



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση – MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning» (ΠΜΣ – ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.)

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ: *«Η συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με Διαταραχές Αντιστικού Φάσματος»*

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΣΤΡΑΤΟΥ ΕΛΠΙΔΑ

A.M. 5052201401028

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΚΑΤΣΗΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΚΑΤΣΗΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ

ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΗ ΑΛΚΗΣΤΙΣ

ΤΣΙΑΡΑΣ ΑΣΤΕΡΙΟΣ

ΝΑΥΠΛΙΟ 2016

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα εργασία αποτελεί διπλωματική εργασία στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση». Πριν την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της εργασίας μου, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα Καθηγητή κ. Αθανάσιο Κατσή, για την πολύτιμη βοήθεια, την εμπιστοσύνη που μου έδειξε και τη συνεχή καθοδήγηση και ενθάρρυνση για την επίτευξη του βέλτιστου δυνατού αποτελέσματος. Στη συνέχεια θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Αστέριο Τσιάρα ο οποίος συνέβαλε ουσιαστικά στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας με τις πολύτιμες υποδείξεις του και τις εύστοχες παρατηρήσεις του σε θέματα που αφορούν το Εκπαιδευτικό Δράμα. Ιδιαίτερες ευχαριστίες θέλω να απευθύνω στη φοιτήτρια, Έλλη Φονταίν για την καθοριστική της βοήθεια στην πραγματοποίηση του προγράμματος παρέμβασης. Ευχαριστώ τους συναδέλφους μου που αποτελούν τη Διεπιστημονική Ομάδα του Ψυχιατρικού Τμήματος, του Γενικού Νοσοκομείου Αργολίδας για την ηθική υποστήριξη τους. Ιδιαίτερα, ευχαριστώ την Παιδοψυχίατρο του τμήματος κα Παπακωνσταντίνου Αλεξία και τον Ψυχολόγο, κ. Κοίνη Αριστοτέλη που στάθηκαν σημαντικοί αρωγοί με τις επιστημονικές τους γνώσεις και συμβουλές τους. Η συγγραφή αυτής της διπλωματικής εργασίας δε θα μπορούσε ποτέ να πραγματοποιηθεί χωρίς τη συμμετοχή των παιδιών με Σύνδρομο Asperger. Ήταν ευχαρίστησή μου να συνεργαστώ μαζί τους, μεγάλη μου χαρά να γνωρίσω το καθένα ξεχωριστά και οφείλω ευχαριστίες στους γονείς τους που με εμπιστεύθηκαν. Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω τους γονείς μου, Γιώργο και Λίτσα, για την ολόψυχη αγάπη και υποστήριξή τους όλα αυτά τα χρόνια. Πάνω απ' όλα, ευχαριστώ τον σύζυγό μου, Σπύρο και τις κόρες μας, Εβελίνα και Ελευθερία που με κατανόηση, υπομονή και κουράγιο μου πρόσφεραν την απαραίτητη συμπαράσταση για την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Ελπίδα Στράτου

Στον Σπόρο
την Εβελίνα και την Ελευθερία

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ.....	v
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	vi
ABSTRACT	viii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο :	5
ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ.....	5
1.1. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ.....	5
1.2. ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΔΗΜΙΟΛΟΓΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΣΥΝΔΡΟΜΟΥ ASPERGER.....	10
1.3. ΚΛΙΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΣΥΝΔΡΟΜΟ ASPERGER.....	11
1.4. ΔΙΑΓΝΩΣΗ-ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο :	18
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ.....	18
2.1. Η ΣΠΟΥΔΑΙΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ.....	18
2.2. Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ.....	19
2.3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ ..	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο :	24
ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ.....	24
3.1. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ.....	24
3.2. Ο ΠΟΛΥΔΙΑΣΤΑΤΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ.....	26
3.3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ.....	28
3.4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ ΚΑΙ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ.....	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο :	36
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	36
4.1. ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ.....	36
4.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ.....	36
4.3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ.....	37
4.4. ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	38
4.4.1. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ.....	38

4.4.2. ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ	39
4.4.3. ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΦΙΛΟΣ	40
4.5. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.....	41
4.6. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥΣ.....	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο	44
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	44
5.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ	44
5.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ.....	46
5.3 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο	51
6.1. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	51
6.2. ΕΠΙΛΟΓΟΣ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ.....	56
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	59
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	72

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

APA: American Psychiatric Association, Αμερικάνικη ψυχιατρική Ένωση

ΔΑΦ: Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

DiE: Drama in Education

DSM-IV: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-IV, 4η Έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών

DSM-5: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5, DSM-5), 5η Έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών

ΔΑΦ: Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

ΕΔ: Εκπαιδευτικό Δράμα

ICD-10: International Classification of Diseases 10th Edition, Διεθνής Ταξινόμηση των Νόσων, 10η Έκδοση

ΣΑ : Σύνδρομο Asperger

SDQ: Strengths and Difficulties Questionnaire

WHO: World Health Organization

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι να διερευνηθεί αν το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

Οι Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) ορίζονται ως μια ξεχωριστή ομάδα πολύπλοκων νεύρο-αναπτυξιακών διαταραχών και χαρακτηρίζονται από ποιοτικές αποκλίσεις στην επικοινωνία, στις δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης καθώς και από περιορισμένο, στερεότυπα επαναλαμβανόμενο ρεπερτόριο ενδιαφερόντων, συμπεριφορών και δραστηριοτήτων. Είναι κοινά αποδεκτό ότι τα παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος σημειώνουν ελλείμματα σε θεμελιώδεις κοινωνικές δεξιότητες που εμποδίζουν σημαντικά τις αλληλεπιδράσεις και τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους.

Η εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος αφορά και απασχολεί όλο και περισσότερες οικογένειες, επαγγελματίες υγείας και εκπαιδευτικούς που καλούνται να εφαρμόσουν κατάλληλες θεραπείες, παρεμβάσεις και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Το Εκπαιδευτικό Δράμα αποτελεί μία νέα προσέγγιση δημιουργικής μάθησης, έκφρασης και επικοινωνίας και ένα αποτελεσματικό μέσο για την εισαγωγή νέων δεξιοτήτων στα άτομα με ΔΑΦ.

Στην παρούσα ερευνητική εργασία επιχειρείται να μελετηθεί η εφαρμογή και η χρησιμοποίηση τεχνικών, ασκήσεων και εργαλείων του Εκπαιδευτικού Δράματος στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών που πληρούν τα διαγνωστικά κριτήρια του Συνδρόμου Asperger (F 84.5, ICD-10), (World Health Organization, 1992). Το πρόγραμμα παρέμβασης πραγματοποιήθηκε στο Ψυχιατρικό Τμήμα, του Γενικού Νοσοκομείου Αργολίδας. Συγκεκριμένα, υλοποιήθηκαν 14 εβδομαδιαίες παρεμβάσεις διάρκειας 90 λεπτών Συμμετείχαν 10 παιδιά, 8 αγόρια και 2 κορίτσια, ηλικίας 6 έως 10 ετών. Για τη συλλογή των δεδομένων, στη διεξαγωγή της έρευνας δράσης, χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών του Goodman (1997, 1999) (Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ) στην εκτεταμένη του μορφή το οποίο συμπληρώθηκε από τους γονείς πριν και μετά το πρόγραμμα των παρεμβάσεων. Η στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων έγινε με τη βοήθεια του προγράμματος SPSS, υιοθετώντας το παραμετρικό κριτήριο t-student για εξαρτημένα δείγματα. Για την εγκυρότερη διαχείριση των αποτελεσμάτων μας προχωρήσαμε στην

τριγωνοποίηση των δεδομένων της συμμετοχικής παρατήρησης, των παρατηρήσεων του κριτικού φίλου και του ερωτηματολογίου.

Τόσο τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνας μας έδειξαν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος στην ανάπτυξη και βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με Σύνδρομο Asperger. Επίσης σημειώθηκαν σημαντικές μεταβολές στις θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στη στάση, τη συμπεριφορά, τη συγκέντρωση προσοχής, την υπερκινητικότητα και το σύνολο των προβλημάτων στην καθημερινή ζωή των συμμετεχόντων.

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

ABSTRACT

The object of the current study is to examine the effects of Drama in Education in the development of social skills in children with Autism Spectrum Disorders (ASD). Autism Spectrum Disorders are defined as a distinct group of neurodevelopmental disorders that characterized by their pervasive nature in communication, social interaction skills, restricted and stereotyped pattern of behavior, interests and activities. It is generally accepted that children with ASD, experience marked deficits in social skills which hinder on their peer interaction and peer relationships.

Training in social skills of children with ASD is the main concern of their families and their carers, their health professionals and educators who are struggling to implement the appropriate educational and therapy approach for their clients. Drama in Education drama (DiE) offers an innovative approach to creative learning, expression and communication and an efficient way to introduce new skills in clients on the ASD spectrum.

This research paper studies the implementation and the use of techniques, exercises and tools of Drama in Education, in the development of social skills in children with a diagnosis of Asperger's syndrome (F 84.5, ICD-10), (World Health Organization, 1992). Our intervention took place over the space of fourteen weekly sessions lasting ninety minutes each. Our sample consisted of eight boys and two girls with ages ranging from 6-10 years old. The parent Goodman Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) was used in its expanded form, before and after the program. Statistical analysis was carried out on the results using SPSS by means of a t-test for each dependent sample. In order to make our statistical analysis more robust, the data from the participant observation and the critical friend's observation were used.

Both the quantitative and qualitative results of our research indicated the effectiveness of DiE (Drama in Education) in the development and improvement of children with Asperger's Syndrome. Statistically significant changes were also noted in the pattern of social interaction, attention, behavior and hyperactivity of the participants.

Key words: Asperger's Syndrome, Drama in Education, social training skills, SDQ questionnaire, SPSS statistical analysis.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι «Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος» (Autistic Spectrum Disorders) αποτελούν ομάδα νευρο-αναπτυξιακών διαταραχών, εμφανίζονται στην πρώιμη παιδική ηλικία και χαρακτηρίζονται από ποιοτικές αποκλίσεις στην επικοινωνία, στις δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης καθώς και από περιορισμένο, επαναλαμβανόμενο, στερεότυπο ρεπερτόριο συμπεριφορών, δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων (American Psychiatric Association, 2013).

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

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

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

σε κοινωνική απομόνωση και απόρριψη καθώς και σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού (Carter, 2009).

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

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

Νεώτερες έρευνες αναφέρουν τη θετική επίδραση του Εκπαιδευτικού Δράματος σε παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (Alcock, & Howlin, 2003· Attwood, 2012· Blythe et al., 2011· Corbett et al., 2011· D' Amico, Lalonde, & Snow, 2005· Guli et al., 2013· Kempe, & Tissot, 2012· Lerner, Mikami, & Levine, 2011· Peter, 2009). Το Εκπαιδευτικό Δράμα αποτελεί μία νέα προσέγγιση δημιουργικής μάθησης, έκφρασης και επικοινωνίας. Αποτελεί μια βιωματική διαδικασία αλληλεπίδρασης μέσω της οποίας το παιδί εξερευνά τον κόσμο αναπτύσσει τις κοινωνικές και

συναισθηματικές του δεξιότητες, δοκιμάζει νέους ρόλους και βιώνει διαφορετικές και ποικίλες καταστάσεις (Αλκηστis, 2008· Τσιάρας, 2014).

Στην παρούσα ερευνητική εργασία επιχειρείται να μελετηθεί η συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος και συγκεκριμένα σε παιδιά που πληρούν τα διαγνωστικά κριτήρια του συνδρόμου Asperger, σύμφωνα με το διαγνωστικό εγχειρίδιο ICD-10, (World Health Organization, 1992).

Στην πρώτη ενότητα της εργασίας, που αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο, γίνεται αναφορά στις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος την ιστορική αναδρομή και τον ορισμό του Συνδρόμου Asperger. Παρατίθενται τα διαγνωστικά κριτήρια και περιγράφονται αναλυτικά τα κλινικά χαρακτηριστικά που εμφανίζουν τα παιδιά με ΣΑ. Στη συνέχεια, αναφέρεται η αιτιολογία και τα επιδημιολογικά στοιχεία του Συνδρόμου. Τέλος, γίνεται αναφορά στη σημασία της διάγνωσης και των έγκαιρων παρεμβάσεων. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η σπουδαιότητα των κοινωνικών δεξιοτήτων στη ζωή του ατόμου, η τυπική ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και οι παρεμβάσεις που γίνονται με στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ΔΑΦ. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το Εκπαιδευτικό Δράμα, γίνεται εκτενής αναφορά στην ιστορική του αναδρομή και περιγράφεται η συμβολή του στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου καθώς και η σημαντική επίδρασή του στα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Στο τέλος του κεφαλαίου γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών στις οποίες έχει γίνει η χρήση του Εκπαιδευτικού Δράματος σε παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.

Η δεύτερη ενότητα ασχολείται με τη μεθοδολογία της έρευνας, όπου αναφέρεται αναλυτικά η διατύπωση του προβλήματος και των υποθέσεων της έρευνας. Στη συνέχεια, περιγράφονται ο σχεδιασμός της, το δείγμα των συμμετεχόντων, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και οι παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν. Επίσης περιλαμβάνει τα ποσοτικά και τα ποιοτικά αποτελέσματα καθώς και τη μελέτη και την ανάλυση των αποτελεσμάτων αυτών. Τέλος, γίνεται αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας και καταγράφονται τα συμπεράσματα αλλά και οι προτάσεις της ερευνήτριας.

I. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο :

ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ

1.1. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Ο όρος «αυτισμός» (autism) προέρχεται ετυμολογικά από την ελληνική λέξη «εαυτός». Χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Ελβετό Ψυχίατρο, Eugen Bleuler, το 1911, για να χαρακτηρίσει άτομα τα οποία έπασχαν από σχιζοφρένεια και είχαν χάσει την επαφή τους με την πραγματικότητα (Κάκουρος, & Μανιαδάκη, 2002). Ο διαχωρισμός του αυτισμού, κυρίως από τη σχιζοφρένεια και από άλλες ιατρικές διαταραχές και η αναγνώρισή του ως ξεχωριστού συνδρόμου εντοπίζεται χρονολογικά στα μέσα της δεκαετίας του 1940 (Γενά, 2002).

Ο Αυστριακός γιατρός Leo Kanner που ζούσε στη Βαλτιμόρη των ΗΠΑ, δημοσίευσε το 1943, το άρθρο «Αυτιστικές διαταραχές της συναισθηματικής επαφής», όπου περιγράφει περιπτώσεις 11 παιδιών με «Αυτιστικές Διαταραχές της Συναισθηματικής Επαφής» (Autistic Disturbances of Affective Contact). Τα παιδιά παρουσίαζαν κοινή συμπτωματολογία: αποκλίσεις στην κοινωνική ανάπτυξη, στο λόγο και τη νόηση (Kanner, 1943). Ο Kanner ήταν, ουσιαστικά, ο πρώτος που ανέφερε το αυτιστικό «κλείσιμο» του παιδιού στον εαυτό του, χαρακτηρίζοντάς το ως το σιωπηλό, αποσυρμένο και αδιάφορο παιδί και περιέγραψε την δυσκολία επικοινωνίας με το περιβάλλον του (Attwood, 2008).

Ένα χρόνο μετά, το 1944 και ανεξάρτητα από τον Kanner, ο Αυστριακός παιδίατρος, Hans Asperger, δημοσίευσε τη διδακτορική διατριβή του, στην οποία μελέτησε και περιέγραψε παιδιά που παραπέμφθηκαν στην κλινική του και τα οποία παρουσίαζαν παρόμοια αλλά πιο ήπια χαρακτηριστικά προσωπικότητας και συμπεριφοράς. Την εικόνα αυτών των χαρακτηριστικών την ονόμασε «Αυτιστική Ψυχοπάθεια της παιδικής ηλικίας» (Autistic Psychopathy in Childhood) (Asperger,[1944] 1991 · Attwood, 2008). Συγκεκριμένα ο Asperger παρατήρησε καθυστέρηση στις κοινωνικές δεξιότητες και στην κριτική ικανότητα, διαταραγμένη βλεμματική επαφή, δυσκολίες στη σύναψη φιλικών σχέσεων, προβλήματα και αποκλίσεις στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, ιδιοσυγκρασιακή χρήση της γλώσσας, δυσκολίες στη συναισθηματική αλληλεπίδραση, στερεότυπες συμπεριφορές και αδεξιότητα στις κινήσεις τους (Attwood, 2008· Wing, 1981). Ο Asperger

παρατήρησε επίσης ότι κάποιοι γονείς παρουσίαζαν παρόμοια χαρακτηριστικά στην προσωπικότητά τους (Asperger, [1944], 1991).

Αρκετά χρόνια αργότερα οι Βρετανίδες ψυχίατροι Lorna Wing και Jenny Gould εισήγαγαν την έννοια της «τριάδας των διαταραχών του αυτισμού», που περιλαμβάνει α) διαταραχές στην αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση, β) διαταραχές στην επικοινωνία και γ) διαταραχές στην κοινωνική μίμηση και την φαντασία. Η τριάδα αποτέλεσε τη βάση για την κατανόηση της έννοιας του αυτισμού, ενώ συνέβαλε καταλυτικά στη διαμόρφωση των διαγνωστικών κριτηρίων της διαταραχής (Wing, & Gould, 1979).

Η Wing, η οποία εισήγαγε την έννοια του «φάσματος», συνειδητοποίησε ότι οι περιγραφές του Kanner, οι οποίες αποτέλεσαν θεμέλιο λίθο για την κατανόηση και τη διάγνωση του αυτισμού, δεν περιέγραφαν με ακρίβεια κάποια από τα παιδιά που είχε συναντήσει στην κλινική και ερευνητική της πορεία. (Attwood, 2008, Wing, 1981). Παρατήρησε ότι παιδιά που στην νηπιακή και πρώιμη παιδική εμφάνιζαν εικόνα αυτισμού στην πορεία σημείωσαν σημαντική πρόοδο, η εικόνα τους έμοιαζε περισσότερο με τις περιγραφές του Asperger και δεν αντιστοιχούσε στα διαγνωστικά κριτήρια του αυτισμού που χρησιμοποιούνταν την εποχή εκείνη. Το 1981, η Wing, (Wing, 1981) ήταν η πρώτη που χρησιμοποίησε τον όρο «Σύνδρομο Asperger» (Asperger Syndrome) και το 1991, η Uta Frith μετέφρασε στα αγγλικά, το αρχικό κείμενο του Asperger, για την αυτιστική διαταραχή προσωπικότητας (Asperger, [1944] 1991).

Μετά από πολλά χρόνια μελέτης των χαρακτηριστικών των ατόμων με σύνδρομο Asperger από πολλούς ερευνητές (Rutter, & Shopler, 1987· Gillberg, & Gillberg, 1989· Szatmari, Bremner, & Nagy, 1989) το σύνδρομο ταξινομήθηκε ως ξεχωριστή διαταραχή. Αρχικά συμπεριλήφθηκε το 1992 στην 10η έκδοσή του διαγνωστικού εγχειριδίου του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, ICD-10, (World Health Organization, 1992) και στη συνέχεια, το 1994, προστέθηκε στην 4η έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρίας, DSM-IV, (American Psychiatric Association, 1994), κάτω από τον γενικότερο όρο Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (APA, 1994, WHO, 1992).

Το Σύνδρομο Asperger χρησιμοποιείται για τη περιγραφή της πιο ήπιας και λειτουργικότερης μορφής του λεγόμενου φάσματος των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών (Pervasive Developmental Disorders), ή αλλιώς **Διαταραχές του**

Αυτιστικού Φάσματος (Autism Spectrum Disorders). Η ομάδα αυτή των διαταραχών χαρακτηρίζεται από ποιοτικές αποκλίσεις στις κοινωνικές συναλλαγές και στην επικοινωνία, καθώς και από περιορισμένο, επαναλαμβανόμενο, στερεότυπο ρεπερτόριο δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων. Στις Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές συμπεριλαμβάνονται επίσης η Αυτιστική Διαταραχή, η Διαταραχή Rett, η Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή και η Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή Μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς (APA, 1994, WHO, 1992).

Σύμφωνα με το διαγνωστικό εγχειρίδιο του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, ICD-10 το σύνδρομο ορίζεται ως εξής *«Πρόκειται για διαταραχή αβέβαιης νοσολογικής εγκυρότητας, χαρακτηριζόμενη από το ίδιο είδος ποιοτικών ανωμαλιών της αμοιβαίας κοινωνικής συναλλαγής που είναι τυπικές του αυτισμού, μαζί με περιορισμένο, στερεότυπα επαναλαμβανόμενο ρεπερτόριο ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων. Η διαταραχή αυτή διαφέρει από τον αυτισμό, πρωτίστως κατά το ότι δεν υφίσταται γενική καθυστέρηση ή επιβράδυνση στη γλωσσική ανάπτυξη ή την ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών. Τα περισσότερα άτομα διαθέτουν φυσιολογική γενική νοημοσύνη, αλλά συνήθως είναι πολύ αδέξια. Η κατάσταση αυτή αφορά κατ' εξοχήν τα αγόρια (8:1). Φαίνεται πιθανότατο, ότι πρόκειται για ήπιες παραλλαγές αυτισμού, τουλάχιστον σε μερικές περιπτώσεις, αλλά είναι αβέβαιο κατά πόσον αυτό ισχύει ή δεν ισχύει για όλες. Υπάρχει ισχυρή τάση αυτές οι ανωμαλίες να επιμένουν και κατά την εφηβεία και την ενήλικη ζωή και φαίνεται ότι μάλλον πρόκειται για μεμονωμένα χαρακτηριστικά, τα οποία δεν επηρεάζονται ουσιαστικά από το περιβάλλον. Περιστασιακά, επισυμβαίνουν ψυχωσικά επεισόδια κατά την πρώιμη ενήλικη ζωή»* (WHO, 1992).

Τα Διαγνωστικά κριτήρια για τη Διαταραχή Asperger κατά DSM-IV(TR) (2004) παρατίθενται παρακάτω:

Ποιοτική έκπτωση στην κοινωνική συναλλαγή, όπως εκδηλώνεται με τουλάχιστον δύο από τα ακόλουθα:

1. Εκσεσημασμένη έκπτωση στη χρήση πολλών μη εξωλεκτικών συμπεριφορών, όπως η βλεμματική επαφή, η έκφραση του προσώπου, οι στάσεις του σώματος και οι χειρονομίες για τη ρύθμιση της κοινωνικής συναλλαγής
2. Αποτυχία στην ανάπτυξη ανάλογων με το αναπτυξιακό επίπεδο σχέσεων με συνομηλίκους

3. Έλλειψη αυθόρμητης επιδίωξης συμμετοχής σε απολαύσεις, ενδιαφέροντα ή επιτεύγματα με άλλα άτομα (π.χ. μέσω έλλειψης να υποδεικνύει, να θέτει ή να τονίζει θέματα ενδιαφέροντος)

4. Έλλειψη κοινωνικής ή συγκινησιακής αμοιβαιότητας.

Β. Περιορισμένα, επαναληπτικά και στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων, όπως εκδηλώνονται με τουλάχιστον ένα από τα ακόλουθα:

1) ενασχόληση περιβαλλόμενη με ένα ή περισσότερα στερεότυπα και περιορισμένα πρότυπα ενδιαφέροντος, η οποία είναι μη φυσιολογική είτε σε ένταση είτε σε εστίαση

2) εμφανώς άκαμπτη εμμονή σε ειδικές μη λειτουργικές συνήθειες ή τελετουργίες

3) στερεότυποι και επαναληπτικοί κινητικοί μαννερισμοί (π.χ. χτυπήματα ή συστροφές των χεριών ή των δαχτύλων, ή περίπλοκες κινήσεις ολόκληρου του σώματος)

4) επίμονη ενασχόληση με τμήματα αντικειμένων

Γ. Η διαταραχή προκαλεί κλινική έκπτωση στην κοινωνική, επαγγελματική, ή άλλες σημαντικές περιοχές της λειτουργικότητας.

Δ. Δεν υπάρχει κλινικά σημαντική γενική καθυστέρηση στη γλώσσα (π.χ. χρήση μεμονωμένων λέξεων στην ηλικία των 2 ετών, χρήση επικοινωνιακών φράσεων στην ηλικία 3 ετών).

Ε. Δεν υπάρχει κλινικά σημαντική καθυστέρηση στην ανάπτυξη ανάλογων με την ηλικία δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, της προσαρμοστικής συμπεριφοράς (άλλης εκτός της κοινωνικής συναλλαγής) και της περιέργειας για το περιβάλλον κατά την παιδική ηλικία.

ΣΤ. Δεν πληρούνται τα κριτήρια για άλλη Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή ή για Σχιζοφρένεια.

Τα νέα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-5 δημοσιεύτηκαν τον Μάιο του 2013 και έφεραν σημαντικές αλλαγές τόσο στη διάγνωση όσο και στην αντίληψη της έννοιας του αυτισμού. Οι παραπάνω διαταραχές που αναφέρθηκαν, το Σύνδρομο Asperger, η Αυτιστική Διαταραχή, ο Άτυπος Αυτισμός, συμπεριλαμβάνονται σε μια διαγνωστική κατηγορία με τίτλο Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (Autistic Spectrum Disorders) και αποτελούν ομάδα αναπτυξιακών διαταραχών που εμφανίζεται στην πρώτη παιδική ηλικία με ποικίλη βαρύτητα. Οι τρεις τομείς συμπτωμάτων γίνονται δύο: της κοινωνικής επικοινωνίας/αλληλεπίδρασης και της φαντασίας. Επιπλέον, στη δεύτερη

κατηγορία κριτηρίων προστέθηκαν οι αισθητηριακές διαταραχές, η υπερευαισθησία και η υποευαισθησία ως επαναλαμβανόμενες και στερεοτυπικές αντιδράσεις. Τέλος, προστέθηκε και μία κλίμακα βαρύτητας για καθέναν από τους δύο τομείς διαταραχών (APA, 2013).

Σύμφωνα με την Hyman (2013), τα νέα διαγνωστικά κριτήρια, αναφέρονται στα προβλήματα που προκύπτουν στην αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση και στην επικοινωνία και εστιάζουν στη συμπεριφορά, που περιγράφεται ως περιορισμένη κι επαναλαμβανόμενη. Το παιδί με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος πιθανόν να αναπτύξει επίμονη ενασχόληση με συγκεκριμένα ενδιαφέροντα και ρουτίνες, να παρουσιάζει στερεοτυπικές συμπεριφορές. Βασικά, όμως, δυσκολεύεται να ανταποκριθεί στις κοινωνικές συναλλαγές, την κοινωνική και τη συναισθηματική αλληλεπίδραση και τη δημιουργία σχέσεων. Το παιδί με ΔΑΦ δεν δείχνει ενδιαφέρον για τους συνομηλίκους του, δεν μπορεί να διατηρήσει μια ομαλή συζήτηση ή να μοιραστεί συναισθήματα, την ικανοποίηση και τα ενδιαφέροντα τους με τους άλλους. Δυσκολεύεται στο μη-λεκτικό κομμάτι της επικοινωνίας, τις χειρονομίες ενώ οι εκφράσεις του προσώπου είναι περιορισμένες.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά ποικίλουν σε βαρύτητα από παιδί σε παιδί και επηρεάζουν συνολικά τη λειτουργία του παιδιού. Η έγκαιρη διάγνωση είναι σημαντική διότι γίνεται γρήγορα και άμεσα η παρέμβαση και υπάρχει σαφέστατα καλύτερη εξέλιξη του παιδιού και μεγαλύτερες πιθανότητες θετικής έκβασης στη μετέπειτα πρόοδο τους. Τέλος, η έγκαιρη διάγνωση δίνει τη δυνατότητα στους γονείς, στους επαγγελματίες υγείας αλλά και στους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν γνώση, και ενημέρωση για το πρόβλημα, καθώς και να συνεργαστούν μεταξύ τους με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας ζωής του παιδιού (APA, 2013).

Στην παρούσα ερευνητική εργασία θα στηριχθούμε στα διαγνωστικά κριτήρια των εγχειριδίων DSM-IV(TR), που αναθεωρήθηκαν και δημοσιεύθηκαν στην έκδοση του 2000 (APA, 2000, APA, 2004) και σε εκείνα του ICD-10 (WHO, 1992). Τα κριτήρια και στα δύο εγχειρίδια είναι παρόμοια και αναγνωρίζουν την ανομοιογένεια των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος και την ύπαρξη διαφορετικών τύπων, όπως είναι το Σύνδρομο Asperger.

1.2. ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΔΗΜΙΟΛΟΓΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΣΥΝΔΡΟΜΟΥ ASPERGER

Η φύση των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος καθώς και οι παράγοντες που τις προκαλούν, αποτελεί αντικείμενο μεγάλου αριθμού ερευνών, μελετών και θεωριών. Στο πέρασμα των ετών έχουν καταγραφεί και επικρατήσει διαφορετικές προσεγγίσεις στην αιτιολογία τους, με διαφορετικό θεωρητικό υπόβαθρο. Η συστηματική μελέτη, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, απέδειξε τη βιολογική βάση των διαταραχών αυτιστικού φάσματος και επηρέασε καθοριστικά τη θεραπευτική πρακτική (Παπαγεωργίου, 2005). Διάφορες αιτίες έχουν προταθεί ως βάση, όπως ελαττωματικά γονίδια, χρωμοσωμικές ανωμαλίες, μεταβολικές διαταραχές, μολυσματικοί ιοί, εμβόλια, ανοσοποιητική δυσανεξία και ανοξία από περιγεννητικά προβλήματα (Campbell et al., 1996). Οι Volkmar και Klin (2000) υποστηρίζουν ότι οι σύνθετες διαταραχές, όπως είναι το Σύνδρομο Άσπεργκερ, είναι πιθανό να προκύψουν από ένα συνδυασμό παραγόντων που επηρεάζουν ποικιλοτρόπως τις διάφορες συνιστώσες της ανάπτυξης. Έρευνες υποστηρίζουν ότι οι αιτιολογικοί παράγοντες είναι οι ίδιοι όπως και στον αυτισμό, με επιβαρυντική κληρονομικότητα. Ενώ όμως η διερεύνηση των αιτιολογικών παραγόντων σημείωσε μεγάλη πρόοδο τα τελευταία χρόνια, η ακριβής αιτιολογία των ΔΑΦ δεν είναι ακόμη απόλυτα γνωστή (Καλύβα, 2005).

Την τελευταία δεκαετία οι ερευνητές παρατήρησαν αύξηση του επιπολασμού των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος. Η αυξανόμενη αυτή συχνότητα των ΔΑΦ μπορεί να οφείλεται σε πολλούς παράγοντες. Οι αλλαγές στα διαγνωστικά κριτήρια, η χρησιμοποίηση της ευρείας έννοιας του φάσματος του αυτισμού, η ευαισθητοποίηση και η ενημέρωση των γονέων και των εκπαιδευτικών και η κατάρτιση όλων των ειδικών, οδηγούν σε αντίχνευση, έγκαιρη διάγνωση και παρέμβαση (Wing, & Potter, 2002).

Το 2003, ο επιδημιολόγος Eric Fombonne εξέτασε 32 επιδημιολογικές μελέτες που δημοσιεύθηκαν μεταξύ του 1966 και του 2001. Η μελέτη του υπέδειξε ότι ο επιπολασμός των παιδιών με ΔΑΦ θα μπορούσε να είναι 60/10000, 13/10000 για τον αυτισμό και 3/10000 για το Asperger (Fombonne, 2003). Πιο πρόσφατα ο Rice και οι συνεργάτες του δηλώνουν ότι ο επιπολασμός των ΔΑΦ είναι περίπου 6-7 ανά 1000 άτομα και είναι περίπου 10 φορές υψηλότερα τα ποσοστά από τις προηγούμενες

εκτιμήσεις (Rice et al., 2013). Παράλληλα σε μία από τις μελέτες, στις ΗΠΑ, το 2010, ο επιπολασμός για τις ΔΑΦ ανέρχεται σε 147/10000 σε έρευνα παιδιών ηλικίας 8 ετών.¹

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί η αυξημένη συχνότητα του αυτισμού στα αγόρια. Σε μελέτη του Fombonne το 2009 η μέση αναλογία αγοριών/κοριτσιών κυμαίνεται σε 4,2/1 για τον αυτισμό, 4/1 για όλες τις ΔΑΦ και 10/1 για το σύνδρομο Asperger (Fombonne, 2009).

1.3. ΚΛΙΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΣΥΝΔΡΟΜΟ ASPERGER

Το Σύνδρομο Asperger εντοπίζεται ή εμφανίζεται κατά κανόνα σε μεγαλύτερη ηλικία απ' ό τι στην Αυτιστική Διαταραχή. Οι κοινωνικές ιδιαιτερότητες των παιδιών με ΣΑ γίνονται συνήθως αντιληπτές στο σχολικό περιβάλλον, όπου τα παιδιά καλούνται να έρθουν σε επαφή με τους συνομηλίκους τους. Συνήθως η νηπιαγωγός ή η δασκάλα είναι το πρώτο πρόσωπο που επισημαίνει τις κοινωνικές ιδιοτυπίες στο οικογενειακό περιβάλλον (Γενά, 2002).

Τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger εμφανίζουν αποκλίσεις, ιδιαιτερότητες και ποιοτική έκπτωση στην κοινωνική αλληλεπίδραση, που συνεχίζουν να υπάρχουν και στην ενήλικη ζωή (Παπαγεωργίου, 2005).

Μολονότι μερικά παιδιά εμφανίζουν ενδιαφέρον να αλληλεπιδράσουν με άλλα παιδιά, αδυνατούν να εμπλακούν κατάλληλα, αποτελεσματικά και ομαλά σε ομαδικά παιχνίδια ή να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν σχέσεις με συνομηλίκους (Broderick et al., 2002). Η αποτυχία σύναψης σχέσεων με τους συνομηλίκους τους οφείλεται κυρίως στην αδυναμία κατανόησης και χρήσης των ανάλογων κοινωνικών κανόνων της ηλικίας όπως είναι το μοίρασμα, η αμοιβαιότητα και η συνεργασία, παρά σε έλλειψη ενδιαφέροντος. Δεν αντιλαμβάνονται τους άγραφους νόμους που διέπουν την κοινωνική συμπεριφορά σε αντίθεση με άλλα παιδιά του ίδιου αναπτυξιακού επιπέδου, τα οποία τους μαθαίνουν φυσικά και χωρίς σχεδόν καμία προσπάθεια

¹ Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2010. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/ss6302a1.htm?ref=driverlayer.com> (τελευταία πρόσβαση 3/9/2016)

(Krasny et al., 2003· Παπαγεωργίου 2005), με αποτέλεσμα να επηρεάζεται σημαντικά η ικανότητα διατήρησης και συντονισμού του κοινωνικού παιχνιδιού με τους συνομηλίκους τους (Wolfberg et al., 2012).

Μερικά παιδιά φαίνονται απόμακρα επειδή αποφεύγουν τις επαφές ή απλώς αποσύρονται ενώ άλλα φαίνονται παθητικά επειδή απλώς απομακρύνονται από τους συνομηλίκους. Σύμφωνα με τον Attwood (2012) για το παιδί με Σύνδρομο Asperger το να είναι μόνο του έχει πολλά πλεονεκτήματα ειδικά εάν εκείνο ασχολείται με το ιδιαίτερο ενδιαφέρον του, μια από τις μεγαλύτερες απολαύσεις της ζωής του. Τα ουσιαστικά προβλήματα προκύπτουν όταν το παιδί χρειάζεται να έρθει σε επαφή με άλλα άτομα και να αλληλεπιδράσει με αυτά. Στην προκειμένη περίπτωση, τα παιδιά με σύνδρομο Asperger χαρακτηρίζονται συνήθως ως παράξενα στις κοινωνικές τους επαφές, σχολαστικά, άκαμπτα, αδέξια και συχνά περιγράφονται ως μικροί καθηγητές (Attwood, 2012· Church et al., 2000).

Το παιδί με Σύνδρομο Asperger έχει συνήθως ανώριμη αντίληψη της φιλίας και υπολείπεται αναπτυξιακά τουλάχιστον δύο έτη σε σχέση με την αντίστοιχη αντίληψη των συνομηλίκων του. Διαλέγει συνήθως να παίζει με μικρότερα παιδιά ή προτιμά τη συντροφιά των ενηλίκων (Attwood, 2008). Δεν ακολουθεί τους συνηθισμένους κανόνες που εξυπηρετούν τη δημιουργία φιλικών σχέσεων όπως είναι η συνεργασία, το μοίρασμα και η αμοιβαιότητα. Κατά συνέπεια συχνά παρουσιάζονται δυσκολίες στο αμοιβαίο και συνεργατικό παιχνίδι τους. Παράλληλα και το φανταστικό παιχνίδι διαφέρει ποιοτικά από εκείνο των άλλων παιδιών. Σημαντικές δυσκολίες και αποκλίνουσες συμπεριφορές εντοπίζονται στο κοινωνικό παιχνίδι συχνά από τους δασκάλους. Η δυσκολία στη ρύθμιση των συναισθημάτων, στην επεξεργασία των κοινωνικών πληροφοριών αλλά και η έντονη κάποιες φορές ανάγκη για ένταξη στην ομάδα, η οποία εκδηλώνεται με λάθος τρόπο περιγράφονται ως ανώριμες, ενοχλητικές, εκνευριστικές, αγενείς και μη συνεργατικές συμπεριφορές (Church et al., 2000· Jordan, 2003).

Στην επικοινωνία τους τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger δεν διατηρούν σταθερή βλεμματική επαφή όταν ακούν, μιλάνε ή παίζουν, έχουν ανέκφραστο πρόσωπο και αδυνατούν να κατανοήσουν ή να χρησιμοποιήσουν τις κατάλληλες χειρονομίες (Krasny et al., 2003). Ο λόγος των παιδιών με ΣΑ δομείται σωστά συντακτικά και γραμματικά και συχνά υπάρχει ένα ανεπτυγμένο λεξιλόγιο. Ωστόσο, ο τρόπος ομιλίας των παιδιών με ΣΑ εκλαμβάνεται ως ιδιόμορφος και γίνεται ιδιοσυγκρασιακή χρήση των λέξεων, με

ασυνήθιστη προφορά και τόνο φωνής και συνήθως παρουσιάζονται φτωχές πραγματολογικές δεξιότητες. Ως εκ τούτου πολύ συχνά έχουν την τάση να ερμηνεύουν κυριολεκτικά όσα λένε οι άλλοι και μπερδεύονται από τα σχήματα λόγου, τα σαρκαστικά σχόλια, την ειρωνεία, τους ιδιοματισμούς (Szatmari et al., 1989). Πολλές φορές μονοπωλούν τις συζητήσεις με τα δικά τους ειδικά ενδιαφέροντα και αγνοούν να εμπλέξουν τους συνομιλητές τους. Επίσης, δεν γνωρίζουν πάντα πως να ξεκινήσουν, να συντονίσουν και να διατηρήσουν διάλογο. Δεν μπορούν να περιμένουν τη σειρά τους και δεν σέβονται τον προσωπικό χώρο του συνομιλητή τους, συνθήκες οι οποίες είναι απαραίτητες για να δημιουργήσουν φιλίες. Ο τρόπος με τον οποίο επικοινωνούν τα παιδιά με ΣΑ φαίνεται για τα ίδια σωστός και δεν αντιλαμβάνονται ουσιαστικά τα οφθαλμοφανή κοινωνικά σφάλματα τους (Krasny et al., 2003).

Παράλληλα, το παιδί με ΣΑ δυσκολεύεται να κατανοήσει τα συναισθήματα και τις σκέψεις των άλλων, δηλαδή δεν έχει την απαιτούμενη ενσυναίσθηση για την ηλικία του (Krasny et al 2003). Παρουσιάζει έκπτωση ικανοτήτων «Θεωρίας του Νου» (Theory of Mind) (Baron-Cohen et al., 2001), δηλαδή εμφανίζει σημαντικές δυσκολίες κατανόησης και αναγνώρισης των σκέψεων, των προθέσεων, των πεποιθήσεων των άλλων ατόμων. Για το λόγο αυτό φαίνεται και χαρακτηρίζεται ψυχρό και αδιάφορο. Στην πραγματικότητα όμως ενδιαφέρεται αλλά δυσκολεύεται σημαντικά να αναγνωρίσει τα δυσδιάκριτα σημάδια των συναισθηματικών καταστάσεων και να ερμηνεύσει την ψυχική κατάσταση του άλλου. Το παιδί με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος εμπλέκεται λιγότερο σε βλεμματική επαφή με αποτέλεσμα να χάνει βασικές πληροφορίες για την κοινωνική και συναισθηματική κατάσταση του άλλου (Attwood, 2012· Baron-Cohen et al., 2001).

Ορισμένα παιδιά με Σύνδρομο αναπτύσσουν έντονο εμμονικό ενδιαφέρον για κάποιο θέμα, παιχνίδι ή αντικείμενο. Το ιδιαίτερο ενδιαφέρον δεν είναι απλώς ένα χόμπι αλλά μονοπωλεί τις συζητήσεις του παιδιού και κυριαρχεί στον ελεύθερο χρόνο του (Attwood, 2012). Η έρευνα αποδεικνύει ότι υπάρχει συγκεκριμένη θεματολογία ενδιαφερόντων που προσελκύουν τα παιδιά με ΣΑ. Τα συνηθέστερα ειδικά ενδιαφέροντα τα οποία είχαν αρχικά εντοπιστεί από τον Hans Asperger και συνεχίζουν να απασχολούν έως και σήμερα το παιδί με ΣΑ, αφορούν τα ζώα, τη φύση, την τεχνολογία και τις επιστήμες, τα μεταφορικά συστήματα. Οι δεινόσαυροι, τα τρένα τα αεροπλάνα, η μετεωρολογία, η αστρονομία, οι υπολογιστές είναι συνηθισμένα αντικείμενα ενδιαφέροντος (Hippler, & Klicpera, 2004). Τα παιδιά συγκεντρώνουν

τεράστιες ποσότητες πληροφοριών σχετικά με το θέμα που τους ενδιαφέρει. Μιλούν ασταμάτητα για το ειδικό ενδιαφέρον τους, γεμίζουν τον ελεύθερό τους χρόνο με τη συλλογή περισσότερων στοιχείων και πληροφοριών σε σχέση με αυτό, συχνά σε σημείο που αποκτούν εκτεταμένες, επιστημονικές γνώσεις και εξειδικευμένο λεξιλόγιο. Η ενασχόληση με το ειδικό αυτό ενδιαφέρον δεν είναι συνήθως μια αμοιβαία ανταλλαγή γνώσεων αλλά ένας ασυγκράτητος χείμαρρος γνώσεων από πλευρά τους, χωρίς να δίνεται η δυνατότητα στον συνομιλητή να μπει στη συζήτηση (Ashley, 2006· Klin et al., 2007· South et al., 2005).

Σύμφωνα με τον Attwood (2012), τα ειδικά ενδιαφέροντα εξυπηρετούν πολλαπλές λειτουργίες. Η ικανότητα απόκτησης γνώσεων, η συλλογή στοιχείων και δεδομένων, η συλλογή αντικειμένων μπορεί να αποτελέσει έναν αποτελεσματικό και πρακτικό τρόπο ελέγχου, ρύθμισης του άγχους που βιώνει το παιδί με Σύνδρομο Asperger αλλά και πηγή ευχαρίστησης μέσω της οποίας εμπλουτίζει τις γνώσεις του. Παρέχει απόλαυση και χαλάρωση και συμβάλλει στη δημιουργία ενός φανταστικού ή εναλλακτικού κόσμου καθώς και στην κατανόηση του φυσικού κόσμου. Το ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι σημαντικό γιατί συμβάλλει στη δημιουργία της προσωπικής ταυτότητας του ατόμου με ΣΑ και καθορίζει την προσωπική ιστορία του (Attwood, 2012).

Το μαθησιακό προφίλ των μαθητών με ΣΑ περιγράφεται από τους ερευνητές ως ανομοιογενές. Μερικά παιδιά εμφανίζουν προχωρημένες δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης από το επίπεδο της σχολικής τάξης τους, ενώ άλλα παιδιά παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα σε αυτούς τους τομείς και αναδεικνύονται ειδικά μαθησιακά προβλήματα. Η ανομοιομορφία αυτή οφείλεται σε προβλήματα προσοχής, σε προβλήματα οργάνωσης, σε ελλειμματική εκτελεστική λειτουργία καθώς και σε δυσκολίες επίλυσης προβλημάτων (Attwood, 2012).

Τα παιδιά με Άσπεργκερ μπορεί να έχουν αισθητηριακές ευαισθησίες σε σχέση με μία ή περισσότερες αισθήσεις (Dunn, Smith Myles, & Orr, 2002). Ο βαθμός επεξεργασίας των αισθητηριακών ερεθισμάτων διαφέρει από το ένα παιδί στο άλλο. Πολλές από τις αισθητηριακές εμπειρίες βιώνονται έντονα από το παιδί και τότε εκδηλώνει υπερευαισθησία σε κάποιο ερέθισμα. Από την άλλη όμως μπορεί να διαπιστωθεί και μη ανταπόκριση σε κάποιο αισθητηριακό ερέθισμα και τότε εκδηλώνει υποευαισθησία. Η πιο συχνή ευαισθησία αφορά ηχητικά ερεθίσματα, ωστόσο πολλές ερευνητικές μελέτες αναφέρουν πως οπτικά, οσφρητικά, γευστικά, απτικά ερεθίσματα

μπορεί να δημιουργήσουν αισθήματα ανασφάλειας και άγχους σε άτομα με Άσπεργκερ (Smith Myles et al., 2000· Dunn, Smith Myles & Orr, 2002). Επιπλέον έχει παρατηρηθεί υπερ ή υπόευαισθησία στον πόνο και στις ακραίες θερμοκρασίες καθώς και διαταραχές στο αιθουσαίο σύστημα, το οποίο επηρεάζει την αίσθηση της ισορροπίας, την αντίληψη της κίνησης στο χώρο και το συντονισμό των κινήσεων του παιδιού. Η ασυνήθιστη αισθητηριακή επεξεργασία, αντίληψη και ρύθμιση των ερεθισμάτων επιδρά σημαντικά στην ποιότητα ζωής και την λειτουργικότητα του ατόμου με ΣΑ (Smith Myles et al., 2000).

Τέλος τα παιδιά με ΣΑ μπορεί να παρουσιάζουν προβλήματα και διαταραχές στην κίνησή τους. Οι έρευνες αναφέρουν ανωριμότητα στο συντονισμό των κινήσεων κυρίως σε παιχνίδια με τη μπάλα, προβλήματα στην ισορροπία, το μυϊκό τόνο, αδεξιότητα στη χρήση ψαλιδιού, μολυβιού και γενικότερα δυσκολίες στη λεπτή κινητικότητα τους. Οι αποκλίσεις στον τομέα αυτό αποτελούν σημαντικό χαρακτηριστικό του Συνδρόμου και έχουν σημαντικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων καθώς και σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες όπως είναι η ζωγραφική και η γραφή (Παπαγεωργίου, 2005).

1.4. ΔΙΑΓΝΩΣΗ-ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ

Η αντιμετώπιση του Συνδρόμου Asperger και των συναφών Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος αποτελεί πρόκληση και αντικείμενο επιστημονικού ενδιαφέροντος επί σειρά ετών. Η ανομοιογένεια των συμπτωμάτων και ο μη ακριβής προσδιορισμός των αιτιών του, υποδηλώνουν ότι καμία παρέμβαση δεν μπορεί να αντιμετωπίσει επιτυχώς όλα τα συμπτώματα των ΔΑΦ. Η αντιμετώπιση των βασικών δυσκολιών που εμφανίζουν τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger, στους τομείς της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας και της συμπεριφοράς διαφοροποιείται ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού ξεχωριστά και της οικογένειάς του. Έτσι λοιπόν συνιστάται συνδυασμός των πιο αποτελεσματικών προσεγγίσεων και θεραπειών και προσαρμογή τους στις ανάγκες του κάθε παιδιού (Hewtson, 2002).

Στον τομέα της διάγνωσης δεν υπάρχει ακόμη κάποια ιατρική ή εργαστηριακή εξέταση για τη διάγνωση του Συνδρόμου Asperger και των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος. Ωστόσο σύμφωνα με την Παπαγεωργίου (Attwood, 2012) η εξειδικευμένη

γνώση και η κλινική εμπειρία οδηγούν στην έγκαιρη διάγνωση με εξειδικευμένες δοκιμασίες από εκπαιδευμένους και ειδικούς. Η κλινική εικόνα του ατόμου με ΣΑ ποικίλλει ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκεται το άτομο, το περιβάλλον στο οποίο ζει και λειτουργεί, την ιδιοσυγκρασία του κάθε ατόμου και την ηλικία του. Με βάση τα παραπάνω, απαιτείται διαγνωστική εκτίμηση, που περιλαμβάνει αναπτυξιακή αξιολόγηση, εκτίμηση συμπεριφοράς, ιατρική και περιβαλλοντική μελέτη. Αυτό προϋποθέτει τη στήριξη από πολλές ειδικότητες και την καθοδήγηση από ένα πρόσωπο συντονιστή (Rutter, & Shopler, 1987). Είναι σημαντικό τέλος να σημειωθεί πως η έγκαιρη διάγνωση διευκολύνει και βοηθάει τόσο το ίδιο το άτομο όσο και το ευρύτερο περιβάλλον (οικογενειακό-σχολικό) στο οποίο βρίσκεται ώστε να κατανοήσει τις δυσκολίες του και να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες του. Η διάγνωση τέλος εξασφαλίζει πρόσβαση στις απαιτούμενες υποστηρικτικές υπηρεσίες που μπορούν να βελτιώσουν τη ζωή ενός τέτοιου ατόμου δραματικά².

Η αντιμετώπιση των βασικών διαταραχών και η αποκατάσταση τους αποτελεί τον κύριο στόχο των ερευνητών, των ειδικών ψυχικής υγείας και των εκπαιδευτικών. Η έγκαιρη παρέμβαση στηρίζεται στις θεωρίες της αναπτυξιακής ψυχοπαθολογίας και στοχεύει στην ανεξαρτητοποίηση του ατόμου και στη συμμετοχή του στην κοινωνία, σε όποιο βαθμό αυτό είναι εφικτό, στη βελτίωση της επικοινωνίας και των κοινωνικών δεξιοτήτων, στην ενίσχυση του κινήτρου και στον έλεγχο των δυσλειτουργικών συμπεριφορών (Παπαγεωργίου, 2005).

Η παρέμβαση στηρίζεται σε συστηματικό εξατομικευμένο σχέδιο παρέμβασης με συγκεκριμένους βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους, στο οποίο λαμβάνονται υπόψη τα ανάλογα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες του ατόμου με ΣΑ. (Παπαγεωργίου, 2005). Σύμφωνα με τους Lord και Bailey (2002) το πρόγραμμα παρέμβασης περιλαμβάνει ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση, αντιμετώπιση των ελλειμμάτων και υποστήριξη της οικογένειας. Πιο συγκεκριμένα οι στόχοι του προγράμματος είναι η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, η εκμάθηση των κοινωνικών κανόνων, η αναγνώριση, επεξεργασία και ρύθμιση του συναισθήματος, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας, η αισθητηριακή απευαισθητοποίηση και ρύθμιση, η βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων και η αποκατάσταση των μαθησιακών δυσκολιών (Κάκουρος, 2010).

² Αυτισμός-Ασπέργκερ Ελλάδα. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο <http://www.autismhellas.gr/el/Asperger.aspx> (τελευταία πρόσβαση 3/9/2016)

Πέρα από κάθε όμως εξατομικευμένο πρόγραμμα, η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν τα πρωταρχικά πλαίσια, εντός των οποίων προωθείται η επικοινωνία και ενισχύονται οι κοινωνικές δεξιότητες. (Attwood, 2012). Οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν αντικείμενο μελέτης μας και αναλύονται στο επόμενο κεφάλαιο

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο :

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

2.1. Η ΣΠΟΥΔΑΙΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Στη βιβλιογραφία υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός θεωριών που σχετίζονται με την κοινωνική ανάπτυξη, όπως η ψυχοκοινωνική θεωρία, η παραδοσιακή θεωρία μάθησης, η συμπεριφοριστική θεωρία, η θεωρία της κοινωνικής μάθησης, η θεωρία της επεξεργασίας, η γνωστική αναπτυξιακή θεωρία, και η οικολογική θεωρία (Parke, & Clarke-Stewart, 2011). Αυτές οι ποικίλες προοπτικές και θεωρίες έχουν οδηγήσει σε διάφορους ορισμούς των κοινωνικών δεξιοτήτων (Gresham, 1986). Σύμφωνα με τους Rao, Beidel και Murray (2008), η απουσία ενός συνεκτικού ορισμού δημιουργεί προκλήσεις για την κατανόηση της έρευνας σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες.

Ο όρος «κοινωνικές δεξιότητες» είναι γενικός και αναφέρεται σε ένα ετερογενές σύνολο διαπροσωπικών συμπεριφορών. Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι συγκεκριμένες και αναγνωρίσιμες ικανότητες που οδηγούν σε κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές (Hops, 1983) και στην αποτελεσματική κοινωνική αλληλεπίδραση του ατόμου με άλλους ανθρώπους (Gresham, & Elliott, 1984).

Επιπρόσθετα, οι κοινωνικές δεξιότητες είναι μια γενική κατηγορία συμπεριφορών που οδηγούν σε θετικές κοινωνικές αλλαγές οι οποίες είναι απαραίτητες για την επιτυχή διαπροσωπική επικοινωνία λεκτική και μη λεκτική η οποία οδηγεί στη διευκόλυνση σύναψης σχέσεων, στη συμμετοχή σε μεγάλες και μικρές ομάδες καθώς, στη διαχείριση στενών σχέσεων, στην έκφραση των ιδεών και των απόψεων (Elliott, & Gresham, 1987· Gresham, 1986). Συμπεριφορές όπως το χαμόγελο, η βλεμματική επαφή, η υποβολή ερωτήσεων, η ανταπόκριση σε ερωτήσεις, καθώς επίσης η αναγνώριση ή η χρήση των φιλοφρονήσεων είναι μερικά παραδείγματα των τύπων των συμπεριφορών που συνήθως χαρακτηρίζονται ως κοινωνικές δεξιότητες (Beidel, Turner, & Morris, 1995) .

Οι κοινωνικές δεξιότητες, ενισχύουν την ικανότητα ενός ατόμου να συμμετέχει στο ευρύ κοινωνικό δίκτυο στο οποίο ανήκει. Μέσα σε αυτά τα δίκτυα, οι κοινωνικές δεξιότητες όχι μόνο επιτρέπουν σε ένα άτομο να προσαρμοστεί και να ανταποκριθεί κατάλληλα στο περιβάλλον, αλλά επιπλέον του παρέχουν ένα μέσο για την αντιμετώπιση καταστάσεων που προκαλούν στρες, καθώς και την αποφυγή

διαπροσωπικών συγκρούσεων. Οι κοινωνικές σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους είναι απαραίτητες για την υγιή συναισθηματική και ψυχολογική λειτουργία του ατόμου και δεν μπορούν να επιτευχθούν χωρίς τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες. Οι κοινωνικές δεξιότητες επιτρέπουν επίσης σε ένα άτομο την ευκαιρία να εκφράσει τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά συναισθήματα στις διαπροσωπικές καταστάσεις του (Bellack, & Hersen 1979).

2.2. Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι πολύ σημαντική για τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (Park, & Clarke-Stewart, 2011· Vygotsky, 1978). Ο Vygotsky (1978) υποστήριξε ότι η μάθηση είναι βασικά κοινωνική και ότι η διαδικασία της μάθησης και της ανάπτυξης συντελείται όταν τα παιδιά αλληλεπιδρούν με άλλους.

Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων αρχίζει στα πρώτα χρόνια ζωής του παιδιού και εξελίσσονται σταθερά από την ηλικία των δύο ετών μέχρι τη δεύτερη τάξη του δημοτικού σχολείου (Gillis, & Butler, 2007). Η ικανότητα των βρεφών να αναγνωρίζουν πρόσωπα αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια των πρώτων έξι μηνών. Τα παιδιά από την ηλικία των 9 μηνών αρχίζουν να ακολουθούν το βλέμμα των άλλων και η έρευνα δείχνει ότι αναγνωρίζουν τα πρόσωπα των ανθρώπων με διαφορετικό τρόπο από ό, τι άλλα οπτικά ερεθίσματα (Nelson, 2001).

Επιπρόσθετα, η αναγνώριση των συναισθημάτων στα πρόσωπα αρχίζει στην πρώιμη παιδική ηλικία και συνεχίζει να αναπτύσσεται σε όλη την παιδική ηλικία. Τα παιδιά από την ηλικία των 5 ετών είναι σε θέση να αναγνωρίζουν στις εκφράσεις του προσώπου το συναίσθημα της ευτυχίας και της θλίψης. Η ικανότητα να αναγνωρίζουν άλλα συναισθήματα, όπως θυμό και αηδία αναπτύσσεται κατά τα επόμενα έτη (Durand et al., 2007).

Διαχρονικές μελέτες έχουν δείξει ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που εκτελούν επιτυχώς εργασίες αναγνώρισης συναισθημάτων, αποδίδουν καλύτερα στις κοινωνικές δεξιότητες, σύμφωνα με το Σύστημα Αξιολόγησης των Κοινωνικών Δεξιοτήτων (Gresham, & Elliott, 1990)

Οι πρώτες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του παιδιού καταγράφονται στο παιχνίδι. Σύμφωνα με τον Vygotsky (1976) το παιχνίδι παίζει σημαντικό ρόλο στην

ανάπτυξη του παιδιού. Κατ' αρχήν αποτελεί βασική δραστηριότητα για την ανάπτυξη της αφηρημένης σκέψης και του σωστού συμβολισμού. Επιπλέον, αυξάνει σημαντικά την αυτογνωσία και τον αυτο-έλεγχο του ατόμου. Στο παιχνίδι το άτομο αποκτά συνειδητά επίγνωση των πράξεών του και του γεγονότος ότι κάθε αντικείμενο και κάθε δράση έχει κάποιο νόημα. Στις πράξεις όμως αυτές του παιχνιδιού υπάρχουν κανόνες και περιορισμοί και απαιτείται αυτοέλεγχος (Vygotsky, 1976).

Στην αρχή το παιχνίδι είναι μοναχικό και στη συνέχεια γίνεται παράλληλο. Στις προηγούμενες μορφές παιχνιδιού δεν απαιτούνται οι κοινωνικές δεξιότητες. Στην ηλικία τριών έως τεσσάρων ετών, τα παιδιά αρχίζουν να παίζουν και να αλληλεπιδρούν με τους άλλους και αυξάνεται η ανάγκη για την ύπαρξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Σε αυτή την ηλικία τα παιδιά πρέπει να είναι ικανά για αυτο-ρύθμιση, να βοηθούν τους άλλους, να ακολουθούν τους κανόνες, να ευχαριστούν τους άλλους, να περιμένουν τη σειρά τους, να ξεκινούν τη συνομιλία, να υποβάλλουν ερωτήσεις και να απαντούν σε ερωτήσεις (Gillis, & Butler, 2007).

Είναι αποδεδειγμένο ότι τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά αναπτύσσουν φυσικά τις κοινωνικές δεξιότητες τους στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους και μέσω της παρατήρησης και της μίμησης των άλλων. Μαθαίνουν να ρυθμίζουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες καθώς και τους καθορισμένους κοινωνικούς κανόνες με βάση το κοινωνικό πλαίσιο ή το περιβάλλον και με την κατανόηση της λεκτικής ή μη λεκτικής ανατροφοδότησης από τα άλλα παιδιά και τους ενήλικες (Haney, 2013). Το περιβάλλον (πχ. η τάξη, η παιδική χαρά, το σπίτι) και οι συμμετέχοντες σε αυτό (πχ. δάσκαλοι, συμμαθητές, γονείς, αδέρφια) υπαγορεύουν τον τρόπο της συνομιλίας και το λεξιλόγιο της συνδιαλλαγής (Winner, 2002).

Οι κοινωνικές δεξιότητες επιτρέπουν στο παιδί να ξεκινήσει και να διατηρήσει θετικές κοινωνικές σχέσεις με τους συμμαθητές του, συμβάλλουν στην αποδοχή του και στην ικανοποιητική προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον και επιτρέπουν στο παιδί να συνεργαστεί αποτελεσματικά με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Haney, 2013). Μέσα στο σχολείο οργανώνεται η κοινωνική ζωή παιδιών και εφήβων με απώτερο στόχο την απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων και την προετοιμασία των ατόμων για την αντιμετώπιση της κοινωνικής και ατομικής ζωής. Το παιδί κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής οικειοποιείται κανόνες, στάσεις, πρότυπα δράσης και αναλαμβάνει ρόλους. Οι κανόνες αυτοί και η ανάληψη ρόλων συντελούν στην αναγνώριση και τη ρύθμιση των συναισθημάτων, στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης για τους άλλους, στην

κατανόηση των σχέσεων, στην υπεύθυνη λήψη αποφάσεων, στο χειρισμό δύσκολων καταστάσεων και εν τέλει λειτουργούν δια βίου εφοδιάζοντας το άτομο με τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες για τη ζωή του στην κοινωνία (Lee, 2015).

Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι αναγκαίες όχι μόνο στην καθημερινή αλληλεπίδραση του παιδιού αλλά επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία του σε πολλούς τομείς της ζωής του. Η ακαδημαϊκή επιτυχία, η οικοδόμηση μακροχρόνιων σχέσεων, η επίλυση συγκρούσεων, η συνύπαρξη σε περιβάλλοντα όπως ο χώρος της εργασίας, της κοινότητας, του σπιτιού απαιτούν την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων (McKown et al., 2009).

2.3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ

Τα άτομα με ΔΑΦ παρουσιάζουν διάφορες ικανότητες σε πολλά επίπεδα αλλά τα περισσότερα εμφανίζουν κάποιο βαθμό δυσκολίας στις κοινωνικές δεξιότητές τους (American Psychiatric Association, 2000) όπως είναι η βλεμματική επαφή, η έναρξη των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, η ερμηνεία των λεκτικών και εξωλεκτικών στοιχείων, η ρύθμιση των συναισθηματικών αντιδράσεων η ενσυναίσθηση για την αγωνία των άλλων. Πολλές φορές, αυτά τα άτομα έχουν δυσκολία στην ανταλλαγή των συναισθηματικών εμπειριών και στην κατανόηση της πρόθεσης των άλλων, οι οποίες είναι σημαντικές δεξιότητες για την κοινωνική αμοιβαιότητα και την ανάπτυξη των φιλικών σχέσεων (Gutstein, & Whitney, 2002).

Η επιτυχής ανάπτυξη της επικοινωνίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης αποτελεί ισόβιο στόχο για τα άτομα με Asperger. Η απόκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να επιδράσει θετικά σε όλους σχεδόν τους τομείς ανάπτυξης των παιδιών που εμφανίζουν τα χαρακτηριστικά του συνδρόμου. Αναμφισβήτητα, σχετίζονται άμεσα με τη γνωστική, τη φυσική και τη συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου (Fragale, 2014).

Στοχεύοντας στις κοινωνικές δεξιότητες επιτυγχάνεται βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς, της κατάλληλης επικοινωνίας τόσο ανάμεσα στους συνομηλίκους όσο και ανάμεσα στο παιδί με τους ενήλικες και αναπτύσσεται το συνεργατικό και λειτουργικό παιχνίδι (Jung, & Sainato, 2013). Το παιδί εκπαιδεύεται κατάλληλα να

επικοινωνεί και να αλληλεπιδρά, να περιμένει τη σειρά του, να θέτει σωστά τα αιτήματά του, να κάνει ερωτήσεις αποφεύγοντας με αυτό τον τρόπο συμπεριφορές όπως ξεσπάσματα, νεύρα και επιθέσεις (Egel et al., 2012· Reichow, & Volkmar, 2010).

Με τις στοχευμένες παρεμβάσεις στις κοινωνικές δεξιότητες, το παιδί με σύνδρομο Asperger μπορεί να γίνει αποδεκτό από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους του και να δημιουργήσει ουσιαστικές φιλίες με τους συμμαθητές του (Jordan, 2003) και κατά συνέπεια αποφεύγεται ο υψηλός κίνδυνος κοινωνικού αποκλεισμού από την ομάδα (Wolfberg et al., 2012).

Η βιβλιογραφία αποκαλύπτει ότι οι παρεμβάσεις των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ΔΑΦ συνήθως προσπαθούν να χωρίσουν τις πολύπλοκες κοινωνικές συμπεριφορές σε στάδια που καθορίζονται ανάλογα με τη χρονολογική και την αναπτυξιακή ηλικία τους (Cappadocia, & Weiss 2011). Η Guli και οι συνεργάτες αναφέρουν πως τα παιδιά με ΔΑΦ επωφελούνται σημαντικά από τα προγράμματα κοινωνικών δεξιοτήτων γιατί είναι περισσότερο βιωματικά, λιγότερο διδακτικά και έχουν αναπτυχθεί για συγκεκριμένες ανάγκες τους (Guli, et al., 2013). Για την επίτευξη των παρεμβάσεων, οι ερευνητές έχουν παραδοσιακά χρησιμοποιήσει συμπεριφοριστικές τεχνικές και τεχνικές από τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης τόσο σε ατομικά όσο και σε ομαδικά προγράμματα εκπαίδευσης των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ΔΑΦ (Cappadocia, & Weiss, 2011).

Στις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος και συγκεκριμένα στο Σύνδρομο Asperger η εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων περιλαμβάνει μια ποικιλία τεχνικών και παρεμβάσεων όπως είναι οι ομαδικές παρεμβάσεις (group interventions), ο κύκλος των φίλων, η μοντελοποίηση μέσω βίντεο (video modeling), οι κοινωνικές ιστορίες (social stories), η κοινωνική επίλυση προβλήματος (social problem solving) και οι παρεμβάσεις που βασίζονται σε υπολογιστή (Corbett et al., 2011). Στόχος όλων των παρεμβάσεων είναι η γνωριμία, η συμμετοχή στη συζήτηση, η σύναψη σχέσεων, η δημιουργία φιλίας, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, η βελτίωση της αυτορρύθμισης καθώς και η διαχείριση των συγκρούσεων (Cappadocia, & Weiss, 2011).

Μια από τις πιο δημοφιλείς τεχνικές είναι οι *Κοινωνικές ιστορίες* (Social Stories) οι οποίες αναπτύχθηκαν και εφαρμόστηκαν για να αντιμετωπίσουν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές ιδιαιτερότητες των παιδιών με αυτισμό, ιδιαίτερα των παιδιών με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας ή Σύνδρομο Asperger. Η κοινωνική συμπεριφορά μαθαίνεται μέσα από μια κοινωνική ιστορία. Κάθε ιστορία είναι

εξατομικευμένη και προσαρμοσμένη στο γνωστικό επίπεδο του παιδιού και αποτελείται συνήθως από δύο έως πέντε προτάσεις. Οι *Κοινωνικές ιστορίες* χρησιμοποιούν γραπτά σενάρια, εξηγούν τις διαβαθμίσεις των κοινωνικών καταστάσεων (δηλαδή, πώς να κάνουν νέους φίλους στο σχολείο και να προσχωρήσουν σε ομαδικά παιχνίδια), ενώ παράλληλα παρέχουν βοήθεια για το πώς να ενεργούν σε αυτές τις περιπτώσεις. Περιγράφουν τι ακριβώς έγινε, τι θα έπρεπε να είχε κάνει το άτομο σε μια συγκεκριμένη κατάσταση, πώς μπορεί να αισθάνονται άλλοι άνθρωποι σε μια τέτοια περίπτωση. Επιπλέον το παιδί με ΔΑΦ μαθαίνει να χρησιμοποιεί τεχνικές για να θυμάται τι πρέπει να κάνει σε ανάλογη περίπτωση, ενώ παράλληλα γίνεται και χρήση οπτικών βοηθημάτων που αυξάνουν την αποτελεσματικότητα των κοινωνικών ιστοριών (Gray, 1998).

Μια προσέγγιση που συχνά συναντούμε στη βιβλιογραφία είναι ο *κύκλος των φίλων*. Η προσέγγιση αυτή στοχεύει στην ένταξη των παιδιών με διαταραχές στην ομάδα. Εκτός από τα παιδιά με ΔΑΦ ιδιαίτερα επωφελούνται και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αφού μαθαίνουν να δέχονται, να κατανοούν και να υποστηρίζουν τα παιδιά με ειδικές ικανότητες. Τα παιδιά με ΔΑΦ μέσα σε αυτό το υποστηρικτικό περιβάλλον δέχονται τη θετική ανατροφοδότηση και νιώθουν αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση και υπερηφάνεια για τον εαυτό τους (Newton, Taylor, & Wilson, 1996).

Νεώτερες προσεγγίσεις περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, την παρέμβαση μέσω του Δράματος (Alcock, & Howlin, 2003· Attwood, 2012· Blythe et al., 2011· Corbett et al., 2011· D' Amico, Lalonde, & Snow, 2005· Guli, Semrud-Clikeman, Lerner, & Britton, 2013· Kempe, & Tissot, 2012· Lerner, Mikami, & Levine, 2011 · Peter, 2009).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο :

ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ

3.1. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Η χρήση του δράματος, ως κοινωνική και εκπαιδευτική παρέμβαση, ξεκίνησε το δέκατο ένατο αιώνα. Ωστόσο, η ικανότητά του να ψυχαγωγήσει, να εκπαιδεύσει, και να θεραπεύσει έχει αποτιμηθεί εδώ και χιλιάδες χρόνια (Brockett, & Hildy, 2007). Οι αναφορές στην καθαρτική και θεραπευτική επίδραση του δράματος, τόσο των θεατών, όσο και των συμμετεχόντων, είναι πάρα πολλές και σημειώνονται στη βιβλιογραφία, από την Αντιγόνη, του Σοφοκλή, τον πέμπτο αιώνα π.Χ., στα θεατρικά έργα των Σαίξπηρ, Middleton, Fletcher και Ford τον δέκατο έβδομο αιώνα και τη δημιουργία θεάτρων σε ψυχιατρικά νοσοκομεία σε χώρες όπως η Ιταλία, η Γαλλία, η Γερμανία και οι ΗΠΑ στο δέκατο όγδοο και δέκατο ένατο αιώνα (Casson, 2007). Παράλληλα, η χρήση του δράματος στην εκπαίδευση των νέων συναντάται στην Αθηναϊκή Εκπαίδευση, επανεμφανίζεται πάλι την περίοδο της Αναγέννησης και μέχρι το τέλος του δέκατου έκτου αιώνα απαντάται σε όλα σχεδόν τα σχολεία (Courtney, 1968: 19).

Η Harriet Finlay-Johnson και ο Henry-Caldwell Cook άρχισαν να χρησιμοποιούν το δραματικό παιχνίδι, στην αρχή του εικοστού αιώνα, στα σχολεία της Μεγάλης Βρετανίας, ως μία μέθοδος διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας, υποστηρίζοντας την παιγνιώδη διαδικασία, ως φυσικό τρόπο μάθησης στην παιδική ηλικία (Τσιάρας, 2014: 36). Στα μέσα του εικοστού αιώνα παρατηρείται ταχεία εξέλιξη του εκπαιδευτικού δράματος στην Αγγλία, στα πλαίσια του προοδευτικού ρεύματος που επικρατεί στην παιδαγωγική. Συγκεκριμένα την εποχή αυτή δίνεται έμφαση στην παιδοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας, που προωθεί την ενεργητική και βιωματική μάθηση, την ελεύθερη έκφραση του παιδιού και παράλληλα στοχεύει στη δημιουργικότητα και τη συναισθηματική του ανάπτυξη (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007· Τσιάρας, 2014).

Το 1943, ιδρύεται η Εταιρεία της Δραματικής Τέχνης (Drama Association) και το 1944 σε επίσημη πράξη για την Παιδεία, αναφέρεται το εκπαιδευτικό δράμα ως *«το κλειδί στην κοινωνική, ηθική ανάπτυξη και καλλιέργεια της φαντασίας του*

παιδιού της νέας εποχής» (Αλκηστις, 2000: 61). Το 1948, στο Λονδίνο, γίνεται το συνέδριο «Drama in Education», όπου αναγνωρίζεται η αξία της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση (Αλκηστις, 2000 : 63). Ο Peter Slade την δεκαετία του 50 προσέγγισε το εκπαιδευτικό δράμα ως σημαντική μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης η οποία διαφέρει από το θέατρο (Τσιάρας, 2014). Συγκεκριμένα, επινοεί το «παιδικό δράμα», το οποίο έχει την αφετηρία του στο παιχνίδι και δεν ακολουθεί τη θεατρική σύμβαση (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Στόχος του είναι η ψυχολογική ισορροπία του παιδιού σε ένα επίπεδο πρόληψης παρά σε θεραπευτικό (Τσιάρας, 2014).

Το 1967, ο Brian Way, μαθητής του Slade, προερχόμενος και αυτός από το θεατρικό χώρο, γράφει το βιβλίο: «Development through Drama» στο οποίο δίνεται έμφαση στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Διαχωρίζει το δράμα από το θέατρο και διατυπώνει την βασική τους διαφορά, η οποία είναι ότι το θέατρο αφορά την επικοινωνία των ηθοποιών και του κοινού, ενώ το δράμα αφορά την εμπειρία αυτών που συμμετέχουν στην διαδικασία (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007:23).

Τη δεκαετία του '60 εμφανίζεται η Dorothy Heathcote η οποία θεωρείται μία από τις μεγαλύτερες φυσιογνωμίες του Εκπαιδευτικού Δράματος (Τσιάρας, 2014:50). Η Heathcote θέτει ως κύριο στόχο τη μάθηση μέσα από το εκπαιδευτικό δράμα και τονίζει το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εκτυλίσσεται η δραματική διαδικασία (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007:28). Ενθαρρύνει την ενεργητική συμμετοχή μέσω του δράματος σε κόσμους φανταστικούς, με στόχο την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, των κοινωνικών δεξιοτήτων και των θετικών συμπεριφορών. Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον αναστοχασμό της δραματικής εμπειρίας, (Τσιάρας, 2014:30) εφαρμόζει στην πράξη τη δραματική τεχνική «δάσκαλος σε ρόλο» εισάγοντας τον δάσκαλο στη δραματική διαδικασία και δίνει στον μαθητή τη δυνατότητα επιλογής του ρόλου και της ιεραρχικής θέσης του δραματικού χαρακτήρα (Τσιάρας, 2014:60). Η εργασία της έγινε ιδιαίτερα γνωστή από την περιγραφή και ανάλυση του Gavin Bolton. Ο Bolton διαμόρφωσε το θεωρητικό πλαίσιο του Εκπαιδευτικού Δράματος, επέκτεινε την προσέγγιση της Heathcote και τόνισε τη σημασία του διαδικαστικού δράματος στη σχολική τάξη (Τσιάρας, 2014).

Στην πορεία, την δεκαετία του 1980, η εργασία των Heathcote και Bolton δέχτηκε κριτική, δημιουργώντας προβληματισμούς και διάφορες νέες τάσεις. Οι κριτικές όμως αποδείχτηκαν γόνιμες και οδήγησαν σε ανανέωση της θεωρίας και της πρακτικής του εκπαιδευτικού δράματος. Σε αυτή την κατεύθυνση συνέβαλαν η

μαθήτρια του Bolton, Cecily O'Neill, ο Michael Fleming, ο Jonathan Neelands, η Norah Morgan και η Juliana Saxton, ο Jonathan Neelands, ο Tony Goods και ο Augusto Boal οι οποίοι άντλησαν συμβάσεις και τεχνικές από διάφορα είδη θεάτρου και μελέτησαν τον τρόπο αξιοποίησης των τεχνικών αυτών στο Εκπαιδευτικό Δράμα (Αυδή και Χατζηγεωργίου, 2007).

Μέσα από τις διαφωνίες, τις θεωρητικές αντιπαραθέσεις, τις διάφορες δομές, τεχνικές και στρατηγικές προέκυψε το Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education). Η επίδραση, των παραπάνω πρωτοπόρων θεωρητικών είναι σημαντική τόσο στην εξέλιξη της διδακτικής μεθοδολογίας του Εκπαιδευτικού Δράματος όσο και στη συγκρότηση ενός θεωρητικού πλαισίου (Τσιάρας, 2014:89). Συνετέλεσαν ουσιαστικά στην αναγνώριση και θεμελίωση του ως μια αποτελεσματική και δημιουργική προσέγγιση διδασκαλίας και μάθησης, στα πλαίσια της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης (O'Sullivan, 2015:2).

3.2. Ο ΠΟΛΥΔΙΑΣΤΑΤΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

Το Εκπαιδευτικό Δράμα ορίζεται ως μία παιδαγωγική διαδικασία η οποία αντλεί από τη δραματική τέχνη ασκήσεις, εργαλεία και τεχνικές καθώς και από άλλες θεραπευτικές προσεγγίσεις με στόχο τη δημιουργική μάθηση, την έκφραση και την επικοινωνία των παιδιών (Άλκηστις, 2000). Αποτελεί εργαλείο για τόσους πολλούς διαφορετικούς στόχους και γνωστικά αντικείμενα και δεν είναι τυχαίο που εμπεριέχει πολλούς και διαφορετικούς όρους όπως θεατρικό παιχνίδι, αναπτυξιακό δράμα, διαδικαστικό δράμα κ.ά. και κανείς δεν μπορεί να αποδώσει πλήρως το εύρος του (Άλκηστις, 2008).

Το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να διδαχθεί είτε ως ανεξάρτητο μάθημα τέχνης είτε παράλληλα να χρησιμοποιηθεί ως μέσο μάθησης για όλα τα γνωστικά αντικείμενα και για τη διδασκαλία διάφορων μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος σπουδών (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Παράλληλα χάρη στην ποικιλία των τεχνικών που διαθέτει μπορεί να τροποποιείται έτσι ώστε να απευθύνεται σε παιδιά κάθε αναπτυξιακού επιπέδου, με διαφορετικό νοητικό δυναμικό και διαφορετικό τύπο προσωπικότητας (Άλκηστις, 2008:207).

Το Εκπαιδευτικό Δράμα προετοιμάζει τα παιδιά για την ενεργό συμμετοχή τους στην κοινωνία, αναπτύσσοντας τις απαραίτητες δεξιότητες ζωής και τα βοηθά να επεξεργαστούν και να εμβαθύνουν σε θέματα όπως η αγωγή υγείας, η διαπολιτισμικότητα, η περιβαλλοντική αγωγή, ο σχολικός εκφοβισμός, η εκπαίδευση για την ειρήνη κ.α. Παράλληλα, μπορεί να εφαρμοστεί και σε ομάδες εκτός σχολείου, με παιδιά ή ενήλικες για την επίτευξη διαφόρων στόχων κάθε φορά (Αλκηστις, 2008). Η ολιστική προσέγγιση στη μάθηση μέσω του δράματος επιδρά θετικά στις γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές, ψυχολογικές, φυσιολογικές, ηθικές και αισθητικές δεξιότητες του παιδιού (Verriour, 1994).

Μέσω του δράματος η διδασκαλία παύει να είναι παθητική και στερεότυπη και μεταβάλλεται σε μία εμπειρία βιωματική (Σέξτου, 1998). Η βιωματική προσέγγιση στη μάθηση, μέσω της αλληλεπίδρασης, δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να έχει ενεργό συμμετοχή, να εξερευνήσει το περιβάλλον του, να αναπτύξει τις δεξιότητες, να καλλιεργήσει τη δημιουργικότητα, τις ιδέες του, να ενεργοποιήσει τη σκέψη, τα συναισθήματα, την αισθητικότητα, τη διαίσθησή του (Gregory, 2002). Σύμφωνα με τους Baldwin και Fleming το μυαλό, το σώμα και τα συναισθήματα έχουν την ευκαιρία να συνδεθούν και να λειτουργήσουν μαζί και όχι ξεχωριστά, ώστε τα παιδιά να κάνουν τη διασύνδεση της εμπειρίας και της μάθησής τους (Baldwin, & Fleming, 2003: 4).

Οι μαθητές μέσω της δραματικής προσποίησης καλλιεργούν τις γνωστικές και νοητικές τους δεξιότητες όπως την επινόηση, την εφευρετικότητα, τη δημιουργικότητα, τον αναστοχασμό, την αφομοίωση, την ανάλυση και την προσαρμογή (Τσιάρας, 2014). Επιπρόσθετα, αποκτούν εμπειρίες, εμβαθύνουν σε νοήματα, αντιμετωπίζουν διλήμματα, καλούνται να δώσουν λύσεις και να πάρουν αποφάσεις (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Η δραματική έκφραση βοηθάει το παιδί να αποδεσμεύσει το συναισθημά του και ταυτόχρονα να ξετυλίξει την προσωπικότητά του μέσα από γλωσσικά, σωματικά και συναισθηματικά μέσα (Σέξτου, 1998). Τα παιδιά εκφράζουν στο δραματικό παιχνίδι αρνητικά συναισθήματα σε ένα περιβάλλον οικείο και ασφαλές, χωρίς να φοβούνται τις συνέπειες της συμπεριφοράς τους. Παράλληλα, αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων όπως είναι η ευτυχία, ο θυμός, η ζήλια, η θλίψη και το μίσος και επικοινωνούν τη δική τους συναισθηματική κατάσταση (Αλκηστις, 2008).

Σύμφωνα με τον Neelands το Εκπαιδευτικό Δράμα βοηθάει τα παιδιά να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τους άλλους (Neelands, 1992: 3). Με τον τρόπο αυτό

βελτιώνουν τον τρόπο της συμπεριφοράς τους, γίνονται περισσότερο ευαίσθητα, αναπτύσσεται η ενσυναίσθηση, η αυτοεκτίμηση, αυξάνεται το αίσθημα της συμπόνιας, της συμπάθειας και καλλιεργείται η συναισθηματική αυτοαντίληψη (Τσιάρας, 2014).

Το Εκπαιδευτικό Δράμα προσφέρει την ευκαιρία στα παιδιά να αλληλεπιδράσουν, να συνεργαστούν και να δημιουργήσουν σε ένα φανταστικό κόσμο. Οι φανταστικές δράσεις προσομοιώνουν δράσεις της πραγματικής ζωής τονίζοντας κατ' αυτό τον τρόπο τον κοινωνικό χαρακτήρα του δράματος (Neelands, 1984: 6). Τα μέλη της ομάδας δένονται ακόμη περισσότερο, διακατέχονται από θετικά συναισθήματα και δημιουργούνται ουσιαστικές σχέσεις, σχέσεις αναγνώρισης και αποδοχής (Νικολούδη, 2012).

Μέσα από τη δραματική εξερεύνηση τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν τον συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο, να αναπτύξουν νέες δεξιότητες και διαδικασίες σκέψης που θα τους βοηθήσουν στην αντιμετώπιση διαφόρων προκλήσεων. Όντας μια κοινωνική δραστηριότητα, το δράμα απαιτεί από τα παιδιά να αναπτύξουν και να χρησιμοποιήσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Hendy, & Toon, 2001:56). Το παιδί αναπτύσσει την ενεργητική ακρόαση τη συνεργασία, την ανταλλαγή ιδεών και απόψεων (Άλκηστις, 2008).

Στο Δράμα προωθείται η ανάπτυξη της κοινωνικής ευθύνης. Τα παιδιά μέσω των ρόλων διερευνούν θέματα της κοινωνίας, της καθημερινής ζωής, των ανθρωπίνων συμπεριφορών. Προβληματίζονται για τις αξίες και τις στάσεις ζωής, θέτουν ερωτήματα για κοινωνικά ζητήματα και καλούνται να αντιμετωπίσουν διλήμματα, να βρουν τρόπους για να δράσουν και τέλος να αναστοχαστούν για τις ενέργειες τους (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Η ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων μέσω του δράματος συντελείται με τη χρήση διαφορετικών δραματικών συμβάσεων και τεχνικών. Δραματικές τεχνικές, όπως «δάσκαλος σε ρόλο», «παγωμένες εικόνες», «καυτή καρέκλα» συμβάλλουν σημαντικά στη διάρθρωση της μάθησης και στην επεξεργασία θεμάτων που αφορούν τα παιδιά (Attwood, 2012· Blythe et.al., 2011· Kempe & Tissot, 2012).

3.3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με την Άλκηστις (2000), θεωρητικοί όπως οι Best, Bruner, Lowenfeld, Reid, Robinson και Ward αναφέρονται στη στενή σχέση του νοητικού και αισθητικού τομέα και σημειώνουν την «αισθητική γνώση» που βασίζεται στην

αισθητηριακή εμπειρία η οποία είναι πολύ σημαντική στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες. Επιπλέον επισημαίνεται ότι η τέχνη έχει και θεραπευτική πλευρά, παρέχει εμπειρίες που είναι σημαντικές για τη νοητική και δημιουργική ανάπτυξη των παιδιών. Η τέχνη βοηθάει τα παιδιά να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και να έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, και άρα διευκολύνει σημαντικά την αυτό-έκφραση τους, την ανεξαρτησία και την κοινωνική αλληλεπίδραση τους (Αλκηστις, 2000).

Η Peter (2000, 2002) αναφέρει ότι το δράμα συμβάλει σημαντικά στην ενίσχυση των ικανοτήτων των ατόμων με ειδικές ικανότητες. Μέσω των δραματικών δραστηριοτήτων δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα για δημιουργική λύση των προβλημάτων και για αποτελεσματική λήψη αποφάσεων και ενθαρρύνονται οι αποτελεσματικές και κατάλληλες συναισθηματικές αντιδράσεις σε καταστάσεις κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Ο Slade (1998), ένας πρωτοπόρος του δράματος, σημειώνει στις μελέτες του τη χρήση του δραματικού παιχνιδιού ως μέσο αντιμετώπισης των συναισθηματικών και κοινωνικών προβλημάτων των παιδιών και τονίζει τη σημαντική συμβολή του στην ανάπτυξη του κοινωνικού εαυτού των ατόμων. Ο Hampshire (1996) πρότεινε ότι η αφήγηση ιστοριών σε ομαδικές δραστηριότητες ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματική στη διέγερση της παραγωγής των ιδεών και οδηγεί σε κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών με ειδικές ικανότητες. Οι Schnapp και Olson (2003) θεωρούν την αφήγηση, ως διαδικασία του δράματος, σημαντική για την ανάπτυξη της λεκτικής και γνωστικής επιδεξιότητας καθώς και της κοινωνικοποίησης των παιδιών. Η Peter (2003) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το δράμα επιτρέπει στα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες να ενσωματωθούν στο παιχνίδι και τους παρέχει ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση, μειώνοντας τις πιθανότητες άρνησης της συμμετοχής τους σε αυτό λόγω των περιορισμένων γλωσσικών ικανοτήτων τους.

Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος έχουν απεριόριστες δυνατότητες για ανάπτυξη και επεξεργασία κοινωνικών ρόλων και ευκαιρίες να ασκηθούν και να εξοικειωθούν στους ρόλους αυτούς. Το παιχνίδι ρόλων και η παντομίμα σύμφωνα με τον Kempre (1991) αποτελούν βιωματικές εμπειρίες, μέσα από τις οποίες τα παιδιά καλούνται να επεξεργαστούν προβλήματα και να βρουν λύσεις, αντιλαμβανόμενα τη σχέση της πραγματικότητας και του φανταστικού κόσμου. Παράλληλα, μέσω αυτών των αποτελεσματικών και βιωματικών διεργασιών τα παιδιά βελτιώνουν το αυτο-συναίσθημά τους και άρα και τη συμμετοχή τους στο κοινωνικό

γίνεσθαι και την κοινωνική ικανότητά τους, η οποία βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με τις σωματικές, ψυχοκινητικές, συναισθηματικές και νοητικές δεξιότητες (Slade, 1998· Kempe, 1991· Peter, 2003).

Με τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση το παιδί με ειδικές ανάγκες κατακτά με χαρά και απόλαυση τόσο την προσωπική όσο και την κοινωνική ωριμότητα μέσω της βιοματικής μάθησης (Αλκηστις, 2000).

Σύμφωνα με τη Bieber (1991) η εφαρμογή τεχνικών δραματοποίησης σε παιδιά με δυσκολίες όρασης επέφερε σημαντικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Η Warger (1985) σε έρευνα της στην οποία συμμετείχαν παιδιά με δυσκολίες στην ακοή, κινητικές δυσκολίες και νοητική καθυστέρηση συμπέρανε ότι η Δραματική Τέχνη αποτελεί το πλέον αποτελεσματικό μέσο μάθησης και ανάπτυξης των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Οι Matson, Kazdin και Esveldt-Dawson (1980) αναφέρθηκαν στην αξιοσημείωτη πρόοδο των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με νοητική καθυστέρηση μέσω κυρίως των παιχνιδιών ρόλων. Οι De la Cruz, Lian, και Morreau, (1998) σημειώνουν ότι το δημιουργικό δράμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά στις κοινωνικές και γλωσσικές δεξιότητες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Αξιοσημείωτα ήταν επίσης τα αποτελέσματα της έρευνας των Miller, Rynders και Schleien, (1993) τα οποία έδειξαν ότι οι μαθητές με νοητική υστέρηση μέσα από τη δραματοποίηση ανέπτυξαν θετική κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους.

Στην Ελλάδα σε έρευνα της Αλκηστις Κοντογιάννη (2000), διερευνήθηκε η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην προαγωγή της κοινωνικότητας μαθητών με νοητική καθυστέρηση που φοιτούσαν σε σχολεία ειδικής αγωγής. Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας έδειξαν μεταξύ άλλων πως επήλθαν σημαντικές βελτιώσεις στις κοινωνικές, γνωστικές, αντιληπτικές και γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών, τονώθηκε η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση τους και ανταπεξήλθαν αποτελεσματικά στις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Αλκηστις, 2000).

Τέλος αξίζει να σημειωθεί ότι οι ερευνητικές μελέτες αναφέρουν ότι οι τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά σε περιβάλλοντα όπως είναι οι κλινικές, τα σχολεία και η κοινότητα με σκοπό την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Jindal-Snape, & Vettraino, 2007).

3.4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ ΚΑΙ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ

Η χρήση του δράματος στα άτομα με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος δεν είναι μια νέα υπόθεση. Στις σημειώσεις του Hans Asperger, στις αρχές της δεκαετίας του 1940, γίνεται αναφορά στη σχέση του δράματος και του αυτισμού (Frith, 1991: 9).

Την τελευταία δεκαετία, υπήρξε μια αξιοσημείωτη αύξηση του αριθμού των βιβλίων που αναφέρονται στο δράμα και τον αυτισμό. Το βιβλίο των Sherratt και Peter (2002), με τίτλο: «*Developing Play and Drama in Children with Autistic Spectrum Disorders*» ήταν από τα πρώτα βιβλία που δημοσιεύθηκαν και κάνει εκτεταμένη αναφορά στην ψυχολογία και την παιδαγωγική του αυτισμού και τη σχέση του με το παιχνίδι και το δράμα. Στην πορεία, εκδόθηκαν αρκετά βιβλία (Conn, 2007· Davies, 2004· Schneider, 2007) και δημοσιεύθηκαν άρθρα (Neame, 2003· Peter, 2000, 2002, 2009· Sherratt, 2002) που περιγράφουν προσεγγίσεις μέσω του δράματος σε παιδιά και νέους με αυτισμό.

Η πλειοψηφία των παραπάνω αναφορών είναι πολύ ευνοϊκή προς τη χρήση του δράματος στα άτομα με αυτισμό. Η Wing, στο βιβλίο της με τίτλο: «*The Autistic Spectrum*» εξηγεί ότι το θέατρο και ο χορός μπορούν να βοηθήσουν στη μείωση της έντασης και της διαταραγμένης συμπεριφοράς των ατόμων με αυτισμό (Wing, 1996: 196). Ο Attwood, επίσης, στη μελέτη του για την αξιολόγηση προσεγγίσεων για παιδιά με σύνδρομο Asperger, σημειώνει ότι το δράμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ενθαρρύνει το παιδί να ενεργεί σε κοινωνικές καταστάσεις (Attwood, 2000: 97).

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

Οι Sherratt και Peter (2002) υποστηρίζουν ότι το δημιουργικό δυναμικό του κάθε ατόμου μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από το δομημένο παιχνίδι. Η παρέμβαση που γίνεται μέσα από το δραματικό παιχνίδι στοχεύει στην αντικατάσταση της «τριάδας των διαταραχών» του φάσματος του αυτισμού με μια «τριάδα ικανοτήτων». Η σκέψη γίνεται περισσότερο δημιουργική και ευέλικτη, η επικοινωνία βελτιώνεται και υπάρχει

μεγαλύτερη ευαισθησία στην κοινωνική αλληλεπίδραση (Sherratt, & Peter, 2002: 14-15).

Στο εκπαιδευτικό δράμα οι παρεμβάσεις που γίνονται παρέχουν δημιουργικές, ευχάριστες και απολαυστικές ευκαιρίες στα άτομα στο φάσμα του αυτισμού μέσα σε ένα ασφαλές και προστατευμένο περιβάλλον. Επιπρόσθετα, έχουν ως στόχο να εμπλέξουν το παιδί με ΔΑΦ σε μία συνεχή εξερεύνηση και να το βοηθήσουν να κατανοήσει τη θέση του στο περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και εργάζεται καθώς και τη σχέση του με τους άλλους συμμετέχοντες σε αυτό (O' Sullivan, 2015).

Οι παρεμβάσεις είναι δομημένες, εκπαιδευτικές, βασίζονται στις τέχνες και περιλαμβάνουν πάντα έναν εμπυχωτή ή ένα δάσκαλο ή έναν θεραπευτή ο οποίος μέσα από μια σειρά δημιουργικών και διασκεδαστικών δραστηριοτήτων στοχεύει στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, της επικοινωνίας και της κατανόησης των παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (O' Sullivan, 2015).

Οι Sherratt και Peter (2002) παράλληλα, προσδιορίζουν τέσσερις στόχους, που επιτυγχάνονται από τα παιδιά με ΔΑΦ μέσω του δράματος. Οι στόχοι αυτοί είναι:

(α) Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων: Συνειδητοποίηση ή / και ανοχή έναντι των άλλων, ενσυναίσθηση και συνειδητοποίηση των συναισθημάτων των άλλων (π.χ., παίζοντας τον γιατρό για ένα φίλο ο οποίος προσποιείται ότι είναι άρρωστος).

(β) Απόκτηση, διατήρηση και κατεύθυνση της προσοχή των άλλων: Εκκίνηση κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (π.χ., παίζει τον υπάλληλο ενός καταστήματος και ζητά από κάποιον άλλο να τον βοηθήσει).

(γ) Υιοθέτηση και αποδοχή διαφορετικών ρόλων για διαφορετικές καταστάσεις (π.χ. την κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά σε μια σκηνή εστιατόριο).

(δ) Αναγνώριση ενός κοινού σκοπού (π.χ. εργάζονται μαζί για να δημιουργήσουν μια δραματική σκηνή) (Sherratt & Peter, 2002).

Σύμφωνα με την Carmel O' Sullivan υπάρχουν πολλές διαφορετικές προσεγγίσεις για τη χρήση του δράματος ως παρέμβαση σε άτομα με διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Έτσι από τη μία μπορεί να συμπεριλαμβάνουν συμμετοχή σε θεατρική παράσταση και προετοιμασία ενός σεναρίου και από την άλλη αυτοσχεδιασμό και προσομοίωση (O'Sullivan, 2015).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση υποδεικνύει ότι η χρησιμοποίηση σεναρίων καθώς και η εφαρμογή δομημένων προγραμμάτων που εμπεριέχουν παιχνίδια ρόλων βοηθάει σημαντικά την κοινωνικοποίηση, την επικοινωνία και τις μαθησιακές

δεξιότητες των παιδιών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Αυτοσχεδιάζοντας μια καθημερινή κατάσταση το παιδί έχει την ευκαιρία ανταποκριθεί και να αντιδράσει μέσα σε ένα προστατευμένο περιβάλλον. Οι ρόλοι εναλλάσσονται, οι σκηνές επαναλαμβάνονται, η πλοκή εξελίσσεται μεταξύ φαντασίας και πραγματικότητας με αποτέλεσμα το παιδί να εξερευνά ένα ευρύ φάσμα των προσωπικών και κοινωνικών του δεξιοτήτων (Ο' Sullivan, 2015).

Οι Ramamoorthi και Nelson (2011) αναφέρουν ότι η συναισθηματική μνήμη είναι μία δεξαμενή, από την οποία αντλεί κανείς εικόνες και πρότυπα συμπεριφοράς όταν παίζει ένα νέο ρόλο. Τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν συχνά μια ισχυρή οπτική μνήμη αλλά μπορεί να μην έχουν τη δυνατότητα σχεδίασης ή προετοιμασίας νέων ρυθμίσεων ή γεγονότων. Τα παιχνίδια ρόλων μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βοηθήσουν στην προετοιμασία κοινωνικών καταστάσεων όπως είναι: το πρώτο ραντεβού, να χαιρετίσουν έναν ξένο, την επιβίβαση σε αεροπλάνο, να παραγγείλουν σε ένα εστιατόριο καθώς και μια πληθώρα άλλων σεναρίων. Πριν από το πραγματικό γεγονός, υπάρχει οπτική υποστήριξη, όπως εικόνες τόπων, αντικειμένων ή ανθρώπων, η όλη σκηνή είναι προκαθορισμένη και μπορεί να παιχτεί σαν μια πρόβα στο θέατρο. Αυτή η διαδικασία επιτρέπει στο άτομο με ΔΑΦ να εξασκήσει την κοινωνική του συμπεριφορά και τις κοινωνικές του αλληλεπιδράσεις.

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μία εναλλακτική μέθοδο εκπαίδευσης των παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος. Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού διεγείρονται όλες οι αισθήσεις, αναπτύσσεται η μίμηση, ενισχύεται το παίξιμο ρόλου και επιτυγχάνεται η επιβράβευση. Παράλληλα, αναπτύσσονται κατάλληλες δεξιότητες που προάγουν τη μάθηση των παιδιών με ΔΑΦ. Το θεατρικό παιχνίδι προκαλεί την προσοχή, δραστηριοποιεί την αντίληψη, βελτιώνει τη μνήμη, φέρνει το παιδί σε επαφή με τον κόσμο γύρω του, βοηθάει στον χωρικό προσανατολισμό του παιδιού και βοηθάει στην κατανόηση και την εξέλιξη του συμβολικού παιχνιδιού. Επιπρόσθετα, δομεί τον προφορικό λόγο και βοηθά στη μίμηση, την αναγνώριση και την ονομασία -με τη βοήθεια οπτικών ερεθισμάτων- προσώπων, τοποθεσιών, κατηγοριών (π.χ. ζώα, χρώματα, σχήματα, έπιπλα, μέσα μεταφοράς), αντικειμένων καθημερινής χρήσης (π.χ. οδοντόβουρτσα, ποτήρι, τσάντα, κλπ), ενεργειών (π.χ. μαγειρεύω, χορεύω), αισθήσεων (μυρίζω, ακούω, κλπ), αισθημάτων (είμαι χαρούμενος, είμαι λυπημένος κλπ) (ΕΠΕΑΕΚ 2 "ΑΝΑΔΟΜΗΣΗ", 2003).

Οι μάσκες έχουν χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη του παιδιού εδώ και πολλές δεκαετίες. Ο Pollazek ισχυρίστηκε ότι οι μάσκες βοηθούν τα παιδιά να εξερευνήσουν νέους ρόλους και να επεξεργαστούν αρνητικές εικόνες με νέους τρόπους. Οι μάσκες χρησιμοποιούνται από τα παιδιά με ΔΑΦ για να βελτιώσουν τη βλεμματική τους επαφή, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και της αλληλεπίδρασης. Παράλληλα ενισχύουν τη συγκέντρωση προσοχής και της εστίασης, δεδομένου ότι το παιδί με ΔΑΦ μπορεί να κοιτάζει μόνο μέσα από τις οπές που προορίζονται για τα μάτια, ελαχιστοποιώντας τις περιφερειακές διασπάσεις. Επίσης, οι μάσκες μπορούν να αυξήσουν την εμπιστοσύνη των δειλών ατόμων με ΔΑΦ αφού τους επιτρέπουν να κρυφτούν προσωρινά από τα δημόσια βλέμματα και τον έλεγχο. Τέλος, είναι διασκεδαστικές και πολύχρωμες και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ενθάρρυνση του δημιουργικού παιχνιδιού που συχνά καθυστερεί ή απουσιάζει στα άτομα με ΔΑΦ (Pollaczek, 1954· Nelson & Ramamoorthi, 2011) .

Συγκεκριμένα τεχνικές όπως ο «μανδύας του ειδικού», «ο δάσκαλος σε ρόλο» έχουν χρησιμοποιηθεί με επιτυχία στη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων (Kempe, & Tissot, 2012· Blythe et al., 2011).

Επιλογικά, οι τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές στα παιδιά που παρουσιάζουν Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, διότι συμβάλλουν καταλυτικά στην ενεργοποίηση των παιδιών σε όλους τους τομείς δεξιοτήτων και τα ενισχύουν με τέτοιο τρόπο ώστε να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους, τον κόσμο γύρω τους και το περιβάλλον στο οποίο ζουν και λειτουργούν (Sherratt,&Peter,2002).

II. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο :

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1. ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ

Η παρούσα μελέτη συνιστά μία έρευνα δράσης. Σύμφωνα με τον Elliot «*έρευνα δράσης είναι η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης μέσα σε αυτήν*» (Elliott, 1991: 69). Οι ερευνητές μόνοι τους ή σε αλληλεπίδραση με εξωτερικό συνεργάτη διερευνούν με σκοπό να απεικονίσουν, να καταγράψουν και να κατανοήσουν τις ανάγκες, τα προβλήματα, τις δυσλειτουργίες και να παρέμβουν με σκοπό τη βελτίωση των συνθηκών και την επίλυση των προβλημάτων (Κατσαρού, & Τσάφος, 2003).

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

4.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ

Η κύρια υπόθεση της έρευνας μας, σύμφωνα με την προέρευνα, την βιβλιογραφική ανασκόπηση και την εμπειρία μας ήταν ότι το πρόγραμμα παρέμβασης που στηρίζεται στη χρήση τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος θα προήγαγε την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με Σύνδρομο Asperger.

Επιπλέον κάναμε και τις παρακάτω υποθέσεις :

1. Με την εφαρμογή των τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος τα παιδιά θα επιδείξουν θετική κοινωνική συμπεριφορά και θα μειωθούν τα προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους.
2. Μέσα από τα παιχνίδια ρόλων που θα εφαρμόσουμε τα παιδιά θα επιδείξουν καλύτερη διαγωγή.
3. Κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών και των δραστηριοτήτων τα παιδιά θα αυξήσουν το χρόνο συγκέντρωσης και προσοχής τους και θα περιορίσουν σημαντικά την υπερκινητικότητα τους.
4. Μέσα από την αναγνώριση, την ονομασία και την επεξεργασία των συναισθημάτων θα περιοριστούν τα συναισθηματικά συμπτώματα.
5. Το Εκπαιδευτικό δράμα θα συμβάλει σημαντικά στο σύνολο των δυσκολιών και προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger.

4.3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ

Στη μελέτη συμμετείχαν 10 παιδιά, 8 αγόρια και 2 κορίτσια, ηλικίας 6 έως 10 ετών που προέρχονταν από το νομό Αργολίδας. Όλα τα παιδιά είχαν εξεταστεί και είχαν λάβει τη διάγνωση του συνδρόμου Asperger (F 84.5) σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια του ICD-10 (WHO, 1992), από την Παιδοψυχίατρο του τμήματος. Παράλληλα, η Παιδοψυχίατρος του τμήματος είχε συλλέξει πληροφορίες και είχε καταγράψει αναλυτικά το ιστορικό του κάθε παιδιού όσον αφορά το αναπτυξιακό του επίπεδο, τις ικανότητες, τις δεξιότητες αλλά και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Οι συμμετέχοντες είχαν αξιολογηθεί επίσης από την Εργοθεραπεύτρια του τμήματος και σύμφωνα με την εργοθεραπευτική αξιολόγηση ήταν όλοι υψηλά λειτουργικοί, είχαν καλή γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη ενώ υπολείπονταν σημαντικά στις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία σκοπιμότητας και ευκολίας καθώς η ερευνήτρια ήταν η Εργοθεραπεύτρια του Ψυχιατρικού Τμήματος, ο αριθμός των παιδιών ήταν μικρός και στόχευε σε παιδιά με ορισμένα κριτήρια (Σαχίνη-Καρδάση, 2004:121). Τα παιδιά επιλέχθηκαν από μία βάση δεδομένων της Παιδοψυχιάτρου, του Ψυχιατρικού Τμήματος, του Γενικού Νοσοκομείου Αργολίδας και ήταν σε λίστα αναμονής για τη δημιουργία παρεμβάσεων κοινωνικών δεξιοτήτων. Είχαν διάγνωση του Συνδρόμου Asperger (F 84.5), φυσιολογικό Δείκτη Νοημοσύνης και ήταν

ενταγμένα σε γενικό νηπιαγωγείο ή δημοτικό (ηλικία 6-10 ετών). Όλα τα παιδιά ακολουθούσαν ατομικά προγράμματα λογοθεραπείας ή εργοθεραπείας ή ειδικής διαπαιδαγώγησης σε ιδιωτικά κέντρα. Κανένα όμως από τα παιδιά δεν συμμετείχε σε ομαδικό πρόγραμμα κοινωνικών δεξιοτήτων.

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

4.4. ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

4.4.1. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

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

Το ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών είναι ένα σύντομο εργαλείο πρώιμης ανίχνευσης συμπεριφοριστικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών για παιδιά και εφήβους 4-16 ετών (Goodman, 1997) Το ερωτηματολόγιο αξιολογεί ουσιαστικά τις δυνατότητες και τις δυσκολίες παιδιών σχολικής ηλικίας οι οποίες σχετίζονται με την ψυχοκοινωνική τους λειτουργικότητα.

Η σύντομη και γρήγορη συμπλήρωσή του, το καθιστά χρηστικό στην αρχική κλινική αξιολόγηση, στην πρώιμη ανίχνευση και στην υλοποίηση επιδημιολογικών μελετών τόσο σε γενικό όσο και σε κλινικό πληθυσμό (Goodman, & Goodman, 2009).

Μπορεί να χρησιμοποιηθεί από ερευνητές, κλινικούς και εκπαιδευτικούς. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από γονείς και εκπαιδευτικούς παιδιών και εφήβων 4-16 ετών ενώ διατίθεται και η εκδοχή αυτοαναφοράς από εφήβους 11-16 ετών (Goodman, 1997).

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

1. Συναισθηματικά συμπτώματα (emotional symptoms), (π.χ. Συχνά είναι δυστυχισμένος/η, αποκαρδιωμένος/η ή κλαίει).

2. Προβλήματα διαγωγής (conduct problems), (π.χ. Συχνά μαλώνει με τα άλλα παιδιά ή τα κοροϊδεύει τα φοβερίζει, τα κτυπά).
3. Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής (hyperactivity/inattention), (π.χ. Η προσοχή του/της διασπάται εύκολα, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί).
4. Προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομήλικους (peer relationship problems), (π.χ. Τα άλλα παιδιά τον/την έχουν στο μάτι ή τον/την κοροϊδεύουν, τον/την φοβερίζουν, τον/την χτυπούν).
5. Θετική κοινωνική συμπεριφορά (pro-social behavior), (π.χ. Προθυμοποιείται συχνά να βοηθήσει τους άλλους (γονείς, καθηγητές, άλλα παιδιά).

Κάθε ένα από τα 25 ερωτήματα του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών βαθμολογείται σε μία κλίμακα τριών σημείων: 0=Δεν ισχύει, 1=ισχύει κάπως, 2=ισχύει σίγουρα. Οι 4 πρώτες κλίμακες αν προστεθούν μας δίνουν τη βαθμολογία των συνολικών δυσκολιών (0-40).

Στην εκτεταμένη του μορφή, περιλαμβάνονται περαιτέρω ερωτήματα αξιολόγησης των δυσκολιών των παιδιών, τα οποία συμπληρώνονται από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα, διερευνάται η επίδραση των δυσκολιών, η χρονιότητα αυτών, η δυσλειτουργία των παιδιών και η επιβάρυνση που βιώνουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί.

Το ερωτηματολόγιο έχει μεταφραστεί σε πάνω από 80 γλώσσες (Goodman, 1999) και έχει χρησιμοποιηθεί σε πάρα πολλές έρευνες παγκοσμίως. Η τυποποιημένη φύση του εξασφαλίζει σημαντικό επίπεδο εγκυρότητας και αξιοπιστίας (Goodman, 1997).

4.4.2. ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Στη μελέτη μας χρησιμοποιήθηκε και η τεχνική της συμμετοχικής παρατήρησης. Η συμμετοχική παρατήρηση είναι μία τεχνική η οποία εφαρμόζεται αποτελεσματικά στο χώρο της παιδαγωγικής επιστήμης και της ψυχολογίας. Στην τεχνική αυτή ο ερευνητής παίρνει μέρος στη λειτουργία της υπό έρευνα ομάδας και πραγματοποιείται προσεκτική παρακολούθηση και καταγραφή της εκτύλιξης των φαινομένων (Σαχίνη-Καρδάση, 2004). Ο ερευνητής διατηρεί υψηλό βαθμό επαφής και εμπλοκής με τα υποκείμενα αφού εισέρχεται μέσα στην κοινωνική ομάδα ή το κοινωνικό πλαίσιο και συμμετέχει στις εμπειρίες της ερευνητικής ομάδας (Κυριαζή, 2002). Είναι μια από τις πιο άμεσες πηγές πληροφοριών που στηρίζεται σε αρχές και ακολουθεί μια ορισμένη

πορεία που αποβλέπει στην επίτευξη του σκοπού της έρευνας αλλά και μια σημαντική βάση για την κατανόηση των δεδομένων. Κατά την παρατήρηση καταγράφονται όλα όσα σχετίζονται με τη μελέτη, όπως κινήσεις, αντιδράσεις, εκφράσεις προσώπου, γλώσσα, σώματος, διάλογοι (Σαχίνη-Καρδάση, 2004).

Στην δική μας ερευνητική ομάδα, η καταγραφή των δεδομένων της παρατήρησης, γινόταν αμέσως μετά από κάθε παρέμβαση, αφού κατά τη διάρκειά της υπήρχε ενεργή συμμετοχή από την ερευνήτρια στη διαδικασία. Η καταγραφή έγινε με τη μορφή ημερολογίου. Επικουρικά χρησιμοποιήθηκε η βιντεοσκόπηση και η φωτογράφιση σε κάποιες από τις παρεμβάσεις και μετά από τη σύμφωνη γνώμη των γονέων. Οι σημειώσεις ήταν λεπτομερείς με χρονολογική σειρά και η καταγραφή τους γινόταν αμέσως μετά την ολοκλήρωση κάθε παρέμβασης, ώστε να μην ξεχαστούν και να αλλοιωθούν σημαντικά στοιχεία και πληροφορίες. Στο τέλος γινόταν και η αξιολόγηση του κάθε εργαστηρίου ώστε να εντοπιστούν οι δυσκολίες και τα προβλήματα ή να καταγραφούν τα θετικά στοιχεία που θα βοηθούσαν στην οργάνωση της επόμενης παρέμβασης.

4.4.3. ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΦΙΛΟΣ

Παρατηρείται συχνά στην έρευνα δράσης η παρουσία κάποιου ως κριτικού φίλου. Ο ρόλος του κριτικού φίλου είναι κυρίως υποβοηθητικός. Είναι χρήσιμος κυρίως στη συλλογή των πληροφοριών, στη φάση της αξιολόγησης και του αναστοχασμού ή όπου κρίνεται ότι τα μέλη της ομάδας χρειάζονται τη βοήθειά του (Τσάφος, 2010). Στη δική μας ομάδα τον ρόλο της κριτικής φίλης ανέλαβε μια τεταρτοετής φοιτήτρια του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών, του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Οι εξειδικευμένες γνώσεις και η εμπειρία της στην οργάνωση των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων υπήρξαν σημαντικές στην εφαρμογή και την αξιολόγηση των παρεμβάσεων. Παράλληλα οι παρατηρήσεις και οι σημειώσεις της συνετέλεσαν σε μεγάλο βαθμό στην εξαγωγή των ποιοτικών αποτελεσμάτων της έρευνάς μας.

4.5. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Στην αρχή της ερευνητικής διαδικασίας έγινε αίτηση προς τη Διεύθυνση του Γενικού Νοσοκομείου Αργολίδας για την υλοποίηση των παρεμβάσεων στο χώρο του Ψυχιατρικού Τμήματος, της Νοσηλευτικής Μονάδας Άργους. Έπειτα παρουσιάστηκαν οι στόχοι του προγράμματος και εν τέλει δόθηκε η έγκριση για την εφαρμογή του. Παράλληλα, λόγω των κλινικών χαρακτηριστικών των παιδιών που θα συμμετείχαν στην ομάδα παρέμβασης, κρίθηκε αναγκαία η συμμετοχή μιας ακόμη εμψυχώτριας εκτός από την ερευνήτρια που είχε το συντονιστικό ρόλο και το ρόλο της εμψυχώτριας. Σε συνεργασία με το Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, της Σχολής Καλών Τεχνών, του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, εξασφαλίστηκε η συμμετοχή 4ετούς φοιτήτριας, ως κριτικής φίλη και εμψυχώτριας στα βιωματικά εργαστήρια.

Στη συνέχεια δόθηκε το ερωτηματολόγιο σε 4 γονείς παιδιών με Σύνδρομο Aspergre που δεν θα συμμετείχαν στο πρόγραμμα παρέμβασης και σε 2 Ψυχολόγους του Ψυχιατρικού Τμήματος ώστε να διαπιστωθεί η αρτιότητά του, εάν είναι ιδανικό και αν είναι σαφείς οι ερωτήσεις του για να χρησιμοποιηθεί περαιτέρω στην έρευνα.

Μετά την προέρευνα και 15 μέρες πριν από την έναρξη των παρεμβάσεων δόθηκε το ερωτηματολόγιο στους γονείς.

Στην πορεία αποφασίστηκε η ημέρα και η ώρα διεξαγωγής των εργαστηρίων. Επιλέχθηκε η ημέρα Παρασκευή για να εξυπηρετεί όλα τα παιδιά και να μην υπάρχει το άγχος του διαβάσματος για την άλλη ημέρα. Αυτό εξασφάλισε και την τακτική συμμετοχή των παιδιών στα εργαστήρια. Υλοποιήθηκαν 14 εβδομαδιαίες παρεμβάσεις διάρκειας 90 λεπτών. Ξεκίνησαν τον Ιανουάριο και ολοκληρώθηκαν στα τέλη Μαΐου (Δεν έγιναν κάποιες συναντήσεις λόγω αργιών).

Μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων και με την παρέλευση 15 ημερών δόθηκε πάλι το ερωτηματολόγιο στους γονείς και ζητήθηκε να συμπληρωθεί από τον ίδιο γονέα που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο πριν από τις παρεμβάσεις.

Τέλος, μελετήθηκαν τόσο τα ποιοτικά αποτελέσματα από τη συμμετοχική παρατήρηση όσο και τα ποσοτικά που προέκυψαν από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

4.6. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥΣ

Οι παρεμβάσεις στηρίχθηκαν στις αρχές του Εκπαιδευτικού Δράματος περικλείοντας δημιουργικές δραστηριότητες, παιχνίδια συνεργασίας, δραματοποίηση, ιστορίες, αυτοσχεδιασμούς και διαδικαστικό δράμα (Spolin, 1986). Μέσω των δραστηριοτήτων δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη διαδικασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων και λιγότερη στην απόδοση τους.

Η δομή των παρεμβάσεων ήταν έτσι σχεδιασμένη ώστε να περιλαμβάνει τρία στάδια ανάπτυξης. Στο πρώτο στάδιο συμπεριλαμβάνονται δραστηριότητες και παιχνίδια με στόχο τη γνωριμία των παιδιών, το ζέσταμα, την κινητοποίηση των συμμετεχόντων και τη δημιουργία ευχάριστου κλίματος (Cattanach, 1996· Tsiaras, 2016). Τα παιχνίδια είναι συνήθως σύντομα και στοχεύουν στην ανάπτυξη των ψυχοκοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών. Παράλληλα είναι το στάδιο εκείνο που γίνεται η προετοιμασία της ομάδας ώστε να έρθει σε επαφή με τις δραματικές τεχνικές. Τα παιδιά μαθαίνουν να λειτουργούν σε ένα ασφαλές περιβάλλον και να εκφράζουν τα συναισθήματα τους μακριά από το φόβο της κριτικής και της αποτυχίας (Παπαδόπουλος, 2010).

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

Στο τρίτο στάδιο λαμβάνει χώρα η αξιολόγηση της παρέμβασης από την ίδια την ομάδα. Τα παιδιά εκφράζουν τις απόψεις τους για την έκβαση της ομάδας μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες (Tsiaras, 2016). Αναστοχασμός σε κύκλο, ζωγραφική, τηλεφωνικές συνδιαλέξεις ήταν μερικές από τις ασκήσεις που χρησιμοποιήθηκαν.

Ο κύριος στόχος των παρεμβάσεων ήταν η ανάπτυξη των βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες είναι απαραίτητες για την προσαρμογή τους στο κοινωνικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα τα παιχνίδια, οι ασκήσεις και οι δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν στόχευαν στις παρακάτω δεξιότητες: τη βλεμματική επαφή των

συμμετεχόντων, τη βελτίωση της συγκέντρωσης προσοχής, την ακρόαση του άλλου, την αλληλοβοήθεια, τη λεκτική και μη επικοινωνία, την έναρξη διαλόγου και συζήτησης, την κοινωνική ανταλλαγή και συνεργασία, την αναγνώριση, τον εμπλουτισμό και την έκφραση των συναισθημάτων, την επίλυση προβλημάτων.

Ειδικότερα, στις παρεμβάσεις 1 έως 4 στόχος μας ήταν η συνοχή της ομάδας, η κατανόηση και εφαρμογή κοινωνικών κανόνων, το μοίρασμα ενδιαφερόντων, η αναγνώριση, η κατανόηση και η έκφραση συναισθημάτων, η εστίαση της προσοχής, η έκφραση του προσώπου και η γλώσσα του σώματος.

Οι παρεμβάσεις, 5 έως 7, περιλαμβάνουν παιχνίδια και δραστηριότητες που επικεντρώνονται στην έναρξη και συνέχιση του διαλόγου, στη δημιουργία σχέσεων και στην επίλυση προβλημάτων. Οι συμμετέχοντες εμπλέκονται σε αυτοσχεδιασμούς, παιχνίδια ρόλων και στη δραματική διαδικασία μέσω των οποίων λαμβάνουν υπόψη την γνώμη των άλλων και ανταπεξέρχονται σε συγκρουσιακές καταστάσεις όμοιες με αυτές που ζουν στην καθημερινότητα τους (με γονείς, φίλους, δασκάλους).

Στις συνεδρίες 8 έως 12 οι συμμετέχοντες καλούνται να εφαρμόσουν μέσα από τα παιχνίδια τις βασικές κοινωνικές δεξιότητες όπως την αλληλοβοήθεια, τη συνεργασία, τον σεβασμό, την ακρόαση και τη συζήτηση.

Τέλος, στις συνεδρίες 13 και 14 τα παιδιά βιώνουν την χαρά της δημιουργίας μιας μικρής αυτοσχέδιας παράστασης. Αυτοσχεδιάζουν, κάνουν πρόβες, δοκιμάζουν, διαλέγουν τι θα φορέσουν, φτιάχνουν σκηνικά και αναπτύσσουν κατ' αυτόν τον τρόπο το αισθητικό και καλλιτεχνικό τους κριτήριο (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο :

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Τα αποτελέσματα προκύπτουν ύστερα από παραγοντοποίηση σύμφωνα με τις οδηγίες του κατασκευαστή³ (<http://www.sdqinfo.com/py/sdqinfo/c0.py>). Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων από τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων των γονέων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS (Κατσή, Σιδερίδης, & Εμβαλωτής, 2011). Ως ονόματα μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν αυτά που προτείνονται από την επίσημη ιστοσελίδα του ερωτηματολογίου. Επίσης, έγινε επανακωδικοποίηση σε όσες μεταβλητές χρειάζονται με βάση τις οδηγίες της ιστοσελίδας.

Για τις ανάγκες της παρούσας ερευνητικής εργασίας έγινε έλεγχος της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ) (Goodman, 1997). Ο έλεγχος έγινε υπολογίζοντας τις τιμές του δείκτη Cronbach's alpha για κάθε κλίμακα. Η τιμή του Cronbach's alpha αποτελεί ένα μέτρο εσωτερικής συνοχής του ερωτηματολογίου. Όσο μεγαλύτερη είναι η τιμή του Cronbach's alpha τόσο μεγαλύτερη είναι η αξιοπιστία της συγκεκριμένης κλίμακας. Για την κλίμακα «Θετική κοινωνική συμπεριφορά» (pro-social behavior) προκύπτει $\alpha=0.810$ τιμή που είναι αρκετά μεγάλη και υποδηλώνει υψηλή αξιοπιστία. Για τις υπόλοιπες κλίμακες προκύπτουν τα εξής: «Συναισθηματικά Προβλήματα» $\alpha=0.546$, «Προβλήματα Διαγωγής» $\alpha=0.310$, Υπερκινητικότητα $\alpha=0.405$, «Προβλήματα με Συνομηλίκους» $\alpha=0,633$, «Αντίκτυπος στην Καθημερινή Ζωή», $\alpha=0.532$.

Για τον έλεγχο ως προς το κατά πόσο η παρέμβαση είχε σημαντικό αντίκτυπο στις δεξιότητες των παιδιών καθώς και στη συμπεριφορά διενεργήθηκε έλεγχος με τη χρήση του παραμετρικού κριτηρίου *t-test*. Συγκεκριμένα, ελέγχθηκε εάν οι μέσοι όροι

³ Youth in mind. SDQ. Information for researchers and professionals about the Strengths & Difficulties Questionnaire. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.sdqinfo.org/> (τελευταία πρόσβαση 3/9/2016)

των βαθμολογιών κάθε τομέα ΠΡΙΝ και ΜΕΤΑ το πρόγραμμα των παρεμβάσεων ήταν διαφορετικοί για ορισμένα επίπεδα αξιοπιστίας.

Πρέπει να σημειωθεί ότι για επίπεδο αξιοπιστίας 95% θα πρέπει η τιμή Sig (ή αλλιώς p-value) να προκύπτει μικρότερη από $\alpha=0,05$. Στην περίπτωση αυτή μπορεί να θεωρηθεί ότι η διαφορά στους μέσους όρους είναι στατιστικά σημαντική για επίπεδο εμπιστοσύνης 95%. Εάν είναι μεγαλύτερη από 0,05, τότε δεν έχουμε στατιστικά σημαντική διαφορά. Αντίστοιχα, ισχύουν και για άλλα επίπεδα εμπιστοσύνης, όπως π.χ. για 90% ($\alpha=0,10$).

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

Ομάδα Ελέγχου (N=10)	ΠΡΙΝ		ΜΕΤΑ		ΔΙΑΦΟΡΑ		t	P
	M	SD	M	SD	M_Diff	SD_Diff		
Σύνολο των Προβλημάτων	15.00	4.922	11.40	3.748	-3.60	3.806	-2.991	0.015
Συναισθηματικά Προβλήματα	3.00	2.055	2.90	1.663	-0.10	1.729	-0.183	0.859
Προβλήματα Διαγωγής	2.90	1.449	1.60	0.966	-1.30	1.16	-3.545	0.006
Υπερκινητικότητα	4.70	2.111	3.80	1.687	-0.90	1.524	-1.868	0.095
Προβλήματα με συνομηλικούς	4.40	2.797	3.10	1.663	-1.30	1.947	-2.112	0.064
Θετική Κοινωνική Συμπεριφορά	5.50	2.915	6.70	1.418	1.20	1.989	1.908	0.089
Αντίκτυπος στην Καθημερινή Ζωή	3.33	1.732	1.56	1.236	-1.78	1.202	-4.438	0.002

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο εμπιστοσύνης 95% ($p\text{-value (Sig)} < \alpha=0.05$) για τους δείκτες (βαθμολογίες): **σύνολο των προβλημάτων, προβλήματα διαγωγής, αντίκτυπο των προβλημάτων στην καθημερινή ζωή του παιδιού**. Επίσης, προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο εμπιστοσύνης 90% ($\alpha=0.05 < p\text{-value (Sig)} < \alpha=0.10$) για τους δείκτες (βαθμολογίες): **προβλήματα με υπερκινητικότητα, προβλήματα με τους συνομιλήκους, ευγένεια και προσφορά βοήθειας**. Ωστόσο, δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά για τη βαθμολογία που σχετίζεται με τα **συναισθηματικά προβλήματα** ($p\text{-value (Sig)} = 0.859 \approx 1$).

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

5.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Τα δεδομένα από τη συμμετοχική παρατήρηση αποτέλεσαν πηγή σημαντικών πληροφοριών για την σκιαγράφηση των ευρύτερων οφελών που προέκυψαν από τη συμμετοχή των παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος στο πρόγραμμα Εκπαιδευτικού Δράματος. Συγκεκριμένα, καταγράφηκαν σημαντικές πληροφορίες τόσο για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων κάθε παιδιού αλλά και για την έκβαση των παρεμβάσεων (βλ. παράρτημα).

Στις 4 πρώτες παρεμβάσεις τα παιδιά δεν γνωρίζονταν καλά μεταξύ τους και ήταν εμφανής η αμηχανία, η άσκοπη κινητικότητα των μελών του σώματος τους, η μειωμένη βλεμματική επαφή με τους άλλους και η διάσπαση προσοχής. Δυσκολεύτηκαν στην τήρηση κάποιων κοινωνικών κανόνων όπως είναι «περιμένω τη σειρά μου» ή «ακούω τον άλλο όταν μιλάει και δεν διακόπτω».

Επίσης, υπήρχε άρνηση συμμετοχής από δύο παιδιά κυρίως σε παιχνίδια ρόλων και δραματοποίησης («δεν θέλω», «δεν σου λέω»). Ένα από τα παιδιά είχε αρκετά χειριστική και προκλητική συμπεριφορά στις 3 πρώτες συναντήσεις. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι γελούσε συνεχώς διέκοπτε, πείραζε τα άλλα παιδιά. Στην άσκηση στον κύκλο, «*χαρίζουμε ένα φανταστικό αντικείμενο στον διπλανό*» έδωσε ένα «*μπαζούκα*»

κάτι που δημιούργησε αμηχανία και εντύπωση στα υπόλοιπα παιδιά. Στη δραματοποίηση του επαγγέλματος που θέλουν να κάνουν όταν μεγαλώσουν απάντησε «δεν ξέρω τι θέλω να γίνω όταν μεγαλώσω» και δεν συμμετείχε. Στην πορεία των παρεμβάσεων η συμπεριφορά αυτή σταδιακά άλλαξε.

Επιπλέον, στις 4 πρώτες συναντήσεις παρατηρήθηκε έλλειψη φαντασίας από όλους τους συμμετέχοντες (π.χ. να φτιάξουν ένα φανταστικό αντικείμενο με τα χέρια τους) και υπήρχε η επανάληψη τόσο σε λεκτικό όσο και σε μη λεκτικό επίπεδο (έλεγαν το ίδιο πράγμα ή έκαναν την ίδια κίνηση). Επιπρόσθετα, εμφάνισαν δυσκολίες σε αφηρημένες έννοιες ή συνθήκες (στη συνθήκη περπατάμε στο ποτάμι, τα παιδιά ρωτούσαν πχ «που είναι το ποτάμι;») καθώς και στην αναγνώριση και την ονομασία των συναισθημάτων.

Σημειώθηκε επίσης η ελλιπής προσπάθεια κοινωνικής συναλλαγής ή έναρξης της συζήτησης και η αποφυγή της σωματικής επαφής. Κάποια από τα παιδιά απομονώνονταν στην άκρη της αίθουσας και δεν είχαν διάθεση να συμμετέχουν ή παρατούσαν τη δραστηριότητα στη μέση. Πρέπει να σημειωθεί, ότι ήταν αρκετές οι φορές, που οι εμψυχώτριες, χρειάστηκε να παροτρύνουν λεκτικά τα παιδιά, ώστε να ενταχθούν στα διάφορα παιχνίδια.

Στην πορεία των παρεμβάσεων (κυρίως μετά την 5^η συνάντηση) και ιδιαίτερα μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά συμμετείχαν πλήρως σε νέες καταστάσεις, παιχνίδια ρόλων καθώς και σε ομαδικές δραστηριότητες.

Ιδιαίτερα σημαντικά αναδείχθηκαν τα παιχνίδια ρόλων στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος. Στην πρώτη δοκιμασία επίλυσης προβλήματος, που έγινε στην 5^η μας συνάντηση, για την διεκδίκηση ενός αγαπημένου παιχνιδιού φάνηκε η αδυναμία των παιδιών στην αλληλεπίδραση και την επικοινωνία. Έλεγαν συνέχεια «δώσε μου το τύμπανο», δεν μπορούσαν, να επιχειρηματολογήσουν και να βρουν μια λύση. Χρειάστηκε να παρέμβουν οι εμψυχώτριες και να καθοδηγήσουν τα ζευγάρια. Αντίθετα στις επόμενες παρεμβάσεις (6^η, 7^η, 8^η) στα παιχνίδια ρόλων ακούστηκαν επιχειρήματα, τα παιδιά κάνανε βλεμματική επαφή και κατάφεραν να κάνουν επίλυση προβλήματος χωρίς την παρέμβασή μας. Επεξεργάστηκαν κοινωνικά θέματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους ζωή. Δραματοποίησαν τις διαφωνίες με τους γονείς και τους φίλους. Σε ζευγάρια ανέλαβαν ρόλους όπως δάσκαλος-

παιδί, γονιός-παιδί, αθλητής-γυμναστής, κομμωτής-πελάτης, σερβιτόρος-πελάτης, γιατρός-ασθενής, σκηνοθέτης-ηθοποιός. Μέσα από τις δραματοποιημένες τεχνικές οι συμμετέχοντες έμαθαν να λαμβάνουν υπόψη την γνώμη των άλλων και να ανταπεξέρχονται σε συγκρουσιακές καταστάσεις όμοιες με αυτές που ζουν στην πραγματικότητα.

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

Οι συμμετέχοντες έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στα κινητικά παιχνίδια, στα παιχνίδια ρυθμού και στα παιχνίδια οπτικής μνήμης, παρατήρησης καθώς και στην ζωγραφική. Στην φάση του αναστοχασμού και της αξιολόγησης πολλές φορές χρησιμοποιήσαμε την τεχνική *τηλεφωνικές συνδιαλέξεις*. Οι συμμετέχοντες σε αυτή την τεχνική έδειξαν ότι έχουν αίσθηση του χιούμορ και εκφράστηκαν ελεύθερα χωρίς ενδοιασμούς.

Η κριτική φίλη, τεταρτοετής φοιτήτρια, του φοιτήτρια του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών, του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου σε μια σύντομη αξιολόγηση του προγράμματος χαρακτηριστικά αναφέρει:

«Πρώτη, δεύτερη παρέμβαση... Τα παιδιά είναι αγχωμένα. Κάποια κλαίνε. Άλλα θέλουν να φύγουν. Κάποια δεν συμμετέχουν. Δεν συγκεντρώνονται ή δεν καταλαβαίνουν τα ζητούμενα. Η δεν ακούν. Εμφανίζουν διάσπαση προσοχής. Ή τραβούν την προσοχή. Δεν αντέχουν τη σωματική επαφή. Είναι κλειστά στον εαυτό τους. Δεν είναι απόλυτα δεκτικά. Έχουν

ανασφάλεια. Τρίτη, τέταρτη, Πέμπτη παρέμβαση... Τα παιδιά ανοίγονται. Κοινωνικοποιούνται. Συγκεντρώνονται. Παίζουν. Ακούνε. Τον εαυτό τους και τους άλλους. Τραγουδάνε. Θέτουν την φαντασία τους σε λειτουργία. Προσπαθούν. Έρχονται σε σωματική επαφή. Κανένας πια δεν κλαίει. Κανένας δεν θέλει να φύγει. Εξελισσόμαστε. Έκτη, έβδομη, όγδοη, ένατη παρέμβαση... Με επαναλήψεις στα αγαπημένα παιχνίδια, οξύνουμε τη μνήμη. Με κείμενα δικά τους, κάνουν αυτοσχέδια σκετσάκια. Κάνουν χορευτικά. Συνεργάζονται. Προσπαθούν για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Το διεκδικούν. Κάνουν παγωμένες εικόνες. Στην αρχή δεν κατανοούσαν ούτε το "παγωμένη", ούτε το "εικόνα". Περνάνε καλά. Και αυτό φαίνεται. Φτάνουμε προς το τέλος. Δέκατη, ενδέκατη, δωδέκατη, δέκατη τρίτη παρέμβαση... Ανάμεσα στα παιχνίδια, ετοιμάζουν την παράσταση τους. Φτιάχνουν με ζωγραφιές τα σκηνικά. Εμπλουτίζουν τους διαλόγους τους. Μαθαίνουν τα λόγια και τα τραγούδια τους. Αυτοσχεδιάζουν. Κάνουμε πρόβες στις οποίες βοηθούν ο ένας τον άλλον. Κάνουν τη παράσταση τους. Με τα σωστά αλλά και τα λάθη τους. Εξακολουθούν να χαμογελάνε. Όπως μόνο αυτά ξέρουν. Και χαμογελάμε και εμείς. Και χαμογελούν και οι γονείς. Πετύχανε. Όλοι μαζί, πετύχαμε...».

Με την καταγραφή και την παρατήρηση των 14 παρεμβάσεων καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με Asperger. Επιβεβαιώνεται δηλαδή η αρχική μας υπόθεση καθώς και οι υπόλοιπες υποθέσεις που θέσαμε εξ αρχής στην ερευνητική μας μελέτη.

5.3 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Από την παρούσα ερευνητική μελέτη παρατηρήθηκε ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα συνέβαλε θετικά στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με Asperger, ηλικίας 6-10 ετών. Η συγκεκριμένη μελέτη είχε όμως και σημαντικούς μεθοδολογικούς περιορισμούς. Ένας περιοριστικός παράγοντας ήταν ότι στη μελέτη δεν χρησιμοποιήθηκε η απλή τυχαία δειγματοληψία αλλά η δειγματοληψία σκοπιμότητας λόγω της προσβασιμότητας της ερευνήτριας στον συγκεκριμένο πληθυσμό παιδιών και τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν, απλά έρχονται να προσθέσουν νέα στοιχεία στη διεθνή έρευνα καθώς βασίζονται σε άλλες ερευνητικές προσπάθειες.. Επίσης σημαντικοί περιοριστικοί παράγοντες είναι το μικρό

μέγεθος του δείγματος (N=10) και η έλλειψη ομάδας ελέγχου ώστε να γίνει η σύγκριση των αποτελεσμάτων.

Ωστόσο, παρά τους περιοριστικούς αυτούς παράγοντες η ερευνητική μας μελέτη μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βάση για περαιτέρω έρευνες κυρίως στον ελληνικό πληθυσμό παιδιών με ΣΑ. Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στο σχεδιασμό παρεμβάσεων και προγραμμάτων Εκπαιδευτικού Δράματος, τόσο σε σχολεία όσο και σε κλινικούς χώρους ή στην κοινότητα, με στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο

6.1. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκε η συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος. Η πρωτοτυπία και το ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας έγκειται στη χρήση του Εκπαιδευτικού Δράματος στο Ψυχιατρικό Τμήμα, του Γενικού Νοσοκομείου Αργολίδας. Οι δραματικές τεχνικές εφαρμόστηκαν σε 10 παιδιά με τη διάγνωση του Συνδρόμου Asperger (F 84.5) (ICD-10, WHO, 1992) και η εφαρμογή του προγράμματος ολοκληρώθηκε σε 14 εβδομαδιαίες συναντήσεις, διάρκειας 90 λεπτών η κάθε μία. Ο χώρος στον οποίο υλοποιήθηκαν οι παρεμβάσεις ήταν κατάλληλα διαμορφωμένος και περιείχε υλικά και αντικείμενα τα οποία λειτούργησαν βοηθητικά στη συμμετοχή των παιδιών στα παιχνίδια και τις δραστηριότητες του δράματος.

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος των παρεμβάσεων επιλέχθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν ποικίλες τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος. Στις πρώτες παρεμβάσεις επιλέχθηκαν απλές τεχνικές και στην πορεία πιο σύνθετες με στόχο πάντα την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών. Σύμφωνα με την Άλκηστις (2008:259) «η δραματοποίηση είναι μια σύνθετη διαδικασία, στην οποία φθάνει κανείς μετά από ασκήσεις και δραστηριότητες όπου με διάφορες τεχνικές επεξεργάζεται το θέμα, τους ρόλους, το περιβάλλον, το χρόνο και μεμονωμένα ορισμένες σημαντικές σκηνές». Μεγάλο ρόλο στην επιλογή των τεχνικών, των δραστηριοτήτων και των παιχνιδιών των παιδιών έπαιξαν διάφοροι παράμετροι όπως η ηλικία των παιδιών, τα ενδιαφέροντα τους, οι εξατομικευμένες ανάγκες τους, η διάθεσή τους καθώς και η επικαιρότητα. Στην πορεία των παρεμβάσεων υπήρξαν κάποιες φορές που η ερευνήτρια-εμψυχώτρια αφουγκράστηκε το κλίμα της ομάδας και προσάρμοσε κατάλληλα τις τεχνικές. Χαρακτηριστικά, αναφέρουμε τις παρακάτω τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στις παρεμβάσεις: παγωμένες εικόνες, ανίχνευση σκέψης, καθρέφτες, γλυπτό της ομάδας, παιχνίδια ρόλων, ηχητικό τοπίο, δάσκαλος σε ρόλο, μεταμορφώσεις, τηλεφωνικές συνδιαλέξεις, παντομίμα, αυτοσχεδιασμοί (Άλκηστις, 2008). Οι παραπάνω τεχνικές χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικά με κινητικές, ρυθμικές ασκήσεις, παιχνίδια, κατασκευές, ζωγραφική και συζήτηση.

Συγκεκριμένες θεατρικές τεχνικές που συνέβαλαν αποτελεσματικά στη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ΔΑΦ, σύμφωνα με την βιβλιογραφία, είναι η τεχνική *μανδύας του ειδικού*, η τεχνική *δάσκαλος-σε-ρόλο*, η τεχνική *μονόλογος σε τοίχο*, η τεχνική *διάδρομος συνείδησης*, τα *παιχνίδια ρόλων*, οι *μάσκες*, το *κουκλοθέατρο* αλλά και η συμμετοχή των παιδιών αυτών στις *πρόβες* και στο *παίξιμο* θεατρικών έργων (Attwood, 2012· Blythe et.al., 2011· Kempe & Tissot, 2012).

Τόσο τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος στην ανάπτυξη και βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με Σύνδρομο Asperger. Η χρήση πάνω από μίας ερευνητικής τεχνικής στη συγκεκριμένη μελέτη και ειδικότερα, οι απαντήσεις των γονέων στο ερωτηματολόγιο, η συμμετοχική παρατήρηση και οι παρατηρήσεις του κριτικού φίλου οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι οι συμμετέχοντες μετά τη διεξαγωγή των παρεμβάσεων, με τις τεχνικές της δραματικής τέχνης, παρουσίασαν σημαντική βελτίωση σε όλους τους τομείς δεξιοτήτων. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι παρά το γεγονός ότι η συμμετοχή των δέκα παιδιών σε αυτή την έρευνα αποτελεί ένα μικρό δείγμα, το δείγμα είναι μεγαλύτερο από πολλές μελέτες που αφορούν παιδιά με ΔΑΦ. Σε μια κριτική μελέτη δέκα ερευνών που εξέταζαν παρεμβάσεις κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με Σύνδρομο Asperger ή με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας, μόνο τρεις έρευνες περιλαμβάνουν δείγμα μεγαλύτερο των δέκα συμμετεχόντων (Rao, Beidel, & Murray, 2008: 358). Οι Kempe και Tissot υποστηρίζουν σε έρευνα τους, πως σε τάξεις με λιγότερα παιδιά, δίνονται περισσότερες ευκαιρίες για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων (Kempe & Tissot, 2012).

Παράλληλα, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης είναι σύμφωνα με τις προηγούμενες αναφορές στη βιβλιογραφία σχετικά με τα οφέλη του Δράματος στις κοινωνικές δεξιότητες παιδιών με ΔΑΦ (Attwood, 2012· Blythe et.al., 2011· Guli et al., 2013· Kempe, & Tissot, 2012· Schneider, & Goldstein, 2009· Peter, 2009).

Μέσα από τις δραματικές τεχνικές οι συμμετέχοντες ανέπτυξαν και βελτίωσαν κοινωνικές δεξιότητες όπως είναι η ευγένεια και η προσφορά βοήθειας. Το στοιχείο αυτό αναφέρεται σε μια πλειάδα ερευνών και μελετών στην βιβλιογραφία. Ο Attwood (2012) υποστηρίζει πως οι δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται στο δράμα και ιδιαίτερα τα παιχνίδια ρόλων βοηθούν αποτελεσματικά τα παιδιά στο να συνεργάζονται για έναν κοινό στόχο, να μάθουν πότε και πώς να διακόπτουν κάποιον, να γίνουν καλοί ακροατές. Οι Kempe και Tissot (2012) αναφέρουν πως μέσω του δράματος και της

διαδικασίας αλληλεπίδρασης δημιουργείται ένας ασφαλής χώρος για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε άτομα με ΔΑΦ. Ειδικότερα, διαπίστωσαν πως με τη χρήση μιας σειράς τεχνικών όπως είναι ο αυτοσχεδιασμός, η αφήγηση, οι μάσκες, οι μαριονέτες, το δημιουργικό γράψιμο συντελέστηκε η ανάπτυξη των κοινωνικών και των δημιουργικών δεξιοτήτων σε 2 μαθήτριες με ΔΑΦ σε μία τάξη δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Kempfe, & Tissot, 2012).

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

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

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

Ο Attwood αναφέρει πως μέσα από τα παιχνίδια ρόλων το παιδί με Σύνδρομο Asperger έχει τη δυνατότητα να ελέγχει την επιθετικότητά του, να μάθει τις συνθήκες της διαπραγματεύσεως και του συμβιβασμού, τη δικαιοσύνη και τη συγγνώμη (Attwood, 2012).

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

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

Στην ποσοτική ανάλυση της μελέτης μας δεν σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στα συναισθηματικά προβλήματα των συμμετεχόντων. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με άλλες μελέτες καθώς και με τα ποιοτικά μας αποτελέσματα που δείχνουν τα πολλαπλά οφέλη του δράματος σε όλους τους τομείς δεξιοτήτων.

Οι Lerner, Mikami και Levine (2011) αξιολόγησαν μία παρέμβαση που ονομάζεται Socio-Dramatic Affective-Relational Intervention (SDARI), στην οποία συμμετείχαν 17 παιδιά ηλικίας 11-17 ετών με σύνδρομο Asperger. Στην παρέμβαση SDARI χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές της Δραματικής Τέχνης που επικεντρώνονται στην εκπαίδευση των συμμετεχόντων σε μη λεκτική αμοιβαία αλληλεπίδραση. Οι ερευνητές

διαπίστωσαν ότι τα άτομα που συμμετείχαν στην παρέμβαση εμφάνισαν σημαντική βελτίωση στην κοινωνική διεκδίκηση και στην ανίχνευση του συναισθήματος.

Σε μελέτη των Karnezi και Tierney, (2009), που πραγματοποιήθηκε στο πανεπιστήμιο Trinity της Ιρλανδίας, εφαρμόστηκε ένα ψυχοπαιδαγωγικό μοντέλο, που ονομάστηκε Γνωσιακό Συμπεριφορικό Δράμα. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές του θεάτρου όπως είναι το παιχνίδι-ρόλων. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν βελτίωση στις κοινωνικές δεξιότητες καθώς και ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής των συμμετεχόντων. Τέλος, παρατηρήθηκε μείωση των στερεοτυπικών αντιδράσεων, καθώς επίσης επιτεύχθηκαν στόχοι που είχαν τεθεί μεμονωμένα για κάθε παιδί όπως είναι π.χ. η αντιμετώπιση φοβιών και άλλων συμπεριφορών που δυσκόλευαν την λειτουργικότητα των παιδιών.(Karnezi & Tierney, 2009).

Επιπρόσθετα τα ποιοτικά ευρήματα από τη συμμετοχική παρατήρηση έρχονται να επιβεβαιώσουν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Αναλυτικά παρατηρήθηκε ότι μετά την τέταρτη παρέμβαση τα παιδιά είχαν προσαρμοστεί στους κανόνες τις ομάδας και σχεδόν όλους τους εφάρμοζαν. Επίσης σημειώθηκε ότι η επανάληψη κάποιων τεχνικών και παιχνιδιών λειτούργησε θετικά στην εκμάθηση των κανόνων και των απαιτούμενων δεξιοτήτων. Ομοίως οι Kempe και Tissot (2012) αναφέρουν ότι η διδασκαλία νέων δεξιοτήτων στους μαθητές που χρειάζονται πρόσθετη υποστήριξη μπορεί να απαιτεί συχνή επανάληψη των δραστηριοτήτων και παίξιμο των βασικών εννοιών.

Βελτιώθηκε σημαντικά η βλεμματική επαφή τόσο στον κύκλο στα παιχνίδια γνωριμίας και ζεστάματος όσο και στο στάδιο της δραματοποίησης. Ανάλογα αποτελέσματα δείχνει και η έρευνα των Marriage, Gordon και Brand (1995) η οποία είχε ως σκοπό την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε αγόρια με Σύνδρομο Asperger. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν παιχνίδια ρόλων, βιντεοσκόπηση, προβολή ταινιών, παιχνιδιών, καθώς και εργασίες για το σπίτι. Οι συμμετέχοντες βελτίωσαν σημαντικά την βλεμματική επαφή και την έκφραση συναισθημάτων (Marriage, Gordon & Brand, 1995).

Παράλληλα, τα ποιοτικά στοιχεία της έρευνας έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες εκδήλωσαν σημαντικά το αίσθημα του ενδιαφέροντος μεταξύ τους και ανέπτυξαν σε σημαντικό βαθμό τις δεξιότητες συνεργασίας. Βελτίωσαν την ενεργητική τους ακρόαση και έμαθαν να περιμένουν τη σειρά τους. Οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών έγιναν δημιουργικές, συνεργατικές και αμοιβαίες. Οι συμμετέχοντες μας εξέπληξαν θετικά

κυρίως στα παιχνίδια ρόλων, όπου έπρεπε να επιλύσουν κάποιο ζήτημα ή πρόβλημα που είχε προκύψει, χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες εκφράσεις αλλά και τα κατάλληλα κοινωνικά σήματα.

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

Αξίζει στο σημείο αυτό να τονιστεί ότι οι συμμετέχοντες παρουσίασαν στους γονείς τους μια μικρή αυτοσχέδια παράσταση στο τέλος των παρεμβάσεων. Το αποτέλεσμα ήταν εξαιρετικό κυρίως σε ότι αφορά την άψογη συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων για τον κοινό στόχο, την τήρηση των οδηγιών, τη συγκέντρωση προσοχής, την επεξεργασία των ρόλων και των αυτοσχεδιασμών.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης, το Εκπαιδευτικό Δράμα αναδεικνύεται ως μια δυναμική και βιωματική διαδικασία που παρέχει ένα μοναδικό πλαίσιο στα παιδιά για να εκφραστούν (Αλκηστις, 2008) και να αναπτύξουν ολόπλευρα τις δεξιότητες τους (Τσιάρας, 2014).

6.2. ΕΠΙΛΟΓΟΣ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ

Τα παιδιά με ΔΑΦ και συγκεκριμένα τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger, παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην κοινωνική αμοιβαιότητα και στην ανάπτυξη σχέσεων με τους συνομηλίκους τους, ανάλογες του αναπτυξιακού επιπέδου (Attwood, 2008). Σύμφωνα με τον Attwood (2008) ο καλύτερος τρόπος για να αξιολογήσει ο ειδικός τις δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης ενός παιδιού είναι να έρθει σε κοινωνική επαφή με το παιδί μέσω του παιχνιδιού.

Σύμφωνα επίσης με τους Sherratt και Peter (2002) τα παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος μαθαίνουν να αναπτύσσουν πρώιμες δεξιότητες κοινωνικών γνώσεων και εκτελεστικών λειτουργιών που συχνά απουσιάζουν, καθυστερούν, ή χρειάζονται βοήθεια για να εμφανιστούν, δια μέσου του παιχνιδιού και της δραματοποίησης. Σημειώνουν επίσης οι ερευνητές πως οι κοινωνικές εμπειρίες που παρέχονται στα παιδιά με ΔΑΦ μέσα από το δράμα οδηγούν βαθμιαία στην κατανόηση των προθέσεων, της συμπεριφοράς και της σκέψης των άλλων, δηλαδή των κοινωνικών

ρόλων των άλλων ανθρώπων και συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη και την βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Χωρίς κάποιου είδους παρέμβαση, αυτά τα παιδιά βρίσκονται σε υψηλό κίνδυνο αποκλεισμού από την ομάδα των συμμαθητών τους, επιδεινώνεται περαιτέρω η κοινωνική τους απομόνωση, βιώνουν έντονο άγχος, ενώ στερούνται ζωτικής σημασίας εμπειρίες για την ανάπτυξη των κοινωνικών και των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων (Humphrey, & Lewis, 2008). Για το λόγο αυτό κρίνονται αναγκαίες οι παρεμβάσεις που υποστηρίζουν τις ανάγκες των παιδιών με ΔΑΦ για κοινωνική αλληλεπίδραση.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, δείχνουν ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα προσφέρεται για παρεμβάσεις σε παιδιά με ελλείμματα στις κοινωνικές τους δεξιότητες και προσθέτουν σημαντικά στοιχεία στη βιβλιογραφία για τη χρήση του σε άτομα με Σύνδρομο Asperger. Η αρχική επομένως υπόθεση της έρευνας, φαίνεται να επιβεβαιώνεται και τα ευρήματα συμφωνούν με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας.

Η δομή και το περιεχόμενο των ασκήσεων και των δραστηριοτήτων της ερευνητικής μας μελέτης μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο στο κλινικό όσο και στο σχολικό περιβάλλον και να αποτελέσουν ένα διασκεδαστικό μέσο για την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων και την ανάπτυξη σχέσεων φιλίας.

Ωστόσο, είναι απαραίτητη, στο μέλλον η καλύτερη κατανόηση της ιδιαίτερης φύσης των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος, τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους ειδικούς ψυχικής υγείας, Σύμφωνα με τον Attwood (2008) η βαθύτερη γνώση των ποιοτικών αποκλίσεων των ατόμων με ΔΑΦ οδηγεί στην επιτυχή οργάνωση προγραμμάτων και παρεμβάσεων.

Απαιτείται σίγουρα, περισσότερη έρευνα για τις μακροχρόνιες επιπτώσεις του Εκπαιδευτικού Δράματος ως παρέμβαση κοινωνικών δεξιοτήτων και κοινωνικής αλληλεπίδρασης σε παιδιά με ΔΑΦ. Επιπλέον απαιτείται συστηματικό πρόγραμμα παρέμβασης για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, ώστε να διαπιστωθεί η γενίκευση και διάρκεια των αποτελεσμάτων σε άλλα φυσικά περιβάλλοντα.

Επίσης, θα ήταν χρήσιμο στο μέλλον να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων Εκπαιδευτικού Δράματος και σε άλλους τομείς δεξιοτήτων, να διερευνηθεί εκτενώς η συμμετοχή των ατόμων με ΔΑΦ σε προγράμματα Εκπαιδευτικού Δράματος και παράλληλα να αποσαφηνιστεί ο τρόπος εκμάθησης τους μέσα σε αυτά.

Επιπρόσθετα, κρίνεται αναγκαίος ο σχεδιασμός παρεμβάσεων Εκπαιδευτικού Θράματος με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών με ΔΑΦ σε χώρους ψυχικής υγείας, στο σχολείο καθώς και στην κοινότητα από κατάλληλα εξειδικευμένο προσωπικό.

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

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Άλκηστις. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις. (2008). *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- American Psychiatric Association (APA). (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 4th edition. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association (APA). (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 4th edition (Text revision). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association (APA). (2004). *Διαγνωστικά κριτήρια D.S.M.-IV, 4^η έκδοση*. (Μετ.-Επιμ. Κ. Γκοτζαμάνης). Αθήνα: Λίτσας.
- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 5th edition: DSM-5. Arlington, VA: APA.
- Ashley, S. (2006). *The Asperger's answer book: the top 275 questions parents ask*. Naperville, III: Sourcebooks, Inc.
- Asperger, H. (1991). [1944]. Autistic psychopathy in childhood. In U. Frith (Ed), *Autism and Asperger syndrome* (pp. 36-92). Cambridge: University Press.
- Attwood, T. (2000). Strategies for improving the social integration of children with Asperger syndrome. *Autism*, 4(1), 85-100.
- Attwood, T. (2008). *The complete guide to Asperger's syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Attwood, T. (2012). *Σύνδρομο Asperger. Ένας πλήρης οδηγός*. Αθήνα: Πεδίο.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., & Plumb, I. (2001). The reading the mind in the Eyes' Test, revised version: a study with normal adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 42, 241-251.
- Baldwin, P., & Fleming, K. (2003). *Teaching literacy through drama: Creative approaches*. London: Routledge Falmer.

- Beidel, D. C., Turner, S. M., & Morris, T. L. (1995). A new inventory to assess child social phobia: The social phobia and anxiety inventory for children. *Psychological Assessment, 7*, 73-79.
- Bellack, A.S., & Hersen, M. (1979). *Research and practice in social skills training*. New York: Springer.
- Bieber, Sc. (1991). The use of drama to help visually impaired adolescents acquire social skills. *Journal of Visual Impairment and Blindness, 85*(8), 340-341.
- Blythe, C. A., Gunther, J. R., Comins, D., Price, J., Ryan, N., Simon, D., & Rios, T. (2011). Brief report: theatre as therapy for children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 41*, 505-511.
- Brockett, O. G., & Hildy, F. J. (2007). *History of the theatre*. London: Pearson.
- Broderick, C., Caswell, R., Gregory, S., Marzolini, S., & Wilson, O. (2002). "Can i join the club": A social integration scheme for adolescents with Asperger syndrome. *Autism, 5*, 427-431.
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές: Αξιολόγηση- διάγνωση - αντιμετώπιση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Campbell, M., Schopler, E., Cueva, J., & Hallin, A. (1996). Treatment of autistic disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 35*, 134 -143.
- Cappadocia, M. C. & Weiss, J. A. (2011). Review of social skills training groups for youth with Asperger syndrome and high functioning autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*(1), 70-78.
- Carter, S. (2009). Bullying of students with Asperger syndrome. *Comprehensive Pediatric Nursing, 32*(3), 145-154.
- Casson, J. (2007). 17th century theatre therapy Shakespeare, Fletcher, Massinger, Middleton and Ford: Five Jacobean healing dramas. *Dramatherapy, 29*(1), 3-9.
- Cattanach, A. (1996). *Drama for people with special needs*. New York: Drama Publishers.
- Church, C., Alisanski, S., & Amanullah, S. (2000). The social, behavioural and academic experiences of children with Asperger disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 15*, 12-20.

- Conn, C. (2007). *Using drama with children on the autism spectrum*. London: Speechmark.
- Corbett, B., Gunther, J., Comins, D., Price, J., Ryan, N., Simon, D., Schupp, C., & Rios, T. (2011). Brief report: Theatre as therapy for children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(4), 505-511.
- Courtney, R. (1968). *Play, drama & thought: The intellectual background to dramatic education*. London: Cassell.
- D'Amico, M., Lalonde, C., & Snow, S. (2015). Evaluating the efficacy of drama therapy in teaching social skills to children with autism spectrum disorders. *Drama Therapy Review*, 1(19), 21-39.
- Davies, A. (2004). *Teaching Asperger's students social skills through acting: All their world's a stage!* Texas: Future Horizons.
- De la Cruz, R. E., Lian, M. J., & Morreau, L. E. (1998). The effects of creative drama on social and oral language skills of children with learning disabilities, *Youth Theatre Journal*, 12, 89-95.
- Dunn, W., Smith Myles, B., & Orr, S. (2002). Sensory processing issues associated with Asperger syndrome: a preliminary investigation. *American Journal of Occupational Therapy*, 56, 97-102.
- Durand, K., Gallay, M., Seigneuric, A., Robichon, F., & Baudouin, J. Y. (2007). The development of facial emotion recognition: The role of configural information. *Journal of Experimental Child Psychology*, 97, 14-27.
- Egel, A., Holman, K., & Barthold, C. (2012). *Schools success for kids with autism*. Waco, Texas: Prufrock Press.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1987). Children's social skills: Assessment and classification practices. *Journal of Counseling & Development*, 66, 96-99.
- Fombonne E. (2003). Epidemiological surveys of autism and other pervasive developmental disorders: An update. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 365-382.
- Fombonne E. (2009). Epidemiology of pervasive developmental disorders. *Pediatric Research*, 65, 591-598.

- Fragale, C. (2014). Video modeling interventions to improve play skills of children with autism spectrum disorders: a systematic literature review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 1*, 165–178.
- Frith, U. (1991). *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gillberg, C., & Gillberg, I. C. (1989). Asperger syndrome-some epidemiological considerations: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 30*, 631-638.
- Gillis, J. M., & Butler, R. C. (2007). Social skills interventions for preschoolers with autism spectrum disorder: A description of single-subject design studies. *Journal of Early & Intensive Behavior Intervention, 4*(3), 532–547.
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*, 581-586.
- Goodman, R. (1999). The extended version of the strengths and difficulties questionnaire as a guide to child psychiatric caseness and consequent burden. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40*, 791-801.
- Goodman, A., & Goodman, R. (2009). Strengths and difficulties questionnaire as a dimensional measure of child mental health. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 48*, 400-3.
- Gray, C. (1998). Social stories TM and comic strip conversations with students with Asperger syndrome and high-functioning autism. In E. Schopler, G. Mesibov, & L. J. Kuncze (eds), *Asperger's syndrome or high-functioning Autism?*(pp.167-198). New York: Plenum Press.
- Gregory, J. (2002). Principles of experiential education. In P. Jarvis (Ed.), *The theory & practice of teaching: school and beyond in the learning society* (pp. 94-107). New York: Routledge.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of social skills: Implications for classification and training. *Journal of Clinical Child Psychology, 15*, 16-25.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1984). Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School Psychology Review, 13*(3), 292-301.

- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system (SSRS)*. Manual. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Guli, L. A., Semrud-Clikeman, M., Lerner, M. D., & Britton, N. (2013). Social competence intervention program (SCIP): A pilot study of a creative drama program for youth with social difficulties. *The Arts in Psychotherapy, 40*, 37–44.
- Gutstein, S., & Whitney, T. (2002). Asperger syndrome and the development of social competence. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 17*(3), 161-171.
- Hampshire, A. (1996). The development of socio-linguistic strategies: Implications for children with speech and language impairments. *Current Issues in Language and Society, 3*, 91-94.
- Haney, M. R. (2013). *Understanding children with autism spectrum disorders: educators partnering with families*. Los Angeles, CA: SAGE Publications, Inc.
- Hay, D., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 84-108.
- Hendy, L. & Toon, L. (2001). *Supporting drama and imaginative play in the early years*. Buckingham: Open University Press.
- Hewson, A. (2002). *The stolen child*. London: Bergin & Garvey.
- Hippler, K., & Klicpera, C. (2004). A retrospective analysis of the clinical case records of 'autistic psychopaths' diagnosed by Hans Asperger and his teach at the University Children's Hospital, Vienna. In U. Frith & E. Hill, (Eds), *Autism: mind and brain* (pp. 21–42). Oxford, England: University Press.
- Hops, H. (1983). Children's social competence and skills: Current research practices and future directions. *Behavior Therapy, 14*, 3-18.
- Humphrey, N., & Lewis, S. (2008). What does 'inclusion' mean for pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools? *Journal of Research in Special Educational Needs, 8*(3), 132-140.
- Jindal-Snape, D., & Vettrano, E. (2007). Drama techniques for the enhancement of social-emotional development in people with special needs: review of research. *International Journal of Special Education, 22*(1), 107-117.
- Jordan, R. (2003). Social play and autistic spectrum disorders: A perspective on theory, implications and educational approaches. *Autism, 7* (4), 347–360.

- Jung, S., & Sainato, D. (2013). Teaching play skills to your children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 38*(1), 74–90.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2002). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Καλύβα Ε., (2005). *Αυτισμός: Εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child, 2*, 217-250.
- Karnezi, H., & Tierney, K. (2009). A novel intervention to address fears in children with Asperger Syndrome: A pilot study of the Cognitive Behavior Drama (CBD) model". *Behavior Change, 26*(4), pp. 271-282.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατσης, Α., Σιδερίδης, Γ., & Εμβαλωτής, Α. (2011). *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τόπος.
- Kempe, A. (1991). Learning both ways. *British Journal of Special Education, 18*, 137-139.
- Kempe, A., & Tissot, C. (2012). The use of drama to teach social skills in a special school setting for students with autism. *British Journal of Learning Support, 27*(3), 97-102.
- Klin, A., Danovitch, J. H., Merz, A. B., & Volkmar, F. R. (2007). Circumscribed interests in higher functioning individuals with autism spectrum disorder: An exploratory study. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 32*(2), 890-899.
- Krasny, L., Williams, B. J., Provencal, S., & Ozonoff, S. (2003). Social skills interventions for the autism spectrum: Essential ingredients and a model curriculum. *Child & Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 12*, 107–122.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lee, N. J. (2015). The effectiveness of point-of-view video modeling as a social skills intervention for children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 2*, 414–428.

- Lerner, M. D., Mikami, A. Y., & Levine, K. (2011). Socio-dramatic affective-relational intervention for adolescents with Asperger syndrome & high functioning autism: pilot study. *Autism, 15*(1), 21–42.
- Lord, C., & Bailey, A. (2002). Autism Spectrum Disorders. In M. Rutter, & E. Taylor (Eds.), *Child and Adolescent Psychiatry* (4th Edition), (pp.636-663). Oxford: Blackwell.
- Marriage, K. J., Gordon, V., & Brand, L. (1995). A social skills group for boys with Asperger's syndrome. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry, 29*(1), 58–62.
- Matson J., Kazdin A., & Esveldt-Dawson K. (1980). Training interpersonal skills among mentally retarded and socially dysfunctional children. *Behavior Research & Therapy, 18*(5), 419-427.
- McKown, C., Gumbiner, L., Russo, N., & Lipton, M. (2009). Social emotional learning skills, self-regulation, and social competence in typically developing and clinic-referred children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 38*(6), 858–871.
- Miller, H., Rynders, J. E., & Schleien, S. J. (1993). Drama: A medium to enhance social interaction between students with and without mental retardation, *Mental Retardation, 31*, 228-233.
- Mitchell, K., Regehr, K., Reaume, J., & Feldman, M. (2010). Group social skills training for adolescents with Asperger syndrome or high functioning autism. *Journal on Developmental Disabilities, 16*(2), 52–63.
- Neame, J. (2003). The potential of drama in autistic spectrum disorders and challenges for teachers. *Good Autism Practice, 4*(2), 43-46.
- Neelands, J. (1984). *Making sense of drama: A guide to classroom practice*. London: Heinemann Education.
- Neelands, J. (1992). *Learning through imagined experience*. London: Hodder & Stoughton.
- Nelson, C. A. (2001). The development and neural bases of face recognition. *Infant and Child Development, 10*, 3-18.
- Nelson, A., & Ramamoorthi P. (2011). Drama education for individuals on the autism spectrum. In S. Schonman (Ed.), *Key concept in theatre/drama education* (pp. 177-182). Rotterdam: Sense Publishers.

- Newton C., Taylor G., & Wilson D. (1996). Circles of friends: An inclusive approach to meeting emotional and behavioural needs. *Educational Psychology in Practice*, 11(4), 41-48.
- Νικολούδη, Τ. (2012). Με όχημα τις θεατρικές δραστηριότητες, «καλλιεργούμε» σχέσεις αναγνώρισης και αποδοχής ανάμεσα στους έλληνες και στους αλλοδαπούς συμμαθητές τους. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου, & Δ. Μαυρέας, (επιμ.), *Θέατρο και Εκπαίδευση. Δεσμοί αλληλεγγύης* (σσ. 150-157), 7 η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 23-25 Νοεμβρίου 2012. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- O'Sullivan, C. (2015). Drama and autism. *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*, 1-13.
- Παπαγεωργίου, Β. Α. (2005). *Ψυχιατρική παιδιών και εφήβων*. Θεσσαλονίκη: University studio press.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Parke, R. D., & Clarke-Stewart, C. (2011). *Social development*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Peter, M. (2000). Developing drama with children with autism. *Good Autism Practice*, 1(1), 9-20.
- Peter, M. (2002). Play-drama intervention: an approach for autism and hard-to-reach children. *The SLD Experience*, 34, 6-10.
- Peter, M. (2003). Drama, narrative and early learning. *British Journal of Special Education*, 30, 21-27.
- Peter, M. (2009). Drama: narrative pedagogy and socially challenged children. *British Journal of Special Education*, 36(1), 9-17.
- Pollaczek, P. P. (1954). Use of masks as an adjunct to role-playing. *Mental Hygiene*, 38, 299-304.
- Rao, P. A., Beidel, D. C., & Murray, M. J. (2008). Social skills interventions for children with asperger syndrome or high-functioning autism: A review and recommendations. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 353-361.
- Reichow, B., & Volkmar, F. (2010). Social skills interventions for individuals with autism: evaluation for evidence-based practices within a best evidence synthesis framework. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 149-166.

- Rice, C. E., Rosanoff, M., Dawson, G., Durkin, M.S., Croen, L.A., Singer, A., Yeargin-Allsopp, M. (2013). Evaluating changes in the prevalence of the autism spectrum disorders (ASDs). *Public Health Reviews*, 34(2), 1-22.
- Rutter, M., & Schopler, E. (1987). Autism and pervasive developmental disorders: Concepts and diagnostic issues. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 22, 459-482.
- Σαχίνη – Καρδάση, Α. (2004). *Μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στο χώρο της υγείας*. Αθήνα: ΒΗΤΑ.
- Schall, C. M., & McDonough, J. T. (2010). Autism spectrum disorders in adolescence and early adulthood: characteristics and issues. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 32(2), 81–88.
- Schnapp, L., & Oslen, C. (2003). Teaching self-advocating strategies through drama. *Intervention in School and Clinic*, 38, 211-219.
- Schneider, C. (2007). *Acting antics: A theatrical approach to teaching social understanding to kids and teens with Asperger Syndrome*. Philadelphia and London: Jessica Kingsley Publishers
- Schneider, N., & Goldstein, H. (2009). Using social stories and visual schedules to improve socially appropriate behaviors in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(3), 149-160.
- Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση, το βιβλίο του παιδαγωγού εμπυχωτή*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Sherratt, D. (2002). Developing pretend play in children with autism: A case study. *Autism*, 6(2), 169-179.
- Sherratt, D., & Peter, M. (2002). *Developing play and drama in children with Autistic Spectrum Disorders* (First ed.). London: David Fulton Publishers.
- Slade, P. (1998). The importance of dramatic play in education and therapy. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3, 110-112.
- Smith Myles, B., Tapscott Cook, K., Miller, N., Rinner, L., & Robbins, L. (2000). *Asperger Syndrome and sensory issues: Practical solutions for making sense of the world*. Kansas: Autism Asperger Publishing Company.
- South, M., Ozonoff, S., & McMahon, W. M. (2005). Repetitive behavior profiles in Asperger syndrome and high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(2), 145-158.
- Spolin, V. (1986). *Theater games for the classroom*. Evanston, IL: NU Press.

- Szatmari, P., Bremner, R., & Nagy, J. (1989). Asperger's syndrome: a review of clinical features. *Canadian Journal of Psychiatry*, 34, 554-560.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Tsiaras, A. (2016). Improving peer relations through dramatic play in primary school pupils. *International Journal of Education & the Arts*, 17(18), 1-21.
Ανακτήθηκε από <http://www.ijea.org/v17n18/>.
- Verriour, P. (1994). *In role: Teaching and learning dramatically*. Pippin: Ontario.
- Volkmar, F., & Klin, A. (2000). Diagnostic Issues in Asperger Syndrome. In A. Klin, F. R. Volkmar, & S. S. Sparrow (Eds.), *Asperger Syndrome* (pp. 25-71). New York: The Guilford Press.
- Vygotsky, L. S. (1976). Play and its role in the mental development of the child. In J. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Eds.), *Play: Its role in development and evolution* (pp. 537-554). New York: Penguin.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warger, C. L. (1985). Making creative drama accessible to handicapped children. *Teaching exceptional children*, 17(4), 288-93.
- Wing, L. (1981). Asperger's Syndrome a clinical account. *Psychological Medicine* 11, 115-130.
- Wing, L. (1996). *The autistic spectrum*. London: Constable.
- Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29.
- Wing, L., & Potter, D. (2002). The epidemiology of autistic spectrum disorders: Is the prevalence rising? *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 8, 151-162.
- Winner, M. G. (2002). Assessment of social skills for students with Asperger's syndrome and high functioning autism. *Assessment of Effective Intervention*, 27, 73-80.
- Wolfberg, P., Bottema-Beutel, K., & De Witt, M. (2012). Including children with autism in social and imaginary play with typical peers. *American Journal of Play*, 5(1), 55-80.

World Health Organization (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioral disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines*. World Health Organization: Geneva.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

Alcock, J., & Howlin, P. (2003). A pilot evaluation of specialised multidisciplinary arts project for children with Autism and Asperger syndrome: The Turtle Opera Project. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, <http://www.autism.org.uk/> (τελευταία πρόσβαση 3/9/2016)

American Psychiatric Association (2014). Autism Spectrum Disorders. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, <http://www.psychiatry.org/autism>. (τελευταία πρόσβαση 3/9/2016).

Αυτισμός-Ασπεργκερ Ελλάς. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, <http://www.autismhellas.gr/el/Asperger.aspx> (τελευταία πρόσβαση 3/9/2016)

Developmental Disabilities Monitoring Network Surveillance Year (2010). Principal Investigators; Centers for Disease Control and Prevention (CDC). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years - autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States MMWR Surveill Summ 2014,63:1-21. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο <http://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/ss6302a1.htm?ref=driverlayer.com> (τελευταία πρόσβαση 3/9/2016)

ΕΠΕΑΕΚ 2 "ΑΝΑΔΟΜΗΣΗ" (2003). Αναβάθμιση του θεσμού της Εκπαίδευσης ατόμων με αυτισμό στην Α/βάθμια και Β/βάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο <http://repository.edulll.gr/766>. (τελευταία πρόσβαση 3/9/2016)

Hyman, S. L. (2013). New DSM-5 includes changes to autism criteria. AAP News. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο <http://www.aapnews.aapublications.org> (τελευταία πρόσβαση 3/9/2016)

Κάκουρος, Ε. (2010). Παιδιά με Σύνδρομο Asperger. Ψυχολογικό Κέντρο ΑΡΣΗ. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, http://www.arsi.gr/booklets/booklet_Aasperger.pdf (τελευταία πρόσβαση 3/9/2016)

Τσάφος, Β. (2010). *Ο ρόλος του κριτικού συνεργάτη στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης*. (τελευταία πρόσβαση 3/9/2016) Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο,

http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi4/perilipseis%2018.10.2010.pdf

Youth in mind. SDQ. Information for researchers and professionals about the strenghts & difficulties questionnaire. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.sdqinfo.org/> (τελευταία πρόσβαση 3/9/2016)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΓΝΩΡΙΜΙΑΣ

1. Οι εμπυχωτρίες και τα παιδιά σχημάτισαν έναν μεγάλο κύκλο.

Η μία εμπυχωτρία ζήτησε από τα παιδιά να δημιουργήσουν με τα χεράκια τους ένα **φανταστικό αντικείμενο**, να το δώσουν στον επόμενο και να πουν το όνομά τους. Το αντικείμενο μεταμορφώνεται κάθε φορά σε κάτι μικρό, μεγάλο, ελαφρύ, βαρύ κλπ.

2. Στη συνέχεια οι εμπυχωτρίες εμφάνισαν **ένα κουτί**.

Ζήτησαν από τα παιδιά να πουν πάλι το όνομα τους και να εκφράσουν τι θα ήθελαν να έχει μέσα αυτό το κουτί.

3. Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο.

Η εμπυχωτρία ζητάει **να σηκωθούν όρθιοι όσοι** φοράνε μαύρες κάλτσες και να κάνουν τον τραγουδιστή. Η εμπυχωτρία εντόπιζε κάθε φορά κοινά χαρακτηριστικά (π.χ. χρώμα, σχέδιο στο ρούχα, μαλλιά μακριά- κοντά κλπ) και επανέλαβε τη διαδικασία αρκετές φορές. Έτσι τα παιδιά υποδύθηκαν τον δάσκαλο, τον χορευτή, τον αθλητή του μπάσκετ, του καράτε, του σερφ, τον ηθοποιό, τον γιατρό, τον οδηγό αυτοκινήτου.

ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΠΡΟΘΕΡΜΑΝΣΗΣ

1. Κινητικά παιχνίδια

Τα παιδιά περπατούν ελεύθερα στο χώρο. Η οδηγία που τους δόθηκε ήταν να σταματούν με το χτύπημα του τυμπάνου. Με τα δύο χτυπήματα να κινούνται στο χώρο και να χαιρετούν όποιον συναντούν απέναντι τους και λένε το όνομά τους με ένα κούνημα του κεφαλιού. Η διαδικασία επαναλήφθηκε με τις εξής οδηγίες: με ένα χαμόγελο, με τα μάτια, με χειραψία, με υπόκλιση.

2. Tempo

Μαθαίνω να περπατώ πάρα πολύ αργά και είναι ο αριθμός **1**

Μαθαίνω να περπατώ αργά και είναι ο αριθμός **2**

Μαθαίνω να περπατώ κανονικά και είναι ο αριθμός **3**

Μαθαίνω να περπατώ γρήγορα και είναι ο αριθμός **4**

Μαθαίνω να περπατώ πολύ γρήγορα είναι ο αριθμός **5**

Τα παιδιά μαθαίνουν να περπατούν και να αναγνωρίζουν τον ρυθμό και να τον ταυτίζουν με τον αριθμό που αντιστοιχεί. Η εμπυχωτρία έπειτα ζητάει από τα παιδιά να περπατήσουν λέγοντας μόνο τον αριθμό.

3. Συνθήκες

Η εμπυχωτρία δίνει τις συνθήκες :

«Έχει γυαλιά κάτω και είμαι ξυπόλητος»

«Είμαι στο νερό σε ένα ποτάμι, θέλω να περάσω απέναντι και το νερό είναι μέχρι τον αστράγαλο, είναι ορμητικό, έχει ανηφόρα»

«Φεύγω από το σούπερ μάρκετ και κουβαλάω σακούλες με βαριά πράγματα»

«Είμαι γέρος και περπατάω με το μπαστούνι μου»

Σε κάθε συνθήκη τα παιδιά δραματοποιούν.

4. Ανίχνευση σκέψης

Επεξεργασία των συναισθημάτων χαρά, λύπη, θυμός, φόβος.

Περπατάμε ελεύθερα στο χώρο, η εμπυχωτρία αφηγείται ένα γεγονός και ζητάει από τα παιδιά να σταματήσουν μόλις ακούσουν το ένα παλαμάκι. Στη συνέχεια ακουμπάει ένα – ένα τα παιδιά και ζητάει να πουν τη σκέψη τους. Τα παιδιά επεξεργάστηκαν τα παρακάτω:

«Περπατάτε στο δάσος και ξαφνικά βλέπετε ένα φίδι. Τι σκέφτεστε;»

«Είδατε μια πελώρια τούρτα. Τι σκέφτεστε;»

«Χάσατε το λεωφορείο για να πάτε στη σχολική εκδρομή. Τι σκέφτεστε;»

Μαλώσατε με τον καλύτερο σας φίλο. Τι σκέφτεστε;»

ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

1. Παιχνιδάκι μνήμης και παρατήρησης

Κάνουμε ησυχία, παρατηρούμε ο ένας τον άλλο. Ζητάμε από τα παιδιά να κλείσουν τα μάτια. Κρύβουμε ένα από τα παιδιά (το βγάζουμε έξω από την αίθουσα), χωρίς τα υπόλοιπα να το αντιληφθούν. Τότε ζητάμε να βρουν ποιος λείπει από την ομαδούλα μας. Τα παιδιά παρατηρούν και τελικά βρίσκουν ποιος λείπει και τότε κάνουμε και άλλες ερωτήσεις όπως τι φοράει, τι χρώμα μαλλιά έχει κλπ.

2. Συνεχίζω την ιστορία

Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο. Τότε η μία εμψυχώτρια ξεκινάει να λέει κάτι και πρέπει ο επόμενος να συνεχίσει έτσι ώστε να δημιουργηθεί μια ιστορία.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Ζωγραφική: Στο κλείσιμο της πρώτης παρέμβασης τα παιδιά κλήθηκαν να ζωγραφίσουν και να αποτυπώσουν πως τα πέρασαν με μια εικόνα.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ-ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ

Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν σε αυτό που τους ζητήθηκε. Τα φανταστικά αντικείμενα που δημιούργησαν με τα χέρια τους ήταν αγαπημένα τους αντικείμενα (παιχνίδια, κινητό, μπισκότα, κλπ). Ένα παιδί μόνο έδωσε στον διπλανό του ένα **μπαζούκα** κάτι που δημιούργησε αμηχανία και εντύπωση στα υπόλοιπα παιδιά. Αντίθετα, δυσκολεύτηκαν να φανταστούν τι θα ήθελαν να έχει μέσα το κουτί, άνοιγαν το κουτί για να δουν τι έχει μέσα. **Μόνο ένα από τα παιδιά χρησιμοποίησε την**

έννοια της αγάπης. Ήταν αρκετά εμφανής η **έλλειψη της φαντασίας.** Τα παιδιά δυσκολεύτηκαν πολύ να δραματοποιήσουν τους ρόλους (δάσκαλος, χορευτής κλπ). Ήταν **αμήχανα** και άρχισαν να εξοικειώνονται σιγά-σιγά. Βοήθησε η συμμετοχή των εμπυχωτών διότι αποτέλεσαν **μοντέλο μίμησης.** Τα αγόρια έδειξαν καλύτερα το ρόλο του αθλητή καράτε και τα κορίτσια της μπαλαρίνας. Στη δραστηριότητα με τους χαιρετισμούς **κατανόησαν τους κανόνες.** Ωστόσο, δυσκολεύτηκαν να κάνουν **βλεμματική επαφή** και να έρθουν σε **επαφή,** αλλά στην πορεία όμως χαλάρωσαν και άρχισαν να ανταλλάσσουν χειραψία, να λένε το όνομα τους και να κάνουν τις υποκλίσεις με άνεση. Η δραστηριότητα tempo άρεσε πάρα πολύ στα παιδιά. Κατανόησαν τον ρυθμό και έκαναν την σύνδεση ρυθμού και αριθμού. Φάνηκε ότι το διασκέδασαν αρκετά. Τα παιδιά **δυσκολεύτηκαν να φανταστούν** τη συνθήκη π.χ. το ποτάμι. Ρωτούσαν π.χ. «που είναι το ποτάμι;». Όμως αποτέλεσε πρότυπο **μίμησης** η εμπυχωτέρα και έτσι άρχισαν σιγά-σιγά να δραματοποιούν με περισσότερη άνεση. **Στην ανίχνευση σκέψης** τα παιδιά ανταποκρίθηκαν πάρα πολύ καλά και μοιράστηκαν τις σκέψεις τους και με βοήθεια το συναίσθημα τους. Στα παιδιά άρεσε πολύ αυτό το παιχνίδι μνήμης και παρατήρησης μάλιστα εκδήλωσαν την επιθυμία να το επαναλάβουμε αρκετές φορές. Επίσης, φάνηκε η **πολύ καλή οπτική τους μνήμη και ο βαθμός παρατήρησης** (λεπτομέρειες σε ρούχα εξωτερικά χαρακτηριστικά κλπ). Τα παιδιά την ώρα της ιστορίας παρέμειναν ήρεμα στον κύκλο. Ωστόσο **δυσκολεύτηκαν να φανταστούν κάτι αφηρημένο** και έτσι οι εμπυχωτέριες τροποποίησαν τη διαδικασία και ζήτησαν από τα παιδιά να περιγράψουν τι τους αρέσει να κάνουν τον ελεύθερο τους χρόνο. Ένα από τα παιδιά **αρνήθηκε να μοιραστεί τις σκέψεις του και χαρακτηριστικά** είπε «όχι δεν θέλω», «δεν σου λέω». Στα παιδιά άρεσε πολύ η ζωγραφική. Χαλάρωσαν και πραγματικά δεν ήθελαν να τελειώσει η παρέμβαση.

2^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΓΝΩΡΙΜΙΑΣ

Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο .

1. Κάθε ένα λέει το **όνομά του, πόσο χρονών είναι και τι τάξη** πηγαίνει, ποιο είναι το αγαπημένο του **μάθημα**.
2. Στη συνέχεια η εμψυχώτρια ζητάει από τα παιδιά να πουν τι θα ήθελαν να γίνουν όταν μεγαλώσουν και να μας το παρουσιάσουν – δραματοποιήσουν.
3. Στην τρίτη δραστηριότητα σε κύκλο η εμψυχώτρια εμφανίζει ένα κουτί και τους λέει ότι « το κουτί έχει μέσα κάτι που φοβάμαι. Τι είναι αυτό;»

ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΠΡΟΘΕΡΜΑΝΣΗΣ

1. Παιχνιδάκι κρύο-ζέστη

Κρύβουμε ένα μικρό αντικείμενο στην αίθουσα. Τα παιδιά ψάχνουν να το βρουν. Οι εμψυχωτές λένε «ζέστη» όταν κάποιος πλησιάζει πάρα πολύ κοντά και «κρύο» όταν απομακρύνεται από το κρυμμένο αντικείμενο.

2. Καθρέφτες

Τα παιδιά περπατούν ελεύθερα στο χώρο, με τον ήχο του τυμπάνου σταματούν και γίνονται ζευγάρι με κάποιον που είναι κοντά τους. Οι εμψυχώτριες τους εξηγούν ότι ένας από το ζευγάρι κάνει διάφορες κινήσεις με το σώμα του και εκφράσεις προσώπου και ο άλλος μιμείται ακριβώς το ίδιο σαν να είναι καθρέφτης. Τα παιδιά δούλεψαν πέντε συναισθήματα τη λύπη, τη χαρά, τον φόβο, τον θυμό και την αγάπη. Τα ζευγάρια αλλάζανε σε κάθε συναίσθημα.

3. Tempo

Περπατάμε πολύ αργά, αργά, κανονικά, γρήγορα, πολύ γρήγορα.

4. Γιατί οι άλλοι θέλουν να σε κάνουν φίλο τους;

Καθόμαστε σε κύκλο και ζητάμε από τα παιδιά να σηκωθούν ένα-ένα και να περιγράψουν τα προτερήματα τους και γιατί πιστεύουν ότι οι άλλοι τους επιλέγουν για φίλο τους.

ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

1. Αφήγηση παραμυθιού

Ζητήθηκε από τα παιδιά να ξαπλώσουν στο χαλί και στις μαξιλάρες και να κλείσουν τα μάτια τους. Η εμπυχωτρία εξήγησε στα παιδιά ότι θα τους αφηγηθεί ένα παραμύθι και θα κάνει κάποιες παύσεις. Ζήτησε από τα παιδιά να προσέχουν και όταν θα σταματάει την αφήγηση τα παιδιά να κάνουν διάφορους ήχους και κινήσεις.

«Το σαλιγκάρι και το μεγάλο ταξίδι»

Το μικρό σαλιγκάρι ζούσε πάνω στα βουνά της Πίνδου και είχε έναν **καημό**. Ήθελε πολύ να ταξιδέψει, να πάει και να πάει σε μέρη μακρινά, λαμπερά και αλαργινά. Να πάει στο μακρινό φεγγάρι, ακόμη και πιο μακριά, στον πλανήτη Άρη. Να βρει την απόλυτη ευτυχία και μια όμορφη συμβία.

Ήθελε πολύ να πάει σε μια μεγάλη πόλη με φώτα και πολυκοσμία, να νιώσει κι εκείνο κάπως και κάτι!

Μια μέρα **χαιρέτησε** φίλους και γνωστούς και σχεδόν αζημέρωτα και πρωί-πρωί πήρε τους δρόμους για το μεγάλο ταξίδι. Παίρνει δρόμους, παίρνει μονοπάτια και γλείψε-γλείψε περπατά.....

Από τα μέρη της Πίνδου και τα δάση περνά σε πόλεις και χωριά. Φτάνει στην Αθήνα και δεν βρίσκει άδεια ούτε μια γωνία, ούτε μια πλατεία. Ευτυχώς σε μια παλιά συνοικία, που έχει ένα θέατρο και πολλές αρχαίες κολόνες, βρίσκει μια καρέκλα και ανεβαίνει και στρογγυλοκάθεται.

«**Α αυτό είναι ζωή!!!**» λέει κι **απλώνεται** όσο μπορεί ν' απλωθεί ένα σαλιγκάρι, δηλαδή σχεδόν διπλασιάστηκε. «Δεν πάω πουθενά, εδώ θα μείνω. Εδώ είναι η απόλυτη ευτυχία». **Πρωί-πρωί άνοιξε τα μάτια του κι έκανε να σηκωθεί.** «Παναγία μου!» είπε. **Τι αγριοφωνάρες ήταν αυτές! Κορναρίσματα, τριξίματα, φασαρία και θόρυβος! Και κάτι παράξενες φωνές ανθρώπων!»**

Δεν πρόλαβε να σκεφτεί κι ένας σιωπηλός και κατσούφης άνθρωπος πήρε την καρέκλα και την έβαλε μαζί με τις υπόλοιπες. Το σαλιγκάρι ξαφνιάστηκε και γαντζώθηκε στην καρέκλα.

«**Ε, που με πας;**» φώναζε.

«**Δεν σε καταλαβαίνω! Τι λες;**» απάντησε η ανθρώπινη φωνή κι έφυγε.

Το μικρό σαλιγκάρι τα χρειάστηκε. **Κοίταξε γύρω του:** όλα άγνωστα άγρια. Κανείς δεν του μιλούσε, γιατί κανείς δεν ήξερε τη γλώσσα του. Κανείς δεν του έδινε σημασία, γιατί κανείς δεν νοιαζόταν για ένα μικρό σαλιγκάρι! Ότι άκουγε ήταν παράξενο και βάρβαρο στα αυτιά του, σαν **μουρμουρητό και βουητό.**

Μα δεν πέρασαν μέρες και το μικρό σαλιγκάρι σχεδόν ξέχασε να μιλάει τα σαλιγκαρικά του. Γιατί σε ποιον να μιλήσει; Δίπλα του άνθρωποι βιαστικοί-σαν τις ιστορίες μας- περνούσαν και δεν μιλούσαν. Άλλα σαλιγκάρια δεν είχε τριγύρω η γειτονιά, μόνο κάτι **πονηρές γάτες έτοιμες να βουτήξουν ότι κινείται.**

Πέρασαν μέρες, δεν φάνηκε ούτε ένα σαλιγκάρι για μια σαλιγκοπαρέα, για μια σαλιγκαροκουβέντα. Το μικρό σαλιγκάρι το πήρε απόφαση: θα γυρνούσε πίσω στις Πίνδου τα δάση.

Το χελιδόني άλλωστε του το είχε πει από καιρό: δεν υπάρχει δρόμος για την ευτυχία. Ευτυχία τελικά είναι ο δρόμος που πηγαίνεις με τους άλλους και όχι μόνος. Ευτυχία είναι να παίζεις και να περνάς ωραία, πάντα με τους φίλους σου παρέα.

Συγγραφείς: Ανδρέας Καρακίτσιος, Κρυσταλένια Καρακίτσιου,

Τίτλος βιβλίου: Εννιά και μία ιστορίες δίχως φλυαρίες

Εκδόσεις: Διάπλαση

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Ζωγραφίζουμε τα συναισθήματα

Οι εμπυχώτριες είχαν γράψει σε χαρτάκια τα εξής συναισθήματα: χαρά, λύπη, αγάπη, φόβος, θυμός, ευτυχία. Τα παιδιά επέλεξαν τυχαία ένα συναίσθημα και τους ζητήθηκε να ζωγραφίσουν κάτι σύμφωνα με αυτό.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ-ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ

Τα παιδιά σε αυτή τη δεύτερη συνάντηση ήταν πολύ διαφορετικά. Συμμετείχαν με άνεση και ήταν πιο κοινωνικά. Ήθελαν να μοιραστούν πληροφορίες για τον

εαυτό τους (τάξη, ηλικία) και άκουγαν με προσοχή και τους επόμενους. Επίσης δραματοποίησαν σχεδόν όλα τι θα ήθελαν να γίνουν όταν μεγαλώσουν. Για παράδειγμα ο Αντώνης είπε ότι θα ήθελε να γίνει σούπερμαν και έτρεχε μέσα στο χώρο με τα χέρια σε έκταση. Η Ρένια σχεδιάστρια μόδας, ο Γιάννης δικηγόρος και ζήτησε και ένα βοηθό για να δραματοποιήσει, ο Τάκης αστρονόμος, η Νικολίτσα νοσοκόμα και περιέγραψε ουσιαστικά τι ακριβώς θα κάνει. Επίσης από τα άλλα παιδιά ακούστηκαν αστυνομικός, πυροσβέστης και μάστορας.

Μόνο ο Άγγελος δεν συμμετείχε. Έδειξε μεγάλη άρνηση, δεν ήθελε να πει την ηλικία του ούτε τι τάξη πηγαίνει. Επίσης απάντησε «δεν ξέρω τι θέλω να γίνω όταν μεγαλώσω». Αυτό κράτησε σε όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων γνωριμίας γελούσε συνέχεια, ήταν προκλητικός και ενοχλούσε τα υπόλοιπα παιδιά.

Στους φόβους τους τα παιδιά επαναλάμβαναν στην αρχή ότι είχε πει ο προηγούμενος με την παρότρυνση των εμπυχωτριών έλεγαν κάτι διαφορετικό: Ο Μάριος είπε ότι φοβάται τα τέρατα. Ο Βασίλης τον σκελετό και να μην περπατάει μόνος του. Η Ρένια μοιράστηκε ότι βλέπει εφιάλτες με στοιχειωμένες τουαλέτες που έχουν φαντάσματα μέσα και ότι φοβάται μην πάθει κάτι η οικογένεια της. Η Νικολίτσα τους σκελετούς, τη δυνατή μουσική, τους εφιάλτες. Ο Τάκης ανέφερε ότι φοβάται μην τον τσιμπήσει «σκούρκος». Ο Άγγελος είπε τη λέξη «σκατά» και τίποτα. Ο Γιάννης τους καρχαρίες και τέλος ο Αντώνης τα φαντάσματα. Το παιχνίδι κρύο-ζέστη αν και άρεσε πάρα πολύ στα παιδιά ωστόσο τα δυσκόλεψε αρκετά. Ουσιαστικά δεν μπόρεσαν να κατανοήσουν τη διαβάθμιση της θερμοκρασίας και της απόστασης πχ ότι στο καυτό ήταν πάρα πολύ κοντά στο κρυμμένο αντικείμενο. Παρόλη τη δυσκολία, η διαδικασία ήταν πολύ ευχάριστη και ζήτησαν να το παίξουν αρκετές φορές. Στους καθρέφτες **δυσκολεύτηκαν να αποδώσουν το συναίσθημα** (πχ χαρούμενος). Κάποια από τα ζευγάρια κάνανε με επιτυχία τις μιμήσεις. Στο tempo σημειώθηκε **μεγάλη βελτίωση** από την προηγούμενη φορά. **Υπήρχε πολύ καλός συντονισμός**. Τα παιδιά δέχτηκαν με χαρά να μοιραστούν τα προτερήματα τους. Έτσι ο Γιάννης ανέφερε ότι «δεν κουτσομπολεύω και δεν λέω ψέματα», ο Τάκης «είμαι καλός στις δραστηριότητες», η Νικολίτσα «είμαι όμορφη και καλή», ο Μάριος «είμαι καλός μαθητής», ο Βασίλης «είμαι καλός ζωγράφος», ο Άγγελος «είμαι έξυπνος και τρώω σοκολάτες», ο Αντώνης «μοιράζομαι τα πράγματα μου», η Ρένια «μοιράζομαι». Τα παιδιά δεν αντέγραψαν ή επανέλαβαν τα λόγια των προηγούμενων αλλά μοιράστηκαν αυτό που πραγματικά τους αντιπροσωπεύει. Τα παιδιά **χαλάρωσαν** και **πρόσεχαν** πάρα πολύ το παραμύθι.

Συμμετείχαν ενεργά όταν η εμψυχώτρια σταματούσε την αφήγηση έκαναν ήχους και έλεγαν διάφορες εκφράσεις με επιτυχία. Η ζωγραφική είναι ιδιαίτερα αγαπητή στα παιδιά και ανταποκρίθηκαν με χαρά. Κάποια από τα παιδιά ταύτισαν απόλυτα το συναίσθημα με αυτό που ζωγράφισαν.

3^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΓΝΩΡΙΜΙΑΣ

Οι εμψυχώτριες και τα παιδιά σχημάτισαν έναν κύκλο.

1. Ζητήθηκε από τα παιδιά να κάνουν μία κίνηση με το φουλάρι, να πουν το όνομα τους και ποιο είναι το αγαπημένο τους φαγητό.
2. Στη συνέχεια, κάθισαν όλοι πάλι σε κύκλο και κάθε παιδί μας είπε πού μένει (πόλη, περιοχή κλπ) και πού του αρέσει να πηγαίνει βόλτα συνήθως στην πόλη του.
3. Τέλος, τους ζητήθηκε να περιγράψουν μία εκδρομή σε ένα άλλο μέρος που θυμούνται και που τους έκανε εντύπωση.

ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΠΡΟΘΕΡΜΑΝΣΗΣ

1. Ανίχνευση σκέψης-παγωμένες εικόνες

Τα παιδιά κινούνται στο χώρο. Η εμψυχώτρια ρωτάει τι σας έρχεται στο μυαλό όταν ακούτε τη λέξη «νησί»; «Πώς το φαντάζεστε;» «Μήπως ξέρετε κάποιο νησί;» Με τον ήχο σταματούν τα παιδιά και δημιουργούν παγωμένες εικόνες. Η εμψυχώτρια αγγίζει τα παιδιά και προσπαθεί να ανιχνεύσει τις σκέψεις τους.

2. Παιχνίδι με τα νησιά

Τοποθετούμε στο πάτωμα τόσα χαρτιά όσα είναι και τα παιδιά. Τα χαρτιά αυτά είναι μικρά νησιά και γύρω- γύρω υπάρχει θάλασσα. Η εμψυχώτρια ζητάει από τα παιδιά να κολυμπήσουν, να κάνουν βουτιές να ψάξουν για κοχύλια αλλά χωρίς να πατήσουν πάνω στα νησιά. Με την παύση της μουσικής τα παιδιά πρέπει να πατήσουν πάνω στα νησιάκια. Η άσκηση γίνεται αρκετές φορές και η εμψυχώτρια αφαιρεί χαρτιά-νησιά με σκοπό να ανέβουν 2 με 3 παιδιά.

ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

1. Αφήγηση ιστορίας

Οι εμπνευστές αφηγήθηκαν την ιστορία αγάπης του Μ. Χατζηδάκι «Το νησί των συναισθημάτων». Για την αφήγηση είχαν κατασκευάσει κούκλες από χαρτόνι και καλαμάκι που αντιπροσώπευαν τα συναισθήματα.

Μια φορά κι έναν καιρό, υπήρχε ένα νησί στο οποίο ζούσαν όλα τα συναισθήματα. Εκεί ζούσαν η Ευτυχία, η Λύπη, η Γνώση, η Αγάπη και όλα τα άλλα συναισθήματα. Μια μέρα έμαθαν ότι το νησί τους θα βούλιαζε και έτσι όλοι επισκεύασαν τις βάρκες τους και άρχισαν να φεύγουν.

Η Αγάπη ήταν η μόνη που έμεινε πίσω. Ήθελε να αντέξει μέχρι την τελευταία στιγμή. Όταν το νησί άρχισε να βυθίζεται, η Αγάπη αποφάσισε να ζητήσει βοήθεια.

Βλέπει τον Πλούτο που περνούσε με μια λαμπερή θαλαμηγό. Η Αγάπη τον ρωτάει : "Πλούτε, μπορείς να με πάρεις μαζί σου;". "Όχι, δεν μπορώ", απάντησε ο Πλούτος. "Έχω ασήμι και χρυσάφι στο σκάφος μου και δεν υπάρχει χώρος για σένα".

Η Αγάπη τότε αποφάσισε να ζητήσει βοήθεια από την Αλαζονεία, που επίσης περνούσε από μπροστά της σε ένα πανέμορφο σκάφος. "Σε παρακαλώ βοήθησέ με", είπε η Αγάπη. "Δεν μπορώ να σε βοηθήσω, Αγάπη. Είσαι μούσκεμα και θα μου χαλάσεις το όμορφο σκάφος μου", της απάντησε η Αλαζονεία.

Η Λύπη ήταν πιο πέρα και έτσι η Αγάπη αποφάσισε να ζητήσει από αυτή βοήθεια. "Λύπη, άφησε με να έρθω μαζί σου". "Ω Αγάπη, είμαι τόσο λυπημένη που θέλω να μείνω μόνη μου", είπε η Λύπη.





Η Ευτυχία πέρασε μπροστά από την Αγάπη, αλλά και αυτή δεν της έδωσε σημασία. Ήταν τόσο ευτυχισμένη, που ούτε καν άκουσε την Αγάπη να ζητά βοήθεια.

Ξαφνικά ακούστηκε μια φωνή:

"Αγάπη, έλα προς τα εδώ! Θα σε πάρω εγώ μαζί μου!". Ήταν ένας πολύ ηλικιωμένος κύριος που η Αγάπη δεν γνώριζε, αλλά ήταν γεμάτη από τέτοια ευγνωμοσύνη, που ξέχασε να τον ρωτήσει το όνομά του. Όταν έφτασε στη στεριά, ο κύριος έφυγε και πήγε στον δρόμο του. Η Αγάπη, γνωρίζοντας πόσα χρωστούσε στον κύριο που τη βοήθησε, ρώτησε

την Γνώση: "Γνώση, ποιος με βοήθησε;". "Ο Χρόνος", της απάντησε η Γνώση. "Ο Χρόνος;", ρώτησε η Αγάπη. "Γιατί με βοήθησε ο Χρόνος;". Τότε η Γνώση χαμογέλασε και με βαθιά σοφία της είπε: "Μόνο ο Χρόνος μπορεί να καταλάβει πόσο μεγάλη σημασία έχει η Αγάπη".

2. Συνθήκες-κινητικές δραστηριότητες: Οι εμπυχωτρίες παρότρυναν τα παιδιά να περπατήσουν στο χώρο και να προσπαθήσουν να δημιουργήσουν με το σώμα αλλά και με το λόγο τους τις παρακάτω εικόνες:

-  Το νησί βουλιάζει
-  Τα συναισθήματα επισκευάζουν τις βάρκες
-  Η Αγάπη μένει μόνη της και στενοχωριέται
-  Η Αγάπη ζητάει βοήθεια

Τα παιδιά δραματοποιούν τις παραπάνω καταστάσεις οι οποίες βασίζονται στην ιστορία.

3. Παίξιμο Ρόλων: Ζητήθηκε από τα παιδιά να παίξουν την Αγάπη, τον Πλούτο, την Αλαζονεία, τη Λύπη, την Ευτυχία, τον Χρόνο.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Ομαδική ζωγραφιά

Στο τέλος του προγράμματος ζητήθηκε να κάνουν όλα μαζί μια ομαδική ζωγραφιά. Θέμα της ομαδικής αυτής δουλειάς ήταν «το νησί των συναισθημάτων».

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ-ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ

Αρχικά με το φουλάρι τα παιδιά έκαναν πολύ ωραίες κινήσεις και μάλιστα προσπάθησαν κάθε φορά να είναι και διαφορετικές οι κινήσεις τους. Δηλαδή δεν μιμήθηκαν τον προηγούμενο αλλά δούλεψαν με την φαντασία τους για να μας δείξουν κάτι διαφορετικό. Έτσι άλλο το φόρεσε στο κεφάλι άλλο στους ώμους άλλο κάλυψε το πρόσωπό του άλλο το έκανε κουβάρι και το πέταξε ψηλά. Στη συνέχεια με προθυμία

μοιράστηκαν πληροφορίες σχετικά με την πόλη στην οποία μένουν καθώς και σε ποια περιοχή τους αρέσει να πηγαίνουν για βόλτα. Μόνο ο Αργύρης δυσκολεύτηκε λιγάκι στην περιγραφή και έπρεπε να του γίνουν περισσότερες ερωτήσεις. Τέλος σχεδόν όλοι θυμήθηκαν μια ωραία εκδρομή που είχαν κάνει στο παρελθόν. Στις παγωμένες εικόνες τα παιδιά ανταποκρίθηκαν αρκετά καλά. Με το που άκουσαν τον ήχο για να σταματήσουν έμειναν **ακίνητα**.

Στην ανίχνευση σκέψης τα παιδιά περιέγραψαν τι είναι το νησί **περιγραφή** και πως πάνε στο νησί. **Τους** **δυσκόλεψε λιγάκι η έννοια** και δεν γνώριζαν και πολλά νησιά για να τα αναφέρουν.

Το παιχνίδι με τα νησιά άρεσε πολύ στα παιδιά. Ωστόσο στην αρχή ήταν διστακτικά να ανέβουν και να πιαστούν ή ακόμη να αγκαλιαστούν πάνω σε ένα νησί. Με την παρότρυνση όμως των εμπυχωτριών το έκαναν και νομίζω ότι ήταν ένα πρώτο βήμα στο να έρθουν σε **επαφή** με αυτή την άσκηση εμπιστοσύνης. Τα παιδιά σε αυτή την τρίτη παρέμβαση έδειξαν πραγματικά να μπαίνουν σε ρόλο. Απέδωσαν πολύ όμορφες εικόνες με το σώμα τους καθώς και με ήχους και εκφράσεις. Χρησιμοποίησαν σκηνικά που επέλεξαν μόνοι τους (φουλάρια, καπέλα, γυαλιά, κολιέ, χρήματα, πορτοφόλι, τσάντα, κλπ.) αγόρια και κορίτσια. Ακόμη και τα αγόρια εξέφρασαν και δραματοποίησαν ρόλους γυναικείους όπως η αγάπη χωρίς ενδοιασμό. Ο Τάκης και ο Αγγελος δεν συμμετείχαν στη δραματοποίηση. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν πλήρως και απέδωσαν τις παραπάνω εικόνες με κίνηση, με έκφραση προσώπου και με ήχους ή λέξεις. Στα παιδιά δόθηκε χαρτί του μέτρου. Κάθισαν γύρω από το χαρτί και συνεργάστηκαν χωρίς προβλήματα.

4^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΓΝΩΡΙΜΙΑΣ

1. Τα παιδιά είναι όρθια σε κύκλο. Δίνουμε ρυθμό με το τύμπανο και τραγουδάμε ρυθμικά όλοι μαζί «καλησπέρα πώς σε λένε;» Απαντάει κάθε παιδί με τη σειρά του και συνεχίζεται η διαδικασία.

2. Όλοι μαζί τραγουδάμε ρυθμικά: «τίκι, τίκι, τα, έχω ένα φίλο που αγαπώ πολύ Τάκη τον λένε και είναι εδώ μαζί». Αυτό έγινε για όλους τους συμμετέχοντες.

ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΠΡΟΘΕΡΜΑΝΣΗΣ

1. Οι 5 χαιρετισμοί:

2. Τα παιδιά περπατούν στο χώρο με το χτύπημα του τυμπάνου τα παιδιά σχηματίζουν ζεύγη και ακολουθούν τις οδηγίες της εμψυχώτριας. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται 5 φορές για τους παρακάτω χαιρετισμούς.

✚ Χειραψία απλή

✚ Νεύμα με το πρόσωπο

✚ Αμερικάνικος χαιρετισμός: αγκαλιά και χτύπημα στην πλάτη

✚ Κινέζικος χαιρετισμός: χέρια στο στήθος, ενωμένα και σκύβουμε

✚ Ινδιάνικος χαιρετισμός: χέρια σαν σε χειραψία αλλά κράτημα στον καρπό

3. Παιχνίδι κίνησης και μνήμης

Η εμψυχώτρια εξηγεί τους κανόνες του παιχνιδιού. Όταν τα παιδιά ακούσουν Ζου = περπατάω/ Στοπ= σταματάω/ Μπουμ= πέφτω/Κρακ = σηκώνομαι. Τα παιδιά περπατούν ελεύθερα στο χώρο και η εμψυχώτρια λέει τα συνθήματα.

3. Παιχνίδι με μαντήλι

Η εμψυχώτρια κλείνει τα μάτια ενός παιδιού με ένα μαντήλι. Στη συνέχεια σιωπηρά διαλέγει ένα άλλο παιδί. Το παιδί με τα κλεισμένα μάτια προσπαθεί να μαντέψει ποιος είναι μπροστά του με την αίσθηση της αφής.

ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

1. ΑΓΑΠΗ-ΜΙΣΟΣ:

Στη δραστηριότητα αυτή ζητήσαμε από τα παιδιά να δείξουν με το σώμα τους τις έννοιες «αγάπη» και «μίσος».

2. ΠΑΓΩΜΕΝΗ ΕΙΚΟΝΑ

Στη συνέχεια ζητήσαμε από τα παιδιά να φτιάξουν όλα μαζί μια εικόνα που να απεικονίζει την έννοια της «αγάπης». Τους εξηγήσαμε ότι θα βγάζαμε και μία φωτογραφία για να αντιληφθούν ότι θέλαμε να είναι ακίνητα. Προτρέψαμε τότε ένα-

ένα τα παιδιά να παίρνουν θέση για να ολοκληρώσουν την εικόνα. Έγινε επανάληψη της διαδικασίας και με την έννοια «μίσος».

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

1. Ζωγραφική με θέμα αγάπη και μίσος
2. Τηλεφωνική συνδιάλεξη

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ-ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ

Τα παιδιά συμμετείχαν και ρυθμικά όλα μαζί έλεγαν την πρόταση. Δύο από τα παιδιά έδωσαν διαφορετικές απαντήσεις. Ο Τάκης είπε ότι είναι «ο Θεός» και ο Γιάννης απάντησε στα γερμανικά. Στο νέο παιχνίδι «τίκι, τίκι, τα, έχω ένα φίλο που αγαπώ πολύ Τάκη τον λένε και είναι εδώ μαζί» τα παιδιά δυσκολεύτηκαν αρκετά στην απομνημόνευση του στίχου και υπήρχε έντονη διάσπαση προσοχής σχεδόν από όλους τους συμμετέχοντες. Στους χαιρετισμούς στην αρχή δυσκολεύτηκαν να έρθουν σε σωματική επαφή αλλά στην πορεία και με την καθοδήγηση των εμπυχωτριών που λειτούργησαν και ως μοντέλα μίμησης τα κατάφεραν αρκετά καλά. Ο Αντώνης και ο Ιωνάς δυσκολεύτηκαν αρκετά και δεν ακολουθούσαν τις οδηγίες υπήρχε έντονη διάσπαση. Όλα τα παιδιά ευχαριστήθηκαν το παιχνίδι με τα συνθήματα (Ζου, στοπ, κλπ) γελούσαν και ήθελαν να το παίξουμε αρκετές φορές. Στο παιχνίδι με το μαντήλι τα παιδιά δεν μπορούσαν να τηρήσουν τους κανόνες. Μαρτυρούσαν, μιλούσαν, δεν άντεχαν να είναι ακίνητοι, δεν είχαν υπομονή. Ο Πέτρος και ο Τάκης δεν ήθελαν να φορέσουν το μαντήλι. Τα παιδιά έδειξαν αρκετά καλά με το σώμα τους τις έννοιες μίσος και αγάπη. Εξάλλου και στις προηγούμενες συναντήσεις είχαμε δουλέψει αρκετά με τα συναισθήματα. Δυσκολεύτηκαν όμως με την ομαδική παγωμένη εικόνα. Παρότι στάθηκαν κοντά, δεν ήρθαν καθόλου σε σωματική επαφή μεταξύ τους. Επιπρόσθετα δεν κατάφεραν να αποτυπώσουν το συναίσθημα και να μείνουν και ακίνητα. Ήταν η δεύτερη φορά που εφαρμόσαμε την τεχνική της τηλεφωνικής συνομιλίας και υπήρχε άνεση και εκφραστικότητα. Μάλιστα όλοι θέλανε να μιλήσουν και να πουν πως τα πέρασαν κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου. Παιδιά που είναι πιο κλειστά έκαναν πολύ ωραίες ερωτήσεις, ανέπτυξαν επικοινωνία και λειτούργησαν αυθόρμητα.

5η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΓΝΩΡΙΜΙΑΣ

1. Σε κύκλο όλοι μαζί τραγουδάμε **τίκι, τίκι, τα, έχω ένα φίλο εδώ μαζί Αντώνη τον λένε και είναι εδώ μαζί**. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται για όλους τους συμμετέχοντες με τη φορά του κύκλου που ορίζει η εμψυχώτρια.
2. **ΑΠΟΚΡΙΕΣ** : Σε κύκλο κάθε παιδί λέει τι θα ντυθεί τις απόκριες και μας το παρουσιάζει με μια κίνηση και με μια λέξη ή μικρή πρόταση.
3. Ποιος είναι **ο αγαπημένος σου φίλος ή φίλη** και γιατί; (Σε κύκλο)

ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΠΡΟΘΕΡΜΑΝΣΗΣ

1. **Συνθήκες-κινητικές δραστηριότητες**: Με τον ήχο του τυμπάνου σταματάμε και οι εμψυχώτριες δίνουν τις παρακάτω συνθήκες και τα παιδιά αποτυπώνουν με το σώμα τους και την κίνηση.

- ✚ Κάνω ηλιοθεραπεία
- ✚ Περπατάω σε κινούμενη άμμο
- ✚ Κρατάω πολύ βαριά ψώνια
- ✚ Ρίχνει χαλάζι
- ✚ Περπατάω σε καρφιά

2. Μαέστρος

Τα παιδιά χωρίζονται σε 2 ομάδες. Κάθε ομάδα διαλέγει από ένα γνωστό σε όλους τραγουδάκι. Η εμψυχώτρια ζητάει με το τρία να τραγουδήσουν ταυτόχρονα τα τραγούδια τους και οι δύο ομάδες.

3. Επεξεργασία συναισθήματος-συζήτηση

Καθόμαστε σε κύκλο. Η εμψυχώτρια έθεσε μερικά ερωτήματα για συζήτηση

«Τι κάνουμε όταν θυμώνουμε;»

«Πως μπορούμε να μετατρέψουμε το θυμό μας σε κάτι δημιουργικό;»

«Τι μπορούμε να κάνουμε όταν θυμώνουμε;»

«Γιατί έχουμε τα χέρια μας;»

«Πως αισθάνεστε όταν κάποιος σας χτυπάει;»

Εάν κάποιος σας σπρώξει ή σας χτυπήσει, πώς θα αντιδράσετε;»

Στη συνέχεια έγινε ανάγνωση του βιβλίου με τίτλο «Τα χέρια δεν είναι για να δέρνουνε». Συγγραφέας: Μάρτιν Αγκάσι. Εκδόσεις : Μεταίχμιο

ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

Επίλυση προβλήματος-παιχνίδια ρόλων

Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια. Στη συνέχεια καλούνται να επεξεργαστούν ένα πρόβλημα. Θέλουν να παίξουν με το ίδιο τύμπανο. Να διεκδικήσουν και να επιχειρηματολογήσουν για να πάρουν το τύμπανο. Πρέπει να βρουν μια λύση.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Τηλεφωνική συνδιάλεξη

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ-ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ

Τα παιδιά έχουν μάθει τον στίχο «τίκι, τίκι, τακ έχω ένα φίλο που αγαπώ πολύ Γιάννη τον λένε και είναι εδώ μαζί» αισθάνονται μεγαλύτερη σιγουριά και το φωνάζουν δυνατά. Στην ερώτηση τι θα ντυθούμε τις απόκριες ακούστηκαν διαφορετικές στολές και υπήρχε ποικιλία και πρωτοτυπία στην κίνηση. Ακούστηκαν τα εξής Spiderman,

ήρωας Star wars, superman, μάγισσα, πειρατίνα, πειρατής. Στην ερώτηση ποιος είναι ο αγαπημένος σου φίλος και γιατί ακούστηκαν πολύ ωραίες απαντήσεις:

«Γιατί διαβάζουμε μαζί φυσική»

«Παίζουμε μπάσκετ μαζί»

«Παίζουμε και διαβάζουμε γλώσσα μαζί»

«Παίζουμε μαζί και είναι ευγενικός»

«Οι καλύτεροι μου φίλοι είναι ο μπαμπάς μου και η μαμά μου και παίζουμε μαζί»

«Γιατί μου αρέσει το όνομά του»

«Παίζουμε μαζί παρέα»

«Λέει αστεία και με κάνει να γελάω»

Στο ελεύθερο δίκτυο και στις συνθήκες τα παιδιά ανταποκρίνονται πολύ καλύτερα, νιώθουν άνετα, χρησιμοποιούν τη φαντασία τους περισσότερο.

Στο παιχνίδι «Μαέστρος» τα παιδιά δεν κατάφεραν να συντονιστούν παρασύρονταν από τα λόγια της άλλης ομάδας. Ωστόσο διαφάνηκε πως ο Γιάννης από τη μία ομάδα και η Νικολίτσα από την άλλη ανέλαβαν «συντονιστικό ρόλο» και προσπάθησαν να καθοδηγήσουν την ομάδα χωρίς την παρέμβαση των εμψυχωτριών.

Στη συζήτηση για το συναίσθημα του θυμού ακούστηκαν τα εξής:

Στην ερώτηση «Τι κάνουμε όταν θυμώνουμε ;»

Τα παιδιά είπαν «μπούφλες», «χαστούκια», «μπουνιές», «βρίζουμε».

Απάντησαν ότι μπορούν να μετατρέψουν δημιουργικά το θυμό σε «ζωγραφική» και «γράψιμο».

Ακόμη απάντησαν ότι τα χέρια τα έχουμε: «για να τρώμε, να παίζουμε, να παίζουμε στον υπολογιστή, να αγκαλιάζουμε, να χαιρετάμε, να φυτεύουμε λουλούδια. Νιώθουν χάλια, άσχημα, μίσος, λύπη όταν κάποιος τους χτυπάει. Ενώ στην ερώτηση τι θα κάνεις αν κάποιος σε χτυπήσει δόθηκαν οι εξής απαντήσεις; «θα κάνω μήνυση, θα φύγω, θα το πω στους γονείς μου, θα χτυπήσω κι εγώ, δεν θα κάνω τίποτα».

Στο παιχνίδι ρόλων για την διεκδίκηση του τυμπάνου φάνηκε η αδυναμία των παιδιών στη λεκτική επικοινωνία. Έλεγαν συνέχεια «δώσε μου το τύμπανο» και δεν μπορούσαν να επιχειρηματολογήσουν και να βρουν μια λύση. Χρειάστηκε να παρέμβουν οι εμψυχώτριες και να καθοδηγήσουν τα ζευγάρια. Τέλος στην αξιολόγηση τα παιδιά περιέγραψαν κυρίως το παιχνίδι ρόλων. Περιέγραφαν με λεπτομέρειες τι έγινε με το τύμπανο. Διαφαίνεται ότι το παιχνίδι ρόλων τους κέντρισε το ενδιαφέρον.

6^η Παρέμβαση

ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΓΝΩΡΙΜΙΑΣ- ΠΡΟΘΕΡΜΑΝΣΗΣ

1. **Συζήτηση σε κύκλο.** Τα παιδιά περιγράφουν πως τα πέρασαν τις Απόκριες και την Καθαρά Δευτέρα.

2. 10 ελέφαντες

Τα παιδιά περπατάνε ελεύθερα στο χώρο με το χτύπημα του τυμπάνου τα παιδιά παγώνουν και παίρνουν μια πόζα. Στη συνέχεια ορίζουμε 4 σημεία στο χώρο. Μετράμε 10 Ελέφαντες (ένας ελέφαντας, δύο ελέφαντες κλπ.) και τα παιδιά πρέπει να αγγίζουν τα 4 σημεία χωρίς να συγκρουστούν και να επανέλθουν στην ίδια θέση με την ίδια πόζα.

3. Ο αρχηγός

Τα παιδιά είναι σε κύκλο. Ένα από τα παιδιά βγαίνει έξω από την αίθουσα για να μην ακούσει ποιον θα διαλέξει η ομάδα για αρχηγό. Ένα από τα παιδιά του κύκλου ορίζεται ως αρχηγός. Το άλλο παιδί μπαίνει στον κύκλο. Ρόλος του αρχηγού είναι να κάνει κινήσεις και οι υπόλοιποι τον μιμούνται. Το παιδί που είναι στη μέση ψάχνει να βρει ποιος είναι ο αρχηγός.

4. Ο ψαράς

Τα παιδιά περπατάνε στο χώρο. Η εμψυχώτρια εξηγεί τους κανόνες: Λιμάνι= μένουμε ακίνητοι, κύματα =πιανόμαστε και κινούμε τα χέρια πάνω-κάτω σαν τα κύματα, σαρδέλες = πέφτουμε κάτω και κολυμπάμε, ψάρεμα= περπατάμε ελεύθερα στο χώρο.

5. Χωρισμός της ομάδας

Περπατάμε ελεύθερα στο χώρο. Τα παιδιά είναι σε ετοιμότητα. Η εμψυχώτρια λέει 5 κεφάλια, 4 μύτες, 4 γόνατα, 2 αγκώνες. Τα παιδιά προσπαθούν να ενώσουν τα μέλη που λέει η εμψυχώτρια και με αυτόν τρόπο δημιουργούνται τα ζευγάρια.

ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

1. Παιχνίδι ρόλων

Τα παιδιά έχουν χωριστεί σε ζευγάρια. Δίνουμε σε κάθε ζευγάρι να διαλέξει στην τύχη από ένα χαρτάκι. Σε κάθε χαρτάκι γράφονται οι ρόλοι που καλούνται τα παιδιά να αναδείξουν. Οι ρόλοι είναι δάσκαλος- παιδί, γονιός παιδί, γυμναστής-αθλητής. Τα παιδιά μόνα τους χωρίς την παρέμβαση των εμψυχωτριών επιλέγουν ποιον ρόλο θα υποδυθούν. Στη συνέχεια τους δίνεται το πρόβλημα που έχει προκύψει ανάμεσα σε κάθε ζευγάρι ρόλων. Έτσι ανάμεσα στον γονιό και το παιδί το θέμα είναι ότι το παιδί παίζει πολύ ώρα με το τάμπλετ και δεν διαβάζει τα μαθήματα του. Ανάμεσα στον γυμναστή και τον αθλητή το πρόβλημα είναι ότι ο αθλητής αρνείται να ολοκληρώσει την προπόνησή του. Τέλος, ανάμεσα στον δάσκαλο και τον μαθητή το πρόβλημα είναι ότι ο μαθητής δεν κάνει τις ασκήσεις του.

2. Μουσική-ρυθμός-κίνηση

Τα ζευγάρια με 4 κινήσεις και με τη χρήση μουσικών οργάνων, σκηνοθετούν, συνθέτουν και παρουσιάζουν μια μικρή παράσταση.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Κάθε ζευγάρι μοιράζεται την εμπειρία του από την δραματοποίηση και αξιολογεί τη συνεργασία του στο παιχνίδι ρόλων και στο μουσικοκινητικό παιχνίδι.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ-ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ

Στο παιχνίδι γνωριμίας τα παιδιά μοιράστηκαν το πώς τα πέρασαν τις Απόκριες. Υπήρχε ηρεμία στον κύκλο. Κάθε παιδί περίμενε τη σειρά του για να μιλήσει και τα υπόλοιπα άκουγαν με προσοχή. Μάλιστα έγιναν και ερωτήσεις από τα ίδια τα παιδιά ώστε να πάρουν περισσότερες πληροφορίες όταν κάτι τους κέντριζε το ενδιαφέρον. Το παιχνίδι με τους 10 ελέφαντες άρεσε πάρα πολύ στα παιδιά. Κατανόησαν εν μέρει τους κανόνες του παιχνιδιού. Έτσι προσπάθησαν να είναι στην αρχική θέση στο σωστό χρόνο αλλά δεν κατάφεραν να αποφύγουν τη σωματική επαφή και να πάρουν την αρχική πόζα. Ωστόσο τους άρεσε πάρα πολύ και ζήτησαν να το παίξουμε περισσότερες φορές. Στο παιχνίδι του αρχηγού τα παιδιά αντιμετώπισαν δυσκολίες τόσο στο να συγκεντρωθούν και να μιμηθούν τον αρχηγό όσο και να εντοπίσουν (όταν βρίσκονταν στη μέση) ποιος ήταν ο αρχηγός. Δύο παιδιά ανταποκρίθηκαν πλήρως σε αυτό το παιχνίδι. Στο παιχνίδι με τον ψαρά, τα παιδιά κατανόησαν τους κανόνες, ανταποκρίθηκαν πλήρως και το διασκέδασαν. Στον χωρισμό της ομάδας που έπρεπε να ενώσουν τα μέλη τους, στην αρχή ήταν διστακτικά αλλά μετά ένιωσαν άνετα και ευχαριστήθηκαν πάρα πολύ την δραστηριότητα. Στη δραματοποίηση τα παιδιά ανέλαβαν τους ρόλους τους μετά από συζήτηση. Μόνο στο ένα ζευγάρι υπήρχε δυσκολία γιατί τα δύο κορίτσια θέλανε τον ίδιο ρόλο. Αν και δόθηκε χρόνος για να επιλύσουν το θέμα δεν υπήρξε αποτέλεσμα και τότε προτάθηκε να παίξουν το παιχνίδι *πέτρα, μολύβι, ψαλίδι, χαρτί* για να επιλυθεί το πρόβλημα. Υπήρχε μεγάλη βελτίωση στην επικοινωνία, τόσο στο λεκτικό όσο και στο μη λεκτικό κομμάτι. Ακούστηκαν ωραία επιχειρήματα, κάνανε βλεμματική επαφή και κατάφεραν να κάνουν επίλυση χωρίς την παρέμβασή μας. Στο παιχνίδι με τη μουσική τα παιδιά συνεργάστηκαν πολύ καλά και δεν υπήρχαν διαφωνίες. Ωστόσο η κούραση και η διάσπαση προσοχής δεν έφερε τα επιθυμητά αποτελέσματα. Στην αξιολόγηση τα παιδιά εξέφρασαν τα συναισθήματά τους και φάνηκε για ακόμη μια φορά η βελτίωση στην επικοινωνία.

7η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Σε αυτή την παρέμβαση έγινε επανάληψη κάποιων παιχνιδιών που θεωρήσαμε από την αξιολόγηση ότι πήγαν αρκετά καλά και με τα οποία τα παιδιά διασκέδασαν πάρα πολύ. Στόχος μας ήταν η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών ώστε να συνεχίσουμε στην πορεία σε νέα παιχνίδια.

ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΓΝΩΡΙΜΙΑΣ

1. Σε κύκλο όλοι μαζί τραγουδάμε τίκι, τίκι, τα, έχω ένα φίλο εδώ μαζί Αντώνη τον λένε και είναι εδώ μαζί. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται για όλους τους συμμετέχοντες με τη φορά του κύκλου που ορίζει η εμψυχώτρια.

ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΠΡΟΘΕΡΜΑΝΣΗΣ

1. Tempo

Μαθαίνω να περπατώ πάρα πολύ αργά και είναι ο αριθμός **1**

Μαθαίνω να περπατώ αργά και είναι ο αριθμός **2**

Μαθαίνω να περπατώ κανονικά και είναι ο αριθμός **3**

Μαθαίνω να περπατώ γρήγορα και είναι ο αριθμός **4**

Μαθαίνω να περπατώ πολύ γρήγορα είναι ο αριθμός **5**. Τα παιδιά μαθαίνουν να περπατούν και να αναγνωρίζουν τον ρυθμό και να τον ταυτίζουν με τον αριθμό που αντιστοιχεί . Η εμψυχώτρια έπειτα ζητάει από τα παιδιά να περπατήσουν λέγοντας μόνο τον αριθμό.

2. Καθρέφτες

Τα παιδιά περπατούν ελεύθερα στο χώρο, με τον ήχο του τυμπάνου σταματούν και γίνονται ζευγάρι με κάποιον που είναι κοντά τους. Οι εμψυχώτριες τους εξηγούν ότι ένας από το ζευγάρι κάνει διάφορες κινήσεις με το σώμα του και εκφράσεις προσώπου και ο άλλος μιμείται ακριβώς το ίδιο σαν να είναι καθρέφτης. Τα παιδιά δουλέψανε τα επαγγέλματα.

3. 10 Ελέφαντες

Τα παιδιά περπατάνε ελεύθερα στο χώρο με το χτύπημα του τυμπάνου τα παιδιά παγώνουν και παίρνουν μια πόζα. Στη συνέχεια ορίζουμε 4 σημεία στο χώρο. Μετράμε 10 Ελέφαντες (ένας ελέφαντας, δύο ελέφαντες κλπ.) και τα παιδιά πρέπει να αγγίζουν τα 4 σημεία χωρίς να συγκρουστούν και να επανέλθουν στην ίδια θέση με την ίδια πόζα.

4. Χωρισμός της ομάδας

Περπατάμε ελεύθερα στο χώρο. Τα παιδιά είναι σε ετοιμότητα. Η εμψυχώτρια λέει 5 κεφάλια, 4 μύτες, 4 γόνατα, 2 αγκώνες. Τα παιδιά προσπαθούν να ενώσουν τα μέλη που λέει η εμψυχώτρια και με αυτόν τρόπο δημιουργούνται 2 ομάδες.

ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

Από το προηγούμενο παιχνίδι δημιουργούνται 2 ομάδες. Κάθε ομάδα έχει συντονιστή μία εμψυχώτρια. Μετά από κλήρωση η μια ομάδα επεξεργάζεται το θέμα «διαφωνίες με τους γονείς μας» και η άλλη ομάδα «διαφωνίες με τους φίλους μας». Πρώτα γίνεται συζήτηση και μοίρασμα εμπειριών. Στη συνέχεια από αυτά που έχουν ειπωθεί δημιουργείται μια ιστορία, το μοίρασμα των ρόλων, η πρόβα και η παρουσίαση με διάφορες δραματικές τεχνικές.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Συναισθηματικό φιδάκι

Χρησιμοποιήθηκε ένα επιδαπέδιο φιδάκι. Σε κάθε αριθμό αντιστοιχούσε και μία ερώτηση. Τα παιδιά συνέχισαν να είναι χωρισμένα σε δύο ομάδες. Οι ερωτήσεις είχαν ετοιμαστεί από τις εμψυχώτριες και στόχευαν στην αξιολόγηση των συναισθημάτων που προέκυψαν από τη δραματοποίηση καθώς και στην επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων, σε αγαπημένα πρόσωπα, αγαπημένες δραστηριότητες.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ-ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ

Τα παιδιά σε αυτή την παρέμβαση φάνηκε να διασκεδάζουν με τα αγαπημένα τους παιχνίδια. Ο αρχικός στόχος που είχαμε θέσει επιτεύχθηκε. Σε όλα τα παιχνίδια τα παιδιά συνεργάστηκαν πολύ καλά. Σημειώθηκε καλή βλεμματική επαφή, συγκέντρωση προσοχής, τήρηση των κανόνων, σωματική επαφή, μίμηση, παρατήρηση και ανάπτυξη της φαντασίας.

8η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΓΝΩΡΙΜΙΑΣ

1. Ζητάμε από τα παιδιά να πουν το **όνομά** τους κάπως διαφορετικά αυτή τη φορά. Να το πουν **ρυθμικά** και να βάλουν και **κίνηση**. Η ομάδα επαναλαμβάνει μετά το όνομα ακριβώς με το ρυθμό και την κίνηση που χρησιμοποίησε το κάθε παιδί.

ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΠΡΟΘΕΡΜΑΝΣΗΣ

1. Συνθήκες-κινητικές δραστηριότητες

Περπατάμε αργά/γρήγορα/στις μύτες/στις φτέρνες

Κρατάμε κάτι βαρύ/καυτό/ελαφρύ

Σηκώνουμε τα χέρια ψηλά

Ακουμπάμε το κεφάλι/τα γόνατα

Κάνουμε τον παππού/το μωρό

2. Βασιλιά –βασιλιά με τα 12 σπαθιά

Ένα παιδί κάθεται κάπου ψηλά και κάνει τον Βασιλιά. Τα υπόλοιπα κάθονται μπροστά του και ρωτούν: Βασιλιά- βασιλιά με τα δώδεκα σπαθιά, τι δουλειά; Και ο Βασιλιάς απαντάει: Τεμπελιά! Τότε τα παιδιά συνεννοούνται μεταξύ τους και παριστάνουν χωρίς να μιλούν (κάνοντας παντομίμα), ότι κάνουν μια δουλειά. Ταυτόχρονα ρωτούν πάλι: Βασιλιά- βασιλιά με τα δώδεκα σπαθιά, τι δουλειά; Ο βασιλιάς πρέπει να μαντέψει τι δουλειά κάνουν τα παιδιά. Αν δε το βρει τα παιδιά φωνάζουν όχι και συνεχίζουν μέχρι να το βρει. Όταν τελικά ο βασιλιάς μαντέψει, τι δουλειά κάνουν, τότε τα παιδιά φωνάζουν «ναι» και σκορπίζουν τρέχοντας. Ο βασιλιάς τότε πρέπει να πιάσει ένα παιδί κυνηγώντας το, για να τα φυλάξει βασιλιάς. Έτσι το παιχνίδι συνεχίζεται.

3. Γάτα-γατούλα τι χρώμα ζητάς;

Ένα παιδί είναι γάτα και τα άλλα παιδιά είναι απλωμένα παντού και ρωτάνε: Γάτα, γατούλα τι χρώμα ζητάς; λέει ας πούμε πράσινο κι όλα τα παιδιά τρέχουν να ακουμπήσουν κάτι πράσινο. Αν ένα παιδί δεν πιάσει πράσινο χρώμα, η γάτα το κυνηγάει κι αν το πιάσει, γίνεται αυτό γάτα.

ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

1. Επαγγέλματα

Σε ένα κουτί βάζουμε χαρτάκια πάνω στα οποία αναγράφονται κάποια επαγγέλματα. Συγκεκριμένα έχουμε γράψει: δάσκαλος, γιατρός, τραγουδιστής, μάγειρας, ποδοσφαιριστής, δάσκαλος καράτε, χορευτής, παρουσιαστής, σερβιτόρος, γεωργός. Κάθε παιδί τραβάει ένα χαρτί επάγγελμα. Δεν το αποκαλύπτει στην ομάδα και το παρουσιάζει με αυτοσχεδιασμούς στην ομάδα. Επιτρέπεται να χρησιμοποιήσει και λόγια για να μπει καλύτερα στον ρόλο.

2. Παιχνίδι-ρόλων.

Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια. Κάθε ζευγάρι επιλέγει στην τύχη (τραβάνε χαρτάκι από κουτί) να παρουσιάσει ένα από τα παρακάτω ζεύγη ρόλων:

Δάσκαλος-μαθητής/κομμωτής-πελάτης/σερβιτόρος-πελάτης/γιατρός-ασθενής/σκηνοθέτης-ηθοποιός. Τα παιδιά είχαν στη διάθεση τους διάφορα υλικά όπως καπέλα, φουλάρια, γυαλιά, κοσμήματα, κουζινικά κ.ά. για να υποδυθούν τους ρόλους τους.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Συζήτηση σε κύκλο

Τα παιδιά πρώτα αξιολόγησαν την παρέμβαση και ειδικά το παιχνίδι ρόλων. Έπειτα μίλησαν για το επάγγελμα που θα ήθελαν να κάνουν όταν μεγαλώσουν και εξήγησαν τους λόγους της επιλογής τους.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ-ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ

Σε αυτή την όγδοη παρέμβαση παρατηρήσαμε ότι τα παιδιά έχουν εξοικειωθεί πάρα πολύ με τις δραματικές τεχνικές. Δεν χρειάζονται πολλές επεξηγήσεις για κάθε παιχνίδι. Τα παιδιά μπαίνουν πιο εύκολα στο ρόλο τους. Νιώθουν άνετα και ασφαλή, δεν ντρέπονται, πειραματίζονται και δοκιμάζουν. Στον κύκλο που έπρεπε να πουν το όνομα τους με περίεργο τρόπο και να το συνοδέψουν με κίνηση, μας εξέπληξαν ευχάριστα. Βρήκαν ευφάνταστους τρόπους και δεν μιμήθηκαν το ένα το άλλο. Στις συνθήκες φτιάχνουν πολύ ωραίες εικόνες με το σώμα τους και συντονίζονται με αυτό που ζητείται κάθε φορά. Στα παιχνίδια ακούνε προσεχτικά τους κανόνες. Βέβαια ίσως να χρειαστεί μια με δυο επαναλήψεις για να τους κατανοήσουν όλα τα παιδιά πλήρως.

Τέλος στα παιχνίδια ρόλων υπάρχει μεγάλη βελτίωση. Η εμπυχωτρία βοηθάει λιγότερο και τα παιδιά συνεργάζονται για να παρουσιάσουν ένα καλό αποτέλεσμα.

9η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΓΝΩΡΙΜΙΑΣ

1. Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο. Θέμα συζήτησης: Περιγράψτε κάτι που κάνατε ή που συνέβη και σας άρεσε πάρα πολύ και κάτι που σας στενοχώρησε ή δεν ήταν και τόσο ευχάριστο την προηγούμενη εβδομάδα.

ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΠΡΟΘΕΡΜΑΝΣΗΣ

1. Ο κυνηγός

Ένα παιδί γίνεται ο κυνηγός και κυνηγάει τα άλλα παιδιά. Όποιον ακουμπάει γίνεται εκείνος κυνηγός. Ο μόνος τρόπος όπου κάποιος είναι ασφαλής είναι όταν βρίσκεται στην αγκαλιά ενός άλλου. Απαγορεύεται τα θηράματα να μένουν αγκαλιασμένα πάνω από 5 δευτερόλεπτα.

2. Όλοι να αντιγράψουμε τον...

Ο εμπυχωτής ζητάει από ένα παιδί της ομάδας να περπατήσει στο χώρο με ένα χαρακτηριστικό τρόπο. Δίνεται η οδηγία: «Να αντιγράψουμε όλοι τον...». Οι υπόλοιποι μιμούνται το περπάτημα. Κάθε παιδί έχει την ευκαιρία να δοκιμάσει διαφορετικούς τρόπους περπατήματος. Οι υπόλοιποι αντιγράφουν με ακρίβεια.

ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

1. Τα παιδιά χωρίζονται σε 3 ομάδες (ο χωρισμός της ομάδας έγινε με κλήρωση). Κάθε ομάδα έχει από 3 παιδιά. Στη συνέχεια δίνεται η συνθήκη : η Α ομάδα είναι 3 δέντρα σε ένα νησί, η Β ομάδα είναι 3 δέντρα στην έρημο και η Γ ομάδα είναι 3 δέντρα σε ένα

πάρκο στην πόλη. Έπειτα τα παιδιά συζητούν ανά ομάδα τι δέντρα είναι, που ακριβώς βρίσκονται, αν έχει ζώα εκεί κοντά, πως μυρίζει το περιβάλλον, πώς αισθάνονται.

2. Δίνεται σε κάθε ομάδα η παρακάτω κατάσταση:

Στο νησί συμβαίνει ένα τσουνάμι, στην όαση ανεμοθύελλα, στο πάρκο σεισμός. Ρωτάμε τα παιδιά να περιγράψουν την εικόνα, τι συνέβη, πως ένιωσαν τα δέντρα, τι έκαναν, πως αντέδρασαν.

3. Κάθε ομάδα με αφορμή όλα τα παραπάνω έγραψε ένα κείμενο. Παρουσίασε το κείμενο και έπειτα το δραματοποίησε.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Κολλάζ

Στα παιδιά δόθηκαν υλικά όπως κόλλες, ψαλίδια, περιοδικά, χαρτιά και μπογιές. Δούλεψαν όπως ήταν στις προηγούμενες ομάδες. Κάθε ομάδα προσπάθησε να αποτυπώσει το τοπίο πάνω στο οποίο είχε εργαστεί (νησί, όαση, πόλη).

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ-ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ

Στην ένατη παρέμβαση παρατηρήσαμε τα εξής: τα παιδιά έχουν βελτιώσει τις δεξιότητες διαλόγου, συζήτησης, ακρόασης και περιγραφής. Δεν δυσκολεύτηκαν στα ομαδικά παιχνίδια και δέχτηκαν την σωματική επαφή στο παιχνίδι ο κυνηγός. Στη δραματοποίηση δυσκολεύτηκαν να περιγράψουν την φανταστική εικόνα του νησιού, της όασης, της πόλης και επικράτησε ανησυχία και μια αποδιοργάνωση. Για το λόγο αυτό οι εμπυχωτρίες ανέλαβαν ρόλο συντονιστή. Η ομάδα στην οποία ήταν ο Γιάννης ο οποίος είναι και ο μεγαλύτερος (10 ετών) ανταποκρίθηκε πολύ καλά. Στη συγγραφή του κειμένου επίσης δυσκολεύτηκαν αρκετά και χρειάστηκε για ακόμη μια φορά η παρέμβαση μας. Παρ' όλες τις δυσκολίες όμως, τα παιδιά φάνηκε να το διασκεδάζουν στην δραματοποίηση όπου και έπαιζαν σε ρόλο δέντρων. Η αλήθεια είναι ότι η παρέμβαση αυτή απαιτούσε διαρκή συγκέντρωση προσοχής και δεξιότητες επικοινωνίας και περιγραφής. Έτσι η επιλογή του κολλάζ στο τέλος χαλάρωσε αρκετά τα παιδιά.

10η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΓΝΩΡΙΜΙΑΣ

1. Τα παιδιά και οι εμψυχώτριες κάθονται σε κύκλο. Ζητάμε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν το αρχικό γράμμα του ονόματός τους και να σχεδιάσουν κάτι (π.χ. αντικείμενο, ζώο κλπ.) που τους αρέσει από το ίδιο γράμμα. Στη συνέχεια ένας- ένας έλεγε το όνομά του και παρουσίαζε την ευφάνταστη ζωγραφιά του

2. Μετά τα παιδιά και οι εμψυχώτριες σηκώθηκαν όρθιοι σε κύκλο και η μία εμψυχώτρια τα παρότρυνε να πουν το όνομά τους μόνο με τα φωνήεντα με όποιο ρυθμό, κίνηση και τρόπο ήθελαν.

ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΠΡΟΘΕΡΜΑΝΣΗΣ

1. Κινητικό παιχνίδι

Τα παιδιά άρχισαν να περπατούν στο χώρο. Η οδηγία που τους δόθηκε ήταν να σταματούν με τον ήχο του τύμπανου. Τα παιδιά έτσι κι έπραξαν. Περπατούσαν στο χώρο, άλλαζαν ρυθμό και κατεύθυνση. Με τον ήχο του τύμπανου σταματούσαν. Ομοίως περπατούσαν στις μύτες, χόρευαν. Η εμψυχώτρια άλλαξε τους κανόνες. «Κάντε το αντίθετο». Τα παιδιά τώρα ακούγοντας τον ήχο του τύμπανου περπατούσαν και με το πάμε σταματούσαν. Ακολούθησε επανάληψη.

2. Παγωμένες εικόνες- Ανίχνευση σκέψης:

Τα παιδιά ενώ κινούνταν στο χώρο με τον ήχο του τύμπανου έφτιαχναν παγωμένες εικόνες με τη λέξη που τους δινόταν κάθε φορά. Πρώτη λέξη **ζώο** του δάσους. Τα παιδιά δημιουργούσαν παγωμένες εικόνες. Η εμψυχώτρια τα πλησίαζε και ακουμπώντας τα προσπαθούσε να ανιχνεύσει τη σκέψη τους. Δεύτερη λέξη **δέντρο**. Τα παιδιά δημιούργησαν ξανά παγωμένες εικόνες και ακολούθησε πάλι ανίχνευση σκέψης. Με τις επόμενες οδηγίες η εμψυχώτρια θέλησε να εξελίξει τις παγωμένες εικόνες. Άρχισε να τους λέει: «Ήρθε το φθινόπωρο. Φυσάει δυνατός αέρας». Οι παγωμένες εικόνες πήραν ζωή. «Τα φύλλα των δέντρων πέφτουν». «Ακολουθεί η άνοιξη τα δέντρα ανθίζουν». Τα παιδιά περπατούσαν και πάλι στο χώρο.

3. Εισαγωγή έννοιας

Στο σημείο αυτό γίνεται και η εισαγωγή της έννοιας που θέλαμε να δουλέψουμε. Τα παιδιά με τον χτύπο του τύμπανου και τη λέξη **αγάπη** έφτιαξαν ξανά παγωμένες εικόνες. Η εμπυχώτρια τα άγγιξε ξανά για να ανιχνεύσει τα συναισθήματά τους.

ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

1. Αφήγηση

ΤΟ ΔΕΝΤΡΟ ΠΟΥ ΕΔΙΝΕ

Τα παιδιά κάθισαν σε κύκλο και οι εμπυχώτριες ξεκίνησαν την αφήγηση του παραμυθιού.

«Μια φορά κι έναν καιρό ήταν μια μηλιά η οποία αγαπούσε πολύ ένα αγοράκι. Και κάθε μέρα το αγόρι ερχόταν μάζευε τα φύλλα του, και έφτιαχνε στέμματα παριστάνοντας τον βασιλιά του δάσους. Σκαρφάλωνε στον κορμό του και στα κλαδιά του, τρώγοντας τους καρπούς του. Και έπαιζαν κρυφτό. Κι όταν κουραζόταν το αγόρι πλάγιαζε στη σκιά του δέντρου. Και το αγόρι αγαπούσε την μηλιά πάρα πολύ. Και η μηλιά ήταν ευτυχισμένο. Μα ο χρόνος περνούσε. Και το αγόρι μεγάλωσε. Και το δέντρο έμενε συχνά μόνο του. Τότε μια μέρα το αγόρι ήρθε στο δέντρο και το δέντρο είπε : "Έλα, αγόρι, έλα και σκαρφάλωσε στον κορμό μου, κάνε κούνια στα κλαδιά μου και φάε τα μήλα μου και παίξε στον ίσκιο μου και γίνε ευτυχισμένο." "Είμαι πολύ μεγάλο για να σκαρφαλώνω και να παίζω", απάντησε το αγόρι. "Θέλω να αγοράζω πράγματα και να περνάω καλά. Θα ήθελα κάποια χρήματα. Μπορείς να μου δώσεις μερικά;" "Λυπάμαι", είπε το δέντρο, "αλλά δεν έχω χρήματα. Μόνο φύλλα και μήλα έχω. Πάρε τα μήλα μου, Αγόρι, και πούλησέ τα στην πόλη. Έτσι θα κερδίσεις χρήματα και θα είσαι ευτυχισμένο." Και το αγόρι σκαρφάλωσε στο δέντρο και αφού μάζεψε τα μήλα του τα πήρε μαζί του. Και το δέντρο ήταν ευτυχισμένο. Αλλά το αγόρι έμεινε μακριά από το δέντρο για πολύ καιρό...και το δέντρο ήταν δυστυχισμένο. Και τότε, μια μέρα, το αγόρι ήρθε πάλι πίσω και το δέντρο τραντάχτηκε από τη χαρά του και είπε: "Έλα, Αγόρι, σκαρφάλωσε στον κορμό μου και τραμπαλίσου στα κλαδιά μου και γίνε ευτυχισμένο." Έχω πολλές δουλειές για να σκαρφαλώνω σε δέντρα", είπε το αγόρι. "Θέλω ένα σπίτι για να με ζεσταίνει", είπε. "Θέλω μια γυναίκα και θέλω και παιδιά, γι' αυτό χρειάζομαι ένα σπίτι. Μπορείς εσύ να μου δώσεις ένα σπίτι;" "Δεν έχω σπίτι να σου δώσω", απάντησε το δέντρο. "Το δάσος

είναι το σπίτι μου, αλλά μπορείς να κόψεις τα κλαδιά μου και να χτίσεις ένα σπίτι. Τότε θα είσαι ευτυχισμένος." Και έτσι το αγόρι έκοψε τα κλαδιά του δέντρου και τα πήρε μαζί του για να χτίσει το σπίτι του. Και το δέντρο ήταν ευτυχισμένο...»

«...Αλλά το αγόρι έλειψε για πολύ καιρό. Και όταν επέστρεψε, το δέντρο ήταν τόσο ευτυχισμένο που μόλις που μπορούσε να μιλήσει. "Έλα, Αγόρι, έλα και παίξε." "Είμαι πολύ γέρος και θλιμμένος για να παίξω", είπε το αγόρι. "Θέλω μια βάρκα που να με πάει κάπου πολύ μακριά. Μπορείς να μου δώσεις μια βάρκα;" "Κόψε τον κορμό μου και φτιάξε μια βάρκα" είπε το δέντρο. "Τότε θα μπορέσεις να ταξιδέψεις και να είσαι ευτυχισμένο." Τότε το αγόρι έκοψε τον κορμό του δέντρου και έφτιαξε μια βάρκα και ταξίδεψε μακριά. Και το δέντρο ήταν ευτυχισμένο...αλλά όχι αληθινά. Μετά από πολύ καιρό το αγόρι ξαναγύρισε. "Λυπάμαι, αγόρι, αλλά δεν έχω πια τίποτα να σου δώσω. Τα μήλα μου τέλειωσαν. ""Τα δόντια μου είναι πολύ αδύναμα πια για μήλα", απάντησε το αγόρι. "Τα κλαδιά μου κόπηκαν. Δε μπορείς να κάνεις κούνια σ' αυτά", είπε το δέντρο. "Είμαι πολύ γέρος πια για να κάνω κούνια", είπε το αγόρι. "Ο κορμός μου κόπηκε", είπε το δέντρο, "δε μπορείς να σκαρφαλώσεις" . "Είμαι πολύ κουρασμένος για να σκαρφαλώνω", είπε το αγόρι. "Λυπάμαι", απάντησε το δέντρο, "μακάρι να μπορούσα να σου δώσω κάτι. Αλλά δε μου έχει μείνει πια τίποτα. Είμαι μόνο ένα γερασμένο κούτσουρο. Λυπάμα." "Δε χρειάζομαι πολλά πια", είπε το αγόρι, "μόνο ένα ήσυχο μέρος να καθίσω και να ξεκουραστώ. Είμαι πολύ κουρασμένος." "Τότε" είπε το δέντρο ισιώνοντας όσο μπορούσε τον κορμό του, "ένα παλιό κούτσουρο είναι ένα καλό μέρος να καθίσεις και να ξεκουραστείς. Έλα, Αγόρι, κάθισε. Κάθισε και ξεκουράσου". Και το αγόρι κάθισε και ξεκουράστηκε.

Και το δέντρο ήταν ευτυχισμένο...!!!»

Συγγραφέας: ΣΙΛΒΕΡΣΤΑΙΝ ΣΕΛ

Εκδότης: ΔΩΡΙΚΟΣ

2. Στιγμιότυπα- σκηνές του παραμυθιού

Τα παιδιά σηκώθηκαν σε κύκλο και η εμψυχώτρια άφησε στο πάτωμα 5 κάρτες με αριθμούς όσες και οι βασικές σκηνές του παραμυθιού που μόλις άκουσαν. Οι κάρτες έκρυβαν τις εξής προτάσεις : 1) Το αγόρι παίζει, 2) Το αγόρι μαζεύει μήλα, 3) Το αγόρι

κόβει ξύλα για να φτιάξει το σπίτι του 4) Το αγόρι θέλει μία βάρκα 5) Το αγόρι ξεκουράζεται.

3. Σκηνοθέτης- ηθοποιός

Τα παιδιά με παρότρυνση της εμπυχωτριάς χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες των τριών ανάλογα με το χρώμα των παπουτσιών τους. Κάθε ομάδα διάλεξε από μια κάρτα. Τα παιδιά χώρισαν μεταξύ τους ρόλους όπου ο ένας θα έκανε το δέντρο, ο άλλος το παιδί και ο τρίτος τον σκηνοθέτη. Κατόπιν συνεννόησης της ομάδας ο σκηνοθέτης έστηνε τους ηθοποιούς του και παρακολουθούσε. Τα παιδιά αυτοσχεδίασαν και παρουσίασαν τις 5 σκηνές του παραμυθιού χρησιμοποιώντας κίνηση και λόγο.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

1. Σύνδεση με την πραγματικότητα

Τα παιδιά και οι εμπυχωτρίες κάθισαν σε κύκλο. Στα παιδιά τέθηκαν οι εξής ερωτήσεις «ποιος μπορεί να φέρεται όπως έκανε το δέντρο;» και «έχετε συναντήσει στη ζωή σας τέτοιους ανθρώπους;»

2. Ανίχνευση συναισθήματος

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τα παιδιά να περιγράψουν με μία λέξη τη σημερινή εμπειρία τους.

3. Τηλεφωνικές συνδιαλέξεις

Τα παιδιά σε ρόλο συμμετείχαν με την παρότρυνση της εμπυχωτριάς σε μια τηλεφωνική συνδιάλεξη. Συνδιαλεγόταν ένα ζευγάρι κάθε φορά ενώ οι υπόλοιποι παρακολουθούσαν. Στόχος της τεχνικής αυτής ήταν να περιγράψουν τα παιδιά το δρώμενο και να εκφράσουν τα συναισθήματα τους.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ-ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ

Τα παιδιά έβαλαν τη φαντασία τους και μαζί με το όνομά τους σχεδίασαν ενδιαφέροντα πράγματα που σήμαιναν κάτι γι' αυτούς. Στη φάση της προθέρμανσης τα παιδιά διασκέδασαν αρκετά. Η χαρά ήταν έκδηλη στα πρόσωπά τους. Όταν τους ζητήθηκε να

παγώσουν σκεπτόμενοι ένα ζώο του δάσους, τα παιδιά έγιναν, αλεπού, λύκος, λιοντάρι, αρκούδα κ.α. Στην ανίχνευση των συναισθημάτων ακούστηκαν κυρίως βρυχηθμοί των αντίστοιχων ζώων αλλά και λέξεις όπως «φοβάμαι, είναι σκοτεινά, κρυώνω, είμαι άγριος». Όταν τους ζητήθηκε να σχηματίσουν με το σώμα τους ένα δέντρο εκείνα έφτιαξαν μηλιές, πλάτανο, κυπαρίσσια, λεμονιές και πορτοκαλιές. Όταν τους ζητήθηκε να παγώσουν στη λέξη αγάπη τότε τα παιδιά αναφέρθηκαν σε αγαπημένα πρόσωπά τους όπως μαμά, μπαμπάς, αδερφός, φίλος κλπ. Στην αφήγηση παραμυθιού τα παιδιά παρακολούθησαν με προσοχή το παραμύθι. Κατάφεραν μόνοι τους χωρίς την παρέμβαση των εμψυχωτριών να πάρουν τους ρόλους τους. Ο ρόλος του σκηνοθέτη δυσκόλεψε λιγάκι τα παιδιά που τον επέλεξαν αλλά με την καθοδήγηση των εμψυχωτριών τον κατανόησαν και προχώρησαν. Τα μικρότερα παιδιά (Πέτρος και Παναγιώτης, μαθητές του νηπιαγωγείου) στην αξιολόγηση δυσκολεύτηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις της αξιολόγησης και φάνηκε να μην κατανόησαν τη σύνδεση με την πραγματικότητα. Ωστόσο τα μεγαλύτερα κατανόησαν και απάντησαν κυρίως για φίλους που ζητάνε παιχνίδια και πράγματα και δεν δίνουν πίσω.

11η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΓΝΩΡΙΜΙΑΣ

Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο. Η εμψυχώτρια ορίζει τη φορά του κύκλου και προτρέπει κάθε παιδί να συστήνει το επόμενο, το όνομά του και ότι άλλο θυμάται από όλες αυτές τις συναντήσεις μας.

ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΠΡΟΘΕΡΜΑΝΣΗΣ

1. 1-2-3-χα!

Τα παιδιά είναι όρθια σε κύκλο. Όλοι μαζί συντονίζονται στο μέτρημα 1-2-3-χα. Στο χα όλα τα παιδιά κάνουν μία κίνηση καράτε προς το κέντρο του κύκλου. Αφού πετύχουν το ποιο πάνω, επαναλαμβάνουν το ίδιο, αλλά τώρα το μέτρημα 1-2-3 γίνεται διαδοχικά από τον καθένα και σε αυτόν που θα τύχει το «χα» είναι σε ετοιμότητα για να κάνει την κίνηση καράτε. Σε μια τελευταία παραλλαγή το μέτρημα 1-2-3 γίνεται σιωπηλά από τον καθένα, ενώ το «χα» φωναχτά.

2. Μαγικό σχοινάκι

Περπατάμε στο χώρο με το ΣΤΟΠ γινόμαστε ζευγάρια. Σε κάθε ζευγάρι ορίζεται ο Α και ο Β. Ο Α κρατάει ένα μαγικό σχοινάκι και τραβάει τον Β από κάποιο μέλος του σώματός του π.χ. από τη μύτη, από τα αυτιά κλπ. Στη συνέχεια ο Β παίρνει το μαγικό σχοινάκι στα χέρια του και κάνει το ίδιο.

3. Ιππότες και Δεσποσύνες

Τα παιδιά είναι μαζεμένα στο κέντρο της αίθουσας. Είναι στο χορό του παλατιού. Κάποια στιγμή ένα παιδί (Δεσποσύνη) λιποθυμεί τότε τα άλλα παιδιά (ιππότες) τρέχουν να το πιάσουν.

ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

1. Αφήγηση παραμυθιού

ΤΟ ΜΥΣΤΙΚΟ ΤΗΣ ΒΑΣΙΛΟΠΟΥΛΑΣ

Μια φορά κι έναν καιρό / σ' έναν τόπο μακρινό, μια μικρή βασιλοπούλα /όμορφη και στρουμπουλούλα /ζούσε και βασίλευε με ένα μυστικό

Είχε δυο μικρά ματάκια /σαν καφέ σοκολατάκια/και κατάξανθα μαλλιά /μακριά και μεταξένια, /μα φωνή πολύ βαριά /σαν να ήταν μολυβένια

Το πρόβλημα της ήτανε /σίγουρα τραγικό /αφού δεν διορθωνότανε /με φίλτρο μαγικό.

Γι αυτό η κοπέλα έκλαιγε / πάνω από φλιτζανάκια/ πάνω από μπολ και τσαγιερά/ πάνω απ τα κουλουράκια/ πάνω από τούρτες και γλυκά/

Και πάνω από χρυσά ταψιά/ πάνω απ τη μαγείρισσα/ πάνω στα μαντολάτα/ αφού αντί για δάκρυα/ έσταζε σοκολάτα.

Όταν το κλάμα τέλειωνε,/ τραγούδαγε θλιμμένα,/ αφού όμως στο παλάτι/ τα αυτιά ήταν βουλωμένα.

Τα βουλώναν με βαμβάκια /με κερί, με σφουγγαράκια/άλλοι 'βάζαν καλαμάκια,/ άλλοι πάλι μανταλάκια.

Κάποιοι 'φτιάχναν μπογαλάκια/ ένα πλοίο έπαιρναν/ και φεύγανε για Κρήτη/ κι άλλους μύγα τους τσίμπαγε,/ κοιμόντουσαν το Σάββατο/ και ξύπναγαν τη Τρίτη.

Δηλαδή, όπου φύγει φύγει,/ για να μη τους πιάσουν ρίγη/ κι όπως όπως να γλυτώσουν/
απ' την αγριοφωνάρα,/ που ακόμα και στο δράκο/ προκαλούσε τη τρομάρα!

Φορέματα και στέμματα,/ πανάκριβα κοσμήματα,/μπουκάλια με αρώματα,/πούπουλα
στα παπλώματα.

Είχε όλα όσα ήθελε,/ «και του πουλιού το γάλα»,/ μα όποιος κι αν την άκουγε,/ το
'ριχνε στην τρεχάλα.

Ο καημός της ο μεγάλος/ ήταν πώς θα παντρευτεί, αφού είναι «καθώς πρέπει» /όλες οι
βασιλοπούλες/να 'χουν όμορφη φωνή.

Μια μέρα που τραγούδαγε/ της μοναξιάς τραγούδια,/ στον κήπο δεν αντέξανε/ ούτε και
τα λουλούδια.

Έτσι απ' το χώμα έφυγε/ το κόκκινο γαρίφαλο/ και πήγε και ριζώθηκε/μακριά σε έναν
ύφαλο.

Κι η γαρδένια η φουντωτή/ το 'σκασε απ' τη γλάστρα/ κι έντρομη κατακόθηκε/ μέσα
σε μία γάστρα.

Από πίσω κι η γλαδιόλα/ μπήκε μες τη κατσαρόλα.

Ο πανέμορφος κισσός/ τοίχο τοίχο ο μισός/ με αγωνία κρύφτηκε/ μέσα στη καμινάδα/

Κι η λεμονιά προτίμησε/ να γίνει λεμονάδα.

Η γαζία η πονηρή/ στο φαρμακείο κρύφτηκε/ και σαν μούμια τυλίχτηκε/ με γάζα
ιατρική/ κι ο κηπουρός την έστειλε/ ευθύς εντατική.

Λίγο όμως πριν την κοπανήσει/ και το τελευταίο κυπαρίσσι/ στον κήπο ήρθε και
στάθηκε/ ένας σιέλ ιπότης/ και της βασιλοπούλας έλαμψε/ μεμιάς το πρόσωπό της.

Ο ιπότης, που έψαχνε/ κι εκείνος να βρει ταίρι,/από το βασιλέα ζήτησε/ της κόρης του
το χέρι.

Και είπε: /«Μα τι όμορφη κοπέλα/ και τι μαγική φωνή./Για γυναίκα μου τη θέλω,/πάντα
να μου τραγουδεί».

Το ζήτημα δεν ήθελε/ και πάρα πολύ σκέψη,/ Έπρεπε οπωσδήποτε/ να γίνει αυτή η στέψη.

Έτσι δίχως άλλα παρακάλια/ κι ενώ αέρα του έκαναν/ με μια χρυσή βεντάλια,/ έκπληκτος ο βασιλιάς/ διατάζει τη φρουρά του/ κι ο γάμος έγινε μεμιάς.

Κι αν στο τόπο αυτό παράξενα/ πάρα πολλά συμβαίνουν,/υπάρχουν πάντα μυστικά/που τη ζωή ομορφαίνουν.

Γιατί είχε κι ο Ιππότης/το μυστικό του ασφαλώς/ Ότι ήταν δηλαδή/ εκ γενετής ένας κουφός.

Συγγραφέας: Φωτεινή Βασιλείου

Εκδόσεις: Τετράγωνο

2. Αυτοσχεδιασμός

Με βάση το παραμύθι τα παιδιά αυτοσχεδίασαν στις παρακάτω σκηνές:

Φωνή πολύ βαριά/Τραγουδάω θλιμμένα/Κλείνω τα αυτιά μου γιατί με ενοχλεί αυτό που ακούω/Τρομάζω/Τρέχω, να φύγω να μην ακούω/

Τα λουλούδια μαραίνονται/Κρύβομαι/Λάμπει το πρόσωπο μου/Ζητάω το χέρι κάποιου/κάποιας/Διατάζω

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Τώρα μπορούμε να πούμε όλοι την γνώμη μας!

Τι μας άρεσε στην ιστορία; Τι θα αλλάζαμε; Θα μπορούσε το παραμύθι αυτό να έχει άλλο τέλος; Και τι διαφορετικό τέλος θα δίναμε;

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ-ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ

Το παιχνίδι γνωριμίας όπου τα παιδιά έπρεπε να συστήσουν τον επόμενο είχε μεγάλο ενδιαφέρον. Σχεδόν όλα τα παιδιά εκτός από το όνομα είπαν τον τόπο διαμονής τους και την τάξη που πάνε στο σχολείο. Κάποια παιδιά θυμήθηκαν γεγονότα και πληροφορίες πολύ σημαντικές που ακόμα και εμείς τις είχαμε ξεχάσει. Ωστόσο υπήρχαν και παιδιά όπως ο Αργύρης και ο Ίωνας που χρειάστηκε να τους βοηθήσουμε με ερωτήσεις. Στο παιχνίδι προθέρμανσης 1-2-3 –χα κάποια παιδιά δυσκολεύτηκαν όταν το μέτρημα έγινε σιωπηλά και αποσυντονίστηκαν. Στο μαγικό σκοινάκι ενώ κατόνησαν τι έπρεπε να κάνουν δεν απόδωσαν σωστά κινητικά (μόνο 3 παιδιά τα κατάφεραν η Νικολίτσα, η Ρένια, ο Γιάννης). Τέλος στο παιχνίδι Ιππότες και Δεσποσύνες τα πήγαν αρκετά καλά και διασκέδασαν πάρα πολύ. Στην αφήγηση άκουσαν προσεκτικά το παραμύθι και όλα σχεδόν τα παιδιά αυτοσχεδίασαν με άνεση και φαντασία (ο Αργύρης και ο Αντώνης χρειάζονταν συνεχή παρότρυνση). Από την αξιολόγηση φάνηκε ότι στα παιδιά άρεσε πολύ το συγκεκριμένο παραμύθι και αποφασίσαμε να το δουλέψουμε και να το παρουσιάσουμε στο τέλος στους γονείς τους.

12^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΓΝΩΡΙΜΙΑΣ

Καθόμαστε σε κύκλο. Συζητάμε για το πώς τα περάσαμε στις διακοπές του Πάσχα

ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΠΡΟΘΕΡΜΑΝΣΗΣ

1. Φωτογράφος

2. Αερικό

3. Ο ψαράς

Τα παιδιά περπατάνε στο χώρο. Η εμπυχώτρια εξηγεί τους κανόνες: Λιμάνι= μένουμε ακίνητοι, κύματα =πιανόμαστε και κινούμε τα χέρια πάνω-κάτω σαν τα κύματα, σαρδέλες = πέφτουμε κάτω και κολυμπάμε, ψάρεμα= περπατάμε ελεύθερα στο χώρο.

ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

1. Στην αρχή ρωτήσαμε τα παιδιά τι θυμούνται από το παραμύθι γιατί είχαν μεσολαβήσει οι διακοπές του Πάσχα.
2. Αφήγηση του παραμυθιού
3. Μοίρασμα ρόλων και παίξιμο

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Ζωγραφική σε ζευγάρια.

Τα παιδιά διάλεξαν σκηνές του παραμυθιού για να τις ζωγραφίσουν.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ-ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ

Τα παιδιά είχαν επιστρέψει μετά τις διακοπές του Πάσχα με αρκετό ενθουσιασμό και χαρά. Μοιράστηκαν τα νέα τους και είχαν να πουν πάρα πολλά. Όταν κάποιος μιλούσε οι υπόλοιποι συμμετέχοντες παρακολουθούσαν με αμειωτο ενδιαφέρον και μάλιστα κάποιοι κάνανε και περαιτέρω ερωτήσεις. Η ομάδα είχε πλέον δεθεί.

Στην πορεία διαβάσαμε μια ακόμη φορά το παραμύθι. Μοιράστηκαν οι ρόλοι και τα παιδιά μπήκαν σε διαδικασία αυτοσχεδιασμού. Με την μικρή μας καθοδήγηση τα παιδιά μπήκαν γρήγορα σε ρόλο και χρησιμοποιούσαν εκφράσεις και κινήσεις με δική τους πρωτοβουλία.

Στη συνέχεια τα παιδιά σε ζευγάρια αποφάσισαν να αποτυπώσουν στο χαρτί σκηνές και πρόσωπα του παραμυθιού. Οι ζωγραφίες τους χρησιμοποιήθηκαν ως σκηνικά.

Οι παρεμβάσεις 13 και 14 περιλαμβάνουν προετοιμασία του θεατρικού έργου και παρουσίαση στους γονείς.

Στην 13^η παρέμβαση τα παιδιά ήξεραν το ρόλο τους και αυτοσχεδίαζαν πάνω σε αυτόν. Καθορίστηκαν οι σκηνές και τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν και έγιναν κάποιες επαναλήψεις στο παίξιμο αυτών. Οι συμμετέχοντες ουσιαστικά έζησαν τη διαδικασία των προβών.

Στην 14^η και τελευταία παρέμβαση μετά από μια μικρή πρόβα έγινε η παρουσίαση του θεατρικού στους γονείς. Η προσπάθεια τους ήταν πάρα πολύ καλή. Η συγκίνηση όλων ήταν μεγάλη.....

Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ-Hel)

Γ 4-17

Για κάθε θέμα, σημειώστε αν Δεν Ισχύει, Ισχύει Κάπως ή Ισχύει Σίγουρα. Θα μας βοηθούσε αν απαντούσατε σε όλα τα θέματα όσο καλύτερα μπορείτε ακόμα και αν δεν είστε απόλυτα σίγουρος/η ή το θέμα φαίνεται αστειό! Παρακαλούμε να απαντήσετε βασιζόμενοι στη συμπεριφορά του παιδιού κατά τους τελευταίους έξι μήνες ή στη διάρκεια αυτής της σχολικής χρονιάς.

Όνομα του παιδιού:

Αγόρι/Κορίτσι

Ημερομηνία Γέννησης:	Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα
Λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ανήσυχος/η και υπερδραστήριος/α, δεν μπορεί να παραμείνει ήρεμος/η, ακίνητος/η για πολύ ώρα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Παραπονείται συχνά για πονοκεφάλους, πόνους στο στομάχι ή αδιαθεσία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μοιράζεται εύκολα με τα άλλα παιδιά (κεράσματα, παιχνίδια, μολύβια κτλ)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συχνά έχει ξεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μάλλον μοναχικός/η, τείνει να παίζει μόνος/η	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γενικά είναι υπάκουος/η, ή συνήθως κάνει ότι του/της ζητούν οι ενήλικες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τον/την απασχολεί το παραμικρό, συχνά φαίνεται ανήσυχος/η	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είναι πρόθυμος/η να βοηθήσει κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος, άρρωστος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά ή δεν στέκεται ήσυχος/η, έχει νευρικότητα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Έχει τουλάχιστον ένα φίλο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συχνά μαλώνει με τα άλλα παιδιά ή τα κοροϊδεύει, τα φοβερίζει, τα κτυπά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συχνά είναι δυστυχισμένος/η, αποκαρδιωμένος/η ή κλαίει	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γενικά είναι συμπαθής στα άλλα παιδιά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η προσοχή του/της διασπάται εύκολα, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Σε καινούριες καταστάσεις είναι νευρικός/η ή δείχνει συμπεριφορά προσκόλλησης, εύκολα χάνει την αυτοπεποίθησή του/της	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είναι καλός/ή με τα μικρότερα παιδιά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συχνά λέει ψέμματα ή εξαπατά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τα άλλα παιδιά τον/την έχουν στο μάτι ή τον/την κοροϊδεύουν, τον/την φοβερίζουν, τον/την χτυπούν	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Προθυμοποιείται συχνά να βοηθήσει τους άλλους (γονείς, καθηγητές, άλλα παιδιά)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Πριν κάνει κάτι το μελετάει προσεκτικά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Κλέβει από το σπίτι, το σχολείο ή αλλού	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τα πηγαίνει καλύτερα με τους ενήλικες παρά με τα παιδιά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Έχει πολλούς φόβους, τρομάζει εύκολα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Φέρνει σε πέρας μία εργασία, έχει καλή προσοχή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Έχετε άλλα σχόλια ή ανησυχίες;			

Παρακαλούμε γυρίστε σελίδα-υπάρχουν μερικές ερωτήσεις ακόμη

Συνολικά, νομίζετε ότι το παιδί σας έχει δυσκολίες σε μία ή περισσότερες από τις παρακάτω περιοχές:
 συναισθήματα, συγκέντρωση, συμπεριφορά ή δυνατότητα να τα πηγαίνετε καλά με τους άλλους ανθρώπους;

Όχι	Ναι- κάποιες δυσκολίες	Ναι- αρκετές δυσκολίες	Ναι- σοβαρές δυσκολίες
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Εάν έχετε απαντήσει «Ναι», παρακαλούμε να απαντήσετε στις ακόλουθες ερωτήσεις σχετικά με αυτές τις δυσκολίες: · Από πότε υπάρχουν αυτές οι δυσκολίες;

Λιγότερο από μήνα	1-5 μήνες	6-12 μήνες	Περισσότερο από χρόνο
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Αυτές οι δυσκολίες ανησυχούν ή αναστατώνουν το παιδί σας;

Καθόλου	Μόνο λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Οι δυσκολίες αποτελούν εμπόδιο στη καθημερινή ζωή του παιδιού σας στις παρακάτω περιοχές;

	Καθόλου	Μόνο λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ
ΖΩΗ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ΦΙΛΙΕΣ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ΨΥΧΑΓΩΓΙΑ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Οι δυσκολίες είναι βάρος για σας ή γενικά για την οικογένεια;

Καθόλου	Μόνο λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Υπογραφή

Ημερομηνία

Πατέρας / Μητέρα / Άλλος (διευκρινίστε):

Ευχαριστούμε πολύ για τη βοήθεια

© Robert Goodman, 2005