,τι αφορά στην ήπια ΝΚ. (Luckasson et al. 2002; Snell et. al. 2009) Επιπλέον αμφισβήτηση και επανασταθμίσεις-αναθεωρήσεις δέχονται και τα τεστ για τη μέτρηση του νοητικού πηλίκου. (Lauchlan & Boyle, 2007, Neisser et. al. 1996). Το γεγονός ότι η απόδοση στα τεστ νοημοσύνης συνεχώς αυξάνεται παγκοσμίως και οδηγεί σε νέες εκδόσεις των τεστ έχει επίπτωση και στα άτομα με ΝΚ, καθώς το έτος ελέγχου της νοημοσύνης τους και το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε παίζει σημαντικό ρόλο.⁵ Άτομα που μετρήθηκαν με δύο διαφορετικές εκδόσεις του

⁵ Στην Ελλάδα δεν υπάρχει αυτό το πρόβλημα, αφού έχει μεταφραστεί και σταθμιστεί μόνο η τρίτη αναθεωρημένη έκδοση του WISC, αυτή του 1991 (WISC-III). Στην Αμερική το 2003 εκδόθηκε η τέταρτη αναθεώρηση (WISC-IV) και το 2014 η πέμπτη (WISC-V).

ίδιου τεστ είχαν υψηλότερες επιδόσεις με βάση τα παλαιότερα πρότυπα από ό,τι με τα νεοεισαχθέντα. Αυτή η συστηματική μετατόπιση έχει σημαντική επίδραση στην πιθανότητα της διάγνωσης NK.(Kanaya, Ceci & Scullin 2003) Η διάγνωση σημαίνει στιγματισμό και τα άτομα που έχουν διαγνωστεί ως «καθυστερημένα» είναι πολύ δύσκολο να ξεφύγουν από αυτή την ετικέτα, για το υπόλοιπο της ζωής τους, για το λόγο αυτό πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί στην κατηγοριοποίηση των νέων ανθρώπων. (Crocker & Major, 1989; Lauchlan & Boyle, 2007)

Είναι γεγονός ότι κάποια παιδιά υπολείπονται των συνομηλίκων τους στις ακαδημαϊκές, κοινωνικές και γλωσσικές δεξιότητες και στις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και έχουν ανάγκη ειδικής αγωγής και άλλων υπηρεσιών υγείας, αυτά όμως αποτελούν μόνο ένα μικρό ποσοστό στο σύνολο των ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Το μεγαλύτερο ποσοστό (80-90%) περιλαμβάνει μαθητές με ήπια NK, οι οποίοι συνήθως δεν εντοπίζονται μέχρι την είσοδό τους στο σχολείο, καθώς τα φυσικά τους χαρακτηριστικά δε διαφέρουν από αυτά του γενικού πληθυσμού. Οι σχολικές επιδόσεις τους είναι αρκετά χαμηλές, ενώ οι κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες μπορεί να είναι τυπικές ή να μη διαφέρουν σημαντικά από των άλλων μαθητών. Οι περισσότεροι κατακτούν ακαδημαϊκές δεξιότητες επιπέδου δημοτικού και αποκτούν επαγγελματικές δεξιότητες που τους επιτρέπουν να διαβιώνουν αυτόνομα ή σε συνθήκες εποπτείας. Μετά το τέλος της σχολικής ζωής και εφόσον δεν έχει γίνει νωρίτερα η διάγνωση τα άτομα αυτά συνήθως δεν εντοπίζονται και η αναγκαία υποστήριξη δεν παρέχεται ή δε γίνεται αποδεκτή. Επιπλέον, τα άτομα αυτά έχουν περισσότερες ομοιότητες με άτομα που δεν πληρούν τις προϋποθέσεις της διάγνωσης της NK και συχνά χαρακτηρίζονται ως άτομα με οριακή νοημοσύνη και συχνά προσπαθούν έντονα να αποκρύψουν τους περιορισμούς τους. Το ποσοστό απασχόλησής τους είναι μικρό, αρκετά μικρότερο του μέσου όρου, οπωσδήποτε όμως υψηλότερο από αυτό των ατόμων με σοβαρότερη καθυστέρηση. Πολλά από αυτά τα άτομα μπορούν να εργαστούν ικανοποιητικά, εφόσον λάβουν την κατάλληλη κατάρτιση και υποστήριξη στον επαγγελματικό χώρο. Ειδικοί παιδαγωγοί και γονείς συνήθως εργάζονται με αυτά τα άτομα κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής για να διδάξουν κοινωνικές δεξιότητες, ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, αλλά και προσοχή με τους αγνώστους,

ενώ παράλληλα τους ενθαρρύνουν να ντυθούν, να μιλήσουν και να ενεργούν σαν τους συνομηλικούς τους. Ωστόσο παρατηρείται έλλειψη αποτελεσματικής παρέμβασης σε θέματα που αφορούν την ανάπτυξη της κρίσης των εφήβων για την προστασία τους από το να γίνουν θύματα εκμετάλλευσης και τη βελτίωση της ικανότητάς τους για λήψη αποφάσεων για θέματα που τους αφορούν. (Snell et. al., 2009)

Τα παιδιά με μέτρια ΝΚ εμφανίζουν σημαντικές αποκλίσεις στη νοητική ανάπτυξη και στην προσαρμοστική λειτουργία σε σχέση με τα συνομηλικά τους παιδιά, οι οποίες αυξάνονται καθώς μεγαλώνουν. Επιπλέον εμφανίζουν συχνότερα προβλήματα υγείας και συμπεριφοράς. Τα άτομα με σοβαρή και βαριά ΝΚ εντοπίζονται σχεδόν από τη γέννηση ή λίγο μετά, καθώς παρουσιάζουν βλάβες στο κεντρικό νευρικό σύστημα, αισθητηριακές αναπηρίες ή και προβλήματα υγείας. Στα δύο τρίτα περίπου των ατόμων αυτών η καθυστέρηση οφείλεται σε βιοϊατρικά αίτια. Για τα περισσότερα άτομα με ήπια ΝΚ η αιτιολογία είναι άγνωστη, ωστόσο σε πολλές περιπτώσεις οι δυσμενείς ψυχοκοινωνικές συνθήκες της πρώιμης παιδικής ηλικίας παίζουν πρωταρχικό ρόλο. (Trask-Tyler, 2011)

Θεωρητικά το 2,3% του πληθυσμού παρουσιάζει βαθμολογία χαμηλότερη του μέσου όρου κατά 2 τυπικές αποκλίσεις στα τεστ νοημοσύνης, αλλά αυτό δεν είναι το αποκλειστικό κριτήριο για το χαρακτηρισμό τους ως άτομα με ΝΚ, όπως προαναφέρθηκε. Το άλλο διαγνωστικό κριτήριο είναι η προσαρμοστική συμπεριφορά. Ωστόσο, δεν υπάρχει γενική συμφωνία για το τι ακριβώς συνιστά προσαρμοστική συμπεριφορά ανεξάρτητα από το δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο και, αν και έχουν κατασκευαστεί εργαλεία για την αξιολόγησή της, η μέτρησή της έχει αποδειχθεί δύσκολη. Πολλοί ειδικοί υπολογίζουν τη συχνότητα εμφάνισης της ΝΚ στο 1% του συνολικού πληθυσμού. Τα άτομα με ΝΚ αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα ατόμων με ξεχωριστές προσωπικότητες. Εμφανίζουν όμως κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Στα ελλείμματα της γνωστικής λειτουργίας περιλαμβάνονται οι μνημονικές δυσκολίες, ο αργός ρυθμός μάθησης, τα προβλήματα στη συγκέντρωση και στη διατήρηση της προσοχής, η δυσκολία γενίκευσης της μάθησης και η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρου.

Στα ελλείμματα στην προσαρμοστική συμπεριφορά περιλαμβάνονται οι δυσκολίες στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης καθώς και συχνά προβλήματα συμπεριφοράς, όπως ο περιορισμένος αυτοέλεγχος, η υπερβολική και προκλητική συμπεριφορά, η επιθετικότητα ή ο αυτοτραυματισμός. Κάποια άτομα εμφανίζουν συμπεριφορές επίκτητης αδυναμίας (learned helplessness -μαθημένη αβοηθησία), οι οποίες σχετίζονται με χαμηλή αυτοεκτίμηση που δημιουργεί στο άτομο την πεποίθηση ότι θα αποτύχει. Ορισμένοι μαθητές εμφανίζουν μια προσέγγιση επίλυσης προβλήματος που ονομάζεται εξωτερική καθοδήγηση: δεν εμπιστεύονται τις αντιδράσεις τους και βασίζονται στους άλλους για παροχή βοήθειας σε μια προβληματική κατάσταση. Συχνά επίσης προσπαθούν να ευχαριστήσουν τους άλλους και να γίνουν αρεστοί, χαρακτηριστικό που μαζί με την αφέλεια και την ευπιστία αυξάνει την πιθανότητα να γίνουν θύματα υποβολής, εξαπάτησης ή εκμετάλλευσης. Επιπλέον η λειτουργικότητα των ατόμων με ΝΚ επηρεάζεται από την έλλειψη εσωτερικών κινήτρων που διεγείρουν, κατευθύνουν και διατηρούν τον προσανατολισμό της συμπεριφοράς σε ένα στόχο. Οι βασικοί λόγοι της ελλειμματικής παρώθησης, εκτός από τις γνωστικές λειτουργίες, είναι οι χαμηλές προσδοκίες επιτυχίας που οφείλονται σε επανειλημμένα βιώματα αποτυχίας, χρόνια αποδοκιμασία από το σχολικό και το οικογενειακό περιβάλλον, κοινωνική απομόνωση και αρνητικά συναισθήματα που επηρεάζουν την πίστη του ατόμου στον εαυτό του και τη δυνατότητά του να αποφασίζει και να δρα αποτελεσματικά, αλλά και οι ανεπαρκείς τρόποι μάθησης και διδασκαλίας. (Βουγιούκας,2008; Κυπριωτάκης, 2000; Snell et. al., 2009)

Οι αποτελεσματικές διδακτικές μέθοδοι για μαθητές με νοητική καθυστέρηση υποστηρίζεται πως πρέπει να είναι σαφείς, συστηματικές και να βασίζονται σε εμπειρική έρευνα. (Heward, 2003) Βασικά στοιχεία αποτελούν η ανάλυση έργου, η ενεργητική απόκριση του μαθητή, η συστηματική ανατροφοδότηση, η προσφορά βοήθειας στο μαθητή ώστε να δώσει τη σωστή απάντηση και η τμηματική απόσυρση της βοήθειας, στρατηγικές προώθησης της γενίκευσης και της διατήρησης της γνώσης και η άμεση και συχνή μέτρηση της επίδοσης του μαθητή για τον επανασχεδιασμό της διδασκαλίας (διαμορφωτική αξιολόγηση). Η εκπαίδευση των μαθητών με ΝΚ πρέπει να γίνεται σε ένα όσο το δυνατόν λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον και με βάση τη

δημιουργία εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος. Η εφαρμογή της απαιτούμενης διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι περισσότερο εφικτή στο πλαίσιο της ενεργητικής και συνεργατικής μάθησης, όταν βασίζεται σε πολυαισθητηριακές αναπαραστάσεις, έχει εφαρμογή στην καθημερινή πραγματικότητα και λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες, την κουλτούρα και το μαθησιακό στυλ. (Σταυρούση, 2007)

2.3. Η σχέση της γλώσσας με τη νοητική ανάπτυξη

Τα άτομα με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν απουσία ή η ελλιπή ανάπτυξη του λόγου, στοιχείο που αποτελεί ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της κατάστασής τους. Παρόλο που η γλώσσα αποτελεί έναν ανεξάρτητο τομέα της ανάπτυξης, η ανάπτυξή της προϋποθέτει γνωστικές δεξιότητες για την κατανόηση και ανάπτυξη της συμβολικής ικανότητας. Αντίθετα η ανάπτυξη της συμβολικής ικανότητας δεν είναι πάντοτε προγνωστικός παράγοντας για την ανάπτυξη της γλώσσας.

Η ακριβής σχέση ανάμεσα στη νόηση και στη γλώσσα δεν είναι πολύ ξεκάθαρη. Έχουν διατυπωθεί διάφορες επιστημονικές θέσεις, συχνά αντικρουόμενες. Κυρίαρχη -αν και όχι από όλους αποδεκτή- είναι η άποψη ότι η γλώσσα δε συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για τη λειτουργία της σκέψης του ανθρώπου. (Στασινός,2015:108-117)

Στα άτομα με ΝΚ παρατηρούνται διάφορες μορφές αλληλεπίδρασης που ποικίλουν με την ηλικία, τη σοβαρότητα της ΝΚ και την επικοινωνιακή κατάσταση. Μπορεί να υπάρξει μια από τις παρακάτω σχέσεις: α) η γλωσσική κατανόηση και η νόηση να είναι στο ίδιο επίπεδο, αλλά η γλωσσική εκφορά να υπολείπεται της νόησης, β) η γλωσσική κατανόηση και η γλωσσική έκφραση να υπολείπονται του νοητικού επιπέδου ή γ) η γλωσσική κατανόηση και η γλωσσική έκφραση να βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο με τη νόηση. Η τρίτη περίπτωση είναι και η συχνότερη. Γενικά πριν από τη νοητική ηλικία των 10 χρονών, η ανάπτυξη της γλώσσας ακολουθεί το φυσιολογικό πρότυπο και διαφέρει ως προς την ποσότητα και το μήκος των προτάσεων, ενώ μετά από αυτήν υπάρχουν και ποιοτικές διαφορές. (Καμπούρογλου, 2003:19)

Οι διαταραχές στην ομιλία και τη γλώσσα είναι συχνά η πρώτη ένδειξη γενικών μαθησιακών δυσκολιών, δηλαδή δυσκολιών που οφείλονται σε νοητική υστέρηση και πρέπει να οδηγούν σε πληρέστερες διαγνωστικές εξετάσεις. Οι όροι λόγος (speech) και γλώσσα (language) χρησιμοποιούνται συχνά ως ταυτόσημοι, είναι ωστόσο διαφορετικοί και ταυτόχρονα συμπληρωματικοί. Ο λόγος αφορά μια επικοινωνιακή δεξιότητα του ανθρώπου, με την οποία με καθαρά προσωπικό και μοναδικό τρόπο αρθρώνει ήχους και λέξεις, έτσι ώστε να σχηματοποιεί σκέψεις, να αναπαριστά καταστάσεις, να εξωτερικεύει συναισθήματα και επιθυμίες και να αλληλεπιδρά με τους άλλους. Η γλώσσα είναι ένα σύνθετο και δυναμικό σύστημα συμβόλων και κανόνων που απαρτίζουν έναν συμβατικό κώδικα επικοινωνίας, τον οποίον αποδέχεται και χρησιμοποιεί μια ομάδα ανθρώπων με κοινά ιστορικά, κοινωνικοπολιτικά και πολιτισμικά στοιχεία. (Στασινός, 2015: 37-53)

Ο Saussure καθιέρωσε τη διάκριση ανάμεσα στη γλώσσα ως λόγο-δηλαδή το κοινό για τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας σύστημα συμβόλων- και στη γλώσσα ως ομιλία- δηλαδή τη χρήση αυτού του συστήματος επικοινωνίας από κάθε άτομο μιας γλωσσικής κοινότητας. Η γνώση που έχει ο χρήστης μιας γλώσσας για τους κανόνες και τους μηχανισμούς χρήσης του γλωσσικού συστήματος (τη γραμματική, το συντακτικό, την ετυμολογία και την παραγωγή των λέξεων) και η ικανότητά του να αξιοποιεί τη γνώση αυτή για την αποτελεσματική επικοινωνία του σε ποικίλες κοινωνικές περιστάσεις ορίζεται ως γλωσσική ικανότητα (language competence). Η γλώσσα εμπεριέχει ακόμα την ικανότητα του ανθρώπου να επικοινωνεί με τον εαυτό του κάνοντας χρήση του εσωτερικού του λόγου, αλλά και προσφέρει τη δυνατότητα άσκησης επίδρασης στους άλλους.

Σε αντίθεση με τη γλωσσική ικανότητα που αφορά μόνο τη γνώση της ίδιας της γλώσσας, η συνολική ικανότητα χρήσης της γλώσσας στην πραγματική επικοινωνία αποκαλείται επικοινωνιακή ικανότητα. Το σύνολο των μη γλωσσικών γνώσεων ονομάζεται και πραγματολογική ικανότητα, εφόσον είναι δύσκολο να διαχωριστούν στην πράξη οι γενικές γνώσεις για τον κόσμο από τις γνώσεις για την επίδραση του επικοινωνιακού πλαισίου (Κατή, 1992: 24-26). Επιπλέον, η γλωσσική συμπεριφορά του ατόμου περιλαμβάνει πολλές μορφές γλώσσας, όπως τη γλώσσα του σώματος, την έκφραση του προσώπου,

τις χειρονομίες, το γραπτό λόγο, τη νοηματική ή άλλες εναλλακτικές μορφές γλωσσικής επικοινωνίας, τη γλώσσα των διαφόρων μορφών τέχνης, την επιστημονική γλώσσα και ορολογία κλπ.

Τρία είναι τα βασικά συστατικά της γλώσσας: α) η *μορφή* (φωνολογία, μορφολογία και σύνταξη), β) το *περιεχόμενο* (σημασιολογία) και γ) η *χρήση* (πραγματολογία, δηλ. το επίπεδο πραγμάτωσης των στόχων του χρήστη της γλώσσας στο δεδομένο επικοινωνιακό πλαίσιο). Τα πέντε γλωσσικά στοιχεία που προαναφέρθηκαν- φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό και πραγματολογικό- αποτελούν το κανονιστικό σύστημα της γλώσσας. (Στασινός, 2015: 55-62). Η οργάνωση του γλωσσικού συστήματος επιτελείται σε τρία τουλάχιστον διαφορετικά επίπεδα: το φωνολογικό, όπου οργανώνονται οι ήχοι για γλωσσική χρήση, το σημασιολογικό όπου οργανώνονται οι έννοιες και ένα κυρίως γραμματικό επίπεδο που συνδέει τα δύο προηγούμενα. Στο τελευταίο εμπεριέχονται ο συντακτικός και ο μορφολογικός τομέας της γλώσσας που αφορούν τον τρόπο συνδυασμού των λέξεων για να σχηματιστούν προτάσεις και των γραμματικών μονάδων που είναι μικρότερες από τη λέξη για να σχηματιστούν λέξεις (Κατή, 1992: 30).

Εκτός από τη συνδρομή του γλωσσικού κώδικα η ανθρώπινη επικοινωνία επιτελείται και με τη βοήθεια άλλων μέσων: των παραγλωσσικών, των μη γλωσσικών και των μεταγλωσσικών κωδίκων. Οι *παραγλωσσικοί* κώδικες περιλαμβάνουν στοιχεία του λόγου που λειτουργούν ως επιθέματα που ενσωματώνονται στη ροή του λόγου για να υποδηλώσουν τη στάση ή τα συναισθήματα του ομιλητή με βάση τα συμφραζόμενα ή να επεξηγήσουν τα λεγόμενά του, με σκοπό την καλύτερη κατανόηση και αποδοχή του μηνύματος από τον συνομιλητή. Οι κώδικες αυτοί περιλαμβάνουν τον τόνο της φωνής, την ταχύτητα και το ρυθμό ομιλίας, την έμφαση και τη συναισθηματική χροιά αλλά και τις παύσεις ή τη μακρά σιωπή σε ορισμένα σημεία προκειμένου να τονιστεί ένα σημείο του λόγου.

Οι *μη γλωσσικοί* κώδικες αφορούν τη γλώσσα του σώματος που συμπληρώνει ή διαμορφώνει τη γλωσσική επικοινωνία. Τα μηνύματα που εκπέμπει είναι πολύ περισσότερα από αυτά που μεταδίδονται μέσα από τη χρήση του λόγου και συχνά έχουν μεγαλύτερη ισχύ, είναι δηλαδή πιο πειστικά

και αποτελεσματικά. Οι κώδικες αυτοί περιλαμβάνουν τη στάση του σώματος, κινήσεις του κεφαλιού, των άκρων και των άλλων μελών του σώματος, εκφράσεις και συσπάσεις του προσώπου, βλεμματική επαφή, σωματική εγγύτητα ή τηρούμενη απόσταση κ.ά. Άλλα από αυτά είναι ενσυνείδητα κι άλλα ασυνείδητα, αποτέλεσμα μάθησης ή αυτοματοποιημένα και έχουν ιδιαίτερη σημασία στην περίπτωση μιας προσωπικής συνομιλίας.

Οι *μεταγλωσσικοί* κώδικες αφορούν τις ικανότητες του ανθρώπου να σκέφτεται, να συζητά για τη γλώσσα του, να την αναλύει και να την αξιολογεί, αλλά και στις αποφάσεις που παίρνει σχετικά με την καταλληλότητα των γλωσσικών στοιχείων που χρησιμοποιεί για να έχει αποτελεσματική επικοινωνία. (Στασινός, 2015: 48-49)

Μέσω του λόγου το άτομο αλληλεπιδρά με την κοινωνία στην οποία ανήκει και συμβάλλει στην εξέλιξή της. Η γλωσσική ικανότητα του ανθρώπου εξαρτάται από ατομικές και κοινωνικές παραμέτρους που αλληλεπιδρούν. Στην πρώτη περίπτωση παίζουν ρόλο χαρακτηριστικά όπως η ηλικία, το φύλο, η νοημοσύνη, ενδεχόμενες βλάβες στο κεντρικό νευρικό σύστημα κ.ά. Στη δεύτερη περίπτωση είναι οι διαφορές κουλτούρας, κοινωνικής προέλευσης και γλωσσικής εκπαίδευσης που επηρεάζουν τη διαδικασία κατανόησης του εκφερόμενου λόγου (δεκτική γλώσσα) αλλά και την παραγωγή λόγου (εκφραστική γλώσσα).

Σε παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη φαίνεται ότι το μεγαλύτερο μέρος του συστήματος της γραμματικής (σύνταξη και μορφολογία), σημαντικό μέρος του σημασιολογικού συστήματος, καθώς και σχεδόν ολόκληρο το φωνολογικό σύστημα έχουν σε γενικές γραμμές κατακτηθεί κατά το τέλος της προσχολικής ηλικίας. Παραμένει ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου και η κατάκτηση λιγότερο συνηθισμένων γραμματικών κανόνων. Το παιδί έχει όμως μάθει να χρησιμοποιεί τις γλωσσικές του γνώσεις σε περιορισμένες περιστάσεις της καθημερινής ζωής: διάλογος για το εδώ και τώρα με γνώριμα πρόσωπα. Η επικοινωνία πέρα από αυτές τις περιστάσεις απαιτεί πρόσθετες πραγματολογικές, κειμενικές και κοινωνιογλωσσικές γνώσεις, η απόκτηση των οποίων συνεχίζεται σε μεγαλύτερες ηλικίες και εφ' όρου ζωής (Κατή, 1992: 52).

Έχει βρεθεί συνάφεια μεταξύ πρώιμων δυσκολιών ή καθυστέρησης του παιδιού στη χρήση της γλώσσας (δυσκολίες στην κατανόηση του λεξιλογίου και στην εύρεση της κατάλληλης λέξης, ελλειμματική φωνολογική μνήμη κ.ά.) και μετέπειτα δυσκολιών στην ανάπτυξη βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων, που επηρεάζουν σε μεγάλη έκταση την ποιότητα της καθημερινής ζωής. (Στασινός, 2015: 213). Η μη φυσιολογική ανάπτυξη της γλώσσας διακρίνεται σε γλωσσική καθυστέρηση και σε γλωσσική διαταραχή, με τη δεύτερη να αναφέρεται σε μια πορεία διαφορετική από αυτή που ορίζουν οι κανόνες της γλώσσας. Η διαταραχή μπορεί να περιλαμβάνει όλα ή κάποια μόνο στοιχεία του γλωσσικού συστήματος, π.χ. προβλήματα στην κατανόηση (αντιληπτική γλώσσα), στην έκφραση (εκφραστική γλώσσα), πραγματολογικές δυσκολίες, διαταραχές άρθρωσης, προβλήματα προσωδίας, δυσκολία στη ροή της ομιλίας. Η διαταραχή δηλαδή είναι ποιοτικά διαφορετική και δεν αποτελεί το άκρο μιας φυσιολογικής διακύμανσης.

Η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή αναφέρεται σε μια κατάσταση όπου τα γλωσσικά προβλήματα δε σχετίζονται με γενικευμένη υστέρηση σε όλους τους αναπτυξιακούς τομείς, αλλά στην απόκλιση μεταξύ γλωσσικών δεξιοτήτων και μη λεκτικής νοημοσύνης. Παλαιότερα υποστηριζόταν η άποψη πως το παιδί θα έπρεπε να έχει δείκτη νοημοσύνης πάνω από 85, για να δοθεί η διάγνωση της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής. Πολλοί ωστόσο ερευνητές θεωρούν άστοχη τη διάκριση μεταξύ ομάδων παιδιών με γενικευμένη υστέρηση και παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (Tomblin 2013, Rutter 2013). Καθώς δεν υπάρχουν δεδομένα που να υποστηρίζουν οποιοδήποτε συγκεκριμένο όριο ασυμφωνίας μεταξύ λεκτικής και μη λεκτικής νοημοσύνης, υποστηρίζεται πως είναι καλύτερο να αποκλείσουμε από την ειδική γλωσσική διαταραχή τις περιπτώσεις με σοβαρή νοητική υστέρηση (ΔΝ 50 ή χαμηλότερος) καθώς και αυτές με διαπιστωμένη γενετική διαταραχή. Στην Ειδική Γλωσσική Διαταραχή καθοριστικό στοιχείο είναι η πρωτογενής δυσκολία στη γλώσσα. Ενώ στην ηλικία των 5 ετών ένα ποσοστό 7% των παιδιών παρουσιάζουν πρωτογενείς δυσκολίες στα πλαίσια μιας γενικά τυπικής ανάπτυξης, οι χαμηλές επιδόσεις των παιδιών αυτών και σε άλλους αναπτυξιακούς τομείς στην ηλικία των 16 ετών, αλλά και η ετερογένειά τους, υποδηλώνουν ότι παράγοντες εκτός του

γλωσσικού τομέα ενδέχεται να είναι κρίσιμοι για το εύρος των ελλειμμάτων που παρουσιάζουν τα παιδιά και οι έφηβοι αυτοί.

Η καθυστερημένη εμφάνιση του λόγου είναι μία από τις πιο προφανείς ενδείξεις μη τυπικής ανάπτυξης του παιδιού κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής. Μερικοί συγγραφείς θεωρούν ότι το μέσο-φυσιολογικό κανονικό παιδί προφέρει την πρώτη του λέξη στην ηλικία του ενός έτους, ενώ σε παιδιά με νοητική ανεπάρκεια αυτό το φαινόμενο λαμβάνει χώρα μετά τα δύο τους χρόνια. Η καθυστέρηση των παιδιών με νοητική ανεπάρκεια εμφανίζεται ακόμη πιο προφανής όταν η ομιλία αρχίζει να οργανώνεται με τη μορφή των προτάσεων. Στα κανονικά παιδιά, αυτός ο τρόπος επικοινωνίας παρατηρείται σε ηλικία 1 έτους και 7 μηνών, ενώ σε πολλά από τα παιδιά με νοητική ανεπάρκεια μέχρι περίπου την ηλικία των 3 ετών. Θεωρείται ότι το διάστημα μεταξύ της παραγωγής των πρώτων μεμονωμένων λέξεων και φράσεων είναι πιο καθοριστικό για το πνευματικό επίπεδο από ό, τι σε σχέση με την εμφάνιση της πρώτης λέξης. Αν η παραγωγή της πρώτης λέξης ενός μωρού εμφανίζεται με καθυστέρηση, αλλά σύντομα ακολουθούν οι προτάσεις, η υπόθεση ότι το παιδί μπορεί να έχει νοητική ανεπάρκεια μπορεί να μην επαληθευτεί. Η εξήγηση έγκειται στο γεγονός ότι η προφορά κάποιων μεμονωμένων λέξεων μπορεί να αποτελεί μίμηση στα πλαίσια μιας φυσιολογικής ηχολαλίας, ενώ η χρήση της πρότασης προϋποθέτει πιο σύνθετες γνωστικές διαδικασίες.

Σε γενικές γραμμές, όσο μεγαλύτερη είναι η νοητική ανεπάρκεια ενός παιδιού, τόσο αργότερα θα χρησιμοποιηθεί η γλώσσα και θα παραμείνει σε χαμηλό επίπεδο ανάπτυξης στην ενήλικη ζωή. Στις περιπτώσεις που δεν αναπτύσσεται φωνούμενος λόγος (ομιλία) ή είναι εξαιρετικά περιορισμένος χρησιμοποιούνται υποστηρικτικές μέθοδοι όπως εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες και νεύματα, σύμβολα και εικόνες, τεχνολογικός εξοπλισμός αλλά και εναλλακτικές γλώσσες επικοινωνίας (Patterson & Roberts, 2015; Peter K., 2015) Το θέμα που απασχολεί αφορά το βαθμό στον οποίο η γλωσσική ανάπτυξη ενός παιδιού μπορεί να παρέχει επαρκή στοιχεία για το επίπεδο της πνευματικής ανάπτυξής του. Δεν είναι κάθε καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου ενδεικτικό νοητικής ανεπάρκειας, αν και η νοητική ανεπάρκεια είναι η πιο κοινή αιτία. Το ίδιο φαινόμενο μπορεί να προκληθεί από άλλες αιτίες: ορισμένες

ασθένειες ή ελλείψεις, ανεπαρκή λεκτικά ερεθίσματα από το περιβάλλον, συναισθηματικό σοκ κ.ά.

Στην περίπτωση των παιδιών με νοητική ανεπάρκεια, ένα σύνολο γλωσσικών ελλείψεων μπορεί να παρουσιάζεται στο ίδιο άτομο, καθιστώντας το δύσκολα καταληπτό. Οι γλωσσικές ανεπάρκειες στα άτομα με νοητική υστέρηση αφορούν διάφορες πτυχές της αντίληψης και κατανόησης του λόγου του συνομιλητή, το μέγεθος και την πολυπλοκότητα του χρησιμοποιούμενου λεξιλογίου, την άρθρωση, την εκφραστικότητα, το ρυθμό ομιλίας. Όσο πιο μεγάλος είναι ο βαθμός της νοητικής υστέρησης, τόσο υψηλότερη είναι η συχνότητα των διαταραχών λόγου.

2.4. Τα χαρακτηριστικά του λόγου των παιδιών με νοητική καθυστέρηση

Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της νοητικής ανεπάρκειας είναι η καθυστέρηση στην απόκτηση και την ανάπτυξη της γλώσσας, καθώς και η αυξημένη συχνότητα των διαταραχών του λόγου. Το έλλειμμα στο γλωσσικό τομέα αφορά τόσο στην κατανόηση όσο και στην παραγωγή του λόγου. Τα παιδιά με νοητική υστέρηση κατανοούν λέξεις με περιορισμένη χρήση και σύνθετες προτάσεις με μεγαλύτερη δυσκολία. Αντιλαμβάνονται και χρησιμοποιούν τις λέξεις με την κυριολεκτική έννοια και δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη μεταφορική τους σημασία. Επιπλέον, αποσπάται η προσοχή τους κατά τη διάρκεια της ομιλίας, ειδικά αν η ομιλία δε συνδέεται με συγκεκριμένες καταστάσεις. Ακόμη, χρειάζονται περισσότερο χρόνο για την επεξεργασία του εισερχόμενου προφορικού μηνύματος προκειμένου να απαντήσουν σε μια ερώτηση ή να αναγνωρίσουν την εικόνα που ταιριάζει με την πρόταση που άκουσαν. Ένα χαρακτηριστικό της νοητικής ανεπάρκειας δεν είναι μόνο η αυξημένη συχνότητα των διαταραχών του λόγου σε μια ομάδα που λαμβάνεται ως ένα σύνολο, αλλά επίσης και ο συνδυασμός των πολλαπλών ελλείψεων σε ένα και το αυτό άτομο, η οποία κάνει την ομιλία του δύσκολα καταληπτή. Σε σπανιότερες περιπτώσεις ο λόγος είναι ακατάληπτος. (Peter K., 2015)

Το λεξιλόγιο είναι πιο περιορισμένο από εκείνο των φυσιολογικών παιδιών, ιδίως σε σχέση με λέξεις που αφορούν αφηρημένες έννοιες. Συχνά αυτές οι λέξεις χρησιμοποιούνται λανθασμένα, σε συμφραζόμενα διαφορετικά από αυτά στα οποία τις είχαν μάθει.

Ο αριθμός των ρημάτων της ψυχικής διάθεσης είναι γενικά χαμηλός. Επίσης, επειδή το ποσοστό των χρησιμοποιούμενων επιθέτων είναι μικρό και η χρήση παρομοιώσεων και μεταφορών παρεμποδίζεται λόγω δυσκολίας κατανόησης τους, η ομιλία τους στερείται ύφους. Στο επίπεδο της πρότασης χρησιμοποιούν πολύ λιγότερο επιρρηματικούς προσδιορισμούς που βοηθούν την ανάπτυξη της βασικής ιδέας. Η ανάπτυξη του λόγου, ειδικά για τα παιδιά με νοητική ανεπάρκεια δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς εξάσκηση στην πράξη, στο συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο.

Η διαφορά μεταξύ ενεργητικού και παθητικού λεξιλογίου είναι εμφανής. Το παθητικό λεξιλόγιο αποτελείται από λέξεις που το παιδί έχει μάθει και χρησιμοποιεί μόνο περιστασιακά. Αυτό το είδος λεξιλογίου σχετίζεται λιγότερο με τη νοημοσύνη και περισσότερο με τον τρόπο με τον οποίο αποθηκεύονται οι λέξεις στη μνήμη (storage vocabulary). Σε αντίθεση με τα φυσιολογικά παιδιά, στην περίπτωση των οποίων η ανάκληση γίνεται εύκολα, καθώς έχουν αναπτύξει στρατηγικές κατηγοριοποίησης για την οργάνωση των εισερχόμενων πληροφοριών, στα άτομα με νοητική καθυστέρηση η ανάκληση γίνεται με δυσκολία, αφού υπερφορτώνεται γρήγορα η μνήμη τους. Οι περισσότερες από τις λέξεις που αποθηκεύονται δεν έχουν ξεκάθαρη σημασιολογική διαφοροποίηση και για το λόγο αυτό συγχέονται. Συχνά η λέξη που ανακαλείται δεν αρμόζει στην περίπτωση.

Το χρησιμοποιούμενο λεξιλόγιο του παιδιού με ΝΚ αποτελείται από τις λέξεις που το παιδί αναγνωρίζει ή αναπαράγει μόνο σε περίπτωση ειδικών συνθηκών, π.χ. όταν βλέπει ένα αντικείμενο. Είναι περιορισμένο και περιλαμβάνει κυρίως κοινές λέξεις που σχετίζονται με απαιτήσεις και ενδιαφέροντα ζωτικής σημασίας και στερεότυπες φράσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν εύκολα χωρίς διανοητική προσπάθεια αναδιατύπωσης. Αύξηση της ποσότητας του λεξιλογίου που χρησιμοποιεί το παιδί μπορεί να επιτευχθεί με δύο τρόπους: με την ανάκλησή του από τη μνήμη και με την

εκμάθηση, την απόκτηση δηλαδή νέου λεξιλογίου μέσω επικοινωνιακών καταστάσεων.

Η έννοια της λειτουργικότητας του λεξιλογίου (operational vocabulary) σχετίζεται με τις νοητικές δυνατότητες για σχηματισμό εννοιών μέσω μηχανισμών συγκέντρωσης, οργάνωσης των εμπειριών και των πληροφοριών και ανασυνδυασμού τους σε λογικές δομές, για εφαρμογή της προηγούμενης γνώσης σε νέες καταστάσεις. Η νοητική διαδικασία της γενίκευσης στην περίπτωση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση είναι διαταραγμένη, και όσο πιο έντονη είναι η σοβαρότητα της καθυστέρησης, τόσο μειωμένη είναι η σημασία των λέξεων. Επίσης τα παιδιά με ΝΚ δύσκολα μπορούν να ανακαλέσουν ολόκληρες προτάσεις, εξαιτίας δυσκολιών τους να αναπαραστήσουν νοητικά τις προτάσεις αυτές ή να κωδικοποιήσουν την κυρίαρχη πληροφορία που μεταφέρουν. (Peter K., 2015)

Μία μέθοδος για την παρουσίαση και την εκμάθηση νέου λεξιλογίου μέσω επικοινωνιακών καταστάσεων σε μαθητές με ΝΚ προσφέρει η ΔΤΕ. Η ποικιλία των ασκήσεων μπορεί να βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση της πραγματικότητας, καθώς η σκηνική απόδοση των λέξεων οδηγεί στην άμεση και προσωπική βίωση των εννοιών. Μπορεί με αυτόν τον τρόπο να διδαχθούν ρήματα δράσης όπως πηδώ, χοροπηδώ, υπερπηδώ, αναπηδώ, βαδίζω, τρέχω, πατινάρω, απλώνω, διπλώνω κλπ. Ουσιαστικά όπως αγρότης, μανάβης, ταχυδρόμος, γέρος, κομμώτρια, οφθαλμίατρος, μοδίστρα γίνονται η βάση για παντομίμα και παιχνίδι ρόλων. (McCaslin, 1974:177). Ο Way δίνει ένα πολύ χαρακτηριστικό παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο το Δράμα συντελεί στην κατανόηση των εννοιών σε βάθος: «Η απάντηση στην ερώτηση «Τι είναι τυφλός;» θα μπορούσε να είναι «Τυφλός είναι κάποιος που δεν μπορεί να δει.» Θα μπορούσε όμως να είναι η εξής: «Κλείσε τα μάτια σου, κράτησέ τα κλειστά όλη την ώρα, προσπάθησε να βρεις το δρόμο προς την πόρτα του δωματίου.» Η πρώτη απάντηση δίνει μια πληροφορία στον εγκέφαλο, η δεύτερη παρέχει με απλό τρόπο άμεση συναισθηματική εμπειρία.» (Way, 1998: 298)

Οι διαταραχές στη γλώσσα των παιδιών με ΝΚ μπορεί να αφορούν όλες τις γραμματικές δομές (φωνητική, μορφολογία και συντακτικό). Οι μορφολογικές δομές (σύνολα κανόνων που διέπουν αλλαγές στο σχήμα των λέξεων σε

διαφορετικά πλαίσια και για διαφορετικούς λόγους) παρουσιάζουν λάθη στην κλίση ουσιαστικών και ρημάτων και αδυναμία στη χρήση συνδέσμων. Το συντακτικό είναι το μέρος της γραμματικής που πλήττεται περισσότερο, λόγω του γεγονότος ότι οι συντακτικές δομές αντικατοπτρίζουν τις πιο ισχυρές λογικές συνδέσεις. Σε σύγκριση με τη φυσιολογική εξέλιξη, τα παιδιά με ΝΚ χρησιμοποιούν πιο πρώιμες συντακτικές δομές, με μικρότερες και λιγότερο σύνθετες προτάσεις, π.χ. δεν αναπτύσσουν το ονοματικό μέρος της πρότασης ή δεν χρησιμοποιούν δευτερεύουσες προτάσεις. Οι προτάσεις τους τείνουν να είναι απλές δηλωτικές ή αρνητικές. Αυτές οι δυσκολίες υποδηλώνουν μια ελλιπή ανάπτυξη των γλωσσικών κανόνων και μια κάπως «στενή» χρήση τους, ενώ λιγότερα είναι τα λάθη κατά την εφαρμογή τους. Οι περισσότεροι από τους συντακτικούς κανόνες που παραβιάζονται, αφορούν τη σειρά των λέξεων στην πρόταση και τη σύνδεση των προτάσεων. Γενικά τα παιδιά με ελαφρά καθυστέρηση ακολουθούν το ίδιο πρότυπο γλωσσικής εξέλιξης με τα φυσιολογικά παιδιά, αλλά με αργότερο ρυθμό. (Καμπούρογλου, 2003:18-24, Peter K. 2015)

Ο λόγος τους έχει συχνές επαναλήψεις. Επίσης, ένα στοιχείο που λείπει είναι ο εκφραστικός τονισμός (επιτονισμός), κάτι που γίνεται ιδιαίτερα εμφανές όταν διαβάζουν, καθώς δεν τηρούν τα σημεία στίξης και δεν δίνουν έμφαση στο σωστό σημείο. Πολυάριθμα σφάλματα άρθρωσης, φώνησης και διαταραχών του ρυθμού εμφανίζονται επίσης, ενώ τα παιδιά με σύνδρομο Down παρουσιάζουν ιδιομορφίες και στην προσωδία. Όπως και τα φυσιολογικά παιδιά, τα παιδιά με ΝΚ χρησιμοποιούν στρατηγικές απλούστευσης του φωνολογικού συστήματος καθώς σταδιακά το κατακτούν, αλλά η συχνότητα χρήσης τους είναι πολύ μεγαλύτερη, επομένως τα φωνολογικά τους λάθη είναι πολύ περισσότερα από εκείνα στο φυσιολογικό πληθυσμό. Οι πιο συνηθισμένες διαδικασίες απλούστευσης είναι η πτώση συμπλεγμάτων συμφώνων και πτώση τελικού συμφώνου. Επιπλέον, πολλά παιδιά με ΝΚ παρουσιάζουν προβλήματα στην άρθρωση που σχετίζονται με οργανικά αίτια, όπως κινητικά, νευρομυϊκά και νευρολογικά προβλήματα. (Καμπούρογλου, ό.π.)

Τα άτομα με ΝΚ παρουσιάζουν πολλές δυσκολίες στο επίπεδο της χρήσης της γλώσσας (Πραγματολογία). Όπως και τα φυσιολογικά παιδιά, παιδιά με ΝΚ της ίδιας νοητικής ηλικίας αναπτύσσουν σταδιακά το λόγο και

επιδεικνύουν ικανότητες αντίληψης της άποψης και της επικοινωνιακής πρόθεσης του συνομιλητή τους. Ωστόσο, είναι λιγότερο ικανά να κρίνουν συναισθήματα που δεν εκφράζονται λεκτικά και να ανταποκριθούν ανάλογα. Άτομα με ήπια ή μέτρια ΝΚ αναπτύσσουν ένα ολοκληρωμένο ρεπερτόριο ομιλιακών πράξεων, όμως σπάνια παίρνουν την πρωτοβουλία να ξεκινήσουν μια συνομιλία και συνήθως διατηρούν το δευτερεύοντα ρόλο εκείνου που απαντά σε ερωτήσεις. Έτσι αλληλεπιδρούν λιγότερο με συνομηλίκους, γεγονός που δυσκολεύει τον έλεγχο του περιβάλλοντός τους και τη μετάβασή τους στην ενηλικίωση. Επιπλέον, οι δυσκολίες τους στο πραγματολογικό επίπεδο δυσχεραίνουν την πρόσβασή τους στην εργασία, ακόμα και αν πρόκειται για άτομα με ήπια νοητική υστέρηση, που διαθέτουν τις απαιτούμενες κοινωνικές και επαγγελματικές ικανότητες για την άσκηση ενός επαγγέλματος. (DeFauw, 2012)

Ενήλικες με ΝΚ σπάνια παίρνουν ηγετικό ρόλο στην συνομιλία, ακόμη και αν ο συνομιλητής τους είναι παιδί. Ωστόσο, παιδιά με ήπια ΝΚ φαίνεται πως προσαρμόζουν το επικοινωνιακό τους στυλ στις ανάγκες του συνομιλητή τους όταν μιλούν σε μικρά παιδιά ή σε παιδιά με μέτρια ή σοβαρή καθυστέρηση. Σε περιπτώσεις συνομιλίας, αποτυγχάνουν να κάνουν τους απαιτούμενους χειρισμούς, καθώς οι ρόλοι και τα θέματα αλλάζουν και κάθε μέλος της συζήτησης πρέπει να εκτιμά την ποσότητα της πληροφορίας που χρειάζεται ο συνομιλητής του. Παρόλο που τα άτομα με ΝΚ είναι ικανά να επιλέγουν το σωστό θέμα σύμφωνα με τη δεδομένη κατάσταση, εμφανίζουν δυσκολίες στη διατήρηση και την επέκταση του θέματος και υπολείπονται από τα φυσιολογικά παιδιά στο να ζητήσουν εξηγήσεις και να θέσουν διευκρινιστικές ερωτήσεις. Αντίστοιχα, σπάνια απαντούν όταν ο συνομιλητής τους ζητά διευκρινίσεις. Γενικά, οι απαντήσεις στις ερωτήσεις είναι είτε μονοσύλλαβες ή μετατρέπονται σε χειρονομίες και οι συζητήσεις παραμένουν σε επιφανειακό πλαίσιο. Λειτουργούν καλύτερα σε προβλέψιμο επικοινωνιακό πλαίσιο, σε ρουτίνες της καθημερινής ζωής, παρά σε μη οικείο περιβάλλον και σε επίσημες δοκιμασίες, ενώ χρειάζονται πρόσθετη εξωλεκτική βοήθεια για την κατανόηση της κατάστασης. (Peter K., 2015)

Οι φτωχές επικοινωνιακές δεξιότητες, η δυσκολία αναγνώρισης της συναισθηματικής κατάστασης των άλλων, ασυνήθιστες ή ακατάλληλες

συμπεριφορές κατά την επικοινωνία- όπως η μη τήρηση της αρμόζουσας σωματικής απόστασης και βλεμματικής επαφής, οι συχνές διακοπές και οι εκτροπές από το θέμα της συζήτησης- μπορεί να οδηγήσουν σε κοινωνική απομόνωση με πολλαπλές αρνητικές συνέπειες για την ψυχική ανάπτυξή τους. Για το λόγο αυτό η αγωγή του λόγου και η διδασκαλία κοινωνικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων σε μαθητές με ΝΚ αποτελούν τους σημαντικότερους στόχους της ειδικής αγωγής. (Imray & Hinchliff, 2014: 135; Trask-Tyler, 2011: 79-132)

2.5. Η έρευνα στην ειδική αγωγή

Στο χώρο της έρευνας στην ειδική αγωγή έχουν αναπτυχθεί διάφορες τάσεις που εμπίπτουν σε τρία κυρίαρχα επιστημονικά παραδείγματα: θετικιστικό, ερμηνευτικό, κριτικό. Η παραδειγματική σκοπιά του ερευνητή είναι πολύ βασική, αφού επηρεάζει όλη την ερευνητική διαδικασία, τους σκοπούς της έρευνάς του, το ερευνητικό σχέδιο αλλά και τις μεθόδους που ακολουθεί. (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006:44-62, Mercer, 2014:440-445)

Η διάκριση μεταξύ μεθόδων και μεθοδολογίας είναι επίσης σημαντική. Οι μέθοδοι αφορούν τους κανόνες, τις τεχνικές και τα εργαλεία για τη συλλογή και την επεξεργασία των δεδομένων. Παράλληλα υπονοείται και η σχέση ερευνητή και αντικειμένου της έρευνας, καθώς αυτή η σχέση προσδιορίζει και προδιαγράφει τον τρόπο προσέγγισης, καταγραφής και ερμηνείας των φαινομένων. Η μεθοδολογία είναι η θεωρία της γνώσης και γενικά οι θεωρητικές παραδοχές του ερευνητή, οι οποίες αποτελούν το ερμηνευτικό πλαίσιο που καθοδηγεί τη συγκεκριμένη έρευνα και διέπουν την επιλογή των μεθόδων. (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006:42, Λυδάκη, 2012:19, 24)

Μέχρι πρόσφατα η έρευνα στην ειδική αγωγή διεξαγόταν συνήθως από ερευνητές που προέρχονταν από το χώρο της ψυχολογίας και της ιατρικής και λειτουργούσαν μέσα από μία *θετικιστική προσέγγιση*, που δίνει έμφαση στην αμεροληψία, την αυστηρότητα των αποδείξεων και τη δυνατότητα πρόβλεψης. Οι έρευνες στα πλαίσια αυτού του παραδείγματος θεωρούσαν τις ειδικές ανάγκες ανάλογες με ιατρικές παθήσεις και εντόπιζαν το «πρόβλημα»

αποκλειστικά στο άτομο. Βασική αντίληψη ήταν πως οι ειδικές ανάγκες οδηγούν αναπόφευκτα σε κοινωνικές δυσκολίες και εμπειρίες αποκλεισμού, οι περισσότερες από τις οποίες μπορούν όμως να αποδοθούν αιτιωδώς στις ίδιες τις βλάβες. (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006:32-34)

Οι έρευνες αυτές χρησιμοποιούν συνήθως ποσοτικές μεθόδους που βασίζονται σε μεγάλα δείγματα πληθυσμού με σκοπό τη στοιχειοθέτηση σχέσεων αιτίας και αιτιατού και την εξαγωγή πορισμάτων, τα οποία στηρίζονται στη στατιστική επεξεργασία αριθμητικών δεδομένων και παράγουν αποτελέσματα που μπορούν να γενικευτούν (Σαραφίδου, 2011:18). Οι ποσοτικές μέθοδοι δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στις έννοιες της αντικειμενικής αξιολόγησης της παραγόμενης γνώσης, της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας. Η μαθηματική μοντελοποίηση θεωρήθηκε η βασική οδός που θα προσδώσει στην ψυχολογική έρευνα επιστημονικότητα. Η κυριαρχία της «ποσοτικής προσταγής» (quantitative imperative), δηλαδή της αντίληψης πως επιστημονικό είναι μόνο ό,τι είναι μετρήσιμο, οδήγησε στην πολυδιάσπαση των ψυχικών διαδικασιών και στη μελέτη τους με βάση επιμέρους παραμέτρους. Χαρακτηριστική είναι η φράση του Boring (1929) «νοημοσύνη είναι αυτό που μετράει το τεστ νοημοσύνης» (όπως αναφέρεται στον Δαφέρμο, 2010:235)

Οι παλιότερες έρευνες εστίαζαν στη διερεύνηση συσχετίσεων μεταξύ δείκτη νοημοσύνης και ακαδημαϊκής επίδοσης. Αργότερα οι έρευνες ασχολήθηκαν με τη σύγκριση μαθησιακών έργων παιδιών με ΝΚ και παιδιών με τυπική ανάπτυξη και τη σύγκριση μαθησιακών χαρακτηριστικών διαφόρων ομάδων μαθητών με ΝΚ. Έτσι συγκρίθηκαν ομάδες παιδιών ίδιας χρονολογικής ηλικίας, ομάδες ίδιας νοητικής ηλικίας, ομάδες μαθητών με ΝΚ που συνδέεται με οργανικά αίτια και μαθητών χωρίς εμφανή οργανικά αίτια κλπ. (Thomas, 1996). Οι έρευνες έδειξαν πως οι μαθητές με ΝΚ υπολείπονται των συνομηλίκων τους σε όλα τα μαθησιακά έργα.

Ο Ευσταθίου συνοψίζει τα προβλήματα της κατηγοριοποίησης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών με βάση συγκεκριμένες κατηγορίες αναπηρίας στα ακόλουθα: « 1) [Η κατηγοριοποίηση] αποδίδει τα προβλήματα μάθησης στην ανεπάρκεια του μαθητή αποκρύπτοντας το ρόλο του ίδιου του σχολείου στη δημιουργία αποτυχίας, 2) είναι παραπλανητική καθώς αφήνει να εννοηθεί

ότι στα πλαίσια των διαφόρων διαγνωστικών κατηγοριών υπάρχει ομοιογένεια, κάτι που είναι αναληθές, 3) πολλοί μαθητές με ειδικές ανάγκες δεν παρουσιάζουν εμφανείς αναπηρίες, 4) τα ευρήματα διαφόρων ερευνών αποδεικνύουν τη μικρή εκπαιδευτική χρησιμότητα των διαγνωστικών κατηγοριών, 5) οι διαγνωστικές κατηγορίες έχουν τη μορφή συνεχούς αξιολόγησης και δεν αποτελούν απόλυτα διακριτές οντότητες, συνεπώς ο προσδιορισμός των ορίων τους για εκπαιδευτικούς σκοπούς δεν μπορεί να είναι απόλυτος, 6) σε περίπτωση συνύπαρξης αναπηριών προκύπτουν θέματα διάκρισης των διαγνωστικών κατηγοριών και 7) η χρήση διαγνωστικών κατηγοριών είναι δυνατόν να εμποδίσει την ολιστική εκτίμηση του μαθητή.» (Ευσταθίου, 2015:18-19)

Η κυριαρχία του θετικιστικού παραδείγματος και η έμφαση στα αριθμητικά δεδομένα (με βάση την απόδοση σε τεστ νοημοσύνης, τεστ ανάγνωσης, μαθηματικών κλπ) συνδέθηκε και με την ανάγκη αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών στην ειδική αγωγή. Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον των επιστημόνων άρχισε να στρέφεται στις κοινωνικές διαστάσεις της ΝΚ και στις παρεχόμενες υπηρεσίες. Ήδη στη δεκαετία του 1980 οι παραδοσιακά κυρίαρχες στην εκπαιδευτική έρευνα ποσοτικές μέθοδοι άρχισαν να αμφισβητούνται. Εκφράστηκαν επιφυλάξεις για το κατά πόσο έρευνες με μεγάλα δείγματα πληθυσμού όπως οι δημοσκοπήσεις ή πειραματικές έρευνες με μικρή «οικολογική εγκυρότητα»- δηλ. μακριά από τη διδασκαλία και τη μάθηση που λαμβάνει χώρα στα σχολεία και γενικότερα τις πραγματικές συνθήκες ζωής των ατόμων με ειδικές ανάγκες- έχουν αντίκτυπο στην καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών προς τα άτομα αυτά και συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους. Η μεγάλη γκάμα των εκπαιδευτικών δομών και των ατομικών χαρακτηριστικών των μαθητών καθιστά δύσκολη την εύρεση δειγμάτων με κοινά χαρακτηριστικά, στα οποία βασίζονται οι ποσοτικές έρευνες, και καθιστά την ειδική αγωγή δύσκολο πεδίο έρευνας, όπου διαφορετικά είδη στοιχείων και μεθόδων πρέπει να χρησιμοποιούνται σε συνδυασμό με τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα. Ιστορικά, η έρευνα στην ειδική αγωγή συντελέστηκε σταδιακά: από την αρχική περιγραφική έρευνα στην πειραματική έρευνα και στη συνέχεια στη μελέτη των διαδικασιών που θα μπορούσαν να

επηρεάσουν την ευρείας κλίμακας υιοθέτηση και χρήση μιας πρακτικής. (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006:35; Odom et. al. 2005)

Η ομαδοποίηση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι προβληματική, αφού τα χαρακτηριστικά ποικίλλουν. Ακόμα και μαθητές με το ίδιο σύνδρομο ΝΚ, εκτός από τα κοινά τους χαρακτηριστικά, μπορεί να έχουν σημαντικές διαφορές και να χρειάζονται διαφορετική αντιμετώπιση. Μια συγκεκριμένη προσέγγιση μπορεί να έχει αναφερθεί στη βιβλιογραφία ως επιτυχής για μια ομάδα παιδιών με όμοια χαρακτηριστικά και να έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά, αλλά να μην είναι αποτελεσματική για το συγκεκριμένο μαθητή, ο οποίος βρίσκεται στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, εφόσον στην ειδική αγωγή προβλέπεται για κάθε μαθητή εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, δηλαδή ένα πρόγραμμα σχεδιασμένο για τις μαθησιακές ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή. Αυτή η ποικιλία και η μοναδικότητα των προγραμμάτων αποκλείει κάθε συνολική αξιολόγηση. (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006:35-37) Από την άλλη, συχνά στην ειδική αγωγή οι μαθητές με αναπηρίες ομαδοποιούνται σε τάξεις με ποικίλα κριτήρια, με συνέπεια οι τάξεις ως ομάδες να μην είναι συγκρίσιμες μεταξύ τους. (Odom et. al. 2005)

Εκτός από τη μεγάλη ποικιλία των μαθητών με ειδικές ανάγκες, η δυσκολία της έρευνας στην ειδική αγωγή επιτείνεται από την ύπαρξη διαφόρων εκπαιδευτικών πλαισίων, ευρύτερων της τυπικής εκπαίδευσης. Ασφαλώς πολλοί μαθητές φοιτούν στη γενική εκπαίδευση, όπου παρατηρούνται διάφοροι συνδυασμοί γενικής και ειδικής αγωγής: άλλοι μαθητές παρακολουθούν κάποιες ώρες μαθήματα στο τμήμα ένταξης του σχολείου τους απομακρυνόμενοι από την τάξη που φοιτούν, άλλοι έχουν παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη τους, άλλοι βοηθούνται από τον εκπαιδευτικό της τάξης στα πλαίσια εξατομίκευσης της διδασκαλίας του και άλλοι δεν δέχονται καμιά ειδική βοήθεια. Άλλοι μαθητές, συνήθως με σοβαρότερες ανάγκες, φοιτούν σε ειδικά σχολεία. Από τη βρεφική ακόμα ηλικία κάποιοι μαθητές δέχονται υπηρεσίες στο σπίτι ή σε ειδικά κέντρα και συχνά αυτή η εξωσχολική στήριξη συνεχίζεται στη διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο. Σε εφήβους και νεαρούς ενήλικες, η ειδική εκπαίδευση μπορεί να πραγματοποιηθεί σε ειδικές δομές εκπαίδευσης (ειδικά γυμνάσια και λύκεια -ΤΕΕ, ΕΕΕΕΚ) ή και

μαθητείας σε προστατευόμενα εργαστήρια στο πλαίσιο της προετοιμασίας για τη μετάβαση στο χώρο εργασίας.

Επιπλέον, πρακτικοί λόγοι συντέλεσαν στη στροφή προς ποιοτικές ερευνητικές μεθόδους, όπως το ότι κάποιες διαταραχές, σύνδρομα και αναπηρίες είναι σπάνιες και συναντώνται σε μικρούς αριθμούς στα σχολεία, άρα είναι δύσκολο να αποτελέσουν ικανοποιητικό δείγμα σε ποσοτικές μελέτες. (Αβραμίδης & Καλύβα 2006:37, Odom et. al. 2005) Η έμφαση των ερευνών απομακρύνθηκε από περιγραφικές μελέτες συνδρόμων, ειδικών δυσκολιών ή αναπηριών προς την κατεύθυνση ποιοτικών ερευνών μικρής κλίμακας, όπως οι μελέτες περίπτωσης, που επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στην σε βάθος έρευνα των μαθησιακών εμπειριών των μαθητών και στη συστηματική αξιολόγηση συγκεκριμένων διδακτικών πρακτικών. (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006:35-37)

Σε αντιπαράθεση με το θετικιστικό βρίσκεται το *ερμηνευτικό παράδειγμα* που δεν αποδέχεται την ύπαρξη μιας αντικειμενικής πραγματικότητας προς μελέτη, μιας σωστής ερμηνείας, μιας και μόνης αλήθειας, αλλά αντίθετα πρεσβεύει την αρχή των πολλαπλών πραγματικοτήτων, δηλαδή πως η γνώση είναι υποκειμενική και μάλιστα κοινωνικά κατασκευασμένη. Η έρευνα επομένως είναι προϊόν των αξιών και των πεποιθήσεων των ερευνητών και δεν μπορεί να υπάρξει ανεξάρτητα από αυτούς. Οι ερευνητές πρέπει να προσπαθήσουν να κατανοήσουν τις πολλαπλές πραγματικότητες και να προσφέρουν πληρέστερες περιγραφές των κοινωνικών φαινομένων μέσω συμμετοχικών ποιοτικών τεχνικών (participatory research), προσπαθώντας δηλαδή διευρύνουν την οπτική τους γωνία και να ερμηνεύσουν τα δεδομένα από τη σκοπιά των συμμετεχόντων στην έρευνα. Η συμμετοχή του ερευνητή στον κόσμο του «άλλου» προϋποθέτει την ένταξή του κατά κάποιο τρόπο σε αυτόν, για να υπάρξει μια κοινότητα νοημάτων και τρόπων έκφρασης κατανοητών από όλους, καθώς βασική αρχή των ερμηνευτικών ερευνητών είναι η άντληση των απόψεων αυτών που μελετούν. (Λυδάκη 2012:135, Πουρκός 2010, Σαραφίδου, 2011:20) Έτσι χρησιμοποιείται εκτεταμένα η παρατήρηση και σημειώσεις πεδίου του ερευνητή καθώς και η συνέντευξη, οι προσωπικές αφηγήσεις ή και ερωτηματολόγια με ερωτήσεις

ανοικτού τύπου. Βασικές παραδοχές των ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων στην ειδική αγωγή, οι οποίες εντάσσονται στο ερμηνευτικό παράδειγμα είναι :

- Οι δυσκολίες που έχουν τα άτομα με ΝΚ είναι παρόμοιες, χωρίς όμως αυτά να ανήκουν σε μια ομοιογενή ομάδα.
- Τα ελλείμματα που παρουσιάζουν είναι περισσότερο προϊόντα της αλληλεπίδρασής τους με το ευρύτερο περιβάλλον παρά εγγενείς δυσλειτουργίες και δεν καθορίζουν την προσωπικότητα και τις εμπειρίες τους.
- Τα άτομα με ΝΚ έχουν εμπειρίες και απόψεις που είναι σημαντικό να ακουστούν και οι ερευνητές πρέπει να δώσουν ιδιαίτερη προσοχή στις μεθοδολογικές δυσκολίες που παρουσιάζονται στην προσπάθειά τους να τις κατανοήσουν σε βάθος. (Nind, 2008)

Δεν υπάρχουν ερευνητικές υποθέσεις, παρά μόνο ερευνητικά ερωτήματα. Ερωτήματα, έννοιες και θεωρίες συσσωρεύονται με επαγωγικό τρόπο, ενώ ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στην «αυθεντικότητα» των μη ειδικών, αφού το κύριο ενδιαφέρον εστιάζεται στην κατανόηση της μοναδικότητας της ανθρώπινης εμπειρίας, στο βίόκοσμο των υποκειμένων, οι οποίοι από αντικείμενα έρευνας γίνονται συνεργάτες του ερευνητή για την παραγωγή της γνώσης και την επικύρωση των ερμηνειών των φαινομένων (Λυδάκη 2012:69, 135; Porter,2015).

Τέτοιες δυνατότητες θεωρείται δύσκολο να υλοποιηθούν στην περίπτωση των ατόμων με βαριά ΝΚ, που δε διαθέτουν τις νοητικές ικανότητες να ελέγξουν την ερευνητική διαδικασία ή κάποιο στάδιό της ή των ατόμων με αυτιστικές διαταραχές που μπορεί να στερούνται τις αναγκαίες επικοινωνιακές και κοινωνικές ικανότητες και την ευελιξία της σκέψης, στοιχεία που κάνουν σπάνια την ενεργητική τους συμμετοχή. (Nind, 2008). Το ερώτημα σε αυτές τις περιπτώσεις δεν είναι αν πρέπει να συμμετέχουν τα άτομα με ΝΚ στην ερευνητική διαδικασία, αλλά πώς μπορεί να γίνει αυτό. Επιπλέον, η μερική συμμετοχή τους σημαίνει επίσης και τη μερική απόρριψή τους από τον ερευνητή που κατέχει την εξουσία. (Townson et al., 2004) Συχνό είναι το φαινόμενο αντί για τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα να συλλέγονται οι απόψεις

προσώπων του περιβάλλοντος των ατόμων με ειδικές ανάγκες, όπως των γονέων, των εκπαιδευτικών και άλλων οικείων προσώπων του παιδιού ή οι ερμηνείες τους σε σχέση με τη συμπεριφορά και τις ανάγκες των ατόμων που δεν είναι σε θέση να συμμετάσχουν ενεργά στην έρευνα και να καταθέσουν τις απόψεις τους.(Nind, 2008).

Μια άλλη μέθοδος συλλογής δεδομένων είναι η μελέτη γραπτών κειμένων όπου τα παιδιά έχουν αναπτύξει γραπτό λόγο, η χρήση εικόνων ή φωτογραφιών ως έναυσμα για παραγωγή λόγου σε παιδιά που έχουν αναπτύξει ομιλία, η χρήση εναλλακτικών μεθόδων επικοινωνίας με τα άτομα που έχουν σοβαρά γλωσσικά ελλείμματα- όπως τα σύμβολα Makaton, η χρήση ανταλλάξιμων καρτών (σύστημα PECS) κ.ά.-, η μελέτη φυσικών ιχνών όπως ζωγραφιές και άλλες καλλιτεχνικές δημιουργίες και η χρήση της τεχνολογίας (ηχογραφήσεις, φωτογραφίες, βιντεοσκόπηση) για καταγραφή ντοκουμέντων. Ασφαλώς, η ανάλυση άλλου υλικού είναι πολύ πιο περίπλοκη από την ανάλυση γραπτών κειμένων, καθώς το νόημά τους μπορεί να μεταβάλλεται σε άλλο πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο και από ερευνητή σε ερευνητή. Ωστόσο, πέρα από πρακτικούς λόγους, το ότι δηλ. πολλοί μαθητές με ΝΚ δεν έχουν αναπτύξει την ικανότητα της ανάγνωσης και της γραφής και σε κάθε περίπτωση ο γραπτός τους λόγος υπολείπεται του προφορικού, ο προφορικός λόγος των παιδιών δεν μπορεί να καταγραφεί και να μελετηθεί με τον ίδιο τρόπο που αναλύεται ο γραπτός. Υποστηρίζεται πως η λεπτομερής καταγραφή (π.χ. βιντεοσκόπηση) των αλληλεπιδράσεων και των διαλόγων, των συγκεκριμένων δηλαδή στιγμών της συγκρότησης νοήματος που παράγονται από τα μέλη της ομάδας, είναι ο καλύτερος τρόπος μελέτης των ψυχοπαιδαγωγικών και αναπτυξιακών διαδικασιών που επιτελούνται. Η λεπτομερής ανάλυση του περιεχομένου μπορεί να οδηγήσει στην σε βάθος κατανόηση των διαδικασιών μέσω των οποίων μαθητές και δάσκαλοι συνδιαμορφώνουν την παραγόμενη μάθηση. (Πουρκός, 2010)

Τέλος, σε σχέση με την ειδική αγωγή πολλοί ερευνητές που ακολουθούν αυτό το παράδειγμα υποστηρίζουν πως οι ειδικές ανάγκες είναι προϊόν του τρόπου λειτουργίας των γενικών σχολείων και αναζητούν τις πρακτικές που διευκολύνουν την ένταξη, ενσωμάτωση ή συμπερίληψη, ώστε να μη χρειάζεται η τοποθέτηση μαθητών σε ειδικά σχολεία. Το κοινωνικό μοντέλο

της αναπηρίας δεν αρνείται τις σημαντικές επιπτώσεις που έχουν οι βλάβες στις ζωές των αναπήρων, αλλά πρεσβεύει πως τα άτομα με ειδικές ανάγκες αναπηροποιούνται εξαιτίας της αποτυχίας της κοινωνίας να εξυπηρετήσει τις ανάγκες τους. Η αναπηρία λοιπόν δεν είναι προϊόν ατομικών περιορισμών και αποτυχιών, αλλά κοινωνική κατασκευή. (Barnes, Oliver & Barton 2014:47)

Το κριτικό παράδειγμα έχει κοινά σημεία με το ερμηνευτικό, αλλά διαφέρει ως προς τη θεώρηση των σκοπών της έρευνας. Σκοπός της έρευνας δεν είναι απλώς η καταγραφή και η ερμηνεία των φαινομένων, αλλά η ενημέρωση, ενδυνάμωση και στήριξη των συμμετεχόντων, ώστε να αναλάβουν δράση για την αλλαγή της υπάρχουσας κατάστασης. Αφετηρία είναι η ανάγκη αλλαγής προσανατολισμού της μελέτης των ειδικών αναγκών από τους τρόπους στους οποίους οι ατομικοί περιορισμοί συμβάλλουν στον αποκλεισμό των ατόμων με ειδικές ανάγκες από την κοινωνική ζωή προς τους τρόπους με τους οποίους τα περιβαλλοντικά και πολιτισμικά εμπόδια τους καθιστούν ανάπηρους. Οι κριτικοί ερευνητές πιστεύουν πως και οι ερμηνευτικοί ερευνητές διεξάγουν τις έρευνές τους πάνω σε αδύναμους συμμετέχοντες και προστατεύουν τα συμφέροντα των επαγγελματιών της ειδικής αγωγής και των δεδομένων καταπιεστικών κοινωνικών δομών. Ο Oliver, άτομο με ειδικές ανάγκες και ο ίδιος, υποστηρίζει πως η ερμηνευτική έρευνα είναι τόσο αποξενωτική όσο και των θετικιστών και πως μόνο με την αλλαγή των κοινωνικών σχέσεων της ερευνητικής παραγωγής μέσω της ανάπτυξης του ερευνητικού παραδείγματος της χειραφέτησης μπορεί να παραχθεί μη αποξενωτική έρευνα. (Oliver,1992). Οι έρευνες που εντάσσονται σε αυτό το παράδειγμα στοχεύουν στη χειραφέτηση των περιθωριοποιημένων και καταπιεσμένων από το σύστημα συμμετεχόντων και στον κοινωνικό μετασχηματισμό. Στο επιχείρημα του θετικισμού ότι η συμμετοχή προκαλεί μεροληψία που «μολύνει» την έρευνα, οι θεωρητικοί της κριτικής θεωρίας αντιπαραθέτουν την άποψη πως η συμμετοχή παράγει εύστοχους προβληματισμούς και πως η συμμετοχή των ερευνητών σε κοινωνικά κινήματα ενισχύει την ικανότητά τους για ανάληψη ιστορικής δράσης.

Εναλλακτικές ποιοτικές μέθοδοι όπως οι αφηγήσεις ζωής, οι προσωπικές ιστορίες, αυτοβιογραφίες (narrative research) κ.ά., αλλά και πιο συνηθισμένες όπως η συνέντευξη, παρέχουν τη δυνατότητα να ακουστεί η

φωνή των συμμετεχόντων. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες δεν αποτελούν παθητικά αντικείμενα παρατήρησης ή χειρισμών από την πλευρά του ερευνητή, αλλά συνδιαμορφώνουν την ατζέντα της έρευνας, δηλαδή τους σκοπούς της, και έχουν λόγο σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας καθώς και στην αξιοποίηση των προϊόντων της έρευνας. (Nind, 2008) Η έμφαση σε αλληλεπιδραστικές ή διαλογικές μεθόδους εκτείνεται πέρα από την ενσυναίσθηση του ερευνητή για το υποκείμενο, της οποίας τη σημασία τονίζει το ερμηνευτικό παράδειγμα. Η έμφαση στα προσωπικά νοήματα των συμμετεχόντων δίνει τη δυνατότητα να ακουστούν αυτοί στους οποίους είχε στο παρελθόν αφαιρεθεί ο λόγος ή ήταν περιθωριοποιημένοι. (Brantlinger et. al., 2005; Charman, 2010) Το ενδιαφέρον εστιάζεται στην ενδυνάμωση των συμμετεχόντων μέσω της κριτικής συνειδητοποίησης και στην πολιτική ανάμειξή τους σε χειραφετικούς αγώνες. Η χειραφετική προσέγγιση διέπεται από τις αρχές της κριτικής θεωρίας και προωθεί την έρευνα με προσανατολισμό στη δράση στοχεύοντας στην αποκάλυψη της κοινωνικής καταπίεσης που δέχονται τα άτομα με ειδικές ανάγκες, στην αλλαγή των κυρίαρχων αντιλήψεων για την αναπηρία και στη διευκόλυνση των αγώνων των αναπήρων για πολιτική αλλαγή.

Ο Barnes, από τους κύριους εκπροσώπους της, σημειώνει πως η έρευνα της χειραφέτησης (emancipatory research) αφορά τη συστηματική απομυθοποίηση των δομών και των διαδικασιών που δημιουργούν την αναπηρία και την εδραίωση ενός βιώσιμου διαλόγου μεταξύ της ερευνητικής κοινότητας και των ατόμων με αναπηρία με σκοπό τη διευκόλυνση της ενσωμάτωσής τους σε αυτήν (Barnes,1992).Υποστηρίζει επίσης πως ο ερευνητής είναι είτε με το μέρος των ατόμων με αναπηρία είτε ένας από τους καταπιεστές τους. (Barnes,1996). Ο Oliver υποστηρίζει πως στόχος της χειραφετικής έρευνας δεν είναι να ενδυναμώνει τους ανθρώπους, αλλά από τη στιγμή που οι ίδιοι αποφασίζουν να ενδυναμώσουν τους εαυτούς τους, να κάνει ό,τι μπορεί για να διευκολύνει τη διαδικασία. Οι ερευνητές επομένως πρέπει να παραιτηθούν από την παραδοσιακή τους αυτονομία και «να μάθουν πώς μπορούν να θέτουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους στην υπηρεσία των ερευνητικών τους υποκειμένων, ώστε εκείνοι να μπορούν να τις αξιοποιούν με

όποιο τρόπο επιθυμούν.» (Oliver, 1992: 111) Όσον αφορά στην επιλογή μεθοδολογιών και μεθόδων ο ίδιος αποδέχεται τον πλουραλισμό.

Τα τελευταία χρόνια έχει τονιστεί η ανάγκη χρήσης καλών πρακτικών στην εκπαίδευση που να βασίζονται σε έρευνες σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους (evidence based practice). Βασικό στοιχείο επαγγελματισμού θεωρείται το να επιλέγει ο εκπαιδευτικός πρακτικές βασισμένες σε δεδομένα και στη συνέχεια να πραγματοποιεί άμεσες και συχνές μετρήσεις των επιδόσεων του μαθητή που θα λειτουργούν ανατροφοδοτικά, δηλαδή θα αποτελούν βασική πηγή καθοδήγησης για την τροποποίηση της διδασκαλίας του, προκειμένου να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητά της. Η έρευνα αποτελεί έτσι αναπόσπαστο στοιχείο της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, που του επιτρέπει να λαμβάνει επιστημονικά τεκμηριωμένες αποφάσεις. Η βιωμένη εμπειρία των εκπαιδευτικών της πράξης είναι ασφαλώς πολύ σημαντική, θα πρέπει όμως να βρίσκεται σε διαρκή διάλογο με τους θεωρητικούς προβληματισμούς των επιστημόνων και τα έγκυρα και αξιόπιστα ερευνητικά δεδομένα στο χώρο της αγωγής. (Αθανασίου, 2007:119, Porter, 2015; Σαραφίδου, 2011:126)

Συχνές στον εκπαιδευτικό χώρο είναι οι έρευνες που συγκρίνουν πειραματικές ομάδες με ομάδες ελέγχου σε έναν ημιπειραματικό σχεδιασμό. Κάποιοι ερευνητές εκφράζουν φόβους πως θα δοθεί έτσι περισσότερη έμφαση στην ποσοτική έρευνα και θα γενικευτούν, δηλαδή θα αποπλαισιωθούν τα συμπεράσματα. Η αναζήτηση αυτού που είναι *αποδεδειγμένα* αποτελεσματικό παραβλέπει το ερώτημα «*τι είναι αποτελεσματικό, για ποιον και σε ποιο πλαίσιο*», το οποίο είναι ιδιαίτερα σημαντικό στην περίπτωση των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Οι έρευνες μικρής κλίμακας που πραγματοποιούνται από εκπαιδευτικούς μπορούν να φανούν πολύ χρήσιμες. Υποστηρίζεται η άποψη πως, αν κάθε εκπαιδευτικός συνεισέφερε μια μελέτη περίπτωσης χρησιμοποιώντας ισχυρό επιστημονικό σχεδιασμό, θα μπορούσε να δώσει μια εικόνα για το αν μια συγκεκριμένη πρακτική είναι αποτελεσματική σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο καθώς και ποιους αφορά. (Ghesquière et. al.2004 ; Porter 2015)

Μεγάλο μέρος των ερευνών όπου άτομα με ειδικές ανάγκες συμμετέχουν ως συνεργάτες έχει επικριθεί για την αποτυχία να έχει σοβαρή επίπτωση στις υπηρεσίες για άτομα με ειδικές ανάγκες και την ποιότητα της ζωής τους. (Oliver 1992). Ομοίως, οι κριτικές της εκπαιδευτικής έρευνας συχνά επικεντρώνονται στην «έλλειψη συνάφειας σε σχολεία και τάξεις» (Barton, 1998: 32) Υπάρχουν σαφείς ομοιότητες μεταξύ των επικρίσεων κατά της έρευνας στο χώρο της αναπηρίας και των επικρίσεων κατά της εκπαιδευτικής έρευνας που διατυπώθηκαν από εκπαιδευτικούς σχετικά με τη στρεβλή εκπροσώπηση της εμπειρίας των ίδιων και των μαθητών τους και την αποτυχία της να επιφέρει αλλαγή. (Barnes & Sheldon, 2007)

Από την άλλη, είναι γεγονός πως, αν και υψηλής ποιότητας εκπαιδευτική έρευνα έχει δημοσιευτεί τις τελευταίες δεκαετίες σε πολλά περιοδικά και βιβλία, η επίδρασή της στην εκπαιδευτική πράξη είναι μηδαμινή. Αυτό, όπως υποστηρίζεται, δεν οφείλεται στην έλλειψη ενημέρωσης των εκπαιδευτικών, αλλά στη φύση των ερωτημάτων και στη σχέση τους με το επίπεδο της καθημερινής τους πρακτικής. (Καρασαββίδης 2010, Odom et. al. 2005) . Άλλοι επιστήμονες θέτουν ωστόσο το ζήτημα ότι πολλοί εκπαιδευτικοί με μακρόχρονη θητεία στην εκπαίδευση έχουν διαμορφωμένες απόψεις και πρακτικές, τις οποίες πολύ δύσκολα τροποποιούν και είναι δύσπιστοι όσον αφορά τη σκοπιμότητα και τη χρησιμότητα των εκπαιδευτικών ερευνών. (Αθανασίου, 2007:21, 119).

Όπως αναφέρει η Σαραφίδου, «Η αντίληψη των εκπαιδευτικών της πράξης ότι η έρευνα δεν σχετίζεται με τα ζητήματα που τους απασχολούν, ότι είναι κατακερματισμένη και όχι επαρκώς πειστική, καθώς και οι δυσκολίες πρόσβασης σε αυτήν, τόσο σε φυσικό όσο και σε γνωστικό επίπεδο, αποτελούν εμπόδια για την αλλαγή πεποιθήσεων, στάσεων και πρακτικών, με αποτέλεσμα να καταφεύγουν στην εμπειρία ως προσφορότερη πηγή γνώσης.» (Σαραφίδου, 2011:125). Σε έρευνα διερεύνησης των εφαρμοζόμενων μεθόδων διδασκαλίας σε σχολική μονάδα ειδικής αγωγής και επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, οι ερευνήτριες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί, αν και αναγνωρίζουν πως οι μέθοδοι διδασκαλίας αντιμετωπίζουν με συγκεκριμένο τρόπο τους ίδιους και τους μαθητές, «είτε επιλέγουν παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, είτε εμπειρικά προσπαθούν να επιτύχουν τους στόχους των

σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας μέσα από την εφαρμογή καλυμμένων παραδοσιακών μεθόδων».(Κούκουρα & Ντεροπούλου, 2013:182).

Ένα επιπλέον ζήτημα δημιουργείται από την αμφισβήτηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων που προέρχεται από ερευνητές του άλλου επιστημονικού παραδείγματος. Οι ποιοτικές έρευνες έχουν αποκτήσει μεγαλύτερη αποδοχή από αυτήν που είχαν στο παρελθόν. Ωστόσο απέχουν ακόμα πολύ από το να είναι εξίσου αποδεκτές με τις ποσοτικές, οι οποίες εξακολουθούν να κυριαρχούν. Η έμφαση στις μετρήσεις και στον πειραματισμό στην εκπαιδευτική έρευνα είναι έντονη και προτεραιότητα στη χρηματοδότηση των ερευνητικών προγραμμάτων δίνεται στις ποσοτικές έρευνες, οπότε πολλοί ερευνητές αντιλαμβάνονται ότι η χρηματοδότηση των ερευνών τους εξαρτάται από τη χρήση των συγκεκριμένων μεθόδων.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η νομοθεσία των ΗΠΑ: *No Child Left Behind* (NCLB, 2002). Στόχος του νόμου ήταν η βέλτιστη δυνατή εκπαίδευση, μέσω πρακτικών που βασίζονται αποδεδειγμένα σε επιστημονική έρευνα, στην οποία όμως περιλαμβάνονταν σύμφωνα με το νόμο μόνο πειραματικές ή ημιπειραματικές μελέτες.⁶ Τα αποτελέσματα όμως αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής και η έμφαση που δόθηκε στις επιδόσεις των μαθητών σε σταθμισμένα τεστ οδήγησε στον περιορισμό των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος υπέρ των εξεταζόμενων μαθημάτων και στην παραμέληση των συναισθηματικών, κοινωνικών και ατομικών αναγκών των μαθητών. (Heilig, Cole & Aguilar, 2010). Ιδιαίτερα για τα άτομα με αναπηρίες αυτό είχε ως συνέπεια να εστιάσουν οι εκπαιδευτικοί την προσοχή τους στο πώς διαφέρουν αυτά από τις καθιερωμένες νόρμες παρά στα οφέλη της συνεκπαίδευσης στην εκπαιδευτική κοινότητα. Οι διαχρονικές έρευνες που διενεργήθηκαν τη δεκαετία που ακολούθησε έδειξαν πως οι μαθητές με αναπηρίες που συμπεριλήφθησαν στη γενική εκπαίδευση εξακολούθησαν να έχουν χαμηλότερες επιδόσεις από τους μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες και επιπλέον ότι η απόσταση μεταξύ τους μεγαλώνει όσο προχωρούν σε επόμενες τάξεις. Αναγνωρίζοντας την έλλειψη προόδου των μαθητών- παρά τη στροφή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και τη στροφή στον τρόπο αξιολόγησης-, η κυβέρνηση Ομπάμα το 2011

⁶ Βλ. σχετικό νόμο : <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html>

τροποποίησε σε δύο καίρια σημεία την εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση με τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, υιοθετώντας τρόπους αξιολόγησης πιο κατάλληλους για τους μαθητές αυτούς, αλλά και αλλάζοντας τα αναλυτικά προγράμματα, έτσι ώστε ο σχεδιασμός τους να βασίζεται στις αρχές της ολιστικής μάθησης (*Universal Design for Learning*) ανταποκρινόμενος στις ανάγκες όλων των μαθητών. Στο σχεδιασμό αυτό οι τέχνες έχουν σημαντικό ρόλο, καθώς ο ρόλος τους στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και στη μείωση της διαφοράς των επιδόσεων των μαθητών είναι ελπιδοφόρος. (Hornstein, 2012; Krakaur, 2014)

Το ζήτημα της μεθόδου και των χρησιμοποιούμενων ερευνητικών εργαλείων στην ειδική αγωγή είναι πάντα επίκαιρο. Μια διέξοδο προσφέρουν οι μεικτές μέθοδοι. Οι σχεδιασμοί μεικτών μεθόδων είναι διαδικασίες για τη συγκέντρωση, ανάλυση και ανάμειξη ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων σε μία μελέτη, που βασίζεται στο επιχείρημα ότι ο συνδυασμός και των δύο μορφών δεδομένων εξασφαλίζει καλύτερη κατανόηση του ερευνητικού προβλήματος. (Creswell, 2011:592; Σαραφίδου, 2011:94-123) Στα πλεονεκτήματα των μεικτών μεθόδων αναφέρονται η αντιστάθμιση των αδύνατων σημείων κάθε μεθόδου ξεχωριστά (αρχή της συμπληρωματικότητας) και η παροχή πιο τεκμηριωμένων συμπερασμάτων μέσω της διασταύρωσης των ευρημάτων (αρχή του τριγωνισμού). (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010)

Ένα σημαντικό παράδειγμα εφαρμογής μεικτής μεθόδου είναι η μελέτη των Rosenthal & Jacobson (1968) *Pygmalion in the classroom*. Η υπόθεση της έρευνας ήταν πως, όταν σε ένα δάσκαλο δημοτικού σχολείου παρέχονται πληροφορίες (όπως βαθμολογίες IQ) που δημιουργούν ορισμένες προσδοκίες σχετικά με το υψηλό ή χαμηλό δυναμικό των μαθητών του, ο δάσκαλος μπορεί να συμπεριφερθεί εν αγνοία του με τρόπους που διακριτικά ενθαρρύνουν ή να διευκολύνουν την απόδοση των μαθητών που φαίνεται πως έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας. Πράγματι η έρευνα έδειξε πως οι μαθητές που είχαν υποδειχθεί ως ικανοί για σχολική επιτυχία- χωρίς αυτό να ισχύει- σημείωσαν μεγαλύτερη βελτίωση στην ανάπτυξή τους. Αυτή η ουσιαστικά αυτοεκπληρούμενη προφητεία στην πραγματικότητα προκαλεί τις υψηλές επιδόσεις των μαθητών, πιθανόν σε βάρος αυτών για τους οποίους υπάρχουν χαμηλότερες προσδοκίες. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικά

ποσοτικές μέθοδοι (τυχαίο δείγμα, πειραματικός σχεδιασμός) και ποιοτικές μέθοδοι (συνεντεύξεις, παρατηρήσεις, ποιοτική ανάλυση δεδομένων). (Brantlinger et. al., 2005)

Όπως η έρευνα μεικτών μεθόδων, η έρευνα δράσης χρησιμοποιεί ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, εστιάζει όμως στην πρακτική εφαρμογή τους. Ξεκίνησε από τον Kurt Lewin ως συνεργατική αντιμετώπιση πρακτικών κοινωνικών προβλημάτων και χαρακτηρίζεται από διαδοχικούς κύκλους διάγνωσης-σχεδιασμού-δράσης-παρατήρησης-αναστοχασμού. Στα σχολεία χρησιμοποιεί συστηματικές διαδικασίες που πραγματοποιούνται από διδάσκοντες ή άλλα άτομα μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο με σκοπό τη συγκέντρωση πληροφοριών για τους τρόπους που λειτουργεί το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, τη διδασκαλία, τη μάθηση και τη βελτίωσή τους. (Σαραφίδου, 2011:82)

Μερικές φορές η έρευνα πηγάζει από την ανάγκη επίλυσης ενός προβλήματος. Άλλοτε ο ερευνητής προσπαθεί να ενδυναμώσει και να χειραφετήσει άτομα από καταστάσεις που περιορίζουν την ανάπτυξη και τον αυτοπροσδιορισμό τους. Η έρευνα δράσης ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναλογίζονται τις πρακτικές τους, προάγει μια διαδικασία ελέγχου νέων ιδεών και εισαγωγής αλλαγών στα σχολεία. Επιπλέον, καλλιεργεί μια συμμετοχική προσέγγιση στην εκπαίδευση και ενδυναμώνει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των άλλων εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως διευθυντές, σχολικοί σύμβουλοι, γονείς, κοινωνικοί φορείς- στην περίπτωση της ειδικής αγωγής και ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές και ειδικό βοηθητικό προσωπικό. (European Agency for Development in Special Needs Education, 2013:21-22, 29)

Σημαντικό είναι επίσης πως η έρευνα δράσης βάζει τους εκπαιδευτικούς στη θέση μαθητών που προσπαθούν να γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στην πρακτική και το όραμά τους για την εκπαίδευση. Μερικοί θεωρούν ότι πρόκειται για μια ανεπίσημη διαδικασία έρευνας, επειδή δεν πραγματοποιείται από ακαδημαϊκούς ερευνητές, μπορεί να μη διαθέτει τη συστηματικότητα μιας επιστημονικής προσέγγισης και έχει πρακτικό χαρακτήρα. Ωστόσο παίζει ένα σημαντικό ρόλο για το διδάσκοντα-ερευνητή και για τις βασισμένες σε σχολεία

ομάδες μελέτης των τοπικών εκπαιδευτικών ζητημάτων καθώς και για την ανανέωση των εκπαιδευτικών πρακτικών, καθώς οι έρευνες-δράσεις έχουν το πλεονέκτημα της άμεσης διάχυσης των αποτελεσμάτων τους σε τοπικό επίπεδο. (Αθανασίου, 2007:329-332; Creswell, 2011:638-669; Σαραφίδου, 2011:84)

Οι βασικές αρχές της έρευνας δράσης που προσδιορίζονται από τον Mills, όπως αναφέρονται στον Creswell, εστιάζουν στο ρόλο των εκπαιδευτικών ως στοχαστικών επαγγελματιών, ως μαθητών και ως ερευνητών σε έρευνες μικρής κλίμακας:

- Οι διδάσκοντες-ερευνητές δικαιούνται να μελετήσουν μια πρακτική ως μέρος της δικής τους συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης.
- Είναι αφοσιωμένοι όχι μόνο στη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη αλλά και στη σχολική βελτίωση.
- Θέλουν να αναστοχαστούν τις πρακτικές που εφαρμόζουν, μόνοι τους ή σε συνεργασία με ομάδες μέσα στο σχολείο που αποτελούνται από μαθητές, διδάσκοντες και εκπαιδευτικά στελέχη.
- Χρησιμοποιούν συστηματικές διαδικασίες για τη μελέτη των προβλημάτων τους και όχι οποιονδήποτε τυχαίο σχεδιασμό.
- Επιλέγουν έναν τομέα εστίασης, αναγνωρίζουν τα προβλήματα, προβαίνουν σε ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, προσδιορίζουν τις τεχνικές συγκέντρωσης δεδομένων, συντάσσουν ένα σχέδιο για την καθοδήγηση της έρευνας, αναλύουν και ερμηνεύουν δεδομένα (Creswell, ό.π.)

Η έρευνα δράσης δεν είναι τακτική, κανονική και γραμμική, αλλά μια σπειροειδής διαδικασία επανάληψης και αναθεώρησης. Μέσα από μια σπείρα αναστοχασμού και δράσης οι διδάσκοντες αναλογίζονται τους ρόλους τους ως εκπαιδευτικών, δοκιμάζουν μια ενέργεια και καταλήγουν στο τι έμαθαν και τι πέτυχαν χάρη στην ενέργεια αυτή, ενδεχομένως τροποποιούν τη δράση τους και ξαναδοκιμάζουν κλπ. Σκοπός είναι η έρευνα δράσης να οδηγήσει σε κάποια αλλαγή ή στην επίλυση ενός προβλήματος.

Ο αναστοχασμός και η έρευνα- δράση του εκπαιδευτικού έρχεται σε αντίθεση με προσεγγίσεις που τον θεωρούν απλώς έναν τεχνικό, που θα πρέπει να εφαρμόσει επιβεβλημένες πρακτικές ή θεωρίες που έχουν θεσμοθετηθεί από την επίσημη έρευνα. Επίσης δεν πρέπει να συνδέεται με επιδιώξεις που στοχεύουν στην αύξηση της αποδοτικότητας του ώστε να προσεγγίσει επιβεβλημένους στόχους που αφορούν τον ίδιο ή τις επιδόσεις των μαθητών του. Η έρευνα-δράση ξεκινά από τη διάθεση του ατόμου να αναπτύξει μια διαλογική σχέση με τον εαυτό του αλλά και με τους άλλους-«κριτικούς φίλους»- στις κοινότητες πρακτικής που συμμετέχει, να βελτιώσει το σύνολο των αξιών που συνδέονται με την πρακτική του και μέσω αυτών την ίδια του την πρακτική. (Κατσαρού, 2010)

Η μελέτη περίπτωσης χαρακτηρίζεται από τη λεπτομερή έρευνα συγκεκριμένων περιπτώσεων ώστε να κατανοηθούν και να περιγραφούν σε βάθος, αλλά και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας θεωρίας. Είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στην ειδική αγωγή, όπου οι ατομικές διαφορές των μαθητών είναι πολύ έντονες και όπου συνυπάρχουν διάφορες εκπαιδευτικές δομές. (Ghesquière et. al.,2004).Τα υποκείμενα της έρευνας μπορεί να είναι μεμονωμένα άτομα, ομάδες ατόμων, αλλά και ευρύτερες ομάδες, όπως τα σχολεία και οι οργανισμοί, καθώς και ένα φαινόμενο, μια δραστηριότητα ή μια διαδικασία, πχ. ένα πρόγραμμα. Ο ερευνητής ασχολείται με μία ειδική ή σπάνια περίπτωση ή περιγράφει ένα ζήτημα μέσα από μερικές χαρακτηριστικές περιπτώσεις. (Αθανασίου, 2007:340-347; Horner et. al., 2005; Σαραφίδου, 2011:79).

Ίσως η παλαιότερη μελέτη σχετική με την ειδική αγωγή είναι μια προδρομική μελέτη περίπτωσης. Πρόκειται για την εργασία του Γάλλου γιατρού Itard "*The Wild Boy of Aveyron*", όπου περιγράφεται η προσπάθειά του να εκπαιδεύσει και να «εκπολιτίσει» ένα «άγριο αγόρι» που ονόμασε Victor. Το αγόρι, που βρέθηκε στο δάσος στα τέλη του 18^{ου} αιώνα, έχοντας στερηθεί την οικογένειά του και τη φροντίδα της από μικρό, παρουσίαζε σοβαρή αναπτυξιακή καθυστέρηση. Οι προσπάθειες του Itard, που συστηματικά πειραματίστηκε με διάφορους τύπους παρεμβάσεων, και η προσεκτική καταγραφή της αντίδρασης του αγοριού θα μπορούσαν επίσης να θεωρηθούν ως έρευνα δράσης. Ένα ακόμη πρώιμο παράδειγμα με στοιχεία μελέτης περίπτωσης αλλά και έρευνας-δράσης- όπως παρατηρούν οι Brantlinger και συν.- είναι η εργασία της

δασκάλας Anne Sullivan με την Helen Keller, που ήταν τυφλή και κωφή με παντελή έλλειψη ομιλίας, και αφορά τις πρωτοποριακές προσπάθειες της δασκάλας να αναπτύξει έναν κώδικα επικοινωνίας μαζί της. Αξιοσημείωτο είναι πως η Keller, που εξελίχθηκε σε συγγραφέα, πολιτική ακτιβίστρια και λέκτορα περιγράφει η ίδια αυτές τις προσπάθειες στο βιβλίο με την ιστορία της ζωής της. (Brantlinger et. al., 2005).

Τέτοιου είδους ποιοτικές έρευνες δεν σκοπεύουν στην εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων, αλλά μάλλον στην παροχή αποδείξεων βασισμένων στην σε βάθος έρευνα και την πυκνή περιγραφή συγκεκριμένων ατόμων και εκπαιδευτικών πλαισίων, με την προσδοκία οι αναγνώστες να βρουν ομοιότητες και αναλογίες με τις δικές τους συνθήκες και να χρησιμοποιήσουν αυτές τις πληροφορίες στο δικό τους χώρο εργασίας. (Brantlinger et. al., 2005; Horner et. al., 2005; Vance & Clegg, 2012)

2.6. Η έρευνα της σχέσης της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) με τις γλωσσικές δεξιότητες

2.6.1. ΔΤΕ και οι γλωσσικές δεξιότητες παιδιών με τυπική ανάπτυξη

Ένας μικρός αριθμός γλωσσολόγων ενδιαφέρθηκε για τη χρήση της ΔΤΕ ως εργαλείου για την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων. Ένας από αυτούς ήταν ο Moffet (1968), που υποστήριξε πως το Δράμα πρέπει να έχει κεντρική θέση στο αναλυτικό πρόγραμμα όσον αφορά τη γλώσσα. Η παιδαγωγική προσέγγιση της γλώσσας μέσω του δράματος ισχυρίζεται πως αποτελεί την καλύτερη μεθοδολογία, καθώς το παιδί χρησιμοποιεί την ίδια τη γλώσσα για να μάθει για αυτήν. Ανέπτυξε επιπλέον ένα μοντέλο για το δράμα σε σχέση με τη γλωσσική εκπαίδευση, επικεντρώνοντας στην κοινωνική διάσταση της γλώσσας και στον αυτοσχέδιο διάλογο ως λεκτική συνεργασία ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και ως μέσο ανάπτυξης της σκέψης και της γλώσσας τους με ενεργό και επικοινωνιακό τρόπο (Κοντογιάννη, 1998 :128-129, Landy, 1982:42-49).

Στην Αγγλία, πρωτοπόρο στην εφαρμογή ΔΤΕ, το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα του 1990 επέβαλε το δράμα ως εργαλείο για τους καθηγητές της γλώσσας. Και σε άλλες χώρες το δράμα χρησιμοποιήθηκε για την ενδυνάμωση της γλωσσικής μάθησης στη μητρική ή στην ξένη γλώσσα. (Stinson, 2006). Η συμβολή της ΔΤΕ στον τομέα των γλωσσικών δεξιοτήτων είναι μεγάλη, αφού «είναι μια φυσική ευκαιρία για σκόπιμη άσκηση του εκφρασμένου λόγου καθώς και ένα εργαλείο έκφρασης που αναπτύσσει την τεχνική του λόγου, ιδιαίτερα της άρθρωσης» (Κοντογιάννη, 2012α:65). Εξάλλου, ο Bruner είχε υποστηρίξει ότι τα παιδιά εξασκούν τις γλωσσικές τους δεξιότητες πιο εύκολα μέσα από το παιχνίδι της προσποίησης οικοδομώντας πάνω στις πρότερες γνώσεις τους. (Bruner, 1983:60-69).

Στη διαδικασία ανάπτυξης των δραματικών δραστηριοτήτων υπάρχει αύξηση της λεκτικής αλληλεπίδρασης των μαθητών μεταξύ τους και με το δάσκαλο, ενώ στα άλλα μαθήματα συνήθως μονοπωλούν το λόγο οι καλοί μαθητές. Η δραματική πράξη απαιτεί γρήγορους διαλόγους και αντιδράσεις. Έτσι υποχωρούν οι αναστολές του παιδιού κι αναπτύσσεται η γλωσσική ετοιμότητα και η ευελιξία. Υποδυόμενο διάφορους ρόλους πειραματίζεται σχετικά με την καταλληλότητα των τύπων ομιλίας και μαθαίνει να προσαρμόζει την έκφρασή του στα διάφορα πλαίσια. Έτσι, μπορεί να συνειδητοποιήσει τις τοπικές διαλέκτους, τη διαφορά του γραπτού λόγου από την καθημερινή ομιλία, τη γλώσσα της ευγένειας, του δρόμου, των περιθωριακών ομάδων, της τηλεόρασης, της πολιτικής, του αθλητισμού, την επιστημονική ορολογία. Με τη ΔΤΕ εμπλέκονται ανάγνωση, αφήγηση και κοινωνικές καταστάσεις και τα παιδιά μπορούν να εξερευνήσουν τη δομή της γλώσσας, το λεξιλόγιο, τους τρόπους οργάνωσης του προφορικού και γραπτού λόγου αλλά και τις συμβάσεις των διαφόρων μουσικών και λογοτεχνικών ειδών. (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007:49; Baldwin & Fleming, 2002:17-30; Κοντογιάννη, 2008:123-125; Somers, 1994:107; Stinson, 2006; Τσιάρας, 2004:104-105)

Ποικίλες τεχνικές και δραστηριότητες είναι στη διάθεσή τους: αυτοπαρουσίαση και αλληλοπαρουσίαση, διαπραγματεύσεις και αντιπαραθέσεις, γραφή ημερολογίου, μηνυμάτων, συνθημάτων και γραμμάτων, φουσαλίδες σκέψης και μπαλόνια λόγου, δημιουργία ποιημάτων, ρυθμικές ή παραδοσιακές αποδόσεις ποιημάτων και φράσεων, φωνολογικά παιχνίδια,

παροιμίες και αινίγματα, λίστες και λεξικά, «ο μανδύας του ειδικού», δραματοποιήσεις ποιημάτων, παραμυθιών κλπ, «θέατρο της αγοράς», γραφικές ασκήσεις, δημιουργία ιστοριών, λίστες, τηλεφωνικές συνδιαλέξεις, τηλεοπτικές εκπομπές, διαφημίσεις, αιτήσεις, τίτλοι εφημερίδων, παιχνίδια ρόλων, χαρακτήρες που μονολογούν, χορικός λόγος, συγγραφή σεναρίων κ.ά. (Κοντογιάννη, 2008:122-125; Woolland, 2010: 184-185)

Πολλοί σημαντικοί ερευνητές ασχολήθηκαν με τη μελέτη της επίδρασης του εκπαιδευτικού δράματος στις γλωσσικές ικανότητες.

Η Betty-Jane Wagner, μελετώντας 32 ημιπειραματικές μελέτες σχετικά με την επίδραση της ΔΤΕ στον προφορικό λόγο μαθητών από την προσχολική ηλικία μέχρι τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σημειώνει ότι 25 από αυτές συμπεραίνουν ότι οι εμπειρίες ποικίλων μορφών εκπαιδευτικού δράματος επιδρούν θετικά στην εκμάθηση της γλώσσας. Τα αποτελέσματα των ερευνών που ανέλυσε καταδεικνύουν πως μέσω της ΔΤΕ βελτιώθηκε ο αυθόρμητος λόγος των μαθητών, η ευχέρεια, η άρθρωση, το λεξιλόγιο και η χρησιμοποίηση διαφορετικών ιδιωμάτων. Επιπλέον, βελτιώθηκε η εκφραστική γλώσσα, η τήρηση των γραμματικών κανόνων, η περιπλοκότητα της συντακτικής δομής, η κατανόηση αφηγηματικού λόγου, η χρήση διευρυμένου λεξιλογίου, η οργάνωση και ανάπτυξη ιστοριών και η αφηρημένη σκέψη, αλλά και ικανότητες που αφορούν την εκμάθηση δεύτερης γλώσσας. (Wagner, 1998:34-56, Wagner, 2002:5) Επίσης θετικά είναι τα αποτελέσματα των ερευνών που αφορούν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και άλλες κατηγορίες ειδικών πληθυσμών, όπως παιδιά χαμηλής κοινωνικοοικονομικής προέλευσης (Catterall 1998)

Επίσης, η ΔΤΕ αποτελεί μέσο υποβοήθησης του εγγραμματισμού (Bluiett,2009:48-50& 54; Mielonen& Paterson, 2009:22; Wagner, 1998:173-198; Wagner,2002:5) της αναγνωστικής ικανότητας (Catterall, Chapleau & Iwanaga 1999:14) και εμπλουτισμού του λεξιλογίου των μαθητών (Mages, 2008:128). Άλλοι ερευνητές βρήκαν θετική συσχέτιση του δραματικού παιχνιδιού με τη βελτίωση του γραπτού λόγου και τη λογοτεχνική χρήση της γλώσσας (Anderson & Berry, 2014; Τσιάρας,2014:142; Wagner,2002:10).

Η Ann Podlozny μελέτησε 200 έρευνες που διενεργήθηκαν από το 1950 ως το 1995 και αφορούσαν στον έλεγχο της υπόθεσης ότι η εφαρμογή της ΔΤΕ βελτιώνει τις ικανότητες σε διάφορους ακαδημαϊκούς τομείς. Ποσοστό μεγαλύτερο από 40% αυτών των ερευνών αφορούσαν το γλωσσικό τομέα. Στη συνέχεια πραγματοποίησε μετα-ανάλυση σε 80 από αυτές που αφορούσαν στο εκπαιδευτικό Δράμα ως αναπόσπαστο μέρος του αναλυτικού προγράμματος και στην επίδρασή του στις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών. Επίσης αναφέρεται σε δύο άλλες μετα-αναλύσεις, αυτή των Kardash και Wright το 1986 και αυτή του Conard το 1992 και συγκρίνει τα αποτελέσματά τους με τα δικά της. (Podlozny, 2001)

Όπως συνοψίζει η ίδια, η μετα-ανάλυση 16 ερευνών των Kardash και Wright αναφέρει μια υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ του Δράματος και μιας πληθώρας αποτελεσμάτων στο γνωστικό τομέα, μεταξύ των οποίων και ο προφορικός λόγος. Οι ερευνητές βρήκαν ότι εντονότερη συσχέτιση βρέθηκε σε μικρότερης ηλικίας μαθητές και σε πληθυσμούς τυπικής ανάπτυξης παρά σε «ειδικούς» πληθυσμούς, όπως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και μαθητές από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Βρήκαν ακόμα πως η επίδραση του Δράματος ήταν ανάλογη με τη διάρκεια της κάθε παρέμβασης σε λεπτά, ενώ, παραδόξως, ήταν αντιστρόφως ανάλογη με τον αριθμό της συνολικής διάρκειας του προγράμματος σε εβδομάδες. Και η μετα-ανάλυση του Conard έδειξε θετική συσχέτιση μεταξύ του Δράματος και ακαδημαϊκών επιδόσεων, καθώς επίσης και μεγαλύτερη επίδραση σε νεότερους και τυπικούς πληθυσμούς. Ωστόσο, ο Conard βρήκε πως καλύτερα αποτελέσματα είχαν οι παρεμβάσεις που διήρκεσαν περισσότερες εβδομάδες και αφορούσαν έρευνες που δεν είχαν αυστηρό σχεδιασμό.

Η Podlozny ταξινόμησε τις έρευνες που μελέτησε σε επτά κατηγορίες, ανάλογα με το γλωσσικό τομέα που αναφέρονταν, ώστε να διευκρινιστούν καλύτερα τα αποτελέσματά τους αναφορικά με συγκεκριμένους τομείς: κατανόηση ιστορίας (προφορικός λόγος), κατανόηση ιστορίας (γραπτός λόγος), αναγνωστική ικανότητα, αναγνωστική ετοιμότητα, ανάπτυξη προφορικού λόγου, λεξιλόγιο, γραπτή έκφραση. Επίσης διέκρινε τρεις διαστάσεις της δραματικής παρέμβασης, ελπίζοντας να εξετάσει αν ένας ή περισσότεροι από αυτούς καθορίζει το βαθμό της επίδρασης του Δράματος στις γλωσσικές ικανότητες. Οι

διαστάσεις αυτές ήταν: α) το είδος της προσποίησης (διάλογος ή παντομίμα, ρόλοι που υποδύονται οι ίδιοι οι μαθητές ή χρήση κούκλας), β) η πλοκή (δομημένη, αν στους μαθητές δίδεται μια ιστορία ή ένα σενάριο να παίξουν, ή χαλαρή, αν τους δίνονται μόνο θέματα για αυτοσχεδιασμό) και γ) ο βαθμός ανάμειξης του εκπαιδευτικού. Σημαντικό είναι επίσης ότι, σε αντίθεση με τις δύο προαναφερόμενες μετα-αναλύσεις που αναφέρονται γενικά σε μαθητές που ανήκουν σε «ειδικές» κατηγορίες, η Podlozny κάνει διάκριση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες από τους μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Τέλος διακρίνει τις έρευνες που χρησιμοποιούν στον έλεγχό τους υλικό που έχουν παρουσιάσει θεατρικά οι μαθητές από αυτές όπου οι μαθητές ελέγχονται με βάση νέο υλικό, άρα αφορούν στη μεταφορά της μάθησης.

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το Δράμα είχε ισχυρή θετική επίδραση σε έξι από τους επτά γλωσσικούς τομείς που ελέγχθηκαν. Η μεγαλύτερη επίδραση αφορούσε την κατανόηση ιστοριών που επανέλαβαν γραπτά οι μαθητές και ακολουθούν κατά σειρά οι τομείς: γραπτή έκφραση, αναγνωστική ετοιμότητα, αναγνωστική ικανότητα και προφορικός λόγος. Το λεξιλόγιο επηρεάστηκε επίσης θετικά, αλλά η επίδραση δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Ο προφορικός λόγος έδειξε πιο θετική συσχέτιση με χαλαρή μορφή πλοκής ή συνδυασμό χαλαρής και δομημένης πλοκής παρά με δομημένη πλοκή αποκλειστικά. Το εύρημα εξηγείται πιθανόν- σύμφωνα με την ερευνήτρια- από το ότι η χαλαρή μορφή δίνει έμφαση στον αυτοσχεδιασμό, σε αυθόρμητους διαλόγους χωρίς προετοιμασία, που προάγουν την προφορική έκφραση, ενώ η πιο δομημένη μορφή βασίζεται σε μια συγκεκριμένη ιστορία ή σενάριο. Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου δε σχετίζεται άμεσα με τη δόμηση και την κατανόηση ιστοριών.

Σε σχέση με τη μεταφορά της μάθησης, η ανάλυση έδειξε επίσης ότι το δράμα προάγει ικανότητες που μεταφέρονται σε νέες καταστάσεις, καθώς οι μαθητές τα πήγαν εξίσου καλά όταν εξετάστηκαν με βάση νέο υλικό κι όταν εξετάστηκαν με βάση υλικό που είχαν δραματοποιήσει. Σε μία μάλιστα περίπτωση, που αφορούσε τον προφορικό λόγο, οι μαθητές είχαν καλύτερες επιδόσεις στο νέο υλικό.

Η διάρκεια της παρέμβασης που απαιτείται για τη βελτίωση της επίδοσης διαφέρει. Οι μελέτες που βρήκαν μεγαλύτερη συσχέτιση είχαν πολύ μεγάλη διάρκεια παρέμβασης (20-27 ώρες), ενώ οι έρευνες που βρήκαν πως λιγότερες ώρες Δράματος είχαν καλύτερα αποτελέσματα είχαν κατά μέσο όρο 5-12 ώρες εφαρμογής. Αυτό οδήγησε την Podlozny στο συμπέρασμα πως ίσως υπάρχει ένα πλατό όταν η εφαρμογή είναι μέτριας διάρκειας: λίγες ώρες Δράματος μπορεί να οδηγήσουν σε μετρήσιμα αποτελέσματα, αλλά χρειάζεται να αυξηθεί αρκετά η διάρκεια της παρέμβασης για να σημειωθεί περαιτέρω βελτίωση.

Σε σχέση με την ηλικία των μαθητών τα αποτελέσματα και πάλι διαφέρουν. Ενώ οι προαναφερόμενες μετα-αναλύσεις έδειξαν πως η ΔΤΕ ήταν πιο αποτελεσματική στους μικρότερους μαθητές, οι πέντε από τους επτά έρευνες που εξέτασαν τη μεταβλητή της ηλικίας και περιλαμβάνονται στην μετα-ανάλυση της Podlozny, έδειξαν πως δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της ηλικίας και του μεγέθους του αποτελέσματος. Μία έρευνα έδειξε πως το αποτέλεσμα ήταν μεγαλύτερο στους μικρότερους μαθητές (η μελέτη αφορούσε τη γραπτή έκφραση) και άλλη μία ότι το αποτέλεσμα ήταν μεγαλύτερο στους μεγαλύτερους μαθητές (η μελέτη αφορούσε τον προφορικό λόγο). Επίσης, σε αντίθεση με τα συμπεράσματα από τις δύο μετα-αναλύσεις, οι πέντε από τις επτά έρευνες που συμπεριλήφθηκαν στην ανάλυση της Podlozny έδειξαν πως η ΔΤΕ ήταν εξίσου αποτελεσματική για τους μέσους μαθητές, τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, ενώ δύο από τις επτά έρευνες έδειξαν καλύτερα αποτελέσματα στην τελευταία ομάδα μαθητών. Η συμβολή της ανάλυσης της Podlozny είναι μεγάλη, καθώς ομαδοποιεί έρευνες που μπορούν να συγκριθούν, εντοπίζει τις αδυναμίες των ερευνών και προτείνει αποτελεσματικούς τρόπους που θα μπορούσαν να διευρύνουν την ερευνητική βάση στον τομέα της ΔΤΕ. Η ερευνήτρια εξετάζει την επίδραση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών των προγραμμάτων ΔΤΕ καθώς και τα αποτελέσματα σε σχέση με τα γνωρίσματα των μελετούμενων πληθυσμών.

Στα πλαίσια του Project Zero του Harvard με βάση 80 αναφορές, βρέθηκε αιτιώδης σχέση μεταξύ της δραματοποίησης κειμένων στην τάξη και βελτίωσης σε ποικίλους γλωσσικούς τομείς. Η αιτιώδης σχέση ήταν μεσαίου μεγέθους (προφορική κατανόηση / ανάκληση ιστοριών, αναγνωστική ετοιμότητα

και ικανότητα, προφορικός λόγος, γραφή), σε μία περίπτωση ισχυρή (γραπτή κατανόηση / ανάκληση των ιστοριών), και σε μία ήταν μικρή και δεν θα μπορούσε να γενικευθεί (λεξιλόγιο). Σε όλες τις περιπτώσεις, οι μαθητές οι οποίοι δραματοποίησαν κείμενα συγκρίθηκαν με μαθητές που διάβασαν τα ίδια κείμενα χωρίς να τα δραματοποιήσουν. Η δραματοποίηση δε βελτίωσε μόνο τις δεξιότητες των παιδιών σε σχέση με τα κείμενα αυτά, αλλά οι καλύτερες επιδόσεις διατηρήθηκαν και όταν τους δόθηκαν νέα κείμενα, που δεν είχαν δραματοποιήσει. Ένα τέτοιο αποτέλεσμα έχει μεγάλη αξία για την εκπαίδευση: η λεκτική ικανότητα εκτιμάται ιδιαίτερα, η εφαρμογή τέτοιων τεχνικών δράματος δεν απαιτεί κόπο ή έξοδα και ένα υψηλό ποσοστό των μαθητών επηρεάζονται από τέτοιου είδους αλλαγές στα εκπαιδευτικά προγράμματα. (Hetland & Winner, 2001)

Στη μελέτη που επιμελήθηκε ο Deasy με τίτλο *Critical Links* αναφέρεται η έρευνα που διενεργήθηκε από το υπουργείο παιδείας της Τασμανίας το 1984 με τίτλο *Nadie Papers No. 1*, η οποία μελέτησε τα αποτελέσματα της ΔΤΕ στη γλωσσική ανάπτυξη μαθητών πέμπτης και έκτης τάξης. Στη μελέτη συμμετείχαν 280 μαθητές από 9 σχολεία. Εμπυχωτές δράματος και ειδικοί που ασχολούνται με το λόγο συνεργάστηκαν με τους εκπαιδευτικούς για το σχεδιασμό δραματικών δραστηριοτήτων βασισμένων στον αυτοσχεδιασμό των μαθητών και όχι σε αφηγηματικό ή θεατρικό κείμενο. Σε κάποιες περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκε η τεχνική «δάσκαλος σε ρόλο». Με τη δημιουργία ποικίλων δραματικών καταστάσεων δόθηκε η ευκαιρία στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα για ευρύτερους επικοινωνιακούς σκοπούς από τον τυπικό τρόπο που χρησιμοποιείται συνήθως στα σχολεία. Οι ερευνητές κατέγραψαν «δείγματα λόγου» τα οποία ταξινόμησαν σε τρεις κατηγορίες με βάση τον πρωταρχικό σκοπό του ομιλητή : α) σε επικοινωνιακή γλώσσα, που αντανακλά τις προσωπικές σκέψεις, απόψεις, ιδέες και συναισθήματα του ομιλητή, β) σε κατευθυντική που απηχεί προσπάθεια του ομιλητή να πείσει, να ελέγξει ή να δώσει εντολές στο συνομιλητή του και γ) σε πληροφοριακή, που αφορά στην παροχή πληροφοριών. Οι ερευνητές θεωρούν πως στη συνηθισμένη γλώσσα του σχολείου κυριαρχεί η πληροφοριακή χρήση, σε αντίθεση με τη γλώσσα του Δράματος, η οποία είναι μόνο κατά το ήμισυ πληροφοριακή, γεγονός που ενισχύει την εκφραστική και κατευθυντική χρήση της γλώσσας. Ιδιαίτερα

τονίζουν την ευκαιρία που παρέχει αυτό στα παιδιά να αναπτύξουν την εκφραστική γλώσσα, η οποία- όπως πρόέκυψε από την ανάλυση των αποσπασμάτων λόγου των παιδιών- βοηθά στην αποκάλυψη των συναισθημάτων τους αλλά και στην ανάπτυξη των σκέψεων και των απόψεών τους. Το Δράμα μπορεί να επηρεάσει τη γλωσσική εξέλιξη των μαθητών παρέχοντας τη δυνατότητα ανάπτυξης ανώτερων νοητικών δεξιοτήτων με τις ευκαιρίες που προσφέρει να αναλογιστούν, να φανταστούν, να προβλέψουν, να αιτιολογήσουν αλλά και να αξιολογήσουν αυτό που μαθαίνουν. (Deasy,2002:61-62)

Ο Catterall, κάνοντας μια ανασκόπηση των ερευνών που περιλαμβάνονται στη μελέτη που επιμελήθηκε ο Deasy, επισημαίνει ότι περισσότερες από τις μισές αφορούν μαθητές από την προσχολική ηλικία ως την τετάρτη δημοτικού, ένα τρίτο των ερευνών μαθητές πρώτης δημοτικού και μικρότερους, τρεις μόνο μαθητές γυμνασίου και τρεις λυκείου. Η διάρκεια των ερευνών είναι μικρή. Το ένα τρίτο των ερευνών διενεργήθηκαν σε λίγες μέρες, οι μισές περίπου αφορούσαν πειράματα ή παρεμβάσεις που διήρκεσαν μερικές εβδομάδες, τρεις διήρκεσαν ένα σχολικό έτος και μία δύο σχολικά έτη. Οι μισές περίπου ήταν πειραματικές έρευνες. Η πλειοψηφία τους αφορούσε την αφηγηματική κατανόηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει σταθερή θετική συσχέτιση μεταξύ δραματοποίησης και αναγνωστικής κατανόησης, κατανόησης προφορικής αφήγησης και κατανόησης γραπτής ιστορίας. Η έρευνα σε μαθητές προσχολικής ηλικίας και πρώτης δημοτικού εστιάζει σχεδόν αποκλειστικά στην κατανόηση ιστοριών. Οι έρευνες σε μεγαλύτερα παιδιά έδειξαν την επίδραση της ΔΤΕ στην αναγνωστική ικανότητα, στην ικανότητα γραπτής επιχειρηματολογίας και στην αφηγηματική ικανότητα στο γραπτό λόγο των μαθητών καθώς και στην τόνωση της αυτοαντίληψής τους ως μαθητών και ως αναγνωστών. (Catterall, 2002:58-62)

Ο ίδιος εξηγεί τη συγκέντρωση του ερευνητικού ενδιαφέροντος στις γλωσσικές δεξιότητες όχι μόνο με βάση τη συγγένεια που υπάρχει ανάμεσα στις δραματικές δραστηριότητες και στο λόγο, αλλά και στο ότι η ανάγνωση και η γλώσσα – μαζί με τα μαθηματικά- έχουν την πρωτοκαθεδρία στην εκπαιδευτική έρευνα κι επειδή ο ρόλος τους θεωρείται κεντρικός τα επιστημονικά περιοδικά και οι επιμελητές εκδόσεων προτιμούν τις έρευνες στους τομείς αυτούς και

φυσικά οι ερευνητές θέλουν οι έρευνές τους να δημοσιευτούν. Μια άλλη επίδραση έγκειται στην τεχνική πλευρά της διεξαγωγής εκπαιδευτικής έρευνας. Οι τομείς της ανάγνωσης και της γλώσσας ευνοούνται από την ύπαρξη αναγνωρισμένων εργαλείων για τη μέτρηση των αποτελεσμάτων. Θέματα όπως η ενσυναίσθηση, η ανοχή ή η αυτοαντίληψη ως φανερά οφέλη της ενασχόλησης με τη ΔΤΕ έχουν ανάγκη εξεύρεσης κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων, οι παρατηρήσεις πρέπει να οδηγούν σε κρίσεις και συμπεράσματα τους ερευνητές, διαφορετικά θα πρόκειται για απλές αναφορές που γίνονται αντικείμενο συχνής κριτικής. Οι μετρήσεις τους θεωρούνται λιγότερο αξιόπιστες από τους μελετητές και οι ερευνητές θα πρέπει να πασχίσουν να αποδείξουν την εγκυρότητά τους. Στις μελέτες που παρουσιάζονται στο εγχειρίδιο του Deasy θέματα που αφορούν στην κοινωνική ανάπτυξη συχνά αποτελούν συμπληρωματικό μέρος της έρευνας στο γλωσσικό τομέα. (Catterall, ό.π.)

Αρκετές μελέτες επισημαίνουν τα οφέλη του δράματος για τα μικρότερα παιδιά. Σε τέσσερις μελέτες που συμπεριέλαβαν στην έρευνά τους τη μελέτη της επίδρασης της ΔΤΕ σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, τα αποτελέσματα ήταν σταθερά ισχυρότερα για τους νεότερους συμμετέχοντες. Αυτή η παρατήρηση μπορεί να βοηθήσει στην εξήγηση της επικέντρωσης σε μικρά παιδιά ως υποκείμενα έρευνας στη ΔΤΕ. Αν το Δράμα έχει πιο βαθιές επιδράσεις στα μικρότερα παιδιά, εκεί είναι που οι μελέτες θα έχουν αποτελέσματα και θα δημοσιευτούν. Και αυτό θα ενισχύσει την εστίαση σε μικρότερα παιδιά από άλλους μελετητές που έχουν την τάση να βασίζονται σε προηγούμενες εργασίες αντί να εξερευνούν απάτητα εδάφη, προβλέπει ο ίδιος. (Catterall,ό.π.)

Η Wendy Karen Mages στην ανασκόπησή της σχετικά με τις έρευνες που εξετάζουν την υπόθεση πως η ΔΤΕ προάγει τη γλωσσική εξέλιξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας αναφέρει πως επαγγελματίες του Δράματος (αναφέρονται οι: Fox, 1987;Heathcote, 1984; McCaslin, 1996; O'Neill & Lambert, 1982; Paley, 1978, 1981,1990; Siks, 1983; Way, 1967) βασιζόμενοι στις εμπειρίες και τις παρατηρήσεις τους στην τάξη έχουν εδώ και πολύ καιρό ισχυριστεί πως το Δράμα είναι ιδιαίτερα ευεργετικό για τη γλωσσική ανάπτυξη. Ωστόσο οι πολιτικοί φορείς που ασχολούνται με την εκπαίδευση και οι ακαδημαϊκοί ερευνητές δυσπιστούν σε σχέση με αυτό το είδος των

αποδεικτικών στοιχείων και αναζητούν ερευνητικά τεκμηριωμένα στοιχεία. Πράγματι οι έρευνες (αναφέρονται οι: Conard, 1992; Kardash & Wright, 1987; Podlozny, 2000; Vitz, 1983; Wagner, 1998) υποστηρίζουν πως το Δράμα προάγει τη γλωσσική ανάπτυξη- συμπέρασμα πολύ σημαντικό, καθώς το χαμηλό επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης σχετίζεται με αναγνωστικές δυσκολίες στο δημοτικό, οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν σε μακροχρόνια σχολική αποτυχία. Παρόλα αυτά, εκπαιδευτικοί και διοικητικοί φορείς αμφιβάλλουν για τη σημασία της ΔΤΕ στην προσχολική εκπαίδευση και διστάζουν να την εφαρμόσουν ως μέρος του σχολικού προγράμματος, καθώς μάλιστα γίνονται περικοπές στα εκπαιδευτικά κονδύλια. (Mages 2008)

Η ίδια αναφέρει πως, όπως έχουν επισημάνει και άλλοι μελετητές, μεγάλο μέρος της έρευνας στον τομέα της ΔΤΕ περιέχει μεθοδολογικά σφάλματα. Στην ανάλυσή της διερευνά τις μεθόδους και τα ερευνητικά εργαλεία που έχουν χρησιμοποιηθεί, τα πλεονεκτήματα και τους περιορισμούς τους, προσδιορίζει μια σειρά από προβλήματα που απειλούν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των ερευνών και προτείνει τρόπους για τον περιορισμό αυτών των απειλών, ελπίζοντας πως η εργασία της θα βοηθήσει στο σχεδιασμό πιο αυστηρών ερευνών, που θα οδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς και τα κέντρα αποφάσεων να συμπεριλάβουν το Δράμα στα αναλυτικά προγράμματα της προσχολικής ηλικίας.

Η ανασκόπησή της περιλαμβάνει δημοσιευμένες στα αγγλικά έρευνες που αφορούν σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης 2-7 ετών. Παρότι η δική μας έρευνα αναφέρεται σε διαφορετικής ηλικίας και μη τυπικής ανάπτυξης μαθητές, οι παρατηρήσεις και υποδείξεις της παραπάνω ερευνήτριας λήφθηκαν σοβαρά υπόψη. Ένα από τα προβλήματα που αναφέρει είναι η χρησιμοποιούμενη ορολογία. Οι έρευνες που μελέτησε χρησιμοποιούν 32 διαφορετικούς όρους για αυτό που η ίδια ορίζει ως «δημιουργικό δράμα»(creative drama). Όροι όπως *Drama, Drama in education, Dramatic play, Dramatics, Dramatization, Process Drama, Enactment, Fantasy play, Imaginative play, Pretend play, Role-play, Sociodramatic play, Story acting, Thematic fantasy play* κ.ά. χρησιμοποιούνται συχνά χωρίς διάκριση. Η ίδια θεωρεί δύσκολο να συμφωνήσουν ερευνητές που προέρχονται από διαφορετικούς κλάδους σε ένα ορισμό, αλλά τονίζει πως είναι απαραίτητο κάθε ερευνητής να ορίζει ρητά τη μορφή που προτίθεται να

διερευνήσει. Είναι πιθανό διαφορετικοί τύποι εφαρμογής του Δράματος να επηρεάζουν διαφορετικούς τομείς της γλωσσικής ανάπτυξης.

Άλλοι ερευνητές εφαρμόζουν τη θεματική προσέγγιση στα μαθήματά τους, ενώ άλλοι βασίζονται σε κείμενα. Κάποιοι χρησιμοποιούν σχετικές εικόνες, ενώ διαφέρουν ο αριθμός των επαναλήψεων της ιστορίας, ο αριθμός των μαθημάτων και η διάρκεια της κάθε παρέμβασης, το είδος της χρησιμοποιούμενης ιστορίας κ.ά. παράμετροι. Η Mages επισημαίνει την έλλειψη αναλυτικών πληροφοριών και βιβλιογραφικών αναφορών από πολλούς ερευνητές σχετικά με τα κείμενα που χρησιμοποίησαν και τις δραματοποιήσεις που έγιναν, γεγονός που κάνει τη σύγκριση των ερευνών δύσκολη. Υποστηρίζει πως η πλήρης αναφορά είναι εξαιρετικά σημαντική τόσο για τις μελλοντικές μελέτες αναπαραγωγής όσο και για την εφαρμογή στην τάξη των επιτυχών παρεμβάσεων. Αν και μπορεί να είναι πρακτικά δύσκολο για μακροχρόνιες μελέτες να παραθέσουν όλο το υλικό, θα ήταν χρήσιμο να παρατίθενται μερικά παραδείγματα του είδους των κειμένων που δραματοποιήθηκαν. Αυτό θα βοηθήσει τόσο τους ερευνητές και τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα την πολυπλοκότητα και το ύφος των ιστοριών που παρουσίασαν θεατρικά οι μαθητές (πχ. δομή και περιεχόμενο, λεξιλόγιο, σύνταξη, μέγεθος κλπ), στοιχεία που μπορεί στη συνέχεια να επηρεάσουν το σχεδιασμό των μελλοντικών ερευνών και τα προγράμματα σπουδών.

Σε σχέση με την επίδραση του Δράματος ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων μαθητών, ενδιαφέρον έχει για το θέμα μας η αναφορά της στην έρευνα του Silvern και των συνεργατών του το 1986, που έδειξε πως τα μικρότερα παιδιά της πειραματικής ομάδας είχαν σημαντικά καλύτερες επιδόσεις από την ομάδα ελέγχου, ενώ για παιδιά που ήταν μεγαλύτερα από 6,7 έτη δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ πειραματικής και ομάδας ελέγχου. Στη μελέτη παρακολούθησης, οι Williamson και Silver (1990) αναλύοντας πάλι τα δεδομένα για τα μεγαλύτερα παιδιά που σκόραραν τουλάχιστον 1 τυπική απόκλιση κάτω από τη μέση τιμή μέση στην προμέτρηση ανακάλυψαν ότι για αυτά τα παιδιά, όπως και για τους μικρότερους μαθητές, το δράμα είχε θετική επίδραση στην κατανόηση ιστορίας. Ομοίως, ο Nielsen (1993)- στην αναφερόμενη από την ίδια μελέτη του- διαπίστωσε ότι η δραματοποίηση ήταν πιο επωφελής για τα παιδιά με χαμηλές επιδόσεις στο

νηπιαγωγείο από ό,τι ήταν για τους συμμαθητές τους με υψηλές επιδόσεις. Οι Williamson και Silver (1990) αναρωτιούνται αν δράμα είναι ωφέλιμο μόνο για λιγότερο ικανά μεγαλύτερα παιδιά ή αν η διαπίστωση αυτή ήταν αποτέλεσμα του σχεδιασμού της μελέτης. Προτείνουν στο μέλλον οι μελέτες να χρησιμοποιούν πιο δύσκολες ιστορίες ή τεστ προκειμένου να ελέγξουν αν η δραματοποίηση είναι επωφελής για μεγαλύτερα παιδιά γενικότερα. (Williamson & Silver, όπως αναφέρεται στην Mages 2008)

Η Mages επισημαίνει πως το ζήτημα αυτό μπορεί να έχει μικρή σημασία για τους ερευνητές που στο σχεδιασμό των μελετών τους ασχολούνται μόνο με θεματικές τεχνικές αυτοσχεδιασμού κι όχι με δραματοποίηση ιστοριών. Ωστόσο, όλοι οι ερευνητές που διερευνούν την επίδραση του δράματος στη γλωσσική ανάπτυξη πρέπει να εξετάσουν τη μεταβλητή της ηλικίας, αλληλοσχετιζόμενες μεταβλητές και ανώτατο όριο κατά το σχεδιασμό των ερευνών τους. (Mages, ό.π.)

Η ίδια παρατηρεί πως οι μελέτες που διερευνούν τη σχέση μεταξύ δράματος και γλωσσικής ανάπτυξης συχνά δεν αναφέρονται στην εγκυρότητα ή την αξιοπιστία των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν. Αυτό μπορεί να οφείλεται, εν μέρει, στην έλλειψη τυποποιημένων τεστ που να προσφέρονται για την αξιολόγηση τομέων που ενδιαφέρουν τους ερευνητές του Δράματος. Ωστόσο, τέτοιες οι πληροφορίες είναι απαραίτητες για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της μελέτης. Επιπλέον η εγκυρότητα διασφαλίζεται όταν η έρευνα επαναληφθεί από άλλους ερευνητές που θα καταλήξουν στα ίδια συμπεράσματα, όμως οι επαναλήψεις στο χώρο της έρευνας στη ΔΤΕ είναι σπάνιες, όπως σημειώνει. (Mages, ό.π.)

Η Bresler υποστηρίζει πως η αισθητική βρίσκεται στο επίκεντρο τόσο της καλλιτεχνικής εμπειρίας, όσο και της ποιοτικής έρευνας, και ότι, ειδικότερα, ο χώρος που περιβάλλει την καλλιτεχνική και αισθητική εμπειρία παρέχει πλούσια και ισχυρά αντιληπτικά μοντέλα και μπορεί να φωτίσει σημαντικές πτυχές της ποιοτικής έρευνας, συμπεριλαμβανομένης της συλλογής και της ανάλυσης δεδομένων και της συγγραφής της εργασίας (Bresler, 2011:322). Το ίδιο αναφέρει πως υποστηρίζει και ο Saldaña(1999), διαβλέποντας μια ομοιότητα μεταξύ των στόχων των ερευνητών της ποιοτικής έρευνας και των

θεατρικών συγγραφέων, με την έννοια ότι και οι δύο στοχεύουν «να δημιουργήσουν ένα μοναδικό, ελκυστικό και διορατικό κείμενο σχετικά με την ανθρώπινη κατάσταση». Οι επαγγελματίες του θεάτρου μοιράζονται με ποιοτικούς ερευνητές την αυξημένη αισθητηριακή αντίληψη και παρατηρητικότητα, την ευαισθησία που τους καθιστά ικανούς να προσαρμόζονται στις ανάγκες της επιτόπιας έρευνας, την ικανότητα να αναλύουν χαρακτήρες και δραματικά κείμενα που μεταφέρεται στην ανάλυση συνεντεύξεων και στις σημειώσεις πεδίου για τις ενέργειες και τις σχέσεις των συμμετεχόντων, την αφαιρετική ικανότητα και την ικανότητα συμβολικής και μεταφορικής σκέψης - όλα δηλαδή τα απαραίτητα στοιχεία για την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων- και επιπλέον αφηγηματικές ικανότητες. (Bresler, 2011:322)

Οι Fleming, Merrell & Tymms σημειώνουν επίσης πως η ποιοτική έρευνα, που εμφανίστηκε ως πρόκληση στο κυρίαρχο επιστημονικό παράδειγμα, έχει γίνει τώρα η «ορθόδοξη» μέθοδος στις τέχνες και στο Δράμα, γεγονός που μοιάζει αυτονόητο, αφού οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες έχουν περισσότερη συγγένεια με τις ποιοτικές μεθόδους που χρησιμοποιούν αφηγήσεις και όχι αριθμητικά δεδομένα. Υποστηρίζουν όμως πως αυτή η εχθρότητα απέναντι σε ποσοτικές μεθόδους έρευνας, που στηρίζεται στην άρνηση της υιοθέτησης της έννοιας της επιστημονικής αλήθειας, πρέπει να αναθεωρηθεί. Μόνο έρευνες υψηλής ποιότητας μπορούν να παρέχουν ισχυρά αποδεικτικά στοιχεία που θα οδηγήσουν στην ευρύτερη και συστηματικότερη εφαρμογή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. (Fleming, Merrell & Tymms 2004)

Ένα ακόμα θέμα που χρειάζεται προσοχή αφορά στην ικανότητα του εμπυχωτή- εκπαιδευτικού να συμβάλλει στην παραγωγή υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικού δράματος. Αρκετές έρευνες παρέχουν πληροφορίες για το ποιος διεξήγαγε την δραματική παρέμβαση. Μπορεί να είναι ο ίδιος ο ερευνητής ή κάποιος συνεργάτης του, ο εκπαιδευτικός της τάξης, ένας φοιτητής. Λίγες είναι ωστόσο οι έρευνες που αναφέρονται στην εμπειρία του, στην εκπαίδευσή του και στον τρόπο που λειτουργεί στην ομάδα, καθώς επίσης και στην αναλογία μαθητών προς εμπυχωτή. Η εμπειρία και η σχετική κατάρτιση είναι σημαντική, αλλά εξίσου σημαντική είναι και η αξιολόγηση του τρόπου εφαρμογής της

παρέμβασης. Οι περιγραφές των παρεμβάσεων πρέπει να είναι αρκετά εκτενείς, έτσι ώστε οι αναγνώστες να μπορούν να κατανοήσουν τι και πώς έγινε. Αυτό θα καταστήσει επίσης ευκολότερο για τους ερευνητές, να ερμηνεύσουν και να οικοδομήσουν σε προηγούμενα ευρήματα.(Lee et. al. 2014:40, Mages 2008)

Αργότερα οι Lee και συν., στη δική τους μετα-ανάλυση, βρήκαν αντιφατικά αποτελέσματα για την επίδραση της θεατροπαιδαγωγικής στα γλωσσικά μαθήματα, ενώ αντίθετα βρήκαν θετική επίδραση στην εκμάθηση ξένης γλώσσας, στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες. (Lee et. al. 2014:7)

2.6.2. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και γλωσσικές δεξιότητες μαθητών με ειδικές ανάγκες

Η πρώτη δημοσιευμένη έρευνα που αναβρέθηκε κατά τη βιβλιογραφική αναζήτηση που προηγήθηκε της εργασίας αυτής και αναφέρεται στη συμβολή της ΔΤΕ στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη παιδιών με νοητική καθυστέρηση είναι αυτή της Ann McClintock (1984).⁷ Η διδακτορική της διατριβή είναι και η πιο σχετική με το θέμα της εργασίας μας, για το λόγο αυτό και θα αναφερθούμε εκτενέστερα σε αυτήν.

Η McClintock διαπίστωσε τη διάσταση ανάμεσα στον τρόπο που το Δράμα παρουσιάζεται στη βιβλιογραφία -ως ένα επιθυμητό στοιχείο στο αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο μπορεί αποτελέσει πολύτιμο μέσο βελτίωσης των μαθητών σε διάφορους τομείς μάθησης- και στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπου μόνο ένα μικρό ποσοστό των ειδικών σχολείων το διδάσκουν συστηματικά, γεγονός που απέδωσε στην άγνοια του προσωπικού για τις δυνατότητες που προσφέρει η διδασκαλία του. Η μελέτη της έδειξε ότι είναι απαραίτητο για τους εκπαιδευτικούς να βιώσουν στην πράξη τη διδασκαλία του δράματος και τα αποτελέσματα αυτής της διδασκαλίας στις δικές τους τάξεις, ώστε να μπορέσουν να καταλήξουν σε μια προσωπική εκτίμηση της αξίας του για το έργο τους. Για να επιτευχθεί αυτό, ερεύνησε τα προγράμματα

⁷ Στη βιβλιογραφία της εργασίας αναφέρεται η διδακτορική της διατριβή, ωστόσο έχει εκδοθεί και σχετικό βιβλίο: McClintock, A. B. (1984). *Drama for mentally handicapped children*. Souvenir Press.

σπουδών και ανέπτυξε σχέδια εργασίας. Ο σχεδιασμός της περιελάμβανε: α) ανάλυση της εκπαιδευτικής αιτιολόγησης για το Δράμα σε ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, των στόχων, των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων, των δραστηριοτήτων που μπορεί να περιλαμβάνουν και του ρόλου του δασκάλου στο μάθημα του δράματος, β) την εξέταση του βαθμού στον οποίο η θεωρία επιβεβαιώνεται στην πράξη κάτω από μια ποικιλία συνθηκών στην τάξη μέσα στα σχολεία για μαθητές με σοβαρή και βαριά ΝΚ και σε συνεργασία με το προσωπικό μέσα στα σχολεία, γ) την ανάπτυξη των σχεδίων μαθημάτων και διδακτικού υλικού που θα ενσωματώνουν τις αρχές που περιγράφονται και οι οποίες θα μπορούσαν να διαδοθούν για χρήση και κριτικό έλεγχο σε ένα ευρύτερο αντιπροσωπευτικό δείγμα σχολείων. Τα παρακάτω είναι τα κύρια συμπεράσματα:

Για την ανάπτυξη των μαθητών με βαριά ΝΚ η παροχή τακτικών μαθημάτων δράματος από το γενικό προσωπικό μπορεί να μην είναι τόσο απαραίτητη, δεδομένου ότι πολλοί από αυτούς μαθητές δεν έχουν αναπτυχθεί επαρκώς ώστε να κατανοήσουν τις συμβολικές πτυχές του δράματος. Επίσης μαθητές με σοβαρή ΝΚ, διαταραχές στη συμπεριφορά και υπερκινητικότητα, φάνηκε να ωφελούνται λιγότερο από την κανονική εφαρμογή δράματος στην τάξη. Μπορεί να υπάρχει μια ανάγκη για παροχή εξειδικευμένων υπηρεσιών στους μαθητές αυτούς, ώστε το δράμα να γίνει προσιτό σε αυτούς σε τακτική και συστηματική βάση.

Οι μαθητές με σοβαρή νοητική καθυστέρηση μπορούν να επωφεληθούν από το δράμα σε μια ποικιλία από σημαντικούς τρόπους, ανάλογα με τη φύση του παρεχόμενου δράματος. Ενώ οι πιο πολύπλοκες τεχνικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέσο για την ενίσχυση της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων και της ανάπτυξης της φαντασίας, οι απλούστερες τεχνικές είναι χρήσιμες για την τόνωση της ανάπτυξης της γλώσσας, τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων, τη μείωση της παθητικότητας στους πιο ληθαργικούς μαθητές, τη δημιουργία και ανάπτυξη του συνεργατικού συμβολικού παιχνιδιού.

Οι μαθητές που φαίνεται να ωφελήθηκαν περισσότερο από την εφαρμογή του δράματος στην έρευνα αυτή ήταν τα ζωηρά παιδιά με

σύνδρομο Down, που φαίνεται να έχουν μια φυσική ικανότητα για Δράμα, και μερικά από τα πιο παθητικά ή αποτραβηγμένα παιδιά, με αισθητά οφέλη στην ανάπτυξη των ικανοτήτων επικοινωνίας, στην ανάπτυξη του δραματικού παιχνιδιού και στη μείωση της παθητικότητας.

Ως αποτέλεσμα της συμμετοχής του στο έργο, το προσωπικό πάνω από σαράντα σχολείων είχε τη δυνατότητα να δοκιμάσει το Δράμα σε συστηματική και τακτική βάση, και να διαμορφώσει προσωπική εκτίμηση της αξίας του στη διδασκαλία. Πάνω από τα δύο τρίτα των σχολείων δήλωσαν πρόθυμα να συμπεριλάβουν το δράμα στο πρόγραμμα σπουδών τους. Πρόταση της ερευνήτριας ήταν η εμπειρία να χρησιμοποιηθεί και να αξιοποιηθεί περαιτέρω με την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών αυτών να θεωρούν τα σχολεία τους κέντρα πληροφόρησης και να βοηθήσουν ως επιμορφωτές το προσωπικό από άλλα σχολεία στην ανάπτυξη και το σχεδιασμό των μαθημάτων. (McClintock 1984:531-541)

Μια επίσης από τις πρώτες έρευνες για την εφαρμογή της ΔΤΕ σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι αυτή που διενεργήθηκε από τον Rey de la Cruz στα πλαίσια της διδακτορικής διατριβής του. Ο σκοπός της μελέτης ήταν να καθοριστεί εάν ένα πρόγραμμα δημιουργικού δράματος με έμφαση στην χρήση της προφορικής γλώσσας για συγκεκριμένους κοινωνικούς σκοπούς θα οδηγούσε σε βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων προφορικού λόγου παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Την πειραματική ομάδα αποτελούσαν παιδιά ηλικίας 5 ως 11 ετών που φοιτούσαν σε σχολεία που εφαρμόζουν πρόγραμμα λογοθεραπείας και τα οποία συμμετείχαν σε 12 εβδομαδιαίες θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες των σαράντα λεπτών. Η ομάδα ελέγχου παρακολουθούσε τις συνηθισμένες εβδομαδιαίες λογοθεραπευτικές συνεδρίες. Οι γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών και των δύο ομάδων μετρήθηκαν πριν, αλλά και δύο εβδομάδες μετά την παρέμβαση και συγκρίθηκαν μεταξύ τους. Επίσης οκτώ βδομάδες αργότερα ακολούθησε έλεγχος της διατήρησης των αποτελεσμάτων. Η έρευνα κατέδειξε με ποσοτικά στοιχεία πως τόσο οι κοινωνικές δεξιότητες όσο και οι δεξιότητες προφορικού λόγου βελτιώθηκαν μέσω ενός προγράμματος ΔΤΕ. Επιπλέον έγιναν δομημένες συνεντεύξεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας για να αναδειχθούν οι εμπειρίες και οι απόψεις τους για το πρόγραμμα. (de la Cruz,

1995) Η σημασία των δύο παραπάνω ερευνών είναι μεγάλη, γιατί συσχετίζουν την αισθητική μάθηση μέσω του Δράματος με την ειδική αγωγή.

Η Wolf στην έρευνά της σε 17 μαθητές δημοτικού που δέχονταν ενισχυτική διδασκαλία, άλλοι από τους οποίους ήταν μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες και άλλοι μαθητές με ειδικές ανάγκες οι οποίοι πριν την εφαρμογή της πολιτικής της ενσωμάτωσης θα φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία, μελέτησε την επίδραση ενός ετήσιου προγράμματος δραματοποίησης στην αναγνωστική κατανόηση, τη στάση απέναντι στο διάβασμα και την ευχέρεια έκφρασης των μαθητών αυτών. Με την καθοδήγηση επισκέπτη-ειδικού που δούλευε με την τάξη μια φορά την εβδομάδα τεχνικές θεατρικής εμπύχωσης βασισμένες σε διδακτικά κείμενα, η παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας του μαθήματος μετασχηματίστηκε περιλαμβάνοντας δραματοποιήσεις αποσπασμάτων και αφηγήσεων και ερμηνευτική ανάλυση των κειμένων. Η ερευνήτρια χρησιμοποίησε συμμετοχική παρατήρηση δύο φορές την εβδομάδα, ηχογράφηση και βιντεοσκόπηση ως μέσα συλλογής δεδομένων. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως παιδιά που θεωρούνταν πως είχαν αυξημένο κίνδυνο για σχολική αποτυχία, που μισούσαν την ανάγνωση και βρίσκονταν στο περιθώριο, σημείωσαν επιτυχία, διάβασαν και συνεργάστηκαν για να δείξουν το ταλέντο τους και να εκφράσουν τις σκέψεις τους στην κοινότητά τους. Η ικανότητα κατανόησης των κειμένων αυξήθηκε, εναλλακτικοί τρόποι έκφρασης διερευνήθηκαν και οι μαθητές άρχισαν να βλέπουν τον εαυτό τους ως ηθοποιό, ως ομιλητή και για πρώτη φορά ως αναγνώστη. (Wolf, 1998)

Στη μελέτη που επιμελήθηκε ο Deasy παρουσιάζονται κι άλλες έρευνες σχετικές-με την ευρεία έννοια- με το θέμα μας, στις οποίες θα αναφερθούμε. Πρόκειται για την έρευνα της Sherry DuPont (1992) που αφορά στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες μέσω προγράμματος ΔΤΕ συνδυασμένου με έξι ιστορίες για παιδιά. Η έρευνα έδειξε πως τα παιδιά που παρακολούθησαν το ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα ΔΤΕ δεν ήταν μόνο ικανά να κατανοήσουν καλύτερα τις ιστορίες που διάβασαν και δραματοποίησαν, αλλά και ιστορίες που διάβασαν μόνο, χωρίς να τις δραματοποιήσουν, όπως αυτές οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν στα σταθμισμένα τεστ που έγιναν. Η ανάλυση έδειξε πως μόνο αυτή η ομάδα είχε στατιστικά σημαντική διαφορά στις μετρήσεις πριν και μετά την παρέμβαση, συγκριτικά με

μία ομάδα στην οποία έγινε διδασκαλία των ίδιων κειμένων με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και μια τρίτη ομάδα στην οποία εφαρμόστηκε πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας (remedial teaching). (Deasy, 2002:33-34)

Μια ακόμη έρευνα που αναφέρεται στον Deasy, είναι αυτή της διδακτορικής διατριβής της Anita Page (1983), για την κατανόηση ιστοριών από παιδιά των τριών πρώτων τάξεων του δημοτικού ως αποτέλεσμα της αφήγησης ιστοριών και της δραματοποίησής τους. Η μελέτη αυτή θα μπορούσε να θεωρηθεί μια μελέτη-σταθμός σε αυτόν τον τομέα λόγω του πολύ καλού πειραματικού σχεδιασμού της αλλά και γιατί ότι η εστίασή της στην κατανόηση ιστορίας είναι αντιπροσωπευτική του μοντέλου εργασίας στον τομέα της επίδρασης της ΔΤΕ στην ακαδημαϊκή μάθηση. Αλλά η επίδρασή της περιορίστηκε από το γεγονός ότι εντάσσεται στη γκρίζα βιβλιογραφία και δεν είναι διαθέσιμη στους μελετητές, όσο ένα κεφάλαιο βιβλίου ή ένα άρθρο σε επιστημονικό περιοδικό. Τα συμπεράσματα από τη σύγκριση μεταξύ των ομάδων που άκουσαν μια ιστορία από το δάσκαλο της τάξης και των ομάδων που δραματοποίησαν την ίδια ιστορία, αφού προηγουμένως την είχαν ακούσει ηχογραφημένη, είναι αρκετά σημαντικά. Το ένα είναι ότι τα παιδιά δείχνουν πιο ενεργό ενδιαφέρον για την ιστορία όταν τη δραματοποιούν από ό,τι όταν την ακούνε απλώς και ότι τα βασικά συστατικά για την κατανόηση της ιστορίας μεταδίδονται καλύτερα μέσω του Δράματος: η κεντρική ιδέα, τα χαρακτηριστικά των προσώπων, τα κίνητρά τους. Και οι δύο τρόποι ήταν εξίσου αποτελεσματικοί στην ανάκληση της διαδοχής των γεγονότων, των λεπτομερειών και του λεξιλογίου της ιστορίας. Ο έλεγχος της κατανόησης έγινε με βάση ένα τεστ που περιελάμβανε δέκα διαδοχικές εικόνες από την ιστορία, με βάση τις οποίες έπρεπε τα παιδιά να την διηγηθούν. Η παρέμβαση είχε μεγαλύτερη επίδραση στους μικρότερους μαθητές (πρώτη τάξη) από ό,τι στους μαθητές των δύο μεγαλύτερων τάξεων. Η ερευνήτρια αντλεί το λογικό συμπέρασμα ότι το Δράμα σε αυτή τη μελέτη ήταν πιο επωφελές για τους λιγότερο ανεπτυγμένους αναγνώστες. Η σύγκριση που έγινε με βάση το αναγνωστικό επίπεδο των μαθητών ενίσχυσε το συμπέρασμα αυτό. Η επίδραση στην κατανόηση ιστορίας ήταν μεγαλύτερη για τους μαθητές της πρώτης δημοτικού με επίδοση στην ανάγνωση χαμηλότερη του μέσου. Άρα αυτοί οι μαθητές είναι και αυτοί που δυνητικά θα ωφεληθούν περισσότερο από

τη δραματοποίηση ιστοριών για την καλύτερη κατανόησή τους. (Deasy, 2002:45-46)

Οι Ragnarsdóttir & Þorkelsdóttir, διενέργησαν έρευνα σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ισλανδία, όπου εφάρμοσαν πρόγραμμα ΔΤΕ τα έτη 2007-2009, με κύριο ερώτημα αν μπορεί το Δράμα να επηρεάσει τη μαθησιακή ικανότητα των μαθητών. Μεταξύ των ευρημάτων της έρευνας ήταν πως η ΔΤΕ είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και αλλοδαπούς μαθητές. Στις συνεντεύξεις τους οι δάσκαλοι των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν ότι οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις «άνθισαν» κατά την εφαρμογή των δραματικών δραστηριοτήτων, ενώ μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες και διάσπαση της προσοχής βοηθήθηκαν πολύ, καθώς η χρήση γραπτού κειμένου δεν είναι απαραίτητη και οι τεχνικές του Δράματος ποικίλλουν. (Ragnarsdóttir & Þorkelsdóttir, 2012)

Οι O' Tool & Stinson περιγράφουν την έρευνά τους σε ένα σχολείο της Αυστραλίας που εφαρμόζει ειδικά προγράμματα για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και όπου κλήθηκαν να διδάξουν Δράμα με σκοπό την προαγωγή του προφορικού λόγου των μαθητών. Σκοπός της έρευνάς τους ήταν η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο το δράμα βελτιώνει τον προφορικό λόγο παρουσιάζοντας πόσες διαστάσεις του προφορικού λόγου μπορούν να εξασκηθούν με μια απλή αλλά συνεκτική ενότητα ΔΤΕ, της οποίας ο αρχικός σκοπός ήταν η διδασκαλία άλλου αντικειμένου. Σχεδίασαν 8 μαθήματα διάρκειας μίας έως μιάμισης ώρας και βιντεοσκοπήσαν τα μαθήματα που έγιναν σε μία τάξη 22 μαθητών ηλικίας 9-10 ετών, ενώ ηχογράφησαν τις αναστοχαστικές συζητήσεις με τους μαθητές που ακολουθούσαν το κάθε μάθημα. Επίσης πήραν συνεντεύξεις από το δάσκαλο της τάξης και τους γονείς των μαθητών. Τα δεδομένα αυτά συνδυάστηκαν με τις σημειώσεις στα ημερολόγια των ερευνητών και οδήγησαν στο συμπέρασμα πως ο στόχος της βελτίωσης του προφορικού λόγου των μαθητών είχε επιτευχθεί. Η αναφορά τους περιέχει λεπτομερή περιγραφή του προγράμματος ΔΤΕ που εφάρμοσαν και των επιμέρους στόχων κάθε δραστηριότητας αναφορικά με το είδος του προφορικού λόγου. Περιέχει ακόμα για κάθε είδος αυθεντικά αποσπάσματα του λόγου των παιδιών, αλλά και αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις. Οι

συγγραφείς προτείνουν να μελετήσουν κι άλλοι ερευνητές την εφαρμογή ΔΤΕ, όχι μόνο για να προσδιορίσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά και για να προσδιορίσουν το πώς και γιατί αυτά τα αποτελέσματα μπορούν να επιτευχθούν. (O' Tool & Stinson in: Anderson & Dunn, 2013)

Στην Αυστραλία, σε ειδικό σχολείο με μαθητές διαφόρων ειδικών αναγκών, από τους οποίους οι περισσότεροι δεν είχαν αναπτύξει ομιλία και είχαν περιορισμένες ικανότητες επικοινωνίας με άλλους τρόπους, εφαρμόστηκε πρόγραμμα ΔΤΕ με στόχο την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής των μαθητών, την αύξηση των ευκαιριών τους για επικοινωνία, κοινωνική αλληλεπίδραση, προσωπική έκφραση και δημιουργικότητα και την επίτευξη των στόχων του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού τους προγράμματος. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε το 2010 αρχικά σε 16 μαθητές για 6 μήνες, στη συνέχεια όμως επεκτάθηκε σε όλο το σχολείο, καθώς σημείωσε επιτυχία. Η αξιοσημείωτη επιτυχία στην ανταπόκριση των μαθητών οδήγησε στην κατάρτιση και εφαρμογή ενός προγράμματος επιμόρφωσης των υπόλοιπων εκπαιδευτικών από τους πιο έμπειρους στις τεχνικές της ΔΤΕ, καθώς και στη δημιουργία μιας ταινίας που αποτελεί ντοκουμέντο του προγράμματος και ταυτόχρονα εκπαιδευτικό μοντέλο για τα άλλα σχολεία. (Berrington, Cronin, & Green, 2013)

Οι Anderson & Berry αναφέρουν ότι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και σύνδρομο υπερκινητικότητας, έδειξαν μεγαλύτερη προθυμία συμμετοχής σε γραπτές ασκήσεις όταν αυτές συνδέονταν με τα μαθήματα Δράματος. Επιπλέον βελτιώθηκε η συμπεριφορά τους στην τάξη την ώρα του μαθήματος, καθώς παρατηρήθηκε μείωση της υπερκινητικότητας και της διάσπασης της προσοχής, μεγαλύτερη συμμετοχή στις δραστηριότητες της τάξης, τήρηση των οδηγιών, κατάλληλη χρήση των υλικών (on-task behavior). Τέλος η έρευνά τους έδειξε ότι οι μαθητές αυτοί βελτίωσαν την αφηγηματική τους ικανότητα στο γραπτό λόγο. (Anderson & Berry 2014)

Η μέθοδος του παιχνιδιού ρόλων έχει επίσης χρησιμοποιηθεί κατά την εκπαίδευση ατόμων με νοητική καθυστέρηση σε φυσικό περιβάλλον (εργασιακούς χώρους) αλλά και σε δομές υποστηριζόμενης εργασίας με πολύ καλά αποτελέσματα για τη βελτίωση των ικανοτήτων τους στην ανάλογη προς

τις κοινωνικές περιστάσεις χρήση της γλώσσας (πραγματολογικό επίπεδο), στις κοινωνικές δεξιότητες και στην αλληλεπίδραση με συναδέλφους και τη βελτίωση της ικανότητάς τους να βρουν και να διατηρήσουν θέση εργασίας και να βελτιώσουν την ποιότητα της ζωής τους. (DeFauw, 2012)

2.7. Ενδυνάμωση, αυτοπροσδιορισμός και ΔΤΕ

Οι περισσότερες έρευνες αναφέρουν ότι οι απόφοιτοι των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής στην πλειοψηφία τους είτε υποαπασχολούνται είτε δεν εργάζονται καθόλου. Ελάχιστοι διαβιούν αυτόνομα σε κατοικία της επιλογής τους, έχουν παντρευτεί ή έχουν σύντροφο, επιλέγουν μόνοι τους δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου. Οι έρευνες δείχνουν επίσης ότι οι απόφοιτοι στερούνται τις απαραίτητες επαγγελματικές και γενικότερες δεξιότητες που απαιτούνται για την επιβίωσή τους ως ενήλικα άτομα. (Wehmeyer 2004, Φέτση 2008:23-34).

Όπως αναφέρεται στην Έκθεση Παρακολούθησης της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τα δικαιώματα των ατόμων με ΝΚ στην Ελλάδα: «Σύμφωνα με διαθέσιμα στατιστικά στοιχεία, πολύ λίγα άτομα με νοητική καθυστέρηση έχουν προσληφθεί για εργασία μέσω των κρατικών ενισχύσεων και των κινήτρων για την απασχόληση στην ελεύθερη αγορά εργασίας. Επιπλέον, δεν υπάρχει νομοθεσία ή πολιτική που να προωθεί την υποστηριζόμενη εργασία. Τα ήδη υπάρχοντα προγράμματα που προσφέρουν στήριξη στα άτομα με νοητική καθυστέρηση στην αγορά εργασίας λειτουργούν μέσω των μη κυβερνητικών οργανώσεων και μπορούν να εξυπηρετήσουν μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό του πληθυσμού.» (Open Society Institute/ EU Monitoring and Advocacy Program 2006: 20)

Η εξάρτηση από την οικογένεια και από κρατικά επιδόματα, η κοινωνική απομόνωση ή η παραμονή σε ιδρυματικό πλαίσιο είναι στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη ζωή των ενηλίκων με ΝΚ. Τα κοινωνικά στερεότυπα για τα άτομα χωρίς τυπική νοημοσύνη παρουσιάζουν τα άτομα αυτά ως ανίκανα να αυτοπροσδιοριστούν και να έχουν μερικό ή ολικό έλεγχο της ζωής τους, λόγω

των γνωστικών τους δυσκολιών. Τα στερεότυπα όμως αγνοούν τη σημασία του περιβάλλοντος για την παροχή ευκαιριών στα άτομα αυτά να κάνουν επιλογές και να πάρουν αποφάσεις για τη ζωή τους. Το περιβάλλον ενισχύει ή παρακωλύει την άσκηση προσωπικού ελέγχου, αλλά συνήθως χειραγωγεί το άτομο καθιστώντας το παθητικό και παίρνοντας αποφάσεις στη θέση του. «Ο ετεροπροσδιορισμός και η εξάρτηση συντηρούνται και ανανεώνονται με την «καθοδήγηση» στο σχολείο, στο ίδρυμα, στο εργαστήριο κ.ά. Η ζωή, η μάθηση (όσο υπάρχει και όπου υπάρχει), η εργασία των ανθρώπων με εμπόδια, καθορίζονται από άλλους, καθόσον έχει ήδη οριστεί πώς και πού πρέπει να ζουν (σπίτι, ίδρυμα, εστία), πώς και πού πρέπει να πάνε στο σχολείο (Ειδικό Σχολείο), πώς, πού και σε ποια εργασία πρέπει να ασκηθούν (εργαστήρια για ΑμΕΑ.» (Κυπριωτάκης, 2000)

Από την άλλη πλευρά, ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι μαθητές με ΝΚ που είχαν υψηλό επίπεδο αυτοπροσδιορισμού έχουν πιο επιτυχημένη μετάβαση στην ενήλικη ζωή, είναι πιο πιθανό να ζουν σε άλλη κατοικία από την οικογενειακή, να εργάζονται και να πληρώνονται για την εργασία τους, να διατηρούν και να διαχειρίζονται δικό τους τραπεζικό λογαριασμό, να αμείβονται καλύτερα από τους μαθητές που είχαν χαμηλό επίπεδο αυτοπροσδιορισμού. (Wehmeyer 2004; Field, Sarver & Shaw 2003)

Ο αυτοπροσδιορισμός είναι μια από τις πιο ελπιδοφόρες προτάσεις στην ειδική αγωγή. Η ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού και η ενδυνάμωση συμβάλλει στην καλύτερη μετάβαση στην ενήλικη ζωή και πρέπει να ξεκινά από νωρίς. « Η μεγάλη πλειοψηφία των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι σε θέση να αυτοπροσδιορίζεται και να αποφασίζει για θέματα που την αφορούν, αρκεί έχει από τη μικρή ηλικία δυνατότητες και προϋποθέσεις στήριξης, ώστε να προωθείται με μικρά βήματα η αυτονομία της.» (Κυπριωτάκης, 2000) Το επίπεδο της νοημοσύνης δεν προβλέπει τα επίπεδα αυτοπροσδιορισμού των ατόμων, όσο οι δυνατότητες που παρέχονται στα άτομα να κάνουν επιλογές ύστερα από κατάλληλη πληροφόρηση. Η ενεργητική εμπλοκή του ίδιου του ατόμου στο σχεδιασμό της ζωής του προϋποθέτει την εκπαίδευση σε δεξιότητες που συνήθως είναι ελλιπείς στα άτομα με ΝΚ, όπως η συλλογή πληροφοριών, η διερεύνηση πιθανών επιλογών, η επίλυση προβλημάτων, η λήψη αποφάσεων, ο σχεδιασμός και η στοχοθέτηση, η αυτογνωσία, η

αυτοεκτίμηση, η ανάληψη ευθύνης, ο εσωτερικός έλεγχος, η αυτοκαθοδήγηση, η αυτορρύθμιση, η αυτοϋπεράσπιση. (Σταυρούση, 2007; Wehmeyer 2004; Wehmeyer & Schalock 2001; Φέτση 2008)

Βασικό συστατικό της ικανότητας αυτοπροσδιορισμού είναι η επικοινωνιακή ικανότητα και η χρήση δεξιοτήτων προφορικού λόγου σε κάθε περίπτωση για διαπραγμάτευση, συμβιβασμό, αυτοϋποστήριξη και ανάπτυξη πειστικής επιχειρηματολογίας για την έκφραση και την επίτευξη των στόχων του ατόμου. (Schnapp & Olsen, 2003; Wehmeyer 2004; Wehmeyer & Schalock 2001) Τις τελευταίες δεκαετίες, στα πλαίσια του αιτήματος του αναπηρικού κινήματος για ανεξάρτητη ζωή, άτομα με σωματικές κυρίως αναπηρίες έχουν αρχίσει να διεκδικούν τα νομικά τους δικαιώματα και να αμφισβητούν το κοινωνικό στερεότυπο με βάση το οποίο τα άτομα με αναπηρίες δεν μπορούν να μιλήσουν και να αποφασίσουν για τον εαυτό τους.

Το κίνημα αυτο-συνηγορίας αναφέρεται στο δικαίωμα των ατόμων με αναπηρίες να αναλάβουν τον έλεγχο της ζωής τους, να διαχειρίζονται την περιουσία τους και να είναι υπεύθυνοι για την ιατρική τους φροντίδα στο ιατρικό σύστημα. Ασφαλώς ένα άτομο με αναπηρία μπορεί να ζητήσει την υποστήριξη των άλλων, αν τη χρειάζεται, ωστόσο έχει δικαίωμα να παίρνει αποφάσεις ζωής χωρίς αδικαιολόγητη επιρροή ή έλεγχο από άλλους. Το κίνημα αυτο-συνηγορίας επιδιώκει να μειώσει την απομόνωση των ατόμων με αναπηρίες και να τους δώσει τα μέσα και την εμπειρία για να αναλάβουν μεγαλύτερο έλεγχο της ζωής τους. Παρά το γεγονός ότι τα άτομα με αναπτυξιακές διαταραχές και νοητική υστέρηση έχουν αντιμετωπίσει μια παρόμοια ιστορία διακρίσεων και διαχωρισμού, έχουν συμμετάσχει ελάχιστα σε κινήματα και δράσεις αυτο-συνηγορίας (self-advocacy), ίσως επειδή πολλοί δεν έχουν αποκτήσει τις αναγκαίες επικοινωνιακές δεξιότητες, τη μόρφωση και την κριτική ικανότητα ώστε να εκπροσωπήσουν τον εαυτό τους σε φυσικές συνθήκες. (Lawson, Fergusson et. al. 2015)

Το κίνημα αυτο-συνηγορίας για άτομα με διανοητική αναπηρία βρίσκεται πολύ πίσω από άλλες κινήσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα, παρότι ξεκίνησε ήδη από τη δεκαετία του 1960, με την υποστήριξη του Δρ Bengt Nirje, Διευθυντή της Σουηδικής Ένωσης για τα άτομα με Νοητική Υστέρηση. Ο

πρώτος σύλλογος δεν είχε ηγέτες και οι κανόνες ήταν απλοί: τα μέλη συναντιούνται για να σχεδιάσουν μια εκδρομή, αργότερα για να την πραγματοποιήσουν και στη συνέχεια για να μιλήσουν για τις εμπειρίες τους. Τα μέλη της λέσχης με αναπηρίες είχαν ενθαρρυνθεί να πάρουν τις δικές τους αποφάσεις, ακόμη και αν κάνουν λάθη. Αυτό το πρόγραμμα ήταν ριζοσπαστικό εκείνη την εποχή, επειδή τα άτομα με αναπτυξιακές αναπηρίες θεωρούνταν ανίκανα να πάρουν αποφάσεις και οι περισσότεροι επαγγελματίες και οι γονείς πίστευαν ότι θα πρέπει να προστατεύονται με κάθε κόστος. Ο Δρ Nirje, πίστευε πως το να επιτραπεί σε κάποιον να είναι άνθρωπος σημαίνει να του επιτραπεί να αποτύχει. Στόχος του ήταν να αποκτήσουν τα άτομα με ΝΚ «κανονικές» εμπειρίες στην κοινότητα, που πολλές φορές εμπεριέχουν προσωπικό κίνδυνο. Αργότερα, έγινε στη Σουηδία μια εθνική διάσκεψη νεαρών ενηλίκων με διανοητική αναπηρία που ήταν μέλη του συλλόγου, όπου είχαν την ευκαιρία για να συζητήσουν τις δικές τους απόψεις για τα θέματα που τα αφορούν. Μερικοί από αυτούς ήθελαν να παίξουν ένα νέο ρόλο στην κοινωνία, για να δημιουργήσουν μια νέα εικόνα του εαυτού τους στα δικά τους μάτια, στα μάτια των γονιών τους και στα μάτια της κοινής γνώμης. Αυτή η πάλη για το σεβασμό και την ανεξαρτησία ήταν ένας από τους τρόπους για να αποκτήσουν προσωπική αξιοπρέπεια και αίσθηση ελευθερίας και ισότητας. (Nirje, 1969)

Πολλές άλλες κινήσεις αυτο-συνηγορίας σε τοπικό και εθνικό επίπεδο έχουν ιδρυθεί σε διάφορα μέρη του κόσμου και το εύρος των ζητημάτων που έχουν θέσει είναι μεγάλο, αλλά τα εμπόδια για την κοινωνική ένταξη εξακολουθούν να υφίστανται.⁸ Ίσως το μεγαλύτερο εμπόδιο από όλα είναι η στάση πολλών ανθρώπων, συμπεριλαμβανομένων των γονέων, οι οποίοι θεωρούν ότι τα άτομα με αναπτυξιακές αναπηρίες δεν είναι σε θέση να ζουν αυτόνομα και να αναπτύσσονται στην κοινότητα. Παρά τις προσπάθειες διεκδίκησης δικαιωμάτων από άτομα με ειδικές ανάγκες, υπάρχει έλλειψη στην έρευνα για αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας δεξιοτήτων αυτο-υπεράσπισης σε αυτήν την ομάδα και έλλειψη τεκμηριωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που να διδάσκουν τα άτομα με αναπηρίες τα νόμιμα δικαιώματά

⁸ Στην Ελλάδα τα άτομα με αναπηρία εκπροσωπούνται στην πολιτεία και την κοινωνία από τη Γενική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία.

τους, καθώς και τι μέτρα μπορούν να λάβουν σε περίπτωση παραβίασης των δικαιωμάτων αυτών.

Αρκετές ομάδες στις Ηνωμένες Πολιτείες έχουν αναπτύξει καινοτόμες προσεγγίσεις για τη συμμετοχή των ενηλίκων με ειδικές ανάγκες στο θέατρο και το δράμα ως μορφή τέχνης και μέσο για μεγαλύτερη συμμετοχή στην κοινότητα. Η Zuver περιγράφει τη χρήση του δράματος ως εργαλείου εκπαίδευσης με στόχο την ενδυνάμωση των ατόμων με αναπτυξιακές διαταραχές ώστε να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους και να γίνουν ενεργά μέλη της κοινότητάς τους. (Zuver, 2007) Οι μαθητές με ΝΚ μπορούν να αποκτήσουν, να διατηρήσουν και να γενικεύσουν δεξιότητες αυτεπίγνωσης και αυτουπεράσπισης, αν τις διδαχθούν με άμεσο τρόπο.

Πρωταρχικό στοιχείο στην κατεύθυνση αυτή είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού λόγου. Έχουν προταθεί τέσσερις στρατηγικές ανάπτυξης του προφορικού λόγου σε εφήβους με ΝΚ, όπως αναφέρονται από τους Schnapp & Olsen. Η πρώτη αφορά στο να περιμένουμε τις αποκρίσεις των μαθητών, δίνοντάς τους λίγα δευτερόλεπτα να οργανώσουν τις σκέψεις τους προτού μιλήσουν. Η δεύτερη αφορά τη δοκιμαστική ακρόαση κατά την οποία οι μαθητές σκέφτονται διεξοδικά ένα θέμα και συζητούν για αυτό με φίλους, γονείς ή εκπαιδευτικούς και ζητώντας τα σχόλιά τους. Η τρίτη αφορά στην παροχή ανατροφοδότησης, με βάση την οποία οι μαθητές τροποποιούν την έκφρασή τους μεγιστοποιώντας της αποτελεσματικότητά της. Η τέταρτη αναφέρεται στη χρήση συμβουλευτικών τεχνικών, παραφράζοντας τα λόγια του μαθητή, εξηγώντας την αντίδραση του εκπαιδευτικού στα λόγια του μαθητή και περιγράφοντας την επίδρασή τους στην ομάδα των συνομηλίκων. Ο προσεκτικός σχεδιασμός των δραστηριοτήτων μπορεί να ενσωματώσει αυτές τις στρατηγικές στη ΔΤΕ και να ενδυναμώσει τους μαθητές ώστε να πραγματώσουν δυνατότητες που έμεναν κρυμμένες. (Schnapp & Olsen, 2003).

Σχετικές με την ενδυνάμωση, τον αυτοπροσδιορισμό και τη χειραφέτηση μέσω του θεάτρου είναι οι τεχνικές του Boal , που προωθεί μέσω του θεάτρου του τις απόψεις του Freire για τη μετασχηματιστική παιδαγωγική. Ο Freire τονίζει πως ο κύριος σκοπός του σχολείου θα έπρεπε να είναι η αναδόμηση της κοινωνίας. Πρώτο βήμα αποτελεί η ανάγνωση του κόσμου και ακολουθεί το

μοίρασμα της ανάγνωσης αυτής με τους άλλους, ο διάλογος, η συνεργατική διερεύνηση που συνδέει την προσωπική με τη συλλογική εμπειρία. Η εκπαίδευση είναι επομένως μια πράξη κατασκευής και ανακατασκευής της γνώσης και αλλά και πεδίο εξάσκησης στην ελευθερία, ελπίδα για το μετασχηματισμό του κόσμου. (Κοντογιάννη, 2008: 153-159). Ο Boal με το «Θέατρο του Καταπιεσμένου» δείχνει τρόπους εφαρμογής στην πράξη του έργου του Freire «Παιδαγωγική του Καταπιεσμένου».

Το θέατρο, σύμφωνα με τον Boal, προσφέροντας ένα χώρο για «πρόβα» της ζωής όπου δοκιμάζονται έμπρακτα στρατηγικές αποτίναξης της καταπίεσης και της αδικίας, μπορεί να γίνει εργαλείο ατομικής και κοινωνικής απελευθέρωσης. Το θέατρο του Καταπιεσμένου είναι διαδραστικό και αποτελεί ένα σύστημα ασκήσεων, παιχνιδιών και τεχνικών που βοηθά επαγγελματίες και μη να αναπτύξουν μια γλώσσα που ήδη κατέχουν, καθώς βασίζεται στο αξίωμα ότι τέχνη μπορούν να κάνουν όλοι. Ταυτόχρονα, βοηθά να αναδυθούν οι δυνατότητες απελευθέρωσης που ενυπάρχουν μέσα στον καθένα, χωρίς ίσως να τις γνωρίζει, και να ακουστεί η δική του φωνή. Βασικός στόχος είναι η ενδυνάμωση (dynamization) του θεατή, ώστε να παρέμβει στη σκηνή καταθέτοντας κάτι δικό του. Μια σύντομη παράσταση μπορεί να παιχτεί πολλές φορές με βάση διαφορετικές παρεμβάσεις από τους θεατές-ηθοποιούς σε στιγμές που οι ίδιοι θεωρούν κρίσιμες. Οι θεατές μπορούν να προτείνουν εναλλακτικούς τρόπους αντίδρασης και να τους παίξουν οι ίδιοι στη σκηνή. (Boal, 1995 : 58-66, Saldaña,2005; Σέξτου,2007: 33-39)

Στη ΔΤΕ εκτός από τις οι τεχνικές του Forum Theatre (Θέατρο της Αγοράς), όπου οι θεατές αλληλεπιδρούν με τους ηθοποιούς και αυτοσχεδιάζουν μια νέα λύση για ένα χαρακτήρα, χρησιμοποιούνται και αυτές του Image Theatre (Θέατρο της Εικόνας), όπου τα άτομα μπορούν να σμιλέψουν με το σώμα τους ή με το σώμα των άλλων- σαν σε γλυπτό- καταστάσεις που μερικές φορές σχετίζονται με κάποια αφήγηση. Οι θεατές πρέπει να σχηματίσουν μια σωματική εικόνα γρήγορα, ώστε να μην προλάβουν να την επεξεργαστούν με τη σκέψη τους. Η εικόνα τροποποιείται από άλλα μέλη της ομάδας, έτσι ώστε να φτάσουμε στην εικόνα που γίνεται ομόφωνα αποδεκτή ως εικόνα της πραγματικότητας και που αναπαριστά την καταπίεση. Ύστερα οι θεατές- ηθοποιοί κατασκευάζουν μια ιδανική εικόνα, δηλ. μια εικόνα

του πώς αλλιώς θα μπορούσε να είναι ο κόσμος, αλλάζοντας την καταπιεστική πραγματικότητα με αργή κίνηση ή εναλλάσσοντας παγωμένες εικόνες. Ακολουθεί η αυτοπαρατήρηση και ο αναστοχασμός με τελικό σκοπό την παραγωγή κοινωνικής δράσης. (Boal, 2002:175-202; Κοντογιάννη, 1998: 44-61). Οι τεχνικές αυτές του Boal, μπορούν να βοηθήσουν εφήβους με ειδικές ανάγκες να απαλλαγούν από τη μαθημένη αβοηθησία, τον ετεροπροσδιορισμό και τους στερεοτυπικούς ρόλους στους οποίους έχουν εγκλωβιστεί από την κυρίαρχη ομάδα και να αρθρώσουν το δικό τους λόγο διεκδικώντας την άρση των εμποδίων και την παροχή υποστήριξης για πλήρη συμμετοχή στην κοινότητα. Για το λόγο αυτό κάποιες από αυτές περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα ΔΤΕ που εφαρμόστηκε και περιγράφεται στην εργασία αυτή.

Ο Way υποστηρίζει πως ένας βασικός ορισμός του Δράματος είναι η «εξάσκηση στη ζωή» (“to practice living”) και πως ο ίδιος ορισμός θα μπορούσε να είναι εξίσου επαρκής και ακριβής ως ορισμός της εκπαίδευσης. (Way, 1998:6). Ιδιαίτερα κατάλληλο για εφήβους που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία από ΔΤΕ θεωρεί το social drama, που είναι ο πιο απλός και ικανοποιητικός τρόπος εισαγωγής τους σε δραματικές δραστηριότητες με στόχο την εξάσκηση δεξιοτήτων κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς, δεξιοτήτων που αφορούν την καθημερινή ζωή στην κοινότητα και στο χώρο εργασίας, και δεξιοτήτων που διευρύνουν την κοινωνική αντίληψη. (Way, 1998:286-298) Η έννοια της «ομαλοποίησης» που πρότεινε ο Nirje άλλωστε βασίζονταν ακριβώς στο να αποκτήσουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες πρόσβαση σε τρόπους και συνθήκες ζωής οι οποίες είναι όσο το δυνατόν εγγύτερα στις πραγματικές κοινωνικές περιστάσεις αλλά και ευκαιρίες να ακολουθήσουν τον τρόπο ζωής της επιλογής τους, προσδοκίες που οι περισσότεροι άνθρωποι θεωρούν δεδομένες. (Nirje, 1969)

Όπως αναφέρεται στην Κοντογιάννη, η Pavlova (1987) χρησιμοποίησε παιχνίδι ρόλων σε μαθητές ειδικών σχολείων, ώστε να εξοικειωθούν με τους κανονισμούς λειτουργίας και την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά σε καταστήματα, θέατρα, καφετέριες, εστιατόρια και χώρους διασκέδασης, καθώς και με διάφορα οικογενειακά σχήματα με σκοπό την επαγγελματική τους ένταξη και την ανεξαρτησία τους στο μέλλον. (Κοντογιάννη, 2012α:125). Οι σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση των μαθητών με ΝΚ στρέφονται εξάλλου στην

κατάκτηση λειτουργικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού και στην προετοιμασία της μετάβασης στην ενήλικη ζωή. Η αυθεντική διδασκαλία (authentic instruction) και η βασισμένη στην κοινότητα διδασκαλία (community based instruction), που στοχεύουν στην εφαρμογή του περιεχομένου του μαθήματος στην καθημερινή πραγματικότητα, ενισχύουν τη γενίκευση λειτουργικών δεξιοτήτων σε πραγματικές συνθήκες εκτός τάξης και διευκολύνουν τη μετάβαση στην ενηλικίωση, την αυτόνομη διαβίωση και την εργασία.(Σταυρούση, 2007)

Οι Schnapp & Olsen αναφέρονται σε ένα πρόγραμμα διευκόλυνσης της μετάβασης στην ενηλικίωση 20 μαθητών με αναπηρίες 15 ως 18 ετών που πραγματοποιήθηκε στην πανεπιστημιούπολη της Κολούμπια. Το πρόγραμμα με τίτλο Project Access είχε διάρκεια τεσσάρων εβδομάδων κατά τη διάρκεια της καλοκαιρινής περιόδου. Από την αρχή της εφαρμογής του το 1996 περιελάμβανε μαθήματα ΔΤΕ με σκοπό τη διασύνδεση του Δράματος με τα άλλα διδασκόμενα αντικείμενα και τη διδασκαλία στρατηγικών αυτοϋπεράσπισης. Εισαγωγικές ασκήσεις, ασκήσεις αυτοσχεδιασμού χωρίς λόγο, γλωσσικές ασκήσεις, δημιουργία σκηνών και παραστάσεις στην ομάδα ήταν τα συστατικά των μαθημάτων που έγιναν και που οδήγησαν σε αύξηση της αυτοεκτίμησης και της ικανότητας ομιλίας μπροστά σε κοινό αλλά και στη βελτίωση της δημόσιας εικόνας των μαθητών, καθώς οι ιδέες και οι δραστηριότητες είχαν χαρακτήρα ομαδικής ενδυνάμωσης και επίδειξης αυτοϋποστήριξης. (Schnapp & Olsen, 2003)

Η Raphael, στη μεταπτυχιακή της εργασία ασχολήθηκε με την ενδυνάμωση ενηλίκων με ΝΚ μέσω δραστηριοτήτων Δράματος και θεάτρου, διαπιστώνοντας παράλληλα πως οι συμμετέχοντες έγιναν όλο και περισσότερο συνερευνητές, καθώς ενδυναμώθηκαν από την εμπειρία τους και την ευκαιρία να ακουστεί η δική τους φωνή. Το 1998 ίδρυσε μια θεατρική ομάδα στη Μελβούρνη αποτελούμενη από άτομα με ΝΚ ηλικίας 20-50 ετών, από τα οποία κανένα δε διαβίωνε ανεξάρτητα και διερεύνησε τους τρόπους με τους οποίους ωφελήθηκαν από τις δραματικές δραστηριότητες και από τη δημιουργία, προετοιμασία και πραγματοποίηση παράστασης. Τα περισσότερα μέλη της ομάδας είχαν επαρκείς γλωσσικές δεξιότητες, ενώ το ένα τέταρτο από αυτούς είχαν δυσκολίες ομιλίας και μιλούσαν αργά και όχι καθαρά. Μόνο δύο είχαν

κάποια γνώση ανάγνωσης και γραφής. Μέσω του Δράματος μπόρεσαν να υπερβούν τα συνηθισμένα εμπόδια και περιορισμούς στην εκπλήρωση του δυναμικού τους. Μπόρεσαν να επιτύχουν προσωπικούς στόχους, απέκτησαν ικανότητες λήψης αποφάσεων και άρχισαν να αποκτούν τον έλεγχο της ζωής τους. Έγιναν το επίκεντρο της προσοχής ως ηθοποιοί σε παράσταση για την οποία είχαν οι ίδιοι την ευθύνη, κατάφεραν να ακουστούν οι φωνές τους, να προσφέρουν στους θεατές διασκέδαση και να δείξουν τις ικανότητές τους. Ήταν περήφανοι για το αποτέλεσμα της δουλειάς τους και ικανοποιημένοι από την αναγνώριση του έργου τους. Πραγματικά περιστατικά και εμπειρίες από τη ζωή τους έγιναν το υλικό για την παράστασή τους, παρουσιάστηκαν και εκτιμήθηκαν. Επιπλέον, το Δράμα τους βοήθησε να προχωρήσουν ενδυναμώνοντάς τους, προσφέροντας ελπίδα και προοπτική στα όνειρά τους και δυνατότητες να τα πραγματοποιήσουν. (Raphael, 2004).

Βασικό στοιχείο στην παραπάνω ποιοτική αυτή έρευνα ήταν η επικύρωση των δεδομένων και των συμπερασμάτων της από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, που οδήγησε στην μείωση της απόστασης μεταξύ τους και της ερευνήτριας και τους έδωσε τη δυνατότητα να μιλούν οι ίδιοι για τον εαυτό τους, αντί να είναι απλώς ερευνητικά υποκείμενα. (Raphael, ό.π.). Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς τα άτομα με ΝΚ σπάνια έχουν τη δυνατότητα να εκφράζουν και να υποστηρίζουν τις απόψεις τους και έχουν σε μεγάλο βαθμό αποκλειστεί από τη δημόσια συζήτηση και τη συμμετοχή σε αποφάσεις που τους αφορούν στους τομείς της εκπαίδευσης, της υγείας, των κοινωνικών υπηρεσιών και των νομικών ζητημάτων. (Charman, 2010). Σημαντικό επίσης είναι το γεγονός ότι τη θεατρική ομάδα αποτελούσαν άτομα με ΝΚ, τα οποία συνήθως αποκλείονται από θεατρικές ομάδες που απαρτίζονται από άτομα με αναπηρίες ή θεατρικές παραστάσεις, όπου συμμετέχουν ηθοποιοί με αναπηρίες μαζί με ηθοποιούς χωρίς αναπηρία.

Είναι αξιοσημείωτο πως ακόμα και στο χώρο του θεάτρου με/για άτομα με ειδικές ανάγκες αναπαράγονται οι προκαταλήψεις και οι κατηγοριοποιήσεις της ευρύτερης κοινωνίας (Conroy, 2009). Για παράδειγμα στη θεατρική ομάδα “Graeae” της Βρετανίας-γνωστή από το 1980 για τα προγράμματα και τις παραστάσεις της με συντελεστές που είναι άτομα με ποικίλες ειδικές ανάγκες, που στοχεύει, όπως αναφέρει και στην ιστοσελίδα της, «στο σπάσιμο των

φραγμών, στην αμφισβήτηση των προκαταλήψεων και στην τοποθέτηση των καλλιτεχνών με αναπηρία με τόλμη στο προσκήνιο»- τα άτομα με ΝΚ γίνονται δεκτά στα θεατρικά προγράμματα, αλλά αποκλείονται από τον επαγγελματικό θίασο. Από την άλλη πλευρά δραστηριοποιείται η θεατρική εταιρεία “Mind the Gap”, η μεγαλύτερη στη Βρετανία για επαγγελματίες καλλιτέχνες με ΝΚ, που παρέχει σε αυτούς ίσες ευκαιρίες για εκπαίδευση, εργασία και σεβασμό του έργου τους. Στόχος της εταιρείας είναι η δημιουργία ενός τολμηρού, πρωτοποριακού και παγκόσμιας κλάσης καλλιτεχνικού προγράμματος που μπορεί να επιδράσει σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο, να ενθουσιάσει, να εκπλήξει και να προκαλέσει το κοινό να σκεφτεί διαφορετικά.

Οι Saur & Johansen διεξήγαγαν έρευνα-δράση σε επαγγελματικό θίασο της Νορβηγίας όπου απασχολούνταν 15 ηθοποιοί με ΝΚ σε ένα πολιτικό θέατρο με στόχο να ακουστούν δημόσια οι φωνές και οι εμπειρίες αυτών των ηθοποιών. Τα ερωτήματα αφορούσαν το αν το θέατρο μπορεί να συμβάλει στη δημοκρατική συμμετοχή των ανθρώπων που σπάνια ακούγονται και λαμβάνονται σοβαρά υπόψη σε επίσημες συζητήσεις και το αν το πολιτικό αυτό θέατρο θα μπορούσε να αποτελέσει παράδειγμα του πώς άτομα με ΝΚ μπορούν να συμμετέχουν με δικούς τους όρους και να θεωρούνται επαγγελματίες καλλιτέχνες. (Saur & Johansen, 2013)

Στο χώρο της εκπαίδευσης, τεχνικές του δράματος όπως τα σενάρια και τα παιχνίδια ρόλων έχουν χρησιμοποιηθεί επίσης σε συνδυασμό με άλλες πρακτικές προκειμένου να εκπαιδευτούν άτομα με ΝΚ να εντοπίζουν παραβιάσεις δικαιωμάτων και διακρίσεις που εφαρμόζονται σε βάρος τους και να αντιδρούν κατάλληλα εφαρμόζοντας διεκδικητική συμπεριφορά (Sievert, Cuno & Davis, 1988) καθώς και για την προετοιμασία της μετάβασης στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας (DeFauw, 2012; Field, Sarver & Shaw 2003).

Επίσης το Δράμα- σε συνδυασμό με εθνογραφική μέθοδο (Performance Ethnography) - χρησιμοποιήθηκε στη Μάλτα σε βιωματικά εργαστήρια με εφήβους μαθητές 12-15 ετών με δυσλεξία. Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης επηρεάζει τη μάθηση, τη συναισθηματική ευεξία και την ποιότητα ζωής. Στόχος του ερευνητικού προγράμματος ήταν η παροχή ασφαλούς περιβάλλοντος,

μέσα στο οποίο οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν τις μαθησιακές τους δυνατότητες και δυσκολίες, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, να εκφραστούν ελεύθερα για τα συναισθήματα και τις εμπειρίες τους και να ενισχυθούν στην εφαρμογή αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης. (Antonelli et. al. 2014)

Ακόμη, ερευνητικά εργαστήρια ΔΤΕ πραγματοποιήθηκαν με στόχο την ενίσχυση της συναισθηματικής έκφρασης και συνειδητοποίησης σε εφήβους με μαθησιακές και κοινωνικές δυσκολίες καταγόμενους από οικογένειες μεταναστών (Moneta & Rousseau, 2008). Η μετασχηματιστική δύναμη του δράματος ερευνήθηκε επίσης σε πρόγραμμα για την αντιμετώπιση της βίας και της περιθωριοποίησης, τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης και την ανάπτυξη ικανοτήτων συνεργασίας σε μαθητές με σύνθετες κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς. Η μέθοδος έδωσε επίσης στα άτομα αυτά που βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό και η φωνή τους καταπνίγεται (“muffled groups”) τη δυνατότητα να εκφράσουν τις δικές τους απόψεις και ενεργοποίησε διαδικασίες αυτοκαθορισμού. (Gajda, 2014)

Πολλές έρευνες έχουν ασχοληθεί με μεθόδους ενσωμάτωσης μαθητών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση, καθώς η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει αναγνωριστεί ότι προσφέρει τα μεγαλύτερα οφέλη σε μαθητές με ειδικές ανάγκες. Σε μία από αυτές η ΔΤΕ χρησιμοποιήθηκε ως μέσο διευκόλυνσης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών με ΝΚ που φοιτούσαν σε ειδικό σχολείο και μαθητών τυπικής ανάπτυξης που φοιτούσαν σε δημοτικό σχολείο, με πολύ θετικά αποτελέσματα, καθώς αναπτύχθηκαν φιλικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών, κατανόηση και αλληλοσεβασμός. (Miller et. al.1993). Στον ελλαδικό χώρο, η Μόσχου στην έρευνά της χρησιμοποίησε πρόγραμμα ΔΤΕ με στόχο τη βελτίωση της ενταξιακής διαδικασίας παιδιών με ειδικές ανάγκες που φοιτούσαν σε γενικό σχολείο βοηθούμενα από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, με πολύ καλά αποτελέσματα. (Μόσχου, 2015)

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση ή συνεκπαίδευση έχει αναγνωριστεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση ως μία από τις σημαντικότερες εκπαιδευτικές επιταγές για την ανάπτυξη της ποιότητας και της ισότητας στην εκπαίδευση. Η συμπερίληψη είναι μια διαδικασία με στόχο την αποδοχή της ποικιλομορφίας και την ενσωμάτωση όλων των μαθητών. Ασχολείται με τον εντοπισμό και την

άρση των εμποδίων για την πλήρη συμμετοχή και τα μαθησιακά επιτεύγματα όλων των μαθητών, με ιδιαίτερη έμφαση σε εκείνες τις ομάδες που μπορεί να διατρέχουν κίνδυνο περιθωριοποίησης, αποκλεισμού ή χαμηλής επίδοσης. Επιπλέον, η έννοια της συμπερίληψης όσον αφορά τα άτομα με ειδικές ανάγκες διευρύνεται σταδιακά από μια έννοια που ασχολείται με την τοποθέτηση των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε γενικά σχολεία σε μια έννοια που εμπεριέχει τις απαιτούμενες μορφές υποστήριξης, την υγεία, τη διαβίωση, την αναψυχή, τις συνθήκες απασχόλησης κ.ά. και ως εκ τούτου αφορά μετασχηματισμούς σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας (European Agency for Development in Special Needs Education, 2013:11-12)

2.8. Η θέση της ΔΤΕ στα Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) για την Ειδική Αγωγή

Η έρευνα για την εφαρμογή της ΔΤΕ στην ειδική αγωγή αφορά και στη διασύνδεσή της με τα αναλυτικά προγράμματα, τη θέση που κατέχει σε αυτά, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο μπορούν μέσω των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών να πραγματοποιηθούν οι ειδικοί εκπαιδευτικοί στόχοι για κάθε κατηγοριοποιημένη ομάδα ατόμων με ειδικές ανάγκες. Συναφή ερευνητικά ερωτήματα έχουν διερευνηθεί είτε στα πλαίσια εργασιών (McClintock, 1984; Ragnarsdóttir & Þorkelsdóttir, 2012) είτε ως κύρια ερευνητικά αντικείμενα (Μαργαρώνη, 2014).

Σύμφωνα με το νόμο 3699/2008 (άρθρα 2-4) το κράτος υποχρεούται να παρέχει ειδική αγωγή και εκπαίδευση σε σχολεία προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο να αναπτύξει την προσωπικότητα των μαθητών με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να τους καταστήσει κατά το δυνατόν ικανούς για αυτόνομη συμμετοχή στην οικογενειακή, επαγγελματική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή.

Σε σχέση με τη χρήση του θεάτρου και της δραματικής τέχνης όσον αφορά τους μαθητές με ειδικές ανάγκες που φοιτούν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης ισχύουν – με τις απαραίτητες τροποποιήσεις – οι γενικοί σκοποί, οι

επιμέρους στόχοι και οι οδηγίες που περιλαμβάνονται στο *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο* και στο *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Θεάτρου για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο*. Έτσι, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ Θεάτρου για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο, γενικός σκοπός της διδασκαλίας του θεάτρου είναι η ενθάρρυνση ανάπτυξης ικανοτήτων και κλίσεων των μαθητών, ώστε να μπορέσουν να λειτουργήσουν αρμονικά τόσο ως αυτόνομες προσωπικότητες όσο και μέσα στην ομάδα. (ΥΠΕΠΘ, 2003:127)

Στα πλαίσια της εργασίας αυτής θα επιχειρηθεί να συσχετιστεί η χρήση θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών με τους σκοπούς του Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με νοητική καθυστέρηση που φοιτούν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το ΠΔ 301/1996, ΦΕΚ 208, σκοπός του Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) είναι «η υποστήριξη των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΑμΕΕΑ), ώστε να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά στο βαθμό που οι δυνατότητές τους επιτρέπουν και τελικά να ενταχθούν στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, μέσα σε κλίμα ισοτιμίας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους» (σ. 1). Ειδικότεροι σκοποί, μεταξύ άλλων, είναι:

- η σχολική ετοιμότητα, στα πλαίσια της οποίας επιδιώκεται οι μαθητές να αναπτύξουν τον προφορικό λόγο ή άλλες εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας, να καλλιεργήσουν τις νοητικές και ψυχοκινητικές τους δυνατότητες, να οργανώσουν τον συναισθηματικό τους κόσμο και γενικά να αποκτήσουν ετοιμότητα για την ομαλή εισαγωγή τους στις βασικές σχολικές δεξιότητες
- η κοινωνική προσαρμογή, στα πλαίσια της οποίας να γνωρίσουν οι μαθητές το κοινωνικό και πολιτιστικό τους περιβάλλον, να το αποδεχτούν και να γίνουν αποδεκτοί από αυτό, φτάνοντας στο ανώτερο επίπεδο αυτονομίας.
- οι δημιουργικές δραστηριότητες, στα πλαίσια των οποίων να βιώνουν τη χαρά της δημιουργίας και αισθητικής απόλαυσης και

να αξιοποιούν σωστά τον ελεύθερο χρόνο τους, ενώ παράλληλα εμπεδώνουν τις σχολικές δεξιότητες (ΠΑΠΕΑ, σσ 2-13)

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Αισθητικής Αγωγής για μαθητές με μέτρια και ελαφριά ΝΚ που περιλαμβάνεται στο *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση* επισημαίνεται η σπουδαιότητα της τέχνης γενικά για τους μαθητές με ΝΚ, καθώς προσφέρει ένα μοναδικό μέσο κατανόησης του κόσμου μέσα από τις αισθήσεις, την αντίληψη και την πράξη, ενώ παράλληλα είναι μια μορφή έκφρασης για όλους, μια «παγκόσμια γλώσσα». Ειδικά για τη δραματική τέχνη αναφέρεται ότι το θέατρο είναι το πιο αντιπροσωπευτικό είδος βιωματικής μάθησης, που συμβάλλει στη γλωσσική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με ελαφριά και μέτρια ΝΚ, καθώς η μάθηση συντελείται μέσα σε συνθήκες παιχνιδιού, χαράς, διασκέδασης, χωρίς τον κίνδυνο της αποτυχίας ή της απόρριψης (ΥΠΕΠΘ, 2004: 80-81)

Επιπλέον αναφέρεται ότι:

«Στα πλαίσια της διαθεματικότητας, το θεατρικό παιχνίδι περισσότερο από κάθε άλλο κινητοποιεί τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, ακόμα και εκείνα που εμφανίζουν μια στάση αδιαφορίας ή άρνησης. Συνδυάζει τη μουσική με την κίνηση και την αίσθηση με την έκφραση, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στο δάσκαλο να λάβει υπόψη του τις δυνατότητες των παιδιών με θέματα από την άμεση εμπειρία τους (σκηνές από το σπίτι, τη γειτονιά, το δρόμο, το σχολείο κλπ.). Παράλληλα συνδυάζονται και εικαστικές δραστηριότητες (ατομικές ή ομαδικές ζωγραφίες που θα αποτελέσουν το ερέθισμα για να δομηθεί στη συνέχεια μια δραματοποίηση ή ένα θεατρικό παιχνίδι (π.χ ένα όνειρο που είδα, ένα πλοίο με φίλους, η ορχήστρα της φύσης). Στη ζωγραφική, στις χειροτεχνικές δραστηριότητες και στο θεατρικό παιχνίδι μπορεί να χρησιμοποιηθούν ιδέες από άλλα γνωστικά αντικείμενα (όπως από το μάθημα της Γλώσσας, της Μελέτης Περιβάλλοντος, των Φυσικών Επιστημών).» (ΥΠΕΠΘ, 2004: 81)

Το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για μαθητές με βαριά ΝΚ θέτει σχετικά με τις μορφές θεατρικής έκφρασης τους ακόλουθους στόχους: να αποκτήσουν οι μαθητές εμπειρίες με αντικείμενα,

πρόσωπα και καταστάσεις μέσα από το παιχνίδι (μιμητικό, ρόλων), να γνωρίσουν το κουκλοθέατρο και το θέατρο σκιών ως μέσο έκφρασης και να βιώσουν τις διάφορες μορφές θεατρικής έκφρασης ως κοινωνικού γεγονότος (ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ Νηπιαγωγείου για παιδιά με βαριά ΝΚ, 2004:43, ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ Δημοτικού για παιδιά με βαριά ΝΚ, 2004: 99, 103)

Όπως αναφέρει η Μαργαρώνη, η ΔΤΕ μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως όχημα προσέγγισης, αποδοχής και αντιμετώπισης της αναπηρίας από το ίδιο το παιδί, ως δυνατότητα παρουσίασης του εαυτού του με επιτυχία στους άλλους και πρόκληση για συνεργασία μαζί τους, ως μέσο για την κατανόηση των αποτυχιών του και για βίωση χαράς με τις επιτυχίες του, αλλά και ως τρόπος μάθησης (Μαργαρώνη, 2014:55)

Στα Αναλυτικά Προγράμματα (Α.Π.Σ.) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης περιέχονται προτάσεις για τη χρήση της ΔΤΕ ως μεθόδου διδασκαλίας στα πλαίσια πολλών μαθημάτων. Στο μάθημα της Γλώσσας και στις έξι τάξεις του δημοτικού σχολείου προτείνονται ως ενδεικτικές δραστηριότητες θέατρο, παιχνίδια ρόλων, δραματοποιήσεις και ενεργητική συμμετοχή στις εκδηλώσεις της σχολικής ζωής, ενώ στην Ιστορία και στα Θρησκευτικά αναφέρονται επίσης ασκήσεις δραματοποίησης και παιχνιδιού ρόλων. Στις οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο γυμνάσιο περιλαμβάνονται και οι εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας (δραματοποιημένοι διάλογοι και θεατρικές παραστάσεις) ως προτάσεις για την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών (Ζαφειριάδης, 2013)

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί εξάλλου να επιτευχθεί μέσω του Δράματος σε διευρυμένα Αναλυτικά Προγράμματα. Για παιδιά με ΝΚ η προτεραιότητα στο γλωσσικό μάθημα δίνεται στον προφορικό λόγο (ακρόαση και ομιλία) και στην όσο το δυνατό μεγαλύτερη οργάνωση των εμπειριών των παιδιών σε θεματικούς κύκλους, ώστε μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση να ενοποιείται η γνώση και να χρησιμοποιείται με λειτουργικό τρόπο στην καθημερινή ζωή. (ΑΠΣ για μαθητές με ελαφρά και μέτρια ΝΚ, 2004:15)

Στις «Προσαρμογές Αναλυτικών Προγραμμάτων για το μάθημα της Γλώσσας στο Γυμνάσιο» (στα πλαίσια του έργου των ΥΠΕΠΘ-ΠΙ «Αναλυτικά Προγράμματα Μαθησιακών Δυσκολιών-Ενημέρωση-Ευαισθητοποίηση») προτείνονται για τον τομέα της κατανόησης και της παραγωγής προφορικού

λόγου ως κειμενικά είδη για μελέτη θεατρικά έργα, παρουσιάσεις, συζητήσεις, παρουσιάσεις από τηλεόραση και ως ενδεικτικές δραστηριότητες η ανάλυση της κίνησης των ηθοποιών, ο λόγος των εκφωνητών στο ραδιόφωνο και την τηλεόραση, η δραματοποίηση, η συμμετοχή σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας, παιχνίδια ρόλων, παρουσίαση των ειδήσεων της ημέρας, ανάπτυξη θεμάτων επικαιρότητας, παντομίμα, θεατρικές παραστάσεις, σύγκριση διαφορετικών ειδών προφορικού λόγου κ.ά (Χατζησαββίδης, Κωτόπουλος & Αναγνωστοπούλου χ.χ. : 40-45)

Σχετικά με τα κατάλληλα αναλυτικά προγράμματα για μαθητές με νοητική υστέρηση υπάρχουν δύο απόψεις. Η μία υποστηρίζει πως οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται το ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης που δίνει έμφαση στις σχολικές γνώσεις, με τις αναγκαίες προσαρμογές. Η άλλη άποψη υποστηρίζει ότι για τους μαθητές αυτούς χρειάζεται ένα λειτουργικό πρόγραμμα σπουδών που να περιλαμβάνει δεξιότητες ζωής για την καλύτερη προετοιμασία τους για την ενήλικη ζωή. Οι επικριτές των λειτουργικών προγραμμάτων σπουδών θεωρούν ωστόσο πως ένα εναλλακτικό πρόγραμμα σπουδών που αποκλίνει από το «κανονικό» πρόγραμμα παρέχει στους μαθητές με ειδικές ανάγκες ένα περιορισμένο σύνολο από δεξιότητες ή ενδείκνυται μόνο για μαθητές με σοβαρές αναπηρίες. Ωστόσο, το λειτουργικό πρόγραμμα σπουδών είναι ένα πρόγραμμα πολύπλευρο που απαρτίζεται από λειτουργικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, επαγγελματική εκπαίδευση, δεξιότητες ανεξάρτητης καθημερινής διαβίωσης, δεξιότητες χρήσης κοινοτικών πόρων και υπηρεσιών, διαχείριση χρημάτων και ελεύθερου χρόνου, χρήσης μεταφορικών μέσων, ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων και ικανοτήτων αυτοπροσδιορισμού. (Bouck, 2004; Lawson, Byers et.al., 2015; Παπαδόπουλος Μ., 2014:32, 35; Σταυρούση, 2007)

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές που φοιτούν στα ΕΕΕΕΚ είναι το «Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής αγωγής (ΠΑΠΕΑ)» (1996) και το «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης» (ΥΠΕΠΘ, 2003). Το θεωρητικό πλαίσιο του δεύτερου αναγνωρίζει την αναγκαιότητα να μη «συσσωρεύουν οι μαθητές απλά γνώσεις με ημερομηνία λήξης, που αύριο θα τους είναι άχρηστες» (ό.π., σελ.13), αλλά να γνωρίσουν πώς να μαθαίνουν, εμπλεκόμενοι κατά προτεραιότητα σε κοινωνικές δραστηριότητες και

αναπτύσσοντας δεξιότητες τις οποίες θα είναι σε θέση να ανανεώνουν στο μέλλον. Κύριο σκοπό της εκπαίδευσής τους αποτελεί η κοινωνική τους προσαρμογή. Στο σχετικό με τη διαθεματική προσέγγιση εδάφιο, το ΔΕΠΠΣ αναφέρει πως «ο κυριότερος στόχος για τα ΕΕΕΕΚ θα μπορούσε ίσως να είναι η αυτονομία των μαθητών». (ό.π., σελ.16) Το Πρόγραμμα Σπουδών περιλαμβάνει τους τομείς: γλώσσα, κοινωνική και επαγγελματική αγωγή, μαθηματικά, πληροφορική, εικαστικά, μουσική, γυμναστική, αυτόνομη διαβίωση, επαγγελματικό προσανατολισμό, κεραμική, υδραυλική, ξυλουργική, ανθοκομία, κοπτική- ραπτική (που αντικαταστάθηκε από μαγειρική).

Η θεατρική αγωγή δεν αποτελεί λοιπόν ξεχωριστό μάθημα και δε διδάσκεται στα ΕΕΕΕΚ από ειδικό εκπαιδευτικό, σε αντίθεση με τα άλλα καλλιτεχνικά μαθήματα, τη μουσική και τα εικαστικά. Συνήθως η ενασχόληση των μαθητών με τη δραματική τέχνη γίνεται στα πλαίσια προετοιμασίας σχολικών γιορτών και παραστάσεων από εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων με σχετικό ενδιαφέρον και εμπειρία, αλλά αφορά ένα επιλεγμένο δείγμα μαθητών και όχι ολόκληρη την τάξη. Αυτή είναι και η προηγούμενη εμπειρία των μαθητών από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με εξαίρεση ίσως κάποιους μαθητές που φοιτούσαν σε δημοτικό της γενικής εκπαίδευσης στο οποίο εφαρμοζόταν το αναμορφωμένο πρόγραμμα, με βάση το οποίο διδάσκονταν μία ώρα την εβδομάδα θεατρική αγωγή από εκπαιδευτικό (θεατρολόγο ή πτυχιούχο δραματικής σχολής). Το ΑΠΣ των ΕΕΕΕΚ υπολείπεται σημαντικά των άλλων, αφού σε αυτό δε γίνεται καν λόγος για δραματικές δραστηριότητες.

Σύμφωνα με τη Μαργαρώνη ωστόσο, η υψηλή στοχοθεσία που θέτουν τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για τη θεατρική αγωγή των ατόμων με ειδικές ανάγκες συνήθως δεν επιτυγχάνεται. Για την υλοποίησή του- εκτός από την οικονομική στήριξη του κράτους- «απαιτείται ο απεγκλωβισμός των εκπαιδευτικών από τις τυποποιημένες διαδικασίες θεατρικής κατάρτισης και η συμμετοχή τους σε βιωματικά θεατροπαιδαγωγικά και πολύτεχνα εργαστήρια, προκειμένου, σύμφωνα με τον Λενακάκη (2013) «να διευρύνουν τους αντιληπτικούς τους ορίζοντες, να εμπλουτίζουν τα εκφραστικά τους μέσα, να καθιστούν την επικοινωνία τους με τους άλλους πιο ελκυστική και πολυαισθητηριακή, και, τέλος, να ισχυροποιούν το προσωπικό και μαζί το διδακτικό τους ρεπερτόριο». (Μαργαρώνη, 2014:29)

3. ΕΦΗΒΕΙΑ ΚΑΙ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σύμφωνα με το Vygotsky «η φαντασία στους εφήβους και στα παιδιά σχολικής ηλικίας είναι παιχνίδι χωρίς δράση» (Vygotsky, 1978: 93) . Το παιχνίδι είναι ελεύθερη και ανεμπόδιστη δραστηριότητα στα πολύ μικρά παιδιά, με την οποία εξερευνούν το περιβάλλον τους, μιμούμενα τις πράξεις και τα χαρακτηριστικά των ανθρώπων γύρω τους. Το παιχνίδι ρόλων είναι σημαντικό για την ανάπτυξη των παιδιών και καλλιεργεί την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, για το λόγο αυτό είναι σημαντικό να ενθαρρυνθεί. (McCaslin, 1974:4) Το Δράμα αποτελεί ένα συνεχές, από το παιδικό συμβολικό παιχνίδι και το παιχνίδι ρόλων, στο εκπαιδευτικό δράμα ως μέσο μάθησης και στην τυπική μορφή του θεάτρου. Με κάποια κατάρτιση στο Δράμα, ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι σε θέση να οξύνει την ικανότητα του μαθητή να παρουσιάσει κάτι ή να υποδυθεί, βασιζόμενος στη φυσική προδιάθεση του παιδιού να παίξει. Όλοι οι συμμετέχοντες θεωρούνται ικανοί να συμμετάσχουν στη δραματική διαδικασία.

Ωστόσο τα παιδιά με ειδικές ανάγκες συχνά στερούνται τις ευκαιρίες ανάπτυξης κοινωνικών και διαπροσωπικών ικανοτήτων με φυσικό τρόπο μέσω του παιχνιδιού, γιατί δεν παίζουν τόσο συχνά με άλλα παιδιά. (Crimmens, 2006:12; Jennings, 1973:3, Imray & Hinchcliffe, 2014:212, Imray & Orr, 2015). Επίσης σπάνια παρακολουθούν ποιοτικές καλλιτεχνικές εκδηλώσεις και δε δέχονται συστηματική εκπαίδευση από ειδικούς στις τέχνες όσο φοιτούν στην πρωτοβάθμια ειδική εκπαίδευση. Αυτό δε σημαίνει ότι άτομα με ειδικές ανάγκες δεν μπορούν να εκτιμήσουν και να δημιουργήσουν δραματικά έργα. Απλώς πολύ συχνά στερούνται τη δυνατότητα συμμετοχής. (Saur & Johansen, 2013)

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η εφαρμογή της ΔΤΕ μπορεί να συναντήσει πρόσθετες δυσκολίες. (Robinson, 1989:61-80) Μαθητές που δεν έχουν ποτέ εμπλακεί με θεατρικές δραστηριότητες μπορεί να τις θεωρούν ανόητες ή βαρετές. Μπορεί να εμφανίσουν άγχος στη σκέψη ότι θα γίνουν αντικείμενο παρατήρησης, άρα «θέαμα» για τους άλλους. Η επιφυλακτική στάση, η νευρικότητα ή διάφοροι μηχανισμοί άμυνας των μαθητών μπορεί να χρειαστούν αρκετό διάστημα για να ξεπεραστούν. (Crimmens, 2006:158) Αλλά και μαθητές περισσότερο εξοικειωμένοι μπορεί να εμφανίσουν τρακ κατά τη

διαδικασία της παρουσίασης, ακόμα κι όταν το κοινό αποτελούν μόνο οι συμμαθητές τους. Κατά τον Landy, το Δράμα δεν είναι μια νέα δεξιότητα που πρέπει να διδαχθεί, αλλά μια φυσική διαδικασία που συχνά έχει μπλοκαριστεί. Η φυσική ανάγκη για παιχνίδι συνθλίβεται κάτω από την πίεση των εκπαιδευτικών απαιτήσεων για ορθολογική σκέψη και κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά. (Landy, 1982:14) Ακόμα και σε εφήβους αναπτυξιακά έτοιμους και πρόθυμους να δώσουν παράσταση μπροστά σε κοινό, η βασική ανάγκη να μάθουν μέσα από το παιχνίδι και το αυθόρμητο, αυτοσχέδιο δράμα παραμένει ακέραια. (Landy, 1982:37)

Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να καλλιεργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας στην ομάδα, ώστε οι μαθητές να αισθανθούν ελεύθεροι να εκφραστούν και να αυτοσχεδιάσουν χωρίς το φόβο της αποτυχίας, της γελοιοποίησης και της απόρριψης από τους συνομηλίκους, των οποίων η γνώμη είναι ιδιαίτερα σημαντική για τους εφήβους. Μέσω του Δράματος οι έφηβοι μπορούν να διαχειριστούν καταστάσεις που είναι δύσκολες για αυτούς, να εκφράσουν συναισθήματα και να αποκτήσουν καλύτερη αυτεπίγνωση, συναισθηματική ισορροπία και ψυχική ανθεκτικότητα.

Η σκηνική παρουσίαση μιας κατάστασης επιτρέπει τον πειραματισμό στην πράξη καθώς δεν αφορά μόνο τη σκέψη, αλλά συμμετέχει και όλο το σώμα που δρα. Η δράση αυτή βοηθά στην ενσωμάτωση των αισθητηριακών εντυπώσεων, των συναισθηματικών αντιδράσεων και της νοητικής επεξεργασίας της κατάστασης και στην καλύτερη ολιστική προσέγγισή της. Το σώμα στη ΔΤΕ είναι αισθητικό αντικείμενο, δρα αλλά και γνωρίζει. (Perry, 2010:35) Καθώς οι συμμετέχοντες προβαίνουν σε δράση στη σκηνή, αυξάνουν το εύρος των πιθανών λύσεων μιας προβληματικής κατάστασης, αλλά και συνειδητοποιούν τις πολλαπλές εκδοχές του εαυτού τους, ακούγοντας τις διαφορετικές εσωτερικές τους φωνές να διαλέγονται και υιοθετώντας διάφορους εναλλακτικούς ρόλους. (Costa et. al.2013; Hermans, 2001).

Η διαδικασία αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική στην περίοδο της εφηβείας, που οι έφηβοι αγωνίζονται και αγωνιούν για τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους. Σύμφωνα με την ψυχολογική θεωρία του Ericson (1950) στην περίοδο της εφηβείας αποφασιστικής σημασίας για την προσωπικότητα είναι η διαμόρφωση

προσωπικής ταυτότητας ή η σύγχυση ρόλων. Κατά την ηλικιακή αυτή περίοδο οι εαυτοί που συγκροτούν την προσωπικότητα, ο προσωπικός (subjective status), ο κοινωνικός (attributed status) και ο ιδεατός εαυτός (optative status), συχνά έρχονται σε σύγκρουση, με αποτέλεσμα οι έφηβοι να νιώθουν σύγχυση εξαιτίας της ασταθούς αυτοεικόνας τους. Καθώς προσπαθούν να σταθεροποιήσουν την εικόνα του εαυτού τους αναγνωρίζοντας την πολυδιάστατη δομή του από τη μία πλευρά, και καθορίζοντας οι ίδιοι τα όρια μεταξύ των πολλαπλών εαυτών, έχουν ανάγκη να συνειδητοποιήσουν τι περιμένουν οι άλλοι από αυτούς και να ενταχθούν στην ομάδα χωρίς να χάσουν τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά. (Μπάκα, 2011:106, Παπαδόπουλος Μ. 2014:15, Pilutik, 2010)

Τα σύνθετα συναισθήματα και οι αντιφάσεις μπορούν μέσω της συνεισφοράς των διαφορετικών φωνών των μελών της ομάδας και της συνεργατικής μάθησης σταδιακά να προσδιοριστούν αλλά και να αμβλυνθούν με τη βοήθεια των δραματικών μέσων. Η ιστορία που παρουσιάζουν από κοινού συμβάλλει στην ενίσχυση της συλλογικότητας και της αίσθησης πως ανήκουν στην ίδια ομάδα καθώς και στη διαμόρφωση ταυτότητας, στοιχεία που είναι απαραίτητα για τη συναισθηματική ανάπτυξη στην εφηβική ηλικία. Το Δράμα δίνει τη δυνατότητα να δοκιμάσουν οι έφηβοι διαφορετικούς ρόλους- ταυτότητες σαν να ήταν κοστούμια ή μάσκες. Μέσω αυτής της δοκιμής που γίνεται μέσα στο ασφαλές πλαίσιο μιας φανταστικής κατάστασης ενισχύονται στη διαδικασία της ανακάλυψης αυτού που είναι και αυτού που θέλουν να γίνουν. (College Board, 2012:43; Moneta & Rousseau, 2008; Nelson & Finneran, 2006:38, Pilutik, 2010)

Στην περίπτωση των εφήβων με ειδικές ανάγκες οι δυνατότητες που προσφέρει το Δράμα να φανταστούν νέες δυνατότητες ύπαρξης, να απαγκιστρωθούν από τις περιοριστικές και στιγματιστικές συνέπειες του χαρακτηρισμού τους, να αναδιαμορφώσουν την ταυτότητά τους και να αρθρώσουν το δικό τους λόγο είναι πολύ σημαντικές.(MacLean, 2008)

Ιδιαίτερο ρόλο διαδραματίζουν επίσης οι φυσιολογικές αλλαγές που συμβαίνουν κατά την εφηβεία και η εικόνα του σώματος που διαμορφώνει ο έφηβος - ενός σώματος που αλλάζει καθημερινά. Η απόκτηση ενός επιθυμητού

σώματος με βάση τα αποδεκτά κοινωνικά πρότυπα και η επένδυση της σωματικής εικόνας είναι βασική διεργασία κατά την εφηβεία. Το σώμα στην περίοδο αυτή είναι μέσο σχηματισμού και αποκατάστασης της ταυτότητας του φύλου, μέσο προσέγγισης του άλλου φύλου, αλλά και μέσο μετουσίωσης θετικών και αρνητικών συναισθημάτων μέσα από καλλιτεχνικές, αθλητικές ή άλλες δραστηριότητες. (Κουρκούτας, 2000) Ο Jones αναδεικνύει τη δύναμη της σωματοποιημένης μάθησης (embodiment) του Δράματος, εξηγώντας τους τρεις βασικούς τρόπους με τους οποίους «το δραματικό σώμα», δηλαδή το σώμα που συμμετέχει σε μια δραματική ή θεατρική πράξη, συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας. Καταρχήν οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να ανακαλύψουν τις σωματικές τους δυνατότητες. Αυτό τους βοηθά να επικοινωνούν πιο αποτελεσματικά και να εκφράζουν τον εαυτό τους μέσω του σώματος. Δεύτερον, ο Jones θεωρεί θεραπευτικές τις δυνατότητες σωματικής βίωσης μιας άλλης ταυτότητας, καθώς αυτή η διαδικασία μετασχηματισμού μπορεί να οδηγήσει σε μια νέα προοπτική και στην προσωπική απελευθέρωση. Και τρίτον, η ενσωμάτωση του ρόλου επιτρέπει οι ηθοποιοί ή οι συμμετέχοντες στην εκδραμάτιση να εξερευνήσουν τα δικά τους συναισθήματα για το σώμα τους, την εικόνα του σώματος και το πώς το σώμα τους είναι ορατό από τους άλλους. (Jones, 2003:255)

Επιπλέον, στη δευτεροβάθμια το Δράμα μπορεί να χρησιμεύσει στη μείωση των προβλημάτων δυσπροσαρμοστικής και διαταρακτικής συμπεριφοράς, ώστε να μπορούν οι έφηβοι να ανταποκριθούν καλύτερα στο ρόλο τους ως μαθητών και στις απαιτήσεις του σχολικού και κοινωνικού περιβάλλοντος (Pearson-Davis, 1989). Μέσω των αυτοσχέδιων ρόλων και των εμπειριών που αποκομίζουν, οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ξεπεράσουν την απογοήτευσή τους από την προσπάθεια να μάθουν ή να διδάξουν σε μια μη ευνοϊκή ατμόσφαιρα, να εξετάσουν τη συμπεριφορά τους και να δοκιμάσουν εναλλακτικούς τρόπους αλληλεπίδρασης. Το ξεπέραςμα της αίσθησης καταπίεσης, που απορρέει από την εσωτερίκευση της απόρριψης που βιώνει από μικρή ηλικία ο έφηβος με ειδικές ανάγκες, και που καταλήγει να βιώνεται ως επιθετικότητα απέναντι στον εαυτό του κατά κύριο λόγο και να οδηγεί σε φαινομενικά αναίτια ξεσπάσματα ενάντια στους άλλους (Κουρκούτας, 2000), μπορεί επίσης να αποτελέσει στόχο του Δράματος στην ηλικία αυτή.

Υπάρχει και μια άλλη ακόμα ενδιαφέρουσα κοινωνική εφαρμογή του δράματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σε μια κοινωνία που επικρατεί συχνά σύγχυση και παραλογισμός ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναζητά τρόπους για να βοηθήσει το μαθητή να βρει νόημα στη ζωή του, να βάλει τάξη στην αταξία του κόσμου με το δικό του προσωπικό τρόπο. Εκεί μπορεί να βρίσκεται η πιο ουσιαστική αξία της δραματικής εμπειρίας (Landy, 1982:33-34) Ωστόσο, όπως διαπιστώνει ο Landy, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το δημιουργικό δράμα εξαφανίζεται και η θεατρική εμπειρία περιορίζεται στην προετοιμασία παραστάσεων.

Η Hornstein παρατηρεί επίσης ότι η δημιουργικότητα είναι πανταχού παρούσα στα πρώτα χρόνια του σχολείου, όπου συχνή είναι η ανάμειξη της τέχνης και της επιστήμης, αλλά σπάνια βρίσκεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου οι εκπαιδευτικοί είναι πιο ειδικευμένοι και προσανατολισμένοι στη διδασκαλία της ύλης του μαθήματός τους, και υποστηρίζει ότι η αδυναμία τους να εμπνεύσουν και να κινητοποιήσουν τους μαθητές ώστε να συμμετάσχουν ενεργά στην εκπαίδευσή τους θα μπορούσε κάλλιστα να συμβάλει στο μεγάλο ποσοστό εγκατάλειψης του σχολείου από τους εφήβους. (Hornstein, 2012)

Παρόλο που υπάρχουν πολυάριθμα βιβλία για τη ΔΤΕ ελάχιστα έχουν ως βασικό θέμα τους εφήβους, μεταξύ των οποίων και αυτό των Nelson και Finneran (2006). Οι συγγραφείς υποστηρίζουν πως το Δράμα παρέχει τη δυνατότητα στους εφήβους να δοκιμάσουν νέες συμπεριφορές, νέους ρόλους, και -μετακινούμενοι μεταξύ της φαντασίας και της πραγματικότητας- να διευρύνουν το ρεπερτόριο των δικών τους κοινωνικών ρόλων και να βρουν απαντήσεις στο θεμελιώδες για την εφηβεία ερώτημα «ποιος είμαι και ποιος θέλω να γίνω». Μόνο ύστερα από μια ευρεία περίοδο πειραματισμού σε διάφορους ρόλους μπορούν οι έφηβοι να εξερευνήσουν την ταυτότητά τους και να αποκτήσουν την ικανότητα να αποφασίσουν ποιος ρόλος τους ταιριάζει καλύτερα. Το Δράμα είναι από τη φύση του κοινωνικό και αλληλεπιδραστικό. Καθώς οι έφηβοι δαπανούν το μεγαλύτερο μέρος της συναισθηματικής και σωματικής τους ενέργειας στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης το δράμα ενδείκνυται για την αναπτυξιακή τους εξέλιξη. Μαθαίνουν να ξεπερνούν τις ναρκισσιστικές τους τάσεις, αποκτώντας ικανότητες ενσυναίσθησης, αλλά και

την αίσθηση αποξένωσης, συνειδητοποιώντας ότι τα προβλήματά τους είναι κοινά. Ωστόσο οι έφηβοι χρειάζονται επίσης θέματα που τους αφορούν, πραγματικές κοινωνικές καταστάσεις που έχουν σημασία για αυτούς να τις χειριστούν, ώστε να μη θεωρείται η δραματική τους δραστηριότητα παιδαριώδης ή απλά ψυχαγωγική. (Nelson & Finneran, 2006:37)

Σε ένα πρόγραμμα που εφαρμόστηκε σε σχολεία της δευτεροβάθμιας στη Ν. Υόρκη και στόχευε στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων εφαρμόστηκε μια μορφή ΔΤΕ που λέγεται κοινωνιόδραμα (sociodrama). Χαρακτηριστικό του κοινωνιοδράματος είναι ότι δίνει έμφαση στη διερεύνηση διαφόρων διαστάσεων ενός κοινωνικού θέματος, στοιχείο που ενθαρρύνει τους μαθητές να σκεφτούν και να μιλήσουν για θέματα που τους απασχολούν, όπως είναι π.χ. η εγκατάλειψη του σχολείου. Οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν διάφορες πλευρές του θέματος υποδυόμενοι ποικίλους ρόλους. Έτσι, το θέμα παρουσιάζεται από την πλευρά του διευθυντή του σχολείου, του καθηγητή, του σχολικού συμβούλου, του ψυχολόγου, του γονέα, του μαθητή που εγκαταλείπει το σχολείο, των φίλων του, των υποστηρικτών της εγκατάλειψης του σχολείου. Η απόσταση της εκπαίδευσης από την κοινότητα μειώνεται και οι μαθητές που θεωρούν τα γλωσσικά μαθήματα άχρηστα ή βαρετά και τα παρακολουθούν με απάθεια ενεργοποιούνται και συμμετέχουν. Επιπλέον, μειώνεται το επικοινωνιακό τους άγχος γιατί οι συμμαθητές τους εστιάζουν την κριτική τους στους ρόλους που υποδύονται και όχι στους ίδιους. Επειδή τα σχόλια δεν αφορούν άμεσα τους ίδιους ελαχιστοποιείται η απειλή για την αυτοεικόνα τους και εξασκούνται στον προφορικό λόγο και τους εξωλεκτικούς τρόπους επικοινωνίας βελτιώνοντας τις δεξιότητές τους. (Landy & Borisoff, 1987)

Σε έρευνα της Horn (1992) που αναφέρεται στον Deasy μελετήθηκε η συμβολή της ΔΤΕ στην ικανότητα συγγραφής θεατρικών κειμένων από μαθητές που ανήκαν στη θεατρική ομάδα ενός λυκείου της Νέας Υόρκης. Η ερευνήτρια δίδαξε η ίδια δύο ώρες καθημερινά επί ένα χρόνο και μελέτησε ταυτόχρονα το φαινόμενο, παρέχοντας ένα διαφωτιστικό παράδειγμα για τη χρήση της έρευνας-δράσης στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής. Η εμπλοκή των ερευνητών στη διδασκαλία σε άλλες έρευνες είναι συνήθως μικρής παρέμβασης, περιστασιακή και διαρκεί λίγες ημέρες ή εβδομάδες. Η μέθοδος συλλογής δεδομένων περιελάμβανε συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια, αλλά

κυρίως ήταν η συμμετοχική παρατήρηση που οδήγησε την ερευνήτρια σε συμπεράσματα. Στην αρχή της έρευνας διερευνητικές ασκήσεις γραφής έδειξαν ότι οι μαθητές δυσκολεύονται ακόμη και με το να γράψουν μια έκθεση, πόσο μάλλον με το πώς να συλλάβουν μια ιδέα για ένα ενδιαφέρον θέμα που θα μπορούσε να γίνει ένα θεατρικό έργο. παιχνίδι. Αλλά σιγά σιγά έγιναν πιο δραστήριοι. Στρέφονταν λιγότερο στο δάσκαλο και περισσότερο στον εαυτό τους για ιδέες. Συνεργάστηκαν σε συζητήσεις μεταξύ τους για τα σενάρια που έγραφαν. Η συμμετοχή τους βελτιώθηκε με την πάροδο του χρόνου και άρχισαν να χρησιμοποιούν τις σχολικές και τοπικές βιβλιοθήκες τακτικά. Σε αντίθεση με τις πρώτες εβδομάδες, όταν οι μαθητές δε μπορούσαν να βρουν τίποτα να γράψουν, έγραφαν πολύ περισσότερα από αυτά που θα μπορούσαν να παρουσιαστούν στις δραματικές παραγωγές τους. (Deasy, 2002:39-40)

Όταν οι έφηβοι θέλουν να εκφραστούν καλύτερα, συχνά ο λόγος τους χάνει την ευελιξία του και χρησιμοποιούν τυποποιημένες εκφράσεις. Επειδή όμως ο ρόλος που υποδύονται τους προσφέρει προστασία, δεν είναι τόσο νευρικοί και διστακτικοί όσον αφορά τη φωνή και τις αντιδράσεις τους. Παρόλα αυτά η ελευθερία που προσφέρει το Δράμα έχει γίνει αντικείμενο κριτικής, γιατί επιτρέπει στους μαθητές να χρησιμοποιούν μορφές του λόγου που σε άλλη περίπτωση δε θα γίνονταν αποδεκτές στα σχολεία και συχνά ενισχύει το βαρετό και φτωχό τρόπο έκφρασης που χρησιμοποιούν οι έφηβοι και που συχνά σχολιάζεται αρνητικά. Αυτό πολλές φορές οφείλεται στην αποτυχία του εκπαιδευτικού να παρέχει ευκαιρίες εμπλουτισμού των εκφραστικών μέσων των μαθητών, δίνοντάς τους ρόλους που προκαλούν και επεκτείνουν την πραγματική χρήση της γλώσσας. (McGregor, Tate & Robinson, 1977:33-34)

Όσον αφορά τις έρευνες για την αποτελεσματικότητα της ΔΤΕ σε σχέση με την ηλικία των συμμετεχόντων, αυτές καταλήγουν σε αντικρουόμενα στοιχεία, όπως αναφέρουν οι Lee και συν. (Lee et. al., 2014:9) Εκτός αυτού, οι έρευνες που αναφέρονται σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι σημαντικά λιγότερες από αυτές για μαθητές προσχολικής ή δημοτικής εκπαίδευσης. Στις μετα-αναλύσεις των Kardash & Wright (1986) και Conrad (1992) η επίδραση ήταν αντιστρόφως ανάλογη της ηλικίας των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Μια πιθανή εξήγηση είναι ότι οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού, εστιάζουν λιγότερο σε παιγνιώδεις δραστηριότητες από

ό,τι σε «παραγωγικές εργασίες». Έτσι, η ΔΤΕ μπορεί να φαίνεται ως απλό παιχνίδι, που δεν ωφελεί τους μεγαλύτερους μαθητές. Αντίθετα, η μετα-ανάλυση της Podlozny δεν επιβεβαίωσε αυτό το αποτέλεσμα. Η εναλλακτική εξήγηση ίσως είναι πως οι μεγαλύτεροι μαθητές είναι λιγότερο εγωκεντρικοί. Γενικά, αναμένεται πως τα αποτελέσματα της ΔΤΕ μετριάζονται όσο ωριμάζουν αναπτυξιακά οι συμμετέχοντες, παρόλο που το ακριβές μοτίβο της σχέσης είναι δύσκολο να προβλεφθεί. (Lee et. al., 2014:9)

Η έλλειψη προσοχής στους μεγαλύτερους μαθητές και στις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης είναι ένα προφανές ερευνητικό κενό, το οποίο εκτός από προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν πως η επίδραση της ΔΤΕ είναι θετικότερη στα παιδιά μικρότερης ηλικίας πιθανόν να οφείλεται και σε παράγοντες, όπως οι προκαταλήψεις στο χώρο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας σχετικά τη σημασία των πρώτων αναπτυξιακών σταδίων, αλλά και στο ότι η χρήση του δράματος είναι συνηθισμένη πρακτική μόνο για τις μικρές τάξεις. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί στη μέση εκπαίδευση μπορεί να μην είναι πρόθυμοι να εντάξουν το Δράμα ή το παιχνίδι ρόλων στο ρεπερτόριο των διδακτικών μεθόδων τους, επειδή επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους σε ακαδημαϊκές γνώσεις και δεξιότητες που θεωρούν ότι λίγη σχέση έχουν με το παιχνίδι ή δείχνουν αδιαφορία εξαιτίας των δικών τους εκπαιδευτικών εμπειριών. (Catterall, 2002, Robinson, 1989:62)

Ο Catterall εξέτασε διαχρονικά δεδομένα για 25.000 μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις ΗΠΑ για να διερευνήσει τη σχέση της συμμετοχής στις τέχνες με την ακαδημαϊκή επίδοση. Στα ποσοστά συμμετοχής των μαθητών σε διάφορα μαθήματα τέχνης που αναφέρονται, το ποσοστό των μαθητών που έχουν επιλέξει το δράμα είναι το μικρότερο. Η μελέτη συγκρίνει τις επιδόσεις μαθητών που έχουν επιλέξει μαθήματα τέχνης-χωρίς να κάνει διάκριση μεταξύ των τεχνών- με αυτές μαθητών που έχουν χαμηλή συμμετοχή σε μαθήματα τέχνης στην 8^η και 10^η τάξη, αλλά προχωρά και σε βαθύτερη εξέταση της σχέσης μεταξύ της συμμετοχής στις τέχνες και των ακαδημαϊκών επιδόσεων όσον αφορά τους μαθητές από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, των οποίων το ποσοστό ενασχόλησης με τις τέχνες είναι περίπου το μισό του αντίστοιχου ποσοστού των μαθητών από ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Συνολικά, οι μαθητές στην ομάδα

υψηλής ενασχόλησης με τις τέχνες ξεπέρασαν τους ομολόγους τους με μικρή ενασχόληση σε όλες τις μετρήσεις ακαδημαϊκής επίδοσης, ενώ σημείωσαν επίσης πιο θετική στάση απέναντι στο σχολείο και την εθελοντική προσφορά στην κοινότητα. Κατά την εξέταση μόνο των μαθητών από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, η θετική σχέση μεταξύ της ενασχόλησης με τις τέχνες και της ακαδημαϊκής επίδοσης παρέμεινε ισχυρή και επιπλέον οι διαφορές ήταν μεγαλύτερες στη 10η τάξη από την 8η τάξη. Οι μαθητές από φτωχές και λιγότερο μορφωμένες οικογένειες καταγράφουν χαμηλά επίπεδα συμμετοχής στις τέχνες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ αντίθετα εύποροι νέοι είναι πολύ πιο πιθανό να εμφανίζουν υψηλή ενασχόληση με τις τέχνες, ως συνάρτηση του μορφωτικού επιπέδου, της θετικής στάσης και της οικονομικής ευημερίας της οικογένειας. Η έρευνα καταλήγει στη σημασία των εμπειριών από μαθήματα τέχνης ως μέσου γνωστικής ανάπτυξης και ως παράγοντα αύξησης του κινήτρου για τη σχολική επιτυχία και τονίζει ότι άνοιξη πρόσβαση στις τέχνες για τους μαθητές έχει συνέπειες μείζονος σημασίας για την κοινωνία. Επιπλέον επισημαίνει τη σημασία της συνεχούς συμμετοχής στις τέχνες, αφού η σύγκριση μεταξύ των μαθητών της 8^{ης} και της 10^{ης} τάξης έδειξε πως η θετική επίδραση αυξάνεται καθώς μεγαλώνει η χρονική διάρκεια ενασχόλησης με τις τέχνες. (Catterall 1998). Σε σχέση ειδικότερα με το δράμα, ο ίδιος και οι συνεργάτες του συνοψίζοντας τα ερευνητικά ευρήματα που μελέτησαν αναφέρουν πως υπάρχουν ενδείξεις για τη συμβολή της ενασχόλησης με το δράμα στην επίδοση μαθητών της δευτεροβάθμιας σε μη καλλιτεχνικά μαθήματα, χωρίς όμως να έχει αποδειχθεί αιτιώδης σχέση. (Catterall, Charleau & Iwanaga , 1999:13)

Στη Βρετανία, στα πλαίσια της έρευνας του εθνικού ιδρύματος εκπαιδευτικής έρευνας (NFER) για την αισθητική αγωγή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διενεργήθηκαν συνεντεύξεις σχετικά με τα οφέλη της τέχνης σε μαθητές και εκπαιδευτικούς 5 σχολείων της δευτεροβάθμιας που είχαν καλή φήμη σε σχέση με την ποιότητα της αισθητικής αγωγής που παρείχαν. Στον τομέα της βελτίωσης της επικοινωνίας και των γλωσσικών δεξιοτήτων οι περισσότερες αναφορές, τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από μαθητές, αφορούσαν το Δράμα, που όμως ανήκει σε αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης στα μαθήματα επιλογής. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως μέσω του δράματος βελτιώθηκε η σαφήνεια, η άρθρωση, η ευγλωττία και η αυτοπεποίθηση των

μαθητών. Οι μαθητές μίλησαν για την ορθοφωνία, την προφορά, την ευφράδεια, τη βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας και αλληλεπίδρασης και γλωσσικές δεξιότητες που μπορούν να χρησιμεύσουν σε μια ποικιλία περιστάσεων, από καλύτερες επιδόσεις σε άλλα μαθήματα του σχολείου μέχρι μελλοντική συνέντευξη για πρόσληψη σε εργασία. Ωστόσο η έρευνα που διενεργήθηκε σε ένα ευρύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα σχολείων δεν επιβεβαίωσε τον ισχυρισμό ότι οι τέχνες βελτιώνουν τις γενικές ακαδημαϊκές δεξιότητες. Υπάρχουν ενδείξεις, αλλά όχι σαφείς αποδείξεις από τα δεδομένα της έρευνας σε μαθητές 14-16 ετών. Η έρευνα καταλήγει πως χρειάζονται περισσότερες έρευνες με μεγαλύτερο δείγμα και εύρος ηλικιών προκειμένου να ελεγχθούν τα αποτελέσματα, θίγει ωστόσο και το ζήτημα της ανισότητας των σχολείων, καθώς με τις εφαρμοζόμενες πολιτικές ενισχύονται τα σχολεία που φημίζονται για την καλλιτεχνική εκπαίδευση που παρέχουν και οι μαθητές που έχουν την τύχη να φοιτούν σε αυτά. (Harland et. al.2000:113-140)

Σε έρευνα σε γυμνάσια της Ν. Υόρκης μαθητές που αντιμετώπιζαν δυσκολίες στα μαθήματα και παρουσίαζαν προβλήματα συμπεριφοράς παρακολούθησαν πρόγραμμα ΔΤΕ. Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις των καθηγητών τους «ενδυναμώθηκαν» μέσω της ενεργητικής συμμετοχής τους στις δραματικές τεχνικές.(Montgomery, 2010). Επίσης ο Abedin στη διδακτορική του διατριβή μελέτησε τον τρόπο επίδρασης της μουσικής και του Δράματος σε εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες, στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης όπου φοιτούσαν με βάση τις αρχές της συμπερίληψης. Συμπέρανε ότι οι τέχνες έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν ένα ισχυρό πλαίσιο για την αντιμετώπιση των συναισθηματικών και γνωστικών αναγκών των μαθητών αυτών, παρέχοντας ένα περιβάλλον και ένα πρόγραμμα σπουδών που δεν βασίζεται σε κανονιστικές προσδοκίες, αλλά σε συνθήκες μάθησης χωρίς αποκλεισμούς, ώστε οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες να μην αισθάνονται κατώτεροι από τους συμμαθητές τους. Έτσι αυξάνεται έτσι το κίνητρό τους να συμμετάσχουν πρόθυμα στις δραστηριότητες της τάξης και να βιώσουν επιτυχία στο σχολικό περιβάλλον. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι η καλλιτεχνική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της ενεργητικής συμμετοχής των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο γενικά, προσφέροντας μεθόδους

διδασκαλίας πολύτιμες τόσο για την εκμάθηση των τεχνών, όσο και για την εφαρμογή τους στη διδασκαλία άλλων μαθημάτων. (Abedin, 2010:291-307)

Οι Lee και συν. στην πρόσφατη μετα-ανάλυσή τους επισημαίνουν πως, αν και σε ό, τι αφορά στις ακαδημαϊκές επιδόσεις οι έρευνες δείχνουν μεγαλύτερη επίδραση της ΔΤΕ σε μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, σε ό, τι αφορά στις αποκαλούμενες «δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα»- όπως η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη και η επικοινωνιακή ικανότητα- και στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος η ΔΤΕ είχε μεγαλύτερη επίδραση στους μαθητές των τελευταίων τάξεων του δημοτικού και στους μαθητές γυμνασίου. Ίσως οι διαφορές να οφείλονται και στο είδος του μετρούμενου αποτελέσματος. Ενδέχεται ακόμη η ΔΤΕ να ασκεί θετική επίδραση στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μικρότερων μαθητών και σε ό, τι σχετίζεται με στάσεις και ενδιαφέροντα στους μεγαλύτερους μαθητές. Από τις 47 έρευνες που μελέτησαν οι παραπάνω ερευνητές οι 15 αφορούσαν μαθητές γυμνασίου-λυκείου και οι 3 φοιτητές κολλεγίου.(Lee et. al. 2014:37)

Αν και τα τελευταία χρόνια διαφαίνεται κάποια αύξηση του ερευνητικού ενδιαφέροντος για μαθητές μεγαλύτερων ηλικιών, παραμένει η ανάγκη για περισσότερη έρευνα, προκειμένου να διευκρινιστεί η πιθανή επίδραση της μεταβλητής της ηλικίας. Επιπλέον στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η ΔΤΕ χρησιμοποιείται στα πλαίσια προγραμμάτων για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, όπως την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, τη συναισθηματική και κοινωνική αγωγή μαθητών που ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες, την πρόληψη του αλκοολισμού, την περιβαλλοντική αγωγή, τις σεξουαλικές σχέσεις, την ενημέρωση και πρόληψη του AIDS, την πρόληψη της χρήσης ναρκωτικών, την υγιεινή διατροφή, τη βελτίωση της στάσης απέναντι στα άτομα με διανοητικές διαταραχές κ.ά.(Daykin et. al. 2008; Costa et. al. 2014; McCammon 2007)

Μια σημαντική προσπάθεια για εμπειριστατωμένη έρευνα που αφορά έφηβους μαθητές ήταν η έρευνα DICE (2010). Η έρευνα DICE (“Drama Improves Lisbon Key Competences in Education”) ήταν μια διαπολιτισμική διαχρονική μελέτη που εξέτασε την επίδραση του Δράματος και του θεάτρου στην εκπαίδευση στους ακόλουθους τομείς : επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, μεθοδολογία μάθησης, διαπροσωπικές, διαπολιτισμικές και κοινωνικές

ικανότητες και ικανότητα του πολίτη, επιχειρηματικότητα, πολιτιστική έκφραση. Στην τελική βάση δεδομένων του προγράμματος- που στηρίχτηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση- συγκεντρώθηκαν δεδομένα από 4.475 μαθητές συνολικά, ηλικίας 13-16 ετών, οι οποίοι συμμετείχαν σε 111 διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων δράματος σε 12 διαφορετικές χώρες. Τα βασικά ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι, συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους που δεν είχαν συμμετοχή σε οποιοδήποτε δραματικές δραστηριότητες, οι συμμετέχοντες τακτικά στα εκπαιδευτικά προγράμματα θεάτρου και δράματος (Cooper 2010: 25; DICE, 2010:6) :

1. Έχουν καλύτερες επιδόσεις σε όλους τους τομείς, με βάση τις αξιολογήσεις των καθηγητών τους
2. Αισθάνονται πιο σίγουροι στην ανάγνωση και κατανόηση των ασκήσεων
3. Αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στην επικοινωνία
4. Είναι πιο πιθανό να αισθάνονται δημιουργικοί
5. Τους αρέσει περισσότερο να πηγαίνουν στο σχολείο
6. Απολαμβάνουν τις σχολικές δραστηριότητες περισσότερο
7. Είναι καλύτεροι στην επίλυση προβλημάτων
8. Είναι καλύτεροι στην αντιμετώπιση του στρες
9. Είναι πολύ πιο ανεκτικοί απέναντι σε μειονότητες και αλλοδαπούς
10. Είναι πιο ενεργοί πολίτες
11. Δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για την ψηφοφορία σε οποιοδήποτε επίπεδο
12. Δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για τη συμμετοχή στη δημόσια ζητήματα
13. Έχουν περισσότερη ενσυναίσθηση και ενδιαφέρον για τους άλλους
14. Είναι περισσότερο ικανοί να αλλάξουν την προοπτική τους
15. Είναι πιο καινοτόμοι και επιχειρηματικοί
16. Έχουν περισσότερα σχέδια για το μέλλον και δείχνουν πιο αφοσιωμένοι σε αυτά
17. Είναι πολύ πιο πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε οποιοδήποτε είδος των τεχνών και του πολιτισμού, και όχι μόνο τις παραστατικές τέχνες, αλλά και τη συγγραφή, τη μουσική, τις ταινίες, τα εικαστικά και να

παρακολουθήσουν όλα τα είδη των τεχνών και των πολιτιστικών δραστηριοτήτων

18. Παραμένουν περισσότερο χρόνο στο σχολείο, διαθέτουν περισσότερο χρόνο για διάβασμα, οικιακές εργασίες, παιχνίδια, συζήτηση, φροντίδα των μικρότερων αδελφών και γενικά περνούν περισσότερο χρόνο με τα μέλη της οικογένειας ενώ αντίθετα ξοδεύουν λιγότερο χρόνο βλέποντας τηλεόραση ή παίζοντας παιχνίδια στον υπολογιστή
19. Κάνουν περισσότερα για τις οικογένειές τους, είναι πιο πιθανό να έχουν μια δουλειά μερικής απασχόλησης και να περνούν περισσότερο χρόνο σε δημιουργικές απασχολήσεις, είτε μόνοι τους είτε σε μια ομάδα. Πάνε πιο συχνά στο θέατρο, σε εκθέσεις και μουσεία, στον κινηματογράφο, για πεζοπορία και ποδηλασία
20. Είναι πιο πιθανό να έχουν κεντρική θέση στην τάξη
21. Έχουν καλύτερη αίσθηση του χιούμορ
22. Νιώθουν καλύτερα στο σπίτι τους

4. ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Οι έρευνες που αφορούν την επίδραση της ΔΤΕ σε μαθητές με ΝΚ στον ελλαδικό χώρο είναι λιγοστές, ενώ κατά τη βιβλιογραφική αναζήτηση δεν ανεβρέθηκε καμία έρευνα που να αφορά κατά κύριο λόγο στις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών, ανεξάρτητα από βαθμίδα εκπαίδευσης.

Οι Ζαφειριάδης & Παταπάτη χρησιμοποίησαν τη δραματοποίηση σε μαθητές με νοητική καθυστέρηση που φοιτούσαν σε ΕΕΕΕΚ στα πλαίσια προγράμματος Περιβαλλοντικής Αγωγής, όπου οι μαθητές παρουσίασαν θεατρική παράσταση με θέμα «Η αλεπού και τα άγουρα σταφύλια». Το συμπέρασμα της έρευνας τους έδειξε ότι οι μαθητές βοηθήθηκαν στον τομέα της αυτοαντίληψης, της ένταξης στην ομάδα, της ενεργητικής συμμετοχής και συλλογικότητας, στην κατανόηση ιστορίας, στη βελτίωση των δυσκολιών τους στην ανάγνωση και τη γραφή, αλλά και στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου. (Ζαφειριάδης & Παταπάτη, 2007)

Η Κοντογιάννη στη διδακτορική της διατριβή που παρουσιάζεται στο βιβλίο της «Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση» διερεύνησε τη ΔΤΕ παράγοντα ανάπτυξης της κοινωνικής ικανότητας του παιδιών με νοητική καθυστέρηση που φοιτούσαν σε 2 ειδικά σχολεία. Τα 16 παιδιά που φοιτούσαν στο ένα ειδικό σχολείο ορίστηκαν ως ομάδα εργασίας της πειραματικής έρευνας και ισάριθμα παιδιά του άλλου σχολείου ως ομάδα ελέγχου. Τα ψυχομετρικά τεστ που χρησιμοποιήθηκαν αφορούσαν διάφορες παραμέτρους της κοινωνικής ικανότητας, όπως τις κοινωνικές δεξιότητες, τις γνωσιοαντιληπτικές, τις γλωσσικές, τις κινητικές και τις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης. Έγιναν 16 εργαστήρια, των οποίων ο σχεδιασμός περιγράφεται αναλυτικά, ενώ παρατίθενται και οι σημειώσεις της ερευνήτριας μετά από κάθε συνάντηση. Η αξιολόγηση κάθε παιδιού έγινε από τέσσερις αξιολογητές και ακολούθησε στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν την υπόθεση ότι η ΔΤΕ προάγει την κοινωνική ικανότητα των μαθητών με ΝΚ. Επιπλέον, βελτιώθηκαν αρκετά και οι γλωσσικές δεξιότητες. (Κοντογιάννη 2012 α: 277, 283)

Οι Κοντογιάννη & Ντολιοπούλου πραγματοποίησαν έρευνα δράσης σε μαθητές ειδικού σχολείου ηλικίας 6-12 ετών, με σκοπό τη διερεύνηση της επίδρασης της ΔΤΕ στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Το πρόγραμμα αφορούσε θεατρικές δραστηριότητες που συνδυάστηκαν με επίσκεψη σε δάσος και είχε ως στόχους την ενεργοποίηση των μαθητών, την ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς και τη δοκιμή νέων εκπαιδευτικών πρακτικών που θα βελτιώσουν τις αντιλήψεις για την εκπαίδευση μαθητών με ΝΚ. Τα συμπεράσματα της έρευνας ήταν ότι τα παιδιά ένιωσαν ασφάλεια και αποδοχή, βίωσαν τους ρόλους, εκτονώθηκαν και εκφράστηκαν χωρίς το φόβο της αποτυχίας, συνεργάστηκαν και αυτενέργησαν, πήραν αποφάσεις, έλυσαν προβλήματα, ασκήθηκαν γλωσσικά με διάφορες έννοιες και σχέσεις και κυρίως ένιωσαν χαρά και διασκέδαση. (Κοντογιάννη & Ντολιοπούλου, 2000)

Η Μόσχου χρησιμοποίησε ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικού δράματος με στόχο την ένταξη τριών παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ομάδα των συνομηλίκων. Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε από την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης και θεατρολόγο με αφορμή τη χριστουγεννιάτικη γιορτή του σχολείου. Εφαρμόστηκε σε συνεργασία με τη δασκάλα γενικής αγωγής σε μια τάξη πρώτης δημοτικού. Η παρέμβαση είχε συχνότητα 3 ωρών την εβδομάδα και συνολική διάρκεια 15 διδακτικών ωρών. Μέθοδος συλλογής δεδομένων ήταν η συμμετοχική παρατήρηση και καταγραφή. Μέσα από την εφαρμογή του προγράμματος επιτεύχθηκε η ισότιμη συμμετοχή, η μείωση των προβληματικών συμπεριφορών, η βελτίωση της επικοινωνίας των μαθητών της ομάδας και ο στόχος της ένταξης των τριών παιδιών στην ομάδα των συνομηλίκων. (Μόσχου, 2015)

Η Μπάκα στη διδακτορική της διατριβή ερεύνησε τη θεατρική αγωγή με τη μορφή του θεατρικού παιχνιδιού ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης ατόμων τυπικής ανάπτυξης 10-12 ετών και 16 ατόμων με νοητική καθυστέρηση 16-23 ετών. Οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση φοιτούσαν σε ΕΕΕΕΚ. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ΠΑΤΕΜ II (Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου), που ωστόσο αφορά μαθητές 10-12 ετών και για τις δύο ομάδες, αφού κρίθηκε κατάλληλο για το νοητικό επίπεδο των συμμετεχόντων του ΕΕΕΕΚ, με βάση τις αξιολογήσεις τους που κοινοποιήθηκαν

στην ερευνήτρια. Παράλληλα χρησιμοποιήθηκαν άτυπα ερωτηματολόγια για τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και την ψυχολόγο. Ο στατιστικός έλεγχος των ερευνητικών δεδομένων έδειξε σημαντική βελτίωση τόσο των ατόμων τυπικής ανάπτυξης όσο και των ατόμων με ειδικές ανάγκες όσον αφορά τις παραμέτρους της αυτοαντίληψης. (Μπάκα, 2011)

Η Παρδάλη μελέτησε την επίδραση του Θεατρικού Παιχνιδιού στην εξέλιξη των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με σύνδρομο Down. Κατέληξε στο συμπέρασμα πως βελτιώθηκε η επικοινωνιακή τους ικανότητα, η ικανότητα συνεργασίας, η τήρηση κανόνων, η ικανότητά τους να μοιράζονται, οι ψυχοκινητικές τους δεξιότητες, η αυτοαντίληψη, η φαντασία και η δημιουργικότητα αλλά και οι γλωσσικές τους ικανότητες. (Παρδάλη, 2009)

Ένα άλλο είδος έρευνας πραγματοποίησε η Μαργαρώνη, η οποία μελέτησε τη χρήση διάφορων θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών στην εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες, όπως προτείνεται η εφαρμογή τους από τα σύγχρονα Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) που αφορούν την ειδική αγωγή και εκπαίδευση. (Μαργαρώνη, 2014)

5. ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Ενώ η βιβλιογραφία, η έρευνα και η εμπειρία υποστηρίζουν την αξία των τεχνών γενικά και του δράματος ειδικότερα για τη βελτίωση της παρεχόμενης μάθησης και της ποιότητας της ζωής των μαθητών με ειδικές ανάγκες, δεν υπάρχει ένα ισχυρό και συνεκτικό σώμα εργασιών για αυτό το θέμα. (Goldman, 2004:8) Όσον αφορά τη ΔΤΕ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση γενικά διαπιστώνεται έλλειψη εργασιών. Το ερευνητικό κενό είναι ακόμη μεγαλύτερο στον τομέα της δευτεροβάθμιας ειδικής αγωγής. Συγκεκριμένα, κατά τη διερεύνηση της βιβλιογραφίας δεν ανευρέθηκε καμία έρευνα που να αναφέρεται σε εφαρμογή Δράματος σε εφήβους μαθητές με νοητική καθυστέρηση με σκοπό τη διερεύνηση της επίδρασής του στις γλωσσικές δεξιότητες.

Τη μελέτη του θέματος δυσχεραίνει η έλλειψη κοινής ορολογίας στο χώρο της ΔΤΕ, καθώς χρησιμοποιούνται πολλές και διάφορες ονομασίες, χωρίς συχνά να προσδιορίζονται επαρκώς.(Somers, 2001; Mages, 2008: 131).Είναι επομένως δύσκολο να βγάλουμε συμπεράσματα για τη συμβολή της ΔΤΕ σε οποιοδήποτε τομέα, χωρίς να ξέρουμε ακριβώς το είδος της παρέμβασης που χρησιμοποιήθηκε και χωρίς να μπορούμε να αξιολογήσουμε την ποιότητά του, τόσο από εκπαιδευτική όσο και από καλλιτεχνική άποψη.

Ένα ακόμη πρόβλημα είναι η διεπιστημονικότητα της προσέγγισης που απαιτεί το θέμα και η έλλειψη επαρκούς διαλόγου και συνεργασίας μεταξύ αυτών που ασχολούνται με την αισθητική –θεατρική αγωγή και των ειδικοτήτων που εμπλέκονται στην ειδική αγωγή: ειδικών παιδαγωγών, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών, λογοθεραπευτών, εργοθεραπευτών κλπ. Οι τεχνικές που εφαρμόζονται ανήκουν συνήθως σε μια από τις δύο κατηγορίες, ή στην αισθητική αγωγή ή στην ειδική αγωγή. Η συνήθης πρακτική είναι ο κάθε τομέας να χρησιμοποιεί τις δικές του πηγές πληροφόρησης και να δημοσιεύει σε περιοδικά ειδικού ενδιαφέροντος ή να πληροφορεί με άλλους τρόπους τους συναδέλφους της ειδικότητάς του. Έτσι η αναζήτηση πληροφόρησης προϋποθέτει τη μελέτη μεγάλου αριθμού επιστημονικών περιοδικών, πολλά από τα οποία θέτουν αυστηρές προδιαγραφές για το είδος των ερευνών που γίνονται δεκτές, με πιθανό αποτέλεσμα να μην αποτυπώνονται πλήρως οι

χρησιμοποιούμενες καλές πρακτικές. Μένει ακόμα μεγάλη απόσταση να καλυφθεί προκειμένου να φτάσουμε στη διασύνδεση των τεχνών, και ειδικά της δραματικής τέχνης, με την ειδική αγωγή. Στην Αμερική, στα πλαίσια του προγράμματος VSA (Very Special Arts) πραγματοποιήθηκε το 2012 ένα φόρουμ για τη μελέτη των τρόπων αυτής της διασύνδεσης με σκοπό την ανταλλαγή γνώσεων και τη διαμόρφωση κοινής ατζέντας, επιστημονικής γλώσσας, θέσεων και προτάσεων προς τους κοινωνικούς και πολιτικούς φορείς, έτσι ώστε να μπορέσουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες να πραγματώσουν το δυναμικό τους σε συνθήκες συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και κοινωνικής ενσωμάτωσης. (Malley S., ed. 2012; Malley & Silverstein, 2014)

Ένα ακόμη ζήτημα είναι αυτό του «πολέμου των παραδειγμάτων», της διαφορετικής μεθοδολογικής προσέγγισης με την οποία ερευνώνται τόσο τα θέματα που σχετίζονται με την ειδική αγωγή όσο και τα θέματα που συνδέονται με τη διδασκαλία των τεχνών γενικά και του Δράματος ειδικά. Το ζήτημα αυτό ανακύπτει και στη βιβλιογραφία όπου συναντώνται τα ερευνητικά ενδιαφέροντα των δύο κλάδων. Άλλοι ερευνητές αναζητούν μετρήσιμα αποτελέσματα που να μπορούν να γενικευτούν και θεωρούν το μεγαλύτερο όγκο των εργασιών που έχουν γίνει στο θέμα αυτό αναφορές και ερμηνείες της προσωπικής εμπειρίας μάλλον, παρά συστηματικές μεθόδους ανάλυσης και ερμηνείας και άλλοι υποστηρίζουν ότι μόνο ποιοτικές προσεγγίσεις αρμόζουν στην ποικιλομορφία και τη μοναδικότητα των ανθρώπων και των καλλιτεχνικών τους έργων.

Επιπλέον υπάρχει και κυρίαρχη τάση στην εκπαιδευτική πολιτική που αναζητά ερευνητικά αποδεδειγμένες καλές πρακτικές προκειμένου να τις θεσμοθετήσει και να τις χρηματοδοτήσει, αλλά και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για βελτίωση της διδασκαλίας τους και των μαθησιακών αποτελεσμάτων προκειμένου να αυτοαξιολογηθούν, να αναστοχαστούν και να αναπροσαρμόσουν τις μεθόδους τους, ανεξάρτητα από πολιτικές αξιολόγησης και επιβράβευσης της παραγωγικότητας.

6. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση τρόπων με τους οποίους μπορεί να βελτιωθεί η γλωσσική επάρκεια και η επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών έτσι ώστε να γίνουν ικανοί να χειρίζονται αποτελεσματικά, υπεύθυνα και δημιουργικά το λόγο με τελικό στόχο την ενδυνάμωσή τους, τον αυτοπροσδιορισμό και την αυτοπραγμάτωσή τους ως άτομα και ως κοινωνικά όντα που μπορούν να συνεισφέρουν ισότιμα στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα έχει σκοπό να ερευνήσει τη συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων μαθητών με νοητική υστέρηση που φοιτούν σε Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης.

Η έρευνα αυτή βασίζεται στις ακόλουθες παραδοχές:

α) Η ΔΤΕ βελτιώνει τις γλωσσικές δεξιότητες και την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών

β) Βελτιώνει τον προφορικό λόγο καθιστώντας την παραγωγή λόγου αυθόρμητη διαδικασία

γ) Αυξάνει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα και δίνει βιωματικό χαρακτήρα στη διαδικασία δόμησης σημασιών

γ) Είναι κατάλληλη για μαθητές εφηβικής ηλικίας με νοητική υστέρηση, αρκεί να εφαρμοστεί με τρόπο που να βασίζεται στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντά τους.

δ) Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να στοχάζονται, να δοκιμάζουν νέους τρόπους διδασκαλίας, να τροποποιούν τις μεθόδους και τις πρακτικές τους και να αξιολογούν τα αποτελέσματά τους, έτσι ώστε και οι ίδιοι να αναπτύσσονται επαγγελματικά και οι μαθητές τους να ωφελούνται.

Η ερευνήτρια δε θεωρεί ότι οι παραπάνω παραδοχές συνιστούν ερευνητική μεροληψία, αλλά πιστεύει πως σε κάθε έρευνα ενυπάρχουν οι παραδοχές του ερευνητή και πως είναι προς όφελος της έρευνας το να έχει ο

εκάστοτε ερευνητής συνείδηση των παραδοχών του και του τρόπου με τον οποίο επηρεάζουν το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας. Ασφαλώς οι παραδοχές αυτές δεν είναι ακλόνητες, για το λόγο αυτό άλλωστε γίνονται οι έρευνες, γιατί ακριβώς οι ερευνητές θέλουν να μάθουν. Αυτό προϋποθέτει έλεγχο των παραδοχών τους και οδηγεί στη διεύρυνση της γνώσης τους και της προσωπικής τους θεωρίας. Επιπλέον, ως προς το σκοπό της έρευνας, η παρούσα μελέτη περίπτωσης στοχεύει στον έλεγχο μιας ήδη διαμορφωμένης θεωρίας σχετικά με τη συμβολή της ΔΤΕ στη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων μαθητών με ειδικές ανάγκες, για την οποία όμως δεν υπάρχει αναφορά σε εμπειρικά δεδομένα, ιδιαίτερα σε ό, τι αφορά εφήβους με νοητική υστέρηση. Η παρούσα εργασία έρχεται να καλύψει ένα μέρος από αυτό το ερευνητικό κενό.

Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας είναι:

α) Αποτελεί η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση κατάλληλη εκπαιδευτική μέθοδο για μαθητές εφηβικής ηλικίας με νοητική υστέρηση;

β) Βελτιώνει η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών της μελέτης περίπτωσης;

γ) Βελτιώνει η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση τον προφορικό λόγο και την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών αυτών; Με ποιο τρόπο;

Ο σχεδιασμός της έρευνας είναι μεικτός και περιλαμβάνει την εφαρμογή ενός προγράμματος Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση διάρκειας 12 ωρών, στα πλαίσια του μαθήματος της γλώσσας που διδάσκει η ερευνήτρια 3 ώρες την εβδομάδα σε κάθε τμήμα που της έχει ανατεθεί στο ΕΕΕΕΚ που εργάζεται. Η παρέμβαση αφορά ένα από τα τμήματα του σχολείου, ωστόσο η έρευνα επικεντρώνει το ενδιαφέρον της σε 3 από τους μαθητές του τμήματος. Για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος προγραμματίστηκε η διενέργεια δύο μετρήσεων στους μαθητές αυτούς: μία πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση (αρχική αξιολόγηση) και μία μετά (τελική αξιολόγηση). Πρόκειται για το ποσοτικό μέρος της έρευνας, που αφορά τη συλλογή αριθμητικών δεδομένων και τη στατιστική επεξεργασία τους.

Επιπλέον, για την πληρέστερη κατανόηση της περίπτωσης που μελετάται, αποφασίστηκε η χρήση και άτυπων τεστ ως ερευνητικών εργαλείων συλλογής δεδομένων για ποιοτική ανάλυση. Τέλος, σημαντικός είναι ο ρόλος στην έρευνα των σημειώσεων της ερευνήτριας, που καταγράφονταν αμέσως μετά τη διεξαγωγή του κάθε μαθήματος με τη μορφή ημερολογίου. Η συμμετοχική παρατήρηση, η τήρηση ημερολογίου και η καθημερινή αυτοαξιολόγηση της ερευνήτριας συνέβαλαν στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής παρέμβασης, καθώς το πρόγραμμα δεν ήταν εξ αρχής καθορισμένο, αλλά διαμορφωνόταν βήμα βήμα και τροποποιούνταν εκ νέου με βάση την ανταπόκριση των μαθητών. Η διαδικασία, σύμφωνα με το μοντέλο της έρευνας-δράσης είναι σπειροειδής και χαρακτηρίζεται από διαδοχικούς κύκλους ενεργειών, καθώς η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων κάθε δράσης είναι πιθανόν να οδηγήσει στην αναπροσαρμογή της. (Σαραφίδου, 2011:83) Για το λόγο αυτό, την παρουσίαση των εργαστηρίων ακολουθεί ο σύντομος σχολιασμός τους, έτσι ώστε να δικαιολογούνται οι αποφάσεις που οδήγησαν την ερευνήτρια στις συγκεκριμένες επιλογές. Ακόμη, η παρουσίαση των εργαστηρίων στο κύριο μέρος της ερευνητικής εργασίας (και όχι στο Παράρτημα) συνάδει με την υιοθέτηση της άποψης ότι το πώς μαθαίνει ο μαθητής είναι εξίσου σημαντικό με το τι έμαθε, καθώς επίσης και με την αντίληψη της ΔΤΕ ως διαδικασίας που αξιολογείται στην εξέλιξή της και όχι μόνο ως τελικό προϊόν που αξιολογείται αναδρομικά.

Καταβλήθηκε προσπάθεια να περιγραφεί με αναλυτικό τρόπο η εκπαιδευτική παρέμβαση με τη μορφή θεατρικών εργαστηρίων, έτσι ώστε να καταστεί δυνατή η εκτίμηση του είδους και της ποιότητάς της, καθώς και της συνάφειάς της με τους σκοπούς της έρευνας (περιγραφική εγκυρότητα). Επιπλέον, αυτού του είδους η περιγραφή καθιστά εφικτή τη δυνατότητα επανάληψης της έρευνας από άλλους ερευνητές που αναγνωρίζουν ότι πιθανόν τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να μεταφερθούν σε άλλα πλαίσια (μεταφερσιμότητα των ευρημάτων ποιοτικής έρευνας-transferability) ή την επανάληψη της έρευνας για σύγκριση των αποτελεσμάτων και εξαγωγή γενικότερων συμπερασμάτων (εξωτερική εγκυρότητα ποσοτικής έρευνας).

Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκαν η συνεργασία και οι γνώσεις της ψυχολόγου και της λογοθεραπεύτριας του σχολείου για τα

χορηγούμενα τεστ, και οι καταγραφές ημερολογίου της ερευνήτριας, ενώ ένα ακόμη μέσο ήταν η ηχογράφηση του λόγου των παιδιών.

Για την αξιολόγηση αξιοποιήθηκε η τριγωνοποίηση, ο συνδυασμός δηλαδή διαφορετικών προσεγγίσεων. Όπως αναφέρει η Σαραφίδου, κατά τον Patton (1990) υπάρχουν τρεις τρόποι τριγωνοποίησης με τη χρήση: α) ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, β) πολλαπλών πηγών ποιοτικών δεδομένων και γ) πολλαπλών οπτικών που προέρχονται από διαφορετικούς αναλυτές ποιοτικών δεδομένων. (Σαραφίδου, 2011:98) Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ως ένα σημείο και οι τρεις τρόποι τριγωνοποίησης.

6.2. Κριτήρια επιλογής των μαθητών της έρευνας

Στο τμήμα φοιτούν συνολικά 7 μαθητές, 2 κορίτσια και 5 αγόρια, ηλικίας από 14-17 ετών. Τέσσερις από αυτούς τους μαθητές φοιτούν για δεύτερη χρονιά στο ΕΕΕΕΚ, οι τρεις από αυτούς ήταν και την περσινή χρονιά στο ίδιο τμήμα, ενώ ο άλλος μαθητής παρακολουθούσε άλλη ειδικότητα. Τα αγόρια αποφοίτησαν από το δημοτικό σχολείο της περιοχής τους, ενώ τα κορίτσια από ειδικό δημοτικό σχολείο. Το ένα κορίτσι ήρθε το δεύτερο τρίμηνο στο σχολείο μας από ΤΕΕ. Έχει δυσκολίες προσαρμογής και απουσιάζει πολύ συχνά. Το άλλο κορίτσι και τα δύο αγόρια που δεν επιλέχθηκαν για συστηματική μελέτη έχουν πολύ λειτουργική συμπεριφορά, ανεπτυγμένες δεξιότητες στον προφορικό λόγο και μέτριες στο γραπτό λόγο.

Οι μαθητές που επιλέχθηκαν για τη μελέτη είναι οι μαθητές που έχουν τη μικρότερη ηλικία. Το γεγονός αυτό ήταν σημαντικό κριτήριο, μια και τα ερευνητικά εργαλεία που είχαμε στη διάθεσή μας αφορούσαν στην καλύτερη περίπτωση εφήβους ως 16 ετών (το WISC-III). Τα άλλα τεστ χορηγούνται σε μικρότερες ηλικίες, αλλά και σε μαθητές μεγαλύτερης χρονολογικής ηλικίας με σοβαρές ανεπάρκειες. Οι μαθητές που επιλέχθηκαν να ερευνηθούν συστηματικότερα είναι και οι μαθητές με τα σοβαρότερα ελλείμματα στις γλωσσικές ικανότητες, στοιχείο που δικαιολογεί τη χορήγηση στους μαθητές αυτούς των παραπάνω ερευνητικών εργαλείων. Κυρίως όμως οι δυσκολίες αυτές των μαθητών αιτιολογούν την ανάγκη στοχευμένης διδακτικής

παρέμβασης, δηλαδή την ανάληψη δράσης με τη μορφή έρευνας (έρευνα-δράση).

Επιπλέον, οι μικρότεροι μαθητές γενικά θεωρούνται ως πιο εύπλαστοι, άρα είναι πιθανότερο να εμφανίσουν αλλαγές στα μετρήσιμα χαρακτηριστικά τους ή στην παρατηρούμενη συμπεριφορά τους. Στο βαθμό που αυτή η αντίληψη είναι αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να οδηγήσει σε διαφοροποιημένη μεταχείριση των μικρότερων μαθητών, έτσι ώστε αυτοί να παράγουν καλύτερα αποτελέσματα, λειτουργώντας δηλ. ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία (Rosenthal & Jacobson, 1968:83).

Ωστόσο, σημαντικό είναι και το στοιχείο στο οποίο συγκλίνουν πολλές έρευνες που αναφέρονται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση που περιλαμβάνει η παρούσα μελέτη, ότι οι εφαρμογές ΔΤΕ είχαν καλύτερα αποτελέσματα σε μαθητές μικρότερων ηλικιών, αλλά και στους μαθητές με χαμηλότερες επιδόσεις, στοιχείο που λήφθηκε σοβαρά υπόψη στη διαδικασία της επιλογής των μαθητών.

6.3. Προφίλ των μαθητών πριν την παρέμβαση

Ο μαθητής Α είναι 15 ετών. Φοιτά για δεύτερη χρονιά στο ΕΕΕΕΚ, όπου είναι μαθητής και ο μεγαλύτερος αδερφός του. Προέρχεται από πολύτεκνη εργατική οικογένεια που αντιμετωπίζει οικονομικά προβλήματα. Φοίτησε στο δημοτικό σχολείο της περιοχής του, ωστόσο δε δέχτηκε εξειδικευμένη και συστηματική εκπαιδευτική υποστήριξη σε κρίσιμα για την σχολική πορεία του χρόνια, με αποτέλεσμα, σε συνδυασμό με τις εγγενείς δυσκολίες του και τις δυσκολίες που οφείλονται στο οικογενειακό του περιβάλλον, να μην έχει κατακτήσει στοιχειώδεις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής και να παγιωθούν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες και ελλείμματα σχολικών γνώσεων. Η διάγνωση που υπάρχει στο φάκελό του αναφέρεται σε μέτρια νοητική καθυστέρηση. Η διεπιστημονική ομάδα που τον εξέτασε όταν ακόμα φοιτούσε στην έκτη δημοτικού, έκρινε πως οι σοβαρές αδυναμίες του καθιστούν τη συμμετοχή του στο σχολικό πρόγραμμα ιδιαίτερα δύσκολη, ενώ προκαλούν συνέπειες και στην ψυχοσυναισθηματική του ανάπτυξη, καθώς φαίνεται να έχει επίγνωση των

δυσκολιών του και πρότεινε τη φοίτησή του σε Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο. Η εγγραφή του έγινε όμως στο ΕΕΕΕΚ, όπου ήδη φοιτούσε ο αδελφός του. Και οι δυο τους είναι από τους πιο λειτουργικούς μαθητές του σχολείου μας. Η γνωμάτευση επιπλέον επισημαίνει πως ο μαθητής δεν έχει δεχθεί ποτέ συστηματική εκπαιδευτική υποστήριξη, αντίστοιχη των ειδικών αναγκών και δυνατοτήτων του, ενώ παράλληλα παρέμεινε για μεγάλα χρονικά διαστήματα εκτός σχολικής τάξης, είτε λόγω απουσίας του από το σχολείο, είτε λόγω άρνησής του να παραμείνει εντός.

Φέτος φοιτά για δεύτερη χρονιά στο ΕΕΕΕΚ, όπου στο πρώτο μάθημα γλώσσας που δίδαξα στο τμήμα του διαπίστωσα πως δεν ήξερε να διαβάζει. Όταν τον ρώτησα πώς έγινε να μη μάθει να διαβάζει ένα έξυπνο παιδί σαν κι αυτόν, μου απάντησε πως όταν τα άλλα παιδιά μάθαιναν να διαβάζουν αυτός ήταν «έξω». Στην ερώτησή μου τι εννοεί «έξω» μου απάντησε «στην αυλή». Όταν ρώτησα γιατί ήταν στην αυλή, μου είπε «δεν ήθελα να μπω μέσα».

Ο προφορικός του λόγος είναι εξαιρετικά λιτός, οι απαντήσεις του σύντομες και κοφτές. Η άρθρωσή του δεν είναι ιδιαίτερα καθαρή και η ομιλία του έχει μια ιδιαίτερη προσωδία. Ο λόγος του περιλαμβάνει πολλές βρισιές και είναι φανατικός οπαδός του Ολυμπιακού, τον ύμνο του οποίου συχνά τραγουδά. Στα περιθώρια των σελίδων και όπου αλλού βρει την ευκαιρία γράφει «ΟΛΥΜΠΙΑΚΟΣ», «ΘΥΡΑ 7», «ΝΙΚΑΙΑ». Εκτός αυτών των λέξεων στην αρχή της χρονιάς έγραφε μόνο το όνομά του. Δε γνώριζε όλα τα γράμματα, ενώ συχνές ήταν οι γραφημικές συγχύσεις γνωστών του γραμμάτων, ιδιαίτερα των κ, π, τ. Μπορούσε να συνδυάσει σύμφωνο και φωνήεν για να διαβάσει απλές συλλαβές, αλλά δυσκολευόταν πολύ να διαβάσει λέξεις. Φαινόταν να ντρέπεται πολύ για το γεγονός ότι δεν ήξερε να διαβάζει, μάλιστα τη στιγμή που όλοι οι άλλοι μαθητές της τάξης του είχαν κατακτήσει σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό την ανάγνωση και τη γραφή. Στο μάθημα της γλώσσας δεχόταν εξατομικευμένη βοήθεια και υλικό που αντιστοιχεί σε μαθητές πρώτης δημοτικού, ώστε να μάθει να διαβάζει και να γράφει. Ο μαθησιακός του ρυθμός ήταν πολύ καλός, αν και συχνά μπέρδευε τα γράμματα και οι δυσκολίες του έμοιαζαν με αυτές των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και στη γραφή (δυσλεξία). Φαινόταν ωστόσο να δυσανασχετεί για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία που δεχόταν, ενώ παράλληλα έδειχνε ενδιαφέρον για τις εργασίες

της υπόλοιπης τάξης και συχνά προλάβαινε και έδινε απαντήσεις σε ερωτήματα που αφορούσαν δικές τους εργασίες, γεγονός που με έκανε να αντιμετωπίζω με μεγάλο σκεπτικισμό τη διάγνωση της μέτριας νοητικής καθυστέρησης. Σε σχετικές συζητήσεις μου με καθηγητές άλλων μαθημάτων μου εξέθεσαν παρόμοιες παρατηρήσεις και προβληματισμούς.

Η συμπεριφορά του στα πλαίσια του σχολείου είναι καλή. Συμμετέχει σε όλα τα μαθήματα, είναι ιδιαίτερα καλός στα αθλήματα και μάλιστα στο μπάσκετ, όπου τον βοηθά και το μεγάλο ύψος για την ηλικία του. Στην αυλή δεν κάνει παρέα με τους μαθητές της τάξης του, αλλά με τον μεγαλύτερο αδελφό του και τους δικούς του συμμαθητές. Είναι ήρεμος και συμπαθητικός, αλλά φαίνεται ντροπαλός και αποστασιοποιημένος. Ο διάλογος μαζί του γίνεται με δυσκολία, καθώς συνήθως απαντά μονολεκτικά. Φαίνεται να τον στενοχωρεί ότι δεν ξέρει να διαβάζει και να γράφει, αλλά προσπαθεί να δείξει αδιαφορία, που εμπεριέχει στοιχεία παραίτησης και υιοθέτησης της ταυτότητας του ανεπαρκούς και ανεπίδεκτου μαθητή. Έχει προχωρήσει αρκετά στην ανάγνωση μικρών κειμένων που περιέχουν και λέξεις με δίψηφα φωνήεντα και σύμφωνα, αλλά υπολείπεται σημαντικά στη γραφή.

Ο μαθητής Β είναι 14 ετών. Προέρχεται από εργατική οικογένεια. Το περασμένο καλοκαίρι αποφοίτησε από δημοτικό σχολείο της περιοχής του, όπου είχε επαναλάβει τάξεις και παρακολουθούσε μαθήματα στο τμήμα ένταξης του σχολείου του. Έχει έναν μικρότερο αδελφό. Στο δημοτικό ήταν ένα παιδί χαμηλής δημοτικότητας, που συχνά γίνονταν στόχος κοροϊδίας των συμμαθητών του και δεν έκανε παρέα μαζί τους στην αυλή. Συναναστρεφόταν κυρίως κορίτσια και παιδιά μικρότερης ηλικίας. Στην αρχή του σχολικού έτους έγινε εγγραφή του στο γυμνάσιο της περιοχής του, όπου αντιμετώπισε μεγάλες δυσκολίες, τόσο στην ανταπόκρισή του στις αυξημένες απαιτήσεις σε μαθησιακό επίπεδο όσο και στην κοινωνική του ενσωμάτωση. Δεχόταν συστηματικά απόρριψη, κοροϊδία αλλά και εκφοβισμό από άλλους μαθητές και δεν είχε καμιά παρέα. Μετά το πρώτο τρίμηνο πήρε μετεγγραφή στο ΕΕΕΕΚ.

Η γνωμάτευση του δημόσιου ιατροπαιδαγωγικού κέντρου αναφέρει πως ο Χ. παρουσιάζει ελαφρά νοητική καθυστέρηση, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ) και συνακόλουθες μαθησιακές

δυσκολίες. Είναι κοινωνικός και ομιλητικός, όμως ο προφορικός του λόγος δεν έχει την απαιτούμενη δομή και οργάνωση. Το εύρος του λεξιλογίου του είναι περιορισμένο. Οι ικανότητες ανάγνωσης, κατανόησης και επαναδιήγησης είναι ανεπαρκείς. Ο γραπτός λόγος του παρουσιάζει δυσκολίες σε μορφολογικό και συντακτικό επίπεδο και έχει πολύ περιορισμένη έκταση. Σοβαρές δυσκολίες υπάρχουν επίσης στις μαθηματικές δεξιότητες, στην εκτέλεση πράξεων και στην επίλυση προβλημάτων. Εμφανίζει γρήγορα σημάδια κόπωσης κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ο βαθμός και η διάρκεια συγκέντρωσης είναι μικρή, η προσοχή του διασπάται συνεχώς και μιλάει για διάφορα άσχετα ζητήματα, προσπαθώντας να στρέψει το ενδιαφέρον στον εαυτό του και σε άλλα θέματα και όχι στις μαθησιακές δραστηριότητες που γίνονται στην τάξη και συχνά γίνεται ενοχλητικός. Ακόμα και όταν ο βαθμός δυσκολίας των δραστηριοτήτων είναι μικρός, χρειάζεται απλοποίηση των οδηγιών. Όταν οι δραστηριότητες δυσκολεύουν, εγκαταλείπει τη προσπάθεια. Η συμπεριφορά του χαρακτηρίζεται από παρορμητικότητα και υπερκινητικότητα. Δυσκολεύεται να μείνει ακίνητος στο θρανίο του, συχνά παίζει με μολύβια, χάρακες κλπ. Διακόπτει τη συζήτηση χωρίς να ζητήσει το λόγο ή να περιμένει τη σειρά του. Γενικά είναι ευγενικός, ακολουθεί κανόνες και δέχεται όρια στη συμπεριφορά του, αλλά χρειάζεται συχνή υπενθύμισή τους.

Η μετεγγραφή του στο ΕΕΕΕΚ φαίνεται να τον ωφέλησε, καθώς τα ολιγομελή τμήματα, η απλοποίηση και η εξατομίκευση της διδασκαλίας τον βοήθησαν σε μαθησιακό επίπεδο και παράλληλα απέκτησε φιλίες με τους άλλους μαθητές και μαθήτριες του τμήματος και δε νιώθει πια απόρριψη και μοναξιά. Η αυτοεκτίμησή του τονώθηκε, καθώς μάλιστα είναι από τα πιο ικανά και λειτουργικά παιδιά του σχολείου, άρα από τη δυσχερή θέση που είχε βρέθηκε σε πλεονεκτική. Επιπλέον στο σχολείο αυτό οι μαθητές δείχνουν μεγάλη ανοχή ο ένας για τον άλλον και συχνά λειτουργούν προστατευτικά και επιβοηθητικά απέναντι στους μαθητές με μεγαλύτερες δυσκολίες. Αυτό είναι ένα άλλο μοντέλο από αυτό που έχει βιώσει ο Χ. στα προηγούμενα σχολεία, όπου η διαφορετικότητα στιγματίζεται, χλευάζεται και περιθωριοποιείται.

Ο μαθητής Γ είναι δεκατεσσάρων ετών και μέχρι το προηγούμενο διδακτικό έτος φοιτούσε στο δημοτικό σχολείο της περιοχής του και παρακολουθούσε μαθήματα στο τμήμα ένταξης. Η γνωμάτευση που τον αφορά

εκδόθηκε πριν από μια πενταετία και τον εντάσσει στην κατηγορία των μαθητών με νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα, χωρίς να αναφέρεται στο βαθμό της. Η εικόνα του σήμερα είναι αρκετά διαφοροποιημένη από αυτήν που περιγράφεται στη γνωμάτευση. Ζει με τη μητέρα του και τη γιαγιά του, έχει καλές σχέσεις με τον πατέρα του, αλλά καμία σχέση με τον ετεροθαλή αδελφό του. Επιπλέον στα τέσσερα χρόνια του παρουσίασε λευχαιμία, υποβλήθηκε δύο χρόνια σε χημειοθεραπεία και στη συνέχεια τέθηκε σε συστηματική παρακολούθηση της νόσου και των συνεπειών της αγωγής. Σε ηλικία 11 ετών παρουσίασε υποτροπή και υποβλήθηκε ξανά σε χημειοθεραπεία. Λόγω της νόσου και της θεραπείας που ακολουθήθηκε η φοίτηση του παιδιού στο σχολείο ήταν ελλιπής και από το περιβάλλον αναπτύχθηκε υπερπροστατευτική συμπεριφορά και χαμηλές απαιτήσεις για αποφυγή πρόσθετου άγχους.

Γράφτηκε στο ΕΕΕΕΚ γιατί, όπως λέει, «το γυμνάσιο είναι πολύ δύσκολο». Είναι ήσυχος και συνεργάσιμος. Αρκετά συνεσταλμένος, μιλάει χαμηλόφωνα και συχνά κοκκινίζει και αποφεύγει να κοιτά τον συνομιλητή του. Η ομιλία του δεν έχει καθαρή άρθρωση, οι προτάσεις του είναι μικρές και όταν γράφει κάνει πολλά ορθογραφικά και συντακτικά λάθη. Έχει εμφανή ελλείμματα στη γλωσσική ικανότητα, την κατανόηση οδηγιών και κειμένων επιπέδου Δ΄ Δημοτικού, αν και στην ανάγνωση δεν αντιμετωπίζει δυσχέρειες. Συχνά σαστίζει όταν δεν καταλαβαίνει τι του ζητάει μια άσκηση να κάνει και δείχνει υπερβολική ντροπή και ενόχληση όταν κάνει λάθη. Δεν παίρνει πρωτοβουλία να ξεκινήσει μια συζήτηση, δυσκολεύεται να σχηματίσει ολοκληρωμένες προτάσεις, το λεξιλόγιό του είναι φτωχό. Στα πρώτα μαθήματα έδειχνε πολύ αγχωμένος, μετά φάνηκε να παίρνει θάρρος, καθώς οι άλλοι μαθητές στο τμήμα που τοποθετήθηκε αρχικά είχαν πολύ κατώτερο επίπεδο. Ύστερα από αίτημα των καθηγητών του αποφασίστηκε η αλλαγή τμήματος. Στο νέο τμήμα, όπου το δυναμικό των μαθητών ήταν σαφώς καλύτερο, αρχικά έδειξε δυσκολίες προσαρμογής και έντονη ενόχληση όταν έκανε λάθη. Μετά άρχισε να νιώθει μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό του και η συμπεριφορά του στην τάξη βελτιώθηκε. Στο διάλειμμα συναναστρέφεται μαθητές και των δύο τμημάτων που συχνά αποτελούν μια παρέα της ίδιας «ειδικότητας».

6.4. Ερευνητικά εργαλεία αξιολόγησης των γλωσσικών ικανοτήτων

6.4.1 Αναζήτηση κατάλληλων εργαλείων

Η έρευνα αυτή επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στον προφορικό και όχι στο γραπτό λόγο. Αυτό οφείλεται στην πρωταρχική σημασία του προφορικού λόγου για την επικοινωνία, καθώς η ανάπτυξη του προφορικού λόγου προηγείται χρονικά και είναι προϋπόθεση για την κατάκτηση της ανάγνωσης και την ανάπτυξη του γραπτού λόγου. (Παντελιάδου, 2000: 84) Ο προφορικός λόγος είναι πιο σημαντικός, ιδιαίτερα για μαθητές με νοητική υστέρηση που δεν έχουν αναπτύξει επαρκείς ικανότητες γραπτής έκφρασης, αλλά και αναγνωστικής κατανόησης. Αρκετοί μάλιστα από αυτούς τους μαθητές δεν έχουν κατακτήσει πλήρως το βασικό μηχανισμό ανάγνωσης και γραφής, όπως ο μαθητής Α που μελετά η παρούσα έρευνα, επομένως δεν είναι εύκολο να μελετηθεί ο γραπτός τους λόγος. Η επικοινωνία των μαθητών αυτών και η όσο το δυνατόν πιο επιτυχημένη μετάβασή τους στην ενήλικη ζωή βασίζεται στην ικανότητά τους να χειρίζονται τον προφορικό λόγο, αλλά και να χρησιμοποιούν με αποτελεσματικό τρόπο παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία.

Η Mages στην ανασκόπηση των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στον τομέα της επίδρασης της ΔΤΕ στον προφορικό λόγο των μαθητών αναφέρει πως οι βασικοί τομείς που έχουν μελετηθεί είναι η γλωσσική επάρκεια, η παραγωγική ανάπτυξη αφήγησης, η κατανόηση ιστορίας, η ανάκληση ιστορίας, και η επανάληψη ιστορίας. Μια ευρεία ποικιλία ερευνητικών εργαλείων έχουν χρησιμοποιηθεί για την εκτίμηση της ανάπτυξης σε αυτές τις περιοχές. Η ποικιλομορφία των οργάνων μέτρησης και τα συστήματα κωδικοποίησης, ωστόσο, περιορίζουν την εγκυρότητα των συγκρίσεων διασταυρούμενης μελέτης. (Mages 2008)

Για τη μέτρηση της επάρκειας στον προφορικό λόγο έχουν χρησιμοποιηθεί στις έρευνες αυτές σταθμισμένα τεστ της γλωσσικής κατανόησης, αντίληψης ή δεκτικής γλώσσας (receptive language). Από τα αναφερόμενα τεστ έχει μεταφραστεί και σταθμιστεί στα ελληνικά μόνο η κλίμακα

νοημοσύνης του Wechsler. Επιπλέον βασισμένο εν μέρει στη λεκτική κλίμακα του Illinois Test of Psycholinguistic Abilities, το οποίο χρησιμοποιείται σε πολλές από τις προαναφερόμενες έρευνες, είναι το ΑθηνάΤεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης (Παρασκευόπουλος & Παρασκευοπούλου, 2011).

Άλλες έρευνες χρησιμοποιούν εργαλεία που έχουν κατασκευάσει οι ίδιοι οι ερευνητές. Ένας ερευνητής επινόησε μια κλίμακα μέτρησης λεξιλογίου που αφορά συγκεκριμένες λέξεις που διδάχθηκαν μέσω του δράματος. Άλλη έρευνα αξιολόγησε τον προφορικό λόγο των παιδιών δίνοντάς τους βιβλία με εικόνες χωρίς λόγια και ζητώντας τους να διηγηθούν την εικονιζόμενη ιστορία. Οι ιστορίες που διηγήθηκαν τα παιδιά κωδικοποιήθηκαν με βάση το συνολικό αριθμό των λέξεων, τον αριθμό και το μέσο μήκος των φράσεων του παιδιού. Μια άλλη μελέτη είχε εκπαιδεύσει τους παρατηρητές να εκτιμούν την ικανότητα του παιδιού για σαφήνεια, την ποσότητα του παραγόμενου λόγου και τη λεκτική ευχέρεια, καθώς και την ικανότητα του παιδιού να χρησιμοποιήσει πλήρεις προτάσεις. Η μεγάλη ποικιλία των χρησιμοποιούμενων εργαλείων για τη μέτρηση της προφορικής ικανότητας είναι, κατά τη Mages, προβληματική και δυσκολεύει τη σύγκριση.

Όσον αφορά στις μετρήσεις αφηγηματικού λόγου, μερικές μελέτες δίνουν στα παιδιά ένα θέμα και αξιολογούν τις απαντήσεις τους με χρήση κώδικα. Άλλες έρευνες χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές για την παραγωγή αφηγηματικού λόγου, δίνοντας μια σειρά εικόνων που παρουσιάζουν μια ιστορία ή επιδεικνύοντας μικρές φιγούρες ή κούκλες στα παιδιά και ζητώντας τους να διηγηθούν μια ιστορία για αυτές. Άλλες έρευνες εφαρμόζουν αυστηρές διαδικασίες χορήγησης με βάση ειδικά πρωτόκολλα κι άλλες επιτρέπουν την παροχή βοήθειας για τη δόμηση της ιστορίας από το παιδί. Σκοπός είναι η ανάλυση του βαθμού πολυπλοκότητας του λόγου του παιδιού και η ικανότητά του να χρησιμοποιεί αφηγηματικά στοιχεία, όπως εισαγωγή, σκηνές, χαρακτήρες, διαδοχή γεγονότων, συναισθήματα, περιγραφές, διαλόγους, επίλογο.

Κάποιες έρευνες εξετάζουν την επίδραση της ΔΤΕ στην ικανότητα των παιδιών να κατανοούν ιστορίες, να ανακαλούν και να επαναλαμβάνουν. Η κατανόηση ελέγχεται με ερωτήσεις, η ανάκληση με φράσεις που πρέπει να

συμπληρώσουν τα παιδιά ή με τη βοήθεια σχετικών εικόνων που πρέπει να τοποθετήσουν στη σωστή σειρά. Η ικανότητα των παιδιών να επαναλάβουν μια ιστορία που τους έχει διαβαστεί ελέγχεται ζητώντας απλά από τα παιδιά να επαναλάβουν την ιστορία που άκουσαν και αξιολογώντας την ομοιότητα της αφήγησης του παιδιού με την πρωτότυπη ιστορία. Άλλοτε παρουσιάζονται εικόνες που βοηθούν τα παιδιά να ανακαλέσουν τη σειρά των γεγονότων.

6.4.2 Ερευνητικά εργαλεία που επιλέχθηκαν στη φάση του σχεδιασμού της έρευνας

Ύστερα από την αναζήτηση κατάλληλων εργαλείων αξιολόγησης των γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών της έρευνας και με δεδομένο πως δεν υπάρχουν αρκετά τεστ προσαρμοσμένα - σταθμισμένα στην ελληνική γλώσσα που να καλύπτουν και εφήβους, η ερευνήτρια κατέληξε στα εξής:

A) WISC-III

Το ελληνικό WISC-III αποτελεί την ελληνική έκδοση της κλίμακας νοημοσύνης για παιδιά *Wechsler Intelligence Scale for Children-Third Edition* (WISC-III, 1991), η οποία έχει προσαρμοστεί και σταθμιστεί σε ελληνικό δείγμα (Γεώργας & συν., 1997). Αποτελείται από 13 επιμέρους κλίμακες (10 κύριες κλίμακες, 2 συμπληρωματικές και 1 προαιρετική), που η καθεμιά αξιολογεί μια διαφορετική πλευρά της νοημοσύνης. Το WISC-III είναι κατάλληλο για παιδιά 6 ετών έως 16 ετών και 11 μηνών και η διάρκεια χορήγησης του είναι περίπου μία ώρα. Επιτρέπεται η χορήγησή του μόνο από ψυχολόγους, για το λόγο αυτό και χορηγήθηκε από την ψυχολόγο του σχολείου.

Το WISC-III αξιολογεί τη νοημοσύνη μέσω δυο δίοδων επικοινωνίας, της ακουστικής-γλωσσικής και της οπτικό-κινητικής. Γι αυτό, από τις 13 κλίμακες, μερικές χρησιμοποιούν ακουστικό λεκτικό υλικό και από την αθροιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων εξάγεται ένας ενιαίος βαθμός για τη λεγόμενη Λεκτική Νοημοσύνη, ενώ άλλες χρησιμοποιούν οπτικό-ακουστικό υλικό και από την αθροιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων εξάγεται ένας ενιαίος βαθμός για την Πρακτική Νοημοσύνη.

Ακολουθεί μια σύντομη περιγραφή των 5 κύριων κλιμάκων Λεκτικής Νοημοσύνης που χρησιμοποιήθηκαν:

Πληροφορίες. Δίνονται στο μαθητή 30 ερωτήσεις που αξιολογούν τις γενικές του γνώσεις, όπως για παράδειγμα: «Πόσα πόδια έχει ο σκύλος;», «Ποια μέρα έρχεται μετά την Πέμπτη;», «Πόσες ώρες έχει μια μέρα;», « Τι κάνει/σε τι χρησιμεύει το στομάχι;», «Ποιος ήταν ο Θεόδωρος Κολοκοτρώνης;», «Σε ποια ήπειρο βρίσκεται η Αίγυπτος;». Ο μαθητής καλείται να απαντήσει στις ερωτήσεις αυτές προφορικά. Η κλίμακα αυτή αξιολογεί κυρίως το εύρος των γενικών γνώσεων του παιδιού και σχετίζεται με την αποκρυσταλλωμένη νοημοσύνη. Οι επιδόσεις στην κλίμακα αυτή θα πρέπει να ερμηνεύονται με προσοχή, καθώς αντικατοπτρίζουν τις μορφωτικές-πολιτισμικές ευκαιρίες που έχουν δοθεί στο παιδί.

Ομοιότητες. Δίνονται στο μαθητή 19 ζεύγη λέξεων που αντιπροσωπεύουν διάφορα αντικείμενα ή έννοιες και ο μαθητής καλείται να εντοπίσει τις ομοιότητες μεταξύ των δύο λέξεων κάθε ζεύγους. Για παράδειγμα, ο μαθητής καλείται να εντοπίσει σε τι μοιάζουν το μήλο και η μπανάνα, ο θυμός και η χαρά, η οικογένεια και η φυλή, οι αριθμοί 9 και 25. Η κλίμακα αυτή αξιολογεί κυρίως τη λογική αφαιρετική σκέψη και τη διαλογιστική ικανότητα.

Αριθμητική. Δίνονται στο μαθητή 24 αριθμητικά προβλήματα, όπως για παράδειγμα: «Μέτρησε αυτά τα πουλιά με το δάχτυλό σου», «Αν κόψω ένα μήλο στη μέση, πόσα κομμάτια θα έχω;», «Εάν έχεις 10 σοκολατάκια και φας τα 3, πόσα σοκολατάκια θα σου μείνουν;» «Αν 3 κουτιά μακαρόνια ζυγίζουν 5 κιλά, πόσα κιλά ζυγίζουν τα 24 κουτιά;». Ο μαθητής καλείται να λύσει τα προβλήματα αυτά χωρίς να χρησιμοποιήσει χαρτί και μολύβι μέσα σε συγκεκριμένο χρονικό όριο. Η κλίμακα αυτή αξιολογεί τη διαλογιστική ικανότητα του παιδιού για αριθμητικές έννοιες και μαθηματικούς υπολογισμούς.

Λεξιλόγιο. Δίνονται στο μαθητή 30 λέξεις και του ζητείται να δώσει τον ορισμό κάθε λέξης προφορικά, για παράδειγμα τι είναι/τι σημαίνει ρολόι, αγελάδα, ομπρέλα, κλέφτης, γενναίος, νησί, εύστοχος, αμφιβολία, ανταγωνισμός. Η κλίμακα αυτή αξιολογεί κυρίως την ανάπτυξη της γλώσσας και τη γνώση της σημασίας των λέξεων. Επιπλέον, σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με

τη γενική νοητική ικανότητα, καθώς αντανακλάται η μαθησιακή ικανότητα του παιδιού και έχει διαχρονική σταθερότητα.

Κατανόηση. Δίνονται στο μαθητή 18 ερωτήσεις και ο μαθητής καλείται να δώσει λύσεις σε καθημερινά προβλήματα και να δείξει ότι κατανοεί κοινωνικούς κανόνες και έννοιες. Για παράδειγμα, ο μαθητής καλείται να απαντήσει στην ερώτηση: « Τι πρέπει να κάνεις αν κοπείς στο δάχτυλό σου;». «Τι πρέπει να κάνεις αν βρεις σε ένα κατάστημα ένα ξένο πορτοφόλι;», «Γιατί τα παιχνίδια έχουν κανόνες;» «Γιατί τα αυτοκίνητα έχουν αριθμό κυκλοφορίας;» «Για ποιους λόγους έχουμε βουλευτές;» κλίμακα αυτή αξιολογεί κυρίως τη γνώση καθημερινών, πρακτικών θεμάτων και συμβατικών κανόνων συμπεριφοράς.

Το WISC-III, ως πολυθεματικό, βοηθά στην ενδοατομική αξιολόγηση των νοητικών ικανοτήτων του παιδιού. Εξάγονται δυο δείκτες: ο Τυπικός Βαθμός (scaled score) και η Νοητική Ηλικία (test age). Οι τυπικοί βαθμοί για τις επιμέρους κλίμακες έχουν εκφραστεί σε κοινή μετρική κλίμακα με μέσο όρο 10 και τυπική απόκλιση 3. Έτσι τα αποτελέσματα είναι συγκρίσιμα μεταξύ τους.

B) ΑΘΗΝΑ ΤΕΣΤ

Είναι ένα πολυθεματικό τεστ για τη διάγνωση δυσκολιών μάθησης και αντιστοιχεί πρωτίστως σε αναπτυξιακό επίπεδο παιδιών ηλικίας 5 ως 10 ετών, αλλά χορηγείται και σε μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας που παρουσιάζουν σοβαρές μαθησιακές ανεπάρκειες. (Παρασκευόπουλος & Παρασκευοπούλου, 2011) Μπορεί να χρησιμοποιηθεί από ψυχοπαιδαγωγούς επιστήμονες για την πληροφόρησή τους χωρίς να απαιτείται προηγούμενη ψυχομετρική-ψυχοδιαγνωστική εμπειρία, ενώ για επίσημη επίκληση «προς τρίτους» απαιτείται σχετική βεβαίωση επάρκειας που χορηγείται κατόπιν παρακολούθησης ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος, για το λόγο αυτό και χορηγήθηκε από τη λογοθεραπεύτρια του σχολείου.

Περιλαμβάνει κλίμακες α) με σημασιολογικό (λεκτικό ή φωνητικό) υλικό: γλωσσικές αναλογίες, λεξιλόγιο, ολοκλήρωση προτάσεων, ολοκλήρωση λέξεων, σύνθεση φθόγγων και β) με απεικονιστικό ή άσημο οπτικό υλικό: μνήμη σχημάτων, αντιγραφή σχημάτων, διάκριση γραφημάτων. Παρέχει δυνατότητα πλήρους, βραχείας ή επιλεκτικής χορήγησης. Προτιμήθηκε η επιλεκτική, δηλ. η

χορήγηση μερικών μόνο κλιμάκων του τεστ, γιατί κρίθηκαν επαρκείς για τον επιδιωκόμενο σκοπό της έρευνας.

Ακολουθεί μια σύντομη περιγραφή των 4 κλιμάκων του τεστ που χορηγήθηκαν:

Η κλίμακα «Λεξιλόγιο» αξιολογεί το βαθμό οργάνωσης των εννοιών, τόσο της οριζόντιας(εννοιολογικό πλούτο) όσο και της κάθετης-ιεραρχικής (το βαθμό αφαίρεσης-γενίκευσης των εννοιών). Αποτελείται από 20 έννοιες ποικίλου περιεχομένου: μήλο, γάντια, κότα, σφυρί, αδιάβροχο, γείτονας, παρατηρώ, τσιγκούνης, επιθυμώ, ακροβάτης, βλάβη, δειλός, συγγενής, θλίψη, μύθος, σοφός, δειλός, ισχυρός, μετανάστης, άγουρος, παραμελώ. Ο μαθητής καλείται να δώσει το εννοιολογικό περιεχόμενο των λέξεων αυτών, λέγοντας ό, τι γνωρίζει για αυτές.

Η κλίμακα «Γλωσσικές αναλογίες» αξιολογεί την ικανότητα ανάλυσης και λογικού συσχετισμού εννοιών, π.χ. σχέσεις αιτίου-αποτελέσματος, λειτουργικής ομοιότητας, αντίθετου, όλου-μέρους, προτέρου-υστέρου κ.ά. Αποτελείται από 32 ελλιπείς γλωσσικές αναλογίες, όπως: «οι άνθρωποι έχουν σπίτια, τα πουλιά έχουν...», «οι φυλακές έχουν κρατούμενους, τα νοσοκομεία έχουν...», «τα τραπέζια έχουν συρτάρια, τα παντελόνια έχουν...», «το λεμόνι είναι ξινό, ο καφές είναι ...». Το παιδί καλείται να αναλύσει την πρώτη πρόταση, να βρει τη σχέση με την οποία συνδέονται οι όροι της και να συμπληρώσει κατάλληλα τον όρο στην ελλιπή πρόταση.

Οι δοκιμασίες άμεσης μνήμης ακολουθιών μετρούν την ικανότητα αναπαραγωγής σειρών συμβόλων- παραστάσεων χωρίς λογική συνάφεια μεταξύ τους. Επιλέχθηκε η κλίμακα «Μνήμη αριθμών» γιατί χρησιμοποιεί ακουστικές παραστάσεις, άρα ελέγχει την ακουστική μνήμη που σχετίζεται με τον προφορικό λόγο, ενώ οι άλλες δύο κλίμακες του τεστ χρησιμοποιούν οπτικά ερεθίσματα και ελέγχουν την οπτική μνήμη. Η κλίμακα «Μνήμη αριθμών» μετράει την ικανότητα του μαθητή να επαναλαμβάνει από μνήμης σειρές ψηφίων, όπως τη σειρά «3,1,7,2» ή τη σειρά «7, 4, 8, 3, 5, 1». Αποτελείται από 16 σειρές των 3 ως 7 ψηφίων με ρυθμό εκφώνησης ένα ψηφίο ανά δευτερόλεπτο. Ο μαθητής επαναλαμβάνει κάθε σειρά αμέσως μετά την εκφώνησή της.

Η κλίμακα «Ολοκλήρωση Προτάσεων» αναφέρεται στην ικανότητα του μαθητή να αξιοποιεί τη γλωσσική εμπειρία του για να συμπληρώνει τα κενά σε γλωσσικό υλικό, διεργασία που συμβαίνει πολλές φορές αυτόματα στην ανθρώπινη επικοινωνία, π.χ. σε περιπτώσεις ελαττωματικής άρθρωσης ή ομιλίας, ομιλίας από ξενόγλωσσους, ασαφούς τηλεφωνικής συνομιλίας, ηχητικών παρεμβολών κά. εμποδίων. Αποτελείται από 32 απλές προτάσεις από τις οποίες λείπει μία λέξη ή φράση. Κάθε φράση διακόπτεται απότομα κατά την εκφώνησή της, ώστε να φανεί πως είναι ελλιπής και ο μαθητής καλείται να συμπληρώσει τον όρο που λείπει, π.χ. στις φράσεις «Στα παραμύθια λέμε: και έζησαν αυτοί καλά κι εμείς», «ο πατέρας του Γιώργου μεταφέρει κρέατα. Κάνει μεταφορές...», «Κάνουμε οικονομίες για ώρα...», «Το γεροντάκι λιποθύμησε. Το πήγαν στο Σταθμό Πρώτων...»

Γ) Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου

Πρόκειται για την ελληνική έκδοση του *Word Finding Vocabulary Test* (Renfrew,1995) των Βογινδρούκα, Πρωτόπαπα & Σιδερίδη (2009) .

Επιδεικνύονται στο μαθητή 50 κάρτες με εικονιζόμενα κυρίως αντικείμενα και ζώα τα οποία καλείται να ονομάσει, όπως φεγγάρι, παράθυρο, βίδα, δοξάρι, χάρτης, σκιάχτρο, κουκουβάγια, κάμπια, καμήλα. Δίνεται ένας βαθμός για κάθε σωστή απάντηση. Η στάθμιση υπολογίζει μέχρι την ηλικία 9 ετών και 1 μήνα με τελικό βαθμό 39. (Δεν υπάρχει αντιστοιχία ηλικίας για μεγαλύτερο βαθμό).

Δ) Εικόνες Δράσης. Δοκιμασία πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας

Πρόκειται για την ελληνική έκδοση του *Action Picture Test* (Renfrew, 1997) των Βογινδρούκα, Πρωτόπαπα & Σταυρακάκη (2009) .

Επιδεικνύονται στο μαθητή 10 έγχρωμες κάρτες και καλείται να περιγράψει τι συμβαίνει σε κάθε εικόνα, π.χ. ένας σκύλος έχει πάρει το παπούτσι ενός αγοριού κι αυτό κλαίει, ένας αναβάτης πηδάει με το άλογό του πάνω από ένα φράχτη. Βαθμολογείται ξεχωριστά η πληροφοριακή και γραμματική του επάρκεια, αλλά εξάγεται και συνολικός βαθμός και υπολογίζεται η αντίστοιχη χρονολογική ηλικία του μαθητή.

E) Bus Story Test (Renfrew, 1995)

Τεστ που αξιολογεί τον αφηγηματικό λόγο των παιδιών στα αγγλικά. Δεν κυκλοφορεί έκδοσή του στα ελληνικά. Επιδεικνύονται στο μαθητή 4 σελίδες των τριών εικόνων, ενώ ταυτόχρονα ο ερευνητής διηγείται τη μικρή ιστορία που απεικονίζεται σε αυτές. Στη συνέχεια καλείται να επαναλάβει το παιδί την ιστορία που άκουσε βλέποντας και τις σχετικές εικόνες. Η αφήγηση του παιδιού ηχογραφείται και βαθμολογείται. Μια και το πρωτότυπο αφορά την αγγλική γλώσσα, στην παρούσα έρευνα το τεστ δε βαθμολογείται, αλλά ο λόγος των μαθητών μπορεί να αναλυθεί ποιοτικά και να γίνει αντικείμενο εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Σύμφωνα με την Παντελιάδου, η αξιολόγηση της διήγησης του μαθητή «γίνεται με βάση ορισμένους άξονες, όπως είναι : ο αριθμός των λέξεων, η ποιότητα των λέξεων (περιγραφικές, ακριβείς, όμοιες με αυτές της ιστορίας), η πληρότητα των προτάσεων, η παρουσίαση όλων των βασικών γεγονότων και η ορθή χρονολογική παρουσίασή τους.» (Παντελιάδου, 2000:84)

Και τα 3 τεστ της Renfrew αφορούν μικρότερες ηλικίες, αλλά αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθούν εξαιτίας της ανυπαρξίας αντίστοιχων τεστ για εφήβους αφενός και αφετέρου γιατί το νοητικό δυναμικό των μαθητών της έρευνας αντιστοιχεί σε μικρότερες ηλικίες, άρα είναι πιθανόν κατάλληλα τα τεστ και για τους μαθητές αυτούς.

Επιπλέον στα πλαίσια της έρευνας επιχειρήθηκε η όσο το δυνατόν πληρέστερη αξιολόγηση των μαθητών, τόσο κατά την αρχική φάση όσο και ύστερα από την παρέμβαση με σκοπό τη διαμόρφωση ενός αναλυτικού προφίλ των μαθητών και της μαθησιακής τους πορείας, προκειμένου να αξιολογηθεί η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση αλλά και να κατανοηθεί καλύτερα η μαθησιακή διαδικασία.

Για το σκοπό αυτό ως μεθοδολογικό εργαλείο επιλέχθηκε η τήρηση ημερολογίου αμέσως μετά τα θεατρικά εργαστήρια για την καταγραφή των εντυπώσεων και των παρατηρήσεων της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας. Τέλος μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, στη φάση του αναστοχασμού, ζητήθηκε με τους μαθητές η άποψή τους για τα εργαστήρια.

6.4.3 Ερευνητικά εργαλεία που επιλέχθηκαν για την τελική αξιολόγηση

Κατά τη χορήγηση στην αρχική μέτρηση της Δοκιμασίας Εκφραστικού Λεξιλογίου (Βογινδρούκας, Πρωτόπαπας & Σιδερίδης, 2009) διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές Α και Β σημείωσαν βαθμολογίες αρκετά υψηλότερες του τελικού βαθμού 39 που αναφέρεται στο τεστ, είναι δηλαδή εκτός στάθμησης (46 και 45 αντίστοιχα). Η βαθμολογία του μαθητή Γ είναι στα πλαίσια της βαθμολόγησης του τεστ, θεωρήθηκε όμως από την ερευνήτρια γενικά μη ενδεδειγμένη η επαναχορήγηση του κατά την τελική μέτρηση, δεδομένου μάλιστα ότι τόσο στο WISC-III όσο και στο Αθηνά Τεστ περιλαμβάνονται επίσης κλίμακες για τη μέτρηση του Λεξιλογίου. Η απόκλιση στην υψηλή επίδοση μεταξύ Δοκιμασίας Εκφραστικού Λεξιλογίου και στις επιδόσεις των μαθητών στα δύο άλλα λεξιλογικά τεστ οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στη φύση των ερωτημάτων. Στο τεστ αυτό οι μαθητές καλούνται να κατονομάσουν τις απεικονιζόμενες έννοιες, ενώ στα άλλα δύο τεστ να αποδώσουν τον ορισμό των εννοιών, κάτι που απαιτεί πιο αυξημένες εκφραστικές ικανότητες. Επιπλέον, τα δύο τελευταία τεστ περιλαμβάνουν επίσης αφηρημένες έννοιες και πιο ανεπτυγμένο λεξιλόγιο, αφού καλύπτουν και μεγαλύτερες ηλικίες. Έτσι αποφασίστηκε η μη χορήγηση του κατά την τελική αξιολόγηση, καθώς τα αποτελέσματα δε θα συνεισέφεραν στην έρευνα.

Τέλος, το Bus Story Test χρησιμοποιήθηκε ως άτυπο τεστ για την αρχική αξιολόγηση του αφηγηματικού λόγου και δεν ξαναχρησιμοποιήθηκε, καθώς η μικρή ιστορία είχε παρουσιαστεί πριν από μικρό διάστημα στους μαθητές με πιθανό αποτέλεσμα να τη θυμούνται από την προηγούμενη φορά και οι αφηγήσεις τους να έχουν μεγαλύτερη πληροφοριακή επάρκεια λόγω της εξοικείωσής τους με το τεστ. Αποτέλεσε όμως ένα εργαλείο πρόσφορο για τη διαμόρφωση του προφίλ του κάθε μαθητή συγκρινόμενο με αποσπάσματα αφηγηματικού λόγου των μαθητών κατά τη διάρκεια των θεατρικών εργαστηρίων.

6.5. Δομή και διάρκεια παρέμβασης

Με βάση μετα-αναλύσεις ερευνών σχετικών με την αποτελεσματικότητα της ΔΤΕ, μικρή διαφοροποίηση φαίνεται ότι υπάρχει μεταξύ παρεμβάσεων που διήρκεσαν μερικές μέρες και αυτών που είχαν διάρκεια μερικές εβδομάδες, αλλά υπάρχει ένα σημαντικά θετικότερο αποτέλεσμα για περισσότερο εντατικές παρεμβάσεις που διαρκούν από 12 εβδομάδες ως ένα χρόνο ή περισσότερο. Άλλη μετα-ανάλυση έδειξε πως η αποτελεσματικότητα δε σχετίζεται με τη διάρκεια της παρέμβασης, ενώ η μετα-ανάλυση των Conrad & Wright- που προηγήθηκε των άλλων- έδειξε πως η επίδραση ήταν αντιστρόφως ανάλογη της διάρκειας του μαθήματος σε λεπτά, ανάλογη του αριθμού των μαθημάτων της εβδομάδα και δε σχετίζεται με τη συνολική διάρκεια του προγράμματος. Έτσι, αναμένεται πως τα ευρήματα θα είναι πιο σημαντικά στην περίπτωση που αφορούν συχνές σύντομης διάρκειας παρεμβάσεις που διαρκούν μεγαλύτερη χρονική περίοδο, ωστόσο αυτή η παράμετρος χρειάζεται περισσότερη διερεύνηση, καθώς με βάση τις έρευνες που έχουν μελετηθεί στην πιο πρόσφατη μετα-ανάλυση το πρόγραμμα πρέπει να έχει διάρκεια μεγαλύτερη από 5 μαθήματα, αλλά μετά τα 20 μαθήματα δε φαίνεται να υπάρχει πρόσθετη θετική επίδραση στις ακαδημαϊκές επιδόσεις και στάσεις των μαθητών. (Lee et. al. 2014:10, 38).

Έτσι αποφασίστηκε από την ερευνήτρια ως ελάχιστος αριθμός εργαστηρίων τα 12, αριθμός που πραγματοποιήθηκε, καθώς δεν υπήρχε επαρκής χρόνος για την υλοποίηση μεγαλύτερου αριθμού. Όσον αφορά στη δομή των εργαστηρίων, βασική αρχή ήταν η σταδιακή πορεία από τις πολύ απλές δραστηριότητες προς τα σύνθετα δρώμενα.

Τα 3 πρώτα από τα εργαστήρια εντάσσονται στο θεατρικό παιχνίδι, μια και οι περισσότεροι μαθητές του τμήματος δεν είχαν εμπειρία ούτε από θεατρικό παιχνίδι, ούτε από μάθημα θεατρικής αγωγής, ούτε από συμμετοχή σε σχολικές παραστάσεις. Από τους τρεις μαθητές της έρευνας μόνο ο μαθητής Β είχε σχετική εμπειρία.

Τα επόμενα 2 μαθήματα δεν είχαν τόση κίνηση και θεατρική δράση, αλλά απαιτούσαν υιοθέτηση ρόλου και έθεταν ενδιαφέροντα ζητήματα για τους μαθητές.

Τα επόμενα μαθήματα είχαν τη δομή ενός Δράματος: εστίαση σε ένα θέμα, ρόλους, δραματική ένταση, χώρο, χρόνο, σκηνές, λόγο και κίνηση, χρήση συμβόλων, χρήση τεχνικών ΔΤΕ, επεξεργασία νοήματος. Το δράμα ξεκίνησε με δεδομένη ιστορία και τη δασκάλα σε ρόλο, ενώ η εξέλιξή του διαμορφωνόταν σταδιακά όλο και πιο πολύ από τους συμμετέχοντες.

7. ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

7.1. Περιγραφή των εργαστηρίων

1^η ΜΕΡΑ

- **Παιχνίδια για ζέσταμα και ενεργοποίηση, γνωριμία και ελεύθερη έκφραση στην ομάδα, εισαγωγή στο φανταστικό στοιχείο του Δράματος, ένταση και πάγωμα της δράσης**

Περπατάμε

Τα μέλη της ομάδας ενθαρρύνονται να περπατήσουν ελεύθερα στο χώρο, αλλάζοντας συνεχώς κατευθύνσεις, ρυθμό και τρόπο βαδίσματος, χωρίς να ακολουθούν το ένα το άλλο και χωρίς να ακουμπούν μεταξύ τους. Ύστερα καλούνται να βαδίσουν γρήγορα, σαν να έχουν αργήσει για το σχολικό λεωφορείο, χωρίς όμως να τρέξουν για να το φθάσουν. Μετά να περπατήσουν αργά και στις μύτες των ποδιών, για να μην ξυπνήσει ο μπαμπάς και δει πως άργησαν να γυρίσουν από το πάρτυ. Στη συνέχεια βαδίζουν ξανά ελεύθερα. Με το «στοπ» παγώνουν στη θέση τους και παραμένουν ακίνητοι μέχρι το «πάμε». Επαναλαμβάνουμε την άσκηση μέχρι να μάθουν να ακινητοποιούνται αμέσως, όποια κι αν είναι η στάση του σώματος.

Κατόπιν περπατάμε με θυμωμένο τρόπο. Έχουμε θυμώσει πολύ με κάποιον και σκεφτόμαστε «Θα του δείξω εγώ!». Με το «στοπ» μένουμε ακίνητοι. Όποιον ακουμπήσω λέει με ποιον είναι θυμωμένος. Βαδίζουμε και πάλι ελεύθερα. Με όποιον διασταυρωθούν οι δρόμοι μας κοιταζόμαστε στα μάτια και του χαμογελάμε, μειώνοντας λίγο ταχύτητα για να συνεχίσουμε αμέσως μετά να βαδίζουμε στον προηγούμενο ρυθμό του ο καθένας.

Περπατάμε στην εξοχή σε λασπωμένο χώμα. Φτάνουμε σε ένα ποτάμι. Πρέπει να μπούμε μέσα στο ποτάμι για να περάσουμε απέναντι. Φτάνουμε στην απέναντι όχθη. Όμως το ποτάμι ήταν μαγεμένο κι όποιος περάσει μέσα από αυτό μεταμορφώνεται σε κάτι ή κάποιον άλλο.

Μεταμορφωθείτε σε ό, τι θέλετε και περπατήστε όπως αυτό. Με το «στοπ» μένετε ακίνητοι. Όποιον ακουμπήσω λέει σε τι έχει μεταμορφωθεί. Όμως τα μάγια του ποταμού κρατάνε μέχρι το ξημέρωμα της άλλης μέρας. Μόλις ξημερώσει και πω «πάμε» γίνεστε πάλι ο εαυτός σας. Βαδίζουμε ελεύθερα.

Σε κύκλο

Η ομάδα σχηματίζει κύκλο. Ο πρώτος κοιτάζει αυτόν που βρίσκεται δεξιά του και του χαμογελάει αμυδρά. Αυτός γυρίζει δεξιά στον διπλανό του και του χαμογελάει με τον ίδιο τρόπο, μέχρι το χαμόγελο να κάνει έναν κύκλο και, περνώντας διαδοχικά από πρόσωπο σε πρόσωπο, να ξαναφτάσει στον πρώτο. Αυτός τώρα χαμογελάει πιο έντονα στον διπλανό του προς τα δεξιά και συνεχίζεται ο ίδιος κύκλος. Ύστερα το χαμόγελο γίνεται γέλιο, κάθε φορά πιο ζωηρό, μέχρι να ξεκαρδιστούμε στα γέλια. Η οδηγία είναι να γελάει μόνο αυτός που έχει σειρά κι όχι άλλος ή όλοι μαζί (αλλά τελικά το γέλιο μεταδίδεται σε όλη την ομάδα).

Ένας από την ομάδα πετάει ένα μπαλάκι σε όποιον άλλο θέλει, λέγοντας ταυτόχρονα το όνομά του. Το μπαλάκι πρέπει πολύ γρήγορα να πετάγεται από τον έναν στον άλλο με τυχαία(;) σειρά. Ύστερα πετάμε το μπαλάκι σε όποιον θέλουμε αποκαλώντας τον με όποιο επίθετο θέλουμε μαζί με το όνομά του, π.χ. Κώστας ο γελαστός, Νίκος ο ψηλός κλπ. Αποκλείονται βρισιές και κοροϊδίες. Το παιχνίδι ξεκινάει, επειδή όμως παρατηρώ πως κάποια παιδιά μπλοκάρουν και δεν ξέρουν τι να πουν ή φοβόνται τις αντιδράσεις αν πουν κάτι που δεν αρέσει στον άλλον, η οδηγία αλλάζει: πετάω το μπαλάκι σε όποιον θέλω λέγοντας μαζί με το όνομά του όποια λέξη μου έρθει στο μυαλό που έχει το ίδιο αρχικό γράμμα με το όνομά του. Το παιχνίδι ξαναρχίζει και ολοκληρώνεται με επιτυχία μετά από αρκετές γρήγορες μπαλιές από όλα τα μέλη της ομάδας.

Σε κύκλο, ο πρώτος δίνει το μπαλάκι σε αυτόν που βρίσκεται στα δεξιά του και η κίνηση επαναλαμβάνεται από όλους. Στη συνέχεια, καθένας δίνει το μπαλάκι στο διπλανό του με όποιο τρόπο θέλει, π.χ.

περνώντας το πίσω από το κεφάλι του. Τέλος ο καθένας δίνει το μπαλάκι στο διπλανό του, φανταζόμαστε όμως ότι το μπαλάκι είναι ένα μικρό ποντίκι. Με ποιο τρόπο το δίνουμε και το παίρνουμε;

Σε κύκλο, η δασκάλα δίνει σε κάθε μαθητή το όνομα ενός φρούτου. Όταν ακούσουν «μήλο», τα παιδιά που ονομάστηκαν μήλα φεύγουν από τη θέση τους και βρίσκουν θέση σε άλλο σημείο του κύκλου. Όταν ακούσουν «μήλο και αχλάδι» αλλάζουν θέση τα παιδιά που ονομάστηκαν μήλα και αυτά που ονομάστηκαν αχλάδια κλπ. Όταν ακούσουν «φρουτοσαλάτα» όλα τα παιδιά αλλάζουν θέση, προσέχοντας κάθε φορά να σχηματιστεί κύκλος. Ωστόσο το κυκλικό σχήμα χαλάει, ιδιαίτερα όταν μετακινούνται πολλά παιδιά. Κάθε φορά διορθώνουμε το σχήμα και ξεκινάμε. Αυτό είναι πολύ σημαντικό, γιατί ο κύκλος ενώνει τα μέλη της ομάδας, τα οποία έχουν ίση απόσταση από το κέντρο, άρα δεν μπορούν κάποιοι να βρίσκονται στο προσκήνιο και κάποιοι να μένουν στο περιθώριο των δραστηριοτήτων. Συχνά στο πρώτο μάθημα κάποια παιδιά απομακρύνονται ή βγαίνουν εντελώς από τον κύκλο και τις δραστηριότητες της ομάδας και χρειάζονται παρακίνηση για να ξαναμπούν.

Σε κύκλο, καλούνται να αλλάξουν θέση «όλοι όσοι...» έχουν τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται από τη δασκάλα, π.χ. όλοι όσοι φοράνε μαύρα παπούτσια, όλοι όσοι ήρθαν με σχολικό, όλοι όσοι είναι ολυμπιακοί, όλοι όσοι έχουν σκύλο, όλοι όσοι ακούνε ροκ μουσική, όλοι όσοι είναι μοναχοπαίδια κ.ά., έτσι ώστε να αποκαλυφθούν σιγά σιγά λεπτομέρειες που κανείς δεν ήξερε για το συμμαθητή του και κοινά σημεία μεταξύ των μελών της ομάδας.

2^η ΜΕΡΑ

- **Συνέχιση των παιχνιδιών για ζέσταμα, ενεργοποίηση, ελεύθερη ψυχοκινητική έκφραση. Ασκήσεις για συντονισμό της ομάδας, συνεργασία για δημιουργία ιστορίας, αυτοσχέδιοι διάλογοι, ρόλοι**

Σε κύκλο

Επανάληψη της άσκησης με το χαμόγελο που μεταδίδεται από το ένα μέλος της ομάδας στο άλλο και όταν ξεκινήσει νέος κύκλος γίνεται όλο και πιο ζωντανό γέλιο.

Όλοι μαζί μετράμε «ένα, δύο, τρία, χα!», όπου το «χα» συνοδεύεται από μια κίνηση καράτε προς το κέντρο του κύκλου. Αφού γίνει κάποιες φορές επαναλαμβάνουμε «ένα, δύο, τρία» σιωπηρά, ο καθένας από μέσα του, ενώ το «χα» πρέπει να ειπωθεί ταυτόχρονα από όλους που την ίδια στιγμή κάνουν και την κίνηση προς το κέντρο.

Κίνηση στο χώρο

Όλοι περπατούν ελεύθερα στο χώρο. Με το «στοπ» παγώνουν στη θέση που βρέθηκαν. Με το «πάμε» ξεκινούν να βαδίζουν γρήγορα. «Στοπ». Με το πάμε αρχίζουν να περπατούν αργά και κουρασμένα. Ύστερα βαδίζουν κουτσαίνοντας. Ύστερα περπατούν σα να χορεύουν. Ύστερα κάνουν βήματα προς τα πίσω. Ξανά περπατούν όλοι μαζί με όποιο τρόπο θέλουν, χωρίς να περιμένουν να τους δοθεί σύνθημα για να σταματήσουν. Όταν κάποιος αποφασίσει να σταματήσει, προσπαθούν όλοι να σταματήσουν σχεδόν ταυτόχρονα με αυτόν. Πάγωμα της κίνησης αλλά και εσωτερική εγρήγορση, ώστε η ομάδα να ξεκινήσει να κινείται πάλι όλη μαζί, σαν ένας άνθρωπος. Στόχος η αύξηση της προσοχής, της επικοινωνίας και του συντονισμού μεταξύ των μελών, χωρίς προηγούμενη συνεννόηση και χωρίς οδηγίες από κάποιον.

Η δασκάλα ζητάει από ένα μέλος της ομάδας να περπατήσει με ένα χαρακτηριστικό τρόπο, π.χ. σα γέρος που στηρίζεται στο μπαστούνι του. Με την οδηγία «όλοι να αντιγράψουμε τον...», οι άλλοι μιμούνται το

περπάτημά του. Σε κάθε μέλος δίνεται η ευκαιρία να παρουσιάσει ένα τρόπο βαδίσματος και οι άλλοι να τον αντιγράψουν.

Στη συνέχεια παίζουμε το παιχνίδι «μπόμπες και ασπίδες». Σκορπισμένοι στο χώρο, περπατάμε έχοντας ο καθένας επιλέξει μυστικά κάποιον ως ασπίδα που τον προστατεύει και κάποιον ως βόμβα, από τον οποίο προσπαθεί να απομακρυνθεί. Δημιουργούνται διάφορα συνονθυλεύματα, καθώς αυτός που έχουμε επιλέξει ως ασπίδα, μπορεί να μας έχει επιλέξει για βόμβα, μπορεί να μας έχουν δύο μέλη ως ασπίδα κλπ. Ωστόσο κατά τη διεξαγωγή παρατηρήθηκε πως κάποιοι μαθητές ακολουθούσαν απλώς την «ασπίδα» τους, χωρίς να διακρίνεται προσπάθεια αποφυγής της «βόμβας» τους. Ίσως η άσκηση με τους δύο όρους που περιείχε ήταν δύσκολη για πρώτη φορά.

Ιστορίες και διάλογοι

Ένα μέλος της ομάδας ξεκινάει να αφηγείται μια ιστορία. Τα άλλα μέλη συμπληρώνουν διαδοχικά, ώστε να συνεχιστεί η ιστορία. Η άσκηση προκαλεί δυσκολίες σε κάποιους μαθητές, οι οποίοι συμπληρώνουν μονολεκτικά ή δεν μπορούν να αρχίσουν μια νέα πρόταση, όταν η προηγούμενη φαίνεται να έχει τελειώσει. Χρειάζεται παρέμβαση της δασκάλας, ώστε με ερωτήσεις ή εισαγωγικές λέξεις να εκμαιεύσει τη συνέχεια της ιστορίας. Η σύντομη ιστορία που δημιουργείται από την ομάδα είναι ένα παραμύθι, με βασιλιάδες και μάγισσες, δράκους και ανταγωνισμό.

Κατόπιν η ομάδα χωρίζεται σε ζευγάρια. Στο ένα μέλος δίνεται μια έτοιμη φράση για να πει και να ξεκινήσει έτσι ένας αυτοσχέδιος διάλογος μεταξύ των μελών του κάθε ζευγαριού, π.χ. «Γιατί δεν ήρθες χτες στο γηπεδάκι για μπάσκετ;» Συνεχίζεται για λίγα λεπτά ο διάλογος και με το «στοπ» διακόπτεται και αρχίζει η στιχομυθία του άλλου ζευγαριού. Κάθε μέλος της ομάδας είναι έτσι ηθοποιός τη μια στιγμή και θεατής την άλλη.

Ύστερα τα ζευγάρια παριστάνουν ρόλους και αναπτύσσουν έναν αυτοσχέδιο διάλογο, π.χ. πατέρας-γιος, δασκάλα-μαθητής, κομμώτρια-πελάτισσα, αφεντικό-υπάλληλος, οδοντίατρος-ασθενής, πωλητής λαϊκής-πελάτισσα. Τα ζευγάρια δε μένουν σταθερά, αλλά τα μέλη τους αλλάζουν

ρόλο και συνομιλητή. Παρατηρείται μονοπώληση του λόγου από τους πιο ικανούς και εξωστρεφείς μαθητές, μονολεκτικές απαντήσεις και αμηχανία από τους μαθητές στους οποίους επικεντρώνεται η έρευνα.

Αλλάζουμε ρόλους στα ίδια ζευγάρια. Η οδοντίατρος γίνεται τώρα ασθενής και ο ασθενής οδοντίατρος. Σκοπός είναι να δούμε αν η προηγούμενη αλληλεπίδραση επηρέασε τη λεκτική παραγωγή, αν δηλαδή ο ένας μαθητής λειτούργησε ως μοντέλο για τον άλλο.

Το εργαστήριο κλείνει με την ομάδα πάλι σε κύκλο και με το χαμόγελο να μεταδίδεται από στόμα σε στόμα.

3^η ΜΕΡΑ

- **Συνέχιση των παιχνιδιών για ψυχοκινητική ενεργοποίηση, συντονισμό της ομάδας, συνεργασία για αυτοσχέδιους διαλόγους, ρόλους.**

Κίνηση στο χώρο

Όλοι περπατούν ελεύθερα στο χώρο. Με το «στοπ» παγώνουν στη θέση τους, με το «πάμε» ξεκινούν. Καθώς περπατούν χαιρετούν με όποιον τρόπο θέλουν αυτούς με τους οποίους διασταυρώνονται οι δρόμοι τους. Δοκιμάζουν διάφορους τρόπους χαιρετισμού, εγκάρδιους, τυπικούς, χειραψίες, υποκλίσεις, σαν Κινέζοι, σαν Άραβες, σαν εξωγήινοι κλπ.

Κατόπιν οι μαθητές καλούνται να κινηθούν και να μιμηθούν διάφορους τύπους και επαγγέλματα, όπως ψαράς, γεωργός, ζητιάνος, οδοκαθαριστής, υπουργός, σερβιτόρος, μάγειρας, οδηγός, τροχονόμος, κλέφτης κ.ά. με έντονες, χαρακτηριστικές για κάθε τύπο, αλλά και υπερβολικές κινήσεις. Η δασκάλα λέει κάθε φορά έναν τύπο και όλη η ομάδα μαζί τον παριστάνει. Οι αλλαγές γίνονται με γρήγορο ρυθμό.

Στη συνέχεια οι μαθητές καλούνται να μπουν στη σειρά με βάση κάποιο κριτήριο: κατά ύψος, κατά ηλικία, ανάλογα με το πόσα αδέρφια έχουν, τα ονόματά τους με αλφαβητική σειρά κ.ά.

Ανακριτική καρτέκλα

Η ομάδα επιλέγει ένα μέλος για να κάτσει στην καρτέκλα και να απαντήσει σε ερωτήσεις που θα του κάνουν οι άλλοι σχετικά με τον εαυτό του, τις προτιμήσεις του, τις συνήθειές του. Αποφεύγεται η αναφορά της τεχνικής ως «ανακριτική καρτέκλα», για να μη δημιουργηθεί άγχος στους μαθητές για τη διαδικασία. Παρουσιάζουμε την άσκηση ως συνέντευξη που δίνει το άτομο σε δημοσιογράφους. Όλοι υποβάλλουν ερωτήσεις. Στο τέλος ένας, σε ρόλο παρουσιαστή της τηλεόρασης, ανακεφαλαιώνει τις πληροφορίες που έμαθε η ομάδα για το μέλος της αυτό. Η άσκηση επαναλαμβάνεται, ώστε όλοι να ερωτηθούν από την ομάδα, να γνωρίσουν στοιχεία του άλλου που δε γνώριζαν και να αποκαλύψουν πράγματα για τον εαυτό τους. Η άσκηση στοχεύει ακόμη στην εξάσκηση του προφορικού λόγου (ερώτηση-απάντηση), της μνήμης αλλά και της ικανότητας να συνοψίσουν οι μαθητές τις πληροφορίες που συγκέντρωσαν και να τις παρουσιάσουν σε συνεχή λόγο.

Παρατηρείται αμηχανία κάποιων μαθητών όταν είναι η σειρά τους να ερωτηθούν, η οποία μειώνεται στις επόμενες ερωτήσεις. Δυσκολία παρουσιάζει η άσκηση της σύνθεσης των απαντήσεων και της παρουσιάσής τους για τους μαθητές που εστιάζει η έρευνα, ιδιαίτερα για τον Σ.

Σε κύκλο

Ένα μέλος της ομάδας εμφανίζει ένα φανταστικό αντικείμενο και το χρησιμοποιεί, ώστε να καταλάβουν όλοι τι είναι. Ο επόμενος παίρνει το αντικείμενο και το χρησιμοποιεί επίσης. Ύστερα το αφήνει στο έδαφος και παίρνει κάποιο άλλο, επίσης αόρατο αντικείμενο. Το χρησιμοποιεί για λίγο, ώστε να καταλάβει ο επόμενος τι είναι και του το δίνει. Με τον ίδιο τρόπο συνεχίζεται το παιχνίδι μέχρι να ολοκληρωθεί ο κύκλος.

Στην επόμενη άσκηση ο πρώτος εμφανίζει ένα αντικείμενο αόρατο, το χρησιμοποιεί για λίγο και ύστερα το δίνει στο διπλανό του, που όμως πρέπει αμέσως να το μεταμορφώσει σε κάτι άλλο. Έτσι ένα ξίφος γίνεται ομπρέλα, ύστερα μπαστούνι, κουτάλι, στυλό, καλαμάκι για αναψυκτικό, τηλεκοντρόλ, σκούπα.

Καθρέφτης αντικριστός

Ξεκινώντας από τον κύκλο καθένας γίνεται ζευγάρι με τον διπλανό του και στέκουν αντικριστά σε μικρή απόσταση. Ο ένας αρχίζει να κάνει μια αργή κίνηση και ο άλλος τον ακολουθεί επαναλαμβάνοντας την κίνηση σα να είναι καθρέφτης του. Η δασκάλα δεν παρεμβαίνει, αφήνει τους μαθητές να λειτουργήσουν όπως νομίζουν, χωρίς να επισημάνει πως στον καθρέφτη οι κινήσεις είναι ανάποδες, το δεξί φαίνεται σαν αριστερό. Σημασία έχει οι μαθητές να συγκεντρώνονται, να παρατηρούν και να αντιγράφουν την κίνηση σε συντονισμό με το άλλο μέλος του ζευγαριού. Η κίνηση συνεχίζεται ομαλά καθώς αλλάζει, οι μαθητές συνεργάζονται χωρίς να μιλούν μεταξύ τους. Στη συνέχεια το ζευγάρι αλλάζει ρόλους: αυτός που αντέγραφε γίνεται οδηγός. Η άσκηση τελειώνει με ένα χαμόγελο και μια χειραψία καθώς τα μέλη δίνουν συγχαρητήρια το ένα στο άλλο.

4^η ΚΑΙ 5^η ΜΕΡΑ

Εργαστήριο με τίτλο «Κάνε ένα βήμα μπροστά» βασισμένο στις Δραστηριότητες βιωματικής μάθησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και στα δικαιώματα των προσφύγων. (Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (2014), Σχέδιο Δράσης «Συμβίωση», 46-52)

Θέματα:

Γενικά ανθρώπινα δικαιώματα, διακρίσεις, φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός

Στόχοι:

Βασικός στόχος στα πλαίσια της έρευνας είναι η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος όλων των μαθητών για τα εργαστήρια με κοινωνικά θέματα που προσεγγίζονται μέσω της ΔΤΕ. Η κινητοποίηση και η συμμετοχή των μαθητών είναι βασικό ζητούμενο προκειμένου να μπορέσουν να υιοθετήσουν άλλους ρόλους και να ενεργήσουν «σαν να» είναι κάποιοι άλλοι, που ζουν σε μια άλλη πραγματικότητα, που συμπεριφέρονται με διαφορετικό τρόπο, που

αντιμετωπίζουν τις δικές τους δυσκολίες, αλλά είναι όλοι άνθρωποι και έχουν τα ίδια δικαιώματα. Επιμέρους στόχοι του εργαστηρίου είναι :

- Να αναπτύξουν οι μαθητές ενσυναίσθηση προς όσους είναι διαφορετικοί
- Να ενημερωθούν για την ανισότητα ευκαιριών στην κοινωνία
- Να εντοπίσουν πιθανές συνέπειες του να ανήκει κανείς σε ομάδες μειονοτήτων
- Να κάνουν παραλληλισμούς με τη δική τους κατάσταση

Εξηγώ ότι σε αυτή τη δραστηριότητα θα φανταστούν πως παίζουν το ρόλο κάποιου άλλου παιδιού, που πιθανότατα είναι αρκετά διαφορετικό από τα ίδια. Όλοι θα πάρουν ένα χαρτάκι με τη νέα τους ταυτότητα. Θα πρέπει να τη διαβάσουν σιωπηλά και να μην αποκαλύψουν σε κανέναν άλλο ποιοι είναι. Αν κάποιος δεν κατανοεί το νόημα μιας λέξης στην κάρτα ρόλου του, πρέπει να σηκώσει το χέρι του και να περιμένει να έρθω για να του εξηγήσω. Διαβάζω εγώ ψιθυριστά την κάρτα του Δ., ο οποίος δε γνωρίζει σε ικανοποιητικό βαθμό ανάγνωση. Οι ρόλοι μοιράζονται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να μη βρεθεί κανένας μαθητής σε δύσκολη θέση, επειδή η προσωπική του κατάσταση μοιάζει σε μεγάλο βαθμό με αυτήν του ρόλου του. Σε μαθητές που έχουν ιδιαίτερα χαμηλή αυτοεκτίμηση και μαθητές που δεν έχουν δείξει ιδιαίτερη προθυμία για ενεργό συμμετοχή στα προηγούμενα εργαστήρια δίνονται ρόλοι που έχουν υψηλότερο κοινωνικό status.

Ρόλος Α

Είσαι δέκα ετών. Εσύ και τα δύο αδέρφια σου ζείτε σε ένα όμορφο σπίτι με μεγάλο κήπο και πισίνα. Ο πατέρας σου είναι διευθυντής σε μια τράπεζα στην πόλη σας. Η μητέρα σας φροντίζει την οικογένεια και το σπίτι.

Ρόλος Β

Εσύ και οι γονείς σου ήρθατε πριν τρία χρόνια στην Ελλάδα, για να βρείτε ασφάλεια από τον πόλεμο που γινόταν στην πατρίδα σας, στην Αφρική. Τώρα είσαι δώδεκα ετών. Μένεις στο υπόγειο μιας πολυκατοικίας. Δεν ξέρεις πότε θα μπορέσεις να επιστρέψεις στην πατρίδα σου.

Ρόλος Γ

Είσαι δεκατριών ετών, το μεγαλύτερο από έξι παιδιά. Ο πατέρας σου είναι οδηγός φορτηγού και λείπει πολύ. Η μητέρα σου είναι σερβιτόρα και πολλές φορές δουλεύει τα βράδια. Συχνά πρέπει να προσέχεις τα αδέρφια σου.

Ρόλος Δ

Είσαι δεκαπέντε χρονών. Γεννήθηκες με αναπηρία και χρησιμοποιείς αναπηρικό καροτσάκι. Ζεις σε ένα διαμέρισμα στην πόλη με τους γονείς και τα δυο αδέρφια σου. Οι γονείς σου είναι δάσκαλοι.

Ρόλος Ε

Είσαι δεκατριών ετών. Έχεις άσθμα και αναγκάζεσαι να λείπεις συχνά από το σχολείο, καθώς είσαι άρρωστος, ιδιαίτερα το χειμώνα. Περνάς πολύ χρόνο στο σπίτι, στο κρεβάτι, παρακολουθώντας τηλεόραση, σερφάροντας στο διαδίκτυο και παίζοντας ηλεκτρονικά παιχνίδια. Νιώθεις μοναξιά, καθώς και οι δύο γονείς σου λείπουν στη δουλειά.

Ρόλος ΣΤ

Είσαι ένα παιδί Ρομά, δεκατριών ετών. Ζεις στην άκρη ενός χωριού, σε ένα μικρό αυτοσχέδιο σπίτι από υλικά που μαζέψατε από τα σκουπίδια, χωρίς τουαλέτα. Έχεις έξι αδέρφια.

Ρόλος Ζ

Είσαι δεκαπέντε χρονών και μοναχοπαίδι. Ζεις σε ένα διαμέρισμα σε μια πόλη με τους γονείς σου. Ο πατέρας σου είναι υδραυλικός και η μητέρα σου ταχυδρόμος. Είσαι εξαιρετικός στον αθλητισμό.

Εξηγώ στους μαθητές πως, ακόμη κι αν δε γνωρίζουν πολλά για το ρόλο που καλούνται να παίξουν, πρέπει να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους. Για να μπορέσουν καλύτερα να μπουν στο πετσί του ρόλου τους, δίνονται οι παρακάτω οδηγίες:

- Δώστε στον εαυτό σας ένα όνομα, γράψτε το όνομα που επιλέξατε πίσω από την κάρτα με το ρόλο σας και κρατείστε το ως ταυτότητα, για να σας θυμίζει τον φανταστικό σας εαυτό.
- Φτιάξτε μια νοερή εικόνα του εαυτού σας.
- Φανταστείτε το σπίτι, το δωμάτιο ή το δρόμο σας.

Για τον περαιτέρω εμπλουτισμό της φαντασίας τους βάζω ήρεμη μουσική και ζητώ από τα παιδιά να καθίσουν, να κλείσουν τα μάτια τους και να φανταστούν σιωπηλά, καθώς θέτω μερικές ερωτήσεις, όπως:

- Πού γεννήθηκες; Πώς ήταν τα πράγματα όταν ήσουν μικρός/μικρή; Πώς ήταν η οικογένειά σου όταν ήσουν μικρός/μικρή; Είναι διαφορετική τώρα;

- Πώς είναι η καθημερινή σου ζωή τώρα; Πού ζεις; Πού πηγαίνεις σχολείο;
- Τι κάνεις το πρωί; Το απόγευμα; Το βράδυ;
- Τι είδους παιχνίδια σου αρέσει να παίζεις; Με ποιους παίζεις;
- Τι είδους εργασία κάνουν οι γονείς σου; Πόσα χρήματα κερδίζουν κάθε μήνα; Έχετε καλό επίπεδο ζωής;
- Τι κάνεις στις διακοπές σου; Έχεις κάποιο κατοικίδιο;
- Τι σε κάνει ευτυχισμένο/ευτυχισμένη; Τι φοβάσαι;

Στη συνέχεια οι μαθητές καλούνται να περπατήσουν γύρω στο δωμάτιο, προσποιούμενοι πως είναι αυτό το άτομο. Κατόπιν, ζητώ από τα παιδιά να παραμείνουν σε απόλυτη σιωπή καθώς θα στέκονται το ένα δίπλα από το άλλο, σαν σε γραμμή εκκίνησης. Αμέσως μετά εξηγώ ότι θα περιγράψω κάποιες καταστάσεις που μπορεί να συμβούν σε ένα παιδί. Αν η αναφορά μου αντιστοιχεί στο άτομο που φαντάζονται ότι ενσαρκώνουν, τότε θα πρέπει να κάνουν ένα βήμα μπροστά. Αλλιώς δεν πρέπει να κινηθούν.

Διαβάζω μία-μία τις καταστάσεις, κάνοντας παύση σε κάθε κατάσταση, για να έχουν τα παιδιά το χρόνο να κάνουν το βήμα μπροστά.

1. Εσύ και η οικογένειά σου έχετε πάντα αρκετά χρήματα για να καλύψετε τις ανάγκες σας.
2. Ζεις σε ένα άνετο σπίτι, με τηλέφωνο και τηλεόραση.
3. Δε σε κοροϊδεύουν και δε σε απομονώνουν λόγω της διαφορετικής σου εμφάνισης ή της αναπηρίας σου.
4. Οι άνθρωποι, με τους οποίους ζεις, ζητούν τη γνώμη σου για σημαντικές αποφάσεις που σε αφορούν.
5. Πηγαίνεις σε ένα καλό σχολείο και συμμετέχεις σε ομίλους και αθλητικές δραστηριότητες μετά το σχολείο.
6. Παρακολουθείς επιπλέον μαθήματα μουσικής και ζωγραφικής μετά το σχολείο.
7. Δε φοβάσαι μην τυχόν σε σταματήσει η αστυνομία.
8. Ζεις με ενήλικες που σε αγαπούν και έχουν πάντα υπόψη το καλύτερο για το συμφέρον σου.

9. Δεν έχεις ποτέ βιώσει διάκριση εις βάρος σου λόγω της καταγωγής σου ή της καταγωγής των γονιών σου, της θρησκείας ή της κουλτούρας σου.
10. Κάνεις συχνούς ιατρικούς και οδοντιατρικούς ελέγχους, ακόμη κι όταν δεν είσαι άρρωστος/ άρρωστη.
11. Εσύ και η οικογένειά σου πάτε για διακοπές μία φορά το χρόνο.
12. Μπορείς να καλέσεις φίλους για παρέα, παιχνίδι ή φαγητό στο σπίτι σου.
13. Όταν μεγαλώσεις μπορείς να πας στο πανεπιστήμιο ή να επιλέξεις οποιαδήποτε δουλειά ή επάγγελμα επιθυμείς.
14. Δε φοβάσαι μήπως σε πειράξουν ή σου επιτεθούν στο δρόμο, στο σχολείο ή όπου ζεις.
15. Συνήθως βλέπεις στην τηλεόραση ή σε ταινίες ανθρώπους που μοιάζουν με εσένα και ζουν, όπως ζεις εσύ.
16. Εσύ και η οικογένειά σου πηγαίνετε στον κινηματογράφο, στο ζωολογικό κήπο, στο μουσείο, στην εξοχή ή σε άλλα διασκεδαστικά μέρη τουλάχιστον μία φορά το μήνα.
17. Οι γονείς σου, ο παππούς, η γιαγιά σου ή ακόμη και ο προπάππους και η προγιαγιά σου γεννήθηκαν σε αυτήν τη χώρα.
18. Σου αγοράζουν νέα ρούχα και παπούτσια, όποτε τα χρειαστείς.
19. Έχεις αρκετό χρόνο για παιχνίδι και φίλους για να παίζεις μαζί τους.
20. Έχεις πρόσβαση σε ηλεκτρονικό υπολογιστή και μπορείς να χρησιμοποιείς το διαδίκτυο.
21. Αισθάνεσαι πως σε εκτιμούν για αυτά που μπορείς να κάνεις και σε ενθαρρύνουν να αναπτύξεις όλες τις ικανότητές σου.
22. Πιστεύεις πως θα έχεις ένα ευτυχισμένο μέλλον όταν μεγαλώσεις.

Στο τέλος της δραστηριότητας καλούνται όλοι να κοιτάξουν πού έφθασαν οι άλλοι σε σχέση με αυτούς και ύστερα να καθίσουν στη θέση που βρίσκονται. Ζητώ από το κάθε παιδί να περιγράψει με τη σειρά του το ρόλο που του ανατέθηκε. Αφού όλοι οι μαθητές προσδιορίσουν την ταυτότητα του ρόλου τους, καλούνται να παρατηρήσουν και πάλι σε ποιο σημείο βρίσκεται ο καθένας, ξέροντας πια ποιος είναι αυτός.

Το παιχνίδι των ρόλων ολοκληρώνεται, καθώς οι μαθητές καλούνται να κλείσουν τα μάτια τους και να επανέλθουν στον πραγματικό τους εαυτό. Εξηγώ ότι θα μετρήσω μέχρι το τρία και μετά θα αναφωνήσουν το δικό τους όνομα. Με

αυτόν τον τρόπο τελειώνει ξεκάθαρα η δραστηριότητα χωρίς να κινδυνεύουν οι μαθητές να μείνουν κολλημένοι στο ρόλο τους.

Στη συνέχεια κάνουμε απολογισμό της δραστηριότητας (αναστοχασμό), με ερωτήσεις, όπως:

- Τι συνέβη σε αυτήν τη δραστηριότητα;
- Πόσο εύκολο ή δύσκολο σας φάνηκε το παίξιμο του ρόλου σας;
- Πώς φανταστήκατε ότι ήταν το άτομο που παίξατε; Γνωρίζετε κάποιον που είναι σαν αυτό το άτομο;
- Πώς αισθανθήκατε όταν φανταστήκατε τον εαυτό σας ως αυτό το άτομο; Αυτό το άτομο ήταν σαν εσάς;

Συσχετίζουμε τη δραστηριότητα με θέματα διακρίσεων και κοινωνικής και οικονομικής ανισότητας, θέτοντας ερωτήσεις, όπως:

- Πώς αισθανθήκατε όταν κάνατε το βήμα μπροστά /ή όταν δεν το κάνατε;
- Αν προχωρούσατε μπροστά συχνά, τότε αρχίσατε να παρατηρείτε ότι κάποιοι άλλοι δεν κινούνταν τόσο γρήγορα όσο εσείς;
- Το άτομο που υποδυόσαστε προχώρησε αρκετά μπροστά ή όχι; Γιατί;
- Μήπως αισθανθήκατε πως κάτι ήταν άδικο;
- Μήπως αυτό που συνέβη σε αυτήν τη δραστηριότητα μοιάζει με τον πραγματικό κόσμο; Πώς;
- Τι δίνει σε μερικούς ανθρώπους της κοινότητάς μας περισσότερες ευκαιρίες από ό,τι σε άλλους; Τι δίνει λιγότερες ευκαιρίες σε κάποιους ανθρώπους;

Συζητάμε ποιος έχει στο περιβάλλον τους περισσότερες ή λιγότερες ευκαιρίες. Ποια πρώτα βήματα θα μπορούσαν να γίνουν για να καταστήσουμε τις ευκαιρίες πιο ίσες για όλους; Μήπως υπάρχουν ανισότητες στην ομάδα ή την κοινότητα, τις οποίες μπορούν να αναφέρουν οι μαθητές;

6^η, 7^η, 8^η ΚΑΙ 9^η ΜΕΡΑ

Δράμα βασισμένο στο παράδειγμα σχεδιασμού με τίτλο «Τα δαντελένια χέρια», από το βιβλίο των Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007: 76-85)

Επιλογή θέματος

Η βασική ιστορία του δράματος των Αυδή & Χατζηγεωργίου στηρίζεται στο ομώνυμο παραμύθι της Ειρήνης Μάρρα (1988). Το Δράμα που περιγράφεται εδώ αποτελεί προσαρμογή του σχεδιασμού των δύο παραπάνω εκπαιδευτικών και πήρε την τελική του μορφή με βάση την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων στα εργαστήρια που περιγράφονται. Το θέμα αφορά στη διαφορετικότητα. Δίνεται μέσω του Δράματος η ευκαιρία διερεύνησης του στίγματος που μπορεί να κουβαλάει ένα άτομο με κάποια αδυναμία. Δεν τονίζεται η διαφορετικότητα λόγω αναπηρίας, αν και τέτοιου είδους συνειρμοί είναι αναπόφευκτοι, ειδικά για μαθητές που έχουν βιώσει το στιγματισμό, την περιθωριοποίηση και τον εξοστρακισμό. Στο επίκεντρο βρίσκεται το γενικότερο θέμα του εγκλωβισμού ενός ατόμου στον ρόλο του «αδύναμου». Ένα τέτοιο θέμα μας αφορά με κάποιον τρόπο όλους, υποστηρίζουν οι Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007:77) και συμπληρώνουν πως η χρήση της συμβολικής γλώσσας στο Δράμα επιτρέπει τη διερεύνηση του ευαίσθητου θέματος με τρόπο που να εξασφαλίζει κάποια συναισθηματική απόσταση. Η προσέγγιση της ερευνήτριας είναι διαφορετική, καθώς το ζητούμενο είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι η αναπηρία είναι περισσότερο μια κοινωνική κατασκευή και λιγότερο μια «κατάσταση».

Βασικά ερωτήματα προς διερεύνηση μέσω του δράματος :

Τι σημαίνει να είναι κανείς διαφορετικός, ειδικά όταν η διαφορετικότητα αφορά κάποια αδυναμία;

Πώς συγκατασκευάζεται ο ρόλος του αδύναμου με τη «συνεργασία» του ατόμου, της οικογένειας, του σχολείου και του κοινωνικού περιγύρου;

Ποιες συνέπειες έχει ο εγκλωβισμός στον ρόλο του αδύναμου;

Υπάρχουν δυνατότητες να ελευθερωθεί το άτομο από τα δεσμά του ρόλου αυτού και να αξιοποιήσει και άλλες πλευρές του εαυτού του αλλάζοντας διάφορους ρόλους; Αν ναι, ποιες μπορεί να είναι οι δυνατότητες αυτές;

Στόχοι

Το Δράμα γενικά επιχειρεί να αξιοποιήσει τη δυνατότητα ανάληψης ρόλων που δεν τολμάμε να αναλάβουμε στη ζωή. Το συγκεκριμένο δράμα στοχεύει να δώσει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες, μέσα στο προστατευτικό του πλαίσιο να αναγνωρίσουν γιατί ενδεχομένως αποδέχονται ή υιοθετούν τον ρόλο του αδύναμου, αλλά και την ευθύνη τους στη συγκατασκευή του ρόλου των άλλων, «δυνατών» ή «αδύνατων». Επίσης, να δοκιμάσουν και άλλους ρόλους, να φέρουν στο φως κομμάτια του εαυτού τους άγνωστα ή αναξιοποίητα και να γνωρίσουν τον πλούτο που κρύβει ο καθένας, ίσως και από τον ίδιο του τον εαυτό και τελικά να προσπαθήσουν να βγουν από το ρόλο του αδύναμου, να ενδυναμωθούν (να δυναμοποιηθούν, κατά τον όρο του Boal).

Δημιουργία προκειμένου και επιλογή ρόλων

Με βάση την ιστορία-ερέθισμα της Μάρρα, οι Αυδή & Χατζηγεωργίου δημιούργησαν το παρακάτω προκείμενο:

«Μια εκδότρια (δασκάλα σε ρόλο-ΔσΡ) καλεί μία ομάδα νέων συγγραφέων (παιδιά σε ρόλο) και τους γνωστοποιεί την πρόθεσή της να εκδώσει μια σειρά από μυθιστορηματικές βιογραφίες. Τους ανακοινώνει επίσης ότι ένας νέος με κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό έχει εξαφανιστεί και τους προτείνει να συνεργαστούν, για να ερευνήσουν τη ζωή του νέου αυτού και, στη συνέχεια, να γράψουν τη βιογραφία του.

Οι συγγραφείς επισκέπτονται το χωριό όπου κατοικούσε ο νέος και συλλέγουν πληροφορίες για το παρελθόν του από τη φίλη της οικογένειας, την περιβολάρισσα (ΔσΡ). Στο μεταξύ, ο νέος, που απελπισμένος κατέφυγε στο δάσος, συναντά έναν ξυλοκόπο που του ζητά να τον σώσει από τη φωτιά. Ποια απόφαση, άραγε, θα πάρει; Οι συγγραφείς αργότερα συναντούν το νέο και καλούνται να φανταστούν την εξέλιξη της ζωής του και να γράψουν μια μυθιστορηματική βιογραφία.» (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007:78)

Στο εργαστήριο που περιγράφεται στην έρευνα διατηρήθηκε σε μεγάλο βαθμό η αρχή και η βασική πλοκή της ιστορίας, επειδή αυτή εμπεριέχει δραματική ένταση κι ένα δίλημμα που πρέπει να αντιμετωπίσει ο ήρωας. Ο νέος έχει εξαφανιστεί και παρά τις έρευνες από το περιβάλλον του και από την

αστυνομία δεν έχει βρεθεί εδώ και δέκα μέρες. Έτσι, δημιουργείται ένα μυστήριο γύρω από αυτόν, το οποίο καλούνται να λύσουν οι μαθητές, σε ρόλο συγγραφέων, αλλά και ντετέκτιβ. Ο κοινός αυτός ρόλος δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να βιώσουν απόσταση από τα γεγονότα, αλλά και να αναλάβουν ρόλο ειδικού. Σε πολλές άλλες δραστηριότητες, δόθηκε επίσης η δυνατότητα ανάληψης και άλλων ρόλων, όπως αυτόν του νέου και τους ρόλους διάφορων προσώπων από το περιβάλλον του. «Με τον τρόπο αυτό, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν την ιστορία από την οπτική γωνία του ατόμου που εγκλωβίζεται στον ρόλο του αδύναμου και από την οπτική γωνία των προσώπων που ενδεχομένως συντελούν στον εγκλωβισμό.» (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007:79)

Δεν υπάρχουν έτοιμοι γραμμένοι ρόλοι, αλλά οι μαθητές αυτοσχεδιάζουν με βάση τις υποδείξεις της δασκάλας και την έμπνευση της στιγμής. Η δασκάλα-ερευνήτρια, αναλαμβάνει δύο ρόλους που σηματοδοτούνται με ένα κίτρινο μαντίλι, ώστε να καταλαβαίνουν τα παιδιά πότε μπαίνει και πότε βγαίνει από το ρόλο. Η δασκάλα σε ρόλο (ΔσΡ) εκδότριας, φορώντας το μαντίλι ως φουλάρι στο λαιμό, εισάγει τους μαθητές στο δραματικό πλαίσιο και δημιουργεί δραματική ένταση, καθώς τους αναθέτει να ερευνήσουν την ιστορία ενός 19χρονου νέου που εξαφανίστηκε και να γράψουν τη ζωή του, τονίζοντας τη σπουδαιότητα της αποστολής τους. Η περιβολάρισσα, καλύπτοντας με το μαντίλι το κεφάλι της, δίνει ορισμένες πληροφορίες για το νέο στους συγγραφείς.

Η αρχική ιστορία περιέχει ένα πολύ ισχυρό σύμβολο, τα δαντελένια γάντια, που αντικαταστήθηκαν από μαύρα δερμάτινα στο δικό μας Δράμα, ώστε να μην έχουν αναστολές να τα φορέσουν κάποιοι μαθητές.

Η δόμηση του δράματος σε σκηνές

Η δόμηση έγινε με βάση τον αρχικό σχεδιασμό της ερευνήτριας και τις αναπροσαρμογές του σύμφωνα με την ανταπόκριση και τις επιλογές των παιδιών :

Συνάντηση των μαθητών σε ρόλο συγγραφέων με την εκδότρια (ΔσΡ)

Οι μαθητές, σε ρόλο συγγραφέων, καταγράφουν ατομικά τι θέλουν να μάθουν για το νέο.

Οι μαθητές φτάνουν στο χωριό, όπου ρωτούν τους κατοίκους που συναντούν για το νεαρό που έχει χαθεί. Εδώ οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες: άλλοι παραμένουν στο ρόλο των συγγραφέων και άλλοι υποδύονται τους χωρικούς. Η σκηνή ξεκινάει με τους μαθητές που υποδύονται τους χωρικούς να εκτελούν διάφορες αγροτικές εργασίες. Οι συγγραφείς σκορπίζονται στο χωριό για να μαζέψουν πληροφορίες. Η οδηγία είναι, οι μεν συγγραφείς να κάνουν όσες περισσότερες ερωτήσεις μπορούν, οι δε χωρικοί να είναι απρόθυμοι για συνομιλία και να αρνούνται να δώσουν οποιαδήποτε πληροφορία. Τελικά ένας δείχνει πού είναι το σπίτι του νεαρού και οι συγγραφείς κατευθύνονται εκεί για να συναντήσουν τους γονείς του.

Ένας μαθητής και μία μαθήτρια παριστάνουν τους γονείς του νεαρού, με την οδηγία να μην ανοίγουν την πόρτα τους να μπουν στο σπίτι οι συγγραφείς, να αρνούνται να δώσουν οποιαδήποτε πληροφορία και στο τέλος να τους διώχνουν θυμωμένοι.

Τεχνική «παγωμένη εικόνα»: Οι μαθητές μαρμαρώνουν στο ρόλο των συγγραφέων που φεύγουν άπρακτοι από το σπίτι. Η δασκάλα αγγίζει έναν έναν στον ώμο και ρωτάει «Πώς νιώθεις;» κι ύστερα « Τι σκέφτεσαι;» Οι μαθητές απαντούν.

Οι συγγραφείς κάνουν ένα μικρό συμβούλιο. Τους φαίνονται πολύ ύποπτοι όλοι. Τι να κάνουν τώρα; Καθένας προτείνει λύση, κάνει μια υπόθεση για το τι μπορεί να έχει συμβεί. Η μόνη πληροφορία που ίσως βοηθήσει είναι πως ο νεαρός συνήθιζε να πηγαίνει σε ένα σπίτι στην άκρη του χωριού, όπου μένει μια γριά περιβολάρισσα.

Πηγαίνουν να βρουν την περιβολάρισσα (ΔσΡ). Εκείνη στην αρχή έχει την ίδια στάση με τους άλλους. Οι συγγραφείς προσπαθούν να την πείσουν πως ενδιαφέρονται ειλικρινά να βοηθήσουν να βρεθεί ο Αλέξης. Τελικά η αντίστασή της κάμπτεται και τους δίνει κάποιες πληροφορίες που εξάπτουν ακόμη περισσότερο την περιέργειά τους. Ξεκινά από την παιδική του ηλικία. Γεννήθηκε με ευαίσθητα χέρια. Ο πατέρας του ήταν οδηγός φορτηγού και έλειπε συχνά. Η μητέρα του, που ήταν κεντήστρα, ανησυχούσε. Το παιδί,

καθώς μεγάλωνε κι έπρεπε να χρησιμοποιεί τα χέρια του περισσότερο, είχε μεγάλο πρόβλημα. Κάθε φορά που έπιανε κάτι πιο σκληρό, πιο τραχύ, τα χεράκια του μάτωναν. Οι γονείς του τον πήγαν σε γιατρούς, αλλά τίποτε. Τελικά, η μητέρα του είχε την ιδέα να του φορέσει δερμάτινα γάντια. Ο Αλέξης, όμως, δυσκολευόταν να παίξει με τα άλλα παιδιά.

Η ομάδα χωρίζεται στα δύο. Η μία ομάδα επιλέγει να παρουσιάσει ένα στιγμιότυπο από την παιδική ηλικία του νέου (τα χέρια του ματώνουν στις κούνιες) και η άλλη παρακολουθεί. Ένας αναλαμβάνει το ρόλο του γλύπτη χρησιμοποιώντας τα μέλη της πρώτης ομάδας ως πηλό. Φτιάχνουν έτσι ένα «ομαδικό γλυπτό». Τα μέλη της άλλης ομάδας παρατηρούν, περιγράφουν και σχολιάζουν αυτό που βλέπουν. Κάποιοι προτείνουν αλλαγές και αναλαμβάνουν να σμιλέψουν αλλιώς την εικόνα.

Αλλαγή ομάδων. Η ομάδα που έβλεπε πριν, παρουσιάζει τώρα ένα γλυπτό. Οι γονείς πάνε το παιδί στο γιατρό. Ένας μαθητής είναι τώρα σε ρόλο γλύπτη. Η άλλη ομάδα παρατηρεί, περιγράφει, ερμηνεύει, κάνει αλλαγές στο ομαδικό γλυπτό.

Δύο παιδιά παριστάνουν τη μητέρα και το παιδί. Η μητέρα φοράει στο παιδί τα γάντια. Τι του λέει; Τι λέει αυτό;

Η ομάδα παριστάνει παιδιά που παίζουν στην πλατεία. Ο μικρός Αλέξης με τα γάντια του θέλει να παίξει μαζί τους κυνηγητό. Η μητέρα ανήσυχη. Τα παιδιά παίζουν, αλλά όταν πιάνουν τον Αλέξη τα χέρια του πονάνε και κλαίει. Τα παιδιά απομακρύνονται από κοντά του. Εκείνος τρέχει στη μητέρα του, που τον παρηγορεί. Ο Αλέξης δε θα ξαναβγει να παίξει με άλλα παιδιά.

Σκηνή στο σχολείο. Πρώτη μέρα και τα παιδιά βλέπουν τον Αλέξη και τον κοιτούν παραξενεμένα. Από πού ξεφύτρωσε αυτός; Α, ναι, είναι εκείνο το παιδάκι που δεν έρχεται ποτέ στις κούνιες και στην πλατεία να παίξει μαζί τους. Και γιατί φοράει γάντια; Πάγωμα της εικόνας. Πώς νιώθει ο Αλέξης; Πώς τα άλλα παιδιά; Αλλαγή ρόλων, ώστε όλοι να περάσουν από το ρόλο του Αλέξη.

Σκηνή στο σχολείο. Ο Αλέξης δυσκολεύεται να γράψει φορώντας τα γάντια του και κλαίει. Οι συμμαθητές τον κοιτούν. Με ποιο τρόπο; Τι λένε μεταξύ τους; Δοκιμάζουμε την αποδοκιμασία, την περιφρόνηση, την κοροϊδία. Πάγωμα της σκηνής. Αλλαγή ρόλων, ώστε όλοι να μπουν στο ρόλο του Αλέξη. Ύστερα δοκιμάζουμε τον οίκτο. Αλλαγή ρόλων, ώστε όλοι να μπουν στο ρόλο του Αλέξη.

Συζητάμε με ποιους άλλους τρόπους μπορεί να αντιμετωπίζουν οι συμμαθητές τον Αλέξη. Δοκιμάζουμε την ίδια σκηνή σε παντομίμα, αλλά κάθε μαθητής επιλέγει αυτή τη φορά όποια αντίδραση θέλει. Πάγωμα. Ο μαθητής στο ρόλο του Αλέξη καλείται να επιλέξει ένα παιδί που θα μπορούσε να γίνει φίλος του. Ποιο θα ήταν αυτό και γιατί;

Δοκιμάζουμε σκηνές με τον Αλέξη να πλησιάζει έναν- έναν τους συμμαθητές. Κανείς δεν τον θέλει.

Δοκιμάζουμε σκηνές με τον Αλέξη να περνάει μπροστά από ομάδα συμμαθητών. Τον κοροϊδεύουν. Πώς νιώθει; Στεναχωριέται, ντρέπεται. Αλλαγή ρόλων ώστε όλοι να μπουν στη θέση του Αλέξη. Πώς αλλιώς μπορεί να νιώθει; Θυμωμένος. Τι κάνει τώρα που θυμώνει; Πρώτη σκηνή : τους βρίζει κι αυτός. Δεύτερη σκηνή : Το λέει στη δασκάλα να τους μαλώσει. Τρίτη σκηνή: Μαλώνει με τη μητέρα του στο σπίτι. Αυτή φταίει για όλα! Τέταρτη σκηνή: τους λέει ότι θα φέρει τον πατέρα του να τους δείρει. Πέμπτη σκηνή: πετάει την τσάντα ενός από αυτούς στο σκουπιδοτενεκέ.

Ο Αλέξης στο γυμνάσιο. Καλός μαθητής, διαβάζει πολύ. Σκηνή στην τάξη: ο καθηγητής επαινεί τον Αλέξη για το βαθμό του στο διαγώνισμα. Οι άλλοι μαθητές τον αποδοκιμάζουν, τον λένε «φυτό».

Σκηνή στους σχολικούς αγώνες. Όλοι συμμετέχουν στο ποδόσφαιρο, εκτός από αυτόν. Παρακολουθεί από τις κερκίδες μαζί με τα κορίτσια. Πώς νιώθει; Τα κορίτσια συζητούν με θαυμασμό για τα αγόρια που συμμετέχουν και χειροκροτούν ενθουσιασμένες. Πώς νιώθει; Η ομάδα του σχολείου του κερδίζει το κύπελλο. Πανηγυρίζουν. Ο διευθυντής απονέμει μετάλλια στους μαθητές. Σε όλους, εκτός από αυτόν.

Σκηνή στο σχολείο. Του αρέσει μια συμμαθήτριά του, αλλά εκείνη δεν του δίνει σημασία. Της προτείνει να πάνε μαζί σινεμά. Εκείνη αρνείται. Τα γάντια του φταίνει!

Τεχνική «ρόλος στο πάτωμα». Σε χαρτί του μέτρου ζωγραφίζουμε το περίγραμμα του σώματος ενός μαθητή. Αυτό συμβολίζει τον Αλέξη. Κάθε μαθητής σκέφτεται τι γνωρίζουμε ως τώρα για τον ήρωα. Γράφουμε μέσα στο περίγραμμα μια λέξη ο καθένας, την πρώτη που μας έρχεται στο νου για αυτόν. Παράξενος. Άρρωστος. Διαφορετικός. Αδύναμος. Αλλιώτικος. Τι άλλο; Μόνος. Λυπημένος. «Μαμάκιας». Φλώρος.

Αρκετά. Δεν έχει κάποιο προτέρημα, κάτι θετικό; Έξυπνος, καλός μαθητής. Ήσυχος, δεν ενοχλεί. Έχει καλή καρδιά. Δε θυμώνει πια με αυτούς που τον κοροϊδεύουν. Γιατί δε θυμώνει πια; Το συνήθισε. Οι άλλοι γιατί συνεχίζουν να τον κοροϊδεύουν; Δεν τον συνήθισαν; Όχι, τους αρέσει να τον κοροϊδεύουν. Διασκεδάζουν; Γιατί; Γιατί εκείνοι είναι μια χαρά, είναι κανονικοί, είναι δυνατοί. Τι είναι κανονικός; Όπως όλοι, μοιάζει με τους άλλους.

Γράφουμε έξω από το περίγραμμα λέξεις που αφορούν τους άλλους. Κακοί. Αδιάφοροι. Κανονικοί. Δυνατοί. Χαρούμενοι. «Κοροϊδευτικοί». Όλοι;

Σκηνή στον κήπο του σπιτιού της περιβολάρισσας. Εκείνη του δείχνει με περηφάνια τα λουλούδια της. Εκείνος της δείχνει ένα βιβλίο για φυτά από εξωτικά μέρη. Συζητούν φιλικά. Τον κερνάει γλυκό κουταλιού. Είναι η μόνη του φίλη. Τι μπορεί να λένε μια γριά γυναίκα κι ένα νέο παιδί; Οι μαθητές καλούνται να μαντέψουν.

Σκηνή στο χωριό. Ο Αλέξης ψάχνει για δουλειά, τώρα που τελείωσε το σχολείο. Τα παιδιά της ομάδας υποδύονται κάποιους επαγγελματίες στους οποίους πηγαίνει για να ζητήσει δουλειά. Ποιοι θα μπορούσε να είναι οι υποψήφιοι εργοδότες του; Οι μαθητές επιλέγουν ο καθένας το ρόλο ενός εργοδότη. Ο Αλέξης συναντάει την άρνηση του φούρναρη, του καφετζή, του μπακάλη, του ξυλουργού, του υδραυλικού, του βενζινοπώλη. Ομπογιατζής

είναι ο μόνος που δέχεται να τον πάρει δοκιμαστικά στη δουλειά. Αύριο θα βάψουνε την εκκλησία του χωριού.

Σκηνή έξω από την εκκλησία. Ομπογιατζής δείχνει στον Αλέξη τα σύνεργα της δουλειάς. Ο Αλέξης δοκιμάζει να πάρει το κοντάρι με τη βούρτσα, αλλά μόλις πάει να το πιάσει, διστάζει. Γιατί;

Τεχνική «διάδρομος της συνείδησης». Οι μαθητές σχηματίζουν δύο σειρές, κοντά η μία στην άλλη, σαν τους τοίχους ενός στενού διαδρόμου. Η μία σειρά σκέφτεται και λέει φράσεις που προτρέπουν τον Αλέξη να δοκιμάσει, που τον ενθαρρύνουν. Η άλλη λέει φράσεις που τον αποθαρρύνουν, τον τρομάζουν, που στοχεύουν να τον κάνουν να τα παρατήσει. Ένας μαθητής στο ρόλο του Αλέξη περνάει με αργό και σταθερό ρυθμό ανάμεσά τους. Την ώρα που περνάει όλοι του λένε τη φράση που έχει ο καθένας επιλέξει ανάλογα με την ομάδα του. Πολλές φράσεις ακούγονται ταυτόχρονα. Πώς νιώθει ο Αλέξης;

Έχετε αισθανθεί ότι μέσα σας, στο διάδρομο του μυαλού σας, ακούγονται διαφορετικές φωνές; Πώς νιώθει κάποιος που είναι σε δίλημμα;

Τι νομίζετε πως θα επιλέξει ο Αλέξης; Ποια φωνή θα ακούσει; Γιατί;

Επιστροφή στη σκηνή με τονμπογιατζή. Ο Αλέξης παρατάει το κοντάρι και φεύγει. Γιατί; Πιστεύει πως δεν μπορεί να τα καταφέρει. Είναι αλήθεια αυτό; Ναι και όχι από την ομάδα. Πού το ξέρουμε; Δοκίμασε να δει αν μπορεί; Γιατί δε δοκίμασε; Έπρεπε να τα παρατήσει χωρίς να δοκιμάσει; Τι νομίζετε πως θα γινόταν, αν δοκίμαζε; Μπορεί και να τα κατάφερνε. Μπορεί να δυσκολευόταν. Ο καθένας δε θα δυσκολευόταν την πρώτη φορά; Πρέπει να τα παρατάμε στην πρώτη δυσκολία ή να επιμένουμε και να προσπαθούμε;

Σε χαρτί του μέτρου ζωγραφίζουμε ένα μεγάλο ζευγάρι γάντια. Οι μαθητές καλούνται, να απαντήσουν γραπτώς, στις ερωτήσεις:

Τι σημαίνουν τα γάντια αυτά για το νέο; (Γράφουν μέσα στα γάντια.)

Τι σημαίνουν τα γάντια αυτά για τον περίγυρό του; (Γράφουν έξω από τα γάντια.)

Σκηνή στο σπίτι του Αλέξη. Εκεί είναι ο πατέρας και η μητέρα του. Τους λέει ότι τα παράτησε, ότι δεν μπορεί να κάνει τη δουλειά του μπογιατζή. Η μητέρα του συμφωνεί, άλλωστε του το είχε πει από την αρχή ότι δεν μπορεί να κάνει βαριές δουλειές. Ο πατέρας του θυμώνει. Τον λέει άχρηστο.

Ακίνητη εικόνα. Πατέρας-μητέρα-Αλέξης. Η υπόλοιπη ομάδα παρατηρεί και σχολιάζει τα πρόσωπα, τις εκφράσεις, τις κινήσεις τους. Πώς νιώθει το καθένα; Τι επίδραση έχουν στο χαρακτήρα και τη συμπεριφορά του Αλέξη οι στάσεις των γονιών του; Σε τι μοιάζει και σε τι διαφέρει η συμπεριφορά της μητέρας του από του πατέρα του;

Συνέχεια στη σκηνή. Ο πατέρας είναι θυμωμένος. Λέει βαριές κουβέντες στον Αλέξη. Τι του λέει; Τι απαντάει ο Αλέξης; Η μητέρα υπερασπίζει τον Αλέξη. Τσακώνονται μεταξύ τους. Ο πατέρας την κατηγορεί ότι αυτή φταίει που είναι έτσι ο Αλέξης. Ευαίσθητος, τι θα πει ευαίσθητος; Μαμμόθρεφτος είναι και τεμπέλης. Ο Αλέξης κλείνει τα αυτιά του. Ο καβγάς συνεχίζεται χωρίς λόγια (παντομίμα). Ο Αλέξης φεύγει από το σπίτι σαν κυνηγημένος.

10^Η , 11^Η και 12^Η ΜΕΡΑ

Η κορύφωση και το τέλος του δράματος -Αναστοχασμός

Σε κάθε εργαστήριο, όπως κάθε φορά, γίνεται σύνδεση με τα προηγούμενα. Ένας μαθητής από τους Α, Β, Γ αφηγείται την ιστορία από την αρχή, από τη συνάντηση της εκδότριας με τους συγγραφείς μέχρι το σημείο που έχουμε φτάσει.

Τώρα η ομάδα ξέρει τι προηγήθηκε της φυγής του Αλέξη. Όμως οι συγγραφείς δεν το ξέρουν. Υποψιάζονται τους πάντες και τα πάντα και ιδιαίτερα τους γονείς.

Ένας από τους συγγραφείς ζητά από την περιβολάρισσα να βοηθήσει. Να πάει να βρει τους γονείς και να μάθει τι ξέρουν. Σε εκείνη ίσως μιλήσουν.

Μια μαθήτρια σε ρόλο συγγραφέα έχει μια ιδέα: να καλέσει η περιβολάρισσα τους γονείς του Αλέξη στο σπίτι της. Έτσι κάποιιοι από τους συγγραφείς θα μπουν κρυφά την ώρα αυτή στο σπίτι του Αλέξη και θα το

ψάξουν. Μπορεί να βρούνε κάποιο στοιχείο. Μπορεί να είναι κι Αλέξης εκεί, ποιος ξέρει σε τι κατάσταση. (Η πρόταση αυτή ήρθε αυθόρμητα από τη μαθήτριά, δεν ήταν στο σχεδιασμό του δράματος, αλλά χρησιμοποιήθηκε για την εξέλιξή του.)

Σκηνή έξω από το σπίτι του Αλέξη. Οι γονείς του φεύγουν για να πάνε στην περιβολάρισα. Κάποιοι από τους συγγραφείς μπαίνουν να ψάξουν, άλλοι φυλάνε απέξω, ένας έχει κρυφτεί στο σπίτι της περιβολάρισσας για να ακούσει τι θα πουν.

Οι γονείς εξηγούν την κατάσταση στην περιβολάρισα. Ανησυχούν πολύ και νιώθουν ένοχοι. Λένε πως έφυγε προς το δάσος.

Σκηνή στο σπίτι της περιβολάρισσας. Έρχονται άπρακτοι οι συγγραφείς από το σπίτι του Αλέξη. Συζητούν όλοι μαζί και αποφασίζουν την επόμενη μέρα να σκορπιστούν στο δάσος και να ψάξουν.

Κορύφωση του δράματος: το δάσος έχει πάρει φωτιά. Οι χωρικοί (μαθητές σε ρόλο) φοβούνται μήπως η φωτιά φτάσει στα σπίτια τους και μαζεύουν νερό. Καλούν την πυροσβεστική αλλά ο σταθμός είναι μακριά.

Σκηνή στο δάσος. Ο Αλέξης τρέχει να προστατευτεί από τη φωτιά. Ακούει κάποιον να φωνάζει. Ένας ξυλοκόπος, ακινητοποιημένος από έναν κορμό που του μάγκωσε το πόδι, κινδυνεύει να καεί και του ζητάει βοήθεια.

Με την τεχνική διάδρομος της συνείδησης, οι μαθητές καλούνται να αντιμετωπίσουν το δίλημμα αν θα διατηρήσει ο νέος τα πολύτιμα γάντια του ή αν θα τα θυσιάσει και θα τραυματιστεί σώζοντας τον ξυλοκόπο. Θα τολμήσει να βγει από τον ρόλο του αδύναμου και να βρει τη δύναμη να σώσει έναν άνθρωπο που βρίσκεται σε δύσκολη θέση;

Η ομάδα διχάζεται. Πρέπει οι μαθητές να αποφασίσουν την εξέλιξη του δράματος. Οι μαθητές που αποφασίζουν ότι ο Αλέξης δε βοήθησε τον ξυλοκόπο (μεταξύ τους και ο Γ) καλούνται να δείξουν με τη δημιουργία μιας σκηνής πώς φαντάζονται ότι εξελίχθηκε η ζωή του. Ξαναγύρισε στο σπίτι του

σώος, αλλά ακόμη πιο αδύναμος. Νιώθει ένοχος που δε βοήθησε τον καημένο τον ξυλοκόπο (ευτυχώς σώθηκε από άλλους), αλλά τι μπορούσε να κάνει; Η μητέρα του τον καθησυχάζει. Αυτός που δε μπορούσε ούτε να σηκώσει τη βούρτσα του μπογιατζή πώς είναι δυνατόν να σηκώσει έναν κορμό; Πώς νιώθει; Ανίκανος. Αδύναμος. Πώς φαντάζεστε τη ζωή του δέκα ή και περισσότερα χρόνια αργότερα;

Οι μαθητές που αποφασίζουν πως έσωσε τον ξυλοκόπο, σηκώνοντας τον κορμό για να τραβήξει το πόδι του, παρουσιάζουν μια σκηνή όπου ο ξυλοκόπος ευχαριστεί τον Αλέξη για τη σωτηρία του. Παγωμένη εικόνα. Πώς νιώθει ο ξυλοκόπος; Πώς ο Αλέξης;

Ξεπάγωμα της εικόνας μόνο για τον Αλέξη με την οδηγία σε αργή κίνηση να κοιτάξει τα χέρια του. Τα γάντια έχουν καταστραφεί, όμως τα χέρια του δεν έχουν πάθει τίποτα. Το βλέμμα μένει εκεί. Τι νιώθει; Έκπληξη. Χαρά. Μόνο; Σκεφτείτε και το συζητάμε όταν τελειώσει η ιστορία : Τι κέρδισε «χάνοντας» τα γάντια του; Τι έχασε φορώντας τα τόσα χρόνια;

Σκηνή στο σπίτι του Αλέξη. Οι συγγραφείς του παίρνουν συνέντευξη. Τεχνική «καυτή καρέκλα». Ένας μαθητής στο ρόλο του Αλέξη απαντάει στις ερωτήσεις των συγγραφέων, που καταγράφουν τις απαντήσεις του για να τις χρησιμοποιήσουν στην ιστορία που θα γράψουν γι' αυτόν. Πώς νιώθει που δε φοράει πια τα γάντια; Πώς αισθάνεται που ενώ δεν τον ήθελε σχεδόν κανείς στο χωριό τώρα όλοι δείχνουν πως τον θαυμάζουν; Τι σκοπεύει να κάνει τώρα;

Σκηνή στο γραφείο της εκδότριας. Τους ζητά να γράψουν την ιστορία του Αλέξη επινοώντας ο καθένας τη δική του εκδοχή για την εξέλιξη της ζωής του. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές αναγνωρίζουν ότι στη ζωή υπάρχουν εναλλακτικές συμπεριφορές και εναλλακτικοί ρόλοι, που μπορούν να αναλάβουν. Ανάλογα με τις επιλογές τους, μπορούν σε ένα μεγάλο βαθμό να καθορίσουν τη ζωή τους.

Καθένας λέει την εκδοχή του στην ομάδα και όλοι καλούνται να αναπαραστήσουν ένα στιγμιότυπο από αυτή στο κοντινό ή απώτερο μέλλον.

Αναστοχασμός- Συζήτηση με την ομάδα καθισμένη σε κύκλο:

Τώρα που παρουσιάσατε και τις δύο λύσεις στο δίλημμα του Αλέξη ποια νομίζετε πως ήταν τελικά καλύτερη; Ο Γ και μια μαθήτρια που είχαν αποφασίσει πως ο Αλέξης δε θα βοηθούσε τον ξυλοκόπο πιστεύουν ακόμα πως ο Αλέξης (το τονίζω) πήρε τη σωστή απόφαση; Όχι. Γιατί; Γιατί ξαναγύρισε στα ίδια, ενώ... Ενώ; Θα μπορούσε να κάνει κι αλλιώς.

Ποια αλήθεια νομίζετε ότι μας αποκαλύπτει η ιστορία του Αλέξη; Τι κέρδισε «χάνοντας» τα γάντια του; Τι έχασε φορώντας τα τόσα χρόνια; Τι συνέπειες έχει για ένα άτομο η διαφορετικότητά του; Γιατί δε δοκίμασε νωρίτερα να βγάλει τα γάντια και να δει αν μπορούσε να τα καταφέρει χωρίς αυτά;

Γιατί, αντί για τον ίδιο τον Αλέξη, οι άνθρωποι στο περιβάλλον του προσέχουν μόνο τα γάντια του; Είναι σωστό αυτό;

Τι συνέπειες έχει για κάποιον η εικόνα που έχουν οι άλλοι γι' αυτόν;

Βρίσκετε κάποιο κομμάτι του εαυτού σας μέσα σε αυτήν την ιστορία;

Πιστεύετε ότι ο καθένας μας έχει τα δικά του γάντια; Αν ναι, θέλετε να μιλήσετε για τα δικά σας; Σε τι μοιάζετε με τον Αλέξη; Τι θα σας βοηθούσε να αλλάξετε η ιστορία του;

Τι σας άρεσε περισσότερο σε αυτή την ιστορία;

Πώς σας φάνηκε η εμπειρία των θεατρικών εργαστηρίων;

Θα θέλατε να συνεχίσει το μάθημα να γίνεται με αυτόν τον τρόπο;

7.2. Σχολιασμός των εργαστηρίων

Με δεδομένο ότι οι περισσότεροι μαθητές δεν είχαν εμπειρία ΔΤΕ- αλλά ούτε και η διδάσκουσα είχε προηγούμενη εμπειρία διδασκαλίας σε εφηβική ομάδα- εκτός από κάποια παιχνίδια ρόλων που είχαν επιχειρηθεί δοκιμαστικά τους προηγούμενους μήνες με μαθητές άλλων τμημάτων, ώστε στη συγκεκριμένη τάξη να αποτελέσει μια νέα εμπειρία- αποφασίστηκε τα πρώτα μαθήματα των θεατρικών εργαστηρίων να έχουν μορφή θεατρικού παιχνιδιού.⁹ Οι αντιδράσεις των μαθητών ήταν ποικίλες, από ενθουσιώδεις έως αρνητικές. Ενώ ήταν αναμενόμενη η αρχική αντίδραση, η ελπίδα πως το κλίμα θα βελτιωνόταν διαψεύστηκε στα επόμενα δύο εργαστήρια.

Οι περισσότεροι μαθητές συμμετείχαν χωρίς προθυμία, με εξαίρεση δύο. Ο Α. ήταν ο πιο αρνητικός. Είχε συνέχεια ένα ύφος που έλεγε «τι βλακείες κάνουμε εδώ πέρα» και κάθε φορά αντιδρούσε όταν άκουγε πως το μάθημα θα γίνει στην αίθουσα ψυχοκινητικής αγωγής. Προτιμήθηκε να γίνει εκεί το μάθημα, λόγω των μικρών διαστάσεων των αιθουσών διδασκαλίας του σχολείου, που προορίζονται για τμήματα το πολύ 8 μαθητών. Τελικά ο χώρος αυτός αποδείχθηκε πολύ καλή επιλογή.

Μόλις η ομάδα έμπαινε στην αίθουσα, ο Α έλεγε πως αυτός δεν κάνει τίποτα, ενώ συχνά φαινόταν να προσπαθεί να παρασύρει και τους άλλους να μη συμμετέχουν, χωρίς επιτυχία. Μετά από λίγο έμπαινε κι αυτός στην ομάδα αλλά πάντα ήταν πιο μακριά, ακόμα και στον κύκλο. Ο Β ήταν από τους πιο πρόθυμους, λόγω όμως της υπερκινητικότητάς του δεν μπορούσε να συμμετέχει για πολύ, έφευγε, μιλούσε, έτρεχε στην άλλη άκρη της αίθουσας και χρειαζόταν συνεχείς εκκλήσεις για να μπει πάλι στην ομάδα. Ο Γ φαινόταν πολύ αμήχανος, κοκκίνιζε όταν ήταν η σειρά του, μιλούσε ελάχιστα και πάντα άφηνε στον άλλον την πρωτοβουλία. Ιδιαίτερα δύσκολη για τον Γ ήταν η στιγμή που οι μαθητές σε ζευγάρια παρουσίαζαν μικρούς διαλόγους μεταξύ επαγγελματιών και πελατών. Εκεί του ζητήθηκε να παραστήσει έναν ασθενή

⁹ Για τις ασκήσεις των εργαστηρίων χρησιμοποιήθηκαν οι εξής πηγές: Boal, 2002; Carleton, 2012; Crimmens, 2010; Γκόβας, 2002; Kitson, & Spiby, 1997; Κοντογιάννη, 2012β; Κοντογιάννη, 2012 γ; Κοντογιάννη, 2012δ; Maley & Duff, 2005; National Council for Curriculum and Assessment (χ.χ.); Way, 1998; Wooland, 2010)

που πηγαίνει σε ένα οδοντιατρείο, γιατί πονάει το δόντι του. Κάθισε τρομοκρατημένος στην «οδοντιατρική καρέκλα» για να εξετάσει η οδοντίατρος τα δόντια του. Ήταν μια άτυχη στιγμή, γιατί προφανώς ενεργοποιήθηκαν στο μαθητή βιώματα από τα σοβαρά προβλήματα υγείας που έχει αντιμετωπίσει. Δε μίλησε σχεδόν καθόλου. Η δασκάλα κατάλαβε το λάθος της και επιχείρησε να το διορθώσει αμέσως, ζητώντας από όλους τους μαθητές να αλλάξουν ρόλους στο ζευγάρι τους, οπότε ο Γ θα έκανε τον οδοντίατρο και η συμμαθήτριά του την πελάτισσα. Οι ρόλοι άλλαξαν, ο μαθητής φάνηκε ανακουφισμένος, ωστόσο και πάλι μίλησε ελάχιστα, επαναλαμβάνοντας λίγες λέξεις από τα λόγια που είχε πει σε αυτό το ρόλο η συμμαθήτριά του. Στους υπόλοιπους μαθητές φάνηκε η άσκηση να βοηθάει, καθώς οι συμμαθητές τους με μεγαλύτερη άνεση στο λόγο, είχαν λειτουργήσει ως μοντέλα για αυτούς λίγο πριν.

Μετά τα τρία πρώτα εργαστήρια, αποφασίστηκε αυτού του είδους οι ασκήσεις να περιοριστούν στην αρχή και στο κλείσιμο κάθε εργαστηρίου, καθώς φαίνεται πως οι έφηβοι τις απέρριπταν ως παιδικές. Αναζητήθηκαν κοινωνικές καταστάσεις που θα τραβούσαν το ενδιαφέρον των μαθητών και πράγματι το κατάφεραν. Η απροθυμία περιορίστηκε, οι διασπαστικές ενέργειες μειώθηκαν, το σχήμα του κύκλου βελτιώθηκε καθώς άρχισαν όλοι να αντιλαμβάνονται την ανάγκη της ισότιμης συνεισφοράς στην ομάδα. Οι δειλοί μαθητές, και ιδιαίτερα ο Γ, φάνηκε να αισθάνονται πιο ασφαλείς να μιλήσουν, ο λόγος τους άρχισε να δείχνει σημεία βελτίωσης, τόσο στα αφηγηματικά μέρη, όσο και στις «ατάκες», στις άμεσες αυθόρμητες αντιδράσεις.

Κάποιοι μαθητές φάνηκαν να μπερδεύονται στις αλλαγές ρόλων. Δεν μπορούσαν εύκολα να μπουν σε άλλο ρόλο και να συμπεριφερθούν ανάλογα. Ωστόσο αυτό βελτιώθηκε στην πορεία. Στο τρίτο και στο τέταρτο εργαστήριο πολλοί ήταν αυτοί στην ομάδα που δεν προχωρούσαν βήμα βήμα μπροστά, σύμφωνα με τις ανάγκες του ρόλου τους. Δεν αποσαφηνίστηκε αν αυτό οφείλονταν σε αδυναμία υιοθέτησης του ρόλου ή σε άγνοια των περιοριστικών συνθηκών της ζωής όσων ανθρώπων ανήκουν στη συγκεκριμένη κατηγορία.

Δόθηκε σημασία ώστε στα πλαίσια της εργασίας να δοθούν οι ευκαιρίες στους μαθητές για χρήση πολλών διαφορετικών μορφών λόγου και ύφους, στοιχείο που διασφαλίζουν οι συχνές αλλαγές ρόλου. Εκτός αυτού η αλλαγή

ρόλου διευρύνει την οπτική γωνία των μαθητών και δημιουργεί προϋποθέσεις καλύτερης ενσυναίσθησης. Επίσης ο βαθμός εμβάθυνσης στην ιστορία, οι ερωτήσεις αναστοχασμού που γίνονταν σε στιγμές που σταματούσε η δράση και οι μαθητές έβγαιναν από το ρόλο, αλλά και οι τελικές αναστοχαστικές ερωτήσεις ήταν αντίστοιχες με αυτές που θα γίνονταν αν το μάθημα αφορούσε μαθητές γενικής εκπαίδευσης, έτσι ώστε οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία να προχωρήσουν ένα βήμα μπροστά στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης. Όπου διαπιστώθηκε δυσκολία στην κατανόηση κάποιων ερωτήσεων ή στην ανάληψη κριτικής στάσης, δόθηκαν διευκρινήσεις στους μαθητές αλλά και υποερωτήματα, με βάση τα οποία να βοηθηθούν στην απάντηση της αρχικής ερώτησης.

Σε γενικές γραμμές τα εργαστήρια άφησαν ικανοποιημένους τους μαθητές και την ερευνήτρια, με την ικανοποίηση να αυξάνει όσο συνεχίζονταν, καθώς η ιστορία του Αλέξη εκδιπλωνόταν και εξελισσόταν σε ιστορία της ομάδας.

8. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

8.1. Παρουσίαση στατιστικών πινάκων

Η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση περιορίστηκε στα δεδομένα μόνο του WISC-III και έγινε με το στατιστικό πακέτο SAS. Ο λόγος ήταν ότι μόνο αυτό το τεστ είναι σταθμισμένο για μαθητές αυτής της ηλικίας, επομένως οι βαθμολογίες τους μπορούσαν να μετατραπούν σε τυπικούς βαθμούς και να υπολογιστούν με ενιαία μετρική κλίμακα.

Εφαρμόστηκε T-τεστ για εξαρτημένα δείγματα. Το t-test για εξαρτημένα δείγματα εφαρμόζεται στις περιπτώσεις που έχουμε μετρήσει την ίδια μεταβλητή στους ίδιους συμμετέχοντες σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές (π.χ. πριν την παρέμβαση και μετά την παρέμβαση) ή όταν έχουμε πάρει μετρήσεις από τους ίδιους συμμετέχοντες για δύο μεταβλητές, χρησιμοποιώντας την ίδια κλίμακα μέτρησης. Στην παρούσα έρευνα οι ίδιοι τρεις μαθητές Α, Β και Γ μετρήθηκαν με το WISC – III σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές. Ως εκ τούτου, είναι αναμενόμενη μια σχέση μεταξύ των βαθμολογιών που παρέχονται από κάθε μαθητή. Τα αποτελέσματα των δύο αξιολογήσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 που ακολουθεί.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1 : ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

Αρχική και τελική αξιολόγηση και η διαφορά τους σε κάθε υποκλίμακα του WISC-III

The SAS System

Obs	Test	Μαθητής	Όνομα Μεταβλητής	Αρχική Αξιολόγηση	Τελική Αξιολόγηση	Διαφορά Score	% Διαφορά Score
1	WISC - III	Μαθητής Α	Αριθμητική	6	6	0	0.00%
2	WISC - III	Μαθητής Α	Κατανόηση	9	11	2	22.22%
3	WISC - III	Μαθητής Α	Λεξιλόγιο	6	7	1	16.67%
4	WISC - III	Μαθητής Α	Ομοιότητες	8	10	2	25.00%
5	WISC - III	Μαθητής Α	Πληροφορίες	2	2	0	0.00%
6	WISC - III	Μαθητής Β	Αριθμητική	4	4	0	0.00%
7	WISC - III	Μαθητής Β	Κατανόηση	4	5	1	25.00%
8	WISC - III	Μαθητής Β	Λεξιλόγιο	6	6	0	0.00%
9	WISC - III	Μαθητής Β	Ομοιότητες	7	8	1	14.29%
10	WISC - III	Μαθητής Β	Πληροφορίες	4	4	0	0.00%
11	WISC - III	Μαθητής Γ	Αριθμητική	8	8	0	0.00%
12	WISC - III	Μαθητής Γ	Κατανόηση	4	5	1	25.00%
13	WISC - III	Μαθητής Γ	Λεξιλόγιο	4	4	0	0.00%
14	WISC - III	Μαθητής Γ	Ομοιότητες	7	8	1	14.29%
15	WISC - III	Μαθητής Γ	Πληροφορίες	5	5	0	0.00%

Το t-test για εξαρτημένα δείγματα είναι κατάλληλο για την ανάλυση αυτής της σχέσης. Στον πίνακα 2 που ακολουθεί, η τιμή-t για τη διαφορά μεταξύ των μεταβλητών αρχική αξιολόγηση και τελική αξιολόγηση είναι 3,15 με 14 βαθμούς ελευθερίας, και το αντίστοιχο p-value είναι 0,0070. Αυτό είναι λιγότερο από το προκαθορισμένο επίπεδο άλφα μας, το 0,05.

Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μεταβλητών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2 : T-ΤΕΣΤ ΓΙΑ ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΑ ΔΕΙΓΜΑΤΑ

WISC - III t-Test για Όλους τους Μαθητές

The TTEST Procedure

Difference: evaluation2 - evaluation1

N	Mean	Std Dev	Std Err	Minimum	Maximum
15	0.6000	0.7368	0.1902	0	2.0000

Mean	95% CL Mean	Std Dev	95% CL Std Dev
0.6000	0.1920	1.0080	0.5394

DF	t Value	Pr > t
14	3.15	0.0070

Οι διαφορές είναι για κάθε Μαθητή – Μεταβλητή μεταξύ του score Τελικής και Αρχικής Αξιολόγησης

- N: αριθμός παρατηρήσεων
- Mean: μέσος όρος των διαφορών
- Std Dev: Τυπική Απόκλιση των διαφορών
- 95% CL Mean: 95% Διάστημα Εμπιστοσύνης του Μέσου (Κάτω όριο 0.7914, Πάνω όριο 1.8753). Παρατηρούμε ότι το κάτω και το πάνω όριο είναι θετικού πρόσημου, ένδειξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς.

Εφαρμόστηκε επίσης t-test για κάθε μαθητή ξεχωριστά. Επειδή όμως οι πέντε παρατηρήσεις (υποκλίμακες του WISC-III) έχουν 4 βαθμούς ελευθερίας οδηγούν σε μεγαλύτερη θετική εκτίμηση και δεν έχουν στατιστική σημασία. Για το λόγο αυτό η τελική παρουσίαση δεν περιλαμβάνει τα t-test αυτά.

Με σκοπό τη διαμόρφωση μιας πιο εμπειριστατωμένης εικόνας κάθε μαθητή, των ενδοατομικών του διαφορών και των διαφορών μεταξύ αρχικής και τελικής αξιολόγησης, παρατίθεται ένα ραβδόγραμμα για κάθε μαθητή, όπου με μπλε χρώμα απεικονίζεται η αρχική του αξιολόγηση και με κόκκινο η τελική. Σημειώνουμε ότι τα αποτελέσματα διαφορετικών τεστ δεν είναι συγκρίσιμα μεταξύ τους, αλλά ούτε και τα αποτελέσματα σε διαφορετικές κλίμακες του ίδιου τεστ - με εξαίρεση αυτά του WISC-III, όπως προαναφέρθηκε- επειδή δεν ανάγονται σε ενιαία μετρική κλίμακα.

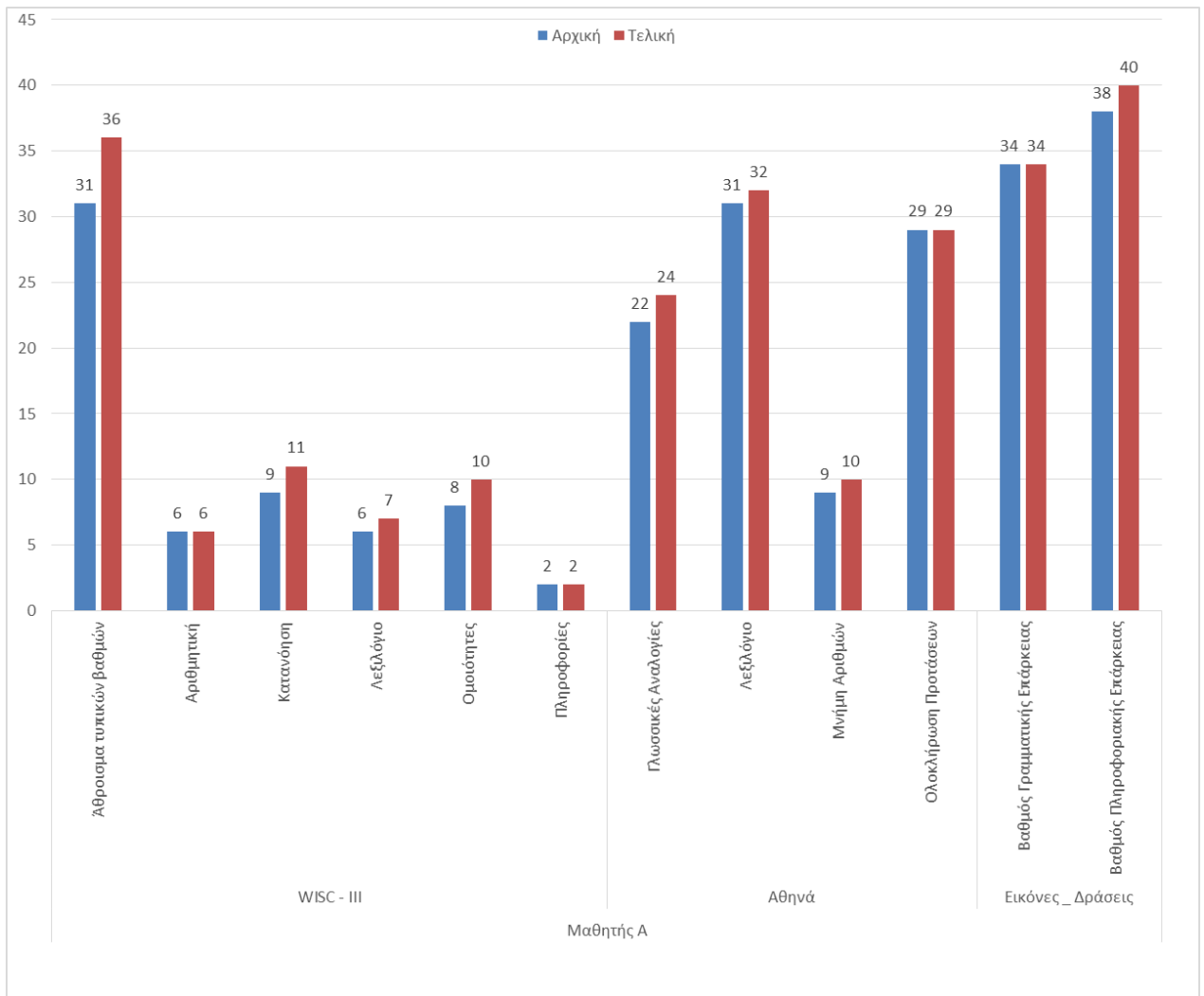
Το Σχήμα Α αφορά στο μαθητή Α.

Το Σχήμα Β αφορά στο μαθητή Β.

Το Σχήμα Γ αφορά στο μαθητή Γ.

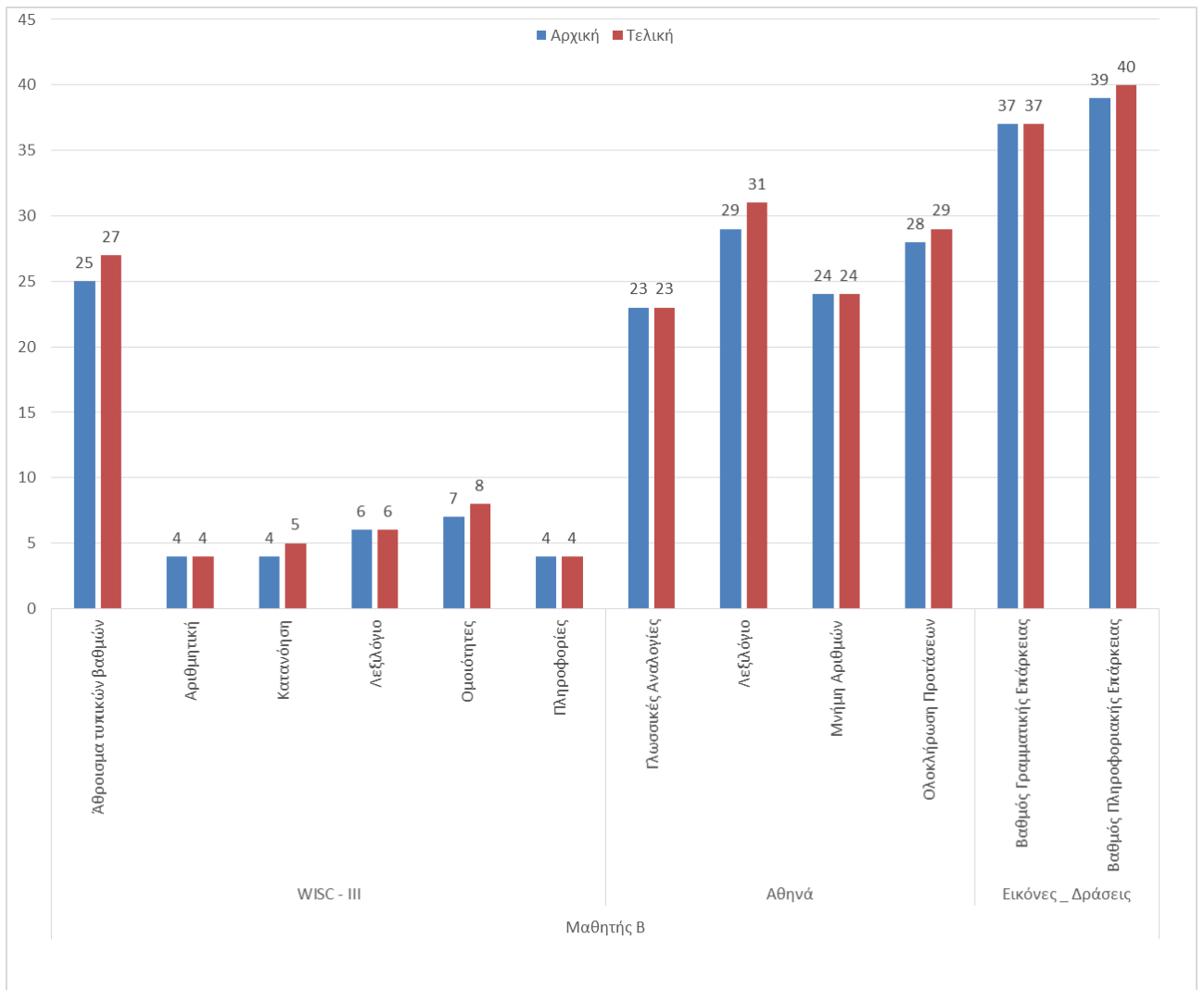
Πρόσθετες πληροφορίες από την επεξεργασία και την ανάλυση των δεδομένων με βάση το στατιστικό πακέτο SAS παρατίθενται στο Παράρτημα της εργασίας.

ΣΧΗΜΑ Α : ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΡΧΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΕΛΙΚΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΕΩΝ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ Α ΣΕ ΟΛΑ ΤΑ ΤΕΣΤ



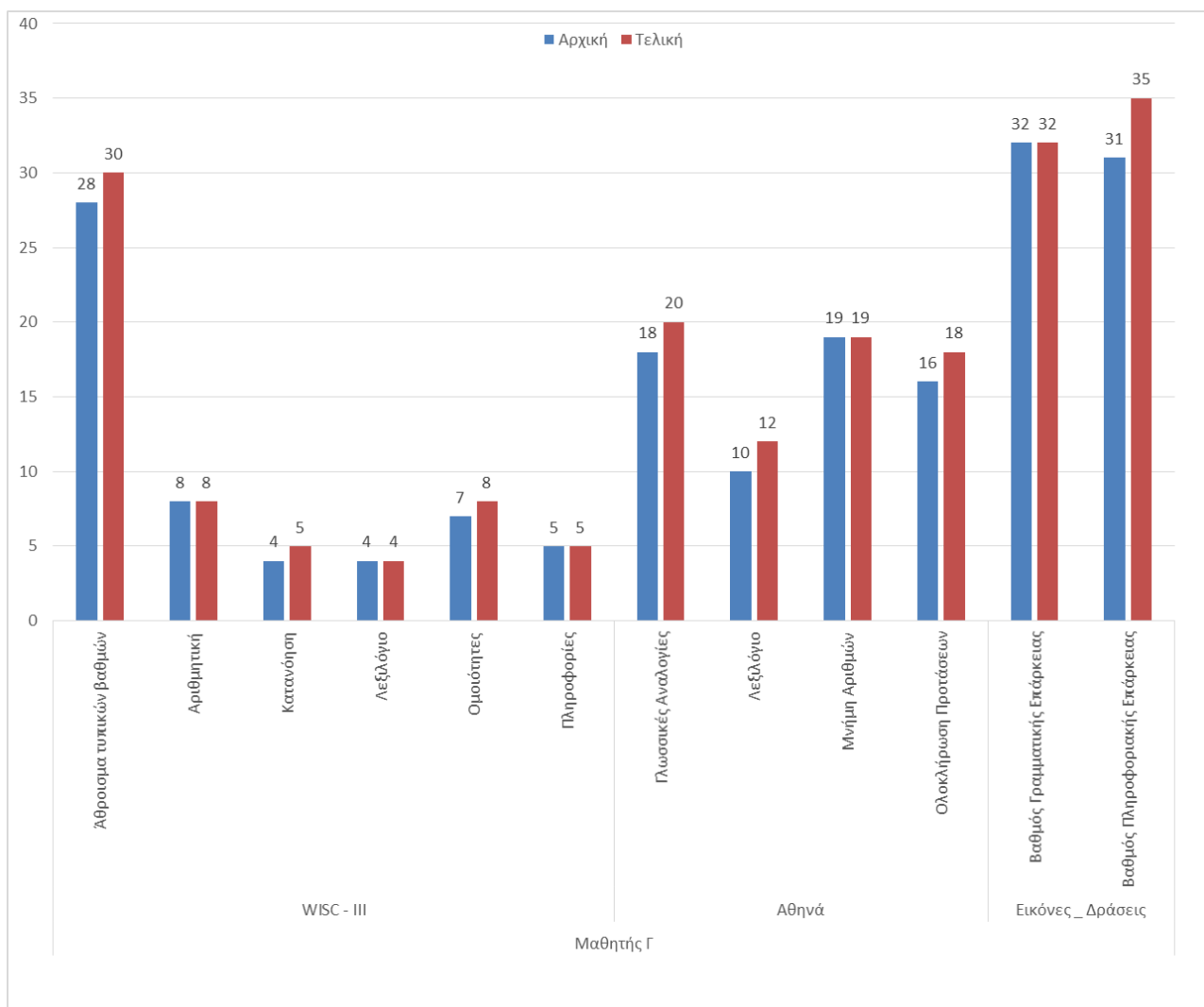
ΣΗΜ: Μόνο οι βαθμολογίες στις διάφορες υποκλίμακες του WISC-III είναι συγκρίσιμες μεταξύ τους. Στο Αθηνά τεστ και στο τεστ «Εικόνες Δράσεις» δε χρησιμοποιείται ενιαία μετρική κλίμακα. Το γράφημα διευκολύνει ωστόσο την εποπτεία των τομέων όπου σημειώθηκε πρόοδος από το συγκεκριμένο μαθητή.

ΣΧΗΜΑ Β : ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΡΧΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΕΛΙΚΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΕΩΝ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ Β ΣΕ ΟΛΑ ΤΑ ΤΕΣΤ



ΣΗΜ: Μόνο οι βαθμολογίες στις διάφορες υποκλίμακες του WISC-III είναι συγκρίσιμες μεταξύ τους. Στο Αθηνά τεστ και στο τεστ «Εικόνες Δράσεις» δε χρησιμοποιείται ενιαία μετρική κλίμακα. Το γράφημα διευκολύνει ωστόσο την εποπτεία των τομέων όπου σημειώθηκε πρόοδος από το συγκεκριμένο μαθητή.

ΣΧΗΜΑ Γ : ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΡΧΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΕΛΙΚΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΕΩΝ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ Γ ΣΕ ΟΛΑ ΤΑ ΤΕΣΤ



ΣΗΜ: Μόνο οι βαθμολογίες στις διάφορες υποκλίμακες του WISC-III είναι συγκρίσιμες μεταξύ τους. Στο Αθηνά τεστ και στο τεστ «Εικόνες Δράσεις» δε χρησιμοποιείται ενιαία μετρική κλίμακα. Το γράφημα διευκολύνει ωστόσο την εποπτεία των τομέων όπου σημειώθηκε πρόοδος από το συγκεκριμένο μαθητή.

8.2. Ανάλυση των αποτελεσμάτων και σύνθεση των ευρημάτων για κάθε μαθητή

Ο μαθητής **A** σημείωσε σημαντική πρόοδο. Πραγματικά η πρόοδος αυτή δεν αποτέλεσε έκπληξη, γιατί ο μαθητής αυτός είναι από τους μαθητές του σχολείου με την καλύτερη αντίληψη. Έκπληξη ήταν η διάγνωση της μέτριας νοητικής καθυστέρησης, που βέβαια αφορούσε εξέταση που του έγινε πριν 2 χρόνια και στην οποία αναφέρεται ότι σε πολλές ερωτήσεις δεν απαντούσε, αλλά έσκυβε το κεφάλι. Ο μαθητής έχει σημειώσει πρόοδο στην ανάγνωση, ακόμα όμως δεν έχει μάθει να διαβάζει ούτε σε επίπεδο πρώτης δημοτικού. Αποφεύγει το διάβασμα, προσπαθεί να μαντέψει τις λέξεις και, αν του δοθούν απλές και σύντομες στην εκτέλεσή τους εργασίες για το σπίτι, δεν τις φέρνει παρά σπάνια.

Η επίδοσή του ήταν και παρέμεινε εξαιρετικά χαμηλή στην κλίμακα του WISC-III «πληροφορίες», αντικατοπτρίζοντας την έλλειψη μορφωτικών και πολιτισμικών ευκαιριών στην παιδική του ηλικία. Το γεγονός ότι δεν ξέρει να διαβάζει, ασφαλώς και επηρεάζει αρνητικά τη δυνατότητά του να αντισταθμίσει ένα μέρος του ελλείμματος διαβάζοντας. Στα θεατρικά εργαστήρια του προσφέρθηκε διακριτική βοήθεια στα λίγα σημεία όπου χρειαζόταν ανάγνωση και γραφή. Η δυσκολία του να μάθει να διαβάζει και να γράφει, που δεν είναι αντίστοιχη του νοητικού του δυναμικού, οδηγούν προς την κατεύθυνση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Σε αυτό συνεπικουρούν και τα αποτελέσματα του τεστ Αθηνά, όπου στην κλίμακα μνήμη αριθμών έχει εξαιρετικά χαμηλή επίδοση. Η τελική μέτρηση του WISC-III στις υποκλίμακες «κατανόηση» και «ομοιότητες» έδειξε άνοδο κατά δύο τυπικούς βαθμούς και η επίδοσή του σε αυτές είναι φυσιολογική για την ηλικία του. Επίσης ανέβηκε κατά έναν τυπικό βαθμό και η επίδοσή του στην υποκλίμακα «λεξιλόγιο», είναι όμως κάτω από το μέσο όρο για την ηλικία του, όπως και οι επιδόσεις του στην υποκλίμακα «αριθμητική» και «πληροφορίες». Παρατηρούνται επίσης σημαντικές αποκλίσεις στις επιδόσεις στις επιμέρους κλίμακες του WISC-III που φανερώνουν έντονες ενδοατομικές διαφορές, γεγονός που συνηγορεί επίσης προς την κατεύθυνση ότι ο μαθητής έχει ειδικές και όχι γενικές μαθησιακές δυσκολίες.

Στο τεστ Αθηνά οι επιδόσεις του αυξήθηκαν στις κλίμακες «γλωσσικές αναλογίες», «λεξιλόγιο» και «μνήμη αριθμών», γεγονός που συμφωνεί με τα αποτελέσματα του WISC-III που είναι βελτιωμένα. Δεν μπορούμε ωστόσο να κάνουμε συγκρίσεις, αφού κάθε κλίμακα βαθμολογείται διαφορετικά.

Επίσης στο τεστ «Εικόνες δράσης» ο βαθμός της πληροφοριακής του επάρκειας είναι εκτός στάθμησης, ενώ η γραμματική του επάρκεια αντιστοιχεί σε μαθητή ηλικίας μόλις 5 ετών και 5 μηνών. Από την αξιολόγηση του αφηγηματικού του λόγου με το Bus Story Test, όπου ο μαθητής διηγήθηκε την ιστορία που είχε μόλις ακούσει, προκύπτει επίσης ότι υπήρχε πληροφοριακή επάρκεια, καθώς παρουσιάστηκαν όλα τα στοιχεία της ιστορίας, η περιγραφή είχε ικανοποιητικό αριθμό λέξεων, πλήρεις προτάσεις, το κείμενο περιείχε τις ίδιες λέξεις με τις οποίες παρουσιάστηκε η ιστορία, ενώ τηρήθηκε η σωστή χρονική σειρά. Υπάρχουν όμως συντακτικά λάθη, όπως: «Τα φρένα δε δουλεύανε και έπεσε μέσα στη λίμνη και ο οδηγός που το είδε έφερε ένα γερανό και το βγάλανε». Επίσης ο μαθητής δυσκολεύεται να προφέρει καθαρά τις λέξεις.

Η εικόνα που έχει σχηματίσει η εκπαιδευτικός για τον Α είναι ότι ο μαθητής έχει πολλά ακόμη περιθώρια βελτίωσης, ιδιαίτερα όταν πιστέψει στις δυνατότητές του, ξεπεράσει τα βιώματα αποτυχίας και βελτιώσει την αντιδραστική συμπεριφορά του.

Η συμμετοχή του στα εργαστήρια ήταν απρόθυμη, αλλά ο βαθμός της δραματικής του εμπλοκής αυξάνονταν σταδιακά και αυτό συνέβαλε στη βελτίωση των γλωσσικών του δεξιοτήτων και στη μείωση της προκλητικής του συμπεριφοράς.

Ο μαθητής Β σημείωσε επίσης πρόοδο στο τεστ WISC-III στις υποκλίμακες «κατανόηση» και «ομοιότητες». Οι βαθμολογίες του είναι αρκετά χαμηλές, με καλύτερο σκορ σε σχέση με τα υπόλοιπα στη δοκιμασία «ομοιότητες». Η ψυχολόγος που έκανε τις μετρήσεις δήλωσε ότι δυσκολεύτηκε πολύ γιατί δεν συγκεντρωνόταν. Ο δείκτης νοημοσύνης του είναι ο χαμηλότερος των τριών, πιθανόν όμως το σκορ να ήταν ψηλότερο αν του δίνονταν περισσότερος χρόνος ή επαναλαμβάνονταν κάποιες ερωτήσεις. Επιπλέον, επειδή η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με υπερκινητικότητα συνοδεύεται και από

παρορμητικότητα ίσως απάντησε λάθος σε ερωτήσεις που κατείχε λόγω της βιασύνης, της παρορμητικής συμπεριφοράς και της ψυχοκινητικής διέγερσης. Σε κάθε περίπτωση η γενική εικόνα του μαθητή πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την οποιαδήποτε αξιολόγηση.

Στο Αθηνά τεστ η αρχική βαθμολογία του αντιστοιχούσε σε μαθητή ηλικίας 9-10 ετών, χωρίς να υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των κλιμάκων. Οι επιδόσεις του στις κλίμακες «λεξιλόγιο» και «ολοκλήρωση προτάσεων» βελτιώθηκαν.

Στο τεστ «Εικόνες Δράσης» η βαθμολογία του στην πληροφοριακή επάρκεια ήταν από την αρχή εκτός στάθμησης και βελτιώθηκε στην τελική μέτρηση, ενώ η γραμματική του επάρκεια παρέμεινε στο ίδιο επίπεδο και αντιστοιχεί σε μαθητή ηλικίας 6 ετών.

Η δοκιμασία αφηγηματικού λόγου Bus Story Test έδειξε πως ο μαθητής έχει πολλές δυσκολίες στον τομέα αυτό. Ο αριθμός των λέξεων που χρησιμοποίησε ήταν μικρός, περίπου τα 2/3 του αριθμού των λέξεων της ιστορίας που άκουσε. Αρκετές από τις πληροφορίες που άκουσε παραλήφθηκαν ή αντικαταστήθηκαν με άλλες. Π.χ. το αντίστοιχο απόσπασμα που αναφέρθηκε προηγουμένως από το λόγο του μαθητή Α, ειπωμένο από το Β έχει ως εξής: «Έπεσε σε ένα ποτάμι, το βρήκε ο οδηγός και το ξανάβαλε πάλι στη θέση του»

Ο αφηγηματικός του λόγος βελτιώθηκε, παραμένει πάντως ελλειμματικός και μικρής έκτασης. Η βελτίωσή του οφείλεται πιθανόν στο γεγονός ότι στο Δράμα συμμετείχε ολόπλευρα, σωματικά και ψυχικά, και έτσι οι πληροφορίες διατηρούνταν στη μνήμη του και μπορούσαν να ανακληθούν με μεγαλύτερη ευκολία, με αποτέλεσμα ο λόγος του να μην έχει τόσα αφηγηματικά κενά και λάθη. Μία εξήγηση για τα κενά στην αφήγησή του ίσως να είναι η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής που παρουσιάζει. Προφανώς η προσοχή του διασπάται και ένας αριθμός πληροφοριών που λαμβάνει του διαφεύγει. Στο Δράμα η προσοχή του διατηρούνταν σε στιγμές δραματικής έντασης, αρκετά συχνά όμως φαινόταν να κατευθύνεται αλλού. Οπωσδήποτε στο μάθημα της ΔΤΕ ήταν πολύ πιο συγκεντρωμένος από ό, τι είναι συνήθως στο μάθημα.

Οι δραστηριότητες του άρεσαν πολύ, ήταν από την αρχή ενθουσιώδης. Άλλωστε είναι ο μόνος από τους τρεις που έχει συμμετάσχει σε θεατρικές και χορευτικές παραστάσεις του σχολείου, ενώ επίσης τραγουδάει καλά.

Ο μαθητής Γ σημείωσε επίσης πρόοδο στις υποκλίμακες «κατανόηση» και «ομοιότητες» του WISC-III κατά έναν τυπικό βαθμό. Από το ραβδόγραμμα προκύπτει ότι η επίδοσή του είναι αρκετά χαμηλή στην κλίμακα «λεξιλόγιο», στοιχείο που συμφωνεί και με τη χαμηλή επίδοσή του στην ομώνυμη κλίμακα του Αθηνά τεστ. Τα αποτελέσματα λοιπόν από δύο διαφορετικά τεστ, που χορηγήθηκαν από διαφορετικά πρόσωπα- ψυχολόγο και λογοθεραπεύτρια- για τις λεξιλογικές ικανότητες του μαθητή συγκλίνουν. Η επίδοσή του στην κλίμακα «κατανόηση» είναι επίσης αρκετά χαμηλή, παρότι βελτιώθηκε στην τελική μέτρηση. Το καλύτερο σκορ του είναι στα μαθηματικά, όπου εκτός από την ικανότητα νοερών μαθηματικών υπολογισμών αποτιμάται και η γνώση μαθηματικών εννοιών (για το λόγο αυτό και τα «μαθηματικά» αποτελούν υποκλίμακα της γλωσσικής νοημοσύνης), ωστόσο η επίδοσή του και στα μαθηματικά βρίσκεται στο κατώτερο φυσιολογικό επίπεδο. Η γλωσσική νοημοσύνη του, με βάση το άθροισμα των τυπικών βαθμών στην τελική μέτρηση, βρίσκεται λίγο πάνω από το όριο της νοητικής καθυστέρησης.

Στο Αθηνά τεστ ο μαθητής Γ παρουσίασε επίσης βελτίωση στις τρεις από τις τέσσερις κλίμακες και συγκεκριμένα στις «γλωσσικές αναλογίες», στο «λεξιλόγιο» και στην «ολοκλήρωση παραστάσεων».

Στο τεστ «Εικόνες Δράσης» ο μαθητής βελτίωσε τις επιδόσεις του τόσο στην πληροφοριακή επάρκεια όσο και στη γραμματική επάρκεια, που όμως είναι σε χαμηλά για την ηλικία του επίπεδα και αντιστοιχεί στο μέσο μαθητή 5 ετών.

Είναι πιθανόν ο μαθητής να βρίσκεται σήμερα σε αυτό το επίπεδο λόγω του σοβαρού προβλήματος της υγείας του και των απουσιών του από το σχολείο, οπότε αναμένεται να παρουσιάσει και άλλη βελτίωση στο μέλλον εφόσον οι συνθήκες είναι ευνοϊκές.

Όσον αφορά στην αφηγηματική του ικανότητα, με βάση το Bus Story Test εκτιμάται ότι παρουσιάζει σοβαρά ελλείμματα. Ο όγκος του παραγόμενου

λόγου είναι καλός, ο αριθμός των λέξεων που χρησιμοποίησε για την αναδιήγηση ήταν σχεδόν διπλάσιος από αυτόν του μαθητή Β. Ωστόσο η αφήγησή του περιείχε πολλές επαναλήψεις λέξεων, ένα λεξιλογικό κενό (δε θυμόταν τη λέξη φράχτης), ασάφειες και συντακτικά λάθη. Το αντίστοιχο απόσπασμα με αυτά που προαναφέρθηκαν για τους μαθητές Α και Β, με βάση την απομαγνητοφώνηση της αφήγησης του Γ, είναι: « Και το λεωφορείο πήγε, ήταν χαλασμένο, τα φρένα, και έπεσε στη λίμνη. Και ο οδηγός τον έκανε, προσπάθησε με το γερανό και έτσι τον έβαλε πάλι στο δρόμο»

Τα αποσπάσματα του λόγου του Γ από τα θεατρικά εργαστήρια δείχνουν πως η αφηγηματική του ικανότητα παραμένει ελλειμματική, ο λόγος του έχει πολλές ασυνταξίες και επαναλήψεις. Ωστόσο βελτιώθηκε ο βαθμός αυθόρμητης παραγωγής λόγου και ο χρόνος απάντησης. Ο μαθητής φαίνεται πως δεν αγχώνεται τόσο όσο παλιά όταν τον ρωτούν κάτι και το τραύλισμά του έχει μειωθεί.

Συμπερασματικά, και οι τρεις μαθητές παρουσίασαν βελτίωση στις γλωσσικές τους ικανότητες, έτσι όπως αυτές μετρήθηκαν με τυπικά και άτυπα τεστ αλλά και με βάση την εκπαιδευτική αξιολόγηση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων.

9. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η μελέτη αυτή βασίστηκε στην επιθυμία διερεύνησης της συμβολής της ΔΤΕ στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων μαθητών με νοητική υστέρηση. Στηρίχτηκε σε μεγάλο βαθμό στη βιβλιογραφική επισκόπηση τόσο της θεωρητικής τεκμηρίωσης των δυνατοτήτων που προσφέρει η ΔΤΕ για υλοποίηση των σκοπών και των στόχων της ειδικής αγωγής και για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων, όσο και στην αναζήτηση σχετικών ερευνών. Διαπιστώθηκε ότι υπάρχει ένας μικρός αλλά αυξανόμενος αριθμός ερευνών που αναφέρονται στην εφαρμογή ΔΤΕ στην εφηβική ηλικία, μεγάλη έλλειψη ερευνών για τη σχέση ΔΤΕ και ειδικής αγωγής, ενώ δε βρέθηκε καμιά έρευνα που να αναφέρεται σε εφήβους με νοητική καθυστέρηση και της συμβολή της ΔΤΕ στη βελτίωση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων. Επίσης διαπιστώθηκε έλλειψη σχετικών ερευνητικών εργαλείων, προσαρμοσμένων και σταθμισμένων στα ελληνικά.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν θετικά, καθώς βελτιώθηκαν οι επιδόσεις των μαθητών σε αρκετές από τις υποκλίμακες των τεστ που χορηγήθηκαν. Μάλιστα οι μετρήσεις πριν και μετά την παρέμβαση στο τεστ WISC-III έδειξαν πως η λεκτική νοημοσύνη των μαθητών αυξήθηκε σε στατιστικά σημαντικό βαθμό. Για τα τεστ που δεν αντιστοιχούν στη χρονολογική ηλικία των μαθητών δεν ήταν δυνατό να γίνει στατιστική ανάλυση, παρατηρήθηκε όμως και εκεί βελτίωση στις επιδόσεις των μαθητών σε υποκλίμακες.

Τα αποτελέσματα είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά για την εφαρμογή της ΔΤΕ, αν συνδυαστούν με το γεγονός ότι η διάρκεια της παρέμβασης ήταν μικρή, ενώ ιδιαίτερη σημασία έχει το γεγονός ότι οι μαθητές ήταν μαθητές με διαγνωσμένη νοητική υστέρηση. Η νοητική υστέρηση δε χαρακτηρίζεται μόνο από μειωμένες επιδόσεις σε σχέση με αυτές των μέσων μαθητών της ίδιας χρονολογικής ηλικίας, αλλά και από πιο αργό ρυθμό μάθησης. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές χρειάζονται περισσότερο χρόνο από τους συνομηλίκους τους με τυπική ανάπτυξη για να μάθουν νέες γνώσεις.

Και πραγματικά παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές δε βελτίωσαν τις επιδόσεις τους σε κλίμακες όπου μετρούνταν σε μεγάλο βαθμό οι προηγούμενες γνώσεις

των μαθητών, ούτε και φάνηκε να βελτιώνεται το λεξιλόγιό τους. Όμως αυξήθηκε η ικανότητα κατανόησης και χρήσης του λόγου, κατά έναν τυπικό βαθμό στους μαθητές Β και Γ και κατά δύο τυπικούς βαθμούς στον μαθητή Α. Το στοιχείο αυτό παρουσιάζει ενδιαφέρον καθώς και οι τρεις μαθητές - οι οποίοι έχουν σημαντικές διαφορές τόσο όσον αφορά τη νοητική τους ηλικία, όσο και στις επιμέρους γλωσσικές τους ικανότητες με βάση την ενδοατομική τους αξιολόγηση- σημείωσαν βελτίωση στους δύο αυτούς τομείς. Σημαντικό είναι επίσης το γεγονός ότι οι μαθητές έχουν εντελώς διαφορετικές προσωπικότητες και συμπεριφορά, έδειξαν όμως να ωφελούνται όλοι.

Ο αφηγηματικός τους λόγος βελτιώθηκε επίσης, τόσο στο τεστ πληροφοριακής επάρκειας, όσο και με βάση την παρατηρούμενη αύξηση της ικανότητάς τους να διηγηθούν ή να αναδιηγηθούν μια ιστορία κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων.

Επίσης παρατηρήθηκε από την ερευνήτρια ότι βελτιώθηκε η συχνότητα αυθόρμητης λήψης του λόγου, η ικανότητα διατήρησης της συνομιλίας, η κατανόηση των επικοινωνιακών προθέσεων του συνομιλητή τους και η ανάλογη με τις περιστάσεις χρήση της γλώσσας. Γενικά μιλώντας, βελτιώθηκε η επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών και η επιθυμία τους για συνομιλία, όπως έδειξε η ενεργητική συμμετοχή τους και κατά το στάδιο των ερωτήσεων που γίνονταν τις στιγμές διακοπής της δράσης και ιδιαίτερα κατά τον αναστοχασμό. Οι μαθητές που είχαν πιο αναπτυγμένες γλωσσικές δεξιότητες ασφαλώς μιλούσαν συγκριτικά περισσότερο από τους μαθητές που επιλέχθηκαν για τη μελέτη περίπτωσης λόγω των μεγαλύτερων δυσκολιών τους, όμως αυτό λειτούργησε επίσης θετικά, καθώς δημιουργούσαν με τη δράση και τα λεγόμενά τους ένα λόγο για επικοινωνία στην ομάδα, αλλά και αποτελούσαν πρότυπα για τους άλλους μαθητές. Η ικανότητα δόμησης νοήματος βελτιώθηκε επίσης, όπως φάνηκε από το βαθμό εμπάθυνσης των μαθητών στις σκέψεις, τα κίνητρα και τη συναισθηματική κατάσταση των ηρώων.

Τα παραπάνω συμπεράσματα προέκυψαν από τη συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας και δεν ήταν δυνατόν να μετρηθούν στα πλαίσια της παρούσας μελέτης, ούτε είναι βέβαια όλα μετρήσιμα. Η ερευνήτρια συμφωνεί ωστόσο με την άποψη του Eisner, ότι στην παιδεία έχει σημασία όχι

το στατιστικά σημαντικό, αλλά αυτό που είναι εκπαιδευτικά σημαντικό. (Eisner, 2007)

Όπως εξάλλου διατυπώθηκε από την αρχή της εργασίας, ο στόχος των εργαστηρίων δεν ήταν η βελτίωση στο γλωσσικό μάθημα, αλλά η βελτίωση της ικανότητας προφορικής έκφρασης, ώστε να είναι σε θέση οι μαθητές να εκφράσουν τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τις επιδιώξεις τους, να αυτοπροσδιοριστούν, να εμπλακούν ενεργά στη διαχείριση της ζωής τους, να επιτύχουν το μεγαλύτερο δυνατό βαθμό αυτονομίας αλλά και συμμετοχής και αλληλεπίδρασης στην κοινότητα. Η ψυχολογική ενδυνάμωση των ατόμων με νοητική καθυστέρηση είναι απαραίτητη για να μπορέσουν να διεκδικήσουν τα άτομα αυτά να ακουστεί η φωνή τους, αλλά και αντίστροφα, η διαπίστωση από τα άτομα αυτά της ικανότητάς τους να εκφράζουν τις ανάγκες και τις απόψεις με αποτελεσματικό τρόπο βελτιώνει την αυτοεικόνα τους και οδηγεί σε βελτίωση της κοινωνικής τους αλληλεπίδρασης.

Η συντριπτική πλειοψηφία των ατόμων με νοητική υστέρηση είναι άτομα με ήπια ΝΚ. Τα άτομα αυτά είναι σε θέση να εργαστούν, να διαβιώσουν αυτόνομα και να συνεισφέρουν στην κοινωνία. Η ανάπτυξη της επικοινωνιακής τους ικανότητας γενικά και των δεξιοτήτων προφορικού λόγου ειδικότερα συνδέεται με τη δυνατότητα αυτοϋπεράσπισης και άσκησης προσωπικού ελέγχου, άρα και εμπλουτισμού της ποιότητας της ζωής των ατόμων αυτών. Αυτό ισχύει επίσης και με την κατηγορία των ατόμων με οριακή νοημοσύνη, τα οποία, όπως προαναφέρθηκε, συχνά κατηγοριοποιούνται ως άτομα με καθυστέρηση, ιδιαίτερα μάλιστα όταν προέρχονται από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον.

Η εκτίμηση της νοημοσύνης σε μικρή ηλικία δεν είναι ασφαλής, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για καθυστέρηση που οφείλεται σε περιβαλλοντικά αίτια, όπως ψυχοκοινωνικούς παράγοντες ή έλλειψη εκπαίδευσης. Ούτε η θεωρία για τη σταθερότητα του νοητικού πηλίκου έχει εφαρμογή στις περιπτώσεις αυτές.

Μία άλλη παρατήρηση αφορά τη σημαντική διαφορά που παρατηρήθηκε ανάμεσα στις διαγνωστικές εκτιμήσεις των αρμόδιων κατά το νόμο επιτροπών και σε αυτές της αρχικής αξιολόγησης που έγινε στους μαθητές στα πλαίσια της έρευνας. Εκτός από τη βοήθεια που προσφέρεται στους μαθητές στα πλαίσια

της εκπαίδευσής τους, την ωρίμανση των γνωστικών τους λειτουργιών, την αύξηση των κινήτρων τους για μάθηση, του βαθμού παρακολούθησης του σχολείου και πολλούς άλλους λόγους που θα μπορούσαν να διατυπωθούν ως πιθανές εξηγήσεις, η ερευνήτρια θεωρεί σημαντικό το πλαίσιο στο οποίο γίνεται η αξιολόγηση. Είναι πιθανό ένα μέρος της διαφοράς να οφείλεται στο ότι η παρούσα αξιολόγηση διενεργήθηκε στο χώρο του σχολείου, από πρόσωπα που είναι οικεία στους μαθητές και με μια διαδικασία που μοιάζει με αυτές που γίνονται στο πλαίσιο της σχολικής ρουτίνας.

Μαθητές με δυσκολίες στην έκφραση, χαμηλό αυτοσυναίσθημα και βιώματα σχολικής αποτυχίας είναι πιο πιθανό να μην απαντούν, φοβούμενοι μη δώσουν λάθος απάντηση, να μην επαρκεί ο χρόνος να ξεπεράσουν το άγχος τους και να απαντήσουν, να δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν και να επιτελέσουν ένα έργο κ.ά.

Όσον αφορά στη βελτίωση που σημειώθηκε μεταξύ της αρχικής και της τελικής μέτρησης των μαθητών, η απόδοσή της στην εφαρμογή της ΔΤΕ και μόνο είναι βέβαια απλουστευτική και επομένως αντιεπιστημονική.

Η παρούσα έρευνα έχει πολλούς περιορισμούς. Ο σημαντικότερος σχετίζεται με τον πολύ μικρό αριθμό των συμμετεχόντων, ο οποίος ασφαλώς δεν επιτρέπει κανενός είδους γενίκευση των αποτελεσμάτων. Εξάλλου δεν εφαρμόστηκε καμιά τεχνική δειγματοληψίας, ώστε να θεωρηθεί ότι οι περιπτώσεις που παρουσιάστηκαν είναι αντιπροσωπευτικές ενός ευρύτερου πληθυσμού. Αντιθέτως, οι μαθητές επιλέχθηκαν σκόπιμα. Επιπλέον δεν έγινε σύγκριση με την πρόοδο που ενδεχομένως να σημείωνε μια άλλη παρόμοια ομάδα που θα διδασκόταν το μάθημα με συμβατική μέθοδο διδασκαλίας το ίδιο χρονικό διάστημα.

Ακόμη, η μάθηση, όπως όλα τα κοινωνικά φαινόμενα, δε συντελείται σε εργαστηριακές συνθήκες, ώστε να είναι δυνατό να απομονωθούν όλοι οι άλλοι παράγοντες που θα μπορούσαν να επηρεάσουν θετικά τις γλωσσικές δεξιότητες του μαθητή και να αποτελεί η εφαρμογή της ΔΤΕ τη μόνη ανεξάρτητη μεταβλητή. Η διδασκαλία της γλώσσας δε γίνεται μόνο στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος (που άλλωστε στα ΕΕΕΕΚ είναι μόνο 3 ώρες την εβδομάδα), αλλά στα πλαίσια και των άλλων μαθημάτων και κυρίως μέσω της

καθημερινής κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Επιπλέον, άλλα χαρακτηριστικά του μαθήματος, όπως η καινοτομία, η καλλιέργεια κλίματος αποδοχής, ο ενθουσιασμός και η επιμονή της διδάσκουσας και η αλληλεπίδρασή της με τους μαθητές μπορεί να έχουν επίσης συμβάλει στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών.

Ένας ακόμα περιορισμός της έρευνας είναι ότι μεταξύ των δύο μετρήσεων μεσολάβησε μικρό χρονικό διάστημα, άρα είναι δυνατό η βελτίωση των επιδόσεων να οφείλεται ως ένα βαθμό στην εξοικείωση με τα τεστ. Μια πολύ πιθανή υπόθεση είναι, τέλος, περισσότεροι από ένας παράγοντες να επέδρασαν συνδυαστικά.

Οι περιορισμοί της έρευνας είναι σε γνώση της ερευνήτριας. Παρόλα αυτά, η απάντηση στο βασικό ερευνητικό ερώτημα, αν η ΔΤΕ γενικά -και το συγκεκριμένο πρόγραμμα ειδικότερα- συνέβαλε στη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων των συγκεκριμένων μαθητών είναι με βεβαιότητα θετική, για λόγους που υπερβαίνουν τα μετρήσιμα αποτελέσματα και σχετίζονται με τη γενικότερη αξιολόγηση της διδασκαλίας. (Donovan et al. 2015, Eisner, 2007)

Η απάντηση επίσης στο αν η ΔΤΕ είναι κατάλληλη για μαθητές με νοητική υστέρηση είναι θετική, με βάση την εμπειρία της εφαρμογής της σε όλο το τμήμα και συμφωνεί με έρευνες που προαναφέρθηκαν, με πιο σχετική αυτήν της McClintock (1984). Επίσης η εφαρμογή της ΔΤΕ είναι κατάλληλη για εφήβους, αρκεί να θέτει ενδιαφέροντα ζητήματα για αυτούς και να τους οδηγεί σε παραλληλισμούς με δικές τους προσωπικές καταστάσεις και προβλήματα, δίνοντάς τους την ευκαιρία να πειραματιστούν με πολλούς ρόλους και να δοκιμάσουν εναλλακτικές λύσεις μέσα στο ασφαλές πλαίσιο του Δράματος. Την απάντηση αυτή έδωσαν εξάλλου οι ίδιοι οι μαθητές της τάξης όταν ζητήθηκε η γνώμη τους για την εμπειρία των θεατρικών εργαστηρίων και για το αν θα ήθελαν το μάθημα αυτού του είδους να συνεχιστεί.

Επίσης η ΔΤΕ συμβάλλει στη συνεργασία, την αλληλοαποδοχή και τη συνοχή της ομάδας. Προωθεί την ενεργητική, βιωματική και ευχάριστη μάθηση στους μαθητές και δίνει στους εκπαιδευτικούς την αίσθηση της ικανοποίησης από τη δουλειά τους.

Ο Neelands κάνει λόγο για μια «ρητορική μετασχηματισμού» ως χαρακτηριστική της ΔΤΕ, στοιχείο που αφήνει να εννοηθεί ότι τα συχνά αναφερόμενα από εκπαιδευτικούς δράματος ως «θαύματα» προσωπικού μετασχηματισμού χρησιμοποιούνται ως τρόπος επικύρωσης της πρακτικής τους. (Neelands, 2004). Υπάρχει πράγματι ανάγκη τεκμηρίωσης της επίδρασης της ΔΤΕ από αυτούς που πιστεύουν σε αυτήν και την εφαρμόζουν, ιδιαίτερα όταν η θέση της στα αναλυτικά προγράμματα, στη χρηματοδότηση και στην αναγνώριση από την εκπαιδευτική κοινότητα δεν έχει εδραιωθεί. Η συστηματική χρήση της, η εισαγωγή της στα αναλυτικά προγράμματα ως αυτόνομο μάθημα και η εμπειριστατωμένη μελέτη των αποτελεσμάτων της είναι απαραίτητη προκειμένου να καταδειχθεί η αξία της εφαρμογής της. «Θαύματα συμβαίνουν», είναι ο τίτλος του σχετικού άρθρου του Neelands (2004) που προαναφέρθηκε. Αλλά πρέπει να πιστεύει κανείς στα θαύματα για να μπορέσουν να συμβούν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A) ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Αβραμίδης, Η. & Καλύβα Ε. (2006) *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα, Παπαζήσης

Αθανασίου, Λ. (2007) *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. 2^η έκδοση βελτιωμένη. Ιωάννινα, Εφύρα

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου Μ. (2007) *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα, Μεταίχμιο

Βογινδρούκας Ι., Πρωτόπαπας Α. & Σιδερίδης Γ. (2009) *Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου*. Χανιά, Γλαύκη [Τίτλος Πρωτοτύπου: Word Finding Vocabulary Test (Renfrew, 1995)]

Βογινδρούκας Ι., Πρωτόπαπας Α. & Σταυρακάκη Στ. (2009) *Εικόνες Δράσης*. Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας. Χανιά, Γλαύκη [Τίτλος Πρωτοτύπου: Action Picture Test (Renfrew, 1997)]

Βουγιούκας, Κ. (2008). Νοητική καθυστέρηση και παρώθηση, στο: Έργο «Επινόηση». *Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών-Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού για Ήπια Νοητική Καθυστέρηση* (σελ. 25-43). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Γαρδούνη, Κ. (2015) Η συμβολή του θεάτρου στην εκπαίδευση μαθητών της Α'βαθμιας εκπαίδευσης με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Στο: ΘΑΛΗΣ – ΕΚΠΑ: «*Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία*». Πρακτικά συνεδρίου, Αθήνα, 241-252

Γεώργας Δ. Δ., Παρασκευόπουλος Ι.Ν., Μπεζεβέγκης Η. Γ. & Γιαννίτσας Ν.Δ. (1997) Ελληνικό WISC-III : Wechsler κλίμακες νοημοσύνης για παιδιά. Αθήνα, Μοτίβο

Γκόβας Ν. (2002) *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα, Μεταίχμιο

Δαφέρμος Μ. (2010) Θετικισμός στην ψυχολογική έρευνα: μία απόπειρα κριτικής θεώρησης Στο: Πουρκός Μ. & Δαφέρμος Μ. (επιμ.) *Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα. Αθήνα, Τόπος 225-248

Ευσταθίου, Μ. (2015) *Η Διάγνωση, η Αξιολόγηση, η Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία στην Ελλάδα και ο Αγώνας για Συμπεριληπτική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη, Γράφημα

Ζαφειριάδης, Κ. (χ.χ) Η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας για την ανάπτυξη του λόγου σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ηλεκτρονική πρόσβαση:<http://www.pdeamth.gr/index.php/2013-06-24-13-48-56/yliko-sxolikon-symvoulon>

Ζαφειριάδης, Κ. & Παταπάτη, Ε. (2007) Η τεχνική της δραματοποίησης για τη διδασκαλία μαθητών με νοητική στέρση. Στο: *Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης*. 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής με διεθνή συμμετοχή, Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος, Τόμος Πρακτικών. Αθήνα, Γρηγόρη 63-72

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη Κ. (2002) *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*. Αναπτυξιακή προσέγγιση. Αθήνα, Τυπωθήτω

Καλλιάντα, Θ. (2009) Το Παιχνίδι και το Εκπαιδευτικό Δράμα ως εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης: μια πρόταση εφαρμογής βασισμένη στην κοινωνικο-ιστορική και πολιτισμική προσέγγιση του L.S. Vygotsky. Στο: Πουρκός, Μ. (επιμ.) *Τέχνη-Παιχνίδι-Αφήγηση: Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις*. Αθήνα, Τόπος 269-296

Καμπούρογλου Μ.(2003). Ανάπτυξη και διαταραχές του λόγου στα παιδιά ΥΠΕΠΘ: Παιδεία Μπροστά, Έργο Στέρξις

Καραγεωργίου-Short P. (1989) Δραματοποίηση και παιδιά με ειδικές ανάγκες. Στο: Κοντογιάννη Ά. *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 220-225

Καρασαββίδης, Η. 2010) Το σχεδιαστικό πείραμα: εμφάνιση, καταβολές, εξέλιξη και προοπτικές. Στο Πουρκός Μ. & Δαφέρμος Μ. (επιμ.) *Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα. Αθήνα, Τόπος 637-669

Κατή, Δ. (1992) *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα, Οδυσσέας

Κατσαρού Ε. (2010) Έρευνα-Δράση: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα Στο Πουρκός Μ. & Δαφέρμος Μ. (επιμ.) *Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα. Αθήνα, Τόπος 555-604

Κοντογιάννη Α. (2008) Μαύρη αγελάδα-άσπρη αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα. Αθήνα, Τόπος

Κοντογιάννη Α. (2012α) Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. Αθήνα, Πεδίο

Κοντογιάννη Α. (2012β) *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα, Πεδίο

Κοντογιάννη Α. (2012γ) Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο. Αθήνα, Πεδίο

Κοντογιάννη Α. (2012δ) Η δραματοποίηση για παιδιά. Αθήνα, Πεδίο

Κοντογιάννη, Α., Ντολιοπούλου, Ε. (2000). Δραματική τέχνη, με παιδιά με νοητική καθυστέρηση σε φυσικό περιβάλλον. Στο Κυπριωτάκης Α. *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 12-14 Μαΐου 2000, 318-326

Κούκουρα, Κ., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2013) Διερεύνηση των μεθόδων διδασκαλίας σε σχολική μονάδα ειδικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: μια ποιοτική έρευνα ανάλυσης των διδακτικών πρακτικών. Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. & Παπαδοπούλου Κ. (επιμ.) *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία. Συλλογικός τόμος Γ'*. Αθήνα, Πεδίο. 163-193

Κουρκούτας Η. (2000) Έφηβοι με ειδικές ανάγκες. Στο: Κυπριωτάκης Α. *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, Πανεπιστήμιο Κρήτης Ρέθυμνο, 12-14 Μαΐου 2000, 843-860

Κυπριωτάκης Α. (2000) Η αυτονομία ως βασική επιδίωξη της αγωγής και εκπαίδευσης των Α.Μ.Ε.Α. Στο: Κυπριωτάκης Α. *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, Πανεπιστήμιο Κρήτης Ρέθυμνο, 12-14 Μαΐου 2000, 89-97

Λενακάκης Α. (2008) Η θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην αγωγή ατόμων με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση. Στο: Κουρκούτας Η.& Chartier J.-P. (επιμ.) *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης*. Αθήνα, Τοπίο 455-470

Λυδάκη Α. (2012) Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας. Νέα έκδοση συμπληρωμένη. Αθήνα, Καστανιώτης

Μαργαρώνη, Μ. (2014) *Η Συμβολή της Θεατροπαιδαγωγικής στην Εκπαίδευση Ατόμων με Ειδικές (Εκπαιδευτικές) Ανάγκες*. Βόλος, Κοντύλι

Μόσχου Χ. (2015) Παρέμβαση μέσω εκπαιδευτικού δράματος: Ένταξη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ομάδα των συνομηλίκων. Στο : Κοσμόπουλος Γ. (επιμ.) *Διλήμματα και προοπτικές στην ειδική εκπαίδευση*. Τόμος Γ'. Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος. Αθήνα, Γρηγόρη

Μπάκα, Ε. (2011) *Η Θεατρική Αγωγή (Το Θεατρικό Παιχνίδι) ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης ατόμων τυπικής ανάπτυξης και ατόμων με ειδικές ανάγκες*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Παντελιάδου, Σ. (2000) *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Παρδάλη, Μ. (2009) *Θεατρικό Παιχνίδι και σύνδρομο Down*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τ.Ε.Π.Α.Ε.

Παπαδόπουλος, Μ. (2014) *Προγράμματα σπουδών για μαθητές με νοητική ανεπάρκεια σε Ειδικά Σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: μια*

πιλοτική έρευνα. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή

Παπαδόπουλος, Σ. (2007) *Με τη γλώσσα του θεάτρου. Η Διερευνητική Δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας*. Αθήνα, Κέδρος

Παρασκευόπουλος Ι.Ν. & Παρασκευοπούλου Π.Ι. (2011) *ΑθηνάΤεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης-Νέα έκδοση*. Αθήνα, Εκδόσεις ΑθηνάΤεστ

Πουρκός Μ. (2010) Η ποιοτική μεθοδολογία στην Ψυχολογία και το ερμηνευτικό «παράδειγμα»: η Ψυχολογία ως ανθρωπιστική επιστήμη. Στο: Πουρκός Μ. & Δαφέρμος Μ. (επιμ.) *Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα. Αθήνα, Τόπος 182-224

Πουρκός Μ. & Δασκαλάκη Κ.(2000) Προσεγγίζοντας εναλλακτικά τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (δυνατότητες ή προτερήματα) Στο Κυπριωτάκης Α. *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 12-14 Μαΐου 2000, 861-879

Πουρκός Μ. & Δαφέρμος Μ. (επιμ.) Εισαγωγή στο *Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα. Αθήνα, Τόπος, 21-75

Σαραφίδου Γ.-Ο.(2011) *Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων. Η Εμπειρική έρευνα*. Αθήνα, Gutenberg

Σταυρούση, Π. (2007) Εκπαίδευση και νοητική καθυστέρηση: πρακτικές και προκλήσεις. Στο: *Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης*. 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής με διεθνή συμμετοχή, Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος, Τόμος Πρακτικών. Αθήνα , Γρηγόρη 72-86

Σέξτου, Πηνελόπη (2007) *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα, Καστανιώτης

Στασινός, Δημήτρης (2015) *Ψυχολογία του Λόγου και της Γλώσσας*. Ανάπτυξη και παθολογία. Δυσλεξία και Λογοθεραπεία. Αναθεωρημένη έκδοση. Αθήνα, Gutenberg

Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά Μ. (2011) *Κάθε μέρα πρεμιέρα*. Αισθητική προσέγγιση της Γνώσης στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο. Αθήνα, Πεδίο

Φέτση Ο.(2008) *Αυτοπροσδιορισμός και νοητική αναπηρία*. Πιλοτική έρευνα αξιολόγησης του αυτοπροσδιορισμού σε άτομα με νοητική αναπηρία. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Τμήμα Εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Τζουριάδου, Μ. (2000) Παιδιά με ειδικές ανάγκες στο περιθώριο της σχολικής ζωής: Η κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας. Στο: Κυπριωτάκης Α. *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, Πανεπιστήμιο Κρήτης Ρέθυμνο, 12-14 Μαΐου 2000,120-128

Τζουριάδου, Μ.& Μπάρμπας Γ. (2000) Η διαπραγμάτευση του νοήματος της σχολικής ενσωμάτωσης στο γνωσιοκεντρικό σχολείο. Στο: Κυπριωτάκης Α. *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, Πανεπιστήμιο Κρήτης Ρέθυμνο, 12-14 Μαΐου 2000,129-137

Τσιάρας, Αστέριος(2004)*Το θεατρικό παιχνίδι στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα

Τσιάρας, Αστέριος (2014) *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του Δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα, Παπαζήσης

Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (UNHCR) 2014 «*Συμβίωση: Σχέδιο Δράσης για την προώθηση της ανεκτικότητας και την πρόληψη του ρατσισμού στο σχολείο*» Δραστηριότητες βιωματικής μάθησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και στα δικαιώματα των προσφύγων.

<https://www.unhcr.gr/ekpaideysi/ekpaideytika-programmata/symbiosi-schedio-drasis-gia-tin-proothisi-tis-anehtikotitas-kai-tin-prolipsi-toy-ratsismoy-sto-scholeio-2013-2014.html>

Χατζησαββίδης Σ., Κωτόπουλος Τ. & Αναγνωστοπούλου Ε. (χ.χ.): Προσαρμογές Αναλυτικών Προγραμμάτων για το μάθημα της Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Τ.Α΄: Διαθεματικό πλαίσιο και σχέδια διδασκαλίας.ΥΠΕΠΘ-ΠΙ

B) ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ / ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ

Abedin, G. (2010). Exploring the potential of art-based education for adolescents with learning disabilities: A case study of engagement in learning through the arts. Dissertation submitted to the University of Maryland

http://drum.lib.umd.edu/bitstream/handle/1903/10505/Abedin_umd_0117E_114_21.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Anderson, A. & Berry K. (2015) The Influence of Classroom Drama on Teachers' Language and Students' On-Task Behavior. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth* 59(4), 197-206.

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

Anderson, M. & Dunn, J. (edit.) (2013) *How Drama Activates Learning*. Contemporary Research and Practice. London, Bloomsbury

Antonelli, L., Bilocca, S., Borg, D., Borg, S., Boxall, M., Briffa, L.,... & Formosa, M. (2014). Drama, Performance Ethnography, and Self-Esteem. *SAGE Open*, 4(2), 2158244014534696.

Baldwin, P. & Fleming K. (2002) *Teaching Literacy through Drama*. London & New York, Routledge

Barnes C., Oliver M. & Barton L. (2014) Εισαγωγή στο *Οι σπουδές για την αναπηρία σήμερα*. Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο 39-68

Barnes, C. 1992: Qualitative research: valuable or irrelevant? *Disability, Handicap and Society*, 7 (2): 115-124.

Barnes, C. (1996) Disability and the myth of the independent researcher, *Disability & Society*, 11(1), 107-110.

Barnes, C. and Mercer, G. (eds) 1997: *Doing Disability Research*, Leeds: The Disability Press. Available at:
<http://www.leeds.ac.uk/disabilitystudies/archiveuk/index.html>

Barnes C. & Sheldon A.(2007) 'Emancipatory' Disability Research and Special Educational Needs, in Florian L. (ed.): *The Sage Handbook of Special Education*, London, Sage 233-246.

Barton, L. (1998): Developing an emancipatory research agenda: possibilities and dilemmas, In: P. Clough and L. Barton (eds) *Articulating with Difficulty: Research Voices in Inclusive Education*, London: Paul Chapman, 29-39

Barone,T. & Eisner,E. (1997) Arts-based educational research. *Complementary methods for research in education*, 2, 75-116.

Bailey, S.(2014) Exemplary Theatre Practices: Creating Barrier-Free Theatre. In: *2013 VSA Intersections: Arts and Special Education*, A Jean Kennedy Smith Arts and Disability Program, 25-45

http://education.kennedy-center.org/education/vsa/resources/2013_VSA%20Intersections_Exemplary_Programs_Approaches_2014.pdf

Bluiett, T.E. (2009) *Sociodramatic Play and the potentials of early language development of preschool children*. Tuscaloosa, Alabama (Dissertation)

Berrington, B., Cronin T.& Green J. (2013).The Effective Use of Drama as a Pedagogy for Engaging Students with Disabilities with the Australian Curriculum Learning Areas. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 4(4), 1341-1347

Bolton, G. (2007) A History of Drama Education: A Search for Substance. In: Bresler, L.(ed.): *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht, Springer 45-62

Boal, A. (1995) *The Rainbow of Desire*. London, Routledge

Boal, A. (2002). *Games for actors and non-actors*. Psychology Press.

Bouck, E. (2004): State of curriculum for secondary students with mild mental retardation. *Education and Training in Developmental Disabilities* 169-176.

Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., Richardson, V. (2005) Qualitative Studies in Special Education. *Exceptional Children*, 71(2), 195-207

Bresler, L. (2011) Arts-based Research and Drama Education. In Schonmann S. (ed.), *Key Concepts in Theatre/Drama Education*. Rotterdam & Boston, Sense Publishers, 321–326.

Brown, V. (1988) *Integrating Drama and Sign Language*. Teaching Exceptional Children 21(1), 4-8

Calabrese, McCullough N. (2003) Developing quality sociodramatic play in the classroom for young children with language delays. *Australian Journal of Early Childhood* 28(3), 33-36.

Carleton, J. P. (2012). *Story Drama in the Special Needs Classroom: Step-by-step Lesson Plans for Teaching Through Dramatic Play*. Jessica Kingsley Publishers.

Cattanach, A. (1996) *Drama for People with Special Needs*. London, A&C Black

Catterall, J. S. (1998). Involvement in the arts and success in secondary school [Monograph]. *American for the Arts*, 1 (9), 1-10

Catterall, J., Chapleau R. & Iwanaga J. (1999) Involvement in the arts and human development: General involvement and intensive involvement in music and theater arts. In Fiske, E. B.: *Champions of change: The impact of the arts on learning*. Washington, DC: Arts Education Partnership, 1-18.

Catterall, J.(2002) Research on Drama and Theater in Education. In Deasy, Richard J. (edit). (2002) *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Washington, DC.,Arts Education Partnership, 58-62 <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED466413.pdf>

Chalaye, C. & Male, D. (2011) Applying Vygotsky's zone of proximal development and peer collaboration to pupils with profound and multiple learning difficulties and severe learning difficulties: two case studies. *The SLD experience*. (61), 13-18

Chatterton, S.& Butler S. (1994) *The development of communication skills through drama*. *Down Syndrome Research and Practice* 2(2), 83-84.

Chapman, M. (2010) Seeking and establishing the views of disabled children and young people: A literature review. *Social Work Now* 46, 9-18.

(the) College Board, Office Of Academic Initiatives (2012) *Child Development and Arts Education: A Review of Recent Research and Best Practices*, New York

<https://nccas.wikispaces.com/file/view/NCCAS+Child+Development+Report.pdf>

de la Cruz, Rey E. (1995) *The Effects of Creative Drama on the Social and Oral Language Skills of Children with Learning Disabilities*. Dissertation. Illinois State University

Conroy, C. (2009) Disability: creative tensions between drama, theatre and disability arts. *Research in Drama Education*, 14(1), 1-14

Costa N., Faccio E., Belloni E & Iudici A.(2014) Drama experience in educational interventions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*,116, 4977-4982

Crimmens, P.(2006) *Drama Therapy and Storymaking in Special Education*. London and Philadelphia, Jessica Kingsley Publishers

Creswell, J. W. (2011) *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση*. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας. Αθήνα, Έλλην

Crocker, J. & Major B. (1989) Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma. *Psychological review* 96(4), 608-630.

Cooper, C.(2010) Making a world of difference: A DICE resource for practitioners on educational theatre and drama. *DICE–Drama Improves Lisbon Key Competences in Education, DICE consortium*).

Daykin, N., Orme, J., Evans, D., Salmon, D., McEachran, M., & Brain, S. (2008) The impact of participation in performing arts on adolescent health and behavior. A systematic review of the literature. *Journal of health psychology*,13(2), 251-264.

Deasy, R. (edit). (2002) *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Washington, DC.,Arts Education Partnership. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED466413.pdf>

DeFauw, L.M. (2012) Pragmatics Intervention for Individuals with Intellectual Disabilities Transitioning to Employment. *Research Papers*. Paper 204 http://opensiuc.lib.siu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1245&context=gs_rp

DICE Consortium (ed.) (2010): The DICE has been cast. Research findings and recommendations on educational theatre and drama. Budapest: European Commission.

[http:// www.dramanetwork.eu/file/Policy%20Paper%20long.pdf](http://www.dramanetwork.eu/file/Policy%20Paper%20long.pdf)

Donovan J., Henderson D., James P. & Martin-Denham S. (2015) Assessing Learning, in Martin-Denham, S.(edit.) *Teaching Children and Young People with Special Educational Needs and Disabilities*. London, Sage, 55-69

Edmiston, B. (2007) Mission to Mars: Using drama to make a more inclusive classroom for literacy learning. *Language Arts* 84(4), 337-346

Eisner, E. (2007) Assessment and Evaluation in Education and the Arts. In: Bresler, Liora (ed.): *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht, Springer, 423-426

Field, S., Sarver M. & Shaw S. (2003). Self-Determination. A key to success in postsecondary education for students with learning disabilities. *Remedial and Special Education* 24(6), 339-349.

Fleming M. Merrell C., & Tymms P. (2004) The impact of drama on pupils' language, mathematics, and attitude in two primary schools. *Research in Drama Education* 9(2), 177-197.

Foloștină, R., Tudorache, L., Michel, T., Erzsébet, B., & Duță, N. (2015). Using Drama Therapy and Storytelling in Developing Social Competences in Adults with Intellectual Disabilities of Residential Centers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 1268-1274.

European Agency for Development in Special Needs Education, 2013. Organisation of Provision to Support Inclusive Education – Literature Review, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Organisation-of-Provision-Literature-Review.pdf>

Gajda, K.A. (2014) The Pedagogical Transformative Drama in Working with SEBD Pupils. Case Studies in a Polish School. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 140, 483-487

Ghesquière, P., Maes, B., & Vandenberghe, R. (2004). The usefulness of qualitative case studies in research on special needs education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(2), 171-184.

Goldman, E. (edit.) (2004) VSA arts Research Study: Using the Arts To Help Special Education Students Meet Their Learning Goals. RMC Research Corporation

https://www.kennedy-center.org/education/vsa/resources/2013_VSA%20Intersections_Exemplary_Programs_Approaches_2014.pdf

Greene, M. (1995). Art and imagination: Reclaiming the sense of possibility. *The Phi Delta Kappan*, 76(5), 378-382.

Greenwood, J. (2011) Aesthetic Learning, and Learning through the Aesthetic. In. Schonmann, S. (ed) *Key Concepts in Theatre/Drama Education*, Rotterdam & Boston, Sense publishers, 47-52.

Harland J., Kinder, K., Lord, P., Stott, A., Schagen, I., Haynes, J., Cusworth, L., ... & Paola, R. (2000). *Arts education in secondary schools: Effects and effectiveness*. Slough: National Foundation for Educational Research. <https://www.nfer.ac.uk/nfer/publications/EAJ01/EAJ01.pdf>

Hatton, N. (2009). The labelling effect: drama, mental health and learning disability. *Research in Drama Education*, 14(1), 91 – 95.

Heilig, J. V., Cole, H., & Aguilar, A. (2010). From Dewey to No Child Left Behind: The evolution and devolution of public arts education. *Arts Education Policy Review*, 111(4), 136-145.

Henry, M. (2000) Drama's Ways of Learning. *Research in Drama Education*, 5(1), 45-62

Hermans, H. (2001) The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology* 7(3), 243-281.

Hetland, L., & Winner E. (2001) The arts and academic achievement: What the evidence shows. *Arts Education Policy Review* 102(5), 3-6.

<http://pz.harvard.edu/sites/default/files/REAP%20Executive%20Summary.pdf>

Heward, W.L.(2003) Ten faulty notions about teaching and learning that hinder the effectiveness of special education. *Journal of special education*, 36(4), 186-205

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional children*, 71(2), 165-179.

Hornstein, S. (2012) Arts Education and Inclusion In: The John F. Kennedy Center for the Performing Arts, *The Intersection of Arts Education and Special Education: Exemplary Programs and Approaches*, 129-131

<http://education.kennedy-center.org/education/vsa/resources/Finalprofessionalpapersbook2013.pdf>

Imray, P. & Hinchcliffe, V. (2014) *Curricula for Teaching Children and Young People with Severe or Profound and Multiple Learning Difficulties*. London and New York, Routledge

Imray P. & Orr R. (2015) Playing to learn or learning to play? In Lacey P., Ashdown R., Jones P., Lawson H. & Pipe M. (edit) (2015) *The Routledge*

Companion to Severe, Profound and Multiple Learning Difficulties. London and New York, Routledge, 356-364

Innes, M., Moss T. & Smigiel H. (2001) What Do the Children Say? The Importance of Student Voice. *Research in Drama Education*, 6(2), 207-221

Jennings, S.(1973). *Remedial Drama*. London, Pitman

Jindal-Snape D. & Vettrano E. (2007) Drama Techniques for the Enhancement of Social-emotional Development in People with Special Needs: Review of Research. *International Journal of Special Education*, 22(1), 107-118

Jones, P. (2003) *Δραματοθεραπεία*. Το Θέατρο ως Τρόπος Ζωής και Θεραπείας. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Joosa, E. (2012) Drama and dreams: Looking through a Cultural-Historical and Semiotic Lens at the Graphic-Dramatic Interplay of a Young Adult with Down Syndrome. *Cultural-Historical Psychology*, 2012(1), 26-33.

Kanaya, T., Ceci S., & H. Scullin M. (2003) The rise and fall of IQ in special ed: Historical trends and their implications. *Journal of school psychology* 41(6), 453-465.

Kempe, A. (2011) *Drama and the education of young people with special needs*. In: Schonmann Shifra (ed) *Key Concepts in Theatre/Drama Education*, Rotterdam & Boston, Sense publishers , 165-169

Kempe, A. επιμ.(2005) *Εκπαιδευτικό Δράμα και Ειδικές Ανάγκες*. Ένα εγχειρίδιο για δασκάλους σε γενικά και ειδικά σχολεία. Αθήνα, Πατάκης (Drama education and special needs. 1996, Cheltenham: Stanley Thornes)

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), 97-102

Kitson, N. & Spiby, I. (1997) *Drama 7-11*. Developing primary teaching skills. London and New York, Routledge

Krakaur, L. (2014) Mastering the Curriculum: Students Framed as Experts. In Malley, S. (ed.) (2014) *2013 VSA Intersections: Arts and Special Education: exemplary programs and approaches*. Washington, DC: John F. Kennedy Center for the Performing Arts.

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

Landy, R.& Borisoff D. (1987): Reach for speech: Communication skills through sociodrama. *The English Journal* 76(5), 68-71.

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

Lauchlan, F., & Boyle, C. (2007). Is the use of labels in special education helpful?. *Support for learning*, 22(1), 36-42.

Lawson H. & Fergusson A. with Brookes M., Duffield T.& Skipworth A. (2015) Citizenship, participation and voice. In Lacey P., Ashdown R., Jones P., Lawson H & Pipe M. (ed.) *The Routledge Companion to Severe, Profound and Multiple Learning Difficulties*. London and New York, Routledge, 102-111

Lawson H.,& Byers R. with Rayner M., Aird R.& Pease L. (2015). Curriculum models, issues and tensions. In Lacey P., Ashdown R., Jones P., Lawson H & Pipe M. (ed.) *The Routledge Companion to Severe, Profound and Multiple Learning Difficulties*. London and New York, Routledge, 233-245

Lee, B. K., Patall, E. A., Cawthon, S. W., & Steingut, R. R. (2014). The effect of drama – based pedagogy on preK – 16 outcomes: A meta – analysis of research from 1985 – 2012. *Review of Educational Research*, 20(10), 1 – 47.

Loyd, D. (2013) Gaining views from pupils with autism about their participation in drama classes. *British Journal of Learning Disabilities*, 43, 8-15

Loyd, D. & Danco P.(2015) Drama education for learners with SLD/PMLD, In Lacey P., Ashdown R., Jones P., Lawson H & Pipe M. (ed.)

The Routledge Companion to Severe, Profound and Multiple Learning Difficulties. London and New York, Routledge, 334-343

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., Schalock, R. L., Snell, M. E., Spitalnik, D. M., Spreat, S., & Tasse', M. J. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10th ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation

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

Maley, A. & Duff, A. (2005) *Drama Techniques*. A resource book of communication activities for language teachers. Cambridge University Press

Malley, S. & Silverstein L. (2014) Examining the intersection of arts education and special education. *Arts Education Policy Review* 115(2), 39-43.

Malley, S. (ed.) (2014) *2013 VSA Intersections: Arts and Special Education: exemplary programs and approaches*. Washington, DC: John F. Kennedy Center for the Performing Arts. https://www.kennedy-center.org/education/vsa/resources/2013_VSA%20Intersections_Exemplary_Programs_Approaches_2014.pdf

MacLean, J.(2008) The Art of Inclusion. *Canadian review of art education: research and issues* 35, 75-98.

McCammon, L. (2007) Research on Drama and Theater for Social Change. In: Bresler, Liora (ed.): *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht, Springer, 945-964

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

McClintock, A. (1984) *An examination of the nature and purpose of drama in the special school curriculum: based on the analysis of a research project carried out in a sample of Scottish schools for severely and profoundly*

mentally handicapped children. PhD thesis. University of Glasgow.
<http://theses.gla.ac.uk/4830/>

McGregor L., Tate M. & Robinson K. (1977) *Learning through Drama*. Report of the Schools Council Drama Teaching Project (10-16). London, Heinemann

Mercer, G. (2014) Χειραφετική Έρευνα και Αναπηρία. Στο Barnes, C., Oliver, M. & Barton, L. (επιμ.) *Οι σπουδές για την αναπηρία σήμερα*. Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο 437-472

Mielonen, A. M. & Paterson W. (2009) Developing Literacy through Play. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 3(1), 15-47

Miller, H., Rynders, J., & Schleien, S. (1993). Drama: A medium to enhance social interaction between students with and without mental retardation. *Mental Retardation* (now called *Intellectual and Developmental Disabilities*), 31, 228-233.

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

Montgomery, D. (2010) Taking Ownership in an Arts Partnership: The Experience of Three Middle School Teachers in a Drama Residency. *Youth Theatre Journal* 24(10), 62-76.

National Council for the Curriculum and Assessment. *Guidelines for teachers of students with general learning disabilities: Drama*. Dublin.
http://www.ncca.ie/uploadedfiles/P_Mild_Drama.pdf

Neelands, J. (2004) Miracles are happening: beyond the rhetoric of transformation in Western traditions of drama education. *Research in Drama Education*, 14 (1), 1-14

Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard Jr, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S.J, ... & Urbina, S. (1996). Intelligence: knowns and unknowns. *American psychologist*, 51(2), 77-101

Nelson, L. & Finneran L.(2006). *Drama and the Adolescent Journey. Warm-ups and activities to address teen issues*. Portsmouth, NH, Heinemann

Nind, M. (2008) *Conducting Qualitative Research with people with learning, communication and other disabilities: Methodological challenges* ESRC National Centre for Research Methods Review Paper. Ηλεκτρονική δειύθυνση <http://eprints.soton.ac.uk/65065/1/MethodsReviewPaperNCRM-012.pdf>

Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. In R. Kugel, & W. Wolfensberger (Eds.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington, D.C.: President's Committee on Mental Retardation. 179-195

Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional children*, 71(2), 137-148.

Oliver, M.(1992) Changing the social relations of research production, *Disability, Handicap & Society*, 7(2), 101-114.

O' Tool J. & Stinson M. (2013) Drama, Speaking and Listening: The Treasure of Oracy . In: Anderson, M. & Dunn, J. (edit.) *How Drama Activates Learning*. Contemporary Research and Practice. London, Bloomsbury 159-177

O' Tool J. & O' Mara J.(2007): Proteus, the Giant at the Door: Drama and Theater in the Curriculum. In: Bresler, L.(ed.): *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht, Springer 203-218

Patterson J. & Roberts C. (2015) Speech, language and communication needs, in Martin-Denham, S.(edit.) *Teaching Children and Young People with Special Educational Needs and Disabilities*. London, Sage 92-109

Pearson-Davis, S. (1989). Drama in the curriculum for Troubled Young People: Is it worth the fight?. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*,41(4), 161-174

Perry M. (2010) *Theatre as a place of learning: The forces and affects of devised theatre processes in education* (Doctoral dissertation, University of British Columbia , Vancouver).

Peter, K.(2015) Language disorders in children with mental deficiency. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 180, 1643-1648

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

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

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

Peter, M.(2005) *Drama: Aesthetic Pedagogy for Socially Challenged Children*. ISEC

http://www.isec2005.org.uk/isec/abstracts/papers_p/peter_m.doc

Peter, M. (2015) Creative teaching and learning for learners with SLD/PMLD, in Lacey P., Ashdown R, Jones P., Lawson H. & Pipe M. (edit) *The Routledge Companion to Severe, Profound and Multiple Learning Difficulties*. London and New York, Routledge 375-385

Pilutik, T. (2010) *Knocking on Shakespeare's Door: Drama with Teens for Personal and Social Development*. A Qualitative Research Study
http://www.broadwayboundfund.org/Knocking_on_Shakespeares_Door.pdf

Podlozny, A. (2001) Strengthening Verbal Skills Through the Use of Classroom Drama: A Clear Link. A Summary of a Meta-Analytic Study. In: Winner, Ellen & Hetland, Lois (edit) *Beyond the Soundbite: Arts Education and*

Academic Outcomes. LA, California, J. Paul Getty. Ηλεκτρονική πρόσβαση:<https://www.getty.edu/foundation/pdfs/soundbite.pdf>

Porter, J. (2015) Engaging with research, in Lacey P., Ashdown R, Jones P., Lawson H. & Pipe M. (ed,) *The Routledge Companion to Severe, Profound and Multiple Learning Difficulties*. London and New York, Routledge 399-410

Radley, K.E. (2002). The teaching of drama in secondary schools: how Cambridgeshire teachers feel the subject should be taught in relationship to the National Curriculum. EdD thesis. The Open University.

<http://oro.open.ac.uk/18810/1/pdf122.pdf>

Ragnarsdóttir, Á.H. & Þorkelsdóttir R. B.(2012) Creative Learning Through Drama. *Drama Research* 3(1), Article 2, 2-19

Ramamoorthi, P.& Nelson A.(2011) Drama Education for Individuals on the Autism Spectrum. In: Schonmann Shifra (ed) *Key Concepts in Theatre/Drama Education*, Rotterdam & Boston, Sense publishers, 177-182

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

Robinson, K. (ed) (1989) *The Arts in Schools: principles, practice and provision*. London: Calouste Gulbenkian Foundation

<http://www.gulbenkian.org.uk/pdf/Files/The Arts in Schools.pdf>

Rutter, M. (2013) Διαγνωστικά κριτήρια και παράγοντες κινδύνου, στο Frazier C., Tomblin B. & Bishop D. (edit.) *Κατανοώντας τις αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα, Gutenberg 462-479

Saldaña, J. (2005) Theatre of the oppressed with children: A field experiment. *Youth Theatre Journal* 19(1), 117-133.

Saur, E. & Johansen., O . (2013) Stepping into the unknown—welfare, disability, culture and theatre as an opportunity for equality? *Research in Drama Education* 18(3), 246-260.

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

Snell, Martha. E., Luckasson, R., Borthwick-Duffy, W. S., Bradley, V., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., ... & Schalock, R. L. (2009). Characteristics and needs of people with intellectual disability who have higher IQs. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47(3), 220-233.

Schonmann, S. (2007) Wrestling with assessment in drama education. In: Bresler, L. (ed.): *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht, Springer, 409-422

Sherratt, D. (2002) Ανάπτυξη πρώιμων δεξιοτήτων συλλογισμού σε παιδιά με αυτισμό μέσω του προσποιητού παιχνιδιού. Στο υλικό από το ΕΠΕΑΕΚ 2 "ΑΝΑΔΟΜΗΣΗ"Αναβάθμιση του θεσμού της Εκπαίδευσης ατόμων με αυτισμό στην Α/βάθμια και Β/βάθμια Εκπαίδευση. Ηλεκτρονική πρόσβαση http://eye.minedu.gov.gr/phocadownload/ekpedeftko_yliko/deigmatiko.pdf

Sievert, A., Cuvo A. & Davis P.(1988) Training self-advocacy skills to adults with mild handicaps. *Journal of Applied Behavior Analysis* 21(3), 299-309.

Somers, J. (1994) *Drama in the Curriculum*. London, Cassell

Somers, J. (1996) The nature of Learning in Drama Education. In: Somers, J. (ed.) *Drama and theatre in education: Contemporary research*. Captus Press

Somers, J. (2001) Learning in Drama. In: Winner, E. & Hetland, L. (ed.) *Beyond the Soundbite: Arts Education and Academic Outcomes*. LA, California, J. Paul Getty, 108-116

Somers, J. (2008). Interactive theatre: Drama as social intervention. In: *Music and Arts in Action* , 1 (1), 61-86

Stanford, P. 2003) Multiple intelligence for every classroom. *Intervention in school and clinic* 39(2), 80-85.

Stinson, M. (2006) *Speaking in class: drama, talk and literacy*. Draft paper presented at: "Drama in English Teaching: imagination, action and engagement Conference" Sydney, October 2006. Ηλεκτρονική πρόσβαση: [https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/2633/1/CRP27_04MS_Conf06\(DETC\)_Stinson.pdf](https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/2633/1/CRP27_04MS_Conf06(DETC)_Stinson.pdf)

Thomas, G. (1996) *Teaching students with mental retardation: a life goal curriculum planning approach*. Englewood Cliffs N.J., Merrill

Tomlin B. (2013) Η εγκυρότητα των διαγνωστικών κριτηρίων για την Ειδική Γλωσσική Διαταραχή σε σχέση με τις αναπτυξιακές επιδόσεις των εφήβων, στο Frazier N. C., Tomblin B. & Bishop D. (edit.) *Κατανοώντας τις αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα, Gutenberg 232-270

Townson, L., Macauley, S., Harkness, E., Chapman, R., Docherty, A., Dias, J., ... & McNulty, N. (2004). We are all in the same boat: doing 'people-led research'. *British Journal of Learning Disabilities*, 32(2), 72-76.

Trask-Tyler, S. (2011) Νοητική καθυστέρηση, στο Heward, W. L.(επιμ.) *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. Αθήνα, Τόπος 79-132

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

Wagner, B.-J. (1998): *Drama and Language Arts: What Research Shows*. Portsmouth, NH, Heinemann

Wagner, B.-J. (2002) Understanding Drama-Based Education. In :Gerd Bräuer (ed.): *Body and Language. Intercultural Learning Through Drama*. Westport, Connecticut & London , 4-18.

van de Water M., McAvoy M.& Hunt K.(2015) *Drama and Education. Performance Methodologies for Teaching and Learning*. London and New York, Routledge

Way, B. (1998) *Development Through Drama*. New York, Humanity Books (originally published: London, Longmans, 1967)

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

Wehmeyer, M. (2004) Self-determination and the empowerment of people with disabilities. *American Rehabilitation*; 28(1) , 22-29

Wehmeyer, M. & Schalock R. (2001) Self-determination and Quality of Life: Implications for Special Education Services and Supports. *Focus on exceptional Children* 33(8) , 1-16

Wolf, S. A. (1998) The flight of reading: Shifts in instruction, orchestration, and attitudes through classroom theatre. *Reading Research Quarterly*, 33(4), 382-415

Woolland B. (2010) *Η διδασκαλία του Δράματος στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα (*Teaching of Drama in the Primary School*. 1993, London:Longman)

Vance, M. & Clegg J.(2012) Use of single case study research in child speech, language and communication interventions. *Child Language Teaching and Therapy*, 28(3), 255-258

Verriour, P.. (1985). Face to Face: Negotiating Meaning through Drama. *Theory into Practice* 24(3), 181-186.

Vygotsky , L. S. (1978) *Mind and Society*. Harvard University Press

Zuver, D. Acting for advocacy. (2007) In: Blatner A, Weiner D (eds.) *Interactive and Improvisational Drama: Varieties of Applied Theatre and Performance*. New York , iUniverse, ch. 22

Γ) ΠΗΓΕΣ

Νόμος 3699/2008. Εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. ΦΕΚ 199/02.10.2008, τ. Α'

Προεδρικό διάταγμα 301/1996 Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής ΦΕΚ208/29.8.1996,τ.Α'

ΥΠΕΠΘ, (1996). *Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής, ΦΕΚ208/20.8.1996, τ..Α'*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ, (2003). ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ Θεάτρου για το δημοτικό και το γυμνάσιο. Στο: *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, 127-135

http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/7deppsaps_Theatrou.pdf

ΥΠΕΠΘ, (2004). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για μαθητές με βαριά νοητική καθυστέρηση*

ΥΠΕΠΘ, (2004). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση*

ΥΠΕΠΘ, (2004). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.).*

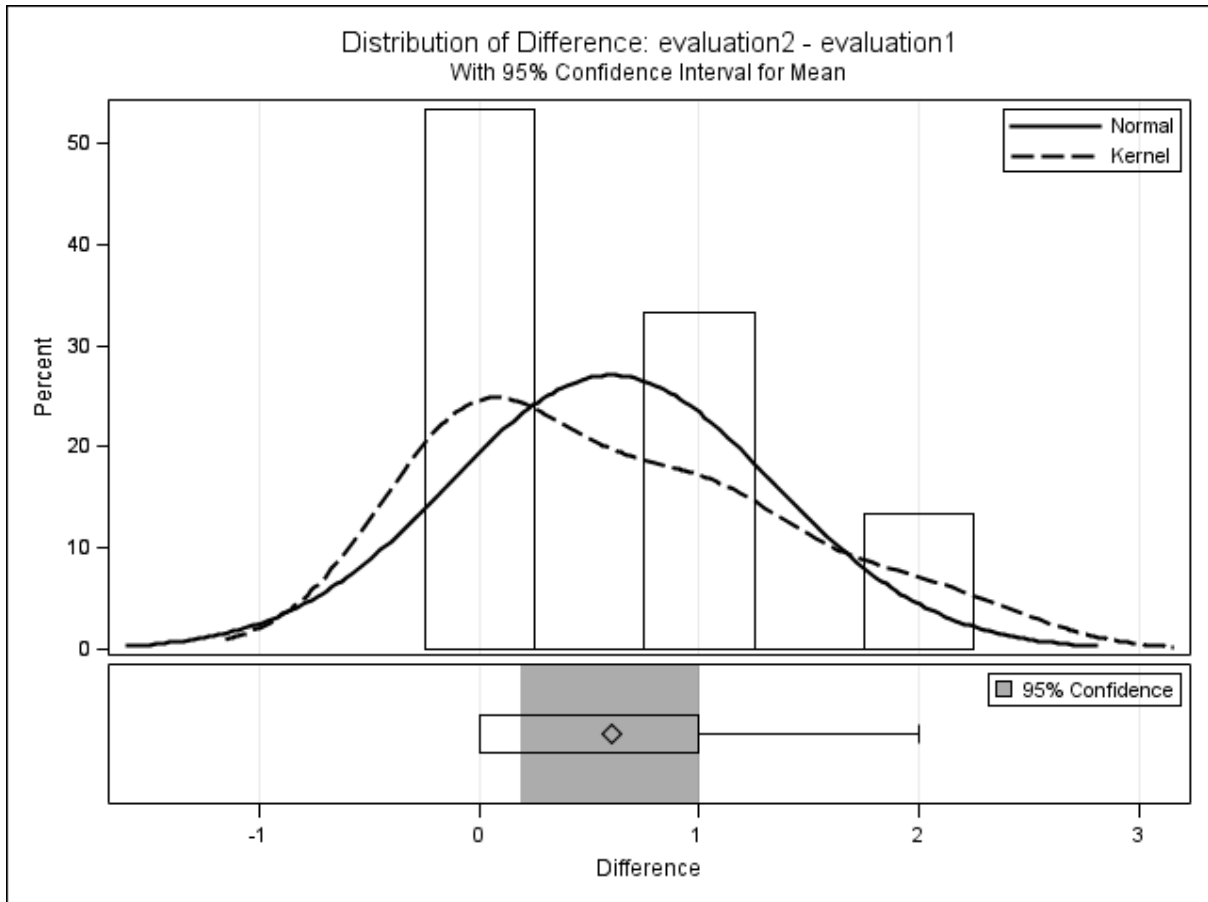
http://www.pi-schools.gr/special_education_new/html/gr/8emata/analytika/analytika.htm

Open Society Institute/ EU Monitoring and Advocacy Program (2006) *Τα Δικαιώματα των Ατόμων με Νοητική Καθυστέρηση στην Ελλάδα: η Πρόσβαση στην Εκπαίδευση και την Εργασία*. Έκθεση Παρακολούθησης.

<http://docplayer.gr/1508654-Published-by-oktober-6-u-12-h-1051-budapest-hungary-400-west-59th-street-new-york-ny-10019-usa.html>

Παράρτημα - APPENDIX

ΣΧΗΜΑ 1 : ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΙ ΘΗΚΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΤΑΝΟΜΗΣ ΤΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ

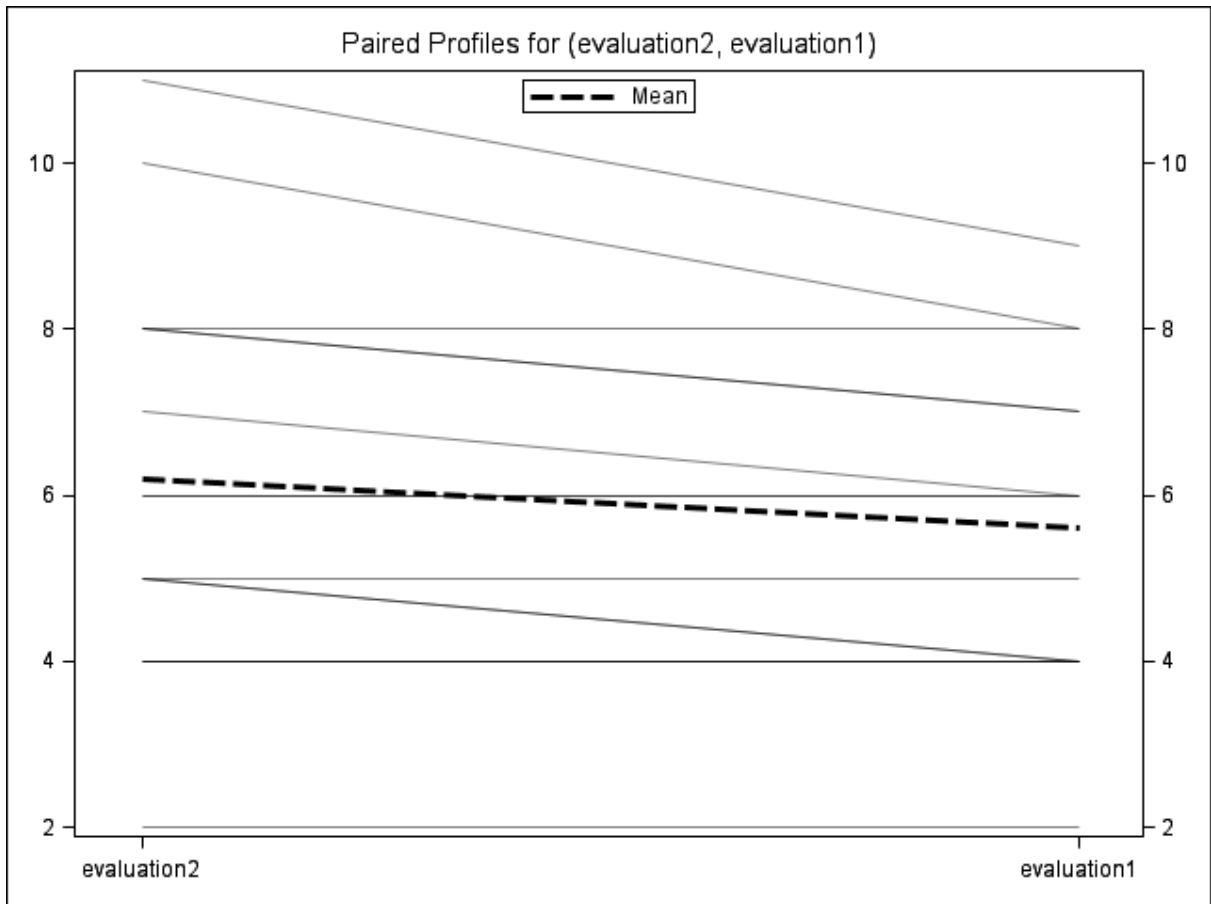


Στο ραβδόγραμμα η μαύρη μη διακεκομμένη γραμμή είναι η κανονική κατανομή. Η διακεκομμένη γραμμή είναι μια προσαρμογή στις συχνότητες των διαφορών. Δεν μπορούμε να βγάλουμε ασφαλές συμπέρασμα ότι οι διαφορές ακολουθούν την κανονική κατανομή.

Στο θηκόγραμμα η σκιασμένη περιοχή είναι το 95% Διάστημα Εμπιστοσύνης. Παρατηρούμε ότι δεν υπάρχουν ακραίες τιμές (θα ήταν κύκλοι στο γράφημα).

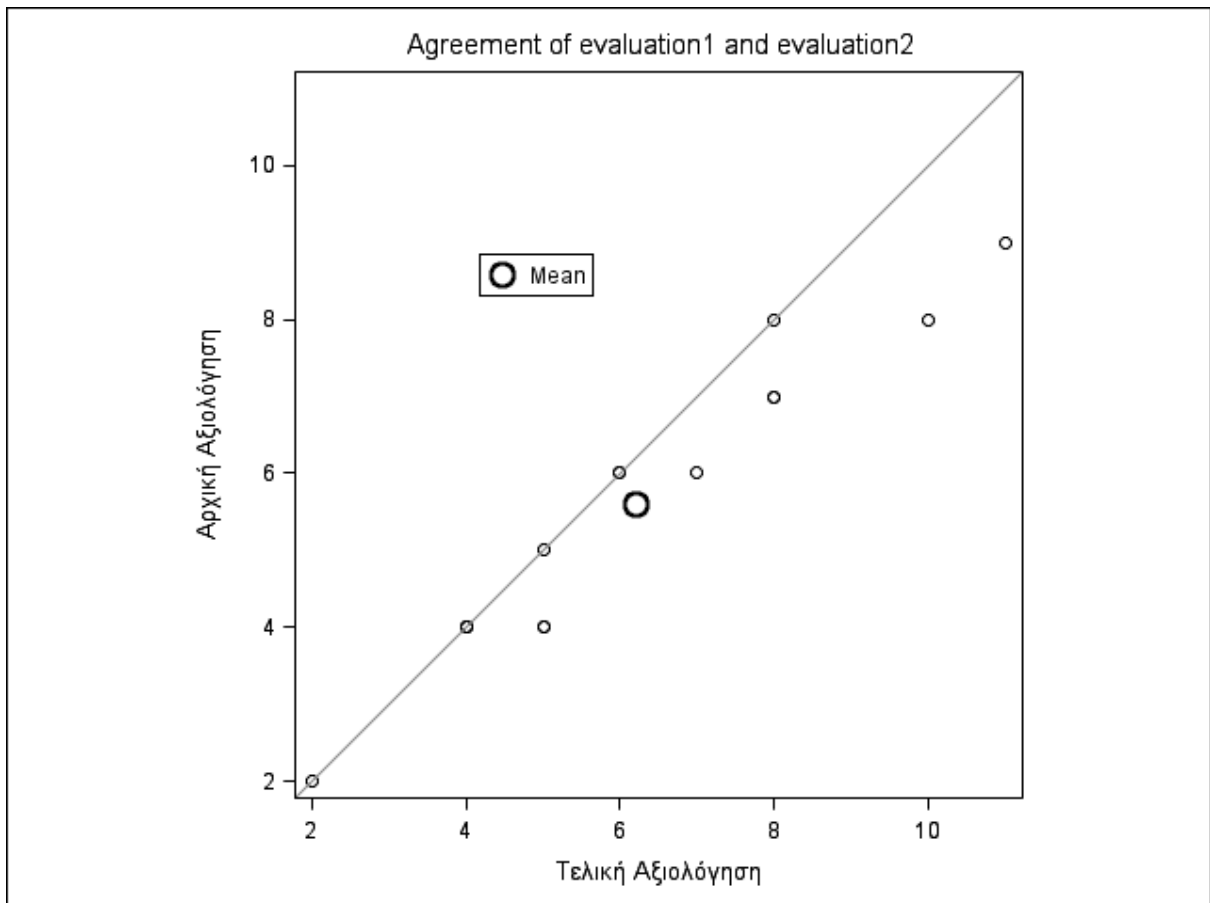
Βλέπουμε και από τα δύο γραφήματα μια θετική ασυμμετρία.

ΣΧΗΜΑ 2: ΔΙΑΦΟΡΑ ΑΝΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ



Γράφημα που δείχνει τη διαφορά ανά παρατήρηση (υποκλίμακα του WISC-III). Η οριζόντια γραμμή δείχνει μη μεταβολή. Οι κεκλιμένες δείχνουν αύξηση. Η διακεκομμένη δείχνει τη διαφορά των μέσων όρων.

ΣΧΗΜΑ 3: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΣΗΜΕΙΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΑΡΧΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΕΛΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ



Το Διάγραμμα Σημείων μεταξύ Αρχικής(1) και Τελικής Αξιολόγησης (2) δείχνει τη σχέση των δύο μεταβλητών. Οι παρατηρήσεις πάνω στην μπλε γραμμή δείχνουν ισότητα (μη μεταβολή). Αυτές που είναι κάτω από την γραμμή δείχνουν ότι η Τελική Αξιολόγηση είναι μεγαλύτερη.