



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών

ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Ανθρωπιστικές Σπουδές:
Λογοτεχνία, Θέατρο και Γλώσσα στην Εκπαίδευση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Το θέατρο για κωφά παιδιά στην Ελλάδα:
εκπαιδευτική πραγματικότητα και θεατρική πράξη»

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Καλλιόπη Γκρίνια - Α.Μ.: 7981160220009

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Μαρία Δημάκη-Ζώρα

Συνεπιβλέποντες Καθηγητές:

Θόδωρος Γραμματάς

Τάκης Τζαμαργιάς

Αθήνα, Ιούνιος 2024

Υπεύθυνη δήλωση μη λογοκλοπής

Η **Καλλιόπη Γκρίνια**, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο **«Το θέατρο για κωφά παιδιά στην Ελλάδα: εκπαιδευτική πραγματικότητα και θεατρική πράξη»** αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Οι απόψεις και θέσεις που περιέχονται σε αυτήν την εργασία εκφράζουν τη συγγραφέα και δεν πρέπει να θεωρηθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ
Καλλιόπη Γκρίνια

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη έχει ως θέμα αφενός τη διερεύνηση της θεατρικής παιδείας των κωφών/βαρήκοων παιδιών και νέων στην Ελλάδα σε σχολικό και εξωσχολικό πλαίσιο και αφετέρου τη διερεύνηση της θεατρικής δραστηριότητας σε επίπεδο παραστασιογραφίας, η οποία απευθύνεται σε κωφό/βαρήκοο ανήλικο κοινό. Εξετάζεται το μάθημα της θεατρικής αγωγής στα ειδικά σχολεία κωφών, καθώς και οι τρόποι προσβασιμότητας των παιδιών σε θεατρικές παραγωγές, μέσω της διερμηνείας και του τιτλισμού, ενώ παράλληλα αναδεικνύεται το θέμα της καθολικής προσβασιμότητας. Μέσα από την έρευνα αναδεικνύονται οι ανασταλτικοί παράγοντες της θεατρικής παιδείας και της προσβασιμότητας των κωφών/βαρήκοων παιδιών αλλά και οι τρόποι με τους οποίους θα μπορούσαν αυτοί να αντιμετωπιστούν.

Λέξεις κλειδιά: κωφά, βαρήκοα, κωφοί, προσβασιμότητα, ανήλικο κοινό, θεατρική αγωγή, θεατρική παιδεία, θέατρο, θέατρο για παιδιά και νέους, εκπαιδευτικό δράμα, καθολική προσβασιμότητα, διερμηνεία, τιτλισμός

Abstract

The current study aims to explore the theatrical education and training of deaf/hard of hearing children and young people in Greece in a school and out-of-school context and to also explore theatrical stage activity for deaf/hard of hearing minors. The course of drama education in special schools for the deaf is examined, as well as the ways of accessibility of children to theatrical productions, through interpretation and titling, while the issue of universal accessibility is highlighted. The research highlights the barriers to drama education and accessibility for deaf/hard of hearing children and the ways in which these could be addressed.

Keywords: *Deaf, hard of hearing, accessibility, young audience, drama education, theatre, universal accessibility, theatre for children and young people, drama in education, interpretation, titling*

Ευχαριστίες

Πολλοί ήταν αυτοί που στάθηκαν αρωγοί σε αυτό το ταξίδι της έρευνας και δεν θα μπορούσα παρά να τους ευχαριστήσω από τα βάθη της καρδιάς μου. Πρωτίστως ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, την κ. Μαρία Δημάκη-Ζώρα, της οποίας η συμβολή ήταν καθοριστική καθόλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου. Με τις ακαδημαϊκές της γνώσεις, αλλά και την αμέριστη υποστήριξη και καθοδήγηση της κατά τη διάρκεια της διπλωματικής έρευνας, κατάφερα να αποκομίσω πολλαπλά εφόδια και να εξελιχθώ ακαδημαϊκά. Ευχαριστώ τους καθηγητές μου κ. Θόδωρο Γραμματά για το πλούσιο και σπουδαίο ακαδημαϊκό του έργο, που αποτέλεσε πυλώνα αυτής της εργασίας αλλά και τον κ. Τ. Τζαμαργιά για τις εξαιρετικές παραδόσεις κατά τη διάρκεια των σπουδών που κρατούσαν το ενδιαφέρον και την αγάπη μου για το θέατρο ενεργό.

Ευχαριστώ τη διερμηνέα, πρώην γραμματέα της Ο.Μ.Κ.Ε. και δασκάλα μου στη νοηματική γλώσσα, Αγάπη Δημοπούλου, για τις συμβουλές, την καθοδήγηση και τη διασύνδεση μου με τον κύκλο των κωφών. Επίσης, ευχαριστώ θερμά τη διερμηνέα Βάσια Αγγελή για τις πολύτιμες πληροφορίες που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της έρευνας αλλά και τη βοήθειά της να συνδεθώ ευκολότερα με την κοινότητα των κωφών. Έπειτα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις συνεντευξιζόμενες για τον χρόνο που αφιέρωσαν αλλά και τις πολύτιμες πληροφορίες που κατέθεσαν για τη διεξαγωγή της έρευνας, η καθεμία από τον δικό της επαγγελματικό χώρο, και που χωρίς αυτές θα ήταν αδύνατη η ολοκλήρωσή της.

Ευχαριστώ την οικογένειά μου και τους φίλους μου, τον Δημήτρη, την Αρετή τη Στεφανία για την ενθάρρυνση, την υπομονή και επιμονή τους να με εμψυχώνουν σε κάθε στάδιο της εργασίας και να μου δίνουν τις συμβουλές τους. Όμως, κυρίως ευχαριστώ τους καρδιακούς μου φίλους Ελευθερία Τσιάρτα και Συμεών Λαγόπουλο για την αδιάκοπη ενθάρρυνσή και υποστήριξή τους σε ψυχολογικό και πρακτικό επίπεδο. Με προσωπική αυτοθυσία, αν και χιλιόμετρα μακριά, βοήθησαν να ξεκινήσει και να ολοκληρωθεί αυτή η έρευνα, η οποία αρχικά φάνταζε ουτοπία. Ήταν εκεί σε κάθε στιγμή, σε κάθε αδυναμία, να μου θυμίζουν τον στόχο και με την αγάπη τους να με στηρίζουν. Τους ευγνωμονώ και τους αφιερώνω την έρευνά μου με αγάπη.

*Η τέχνη απογειώνεται όταν η δημιουργία
συναντά την προσφορά και την αγάπη...*

Ακρωνύμια

BSL	British Sign Language
DYT	Deaf Youth Theatre
NTD	National Theatre of the Deaf
WHO	World Health Organization
Δ.Α.Δ.	Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή
Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.	Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης
Ε.Ι.Κ.	Εθνικό Ίδρυμα Κωφαλάλων (Πρώην ΕΠΙΚ)
Ε.Ι.Π.Κ.	Εθνικό Ίδρυμα Προστασίας Κωφαλάλων
Ε.Κ.Π.Α.	Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Ε.Ν.Γ.	Ελληνική Νοηματική Γλώσσα
ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ.	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο Λύκειο
Θ.Κ.Ε.	Θέατρο Κωφών Ελλάδος
Ι.Ε.Κ.	Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης
Ι.Ε.Π.	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής πρώην Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
Κ.Ε.Ν.Γ.	Κέντρο Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας
Κ.Ε.ΣΥ.	Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης
ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.	Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (πρώην Κ.Ε.ΣΥ., πρώην ΚΕ.Δ.Δ.Υ.)
ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης
ΟΜ.Κ.Ε.	Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδος
Π.Ο.Υ.	Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας
Σ.Α.Ε.Κ.	Σχολή Ανώτερης Επαγγελματικής Κατάρτισης
Σ.Μ.Ε.Α.Ε.	Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.	Υπουργείο Παιδείας Θρησκευμάτων και Αθλητισμού

Συντομογραφίες

dB	desiBel
Ed.	Editor
Eds.	Editors
et al.	et alii (λατινικά “και άλλο”)
n.d.	no date
p.	page
pp.	pages
Επιμ.	Επιμελητής (η επιμελητές)
κ.α.	και άλλα
κ.λπ.	και λοιπά
και συν.	και συνεργάτες
μ.μ.	μετά μεσημβρίαν
π.μ.	προ μεσημβρίας
σ.	σελίδα
σσ.	σελίδες
χ.χ.	χωρίς χρονολογία

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	8
Εισαγωγή	11
Σκοπός της Έρευνας	11
Δομή	12
Μεθοδολογία Έρευνας	13
Ερευνητική μέθοδος	13
Δειγματοληψία	14
Εργαλείο συλλογής δεδομένων	15
Διαδικασία συλλογής δεδομένων	17
Ανάλυση δεδομένων	18
Περιορισμοί έρευνας	18
1 Κώφωση και Βαρηκοΐα- Επικοινωνία μέσω της Νοηματικής Γλώσσας	19
1.1 Σύντομη αναδρομή για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα	19
1.2 Ορισμός Κώφωσης – Βαρηκοΐας	22
1.2.1 Προγλωσσικά και μεταγλωσσικά κωφοί	25
1.2.2 Διάκριση όρων κωφός, βαρήκοος και Κωφός	25
1.3 Η επικοινωνία μέσω της νοηματικής γλώσσας	26
1.3.1 Νοηματική γλώσσα και διγλωσσία	26
1.4 Κοινωνική ενσωμάτωση ατόμων με βαρηκοΐα και κώφωση	29
1.4.1 Το οικογενειακό περιβάλλον	29
1.4.2 Η συμπεριληπτική εκπαίδευση και η κοινωνικοποίηση στο σχολείο	31
1.4.3 Κοινότητα των κωφών	33
1.4.4 Η Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδος (ΟΜ.Κ.Ε.) και το Εθνικό Ίδρυμα Κωφών (Ε.Ι.Κ.)	36
2 Η θεατρική παιδεία για τους κωφούς/βαρήκοους μαθητές	39

2.1	Θέατρο στην Εκπαίδευση	39
2.1.1	Οι τεχνικές του θεάτρου στην εκπαίδευση	46
2.1.2	Διερευνητική Δραματοποίηση	49
2.1.3	Το θέατρο στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	51
2.2	Η θεατρική αγωγή στο σχολικό πλαίσιο κωφών/βαρήκοων μαθητών/τριών: πραγματικότητα, δυσκολίες, προοπτικές	53
2.2.1	Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών Θεάτρου και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Θεατρικής Αγωγής	62
2.3	Οφέλη θεάτρου σε παιδιά με κώφωση/βαρηκοΐα	70
2.4	Η θεατρική παιδεία για τα κωφά/βαρήκοα παιδιά στο εξωτερικό	75
2.4.1	Βρετανία	75
2.4.2	Αμερική	77
2.4.3	Βραζιλία	78
3	Το θέατρο για κωφά/βαρήκοα παιδιά και νέους	80
3.1	Το θέατρο για παιδιά και νέους σήμερα	82
3.2	Το Θέατρο Κωφών Ελλάδος	85
3.3	Η θεατρική ομάδα “Τρελά Χρώματα”	91
3.4	Άλλες θεατρικές ομάδες	94
3.5	Η προσβασιμότητα στα θέατρα για τα κωφά/βαρήκοα παιδιά	95
3.5.1	Διαδικασία-Τρόποι παροχής προσβασιμότητας	96
3.5.2	Διαδικασία Διερμηνείας	103
3.6	Θέατρο για ανήλικους κωφούς θεατές στο εξωτερικό	104
3.6.1	Αμερική	104
3.6.2	Βρετανία	106
4	Συζήτηση	108
5	Συμπεράσματα	113
5.1	Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	116

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	117
ΠΙΝΑΚΕΣ	135
ΕΙΚΟΝΕΣ	135
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α – Οδηγοί Συνεντεύξεων	136
Ερωτηματολόγιο Θεατρολόγου	136
Ερωτηματολόγιο Διερμηνέα	138
Ερωτηματολόγιο Θεάτρου	139
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β – Συνεντεύξεις	146
ΣΥΝΕΝΤΕΞΗ Α - Θεατρολόγος	146
ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Β - Διερμηνέας	160
ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Γ - Ηθοποιός	178

Εισαγωγή

Το θέατρο, από τις απαρχές του στη μέχρι σήμερα, ως εκπαιδευτικό μέσο αλλά και ως ψυχαγωγικό γεγονός δύναται να προσφέρει πολλαπλά οφέλη σε διάφορες πτυχές των πολιτών μιας κοινωνίας. Τα άτομα, μέσω της επαφής τους με τη θεατρική πράξη και εμπειρία δύνανται να αναπτυχθούν κοινωνικά. Μάλιστα, νεότεροι και σύγχρονοι ψυχολόγοι, όπως οι Bruner (1986), Piaget (1962), Garner (1985), Roger (1961) και Vygotsky (1976), υπογραμμίζουν την αξία της εισαγωγής του θεάτρου στην εκπαίδευση (Παπαδόπουλος Σ., 2013). Η θεατρική παιδεία που ξεκινά από την παιδική ηλικία μπορεί να εκπαιδεύσει και να διαμορφώσει ολοκληρωμένες προσωπικότητες.

Τα άτομα με αναπηρία πολλές φορές βρίσκονται αντιμέτωπα με εμπόδια ή περιορισμούς στην προσπάθειά τους να παρακολουθήσουν θεατρικές παραστάσεις και μουσικά ή άλλα καλλιτεχνικά δρώμενα. Πιο συγκεκριμένα, οι κωφοί/βαρήκοοι πολίτες της χώρας μας, και ειδικότερα τα παιδιά και οι έφηβοι, έχουν περιορισμένη πρόσβαση σε αυτά τα πολιτιστικά αγαθά, γεγονός που καταλήγει να είναι ένα διαρκές ζητούμενο που επιδέχεται βελτίωσης. Ανάλογα εμπόδια ή περιορισμοί εντοπίζονται και στη θεατρική παιδεία, είτε πρόκειται για το σχολικό πλαίσιο είτε για εξωσχολικές ομάδες και δράσεις. Η ισότιμη πρόσβαση σε πολιτιστικά αγαθά όπως η παιδεία και ο πολιτισμός δεν θα πρέπει να αποτελεί προνόμιο μόνο των αρτιμελών, αλλά αναφαίρετο δικαίωμα όλων των ατόμων, όπως και των παιδιών με προβλήματα ακοής. Άλλωστε, η θεατρική παιδεία όλων των παιδιών οφείλει να βρίσκεται στη βάση μιας κοινωνίας εάν αυτή θέλει να λέγεται πολιτισμένη και η πρόσβαση σε αυτή θα πρέπει να είναι αυτονόητη για όλους ανεξαιρέτως.

Σκοπός της Έρευνας

Σκοπός της εν λόγω έρευνας είναι η καταγραφή της τρέχουσας κατάστασης όσον αφορά το θέατρο για τα κωφά παιδιά και νέους στην Ελλάδα, τόσο από την πλευρά της θεατρικής πράξης, όσο και από την πλευρά της εκπαίδευσης. Σε αυτό το πλαίσιο αφενός διερευνάται η θεατρική δραστηριότητα για κωφά/βαρήκοα παιδιά και νέους σε επίπεδο παραστασιογραφίας στη χώρα μας, δηλαδή οι προσφερόμενες παραστάσεις και η προσβασιμότητά τους για τον εν λόγω κοινό. Αφετέρου, μελετάται η εκπαιδευτική πραγματικότητα του θεάτρου στην Ελλάδα για τα κωφά/βαρήκοα παιδιά και νέους, εντός και εκτός σχολικού πλαισίου. Με την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων και την αποτύπωση της τρέχουσας πραγματικότητας,

προσδοκάται η ανάδειξη βασικών εμποδίων και ανασταλτικών παραγόντων και στους δύο τομείς, που θα μπορέσουν να αξιοποιηθούν ως βάση για περαιτέρω έρευνα και βελτίωση των παρεχόμενων δομών και της πρόσβασης στο θέατρο και τη θεατρική παιδεία για τα κωφά/βαρήκοα παιδιά και νέους.

Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

- Τι είδους θεατρική παιδεία παρέχεται στα κωφά/βαρήκοα παιδιά και νέους εντός και εκτός σχολικού πλαισίου; Ποιες μέθοδοι και εργαλεία χρησιμοποιούνται;
- Δημιουργούνται παραστάσεις για κατεξοχήν κωφό/βαρήκοο ανήλικο κοινό; Ποιες θεατρικές ομάδες δραστηριοποιούνται σε αυτόν τον τομέα;
- Με ποιους τρόπους επιτυγχάνεται η προσβασιμότητα των κωφών/βαρήκων ανήλικων θεατών σε παραστάσεις που έχουν σχεδιαστεί για ακούον κοινό;
- Ποιοι είναι οι ανασταλτικοί παράγοντες στη θεατρική παιδεία των κωφών/βαρήκων παιδιών και νέων αλλά και στην προσβασιμότητά τους σε θεατρικές παραστάσεις; Ποια πιθανά εμπόδια ή ελλείψεις παρουσιάζονται και πώς αυτά θα μπορούσαν να εξαλειφθούν;

Δομή

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται οριοθέτηση της κώφωσης/βαρηκοΐας, αποσαφήνιση των όρων προγλωσσικά και μεταγλωσσικά κωφός καθώς και διάκριση των πολιτισμικών όρων κωφός, Κωφός και βαρήκοος. Έπειτα, αναφέρεται ο τρόπος επικοινωνίας των κωφών/βαρήκων ατόμων μέσω της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (ΕΝΓ) και η “διπολιτισμική” ταυτότητά τους και γίνεται αναφορά στη διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας στο σχολικό περιβάλλον. Τέλος, αναλύεται το ζήτημα της κοινωνικής ενσωμάτωσης των κωφών/βαρήκων ατόμων, ξεκινώντας από την παιδική ηλικία και το οικογενειακό περιβάλλον, έπειτα το σχολείο και καταλήγοντας στην κοινότητα των κωφών και τα δύο βασικότερα όργανα υποστήριξής τους, την Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδος (Ο.Μ.Κ.Ε.) και το Εθνικό Ίδρυμα Κωφών (Ε.Ι.Κ.).

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναπτύσσεται το θέμα της θεατρικής παιδείας των κωφών/βαρήκων παιδιών. Αρχικά, γίνεται μια μικρή αναδρομή στην Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα και καταγράφονται οι δομές εκπαίδευσης των κωφών/βαρήκων

μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στη συνέχεια, οροθετείται το Θέατρο στην εκπαίδευση (ή αλλιώς εκπαιδευτικό δράμα) και παρατίθενται οι τεχνικές του. Αναλύεται το πιο πρόσφατο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Θεατρικής Αγωγής στα ειδικά σχολεία κωφών, το οποίο ισχύει μέχρι σήμερα και έπειτα καταγράφονται τα οφέλη του θεάτρου στα παιδιά με κώφωση και βαρηκοΐα. Τέλος, ερευνάται η θεατρική παιδεία των κωφών/βαρήκων μαθητών σε χώρες του εξωτερικού, τη Βρετανία, την Αμερική και τη Βραζιλία.

Το τρίτο κεφάλαιο αφορά το θέατρο, ως καλλιτεχνικό πια προϊόν, για τα κωφά/βαρήκοα παιδιά και νέους/ες. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται μια σύντομη οριοθέτηση του είδους. Έπειτα, γίνεται αναφορά στο θέατρο των κωφών, το Θέατρο Κωφών Ελλάδος (ΘΚΕ), καθώς και σε άλλες θεατρικές ομάδες οι οποίες απαρτίζονται από κωφά και ακούοντα μέλη και ανεβάζουν προσβάσιμες παραστάσεις για κωφό κοινό, όπως τα Τρελά Χρώματα. Στη συνέχεια, τίθεται το ζήτημα της διερμηνείας και της προσβασιμότητας των θεατρικών παραστάσεων ενώ στο τέλος του κεφαλαίου ερευνώνται οι οργανισμοί και οι παραγωγές που απευθύνονται σε κωφό ανήλικο κοινό του εξωτερικού, και συγκεκριμένα σε Αγγλία και Αμερική.

Τέλος, στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας και καταγράφονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν. Επιπλέον, δίνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα του θέματος.

Μεθοδολογία Έρευνας

Ερευνητική μέθοδος

Για τους σκοπούς της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος, ως η καταλληλότερη για την ανάλυση του θέματος, το οποίο δεν παρουσιάζει εκτενή μελέτη, όπως ο σχεδιασμός και η υλοποίηση θεατρικών παραστάσεων που να απευθύνονται σε κωφό/βαρήκοο ανήλικο κοινό. Στον χώρο της εκπαίδευσης και της τέχνης, οι κύριες πηγές πληροφοριών είναι οι άνθρωποι αλλά και οι εμπειρίες, οι δραστηριότητες, οι πρακτικές, οι αντιλήψεις, οι σχέσεις και τα δημιουργήματά τους (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η ποιοτική προσέγγιση ερευνά τα κοινωνικά φαινόμενα από την οπτική πλευρά των συμμετεχόντων. Έτσι, γίνεται προσπάθεια για εμβάθυνση στην κατανόηση της κοινωνίας και δίνεται έμφαση στα νοήματα και στις διαδικασίες (Flick, Kardoff, & Steinke, 2004).

Δειγματοληψία

Η δειγματοληψία αφορά στη στρατηγική που χρησιμοποιείται από τον ερευνητή για την επιλογή του δείγματος της έρευνας. Το δείγμα αυτό επιλέγεται για πρακτικούς λόγους, αφού συνήθως δεν είναι εφικτό να συλλεχθούν δεδομένα από το σύνολο των περιπτώσεων που μπορεί να ενδιαφέρουν τον ερευνητή, είτε πρόκειται για ανθρώπους είτε για ομάδες, οργανισμούς, χώρες, καταστάσεις, γεγονότα κ.ά. (Marshall, 1996). Η διαδικασία της δειγματοληψίας αποτελεί κομβικό σημείο του ερευνητικού σχεδιασμού διότι το επιλεγθέν δείγμα επηρεάζει την ποιότητα των δεδομένων και τα αποτελέσματα της έρευνας. Ο σκοπός της δειγματοληψίας μιας ποιοτικής έρευνας είναι να προσεγγίσει περιπτώσεις “πλούσιες σε πληροφορίες” (information-rich cases), που να μπορούν να μελετηθούν σε βάθος και να αντληθούν σημαντικά στοιχεία για τους σκοπούς της έρευνας (Patton, 2002, p. 230).

Στην εν λόγω έρευνα εφαρμόστηκε η στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας (purposeful ή αλλιώς purposive ή judgmental sampling), δηλαδή επιλέχθηκαν στοχευμένα τρεις συνεντευξιαζόμενες, επαγγελματίες από τρία διαφορετικά πλαίσια, δηλαδή τον χώρο της εκπαίδευσης, της διερμηνείας και του θεάτρου, όπου θα μπορούσαν να αντληθούν οι απαραίτητες πληροφορίες για τους σκοπούς της έρευνας (Marshall, 1996). Στην ποιοτική έρευνα δεν υπάρχουν ποσοτικοί περιορισμοί για το μέγεθος του δείγματος (Patton, 2002). Στην παρούσα έρευνα το συγκεκριμένο δείγμα επιλέχθηκε για ερευνητικούς και πρακτικούς λόγους. Το μικρό δείγμα ενδείκνυται για μια βαθύτερη μελέτη των συνεντευξιαζόμενων, από όπου θα μπορούν να αντληθούν πλούσια δεδομένα αλλά ταυτόχρονα διευκόλυνε την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων και συνεπώς τη χρονική συντόμευση διεξαγωγής της έρευνας (Mason, 2011). Άξια αναφοράς ήταν η δυσκολία εύρεσης δείγματος στην παρούσα έρευνα, καθώς οι θεατρολόγοι ειδικής αγωγής που έχουν εργαστεί σε σχολεία κωφών είναι μόνο δύο σε όλη την Ελλάδα, εκ των οποίων η μία δέχτηκε να συμμετάσχει. Παρόμοια δυσκολία υπήρξε για την εύρεση κωφού/ης ηθοποιού λόγω της ιδιαιτερότητας του προφίλ του ατόμου. Στην προκειμένη περίπτωση ανασταλτικός παράγοντας ήταν και η επικοινωνία μέσω της νοηματικής γλώσσας, καθώς θα έπρεπε να παρευρίσκεται στη συνάντηση και διερμηνέας.

Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη συνεντευξιαζόμενη [Συνεντευξιαζόμενη Α] είναι ενεργή θεατρολόγος εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή και επάρκεια στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Τα τελευταία

χρόνια εργάζεται σε ειδικά σχολεία κωφών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η δεύτερη συνεντευξιαζόμενη [Συνεντευξιαζόμενη Β] είναι ψυχολόγος-ψυχοθεραπεύτρια και διερμηνέας της ΕΝΓ, με πολυετή εμπειρία στη διερμηνεία θεατρικών παραστάσεων. Η τρίτη συνεντευξιαζόμενη [Συνεντευξιαζόμενη Γ] είναι κωφή ηθοποιός με πολυετή επαγγελματική εμπειρία στον χώρο του θεάτρου.

Η γράφουσα ερευνήτρια, πριν την έναρξη της διαδικασίας, ενημέρωσε τους υποψήφιους συμμετέχοντες γραπτά και προφορικά για τον λόγο διεξαγωγής της έρευνας, τους σκοπούς της, αλλά και τη διαδικασία που θα έπρεπε να ακολουθηθεί. Ζητήθηκε η συγκατάθεσή τους για την ανώνυμη χρήση και ανάλυση των δεδομένων τους για τους σκοπούς της έρευνας (Καλλινικάκη, 2010). Για λόγους ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας της έρευνας τα ονόματα των συνεντευξιαζόμενων δεν αναφέρονται.

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Η συνέντευξη είναι κύριο μεθοδολογικό εργαλείο της ποιοτικής προσέγγισης. Πρόκειται για ένα εργαλείο έμμεσης συλλογής δεδομένων, με το οποίο αντλούνται σημαντικές πληροφορίες για τις απόψεις και αντιλήψεις των συμμετεχόντων. Οι πληροφορίες και η γνώση προκύπτουν μέσω της αλληλεπίδρασης της ερευνήτριας και των συνεντευξιαζόμενων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Συνεπώς, η συνέντευξη παύει να είναι μια απλή συζήτηση περιγραφής γεγονότων αλλά μία σημαντική αναδόμηση της γνώσης (Mason, 2011); (Κυριαζή, 2011).

Η ημιδομημένη συνέντευξη απαρτίζεται από προκαθορισμένες ερωτήσεις που αποτελούν τον οδηγό για τις θεματικές ενότητες που θα καλυφθούν κατά τη συνέντευξη. Ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης είναι ιδανικός καθώς παρουσιάζει ευελιξία ως προς την τροποποίηση της σειράς και του περιεχομένου των ερωτήσεων καθώς και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων ή εμβάθυνση στις ήδη υπάρχουσες (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Για τις δύο πρώτες συνεντεύξεις δημιουργήθηκε μία λίστα ερωτήσεων όπου λειτούργησαν ως οδηγός για την κατεύθυνση της συζήτησης. Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων ήταν ανοιχτού τύπου και προκαθορισμένες εξ αρχής με γνώμονα την επαγγελματική τους εμπειρία, ώστε να επιτευχθεί αποτελεσματική και οργανωμένη συζήτηση, προωθώντας παράλληλα την ελεύθερη έκφραση των συνεντευξιαζόμενων,

σε ένα κλίμα καλής συνεργασίας και εμπιστοσύνης. Για την τρίτη συνέντευξη, με την κωφή ηθοποιό, επειδή δεν υπήρχε η δυνατότητα διερμηνείας, δημιουργήθηκε ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο, κατάλληλα διαμορφωμένο έτσι ώστε να είναι εύχρηστο για την εξ αποστάσεως, ασύγχρονη διαδικασία. Οι περισσότερες ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου και ορισμένες κλειστού τύπου. Σε κάθε ενότητα υπήρχαν επιπλέον ερωτήσεις για πρόσθεση πληροφοριών, έτσι ώστε να αποφευχθεί τυχόν κατεύθυνση των απαντήσεων. Οι απομαγνητοφωνήσεις τους είναι αυτούσιες και περιλαμβάνονται στο Παράρτημα. Το ίδιο ισχύει για τις καταγεγραμμένες απαντήσεις της τρίτης συνέντευξης.

Κριτήριο για την επιλογή των ερωτήσεων αποτέλεσε η επαγγελματική δραστηριότητα και το αντικείμενο ενδιαφέροντος των συνεντευξιαζόμενων. Συνεπώς οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων είναι εξατομικευμένες και προσαρμοσμένες με βάση τα παραπάνω. Η ερευνήτρια καθοδηγούσε διακριτικά τη συζήτηση, με βάση τις προκαθορισμένες ερωτήσεις, οι οποίες δεν παραλείφθηκαν και, επίσης, δεν ακολουθούσαν πάντοτε την προκαθορισμένη σειρά. Ανάλογα με τη ροή της συζήτησης η ερευνήτρια παρακινούσε τους συνεντευξιαζόμενους να εμβαθύνουν ή να δώσουν επιπλέον επεξηγήσεις με τη χρήση βοηθητικών ερωτήσεων (Κυριαζή, 2011). Σημειώνεται ότι οι ερωτήσεις δόθηκαν λίγες μέρες πριν στους συνεντευξιαζόμενους έτσι ώστε να είναι πιο προετοιμασμένοι και άνετοι στη συζήτηση.

Ο πρώτος οδηγός συνέντευξης αποτελείται από 4 βασικούς θεματικούς άξονες και συνολικά από 17 βασικές ερωτήσεις. Ο πρώτος θεματικός άξονας αφορά τις Προσωπικές Πληροφορίες για την επαγγελματική εμπειρία και γνώσεις της Α Συνεντευξιαζόμενης, ο δεύτερος αφορά την Εκπαιδευτική Διαδικασία της θεατρικής αγωγής στο σχολείο και τους τρόπους με τους οποίους αυτή επιτυγχάνεται, ο τρίτος άξονας αφορά τους Ανασταλτικούς Παράγοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία και την προσβασιμότητα σε θεατρικές παραστάσεις, ενώ ο τέταρτος αφορά τις Απόψεις-Προτάσεις της θεατροπαιδαγωγού για την απήχηση της θεατρικής αγωγής στους κωφούς/βαρήκοους μαθητές και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ο δεύτερος οδηγός συνέντευξης αποτελείται από 4 θεματικούς άξονες και 13 ερωτήσεις. Οι βασικοί θεματικοί άξονες αφορούν τις προσωπικές πληροφορίες για την Εμπειρία και τις Γνώσεις της Β Συνεντευξιαζόμενης, τη Διαδικασία Διερμηνείας, την Προσβασιμότητα στα θέατρα και τις παραστάσεις, καθώς και τις Απόψεις-Προτάσεις

της συμμετέχουσας για τον ιδανικό σχεδιασμό και υλικοτεχνικό εξοπλισμό, προκειμένου να καταστεί προσβάσιμη μία θεατρική παράσταση για κωφό/βαρήκοο ανήλικο κοινό.

Ο τρίτος οδηγός αποτελείται από 4 θεματικούς άξονες και περιλαμβάνει 24 ερωτήσεις. Οι άξονες αφορούν τις προσωπικές πληροφορίες για την Εμπειρία και Γνώσεις της Γ Συνεντευξιαζόμενης, την Καταγραφή Προσβάσιμων Θεατρικών παραστάσεων και των Θεατρικών ομάδων/εργαστηρίων για κωφό/βαρήκοα παιδιά, τους πιθανούς Ανασταλτικούς Παράγοντες για την παροχή θεατρικής παιδείας σε κωφό/βαρήκοο ανήλικο κοινό αλλά και την παροχή προσβάσιμων θεατρικών παραγωγών, και, τέλος, τις Απόψεις-Προτάσεις της συμμετέχουσας σχετικά με την παροχή θεατρικής παιδείας, καθώς και τη διάθεση και προσβασιμότητα θεατρικών παραστάσεων σε κωφό/βαρήκοο ανήλικο κοινό, ερευνώντας τον ιδανικό σχεδιασμό τους.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων ξεκίνησε τον Ιανουάριο του 2024 και ολοκληρώθηκε τον Μάιο του 2024. Όλες οι συνεντεύξεις έγιναν μετά από συνεννόηση και κοινή απόφαση για τον τρόπο, χώρο και χρόνο που θα εξυπηρετούσε καλύτερα τις συνεντευξιαζόμενες. Οι πρώτες δύο συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν διαδικτυακά σε ζωντανή σύνδεση, λόγω χιλιομετρικής απόστασης από τον τόπο διαμονής της πρώτης και λόγω φόρτου εργασίας της δεύτερης συμμετέχουσας. Η τρίτη συνέντευξη έγινε γραπτά εξ αποστάσεως για λόγους διευκόλυνσης της επικοινωνίας μεταξύ της κωφής συνεντευξιαζόμενης και της ερευνήτριας, αφού η μητρική της γλώσσα είναι η Νοηματική και θα χρειαζόταν διερμηνεία.

Πριν από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων όλες οι συμμετέχουσες ενημερώθηκαν γραπτώς, και έπειτα προφορικά, για τον σκοπό και το περιεχόμενο της έρευνας και απαντήθηκαν τυχόν απορίες. Ακόμη, διασφαλίστηκε πως οι απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων θα αντιμετωπιστούν με πλήρη εχεμύθεια και ότι θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο ως δεδομένα για τη διεκπεραίωση της παρούσας έρευνας. Η διάρκεια κάθε συνέντευξης ήταν κατά μέσο όρο συνολικά μία ώρα. Έπειτα, ακολουθήθηκε η διαδικασία μεταγραφής των δεδομένων που προέκυψαν, δηλαδή της απομαγνητοφώνησής τους.

Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκε η ουσιολογική (essentialist) ή αλλιώς ρεαλιστική οπτική, η οποία επιδιώκει να παράσχει γνωστική πρόσβαση σε προϋπάρχουσες και προ-διαμορφωμένες οντότητες (εμπειρίες, δράσεις, νοήματα, ταυτότητες), δηλαδή σε άγνωστα στοιχεία ενός κόσμου που προσπαθούμε να γνωρίσουμε σε βάθος. Ακόμη, ακολουθήθηκε η κυριολεκτική ανάγνωση των δεδομένων, κατά την οποία η ερευνήτρια δίνει έμφαση στην κυριολεκτική υπόσταση του περιεχομένου των δεδομένων και όχι στην ερμηνευτική ή αναστοχαστική. Επιδιώκει δηλαδή να τεκμηριώσει μια κυριολεκτική εκδοχή της πληροφορίας του έξω κόσμου (Mason, 2011).

Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων, ακολούθησε η λέξη προς λέξη απομαγνητοφώνηση και η σχολαστική μελέτη των δεδομένων. Όπως αναφέρουν οι Braun, Clarke, Hayfield και Terry (2019, pp. 843–860), για τη βαθύτερη κατανόηση των δεδομένων χρειάζεται συστηματική ακρόαση των ηχητικών ή βιντεοσκοπημένων αρχείων και ανάγνωση των γραπτών κειμένων από τον ερευνητή προκειμένου, μέσω αυτής της επεξεργασίας, να αναδυθούν τα ενδιαφέροντα στοιχεία.

Περιορισμοί έρευνας

Για την παρούσα έρευνα ανασταλτικός παράγοντας υπήρξε η εύρεση δείγματος και συγκεκριμένα κωφών ηθοποιών και εξειδικευμένων θεατροπαιδαγωγών που να έχουν εργαστεί (ή να εργάζονται) με κωφά/βαρήκοα παιδιά. Κάτι άλλο που πρέπει να ληφθεί υπόψιν είναι τα δυσδιάκριτα όρια ανάμεσα στο θέατρο για παιδιά και εφήβους και το θέατρο ενηλίκων. Δεδομένου ότι πολλά από τα έργα που είναι γραμμένα για ενήλικο κοινό μπορούν να παρακολουθηθούν και από έφηβους/ες, είναι δύσκολο να γίνει απόλυτος διαχωρισμός ποια από αυτά απευθύνονται και στο ανήλικο κοινό από τη μέχρι τώρα παραστασιογραφία.

1 Κώφωση και Βαρηκοΐα- Επικοινωνία μέσω της Νοηματικής Γλώσσας

1.1 Σύντομη αναδρομή για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα

Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα εμφανίζεται μετά την επανάσταση του 1821, κυρίως στις αρχές του 20ού αιώνα, με τη διάκρισή της σε τρεις περιόδους. Αρχικά, από το 1905 έως το 1950, παρατηρείται ιδιωτική πρωτοβουλία και προστατευτισμός. Στη συνέχεια, από το 1950 έως το 1974, συνυπάρχουν ιδιωτική και δημόσια πρωτοβουλία, ενώ η προσοχή στρέφεται στα άτομα με νοητική αναπηρία και ψυχικές διαταραχές. Τέλος, από το 1974 μέχρι σήμερα, το κράτος αναλαμβάνει περισσότερες πρωτοβουλίες για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες, με στόχο την ισότιμη πρόσβασή τους στην εκπαίδευση και την κοινωνία (Σούλης, 2013). Η εξέλιξη αυτή στην Ειδική Αγωγή καθυστερεί λόγω πολλών παραγόντων, όπως οι πολεμικές συγκρούσεις (Α΄ & Β΄ Παγκόσμιος πόλεμος, μεσοπόλεμος, Εμφύλιος), η πολιτική, κοινωνικο-οικονομική αναστάτωση, οι αντιφάσεις στις εκπαιδευτικές πολιτικές μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού τομέα και η έλλειψη συντονισμού μεταξύ των υπουργείων. Άλλοι σημαντικοί παράγοντες που συντελούν σε αυτήν την αργή εξέλιξη είναι η απουσία επαρκών στατιστικών δεδομένων για τον κλάδο της Ειδικής εκπαίδευσης, η ανεπαρκής κατάρτιση του εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού καθώς και οι παλαιότερες αντιλήψεις της κοινωνίας για τα άτομα με αναπηρία. (Στασινός, 2020, σσ. 60-61).

Κατά το διάστημα 1905-1950, ιδρύεται στην Καλλιθέα το πρώτο ίδρυμα για τυφλά παιδιά, ο «Οίκος Τυφλών», παρόμοιο με αντίστοιχα ιδρύματα σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Το όραμα αυτό έγινε πράξη από την πρωτοβουλία του Δ. Βικέλλα, προέδρου του πανελλήνιου συλλόγου τυφλών και του ποιητή Γ. Δροσίνη, ενώ τη διεύθυνση της σχολής ανέλαβε η Ε. Λασκαρίδου. Η ίδια ανέπτυξε το ελληνικό αλφάβητο τυφλών, βασιζόμενο στο γαλλικό Braille (Πολυχρονοπούλου, 2012). Το 1907 ιδρύεται ο «Οίκος Κωφάλαλων Χαραλάμπους και Ελένης Σπηλιοπούλου», αλλά λόγω του πολέμου δεν ξεκίνησε η λειτουργία του (Σούλης, 2002, σσ. 277-278). Την περίοδο 1917-1918 ιδρύονται ορισμένα ιδρύματα, όπως το “Αναμορφωτικών Κατάστημα Αρρένων Αθηνών”. Την επόμενη δεκαετία, 1920-1930, ιδρύονται το “Ειδικόν Δημοτικόν Σχολείον” στη Βουλιαγμένη (1920), το σχολείο της “Εθνικής Στέγης” στη Ν. Σμύρνη (1926) (Στασινός, 2001, σ. 291), το “Εθνικό Ίδρυμα

Κωφάλαων” στους Αμπελόκηπους (1923) καθώς και σχολεία για τυφλούς έφηβους και ενήλικες (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Προχωρώντας στις δεκαετίες του ‘30 & ‘40, ιδρύονται η Εταιρεία Προστασίας Ανηλίκων, ο Εθνικός Οίκος Κωφάλαων, τα Δικαστήρια Ανηλίκων, το σωματείο «Ελληνική Εταιρεία Προστασίας και Αποκατάστασης Αναπήρων Παίδων» (ΕΛΕΠΑΠ) (1937), ένα δημοτικό σχολείο στο Ασκληπιείο Βούλας για παιδιά με σωματική αναπηρία καθώς και το “Πρότυπο Ειδικό Σχολείο” στην Καισαριανή, υπό τη διεύθυνση της Ρ. Ιμβριώτη η οποία αποτελεί σημαντική μορφή, αφού μέσω ενεργούς εμπλοκής, προσπάθησε για την ευαισθητοποίηση του κοινού σε θέματα ειδικής αγωγής και αγωνίστηκε για την ίδρυση περισσότερων ειδικών σχολείων (Πολυχρονοπούλου, 2012). Τη δεκαετία του 1940, λόγω του πολέμου, κάθε προγραμματισμός σχετικά με την Ειδική αγωγή αναβλήθηκε. Εξάιρεση αποτελούν η ίδρυση του «Φάρου Τυφλών της Ελλάδος» (1946) και η Σχολή Τυφλών Βορείου Ελλάδος «Ο Ήλιος» (1948) (Στασινός, 2020).

Μεταπολεμικά και ιδίως από τη δεκαετία του 1970, η προσέγγιση των ατόμων με αναπηρία στην Ελλάδα άρχισε να υφίσταται σημαντικές αλλαγές. Η εστίαση, η οποία μέχρι τότε πρόκυπτε κυρίως από ιατρικά μοντέλα, σταδιακά άρχισε να μετατοπίζεται προς μια πιο κοινωνική οπτική, αυτή της κοινωνικής ενσωμάτωσης των αναπήρων. Τα κινήματα στις ΗΠΑ, που υποστήριζαν μια κοινωνία για όλους, επηρεάζουν τη χώρα μας, με την εμφάνιση του αναπηρικού κινήματος, ξεκινώντας πρώτα από τον Πανελλήνιο Σύνδεσμο Τυφλών (Πολυχρονοπούλου, 2012). Παράλληλα, γονείς και οργανώσεις αναπήρων αγωνίζονται για την ένταξη και τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία. Σταδιακά, το κράτος αναγνώρισε την ανάγκη για ουσιαστική ενίσχυση της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα. Μία από τις σημαντικότερες πρωτοβουλίες προς αυτή την κατεύθυνση ήταν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα ειδικής αγωγής. Το Μαράσλειο Διδασκαλείο έπαιξε σημαντικό ρόλο σε αυτή την προσπάθεια. Εκεί, το 1980, ιδρύθηκε το πρώτο τμήμα ειδικής αγωγής για τη διετή μετεκπαίδευση των δασκάλων, αποτελώντας την έναρξη ίδρυσης και άλλων παρόμοιων διδασκαλείων στις Παιδαγωγικές Σχολές. Από το 1990, λειτούργησαν στα πανεπιστήμια Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, προσφέροντας στους εκπαιδευτικούς εις βάθος γνώσεις και εξειδίκευση στον τομέα. Το 1981 εγκρίθηκε το νομοσχέδιο της Ειδικής Αγωγής, ενισχύοντας την ένταξη μέσω

της ίδρυσης των τμημάτων ένταξης. Από το 1990 και έπειτα, η παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα άρχισε να υιοθετεί την έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ωστόσο, παρουσιάζονται προβλήματα λόγω έλλειψης κατάλληλης οργάνωσης σε διάφορα επίπεδα. Στόχος αυτής της προσέγγισης ήταν η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος όπου όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως ικανοτήτων ή αναπηριών, θα μπορούσαν να συμμετέχουν ενεργά στο σύνολο των δραστηριοτήτων του σχολείου (Στασινός, 2020).

Τον Οκτώβριο του 2008, εγκρίθηκε ο Νόμος 3699/2008 για την “Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες”, ο οποίος είναι ο τελευταίος μέχρι σήμερα, αποτελώντας τον κύριο νομοθετικό πλαίσιο για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Η ειδική αγωγή μετονομάστηκε σε ειδική αγωγή και εκπαίδευση, προσφέροντας εκπαιδευτικές υπηρεσίες σε αυτούς τους μαθητές. Ο στόχος είναι να διασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες και η πλήρης συμμετοχή τους στην κοινωνία, προωθώντας την ανεξάρτητη διαβίωση και την οικονομική αυτάρκεια. Σύμφωνα με τον Νόμο, οι κατηγορίες ατόμων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνουν:

- Νοητική Αναπηρία: Χαρακτηρίζεται από περιορισμούς στην ικανότητα μάθησης, κατανόησης και επίλυσης προβλημάτων.
- Αισθητηριακές Αναπηρίες:

Όρασης: Τυφλότητα ή αμβλυωπία (χαμηλή όραση).

Ακοής: Κώφωση ή βαρηκοΐα.

- Κινητικές Αναπηρίες: Περιορισμοί στην κινητικότητα και την αυτονομία.
- Χρόνια Μη Ιάσιμα Νοσήματα: Παθήσεις που χρήζουν μακροχρόνιας θεραπείας και φροντίδας.
- Διαταραχές Ομιλίας-Λόγου: Δυσκολίες στην επικοινωνία, την ομιλία και την κατανόηση.
- Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία.

- Σύνδρομο Ελλειμματικής Προσοχής με ή Χωρίς Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ): Δυσκολίες στην προσοχή, την εστίαση και τον έλεγχο της παρορμητικότητας.
- Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (Φάσμα Αυτισμού): Δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και την επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά.
- Ψυχικές Διαταραχές: Πλήθος ψυχικών διαταραχών που επηρεάζουν τη σκέψη, τη διάθεση και τη συμπεριφορά.
- Πολλαπλές Αναπηρίες: Συνδυασμός δύο ή περισσότερων από τις προαναφερθείσες αναπηρίες.
- Σύνθετες Γνωστικές, Συναισθηματικές και Κοινωνικές Δυσκολίες: Δυσκολίες σε πολλαπλούς τομείς, όπως η μάθηση, η επικοινωνία, οι κοινωνικές δεξιότητες και η συναισθηματική ρύθμιση.
- Παραβατική Συμπεριφορά: Συμπεριφορές που έρχονται σε αντίθεση με τους κοινωνικούς κανόνες και τον νόμο.
- Υψηλές Νοητικές Ικανότητες και Ταλέντα: Ο νόμος λαμβάνει υπόψη και μαθητές με εξαιρετικές νοητικές ικανότητες ή ταλέντα που υπερβαίνουν σημαντικά τα αναμενόμενα για την ηλικία τους.

Με βάση τον εν λόγω νόμο, τα παιδιά με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λαμβάνουν υποστήριξη από τα σχολεία μέχρι την ηλικία των 23 ετών. Επίσης, προβλέπεται η διάγνωση παιδιών που δεν έχουν συμπληρώσει τα 22 τους έτη σε ειδικά κέντρα διαφοροδιάγνωσης, διάγνωσης και υποστήριξης (ΚΕ.ΔΑ.Σ.Υ.)

1.2 Ορισμός Κώφωσης – Βαρηκοΐας

Η ακοή αποτελεί μια απαραίτητη αίσθηση που μας επιτρέπει να επικοινωνούμε, να μαθαίνουμε και να αλληλεπιδρούμε με τον κόσμο γύρω μας. Από τα πρώτα στάδια της ανάπτυξής μας, η ακοή αποτελεί τον βασικό τρόπο μέσω του οποίου λαμβάνουμε και επεξεργαζόμαστε μηνύματα από την ομιλία (Morse, 1974). Τα άτομα που φέρουν διάγνωση βαρηκοΐας ή κώφωσης συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επικοινωνία. Η αιτία αυτών των δυσκολιών εντοπίζεται στις ποικίλες μορφές βλάβης που δύναται να επηρεάσουν το ακουστικό νεύρο και οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν σε σημαντικές δυσχέρειες στην ανάπτυξη του λόγου (Δελλασούδας, 2005). Με βάση τη

Λαμπροπούλου (1999, σ. 10), τα προβλήματα ακοής ταξινομούνται βάσει διαφορετικών παραγόντων όπως είναι:

- η εξελικτική πορεία της απώλειας ακοής
- η φύση της παθολογίας του αυτιού
- η γλωσσική ανάπτυξη καθώς και
- η κληρονομικότητα.

Σύμφωνα με τους Κουρμπέτη και Χατζοπούλου (2010) τρία είναι τα στοιχεία που οριοθετούν την κώφωση/βαρηκοΐα: ο βαθμός απώλειας της ακοής, ο οποίος μετριέται σε dB, η φύση της παθολογίας του αυτιού, η οποία διακρίνεται σε νευροαισθητήρια, αγωγιμότητας ή μεικτή και τέλος, το όργανο που υφίσταται τη βλάβη και με αυτόν τον τρόπο η κώφωση χωρίζεται σε αμφοτερόπλευρη ή μονόπλευρη. Το επίπεδο ακοής καθορίζεται από τον αριθμό των dB (decibel) που απαιτούνται, ώστε ένα άτομο να αντιληφθεί ήχους. Η φυσιολογική διακύμανση είναι μεταξύ 0 έως 15dB.

Κωφός-ή ονομάζεται το άτομο το οποίο είτε γεννήθηκε με ελάχιστη ικανότητα ακοής ή με ολοκληρωτική βλάβη στην αίσθηση της ακοής, είτε την έχασε σε πολύ μικρή ηλικία, πριν την κατάκτηση των γλωσσικών προτύπων. Τα εκ γενετής κωφά άτομα είναι εκείνα τα οποία διαγνώστηκαν με κώφωση κατά τη γέννησή τους, ενώ τα άτομα με επίκτητη κώφωση έχασαν τη μέχρι τότε φυσιολογική ακοή τους σε μεγαλύτερη ηλικία, και αφού είχαν ήδη κατακτήσει τα γλωσσικά πρότυπα, εξαιτίας κάποιας ασθένειας ή ατυχήματος.

Βαρήκοος-η ονομάζεται το άτομο εκείνο που εμφανίζει ασθενή ακουστική οξύτητα και στο οποίο η χρήση ακουστικού βοηθήματος ενισχύει τη συλλογή δεδομένων από το ακουστικό κανάλι σε βαθμό που να προσλαμβάνει αποτελεσματικά τις έννοιες (Κρουσταλάκης, 2005). Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τον Moores (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010, σ. 29) οι όροι "κώφωση" και "βαρηκοΐα" διακρίνονται ως εξής:

Κώφωση: Χαρακτηρίζεται από την απώλεια ακοής που εμποδίζει την κατανόηση της ομιλίας μέσω του ακουστικού καναλιού. Η ένταση της κώφωσης μπορεί να ποικίλλει, με αποτέλεσμα το άτομο να δυσκολεύεται ή να αδυνατεί να κατανοήσει τον προφορικό λόγο, ανεξάρτητα από τη χρήση ακουστικών βαρηκοΐας ή άλλων τεχνικών βοηθημάτων.

Βαρηκοΐα: Η βαρηκοΐα ορίζεται ως η μερική απώλεια ακοής με πιθανότητα χρήσης υπολοίπου ακοής και χωρίζεται σε πέντε κατηγορίες: πολύ ελαφρά βαρηκοΐα (15-25 dB), ελαφρά βαρηκοΐα (25-30 dB), μέτρια βαρηκοΐα (30-50 dB), σοβαρή βαρηκοΐα (50-70 dB) και βαθιά βαρηκοΐα (>70 dB) (Αγγελοπούλου-Σακαντάμη, 2004). Περιγράφει την απώλεια ακοής που δυσχεραίνει την κατανόηση της ομιλίας μέσω του ακουστικού καναλιού. Σε αντίθεση με την κώφωση, το βαρήκοο άτομο μπορεί να κατανοήσει τον προφορικό λόγο, έστω και με δυσκολία, χρησιμοποιώντας ή μη ακουστικά βαρηκοΐας ή άλλα ακουστικά βοηθήματα.

Σε κάποιες περιπτώσεις, άτομα με κώφωση έχουν τη δυνατότητα να εντοπίσουν ορισμένους ήχους, οι οποίοι δεν ταυτίζονται απαραίτητα με κάποια συγκεκριμένη έννοια και αυτό οφείλεται στην υπολειμματική ακοή. Η υπολειμματική ακοή αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου με βαρηκοΐα ή κώφωση να αντιλαμβάνεται ήχους σε κάποιο βαθμό, χρησιμοποιώντας ή μη ακουστικά βαρηκοΐας ή άλλα τεχνικά βοηθήματα. Η ύπαρξη υπολειμματικής ακοής, ακόμα και σε μικρό βαθμό, μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα στην εκμάθηση της ομιλίας, στην ανάπτυξη της γλώσσας και στην αξιοποίηση ακουστικών βοηθημάτων, όπως είναι τα κοχλιακά εμφυτεύματα¹ (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010). Η υπολειμματική ακοή μπορεί να ποικίλλει σε εύρος συχνοτήτων και έντασης. Κάποια άτομα με υπολειμματική ακοή μπορούν να διακρίνουν μόνο δυνατούς ήχους, ενώ άλλα ίσως να αντιλαμβάνονται και πιο λεπτούς ήχους, όπως φωνές ή μουσική. Η ικανότητα κατανόησης ομιλίας μπορεί να διαφέρει σημαντικά, επηρεαζόμενη από παράγοντες όπως η συχνότητα και η ένταση των ήχων, η σαφήνεια της ομιλίας και η ύπαρξη θορύβου στο περιβάλλον (WHO, 2024).

Για το ποσοστό των κωφών/βαρήκοων ατόμων στην Ελλάδα αλλά και τη χρήση της ΕΝΓ, δυστυχώς, δεν υπάρχουν επίσημα στατιστικά στοιχεία. Ορισμένες εκτιμήσεις μπορούν να γίνουν με βάση τις διεθνείς στατιστικές που αφορούν στον

¹ Το κοχλιακό εμφύτευμα, είναι μια ηλεκτρονική συσκευή η οποία υποκαθιστά όλο το σύστημα της ακοής και ουσιαστικά μετατρέπει τη μηχανική ηχητική ενέργεια σε ηλεκτρικά σήματα τα οποία φτάνουν με τη βοήθεια των ηλεκτροδίων στο κοχλιακό νεύρο. Με αυτόν τον τρόπο, δίνει την ευκαιρία στον χρήστη να αναγνωρίσει τους ήχους του περιβάλλοντός του, ακόμα και την ομιλία, χωρίς όμως να μπορεί να υποκαταστήσει πλήρως τη φυσιολογική ακοή. Παρατηρείται ότι με την πάροδο του χρόνου αυξάνεται όλο και περισσότερο ο αριθμός των κωφών/βαρήκοων ατόμων που κάνουν χρήση κοχλιακού εμφυτεύματος (Λαμπροπούλου, 2004) .

αριθμό των κωφών ατόμων από την παιδική ηλικία, από τα δεδομένα της Ομοσπονδίας Κωφών Ελλάδος καθώς και από τα δημογραφικά στοιχεία που αφορούν στον αριθμό κωφών μαθητών που φοιτούν στα δημόσια και ιδιωτικά ειδικά σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, με βάση τα διεθνή στατιστικά, ο αριθμός των ατόμων που υφίσταται ακουστική βλάβη από την παιδική ηλικία και δεν δύναται να κατακτήσει την ελληνική γλώσσα, ανέρχεται κατά προσέγγιση στα 11.000 άτομα επί του γενικού πληθυσμού, δηλαδή περίπου το 0,1% της ελληνικής επικράτειας (Μαυρέας, 2011).

1.2.1 Προγλωσσικά και μεταγλωσσικά κωφοί

Μια άλλη διάκριση των ατόμων με δυσκολίες στην ακοή είναι οι προγλωσσικά και μεταγλωσσικά κωφοί. Οι όροι αυτοί αφορούν κατά βάση το χρονικό σημείο εμφάνισης της ακουστικής απώλειας, το οποίο είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τη γλωσσική ανάπτυξη του ανθρώπου. Πιο αναλυτικά, το «προγλωσσικά» κωφό άτομο είναι εκείνο που έχασε την ακοή του μέχρι τα τρία έτη της ζωής του. Δηλαδή, η εμφάνιση της ακουστικής βλάβης έγινε κατά τη γέννηση του ατόμου ή νωρίτερα από την ανάπτυξη της ομιλούμενης ή νοηματικής του γλώσσας (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010). Όπως γίνεται αντιληπτό, σε μια τέτοια περίπτωση δεν μπορεί να κατακτηθεί η ομιλούμενη γλώσσα με φυσικό τρόπο μέσα από την καθημερινότητα κατά τη βρεφική και νηπιακή ηλικία. Έτσι, τα προγλωσσικά κωφά άτομα δεν αναπτύσσουν γλωσσικές ικανότητες και έχουν ελάχιστες ευκαιρίες ουσιαστικής επικοινωνίας με τους άλλους γύρω τους (Λαμπροπούλου Β., 1999).

Αντιθέτως, το «μεταγλωσσικά» κωφό άτομο είναι εκείνο που έχασε την ακοή του μετά τα τρία έτη της ζωής του. Δηλαδή, σε περιπτώσεις όπου η ακουστική βλάβη παρουσιάστηκε μετά από τη φυσική κατάκτηση της ομιλούμενης γλώσσας (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010). Ως εκ τούτου, αντίθετα με τους προηγούμενους, οι μεταγλωσσικά κωφοί ανέπτυξαν γλωσσικές δεξιότητες και κοινωνιακές ικανότητες πριν την εμφάνιση της ακουστικής βλάβης και, κατά συνέπεια, είχαν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν σε ικανοποιητικό βαθμό την ομιλούμενη γλώσσα μέσα σε εκπαιδευτικά και κοινωνικά πλαίσια (Λαμπροπούλου Β., 1999).

1.2.2 Διάκριση όρων κωφός, βαρήκοος και Κωφός

Άξιο αναφοράς είναι ο διαχωρισμός των όρων κωφός, βαρήκοος και Κωφός. Οι όροι κωφός και βαρήκοος αναφέρονται στα άτομα εκείνα που προσεγγίζουν την κώφωση ως μία αισθητηριακή έλλειψη και μορφή αναπηρίας, ενώ ο όρος Κωφός αναφέρεται στα άτομα που αντιμετωπίζουν την κώφωση ως μία γλωσσική και

πολιτισμική διαφορά. Η διάκριση ανάμεσα στους όρους «κωφός και Κωφός» έχει μία κοινωνική και πολιτισμική διάσταση που έγκειται στον τρόπο προσέγγισης και αντιμετώπισης της κώφωσης από το ίδιο το άτομο.

Πιο αναλυτικά, τα κωφά άτομα ακολουθούν τις αντιλήψεις της κοινωνίας και τα κανονιστικά της πρότυπα ενώ υιοθετούν την πεποίθηση ότι η κώφωση είναι μια αναπηρία ή έλλειμμα που χρήζει αποκατάστασης προκειμένου η ζωή τους να παρομοιάζει με αυτή των τυπικά ακουόντων (Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017). Συχνά παρατηρείται ότι τα άτομα αυτά επιλέγουν την ακουστική και προφορική εκπαίδευση της γλώσσας με παράλληλη χρήση ακουστικών βοηθημάτων καθώς και τη φοίτηση σε γενικό σχολείο ακουόντων. Έτσι αποκλείουν την εκμάθηση και χρήση της νοηματικής γλώσσας και δεν αποτελούν μέλη της κοινότητας των Κωφών.

Τα Κωφά άτομα από την άλλη, είναι τα άτομα εκείνα που προσεγγίζουν την κώφωση ως μία γλωσσική και πολιτισμική διαφορά, αφού η πρόσβαση στη γλώσσα και τον πολιτισμό της ευρύτερης κοινωνίας είναι σχεδόν ανέφικτη (Mcilroy, 2010). Συνήθως οι Κωφοί ανήκουν στην κατηγορία των προγλωσσικά κωφών ατόμων που έχουν χάσει την ακοή τους πριν την ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων. Όμως υπάρχουν και τα κωφά άτομα, που παρότι έχασαν την ακοή τους στην ενήλικη ζωή, εκπαιδεύτηκαν στην ΕΝΓ και εντάχθηκαν στην κοινότητα των Κωφών. Τα Κωφά άτομα λοιπόν ανήκουν στην Κοινότητα των Κωφών, μια πολιτισμική ομάδα που θεωρεί ότι έχει τη δική της κουλτούρα, βασισμένη στην οπτική αλληλεπίδραση, και χρησιμοποιούν την ΕΝΓ.

1.3 Η επικοινωνία μέσω της νοηματικής γλώσσας

1.3.1 Νοηματική γλώσσα και διγλωσσία

Η νοηματική γλώσσα είναι η φυσική γλώσσα των κωφών/βαρήκοων ατόμων, η οποία έρχεται σε σύγκρουση με τις στερεοτυπικές αντιλήψεις της κοινωνίας (Παππά, 2013). Αποτελεί μία οπτικο-κινητική γλώσσα, δηλαδή αποτελείται από κινήσεις χεριών (χειρομορφές), κινήσεις σώματος και εκφράσεις προσώπου για την απόδοση εννοιών. Είναι οπτική γλώσσα, διότι προσλαμβάνεται από το οπτικό κανάλι και όχι από το ακουστικό. Αποτελούμενη από κινήσεις, πληροί τις ανάγκες της όρασης όπως αντίστοιχα ο προφορικός λόγος “έξυπηρετεί” την ακοή δημιουργεί ένα κατάλληλο περιβάλλον για την ομαλή γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών (Λαμπροπούλου Β.,

1999, σ. 40). Κάθε χώρα έχει τη δική της, διαφορετική, Νοηματική γλώσσα με τα αντίστοιχα δομικά χαρακτηριστικά. Από έρευνες του προηγούμενου αιώνα αποδεικνύεται ότι οι χειρονομίες, ή αλλιώς χειρομορφές της Νοηματικής είναι βασικά στοιχεία για την ανάπτυξη μιας φυσικής γλώσσας, και δεν αποτελούν παντομίμα. Οι χειρομορφές αυτές απαρτίζονται από δομές και σημασιολογία όπως ακριβώς συμβαίνει σε μία ομιλούμενη γλώσσα (Stokoe, 2001, pp. 407-425). Η νοηματική γλώσσα μιας χώρας μπορεί να διαφέρει από περιοχή σε περιοχή ανάλογα με τους ιδιοματισμούς της. Για την επικοινωνία μεταξύ κωφών ατόμων από διαφορετικές χώρες έχει αναπτυχθεί η Διεθνής Νοηματική Γλώσσα.

Η επαφή με την ΕΝΓ, ειδικά για τους νέους, μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση της δύσκολης κατάστασής τους, καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να επικοινωνήσουν παρά την απώλεια ακοής τους (Μαυρέας, 2011). Ακόμη, η συνδιαλλαγή των Κωφών στην κοινότητα με άτομα που βιώνουν την ίδια αναπηρία μπορεί να ενισχύσει τη σύναψη νέων κοινωνικών σχέσεων, τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους, όπως την πρόσβαση στην πληροφόρηση και τις ευρύτερες γνώσεις, την ελεύθερη έκφραση ιδεών καθώς και το αίσθημα αποδοχής για τη γλώσσα επικοινωνίας που χρησιμοποιούν και κατανοούν (Μαυρέας, 2011) (Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017). Το 2000, με τον Νόμο 2817 (ΦΕΚ 78/Α/14-03-2000), η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ) αναγνωρίστηκε για πρώτη φορά ως επίσημη γλώσσα στη δημόσια εκπαίδευση, ενώ το 2017 με τον Νόμο 4488/2017 αναγνωρίστηκε ως ισότιμη με την ελληνική γλώσσα (ΦΕΚ 137/Α/13-09-2017, σ. 2338). Η αναγνώριση αυτή έφερε μια σημαντική αλλαγή, καθιστώντας υποχρεωτική την εκμάθηση της ΕΝΓ από τους εκπαιδευτικούς (Λαμπροπούλου, Χαριτίδου, & Παπαχρήστου, 2003).

Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας, τα περισσότερα κωφά και βαρήκοα άτομα της σημερινής εποχής αυτοπροσδιορίζονται ως δίγλωσσα, χρησιμοποιώντας τόσο τη γραπτή και προφορική επίσημη γλώσσα της χώρας τους, όσο και την αντίστοιχη νοηματική (McIlroy & Storbeck, 2011). Διγλωσσία ονομάζεται η εναλλακτική χρήση δύο γλωσσών από το ίδιο άτομο και παρουσιάζεται όταν δύο άτομα ή δύο ομάδες ανθρώπων, που μιλούν διαφορετικές γλώσσες μεταξύ τους, χρειάζεται να επικοινωνήσουν (Γεωργογιάννης, 2008). Έτσι λοιπόν, με την ένταξή τους σε αυτό το διπολιτισμικό περιβάλλον, των Κωφών και των ακουόντων, αποκτούν μία «διπολιτισμική ταυτότητα». Ως δίγλωσσοι, εκπαιδεύονται και

χρησιμοποιούν με ευχέρεια τη νοηματική και την ελληνική ομιλούμενη γλώσσα, την καθεμία σε ανάλογες περιστάσεις, τόσο στην ευρύτερη κοινωνία, όσο και στην κοινότητα των Κωφών. Έτσι συνδιαλέγονται ποικιλοτρόπως με διαφορετικά άτομα και καλύπτουν τις ανάγκες τους, διευρύνοντας τις γνωστικές τους ικανότητες μέσω της δόμησης και της χρήσης δύο διαφορετικών κοσμοειδώλων, του ακουστικό-φωνητικού και του οπτικό-κινητικού (Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017).

Οι στάσεις και αντιλήψεις γύρω από την έννοια της κώφωσης αποτελούν σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση της ταυτότητας (κωφός-βαρήκοος-Κωφός) και στον τρόπο επικοινωνίας (ομιλούμενη ή ΕΝΓ) του κάθε ατόμου. Σε αντίθεση με τους ισχυρισμούς ότι η έλλειψη ακοής είναι το βασικό χαρακτηριστικό τους, η επαφή τους με τον κόσμο γίνεται μέσω της “όρασης” (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010). Σύμφωνα με τους Kourbetis & Gargalis (2006), «οι κωφοί με του οποίους σχετιστήκαμε στη ζωή μας, μας δίδαξαν να μην εστιάζομαστε στην ιδέα της “μη δυνατότητας να ακούσουν” που διέπει τη στάση του κόσμου των ακουόντων, αλλά στη “δυνατότητα να βλέπουν” που αποτελεί το επίκεντρο της ζωής στον κόσμο των Κωφών». Συνεπώς, για τα Κωφά άτομα, η κώφωση δεν προσεγγίζεται ως απλά ένα αισθητηριακό έλλειμμα-αναπηρία αλλά ως μία πολιτισμική υπεροχή, να βλέπεις τον κόσμο με τα μάτια.

1.3.1.1 Επικοινωνία και διδασκαλία νοηματικής γλώσσας στο σχολικό περιβάλλον

Είναι ευρύτερα αποδεκτό ότι το περιβάλλον του σχολείου διαδραματίζει έναν κυρίαρχο ρόλο στη ζωή των παιδιών και των εφήβων, παρέχοντας τις βάσεις για την κοινωνική τους ένταξη σε μελλοντικά κοινωνικά πλαίσια. Ειδικά για τα άτομα με αναπηρίες, η παρουσία στο σχολείο αναδεικνύεται ως κρίσιμη, καθώς φέρει ουσιώδεις επιδράσεις τόσο στην εκπαίδευσή τους όσο και στην αποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο. Η εκπαίδευση αναδεικνύεται ως βασικό μέσο για την αντιμετώπιση των προκαταλήψεων και την προαγωγή της ένταξης, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες και γνώσεις για όλα τα παιδιά. Σύμφωνα με το νέο νομοθετικό πλαίσιο για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΦΕΚ 199/Α/02-10-2008), τα κωφά παιδιά στην Ελλάδα έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν μαθήματα είτε σε ειδικές σχολικές μονάδες είτε σε γενικά σχολεία. Η ένταξη των παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα ακοής στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης ακολουθεί μια προοδευτική προσέγγιση με στόχο την προετοιμασία και την ενσωμάτωσή τους στο κοινωνικό περιβάλλον. Η έννοια της “ένταξης” αναφέρεται στην αποδοχή, εντός μιας ήδη

υπάρχουσας ομάδας με τις δικές της δυναμικές, ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων με διαφορετικά χαρακτηριστικά, κοινωνικά, βιολογικά, ψυχολογικά ή οικονομικά, και την παροχή βοήθειας εντός και εκτός της ομάδας για τη διατήρηση της θέσης αυτής και την απόκτηση ρόλων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Ωστόσο, για αυτήν την ομάδα, η πρόκληση περιλαμβάνει εμπόδια πρόσβασης και ένταξης, όπως η έλλειψη επικοινωνίας, με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται η ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (Μαχτή, 2009).

Επιπλέον, η κίνηση των Κωφών έχει ξεκινήσει ενεργά να αγωνίζεται για την αναγνώριση και τη χρήση της νοηματικής γλώσσας στο εκπαιδευτικό σύστημα. Με την ύπαρξη ειδικών ιδρυμάτων και προγραμμάτων εκπαίδευσης για άτομα με αναπηρία, η διάκριση μεταξύ "κανονικών" και αναπήρων γίνεται προφανής (Goffman, 1961). Ειδικότερα, τα άτομα με προβλήματα ακοής επέμειναν και επέτυχαν με τον νόμο 2817/2000 περί ειδικής αγωγής να αναγνωρίσουν την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα ως επίσημη γλώσσα της κοινότητάς τους και ως το κύριο μέσο εκπαίδευσής τους. Αυτό είχε ως στόχο να ανατραπούν οι προκαταλήψεις της κοινωνίας σχετικά με την αναπηρία και να δοθεί η δυνατότητα πρόσβασης και επικοινωνίας.

1.4 Κοινωνική ενσωμάτωση ατόμων με βαρηκοΐα και κώφωση

Ο Κυπριωτάκης (2004) ορίζει την κοινωνική ενσωμάτωση ως μια μακροχρόνια διαδικασία που λαμβάνει χώρα κατά την παιδική ηλικία, μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Το παιδί, περνώντας από διάφορα στάδια κοινωνικοποίησης, αποκτά τις απαραίτητες δεξιότητες για να αλληλεπιδράσει και να ενσωματωθεί στο κοινωνικό πλαίσιο. Η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού στηρίζεται στις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις με τα άτομα του περιβάλλοντός του, όπως τονίζει η Χατζηχρήστου (1990). Καθώς το παιδί μεγαλώνει, οι αλληλεπιδράσεις αυτές εξελίσσονται και γίνονται πιο σύνθετες, διαμορφώνοντας την κοινωνική του ταυτότητα και θέση.

1.4.1 Το οικογενειακό περιβάλλον

Η πρώτη κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει ένα κωφό παιδί είναι το οικογενειακό του περιβάλλον. Η ύπαρξη ή μη κωφών μελών στην οικογένεια επηρεάζει άμεσα τον τρόπο με τον οποίο το παιδί θα έρθει σε επαφή με τη γλώσσα. Η γλώσσα, ως μέσο επικοινωνίας και σκέψης, είναι σημαντική στη διαμόρφωση της προσωπικότητας, της αυτοπεποίθησης και της κοινωνικής ένταξης του παιδιού. Σε αυτό το πλαίσιο, το γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει ένα κωφό παιδί παίζει

καθοριστικό ρόλο. Η έγκαιρη και φυσική πρόσβαση στη γλώσσα αποτελεί καίριο παράγοντα για την ομαλή ανάπτυξη, τόσο γλωσσικά όσο και κοινωνικά, των κωφών παιδιών (Λαμπροπούλου, Χαριτίδου, & Παπαχρήστου, 2003).

Η πλειονότητα των κωφών παιδιών μεγαλώνει με ακούοντες γονείς, που σημαίνει, ότι τα παιδιά δεν λαμβάνουν επαρκή ερεθίσματα για την κοινωνικοποίησή τους (Λαμπροπούλου Β., 1999, σ. 53). Μερικά στατιστικά στοιχεία δείχνουν ότι τα παιδιά που γεννιούνται σε οικογένειες με κωφά μέλη ανέρχονται μόλις στο 4,5%. Από την άλλη μεριά το 92% των κωφών παιδιών γεννιούνται από ακούοντες γονείς, το 2% γεννιούνται από κωφή μητέρα και ακούοντα πατέρα και μόλις το 1,5% από ακούουσα μητέρα και κωφό πατέρα (Shein, 1989).

Οι ακούοντες γονείς που φέρνουν στον κόσμο ένα κωφό παιδί είναι “απροετοίμαστοι” σε ψυχολογικό και πρακτικό επίπεδο. Σε αντίθεση με τους κωφούς γονείς, υπολείπονται εμπειρίας και δυσκολεύονται στην αποδοχή της αναπηρίας περνώντας από διάφορα ψυχολογικά στάδια, τα οποία, σύμφωνα με έρευνες, αντιστοιχούν στα στάδια του πένθους ενός αγαπημένου προσώπου (Kirk, Gallagher, & Anastasiow, 1993). Επιπλέον, δυσχεραίνεται η μεταξύ τους επικοινωνία λόγω της αδυναμίας κατανόησης της συμπεριφοράς του παιδιού από τους γονείς (Λαμπροπούλου Β., 1999, σ. 56). Από την άλλη πλευρά οι κωφοί γονείς αποδέχονται ευκολότερα την κώφωση του παιδιού τους και προβαίνουν σε έγκαιρη επιλογή εκπαιδευτικού πλαισίου για την ανάπτυξη των γνωστικών και επικοινωνιακών του δεξιοτήτων με αποτέλεσμα να επιτυγχάνουν μια ομαλότερη ολόπλευρη ανάπτυξη, τόσο γνωστικά όσο και ψυχοκοινωνικά (Bright, Greeley, Eichwald, Loveland, & Tanner, 2011). Τα παιδιά λοιπόν που γεννιούνται σε οικογένειες με κωφά μέλη έχουν μεγαλύτερη πρόσβαση στη νοηματική γλώσσα από νεαρή ηλικία, αναπτύσσουν ομαλότερα τις γλωσσικές δεξιότητες και έχουν καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες και αυτοπεποίθηση. Αντιθέτως, παιδιά που γεννιούνται από ακούοντες γονείς ενδέχεται να αντιμετωπίσουν καθυστερήσεις στην ανάπτυξη της γλώσσας και να δυσκολεύονται στην κοινωνική τους ένταξη.

Μια άλλη διάσταση, που επιδρά στη γλωσσική και κοινωνική ανάπτυξη των κωφών παιδιών, αφορά τη χρονική στιγμή έναρξης, την ποιότητα και τη διάρκεια της παρεμβατικής εκπαιδευτικής υποστήριξης που έχει παρασχεθεί στις οικογένειες. Για παράδειγμα, το κωφό/βαρήκοο παιδί από ακούοντες γονείς θα μπορέσει να αναπτύξει

τις γλωσσικές του δεξιότητες κατά τη βρεφική ηλικία μόνο με εξειδικευμένη υποστήριξη από ένα κατάλληλα καταρτισμένο προσωπικό. Το αισθητηριακό έλλειμμα της ακοής μπορεί να παρεμποδίσει την αντίληψη του παιδιού σε ό,τι αφορά την παραγωγή ήχου και ομιλίας, αλλά και τον γνωστικό, συναισθηματικό, νοητικό τομέα, την αλληλεπίδραση και επικοινωνία και την κοινωνική συμπεριφορά (Gravell & France, 1991). Όμως, η αίσθηση της όρασης έρχεται με φυσικό τρόπο να αναπληρώσει την απώλεια της ακοής, ως ένας βασικός τρόπος επικοινωνίας και μάθησης, με τον οποίο γνωρίζει και αντιλαμβάνεται το περιβάλλον γύρω του (Heward, 2011). Αυτή η έγκαιρη εκπαιδευτική παρέμβαση αποτελεί σημαντικό στοιχείο στην ανάπτυξη του παιδιού.

Έτσι λοιπόν, σύμφωνα με τα παραπάνω, η έλλειψη ερεθισμάτων του περιβάλλοντος μέσω της ακοής και κατ' επέκταση της ομιλίας, η ύπαρξη ή μη ακουστικών ελλειμμάτων της οικογένειας (κωφοί ή ακούοντες γονείς), το σχολικό πλαίσιο στο οποίο θα φοιτήσει το παιδί στα πρώτα χρόνια της ζωής του, και η έγκαιρη παρέμβαση για την αποκατάσταση του τρόπου συνδιαλλαγής με τους συνομήλικους μέσω προγραμμάτων (χρήση νοηματικής γλώσσας ή λογοθεραπεία) (Κουρμπέτης, 1997), διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην εμφάνιση δυσχερειών προσαρμογής και κοινωνικής ανωριμότητας στα κωφά/βαρήκοα παιδιά σε σύγκριση με τα ακούοντα (Meadow, 1980).

1.4.2 Η συμπεριληπτική εκπαίδευση και η κοινωνικοποίηση στο σχολείο

Το επόμενο σημαντικό περιβάλλον κοινωνικοποίησης για τον άνθρωπο μετά την οικογένεια είναι η επαφή με τους συνομήλικους. Όταν το παιδί ξεκινά να συναναστρέφεται με άτομα της ίδιας ηλικίας συμμετέχει ενεργά στη συνδιαλλαγή, αναπτύσσει τις κοινωνικές του δεξιότητες, επεκτείνει τον κύκλο γνωριμιών του και σταδιακά διαμορφώνει την προσωπική του ταυτότητα (Lampropoulou & Padeliadou, 1995). Η έννοια της κοινωνικής ενσωμάτωσης βέβαια αγγίζει κάτι περισσότερο από την απλή ύπαρξη ενός παιδιού σε μια ομάδα. Σκοπός της είναι η ενεργή εμπλοκή και συμμετοχή του παιδιού στις κοινωνικές διαδικασίες και στην εκπαίδευση, θέτοντας στο επίκεντρο τον περιορισμό των διακρίσεων, όπως τονίζει ο Booth (2005). Το σχολείο, λοιπόν, αποτελεί κατεξοχήν χώρο κοινωνικοποίησης των παιδιών.

Η εκπαίδευση οφείλει να αποτελεί θεμέλιο λίθο για την κοινωνική ενσωμάτωση, και η συμπεριληπτική εκπαίδευση, όπως την ορίζουν οι Τζαγκαράκης

& Ιερωνυμάκης (2019), αποτελεί την πλέον κατάλληλη μορφή εκπαίδευσης, επιδιώκοντας την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Η φιλοσοφία της στηρίζεται όχι στην αφομοίωση, αλλά στην καλλιέργεια μίας κοινωνίας που σέβεται τη διαφορετικότητα, όπως υπογραμμίζει ο Μαυροειδής (2004, σ. 501). Συγκεκριμένα, τα κωφά/βαρήκοα παιδιά στην Ελλάδα φοιτούν σε Ειδικά Σχολεία Κωφών ή σε Γενικά Σχολεία ακουόντων όπου ο κωφός μαθητής υποστηρίζεται από τον/την εκπαιδευτικό του τμήματος ή από εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης ή από τον/την εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης, το οποίο λειτουργεί εντός της σχολικής μονάδας (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010, σ. 168).

Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να τονίσουμε τη διαφοροποίηση μεταξύ των όρων “ένταξη” και “ενσωμάτωση”. Πριν από την υιοθέτηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, γινόταν χρήση των όρων ένταξη και ενσωμάτωση. Η ένταξη αφορά στη διατήρηση και ανάπτυξη των ατομικών χαρακτηριστικών ή των χαρακτηριστικών της ομάδας, ενώ η ενσωμάτωση αφορά στην αφομοίωση των χαρακτηριστικών αυτών από τα χαρακτηριστικά του ευρύτερου συνόλου, όπως διασαφηνίζει η Τηλιγάδα (2015).

Ένα επιτυχημένο πρόγραμμα συνεκπαίδευσης έχει ως προτεραιότητα την αποδοχή και τον σεβασμό της διαφορετικότητας υιοθετώντας μιας παιδαγωγική που:

- αποδέχεται ως πλεονέκτημα - και όχι ως εμπόδιο - την ποικιλία οικογενειακών και κοινωνικοπολιτισμικών εμπειριών των μαθητών/τριών .
- αντιμετωπίζει τους μαθητές/τριες, με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ, ως ικανά να μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο και όχι ως μαθητές/τριες περιορισμένων δυνατοτήτων.
- αξιοποιεί τις ποικίλες εμπειρίες των μαθητών/τριών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και
- δίνει τη δυνατότητα να τις μοιραστούν με τους άλλους γύρω τους, με αποτέλεσμα να εξασφαλίζονται οφέλη για όλους. (ΙΕΠ, 2014, σσ. 24-25)

Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ομαλή ένταξη των παιδιών με αναπηρία στην τάξη είναι καίριος. Για τους μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές ανάγκες ο/η εκπαιδευτικός:

- ελέγχει την προσβασιμότητα της σχολικής τάξης και κάνει τις αναγκαίες τροποποιήσεις (π.χ. τα υλικά να βρίσκονται σε προσιτό ύψος για τους μαθητές/τριες με αμαξίδιο),
- υποστηρίζει την ενεργό εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και διευκολύνει την επικοινωνία τους με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης,
- υποστηρίζει τους μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης να αποδεχτούν τους μαθητές/τριες με αναπηρία στην τάξη,
- και παρέχει ευκαιρίες στα παιδιά με αναπηρία να αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο (ΙΕΠ, 2014, σσ. 54-55)

Διάφορες έρευνες που έχουν γίνει αναδεικνύουν το γεγονός ότι τα παιδιά με ακουστική απώλεια που δεν έχουν αναπτύξει πλήρως την ομιλούμενη και γραπτή γλώσσα αντιμετωπίζουν εμπόδια στην ένταξή τους στο γενικό σχολείο και συνεπώς απομονώνονται από το εκπαιδευτικό σύστημα (Kyle, 1993). Μερικά από τα συναισθήματα που εκδηλώνουν τα κωφά/βαρήκοα παιδιά που φοιτούν σε τμήμα ένταξης είναι η μοναξιά, η απόρριψη και η κοινωνική απομόνωση (Foster, 1989).

Για αυτό, λοιπόν, είναι ζωτικής σημασίας να διασφαλίσουμε ότι τα παιδιά που αντιμετωπίζουν ακουστική απώλεια έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν σχέσεις, να επικοινωνούν και να έχουν θετικές εμπειρίες στο σχολικό περιβάλλον, είτε αυτό είναι με συμμαθητές τους είτε με το εκπαιδευτικό προσωπικό, εντός ή εκτός σχολικού ωραρίου. Ένας σημαντικός παράγοντας για την επίτευξη αυτού είναι η γνώση και η χρήση της ΕΝΓ από τους εκπαιδευτικούς των κωφών παιδιών, όπως αναφέρει ο Mertens (1989). Η απουσία της ΕΝΓ δημιουργεί εμπόδια στην αλληλεπίδραση, και μπορεί, ακόμη, να οδηγήσει σε απομόνωση των μαθητών/τριών, γεγονός που αποδεικνύει ότι η ΕΝΓ αποτελεί το θεμέλιο της επικοινωνίας εντός της κοινότητας.

1.4.3 Κοινότητα των κωφών

Η Padden περιγράφει την κοινότητα των κωφών ως μια ομάδα ατόμων που μοιράζονται έναν γεωγραφικό χώρο, θέτουν κοινούς στόχους και συλλογικά αγωνίζονται για την επίτευξή τους (Padden, 1980, p. 92). Οι Baker και Padden (1978) προσδιορίζουν τη δική τους έννοια με σαφήνεια, αναφέροντας ότι η «κοινότητα των κωφών περιλαμβάνει τους κωφούς και τους βαρήκοους που μοιράζονται μια κοινή

γλώσσα, έχουν κοινές εμπειρίες, αξίες και κοινό τρόπο αλληλεπίδρασης του ενός με τον άλλον και με τους ακούντες».²

Η κοινότητα των κωφών διαδραματίζει ζωτικό ρόλο στην αντιμετώπιση της ακουοκεντρικής κοινωνίας και των διακρίσεων που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Μέσω της οργάνωσης και της ενεργής συμμετοχής, τα μέλη της κοινότητας διεκδικούν ισότιμη πρόσβαση στον πολιτισμό και πλήρη ένταξη στην κοινωνία. Η δημιουργία δεσμών, οι κοινωνικές συναναστροφές και η απόλαυση μιας ευχάριστης κοινωνικής ζωής αποτελούν βασικά στοιχεία της ταυτότητας και της ευημερίας των κωφών ατόμων. Μέσα στην κοινότητά τους, νιώθουν αποδεκτοί, ισότιμοι και χωρίς ελαττώματα. Αυτή η αίσθηση συνένωσης και κοινής εμπειρίας ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους και τους δίνει δύναμη για να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους. Η κοινότητα των κωφών αποτελεί ένα πρότυπο για την ανθεκτικότητα και την αποφασιστικότητα. Μέσω της συλλογικής δράσης και της αφοσίωσής τους στην πολιτισμική τους κληρονομιά, διαμορφώνουν ένα δυναμικό και ζωντανό κομμάτι της κοινωνίας (Λαμπροπούλου Β., 1999); (Padden & Humphries, 1988).

Σε αυτό το σημείο είναι χρήσιμο να αναφερθούμε στην έννοια της “ταυτότητας” των κωφών/βαρήκοων ατόμων, η οποία είναι μια πολυδιάστατη και εξελισσόμενη έννοια που διαμορφώνεται από ιστορικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς και γλωσσικούς παράγοντες. Για να αντιληφθούμε καλύτερα αυτή τη νέα ταυτότητα των κωφών/βαρήκοων ατόμων θα πρέπει να αναφερθούμε στις αιτίες που αφορούν στον χαρακτηρισμό τους ως “πολιτισμική μειονότητα”, η οποία οδηγεί στην ξεχωριστή κατάταξή τους από αυτή των υπόλοιπων αναπήρων. *«Η ανάγκη των Κωφών για μια γλώσσα προσαρμοσμένη στις δικές τους οπτικές ανάγκες είναι αυτή που τους καθιστά πολιτισμική ομάδα και όχι η απώλεια της ακοής τους»*. (Λαμπροπούλου, Χαριτίδου, & Παπαχρήστου, 2003, σ. 21). Μάλιστα οι ίδιοι δεν επιλέγουν να ξεχωρίζουν τον εαυτό τους από την κοινωνία λόγω της αναπηρίας τους και ούτε

² Όπως επισημαίνει ο Higgins, η κοινή γλώσσα, οι κοινοί στόχοι και δεσμεύσεις, καθώς και η ανταλλαγή σημαντικών εμπειριών, αποτελούν τα βασικά στοιχεία που διαμορφώνουν την κοινότητα των κωφών ως μια συνάντηση ατόμων (Higgins & Nash, 1987).

επιθυμούν να γίνονται αναγνωρίσιμοι με βάση αυτό, παρότι οι ακούοντες θεωρούν ότι η ακουστική απώλεια είναι το βασικό στοιχείο διάκρισής τους (Λαμπροπούλου Β., 1999, σ. 21). Μέσω μιας κοινής γλώσσας, της Νοηματικής, απαρτίζουν μια κοινότητα με κοινές επιδιώξεις και δική της κουλτούρα. Έτσι λοιπόν, ως μέλη αυτής της κοινότητας, με τον δικό τους τρόπο έκφρασης και παρά τον κοινωνικό αποκλεισμό τους, έχουν κατορθώσει να αφήσουν το στίγμα της ύπαρξής τους μέσα από παραδόσεις, εκδηλώσεις, ιστορίες και καθημερινές κοινωνικές συναθροίσεις αποτελώντας μια πολιτισμική μειονότητα (Padden & Humphries, 1988).

Η κοινότητα Κωφών, ασκώντας πίεση προς την πολιτεία, διεκδικεί τα δικαιώματά της μέσω συλλογικών αγώνων. Αυτή η διεκδίκηση αποτελεί βασικό πυλώνα της δράσης της κοινότητας, όπως τονίζει και η Moores (2011, σ. 347). Η Ελλάδα, επηρεασμένη από τα κινήματα διεκδίκησης των κωφών στις Ηνωμένες Πολιτείες, έκανε σημαντικά βήματα προς την αναγνώριση και την ενσωμάτωση της κωφής κοινότητας. Η καθιέρωση διερμηνέων ελληνικής νοηματικής γλώσσας στην τηλεόραση και η μερική ένταξη της διδασκαλίας της γλώσσας σε σχολεία αποτέλεσαν κρίσιμες στιγμές. Η ελληνική κοινότητα Κωφών λειτούργησε ιστορικά ως σημείο αναφοράς για τα κωφά και βαρήκοα άτομα, προσφέροντας ένα δίκτυο υποστήριξης και αλληλεγγύης. Παρόλο που οι πρώτες μαρτυρίες για μια οργανωμένη κοινότητα χρονολογούνται από τη δεκαετία του 1920 (Λαμπροπούλου, 2004, σ. 129), η ανάγκη για κοινωνικοποίηση και επικοινωνία οδήγησε νωρίς στη δημιουργία άτυπων χώρων συνάντησης. Η ακουοκεντρική στάση της κοινωνίας ωθούσε τα κωφά άτομα, από μικρή ηλικία, να αναζητούν παρέα με όμοιούς τους. Έτσι, σε όλη την Ελλάδα, διαμορφώθηκε ένα δίκτυο κοινοτικών χώρων που κάλυπτε την ανάγκη για αλληλεπίδραση και ανταλλαγή εμπειριών. Η ίδρυση σωματείων, λεσχών, συλλόγων και ομοσπονδιών σε όλη την επικράτεια δημιούργησε εστίες όπου τα κωφά και βαρήκοα άτομα μπορούσαν να μοιραστούν ανησυχίες και απόψεις και να αναζητήσουν λύσεις, να διοργανώσουν ομιλίες και σεμινάρια, να δραστηριοποιηθούν σε κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά ζητήματα, να ενημερωθούν για ιατρικά και πολιτιστικά θέματα, να ασχοληθούν με τον αθλητισμό και τις τέχνες, να γιορτάσουν θρησκευτικές και εορταστικές εκδηλώσεις καθώς και να ενημερωθούν για ζητήματα που απασχολούν την ελληνική κοινωνία. Αυτοί οι χώροι συγκέντρωσης αποτέλεσαν πυρήνες συλλογικότητας και ενδυνάμωσης για την κωφή κοινότητα, συμβάλλοντας στην αυτοπεποίθηση και τη διεκδίκηση ίσων ευκαιριών (Λαμπροπούλου, 2004).

1.4.4 Η Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδος (ΟΜ.Κ.Ε.) και το Εθνικό Ίδρυμα Κωφών (Ε.Ι.Κ.)

1.4.4.1 Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδος (ΟΜ.Κ.Ε)

Η Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδος (ΟΜ.Κ.Ε) ιδρύθηκε το 1968 με έδρα την Αθήνα, έχοντας ως στόχο την ανάπτυξη και την ενδυνάμωση της κοινότητας των κωφών και βαρήκοων ατόμων στην Ελλάδα. Ως μέλος της Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Αναπηρία (ΕΣΑμεΑ), της Ευρωπαϊκής Ένωσης Κωφών (EUD), της Παγκόσμιας Ομοσπονδίας Κωφών (WFD) και της Ευρωπαϊκής Οργάνωσης Βαρήκοων Ατόμων (EFHOH), η ΟΜ.Κ.Ε δραστηριοποιείται σε διάφορα επίπεδα για την προώθηση των δικαιωμάτων των μελών της. Συνολικά, η ΟΜ.Κ.Ε αποτελεί έναν πυλώνα υποστήριξης και διεκδίκησης για τα κωφά και βαρήκοα άτομα στην Ελλάδα, συμβάλλοντας στην προάσπιση των δικαιωμάτων τους και στην ισότιμη ένταξή τους στην κοινωνία. Οι βασικοί σκοποί της ΟΜ.Κ.Ε περιλαμβάνουν:

- Ανάπτυξη και ενδυνάμωση της κοινότητας: Εργάζεται για την ενίσχυση της συλλογικότητας και της αλληλεγγύης μεταξύ των κωφών και βαρήκοων ατόμων, δημιουργώντας χώρους επικοινωνίας, ανταλλαγής εμπειριών και υποστήριξης.
- Καταπολέμηση προκαταλήψεων και διακρίσεων: Διεκδικεί ίση μεταχείριση και ευκαιρίες για τα μέλη της, αμφισβητώντας στερεότυπα και προκαταλήψεις που δυσχεραίνουν την καθημερινότητά τους.
- Προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων: Αναδεικνύει την κώφωση και τα προβλήματα ακοής ως ζήτημα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, διεκδικώντας ισότιμη συμμετοχή στην κοινωνική, οικονομική, πολιτική και πολιτιστική ζωή.
- Ενημέρωση και ευαισθητοποίηση: Υλοποιεί δράσεις ενημέρωσης του κοινού για τα ζητήματα που αντιμετωπίζουν τα κωφά και βαρήκοα άτομα, προάγοντας την κατανόηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας.

Η Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδος (ΟΜ.Κ.Ε) διαδραματίζει κομβικό ρόλο στην ελληνική κοινότητα κωφών, όντας το αντιπροσωπευτικότερο σωματείο και συντονίζοντας μια σειρά από δράσεις για την προώθηση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (ΕΝΓ). Πιο συγκεκριμένα, έρχεται να καλύψει ένα σημαντικό κενό, καθώς

η εκμάθηση και η πιστοποίηση της ΕΝΓ δεν υπάγονται ακόμα σε κρατικό φορέα. Σε συνεργασία με ιδιωτικές σχολές, προσφέρει εξετάσεις Επάρκειας ΕΝΓ και Διερμηνέων ΕΝΓ, διασφαλίζοντας την τυποποίηση και την ποιότητα της γλωσσικής κατάρτισης. Ακόμη, συνεργάζεται με πανεπιστήμια, ερευνητικά κέντρα και άλλους φορείς για την ανάπτυξη, έρευνα και διάδοση της ΕΝΓ ενώ παράλληλα διεκδικεί την καθιέρωση της ΕΝΓ ως επίσημης γλώσσας των κωφών και βαρήκοων ατόμων, συμβάλλοντας στην ισότιμη συμμετοχή τους στην κοινωνία (ΟΜΚΕ, 2017). Προωθεί, επίσης, την υιοθέτηση και την ευρεία χρήση υποτιτλισμού (closed captions, real time captions) σε οπτικοακουστικό υλικό, διευκολύνοντας την πρόσβαση των κωφών και βαρήκοων ατόμων.

1.4.4.2 Εθνικό Ίδρυμα Κωφών (Ε.Ι.Κ.)

Πολύ σημαντική θέση για την προάσπιση της ενσωμάτωσης των κωφών ατόμων στην κοινωνία κατέχει το Εθνικό Ίδρυμα Κωφών (Ε.Ι.Κ.). Το 1907, ο Χαράλαμπος Σπηλιόπουλος, κάτοικος Αθηνών και κτηματίας, παρατηρώντας την έλλειψη σχολών για την εκπαίδευση των κωφών στην Ελλάδα, ιδρύει το Νομικό Πρόσωπο με τίτλο "Οίκος Χαράλαμπος και Ελένης Σπηλιοπούλου", με στόχο την εκπαίδευση των κωφών/βαρήκοων παιδιών. Αργότερα το 1937, μετά από αρκετά εμπόδια που παρουσιάστηκαν, η διοικούσα εφορεία του ιδρύματος "Οίκος Κωφαλάλων Χ. και Ε. Σπηλιοπούλου", αντιληφθείσα ότι δεν μπορούσε με τα υπάρχοντα μέσα να επιτύχει τους στόχους του διαθέτη, πρότεινε τη συγχώνευση των περιουσιών με τον "Εθνικό Οίκο Κωφαλάλων". Αυτή η πρόταση οδήγησε στη θέσπιση του Αναγκαστικού Νόμου 726/4-6-1937, με τον οποίο δημιουργήθηκε το "Εθνικό Ίδρυμα Προστασίας Κωφαλάλων", υπό την άμεση εποπτεία του Υπουργείου Πρόνοιας.

Από το 1938 μέχρι και σήμερα, το Ίδρυμα λειτουργεί σε κτίριο στους Αμπελοκήπους Αθηνών. Τον Ιανουάριο του 1941, χρησιμοποιήθηκε ως νοσοκομείο λόγω των πολεμικών αναγκών ενώ μετά από προσπάθειες, το 1950 επαναλειτούργησε ως Σχολή Κωφαλάλων. Από το 1956 έως το 1959 ιδρύθηκαν σχολεία σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας, ενώ το 1980 δημιουργήθηκαν τα αντίστοιχα παραρτήματα του Ιδρύματος. Ωστόσο, το Παράρτημα Βόλου έκλεισε το 1995 και τα παραρτήματα στην Κρήτη και τις Σέρρες αναστάλθηκαν το 2009. Το Βασιλικό Διάταγμα 703/1972 επέφερε αλλαγές στη λειτουργία του ΕΙΚ, ενώ ο εσωτερικός Κανονισμός του Ιδρύματος εγκρίθηκε με υπουργική απόφαση τον Σεπτέμβριο του 1975.

Η αποστολή του Εθνικού Ιδρύματος Κωφών περιλαμβάνει την παροχή σύγχρονων υπηρεσιών για την κάλυψη των αναγκών των κωφών και βαρήκοων ατόμων, την υπεράσπιση των δικαιωμάτων τους για ισότιμη πρόσβαση στην επικοινωνία και στην κοινωνία, καθώς και την πραγματοποίηση έρευνας για τη βαρηκοΐα και τις ανάγκες του πληθυσμού των ατόμων με προβλήματα ακοής. Επιπλέον, προσφέρει εκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση και αποκατάσταση σε όλες τις ηλικίες, διευκολύνει την επικοινωνία τους με τους ακούοντες, με τη χρήση της τεχνολογίας, υποστηρίζει την εργασία και τη διαβίωσή τους και παρέχει στήριξη στις οικογένειές τους. Επίσης, αναλαμβάνει την εκπαίδευση και κατάρτιση ειδικών επαγγελματιών που δραστηριοποιούνται στον τομέα της εκπαίδευσης και αποκατάστασης κωφών, τη διερμηνεία, την εκμάθηση και διδασκαλία της ελληνικής νοηματικής γλώσσας, καθώς και τη γενική υποστήριξη και αποκατάσταση κωφών/βαρήκοων ατόμων, συμπεριλαμβανομένης της ευαισθητοποίησης της κοινωνίας σχετικά με τις ανάγκες και τα δικαιώματά τους (Εθνικό Ίδρυμα Κωφών, 2024). Πιο συγκεκριμένα, οι υπηρεσίες που παρέχει είναι:

- Διά ζώσης παροχή διερμηνείας Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας/Χειλεανάγνωσης
- Εξ αποστάσεως παροχή διερμηνείας Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας/Χειλεανάγνωσης (Relay Service)
- Έγκαιρη παρέμβαση για κωφά/βαρήκοα βρέφη, νήπια και τις οικογένειές τους
- Κοινωνική υπηρεσία εξυπηρέτησης κωφών, βαρήκοων ατόμων
- Συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη
- Σχολή Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας

2 Η θεατρική παιδεία για τους κωφούς/βαρήκοους μαθητές

2.1 Θέατρο στην Εκπαίδευση

Για αρκετά χρόνια, επιστήμονες από διαφορετικά πεδία θέλησαν να ερευνήσουν τις ρίζες του δράματος και του θεάτρου. Η αναζήτηση αυτή οδήγησε στην προϊστορία και στις τελετουργίες, γνωστές ως “δρώμενα”, που αποτελούσαν μορφές έκφρασης των πρώιμων κοινωνιών (Γραμματάς Θ., n.d.). Από τα αρχαία χρόνια, δραματικές δραστηριότητες αξιοποιούνταν σε τελετουργίες, στη διδασκαλία και στην καθημερινή ζωή για μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων (Van de Water, McAvoy, & Hunt, 2015). Στην αρχαία Ελλάδα, το θέατρο διέθετε μια πλούσια καλλιτεχνική, εκπαιδευτική και ψυχοπνευματική διάσταση. Η εμπειρία των θεατών με τους χαρακτήρες των έργων ήταν μια μορφή επικοινωνίας με διαφορετικές προσωπικότητες και θεματικές ενώ παράλληλα τους παρείχε γνώσεις σε διάφορα θέματα μέσω της πλοκής των έργων (Γραμματάς Θ., 2004, σ. 147). Οι δάσκαλοι χρησιμοποιούσαν την παιδαγωγική με βάση το δράμα, εκμεταλλευόμενοι την έμφυτη κλίση των παιδιών προς τη σωματική μίμηση, καθώς εκείνα ανακάλυπταν τον κόσμο γύρω τους (Van de Water, McAvoy, & Hunt, 2015). Επίσης, το θέατρο αντιμετώπιζε εσωτερικούς προβληματισμούς και ερωτήματα που αφορούσαν την ανθρώπινη ύπαρξη και τη ζωή (Παπαδόπουλος Σ., 2007). Κατά τη διάρκεια του χρόνου, το θέατρο συνεχίζει να εξελίσσεται, όπως φαίνεται από την ιστορική πορεία του, στον τομέα της εκπαίδευσης.

Στις αγγλόφωνες χώρες, τον όρο «Θέατρο στην Εκπαίδευση», ή αλλιώς «Εκπαιδευτικό Δράμα», τον συναντάμε με διάφορους τρόπους, όπως Dramatic Play, Creative Drama and Playmaking, Children’s Theatre, Role Playing, Drama Therapy, Drama in Education, Creative Dramatics, Drama in Education, Process Drama, Educational Drama ή Drama for Learning (Van de Water, McAvoy, & Hunt, 2015, pp. 7-27), καθένα από τα οποία περιγράφει μία μέθοδο διδασκαλίας και μάθησης βασισμένη στο θέατρο στην εκπαίδευση. Οι πρώτοι υποστηρικτές της θεωρίας του δράματος θεωρούσαν ότι προωθούσε την ανάπτυξη των ικανοτήτων κριτικής σκέψης, της κοινωνικής και συναισθηματικής υγείας και μιας σειράς άλλων δεξιοτήτων όπως την εκφορά λόγου, τη ρητορική και την παρουσίαση (Van de Water, McAvoy, & Hunt, 2015).

Ενώ μπορούμε με ασφάλεια να υποθέσουμε ότι το φανταστικό παιχνίδι ως τρόπος ανακάλυψης, εξάσκησης και μίμησης είναι τόσο παλιό όσο και η ίδια η ανθρωπότητα, το εκπαιδευτικό δράμα εμφανίστηκε ως ξεχωριστός κλάδος στις ΗΠΑ στις αρχές του εικοστού αιώνα (Van de Water, McAvoy, & Hunt, 2015, pp. 7-27). Η βιομηχανική εξέλιξη και οι κοινωνικές μεταβολές που επικρατούσαν έθεσαν την αναγκαιότητα αλλαγής του δασκαλοκεντρικού συστήματος που επικρατούσε μέχρι τότε και ανέδειξαν την ανάγκη για ένα σύστημα εκπαίδευσης που θα εστίαζε στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Έτσι, εκείνη την εποχή, στην Αμερική και στην Ευρώπη, υιοθετήθηκαν απόψεις παιδαγωγών, όπως του J. Dewey, W. Kilpatrick, G. Kerschensteiner και της M. Montessori, οι οποίες προώθησαν τη δημιουργία ενός μαθητοκεντρικού σχολείου. Οι θεωρίες αυτές στηρίζονται στη βιωματική μάθηση, στο ενδιαφέρον και την αυτενέργεια των παιδιών, με απώτερο στόχο την καλλιέργεια της σκέψης και της δημιουργικότητάς τους (Παπαδόπουλος Σ., 2010).

Στην Αγγλία, το εκπαιδευτικό δράμα αναδείχθηκε τη δεκαετία του '50, στο πλαίσιο της Προοδευτικής Εκπαίδευσης. Το εκπαιδευτικό δράμα στοχεύει στη μεταμόρφωση από το παραδοσιακό σχολείο σε ένα περιβάλλον όπου το παιδί βρίσκεται στο επίκεντρο, προωθώντας τη βιωματική μάθηση και την ελεύθερη έκφραση, με στόχο την ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007, σ. 21). Κατά τη δεκαετία αυτή, ο παιδαγωγός και θεατράνθρωπος, Peter Slade, επηρεασμένος από τη νέα αυτή προσέγγιση στην παιδαγωγική δημιούργησε το "παιδικό δράμα", το οποίο θεωρείται μια μορφή τέχνης και διαφέρει από τον τρόπο που βλέπουν το θέατρο οι ενήλικες. Μέσω αυτού, το παιδί εκτίθεται σε ένα περιβάλλον που το βοηθά να ανακαλύψει τον εαυτό του και να κατανοήσει την πραγματικότητα μέσω της συναισθηματικής εμπλοκής. Ο Slade προώθησε την έκφραση των προσωπικών εμπειριών στην ομάδα, πιστεύοντας ότι αυτό είχε μεγαλύτερη αξία από την απλή αναπαράσταση θεατρικών κειμένων, τα οποία απομάκρυναν τους μαθητές από την πραγματική θεατρική έκφραση (Slade, 1958).

Τα επόμενα χρόνια, μετά τη δεκαετία του '70, το εκπαιδευτικό δράμα εξελίχθηκε με βάση τις θεωρίες μάθησης της αναπτυξιακής ψυχολογίας και προσανατολίστηκε στο κοινωνικό πλαίσιο και την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Μελέτες σύγχρονων ψυχολόγων όπως οι Bruner (1986), Piaget (1962), Garner (1985), Roger (1961) και Vygotsky

(1976) τονίζουν την ανάγκη για εισαγωγή του θεάτρου στην εκπαίδευση (Παπαδόπουλος Σ., 2013). Άτομα που ασχολούνται με το θέατρο επηρεάζονται από τις ιδέες των Stanislawski και Brecht (Παπαδόπουλος Σ., 2010, σσ. 32-33).

Πρωτοπόροι όπως οι Constance D'Arcy Mackay, Winifred Ward, Geraldine Siks, Nellie McCalsin, Brian Way, Peter Slade και Dorothy Heathcote υποστήριξαν την αξία του θεάτρου στην ενίσχυση συναισθηματικών, ψυχοκινητικών και γνωστικών δεξιοτήτων. Παρόλο που η χρήση του θεάτρου στην εκπαίδευση συχνά συνδέεται με τις ΗΠΑ, το Ηνωμένο Βασίλειο, την Αυστραλία και τον Καναδά, η πραγματικότητα είναι πολύ πιο σύνθετη. Ήδη στις αρχές του 20ού αιώνα, ο Shoyo Tsubouchi στην Ιαπωνία διατύπωσε το “Child Drama for Domestic Presentation”. Στην Ολλανδία, η Wanda Reumer ίδρυσε το 1956 την πρώτη ακαδημία εκπαιδευτικών στην Ευρώπη με εστίαση στη θεατρική εκπαίδευση. Η παγκόσμια εξάπλωση του θεάτρου στην εκπαίδευση οδήγησε στην ίδρυση της Εταιρείας Διεθνούς Δράματος/Θεάτρου στην Εκπαίδευση (IDEA) το 1992, με μέλη από πάνω από 90 χώρες (Van de Water, McAvoy, & Hunt, 2015).

Παρά την παγκόσμια απήχυσή του, το θέατρο στην εκπαίδευση υιοθετήθηκε με σκεπτικισμό, ιδιαίτερα από εκπαιδευτικούς με συμπεριφοριστικές πεποιθήσεις. Η αμφισβήτηση επικεντρώθηκε στην έλλειψη ποσοτικών μετρήσεων και τεκμηρίωσης της ωφελιμότητάς του. Σε απάντηση προς τις κριτικές της συμπεριφοριστικής σχολής, οι ερευνητές του θεάτρου επιδίωξαν να αποδείξουν την εκπαιδευτική του αξία. Στα κολέγια και πανεπιστήμια των Ηνωμένων Πολιτειών, όπως το Northwestern University, το Emerson College, το University of Minnesota, το University of Texas at Austin, το Arizona State University, το University of Kansas και το University of Washington, θεσπίστηκαν διάφορα θεατρικά προγράμματα. Κατά τη δεκαετία του 1950 και έπειτα, οι ερευνητές διενήργησαν μελέτες για να αξιολογήσουν την επίδραση του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών. Ιδιαίτερη επιρροή άσκησαν οι Ann Thurman από το Northwestern και Geraldine Siks από το University of Washington, οι οποίες υποστήριξαν τη χρήση του θεάτρου ως διδακτικού εργαλείου, τονίζοντας την πνευματική του αξία και την ικανότητά του να ενισχύει την κριτική σκέψη. Οι απόψεις τους, εμπνευσμένες από τις θεωρίες της Προοδευτικής Εκπαίδευσης των John Dewey, William Heard Kilpatrick και Hughes Mearns, κέντρισαν το ενδιαφέρον πολλών εκπαιδευτικών, ερευνητών και μελετητών. Ωστόσο, οι περισσότερες μελέτες του εικοστού αιώνα παρέμειναν ημιτελείς, βασιζόμενες

κυρίως σε περιπτωσιολογικές αναφορές και παρουσιάζοντας γενικόλογα συμπεράσματα. Συνεπώς, το θέατρο στην εκπαίδευση παρέμεινε στο περιθώριο της γενικής εκπαίδευσης, παρά τις περιοδικές αναζωπυρώσεις από το 1960 έως το 1980, και τα πιθανά του οφέλη αναγνωρίστηκαν μόνο από μεμονωμένους αφοσιωμένους καλλιτέχνες και εκπαιδευτικούς. (Van de Water, McAvoy, & Hunt, 2015).

Στην Ελλάδα, από τη δεκαετία του '70 και μετά, οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να ενσωματώνουν στα σχολεία την παιδαγωγική προσέγγιση του θεάτρου. Μέχρι τότε θεατρικές παραστάσεις πραγματοποιούνταν μόνο στις εθνικές γιορτές, με θέματα εθνικά και πατριωτικά ενώ αργότερα με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών, παραστάσεις ανέβαιναν και εκτός εθνικών γιορτών, συνήθως στο τέλος του κάθε σχολικού έτους. Ταυτόχρονα, θεατροπαιδαγωγοί, εμψυχωτές και ηθοποιοί ιδρύουν θεατρικές ομάδες. Για παράδειγμα, ο Λάκης Κουρετζής εισάγει το θεατρικό παιχνίδι μέσω της Ομάδας Τέχνης «Πάροδος», η Ξένια Καλογεροπούλου και ο Δημήτρης Ποταμίτης ανεβάζουν θεατρικές παραστάσεις στην «Παιδική Σκηνή» ενώ ο Θεόδωρος Γραμματάς και ο Σίμος Παπαδόπουλος γράφουν για την Παιδαγωγική του Θεάτρου (Παπαδόπουλος Σ., 2010, σ. 40).

Ο Λάκης Κουρετζής ανοίγει τον δρόμο για τη σύνδεση της παιδαγωγικής με τη θεατρική τέχνη. Η ενασχόλησή του αφορούσε θέματα αισθητικής παιδείας και παιδαγωγικής του θεάτρου, ταυτόχρονα με την οργάνωση και λειτουργία Κέντρων Προσχολικής και Σχολικής Εκπαίδευσης. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, εισήγαγε τη δική του μέθοδο εφαρμογής του Θεατρικού Παιχνιδιού στην Ελλάδα ενώ παράλληλα έγραψε βιβλία για το «Θέατρο για παιδιά» και τη Θεατρική Αγωγή (Γραμματάς Θ., χ.χ.). Για τον Λ. Κουρετζή, η Παιδαγωγική του Θεάτρου αποτελεί μέσο και όχι σκοπό για την εκπαιδευτική διαδικασία, προωθώντας την "δια μέσου του θεάτρου παίδευση" (Κουρετζής Λ., 2008). Πιστεύει πως στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό, η Θεατρική Αγωγή θα πρέπει να εφαρμόζεται με τη μορφή παιχνιδιού, καθώς το παιχνίδι είναι οικείο στα παιδιά. Προτείνει τη μέθοδο του θεατρικού παιχνιδιού, η οποία προάγει την ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού σε όλους τους τομείς. Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μια έξοδο από τα προβλήματα της παραδοσιακής διδασκαλίας και επιτρέπει στα παιδιά να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία μάθησης, μέσω των ρόλων που αναλαμβάνουν (Κουρετζής Λ., χ.χ.).

Ο Θ. Γραμματάς (2015) υπογραμμίζει πως το θέατρο είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, ένας συνδυασμός καλλιτεχνικού γεγονότος, κοινωνικού φαινομένου και μέσου επικοινωνίας και έκφρασης αλλά και ότι το θέατρο αποτελεί μια μορφή παιδείας, προσφέροντας οφέλη που ενισχύουν την αρχική αποστολή του. Υποστηρίζει πως το θέατρο στην εκπαίδευση συνδυάζει το παιδαγωγικό και το καλλιτεχνικό στοιχείο, αναπτύσσοντας παράλληλα μια ποικιλία δράσεων που ανήκουν στο ευρύτερο φάσμα του “Θεάτρου”. Δηλαδή, δεν περιορίζεται σε μια απλή παράσταση, διδακτική τεχνική ή καλλιτεχνική δράση που έχει εκπαιδευτική στόχευση. Ξεκινά από απλές δράσεις και οδηγείται σε πολυσύνθετες, οι οποίες στοχεύουν σε ψυχολογικούς και παιδαγωγικούς σκοπούς περισσότερο από θεατρικούς και μπορούν να εκδηλωθούν είτε ατομικά είτε ομαδικά, σε επίπεδο τάξης ή σχολείου (Γραμματάς Θ., 2009).

Σύμφωνα με τον Γραμματά (2003) και τον Παπαδόπουλο (2010), η τέχνη βασίζεται στο παιχνίδι, το οποίο θεωρείται ουσιαστικό στοιχείο της αισθητικής αγωγής. Αυτό αποτελεί θεμέλιο του μαθήματος της θεατρικής αγωγής στο σχολείο και γενικότερα του θεάτρου. Το παιχνίδι και το δράμα εναλλάσσονται μεταξύ πραγματικότητας και φαντασίας (Loyd, 2011, p. 61). Ο Παπαδόπουλος αναφέρει πως η Παιδαγωγική του Θεάτρου επηρεάζει θετικά την ανάπτυξη των παιδιών σε πολλά επίπεδα. Στον τομέα της ψυχολογίας, βοηθά στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων και στην ανάπτυξη δραματικής σκέψης και της πολλαπλής νοημοσύνης. Επιπλέον, έχει θεραπευτική δράση, ενισχύοντας την προσωπική ανάπτυξη χαρισματικών παιδιών ή με ειδικές ανάγκες. Σε καλλιτεχνικό και πολιτισμικό επίπεδο, το θέατρο βοηθά στην ανάπτυξη της φαντασίας και της συμβολικής σκέψης ενώ όσον αφορά τον ψυχοκοινωνικό τομέα, προάγει τη θεατρική εμπύχωση της ομάδας, την ενσυναίσθηση, την επικοινωνία και την αυτοπραγμάτωση μέσω της συλλογικής διερεύνησης εντός ή εκτός ρόλων (Παπαδόπουλος Σ., 2010, σσ. 42-57) .

Η Κοντογιάννη (2012) μιλά για τη δραματοποίηση ως έναν τρόπο εκπαίδευσης όπου τα παιδιά μπορούν να ενσωματώσουν και να μετασχηματίσουν τις πληροφορίες και τις γνώσεις τους σε εμπειρίες. Αυτό γίνεται με τον εκφραστικό τρόπο μέσω του σώματος και του λόγου τους, επιτρέποντας τους να εκφράσουν δυναμικά τις συνειδητές και ασυνειδητές ποιότητες του εσωτερικού τους κόσμου προς τον εξωτερικό κόσμο.

Σε αντίθεση με το Θέατρο, που εστιάζει στην παραγωγή ενός καλλιτεχνικού έργου για το κοινό, το Θέατρο στην Εκπαίδευση δίνει έμφαση στη διαδικασία. Σε αυτό το πλαίσιο, το τελικό προϊόν δεν αποτελεί απαραίτητα τον πρωταρχικό στόχο, αν και οι συμμετέχοντες μπορούν να μοιραστούν τα αποτελέσματα της δουλειάς τους με τους συμμαθητές τους ή και με ένα ευρύτερο κοινό. Η βασική εστίαση του Θεάτρου στην Εκπαίδευση έγκειται στην:

- Εις βάθος κατανόηση του εαυτού, των άλλων και του υποκειμένου του δράματος.
- Ανάπτυξη της δημιουργικότητας και των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης.
- Εξερεύνηση των τρόπων έκφρασης και επικοινωνίας.
- Σύνδεση των γνωστικών, συναισθηματικών και κινητικών τομέων που μας διαμορφώνουν ως ανθρώπους (Van de Water, McAvoy, & Hunt, 2015).

Η υιοθέτηση του Θεάτρου στην Εκπαίδευση, είτε ως στρατηγική διδασκαλίας, είτε στο πλαίσιο της κοινοτικής εργασίας, προσφέρει πολλαπλά οφέλη, όπως την:

- Προσέγγιση των Συμμετεχόντων που δυσκολεύονται με παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας.
- Σύνδεση με τον εαυτό και τους άλλους.
- Μεταμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, με έμφαση στη συνεργασία και στην εξερεύνηση της αβεβαιότητας.
- Προσαρμογή στις ατομικές ανάγκες των μαθητών, προσφέροντας παράλληλα προκλήσεις σε μαθητές με υψηλές επιδόσεις και υποστήριξη σε μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες.
- Δημιουργία χώρου για νέες μορφές δημιουργικής και κριτικής έρευνας και έκφρασης.
- Βελτίωση της κατανόησης βασικών σχολικών μαθημάτων, με εστίαση στις ανθρώπινες εμπειρίες σε συναισθηματικό, σωματικό και πνευματικό επίπεδο.
- Αυτονομία ως ανεξάρτητο αντικείμενο μελέτης.
- Προώθηση της μεταγνώσεως, δηλαδή της επίγνωσης και ανάλυσης των δικών μας διαδικασιών μάθησης και σκέψης (Van de Water, McAvoy, & Hunt, 2015).

Η εξέλιξη του θεάτρου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ακολούθησε μια διαδρομή με διαφορετικές φάσεις. Η θεσμική καθιέρωση του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής και η ενσωμάτωση της Παιδαγωγικής του Θεάτρου στην εκπαίδευση είναι συγκριτικά πρόσφατη. Το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής εντάσσεται το 1990 στο Πρόγραμμα Σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι μορφές που αξιοποιούνται είναι κατά βάση το Θεατρικό παιχνίδι, η Δραματοποίηση και η Θεατρική Παράσταση (Παπαδόπουλος Σ., 2007). Σύμφωνα με το πιο πρόσφατο Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος Θεατρικής Αγωγής στο Δημοτικό, οι βασικοί στόχοι της Παιδαγωγικής του Θεάτρου περιλαμβάνουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών, την καλλιέργεια του αισθητικού κριτηρίου, την επαφή με τις αξίες του πολιτισμού, και την ανάπτυξη της συλλογικής και συνεργατικής συνείδησης στο σχολείο. Ο σκοπός της είναι η απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αντιλήψεων μέσω της βιωματικής μάθησης και επαφής με τα θεατρικά κείμενα, προκειμένου να ενθαρρυνθεί η δημιουργική τους έκφραση και δράση. Μέσω της εμπειρικής μάθησης, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν, καλλιεργούν δεξιότητες και κριτική σκέψη, ευαισθητοποιούνται σε κοινωνικά θέματα, ενδυναμώνουν τον εαυτό τους και τις σχέσεις τους με άλλους, εκφράζονται με τον λόγο και τις αισθήσεις τους με αποτέλεσμα να αναπτύσσεται η δημιουργικότητά τους (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022, σσ. 6-10).

Η θεατρική αγωγή ανήκει ως ξεχωριστό μάθημα στο πρόγραμμα του Δημοτικού, εκτός από τις Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις. Μπορεί να διδαχθεί και με άλλους τρόπους, όπως στα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα μέσω θεατρικών μεθόδων ή ως σχέδιο εργασίας είτε αυτόνομα είτε ως μέρους της Ευέλικτης Ζώνης ή άλλου μαθήματος. Επιπλέον, μπορεί να οργανωθεί ως εργαστήριο από εκπαιδευτικούς ή άλλους επαγγελματίες. Χρησιμοποιείται επίσης σε εθνικές εορτές ως δρώμενο ή θεατρική παράσταση. Όλα αυτά δημιουργούν ένα δημιουργικό και βιωματικό περιβάλλον μάθησης και ενισχύουν τις σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητή, προωθώντας την ανάπτυξη θεατρικών δεξιοτήτων και φυσικά οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν θεατρικές γνώσεις (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022).

2.1.1 Οι τεχνικές του θεάτρου στην εκπαίδευση

Οι θεατρικές τεχνικές επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό, που έχει τον ρόλο του εμψυχωτή³, και στους μαθητές να δημιουργήσουν ένα δραματικό περιβάλλον. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία, οι μαθητές εξερευνούν τους ρόλους που ενσαρκώνουν, μελετούν τη συμπεριφορά, τις σκέψεις και τις σχέσεις των χαρακτήρων, εμβαθύνουν στην κατανόηση της ιστορίας, αναπτύσσουν τις δράσεις τους και αξιολογούν την προσωπική τους δράση. Για να επιλέξει ο εκπαιδευτικός-εμψυχωτής θεατρικές τεχνικές με επιτυχία, πρέπει να κατανοήσει τον σκοπό και την αξία κάθε τεχνικής. Ακόμη, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις δυνατότητες των παιδιών και να επιδιώκει την ανάπτυξη των αντίστοιχων δεξιοτήτων και ικανοτήτων τους προκειμένου να επιτύχει τους επιθυμητούς στόχους (Παπαδόπουλος Σ., 2010).

Σύμφωνα με τον Γραμματά (2009), το Θέατρο στην Εκπαίδευση, υλοποιείται με τις ακόλουθες τεχνικές και μορφές, οι οποίες αντιπροσωπεύουν ισοδύναμες εκδοχές της έννοιας "Θέατρο στην Εκπαίδευση", με διαφορετική όμως αξιολόγηση ανάλογα με τον ειδικό ρόλο που αναλαμβάνουν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον κάθε φορά:

- *Αυτοσχεδιασμός*: Αυτή η μορφή θεατρικής έκφρασης είναι απλή και πρωτογενής, βασίζεται στον αυθορμητισμό και την παιγνιώδη διάθεση, που δεν χρειάζεται προετοιμασία, με στόχο την ανάπτυξη του "ρόλου".
- *Παντομίμα*: Αναδεικνύει τη σωματική έκφραση ως το κύριο μέσο επικοινωνίας, όπου η γλωσσική επικοινωνία εκλείπει και

³ Με τον εμψυχωτή δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες για την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων στο περιβάλλον της ομάδας και για την εμβάθυνση της δραματικής τους εμπλοκής στην σκηνική εξέταση της ιστορίας. Ο εμψυχωτής ενισχύει τους θεατρικούς ρόλους και την ομάδα, συμπεριλαμβάνοντας σύγχρονες ανθρωπιστικές, ψυχοπαιδαγωγικές και καλλιτεχνικές αντιλήψεις για την αντιμετώπιση και επαναπροσδιορισμό της κοινωνικής πραγματικότητας. Παράλληλα, πρέπει να εκφράζει τον ενθουσιασμό του, να ενεργοποιεί τη φαντασία και την ανάληψη ρόλων για τη δημιουργία ελεύθερης δράσης. Με στοχαστική διάθεση, πρέπει να είναι ικανός να σιωπά, να αξιοποιεί την εσωτερική του συλλογιστική και αυτοσυγκέντρωση, προκειμένου να δημιουργεί μια κατάλληλη συναισθηματική ατμόσφαιρα για τον σκοπό της δράσης. Τέλος, πρέπει διαρκώς να είναι έτοιμος να αναλαμβάνει θεατρικούς ρόλους, χωρίς να επηρεάζει τη δημιουργικότητα και την πρωτοβουλία των συμμετεχόντων (Παπαδόπουλος Σ., 2010).

αντικαθίσταται από άλλους κώδικες όπως η κίνηση και η έκφραση του σώματος.

- *Παραμυθιακή αφήγηση:* Συνδυάζει την παραδοσιακή τέχνη της προφορικής αφήγησης παραμυθιών με τα στοιχεία του θεάματος μετατρέποντάς το σε μια εμπειρία "performance" και "one man show".
- *Θεατρικό παιχνίδι:* Ένα παιχνίδι ρόλων που συνδυάζει παντομίμα και αυτοσχεδιασμό, όπου οι ρόλοι δημιουργούνται αυθόρμητα και διαμορφώνουν τη δυναμική της ομάδας. Βασικό ρόλο κατέχει ο εμπυχωτής, ο οποίος στοχεύει στη δημιουργικότητα και την έκφραση των συμμετεχόντων. Σκοπός είναι η σύναψη θεατρικών σχέσεων και γεγονότων μέσω μιας συλλογικά διαμορφούμενης φανταστικής ιστορίας.
- *Δραματοποίηση:* Αποτελεί τη μετατροπή ενός αφηγηματικού ή άλλου κειμένου σε δραματικό κείμενο, χρησιμοποιώντας τους κώδικες του δράματος και του θεάτρου, που θα οδηγήσουν στην ανάπτυξη επιτελεστικών δράσεων και στη σκηνική τους μεταφορά.
- *Θεατρικό δρώμενο/χάπενινγκ:* Αποτελεί μια αυτόνομη εκδήλωση θεατρικής δράσης που βασίζεται σε στοιχεία και τεχνικές του θεάτρου. Σκοπός του είναι να ενεργοποιήσει τη συνείδηση και να προβληματίσει για την καθημερινή ζωή, μέσα των ρόλων.
- *Θεατρικό αναλόγιο:* Σύνθετη θεατρική έκφραση που συνδέει στοιχεία λογοτεχνικής απαγγελίας με στοιχεία θεατρικότητας, ισορροπώντας ανάμεσα στην “έντεχνη λεκτική επικοινωνία” και την παραστατική τέχνη.
- *Σκετς:* Μικρή θεατρική παράσταση που αποτελείται από σύντομους και απλούς διαλόγους ή σκηνές, συνήθως περιορισμένης διάρκειας και αριθμού χαρακτήρων. Παρόλο που είναι λιτό, διαθέτει τα βασικά στοιχεία μιας παράστασης, με την οποία ταυτίζεται. Παρομοιάζει αρκετά με το θεατρικό μονόπρακτο.
- *Παράσταση:* Πολυδιάστατο καλλιτεχνικό δημιούργημα, που συνδυάζει στοιχεία από προηγούμενες μορφές θεατρικής έκφρασης, με αισθητική και παιδαγωγική υπόσταση και βασίζεται σε αρχές και παράγοντες που

καθορίζουν τη φύση του θεάτρου (όπως ο σκηνικός χώρος, η σκηνοθεσία, η υποκριτική, η εικαστική παρέμβαση κ.λπ.).

- *Θέατρο σκιών*: Αποτελεί ένα ξεχωριστό είδος θεάματος, το οποίο βασίζεται στη δημιουργία φωτισμού και σκιάς για την απεικόνιση των μορφών. Με τις κατάλληλες κινήσεις από τον “ειδικό καλλιτέχνη”, δημιουργούνται σκηνές, σχέσεις και καταστάσεις μεταξύ των χαρακτήρων. Δεν ταυτίζεται απαραίτητα με τον Καραγκιόζη, το παραδοσιακό "ελληνικό θέατρο σκιών".
- *Κουκλοθέατρο/μαριονέτες*: Πρόκειται για αντικείμενα διαφόρων προελεύσεων και κατασκευής, με διαφορετικό μέγεθος και σχήμα, τα οποία λαμβάνουν ζωή και συναισθήματα μέσα από τη χειροκίνητη κίνηση του ανθρώπου. Αυτό γίνεται είτε με το κρέμασμά τους από ψηλά με κλωστές ή σχοινιά, είτε με την κίνησή τους από κάτω με τα δάχτυλα, ενώ αποκτούν φωνή και έκφραση ανάλογα με την εκφραστικότητα του χειριστή.

Ο Σ. Παπαδόπουλος (2010) προτείνει την ομαδοποίηση των θεατρικών τεχνικών με γνώμονα τις εκάστοτε δεξιότητες που αναπτύσσουν τα παιδιά. Έτσι, προτείνει τις ακόλουθες έξι κατηγορίες:

- *Τεχνικές εικονικής εκφραστικής αναπαράστασης*: Για παράδειγμα, η «παγωμένη εικόνα» και τα «γραπτά» κείμενα με τη μορφή μηνυμάτων/επιστολών/ημερολογίων, οι «χάρτες», τα «διαγράμματα», το «περίγραμμα του χαρακτήρα» κ.ά.
- *Τεχνικές στοχαστικής διερεύνησης*: η «ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης», τα «γραπτά κείμενα - γραφή και ανάγνωση σε ρόλο», ο «συλλογικός χαρακτήρας», η «οπτική γωνία», οι «αντικρουόμενες σκέψεις ή συμβουλές» κ.α.
- *Τεχνικές έρευνας*: η «παρακολούθηση», η «καρέκλα των αποκαλύψεων», ο «μανδύας του ειδικού», η «συνέντευξη» κ.ά.
- *Τεχνικές αυτοσχεδιασμού*: το «θέατρο φόρουμ», το «παιχνίδι ρόλου-συνάντηση», η «δραματοποιημένη αφήγηση» κ.α.
- *Τεχνικές συμβολικής αναπαράστασης*: οι «πινακίδες», η «αναλογία», η «τελετουργία» κ.ά.

- *Τεχνικές θεάτρου Μάσκας και Παντομίμας*

2.1.2 Διερευνητική Δραματοποίηση

Η διερευνητική δραματοποίηση (inquiry drama) αφορά στη “θεατρική διερεύνηση μιας ιστορίας” μέσα από την προσωπική εμπειρία των παιδιών που τους προτρέπει να επεξεργαστούν ένα θέμα δημιουργώντας αυθόρμητες στιγμές και σκηνές που αφορούν κοινωνικά ζητήματα, προσωπικά στιγμιότυπα, πολιτικά συμβάντα, ιστορικά θέματα και φανταστικές καταστάσεις (Παπαδόπουλος Σ., 2010). Πρόκειται, δηλαδή, για μία θεατροπαιδαγωγική μέθοδο η οποία επιδιώκει να δημιουργήσει ένα περιβάλλον όπου ο διάλογος και η κριτική σκέψη είναι κεντρικά στοιχεία. Μέσω της συμμετοχής σε θεατρικές δράσεις, τα παιδιά δεν υιοθετούν απλά ρόλους, αλλά ερευνούν και κατανοούν τις καταστάσεις και τις συμπεριφορές. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, εξελίσσουν την ικανότητά τους να αξιολογούν και να αναλύουν τόσο τις δικές τους όσο και τις απόψεις των άλλων (Παπαδόπουλος Σ., 2004, σ. 155).

Στη διερευνητική δραματοποίηση, ο εμπυχωτής-δάσκαλος ξεκινάει τη διαδικασία επιλέγοντας το αρχικό θέμα της ιστορίας. Η έναρξη της διερεύνησης μπορεί να ξεκινήσει με ένα οποιασδήποτε μορφής κείμενο (λογοτεχνικό, χρηστικό, κλπ.), ερέθισμα (οπτικό, ηχητικό, αντικείμενο, κλπ.) ή σκηνική παρουσία του εμπυχωτή (αυτοσχεδιασμός, αφήγηση, κλπ.). Στη συνέχεια της διερεύνησης οργανώνεται διεξοδική σκηνική μελέτη των στιγμιότυπων με την αξιοποίηση ειδικών θεατρικών τεχνικών. Τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλους και εκφράζουν τις δικές τους ιδέες και απόψεις σχετικά με το θέμα αυτό. Μέσα από τη δραματοποίηση και τις επιμέρους τεχνικές της (μανδύας του ειδικού, παγωμένη εικόνα, καρέκλα των αποκαλύψεων, θέατρο forum, κ.α.) πραγματοποιείται μια ουσιαστική εμβάθυνση σε θέματα και προβλήματα που απασχολούν τον σύγχρονο άνθρωπο και μαθητή Έτσι, οι συμμετέχοντες εμπλέκονται στην έρευνα των λεπτομερειών της εκάστοτε ιστορίας, που είτε έχει από την αρχή παρουσιαστεί ή σταδιακά αποκαλύπτεται, δηλώνοντας τις οπτικές τους γωνίες στην προσέγγιση των ρόλων. Αυτή η διαδικασία είναι δημιουργική, καθώς τα παιδιά εμπλουτίζουν και συνθέτουν ένα αφηγηματικό κείμενο μέσα από τον διάλογο και την αλληλεπίδραση ενώ παράλληλα έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους και να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους. Αναπτύσσεται ο κριτικός αναστοχασμός, η κατανόηση της διαφορετικότητας και της ετερότητας ενώ ταυτόχρονα εκφράζονται παραστατικά οι ψυχοπνευματικές ιδιαιτερότητες του ατόμου. Αν το επιθυμούν, μπορούν ακόμα να παρουσιάσουν το

θεατρικό τους έργο σε ένα κοινό. Αυτό το έργο μπορεί να αποτελέσει έμπνευση για νέες διερευνητικές δραστηριότητες (Παπαδόπουλος Σ., 2010).

Η υλοποίηση μιας δράσης, με τη μέθοδο της διερευνητικής δραματοποίησης, προϋποθέτει ένα οργανωμένο πλαίσιο. Ειδικότερα, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η ικανότητα των μαθητών να υποστηρίξουν τον ρόλο που ανέλαβαν, ο καθορισμός ενός κέντρου εστίασης, η ανάπτυξη δραματικής έντασης, το χωροχρονικό πλαίσιο, η χρήση θεατρικών τεχνικών, σκηνικών πρακτικών και ερωτήσεων καθώς και η χρήση συμβόλων (Παπαδόπουλος Σ., 2010). Ο ίδιος (2010), ξεχωρίζει αυτή τη μέθοδο σε πέντε βήματα:

- *Δημιουργία ατμόσφαιρας ομάδας:* Σε αυτό το στάδιο, ο εμπνευστής-δάσκαλος προσπαθεί να δημιουργήσει ένα ευχάριστο κλίμα συνεργασίας και έκφρασης επιλέγοντας τα κατάλληλα παιχνίδια/ασκήσεις. Τέτοιες ασκήσεις μπορεί να είναι τα παιχνίδια γνωριμίας και χαλάρωσης, ασκήσεις παρατηρητικότητας και συγκέντρωσης προσοχής, ασκήσεις για την αναπνοή, τον ρυθμό, τη φωνή και τον λόγο ή τη μη λεκτική επικοινωνία, τη σωματική κίνηση, την κιναισθητική δράση και τη φαντασία.
- *Γνωριμία με το αρχικό περιβάλλον:* Γίνεται επεξήγηση των στόχων της δραστηριότητας και της δράσης που πρόκειται να αναλάβουν οι μαθητές και στη συνέχεια παρουσιάζεται το θέμα. Οι μαθητές εισάγονται στην ιστορία με δύο τρόπους. Ο δάσκαλος μπορεί να αρχίσει με ένα λογοτεχνικό κείμενο (ή ακόμα και ένα ακουστικό ερέθισμα, μια ταινία, ένα θεατρικό ή λογοτεχνικό έργο παρουσιάζοντάς το εντός ή εκτός ρόλου) ή απλά με ένα ερέθισμα που θα λειτουργήσει ως αφορμή για την έναρξη της δράσης και θα είναι το σημείο αναφοράς. Ο στόχος είναι να δημιουργηθεί μια ατμόσφαιρα αβεβαιότητας και να ενισχυθεί η δραματική ένταση, που θα προκαλέσει το ενδιαφέρον των παιδιών. Ακόμη, ο δάσκαλος αποφασίζει αν θα παρουσιάσει ένα μέρος ή ολόκληρο το κείμενο και πώς θα το παρουσιάσει, λαμβάνοντας υπόψη τις δεξιότητες που θέλει να αναπτύξει στα παιδιά.

- *Δημιουργία θεατρικού – νέου περιβάλλοντος*: Στο τρίτο στάδιο, τα παιδιά με βάση το ερέθισμα του εμπνευστή και μέσω της δράσης, εκφράζουν τη δημιουργικότητά τους, συνθέτοντας νέες καταστάσεις από την προσωπική τους οπτική και εμπειρία. Αυτή η διαδικασία οδηγεί στη δημιουργία κάτι καινούργιου, καθώς αναδεικνύονται οι δυνατότητες και οι δεξιότητες της ομάδας. Η διαδικασία χωρίζεται σε τρία στάδια. Αρχικά, οι μαθητές εκτός ρόλου εξετάζουν τα κύρια στοιχεία του αρχικού ερεθίσματος και κάνουν υποθέσεις. Στη συνέχεια, συμμετέχουν σε δράση και ανάλυση, χρησιμοποιώντας θεατρικές τεχνικές και όλα τα εκφραστικά τους μέσα. Τέλος, συμμετέχουν στη διαμόρφωση της ιστορίας γράφοντας τους διαλόγους τους, μια διαδικασία που τους φέρνει σε επαφή με τις τεχνικές του δράματος και της διακειμενικής σύνθεσης, αρχές της λογοτεχνικής δημιουργίας ενός θεατρικού έργου.
- *Αξιολόγηση*: Στο τέταρτο στάδιο γίνεται μια πλήρης αξιολόγηση της δράσης, τόσο ατομικά όσο και ομαδικά. Αυτή η αξιολόγηση βασίζεται στην κριτική σκέψη και τον στοχασμό, καθώς και στις κοινωνικο-συναισθηματικές πτυχές της σκέψης.
- *Παρουσίαση*: Στο τελευταίο στάδιο, η ομάδα έχει τη δυνατότητα να παρουσιάσει μια θεατρική παράσταση σε κοινό, χωρίς την προϋπόθεση μεγάλης προετοιμασίας. Η παρουσίαση, και κατ' επέκταση η ενασχόληση τα σκηνικά, τον φωτισμό, τη μουσική, την ενδυμασία, το μακιγιάζ κ.α. μπορεί να ενισχύσει την ανάπτυξη του αισθητικού και καλλιτεχνικού τους κριτηρίου.

2.1.3 Το θέατρο στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Οι διεθνείς συμβάσεις και διακηρύξεις που έχουν υπογραφεί σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα θεωρούνται θεμέλιος λίθος για την εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης. Από τις πιο σημαντικές, είναι η Διακήρυξη του Σάντμπεργκ για τις Δράσεις και τη Στρατηγική για την Εκπαίδευση, την Πρόληψη και την Ένταξη (Sundberg Declaration, 1981) και η Διακήρυξη – Πλαίσιο Δράσης της Σαλαμάνκα από την UNESCO (The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, 1994).

Η πρώτη αντιπροσωπεύει σημαντικό ορόσημο για την ειδική εκπαίδευση, καθώς επικεντρώνεται στα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, προωθώντας τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση, την ισότιμη πρόσβαση σε πληροφορίες και τις ισότιμες ευκαιρίες μέσα στην κοινωνία και τον πολιτισμό. Η διακήρυξη της UNESCO έχει μεγάλη σημασία, διότι υποστηρίζει την έννοια της ενσωμάτωσης. Ειδικότερα, τονίζει το δικαίωμα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση και την ανάγκη σεβασμού προς κάθε παιδί ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά του. Υπογραμμίζει τη σημασία του εκπαιδευτικού συστήματος να προσαρμόζεται στις ανάγκες κάθε παιδιού και το δικαίωμα συμμετοχής των παιδιών με αναπηρίες στα γενικά σχολεία. Επιπλέον, αναφέρεται στη σημασία της πολιτικής κάθε χώρας, η οποία θα πρέπει να προάγει αντιλήψεις που να ευνοούν τις αναγκαίες τροποποιήσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα ή ακόμα και τον ανασχεδιασμό του.

Η θεατρική παιδεία θα μπορούσε να συμβάλλει στην ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Σύμφωνα με τους Sandahl και Auslander (2005), το θέατρο προσφέρει σε άτομα με αναπηρίες έναν τρόπο να εκφράσουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις δυσκολίες τους. Η Κοντογιάννη (2000) προσθέτει ότι κάθε παιδί, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων με αναπηρίες, έχει το δικαίωμα πρόσβασης στην τέχνη. Μέσω της τέχνης, έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν, να κοινωνικοποιηθούν και να αλληλεπιδράσουν με άλλους. Επιπλέον, σε περιπτώσεις ομάδων με διαφορετικά χαρακτηριστικά, το θέατρο στην εκπαίδευση μπορεί να προωθήσει την αποδοχή, τη συνεργασία, την επικοινωνία και τον σεβασμό μεταξύ των μελών (Κοντογιάννη Α., 2008, σ. 237). Το θεατρικό παιχνίδι δύναται να προάγει την έννοια της ποικιλομορφίας στην τάξη και να φέρει σε επαφή τους μαθητές με κάθε εκδοχή της διαφορετικότητας (Καραμήτρου, 2010, σ. 17).

Το θέατρο δύναται να καλλιεργήσει τις κοινωνικές δεξιότητες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές δυσκολίες ή ακόμα παιδιών που ανήκουν στη Δ.Α.Δ. (Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή). Με τη χρήση θεατρικών τεχνικών μπορούν να καλλιεργηθούν κινητικές δεξιότητες, η κοινωνική αλληλεπίδραση, το παιχνίδι και η επικοινωνία (Corbett, et al., 2011). Η δραματοποίηση και το παιχνίδι ρόλων άλλωστε προτείνονται ως εργαλείο στη μαθησιακή διαδικασία όχι μόνο των γενικών αλλά και των ειδικών σχολείων, διότι βοηθούν στην υποστήριξη μαθητών με αυτισμό, σύνδρομο Down, μαθησιακών και

συμπεριφορικών δυσκολιών, μέσω της οργάνωσης της συμπεριφοράς τους και της ενίσχυσης των δεξιοτήτων επικοινωνίας (Μιχαηλίδου & Πετρά, 2016, σ. 4).

Για τα άτομα με αναπηρίες έχουν σχεδιαστεί διάφορα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών από το Υπουργείο Παιδείας που περιλαμβάνουν και το μάθημα του Θεάτρου, εκτός από το Αναλυτικό Πρόγραμμα για παιδιά με αυτισμό του 2003. Τα περισσότερα από αυτά αναφέρονται συνοπτικά στο μάθημα του θεάτρου, σε ό,τι αφορά βασικές έννοιες του μαθήματος, τις δεξιότητες που επιδιώκεται να κατακτηθούν και σχετικές προτεινόμενες δραστηριότητες. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2004, είναι το πιο πρόσφατο που έχει σχεδιαστεί για το μάθημα της θεατρικής αγωγής στα σχολεία κωφών και το μόνο που περιλαμβάνει αναλυτική στοχοθεσία (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004).

2.2 Η θεατρική αγωγή στο σχολικό πλαίσιο κωφών/βαρήκοων μαθητών/τριών: πραγματικότητα, δυσκολίες, προοπτικές

Η εκπαίδευση των κωφών/βαρήκοων ατόμων χρονολογείται στις αρχές του 19^{ου} αι και θεωρείται ο παλαιότερος τομέας της ειδικής αγωγής (Moore, 2011). Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα διαθέτει διαφορετικές δομές εκπαίδευσης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες διαφοροποιούνται ανάλογα με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Οι δομές αυτές είναι οι τάξεις των γενικών σχολείων, τα τμήματα ένταξης, οι μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ)⁴ καθώς και τα μη εκπαιδευτικά ιδρύματα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Σύμφωνα με τον νόμο του 3699/2008 (ΦΕΚ 199/Α/02-10-2008) για την ειδική αγωγή, τα κωφά παιδιά στην Ελλάδα μπορεί να φοιτούν είτε σε γενικά σχολεία για ακούοντες μαθητές, με την υποστήριξή τους από ειδικό εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, ο οποίος θα πρέπει να γνωρίζει υποχρεωτικά την ελληνική νοηματική γλώσσα, είτε σε Ειδικά Σχολεία Κωφών.

Στην πρώτη περίπτωση των γενικών σχολείων, οι κωφοί μαθητές παρακολουθούν το μάθημα στη γενική τάξη μαζί με τους ακούοντες μαθητές, με την υποστήριξη ενός/μιας δασκάλου/ας παράλληλης στήριξης, ο/η οποίος/α σε

⁴ Οι ειδικές μονάδες αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) αποτελούν ξεχωριστά σχολεία, στα οποία παρέχονται μαθήματα σε άτομα με ειδικές ανάγκες, τα οποία λειτουργούν ανεξάρτητα από τα σχολεία γενικής αγωγής. Ένα μέρος αυτών αποτελούν τα Ειδικά Σχολεία Κωφών.

συνεργασία με τον/την δάσκαλο/α γενικής τάξης σχεδιάζει το εξατομικευμένο πρόγραμμα του μαθητή έτσι ώστε να μπορέσει να παρακολουθήσει και να κατανοήσει πλήρως το μάθημα. Σε περιπτώσεις όπου δεν υπάρχει δάσκαλος/α παράλληλης στήριξης, τότε ο/η δάσκαλος/α της τάξης επιμορφώνεται όσο το δυνατόν καλύτερα, ώστε να καταφέρει να υποστηρίξει και να εντάξει τον/την μαθητή/τρια στην ομάδα.

Στη δεύτερη περίπτωση, φοιτούν μαθητές με ακουστικά προβλήματα, συνήθως χωρίς άλλες αναπηρίες. Η διάταξη του 2008 (ΦΕΚ 199/Α/02-10-2008), ορίζει πως το ειδικό σχολείο για κωφά και βαρήκοα παιδιά αποτελείται από τάξεις αποκλειστικά με κωφούς/βαρήκοους μαθητές. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σε αυτές τις τάξεις, δίνεται έμφαση στην επικοινωνία μέσω νοηματικής γλώσσας, με ή χωρίς την ταυτόχρονη χρήση της ομιλίας. Παλαιότερα, οι περισσότεροι από αυτούς τους κωφούς μαθητές παρέμεναν ανεκπαιδευτοι στα σπίτια τους, διότι δεν υπήρχε κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο για αυτούς (Λαμπροπούλου Β., 1999). Η δημιουργία ειδικών σχολείων για κωφούς στην Ελλάδα ξεκίνησε το 1982. Σήμερα, αυτά τα σχολεία είτε είναι μέρος του Εθνικού Ιδρύματος Κωφών (Ε.Ι.Κ., πρώην Ε.Ι.Π.Κ.), υπό την αιγίδα του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας και ελέγχονται από το Υπουργείο Παιδείας, είτε διοικούνται απευθείας από το Υπουργείο Παιδείας. Το Ε.Ι.Κ. περιλαμβάνει δημοτικά σχολεία και οικοτροφεία σε πόλεις όπως η Αθήνα, η Θεσσαλονίκη, η Πάτρα, η Κρήτη και οι Σέρρες (Παπασπύρου, 2010). Η φοίτηση στα σχολεία αυτά προτείνεται μόνο όταν υπάρχουν ειδικοί λόγοι και συνθήκες και με βάση τη γνωμάτευση του αντίστοιχου Κέντρου Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., πρώην Κ.Ε.ΣΥ., πρώην ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) (ΦΕΚ 78/Α/14-03-2000, 2000). Επιπλέον, προβλέπεται η υποχρεωτική γνώση και χρήση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας από το προσωπικό των εν λόγω σχολείων.

Στην Ελλάδα σήμερα λειτουργούν 5 Ειδικά Νηπιαγωγεία Κωφών, 6 Ειδικά Δημοτικά Σχολεία Κωφών, 1 Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.⁵ Κωφών, 2 Ειδικά Γυμνάσια Κωφών και 2

⁵ Τα Ειδικά Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) είναι Επαγγελματικά Σχολεία που απευθύνονται σε άτομα με αναπηρία (ΑμεΑ). Για την εγγραφή απαιτείται οι μαθητές να έχουν ολοκληρώσει την Πρωτοβάθμια Γενική ή Ειδική Εκπαίδευση καθώς και να έχουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, διαπιστευμένες από το αρμόδιο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Η φοίτηση διαρκεί 5-8 χρόνια και η παρακολούθηση είναι υποχρεωτική.

Ειδικά Λύκεια Κωφών, όπου τα περισσότερα εδράζονται στην Αττική και παρατίθενται στους πίνακες [1](#) και [2](#).

Στα σχολεία αυτά χρησιμοποιείται η ολική μέθοδος διδασκαλίας⁶. Μερικοί εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση της νοηματικής και της ομιλούμενης γλώσσας ταυτόχρονα. Αν και η μέθοδος διδασκαλίας στα σχολεία που ελέγχονται από το Υπουργείο Παιδείας δεν είναι ακριβώς καθορισμένη επίσημα, φαίνεται ότι γενικά υποστηρίζεται η προφορική επικοινωνία. Μέχρι πρόσφατα, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που γνώριζαν και χρησιμοποιούσαν την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα φαινόταν να είναι χαμηλό. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Κωφών είχαν παρακολουθήσει μαθήματα στο τμήμα μετεκπαίδευσης του Μαρασλείου Διδασκαλείου. Αυτό το τμήμα, παρότι πρόσφερε γενικές γνώσεις για την ειδική αγωγή, δεν παρείχε εξειδίκευση στην εκπαίδευση των κωφών. Επιπλέον, ο αριθμός των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακές σπουδές ή εμπειρία στην εκπαίδευση κωφών ήταν πολύ μικρός (Σκάνδαλου, 2021).

Σύμφωνα με τον Τσιναρέλη (2011), τα ειδικά σχολεία για παιδιά με προβλήματα ακοής έχουν αυξηθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια. Παρ' όλα αυτά, η κατανομή τους σε γεωγραφικό επίπεδο δεν είναι ικανή για να καλύψει τις ανάγκες του πληθυσμού. Τα βασικά προβλήματα που οδηγούν σε αυτήν την κατάσταση είναι η έλλειψη πλήρους απογραφικού υλικού για τη διεξαγωγή ορθολογικής γεωγραφικής κατανομής, η δυσκολία στην εξασφάλιση των απαραίτητων οικονομικών πόρων, η έλλειψη καταρτισμένου προσωπικού, καθώς και η αδυναμία αξιολόγησης της τρέχουσας εκπαιδευτικής κατάστασης για τον επαναπροσδιορισμό της στοχοθεσίας. Επίσης, τα τελευταία χρόνια έχει μειωθεί σημαντικά ο πληθυσμός των κωφών μαθητών που φοιτούν στα ειδικά σχολεία. Αυτό οφείλεται στην αύξηση της τάσης για τη συμπερίληψή τους στις γενικές τάξεις αλλά και στη διάδοση της χρήσης των

⁶ Η ολική επικοινωνία είναι μια προσέγγιση που χρησιμοποιεί διάφορα μέσα επικοινωνίας, όπως νοηματική γλώσσα, φωνή, σηματοδότηση, ομιλία, ορθογραφία δακτύλων, χειλεανάγνωση και άλλα. Αυτή η προσέγγιση θεωρεί ότι η επικοινωνία πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες και τις προτιμήσεις του κάθε ατόμου, με στόχο τη διασφάλιση της άνετης επικοινωνίας. Αναγνωρίζει ότι όλες οι μορφές επικοινωνίας είναι αξιόλογες και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ανάλογα με τις ανάγκες του ατόμου. Η ολική επικοινωνία εφαρμόζεται από τη δεκαετία του 1950 και θεωρείται τρόπος για την ευέλικτη προσέγγιση της επικοινωνίας, αποφεύγοντας την ανευελιξία των προφορικών προσεγγίσεων (Spencer & Tomblin, 2005).

κοχλιακών εμφυτευμάτων. Αυτό επισημαίνεται και από την Α συνεντευξιαζόμενη, η οποία ανησυχούσε για το αν θα επαναλειτουργήσει το ειδικό σχολείο στο οποίο εργαζόταν. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε, οι κωφοί μαθητές που φοιτούν στα ειδικά σχολεία μειώνονται σημαντικά διότι οι γονείς τους που δεν είναι κωφοί, προτιμούν τα παιδιά τους να φοιτήσουν στο γενικό σχολείο με παράλληλη στήριξη, γεγονός που από τη μία είναι καλό για την ενσωμάτωση των παιδιών αλλά από την άλλη η κοινότητά των κωφών αποδυναμώνεται [Συνεντευξιαζόμενη Α].

Ονομασία	Περιοχή	Ταχ. Διεύθυνση	ΤΚ	Δ/ΝΣΗ
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση				
1. Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κωφών και Βαρήκων Ξάνθης	Μικρό Εύμοιρο Ξάνθης	Μικρό Εύμοιρο	67100	Α' ΞΑΝΘΗΣ
2. 3 ^ο Ειδικό Νηπιαγωγείο Πανοράματος – Ειδικό Νηπ. Κωφών Βαρήκων	Πανόραμα	Κομνηνών 86	55236	ΑΝΑΤ. ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ
3. Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κωφών-Βαρήκων Πανοράματος	Πανόραμα	Κομνηνών 86	55236	ΑΝΑΤ. ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ
4. Ειδικό Νηπιαγωγείο Κωφών Πατρών	Κωφών Πατρών	Διοδώρου 11	26443	ΑΧΑΪΑΣ
5. Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κωφών-Βαρήκων Πάτρας	Πάτρα	Διοδώρου 11	26443	ΑΧΑΪΑΣ
6. Ειδικό Νηπιαγωγείο Κωφών και Βαρήκων Λυκόβρυση-Πεύκη	Λυκόβρυση Πεύκη	Πλάτωνος 22	15121	Β' ΑΘΗΝΑΣ
7. Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κωφών και Βαρήκων Λυκόβρυση-Πεύκη	Λυκόβρυση Πεύκη	Πλάτωνος 22	15121	Β' ΑΘΗΝΑΣ
8. Ειδικό Νηπιαγωγείο Αργυρούπολη - Κωφών-Βαρήκων	Αργυρούπολη	Πατριάρχου Γρηγορίου Ε' 1-4	16452	Δ' ΑΘΗΝΑΣ
9. Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Καλλιθέα - Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Τυφλοκωφών Καλλιθέας	Καλλιθέα	Ελ. Βενιζέλου 210	17675	Δ' ΑΘΗΝΑΣ
10. Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κωφών και Βαρήκων Αργυρούπολης	Αργυρούπολη	Πατριάρχου Γρηγορίου Ε' 1-4	16452	Δ' ΑΘΗΝΑΣ
11. Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Ηράκλειο-Κρήτης – Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κωφών Βαρήκων Ηράκλειου	Ηράκλειο Κρήτης	Γερουλάνου 32	71409	ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ

Πίνακας 1: Σχολεία Κωφών και Βαρήκων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα με απεικόνιση στον χάρτη: https://www.google.com/maps/d/u/0/edit?mid=1_AzZahBvVDE0mBiAuLDT-xd046Toefl&usp=sharing
 Πηγή: (ΣΜΕΑΕ 2022-2023, 2024)

Όνομασία	Περιοχή	Ταχ. Διεύθυνση	ΤΚ	Δ/ΝΣΗ
1. Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΕΕΕΕΚ) Κωφών Βαρήκων Αθήνας	Αμπελόκηποι	Ζαχάρωφ 1 - Αθήνα	11521	Α΄ ΑΘΗΝΑΣ
2. Ειδικό Γυμνάσιο Κωφών-Βαρήκων Θεσσαλονίκης-Λύκειο ΕΑΕ Κωφών-Βαρήκων Θεσσαλονίκης	Πανόραμα	Κομνηνών 86	55236	ΑΝΑΤ. ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ
3. Ειδικό Γυμνάσιο Κωφών και Βαρήκων Αγίας Παρασκευής	Αγία Παρασκευή	Πίνδου 27	15343	Β΄ ΑΘΗΝΑΣ
4. Ειδικό Λύκειο Κωφών και Βαρήκων Αγίας Παρασκευής	Αγία Παρασκευή	Πίνδου 27	15343	Β΄ ΑΘΗΝΑΣ
5. Ειδικό Λύκειο (Ε.Α.Ε) Κωφών και Βαρήκων Αργυρούπολης	Αργυρούπολη	Υμηττού 4 & Φειδίου 27	16452	Δ΄ ΑΘΗΝΑΣ

Πίνακας 2: Σχολεία Κωφών και Βαρήκων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα με απεικόνιση στον χάρτη: https://www.google.com/maps/d/u/0/edit?mid=1_AzZahBvVDE0mBiAuLDT-xd046Toefl&usp=sharing
Πηγή: (ΣΜΕΑΕ 2022-2023, 2024)

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζονται κάποιες δυσχέρειες όσον αφορά τη διδασκαλία της τέχνης. Οι δάσκαλοι της θεατρικής αγωγής μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αλληλεπίδρασή τους με τους κωφούς μαθητές λόγω έλλειψης εμπειρίας ή άγνοιας (Tsoumas, 2016). Προς αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων, το αναλυτικό πρόγραμμα των ειδικών σχολείων κωφών περιλαμβάνει τη θεατρική αγωγή. Οι μαθητές μέσω του μαθήματος γνωρίζουν για την ιστορία της παγκόσμιας Θεατρικής Τέχνης των κωφών και για το πώς αυτή έχει συνδράμει στην ανάπτυξη της πολιτιστικής τους ταυτότητας. Από νηπιαγωγείο έως γυμνάσιο, ο κωφός μαθητής έχει την ευκαιρία να αναπτύξει την αισθητική του αντίληψη, να εξερευνήσει τον πολιτισμό, να επικοινωνήσει δημιουργικά μέσω της θεατρικής αγωγής, δημιουργώντας έτσι δεσμούς με τους συμμαθητές του, αλλά και να αγαπήσει την τέχνη του θεάτρου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004).

Το Αναλυτικό Προγράμματα Σπουδών που αφορά μαθητές με προβλήματα ακοής εκδόθηκε στην Ελλάδα το 2004, και συμπεριλαμβάνει τη Θεατρική Αγωγή. Συγκεκριμένα, το μάθημα της θεατρικής αγωγής διδάσκεται στα Νηπιαγωγεία Κωφών, στα Ειδικά Δημοτικά Σχολεία Κωφών και στα Ειδικά Γυμνάσια Κωφών ενώ για τα Λύκεια Κωφών δεν γίνεται κάποια αναφορά. Στο Γυμνάσιο, το μάθημα εντάσσεται στο Πρόγραμμα Σπουδών Σχολικών Δραστηριοτήτων και στο πλαίσιο

εκπόνησης Διαθεματικών Σχεδίων Εργασίας. Σε σύγκριση με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Γενικής Εκπαίδευσης, παρατηρούνται πολλές ομοιότητες. Μεγάλο μέρος της στοχοθεσίας, των θεματικών αξόνων, των γενικών στόχων και των θεμελιωδών εννοιών της διαθεματικής προσέγγισης είναι κοινό. Ακόμη, προτείνεται παρόμοιο ενδεικτικό πρόγραμμα και σχέδια εργασίας, διδακτικό και εποπτικό υλικό και προτεινόμενα εγχειρίδια (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022).

Στο μάθημα της θεατρικής αγωγής για τους κωφούς μαθητές περιλαμβάνεται μια σειρά τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος. Όπως για παράδειγμα οι τεχνικές σωματικής έκφρασης, το θεατρικό παιχνίδι και ο αυτοσχεδιασμός. Οι πρώτες στοχεύουν στην εξοικείωση των παιδιών με τον εσωτερικό τους κόσμο, στην κατανόηση διαφόρων τρόπων επικοινωνίας πέραν του λόγου, καθώς και στην ενίσχυση της νοηματικής γλώσσας, όπου η χρήση του σώματος αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο. Οι υπόλοιπες τεχνικές μπορεί να βασίζονται σε κλασικά έργα τέχνης ή σε λογοτεχνικά κείμενα. Στόχος τους είναι ο προβληματισμός και η ανάπτυξη διαλόγου μεταξύ των μελών της ομάδας, επικεντρώνοντας σε θέματα που συμβάλλουν στην ψυχοκοινωνική τους εξέλιξη.

Ωστόσο δεν υπάρχει βιβλίο ή εγχειρίδιο εκπαιδευτικού ή μαθητών που να περιγράφει ένα πλαίσιο συγκεκριμένων ασκήσεων και δομής του μαθήματος. Ούτε κάποιο άλλο εξειδικευμένο υλικό, όπως υπάρχει σε άλλα μαθήματα από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2024). Ο οδηγός σπουδών είναι ίδιος με τη γενική εκπαίδευση. Η ανεπάρκεια αυτή μπορεί να λειτουργήσει είτε υποστηρικτικά είτε δεσμευτικά στον τρόπο υλοποίησης του μαθήματος του εκπαιδευτικού θεατρικής αγωγής. Σύμφωνα με τη συνεντευξιαζόμενη Α είναι θετικό που δεν υπάρχει τέτοιο υλικό καθώς επιτρέπει μεγαλύτερη ευελιξία κινήσεων στον/στην εκπαιδευτικό να δομήσει το μάθημα σύμφωνα με τις ανάγκες και το προφίλ των μαθητών αλλά και την ποικιλομορφία που μπορεί να υπάρχει στην επικοινωνία. Για παράδειγμα, σε ένα τμήμα μπορεί οι μαθητές να μην γνωρίζουν καθόλου τη νοηματική γλώσσα ενώ κάποιοι άλλοι να τη γνωρίζουν και έτσι να υπάρχει ανομοιομορφία στην επικοινωνία. Σε αυτή την περίπτωση ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να ξεκινήσει από την ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών (Συνεντευξιαζόμενη Α). Συνεπώς, ένας συγκεκριμένος οδηγός μαθήματος ενδεχομένως να περιόριζε σε στενά πλαίσια την

εκπαιδευτική διαδικασία με αποτέλεσμα την αποτυχία επίτευξης των προκαθορισμένων στόχων.

Παρότι, όπως προαναφέρθηκε, στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του 2004, προβλέπεται η διδασκαλία της θεατρικής αγωγής στα ειδικά σχολεία, δεν υπάρχει πρόβλεψη για αυτή στο ωρολόγιο πρόγραμμα των ειδικών σχολείων, ούτε πρόνοια πρόσληψης ειδικών παιδαγωγών θεατρικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, με βάση την Υπουργική Απόφαση 85317/Δ3 η θεατρική αγωγή, μαζί με άλλα μαθήματα δημιουργικότητας, άθλησης κ.λπ. προβλέπονται μόνο ως εναλλακτικός τρόπος συμπλήρωσης του υποχρεωτικού διδακτικού ωραρίου των διδασκόντων/ουσών του εκάστοτε ειδικού σχολείου, ανεξαρτήτως ειδικότητας (ΦΕΚ 2171/Β/07-06-2019, σ. 24471).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι οι κωφοί μαθητές που φοιτούν, είτε σε τμήματα ένταξης, είτε με παράλληλη στήριξη, σε γενικά σχολεία, δεν αποκλείονται από τη θεατρική αγωγή όπως αυτή μπορεί να υλοποιείται στο σχολείο τους. Στην πράξη όμως, δεν υπάρχει εξασφάλιση για τη δυνατότητα συμμετοχής τους τόσο στο μάθημα της θεατρικής αγωγής, όσο και στις λοιπές σχετικές δραστηριότητες, όπως πιθανώς τη θεατρική ομάδα του σχολείου. Έτσι κι αλλιώς τα τμήματα ένταξης εστιάζουν σε άλλα μαθησιακά αντικείμενα, αλλά και στην περίπτωση της παράλληλης στήριξης, οι ώρες που αυτή παρέχεται στο κάθε παιδί, είναι λιγότερες από αυτές των συνολικών ωρών φοίτησης του παιδιού, με συνέπεια, μαθήματα όπως η θεατρική αγωγή να μένουν συνήθως χωρίς παράλληλη στήριξη. Επιπλέον, οι πιθανότητες ο/η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης να έχει σχετική ειδικότητα με το θέατρο είναι σχεδόν μηδαμινές. Όλα αυτά λοιπόν, σε συνδυασμό με την παντελή έλλειψη προσαρμοσμένου εκπαιδευτικού υλικού, καθιστά την πρόσβαση των κωφών/βαρήκοων παιδιών στη θεατρική αγωγή μάλλον απίθανη, ακόμη και στα γενικά σχολεία, όπου αυτή μπορεί να είναι προσβάσιμη για τα ακούοντα παιδιά.

Αυτό φανερώνει την έλλειψη από την πλευρά της Παιδείας να παράσχει στους κωφούς/βαρήκοους μαθητές θεατρική παιδεία παρά τις θεωρητικές προδιαγραφές. Ακόμη και οι μοναδικές δύο θεατρολόγοι που έχουν προσληφθεί σε ειδικά σχολεία κωφών μέχρι τώρα, καλούνται να οργανώσουν και να δομήσουν την εκπαιδευτική ύλη της χρονιάς βασισμένες στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και την προσωπική τους δημιουργικότητα και φαντασία. Όπως προσθέτει και η θεατρολόγος *“τα τελευταία*

χρόνια δειλά δειλά άρχισε να υπάρχει γενικότερα στην ειδική αγωγή. Δηλαδή όταν εγώ εργάστηκα πρώτη φορά ως αναπληρώτρια, πριν περίπου 7- 8 χρόνια δεν υπήρχε κανένα site, καμία ενημέρωση για το τι θα κάνουμε εμείς οι θεατρολόγοι μέσα στην τάξη. Ήθελε πολύ ψάξιμο, πολλή φαντασία, πολλή οργάνωση, νέες ιδέες“ (Συνεντευξιαζόμενη Α).

Το περιεχόμενο των ασκήσεων μπορεί να αντλείται αυτούσια ή να διαμορφώνεται ανάλογα τις ανάγκες των μαθητών, από τη μιμική τέχνη και το σωματικό θέατρο, το θεατρικό παιχνίδι και τον αυτοσχεδιασμό και τις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος. Το σημαντικό που πρέπει να προσέξει ο εκπαιδευτικός είναι ότι όλες αυτές οι ασκήσεις δεν θα πρέπει να περιορίζουν την οπτική επαφή μεταξύ των μαθητών και/ή του/της εκπαιδευτικού. Για παράδειγμα, η “παγωμένη εικόνα” ή η “ανακριτική καρέκλα” είναι ασκήσεις που ενδείκνυνται στη θεατρική αγωγή των κωφών παιδιών καθώς δεν περιορίζεται η οπτική επαφή τους και φαίνεται να τις απολαμβάνουν. Από τη στιγμή που το μέσο επικοινωνίας είναι τα χέρια, η βλεμματική επαφή και το σώμα, θα πρέπει οι ασκήσεις να προσαρμόζονται σε αυτά τα δεδομένα. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι ασκήσεις ρυθμού. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Α Συνεντευξιαζόμενη, “*Κι όμως υπάρχουν ρυθμοί κι ας είναι κωφά. Υπάρχουν ρυθμοί στην κίνηση και μπορεί να οπτικοποιηθεί ένας ρυθμός. Κι έτσι μπορούν να τον καταλάβουν και να τον ακολουθήσουν*”. Όλες αυτές οι ασκήσεις έχουν ως στόχο να αναπτύξουν την ελεύθερη έκφραση, τη δημιουργικότητα και τη συνεργασία, χωρίς η παράσταση να είναι αυτοσκοπός. Άλλωστε στα πλαίσια των γιορτών του σχολείου οι μαθητές θα έρθουν σε επαφή και με όλα τα στάδια ανεβάσματος μιας παράστασης. Πέρα, όμως, από το μάθημα της θεατρικής αγωγής, οι μαθητές μπορεί να έρθουν σε επαφή με θεατρικές τεχνικές στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αναλαμβάνει κάθε σχολείο ή ακόμα και στις γιορτές ή στην καλοκαιρινή γιορτή λήξης του σχολικού έτους. (Συνεντευξιαζόμενη Α).

Τα τμήματα συνήθως απαρτίζονται από 4 μαθητές. Μία από τις βασικότερες προκλήσεις που μπορεί να συναντήσει ένας/μία θεατροπαιδαγωγός στη διδασκαλία κωφών/βαρήκοων μαθητών είναι η επικοινωνία και το επίπεδο γνώσης της ΕΝΓ από τους μαθητές, το οποίο συνήθως είναι ανομοιογενές. Σε αυτές τις περιπτώσεις ο/η δάσκαλος/α θα χρειαστεί να στοχεύσει μέσω των θεατρικών τεχνικών και στην ενίσχυση των επικοινωνιακών και γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών. Οι μαθητές με χαμηλό επίπεδο γνώσης της ΕΝΓ θα συμπαρασυρθούν από τους μαθητές με υψηλότερο επίπεδο γνώσης της ΕΝΓ και έτσι όλοι αργά ή γρήγορα θα επικοινωνούν

με τη νοηματική. *“Είναι όπως όταν έχεις ένα παιδί από άλλη χώρα”, τονίζει η Α Συνεντευξιαζόμενη. “Νομίζω ότι δεν έχει και πολύ μεγάλη διαφορά από το γενικό. Και στο γενικό επίσης θα συναντήσεις κάποια παιδιά με μαθησιακά προβλήματα. Εδώ θα συναντήσεις θέματα με με την επικοινωνία που είναι πολύ σημαντικά”.* Δηλαδή, υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών που δεν ξέρουν καθόλου νοηματική ή περιπτώσεις παιδιών με κωφούς γονείς, όπου η νοηματική τους είναι σε υψηλό επίπεδο ή ακόμα και περιπτώσεις βαρήκοων παιδιών που να χρησιμοποιεί την ομιλούμενη και τη νοηματική γλώσσα ταυτόχρονα. Όλα αυτά καλείται ο/η εκπαιδευτικός να τα συνταιριάζει και όλοι μαζί να μπορέσουν α επικοινωνήσουν. Δηλαδή έγκειται πιο πολύ το θέμα της επικοινωνίας, το πώς αυτοί οι 3 άνθρωποι με διαφορετικά επίπεδα γνώσης της νοηματικής γλώσσας θα μπορέσουν να επικοινωνήσουν (Συνεντευξιαζόμενη Α).

Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα στη διεξαγωγή του μαθήματος της θεατρικής αγωγής είναι η τα μέσα και ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός. Αρχικά, στα περισσότερα ειδικά σχολεία δεν υπάρχει ξεχωριστή αίθουσα για το μάθημα της θεατρικής αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να στριμωχτούν στον χώρο της τάξης ο οποίος χρειάζεται είτε να διαμορφώνεται κάθε φορά ανάλογα με τη δομή του μαθήματος, γεγονός που αφαιρεί χρόνο από τη διδακτική ώρα, είτε να παραμένει ως έχει και ο/η εκπαιδευτικός να προσαρμόζει το μάθημά του σύμφωνα με τον εκάστοτε χώρο, αφήνοντας έξω από την παλέτα του πληθώρα σημαντικών ασκήσεων. Πέραν όμως της άνεσης και της χωρητικότητας μιας ξεχωριστής αίθουσας τίθενται και θέματα λειτουργικότητας. Μια κατάλληλα εξοπλισμένη αίθουσα θα μπορούσε να περιλαμβάνει ειδικό ξύλινο πάτωμα από όπου τα κωφά παιδιά θα “αισθάνονται” καλύτερα τις ηχητικές δονήσεις ή ειδικούς φωτισμούς ειδοποίησης για τις ασκήσεις. Για παράδειγμα, *“θα μπορούσες, ας πούμε, να παίζεις πολλές ασκήσεις που να είναι γυρισμένα τα παιδιά με πλάτη. Θα μπορούσες να παίζεις με ρυθμούς, π.χ. όποτε είναι κόκκινο είναι γρήγορα και όποτε είναι μπλε είναι αργό, που δεν θα χρειάζεται να βλέπει ο ένας τον άλλον απαραίτητα.[...] Να υπάρχει δηλαδή ένα γενικό οπτικοποιημένο περιβάλλον ώστε ταυτόχρονα να παίρνουν το μήνυμα και να μην χρειάζεται κανένας να βλέπει κανέναν”*, όπως αναφέρει η Συνεντευξιαζόμενη Α.

Η απήχηση του μαθήματος της θεατρικής αγωγής από τους μαθητές φαίνεται να είναι ενθαρρυντική, κυρίως στις μικρότερες τάξεις του Δημοτικού. Δείχνουν ενδιαφέρον σε ασκήσεις με έντονη σωματικότητα, όπως για παράδειγμα το

“πάγωμα”(freeze) όπου πρέπει να συνεχίσεις την ιστορία από εκεί που την άφησε ο άλλος και γενικότερα εντυπωσιάζονται με τη δημιουργικότητα του μαθήματος, πως “από το μηδέν μπορεί να δημιουργήσουν κάτι εκεί που δεν το περιμένουν”. Λιγότερο ενδιαφέρον βρίσκουν την ανάγνωση ιστοριών ή θεατρικών έργων ενώ το κουκλοθέατρο με χρήση κούκλας είναι αποτρεπτικό για ευνόητους λόγους. Σε αυτή την περίπτωση μόνο με χρήση δαχτυλόκουκλας ή μάσκας θα μπορούσε να επιτευχθεί θεατρική δράση αλλά και πάλι είναι αρκετά περιοριστικά (Συνεντευξιαζόμενη Α). Άλλο ένα ζήτημα που φαίνεται να συνδέεται με την απήχηση της θεατρικής αγωγής στους μαθητές είναι το πολιτισμικό υπόβαθρο και κυρίως το επίπεδο γνώσης της ΕΝΓ. Για παράδειγμα πολλές φορές οι γονείς κωφών παιδιών που είναι και οι ίδιοι κωφοί αποδέχονται πολύ νωρίτερα την αναπηρία του παιδιού τους ενώ οι γονείς κωφών παιδιών που είναι ακούοντες ενδεχομένως να μη θέλουν το παιδί τους να μάθει τη νοηματική ή ακόμη να θέλουν το παιδί τους να χρησιμοποιεί την ομιλούμενη και τη νοηματική παράλληλα. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικές δυσκολίες στην επικοινωνία του μαθητή και συνεπώς να νιώσει ματαίωση, απροθυμία για συνεργασία ή ακόμα και απροθυμία για το μάθημα.

Το σχολικό περιβάλλον, πέρα από το ίδιο το μάθημα της θεατρικής αγωγής, προσπαθεί να αναπτύξει το ενδιαφέρον των μαθητών για τη θεατρική τέχνη διοργανώνοντας εκπαιδευτικές επισκέψεις σε θεατρικές παραστάσεις προσβάσιμες για αυτά. Αυτή ίσως να είναι και η μοναδική ευκαιρία να παρακολουθήσουν θεατρικά δρώμενα, μέσω του σχολείου, αφού η προσβασιμότητα στα θέατρα για κωφούς είναι αρκετά περιορισμένη. Μια άλλη δυνατότητα είναι να επισκεφτεί η εκάστοτε θεατρική ομάδα το σχολείο. Όμως, συχνά, παρατηρείται από τους γονείς και τους μαθητές δυσaráεσκεια από το αποτέλεσμα της θεατρικής εμπειρίας καθώς δεν είναι τόσο προσαρμοσμένο όσο θα ήθελαν. Η διερμηνεία πολλές φορές είναι κουραστική, ιδίως για τις μικρότερες ηλικίες, γιατί πρέπει να έχουν την προσοχή τους ταυτόχρονα στη σκηνή και στον/στην διερμηνέα, αν θέλουν να προσλάβουν όλη την πληροφορία (Συνεντευξιαζόμενη Α).

2.2.1 Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών Θεάτρου και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Θεατρικής Αγωγής

Το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ της θεατρικής αγωγής προτείνεται ως ενιαίο για όλες τις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και ο/η εκπαιδευτικός μπορεί ελεύθερα να επιλέξει τη διδακτέα ύλη με βάση τις ανάγκες των μαθητών/τριών. Το αναλυτικό

πρόγραμμα θεατρικής αγωγής της γενική αγωγής είναι ως επί το πλείστον εφαρμόσιμο και στους κωφούς/βαρήκοους μαθητές. Βέβαια, μια σημαντική διαφορά είναι πως η κύρια γλώσσα επικοινωνίας και έκφρασης του εκπαιδευτικού δράματος στην περίπτωση των κωφών μαθητών θα είναι η ΕΝΓ. Αντίστοιχα, μια θεατρική παράσταση θα πρέπει να ανέβει με τη χρήση της ΕΝΓ ή μιας διερμηνείας, γεγονός που θα πρέπει να λάβει υπόψιν ο/η εκπαιδευτικός. Επίσης, ορισμένες θεατρικές ασκήσεις του αναλυτικού προγράμματος της γενικής δεν μπορούν να εφαρμοστούν σε τάξη με κωφούς μαθητές. Για παράδειγμα, το κουκλοθέατρο ή το θέατρο σκιών αντενδείκνυνται αφού το κύριο μέσον επικοινωνίας, οι χειρομορφές, καλύπτονται. Όμως, από αυτό το είδος εξαιρούνται οι γαντόκουκλες και οι κούκλες σώματος.

2.2.1.1 Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Θεατρικής Αγωγής για το Νηπιαγωγείο

Η θεατρική αγωγή αποτελεί σημαντικό μέρος του προγράμματος στο νηπιαγωγείο για τα κωφά/βαρήκοα παιδιά. Αυτό συμβαίνει επειδή βοηθά στην ανάπτυξη της ταυτότητάς τους και στην ενίσχυση της ελληνικής νοηματικής γλώσσας. Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο του προγράμματος σπουδών η θεατρική αγωγή και εκπαίδευση θα πρέπει να δίνει τη δυνατότητα για υποστήριξη της ιδιαίτερης ταυτότητας των κωφών/βαρήκοων παιδιών, με στόχο την αποδοχή της διαφορετικότητάς τους αλλά και όλων των μοναδικών χαρακτηριστικών τους. Θα πρέπει, ακόμη, να παρέχει ευκαιρίες για την ανάπτυξη της ΕΝΓ αλλά και πληθώρα πηγών πληροφόρησης και διδακτικού υλικού, εξασφαλίζοντας την πρόσβαση σε αυτά σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών. Κάτι άλλο που πρέπει να λαμβάνεται υπόψιν από τον/την εκπαιδευτικό είναι η υποστήριξη της οικογένειας των παιδιών για την αποδοχή της κώφωσης/βαρηκοΐας καθώς και η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης των παιδιών με τις οικογένειές τους και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Βέβαια, κρίνεται απαραίτητος και ο κατάλληλος εξοπλισμός για την προσβασιμότητα στο μάθημα όπως οπτικά κουδούνια στην πόρτα για το διάλειμμα και συναγερμούς φωτιάς με φωτεινή ένδειξη, κειμενοτηλέφωνο, τηλεόραση, κάμερα/βίντεο κ.α. Τέλος, το μάθημα της θεατρικής αγωγής χρειάζεται να ανανεώνεται διαρκώς σύμφωνα με τις μεταβολές του κωφού πληθυσμού σε ό,τι αφορά τη μετακίνηση, τη γεωγραφική διασπορά, την τεχνολογική εξέλιξη (π.χ. κοχλιακά εμφυτεύματα) κ.α.

Στην πράξη, μέσω του αναλυτικού προγράμματος για την εφαρμογή θεατρικών δραστηριοτήτων, οι κωφοί/βαρήκοοι μαθητές θα πρέπει να έρθουν σε επαφή με: α) τις διαφορές μεταξύ μιας οπτικο-κινητικής γλώσσας, όπως είναι η ΕΝΓ,

και μιας ακουστικο-φωνητικής γλώσσας, όπως είναι η Ελληνική ομιλούμενη γλώσσα, καθώς και β) τις πολιτισμικές διαφορές που πηγάζουν μεταξύ ανθρώπων που χρησιμοποιούν κυρίως την οπτική τους αίσθηση και αυτών που χρησιμοποιούν κυρίως την ακουστική. Μέσω της επαφής με το θεατρικό παιχνίδι, τη δραματοποίηση και το εκπαιδευτικό δράμα γενικότερα, οι κωφοί/βαρήκοοι μαθητές θα πρέπει να ενισχύσουν τη θετική στάση απέναντι στον εαυτό τους και στους γύρω τους αλλά και να αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα ως φυσική κατάσταση της ανθρώπινης ύπαρξης. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της θεατρικής αγωγής και ενός κλίματος ελεύθερης έκφρασης, οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν δεξιότητες σύγκρισης μεταξύ των δύο γλωσσών (ΕΝΓ και Ελληνική-ομιλούμενη γλώσσα), να εκδηλώνονται μέσω του θεατρικού αυτοσχεδιασμού και της μίμησης καθώς και να αποκτήσουν γενικότερα θεατρική παιδεία. Ενδεικτικά, τέτοιες δραστηριότητες θα μπορούσαν να είναι η διασκευή τραγουδιών ή μύθων σε ΕΝΓ, η απόδοση μιας εικόνας (π.χ. της βροχής, του αέρα κ.α.) με τη χρήση του προσώπου και των χεριών, παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων του θεάτρου κωφών ή κουκλοθέατρου και η μίμηση ρόλων/χαρακτήρων. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004)

2.2.1.2 Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Θεατρικής Αγωγής για το Δημοτικό-Γυμνάσιο Κωφών

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της θεατρικής αγωγής για κωφούς μαθητές, ο βασικός στόχος της θεατρικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο είναι η καλλιέργεια των κωφών/βαρήκοων μαθητών σε δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να λειτουργούν αρμονικά ως αυτόνομες οντότητες ή εντός μιας ομάδας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004). Επιδιώκεται η ολοκληρωμένη ανάπτυξη και ενδυνάμωσή τους, αξιοποιώντας τη νοηματική γλώσσα ως μέσο καλλιτεχνικής έκφρασης και επικοινωνίας. Πιο αναλυτικά, επιδιώκεται η:

- Ενθάρρυνση δημιουργικής έκφρασης και η χρήση της νοηματικής γλώσσας.
- Εξοικείωση των παιδιών με τον εαυτό τους, η αποδοχή της κώφωσης και η αρμονική συνεργασία στην ομάδα.
- Καλλιέργεια φυσικών, διανοητικών και ψυχικών δεξιοτήτων.
- Ανάπτυξη καλλιτεχνικού έργου και καλλιτεχνικού-αισθητικού κριτηρίου.

- Εξοικείωση με τα πολιτιστικά επιτεύγματα διάφορων πολιτισμών και ο εμπλουτισμός γνώσεων για το θέατρο και τις τέχνες της κοινότητας των κωφών αλλά και γενικότερα, με τη διαμεσολάβηση διερμηνέων της ΕΝΓ, ειδικά καταρτισμένων στη θεατρική απόδοσή της, όπου χρειάζεται.
- Καλλιέργεια των εκφραστικών ικανοτήτων και η δημιουργία πρωτότυπων δραματικών δράσεων, μέσω της ΕΝΓ.
- Αντίληψη της έννοιας του ρόλου και η ομαδική καλλιτεχνική δημιουργία (θεατρική παράσταση).
- Γνωριμία με την ιστορία της Θεατρικής Τέχνης και η κατανόηση της αξίας της διαπολιτισμικότητας και της πολυπολιτισμικότητας. Γνωριμία με τις επιρροές της παγκόσμιας Θεατρικής τέχνης των κωφών και τη συμβολή τους στη διαμόρφωση της πολιτιστικής ταυτότητας των κωφών. Η αναγνώριση της γενικότερης επίδρασης της θεατρικής τέχνης στη θεατρική παράδοση των κωφών.
- Ενεργός συμμετοχή και παρέμβαση των μαθητών στη διδακτική διαδικασία.
- Διασύνδεση γνωστικών αντικειμένων με τις εφαρμογές του εκπαιδευτικού δράματος.
- Συνειδητοποίηση της εξέλιξης της νοηματικής γλώσσας ως αυτόνομη θεατρική γλώσσα.

Το παρόν διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο είναι δομημένο ανά δύο τάξεις (Α'-Β' τάξη, Γ'-Δ' τάξη και Ε'-ΣΤ' τάξη) για το Δημοτικό και οι τρεις τάξεις του Γυμνασίου (Α'-Β'-Γ' τάξη), ενώ αποτελείται από τρία μέρη: τους άξονες γνωστικού περιεχομένου, τη γενική στοχοθεσία (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, αξίες) και τις ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες της διαθεματικής προσέγγισης.

Ξεκινώντας από τις Α' και Β' τάξεις του δημοτικού, οι άξονες γνωστικού περιεχομένου μπορούμε να πούμε ότι αφορούν πολλά διαφορετικά πεδία. Σύμφωνα με αυτούς, οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν τη σωματική και κινησιολογική ανάπτυξη τους σε σχέση με τον χώρο (τον χώρο που νοηματίζουμε, τη σκηνή, την ομάδα, τον παρτενέρ) αλλά και να κατανοήσουν τις δομές χώρου, νοηματικού χώρου/χρόνου κ.ά. Επίσης, να έρθουν σε επαφή με ομαδικές

ασκήσεις, ασκήσεις κίνησης-χορού, με ρυθμικά και οπτικά ερεθίσματα και ασκήσεις συνειδητοποίησης της δυνατότητας εξέλιξης της νοηματικής γλώσσας ως αυτόνομης θεατρικής γλώσσας, σε συνεργασία με παρτενέρ όπου είναι εφικτό, αλλά και να χρησιμοποιούν τις χειρομορφές της νοηματικής γλώσσας ως πλέον θεατρικές αξίες. Χρειάζεται να μάθουν να εκφράζονται ψυχοσωματικά μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι, τον οργανωμένο αυτοσχεδιασμό, την παντομίμα, την έκφραση και τη μιμική. Επιπλέον, να αναπτύσσουν επικοινωνιακούς κώδικες καθώς και τη γλωσσική και εκφραστική ικανότητά τους μέσω του αυτοσχεδίου διαλόγου και της επεξεργασίας λογοτεχνικών κειμένων. Καλούνται να εξασκηθούν στο θεατρικό παιχνίδι και τη σύνδεσή του με τις εικαστικές τέχνες, στη δραματοποίηση και στα πρώτα στοιχεία δραματικού διαλόγου αλλά και να αναπτύξουν τη νοηματική γλώσσα ως αφηγηματική τεχνική. Τέλος, επιδιώκεται να καλλιεργήσουν την αισθητική έκφραση και να δημιουργήσουν πολλαπλής φύσης καλλιτεχνικές δραστηριότητες όπως την άμεση αισθητική εμπειρία, την επαφή με όλες τις τέχνες, τη γνωριμία με τη θεατρική παραγωγή (Κουκλοθέατρο, Καραγκιόζη κ.α.), τη γνωριμία με τη θεατρική παραγωγή της ελληνικής κοινότητας κωφών και τη γνωριμία με την παράδοση των κωφών παραμυθιάδων, με τη διαμεσολάβηση διερμηνέων νοηματικής γλώσσας κατάλληλα καταρτισμένων στη θεατρική εκφορά της.

Με βάση τους παραπάνω άξονες διαμορφώνεται και η αντίστοιχη γενική στοχοθεσία του διδακτικού αντικειμένου που προβλέπει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά και την ενίσχυση στάσεων και αξιών. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη στοχοθεσία επιδιώκεται ο κωφός μαθητής να αναγνωρίζει το σώμα του, τον εαυτό του και τους άλλους αλλά και να εξερευνήσει τις δυνατότητες του σώματός του, καθώς και τα όρια που το ίδιο θέτει. Καλείται να εξελίξει στο έπακρο τις εκφράσεις του προσώπου του που αποτελούν μέρος του συντακτικού της νοηματικής γλώσσας και να δοκιμάσει τις δραματοποιημένες μορφές τους, να εξερευνήσει τον χώρο στον οποίο νοηματίζει και γενικότερα να ενταχθεί στην ομάδα αρμονικά. Επιδιώκεται, επίσης, να αναπτύξει δεξιότητες επικοινωνίας, με κυρίαρχη τη μη λεκτική επικοινωνία, δυνατότητες δημιουργικής έκφρασης, γλωσσικές και εκφραστικές ικανότητες (όπως αφήγηση, περιγραφή, διάλογος-συζήτηση, δημιουργία έντεχνων μορφών νοηματικής γλώσσας) αλλά και να έρθει σε επαφή με διαφορετικούς τρόπους σκέψης και έκφρασης μέσω της ομαδικής

συνεργασίας. Άλλοι στόχοι αφορούν τη διαμόρφωση αισθητικής-καλλιτεχνικής αντίληψης του μαθητή έτσι ώστε να λειτουργεί ως θεατής αλλά και ως δημιουργός ενός καλλιτεχνικού προϊόντος, την ανάπτυξη της κοινωνικής συμμετοχής, της διάθεσης για συνεργασία, την αυτονομία και την ελευθερία καθώς και την επαφή με τις τέχνες γενικότερα (π.χ. γνωριμία με έργα κωφών δημιουργών). Τέλος, επιδιώκεται να έλθει σε επαφή με τα καλλιτεχνικά και πολιτιστικά επιτεύγματα της χώρας μας ή άλλων πολιτισμών, της ελληνικής κοινότητας των κωφών αλλά και των άλλων κοινοτήτων των κωφών.

Προχωρώντας στην τρίτη (Γ') και τέταρτη (Δ') τάξη του δημοτικού, οι άξονες γνωστικού περιεχομένου είναι λιγότεροι συγκριτικά με αυτές των πρώτων τάξεων (Α' και Β' Δημοτικού) και αφορούν την παγίωση ορισμένων στόχων που ήδη έχουν κατακτηθεί αλλά και την προσθήκη νέων. Σύμφωνα με αυτούς, επιδιώκεται η εξέλιξη της κατεύθυνσης της κινησιολογικής ανάπτυξης της πρώτης ηλικιακής φάσης, δίνοντας έμφαση στην πρωτοβουλία των μαθητών και στη συλλογικότητα. Επιδιώκεται, ακόμη, οι μαθητές να αναπτύξουν μεγαλύτερη σχέση με τη δράση και τη συμπεριφορά, η οποία θα μπορούσε να οδηγήσει σε δραματοποίηση. Σημαντική είναι η και διεύρυνση της σχέσης των μαθητών με τη «φυσική» τους γλώσσα, δηλαδή τη νοηματική αλλά και η επίγνωσή τους για τις δυνατότητες της γλωσσικής έκφρασης. Ο θεατρικός κώδικας εμφανίζεται ως εργαλείο μάθησης και επαφής μαζί με άλλους κώδικες-μαθήματα. Επιπρόσθετα, οι μαθητές καλούνται να έρθουν σε επαφή με λογοτεχνικά κείμενα και οπτικό υλικό θεατρικών δρώμενων στη νοηματική και μέσω του θεάτρου να ευαισθητοποιηθούν. Αναμένεται να εξοικειωθούν με τη θεατρική παράσταση ως θεατές και να επισκεφτούν το Θέατρο Κωφών ή ακόμα και να γίνουν οι πρώτες προσπάθειες για θεατρική παράσταση όπου μέσω της προσωπικής εμπειρίας θα βιώσουν μια άλλη πτυχή του θεάτρου.

Η γενική στοχοθεσία αυτών των τάξεων, όπως προκύπτει από τους παραπάνω γνωστικούς άξονες, είναι κοινή με αυτή των τάξεων πρώτης (Α') και δευτέρας (Β') Δημοτικού. Σε αυτό το στάδιο, σύμφωνα με τις αναπτυγμένες προσωπικές, φυσικές, νοητικές και ψυχικές δυνατότητες των μαθητών, και με βάση ότι ο μαθητής μπορεί να λειτουργήσει αρμονικά σε ομαδικό επίπεδο, οριοθετώντας ευκολότερα τον εαυτό του και τους άλλους, διευρύνονται

αντίστοιχα και οι επιδιώξεις της στοχοθεσίας που διατυπώθηκε στο προηγούμενο στάδιο.

Αναφορικά με τις τάξεις Ε' και ΣΤ' Δημοτικού, όπου οι μαθητές έχουν ήδη αναπτύξει πολλές δεξιότητες από προηγούμενες τάξεις και έχουν καλύτερη αντίληψη του ομαδικού κλίματος, σε συνδυασμό με την ευαισθητοποίησή τους απέναντι στις αισθητικές εμπειρίες, οι άξονες γνωστικού περιεχομένου έρχονται να εμβαθύνουν τις προηγούμενες κατακτήσεις αλλά και να προσθέσουν την ποιητική διάσταση της νοηματικής γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, αναμένεται η ενεργοποίηση και αξιοποίηση των σωματικών και ψυχογλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών. Επίσης, οι κωφοί μαθητές πρόκειται να εξασκηθούν περισσότερο στον θεατρικό αυτοσχεδιασμό και στο θεατρικό παιχνίδι. Αναμένεται να πειραματιστούν με το δραματικό κείμενο και τη δραματοποίηση και θα έρθουν πρώτη φορά σε επαφή με τη Νοηματική ποίηση. Τέλος, με βάση τους εν λόγω άξονες, επιδιώκεται η βαθύτερη γνωριμία με την τέχνη του θεάτρου αλλά και των μεθόδων οργάνωσης ανεβάσματος μιας θεατρικής παράστασης στη νοηματική γλώσσα.

Σε αυτές τις τάξεις, οι μαθητές δύνανται να δεχθούν και να επεξεργασθούν ευκολότερα τα ερεθίσματα που σχετίζονται με την ατομική τους έκφραση εντός του χώρου, του νοηματικού χώρου, ή σε σχέση με θεατρικά κείμενα ή την προφορική παράδοση των κωφών αφηγητών. Εφόσον, λοιπόν, θα έχουν αποκτήσει ήδη πλούσια γλωσσική επάρκεια στη νοηματική γλώσσα, στις τελευταίες τάξεις θα καταφέρουν να τη χρησιμοποιήσουν και με ποιητικό τρόπο. Στις προηγούμενες τάξεις οι κωφοί μαθητές έχουν ενημερωθεί πλήρως για την πολιτιστική ταυτότητα της κοινότητάς τους και έχουν αποκτήσει κάποια ταυτότητα και οι ίδιοι. Συνεπώς, στις Ε' και ΣΤ' του Δημοτικού η διδασκαλία του θεάτρου εστιάζει σε μια πιο ελεύθερη και συστηματική εξάσκηση στις γνώσεις και δεξιότητες που έχουν ήδη αποκτηθεί από τους μαθητές στα προηγούμενα στάδια (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004).

Στο Γυμνάσιο το μάθημα του Θεάτρου εντάσσεται στο πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Σχολικών Δραστηριοτήτων αλλά και στο πλαίσιο εκπόνησης διαθεματικών σχεδίων εργασίας ή/και στην Ευέλικτη Ζώνη. Οι άξονες γνωστικού περιεχομένου του Γυμνασίου περιλαμβάνουν/ βασίζονται τις

εφαρμογές της δραματικής τέχνης, που οι μαθητές ήδη γνωρίζουν από το Δημοτικό, την ανάλυση της συμπεριφοράς μέσω της ενσάρκωσης ρόλων, τις αρχές δημιουργίας σκηνικών σχέσεων, τη θεωρία δράματος και τα στοιχεία θεατρολογίας, τη δραματοποίηση και ανάλυση δραματικών κειμένων (δραματουργικές τεχνικές και εργαστήρια γραφής ή νοηματικής ποίησης), ασκήσεις δίγλωσσης προσέγγισης και διερμηνεία θεατρικών έργων στη νοηματική, το αρχαίο δράμα και την έρευνα χειρομορφών τότε ή/και στην παγκόσμια θεατρική παράδοση, τις σκηνικές προσεγγίσεις ως θεατές και ως δημιουργοί στο πλαίσιο μιας θεατρικής παράστασης, τη διαπολιτισμικότητα καθώς και τη συνύπαρξη του θεάτρου με τις υπόλοιπες τέχνες.

Ειδικότερα, προσδοκάται ο/η μαθητής/τρια να κοινωνικοποιηθεί και να ενταχθεί οργανικά στην ομάδα αλλά και να αναπτύξει την πολιτιστική του ταυτότητα ως μέλος της κοινότητας των κωφών. Επίσης, επιδιώκεται να καλλιεργήσει τις φυσικές και διανοητικές του ικανότητες, τον συναισθηματικό του κόσμο και την έκφρασή του μέσω της ΕΝΓ αλλά ταυτόχρονα και να εξερευνήσει τη σχέση μεταξύ θεατρικής και νοηματικής γλώσσας. Άλλο ένα μέρος της στοχοθεσίας είναι η συνειδητοποίηση από τον μαθητή/τρια της έννοιας του ρόλου. Τέλος, αναμένεται να εμπλουτίσει τις γνώσεις του για το θέατρο και την τέχνη και τη σχέση αυτών με την κοινωνία αλλά και ειδικότερα να εμβαθύνει στο θέατρο κωφών και τη σχέση αυτού με τον πολιτισμό.

Συνολικά για το μάθημα της θεατρικής αγωγής προτείνεται η χρήση πλούσιου διδακτικού υλικού, συγγραφικού ή εποπτικού, για όλες τις βαθμίδες, το οποίο μπορεί να επιλέγεται ελεύθερα από τον/την εκπαιδευτικό. Προτείνεται η χρήση αίθουσας με προδιαγραφές αίθουσας χορού, εξοπλισμένης με όργανα και φροντιστηριακό υλικό όπως καρέκλες και άλλα διάφορα αντικείμενα που θα εξυπηρετήσουν το μάθημα. Επίσης, κρίνονται απαραίτητα η βιντεοκάμερα, ένα CD & DVD player και η ειδική υποστηρικτική υποδομή της τάξης αυτής, χωρίς να αναφέρονται περαιτέρω λεπτομέρειες. Προτείνεται ως βασικό εργαλείο για το μάθημα η δημιουργία βιβλιοθήκης (λογοτεχνική, θεατρική, ιστορική) καθώς και μιας αρχειοθήκης με οπτικό υλικό από παραστάσεις, ταινίες κ.α. που να φορούν κυρίως στην εμπειρία της κώφωσης/βαρηκοΐας. Φυσικά, δεν μπορούν να λείπουν τα βιβλία και το εκπαιδευτικό υλικό. Τέλος, προτείνεται η χρήση εποπτικού υλικού και συγκεκριμένα διάφορων ταινιών στην ΕΝΓ, που θα περιλαμβάνουν

πληροφορίες για το θεατρικό παιχνίδι, τη δραματοποίηση, την παράσταση κωφών, τη νοηματική ποίηση και τα δραματοποιημένα παραμύθια σε νοηματική γλώσσα. Επισημαίνεται ότι η διδακτέα ύλη της Θεατρικής Αγωγής δεν θα πρέπει να είναι περιορισμένη στα πλαίσια ενός σχολικού εγχειριδίου. Τα προτεινόμενα διδακτικά εγχειρίδια για τους μαθητές είναι ένα βιβλίο για τις τάξεις Ε΄ & ΣΤ΄ Δημοτικού και ένα για τις Α΄, Β΄, Γ΄ τάξεις του Γυμνασίου ενώ για τους δασκάλους προτείνονται δύο βιβλία για τις αντίστοιχες τάξεις καθώς και ένας οδηγός πολιτιστικών δράσεων.

2.3 Οφέλη θεάτρου σε παιδιά με κώφωση/βαρηκοΐα

Το θέατρο στην εκπαίδευση περιλαμβάνει ένα σύνολο μεθόδων και τεχνικών από τις οποίες ορισμένες περιέχονται και στο αναλυτικό πρόγραμμα της θεατρικής αγωγής των κωφών μαθητών, όπως αναλύθηκε παραπάνω. Τα οφέλη του εκπαιδευτικού δράματος είναι πολλαπλά και βοηθούν στην πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Η χρήση τεχνικών εκπαιδευτικού δράματος, ειδικά στον τομέα της ειδικής αγωγής, μπορεί να συμβάλλει στην ανακάλυψη και τον προσδιορισμό των κοινωνικών ρόλων αλλά και να ενισχύσει τις ψυχοκινητικές, συναισθηματικές, νοητικές και σωματικές ικανότητες του μαθητή μέσω της διαρκής αλληλεπίδρασης με την ομάδα (Κοντογιάννη Α., 2008, σ. 238). Έχει αποδειχθεί πως οι τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος μπορούν να ενισχύσουν τις κοινωνικές δεξιότητες των ανάπηρων παιδιών παρέχοντας ευκαιρίες για συνδιαλλαγή με τους τυπικά αναπτυγμένους συνομήλικους, πράγμα που οδηγεί στην κοινωνική ενσωμάτωσή τους (Κοντογιάννη Α., 2012).

Το θεατρικό παιχνίδι, ως εναλλακτικός τρόπος επικοινωνίας και έκφρασης, με τη χρήση του σώματος, της χρήσης νοηματικής γλώσσας και σε επίπεδο συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, ενισχύει τις κοινωνικές και γνωστικές τους δεξιότητες. Αρχικά, οι ασκήσεις σωματικής έκφρασης στοχεύουν στην επαφή των μαθητών με το συναισθηματικό τους κόσμο, στην κατανόηση των διαφορετικών τρόπων επικοινωνίας πέραν της ομιλίας αλλά και στη βαθύτερη εξοικείωση με τη μητρική τους γλώσσα, τη νοηματική, όπου η σωματικότητα αποτελεί βασικό στοιχείο. Σύμφωνα με έρευνα του Σαρρή (2002), όπου χρησιμοποιήθηκε πλήθος τεχνικών εκπαιδευτικού δράματος και τα παιδιά εκφράζονταν με το σώμα τους, τα αποτελέσματα έδειξαν βελτίωση των γνωστικών δεξιοτήτων των κωφών/βαρήκοων παιδιών. Τα ίδια προκειμένου να επικοινωνήσουν και να σχηματοποιήσουν τις ιδέες,

τα σύμβολα και τα συναισθήματά τους χρησιμοποιούν το ίδιο τους το σώμα. (Κουρετζής Λ., 1991, σ. 52) . Ο Κουρμπέτης και η Χατζοπούλου (2010), από την άλλη, θεωρούν πως τα παιχνίδια ρόλων και η παντομίμα είναι κατάλληλα και χρήσιμα στην εκπαίδευση των κωφών/βαρήκοων μαθητών.

Άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα σε κωφούς/βαρήκοους μαθητές αφορούσε τη μελέτη ενός ψυχοκινητικού προγράμματος με τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος και διάρκειας δέκα εβδομάδων. Τα αποτελέσματα έδειξαν βελτίωση στις γνωστικές ικανότητες που μελετήθηκαν ενώ δε συνέβη το ίδιο και για τις ψυχοκινητικές δεξιότητες. Ένας ανασταλτικός παράγοντας για την κατάληξη των αποτελεσμάτων, σύμφωνα με την ερευνήτρια, αποτέλεσε το περιβάλλον διεξαγωγής της έρευνας, δηλαδή τα ειδικά σχολεία κωφών/βαρήκοων. Κατά την ερευνητική ανασκόπηση φαίνεται ότι παρεμφερή παρεμβατικά προγράμματα θα είχαν διαφορετικά αποτελέσματα σε κωφούς/βαρήκοους μαθητές που φοιτούν στο γενικό σχολείο. Επίσης, άλλοι περιορισμοί της έρευνας υπήρξαν η ετερογένεια των κωφών/βαρήκοων μαθητών όσον αφορά τη γλώσσα που χρησιμοποιούσαν (νοηματική ή ομιλούμενη), το ακουστικό υπόβαθρο των γονέων, η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και μαθητών και οι στρατηγικές που ακολουθούσε, αλλά και η ύπαρξη έγκαιρης παρέμβασης ή όχι του πληθυσμού που επιδρά στη γλωσσική ανάπτυξη. Όλα τα παραπάνω επηρέασαν σημαντικά τη διαδικασία διεξαγωγής αποτελεσμάτων (Σπανάκη, 2014).

Τα κωφά/βαρήκοα παιδιά ενδέχεται, σύμφωνα με την Payne (1986), να παρουσιάσουν δυσκολίες στη συμβολική σκέψη, στην αντίληψη εννοιών, στο εύρος λεξιλογίου και στην αφήγηση, ειδικά όταν δεν υπάρχει κάποιου είδους παρέμβαση. Για την ενίσχυση αυτών προτείνονται τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος όπως οι “παγωμένες εικόνες”. Η άσκηση αυτή ωφελεί την προσοχή και αναγνώριση συγκεκριμένων χρονικών στιγμών καθώς επιλέγεται η βασικότερη εικόνα από το πλήθος δεδομένων, δηλαδή γίνεται ανάγνωση μιας οπτικής αφήγησης και στο τέλος δημιουργούνται ομαδοσυνεργατικές φωτογραφίες από τους ίδιους τους πρωταγωνιστές, τις οποίες θα ονοματίσουν και θα τις βάλουν σε σειρά. Μια τέτοια τεχνική μπορεί να βελτιώσει τις παραπάνω δεξιότητες (Peter, et al., 2005).

Ένας άλλος σημαντικός περιορισμός που εμφανίζεται στα κωφά/βαρήκοα παιδιά είναι η ακριβής λεκτική επικοινωνία των συναισθημάτων τους (Payne, 1986).

Το εκπαιδευτικό δράμα έχει τη δυνατότητα να αναδύει νοήματα που κρύβονται πίσω από τα λεγόμενα, αφού οι εναλλακτικοί κώδικές του επιτρέπουν την εξωτερίκευση των σκέψεων των κωφών/βαρήκοων (Peter, et al., 2005). Μια άλλη έρευνα, που αφορούσε στη γλωσσική ανάπτυξη των κωφών/βαρήκοων παιδιών, πραγματοποιήθηκε στο Ιράν, το 2017, σε 30 παιδιά ηλικίας 4 έως 6 ετών, με ακουστική απώλεια και χρήση κοχλιακού εμφυτεύματος (Ghasemzadeh & Kazemian, 2018). Για τις ανάγκες της έρευνας τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, μία πειραματική, που χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος, και μία ομάδα ελέγχου που δεν χρησιμοποιήθηκαν αυτές οι τεχνικές. Τα παιδιά της πρώτης ομάδας, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, παρουσίασαν βελτίωση σε γλωσσικές δεξιότητες, όπως τη διατύπωση μιας ιστορίας και τη σύνταξη, σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου που παρουσίασε μικρή βελτίωση. Συνεπώς, παρατηρήθηκε πως η χρήση του εκπαιδευτικού δράματος προσελκύει το ενδιαφέρον των κωφών/βαρήκοων παιδιών και επιταχύνει τη διαδικασία ανάπτυξης των γλωσσικών τους ικανοτήτων. Συμπερασματικά, προτείνεται στους ειδικούς επαγγελματίες που ασχολούνται με την εκπαίδευση να εμπλουτίσουν τις συνεδρίες τους με τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος έτσι ώστε να πετύχουν πιο άμεση βελτίωση στη γλωσσική ανάπτυξη των κωφών/βαρήκοων παιδιών. Επιπρόσθετα, μια άλλη πολυετή έρευνα που διήρκεσε εννέα έτη και πραγματοποιήθηκε από εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έδειξε θετική συσχέτιση μεταξύ της χρήσης εκπαιδευτικού δράματος και των γλωσσικών δεξιοτήτων τους (Phillips, 1999). Βασικό ερευνητικό ερώτημα της εν λόγω έρευνας ήταν η επίδραση της δραματοποίησης στην επαφή των μαθητών με τη λογοτεχνία. Τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με τη λογοτεχνία βιωματικά, αποκτώντας σημαντικές εμπειρίες, γεγονός που βοήθησε να καλλιεργήσουν τις γνώσεις τους για τη λογοτεχνία, το δράμα και τη γλώσσα και να αποκτήσουν βαθύτερες αντιλήψεις για τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους.

Βέβαια, έχουν μελετηθεί και άλλα πεδία, εκτός της γνωστικής και γλωσσικής ενίσχυσης των κωφών/βαρήκοων παιδιών. Για παράδειγμα, μία έρευνα που αφορά στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, πραγματοποιήθηκε το 2014 σε νηπιαγωγείο και ιδιωτική ιατρική κλινική στο Βουκουρέστι, από τον σύλλογο "Audiosofia" και έφερε τον τίτλο "Το παιχνίδι σπάει τη μάσκα σιωπής". Το ερευνητικό δείγμα ήταν 65 παιδιά τυπικής ανάπτυξης και 12 κωφά/βαρήκοα παιδιά με κοχλιακό εμφύτευμα ή ακουστικά βαρηκοΐας, ηλικίας από 3 έως 18 χρονών που εμφάνιζαν συναισθηματικές,

γλωσσικές και μαθησιακές δυσκολίες. Στην έρευνα πραγματοποιήθηκαν 15 θεραπευτικές συναντήσεις όπου τα παιδιά αλληλεπιδρούσαν μεταξύ τους και στο τέλος δημιούργησαν από κοινού μία παράσταση. Χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία οι τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος και η ομαδική δραματοθεραπεία από επαγγελματίες ψυχολόγους, λογοθεραπευτές, καθηγητές και μερικούς εθελοντές. Μέσα σε ένα κλίμα ασφάλειας και ελεύθερης έκφρασης αλλά και με την αλληλεπίδραση μεταξύ τους μέσω της χρήσης τεχνικών εκπαιδευτικού δράματος, τα κωφά/βαρήκοα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας, εκτός της ομιλούμενης γλώσσας, νιώθοντας συναισθήματα χαράς για τη συμμετοχή στην ομάδα. Μέσα από αυτή τη διαδικασία αναδύθηκαν οι εσωτερικές ανάγκες και σκέψεις τους, μοιράστηκαν κοινές εμπειρίες και συναισθήματα, βίωσαν νέες εμπειρίες και ένιωσαν άνετα να κάνουν λάθη μέσα σε ένα ασφαλές και φανταστικό πλαίσιο. Συνεπώς, σύμφωνα και με τα παραπάνω αποτελέσματα τα κωφά/βαρήκοα παιδιά, με βάση τις δυσκολίες που παρουσιάζουν στη γλώσσα και την ομιλία, θεωρούνται ιδανικές περιπτώσεις για θεραπείες που περιλαμβάνουν τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος (Cerne, et al., 2014).

Μία ακόμη έρευνα που έλαβε χώρα στο Μαρόκο απέδειξε πως η χρήση τεχνικών εκπαιδευτικού δράματος μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως θεραπευτικό εργαλείο σε κωφούς/βαρήκοους μαθητές που αντιμετωπίζουν γλωσσικές και συναισθηματικές δυσκολίες. Οι εκπαιδευτικοί δημιούργησαν το πρόγραμμα με βάση ορισμένους χαρακτήρες των έργων του Σαίξπηρ, οι οποίοι αντιμετωπίζουν την πρόκληση της εξασθένησης με σκοπό να ενδυναμώσουν τους κωφούς/βαρήκοους μαθητές. Τα αποτελέσματα ήταν θετικά και έτσι οι ερευνητές επεσήμαναν τη σπουδαιότητα εισαγωγής του εκπαιδευτικού δράματος στο σχολικό πρόγραμμα των μαροκινών σχολείων, όπου φοιτούν κωφοί/βαρήκοοι μαθητές (Foukara, 2015). Συνεπώς, το εκπαιδευτικό δράμα βοηθά στην αποτίναξη του φόβου της αποτυχίας και της έκθεσης και αποκαλύπτει τις μοναδικές ικανότητες τους σε διάφορους τομείς, συμβάλλοντας έτσι στην ψυχική και συναισθηματική τους ισορροπία (Payne, 1986, σ. 299).

Μία επιπλέον συγκριτική έρευνα, που πραγματοποιήθηκε στο Οχάιο, μελέτησε την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων κωφών/βαρήκοων μαθητών κατά την παραδοσιακή διδασκαλία συγκριτικά με τη διδασκαλία που περιλαμβάνει τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος. Στο χρονικό διάστημα της έρευνας, οι μαθητές

ήρθαν σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους μέσα από το παιχνίδι ρόλων, την αναπαράσταση στιγμών της καθημερινής ζωής, το διαδικαστικό δράμα και διάφορες συνεργατικές στρατηγικές σε συνδυασμό με την ομιλία, την ανάγνωση και τη γραφή. Οι δραστηριότητες είχαν ως επίκεντρο τα ίδια τα παιδιά, δίνοντάς τους κυρίαρχους ρόλους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως το διαδικαστικό ενίσχυσε την αλληλεπίδραση και τις επικοινωνιακές ικανότητες των μαθητών αλλά και τις γλωσσικές τους δεξιότητες. Οι δάσκαλοι από τον παραδοσιακό, διδακτικό τους ρόλο μετατράπηκαν σε εμπνευστές και συνδημιουργοί εμπειριών, μαζί με τους μαθητές, στον φανταστικό κόσμο του θεάτρου. Ο τυπικός, αυστηρός λόγος τους άλλαξε και προσαρμόστηκε στα δεδομένα του δράματος. Το εκπαιδευτικό δράμα, δηλαδή, δημιούργησε μία φανταστική εμπειρία, μέσα στην οποία οι συμμετέχοντες αντιμετώπισαν επικοινωνιακές συμπεριφορές, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ευέλικτων μορφών επικοινωνίας. Συνεπώς, ενισχύθηκαν αυθόρμητα οι επικοινωνιακές δεξιότητες των συμμετεχόντων χωρίς μεγάλη προσπάθεια όπως αντίθετα συνέβη στον παραδοσιακό τρόπο εκπαίδευσης. Επίσης, αποδείχθηκε ότι η ικανότητα του δασκάλου ως εμπνευστή που δημιουργεί ένα πλαίσιο ελεύθερης έκφρασης ενίσχυσε τον αυθόρμητο διάλογο μεταξύ των μαθητών και κατά συνέπεια τις επικοινωνιακές ικανότητες (Manley, 1995).

Άξιο αναφοράς των αποτελεσμάτων της έρευνας είναι το ερευνητικό κενό που διαπιστώθηκε σε μελέτες που να συνδυάζουν τους κωφούς/βαρήκοους μαθητές, την επικοινωνιακή ικανότητα και το διαδικαστικό δράμα (process drama). Αντίστοιχη έλλειψη ερευνών εμφανίζεται και στη μελέτη της κοινωνικής ενσωμάτωσης των κωφών/βαρήκοων παιδιών σε συνδυασμό με το εκπαιδευτικό δράμα. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση τα οφέλη του εκπαιδευτικού δράματος στα κωφά/βαρήκοα παιδιά ήταν θετικά. Παρόλα αυτά σημειώνεται ερευνητικό κενό στη βελτίωση των στάσεων και στην ανάπτυξη αισθημάτων αποδοχής των κωφών/βαρήκοων παιδιών από τα μη ανάπηρα παιδιά μέσω της χρήσης τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος. Παρότι υπάρχει πληθώρα ερευνών που να αποδεικνύει τα οφέλη του εκπαιδευτικού δράματος στην ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων των μη ανάπηρων παιδιών, δεν υπάρχει αντίστοιχα και για τα κωφά/βαρήκοα παιδιά.

2.4 Η θεατρική παιδεία για τα κωφά/βαρήκοα παιδιά στο εξωτερικό

2.4.1 Βρετανία

Από τη Βρετανία, κυρίως από την Αγγλία, έχουμε διάφορα στοιχεία σχετικά με τη θεατρική παιδεία και εκπαίδευση κωφών/βαρήκοων παιδιών και εφήβων. Φαίνεται ότι στην Αγγλία υπάρχει μια συστηματική προσπάθεια της προώθησης των τεχνών και του θεάτρου στα κωφά/βαρήκοα παιδιά. Από την παρούσα έρευνα, εντοπίστηκαν δύο Ειδικά Σχολεία Κωφών που περιλαμβάνουν στο αναλυτικό τους πρόγραμμα και μαθήματα θεάτρου. Το πρώτο είναι το “The Deaf Academy” (The Deaf Academy, 2024) στο Έξμουθ και το δεύτερο το “Mary Hare School” στο Newbury (Mary Hare, 2024).

Μάλιστα, στο The Deaf Academy γίνεται ενημέρωση και πρακτική άσκηση σχετικά με την επαγγελματική πορεία ενός κωφού/βαρήκοου ατόμου στον χώρο του θεάτρου. Πιο συγκεκριμένα, στα πλαίσια ενός ετήσιου προγράμματος πρακτικής ακολουθούνται τα εξής βήματα:

- Ανάπτυξη μιας καινούργιας δεξιότητας: Εμπύχωση θεατρικού εργαστηρίου
- Συζήτηση με άλλους/ες επαγγελματίες του θεάτρου
- Παρακολούθηση παραστάσεων
- Δημιουργική (καλλιτεχνική) παρουσίαση με θέμα το διαθέσιμο προσβάσιμο (για κωφά/βαρήκοα άτομα) θέατρο
- Ηγεσία ενός καλλιτεχνικού πρότζεκτ

Επιπλέον, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή και με το The Royal Conservatoire Drama School της Γλασκώβης, το μοναδικό ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που παρέχει πλήρη κύκλο μαθημάτων υποκριτικής στην BSL (British Sign Language) (The Deaf Academy go for Gold!, 2023).

Ως προς το Mary Hare, υπάρχει στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, για μαθητές ηλικίας 15 έως 17 ετών, ένας διετής κύκλος θεατρικών μαθημάτων ο οποίος περιλαμβάνει τόσο παραστατικά μαθήματα (θέατρο της επινόησης, σωματικότητα, φωνή κ.α.), τεχνικές θεάτρου (Στανισλάφσκι, Μπρεχτ, Γκροτόφσκι), όσο και δραματολογικά. Με σκοπό την προετοιμασία και καλλιέργεια νεαρών ηθοποιών, το διετές πρόγραμμα παρέχει πλήρη και σφαιρική γνώση (Mary Hare, 2024).

Πέραν όμως της θεατρική αγωγής στο σχολικό περιβάλλον, εντοπίζεται μία πληθώρα εργαστηρίων για τα κωφά παιδιά και εφήβους/ες. Στον πίνακα 3 περιλαμβάνονται όλα αυτά τα θεατρικά εργαστήρια (Carter, 2013, pp. 8-9).

Θεατρική ομάδα / Οργανισμός	Στοιχεία
InteGreat Theatre http://www.wordssignsvibes.co.uk	Από ηλικίες 10+ Κωφοί και ακούντες έφηβοι Μπέρμινχαμ
Deafinitely Theatre www.deafinitelytheatre.co.uk	Από ηλικίες 14+ Λονδίνο
Graeae Theatre www.graeae.org	Κωφοί και ΑΜΕΑ Πανβρετανικά εργαστήρια για παιδιά Λονδίνο
Red Earth Theatre http://www.redearththeatre.com/	Συμπεριληπτικός θεατρικός οργανισμός Συνεργάζεται με σχολεία Ανατολικά Midlands
Taking Flight www.takingflighttheatre.co.uk	Κωφοί και ΑΜΕΑ Εργαστήρια για εφήβους Νότια Ουαλία
Tin Arts http://tinarts.co.uk/Ap	ΑΜΕΑ συμπεριλαμβανομένων των κωφών Χορός και παραστατικές τέχνες Νοτιοανατολική Αγγλία

Πίνακας 3: Θεατρικά εργαστήρια για παιδιά και εφήβους στη Μ. Βρετανία
Πηγή: (Carter, 2013, pp. 8-9)

Τα δύο πιο επιφανή θεατρικά εργαστήρια για κωφά παιδιά, ωστόσο, που δεν βρίσκονται στην παραπάνω λίστα, φαίνεται να είναι το Deaf Youth Theatre (DYT) στη Γλασκώβη και το North East Deaf Youth Theatre στο Νιούκαστλ. Το DYT λειτουργεί από το 2008 και παρέχει εργαστήρια καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς σε ηλικίες 12 έως 21 ετών. Το πρόγραμμα παρέχει ποικίλες δραστηριότητες και στοχευμένα εργαστήρια για: Υποκριτική, Χορό και κίνηση, Μουσική, Χειρονομίες, Μίμηση, Αφήγηση και Θέατρο της επινόησης. Ο οργανισμός συνεργάζεται με επιφανείς επαγγελματίες του χώρου και βραβευμένους ηθοποιούς ενώ πέρα από τα εργαστήρια, οι νεαροί/ες ηθοποιοί συμμετέχουν και σε πλήρεις παραγωγές (Deaf Youth Theatre, 2024).

Το North East Deaf Youth Theatre από την άλλη, απευθύνεται σε πιο μικρό κοινό καθώς έχει δύο τμήματα το πρώτο για ηλικίες 5 έως 11 ετών και το δεύτερο για 11 έως 16 ετών. Το πρόγραμμα των εργαστηρίων έχει αρκετά κοινά με το DYT, με επιπρόσθετα μαθήματα ανάπτυξης δεξιοτήτων όπως η δημιουργική γραφή και ο φωτισμός. Σε συνδυασμό με την ενασχόληση των παιδιών σε όλες τις θέσεις μιας παραγωγής τόσο εντός όσο και εκτός σκηνής, ο οργανισμός επιχειρεί να στήνει τις παραστάσεις του αποκλειστικά με τα κωφά παιδιά. Επιπλέον, από το καλοκαίρι του 2022 παρέχουν και δωρεάν θεατρικά εργαστήρια στα οποία εξερευνούν την τέχνη του κινηματογράφου (Unfolding Theatre, n.d.).

2.4.2 Αμερική

Στην Αμερική, η εγκύκλιος διαφέρει σημαντικά ανάλογα την Πολιτεία ενώ είναι πολύ διαδεδομένη και η κατ' οίκον διδασκαλία (home schooling). Για αυτό, στην προσπάθεια να εντοπίσουμε κάποια στοιχεία, θα βασιστούμε στην έρευνα του Brian Cheslik (2020). Ο ίδιος είναι θεατροπαιδαγωγός και φοίτησε στο μεγαλύτερο πανεπιστήμιο για κωφά άτομα, το Gallaudet University στην Ουάσιγκτον. Ο Cheslik ερευνήσε τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα των δίγλωσσων σχολείων κωφών/βαρηκόων. Τα αποτελέσματα της έρευνας διαμορφώθηκαν ως εξής: έντεκα εξ αυτών παρέχουν ακαδημαϊκά μαθήματα θεάτρου, δηλαδή μαθήματα που συμπεριλαμβάνονται στο υποχρεωτικό πρόγραμμα σπουδών τους. Εικοσιένα εξ αυτών παρέχουν μόνο κάποια μορφή εξωσχολικής δραστηριότητας όπως βαριετέ σόου ταλέντων ή κάποια παρουσίαση στα πλαίσια σχολικών εορτών και εκδηλώσεων. Στη δεύτερη περίπτωση τα μαθήματα προετοιμασίας γίνονται μετά τη λήξη του επίσημου σχολικού προγράμματος. Τέλος, οχτώ από τα σχολεία δεν παρέχουν καμία μορφή θεατρικής αγωγής.

Οι λόγοι για τους οποίους υπάρχει αυτή η ποικιλομορφία, φαίνεται να είναι διάφοροι και εξαρτώνται από το σχολείο και την κάθε περίπτωση. Οι πιο συχνοί είναι η έλλειψη κονδυλίων και η έλλειψη εκπαιδευτικού προσωπικού. Εδώ αξίζει να αναφερθεί ότι στα εικοσιένα σχολεία που ανήκουν στη δεύτερη περίπτωση, οι δραστηριότητες αυτές δεν διοργανώνονται απαραίτητα από θεατροπαιδαγωγό σε αντίθεση με τα έντεκα πρώτα. Άλλοι λόγοι, μπορεί να είναι ότι η θεατρική αγωγή δεν είναι υποχρεωτική από την Πολιτεία ή ακόμα και ο χαμηλός αριθμός μαθητών ή η έλλειψη ενδιαφέροντος. Πολλές φορές, στην ίδια μοίρα πέφτουν και άλλα

καλλιτεχνικά μαθήματα, καθώς δίνεται προτεραιότητα “στις ακαδημαϊκές ανάγκες των μαθητών” (Cheslik, 2020).

2.4.3 Βραζιλία

Στη Βραζιλία εντοπίζονται κάποια στοιχεία που αφορούν ένα σχολικό πρόγραμμα για Θέατρο και Χορό κωφών παιδιών, το οποίο εκπονούνταν από το 2013 έως το 2016. Αρχικά, στο πρόγραμμα συμμετείχαν 10 μαθητές ηλικίας 9 έως 27 ετών. Αυτή η μεγάλη απόκλιση στις ηλικίες είναι συχνή στα σχολεία για κωφά ή ΑΜΕΑ παιδιά της Βραζιλίας. Η εκπαίδευση τέτοιων μαθημάτων και δεξιοτήτων, φαίνεται να έγκειται στην ευχέρεια των εκπαιδευτικών οι οποίοι/ες δεν φέρουν πάντα τη σωστή κατάρτιση και εμπειρία, καθώς δεν φροντίζει το εκπαιδευτικό σύστημα για αυτό. Για παράδειγμα, το πρόγραμμα στο οποίο αναφέρεται το άρθρο, διεκπεραιωνόταν από μια εκπαιδευτικό που η μητρική της γλώσσα ήταν τα Πορτογαλικά ενώ των συμμετεχόντων η LIBRAS (Βραζιλιανή Νοηματική). Οι αναφορές και οδηγίες που είχε η ίδια από την εγκύκλιο για να προσεγγίσει τα κωφά παιδιά ήταν ελάχιστες. Ωστόσο, έχουμε πρόσβαση στον αναλυτικό τρόπο λειτουργίας του προγράμματος. Τα μαθήματα ήταν 90λεπτα και είχαν την εξής δομή:

- Αρχικός διάλογος και ομαδικές δραστηριότητες.
- Ζέσταμα/αντίληψη: στόχος είναι η ενεργοποίηση του σώματος, και η προώθηση της σωματικής και συναισθηματικής διαθεσιμότητας.
- Ασκήσεις: εξερεύνηση ασκήσεων που σχετίζονται με τον χώρο και την κίνηση, εργασία με διαφορετικά επίπεδα, ρυθμός και σωματική επαφή.
- Παιχνίδι: η άσκηση που προτάθηκε στο προηγούμενο στάδιο κατευθύνεται τώρα από τη συντονίστρια με τρόπο που εμπλέκει τη φαντασία των συμμετεχόντων.
- Σύνθεση: καθορισμός χώρου και δημιουργία κατάστασης πέρα από την άμεση, κοινή πραγματικότητα, στη σύνθεση των σκηνών.
- Κλείσιμο: ώρα χαλάρωσης, συζητώντας για τις πρακτικές που υλοποιήθηκαν στο εργαστήριο. Επίσης ορίζεται ένα άτομο ως υπεύθυνο για την καταγραφή της εκάστοτε συνεδρίας στο Ημερολόγιο Εργασίας.

Πολλές από αυτές τις συνεδρίες καταγράφονται, ώστε οι συμμετέχοντες/ουσες να έχουν πρόσβαση στην εικόνα τους, να αυτοπαρατηρηθούν και να αυξήσουν την

αντίληψη τους για το άτομό τους. Γενικά στο άρθρο, αλλά και σε άλλες πηγές, τονίζεται η σημασία της φωτογραφίας και της βιντεοληψίας, όχι για το όφελος των συμμετεχόντων αλλά και για την προώθηση αυτής της δουλειάς. Οι αναρτήσεις τέτοιων εργαστηρίων, όπως η παραπάνω, στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης παίζουν σημαντικό ρόλο στην προώθηση τέτοιων εγχειρημάτων και στην αύξησή της δημοφιλίας τους (Berselli & Lulkin, 2017).

3 Το θέατρο για κωφό/βαρήκοα παιδιά και νέους

Η προσφορά θεατρικών παραστάσεων σε κωφό/βαρήκοα παιδιά και νέους είναι εξαιρετικά σημαντική τόσο για τους κωφούς όσο και για τους ακούντες. Η παράσταση, ως ένα καλλιτεχνικό και κοινωνικό γεγονός, φέρνει σε επαφή τα παιδιά και τους νέους, σε έναν χώρο όπου συνδιαλέγονται, ανταλλάσσουν απόψεις και ιδέες και κοινωνικοποιούνται. Το θέατρο μπορεί να εμπνεύσει, να συγκινήσει και να λειτουργήσει λυτρωτικά στη συνείδηση των παιδιών. Έτσι, πέρα από την παιδαγωγική του διάσταση, προκύπτει ο ψυχαγωγικός του ρόλος και η κοινωνική του αποστολή (Τζαμαργιάς Τ., 2008). Σε μια παράσταση με κωφό/βαρήκοο θίασο, τα παιδιά έχουν επιπλέον τη δυνατότητα να εξοικειωθούν με την έννοια της συμπερίληψης και της προσβασιμότητας (Συνεντευξιαζόμενη Γ), με έναν τρόπο ευχάριστο και δημιουργικό και όχι διδακτικό ή θεωρητικό. Για αυτόν τον λόγο οι παραστάσεις, όπως υπογραμμίζει η Γ Συνεντευξιαζόμενη, θα ήταν καλό να απευθύνονται σε μεικτό κοινό, κωφών και ακούντων. Άλλωστε, ως κοινωνία πορευόμαστε σε έναν κόσμο που ολοένα και περισσότερο δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες για μια ισότιμη πρόσβαση στον πολιτισμό.

Εξάλλου και η ίδια η εξέλιξη του θεάτρου είναι μια ιστορία προς την προσβασιμότητα, είτε αυτή αφορά κοινωνικό, μορφωτικό είτε άλλο επίπεδο. Σε μια σύντομη αναδρομή, όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, η παιδαγωγική αξία του θεάτρου, μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, άρχισε να αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο και έτσι οι άνθρωποι του θεατρικού χώρου, εμπνευσμένοι από το έργο των Stanislawski και Brecht, πρωτοπόρησαν (Παπαδόπουλος Σ., 2010).

Πιο συγκεκριμένα, Ο Jerzy Grotowski, με την εισαγωγή του όρου "φτωχό θέατρο", σηματοδοτεί μια στροφή μακριά από το "πλούσιο θέατρο" και εστιάζει στον ηθοποιό τον οποίο θεωρεί θεμέλιο της θεατρικής τέχνης. Στο "φτωχό θέατρο" του Grotowski δίνεται έμφαση στην προσωπική και σκηνική τεχνική του ηθοποιού. Κυρίαρχος στόχος είναι η σύναψη μιας άμεσης σχέσης μεταξύ θεατή και ηθοποιού αλλά και η προσωπική και διαπροσωπική ανάπτυξη του ίδιου. Ως εκ τούτου, ο ηθοποιός κινείται στον χώρο μεταξύ κοινού και σκηνής, δημιουργώντας μια δυναμική αλληλεπίδραση (Παπαστεφανάκη, 2019).

Ο Peter Brook πίστευε πως η θεατρική έρευνα αποτελεί το κλειδί για να ξεπεραστούν οι προκαταλήψεις που εμποδίζουν την εξέλιξη. Οραματίστηκε ένα θέατρο που αγκαλιάζει την πολυπολιτισμικότητα, δημιουργώντας έναν "τρίτο πολιτισμό" που υπερβαίνει τα εθνικά και πολιτισμικά όρια. Για τον Brook, η ανθρώπινη συνείδηση αποτελεί την ψυχή του καλού θεάτρου. Αμφισβήτησε τις παραδοσιακές μεθόδους υποκριτικής, σκηνοθεσίας και ερμηνείας, εστιάζοντας στη θεατρική δράση και επισημαίνοντας τη σημαντικότητα της σύνδεσης ηθοποιού και θεατή. Ο καλός ηθοποιός, σύμφωνα με τον Brook, είναι αυτός που κατορθώνει να συμπαρασύρει το κοινό στον θεατρικό του κόσμο (Theriault, 2009).

Ο Augusto Boal, εμπνευσμένος από την "παιδαγωγική του καταπιεσμένου" του Paulo Freire και το έργο του Bertolt Brecht, δημιούργησε στη Βραζιλία το "θέατρο συμμετοχής", μια καινοτόμα θεατρική μορφή που μετατρέπει τον θεατή σε ενεργό συμμετέχοντα. Δηλαδή, ο θεατής δεν είναι απλώς παθητικός παρατηρητής, αλλά ενεργά εμπλέκεται στην παράσταση. Διάφορες μορφές θεάτρου συμμετοχής μπορούν να υλοποιηθούν, με εφαρμογές στην εκπαίδευση, την ψυχοθεραπεία, την κοινωνιολογική έρευνα και διάφορα άλλα πλαίσια που να αφορούν την ατομική δράση. Η θεματολογία των παραστάσεων αντλείται από την καθημερινότητα και έχει σκοπό να προβληματίσει, να προκαλέσει αντιδράσεις, να αναπτύξει την κριτική σκέψη του θεατή. Συνεπώς, με το "θέατρο του καταπιεσμένου" ο θεατής εμπλέκεται ενεργά στη θεατρική πράξη με στόχο την "κοινωνική και πολιτική του χειραφέτηση" (Γραμματάς Θ., n.d.).

Ο Edward Bond στρέφει το ενδιαφέρον του στο κοινό και στην εμπειρία του. Αντί να εστιάζει στην ψυχολογική σύνδεση ηθοποιού και χαρακτήρα, εξερευνά τον άνθρωπο ως κοινωνικό ον. Στο θέατρο του Bond, ο θεατής γίνεται μάρτυρας των γεγονότων από τη δική του οπτική γωνία. Η ερμηνεία δεν στοχεύει στην ταύτιση με τον χαρακτήρα, αλλά στην κριτική σκέψη και την ενεργή συμμετοχή του κοινού. Ο Bond δέχτηκε επιρροές από τους Dorothy Heathcote και Gavin Bolton, γεγονός που οδήγησε στη δημιουργία ενός ιδιαίτερου θεατρικού ύφους που βασίζεται στη χρήση αντικειμένων, δράσεων και χειρονομιών ή συνδυασμό αυτών. Τα αντικείμενα επιλέγονται προσεκτικά για να αποφευχθεί η ιδεολογική φόρτιση και να αφήσουν ελεύθερο το κοινό να ερμηνεύσει με βάση τη δική του εμπειρία (Davis, 2007).

3.1 Το θέατρο για παιδιά και νέους σήμερα

Στην Ελλάδα, το θέατρο για παιδιά και νέους εμφανίστηκε περίπου την ίδια εποχή που αναπτύχθηκε και στην υπόλοιπη Ευρώπη, δηλαδή στις αρχές του 20ού αιώνα (Δημάκη-Ζώρα, 2023). Από τα μέσα του 20ου αιώνα και έπειτα έχουν διατυπωθεί πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί για το θέατρο για παιδιά και νέους. Στην αγγλική ορολογία θα το συναντήσουμε ως Theatre for young people, Theatre for youth, Children's theatre, Theatre for young audiences, Theatre for children and youth κ.λπ. ενώ αντίστοιχα στην ελληνική ορίζεται δόκιμα ως “Θέατρο για παιδιά και νέους” και “Θέατρο για ανήλικους θεατές” (Παπαδόπουλος Σ., 2010) και όχι απλουστευμένα ως “Παιδικό Θέατρο”⁷ (Γραμματάς Θ., 2010). Το Θέατρο για ανήλικους θεατές λειτουργεί ως ένας ευρύς όρος που καλύπτει ένα φάσμα από το θέατρο για βρέφη και πολύ μικρά παιδιά (γνωστό ως Theatre for the Very Young ή Theatre for Early Years) μέχρι και το θέατρο που απευθύνεται σε εφήβους, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες κάθε ηλικιακής ομάδας (Δημάκη-Ζώρα, 2023).

Αρχικά, περιλάμβανε τη συγγραφή και δημοσίευση σύντομων διαλόγων και δραματικών κειμένων που προορίζονταν για ανάγνωση και παραστάσεις σε σχολεία και στο οικογενειακό περιβάλλον. Στη συνέχεια, και ειδικότερα κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου, εμφανίστηκαν οι πρώτες «παιδικές σκηνές» (Δημάκη-Ζώρα, 2023). Σημαντικές προσωπικότητες για την καθιέρωση του είδους στην Ελλάδα υπήρξαν ο Γρηγόριος Ξενόπουλος⁸, η Ευφροσύνη Λόντου-Δημητρακοπούλου⁹, η Αντιγόνη Μεταξά-Κροντηρά¹⁰ και αργότερα η Ξένια Καλογεροπούλου, ο Δημήτρης Ποταμίτης, ο Γιάννης Καλαντζόπουλος κ.α (Βιδάλη, 2010, Δημάκη-Ζώρα, 2015).

⁷ Ο όρος “Παιδικό Θέατρο” επικρατούσε παλαιότερα. Σύμφωνα με τον (Γραμματάς Θ., 2010, σ. 16) η ταμπέλα “παιδικό” οδηγούσε στην άποψη ότι το θέατρο αυτό ήταν υποδεέστερο από το αντίστοιχο για ενήλικες, “καλλιτεχνικά πιο εύκολο, παιδαγωγικά πιο εύπεπτο και ιδεολογικά πιο ανώδυνο”.

⁸ Σημαντική η συμβολή του Ξενόπουλου με την έκδοση ενός τόμου με “δραμάτια” το 1896 και άλλων δύο τόμων αργότερα το 1926 (Δημάκη-Ζώρα, 2015)

⁹ Το 1931 ιδρύει την πρώτη “Παιδική και Εφηβική σκηνή” στην Αθήνα, με έργα από παιδιά ηθοποιούς για παιδικό κοινό (Δημάκη-Ζώρα, 2015)

¹⁰ Αφιερώθηκε στο παιδικό βιβλίο, το θέατρο και τη δραματουργία για παιδιά. Το 1933 ιδρύει το “Θέατρο του Παιδιού”.

Η θεματολογία, το ύφος και η γενικότερη καλλιτεχνική απόδοση του θεάτρου για παιδιά και νέους καθορίζεται από το προφίλ και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των θεατών στους οποίους απευθύνεται, δηλαδή το ανήλικο κοινό (Γραμματάς Θ., 1999). Ο συγκεκριμένος προσδιορισμός (για παιδιά και νέους) είναι που καθορίζει τα βασικά χαρακτηριστικά αυτού του είδους, ο οποίος, παράλληλα, διατηρεί ακέραια τα θεμελιώδη στοιχεία της θεατρικής τέχνης (Δημάκη-Ζώρα, 2023). Χρησιμοποιεί τους ίδιους σκηνικούς και επικοινωνιακούς κώδικες με το θέατρο για ενήλικο κοινό, προσπαθώντας βέβαια να φωτιστούν διαφορετικές πλευρές, όπου χρειάζεται, και πάντοτε με γνώμονα ότι ο ανήλικος θεατής διαπλάθει την κύρια σχέση επικοινωνίας μεταξύ πλατείας και σκηνής, μέσω της ψυχοπνευματικής του υπόστασης (Δημάκη-Ζώρα, 2018, σ. 259). Λαμβάνοντας υπόψη τον ψυχοπαιδαγωγικό του ρόλο, το θέατρο για παιδιά και νέους οφείλει να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες, τις προτιμήσεις, τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τις δυνατότητες των νεαρών θεατών (Παπαδόπουλος Σ., 2010, σ. 78). Ο ίδιος αναφέρει πως βασικά ζητούμενα αυτού του είδους είναι *“η καλλιέργεια της δημιουργικής, κριτικής και κριτικοστοχαστικής σκέψης και η ψυχοκοινωνική, αισθητική, γλωσσική, διαπολιτισμική και πολιτική ανάπτυξη των νεαρών θεατών”* (Παπαδόπουλος Σ., 2010, σ. 90).

Το θέατρο για παιδιά και νέους διαφοροποιείται από το θέατρο στην εκπαίδευση και τις διάφορες μορφές του (θεατρικό παιχνίδι, διερευνητική δραματοποίηση, σχολική παράσταση) σε βασικά σημεία. Το πρώτο εστιάζει στην ψυχαγωγία, την καλλιτεχνική έκφραση, την καλλιέργεια της φαντασίας και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, ενώ το δεύτερο δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική διάσταση, με στόχο την ενίσχυση της μάθησης, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και την προαγωγή αξιών. Και τα δύο είδη θεάτρου μοιράζονται κοινά στοιχεία με το θέατρο στο σχολείο, όσον αφορά το κοινό στο οποίο απευθύνονται, την εκπαιδευτική τους αξία και τη βιωματική μάθηση. Άρα η παιδαγωγική στόχευση του θεάτρου για ανήλικο κοινό είναι απαραίτητη για την ποιότητα της απόδοσής του, χωρίς αυτό να σημαίνει πως πρέπει να ηγείται ο διδασκισμός (Παπαδόπουλος Σ., 2010, σ. 77).

Η παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων από τους μαθητές προσφέρει πολλαπλά οφέλη, καλλιεργώντας αξίες, γνώσεις και δεξιότητες με τρόπο ευχάριστο και δημιουργικό. Η θεατρική παράσταση, με την ευρεία απήχυσή της στους ανήλικους θεατές, ανεξάρτητα από την *“κοινωνικοοικονομική, μορφωτική ή εθνοφυλετική τους*

προέλευση”, διαθέτει τη δυνατότητα, είτε άμεσα είτε έμμεσα, να επηρεάσει σημαντικά τη συνείδηση, την προσωπικότητα και τον ψυχισμό τους (Γραμματάς Θ., 2005, σ. 204). Το θέατρο αγγίζει ηθικά και κοινωνικά ζητήματα, ευαισθητοποιώντας τους μαθητές σε θέματα όπως η δικαιοσύνη, η αλληλεγγύη και ο σεβασμός προς τον συνάνθρωπο. Το θεατρικό έργο μπορεί να αποτελέσει πηγή γνώσεων για ιστορικά γεγονότα, λογοτεχνικά κείμενα, κοινωνικά φαινόμενα και πολιτιστικές παραδόσεις. Ακόμα, μέσω της παρακολούθησης θεατρικών δρώμενων μπορεί να καλλιεργηθεί η κριτική σκέψη, η ενσυναίσθηση καθώς και να ενισχυθεί η επικοινωνία και η αισθητική αντίληψη των νεαρών θεατών. Αποτελεί συνεπώς έναν αξιοσημείωτο παράγοντα στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη του μαθητή, προσφέροντας πολλαπλά οφέλη σε γνωστικό, ψυχοσυναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο (Φραγκή, 2011).

Όσον αφορά τη δραματουργία, στη σύγχρονη εποχή, είναι απαραίτητη η ανανέωση και ο εμπλουτισμός της παιδικής και εφηβικής δραματουργίας. Χρειάζονται έργα που θα αντλούν από τον πλούτο των κλασικών, της παιδικής και εφηβικής λογοτεχνίας, καθώς και των παραμυθιών, ενώ παράλληλα θα δημιουργούνται πρωτότυπα έργα που θα προσεγγίζουν με ειλικρίνεια και σεβασμό τα θέματα της σύγχρονης ζωής, μιλώντας ουσιαστικά στον ανήλικο θεατή για τον κόσμο που βιώνει σήμερα (Δημάκη-Ζώρα, 2023). Σύγχρονοι συγγραφείς παιδικών θεατρικών έργων αντιμετωπίζουν την πρόκληση να εστιάσουν σε θέματα που αντανakλούν τη ζωή των παιδιών και εφήβων σήμερα, συμπεριλαμβανομένων ζητημάτων που παλαιότερα θεωρούνταν αμφιλεγόμενα. Η αντίληψη ότι ορισμένα θέματα είναι ταμπού για το νεανικό κοινό αμφισβητείται έντονα, ενώ προκρίνεται η ανάγκη για την εξάλειψη στερεοτύπων, είτε έμφυλων είτε πολιτισμικών, που αντικατοπτρίζουν ξεπερασμένες αντιλήψεις (Dimaki-Zora & Charalampous, 2023). Ειδικότερα, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τη Δημάκη και τη Χαραλάμπους (2023) για τις έμφυλες αναπαραστάσεις σε δραματικά κείμενα για το θέατρο ανήλικων θεατών μεταξύ 2015 έως 2021, αναδείχθηκε πως στα θεατρικά έργα είναι έντονη η παρουσία των στερεοτυπικών έμφυλων αναπαραστάσεων, με ελάχιστη πρόοδο σε σύγκριση με παλαιότερες δεκαετίες. Αυτά τα κείμενα, ως πολιτιστικά προϊόντα, μπορούν να επηρεάσουν το νεανικό κοινό, ενισχύοντας στρεβλές αντιλήψεις σχετικά με το κοινωνικό φύλο και τις έμφυλες ταυτότητες. Το ανήλικο κοινό, αν και ιδιαίτερο, δεν είναι ανώριμο ή λιγότερο ικανό να κατανοήσει πολιτιστικές αναπαραστάσεις. Οι δημιουργοί θεάτρου για ανήλικους θεατές οφείλουν να σέβονται την προσληπτική

τους ικανότητα, παρέχοντας έργα που ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους για ψυχαγωγία και πολιτιστική εμπειρία, αποφεύγοντας στερεοτυπικές και χειραγωγικές πρακτικές (Dimaki-Zora & Charalampous, 2023).

Στη σημερινή εποχή, λοιπόν, η ανάγκη για ένα θέατρο υψηλής αισθητικής που να απευθύνεται σε ανήλικους θεατές είναι πιο έντονη από ποτέ. Ένα τέτοιο θέατρο πρέπει να συνδυάζει την παιδαγωγική του αξία και στόχευση με όλα τα χαρακτηριστικά που καθορίζουν την τέχνη του θεάτρου, προσφέροντας μια μοναδική πολιτιστική εμπειρία. Οι συγγραφείς οφείλουν να δίνουν έμφαση τόσο στην ποιότητα της γραφής τους όσο και στη διαμόρφωση μιας αισθητικής που, μέσα από μια σύγχρονη θεατρική γλώσσα, φωτίζει τα ζητήματα που αφορούν τα παιδιά και τους εφήβους του 21ου αιώνα. Η αποτελεσματική προσέγγιση αυτού του πολυδιάστατου πεδίου, είτε δραματουργικά είτε σε επίπεδο παραστασιμότητας, απαιτεί έρευνα, απομάκρυνση από συμβατικές ή ξεπερασμένες πρακτικές όπου χρειάζεται, και μια ανανεωτική προσέγγιση που στοχεύει στην ψυχαγωγία, την αισθητική εμπειρία και την ενεργή και ισότιμη συμμετοχή των παιδιών και εφήβων στον πολιτισμό (Δημάκη-Ζώρα, 2023).

3.2 Το Θέατρο Κωφών Ελλάδος

Το Θέατρο Κωφών Ελλάδος (Θ.Κ.Ε.) ιδρύθηκε το 1983 από τον ηθοποιό και συγγραφέα Στρατή Καρρά και από τη σύζυγό του, επίσης ηθοποιό και σκηνοθέτρια, Νέλλη Καρρά. Η Καρρά, συνεργαζόμενη με την κωφή δασκάλα Ταγκάλου Κατερίνα, έθεσε τα θεμέλια για ένα πρωτοποριακό θεατρικό εγχείρημα, ανοίγοντας τον δρόμο για την ενεργή συμμετοχή ατόμων με προβλήματα ακοής στον κόσμο της τέχνης. Η Ταγκάλου, διδάσκοντας στο σχολείο της Αγίας Παρασκευής, πίστευε στη δυνατότητα των κωφών ατόμων να εκφραστούν και να συμμετέχουν ενεργά στα θεατρικά δρώμενα, πέρα από το πλαίσιο των εθνικών γιορτών. Επαγγελματίες ηθοποιοί, αναγνωρίζοντας την εκφραστική δύναμη και την αναπαραστατική αξία της νοηματικής γλώσσας, ξεκίνησαν να τη μαθαίνουν. Οι ίδιοι, μέσω της έντασης και της εκφραστικότητας της ΕΝΓ, επιδίωξαν να βελτιώσουν τα εκφραστικά τους μέσα. Έτσι, σιγά σιγά, σχηματίστηκε ο πρώτος πυρήνας του ΘΚΕ, αποτελούμενος από κωφούς επαγγελματίες ηθοποιούς. Έκτοτε, έχουν ανέβει διάφορες παραστάσεις τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Συγκεκριμένα στην κεντρική σκηνή του Εθνικού Θεάτρου, στο Ελνζέ, στο Δημοτικό Θέατρο Πειραιά, στα πλαίσια των Very Special

Arts και διεθνών φεστιβάλ στην Washington (Kennedy Center for the Performing Arts, 1989), (Discovery Theater, Smithsonian Institute, 1989), στη Βαρκελώνη (Ευρωπαϊκό Φεστιβάλ, 1994), στο Ελσίνκι και στην Κοπεγχάγη (Σαράντης, 2011· Με Άλλα Μάτια, 2018· ΚΕΝΓ, 2021).

Η πρώτη παράσταση έγινε το 1983 στη Βαρκελώνη, από μια ομάδα παιδιών ηλικίας 14 έως 18 χρονών. Τότε, οι Ισπανοί γιόρταζαν τα 50 χρόνια του δικού τους Θεάτρου Κωφών και έτσι πήρε μέρος και το Θέατρο Κωφών Ελλάδος. Εκείνη την εποχή η υπουργός Πολιτισμού ήταν η Μελίνα Μερκούρη, η οποία στήριξε από την αρχή το Θέατρο Κωφών. Η ίδια μεσολάβησε ώστε να χρησιμοποιήσουν την κεντρική σκηνή του Εθνικού Θεάτρου για μερικές παραστάσεις. Οι παραστάσεις αυτές είχαν μεγάλη επιτυχία. Το Εθνικό Θέατρο ήταν κατάμεστο και το κοινό ζητωκραύγαζε από ενθουσιασμό. Η επιτυχία ήταν δεδομένη και ο θίασος δούλεψε με πολλή διάθεση. Το Θέατρο Κωφών Ελλάδος έκανε αρκετές περιοδείες. Μία εξ αυτών ήταν η συμμετοχή σε μία διεθνή διοργάνωση κωφών θιάσων στην Αμερική, όπου συναντήθηκαν πάνω από 800 καλλιτέχνες από όλο τον κόσμο. Κατάφεραν να επιλεγθούν στην τελική πεντάδα που έδωσε παράσταση στο πρώτο θέατρο που ίδρυσε η Αμερική, το Discovery Theater του Smithsonian Institute στην Washington. Η Μ. Μερκούρη τότε ήταν ακόμα εν ζωή και οι δράσεις του ΘΚΕ χρηματοδοτούνταν από τη Γ. Γραμματεία Νέας Γενιάς, στα πλαίσια προγράμματος δημιουργικής απασχόλησης κωφών/βαρήκοων παιδιών. Οι επιτυχημένες περιοδείες του Θεάτρου Κωφών στο εξωτερικό έρχονταν να επιβεβαιώσουν με τον πιο ηχηρό τρόπο τον επαγγελματισμό και το ταλέντο των κωφών ηθοποιών και η καταξίωσή τους ήταν γεγονός. Πέρα από την ηθοποιό και σκηνοθέτρια Νέλλη Καρρά, τον βασικό κορμό του θιάσου αποτελούσαν οι ηθοποιοί Γιάννης Διαμαντής, Χρήστος Κωστόπουλος και Βασίλης Κόσκορης (Σαράντης, 2011).

Αργότερα, έγινε η προσπάθεια να εξελιχθεί το θέατρο κωφών σε επαγγελματικό θέατρο όπου, με τη στήριξη της πολιτείας, θα μπορούσε να εκπαιδεύει τους κωφούς σε διάφορα πεδία, όπως στην υποκριτική τέχνη, στη δραματουργία, στη σκηνοθεσία, στη σκηνογραφία, στη χρήση φωτισμού κ.α. και έτσι να τους εξασφαλίσει μία επαγγελματική πορεία στον χώρο. Έτσι, το 1984, ιδρύεται η πρώτη θεατρική στέγη των κωφών, της οποίας τα πάγια έξοδα μέχρι το 2019, πλήρωναν οι ίδιοι ηθοποιοί από τα έσοδα των παραστάσεών τους. Το θέατρο στεγάζονταν σε μια σοφίτα ενός παλιού κτιρίου, το οποίο βρισκόταν στην πλατεία Κουμουνδούρου, στην

οδό Σαχτούρη 8-10, στην Αθήνα. Η πρώτη επίσημη παράσταση στην Ελλάδα έγινε το 1986 και ήταν ένα παραδοσιακό παραμύθι με τίτλο “Ο ποντικός και η θυγατέρα του” η οποία είχε μεγάλη επιτυχία και μεγάλη προσέλευση θεατών (ΚΕΝΓ, 2021). Αργότερα, η Μ. Μερκούρη έφυγε από τη ζωή και το πολιτικό τοπίο άλλαξε. Αυτό οδήγησε στην παύση όλων των κρατικών επιχορηγήσεων προς το θέατρο παρότι υπήρχε ψηφισμένο νομοσχέδιο που κατέτασσε το Θέατρο Κωφών στα μόνιμως επιχορηγούμενα θέατρα. Όμως αυτός ο νόμος δεν εφαρμόστηκε ποτέ (Σαράντης, 2011).

Η πρώτη θεατρική παράσταση που ανέβηκε το 1986 με τίτλο “Ο ποντικός και η θυγατέρα του” έγινε με διερμηνέα φωνής, δηλαδή ένα ακούον άτομο το οποίο βρισκόταν εκτός σκηνής και εκφωνούσε παράλληλα τη δράση που εξελίσσονταν επάνω στη σκηνή. Στις επόμενες παραστάσεις οι διερμηνείς φωνής αυξήθηκαν και ήταν ίσοι αριθμητικά με τους ηθοποιούς. Οι διερμηνείς φωνής αναγκάζονταν να κάνουν αρκετές παύσεις κατά τη διάρκεια του έργου καθώς υπήρχαν αδυναμίες ως προς την απόδοση των νοημάτων στην ελληνική γλώσσα. Κάποια χρόνια αργότερα, με αφετηρία την παράσταση “Άγρια Δύση” (2002) στο θέατρο Ακάδημος, προσλαμβάνονται για πρώτη φορά επαγγελματίες ακούοντες ηθοποιοί. Οι ακούοντες ηθοποιοί δεν βρίσκονταν επί σκηνής αλλά στο πίσω μέρος της πλατείας, στο τέλος του αμφιθεάτρου, και εκφωνούσαν παράλληλα με τους κωφούς ηθοποιούς. Το πρόβλημα όμως ήταν πως δεν υπήρχε καλή οπτική επαφή και επικοινωνία μεταξύ κωφών και ακούντων ηθοποιών και, έτσι, τα λάθη ήταν αναπόφευκτα. Σε επόμενες παραστάσεις οι ακούοντες ηθοποιοί κάθονταν όλο και πιο κοντά στη σκηνή μέχρι που επιχειρήθηκε η συνύπαρξή τους επί σκηνής. Οι επιλογές για την απόδοση μιας τέτοιου είδους παράστασης είναι αρκετές και εξαρτώνται από το είδος της παράστασης. Για παράδειγμα θα μπορούσαν να συνυπάρχουν σε μία σκηνή ένας ακούων και ένας κωφός ηθοποιός και η νοηματική του δεύτερου να ακούγεται παράλληλα από διερμηνέα φωνής. Το ίδιο θα μπορούσε να συμβαίνει αντίστοιχα και για τον ακούοντα ηθοποιό με παράλληλη απόδοση στη νοηματική. Ο απώτερος στόχος του ΘΚΕ σχετικά με αυτή την εξέλιξη στην απόδοση των παραστάσεων ήταν η προσβασιμότητα των ακούντων θεατών και η απόλαυση του θεάματος εξίσου για όλους (ΚΕΝΓ, 2021).

Το 2010, με πρωτοβουλία της Νέλλης Καρρά, αναλαμβάνει τη σκηνοθεσία ο Βασίλης Βηλαράς. Όπως αναφέρει σε συνέντευξή του στο περιοδικό της Lifo, βασική

επιδίωξη του ΘΚΕ είναι η συνύπαρξη κωφού και ακούοντος κοινού. Συνεπώς, ενώ οι παραστάσεις γίνονται στη νοηματική γλώσσα, παράλληλα, εκτός σκηνής, βρίσκονται ακούοντες ηθοποιοί οι οποίοι μεταφέρουν με τον λόγο ό,τι διαδραματίζεται, με σκοπό να μη χάνεται καθόλου η πληροφορία από τους θεατές που παρακολουθούν. Με αυτόν τον τρόπο ανέβαιναν οι παραστάσεις για περίπου 30 χρόνια. Το 2014, όμως, η παράσταση “Κάρβουνο” έρχεται να ανατρέψει τα δεδομένα, αφού επιχειρείται για πρώτη φορά η συνύπαρξη κωφών και ακουόντων ηθοποιών επί σκηνής. Σύμφωνα με τον ίδιο, με τον συνδυασμό της “οπτικοκινητικής γοητείας της νοηματικής γλώσσας και την ηχητική δύναμη του λόγου των ακουόντων” δημιουργείται μια πιο δυναμική εμπειρία όπου το επίκεντρο είναι η αγάπη για την τέχνη και η συνεργασία για την επίτευξη του στόχου και όχι η διαφορετικότητα (Lifo, 2014).

Παράλληλα, για πολλά χρόνια το Θέατρο Κωφών Ελλάδας στάθηκε η βασική εναλλακτική των κωφών/βαρήκοων ατόμων που θέλουν να ασχοληθούν με το θέατρο, καθώς μέχρι και λίγα χρόνια πριν, βάση νόμου δεν τους επιτρεπόταν η φοίτηση σε δραματικές σχολές. Σύμφωνα με την Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 130/Α/22-9-1983), τα άτομα με αναπηρία αποκλείονταν από τη φοίτηση σε Δραματικές Σχολές. Το προεδρικό αυτό διάταγμα καταργήθηκε μόλις το 2017 (Γιαννόπουλος, 2017· ΚΕΝΓ, 2021). Ωστόσο, οι κωφοί μέχρι σήμερα δεν καταφέρνουν να φοιτήσουν σε δραματικές σχολές γιατί δεν εργάζονται και έτσι αδυνατούν να πληρώσουν τα δίδακτρα ή κάποιο διερμηνέα για συνοδεία. Μία λύση θα μπορούσε να είναι η φοίτηση στη σχολή του Εθνικού Θεάτρου. Όμως και εκεί από τη μία ο τρόπος διεξαγωγής των μαθημάτων είναι με βάση τους ακούοντες και από την άλλη η εκπαίδευση των κωφών είναι ελλιπής. Η Όλγα Δαλέκου, κωφή ηθοποιός, λέει χαρακτηριστικά σε συνέντευξή της πως *“ακόμη δεν υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές και ο εξοπλισμός, για να συμβεί κάτι τέτοιο. Δυστυχώς, δεν υπάρχουν ούτε εξειδικευμένοι καθηγητές που να γνωρίζουν ανάλογα θέματα περί αναπηρίας και τέχνης. Πρέπει να γίνουν αρκετά βήματα ακόμη για να μπορούμε μα μιλάμε για έννοιες όπως, προσβασιμότητα και συμπερίληψη”* (Θεατρική Ομάδα Κωφών «Τρελά Χρώματα», και συν., 2022).

Επίσης, μια άλλη διάταξη που απευθύνεται στις δραματικές σχολές αναφέρει πως οι σπουδαστές θα πρέπει να έχουν καθαρότητα λόγου, γεγονός που πρακτικά αποκλείει τους κωφούς, αφού η γλώσσα τους είναι η νοηματική. Ένα άλλο ζήτημα που προκύπτει είναι η κάλυψη διερμηνείας, η οποία δεν παρέχεται από κρατικούς φορείς ή από τα Πανεπιστήμια. Οι εγγεγραμμένοι κωφοί/βαρήκοοι πολίτες σε

σωματείο δικαιούνται δωρεάν ώρες διερμηνείας, οι οποίες διαφέρουν ανά έτος και εξαρτώνται από τις επιχορηγήσεις του αρμόδιου υπουργείου. Φέτος, οι ώρες αυτές είναι πέντε στο σύνολο για όλο τον χρόνο για τον καθένα/καθεμιά. Αυτό πρακτικά σημαίνει πως οι ώρες αυτές δεν επαρκούν για την κάλυψη διερμηνείας και έτσι ο ίδιος ο/η φοιτητής/τρια θα πρέπει να καλύψει τα έξοδα της διερμηνείας. Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, αν και ο νόμος περί αρτιμέλειας καταργήθηκε, πρακτικά η φοίτηση των κωφών σε δραματική σχολή παρεμποδίζεται (ΚΕΝΓ,2021). Ακόμη, αξιοσημείωτο εμπόδιο αποτελεί η εργασία και η ασφάλισή των κωφών ηθοποιών. Σε περίπτωση που πρόκειται να συνάψουν σύμβαση εργασίας με κάποια παραγωγή, διακόπτεται η παροχή του επιδόματος αναπηρίας με αποτέλεσμα πολλοί να αρνούνται να προχωρήσουν σε συμφωνία (Χρηστάκου, 2023).

Βέβαια, όπως επισημαίνει η Γ Συνεντευξιαζόμενη, στο τμήμα Θεατρολογίας του ΕΚΠΑ, στην Αθήνα, υπάρχει η δυνατότητα σπουδών με χρήση διερμηνείας, γεγονός που στις υπόλοιπες σχολές δεν συμβαίνει. Στο ΕΚΠΑ λειτουργεί Μονάδα Προσβασιμότητας (ΜοΠρο) από το 2016, η οποία παρέχει προσβασιμότητα σε άτομα με αναπηρία, συμπεριλαμβανομένων και των ατόμων με αισθητηριακές δυσκολίες (ΜοΠρο, 2023). Συγκεκριμένα, λειτουργεί Υπηρεσία Τηλεδιερμηνείας/Διαμεταγωγής η οποία προσφέρει απομακρυσμένη διαπροσωπική επικοινωνία με μέλη την πανεπιστημιακής κοινότητας μέσω διερμηνείας στην ΕΝΓ και υποστηρίζει ακόμη και τη διαπροσωπική επικοινωνία για τους φοιτητές χωρίς ομιλία ή με σοβαρή δυσαρθρία. Επίσης, να σημειωθεί ότι, στην Αθήνα, λειτουργεί Σχολή Ανώτερης Επαγγελματικής Κατάρτισης στην Αγία Παρασκευή για άτομα με αναπηρία (Σ.Α.Ε.Κ.) (Πρώην Ι.Ε.Κ. Ειδικής Αγωγής Αγίας Παρασκευής) (Σ.Α.Ε.Κ. Αγίας Παρασκευής για άτομα με αναπηρία, 2024), στην οποία εγγράφονται απόφοιτοι Λυκείου με πιστοποιητικό αναπηρίας (ΚΕΠΑ) καθώς και απόφοιτοι ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ με γνωμάτευση από ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Στη συγκεκριμένη σχολή λειτουργεί τμήμα Υποκριτικής και μπορεί να δεχτεί άτομα με κώφωση/βαρηκοΐα (Σ.Α.Ε.Κ. Αγίας Παρασκευής για άτομα με αναπηρία, 2024).

Το ΘΚΕ αποτελούσε έναν χώρο μάθησης, δημιουργικής έκφρασης, κοινωνικής συνδιαλλαγής και ευαισθητοποίησης σε θέματα όπως η αναπηρία και η ισότητα. Πολλά κωφά μέλη του θεάτρου κωφών ή/και κωφοί ηθοποιοί ανασύρουν μνήμες από τη συμμετοχή τους και μαρτυρούν τα πολλαπλά οφέλη που τους προσέφερε. Ο Βασίλης Κοσκόρης, πρώην ηθοποιός και ιδρυτικό στέλεχος του ΘΚΕ,

δηλώνει σε συνέντευξή του στο ΚΕΝΓ πως μέσω του ΘΚΕ έμαθε πως γίνεται η μετατροπή ενός θεατρικού κειμένου στη νοηματική και πως αυτό αποδίδεται εκφραστικά με χρωματισμούς και μορφασμούς του προσώπου. Όνειρό του είναι το ΘΚΕ να γίνει ισότιμο με το θέατρο των ακουόντων. Η Μαρίνα Δρίτσα, επίσης πρώην μέλος του ΘΚΕ, τονίζει πως μέσα στο ΘΚΕ βρήκε μια οικογένεια, ένα στήριγμα για να ενδυναμωθεί ως προσωπικότητα, να αποκτήσει αυτοπεποίθηση και να εξελίξει την εκφραστικότητά και τη νοηματική της γλώσσα. Αναφέρει ακόμη πως “το ΘΚΕ είναι ένας σπουδαίος χώρος, με δική του ταυτότητα και παγκοσμίως αναγνωρισμένος, όπως ακριβώς το Εθνικό Θέατρο και το Κρατικό Θέατρο Βορείου Ελλάδος με πολύ μεγάλο κοινό τόσο ακουόντων όσο και κωφών και, τέλος, είναι εξαιρετικός χώρος εκπαίδευσης και μάθησης για την κοινότητα κωφών”. Η Σοφία Ρομπόλη, με εικοσιπενταετή πορεία διερμηνείας στο ΘΚΕ, δηλώνει πως αυτό το εγχείρημα συνύπαρξης κωφών και ακουόντων ηθοποιών αποτελεί ένα πλούσιο και πρωτοποριακό θέαμα, διότι συνδυάζει ταυτόχρονα, στο ίδιο σανίδι, δύο διαφορετικές γλώσσες, την οπτικοκινητική και την ακουστική-προφορική. Με τη στήριξη του ΘΚΕ, προσθέτει, οι κωφοί μπορούσαν να παρακολουθούν θεατρικά σεμινάρια, ενώ μέσω της επαφής με διάφορα θεατρικά κείμενα κατάφεραν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους σε θέματα κοινωνικά, πολιτικά και ιστορικά. Το ΘΚΕ, δηλαδή, λειτούργησε υποστηρικτικά ως μια δραματική σχολή για τους κωφούς αφού υπήρχε αποκλεισμός προς αυτές (ΚΕΝΓ, 2021).

Η διετία της υγειονομικής κρίσης με τον κορονοϊό, το διάστημα 2019-2021, δεν άφησε ανέγγιχτο το ΘΚΕ. Καθώς δεν υπήρχε η δυνατότητα να ανέβουν παραστάσεις και να καλυφθούν τα πάγια έξοδα του θεάτρου, αφού αυτή ήταν και η μοναδική πηγή εσόδων του, ζημιώθηκε οικονομικά ανεπανόρθωτα. Παρά τις εκκλήσεις για οικονομική στήριξη από την πολιτεία (βλ. [Παράρτημα Γ](#)), μετά από περίπου 40 χρόνια ζωής, οδηγήθηκε να κλείσει οριστικά (ΚΕΝΓ, 2021).

Οι παραστάσεις που έχουν ανέβει από το ΘΚΕ όλα αυτά τα χρόνια είναι αρκετές και έχουν ταξιδέψει σε διάφορα μέρη της Ελλάδας και του εξωτερικού. Τον θίασο αποτελούσαν κωφοί και ακούοντες ηθοποιοί. Η θεματολογία των παραστάσεων αφορούσε κατεξοχήν το ενήλικο κοινό και προέρχονταν κυρίως από την καθημερινότητά τους, το κοινωνικό γίνεσθαι και την πολιτική. Οι παραστάσεις που ανέβηκαν για ανήλικο κοινό ήταν δύο. Η πρώτη ήταν “Ο ποντικός και η θυγατέρα του” (1986-87), η οποία παίχτηκε το 1986 στο Παγκόσμιο φεστιβάλ Θεάτρου Κωφών

στη Βαρκελώνη ενώ το επόμενο έτος στο Εθνικό Θέατρο (Αθήνα), στο Δημοτικό Θέατρο Σερρών και στα Διεθνή φεστιβάλ κωφών της Φινλανδίας (Ελσίνκι) και της Δανίας (Κοπεγχάγη). Η δεύτερη παράσταση για παιδιά ήταν “η Πεντάμορφη και το Τέρας” (1998) που ανέβηκε στο Θέατρο Ελνζέ και στην Παιδική Σκηνή του Εθνικού Θεάτρου την ίδια χρονιά.

Το 1985, όμως, είχε δημιουργηθεί τμήμα Παιδικού Θεάτρου στο ΘΚΕ, όπου οι ηθοποιοί ήταν κωφά παιδιά και σε συνεργασία με το Ε.Ι.Κ ανέβηκαν αρκετές παραστάσεις για ανήλικους θεατές. Από το 1985 έως το 1999 πραγματοποίησαν μια σειρά παραστάσεων για ανήλικο κοινό, οι οποίες παρατίθενται συγκεντρωτικά παρακάτω στον πίνακα 4 (ΚΕΝΓ, 2021).

α/α	Τίτλος Παράστασης	Έτος	Θέατρο
1	Η γέννηση του Χριστού	1985	
2	Τα καινούργια ρούχα του αυτοκράτορα	1990-1993	
3	Το Όνειρο	1990-1993	
4	Ο κλόουν	1990-1993	
5	Αλλάζουμε θέση	1990-1993	
6	Η στάμνα με το χρυσάφι	1990-1993	
7	Τα τρία γουρουνάκια	1990-1993	
8	Αποσπάσματα της Οδύσσειας	1994	Θέατρο Ελνζέ
9	Η χιονάτη και οι εφτά νάνοι	1994	Θέατρο Ελνζέ
10	Το άγαλμα	1998	
11	Η 25η Μαρτίου	1999	

*Πίνακας 4: Πίνακας Παραστάσεων Θεάτρου Κωφών Ελλάδος
Πηγή: (ΚΕΝΓ, 2021)*

3.3 Η θεατρική ομάδα “Τρελά Χρώματα”

Εκτός από το Θέατρο Κωφών, υπάρχουν και άλλες θεατρικές ομάδες οι οποίες δραστηριοποιούνται και ανεβάζουν παραστάσεις στη νοηματική γλώσσα. Οι ομάδες αυτές όπως και το ΘΚΕ απευθύνονται κατά βάση σε ενήλικο κοινό. Όπως διαπιστώσαμε παραπάνω το ΘΚΕ είχε στο ενεργητικό του μόνο δύο παραστάσεις για παιδιά. Το ζήτημα είναι κατά πόσο υπάρχουν ομάδες που να περικλείουν κωφά/βαρήκοα παιδιά, ώστε να εκπαιδευτούν με τις θεατρικές τεχνικές και να έρθουν πιο κοντά στην τέχνη του θεάτρου. Μέσω της έρευνας και των συνεντεύξεων διαπιστώθηκε πως δεν υπάρχει μέχρι σήμερα καμία θεατρική ομάδα για παιδιά/νέους

με αμιγώς κωφά μέλη αλλά ούτε και κάποια θεατρική ομάδα που να απευθύνεται αποκλειστικά σε κωφό ανήλικο κοινό.

Ωστόσο υπάρχουν θεατρικές ομάδες οι οποίες απευθύνονται κατά κύριο λόγο σε κωφό/βαρήκοο ενήλικο κοινό αλλά ενίοτε ανεβάζουν και παραστάσεις για κωφό/βαρήκοο ανήλικο κοινό. Μία τέτοια περίπτωση ομάδας που δραστηριοποιείται τα τελευταία χρόνια και ανεβάζει παραστάσεις στη νοηματική γλώσσα είναι η θεατρική ομάδα “*Τρελά Χρώματα*”. Η ομάδα ιδρύθηκε το 2009 από την κωφή Όλγα Δαλέκου και την ακούουσα Γιούλη Τσαγκαράκη και εδράζεται στην Αθήνα. Η ομάδα αποτελεί σύμπραξη κωφών/βαρήκοων και ομιλούντων καλλιτεχνών με στόχο τη συνύπαρξή τους επί σκηνής, προκειμένου να υλοποιηθεί η θεατρική πράξη, προάγοντας νέους κώδικες στην τέχνη του θεάτρου. Ένα μέλος της ομάδας λέει χαρακτηριστικά πως «*Θέλαμε να αναδείξουμε νέους κώδικες στην υποκριτική έκφραση και τη θεατρική φόρμα, αξιοποιώντας με ανανεωτική ματιά τη νοηματική γλώσσα, παράλληλα με τη φωνητική ερμηνεία, τις αρχές του αυτοσχεδιασμού και τις τεχνικές του σωματικού θεάτρου*» (Ράλλη, 2021).

Από το 2009 μέχρι και σήμερα, τα “Τρελά Χρώματα” συνεργάστηκαν με σημαντικούς πολιτιστικούς φορείς της χώρας και έχουν συμμετάσχει σε φεστιβάλ, παρουσιάσεις, ημερίδες και σεμινάρια. Επίσης, έχουν ανεβάσει 14 δίγλωσσες θεατρικές παραστάσεις εκ των οποίων δύο αφορούσαν ανήλικο κοινό (Θεατρική Ομάδα Κωφών «Τρελά Χρώματα», και συν., 2022). Οι δύο αυτές παραστάσεις ήταν διαδραστικές και σε σκηνοθεσία της Έλλης Μερκούρη. Η πρώτη είχε τίτλο “Οι νεράιδες των χρωματοΝοημάτων” σε κείμενο πρωτότυπο που γράφτηκε από την ομάδα. Ανέβηκε στο Christmas Factory και στην Τεχνόπολη του δήμου Αθηναίων τη σεζόν 2016-17 με τη συμμετοχή πέντε ηθοποιών. Στην παράσταση αυτή, η έννοια της “διαφορετικότητας” δίνεται με χιουμοριστικό τρόπο μέσα από ευτράπελα και κωμικές καταστάσεις, χρησιμοποιώντας το σωματικό θέατρο, την παντομίμα αλλά και τη χρήση της νοηματικής γλώσσας παράλληλα με τη φωνητική ερμηνεία (ΟΜΚΕ, 2016).

Η δεύτερη είχε τίτλο «Ο μαγικός κόσμος των Καλικάντζαρων» και ανέβηκε επίσης στην Τεχνόπολη του δήμου Αθηναίων το 2018. Στόχος της παράστασης ήταν η δημιουργία μιας πολυσύνθετης ψυχαγωγικής εμπειρίας βασιζόμενης στις τέχνες του θεάτρου, της μουσικής και του χορού, προκειμένου όχι μόνο να ψυχαγωγήσει το ανήλικο κοινό, αλλά και να βιώσει εμπειρικά μια διαφορετική γλώσσα. Η παράσταση

περιείχε στοιχεία θεατρικού παιχνιδιού, διαδραστική αφήγηση παραμυθιών, μουσικοκινητική δραστηριότητα με κρουστά μουσικά όργανα, χορό και εκμάθηση της ΕΝΓ μέσω της μίμησης και της παντομίας (Με Άλλα Μάτια, 2018).



Εικόνα 1: Στιγμιότυπο από την παράσταση "Οι νεράιδες των χρωματονοημάτων" της θεατρικής ομάδας Κωφών "Τρελά Χρώματα" στο Christmas Factory – Τεχνόπολις Δήμου Αθηναίων (27 και 29/12/2016) ©Έλλη Μερκούρη

Τα “Τρελά Χρώματα” έχουν ανεβάσει έργα παγκόσμιου ρεπερτορίου με συγγραφείς από Μολιέρο και Μπέκετ μέχρι και κλασικούς ποιητές όπως Αισχύλο και Ευριπίδη σε αρχαίο δράμα. Για κάθε παράσταση επιλέγεται πολύ προσεκτικά ο τρόπος που θα συνδυαστεί η σκηνοθεσία με τη δραματολογία. Για τη σκηνική δράση χρησιμοποιούνται συνδυαστικά διαφορετικά είδη θεάτρου ή και εναλλακτικών μορφών τέχνης, ανάλογα την περίπτωση. Τέτοιες μορφές μπορεί να είναι τα εξής: το σωματικό θέατρο, η παντομίμα, το Visual Vernacular, το Body Music, ο σύγχρονος χορός, η κίνηση μαριονέτας, οι συμβολικές χειρομορφές (mudras) ασιατικών παραδόσεων ή ο ινδικός κλασικός χορός Bharat Natyam. Επίσης, οι κωφοί και ακούντες ηθοποιοί έχουν συνεργαστεί για τη χρήση κρουστών μουσικών οργάνων μέχρι και σε προεκτάσεις του παραδοσιακού ιαπωνικού Θεάτρου No και Καμπούκι (Θεατρική Ομάδα Κωφών «Τρελά Χρώματα», και συν., 2022). Για παράδειγμα στην παράσταση “Ιστορίες Φαντασμάτων από την Ιαπωνία», του Λευκάδιου Χερν, χρησιμοποιήθηκε το Visual Vernacular, μια μέθοδος που περιλαμβάνει στοιχεία παντομίας, νοηματικής γλώσσας και ποίησης, σε συνδυασμό με χειρονομίες συμβολικού χαρακτήρα από την Ασιατική παράδοση (mudras), στοχεύοντας να δημιουργηθεί ένα οπτικά ποικιλόμορφο θέαμα (Youfly.Com Team, 2020).



Εικόνα 2: Στιγμιότυπο από την παράσταση "Τρωάδες" της Θεατρικής Ομάδας Κωφών στο Ανοιχτό Θέατρο Δήμου Συκεών "Μάνος Κατράκης" (28/08/2018). (biscotto THESSALONIKI, 2018)

Αν και στην παρούσα εργασία εξετάζεται το θέατρο για παιδιά, αξίζει να αναφερθούμε ενδεικτικά και στην παράσταση της ομάδας “Τρωάδες” που απευθύνεται σε ενήλικο κοινό. Η παράσταση αυτή ανέβηκε το 2018 σε σκηνοθεσία της Έλλης Μερκούρη. Ο θίασος αποτελούνταν από δέκα κωφούς και ομιλούντες ηθοποιούς καθώς και δύο μουσικούς επί σκηνής. Για την εν λόγω παράσταση εργάστηκαν αρκετά στην τεχνική του αυτοσχεδιασμού, στη συνεργασία μεταξύ κωφού και ακούοντα ηθοποιού καθώς και στον ρυθμικό συντονισμό μεταξύ καθομιλουμένης και νοηματικής γλώσσας. Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι κωφοί και ακούοντες καλλιτέχνες έπαιζαν κρουστά μουσικά όργανα στο σημείο των χορικών και όλοι μαζί ακολουθούσαν τον ρυθμό της ζωντανής μουσικής επί σκηνής. Πολλοί θεωρούν πως οι κωφοί εξαιτίας της αναπηρίας τους δεν μπορούν να αντιληφθούν τη μουσική. Ωστόσο αυτό δεν ισχύει, διότι μέσω των ηχητικών δονήσεων στο έδαφος, τους κραδασμούς στη γη και των δονήσεων στο σώμα, οι κωφοί αισθάνονται τους ήχους της μουσικής και την εκφράζουν με το δικό τους κωδικοποιημένο τρόπο (Θεατρική Ομάδα Κωφών «Τρελά Χρώματα», και συν., 2022).

3.4 Άλλες θεατρικές ομάδες

Εκτός από την ομάδα «Τρελά χρώματα», δεν εντοπίζεται κάποια άλλη θεατρική ομάδα με κωφούς ηθοποιούς. Μια άλλη αντίστοιχη ομάδα, της βόρειας

Ελλάδας, υπήρξε το “Θέατρο της Σιγής”, μια ομάδα κωφών της Μακεδονίας-Θράκης, που δημιουργήθηκε από το Κέντρο Πολιτισμού της Νομαρχίας Θεσσαλονίκης και απαρτίζονταν από κωφά και ακούοντα μέλη. Η ομάδα φαίνεται πως τα τελευταία χρόνια δεν δραστηριοποιείται πια. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί η δράση της θεατρικής ομάδας των σχολείων της Αγίας Παρασκευής, η οποία βραβεύτηκε το 1998 στο Ηρώδειο από τον τότε Υπουργό Παιδείας, κ. Γεράσιμο Αρσένη. Τα σχολεία της Αγίας Παρασκευής είχαν πλούσια θεατρική παράδοση. Ενδεικτικά, έχουν ανεβάσει την Αντιγόνη του Σοφοκλή (2002) και την Ορέστεια του Αισχύλου (2011- 2013) (Παπασπύρου, 2010).

Βέβαια, υπάρχουν και διάφορες θεατρικές ομάδες ατόμων με αναπηρία (ΑΜΕΑ) που θεωρητικά δύνανται να συμπεριλάβουν παιδιά με κώφωση/βαρηκοΐα. Η ιδιαιτερότητα όμως της επικοινωνίας, αφού ενδεχομένως δεν θα γνωρίζουν όλα τα μέλη την ΕΝΓ, μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά στη συμμετοχή του παιδιού (Συνεντευξιαζόμενη Α). Μια τέτοια περίπτωση είναι η νεοσύστατη μικτή συμπεριληπτική ομάδα “Όνειρο Είναι”, μια ιδέα του Αναστάσιου Κολοβού και του Σωτήρη Ταχτσόγλου, οι οποίοι είναι και ιδρυτές της ομάδας. Η ομάδα δημιουργήθηκε το 2022 και απαρτίζεται από αρτιμελείς και ανάπηρους καλλιτέχνες, ενώ οι μέχρι τώρα παραστάσεις τους απευθύνονται σε κωφό ανήλικο κοινό (Με Άλλα Μάτια, 2023). Ακόμη δεν έχει συμπεριληφθεί στον θίασο κάποιο κωφό άτομο, αν και θα μπορούσε. Οι ιδρυτές είναι ευαισθητοποιημένοι προς αυτή την κατηγορία καλλιτεχνών, γεγονός που αποδεικνύεται από την προσβασιμότητα για κωφά/βαρήκοα παιδιά στις μέχρι τώρα παραστάσεις τους. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη παράσταση που έχουν ανεβάσει είναι ο “Μικρός Πρίγκηπας” (2023) στο Δημοτικό Θέατρο της Πεύκης, στο 6ο Bobos Arts Festival και στο Θέατρο Αλκμήνη (2024), με διερμηνεία της Σοφίας Ρομπόλη. Η δεύτερη παράσταση έχει τίτλο “Φανταστείτε έναν κόσμο” (2024) και ανέβηκε φέτος στο 7ο Bobos Arts Festival με την ίδια διερμηνεία (Bobos Arts Festival & Events, 2024).

3.5 Η προσβασιμότητα στα θέατρα για τα κωφά/βαρήκοα παιδιά

Ένα πολύ σημαντικό ζήτημα στη διαθεσιμότητα θεατρικών παραστάσεων για κωφό/βαρήκοο ανήλικο κοινό είναι και η προσβασιμότητα σε αυτές. Για να μπορέσουν τα κωφά/βαρήκοα παιδιά να παρακολουθήσουν μία θεατρική παράσταση ή δρώμενο, θα πρέπει να υπάρχει διερμηνεία ή/και τιτλισμό (υπερτιτλισμό ή

υποτιτλισμό). Τα προηγούμενα χρόνια χρησιμοποιούνταν είτε η διερμηνεία είτε ο τιτλισμός και σπανιότερα και τα δύο. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια γίνεται λόγος για την καθολική προσβασιμότητα των παραστάσεων και παρατηρείται ότι όλο και περισσότερα θέατρα ακολουθούν αυτή τη λογική. Αν όλες οι παραστάσεις ήταν προσβάσιμες, όπως τονίζει η Γ Συνεντευξιαζόμενη, θα αυξανόταν η προσέλευση του κωφού κοινού, που μέχρι στιγμής φτάνει, συνήθως, μετά βίας τα 10 άτομα. Μια καθολικά προσβάσιμη παράσταση παρέχει διερμηνεία και τιτλισμό για τους κωφούς/βαρήκοους θεατές καθώς και ακουστική περιγραφή για τους τυφλούς (Συνεντευξιαζόμενη Β).

3.5.1 Διαδικασία-Τρόποι παροχής προσβασιμότητας

Αυτή τη στιγμή υπάρχουν δύο τρόποι με τους οποίους μπορεί ένα κωφό/βαρήκοο παιδί να παρακολουθήσει μία θεατρική παράσταση. Όπως εξηγεί η Β Συνεντευξιαζόμενη, ο πρώτος, και πιο συνηθισμένος, τρόπος αφορά την παρακολούθηση παραστάσεων μέσω της οργάνωσης σχολικών επισκέψεων. Στα σχολεία παρέχονται κάποιες ώρες δωρεάν διερμηνείας και, έτσι, μπορούν να διαθέσουν αυτές τις ώρες για την κάλυψη παρακολούθησης θεατρικών παραστάσεων, όπου ο διερμηνέας θα πρέπει να παρευρίσκεται καθ' όλη τη διάρκεια της παράστασης. Στις περιπτώσεις που για ορισμένους λόγους αυτό δεν είναι εφικτό, το ίδιο το θέατρο, εφόσον θέλει να εξυπηρετήσει τους κωφούς μαθητές, καλείται να βρει έναν διερμηνέα για τη συγκεκριμένη παράσταση. Το ίδιο μπορεί να συμβεί ακόμα και σε μια κινηματογραφική προβολή όπου σε αυτή την περίπτωση χρειάζεται διερμηνεία στην αρχή και στο τέλος της προβολής. Τα σχολεία κωφών επισκέπτονται, κατά μέσο όρο, μία με δύο φορές τον χρόνο ένα θέατρο και κάθε δομή (δημοτικό, γυμνάσιο, Λύκειο) θα παρακολουθήσει μία διαφορετική παράσταση αντίστοιχη της ηλικιακής φάσης. Συνεπώς είναι πολλές οι παραστάσεις όπου θα ζητηθεί “κατά παραγγελία” διερμηνεία. Σε αυτό το πλαίσιο, παρακολουθούνται παραστάσεις όπως αυτές της Κάρμεν Ρουγγέρη, η οποία σε συνεργασία με διερμηνείς καθιστά τις παραστάσεις προσβάσιμες σε κωφό/ανήλικο κοινό.

Ο δεύτερος τρόπος αφορά τις επιλογές προσβασιμότητας που χρησιμοποιεί το εκάστοτε θέατρο. Όταν ένα θέατρο θέλει να εξυπηρετήσει ένα συγκεκριμένο κωφό/βαρήκοο κοινό συνεργάζεται με κάποιον/α διερμηνέα για ορισμένο χρονικό διάστημα ή για ορισμένες παραστάσεις. Η συνεργασία αυτή δεν είναι σε μόνιμη βάση, αλλά περιστασιακή, όπου τα θέατρα έρχονται σε επαφή με κάποιους εξωτερικούς

συνεργάτες. Για παράδειγμα, μπορεί να καλέσουν για 2-3 παραστάσεις του χρόνου διερμηνέα, έτσι ώστε να εξυπηρετήσουν τους κωφούς θεατές και να παρέχουν προσβασιμότητα. Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση γύρω από αυτό το θέμα και για αυτόν τον λόγο ολοένα και περισσότερα θέατρα συνεργάζονται με διερμηνείς. Την ίδια διαδικασία θα ακολουθήσει ένα θέατρο για να χρησιμοποιήσει σε μία θεατρική παράσταση τιτλισμό (Συνεντευξιαζόμενη Β). Σε αυτό το πλαίσιο λειτουργούν, συνήθως, μεγάλα θέατρα και ιδρύματα όπως το Μέγαρο Μουσικής, η Στέγη Ιδρύματος Ωνάση, το Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος και η Εθνική Λυρική Σκηνή.

Μια ακόμα περίπτωση, όχι όμως τόσο λειτουργική, είναι να αιτηθεί μεμονωμένα ένας γονέας για διερμηνεία μιας θεατρικής παράστασης για το παιδί του. Επειδή η διερμηνεία όμως κοστίζει, δεν συμφέρει το θέατρο να καλύψει μία μεμονωμένη περίπτωση παιδιού. Οι γονείς δικαιούνται ορισμένες δωρεάν ώρες διερμηνείας από δύο φορείς στην Αθήνα, συγκεκριμένα την ΟΜΚΕ και το ΕΙΚ. Όσον αφορά την ΟΜΚΕ, η προϋπόθεση για να κάνουν χρήση των ωρών διερμηνείας είναι να είναι εγγεγραμμένοι ως μέλη στο Σωματείο Κωφών, κάτι ανέφικτο για παιδιά ηλικίας κάτω των 18 ετών. Επομένως αυτές οι ώρες αφορούν μόνο τους ενήλικες. Στο ΕΙΚ υπάρχει υπηρεσία δια ζώσης διερμηνείας και εκεί μπορεί να απευθυνθεί κάποιος ασχέτως ηλικίας. Ωστόσο, επειδή παρέχονται λίγες ώρες δωρεάν διερμηνείας, οι γονείς θα προτιμήσουν να τις αξιοποιήσουν σε σοβαρότερες και πιο κρίσιμες περιστάσεις, όπως για επίσκεψη στον γιατρό ή για την εγγραφή τους παιδιού στο φροντιστήριο κ.α. παρά σε μία πολιτιστική εκδήλωση. Επομένως οι γονείς σπάνια θα απευθυνθούν ατομικά (Συνεντευξιαζόμενη Β).

Δύο πολύ σημαντικές ιδιωτικές εταιρείες, που ασχολούνται με τα θέματα της προσβασιμότητας στον πολιτισμό, είναι η «ATLAS E.P.» και η «Liminal» (Liminal, 2024). Η ATLAS E.P. ιδρύθηκε στο Λονδίνο (2017) και μεταφέρθηκε στην Ελλάδα το 2021, καθώς δραστηριοποιείται πλέον στην ελληνική αγορά. Βασικό μέλημα της εταιρείας είναι η παροχή υπηρεσιών ισότιμης γλωσσικής και αισθητηριακής πρόσβασης. Μέρος αυτών αποτελούν ο υποτιτλισμός για ισότιμη πρόσβαση (SDH), η διερμηνεία για ισότιμη πρόσβαση (STTI), η ακουστική περιγραφή (AD) καθώς και ο ζωντανός υποτιτλισμός, ο οποίος μπορεί να προσαρμοστεί για την τηλεόραση και τον κινηματογράφο (ATLAS E.P., 2022). Η Liminal, δραστηριοποιείται από το 2016 και παρέχει αντίστοιχες υπηρεσίες, όπως ταυτόχρονη διερμηνεία στην ΕΝΓ, τιτλισμό για

κωφούς/βαρήκοους θεατές (TKB), καθώς και ακουστική περιγραφή (ΑΠ) για τυφλούς ή με μειωμένη όραση θεατές.

Σύμφωνα με τη Β Συνεντευξιαζόμενη, επειδή αυτές οι εταιρείες παρέχουν όλες τις υπηρεσίες, τα θέατρα διευκολύνονται να αναζητούν συνεργάτες μέσω αυτών, χωρίς να χρειάζεται να έρθουν σε επαφή με τον κάθε ιδιώτη. Με αυτές τις εταιρείες συνεργάζονται το Μέγαρο Μουσικής, η Στέγη Ιδρύματος Ωνάση, το Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος, η Εθνική Λυρική Σκηνή αλλά όχι τα θέατρα. Τα υπόλοιπα θέατρα, συνήθως, ανταποκρίνονται κατά περίπτωση, μετά από συγκεκριμένο αίτημα για παροχή προσβασιμότητας, είτε θετικά είτε αρνητικά. Τα τελευταία δύο χρόνια, με πρωτοβουλία των θεάτρων, γίνονται, κατά μέσο όρο, 4 έως 6 προσβάσιμες παραστάσεις τον χρόνο. Κάθε χρόνο παρατηρείται αυξανόμενο ενδιαφέρον γιατί όσο οι παραστάσεις είναι καθολικά προσβάσιμες, τόσο προσέρχονται περισσότεροι κωφοί θεατές, με αποτέλεσμα να αρχίζουν και εξοικειώνονται με τη θεατρική παιδεία και τελικά να την επιλέγουν περισσότερο. Για αυτό και κάθε χρόνο έχουμε περισσότερες προσβάσιμες παραστάσεις (Συνεντευξιαζόμενη Β).

Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα των δύο αυτών μέσων προσβασιμότητας για το κωφό/βαρήκοο ανήλικο κοινό, της διερμηνείας και του τιτλισμού, η Β Συνεντευξιαζόμενη θεωρεί ότι η διερμηνεία είναι καταλληλότερη. Ο τιτλισμός δεν είναι τόσο αποδοτικός για μαθητές νηπιαγωγείου, δημοτικού και γυμνασίου και ίσως ακόμα και λυκείου. Αυτό συμβαίνει διότι η ελληνική γραπτή γλώσσα θεωρείται δεύτερη ξένη γλώσσα για τους κωφούς, αφού η πρώτη τους γλώσσα είναι η ΕΝΓ. Δηλαδή, το επίπεδο της γνώσης των ελληνικών είναι αρκετά χαμηλότερο σε σχέση με αυτό των ακουόντων που φοιτούν σε γενικό σχολείο. Συνεπώς, η αναγνωσιμότητα είναι πολύ χαμηλή και αυτό επιφέρει δυσκολίες στην κατανόηση ενός έργου με τιτλισμό. Αυτό εξαρτάται βέβαια από διάφορους παράγοντες, όπως από την πολυπλοκότητα του έργου, το ύψος της γλώσσας, το επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας από τον εκάστοτε κωφό μαθητή κ.α. Για παράδειγμα, μία παράσταση του Καραγκιόζη που θεωρείται απλή στην κατανόηση για ένα ακούον κοινό, χρησιμοποιεί τέτοιο λεξιλόγιο, αλληγορίες και προσωδία, που την καθιστά δύσκολη στην κατανόηση από ένα κωφό/βαρήκοο παιδί, ενώ ένας διερμηνέας μπορεί να αποδώσει πιο αποτελεσματικά το μήνυμα και την παράσταση στη νοηματική γλώσσα (Συνεντευξιαζόμενη Β).

Συνεπώς, φαίνεται ότι η διερμηνεία είναι αποδοτικότερη, αφού ο ελληνικός προφορικός λόγος μεταφράζεται κατάλληλα στη νοηματική γλώσσα, έτσι ώστε να μη χαθεί καμία πληροφορία ή το νόημα του έργου. Μπορεί να φαντάζει σε εμάς κουραστική η παρακολούθηση του διερμηνέα και της δράσης ταυτόχρονα, τονίζει η Β Συνεντευξιαζόμενη, ωστόσο, είναι ο πιο πρόσφορος τρόπος επικοινωνίας και προσβασιμότητας για τους κωφούς. Επομένως, καλείται να βρει μόνος/η του/της την ισορροπία, παρακολουθώντας τότε τη δράση και τότε τον/την διερμηνέα. Οι κωφοί μεγαλύτερης ηλικίας έχουν συνηθίσει σε αυτό και άλλωστε θα πρέπει να συνηθίσουν έτσι κι αλλιώς σε όλη τους την υπόλοιπη κοινωνική ζωή για τις εκδηλώσεις που θα λαμβάνουν μέρος (Συνεντευξιαζόμενη Β).

Άλλο ένα σημαντικό στοιχείο για την προσβασιμότητα των παραστάσεων είναι η χωροταξία στο θέατρο και η θέση του/της διερμηνέα. Για παράδειγμα, όταν ο διερμηνέας βρίσκεται δεξιά της σκηνής θα πρέπει και τα καθίσματα των κωφών θεατών να είναι καθορισμένα στα δεξιά της σκηνής και ιδανικά μπροστά, και όχι οπουδήποτε στον χώρο. Θα πρέπει ο κωφός θεατής να έχει καλή ορατότητα προς τον διερμηνέα. Αυτή η δυσκολία προκύπτει κυρίως στα μεγάλα θέατρα όπου οι τελευταίες ή ακριανές θέσεις έχουν μειωμένη ορατότητα. Αυτό θα πρέπει να προβλέπεται από το θέατρο ή από την υπηρεσία με την οποία συνεργάζονται και να δίνονται συγκεκριμένες αριθμημένες θέσεις στους κωφούς θεατές. Μία άλλη λύση σε αυτές τις περιπτώσεις των μεγάλων θεάτρων είναι η χρήση βιντεοπροβολέα για τη μεγέθυνση του διερμηνέα (Συνεντευξιαζόμενη Β).

Κάτι άλλο αξιοσημείωτο, σε ό,τι αφορά την προσβασιμότητα, είναι ο φωτισμός του διερμηνέα. Θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από την παραγωγή ότι το κωφό/βαρήκοο παιδί θα πρέπει ανά πάσα στιγμή να έχει ορατότητα του διερμηνέα. Έτσι, λοιπόν, δεν θα πρέπει ο φωτισμός να κλείνει ή να χαμηλώνει σε βαθμό που να δυσκολεύει την ορατότητα του θεατή προς τον διερμηνέα, διότι ο κωφός θεατής δεν θα μπορεί να παρακολουθήσει την εξέλιξη της δράσης. Όλα αυτά θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τους επαγγελματίες και γνώστες του αντικειμένου. Οι συνεργασίες τελευταίας στιγμής είναι επίφοβες ως προς το αποτέλεσμα της απόδοσης και για αυτόν τον λόγο συνήθως προετοιμάζεται και διοργανώνεται έγκαιρα μια επίσκεψη κωφών μαθητών στο εκάστοτε θέατρο (Συνεντευξιαζόμενη Β). Στην παραγωγή μιας τέτοιας καθολικά προσβάσιμης παράστασης, προσθέτει η Γ Συνεντευξιαζόμενη, θα ήταν χρήσιμο να συμπεριλαμβάνεται ένα κωφό/βαρήκοο

άτομο που, μέσω της προσωπικής εμπειρίας, θα μπορέσει να παρέχει όλες εκείνες τις απαραίτητες πληροφορίες και γνώσεις για τη σωστή και ομαλή διεξαγωγή της.



Εικόνα 3: Στιγμιότυπο από την παράσταση "Πινόκιο" του Εθνικού Θεάτρου (24/2 και 21/4/2024) (Εθνικό Θέατρο, 2023)

Το Εθνικό Θέατρο, τα τελευταία χρόνια έχει ανεβάσει παραστάσεις με καθολική προσβασιμότητα. Ειδικότερα, το 2018 είχε πραγματοποιηθεί το έργο «Ψηλά από τη γέφυρα» του Άρθουρ Μίλλερ, το οποίο συμπεριελάμβανε διερμηνεία στην ΕΝΓ, ελληνικούς υπέρτιτλους για κωφά/βαρήκοα άτομα (ΤΚΒ), καθώς και ακουστική περιγραφή για άτομα με προβλήματα όρασης, σε μεγαλογράμματη σειρά και γραφή Braille. Ωστόσο, από τότε μέχρι και το 2023 δεν είχαν ανεβάσει αντίστοιχες θεατρικές παραστάσεις για ανήλικο κοινό. Το πρώτο εγχείρημα για μια τέτοιου είδους παράσταση έγινε φέτος, το 2024, με το κλασικό παραμύθι του Κάρλο Κολόντι, «Πινόκιο», το οποίο ανέβηκε στην Παιδική Σκηνή του Εθνικού Θεάτρου σε δύο συγκεκριμένες ημερομηνίες για το εν λόγω κοινό. Η θεατρική παραγωγή περιλάμβανε υπηρεσίες απτικής ξενάγησης, πριν την έναρξη των παραστάσεων και ακουστική περιγραφή, κατά τη διάρκειά τους, για τα άτομα με οπτική αναπηρία. Επίσης, διέθετε ταυτόχρονη διερμηνεία στην ΕΝΓ και SDH υπέρτιτλους για τα κωφά/βαρήκοα άτομα. Φαίνεται, όμως, πως υπάρχει ο προβληματισμός και το ενδιαφέρον να καταστούν όλες οι παραγωγές προσβάσιμες σε κωφά/βαρήκοα άτομα μελλοντικά, γεγονός που συζητήθηκε σε φετινή εκδήλωση του Εθνικού Θεάτρου, στο κτίριο Τσίλλερ

(12/03/24), μια δημόσια συζήτηση με θέμα «Αναπηρία και Ισότητα: Προκλήσεις και προοπτικές».

Ενδεικτικά παρακάτω παρατίθεται ο συγκεντρωτικός [πίνακας 5](#) με κάποιες παραστάσεις που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια και ήταν προσβάσιμες σε κωφό/βαρήκοο ανήλικο κοινό, είτε μόνο με χρήση διερμηνείας είτε καθολικά προσβάσιμη.

Συμπερασματικά, από όσα προκύπτουν από την έρευνα και τις μαρτυρίες των συνεντευξιαζόμενων, δεν υπάρχει πληθώρα προσβάσιμων θεατρικών παραστάσεων για κωφό/βαρήκοα παιδιά και νέους και, μάλιστα, οι περισσότερες ανεβαίνουν τα τελευταία χρόνια. Οι κυριότεροι λόγοι που οδηγούν σε αυτό το φαινόμενο είναι πολλοί. Αρχικά, όπως αναφέρει και η Γ Συνεντευξιαζόμενη, υπάρχει γενικότερη απουσία ενδιαφέροντος από την πολιτεία, γεγονός που οδηγεί σε έλλειψη χρηματοδότησης από το κράτος αλλά ακόμα και ανυπαρξία φορέων που να μπορούν να υποστηρίξουν τέτοιου είδους παραγωγές. Ένα άλλο σημαντικό κομμάτι είναι η έλλειψη υποδομών, όπως η προσβασιμότητα σε κτίρια και θέατρα, η ανεπάρκεια τεχνικών μέσων, καθώς και η απουσία εξειδικευμένου προσωπικού. Αντίστοιχα, οι ίδιοι λόγοι, σύμφωνα με την ίδια, ευθύνονται και για τη θεατρική παιδεία των κωφών/βαρήκοων μαθητών.

Τίτλος Παράστασης, Θέατρο	Παραγωγή Προσβ/τητα	Σκηνοθεσία	Ημερομηνία	Πόλη
Πινόκιο, Εθνικό Θέατρο				
Παιδική Σκηνή Εθνικού Θεάτρου	Καθολικά προσβάσιμη: Liminal	Βασίλης Μαυρογεωργίου	2024 24 Φεβ.-21 Απρ.	Αθήνα
Κοντά στις ράγιες				
Θέατρο Άλφα		Γιώργος Τζαβάρας	2023	Αθήνα
Μποέμ, Εθνική Λυρική Σκηνή				
Αίθουσα Σταύρος Νιάρχος - ΚΠΙΣΝ	Καθολικά προσβάσιμη: ATLAS E.P.	Γκρέιαμ Βικ	2023 27 & 29 Δεκ.	Αθήνα
Το αγόρι με τα μπλε μαλλιά				
Παιδική Σκηνή Θεάτρου Φούρνος	Διερμηνεία: Ανδρονίκη Ξανθοπούλου	Ελεάννα Σαντοριναίου	2020 5 Ιανουαρίου	Αθήνα
Μια ζαχαρένια συνταγή				
Παιδική Σκηνή Θεάτρου Φούρνος	Διερμηνεία: Ανδρονίκη Ξανθοπούλου	Ελεάννα Σαντοριναίου	2019 08 Δεκεμβρίου	Αθήνα
Μικρός Πρίγκιπας, Όνειρο είναι				
Δημ.Θέατρο Πεύκης. 6ο Bobos Festival, Θέατρο Αλκμήνη	Διερμηνεία: Σοφία Ρομπόλη	Αναστάσης Κολοβός & Σωτήρης Ταχτσιόγλου	2023 & 2024	Αθήνα
Φανταστείτε έναν κόσμο, Όνειρο είναι				
7ο Bobos Festival	Διερμηνεία: Σοφία Ρομπόλη	Αναστάσης Κολοβός & Σωτήρης Ταχτσιόγλου	2024	Αθήνα
Πιο δυνατός και από τον Superman, Σύμπραξη με την Κίνηση Ανάπηρων Καλλιτεχνών & τη Συντεχνία Γέλιου				
Σύγχρονο Θέατρο	Καθολικά προσβάσιμη	Βασίλης Κουκαλάκι & Αντώνης Ρέλλας	2018	Αθήνα
Into the Woods (musical), Εθνική Λυρική Σκηνή				
Αίθουσα Σταύρος Νιάρχος - ΚΠΙΣΝ	Καθολικά προσβάσιμη: ATLAS E.P.	Δημήτρης Αγιοπετρίτης-Μπογδάνος	2023 & 2024	Αθήνα
Μαγικά Μαξιλάρια, Εθνική Λυρική Σκηνή				
Αίθουσα Σταύρος Νιάρχος - ΚΠΙΣΝ	Καθολικά προσβάσιμη: Liminal	Νατάσα Τριανταφύλλη	2021 18 & 19 Δεκ.	Αθήνα
Τα καλτσάκια (μουσικό παραμύθι), Μέγαρο Μουσικής Αθηνών				
Megaron Online (Live Streaming)	Εμ. Πατηνωτάκη (ενδογλωσσικός υποτιτλισμός & ακουστική περιγραφή) & Θ. Τσαποϊτή (διερμηνεία)	Κείμενο: Κοσμάς Λαμπίδης και οι Σπύρος & Σταύρος Ρουμελιώτης	2020 19 Δεκεμβρίου	Αθήνα

Πίνακας 5: Ενδεικτικές προσβάσιμες θεατρικές παραστάσεις σε κοφά/βαρήκοα παιδιά και νέους

3.5.2 Διαδικασία Διερμηνείας

Για τις ανάγκες μιας προσβάσιμης θεατρικής παράστασης χρειάζεται να γίνει επαγγελματική και εξειδικευμένη διερμηνεία του θεατρικού έργου, η λεγόμενη “καλλιτεχνική διερμηνεία”, από κάποιον εξειδικευμένο διερμηνέα, κατά την οποία ακολουθείται μία συγκεκριμένη διαδικασία και προετοιμασία. *“Είναι όπως ένας πολιτικός λόγος, έχει άλλα χαρακτηριστικά. Μέσα σε αυτά τα χαρακτηριστικά περιλαμβάνεται το να είσαι ευέλικτος έτσι ώστε το παιδί να μπορεί να παρακολουθήσει και το έργο και τον διερμηνέα”*. Ένας μέσος όρος προετοιμασίας, ανάλογα με τη δυσκολία της παράστασης, είναι κατά προσέγγιση από έναν μέχρι και 2-3 μήνες, δηλαδή όσο περίπου χρειάζονται οι ηθοποιοί για το ανέβασμα μιας παράστασης. Άλλωστε πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι για τη διερμηνεία μιας παράστασης απασχολούνται συνήθως ένας ή δύο διερμηνείς οι οποίοι μοιράζονται όλη την παράσταση (Συνεντευξιαζόμενη Β).

Για τη διαδικασία, λοιπόν, διερμηνείας μιας θεατρικής παράστασης, γίνεται αρχικά ανάγνωση του σεναρίου, έπειτα γλωσσική ανάλυση, και τέλος προετοιμασία σε συνεργασία με συναδέλφους. Ακόμη, οι διερμηνείς παρακολουθούν τουλάχιστον μία φορά τη θεατρική παράσταση πριν αποδεχτούν τη συνεργασία. Μετά την αποδοχή συνεργασίας, παρακολουθούν την παράσταση τουλάχιστον άλλη μία φορά κατά την πορεία της προετοιμασίας, και αν χρειαστεί, περισσότερες, ενώ παράλληλα προετοιμάζουν την απόδοση. Σημαντικό να αναφέρουμε ότι οι διερμηνείς δεν παρεμβαίνουν καθόλου στο κείμενο της παράστασης, παρά μόνο εστιάζουν στο πως θα αποδώσουν καλύτερα το νόημά της για το κωφό κοινό, χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες παύσεις, την αφαιρετικότητα και άλλα απαραίτητα στοιχεία για την εξασφάλιση μιας ομαλής ροής και ενός απολαυστικού και εύληπτου θεάματος. Για παράδειγμα, όπως αναφέρει η Β Συνεντευξιαζόμενη, για την απόδοση ενός ονόματος (π.χ. Γιώργος) δεν θα χρησιμοποιεί δακτυλοσυλλαβισμό¹¹, ο οποίος είναι πιο χρονοβόρος και δύσκολα ορατός από όλες τις θέσεις της πλατείας, αλλά θα αποδοθεί, κατόπιν συμφωνίας, με ένα νοηματικό νόημα (μία μικρή συγκεκριμένη κίνηση), καθιστώντας το πιο λειτουργικό και καλύτερα ορατό. Επίσης, να σημειωθεί ότι δεν χρειάζεται να προετοιμαστούν με κάποιον ξεχωριστό τρόπο τα κωφά παιδιά πριν την

¹¹ “Δακτυλοσυλλαβισμός είναι η αναπαράσταση των γραμμάτων ενός συστήματος γραφής, και ενίοτε αριθμητικών συστημάτων, χρησιμοποιώντας μόνο τα χέρια” (Βικιπαίδεια, 2024)

έναρξη της παράστασης. Απλά, παρακολουθούν τη διερμηνεία ταυτόχρονα με την έναρξη της παράστασης όπως παρακολουθούν και τα ακούοντα παιδιά (Συνεντευξιαζόμενη Β).

Η εμπειρία πρόσληψης μιας θεατρικής παράστασης από τα κωφά/βαρήκοα είναι αρκετά ενθαρρυντική αφού φαίνεται να τους αρέσει πολύ. Όπως αναφέρει και η Β Συνεντευξιαζόμενη, *“αν είχαν περισσότερες ευκαιρίες από νωρίς θα το είχαν αγαπήσει ακόμα περισσότερο, διότι αυτές οι προσπάθειες προσβασιμότητας γίνονται τα τελευταία χρόνια. Μάλιστα, είναι πολύ καλοί στη θεατρική αγωγή, είναι εξαιρετικοί και έχουν ταλέντο γιατί και η νοηματική είναι μια γλώσσα που κινεί όλο το σώμα, εξωλεκτική δηλαδή. Θα μπορούσαν να κάνουν πολλές θεατρικές ομάδες και να ασχοληθούν περισσότερο με τη θεατρική τέχνη αν είχαμε τη δυνατότητα μέσω των σχολείων να ευαισθητοποιηθούν περισσότερο, να ενημερωθούν και να αυξηθεί η συμμετοχικότητα στο παιδικό θέατρο από μικρή ηλικία”*.

3.6 Θέατρο για ανήλικους κωφούς θεατές στο εξωτερικό

3.6.1 Αμερική

Στο προηγούμενο κεφάλαιο έγινε ήδη μία αναφορά στη σχέση δράματος και εκπαίδευσης σε κάποιες χώρες του εξωτερικού. Ένας από τους λόγους, για τους οποίους η θεατρική αγωγή δεν προσφέρεται από έναν σχολικό οργανισμό, ήταν η έλλειψη ενδιαφέροντος από τους/τις μαθητές/τριες. Από την άλλη όμως, αν και φυσικά υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης, υπάρχουν κάποιες ομάδες που τελούν σπουδαίο έργο ανεβάζοντας πληθώρα παραστάσεων που απευθύνονται σε κωφό/βαρήκοο νεανικό κοινό.

Θα ξεκινήσουμε ερευνώντας κάποιους θεατρικούς οργανισμούς, οι οποίοι ανεβάζουν επαγγελματικές παραστάσεις. Στην Αμερική, οι δύο επικρατέστεροι είναι ο βραβευμένος με Tony οργανισμός, National Theatre of the Deaf (NTD) (Εθνικό Θέατρο Κωφών), οποίος μάλιστα είναι και ο παλαιότερος θεατρικός οργανισμός στην Αμερική, ιδρύόμενος το 1967 (National Theatre of the Deaf, 2018)¹² και το Deaf West

¹² Από τα τέλη του 1990 έως και το 2020, ο οργανισμός, λόγω οικονομικών προβλημάτων, δεν δημιούργησε καινούργιες παραγωγές μέχρι να ξεχρεώσει και να αρχίζει να επανακάμπτει στα τέλη του 2010. (National Theatre of the Deaf, 2018)

Theatre που ιδρύθηκε αργότερα το 1991. Ξεκινώντας από το NTD, οι θεατρικές παραγωγές του απευθύνονταν κυρίως σε ενήλικο κοινό, περιλαμβάνοντας όμως και παραγωγές για νεανικό κοινό με τις οποίες έχουν περιοδεύσει σε όλη τη χώρα. Κάποιες από αυτές τις παραγωγές στην πολυετή ιστορία του είναι οι εξής ακόλουθες: The Three Musketeers (Οι Τρεις Σωματοφύλακες) (1977-1978), The Wooden Boy (Το Ξύλινο Αγόρι) (1979-1980), A Christmas Carol (Το Πνεύμα των Χριστουγέννων) (1984-1985), The Odyssey (Οδύσσεια) (1989 -1990), Treasure Island (Το Νησί των Θησαυρών) (1991-1992) και The Wonderful "O" (Ο Φανταστικός «Ο») (1993-1994) (Wikipedia, 2023).

Στη δεκαετία του 1990, κατά την οποία το NTD είχε οικονομικά προβλήματα, τη σκυτάλη πήρε ο νεοιδρυθείς οργανισμός Deaf West Theatre. Η πρώτη τους παραγωγή για ανήλικο κοινό ήταν το 1993-1994, με τίτλο “Cinderella” (Η Σταχτοπούτα). Από τότε μέχρι και σήμερα έχει ανεβάσει πληθώρα παραστάσεων για κοινό όλων των ηλικιών, έχοντας ασχοληθεί και με παραγωγές μιούζικαλ και όπερας. Για αυτόν τον λόγο, ο τρόπος που ανεβαίνουν οι παραστάσεις, είναι με διπλή διανομή ακουόντων και κωφών ηθοποιών, τεχνική την οποία χρησιμοποιούσε και το NTD.

α/α	Τίτλος Παράστασης	Χρονολογία
1	Cinderella	1993-1994
2	Aladdin & the wonderful lamp	1994-1995
3	Alice in wonderland; ears, hands, and hearts (παγκόσμια πρεμιέρα)	1995-1996
4	A christmas carol	1995-1996
5	Alice in wonderland; Ears, hands, and hearts	1996-1997
6	Oliver!	1999-2000
7	For the love of ducks	2006-2007
8	Sleeping beauty wakes	2006-2007
9	Aesop who?	2007-2009
10	The giving tree	2009-2010
11	The adventures of pinocchio	2010-2011
12	Spring awakening	2015-2016

Πίνακας 6: Χρονολόγιο Παραστάσεων του Deaf West Theatre για κωφό/βαρήκοο κοινό ανήλικων θεατών από το 1993 μέχρι σήμερα. (Deaf West Theatre, 2024)

Από τις παραπάνω παραστάσεις, θα κάνουμε μία ιδιαίτερη αναφορά στο Spring Awakening (Το Ξύπνημα της Άνοιξης) που ανέβηκε το 2015-16, ένα έργο που απασχολούσε νέους/ες ηθοποιούς και αντίστοιχα απευθύνονταν σε εφηβικό κυρίως κοινό. Η συγκεκριμένη παραγωγή έφτασε μέχρι το Broadway και κέρδισε τρεις υποψηφιότητες για τα βραβεία Tony, απόδειξη της σπουδαίας απήχησης που είχε σε κοινό και κριτικούς. Μάλιστα, μία από τις ακούουσες ηθοποιούς που τραγουδούσε, είναι χρήστρια αναπηρικού αμαξιδίου. Από τα βίντεο της συγκεκριμένης παραγωγής παρατηρείται πως ο συνδυασμός κίνησης-ρυθμού-χορού, της νοηματικής και της καθομιλουμένης, της σκηνοθεσίας και της σκηνογραφίας, δημιουργούν ένα υπερθέαμα όπου κωφοί και ακούοντες μπορούν να απολαύσουν εξίσου (BroadwayBox.com, 2015).

3.6.2 Βρετανία

Πέραν όμως από τις παραγωγές που γίνονται από επαγγελματίες ηθοποιούς, είναι σημαντικό το υλικό που προκύπτει από νεαρούς και νεαρές ηθοποιούς που ασχολούνται ερασιτεχνικά-εκπαιδευτικά με το θέατρο. Για να διερευνηθεί αυτό το πεδίο θα στρέψουμε τον προβολέα σε δύο οργανισμούς της Βρετανίας, οι οποίοι έχουν ήδη αναφερθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο. Αρχικά, το Deaf Youth Theatre (DYT) στη Γλασκώβη, το οποίο ανήκει σε έναν μεγαλύτερο οργανισμό υποστήριξης κωφών και βαρήκοων ατόμων, το Solar Bear, παρέχει θεατρικά εργαστήρια σε εφήβους/ες από 11 έως 21 ετών. Από το 2017 έχουν ανεβάσει έξι παραγωγές, εκ των οποίων οι πέντε είναι θεατρικές παραστάσεις και τα άλλα δύο κινηματογραφικά πρότζεκτ. Οι παραγωγές αυτές παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα χρονολογικά:

α/α	Τίτλος Παραγωγής	Χρονολογία
1	Shhhhhh	2017
2	Glasgow Stories	2018
3	True stories! Urban Legends! Fake News!	2019
4	Zoombies (Film Project)	2020
5	Birthday Gone Wrong (Παράσταση μικρού μήκους)	2022
6	Evil Magician (Παράσταση μικρού μήκους)	2022
7	1 Minute Movies	2023

Πίνακας 7: Παραγωγές του Deaf Youth Theatre (DYT)
Πηγή: (Deaf Youth Theatre, 2024)

Επιπλέον, ως οργανισμός συμμετείχαν στο Deaffest, ένα φεστιβάλ που γιορτάζει κωφούς/ές καλλιτέχνες/ιδες, και στο οποίο είχαν την ευκαιρία να συνεργαστούν με άλλες ομάδες, με σκοπό μια μεγάλη κοινή παράσταση (γκαλά). Από το 2021, κάθε καλοκαίρι διοργανώνουν διάφορες δράσεις από τις οποίες προκύπτει κάποιο καλλιτεχνικό αποτέλεσμα κάθε φορά. Για παράδειγμα, το 2022, από το πρόγραμμα “Mix & Match” προέκυψαν σε μόλις μία ημέρα οι δύο παραστάσεις “Birthday Gone Wrong” και “Evil Magician”, ενώ από το “DYT Summer Project 2023” προέκυψαν οι μονόλεπτες ταινίες μικρού μήκους (βλ. Πίνακα 7). Φέτος τον Ιούλιο πρόκειται να πραγματοποιηθεί το επόμενο DYT Summer Project 2024. (Deaf Youth Theatre, 2024)

Έπειτα, ο οργανισμός Deafinitely Theatre, που ήδη ανφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, ιδρύθηκε το 2002 και είναι ο πρώτος επαγγελματικός θεατρικός οργανισμός στο Ηνωμένο Βασίλειο που παράγει δίγλωσσο θέατρο, στη βρετανική νοηματική γλώσσα (BSL) και την ομιλούμενη αγγλική γλώσσα. Σκοπός του είναι να παράγει υψηλής ποιότητας δίγλωσσο θέατρο για κωφούς και ακούντες ακροατές κάθε ηλικίας και υπόβαθρου, συνδυάζοντας την οπτική αφήγηση της βρετανικής νοηματικής γλώσσας με την αμεσότητα του προφορικού λόγου. Ο συγκεκριμένος οργανισμός αποτελείται από επαγγελματίες ηθοποιούς αλλά παρέχει και θεατρικά εργαστήρια σε νέους και νέες άνω των 14 ετών. Από το 2013 έχει αρκετές παραστάσεις για ανήλικο κοινό στο ενεργητικό του όπως: Tyrannsaurus Drip (2013), Something Else – live (2015), Horrible Histories - Dreadful Deaf (2019) και Can Bears Ski? (2023 – 2024). Οι παραπάνω παραγωγές έχουν περιοδεύσει σε όλη τη Βρετανία, γνωρίζοντας τεράστια επιτυχία (Deafinitely Theatre, n.d.). Το ενδιαφέρον είναι ότι, σε αντίθεση με την Αμερική, δεν χρησιμοποιεί διπλή διανομή για τις παραγωγές αλλά έναν συνδυασμό κωφών και ομιλούντων ηθοποιών. Αυτό ισχύει τόσο για τις ενήλικες όσο και για τις παιδικές τους παραστάσεις, γεγονός που βγάζει νόημα καθώς, αν και ο οργανισμός εδρεύει στο Λονδίνο, οι περισσότερες του παραγωγές γυρίζουν όλη τη βρετανία και η διπλή διανομή θα ήταν εξαιρετικά δαπανηρή (Deafinitely Theatre, n.d.).

4 Συζήτηση

Από την παρούσα έρευνα προκύπτουν κάποια ενδιαφέροντα στοιχεία και παρατηρήσεις σχετικά με τη θεατρική παιδεία των κωφών/βαρήκοων μαθητών αλλά και την παραγωγή προσβάσιμων θεατρικών παραγωγών για το αντίστοιχο κοινό. Αδιαμφισβήτητα η θεατρική παιδεία των κωφών/βαρήκοων μαθητών μπορεί να επιδράσει θετικά σε πολλούς τομείς της προσωπικότητάς τους. Οι τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος επιφέρουν ουσιαστικές αλλαγές όσον αφορά την ανάπτυξη των κοινωνικών τους ρόλων, τη βελτίωση των γνωστικών, κοινωνικών και ψυχοκινητικών τους δεξιοτήτων και μπορούν να λειτουργήσουν ακόμα και θεραπευτικά, μέσω της διαρκούς αλληλεπίδρασης με την ομάδα (Κοντογιάννη Α., 2008).

Συγκεκριμένα, το μάθημα της θεατρικής αγωγής, παρότι περιλαμβάνεται στο πρόγραμμα σπουδών των Ειδικών Σχολείων Κωφών για τις τάξεις του Νηπιαγωγείου, του Δημοτικού και του Γυμνασίου, πρακτικά δεν περιλαμβάνεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα των περισσότερων σχολείων καθώς δεν προσλαμβάνονται θεατρολόγοι, είτε από έλλειψη ενδιαφέροντος του Υπουργείου Παιδείας είτε από ανεπάρκεια εξειδικευμένου προσωπικού. Οι θεατρολόγοι ειδικής αγωγής, με επάρκεια στην ΕΝΓ, που έχουν προσληφθεί μέχρι σήμερα στα ελληνικά δημόσια σχολεία κωφών, σύμφωνα με τις προσλήψεις του Υπουργείου Παιδείας, είναι μόνο δύο. Παρατηρείται επίσης ότι υπάρχει ανεπάρκεια εκπαιδευτικού υλικού, όπως βιβλίο ή εγχειρίδιο εκπαιδευτικού και το πρώτο και τελευταίο Αναλυτικό Πρόγραμμα της θεατρικής αγωγής για κωφούς/βαρήκοους μαθητές συντάχθηκε το 2004 και έχει ισχύ μέχρι σήμερα. Παρόμοια έλλειψη εντοπίζεται και στον υλικοτεχνικό εξοπλισμό που διαθέτουν οι θεατρολόγοι για τη διεξαγωγή του μαθήματος, όπως κατάλληλη και ξεχωριστή αίθουσα διδασκαλίας, ειδικοί φωτισμοί για χρήση σε θεατρικά παιχνίδια ή ακόμα και ειδικό δάπεδο για αισθητηριακή αντίληψη του ήχου μέσω των κραδασμών.

Το μάθημα της θεατρικής αγωγής, παρά τις παραπάνω ελλείψεις, φαίνεται να προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών, εξιτάροντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους μέσα από τις ασκήσεις εκπαιδευτικού δράματος και της αλληλεπίδρασης με την ομάδα. Οι σωματικές ασκήσεις, οι ασκήσεις ταχύτητας και ρυθμού, η παγωμένη εικόνα και η ανακριτική καρέκλα είναι μερικές από τις ασκήσεις που τους προκαλούν αυξημένο ενδιαφέρον. Ο εκπαιδευτικός-εμπνηχωτής θα πρέπει να

λαμβάνει υπόψιν του την ανάγκη για διαρκή οπτική επαφή μεταξύ των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αποκλείοντας έτσι τις ακατάλληλες ασκήσεις από το ρεπερτόριό του και προσαρμόζοντας άλλες.

Μια άλλη παράμετρο που θα πρέπει να λάβει υπόψιν του ο θεατροπαιδαγωγός είναι το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών/τριών, το οποίο διαφέρει από μαθητή σε μαθητή, σύμφωνα με το γλωσσικό οικογενειακό υπόβαθρο από το οποίο προέρχεται. Τα κωφά/βαρήκοα παιδιά κωφών γονέων, συνήθως, κατέχουν καλύτερα την ΕΝΓ σε σχέση με τα κωφά/βαρήκοα παιδιά ακουόντων γονέων. Τα κωφά παιδιά που δεν γνωρίζουν, ακόμα, καλά την ΕΝΓ πολύ πιθανό να αποθαρρύνονται και να ματαιώνονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό δημιουργεί μια ανισορροπία στην επικοινωνία και κατ' επέκταση στο δέσιμο της ομάδας, ειδικότερα στις μικρότερες τάξεις του σχολείου όπου η ΕΝΓ δεν έχει ακόμα πλήρως κατακτηθεί, γεγονός που ο θεατροπαιδαγωγός καλείται να διαχειριστεί. Έτσι, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να συνδυάσει και να εφαρμόσει κάθε τεχνική που θα του επιτρέψει να δημιουργήσει ένα κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης αλλά και ένα πλαίσιο χωρίς διακρίσεις, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να εξερευνήσουν τους ισχυρούς δεσμούς που συνδέουν τη φυσική τους γλώσσα, την ΕΝΓ, με τις αισθητικές αξίες του θεάτρου. Αυτό μπορεί εύκολα να επιτευχθεί μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, της συνδιαλλαγής στην ομάδα και της συνεργασίας. Συνεπώς, το μάθημα της θεατρικής αγωγής μπορεί να συμβάλλει στη γλωσσική εξέλιξη των μαθητών μέσω της ανάδειξης της θεατρικής διάστασης της νοηματικής γλώσσας.

Άξιο αναφοράς είναι ότι στην Ελλάδα φαίνεται να μην υπάρχει προσβασιμότητα ούτε σε σπουδές υποκριτικής στις ανώτερες σχολές. Μόλις το 2017 αφαιρέθηκε από τον σχετικό νόμο η προϋπόθεση της αρτιμέλειας και έτσι θεωρητικά τα κωφά/βαρήκοα άτομα μπορούν να σπουδάσουν πια σε αυτές. Η μόνη σχολή που παρέχει υπηρεσίες διερμηνείας είναι το τμήμα Θεατρικών Σπουδών του ΕΚΠΑ (Συνεντευξιαζόμενη Γ) μέσω της Μονάδας Προσβασιμότητας, ενώ στις προϋποθέσεις φοίτησης άλλων δραματικών σχολών περιλαμβάνεται η καθαρότητα του λόγου, γεγονός που αυτόματα αποκλείει τα κωφά άτομα από τη φοίτηση.

Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, εκτός από το μάθημα της θεατρικής αγωγής στο σχολικό περιβάλλον, δεν εντοπίζεται κανένα άλλο επίσημο πλαίσιο (θεατρική ομάδα/εργαστήρι) όπου να μπορούν τα κωφά/βαρήκοα παιδιά να έρθουν σε επαφή με

την τέχνη του θεάτρου. Οι λόγοι για τους οποίους υπάρχει αυτό το κενό είναι διάφοροι και αφορούν την έλλειψη φορέων που να μπορούν να τα υποστηρίξουν, έλλειψη χρηματοδότησης από την πολιτεία, ανεπάρκεια υποδομών, όπως κτίρια και άλλα τεχνικά μέσα αλλά και εξειδικευμένου προσωπικού. Έτσι, η μόνη επαφή των κωφών/βαρήκοων παιδιών και νέων με το θέατρο είναι η παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων είτε με διπλή διανομή κωφών και ακουόντων ηθοποιών είτε με τη χρήση διερμηνείας ή/και τιτλισμού.

Για την πρώτη περίπτωση, οι ομάδες που συμπεριλαμβάνουν στον θίασο τους κωφούς/βαρήκοους ηθοποιούς, και ανεβάζουν παραστάσεις με συνδυασμό της ΕΝΓ και της ομιλούσας γλώσσας, είναι μόνο τα “Τρελά Χρώματα” στην Αθήνα. Αντίστοιχη περίπτωση, και βασικός πυλώνας της κουλτούρας και της κοινότητας των κωφών, υπήρξε το Θέατρο Κωφών Ελλάδος. Το ΘΚΕ παρήγαγε θεατρικές παραστάσεις σε διπλή διανομή κωφών και ακουόντων ηθοποιών δημιουργώντας έναν χώρο πολιτιστικής συνύπαρξης κωφών και ακουόντων προωθώντας την κοινωνική συμπερίληψη και αποδοχή. Η πολυετής του προσφορά στον πολιτισμό σταμάτησε απότομα κατά τη διάρκεια της υγειονομικής κρίσης, για οικονομικούς λόγους αφού δεν λάμβανε καμία κρατική επιχορήγηση. Βέβαια, οι παραπάνω θεατρικές ομάδες απευθύνονται κατά βάση σε ενήλικο κοινό και για αυτό οι παραγωγές τους για ανήλικο κοινό είναι αρκετά περιορισμένες. Παρατηρείται δηλαδή ανυπαρξία θεατρικών ομάδων που να ανεβάζουν παραστάσεις αποκλειστικά, ή κατά βάση για κωφό/βαρήκοο ανήλικο κοινό.

Για τη δεύτερη περίπτωση, υπάρχει πληθώρα θεατρικών παραστάσεων που με τη χρήση υπηρεσιών διερμηνείας ή/και τιτλισμού καθίστανται προσβάσιμες στους κωφούς θεατές. Τα θέατρα, προκειμένου να δημιουργήσουν συνθήκες προσβασιμότητας, είτε μετά από σχετικό αίτημα ενός σχολείου ή φορέα είτε κατά βούληση, συνεργάζονται με οργανισμούς/εταιρίες παροχής υπηρεσιών προσβασιμότητας, όπως η ATLAS E.E. και η Liminal ή με ιδιώτες επαγγελματίες. Η συνεργασία με τους οργανισμούς γίνεται κυρίως για διαστήματα μεγαλύτερης διάρκειας και συνήθως από πρωτοβουλία των θεάτρων να δημιουργήσουν προσβασιμότητα σε συγκεκριμένες ημερομηνίες για το κωφό/βαρήκοο κοινό. Τέτοιου είδους συνεργασίες γίνονται κυρίως από την Εθνική Λυρική Σκηνή, τη Στέγη Ιδρύματος Ωνάση, το Μέγαρο Μουσικής και το Εθνικό Θέατρο. Τα υπόλοιπα, όμως, θέατρα συνήθως καθιστούν προσβάσιμη μία παιδική παράσταση μετά από αίτημα του

σχολείου, και αυτός είναι ο πιο συχνός τρόπος παρακολούθησης παραστάσεων από τους κωφούς μαθητές/τριες. Σε αυτές τις περιπτώσεις, είτε παρέχει το ίδιο το σχολείο κάποιον/α διερμηνέα είτε αναζητά το θέατρο κάποιον ιδιώτη.

Παρατηρείται ότι τα τελευταία χρόνια αυξάνεται ολοένα και περισσότερο η ευαισθητοποίηση γύρω από την προσβασιμότητα των ατόμων με αναπηρία στον πολιτισμό και για αυτό γίνεται λόγος για καθολική προσβασιμότητα στα καλλιτεχνικά δρώμενα με παροχή υπηρεσιών διερμηνείας και τιτλισμού για τους κωφούς/βαρήκοους θεατές και ακουστική περιγραφή ή/και απτική ξενάγηση για τους τυφλούς. Βέβαια, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν όλοι οι παράγοντες που θα συντελέσουν στην προσβασιμότητα της παράστασης, όπως είναι η σωστή θέση του διερμηνέα στη σκηνή και των κωφών θεατών, αντίστοιχα, στις θέσεις της πλατείας, η επαγγελματική εξειδικευμένη καλλιτεχνική διερμηνεία, καθώς και ο κατάλληλος φωτισμός, ο οποίος θα επιτρέπει τη διαρκή οπτική επαφή κωφού θεατή και διερμηνέα. Σχετικά με τη σύγκριση διερμηνείας και τιτλισμού φαίνεται πως το προσφορότερο μέσο για την παρακολούθηση μιας παράστασης από κωφά/βαρήκοα παιδιά και νέους είναι η διερμηνεία, λόγω του χαμηλού επιπέδου αναγνωσιμότητας από τους κωφούς/βαρήκοους μαθητές.

Οι συνθήκες στο εξωτερικό, και πιο συγκεκριμένα σε Αγγλία και Αμερική, σχετικά με τη θεατρική παιδεία και εκπαίδευση των κωφών/βαρήκων παιδιών και νέων αλλά και με την παραγωγή προσβάσιμων θεατρικών παραστάσεων είναι πολύ καλύτερες. Από την έρευνα φαίνεται ότι σε Αγγλία και σε ορισμένες πολιτείες της Αμερικής, η θεατρική παιδεία των κωφών μαθητών ξεκινά από το Νηπιαγωγείο και φτάνει μέχρι την ενηλικίωση. Στα σχολεία, η θεατρική αγωγή εντάσσεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών όλων των τάξεων, καλύπτοντας μέχρι και προετοιμασία για τη μετέπειτα επαγγελματική πορεία στον χώρο του θεάτρου. Στη Γλασκώβη, μάλιστα, λειτουργεί ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που παρέχει πλήρη κύκλο μαθημάτων υποκριτικής με υπηρεσία διερμηνείας της BSL (British Sign Language). Η θεατρική αγωγή περιλαμβάνει μεγάλο εύρος και ποικιλία θεατρικών τεχνικών, τόσο παραστατικών όσο και δραματολογικών, φέρνοντάς τους σε επαφή με διαφορετικά είδη του θεάτρου. Φυσικά, η θεατρική παιδεία δεν περιορίζεται μόνο στο σχολικό περιβάλλον αλλά υπάρχει πληθώρα θεατρικών εργαστηρίων στα οποία μπορούν να συμμετάσχουν.

Αντίστοιχα, στο θέμα της της προσβάσιμης παραστασιμότητας υπάρχουν διάφοροι μεγάλοι οργανισμοί, όπως το National Theatre of the Deaf ή το Deaf West Theatre στην Αμερική και το Deaf Youth Theatre στην Αγγλία, οι οποίοι σε έναν μικτό θίασο κωφών και ακουόντων, συνήθως με διπλή διανομή, ανεβάζουν πληθώρα παραστάσεων για κωφό/βαρήκοο ανήλικο και ενήλικο κοινό με συχνότητα τουλάχιστον μιας το χρόνο για το κοινό ανήλικων θεατών. Επιπλέον, υπάρχουν διάφορες ερασιτεχνικές ομάδες κωφών και ακουόντων όπου, κυρίως, έφηβοι με κώφωση/βαρηκοΐα μπορούν να συμμετάσχουν. Έτσι, τα κωφά/βαρήκοα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να εκπαιδεύονται και να παρακολουθούν θεατρικά έργα από πολύ μικρή ηλικία, καθώς και να εμπλακούν σε επαγγελματικούς ή ερασιτεχνικούς θιάσους.

5 Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα παραπάνω, και σε σύγκριση με τα στοιχεία του εξωτερικού, φαίνεται ότι στην Ελλάδα η θεατρική παιδεία και εκπαίδευση των κωφών/βαρήκοων παιδιών και νέων υπολείπεται αρκετά. Οι ελλειπείς ή ανύπαρκτες ώρες θεατρικής αγωγής στα σχολεία, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και προσωπικού αλλά και η ανυπαρξία ενδιαφέροντος δημιουργίας θεατρικών εργαστηρίων ή ομάδων εκτός σχολικού πλαισίου υποδεικνύει την ανάγκη για ουσιώδεις αλλαγές. Σύμφωνα με την Αλεξανδροπούλου (1991), στις προσχολικές ηλικίες των κωφών/βαρήκοων μαθητών το συμβολικό παιχνίδι είναι περιορισμένο, ενώ το παιχνίδι τους μπορεί να στερείται φαντασίας ή να χαρακτηριστεί επαναλαμβανόμενο. Από τη στιγμή που δεν παρέχεται επαρκής θεατρική παιδεία, ενδεχομένως οι μαθητές να παρουσιάζουν ελλείψεις όσον αφορά την ελεύθερη έκφραση, τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα ενώ θα έπρεπε να μη στερούνται τα οφέλη από τη συμμετοχή τους σε αυτή.

Το σχολείο ως φορέας κοινωνικής ένταξης και επικοινωνίας με τους άλλους, το αμέσως επόμενο κοινωνικό περιβάλλον μετά την οικογένεια, μπορεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για επαφή των μαθητών με τον κόσμο του θεάτρου. Μέσω του εκπαιδευτικού δράματος, μπορεί να αναπτύξει το συνεργατικό κλίμα, τις γνωστικές, ψυχοκινητικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών, να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους, αλλά και να καλλιεργήσει το ενδιαφέρον και την περιέργεια για αυτή την πανανθρώπινη τέχνη. Με βάση τα παραπάνω, το μάθημα της θεατρικής αγωγής θα έπρεπε να διδάσκεται στα Ειδικά Σχολεία Κωφών, από το Δημοτικό έως το Λύκειο, όπως άλλωστε προβλέπεται και από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Παράλληλα, η πρόνοια για εκπαίδευση και μετέπειτα πρόσληψη ειδικών παιδαγωγών θεατρικής αγωγής αλλά και η δημιουργία κατάλληλου εξειδικευμένου εκπαιδευτικού υλικού θα συνεισφέρουν στη θεατρική παιδεία των κωφών παιδιών. Όπως τονίζει και η Ευανθία Πλαχούρα, κωφή ηθοποιός και διερμηνέας, *“το θέατρο είναι ένας τρόπος έκφρασης για τα παιδιά. Αν το θέατρο μπει μέσα στα σχολεία, τότε θα έχουμε κάνει ένα πολύ σημαντικό βήμα”*. (Σαράντης, 2011)

Από την άλλη τα ακούοντα παιδιά που φοιτούν σε γενικά σχολεία θα ήταν καλό να παρακολουθούν παραστάσεις των κωφών θεατρικών ομάδων ή άλλες αντίστοιχες συμπεριληπτικές δράσεις προκειμένου να εξοικειώνονται με την

αναπηρία της κώφωσης. Η οργάνωση θεατρικών δράσεων στα γενικά σχολεία, για την ενημέρωση και μύηση στη νοηματική εκπαίδευση και την αλληλεπίδραση με τους κωφούς, θα ενισχύσει το σεβασμό και την αποδοχή της κουλτούρας των κωφών ατόμων συντελώντας στη διαμόρφωση ενός πολιτισμού χωρίς διακρίσεις και κοινωνικούς αποκλεισμούς.

Δεν θα πρέπει να παραλειφθεί η ανάγκη δημιουργίας κατάλληλων συνθηκών για τη φοίτηση κωφών/βαρήκοων μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η πολιτεία και οι θεατρικές σχολές θα πρέπει να αναδιαμορφώσουν τις προϋποθέσεις εισαγωγής των κωφών σπουδαστών αλλά να παρέχονται και οι κατάλληλες υπηρεσίες, διερμηνείας και τιτλισμού για την ομαλή παρακολούθηση των μαθημάτων. Κρίνεται απαραίτητη η συμμετοχή διερμηνέων για την υποστήριξη της φοίτησης ενός/μιας κωφού/κωφής σπουδαστή/στριας και ιδανικά χωρίς οικονομική επιβάρυνση από τους ίδιους τους σπουδαστές.

Η θεατρική παιδεία των κωφών παιδιών και εφήβων είναι ανύπαρκτη και στο εξωσχολικό πλαίσιο, καθώς εντοπίζεται μεγάλη έλλειψη σε ομάδες που να απαρτίζονται από κωφά μέλη ή/και να απευθύνονται σε κωφό ανήλικο κοινό. Δηλαδή, δεν παρέχεται κάποιου είδους συστηματική θεατροαπαιδαγωγική υποστήριξη, παρά μόνο μεμονωμένες δράσεις και πρωτοβουλίες κυρίως από ιδρύματα. Θα ήταν χρήσιμη, λοιπόν, η οργάνωση και υλοποίηση θεατρικών εργαστηρίων για κωφά παιδιά με σκοπό να αναπτυχθεί η θεατρική παιδεία από την παιδική τους ηλικία. Μάλιστα, αυτού του είδους οι πολιτιστικές ομάδες και δράσεις μπορούν να φέρουν σε επαφή κωφά και ακούοντα παιδιά, δημιουργώντας ένα κλίμα συμπερίληψης και αποδοχής μέσω της τέχνης.

Σε αυτό το πλαίσιο θα ήταν χρήσιμο να επανέλθουν οι κρατικές επιχορηγήσεις προς το ΘΚΕ από την πολιτική ηγεσία και να επαναλειτουργήσει επισήμως. Πρόκειται για έναν χώρο καλλιτεχνικής εκπαίδευσης και παραγωγής έργου, έναν χώρο ευαισθητοποίησης των ακούντων και κοινωνικής ένταξης των κωφών, όπου βλέπουμε επί σκηνής να διαδραματίζεται η πολιτεία που οραματιζόμαστε να αποκτήσουμε και που δύναται να “σπάσει” κάθε διάκριση αλλά και να επικοινωνήσει τα κοινωνικοπολιτικά μηνύματα στήριξης της κοινότητάς των κωφών. Σε μια κοινωνία ισότιμης αντιμετώπισης των πολιτών, θα έπρεπε να γίνεται λόγος για ένα “ισότιμο” θέατρο με αυτό των ακούντων όπου θα υπάρχει σταθερός χώρος/θέατρο

όπως έχουν το ΚΘΒΕ, το Εθνικό Θέατρο αλλά και σε διάφορα θέατρα σε πολλές χώρες της Ευρώπης (ΚΕΝΓ, 2021).

Το θέμα αυτό βέβαια, αφορά και τις θεατρικές παραγωγές της χώρας και τους συντελεστές, οι οποίοι στον σχεδιασμό και την υλοποίηση θεατρικών παραγωγών θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψιν τους όλες τις κατηγορίες των θεατών, μέσα σε ένα πλαίσιο συμπερίληψης και ίσης πρόσβασης για όλους. Σιγά σιγά, φαίνεται ότι όλο και περισσότεροι θεατρικοί οργανισμοί και ιδρύματα κινούνται προς αυτή την κατεύθυνση και παρέχουν καθολική προσβασιμότητα στις παραγωγές τους. Όμως, αυτό συμβαίνει σε μεγάλες σκηνές όπως αυτή του Ιδρύματος Ωνάση και του Εθνικού Θεάτρου. Το ζήτημα είναι πως θα μπορέσουν μελλοντικά όλα τα θέατρα να καταστήσουν καθολικά προσβάσιμες τις παραγωγές τους. Η αλλαγή αυτή θα μπορούσε να υποστηριχθεί από την πολιτεία και τους κυβερνητικούς φορείς οι οποίοι με κρατικές επιχορηγήσεις ή άλλα μέτρα θα ενδυναμώσουν την προσπάθεια που γίνεται από τα μεμονωμένα θέατρα. Το ίδιο θα μπορούσε να συμβεί και στην περίπτωση του ΘΚΕ, όπως προαναφέρθηκε, ένα θέατρο μεγάλης πολιτιστικής αξίας, όχι μόνο για την κοινότητα των κωφών, αλλά και για όλους τους πολίτες, το οποίο έκλεισε άδοξα από έλλειψη κρατικής χρηματοδότησης και θα μπορούσε να επαναλειτουργήσει ώστε να παράγει συμπεριληπτικό θέατρο.

Σημαντική πρόκληση αποτελεί η υλοποίηση θεατρικών έργων για αποκλειστικά κωφό/ανήλικο κοινό χωρίς απαραίτητα βέβαια αποκλεισμό των ακούντων. Ένα τέτοιο έργο, όμως, δεν είναι οικονομικά βιώσιμο, λόγω του μικρού πληθυσμού των κωφών ατόμων σε σχέση με τους ακούντες. Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη ότι το θέατρο αποτελεί ένα *“καταναλώσιμο πολιτισμικό προϊόν”*, το οποίο ακολουθεί τους νόμους της αγοράς, δηλαδή της προσφοράς και της ζήτησης, αλλά και ότι τα παιδιά είναι *“υπολογίσιμη καταναλωτική δύναμη”* (Τζαμαργιάς Τ., 2010) προκύπτει εύλογα η δυσκολία υλοποίησής τους.

Αναδεικνύεται, λοιπόν, η σπουδαιότητα της συμπερίληψης σε όλα τα θέατρα, αλλά και η καθιέρωση της προσβασιμότητας σε όλες τις θεατρικές παραστάσεις. Μέσω της πρόσληψης/συνεργασίας με περισσότερους διερμηνείς στα θέατρα, αλλά και την απασχόληση περισσότερων κωφών/βαρήκοων ηθοποιών που ερμηνεύουν στην ΕΝΓ επί σκηνής, το θέατρο μπορεί να αποτελέσει ουσιαστική επικοινωνιακή δράση, με τη συμμετοχή όλων των πολιτών της κοινωνίας σε μια συμπεριληπτική

κουλτούρα χωρίς κοινωνικές διακρίσεις. Οι Κωφοί μέσω της κοινότητάς τους διεκδικούν ισότιμη πρόσβαση στα πολιτιστικά αγαθά, και ως πολίτες μιας χώρας όπως όλοι δικαιούνται ισάξια αντιμετώπιση, συμπερίληψη και καθολική προσβασιμότητα παντού. Άλλωστε το θέμα της ισότιμης πρόσβασης θα έπρεπε να είναι προαπαιτούμενο και όχι ζητούμενο σε μια κοινωνία που θέλει να λέγεται πολιτισμένη.

5.1 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι ιδανικές συνθήκες και τα κατάλληλα μέσα για τη δημιουργία προσβάσιμων θεατρικών παραστάσεων για κωφό/βαρήκοο ανήλικο κοινό στην Ελλάδα. Θα μπορούσε να γίνει μία συγκριτική μελέτη της ελληνικής πραγματικότητας στη θεατρική παιδεία και θεατρική πράξη των κωφών/βαρήκοων ατόμων με χώρες του εξωτερικού, όπως η Αγγλία και η Αμερική, όπου φαίνεται να υπάρχουν ενδιαφέροντα στοιχεία και μεγαλύτερη εξέλιξη σε αυτούς τους τομείς. Έτσι θα μπορούσαν να διαμορφωθούν προτάσεις για το σχεδιασμό τόσο εκπαιδευτικών δράσεων και τεχνικών όσο και ιδανικών παραστάσεων για το κωφό/βαρήκοο ανήλικο κοινό.

Επιπλέον, θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθεί η θεατρική παιδεία των κωφών/βαρήκοων παιδιών στα γενικά σχολεία, είτε με την υποστήριξή τους από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης είτε χωρίς, ένα ζήτημα που δεν αγγίζει η παρούσα έρευνα. Δηλαδή, με ποιους τρόπους επιτυγχάνεται ή θα μπορούσε ιδανικά να επιτευχθεί η συμμετοχή του κωφού μαθητή στο μάθημα της θεατρικής αγωγής και των θεατρικών δράσεων του σχολείου μαζί με τους ακούοντες συμμαθητές/τριες του. Σε αυτό το πλαίσιο θα μπορούσε να γίνει και μελέτη περίπτωσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- ATLAS E.P. (2022). *Παροχή υπηρεσιών ισότιμης γλωσσικής και αισθητηριακής πρόσβασης*. Ανάκτηση από ATLAS E.P.: <https://www.atlas-ep.com/el/access-services>
- Baker, C., & Padden, C. A. (1978). Focusing on the nonmanual components. Στο P. Siple (Επιμ.), *Understanding Language Through Sign Language Research* (σσ. 27-57). New York: Academic Press, Inc.
- Berselli, M., & Lulkin, S. (2017). Theatre and dance with deaf students: researching performance practices in a Brazilian school context. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 22(3), pp. 413–419. doi:<https://doi.org/10.1080/13569783.2017.1327805>
- biscotto THESSALONIKI. (2018, 08 28). *Οι «Τρωάδες» του Ευριπίδη στα «ΜΕΡΚΟΥΡΕΙΑ 2018»*. Ανάκτηση από biscotto THESSALONIKI: <https://biscotto.gr/oi-troades-toy-eyripidi-sta-merkoyreia-2018/>
- Bobos Arts Festival & Events. (2024). *7ο Bobos Arts Festival*. Ανάκτηση από Bobos Arts Festival : <https://www.bobosartsfestival.com/bobos2024>
- Booth, T. (2005). Keeping the future alive: putting inclusive values into action. *Forum*, 47(2), σσ. 151–158.
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., & Terry, G. (2019). Thematic Analysis. In P. Liamputtong (Ed.), *Handbook of Research Methods in Health and Social Sciences* (pp. 843-860). Singapore: Springer. doi:https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4_103
- Bright, K., Greeley, C., Eichwald, J., Loveland, C., & Tanner, G. (2011). *American academy of audiology childhood hearing screening guidelines*. Reston, VA: American Academy of Audiology Task Force.
- BroadwayBox.com. (2015, 12 24). *Spring Awakening Deaf West Broadway Revival*. Ανάκτηση από BroadwayBox.com: <https://youtu.be/RsqbeH94jEU?si=4NsY1zS-IttNhQ6Z>

- Carter, K. (2013, 03). Enabling through the creative arts. *BATOD Magazine: Extra-curricular activities*, pp. 8-9. Retrieved from <https://www.batod.org.uk/wp-content/uploads/2018/01/March-13.pdf>
- Cernea, M., Neagu, A., Georgescu, M., Modan, A., Zaulet, D., Hirit, A., . . . Stan, V. (2014). Promoting the resilient process for deaf children by play and drama therapy. *From Person to Society*. Timisoara (Romania): Medimond.
- Cheslik, B. (2020, 07 09). *Shining a spotlight on theatre programming in Deaf education within the United States*. Retrieved 05 27, 2024, from National Deaf Education Conference (NDEC), Virtual Conference: <https://deafeducation.us/shining-bright-theatrical-observations-from-theatre-teacher-brian-cheslik/>
- Corbett, B., Gunther, J., Comins, D., Price, J., Ryan, N., Simon, D., . . . Rio, T. (2011). Brief Report: Theatre as Therapy for Children with Autism Spectrum Disorder. *J Autism Dev Disord*(41), pp. 505–511.
- Davis, D. (2007). Edward Bond and Drama in Education. *Creative Drama Journal*, 1(3-4), pp. 82-84. Retrieved 05 15, 2024, from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/219898>
- Deaf West Theatre*. (2024, 04). Retrieved from <https://www.deafwest.org/production-history>
- Deaf Youth Theatre*. (2024). Retrieved from Solar Bear: <https://solarbear.org.uk/deaf-youth-theatre/>
- Deafinitely Theatre. (χ.χ.). *about us*. Ανάκτηση από Deafinitely Theatre: <https://www.deafinitelytheatre.co.uk/about-us>
- Deafinitely Theatre. (χ.χ.). *past productions*. Ανάκτηση από Deafinitely Theatre: <https://www.deafinitelytheatre.co.uk/Pages/Events/Category/past-productions>
- Dimaki-Zora, M., & Charalampous, A. (2023). Gender representations in dramatic texts for young audiences in the period 2015–2021. *Education & Theatre*, 24, pp. 8–19. doi:<https://doi.org/10.12681/edth.36247>
- Flick, U., Kardoff, E. v., & Steinke, I. (Eds.). (2004). *A Companion to Qualitative Research*. London: Sage.

- Foster, S. (1989). *Educational programmes for deaf students: An inside perspective on policy and practice in L. Barton*. London: The Falmer Press.
- Foukara, A. (2015, April). Would the insertion of drama therapy into the school curriculum help moroccan speech hearing impaired students to overcome the challenge of maladjustment? *International Journal of Innovation and Applied Studies*, 11(1), σσ. 36-48.
- Ghasemzadeh, S., & Kazemian, L. (2018). Effectiveness of creative drama on the language skills of 4-6 year-old children with cochlear implants. *Scientific Journal of Rehabilitation Medicine*, 7(2), pp. 182-191. doi:10.22037/JRM.2017.110699.1466
- Goffman, E. (1961). *Encounters. Two studies in the sociology of interaction*. Bobbs-Merrill: Indianapolis.
- Gravell, R., & France, J. (1991). Hearing loss, mental handicap, acquired brain damage and forensic psychiatry. *Speech and Communication Problems in Psychiatry*, pp. 56-91.
- Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση* (β' εκδ.). (Α. Δαβάζογλου, Κ. Κόκκινος, Επιμ., & Χ. Λυμπεροπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Τόπος.
- Higgins, P., & Nash, J. (Eds.). (1987). *Understanding deafness socially*. Springfield, IL: Charles C. Thomas .
- Kirk, S. A., Gallagher, J. J., & Anastasiow, N. J. (1993). *Educating exceptional children* (7th εκδ.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Kourbetis, V., & Gargalis, K. (2006). *Deaf Empowerment in Greece*. In H. Goodstein (ed.), *The Deaf Way II Reader*. Washington DC: Gallaudet University Press.
- Kyle, J. (1993). Integration of deaf children. *European Journal of Special Needs Education*, 8(3), σσ. 201 – 220.
- Lampropoulou, V., & Padelidou, S. (1995). Inclusive education: The Greek experience. In C. O. Hanlon (Ed.). *inclusive education in Europe*.

- Lifo. (2014, 03 11). *Θέατρο Κωφών - μια συγκλονιστική εμπειρία: στα παρασκήνια της παράστασης «Κάρβουνο»*. Ανάκτηση 05 25, 2024, από Lifo: <https://www.lifo.gr/various/theatro-kofon-mia-sygklonistiki-theatriki-empetiria>
- Liminal. (2024). *Liminal*. Ανάκτηση από Liminal: Ανάμεσα στην τέχνη και τους ανθρώπους: <https://liminal.eu/>
- Loyd, D. A. (2011). *Perspective taking in individuals with autism in the interactive context of drama education*. London: Doctoral dissertation, Institute of Education, University of London.
- Manley, A. O. (1995). *Unlocking communicative competence in classrooms for students with hearing impairment: Traditional discourse versus process drama discourse*. Columbus, OH: Doctoral dissertation, Ohio State University. Retrieved from http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1487868114112915
- Marshall, M. (1996). Sampling for Qualitative Research. *Family Practice*, 13, pp. 522-525. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1093/fampra/13.6.522>
- Mary Hare. (2024). *Drama*. Ανάκτηση από Mary Hare: Securing the future of deaf children and young people: <https://www.maryhare.org.uk/drama-0>
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (N. Κυριαζή, Ed., & E. Δημητριάδου, Trans.) Αθήνα : Πεδίο.
- Mcilroy, G. (2010). *Discovering Deaf Identities: A narrative exploration of educational experiences on deaf identity*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishers.
- Mcilroy, G., & Storbeck, C. (2011, 10 01). Development of Deaf Identity: An Ethnographic Study. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(4), σσ. 494–511. doi:<https://doi.org/10.1093/deafed/enr017>
- Meadow, K. (1980). *Deafness and child development*. Berkeley: University of California .
- Mertens, D. M. (1989). Social experiences of hearing impaired high school youth. *American Annals of the Deaf*, 134(1), pp. 15-19. doi:10.1353/aad.2012.0633

- Moore, D. F. (2011). *Εκπαίδευση και κώφωση: Ψυχολογική προσέγγιση, αρχές και πρακτικές*. (Α. Ζωνίου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, Επιμ., & Χ. Λυμπεροπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Πεδίο.
- Morse, P. (1974). Infant speech perception: A preliminary model and review of the literature. In R. L. Schiefelbusch & L. L. Lloyd (Eds.). *Language perspective—acquisition, retardation, and intervention*, σσ. 19–53.
- National Theatre of the Deaf. (2018, 04 30). *NTD Celebrates Its 50th Year Anniversary*. Ανάκτηση από NTD: <https://ntd.org/ntd-celebrates-its-50th-year-anniversary/>
- Padden, C. (1980). The deaf community and the culture of deaf people. Στο R. P. C. Baker (Επιμ.), *Sign language and the deaf community*. Silver Spring: National Association of the Deaf.
- Padden, C., & Humphries, T. (1988). *Deaf culture and society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Padden, C., & Humphries, T. (1988). *Deaf in America. Voices from a culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Payne, D. (1986). Δράμα και κωφά παιδιά. Στο A. Kempe (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό δράμα και ειδικές ανάγκες: Ένα εγχειρίδιο για δασκάλους σε γενικά και ειδικά σχολεία* (Α. Βεργιοπούλου, Μεταφρ., σσ. 253- 300). Αθήνα: Πατάκης.
- Peter, M., Brigg, G., Hodgkin, B., Beats, J., Barrett, P., Kempe, A., & Payne, D. (2005). *Εκπαιδευτικό δράμα και ειδικές ανάγκες: Ένα εγχειρίδιο για δασκάλους σε γενικά και ειδικά σχολεία*. (Α. Kempe, Ed., & Α. Βεργιοπούλου, Trans.) Αθήνα: Πατάκης.
- Phillips, L. (1999). *Pathways to understanding: Children with hearing loss respond to literature through language, drama and art*. Arizona: The University of Arizona.
- R., D. (1996). *Θέατρο για την Παιδική και Νεανική ηλικία* (Τόμ. 2). (Θ. Γραμματάς, Μεταφρ.) Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Sandahl, C., & Auslander, P. (2005). *Bodies in Commotion Disability and Performance*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
doi:<https://doi.org/10.3998/mpub.92455>
- Shein, J. (1989). *At home among strangers*. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Siple, L. A. (1994). Cultural patterns of deaf people. *International Journal of Intercultural Relations*, 18(3), pp. 345-367. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/014717679490037X>
- Slade, P. (1958). *An introduction to child drama*. London: University of London Press LTD.
- Spencer, L., & Tomblin, J. (2005). Speech Production and Spoken Language Development of Children Using "Total Communication". *Language Approaches Used With Deaf Pupils in Scottish Schools*, 12(4), σσ. 530-551.
doi:<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195179873.003.0008>
- Stokoe, W. C. (2001). Sign Language versus Spoken Language. *Sign Language Studies*, 1(4), pp. 407-425. doi:<https://doi.org/10.1353/sls.2001.0017>
- The Deaf Academy. (2024). *Curriculum*. Ανάκτηση από The Deaf Academy: <https://thedeafacademy.ac.uk/curriculum/>
- The Deaf Academy go for Gold!* (2023, 04 03). Ανάκτηση από Arts Award: <https://blog.artsaward.org.uk/the-deaf-academy-go-for-gold>
- Theriault, S. A. (2009). The Development of Theatre: Peter Brook and the Human Connection. *Inquiries Journal*, 1(12). Retrieved 05 15, 2024, from <http://www.inquiriesjournal.com/articles/101/the-development-of-theatre-peter-brook-and-the-human-connection>
- Tsoumas, J. (2016). Teaching the deaf art and design in the Greek higher education institutions: focusing on the class unity. *Yildiz Journal of Art and Design*, 3(1), σσ. 1-13.
- UNESCO World Conference on Actions and Strategies for Education, Prevention and Integration. (1981, 11 2 - 7). Sundberg Declaration. *World Conference on Actions and Strategies for Education* (σσ. 553-554). Malaga: UNESCO.

https://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/SUNDBE_E.PDF

Unfolding Theatre. (χ.χ.). *North East Deaf Youth Theatre*. Ανάκτηση από Unfolding Theatre: <https://www.unfoldingtheatre.co.uk/north-east-deaf-youth-theatre>

United Nations. (1994, 06 7-10). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca: UNESCO. Ανάκτηση από <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427?posInSet=9&queryId=9bb7f9ca-10d8-45a8-92dc-1c23885a05cc>

Van de Water, M., McAvoy, M., & Hunt, K. (2015). *Drama and Education: Performance Methodologies for Teaching and Learning*. London: Routledge.

WHO. (2021). *World Report on Hearing*. Geneva: World Health Organization (WHO). Retrieved from <https://www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/sensory-functions-disability-and-rehabilitation/highlighting-priorities-for-ear-and-hearing-care>

WHO. (2024, 02 02). *Deafness and hearing loss*. Retrieved from World Health Organisation (WHO): <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>

Wikipedia. (2023, 10 10). *National Theatre of the Deaf*. Ανάκτηση από Wikipedia: https://en.wikipedia.org/wiki/National_Theatre_of_the_Deaf

World Federation of the Deaf. (n.d.). Retrieved from World Federation of the Deaf: <https://wfdeaf.org/>

Youfly.Com Team. (2020, 02 10). «*Ιστορίες Φαντασμάτων από την Ιαπωνία*» του Λευκάδιου Χερν, από τη Θεατρική Ομάδα Κωφών «*Τρελά Χρώματα*». Ανάκτηση 05 31, 2024, από Youfly.Com: <https://youfly.com/theatro/istories-fantasmaton-apo-tin-iaponia-tou-lefkadiou-chern-apo-ti-theatriki-omada-kofon-trela-chromata/>

Αγγελοπούλου-Σακαντάμη, Ν. (2004). *Ειδική Αγωγή: Αναπτυξιακές διαταραχές και χρόνιες μειονεξίες*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

- Αλεξανδροπούλου, Α. (1991). Η Εξέλιξη του Φαντασιωσικού Παιχνιδιού, Εσωτερικού Λόγου και του Λόγου στα Παιδιά με Διαταραχές Ακοής. Στο Α. Αξιώτη, & Α. Φραγκούλη (Επιμ.), *Βαρηκοΐα - Κώφωση στην Παιδική και Εφηβική Ηλικία: Πρακτικά 4ου Συνεδρίου του Πανελλήνιου Συλλόγου Ειδικών στις Διαταραχές του Λόγου* (σ. 158). Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση, 48 προτάσεις για εργαστήριο θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βικιπαίδεια. (2024, 02 02). *Δακτυλοσυλλαβισμός*. Ανάκτηση από Wikipedia: <https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%94%CE%B1%CE%BA%CF%84%CF%85%CE%BB%CE%BF%CF%83%CF%85%CE%BB%CE%BB%CE%B1%CE%B2%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82>
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διγλωσσία και Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Γιαννόπουλος, Τ. (2017, 02 18). *Τέλος σε φραγμούς δεκαετιών στην υποκριτική: Καταργήθηκε ο ρατσιστικός νόμος περί «αρτιμέλειας»*. Ανάκτηση 05 25, 2024, από Left.gr: <https://left.gr/news/telos-se-fragmoys-dekaetion-stin-ypokritiki-katargithike-o-ratsistikos-nomos-peri-artimeleias>
- Γραμματάς, Θ. (1996). *Fantasyland, Θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό* (Τόμ. 1). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Διδακτική του Θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (2003). *Θέατρο και παιδεία*. Αυτοέκδοση.
- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το θέατρο στο σχολείο: Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γραμματάς, Θ. (2005). *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (2009). *Το θέατρο ως πάμμουσος συνοδός τεχνών στο σχολείο*. Αθήνα. Ανάκτηση 04 12, 2024, από <https://www.slideshare.net/slideshow/ss-17516122/17516122>

Γραμματάς, Θ. (2010). *Στη χώρα του Τοτόρα*. (Θ. Γραμματάς, Επιμ.) Αθήνα: Πατάκης.

Γραμματάς, Θ. (2015). *Το θέατρο ως πολιτισμικό φαινόμενο*. Αθήνα: Παπαζήση.

Γραμματάς, Θ. (χ.χ.). *Η Παιδαγωγική του Θεάτρου και η Συμβολή του Λάκη Κουρετζή*.

Ανάκτηση 04 10, 2024, από Theodore Grammatas:

[https://theodoregrammatas.com/el/%CE%B7-](https://theodoregrammatas.com/el/%CE%B7-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%B8%CE%B5%CE%AC%CF%84%CF%81%CE%BF%CF%85-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B7-%CF%83%CF%85%CE%BC%CE%B2%CE%BF%CE%BB/)

[%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE](https://theodoregrammatas.com/el/%CE%B7-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%B8%CE%B5%CE%AC%CF%84%CF%81%CE%BF%CF%85-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B7-%CF%83%CF%85%CE%BC%CE%B2%CE%BF%CE%BB/)

[%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CF%84%CE%BF%CF%85-](https://theodoregrammatas.com/el/%CE%B7-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%B8%CE%B5%CE%AC%CF%84%CF%81%CE%BF%CF%85-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B7-%CF%83%CF%85%CE%BC%CE%B2%CE%BF%CE%BB/)

[%CE%B8%CE%B5%CE%AC%CF%84%CF%81%CE%BF%CF%85-](https://theodoregrammatas.com/el/%CE%B7-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%B8%CE%B5%CE%AC%CF%84%CF%81%CE%BF%CF%85-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B7-%CF%83%CF%85%CE%BC%CE%B2%CE%BF%CE%BB/)

[%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B7-](https://theodoregrammatas.com/el/%CE%B7-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%B8%CE%B5%CE%AC%CF%84%CF%81%CE%BF%CF%85-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B7-%CF%83%CF%85%CE%BC%CE%B2%CE%BF%CE%BB/)

[%CF%83%CF%85%CE%BC%CE%B2%CE%BF%CE%BB/](https://theodoregrammatas.com/el/%CE%B7-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%B8%CE%B5%CE%AC%CF%84%CF%81%CE%BF%CF%85-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B7-%CF%83%CF%85%CE%BC%CE%B2%CE%BF%CE%BB/)

Γραμματάς, Θ. (χ.χ.). *Θεατρικότητα πριν το Θέατρο. Οι απαρχές της θεατρικής*

έκφρασης στην αυγή του ανθρώπινου πολιτισμού. Ανάκτηση 04 2024, 10, από

Theodore

Grammatas:

[https://theodoregrammatas.com/el/%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%](https://theodoregrammatas.com/el/%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1-%CF%80%CF%81%CE%B9%CE%BD-%CF%84%CE%BF-%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%BF-%CE%BF%CE%B9-%CE%B1%CF%80%CE%B1%CF%81%CF%87%CE%B5/)

[CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1-](https://theodoregrammatas.com/el/%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1-%CF%80%CF%81%CE%B9%CE%BD-%CF%84%CE%BF-%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%BF-%CE%BF%CE%B9-%CE%B1%CF%80%CE%B1%CF%81%CF%87%CE%B5/)

[1-%CF%80%CF%81%CE%B9%CE%BD-%CF%84%CE%BF-](https://theodoregrammatas.com/el/%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1-%CF%80%CF%81%CE%B9%CE%BD-%CF%84%CE%BF-%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%BF-%CE%BF%CE%B9-%CE%B1%CF%80%CE%B1%CF%81%CF%87%CE%B5/)

[%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%BF-](https://theodoregrammatas.com/el/%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1-%CF%80%CF%81%CE%B9%CE%BD-%CF%84%CE%BF-%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%BF-%CE%BF%CE%B9-%CE%B1%CF%80%CE%B1%CF%81%CF%87%CE%B5/)

[%CE%BF%CE%B9-](https://theodoregrammatas.com/el/%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1-%CF%80%CF%81%CE%B9%CE%BD-%CF%84%CE%BF-%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%BF-%CE%BF%CE%B9-%CE%B1%CF%80%CE%B1%CF%81%CF%87%CE%B5/)

[%CE%B1%CF%80%CE%B1%CF%81%CF%87%CE%B5/](https://theodoregrammatas.com/el/%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1-%CF%80%CF%81%CE%B9%CE%BD-%CF%84%CE%BF-%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%BF-%CE%BF%CE%B9-%CE%B1%CF%80%CE%B1%CF%81%CF%87%CE%B5/)

Γραμματάς, Θ. (χ.χ.). *Το Θέατρο των Καταπιεσμένων του Augusto Boal: τόπος*

αλλαγών κι ανταλλαγών στη ζωή και στην τέχνη. Ανάκτηση 05 15, 2024, από

Theodore

Grammatas:

[https://theodoregrammatas.com/el/%CF%84%CE%BF-](https://theodoregrammatas.com/el/%CF%84%CE%BF-%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%BF-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B1%CF%80%CE%B9%CE%B5%CF%83%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CF%89%CE%BD-toy-augusto-boal%CF%84%CE%BF%CF%80%CE%BF%CF%83/)

[%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%BF-](https://theodoregrammatas.com/el/%CF%84%CE%BF-%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%BF-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B1%CF%80%CE%B9%CE%B5%CF%83%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CF%89%CE%BD-toy-augusto-boal%CF%84%CE%BF%CF%80%CE%BF%CF%83/)

[%CF%84%CF%89%CE%BD-](https://theodoregrammatas.com/el/%CF%84%CE%BF-%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%BF-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B1%CF%80%CE%B9%CE%B5%CF%83%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CF%89%CE%BD-toy-augusto-boal%CF%84%CE%BF%CF%80%CE%BF%CF%83/)

[%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B1%CF%80%CE%B9%CE%B5%CF](https://theodoregrammatas.com/el/%CF%84%CE%BF-%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%BF-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B1%CF%80%CE%B9%CE%B5%CF%83%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CF%89%CE%BD-toy-augusto-boal%CF%84%CE%BF%CF%80%CE%BF%CF%83/)

[%83%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CF%89%CE%BD-toy-augusto-](https://theodoregrammatas.com/el/%CF%84%CE%BF-%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%BF-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B1%CF%80%CE%B9%CE%B5%CF%83%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CF%89%CE%BD-toy-augusto-boal%CF%84%CE%BF%CF%80%CE%BF%CF%83/)

[boal%CF%84%CE%BF%CF%80%CE%BF%CF%83/](https://theodoregrammatas.com/el/%CF%84%CE%BF-%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%BF-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B1%CF%80%CE%B9%CE%B5%CF%83%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CF%89%CE%BD-toy-augusto-boal%CF%84%CE%BF%CF%80%CE%BF%CF%83/)

Δελλασούδας, Λ. Γ. (2005). *Εισαγωγή στην ειδική παιδαγωγική: Διδακτική μαθητών*

με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Τόμ. Β). Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Δημάκη-Ζώρα, Μ. (2015). Συνέχειες και ρήξεις στην εξέλιξη του Θεάτρου για ανήλικους θεατές στην Ελλάδα. Στο Κ. Α. Δημάδης (Επιμ.), *Ε' Πανευρωπαϊκό Συνέδριο Της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Νεοελληνικών Σπουδών «Συνέχειες, Ασυνέχειες, Ρήξεις Στον Ελληνικό Κόσμο (1204-2014): Οικονομία, Κοινωνία, Ιστορία, Λογοτεχνία», Δ'.* Θεσσαλονίκη.

Δημάκη-Ζώρα, Μ. (2018). *Θεατρικές σελίδες. Μελέτες για τη Νεοελληνική Δραματολογία και το Θέατρο για κοινό ανηλίκων θεατών.* Αθήνα: Ηρόδοτος.

Δημάκη-Ζώρα, Μ. (2023). Γράφοντας θεατρικά έργα για παιδιά και εφήβους: είδη, τρόποι της γραφής, προκλήσεις. *5ο Διεθνές Συνέδριο Δημιουργικής Γραφής.* Παλέρμο. Ανάκτηση από

https://www.academia.edu/125405095/%CE%93%CF%81%CE%AC%CF%86%CE%BF%CE%BD%CF%84%CE%B1%CF%82_%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AC_%CE%AD%CF%81%CE%B3%CE%B1_%CE%B3%CE%B9%CE%B1_%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%AC_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%B5%CF%86%CE%

Δημάκη-Ζώρα, Μ. (2023). Έξι πρόσωπα (για παιδιά και εφήβους) ζητούν συγγραφέα: Η ελληνική δραματολογία για ανήλικους θεατές και οι προκλήσεις του 21ου αιώνα. Στο Ε. Προύσαλη (Επιμ.), *Παραστατικές Τέχνες Στον 21ο Αιώνα. Σύγχρονες Πρακτικές Και Νέες Προοπτικές.* Αθήνα: Ευρασία. Ανάκτηση από https://www.academia.edu/121362739/%CE%88%CE%BE%CE%B9_%CF%80%CF%81%CF%8C%CF%83%CF%89%CF%80%CE%B1_%CE%B3%CE%B9%CE%B1_%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%AC_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%B5%CF%86%CE%AE%CE%B2%CE%BF%CF%85%CF%82_%CE%B6%CE%B7%CF%84%CE%BF%CF%8D%CE%BD_%CF

Εθνικό Θέατρο. (2023). *Πινόκιο: μια διασκευή του έργου του Κάρλο Κολόντι από τον Κρις Κούπερ.* Ανάκτηση από Εθνικό Θέατρο: <https://www.n-t.gr/el/events/Pinokio>

- Εθνικό Ίδρυμα Κωφών. (2024). *Η ιστορία του Ιδρύματος*. Ανάκτηση από Ε.Ι.Κ.: <https://idrimakofon.gr/%ce%b9%cf%83%cf%84%ce%bf%cf%81%ce%af%ce%b1/>
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις* (Τόμ. Α'). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Θεατρική Ομάδα Κωφών «Τρελά Χρώματα», Δαλέκου, Ό., Μερκούρη, Έ., Φεσάκη, Τ., Ρίκκου, Μ., & Γκανούρη, Μ. (2022). Θεατρική ομάδα κωφών «Τρελά Χρώματα». (Ε. Μουτσοπούλου, Δημοσιογράφος) Αθήνα: Pastaflora Online Magazine. Ανάκτηση 05 31, 2024, από <https://www.pastafloramag.gr/sinentefxis/theatriki-omada-kofon-trela-chromata-2/>
- ΙΕΠ. (2014). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγίου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανάκτηση από https://www.iep.edu.gr/images/IEP/programmata_spoudon/prosxoliki_elpaidysi/meros_1_paidagogiko_plaisio.pdf
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2022). *Οδηγός Εκπαιδευτικού: Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της θεατρικής αγωγής στο δημοτικό*. Ανάκτηση 04 14, 2024, από Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής: <https://iep.edu.gr/services/eduguide/iframes/education-guide-datefilters/view-file?fid=0cf08b0bf104b672e94b043cb781a87dd762c03abbfcc6ad2a649396af640840>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2024). *Σχεδι@ζω για όλους*. Ανάκτηση από <https://prosvasimo.iep.edu.gr/el/>
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. doi:<http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-473>
- Καλλινικάκη, Θ. (2010). *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας* (2η εκδ.). Αθήνα: Τόπος.

- Καραμήτρου, Κ. (2010). *Η Καλλιέργεια της Κινησθητικής Νοημοσύνης μέσα από το Θεατρικό Παιχνίδι*. Αθήνα: Πανταζής.
- KENG. (2021, 12 17). *Θέατρο Κωφών Ελλάδος: χθες και σήμερα*. Αθήνα. Ανάκτηση 05 25, 2024, από <https://www.facebook.com/greeksign/videos/326644132794807/>
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Δραματική τέχνη στην Ελλάδα και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι: Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Κουρετζής, Λ. (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κουρετζής, Λ. (χ.χ.). *Το Θεατρικό Παιχνίδι Διάσταση της αγωγής μέσα από το Θέατρο*. Ανάκτηση 04 10, 2024, από Theodore Grammatas: <https://theodoregrammatas.com/el/%CF%84%CE%BF-%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B4%CE%B9-%CE%B4%CE%B9%CE%AC%CF%83%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%B7-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B1%CE%B3%CF%89/>
- Κουρμπέτης, Β. (1997). Κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των κωφών παιδιών. *Κοινωνική Εργασία*(45).
- Κουρμπέτης, Β., & Χατζοπούλου, Μ. (2010). *Μπορώ και με τα μάτια εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για κωφούς μαθητές*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κρουσταλάκης, Γ. (2005). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο: Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση για μια συμβουλευτική γονέων και εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Κυπριωτάκης, Α. (2004). *Κοινωνική ενσωμάτωση και σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών* (Νέα διευρυμένη έκδοση εκδ.). Αθήνα: Πεδίο.
- Λαμπροπούλου, Β. (1999). Γλωσσική Ανάπτυξη και Κωφό παιδί. Στο Π. Π. Κωφών, *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και ειδικών επιστημόνων ΣΜΕΑ κωφών και βαρηκόων*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Λαμπροπούλου, Β. (1999). *Δεύτερο εκπαιδευτικό πακέτο επιμόρφωσης: διάγνωση – αποκατάσταση βαρηκοΐας. Συμβουλευτική γονέων και έγκαιρη παρέμβαση*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Λαμπροπούλου, Β. (1999). *Εκπαιδευτικά Πακέτα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στην Εκπαίδευση Κωφών*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Μονάδα Αγωγής Κωφών.
- Λαμπροπούλου, Β. (2006). *Η εκπαίδευση των κωφών παιδιών στην Ελλάδα: Ιστορική αναδρομή και σύγχρονες τάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λαμπροπούλου, Φ. (2004). *Ιστορία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κρατικό Κέντρο Έρευνας Νοηματικής Γλώσσας.
- Λαμπροπούλου, Φ., Χαριτίδου, Μ., & Παπαχρήστου, Α. (2003). *Ελληνική Νοηματική Γλώσσα: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Κρατικό Κέντρο Έρευνας Νοηματικής Γλώσσας.
- Μαυρέας, Δ. (2011). *Γλωσσικός σχεδιασμός: η περίπτωση της ελληνικής νοηματικής γλώσσας (ΕΝΓ)*. Αθήνα: Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. doi:10.12681/eadd/24680
- Μαυροειδής, Γ. (2004). Η παγκόσμια διάσκεψη για την ειδική αγωγή. Στο Π. Αγγελίδης, & Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος* (σ. 501). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μαχτή, Μ. (2009). *Μελέτη του παιχνιδιού και της επικοινωνίας των Κωφών/Βαρήκοων παιδιών με τα ακούοντα παιδιά μέσα σε ένα νηπιαγωγείο*. Πάτρα: Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών.

- Με Άλλα Μάτια. (2018, 12 17). *Θεατρική Ομάδα Κωφών “Τρελά Χρώματα” – Ο Μυστικός Κόσμος των Καλικαντζάρων*. Ανάκτηση 05 31, 2024, από [meallamatia.gr: https://meallamatia.gr/theatriki-omada-kofon-trela-chromata-o-mystikos-kosmos-ton-kalikantzaron/](https://meallamatia.gr/theatriki-omada-kofon-trela-chromata-o-mystikos-kosmos-ton-kalikantzaron/)
- Με Άλλα Μάτια. (2023, 10 25). *Αναστάσης Κολοβός και Χρήστος Καρνάβας: «Δεν βλέπεις καθαρά παρά μόνο με τη καρδιά, η ουσία είναι αόρατη στα μάτια»*. Ανάκτηση από Με Άλλα Μάτια: <https://meallamatia.gr/anastasis-kolovos-kai-christos-karnavas-den-vlepeis-kathara-para-mono-me-ti-kardia-i-ousia-einai-aorati-sta-matia/>
- Μιχαηλίδου, Μ., & Πετρά, Ζ. (2016). Η Τέχνη διδάσκει και διδάσκεται. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015, σσ. 842–847. Αθήνα. doi:<https://doi.org/10.12681/edusc.178>
- ΜοΠρο. (2023). *Μονάδα Προσβασιμότητας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΜοΠρο)*. Ανάκτηση από ΜοΠρο: <https://access.uoa.gr/>
- ΟΜΚΕ. (2016, 12 12). *ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΚΩΦΩΝ “ΤΡΕΛΑ ΧΡΩΜΑΤΑ” – “Οι Νεράιδες Των Χρωματονοημάτων”*, 27 & 29/12/2016. Ανάκτηση από Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδος: <https://www.omke.gr/anakoinwseis/trela-xrwmata-neraides-xrwmatonohmatwn-27-29122016/>
- ΟΜΚΕ. (2017). *Εκθεση δράσεων 2016*. Αθήνα: Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδος .
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο . (2004). *Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με προβλήματα ακοής για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για κωφούς και βαρήκοους μαθητές*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2004). *Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με προβλήματα ακοής για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για κωφούς και βαρήκοους μαθητές* (Τόμ. Α). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ανάκτηση από http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/aps_depps/kofosi-a.pdf

- Παπαδόπουλος, Σ. (2004). Δραματοποίηση: Η δημιουργική και στοχαστική ματιά στα λογοτεχνικά κείμενα. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις* (σ. 155). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του θεάτρου*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). Θέατρο για παιδιά και νέους: Η παιδαγωγική αποστολή του. Στο Ι. Βιδάλη, Σ. Παπαδόπουλος, Ε. Σερέτη, Σ. Κολοκυθά, Σ. Παπαδόπουλος, Ι. Μενδρινού, . . . Α. Μπαλτιμά - Μακαβού, & Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Στη χώρα του Τοτόρα* (σς. 77-106). Αθήνα: Πατάκης.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: έκδοση ιδίου.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2013). Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Θεωρία και εφαρμογές. Εγχειρίδιο σημειώσεων θεατρικής παιδείας για εκπαιδευτικούς Α΄/θμιας και Β΄/θμιας εκπαίδευσης. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο ως μορφωπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία* (σς. 97-127). Αθήνα: Πράξη ‘Θαλής’ - ΕΚΠΑ. Ανάκτηση από <https://theduarte.wordpress.com/2013/01/10/10012013-σίμος-παπαδόπουλος-θεατρικη-παιδε/>
- Παπασπύρου, Χ. (2010, 12). Εμείς, οι Κωφοί: Η ιστορία μας, Αναζητώντας τις ρίζες μας μέσα στον χρόνο. Ανάκτηση από <https://www.calameo.com/read/00692292595999eeee0b2c>
- Παπαστεφανάκη, Α. (2019). Η παιδαγωγική διάσταση του έργου του Jerzy Grotowski — Η αναζήτηση μιας γκροτοφσκικής θεατρικής εμπύχωσης για παιδιά. Στο Μ. Γιαννούλη, & Μ. Κ. Λιάγκης (Επιμ.), *Θέατρο και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση: Ουτοπία ή Αναγκαιότητα* (σς. 355-356). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο και τις Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση.
- Παππά, Ν. (2013). *Οι εμπειρίες, τα βιώματα και οι απόψεις ενήλικων κωφών για τη φοίτησή τους σε γενικά και ειδικά σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Ράλλη, Ν. (2021, 07 29). *Θεατρική ομάδα κωφών «Τρελά χρώματα»*: Μια φορά κι ένα καιρό ήταν δύο φίλες. Ανάκτηση 05 31, 2024, από Η Εφημερίδα των Συντακτών: https://www.efsyn.gr/tehnas/theatro/304509_theatriki-omada-kofon-trela-hromata-mia-fora-ki-enan-kairo-itan-dyo-files
- Σ.Α.Ε.Κ. Αγίας Παρασκευής για άτομα με αναπηρία. (2024). *Σχολή Ανώτερης Επαγγελματικής Κατάρτισης Αγίας Παρασκευής για άτομα με αναπηρία. (Πρώην Ι.Ε.Κ. Ειδικής Αγωγής Αγίας Παρασκευής)*. Ανάκτηση από <https://iek-eid-ag-parask.att.sch.gr/>
- Σαπουντζάκη, Γ., & Γεωργοκωστόπουλος, Χ. (2017). *Βασικές Αρχές και Καλές Πρακτικές Επικοινωνίας με Κωφούς & Βαρήκοους*. Βόλος: Παλμός.
- Σαράντης, Γ. (2011, 05 16). *Η διαδρομή του Θεάτρου Κωφών Ελλάδος...θα συνεχιστεί*;. Ανάκτηση 05 20, 2024, από Paidevo.gr: <https://www.paidevo.gr/teachers/?p=1077>
- Σαρρής, Δ. (2002). Το θεατρικό παιχνίδι ως επικοινωνιακό διάμεσο για παιδιά με ακουστική μειονεξία: Η διαμεσολαβητική λειτουργία του σωματικού οχήματος. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*(16), σσ. 10-25.
- Σκάνδαλου, Α. (2021). *Συγκριτική αξιολόγηση των εναλλακτικών δομών εκπαίδευσης κωφών και βαρήκοων: ειδικά σχολεία έναντι γενικών σχολείων*. Αθήνα: Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής. Ανάκτηση από <https://polynoe.lib.uniwa.gr/xmlui/handle/11400/565>
- ΣΜΕΑΕ 2022-2023. (2024). Ανάκτηση από Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού: <https://www.minedu.gov.gr/ekpaideusi/eidiki-agwgi>
- Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της Ένταξης: Από το 'Σχολείο του Διαχωρισμού' σε ένα 'Σχολείο για Όλους*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σούλης, Σ. Γ. (2013). *Εκπαίδευση και Αναπηρία*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία.
- Σπανάκη, Ε. (2014). *Επίδραση ψυχοκινητικής αγωγής με στοιχεία θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη νηπίων με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Πάτρα: Διδακτορική διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών.

- Στασινός, Δ. Π. (2001). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις Θεσμοί και Πρακτικές. Κράτος και Ιδιωτική Πρωτοβουλία (1906-1989)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. Π. (2020). *Η Ειδική Συμπεριληπτική Εκπαίδευση 2027*. Αθήνα : Παπαζήση.
- Τζαγκαράκης, Σ. Ι., & Ιερωνυμάκης, Ι. (2019). Εκπαίδευση, «κοινωνική ενσωμάτωση» και ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Κριτική συζήτηση του ευρωπαϊκού παραδείγματος και εκπαιδευτικές προκλήσεις. *Επιστημονική Επετηρίδα: Διathesis*, 1(2), σσ. 155-174.
- Τζαμαργιάς, Τ. (2008). Το θέατρο στην εκπαίδευση: Θεσμικό πλαίσιο και πραγματικότητα (28-29/11/08). *Παιδί-Θέατρο-Χορός* (σσ. 101-112). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Θεάτρου-Χορού, Υπουργείο Πολιτισμού.
- Τζαμαργιάς, Τ. (2010). Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις στο θέατρο για ανήλικους θεατές. Από την ανυποληψία στην εδραίωση. Στο Ι. Βιδάλη, Σ. Παπαδόπουλος, Ε. Σερέτη, Σ. Κολοκυθά, Σ. Παπαδόπουλος, Ι. Μενδρινού, . . . Μ. Μακαβού, & Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Στη Χώρα του Τωτόρα* (σσ. 445-480). Αθήνα: Πατάκη.
- Τζαμαργιάς, Τ., & Μακρίδης, Γ. (2012). Πολιτισμός και εκπαίδευση: Συνοπτική παρουσίαση έρευνας πεδίου της παράστασης του Εθνικού Θεάτρου "Παραμύθι χωρίς όνομα". *Θέατρο & Εκπαίδευση δεσμοί αλληλεγγύης* (σσ. 258-267). Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Τηλιγάδα, Γ. (2015). Ένταξη και συνεκπαίδευση ατόμων με ειδικές ικανότητες στη Γενική Εκπαίδευση. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Κοινωνική παιδαγωγική διαπολιτισμικότητα και ειδική αγωγή*. 2, σσ. 261-270. Πάτρα: 18ο Διεθνές Συνέδριο: Κοινωνική Διαπολιτισμικότητα και Ειδική Αγωγή.
- Τσιναρέλης, Γ. (2011). *Μια πρόταση ένταξης παιδιών με προβλήματα ακοής*. Αθήνα: Πατάκης.
- Υ.ΠΑΙ.Θ.Α. (2023, 09 01). Λειτουργία Δημοτικών Σχολείων για το σχολικό έτος 2023-2024. Αθήνα.

- ΦΕΚ 130/Α/22-9-1983. (1983, 09 22). Κανονισμός οργάνωσης της λειτουργίας Ανωτέρων Σχολών Δραματικής Τέχνης (Τμήμα Υποκριτικής). *Προεδρικό Διάταγμα 370/1983*. Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβέρνησης.
- ΦΕΚ 137/Α/13-09-2017. (2017, 09 13). Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις Δημοσίου και λοιπές ασφαλιστικές διατάξεις, ενίσχυση της προστασίας των εργαζομένων, δικαιώματα ατόμων με αναπηρίες και άλλες διατάξεις. *ΝΟΜΟΣ 4488/2017*. Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβέρνησης.
- ΦΕΚ 199/Α/02-10-2008. (2008, 10 02). Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *ΝΟΜΟΣ 3699/2008*. Αθήνα. Ανάκτηση από Εθνικό Τυπογραφείο: https://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek_pdf=20080100199
- ΦΕΚ 2171/Β/07-06-2019. (2019, 06 07). Ωρολόγιο πρόγραμμα υποχρεωτικού και ολοήμερου προγράμματος Ειδικού Νηπιαγωγείου και Ειδικού Δημοτικού Σχολείου. *Υπουργική Απόφαση 85317/Δ3*. Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβέρνησης.
- ΦΕΚ 78/Α/14-03-2000. (2000, 03 14). Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. *ΝΟΜΟΣ 2817/2000*. Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβέρνησης. Ανάκτηση από Εθνικό Τυπογραφείο: https://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek_pdf=20000100078
- Φραγκή, Μ. (2011). *Η αξιοποίηση του θεάτρου στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Χατζηχρήστου, Χ. (1990). *Η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χρηστάκου, Ν. (2023). *Πολιτισμός, κοινωνικός αποκλεισμός και η διαδικασία της επικοινωνίας. Η πρόσβαση των κωφών στον πολιτισμό*. Αθήνα: Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανάκτηση από <https://apothesis.eap.gr/archive/item/180698>

ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 1: Σχολεία Κωφών και Βαρήκοων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα με απεικόνιση στον χάρτη: <a href="https://www.google.com/maps/d/u/0/edit?mid=1_AzZahBvVDE0mBiAuLDT-
xd046ToefI&usp=sharing">https://www.google.com/maps/d/u/0/edit?mid=1_AzZahBvVDE0mBiAuLDT- xd046ToefI&usp=sharing Πηγή: (ΣΜΕΑΕ 2022-2023, 2024).....	56
Πίνακας 2: Σχολεία Κωφών και Βαρήκοων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα με απεικόνιση στον χάρτη: <a href="https://www.google.com/maps/d/u/0/edit?mid=1_AzZahBvVDE0mBiAuLDT-
xd046ToefI&usp=sharing">https://www.google.com/maps/d/u/0/edit?mid=1_AzZahBvVDE0mBiAuLDT- xd046ToefI&usp=sharing Πηγή: (ΣΜΕΑΕ 2022-2023, 2024).....	57
Πίνακας 3: Θεατρικά εργαστήρια για παιδιά και εφήβους στη Μ. Βρετανία Πηγή: (Carter, 2013, pp. 8-9).....	76
Πίνακας 4: Πίνακας Παραστάσεων Θεάτρου Κωφών Ελλάδος Πηγή: (ΚΕΝΓ, 2021).....	91
Πίνακας 5: Ενδεικτικές προσβάσιμες θεατρικές παραστάσεις σε κωφά/βαρήκοα παιδιά και νέους.....	102
Πίνακας 6: Χρονολόγιο Παραστάσεων του Deaf West Theatre για κωφό/βαρήκοο κοινό ανήλικων θεατών από το 1993 μέχρι σήμερα. (Deaf West Theatre, 2024)	105
Πίνακας 7: Παραγωγές του Deaf Youth Theatre (DYT) Πηγή: (Deaf Youth Theatre, 2024)	106

ΕΙΚΟΝΕΣ

Εικόνα 1: Στιγμιότυπο από την παράσταση "Οι νεράιδες των χρωματονοημάτων" της θεατρικής ομάδας Κωφών "Τρελά Χρώματα" στο Christmas Factory – Τεχνόπολις Δήμου Αθηναίων (27 και 29/12/2016) ©Έλλη Μερκούρη	93
Εικόνα 2: Στιγμιότυπο από την παράσταση "Τρωάδες" της Θεατρικής Ομάδας Κωφών στο Ανοιχτό Θέατρο Δήμου Συκεών "Μάνος Κατράκης" (28/08/2018). (biscotto THESSALONIKI, 2018).....	94
Εικόνα 3: Στιγμιότυπο από την παράσταση "Πινόκιο" του Εθνικού Θεάτρου (24/2 και 21/4/2024) (Εθνικό Θέατρο, 2023)	100

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α – Οδηγοί Συνεντεύξεων

Ερωτηματολόγιο Θεατρολόγου

Όνοματεπώνυμο: _____

Φύλο: _____

Ηλικία: _____

Χρόνια προϋπηρεσίας: _____

Επίπεδο γνώσης Νοηματικής (επάρκεια, διερμηνεία κλπ): _____

Λέχομαι να χρησιμοποιηθούν οι απαντήσεις μου στη διπλωματική εργασία
“Θέατρο για κωφά παιδιά στην Ελλάδα: εκπαιδευτική πραγματικότητα και
θεατρική πράξη”: ΝΑΙ ΟΧΙ

Λέχομαι να χρησιμοποιηθούν επώνυμα οι απαντήσεις: ΝΑΙ ΟΧΙ

Α. ΣΠΟΥΔΕΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ

1. α. Τι σας οδήγησε σε αυτό το ειδικό ενδιαφέρον;
β. Είστε ο ίδιος-α κωφό/βαρήκοο άτομο ή είχατε στο περιβάλλον σας
συναναστροφή με κάποιο κωφό/βαρήκοο άτομο;
2. Ποιες είναι οι βασικές σας σπουδές;
3. Έχετε κάνει επιπλέον σπουδές ή εξειδικευμένες επιμορφώσεις που να αφορούν
στη διδασκαλία θεάτρου παιδιών με προβλήματα ακοής; Εάν ναι, περιγράψτε
τι ακριβώς. (π.χ. μεταπτυχιακές σπουδές, σεμινάρια κλπ.)
4. Πόσα χρόνια δουλεύετε ως θεατροπαιδαγωγός με κωφά/βαρήκοα παιδιά και
σε ποια πλαίσια/δομές (σχολείο, εξωσχολικές ομάδες, ιδρύματα κ.α.);
5. Σε ποιες σχολικές βαθμίδες έχετε εργαστεί; (Νηπιαγωγείο, Δημοτικό,
Γυμνάσιο-Λύκειο). Περιγράψτε αναλυτικά.

Β. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

6. Από που αντλείτε τις ιδέες και το υλικό για το μάθημά σας; Υπάρχει οδηγός
σπουδών, βιβλίο μαθητή κλπ.;
7. Πώς δομείτε το μάθημά σας; Ποιες είναι οι τεχνικές/δραστηριότητες που
συνήθως χρησιμοποιείτε;
8. Γνωρίζετε τι είναι το εκπαιδευτικό δράμα; Χρησιμοποιείτε τεχνικές
εκπαιδευτικού δράματος στη διδασκαλία σας; (π.χ. ρόλος στον τοίχο,
παγωμένη εικόνα, διάδρομος συνείδησης κλπ.). Και αν ναι, ποιες;

9. Ποιες είναι οι δυσκολίες/προκλήσεις που αντιμετωπίζει ένας/μία θεατροπαιδαγωγός κατά τη διδασκαλία κωφών/βαρήκοων μαθητών;
10. Τι θα μπορούσε να βελτιώσει τη διδασκαλία θεάτρου σε κωφούς/βαρήκοους μαθητές;

Γ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΚΩΦΟΥΣ/ΒΑΡΗΚΟΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

11. α. Από την εμπειρία σας πώς αντιδρούν οι μαθητές/τριες στο μάθημα της θεατρικής αγωγής;
β. Τι απολαμβάνουν περισσότερο; (π.χ. ποιες δραστηριότητες, θεατρικό παιχνίδι, χρήση κούκλας κλπ.)
12. α. Έχουν τα κωφά/βαρήκοα παιδιά τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν θεατρικές παραστάσεις εκτός σχολείου; Εάν ναι, πού;
β. Ποια είναι η αντίδρασή τους;
13. Έχουν τη δυνατότητα να ασχοληθούν με το θέατρο σε άλλα περιβάλλοντα εκτός σχολείου; Εάν ναι, ποια είναι αυτά;
14. Πιστεύετε ότι το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών παίζει ρόλο στην εκπαίδευσή τους, και αν ναι, με ποιον τρόπο;
15. Πιστεύετε ότι το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών παίζει ρόλο στο ενδιαφέρον που εκδηλώνουν για το θέατρο αλλά και στην ενασχόλησή τους με αυτό;
16. Τι θα μπορούσε να ενισχύσει την ενασχόληση κωφών/βαρήκοων παιδιών με το θέατρο;
17. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι επιπλέον;

Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας!

Ερωτηματολόγιο Διερμηνέα

1. Ποια είναι η εμπειρία σας ως διερμηνέας σε παιδικές θεατρικές παραστάσεις;
2. Υπάρχουν θεατρικοί οργανισμοί που συνεργάζονται μόνιμα με διερμηνείς; Ποια είναι η ακριβής διαδικασία που ακολουθούν οι θεατρικοί οργανισμοί για μια πιθανή συνεργασία;
3. Υπάρχουν θεατρικές παραγωγές με πλήρη προσβασιμότητα, έστω μέσω υπερτιτλισμού; Αν όχι, ανακοινώνει η παραγωγή συγκεκριμένο αριθμό προσβάσιμων παραστάσεων;
4. Γίνονται παραστάσεις με ελληνικούς υπέρτιτλους; Αν ναι, προσφέρουν απόλυτη κατανόηση της δράσης;
5. Από την εμπειρία σας, ποιο από τα δύο μέσα είναι καταλληλότερο για την απόλαυση της παράστασης από το παιδί;
6. Έχετε εικόνα για το πόσες προσβάσιμες παραστάσεις ανεβαίνουν ετησίως;
7. Εάν ένα παιδί θέλει να παρακολουθήσει μία παράσταση που δεν έχει καταστεί προσβάσιμη από την παραγωγή, τι μπορεί να κάνει; Επικοινωνεί ο/η γονέας με εσάς για προσωπική πρόσληψη;
8. Πώς γίνεται η προετοιμασία της διερμηνείας; Σας δίνεται το κείμενο; Παρακολουθείτε κάποιον αριθμό παραστάσεων πριν τη διερμηνεία;
9. Τι διαδικασία ακολουθείται προκειμένου το κωφό παιδί να έχει την πιο άνετη και ασφαλή εμπειρία της παράστασης; (π.χ. προσαρμογή στις εναλλαγές φωτισμού, στις απότομες κινήσεις κ.α.)
10. Γίνεται κάποια προετοιμασία μεταξύ διερμηνέα και παιδιού πριν την έναρξη της παράστασης; (επεξήγηση υπόθεσης, αναφορά σημαντικών στιγμιότυπων κ.α.)
11. Ποια είναι η πρόσληψη της θεατρικής εμπειρίας από τα παιδιά; Αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην παρακολούθηση/κατανόηση του έργου; Αν ναι, πώς πιστεύετε ότι θα μπορούσαν να ξεπεραστούν αυτές οι δυσκολίες;
12. Είναι τα θέατρα προσβάσιμα στα κωφά παιδιά; Πόσο εύκολη/δύσκολη είναι η εμπειρία των κωφών παιδιών στον χώρο του θεάτρου; Τι προβλήματα ή δυσκολίες αντιμετωπίζουν κατά την είσοδο/έξοδο ή κατά τη διάρκεια της παράστασης;
13. Έχετε να προσθέσετε κάτι επιπλέον που θεωρείτε σημαντικό;

Ερωτηματολόγιο Θεάτρου

1. Εισαγωγή

Το παρόν ερωτηματολόγιο/συνέντευξη είναι μέρος της διπλωματικής μου εργασίας η οποία εκπονείται στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος “Λογοτεχνία, Θέατρο και Γλώσσα στην εκπαίδευση” του ΕΚΠΑ και έχει τίτλο **“Το θέατρο για κωφά παιδιά στην Ελλάδα: θεατρική πράξη και εκπαιδευτική πραγματικότητα”**. Από τη μία πλευρά ερευνάται η θεατρική παιδεία των κωφών/βαρήκοων παιδιών/εφήβων εντός και εκτός σχολικού πλαισίου στην Ελλάδα ενώ από την άλλη ερευνάται η πρόσληψη των θεατρικών παραστάσεων από τα κωφά/βαρήκοα παιδιά καθώς και η προσβασιμότητά τους σε αυτές. Η συμβολή σας στη συλλογή πληροφοριών αλλά και η γνώμη σας γύρω από το θέμα της εργασίας είναι πολύτιμα και σας ευχαριστώ θερμά για την προθυμία να συμμετάσχετε.

Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε 8 ενότητες που χρειάζονται από μερικά δευτερόλεπτα μέχρι και λεπτά για να απαντηθούν. Ανάλογα με τις απαντήσεις σας μπορεί να χρειαστεί να απαντήσετε τελικά μόνο 4 από τις 8 ενότητες και αντίστοιχα χρειάζονται συνολικά 5 με 15 λεπτά για την ολοκλήρωση του ερωτηματολογίου.

Για οποιαδήποτε διευκρίνιση ή απορία μπορείτε να επικοινωνήσετε άμεσα με την κ. Κάλλια Γκρίνια στο τηλ. 6949915327 ή το kalliopigrinia@gmail.com.

Όλα τα στοιχεία που θα συγκεντρωθούν από αυτό το ερωτηματολόγιο θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τη διεκπεραίωση της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας.

-
- Συναινώ οι απαντήσεις μου να περιληφθούν ανώνυμα στην εν λόγω έρευνα:
“Το θέατρο για κωφά παιδιά στην Ελλάδα: θεατρική πράξη και εκπαιδευτική πραγματικότητα”
☐ Ναι
☐ Όχι

2. Προσωπικές Ερωτήσεις

- **Ισχύει κάτι από τα παρακάτω για εσάς;**
Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.
☐ Είμαι ο ίδιος-α κωφό/βαρήκοο άτομο

- ☐ Είμαι παιδί κωφών/βαρήκοων γονέων
- ☐ Υπάρχει κωφό/βαρήκοο άτομο στο στενό προσωπικό μου περιβάλλον
- ☐ Υπάρχει κωφό/βαρήκοο άτομο στο ευρύτερο προσωπικό μου περιβάλλον
- ☐ Κανένα από τα παραπάνω
- ☐ Άλλο: _____
- **Ποιο είναι το επίπεδο των βασικών σας σπουδών;**
 - ☐ Γυμνάσιο
 - ☐ Λύκειο
 - ☐ ΙΕΚ / Σχολή Κατάρτισης
 - ☐ Τριτοβάθμια εκπαίδευση
 - ☐ Μεταπτυχιακό
 - ☐ Διδακτορικό
 - ☐ Άλλο: _____
- **Ποιο είναι το επίπεδο γνώσης σας στη νοηματική;**
 - ☐ Βασικό
 - ☐ Μέτριο
 - ☐ Προχωρημένο
 - ☐ Πιστοποιημένη επάρκεια
 - ☐ Διαπιστευμένος/η Διερμηνέας
 - ☐ Μητρική
 - ☐ Άλλο: _____

Σχόλια

/

παρατηρήσεις

ενότητας

3. Σχέση με το θέατρο

- **Ποια είναι η σχέση σας με το θέατρο;**

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν

- ☐ Έχω συμμετάσχει σε θίασο / θεατρική ομάδα (➡ ενότητα 4)
- ☐ Μου αρέσει να παρακολουθώ (➡ ενότητα 5)
- ☐ Δεν ξέρω (➡ ενότητα 5)
- ☐ Καμία (➡ ενότητα 8)

4. Ενασχόληση με το θέατρο

- Σε ποιον θίασο ή θεατρική ομάδα έχετε συμμετάσχει;

Γράψτε όλους τους θιάσους ή ομάδες στα οποία έχετε συμμετάσχει.

- Η ενασχόλησή σας με το θέατρο είναι:

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν

☐ Επαγγελματική ☐ Ερασιτεχνική ☐ Και τα δύο

- Με ποια/-ες ιδιότητες έχετε συμμετάσχει στον παραπάνω θίασο / θεατρική ομάδα;

Σημειώστε όλα όσα ισχύουν για όλους τους θιάσους ή ομάδες που έχετε συμμετάσχει.

☐ Ηθοποιός
☐ Σκηνοθέτης/-ις
☐ Διερμηνέας/-εύτρια
☐ Διοίκηση
☐ Άλλο: _____

- Σε τι είδους κοινό απευθύνονται οι παραστάσεις που έχετε συμμετάσχει;

Σημειώστε όλα όσα ισχύουν για όλες τις παραστάσεις που έχετε συμμετάσχει.

(Ως παραστάσεις για κοινό αποκλειστικά κωφών/βαρήκοων εννοούνται αυτές που ήταν στημένες εξ αρχής προσβάσιμες στο συγκεκριμένο κοινό, κι όχι παραστάσεις αποκλειστικά για κοινό ακουόντων για τις οποίες έχει αιτηθεί διερμηνεία από μία ομάδα κοινού).

☐ Αποκλειστικά κωφών/βαρήκοων
☐ Αποκλειστικά ακουόντων
☐ Μικτό (ακουόντων και κωφών/βαρήκοων)

- Έχετε συμμετάσχει σε παραγωγές για παιδικό - νεανικό κοινό κωφών/βαρήκοων;

☐ Ναι ☐ Όχι ☐ Δεν ξέρω / Δεν απαντώ

Σχόλια / παρατηρήσεις ενότητας _____

5. Παραστάσεις για παιδικό - νεανικό κοινό κωφών/βαρήκοων

- **Θα μπορούσατε να αναφέρετε κάποιες παραγωγές για παιδικό - νεανικό κοινό κωφών/βαρήκοων;** Δηλαδή παραστάσεις που ήταν στημένες εξ αρχής προσβάσιμες στο συγκεκριμένο κοινό, κι όχι παραστάσεις αποκλειστικά για κοινό ακουόντων για τις οποίες έχει αιτηθεί διερμηνεία από μία ομάδα κοινού.

Ιδανικά με αυτή τη μορφή:

- **Τίτλος, Έτος, Θέατρο**

- **Θα μπορούσατε να αναφέρετε κάποιες παραγωγές προσβάσιμες σε παιδικό - νεανικό κοινό κωφών/βαρήκοων.** Δηλαδή παραστάσεις που έχουν στηθεί για κοινό ακουόντων, άλλα παρέχουν μέσα προσβασιμότητας όπως διερμηνεία, τιτλισμό κ.λπ.

Ιδανικά με αυτή τη μορφή:

- **Τίτλος, Έτος, Θέατρο**

- **Ποιες από τις παρακάτω επιλογές χρησιμοποιήθηκαν στις παιδικές-νεανικές παραστάσεις, που έχετε συμμετάσχει ή παρακολουθήσει;**
Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν για όλες τις παραστάσεις που έχετε παρακολουθήσει ή συμμετάσχει.

- ☐ διπλή διανομή
- ☐ παράσταση μόνο στη νοηματική γλώσσα
- ☐ διερμηνεία
- ☐ υπέρτιτλοι / υπότιτλοι
- ☐ Δεν γνωρίζω / θυμάμαι
- ☐ Δεν έχω συμμετάσχει ή παρακολουθήσει τέτοια παράσταση
- ☐ Άλλο: _____

Σχόλια / παρατηρήσεις ενότητας _____

6. Προσβασιμότητα παραστάσεων για παιδικό - νεανικό κοινό κωφών/βαρήκοων

- Πόσο σημαντική θεωρείτε την προσφορά θεατρικών παραστάσεων για κωφά/βαρήκοα παιδιά-εφήβους;

0 = καθόλου σημαντικό, 5 = πάρα πολύ σημαντικό

- Δικαιολογήστε την απάντησή σας στην προηγούμενη ερώτηση.
- Τι θεωρείτε καλύτερο για τα κωφά/βαρήκοα παιδιά που θέλουν να παρακολουθούν θέατρο; Οι παραστάσεις να απευθύνονται:

- ☐ αποκλειστικά σε κωφά/βαρήκοα παιδιά
- ☐ μικτό κοινό κωφών/βαρήκοων - ακούντων παιδιών
- ☐ Άλλο: _____

- Δικαιολογήστε την απάντησή σας στην προηγούμενη ερώτηση.
- Σε μία ιδανική συνθήκη, πώς θα ήταν μια παράσταση που απευθύνεται σε κωφό/βαρήκοο παιδικό-νεανικό κοινό;
- Ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος για να σχεδιαστεί μία παράσταση ως προς τα αισθητικά της κυρίως στοιχεία (φωτισμός, ήχος, κινησιολογία), ώστε να είναι προσβάσιμη και απολαυστική για παιδικό-νεανικό κοινό εξίσου ακούντων και κωφών/βαρήκοων;
- Αξιολογήστε τις παρακάτω επιλογές με βάση τη σημαντικότητά τους για να μπορούν κωφά/βαρήκοα παιδιά να κατανοήσουν και να απολαύσουν ένα θεατρικό έργο.

	καθόλου σημαντικό	όχι ιδιαίτερα	μάλλον σημαντικό	πολύ σημαντικό	απόλυτα σημαντικό
διπλή διανομή	☐	☐	☐	☐	☐
παράσταση μόνο στη νοηματική γλώσσα	☐	☐	☐	☐	☐
διερμηνεία	☐	☐	☐	☐	☐
υπέρτιτλοι / υπότιτλοι	☐	☐	☐	☐	☐
φωτισμός	☐	☐	☐	☐	☐
τεχνικά μέσα (όπως δόνηση, κ.λπ.)	☐	☐	☐	☐	☐

- Δικαιολογήστε την απάντησή σας στην προηγούμενη ερώτηση.

- Πώς θα περιγράφατε γενικά την τρέχουσα κατάσταση της διάθεσης θεατρικών παραστάσεων για παιδικό - νεανικό κοινό κωφών/βαρήκοων στην Ελλάδα;
- Ποιοι είναι οι κυριότεροι ανασταλτικοί παράγοντες στην προσφορά παραστάσεων σε κωφά/βαρήκοα παιδιά και εφήβους;

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- ☐ Έλλειψη χρηματοδότησης
- ☐ Έλλειψη φορέων που μπορούν να την υποστηρίξουν
- ☐ Έλλειψη υποδομών (προσβάσιμα κτίρια, τεχνικά μέσα κ.λπ.)
- ☐ Έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού
- ☐ Έλλειψη ενδιαφέροντος
- ☐ Γεωγραφική διασπορά των κωφών/βαρήκοων παιδιών-εφήβων
- ☐ Περιορισμένες δυνατότητες ενημέρωσης
- ☐ Άλλο: _____
- Έχετε κάποια πρόταση που θα μπορούσε να βοηθήσει στην πραγματοποίηση παραστάσεων για κωφό/βαρήκοο παιδικό-νεανικό κοινό;

Σχόλια / παρατηρήσεις ενότητας _____

7. Θεατρική παιδεία για κωφά/βαρήκοα παιδιά και εφήβους.

- Ποια θεατρικά εργαστήρια ή άλλα είδη θεατρικής αγωγής κωφών/βαρήκοων παιδιών και εφήβων γνωρίζετε;
- Ποια θεατρικά εργαστήρια ή άλλα είδη θεατρικής αγωγής ακούντων που ενσωματώνουν στην ομάδα τους κωφά/βαρήκοα παιδιά και εφήβους γνωρίζετε;
- Ποιοι είναι οι κυριότεροι ανασταλτικοί παράγοντες στην προσφορά θεατρικής αγωγής σε κωφά/βαρήκοα παιδιά και εφήβους;

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- ☐ Έλλειψη χρηματοδότησης
- ☐ Έλλειψη φορέων που μπορούν να την υποστηρίξουν
- ☐ Έλλειψη υποδομών (προσβάσιμα κτίρια, τεχνικά μέσα κ.λπ.)
- ☐ Έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού
- ☐ Έλλειψη ενδιαφέροντος

- ☐ Γεωγραφική διασπορά των κωφών/βαρήκοων παιδιών-εφήβων
- ☐ Περιορισμένες δυνατότητες ενημέρωσης
- ☐ Άλλο: _____

- **Τι σπουδές θεάτρου ή υποκριτικής προσβάσιμες στα κωφά/βαρήκοα άτομα υπάρχουν στην Ελλάδα;**

Σχόλια / παρατηρήσεις ενότητας

8. Σχόλια - Παρατηρήσεις

- Αν υπάρχει ένα πράγμα που θα θέλετε να ξέρουν όλοι, όσοι θα διαβάσουν αυτή την εργασία, ποιο θα ήταν;
- Έχετε να προσθέσετε κάποιο σχόλιο, παρατήρηση ή επιπλέον πληροφορία σε σχέση με το θέμα της έρευνας ή τις παραπάνω ερωτήσεις;
- Σε ποια διεύθυνση email μπορώ να επικοινωνήσω μαζί σας σε περίπτωση που προκύψουν διευκρινιστικές ερωτήσεις από τις απαντήσεις σας; Δεν είναι υποχρεωτική η δήλωση email.

Οι απαντήσεις σας καταχωρήθηκαν.

Σας ευχαριστώ θερμά για τις απαντήσεις και τον χρόνο σας!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β – Συνεντεύξεις

ΣΥΝΕΝΤΕΞΗ Α - Θεατρολόγος

Α. Σπουδές και Επαγγελματική Εμπειρία

Κ. Γκρίνια

Η πρώτη ερώτηση αφορά στο τι σε οδήγησε σε αυτό το ειδικό ενδιαφέρον, δηλαδή το να κάνεις θέατρο με κωφά παιδιά.

Θεατρολόγος

Στη Σχολή όπου φοίτησε, στο μάθημα “Μιμική και Σωματικό Θέατρο”, (στα αγγλικά physical theater) παρατήρησα κάποιες ομοιότητες και με έκανε να σκεφτώ που συμπίπτει και που διαφέρει η νοηματική γλώσσα με τη μιμική τέχνη (ομοιότητες-διαφορές, τι στοιχεία έχει το ένα από το άλλο). Και έτσι άρχισε να με ενδιαφέρει πιο πολύ σιγά σιγά με τον καιρό. Αλλά το πρώτο έναυσμα δόθηκε από το μάθημα αυτό.

Κ. Γκρίνια

Υπάρχει κάποιο άτομο στο περιβάλλον σου που να είναι κωφό;

Θεατρολόγος

Όχι, όχι.

Κ. Γκρίνια

Ποιες είναι οι βασικές σου σπουδές;

Θεατρολόγος

Στην Καλών τεχνών, Σχολή Θεάτρου στην Πελοπόννησο, στο Ναύπλιο και Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή.

Κ. Γκρίνια

Και οι σπουδές στη Νοηματική;

Θεατρολόγος

Έχω επάρκεια Ελληνικής Νοηματικής.

Κ. Γκρίνια

Έχεις κάνει κάποιες επιπλέον επιμορφώσεις που να αφορούν στη διδασκαλία θεάτρου κωφών με προβλήματα ακοής;

Θεατρολόγος

Έχω κάνει γενικά επιμορφώσεις όσον αφορά την κώφωση, όπως σεμινάρια/ημερίδες για τη χρήση του κοχλιακού, σεμινάριο για το πώς η νοηματική

γλώσσα διδάσκεται ή θα έπρεπε να διδάσκεται στις σχολές νοηματικής ή και στο Πανεπιστήμιο Πατρών, στο τμήμα Ειδικής Αγωγής που έχει ένα μάθημα και είχε έρθει η καθηγήτρια εκεί, αλλά και έτσι διάσπαρτα. Όσον αφορά το δικό μου το μάθημα δεν υπάρχει κάτι συγκεκριμένο, δηλαδή κάτι σε σχέση με το θέατρο και την κώφωση δεν υπάρχει.

Κ. Γκρίνια

Πόσα χρόνια δουλεύεις ως θεατροπαιδαγωγός με κωφά βαρήκοα παιδιά;

Θεατρολόγος

Δουλεύω 2 χρόνια.

Κ. Γκρίνια

Και σε ποια πλαίσια έχεις εργαστεί, όπως νηπιαγωγείο, γυμνάσιο- λύκειο;

Θεατρολόγος

Μόνο σε Δημοτικό. Το μάθημα μας δεν διδάσκεται πια σε γυμνάσια-λύκεια. Όμως παλιότερα, πριν περίπου 4-5 χρόνια διδασκόταν στα Γενικά Σχολεία. Αλλά στα ειδικά φαντάζομαι ότι είναι ενιαίο το πλαίσιο. Τα προγράμματα είναι ίδια.

Κ. Γκρίνια

Έχεις σε εργαστεί με παιδιά κωφά και σε εξωσχολικές ομάδες ή σε κάποιο ίδρυμα;

Θεατρολόγος

Μόνο περιστασιακά με τους ήδη μαθητές μου, σε πλαίσια της κοινότητάς τους. Η Κοινότητα τους στεγάζεται κάπου στον Εύοσμο ή στους Αμπελόκηπους και σε κάποιες γιορτές/εκδηλώσεις (π.χ. Απόκριες) θέλανε οι γονείς κάποιον να ψυχαγωγήσει τα παιδιά με παιχνίδια. Έτσι με κάλεσαν κι εμένα αμισθί.

Β. Εκπαιδευτική Διαδικασία

Κ. Γκρίνια

Τώρα πάμε λίγο στο κομμάτι του μαθήματος. Από πού αντλείς τις ιδέες σου και το υλικό για το μάθημα; Υπάρχει κάποιος οδηγός σπουδών για παράδειγμα;

Θεατρολόγος

Όχι δεν υπάρχει. Είναι ο ίδιος με τη γενική. Δεν υπάρχει κάτι συγκεκριμένο. Για να σου πω και τη γνώμη μου καλύτερα κιόλας. Δηλαδή το πλαίσιο διαφέρει κάθε φορά, ανάλογα τι παιδιά έχεις, τι εμπειρίες έχουν, τι εφόδια. Μπορεί ας πούμε να μην

γνωρίζουν καν τη νοηματική και έτσι πώς θα επικοινωνήσεις; Πρέπει αναγκαστικά να ξεκινήσεις από κει.

Αρχικά τον πρώτο χρόνο δεν ήξερα και εγώ τι να κάνω ακριβώς. Και πιο πολύ επικεντρώθηκα στα προγράμματα που είχαμε μέσω του σχολείου. Όπως ας πούμε, στο πρόγραμμα του κινηματογράφου που κάναμε και έτσι έπρεπε τα παιδιά να αρχίσουν να υποδύονται κάποιους ρόλους, παρότι εμείς τα τραβάγαμε με κάμερα. Αρχικά κάναμε απλές ασκήσεις όσον αφορά το σώμα και κάποιους πολύ μικρούς αυτοσχεδιασμούς. Και στις γιορτές, Χριστούγεννα και καλοκαίρι, έψαχνα και εγώ να βρω τι γίνεται. Φέτος είναι καλύτερα τα πράγματα. Γνώρισα τους μαθητές και τις ανάγκες τους. Ήδη ήξερα ασκήσεις σωματικού θεάτρου και μιμικής τέχνης, και έψαξα να βρω κι άλλες. Τώρα αυτή τη στιγμή είμαστε στη φάση που δουλεύουμε τους ρυθμούς. Κι όμως υπάρχουν ρυθμοί κι ας είναι κωφά. Υπάρχουν ρυθμοί στην κίνηση και μπορεί να οπτικοποιηθεί ένας ρυθμός. Κι έτσι μπορούν να τον καταλάβουν και να τον ακολουθήσουν.

Δουλεύουμε πολύ τη φαντασία. Πρώτα ας πούμε δίνονται κάποιες εικόνες, μετά λέμε την αρχή μιας ιστορίας, τη μέση της ιστορίας και μετά το υποδυόμαστε. Είναι ένα συνονθύλευμα από κάποιες ασκήσεις που κάποιες είναι αμιγώς θεατροπαιδαγωγικές και αντλούνται και μπορούν να παιχτούν από οποιαδήποτε παιδιά και κάποιες λίγο πιο εξειδικευμένες που αντλούνται πιο πολύ από τη μιμική και το σωματικό θέατρο που δεν υπάρχει λόγος σε συγκεκριμένη τέχνη, τόσο πολύ.

Κ. Γκρίνια

Αν τα παιδιά δεν γνωρίζουν τη νοηματική, τι κάνεις;

Θεατρολόγος

Εκεί ουσιαστικά τον παρασέρνει το περιβάλλον. Όλοι μιλάμε με νοηματική και έτσι τη μαθαίνουν αργά ή γρήγορα. Είναι όπως όταν έχεις ένα παιδί από άλλη χώρα.

Κ. Γκρίνια

Ωραία, οπότε απλές λέξεις, απλά πράγματα, νοήματα και λίγο δείχνετε φαντάζομαι, δείχνετε με κάποιον τρόπο.

Θεατρολόγος

Ναι, ναι, εικόνες και λοιπά

Κ. Γκρίνια

Οπότε το ένα κομμάτι είναι ότι μπορείς να πάρεις μία αυτούσια άσκηση από το θεατρικό παιχνίδι.

Θεατρολόγος

Ναι, αρκεί να μην έχει οδηγίες ακουστικές ή να μην πολύ περιορίζεται η οπτική τους επαφή. Και αυτές τις ασκήσεις τις προσαρμόζω ανάλογα τις ανάγκες των παιδιών

Κ. Γκρίνια

Υπάρχει κάπου κάποια ομάδα ή ανταλλαγή υλικού όπως σε άλλες ομάδες εκπαιδευτικών στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης;

Θεατρολόγος

Όχι, δεν υπάρχει. Τα τελευταία χρόνια δειλά δειλά άρχισε να υπάρχει και γενικότερα στην ειδική αγωγή. Δηλαδή όταν εγώ εργάστηκα πρώτη φορά ως αναπληρώτρια, πριν περίπου 7- 8 χρόνια δεν υπήρχε κανένα site, καμία ενημέρωση για το τι θα κάνουμε εμείς οι θεατρολόγοι μέσα στην τάξη. Ήθελε πολύ ψάξιμο, πολλή φαντασία, πολλή οργάνωση, νέες ιδέες, ήθελε δουλίτσα.

Κ. Γκρίνια

Πώς δομείται το μάθημά σας; Ας πούμε υπάρχει στο πλάνο μια θεατρική παράσταση; Φαντάζομαι ότι όλα αυτά είναι στη δική σου απόφαση, στο πως θα χειριστείς το μάθημα, αφού δεν υπάρχει και οδηγός.

Θεατρολόγος

Εγώ δεν είμαι υπέρ των θεατρικών παραστάσεων, αν και απαιτείται στα πλαίσια ας πούμε της τελικής γιορτής, αλλά εμένα δεν είναι αυτοσκοπός μου. Εμένα οι στόχοι μου είναι η συνεργασία, η ελεύθερη έκφραση, η φαντασία. Δεν με ενδιαφέρει να βγουν ηθοποιοί τα παιδιά. Είναι σημαντικό φυσικά να αναγνωρίζουν τη δημιουργία μιας παράστασης από το ένα κομμάτι χαρτί μέχρι μια ολόκληρη ιστορία που εξελίσσεται μπροστά στα μάτια του θεατή. Είναι σίγουρα σημαντικό, αλλά αυτό λίγο πολύ το γνωρίζουμε και από τις γιορτές που γίνονται μέσα στο σχολείο από νηπιαγωγείο μέχρι...

Κ. Γκρίνια

Δηλαδή γίνονται παραστάσεις στο σχολείο.

Θεατρολόγος

Από τους μαθητές, ναι.

Κ. Γκρίνια

Οπότε γνωρίζουν αυτό το κομμάτι, το μαθαίνουν στα πλαίσια των γιορτών.

Θεατρολόγος

Ναι, θα το μάθουν και αυτό στα πλαίσια των γιορτών, αλλά μέσα στο μάθημα δεν είναι ο στόχος μου αυτός. Αυτό θα γίνει έτσι κι αλλιώς. Λόγω της ειδικότητάς μου βοηθάω στη διοργάνωση των θεατρικών παραστάσεων. Πέρυσι ήμουν κυρίως στην τελική γιορτή, ήταν όλο πάνω μου.

Κ. Γκρίνια

Όποτε θέτεις εσύ κάποιους στόχους ανάλογα με τα παιδιά που έχεις και το προφίλ τους και λες θα δουλέψουμε αυτό, ας πούμε τη φαντασία ή την έκφραση π.χ.

Θεατρολόγος

Ναι ναι.

Κ. Γκρίνια

Γνωρίζεις για το εκπαιδευτικό δράμα και τις τεχνικές του; Π.χ. ρόλο στον τοίχο, παγωμένη εικόνα, διάδρομος. Αν ναι, αυτές τις ασκήσεις τις χρησιμοποιείτε;

Θεατρολόγος

Φυσικά τις γνωρίζω. Παγωμένη εικόνα, ναι. Κάποιες τέτοιες ασκήσεις, ναι, όπως παγωμένη εικόνα φυσικά και κάνουμε συχνά πυκνά. Διάδρομο δεν μπορούμε γιατί έχει να κάνει με την ακοή και το τι θα επεξεργαστεί ο εγκέφαλος, τι θα διαλέξει, εννοώ με τη νοηματική σίγουρα θα χάσει κάτι. Δεν μπορεί να διαλέξει ο εγκέφαλος. Θα διαλέξει το μάτι ό, τι δει. Δεν είναι το ίδιο.

Κ. Γκρίνια

Για παράδειγμα, ρόλος στον τοίχο, που είναι ένα κομμάτι χαρτί που το βάζουμε στον τοίχο.

Θεατρολόγος

Δεν τους έχω κάνει η αλήθεια είναι. Προτιμώ να τους έχω πιο ελεύθερα στον χώρο.

Κ. Γκρίνια

Είναι όμως ασκήσεις που μπορείς να εμπνευστείς και να πάρεις και από εκεί κομμάτια;

Θεατρολόγος

Μπορείς, χρησιμοποιώ πολύ ναι. Σου είπα διάδρομο δεν έχω επιχειρήσει και μου αρέσει πολύ η ανακριτική καρέκλα. Είναι εύκολο, την πληροφορία το παιδί την παίρνει αμέσως έτσι; Δεν υπάρχει κάποιο εμπόδιο στην επικοινωνία. Προσπαθώ να μην υπάρχει εμπόδιο στην επαφή μεταξύ των παιδιών όσον αφορά τη βλεμματική επαφή και του σώματος την επαφή γιατί ουσιαστικά με τα χέρια μιλάνε και με το πρόσωπο. Επομένως, αυτό πρέπει να το έχω όσο πιο καθαρό γίνεται ώστε να μην υπάρχουν παρεξηγήσεις.

Κ. Γκρίνια

Οι δυσκολίες/προκλήσεις που έχει ένας θεατροπαιδαγωγός στη διδασκαλία, ποιες μπορεί να είναι; Από την προσωπική σου εμπειρία ή γενικότερα στη φύση του επαγγέλματος αυτού;

Θεατρολόγος

Νομίζω ότι δεν έχει και πολύ μεγάλη διαφορά από το γενικό. Και στο γενικό επίσης θα συναντήσεις κάποια παιδιά με μαθησιακά προβλήματα. Εδώ θα συναντήσεις θέματα με με την επικοινωνία που είναι πολύ σημαντικά. Δηλαδή υπάρχουν παιδιά που δεν ξέρουν νοηματική. Ή στην ίδια τάξη μπορεί να είναι ένα παιδί το οποίο έχει γονείς κωφούς και η νοηματική του είναι σε άλλο επίπεδο, πολύ μπροστά. Μπορεί να είναι ένα παιδί βαρήκοο το οποίο μιλάει και νοηματίζει, λίγο από όλα, και προσπαθείς αυτά να τα συνταιριάζεις κάπως και να μπορέσουν όλα μαζί να επικοινωνήσουν. Δηλαδή έγκειται πιο πολύ το θέμα της επικοινωνίας, το πώς αυτοί οι 3 άνθρωποι με διαφορετικά επίπεδα γνώσης της νοηματικής γλώσσας θα μπορέσουν να επικοινωνήσουν.

Κ. Γκρίνια

Έτσι μπορεί να “πέσει” το επίπεδο της επικοινωνίας; Εννοώ στον τρόπο που θα μιλήσεις, να μιλήσεις π.χ. πιο απλά, έτσι ώστε να ακολουθήσουν και οι χαμηλότεροι.

Θεατρολόγος

Όσον αφορά εμένα ναι, αλλά όσον αφορά το παιδί δεν θα πω ότι “κοίτα, αυτός δεν ξέρει τόσο καλά, καν το πιο απλό”. Όχι. Θα τον αφήσω την πρόκληση να δω τι θα καταλάβει. Και ό,τι καταλάβει και από τα παραδείγματα αργότερα της άσκησης. Θα τον αφήσω να “τριφτεί”.

Κ. Γκρίνια

Αρα θα συνεπάρουν οι καλύτεροι επικοινωνιακά τους άλλους. Πόσα άτομα είναι στο τμήμα περίπου; Όσο και σε κάποιο ειδικό, 4-8 άτομα;

Θεατρολόγος

Τεσσάρια είναι συνήθως.

Κ. Γκρίνια

Και τι θα μπορούσε να βελτιώσει τη διδασκαλία στα κωφά παιδιά;

Θεατρολόγος

Όπως όλοι εννοείται, οι θεατρολόγοι θα ήθελα να υπάρχει μια αίθουσα που εμείς δεν έχουμε. Γιατί θα μπορούσε να έχει δομηθεί έτσι η αίθουσα ώστε πολλές ασκήσεις να μην πάνε στράφι. Δηλαδή, αν ας πούμε αλλά είναι κοστοβόρο σίγουρα και θα χρειαστώ και σίγουρα βοήθεια από κάποιον τεχνικό σε κάποια πράγματα που δεν είναι διαθέσιμοι και εννοείται ο χώρος του σχολείου. Αν θα μπορούσαν να υπάρχουν π.χ. φώτα και ανάλογα με το φως το παιδί να αντιλαμβάνεται τι πρέπει να κάνει στην άσκηση.

Κ. Γκρίνια

Ναι, μπορείς να μου δώσεις ένα παράδειγμα για αυτό;

Θεατρολόγος

Θα μπορούσες, ας πούμε να παίζεις πολλές ασκήσεις που να είναι γυρισμένα τα παιδιά με πλάτη. Θα μπορούσες να παίζεις με ρυθμούς, π.χ. όποτε είναι κόκκινο είναι γρήγορα και όποτε είναι μπλε είναι αργό, που δεν θα χρειάζεται να βλέπει ο ένας τον άλλον απαραίτητα.

Κ. Γκρίνια

Όταν ανάβει το φως να είναι το σύνθημα για να ξεκινήσουν για παράδειγμα.

Θεατρολόγος

Ναι ναι. Να υπάρχει δηλαδή ένα γενικό οπτικοποιημένο περιβάλλον ώστε ταυτόχρονα να παίρνουν το μήνυμα και να μην χρειάζεται κανένας να βλέπει κανέναν.

Κ. Γκρίνια

Και αυτό μπορεί να γίνει με το φως πολύ εύκολα, σωστά; Ή και με κάποιο άλλο ίσως τρόπο; Και η αίθουσα θα μπορούσε να είναι και με πιο μαλακά υλικά, ίσως για να μην έχουμε ατυχήματα.

Θεατρολόγος

Ναι, θα μπορούσε να είναι μαλακά. Ή να παίζει και μουσική απλά είναι πολύ πιο εύκολο με το φως, πολύ πιο εύκολο να εγκατασταθεί. Τα περνάει ένας τεχνικός, αγοράζεις και μια μικρή κονσόλα και την κάνω τη δουλειά μου. Η μουσική θέλει ειδικό πάτωμα, να περάσουν ηχεία από μέσα, ώστε να νιώθουν τις δονήσεις. Αυτό είναι ακόμα πιο ουάου.

Κ. Γκρίνια

Είναι μια πολύ καλή αρχή. Κάτι άλλο που θα μπορούσε να βοηθήσει ίσως στο μάθημα; Είπες παραπάνω ότι καλύτερα για τη γνώμη σου να μην υπάρχει οδηγός σπουδών, οπότε δεν θα διευκόλυνε το να υπήρχε κάποιος οδηγός;

Θεατρολόγος

Εμένα όχι, δεν μου αρέσει αυτό το στεγανό. Γιατί δεν μπορείς να είσαι ευέλικτος με τις ανάγκες των παιδιών. Αφού εγώ τα ξέρω τα παιδιά μου, ξέρω τον χώρο που δουλεύω, ξέρω τις ανάγκες. Δεν λέω να μην υπάρχει ένα draft να σου λέει πάνω κάτω τι θα κάνεις.

Δεν θέλω να μου πει ξέρεις ότι από Σεπτέμβριο μέχρι Οκτώβριο θα κάνεις παγωμένες εικόνες. Κι άμα τα δικά μου δεν μπορούν; Να κάνουμε άλλα πράγματα, ναι. Ίσως αν υπήρχε π.χ. μία γκάμα ασκήσεων, θεματικές ή προγράμματα ενδεχομένως

Γ. Απόψεις Θεατροπαιδαγωγών Σχετικά με τους Κωφούς/Βαρήκοους Μαθητές

Κ. Γκρίνια

Ωραία, να σε ρωτήσω, πως αντιδρούν γενικότερα οι μαθητές στο μάθημα; Πώς το αντιμετωπίζουν;

Θεατρολόγος

Λοιπόν, τα μικρά σε ηλικία μέχρι και τετάρτη είναι καλά. Κάνουμε και πέμπτη έκτη, γιατί εμείς δεν είμαστε τόσο σαν να το γενικό, μπορούμε να κάνουμε και σε αυτές τις ηλικίες που κανονικά δεν επιτρέπεται. Η έκτη είναι λίγο σε φάση είμαι έφηβος και τι είναι αυτό τώρα που μου κάνεις; Προτιμούν απλά να κάθονται και να μιλάνε, να λένε τα δικά τους, έφηβοι τελεία. Δεν υπάρχει κάτι που προτιμάνε απλά θέλουν να κάτσουν να κουτσομπολέψουν. Είναι η άρνηση της ηλικίας.

Κ. Γκρίνια

Τη πέμπτη έκτη στο κωφών μπορεί να έχει όμως και μέχρι και 14, όπως και στα υπόλοιπα ειδικά σωστά;

Θεατρολόγος

Ε όχι, εμείς δεν έχουμε.

Κ. Γκρίνια

Τι πιστεύεις ότι τους αρέσει περισσότερο από την εμπειρία σου; Ας πούμε συγκεκριμένες ασκήσεις, θεατρικό παιχνίδι;

Τους ξαφνιάζει πως από το μηδέν μπορεί να δημιουργήσουν κάτι εκεί που δεν το περιμένουν. Στην αρχή είναι και τι είναι αυτό και γιατί το κάνουμε; (οι έφηβοι πιο πολύ, τα πιτσιρίκια δεν έχουν τέτοια ζητήματα). Να τους λες βρε ελάτε να προσπαθήσετε, θα δείτε είναι καλό, και αν καταφερούμε και συγκεντρωθούμε γιατί είναι κι αυτό, και βγει κάτι καλό σου λένε κοίτα να δεις ρε παιδί μου. Στην αρχή ήταν πολύ χαζομάρα αυτό, αλλά μετά διασκεδάζουν.

Τους αρέσει πάρα πολύ το freeze. Εκεί που παγώνεις ας πούμε άτομα και το ένα συνεχίζει την ιστορία και το σταματάς και ξεπαγώνεις ένα άλλο και πρέπει να συνεχίσουν την ιστορία από εκεί που άφησε ο άλλος. Τους αρέσει πάρα πολύ. Ίσως επειδή έχει σωματικότητα εκεί περισσότερο.

Κ. Γκρίνια

Η ανάγνωση θεατρικών έργων τους αρέσει; Ή ανάγνωση μικρών ιστοριών;

Θεατρολόγος

Η ανάγνωση, όχι. Το βαριούνται.

Κ. Γκρίνια

Το κουκλοθέατρο;

Θεατρολόγος

Το κουκλοθέατρο όχι, επίσης, γιατί μέσω της κούκλας δεν μπορεί να επιτευχθεί νοηματική. Πως θα γίνει;

Κ. Γκρίνια

Δεν υπάρχει κάτι προσαρμοσμένο; Ενδεχομένως δαχτυλόκουκλες κ.α.;

Θεατρολόγος

Έτσι μόνο μάσκα μπορείς να δουλέψεις που και πάλι είναι πολύ περιορισμένο γιατί και οι ίδιοι δεν χρησιμοποιούν μόνο τα χέρια, χρησιμοποιούν και το πρόσωπο, αλλά είναι πάλι πολύ περιορισμένο. Δηλαδή να κρύψεις το πρόσωπο και να δουλέψεις μόνο με τα χέρια. Γενικά θα έλεγα όχι.

Κ. Γκρίνια

Έχουν τα κωφά/βαρήκοα παιδιά τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν θεατρικές παραστάσεις εκτός σχολείου; Εάν ναι, που; β) Ποια είναι η αντίδρασή τους;

Θεατρολόγος

Τα κωφά δεν μπορούν να παρακολουθήσουν θέατρο έξω σε καμία περίπτωση.

Δεν μπορούν αν δεν υπάρχει διερμηνεία και διερμηνεία να υπάρχει συνήθως δεν την παρακολουθούν γιατί τους κουράζει. Δεν μπορούν να έχουν και τη διερμηνεία στο ένα μάτι και στο άλλο τι γίνεται πάνω στη σκηνή, είναι κουραστικό για εκείνους. Καλό θα ήταν να πηγαίνουν σε παραστάσεις με αισθητηριακά ερεθίσματα πιο πολύ ή χορευτικά, ακόμα κι αν δεν ακούν τη μουσική, θα μπορούσαν να πάνε να δουν μια σύγχρονη παράσταση χορού, ένα μπαλέτο, κάτι τέτοιο, για να δουν τις κινήσεις και τα φώτα ή ας πούμε κάτι σε τσίρκο. Και εννοείται το ιδανικό θα ήταν αν υπάρχει παράσταση μιμικής και σωματικού θεάτρου, είναι το ιδανικό, αλλά εντάξει, σπανίζει και ειδικά στις παιδικές παραστάσεις.

Μια παράσταση που έτυχε να δω με τον γιο μου, ήταν το "bubble show", εμπνευσμένο από το "cirque de soleil", τσίρκο δηλαδή, αλλά είχε τόσο πολύ έντονα τη μιμική που θα μπορούσε άνετα και ευχάριστα να το παρακολουθήσει ένα κωφό παιδί. Θα ήταν ιδανική παράσταση. Αλλά είναι σπάνιες αυτό δεν είναι εύκολο. Δηλαδή ακόμα και παραστάσεις που έχουμε πάει τα παιδιά και είτε έχουμε καλέσει κάποιες ομάδες στο σχολείο, είτε έχουμε παει εμείς που η αλήθεια είναι ότι δε θα τις πρότεινα εγώ γιατί ξέρω ότι δεν τους αρέσει, όντως δεν τους αρέσει και τη δεύτερη χρονιά κάποιοι γονείς αρνήθηκαν κιόλας να δώσουν τα χρήματα επειδή λέει το παιδί μου δεν αρέσκεται σε αυτό, δεν μπορεί να το παρακολουθήσει.

Κ. Γκρίνια

Και οι γονείς μετά ματαιώνονται επειδή δεν υπάρχει κάτι προσαρμοσμένο. Εγώ είχα δει μια παράσταση, βέβαια για ενήλικες, στο Θέατρο Κωφών, η οποία είχε και κωφούς και ακούοντες.

Θεατρολόγος

Ναι, αυτές είναι οι ομάδες των κωφών, τα Τρελά Χρώματα, και το Εθνικό κάτω στην Αθήνα.

Κ. Γκρίνια

Αν υπήρχε μια τέτοια παράσταση θα μπορούσαν να την παρακολουθήσουν εύκολα τα παιδιά;

Θεατρολόγος

Ναι φαντάζομαι, αλλά δεν είναι προσαρμοσμένο για εκείνα, είναι για ενήλικες. Όσες παραστάσεις έχω δει δηλαδή έχουν να κάνουν με τη θέση της γυναίκας, έχουν να κάνουν με άλλα προβλήματα ενηλίκων, δηλαδή δεν νομίζω ότι θα μπορούσε ένα παιδί 12 χρονών να δει κάτι τέτοιο.

Θα απευθυνθείς αρχικά στην Κοινότητα των κωφών για να κάνεις κάτι τέτοιο για να ενημερωθεί ο κόσμος, από εκεί θα το διαρρεύσεις. Αλλά οι ίδιοι, μιας και έχουν μεγαλώσει σε μια κοινότητα, σε μια κοινωνία που δεν έχει προσαρμόσει πολλά δεδομένα σε εκείνους, είναι πολύ δύσπιστοι. Ακι από κει ξεκινάει το πράγμα. Αλλά άμα τους ρωτήσεις θες να ξεκινήσετε; Θέλετε να κάνουμε κάτι; Θα σου πουν όχι απλά στην πορεία θα τους δεις. Είναι πιο μαγκωμένοι.

Σου λέει, το παιδί μου μπορεί να επικοινωνήσει μαζί σου, μπορεί να κάνει αυτά που πιστεύεις ότι γίνονται; Αν ήμουν κωφή, μπορεί να το δεχόταν καλύτερα. Όχι γιατί είναι ρατσιστές απέναντι στους ακούντες. Απλά επειδή ξέρουν ότι ο κωφός τα έχει περάσει, ξέρει πώς να τα προσαρμόσει, ας πούμε.

Αλλά ναι, οι γονείς ας πούμε για δεύτερη χρονιά που είμαι επάνω, θέλανε να είμαι πάνω. Το ζητήσανε να είμαι πάνω.

Κ. Γκρίνια

Σε ποια άλλα περιβάλλοντα εκτός σχολείου να έχουν τη δυνατότητα να ασχοληθούν τα παιδιά με το θέατρο; Είπαμε ότι δεν υπάρχουν ομάδες, επομένως δεν υφίσταται κάτι τέτοιο, εκτός αν γνωρίζεις ότι υπάρχουν σε κάποια κέντρα δημιουργικής απασχόλησης, αν γίνεται θεατρικό παιχνίδι ή κάτι.

Θεατρολόγος

Υπάρχουν υπάρχουν ομάδες ΑΜΕΑ γενικότερα που μπορούν να συμπεριλάβουν θεωρητικά κωφά παιδιά. Πιστεύω ότι δεν πηγαίνουν εκεί αν με ρωτάς.

Δηλαδή εγώ δεν έχω μαθητές ή γνωστούς που τα παιδιά τους πηγαίνουν σε αυτές τις ομάδες. Δηλαδή μεγάλη ιδιαιτερότητα και πολύ δύσκολο μάλλον να δέσει η ομάδα.

Κ. Γκρίνια

Το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, θεωρείς έχει κάποιο ρόλο στο ενδιαφέρον τους;

Θεατρολόγος

Ναι ναι, πολιτισμικό για αυτούς είναι η γλώσσα. Όπως σου είπα πριν αν κάποιο παιδί ας πούμε δεν γνωρίζει καθόλου τη νοηματική γλώσσα, το πιο δυνατό πολιτισμικό στοιχείο. Ενώ το άλλο ας πούμε είναι από γονείς κωφούς και είναι η μητρική τους. Είναι πρόβλημα. Θα πρέπει να υπάρξει μια αποδοχή από τους μεν, και μια προσπάθεια από τους δε και να μην παραιτηθούν εκεί πρέπει λίγο να το κερδίσει το παιχνίδι.

Και οι γονείς επίσης είναι ένα θέμα. Οι γονείς που είναι κωφοί δεν έχουν κάποια, δεν έχουν κάποια ταμπού, κάποια προβλήματα, ενώ οι γονείς που είναι ακούντες, κάποιοι σου λένε ότι δεν θέλουν το παιδί να μάθει νοηματική ή δεν θέλω μόνο νοηματική. Θέλω να μιλάει κιόλας.

Κ. Γκρίνια

Μάλιστα, οπότε μετά πολύ πιθανόν το παιδί που δεν ξέρει καλά τη γλώσσα να δυσκολεύεται περισσότερο στην επικοινωνία, οπότε να του δημιουργήσει και μια απροθυμία για το μάθημα ή λιγότερο ενδιαφέρον για το μάθημα.

Θεατρολόγος

Δεν είναι για το μάθημα. Είναι και συνεργασία, δεν θέλει να συνεργαστεί με τους άλλους συμμαθητές, ναι. Βγάζει μια άρνηση σε αυτό γιατί ματαιώνεται.

Κ. Γκρίνια

Τι όμως θα μπορούσε πιστεύεις να βοηθήσει τα παιδιά να ασχοληθούν με το θέατρο περισσότερο;

Θεατρολόγος

Έχουμε τολμήσει να τους πάμε να δουν θεατρικές παραστάσεις, τους έχουμε πάει. Έχουμε φέρει καραγκιόζη, έχουμε πάει σε κανονική παράσταση, έχουμε πάει σε παράσταση με διερμηνεία. Δεν είναι ότι δεν τα έχουμε κάνει αυτά. Αλλά οι ίδιοι θεωρούν ότι δεν είναι ενδιαφέρον, δεν είναι τόσο προσαρμοσμένο όσο θα ήθελαν εκείνοι.

Κ. Γκρίνια

Εσείς από τη μεριά του σχολείου ας πούμε τι θα μπορούσατε να κάνετε; Αυτά που κάνετε ήδη; Ας πούμε, η επίσκεψη;

Θεατρολόγος

Αυτά κάνουμε. Και να δημιουργηθεί μια παράσταση με όλες τις ανάγκες των κωφών.

Είναι πολύ περιοριστικό για ένα θίασο, έτσι να απευθυνθεί μόνο σε μια ομάδα ατόμων

Μόνο εάν αυτό που είπες εσύ, δηλαδή οι ήδη υπάρχουσες ομάδες κωφών και ακουόντων, τα Τρελά Χρώματα και το Εθνικό, κάνουνε και κάτι για τα παιδάκια. Ναι, που μέχρι στιγμής δεν...

Κ. Γκρίνια

Ωραία, ίσως και από μόνο του το μάθημα που κάνετε στο σχολείο να είναι από μόνο του έναυσμα για να τους αρέσει το θέατρο. Και μόνο αυτό.

Θεατρολόγος

Αργότερα ναι, αλλά αν δεν βρούνε κάτι έτσι, σαν να αντίκτυπο πέρα από του σχολείου δεν ξερω πως θα πάει.

Κ. Γκρίνια

Τουλάχιστον τώρα τελευταία αρχίζουν και γίνονται κάποιες προσπάθειες να είναι πιο προσβάσιμες οι παραστάσεις.

Θεατρολόγος

Είναι με διερμηνείς όμως, αλλά δεν θέλουν τη διερμηνεία. Τους κουράζει. Σε μια μεγάλη σκηνή φαντάσου να πρέπει να παρακολουθήσεις τη δράση πάνω στη σκηνή, αλλά ταυτόχρονα να έχεις έναν άνθρωπο που σου λέει τι λένε αυτοί που είναι στην άλλη μεριά.

Κ. Γκρίνια

Κάτι άλλο που θα ήθελες να προσθέσεις, ας πούμε γενικότερα ή που θα θελες να πεις;

Θεατρολόγος

Δεν έχω κάτι, όχι, είναι να είναι πολύ ωραία δουλειά, συγκεκριμένη, πολύ δημιουργική. Τα παιδιά είναι τελεία δηλαδή είναι σαν να κάνουμε σε γενικό αλλά να

χρησιμοποιείς άλλη γλώσσα, δηλαδή όλοι μου λένε πως το κάνεις; Είναι σαν να πήγαινα σε ένα γερμανικό σχολείο. Ας πούμε, θα πρέπει να μιλήσω γερμανικά. Τώρα μιλάω ελληνική νοηματική. Απλά πρέπει να προσέχεις λίγο εκεί πέρα του τι ακούν και τι δεν ακούν, οι ασκήσεις, αυτό. Τώρα τα θέματα τα πολιτισμικά πχ θα τα βρεις και σε άλλα σχολεία, στα γενικής. Κάποιος μπορεί να είναι από Αλβανία, μπορεί να είναι μουσουλμάνος κλπ.

Κ. Γκρίνια

Πολύ σπουδαίο το ότι είσαι από τους πρώτους και τους λίγους, ας πούμε θεατρολόγους που κάνουν αυτό το μάθημα και ελπίζω στο μέλλον πραγματικά να υπάρξει έτσι καλύτερη δόμηση των πραγμάτων και να μπορούν να κάνουν περισσότερο θέατρο τα παιδιά.

Θεατρολόγος

Αν δεν κλείσουμε εδώ στον Βορρά...Μπορεί να κλείσει. Γιατί μειώνονται οι μαθητές πάρα πολύ. Μειώνονται γιατί οι γονείς που δεν είναι κωφοί, θέλουν τα παιδιά τους να τα πάνε με παράλληλη στήριξη και εμάς ο πληθυσμός μειώνεται. Από τη μία είναι καλό αλλά από την άλλη χάνεται η κοινότητά τους, αποδυναμώνεται. Εντάξει, τώρα αυτό είναι δικό τους ζήτημα.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Β - Διερμηνέας

Κ. Γκρίνια

Το πρώτο πράγμα που θέλω να σας ρωτήσω γιατί θα κάνω μια καταγραφή. Ποιες παραστάσεις έχουν ανέβει, σε ποιο θέατρο στα οποία να υπήρχε προσβασιμότητα για τα κωφά παιδιά; Επειδή μου είπες ότι έχεις εργαστεί, υποθέτω ότι θα γνωρίζεις μερικές περιπτώσεις που ίσως να έχεις κάνει η ίδια αυτή τη διερμηνεία.

Διερμηνέας

Κοίταξε να δεις δεν είναι θέμα των περιπτώσεων που έχω κάνει τη διερμηνεία σαν να προτροπή ή μια οργανωμένη προσπάθεια που έχει γίνει από κάποιο θέατρο. Συνήθως αυτό γίνεται ως ένα αίτημα για μια συγκεκριμένη παράσταση. Για παράδειγμα, επειδή τα κωφά παιδιά πηγαίνουν συνήθως μέσω των σχολείων σε θεατρικές παραστάσεις. Έτσι τώρα μιλάμε για τα μικρά παιδιά, ε;

Κ. Γκρίνια

Ναι. Μέχρι και εφηβικό, μέχρι και 18 χρονών.

Διερμηνέας

Ναι, μέχρι εκεί, συνήθως πάνε μέσω του σχολείου. Άρα αν γίνει κατι οργανωμένο από το σχολείο, συνήθως, όχι πάντα, φροντίζει το σχολείο να φέρει κάποιον διερμηνέα δωρεάν που έχουνε τα σχολεία κάποιες ώρες δωρεάν διερμηνεία, να καλέσει κάποιον διερμηνέα έτσι ώστε να μπορέσει να παρευρίσκεται στην παράσταση και να παρακολουθήσουν τα παιδιά. Όμως, υπάρχει περίπτωση αυτό να μην είναι εφικτό για κάποιους λόγους, άρα θα πρέπει το θέατρο και εφόσον θέλει να εξυπηρετήσει αυτούς τους μαθητές τους κωφούς να βρει εκείνο έναν διερμηνέα. Σε αυτό λοιπόν το πλαίσιο εγώ έχω εργαστεί σε διάφορες παραστάσεις, τώρα ονομαστικά θα πρέπει λίγο να τις κοιτάξω γιατί είναι αρκετές. Είναι σίγουρα караγκιόζης, παραστάσεις δηλαδή караγκιόζη που έχουμε κάνει είναι άλλες παραστάσεις που ανεβαίνουν κάθε χρονιά, οπότε ίσως μια τον χρόνο, ίσως μια κάθε ενάμιση χρόνο ανάλογα. Μην ξεχνάμε ότι έχουμε και τον κόβιντ που όλα αυτά 3 χρόνια είχαν σταματήσει.

Κ. Γκρίνια

Βέβαια.

Διερμηνέας

Είναι αρκετά πίσω για να θυμηθώ λίγο τους τίτλους να στις πω. Ήτανε σίγουρα της Κάρμεν Ρουγγέρη που είχαμε πάει που είναι πολύ κλασικό, που πηγαίνουμε. Και από κει και πέρα, αυτή είναι μια μορφή συνεργασίας που μπορεί να έχει ένα θέατρο, δηλαδή επί τόπου να να θέλει να εξυπηρετήσει ένα συγκεκριμένο κοινό, άρα να πάρει διερμηνέα μορφή.

Κ. Γκρίνια

Συγνώμη που διακόπτω, άρα είναι κατά περίπτωση δηλαδή συγκεκριμένη μέρα και για συγκεκριμένα σχολεία, ας πούμε.

Διερμηνέας

Όπως γίνεται και αλλού, δηλαδή αυτό μπορεί να κάνει και μια παράσταση. Θυμάμαι είχε κάνει και μια παράσταση στο μέγαρο μουσικής, που έπρεπε να πάμε να παρακολουθήσουμε, όποτε κατά τον ίδιο τρόπο. Ή να πάμε να δούμε μια κινηματογραφική ταινία που πιθανόν να είναι και στα αγγλικά, οπότε κάπως να πρέπει να υπάρξει διερμηνέας. Δεν είναι μόνο δηλαδή στο θέατρο είναι γενικότερο αυτό.

Κ. Γκρίνια

Ωραία, και στον κινηματογράφο λοιπόν είναι σημαντική.

Διερμηνέας

Ναι, έτσι και στον κινηματογράφο. Όχι καθ' όλη τη διάρκεια της ταινίας, ίσως στην αρχή και ίσως λίγο στο τέλος. Από το τελευταίο δηλαδή παράδειγμα το φετινό που είχαμε είναι σε μια κινηματογραφική προβολή. Τώρα από κει και πέρα, αν μιλάμε για μεγαλύτερης ηλικίας κωφά άτομα, τότε αλλάζουν οι συνθήκες. Γιατί; Γιατί πηγαίνουν θέατρο κατά βούληση, άρα τα θέατρα που απευθύνονται στο ευρύ κοινό τα τελευταία χρόνια έχουν ευαισθητοποιηθεί και συνεργάζονται με διερμηνείς. Όχι σε μια μόνιμη βάση, αλλά έχουν κάποιους εξωτερικούς συνεργάτες που μπορεί για παράδειγμα να καλέσουν για την παράσταση 2- 3 παραστάσεις τον χρόνο του μήνα Φεβρουαρίου, του μήνα Μαρτίου, ανάλογα τις βάζουν έτσι και να είναι κοντά να καλέσουν διερμηνέα για να μπορέσουν να εξυπηρετήσουν τους κωφούς και να προσφέρουν προσβασιμότητα. Με παράσταση, ας πούμε περσινή που είχαμε κάνει ήτανε στην εθνική λυρική σκηνή που ήμουνα εγώ που λεγόταν τα φτηνά τσιγάρα που ήταν...

Κ. Γκρίνια

Του Χαραλαμπίδη, νομίζω ήταν. Του Ρένου Χαραλαμπίδη, νομίζω.

Διερμηνέας

Ωραία. Επίσης, στη Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών στο Ωνάση, Στέγη Ωνάση, είχαν γίνει, τον τίτλο δεν τον θυμάμαι αλλά πάλι και αυτό είχε γίνει μετά. Έχουν γίνει 2-3 παραστάσεις φέτος.

Κ. Γκρίνια

Ενηλίκων έτσι; Αυτό που λέμε είναι ενηλίκων.

Διερμηνέας

Ναι, φέτος επίσης έχουν γίνει 4 μέχρι τώρα, απ' όσο γνωρίζω, γιατί κάθε χρόνο βλέπουν ολοένα και αυξανόμενο ενδιαφέρον γιατί άπαξ και προσέρχονται κωφοί παραστάσεις εφόσον είναι καθολικά προσβάσιμες, αρχίζουν και εξοικειώνονται με τη θεατρική παιδεία και έτσι την προτιμούν και συμμετέχουν ολοένα και περισσότερο. Για αυτό λοιπόν, κάθε χρόνο έχουμε και περισσότερες. Φέτος είχαμε και όπερα για πρώτη φορά, μια συνάδελφος, δεν ήμουνα εγώ, αλλά δούλεψε μια, όχι δύο συνάδελφοι. Μποέμ νομίζω λεγότανε ήτανε όπερα. Στη λυρική το Μποέμ, αυτό, αν θέλεις να κοιτάξεις να το βρεις.

Κ. Γκρίνια

Ναι, θα το ψάξω.

Διερμηνέας

Υπάρχει αυτή τη στιγμή μια τρέχουσα παράσταση που είναι παιδική και λέγεται Πινόκιο.

Κ. Γκρίνια

Αυτή την είδα, την παρακολούθησα, ναι, μου την πρότεινε η καθηγήτριά μου και είναι η πρώτη παράσταση από ότι έμαθα του Εθνικού που είναι καθολικά προσβάσιμη. Και μάλιστα...

Διερμηνέας

Ναι, στο Εθνικό, ναι, παιδική γιατί στις άλλες σκηνές έχει κάνει καθολικά προσβάσιμη. Έχει κάνει τη φιλουμένα, έχει κάνει.

Κ. Γκρίνια

Ναι, αυτό είναι αλήθεια, αλλά για παιδιά; Κι επειδή η εργασία επικεντρώνεται σε αυτό το χρονικό ηλικιακό όριο, δεν έχει.

Διερμηνέας

Ναι. Ήταν με διερμηνέα ή με κωφό;

Κ. Γκρίνια

Είχε διερμηνέα η παράσταση και είχε και υπερτιτλισμό.

Διερμηνέας

Διερμηνέα, όχι κωφό;

Κ. Γκρίνια

Διερμηνέα, διερμηνέα. Είχε 1-2 διερμηνείς στη διάρκεια της παράστασης και είχε και για τους τυφλούς απτική ξενάγηση 1 ώρα πριν.

Διερμηνέας

Ωραία, ναι. Συνήθως στο παρελθόν προ κόβιντ ήταν λίγο πιο άτυπα όλα αυτά και το θέμα της προσβασιμότητας. Δηλαδή με προσωπική πρωτοβουλία πάλι είχαμε κάνει με το Θέατρο Αθηνών, με τον κύριο Μαρκουλάκη, τον “Θεό της σφαγής” που ήταν πάλι για ενηλίκους, αλλά αυτό ήταν πάρα πολύ μεγάλη, έτσι νομίζω, το πρώτο σημαντικό μήνυμα που δόθηκε σε όλους, καθώς είχαμε προσέλευση σχεδόν σε όλο το θέατρο, γέμισε από κωφούς. Ίσως στατιστικά περιμένουμε έναν μικρότερο αριθμό, αλλά σε αυτή την παράσταση ήταν σχεδόν όλο το θέατρο κωφοί. Δηλαδή, τι να σου πω ότι είχαν έρθει... αφού γέμισαν οι θέσεις από κωφούς, δηλαδή ακούντες είχαν έρθει πολλοί λίγοι. Οπότε από τότε ξεκίνησε και με μια πολύ καλή προσέγγιση από αυτό το θέατρο και ευαισθητοποίηση προς τα έξω και έκτοτε θεωρώ ότι έχει ανθίσει, με κατ’ εξαίρεση φυσικά την περίοδο του κόβιντ.

Κ. Γκρίνια

Μάλιστα. Μια αντίστοιχη δηλαδή περίπτωση, όπως του Πινόκιο στο Εθνικό Θέατρο δεν υπάρχει από άλλο θέατρο, που να έχει δηλαδή επιλέξει για συγκεκριμένες ημερομηνίες να βάλει διερμηνεία, δηλαδή όχι μετά από αίτημα του σχολείου ή του κωφού παιδιού.

Διερμηνέας

Αυτή τη στιγμή που να τρέχει, που να είναι στο τρέχον έτος, δεν γνωρίζω κάτι.

Κ. Γκρίνια

Γενικότερα τα τελευταία χρόνια;

Διερμηνέας

Υπήρχαν και πάλι στο παρελθόν, υπήρχανε. Και στο Γυάλινο Μουσικό Θέατρο υπήρξε μια παράσταση, αλλά με διερμηνεία και όχι καθολική προσβασιμότητα. Η διαφοροποίηση είναι ότι τα τελευταία 2-3 χρόνια μιλάμε για

καθολική προσβασιμότητα που σημαίνει διερμηνεία, ακουστική περιγραφή για τους τυφλούς και υπερτιτλισμό.

Κ. Γκρίνια

Ναι.

Διερμηνέας

Παλαιότερα υπήρχαν αυτά, αλλά υπήρχαν είτε διερμηνεία είτε υπερτιτλισμός, είτε το ένα είτε το άλλο. Δεν υπήρχαν σε συνδυασμό. Αυτή τη στιγμή υπάρχουν 2 εταιρείες μεγάλες που δουλεύουν με το θέμα της προσβασιμότητας στον πολιτισμό. Η μία λέγεται ΑΤΛΑΣ.

Κ. Γκρίνια

Την έχω ακουστά, ναι.

Διερμηνέας

Ωραία να το κοιτάξεις και στο ίντερνετ. Η δεύτερη λέγεται Liminal. Που τι σημαίνει; Ότι επειδή παρέχουν όλες τις υπηρεσίες οι φορείς εξυπηρετούνται καλύτερα από αυτές τις εταιρείες. Τους βολεύει τέλος πάντων να αναζητούν συνεργάτες μέσω αυτών και να μη χάνονται ψάχνοντας τον κάθε διερμηνέα ή τον κάθε ένα που κάνει ακουστική περιγραφή από 'δω και από 'κει και έτσι είναι λίγο πιο, ας πούμε δύσκολο στην οργάνωση. Άρα συνεργάζονται με αυτές τις εταιρείες. Ακόμα και το Μέγαρο Μουσικής από ότι ξέρω έχει συνεργασίες, η Στέγη σίγουρα, το ίδρυμα Νιάρχος οπωσδήποτε, η Λυρική Σκηνή, όπως είπα, όχι όμως τα θέατρα, όχι όλα τα θέατρα. Τα θέατρα πάνε κατά παραγγελία. Έχουμε παράσταση. Εάν τους πεις ότι θέλουμε να κάνουμε αυτό το πρότζεκτ μπορεί να δείξουν ενδιαφέρον, αλλά από μόνοι τους όχι.

Κ. Γκρίνια

Μάλιστα.

Διερμηνέας

Είτε είναι παιδικό είτε ενηλίκων, έτσι; Ισχύει για όλα.

Κ. Γκρίνια

Κατάλαβα. Θυμάσαι ίσως κάποια τέτοια παιδική παράσταση που να είχε ορίσει ημέρα διερμηνείας για κωφά παιδιά; Αν θυμάσαι κάποιο τίτλο, δηλαδή. Στην έρευνά μου θα συμπεριλάβω και τέτοιες παραστάσεις.

Διερμηνέας

Αυτό Σούπερμαν λέγεται, νομίζω ναι. Θα το κοιτάξω. Σούπερμαν νομίζω λεγόταν ένα που είχε γίνει πριν από χρόνια, προ κόβιντ. Πάλι δεν ξέρω όμως αν ήταν καθολικά προσβάσιμο. Σίγουρα είχε διερμηνεία.

Κ. Γκρίνια

Το καθολικά προσβάσιμο δεν μας πειράζει γιατί μας ενδιαφέρει για τα κωφά παιδιά. Εννοείται ότι μπορώ να συμπεριλάβω και άλλα πράγματα πιο γενικά αλλά αυτό είναι το βασικό θέμα.

Διερμηνέας

Υπήρχε υπήρχε τότε διερμηνεία σε αυτές τις παραστάσεις. Πάνω όμως και δηλαδή, μιλάμε για 5ετία πίσω έτσι;

Κ. Γκρίνια

Ναι ναι, δεν μας πειράζει αυτό. Μπορεί να είναι και τα τελευταία 10 χρόνια.

Διερμηνέας

Το οποίο ναι, είχε μια δύο ας πούμε παραστάσεις που ήταν αποκλειστικά. Δεν είχε συνέχεια παραστάσεις ας πούμε όλη τη χρονιά.

Κ. Γκρίνια

Ναι ναι, όπως και το Πινόκιο, είναι στην ίδια περίπτωση. Τώρα έχει συγκεκριμένες ημερομηνίες.

Διερμηνέας

Ναι. Υπάρχει και ένα άλλο το Κουκλόσπιτο από ότι θυμάμαι. Δεν ξέρω αν το ξέρεις το οποίο βέβαια δεν είναι και πολύ παιδικό, αλλά το λέω και αυτό. Ουσιαστικά είναι μία κωφή ηθοποιός που συμμετάσχει και έχει και διερμηνεία.

Κ. Γκρίνια

Ναι. Ναι

Διερμηνέας

Και έχει και διερμηνεία.

Κ. Γκρίνια

Αλλά είναι μάλλον ενηλίκων αυτό.

Διερμηνέας

Ενηλίκων ναι αλλά είναι στο τρέχον έτος και για αυτό στο λέω. Μήπως το θέλεις. Κάτι άλλο δεν γνωρίζω τώρα για να σου πω τίτλους. Μπορώ να δω στο παρελθόν αν έχει γίνει κάτι.

Κ. Γκρίνια

Πρόκειται να φτιάξω ένα παραστασιολόγιο με τέτοιου είδους παραστάσεις και για αυτό σε ρωτάω. Καταλαβαίνω ότι η άλλη περίπτωση που κάνει αίτημα το σχολείο είναι πάρα πολλές οι παραστάσεις που θα έχουν γίνει. Δηλαδή δεν είναι αξιοσημείωτες με αυτή την έννοια.

Διερμηνέας

Φυσικά, γιατί φαντάσου πόσο συχνά πάει ένα σχολείο στο θέατρο. Δεν θα πάει μια δύο φορές τον χρόνο; Σίγουρα θα πάει. Οπότε κάθε χρονιά, και μη σκέφτεσαι μόνο το γυμνάσιο. Το γυμνάσιο θα πάει σε άλλη παράσταση, το λύκειο σε άλλη παράσταση, το δημοτικό σε άλλη παράσταση.

Κ. Γκρίνια

Μάλιστα.

Διερμηνέας

Έτσι, οπότε αυτές είναι οι περισσότερες ως πλειοψηφία, δηλαδή φορές που υπάρχει διερμηνέας σε ένα θέατρο.

Κ. Γκρίνια

Και σε αυτή την περίπτωση είπαμε ότι είτε βρίσκουνε τα σχολεία τον διερμηνέα είτε το βρίσκει το θέατρο, σωστά;

Διερμηνέας

Ναι, ναι. Κατά ένα μεγάλο ποσοστό τα σχολεία.

Κ. Γκρίνια

Κατάλαβα. Ήθελα να ρωτήσω πάνω σε αυτό. Ο υποτιτλισμός βοηθάει τα κωφά παιδιά να παρακολουθήσουν μια παράσταση;

Διερμηνέας

Κοίταξε να δεις, εξαρτάται. Θα έλεγα όχι νηπιαγωγείο και δημοτικό σε καμία περίπτωση. Ούτε καν γυμνάσιο. Δηλαδή αν θα βοηθάει μόνο τις τελευταίες τάξεις του Λυκείου και αυτό, και πάλι όχι. Γιατί; Γιατί η ελληνική γραπτή γλώσσα θεωρείται ως δεύτερη γλώσσα για τους κωφούς; Η πρώτη τους γλώσσα είναι η νοηματική γλώσσα.

Τι σημαίνει αυτό πρακτικά; Σημαίνει ότι το επίπεδο των ελληνικών, της γνώσης των ελληνικών, δεν είναι στο ίδιο επίπεδο που αποκτούμε εμείς σε ένα σχολείο. Είναι σαν να είναι μια δεύτερη γλώσσα, όπως μαθαίνουμε εμείς μια δεύτερη γλώσσα, έτσι; Και από τη μία πλευρά. Και από την άλλη πλευρά, από ότι δείχνει τουλάχιστον η βιβλιογραφία στην Ελλάδα και στο εξωτερικό ωστόσο, το επίπεδο γνώσης των ελληνικών είναι πολύ χαμηλότερος σε σχέση με τα σχολεία της γενικής παιδείας. Άρα η αναγνωσιμότητα είναι πολύ χαμηλή. Σίγουρα θα δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν το θέμα με υποτιτλισμό 100% - καλά νηπιαγωγείο εξυπακούεται, και δημοτικό, γυμνάσιο και ίσως και λύκειο, ανάλογα το θέμα. Τώρα παιδικό θέατρο να μου πεις, εντάξει. Ίσως του λυκείου αν ήταν απλό και το θέμα, ας πούμε, εύκολο πιθανό να το παρακολουθούσαν. Αλλά ακόμα παράσταση караγκιόζη, που είναι παιδικό θέατρο και που είναι πολύ απλό, Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί, η αλληγορία που χρησιμοποιεί, η προσωδία που χρησιμοποιεί, έτσι, στην παράσταση, που χρησιμοποιείται στην παράσταση του караγκιόζη δεν είναι εύκολο να την αντιληφθεί κάποιος με κώφωση ενώ ένας διερμηνέας μπορεί να αποδώσει πιο αποτελεσματικά το μήνυμα και το και την παράσταση στη νοηματική γλώσσα.

Κ. Γκρίνια

Μάλιστα. Πολύ ενδιαφέρον. Επομένως είναι καλύτερα η διερμηνεία σαν μέσο, αλλά και πάλι δεν είναι ίσως κουραστικό για τα παιδιά; Μπορούν ταυτόχρονα να παρακολουθούν τη δράση και τη διερμηνεία; Ειδικά στις μικρότερες ηλικίες.

Διερμηνέας

Τώρα μιλάμε για μια διερμηνεία η οποία είναι εξειδικευμένη, καλλιτεχνική διερμηνεία. Άρα θα πρέπει να γίνεται και από εξειδικευμένους. Δεν μπορεί να την κάνει οποιοσδήποτε. Δηλαδή δεν μπορείς να.. όπως είναι ένας πολιτικός λόγος. Έχει άλλα χαρακτηριστικά και μέσα. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι να είσαι ευέλικτος έτσι ώστε να μπορεί το παιδί να παρακολουθήσει και το έργο αλλά να παρακολουθήσει και τον διερμηνέα. Θα σου πω εφόσον ξέρεις νοηματική γλώσσα ένα παράδειγμα. Για παράδειγμα, όταν κάνουμε θεατρική παράσταση δεν δακτυλοσυλλαβίζουμε αν έχει ένα όνομα. Ας πούμε, ξέρω 'γώ ο Γιώργος και η Μαρία. Δεν θα κάνουμε δακτυλοσυλλαβισμό γιατί η απόσταση που θα κάθεται ο κωφός θεατής είναι απαγορευτική στο να μπορεί να το διαβάσει. Άρα θα τον βαφτίσουμε με νοηματικό όνομα, έστω και αν δεν έχει, κατόπιν συμφωνίας για να μπορέσουμε να υποδείξουμε το υποκείμενο. Θέλω να πω ότι αυτές οι τεχνικές διερμηνείας είναι από επαγγελματίες

που γνωρίζουν πώς να εργάζονται πάνω σε αυτό το κομμάτι και φροντίζουν και οι παύσεις να υπάρχουν, αλλά και να υπάρχει μια ροή γιατί αλλιώς δεν είναι εφικτό. Εμάς μπορεί να μας φαίνεται κουραστικό και, εντάξει, ίσως πιθανόν να είναι. Και ίσως και για μένα να ήταν κουραστικό. Σίγουρα το μάτι διασπάται, δεν μπορεί να είναι συνέχεια πάνω στον διερμηνέα. Αλλά από την άλλη είναι και ο πιο πρόσφορος τρόπος επικοινωνίας και προσβασιμότητας για τον κωφό. Άρα κάπου θα βλέπει, κάπου θα βλέπει τον διερμηνέα. Δηλαδή την ισορροπία θα τη βρει μόνος του και αυτό είναι κάτι το οποίο για μας μπορεί να απαιτηθεί μια-δύο φορές και να λέμε είναι κουραστικό, αλλά οι κωφοί έχουν συνηθίσει και θα το συνηθίσουν σε όλη τους τη ζωή αυτό σχεδόν. Σε όλες τους, έτσι, τις εκδηλώσεις στις οποίες συμμετέχουν και είναι πιο εξοικειωμένοι και ίσως όχι, δεν κουράζονται τόσο πολύ όσο εμείς.

Κ. Γκρίνια

Ωραία, πολύ ωραία. Σε αυτή την περίπτωση τώρα, ο διερμηνέας που δεν είναι μόνιμος συνεργάτης του θεάτρου, αλλά έρχεται κατά περίπτωση, ας πούμε, πως κάνει τη διερμηνεία; Εννοώ ότι προετοιμάζεται από πριν;

Διερμηνέας

Τον σταυρό μας κάνουμε. (γέλια)

Κ. Γκρίνια

Φαντάζομαι ότι είναι πολύ δύσκολο να βλέπεις και ταυτόχρονα να κάνεις διερμηνεία όταν δεν ξέρεις το έργο, ας πούμε.

Διερμηνέας

Δεν θα πρέπει να το κάνεις έτσι. Τώρα εκεί πέρα πάμε για θέματα διερμηνείας και πρακτικής της διερμηνείας. Κανονικά δεν μπορούμε να κάνουμε μια διερμηνεία κατευθείαν μόλις την ακούμε, γιατί είναι πραγματικά μια εξειδικευμένη διερμηνεία καλλιτεχνική, όπως είπαμε, άρα σημαίνει ότι πρέπει να την έχουμε προετοιμάσει. Για τις παραστάσεις αυτές που έχω κάνει τουλάχιστον εγώ που είτε ήταν παιδικές είτε ήταν ανηλίκων, ήταν πάνω από ένας μήνας προετοιμασίας των διερμηνέων. Θα σου πω ένα μέσο όρο ανάλογα τη δυσκολία της παράστασης. Μπορεί να είναι από ένα μήνα μέχρι και δύο και 3 μήνες. Ανάλογα το πόσο δύσκολο είναι. Όσο κάνουν και οι ηθοποιοί τις πρόβες τους για να ανεβάσουν μια παράσταση. Συν ότι είσαι ένα ή δύο άτομα που πρέπει να βγάλεις όλη την παράσταση. Δεν μοιράζεται το κείμενο όπως μοιράζονται οι ηθοποιοί. Άρα σαφώς έχει μεγαλύτερη απαίτηση, Ζητάμε πάντα το σενάριο από πριν, οπότε το αναλύουμε γλωσσικά. Προσπαθούμε να το

προετοιμάσουμε, συνεργαζόμαστε με συναδέλφους και έτσι γίνεται η απόδοση. Όσο λιγότερη προετοιμασία έχεις, τόσο μεγαλύτεροι κίνδυνοι εγκυμονούν στο να μην πάει κάτι καλά.

Κ. Γκρίνια

Σωστά. Υπάρχει κάποια προετοιμασία του παιδιού από πριν; Ίσως κάποια στοιχεία που τα δίνετε με νοηματική για να καταλάβουν τα παιδιά και να μπουν στο πλαίσιο;

Διερμηνέας

Όχι μπαίνουν κατευθείαν στη δράση. Όπως είναι σε ένα παιδί ακούον που είναι σε γενικό σχολείο και πάει να δει την παράσταση που δεν τον έχουν προετοιμάσει. Εκτός και αν είναι στο πλαίσιο, ξέρω ‘γω, μιας σχολικής δράσης, όπως είναι π.χ. όταν κάνουμε ένα λογοτεχνικό κείμενο, ξέρω ‘γω “Τα Ψηλά Βουνά” στο μάθημα του ανθολογίου και τώρα θα πάμε να δούμε και την παράσταση τα Ψηλά Βουνά που ξέρουμε περίπου τι γίνεται. Ε σε αυτή την ειδική περίπτωση, ναι. Αλλά συνήθως δεν είναι κάτι που είναι πολύ συχνό.

Κ. Γκρίνια

Μάλιστα. Τώρα θα σε πάω λίγο πιο πίσω. Είπαμε για τους τρόπους που συνεργάζονται οι διερμηνείς με το θέατρο. Υπάρχει η περίπτωση του να κάνει ο γονέας αίτημα στο θέατρο και με αυτό τον τρόπο να έχει διερμηνεία;

Διερμηνέας

Αποκλείεται γιατί το θέατρο για ένα παιδί δεν θα θέλει να πληρώσει τον διερμηνέα. Η διερμηνεία είναι κάτι το οποίο κοστίζει. Άρα ο γονέας ξέρει, εφόσον έχει κωφό παιδί ότι δικαιούται δωρεάν ώρες διερμηνείας από 2 φορείς αυτή τη στιγμή στην Αθήνα, άρα θα απευθυνθεί εκεί και θα ζητήσει, εάν θέλει.

Κ. Γκρίνια

Οι φορείς που αναφέραμε πριν; Οι Atlas και Liminal;

Διερμηνέας

Όχι, οι φορείς αυτοί είναι με αμοιβή. Οι φορείς αυτοί αμείβονται. Παρέχουν διερμηνείς και προσβασιμότητα, αλλά αμείβονται από τα θέατρα, τις εταιρίες που δίνουν στους συνεργάτες τους. Το κωφό παιδί όμως που θέλει να πάει σε μια παράσταση και θέλει να πάρει διερμηνέα, θα ζητήσει είτε από την Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδος που είναι ένας φορέας που έχει δικαίωμα κάποιων ωρών δωρεάν

διερμηνείας. Ωστόσο δεν είναι το πιο συχνό γιατί υπάρχει μια προϋπόθεση για να έχεις δωρεάν ώρες διερμηνείας. Πρέπει να είσαι μέλος σε κάποιο σωματείο κωφών και τα μικρά παιδιά δεν είναι μέλη σε σωματεία κωφών ακόμα. Είναι ακόμα μαθητές. Άρα πιο πολύ ισχύει για τους μεγάλους. Υπάρχει και ένας δεύτερος φορέας που είναι το ίδρυμα, το Εθνικό Ίδρυμα Κωφών στους Αμπελόκηπους που έχει υπηρεσία δια ζώσης διερμηνείας και εκεί κάποιος μπορεί να απευθυνθεί και να ζητήσει, ασχέτως ηλικίας ότι θέλω τον διερμηνέα. Αλλά τι γίνεται; Δεν είναι πολύ συχνό και αυτό. Γιατί; Γιατί υπάρχουν συγκεκριμένες ώρες που δικαιούται κάποιος δωρεάν διερμηνέα και αυτές οι συγκεκριμένες ώρες είναι πάρα πολύ λίγες, που σημαίνει ότι ο γονέας δεν θα πάρει για το παιδί του διερμηνέα να πάει σε ένα θέατρο, θα το πάρει να πάει σε ένα γιατρό. Θα το πάρει να πάει σε μια άλλη επίσημη περίπτωση ή σε μια σοβαρή περίπτωση ή να πάει να γραφτεί κάπου, σε ένα φροντιστήριο π.χ. Θα το πάρει να το χρησιμοποιήσει σε κάτι πιο επείγον που θεωρείται, έτσι, συγκριτικά με μια πολιτιστική εκδήλωση και ψυχαγωγία που είναι απογευματινή. Άρα δεν πολυπηγαίνουν, όχι, οι γονείς δεν απευθύνονται τόσο πολύ ατομικά.

Κ. Γκρίνια

Ωραία. Θυμάμαι μια υπηρεσία που παρείχε διερμηνεία. Μπορεί και 24 ώρες το 24ωρο, η οποία δεν θυμάμαι αν ήταν επί πληρωμή ή δωρεάν.

Διερμηνέας

Είναι το Relay Service, είναι η εξ αποστάσεως διερμηνεία που είναι στο Εθνικό Ίδρυμα Κωφών. Ωστόσο το Relay Service είναι για τα επείγοντα περιστατικά. Παίρνεις εκεί, είναι εικοσιτετράωρο ναι, αλλά παίρνεις, οποιασδήποτε ηλικίας φυσικά, παίρνεις για τα επείγοντα περιστατικά να σε εξυπηρετήσουν επιτόπου. Δεν είναι για να σου κάνουν διερμηνεία 2 ώρες. Δηλαδή έχει κάποια λεπτά, όριο χρήσης, διότι μετά περιμένουν και κάποιοι άλλοι στη σειρά για να εξυπηρετηθούν. Άρα δεν τους παίρνουν ούτε για να πάνε να σπουδάσουν στα πανεπιστήμια, να κάνουν το μάθημα εκείνη την ώρα και να παρακολουθήσουν, ούτε θεατρικές παραστάσεις, ούτε για τέτοια πράγματα πολύωρα που απαιτούν και προετοιμασία. Είναι η επιτόπου διερμηνεία για επείγοντα θέματα.

Κ. Γκρίνια

Μάλιστα, κατάλαβα πάρα πολύ ωραία. Είπαμε για τις παραστάσεις με υπέρτιτλους, είπαμε ότι και στο παρελθόν γινόταν κατά περίπτωση είτε με υπερτιτλισμό είτε με διερμηνεία. Επιπλέον, γίνεται προσπάθεια για καθολικά

προσβάσιμη παράσταση πλέον από το Εθνικό θέατρο και μάλιστα υπάρχει και μια συζήτηση πάνω σε αυτό το θέμα στο Εθνικό Θέατρο. Ήταν να γίνει πριν μια δύο εβδομάδες, αλλά θα γίνει τώρα, στην οποία θα συζητηθεί αυτό το θέμα της καθολικά προσβάσιμης παράστασης και έχουν στόχο από του χρόνου να είναι όλες οι παραστάσεις τους έτσι κάτι. Κάτι πολύ θετικό.

Διερμηνέας

Πάρα πολύ θετικό γιατί έχουν κινητοποιηθεί πάρα πολύ όλοι στον πολιτιστικό τομέα και το κάνουν. Οπότε αν είναι ανοιχτή εκδήλωση να μας ενημερώσουν να στείλουμε και εδώ στους συναδέλφους και στους μαθητές στο σχολείο να το μάθουν γιατί πολλές φορές η πληροφορία δεν διαχέεται σωστά και δεν συμμετέχουν. Άρα θα είναι πολύ σημαντικό, ναι, να υπάρχει.

Κ. Γκρίνια

Πάρα πολύ καλό. Είπαμε για το ποιο είναι το καταλληλότερο μέσο παρακολούθησης μιας παράστασης. Ότι είναι δυσκατάληπτη η ελληνική γλώσσα και επομένως προτιμούμε τη διερμηνεία.

Διερμηνέας

Ναι, σε κάποιες παραστάσεις ναι είναι. Σε κάποιες άλλες μπορεί να είναι πιο απλοϊκές, ανάλογα. Ή για παράδειγμα σε μυθολογία που έχουμε κάνει με την Κάρμεν Ρουγγέρη στο Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού, που έχουνε κάνει τους 12 άθλους του Ηρακλή. Ξέρω 'γω, δεν θυμάμαι. Και έχει κάθε χρονιά και κάθε κάτι διαφορετικό. Όλα αυτά είναι και θέμα ονομάτων. Θα πρέπει να επεξηγήσεις τα ονόματα, δεν είναι μόνο ότι είναι δυσκατάληπτα. Αλλά πρέπει να τα βαφτίσεις, όπως είπαμε, να δεις ποιους, ποιος κάνει τι, τους ρόλους...

Κ. Γκρίνια

Πολύ ωραία. Τώρα θέλω να ρωτήσω αν έχεις κάποια εικόνα για το πόσες προσβάσιμες παραστάσεις ανεβαίνουν ετησίως. Αλλά αυτό καταλαβαίνω ότι, όπως είπαμε, γίνεται κατά παραγγελία του σχολείου ή του γονέα επομένως...

Διερμηνέας

Από τα σχολεία κατά παραγγελία και από τα θέατρα από πρωτοβουλία των θεάτρων. Ένα μέσο όρο θα σου πω για την τελευταία διετία, πέντε, τέσσερις, έξι. Κάπου εκεί κινούνται, δεν είναι και παραπάνω τα τελευταία 2 χρόνια.

Κ. Γκρίνια

Και από ότι βλέπουμε δεν υπάρχει σχεδιασμός θεατρικής παράστασης που να προσανατολίζεται σε αυτά τα παιδιά, γιατί ούτε βλέπουμε να υπάρχουν και ομάδες που να απασχολούν τα κωφά παιδιά από θεατρικό παιχνίδι μέχρι και κάποια άλλη πιο εξειδικευμένη εκπαίδευση.

Διερμηνέας

Στο δημοτικό έχουμε μάθημα θεατρικής αγωγής.

Κ. Γκρίνια

Ναι, έχω ψάξει θεατρολόγους που να έχουν δουλέψει στα σχολεία Κωφών και έχω εντοπίσει μόνο δύο. Δεν γνωρίζω αν υπάρχει και άλλος. Βλέπω ότι υπάρχει έλλειψη, δεν προσλαμβάνονται άτομα, άρα μάλλον δεν γίνεται το μάθημα.

Διερμηνέας

Είναι αυτό που σου είπα ότι για να δουλέψει κάποιος πρέπει να έχει επάρκεια. Και με επάρκεια πόσοι θεατρολόγοι υπάρχουνε; Μη σου πω και μια, άντε και δύο. Άρα γι' αυτό δεν έρχονται. Δεύτερον, είναι τα τελευταία χρόνια το μάθημα της θεατρικής αγωγής που το υποστηρίζουν. Ότι μπορούνε να κάνουν σε αυτό το καινούριο, έτσι, πλαίσιο που συνεργάζονται.

Κ. Γκρίνια

Ναι. Αυτό είναι το δύσκολο λοιπόν ότι υπάρχει μια μικρή έλλειψη στα σχολεία και μετά από κει και πέρα δεν έχω εντοπίσει κάποια ομάδα που να περιλαμβάνει κωφά παιδιά. Υπάρχουν γενικά ομάδες, ευαισθητοποιημένες που περιλαμβάνουν άτομα ΑΜΕΑ, αλλά γενικότερα στην ομπρέλα των ΑΜΕΑ, όχι για κωφά παιδιά συγκεκριμένα.

Διερμηνέας

Εννοείς σε θεατρική ή θεατρικό εργαστήρι, ας πούμε, κάπως έτσι.

Κ. Γκρίνια

Ναι, ναι, ναι.

Διερμηνέας

Κάτι συγκεκριμένο δεν υπάρχει για κωφούς. Εξειδικευμένο υπάρχει γενικότερα για άτομα με αναπηρία και περισσότερο για μεγαλύτερες ηλικίες.

Κ. Γκρίνια

Ακριβώς, και στο Θέατρο Κωφών, που θα είναι το επόμενο που θα ερευνήσω, από τα λίγα που έχω δει δεν υπάρχουν θεατρικές παιδικές παραστάσεις, αλλά μόνο ενηλίκων.

Διερμηνέας

Ναι.

Κ. Γκρίνια

Θα είχε πολύ ενδιαφέρον γιατί είχα δει μια παράσταση κωφών ενηλίκων, που ήταν ταυτόχρονα στη σκηνή και ακούοντες και κωφοί. Επομένως το θέμα ήταν πολύ εύκολο να το προσλάβει ο θεατής, είτε ήταν κωφός είτε ακούων.

Διερμηνέας

Αυτό είναι μια άλλη μορφή απόδοσης, ναι, της θεατρικής παράστασης που είναι με τη μικτή συμμετοχή ηθοποιών, κωφών και ακούοντων, που ουσιαστικά ο ένας νοηματίζει και ο άλλος μιλάει και λέει τα λόγια του νοηματιστή, όπως είναι η ομάδα “Τρελά χρώματα” που συνηθίζει να το λειτουργεί κάπως έτσι.

Κ. Γκρίνια

Ναι, τους γνωρίζω. Αλλά και εκείνοι νομίζω ότι δεν κάνουν παιδικό θέατρο. Θα το ερευνήσω και αυτό εκτενέστερα.

Διερμηνέας

Σίγουρα, δεν κάνουν

Κ. Γκρίνια

Ναι, δηλαδή θεωρώ ότι αυτή η μορφή στη σκηνική δράση θα είχε μεγάλο αποτέλεσμα και απήχηση στα παιδιά ενδεχομένως.

Διερμηνέας

Σίγουρα, σίγουρα ναι.

Κ. Γκρίνια

Ίσως στο μέλλον δηλαδή να γίνει και αυτό. Υπάρχει ένα κενό τη στιγμή.

Διερμηνέας

Ναι, ναι, υπάρχει. Τώρα άτυπα κάποιοι ακούοντες και όχι κωφοί, έτσι, μαζεύουν κάποια κωφά παιδάκια και μπορούν να πούνε κάποιο παραμύθι, αλλά όχι

παράσταση. Τους διαβάζουν παραμύθια, κάνουν κάποιες δραστηριότητες, αλλά θέατρο, θέατρο όχι.

Κ. Γκρίνια

Ναι, μάλιστα ωραία είπαμε και για το θέμα της διερμηνείας. Μόνο κάτι που ξέχασα να σε ρωτήσω. Παρακολουθείς και κάποια παράσταση πέρα από το έργο που διαβάζεις πριν; Δηλαδή σου δίνεται η ευκαιρία να παρακολουθήσεις και κάθε παράσταση πριν;

Διερμηνέας

Οπωσδήποτε, οπωσδήποτε. Εάν είναι εύκολο και είναι πολύ, ας πούμε, παιδικό και το θεωρείς εύκολο μπορεί να μην χρειαστεί. Αλλά κατά 90% θα πω ότι την παρακολουθούμε. Ίσως όχι μόνο μια, ίσως και δύο. Δηλαδή τα φτηνά τσιγάρα εμείς το είχαμε παρακολουθήσει τρεις.

Κ. Γκρίνια

Κατάλαβα, για να γίνει καλύτερη απόδοση.

Διερμηνέας

Ναι για την προετοιμασία, για τον συγχρονισμό. Σίγουρα μια πριν, σίγουρα μια πριν πεις το ναι ότι θα το αναλάβεις και άπαξ και διαβάσεις το σενάριο, μια οπωσδήποτε μετά και ίσως ξανά, ανάλογα γιατί πρέπει να συντονίσεις, να ξαναδείς.

Κ. Γκρίνια

Ωραία, υπάρχουν κάποιες αλλαγές που μπορούν να γίνουν ή επισημάνσεις για το κείμενο;

Διερμηνέας

Στο κείμενο δεν παρεμβαίνουμε, δεν αλλάζουμε κείμενου. Δεν ζητάμε να αλλάξει κάποιο κείμενο. Από κει και πέρα, είναι θέμα τεχνικής της διερμηνείας, να μπορέσουν να το αποδώσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Κ. Γκρίνια

Πολύ ωραία.

Διερμηνέας

Είπαμε για παράδειγμα το όνομα, εφόσον υπάρχει, δεν υπάρχει λόγος να λες Γιώργος με δακτυλικό, αφού υπάρχει Γιώργος, ξέρω 'γω με τα γυαλιά (νοηματίζει), λέω ένα παράδειγμα.

Κ. Γκρίνια

Ωραία γενικά η εμπειρία των παιδιών από τη δική σου προσωπική πείρα, πώς είναι; Αγαπούν το θέατρο; Τους αρέσει;

Διερμηνέας

Ναι, τους αρέσει, τους αρέσει. Τους αρέσει και νομίζω ότι αν είχαν και περισσότερες ευκαιρίες και πολύ νωρίτερα θα το είχαν αγαπήσει ακόμα περισσότερο γιατί αυτό είναι κάτι που γίνεται τα τελευταία χρόνια. Έχουν θετική ανταπόκριση στο θέατρο και είναι πολύ καλοί στη θεατρική αγωγή. Είναι εξαιρετικοί δηλαδή έχουν ταλέντο γιατί είναι και η νοηματική που είναι, έτσι, γλώσσα που κινεί όλο το σώμα, εξωλεκτικά δηλαδή, και είναι εκπληκτικοί και ηθοποιοί. Θα μπορούσαν να κάνουνε όλες οι θεατρικές ομάδες αν είχαμε τη δυνατότητα μέσα από τα σχολεία, να υπάρχει αυτή η ευαισθητοποίηση, η ενημέρωση, η συμμετοχικότητα στα θέατρα τα παιδικά, από μικρή ηλικία. Σίγουρα θα είχαμε πολύ περισσότερα απ' όσα είχαν ασχοληθεί με αυτό.

Κ. Γκρίνια

Μακάρι πραγματικά να γίνουν περισσότερα πράγματα.

Διερμηνέας

Ναι.

Κ. Γκρίνια

Γενικά η εμπειρία τους είναι εύκολη ή δύσκολη; Υπάρχουν κάποια εμπόδια, ίσως, που θα μπορούσαν να προβλεφθούν στο θέατρο για τα παιδιά;

Διερμηνέας

Πίσω ως θεατές για να πάνε να δουν μια παράσταση;

Κ. Γκρίνια

Ναι, ναι, ναι, αν υπάρχει κάτι αξιοσημείωτο δηλαδή σχετικά με αυτό,

Διερμηνέας

Ναι υπάρχει, υπάρχει η χωροταξία που είναι πολύ σημαντική στα θέατρα. Δηλαδή άπαξ και ένα θέατρο λέει ότι μια παράσταση την κάνω προσβάσιμη και έχω τον διερμηνέα δεξιά της σκηνής, θα πρέπει να έχει ορίσει και τα καθίσματα δεξιά της σκηνής. Δεν μπορεί να τα έχει αρχίσει οπουδήποτε και να παίρνουν ένα οποιοδήποτε εισιτήριο και να είναι χαμένοι μέσα στο υπόλοιπο κοινό. Θα πρέπει να πει ότι αυτές οι θέσεις είναι αποκλειστικά για εισιτήρια των κωφών. Κάποιοι οι οποίοι γνωρίζουνε,

όπως σου είπα, και συνεργάζονται με αυτές τις εταιρείες εξυπακούεται ότι θα το κάνουν. Κάποιοι άλλοι μπορεί να μην ξέρουνε. Και όχι μόνο να μην υπάρχουν σωστά καθίσματα αριθμημένα για τους κωφούς, μπορεί να μην υπάρχει φωτισμός. Γιατί αν κλείνουν τα φώτα, τότε υπάρχει περίπτωση να μην μπορείς να έχεις και θέαση στον διερμηνέα για να καταλάβεις την παράσταση. Άρα θα πρέπει να έχει γίνει πριν προετοιμασία. Όλα αυτά εμείς που συνεργαζόμαστε εκ των προτέρων τα ξέρουμε. Τα τελευταία στιγμή είναι λοιπόν επίφοβα.

Κ. Γκρίνια

Άρα να φωτιστεί ο διερμηνέας προφανώς.

Διερμηνέας

Ναι, να υπάρχουν συγκεκριμένες θέσεις, οι οποίες να έχουν καλή ορατότητα προς τον διερμηνέα.

Κ. Γκρίνια

Άρα εννοούμε προφανώς μπροστά και από την πλευρά του διερμηνέα. Λοιπόν ναι, ναι, είναι ωραία. Πολύ σημαντικό και αυτό.

Διερμηνέας

Ναι, είναι σημαντικό γιατί αλλιώς τι τον βάζεις τον διερμηνέα; Για να είσαι στο τέρμα πίσω; Δεν έχει νόημα. Επίσης, υπάρχει περίπτωση να είσαι σε ένα πολύ μεγάλο θέατρο. Στα μεγάλα θέατρα, αν κάθεται πίσω πίσω, δεν μπορείς να έχεις την ίδια ορατότητα. Η μια άλλη λύση που υπάρχει, ας πούμε, είτε είναι σε μουσικό θέατρο είτε σε κάτι άλλο είναι να έχεις έναν βιντεοπροβολέα που θα μεγενθύνει τον διερμηνέα. Όπως το έχουνε και σε άλλες περιστάσεις που βλέπεις στην τηλεόραση.

Κ. Γκρίνια

Ωραία, πολύ ωραία.

Διερμηνέας

Όμως μια ιδιαίτερη προετοιμασία δεν γίνεται σε αυτές τις περιπτώσεις που σου είπα στα σχολεία. Π.χ. πάμε μεθαύριο και βλέπουμε, δεν γίνεται έτσι. Συνήθως εκεί γίνεται λίγο πιο πρόχειρα.

Κ. Γκρίνια

Μάλιστα. Ωραία. Δεν ξέρω αν θέλεις κάτι άλλο να προσθέσεις, νομίζω αυτά πάνω κάτω ήθελα να συζητήσουμε.

Διερμηνέας

Ναι, δεν έχω κάτι άλλο να σου πω. Επίσης, άλλο ένα τίτλο τώρα που θυμήθηκα.

Κ. Γκρίνια

Βέβαια.

Διερμηνέας

Τα μαξιλάρια του.

Κ. Γκρίνια

Μαγικά μαξιλάρια;

Διερμηνέας

Του Τριβιζά δεν είναι αυτό;

Κ. Γκρίνια

Ναι

Διερμηνέας

Και αυτό ήταν προσβάσιμο με διερμηνεία και επειδή είναι παιδικό το έκανε η εταιρεία ΑΤΛΑΣ στη λυρική σκηνή. Αυτό θα το βρεις σίγουρα.

Κ. Γκρίνια

Ωραία. Τέλεια.

Διερμηνέας

Πολλά δεν έχουμε παιδικά. Δηλαδή κάνα δυό να βρούμε ακόμα.

Κ. Γκρίνια

Αυτό, αυτό. Στην ουσία να καταγράψω αυτό το κενό που βλέπουμε ή αυτή την απαρχή, αν θέλεις, που γίνεται τώρα και ανθίζει όλο αυτό το πράγμα.

Διερμηνέας

Αυτό είναι σημαντικό γιατί είναι πολύ φρέσκο.

Κ. Γκρίνια

Πράγματι νομίζω δεν είναι κάτι άλλο. Νομίζω τα είπαμε όλα. Ήταν πολύτιμη συνάντηση. Σε ευχαριστώ τόσο πολύ. Κανείς σπουδαίο έργο. Εύχομαι καλή συνέχεια σε ό, τι κάνεις.

Διερμηνέας

Και εγώ χάρηκα Κάλλια, καλή συνέχεια λοιπόν.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Γ - Ηθοποιός

Διευκρινήσεις για τη συνέντευξη στη σ.16: Εισαγωγή, Εργαλείο συλλογής Δεδομένων.

Προσωπικές Ερωτήσεις

Ισχύει κάτι από τα παρακάτω για εσάς;

- ✓ Είμαι ο ίδιος-α κωφό/βαρήκοο άτομο
- ✓ Είμαι παιδί κωφών/βαρήκοων γονέων
- × Υπάρχει κωφό/βαρήκοο άτομο στο στενό προσωπικό μου περιβάλλον
- × Υπάρχει κωφό/βαρήκοο άτομο στο ευρύτερο προσωπικό μου περιβάλλον
- × Κανένα από τα παραπάνω

Ποιο είναι το επίπεδο των βασικών σας σπουδών;

- × Γυμνάσιο
- × Λύκειο
- × ΙΕΚ / Σχολή Κατάρτισης
- ✓ Τριτοβάθμια εκπαίδευση
- × Μεταπτυχιακό
- × Διδακτορικό

Ποιο είναι το επίπεδο γνώσης σας στη νοηματική;

- × Βασικό
- × Μέτριο
- × Προχωρημένο
- × Πιστοποιημένη επάρκεια
- × Διαπιστευμένος/-η Διερμηνέας
- ✓ Μητρική

Σχέση με το θέατρο

Ποια είναι η σχέση σας με το θέατρο;

- ✓ Έχω συμμετάσχει σε θίασο / θεατρική ομάδα
- × Μου αρέσει να παρακολουθώ
- × Δεν ξέρω
- × Καμία

Ενασχόληση με το θέατρο

Σε ποιον θίασο ή θεατρική ομάδα έχετε συμμετάσχει;

- Θεατρική ομάδα κωφών Τρελά Χρώματα
- θίασος Θεάτρου Πορεία
- θίασος Kokkino

Η ενασχόλησή σας με το θέατρο είναι:

- ✓ Επαγγελματική
- × Ερασιτεχνική
- × Και τα δύο

Με ποια/-ες ιδιότητες έχετε συμμετάσχει στον παραπάνω θίασο / θεατρική ομάδα;

- ✓ Ηθοποιός
- ✓ Σκηνοθέτης/-τρια
- ✓ Διερμηνέας
- × Διοίκηση
- ✓ Άλλο: Απόδοση από τη γραπτή ελληνική γλώσσα στην ελληνική νοηματική γλώσσα

Σε τι είδους κοινό απευθύνονται οι παραστάσεις που έχετε συμμετάσχει;

(Ως παραστάσεις για κοινό αποκλειστικά κωφών/βαρήκοων εννοούνται αυτές που ήταν στημένες εξ αρχής προσβάσιμες στο συγκεκριμένο κοινό, κι όχι παραστάσεις αποκλειστικά για κοινό ακουόντων για τις οποίες έχει αιτηθεί διερμηνεία από μία ομάδα κοινού).

- × Αποκλειστικά κωφών/βαρήκοων
- × Αποκλειστικά ακουόντων
- ✓ Μικτό (ακουόντων και κωφών/βαρήκοων)

Έχετε συμμετάσχει σε παραγωγές για παιδικό - νεανικό κοινό κωφών/βαρήκοων;

- ✓ Ναι
- × Όχι
- × Δεν ξέρω / Δεν απαντώ

Παραστάσεις για παιδικό - νεανικό κοινό κωφών/βαρήκοων

Θα μπορούσατε να αναφέρετε κάποιες παραγωγές για παιδικό - νεανικό κοινό κωφών/βαρήκοων; Δηλαδή παραστάσεις που ήταν στημένες εξ αρχής προσβάσιμες στο συγκεκριμένο κοινό, κι όχι παραστάσεις αποκλειστικά για κοινό ακουόντων για τις οποίες έχει αιτηθεί διερμηνεία από μία ομάδα κοινού.

- Ο μικρός πρίγκιπας
- Οι νεράιδες των χρωματονοημάτων

Θα μπορούσατε να αναφέρετε κάποιες παραγωγές προσβάσιμες σε παιδικό - νεανικό κοινό κωφών/βαρήκοων. Δηλαδή παραστάσεις που έχουν στηθεί για κοινό ακουόντων, άλλα παρέχουν μέσα προσβασιμότητας όπως διερμηνεία, τιτλισμό κ.λπ.

Ο μικρός πρίγκιπας κι άλλα πολλά που δεν θυμάμαι αυτή τη στιγμή. Σίγουρα έχουμε κάνει εμείς η θεατρική ομάδα κωφών “Τρελά Χρώματα”

Ποιες από τις παρακάτω επιλογές χρησιμοποιήθηκαν στις παιδικές-νεανικές παραστάσεις, που έχετε συμμετάσχει ή παρακολουθήσει;

- × διπλή διανομή
- ✓ παράσταση μόνο στη νοηματική γλώσσα
- ✓ διερμηνεία
- ✓ υπέρτιτλοι / υπότιτλοι
- × Δεν γνωρίζω / θυμάμαι
- × Δεν έχω συμμετάσχει ή παρακολουθήσει τέτοια παράσταση

Προσβασιμότητα παραστάσεων για παιδικό - νεανικό κοινό κωφών/βαρήκοων

Πόσο σημαντική θεωρείτε την προσφορά θεατρικών παραστάσεων για κωφά/βαρήκοα παιδιά-εφήβους; Απάντηση

καθόλου σημαντικό 0 1 2 3 4 **5 πάρα πολύ σημαντικό**

Δικαιολογήστε την απάντησή σας στην προηγούμενη ερώτηση.

Μαθαίνουν για τη συμπερίληψη και την προσβασιμότητα

Τι θεωρείτε καλύτερο για τα κωφά/βαρήκοα παιδιά που θέλουν να παρακολουθούν θέατρο; Οι παραστάσεις να απευθύνονται:

- × αποκλειστικά σε κωφά/βαρήκοα παιδιά
- ✓ μικτό κοινό κωφών/βαρήκοων - ακουόντων παιδιών

Δικαιολογήστε την απάντησή σας στην προηγούμενη ερώτηση.

Αν όλες οι παραστάσεις είναι προσβάσιμες, θα αυξηθεί ο αριθμός κωφών/βαρήκοων ατόμων. Μέχρι στιγμής συνήθως είναι κάτω από 10 άτομα.

Σε μία ιδανική συνθήκη, πώς θα ήταν μια παράσταση που απευθύνεται σε κωφό/βαρήκοο παιδικό-νεανικό κοινό;

Να είναι καθολικά προσβάσιμη

Ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος για να σχεδιαστεί μία παράσταση ως προς τα αισθητικά της κυρίως στοιχεία (φωτισμός, ήχος, κινησιολογία), ώστε να είναι προσβάσιμη και απολαυστική για παιδικό-νεανικό κοινό εξίσου ακουόντων και κωφών/βαρήκοων;

Να συμπεριλάβουν στην παραγωγή κωφό/βαρήκοο για να τους παρέχει πληροφορίες για τη σωστή ομαλή προσβάσιμη παράσταση.

Αξιολογήστε τις παρακάτω επιλογές με βάση τη σημαντικότητά τους για να μπορούν κωφό/βαρήκοα παιδιά να κατανοήσουν και να απολαύσουν ένα θεατρικό έργο.

	καθόλου σημαντικό	όχι ιδιαίτερα	μάλλον σημαντικό	πολύ σημαντικό	απόλυτα σημαντικό
διπλή διανομή	☐	☐	☒	☐	☐
παράσταση μόνο στη νοηματική γλώσσα	☐	☐	☒	☐	☐
διερμηνεία	☐	☐	☐	☐	☒
υπέρτιτλοι / υπότιτλοι	☐	☐	☐	☐	☒
φωτισμός	☐	☐	☐	☐	☒
τεχνικά μέσα (όπως δόνηση, κ.λπ.)	☐	☐	☐	☐	☒

Δικαιολογήστε την απάντησή σας στην προηγούμενη ερώτηση.

- Καμία απάντηση -

Πώς θα περιγράφατε γενικά την τρέχουσα κατάσταση της διάθεσης θεατρικών παραστάσεων για παιδικό - νεανικό κοινό κωφών/βαρήκοων στην Ελλάδα;

Δεν υπάρχουν δυστυχώς πολλές επιλογές παιδικών παραστάσεων.

Ποιοι είναι οι κυριότεροι ανασταλτικοί παράγοντες στην προσφορά παραστάσεων σε κωφό/βαρήκοα παιδιά και εφήβους;

- ✓ Έλλειψη χρηματοδότησης
- ✓ Έλλειψη φορέων που μπορούν να την υποστηρίξουν
- ✓ Έλλειψη υποδομών (προσβάσιμα κτίρια, τεχνικά μέσα κ.λπ.)
- ✓ Έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού
- ✓ Έλλειψη ενδιαφέροντος
- × Γεωγραφική διασπορά των κωφών/βαρήκοων παιδιών-εφήβων
- × Περιορισμένες δυνατότητες ενημέρωσης

Έχετε κάποια πρόταση που θα μπορούσε να βοηθήσει στην πραγματοποίηση παραστάσεων για κωφό/βαρήκοο παιδικό-νεανικό κοινό;

- Καμία απάντηση -

Θεατρική παιδεία για κωφό/βαρήκοα παιδιά και εφήβους.

Ποια θεατρικά εργαστήρια ή άλλα είδη θεατρικής αγωγής κωφών/βαρήκοων παιδιών και εφήβων γνωρίζετε;

Κανένα

Ποια θεατρικά εργαστήρια ή άλλα είδη θεατρικής αγωγής ακουόντων που ενσωματώνουν στην ομάδα τους κωφό/βαρήκοα παιδιά και εφήβους γνωρίζετε;

Κανένα

Ποιοι είναι οι κυριότεροι ανασταλτικοί παράγοντες στην προσφορά θεατρικής αγωγής σε κωφό/βαρήκοα παιδιά και εφήβους;

- ✓ Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.
- ✓ Έλλειψη χρηματοδότησης
- ✓ Έλλειψη φορέων που μπορούν να την υποστηρίξουν
- ✓ Έλλειψη υποδομών (προσβάσιμα κτίρια, τεχνικά μέσα κ.λπ.)
- ✓ Έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού
- ✓ Έλλειψη ενδιαφέροντος
- × Γεωγραφική διασπορά των κωφών/βαρήκοων παιδιών-εφήβων
- × Περιορισμένες δυνατότητες ενημέρωσης
- × Άλλο:

Τι σπουδές θεάτρου ή υποκριτικής προσβάσιμες στα κωφό/βαρήκοα άτομα υπάρχουν στην Ελλάδα;

Στο ΕΚΠΑ θεατρολογίας μόνο με τη χρήση διερμηνείας. Αλλού δεν είναι καθόλου προσβάσιμα

Σχόλια / παρατηρήσεις

Αν υπάρχει ένα πράγμα που θα θέλετε να ξέρουν όλοι, όσοι θα διαβάσουν αυτή την εργασία, ποιο θα ήταν;

- Καμία απάντηση -

Έχετε να προσθέσετε κάποιο σχόλιο, παρατήρηση ή επιπλέον πληροφορία σε σχέση με το θέμα της έρευνας ή τις παραπάνω ερωτήσεις;

- Καμία απάντηση -

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ – Έκκληση ΘΚΕ για χρηματοδότηση



ΕΑΤΡΟ ΚΩΦΩΝ ΕΛΛΑΔΟΣ

Σαχτούρη 8 – 10, Τ.Κ.: 10553, Αθήνα

FAX: 210- 32.14.708 Κινητό: 6945390799 Σοφία Ρομπόλη

Αθήνα 16-11-2021

Αρ. πρωτ.541

Κύριοι,

όπως γνωρίζετε, το Θέατρο Κωφών Ελλάδος (ΘΚΕ), από την ίδρυση του 1983, έχει παρουσιάσει με μεγάλη επιτυχία στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς, έργα από το Ελληνικό και Παγκόσμιο Δραματολόγιο και έχει συμβάλλει τα μέγιστα στην εκπαίδευση της κοινότητας των κωφών-βαρήκων σε πεδία όπως η τέχνη η ιστορία και η γλώσσα αλλά και στην διάδοση και καθιέρωση της ελληνικής νοηματικής γλώσσας.

Την τελευταία διετία με την υγειονομική κρίση, το ΘΚΕ, επλήγη ανεπανόρθωτα, καθώς δεν είχαμε την δυνατότητα παραστάσεων με συνέπεια να μη μπορούμε να ανταποκριθούμε στα πάγια έξοδα, κυρίως ενοίκια τα οποία ανήλθαν στο ποσό των 24.146,80 ευρώ πλέον τόκων και δικαστικής δαπάνης των εκμισθωτών, για τα οποία οι ιδιοκτήτες εξέδωσαν διαταγή πληρωμής και διαταγή απόδοσης μισθίου τον Μάρτιο 2020.

Με την έκδοση της δικαστικής απόφασης των εκμισθωτών εις βάρος μας, οι εκμισθωτές έλαβαν μέτρα εις βάρος των διαχειριστών (δέσμευση τραπεζικών λογαριασμών κλπ).

Κατά την εκδίκαση της ανακοπής και αναστολής ημών ελήφθη αναβολή προκειμένου να βρεθεί εξωδικαστική επίλυση της διαφοράς.

Η δικηγόρος μας ήρθε σε επικοινωνία με τον δικηγόρο των εκμισθωτών και κατάφερε να μην αναζητήσουν τόκους και δικαστική δαπάνη να διαγράψουν μέρος του ποσού και να οφείλονται 17.000 ευρώ.

Η τελευταία συμφωνία για να ισχύει πρέπει να υπάρξει εξόφληση μέχρι τέλος του έτους 2021, σε διαφορετική περίπτωση θα είναι απαιτητό ολόκληρο το ποσό πλέον τόκων και δικαστικής δαπάνης

Με την παρούσα επιστολή παρακαλούμε να συνδράμετε οικονομικά το ΘΚΕ, ώστε αφενός να εξοφλήσουμε το επιδικασθέν ποσό των 17.000 ευρώ, αφετέρου δε να μπορέσουμε να κάνουμε νέο ξεκίνημα.

Στοιχεία λογαριασμού:

Alpha Bank IBAN: GR8701402260226002101171689

Δικαιούχος: Κωνσταντίνος Γαργάλης, συνδιαχειριστής ΘΚΕ

Αιτιολογία: Οικονομική ενίσχυση ΘΚΕ

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων

Παραμένουμε στην διάθεσή σας

Με εκτίμηση
Οι Διαχειριστές

ΕΥΑΝΘΙΑ ΠΛΑΧΟΥΡΑ

ΓΑΡΓΑΛΗΣ ΚΩΝ/ΝΟΣ

ΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΣ ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ