



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

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

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΘΕΜΑ:** « Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως μέσο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων σε ενήλικα άτομα με αναπηρία»

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΜΗΤΣΟΠΕΤΡΟΥ  
ΜΑΤΘΑΙΑ ΕΛΙΣΑΒΕΤ**

**A. M. : 5052201801021**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΜΑΓΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ**

**ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

**ΜΑΓΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ**

**ΤΣΙΑΡΑΣ ΑΣΤΕΡΙΟΣ**

**ΛΕΝΑΚΑΚΗΣ ΑΝΤΩΝΗΣ**

**ΝΑΥΠΛΙΟ 2020**

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Η παρούσα έρευνα εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού προγράμματος «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση». Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Μάγο Κ. και τον κ. Αστέριο Τσιάρα που με καθοδήγησαν και με στήριξαν σε αυτή την προσπάθεια και που χωρίς αυτούς η έρευνα δε θα είχε ολοκληρωθεί. Θα ήθελα εξίσου να ευχαριστήσω την κ. Αναστασία Παπαγεωργοπούλου, πρόεδρο του Συλλόγου ΑΜΕΑ Αργολίδας η οποία έδωσε με μεγάλη ευχαρίστηση την άδειά της προκειμένου να συμμετέχουν τα παιδιά του Συλλόγου στην έρευνα. Πολύτιμος βοηθός στην έρευνα ήταν το προσωπικό του Κέντρου Δημιουργικής Απασχόλησης για άτομα με αναπηρία του Νομού Αργολίδας, που παρόλο το φόρτο εργασίας που έχουν βοήθησαν με όποιο τρόπο μπορούσαν, τη διευθύνουσα του Κέντρου, την κοινωνική λειτουργό, τους κοινωνικούς φροντιστές και τους εκπαιδευτές του Κέντρου για τις καίριες παρατηρήσεις τους. Οι πιο σημαντικοί αρωγοί για την έρευνα ήταν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες που με ευχαρίστηση συμμετείχαν ενεργά και ακολουθούσαν τις παρεμβάσεις. Πάνω από όλα θέλω να ευχαριστήσω τους γονείς μου, Αργύρη και Πόπη, που με στήριξαν ενεργά σε αυτό το εγχείρημα, καθώς και τον σύζυγό μου Ανδρέα μαζί με την κόρη μου, Μαριεύα που με στήριξαν ουσιαστικά όλο αυτό το διάστημα με την υπομονή τους και την ενθάρρυνσή τους.

Μητσοπέτρου Ματθαία Ελισάβετ

Στους γονείς μου, Πόπη  
και Αργύρη

Στον Ανδρέα και τη Μαριεύα

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

## Πίνακας περιεχομένων

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....	i
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ .....	iii
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	v
ABSTRACT .....	vii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	1
<b>Ι.ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</b> .....	3
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ</b> .....	4
<b>1.ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ</b> .....	4
<b>1.1 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ</b> .....	4
<b>1.2 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ</b> .....	5
<b>1.3 ΑΙΤΙΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ</b> .....	6
<b>1.4 ΔΙΑΓΝΩΣΗ</b> .....	7
<b>1.5 ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ- ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ</b> .....	7
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ</b> .....	9
<b>2. ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ</b> .....	9
<b>2.1 ΟΡΙΣΜΟΣ</b> .....	9
<b>2.2 ΑΙΤΙΑ ΤΗΣ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΥΣΤΕΡΗΣΗΣ</b> .....	10
<b>2.3 ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΤΗΣ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗΣ</b> .....	11
<b>2.4 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ</b> .....	12
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ</b> .....	14
<b>3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ</b> .....	14
<b>3.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ</b> .....	14
<b>3.2 ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ</b> .....	15
<b>3.3 ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΚΑΙ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ</b> .....	16
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ</b> .....	19
<b>4.ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</b> .....	19
<b>4.1 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ</b> .....	19
<b>4.2 ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</b> .....	20
<b>4.3 Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ</b> .....	22
<b>4.4 ΣΥΝΑΦΕΙΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΜΕ ΘΕΜΑ ΤΗ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ</b> .....	25

<b>II. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</b> .....	27
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ</b> .....	28
<b>5.ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ</b> .....	28
<b>5.1 ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ –ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ</b> .....	28
<b>5.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ</b> .....	28
<b>5.3 ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ</b> .....	30
<b>5.3.1 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ</b> .....	30
<b>5.3.2 ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ</b> .....	31
<b>5.3.3 ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ</b> .....	32
<b>5.3.4 ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ</b> .....	32
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ</b> .....	34
<b>6. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b> .....	34
<b>6.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ/ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ</b> .....	34
<b>6.2 ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ</b> .....	37
<b>6.2.1 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ</b> .....	37
<b>6.2.2 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ</b> .....	42
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ</b> .....	47
<b>7. 1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ</b> .....	47
<b>7.2 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b> .....	50
<b>7.3 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ</b> .....	51
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b> .....	52
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b> .....	59

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Επίπεδα νοητικής καθυστέρησης.....10

Πίνακας 2: Έλεγχος εγκυρότητας υποκλιμάκων ερωτηματολογίου.....35

Πίνακας 3: Έλεγχος υποκλιμάκων.....35

Πίνακας 4: Σύγκριση των μέσων όρων των ποσοτικών δεδομένων των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου με τα στατιστικά κριτήρια (Wilcoxon και t – student).....37

Συντομογραφίες:

Ν. Κ.: Νοητική καθυστέρηση

Δ. Ν.: Δείκτης Νοημοσύνης

## **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Η έρευνα αυτή εκπονήθηκε με στόχο να διερευνήσει την επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση αναφορικά με την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων σε ενήλικα άτομα με αναπηρία, αυτισμό και νοητική καθυστέρηση.

Οι κοινωνικές δεξιότητες σε άτομα με οποιαδήποτε αναπηρία είναι ένα ζήτημα που προβληματίζει το οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον του ατόμου. Αυτό συμβαίνει διότι το άτομο με αναπηρία έχει ανάγκη την ενσωμάτωση στην κοινωνία

και πολύ περισσότερο αν αυτό το άτομο έχει περάσει στην ενήλικη ζωή. Όταν αυτοί οι άνθρωποι ενηλικιώνονται, τότε ξεκινά για την οικογένεια ένας συνεχής προβληματισμός για το μέλλον, πώς θα μπορέσει να επιβιώσει όταν οι γονείς δε θα μπορούν πια να παρέχουν φροντίδα, πώς θα εξελιχθεί η προσωπικότητά του, με ποιον τρόπο θα καταφέρει να ενσωματωθεί στο κοινωνικό σύνολο και τελικά ποια θα είναι η τύχη του. Πάνω σε αυτούς τους προβληματισμούς εργάζονται και οι επαγγελματίες που αναλαμβάνουν τη φροντίδα των ατόμων αυτών, σωματική, πνευματική και ψυχολογική. Γι' αυτό εφαρμόζουν μεθόδους που σκοπεύουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, οι οποίες θα καταστήσουν το άτομο όσο γίνεται πιο ικανό να αντεπεξέλθει στις προκλήσεις της σύγχρονης ζωής. Μία από αυτές τις μεθόδους είναι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, η οποία έχει τη δυνατότητα να προετοιμάσει το άτομο με αναπηρία ώστε να διαβιώσει εναρμονισμένα στο κοινωνικό σύνολο, να επικοινωνήσει, να συναισθανθεί, να συνάψει υγιείς σχέσεις και να εκφραστεί.

Η έρευνα που παρουσιάζεται στην εργασία κάνει χρήση των μεθόδων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ώστε να μελετήσει την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε ενήλικα άτομα με αναπηρία, αυτισμό και νοητική καθυστέρηση. Η έρευνα έλαβε χώρα στο Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης για άτομα με αναπηρία του Νομού Αργολίδας, που λειτουργεί υπό την αιγίδα του Συλλόγου ΑΜΕΑ Αργολίδας και της Περιφέρειας Πελοποννήσου. Έγιναν συνολικά 12 παρεμβάσεις με διάρκεια 60 λεπτών και συμμετείχαν 24 άτομα ηλικίας 24 έως 58 ετών, όλοι καταγόμενοι από το νομό Αργολίδας. Δόθηκε στους εκπαιδευτές, πριν και μετά τις παρεμβάσεις, το ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ), (Goodman et al, 2000: 534). Τα στατιστικά αποτελέσματα βγήκαν με τη χρήση του προγράμματος SPSS, εφαρμόζοντας το κριτήριο Wilcoxon. Παραχωρήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις από τους εκπαιδευτές και εφαρμόστηκε άτυπη συμμετοχική παρατήρηση.

Τα ευρήματα της ποσοτικής και της ποιοτικής ανάλυσης έδειξαν ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση επέδρασε ευνοϊκά σχετικά με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στα ενήλικα άτομα με αναπηρία. Βελτιώθηκε η κοινωνική συμπεριφορά, οι σχέσεις και η ομαδικότητα των συμμετεχόντων κάτι που φάνηκε μόνο με τις ποιοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων. Η ποσοτική ανάλυση δεν έδειξε αξιόλογες μεταβολές ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες των συμμετεχόντων.

**Λέξεις κλειδιά:** Αυτισμός, Νοητική καθυστέρηση, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, κοινωνικές δεξιότητες, Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών.

## **ABSTRACT**

This project was carried out with the aim of demonstrating the impact of Dramatic Art on Education on the development of social skills in adult people with disabilities, autism and mental retardation.

Social skills for people with any disability are an issue that reflects the person's family and wider environment. This is because the person with a disability needs integration into society and much more so if that person has passed into adulthood. When these people come of age, then a constant reflection on the future begins for the family, how he will be able to survive when the parents will no longer be able to take



care of it, how his personality will evolve, how he will be able to integrate into society and ultimately what his fate will be. The professionals who take care of these individuals, physical, spiritual and psychological, also work on these concerns. That is why they are implementing methods aimed at developing skills that will make the individual as capable as possible to meet the challenges of modern life. One of these methods is Dramatic Art in Education, which has the potential to prepare the disabled person to live in harmony with society, communicate, comprehend, establish healthy relationships and express themselves.

The research presented in the paper makes use of the methods of Dramatic Art in Education to study the development of social skills in adult people with disabilities, autism and mental retardation. The research took place at the Creative Employment Center for people with disabilities in the Prefecture of Argolida, which operates under the auspices of the Association of People with Disabilities of Argolida and the Region of Peloponnese. A total of 12 interventions lasted 60 minutes and involved 24 people aged 24 to 58 years, all from the prefecture of Argolida. Trainers were given the Ability and Difficulties questionnaire (SDQ) before and after the interventions (Goodman, et al., 2000: 534). The statistical results came out using the SPSS program, applying the Wilcoxon criterion. Semi-structured interviews were provided by the instructors and an informal participatory observation was applied.

The results of quantitative and qualitative analysis showed that Dramatic Art in Education had a positive impact on the development of social skills in adults with disabilities. The social behaviour, relationships and teamwork of the participants was improved, which was evident only with qualitative methods of data collection. The quantitative analysis showed no significant changes in the social skills of the participants.

Keywords: Autism, Mental Retardation, Dramatic Art in Education, Social Skills, Feature Questionnaire and Difficulties.



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι διαταραχές του αυτιστικού φάσματος είναι σοβαρές αναπτυξιακές διαταραχές οι οποίες πρωτοεμφανίζονται κατά την πρώτη παιδική ηλικία και επηρεάζουν τους περισσότερους τομείς ανάπτυξης δημιουργώντας ένα πολύ συγκεκριμένο μοτίβο επικοινωνιακής και κοινωνικής ανάπτυξης (Hollander, Kolevzon, & Coyle, 2010: 19). Παρατηρούνται στο άτομο προβλήματα σχετικά με τη βλεμματική επαφή και τις επικοινωνιακές δεξιότητες καθώς και απουσία του προφορικού λόγου. Οι Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος είναι διαβαθμισμένες ώστε να περιγράφουν άτομα υψηλής και χαμηλής λειτουργικότητας.

Η Νοητική Καθυστέρηση είναι μία κατάσταση στην οποία περιέρχεται το άτομο όταν αναπτύσσεται και έχει δείκτη νοημοσύνης κάτω από τη μέση τιμή συνοδευόμενο από μικρή προσαρμοστικότητα (Στάθης, 2001: 65). Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας καθόρισε τη νοητική ανεπάρκεια σε τρεις διαβαθμίσεις: ελαφριά, μέση και βαριά, έχοντας ως αποτέλεσμα να περιλαμβάνει τις ποικίλες μορφές που μπορεί να πάρει η νοητική υστέρηση (Κρασανάκης, 1997:27). Οι άνθρωποι με ειδικές ανάγκες δύνανται να εκπαιδευτούν με τη χρήση ειδικών εργαλείων και μεθόδων και ειδικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί μείζον ζητούμενο για τους ανθρώπους με ιδιαιτερότητες και πιο πολύ για την ενήλικη ζωή τους μιας και αυτές θα τους κάνουν να μπουν στο γενικό σύνολο και να επιβιώσουν μέσα σε αυτό συνάπτοντας υγιείς σχέσεις με τους συνανθρώπους τους. Επίσης τους δίνουν την ευκαιρία να εργαστούν και να ανήκουν ισάξια σε μία ομάδα αλλά και να επικοινωνήσουν ιδέες και σκέψεις.

Σε αυτή την εργασία διερευνήθηκε η επίδραση που έχει το Θέατρο στον εκπαιδευτικό τομέα ως προς τη βελτίωση των ικανοτήτων τους σχετιζόμενες με το κοινωνικό σύνολο σε ενήλικα άτομα με αναπηρία, συγκεκριμένα αυτισμό και νοητική ανεπάρκεια. Το πρώτο μέρος είναι η βιβλιογραφική ανασκόπηση για τον αυτισμό, τη νοητική καθυστέρηση, τις κοινωνικές δεξιότητες και τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η ερευνητική διαδικασία και τα αποτελέσματα της έρευνας.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θέμα του Αυτισμού. Συγκεκριμένα γίνεται ιστορική αναδρομή και θίγονται τα αίτια αλλά και ο τρόπος που μπορεί να

προσεγγιστεί θετικότερα ένας αυτιστικός άνθρωπος. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θέμα της νοητικής καθυστέρησης και γίνεται προσπάθεια να φωτιστούν τα χαρακτηριστικά, τα αίτια αλλά και οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που μπορούν να βοηθήσουν τα άτομα με νοητική ανεπάρκεια. Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται το ζήτημα των κοινωνικών δεξιοτήτων και πόσο σημαντικές είναι συγκεκριμένα για αυτές τις υπάρξεις με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, γίνεται μία σύντομη ιστορική αναδρομή και επιχειρείται ο συγκερασμός των μεθόδων της με την ενθάρρυνση ικανοτήτων που άπτονται του κοινωνικού συνόλου.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ερευνητική διαδικασία. Συγκεκριμένα, το ερευνητικό δείγμα, το ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών, οι ερευνητικές υποθέσεις, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις και η συμμετοχική παρατήρηση. Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης και τα στατιστικά στοιχεία καθώς και τα ποιοτικά ευρήματα. Τέλος, στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας καθώς και οι περιορισμοί που παρουσιάστηκαν κατά την εκπόνησή της.

# **Ι.ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

## 1.ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ

### 1.1 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Η ετυμολογία του όρου αυτισμός βασίζεται στην ελληνική λέξη εαυτός (Συνοδινού, 2007). Χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1911 προκειμένου να αναφερθεί σε ανθρώπους που εμφάνιζαν ψυχιατρικές νόσους, οι οποίες περιελάμβαναν παραισθήσεις (Κάκουρος, & Μανιαδάκη, 2002).

Μέχρι το 1943 είχαν γίνει ελάχιστες έρευνες σχετικά με τον αυτισμό αυτό όμως δε σημαίνει ότι δεν υπήρχαν περιπτώσεις αυτιστικών ατόμων ακόμα και από την αρχαιότητα, απλώς δεν υπήρχε συντονισμένη και επίσημη μελέτη σχετικά με το θέμα. Αυτό συνέβη διότι οι επιστήμονες αναζητούσαν το μοτίβο που θα αποδείκνυε την ύπαρξη του αυτισμού (Hollander, Kolevzon, & Coyle, 2010:5).

Το 1943 δημοσιεύτηκε το άρθρο: Αυτιστικές διαταραχές της συναισθηματικής επαφής» από τον Leo Kanner στις ΗΠΑ, ύστερα από την εισαγωγή 11 παιδιών στην κλινική του. Τα παιδιά αυτά είχαν έναν ιδιαίτερο τρόπο συμπεριφοράς που τον ονόμασε «*πρώιμο νηπιακό αυτισμό*» (Wing, 2000: 26). Τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς τους ήταν, ανάμεσα σε άλλα, αδυναμία συναισθηματικού δεσμού με τους άλλους ανθρώπους, θέληση να τα κάνουν όλα με τον ίδιο τρόπο στις καθημερινές τους συνήθειες, διαταραχές του λόγου και επιδεξιότητα στον χειρισμό ορισμένων αντικειμένων. Επίσης θεωρούσε ότι αυτά τα χαρακτηριστικά ήταν αρκετά ώστε να υπάρξει διάγνωση του αυτισμού και ότι εμφανίζεται μέχρι δύομισι χρονών.

Ένα χρόνο αργότερα ο Asperger μελέτησε περιπτώσεις παιδιών που παρουσίαζαν διαφορετική συμπεριφορά με πιο ομαλά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα εμφάνιζαν ανάρμοστες κοινωνικές επαφές με τους άλλους, καλό επίπεδο λόγου χωρίς ικανότητα διαλόγου, παρουσίαζαν απουσία λογικής προσέγγισης των πραγμάτων και κριτικής ικανότητας (Wing, 2000: 27). Οι ιδιαιτερότητες αυτές εμφανίζονταν στα παιδιά από την ηλικία των τριών ετών και έπειτα όταν άρχιζαν τη σχολική τους ζωή.

Αυτή τη συμπεριφορά την αποκάλεσε «*Αυτιστική Ψυχοπάθεια της παιδικής ηλικίας*» (Autistic Psychopathy in Childhood) (Asperger,1991 · Attwood, 2008).

Μετά την εμφάνιση των μελετών του Kanner και Asperger, ο αυτισμός τέθηκε σε διαφορετικές βάσεις θεωρώντας τον ως μία ψυχική νόσο και όχι ως μία φυσική κατάσταση του ατόμου. Το 1960 ξεκίνησαν να εμφανίζονται καινούριες θεωρίες που τοποθετούσαν τον αυτισμό ως μία εκ γενετής κατάσταση μη σχετιζόμενη με την ανατροφή του παιδιού και ως εκ τούτου οι γονείς των παιδιών δεν έφεραν την ευθύνη της κατάστασης όπως πίστευαν στο παρελθόν(Wing, 2000:29).

Τις δεκαετίες 1970 και 1980 οι απόψεις για τον αυτισμό έγιναν εμπειριστατωμένες και στοιχειοθετήθηκαν οι διαταραχές του αυτιστικού φάσματος που περιλαμβάνουν όλες τις μορφές του αυτισμού. Η Διεθνής Στατιστική Ταξινόμηση των Ασθενειών και Συγγενών Προβλημάτων Υγείας συμπεριέλαβε ένα φάσμα αυτιστικών καταστάσεων (διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές) στην τέταρτη έκδοση του DSM (Wing,2000:30).

## **1.2 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ**

Ο αυτισμός, ο οποίος παρακωλύει τομείς της ανάπτυξης του παιδιού, παρουσιάζεται κατά την πρώτη παιδική ηλικία και επηρεάζουν τους περισσότερους τομείς ανάπτυξης δημιουργώντας ένα πολύ συγκεκριμένο μοτίβο επικοινωνιακής και κοινωνικής ανάπτυξης (Hollander, Kolevzon, & Coyle, 2010: 19).

Τα συμπτώματα που εμφανίζει το άτομο είναι η άρνηση για απευθείας σύνδεση με τα μάτια με ανθρώπους από την οικογένεια και η ανυπαρξία του προφορικού λόγου ήδη από τη νηπιακή ηλικία (Κρουσταλάκης, 2005:218). Σε πολλές περιπτώσεις βλέπουν αυτόν που στέκεται απέναντί τους και το βλέμμα τους είναι κενό, σαν να αντικρίζουν ένα διαφανές σώμα (Στάθης, 2001: 202). Επίσης, παρατηρείται έλλειψη φαντασίας και αδυναμία ανταπόκρισης στο συμβολικό παιχνίδι έχοντας ένα άκαμπτο, περιορισμένο και επαναλαμβανόμενο μοτίβο δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων (Wing, 2000: 33). Τα παιδιά που έχουν διαταραχές αυτιστικού φάσματος δεν έχουν τη δυνατότητα να διαχειριστούν τις εκάστοτε αλλαγές στο περιβάλλον ή στις καθημερινές τους ενασχολήσεις για αυτό και δεν επιθυμούν τις διαφοροποιήσεις στο πρόγραμμά τους βιώνοντας έντονο στρες με αποτέλεσμα να απομονώνονται.

Οργανώνουν μεθοδικά τον χώρο τους γι' αυτό απομονώνονται συχνά στον χώρο του σχολείου μιας και δεν έχουν τη δυνατότητα να τοποθετήσουν τα αντικείμενα με τον δικό τους τρόπο. Αντίθετα σε εξωτερικό χώρο αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια και άνεση δρώντας με ανάλογο τρόπο. Τέλος, παρουσιάζουν ιδιαίτερες αισθητηριακές αντιδράσεις βάζοντας σε ισχύ όλες τους τις αισθήσεις γι' αυτό τον λόγο τους είναι αρεστή η μουσική, οι τηλεοπτικές διαφημίσεις, τα γλυκά και τα αντικείμενα που θα θεωρήσουν οι ίδιοι ότι τους προσφέρουν την αισθητηριακή ικανοποίηση (Κρουσταλάκης, 2005: 224). Παρατηρούνται, επίσης, έλλειψη πρωτοβουλίας και ανταπόκρισης στις κοινωνικές τους συναναστροφές καθώς και αδιαφορία σε πράγματα που προκαλούν φόβο και τέλος, παρατηρείται αδιαφορία ή ακραία συμπεριφορά στον αποχωρισμό από τη μητέρα (Στάθης, 2001: 203).

### **1.3 ΑΙΤΙΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ**

Τα αίτια του αυτισμού είναι υπό διερεύνηση όλα αυτά τα χρόνια παρόλο που έχουν εφαρμοστεί αρκετές έρευνες σχετικές με το θέμα. Οι παράγοντες που προκαλούν τις διαταραχές του αυτισμού είναι βιολογικοί - οργανικοί από τη μία πλευρά. Συγκεκριμένα, οφείλεται σε βλάβες και αλλοιώσεις του εγκεφάλου οι οποίες έχουν τη βάση τους σε χρωμοσωμικές ανωμαλίες, μεταβολικές διαταραχές, προβλήματα κατά το προγεννητικό, περιγεννητικό και μεταγεννητικό στάδιο, καθώς και νευρολογικά προβλήματα. Συχνά παρουσιάζονται επιληπτικές κρίσεις και εμφανίζονται ποικίλες μορφές εγκεφαλοπάθειας, οι οποίες σχετίζονται με την εμφάνιση του αυτισμού (Κρουσταλάκης, 2005: 220). Έπειτα, υπάρχουν ενδείξεις ότι οι διαταραχές αυτές σχετίζονται με κληρονομικές καταστάσεις, όπως η οξώδης σκλήρυνση και δεν έχουν τη βάση τους σε ένα μόνο γονίδιο αλλά ίσως εμπλέκονται περισσότερα χρωμοσώματα (Wing, 2000: 101). Ωστόσο υπάρχει η πιθανότητα ύπαρξης και άλλων αναπηριών μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον. Επίσης, κυρίαρχη είναι η άποψη ότι ο αυτισμός δεν μεταβιβάζεται ολόκληρος αλλά μεταφέρεται περισσότερο ως μία πιθανολογούμενη καθυστέρηση της διανοητικής και λεκτικής ανάπτυξης του ατόμου (Κρουσταλάκης, 2005: 221).

Από την άλλη πλευρά εντοπίζονται αίτια που σχετίζονται με τη ψυχοσύνθεση και το περιβάλλον του ατόμου. Σύμφωνα με αυτές τις θεωρίες, το άτομο εξαιτίας ενός επιβλαβούς οικογενειακού περιβάλλοντος, το οποίο περιλαμβάνει άγχος, αμέλεια,



αδιαφορία, απόρριψη από τους γονείς, έλλειψη υγιούς σχέσης ανάμεσα στην μητέρα και στο παιδί, μπορεί να παρουσιάσει διαταραχές του αυτιστικού φάσματος (Κρουσταλάκης, 2005:221).

Τα αίτια του αυτισμού παραμένουν αδιευκρίνιστα αλλά οι ερευνητές καταλήγουν ότι είναι πολυπαραγοντικά.

## **1.4 ΔΙΑΓΝΩΣΗ**

Η διάγνωση του αυτισμού γίνεται μέσω της επιβεβαίωσης από τους ειδικούς για την παρουσία ορισμένων χαρακτηριστικών στη συμπεριφορά του ατόμου που παρουσιάζονται κατά την πρώτη νηπιακή ηλικία. Διαγνωστικά χαρακτηριστικά αποτελούν η ύπαρξη δυσλειτουργιών ως προς τις κοινωνικές επαφές, την επικοινωνία, τη φαντασία και η εμφάνιση στερεοτυπικής συμπεριφοράς. Ωστόσο, υπάρχουν περιθώρια λανθασμένης διάγνωσης μιας και υπάρχει ο κίνδυνος να υπάρξει σύγχυση με άλλες παθήσεις (Wing, 2000: 35). Σημαντικά επηρεάζουν επίσης η μη λεκτική νοητική ικανότητα και η γλωσσική ικανότητα του ατόμου ώστε να διαγνωσθεί με αυτισμό. Παρόλα αυτά ο δείκτης νοημοσύνης εφόσον είναι κάτω από 50 η διάγνωση του αυτισμού καθίσταται δύσκολη, ενώ αν είναι σε φυσιολογικά επίπεδα η διάγνωση έχει μεγαλύτερη εγκυρότητα (Στάθης, 2001: 200).

## **1.5 ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ- ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ**

Οι διαταραχές του αυτιστικού φάσματος κάνουν την εμφάνισή τους σε μικρές ηλικίες και είναι διά βίου. Κατά συνέπεια, η αντιμετώπισή του πρέπει να είναι συνεχής ,από μικρή ηλικία μέχρι και πολύ αργότερα από την ενηλικίωση του ατόμου. Είναι αναγκαίο να καλλιεργήσουν καθημερινές δεξιότητες, κάτι που θα βοηθήσει τους ίδιους και την οικογένειά τους (Στάθης, 2001: 217).

Αρχικά, το παιδί και η οικογένεια του είναι ωφέλιμο να λάβουν υπηρεσίες ψυχολογικής υποστήριξης και Συμβουλευτικής ώστε να επιλυθούν προβλήματα που εγείρονται σχετικά με την κοινωνική ζωή, την επικοινωνία, την επαγγελματική και τη σεξουαλική ζωή (Κρουσταλάκης, 2005: 235). Οι συμβουλές που θα δοθούν επηρεάζουν σημαντικά τη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου κυρίως κατά την

περίοδο της εφηβείας αλλά και στην ενήλικη ζωή αφού παρατηρείται συχνά ότι έχουν τάσεις προς την κατάθλιψη και ανησυχία για το υπόλοιπο της ζωής τους. Αντίστοιχα, οι συμβουλές που θα δοθούν στους γονείς θα βοηθήσουν ώστε να αντιμετωπίσουν καταρχάς τα δικά τους ζητήματα και κατά δεύτερον να αντιληφθούν τον ρόλο τους ως γονείς ενός αυτιστικού παιδιού με στόχο την αποδοχή και την κατάλληλη αντιμετώπιση της ψυχοσύνθεσης του παιδιού τους (Κρουσταλάκης:2005:235).

Σε δεύτερο επίπεδο, πρέπει να δοθεί έμφαση στην εκπαίδευση του παιδιού μέσω της ειδικής αγωγής. Αυτή έχει ως στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, τη σωματική ανάπτυξη και τις δεξιότητες που αφορούν στην αυτοϋπηρέτηση καθώς και τη βελτίωση των νοητικών δεξιοτήτων αλλά και τη γλωσσική εξέλιξη. Στο πλαίσιο αυτό είναι και οι εξωσχολικές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν εκδρομές, διακοπές και ερεθίσματα που θα αναπτύξουν την επικοινωνία με τους άλλους ανθρώπους (Κρουσταλάκης, 2005:236).

Σε τρίτο επίπεδο, αυτό που μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα ζωής του αυτιστικού ατόμου είναι η εργοθεραπεία. Στόχος της είναι να καταστήσει το άτομο όσο γίνεται πιο ικανό ώστε να αντεπεξέρχεται στις καθημερινές του υποχρεώσεις χωρίς τη βοήθεια τρίτων. Έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει ικανότητες όπως το ντύσιμο, την ανεξαρτησία στην ικανοποίηση των φυσικών αναγκών, τη συγκατοίκηση, τις κοινωνικές δεξιότητες, τη βελτίωση των λεπτών κινήσεων και τον συντονισμό αυτών αλλά και ικανοτήτων που σχετίζονται με τη γραφή και την ανάγνωση (Θεοδωρακοπούλου, 2009:60). Οι τρόποι αυτοί πρέπει να γίνονται συστηματικά και οργανωμένα και να είναι προσαρμοσμένοι στο άτομο που θα τα εφαρμόσει έχοντας συγκεκριμένους στόχους για το κοντινό και το μακρινό μέλλον (Παπαγεωργίου,2005· Στράτου, 2016: 16).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

### 2. ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ

#### 2.1 ΟΡΙΣΜΟΣ

Νοητική ανεπάρκεια είναι μία κατάσταση στην οποία περιέρχεται το άτομο όταν αναπτύσσεται και έχει δείκτη νοημοσύνης κάτω από τον μέσο όρο συνοδευόμενο από μικρή προσαρμοστική δεξιότητα (Στάθης, 2001: 65).

Η κατάσταση του ατόμου περιορίζεται σε δύο άξονες, ο ένας περιλαμβάνει τη νοητική του ικανότητα και ο άλλος τη μικρή ικανότητα να προσαρμόζεται στο περιβάλλον του. Για να είναι ένα παιδί στο πλαίσιο της νοητικής υστέρησης πρέπει να πληροί τις δύο παραπάνω προϋποθέσεις, διαφορετικά μπορεί να πέσουμε σε πλάνη και να γίνει λανθασμένη διάγνωση (Κρασανάκης, 1997: 15). Τα παιδιά στα οποία εντοπίζει το ενδιαφέρον της η ειδική αγωγή είναι άτομα με μειωμένη ικανότητα στις αισθήσεις, διακοπή ανάπτυξης του νευρικού συστήματος, σωματικές ασθένειες και προβλήματα ως προς την πειθαρχία (Κρουσταλάκης, 2005: 29). Για να υπάγεται ένα παιδί στο πλαίσιο της νοητικής καθυστέρησης πρέπει ο μέσος όρος του Δείκτη Νοημοσύνης να είναι κάτω από 85 και η νοητική ηλικία να μη συμβαδίζει με τη χρονολογική ηλικία. Αρκετά σημαντικό ρόλο παίζει το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο διαβιεί το άτομο. Σε αυτές τις περιπτώσεις γίνεται λόγος για απροσάρμοστα παιδιά που δεν έχουν την ικανότητα να ενσωματωθούν στο κοινωνικό σύνολο και να ακολουθήσουν τους κανόνες του (Κρασανάκης, 1997:19). Χρειάζεται να τονιστεί ότι για να διαγνωσθεί ένα παιδί με νοητική ανεπάρκεια πρέπει η χαμηλή νοητική λειτουργία και οι προσαρμοστικές δυσκολίες να εντοπίζονται κατά την περίοδο της ανάπτυξης για να αποφευχθούν τυχόν προβλήματα στη διάγνωση (Heward, 2011:84). Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας καθόρισε τη νοητική ανεπάρκεια σε τρεις διαβαθμίσεις: ελαφριά, μέση και βαριά, έχοντας ως αποτέλεσμα να περιλαμβάνει τις ποικίλες μορφές που μπορεί να πάρει η νοητική υστέρηση (Κρασανάκης, 1997:27).

Στον παρακάτω πίνακα απεικονίζονται οι μορφές της νοητικής υστέρησης ανάλογα με τον Δείκτη Νοημοσύνης:

**Σύστημα Ταξινόμησης Νοητικής Υστέρησης του A.A.M.D**  
(Πολυχρονοπούλου, 2003:140· Κατσίκη, 2017: 12)

Πίνακας 1 : επίπεδα νοητικής καθυστέρησης

<b>ΕΠΙΠΕΔΟ ΥΣΤΕΡΗΣΗΣ</b>	<b>ΝΟΗΤΙΚΗΣ</b>	<b>ΔΕΙΚΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ</b>
Ελαφρά Ν.Κ		50-55 μέχρι 70
Μέτρια Ν.Κ		35-40 μέχρι 50-55
Σοβαρή Ν.Κ		20-25 μέχρι 35-40
Βαριά Ν.Κ		Κάτω από 20 ή 25
Απροσδιόριστη Ν.Κ		

## **2.2 ΑΙΤΙΑ ΤΗΣ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΥΣΤΕΡΗΣΗΣ**

Τα αίτια της νοητικής ανεπάρκειας είναι πολλά και συχνά διαφορετικά ανάλογα με το περιστατικό που διερευνάται. Αρχικά έχουν εντοπιστεί πάνω από 200 αίτια αλλά το 80% των περιπτώσεων είναι ακόμα άγνωστης αιτιολογίας (Κρασανάκης, 1997: 63). Σύμφωνα με τους Dykens, Hodapp και Finucane (2000) τα αίτια της νοητικής καθυστέρησης υπολογίζονται πάνω από 350, κατανεμημένα τα σε αυτά που φαίνονται πριν από τον τοκετό, την ίδια στιγμή με τον τοκετό και μετά τον τοκετό (Heward, 2011:98).

Οι παράγοντες που συμβάλλουν στη γέννηση ενός παιδιού με νοητική καθυστέρηση είναι οι κληρονομικοί. Συγκεκριμένα, οφείλεται σε χρωμοσωμικές ανωμαλίες, ανωμαλίες μεταβολισμού, δηλαδή βλάβες που φέρουν τα χρωμοσώματα (Στάθης, 2001: 69). Ανάμεσα σε άλλα αίτια συγκαταλέγονται ο παράγοντας Rhesus, η ερυθρά, η κληρονομική σύφιλη, η χρήση φαρμάκων από την έγκυο, η χρήση ναρκωτικών, η χρήση αλκοόλ, το κάπνισμα, οι ακτινοβολίες, η ηλικία της μητέρας, η διατροφή της εγκύου, η συναισθηματική της κατάσταση και η συγγενής τοξοπλάσμωση (Κρασανάκης, 1997: 70-81).

Στα περιγεννητικά αίτια περιλαμβάνονται ο δύσκολος τοκετός προκαλώντας μία κατάσταση που ονομάζεται ανοξαιμία και είναι υπεύθυνη για νευρολογικές και ψυχοκινητικές διαταραχές, ο πρόωρος τοκετός κατά τους οποίους το παιδί ενδέχεται να καθυστερήσει να λάβει το απαραίτητο οξυγόνο, τα ατυχήματα κατά τον τοκετό τα οποία συχνά προκαλούν αιματώματα στον εγκέφαλο έχοντας αρνητικές συνέπειες στη ζωή του παιδιού (Στάθης, 2001: 71).

Τέλος, υπάρχουν τα μεταγεννητικά αίτια στα οποία περιλαμβάνονται τα ατυχήματα, όταν αυτά συμβαίνουν στην ηλικία κάτω των τριών ετών και αφορούν συνήθως σε τραύματα του κρανίου. Οι ασθένειες, εξίσου, μπορούν να προκαλέσουν νοητική καθυστέρηση καθώς προσβάλλουν τις εγκεφαλικές λειτουργίες του παιδιού. Ο υποσιτισμός μπορεί να προκαλέσει καθυστέρηση στις νοητικές λειτουργίες καθώς το παιδί εξαιτίας της έλλειψης βασικών συστατικών χάνει βασικά στάδια της σωματικής, ψυχικής και νοητικής του ανάπτυξης. Τις αιτίες έρχονται να συμπληρώσουν το οικογενειακό περιβάλλον και το κοινωνικό αφού το χαμηλό επίπεδο των παραπάνω καθυστερεί την ανάπτυξη της νοητικής ικανότητας του παιδιού σε φτωχά και υποανάπτυκτα περιβάλλοντα (Κρασανάκης, 1997: 88-95).

### **2.3 ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΤΗΣ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗΣ**

Ενδείξεις για τη νοητική καθυστέρηση είναι η καθυστέρηση της ομιλίας μέχρι 3 ετών, η καθυστερημένη κινητική και ψυχοσωματική εξέλιξη καθώς και η μικρή ικανότητα κατάκτησης γνώσεων (Στάθης, 2001:74). Χρειάζεται να συλλεχθούν πληροφορίες σχετικά με το ιστορικό του παιδιού για τη διερεύνηση κληρονομικών παραγόντων. Επίσης θα πρέπει να δημιουργηθεί μία ολόκληρη ομάδα ειδικών, παιδοψυχίατρος, ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός και ειδικός παιδαγωγός, οι οποίοι θα αποφανθούν με τη μέγιστη υπευθυνότητα για το περιστατικό με το οποίο καλούνται να δουλέψουν(Κρασανάκης, 1997: 102).

Η έγκαιρη διάγνωση της νοητικής καθυστέρησης είναι μέγιστης σημασίας ώστε τα θεραπευτικά προγράμματα που θα ακολουθήσουν να έχουν υψηλά ποσοστά επιτυχίας. Οι κηδεμόνες οφείλουν να κινητοποιηθούν πρώτοι σε περίπτωση που δουν ότι το παιδί δεν ακολουθεί τα πρωτόκολλα της ανάπτυξης(Στάθης, 2001:73). Εφαρμόζονται εξίσου τεστ που αξιολογούν τη νοητική ικανότητα και περιέχουν ερωτήσεις λεξιλογίου, ομοιοτήτων, ασκήσεις επίλυσης προβλημάτων, ασκήσεις μνήμης και άλλες ασκήσεις που αξιολογούν τις δεξιότητες και πρέπει να προσεγγιστούν με σωστό τρόπο από το παιδί(Venn, 2007· Heward, 2011:89).

Τα άτομα που παρουσιάζουν νοητική καθυστέρηση κατατάσσονται στις εξής κατηγορίες: εκπαιδευσιμοι (Δ.Ν. 84-50) οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν σχολικές γνώσεις που θα τους καθιστούν εγγράμματους, ασκίσιμοι (Δ. Ν. 49-25) οι οποίοι δεν έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν γνώσεις αλλά δύνανται να αυτοεξυπηρετηθούν ωστόσο χρειάζονται μόνιμη φροντίδα και οικονομική στήριξη, ιδιώτες (Δ. Ν. κάτω από 25), οι οποίοι αδυνατούν να μάθουν οτιδήποτε είτε

σε επίπεδο αυτοεξυπηρέτησης είτε γνώσεων και είναι απαραίτητη η ιατροφαρμακευτική περίθαλψη διά βίου (Στάθης, 2001: 75).

## **2.4 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ**

Στόχος του εκπαιδευτικού προγράμματος που ακολουθούν τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση είναι η πρόσληψη των ακαδημαϊκών γνώσεων που καλύπτουν τον τρόπο με τον οποίο γράφουν, αναγιγνώσκουν και υπολογίζουν με αριθμούς (Al Otaiba & Hosp, 2004· Heward, 2011:107). Ένας δεύτερος στόχος είναι η αυτοϋπηρέτηση και η ανεξαρτησία μέσα στο σπίτι και στα υπόλοιπα κοινωνικά περιβάλλοντα (Στάθης, 2001:83). Στην ειδική αγωγή έχει σημασία το ποσοστό της πνευματικής ανεπάρκειας, η ύπαρξη και άλλων διαταραχών, ο χρόνος εκκίνησης της ειδικής παρέμβασης, το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον και η ιατρική παρακολούθηση συνδυασμένη με φαρμακευτική αγωγή (Κρασανάκης, 1997:107).

Οι ειδικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις έχουν ως στόχο την ανάπτυξη της προσωπικότητας ενέχοντας τις σωματικές, κινητικές και συναισθηματικές ικανότητες ωθώντας το άτομο να κατακτήσει αυτογνωσία και αυτοαντίληψη σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βαθμό. Επιχειρεί, εξίσου, να καλλιεργήσει αισθητηριακές και αντιληπτικές δεξιότητες οι οποίες θα βοηθήσουν στην ανάπτυξη υγιών σχέσεων με το περιβάλλον του ατόμου. Η παρακολούθηση προγραμμάτων ειδικής αγωγής βοηθά το άτομο να ξεπεράσει προβλήματα προσαρμογής ακολουθώντας ψυχοθεραπευτικές μεθόδους. Ακόμα, καλλιεργείται η γλωσσική ικανότητα ώστε να την χρησιμοποιεί προκειμένου να επικοινωνεί γλωσσικά με επάρκεια με τους γύρω του. Τέλος, σημαντική λειτουργία της ειδικής αγωγής είναι η ένταξη του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον και οι ικανότητες που θα αποκτήσει ώστε να κοινωνικοποιηθεί ομαλά στην ενήλικη ζωή του με στόχο την εργασιακή και προσωπική του αποκατάσταση όντας ανεξάρτητο άτομο (Κρουσταλάκης, 2005:239).

Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής χρειάζονται ξεκάθαρες, οργανωμένες και εξακριβωμένες μεθόδους οι οποίες θα τους προσφέρουν όλα εκείνα τα εφόδια ώστε να αναπτύξουν στο έπακρο τις διανοητικές τους δεξιότητες (Heward, 2003· Heward, 2011:111). Συγκεκριμένα, χρειάζεται εξατομίκευση της εκπαίδευσης στοχεύοντας στα προσωπικά ενδιαφέροντα και ικανότητες, να υπάρχει εποπτικότητα στη διδασκαλία, δηλαδή να παίρνουν υπαρκτή μορφή οι έννοιες ώστε να γίνονται κατανοητές ερεθίζοντας όλες τις αισθήσεις του παιδιού. Εξίσου, πρέπει να προωθείται η ανάπτυξη της αυτενέργειας ώστε το παιδί

ελεύθερο να μπορεί να εκφραστεί και να πάρει πρωτοβουλίες. Παράλληλα, η εκπαιδευτική δραστηριότητα οφείλει να περιέχει τη βιωματικότητα δίνοντάς του πλήθος ερεθισμάτων που θα κινητοποιήσουν τη φαντασία του αλλά θα το καταστήσουν ικανό να κατανοήσει την έννοια που διδάσκεται. Κατά συνέπεια, το παιδί μπορεί μέσα από τη σωστή οργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος να προσαρμοστεί ευκολότερα και να απομακρυνθεί από ψυχολογικές μεταπτώσεις. Τέλος, θα πρέπει να υπάρχει σεβασμός στον χρόνο που χρειάζεται το παιδί ώστε να καταβάλλει την προσπάθειά του και να μπορέσει να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες πράγμα που θα επιφέρει την προσωπική ικανοποίηση του παιδιού και κατ' επέκταση του διδάσκοντος. Όλα αυτά θα γίνουν πάντα με την αγαστή συνεργασία των εκπαιδευτικών και των γονέων- κηδεμόνων του παιδιού (Κρουσταλάκης,2005:243-244).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

### 3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

#### 3.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Η κοινωνική ανάπτυξη υποδεικνύει τον τρόπο που έχει το άτομο να συναναστρέφεται και να δημιουργεί σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους κρίνοντας από το αποτέλεσμα και την ποιότητα αυτών των σχέσεων, δηλαδή να είναι υγιείς, ισορροπημένες και συμβατές με το κοινωνικό σύνολο (Hops, 1983: 16). Το παιδί αναπτύσσοντας ομαλά τις κοινωνικές του δεξιότητες θα έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει σχέσεις φιλικές και με αυτό τον τρόπο να κερδίσει τον θαυμασμό, την αποδοχή και τη συμπάθεια των γύρω του, σε αυτό κυρίαρχο ρόλο παίζει το οικογενειακό περιβάλλον (Κυρίδης, 1996:53).

Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων χωρίζεται σε διπλή κατηγορία. Η πρώτη έχει να κάνει με την εναρμόνιση του παιδιού με ηθικές αξίες, κοινωνικούς κώδικες συμπεριφοράς και διαμόρφωση προτύπων. Ο δεύτερος έχει να κάνει με τον σχηματισμό του χαρακτήρα του ο οποίος έχει τη βάση του στις εμπειρίες και τα συναισθήματα που βιώνει το παιδί μέσω των εμπειριών του (Lewis & Mitchell, 2014· Μπέλλα, 2019:1). Το παιδί στο πλαίσιο του σχολείου καλείται να γίνει μέλος μίας ομάδας πράγμα που σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να επιφέρει προβλήματα εξαιτίας της έλλειψης ενσυναίσθησης και της συνειδητοποίησης των σκέψεων του άλλου (Σακελλαρίου, 2002:8-11). Η ύπαρξη των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι ζωτικής σημασίας διότι αν παρατηρηθεί έλλειψη αυτών, τότε το άτομο ενδέχεται να περιθωριοποιηθεί και να μην αντεπεξέρχεται στις σχολικές του υποχρεώσεις με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν εντάσεις και προβλήματα που θα το κάνουν να νιώθει ότι αδυνατεί να τα επιλύσει (Asher, Oden, & Gottman, 1992:142).

Σε κάθε άνθρωπο ενυπάρχει η ικανότητα ανάπτυξης της κοινωνικότητας η οποία αναφέρεται ως «πρωτοπροσαρμογή» και σχετίζεται με τις διαφοροποιήσεις που βιώνει το άτομο στην αρχή του βίου του, το πώς λύνει ζητήματα που παρουσιάζονται και πώς ικανοποιεί τις ανάγκες του (Grusec, & Hastings, 2014· Μπέλλα, 2019:2). Ως συνέπεια της σοβαρότητας της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων έχει ήδη μεριμνηθεί στα αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου η εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων και δραστηριοτήτων που θα προωθήσουν την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ανάπτυξή τους. Οι δεξιότητες αυτές παρέχουν τη δυνατότητα να πει τι



αισθάνεται και τι σκέφτεται πράγμα που θα έχει ως αποτέλεσμα τις υγιείς και ισορροπημένες σχέσεις με τους συνανθρώπους του (Bellack, & Hersen, 1979:74).

Οι κοινωνικές δεξιότητες χωρίζονται σε πέντε υποκατηγορίες: 1) στο πώς σχετίζεται με άτομα ίδιας ηλικίας, 2) στον τρόπο που αντιμετωπίζουν τις υποθέσεις τους, 3) στις ικανότητες που έχουν στον εκπαιδευτικό χώρο, 4) στον τρόπο που εναρμονίζονται στους κανόνες και τέλος 5) στον τρόπο που εφαρμόζουν ώστε να διεκδικούν αυτά που θέλουν και χρειάζονται (Σούλης, Φωτιάδου, & Χριστοδούλου, 2014:79).

### **3.2 ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ**

Η απόκτηση γνώσεων είναι εκ των πραγμάτων μία διαδικασία που για να επιτευχθεί χρειάζεται το παιδί να είναι ενταγμένο σε ένα κοινωνικό σύνολο ώστε να αφομοιώσει τη γνώση μέσα από την σχέση τους με τα υπόλοιπους συμμετέχοντες (Vygotsky, 1978· Στράτου, 2016:19). Η έναρξη ανάπτυξης της κοινωνικότητας ξεκινά ήδη από την πρώιμη ηλικία (περίπου 2 ετών) και καλλιεργείται μέχρι τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού (Gillis, & Buttler, 2007:538). Τα παιδιά από τη βρεφική ηλικία έχουν την ικανότητα να ξεχωρίζουν τα πρόσωπα των οικείων τους και των φροντιστών τους κατά τους πρώτους έξι μήνες. Στη συνέχεια, από την ηλικία των εννέα μηνών έχουν σύνδεση με τα μάτια με αυτούς που τους περιβάλλουν και καταλαβαίνουν διαφορετικά τα πρόσωπα σε σχέση με άλλα οπτικά ερεθίσματα (Nelson, 2001:13). Η αντίληψη των συναισθημάτων από τα παιδιά γίνεται στην ηλικία των πέντε ετών όπου μπορούν και αναγνωρίζουν τα συναισθήματα στο πρόσωπο του συνομιλητή τους κερδίζοντας όσο περνά ο χρόνος όλο και περισσότερες εκφράσεις και για τα ίδια αλλά συγχρόνως είναι σε θέση να αναγνωρίζουν περισσότερα από τις εκφράσεις του προσώπου αυτών με τους οποίους έρχονται σε επαφή (Στράτου, 2016: 19).

Στην πορεία απόκτησης των εννοιών το παιδί έχει ενεργητικό ρόλο κερδίζοντας μέσα από εμπειρίες τις ευκαιρίες να φτιάχνει πράγματα, να διαδίδεται με συνομηλίκους και μη, να κερδίζει τη γνώση μέσα από το παιχνίδι και τελικά να προσαρμόζει τις γνώσεις και τα χαρακτηριστικά που έχουν να κάνουν με την ιδιοσυγκρασία του (Ουάντσογουερθ, 2001:34). Τα παιδιά δεν εφευρίσκουν μόνα τους τη γνώση αλλά τη μιμούνται μέσω του κοινωνικού και οικογενειακού περιβάλλοντός τους. Οποιαδήποτε εμπειρία αποτελεί ευκαιρία για χτίσιμο της γνώσης

φτιάχνοντας σιγά σιγά μία ολοκληρωμένη προσωπικότητα (Hoogsteder, Meiers,& Elbers, 1999:216).

Στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων κυρίαρχο ρόλο παίζει η εκπαίδευση, κυρίως στις ηλικίες του Νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού, κατά τις οποίες το παιδί αναγνωρίζει πλήθος συναισθημάτων και συμπεριφορών καθώς σε αυτές τις ηλικίες διαμορφώνει τον αξιακό του κώδικα και σταθεροποιεί τα κοινωνικά του πρότυπα. Βιώνει συναισθήματα ντροπής, ενδοιασμού, τρόμου και ικανοποίησης. Σε αυτό το επίπεδο το σχολείο, ειδικά σε αυτές τις πρώτες βαθμίδες της Εκπαίδευσης όπου το παιδί είναι εύπλαστο και αδιαμόρφωτο ακόμα, αναλαμβάνει τον ρόλο να διαμορφώσει ηθικούς και ευσυνείδητους πολίτες με ενσυναίσθηση και αίσθηση του χρέους ενός ευπόληπτου πολίτη που θα έχει ισορροπημένες και υγιείς σχέσεις στην ενήλικη ζωή του (Δημητριάδη, 2013:6).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι στο σχολικό περιβάλλον εμφανίζεται πλήθος ευκαιριών για την αφομοίωση -από την πλευρά των παιδιών- κοινωνικών γνώσεων, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να εκμεταλλευτεί αυτές τις ευκαιρίες και μέσα από το βίωμα να δείξει πώς θα συνάψουν ομαλές σχέσεις με τους υπόλοιπους, θα συνεργαστούν ομαλά, θα εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους αλληλεπιδρώντας με τον «άλλο». Όλα αυτά θα πρέπει να συμβαδίζουν με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο δρουν και διαμορφώνονται τα παιδιά (Mercer, 2000:45).

Τα άτομα που συμβαδίζουν με τα πρότυπα των κοινωνικών αρχών έχουν αρμονικές σχέσεις με τους γύρω τους, πορεύονται ομαλά μέσα στο σχολικό περιβάλλον και συνεννοούνται επαρκέστερα με τους υπόλοιπους αποφεύγοντας τις αψιμαχίες. Από την άλλη πλευρά, τα άτομα που αποκλίνουν των κανόνων της κοινωνικότητας παρουσιάζουν δυσχέρεια στις σχέσεις τους και αρνητικότητα ως προς την προσαρμογή τους στο περιβάλλον εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στην εκφορά του λόγου, οι οποίες παρακωλύουν την επικοινωνία με τους συνομηλίκους τους και μη (Μπέλλα, 2019:2).

### **3.3 ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΚΑΙ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ**

Τα άτομα με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος και με νοητική καθυστέρηση, ανεξαρτήτως ηλικίας, βρίσκουν μπροστά τους εμπόδια για να κατακτήσουν τις

ικανότητες που αφορούν το κοινωνικό σύνολο. Συγκεκριμένα τα άτομα με αυτισμό, δυσκολεύονται να έχουν βλεμματική επαφή, δεν ξεκινούν τα ίδια τις κοινωνικές συναναστροφές, έχουν δυσκολία στην επεξήγηση των γλωσσικών και παραγλωσσικών κωδίκων, δυσχεραίνεται η έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων τους και εκλείπει η ενσυναίσθηση. Επίσης, παρουσιάζουν στερεοτυπικές συμπεριφορές, δυσχέρεια στην αντίληψη των κανόνων και κατά συνέπεια δυσκολία στη συμμετοχή σε παιχνίδια (American Psychiatric Association, 2013:54). Πρόσθετα, δεν αντιλαμβάνονται τον σκοπό που έχουν οι άλλοι απέναντί τους, στοιχείο που θα ανέπτυσε αυτόματα τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Gustein, & Whitney, 2002· Στράτου, 2016:21). Για τους παραπάνω λόγους είναι αναγκαία η εφαρμογή τεχνικών ώστε να αναπτυχθούν κατά το δυνατόν αυτά τα στοιχεία στην προσωπικότητά τους. Αυτό που επιτυγχάνεται είναι ότι το παιδί αποκτά την ικανότητα να αλληλεπιδρά και να διαδίδεται ομαλά με τον άλλο, να υπακούει σε κανόνες και να βελτιώνει το παιχνίδι του. Συγχρόνως παρουσιάζουν εξαιρετική ικανότητα μνήμης αλλά χωρίς να φιλτράρουν τα στοιχεία που πράγματι θα ταίριαζαν στην προσωπικότητά τους (Μπέλλα, 2019:3). Η απόκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων από άτομα με Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος είναι ένας στόχος που κυνηγούν σε όλη τους τη ζωή και προσπαθούν με ποικίλους τρόπους να κερδίσουν. Αυτές, σχετίζονται με το γνωστικό, σωματικό και ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο στο οποίο βρίσκεται το άτομο (Fragale, 2014:167).

Οι ενήλικες με ιδιαιτερότητες που έχουν κατακτήσει στον μεγαλύτερο βαθμό τις κοινωνικές δεξιότητες θεωρούνται τα άτομα που προσαρμόζονται περισσότερο στο κοινωνικό τους περιβάλλον και σε ό, τι τους αφορά. Πιο συγκεκριμένα τα άτομα αυτά θεωρούνται προσαρμοσμένα όταν είναι ανεξάρτητα, όταν έχουν επαγγελματική δραστηριότητα και όταν είναι εναρμονισμένα με τους κανόνες του κοινωνικού συστήματος στο οποίο δραστηριοποιούνται (Πολυχρονοπούλου, 2003· Σούλης, Φωτιάδου & Χριστοδούλου, 2014:78). Αυτό που θα κρίνει αν ένα ενήλικο άτομο με αναπηρία είναι ικανό να ανταποκριθεί στις ανάγκες της κοινωνίας είναι το κατά πόσο έχει κατακτήσει τις κοινωνικές δεξιότητες ώστε να αποφύγει την ιδρυματοποίηση, κάτι που σχετίζεται και με τον χρόνο, το περιβάλλον και την ιδιοσυγκρασία μέσα στα οποία δρα και ζει (Πιλάτη, 2012), (Σούλης, Φωτιάδου & Χριστοδούλου, 2014:79). Με βάση τις κοινωνικές δεξιότητες τα άτομα αυτά μπορούν να καταλαβαίνουν τους άλλους, αλλά συγχρόνως να αλληλεπιδρούν ομαλά με τους γύρω τους και να έχουν

επαρκή κριτική ικανότητα και θεμιτούς κώδικες ηθικής διαχειριζόμενοι ικανοποιητικά τα συναισθήματά τους είτε θετικά είτε αρνητικά (Δερέκα, 2011:71).

Σχετικά με τη συστηματική εξάσκηση των ανθρώπων με προβλήματα ως προς την κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, έχουν εμφανιστεί πλήθος μεθόδων που εφαρμόζονται από τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς χρησιμοποιώντας εργαλεία όπως οι νέες τεχνολογίες, οι κοινωνικές ιστορίες(social stories), οι ομαδικές συναντήσεις, η επίλυση προβλημάτων μέσω του υπολογιστή αλλά και η ένταξη σε ομάδα με φιλικά πρόσωπα(Corbet et al., 2011· Στράτου, 2016:22). Πιο συγκεκριμένα, η κοινωνική αφήγηση (social narratives) προτρέπουν τους ενήλικες να καταλάβουν καλύτερα τις κοινωνικές καταστάσεις. Σε αυτή τη μέθοδο έρχονται συμπληρωματικά οι κοινωνικές ιστορίες οι οποίες βοηθούν τα άτομα με νοητικές αναπηρίες να ξεδιαλύνουν τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να συμπεριφερθούν ανάλογα με την κοινωνική κατάσταση και να κατακτήσουν καινούριες κοινωνικές ικανότητες. Για την επίτευξη αυτής της μεθόδου γίνεται χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του Διαδικτύου προβάλλοντας video με κοινωνικά σενάρια. Οι συμμετέχοντες καλούνται να μουν στη θέση των ηρώων και να πράξουν ανάλογα με αυτό που τους έχει προβληθεί. Αυτός είναι ένας ενδεδειγμένος τρόπος για να κατακτήσουν νέες δεξιότητες (Nikopoulos & Keenan, 2003· Σούλης, Φωτιάδου, & Χριστοδούλου, 2014: 66).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

### 4.ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

#### 4.1 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση πρωτοεμφανίζεται τον 20ο αιώνα και μέχρι τα μέσα του στοχεύει στην καλλιέργεια του εσωτερικού κόσμου του παιδιού μέσα από τον αυτοσχεδιασμό ενισχύοντας τις γλωσσικές ικανότητες, όπως στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Στα επόμενα χρόνια η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση γίνεται ένα σταθερό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών, σε Ευρώπη και Αμερική, καθώς έρχονται στο φως θεωρίες και σχετικές έρευνες (Παπαδόπουλος, 2010:32). Ακριβέστερα, οι παιδαγωγικές μέθοδοι γίνονται με γνώμονα περισσότερο το παιδί βάζοντάς το στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος και δίνοντας μεγαλύτερη σημασία στον τρόπο που αναπτύσσεται η ψυχοσυναισθηματική του κατάσταση. Δίνουν μεγαλύτερο βάρος στην ενεργητική συμμετοχή του παιδιού που το καθιστά ελεύθερο να εκφράσει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007· Στράτου, 2016:24).

Τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα φέρνουν τη δημιουργία της Εταιρίας της Δραματικής Τέχνης με παρεπόμενο την πράξη για την Παιδεία που αναφέρει τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως βασικό συστατικό της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού που του επιτρέπει την ανάπτυξη της φαντασίας του στη σύγχρονη εποχή (Άλκηστις, 2000:61). Στα χρόνια της δεκαετίας του 1950 ο Peter Slade φτιάχνει το «παιδικό θέατρο» που απέχει από το επίπεδο της θεραπείας και έχει περισσότερο προληπτικό χαρακτήρα. Το 1967 ο Bryan Way αποκόπτει το θέατρο από το δράμα λέγοντας ότι στην πρώτη περίπτωση ο συμμετέχων συνδιαλέγεται με τους θεατές ενώ στη δεύτερη περίπτωση σημασία έχει το βίωμα όπως το αισθάνεται αυτός που συμμετέχει (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007:23). Τη δεκαετία του 1960 κάνει την εμφάνισή της η Dorothy Heathcote, η οποία είναι η σημαντικότερη εκπρόσωπος του Εκπαιδευτικού Δράματος και η οποία προωθεί την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και της φαντασίας του παιδιού μέσα από τις πρακτικές του Θεάτρου που είναι προσαρμοσμένες στην εκπαίδευση (Τσιάρας,2014:30). Επίσης δίνει έμφαση στη μέθοδο «δάσκαλος σε ρόλο» θεωρώντας ότι η Δραματική πράξη αποκτά με αυτό τον τρόπο δομή ως προς την ιεράρχηση των ρόλων, ενώ οι πρακτικές της έγιναν γνωστές από τον Gavin Bolton (Τσιάρας, 2014:60). Μερικοί από τους υποστηρικτές της

Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση είναι η Cecily O'Neill, ο Gavin Bolton, ο Jonathan Neelands και ο Augusto Boal οι οποίοι πρόσθεσαν μεθόδους και στοιχεία τα οποία εμπλούτισαν το Θέατρο στην Εκπαίδευση και βοήθησαν ώστε να πάρει τη μορφή που έχει σήμερα (Στράτου, 2016:26).

## **4.2 ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Η Δραματική Τέχνη χρησιμοποιείται ευρέως στο χώρο της Εκπαίδευσης, σε πολλές χώρες του κόσμου και σε πολλές ειδικότητες αφού μπορεί να μεταφέρει καθαρότερα τις γνώσεις και να εμπεδωθούν από τους μαθητές. Η Δραματική Τέχνη παρέχει τις πρακτικές της, τα εργαλεία και τις μεθόδους της ώστε να επιτευχθεί πληρέστερα η εκπαιδευτική διαδικασία κάνοντάς τη δημιουργικότερη και προσφορότερη ως προς την έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών, τα οποία μπορεί να προέρχονται από διαφορετικό επίπεδο ανάπτυξης (νοητικά και συναισθηματικά) (Αλκηστις, 2008:207). Δύναται να αναπτύξει τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και την καλλιτεχνική δεξιότητα ενισχύοντας την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των συμμετεχόντων. Με αυτό τον τρόπο η λογική εμπλέκεται στο συναίσθημα και μέσα από το βίωμα γίνεται πιο κατανοητό το περιβάλλον (Διακουμάκου, 2017:10).

Μέσα από τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση τα παιδιά προετοιμάζονται για την ενεργητική τους συμμετοχή στην ενήλικη ζωή, εφοδιάζονται με κοινωνικές ικανότητες και ενισχύονται ώστε να διαχειριστούν, να σκεφτούν και να αναλύσουν καινούρια ζητήματα όπως η πολιτική που ακολουθείται για κοινωνικά ζητήματα, για οικονομικά θέματα, αναπτυξιακά, θέματα υγείας, σεξουαλικής αγωγής, για την ειρήνη, για θέματα που αφορούν όλο τον πλανήτη και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Αλκηστις, 2008:224).

Σημαντικό όφελος για τους συμμετέχοντες αποτελεί το γεγονός ότι για να επιτευχθεί η διαδικασία του εκπαιδευτικού δράματος χρειάζεται η συνεργασία του σώματος, των αισθήσεων και του πνεύματος ώστε η γνώση να εμπεδωθεί στο μυαλό των παιδιών (Baldwin, & Fleming, 2003:4). Με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση το παιδί διαμορφώνει μία διαφορετική σχέση με το σώμα του μιας και μέσα από τις ασκήσεις μαθαίνει να ελέγχει την αναπνοή του, να καλλιεργεί την ικανότητα προσανατολισμού και να βελτιώνει την κίνησή του αποκτώντας ρυθμό και

εκφράζοντας τα συναισθήματά του μέσα από το σώμα του. Διαμορφώνεται, εξίσου, η ποιότητα της αλληλεπίδρασής του με τον ίδιο και με τους άλλους. Αυτό συμβαίνει επειδή καλείται μέσα από τη δραματική πράξη να επιλύσει διάφορα προβλήματα κάνοντας «πρόβα» για πραγματικές καταστάσεις της ζωής. Παράλληλα, η γνώση εμπειρώνεται πιο ικανοποιητικά καθώς έρχεται σε επαφή με πλήθος στοιχείων από διαφορετικά επιστημονικά αντικείμενα που πρέπει να χρησιμοποιήσει προκειμένου να γίνει το ίδιο δημιουργός. Γι' αυτό, τέλος, έρχεται σε επαφή με τον εσωτερικό του κόσμο καθώς μέσα από τη δραματοποίηση διαμορφώνει τις σταθερές του, ισορροπεί τα πρότυπά του και δαμάζει τις φαντασιώσεις του (Μπάκα, 2011:28).

Τα παιδιά μέσω της Δραματικής Τέχνης κατορθώνουν να γνωρίσουν τον εαυτό τους και τον «άλλο» καθώς μαθαίνουν τρόπους υγιούς συμπεριφοράς, αναπτύσσεται ο σεβασμός προς τον εαυτό τους αλλά και τους άλλους, αντιλαμβάνονται εναργέστερα τα συναισθήματά τους έχοντας την ικανότητα να μπου πιο εύκολα στη θέση του άλλου (Neelands, 1992:3). Κατ' επέκταση, μπορούν να εργαστούν σε ομάδα, να ανταλλάξουν ιδέες και να φτιάξουν έναν κόσμο που μοιάζει με τον πραγματικό αποδεικνύοντας ότι η δραματική πράξη έχει κοινωνικό όφελος (Neelands,1984: 6). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ουσιαστικών σχέσεων κάθε είδους οι οποίες θα διέπονται από σεβασμό, κατανόηση, συνεργασία, αποδοχή και θετικότητα έχοντας αναπτύξει τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Hendy, & Toon,2001:56).

Κατά τη διάρκεια της θεατρικής πράξης, είτε σε επίπεδο συνάντησης είτε σε επίπεδο παράστασης, οι συμμετέχοντες έχουν εξίσου οφέλη και αυτά δεν περιορίζονται μόνο στους πιο εξωστρεφείς αλλά όλοι ανεξαιρέτως βιώνουν συναισθήματα και αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους ακόμα και αν δεν τις αποκαλύψουν αυτόματα στο κοινό (Μπάκα, 2011:32).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση κατά αυτόν τον τρόπο έχει τη δυνατότητα να δράσει θεραπευτικά σε άτομα που έχουν συναισθηματικές διαταραχές, ψυχικές ή διανοητικές. Συγκεκριμένα, οι αυτοσχεδιασμοί χρησιμοποιούνται ως εργαλεία προκειμένου να διεξαχθεί η σύγχρονη ψυχανάλυση, κάτι που ακολουθείται από πολλούς ψυχιάτρους και ψυχαναλυτές σήμερα, αφού έχουν την ικανότητα να «ξυπνούν» το υποσυνείδητο και να φέρνουν στην επιφάνεια συναισθήματα, σκέψεις και προβληματισμούς που βασανίζουν το άτομο (Μπάκα, 2011:33). Όλες αυτές οι πρακτικές δεν έχουν αντίκτυπο μόνο σε παιδιά αλλά και σε ενήλικες κάθε μορφωτικού ή διανοητικού επιπέδου.

### 4.3 Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Η Δραματική Τέχνη άρχισε να χρησιμοποιείται στην ειδική αγωγή ήδη από τον 18<sup>ο</sup> αιώνα. Αρχικά, χρησιμοποιήθηκε από ψυχιατρικές μονάδες στην Ευρώπη μιας και υπήρχε η γνώμη ότι τα άτομα με ψυχικά νοσήματα, συμπεριλαμβανομένων και των αγχωδών διαταραχών, μπορούν να τα αντιμετωπίσουν υπό το πρίσμα των ρόλων σε δραματική διαδικασία (Σούλης, Φωτιάδου, & Χριστοδούλου, 2014:135).

Η Δραματική Τέχνη έχει την ικανότητα να βοηθήσει άτομα με νοητική υστέρηση και αυτισμό. Αυτό συμβαίνει διότι, η δραματική πράξη δε χρειάζεται αποκλειστικά τη γλωσσική επικοινωνία ή το υψηλό γνωστικό επίπεδο αλλά κατά τη διάρκειά της γίνεται χρήση των μελών του σώματος και της κίνησης αυτών, τα οποία μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν άτομα με αναπηρία βιώνοντας ισάξια τη δραματική πράξη χωρίς να υπολείπονται σε τίποτα από τους υπολοίπους (Chimmens, 2006: 32). Εκ των πραγμάτων η χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, ειδικά στην Ειδική Αγωγή, προσφέρει την εκτόνωση της έντασης που νιώθει το άτομο με αναπηρία βοηθώντας το να εκφράσει τα συναισθήματα και τις σκέψεις του, να καλλιεργήσει την αυτοαντίληψή του, να γίνει υπεύθυνο άτομο και να διαμορφώσει την προσωπικότητά του σε όλα τα επίπεδα (Chimmens, 2006: 44).

Συγκεκριμένα, οι ασκήσεις που περιέχουν τον αυτοσχεδιασμό λειτουργούν ευεργετικά στα άτομα με αναπηρία, κυρίως στους ενήλικες. Με τον αυτοσχεδιασμό γίνονται μέρος μιας ομάδας εμφανίζοντας δικά τους χαρακτηριστικά καθώς και αντιλαμβάνονται ότι μπορούν να δημιουργήσουν τέχνη. Έτσι, δείχνουν τι έχουν μέσα στο μυαλό τους και στην καρδιά τους διαμορφώνοντας μία συγκεκριμένη μορφή συμπεριφοράς μέσα από τη μίμηση, τη φαντασία και τη μεταμφίεση. Οι ασκήσεις που εφαρμόζονται συμβάλλουν στην καλλιέργεια της βλεμματικής επαφής, στην πρόοδο της συμπόρευσης με τους γύρω τους με αποτέλεσμα την κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων (Σούλης, Φωτιάδου, & Χριστοδούλου, 2014:134). Οι μέθοδοι της Δραματικής Τέχνης βοηθούν ώστε τα ενήλικα άτομα με αναπηρία και αυτισμό να γίνουν αποδεκτά αφού θα έχουν κατακτήσει μία αποδεκτή επικοινωνιακή ικανότητα, σύμφωνα με την οποία έχουν σταθερή και ξεκάθαρη φωνή, επικοινωνούν επαρκώς με τους άλλους συμμετέχοντες, περιμένουν να έρθει η σειρά τους και έχουν κοινωνικοποιηθεί ικανοποιητικά (Σούλης, Φωτιάδου, & Χριστοδούλου, 2014: 135).



Με τη συμμετοχή του ατόμου με αναπηρία επιτυγχάνεται η συνειδητοποίηση ότι γίνεται μέρος ενός συνολικού έργου, στο οποίο έχει συμμετάσχει ενεργά και χωρίς τη βοήθειά του δε θα μπορούσε να γίνει πράξη. Με αυτό τον τρόπο μαθαίνει να σέβεται τους συμπαίκτες του, να ακολουθεί τα όρια και τους κανόνες που θεσπίζει όλη η ομάδα και να δίνει σημασία σε αυτά που θέλουν και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες. Έτσι, γίνεται κοινωνός μιας οργανωμένης ομάδας που ακολουθεί τις κοινωνικές δομές, έχει συνοχή και μπορεί να επιτύχει όποιο στόχο και αν βάλει (Σούλης, Φωτιάδου, & Χριστοδούλου, 2014: 136). Πρόσθετες αρετές που κατακτά το ενήλικο άτομο με αναπηρία από τη συμμετοχή του σε μαθήματα που κάνουν χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, είναι η ικανότητα να αυτοδιαχειρίζεται τα συναισθήματά του, είτε θετικά είτε αρνητικά, να επικεντρώνει το ενδιαφέρον του σε ένα αντικείμενο, να υπακούει σε κανόνες που έχουν τεθεί από την ομάδα, να επικοινωνεί με δική του πρωτοβουλία και να ελέγχει τις καταστάσεις που το αφορούν. Επειδή η Δραματική Τέχνη ενέχει τον χορό και τη μουσική, οι συμμετέχοντες κατακτούν σταδιακά τον ρυθμό και τη βελτίωση της ακοής τους με αποτέλεσμα να προσαρμόζονται αφενός στο περιβάλλον τους πιο ικανοποιητικά αφετέρου στις αλλαγές που επέρχονται με φυσικό τρόπο στη ζωή τους (Σούλης, Φωτιάδου, & Χριστοδούλου, 2014:130). Κατά συνέπεια, έχουν τη δυνατότητα να γίνουν καλοί συνομιλητές, να βελτιώσουν τις κινήσεις του σώματός τους, να συνδιαλέγονται με τους γύρω τους, να βελτιώσουν την ψυχосύνθεσή τους, να διαχειριστούν αυτά που έχουν στην ψυχή τους με πληρέστερη αντίληψη του χώρου και του χρόνου (Σούλης, Φωτιάδου, & Χριστοδούλου, 2014: 131).

Οι μέθοδοι της Δραματικής Τέχνης προσφέρουν στα άτομα με αναπηρία την ευκαιρία να βιώσουν διάφορους κοινωνικούς ρόλους και να αντιληφθούν τη συμβολική διάσταση των αντικειμένων κάτι που δε συμβαδίζει εκ των πραγμάτων με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα πράγματα. Μπορούν για παράδειγμα να δώσουν μία άλλη εικόνα σε ένα υπαρκτό αντικείμενο χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους (π. χ. μία καρέκλα γίνεται αυτοκίνητο) (Peter,2003). Επιπρόσθετα, έχουν την ευκαιρία να υποδυθούν ρόλους με μεγαλύτερο κοινωνικό κύρος με αποτέλεσμα να βιώσουν την αίσθηση της κυριαρχίας κάτι που λείπει από την πραγματική τους ζωή και που μπορεί να τους αποκαλύψει καινούριες πτυχές του εαυτού τους χωρίς να ξεχωρίζουν σε τίποτα από τους τυπικούς συμμετέχοντες στις ασκήσεις αυτές (Miller, Rynders,& Schleiens, 1993·Τζακώστα, 2017: 13).

Οι ασκήσεις που εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων βοηθούν εξίσου τα ενήλικα άτομα με οποιουδήποτε είδους αναπηρία (κινητικά προβλήματα, διαταραχές όρασης και ακοής, συναισθηματικές διαταραχές, νοητική καθυστέρηση, διαταραχές του αυτιστικού φάσματος). Συγκεκριμένα, εκτός των αυτιστικών, οι άλλοι περιορίζονται στην εφαρμογή των ασκήσεων και της δραματικής πράξης, αντίθετα μπορούν να αντεπεξέλθουν πλήρως ενσαρκώνοντας ρόλους και βιώνοντας καταστάσεις που δε θα τις έβρισκαν ξανά. Σχετικά με τους αυτιστικούς, οι θεατρικές ασκήσεις τους φέρνουν πιο κοντά στην επικοινωνία τους με τους υπόλοιπους, τους προσφέρουν συναισθηματικά ερεθίσματα που είναι πολύ χρήσιμα για την εξέλιξη της ψυχοσύνθεσής τους με αποτέλεσμα να φέρνουν στην επιφάνεια καινούριες δεξιότητες όπως είναι η επικοινωνία και ο συνδυασμός γνωστικών και συναισθηματικών στοιχείων του χαρακτήρα τους (Μπάκα, 2001:44). Με αυτό τον τρόπο τα άτομα με αυτισμό εξελίσσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, όσο αυτό είναι δυνατό, βελτιώνουν την αυτοαντίληψή τους, αντιλαμβάνονται πιο ικανοποιητικά τους κανόνες που διέπουν την ομάδα και έχουν συναισθηματική ευφορία αφού νιώθουν ότι ανήκουν σε ένα ασφαλές σύνολο (Peter, 2009:15).

Οι παραστατικές τέχνες βοηθούν εξίσου τα ενήλικα άτομα με αναπηρία. Συγκεκριμένα, το κουκλοθέατρο για το οποίο έχουν εργαστεί οι ίδιοι προκειμένου να φτιάξουν τις δικές τους κούκλες κατόπιν καθοδήγησης και το δικό τους κείμενο είναι μια στιγμή που μπορούν να πουν αυτά που έχουν στο μυαλό τους και στην καρδιά τους, πολύ περισσότερο όταν οι κούκλες εμψυχωθούν από τους ίδιους (Αλκηστis, 1993:35). Ο χορός, η σωματική κίνηση και η μουσική είναι μερικοί από τους τρόπους που μπορούν τα άτομα με αναπηρία να εκτονώσουν το συναίσθημά τους και να γίνουν όσο το δυνατό ανεξάρτητοι και ενταγμένοι στο κοινωνικό σύνολο αφού όλες οι παραπάνω μορφές τέχνης δεν είναι λεκτικές και δίνουν τη δυνατότητα έκφρασης μέσα από το σώμα (Μπάκα, 2011: 45).

Επομένως, το Θέατρο στον εκπαιδευτικό τομέα δίνει τη λύση στο επάγγελμα του δασκάλου και συγκεκριμένα του εκπαιδευτή ενηλίκων με αναπηρία, μιας και η τέχνη τους δίνει την ευκαιρία να εκφραστούν σωματικά, συναισθηματικά και διανοητικά. Μέσα από τη δραματική τέχνη μπορούν να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες, να ενσωματωθούν σε ένα οργανωμένο κοινωνικό σύνολο, να ειπωθούν αυτά που έχουν στο μυαλό τους και στην καρδιά τους και να επικοινωνήσουν επαρκώς με τους γύρω τους. Αρκεί μόνο η αποδοχή από το ευρύτερο περιβάλλον, οικογενειακό και κοινωνικό, που θα δώσει την απαιτούμενη ώθηση σε αυτά τα άτομα

να αποκαλύψουν τις γνώσεις και τις ικανότητες τους και να ζήσουν όπως όλοι οι υπόλοιποι.

#### **4.4 ΣΥΝΑΦΕΙΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΜΕ ΘΕΜΑ ΤΗ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ**

Η παρούσα εργασία έρχεται να επιβεβαιώσει τις προγενέστερες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τις ικανότητες που αφορούν το κοινωνικό σύνολο σε άτομα με αναπηρία καθώς παρατηρήθηκαν παρεμφερή αποτελέσματα. Άρα το Θέατρο στον εκπαιδευτικό τομέα είναι ευεργετικό για τις ικανότητες που αφορούν το κοινωνικό σύνολο για άτομα με αναπηρία και συγκεκριμένα ενήλικες. Για τα ενήλικα άτομα με αναπηρία η χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση είναι απαραίτητη καθώς τα βοηθά να ενδυναμώσουν ποικίλες ικανότητες και να τις διατηρήσουν στο πέρασμα του χρόνου. Σύμφωνα με τη Raphael (2004:85), παίρνοντας μέρος σε διαδικασίες θεάτρου ή θεατρικές ομάδες τα άτομα αυτά νιώθουν ότι οι ιδέες τους και οι απόψεις τους αξίζει να ακουστούν και θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς να φέρουν μια νέα αλλαγή που θα τους δώσει το έναυσμα να δείξουν ότι είναι ισάξια μέλη της κοινωνίας. Γι' αυτό το λόγο θα έπρεπε οι εργαζόμενοι στο Θέατρο στην Εκπαίδευση να δώσουν περισσότερη σημασία στα άτομα με αναπηρία, τα οποία έχουν μεγάλες δυνατότητες εξέλιξης και συμμετοχής στο θέατρο. Μέσα από τις θεατρικές πρακτικές αποκτούν φωνή, βρίσκουν το βήμα τους στην κοινωνία, παρουσιάζοντας τους εαυτούς τους στον κόσμο, έναν κόσμο που τους χρειάζεται (Raphael, 2004:83).

Σύμφωνα με την Παρδάλη (2009), οι άνθρωποι με ιδιαιτερότητες αντέδρασαν ευνοϊκά απέναντι στις θεατρικές διαδικασίες μιας και επικέντρωσαν περισσότερο την προσοχή τους, έγιναν πιο ευαίσθητα, ανέπτυξαν σχέσεις ισορροπημένες με τους γύρω τους και διαμόρφωσαν πιο σταθερές σκέψεις και ιδέες. Καλλιέργησαν περισσότερο την ενσυναίσθηση και τις συνεργατικές τους δεξιότητες αντιμετωπίζοντας διάφορες καταστάσεις που χρειάζονταν επίλυση. Το αποτέλεσμα ήταν να αντιληφθούν οι ίδιοι τις ικανότητες που έχουν και ότι έχουν τη δυνατότητα να τις εξελίξουν μέσα από το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Σύμφωνα με την Μπάκα (2011), το θεατρικό παιχνίδι είχε θετική επίδραση σε ό, τι αφορά την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης σε παιδιά με αναπηρία. Συγκεκριμένα, ο τρόπος συμπεριφοράς των παιδιών βελτιώθηκε, κατανόησαν περισσότερο τις επιθυμίες τους και αντιλήφθηκαν

περαιτέρω τον εαυτό τους μέσα από τις μεθόδους της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και κατ' επέκταση αυτό συντέινε στην ενίσχυση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Επίσης, καλλιέργησαν τις ικανότητες συνεργασίας και ολοκλήρωσης μίας εργασίας συντείνοντας έτσι στην ενδυνάμωση της συγκέντρωσης της προσοχής.

Σύμφωνα με την Μπέλλα (2019), το θεατρικό παιχνίδι συνετέλεσε στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων ατόμων με αναπηρία αφού επέδρασε θετικά στη συνεργατική ικανότητα των μαθητών, στην αποδοχή, στην ενσυναίσθηση, στην ανάπτυξη της φαντασίας και στη συγκέντρωση της προσοχής. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της εξατομικευμένης εκπαίδευσης ανάλογα με τις ανάγκες και τις δεξιότητες κάθε ατόμου ή κάθε ομάδας με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αποτελώντας μία πρωτοποριακή μέθοδο που βοηθά τα παιδιά να εναρμονιστούν πλήρως με το σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τη Στράτου (2016), το Θέατρο στον εκπαιδευτικό τομέα είχε καλή ανταπόκριση σε αυτιστικούς ανθρώπους ως προς τις ικανότητες που έχουν να κάνουν με την κοινωνία. Τα παιδιά παρουσίασαν βελτίωση στον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονταν αλλά και αλληλεπιδρούσαν, αναπτύχθηκε η ενσυναίσθηση και ο σεβασμός προς τους γύρω τους, καθώς και η θετική κοινωνική συμπεριφορά που τα έκανε να σέβονται τους κοινωνικούς κανόνες. Τέλος, υπήρξε θετική επίδραση σχετικά με τη συγκέντρωση της προσοχής και της συνεργασίας.

---

## **II. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ**

### **5.ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

#### **5.1 ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ –ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ**

Η εργασία αποσκοπεί στην αναζήτηση της επιρροής του Θεάτρου στον εκπαιδευτικό τομέα στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων ενήλικων ατόμων με αναπηρία, συγκεκριμένα με αυτισμό και νοητική καθυστέρηση. Ειδικότερα, διερευνάται η ικανότητα που κατακτούν τα άτομα αυτά σχετικά με τη συμπεριφορά τους, την ακολουθία των κανόνων, τη συνεργασία με άλλα μέλη της ομάδας, τη διαχείριση των συναισθημάτων τους και την ποιότητα των σχέσεων που συνάπτουν με τους γύρω τους.

Συγκεκριμένα, έχουν τεθεί οι παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1) Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση έχει την ικανότητα να υποστηρίζει αποτελεσματικότερα τη διαχείριση των συναισθημάτων σε ενήλικα άτομα με αναπηρία;

2) Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να υποστηρίξει τη συνεργασία με τους συνομηλίκους ατόμων με αναπηρία;

3) Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην επικέντρωση της προσοχής ενηλίκων ατόμων με αναπηρία;

Τα άτομα με αναπηρία με τα οποία ασχοληθήκαμε ήταν με αυτισμό και νοητική υστέρηση.

#### **5.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ**

Στην έρευνα συμμετείχαν 24 ενήλικα άτομα με αναπηρία, 11 άντρες και 13 γυναίκες, ηλικίας 24 έως 58 ετών, όλοι καταγόμενοι από το νομό Αργολίδας. Η έρευνα έλαβε χώρα στο Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης για άτομα με Αναπηρία του νομού Αργολίδας, το οποίο εδρεύει στην Πυργέλλα του Δήμου Άργους-Μυκηνών. Η ερευνήτρια εργάζεται στο πρωινό τμήμα, στο οποίο συμμετέχουν 24 ενήλικα άτομα με αναπηρία, τρία (03) άτομα με αυτισμό και είκοσι ένα (21) άτομα με νοητική καθυστέρηση. Όλοι οι συμμετέχοντες έχουν πιστοποιηθεί από το Κ. Ε. Π. Α. (Κέντρο Πιστοποίησης Αναπηρίας) αλλά διαθέτουν και ψυχιατρικά πιστοποιητικά

ανάλογα με την πάθησή τους και το ποσοστό αναπηρίας. Η κοινωνική λειτουργός του τμήματος είχε συμπεριλάβει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με το ιστορικό και τις γνωστικές λειτουργίες των παιδιών και τις είχε οργανώσει σε φακέλους που περιγράφουν το ιστορικό τους. Το δείγμα αποτελείται από τρία άτομα με αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας, με χαμηλές κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες. Επίσης, το δείγμα περιελάμβανε είκοσι ένα άτομα με νοητική καθυστέρηση, έντεκα εκπαιδευσίμους, έξι ασκήσιμους και τέσσερις ιδιώτες. Από τους 24 συμμετέχοντες οι 17 έχουν αναγνωστική ικανότητα και έχουν ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Από αυτούς, δύο έχουν προχωρήσει στη δευτεροβάθμια και στη συνέχεια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχοντας αποκτήσει το πτυχίο τους, βάσει του νόμου περί αναπηρίας. Οι υπόλοιποι επτά είναι λειτουργικά αναλφάβητοι, αυτό κρίνεται και λόγω του βαθμού νοητικής καθυστέρησης. Το Κέντρο φιλοξενεί καθημερινά 58 άτομα με αναπηρία, ένα πρωινό και ένα απογευματινό τμήμα.

Η ομάδα στην οποία έγινε παρέμβαση αποτελούνταν από 24 άτομα, 11 άντρες και 13 γυναίκες, με αυτισμό και νοητική καθυστέρηση. Η ομάδα από την οποία εξήχθησαν τα ερευνητικά αποτελέσματα συστάθηκε από τους έξι εκπαιδευτές των παιδιών. Πρέπει να τονιστεί ιδιαίτερα ότι τα ενήλικα άτομα με αναπηρία συμμετείχαν στις θεατρικές ασκήσεις, στα εργαστήρια- παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν, αλλά οι εκπαιδευτές των παιδιών ήταν αυτοί που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο και στις συνεντεύξεις. Αυτό επιλέχθηκε από την ερευνήτρια γιατί τα άτομα με αναπηρία δεν ήταν σε θέση εξαιτίας της κατάστασής τους να απαντήσουν με ακρίβεια και σαφήνεια στις ερωτήσεις που θα τους υποβάλλονταν. Έτσι, αποφασίστηκε να απαντήσουν οι εκπαιδευτές των παιδιών στο ερωτηματολόγιο και στις συνεντεύξεις.

Οι εκπαιδευτές των παιδιών ήταν μία ομάδα έξι ατόμων, οι οποίοι εργάζονται στο Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης του Νομού Αργολίδας και έρχονται σε καθημερινή επαφή με τους συμμετέχοντες, τους φροντίζουν και τους εκπαιδεύουν γνωρίζοντάς τους αρκετά καλά. Η ομάδα αποτελείται από την κοινωνική λειτουργό, μία έμπειρη επαγγελματία που ειδικεύεται για χρόνια στα άτομα με αναπηρία, την εκπαιδευτρια των εικαστικών που εφαρμόζει μεθόδους κατάλληλες για αυτά τα άτομα προσφέροντάς τους ευκαιρίες να εξελίξουν τις δεξιότητες των χεριών και του μυαλού τους. Μέρος της ομάδας είναι ο εκπαιδευτής Φυσικής Αγωγής, εξειδικευμένος επαγγελματίας στα άτομα με αναπηρία, ο οποίος φροντίζει την εξάσκηση των συμμετεχόντων σε κατάλληλα για αυτούς αθλήματα. Ακόμα, η ομάδα

των εκπαιδευτών περιλαμβάνει έναν κοινωνικό φροντιστή, ο οποίος φροντίζει για τις φυσικές ανάγκες των παιδιών, τη μεταφορά τους και οτιδήποτε χρειάζονται καθώς βρίσκεται συνεχώς μαζί τους όποτε τον έχουν ανάγκη και μία βοηθό εργοθεραπευτή που εφαρμόζει τεχνικές που βελτιώνουν την καθημερινή ζωή των παιδιών. Τέλος, την ομάδα αυτή διευθύνει η υπεύθυνη του Κέντρου, η οποία είναι σε καθημερινή βάση κοντά στα παιδιά, τα φροντίζει και ικανοποιεί την κάθε τους ανάγκη γνωρίζοντάς τους πολύ καλά.

Η ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνας ήταν η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων η οποία μετρήθηκε με το ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Strengths and Difficulties Questionnaire-SDQ), το οποίο το απάντησαν οι εκπαιδευτές των παιδιών. Συγκεκριμένα, τα ενήλικα άτομα με αναπηρία συμμετείχαν στις παρεμβάσεις αλλά οι εκπαιδευτές απάντησαν στις ερωτήσεις τους ερωτηματολογίου και στις συνεντεύξεις.

### **5.3 ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

#### **5.3.1 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ**

Η συγκομιδή των στοιχείων έγινε με τη χρήση του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Strengths and Difficulties Questionnaire-SDQ) (Goodman, 1997· Goodman, et al, 2000: 534) για εκπαιδευτές και γονείς παιδιών 4-16 ετών στην αναλυτική του εκδοχή (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ).

Αυτή η λίστα με τις ερωτήσεις διερευνά τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται και δρουν τα παιδιά και οι έφηβοι 4-16 ετών, ωστόσο προσαρμόστηκε στις ανάγκες της εν λόγω έρευνας και δόθηκε προς απάντηση σχετικά με τη συμπεριφορά των ενήλικων ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Είναι ένα περιεκτικό και απλό στη συμπλήρωσή του ερωτηματολόγιο. Οι ερωτήσεις απαντώνται από γονείς, εκπαιδευτές, υγειονομικό προσωπικό, ερευνητές αλλά και από εφήβους 11-17 ετών.

Το ερωτηματολόγιο περιέχει 25 προτάσεις που αξιολογούν καλά και αρνητικά στοιχεία της συμπεριφοράς των παιδιών και διαμοιράζεται σε πέντε άξονες: 1) προβλήματα σχετικά με τη διαχείριση συναισθημάτων, 2) θέματα συμπεριφοράς, 3) ζητήματα σχετικά με τη διάσπαση προσοχής/ υπερκινητικότητας, 4) προβλήματα στις σχέσεις με τους συμμαθητές, 5) καλή κοινωνική συμπεριφορά.



Κάθε ερώτημα έχει τρεις διαβαθμίσεις: 0= Δεν ισχύει, 1= Ισχύει, 2= Ισχύει σίγουρα. Με τις ερωτήσεις αυτές ανιχνεύεται η ύπαρξη ή όχι κάποιας ψυχιατρικής δυσλειτουργίας, τον αντίκτυπο που έχουν αυτές στις σχέσεις, την επίδραση των δυσκολιών στη ζωή των γονέων και των εκπαιδευτών και στη διάρκεια που έχουν αυτές. Έχει μεταφραστεί σε 40 γλώσσες και μπορεί να αποκτηθεί δωρεάν από το διαδίκτυο (Goodman et al., 2000: 534).

### **5.3.2 ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ**

Για την εκπόνηση της έρευνας χρειάστηκε να γίνει μείγμα μεθόδων αφού χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικές και ποιοτικές ερευνητικές μέθοδοι προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος που είχε τεθεί εξ αρχής. Ακολουθήθηκαν ποσοτικές μέθοδοι, όπως ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους εκπαιδευτές και ποιοτικές μέθοδοι, όπως συνεντεύξεις που πάρθηκαν από τους εκπαιδευτές των παιδιών και η συμμετοχική παρατήρηση. Αυτή, είναι μία μέθοδος που παρατηρεί τα κοινωνικά γεγονότα όταν αυτά συμβαίνουν στο πραγματικό περιβάλλον. Με αυτή την τεχνική, ο μελετητής προσπαθεί να βρει τα ίδια στοιχεία στις περιπτώσεις που ερευνά και να φτιάξει ευρείς ομάδες που θα τις αποτυπώσουν (Κυριαζή, 2011: 244). Κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης ενδέχεται να εμφανιστούν καταστάσεις που να αποτελούν σημαντικά ευρήματα για τον μελετητή και που θα τον βοηθήσουν να βγάλει ασφαλή αποτελέσματα για το φαινόμενο που μελετά, γι' αυτό πρέπει να γίνεται ενδελεχής και σε βάθος σημείωση αυτών που παρατηρεί (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 522).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος και τα στοιχεία συλλέγονταν αμέσως μετά το πέρας της παρέμβασης προκειμένου να καταγραφούν οι συμπεριφορές των παιδιών και να δοθεί έμφαση σε ιδιαίτερα περιστατικά ώστε να μη λησμονηθούν από την ερευνήτρια. Για την καταλληλότερη αποτύπωση των παρεμβάσεων έχουν τραβηχτεί φωτογραφίες με τη σύμφωνη γνώμη των κηδεμόνων των παιδιών και της διεύθυνσης του Κέντρου αλλά λόγω του νόμου περί προστασίας των προσωπικών δεδομένων δε μπορούν να γίνουν εμφανή τα πρόσωπά τους. Οι ερωτήσεις απαντήθηκαν από τους έξι εκπαιδευτές του Κέντρου.

### **5.3.3 ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ**

Η συνέντευξη είναι μία συνομιλία που έχει συγκεκριμένο στόχο, ανεξάρτητα από την επίτευξή του μετά το πέρας της, οι δύο πλευρές ή τουλάχιστον η μία έχει προαποφασισμένο και ουσιαστικό στόχο και συνδιαλέγονται εναλλάξ (Μπόγα-Καρτέρη, 2005:135). Είναι μία από τις συνηθέστερες μεθόδους ποιοτικής έρευνας. Η συνέντευξη της παρούσας έρευνας είναι ημιδομημένη με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες απαντήθηκαν από τους εκπαιδευτές των παιδιών. Συγκεκριμένα από τη διευθύνουσα του Κέντρου, τον εκπαιδευτή φυσικής αγωγής, την κοινωνική λειτουργό, την εκπαιδευτρια εικαστικών, τον εκπαιδευτή πληροφορικής, και τη βοηθό εργοθεραπευτή. Με πολλή προθυμία προσφέρθηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις προκειμένου να διεξαχθεί η έρευνα και να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα.

Οι ερωτήσεις αφορούσαν στους πέντε άξονες που διερευνώνται και από το ερωτηματολόγιο και ήταν προκαθορισμένες και όμοιες για τους εκπαιδευτές. Στόχος ήταν να ληφθούν πληροφορίες σχετικά με τη συμπεριφορά των παιδιών και πώς αυτή εξελίχθηκε μετά το πέρας των παρεμβάσεων, τη βελτίωση στη διαχείριση των συναισθημάτων από την πλευρά του δείγματος, τη θετικότερη διαγωγή τους, τη βελτίωση σχετικά με τις σχέσεις που συνάπτουν με τους συνομηλίκους τους και την ικανότητα συγκέντρωσής τους αφού ολοκληρώθηκε το πρόγραμμα των παρεμβάσεων. Η κάθε συνέντευξη αφορούσε στο σύνολο των παιδιών και στην εικόνα που είχαν διαμορφώσει οι εκπαιδευτές μετά τις παρεμβάσεις. Μαγνητοφωνήθηκαν, καταγράφηκαν και αποθηκεύτηκαν σε ψηφιακή μορφή και αποδελτιώθηκαν για να εισαχθούν τα απαραίτητα στοιχεία μέσα στην εργασία. Έλαβαν χώρα τον Ιανουάριο έως τον Φεβρουάριο του 2020 μετά το ωράριο που εφαρμόζεται στο Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης.

### **5.3.4 ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ**

Για τη διεξαγωγή των συναντήσεων χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, όπως: δραματοποιήσεις, παντομίμα, αυτοσχεδιασμοί, παγωμένες εικόνες, δάσκαλος σε ρόλο, ζωγραφική, κατασκευές, γλύπτης- γλυπτό κ. α. η κάθε συνάντηση είχε διάρκεια 60 λεπτών και έλαβε χώρα το διάστημα από 07 Οκτωβρίου 2019 έως 13 Νοεμβρίου 2019. Τα εργαστήρια γίνονταν

δύο φορές την εβδομάδα κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας και συνολικά ήταν 12 συναντήσεις.

Οι παρεμβάσεις έχουν συγκεκριμένη δομή και αφορούν σε πέντε άξονες. Αυτοί είναι η γνωριμία με τα συναισθήματα και η βέλτιστη διαχείριση αυτών, η επίλυση προβλημάτων στον κοινωνικό χώρο, η βελτίωση των σχέσεων κάθε είδους, η ώθηση σε θετική κοινωνική συμπεριφορά και η συγκέντρωση της προσοχής.

Επιχειρήθηκε η ανάπτυξη επιμέρους κοινωνικών δεξιοτήτων όπως η συνεργασία με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες στην ομάδα, η αντίληψη των δυνατοτήτων τους, η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός προς τους υπόλοιπους αλλά και προς τους κανόνες, η δίκαιη και ισάξια αντιμετώπιση όλων και, τέλος, η αποδοχή της διαφορετικότητας.

Οι παρεμβάσεις είχαν δυσκολίες εξαιτίας της φύσης των ατόμων που συμμετείχαν καθώς έπρεπε να αντιμετωπιστούν καταστάσεις όπως επιθετικότητα προκειμένου να τραβήξουν την προσοχή, έλλειψη βλεμματικής επαφής, κοινωνική απομόνωση, δυσκολία στην κατανόηση των κανόνων των παιχνιδιών, διάσπαση της προσοχής και έριδες μεταξύ των συμμετεχόντων.

Κάθε παρέμβαση έχει συγκεκριμένη δομή. Ξεκινά με ασκήσεις για ζέσταμα και ασκήσεις γνωριμίας μιας και τα μέλη δε γνώριζαν μεταξύ τους αλλά ούτε και η εμψυχώτρια τα γνώριζε. Προχωρούν σε παιχνίδια δραματοποίησης που έχουν ως αφορμή ένα παραμύθι, μία ιστορία, μία φωτογραφία που θα δώσουν το ερέθισμα ώστε να γίνει ανάληψη των ρόλων. Τα προγράμματα έκλειναν με ασκήσεις χαλάρωσης και αναστοχασμό που πραγματοποιείτο είτε μέσω της ζωγραφικής είτε μέσω της συζήτησης με τους συμμετέχοντες. Ο χώρος που διεξήχθησαν τα εργαστήρια ήταν η κύρια αίθουσα του κέντρου που διαθέτει όλα τα εργαλεία που χρειάζονταν (οπτικοακουστικό εξοπλισμό, εικαστικά υλικά και πολύ χώρο που δεν περιόριζε τις κινήσεις της ομάδας). Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες για αποτελεσματικότερη εφαρμογή των ασκήσεων, κάθε ομάδα είχε οκτώ άτομα. Εφαρμόστηκε, ωστόσο, το ίδιο πρόγραμμα και για τις τρεις ομάδες κάθε φορά. Μέσα στην περιγραφή των παρεμβάσεων οι συμμετέχοντες αναφέρονται ως παιδιά παρόλο που είναι όλοι τους ενήλικες, εξαιτίας της παιγνιώδους φύσης τους και της πνευματικής τους ηλικίας. Οι συμμετέχοντες δε γνώριζαν ότι υπόκεινται σε έρευνα ώστε να είναι αντικειμενικότερα τα αποτελέσματα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

### 6. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ

#### 6.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ/ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Η επαγωγική στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS. Χωρίστηκαν οι υποκλίμακες σύμφωνα με τις οδηγίες που προτείνει ο κατασκευαστής του ερωτηματολογίου SDQ και έγινε ο καθορισμός των παραγόντων σύμφωνα με τις οδηγίες γιατί κάθε παράγοντας του ερωτηματολογίου είχε διαφορετική βαθμολόγηση.

Έγινε έλεγχος της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου SDQ (Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών) (Goodman, et al., 2000). Υπολογίστηκε η τιμή του Cronbach 's a, αφού όσο αυξάνεται η τιμή του Cronbach 's a τόσο πιο έγκυρη είναι η κλίμακα.

#### ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

1. Έλεγχος εγκυρότητας ερωτηματολογίου με τον δείκτη a Cronbach

Πίνακας 2: Έλεγχος εγκυρότητας υποκλιμάκων ερωτηματολογίου

/A	Ονομασία υποκλίμακας ερωτηματολογίου	Τιμή δείκτη a Cronbach
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΑ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ	,871
	ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΔΙΑΓΩΓΗΣ	0.77
	ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ ΔΙΑΣΠΑΣΗ ΠΡΟΣΟΧΗΣ	0.89
	ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΥΣ	0.81
	ΘΕΤΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	0.86

A) Η υποκλίμακα του ερωτηματολογίου «Συναισθητικά συμπτώματα» είναι έγκυρη επειδή η τιμή του δείκτη a Cronbach είναι ,871 (>,70)

B) Η υποκλίμακα του ερωτηματολογίου «Προβλήματα διαγωγής» είναι έγκυρη επειδή η τιμή του δείκτη a Cronbach είναι ,77 (>,70)

Γ) Η υποκλίμακα του ερωτηματολογίου «Υπερκινητικότητα διάσπαση προσοχής» είναι έγκυρη επειδή η τιμή του δείκτη α Cronbach είναι ,89 (>,70)

Δ) Η υποκλίμακα του ερωτηματολογίου «Σχέσεις με συνομηλίκους» είναι έγκυρη επειδή η τιμή του δείκτη α Cronbach είναι ,81 (>,70)

Ε) Η υποκλίμακα του ερωτηματολογίου «Θετική κοινωνική συμπεριφορά» είναι έγκυρη επειδή η τιμή του δείκτη α Cronbach είναι ,86 (>,70)

Το συμπέρασμά μας από τα δεδομένα του Πίνακα 1 είναι ότι το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη λήψη ποσοτικών ερευνητικών δεδομένων είναι έγκυρο αφού όλες οι επιμέρους υποκλίμακες που το συγκροτούν είναι έγκυρες σύμφωνα με τον δείκτη α Cronbach

## 2. Έλεγχος κανονικής κατανομής των ποσοτικών ερευνητικών δεδομένων

Πίνακας 2: Έλεγχος κατανομής των ποσοτικών ερευνητικών δεδομένων με το κριτήριο των Shapiro-Wilk

Πίνακας 3: Έλεγχος υποκλιμάκων

/Α	Όνομασία ερωτηματολογίου	υποκλίμακας	ΠΡΙΝ Sig.	ΜΕΤΑ Sig.
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΑ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ		0.003 (<0,05)	0.008 (<0,05)
	ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΔΙΑΓΩΓΗΣ		0.000 (<0,05)	0.000 (<0,05)
	ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ ΔΙΑΣΠΑΣΗ ΠΡΟΣΟΧΗΣ		0.018 (<0,05)	0.096 (>0,05)
	ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΥΣ		0.074 (>0,05)	0.072 (>0,05)
	ΘΕΤΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ		0.10 (>0,05)	0.20 (>0,05)

Στην υποκλίμακα του ερωτηματολογίου «Συναισθητικά συμπτώματα» η κατανομή του πληθυσμού από τον οποίο προέρχεται το δείγμα μας δεν είναι κανονική, αφού για το στατιστικό τεστ των Shapiro-Wilk Sign.=0.003-0.008%< 5% (το όριο που θέσαμε για να κρίνουμε τη μηδενική μας υπόθεση),

Στην υποκλίμακα του ερωτηματολογίου «Συναισθητικά συμπτώματα» η κατανομή του πληθυσμού από τον οποίο προέρχεται το δείγμα μας δεν είναι

κανονική, αφού για το στατιστικό τεστ των Shapiro-Wilk  $\text{Sign.}=0.000-0.000\% < 5\%$  (το όριο που θέσαμε για να κρίνουμε τη μηδενική μας υπόθεση),

Στην υποκλίμακα του ερωτηματολογίου «Συναισθητικά συμπτώματα» η κατανομή του πληθυσμού από τον οποίο προέρχεται το δείγμα μας δεν θεωρείται κανονική, αφού για το στατιστικό τεστ των Shapiro-Wilk  $\text{Sign.}=0.018\% < 5\%$  και  $0.096\% > 5\%$  (το όριο που θέσαμε για να κρίνουμε τη μηδενική μας υπόθεση),

Στην υποκλίμακα του ερωτηματολογίου «Συναισθητικά συμπτώματα» η κατανομή του πληθυσμού από τον οποίο προέρχεται το δείγμα μας είναι οριακά κανονική, αφού για το στατιστικό τεστ των Shapiro-Wilk  $\text{Sign.}=0.074\% > 5\%$  και  $0.072\% > 5\%$  (το όριο που θέσαμε για να κρίνουμε τη μηδενική μας υπόθεση),

Στην υποκλίμακα του ερωτηματολογίου «Συναισθητικά συμπτώματα» η κατανομή του πληθυσμού από τον οποίο προέρχεται το δείγμα μας είναι κανονική, αφού για το στατιστικό τεστ των Shapiro-Wilk  $\text{Sign.}=0.10\% > 5\%$  και  $0.20\% > 5\%$  (το όριο που θέσαμε για να κρίνουμε τη μηδενική μας υπόθεση),

Το συμπέρασμά μας από τα δεδομένα του Πίνακα 2 είναι για τις πρώτες τέσσερις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου η κατανομή του πληθυσμού από τον οποίο προέρχεται το δείγμα μας δεν είναι κανονική άρα θα χρησιμοποιηθεί το μη παραμετρικό κριτήριο (Wilcoxon) για τη σύγκριση των μέσων όρων σε εξαρτημένα δείγματα. Για την πέμπτη υποκλίμακα η κατανομή του πληθυσμού από τον οποίο προέρχεται το δείγμα μας είναι κανονική άρα θα χρησιμοποιηθεί το παραμετρικό κριτήριο (t – student) για τη σύγκριση των μέσων όρων σε εξαρτημένα δείγματα

3. Σύγκριση των μέσων όρων των ποσοτικών δεδομένων των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου

Πίνακας 4: Σύγκριση των μέσων όρων των ποσοτικών δεδομένων των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου με τα στατιστικά κριτήρια (Wilcoxon και t – student)

/A	Όνομασία ερωτηματολογίου	υποκλίμακας	Wilcoxon n τεστ p-value Sig.	t – student τεστ p- value Sig. (2- tailed)
----	-----------------------------	-------------	------------------------------------	---

	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΑ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ	0.813	
	ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΔΙΑΓΩΓΗΣ	0.107	
	ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ ΔΙΑΣΠΑΣΗ ΠΡΟΣΟΧΗΣ	0.209	
	ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΥΣ	0.166	
	ΘΕΤΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ		-0.540

P<0.05\* P<0.01\*

Το συμπέρασμά μας από τα δεδομένα του Πίνακα 3 είναι ότι σε καμία υποκλίμακα του ερωτηματολογίου δεν επιτυγχάνεται στατιστική σημαντικότητα αφού το p-value είναι μεγαλύτερο από τα επίπεδα σημαντικότητας (P<0.05\* P<0.01\*). Κατά συνέπεια δεν επιβεβαιώνεται επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής στην εξαρτημένη μεταβλητή.

Σύμφωνα με τα στατιστικά αποτελέσματα η έρευνα δεν είχε ούτε θετική ούτε αρνητική επίδραση στους συμμετέχοντες.

## 6.2 ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

### 6.2.1 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

Οι συνεντευξιαζόμενοι ήταν επτά στον αριθμό. Συγκεκριμένα ήταν η κοινωνική λειτουργός, ο εκπαιδευτής Φυσικής Αγωγής, η Διευθύνουσα, η εκπαιδευτρια Εικαστικών και η κοινωνική φροντιστής του Κέντρου Δημιουργικής Απασχόλησης ατόμων με Αναπηρία του νομού Αργολίδας. Με αυτό τον τρόπο επιχειρήθηκε η εναργέστερη ανάλυση της πορείας των συμμετεχόντων. Η συνέντευξη περιείχε εννέα ερωτήσεις ανοιχτού τύπου οι οποίες αφορούσαν στις κλίμακες του ερωτηματολογίου SDQ. Παρακάτω παρατίθενται οι κατηγορίες που αφορούσαν οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων και μερικά αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

#### Άξονας 1<sup>ος</sup> : Διαχείριση συναισθημάτων

Σε αυτές τις ερωτήσεις οι εκπαιδευτές απάντησαν ότι ο αυτοέλεγχος είναι ένα μείζον θέμα για αυτούς που έρχονται στο κέντρο διότι καθορίζει τις σχέσεις τους με τους υπόλοιπους αλλά και με τους εκπαιδευτές τους. Σε αυτό όμως δε μπορεί να

παίξει σημαντικό ρόλο από μόνο του το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται αλλά χρειάζεται σε κάποιες περιπτώσεις η βοήθεια από τους γονείς αλλά και από τους θεράποντες ιατρούς των παιδιών. Επίσης, τα παιδιά αποδέχονταν ευκολότερα τα λάθη των συμμαθητών τους κάτι που δε συνέβαινε στην αρχή της χρονιάς. Επίσης αντιλήφθηκαν την ενδυνάμωση των αλληλεπιδράσεων. Οι συνεντευξιαζόμενοι απάντησαν ότι οι συμμετέχοντες άρχισαν να διαχειρίζονται καλύτερα τους φόβους και τις ανησυχίες τους κυρίως επειδή βρέθηκαν σε ασφαλές περιβάλλον που τους επέτρεπε να εκφραστούν ελεύθερα χωρίς να τους κρίνει κάποιος για τις ιδέες και τις απόψεις τους. Επίσης, κλήθηκαν να κάνουν πράγματα που δεν είχαν δοκιμάσει ξανά στο παρελθόν όπως να εκτεθούν σε κοινό, και ενώ στην αρχή ήταν πολύ φοβισμένοι με τον καιρό άρχισαν να εκδηλώνουν τις ικανότητές τους πράγμα που τους επιτρέπει και τη θετική τους εξέλιξη.

Ακολουθούν μερικά ενδεικτικά αποσπάσματα:

*«Τα παιδιά που έρχονται στο κέντρο μας είναι άτομα που δύσκολα τα αποδέχονται στο ευρύ κοινωνικό περιβάλλον αλλά εδώ χάρη στις παρεμβάσεις των εκπαιδευτών μας δείχνουν να έχουν αναπτύξει ικανότητες αποδοχής και να δημιουργούν καινούριες σχέσεις με τους συμμαθητές τους.»* (διευθύνουσα του Κέντρου).

*«Ορισμένα παιδιά έδειξαν να κατανοούν κάποια ιδιαιτερότητα των άλλων μαθητών και να είναι πιο δεκτικοί στα λάθη των άλλων.»* (εκπαιδευτής φυσικής αγωγής).

*«Αυτό που μου έκανε εντύπωση είναι πως ο Α., αυτιστικός χαμηλής λειτουργικότητας έδειξε σημαντική βελτίωση στο κομμάτι της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ένα παράδειγμα είναι πως κάθε μεσημέρι πλέον χαιρετά κάθε εκπαιδευτή/τρια που φεύγει!»* (κοινωνική λειτουργός).

*«Σε κάθε ομάδα υπάρχουν άτομα που είναι αποκλεισμένα στο αυστηρό οικογενειακό τους περιβάλλον και μέχρι σήμερα δεν είχαν την ευκαιρία να βγουν για παράδειγμα με ένα φίλο τους για καφέ. Παρατήρησα ότι υπήρχε αλληλεπίδραση μεταξύ τέτοιων ατόμων. Βλέπω ότι υπάρχουν άτομα που έρχονται καθημερινά σε επαφή για να πουν «καλημέρα» ή για να πουν κάτι που άκουσαν μέσα στη μέρα. Κάποια άλλη στιγμή, ο Μ. σηκώθηκε για να χορέψει και είδα ότι η Μ. και η Ι. που κάθονταν πάντα στο θρανίο τους σηκώθηκαν και αυτές να χορεύουν.»* (εκπαιδευτής εικαστικών).

*«Με την καθημερινή εξάσκηση προσπαθούμε να τους κάνουμε να επιλύουν τέτοιου είδους φοβίες και αυτό γίνεται με το να το αντιμετωπίζουν τη στιγμή που*



συμβαίνει ένα περιστατικό, έτσι θα μάθουν να το διώχνουν μακριά και εκτός κέντρου.» (κοινωνική φροντιστής).

«Ο φόβος είναι πολύ συχνός στα συγκεκριμένα άτομα και κυρίως για το αν θα καταφέρουν να κάνουν κάτι καλά. Μερικές φορές πριν καν ξεκινήσουμε και χωρίς να δουν τι θα κάνουμε έχουν ανησυχία και μόλις τελειώσουμε την εργασία ζητούν να κάνουν κι άλλα. Η αλήθεια είναι ότι τα άτομα αυτά έχουν αφήσει πολλά χρόνια πίσω την εκπαίδευση και η επαφή τους με το χαρτί είναι συνυφασμένη με τις σχολικές τους ανησυχίες που είχαν στο παρελθόν.» (εκπαιδευτής εικαστικών).

«Ναι, ήρθαν σε επαφή με τον φόβο της έκθεσης στο κοινό και αυτό φάνηκε στη μικρή παράσταση που ανέβασαν!» (κοινωνική λειτουργός).

#### Άξονας 2<sup>ος</sup> : Συνεργασία

Οι εκπαιδευτές παρατήρησαν περισσότερο την αλλαγή των παιδιών που σχετίζεται με τις ικανότητες που έχουν να συνεργάζονται με τους υπόλοιπους. Όλοι παρατήρησαν επιμέρους αλλαγές στη συμπεριφορά των παιδιών προς το καλύτερο, κυρίως αλλαγές που σχετίζονται με τις ικανότητές τους μέσα στην ομάδα. Σχεδόν στο σύνολό τους οι εκπαιδευτές είπαν πως έχει βελτιωθεί η ομάδα συνολικά σε αυτό το κομμάτι και ότι είναι πια μία ομάδα που μπορεί να λειτουργήσει και να φέρει σε πέρας μία εργασία. Βέβαια, τέτοιου είδους ικανότητες στα άτομα με αναπηρία είναι ένα ζήτημα για όλη τους τη ζωή. Η συνεργασία, η εμπιστοσύνη, η αποδοχή είναι θέματα που προβληματίζουν τους γονείς και τα ίδια τα παιδιά. Ωστόσο, παρατηρήθηκαν αλλαγές σχετικά με τον τρόπο που προσέγγιζαν τους συμμαθητές τους και κυρίως ότι βελτιώθηκε κατά πολύ η ικανότητα να συνεργάζονται και να φέρνουν εις πέρας ομαδικές και πολύπλοκες εργασίες.

Παρατίθενται ορισμένα αποσπάσματα:

«Τα παιδιά άρχισαν να συνεργάζονται περισσότερο και αυτό φαίνεται από τις εργασίες που ολοκληρώνουν ομαδικά όπως είναι τα ομαδικά κολάζ.» (κοινωνική φροντιστής)

«Οι αλλαγές που παρατήρησα είχαν να κάνουν περισσότερο με τη συνεργασία των μαθητών. Ορισμένοι έδειχναν να έχουν καλύτερο πνεύμα συνεργασίας.» (εκπαιδευτής φυσικής αγωγής).

«Η βασική αλλαγή που παρατηρήθηκε είναι ότι άρχισαν να λειτουργούν ως ομάδα και να συνεργάζονται περισσότερο από ένα άτομο κάθε φορά που τους ζητήθηκε. Υπήρξαν μάλιστα συμμετέχοντες που μόνοι τους εντόπιζαν εκείνο το άτομο που

δυσκολευόταν και ήταν μόνο του σε κάποια εργασία και παρόλο που αυτό το άτομο δεν έπαιρνε την πρωτοβουλία να ζητήσει τη συνεργασία ώστε να βοηθήσει έφτασε πλέον στο σημείο να εντοπίζει το κατάλληλο άτομο και να δέχεται τη βοήθεια του.» (εκπαιδευτής εικαστικών).

«Οι εξυπηρετούμενοι που έδειξαν σημάδια εξέλιξης, μπορούσαν πιο εύκολα πλέον να εργάζονται μέσα σε ομάδα καθώς και να συμμορφώνονται άμεσα στους κανόνες και τα όρια των ομάδων εργασίας.» (κοινωνική λειτουργός).

«Δίνονται διάφορες εργασίες που απαιτούν τη συνεργατική μάθηση. Πρόκειται για ενήλικα άτομα με αναπηρία και είναι βασικός στόχος μέσα σε κάθε ομάδα, τα ίδια άτομα να εντοπίσουν τα αδύναμα και να προσπαθήσουν να ξεπεράσουν τις όποιες δυσκολίες τους συνεργαζόμενοι με άλλα άτομα που είναι κατάλληλα προς αυτούς ώστε να βοηθηθούν και να έχουμε ένα καλό αποτέλεσμα.» (εκπαιδευτής εικαστικών).

«Ορισμένα παιδιά έδειχναν να ενδιαφέρονται περισσότερο για τους συμμαθητές τους και τον τρόπο μάθησης τους.» (εκπαιδευτής φυσικής αγωγής).

«Ως διευθύνουσα του κέντρου έχω παρατηρήσει προβλήματα ως προς τον έλεγχο του θυμού των παιδιών αλλά θεωρώ ότι έχει να κάνει με το σπίτι τους παρόλο που εδώ προσπαθούμε να τους κάνουμε να διαχειριστούν τα νεύρα τους!» (διευθύνουσα του Κέντρου).

«Δυστυχώς υπάρχουν πολλά ξεσπάσματα από τα παιδιά και προσπαθούμε καθημερινά να τους δώσουμε να καταλάβουν ποιο είναι το σωστό και πώς πρέπει να συμπεριφέρονται.» (κοινωνική φροντιστής).

«Ναι, άτομο με προβλήματα στην αναγνώριση των συναισθημάτων του αλλά και στη διαχείριση του θυμού του, έχει δώσει σημαντικά σημάδια βελτίωσης στον αυτοέλεγχο.» (κοινωνική λειτουργός).

«Θεωρώ ότι τελικά καταλαβαίνουν ποιο είναι το σωστό παρόλο που έχουμε κάθε μέρα προβλήματα εξαιτίας της συμπεριφοράς τους. Είναι σημαντικό να έχουν αυτοέλεγχο, αλλά σε αυτό πρέπει να βοηθήσει και η οικογένεια. Και ιδίως στις περιπτώσεις που έχουμε άτομα με σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα και χρήζουν ιδιαίτερης μεταχείρισης (π. χ. επιπλέον φαρμακευτική αγωγή).» (εκπαιδευτής εικαστικών).

### Άξονας 3<sup>ος</sup>: Επικέντρωση της προσοχής

Κατά την εφαρμογή του προγράμματος τα παιδιά έρχονται σε επαφή με καινούρια πράγματα που τους κάνουν να σκέφτονται διαφορετικά και αυτό είναι το ζητούμενο αυτού του κέντρου. Στόχος είναι να περνούν καλά και να καλλιεργούν επιμέρους δεξιότητες σε όποια ηλικία κι αν είναι. Επίσης, στόχος είναι να βελτιώνουν επιμέρους δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να διαβιούν πιο ισορροπημένα και να έχουν ομαλές σχέσεις με τους γύρω τους. Η συγκέντρωση της προσοχής είναι ένα μείζον ζήτημα γιατί αποτελεί σημαντικό στοιχείο ώστε να βελτιωθούν και οι υπόλοιπες δεξιότητες. Οι εκπαιδευτές παρατήρησαν ότι η συγκέντρωση της προσοχής βελτιώθηκε αφού μπορούν πλέον να ολοκληρώνουν μία εργασία και πολύ περισσότερο φαίνεται από το αποτέλεσμα που είχαν στη χριστουγεννιάτικη γιορτή αφού κατάφεραν να παρουσιάσουν ενώπιον πολλών θεατών μία άρτια παράσταση για την οποία είχαν δουλέψει ακούραστα το προηγούμενο διάστημα. Έμαθαν με ευκολία τα λόγια τους και χρειάστηκαν σχετικά λίγες πρόβες ώστε να είναι ευπαρουσίαστο.

Ακολουθούν αποσπάσματα:

*«Οι εξυπηρετούμενοι και δοκίμασαν και κατάφεραν νέα πράγματα. Ένα παράδειγμα είναι η συμμετοχή τους στη χριστουγεννιάτικη γιορτή του κέντρου μας, όπου πολλά από τα άτομα αυτά συμμετείχαν πρώτη φορά με ποιήματα και θεατρικό δρώμενο!» (κοινωνική λειτουργός).*

*«Πολλές από τις δραστηριότητες που δίνονται είναι απαραίτητη η συμμετοχή παραπάνω από δύο άτομα και αυτό γιατί οι ασκήσεις είναι για εξερεύνηση κάποιος έννοιας. Υπήρχαν περιπτώσεις που κάποιος γνωρίζει κάτι και κάποιος άλλος γνωρίζει κάτι ακόμα και έτσι ανταλλάσοντας τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους βρίσκουν τη λύση κάποιου προβλήματος ή έστω να βγάλουν κάποιο νόημα που πριν δεν το είχαν σκεφτεί.» (εκπαιδευτής εικαστικών).*

*«Σε ορισμένα τμήματα τα οποία θα χαρακτηρίζονταν πιο «δυνατά» σαν ομάδα και αποτελούνταν από περισσότερους μαθητές υψηλής λειτουργικότητας τους δόθηκε η ευκαιρία για καινούρια και πιο περίπλοκα πράγματα τα οποία έφεραν εις πέρας.» (εκπαιδευτής φυσικής αγωγής).*

*«Ναι, βέβαια. Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι κατά τη γνώμη μου ο τομέας που τα παιδιά έδειξαν τη μεγαλύτερη εξέλιξη. Συμπεριφορές όπως η ικανότητα για προσαρμογή ανάλογα με το πλαίσιο επικοινωνίας καθώς και η κατανόηση κοινωνικών κανόνων είναι από τα πράγματα που με εντυπωσίασαν!» (κοινωνική λειτουργός).*

*«Δημιουργήθηκαν αρκετές τέτοιες ευκαιρίες αν και τα παιδιά γνωρίζονται πολλά χρόνια μεταξύ τους και έχουν αναπτύξει ισχυρούς δεσμούς. Δείχνουν να εμπιστεύονται και να νοιάζονται ο ένας τον άλλο.» (εκπαιδευτής φυσικής αγωγής).*

*«Μέσα στην ημέρα υπάρχουν ευκαιρίες για να αναπτυχθεί η αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Με άλλα λόγια απαιτείται η επικοινωνία μέσω διάφορων δραστηριοτήτων. Ακόμα και όταν πρόκειται για ατομική εργασία στο τέλος τις περισσότερες φορές πρόκειται για ομαδική δουλειά. Κι αυτό γιατί κάποια από τα άτομα αυτά υστερούν στο θέμα της αυτοπεποίθησης.» (εκπαιδευτής εικαστικών).*

## **6.2.2 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ**

Κατά τη διάρκεια της έρευνας εφαρμόστηκε η άτυπη συμμετοχική παρατήρηση κατά την οποία η ερευνήτρια σημείωνε μετά το πέρας κάθε παρέμβασης τις συμπεριφορές, τα γεγονότα και τις εξελίξεις των συμμετεχόντων προκειμένου να δει κατά πόσο η έρευνα επιδρούσε επάνω τους ή όχι. Πρέπει να επισημανθεί ότι οι παρεμβάσεις σχεδιάστηκαν με βάση τους άξονες του ερωτηματολογίου, δηλαδή αρχικά ήταν γνωριμία με τα μέλη, στη συνέχεια αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων, επίλυση προβλημάτων με βάση κοινωνικά σενάρια, σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και τέλος παρεμβάσεις για θετικότερη κοινωνική συμπεριφορά, συμπεριλαμβάνονταν και ασκήσεις για βελτίωση της συγκέντρωσης της προσοχής.

Αρχικά, στην πρώτη παρέμβαση, τα παιδιά επί το πλείστον γνωρίζονταν μεταξύ τους από προηγούμενες χρονιές ωστόσο τους γνώριζα για πρώτη φορά. Η αρχική μας συνάντηση ήταν αμήχανη αλλά ένιωθα ότι τα παιδιά περίμεναν με αγωνία αυτά που είχα να τους πω. Ξεκαθαρίστηκε εξαρχής ότι η ομάδα μας θα έχει ένα «συμβόλαιο» σύμφωνα με το οποίο σεβόμαστε τους συμπαίκτες μας, δεν υπάρχει λάθος και σωστό, μπορούμε να πούμε ό, τι θέλουμε, ακολουθούμε τους κανόνες των παιχνιδιών, βοηθάμε αυτούς που δε μπορούν ή δεν έχουν καταλάβει και σταματάμε οτιδήποτε όταν η ερευνήτρια σηκώνει το χέρι και λέει στοπ.

Στις δύο πρώτες παρεμβάσεις αυτό που μου έκανε εντύπωση ήταν ότι δεν έπαιρναν κανενός είδους πρωτοβουλία ούτε όμως είχαν τη διάθεση να εξελίξουν κάποια άσκηση. Οι απαντήσεις τους ήταν μονολεκτικές και έδειχναν να έχουν ανασφάλεια κυρίως μήπως πουν κάτι που δεν θεωρηθεί από την ομάδα σωστό. Επίσης, δεν εναρμονίστηκαν ποτέ στην άσκηση με το ελεύθερο περπάτημα στον χώρο. Ενώ η οδηγία είναι να περπατήσουν άναρχα στο χώρο, αυτοί περπατούν πάντα

σε κύκλο παρά τις πολλές νουθεσίες από την ερευνήτρια. Στις δύο πρώτες παρεμβάσεις παρατηρήθηκε έλλειψη της φαντασίας και δυσκολία στην κατανόηση απλών παιχνιδιών. Αυτό έγκειται στο ότι ήρθαν για πρώτη φορά σε επαφή με θεατρικές ασκήσεις και μεθόδους Δραματικής Τέχνης.

Στην τρίτη παρέμβαση, όταν ζητήθηκε να περιγράψουν τα συναισθήματα και τι σημαίνουν αυτά, η ομάδα ήταν μουνδιασμένη αλλά καλύτερα από τις δύο προηγούμενες συναντήσεις. Ακούστηκαν και άλλα συναισθήματα από αυτά που είπε η ερευνήτρια όπως: έρωτας, έκπληξη και σκεπτικότητα. Σε αυτό το σημείο άρχισαν περισσότεροι να κατανοούν τους κανόνες των ασκήσεων και αυτό φάνηκε από τη δραματοποίηση που έκαναν χρησιμοποιώντας ένα αρκουδάκι για να εκφράσουν ένα συναίσθημα. Συγκεκριμένα, έδειξαν να δημιουργούν κάποιου είδους σχέση με αυτό αφού το ονόμασαν Μπέλα! Χρειάστηκε όμως αρκετή καθοδήγηση για να ολοκληρώσουν τη δραματοποίηση. Τέλος στη δραματοποίηση με το τραγούδι των συναισθημάτων δεν κατάφεραν όλοι να αποτυπώσουν την έκφραση που περιγραφόταν στους στίχους, η πλειονότητα το κατάφερε.

Στην τέταρτη παρέμβαση η ομάδα έδειχνε να προσαρμόζεται όλο και περισσότερο και αυτό έγινε διότι η ερευνήτρια τους διαβεβαίωσε ότι βρίσκονται σε ασφαλές περιβάλλον και ότι δεν υπάρχει περίπτωση να σχολιαστούν αυτά που λένε ούτε εκείνη την ώρα ούτε και εκτός μαθήματος. Έτσι, στην άσκηση που έπρεπε να δραματοποιήσουν μία σκηνή από την καθημερινή ζωή, τα παιδιά το έκαναν με επιτυχία και με ρεαλιστικό τρόπο αφού οι διάλογοι μπορούσαν να ακουστούν πραγματικά σε αυτές τις συνθήκες. Οι ίδιοι το χάρηκαν πολύ και ζητούσαν να το επαναλάβουν. Έδειξαν ότι είχαν σωστή κοινωνική συμπεριφορά αφού ζήτησαν ευγενικά στον συνεπιβάτη τους να κλείσει το τηλέφωνο γιατί τους ενοχλεί.

Στην πέμπτη παρέμβαση, ενώ στις πρώτες παρεμβάσεις παρατηρήθηκε έλλειψη φαντασίας, οι περισσότεροι ανταποκρίθηκαν επαρκώς. Όταν κρατούσαν το μαντίλι μεταμορφώθηκαν σε γκέισα, ήλιο, πρίγκιπα, τσιγγάνα, μωρό, νεράιδα, Παναγία, Χριστό, αρκούδα και μπαλαρίνα μεταξύ άλλων. Η δραματοποίηση ήταν επιτυχημένη αφού όλοι αυτοσχεδίασαν πολύ καλά. Στον αναστοχασμό είπαν ένιωσαν άσχημα και στη θέση του θύματος και όταν έγιναν θύτες και ότι δε μπορούν να κοροϊδεύουν κάποιον. Ο Α. έσπευσε να νουθετήσει τους υπόλοιπους και να πάρει το μέρος του θύματος. Τους είδα να προβληματίζονται και να κατανοούν τη λανθασμένη συμπεριφορά. Επίσης αποκάλυψαν ότι και οι ίδιοι έχουν δεχτεί τέτοιου είδους παρενόχληση.

Η ανταπόκριση των παιδιών στην έκτη παρέμβαση δεν ήταν ικανοποιητική αρχικά αφού οι εκφράσεις του προσώπου τους δεν ανταποκρινόταν στο συναίσθημα που ήθελαν να περιγράψουν. Χρειάστηκε ώρα μέχρι να προσαρμοστούν αλλά τελικά ακούγοντας το παραμύθι με τους γάτους κατάφεραν να δραματοποιήσουν την ιστορία με επιτυχία. Σχολίασαν και έκριναν την απόφαση που έβγαλε η μαϊμού για τους γάτους, που τη θεώρησαν δίκαιη, μεταμφιέστηκαν χρησιμοποιώντας διάφορα αξεσουάρ όπως μαντήλια, και πήραν μαζί τους συναισθήματα χαράς. Αυτό που πρέπει να ειπωθεί είναι ότι η Χ. φοβήθηκε από τον τσακωμό των γάτων. Τέλος, ένα θετικό στοιχείο ήταν ότι στην άσκηση με το γλυπτό ο Α., χαμηλής λειτουργικότητας αυτιστικός, συμμετείχε στην άσκηση, ακολούθησε όλες τις οδηγίες με επιτυχία και έδειξε να ενσωματώνεται στην ομάδα κάτι που δεν το είχε κάνει στις προηγούμενες παρεμβάσεις.

Στην έβδομη παρέμβαση όταν είδαν τις εικόνες που τους έδειξε η ερευνήτρια οι περισσότεροι έφτιαξαν όμορφες και ευφάνταστες ιστορίες και εξέλιξαν αυτό που έβλεπαν προσθέτοντας στοιχεία για αυτά που έβλεπαν. Οι δραματοποιήσεις ήταν αρκετά επιτυχημένες και έδειξαν ότι έχουν εξελίξει το επίπεδο της φαντασίας τους. Συγκεκριμένα, έφτιαξαν ένα σενάριο δράσης όπου οι ταξιδιώτες ήταν εγκληματίες και έτσι οι υπάλληλοι της ρεσεψιόν τους κατήγγειλαν στη Europol!!! Κάποιοι από τους συμμετέχοντες, περίπου πέντε άτομα, μόνιμα έδειχναν αδιαφορία σε τέτοιου είδους ασκήσεις παρά την ενθάρρυνση που υπήρχε από την ερευνήτρια και συμμετείχαν μετά από πολλή ώρα.

Η όγδοη παρέμβαση ήταν αρκετά διασκεδαστική αφού οι ασκήσεις περιστρέφονταν γύρω από ζωηρά παιχνίδια που ενεργοποίησαν τα παιδιά. Περιέγραψαν με επιτυχία τους συμπαίκτες τους και έδειξαν ότι είχαν παρατηρήσει την εμφάνιση και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ο ένας του άλλου. Στην άσκηση που έπρεπε να ζωγραφίσουν μία μάσκα με συναισθήματα οι περισσότεροι ενώ κατανόησαν τι έπρεπε να κάνουν δεν το κατάφεραν να το αποτυπώσουν στο χαρτί. Αυτό δείχνει ότι υπάρχει έλλειψη φαντασίας και αδυναμία αποκωδικοποίησης της σκέψης με αποτέλεσμα να μην αντιστοιχεί η σκέψη με την πράξη.

Στην ένατη παρέμβαση οι συμμετέχοντες είπαν όμορφα λόγια για τους συμπαίκτες τους και φάνηκε ότι έχουν δημιουργηθεί στενότεροι δεσμοί μεταξύ τους αφού αισθάνθηκαν όμορφα και για αυτά που άκουσαν και για αυτά που είπαν. Ζήτησαν μάλιστα να επαναληφθεί η άσκηση γιατί είπαν «Είναι ωραίο να ακούς ωραία λόγια!». Στη δραματοποίηση που ακολούθησε μερικοί αρχικά δεν ήθελαν να

δώσουν φαγητό στο άλλο ποντίκι και ήθελαν να το κρατήσουν αλλά γρήγορα κατάλαβαν ότι αυτή δεν ήταν σωστή συμπεριφορά. Η Ι. μάλιστα θέλησε να δώσει από μόνη της το τυρί στο άλλο ποντίκι που ήταν πεινασμένο. Ο Σ. ήταν ευγενικός όταν του έδωσαν το τυρί. Γενικά, παρατηρήθηκε ότι ακολούθησαν ευγενική συμπεριφορά και ήταν δοτικοί στο ποντίκι που δεν ήταν φίλος τους, ήθελαν να το εντάξουν στην παρέα τους και να μοιραστούν μαζί του το τυρί.

Η δέκατη παρέμβαση ήταν η πιο δυνατή σε συναισθήματα από όλες. Τα παιδιά έδειξαν ότι έχουν τη δυνατότητα να μπου σε ρόλους και να δημιουργήσουν συναισθήματα όταν το απαιτούν οι συνθήκες. Έπρεπε να πάρουν στο τηλέφωνο ένα αγαπημένο τους πρόσωπο και να του πουν χρόνια πολλά επειδή είχε τα γενέθλια του. Τους δόθηκε ένα κινητό τηλέφωνο εκτός λειτουργίας και ο καθένας με τη σειρά του πήρε και ευχήθηκε με πολύ εύστοχο τρόπο. Εξέφρασαν συναισθήματα και είπαν ευχές στα αγαπημένα τους πρόσωπα. Πήραν θεία, αδερφή, πατέρα, ξάδερφο και μίλησαν πολύ ρεαλιστικά σαν να το έκαναν εκείνη την ώρα. Τέλος, ζωγράρισαν ένα πάρτι γενεθλίων με επιτυχία αφού έφτιαζαν τούρτες, κομφετί και καλεσμένους όλους με χαμογελαστά πρόσωπα.

Στην προτελευταία παρέμβαση τα παιδιά με τη μέθοδο των παγωμένων εικόνων προσπάθησαν να αποτυπώσουν τις φωτογραφίες που έβλεπαν στην οθόνη της τηλεόρασης. Προβλήθηκαν εικόνες από δύο παιδιά στην Κούβα που κάθονταν στο δρόμο, ένας αγώνας μπάσκετ από άτομα με αναπηρία και μία οικογένεια που έτρεχε σε λιβάδι. Έδειξαν ότι κατανόησαν και εξέλιξαν αυτό που έβλεπαν αφού κατάλαβαν το υπόβαθρο των φωτογραφιών και πρόσθεσαν στοιχεία που λάνθαναν όπως την κοινωνική και οικονομική κατάσταση των εικονιζόμενων προσώπων. Τέλος, κατανόησαν πλήρως τα συναισθήματα αλλά και τη σχέση που είχαν μεταξύ τους τα πρόσωπα των φωτογραφιών. Ζήτησαν να επαναλάβουν την άσκηση γιατί τους άρεσε πολύ.

Στην τελευταία παρέμβαση η ερευνήτρια επέλεξε να επαναλάβει ασκήσεις που είχαν εκφράσει τα παιδιά ότι τους άρεσαν προκειμένου να επιβεβαιωθεί η εξέλιξη που είχαν δείξει μέχρι στιγμής. Πράγματι, έδειξαν ότι η φαντασία τους είχε προχωρήσει, οι σχέσεις μεταξύ τους είχαν γίνει στενότερες αφού είχαν μοιραστεί συναισθήματα και φιλοφρονήσεις. Στο τραγούδι με τα συναισθήματα οι δραματοποιήσεις ήταν καλύτερες και με μεγαλύτερη ευχέρεια. Παρατηρήθηκε ότι έχουν ανοιχτεί, αισθάνονται ασφαλείς, περνούν όμορφα και φεύγουν ευχαριστημένοι. Στον αναστοχασμό όλοι είπαν ότι έπαιρναν ευχάριστα συναισθήματα μαζί τους και

τους άρεσε η άσκηση που μοιράστηκαν τις ευχές τους με τα αγαπημένα τους πρόσωπα πράγμα που δείχνει ότι έχουν ανάγκη την ανθρώπινη επαφή και τη δημιουργία υγιών σχέσεων, έχουν ανάγκη να δώσουν και να πάρουν αγάπη.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

### 7.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε είναι μικτή αφού χρησιμοποίησε τόσο ποσοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων όσο και ποιοτικές. Συναφείς έρευνες έχουν αποδείξει ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση έχει επιδράσει θετικά στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε άτομα με αναπηρία και στην συναισθηματική τους κατάσταση (Jindal-Snape, & Vettraino, 2007:107). Άλλωστε, κατά την Άλκηστις (2008:260), η δραματική πρακτική αποτελεί ένα πολυεπίπεδο φαινόμενο που για να το καταφέρει κάποιος χρειάζεται μέσα από συγκεκριμένους τρόπους να μελετήσει τα επιμέρους στοιχεία αυτού που έχει ως στόχο να πραγματοποιηθεί.

Τα αποτελέσματα των ποσοτικών μεθόδων της παρούσας έρευνας διαφέρουν σε σχέση με τα αποτελέσματα των ποιοτικών μεθόδων. Αυτό δε σημαίνει ότι στερούνται εγκυρότητας αλλά ενδυναμώνουν τη στατιστική μελέτη αφού μπορούν να αξιολογηθούν περισσότερο. Ειδικότερα, η στατιστική ανάλυση που προήλθε από τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτές των παιδιών στο ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών δείχνει ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση δεν επέδρασε ούτε θετικά ούτε αρνητικά, καθώς οι μεταβολές που παρατηρήθηκαν ήταν πολύ μικρές.

Αντίθετα τα αποτελέσματα των ποιοτικών εργαλείων όπως οι συνεντεύξεις που πάρθηκαν από τους εκπαιδευτές και η συμμετοχική παρατήρηση έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες βελτιώθηκαν και στα τρία ερευνητικά ερωτήματα που εξέταζε η έρευνα. Συγκεκριμένα, η ομάδα μέσα από το Θέατρο στον εκπαιδευτικό τομέα όπως: δάσκαλος σε ρόλο, παγωμένες εικόνες, γλύπτης-γλυπτό, δραματοποίηση, μάσκες, παιχνίδια ρόλων, κοινωνικά σενάρια και συμπληρωματικά ζωγραφική, κινητικά παιχνίδια, παιχνίδια μνήμης και συγκέντρωσης της προσοχής, έδειξαν ότι βελτιώθηκαν.

Αρχικά, ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, στον τομέα της διαχείρισης των συναισθημάτων βελτίωσαν τον τρόπο που συμπεριφέρονταν και έγιναν πιο ευγενικοί όταν ήθελαν να ζητήσουν κάτι από τους συνομηλίκους τους ή από τους εκπαιδευτές. Οι σχέσεις με τους συμμαθητές τους έγιναν στενότερες και ανέπτυξαν μεγαλύτερο σεβασμό και ενσυναίσθηση. Επίσης, έγιναν πιο δεκτικοί στο να

βοηθήσουν αυτούς που δεν κατάφεραν να φέρουν σε πέρας μία εργασία και να μοιραστούν πράγματα όπως φαγητό. Σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιχνίδια ρόλων και οι αυτοσχεδιασμοί ενισχύουν την ικανότητα συνεργασίας των ατόμων (Attwood, 2012·Στράτου, 2016:52). Τα παιδιά έδειξαν ότι βελτιώθηκαν σημαντικά ως προς τη συνεργασία και την ομαδικότητα αφού άρχισαν να δομούν μία ολοκληρωμένη ομάδα κάτι που έγινε κοινά αποδεκτό από όλους τους εκπαιδευτές όπως φάνηκε από τις συνεντεύξεις που έδωσαν.

Στη συνέχεια, ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, η εξέλιξη των συμμετεχόντων ήταν θετική μετά τις παρεμβάσεις και παρατηρήθηκαν και μεμονωμένες περιπτώσεις όπου η εξέλιξη ήταν θεαματική αφού κατάφεραν να ενταχθούν ομαλά σε ομαδικό σύνολο και να αλληλεπιδράσουν με την ομάδα, άτομα με σοβαρή αυτιστική διαταραχή. Τα μέλη έφευγαν με ευχάριστα συναισθήματα και ζητούσαν επανειλημμένα να ξανακάνουν επιμέρους ασκήσεις. Αυτό έδειξε ότι βελτίωσαν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους αφού αισθάνονταν επαρκείς και βέβαιοι για τις δυνατότητές τους. Οι άνθρωποι με ιδιαιτερότητες ζουν το περισσότερο του βίου τους αμφισβητώντας τις ικανότητές τους κάτι που τους κάνει να κλείνονται αρκετά στον εαυτό τους. Με τις ασκήσεις της Δραματικής Τέχνης κατάφεραν ως ένα βαθμό να ανακτήσουν αυτές τις χαμένες δεξιότητες και να συνάψουν σχέσεις κάνοντάς τους υπερήφανους και χαρούμενους, κάτι που έγινε αντιληπτό από το οικογενειακό τους περιβάλλον αλλά και από τους εκπαιδευτές τους. Τέλος, κατάφεραν να αποκτήσουν καλές συνήθειες σχετικά με την κοινωνική τους συμπεριφορά. Άρχισαν να περιμένουν τη σειρά τους για να μιλήσουν και να παραχωρούν τη θέση τους όταν αυτό χρειάστηκε αλλά συγχρόνως έμαθαν να είναι συμπονετικοί περισσότερο με αυτούς που βρίσκονταν σε έκτακτη κατάσταση ή να προστατεύουν τους συμμαθητές τους όταν υπήρχε ανάγκη.

Τέλος, ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, οι εκπαιδευτές παρατήρησαν εξίσου ότι τα παιδιά έλαβαν πρωτοβουλίες και δοκίμασαν νέα πράγματα αφού μπήκαν σε ένα ασφαλές περιβάλλον. Ακόμα, παρατηρήθηκε ότι άρχισαν να συγκεντρώνονται περισσότερο και να φέρνουν σε πέρας τις εργασίες που ανατίθενται χωρίς μεγάλη καθοδήγηση όπως χρειάζονταν πριν τις παρεμβάσεις. Τέλος, οι συμμετέχοντες μετά τις παρεμβάσεις έδειξαν να ελέγχουν καλύτερα τα συναισθήματά τους και κυρίως να τα ανιχνεύουν και να τα κατανοούν. Φανερό ήταν και η ανάγκη τους να μοιραστούν ένα συναίσθημα με τους συνομηλίκους τους αλλά και με τους εκπαιδευτές τους. Εξ αρχής είχαμε να ερευνήσουμε άτομα που δεν είχαν εκδηλώσει

παραβατική συμπεριφορά όπως να κλέβουν ή να λένε ψέματα και να εξαπατούν τους γύρω τους, οπότε σε αυτό τον τομέα τα ευρήματα ήταν σταθερά.

Υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ των αποτελεσμάτων αυτής της έρευνας με άλλες που έχουν δημοσιευθεί. Συγκεκριμένα, ως προς την αρχική ερώτηση που έχει να κάνει με τη διαχείριση των συναισθημάτων, τα παιδιά έδειξαν να εξελίσσονται και να εκφράζουν ποιοτικότερα αυτά που σκέφτονται και αισθάνονται όπως αναφέρεται στην έρευνα της Raphael (2004), άρχισαν μέσα από τις θεατρικές πρακτικές να έχουν πιο ήπια συναισθήματα και λιγότερες εκρήξεις θυμού επειδή ένιωσαν ότι υπάρχει κάποιος να τους ακούσει και ότι η άποψή τους είναι υπολογίσιμη. Πρόσθετα, σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στις συνεργατικές ικανότητες, άρχισαν να έχουν πιο ισορροπημένες σχέσεις και να συνεργάζονται ομαλότερα. Σύμφωνα με την Παρδάλη (2009), η ενσυναίσθηση καλλιεργήθηκε και δημιουργήθηκαν καινούριες νοοτροπίες που τους έκαναν να έχουν ισχυρότερους δεσμούς με τους υπόλοιπους με αποτέλεσμα να φέρουν εις πέρας ευκολότερα μία εργασία είτε απλή είτε πιο πολύπλοκη. Εξίσου η αυτοεκτίμηση τους βελτιώθηκε, η οποία άπτεται των κοινωνικών δεξιοτήτων μιας και για να έχει κανείς ποιοτικές σχέσεις πρέπει πρωτίστως να έχει ισχυρή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη (Μπάκα, 2011). Φάνηκε ότι άρχισαν να ελέγχουν καλύτερα το σώμα τους και να εκφράζονται μέσα από αυτό και να έχουν καλύτερη αντίληψη του φύλου τους, όπως και για το τι πρέπει να λέγεται δημόσια και τι όχι. Με λίγα λόγια άρχισαν να έχουν θετικότερη κοινωνική συμπεριφορά που τους κατέστησε αρτιότερους συνομιλητές και υγιέστερους σε ό,τι αφορά την κοινωνική τους υπόσταση, από το πώς θα ζητήσουν μία παραγγελία μέχρι το πώς θα συμπεριφερθούν μέσα σε ένα λεωφορείο γεμάτο κόσμο όταν κάτι τους ενοχλεί. Τέλος, σε ό,τι αφορά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα που σχετίζεται με τη συγκέντρωση της προσοχής, η έρευνα της Μπέλλα (2019), έδειξε ότι οι συμμετέχοντες βελτιώθηκαν σε αυτό το κομμάτι, όπως αποδείχτηκε και στην παρούσα έρευνα. Οι συμμετέχοντες επικέντρωναν για περισσότερη ώρα την προσοχή τους προκειμένου να ολοκληρώσουν την εργασία ή την άσκηση που τους είχε ανατεθεί. Αυτό φάνηκε κατά την προετοιμασία των θεατρικών δρώμενων και τις πρόβες που έπρεπε να κάνουν. Φάνηκε επίσης ότι απολάμβαναν τις θεατρικές δραστηριότητες και αφιέρωναν χρόνο χωρίς να διακόπτουν την προσπάθειά τους, ακόμα κι αν κάποιος τους διέκοπτε έδειχναν δυσφορία και έκαναν παρατήρηση επιστρέφοντας στην εργασία τους. Όπως αναφέρει και η Στράτου (2016), βελτιώθηκε

η κοινωνική τους αλληλεπίδραση είτε σε περίπτωση συμφωνίας είτε σε περίπτωση διαφωνίας με κάποιον συνομιλητή τους.

Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες βελτίωσαν τους τρόπους με τους οποίους συμπεριφέρονταν, σκέφτονταν και αισθάνονταν κάνοντας πιο εμφανή στους γύρω τους αυτά που είχαν μέσα τους με έναν διαφορετικό τρόπο, πιο ευγενικό που συμβαδίζει με τους κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς. Η έρευνα επέδρασε θετικά στη διαχείριση των συναισθημάτων τους, επικέντρωσαν περισσότερο την προσοχή τους και συνεργάζονταν ομαλότερα με τους υπόλοιπους.

## **7.2 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Καταρχάς, η ομάδα στην οποία έγινε η παρέμβαση ήταν περιορισμένη (N=24) και ως εκ τούτου δε μπορούν να γενικευθούν τα αποτελέσματά της. Επίσης, η ομάδα αποτελούνταν από διαφορετικά περιστατικά και δεν ήταν ομοιογενής αφού περιλάμβανε άτομα στο φάσμα του αυτισμού και άτομα με νοητική ανεπάρκεια όλων των βαθμίδων. Επιπρόσθετα, παρουσιάστηκαν διάφορες καταστάσεις που έπρεπε να αντιμετωπιστούν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων όπως επιμέρους κρίσεις των παιδιών ή διενέξεις μεταξύ τους, ώστε χρειάστηκε χρόνος προκειμένου να συνετιστούν για να συνεχίσουν. Οι γυναίκες ήταν περισσότερες από τους άντρες και υπήρχε ποικιλία ως προς την ηλικία τους αλλά ήταν όλοι ενήλικοι. Επίσης, οι εκπαιδευτές, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν εκ μέρους των παιδιών ήταν λίγοι, επτά στον αριθμό και ως εκ τούτου είναι μικρός αριθμός προκειμένου να γενικεύσουμε τα ευρήματα από τις απαντήσεις τους και στο ερωτηματολόγιο και στις συνεντεύξεις. Παράλληλα, ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας ήταν περιορισμένος με αποτέλεσμα να μην επαρκεί ώστε να διαφανεί η εξέλιξη των παιδιών, γιατί εκ των πραγμάτων αυτά τα άτομα χρειάζονται περισσότερο χρόνο ώστε να φανεί η οποιαδήποτε πρόοδος. Ωστόσο η εν λόγω έρευνα μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε άλλες μελέτες βοηθητικά ώστε να εξαχθούν περαιτέρω αποτελέσματα που σχετίζονται με τη χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και τα ενήλικα άτομα με αναπηρία.

### 7.3 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ

Οι μελλοντικοί ερευνητές θα μπορούσαν να ερευνήσουν περαιτέρω τις ικανότητες των ενηλίκων ατόμων με αναπηρία και συγκεκριμένα τη συμβολή που έχει η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. Αυτό που θα μπορούσαμε να δούμε είναι μία έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα που θα είχε πιο ολοκληρωμένα αποτελέσματα σχετικά με το πόσο μπορούν τα ενήλικα άτομα με αναπηρία να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες μιας και έχουν περάσει το στάδιο της βασικής τους εκπαίδευσης. Μπορεί η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση να διατηρήσει ή και να αναπτύξει εκ νέου τις κοινωνικές ή άλλες δεξιότητες; Αυτό είναι κάτι που μπορεί να διερευνηθεί, όπως ακόμα και αν έχει ισχύ σε άτομα με άλλου είδους αναπηρίες όπως Σύνδρομο Down ή κινητικά προβλήματα. Θα μπορούσε, επίσης, να έχει μεγαλύτερη διάρκεια που θα επιτρέψει την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων. Ακόμα, θα μπορούσε να διενεργηθεί έρευνα σε άτομα με αναπηρία που βρίσκονται στην ηλικία της εφηβείας και να διερευνηθούν και άλλοι τομείς όπως η ικανότητα πλήρους ανεξάρτητης διαβίωσης, ένα ζήτημα που απασχολεί πολύ τους γονείς και τους εκπαιδευτές των ατόμων αυτών μιας και δεν υπάρχουν στην Ελλάδα επαρκείς δομές διαβίωσης ενηλίκων ατόμων με αναπηρία. Ένα ερώτημα είναι αν η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει ώστε να προετοιμάσει ενήλικα άτομα προκειμένου να έχουν θέση στον εργασιακό βίο και να αυτοσυντηρούνται όταν οι οικογένειές τους θα πάψουν να το κάνουν. Ο τομέας της εκπαίδευσης ενηλίκων ατόμων με αναπηρία είναι ευρύς και χωρίς την απαραίτητη προσοχή στην Ελλάδα, οπότε οι άνθρωποι αυτοί χρειάζονται την προσοχή μας, όχι μόνο όταν βρίσκονται στην παιδική και εφηβική ηλικία, αλλά δια βίου.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Άλκηστις. (1993). *Κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις. (2008). *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Asher, S., Oden, S., & Gottman, J. (1992). *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας: κοινωνική ανάπτυξη* (μτφ. Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Attwood, T. (2012). *Σύνδρομο Asperger. Ένας πλήρης οδηγός*. Αθήνα: Πεδίο.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δερέκα, Μ. (2011). Πρόγραμμα κοινωνικών δεξιοτήτων για μαθητές με νοητική υστέρηση. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 52, 70-81.
- Δημητριάδη, Π. (2013). *Διαδραστικό παιχνίδι για παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων*. Μεταπτυχιακή εργασία, Τμήμα Διδακτικής της Τεχνολογίας και Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Διακουμάκου, Α. (2017). *Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Δημιουργική Γραφή. Μια έρευνα δράσης με μαθητές Δ' τάξης σε Δημοτικά σχολεία της Σπάρτης*. Μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Θεοδωρακοπούλου, Α. (2009). *Αντισμός: Εναλλακτικά Συστήματα Επικοινωνίας Λογοθεραπείας*. Πτυχιακή εργασία, Σχολή Ε. Υ. Π., Τμήμα Λογοθεραπείας, Τ. Ε. Ι. Ιωαννίνων.
- Heward, W. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*. Αθήνα: Τόπος.
- Hoogsteder, M., Meiers, P., & Elbers, E. (1999). Αλληλεπίδραση παιδιού- ενήλικου, η από κοινού επίλυση προβλημάτων και η δομή της συνεργασίας. Πολιτισμικοί κόσμοι της πρώτης παιδικής ηλικίας (επιμ. Woodhead, M., Faulkner, D., & Littleton, K.). Ε.Α.Π.: Πάτρα, σσ. 210-229.

- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2002). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατσίκη, Κ. (2017). *Η Συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης σε παιδιά με νοητική υστέρηση: Μια έρευνα δράσης στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Άργους*. Μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Κρασανάκης, Γ. (1997). *Παιδιά με νοητική ανεπάρκεια*. Ηράκλειο: Ιδιωτική έκδοση.
- Κρουσταλάκης, Γ. (2005). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος-Σιταράς-Ζαχαρόπουλος.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κυρίδης, Α. (1996). *Μία κοινωνιολογική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Mercer, N. (2000). *Η συγκρότηση της γνώσης. Γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων* (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπάκα, Ε. (2011). *Η θεατρική αγωγή (το θεατρικό παιχνίδι) ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης ατόμων τυπικής ανάπτυξης και ατόμων με ειδικές ανάγκες*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μπέλλα, Μ. (2019). *Η διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο μάθημα της προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής ως μέσο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με διαταραχή του αυτιστικού φάσματος*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μπόγα-Καρτέρη, Κ. (2005). *Επικοινωνία Ανθρώπινη/ Επιχειρησιακή: Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: University Studio Press.
- Ουάντσγουερθ, Μ. (2001). *Η θεωρία του Ζαν Πιαζέ για τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη. Τα θεμέλια του κονστρουκτιβισμού* (μτφ. Σ. Κανελλάκη, Σ. Παπαδόπουλος, Γ. Γιατρά,). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παπαγεωργίου, Β. Α. (2005). *Ψυχιατρική παιδιών και εφήβων*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Παρδάλη, Μ. (2009). *Θεατρικό παιχνίδι στην ειδική αγωγή, θεατρικό παιχνίδι και σύνδρομο Down*. Μεταπτυχιακή εργασία, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα

Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

- Πιλάτη, Μ. (2012). *Η ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μέσα από τη φοίτηση σε τμήματα ένταξης: η οπτική των μητέρων*. Μεταπτυχιακή εργασία, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. Τόμος Α, Αθήνα: Horizon.
- Σακελλαρίου, Μ. (2002). Η κοινωνική μάθηση στο νηπιαγωγείο. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 27, 8-11.
- Στάθης, Φ. (2001). *Κοντά στο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Γ. Αργυρόπουλος Ε.Π.Ε.
- Στράτου, Ε. (2016). *Η Συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην Ανάπτυξη Κοινωνικών Δεξιοτήτων Παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος*. Μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Σούλης, Σ., Φωτιάδου, Ε., & Χριστοδούλου, Π. (2014). *Εγχειρίδιο εκπαιδευτών ενηλίκων. Εκπαιδευτική δράση. Πρόγραμμα διά βίου μάθησης ατόμων με βαριές αναπηρίες και πολλαπλές ανάγκες εξάρτησης σε κοινωνικές δεξιότητες*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με αναπηρία (Ε.Σ.Α. με Α.).
- Συνοδινού, Κ. (2007). *Παιδικός αυτισμός. Θεραπευτική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τζακώστα, Χ. (2017). *Η Συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως Μέσο Ενίσχυσης της Αυτοαντίληψης Εφήβων με Οριακή Νοημοσύνη*. Μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Wing, L. (2000). *Το αυτιστικό φάσμα. Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες* (μτφ. Π. Πρώιος). Αθήνα: Ελληνική Εταιρία αυτιστικών παιδιών.



## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5<sup>th</sup> ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Al Otaiba, S., & Hosp, M. (2004). Providing effective literacy instruction to students with Down syndrome. *Teaching Exceptional Children*, 36(4), 28-35.
- Asperger, H. (1991). Autistic psychopathy in childhood. In U. Firth (Ed), *Autism and Asperger syndrome* (pp. 36-92). Cambridge: Kingsley Publishers.
- Attwood, T. (2008). *The complete guide to Asperger 's syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Baldwin, P., & Fleming, K. (2003). *Teaching literacy through drama: Creative approaches*. London: Routledge Falmer.
- Bellack, A. S., & Hersen, M. (1979). *Research and practice in social skills training*. New York, US: The Guilford Press.
- Bolton, G. (1985). Changes in thinking about drama in education. *Theory into Practice*, 24(3), 151-157.
- Chimmens, P. (2006). *Drama therapy and story making in special education*. London: P. Jessica Kingsley.
- Corbet, B., Gunther, J., Comins, D., Price, J., Ryan, N., Simon, D., Scupp, C., & Riow, T. (2011). Brief report: Theatre as therapy for children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(4), 505-511.
- Dykens, E., Hodapp, R., & Finucane, B. (2000). *Genetics and mental retardation syndromes. A new look at behavior and interventions*. Baltimore: Brookes.
- Fragale, C. (2014). Video modeling interventions to improve play skills of children with autism spectrum disorders: a systematic literature review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1, 165-178.
- Gillis J. M. & Buttler, R., C. (2007). Social skills interventions for preschoolers with autism spectrum disorders: A description of single- subject design studies. *Journal of Early and Intensive Behavior Interventions*, 4(3), 532-547.
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Goodman, R. , Ford, T., Simmons, H., Gatward, R. & Meltzer, H. (2000). Using the strengths and difficulties questionnaire (SDQ) to screen for child psychiatric disorders in a community sample. *British Journal of Psychiatry*, 177, 534-539.

- Grusec, E. G., & Hastings, G. P. (Eds) (2014). *Handbook of socialization: Theory and research*. New York, US: The Guilford Press.
- Gustein, S., & Whitney, T. (2002). Asperger syndrome and the development of social competence. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 17(3), 161-171.
- Heathcote, D. (1984). *Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson.
- Hendy, L., & Toon, L. (2001). *Supporting drama and imaginative play in the early years*. Buckingham: Open University Press.
- Heward, W. (2003). Ten faulty notions about teaching and learning that hinder the effectiveness of special education. *Journal of Special Education*, 36(4), 186-205.
- Hollander, E., Kolevzon, A., & Coyle, J. (2010). *Textbook of Autism spectrum disorders*. Washington: American Psychiatric Publishing.
- Hops, H. (1983). Children 's social competence and skills: Current research practices and future directions. *Behavior Therapy*, 14, 3-18.
- 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.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Lewis, S., & Mitchell, P. (2014). *Children 's early understanding of minds: origins and development*. Hilsdale, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Miller, H., Rynders, J., & Schleiens, S. (1993). Drama: a medium to enhance social interaction between students with and without mental retardation. *Mental Retardation (now called Intellectual and Developmental Disabilities)*, 31, 228-233.
- Neelands, J. (1984). *Making sense of drama: A guide to classroom practice*. London: Heinemann Education.
- Neelands, J. (1992). *Learning through imagined experience*. London: Hodder & Stoughton.
- Nelson, C. A. (2001). The development and neural bases of face recognition. *Infant and Child Development*, 10, 3-18.
- Nikopoulos, C., & Keenan, M. (2003). Promoting social initiations in children with autism using video modeling. *Behavioral Interventions*, 18, 87-108.

- O' Neil, C. & Lambert, A. (1982). *Drama structures: a practical handbook for teachers*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Peter, M. (2003). Drama, narrative and early learning. *British Journal of Special Education*, 30(1), 21-27.
- Peter, M. (2009). Drama: narrative pedagogy and socially challenged children. *British Journal of special education*, 36(1), 1-17.
- Raphael, J. (2004). Equal to life: empowerment through drama and research in a drama group for people with disabilities. *NJ (Drama Australia Journal)*, 28(1), 73-86.
- Slade, P. (1998). The importance of dramatic play in education and therapy. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3, 110-112.
- Venn, J. (2007). *Assessing students with special needs* (4<sup>th</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/ Prentice Hall.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

## ΙΙΙ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

---

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

### **ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ- ΣΤΟΧΟΙ**

#### ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 1<sup>H</sup>

**ΣΤΟΧΟΙ:** Η γνωριμία των ατόμων που συμμετείχαν αλλά και με την ερευνήτρια. Εισαγωγή σε απλές θεατρικές τεχνικές που έχουν τη μορφή παιχνιδιού στοχεύοντας στην πρόκληση του ενδιαφέροντος.

#### **ΖΕΣΤΑΜΑ- ΓΝΩΡΙΜΙΑ**

##### Άσκηση 1η

Ρωτήθηκε το όνομα του κάθε παιδιού αφού όλοι κάθισαν σε κύκλο. Με τη σειρά έγιναν οι εξής ερωτήσεις: ποιο είναι το φαγητό που προτιμάς; / ποιος είναι ο αγαπημένος σου τραγουδιστής; / έχεις κάποιο κατοικίδιο, αν ναι τι είναι αυτό και πώς το λένε;

##### Άσκηση 2η

Η ερευνήτρια έδωσε το σύνθημα να περπατήσουν όλοι μέσα στο χώρο με στόχο να γεμίσουν τα κενά.

#### **ΚΥΡΙΩΣ ΔΡΑΣΗ**

##### Άσκηση 1<sup>η</sup>

Γλύπτης- γλυπτό: Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ζευγάρια και εναλλάξ έπρεπε να αποφασίσουν ποια μορφή θα έδιναν ο ένας στον άλλο. Ήταν ελεύθεροι να κάνουν ό,τι ήθελαν μιας και αυτή η άσκηση ήταν εισαγωγή στις βασικές τεχνικές της Δραματικής Τέχνης.

#### **ΚΛΕΙΣΙΜΟ**

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να καθίσουν κυκλικά και να πιάσουν τα χέρια του διπλανού τους. Αφού πήραν τρεις βαθιές εισπνοές- εκπνοές ένας ένας μίλησε για τις εντυπώσεις του από το πρόγραμμα.

## ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 2<sup>Η</sup>

**ΣΤΟΧΟΙ:** Τα παιδιά να δημιουργήσουν μία σχέση εμπιστοσύνης και συνεργασίας με την ερευνήτρια και με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους. Να κατανοήσουν τις επιθυμίες και τα όνειρα των υπολοίπων ταυτόχρονα με τα δικά τους.

### **ΖΕΣΤΑΜΑ**

#### Άσκηση 1<sup>η</sup>

Τα παιδιά έκαναν έναν κύκλο και η ερευνήτρια κρατούσε ένα μπαλάκι, το οποίο ο καθένας έπρεπε να το δίνει από χέρι σε χέρι χωρίς να πέσει κάτω. Η άσκηση αυτή βοηθά στην ανάπτυξη συνεργασίας αφενός των χεριών και αφετέρου όλης της ομάδας.

#### Άσκηση 2<sup>η</sup>

Μαζί σταματάμε- μαζί ξεκινάμε: όλοι με βήμα έντονο περιφέρονται στο χώρο. Όταν κάποιος αποφασίσει να σταματήσει πρέπει να σταματήσουν και οι υπόλοιποι χωρίς να κάνει κανείς νόημα. Έτσι έπρεπε όλοι να έχουν τεταμένη την προσοχή τους στις κινήσεις των άλλων. Στη συνέχεια έπρεπε όλοι να ξεκινήσουν πάλι μαζί.

### **ΚΥΡΙΩΣ ΔΡΑΣΗ**

#### Άσκηση 1<sup>η</sup>

«Η τέλεια ημέρα για εμένα»: τα παιδιά σε ζευγάρια περιγράφουν την τέλεια ημέρα για εκείνους. Έπειτα διαλέγουν μαζί με τον εμψυχωτή δύο για να τις δραματοποιήσουν. Στόχος ήταν να μοιραστούν, στηριζόμενα στο σεβασμό και στην εμπιστοσύνη, επιθυμίες, όνειρα και στοιχεία του φαντασιακού τους χώρου αλλά και να αποκαλύψουν εμπειρίες από την προσωπική τους ζωή, ώστε οι σχέσεις μεταξύ τους να γίνουν στενότερες και προσωπικές.

## **ΚΛΕΙΣΙΜΟ**

Τα παιδιά κλήθηκαν να ζωγραφίσουν ο καθένας την τέλεια ημέρα για τους ίδιους. Στόχος ήταν να δοθεί η δυνατότητα μη λεκτικής έκφρασης καθώς παρουσιάζεται διαφοροποίηση ως προς την έκφραση των παιδιών.

### ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 3<sup>Η</sup>

**ΣΤΟΧΟΙ:** Η κατανόηση των επιμέρους συναισθημάτων και η καταλληλότερη έκφραση αυτών. Η συσχέτιση του συναισθήματος με τις εκφράσεις του προσώπου και του σώματος.

## **ΖΕΣΤΑΜΑ**

### Άσκηση 1<sup>η</sup>

Η ερευνήτρια εξηγεί τα συναισθήματα: αγάπη, μίσος, θυμός, χαρά, αγανάκτηση, μοναξιά, ζήλεια, κακία, φόβος, λύπη, πόνος.

### Άσκηση 2<sup>η</sup>

Σκορπίστηκαν κάρτες με εικόνες συναισθημάτων από την ανάποδη πλευρά. Οι κάρτες ανά δύο είχαν το ίδιο συναίσθημα με στόχο τον σχηματισμό ζευγαριών. Με το ξεκίνημα της μουσικής έπρεπε να περπατήσουν ανάμεσα στα μονοπάτια που σχημάτιζαν τα κενά από τις κάρτες. Αρχικά, στις μύτες των ποδιών, ύστερα με τις φτέρνες. Όταν σταματούσε η μουσική έπρεπε να πάρουν ένα χαρτάκι, να διαβάσουν το μήνυμα και να βρουν το ταίρι τους κάνοντας μια αγκαλιά. Τέλος έπρεπε με τη στάση του σώματος να δείξουν το συναίσθημα που τους είχε τύχει.

## **ΚΥΡΙΩΣ ΔΡΑΣΗ**

### Άσκηση 1<sup>η</sup>

Παντομίμα: η εμψυχώτρια κρατά ένα αρκουδάκι και το δίνει στο καθένα με τη σειρά. Δίνει το σύνθημα να κρατήσει ο καθένας το αρκουδάκι και να δείξει με το σώμα του χωρίς να μιλάει τι κάνει όταν είναι πραγματικά χαρούμενος, θυμωμένος, φοβισμένος, λυπημένος. Στόχος ήταν να δείξουν κυρίως με τις εκφράσεις του προσώπου τα αντίστοιχα συναισθήματα προκειμένου να γίνουν περισσότερο κατανοητά.

### Άσκηση 2<sup>η</sup>

Ακούστηκε το τραγούδι των συναισθημάτων:

Έχω χαρά όταν μου χαμογελάς

Όταν μου λες πόσο πολύ μ' αγαπάς

Αν σε ζητήσω αν δε σε δω

Νιώθω μια θλίψη δεν είσαι εδώ

Μη μου θυμώνεις θυμώνω κι εγώ

Μη μου φωνάζεις τι να σου πω

Μη με ξεχάσεις φοβάμαι γιατί

Είμαι μια αθώα μικρούλα ψυχή

Είσαι για μένα τόσα πολλά

Κράτα το χέρι μου δώσ μου φτερά

Μια ζωγραφιά να 'ταν ο κόσμος παιδιά

Ζωγραφιστή να 'ταν παντού η χαρά

Να μη μας κέρδιζε η λύπη ξανά

Να 'ταν ο πόνος μια φάρσα κακιά

Μη με μαθαίνεις να έχω θυμό

Να μεγαλώσω σε λάθος καιρό

Τη μοναξιά τη φοβάμαι γιατί

Είμαι μια αθώα μικρούλα ψυχή

Για την αγάπη εγώ θα μιλώ

Είμαι η ελπίδα στον κόσμο αυτό.

Με αφορμή αυτό το τραγούδι τα παιδιά, με τη χρήση παγωμένων εικόνων έπρεπε να αναπαραστήσουν τα συναισθήματα που περιγράφονταν στους στίχους.



## **ΚΛΕΙΣΙΜΟ**

Η ομάδα σε ζευγάρια έπρεπε να ζωγραφίσουν από ένα συναίσθημα.

### ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 4<sup>Η</sup>

**ΣΤΟΧΟΙ:** Η συνειδητοποίηση της κατάλληλης κοινωνικής συμπεριφοράς ανάλογα με τις συνθήκες που δίνονται κάθε φορά. Η ανάπτυξη του σεβασμού και της τήρησης της σειράς.

### ΖΕΣΤΑΜΑ

#### Άσκηση 1<sup>η</sup>

Περπάτημα με υπόκλιση, με διαφορετικό χαιρετισμό.

Τα παιδιά κάνουν έναν κατάλληλο χαιρετισμό στους συμμαθητές τους και στους εκπαιδευτές τους, πρώτη ξεκίνησε η εμψυχώτρια και την μιμούνταν. Λένε «ευχαριστώ» και «παρακαλώ» στη διάρκεια των επαφών τους στην τάξη με την παρότρυνση της ερευνήτριας.

#### Άσκηση 2<sup>η</sup>

Σε κύκλο ένας κάνει μία κίνηση και οι υπόλοιποι πρέπει να κάνουν την ίδια κίνηση με τη συνοδεία μουσικής.

## **ΚΥΡΙΩΣ ΔΡΑΣΗ**

### Άσκηση 1η

Τίθενται στα παιδιά οι συνθήκες. Είστε σε μία δημόσια υπηρεσία και έχει ουρά όμως εσείς βιάζεστε γιατί έχετε μία επείγουσα δουλειά, τι κάνετε; Ο διπλάνος σας στο λεωφορείο μιλάει πολύ δυνατά στο τηλέφωνό του και σας ενοχλεί, ζητήστε του να κάνει ησυχία. Είστε σε εστιατόριο και το φαγητό σας έχει αργήσει, τι θα πείτε στον σερβιτόρο; Τα παιδιά ανέλαβαν τους ρόλους αφού τους μοίρασαν μεταξύ τους και δραματοποίησαν τις παραπάνω σκηνές από την καθημερινή ζωή

## **ΚΛΕΙΣΙΜΟ**

Πιάνονται όλοι χέρι με χέρι και κλείνουν τα μάτια, όταν τα ανοίγουν πρέπει ο καθένας να πει έναν καλό λόγο σε κάθε ένα από την ομάδα.

## ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 5<sup>H</sup>

**ΣΤΟΧΟΙ:** Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και η συνειδητοποίηση ότι είμαστε όλοι ίσοι.

### **ΖΕΣΤΑΜΑ**

#### Άσκηση 1<sup>η</sup>

Οι παίκτες κινούνται ελεύθερα στο χώρο και σταματούν κάθε φορά που σταματάει η μουσική.

#### Άσκηση 2η

Οι παίκτες βρίσκονται ελεύθεροι στο χώρο. Ο εμπνευστής δίνει στον καθένα ένα πανί αφήνοντάς το σε κάποιο σημείο του σώματός του. Καθένας στο ρυθμό της μουσικής παίζει μαζί του. Πρέπει να κινηθούν στο χώρο κάθετα και διαγώνια. Ο καθένας θα μας πει σε τι θέλει να μεταμορφώσει το πανί του.

### **ΚΥΡΙΑ ΔΡΑΣΗ**

#### Άσκηση 1<sup>η</sup>

#### **Επιθετικότητα**

Οι συμμετέχοντες φαντάζονται ότι βρίσκονται στον εξωτερικό χώρο της δομής. Ένας από την ομάδα σπρώχνει έναν άλλο που είναι μόνος του, μετά τον παρακολουθεί και γελάει.

*π.χ.: «Ήταν μια φορά ένα αγόρι/ κορίτσι που δεν*

*είχε κάνει ακόμη πολλούς φίλους. Όταν ο*

*αγαπημένος του φίλος έλειπε, έπαιζε μόνο ή*

*στεκόταν και παρατηρούσε άλλα παιδιά να*

*παίζουν..... Μια μέρα εκεί που κοίταζε τα άλλα*

παιδιά.....»

Με βάση τις παραπάνω συνθήκες που τους δόθηκαν από την ερευνήτρια, τα παιδιά κλήθηκαν να μοιράσουν τους ρόλους και να δραματοποιήσουν τη σκηνή. Στόχος ήταν να βιώσουν τα συναισθήματα του θύτη αλλά και του θύματος, να μουν στη θέση τους και να διαμορφώσουν την κατάλληλη συμπεριφορά που θα έπρεπε να είχαν τα παιδιά. Στο τέλος ο καθένας μίλησε με δυο λόγια για τα συναισθήματα που ένιωσε ως θύτης ή ως θύμα.

## **ΚΛΕΙΣΙΜΟ**

Τα παιδιά σε ζευγάρια καλούνται να ζωγραφίσουν σε στρογγυλά χρωματιστά χαρτιά πρόσωπα που εκφράζουν διάφορα συναισθήματα και κατόπιν τα κατονομάζουν.

## ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 6<sup>H</sup>

**ΣΤΟΧΟΙ:** Η κατανόηση της έννοιας του να μοιράζονται εξίσου με τους υπόλοιπους και της έννοιας της δικαιοσύνης.

## **ΖΕΣΤΑΜΑ**

### Άσκηση 1<sup>η</sup>

Η ομάδα περιφέρεται στο χώρο και προσπαθεί να μην αφήσει κενό κανένα σημείο της αίθουσας. Ο εμπυχωτής σταματάει την κίνηση με το ΣΤΟΠ και φροντίζει ώστε όλος ο χώρος να έχει καλυφθεί.

### Άσκηση 2<sup>η</sup>

Η ομάδα διασκορπίζεται στο χώρο και ο καθένας επιλέγει κάποιον τον οποίο αποφεύγει και κάποιον που τον έχει ως προστασία, αλλά όλα αυτά δεν πρέπει να τα πουν στους άλλους

## **ΚΥΡΙΑ ΔΡΑΣΗ**

### Άσκηση 1<sup>η</sup>

Αφηγήθηκα το παραμύθι: **Οι δυο ανόητοι γάτοι, Ιαπωνικό παραμύθι, Nellie McCaslin, Creative Drama in the Classroom**

Τα παιδιά με αφορμή το παραπάνω κείμενο δραματοποίησαν όλη την ιστορία αφού πρώτα με δική τους απόφαση μοίρασαν τους ρόλους. Είχαν στη διάθεση τους υφάσματα και αξεσουάρ ώστε να μεταμφιεστούν, με στόχο να βιώσουν πληρέστερα τον ρόλο τους.

## **ΚΛΕΙΣΙΜΟ**

Τεντωνόμαστε σαν να ξυπνάμε από βαθύ ύπνο. Ο καθένας λέει τις εντυπώσεις του από το εργαστήριο λέγοντας και ένα συναίσθημα που ένιωσε αλλά και αν συμφωνεί με την απόφαση που έβγαλε η μαϊμού στο παραμύθι που άκουσαν και δραματοποίησαν.

## ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 7<sup>Η</sup>

**ΣΤΟΧΟΙ:** Να αναπτυχθεί η έννοια της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς και των κανόνων που διέπουν τις σχέσεις που συνάπτουν οι άνθρωποι.

## **ΖΕΣΤΑΜΑ**

### Άσκηση 1<sup>η</sup>

Στέκονται όλοι όρθιοι και κάθονται με σειρά ύψους, έπειτα ηλικίας, αλφαβητική σειρά ανάλογα από το γράμμα που ξεκινά το επίθετό τους.

## **ΚΥΡΙΑ ΔΡΑΣΗ**

### Άσκηση 1<sup>η</sup>

Η εμπυχωτρία δείχνει στους συμμετέχοντες σκίτσα και εικόνες, ζητώντας από τον καθένα να πει τι δείχνει η εικόνα και ποια είναι η ιστορία πίσω από αυτό που βλέπουν. Στόχος είναι να καταλάβουν ότι ο καθένας βλέπει και αντιλαμβάνεται διαφορετικά αυτό που βλέπει.

### Άσκηση 2η

Η εμπυχωτρία ετοιμάζει σε χαρτιά εκφράσεις με παράπονα και απαιτήσεις ενός «μουγγού ταξιδιώτη» και ο καθένας απευθύνεται στην υποδοχή ενός ξενοδοχείου. Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες και αυτοσχεδιάζουν για ένα λεπτό ως πελάτες και

το άλλο λεπτό ως εργαζόμενοι του ξενοδοχείου. Όλα αυτά χωρίς να μιλήσουν αλλά κάνοντας κινήσεις με το σώμα τους. Με τη χρήση της μη λεκτικής έκφρασης τα μέλη έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν και με άλλους τρόπους με τους γύρω τους.

## **ΚΛΕΙΣΙΜΟ**

Όλοι καθόμαστε με διπλωμένα τα γόνατα και το κεφάλι πεσμένο μπροστά σαν άψυχες μαριονέτες. Η συντονίστρια δίνει τα παραγγέλματα και αρχίζει να ζωντανεύει ένα -ένα τα μέλη μέχρι να σταθούν τα σώματα όρθια ή τεντωμένα.

## ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 8<sup>H</sup>

**ΣΤΟΧΟΙ:** να αναπτυχθούν περαιτέρω δεσμοί ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και να γνωρίσουν και άλλες πτυχές του εαυτού τους. Επίσης τονίζεται η έννοια της παρατηρητικότητας και της συγκέντρωσης της προσοχής.

## **ΖΕΣΤΑΜΑ**

### Άσκηση 1<sup>η</sup>

Σε κυκλική διάταξη η εμψυχώτρια ρίχνει μία μικρή μπάλα σε ένα από τους συμμετέχοντες κάνοντας έναν ήχο ή μία κίνηση ενώ οι άλλοι πρέπει να κάνουν το ίδιο.

### Άσκηση 2<sup>η</sup>

Η ερευνήτρια καλύπτει τα μάτια των παιδιών με ένα κομμάτι ύφασμα και όταν αγγίζει κάποιον πρέπει να πει ένα «Α» με όποιο τρόπο θέλει. Οι υπόλοιποι προσπαθούν να ανακαλύψουν ποιος το είπε και να πουν το όνομά του.

## **ΚΥΡΙΑ ΔΡΑΣΗ**

### Άσκηση 1<sup>η</sup>

Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια και καλούνται να παρατηρήσουν τον άλλο, ύστερα γυρνούν πλάτη με πλάτη και προσπαθούν να περιγράψουν με λεπτομέρεια το ζευγάρι τους.

### Άσκηση 2<sup>η</sup>

Η εμπυσχωτρία ζητά από τα παιδιά να ζωγραφίσουν σε δύο χαρτιά το πρόσωπο ενός χαρούμενου ατόμου και στο άλλο ενός θυμωμένου ατόμου. Σε κύκλο φορώντας με λαστιχάκια τη διπλή μάσκα, συμπληρώνει τις φράσεις: «εγώ όταν θυμώνω...» κι αφού όλοι πουν τι κάνουν όταν θυμώνουν, γυρνούν τη μάσκα από την άλλη πλευρά και λένε: «εγώ, όταν χαίρομαι.....».

## **ΚΛΕΙΣΙΜΟ**

Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο και έχουν τα χέρια στο ύψος του στήθους. Παίρνουν βαθειά ανάσα και αφήνουν τον κορμό να λυγίσει μπροστά εκπνέοντας και αφήνοντας τα χέρια χαλαρά μπροστά. Σηκώνονται αργά αφήνοντας τους σπονδύλους να επανέλθουν στη θέση τους σταδιακά. Γίνεται επανάληψη άλλες δύο φορές.

## **ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 9<sup>H</sup>**

**ΣΤΟΧΟΙ:** Να αντιληφθούν την ποιότητα που πρέπει να έχουν στις σχέσεις τους με τους φίλους τους και τις αρχές που πρέπει να διατηρούν ώστε να είναι υγιείς αυτές οι σχέσεις. Εξάσκηση θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς.

## **ΖΕΣΤΑΜΑ**

### **Άσκηση 1<sup>η</sup>**

Είμαστε σε κύκλο και καθόμαστε στις καρέκλες μας. Η συντονίστρια επιλέγει τα ονόματα τριών φρούτων ( π.χ. μπανάνα, μήλο, φράουλα) και τα δίνει στα παιδιά , ανά τρεις. Η ίδια περιφέρεται μέσα στον κύκλο και λέει το όνομα κάποιου από αυτά τα φρούτα. Τότε αυτοί που έχουν αυτό το όνομα ( όσοι δηλαδή είναι για παράδειγμα μήλα) θα πρέπει να σηκωθούν και να αλλάξουν γρήγορα θέση με κάποιον άλλον. Μαζί τους και η συντονίστρια. Αυτός που μένει χωρίς θέση, φωνάζει την επόμενη ομάδα φρούτων. Όταν φωνάζει τη λέξη *φρουτοσαλάτα*, αυτός που είναι μέσα στον κύκλο, τότε σηκώνονται όλα τα παιδιά-φρούτα και αλλάζουν θέση μεταξύ τους.

### **Άσκηση 2<sup>η</sup>**

Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο και λένε ένα καλό λόγο στο διπλανό τους από δεξιά. Αυτός που δέχεται το σχόλιο απαντά με όποιο τρόπο θέλει και κάνει και εκείνος με τη σειρά του ένα θετικό σχόλιο στο διπλανό του. Στο τέλος συζητάμε αν ήταν εύκολο να

αποδεχτούμε το θετικό σχόλιο του άλλου, πώς νιώσαμε όταν η φιλοφρόνησή μας έγινε αποδεκτή ή όχι από τον άλλον.

## **ΚΥΡΙΑ ΔΡΑΣΗ**

### Άσκηση 1<sup>η</sup>

#### **Προβλήματα μεταξύ φίλων**

Ένα παιδί μοιράζεται τις καραμέλες του με τον φίλο του. Ένα τρίτο παιδί έρχεται και ζητάει να δώσουν και σ' αυτόν. Το πρώτο παιδί δεν έχει φίλο αυτόν που ζητάει αλλά ο φίλος του τον έχει.

*«Μια φορά κι έναν καιρό ζούσαν σ' ένα αγρόκτημα δυο μικρά ποντίκια. Ήταν πολύ αγαπημένα και ευτυχισμένα περνούσαν τις μέρες τους. Μια μέρα το ένα από τα δυο ανακάλυψε ένα κομμάτι τυρί πάνω σε μια χαλασμένη φάκα και αφού το πήραν μακριά άρχισαν να το τρώνε χαρούμενα. Εκείνη τη στιγμή ακούστηκε θόρυβος. Τα δυο ποντικάκια πριν προλάβουν να φοβηθούν βλέπουν ένα άλλο μικρό ποντίκι να έρχεται προς το μέρος τους. «Είμαι κουρασμένος και πεινασμένος», είπε στο ένα από τα δυο ποντίκια, που ήταν φίλος του.» Πόσο θα ήθελα λίγο τυράκι»... Όμως το ένα από τα δυο ποντίκια δεν ήθελε να του δώσει γιατί δεν ήταν φίλος του...*

Τα παιδιά κλήθηκαν να δραματοποιήσουν την ιστορία και κατόπιν δική τους συνεννόησης διάλεξαν τους ρόλους και να δώσουν ένα διαφορετικό τέλος στην ιστορία.

## **ΚΛΕΙΣΙΜΟ**

Αναστοχασμός. Κάθε παιδί είπε πώς ένιωσε κατά τη διάρκεια του προγράμματος και αν θεώρησε δίκαιο το τέλος που έδωσαν στην ιστορία.

## **ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 10<sup>H</sup>**

**ΣΤΟΧΟΙ:** Να δοθεί το ερέθισμα ώστε να νιώσουν γνήσια συναισθήματα και να αντιληφθούν τη φύση αυτών. Να έχουν θετική κοινωνική συμπεριφορά.

## **ΖΕΣΤΑΜΑ**

### **Άσκηση 1<sup>η</sup>**

Ο χώρος χωρίζεται με ταινία σε τέσσερα μέρη: στο πρώτο μέρος κάνει ζέστη, στο δεύτερο κάνει πάρα πολύ κρύο, στο τρίτο γλιστράει και στο τέταρτο μπορούν χορέψουν γιατί έχουν περάσει με επιτυχία τα προηγούμενα σημεία.

### **Άσκηση 2<sup>η</sup>**

Φωνάζαμε ένα πρόσωπο, το οποίο αποφάσισαν τα παιδιά, συγκεκριμένα τη Γιώτα με διάφορους τρόπους:

- 1) Αρχικά, φωνάζαμε χαλαρά-ψιλοαδιάφορα τη Γιώτα
- 2) Ύστερα, φωνάζαμε με ανησυχία τη Γιώτα
- 3) Έπειτα, φωνάζαμε με έκδηλη ανησυχία τη Γιώτα
- 4) Τέλος, βρήκαμε τη Γιώτα

## **ΚΥΡΙΑ ΔΡΑΣΗ**

### **Άσκηση 1<sup>η</sup>**

Τηλεφώνησαν σε ένα αγαπημένο τους πρόσωπο από την οικογένεια τους με αφορμή τα γενέθλιά του. Τι του λέτε; Ποια συναισθήματα θα του εκφράσετε; Τα παιδιά είχαν



στη διάθεση τους ένα κινητό τηλέφωνο το οποίο ήταν εκτός λειτουργίας. Στόχος ήταν να εκφράσουν τα συναισθήματα τους με αφορμή ένα κοινωνικό γεγονός.

## **ΚΛΕΙΣΙΜΟ**

Έπρεπε να ζωγραφίσουν ένα πάρτυ γενεθλίων.

### ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 11<sup>H</sup>

**ΣΤΟΧΟΙ:** Να υπάρξει συγκέντρωση της προσοχής και ανάπτυξη της παρατηρητικότητας προκειμένου να κατανοήσουν το λανθάνον μήνυμα. Ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.

## **ΖΕΣΤΑΜΑ**

### Άσκηση 1<sup>η</sup>

Ο εμπυχωτής ζητά από την ομάδα να ακολουθήσουν ένα αντικείμενο, συγκεκριμένα ένα παιχνιδάκι που κρατά στα χέρια του. Γίνονται κινήσεις με ελιγμούς τις οποίες η ομάδα πρέπει να ακολουθήσει σαν να είναι ένα σώμα.

### Άσκηση 2<sup>η</sup>

Η ομάδα κάθεται σε κύκλο και η εμπυχωτρία ξεκινά να λέει τη φράση: «Όλοι όσοι.» και να συνεχίζει με διάφορες φράσεις, έτσι αυτοί που συμφωνούν με τη φράση έρχονται στη μέση του κύκλου. Στη συνέχεια καλείται ο καθένας να κάτσει στη μέση του κύκλου και ξεκινά με την προηγούμενη φράση, πχ «Όλοι όσοι έρχονται στο σχολείο με το λεωφορείο», «Όλοι όσοι λατρεύουν το δεινά τραγουδιστή».

## **ΚΥΡΙΑ ΔΡΑΣΗ**

### Άσκηση 1<sup>η</sup>

Η ομάδα είδε μερικές απλές φωτογραφίες (φωτογραφίες από σκηνές δρόμου με παιδιά, εικόνα οικογένειας και εικόνα από αγώνα μπάσκετ για άτομα με αναπηρία που στόχο έχουν την διέγερση της φαντασίας) και χωρίστηκαν σε μικρότερες ομάδες διαλέγοντας από μία. Ο εμπυχωτής ζήτησε από τα μέλη των ομάδων να γράψουν

γιατί διάλεξαν τη συγκεκριμένη φωτογραφία, τι τους θύμισε, τι αισθήματα προκάλεσε, τι τους άρεσε ή τι δεν τους άρεσε. Η ομάδα κλήθηκε σε δεύτερη φάση να παρατηρήσει πιο προσεκτικά και να απαντήσει σε ερωτήσεις όπως: Πόσοι άνθρωποι είναι στη φωτογραφία, τι κάνουν, πού βρίσκονται, πώς είναι ο χώρος τους, τι φοράνε. Μετά επεκταθήκαμε και σε ερωτήσεις όπως: ποια είναι η κοινωνική τάξη των ανθρώπων της φωτογραφίας και ποια η μεταξύ τους σχέση, πότε μπορεί να τραβήχτηκε η συγκεκριμένη φωτογραφία και από ποιον. Στόχος ήταν να γίνει αντιληπτό ότι υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι «ανάγνωσης», η υποκειμενικότητα που μπορεί να υπάρξει και οι διαφορετικές ερμηνείες μιας φωτογραφίας ή ενός κειμένου. Τέλος, τους ζητήθηκε να παρουσιάσουν με τη μέθοδο των παγωμένων εικόνων αυτό που έβλεπαν στη φωτογραφία που είχαν διαλέξει.

## **ΚΛΕΙΣΙΜΟ**

Όλα τα παιδιά σηκώθηκαν και αποχαιρετίστηκαν μεταξύ τους όπως ήθελαν (με λόγο, κίνηση κλπ).

## **ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 12<sup>H</sup>**

**ΣΤΟΧΟΙ:** Η επανάληψη ασκήσεων που τους άρεσαν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων και ο αποχαιρετισμός των μελών της ομάδας. εφαρμογή όλων των γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που κατάκτησαν σε όλο το πρόγραμμα.

## **ΖΕΣΤΑΜΑ**

### **Άσκηση 1<sup>η</sup>**

Στέκονται όλοι όρθιοι κατά σειρά ύψους, στη συνέχεια κατά σειρά ηλικίας, κατά τάξη, με αλφαβητική σειρά από το επίθετό τους κ.λ.π.

### **Άσκηση 2<sup>η</sup>**

Ένας ένας κλείνει τα μάτια και μπροστά του υπάρχουν κάποια αντικείμενα (αρκουδάκι, ρολόι, στυλό, κομμάτι παζλ, μπαλάκι, παγούρι και ρολό χαρτιού υγείας). Η εμψυχώτρια κρύβει ένα αντικείμενο και όταν ανοίξει τα μάτια του καλείται να πει ποιο αντικείμενο λείπει.

## ΚΥΡΙΑ ΔΡΑΣΗ

### Άσκηση 1<sup>η</sup>

*Με αφορμή ένα συναίσθημα ή μια μνήμη:* Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ζευγάρια, ο ένας ήταν αυτός που θα σμίλευε και ο άλλος το μοντέλο, έπρεπε να φτιάξει το έργο του έχοντας στο μυαλό του ένα συναίσθημα π.χ. λύπη, χαρά, θυμός, πείνα, προσφυγιά κ.λ.π. Οι υπόλοιποι κλήθηκαν να αναγνωρίσουν το συναίσθημα. Επίσης συζητήθηκαν παιδικές μνήμες, π.χ. η πρώτη ημέρα στο σχολείο, μια εκδρομή κ.ά., και σε μικρές ομάδες δραματοποιήθηκαν κάποιες από αυτές από τα παιδιά.

### **Το τραγούδι των συναισθημάτων**

Στίχοι: Έχω χαρά, όταν μου χαμογελάς

όταν μου λές, πόσο πολύ μ'αγαπάς

Αν σε ζητήσω, αν δε σε δώ

νιώθω μια λύπη, δεν είσαι εδώ

Μη μου θυμώνεις, θυμώνω κι εγώ

μη μου φωνάζεις, τι να σου πώ !

Μη με ξεχάσεις, φοβάμαι γιατί

είμαι μια αθώα, μικρούλα ψυχή..

Είσαι για μένα τόσα πολλά

κράτα το χέρι μου δως μου φτερά

Μια ζωγραφιά, να 'τανε ο κόσμος παιδιά

ζωγραφιστή, να 'ταν παντού η χαρά

Να μην μας κέρδιζε η λύπη ξανά

να 'ταν ο πόνος μια φάρσα κακιά

Μη με μαθαίνεις, να έχω θυμό

να μεγαλώνω, σε λάθος καιρό  
Την μοναξιά τη φοβάμαι γιατί  
είμαι μια αθώα μικρούλα ψυχή  
Για την αγάπη εγώ θα μιλώ  
είμαι η ελπίδα στον κόσμο αυτό..  
Για την αγάπη εγώ θα μιλώ  
είμαι η ελπίδα στον κόσμο αυτό..

Με αφορμή το παραπάνω τραγούδι η ομάδα δραματοποιεί τα συναισθήματα που περιγράφονται, με τη μέθοδο των παγωμένων εικόνων.

### **ΚΛΕΙΣΙΜΟ**

Αναστοχασμός όλων των ασκήσεων. Συζητήθηκαν οι εντυπώσεις που τους άφησαν τα προγράμματα που παρακολούθησαν και τα συναισθήματα που ένιωσαν, καθώς και ποια ήταν η καλύτερη στιγμή τους.

**Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ-Hel)**

Γ 4-17

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

Όνομα του παιδιού:

Αγόρι/Κορίτσι

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

**Παρακαλούμε γυρίστε σελίδα-υπάρχουν μερικές ερωτήσεις ακόμη**

109

Συνολικά, νομίζετε ότι το παιδί σας έχει δυσκολίες σε μία ή περισσότερες από τις παρακάτω περιοχές συναισθημάτων, συγκέντρωσης, συμπεριφορά ή δυνατότητα να τα πηγαίνει καλά με τους άλλους ανθρώπους:

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

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

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

Αυτές οι δυσκολίες ανησυχούν ή αναστατώνουν το παιδί σας;

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

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

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

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

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

Υπογραφή .....

Ημερομηνία .....

Πατέρας / Μητέρα / Άλλος (διευκρινίστε):

**Ευχαριστούμε πολύ για τη βοήθεια**

© Robert Goodman, 2005

