



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ - ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ  
Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και στη δια βίου μάθηση

## Η δραματοποίηση των παραμυθιών ως μέσο καλλιέργειας των δεξιοτήτων επικοινωνίας σε παιδιά με αυτισμό.



Χρυσούλα Καραγκούνη ΑΜ: 5052201501011

Επιβλέπων καθηγητής: Αθανάσιος Κατσίης

Μέλη επιτροπής: Κώστας Μάγος, Άννα Λυδάκη

Ναύπλιο, Δεκέμβριος 2018

Η εικόνα του εξωφύλλου ανήκει στην Ομάδα κουκλοθεάτρου «Τα Πάντα Φι» που παρουσίασε την παιδική παράσταση με τίτλο «**Ο Εγωιστής Γίγαντας**» την Κυριακή 5 & 12 Οκτωβρίου 2014 στον Πολυχώρο Τέχνης Αλεξάνδρεια στην πλατεία Αμερικής.

Οι κατασκευές των κούκλων και τα σκηνικά είναι των Κική Μαλτσάκη, Ειρήνη Μάστορα(φωτογράφιση: Κώστας Κωστόπουλος).

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1.Εισαγωγή .....	1
2.Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση.....	1
3.Δραματική τέχνη και Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες.....	2
4. Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος .....	3
5.Το παραμύθι και η παιδαγωγική του αξία .....	5
6.Το παραμύθι και η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών .....	7
7.Κριτήρια επιλογής παραμυθιού .....	9
8.Η δραματοποίηση παραμυθιού ως διδακτική μέθοδος σε παιδιά με αυτισμό.....	10
8.1.Το πρόγραμμα <i>Φανταστείτε τον αυτισμό</i> .....	11
8.2.Παραδείγματα δραματοποίησης.....	12
9.Η αξιολόγηση των παιδιών και η ένταξη τους στην ομάδα .....	13
10.Μεθοδολογία.....	14
10.1.Ερευνητική υπόθεση .....	15
10.2.Περιορισμοί έρευνας.....	15
10.3.Ερευνητικό μοντέλο .....	16
10.4.Το δείγμα .....	16
10.5.Γνωριμία με τα μέλη της ομάδας .....	17
10.5.1.Το παιδί Μ.....	17
10.5.2.Το παιδί Α. ....	18
10.5.3.Το παιδί Β.....	18
10.5.4.Το παιδί Γ.....	18
10.6.Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση του δείγματος.....	18

10.7.Ψυχομετρικά εργαλεία.....	19
11.Γενικό πλαίσιο και συντελεστές της υλοποίησης της παρέμβασης .....	20
11.1.Κριτικός φίλος .....	20
11.2.Ο ρόλος των γονέων .....	20
12.Ενότητες δραματοποίησης παραμυθιού .....	22
13.Τα δεδομένα από την αξιολόγηση του θεραπευτικού προγράμματος.....	27
13.1.Το παιδί Μ.....	28
13.2.Το παιδί Α. ....	31
13.3.Το παιδί Β.....	34
13.4.Το παιδί Γ.....	37
13.5.Συγκεντρωτικοί πίνακες .....	40
14.Συμπεράσματα.....	43
15.Επίλογος .....	45
Βιβλιογραφία .....	47
Παραρτήματα .....	53

## Κατάλογος πινάκων

1: Γονεϊκή αξιολόγηση των δεξιοτήτων ομιλίας των παιδιών.....	21
2: Γονεϊκή αξιολόγηση της λειτουργικότητας των παιδιών.....	22
3: Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση του Μ. (προφορικός λόγος).....	29
4: Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση του Μ.(ψυχοκινητικότητα).....	30
5: Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση του Μ. (νοητικές ικανότητες).....	30
6: Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση του Μ.(συναισθηματική οργάνωση).....	31
7: Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση του Α. (προφορικός λόγος).....	32
8: Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση του Α.(ψυχοκινητικότητα).....	32
9: Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση του Α. (νοητικές ικανότητες).....	33
10: Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση του Α.(συναισθηματική οργάνωση).....	34
11: Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση του Β. (προφορικός λόγος).....	35
12: Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση του Β.(ψυχοκινητικότητα).....	35
13: Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση του Β. (νοητικές ικανότητες).....	36
14: Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση του Β.(συναισθηματική οργάνωση).....	36
15: Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση του Γ. (προφορικός λόγος).....	37
16: Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση του Γ.(ψυχοκινητικότητα).....	38
17: Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση του Γ. (νοητικές ικανότητες).....	38
18: Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση του Γ.(συναισθηματική οργάνωση).....	39
19: Συγκεντρωτικά αποτελέσματα / προφορικός λόγος.....	40
20: Συγκεντρωτικά αποτελέσματα / ψυχοκινητικότητα.....	40
21: Συγκεντρωτικά αποτελέσματα / νοητικές ικανότητες.....	41

22: Συγκεντρωτικά αποτελέσματα / συναισθηματική οργάνωση.....42

23: Συγκεντρωτικά αποτελέσματα / αρχή του προγράμματος.....43

24: Συγκεντρωτικά αποτελέσματα / τέλος του προγράμματος.....43



[...]Κι α σου μιλώ με παραμύθια και παραβολές  
είναι γιατί τ' ακούς γλυκότερα, κι η φρίκη  
δεν κουβεντιάζεται γιατί είναι ζωντανή  
γιατί είναι αμίλητη και προχωράει·  
στάζει τη μέρα, στάζει στον ύπνο  
μνησιπήμων πόνος.

(Σεφέρης, 1972)

### **Περίληψη**

Η παρούσα μελέτη πραγματεύεται τις τεχνικές της δραματικής τέχνης μέσω της δραματοποίησης παραμυθιού για τη βελτίωση της επικοινωνίας σε παιδιά με αυτισμό.

Ο Αυτισμός είναι μια νεύρο-αναπτυξιακή διαταραχή και κατατάσσεται στις Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ). Τα παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος χαρακτηρίζονται από ποιοτική έκπτωση στην επικοινωνία, τις κοινωνικές σχέσεις και την αλληλεπίδραση, τις κοινωνικές δεξιότητες και τη φαντασία. Νέες θεραπευτικές μέθοδοι εφαρμόζονται για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί ένα πρωτοποριακό τρόπο βιωματικής μάθησης και επικοινωνίας σε παιδιά με αυτισμό.

Η έρευνά μας επικεντρώνεται στη δραματοποίηση του παραμυθιού του Όσκαρ Ουάιλντ «Ο Εγωιστής Γίγαντας». Το πρόγραμμα παρέμβασης πραγματοποιήθηκε σε Κέντρο Ειδικής Φροντίδας Παιδιών του Ναυτικού Νοσοκομείου Πειραιά. Υλοποιήθηκε σε 12 εβδομαδιαίες παρεμβάσεις διάρκειας 90 λεπτών. Συμμετείχαν συνολικά τέσσερα παιδιά που ανήκουν στο ευρύτερο φάσμα του αυτισμού, δύο αγόρια και δύο κορίτσια ηλικίας 6-7 χρονών. Το πρόγραμμα ξεκίνησε με μεγαλύτερο αριθμό παιδιών αλλά λόγω ασυνέπειας των γονιών έμεινε σταθερός αριθμός τεσσάρων παιδιών που παρακολουθούσαν τις παρεμβάσεις. Η συλλογή δεδομένων έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίων και την προσωπική παρατήρηση της ερευνήτριας-παιδαγωγού.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν σημαντική βελτίωση στην επικοινωνία των παιδιών με αυτισμό μέσω των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης.

**Λέξεις κλειδιά:** Δραματική Τέχνη, δραματοποίηση, παραμύθι, επικοινωνία, αυτισμός.

## **Abstract**

Our research focus on the development of communication skills in children with autism through the methods of drama in education.

Autism is a neurological disorder followed by issues like difficulties in communication, social behavior and interaction. Drama in education is a relatively new technique with interesting results when involving children within the autistic spectrum.

Through Oscar Wilde's fairytale "The selfish giant" we have tried to evolve the communication skills of young children aged 6-7 years old in a 12-week educational program. The program took place in the Nautical Hospital of Piraeus in Attica, Greece. The number of children who participated was decreasing every week due to the parent's inconsistency. Only four children within the autistic spectrum - two boys and two girls - completed the program.

This thesis analyzes the project and its results to the children's behavior. The parents helped the researcher collecting the children's data in addition with her personal observations. We've noticed a slight improvement to the communication skills of the children who participated in the program.

**Key-words:** Drama in education, autism, fairytale, communication



*Η πράξη είναι πάντοτε εύκολη ακόμη και όταν μας παρουσιάζεται στη χειρότερη μορφή, γιατί η μορφή της συνεχόμενης δράσης, που είναι αυτή της συστηματικής εργασίας, γίνεται απλώς το καταφύγιο των ανθρώπων που δεν έχουν να κάνουν τίποτα απολύτως. Η πράξη είναι ένα τυφλό πράγμα που εξαρτάται από εξωτερικές επιδράσεις και κινείται από μια παρόρμηση για τη φύση της οποίας δεν έχει συνείδηση. Είναι ένα πράγμα ατελειοποίητο στην ουσία του γιατί είναι στερημένο από το απροσδόκητο. Είναι το τελευταίο καταφύγιο για αυτούς που δεν ξέρουν να ονειροπολούν. Δράση! Τι είναι η δράση; Πεθαίνει τη στιγμή που συντελείται. Είναι μια τιποτένια συγκατάβαση στο γεγονός. Ο κόσμος πλάστηκε απ' τον τραγουδιστή για τον ονειροπόλο (Wilde, 2002).*

## 1. Εισαγωγή

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι ένα νέο είδος βιωματικής μάθησης τόσο στο γενικό όσο και στο ειδικό σχολείο, που κινητοποιεί τα ενδιαφέροντα των μαθητών προσφέροντας δυναμικές εμπειρίες. Μελετώντας τις έρευνες, οι οποίες έχουν γίνει κυρίως στη Μεγάλη Βρετανία, στον Καναδά και στην Αυστραλία, διαπιστώνουμε πως ελάχιστα έχει αξιοποιηθεί η Δραματική Τέχνη στον τομέα της ειδικής αγωγής.

Κάνοντας λοιπόν μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, βλέπουμε πως η Dorothy Heathcote ασχολήθηκε με παιδιά με ειδικές ανάγκες προκειμένου να δοκιμάσει νέες τεχνικές. Η ίδια θεωρεί ότι είναι μεγάλη πρόκληση για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να αποδείξουν πως «είναι υπεύθυνα και πως μπορούν να προσφέρουν στην ανθρώπινη κοινότητα» (Wagner, 1985:212). Αντίστοιχα ο Weber (1978), διαπίστωσε πως τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση έλυναν καλύτερα τα προβλήματα όταν αυτά τους παρουσιάζονταν με θεατρικό τρόπο. Η Welscher-Forche (1995) στη διατριβή της με θέμα *«Δραματικό παιχνίδι στο σχολείο για βραδέως μαθαίνοντες»*, υποστηρίζει πως τα παιδιά μέσα από τη Δραματική Τέχνη βελτιώνουν τη νοητική και κοινωνική τους ανάπτυξη.

Στον ελληνικό χώρο, η Κοντογιάννη (2012), εφάρμοσε τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στο ειδικό σχολείο Καισαριανής, όπου εργαζόταν. Μέσα από τη έρευνα της, απέδειξε πως η κοινωνικότητα των μαθητών με νοητική καθυστέρηση προωθείται μέσω της Δραματικής Τέχνης. Οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση. Οι έρευνες που έχουν στενή συνάφεια με το θέμα της μελέτης μας είναι περιορισμένες. Στην ελληνική βιβλιογραφία η Πάστρα (2010) πρότεινε τη δραματοποίηση παραμυθιού ως βελτίωση του τρόπου επικοινωνίας των παιδιών με αυτισμό.

## 2. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση είναι μια δημιουργική διαδικασία, κατά την οποία λαμβάνεται υπόψη η διαφορετικότητα τόσο της προσωπικότητας όσο και των ενδιαφερόντων των παιδιών. Συμβάλλει στο να ξεπεραστούν δυσκολίες επικοινωνίας και προωθεί την ομαλή ένταξη όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική κοινότητα, όπως για παράδειγμα παιδιών με κινητικές και νοητικές δυσκολίες ή που μιλούν διαφορετικές γλώσσες. *«Με κατάλληλες προσαρμογές αποτελεί το ενδεικνύόμενο μέσο μάθησης και ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων για ανάπηρα παιδιά με μειωμένη ακουστική ικανότητα, κινητικές δυσκολίες, προβλήματα όρασης, μαθησιακές δυσκολίες, νοητική καθυστέρηση και προβλήματα συμπεριφοράς»* (Κοντογιάννη, 2012:15).

*«Το Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education) είναι μια μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα. Μπορεί να διδαχθεί είτε ως ανεξάρτητο μάθημα τέχνης είτε παράλληλα να αξιοποιηθεί ως μέσο για τη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων του προγράμματος σπουδών» (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).*

### **3. Δραματική τέχνη και παιδιά με ειδικές ανάγκες**

Κάθε παιδί με ειδικές ανάγκες, είναι ένα παιδί όπως όλα, μοναδικό, με τις δικές του προσωπικές ανάγκες. Αυτές τις θεωρούμε ως το αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης του παιδιού με το εκπαιδευτικό σύστημα (Kemp, 1996:1). Η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες μπορεί να συμβάλει στο μεγαλύτερο βαθμό στην κάλυψη των προσωπικών αναγκών κάθε παιδιού. Η τέχνη είναι ένας βιωματικός τρόπος εκπαίδευσης (Eduards, Gardini, & Forman, 1995:119). Οι τέχνες, όπως και το παιχνίδι έχουν και θεραπευτική πλευρά. Ο Kliphuis (1975:283), αναφέρει: *«κατά τη διαδικασία τους είμαστε προστατευμένοι από συναισθήματα ενοχών και αγωνίας. Αυτό μας επιτρέπει να εκθέτουμε τη δημιουργικότητά μας με ασφάλεια».*

Η Dorothy Heathcote, πρωτεργάτρια της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, εργάστηκε με μαθητές με ειδικές ανάγκες (Wagner, 1985: 210-17). Η Heathcote, εργαζόταν ακριβώς με τον ίδιο τρόπο στο ειδικό σχολείο, όπως και στο κανονικό σχολείο, εστιάζοντας στις ομοιότητες που έχουν οι μαθητές και όχι στις διαφορές τους. Η ίδια αναφέρει πως το βασικό στην επιτυχία της εργασίας είναι ο μηχανισμός της ταύτισης: *«Μπορούμε να προβάλλουμε τις εμπειρίες μας στους άλλους και να ταυτιζόμαστε μαζί τους. Αυτό μας δίνει την αίσθηση ότι είμαστε στην ψυχή του άλλου. Και από εκεί μπορούμε να δούμε ό,τι μοιάζει διαφορετικό και μέχρι τώρα δεν είχαμε κατανοήσει» (Κοντογιάννη, 2012).*

Η Heathcote προχώρησε ένα βήμα ακόμα, προκειμένου να αποδείξει αυτό που υποστήριζε. Πίστευε πως τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση συνθέτουν τις κατάλληλες ομάδες για να δοκιμάσει ο δάσκαλος-εμπνευστής νέες εκπαιδευτικές τεχνικές. Ο δάσκαλος-εμπνευστής αφού αφογκραστεί τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των παιδιών, καλό θα ήταν να εργαστεί ανάλογα χωρίς να περιμένει έναν μαθητή με ειδικές ανάγκες να αναλάβει το συντονισμό της ομάδας (Κοντογιάννη, 2012). Με απλά και ξεκάθαρα βήματα θα οδηγήσει με αυτόν τον τρόπο το κάθε παιδί σε αυτοβελτίωση και κοινωνικοποίηση. Η Heathcote υποστηρίζει πως είναι πρόκληση για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, να *«αποδείξουν ότι είναι υπεύθυνα και ότι μπορούν να συνεισφέρουν στην ανθρώπινη κοινότητα» (Wagner, 1985:212).*

Ο Weber το 1978 επισήμανε τη σχετική ευκολία με την οποία παιδιά με νοητική υστέρηση έλυναν τα προβλήματα που τους έθεταν, όταν παρεμβαλλόταν ένα αντικείμενο που τους φάνινταν οικείο. Η επίλυση προβλημάτων για τα παιδιά αποδείχτηκε πιο αποτελεσματική, όταν παρουσιάστηκαν τα προβλήματα με έναν απλό θεατρικό τρόπο

επιτρέποντας τους να ζήσουν μια «πραγματική» κατάσταση. Ακόμη, αναφέρει πως η δραματική τέχνη μπορεί να βοηθήσει το μαθητή να κατανοήσει το χώρο και να συνειδητοποιήσει το χρόνο, καθώς αυτά είναι βασικά στοιχεία που επεξεργάζεται η δραματική τέχνη (Κοντογιάννη, 2012: 25). Επίσης, σύμφωνα με την Peter (1995: v-vii), η δραματική τέχνη εκτός από θεραπευτική, αποτελεί μια συνεισφορά στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες καθώς είναι ένας τρόπος να συνδέσει το αναλυτικό πρόγραμμα με ενεργητική διδασκαλία και μάθηση και γι' αυτό θα πρέπει να τοποθετηθεί στο κέντρο του αναλυτικού προγράμματος. Η Δραματική Τέχνη, όπως υποστηρίζει, μπορεί να προσφέρει νέα μοντέλα μάθησης και αλληλεπίδρασης δασκάλου/ας και μαθητών.

Το παραμύθι μπορεί να παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Ανάλογα με την ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού συμβάλλει με διαφορετικό τρόπο στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξή του. Όσον αφορά τα παιδιά με νοητική υστέρηση ή σύνδρομο Down, βελτιώνουν την αναγνωστική ικανότητα, ενώ στα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού ενισχύουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Σε παιδιά με σύνδρομο Asperger η δραματοποίηση παραμυθιών αναπτύσσει τη φαντασία βελτιώνοντας την αντιληπτική ικανότητά τους (Κουρκούτας, 2010:481-52).

#### **4. Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος**

Από την ελληνική λέξη «εαυτός» προέρχεται ο όρος «αυτισμός». Ο Eugen Bleuler (διευθυντής της πανεπιστημιακής ψυχιατρικής κλινικής του Burghölzli στη Ζυρίχη (όπου εργαζόταν και ο Karl Jung) χρησιμοποίησε πρώτη φορά τον όρο το 1911 αναφερόμενος σε ασθενείς που έπασχαν από σχιζοφρένεια (Κάκουρος, & Μανιαδάκη, 2002). Στα μέσα της δεκαετίας του 1940 αναγνωρίστηκε ο αυτισμός ως ξεχωριστό σύνδρομο και διαχωρίστηκε από τη σχιζοφρένεια και άλλες ψυχιατρικές διαταραχές (Γενά, 2002).

Το 1943, δημοσιεύεται το άρθρο «Αυτιστικές διαταραχές της συναισθηματικής επαφής», από τον Αυστριακό γιατρό Leo Kanner, στο οποίο αναλύονται οι αντιδράσεις έντεκα παιδιών που παρουσίαζαν κοινά συμπτώματα: αποκλίσεις ως προς το λόγο, κοινωνική ανάπτυξη και νόηση (Kanner, 1943).

Το 1944, ο Αυστριακός παιδίατρος, Hans Asperger, δημοσίευσε τη διδακτορική διατριβή του στην οποία μελέτησε και κατέγραψε παιδιά τα οποία παρουσίαζαν παρόμοια χαρακτηριστικά συμπεριφοράς και προσωπικότητας. Τη συμπτωματολογία αυτών των παιδιών τη χαρακτήρισε «Αυτιστική Ψυχοπάθεια της παιδικής ηλικίας» (Autistic Psychopathy in Childhood) (Asperger, 1944· Attwood, 2008). Χαρακτηριστικά αυτών των παιδιών ήταν η μειωμένη βλεμματική επαφή, η δυσκολία στις κοινωνικές δεξιότητες και οι στερεοτυπικές, επαναλαμβανόμενες κινήσεις (Attwood, 2008· Wing, 1981). Οι Βρετανίδες ψυχίατροι Lorna Wing και Jenny Gould όρισαν την «τριάδα των διαταραχών του αυτισμού»: α) δυσκολία στην

κοινωνική αλληλεπίδραση, β) έλλειμμα στην επικοινωνία και γ) απουσία φαντασίας. Η εισήγηση αυτή, έθεσε τη βάση για την κατανόηση της έννοιας του αυτισμού και τη διαμόρφωση των διαγνωστικών κριτηρίων της διαταραχής (Wing&Gould, 1979).

Η Wing, παρατήρησε μέσα από την έρευνά της πως οι περιγραφές του Kanner δεν περιέγραφαν με ακρίβεια τα χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτισμό (Attwood, 2008, Wing, 1981). Η ίδια εισήγαγε την έννοια του «φάσματος» της διαταραχής. Διαπίστωσε πως πολλά από τα παιδιά που στην πρώιμη και νηπιακή ηλικία εμφάνιζαν χαρακτηριστικά αυτισμού εξελίσσονταν με την πάροδο του χρόνου σε τέτοιο βαθμό, ώστε η εικόνα τους δεν πληρούσε πια τα διαγνωστικά κριτήρια του αυτισμού που χρησιμοποιούσαν μέχρι τότε. Έτσι, η Wing (1981) ήταν η πρώτη που χρησιμοποίησε τον όρο «Σύνδρομο Asperger» (Asperger Syndrome) ενώ δέκα χρόνια αργότερα η Uta Frith (1999), μετέφρασε στα αγγλικά το αρχικό κείμενο του Asperger για την αυτιστική διαταραχή προσωπικότητας (Asperger, 1944).

Οι Lord, Rutter και Goode (1989) δηλώνοντας πως «ο αυτισμός επηρεάζει την ανάπτυξη, ενώ η ανάπτυξη επηρεάζει τον αυτισμό», περιγράφουν την κλινική εικόνα των παιδιών με αναπτυξιακή διαταραχή. Κατά την ανάπτυξη του ατόμου τα συμπτώματα αλλάζουν και παρουσιάζεται απόκλιση ποιοτική από τη φυσιολογική ανάπτυξη εξαιτίας της διαταραχής. Η κλινική εικόνα ενός ατόμου με αυτισμό χαρακτηρίζεται από την «τριάδα των διαταραχών (Wing, 1996· World Health Organisation - WHO, 1992· American Psychiatric Association - APA, 1994).

Η μεγαλύτερη πρόκληση στην κλινική αξιολόγηση και αντιμετώπιση αποτελεί η διαφορετική εκδήλωση των συμπτωμάτων τόσο στο ίδιο το άτομο όσο και σε άλλα άτομα που εμφανίζουν τη διαταραχή. Η βαθιά γνώση και κατανόηση της ιδιαιτερότητας της εκδήλωσης των συμπτωμάτων και η μοναδικότητα του κάθε ατόμου αποτελούν στοιχεία καθοριστικής σημασίας στην παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης.

Οι Clark και Rutter (1981), συμπέραναν μέσα από μελέτη αλληλεπίδρασης μικρών παιδιών, πως στη συχνότητα εκδήλωσης κοινωνικής συμπεριφοράς τα παιδιά με αυτισμό δε διαφέρουν από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης παρά μόνο στην ποσότητα του παραγόμενου λόγου και στην εκδήλωση προσοχής των αντικειμένων. Η ικανότητα αυτή, γνωστή και ως «συνδυασμένη προσοχή» (joint attention), είναι βασική για τη σύναψη σχέσης με τους άλλους καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Bates et al., 1977). Η αντίληψη της νοητικής κατάστασης των άλλων, των συναισθημάτων και των αναγκών διαφέρει από άτομο σε άτομο. Σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης η ικανότητα αυτή κατακτάται στην ηλικία των τεσσάρων χρόνων όπου το άτομο καθίσταται ικανό να προσαρμόσει ανάλογα με το κοινωνικό περιβάλλον τη συμπεριφορά του και να μάθει (Baron-Cohen, Tager- Flusberg & Cohen, 1993).

Οι Baron-Cohen, Leslie και Frith (1985) παρατήρησαν βασικό γνωστικό έλλειμμα στη «θεωρία του νου» (Theory of Mind) των ατόμων με αυτισμό με αποτέλεσμα να εκδηλώνονται χαρακτηριστικές στερεοτυπικές συμπεριφορές. Από τη διαταραχή στη θεωρία του νου

επηρεάζεται η ενσυναίσθηση και η κατανόηση του εαυτού τόσο του ατόμου όσο και των άλλων γύρω του (Frith, 1999). Άτομα με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή και φυσιολογική νοημοσύνη αποκτούν σε κάποιο βαθμό, σε μεγαλύτερη ηλικία αυτές τις δεξιότητες.

Επίσης, τα άτομα με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, παρουσιάζουν δυσκολίες στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία. Έχει παρατηρηθεί ότι το 50% των παιδιών με αυτισμό δεν αναπτύσσουν ποτέ λειτουργικό λόγο και ένα μεγάλο ποσοστό ο λόγος τους είναι ηχολαλικός και στερεοτυπικός. Σε περιπτώσεις απουσίας λόγου δεν παρατηρείται τρόπος μη λεκτικής επικοινωνίας, βλεμματική επαφή, χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου (Quill, 1995).

Το σύνδρομο Asperger, σύμφωνα με το διαγνωστικό οδηγό του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (WHO, ICD-10), 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)»* (WHO, 1992).

Το σύνδρομο Asperger, ταξινομήθηκε ως ξεχωριστή διαταραχή μετά από πολλές μελέτες ερευνητών (Rutter, & Shopler, 1987· Gillberg, & Gillberg, 1989· Szatmari, Bremner, & Nagy, 1989). Θεωρείται μια διαταραχή στο υψηλότερο λειτουργικό άκρο του αυτιστικού φάσματος. Ο Van Kreveleen σημειώνει χαρακτηριστικά πως η διαφορά δύο παιδιών που ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα και είναι χαμηλής και υψηλής λειτουργικότητας αντίστοιχα, συνοψίζεται στο ότι ενώ το πρώτο «ζει στον κόσμο του», το δεύτερο «ζει στον κόσμο μας, αλλά με τον δικό του τρόπο» (Wing, 1991).

## **5. Το παραμύθι και η παιδαγωγική του αξία**

*«Όταν θα έχουμε ολοκληρωτικά ανακαλύψει τους διεπιστημονικούς νόμους που διέπουν τη ζωή, θα καταλάβουμε πως ο μόνος άνθρωπος που έχει περισσότερες αυταπάτες ακόμα και από έναν ονειροπόλο, είναι ο άνθρωπος της δράσης. Αυτός πραγματικά δεν ξέρει μήτε από που ξεκινάνε οι πράξεις μήτε και τα αποτελέσματά τους. Από το χωράφι που νόμισε πως έσπειρε αγκάθια εμείς σοδιάσαμε το κρασί μας και η συκιά που φύτεψε για χάρη μας είναι τόσο άκαρπη όσο και το γαϊδουράγκαθο και ίσως και πιο πικρή. Η ανθρωπότητα κατόρθωσε να βρει το δρόμο της γιατί ακριβώς δεν ήξερε προς τα που τραβάει»* (Wilde, 2002)

Μέσω των παραμυθιών τα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ (που δεν πραγματοποιούν ιδιαίτερες πράξεις) εγκαθιδρύουν ένα σύστημα επικοινωνίας. Η δραματοποίηση των παραμυθιών, ως μια μορφή τέχνης, προσφέρει τη δυνατότητα στα παιδιά να αποκτήσουν πολλαπλές εμπειρίες:

συμμετέχοντας ενεργά με όλες τους τις αισθήσεις παίζουν, δημιουργούν, ανακαλύπτουν, αναπτύσσουν τη φαντασία τους και, φυσικά, κοινωνικοποιούνται. Τα παραμύθια, μπορούν να βοηθήσουν το παιδί με αυτισμό, μέσω των στερεοτυπιών, των μοτίβων και οποιοδήποτε άλλου στοιχείου μπορεί να έχει ρυθμική μορφή και εσωτερική επανάληψη.

Το παραμύθι ασκεί ιδιαίτερη γοητεία στα μικρά και όχι μόνο παιδιά γιατί χρησιμοποιεί τη φαντασία τους για να τους εισάγει στον δικό του μαγικό κόσμο. Τους επιτρέπει να ταυτιστούν με τους ήρωές τους χρησιμοποιώντας αρχετυπικές μορφές και πρότυπα, κοινές σε όλους τους πολιτισμούς, ενώ μέσα από τις συμβολικές αξίες που προάγει, τα εκπαιδεύει και τα κοινωνικοποιεί. Τα προβλήματα των ηρώων των παραμυθιών είναι ανάλογα με αυτά των παιδιών του πραγματικού κόσμου: συναισθηματική αυτονόμηση, σχέσεις με το οικογενειακό, φιλικό, σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, άγχος, εγκατάλειψη, κλπ.(Bettelheim, 1995). Η πολυεπίπεδη ανάγνωση των παραμυθιών δίνει τη δυνατότητα σε κάθε παιδί να δομήσει τόσο την εξωτερική όσο και την εσωτερική του πραγματικότητα, προσφέροντάς του τόσο παραδείγματα όσο και λύσεις.

Απώτερος στόχος στη παραδοσιακή αφήγηση είναι να καθοδηγήσει το παιδί στη δημιουργία των δικών του, προσωπικών ιστοριών, που διαμορφώνονται ανάλογα με τις εμπειρίες και τις αναζητήσεις του. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, η μαρτυρία της μητέρας του Goethe όσον αφορά τη διήγηση παραμυθιών στον γιο της που παρατέθηκε από τον Bettelheim στη φροϋδική του ανάλυση για τη γοητεία των παραμυθιών (Bettelheim, 1995).

*«Του παρουσίαζα τον αέρα, τη φωτιά, το νερό και τη γη σαν ωραίες πριγκίπισσες και το καθετί μέσα στη φύση έπαιρνε μια σημασία βαθιά. Επινοούσαμε δρόμους ανάμεσα στ' αστέρια και μιλούσαμε για μεγάλα πνεύματα που θα συναντούσαμε.... Μ' έτρωγε με τα μάτια. Κι αν η τύχη κάποιου αγαπημένου του ήρωα δεν του άρεσε, μπορούσα να δω το θυμό που ζωγραφιζόταν στο πρόσωπό του ή στις προσπάθειες που έκανε για να μην ξεσπάσει σε λυγμούς. Κάπου- κάπου με διέκοπτε, για να μου πει: «Μαμά, δεν είναι δυνατό! Η πριγκίπισσα δεν θα παντρευτεί το ραφτάκο αν αυτός σκοτώσει το γίγαντα!» Τότε σταματούσα μεταθέτοντας την έκβαση για το βράδυ της επόμενης μέρας. Έτσι, η φαντασία μου άφηνε συχνά τη θέση της στην δική του. Κι όταν την άλλη μέρα ταχτοποιούσα την τύχη της ηρωίδας σύμφωνα με την επιθυμία του, λέγοντας «Σωστά το μάντεψες... Να τι έγινε...», έπαιρνε θάρρος. Και μπορούσε να το καταλάβει αυτό κανένας ακούγοντας τους χτύπους της καρδιάς του» (Bettelheim, 1995:56).*

Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού δεν αποτελούν εξαίρεση σε αυτή τη διαδικασία. Αν το ζητούμενο είναι η συναισθηματική ολοκλήρωση του παιδιού, κατά ένα μαγικό τρόπο το παραμύθι προσφέρει την ασφαλή βάση πάνω στην οποία το παιδί θα προβάλλει τις δικές του αδυναμίες και αναζητήσεις και θα πάρει τις απαντήσεις που γυρεύει διασκεδάζοντας και επαναλαμβάνοντας τα γνωστά μοτίβα: τραγούδια, μιμητικοί ήχοι και τελετουργικές κινήσεις,

όλα συντελούν σε μια πολυαισθητηριακή αντίληψη του φανταστικού κόσμου που το κάθε παραμύθι προτείνει.

Επειδή το πρόβλημα των παιδιών του αυτιστικού φάσματος βρίσκεται ακριβώς στην επικοινωνία με τον υπόλοιπο κόσμο, το παραμύθι εκπαιδεύει το παιδί μέσα από τον δικό του πολύ συγκεκριμένο, αναγνωρίσιμο και τελείως οριοθετημένο κόσμο. Στην καθημερινή του επαφή, το παιδί στο φάσμα του αυτισμού αντιμετωπίζει κάθε είδους ματαιώσεις, που στο παραμύθι είτε δεν υπάρχουν είτε ξεπερνιούνται με συνοπτικές διαδικασίες. Μαθαίνει λοιπόν το παιδί πως είναι σε θέση να ξεπεράσει κάθε εμπόδιο και να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του (Μαλαφάντης, 2011).

Τα παραμύθια αποδεικνύονται εξαιρετικά χρήσιμα στη δραματική τέχνη τόσο για τα παιδιά όσο και για τους ενήλικες μιας και αποτελούν κοινό σημείο αναφοράς και περιέχουν παγκόσμιους χαρακτήρες και θέματα. Προσφέρουν την ευκαιρία να δημιουργηθούν νέα έργα χρησιμοποιώντας μια οικεία ιστορία και δομή. Το παραμύθι προσφέρει το εφαλτήριο βήμα για να οδηγηθούμε σε αυτοσχεδιασμούς, εναλλαγή ρόλων, σειρά παγωμένων εικόνων και προφορικές αφηγήσεις. Η ομάδα του θεατροκοινοβιαστικού προγράμματος μπορεί να ακολουθήσει πιστά την ιστορία ή να προτείνει εναλλακτικές. Σε κάθε περίπτωση η φαντασία αναπτύσσεται σε ένα δεδομένο οικείο περιβάλλον. Στην περίπτωση των ανθρώπων που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού το περιβάλλον αυτό πρέπει να είναι απόλυτα δομημένο, όπως θα δούμε σε επόμενο κεφάλαιο.

## **6. Το παραμύθι και η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών**

Το παραμύθι συμβάλλει τόσο στη γνωστική, όσο και την κοινωνική και ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών. Ο Campbell (1983) αναδεικνύει την πολιτιστική αξία του παραμυθιού σημειώνοντας ότι μεταφέρει μέσα από την αφήγησή του την παράδοση και τις αξίες από τη μια γενιά στην επόμενη. Ταυτόχρονα, συμβάλλει στην εξοικείωση των παιδιών με τη φύση και την καλλιέργεια της φαντασίας τους.

Ο Piaget (1945) θέτει ως όριο διαχωρισμού του φανταστικού από το πραγματικό την ηλικία των 7 έως 8 ετών. Στο πολύ ενδιαφέρον βιβλίο της Μαριδάκη-Κασσωτάκη (1997:15) *Σύγχρονες απόψεις για τη σκέψη του παιδιού* παρατίθεται ένας χαρακτηριστικός διάλογος του ίδιου του Piaget με ένα εξάχρονο παιδί:

*Piaget: "Τι κάνει το φεγγάρι όταν εσύ κάνεις περίπατο;"*

*Παιδί: "Έρχεται μαζί μου."*

*Piaget: "Γιατί;"*

*Παιδί: "Γιατί το πηγαίνει ο αέρας."*

*Piaget: "Ξέρει ο αέρας πού πηγαίνεις;"*



*Παιδί: “Ναι.”*

*Piaget: “Και το φεγγάρι;”*

*Παιδί: “Ναι.”*

*Piaget: “Έρχεται μαζί σου εξεπίτηδες ή έρχεται επειδή πρέπει να έλθει;”*

*Παιδί: “Έρχεται για να μου φέγγει”.*

Μέσα από το συγκεκριμένο παράδειγμα φαίνεται ξεκάθαρα η ανιμιστική λογική του παιδιού: τα φυσικά στοιχεία αποκτούν ανθρωπομορφική μορφή, ζωντανεύουν και επικοινωνούν. Το ίδιο κάνουν και τα αντικείμενα, όπως τα ψάρια, τα πουλιά, τα έντομα, τα ζώα. Τα άψυχα αντικείμενα αποκτούν τη δική τους ζωή μέσα από τα μάτια των παιδιών, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τα παραμύθια. Συμμετέχουν στη δράση και έτσι προσδίδουν αμεσότητα και οικειότητα.

Τα παραμύθια λειτουργούν μέσα από επαναλαμβανόμενα μοτίβα και στερεότυπα (Προππ, 1991). Προβάλλουν κοινωνικά πρότυπα και μέσα από τις λύσεις των προβλημάτων που προτείνουν συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού και το κοινωνικοποιεί. Μέσα από την πλοκή του παραμυθιού η αλληλεπίδραση αποκτά ιδιαίτερη σημασία και σηματοδοτεί την ένταξη του παιδιού σε μια αρμονική κοινότητα που επιτρέπει τόσο την προσωπική του εξέλιξη όσο και των γύρω του.

Ανάλογα με το στάδιο της ψυχοσυναισθηματικής του ανάπτυξης (Bettelheim, 1995) το παιδί μπορεί να καταλάβει πως υπάρχουν λύσεις ακόμη και στα μεγαλύτερα αδιέξοδα και να ωριμάσει συναισθηματικά. Το παραμύθι συμβάλλει με τον πιο ουσιαστικό τρόπο στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού: ανοίγει ένα παράθυρο στον κόσμο με έναν εύληπτο και διασκεδαστικό τρόπο. Το παιδί μαθαίνει παίζοντας χωρίς να δυσανασχετεί. Το παραμύθι με τις εναλλαγές εικόνων και ήχων που το χαρακτηρίζουν κρατά την ομάδα σε εγρήγορση: ιδιαίτερα μέσα από τη διάδραση (ερωτήσεις-απαντήσεις) και τη δραματοποίηση (υποδυόμενα ρόλους), τα παιδιά καταφέρνουν να εισαχθούν σε ένα συμβολικό σύμπαν και να κατανοήσουν διαφορετικές καταστάσεις και τυχόν προβλήματα που προβάλλονται μέσα από την εξέλιξη του παραμυθιού. Το παραμύθι ως αφήγηση διευρύνει το λεξιλόγιο του παιδιού, ενώ ως δραματοποίηση εξάπτει τη φαντασία του και ενισχύει τη δημιουργικότητά του.

## 7. Κριτήρια επιλογής παραμυθιού

Η επιλογή του παραμυθιού του Όσκαρ Ουάιλντ, «Ο Εγωιστής γίγαντας», έγινε με τη σκέψη ότι ο ήρωας του παραμυθιού, ο γίγαντας, έχει κοινά χαρακτηριστικά με τα παιδιά με αυτισμό. Η εξωτερική εμφάνιση του γίγαντα, ο τεράστιος όγκος, ήταν η φυσική προστασία του, φόβιζε τους ανθρώπους και τους απομάκρυνε από εκείνον, εξαιτίας του μεγέθους του. Ο γίγαντας όχι μόνο δεν μπορούσε να έχει καμία βλεμματική επαφή με τους άλλους, αλλά ούτε καν να τους αντιληφθεί στο πέρασμά του. Πολλές φορές το παιδί που βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού λειτουργεί με ανάλογο τρόπο (Πάστρα, 2010). Ζει μέσα στο κέλυφος του και δεν μπορεί να επικοινωνήσει εύκολα με κανέναν.

Ένα άλλο κοινό στοιχείο της ιστορίας μας με αυτής ενός παιδιού με αυτισμό, είναι δυσκολία προσαρμογής σε καινούργιες καταστάσεις. Η εφτάχρονη απουσία του γίγαντα προκειμένου να επισκεφθεί τον φίλο του δράκο της Κορνουάλης, αποδεικνύει ότι χρειάστηκε χρόνο για να μιλήσει στον φίλο του, επομένως η έξοδος του από το σπίτι και η νέα του προσαρμογή απαιτεί συγκεκριμένο χρόνο προστασίας από την αλλαγή.

Η παρέμβαση ξεκίνησε τον Μάρτιο του 2018 και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του 2018. Το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα διενεργήθηκε μέσω της δραματοποίησης του παραμυθιού «Ο Εγωιστής γίγαντας», του Όσκαρ Ουάιλντ (2009). Στο πλαίσιο της δραματοποίησης, η παρέμβαση περιλάμβανε ένα σύνολο εκπαιδευτικών ενεργειών με σαφείς οδηγίες προς τα παιδιά.

Το θεματικό πλαίσιο της παρέμβασης αποτέλεσε το πρώτο τμήμα του παραμυθιού *ο Εγωιστής γίγαντας* του Όσκαρ Ουάιλντ. Η ζωή ενός γίγαντα στο κάστρο του κυλούσε μονότονα και μοναχικά. Μια μέρα αποφάσισε να φύγει για μια επίσκεψη και επέστρεψε μετά από επτά χρόνια. Στον κήπο του κάστρου του τα παιδιά είχαν βρει έναν μοναδικό χώρο παιχνιδιού. Επιστρέφοντας, όμως, ο γίγαντας έδιωξε τα παιδιά, αφού ενοχλήθηκε από τα γέλια και τις φωνές τους. Το κάστρο βυθίστηκε ξανά στη σιωπή και ο γίγαντας στη μοναξιά του. Τελικά, ο γίγαντας επιτρέπει στα παιδιά να παίξουν στην αυλή του.

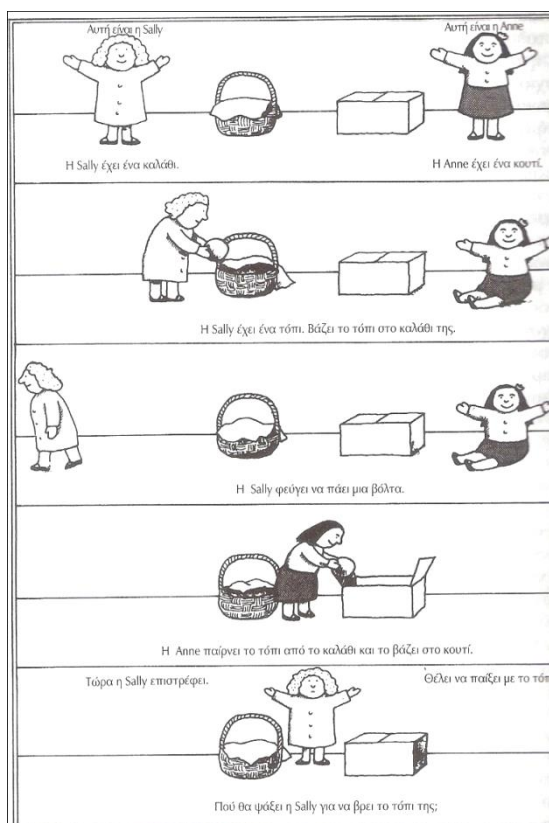
Με οδηγό το *Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Ανάπτυξης Δεξιοτήτων για Αυτιστικά Παιδιά του Υπουργείου Παιδείας* (Αναλυτικά προγράμματα Ειδικής Αγωγής, 2003), η ερευνήτρια διαμόρφωσε το παραμύθι σε θεματικές ενότητες με συγκεκριμένες δραστηριότητες και στόχους για κάθε ενότητα.

## 8. Η δραματοποίηση παραμυθιού ως διδακτική μέθοδος σε παιδιά με αυτισμό

Η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες (Jindal-Snape & Vettrano, 2007). Με βιωματικό τρόπο συμβάλλει ενεργά στην κατάκτηση της γνώσης εμπλέκοντας ενεργά τους συμμετέχοντες στη διαδικασία της μάθησης, τονώνοντας συγχρόνως την αυτοεκτίμησή τους (Cattanach, 1996).

Συνοψίζοντας τα εμπόδια που μπορεί να συναντήσει ένα παιδί που βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού στην καθημερινότητά του, θα αναφερθούμε στη δυσκολία αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων, την αναφορά στον εαυτό τους σε τρίτο πρόσωπο, την έλλειψη ευελιξίας και την απουσία κινήτρων για συμμετοχή στο παιχνίδι και τις ομαδικές δραστηριότητες. Εξίσου χαρακτηριστική είναι η αδυναμία απόδοσης των λανθασμένων πεποιθήσεων που αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985).

Στη συνέχεια παραθέτουμε το διάσημο πείραμα των ερευνητών Wimmer και Perner (1983) με το όνομα: Sally and Ann Task. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αδυνατούν να απαντήσουν ορθά σχετικά με τη θέση του αντικειμένου. Το σχεδιάγραμμα παρατίθεται από τη Μισαηλίδη (2003).



Παρόμοια αποτελέσματα για τα παιδιά με αυτισμό προέκυψαν από την έρευνα του Alan Leslie (1987), που παρατηρεί ότι τα παιδιά με αυτισμό δεν εμπλέκονται αυθόρμητα στο προσποιητό παιχνίδι. Ως προσποιητό παιχνίδι ορίζει τη χρήση αντικειμένου σε συμβολικό

επίπεδο - όπως το σκουπόξυλο σε ρόλο αλόγου, την επινόηση ενός φανταστικού αντικειμένου - όπως χτένισμα των μαλλιών με ανύπαρκτη βούρτσα, κλπ.

### **8.1. Το πρόγραμμα «Φανταστείτε τον αυτισμό»**

Το πρόγραμμα «Φανταστείτε τον αυτισμό» αποτελεί μια συνεργασία των πεδίων της δραματικής τέχνης και της ψυχολογίας και θέτει ως στόχο του την αντιμετώπιση των δυσκολιών που παρουσιάζουν τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού με την επικοινωνία, την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη φαντασία. Χρηματοδοτείται από το ερευνητικό συμβούλιο για τις τέχνες και τις ανθρωπιστικές επιστήμες και έχει τη βάση του στο Πανεπιστήμιο του Κεντ. Αποτελεί συνεργασία ανάμεσα στις σχολές Καλών Τεχνών, Ψυχολογίας, του κέντρου Tizard και του θεάτρου Gulbenkian του Πανεπιστημίου του Kent.

Το πιλοτικό αυτό πρόγραμμα απέδειξε ότι η δραματοποίηση βελτιώνει την επικοινωνία των παιδιών με αυτισμό. Η έρευνα περιλάμβανε μία συνεδρία των 45', μία φορά την εβδομάδα για δέκα εβδομάδες. Σε αυτό το χρόνο ομάδες τεσσάρων παιδιών έμπαιναν σε ένα συγκεκριμένο θεματικό περιβάλλον, π.χ. ένα δάσος. Αυτά τα περιβάλλοντα ήταν σχεδιασμένα έτσι ώστε να λειτουργούν πολυαισθητηριακά, χρησιμοποιώντας ήχους, φώτα, κουκλοθέατρο και διαδραστικά στοιχεία. Μέσα από αυτοσχεδιασμούς, τα παιδιά ενθαρρύνονται να εμπλακούν δημιουργικά μέσα στο περιβάλλον τόσο λεκτικά όσο και σωματικά.

Η πρόταση του προγράμματος είναι πως αυτές οι συνεδρίες θα βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν την επικοινωνία, κοινωνικοποίηση και τη φαντασία τους. Τα τρία αυτά στοιχεία αποτελούν τα σημαντικότερα ελλείμματα των παιδιών με αυτισμό. Τα παιδιά με αυτισμό υστερούν στην αναγνώριση σκέψεων και συναισθημάτων, συμπεριλαμβανομένης της θεωρίας του νου. Δηλαδή τα παιδιά αδυνατούν να μπουν στη θέση του «άλλου» και βγάζουν λανθασμένα συμπεράσματα σχετικά με τη σκέψη και τη συμπεριφορά τους.

*«Φανταστείτε ένα υποθετικό ον που δεν γνωρίζει τίποτα για το νου... Ο κοινωνικός κόσμος, ο κόσμος του εαυτού του και των άλλων θα ήταν κενός τόπος γι' αυτό το ον... Θα μπορούσε να δει και να ακούσει τους άλλους ανθρώπους, δε θα γνώριζε όμως τίποτα για τις νοητικές καταστάσεις που κατευθύνουν τη συμπεριφορά τους» (Wellman, 1985:169-170).*

Το πρόγραμμα «Ας φανταστούμε τον Αυτισμό», θέτει σαν πρωταρχικό στόχο την απελευθέρωση της φαντασίας των παιδιών με αυτισμό όπως και τη βελτίωση της αλληλεπίδρασης με τους άλλους μέσω της βελτίωσης των κοινωνικών δεξιοτήτων. Είναι ένα πρόγραμμα το οποίο έχει τη βάση του στο πανεπιστήμιο του Κέντ, της Αγγλίας.

Έχει τις ρίζες του στην πρωτοβουλία δύο καθηγητριών δραματικής τέχνης και μητέρων με γιους με αυτισμό των Nicola Shaughnessy και Melina Trimmingham. Η προσωπική τους εμπειρία ζώντας με τον αυτισμό και χρησιμοποιώντας προσεγγίσεις βασισμένες στο παιχνίδι

και στο θέατρο στο σπίτι, τις οδήγησε σε συζήτηση με ψυχολόγους για την πιθανότητα της δραματοποίησης ως ερευνητικό εργαλείο δουλεύοντας με τον αυτισμό. Ξεκίνησαν πιλοτικά στο τοπικό σχολείο Saint Nicolas στο Canterbury, με χρηματοδότηση από το ερευνητικό πρόγραμμα «Εργοστάσιο των ιδεών», από το πανεπιστήμιο του Κεντ. Σκοπός τους ήταν η δημιουργία διαδραστικών εργαστηρίων δραματοποίησης χρησιμοποιώντας κουκλοθέατρο και παιχνίδι σε παιδιά με αυτισμό, εκ των οποίων πολλά δεν είχαν λεκτική επικοινωνία.

Από το 2011-2014 μια διεπιστημονική ομάδα ερευνητών, ψυχολόγων και επαγγελματιών θέσανε σε λειτουργία ένα πρόγραμμα για να εξερευνήσουν τη δυναμική του δράματος στην αλληλεπίδραση παιδιών με αυτισμό. Υπάρχει μια πιο χαλαρή δομή που ενισχύει τους αυτοσχεδιασμούς των παιδιών με αυτισμό και τα οδηγεί να εργαστούν δημιουργικά σαν συμπαρωγοί. Η προσέγγιση ήταν ευέλικτη και μπορούσε να προσαρμοστεί σε ένα αρκετά ευρύ ηλικιακό φάσμα 4-18 ετών, διαφορετικών ικανοτήτων. Η ομάδα μπορεί να περιλαμβάνει παιδιά με καθόλου λεκτική επικοινωνία έως παιδιά με σύνδρομο Asperger.

Η πιο εντυπωσιακή αλλαγή που παρατηρήθηκε σε εννέα συνολικά παιδιά κατά το ερευνητικό πρόγραμμα ήταν στον αριθμό των αναγνωρίσιμων εκφράσεων των προσώπων των παιδιών (που αποτελεί το κλειδί της επικοινωνιακής ικανότητας.) Στην ενδιάμεση αξιολόγηση του προγράμματος έξι παιδιά καταγράφηκαν με σημαντική βελτίωση στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Τα παιδιά κοινωνικοποιούνται, σκέφτονται και αλληλεπιδρούν την ίδια στιγμή - αυτό, άλλωστε, είναι το ζητούμενο. Σύμφωνα με τους ερευνητές, ο μικρός αριθμός της πιλοτικής έρευνας και η έλλειψη της ομάδας ελέγχου, δεν καθιστούν ασφαλή τα συμπεράσματα από τη μελέτη. Αλλά τα αποτελέσματα είναι ενθαρρυντικά για περαιτέρω μελέτη (Trimingham & Shaughnessy, 2016).

Στη δική μας έρευνα, όπως θα δούμε σε επόμενο κεφάλαιο, τα παιδιά συμμετείχαν στη δημιουργία των σκηνικών και διαλόγων. Η δημιουργία ενός ενδιαφέροντος χωρικού περιβάλλοντος εξάπτει τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους. Στο παραμύθι *ο Εγωιστής γίγαντας* που χρησιμοποιήσαμε ως βάση για το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα ο κήπος του σπιτιού του γίγαντα, η μορφή του γίγαντα, ο φράχτης της αυλής αποτελούν τον περιβάλλοντα χώρο. Ιδιαίτερα σημαντική στην περίπτωση των παιδιών με αυτισμό, είναι η ύπαρξη ορίων τόσο σε θέματα συμπεριφοράς όσο και σε θέματα χώρου. Για το λόγο αυτό, και σε αναλογία με το πρόγραμμα «Φανταστείτε τον Αυτισμό» που προτείνει μια «τέντα» μέσα στην οποία διαδραματίζεται ολόκληρη η δράση, οριοθετήσαμε το χώρο με τα λουλούδια από τον κήπο του γίγαντα που κατασκεύασαν τα ίδια τα παιδιά.

## **8.2. Παραδείγματα δραματοποίησης**

Ένα άλλο πρόγραμμα στο πανεπιστήμιο του Οχάιο, με τίτλο «Σαίξπηρ και Αυτισμός», κινήθηκε σε παρόμοια μήκη κύματος. Υποστηρίζει ότι η ομοιότητα μεταξύ του χτύπου της

καρδιάς και του ρυθμού του ιαμβικού πεντάμετρου μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με αυτισμό να νιώσουν ασφαλέστερα όταν επικοινωνούν.

Το θεατρικό πρόγραμμα «Sense», στο πανεπιστήμιο Vanderbilt Nashville του Τενεσσί, πραγματοποίησε ένα πιλοτικό πρόγραμμα 2 εβδομάδων σε καλοκαιρινές κατασκηνώσεις για παιδιά με αυτισμό.

Η *δια-δράση* (inter-acting) είναι ένας μη κερδοσκοπικός οργανισμός που χρησιμοποιεί τον αυτοσχεδιασμό για να βοηθήσει τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού να κοινωνικοποιηθούν και να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους. Έχει την έδρα του στο Άμστερνταμ και αποτελεί πρωτοβουλία του Ιδρύματος Παιδικό Κέντρο (Child Center Foundation) σε συνεργασία με την εταιρεία θεαμάτων Boom Chicago. Ο βασικός του στόχος είναι να προ(σ)καλέσει τα παιδιά με αυτισμό να ξεφύγουν από τις στερεοτυπίες τους.

## **9. Η αξιολόγηση των παιδιών και η ένταξη τους στην ομάδα**

Για την επιλογή των παιδιών που θα συμμετείχαν στην ομάδα, λήφθηκαν υπόψη τα κριτήρια: α) σοβαρότητα του αυτισμού, β) ομοιότητα των στερεοτυπικών συμπεριφορών και γ) ηλικία.

Τελικά συστήθηκε η ομάδα των τεσσάρων παιδιών που ανήκουν μεν στο φάσμα του αυτισμού, αλλά παρουσιάζουν διαφοροποίηση ως προς την κλίμακα του παιδικού αυτισμού. Να σημειώσουμε ότι η λειτουργία της ομάδας αποτελεί ένα πολύ δύσκολο εγχείρημα στην περίπτωση παιδιών με αυτισμό γιατί αντιμετωπίζουν δυσκολίες συμμετοχής σε κοινωνικά και κυρίως συμβολικά παιχνίδια. Ωστόσο, τα ομαδικά παιχνίδια μέσω της δραματοποίησης δρουν καταλυτικά σε ψυχοπαιδαγωγικό και ψυχοθεραπευτικό επίπεδο για την κοινωνικοποίηση των παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ.

Είναι ιδιαίτερα εντυπωσιακό, το γεγονός ότι το παιχνίδι των παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ, έρχεται σε αντίθεση με την φαντασία και κοινωνικότητα των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Ειδικότερα, η πλειοψηφία των παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού δεν κατανοεί το συμβολικό παιχνίδι και δεν είναι σε θέση να υποδυθεί κάποιον άλλον, να μπει δηλαδή σε ρόλο. Κατά αυτή την έννοια πολλές από τις συνήθεις τεχνικές της δραματοποίησης δεν μπορούν να ακολουθηθούν σε ομάδες που συμμετέχουν παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ (Frith, 1999).

Συχνά, παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ, εμπλέκονται σε μία και μόνο επαναλαμβανόμενη ακολουθία παιχνιδιού για μερικές ώρες, η οποία συνεχίζεται για πολύ καιρό. Αντιστέκονται σε δραστηριότητα παιχνιδιού που διακόπτεται, ενώ επιδεικνύουν πρότυπα παιχνιδιού που αλλάζουν με τον καιρό και διαφέρουν από παιδί σε παιδί. Αποτελεί συνηθισμένο χαρακτηριστικό, η τάση να χειρίζονται αντικείμενα, ενώ με μεγαλύτερη συχνότητα εμπλέκονται σε χειροπιαστές μορφές παιχνιδιού και με μικρότερη σε συνδυασμό ενεργειών παιχνιδιού που περικλείουν αντικείμενα.

Το παιχνίδι τους είναι συμβατικό γιατί ολοκληρώνεται σε λίγο χρόνο. Υπάρχει μικρή ποικιλία σε επιδεξιότητες παιχνιδιού, σε λειτουργικές ακολουθίες παιχνιδιού και συμβολικές ενέργειες σχετιζόμενες με κούκλες και ανθρώπους. Σπάνια ενσωματώνουν αυθόρμητα σε τέτοια είδη παιχνιδιού, χειρονομίες, ήχο, γλώσσα και ότι άλλο είναι ένδειξη ζωνής φαντασίας. Ωστόσο, μερικές ρουτίνες παιχνιδιού μοιάζουν με προχωρημένες μορφές προσποίησης.

Τα παιδιά με αυτισμό, αποφεύγουν την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους και δεν ανταποκρίνονται σε κοινωνικές χειρονομίες. Σπάνια ξεκινούν το παιχνίδι και συνήθως οδηγούνται σε αυτό παθητικά. Ακόμη, προσεγγίζουν ενεργητικά συνομηλίκους με σκοπό να παίξουν, το κάνουν όμως με ένα περίεργο και ιδιοσυγκρασιακό τρόπο (Dawson, & Osterling, 1996· Attwood, 1998· Ozonoff, 1998). Έτσι, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, χαρακτηρίζουν τα παιδιά με αυτισμό ιδιόρρυθμα και κοινωνικά αδέξια με αποτέλεσμα τα τελευταία να γίνονται θύματα πειράγματος και αποκλεισμού από το παιχνίδι με συνομηλίκους (Frith, 1999). Τα παιδιά με αυτισμό, βρίσκονται στο περιθώριο και όσο το διάστημα απομόνωσης μεγαλώνει, τόσο εμπλέκονται σε τελετουργικές δραστηριότητες και αντιστέκονται στις αλλαγές.

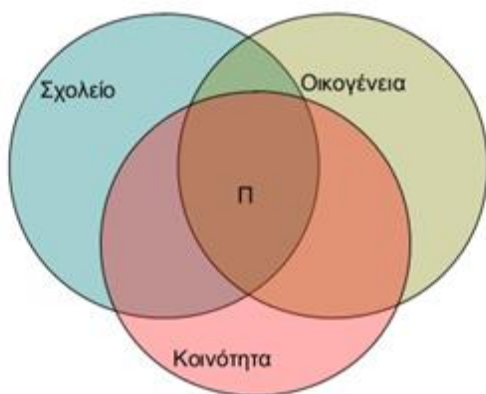
Η Donna Williams (1992), μια γυναίκα με αυτισμό, περιγράφει το σαρκασμό αυτής της κατάστασης, κατά την παιδική της ηλικία: *«Μερικά παιδιά έπαιζαν σχολείο μαμάδες και μπαμπάδες, γιατρούς και νοσοκόμες. Άλλα πηδούσαν σχοινάκια και έπαιζαν με μπάλες ή ανταλλάσσαν χαρτάκια. Είχα χαρτάκια για ανταλλαγή. Τα χάριζα για να κάνω φίλους, προτού μάθω ότι θα έπρεπε κανονικά να τα ανταλλάσσω αντί να τα χαρίζω. Η μητέρα μου, μου αγόρασε ένα καροτσάκι για κούκλα. Επιχείρησα να παίξω με αυτό στο δωμάτιό μου, σέρνοντάς το επανειλημμένως πάνω- κάτω στις σκάλες χωρίς να νοιάζομαι τόσο πολύ για το τι έκανα. Συμπεριφερόμουν φυσιολογικά έτσι δεν είναι;»*

## 10. Μεθοδολογία

Η έρευνα στην ειδική αγωγή, μέχρι τώρα, εστιάζοταν σε προσεγγίσεις ποσοτικής ανάλυσης δεδομένων. Υπήρχαν όμως ερωτηματικά ως προς την εφαρμογή της μεθόδου και την καταλληλότητά της ως προς τη διερεύνηση πολύπλοκων διαπροσωπικών καταστάσεων και ποιοτικών δεδομένων.

Θα προσεγγίσουμε το θέμα μας από δύο οπτικές γωνίες: αφ' ενός από αυτή των γονέων για τη συμπεριφορά και τις ικανότητες των παιδιών τους και αφ' ετέρου από την άποψη του ερευνητή (που στην περίπτωση μας περιλαμβάνει και τον κριτικό φίλο). Η άποψη των γονιών ζητήθηκε πριν την έναρξη των παρεμβάσεων. Η ερευνήτρια αξιολόγησε τα παιδιά σε τέσσερις επιμέρους τομείς (συναισθηματική οργάνωση, προφορικό λόγο, ψυχοκινητικότητα και νοητικές λειτουργίες) τόσο στην αρχή όσο και στο τέλος του προγράμματος, ώστε να μπορούν να ληφθούν ασφαλή συμπεράσματα για τη βελτίωση ή μη του κάθε παιδιού.

Βασική αρχή του προγράμματος αποτέλεσε η θέση ότι για οποιαδήποτε επιτυχή εκπαιδευτική/θεραπευτική παρέμβαση είναι απαραίτητη η συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας σύμφωνα με το μοντέλο αλληλοεπικαλυπτόμενων σφαιρών της Joyce Epstein (1995).



Το μοντέλο αλληλοεπικαλυπτόμενων σφαιρών της Joyce Epstein (1995)

### 10.1. Ερευνητική υπόθεση

Το ερευνητικό ερώτημα που μας απασχόλησε στην παρούσα εργασία ήταν το κατά πόσο και αν οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης θα συνέβαλαν στη βελτίωση της επικοινωνίας παιδιών με αυτισμό. Μέσα όμως από τη χρήση ερωτηματολογίων και των παρεμβάσεων προέκυψαν και οι παρακάτω υποθέσεις :

1. Με τη χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης τα παιδιά με αυτισμό θα βελτιώσουν την ψυχοκινητικότητα, τις νοητικές ικανότητες, τη λειτουργική μνήμη και τη συναισθηματική οργάνωση.
2. Η δραματοποίηση του παραμυθιού θα συμβάλει στην εκμάθηση και διατήρηση των ορίων παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.

### 10.2. Περιορισμοί έρευνας

Ο μικρός αριθμός του δείγματος (τέσσερα παιδιά), δε μας επιτρέπει να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας. Ωστόσο, ο μικρότερος αριθμός παιδιών υποστηρίχτηκε ερευνητικά από τους Kempe και Tissot: η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μελών της ομάδας επιτυγχάνεται πιο εύκολα σε ολιγομελείς ομάδες, αφού υπάρχουν περισσότερες ευκαιρίες συμμετοχής στις δραστηριότητες (Kempe,& Tissot, 2012).

Ένας ακόμη περιοριστικός παράγοντας είναι πως στην παρούσα έρευνα η επιλογή των παιδιών δεν είναι τυχαία. Η ερευνήτρια γνώριζε τα συγκεκριμένα παιδιά που βρίσκονταν ήδη



σε παρέμβαση. Ωστόσο, αν δεν είχε προηγηθεί η γνωριμία με τα παιδιά και η κατανόηση των δεξιοτήτων και ελλειμμάτων του κάθε παιδιού, θα ήταν πρακτικά αδύνατη η υλοποίηση του προγράμματος σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα. Επίσης, η έλλειψη ομάδας ελέγχου δε μας επιτρέπει να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα.

Τα αποτελέσματα της ερευνητικής μελέτης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για περαιτέρω έρευνες παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη της Δραματικής Τέχνης τόσο στο εκπαιδευτικό πλαίσιο όσο και σε άλλους χώρους εκπαίδευσης των συγκεκριμένων παιδιών.

### **10.3. Ερευνητικό μοντέλο**

Η προσέγγιση της παρούσας μελέτης αποτελεί συνδυασμό ποιοτικής και ποσοτικής μεθόδου. Η ποιοτική μέθοδος στηρίζεται σε παρατηρήσεις και περιγραφές της ερευνήτριας που συμμετείχε ως εμπυλχάτρια στη δραματοποίηση του παραμυθιού. Ως προς την ποσοτική μέθοδο, οι συμπεριφορές των παιδιών με αυτισμό που συμμετείχαν καταγράφηκαν:

α) Με ψυχομετρικά εργαλεία. Χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Αξιολόγησης του Παιδικού Αυτισμού (Childhood Autism Rating Scale-CARS) (Schopler, 1980) μετάφραση-απόδοση: Βάγια Παπαγεωργίου, 2005).

β) Με έντυπο παρατήρησης της συμπεριφοράς. Χρησιμοποιήθηκε η Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ). (Δροσινού, 2003 α, β, ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2009, α, β, γ, δ)

γ) Μέσω ερωτηματολογίου προς τους γονείς. Η αξιολόγηση των παιδιών από τους γονείς τους πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις: 1) ως προς τις δεξιότητες της ομιλίας (Ερωτηματολόγιο γονέων: Γλώσσα - Ομιλία /Parent Checklist: Speech-Language (Preschool)Virginia Department of Education, Revised 8/15/2006) και 2) μέσω του Εντύπου Γονεϊκής Εκτίμησης (Varni et al., 2001 ως προς τις δεξιότητες του παιδιού τους γενικά (φυσική λειτουργικότητα, κοινωνική λειτουργικότητα, συναισθηματική λειτουργικότητα και σχολική συμπεριφορά).

Στο παράρτημα της παρούσας ερευνητικής εργασίας παρατίθενται τόσο τα έντυπα παρατήρησης όσο και τα αντίστοιχα ερωτηματολόγια.

### **10.4. Το δείγμα**

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα ήταν παιδιά με αυτισμό. Συμμετείχαν τέσσερα παιδιά (δύο αγόρια και δύο κορίτσια) που παρακολουθούσαν το πρόγραμμα στο Κέντρο Ειδικής Φροντίδας Παιδιών στην περιοχή του Πειραιά. Ο μέσος όρος ηλικίας των παιδιών ήταν 6 ετών και ο μέσος όρος της σοβαρότητας του αυτισμού, για το σύνολο των παιδιών ήταν 34-35 (μέτρια μορφή αυτισμού).

Αναφορικά με τον τύπο του αυτισμού, δύο είχαν μέτρια μορφή αυτισμού και δύο είχαν ήπια μορφή. Τα παιδιά στο σύνολό τους φοιτούσαν για δεύτερη φορά στο νηπιαγωγείο. Επιπλέον τρία από τα τέσσερα παιδιά συμμετείχαν σε συνεδρίες λογοθεραπείας, το ένα σε πρόγραμμα εργοθεραπείας, τα δύο σε ομαδική παιγνιοθεραπεία, και το ένα σε ατομική χοροθεραπεία.

### **10.5. Γνωριμία με τα μέλη της ομάδας**

Τα παιδιά που επιλέχθηκαν ανήκουν όλα στην ίδια ηλικιακή ομάδα: 6-7 ετών.

Για τις ανάγκες της εργασίας θα χρησιμοποιήσουμε τα αρχικά των ονομάτων τους: παιδί Α, Β, Γ και Μ.

Η παράθεση του ιστορικού του κάθε παιδιού είναι καθοριστικής σημασίας για την κατανόηση των δυνατοτήτων τους, όπως και το ερωτηματολόγιο που καλούνται να απαντήσουν οι γονείς. Έτσι, γνωρίζουμε κατά το δυνατόν τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των παιδιών που συμμετέχουν στην ομάδα.

Αποφασιστικής σημασίας είναι το γεγονός ότι η ερευνήτρια γνώριζε προσωπικά δύο από τα παιδιά τα οποία συμμετείχαν σε παιδαγωγικό πρόγραμμα διάρκειας ενός σχολικού έτους. Η ερευνήτρια παρακολούθησε τις ατομικές συνεδρίες χοροθεραπείας του παιδιού Α. και τις ομαδικές συνεδρίες παιγνιοθεραπείας του παιδιού Γ. για να εξοικειωθεί μαζί τους και να αξιολογήσει τις δυνατότητές τους πριν από την ένταξή τους στην ομάδα.

#### **10.5.1. Το παιδί Μ. ( Ημ. γεν. 2012 – 6 ετών)**

Το παιδί Μ. γεννήθηκε με καισαρική τομή όπου και ανέπτυξε βραδυκαρδία και παρέμεινε δύο μέρες στη θερμοκοιτίδα. Είναι μοναχοπαιδί. Διαγνώστηκε τρεισήμισι ετών με διάγνωση Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή-Διαταραχή αυτιστικού φάσματος υψηλής λειτουργικότητας. Παρακολουθεί πρόγραμμα εργοθεραπείας, λογοθεραπείας, παιγνιοθεραπείας και ειδικής διαπαιδαγώγησης.

Το παιδί Μ. όταν προσήλθε στη συνεδρία είχε καλή βλεμματική επαφή, αλλά έντονο άγχος αποχωρισμού από τον πατέρα του που το συνοδεύει συνήθως στα μαθήματα. Είναι ένα χαρούμενο παιδί, ευδιάθετο και συνεργάσιμο. Ακολουθεί εντολές και ζητάει άδεια για να σηκωθεί από τη θέση του. Φοιτά στο νηπιαγωγείο το οποίο θα επαναλάβει του χρόνου. (CARS:βαθμολογία : 29-30, Μέτριος αυτισμός).

#### **10.5.2. Το παιδί Α. (ημ. γεν. 2011- 7 ετών)**

Το παιδί Α. γεννήθηκε με φυσιολογικό τοκετό. Είναι το δεύτερο παιδί της οικογένειας. Διαγνώσθηκε (πέντε ετών) από Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ) Αθηνών με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή.

Το παιδί Α. είναι ένα χαρούμενο παιδί. Δεν έχει βλεμματική επαφή, ακούει ωστόσο τις εντολές και παραμένει στην τάξη καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Παρακολουθεί πρόγραμμα λογοθεραπείας και χοροθεραπείας. Επαναφοιτά στο νηπιαγωγείο. (CARS: βαθμολογία : 39- 42, Μέτριος αυτισμός).

#### **10.5.3. Το παιδί Β. (ημ. γεν. 2011- 7 ετών)**

Το παιδί Β. γεννήθηκε με φυσιολογικό τοκετό. Είναι το δεύτερο παιδί της οικογένειας. Διαγνώσθηκε (τριών ετών) με Διάχυτη Διαταραχή της Ανάπτυξης. Παρακολουθεί πρόγραμμα λογοθεραπείας και ειδικής Διαπαιδαγώγησης.

Το παιδί Β. είναι ένα ντροπαλό παιδί, με μερική βλεμματική επαφή. Ακολουθεί τις οδηγίες και προσπαθεί να ανταπεξέρχεται σε αυτά που του ζητούνται. Φοιτά στην Α' Δημοτικού ενώ έχει επαναλάβει το νηπιαγωγείο. (CARS: βαθμολογία: 39-40, Μέτριος αυτισμός).

#### **10.5.4. Το παιδί Γ. (ημ. γεν. 2012- 6 ετών)**

Το παιδί Γ. γεννήθηκε με φυσιολογικό τοκετό. Είναι μοναχοπαιδί. Διαγνώσθηκε (τεσσάρων ετών) με Διάχυτη Διαταραχή της Ανάπτυξης. Παρακολουθεί πρόγραμμα παιγνιοθεραπείας.

Το παιδί Γ. είναι πολύ ενθουσιώδες και μιλάει ακατάπαυστα για άσχετα θέματα. Συχνά χρειάζεται οδηγίες για να τελειώσει τη δραστηριότητα στην οποία εμπλέκεται. Φοιτά στο νηπιαγωγείο. (CARS: βαθμολογία : 27-28 ήπιος αυτισμός).

#### **10.6. Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση του δείγματος.**

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο η ερευνήτρια αξιολόγησε τα παιδιά μέσω της ΑΠΑ (Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση) (ΥπεΠΘ- ΠΙ,2009,α, β, γ,· Δροσινού, 2009). Οι δυνατότητες των παιδιών που αξιολογήθηκαν κατατάσσονται σε τέσσερεις βασικούς τομείς: α) στον προφορικό λόγο, β) στην ψυχοκινητικότητα, γ) στις νοητικές ικανότητες και δ) στη συναισθηματική οργάνωση.

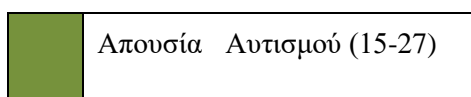
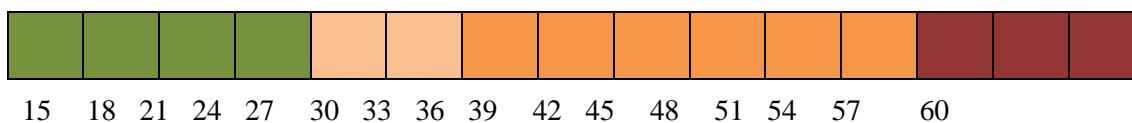
Ας σημειωθεί ότι η Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση είχε ως στόχο τον εντοπισμό και αξιοποίηση των δυνατοτήτων κάθε παιδιού σε κάθε μία από τις περιοχές χωρίς να τονίζονται τα ελλείμματα λόγω ΔΑΔ-ΦΑ.

### 10.7. Ψυχομετρικά εργαλεία

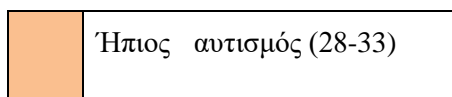
Η αξιολόγηση των παιδιών βασίστηκε στις επί τόπου παρατηρήσεις της ερευνήτριας. Η κλίμακα αξιολόγησης του παιδικού αυτισμού που προτείνεται είναι η ακόλουθη: α) 15 έως 27: απουσία αυτισμού, β) 28 έως 33: ήπιος αυτισμός, γ) 34 έως 52: μέτριος αυτισμός, δ) 53 έως 60: σοβαρός αυτισμός

Η Κλίμακα Αξιολόγησης του Παιδικού Αυτισμού περιλαμβάνει δεκαπέντε παραμέτρους αξιολόγησης της συμπεριφοράς των παιδιών: 1. Σχέσεις με τους Άλλους 2. Μίμηση 3. Συναισθηματικές Αντιδράσεις 4. Χρήση του Σώματος 5. Χρήση Αντικειμένων 6. Προσαρμογή στην Αλλαγή 7. Οπτικές Αντιδράσεις 8. Ακουστικές Αντιδράσεις 9. Γευστικές, Οσφρητικές, Απτικές αντιδράσεις και χρήση των αυτών αισθήσεων 10. Φόβος ή Νευρικότητα 11. Λεκτική Επικοινωνία 12. Μη λεκτική Επικοινωνία 13. Επίπεδο Δραστηριότητας 14. Επίπεδο και συνοχή Νοητικών Αντιδράσεων 15. Γενικές Εντυπώσεις.

Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας χρησιμοποιήσαμε το έντυπο παρατήρησης της Πάστρα (Πάστρα, 2010), που κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια στα πλαίσια του διδακτορικού της. Στη δική μας μελέτη, συμπληρώθηκε το έντυπο παρατήρησης που κατέταξε δύο από τα παιδιά στο φάσμα του ήπιου αυτισμού και δύο στον μέτριο αυτισμό. Στη συνέχεια παρουσιάζεται γραφικά η κλίμακα αυτισμού του κάθε παιδιού σύμφωνα με τις παρατηρήσεις μας κατά την έναρξη του προγράμματος.



Η βαθμολογία του παιδιού Γ. είναι 27-28, στο όριο του φάσματος του αυτισμού (ήπιος αυτισμός).



Η βαθμολογία του παιδιού Μ. είναι 29-30 (ήπιος αυτισμός).

	Μέτριος αυτισμός (34-52)
--	--------------------------

Η βαθμολογία του παιδιού Β. είναι 39-40, ενώ του παιδιού Α. είναι 39-42 (μέτριος αυτισμός).

	Σοβαρός αυτισμός (53-60)
--	--------------------------

## **11. Γενικό πλαίσιο και συντελεστές της υλοποίησης της παρέμβασης**

Οι συντελεστές της υλοποίησης της παρέμβασης που συμμετείχαν ήταν η ερευνήτρια ως ειδική παιδαγωγός (η οποία είχε την ευθύνη του συντονισμού της παρέμβασης) και ο κριτικός φίλος, ρόλος σημαντικός στη έρευνα δράσης. Χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία σκοπιμότητας εφόσον η ερευνήτρια/παιδαγωγός είχε τα συγκεκριμένα παιδιά σε ατομική παιδαγωγική παρέμβαση. Στην πρώτη φάση της γνωριμίας με τα δύο από τα παιδιά συμμετείχαν δύο ψυχολόγοι του κέντρου, με εξειδίκευση στην παιγνιοθεραπεία και τη χοροθεραπεία αντίστοιχα.

### **11.1. Κριτικός Φίλος**

Στην έρευνα δράσης, χρησιμοποιείται συχνά η παρουσία κάποιου ως κριτικός φίλος. Ο κριτικός φίλος παρεμβαίνει όταν τα μέλη της ομάδας χρειάζονται βοήθεια, συλλέγει πληροφορίες και συμμετέχει ενεργά στον αναστοχασμό που αποτελεί δομικό στοιχείο της εκπαιδευτικής πράξης (Τσάφος,2010). Στη συγκεκριμένη παρέμβαση, τον ρόλο της κριτικής φίλης ανέλαβε η υπεύθυνη της παιγνιοθεραπείας επειδή γνώριζε τα παιδιά της ομάδας. Οι στοχευμένες παρατηρήσεις και οι σημειώσεις της υπήρξαν καταλυτικές στην εξαγωγή των ποιοτικών συμπερασμάτων της έρευνας.

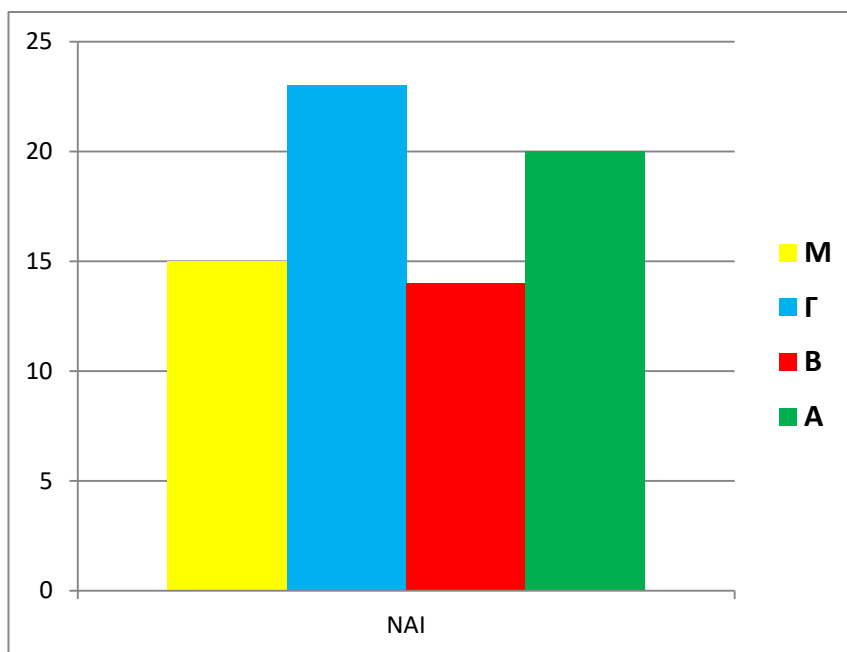
### **11.2. Ο ρόλος των γονέων**

Εξαιρετικής σημασίας για την επιτυχή έκβαση του προγράμματος είναι η αποδοχή του από τους γονείς. Οι γονεϊκές παρατηρήσεις, άλλωστε, αποτελούν το πρωταρχικό στοιχείο συλλογής πληροφοριών για το παιδί. Η προσωπική παρατήρηση και αξιολόγηση από την παιδαγωγό έπονται.

Στην αρχή του προγράμματος ζητήθηκε από τους γονείς να αξιολογήσουν τις δεξιότητες ομιλίας των παιδιών τους. Συγκεκριμένα, οι γονείς απάντησαν σε ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε από την ερευνήτρια αξιολογώντας τις ικανότητες των παιδιών τους σε εικοσιπέντε (25) δεξιότητες ομιλίας.

Στο γράφημα παρουσιάζονται οι θετικές απαντήσεις των γονέων σε ερωτήσεις του τύπου: «Το παιδί μου απαντάει στο όνομα του/της» ή «Λέει 10 λέξεις», κλπ. Ως συμπέρασμα ως αναφερθεί ότι οι γονείς παρουσιάζουν μέτρια ανησυχία για τις δεξιότητες επικοινωνίας των

παιδιών τους. Μόνη εξαίρεση αποτελούν οι γονείς του παιδιού Α.: Σε κλίμακα 0 έως 4, δηλώνουν αυξημένη ανησυχία (3).



Πίνακας 1: Γονεϊκή αξιολόγηση των δεξιοτήτων ομιλίας των παιδιών.

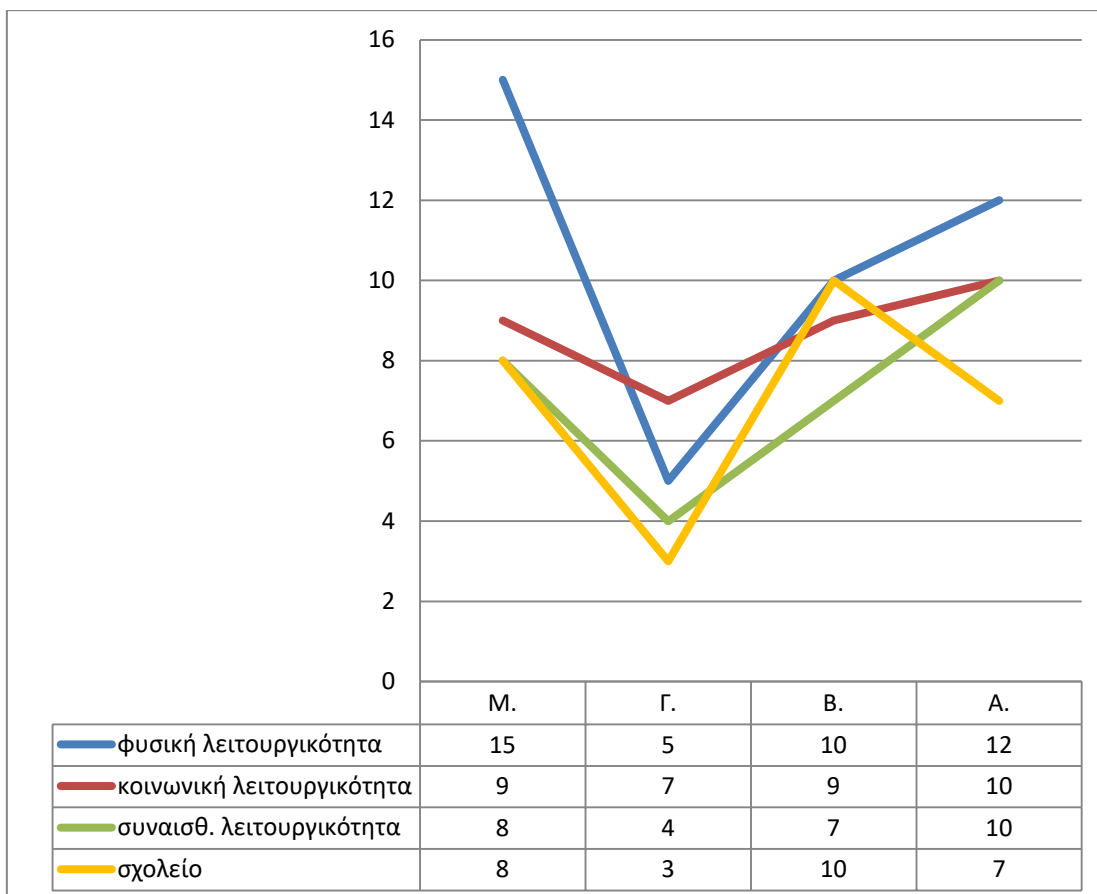
Στη συνέχεια ζητήθηκε η άποψη των γονιών για τη φυσική, κοινωνική και συναισθηματική λειτουργικότητα των παιδιών τους εστιασμένη στα προβλήματα που κατά τη γνώμη τους παρουσιάζουν.

Οι απαντήσεις τους σε ερωτήσεις τύπου «Τον προηγούμενο μήνα πόσο μεγάλο πρόβλημα ήταν για το παιδί σας...» απεικονίσθηκαν στο διάγραμμα που ακολουθεί. Οι γονείς κύκλωναν:

- το 0, αν δεν είναι ποτέ πρόβλημα
- το 1 αν δεν είναι σχεδόν ποτέ πρόβλημα
- το 2, αν είναι μερικές φορές πρόβλημα
- το 3 αν είναι συχνά πρόβλημα και
- το 4 αν είναι σχεδόν πάντα πρόβλημα.

Άρα η μεγάλη βαθμολογία στις απαντήσεις φανερώνουν μεγάλο πρόβλημα του παιδιού στην αντίστοιχη μορφή λειτουργικότητας.

Ειδικά οι γονείς του παιδιού Γ. φαίνεται να αξιολογούν θετικά τη λειτουργικότητά του σε όλα τα επίπεδα (φυσική, κοινωνική συναισθηματική), ενώ οι γονείς του παιδιού Μ. αξιολογούν τη λειτουργικότητά του αρνητικά. Με κίτρινο χρώμα παρουσιάζονται τα προβλήματα των παιδιών που σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον.



Πίνακας 2: Γονεϊκή αξιολόγηση φυσικής, κοινωνικής και συναισθηματικής λειτουργικότητας των παιδιών.

## 12.Ενότητες δραματοποίησης παραμυθιού.

Το παραμύθι χωρίστηκε σε δεκαέξι ενότητες με αντίστοιχες δραστηριότητες. Η κάθε ενότητα ολοκληρώνονταν σε μία εβδομαδιαία συνάντηση των 90 λεπτών. Κάθε ενότητα είναι δομημένη με τρόπο ώστε να επιτυγχάνονται συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι. Υπάρχει μια αναλογία ανάμεσα στις ενότητες (δεκαπέντε συν μία) και την Κλίμακα Αξιολόγησης του Παιδικού Αυτισμού (που περιλαμβάνει δεκαπέντε παραμέτρους αξιολόγησης της συμπεριφοράς των παιδιών).

### Γενικές παρατηρήσεις ως προς το πρόγραμμα

Τα παιδιά κάθονται σε ένα κύκλο μαζί με την ερευνήτρια. Δε χρησιμοποιείται σενάριο καθώς τα παιδιά δεν ξέρουν να διαβάζουν. Υπάρχουν μόνο οι φωνές και τα σώματα. Η ερευνήτρια έχει ήδη χωρίσει το παραμύθι σε σκηνές. Όλες οι σκηνές αποτελούνται από τρία στάδια. Στην αρχή τα παιδιά ακούνε το παραμύθι. Στη συνέχεια ξεφυλλίζουν το παραμύθι,

βλέπουν τις εικόνες και με ερωτήσεις περιγράφουν αυτό που άκουσαν. Στο τέλος τα παιδιά αρχίζουν να δημιουργούν τα σκηνικά και εμβαθύνουν στην ιστορία μέσα από το παιχνίδι. Τα παιχνίδια δεν είναι θεωρητικές ιδέες, είναι περισσότερο τεχνικές που προσαρμόζει η ερευνήτρια ανάλογα με την προσωπικότητα του κάθε παιδιού και το φάσμα του αυτισμού στο οποίο ανήκει. Δηλαδή όλη η διαδικασία δοκιμάζεται στην πράξη και μεταβάλλεται κατά το χώρο και το χρόνο των συνεδριών. Στο τρίτο στάδιο ενισχύεται η δημιουργικότητα των παιδιών και η φαντασία τους.

Οι εκφράσεις του προσώπου είναι πολύ σημαντικές για την όλη διαδικασία. Ο γίγαντας αναγνωρίζεται σαν κεντρικός χαρακτήρας του παραμυθιού και τα παιδιά καλούνται να μιμηθούν μέσω των εκφράσεων του προσώπου τα συναισθήματά του. Η χαρά, ο θυμός και η λύπη εναλλάσσονται στις διάφορες σκηνές του παραμυθιού. Δύο από τα μέλη της ομάδας, το παιδί Μ. και το παιδί Β. χρειάστηκαν μεγάλη ενθάρρυνση για να κάνουν οποιαδήποτε αλλαγή στην έκφρασή τους. Συνήθως η ερευνήτρια καλούσε ένα άλλο παιδί να δείξει την έκφραση του προσώπου στο παιδί Μ.

Τα παιδιά εναλλάσσονται στο ρόλο του γίγαντα.

Όπως αναφέρθηκε, στο πρώτο στάδιο τα παιδιά ακούνε το παραμύθι. Η διήγηση των διαφόρων σκηνών του παραμυθιού εναλλάσσεται με τραγούδια (π.χ. το τραγούδι της άνοιξης, της χαράς, της λύπης) που με το ρυθμό και την επαναληπτικότητα του ρεφρέν τους εξοικειώνουν τα παιδιά με το παραμύθι και τα κινητοποιεί. Σε αυτό το πρώτο στάδιο είναι σημαντική η απουσία εικόνων ώστε τα μέλη της ομάδας να δημιουργήσουν τις δικές τους. Ας μην ξεχνάμε η φαντασία είναι ένα από τα στοιχεία που υπολείπεται στα παιδιά με αυτισμό.

Στο δεύτερο στάδιο και ενώ τα παιδιά έχουν δημιουργήσει τις δικές τους εικόνες από το ίδιο το παραμύθι ή έχουν παρουσιαστεί κάρτες με τα πρόσωπα που πρωταγωνιστούν προκαλείται συζήτηση ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Η ερευνήτρια θέτει ερωτήματα όπως «πώς νομίζετε ότι νιώθει τώρα ο γίγαντας», «τι θα έλεγες στα παιδιά αν ήσουν ο γίγαντας κτλ.».

Ένα από τα κοινά χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτισμό είναι η έλλειψη αναγνώρισης συναισθήματος και έκφρασης στο πρόσωπο του άλλου (όπως αναφέραμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, τα πειράματα της λανθασμένης πεποίθησης έχουν αναλύσει πολλά παιδιά στο φάσμα του αυτισμού). Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν δυσλειτουργία στην αναγνώριση της άποψης του άλλου (θεωρία του νου). Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης μέχρι την ηλικία των 5 ετών μπορούν να περάσουν τα τεστ λανθασμένης πεποίθησης κάτι που δε συμβαίνει στα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Το δεύτερο στάδιο της διαδικασίας ασχολείται ακριβώς με αυτή τη δυσλειτουργία.

Στο τρίτο στάδιο τα παιδιά μπαίνουν σε ρόλο μέσα από τη διαδικασία του αυτοσχεδιασμού. Ο αυτοσχεδιασμός αποτελεί βασικό εργαλείο ενίσχυσης της φαντασίας και της εκδήλωσης των συναισθημάτων και χρησιμοποιήθηκε ευρέως από την ερευνήτρια σε όλη τη διαδικασία. δύο από τα μέλη της ομάδας, το παιδί Α. και το παιδί Γ. κατάφεραν να



συντονίσουν τα βήματά τους, να κινηθούν ανάλογα με το ρυθμό, να τραγουδήσουν, ακόμη και να διηγηθούν ολόκληρο το παραμύθι.

Η δομή της κάθε συνεδρίας έχει ως εξής:

Τα πρώτα 5' γίνονται ασκήσεις χαλάρωσης. Η ερευνήτρια έχει ήδη οριοθετήσει το χώρο και τα παιδιά συμμετέχουν στη διαμόρφωσή του.

Το πρώτο στάδιο (ακουστικό) διαρκεί περίπου 10' ενώ το δεύτερο τουλάχιστον 15', αφού πρέπει να δοθεί στην ομάδα χρόνος να απαντήσει στις ερωτήσεις της ερευνήτριας χωρίς άγχος και πίεση.

Στο τρίτο στάδιο τα μέλη της ομάδας για να μπουν σε ρόλο ζωγραφίζουν, κινούνται, κατασκευάζουν, χορεύουν, τραγουδούν. Επειδή τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού εκτελούν στερεοτυπικές κινήσεις και μπορούν να μιμηθούν με αρκετή προσπάθεια τις κινήσεις της ερευνήτριας, είναι πολύ σημαντικό η διάρθρωση της ομάδας να είναι τέτοια ώστε τα παιδιά με πιο ήπια μορφή αυτισμού να λειτουργούν ως πρότυπα για τα υπόλοιπα παιδιά.

Ακολουθεί σύντομη περιγραφή των σκηνών με την καταγραφή των κύριων παρατηρήσεων της εμψυχώτριας ως προς τα τέσσερα παιδιά και τις αντιδράσεις τους. Οι επιμέρους ασκήσεις της κάθε σκηνής περιγράφονται αναλυτικά στο παράρτημα.

### Σκηνή 1η

Ο κήπος του γίγαντα. Τα παιδιά και το παιχνίδι.

Στόχος: Δημιουργία του σκηνικού χώρου στο οποίο εκτυλίσσεται η δράση. Εξοικείωση των παιδιών με το περιβάλλον μέσω του παιχνιδιού.

Χρησιμοποίηση διαφόρων υλικών και αντικειμένων που παραπέμπουν στο κάστρο και την αυλή του γίγαντα και την πόλη έξω από αυτό.

### Σκηνή 2η

Ο γίγαντας στην Κορνούαλη.

*Μια μέρα ο γίγαντας γύρισε. Είχε πάει να επισκεφθεί τον φίλο του τον Δράκο της Κορνούαλης, είχε μείνει μαζί του 7 χρόνια. Όταν τελείωσαν τα 7 χρόνια είχε πει όλα όσα ήθελε να πει μια και τα ενδιαφέροντά του ήταν περιορισμένα...*

Στόχος: Επικοινωνία λεκτική και εξωλεκτική κατά περίπτωση.

Δάσκαλος σε ρόλο γίγαντα και μίμηση του ρόλου του από τα παιδιά.

### Σκηνή 3<sup>η</sup>

Η επιστροφή του γίγαντα. Διωγμός των παιδιών από τον κήπο.

Στόχος: Καθορισμός ορίων. Κίνηση στον χώρο.  
Δραστηριότητα: Σταμάτα - ξεκίνα. Μέσα - έξω.  
Χρήση του σώματος.

#### Σκηνή 4η

Ολική απαγόρευση εισόδου των παιδιών στον κήπο. Φράχτης και ταμπέλα ιδιοκτησίας.  
Στόχος: Χρήση αντικειμένων

#### Σκηνή 5<sup>η</sup>

Τα παιδιά χωρίς τον κήπο του γίγαντα.  
Στόχος: Διαχείριση συναισθημάτων. Προσαρμογή στην αλλαγή

#### Σκηνή 6η

'Ανοιξη σε όλη τη χώρα. Χωρίς ανθούς ο κήπος του γίγαντα.  
Στόχος: κατανόηση αντίθεσης. Αναγνώριση χρωμάτων.

#### Σκηνή 7η

Λουλούδι και ταμπέλα.  
Στόχος: η επίτευξη της βλεμματικής επικοινωνίας.

#### Σκηνή 8η

Χιόνι και παγωνιά. Χαλάζι.  
Στόχος: Ενεργοποίηση αισθήσεων. Κρύο - ζέστη.

#### Σκηνή 9η

Εναλλαγή εποχών χωρίς αλλαγή στον κήπο.  
Στόχος: Αναγνώριση εποχών και σύνδεσή τους με τις αισθήσεις (γευστικές, απτικές, και οπτικές εμπειρίες).

#### Σκηνή 10η

Μουσική και καρδερίνα. Άρωμα. Εισβολή παιδιών στον κήπο από χαραμάδα. Σκαρφαλωμένα παιδιά στα δέντρα.

Στόχος: Ενεργοποίηση των αισθήσεων με ακουστικές και οσφρητικές εμπειρίες.

#### Σκηνή 11η

Στην πιο μακρινή γωνιά του κήπου... στεκόταν ένα αγοράκι. Ήταν τόσο μικροκαμωμένο που δεν μπορούσε να φτάσει τα κλαδιά του δέντρου και έκανε κύκλους γύρω του κλαίγοντας πικραμένο.

Στόχος: Αναγνώριση συναισθημάτων. Άσκηση γέλιου.

#### Σκηνή 12η

Μεταμέλεια του γίγαντα. Απόφασή του να βοηθήσει το αγοράκι, να γκρεμίσει τον τοίχο και να μετατρέψει τον κήπο σε παιδότοπο.

Στόχος: Επίπεδα δραστηριότητας. Λήψη αποφάσεων.

#### Σκηνή 13η

Η μορφή του γίγαντα τρομοκρατεί τα παιδιά, ενώ το τυφλωμένο από τα δάκρυα αγοράκι δεν αντιλαμβάνεται τον γίγαντα.

Στόχος: Κατανόηση και αντιμετώπιση του φόβου.

#### Σκηνή 14η

Ο γίγαντας κλεφτά πλησιάζει το αγόρι και το βάζει στο δέντρο, που αμέσως ανθίζει.

Στόχος: Απτική επαφή.

#### Σκηνή 15η

Προσέγγιση αγοριού - γίγαντα. Εκδήλωση συναισθημάτων.

Στόχος: Επαφή με τους άλλους.

#### Σκηνή 16η

Γκρέμισμα φράχτη. Παιχνίδι του γίγαντα με όλα τα παιδιά.

Στόχος: Αλληλεπίδραση και δέσιμο ομάδας.

Υπενθυμίζουμε ότι η Κλίμακα Αξιολόγησης του Παιδικού Αυτισμού περιλαμβάνει δεκαπέντε παραμέτρους αξιολόγησης της συμπεριφοράς των παιδιών:

1. Σχέσεις με τους Άλλους, 2. Μίμηση, 3. Συναισθηματικές Αντιδράσεις, 4. Χρήση του Σώματος, 5. Χρήση Αντικειμένων, 6. Προσαρμογή στην Αλλαγή, 7. Οπτικές Αντιδράσεις, 8. Ακουστικές Αντιδράσεις, 9. Γευστικές, Οσφρητικές, Απτικές αντιδράσεις και χρήση των αυτών αισθήσεων 10. Φόβος ή Νευρικήτητα, 11. Λεκτική Επικοινωνία, 12. Μη λεκτική Επικοινωνία, 13. Επίπεδο Δραστηριότητας, 14. Επίπεδο και συνοχή Νοητικών Αντιδράσεων, 15. Γενικές Εντυπώσεις.

Ως επιμέρους στόχος του θεατροπαιδαγωγικού μας προγράμματος ορίζεται η αντιστοιχία των παραμέτρων αξιολόγησης της συμπεριφοράς των παιδιών που μόλις αναφέρθηκαν με τις σκηνές του δραματοποιημένου παραμυθιού.

### **13. Τα δεδομένα από την αξιολόγηση του θεραπευτικού προγράμματος**

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν βασίστηκαν στην παρατήρηση και καταγραφή των αντιδράσεων συμπεριφοράς των παιδιών σε κάθε φάση της μελέτης. Σημειώθηκαν οι αλλαγές στη συμπεριφορά και την απαντητικότητα των αυτιστικών παιδιών μέσα στο χρονικό πλαίσιο της μελέτης και εντοπίστηκε η πρόοδος των παιδιών σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο.

Η συμμετοχική παρατήρηση, η οποία αποτέλεσε αναπόσπαστο κομμάτι της έρευνας μας, έδωσε σημαντικές πληροφορίες για τα οφέλη που προέκυψαν από τη συμμετοχή των παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος στο πρόγραμμα Δραματοποίησης Παραμυθιού με τεχνικές Δραματικής Τέχνης. Μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης ο ερευνητής λαμβάνει μέρος στην ερευνητική ομάδα όπου παρακολουθεί και καταγράφει προσεκτικά τις συμπεριφορές των συμμετεχόντων (Σαχίνη-Καρδάση, 2004). Σύμφωνα με τον Κυριαζή (2002), ο ερευνητής εμπλέκεται με τα υποκείμενα και διατηρεί επαφή αφού συμμετέχει στην ερευνητική ομάδα κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης. Καταγράφει ανελλιπώς τις κινήσεις των παιδιών, τις εκφράσεις του προσώπου τους και γενικά τη γλώσσα του σώματος (Σαχίνη-Καρδάση, 2004).

Στην παρούσα έρευνα, τα δεδομένα της παρατήρησης καταγραφόταν μετά από κάθε παρέμβαση αφού η ερευνήτρια είχε ενεργό ρόλο κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Η χρήση ημερολογίου βοήθησε στην τήρηση χρονολογικής σειράς των γεγονότων καθώς και η λήψη φωτογραφιών σε κάποιες σκηνές. Στο τέλος κάθε παρέμβασης γινόταν αξιολόγηση και συζήτηση με τη βοήθεια του κριτικού φίλου, γεγονός που συντέλούσε στην αποφυγή λαθών και στον καλύτερο σχεδιασμό των επόμενων παρεμβάσεων.

Στις δύο πρώτες παρεμβάσεις (προηγήθηκαν δύο συναντήσεις γνωριμίας με μουσικοκινητικά παιχνίδια και ελεύθερου παιχνιδιού), τα παιδιά είχαν αμηχανία, δε

γνωρίζονταν καλά μεταξύ τους, είχαν μειωμένη βλεμματική επαφή με τους άλλους και αδυναμία κατανόησης και εκτέλεσης οδηγιών.

Υπήρξε δυσκολία στην τήρηση κοινωνικών κανόνων όπως είναι «ακούω τη δασκάλα μου», «περιμένω τη σειρά μου», «δε διακόπτω τον άλλον». Ωστόσο δεν παρατηρήθηκε άρνηση από κανένα παιδί να συμμετάσχει στις δραστηριότητες. Κάποια ήταν πιο ενεργητικά και κάποια πιο παθητικά. Χρειάστηκε παρότρυνση από την εμπυχωτρία για εμπλακούν σε κάποιες δραστηριότητες. Παρατηρήθηκαν σημαντικές δυσκολίες σε αφηρημένες έννοιες καθώς και στην αναγνώριση και ονομασία των συναισθημάτων.

Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, τα παιδιά βελτίωσαν την προσέγγισή τους με τα άλλα παιδιά, μοιράστηκαν αντικείμενα και παιχνίδια και παρατηρήθηκε βελτίωση της βλεμματικής τους επαφής. Τηρούσαν τους κανόνες που έθετε η ομάδα στα παιχνίδια καθώς και τους κοινωνικούς κανόνες που επισήμανε η εμπυχωτρία. Η λεκτική επικοινωνία τους σημείωσε αρκετή πρόοδο καθώς απαντούσαν στις ερωτήσεις της εμπυχωτριάς και αλληλεπιδρούσαν μεταξύ τους. Εξοικειώθηκαν με το σώμα τους και ένιωθαν πιο άνετα στην εκτέλεση ασκήσεων που απαιτούσαν σωματική κίνηση.

Σημαντική πρόοδος παρατηρήθηκε επίσης στην αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων. Στην αρχή των παρεμβάσεων ζωγράφιζαν μόνο θυμωμένα πρόσωπα και μιλούσαν επιθετικά, ενώ στη συνέχεια ζωγράφιζαν χαρούμενα πρόσωπα και τα ονόμαζαν αγάπη. Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων όμως τα παιδιά γινόταν πιο ενεργά και συμμετείχαν με ευχαρίστηση. Στην τελευταία συνάντηση και κυρίως στη δραματοποίηση του εγωιστή γίγαντα όλα τα παιδιά ήταν κατενθουσιασμένα. Ήθελαν να υποδύονται ξανά και ξανά τον γίγαντα.

### **13.1. Το παιδί Μ.**

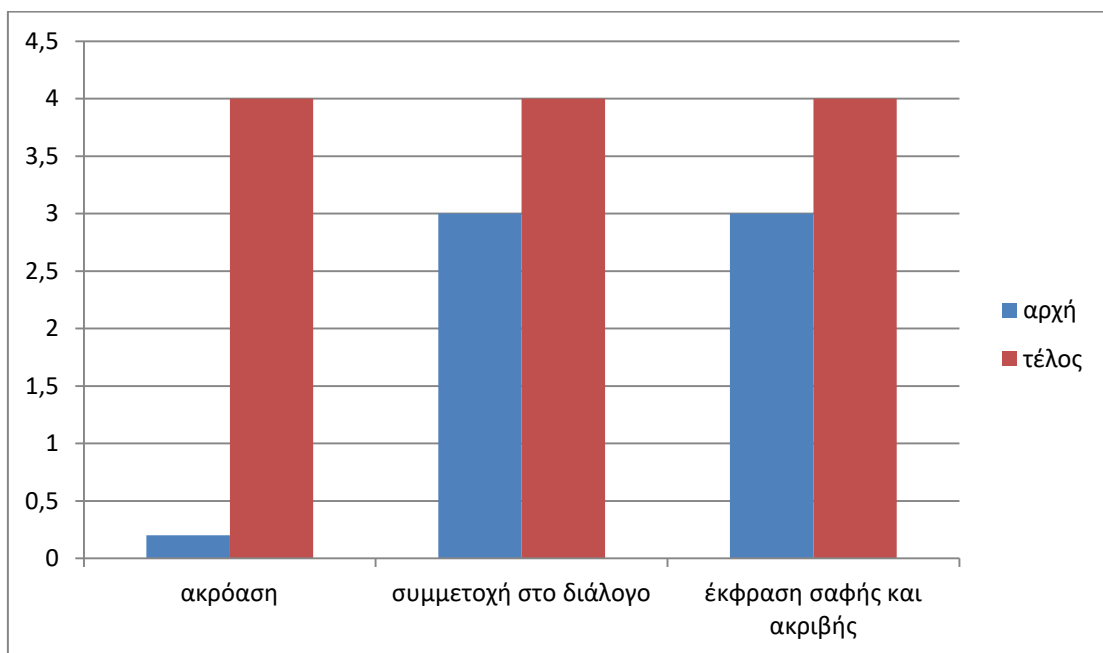
Το παιδί Μ. ερχόταν στην αίθουσα πολύ «σφιγμένο». Είναι ένα εσωστρεφές παιδί. Στις συναντήσεις μας τει α τει, εκτελούσε τις εντολές και απαντούσε στις ερωτήσεις που του γινόταν. Οι δυσκολίες του εντοπίζονται κυρίως στην κοινωνική συνδιαλλαγή και στις σχέσεις του με τους άλλους. Στην αρχή της παρέμβασης, χρειαζόταν αρκετή ενίσχυση και ενθάρρυνση για να συμμετέχει στις ομαδικές δραστηριότητες. Δεν αλληλεπιδρούσε με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες και δεν είχε αυξημένη λεκτική επικοινωνία.

Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων παρατηρήθηκε βελτίωση στη συμπεριφορά του. Είχε λιγότερη συστολή όταν συμμετείχε στις ομαδικές δραστηριότητες, μιμούνταν κινήσεις και συμπεριφορές από τους άλλους συμμετέχοντες αν και δεν απαντούσε στις ερωτήσεις που του απευθύνονταν. Μεγάλη ήταν η έκπληξη όταν στο τέλος των συναντήσεων και κατά τη δραματοποίηση του παραμυθιού μεταμφιέστηκε σε γίγαντα, στάθηκε όρθιο και απευθύνθηκε

στα παιδιά με τα λόγια του γίγαντα που είχε ακούσει στο παραμύθι. Όλα τα παιδιά ενθουσιάστηκαν και το χειροκρότησαν.

Στη συνέχεια παραθέτουμε τα διαγράμματα Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης του παιδιού Μ. στην αρχή και στο τέλος του εκπαιδευτικού προγράμματος όσον αφορά:

α) στον Προφορικό λόγο

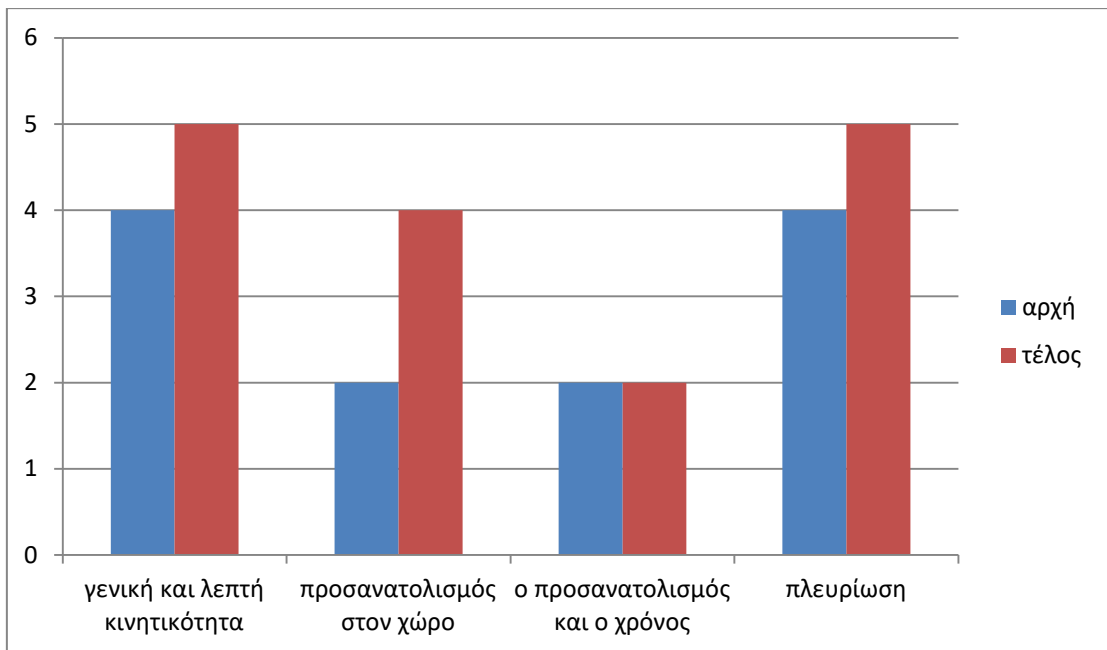


Πίνακας 3: Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση του παιδιού Μ (προφορικός λόγος).

Το παιδί Μ. παρουσίασε αξιόλογη βελτίωση στον προφορικό λόγο. Αν και η συμμετοχή στο διάλογο ενισχύθηκε όπως και η έκφρασή του (ως προς τη σαφήνεια και την ακρίβεια) η πραγματική αλλαγή παρατηρείται στην ικανότητα ακρόασης: στο τέλος του προγράμματος κατάφερε να αναδιηγηθεί τα βασικά σημεία του παραμυθιού.

β) στην Ψυχοκινητικότητα

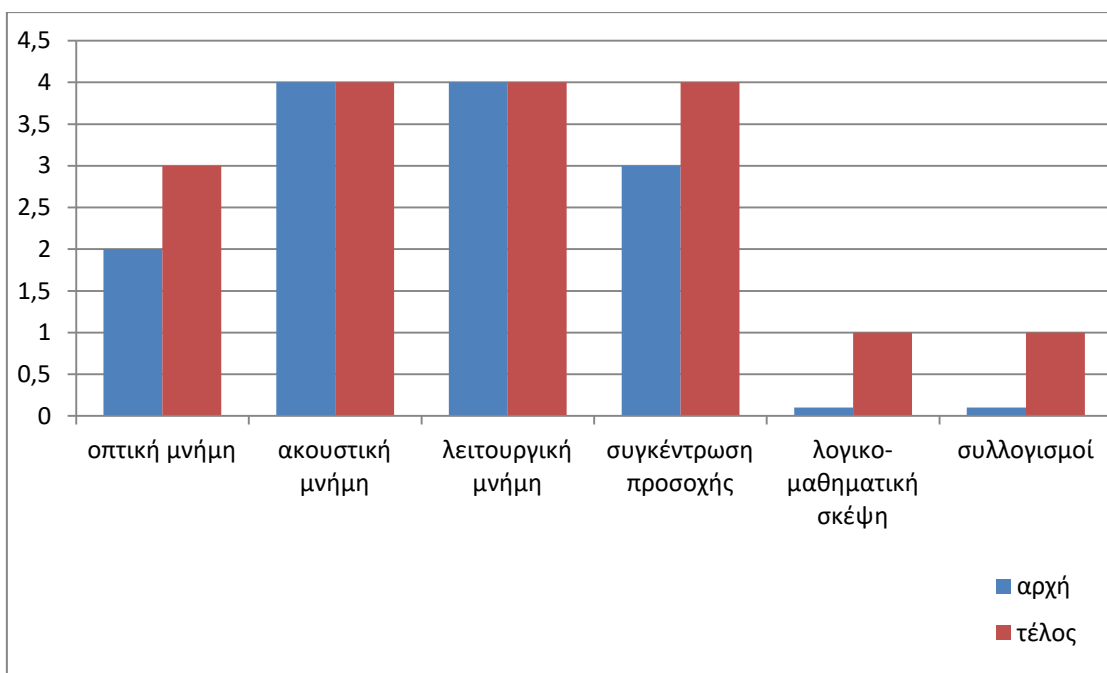
Στον τομέα της ψυχοκινητικότητας το παιδί Μ. παρουσίασε μικρή βελτίωση. Ειδικότερα, στον καλύτερο προσανατολισμό του στον χώρο συνέβαλε ο οριοθετημένος σκηνικός χώρος του παραμυθιού (φράχτης με λουλούδια) και η συγκεκριμένη χωροθέτησή του ανάλογα με τις λειτουργικές ανάγκες της δραματοποίησης του παραμυθιού (καθόταν κάτω στο μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως και τα άλλα παιδιά, ενώ ανέβαινε σε καρέκλα για να ψηλώσει μόνο κάθε φορά που υποδύοταν τον γίγαντα).



Πίνακας 4: Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση του παιδιού Μ (ψυχοκινητικότητα).

γ) στις Νοητικές ικανότητες

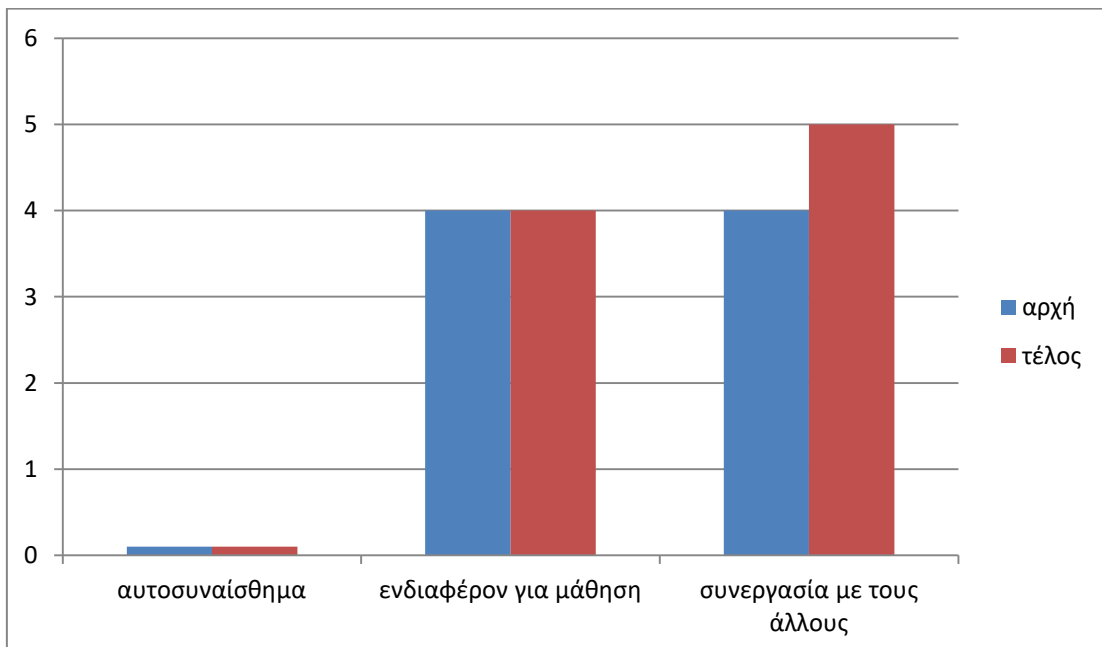
Αναφορικά με τις Νοητικές ικανότητες, διαπιστώθηκε μικρός βαθμός βελτίωσης του παιδιού Μ. ως προς την οπτική μνήμη και τη συγκέντρωση προσοχής. Ως προς την ανάπτυξη της συλλογιστικής σκέψης, χαρακτηριστικό σημείο του παιδιού Μ. είναι ότι δεν απαντούσε στις ερωτήσεις που έθετε η ερευνήτρια κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και μόνο μετά τη λήξη των παρεμβάσεων παρουσίασε κάποια δείγματα συλλογισμών.



Πίνακας 5: Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση του παιδιού Μ (νοητικές ικανότητες).

#### δ) στη Συναισθηματική οργάνωση

Ως προς τη συναισθηματική οργάνωση παρατηρήθηκε μικρή βελτίωση του παιδιού Μ. στην περιοχή της «συνεργασίας με τους άλλους». Στο ενδιαφέρον για μάθηση και το αυτοσυναίσθημα δεν εμφανίστηκε καμιά αλλαγή.



Πίνακας 6: Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση του παιδιού Μ(συναισθηματική οργάνωση).

### 13.2. Το παιδί Α.

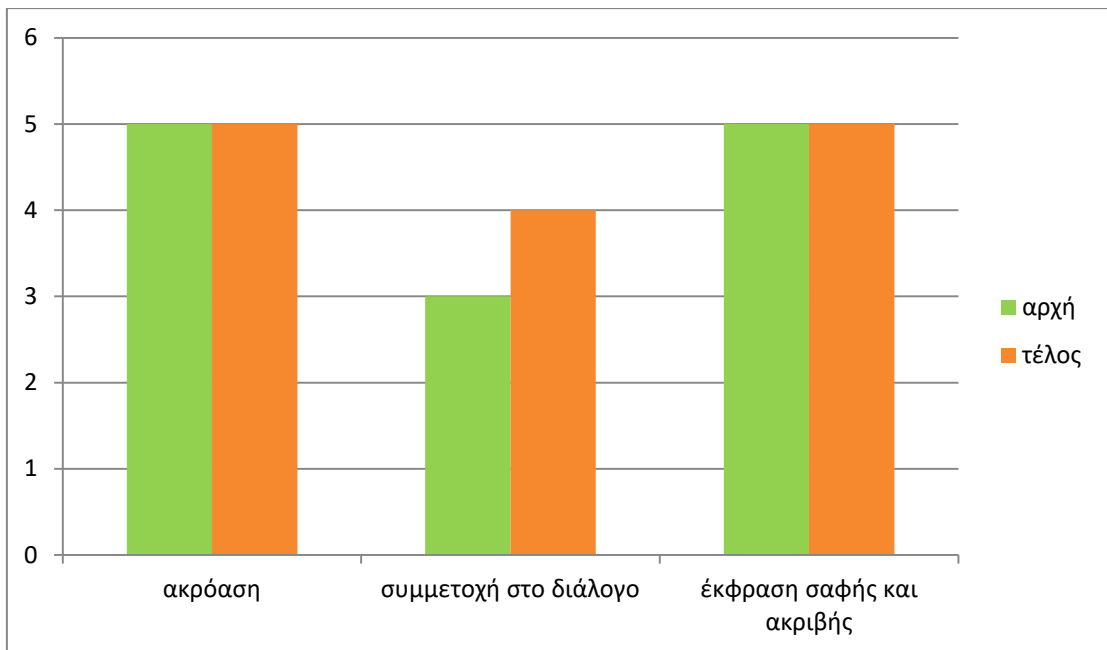
Το παιδί Α. είναι ένα παιδί με μέτρια μορφή αυτισμού. Έχει λεκτική επικοινωνία, αλλά αδυναμία διαλόγου με τους γύρω του. Η κατανόηση του είναι καλή χωρίς όμως να μπορεί να εκφράσει αυτό που ακούει. Στις πρώτες παρεμβάσεις συμμετείχε στις δραστηριότητες αλλά συχνά παρουσίαζε διάσπαση προσοχής, έφευγε από την ομάδα και έπαιζε μόνο του μιλώντας ακατάληπτα.

Στην πορεία όμως των παρεμβάσεων, το παιδί Α. παρέμεινε περισσότερη ώρα στην ομάδα, απαντούσε στις ερωτήσεις που του απευθύνονταν περιορίζοντας αρκετά την ακατάληπτη ομιλία του. Κατά τη δραματοποίηση του εγωιστή γίγαντα, υποδύθηκε άψογα το ρόλο απευθυνόμενο στα άλλα παιδιά χρησιμοποιώντας τόσο τη λεκτική επικοινωνία όσο και την εξωλεκτική (χειρονομίες, χρήση σώματος).

#### α) στον Προφορικό λόγο

Όσον αφορά στον προφορικό λόγο, το παιδί Α. παρουσίασε μικρή ενίσχυση της συμμετοχής του στο διάλογο, ενώ τόσο η ικανότητα ακρόασης όσο και η σαφήνεια στην έκφραση διατηρούνται στα ίδια ικανοποιητικά επίπεδα.

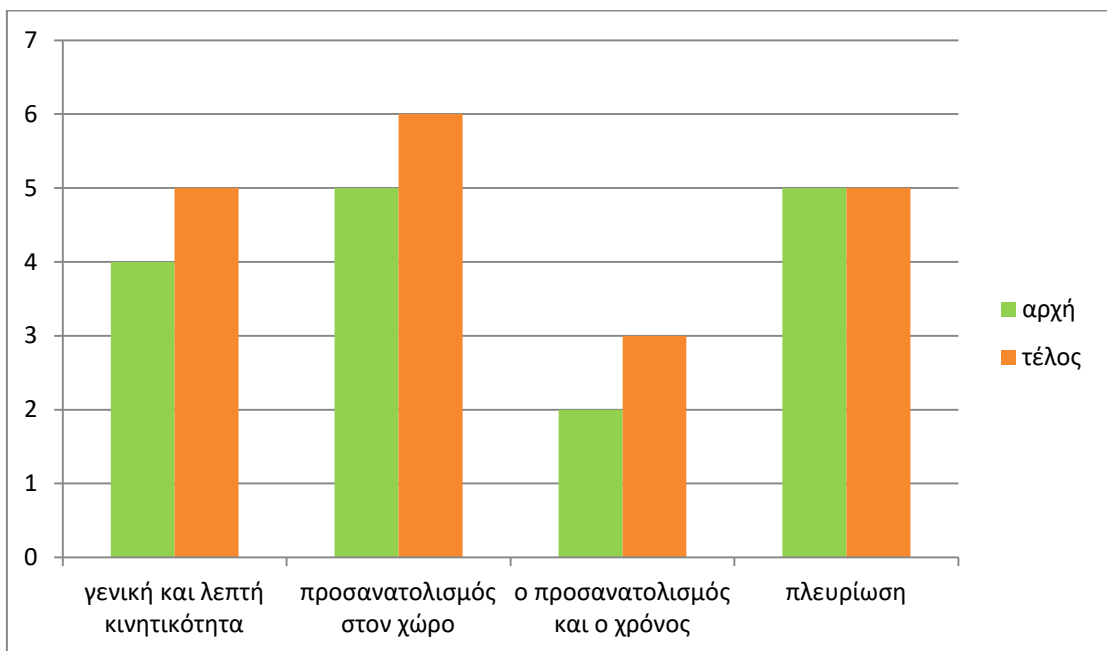




Πίνακας 7: Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση του παιδιού Α. (προφορικός λόγος).

β) στην Ψυχοκινητικότητα

Στον τομέα της ψυχοκινητικότητας παρατηρήθηκε μικρή βελτίωση του παιδιού Α. στη γενική και τη λεπτή κινητικότητα και στον προσανατολισμό στον χώρο. Ως προς τον προσανατολισμό και τον χρόνο, το παιδί Α. εκτελούσε τις κινήσεις που ζητούσε η ερευνήτρια πατώντας στις μύτες των ποδιών του και ακολουθώντας κατά το δυνατόν τον ρυθμό της μουσικής.

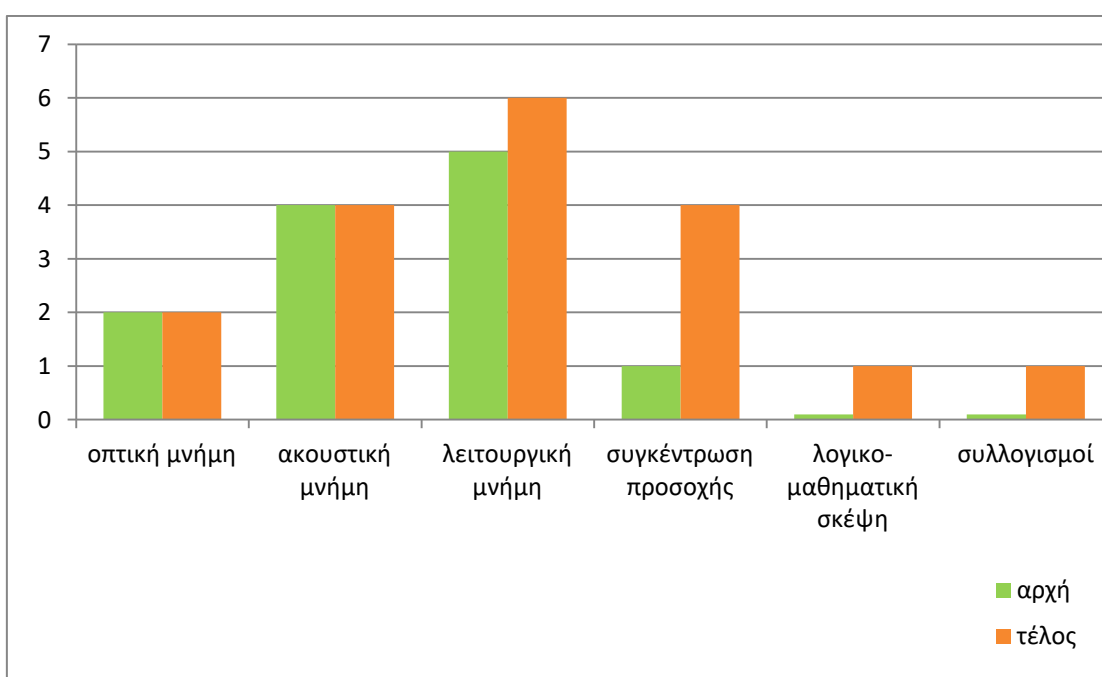


Πίνακας 8: Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση του παιδιού Α. (ψυχοκινητικότητα).

### γ) στις Νοητικές ικανότητες

Αναφορικά με τις Νοητικές ικανότητες, διαπιστώθηκε ιδιαίτερα μεγάλος βαθμός βελτίωσης του παιδιού Α. ως προς τη συγκέντρωση προσοχής. Ως προς την ανάπτυξη της συλλογιστικής σκέψης, χαρακτηριστικό σημείο του παιδιού Α. είναι ότι άρχισε να απαντά στις ερωτήσεις που έθετε η ερευνήτρια κατά το τέλος των παρεμβάσεων και παρουσίασε δείγματα συλλογισμών.

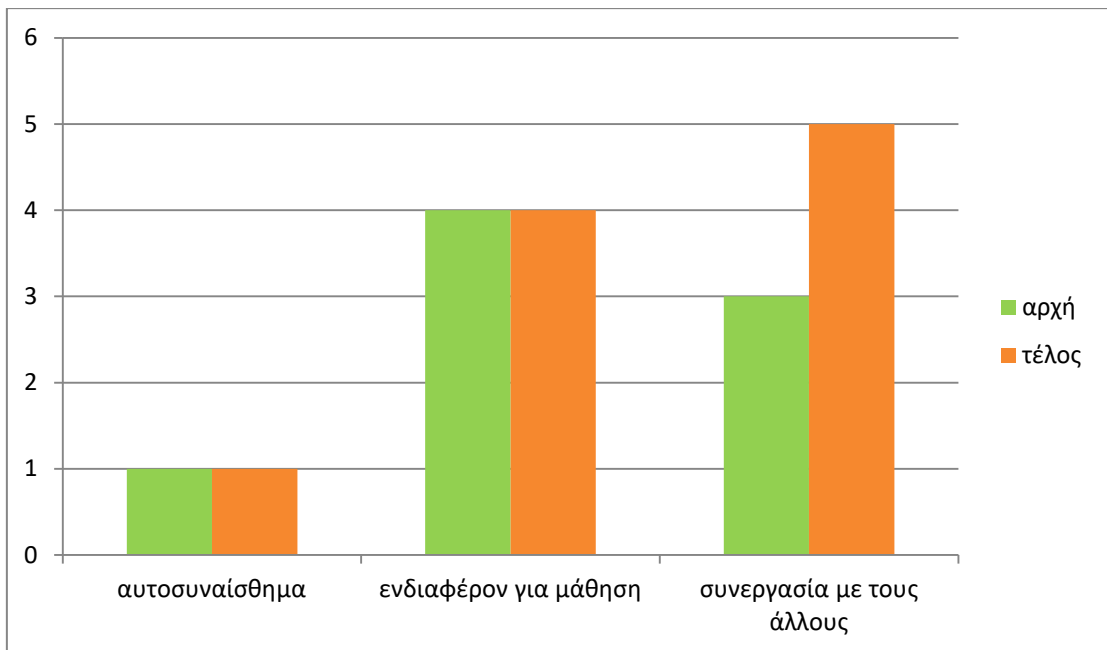
Ένα πολύ ενδιαφέρον παράδειγμα αποτελεί η άποψή του για τον γίγαντα του παραμυθιού: στην ερώτηση «Είναι κακός ο γίγαντας;» το παιδί Α. απάντησε «Όχι απλά είναι τεράστιος και γι' αυτό είναι τρομακτικός».



Πίνακας 9: Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση του παιδιού Α (νοητικές ικανότητες).

### δ) στη Συναισθηματική οργάνωση

Ως προς τη συναισθηματική οργάνωση τα αποτελέσματα ήταν ακριβώς τα ίδια με αυτά του παιδιού Μ.: Παρατηρήθηκε μικρή βελτίωση του παιδιού Α. στην περιοχή της «συνεργασίας με τους άλλους», ενώ στο ενδιαφέρον για μάθηση και το αυτοσυναίσθημα δεν εμφανίστηκε καμιά αλλαγή.

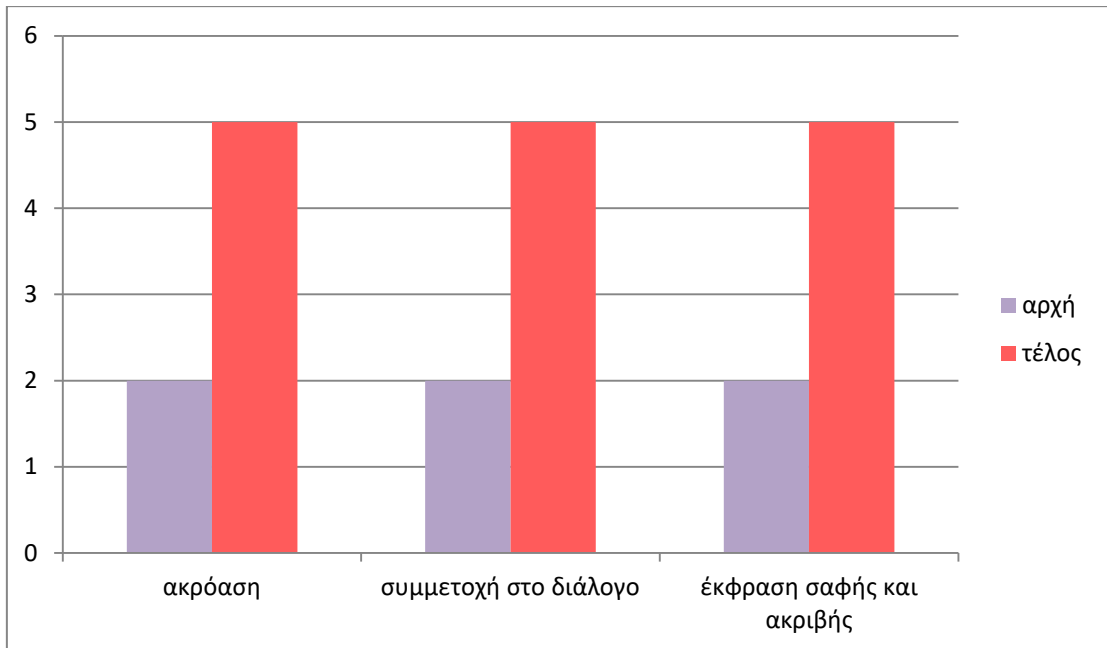


Πίνακας 10: Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση του παιδιού Α (συναισθηματική οργάνωση).

### 13.3. Το παιδί Β.

Το παιδί Β. είναι ένα παιδί με έντονη συστολή και δυσκολία στην επικοινωνία με τους άλλους. Έχει λεκτική επικοινωνία αλλά δε συμμετέχει σε διάλογο. Από την πρώτη μέρα των συναντήσεών μας παρέμεινε αμέτοχο και δεν αλληλεπιδρούσε με τους άλλους συμμετέχοντες. Τηρούσε τα όρια και τους κοινωνικούς κανόνες και μιμούνταν τα άλλα παιδιά στην εκτέλεση των ασκήσεων.

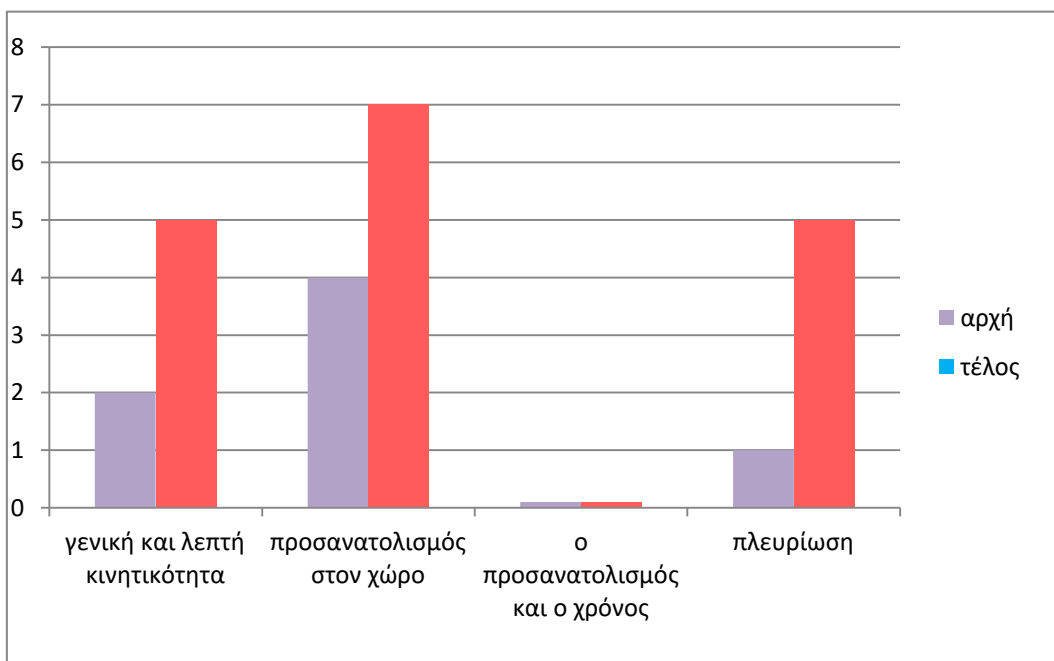
Στις ερωτήσεις που του γινόταν απαντούσε «Ε, δεν ξέρω». Είχε μεγάλη δυσκολία στην αλληλεπίδραση με τους άλλους και συχνά απομονωνόταν. Στο τέλος όμως των παρεμβάσεων, μεταμφιέστηκε σε γίγαντα, στάθηκε όρθιο κοιτάζοντας τα άλλα παιδιά και τους είπε μια φράση «Τι κάνετε στον κήπο μου;». Σε μελλοντικές παρεμβάσεις δραματοποίησης, το παιδί Β. μπορεί να αποδώσει συμμετέχοντας περισσότερο στις δραστηριότητες.



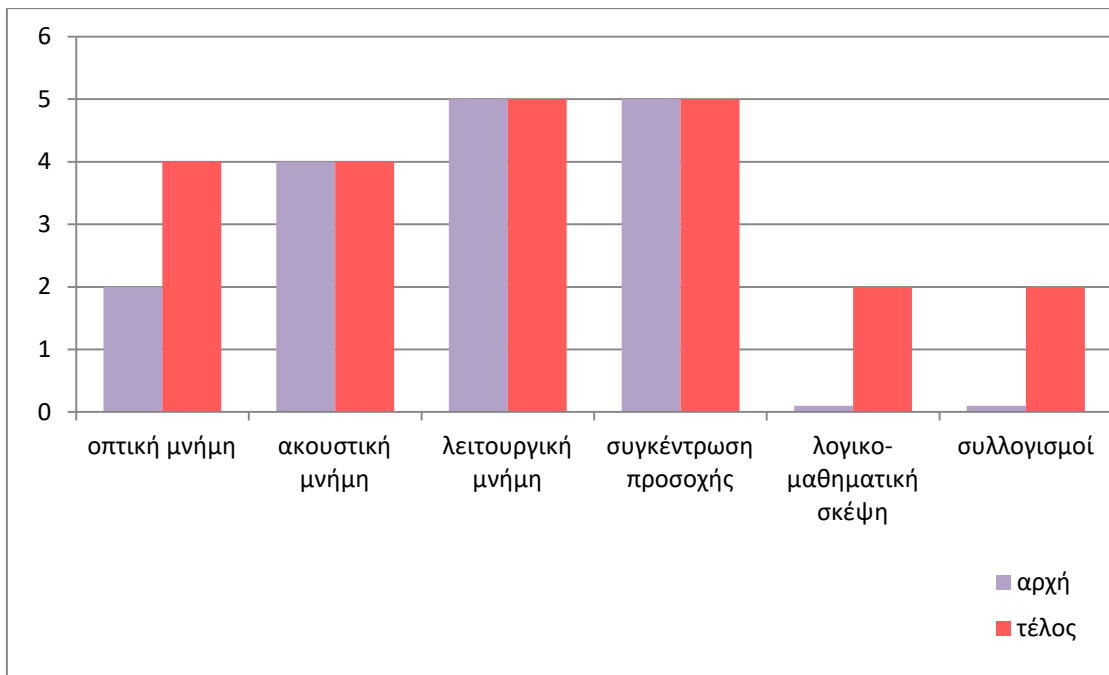
Πίνακας 11: Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση του παιδιού Β. (προφορικός λόγος).

Αξιολογή βελτίωση παρουσιάζει το παιδί Β. σε όλες τις εκφάνσεις του προφορικού λόγο

Πίνακας 12: Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση του παιδιού Β (ψυχοκινητικότητα).

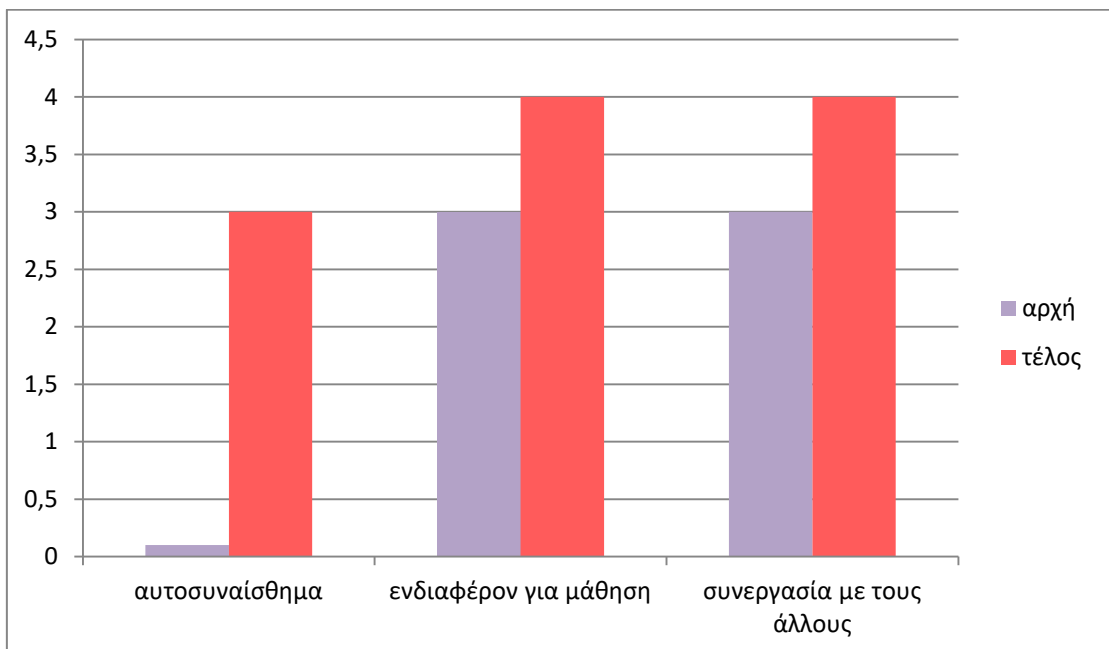


Επίσης αξιολογή βελτίωση παρουσίασε το παιδί Β. στη γενική και λεπτή κινητικότητα, στον προσανατολισμό στον χώρο καθώς και στην πλευρίωση.



Πίνακας 13: Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση του παιδιού Β . (νοητικές ικανότητες).

Αναφορικά με τις Νοητικές ικανότητες, διαπιστώθηκε μικρός βαθμός βελτίωσης του παιδιού Β. στη λειτουργία της οπτικής μνήμης και την ανάπτυξη των συλλογισμών. Ας σημειωθεί σε αυτό το σημείο, ότι το παιδί Β. δεν προσήλθε σε όλες τις παρεμβάσεις, ενώ τα υπόλοιπα παιδιά συμμετείχαν ανελλιπώς.



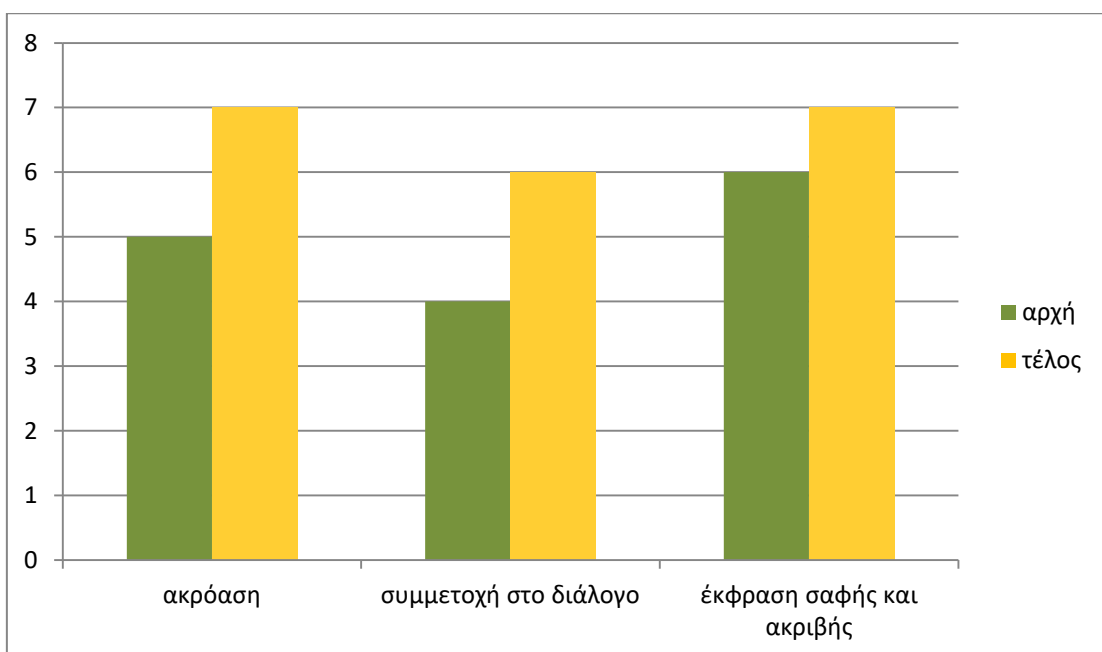
Πίνακας 14: Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση του παιδιού Β (συναισθηματική οργάνωση).

Ως προς τη συναισθηματική οργάνωση διαπιστώθηκε ιδιαίτερα μεγάλος βαθμός βελτίωσης του παιδιού Β. ως προς το αυτοσυναίσθημα και μια μικρή ενίσχυση του ήδη σημαντικού ενδιαφέροντος για μάθηση και της ικανότητας συνεργασίας με τα άλλα μέλη της ομάδας.

#### 13.4. Το παιδί Γ.

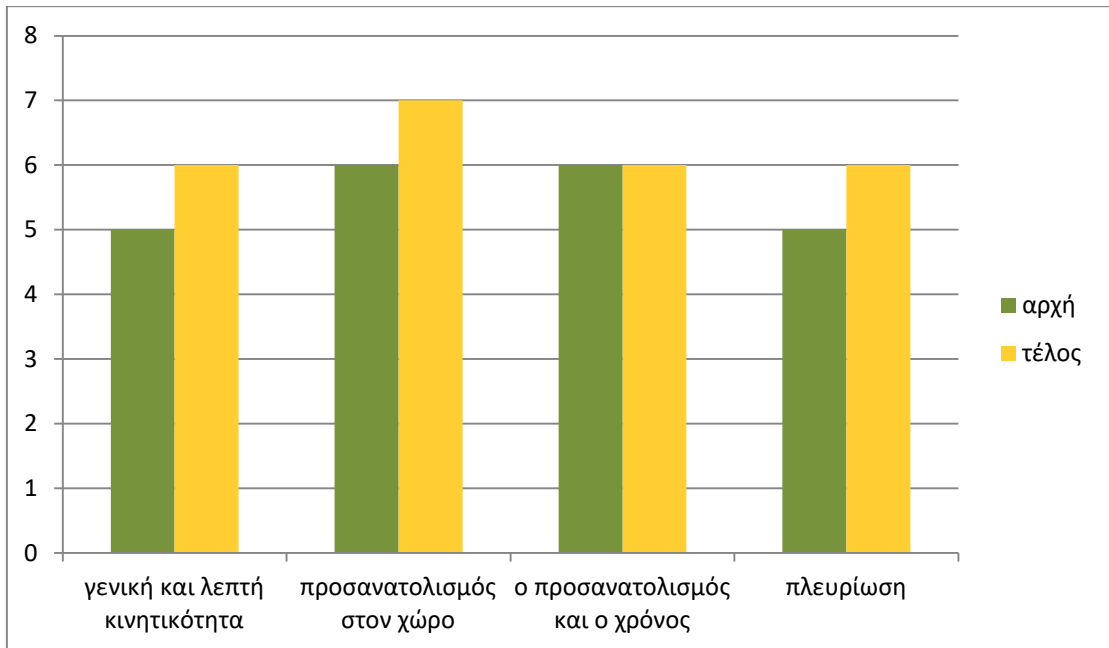
Το παιδί Γ. είναι ένα παιδί με αυξημένη λεκτική επικοινωνία αλλά μεγάλη δυσκολία τήρησης ορίων και κοινωνικών κανόνων. Είχε μεγάλο ενδιαφέρον για τη μουσική και το τραγούδι. Μπορούσε να θυμηθεί ολόκληρο το τραγούδι που άκουγε στο cd player. Στις κοινωνικές του συναλλαγές δυσκολευόταν να διατηρήσει σχέσεις με συνομηλίκους του.

Στις πρώτες συναντήσεις, είχε μεγάλη διάσπαση προσοχής, έφευγε από τις ομαδικές δραστηριότητες και επεξεργαζόταν τα αντικείμενα που υπήρχαν στο χώρο. Δεν περίμενε τη σειρά του για να μιλήσει και απαντούσε εκείνο σε ερωτήσεις που απευθύνονταν στα άλλα παιδιά. Στη συνέχεια των παρεμβάσεων παρατηρήθηκε σημαντική μεταβολή ως προς την τήρηση των ορίων. Περίμενε τη σειρά του να μιλήσει και εκτελούσε τις οδηγίες που του δίνονταν. Σημαντικό εύρημα των παρεμβάσεων ήταν πως παρότρυνε το παιδί Μ. να μιλήσει και το βοηθούσε να εκτελέσει δραστηριότητες που εκείνο αδυνατούσε.



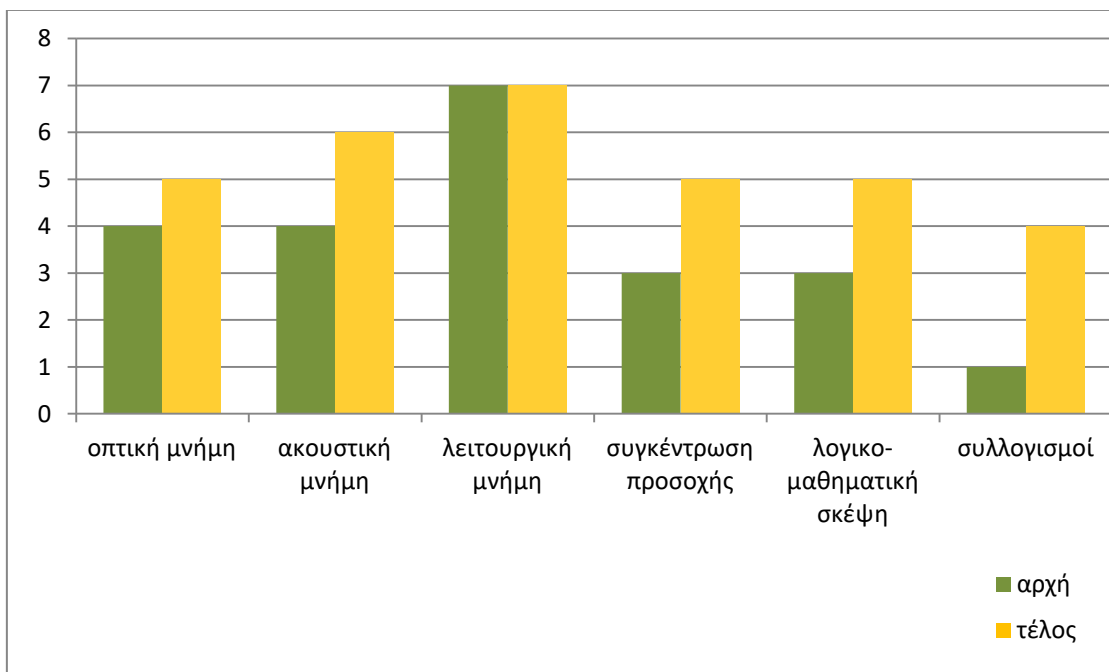
Πίνακας 15: Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση του παιδιού Β. (προφορικός λόγος).

Μικρή βελτίωση παρουσιάζει το παιδί Γ. σε όλες τις εκφάνσεις του προφορικού λόγου.



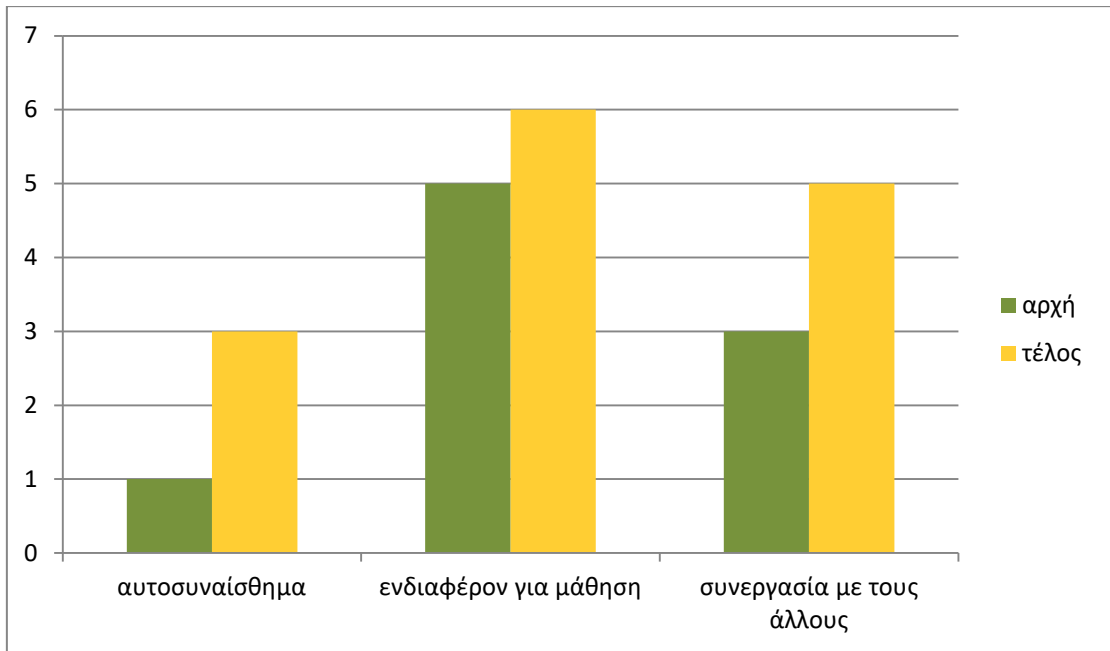
Πίνακας 16: Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση του παιδιού Β. (τομείς ψυχοκινητικότητας).

Αντίστοιχη μικρή βελτίωση παρουσιάζει το παιδί Γ. και σε όλους σχεδόν τους Τομείς της ψυχοκινητικότητας.



Πίνακας 17: Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση του παιδιού Β . (νοητικές ικανότητες).

Ομοίως, αξιολογη βελτίωση παρουσιάζει το παιδί Γ. και σε όλες σχεδόν τις εκφάνσεις της νοητικής ικανότητας και της συναισθηματικής οργάνωσης.

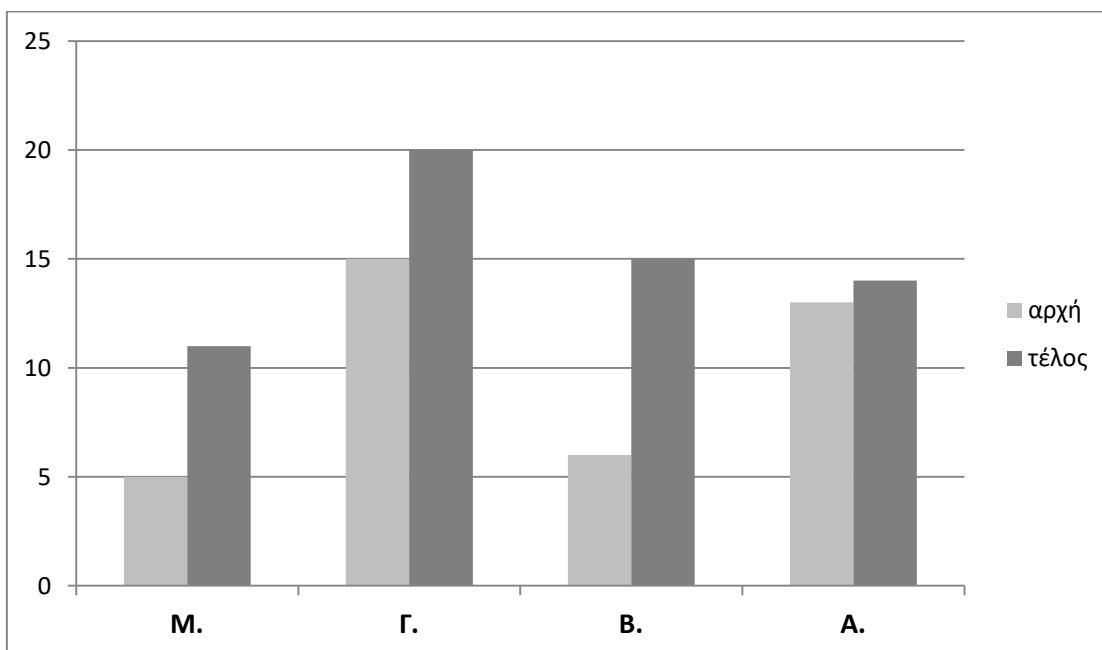


Πίνακας 18: Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση του παιδιού Β (συναισθηματική οργάνωση).

Θα παραθέσουμε στη συνέχεια μια σειρά συγκεντρωτικών πινάκων για να αξιολογήσουμε συγκριτικά τα τέσσερα παιδιά στις βασικές δεξιότητες (προφορικός λόγος, ψυχοκινητικότητα, νοητικές ικανότητες και συναισθηματική οργάνωση).

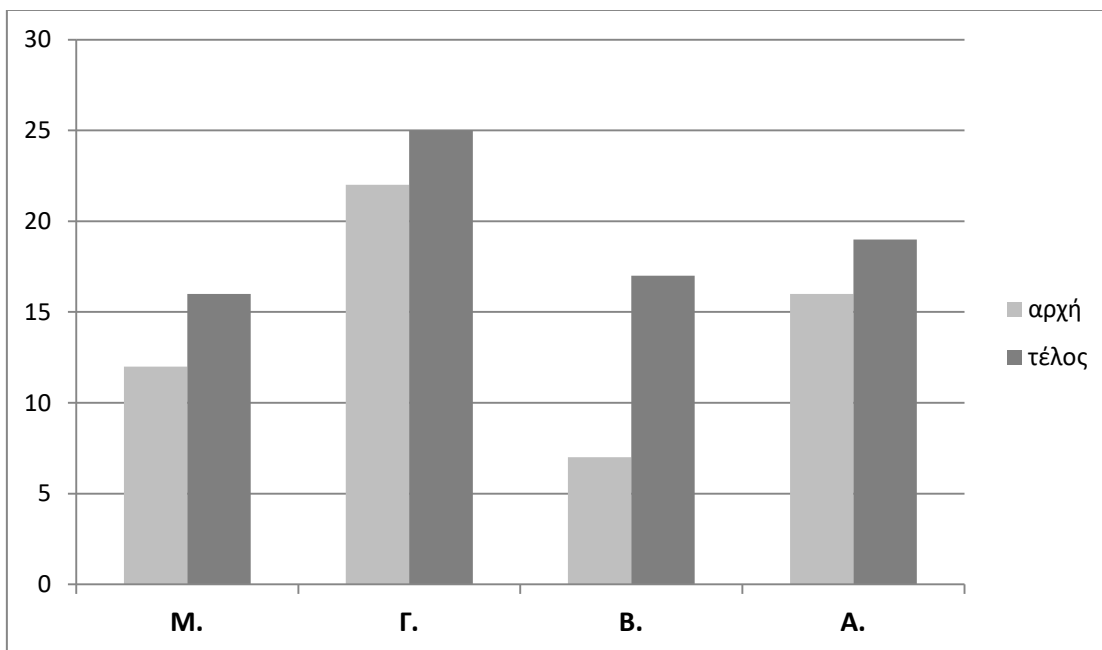


### 13.5. Συγκεντρωτικοί πίνακες



Πίνακας 19: Συγκεντρωτικός πίνακας / Προφορικός λόγος

Αναφορικά με τον Προφορικό λόγο, η ανάλυση των ερωτηματολογίων έδειξε ικανοποιητικό βαθμό βελτίωσης σε όλα τα παιδιά. Αξιόλογη βελτίωση φαίνεται να έχει το παιδί Μ. (6 μονάδες), όπως και το παιδί Γ. (5 μονάδες). Αντίθετα το παιδί Β. έδειξε μεγάλη βελτίωση (8 μονάδες), ενώ το παιδί Α. μικρή βελτίωση (1 μονάδα).

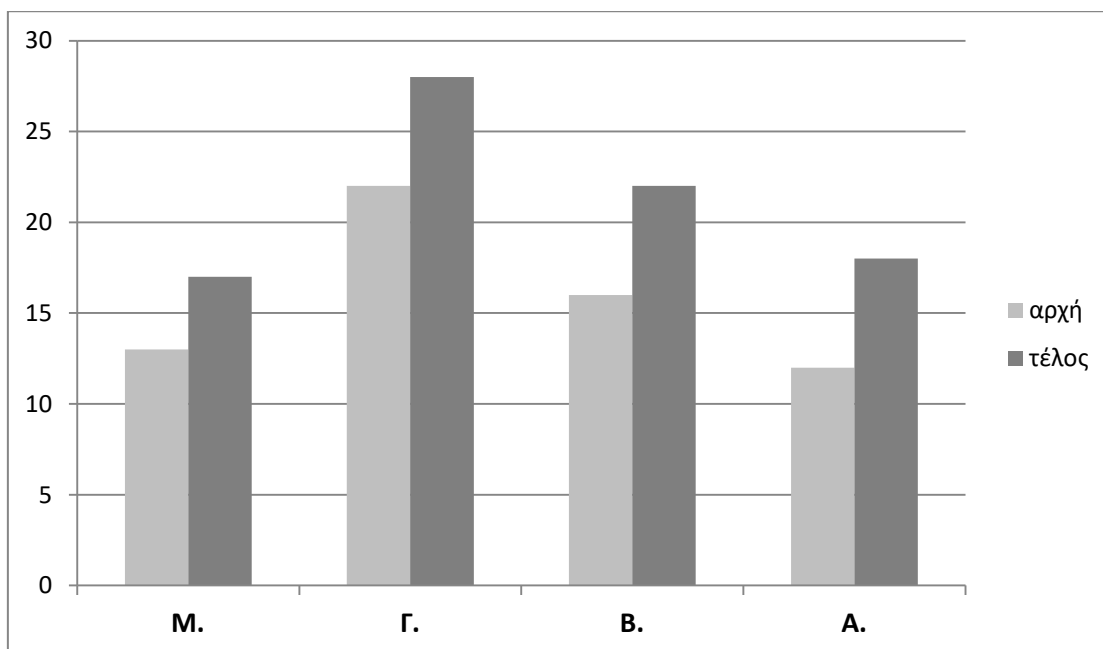


Πίνακας 20: Συγκεντρωτικός πίνακας / Ψυχοκινητικότητα

Στον τομέα της ψυχοκινητικότητας παρατηρήθηκε γενικά μικρή βελτίωση.

Ειδικότερα, στα παιδιά Μ., Γ. και Α. παρατηρείται μικρή βελτίωση: 4 μονάδες (12-16), 3 μονάδες (22-25) και 3 μονάδες (16-19) αντίστοιχα.

Μεγάλη βελτίωση έδειξε το παιδί Β.: 10 μονάδες (7-17) κυρίως στους τομείς του προσανατολισμού στον χώρο και στον χρόνο καθώς και στην πλευρίωση.



Πίνακας 21: Συγκεντρωτικός πίνακας / Νοητικές ικανότητες

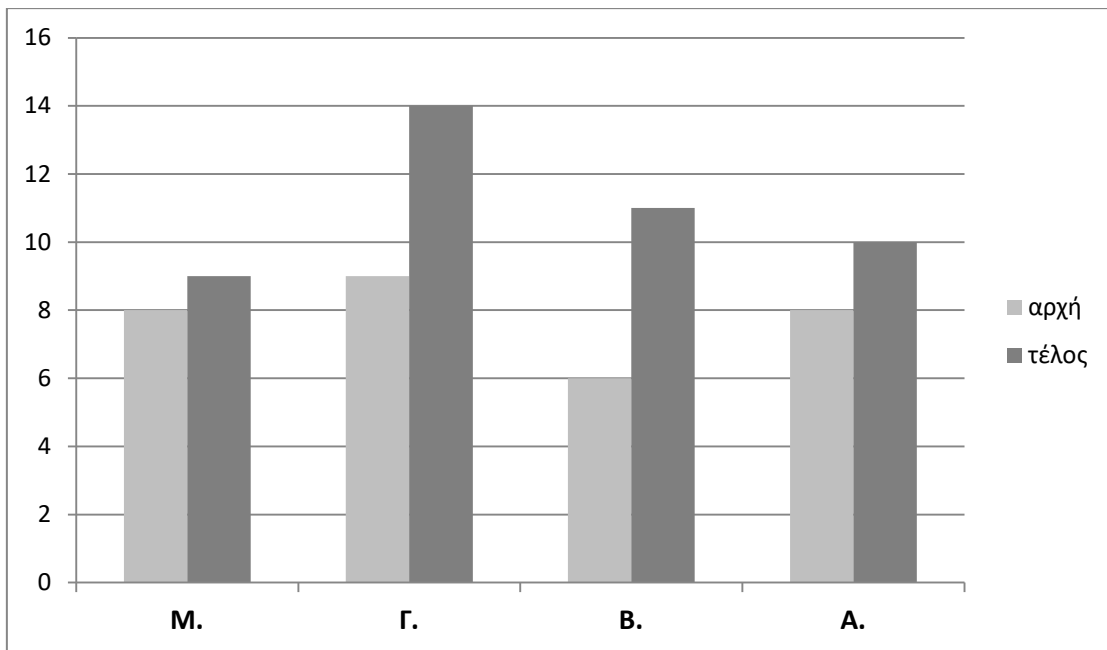
Αναφορικά με τις Νοητικές ικανότητες, διαπιστώθηκε ικανοποιητικός βαθμός βελτίωσης. Ιδιαίτερα, το παιδί Μ. έδειξε μικρή βελτίωση: 4 μονάδες (13-17).

Το παιδί Γ. έδειξε ικανοποιητική βελτίωση: 6 μονάδες (22-28).

Ομοίως τα παιδιά Β.: 6 μονάδες (16-22) και Α.: 6 μονάδες (12-18).

Οι βελτιώσεις εντοπίζονται κυρίως στους τομείς της οπτικής, ακουστικής, λειτουργικής μνήμης και συγκέντρωσης προσοχής για όλα τα παιδιά.

Ενδιαφέρον αποτελεί το εύρημα πως δεν παρουσίασε κανένα παιδί βελτίωση στον τομέα της λογικομαθηματικής σκέψης. Το γεγονός αυτό δεν είναι τυχαίο, μιας και το θεατροπαιδαγωγικό μας πρόγραμμα δε συμπεριλάμβανε αντίστοιχες ασκήσεις και στοχοθεσία.

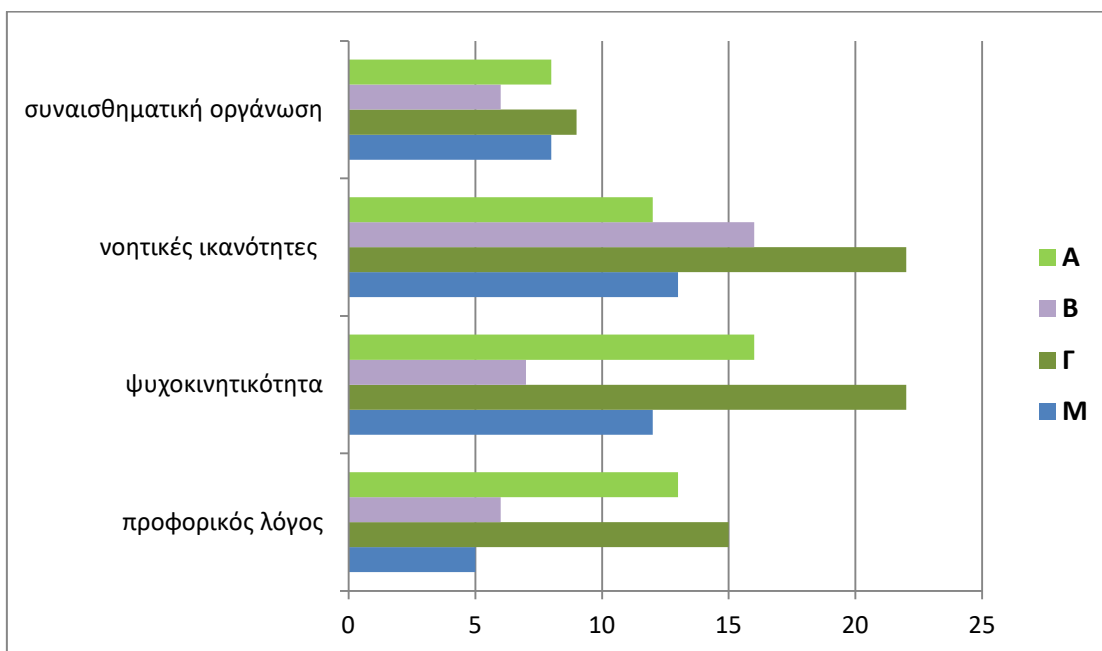


Πίνακας 22: Συγκεντρωτικός πίνακας / Συναισθηματική οργάνωση

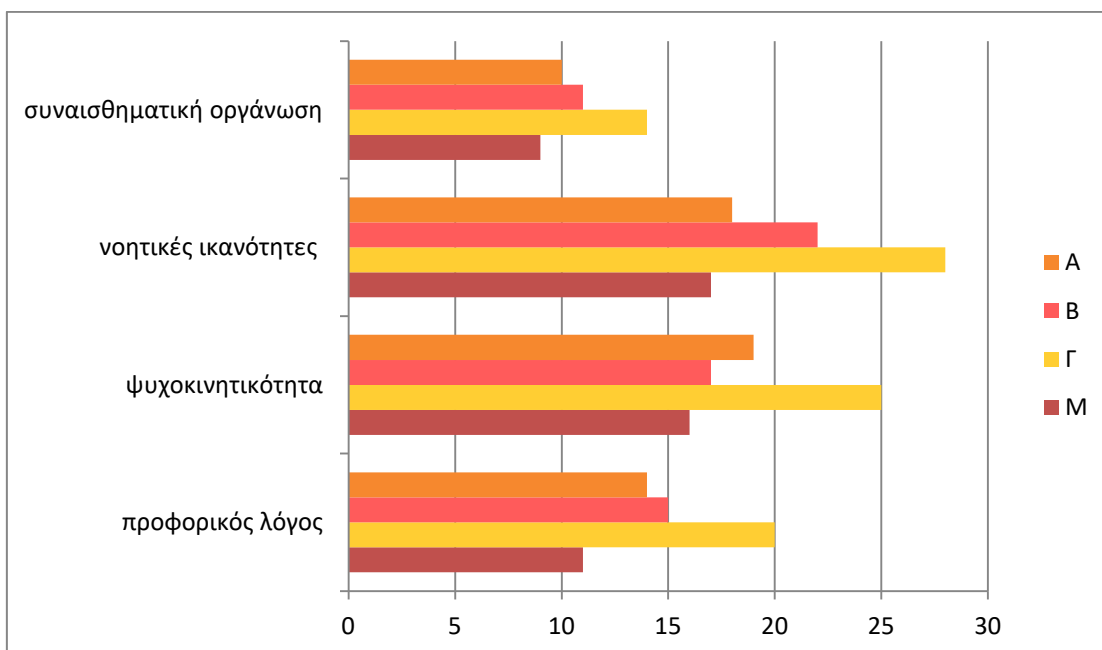
Ως προς τη συναισθηματική οργάνωση παρατηρήθηκε μικρή βελτίωση στα δύο από τα τέσσερα παιδιά. Συγκεκριμένα το παιδί M. βελτιώθηκε κατά 1 μονάδα και συγκεκριμένα στην περιοχή της «συνεργασίας με τους άλλους», όπως επίσης και το παιδί B. Μικρή βελτίωση παρατηρήθηκε και στο παιδί A.: 2 μονάδες (8-10). Αντίθετα μεγαλύτερη βελτίωση παρουσίασε το παιδί Γ.: 5 μονάδες (9-14) κυρίως στους τομείς της «συνεργασίας με τους άλλους».

#### 14. Συμπεράσματα

Μέσα από δύο συγκεντρωτικούς πίνακες επιχειρούμε να δείξουμε τις διαφορές που παρουσίασαν τα τέσσερα παιδιά στην αρχή και το τέλος του προγράμματος ως προς τις βασικές δεξιότητες που διερευνήθηκαν κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (συναισθηματική οργάνωση, ψυχοκινητικότητα, νοητικές ικανότητες και προφορικός λόγος).



Πίνακας 23: Συγκεντρωτικός πίνακας: αρχή προγράμματος



Πίνακας 24: Συγκεντρωτικός πίνακας: τέλος προγράμματος

Τα δεδομένα της έρευνας δείχνουν ότι υπήρξε σημαντική βελτίωση στη λεκτική επικοινωνία αλλά και γενικότερα στη συμπεριφορά των παιδιών. Όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως παρουσίασαν βελτίωση, ανεξάρτητα από το βαθμό του αυτισμού που φέρει το καθένα.

Μέσα από τη δραματοποίηση του παραμυθιού δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να ανακαλύψουν τον εαυτό τους, να αλληλεπιδράσουν με τους γύρω τους, να ενταχθούν στο περιβάλλον και να κατανοήσουν μέσω της βιωματικής μεθόδου τους άλλους γύρω τους.

Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, βελτίωσαν αρκετά την επικοινωνία τους, τόσο με τους συνομηλίκους τους όσο και με την παιδαγωγό-ερευνήτρια. Όπως έχει ήδη αναλυθεί διεξοδικά σε προηγούμενα κεφάλαια, η βελτίωση της επικοινωνίας του κάθε παιδιού εξαρτάται από τη σοβαρότητα του αυτισμού του. Ανεξάρτητα όμως από το βαθμό της αυτιστικής διαταραχής, όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, παρουσίασαν μια ομαλή, σταδιακή, θετική αλλαγή στη συμπεριφορά τους μέσα στην ομάδα.

Μέσα από την έρευνα, προέκυψε ότι τα παιδιά βελτίωσαν και την αυτοπεποίθησή τους, στοιχείο για διερεύνηση σε επόμενη έρευνα στο μέλλον. Η έρευνά μας έγινε σε προστατευμένο πλαίσιο και σε διάστημα τεσσάρων μηνών, πράγμα που δε μας επιτρέπει να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε, δεν ήταν διαφορετικές από αυτές που αντιμετωπίζει η ειδική παιδαγωγός στην καθημερινότητά της με τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος.

Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση, φαίνεται να είναι πιο αποδοτική εάν πραγματοποιείται από έναν παιδαγωγό-ερευνήτη που γνωρίζει αφ' ενός το κάθε παιδί ξεχωριστά και αφ' ετέρου χειρίζεται ικανοποιητικά τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης.

Στην παρούσα έρευνα, το γεγονός ότι η ειδική παιδαγωγός-ερευνήτρια εργαζόταν με τα παιδιά του δείγματος για έναν χρόνο ενώ είχε ήδη εκπαιδευτεί στις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης λειτούργησε υπέρ της έρευνας και συνέβαλε στην ομαλή διεξαγωγή του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος.

Η Δραματοποίηση του παραμυθιού, έδωσε στα παιδιά την ευκαιρία να εκφραστούν. Μέσα από τις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος, τα παιδιά σταδιακά αφήθηκαν, εκφράστηκαν και αλληλεπίδρασαν (αναλόγως με τη δυναμική του καθενός) στα πλαίσια της ομάδας. Τα αποτελέσματα της έρευνας, έδειξαν ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για την καλλιέργεια της επικοινωνίας σε παιδιά με αυτισμό.

## 15. Επίλογος

Στην παρούσα μελέτη έγινε διερεύνηση της συμβολής του Εκπαιδευτικού Δράματος στη βελτίωση της επικοινωνίας παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Το ενδιαφέρον της έρευνας έγκειται ότι τα συγκεκριμένα παιδιά δεν είχαν έρθει σε επαφή με τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος. Η δραματοποίηση του παραμυθιού «ο εγωιστής γίγαντας» εφαρμόστηκε σε τέσσερα παιδιά, η ομάδα αποτελούνταν στην αρχή με έξι παιδιά αλλά λόγω ασυνέπειας κατέληξε στα τέσσερα παιδιά και πραγματοποιήθηκε σε δώδεκα εβδομαδιαίες συναντήσεις 90 λεπτών η κάθε μία. Η υλοποίηση των παρεμβάσεων έγινε σε χώρο ειδικά διαμορφωμένο όπου υπήρχαν υλικά και αντικείμενα απαραίτητα για τη δραματοποίηση του παραμυθιού.

Οι τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος που επιλέχθηκαν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων ήταν ποικίλες. Όπως αναφέρει η Άλκηστις (2008) «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 της δραματοποίησης που χρησιμοποιήθηκαν έπαιξε η ηλικία των παιδιών, τα ενδιαφέροντα τους, ακόμα και η διάθεσή τους κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Στις συναντήσεις μας ανάλογα με τη δυναμική της ομάδας που αναδύοταν κάθε φορά οι τεχνικές αναπροσαρμοζόταν αντίστοιχα. Ενδεικτικά, αναφέρουμε κάποιες από τις τεχνικές που εφαρμόστηκαν κατά τη δραματοποίηση του παραμυθιού: παγωμένες εικόνες, ανίχνευση σκέψης, καθρέφτες, ομαδικό γλυπτό, παιχνίδια ρόλων, ηχητικό τοπίο, δάσκαλος σε ρόλο, μάσκες, μεταμορφώσεις, παντομίμα, αυτοσχεδιασμοί Άλκηστις (2008).

Τα ευρήματα της έρευνας (ποσοτικά και ποιοτικά) έδειξαν ότι η Δραματική Τέχνη ενισχύει ικανοποιητικά τις επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Η συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας σε συνδυασμό με τον κριτικό φίλο και τα ερωτηματολόγια των γονέων έθεσαν τις βάσεις τόσο κατά τη διεξαγωγή όσο και κατά την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Ειδικά τα αποτελέσματα από τη συμμετοχική παρατήρηση κατέδειξαν πως οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης συντείνουν στη βελτίωση της επικοινωνίας των παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος. Κυρίως μετά την τρίτη παρέμβαση, οι συμμετέχοντες είχαν εξοικειωθεί με τις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος και εκτελούσαν με περισσότερη άνεση τις ασκήσεις. Παρατηρήθηκε ενίσχυση της βλεμματικής επαφής μεταξύ των μελών της ομάδας τόσο στα μουσικοκινητικά παιχνίδια όσο και κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης του παραμυθιού. Επίσης, οι ασκήσεις κατά ζεύγη συνέβαλαν στην κοινωνική αλληλεπίδραση και συνεργασία των παιδιών. Η επανάληψη των οδηγιών της ερευνήτριας βοήθησε τα παιδιά στην εκμάθηση κανόνων και τήρηση των ορίων.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας τονίζουν τη συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος και αποτελούν έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία που αναδεικνύεται μέσω της συγκεκριμένης έρευνας είναι η ανάγκη συνεννόησης και αρμονικής συνύπαρξης των τριών σφαιρών επιρροής στη ζωή του παιδιού για να βελτιωθούν οι επικοινωνιακές του δεξιότητες: Σχολείο, γονείς, οικογένεια συνεργάζονται και θέτουν κοινά όρια για να βοηθήσουν το παιδί που βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού να εξελιχθεί. Σε μια δεύτερη φάση η συνέχεια του προγράμματος με τη δραματοποίηση ενός ακόμα παραμυθιού, θα μπορούσε να αξιοποιήσει περαιτέρω τα ευρήματα της έρευνας, μιας και παρατηρήθηκε βελτίωση των παιδιών -έστω και ελάχιστη- σε όλες τις επιμέρους δεξιότητες που μελετήθηκαν.

*«Μέσα από την τέχνη μπορούμε να πετύχουμε την τελειώσή μας, μπορούμε να θωρακιστούμε ενάντια στους ανήθικους κινδύνους της πραγματικής ύπαρξης. Σκοπός της τέχνης είναι η συγκίνηση για χάρη της συγκίνησης, ενώ η συγκίνηση για χάρη της δράσης είναι ο σκοπός της ζωής και εκείνη της πρακτικής οργάνωσης της ζωής που ονομάζουμε κοινωνία» (Wilde, 2002).*

## Βιβλιογραφία

- Άλκηστις. (2008). *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Ανδρικόπουλος, Ν. (2006). *Η χώρα με τους παράξενους ανθρώπους*, Αθήνα: Καλένδη.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders [4<sup>th</sup> ed.]*. Washington, DC: American Psychiatric Association
- Asperger, H. (1944). Die autistischen Psychopathen im Kindesalter. *Archiv fuer Psychiatrie und Nervenkheiten*, 117, 76-136.
- Attwood, T. (1998). *Asperger's syndrome*. London: Gessica Kingsley Publishers.
- Attwood, T. (2008). *The complete guide to asperger's syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a theory of mind? *Cognition*, 21, 37-46.
- Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., & Cohen, D. J. (1993). *Understanding other minds*. Oxford: Medical Publications.
- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L. & Volterra, V. (1977). From gesture to the first word: On cognitive and social prerequisites. In M. Lewis & L. A. Rosenblum (Eds.), *Origins of behavior: Communication and language* (pp. 247-338). New York: Wiley.
- Bettelheim, B. M. (1995). *Η γοητεία των παραμυθιών: Μια ψυχαναλυτική προσέγγιση* (μτφρ. Ε. Αστερίου). Αθήνα: Γλάρος.
- Campbell, E. (1983). Beyond anthropocentrism, *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 19(1), 54-67
- Cattanach, A. (1996). *Drama for people with special needs (v1)*. London: A&C Black.
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές: Αξιολόγηση- διάγνωση - αντιμετώπιση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.



- Clark, P., & Rutter, M. (1981). Autistic children's response to structure and interpersonal demands. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 11, 201-217.
- Dawson, G., & Osterling (1996). *Early intervention in autism*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Δροσινού, Μ. (2003α). Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση και εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα στον Αυτισμό. *Σύγχρονο νηπιαγωγείο, αφιέρωμα στην ειδική αγωγή, μέρος 2ο*, 31, 8-21.
- Δροσινού, Μ. (2003β). Η ανάπτυξη επικοινωνίας σε παιδιά με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, «πνευματική αναπηρία» και «βαρύ» αυτισμό. *Νέα Παιδεία*, 107, 110-132.
- Δροσινού, Μ. (2003γ). Μερικά οπτικοποιημένα χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτισμό. Σημείωμα σε θέματα ειδικής αγωγής. *Σύγχρονο νηπιαγωγείο, αφιέρωμα στην ειδική αγωγή, μέρος 2ο*, 31, 26-29.
- Δροσινού, Μ. (2009). *Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας*. Βιβλίο εκπαιδευτικού, ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Eduards, C., Gardini L., & Forman G. (1995). *The hundred languages of children*. New Jersey: Ablex Publ.
- Epstein, J. (1995). School - family - community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappa*, 76(9), 701- 712.
- Frith, U. (1999). *Αυτισμός. Εξηγώντας το αίνιγμα* (Μτφρ. Γ. Καλομοίρης, 7<sup>η</sup> Έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Jindal-Snape, D., & Vettraino, E. (2007). Drama techniques for the enhancement of social emotional development in people with special needs: review of research. *International Journal of Special Education*, 22(1), 107-117.
- Gillberg, C., & Gillberg, I. C. (1989). Asperger syndrome-some epidemiological considerations: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 631-638.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2002). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.

- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Kempe, A. (1996). *Drama education and special needs*. London: Stanley Thornes Publications.
- Kempe, A. & Tissot, C. (2012). The use of drama to teach skills in a special school setting for students with autism. *British Journal of Learning Support*, 27, 97-112
- Kliphuis, M. (1975). Creative process therapy. *Psychotherapy*, 2(3-4), 283-285.
- Κουρκούτας, Η. (2010). Ψυχαναλυτική προσέγγιση των παραμυθιών και η χρήση παιδικών ιστοριών στην ψυχοθεραπεία και την ειδική αγωγή. Στο Μ. Πουρκός (επιμ.) *Τέχνη παιχνίδι αφήγηση. Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις* (σσ.481-521). Αθήνα: Τόπος.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind". *Psychological Review*, 94(4), 412-426.
- Lord, C., Rutter, M., & Goode, S. (1989). Autism Diagnostic Observation Schedule: a standardized observation of communicative and social behavior. *Journal Autism and Development Disorders*, 19, 185-212.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2011). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α., (1997). *Σύγχρονες απόψεις για τη σκέψη του παιδιού*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μισαηλίδη, Π. (2003). *Η θεωρία των παιδιών για το νου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ozonoff, S. (1998). Effectiveness of a home program intervention for young children with autism, *Journal Autism and developmental Disorders*, 28, 25-32
- Πάστρα, Α. (2010). *Ο ρόλος της δραματοποίησης σε μορφή work in progress του εγωιστή γίγαντα, του Oscar Wild, και των συμβόλων στο σώμα και στη σκέψη του αυτιστικού παιδιού*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Ψυχολογίας, Πάντειο, Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

- Προπ, Β. Γ.(1991). *Μορφολογία του Παραμυθιού*, Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου-Α.Καρδαμίτσα.
- Peter, M. (1995). *Making drama special*. London: David Fulton Publishers.
- Piaget, J. (1947). *The Psychology of intelligence*. London: Routledge.
- Quill, A. K. (1995). *Teaching children with autism*. Manchester: International Thomson Publishing.
- Rutter, M.& Schopler, E. (1988). *Autism and pervasive developmental disorders* .New York: Plenum Press.
- Σακελλαρίου, Χ. (1995) *Το παραμύθι χτες και σήμερα. Η ψυχοπαιδαγωγική και κοινωνική λειτουργία του*. Αθήνα: Πατάκης.
- Σαχίνη -Καρδάση, Α. (2004). *Μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στο χώρο της υγείας*. Αθήνα: ΒΗΤΑ.
- Σεφέρης, Γ. (1972). *Ποιήματα*, (φιλ. επιμ. Γ.Π. Σαββίδης).Αθήνα: Ίκαρος.
- Schopler, E. (1980). *Asperger syndrome or high-functioning autism*. New York: Plenum.
- Schopler, E., Reichler, J.,& Renner, B. (2006).*Childhood autism rating scale (CARS)* Μετάφραση Β. Παπαγεωργίου και Χ. Χατζηδημητρίου. Κλίμακα αξιολόγησης του παιδικού αυτισμού. Θεσσαλονίκη: Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο Β.Ε. Ψ.Ν.Θ.
- Szatmari, P., Bremner, R., & Nagy, J. (1989).Asperger's syndrome: a review of clinical features. *Canadian Journal of Psychiatry*, 34, 554-560.
- Τσάφος, Β. (2010). *Ο ρόλος του κριτικού συνεργάτη στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης*. (πρόσβαση 3/4/2017). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi4/perilipseis%2018.10.2010.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi4/perilipseis%2018.10.2010.pdf)
- Trimingham, M., & Shaughnessy, N.(2016). Material voices: intermediality and autism, *Research in Drama Education, The Journal of Applied Theatre and Performance*, 21(3), 293-308.
- Wagner, B. J. (1985). Dorothy Heathcote: *Drama as learning Medium*. Washington: National Education Association.

- Varni, J.W., Seid, M., & Kurtin P.S. (2001). Peds QL 4.0: Reliability and validity of Pediatric quality of life inventory version 4.0 generic core scales in healthy and patient populations. *Med Care*, 39, 800-812
- Weber, M. (1978). *Yes, they can!* Oxford: Oxford University Press.
- Welscher-Forche, U.(1995). Experiences with theatre and drama at a school for individual learning promoting children with special needs. *Researching drama and theatre in education, international symposium*. England: University of Exeter,.
- Wellman, H. M. (1985). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Wilde, O. (2002). *Η σημασία του να μην κάνεις τίποτα*. Αθήνα: Περίπλους.
- Williams, D. (1992). *Nobody Nowhere: The extraordinary autobiography of an autistic girl*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs-representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128.
- 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. (1981). Asperger's syndrome a clinical account. *Psychological Medicine*, 11, 115-130.
- Wing, L. (1993). *Διαταραχές του φάσματος του Αυτισμού. Ένας οδηγός για τη διάγνωση*.
- Wing, L. (1996). *The autistic spectrum*. London: Constable.
- World Health Organisation (1992). *International classification of diseases*. Tenth edition. Geneva, Switzerland: World Health Organisation.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-ΠΙ. (2003). *Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Ανάπτυξης Δεξιοτήτων για Αυτιστικά Παιδιά του Υπουργείου Παιδείας Αναλυτικά προγράμματα ειδικής αγωγής*.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-ΠΙ.(2009α). *Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας. Βιβλιοτετράδιο μαθητή: προφορικός λόγος: ακρόαση -συμμετοχή σε διάλογο περιμένοντας τη σειρά- έκφραση σαφής και ακριβής*. Εκδόσεις Γ'. Επαυξημένη. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Υπ.Ε.Π.Θ.-ΠΙ. (2009β). *Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας. Βιβλιοτετράδιο μαθητή: ψυχοκινητικότητα :αδρή και λεπτή κινητικότητα-προσανατολισμός στο χώρο- ο ρυθμός και ο χρόνος-πλευρίωση*. Εκδόσεις Γ΄ Επαυξημένη. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Υπ.Ε.Π.Θ.-ΠΙ. (2009γ). *Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας. Βιβλιοτετράδιο μαθητή: νοητικές ικανότητες: οπτική μνήμη-ακουστική μνήμη-λειτουργική μνήμη-συγκέντρωση προσοχής, λογικομαθηματική σκέψη-λογικοί πίνακες*. Εκδόσεις Γ΄ Επαυξημένη. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Υπ.Ε.Π.Θ.-ΠΙ. (2009δ). *Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας. Βιβλιοτετράδιο μαθητή: συναισθηματική οργάνωση, αυτοσυναίσθημα, ενδιαφέρον για μάθηση, συνεργασία με τους άλλους*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ Childhood Autism Rating Scale (CARS) Eric Schopler, Ph.D., Robert J. Reichler, M.D., and Barbara Renner, Ph.D Μετάφραση Βάγια Παπαγεωργίου, Χριστίνα Χατζηδημητρίου, Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο Β.Ε. Ψ.Ν.Θ.

Όνομα: .....

Ημερ. Γέννησης: .....

Ηλικία:.....

Ημερ. Εξέτασης: .....

Εξεταστής:.....

Βαθμολόγηση Κατηγοριών

A	B	Γ	Δ	E	ΣΤ	Z	H	Θ	I	K	Λ	M	N	Ξ	ΣΥΝΟΛΟ	

Συνολική βαθμολόγηση

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

15 18 21 24 27

30 33 36 39 42 45 48 51

54 57 60

Απουσία Αυτισμού  
Αυτισμός

Ήπιος/ Μέτριος Αυτισμός

Σοβαρός

Οδηγίες: Για κάθε κατηγορία σημειώστε στον προβλεπόμενο χώρο τις παρατηρήσεις σας σχετικά με τις συμπεριφορές στις οποίες αυτή αναφέρεται. Στο τέλος της παρατήρησης βαθμολογήστε τις συμπεριφορές που παρατηρήσατε βάζοντας σε κύκλο τον αριθμό που αναφέρει την περιγραφή η οποία ανταποκρίνεται καλύτερα στη συμπεριφορά του παιδιού. Αν η συμπεριφορά του παιδιού αντιστοιχεί στο ενδιάμεσο δύο περιγραφών, μπορείτε να βαθμολογήσετε με 1.5, 2.5, 3.5.

A	ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ	B	ΜΙΜΗΣΗ	Γ	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ
1	Δεν υπάρχουν ενδείξεις δυσκολιών ή ανωμαλιών στον τρόπο με τον οποίο το παιδί σχετίζεται με τους άλλους. Η συμπεριφορά του είναι κατάλληλη για την ηλικία του. Το παιδί μπορεί να είναι κάπως ντροπαλό ή αναστατωμένο επειδή ξέρει ότι το παρατηρούν, όχι όμως σε μη φυσιολογικό βαθμό.	1	Κατάλληλη μίμηση.  Το παιδί μιμείται ήχους, λέξεις, κινήσεις, οι οποίες αντιστοιχούν στο κατάλληλο για την ηλικία επίπεδο δεξιοτήτων.	1	Συναισθηματικές αντιδράσεις ανάλογες της ηλικίας και της κατάστασης στην οποία βρίσκεται το παιδί. Το παιδί παρουσιάζει τις κατάλληλες συναισθηματικές αντιδράσεις, τόσο σε βαθμό όσο και σε ποιότητα, όπως υποδηλώνουν οι εκφράσεις του προσώπου και η γενικότερη στάση και συμπεριφορά του.
1,5		1,5		1,5	
2	Μη φυσιολογικές σχέσεις ήπιου βαθμού. Το παιδί μπορεί να αποφεύγει τη βλεμματική επαφή με τον ενήλικα, να αποφεύγει τον ενήλικα ή να αναστατώνεται όταν του επιβάλλεται κάποιου τύπου αλληλεπίδραση. Μπορεί να είναι ιδιαίτερα ντροπαλό, να μην ανταποκρίνεται στον ενήλικα όσο θα ήταν αναμενόμενο για την ηλικία ή μπορεί να είναι κάπως περισσότερο προσκολλημένο στους γονείς από τα παιδιά της ηλικίας του	2	Μη κατάλληλη μίμηση ήπιου βαθμού. Το παιδί μιμείται τις περισσότερες φορές απλές συμπεριφορές όπως το χειροκρότημα ή απλούς λεκτικούς ήχους. Μερικές φορές μιμείται μόνο μετά από παρότρυνση ή με κάποια καθυστέρηση.	2	Μη φυσιολογικές συναισθηματικές αντιδράσεις ήπιου βαθμού. Το παιδί παρουσιάζει μερικές συναισθηματικές αντιδράσεις ακατάλληλες σε βαθμό ή ποιότητα. Μερικές φορές οι αντιδράσεις του δεν σχετίζονται με αντικείμενα ή γεγονότα του περιβάλλοντος.
2,5		2,5		2,5	
3	Μη φυσιολογικές σχέσεις μετρίου βαθμού. Το παιδί φαίνεται επιφυλακτικό, απόμακρο(σαν να μην αντιλαμβάνεται μερικές φορές την παρουσία του άλλου). Χρειάζονται επίμονες προσπάθειες για να	3	Μη κατάλληλη μίμηση βαθμού. Το παιδί μιμείται μερικές φορές μόνο κατά τη διάρκεια της συνεδρίας και χρειάζεται αρκετή επιμονή και βοήθεια	3	Μη φυσιολογικές συναισθηματικές αντιδράσεις μετρίου βαθμού. Το παιδί παρουσιάζει σαφείς ενδείξεις ακατάλληλων συναισθηματικών αντιδράσεων τόσο σε βαθμό όσο και σε ποιότητα. Οι αντιδράσεις του μπορεί να είναι είτε σημαντικά ανεσταλμένες, είτε υπερβολικές και

	τραβήξουν την προσοχή του. Παίρνει ελάχιστες φορές πρωτοβουλία για να κάνει επαφή με τον ενήλικα		από τον ενήλικα για να μιμηθεί		άσχετες με το πλαίσιο. Μπορεί να κάνει γκριμάτσες, να γελά ή να είναι άκαμπτο, ακόμα και αν δεν υπάρχουν στο χώρο αντικείμενα ή γεγονότα τα οποία εμφανώς προκαλούν αυτές τις συναισθηματικές αντιδράσεις
3,5		3,5		3,5	
4	Μη φυσιολογικές σχέσεις σοβαρού βαθμού. Το παιδί είναι συνεχώς απόμακρο, επιφυλακτικό. Δεν ανταποκρίνεται σχεδόν ποτέ στις προσπάθειες του ενήλικα για επαφή ή δεν παίρνει το ίδιο πρωτοβουλία να ξεκινήσει επαφή. Χρειάζονται ιδιαίτερα επίμονες προσπάθειες για να τραβήξει κανείς την προσοχή του	4	Μη κατάλληλη μίμηση σοβαρού βαθμού. Το παιδί μιμείται σπάνια ή ποτέ ήχους, λέξεις ή κινήσεις, ακόμα και αν ο ενήλικας το παροτρύνει ή το βοηθήσει.	4	Μη φυσιολογικές συναισθηματικές αντιδράσεις σοβαρού βαθμού. Οι αντιδράσεις του παιδιού σπάνια είναι κατάλληλες σε σχέση με το πλαίσιο. Αλλάζει δύσκολα συναισθηματική διάθεση ή αντίθετα μπορεί να παρουσιάσει εντελώς διαφορετικά συναισθήματα, ενώ τίποτε δεν έχει αλλάξει γύρω του.
Π		Π			Π

Δ	ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΣΩΜΑΤΟΣ	Ε	ΧΡΗΣΗ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΣΤ	ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ
1	Φυσιολογική χρήση του σώματος. Το παιδί κινείται με την ίδια άνεση, ευκινησία και συντονισμό, όπως τα παιδιά της ηλικίας με φυσιολογική ανάπτυξη.	1	Κατάλληλη χρήση και ενδιαφέρον για τα αντικείμενα. Δείχνει φυσιολογικό ενδιαφέρον για τα παιχνίδια και τα άλλα αντικείμενα, ανάλογο του επιπέδου των δεξιοτήτων του.	1	Φυσιολογικές για την ηλικία αντιδράσεις στην αλλαγή. Αν και το παιδί παρατηρεί και σχολιάζει τις αλλαγές στην καθημερινή του ρουτίνα, τις αποδέχεται χωρίς απρόσφορο άγχος.
1,5		1,5		1,5	
2	Μη φυσιολογική χρήση του σώματος ήπιου βαθμού. Μπορεί να υπάρχουν ορισμένες ιδιαιτερότητες στην κίνηση, όπως επαναληπτικές κινήσεις,	2	Μη κατάλληλη χρήση ή ενδιαφέρον για τα αντικείμενα ήπιου βαθμού. Το παιδί παρουσιάζει μη κατάλληλο φυσιολογικό ενδιαφέρον για	2	Μη φυσιολογική προσαρμογή στην αλλαγή ήπιου βαθμού. Το παιδί συνεχίζει την ίδια δραστηριότητα ή



	φτωχός συντονισμός ή αδεξιότητα ή μπορεί να κάνει σπάνια παράξενες κινήσεις		τα παιχνίδια και παίζει με ακατάλληλο, απρόσφορο τρόπο.		ασχολείται με τα ίδια υλικά, παρά το ότι ο ενήλικας προσπαθεί να κάνει κάποια αλλαγή.
2,5		2,5		2,5	
3	Μη φυσιολογική χρήση του σώματος μέτριου βαθμού. Το παιδί παρουσιάζει συμπεριφορές εμφανώς παράξενες για την ηλικία του, όπως παράξενες κινήσεις των δαχτύλων, παράξενο στριφογύρισμα του σώματος ή των δαχτύλων. Μπορεί να κοιτάζει επίμονα ή να ασχολείται με το σώμα του, να αυτοτραυματίζεται, να κινείται μπρος-πίσω, πέρα-δώθε, να περπατά στα δάχτυλα.	3	Μη κατάλληλη χρήση ή ενδιαφέρον για τα αντικείμενα μέτριου βαθμού. Δείχνει ελάχιστο ενδιαφέρον για τα παιχνίδια ή άλλα αντικείμενα. Μπορεί να απορροφηθεί παίζοντας παράξενα με ένα παιχνίδι, ή να σπάσει την προσοχή του σε κάποιο ασήμαντο τμήμα του παιχνιδιού, να απορροφηθεί από την αντανάκλαση του φωτός στο αντικείμενο. Μπορεί να κουνά επαναληπτικά ένα τμήμα του παιχνιδιού ή να παίζει αποκλειστικά με ένα αντικείμενο	3	Μη φυσιολογική προσαρμογή στην αλλαγή μέτριου βαθμού. Το παιδί αντιστέκεται ενεργητικά σε αλλαγές της ρουτίνας του, προσπαθεί να συνεχίσει την παλιά δραστηριότητα και είναι δύσκολο να αποσπαστεί η προσοχή του. Μπορεί να θυμώσει ή να στενοχωρηθεί με αλλαγές της καθιερωμένης ρουτίνας του.
3,5		3,5		3,5	
4	Μη φυσιολογική χρήση του σώματος σοβαρού βαθμού. Το παιδί παρουσιάζει έντονο ή συχνά κινήσεις του τύπου που περιγράφηκαν παραπάνω οι οποίες αποτελούν ένδειξη σοβαρά μη φυσιολογικής χρήσης του σώματος. Οι συμπεριφορές αυτές παραμένουν παρά τις προσπάθειες του εξεταστή να το αποθαρρύνει ή να το εμπλέξει σε άλλες δραστηριότητες	4	Μη κατάλληλη χρήση ή ενδιαφέρον για τα αντικείμενα σοβαρού βαθμού. Το παιδί παρουσιάζει ορισμένες από τις παραπάνω συμπεριφορές αλλά με μεγαλύτερη συχνότητα ή ένταση. Είναι δύσκολο να αποσπαστεί από την ενασχόληση του με τις δραστηριότητες αυτές	4	Μη φυσιολογική προσαρμογή στην αλλαγή σοβαρού βαθμού. Το παιδί παρουσιάζει έντονη αντίδραση στην αλλαγή. Αν του επιβληθεί μια αλλαγή μπορεί να θυμώσει ή να αντιδράσει με ξεσπάσματα νεύρων
Π		Π		Π	

<b>Z</b>	<b>ΟΠΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ</b>	<b>H</b>	<b>ΑΚΟΥΣΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ</b>	<b>Θ</b>	<b>ΓΕΥΣΤΙΚΕΣ, ΟΣΦΡΗΤΙΚΕΣ, ΑΠΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΑΥΤΩΝ ΑΙΣΘΗΣΕΩΝ</b>
1	Φυσιολογικές για την ηλικία του οπτικές αντιδράσεις. Η οπτική συμπεριφορά του παιδιού είναι φυσιολογική και αντιστοιχεί της ηλικίας του. Ή όραση χρησιμοποιείται μαζί με τις άλλες αισθήσεις για την εξερεύνηση των αντικειμένων.	1	Φυσιολογικές για την ηλικία ακουστικές αντιδράσεις. Η ακουστική συμπεριφορά του παιδιού είναι φυσιολογική και κατάλληλη για την ηλικία του. Η ακοή χρησιμοποιείται μαζί με τις άλλες αισθήσεις	1	Φυσιολογική χρήση των αισθήσεων και φυσιολογικές αντιδράσεις. Το παιδί εξερευνά καινούρια αντικείμενα με κατάλληλο τρόπο για την ηλικία του με την αφή και την όραση. Η γεύση και η όσφρηση χρησιμοποιούνται όταν χρειάζεται. Το παιδί αντιδρά σε ένα μικρό καθημερινό πόνο με δυσαρέσκεια αλλά όχι υπερβολικά
1,5		1,5		1,5	
2	Μη φυσιολογικές αντιδράσεις ήπιου βαθμού. Μπορεί να χρειαστεί να υπενθυμίσουμε στο παιδί να κοιτάξει τα αντικείμενα. Μπορεί να ενδιαφέρεται περισσότερο από τα άλλα παιδιά της ηλικίας του, να κοιτάζει τα φώτα τους καθρέφτες, να κοιτάζει το κενό ή να αποφεύγει τη βλεμματική επαφή.	2	Μη φυσιολογικές ακουστικές αντιδράσεις ήπιου βαθμού. Παρατηρείται έλλειψη αντιδράσεων ή μια κάπως έντονη αντίδραση σε συγκεκριμένους ήχους, ή μπορεί να χρειαστεί να επαναληφθεί ένας ήχος για να προσέξει το παιδί. Η προσοχή του μπορεί να αποσπάται από άσχετους ήχους.	2	Μη φυσιολογική χρήση των αισθήσεων, μη φυσιολογικές αντιδράσεις ήπιου βαθμού. Το παιδί μπορεί να επιμένει να βάζει αντικείμενα στο στόμα, να μυρίζει ή να δοκιμάζει μη βρώσιμα αντικείμενα. Μπορεί να αγνοεί ή να αντιδρά υπερβολικά σε ελαφρύ πόνο, αντίθετα με ένα φυσιολογικό παιδί το οποίο θα εξέφραζε απλά δυσαρέσκεια.
2,5		2,5		2,5	
3	Μη φυσιολογικές οπτικές αντιδράσεις μέτριου βαθμού. Πρέπει να υπενθυμίζουμε συχνά στο παιδί να κοιτάζει αυτό με το οποίο ασχολείται. Μπορεί να κοιτάζει το κενό, να αποφεύγει τη βλεμματική επαφή, να	3	Μη φυσιολογικές ακουστικές αντιδράσεις μέτριου βαθμού. Οι αντιδράσεις στους ήχους ποικίλουν. Συχνά το παιδί αγνοεί έναν ήχο τις πρώτες φορές που τον ακούει. Μπορεί να τρομάζει ή να καλύψει τα αυτιά του όταν	3	Μη φυσιολογική χρήση των αισθήσεων, μη φυσιολογικές αντιδράσεις μέτριου βαθμού. Το παιδί μπορεί να είναι απορροφημένο από το να ακουμπά, να δοκιμάζει: γευστικά αντικείμενα ή ανθρώπους. Οι αντιδράσεις του μπορεί να είναι υπερβολικές ή ελάχιστες.

	κοιτάζει από περίεργες γωνίες τα αντικείμενα ή να τα κρατά πολύ κοντά στα μάτια του.		ακούει ήχους της καθημερινής ζωής.		
3,5		3,5		3,5	
4	Μη φυσιολογικές αντιδράσεις σοβαρού βαθμού. Το παιδί αποφεύγει συνεχώς να κοιτά τους ανθρώπους ή τα αντικείμενα ή παρουσιάζει σε σημαντικό βαθμό τις ιδιαιτερότητες που περιγράφηκαν παραπάνω.	4	Μη φυσιολογικές ακουστικές αντιδράσεις σοβαρού βαθμού. Το παιδί υπεραντιδρά ή και υποαντιδρά στους ήχους με υπερβολικό βαθμό, ανεξάρτητα από το είδος του ήχου	4	Μη φυσιολογική χρήση των αισθήσεων, μη φυσιολογικές αντιδράσεις σοβαρού βαθμού. Το παιδί είναι απορροφημένο από το να μυρίζει ,να δοκιμάζει, να ακουμπά ή να αισθάνεται τα αντικείμενα. Οι δραστηριότητες αυτές σκοπό έχουν την αίσθηση παρά την εξερεύνηση. Το παιδί μπορεί να αγνοεί τελείως τον πόνο ή να αντιδρά υπερβολικά σε μικρή ενόχληση
Π		Π			Π

I	<b>ΦΟΒΟΣ Η ΝΕΥΡΙΚΟΤΗΤΑ</b>	K	<b>ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ</b>	Λ	<b>ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ</b>
1	Φυσιολογικός φόβος ή νευρικότητα. Η συμπεριφορά του παιδιού είναι κατάλληλη για την ηλικία του και τα πλαίσια.	1	Φυσιολογική λεκτική επικοινωνία κατάλληλη για την επικοινωνία και το πλαίσιο	1	Φυσιολογική μη λεκτική επικοινωνία, ανάλογη της ηλικίας του παιδιού και του πλαισίου.
1,5		1,5		1,5	
2	Μη φυσιολογικός φόβος ή νευρικότητα ήπιου βαθμού. Το παιδί μερικές φορές αντιδρά με έντονο ή ελάχιστο φόβο ή νευρικότητα συγκριτικά με το πώς θα αντιδρούσε ένα φυσιολογικό παιδί της ηλικίας σε παρόμοια κατάσταση.	2	Μη φυσιολογική λεκτική επικοινωνία ήπιου βαθμού. Υπάρχει συνολική καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου. Ο λόγος είναι στο μεγαλύτερο ποσοστό χωρίς νόημα. Μπορεί να παρατηρηθεί όμως κάποια ηχολαλία ή αντιστροφή αντωνυμιών ή να χρησιμοποιούνται παράξενες λέξεις ή ακατάληπτη γλώσσα	2	Μη φυσιολογική μη λεκτική επικοινωνία ήπιου βαθμού. Ανώριμη χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας. Το παιδί μπορεί να δείχνει με ασαφή τρόπο αυτό το οποίο θέλει ή προσπαθεί να φτάσει , σε περιπτώσεις που ένα παιδί της ίδιας ηλικίας δείχνει ή κάνει πιο συγκεκριμένες χειρονομίες.

2,5		2,5		2,5	
3	Μη φυσιολογικός φόβος ή νευρική μέτριου βαθμού. Το παιδί αντιδρά με κάπως περισσότερο ή κάπως λιγότερο φόβο από τα συνηθισμένα ακόμη και για ένα παιδί μικρότερης ηλικίας σε παρόμοια περίσταση.	3	Μη φυσιολογική λεκτική επικοινωνία μέτριου βαθμού. Ο λόγος μπορεί να απουσιάζει. Όταν υπάρχει μπορεί να αποτελείται από λόγο με νόημα και ιδιόμορφο λόγο όπως ηχολαλία, αντιστροφή αντωνυμιών ή ακατάληπτες λέξεις. Ο λόγος με νόημα μπορεί να παρουσιάζει ιδιαιτερότητες, όπως πολλές ερωτήσεις ή έντονη ενασχόληση με ένα συγκεκριμένο θέμα.	3	Μη φυσιολογική μη λεκτική επικοινωνία μέτριου βαθμού. Το παιδί δεν μπορεί γενικά να εκφράσει τις ανάγκες ή τις επιθυμίες του με λεκτικό τρόπο και δεν μπορεί να καταλάβει τη μη λεκτική επικοινωνία των άλλων.
3,5		3,5		3,5	
4	Μη φυσιολογικός φόβος ή νευρική σοβαρού βαθμού. Ο φόβος παραμένει ακόμα και μετά από επαναλαμβανόμενες εμπειρίες με αβλαβές γεγονός ή αντικείμενο. Είναι πάρα πολύ δύσκολο να ηρεμήσει ή να παρηγορηθεί. Αντίθετα μπορεί να αδιαφορεί για κινδύνους τους οποίους άλλα παιδιά στην ηλικία του θα απέφευγαν.	4	Μη φυσιολογική λεκτική επικοινωνία σοβαρού βαθμού. Το παιδί δεν χρησιμοποιεί λόγο με νόημα. Μπορεί να βγάζει μωρουδίστικες κραυγές, περίπλοκους θορύβους ή να χρησιμοποιεί λέξεις ή φράσεις με παράξενο και επίμονο τρόπο.	4	Μη φυσιολογική λεκτική επικοινωνία σοβαρού βαθμού. Το παιδί χρησιμοποιεί μόνο παράξενες ή ιδιόμορφες χειρονομίες χωρίς προφανές νόημα και δεν φαίνεται να αντιλαμβάνεται το νόημα των χειρονομιών ή των εκφράσεων του προσώπου των άλλων.
Π		Π		Π	

Μ	ΕΠΙΠΕΔΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	Ν	ΕΠΙΠΕΔΟ ΚΑΙ ΣΥΝΟΧΗ ΝΟΗΤΙΚΩΝ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΩΝ	Ξ	ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΝΤΥΠΩΣΕΙΣ
1	Φυσιολογικό επίπεδο δραστηριότητας ανάλογη της ηλικίας και του πλαισίου. Το παιδί δεν είναι ούτε περισσότερο ούτε λιγότερο δραστήριο από ένα παιδί της ίδιας ηλικίας σε παρόμοιες συνθήκες.	1	Φυσιολογική νοημοσύνη και λογική συνοχή στους διαφορετικούς τομείς. Το παιδί είναι εξίσου έξυπνο όσο και ένα φυσιολογικό παιδί της ίδιας ηλικίας. Δεν παρουσιάζει κάποια ασυνήθιστη νοητική δεξιότητα ή νοητικά	1	Απουσία αυτισμού. Το παιδί δεν παρουσιάζει κανένα από τα συμπτώματα που χαρακτηρίζουν τον αυτισμό.

			προβλήματα.		
1,5		1,5		1,5	
2	Μη φυσιολογικό επίπεδο δραστηριότητας ήπιου βαθμού. Το παιδί είναι μερικές φορές είτε ανήσυχο είτε κάπως τεμπέλικο και αργό στις κινήσεις του. Το επίπεδο της δραστηριότητας παρεμποδίζει ελαφρά την απόδοσή του.	2	Μη φυσιολογική νοητική λειτουργία ήπιου βαθμού. Το παιδί δεν είναι τόσο έξυπνο όσο ένα φυσιολογικό παιδί της ίδιας ηλικίας. Υπάρχει καθυστέρηση στις δεξιότητες αρκετά ομοιόμορφα κατανεμημένη στους διάφορους τομείς της νοημοσύνης	2	Ήπιος αυτισμός. Το παιδί παρουσιάζει μερικά μόνο συμπτώματα του τύπου του αυτισμού ή σε ήπιο μόνο βαθμό
2,5		2,5		2,5	
3	Μη φυσιολογικό επίπεδο δραστηριότητας μέτριου βαθμού. Το παιδί μπορεί να είναι αρκετά ενεργητικό και είναι δύσκολο να το συγκρατήσει κανείς. Μπορεί να έχει απεριόριστη ενέργεια και να μην πηγαίνει εύκολα για ύπνο το βράδυ ή μπορεί να είναι αρκετά απαθές και να χρειάζεται παρότρυνση για να κάνει κάτι.	3	Μη φυσιολογική νοητική λειτουργία μέτριου βαθμού. Γενικά το παιδί δεν είναι τόσο έξυπνο όσο ένα παιδί της ίδιας ηλικίας, μπορεί όμως να λειτουργεί σχεδόν φυσιολογικά σε ένα ή περισσότερους τομείς νοημοσύνης.	3	Μέτριος Αυτισμός. Το παιδί παρουσιάζει μια σειρά συμπτωμάτων του τύπου του αυτισμού ή σε μέτριο μόνο βαθμό
3,5		3,5		3,5	
4	Μη φυσιολογικό επίπεδο δραστηριότητας σοβαρού βαθμού. Το παιδί μπορεί να παρουσιάζει υπερβολική ενεργητικότητα ή έλλειψη ενεργητικότητας ή μπορεί να πηγαίνει από το ένα στο άλλο άκρο.	4	Μη φυσιολογική νοητική λειτουργία σοβαρού βαθμού. Αν και το παιδί δεν είναι γενικά τόσο έξυπνο όσο ένα φυσιολογικό παιδί της ίδιας ηλικίας, μπορεί να λειτουργεί καλύτερα από ένα φυσιολογικό παιδί σε ένα ή περισσότερους τομείς της νοημοσύνης.	4	Σοβαρός Αυτισμός. Το παιδί παρουσιάζει πολλά συμπτώματα του τύπου ή ορισμένα μόνο αλλά σε σοβαρό βαθμό
Π		Π			Π

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Όνομα παιδιού :

Ημερομηνία γέννησης:

Πληροφορίες δόθηκαν από μητέρα :

πατέρα:

Ημερομηνία:

Η εισαγωγή θα μας βοηθήσει να κατανοήσουμε τις δεξιότητες ομιλίας του παιδιού σας. Παρακαλώ, απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις. Ευχαριστώ.

Το παιδί μου	Ναι	Μερικές φορές	Όχι
Απαντάει στο όνομά του /της			
Λέει 10 λέξεις			
Μαθαίνει νέες λέξεις κάθε εβδομάδα			
Επαναλαμβάνει νέες λέξεις			
Λέει 50 λέξεις			
Λέει δύο λέξεις μαζί			
Απορρίπτει / λέει όχι			
Θέτει ερωτήσεις			
Συμμετέχει σε συζητήσεις			
Ζητάει βοήθεια			
Λέει 3- 4 λέξεις σε προτάσεις			
Γίνεται κατανοητό από τα μέλη της οικογένειας			
Γίνεται κατανοητό από τους γονείς			
Γίνεται κατανοητό από άγνωστα άτομα			
Ακολουθεί μία οδηγία τη φορά			
Ακολουθεί δύο οδηγίες μαζί			

Ακούει μια σύντομη ιστορία			
Ονοματίζει τις εικόνες στο βιβλίο			
Απαντάει με ναι και όχι στις ερωτήσεις			
Απαντάει στις ερωτήσεις «γιατί;»			
Κάνει ερωτήσεις με ναι / όχι			
Κάνει ερωτήσεις τύπου γιατί, πού, τι, πώς ;			
Χρησιμοποιεί αντωνυμίες (Εγώ, εσύ, αυτός)			
Ξέρει κάποια παιδικά τραγουδάκια			
Συμμετέχει στο συμβολικό παιχνίδι			

Αξιολογήστε την ανησυχία σας για τις δεξιότητες επικοινωνίας του παιδιού σας.

Καθόλου            0                            1                            2                            3  
Πολύ

Άλλες πληροφορίες που είναι χρήσιμες για τη δική μας εκτίμηση (Παρακαλώ προσδιορίστε)

### Parent report for their children

#### Οδηγίες

Στις ακόλουθες σελίδες είναι μια λίστα πραγμάτων που μπορεί να είναι πρόβλημα για **το παιδί σας**. Σας παρακαλώ πείτε μας **πόσο μεγάλο πρόβλημα** ήταν για το παιδί σας το καθένα από αυτά **τον περασμένο μήνα** κυκλώνοντας :

**0** αν δεν είναι **ποτέ** πρόβλημα

**1** αν δεν είναι **σχεδόν ποτέ** πρόβλημα

**2** είναι **μερικές φορές** πρόβλημα

**3** είναι **συχνά** πρόβλημα

**4** είναι **σχεδόν πάντα** πρόβλημα

Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις

Αν δεν καταλαβαίνεις κάποια ερώτηση, ζήτη για βοήθεια

**Τον περασμένο μήνα, πόσο μεγάλο πρόβλημα ήταν για το παιδί σας ...**

<b>Φυσική λειτουργικότητα</b> (προβλήματα με)	<b>Ποτέ</b>	<b>Σχεδόν Ποτέ</b>	<b>Μερικές φορές</b>	<b>Συχνά</b>	<b>Σχεδόν πάντα</b>
1. Περιπάτημα περισσότερο από 1 τετράγωνο	0	1	2	3	4
2. Τρέξιμο	0	1	2	3	4
3. Συμμετοχή σε σπορ ή γυμναστική	0	1	2	3	4
4. Σηκώνω κάτι βαρύ	0	1	2	3	4
5. Κάνει μπάνιο ή ντους μόνος του	0	1	2	3	4
6. Δουλειές του σπιτιού	0	1	2	3	4
7. Πόνος	0	1	2	3	4
8. Χαμηλή ενέργεια	0	1	2	3	4



<b>Κοινωνική λειτουργικότητα</b> (πρόβλημα με)	<b>Ποτέ</b>	<b>Σχεδόν Ποτέ</b>	<b>Μερικές φορές</b>	<b>Συχνά</b>	<b>Σχεδόν πάντα</b>
Τα πάει καλά με τα άλλα παιδιά	0	1	2	3	4
Άλλα παιδιά δεν θέλουν να είναι φίλοι του / της	0	1	2	3	4
Τα άλλα παιδιά τον πειράζουν	0	1	2	3	4
Δεν μπορεί να κάνει πράγματα όπως άλλα παιδιά της ηλικίας μου	0	1	2	3	4
Είναι δύσκολο να συμβαδίσει όταν παίζει με άλλα παιδιά	0	1	2	3	4

<b>Συναισθηματική λειτουργικότητα</b> (πρόβλημα με)	<b>Ποτέ</b>	<b>Σχεδόν Ποτέ</b>	<b>Μερικές φορές</b>	<b>Συχνά</b>	<b>Σχεδόν πάντα</b>
Αισθάνεται φοβισμένος ή τρομαγμένος	0	1	2	3	4
Αισθάνεται στεναχωρημένος ή θλιμμένος	0	1	2	3	4
Αισθάνεται θυμωμένος	0	1	2	3	4
Έχει πρόβλημα ύπνου	0	1	2	3	4
Ανησυχεί για το τι θα του συμβεί	0	1	2	3	4

<b>Σχολείο</b> (πρόβλημα με)	<b>Ποτέ</b>	<b>Σχεδόν Ποτέ</b>	<b>Μερικές φορές</b>	<b>Συχνά</b>	<b>Σχεδόν πάντα</b>
Δίνει προσοχή στην τάξη	0	1	2	3	4
Ξεχνάει πράγματα	0	1	2	3	4
Συμβαδίζει με τις σχολικές εργασίες	0	1	2	3	4
Χάνει το σχολείο επειδή δεν νιώθει καλά	0	1	2	3	4

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

### 1<sup>η</sup> παρέμβαση

#### **Παιχνίδια γνωριμίας**

Η εμψυχώτρια και τα παιδιά σχημάτισαν ένα κύκλο. Η εμψυχώτρια κρατούσε μία μπάλα, είπε το όνομά της και στη συνέχεια πέταξε τη μπάλα στο παιδί Μ. παροτρύνοντας το να συστηθεί και έπειτα να δώσει σε άλλο παιδί την μπάλα. Η άσκηση επαναλήφθηκε αρκετές φορές μέχρι να συμμετέχουν όλα τα παιδιά.

#### **Παιχνίδια προθέρμανσης**

Τα παιδιά περπατούν ελεύθερα στο χώρο. Με το χτύπημα των πλήκτρων του αρμονίου σταματούν. Στο άκουσμα δύο χτυπημάτων κινούνται στο χώρο και χαιρετούν όποιον συναντούν και λένε το όνομά τους.

Η άσκηση επαναλήφθηκε αρκετές φορές προσθέτοντας κάθε φορά και ένα επιπλέον στοιχείο όπως ένα χαμόγελο, κούνημα κεφαλιού, υπόκλιση.

#### **Ρυθμός**

Τα παιδιά περπατούν στο χώρο. Η εμψυχώτρια εισάγει τις συνθήκες: «Είμαι στο δάσος και με κυνηγάει ένα λιοντάρι»

«Είμαι στην παραλία και η άμμος μου καίει τα πόδια»

«Κολυμπάω στη θάλασσα»

«Είμαι γέρος και περπατάω με το μαστούλι μου»

«Είμαι γίγαντας και περπατώ στο δάσος».

Σε κάθε συνθήκη που εισάγεται τα παιδιά δραματοποιούν με τα σώματά τους αυτό που ακούν.

#### **Συνεχίζω την ιστορία**

Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο. Η εμψυχώτρια βάζει στο cd player το παραμύθι του Όσκαρ Ουάιλντ «Ο εγωιστής γίγαντας», (διασκευή και στίχοι Μαρία Μπουράνη, εκδόσεις Κέδρος). Τα παιδιά ακούνε με προσοχή την εισαγωγή του παραμυθιού. Έπειτα η εμψυχώτρια κάνει ερωτήσεις στα παιδιά για να δει τι έχουν κατανοήσει στο άκουσμα του παραμυθιού.

Έπειτα με διάφορα υλικά, όπως πλαστελίνη, πηλό, φτιάχνουν τον κήπο του γίγαντα.

Τα παιδιά κλείνουν τη συνάντηση με μια ζωγραφιά όπου αποτυπώνουν τα συναισθήματά τους.

**Παρατηρήσεις:** τα παιδιά ανταποκρίθηκαν θετικά στις οδηγίες της εμψυχώτριας. Στην αρχή ήταν αμήχανα και δυσκολεύονταν να εκτελέσουν τις εντολές. Έπειτα από την επανάληψη της οδηγίας και τη μίμηση της εμψυχώτριας ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά. Το παιδί Μ. ήταν μαζεμένο και απλά εκτελούσε τις κινήσεις. Το παιδί Β. ήταν ιδιαίτερα ντροπαλό και χρειάστηκε αρκετές φορές καθοδήγηση από την εμψυχώτρια για να συμμετάσχει στις δραστηριότητες.

## 2<sup>η</sup> Παρέμβαση

### **Ασκήσεις προθέρμανσης**

Τα παιδιά σχηματίζουν κύκλο. Αρχίζουν να συστήνονται. Ξεκινάει πρώτα η εμψυχώτρια για να καταλάβουν την άσκηση παροτρύνοντας κάθε φορά να συστήνονται και διαφορετικά: χαρούμενα, θυμωμένα κτλ. Στη συνέχεια εμπλουτίζεται η άσκηση με μουσική και κινητικά προσθέτοντας πληροφορίες όπως , ποιο φαγητό μας αρέσει, ποιο παιχνίδι, κτλ. Π.χ. : «Καλημέρα, με λένε Μ. και μου αρέσουν τα μακαρόνια. Εσένα πως σε λένε;»

Η άσκηση τελειώνει όταν σταματήσει η μουσική.

### **Δραματοποίηση**

Τα παιδιά κάθισαν αναπαυτικά στα μαξιλάρια για να ακούσουν το παραμύθι. Η αφήγηση του παραμυθιού ξεκίνησε. Χρησιμοποιώντας η εμψυχώτρια την τεχνική «ανίχνευση της σκέψης», παρακινεί τα παιδιά να μιλήσουν απαντώντας σε βοηθητικές ερωτήσεις όπως :τι κάνεις;, τι παιχνίδι παίζεις;, έχεις φίλους;, είσαι χαρούμενος;, κτλ.

### **Το περίγραμμα του γίγαντα**

Η εμψυχώτρια κάλεσε τα παιδιά να σχηματίσουν το περίγραμμα του γίγαντα (rolle on the wolle). Το παιδί Γ. ξάπλωσε πάνω σε χαρτί «του μέτρου» και τα υπόλοιπα παιδιά αποτύπωσαν το περίγραμμά του. Έπειτα ζωγράφισαν το γίγαντα με μαρκαδόρους, νερομπογιές ή δακτυλομπογιές, ότι επέλεγε το καθένα.

**Παρατηρήσεις:** Τα παιδιά στη δεύτερη συνάντηση ήταν πολύ διαφορετικά. Συμμετείχαν με μεγαλύτερη άνεση και ενθουσιασμό. Κατανοούσαν καλύτερα τις οδηγίες που τους δίνονταν και απαντούσαν στις ερωτήσεις. Στην ερώτηση «αν έχεις φίλους», απάντησαν όλα με ενθουσιασμό. Δυσκολεύτηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση «τι σε κάνει να χαίρεσαι;». Το παιδί Β. δεν απάντησε, ενώ το παιδί Μ. απάντησε τίποτα. Το παιδί Γ. απάντησε να τρώω παγωτό και το παιδί Α. να φοράω καινούρια ρούχα.

Τα παιδιά χαλάρωσαν και πρόσεχαν πάρα πολύ το παραμύθι. Όταν η εμπυχωτρία διέκοψε το παραμύθι το παιδί Γ. ζήτησε να ακούσει τη συνέχεια του παραμυθιού.

Η ζωγραφική άρεσε ιδιαίτερα στα παιδιά και κυρίως οι δακτυλομπογιές που μπορούσαν να ζωγραφίσουν το γίγαντα.

### **3<sup>η</sup> Παρέμβαση**

#### **Ασκήσεις προθέρμανσης**

Τα παιδιά μαζεύονται σε κύκλο και κάθονται στις καρέκλες. Η εμπυχωτρία αφήνει μια θέση δίπλα της άδεια. Όταν το παιδί ακούσει το όνομά του κάθεται στην άδεια καρέκλα και αφήνει τη δική του άδεια. Το παιχνίδι συνεχίζεται μέχρι να ακουστούν όλα τα ονόματα.

Ακούγεται μουσική και σκορπίζονται όλα τα παιδιά στο χώρο. Σκορπίζουμε χαρτιά Α4 στο πάτωμα, ίσως με τον αριθμό των παιδιών, και τα παιδιά κινούνται ανάμεσα στα χαρτιά καθώς παίζει η μουσική. Στο σταμάτημα πατούν με το ένα πόδι σε κάποιο χαρτί. Αφαιρούμε ένα χαρτί και συνεχίζουμε μέχρι να μείνει μόνο ένα χαρτί και όλα τα παιδιά πρέπει να αγγίξουν με το πόδι τους το χαρτί. Η εμπυχωτρία ζητάει από τα παιδιά να σηκώσουν ψηλά τα χέρια και να τα κατεβάσουν αργά και να γίνουν όλα μαζί μια αγκαλιά.

#### **Παιχνίδι με την μπάλα**

Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες και κάθονται απέναντι. Το παιδί Α' παίρνει την μπάλα και την πετάει απέναντι στο παιδί Β' λέγοντας «καλημέρα, τι κάνεις;», ενώ το παιδί Β' την πετάει στο παιδί Γ' λέγοντας «να είσαι πάντα καλά». Το παιχνίδι συνεχίζεται μέχρι να μιλήσουν όλα τα παιδιά.

#### **Κατασκευή μάσκας**

Τα παιδιά ζωγραφίζουν πάνω στη μάσκα που τους δίνει η εμψυχώτρια, το πρόσωπο του γίγαντα. Πώς φαντάζονται πως είναι, άγριος, λυπημένος, χαμογελαστός κτλ.

### **Δραματοποίηση**

Τα παιδιά κάθονται αναπαυτικά σε κύκλο. Ακούγεται το παραμύθι. Το παραμύθι σταματά και ο δάσκαλος σε ρόλο εμφανίζεται ως γίγαντας. Ρωτάει τα παιδιά τι γυρεύουν στον κήπο του και εκείνα αλληλεπιδρούν.

**Παρατηρήσεις:** Τα παιδιά προσέρχονται στην αίθουσα με χαρά. Το παιδί Γ. ρωτάει πότε θα ακούσουν το παραμύθι. Στο παιχνίδι μίμησης, τα παιδιά διασκέδασαν πολύ. Το παιδί Γ. και το παιδί Α. ήθελαν να πέφτουν συνεχώς. Το παιδί Μ. μιμούταν το παιδί Γ. και το παιδί Β. συμμετείχε με λιγότερο δισταγμό στην άσκηση. Όταν εμφανίστηκε η εμψυχώτρια (Δάσκαλος σε Ρόλο), τα παιδιά ξαφνιάστηκαν στην αρχή αλλά μετά άρχισαν να κάνουν ερωτήσεις στον γίγαντα. Το παιδί Γ. ρωτούσε «γιατί έλλειπε τόσο καιρό», και το παιδί Α. έλεγε στον γίγαντα πως «δεν είσαι κακός, απλά τρομακτικός». Μετά από αρκετή παρότρυνση το παιδί Μ. απάντησε στο γίγαντα πως «θέλει να παίζει στον κήπο του» και το παιδί Β. επανέλαβε τη φράση του παιδιού Μ.

### **4<sup>η</sup> Παρέμβαση**

#### **Ασκήσεις προθέρμανσης**

#### **Οι 5 χαιρετισμοί:**

Περπατάμε στο χώρο. Όταν ακουστεί χτύπημα τα παιδιά καλούνται να χαιρετήσουν το διπλανό τους όπως κάθε φορά λέει η εμψυχώτρια : δίνοντας το χέρι, αγκαλιά, χτύπημα στην πλάτη, χάδι στο κεφάλι, βλεμματική επαφή.

#### **Γλύπτης γλυπτό**

Τοποθετούνται στο πάτωμα τα αντικείμενα που είχαν φτιάξει τα παιδιά στην αρχή και μέσα σε αυτά τα όρια τα παιδιά κάθονται. Το παιδί Γ. γίνεται γλύπτης και φτιάχνει ένα γλυπτό με τα σώματα των παιδιών. Εκείνα παραμένουν ακούνητα και το παιδί Γ. τους λέει τι να κάνουν.

Τα παιδιά χαλαρώνουν και με τη χρήση δακτυλομπογιών αποτυπώνουν σε χαρτί κάτι από την ιστορία που άκουσαν.

**Παρατηρήσεις:** Τα παιδιά είναι εξοικειωμένα πια και έρχονται με ανυπομονησία στις συναντήσεις μας. Το παιδί Γ. ρωτάει από την αρχή πότε θα ακούσουμε το παραμύθι και αν θα εμφανιστεί πάλι ο γίγαντας. Στην άσκηση γλύπτης γλυπτό δυσκολεύτηκαν αρκετά. Χρειάστηκε να τους εξηγήσει η εμψυχώτρια αρκετές φορές τι πρέπει να κάνουν και στο τέλος συμμετείχε και η ίδια για να ολοκληρώσουν την άσκηση. Όταν η εμψυχώτρια τους είπε να παραμείνουν ακίνητα για να βγουν φωτογραφία και έπειτα τους την έδειξε, τότε κατανόησαν καλύτερα τις οδηγίες της άσκησης.

## **5<sup>η</sup> Παρέμβαση**

### **Ασκήσεις προθέρμανσης**

Τα παιδιά στέκονται όρθια σε κύκλο. Όταν αρχίζει η μουσική κινούνται στο χώρο. Ένα ένα έρχεται στο αρμόνιο, χτυπάει τα πλήκτρα και λέει « Καλησπέρα, με λένε Μ.».

Ύστερα όλοι μαζί τραγουδάμε ρυθμικά: «Καλημέρα, καλησπέρα πέρα για πέρα, έχω μια φίλη/ φίλο που την/τον αγαπώ πολύ, Μ. τη/το λένε και είναι εδώ μαζί». Αυτό γίνεται για όλους τους συμμετέχοντες.

Έπειτα καθόμαστε αναπαυτικά στα μαξιλάρια. Δείχνουμε στα παιδιά κάρτες με συναισθήματα και συζητάμε γι αυτά. Η εμψυχώτρια ρωτάει τι νομίζουν τα παιδιά αν ο γίγαντας είναι καλός ή κακός.

### **Επεξεργασία συναισθήματος-συζήτηση**

Καθόμαστε σε κύκλο. Η εμψυχώτρια έθεσε μερικά ερωτήματα για συζήτηση

«Τι κάνουμε όταν θυμώνουμε;»

«Μας αρέσει να είμαστε θυμωμένοι;»

«Προτιμάμε να είμαστε χαρούμενοι ή λυπημένοι;»

«Πότε είμαστε λυπημένοι;»

«Τι κάνουμε για να μην είμαστε λυπημένοι;»

**Γλυπτό Αγάπη - Μίσος** Τα παιδιά καλούνται μόνο με την έκφραση του προσώπου τους να δείξουν τις έννοιες «αγάπη» και «μίσος».

Στο τέλος των ασκήσεων, δίνεται χαρτί του μέτρου και το κάθε παιδί ζωγραφίζει τη χαρά ή τη λύπη.

**Παρατηρήσεις:** Τα παιδιά ήταν ευδιάθετα. Συμμετείχαν σε όλες τις δραστηριότητες με μεγάλη χαρά. Στην ερώτηση της εμψυχώτριας «αν ο γίγαντας είναι καλός ή κακός;» το παιδί Α. απάντησε «πως ο γίγαντας είναι καλός, απλώς είναι πελώριος και γι αυτό είναι τρομακτικός». Το παιδί Γ. απάντησε πως είναι κακός ενώ το παιδί Μ. και το παιδί Β. δεν απάντησαν καθόλου. Το παιδί Μ. μετά από παρότρυνση της εμψυχώτριας απάντησε πως είναι κακός.

## 6<sup>η</sup> Παρέμβαση

### **Ασκήσεις προθέρμανσης**

Κινούμαστε στο χώρο. Ξαφνικά τρέχουμε. Μπουσουλάμε. Περπατάμε κανονικά. Ξαπλώνουμε στο χαλί. Περπατάμε αργά.

### **Κυνηγητό με τη γάτα**

Η ομάδα επιλέγει κάθε φορά ποιο παιδί θα είναι η γάτα. Η ομάδα ρωτάει «γάτα, γατούλα ποιο παιδί θα φας;» και τότε όλα τα παιδιά τρέχουν να κρυφτούν Όποιο παιδί ακουμπήσει η γάτα γίνεται αυτό γατούλα.

### **Κάνε ότι κάνω**

Ο εμψυχωτής ζητάει από ένα παιδί της ομάδας να περπατήσει στο χώρο με ένα χαρακτηριστικό τρόπο. Δίνεται η οδηγία: «Να κάνουμε ότι κάνει ο/ η...». Οι υπόλοιποι μιμούνται το περπάτημα. Κάθε παιδί έχει την ευκαιρία να δοκιμάσει διαφορετικούς τρόπους περπατήματος. Οι υπόλοιποι αντιγράφουν με ακρίβεια

### **Δραματοποίηση**

Καθόμαστε αναπαυτικά στα μαξιλάρια και ακούμε το παραμύθι. Στο χώρο υπάρχουν τυπωμένες εικόνες από το παραμύθι (ο κήπος του γίγαντα, τα χέρια του γίγαντα, τα πόδια του γίγαντα, το πρόσωπο του γίγαντα θυμωμένο, λυπημένο, χαρούμενο). Έπειτα το παιδί Γ.

σηκώνεται όρθιος και αρχίζει να διηγείται το παραμύθι από την αρχή. Συνεχίζει το παιδί Α. και το παιδί Β. και το παιδί Μ. τους ακούνε με προσοχή. Τέλος τα παιδιά κατασκευάζουν με πηλό το πρόσωπο του γίγαντα.

**Παρατηρήσεις:** Τα παιδιά έχουν εξοικειωθεί πια μεταξύ τους. Παρατηρείται μεγαλύτερη ευκολία στη μίμηση των ασκήσεων από όλα τα παιδιά. Τους άρεσαν ιδιαίτερα οι κινητικές δραστηριότητες και το διασκέδασαν αρκετά. Εντυπωσιακό ήταν η διήγηση του παραμυθιού από το παιδί Γ. αλλά και από το παιδί Α. με κάθε λεπτομέρεια. Το παιδί Μ. και το παιδί Β. διασκέδασαν, συμμετείχαν πιο ενεργά στις δραστηριότητες και άκουγαν με προσήλωση το παιδί Γ. και το παιδί Α. στη διήγηση του παραμυθιού.

## **7<sup>η</sup> Παρέμβαση**

### **Θησαυρός**

Σκορπιζόμαστε στην αίθουσα. Σε κάποιο σημείο είναι κρυμμένο ένα αντικείμενο. Η εμψυχώτρια κατευθύνει τα παιδιά με διάφορες λέξεις προκειμένου να προσανατολιστούν.

### **Κοιτάζομαι στον καθρέφτη**

Περπατάμε ελεύθερα στο χώρο. Ακούγεται μουσική. Όταν η μουσική σταματήσει τα παιδιά θα πρέπει να βρουν κάποιον και να καθίσουν απέναντι όπου ο ένας θα κάνει διάφορες εκφράσεις και ο άλλος θα πρέπει να κάνει ακριβώς το ίδιο. Παροτρύνονται τα παιδιά να δείχνουν εκφράσεις συναισθημάτων.

### **Δραματοποίηση**

Μαζευόμαστε όλοι σε κύκλο και ακούμε το παραμύθι. Συζητάμε για τα συναισθήματα. Με γκριμάτσες και μάσκες που απεικονίζουν χαρακτηριστικά προσώπου αυτοσχεδιάζουμε με βάση τα συναισθήματα. Τα παιδιά προσπαθούν να καταλάβουν πως νιώθει ο γίγαντας και εκφράζουν την άποψή τους.

### **Παρατηρήσεις**

Τα παιδιά έχουν εξοικειωθεί με τις μουσικοκινητικές ασκήσεις και το απολαμβάνουν. Ιδιαίτερη δυσκολία παρατηρήθηκε σχεδόν από όλα τα παιδιά στην άσκηση «κοιτάζομαι στον καθρέφτη»

Ακόμα και όταν είχαν καθρέφτη απέναντί τους, δυσκολευόταν περισσότερο. Όταν το παιδί Μ. έγινε ζευγάρι με το παιδί Β. δεν κατάφεραν να κάνουν καμία κίνηση. Το παιδί Γ. είχε



μεγαλύτερη ευκολία αλλά δυσκολευόταν να μιμηθεί προς τη σωστή κατεύθυνση το παιδί Α. Το παιδί Α. έκανε δικές του κινήσεις και δεν μιμούνταν το παιδί Γ.

## **8<sup>η</sup> Παρέμβαση**

### **Ασκήσεις προθέρμανσης**

Καθόμαστε όλοι σε κύκλο. Η εμψυχώτρια αφήνει στο κέντρο μία μπάλα. Όποιο παιδί είναι έτοιμο παίρνει τη μπάλα, λέει το όνομά του και τη δίνει σε όποιο παιδί θέλει λέγοντας το όνομα του.

### **Παγωμένες εικόνες**

Περπατάμε στο χώρο. Όταν σταματήσει η μουσική τα παιδιά μένουν ακίνητα. Η εμψυχώτρια δίνει οδηγίες κάθε φορά ώστε να αλλάζει η εικόνα. Τα παιδιά προσπαθούν να μείνουν ακίνητα και με τα σώματά τους να δείχνουν αυτό που λέει η εμψυχώτρια.

### **Δραματοποίηση**

Καθόμαστε αναπαυτικά στα μαξιλάρια. Ακούγεται μουσική. Η εμψυχώτρια κρατάει στα χέρια της ένα καπέλο και λέει στα παιδιά πως το καπέλο είναι μαγικό. Όποιος το φορέσει θα μας πει το όνομά του και ένα μυστικό. Η άσκηση τελειώνει αφού μιλήσουν όλα τα παιδιά.

**Παρατηρήσεις:** Τα παιδιά δυσκολεύονται ακόμη στη δημιουργία παγωμένων εικόνων. Το παιδί Μ. και το παιδί Β. παραμένουν ακίνητα όταν τους ζητείται να δημιουργήσουν μια παγωμένη εικόνα. Όταν στην παγωμένη εικόνα μπαίνει και το στοιχείο της κίνησης το παιδί Μ. μιμείται το παιδί Α. ενώ το παιδί Β. κάνει αδέξιες κινήσεις. Στην άσκηση με «το μαγικό ύφασμα» τα παιδιά ενθουσιάστηκαν και συμμετείχαν όλα με χαρά.

## **9<sup>η</sup> Παρέμβαση**

### **Παιχνίδια προθέρμανσης**

Τυφλό κυνηγητό

Ένα παιδί γίνεται κυνηγός και του δένουμε τα μάτια. Στο πάτωμα έχουμε κάνει κύκλους όσα και τα παιδιά. Τα παιδιά βάζουν το πόδι τους στον κύκλο και δεν επιτρέπεται να το βγάλουν

από εκεί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Μπορεί να συρθεί ή να κινηθεί ξαπλωμένο δεξιά ή αριστερά. Ο κυνηγός προσπαθεί να πιάσει όσους περισσότερους μπορεί.

### **Δραματοποίηση**

Τα παιδιά κάθονται αναπαυτικά στα μαξιλάρι. Ακούγεται το παραμύθι από το cd. Η εμψυχώτρια φέρνει στον κύκλο ένα κουτί με μπαχαρικά, φρούτα, σαπούνι, κολόνια. Δίνει οδηγίες στα παιδιά πως κάθε παιδί διαλέγει ένα αντικείμενο και αρχίζει να λέει μια ιστορία για αυτό το αντικείμενο. Ξεκινάει πρώτα η εμψυχώτρια για να καταλάβουν την άσκηση τα παιδιά.

Έπειτα τα παιδιά με αρωματική άμμο φτιάχνουν ότι θέλουν από το παραμύθι που άκουσαν.

**Παρατηρήσεις:** Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με τις ασκήσεις. Στην άσκηση «1-2-3-χα» γελούσαν και φώναζαν δυνατά. Επεξεργάστηκαν όλα τα αντικείμενα από το καλάθι, τα μύριζαν, τα ζουλούσαν και όλα τα παιδιά μίλησαν για αυτά. Το παιδί Β. είπε «μου αρέσουν τα πορτοκάλια και πίνω χυμό». Το παιδί Μ. ανέφερε πως «το σαπούνι μυρίζει ωραία αλλά εγώ λούζομαι με σαμπουάν». Το παιδί Α. «Μου αρέσουν οι κολόνιες, μου αγόρασε και μένα η μαμά μου και τη φορώω όταν πηγαίνω βόλτες». Το παιδί Γ. «Το πιπέρι καίει πολύ και δε μου αρέσει όταν το βάζει η μαμά μου στο φαγητό». Επίσης ρώτησε πως λέγεται το ξυλάκι κανέλας και που το βάζουμε.

### **10<sup>η</sup> Παρέμβαση**

#### **Παιχνίδια προθέρμανσης**

Τα παιδιά περπατούν ελεύθερα στο χώρο με μουσική υπόκρουση. Κατά τη διάρκεια τους δίνουμε κάποιες εντολές δείχνοντας κινήσεις ταυτόχρονα για αυτό που τους ζητάμε να κάνουν. Π.χ. «είμαστε σε ένα δάσος και φοβόμαστε γιατί είναι σκοτεινά. Είμαστε χαρούμενοι και περπατάμε χοροπηδηχτά...».

#### **Το παιχνίδι των χρωμάτων**

Τα παιδιά χωρίζονται σε χρώματα (αφήνουμε τα ίδια να διαλέξουν τι εκφράζει το κάθε χρώμα.

Με τον ήχο της μουσικής τα παιδιά περπατούν ελεύθερα στο χώρο. Μόλις η μουσική σταματήσει πρέπει να τρέξουν και να βρουν το ταίρι τους με το ίδιο χρώμα.

## **Δραματοποίηση**

Τα παιδιά κάθονται αναπαυτικά και ακούνε το παραμύθι.

**Ανίχνευση της σκέψης :** η εμπυχωτέρα κάνει ερωτήσεις στα παιδιά : «ποιος είναι αυτός; Τι θέλει; Τι πιστεύεις γι' αυτόν;»

## **Αυτοσχεδιασμός**

Αφού άκουσαν το παραμύθι, τα παιδιά έκαναν αυτοσχεδιασμούς : είμαι θλιμμένος, φοβάμαι και κρύβομαι, φωνάζω σε κάποιον, τρέχω.

Κλείνοντας ζωγράφισαν πως ένιωθαν

## **Παρατηρήσεις:**

Τα παιδιά διασκεδάζουν πολύ με τις δραστηριότητες. Συμμετέχουν με χαρά και ανυπομονούν να ακούσουν το παραμύθι. Το παιδί Γ., με δική του πρωτοβουλία, υποδύεται το γίγαντα και λέει στα παιδιά τα λόγια του γίγαντα που άκουσε στο ραδιόφωνο. Το παιδί Α. μιμείται το παιδί Γ. και μόνο του σε μια γωνιά υποδύεται το αγοράκι που κλαίει. Το παιδί Μ. και το παιδί Β. κοιτάνε σαστισμένα. Το παιδί Β. δεν αλληλεπιδρά αλλά το παιδί Μ. πλησιάζει το παιδί Α. και στέκεται δίπλα του.

## **11<sup>η</sup> Παρέμβαση**

### **Ασκήσεις προθέρμανσης**

#### **Οι αριθμοί**

Δίνουμε αριθμούς στα μέλη της ομάδας. Τα παιδιά κινούνται ελεύθερα στο χώρο. Έπειτα λέμε έναν αριθμό τυχαία και τότε το παιδί που το έχει αρχίζει να λιποθυμάει αργά. Όλα τα παιδιά πρέπει να τρέξουν και να τον σηκώσουν πριν πέσει στο πάτωμα. Συνεχίζεται το παιχνίδι συμμετέχοντας όλοι οι αριθμοί.

#### **Επεξεργασία συναισθήματος**

Καθόμαστε αναπαυτικά στα μαξιλάρια μας. Η εμπυχωτέρα θέτει στα παιδιά ερωτήσεις : «τι με κάνει να χαίρομαι; τι με στεναχωρεί; ποιοι είναι εκείνοι που με κάνουν χαρούμενη, ποιοι είναι εκείνοι που με κάνουν λυπημένη;». Αφού μιλήσει κάθε παιδί σηκωνόμαστε από τα μαξιλάρια.

## **Όταν η χαρά συνάντησε τη λύπη**

Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες, της χαράς και της λύπης. Στο cdplayer ακούγεται ένα χαρούμενο θέμα. Η ομάδα της χαράς έχει κόκκινα μαντήλια, τα ανεμίζει και τρέχει γύρω από τα παιδιά της λύπης τα οποία είναι σταματημένα σε πόζα που έχουν επιλέξει τα ίδια (παγωμένη εικόνα). Έπειτα ακούγεται το λυπητερό θέμα από το cd και τότε τα παιδιά της λύπης , χαμηλώνουν, καμπουριάζουν και περιφέρονται αργά γύρω από την ομάδα της Χαράς που βρίσκονται σταματημένα σε στάση που έχουν επιλέξει.

Κάθε φορά που κινείται η μια ομάδα, η άλλη παραμένει ακίνητη.

### **Δραματοποίηση**

Όλοι μαζί ακούμε το τραγούδι :

*Μια χαρά, μια χαρά*

*Λύπη, φύγε μακριά.*

*Τη χαρά, τη χαρά*

*Θέλουν μόνο τα παιδιά.*

*Η χαρά ξεκινά*

*Με τραγούδια φωτεινά*

*Και η λύπη δειλά*

*Φεύγει, δεν ξαναγυρνά.*

*Χαιρόμαστε γλυκά*

*Χαιρόμαστε διπλά,*

*Γιατί έφυγε η λύπη*

*Και ήρθε η Χαρά! (Θεοδωράκη Μ., 2011).*

Δύο παιδιά επιλέγουν να ντυθούν Λύπη και Χαρά. Στο χώρο υπάρχουν φανταχτερά ρούχα με χρώματα, καπέλο και ξεσκισμένα ρούχα, κουρέλια. Τα υπόλοιπα παιδιά αναλαμβάνουν να ντύσουν τα παιδιά. Όσο ακούγεται το τραγούδι θα πρέπει τα παιδιά να έχουν ντυθεί . Στο

τέλος τραγουδάμε όλοι μαζί το ρεφρέν. Η άσκηση επαναλαμβάνεται και με τα υπόλοιπα παιδιά στο ρόλο.

**Παρατηρήσεις:** Όλα τα παιδιά είναι ενθουσιασμένα. Χορεύουν και τραγουδάνε. Τους αρέσει ιδιαίτερα η άσκηση της δραματοποίησης. Ψάχνουν στα ρούχα και βιάζονται να ντυθούν. Το παιδί Α. ντύνεται Λύπη και λέει συνεχώς «Είμαι λυπημένο». Το παιδί Μ. λέει «είμαι χαρούμενο». Το παιδί Γ. «εγώ είμαι χαρούμενο, έφυγε η λύπη μακριά». Το παιδί Β. «και γω είμαι χαρούμενο». Όλα τα παιδιά κινούνται στο χώρο και διασκεδάζουν.

## **12<sup>η</sup> Παρέμβαση**

### **Ασκήσεις προθέρμανσης**

Τα παιδιά σκορπίζονται στο χώρο. Ακούγεται μουσική και χορεύουν. Όταν σταματήσει η μουσική τρέχουν να βρουν ένα φίλο και να τον χαιρετήσουν, να τον αγκαλιάσουν, να τον κοιτάξου. Κάθε φορά που σταματάει η μουσική πρέπει να βρίσκουν άλλο φίλο.

### **Ιστός αράχνης**

Μπαίνουμε όλοι σε κύκλο. Η εμπυχωτρία δένει στο χέρι της κλωστή ξετυλίγοντας το κουβάρι και λέει « Το όνομά μου είναι Χ. και είμαι μια μικρή αράχνη χωρίς φίλους. Θα υφάνω τον ιστό μου για να φωλιάσουν μέσα του οι φίλοι μου.» Έπειτα, στο χέρι ενός παιδιού δένει το κουβάρι και ρωτάει «πως σε λένε;, θέλεις να γίνουμε φίλοι;». η άσκηση συνεχίζεται μέχρι να δεθούν όλα τα παιδιά. Όταν σχηματιστεί ο ιστός ρωτάμε τα παιδιά πως νιώθουν.

### **Δραματοποίηση**

Το παιδί Γ. σε ρόλο γίγαντα. Με κατάλληλη αμφίεση (γάντια στα χέρια, μπότες, μάσκα στο πρόσωπο), το παιδί Γ. εμφανίζεται στον κήπο που παίζουν τα παιδιά. Γκρεμίζει το φράχτη και δίνει δώρα στα παιδιά. Τα παιδιά παίρνουν τα δώρα και αγκαλιάζουν το γίγαντα.

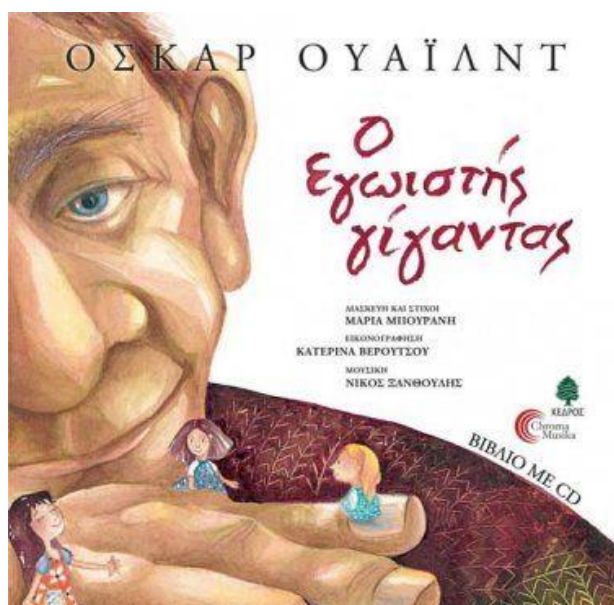
Η σκηνή επαναλαμβάνεται από όλα τα παιδιά σε ρόλο γίγαντα.

### **Σύνδεση με την πραγματικότητα**

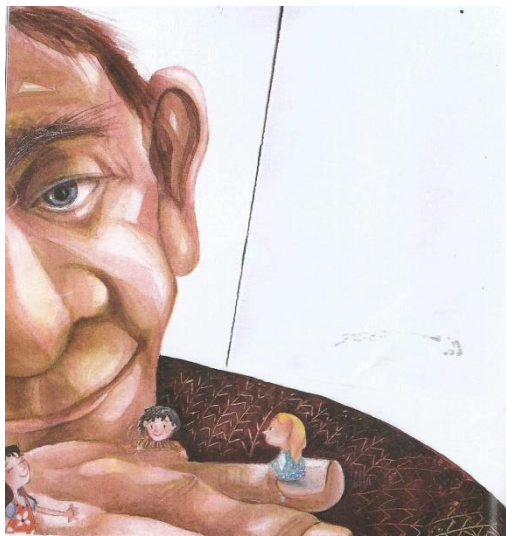
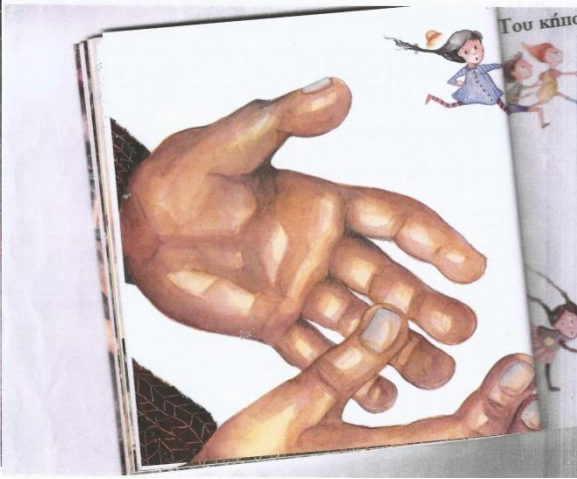
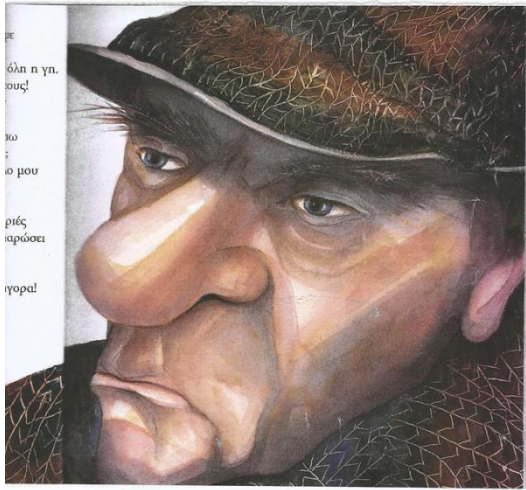
Καθόμαστε όλοι αναπαυτικά και συζητάμε. Η εμπυγχώτρια ρωτάει τα παιδιά «αν ο γίγαντας είναι κακός;», «όταν μας φωνάζουν πώς νιώθουμε;», «εάν υπάρχουν άνθρωποι που μιλάνε με αυτόν τον τρόπο.».

Στο τέλος τα παιδιά με μία λέξη είπαν πως ένιωθαν

**Παρατηρήσεις:** Τα παιδιά μπαίνουν στο χώρο με ενθουσιασμό. Είναι η τελευταία συνάντηση και ανυπομονούν να ακούσουν όλο το παραμύθι. Το παιδί Γ. ρωτάει από την αρχή πότε θα ντυθεί γίγαντας. Στην άσκηση «ιστός αράχνης» δυσκολεύτηκαν να κρατάνε και με το αριστερό και με το δεξί χέρι κάποιον άλλον, αλλά στο τέλος γέλασαν πολύ. Πλησίασαν και αγκάλιασαν χωρίς συστολή όταν τους ζητήθηκε. Στις ερωτήσεις της εμπυγχώτριας «ποιος μπορεί να φέρεται όπως φέρεται ο γίγαντας;» το παιδί Μ. απάντησε «η δασκάλα μου όταν δεν είμαι καλό παιδί» ενώ το παιδί Α. είπε «ο κακός άνθρωπος που μαλώνει τα παιδάκια όταν κάνουν φασαρία». Το παιδί Γ. είπε «Ο μπαμπάς μου με φωνάζει και θυμώνει όταν δεν κάνω αυτό που μου λέει» και το παιδί Β. «δεν ξέρω».



Το οπτικοακουστικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε για τη γνωριμία των παιδιών με το παραμύθι «Ο εγωιστής γίγαντας» είναι σε διασκευή της Μ.Μπουράνη, εικονογράφηση της Κ.Βερούτσου και μουσική του Ν.Ξανθούλη.



Γνωριμία των παιδιών με τη μορφή και τον χώρο του γίγαντα.





Οπτικοποίηση των εξωτερικών χαρακτηριστικών του γίγαντα



Περίγραμμα γίγαντα





Τα χέρια του γίγαντα - μέγεθος



Σε ρόλο γίγαντα



Δημιουργία κήπου γίγαντα – τήρηση ορίων



Τα παιδιά παίζουν στον κήπο του γίγαντα



Η εμφάνιση του γίγαντα



Ο γίγαντας λυπημένος, μόνος στον κήπο.



Η μεταμέλεια του γίγαντα