



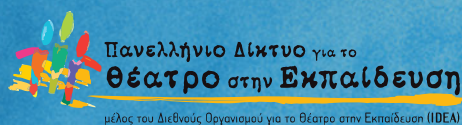
ISBN: 978-960-9529-05-1

# Θέατρο & παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση: Ουτοπία ή Αναγκαιότητα;

## Theatre/Drama & Performing Arts in Education: Utopia or Necessity?

Επιμέλεια: Μπέττυ Γιαννούλη, Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης  
Edited by Betty Giannouli, Marios Koukounaras-Liagkis

Αθήνα, 2019



## Η συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

Ελπίδα Στράτου, Αστέριος Τσιάρας



Το άρθρο αυτό είναι προσβάσιμο μέσω της ιστοσελίδας: [www.TheatroEdu.gr](http://www.TheatroEdu.gr)  
Εκδότης: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση  
Για παραγγελίες σε έντυπη μορφή όλων των βιβλίων: [info@theatroedu.gr](mailto:info@theatroedu.gr)

### ΔΙΑΒΑΣΤΕ ΤΟ ΑΡΘΡΟ ΠΑΡΑΚΑΤΩ

Το άρθρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για έρευνα, διδασκαλία και προσωπική μελέτη. Κάθε αναφορά στο άρθρο ή σε μέρος του άρθρου μπορεί να γίνει με παραπομπή στην παρούσα έκδοση.

---

## Η συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

Ελπίδα Στράτου, Αστέριος Τσιάρας

---

### Περίληψη

Στόχος της ερευνητικής μελέτης είναι να διερευνηθεί αν το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), και συγκεκριμένα παιδιών που πληρούν τα διαγνωστικά κριτήρια του Συνδρόμου Asperger (F 84.5, ICD-10) (World Health Organization, 1992). Το πρόγραμμα παρέμβασης πραγματοποιήθηκε στο Ψυχιατρικό Τμήμα του Γενικού Νοσοκομείου Αργολίδας. Υλοποιήθηκαν 14 παρεμβάσεις και συμμετείχαν 10 παιδιά ηλικίας 6-10 ετών. Για τη συλλογή των δεδομένων κατά τη διεξαγωγή της έρευνας δράσης χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών του Goodman (1997, 1999) (Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ), το οποίο συμπληρώθηκε από τους γονείς πριν και μετά το πρόγραμμα των παρεμβάσεων. Η στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων έγινε με τη βοήθεια του προγράμματος SPSS, υιοθετώντας το παραμετρικό κριτήριο t-student για εξαρτημένα δείγματα. Τόσο τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνάς μας έδειξαν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος στην ανάπτυξη και τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με Σύνδρομο Asperger.

**Λέξεις-κλειδιά:** Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, Σύνδρομο Asperger, Εκπαιδευτικό Δράμα, κοινωνικές δεξιότητες, Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών

### 1. Εισαγωγή

Στην παρούσα ερευνητική εργασία επιχειρείται να μελετηθεί η συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, και συγκεκριμένα σε παιδιά που πληρούν τα διαγνωστικά κριτήρια του συνδρόμου Asperger (WHO, 1992). Η ομάδα αυτή των διαταραχών χαρακτηρίζεται από ποιοτικές αποκλίσεις στις κοινωνικές συναλλαγές και στην επικοινωνία, καθώς και από περιορισμένο, επαναλαμβανόμενο, στερεότυπο ρεπερτόριο δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων (APA, 1994· WHO, 1992). Η επιτυχή ανάπτυξη της επικοινωνίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης αποτελεί ισόβιο στόχο για τα άτομα με Asperger. Η απόκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να επιδράσει θετικά σε όλους σχεδόν τους τομείς ανάπτυξης των παιδιών που εμφανίζουν τα χαρακτηριστικά του συνδρόμου (Fragale, 2014). Σύμφωνα με ερευνητικές μελέτες, το Εκπαιδευτικό Δράμα αποτελεί ένα αποτελεσματικό μέσο για την εισαγωγή νέων δεξιοτήτων στα άτομα με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος. Ειδικότερα, βοηθάει αποτελεσματικά τα παιδιά να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, την επικοινωνία και την ενσυναίσθησή τους (Nelson & Ramamoorthi, 2011), τα ενθαρρύνει να ενεργούν σε κοινωνικές καταστάσεις (Attwood, 2000: 97), ενώ παράλληλα βελτιώνεται η επικοινωνία και υπάρχει μεγαλύτερη ευαισθησία στην κοινωνική αλληλεπίδραση (Sherratt, & Peter, 2002, σσ. 14-15).

### 2. Θεωρητικό υπόβαθρο

#### 2.1. Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

Οι Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (Autistic Spectrum Disorders) αποτελούν μια ομάδα νευροαναπτυξιακών διαταραχών, εμφανίζονται στην πρώιμη παιδική ηλικία και χαρακτηρίζονται από ποιοτικές αποκλίσεις στην επικοινωνία, στις δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης, καθώς και από περιορισμένο, επαναλαμβανόμενο, στερεότυπο ρεπερτόριο συμπεριφορών, δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων (APA, 2013).

Ο όρος «φάσμα» δηλώνει τη μεταβλητότητα στη σοβαρότητα και την ένταση των συμπτωμάτων και των κλινικών εκδηλώσεων των ατόμων με αυτές τις διαταραχές. Η κλινική εικόνα των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος είναι ανομοιογενής και κυμαίνεται από ήπιες έως βαρύτερες μορφές. Σύμφωνα με τα νέα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-5, το Σύνδρομο Asperger συμπεριλαμβάνεται στις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος μαζί με την Αυτιστική Διαταραχή και τον Άτυπο Αυτισμό (APA, 2013).

Το Σύνδρομο Asperger χρησιμοποιείται για την περιγραφή της πιο ήπιας και λειτουργικότερης μορφής του λεγόμενου φάσματος και χαρακτηρίζεται, σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO, 1992), από σημαντικές δυσκολίες στους τομείς της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας, της συμπεριφοράς, της σκέψης και των δραστηριοτήτων. Διαφέρει από τις άλλες Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος στην καλύτερη εξέλιξη που παρουσιάζουν τα άτομα με Σύνδρομο, καθώς και στη φυσιολογική νοητική και γλωσσική ανάπτυξή τους. Ωστόσο, είναι κοινά αποδεκτό ότι όλα τα άτομα με Σύνδρομο Asperger σημειώνουν ελλείμματα σε θεμελιώδεις κοινωνικές δεξιότητες (Mitchell et al., 2010).

## 2.2. Κοινωνικές δεξιότητες και Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

Αναμφισβήτητα, οι κοινωνικές δεξιότητες είναι απαραίτητες για την επιτυχή λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, οδηγούν στη διευκόλυνση της σύναψης σχέσεων, τη συμμετοχή σε ομάδες, καθώς και τη διαχείριση στενών σχέσεων, στην έκφραση των ιδεών και των απόψεων (Elliott & Gresham, 1987). Η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να έχει πολλές αρνητικές συνέπειες στην επαγγελματική αποκατάσταση και την ανεξάρτητη διαβίωση και επιβαρύνει ιδιαίτερα την ψυχική υγεία του ατόμου (Hay, Payne, & Chadwick, 2004). Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχή κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη του ατόμου. Τα ελλείμματα των κοινωνικών δεξιοτήτων εμποδίζουν τη δημιουργία σημαντικών κοινωνικών σχέσεων και οδηγούν σε κοινωνική απομόνωση και απόρριψη, καθώς και σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού (Carter, 2009).

Ερευνητικές μελέτες για τις κοινωνικές δεξιότητες καταδεικνύουν ότι τα άτομα με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος είναι λιγότερο πιθανόν να ξεκινήσουν μια αλληλεπίδραση, να αρχίσουν και να διατηρήσουν μια συζήτηση, να περιμένουν τη σειρά τους και να μοιραστούν τα συναισθήματά τους (Schall & McDonough, 2010). Ειδικότερα, το επίπεδο κοινωνικής ωριμότητας των παιδιών με Σύνδρομο Asperger υπολείπεται τουλάχιστον δύο χρόνια από το επίπεδο των συνομηλίκων τους. Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά με ΣΑ αποφεύγουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις προτιμώντας να μένουν μόνα τους ή -αντιθέτως- γίνονται αδιάκριτα, ενοχλητικά, θορυβώδη, εκνευριστικά και ενοχλούν τους συμμαθητές τους (Attwood, 2012). Παιδιά και ενήλικοι με Σύνδρομο Asperger γίνονται συχνά στόχος πειραγμάτων και εκφοβισμού. Η αποτυχία σύναψης σχέσεων και η απόρριψη από τους συνομηλίκους έχουν ως αποτέλεσμα επιζήμιες συνέπειες στην αυτοεκτίμηση και την ψυχική κατάσταση του παιδιού (Humphrey & Lewis, 2008).

Η εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με ΔΑΦ αφορά και απασχολεί όλο και περισσότερες οικογένειες, επαγγελματίες υγείας και εκπαιδευτικούς, που καλούνται να εφαρμόσουν κατάλληλες θεραπείες, παρεμβάσεις και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Σύμφωνα με τον Attwood (2012), οι ομάδες κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με Σύνδρομο Asperger δρουν αποτελεσματικά στην κοινωνική κατανόηση και την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και σχέσεων φιλίας. Για την εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ΔΑΦ έχουν χρησιμοποιηθεί πολλές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και θεραπευτικές ομαδικές παρεμβάσεις (Corbett et al., 2011). Νεότερες έρευνες αναφέρουν τη θετική επίδραση του Εκπαιδευτικού Δράματος σε παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.

## 2.3. Εκπαιδευτικό Δράμα και διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

Το Εκπαιδευτικό Δράμα αποτελεί μια νέα προσέγγιση δημιουργικής μάθησης, έκφρασης και επικοινωνίας. Αποτελεί μια βιωματική διαδικασία αλληλεπίδρασης μέσω της οποίας το παιδί εξερευνά τον κόσμο, αναπτύσσει τις κοινωνικές και συναισθηματικές του δεξιότητες, δοκιμάζει νέους ρόλους και βιώνει διαφορετικές και ποικίλες καταστάσεις (Άλκρησις, 2008· Τσιάρας, 2014). Το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να διδαχθεί είτε ως ανεξάρτητο μάθημα τέχνης είτε, παράλληλα, να χρησιμοποιηθεί ως μέσο μάθησης για όλα τα γνωστικά αντικείμενα και για τη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος σπουδών (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Δραματικές τεχνικές, όπως «δάσκαλος σε ρόλο», «παγωμένες εικόνες», «καυτή καρέκλα» συμβάλλουν σημαντικά στη διάρθρωση της μάθησης και την επεξεργασία θεμάτων που αφορούν τα παιδιά, όπως η αγωγή υγείας, η διαπολιτισμικότητα, η περιβαλλοντική αγωγή, ο σχολικός εκφοβισμός, η εκπαίδευση για την ειρήνη κ.ά. (Άλκρησις, 2008· Attwood, 2012· Blythe et. al., 2011· Kempe & Tissot, 2012).

Παράλληλα, χάρη στην ποικιλία των τεχνικών που διαθέτει, το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να τροποποιείται έτσι ώστε να απευθύνεται σε παιδιά κάθε αναπτυξιακού επιπέδου, με διαφορετικό νοητικό δυ-

ναμικό και διαφορετικό τύπο προσωπικότητας (Άλκισις, 2008, σ. 207). Επίσης, αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά σε περιβάλλοντα όπως είναι οι κλινικές, τα σχολεία και η κοινότητα, με σκοπό την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Jindal-Snape & Vettriano, 2007).

Την τελευταία δεκαετία, υπήρξε μια αξιοσημείωτη αύξηση του αριθμού των βιβλίων και των ερευνών που αναφέρονται στο Δράμα και στον αυτισμό. Το βιβλίο των Sherratt και Peter (2002) με τίτλο *Developing Play and Drama in Children with Autistic Spectrum Disorders* ήταν από τα πρώτα βιβλία που δημοσιεύθηκαν και κάνει εκτεταμένη αναφορά στην ψυχολογία και την παιδαγωγική του αυτισμού και τη σχέση του με το παιχνίδι και το Δράμα.

Η Wing στο βιβλίο της με τίτλο *The Autistic Spectrum* εξηγεί ότι το θέατρο και ο χορός μπορούν να βοηθήσουν στη μείωση της έντασης και της διαταραγμένης συμπεριφοράς των ατόμων με αυτισμό (Wing, 1996, σ. 196). Ο Attwood επίσης στη μελέτη του για την αξιολόγηση προσεγγίσεων για παιδιά με σύνδρομο Asperger σημειώνει ότι το Δράμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ενθαρρύνει το παιδί να ενεργεί σε κοινωνικές καταστάσεις (Attwood, 2000, σ. 97).

Σύμφωνα με τους Nelson και Ramamoorthi (2011), η Δραματική Τέχνη αποτελεί ένα αποτελεσματικό μέσο για την εισαγωγή νέων δεξιοτήτων στα άτομα με ΔΑΦ, βοηθάει αποτελεσματικά στο να αναπτύξουν τα καλλιτεχνικά τους ταλέντα, τις κοινωνικές τους δεξιότητες, την επικοινωνία και την ενσυναίσθησή τους.

Οι Sherratt και Peter (2002) υποστηρίζουν ότι το δημιουργικό δυναμικό κάθε ατόμου μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από το δομημένο παιχνίδι. Η παρέμβαση που γίνεται μέσα από το δραματικό παιχνίδι στοχεύει στην αντικατάσταση της «τριάδας των διαταραχών» του φάσματος του αυτισμού με μια «τριάδα ικανοτήτων». (Sherratt & Peter, 2002, σσ. 14-15).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση υποδεικνύει ότι η χρησιμοποίηση σεναρίων, καθώς και η εφαρμογή προγραμμάτων που εμπεριέχουν παιχνίδια ρόλων, βοηθάει σημαντικά την κοινωνικοποίηση, την επικοινωνία και τις μαθησιακές δεξιότητες των παιδιών με ΔΑΦ. Αυτοσχεδιάζοντας μια καθημερινή κατάσταση, το παιδί έχει την ευκαιρία ανταποκριθεί και να αντιδράσει μέσα σε ένα προστατευμένο περιβάλλον. Οι ρόλοι εναλλάσσονται, οι σκηνές επαναλαμβάνονται, η πλοκή εξελίσσεται μεταξύ φαντασίας και πραγματικότητας, με αποτέλεσμα το παιδί να εξερευνά ένα ευρύ φάσμα των προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του (O'Sullivan, 2015).

### 3. Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη συνιστά μια έρευνα δράσης η οποία επικεντρώνεται στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης σε παιδιά με Σύνδρομο Asperger. Το πρόγραμμα παρέμβασης υλοποιήθηκε στο Ψυχιατρικό Τμήμα του Νοσοκομείου Αργολίδας. Βασικός στόχος του προγράμματος ήταν η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από τη χρήση του Εκπαιδευτικού Δράματος. Τα εργαλεία τα οποία επιλέχθηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας δράσης ήταν η χρήση ερωτηματολογίου που χορηγήθηκε σε γονείς, η συμμετοχική παρατήρηση και ο κριτικός φίλος, προκειμένου να οδηγηθούμε μέσα από την τριγωνοποίηση σε έγκυρα και αξιόπιστα ερευνητικά δεδομένα (Σαχίνη-Καρδάση, 2004, σ. 162).

#### 3.1. Ερευνητικό Δράμα

Στη μελέτη συμμετείχαν 10 παιδιά, οκτώ αγόρια και δύο κορίτσια, ηλικίας 6 έως 10 ετών, που προέρχονταν από τον νομό Αργολίδας. Όλα τα παιδιά είχαν εξεταστεί και είχαν λάβει τη διάγνωση του Συνδρόμου Asperger (F 84.5), σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια του ICD-10 (WHO, 1992), από την παιδοψυχίατρο του Τμήματος. Παράλληλα, η παιδοψυχίατρος του Τμήματος είχε συλλέξει πληροφορίες και είχε καταγράψει αναλυτικά το ιστορικό κάθε παιδιού όσον αφορά το αναπτυξιακό του επίπεδο, τις ικανότητες, τις δεξιότητες, αλλά και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Οι συμμετέχοντες είχαν αξιολογηθεί επίσης από την εργοθεραπεύτρια του τμήματος και σύμφωνα με την αξιολόγηση ήταν όλοι υψηλά λειτουργικοί, είχαν καλή γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη, ενώ υπολείπονταν σημαντικά στις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία σκοπιμότητας και ευκολίας, καθώς η ερευνήτρια ήταν η εργοθεραπεύτρια του Ψυχιατρικού Τμήματος, ο αριθμός των παιδιών ήταν μικρός και στόχευε σε παιδιά με ορισμένα κριτήρια (Σαχίνη-Καρδάση, 2004: 121). Τα παιδιά επιλέχθηκαν από μια βάση δεδομένων της παιδοψυχίατρος του Ψυχιατρικού Τμήματος του Γενικού Νοσοκομείου Αργολίδας και ήταν σε λίστα αναμονής για τη δημιουργία παρεμβάσεων κοινωνικών δεξιοτήτων. Είχαν διάγνωση του Συνδρόμου Asperger (F 84.5), φυσιολογικό Δείκτη Νοημοσύνης και ήταν ενταγμένα σε γενικό Νηπιαγωγείο ή Δημοτικό (ηλικία 6-10 ετών). Όλα τα παιδιά ακολουθούσαν ατομικά προγράμματα λογοθεραπείας ή εργοθεραπείας ή ειδικής διαπαιδαγώγησης σε ιδιωτικά κέντρα. Κανένα όμως από τα παιδιά δεν συμμετείχε σε ομαδικό πρόγραμμα κοινωνικών δεξιοτήτων.

Παιδιά με ιστορικό συναισθηματικών, συμπεριφοριστικών διαταραχών ή επιθετικής συμπεριφοράς αποκλείστηκαν από την έρευνα.

### 3.2. Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Strengths and Difficulties Questionnaire-SDQ) για γονείς παιδιών ηλικίας 4-16 ετών, στην εκτεταμένη του μορφή (Goodman, 1997, 1999).

Το ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών είναι ένα σύντομο εργαλείο πρώιμης ανίχνευσης συμπεριφοριστικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών για παιδιά και εφήβους 4-16 ετών (Goodman, 1997). Το ερωτηματολόγιο αξιολογεί ουσιαστικά τις δυνατότητες και τις δυσκολίες παιδιών σχολικής ηλικίας οι οποίες σχετίζονται με την ψυχοκοινωνική τους λειτουργικότητα. Η σύντομη και γρήγορη συμπλήρωσή του, το καθιστά χρήσιμο στην αρχική κλινική αξιολόγηση, την πρώιμη ανίχνευση και την υλοποίηση επιδημιολογικών μελετών, τόσο σε γενικό όσο και σε κλινικό πληθυσμό (Goodman & Goodman, 2009).

Περιλαμβάνει 25 ερωτήσεις που μετρούν διαφορετικές ιδιότητες, μερικές θετικές και μερικές αρνητικές. Αυτές οι 25 ερωτήσεις χωρίζονται σε 5 κλίμακες (5 ερωτήσεις για κάθε κλίμακα):

1. Συναισθηματικά συμπτώματα (emotional symptoms), (π.χ. Συχνά είναι δυστυχισμένος/η, αποκαρδιωμένος/η ή κλαίει.)
2. Προβλήματα διαγωγής (conduct problems) (π.χ. Συχνά μαλώνει με τα άλλα παιδιά ή τα κοροϊδεύει, τα φοβερίζει, τα χτυπά.)
3. Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής (hyperactivity/inattention) (π.χ. Η προσοχή του/της διασπάται εύκολα, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί.)
4. Προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομήλικους (peer relationship problems), (π.χ. Τα άλλα παιδιά τον/την έχουν στο μάτι ή τον/την κοροϊδεύουν, τον/τη φοβερίζουν, τον/τη χτυπούν.)
5. Θετική κοινωνική συμπεριφορά (pro-social behavior), (π.χ. Προθυμοποιείται συχνά να βοηθήσει τους άλλους - γονείς, καθηγητές, άλλα παιδιά.)
6. Καθένα από τα 25 ερωτήματα του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών βαθμολογείται σε μία κλίμακα τριών σημείων: 0 = Δεν ισχύει, 1 = ισχύει κάπως, 2 = ισχύει σίγουρα. Οι 4 πρώτες κλίμακες αν προστεθούν μας δίνουν τη βαθμολογία των συνολικών δυσκολιών (0-40).
7. Στην εκτεταμένη του μορφή περιλαμβάνονται περαιτέρω ερωτήματα αξιολόγησης των δυσκολιών των παιδιών, τα οποία συμπληρώνονται από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Επιπροσθέτως, διερευνάται η επίδραση των δυσκολιών, η χρονιότητα αυτών, η δυσλειτουργία των παιδιών και η επιβάρυνση που βιώνουν οι γονείς.
8. Το ερωτηματολόγιο έχει μεταφραστεί σε πάνω από 80 γλώσσες (Goodman, 1999) και έχει χρησιμοποιηθεί σε πάρα πολλές έρευνες παγκοσμίως. Η τυποποιημένη φύση του εξασφαλίζει σημαντικό επίπεδο εγκυρότητας και αξιοπιστίας (Goodman, 1997).
9. Στη μελέτη μας χρησιμοποιήθηκε επίσης η τεχνική της συμμετοχικής παρατήρησης. Η καταγραφή έγινε με τη μορφή ημερολογίου. Επικοινωνικά, χρησιμοποιήθηκε η βιντεοσκόπηση και η φωτογράφιση σε κάποιες από τις παρεμβάσεις και έπειτα από τη σύμφωνη γνώμη των γονέων.
10. Παρατηρείται συχνά στην έρευνα δράσης η παρουσία κάποιου ως κριτικού φίλου. Ο ρόλος του κριτικού φίλου είναι κυρίως υποβοηθητικός στη συλλογή πληροφοριών, στη φάση της αξιολόγησης, του αναστοχασμού ή όπου κρίνεται ότι τα μέλη της ομάδας χρειάζονται τη βοήθειά του (Τσάφος, 2010). Στη δική μας ομάδα τον ρόλο της κριτικής φίλης ανέλαβε μια τεταρτοετής φοιτήτρια του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

### 4. Παρεμβάσεις

Οι παρεμβάσεις στηρίχτηκαν στις αρχές του Εκπαιδευτικού Δράματος, περικλείοντας δημιουργικές δραστηριότητες, παιχνίδια συνεργασίας, δραματοποίηση, ιστορίες, αυτοσχεδιασμούς και Διαδικαστικό Δράμα (Sprolin, 1986). Μέσω των δραστηριοτήτων δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη διαδικασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων και λιγότερη στην απόδοσή τους.

Η δομή των παρεμβάσεων περιλαμβάνει τρία στάδια ανάπτυξης. Στο πρώτο στάδιο συμπεριλαμβάνονται παιχνίδια με στόχο τη γνωριμία των παιδιών, το ζέσταμα, την κινητοποίηση των συμμετεχόντων και τη δημιουργία ευχάριστου κλίματος (Cattanach, 1996· Tsiaras, 2016). Τα παιχνίδια είναι συνήθως σύντομα και στοχεύουν στην ανάπτυξη των ψυχοκοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών. Παράλληλα, είναι το στάδιο εκείνο που γίνεται η προετοιμασία της ομάδας, ώστε να έρθει σε επαφή με τις δραματικές τεχνικές (Παπαδόπουλος, 2010).

Στη συνέχεια, ακολουθεί το στάδιο της δραματοποίησης, της δημιουργίας των ρόλων και των καταστάσεων, όπου γίνεται επεξεργασία του θέματος το οποίο έχει επιλεγεί από τις εμπυχωτρίες. Στο στάδιο αυτό εξερευνώνται και επεξεργάζονται θέματα, ιδέες και συναισθήματα μέσα από τις δραματικές τεχνικές (Cattanach, 1996). Τα παιδιά υποδύονται ρόλους, αυτοσχεδιάζουν, αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα και καλούνται να βρουν λύσεις. Στο στάδιο αυτό γίνεται και χρήση διάφορων αντικειμένων, υλικών, σκηνικών, μουσικών οργάνων από τα παιδιά και τους εμπυχωτές, ώστε να δοθεί μια καλλιτεχνική μορφή στο παιχνίδι τους (Παπαδόπουλος, 2010).

Στο τρίτο στάδιο λαμβάνει χώρα η αξιολόγηση της παρέμβασης από την ίδια την ομάδα. Τα παιδιά εκφράζουν τις απόψεις τους για την έκβαση της ομάδας μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες (Tsiaras, 2016).

Ο κύριος στόχος των παρεμβάσεων ήταν η ανάπτυξη των βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες είναι απαραίτητες για την προσαρμογή τους στο κοινωνικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, στόχευαν στις παρακάτω δεξιότητες: τη βλεμματική επαφή των συμμετεχόντων, τη βελτίωση της συγκέντρωσης προσοχής, την ακρόαση του άλλου, την αλληλοβοήθεια, τη λεκτική και μη επικοινωνία, την έναρξη διαλόγου και συζήτησης, την κοινωνική ανταλλαγή και συνεργασία, την αναγνώριση, τον εμπλουτισμό και την έκφραση των συναισθημάτων, την επίλυση προβλημάτων.

## 5. Αποτελέσματα

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων από τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων των γονέων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS (Κατσή, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2011).

Για τις ανάγκες της παρούσας ερευνητικής εργασίας, έγινε έλεγχος της αξιοπιστίας του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Goodman, 1997). Ο έλεγχος έγινε υπολογίζοντας τις τιμές του δείκτη Cronbach's alpha για κάθε κλίμακα. Για την κλίμακα «Θετική κοινωνική συμπεριφορά» (pro-social behavior) προκύπτει  $\alpha = 0,810$ , τιμή που είναι αρκετά μεγάλη και υποδηλώνει υψηλή αξιοπιστία. Για τις υπόλοιπες κλίμακες προκύπτουν τα εξής: «Συναισθηματικά Προβλήματα»  $\alpha = 0,546$ , «Προβλήματα Διαγωγής»  $\alpha = 0,310$ , Υπερκινητικότητα  $\alpha = 0,405$ , «Προβλήματα με Συνομηλικούς»  $\alpha = 0,633$ , «Αντίκτυπος στην Καθημερινή Ζωή»,  $\alpha = 0,532$ .

Για τον έλεγχο ως προς το κατά πόσο η παρέμβαση είχε σημαντικό αντίκτυπο στις δεξιότητες των παιδιών, καθώς και στη συμπεριφορά, διενεργήθηκε έλεγχος με τη χρήση του παραμετρικού κριτηρίου t-test. Συγκεκριμένα, ελέγχθηκε εάν οι μέσοι όροι των βαθμολογιών κάθε τομέα ΠΙΝ και ΜΕΤΑ το πρόγραμμα των παρεμβάσεων ήταν διαφορετικοί για ορισμένα επίπεδα αξιοπιστίας.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ) (Goodman, 1997).**

Ομάδα Ελέγχου (N=10)	ΠΙΝ		ΜΕΤΑ		ΔΙΑΦΟΡΑ		t	p
	M	SD	M	SD	M_Diff	SD_Diff		
Σύνολο των προβλημάτων	15,00	4,922	11,40	3,748	-3,60	3,806	-2,991	0,015
Συναισθηματικά προβλήματα	3,00	2,055	2,90	1,663	-0,10	1,729	-0,183	0,859
Προβλήματα								
διαγωγής	2,90	1,449	1,60	0,966	-1,30	1,16	-3,545	0,006
Υπερκινητικότητα	4,70	2,111	3,80	1,687	-0,90	1,524	-1,868	0,095
Προβλήματα με συνομηλικούς	4,40	2,797	3,10	1,663	-1,30	1,947	-2,112	0,064
Θετική κοινωνική συμπεριφορά	5,50	2,915	6,70	1,418	1,20	1,989	1,908	0,089
Αντίκτυπος στην καθημερινή ζωή	3,33	1,732	1,56	1,236	-1,78	1,202	-4,438	0,002

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο εμπιστοσύνης 95% ( $p$ -value (Sig)  $< \alpha = 0,05$ ) για τους δείκτες (βαθμολογίες): **σύνολο των προβλημάτων, προβλήματα διαγωγής, αντίκτυπο των προβλημάτων στην καθημερινή ζωή του παιδιού**. Επίσης, προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο εμπιστοσύνης 90% ( $\alpha = 0,05 < p$ -value (Sig)  $< \alpha = 0,10$ ) για τους δείκτες (βαθμολογίες): **προβλήματα με υπερκινητικότητα, προβλήματα με τους συνομηλικούς, ευγένεια και προσφορά βοήθειας**. Ωστόσο, δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά για τη βαθμολογία που σχετίζεται με τα **συναισθηματικά προβλήματα** ( $p$ -value (Sig) = 0,859  $\approx 1$ ).

Από τα παραπάνω συμπεράσματα προκύπτει ότι η παρέμβαση είχε θετικό αντίκτυπο και οδήγησε σε στατιστικά σημαντικές διαφορές στους περισσότερους τομείς (είτε σε επίπεδο εμπιστοσύνης 95% είτε 90%). Ο μόνος τομέας στον οποίο, με βάση τα αποτελέσματα, δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά από την παρέμβαση είναι η βαθμολογία που σχετίζεται με τα συναισθηματικά προβλήματα (πολύ μεγάλο p-value).

Τα δεδομένα από τη συμμετοχική παρατήρηση αποτέλεσαν πηγή σημαντικών πληροφοριών για τη σκιαγράφηση των ευρύτερων οφελών που προέκυψαν από τη συμμετοχή των παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος στο πρόγραμμα Εκπαιδευτικού Δράματος.

Σταδιακά, οι συμμετέχοντες βελτίωσαν τον τρόπο προσέγγισης των άλλων, έδειξαν ενδιαφέρον για τους άλλους συμμετέχοντες και κατάφεραν να μοιραστούν τα δικά τους ειδικά ενδιαφέροντα (lego, αυτοκινητάκια κ.ά.). Τήρησαν τους κανόνες των παιχνιδιών, καθώς και τους κοινωνικούς κανόνες της ομάδας που είχαν τεθεί κατά την έναρξη του προγράμματος. Ένωσαν άνετα στη σωματική επαφή, ανέπτυξαν τις δεξιότητες έναρξης και διατήρησης του διαλόγου, έδειξαν βελτίωση στη συγκέντρωση προσοχής και τη βλεμματική επαφή, καθώς και στην κατανόηση και την έκφραση των συναισθημάτων. Τέλος, παρατηρήθηκε η ομαδική συνεργασία και η λήψη αποφάσεων χωρίς να δημιουργούνται προβληματικές καταστάσεις. Αξιοσημείωτη ήταν η ομαδική συγγραφή κειμένων με αφορμή μια δράση. Παράλειψη θα ήταν να μην αναφερθεί η προσπάθεια παρουσίασης μιας μικρής αυτοσχέδιας παράστασης στο τέλος των παρεμβάσεων.

## 6. Περιορισμοί μελέτης

Η συγκεκριμένη μελέτη είχε και μεθοδολογικούς περιορισμούς. Ένας περιοριστικός παράγοντας ήταν ότι στη μελέτη δεν χρησιμοποιήθηκε η απλή τυχαία δειγματοληψία, αλλά η δειγματοληψία σκοπιμότητας, λόγω της προσβασιμότητας της ερευνήτριας στον συγκεκριμένο πληθυσμό παιδιών. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν και απλώς έρχονται να προσθέσουν νέα στοιχεία στη διεθνή έρευνα, καθώς βασίζονται σε άλλες ερευνητικές προσπάθειες. Επίσης, σημαντικοί περιοριστικοί παράγοντες είναι το μικρό μέγεθος του δείγματος ( $N = 10$ ) και η έλλειψη ομάδας ελέγχου, ώστε να γίνει η σύγκριση των αποτελεσμάτων.

Ωστόσο, παρά τους περιοριστικούς αυτούς παράγοντες, η ερευνητική μελέτη μας μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βάση για περαιτέρω έρευνες, κυρίως στον ελληνικό πληθυσμό παιδιών με ΣΑ. Επιπροσθέτως, τα αποτελέσματά της μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στον σχεδιασμό παρεμβάσεων και προγραμμάτων Εκπαιδευτικού Δράματος τόσο σε σχολεία όσο και σε κλινικούς χώρους ή στην κοινότητα.

## 7. Συμπεράσματα

Τόσο τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος στην ανάπτυξη και τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με Σύνδρομο Asperger.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι, παρότι η συμμετοχή των δέκα παιδιών σε αυτή την έρευνα αποτελεί ένα μικρό δείγμα, το συγκεκριμένο δείγμα είναι μεγαλύτερο από πολλές μελέτες που αφορούν παιδιά με ΔΑΦ. Σε μια κριτική μελέτη δέκα ερευνών που εξέταζαν παρεμβάσεις κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με Σύνδρομο Asperger ή με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας, μόνο τρεις έρευνες περιλαμβάνουν δείγμα μεγαλύτερο των δέκα συμμετεχόντων (Rao, Beidel & Murray, 2008, σ. 358). Οι Kempe και Tissot υποστηρίζουν σε έρευνα τους πως σε τάξεις με λιγότερα παιδιά δίνονται περισσότερες ευκαιρίες για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων (Kempe & Tissot, 2012).

Μέσα από τις δραματικές τεχνικές οι συμμετέχοντες ανέπτυξαν και βελτίωσαν κοινωνικές δεξιότητες όπως είναι η ευγένεια και η προσφορά βοήθειας. Ο Attwood (2012) υποστηρίζει πως οι δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται στο Δράμα, και ιδιαίτερα τα παιχνίδια ρόλων, βοηθούν αποτελεσματικά τα παιδιά στο να συνεργάζονται για έναν κοινό στόχο. Οι Kempe και Tissot (2012) αναφέρουν πως, μέσω του Δράματος και της διαδικασίας αλληλεπίδρασης, δημιουργείται ένας ασφαλής χώρος για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε άτομα με ΔΑΦ. Ειδικότερα, διαπίστωσαν πως τεχνικές όπως είναι ο αυτοσχεδιασμός, η αφήγηση, οι μάσκες, οι μαριονέτες, η δημιουργική γραφή συντελούν στην ανάπτυξη των κοινωνικών και των δημιουργικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ΔΑΦ (Kempe & Tissot, 2012).

Ανάλογα αποτελέσματα διαπιστώνουμε στη μελέτη των Guli, Semrud-Clikeman, Lerner και Britton (2013), όπου διερευνήθηκε η αποτελεσματικότητα ενός καινοτόμου προγράμματος παρέμβασης κοινωνικών δεξιοτήτων (Social Competence Intervention Program), το οποίο βασίζεται στο Δημιουργικό Δράμα και απευθύνεται σε παιδιά με ΔΑΦ, ηλικίας 8-14 ετών. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες παρουσίασαν σημαντική βελτίωση στις κοινωνικές δεξιότητες και εν γένει στην κοινωνική λειτουργικότητα τους σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

Επίσης, στη μελέτη μας σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στις θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και στα προβλήματα διαγωγής. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν μια σειρά μελετών και ερευνών στη βιβλιογραφία. Οι Alcock και Howlin (2003) αξιολόγησαν ένα πρόγραμμα παρέμβασης σε νέους με αυτισμό και Σύνδρομο Asperger. Τα ποσοτικά στοιχεία που ελήφθησαν από τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τους γονείς έδειξαν σημαντική βελτίωση στις κοινωνικές δεξιότητες και μείωση της προβληματικής συμπεριφοράς των συμμετεχόντων.

Ομοίως, ο Corbett και οι συνεργάτες του (Corbett et al., 2011) έρευνησαν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος παρέμβασης SENSE THEATRE σε οκτώ άτομα με ΔΑΦ και οκτώ τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ηλικίας 6-17 ετών. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι, μέσω των δραστηριοτήτων του Δράματος, τα παιδιά με ΔΑΦ είδαν σημαντικές βελτιώσεις στις δεξιότητες κοινωνικής αντίληψης, υπήρξε αύξηση της ενσυναίσθησης και της επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ και των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, καθώς και μείωση του άγχους και του στρες μεταξύ των συμμετεχόντων.

Στην παρούσα μελέτη επίσης διαφαίνεται ότι τα παιδιά με ΔΑΦ μέσα από το Εκπαιδευτικό Δράμα μείωσαν την υπερκινητικότητα τους. Σύμφωνα με τους D'Amico, Lalonde και Snow (2005), οι προβληματικές συμπεριφορές, η υπερκινητικότητα, η διάσπαση της προσοχής, επηρεάζουν αρνητικά την ικανότητα των παιδιών με ΔΑΦ να επικεντρωθούν στις σχολικές εργασίες και να τις ολοκληρώσουν, καθώς και να ακολουθήσουν τις οδηγίες του δασκάλου. Στο σύνολό τους αυτές οι συμπεριφορές μπορούν να επηρεάσουν τη μάθηση, την ακαδημαϊκή τους επιτυχία και την προσαρμογή τους στο σχολείο. Ως εκ τούτου, οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι παρεμβάσεις που στηρίζονται σε δραματικές τεχνικές μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά στη ρύθμιση των συμπτωμάτων υπερκινητικότητας και απροσεξίας, καθώς και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις (D'Amico, Lalonde & Snow, 2005).

Ένα ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι οι γονείς μέσω του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών σημειώνουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές των προβλημάτων στην καθημερινή ζωή των συμμετεχόντων. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνει και η έρευνα των Guli, Semrud-Clikeman, Lerner και Britton (2013), στην οποία τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν τη θετική κοινωνική συμπεριφορά σε φυσικά περιβάλλοντα, όπως είναι το σπίτι, το σχολείο, η παιδική χαρά, το γυμναστήριο, το κυλικείο. Σύμφωνα με τους D'Amico, Lalonde και Snow (2005), συμπεριφορές που εμπεριέχουν θέματα εξωτερικής συμπεριφοράς (π.χ. ξεσπάσματα ή νεύρα, υπακούει, μαλώνει, κοροϊδεύει, λέει ψέματα, κλέβει κ.ά.), συμπεριφορές Αυτιστικού Φάσματος (όπως μη λειτουργικές ρουτίνες) και προβλήματα υπερκινητικότητας/απροσεξίας είναι παρατηρήσιμες από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς σε σύγκριση με άλλες προβληματικές συμπεριφορές, όπως είναι η εσωτερική συμπεριφορά των συναισθημάτων.

Στην ποσοτική ανάλυση της μελέτης μας δεν σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στα συναισθηματικά προβλήματα των συμμετεχόντων. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με άλλες μελέτες, καθώς και με τα ποιοτικά μας αποτελέσματα, που δείχνουν τα πολλαπλά οφέλη του Δράματος σε όλους τους τομείς δεξιοτήτων. Οι Lerner, Mikami και Levine (2011) αξιολόγησαν μια παρέμβαση που ονομάζεται Socio-Dramatic Affective-Relational Intervention, στην οποία συμμετείχαν 17 παιδιά, ηλικίας 11-17 ετών με σύνδρομο Asperger, και διαπίστωσαν ότι τα άτομα που συμμετείχαν εμφάνισαν σημαντική βελτίωση στην κοινωνική διεκδίκηση και την ανίχνευση του συναισθήματος.

Επιπροσθέτως, τα ποιοτικά ευρήματα από τη συμμετοχική παρατήρηση έρχονται να επιβεβαιώσουν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Αναλυτικά, παρατηρήθηκε ότι η επανάληψη κάποιων τεχνικών και παιχνιδιών λειτούργησε θετικά στην εκμάθηση των κανόνων και των απαιτούμενων δεξιοτήτων. Ομοίως, οι Kempe και Tissot (2012) αναφέρουν ότι η διδασκαλία νέων δεξιοτήτων στους μαθητές που χρειάζονται πρόσθετη υποστήριξη μπορεί να απαιτεί συχνή επανάληψη των δραστηριοτήτων και παίξιμο των βασικών εννοιών.

Παράλληλα, τα ποιοτικά στοιχεία της έρευνας έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες εκδήλωσαν σημαντικά το αίσθημα του ενδιαφέροντος μεταξύ τους και ανέπτυξαν σε σημαντικό βαθμό τις δεξιότητες συνεργασίας. Βελτίωσαν την ενεργητική τους ακρόαση και έμαθαν να περιμένουν τη σειρά τους. Οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών έγιναν δημιουργικές, συνεργατικές και αμοιβαίες. Οι συμμετέχοντες μας εξέπληξαν θετικά κυρίως στα παιχνίδια ρόλων, όπου έπρεπε να επιλύσουν κάποιο ζήτημα ή πρόβλημα που είχε προκύψει, χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες εκφράσεις αλλά και τα κατάλληλα κοινωνικά σήματα.

Τα παραπάνω ποιοτικά ευρήματα ενισχύονται από τη βιβλιογραφία. Ο Attwood (2012) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «οι θεατρικές δραστηριότητες συμβάλλουν στη διδασκαλία της κατάλληλης γλώσσας του σώματος, των εκφράσεων προσώπου και του τόνου φωνής και παρέχουν στο άτομο με Σύνδρομο Asperger τη δυνατότητα να υποδυθεί ρόλους και να εξασκηθεί σε αντιδράσεις σε συγκεκριμένες καταστάσεις, όπως όταν το παρενοχλούν και το πειράζουν» (Attwood, 2012, σ. 126).



## 8. Επίλογος

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας δείχνουν ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα προσφέρεται για παρεμβάσεις σε παιδιά με ελλείμματα στις κοινωνικές τους δεξιότητες και προσθέτουν σημαντικά στοιχεία στη βιβλιογραφία για τη χρήση του σε άτομα με Σύνδρομο Asperger. Ωστόσο, κρίνεται απαραίτητη στο μέλλον η καλύτερη κατανόηση της ιδιαίτερης φύσης των ΔΑΦ, τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους ειδικούς ψυχικής υγείας. Απαιτείται σίγουρα περισσότερη έρευνα για τις μακροχρόνιες επιπτώσεις του Εκπαιδευτικού Δράματος ως παρέμβαση κοινωνικών δεξιοτήτων και κοινωνικής αλληλεπίδρασης σε παιδιά με ΔΑΦ, ώστε να διαπιστωθεί η γενίκευση και η διάρκεια των αποτελεσμάτων σε άλλα φυσικά περιβάλλοντα. Επιπροσθέτως, κρίνεται αναγκαίος ο σχεδιασμός παρεμβάσεων Εκπαιδευτικού Δράματος με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών με ΔΑΦ σε χώρους ψυχικής υγείας, στο σχολείο, καθώς και στην κοινότητα, από κατάλληλα εξειδικευμένο προσωπικό.

Εν κατακλείδι, το δείγμα των αποτελεσμάτων της μελέτης μας αποτελεί έναυσμα παρότρυνσης μελλοντικών συστηματικών ερευνών για τη συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος σε παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.

## Βιβλιογραφία

- Άλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα – άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Attwood, T. (2012). *Σύνδρομο Asperger. Ένας πλήρης οδηγός*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κατσής, Α., Σιδερίδης, Γ. & Εμβλωτής, Α. (2011). *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τόπος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Σαχίνη-Καρδάση, Α. (2004). *Μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στο χώρο της υγείας*. Αθήνα: ΒΗΤΑ.
- Τσάφος, Β. (2010). *Ο ρόλος του κριτικού συνεργάτη στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Ανακτήθηκε από [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/dراسi4/perilipseis%2018.10.2010.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/dراسi4/perilipseis%2018.10.2010.pdf) (τελευταία πρόσβαση 3/9/2016)
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Alcock, J. & Howlin, P. (2003). *A pilot evaluation of specialised multidisciplinary arts project for children with Autism and Asperger syndrome: The Turtle Opera Project*. Ανακτήθηκε από <http://www.autism.org.uk/> (τελευταία πρόσβαση 3/9/2016)
- American Psychiatric Association (APA). (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 4<sup>th</sup> edition. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 5<sup>th</sup> edition: DSM-5. Arlington, VA: APA.
- Attwood, T. (2000). Strategies for improving the social integration of children with Asperger syndrome. *Autism*, 4(1), 85-100.
- Blythe, C.A., Gunther, J. R., Comins, D., Price, J., Ryan, N., Simon, D. & Rios, T. (2011). Brief report: theatre as therapy for children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 505-511.
- Carter, S. (2009). Bullying of students with Asperger syndrome. *Comprehensive Pediatric Nursing*, 32(3), 145-154.
- Cattanach, A. (1996). *Drama for people with special needs*. New York: Drama Publishers.
- Corbett, B., Gunther, J., Comins, D., Price, J., Ryan, N., Simon, D., Schupp, C. & Rios, T. (2011). Brief report: Theatre as therapy for children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(4), 505-511.
- D'Amico, M., Lalonde, C. & Snow, S. (2015). Evaluating the efficacy of drama therapy in teaching social skills to children with autism spectrum disorders. *Drama Therapy Review*, 1(19), 21-39.
- Elliott, S.N. & Gresham, F.M. (1987). Children's social skills: Assessment and classification practices. *Journal of Counseling & Development*, 66, 96-99.
- Fragale, C. (2014). Video modeling interventions to improve play skills of children with autism spectrum disorders: a systematic literature review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1, 165-178.
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.

- Goodman, R. (1999). The extended version of the strengths and difficulties questionnaire as a guide to child psychiatric caseness and consequent burden. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 791-801.
- Goodman, A. & Goodman, R. (2009). Strengths and difficulties questionnaire as a dimensional measure of child mental health. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48, 400-3.
- Guli, L. A., Semrud-Clikeman, M., Lerner, M.D. & Britton, N. (2013). Social competence intervention program (SCIP): A pilot study of a creative drama program for youth with social difficulties. *The Arts in Psychotherapy*, 40, 37-44.
- Hay, D., Payne, A. & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 84-108.
- Humphrey, N. & Lewis, S. (2008). What does “inclusion” mean for pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(3), 132-140.
- Jindal-Snape, D. & Vettraino, E. (2007). Drama techniques for the enhancement of social-emotional development in people with special needs: review of research. *International Journal of Special Education*, 22(1), 107-117.
- Kempe, A. & Tissot, C. (2012). The use of drama to teach social skills in a special school setting for students with autism. *British Journal of Learning Support*, 27(3), 97-102.
- Lerner, M.D., Mikami, A.Y. & Levine, K. (2011). Socio-dramatic affective-relational intervention for adolescents with Asperger syndrome & high functioning autism: pilot study. *Autism*, 15(1), 21-42.
- Mitchell, K., Regehr, K., Reaume, J. & Feldman, M. (2010). Group social skills training for adolescents with Asperger syndrome or high functioning autism. *Journal on Developmental Disabilities*, 16(2), 52-63.
- Nelson, A. & Ramamoorthi P. (2011). Drama education for individuals on the autism spectrum. In S. Schonman (ed.). *Key concept in theatre/drama education* (pp. 177-182). Rotterdam: Sense Publishers.
- O’Sullivan, C. (2015). Drama and autism. *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*, 1-13.
- Rao, P.A., Beidel, D.C. & Murray, M.J. (2008). Social skills interventions for children with asperger syndrome or high-functioning autism: A review and recommendations. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 353-361.
- Schall, C.M. & McDonough, J.T. (2010). Autism spectrum disorders in adolescence and early adulthood: characteristics and issues. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 32(2), 81-88.
- Sherratt, D. & Peter, M. (2002). *Developing play and drama in children with Autistic Spectrum Disorders* (First ed.). London: David Fulton Publishers.
- Spolin, V. (1986). *Theater games for the classroom*. Evanston, IL: NU Press.
- Tsiaras, A. (2016). Improving peer relations through dramatic play in primary school pupils. *International Journal of Education & the Arts*, 17(18), 1-21. Ανακτήθηκε από <http://www.ijea.org/v17n18/>
- Wing, L. (1996). *The autistic spectrum*. London: Constable.
- World Health Organization (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioral disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines*. World Health Organization: Geneva.

