



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

Η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στην κοινωνική ενσωμάτωση παιδιών με βαρηκοΐα και κώφωση: Μία έρευνα δράση σε δημοτικό σχολείο που φοιτά παιδί με βαρηκοΐα

ΤΕΡΖΑΝΙΔΟΥ ΜΑΡΙΑ

A.M. 5052201901030

Επιβλέπουσα: Σαπουντζάκη Γαλήνη, Επίκουρη Καθηγήτρια

Μέλη συμβουλευτικής επιτροπής

Μάγος Κωσταντίνος, Αναπληρωτής Καθηγητής

Τσιάρας Αστέριος, Καθηγητής

Ναύπλιο 2021

*«Γιατί το θέατρο εστί
μία τέχνη σύνθετη,
κοινωνική,
έντονα παιδευτική»*

Λάκης Κουρετζής

*«Με τον καιρό να 'ναι κόντρα
είναι τιμή να πετάς.*

Για να μπορείς να ονειρεύεσαι,

Για να μπορείς να γελάς»

Ο. Ελύτης

Ευχαριστίες

Ξεκινώντας τις ευχαριστίες νιώθω την ιδιαίτερη ανάγκη να ευχαριστήσω πρώτα απ' όλους την επιβλέπουσα καθηγήτρια της μεταπτυχιακής μου διατριβής κ. Γαλήνη Σαπουντζάκη, την οποία είχα τη τιμή να έχω καθηγήτρια στις προπτυχιακές σπουδές μου αλλά και πρώτη δασκάλα εκμάθησης της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας, η οποία αποτέλεσε μία από τις αιτίες για να αγαπήσω αυτή την οπτική γλώσσα και να τη μελετώ σε βάθος μέχρι και σήμερα.

Σε συνέχεια των ευχαριστιών οφείλω να συμπεριλάβω και τη κ. Ρένα Ανδρικοπούλου, φιλόλογο, μεταδιδακτορική ερευνήτρια του Πανεπιστημίου Πατρών και πιστοποιημένη διερμηνέα της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας για τη συμβολή της στο τομέα της Κώφωσης αλλά πρωτίστως για το βοηθητικό και υποστηρικτικό της ρόλο στην αρχή και κατά τη διάρκεια της διπλωματικής μου εργασίας.

Επιπλέον οφείλω να ευχαριστήσω τον καθηγητή κ. Αστέριο Τσιάρα, ο οποίος υπήρξε πάντα υποστηρικτικός και διακρίθηκε για την αμεσότητα και τη ταχύτητα με την οποία απαντούσε και έλυνε κάθε αγωνία και προβληματισμό που προέκυπτε καθ' όλη τη φοίτηση μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα *«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση»*.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ και στον κ. Κωσταντίνο Μάγο για τη πολύτιμη του συμβολή του στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό δράμα, καθώς το μάθημα του με είχε εμπνεύσει και μου είχε δώσει πολλές ιδέες κατά την υλοποίηση των παρεμβάσεων.

Δεν θα μπορούσα να παραλείψω στις ευχαριστίες μου τον πρώτο μου δάσκαλο και μνητή μου στο χώρο της παιδαγωγικής του Θεάτρου κ. Λάκη Κουρετζή αλλά και την ομάδα *«Δια του Θεάτρου»*, καθώς μέσα από την εμπύχωση και τα εφόδια που έλαβα μέσα από τις μοναδικές στιγμές που έχω συμβιώσει μαζί τους παρακινήθηκα να διευρύνω τις ακαδημαϊκές μου γνώσεις στο εκπαιδευτικό δράμα και είχα τη χαρά να βιώσω αυτό το ταξίδι.

Θα ήθελα επιπλέον να ευχαριστήσω θερμά την ομότιμη καθηγήτρια του παρόντος μεταπτυχιακού προγράμματος κ. Άλκηστης Κοντογιάννη για όλες τις αξέχαστες και ανεπανάληπτες στιγμές που βίωσα με τους συμφοιτητές μου κατά τη διάρκεια τόσο των μαθημάτων όσο και της προετοιμασίας των εργασιών που αφορούσαν την ολοκλήρωση του

τίτλου σπουδών. Αν δεν υπήρχε η συμβολή της στην αποκάλυψη της σημαντικότητας της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση θα ήμουν συναισθηματικά και κοινωνικά φτωχότερη.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ επίσης οφείλω στον Δρ. κ. Γεώργιο Κόνδη μέλος Ε.ΔΙ.Π., που σε όλη τη διάρκεια των σπουδών και κυρίως στις δύσκολες στιγμές που βιώναμε με τους συμφοιτητές μου κατά την εξέλιξη της πανδημίας του κορονοϊού ήταν δίπλα μας βράχος και ενεργός ακροατής κάθε ανάγκης μας.

Ιδιαίτερα ευχαριστώ κάθε φίλο και φίλη μου ξεχωριστά για την υπομονή και επιμονή τους να με εμπνυχώνουν σε κάθε αδύναμη στιγμή μέχρι να πετύχω το στόχο μου.

Ολοκληρώνοντας τις ευχαριστίες νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω τις συμφοιτήτριες μου Ανδριάνα Αγγελοπούλου και Μαρίνα Κυπριανίδου, οι οποίες ήταν συνοδοιπόροι, άγρυπνοι φρουροί και οι καλύτεροι βοηθοί που θα μπορούσα να έχω, καθώς ήταν παρούσες σε κάθε στιγμή αδυναμίας και κόπωσης που μπορεί να σκέφτηκα να σταματήσω να προσπαθώ.

Δεν θα μπορούσα να παραλείψω στις ευχαριστίες μου τους γονείς και τον αδερφό μου που αποτελούν το στήριγμα της ζωής μου, τη κινητήρια δύναμη και τους ανθρώπους που η πίστη τους σε εμένα αποτελεί την ώθηση για τη πραγματοποίηση ακόμα ενός ονείρου μου, που είναι η ολοκλήρωση αυτού του μεταπτυχιακού προγράμματος.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΓΛΩΣΣΑΡΙ	x
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	xii
ABSTRACT.....	xiii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	5
1.1 Κοινωνική ενσωμάτωση με έμφαση στα άτομα με αναπηρία	5
1.1.1 Κοινωνική ενσωμάτωση	5
1.1.2 Κοινωνική ενσωμάτωση ατόμων με αναπηρία	6
1.1.3 Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και ενσωμάτωση	8
1.2 Βαρηκοΐα και κώφωση	11
1.2.1 Κοινωνική ενσωμάτωση ατόμων με βαρηκοΐα και κώφωση	14
1.2.2. Επαγγελματική αποκατάσταση ατόμων με βαρηκοΐα/κώφωση.....	18
1.3 Εκπαιδευτικό Δράμα.....	19
1.3.1 Προσωπικότητες ορόσημα στο Εκπαιδευτικό Δράμα.....	19
1.3.2 Εκπαιδευτικό Δράμα και άτομα με βαρηκοΐα και κώφωση.....	23
1.3.3 Εκπαιδευτικό Δράμα και κοινωνική ενσωμάτωση.....	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.....	33
2.1 Ορισμός προβλήματος	33
2.2 Ερευνητικές υποθέσεις – ερωτήματα.....	33
2.2.1 Συναισθηματική διάσταση.....	33
2.2.2 Συμπεριφοριστική διάσταση	34
2.2.3 Γνωστική διάσταση	34

2.3 Ερευνητικό πεδίο	34
2.4 Δείγμα και είδος δειγματοληψίας	35
2.5 Είδος έρευνας.....	36
2.6 Ποσοτικά εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	37
2.6.1 Ερωτηματολόγιο.....	37
2.7 Ποιοτικά εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	40
2.7.1 Συνεντεύξεις.....	40
2.7.2 Παρατήρηση.....	41
2.7.3 Κριτικός φίλος.....	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	45
3.1 Ποσοτική έρευνα.....	45
3.1.1 Έλεγχος Cronbach Alpha	45
3.1.2 Παρουσίαση συχνοτήτων	47
3.1.3 Έλεγχος κανονικότητας με το κριτήριο Shapiro Wilk.....	55
3.1.4 Σύγκριση των μέσων τιμών για τη συναισθηματική διάσταση.....	56
3.1.5 Σύγκριση των μέσων τιμών για τη συμπεριφορική διάσταση.....	59
3.1.6 Σύγκριση των μέσων τιμών για τη γνωστική διάσταση.....	62
3.2 Ποιοτική έρευνα.....	64
3.2.1 Συνεντεύξεις.....	64
3.2.2 Ημερολόγιο δραματικών παρεμβάσεων.....	72
3.2.3. Κριτικός φίλος.....	98
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο	100
4.4.1. Συμπεράσματα	100
4.4.2. Συζήτηση.....	103
4.4.3. Περιορισμοί της έρευνας.....	108

4.4.4. Αφορμήσεις για περαιτέρω διερεύνηση.....	110
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	112
Βιβλιογραφικές παραπομπές.....	114
Παράρτημα	131
Παράρτημα 1. Ερωτηματολόγιο μέτρησης της αποδοχής παιδιών με βαρηκοΐα και κώφωση (παιδιά που δεν ακούν καλά).....	131
Παράρτημα 2. Συνεντεύξεις.....	136
Παράρτημα 3. Φύλλο παρατήρησης	138
Παράρτημα 4. Δραματικές παρεμβάσεις	140
Παράρτημα 5. Ενημερωτικό φυλλάδιο συμμετοχής στην έρευνα	165

Περιεχόμενα Γραφημάτων

Γράφημα 1. Ερευνητικός πληθυσμός.....	47
Γράφημα 2. Ερευνητικός πληθυσμός - πειραματική ομάδα (φύλο).....	48
Γράφημα 3. Ερευνητικός πληθυσμός - ομάδα ελέγχου (φύλο).....	49
Γράφημα 4. Απάντηση στην ερώτηση "Έχεις κάποιον φίλο που δεν ακούει καλά;" (πειραματική).....	50
Γράφημα 5. Απάντηση στην ερώτηση "Έχεις κάποιον φίλο που δεν ακούει καλά;" (ελέγχου).....	50
Γράφημα 6. Απάντηση στην ερώτηση "έχεις στην οικογένειά σου άτομο που δεν ακούει καλά;" (πειραματική).....	51
Γράφημα 7. Απάντηση στην ερώτηση "έχεις στην οικογένειά σου άτομο που δεν ακούει καλά;" (ελέγχου).....	52
Γράφημα 8. Απάντηση στην ερώτηση "έχεις στην οικογένειά σου άτομο που δεν ακούει καλά;" (αγόρι).....	53
Γράφημα 9. Απάντηση στην ερώτηση "έχεις στην οικογένειά σου άτομο που δεν ακούει καλά;" (κορίτσι).....	53
Γράφημα 10. Απάντηση στην ερώτηση "έχεις στην οικογένειά σου άτομο που δεν ακούει καλά;" (αγόρι).....	54
Γράφημα 11. Απάντηση στην ερώτηση "έχεις στην οικογένειά σου άτομο που δεν ακούει καλά;" (κορίτσι).....	55
Γράφημα 12. Συναισθηματική διάσταση	59
Γράφημα 13. Συμπεριφορική διάσταση	61
Γράφημα 14. Γνωστική διάσταση	64

Περιεχόμενα Πινάκων

Πίνακας 1. Έλεγχος Cronbach Alpha (συναισθηματική διάσταση).....	45
Πίνακας 2. Αφαίρεση ερώτησης 18	45
Πίνακας 3. Έλεγχος Cronbach Alpha (συμπεριφορική διάσταση)	46
Πίνακας 4. Έλεγχος Cronbach Alpha (γνωστική διάσταση).....	46
Πίνακας 5. Ο δείκτης Cronbach Alpha σε περίπτωση εξαίρεσης ερώτησης	46
Πίνακας 6. Ερευνητικός πληθυσμός	47
Πίνακας 7. Ερευνητικός πληθυσμός (φύλο)	48
Πίνακας 8. Απάντηση στην ερώτηση "Έχεις κάποιον φίλο που δεν ακούει καλά;"	49
Πίνακας 9. Απάντηση στην ερώτηση "έχεις στην οικογένειά σου άτομο που δεν ακούει καλά;" (πειραματική - ελέγχου)	51
Πίνακας 10. Απάντηση στην ερώτηση "έχεις στην οικογένειά σου άτομο που δεν ακούει καλά;" (φύλο)	52
Πίνακας 11. Απάντηση στην ερώτηση "έχεις στην οικογένειά σου άτομο που δεν ακούει καλά;" (φύλο)	54
Πίνακας 12. Έλεγχος κανονικότητας	56
Πίνακας 13. Σύγκριση μέσων τιμών για τη συναισθηματική διάσταση (πειραματική ομάδα)	57
Πίνακας 14. Μέσες τιμές για τη συναισθηματική διάσταση (πειραματική ομάδα)	57
Πίνακας 15. Σύγκριση μέσων τιμών για τη συναισθηματική διάσταση (ομάδα ελέγχου).....	58
Πίνακας 16. Σύγκριση μέσων τιμών για τη συμπεριφορική διάσταση (πειραματική ομάδα)	60
Πίνακας 17. Μέσες τιμές για τη συμπεριφορική διάσταση (πειραματική ομάδα).....	60
Πίνακας 18. Σύγκριση μέσων τιμών για τη συμπεριφορική διάσταση (ομάδα ελέγχου).....	61
Πίνακας 19. Σύγκριση μέσων τιμών για τη γνωστική διάσταση (πειραματική ομάδα).....	62
Πίνακας 20. Μέσες τιμές για τη γνωστική διάσταση (πειραματική ομάδα)	63
Πίνακας 21. Σύγκριση μέσων τιμών για τη γνωστική διάσταση (ομάδα ελέγχου).....	63

ΓΛΩΣΣΑΡΙ

Το παρακάτω γλωσσάρι δημιουργήθηκε στα πλαίσια αποσαφήνισης και αποφυγής γενικεύσεων σχετικά με όρους που χρησιμοποιούνται στην εργασία. Ο σκοπός της έρευνας δεν είναι η κριτική αποτίμηση όρων, οι οποίοι για πολλά έτη επιδέχονται πολλών ερμηνειών. Έτσι, το γλωσσάρι αποσκοπεί στην ενημέρωση του αναγνώστη της έρευνας σχετικά με το τι αφορά ο κάθε όρος που συναντά στη συγκεκριμένη έρευνα, σύμφωνα με την ερευνήτρια.

Κωφό: Στη παρούσα εργασία θεωρείται το άτομο που έχει ένα ποσοστό απώλειας ακοής, ακόμα και βαρηκοΐα μέτριας μορφής, επειδή είναι απόλυτα ενταγμένο κοινωνικά και πολιτισμικά στην κοινότητα των Κωφών και πιστεύει πως η νοηματική γλώσσα αποτελεί πρωταρχικό μέσο επικοινωνίας των Κωφών, την οποία συνηθίζει να χρησιμοποιεί. Στη περίπτωση αυτή το «Κ» από τη λέξη κωφός πρέπει να είναι κεφαλαίο. Σε αντίθετη περίπτωση θα είναι μικρό και θα συμφωνεί περισσότερο με τον παρακάτω ορισμό.

βαρήκοο : Ο όρος αυτός στη παρούσα εργασία αναφέρεται σε ένα άτομο με απώλεια ακοής, το οποίο χρησιμοποιεί την ομιλούμενη γλώσσα για να επικοινωνεί, ενώ είναι ενταγμένος στην κοινωνία των ακουόντων, χωρίς αυτό να αποκλείει τη γνώση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας και τη χρήση της με στόχο να επικοινωνήσει με άτομα με κώφωση.

βαρηκοΐα/κώφωση : Στη παρούσα εργασία ο όρος αυτός χρησιμοποιείται αναφερόμενος στη γκάμα της ακουστικής απώλειας, η οποία χαρακτηρίζεται από το διάυλο επικοινωνίας που μπορεί να αφορά αναλόγως, τη χρήση νοηματικής ή και ομιλούμενης γλώσσας. Επιπλέον, ο όρος αυτός εναλλάσσεται στη παρούσα εργασία με τον όρο: άτομο με ακουστική αναπηρία ή ακουστική απώλεια.

εκπαιδευτικά κωφό/βαρήκοο: Όπου στη παρούσα εργασία παρουσιάζεται ο όρος “εκπαιδευτικά” κωφό/βαρήκοο σημαίνει πως τα προγράμματα εκπαίδευσης και παρέμβασης στα οποία συμμετέχει δε πρέπει να δομούνται με μόνο κριτήριο το βαθμό της ακουστικής του απώλειας, καθώς η ανάπτυξη της ομιλούμενης γλώσσας μπορεί να επηρεαστεί κι από άλλους παράγοντες όπως η έναρξη απώλειας ακοής, ο χρόνος διάγνωσης και ενίσχυσης της ακοής, χρόνος έναρξης της παρεμβατικής αγωγής, το οικογενειακό περιβάλλον, ο βαθμός ενασχόλησης με το παιδί, η ευφυΐα, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, ο τρόπος εκπαίδευσης, η προσωπικότητα, τα κίνητρα κ.ά. Η αντιμετώπιση αυτών των ατόμων χωρίς να λαμβάνονται υπόψη αυτοί οι παράγοντες μπορεί να αποτελέσει φορέα προκαταλήψεων με αποτέλεσμα την λανθασμένη πρόγνωση και αγωγή στο ατομικό επίπεδο, δηλαδή στον τομέα της επικοινωνίας, αλλά και την λανθασμένη επιλογή εκπαιδευτικού προγράμματος.

ένταξη: σημαίνει την αποδοχή μιας θέσης από ένα άτομο ή κατηγορία ατόμων που έχουν διαφορετικά κοινωνικά, βιολογικά, ψυχολογικά ή οικονομικά χαρακτηριστικά και τοποθετούνται σε μια λειτουργούσα ομάδα, η οποία έχει τις δικές της φυσικές και κοινωνικές δυναμικές. Παράλληλα, κατά την ένταξη παρέχεται βοήθεια μέσα και έξω από την ομάδα προκειμένου να διατηρηθεί η θέση αυτή, ενώ το άτομο αποκτά ρόλο στην ομάδα.

συμπερίληψη: ορίζεται η τοποθέτηση των μαθητών με ιδιαίτερες ανάγκες σε πλαίσια γενικής εκπαίδευσης, στη δόμηση των ίσων ευκαιριών και την εξασφάλιση ενός προσβάσιμου περιβάλλοντος.

σχολική συμπερίληψη: ορίζεται σύμφωνα με την εκπαιδευτική κοινότητα, η δέσμευση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας να φέρουν στην τάξη και να εκπαιδεύσουν παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες, ώστε να μην εξαιρούνται από το γενικό μαθητικό πληθυσμό. Στην περίπτωση της σχολικής συμπερίληψης έμφαση δίνεται σε μεθόδους και εργαλεία πρόσθετης στήριξης, και όχι σε συστημικές τροποποιήσεις της σχολικής μονάδας ή δομής με στόχο την ισότιμη πρόσβαση των μαθητών με οποιαδήποτε αναπηρία ή ιδιαίτερη ανάγκη, ενώ παράλληλα η φοίτηση των άλλων μαθητών δεν κωλύεται με κάποιο τρόπο.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μια εκπαίδευση που βασίζεται στη συμπερίληψη ατόμων με αναπηρία και μη μόνο οφέλη μπορεί να αποφέρει ως προς την ευαισθητοποίηση και τη δόμηση αισθημάτων αποδοχής των μη ανάπηρων μαθητών απέναντι στους συμμαθητές τους με αναπηρία, τα οποία θα τους οδηγήσουν στην ομαλή κοινωνική τους ενσωμάτωση.

Πιο συγκεκριμένα η παρούσα εργασία μελετά κατά πόσο το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να βελτιώσει τη θετική στάση μη ανάπηρων μαθητών απέναντι σε μαθητές με βαρηκοΐα/κώφωση και συνεπώς να συμβάλει στη κοινωνική ενσωμάτωση αυτών των παιδιών. Η έρευνα λαμβάνει χώρα σε δημοτικό σχολείο της Αχαΐας που φοιτά παιδί με βαρηκοΐα. Έτσι, τη πειραματική ομάδα αποτελεί η Γ' τάξη που παρακολουθεί αυτό το παιδί (N=15), η οποία συμμετείχε σε πρόγραμμα παρέμβασης με τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος και η ομάδα ελέγχου είναι η Δ' τάξη του ίδιου σχολείου (N=12), η οποία δεν έλαβε μέρος σε παρόμοιο πρόγραμμα. Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τόσο ποιοτικά εργαλεία, όπως ημιδομημένη συνέντευξη, συμμετοχική παρατήρηση, κριτικός φίλος και το πρόγραμμα δραματικών παρεμβάσεων όσο και ποσοτικά εργαλεία, όπως το ερωτηματολόγιο Chedoke-McMaster Attotia Towards Children with Handicaps, (CATCH) (Rosenbaum, Armstrong & King, 1986). Για την ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου έγινε χρήση του του λογισμικό πακέτου SPSS 25 με επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$.

Τα αποτελέσματα αυτής της μεικτής έρευνας με οιονεί πειραματικό σχέδιο προέκυψαν μετά από τριγωνοποίηση των δεδομένων και έδειξαν ότι η πειραματική ομάδα έδειξε βελτίωση και στις τρεις διαστάσεις του ερωτηματολογίου (συναισθηματική, συμπεριφορική, γνωστική), ενώ η ομάδα ελέγχου μεταξύ των χρονικών σημείων μέτρησης πριν και μετά παρουσίασε ουδέτερη στάση που έτεινε στην αρνητική και δεν επέδειξε σημάδια βελτίωσης.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνική ενσωμάτωση, βαρηκοΐα, κώφωση, εκπαιδευτικό δράμα, κοινωνικές δεξιότητες, συμπερίληψη.

ABSTRACT

Education that involves both those with and without disabilities can only be beneficial to both parties and develop feelings of acceptance by the unimpaired of the impaired which will in time facilitate their integration into society.

More specifically this thesis concerns the study of how drama can imbue students of typical sensory development with a positive attitude towards the deaf and hard-of-hearing in such a way that the latter's future interactions with society will be more positive / smoother. This study takes place in a primary school in Achaia attended by a hard of hearing signing child. The present study took place in a third grade primary school group which a hard-of-hearing pupil attends. The group of pupils took part in a program where educational drama techniques were used. The control group of the study is the fourth grade of the same school which did not take part in such a program. The collection of data was carried out using both qualitative tools, such as semi structured interview, participant observation, critical friend, drama intervention techniques, and quantitative tools such as an objective Chedoke-McMaster Attoria Towards Children with Handicaps, (CATCH) (Rosenbaum, Armstrong & King, 1986). questionnaire. For the questionnaire data analysis the SPSS 21 software package was used with a significance level of $\alpha=0.05$

The results of applying mixed methods using the quasi-experimental approach came after the triangulation of data and showed that the experimental group improved in all three dimensions of the questionnaire (emotional, behavioural, cognitive) , while the control group during the same period showed either a neutral or slightly negative attitude with no obvious improvement.

Keywords: social integration, hearing loss / deafness, drama in education, social skills, inclusion.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η τάση για συνύπαρξη μεταξύ των κωφών και βαρήκων παιδιών στα σχολεία ακουόντων έχει ξεκινήσει στην Ελλάδα από το 1960. Έτσι, δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς, οι οποίοι πιστεύουν, ότι η ύπαρξη των κωφών παιδιών στο σχολείο ακουόντων της γειτονιάς τους συμβάλλει στη γλωσσική τους ανάπτυξη αλλά και στην ανάπτυξη αισθημάτων αποδοχής από τα άλλα παιδιά (Λαμπροπούλου, 1999:40). Από την άλλη, σύμφωνα με τους Ladd, Munson & Miller (Cambra, 2002), κατά τη συμπερίληψη κωφών και ακουόντων, σημειώνονται περιστατικά απόρριψης των κωφών μαθητών από τους ακούοντες συμμαθητές τους, με αποτέλεσμα οι μαθητές με απώλεια ακοής να βιώνουν έντονα τη διαφορετικότητα. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία πληθώρα ερευνών έχουν δείξει ότι τα κωφά/βαρήκοα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες κατά τη συνεργασία με άλλα ακούοντα παιδιά και αυτό οφείλεται στην έλλειψη επικοινωνίας αφού η τελευταία αποτελεί συστατικό κομμάτι για τη δημιουργία και διατήρηση μιας σχέσης (Lamproulou, 1995· Λαμπροπούλου, 1997). Αυτό υποστηρίζεται και από έρευνα του Hoeman (Arnold & Tremblay, 1979) στην οποία πραγματοποιήθηκε σύγκριση κωφών/βαρήκων και ακουόντων παιδιών σε πολλά επίπεδα όπου η συνεργασία και η επικοινωνία ήταν προαπαιτούμενα. Το συμπέρασμα έδειξε την αδυναμία των κωφών/βαρήκων παιδιών ως προς την επικοινωνία τους με τα ακούοντα παιδιά.

Τα παραπάνω τονίζουν την αναγκαιότητα ενσυναίσθησης και δόμησης θετικής στάσης των ακουόντων παιδιών απέναντι στους κωφούς/βαρήκοους συμμαθητές τους που θα οδηγήσουν στη μετέπειτα ομαλή κοινωνική τους ενσωμάτωση. Τα τυπικής ανάπτυξης παιδιά που στη καθημερινότητά τους εμπλέκονται θετικά με παιδιά με αναπηρία ή έχουν προηγούμενες εμπειρίες και επαφές παρουσιάζουν περισσότερες πιθανότητες ανάπτυξης θετικότερης στάσης και αποδοχής σε σχέση με τα μη ανάπηρα παιδιά που δεν βιώνουν παρόμοιες καταστάσεις (Helmstetter, Peck & Giangreco, 1994· Diamond, 2001).

Έτσι, γίνεται κατανοητή η ανάγκη ένταξης στα αναλυτικά προγράμματα, κυρίως των μικρότερων βαθμίδων της εκπαίδευσης, προγραμμάτων ευαισθητοποίησης και ενσυναίσθησης των μη ανάπηρων παιδιών απέναντι στα παιδιά με ακουστική αναπηρία. Η δόμηση των προγραμμάτων αυτών με βάση τις τεχνικές του δράματος στην εκπαίδευση, δίνει τη δυνατότητα βιωματικής μάθησης και βαθύτερης κατανόησης της ύπαρξης και της

ταυτότητας των ατόμων με ακουστική απώλεια, οδηγώντας σταδιακά στη δόμηση αισθημάτων ισότιμης πρόσβασης στη κοινωνία. Αυτό επιτυγχάνεται, καθώς το εκπαιδευτικό δράμα περιλαμβάνει στοιχεία ενός σύγχρονου μοντέλου βιωματικής παιδαγωγικής, το οποίο προάγει τη διερευνητική μάθηση, που οδηγεί στη μάθηση με ανακάλυψη, την επικοινωνία, την συνεργασία, αλλά δίνει και τη δυνατότητα άσκησης μιας κριτικής ματιάς στην παιδαγωγική διαδικασία, ως μέσο ελεύθερης έκφρασης, όπου οι μαθητές αποδίδουν διάφορα νοήματα στον κόσμο τους (Freire, 1976).

Από τα παραπάνω προκύπτει και ο ορισμός του προβλήματος της παρούσας εργασίας που αφορά τη συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στη κοινωνική ενσωμάτωση παιδιών με βαρηκοΐα/κώφωση. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, στο συγκεκριμένο πρόβλημα παρουσιάζεται ερευνητικό κενό και αυτό το καθιστά πρωτότυπο και σημαντικό προς διερεύνηση. Παρόμοια έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε σε παιδιά νηπίου και χρησιμοποίησε τεχνικές θεατρικού παιχνιδιού, αφορούσε τη δημιουργία αισθημάτων ευαισθητοποίησης απέναντι στα παιδιά με αναπηρία γενικά και όχι ειδικά στα παιδιά με βαρηκοΐα/κώφωση (Χαρούμενου & Σούλης, 2014).

Ακόμη, σε μία έρευνα στην οποία οι μαθητές της γενικής τάξης Δημοτικού σχολείου συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα προετοιμασίας πριν την ένταξη παιδιού με αναπηρία εντοπίστηκε, συλλέγοντας δεδομένα από συνεντεύξεις και το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας, ότι στα παιδιά ανιχνεύονται έντονα αισθήματα λύπης για τα άτομα με αναπηρία, ενώ πιστεύουν ότι αυτά τα παιδιά θα είναι πάντα εξαρτημένα από τη βοήθεια ενός ενήλικου. Έτσι, στη συγκεκριμένη έρευνα τονίζεται η ανάγκη αλληλεπίδρασης και συνδιαλλαγής αυτών των μη αναπήρων με ανάπηρα παιδιά προκειμένου να βελτιωθεί η στάση τους. Κάτι που τονίζεται από τη συγκεκριμένη έρευνα είναι και η χρήση παιδικής λογοτεχνίας προκειμένου να διευρύνουν τους πληροφοριακούς τους ορίζοντες σχετικά με τα παιδιά με αναπηρίες αλλά και ένα μείγμα εικαστικών δραστηριοτήτων, δραματοποίησης και προβολή βίντεο, που τραβούν το ενδιαφέρον των μαθητών (Λουάρη, 2015). Η ερευνήτρια λαμβάνοντας υπόψη τις προτάσεις της προαναφερθείσας έρευνας σχετικά με τους τρόπους που μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική στη δόμηση θετικής στάσης απέναντι στα παιδιά με αναπηρίες στήριξε μεγάλο μέρος των δραματικών παρεμβάσεων της παρούσας έρευνας.

Επιπλέον, το ιατρικό μοντέλο αντιμετώπισης της αναπηρίας, στο οποίο ο άνθρωπος με αναπηρία αντιμετωπίζεται ως ένα «αντικείμενο» της επιστήμης, μη δίνοντας σημασία στην

κοινωνικοπολιτική-πολιτισμική του ταυτότητα (Βλάχου, Διδασκάλου & Παπανάνου, 2012), τα τελευταία χρόνια έχει αντικατασταθεί από το κοινωνικό μοντέλο. Σύμφωνα μ' αυτό, η αναπηρία σταματά να αντιμετωπίζεται ως το βασικό χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί το άτομο από το μέσο όρο, αλλά προσδιορίζεται ως το σύνολο των συνθηκών, που απορρέουν από την αδυναμία της κοινωνίας να προνοήσει και να οργανώσει τις δομές της με τέτοιο τρόπο, ώστε να παρέχει τις απαραίτητες υπηρεσίες για το άτομο. Οι υπηρεσίες αυτές θα έχουν απεύθυνση σε κάθε μέλος της κοινωνίας, άρα θα περιέχουν και τις ανάγκες των ατόμων με αναπηρίες (Σούλης, 2013·Anastasiou & Kauffman, 2013). Αξίζει, έτσι να διερευνηθεί κατά πόσο αυτού του είδους η αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία πραγματοποιείται προκειμένου να συμβάλει στην κοινωνική τους ενσωμάτωση. Έτσι, οι τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος που αποδεδειγμένα συμβάλλουν στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων (Yazici, 2017), τόσο των αναπήρων όσο και των μη, δίνουν τη δυνατότητα για ενημέρωση και ευαισθητοποίηση ως προς τις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία, προάγοντας με αυτό το τρόπο το κοινωνικό μοντέλο προσέγγισής τους.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία και ειδικά αυτών με ακουστική απώλεια, όπως ερευνά η παρούσα έρευνα είναι η ύπαρξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η τελευταία, κατά τον ορισμό του Ainscow (2004) έχει τρία βασικά γνωρίσματα. Πρώτον, εντοπίζει τα εμπόδια στην εκπαίδευση όλων των παιδιών, τα οποία οφείλει να εξαφανίσει. Δεύτερον, απευθύνεται σε όλους τους μαθητές που κινδυνεύουν να περιθωριοποιηθούν και να βιώσουν τον αποκλεισμό ή την αποτυχία. Τρίτον, πρόκειται για μια αδιάκοπη διαδικασία δίχως τέλος, κατά την οποία δομούνται πρακτικές βασισμένες στην αρχή των ίσων ευκαιριών στη διδασκαλία και τη μάθηση για όλα τα παιδιά. Έτσι, το σχολικό περιβάλλον δομεί ένα πρόσφορο έδαφος αποδοχής των παιδιών με αναπηρία, που θα τα βοηθήσει να αναπτυχθούν ομαλά.

Σε αυτό το δομημένο περιβάλλον με βάση τη παιδαγωγική της συμπερίληψης, η παρούσα έρευνα θέλει να αποδείξει ότι οι τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος θα δημιουργούν στα τυπικής ανάπτυξης παιδιά αισθήματα αποδοχής, ισότιμης αντιμετώπισης και γνώσης των αναγκών των παιδιών με βαρηκοΐα/κώφωση, τα οποία οδηγούν στην ομαλή ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη και μετέπειτα ενσωμάτωση στην κοινωνία. Επιπλέον, η παρούσα έρευνα απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς που καλούνται να εφαρμόσουν τεχνικές

συμπερίληψης παιδιών με ακουστική απώλεια, ώστε να υιοθετήσουν παρόμοιες τεχνικές που θα διευκολύνουν την αποδοχή τους από την ομάδα των ακουόντων.

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας γίνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τους ορισμούς της κοινωνικής ενσωμάτωσης, καθώς και το πώς αυτή ορίζεται για τα άτομα με αναπηρία γενικότερα και αυτά με βαρηκοΐα/κώφωση ειδικότερα. Παρόμοια, ανασκόπηση αναδεικνύει και την αναγκαιότητα της ύπαρξης συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για τα άτομα αυτά που θα οδηγήσει στη μετέπειτα κοινωνική τους ενσωμάτωση και επαγγελματική αποκατάσταση για να συμβιώνουν ισότιμα με τα άλλα μέλη του πληθυσμού. Στη συνέχεια του ίδιου κεφαλαίου γίνεται μία σύντομη αναφορά στα πρόσωπα που έχουν ορίσει το εκπαιδευτικό δράμα από τη στιγμή της εμφάνισής του αλλά και πώς αυτό έχει συμβάλει στη ψυχοκοινωνική και γλωσσική ανάπτυξη αλλά και ενσωμάτωση των ατόμων με βαρηκοΐα/κώφωση και μη.

Στο δεύτερο κεφάλαιο πραγματοποιείται ο ορισμός του ερευνητικού προβλήματος και των ερωτημάτων της έρευνας, καθώς γίνεται και ανάλυση της μεθοδολογίας που χρησιμοποιήθηκε. Με τον τρόπο αυτό γίνεται αναφορά των ποιοτικών και ποσοτικών εργαλείων με τα οποία πραγματοποιήθηκε η συλλογή των αντίστοιχων δεδομένων.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των ερευνητικών στοιχείων που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια της ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας.

Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύονται τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν από τα ποιοτικά και τα ποσοτικά εργαλεία της έρευνας, τα οποία αξιολογούνται σε σύγκριση με άλλες έρευνες. Ακόμη, αναλύονται οι περιορισμοί της έρευνας αλλά και προτάσεις για νέες έρευνες που μπορούν να επιτευχθούν αντιμετωπίζοντας αυτούς τους περιορισμούς. Ο επίλογος της εργασίας συνοψίζει τη σημαντικότητα της ανάπτυξης αισθημάτων αποδοχής στους μαθητές χωρίς αναπηρία απέναντι στους συμμαθητές τους με ακουστική απώλεια προκειμένου οι τελευταίοι να αναπτύξουν τις κοινωνικές δεξιότητες που θα τους οδηγήσουν στην ομαλή τους κοινωνική ενσωμάτωση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1 Κοινωνική ενσωμάτωση με έμφαση στα άτομα με αναπηρία

1.1.1 Κοινωνική ενσωμάτωση

Ξεκινώντας, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η κοινωνική ενσωμάτωση εκ φύσεως ίσως δεν είναι διατυπώσιμη με έναν σύντομο, επιστημονικό ορισμό που μπορεί να αντιπροσωπεύει κάθε πτυχή του. Είναι πολλές οι περιπτώσεις που η ενσωμάτωση παρουσιάζει σύνδεση με την κοινωνική ένταξη και αφορά όλους τους παράγοντες και τις διαδικασίες που χρειάζεται ένα άτομο να κατέχει προκειμένου να θεωρείται ισότιμο μέλος μιας κοινωνίας, ενώ ταυτόχρονα η διαφορετικότητά του σε θρησκευτικό, πολιτικό, φυλετικό, διανοητικό, κοινωνικό ή οποιοδήποτε άλλο επίπεδο δεν παραγκωνίζεται (Τζαγκαράκης & Ιερωνυμάκης, 2019).

Σύμφωνα λοιπόν με τον Κυπριωτάκη (2004), η κοινωνική ενσωμάτωση αποτελεί μια μακροχρόνια διαδικασία, η οποία κατακτάται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης που δέχεται το άτομο κατά τη παιδική ηλικία. Έτσι, το παιδί περνά κάποια στάδια κοινωνικοποίησης και κατάκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων προκειμένου να αλληλεπιδράσει και τελικά να ενσωματωθεί στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο. Η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού βασίζεται στις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις με τα άτομα του περιβάλλοντος του (Χατζηχρήστου, 1990). Η κοινωνική ανάπτυξη και η κοινωνικοποίηση συνδέονται άμεσα, καθώς η τελευταία μαζί με τους γνωστικούς, τους βιολογικούς και τους γλωσσικούς παράγοντες, διαμορφώνουν το παιδί. Έτσι κατά τη κοινωνικοποίηση υιοθετούνται οι αξίες, τα πρότυπα, και οι στάσεις της κοινωνίας στην οποία αναπτύσσεται το παιδί, αλληλεπιδρώντας με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Τσομπανίδης, 2003-4· Χατζηχρήστου, 1990).

Επιπλέον, το σχολικό περιβάλλον παίζει καθοριστικό ρόλο στην πορεία της κοινωνικής ενσωμάτωσης ενός παιδιού. Κάτι τέτοιο υποστηρίζεται και από τις σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές απόψεις, καθώς οι σχολικές τάξεις θεωρούνται κοινωνικοπολιτισμικά συστήματα, στα οποία οι συνομήλικοι αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται αναπτύσσοντας δεξιότητες επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων, εξελισσόμενοι τόσο γνωστικά όσο κοινωνικά. Η αποδοχή από τους συνομηλίκους, ακαδημαϊκή επιτυχία, η υψηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση είναι ένα σύνολο θετικών αποτελεσμάτων που αποκτά το παιδί από το συνδυασμό της κοινωνικής και της συναισθηματικής επάρκειας (Lund & Merrell, 2001). Οι σχέσεις, έτσι που δομούν οι συνομήλικοι μεταξύ τους παίζουν καθοριστικό ρόλο στην

ανάπτυξη και εξέλιξη τους τόσο στο κοινωνικό όσο και στο συναισθηματικό τομέα (Parker & Asher, 1987). Οι Parker, Rubin, Price και DeRosier (1995:6) αναφέρουν ότι τα παιδιά που αλληλεπιδρούν με επιτυχία με τους συνομηλίκους τους παρουσιάζουν μεγαλύτερο ποσοστό παρουσίας υγιών προσαρμοστικών και ψυχολογικών συμπεριφορών σε σχέση με τα παιδιά που εμφανίζουν αποτυχία, τα οποία κινδυνεύουν να παρουσιάσουν μη προσαρμοστικές συμπεριφορές. Μία ακόμη έρευνα των McClelland, Morrison και Holmes (2000) αποδεικνύει ότι παιδιά με φτωχές κοινωνικές δεξιότητες παρουσιάζουν πιο χαμηλό σκορ στον δείκτη νοημοσύνης και περισσότερα προβλήματα τόσο στη συμπεριφορά όσο ιατρικής φύσεως, όπως ακουστικά προβλήματα και προβλήματα ομιλίας, ενώ χαμηλά σκορ σημείωσαν και στην ακαδημαϊκή επίδοση.

Τέλος, ο κοινωνικός αποκλεισμός σχετίζεται με την ύπαρξη εμποδίων που αφορούν την ισότιμη πρόσβαση σε δικαιώματα που έχουν να κάνουν με τη κοινωνική προστασία και ασφάλεια, με την εκπαίδευση, την εργασία, την υγεία (Marshall, 1965), τα προνόμια και τους πόρους, τα κοινωνικά και δημόσια αγαθά, (Κόντης, 2009· Byrne, 1999· Silver, 1994).

1.1.2 Κοινωνική ενσωμάτωση ατόμων με αναπηρία

Σε αυτό το σημείο και έχοντας τονίσει το σημαντικό ρόλο μιας σχέσης αποδοχής των παιδιών με τους συνομηλίκους τους για την υγιή κοινωνική τους ανάπτυξη και συνεπώς κοινωνική ενσωμάτωση πρέπει να γίνει αναφορά σχετικά με τους παράγοντες και την πορεία της κοινωνικής ανάπτυξης των ατόμων με αναπηρία. Σημαντικό ρόλο στον τρόπο αντιμετώπισης των αναπήρων από τη κοινωνία έχει παίξει η ακύρωση του ιατρικού ορισμού αντιμετώπισης αυτών των ανθρώπων, που τους ήθελε να χαρακτηρίζονται μόνο από την οργανική βλάβη που παρουσιάζουν και τη μειονεξία που τους προσφέρει (Τζαβάρα, 2013). Έτσι, με βασικό υποστηρικτή τον Vygotsky δημιουργήθηκε το κοινωνικό μοντέλο αντιμετώπισης της αναπηρίας, κατά το οποίο ο εγκλεισμός των αναπήρων σε ιδρύματα που οδηγεί στον κοινωνικό αποκλεισμό θα έπρεπε να σταματήσει και ο τρόπος ήταν η συμμετοχή τους σε κοινωνικές, εκπαιδευτικές και πολιτιστικές δραστηριότητες, στις οποίες θα συγχρωτίζονται με τα «υγιή» άτομα, συμμετέχοντας ενεργά σε εναλλακτικά και δημιουργικά πολιτιστικά δρώμενα, με σκοπό την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, που η αναπηρία δεν θεωρείται ασθένεια (Gindis, 1999: 32-64). Το κοινωνικό μοντέλο αναφέρει, επιπλέον ότι η δυσλειτουργία που βιώνουν τα άτομα με

αναπηρία έχει τις ρίζες της στην κοινωνία, που έχοντας ως πρότυπο αναφοράς το «αρτιμελές» άτομο «κατασκευάζει» ή δημιουργεί την αναπηρία. Έτσι, μεταθέτει το πρόβλημα της αναπηρίας στην κοινωνία χωρίς να το αρνείται, καθώς αυτή θα πρέπει να επιφέρει αλλαγές για να προσφέρει ένα επίπεδο ισοτιμίας των αναπήρων με τους άλλους πολίτες, αποδυναμώνοντας τα φυσικά και κοινωνικά εμπόδια που ισοπεδώνουν την λειτουργική συμμετοχή των στη «φυσιολογική» ζωή της κοινωνίας¹.

Τα άτομα με αναπηρία είναι ωφέλιμο στο περιβάλλον τους να μην έρχονται αντιμέτωπα με εμπόδια και διαχωριστικές γραμμές, που μεγιστοποιούν το χάσμα επικοινωνίας τους με το κοινωνικό σύνολο. Προς επίτευξη του παραπάνω στόχου, η κοινωνία οφείλει να διάκειται θετικά και με αλληλέγγυες αντιλήψεις απέναντι στην ομάδα των αναπήρων (Παπάνης, Γιαβρίμη & Αγνή, 2009).

Σύνολο ερευνών που έχουν διεξαχθεί τόσο στον ελλαδικό χώρο όσο και στο εξωτερικό δείχνουν τις στάσεις και τις προκαταλήψεις της κοινωνίας απέναντι στα άτομα αυτά. Συγκεκριμένα, σε μια έρευνα στάσεων, που αποσκοπούσε, σε πρώτο στάδιο στην ανίχνευση της στάσης των γονέων μη ανάπηρων παιδιών απέναντι σε παιδιά με αναπηρία, (το δείγμα αφορούσε 1.088 γονείς παιδιών δημοτικού ή νηπιαγωγείου) στην υπόθεση εμπλοκής του παιδιού τους σε κοινή δραστηριότητα με παιδιά που έχουν ειδικές ανάγκες, όπου παρατηρήθηκε σε γενικές γραμμές θετικό ποσοστό. Ωστόσο, η στάση των γονέων γίνεται λιγότερο θετική όσο μικρότερη γίνεται η «απόσταση» (Μπεζεβέγκης, Καλαντζή-Αζίζι, & Σιδέρη, 1994α). Επίσης, ενέργειες που μπορεί να οδηγήσουν σε μια ενδεχόμενη σχέση τους με ένα παιδί με αναπηρία βρίσκει τους γονείς να έχουν θετική στάση (Μπεζεβέγκης, Καλαντζή-Αζίζι, & Σιδέρη, 1994β).

Ακόμη, σε δεκαετή έρευνα που διεξήγαγε η Εθνική Συνομοσπονδία ΑμεΑ² και ξεκίνησε το 1997 (2008), διαπιστώθηκε ότι η κοινή γνώμη συγκροτεί τέσσερα βασικά συναισθήματα που αφορούν τη στάση της απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Αυτά είναι ο «οίκτος» (28,9%), «συμπάθεια» (25,5%), «αμηχανία» (14,4%), «αδιαφορία» (12,2%). Αυτό το εύρος συναισθημάτων φανερώνει μια «επιφυλακτικότητα» και μια «εξωτερική σχέση» που

¹ΕΘΝΙΚΗ ΣΥΝΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ, Μέλος του Ευρωπαϊκού Φόρουμ Ατόμων με Αναπηρία, Σχεδιάζοντας πολιτική σε θέματα αναπηρίας, Ιούνιος 2008.

²Εθνική Συνομοσπονδία ΑμεΑ στο «Η κοινωνία τοποθετείται για την αναπηρία και απαιτεί τη λήψη μέτρων για τη προστασία των ατόμων με αναπηρία από τις διακρίσεις και τον αποκλεισμό», 3^η Δεκέμβρη Παγκόσμια μέρα των ατόμων με αναπηρία:2008.

φαίνεται να θέλει να έχει η κοινωνία με τα άτομα αυτά, ενώ δεν σημειώνεται ακραίο ποσοστό «ρατσιστικής» διάθεσης (περιπαικτική διάθεση 3,6%), αλλά ούτε και διάθεση προσέγγισης (4,6%). Επιπλέον, ένα μικρό ποσοστό της κοινωνίας δήλωσε ότι τα άτομα με αναπηρία λαμβάνονται υπόψιν ως ισότιμα.

1.1.3 Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και ενσωμάτωση

Σύμφωνα με τα παραπάνω είναι αναγκαίο να γίνει λόγος για την έννοια της ενσωμάτωσης και να τονιστεί πως ένα παιδί αν ενταχθεί σε μια ομάδα, δεν σημαίνει ταυτόχρονα ότι έχει γίνει ισότιμο μέλος της επειδή απλά συνυπάρχει με τα άλλα παιδιά. Έτσι, η κοινωνική ενσωμάτωση στηρίζεται σε αρχές και αξίες που απότερο σκοπό έχουν την αυξημένη εμπλοκή και συμμετοχή του παιδιού στις κοινωνικές διεργασίες και την εκπαίδευση, οδηγώντας στον περιορισμό ταυτόχρονα των υπαρχόντων διακριτών τάσεων (Booth, 2005). Η εκπαίδευση πρέπει να θεωρείται ένας από τους πιο βασικούς παράγοντες που θεμελιώνουν και στηρίζουν τη διαδικασία της κοινωνικής ενσωμάτωσης και αυτή δεν μπορεί να είναι άλλη από τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Τζαγκαράκης & Ιερωνυμάκης, 2019). Πρέπει να σημειωθεί ότι με τα παραπάνω επιδιώκεται η ισότιμη συνεκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, η οποία είναι αναγκαίο να ενταχθεί σε μια γενικότερη φιλοσοφία, όπου το σχολείο θα λειτουργεί στα πλαίσια μιας κοινωνίας για όλους, όπου η συμπερίληψη αναπήρων και μη «δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά το μέσο για τη δημιουργία μιας συμπεριληπτικής κοινωνίας» που σέβεται τη ποικιλομορφία και τη διαφορετικότητα αξιοποιώντας τις υπέρ της (Μαυροειδής, 2004)

Για να κατανοηθεί τι συμβαίνει στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας θα πρέπει να γίνει διάκριση μεταξύ των όρων «ένταξη» και «ενσωμάτωση» που υπήρξαν πριν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η διαφορά των όρων «ένταξη» και «ενσωμάτωση» είναι ότι στην ένταξη γίνεται διατήρηση των βασικών χαρακτηριστικών του ατόμου, ή της ομάδας ατόμων, τα οποία εμπλουτίζονται και συνεχώς ολοκληρώνονται, ενώ κατά την ενσωμάτωση γίνεται μια αφομοίωση των χαρακτηριστικών από αυτά του ευρύτερου συνόλου (Τηλιγάδα, 2015). Μετά τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα «Παιδαγωγική για Ειδικές ανάγκες» το 1994, η έννοια της ένταξης θεωρείται απαρχαιωμένη, εξαιτίας του αποπροσανατολισμού από τον

ορισμό των ΑμεΑ με βάση την αναπηρία αλλά βάσει των εξωτερικών δεξιοτήτων και των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων³.

Έτσι, ένα επιτυχημένο πρόγραμμα συνεκπαίδευσης που θα συμπεριλάβει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες βελτιώνοντας τις συνθήκες που θα αναπτυχθούν κοινωνικά, οφείλει να οργανώσει το αναλυτικό του πρόγραμμα ως εξής: Να αντιμετωπίζει και να σέβεται τη διαφορετικότητα, ενώ κατά τη διαδικασία της μάθησης να εμπλέκονται ενεργητικά όλα τα παιδιά και να προωθείται η κοινωνική δικαιοσύνη και η ισότητα. Το σχολικό περιβάλλον να είναι έτσι διαμορφωμένο ώστε οι εμπλεκόμενοι να νιώθουν ασφάλεια αλληλεπιδρώντας μακριά από διακρίσεις και προκαταλήψεις (ΥΠΕΠΘ, 2011: 47)⁴. Υπό αυτές τις συνθήκες η/ο εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη να διαμορφώσει έτσι το πλαίσιο, ώστε τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης να αποδεχτούν τα παιδιά με αναπηρία στην τάξη. Ακόμη, η παροχή πληροφοριών σχετικά με τα παιδιά με αναπηρίες γίνεται χωρίς να υπερτονίζει τις διαφορές αλλά δίνοντας χώρο στη λειτουργική κατανόησή τους. Συμπληρωματικά, δίνονται ευκαιρίες για αναγνώριση των κοινών ενδιαφερόντων και ομοιοτήτων με τα ανάπηρα παιδιά. Τέλος, πολύ σημαντική είναι η λήψη πρωτοβουλιών και ηγετικού ρόλου από τα παιδιά με αναπηρία, προκειμένου να αποτινάξουν τη ταμπέλα του «αδύναμου» που χρειάζεται πάντα βοήθεια (ΥΠΕΠΘ, 2011: 48).

Οι ευκαιρίες για συναναστροφή με τυπικούς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους μπορούν να επιφέρουν πολλά οφέλη στα παιδιά με αναπηρία, διότι αυξάνουν ευκαιρίες για αλληλεπίδραση, αποδοχή και δημιουργία φιλίας, ενώ αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Guralnick, 2001). Έχει διαπιστωθεί βέβαια, ότι οι μαθητές με αναπηρία συχνά απομονώνονται, απορρίπτονται ή ακόμα και χλευάζονται από τους μη ανάπηρους συμμαθητές (Goodwin & Watkinson, 2000), ενώ άλλες έρευνες υποστηρίζουν ότι οι μαθητές χωρίς αναπηρία είναι δεκτικοί και αντιμετωπίζουν θετικά τους ανάπηρους συμμαθητές τους (Slininger, Sherrill & Jankowski, 2000).

Για να λάβουν, όμως οι ανάπηροι μαθητές τα οφέλη της αποδοχής από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους αξίζει να γίνει μια αναφορά στο κατά πόσο οι τελευταίοι κατανοούν και αποδέχονται την ύπαρξη της αναπηρίας. Το πλήθος των ερευνών δεν είναι μεγάλο και συχνά η ορολογία που χρησιμοποιείται είτε προδιαθέτει τους συμμετέχοντες είτε

³ Unesco. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Paris: Unesco, 1994

⁴ ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). Πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

δεν υποστηρίζει το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας. Αυτό συμβαίνει, καθώς γίνεται χρήση του όρου «βλάβη» και «πρόβλημα», τα οποία εναποθέτουν την αιτία των δυσκολιών στο ίδιο το άτομο με αναπηρία.

Μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε στον ελλαδικό χώρο είναι αυτή των Nikolaraizi & Reybekiel (2001), η οποία σύγκρινε τις στάσεις των παιδιών 10-12 χρονών που ζουν στην Ελλάδα και τη Μ. Βρετανία, απέναντι σε παιδιά που κάνουν χρήση αναπηρικού αμαξιδίου, σε παιδιά κωφά και τυφλά. Το αποτέλεσμα της έρευνας ήταν η ύπαρξη πιο θετικής στάσης από τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια, ενώ τα ελληνόπουλα παρουσιάζουν θετικότερη στάση απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες σε σχέση με τα παιδιά που ζουν στη Μ. Βρετανία. Το ίδιο δεν συνέβη όμως, στη περίπτωση των ελληνικών σχολείων που περιείχαν τμήματα ειδικής αγωγής. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η θετική στάση περιοριζόταν στο κοινωνικό και συναισθηματικό ενδιαφέρον, χωρίς να αποσκοπεί στη συνδιαλλαγή και τη σύναψη ουσιαστικών σχέσεων με τα παιδιά με αναπηρία.

Μία ακόμη έρευνα στον ελλαδικό χώρο και συγκεκριμένα σε περιοχές, αφορούσε την κατανόηση της αναπηρίας από παιδιά ηλικίας 8-12 ετών. Ένα σημαντικό εύρημα αυτής της έρευνας είναι ότι τα παιδιά ήταν πρόθυμα να παρέχουν βοήθεια στους συνομηλίκους με αναπηρία αλλά όχι να αλληλεπιδράσουν μαζί τους, όπως και στην παραπάνω έρευνα. Ακόμη, κυρίαρχες απόψεις των παιδιών ήταν ότι οι συνομηλικοί με ειδικές ανάγκες είναι μοναχικοί, χωρίς φίλους και παρουσιάζουν δυσκολίες στο παιχνίδι και την κοινωνική συναναστροφή (Magiati, Dockrell & Logotheti, 2002). Τα παραπάνω καταδεικνύουν την ανάγκη για αποσαφήνιση του όρου «άτομο με αναπηρία» και την προσέγγισή του σύμφωνα με τη κοινωνική του διάσταση, η οποία του στερεί την ισότιμη πρόσβαση και την αλληλεπίδραση που θα το οδηγήσουν στην κοινωνική ενσωμάτωση.

Όσον αφορά μεγαλύτερες ηλικίες μαθητών, σε μία ακόμη έρευνα στο ελλαδικό χώρο αξιολογήθηκε η στάση των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ένταξη των συνομηλίκων τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και έγινε αποκάλυψη των καθοριστικών παραγόντων που σχετίζονται τις στάσεις τους. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 1348 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι φοιτούν στο ελληνικό γενικό σχολείο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές υιοθετούν γενικά ουδέτερες στάσεις σχετικά με τους συμμαθητές με αναπηρία. Ένα σύμπλεγμα μεταβλητών, όπως φύλο, σχολική τάξη, έτος γέννησης, ηλικία, τόπος διαμονής, επικοινωνία με έναν φίλο με αναπηρία, ο τύπος και ο

βαθμός αναπηρίας του, η ύπαρξη μέλους με αναπηρία στην οικογένεια ή στο διευρυμένο οικογενειακό περιβάλλον ασκούν διαφορετική επίδραση στις στάσεις των μαθητών απέναντι στους συνομηλίκους τους με αναπηρία. Τέλος, ο στόχος της έρευνας να υπογραμμίσει τη σημασία της ενίσχυσης των στάσεων των παιδιών σχετικά με τους συνομηλίκους με αναπηρίες, προκειμένου να είναι η πολιτική της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, υλοποιήθηκε με επιτυχία (Tsakiridou & Polyzoroulou, 2019).

Όλα τα παραπάνω τονίζουν την αναγκαιότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και όπως θα τονιστεί παρακάτω την ανάγκη συνύπαρξης παιδιών με βαρηκοΐα/κώφωση και ακουόντων στα γενικά σχολεία.

1.2 Βαρηκοΐα και κώφωση

Η ακοή αποτελεί μία από τις βασικές αισθήσεις του ανθρώπου και στα πρώτα στάδια ανάπτυξης του αποτελεί τον βασικό φορέα μηνυμάτων που λαμβάνει από την ομιλία προκαλώντας αντιδράσεις με απώτερο σκοπό την επικοινωνία (Morse, 1974). Κάτι τέτοιο φαίνεται να παρεμποδίζεται στα άτομα με βαρηκοΐα/κώφωση εξαιτίας πολλών διαφορετικών και ποικίλων ειδών βλάβης στο ακουστικό νεύρο, οι οποίες έχουν ως συνέπεια τις δυσκολίες στην ανάπτυξη του λόγου (Δελλασούδας, 2005). Ανάλογα με τη βαρύτητα της βλάβης, χονδρικά και όχι από ιατρικής πλευράς, τα άτομα με δυσκολίες στην ακοή χωρίζονται σε δύο κατηγορίες τους κωφούς και τους βαρήκοους. Προγλωσσικά κωφά είναι τα άτομα εκείνα, στα οποία η αίσθηση της ακοής δεν λειτουργεί σε ένα μεγάλο ποσοστό. Γεννήθηκαν είτε με μικρά ποσοστά ικανότητας ακοής είτε με βλάβη εξ ολοκλήρου στην ακουστική αίσθηση, είτε την έχασαν σε πολύ μικρή ηλικία, δηλαδή πριν φτάσουν σε εσωτερική των γλωσσικών πρότυπων. Βαρήκοα είναι τα άτομα αυτά που παρουσιάζουν ασθενή ακουστική οξύτητα, στα οποία η χρήση ακουστικού βοηθήματος βελτιώνει την συλλογή πληροφοριών από το ακουστικό κανάλι (Κρουσταλάκης, 1995) σε βαθμό που είναι ουσιαστικά ωφέλιμος για την πρόσληψη εννοιών. Πιο συγκεκριμένα, κατά τον Moores (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010: 29) ως κωφό ορίζεται «το άτομο, το οποίο εξαιτίας της απώλειας της ακοής του –ο βαθμός ακουστικής απώλειας είναι συνήθως μεγαλύτερος από 70 dB (desibel) στις βασικές και υψηλές συχνότητες-, παρεμποδίζεται στην κατανόηση της ομιλίας μέσω του ακουστικού καναλιού, χρησιμοποιώντας ή μη ακουστικά βαρηκοΐας ή άλλα τεχνικά βοηθήματα». Αναλόγως, «βαρήκοο είναι το άτομο το οποίο εξαιτίας της απώλειας της ακοής του- ο βαθμός απώλειας της ακοής

κυμαίνεται συνήθως στα 26 – 69 dB σε όλες τις συχνότητες-, δυσκολεύεται αλλά δεν παρεμποδίζεται στην κατανόηση της ομιλίας μέσω του ακουστικού καναλιού, χρησιμοποιώντας ή μη ακουστικά βαρηκοΐας ή άλλα ακουστικά βοηθήματα». Σε περιπτώσεις που ένα άτομο με κώφωση είναι σε θέση να εντοπίσει κάποιους ήχους ευθύνεται η «υπολειμματική ακοή», κατά την οποία συντελείται από το άτομο η συνειδητοποίηση της ύπαρξης μεμονωμένων αυθαίρετων ήχων, οι οποίοι δεν παρουσιάζουν ξεκάθαρη σύνδεση με κάποια έννοια.

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότεροι κωφοί και βαρήκοοι είναι χρήστες κοχλιακού εμφυτεύματος (Λαμπροπούλου, 2004), μιας ηλεκτρονικής συσκευής που παρέχει τη δυνατότητα στον χρήστη να αναγνωρίζει ήχους του περιβάλλοντος βάσει των κατάλληλων συνθηκών, βοηθά πολλούς από τους χρήστες στην κατανόηση της ομιλίας, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι το κοχλιακό εμφύτευμα υποκαθιστά πλήρως τη φυσιολογική ακοή, (Σταυροπούλου, 2013).

Εκτός του βαθμού ακουστικής απώλειας, συγκεκριμένοι παράγοντες δημιουργούν ετερογένεια ανάμεσα στα άτομα με προβλήματα ακοής. Ο καθοριστικότερος τέτοιος παράγοντας είναι ο χρόνος εμφάνισης της ακουστικής απώλειας, ο οποίος τους κατηγοριοποιεί σε προγλωσσικά και μεταγλωσσικά κωφούς. Οι πρώτοι παρουσίασαν ακουστικές απώλειες χονδρικά πριν το τρίτο έτος, δηλαδή είτε κατά την κύηση είτε πριν την κατάκτηση της ομιλούμενης γλώσσας, ενώ οι μεταγλωσσικά κωφοί, έχασαν την ακουστική ικανότητα μετά το τρίτο έτος της ζωής τους, όταν η γλωσσική τους ανάπτυξη είχε ολοκληρωθεί κανονικά (Κουρμπέτης, & Χατζοπούλου, 2010: 29). Άλλοι παράγοντες βάσει των οποίων μπορούν να ταξινομηθούν τα προβλήματα ακοής είναι η φύση της παθολογίας του αυτιού, η εξελικτική πορεία της απώλειας της ακοής, η κληρονομικότητα, και η γλωσσική ανάπτυξη (Λαμπροπούλου, 1999:10).

Επιπλέον, μεταξύ των παιδιών με βαρηκοΐα/κώφωση υπάρχουν κάποιες διαφοροποιήσεις, τις οποίες είναι αναγκαίο να γνωρίζει κάποιος που υλοποιεί προγράμματα παρέμβασης σε τέτοιο πληθυσμό, καθώς θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες ανάγκες τόσο των ίδιων όσο και του κοινωνικού περιβάλλοντος από το οποίο προέρχονται. Για να γίνει αυτό κατανοητό θα πρέπει να αναφερθούν επιπλέον ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που κατηγοριοποιούν τη συγκεκριμένη ομάδα αναπήρων (Λαμπροπούλου, 1999:52). Ένα στοιχείο που προκαλεί διαφοροποίηση ανάμεσα στα κωφά παιδιά, ως προς τη γλωσσική και κοινωνική ανάπτυξη, είναι η φυσική πρόσβαση του παιδιού σε γλώσσα όσο το δυνατόν πιο έγκαιρα.

Δεδομένου της ακουστικής απώλειας η Νοηματική Γλώσσα, η οποία είναι μία οπτική γλώσσα, γιατί γίνεται αντιληπτή από το οπτικό κανάλι και όχι από το ακουστικό, ενώ αποτελείται από κινήσεις και όχι από ήχους, αποτελεί τη γλώσσα στην οποία ένα κωφό άτομο πρέπει να εκτεθεί για να επιτύχει μία ομαλή γλωσσική ανάπτυξη (Λαμπροπούλου, 1999: 40). Το γλωσσικό περιβάλλον του παιδιού παίζει πρωταρχικό ρόλο. Κάτι τέτοιο συντελείται με επιτυχία σε περίπτωση που το παιδί μεγαλώνει σε οικογένεια με κωφά μέλη. Αυτή η μερίδα κωφών όμως, αποτελεί ένα 4,5%, καθώς το 92% των κωφών παιδιών γεννιέται από ακούοντες γονείς, το 2% από μητέρα κωφή και ακούοντα πατέρα και το 1,5% από κωφό πατέρα και ακούουσα μητέρα (Shein, 1989). Οι οικογένειες ακούοντων που γεννούν παιδί με προβλήματα ακοής δεν είναι καθόλου προετοιμασμένες για τον ερχομό του κωφού παιδιού και έχουν έλλειψη εμπειρίας όσον αφορά την ανατροφή του. Οι γονείς αυτοί δυσκολεύονται να αποδεχτούν την αναπηρία του παιδιού τους, ενώ τα στάδια αποδοχής του έχουν αντιστοιχιστεί ερευνητικά με αυτά του θανάτου ενός αγαπημένου προσώπου (Kirk, Gallagher & Anastasiow, 1993). Ακόμη, παρουσιάζουν μεγάλη δυσκολία στην επικοινωνία με το παιδί τους, στην κατανόηση της συμπεριφοράς του αλλά και στην αντίληψη των ίδιων από το παιδί (Λαμπροπούλου, 1999: 56). Αξίζει να σημειωθεί πως τα κωφά παιδιά κωφών γονέων παρουσιάζουν λιγότερες δυσκολίες στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη σε σύγκριση με τα κωφά παιδιά ακούοντων γονέων και αυτό συμβαίνει γιατί οι κωφοί γονείς δεν χάνουν χρόνο κατά την αποδοχή της κώφωσης του παιδιού τους και επιλέγουν έγκαιρα εκείνο το εκπαιδευτικό πλαίσιο που θα προσφέρει στο παιδί τους τις κατάλληλες επικοινωνιακές και γνωστικές εμπειρίες, οδηγώντας το σε ομαλότερη, ολόπλευρη ανάπτυξη (Bright, Greeley, Eichwald, Loveland, & Tanner, 2011).

Μία ακόμη κατηγοριοποίηση των ατόμων με ακουστική απώλεια γίνεται με βάση το χρονικό σημείο έναρξης, τη διάρκεια και την ποιότητα της έγκαιρης παρεμβατικής υποστήριξης που παρέχεται από τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες στις οικογένειες. Το κωφό και βαρήκοο παιδί, ειδικά αυτό που μεγαλώνει σε μια οικογένεια ακούοντων γονέων, θα μπορέσει να αναπτύξει γλώσσα μέσα στο διάστημα της κρίσιμης για ανάπτυξη γλώσσας ηλικίας που είναι η βρεφική, μόνο με ειδική βοήθεια από ένα καλά εξειδικευμένο προσωπικό. Το αισθητηριακό πρόβλημα της ακοής μπορεί να επιφέρει προβλήματα στον αντιληπτικό τομέα προκειμένου να οδηγηθεί στην αναπαραγωγή ήχων και συνεπώς ομιλία, στην επικοινωνία, στην κοινωνική συμπεριφορά, στον γνωστικό τομέα, στο συναισθηματικό τομέα, στον

εκπαιδευτικό, στο νοητικό και στον επαγγελματικό (Gravell & France, 1991). Έτσι, σε γενικά πλαίσια το άτομο με κώφωση ως βασικό και αβίαστο τρόπο επικοινωνίας, μάθησης και γνώσης έχει την οπτική επαφή, την όραση, με την οποία μπορεί και αντιλαμβάνεται, επικοινωνεί και μαθαίνει τον κόσμο γύρω του (Heward, 2011).

1.2.1 Κοινωνική ενσωμάτωση ατόμων με βαρηκοΐα και κώφωση

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η ακουστική αποστέρηση από τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και συνεπώς της ομιλίας, η ύπαρξη ή όχι ακουστικών προβλημάτων στην οικογένεια (ακούοντες ή κωφοί γονείς), η παρακολούθηση προγραμμάτων έγκαιρης παρέμβασης με σκοπό την αποκατάσταση του τρόπου συνδιαλλαγής με τους συνομηλίκους (χρήση νοηματικών γλωσσών ή λογοθεραπεία), η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος που το παιδί θα ακολουθήσει στα πρώτα χρόνια της φοίτησής του στο σχολείο και ο βαθμός στον οποίο τα τελευταία θα ληφθούν υπόψη (Κουρμπέτης, 1997), παίζουν καθοριστικό ρόλο στην παρουσία δυσκολιών προσαρμογής και κοινωνικής ανωριμότητας στα κωφά και βαρήκοα παιδιά σε σύγκριση με τα ακούοντα και αυτά ακριβώς είναι τα στοιχεία που τα καθιστούν εκπαιδευτικά βαρήκοα/ κωφά (Meadow, 1980).

Το πρώτο κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο ένα κωφό παιδί θα πρέπει να ενσωματωθεί, είναι η ίδια του η οικογένεια. Από τη στιγμή όμως που το μεγαλύτερο ποσοστό μεγαλώνει σε οικογένειες ακούντων, δεν τους παρέχονται επαρκείς εμπειρίες που θα οδηγήσουν στην κοινωνικοποίησή τους (Λαμπροπούλου, 1999:53). Έτσι, υπογραμμίζεται ότι έγκαιρη παρέμβαση αποτελεί βασικό συστατικό της ομαλής ανάπτυξης ενός παιδιού με ακουστικές δυσλειτουργίες που μεγαλώνει σε οικογένεια ακούντων. Αυτό υποστηρίζεται από το γεγονός ότι όσοι εργάζονται στα κέντρα έγκαιρης παρέμβασης, δεν έχουν σαν απώτερο σκοπό την ένταξη του κωφού παιδιού σε μια οικογένεια ακούντων αλλά να συνειδητοποιήσουν τα μέλη αυτής ότι θα μεταβούν στη δημιουργία ενός καινούργιου τύπου οικογένειας όπου κωφοί και ακούοντες θα συμπεριλαμβάνονται ισότιμα (Mooges, 1996). Είναι απόλυτα φυσιολογικό οι ακούοντες γονείς κατά τη διαδικασία της έγκαιρης παρέμβασης να θέλουν και να πιστεύουν πως το κωφό παιδί τους έχει την ίδια πολιτισμική, εθνική, θρησκευτική και κοινωνική ταυτότητα με τους ίδιους και όχι ότι αποτελεί μέρος μιας άλλης κουλτούρας, η οποία μάλιστα, δεν θα μεταφερθεί αβίαστα από μέλη του ίδιου οικογενειακού περιβάλλοντος (Λαμπροπούλου, 1999:69). Έτσι, οι γονείς πρέπει να λάβουν τη σωστή καθοδήγηση, ώστε να

κατανοήσουν ότι αυτή η άλλη ταυτότητα δεν θα αντιτεθεί και σε καμία περίπτωση δεν θα βλάψει την ταυτότητα της οικογένειάς τους, εν αντιθέσει θα οδηγήσει στον εμπλουτισμό της εκ νέου (Miller, 1992).

Για να γίνει όμως πιο κατανοητή αυτή η άλλη ταυτότητα, όπως προαναφέρθηκε, των ατόμων με βαρηκοΐα και κώφωση θα πρέπει να γίνουν ξεκάθαροι οι λόγοι που τους ξεχωρίζουν από τις άλλες ομάδες αναπήρων και τους αποδίδουν τον χαρακτηρισμό πολιτισμική μειονότητα. Σύμφωνα με τη Λαμπροπούλου (2003: 21) «η ανάγκη των Κωφών για μια γλώσσα προσαρμοσμένη στις δικές τους οπτικές ανάγκες είναι αυτή που τους καθιστά πολιτισμική ομάδα και όχι η απώλεια της ακοής τους». Αυτή η κοινή (οπτική) γλώσσα, η οποία ονομάζεται νοηματική γλώσσα, τους καθιστά μέλη μιας κοινότητας με κοινούς στόχους και δική της κουλτούρα. Οι Κωφοί δεν ορίζουν τον εαυτό τους με βάση την ακουστική απώλεια ή την αναπηρία και δεν θέλουν να γίνονται αναγνωρίσιμοι από την κοινωνία αποκλειστικά από αυτό το γεγονός, παρά το γεγονός ότι οι ακούοντες θεωρούν τον παράγοντα της αναπηρίας το κύριο στοιχείο ερμηνείας των υπόλοιπων πλευρών της ζωής τους (Λαμπροπούλου, 1999:21). Επιπλέον, ως κοινότητα και αψηφώντας τον κοινωνικό αποκλεισμό τους, έχουν καταφέρει να συλλέξουν πληροφορίες, οι οποίες σε συνδυασμό με ένα σύνολο τρόπων έκφρασης, τους έχουν δώσει τη δυνατότητα να προάγουν την ύπαρξή τους ως πολιτισμική μειονότητα μέσα από παραδόσεις, ιστορίες, εκδηλώσεις και καθημερινές κοινωνικές συναντήσεις (Padden & Humphries, 1988).

Ο σημαντικότερος φορέας κοινωνικοποίησης για τον άνθρωπο μετά την οικογένεια είναι η ομάδα των συνομηλίκων. Αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι εντασσόμενο το παιδί στην ομάδα των συνομηλίκων, κοινωνικοποιείται, αποκτά ενεργή συμμετοχή, διευρύνει τον κύκλο γνωριμιών του και οι στόχοι του προσανατολίζονται στη διαμόρφωση της προσωπικής του ταυτότητας (Lamproulou & Padeliadou, 1995). Το παιδί έρχεται σε επαφή με τους συνομηλίκους στο σχολικό περιβάλλον. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας για τα παιδιά με βαρηκοΐα/κώφωση επιτρέπει τη φοίτησή τους είτε σε ειδικά σχολεία κωφών, είτε σε γενικά σχολεία για ακούοντες μαθητές, όπου ο μαθητής με απώλεια ακοής υποστηρίζεται είτε από τον εκπαιδευτικό τμήματος χωρίς εξειδικευμένη βοήθεια είτε από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό ή μη στην κώφωση, είτε παρακολουθεί το πρόγραμμα του τμήματος ένταξης που παρέχει η εκάστοτε σχολική μονάδα (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010: 168).

Σε μία έρευνα της Antia (1982) μελετήθηκε το ποσοστό, οι τύποι αλληλεπίδρασης και το σύνολο των αναπτυσσόμενων σχέσεων μεταξύ κωφών και ακούοντων παιδιών και των δασκάλων τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τάξεις όπου κωφοί και ακούοντες συνεκπαιδεύονταν καθώς και σε τάξεις όπου τα κωφά παιδιά λάμβαναν ‘ένας-προς-έναν’ διδασκαλία. Η ερευνήτρια κατέληξε στο ότι η απλή τοποθέτηση σε μια τάξη γενικού σχολείου, δεν αρκεί από μόνη της για την αύξηση δεξιοτήτων επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους ακούοντες συμμαθητές τους.

Υποστηρικτικά ως προς αυτά τα ευρήματα, σε μία νεότερη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στον ελλαδικό χώρο ανάμεσα σε κωφά και ακούοντα παιδιά φάνηκε ότι τα κωφά/βαρήκοα παιδιά αλληλεπιδρούν και επικοινωνούν μεν με τα ακούοντα παιδιά, μέσα στην αίθουσα, ενώ παρουσιάζουν φτωχές επικοινωνιακές δεξιότητες κατά το διάλειμμα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας τα κωφά/βαρήκοα παιδιά αλληλεπιδρούσαν και επικοινωνούσαν πολύ περισσότερο μεταξύ τους (Μαχτή, 2009).

Υπάρχει, έτσι μια σειρά ερευνών που περιγράφει επιπλέον εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα κωφά άτομα όταν δεν έχουν κατακτήσει πλήρως όλες τις εκφάνσεις της ομιλούμενης και γραπτής γλώσσας, με αποτέλεσμα να απομονώνονται από το σύστημα και αναπόφευκτα να βρίσκουν εμπόδια στην ένταξή τους στο γενικό σχολείο (Kyle, 1993). Κοινωνική απομόνωση, μοναξιά και απόρριψη φαίνεται να είναι κάποια από τα συναισθήματα που παρουσιάζουν άτομα με προβλήματα ακοής που φοιτούν σε προγράμματα ένταξης (Foster, 1989).

Επιπλέον, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2013 στην Πάτρα και αφορούσε κωφά άτομα που φοιτούσαν σε σχολεία γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, φάνηκε ότι η κοινωνική αποδοχή των κωφών ατόμων παρουσίασε αύξηση, σε αντίθεση με τη σύναψη σχέσεων με ακούοντα άτομα και τη συμμετοχή σε πολιτισμικές δραστηριότητες του σχολείου, όπως κοινωνικές εκδηλώσεις και γιορτές, στις οποίες οι κωφοί μαθητές δεν παρουσίασαν ενεργή συμμετοχή και τα δεδομένα δεν ήταν ικανοποιητικά (Γρουμπός, 2013).

Τα βασικά στοιχεία που έχουν ερευνηθεί σε σχέση με την ενσωμάτωση των κωφών μαθητών στις γενικές τάξεις έχουν να κάνουν με την αποδοχή, την κοινωνική ικανότητα και τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά. Ως αναφορά το τελευταίο, έρευνα που έλαβε μέρος σε κωφά άτομα γυμνασίου το 1987 στην Αμερική, έδειξε ότι τα τελευταία παρουσίαζαν έντονα

αισθήματα μοναξιάς και απομόνωσης σε σχέση με τα συνομηλικά ακούοντα (Murphy & Newlon, 1987).

Κάτι τέτοιο αποδεικνύεται και από έρευνα της Μάντζιου (2015), η οποία εξέτασε την ύπαρξη συναισθηματικής και κοινωνικής μοναξιάς σε άτομα κωφά/βαρήκοα και τα αποτελέσματα έδειξαν την παρουσία σημαντικά υψηλότερων δεικτών μοναξιάς και κοινωνικής απομόνωσης των ατόμων με βαρηκοΐα/κώφωση σε σχέση με τους ακούοντες συμμετέχοντες.

Σύμφωνα με τα ευρήματα όμως μιας παλαιότερης έρευνας που εστίαζε στη δυνατότητα αλλαγής στάσης κατόπιν παρεμβάσεων, οι Ladd, Munson και Miller (1984) σε ένα διετές εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενσωμάτωσης κωφών μαθητών στη γενική εκπαίδευση εξήγαγαν δεδομένα σχετικά με την επίδραση που ασκεί η σχολική τοποθέτηση στη κοινωνική ανάπτυξη των κωφών μαθητών. Οι ερευνητές διαπίστωσαν αύξηση στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και σχέσεις μεταξύ κωφών και ακουόντων μαθητών. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές οδήγησαν στην ύπαρξη αισθημάτων εκτίμησης και αποδοχής προς τους κωφούς μαθητές, ίδιας αντιστοιχίας με αυτή των ακουόντων. Επιπλέον, με το πέρασ του χρόνου και του προγράμματος σημειωνόταν αύξηση των ποσοστών εκτίμησης και αποδοχής των κωφών μαθητών, ενώ μείωση παρουσίαζαν τα ποσοστά αδιαφορίας και μη αποδοχής. Σημαντικό εύρημα αναφέρει ότι 94% του ποσοστού των κωφών μαθητών ανέφερε ότι είχε ακούοντες φίλους.

Αντίστοιχα, σε μία νεότερη έρευνα που έλαβε μέρος στον ελλαδικό χώρο σημειώθηκε αλλαγή στάσης και δημιουργία αισθημάτων αποδοχής σε εφήβους μετά την πραγματοποίηση ενός αγώνα ποδοσφαίρου με αντιπάλους συνομηλίκους με βαρηκοΐα/κώφωση. Στη συγκεκριμένη έρευνα τα παιδιά φάνηκαν να αλληλεπιδρούν θετικά με τους κωφούς συνομηλίκους τους. Έτσι, αν τα παιδιά συνέχιζαν να συμβιώνουν και να μοιράζονται κοινές εμπειρίες, όπως για παράδειγμα μέσα από αθλητικές δραστηριότητες, και δεν περιορίζονταν σε αυτή τη μία και μοναδική συνάντηση, πιθανότατα θα δομούσαν μία θετικότερη στάση απέναντι στα παιδιά με κώφωση συμβάλλοντας στην ομαλή κοινωνική τους ενσωμάτωση (Καρανίκας, 2014).

Σ' αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφερθούν οι παράγοντες οι οποίοι συντελούν στην ανάπτυξη θετικών εμπειριών στα κωφά άτομα μέσα σε περιβάλλοντα ενσωμάτωσης με το σύνολο του προσωπικού του σχολικού περιβάλλοντος. Τα κωφά και ακούοντα άτομα θα

πρέπει να έχουν αναπτύξει σχέσεις και να επικοινωνούν, τόσο μέσα στο πλαίσιο του σχολείου όσο και μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου, ενώ ένας από τους βασικότερους παράγοντες είναι η γνώση της νοηματικής γλώσσας από τους δασκάλους των κωφών ατόμων (Mertens, 1989). Αυτό αποδεικνύεται και από την έρευνα της Κοτσάνη (2012) όπου η χρήση της νοηματικής γλώσσας αποτέλεσε το βασικό μέσο επικοινωνίας, αφού σε περιπτώσεις που απουσίαζε, υπήρξε δυσχέρεια στην αλληλεπίδραση με αποτέλεσμα τα άτομα να απομακρύνονται.

1.2.2. Επαγγελματική αποκατάσταση ατόμων με βαρηκοΐα/κώφωση

Η κοινωνική ενσωμάτωση ξεκινά με την κοινωνικοποίηση του ατόμου μέσα από την εκπαίδευση και ολοκληρώνεται με την επαγγελματική αποκατάσταση. Οι κωφοί έχουν έναν ιδιαίτερο, διττό ρόλο στην κοινωνική πραγματικότητα, αφού μπορεί να αποτελούν μέλη της δικής τους κοινότητας, αλλά ανήκουν ταυτοχρόνως και στην ευρύτερη κοινωνία των ακουόντων. Οι φύσει και θέσει κοινωνικοί ρόλοι των κωφών δεν τους αποκλείουν από ενεργό συμμετοχή στην ευρύτερη κοινωνία αλλά προϋποθέτουν ευαισθητοποίηση για την αποδοχή της διαφορετικότητάς τους από τους ακούντες. Μέχρι, όμως αυτή η προϋπόθεση να γίνει προαπαιτούμενο, οι Κωφοί θα βιώνουν περιθωριοποίηση και έλλειψη αποδοχής από το «άλλο» (Λαμπροπούλου, 1999:21) την οποία αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους μέσα από συμπεριφορές που περιέχουν υποτιμητικά σχόλια, άσχημη αντιμετώπιση, ακόμα και άρνηση μιας εργασίας, καθώς αντιμετωπίζονται με βάση το χαρακτηριστικό της αισθητηριακής αναπηρίας και όχι της κοινωνικής τους διάστασης (Higgins & Nash, 1982).

Στοιχεία της κατάστασης αυτής επιβεβαιώνονται και από νεότερες έρευνες, όπως αυτή του πίνακα θέσεων εργασίας του Ηνωμένου Βασιλείου Totaljobs το 2017 (Σαπουντζάκη & Χαλευτήρα, 2018) που δείχνει ότι το 50% των Κωφών και βαρήκοων εργαζομένων κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του έρχεται αντιμέτωπο με διακρίσεις που αφορούν την κώφωση, ενώ περίπου το 25% των ερωτηθέντων ανέφερε πως λόγω αυτών των διακρίσεων αναγκάστηκε να αφήσει μια θέση εργασίας. Άλλη μελέτη που έλαβε μέρος στην Ουαλία το 2015 κατά τη διάρκεια της Εβδομάδας Ευαισθητοποίησης απέναντι στην κώφωση από τον φορέα Action on Hearing Loss ανέφερε πως 84.000 άτομα, τα οποία συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται μέσα από τις απαντήσεις να έχουν πέσει θύματα προκατάληψης λόγω της απώλειας

ακοής τους ακόμα και για τη πρόσληψη σε θέσης απολύτως ανειδίκευτου εργάτη (Hampton, 2015).

Στον ελλαδικό εργασιακό χώρο ειδικότερα, σύμφωνα με την Κιτσάκη (2014), οι κωφοί/βαρήκοοι συμπολίτες μας καλούνται να αντιμετωπίσουν εμπόδια που έχουν σχέση με τη στάση των εργοδοτών που χαρακτηρίζεται από προκατάληψη και ελλείψεις σε σχέση με τη προσβασιμότητα αυτών των ατόμων. Η τελευταία αφορά την έλλειψη στο χώρο που εργάζονται, όσο υλικοτεχνικών μέσων όπως η χρήση φωτισμού στο κουδούνι, συναγερμό κ.ο.κ. όσο και την παροχή διερμηνέα για την ανεμπόδιστη επικοινωνία με τους συναδέλφους. Αυτό επιβεβαιώνουν και οι Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος (2017), οι οποίοι υπογραμμίζουν τη σημαντικότητα προσαρμοσμένων τεχνικών και τεχνολογικών μέσων στο χώρο που εργάζονται άτομα με βαρηκοΐα/κώφωση όπως ικανοποιητικό οπτικό υλικό στους υπολογιστές, βίντεο και υπότιτλους, τηλέφωνα που μετατρέπουν τον προφορικό λόγο σε γραπτό, τηλέφωνα με αποκωδικοποιητές λόγου κ.ά. Από την άλλη, οι συνάδελφοι των ατόμων με κώφωση θα πρέπει να έχουν λάβει ενημέρωση πως σε περιπτώσεις απουσίας διερμηνέα κάνουν χρήση εναλλακτικών μεθόδων επικοινωνίας υπό τις κατάλληλες συνθήκες τοποθέτησης και φωτισμού.

1.3 Εκπαιδευτικό Δράμα

Η ενθάρρυνση και η πραγματοποίηση προγραμμάτων της Τέχνης με τη μουσική, τον χορό και τη σωματική έκφραση, όπου το άτομο παρακινείται από το κίνητρο της αισθητικής απόλαυσης και ευχαρίστησης, αποτελεί πλέον ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο και περιγράφεται διεξοδικά στην ενότητα αυτή.

1.3.1 Προσωπικότητες ορόσημα στο Εκπαιδευτικό Δράμα

Ο όρος “εκπαιδευτικό δράμα” αποτελεί προσπάθεια μετάφρασης του αγγλικού όρου “Drama in Education”, ο οποίος χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο της Προοδευτικής Εκπαίδευσης στην Αγγλία από τη δεκαετία του 1950 και αφορούσε τη μετατροπή του παραδοσιακού σχολείου σε ένα μέσο για βιωματική μάθηση, ελεύθερη έκφραση και ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας με επίκεντρο το παιδί (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007:21). Εκείνη την περίοδο ο Peter Slade στην Μ. Βρετανία, ως παιδαγωγός και θεατράνθρωπος επηρεάστηκε από αυτή τη νέα παιδαγωγική και επινόησε το «παιδικό δράμα», το οποίο θεωρεί μια μορφή τέχνης και το διαχωρίζει από τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι

ενήλικες το θέατρο. Έτσι, το παιδικό δράμα αποκτά παιδαγωγικό χαρακτήρα και οδηγεί το παιδί στην ανακάλυψη του εαυτού του και της πραγματικής ζωής μέσα από τη συναισθηματική εμπλοκή. Ο Slade ήταν υπέρμαχος της ανάδειξης των προσωπικών εμπειριών που έχουν να προσφέρουν στην ομάδα αλληλεπίδραση (Slade, 1958:1-2), παρά στη στεία δραματοποίηση θεατρικών κειμένων που αποπροσανατολίζουν τους μαθητές από το στόχο της θεατρικής έκφρασης (Slade, 1958· Bolton, 1997). Σύμφωνα με τον ίδιο, ο ρόλος του δασκάλου είναι να δώσει στους μαθητές το ερέθισμα, ως «ο αγαπημένος σύμμαχος» (Loving ally) και στοχεύει μέσα από δοκιμές και αυτοσχεδιασμούς να φτάσουν στον αναστοχασμό που θα τους οδηγήσει στην ελεύθερη έκφραση και την ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Ο μαθητής και επιμελητής του βιβλίου του Peter Slade, Brian Way, συνέχισε την πορεία του δασκάλου του κάνοντας ένα διαχωρισμό ανάμεσα στο θέατρο και το «δράμα», ορίζοντας το πρώτο ως τη γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ ηθοποιών και κοινού ενώ το δεύτερο στοχεύει στην αποκόμιση εμπειριών των συμμετεχόντων ανεξάρτητα από το κοινό. Όσον αφορά τη διδασκαλία γραπτών κειμένων ήταν αντίθετος, όπως ο Slade και η νέα προσθήκη που επέβαλε ήταν ένα πλήθος ασκήσεων από το σύστημα του Stanislavski που είχαν ως στόχο την ενεργοποίηση των αισθήσεων (Way, 1967:1, 2).

Με το πέρασμα των χρόνων και συγκεκριμένα από τη δεκαετία του '70 και μετά, το εκπαιδευτικό δράμα στηρίχθηκε στις θεωρίες μάθησης που υποστήριζε η αναπτυξιακή ψυχολογία και προσανατολίστηκε στο κοινωνικό πλαίσιο και στην αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων, γεγονός που υποστηρίχθηκε έντονα από τους Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Konstantin Stanislavski και Bertolt Brecht (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 24-26). Αυτή τη νέα προσέγγιση εισήγαγαν οι Dorothy Heathcote και, στη συνέχεια, ο Gavin Bolton που υποστήριξε και έκανε μια ανάλυση της εργασίας της Heathcote. Το δράμα πλέον αποτελεί ένα διδακτικό εργαλείο, το οποίο βασίζεται σε μεθόδους που αναπτύσσουν τις γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες (Day & Norman, 1983).

Συγκεκριμένα, η Heathcote ακολουθώντας τις θέσεις του Lev Vygotsky που αφορούν τα κοινωνικά προσδιορισμένα μαθησιακά περιβάλλοντα (Heathcote & Bolton, 1995), θεωρεί «πως η νοητική ανάπτυξη του παιδιού λαμβάνει χώρα σε ένα κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον, στο οποίο διαδραματίζονται ποικίλες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών και των ενηλίκων». Η Heathcote επηρεασμένη από την υποκριτική μέθοδο του Konstantin Stanislavski προτρέπει κάθε παιδί να βιώνει τη δραματική εμπειρία σαν μια προσωπική βίωση, όπως

έκαναν οι ηθοποιοί με τους θεατρικούς χαρακτήρες ανακαλώντας προσωπικές εμπειρίες παρόμοιες με αυτές των ηρώων (Μουρ, 1992). Από την άλλη, η Heathcote επηρεάστηκε έντονα κι από τον Bertolt Brecht καθώς ήταν υπέρμαχη μιας βιωματικής μορφής δράματος όπου τα παιδιά μετά την ταύτισή τους με τη δραματική κατάσταση, «αποστασιοποιούνται» και αναστοχάζονται προκειμένου να φτάσουν στη γνώση και την «κριτική συνειδητοποίηση» (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 35). Τέλος, η Heathcote όρισε το εκπαιδευτικό Δράμα ως «ένα εργαστήριο διερεύνησης», το οποίο περιέχει «καταστάσεις μάθησης» δημιουργημένες από τον εκπαιδευτικό (Johnson & O'Neill, 1984:61).

Ο Gavin Bolton συνέχισε το έργο της Heathcote αντιμετωπίζοντας το δράμα ως διδακτικό εργαλείο, το οποίο εμπλέκει προσωπικά τα παιδιά στη διαδικασία νοηματοδότησης της μάθησης (Davis & Lawrence, 1986). Στη συνέχεια, περιορίζεται στη χρήση αποκλειστικά του όρου «Game», δηλαδή «παιχνίδι με κανόνες» τονίζοντας πως το δράμα αποτελεί μια ομαδική δραστηριότητα που διέπεται από κοινωνικά διαμορφωμένους κανόνες (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 29). Ο ρόλος του δασκάλου σε όλη αυτή τη διαδικασία είναι αυτός του «συντρόφου καλλιτέχνη» που συντονίζει τους μαθητές κατά τη συναισθηματική εμβάθυνση και τους οδηγεί στον εμπλουτισμό των εμπειριών, ρίχνοντας φως στα νοήματα της δραματικής διαδικασίας (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007:29· Davis & Lawrence, 1986).

Σε μια κάπως διαφορετική προσέγγιση, ο Hornbrook αντιμετωπίζει το δράμα ως διδακτικό εργαλείο στο βαθμό που κάθε μορφή τέχνης αποσκοπεί στη διαπαιδαγώγηση του ανθρώπου και στη δημιουργία νέων οπτικών, που τον οδηγούν στην καλύτερη αντίληψη των καταστάσεων (Hornbrook, 1998). Το δράμα οφείλει, σύμφωνα με τον ίδιο, να προσφέρει στα παιδιά γνώσεις για την ιστορία του θεάτρου, ευκαιρίες να έρθουν σε επαφή και να διαχειριστούν δραματικά κείμενα και ό,τι πλαισιώνει μια θεατρική παράσταση. Ο Hornbrook θεωρεί σημαντικά τόσο την ανάγνωση θεατρικών κειμένων, τα οποία μπορούν είτε να πάρουν τη μορφή δράσης είτε να ερμηνευθούν από τους συμμετέχοντες όσο και τη δημιουργία δραματικών κειμένων από τους τελευταίους βασισμένα στις ιστορίες, εμπειρίες και εμπνεύσεις τους (Hornbrook, 1989).

Από το 1990 και έπειτα έκαναν την εμφάνισή τους ποικίλες προσεγγίσεις του δράματος στην εκπαίδευση με σημαντικούς εκπροσώπους. Συγκεκριμένα, η Cecily O'Neill εισήγαγε τον όρο «process drama» δίνοντας βάση στη διαδικασία του δράματος, συνδέοντας το με τον θεατρικό αυτοσχεδιασμό που δεν απορρέει από γραπτά κείμενα αλλά αποτελεί ένα σύνολο

επεισοδίων που συνθέτονται και αυτοσχεδιάζονται από τους εμπλεκόμενους. Την O'Neill ακολούθησαν κι άλλοι δάσκαλοι του εκπαιδευτικού δράματος όπως ο Michael Fleming, Norah Morgan, Juliana Saxton, Jonathan Neelands και Tony Goode, των οποίων κοινό σημείο αποτελεί ότι χρησιμοποίησαν στο Δράμα στην εκπαίδευση τεχνικές και συμβάσεις από διαφορετικά είδη θεάτρου, συμβάλλοντας σημαντικά στην διδακτική του (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007:38).

Κλείνοντας, σημαντική μορφή στο εκπαιδευτικό Δράμα αποτελεί ο Augusto Boal, ο οποίος επινόησε το θέατρο του Καταπιεσμένου, ένα είδος πολιτικού θεάτρου με το οποίο ο Boal στόχευε στην επαγρύπνηση των καταπιεσμένων της κοινωνίας, ώστε να γίνουν δρώντες-θεατές (spect-actors) και να κινητοποιηθούν αποσκοπώντας στην άρση της είτε κοινωνικής είτε προσωπικής καταπίεσης (Schutzman & Cohen-Cruz, 1990:1). Συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό Δράμα αντλεί τις τεχνικές του Θεάτρου της Αγοράς και του Θεάτρου Εικόνας, τις οποίες θα πρέπει ο δάσκαλος να γνωρίζει πώς να τις χρησιμοποιεί, πώς να τις αναπτύσσει και πώς να τις επεκτείνει ανάλογα με τις ανάγκες της εκάστοτε ομάδας (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007:39). Σύνολο τεχνικών αντλήθηκαν από τα παραπάνω είδη θεάτρου και στην παρούσα εργασία κατά τη διάρκεια των δραματικών παρεμβάσεων.

Στην Ελλάδα, τα τελευταία έτη ως επικρατέστερος όρος μετάφρασης του «Drama in Education» είναι το «εκπαιδευτικό δράμα» ή «δράμα» που χρησιμοποιείται από το «Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση» αλλά είναι αποδεκτό από πολλούς εκπαιδευτικούς και παιδαγωγούς του θεάτρου. Ωστόσο, οι Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007: 19) εντοπίζοντας στη λέξη «Δράμα» το στοιχείο της δράσης και της παράστασης, προτιμούν αυτόν τον όρο παρά την πιστή μετάφραση του αγγλικού όρου που μπορεί στην ελληνική γλώσσα να οδηγήσει σε άλλα συμφραζόμενα. Γενικά, οι ορισμοί του εκπαιδευτικού Δράματος στον ελλαδικό χώρο, συναντάται ένα κράμα διαφορετικών οπτικών που μαρτυρά την πολυπλοκότητα και πολυπαραγοντικότητα που παρουσιάζει (Άλκηστις, 2008:217, 218): Ο Μέγας το 1990 ορίζει το εκπαιδευτικό δράμα ως “μια τεχνική που περιέχει όλες τις μορφές του δράματος και απώτερος στόχος του είναι να επιφέρει ένα εκπαιδευτικό αποτέλεσμα” (Μέγας, 1990: 22). Το 2000 γίνεται μία προσπάθεια επανορισμού του εκπαιδευτικού Δράματος από την Κοντογιάννη, χρησιμοποιώντας τον νέο όρο «Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση». Έτσι, η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αφορά μια καινούρια παιδαγωγική πρακτική και δράση που βασικό συστατικό της αποτελεί το παιδί. Η θεατρική αγωγή προτείνει

έναν νέο τρόπο εκπλήρωσης των στόχων της εκπαιδευτικής επιστήμης μέσα από τις ασκήσεις και τεχνικές που προσφέρει η θεατρική τέχνη. Κατά τη Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση χρησιμοποιούνται νέες θεραπευτικές μέθοδοι, όπως το ψυχόδραμα, οι οποίες εφαρμόζονται ανάλογα με τις ανάγκες και τους σκοπούς της (Άλκηστις, 2000: 17). Ο ορισμός του εκπαιδευτικού Δράματος των Καλλιαντά και Καραβόλτσου από την άλλη προσανατολίζεται στα οφέλη που προσφέρουν οι θεατρικές τεχνικές, στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των εμπλεκόμενων, καθώς η δόμηση του ακολουθεί τα πρότυπα της παιδαγωγικής και οδηγεί σε μία εις βάθος κατάκτηση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο (Καλλιαντά, & Καραβόλτσου, 2006). Επιπλέον, οι Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007: 19) τόνισαν τον καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού Δράματος ως μορφή θεατρικής τέχνης, καθιστώντας σαφές τον διττό χαρακτήρα του είτε ως αυτοτελές μάθημα τέχνης είτε ως μέσο που μπορεί να προωθήσει τη διδασκαλία ενός συνόλου μαθημάτων από το πρόγραμμα σπουδών.

Ένας από τους νεότερους και ελάχιστα διαφοροποιημένους ορισμούς είναι αυτός του Τσιάρα (2014:13), ο οποίος εισάγει τον νέο όρο «αναπτυξιακό δράμα» αποσκοπώντας σε μία συνοπτική επέκταση του εκπαιδευτικού δράματος. Έτσι αναφέρει «τη μελέτη του δραματικού μετασχηματισμού, ως συνολική παιδαγωγική διαδικασία, σε σχέση με το μορφωτικό αποτέλεσμα που επέρχεται στους συμμετέχοντες».

Συνοψίζοντας, το εκπαιδευτικό δράμα από τη στιγμή της εμφάνισης του έως σήμερα καταφέρνει να συγκλίνει στους ορισμούς του το σημαντικό ρόλο που παίζει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, τόσο στον τομέα της σκέψης και της γνώσης όσο και στην κοινωνική συμπεριφορά.

1.3.2 Εκπαιδευτικό Δράμα και άτομα με βαρηκοΐα και κώφωση

Η υλοποίηση προγραμμάτων εκπαιδευτικού δράματος ιδιαίτερα στον τομέα της ειδικής αγωγής μπορεί να οδηγήσει στην ανακάλυψη και τον προσδιορισμό κοινωνικών ρόλων που θέτουν σε λειτουργία τόσο το αίσθημα αυτοελέγχου σύμφωνα με την Καλαντζή-Αζίζι (1984), όσο και τις ψυχοκινητικές, συναισθηματικές, νοητικές και σωματικές δεξιότητες που μπορεί να προσφέρει στο άτομο η διαρκής αλληλεπίδραση με την ομάδα (Άλκηστις, 2008:238). Με βάση τα παραπάνω τονίζεται η αναγκαιότητα μιας παιδαγωγικής, σε σχέση με τα άτομα με αναπηρία που να περιέχει απελευθερωτικά στοιχεία. Η τελευταία, έχοντας ως

μέσο τη δημιουργική έκφραση του θεάτρου δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα αυτόβουλης ενσωμάτωσης των γνωστικών διαδικασιών μέσα από τη διερεύνηση του προσωπικού δυναμικού που διαθέτουν (Αλκηστις, 2012:218).

Όσον αφορά τους μαθητές με ακουστική αναπηρία, των οποίων την κοινωνική ενσωμάτωση πραγματεύεται η παρούσα εργασία, φαίνεται πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει κωλύματα σε σχέση με τη διδασκαλία της τέχνης. Αυτό οφείλεται συχνά στην απροθυμία, την αμηχανία και την άγνοια που μπορεί να έχουν οι δάσκαλοι της τέχνης μπροστά στους κωφούς μαθητές (Tsoumas, 2016). Κάτι τέτοιο σκοπεύει να απαλειφθεί μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα των ειδικών σχολείων κωφών, το οποίο περιλαμβάνει τη θεατρική αγωγή⁵. Η ύπαρξη της θεατρικής αγωγής στα ειδικά σχολεία κωφών φέρνει τους μαθητές σε επαφή με την ιστορία της παγκόσμιας Θεατρικής Τέχνης των κωφών και πώς αυτή έχει παίξει ρόλο στο χτίσιμο της πολιτιστικής ταυτότητάς τους. Στην περίοδο από το Νηπιαγωγείο έως το Γυμνάσιο το κωφό παιδί μπορεί να εισαχθεί και να θεμελιώσει την αγάπη του για κάθε μορφή τέχνης συνεπώς και για το θέατρο, να ξεκινήσει να αντιλαμβάνεται αισθητικά – καλλιτεχνικά το περιβάλλον γύρω του και να έρθει σε επαφή με τα επιτεύγματα του πολιτισμού. Μέσω της Θεατρικής Αγωγής το κωφό παιδί ενθαρρύνεται να εκφράζεται δημιουργικά, οδηγείται στην ψυχογλωσσική ανάπτυξή του και δημιουργεί δεσμούς με την ομάδα.

Το εκπαιδευτικό δράμα περιέχει ένα σύνολο τεχνικών, από τις οποίες κάποιες συναντώνται στο μάθημα της θεατρικής αγωγής των κωφών μαθητών. Οι τεχνικές της σωματικής έκφρασης στα παιδιά με κώφωση αποσκοπούν στην επαφή με τον συναισθηματικό τους κόσμο, στη κατανόηση των πολλαπλών τρόπων επικοινωνίας εκτός του λόγου αλλά και στην ενίσχυση της νοηματικής γλώσσας, στην οποία η χρήση του σώματος αποτελεί συστατικό μέρος. Άλλες τεχνικές θεάτρου που χρησιμοποιούνται κατά τη θεατρική αγωγή είναι το θεατρικό παιχνίδι και ο ελεύθερος και θεατρικός αυτοσχεδιασμός, τα οποία βασίζονται είτε σε διάσημα έργα τέχνης είτε σε λογοτεχνικά κείμενα. Τα παραπάνω αποσκοπούν στον προβληματισμό και την ανάπτυξη διαλόγου στα μέλη της ομάδας, σε θέματα που θα συνεισφέρουν στην ψυχοκοινωνική τους καλλιέργεια. Επιπλέον, τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος αποτελούν η δημιουργία δραματικών κειμένων και η

⁵Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με προβλήματα ακοής για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (2004). Υπεύθυνη έργου Λαμπροπούλου Βενέττα. Χαρτογράφηση-αναλυτικά προγράμματα ειδικής αγωγής.

δραματοποίηση, τα οποία στοχεύουν στην επαφή των κωφών μαθητών με τα συστατικά μέρη και τους συντελεστές μιας θεατρικής παράστασης αλλά και με θεατρικά έργα της κοινότητας των κωφών. Όλα τα παραπάνω συντελούν στη γνωριμία του κωφού μαθητή με την τέχνη του θεάτρου περνώντας από το ρόλο του θεατή, του ηθοποιού και του κριτικού (Λαμπροπούλου, 2004: 120, 123).

Το θέατρο, ως επικοινωνιακή δραστηριότητα, λειτουργεί υποστηρικτικά στους κωφούς μαθητές, προκειμένου να κατανοήσουν το σύνολο των κοινωνικών σχέσεων υπό τις οποίες συντελείται η συμβίωση, ενώ συμβάλλει στη κοινωνικοποίηση και οργανική ένταξη τους στο ευρύτερο σύνολο, στο οποίο κάθε φορά ανήκουν (σχολείο, κοινωνία κ.τ.λ.). Με αυτόν τον τρόπο παύει το ιατρικό μοντέλο αντιμετώπισης της κώφωσης να αποτελεί μοναδικό καταλύτη στον εκπαιδευτικό χώρο, καθώς ενισχύεται το όραμα όπου το κωφό παιδί δεν ανήκει σε μία μειονότητα αναπήρων αλλά σε μία κοινότητα με πλούσια γλωσσική παράδοση. Η τέχνη του θεάτρου ως δημιουργική δραστηριότητα δρα συμβάλλοντας στην έφεση για έρευνα, για γνώση και για απόκτηση δεξιοτήτων, αφού αναδεικνύει τις καλλιτεχνικές κλίσεις του κάθε κωφού μαθητή. Ο ρόλος του θεάτρου ως συλλογική δραστηριότητα, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφραστούν ισότιμα, να συνεργαστούν και να συμμαχήσουν με κοινούς στόχους. Τα τελευταία αποτελούν τα θεμέλια της δημοκρατίας που θα εμπεριέχει το σεβασμό για το μαθητή με ιδιαιτερότητες. Τέλος, η ύπαρξη του θεάτρου στο αναλυτικό πρόγραμμα των ειδικών σχολείων κωφών ως καλλιτεχνική δραστηριότητα, οδηγεί τους μαθητές στην αισθητική τους ανάπτυξη και στη συνειδητοποίηση της σημαντικότητας του ανθρώπινου πολιτισμού (Λαμπροπούλου, 2004:119).

Τα σημαντικά οφέλη του εκπαιδευτικού δράματος στα άτομα με βαρηκοΐα και κώφωση τόσο στην ανάπτυξη κοινωνικό-γλωσσικών όσο και επικοινωνιακών δεξιοτήτων έχουν αποδειχθεί και ερευνητικά, δυστυχώς όμως όχι σε μεγάλο εύρος. Σε έρευνά του Σαρρή (2002), στην οποία χρησιμοποιήθηκε πληθώρα τεχνικών στα πλαίσια του θεατρικού παιχνιδιού, οδήγησαν στη βελτίωση των γνωστικών ικανοτήτων των παιδιών με βαρηκοΐα και κώφωση, τα οποία χρησιμοποίησαν το σώμα τους ως φορέα των σκέψεων τους. Κάτι τέτοιο γίνεται φανερό και από την αναφορά στη χρήση του σώματος από τα παιδιά για να δώσουν σχήμα στα σύμβολα, στις σκέψεις και τα συναισθήματα τους (Κουρετζής, 1991:52). Ακόμη, μία έρευνα που έγινε στον ελλαδικό χώρο, σε μαθητές με βαρηκοΐα και κώφωση μελέτησε την επίδραση ενός ψυχοκινητικού προγράμματος 10 εβδομάδων που στις τεχνικές του είχε και το

θεατρικό παιχνίδι. Ο ερευνώμενος πληθυσμός παρουσίασε βελτίωση στις συγκεκριμένες γνωστικές δεξιότητες που μελετήθηκαν αλλά δεν εμφάνισε παρόμοια αποτελέσματα στον ψυχοκοινωνικό τομέα. Σύμφωνα με την ερευνήτρια ένας βασικός περιορισμός που επηρέασε αρνητικά τη διεξαγωγή αποτελεσμάτων ήταν πως η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μαθητές που φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία κωφών και βαρηκόων και σύμφωνα με την ερευνητική ανασκόπηση, παρόμοια παρεμβατικά προγράμματα θα είχαν διαφορετικά αποτελέσματα σε παιδιά με ακουστική απώλεια που φοιτούν στο γενικό πλαίσιο. Επιπλέον, η ετερογένεια που παρουσιάζουν τα παιδιά με ακουστική αναπηρία και αφορούν τη γλώσσα που χρησιμοποιούσαν (νοηματική ή ομιλούμενη), το ακουστικό υπόβαθρο των γονέων, τις σχέσεις του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής με τα παιδιά και τις στρατηγικές που εφαρμόζε αλλά και πιθανή έγκαιρη παρέμβαση που αφορούσε τη γλωσσική ανάπτυξη ήταν στοιχεία που αποτέλεσαν περιορισμούς της έρευνας. Αυτή η ανομοιογένεια στο δείγμα επηρέασε τη διεξαγωγή συμπερασμάτων και εκτιμάται από την ερευνήτρια πως αν είχε ελεγχθεί τα αποτελέσματα θα ήταν διαφορετικά (Σπανάκη, 2014).

Σύμφωνα με την Daphne Payne (1986) τα παιδιά με βαρηκοΐα και κώφωση ενδέχεται, χωρίς παρεμβάσεις, να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στη συμβολική σκέψη, στην κατανόηση εννοιών, στην αφήγηση και το εύρος του λεξιλογίου. Για την αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών, έχουν προταθεί τεχνικές όπως οι παγωμένες εικόνες, οι οποίες έχουν οφέλη στην αναγνώριση συγκεκριμένων χρονικών στιγμών, διότι γίνεται η επιλογή της σημαντικότερης εικόνας από το πλήθος πληροφοριών που δέχονται, η ανάγνωση μιας οπτικής αφήγησης και η δημιουργία ομαδοσυνεργατικών φωτογραφιών με τους ίδιους πρωταγωνιστές, οι οποίες λαμβάνουν τίτλο και τίθενται σε σειρά από τα ίδια τα παιδιά, είναι τεχνικές του δράματος που βελτιώνουν τις παραπάνω δυσκολίες (Kemp, 2005:292-3). Ακόμη, έχει επισημανθεί (Payne, 1986) ότι η ακριβής λεκτική έκφραση των συναισθημάτων είναι περιορισμένη στα παιδιά αυτά. Το δράμα μπορεί να αποκαλύψει τα νοήματα που κρύβονται στις λέξεις, καθώς οι εναλλακτικές γλώσσες του δρουν ως φορέας εξωτερίκευσης των ιδεών των παιδιών με βαρηκοΐα και κώφωση (Kemp, 2005:260). Σε σχέση με τη γλωσσική ανάπτυξη παιδιών με βαρηκοΐα/κώφωση, ενδεικτικά, το 2017 πραγματοποιήθηκε μία έρευνα στο Ιράν σε 30 παιδιά 4-6 ετών με ακουστική απώλεια και χρήση κοχλιακού εμφυτεύματος (Ghasemzadeh & Kazemian, 2018). Αυτά τα παιδιά χωρίστηκαν σε πειραματική ομάδα που δέχτηκε παρεμβάσεις δημιουργικού δράματος και σε ομάδα ελέγχου που δεν δέχτηκε κάποιου είδους

παρέμβαση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας τα παιδιά αυτά σημείωσαν βελτίωση σε γλωσσικές δεξιότητες που αφορούσαν τη διατύπωση μιας ιστορίας και στο συντακτικό τομέα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου που επέδειξε μικρή βελτίωση. Έτσι, οι ερευνητές επισήμαναν πως η χρήση τεχνικών δημιουργικού δράματος εξάπτει το ενδιαφέρον των παιδιών με ακουστική αναπηρία και επισπεύδει τη διαδικασία ανάπτυξης των γλωσσικών τους δεξιοτήτων, κάτι που φαίνεται να μη συμβαίνει στον ίδιο βαθμό κατά τις συνεδρίες λογοθεραπείας και εκπαίδευσης για την ακρόαση, καθώς συμβαίνουν πάντα σε επίσημο πλαίσιο και συχνά τα παιδιά δεν είναι αρκετά ενθουσιασμένα. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο η εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολύ χρονοβόρα και απαιτεί μεγάλη προσπάθεια από τα παιδιά. Έτσι, συνιστάται στους ειδικούς να εμπλουτίσουν τις συνεδρίες τους με τεχνικές του δράματος για να έχουν πιο άμεσα αποτελέσματα στη γλωσσική ανάπτυξη παιδιών με βαρηκοΐα/κώφωση. Επιπλέον, σε μία διαχρονική έρευνα και παρέμβαση εννέα χρόνων που έγινε από εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φάνηκε θετική συσχέτιση της χρήσης δράματος, της γλωσσικής ικανότητας ιδιαίτερα δε της σηματοδότησης μέσω της λογοτεχνίας (Phillips, 1999). Ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας αφορούσε στο ρόλο της δραματοποίησης, ώστε οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με τη λογοτεχνία βιωματικά και δομώντας εμπειρίες και ανέδειξε ότι η λογοτεχνική εμπειρία με βάση τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν και μέσω των πολλαπλών συστημάτων που τη σηματοδότησαν επέτρεψε σε αυτούς τους μαθητές με προβλήματα ακοής να αναπτύξουν πολύπλευρες γνώσεις λογοτεχνίας, τέχνης, δράματος, γλώσσας και ζωής. Αυτές οι πολύπλευρες αντιλήψεις, με τη σειρά τους, οδήγησαν αυτά τα παιδιά σε βαθύτερες αντιλήψεις για τον δικό τους κόσμο εμπειρίας.

Οφέλη πέραν της γνωστικής ή γλωσσικής ανάπτυξης με το στενό ορισμό αναφέρουν αποτελέσματα ερευνών όπως οι παρακάτω: έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε κωφά παιδιά που έφεραν κοχλιακό εμφύτευμα ή ακουστικά βαρηκοΐας, ηλικίας μεταξύ 3 και 18 ετών, εκ των οποίων τα περισσότερα είχαν επιπροσθέτως συναισθηματικές, γλωσσικές και μαθησιακές δυσκολίες, κατά τις αλληλεπιδράσεις τους με τυπικής ανάπτυξης συνομηλίκους, σχεδιάστηκε από τον "Σύλλογο Audiosofia" και χρηματοδοτήθηκε το 2014 από το "Community Foundation" και την MOL Romania, με τεχνικές προγράμματος με τίτλο "Το παιχνίδι σπάει τη μάσκα σιωπής". Σε αυτό περιλαμβάνονταν τεχνικές θεατρικού παιχνιδιού και ομαδικής δραματοθεραπείας που οργανώθηκαν και συντονίστηκαν από επτά επαγγελματίες εθελοντές

(ψυχολόγους, λογοθεραπευτές και καθηγητές) στο Βουκουρέστι σε ένα νηπιαγωγείο και μια ιδιωτική ιατρική κλινική. Κατά τη διάρκεια των 15 θεραπευτικών συναντήσεων αλληλεπίδρασαν 77 παιδιά εκ των οποίων τα 12 ήταν κωφά με τα χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να εκφραστούν ελεύθερα σε μια ασφαλή θεραπευτική συνθήκη. Το πρόγραμμα αυτό ολοκληρώθηκε με τη δημιουργία μιας οργανωμένης παράστασης και τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι μέσα από τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος τα παιδιά με βαρηκοΐα/κώφωση είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας πέρα από τη χρήση της ομιλούμενης γλώσσας, οι οποίες τους έδωσαν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν με τους ακούοντες συνομηλίκους τους. Ακόμη, ένωσαν τη χαρά της συμβολής τους στην ομάδα και έμαθαν πώς να τηρούν συγκεκριμένους κανόνες. Εσωτερικές ανάγκες των παιδιών φάνηκαν να διεγείρονται και να ενθαρρύνονται από την ομάδα, αποτρέποντας έτσι την επιδείνωση ή τη παρεμπόδιση ορισμένων γεγονότων στην έκφραση συναισθημάτων. Επιπλέον, στα παιδιά δόθηκε η ευκαιρία να μοιραστούν κοινές εμπειρίες και οι αισθήσεις τους ενισχύθηκαν με διάφορους τρόπους. Βίωσαν νέες καταστάσεις και έμαθαν ότι είναι φυσιολογικό και φυσικό να κάνουν λάθη σε ένα φανταστικό και ασφαλές περιβάλλον, που περιβάλλεται από ανθρώπους εμπιστοσύνης. Συμμετέχοντας ακόμη σε αυτό το πρόγραμμα που περιείχε τεχνικές θεατρικού παιχνιδιού τους δόθηκε η ευκαιρία να εξερευνήσουν και να πειραματιστούν. Λαμβάνοντας υπόψη τις δυσκολίες των κωφών παιδιών στην ομιλία και τη γλώσσα είναι ιδανικοί υποψήφιοι για θεραπείες που προσεγγίζονται από τεχνικές του δράματος, σύμφωνα πάντα με τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας (Cernea et al., 2014). Σε μία ακόμη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Μαρόκο, η χρήση τεχνικών του δράματος αποδείχθηκε πως μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους Μαροκινούς δασκάλους ως εργαλείο με θεραπευτικά αποτελέσματα σε μαθητές με προβλήματα ακοής που φοιτούν στα μαροκινά σχολεία και αντιμετωπίζουν συναισθηματικές και γλωσσικές δυσκολίες. Για να επιτευχθεί αυτό και να ενσωματωθεί στο πρόγραμμα σπουδών η δραματική θεραπεία, το πρόγραμμα δομήθηκε με βάση τον Σαίξπηρ, ο οποίος στα έργα του χρησιμοποίησε χαρακτήρες που αντιμετωπίζουν την πρόκληση της εξασθένησης και οι εκπαιδευτικοί βασίστηκαν σε αυτούς για την ενδυνάμωση των μαθητών με ακουστική απώλεια. Έτσι, έγινε μια εισαγωγή αυτών των μαθητών στο δράμα, η οποία είχε ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Ακόμη, η έρευνα αυτή τόνισε μέσα από τα θετικά ευρήματά της την ανάγκη για εισαγωγή του δράματος στο

πρόγραμμα σπουδών των μαροκινών σχολείων που φοιτούν παιδιά με ακουστική αναπηρία (Foukara, 2015). Έτσι, η αξιοποίηση των εναλλακτικών γλωσσών του δράματος δρα βοηθητικά στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, οι οποίες προκαλούνται από τα εμπόδια στη χρήση της ομιλούμενης γλώσσας. Έτσι το δράμα συμβάλλει στην αποτίναξη του φόβου της αποτυχίας και της αρνητικής έκθεσης και αναδύει τις ξεχωριστές δυνατότητές τους σε άλλους τομείς, που τα οδηγεί στην ψυχοσυναισθηματική τους εξισορρόπηση (Payne, 1986:299). Σύμφωνα με μία συγκριτική έρευνα, που έγινε στο Οχάιο (Manley, 1995) μελετήθηκε η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε μαθητές με ακουστική αναπηρία κατά τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας σε σύγκριση με τη διδασκαλία που γίνεται χρήση τεχνικών του δράματος. Κατά την παρακολούθηση μαθημάτων με τεχνικές του δράματος οι μαθητές αλληλεπίδρασαν μέσα από το παιχνίδι ρόλων, όπου έγινε αναπαράσταση στιγμών από την πραγματική ζωή. Σε αυτά τα προγράμματα, έγινε χρήση συνεργατικών στρατηγικών, οι οποίες ενίσχυσαν ολοκληρωτικά τις γλωσσικές δεξιότητες μέσα από τον συνδυασμό της ομιλίας, της ανάγνωσης, της υπαγόρευσης και της γραφής. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι το διαδικαστικό δράμα παρείχε την ευκαιρία στους μαθητές να εμπλακούν προκειμένου να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Οι προσδοκίες και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και των μαθητών άλλαξαν δραματικά, καθώς μετέτρεψαν την τυπική ομιλία και την προσάρμοσαν στην ομιλία που χρησιμοποιείται στις συνθήκες του δράματος. Οι δάσκαλοι έπαψαν να έχουν διδακτικό ρόλο, όπως στην παραδοσιακή διδασκαλία και δόμησαν μαζί με τους μαθητές τους εμπειρίες μέσα από την αλληλεπίδραση στο φανταστικό κόσμο που δημιουργεί το θέατρο. Επιπλέον, οι δραστηριότητες δομήθηκαν με επίκεντρο τους μαθητές, δίνοντάς τους κυρίαρχους ρόλους κατά τη κοινωνική εμπλοκή. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι επικοινωνιακές δεξιότητες να αυξηθούν αυθόρμητα χωρίς να καταβληθεί μεγάλη προσπάθεια, όπως συνέβη σύμφωνα με την έρευνα, στον παραδοσιακό τρόπο εκμάθησης κοινωνικής συνδιαλλαγής. Σε αυτή τη συγκριτική μελέτη το δράμα δόμησε στους συμμετέχοντες μία εμπειρία, στην οποία κλήθηκαν να χειριστούν επικοινωνιακές συμπεριφορές μέσα σε φανταστικά πλαίσια, γεγονός που τους οδήγησε στην παραγωγή ευέλικτων προτύπων επικοινωνίας αυθόρμητα. Ακόμη, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ικανότητα του δασκάλου να δημιουργεί απελευθερωτικά πλαίσια οδήγησε στην ανάπτυξη αυθόρμητου διαλόγου μεταξύ των συμμετεχόντων και ξεκλείδωσε τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Αυτό συνέβη από την τάση του δράματος να εμβαθύνει και να χτίζει συνθήκες

μέσα στις οποίες, κατά την πραγματική ζωή, οι συμμετέχοντες δεν θα αλληλεπιδρούσαν το ίδιο. Στη παραπάνω έρευνα, πέρα από την υπεροχή της διδασκαλίας επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσα από το διαδικαστικό δράμα σε σχέση με το παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας σημειώθηκε και ένα ερευνητικό κενό στο συνδυασμό των τριών στοιχείων: μαθητές με ακουστική απώλεια, επικοινωνιακή ικανότητα και διαδικαστικό δράμα.

Η παρούσα εργασία αντιμετωπίζει παρόμοιο πρόβλημα στον εντοπισμό ερευνών που να συνδυάζουν την κοινωνική ενσωμάτωση, τα παιδιά με βαρηκοΐα/κώφωση και το εκπαιδευτικό δράμα.

Οι παράμετροι που προαναφέρθηκαν καθιστούν τα παιδιά με ακουστική αναπηρία έναν ιδιαίτερο ερευνητικό πληθυσμό που χρήζει ερευνητικής διερεύνησης αλλά η ετερογένειά του στέκεται συχνά εμπόδιο. Αυτός ήταν και ένας λόγος επιλογής από την ερευνήτρια της παρούσας εργασίας, η οποία λόγω του ποιοτικού χαρακτήρα της έρευνας μελετά τη κοινωνική ενσωμάτωση μιας συγκεκριμένης βαρήκοης μαθήτριας δίνοντας έμφαση στις στάσεις και αντιλήψεις των ακουόντων συμμαθητών της.

1.3.3 Εκπαιδευτικό Δράμα και κοινωνική ενσωμάτωση

Οι τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος έχει αποδειχθεί πως ενισχύουν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά με αναπηρία, δίνοντας ευκαιρίες για εμπλοκή με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους (Αλκηστις, 2012:220), γεγονός που συμβάλλει στην κοινωνική τους ενσωμάτωση. Κάτι τέτοιο επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Τσιμπιδάκη κ.ά. (2013) που πραγματοποιήθηκε στο κέντρο ημερήσιας φροντίδας «Ελπίδα» στη Ρόδο. Τα 15 άτομα που έλαβαν μέρος στην έρευνα (8 εκπαιδευτές και 7 εκπαιδευόμενοι με νοητική υστέρηση) φάνηκε, πως μέσα από παρεμβάσεις θεατρικού παιχνιδιού, προ-θεατρικών και άλλων ψυχαγωγικών δράσεων δημιούργησαν συνθήκες κοινωνικής ένταξης, καθώς ενισχύθηκε η αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων και τα αρνητικά συναισθήματα του φόβου και της αποτυχίας παραμερίστηκαν μέσα από τις θεατρικές τεχνικές⁶. Βελτίωση στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων, που συμβάλλει στη μετέπειτα κοινωνική ενσωμάτωση για τους λόγους που προαναφέρθηκαν, τονίζει και η έρευνα της Στράτου (2016) στο Ψυχιατρικό τμήμα της Αργολίδας, στην οποία ερευνητικό δείγμα αποτέλεσαν παιδιά υψηλής λειτουργικότητας

⁶ Τσιμπιδάκη Α., Κλαδάκη Μ., Αρτεμίου Χ., Βασιλείου Α., Βενέτη Π., Κωνσταντίνου Ε., Παναγίδου Χ., & Παπαδάμου Γ. (2013). Θεατρικό Παιχνίδι Από και Για Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Η καταγραφή ενός προγράμματος σε κέντρο ημερήσιας φροντίδας.

στο φάσμα του Αυτισμού. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως μέσα από τη χρήση τεχνικών του δράματος στην καθημερινή ζωή τους οι συμμετέχοντες παρουσίασαν σημαντικές μεταβολές τόσο στις θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις όσο και στη στάση, τη συμπεριφορά, τη συγκέντρωση προσοχής και την υπερκινητικότητα. Επιπλέον, βελτίωση έδειξαν και στις κοινωνικές δεξιότητες που αφορούν την ευγένεια και την προσφορά βοήθειας. Μένοντας στην ομάδα των παιδιών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, έχει τονιστεί εκτεταμένα ερευνητικά η συμβολή δραματικών τεχνικών όπως ο αυτοσχεδιασμός, οι μάσκες, οι μαριονέτες, η αφήγηση, το δημιουργικό γράψιμο και το παιχνίδι ρόλων. Τα παραπάνω βοηθούν αποτελεσματικά τα παιδιά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας για έναν κοινό στόχο, ενώ παράλληλα μαθαίνουν πότε και πώς να διακόπτουν κάποιον αναπτύσσοντας δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης (Attwood, 2012· Kempe & Tissot, 2012) . Όλα αυτά συμβάλλουν στη δημιουργία ενός ασφαλούς χώρου ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος (Kempe & Tissot, 2012).

Όσον αφορά παιδιά προσχολικής ηλικίας τυπικής ανάπτυξης, έρευνα έχει δείξει ότι η εφαρμογή ενός προγράμματος Τέχνης συνέβαλε στη θετικότερη ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε σχέση με την ομάδα ελέγχου της ίδιας ηλικιακής βαθμίδας που δεν συμμετείχε στο ίδιο πρόγραμμα (Yazici, 2017).

Από την άλλη το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί εμπόδιο στην ομαλή κοινωνική ενσωμάτωση και αλληλεπίδραση των παιδιών με αναπηρία και μη. Έτσι, έχει αποδειχθεί ερευνητικά πως το εκπαιδευτικό δράμα συμβάλει στην πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου. Υπάρχουν σχετικά διαθέσιμα αποτελέσματα (Παπάζογλου, 2018), σε έρευνα όπου οι μαθητές της έκτης τάξης δημοτικού συμμετείχαν σε ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα, με σκοπό να μειωθούν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, που είχαν εντοπιστεί μεταξύ των παιδιών. Το αποτέλεσμα ήταν τα παιδιά να κατανοήσουν μέσα από τη βιωματική μάθηση το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και να έρθουν σε επαφή με όλες τις πτυχές του, ενώ συντελέστηκε η ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων που τους κατέστησαν ικανούς να προλαμβάνουν περιστατικά εκφοβισμού στο μέλλον. Τέλος, στην πρόσφατη διεθνή βιβλιογραφία παρατηρείται ότι η πληθώρα των μορφών της θεατρικής αγωγής στην εκπαίδευση και οι τεχνικές του δράματος οδηγούν στην καταπολέμηση του εκφοβισμού. Κι αυτό συμβαίνει, αφού με την εισαγωγή τους στο αναλυτικό πρόγραμμα προάγουν την επαφή

των μαθητών με τον εκφοβισμό σε ένα ασφαλές και φανταστικό περιβάλλον, που μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα (Παπαδόπουλος, 2010).

Η παραπάνω ανασκόπηση λειτούργησε ως έναυσμα για την ερευνήτρια προκειμένου μέσα από τεχνικές του δράματος να εξετάσει τη δυνατότητα κοινωνικής ενσωμάτωσης ενός παιδιού με ακουστική αναπηρία συμβάλλοντας στην προτροπή κι άλλων εκπαιδευτικών για πραγματοποίηση παρόμοιων τεχνικών, προκειμένου να επιτύχουν την ομαλή κοινωνική ενσωμάτωση των μαθητών τους με προβλήματα ακοής. Επιπλέον, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση τα οφέλη του εκπαιδευτικού δράματος στον πληθυσμό των παιδιών με βαρηκοΐα/κώφωση ήταν αρκετά ενθαρρυντικά αλλά παρατηρήθηκε ερευνητικό κενό στη βελτίωση των στάσεων και στη δόμηση αισθημάτων αποδοχής των παιδιών με ακουστική αναπηρία από τα μη ανάπηρα μέσα από τη χρήση τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος. Έτσι, παρόλο που υπάρχει σύνολο ερευνών που αποδεικνύει τα οφέλη του εκπαιδευτικού δράματος στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και αισθημάτων αποδοχής από μη ανάπηρα παιδιά, κάτι τέτοιο δεν έχει πραγματοποιηθεί απέναντι σε παιδιά με βαρηκοΐα/κώφωση. Πιο συγκεκριμένα παρατηρείται έλλειμμα ερευνητικά, σε παιδιά που αλληλεπιδρούν ήδη στο συμπεριληπτικό πλαίσιο του γενικού σχολείου και με τη συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος, οι στάσεις και τα αισθήματα αποδοχής απέναντι στο συμμαθητή/τρια με ακουστική αναπηρία σημείωσαν βελτίωση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

2.1 Ορισμός προβλήματος

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται κατά πόσο μπορούν οι τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος να συμβάλουν στην ευαισθητοποίηση και την ανάπτυξη αισθημάτων αποδοχής των παιδιών με βαρηκοΐα/κώφωση και κατ' επέκταση των ατόμων με αυτού του είδους την αναπηρία. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές είναι η πειραματική συνθήκη, που αποτελείται από δύο στοιχεία (πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου), οι πειραματικές παρεμβάσεις δηλαδή η χρήση τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος και το χρονικό σημείο μέτρησης, που αφορά δύο χρονικές περιόδους (πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση). Εξαρτημένες μεταβλητές είναι η συναισθηματική, συμπεριφορική και γνωστική διάσταση, στις οποίες θα ελεγχθεί βάσει τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών δεδομένων κατά πόσο τα παιδιά του Δημοτικού σχολείου που φοιτά ένα παιδί με βαρηκοΐα, παρουσίασαν αλλαγές στις παραπάνω κλίμακες και τέλος, δημιούργησαν αισθήματα αποδοχής που θα τους συντροφεύουν κατά την ανάπτυξή τους. Έτσι, το βασικό ερευνητικό ερώτημα που προκύπτει είναι: Μπορεί το εκπαιδευτικό δράμα να συμβάλει στην κοινωνική ενσωμάτωση παιδιών με βαρηκοΐα και κώφωση;

2.2 Ερευνητικές υποθέσεις – ερωτήματα

Μέσα από την αναζήτηση του θεωρητικού πλαισίου και την εύρεση ερευνών σχετικών με το θέμα προέκυψαν οι υποθέσεις ερευνητικής εργασίας.

2.2.1 Συναισθηματική διάσταση

Η πρώτη υπόθεση διερευνά αν οι πειραματικές παρεμβάσεις με τη χρήση τεχνικών του δράματος θα συμβάλουν στον συναισθηματικό τομέα των παιδιών της πειραματικής ομάδας, χτίζοντας αισθήματα αποδοχής και ενσυναίσθησης προς τα άτομα με βαρηκοΐα/κώφωση. Αντίθετα, με την ομάδα ελέγχου, που δεν αναμένεται να επιδείξει σημαντική βελτίωση στον τομέα των συναισθημάτων αποδοχής απέναντι στα παιδιά με βαρηκοΐα/κώφωση, πέραν της αναμενόμενης αλλαγής στάσης που μπορεί να επέλθει λόγω της ωρίμασής τους στο διάστημα που θα μεσολαβήσει.

Το ερευνητικό ερώτημα που προκύπτει είναι: Μπορεί το εκπαιδευτικό δράμα να εμπλουτίσει το συναισθηματικό κόσμο των παιδιών ως προς την αποδοχή ατόμων με βαρηκοΐα και κώφωση;

2.2.2 Συμπεριφοριστική διάσταση

Η επόμενη υπόθεση στοχεύει, μέσα από την πειραματική παρέμβαση τεχνικών του δράματος στην εκπαίδευση, τη διερεύνηση του ποσοστού αλλαγής διάφορων συμπεριφορών αποστροφής και αποκλεισμού παιδιών με βαρηκοΐα/ κώφωση από την ομάδα των συμμαθητών που στην δεδομένη ηλικία αποτελούν τους σημαντικούς άλλους της πειραματικής ομάδας. Η ομάδα ελέγχου από την άλλη δεν αναμένεται να παρουσιάσει αλλαγές στις συμπεριφορές της απέναντι σε αυτή την ομάδα αναπήρων.

Από τα παραπάνω προκύπτει το εξής ερευνητικό ερώτημα: Μπορεί το εκπαιδευτικό δράμα να δομήσει ένα σύνολο στάσεων και συμπεριφορών που ενσωματώνουν στην κοινωνία τα άτομα με βαρηκοΐα/κώφωση;

2.2.3 Γνωστική διάσταση

Η τελευταία ερευνητική υπόθεση αφορά τη διερεύνηση των γνώσεων που παρουσιάζουν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας σχετικά με παιδιά που παρουσιάζουν βαρηκοΐα/κώφωση, μέσα από τις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος. Αντίθετα, η ομάδα ελέγχου που δεν θα δεχτεί παρόμοιες παρεμβάσεις ενδέχεται να συνεχίζει να παρουσιάζει ελλείψεις γνώσεις σχετικά με την κουλτούρα, τις συμπεριφορές και τις ιδιαιτερότητες των παιδιών με βαρηκοΐα/κώφωση.

Το ερευνητικό ερώτημα που προκύπτει είναι: Μπορεί το εκπαιδευτικό δράμα να εμπλουτίσει τις γνώσεις των παιδιών σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων με βαρηκοΐα και κώφωση;

2.3 Ερευνητικό πεδίο

Το μέρος διεξαγωγής της έρευνας είναι το Δημοτικό Σχολείο Σελιανιτικών, που βρίσκεται στον Νομό Αχαΐας και συγκεκριμένα στο χωριό Σελιανίτικα του Δήμου Αιγιαλείας. Πρόκειται για ένα 6/θέσιο Δημοτικό σχολείο με 15 περίπου μαθητές ανά τμήμα. Στο σχολείο αυτό η ερευνήτρια υπηρετεί για δεύτερη εν συνεχεία χρονιά ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής. Το έτος 2019-2020 η ερευνήτρια κατείχε την ίδια θέση στο συγκεκριμένο

σχολείο ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης σε μια μαθήτρια με μέτρια βαρηκοΐα που φοιτούσε στη β' τάξη. Η χρονιά που πέρασε λειτούργησε για την ερευνήτρια ως πεδίο παρατήρησης των συμπεριφορών και των σχέσεων της βαρήκοης μαθήτριας με τους συμμαθητές και το προσωπικό του σχολείου. Αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας σε συνδυασμό με τον εμπλουτισμό των γνώσεων από τη φοίτηση στο παρόν μεταπτυχιακό, είναι η γένεση ερωτημάτων σχετικών με αυτά της παρούσας εργασίας.

2.4 Δείγμα και είδος δειγματοληψίας

Όπως προκύπτει από την επιλογή του ερευνητικού πεδίου, το δείγμα βασίζεται στη θεωρία μη πιθανοτήτων, καθώς η ερευνήτρια επέλεξε με υποκειμενικά κριτήρια τον συγκεκριμένο πληθυσμό παιδιών από το σύνολο των παιδιών του σχολείου (Cohen, Manion & Morrison, 2008:164). Πρόκειται έτσι για σκόπιμη δειγματοληψία, όπου το δείγμα περιέχει τα χαρακτηριστικά εκείνα που η ερευνήτρια πιστεύει ότι θα δώσουν άρτιες και σε βάθος απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνας (Ματζούκας, 2015: 241). Αξίζει να σημειωθεί ότι το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του γενικού πληθυσμού αλλά επιλέχθηκε από την ερευνήτρια ως ειδική μελέτη περίπτωσης, λόγω του προφίλ και των χαρακτηριστικών που της ήταν ήδη γνωστά αλλά και αποσκοπώντας στην αναγνώριση παρόμοιων καταστάσεων από άλλους εκπαιδευτικούς επιτυγχάνοντας σύμφωνα με τον Bassey (1999) «σχετική γενίκευση».

Η πειραματική ομάδα είναι η Γ' τάξη του δημοτικού σχολείου και αποτελείται από 15 παιδιά (n=15). Το τμήμα αποτελείται από 8 κορίτσια και 7 αγόρια, εκ των οποίων μία μαθήτρια είναι βαρήκοη. Πρόκειται για ένα πολυπολιτισμικό τμήμα, αφού υπάρχει ένα αγόρι με μισή καταγωγή από Αφρική, ένα με μισή καταγωγή από Ρωσία, τρία κορίτσια και ένα αγόρι από Αλβανία. Τα παιδιά αυτά δεν παρουσιάζουν δυσκολία στην επικοινωνία, καθώς στο μεγαλύτερο μέρος της ζωής τους έχουν ζήσει στην Ελλάδα. Με τη βαρήκοη μαθήτρια φοιτούν στην ίδια τάξη ορισμένα παιδιά από το νηπιαγωγείο και κάποια από την πρώτη δημοτικού.

Η βαρήκοη μαθήτρια παρουσιάζει χαμηλό ποσοστό ελλειμματικής ακοής και φοράει ακουστικά στα δύο αυτιά της. Οι γονείς της είναι κωφοί και άριστοι ομιλητές της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας, ενώ η ίδια είναι δίγλωσση και πολύ καλή γνώστρια τόσο της ομιλούμενης όσο και της νοηματικής. Παρουσιάζει αρθρωτικά ελλείμματα κατά την ομιλία, κυρίως λόγω ανατομικής δυσλειτουργίας στη στοματική κοιλότητα αλλά και της ελλειμματικής ακοής. Αυτή η κλινική εικόνα καθιστά εμφανή την ύπαρξη αναπηρίας και την

ανάγκη διαμόρφωσης ενός πλαισίου αποδοχής από τα μέλη του τμήματος που δεν θα δημιουργήσουν στο παιδί αισθήματα αποστροφής κατά την κοινωνική συνδιαλλαγή. Η ερευνήτρια μετά από παρατήρηση, ήδη από το προηγούμενο έτος, της ύπαρξης ενός κλίματος αποδοχής από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, συνειδητοποίησε πως το πρόγραμμα παρέμβασης διαθέτει τις βάσεις επιτυχούς υλοποίησης. Ακόμη, τα παιδιά του τμήματος καθημερινά δείχνουν την ανάγκη για συναναστροφή και εμπλουτισμό των γνώσεών τους σε σχέση με τα άτομα με βαρηκοΐα και κώφωση, γεγονός που παρακίνησε και ώθησε την ερευνήτρια για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Η ομάδα ελέγχου είναι η Δ' τάξη του ίδιου δημοτικού σχολείου, η οποία αποτελείται από 12 παιδιά (n=12) εκ των οποίων τα 8 αγόρια και τα 4 κορίτσια. Η επιλογή αυτού του τμήματος από την ερευνήτρια οφείλεται σε δύο λόγους. Αρχικά, τα μέλη αυτής της ομάδας δεν παρουσιάζουν μεγάλη ηλικιακή απόκλιση από την πειραματική ομάδα, από την άλλη η ομάδα ελέγχου συνυπάρχει και συναναστρέφεται με τη βαρήκοη μαθήτρια στο χώρο του σχολείου, έχοντας μια ίσως πιο μακρινή, αλλά συνολική εικόνα για την ίδια ως άτομο με βαρηκοΐα/κώφωση.

Η επιλογή του δείγματος που περιλαμβάνει άτομο με αναπηρία έγινε γιατί, όπως έχει αποδειχθεί, μπορεί να έχει είτε θετική (Maras & Brown, 1996· Krajewski & Hyde, 2000) είτε αρνητική επιρροή στη στάση των μαθητών απέναντι στα άτομα με αναπηρίες (Gash & Coffey, 1995· Hastings & Graham, 1995· Nabors & Keyes, 1997). Ακόμη, η συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα επιλέχθηκε διότι, έρευνες έχουν δείξει μια θετική διακύμανση στα άτομα με αναπηρία (Diamond & Hestenes, 1996), ενώ οδεύοντας προς την εφηβεία αυτή η στάση μεταβάλλεται αρνητικά (DeGrella & Green, 1984· Goodman, 1989· Nowicki, 2007) και δύσκολα αλλάζει προς θετικότερη. Για το λόγο αυτό, οι μικρότερες ηλικίες θεωρούνται πιο κατάλληλες για διεξαγωγή παρεμβάσεων, αφού οι στάσεις τους δεν έχουν εδραιωθεί και υπάρχει δυνατότητα για αποσαφήνιση παρανοήσεων.

2.5 Είδος έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μεικτή πειραματική έρευνα, βασισμένη τόσο σε ποιοτικά όσο και σε ποσοτικά δεδομένα, της οποίας τα αποτελέσματα προκύπτουν από μεθοδολογική τριγωνοποίηση (Denzin, 1989). Αυτό σημαίνει ότι γίνεται διασταύρωση ποιοτικών και ποσοτικών μέσων συλλογής δεδομένων, με σκοπό να αποδοθεί μεγαλύτερη αξιοπιστία και

εγκυρότητα στα ερευνητικά δεδομένα, αφού έτσι η ερευνήτρια προσεγγίζει με περισσότερη πληρότητα και αμεροληψία το υπό εξέταση ζήτημα (Maycut & Morehouse, 1994· Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Οι έρευνες που προσανατολίζονται στην ποσοτική μέθοδο εστιάζουν στη καθολικότητα και την ποσότητα των κοινωνικών φαινομένων (Ίσαρη & Πουρκός, 2015:28), ενώ η ανάλυση των δεδομένων τους γίνεται μέσα από στατιστικές διαδικασίες προκειμένου τα ερευνητικά ερωτήματα να απαντηθούν μέσα από ποσοτικά δεδομένα (Creswell, 2016:15). Στην παρούσα έρευνα γίνεται χρήση οιονεί πειραματικού σχεδίου, καθώς τόσο η ΠΟ όσο και ΟΕ δεν ακολουθούν εξίσωση τυχαίας δειγματοληψίας αλλά η επιλογή τους έγινε από την ερευνήτρια με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους (Kerlinger, 1970). Έτσι, επιτυγχάνεται ισοδυναμία μεταξύ των δύο ομάδων και δημιουργείται ένα δυνατό συνταίριασμα, το οποίο μετά από τις επιδράσεις της παλινδρόμησης και της πειραματικής παρέμβασης, αποτρέπει τη παραγωγή διαφορετικών μέσων όρων (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 367).

Από την άλλη, η ποιοτική μέθοδος αφορά την ερμηνεία του είδους ενός φαινομένου, όπως βιώνεται μέσα από την ανθρώπινη εμπειρία (Kvale, 1996: 67· Ίσαρη & Πουρκός, 2015:28). Στη παρούσα έρευνα γίνεται χρήση εργαλείων συλλογής δεδομένων που αντλούνται από την έρευνα δράση. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι κατά την έρευνα δράση δεν ακολουθείται ένας παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας αλλά τη θέση του παίρνει μια εναλλακτική μέθοδος αποδεικνύοντας την λειτουργική χρήση της (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 385). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Kemmis και McTaggart (1988) μια έρευνα δράση έχει ως στόχο την αλλαγή συμπεριφορών και στάσεων μιας κοινωνικής ομάδας διατηρώντας, όμως το ενδιαφέρον της για την κουλτούρα και τα κοινωνιογλωσσικά χαρακτηριστικά αυτής, που είναι παρόντα κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση.

2.6 Ποσοτικά εργαλεία συλλογής δεδομένων

2.6.1 Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί βασικό εργαλείο μέτρησης της ποσοτικής μεθόδου στη παρούσα έρευνα, το οποίο κατά τον πειραματικό έλεγχο της έρευνας γίνεται η χορήγηση του πριν την έναρξη των παρεμβάσεων, με τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος, στον ερευνητικό πληθυσμό (pre-test), ενώ συμπληρώνεται και πάλι μετά την ολοκλήρωση τους (post-test)

(Kothari, 2005: 35). Ακόμη, οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι κλειστού τύπου και ακολουθούν τη πεντάβαθμη κλίμακα ιεράρχησης Likert. Η επιλογή αυτού του είδους ερωτήσεων δίνει τη δυνατότητα στην ερευνήτρια για συγκέντρωση και καταγραφή απαντήσεων που είναι συμβατές με τις αντιλήψεις, τις απόψεις και σκιαγραφούν τις συμπεριφορές των απαντώντων (Cohen, Manion & Morrison, 2008:430).

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα είναι το Chedoke-McMaster Attotia Towards Children with Handicaps, (CATCH) (Rosenbaum, Armstrong & King, 1986). Η αρχική κλίμακα σχεδιάστηκε στον Καναδά και χρησιμοποιήθηκε σε μαθητές ηλικίας 9 έως 13 ετών και αποτελείται από αντικείμενα που σχετίζονται με τις εμπειρίες των παιδιών σχετικά με στάσεις και συμπεριφορές (Beck & Dennis, 1996· Rosenbaum, Armstrong & King, 1986). Η κλίμακα έχει χρησιμοποιηθεί ξανά και από άλλους ερευνητές, με στόχο την αξιολόγηση της στάσης των παιδιών, αφορώντας μια μεγάλη κλίμακα ηλικιών: 10-15 ετών (Bossaert & Petry, 2013) και 11 έως 20 ετών (Bossaert, Colpin, Pijl & Petry, 2011). Το ψυχομετρικό εργαλείο έχει τη βάση του στο μοντέλο στάσεων Triandis (1971) και αποτελείται από 36 στοιχεία, τα οποία χωρίζονται σε τρεις διαστάσεις, τη συναισθηματική, τη συμπεριφορική και τη γνωστική, με 12 ερωτήσεις στη κάθε μία αντίστοιχα. Οι δηλώσεις που περιέχονται σ' αυτές είναι ίσες, θετικής και αρνητικής μορφής (Godeau et al., 2010) και οργανώνονται σε τυχαία σειρά. Η συνολική βαθμολογία κάθε διάστασης προκύπτει από το συνολικό άθροισμα των στοιχείων, διαιρώντας με τον αριθμό των αντικειμένων και πολλαπλασιάζοντας με το 10. Η επιτυχής συγκέντρωση υψηλής βαθμολογίας δείχνει θετική στάση. Η κλίμακα συναντάται και σε άλλες μελέτες (De Boer, Pijl, Minnaert & Post, 2012· Bossaert & Petry, 2013· DeLaat, Freriksen & Vervloed, 2013· Godeau et al., 2010· Vignes et al., 2009). Για την ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου, έγινε μετάφραση των αντικειμένων για τις ανάγκες μιας έρευνας στον ελλαδικό χώρο, σχετικά με τις στάσεις των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά την ένταξη των συνομηλίκων τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Tsakiridou & Polyzoroulou, 2019). Στη συγκεκριμένη έρευνα, δίγλωσσοι μεταφραστές ανέλαβαν τη μετάφραση του ερωτηματολογίου στα ελληνικά. Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας, τα στοιχεία εξετάστηκαν, αφού χορηγήθηκαν πιλοτικά (De Boer, Pijl, Minnaert, & Post, 2012) σε 5 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στους οποίους ζητήθηκε η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και η αναφορά σχολίων σχετικά με τη διατύπωση και το περιεχόμενο των ερωτήσεων προκειμένου να εντοπιστούν αμφισημίες και

να βελτιωθεί η έκφραση όπου χρειάζεται. Στη συνέχεια, ακολούθησε ο έλεγχος της μετάφρασης από δύο καθηγητές προκειμένου να ελεγχθεί η σημασία και η ορθή διατύπωση των αντικειμένων, ενώ ακολούθησε μια «αντίστροφη μετάφραση» από δύο Άγγλους ερευνητές που ειδικεύονται στο σχεδιασμό ψυχομετρικών εργαλείων συμπεριφοράς για την επαλήθευση της εγκυρότητας του περιεχομένου μέσω ανάλυσης δομημένου περιεχομένου (Weber, 1990). Το ερωτηματολόγιο Chedoke-McMaster Attotia Towards Children with Handicaps, (CATCH), συναντάται σε άλλη μια έρευνα που διεξήχθη στον ελλαδικό χώρο και αφορούσε τη προετοιμασία παιδιών του Δημοτικού σχολείου πριν την ένταξη ενός συμμαθητή τους με ειδικές ανάγκες (Λουάρη, 2015). Το ερωτηματολόγιο στη συγκεκριμένη έρευνα έκανε χρήση 13 ερωτήσεων από τις 36 του ερωτηματολογίου και αξιολόγησε μόνο τον συναισθηματικό παράγοντα των παιδιών απέναντι σε συνομήλικους με αναπηρία.

Στις προαναφερθείσες έρευνες, έγινε χρήση των φράσεων «παιδιά με αναπηρία ή / και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και «παιδιά με αναπηρία» αντίστοιχα, οι οποίες στη τρέχουσα έρευνα αντικαταστάθηκαν με τον όρο «παιδιά με βαρηκοΐα/κώφωση». Αυτό βέβαια, συνέβη σε αρχικό στάδιο, αφού έπειτα από πιλοτική χορήγηση σε δύο παιδιά 9 και 11 ετών παρατηρήθηκε δυσκολία κατανόησης του όρου βαρηκοΐα/κώφωση, ο οποίος αντικαταστάθηκε ως «παιδιά που δεν ακούν καλά». Ακόμη, από τις 36 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται 25, εκ των οποίων οι έντεκα στη κλίμακα της συναισθηματικής διάστασης, επτά στη συμπεριφορική διάσταση και οι υπόλοιπες επτά στη γνωστική διάσταση. Επιπλέον, προς διευκόλυνση του πληθυσμού της παρούσας έρευνας, που αφορά παιδιά ηλικίας 9-11 ετών, ορισμένες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου άλλαξαν ως προς τη διατύπωση τους. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις 1 και 20, αφορούν το ίδιο ζήτημα αλλά στην 1 πρόκειται για εκούσια επιλογή, ενώ στην 20 για ακούσια. Ως προς τις πιθανές απαντήσεις, στην πεντάβαθμη κλίμακα του παρόντος ερωτηματολογίου οι απαντήσεις 1 και 2 δηλώνουν τη θετική στάση απέναντι στα παιδιά με βαρηκοΐα/κώφωση, με μεσαίο σημείο την απάντηση 3, οι απαντήσεις 4 και 5 δηλώνουν αρνητική στάση. Υπάρχουν όμως οι ερωτήσεις, 1, 4, 6, 8, 10, 14, 16, 18, 24 και 25, οι οποίες αξιολογούν αντίστροφα τη στάση των συμμετεχόντων με σκοπό να εντοπιστούν από την ερευνήτρια ερωτηματολόγια που φέρουν ακραίες αποκλίσεις, διότι συμπληρώθηκαν επιπόλαια ή τυχαία και μπορούν να επηρεάσουν το σκορ των αποτελεσμάτων. Στο παράρτημα παρατίθενται οι ερωτήσεις στην αρχική τους μορφή πριν τη πιλοτική χορήγηση τους, καθώς και το ερωτηματολόγιο στη τελική του μορφή (Παράρτημα

1). Τα ερωτηματολόγια συμπληρώνονται ανώνυμα από τους μαθητές αλλά με τη χρήση ψευδώνυμου, προκειμένου να γίνει ταυτοποίηση των αποτελεσμάτων μετά την επαναχορήγηση των ερωτηματολογίων, στο τέλος των δραματικών παρεμβάσεων.

2.7 Ποιοτικά εργαλεία συλλογής δεδομένων

2.7.1 Συνεντεύξεις

Οι συνεντεύξεις αποτελούν βασικό μέσο συλλογής ποιοτικών δεδομένων, διότι δεν αφορούν τυπική συλλογή πληροφοριών μέσω διαλόγου αλλά προσέγγιση της ουσιώδους πραγματικότητας των ερωτηθέντων, απαλλαγμένη από εμπόδια που δυσχεραίνουν την επικοινωνία και τη διεξαγωγή συμπερασμάτων (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008:79). Επιπλέον, οι συνεντεύξεις συλλέγουν με περιγραφικό τρόπο τις ευαίσθητες και σε βάθος οπτικές των υποκειμένων, ενώ στοχεύουν στην αποκάλυψη ειδικών καταστάσεων και όχι γενικών απόψεων (Klave, 1996:30).

Σύμφωνα με τον Creswell (2016:218) οι συνεντεύξεις χωρίζονται στα εξής είδη: προσωπικές συνεντεύξεις, εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις (focus group), τηλεφωνικές συνεντεύξεις και συνεντεύξεις μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Ως προς τον τρόπο διατύπωσης των ερωτήσεων, οι συνεντεύξεις διακρίνονται σε δομημένες, μη δομημένες, μη κατευθυνόμενες και εστιασμένες (Cohen, Manion & Morrison, 2008:458). Στην παρούσα έρευνα γίνεται χρήση προσωπικών συνεντεύξεων που αποτελούν μία από τις δημοφιλέστερες προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική έρευνα (Creswell, 2016:218), ενώ οι ερωτήσεις ακολουθούν την μη δομημένη μορφή συνεντεύξεων, αφού δίνουν στον συνεντευκτή μεγαλύτερη ευελιξία και ελευθερία αλλά ακολουθούν απαραίτητα στάδια οργάνωσης (Cohen, Manion & Morrison, 2008:458· Kerlinger, 1970).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η ερευνήτρια δόμησε ένα σύνολο ερωτήσεων χωρισμένο σε τρεις θεματικές ενότητες. Η πρώτη αφορούσε τις γνώσεις και πληροφορίες που κατέχει ένα υποκείμενο, η δεύτερη το αξιακό σκέλος και τις προτιμήσεις του, ενώ το τρίτο συλλέγει πληροφορίες από το σκεπτόμενο νου του υποκειμένου προσανατολιζόμενη στις αντιλήψεις και απόψεις του (Tuckman, 1972). Η παραπάνω διαδικασία είναι ιδιαίτερα βοηθητική στην αποσαφήνιση του σκοπού της συνέντευξης (Cohen, Manion & Morrison, 2008:461) και για τη διευκόλυνση της καταγραφής των απαντήσεων, οι παραπάνω θεματικές ενότητες κατηγοριοποιούνται ως εξής : γνώσεις, αξίες, σκέψεις.

Οι ερωτήσεις που περιέχονται στη συνέντευξη είναι ανοιχτού τύπου και διατυπωμένες με βάση το ηλικιακό υπόβαθρο των συνεντευξιαζόμενων, δίνοντας στα παιδιά την ευκαιρία να αναπτύξουν τις ιδέες και απόψεις τους αλλά συνοδεύονται από τη παροχή παραδειγμάτων προκειμένου να μη παρατηρηθούν αποκλίσεις από το βασικό θέμα της έρευνας. Αυτό το είδος και το περιεχόμενο των ερωτήσεων δρουν συμπληρωματικά στις κλειστές απαντήσεις του ερωτηματολογίου (Creswell, 2016:220). Επιπλέον, η δομή των ερωτήσεων δίνει τη δυνατότητα στην συνεντευκτική να εκμαιεύσει περισσότερες πληροφορίες από τους συμμετέχοντες, όπου αυτό είναι απαραίτητο. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από βολιδοσκοπήσεις, που αποτελούν συμπληρωματικές ερωτήσεις ή πληροφορίες στις ήδη υπάρχουσες ερωτήσεις (Creswell, 2016:221). Αυτός είναι και ένας από τους λόγους της επιλογής των μη δομημένων συνεντεύξεων από την ερευνήτρια.

Η δομή και δημιουργία των ερωτήσεων αφορμάται από μια σειρά ερευνών που αναφέρθηκαν στη βιβλιογραφική ανασκόπηση αλλά οι δύο παρακάτω αποτελούν τη κύρια πηγή. Η μία αφορούσε ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης για τα άτομα με αναπηρία σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, το οποίο ανέδειξε τη σημαντικότητα της προσομοίωσης σαν δραματική τεχνική, αφού επέφερε αλλαγές στις απόψεις και τις σκέψεις των παιδιών μετά την υλοποίησή τους (Χαρούμενου & Σούλης, 2014). Η δεύτερη έρευνα, από την άλλη, αφορά την αλλαγή στάσης και δημιουργία αισθημάτων αποδοχής σε εφήβους μετά τη πραγματοποίηση ενός αγώνα ποδοσφαίρου με αντιπάλους συνομηλίκους με βαρηκοΐα/κώφωση (Καρανίκας, 2014).

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιούνται πριν την έναρξη των δραματικών παρεμβάσεων. Κάτι τέτοιο λειτουργεί ως μέσο σκιαγράφησης των αναγκών και των βασικών σημείων που παρουσιάζουν οι συμμετέχοντες, τα οποία συμπεριλαμβάνονται στις παρεμβάσεις με τεχνικές του δράματος αποσκοπώντας να βελτιωθούν (για αναλυτική εικόνα των ερωτήσεων της συνέντευξης βλ. Παράρτημα 2).

2.7.2 Παρατήρηση

Η έρευνα δράση έχει βιωματικό χαρακτήρα, διότι ο ερευνητής εφαρμόζει μία καινοτόμα δράση σε μία ομάδα προσδοκώντας τα αποτελέσματα. Παρομοίως δρα και η ερευνήτρια της παρούσας μελέτης μέσω των δραματικών παρεμβάσεων, χρησιμοποιώντας ως μέθοδο παραγωγής δεδομένων, πέρα από τις συνεντεύξεις και την παρατήρηση. Η τελευταία

έχει μία ζωτικού χαρακτήρα σχέση με την έρευνα δράση γιατί αμφότερες βασίζονται στο βίωμα και τη πράξη (Ισαρη & Πούρκος, 2015:108). Στην παρούσα έρευνα, οι παρατηρήσεις εξετάζουν το πλαίσιο αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων, καθώς και το πλαίσιο του προγράμματος που ακολουθείται, δηλαδή το σύνολο των δραστηριοτήτων, στις οποίες δημιουργούνται οι αλληλεπιδράσεις (Morrison, 1993:80).

Σε κάθε μελέτη που συλλέγει δεδομένα μέσω της παρατήρησης, ο ερευνητής πρέπει να διαλέξει τον ρόλο του ανάμεσα σε ένα συνεχές παρατήρησης που ξεκινάει από το ένα άκρο με τον απόλυτο συμμετέχων, ακολουθεί ο συμμετέχων ως παρατηρητής, έπειτα είναι ο παρατηρητής ως συμμετέχοντας και τέλος ο απόλυτος παρατηρητής (Gold, 1958). Στην παρούσα μελέτη η ερευνήτρια έχει τον ρόλο του συμμετέχων ως παρατηρητή, καθώς ο ρόλος της και ο σκοπός της έρευνας είναι φανερά από την αρχή των δραματικών παρεμβάσεων, στις οποίες συμμετέχει ως εμπυχώτρια. Ο τρόπος καταγραφής των παρατηρήσεων γίνεται μέσα από το ημερολόγιο παρατήρησης, το οποίο η ερευνήτρια συμπληρώνει μνημονικά αμέσως μετά το πέρας των παρεμβάσεων, κρατώντας όμως μικρές κωδικοποιημένες σημειώσεις κατά τη διάρκεια τους, όπου αυτό είναι εφικτό (Mason, 2009· Ισαρη & Πούρκος, 2015:108). Το ημερολόγιο παρατήρησης είναι έτσι οργανωμένο ώστε να καταγράφει σε κάθε δραματική παρέμβαση τα εξής στοιχεία: τους συμμετέχοντες που εμπλέκονται και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, το κοινωνικό πλαίσιο και πώς αυτό επιδρά στην ομάδα, τα χρονικά σημεία εκκίνησης και ακολουθίας των γεγονότων, τις δραστηριότητες και τέλος τους τρόπους αλληλεπίδρασης και διάδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων (Ισαρη & Πούρκος, 2015:109-110). Η ερευνήτρια φροντίζει να κρατά περιγραφικές σημειώσεις, που επικεντρώνονται στην περιγραφή των συμβάντων σε συνδυασμό με στοχαστικές σημειώσεις που στοχεύουν στη καταγραφή σκέψεων και συναισθημάτων που γεννήθηκαν κατά τη παρατήρηση (Creswell, 2016:217). Άλλωστε, ο μεγάλος όγκος παρατηρήσεων ενισχύει την εγκυρότητα των προς ανάλυση δεδομένων στοχεύοντας στην αντιστοιχία τους με τα ερευνητικά ερωτήματα (Cohen, Manion & Morrison, 2008:528).

Είναι γεγονός ότι οι ποιοτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων στερούνται αυστηρής δόμησης προκειμένου να λάβουν πληροφορίες που αφορούν τις υποκειμενικές εμπειρίες, απόψεις και ιδέες των συμμετεχόντων, διότι στοχεύουν στη ποιότητα των αποτελεσμάτων και όχι στην ποσότητα (Ματζούκας, 2015:242). Σύμφωνα με τα παραπάνω, η ερευνήτρια κάνει χρήση ημιδομημένης παρατήρησης με τη χρήση ενός φύλλου παρατήρησης, το οποίο

λειτουργεί ως συγκεντρωτικός χάρτης των υπό διερεύνηση θεμάτων για αποφυγή παρεκκλίσεων (Ματζούκας, 2015:243). Αυτό της δίνει τη δυνατότητα επισκόπησης των στοιχείων που παρατηρούνται, καθώς η ερμηνεία τους θα γίνει σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα των άλλων εργαλείων μέτρησης (Cohen, Manion & Morrison, 2008:514) (για αναλυτική παρουσίαση του φύλλου παρατήρησης βλ. Παράρτημα 3).

Στην παρούσα μελέτη η ιδιότητα της ερευνήτριας ήδη ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης στο συγκεκριμένο σχολείο για δεύτερο συναπτό έτος της δίνει τη δυνατότητα για συμμετοχική παρατήρηση του ερευνητικού πληθυσμού σε πολλές διαφορετικές συνθήκες διάδρασης κατά τη σχολική ζωή. Κάτι τέτοιο δεν τη περιορίζει στη συλλογή δεδομένων μόνο κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης αλλά της δίνει τη δυνατότητα για άτυπη αξιολόγηση-παρατήρηση της δυναμικής των παρεμβάσεων με τη πάροδο του χρόνου (Cohen, Manion & Morrison, 2008:523).

2.7.3 Κριτικός φίλος

Ένα ακόμη μέσο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιούν οι έρευνες δράσης είναι η ύπαρξη πέρα από τον ερευνητή και ενός άλλου προσώπου, του κριτικού φίλου (McNiff, Loxax and Whitehead, 2003). Ο ρόλος του κριτικού φίλου είναι επικουρικός, καθώς διασταυρώνει τις παρατηρήσεις και την εξαγωγή συμπερασμάτων από τον ερευνητή με τις δικές του καταγραφές κατά τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων (Μάγος & Παναγοπούλου, 2008). Η ερευνήτρια γνωρίζει εκ των προτέρων ότι οι καταγραφές και οι σχολιασμοί του κριτικού φίλου μπορούν να εμπεριέχουν προκαταλήψεις και υποκειμενικότητα. Έχοντας έτσι, επίγνωση αυτών των στάσεων δέχεται και διασταυρώνει πάντα τις παρατηρήσεις του κριτικού φίλου με τις δικές της, ώστε να μην επηρεαστούν τα ποιοτικά αποτελέσματα.

Στη συγκεκριμένη έρευνα το ρόλο της κριτικού φίλου είχε μία εκπαιδευτικός από το δυναμικό του σχολείου, η οποία ήταν για δύο συναπτά έτη δασκάλα του τμήματος που αποτελεί την πειραματική ομάδα. Η επιλογή της ως κριτικός φίλος βασίζεται στο ότι γνωρίζει πολύ καλά τα παιδιά αλλά και τα ίδια την εμπιστεύονται. Αυτό δημιουργεί στην ερευνήτρια ένα αίσθημα ασφάλειας, καθώς η συζήτηση και η παροχή συμβουλών πριν και μετά τη δραματική παρέμβαση παίζουν καταλυτικό ρόλο στην ομαλή έκβασή τους. Ένα ίδιο φύλλο παρατήρησης, με αυτό της ερευνήτριας, συμπληρώνεται κατά τη διάρκεια της πειραματικής δράσης από τη κριτική φίλη και παραδίδεται μετά το πέρας της, στην ερευνήτρια. Η τελευταία

αφού συμπληρώνει το δικό της φύλλο παρατήρησης, συζητά και ελέγχει μαζί με τη κριτική φίλη τα όσα κατέγραψε και παρατήρησε. Έτσι δημιουργείται μία γόνιμη διασταύρωση των όσων διαδραματίστηκαν από τη σκοπιά της καθεμίας, ενισχύοντας έτσι τη διεξαγωγή άρτιων συμπερασμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

3.1 Ποσοτική έρευνα

3.1.1 Έλεγχος Cronbach Alpha

Για την αξιοπιστία των ερωτήσεων της κάθε υποκλίμακας του ερωτηματολογίου, πραγματοποιείται έλεγχος με τον δείκτη Cronbach Alpha. Σημειώνεται πως πραγματοποιείται αντιστροφή των ερωτήσεων 1, 4, 6, 8, 10, 14, 16, 18, 24, 25 γιατί στο ερωτηματολόγιο οι απαντήσεις έχουν αντίθετη κατεύθυνση από τις υπόλοιπες.

Σύμφωνα με τον πίνακα 1, η τιμή του άλφα (0.595) για τη συναισθηματική διάσταση, είναι σχετικά χαμηλή (μικρότερη από 0.6), οπότε ερευνούμε αν υπάρχει κάποια ερώτηση που με την εξαίρεσή της, ο δείκτης άλφα δείχνει βελτίωση. Όπως προκύπτει από τον πίνακα 2, εάν εξαιρεθεί η ερώτηση 18, ο δείκτης άλφα ανεβαίνει στο 0,657.

Πίνακας 1. Έλεγχος Cronbach Alpha (συναισθηματική διάσταση)

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.595	11

Πίνακας 2. Αφαίρεση ερώτησης 18

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Prin_Er1r	24.70	25.293	.500	.514
Prin_Er6r	21.96	33.268	-.149	.623
Prin_Er10r	25.37	32.088	-.012	.614
Prin_Er13	24.56	29.564	.192	.585
Prin_Er15	24.48	25.028	.563	.502
Prin_Er18r	23.56	28.795	.031	.657
Prin_Er21	24.96	25.499	.489	.518
Prin_Er22	24.30	25.755	.472	.523
Prin_Er23	24.44	25.718	.450	.526
Prin_Er24r	23.70	29.063	.116	.609
Prin_Er25r	25.00	28.308	.262	.571

Σύμφωνα με τον πίνακα 3, η τιμή του άλφα (0.673) για τη συμπεριφορική διάσταση, είναι στα αποδεκτά όρια (σχεδόν ίση με 0.7).

Πίνακας 3. Έλεγχος Cronbach Alpha (συμπεριφορική διάσταση)

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.673	7

Σύμφωνα με τον πίνακα 4, η τιμή του άλφα $0.505 < 0.6$ για τη γνωστική διάσταση, είναι κάτω από τα αποδεκτά όρια (0.6). Ωστόσο, όπως διαπιστώνεται από τον πίνακα 5, όποια ερώτηση και αν εξαιρεθεί, δεν παρουσιάζεται αύξηση, και αποτελεί περιορισμό της έρευνας.

Πίνακας 4. Έλεγχος Cronbach Alpha (γνωστική διάσταση)

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.505	7

Πίνακας 5. Ο δείκτης Cronbach Alpha σε περίπτωση εξαίρεσης ερώτησης

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Prin_Er3	15.67	10.692	.204	.494
Prin_Er5	16.63	12.550	.380	.453
Prin_Er8r	13.70	12.063	.173	.496
Prin_Er12	16.15	10.593	.358	.415
Prin_Er14r	14.41	10.943	.247	.466
Prin_Er17	15.81	10.618	.260	.461
Prin_Er19	15.19	12.157	.211	.480

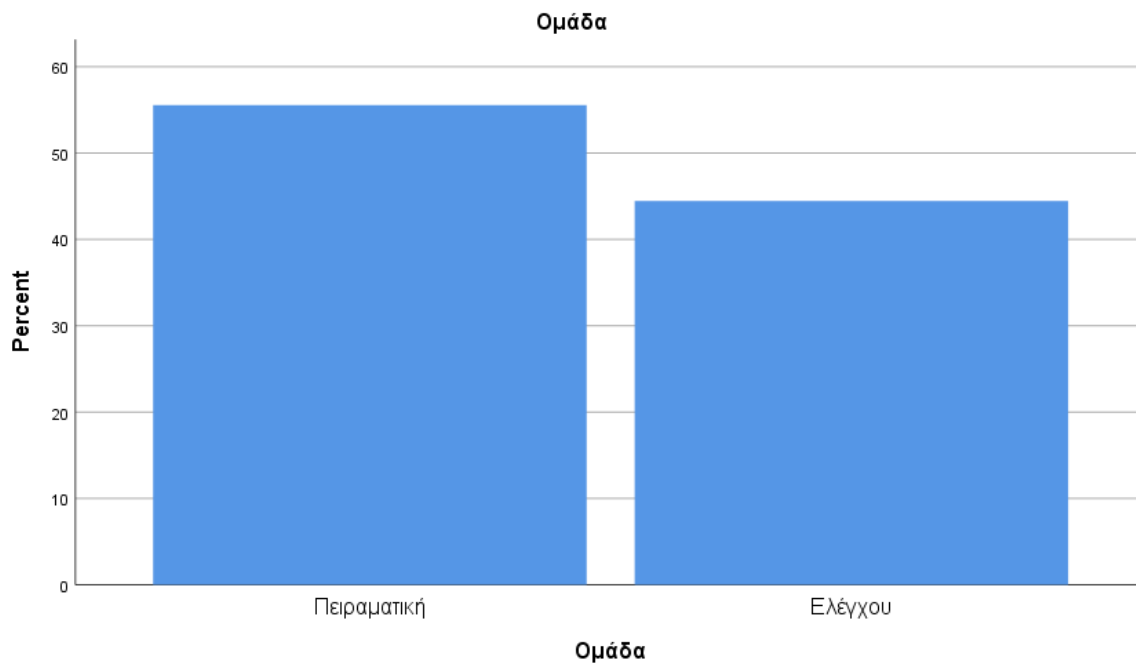
3.1.2 Παρουσίαση συχνοτήτων

Όπως φαίνεται στον πίνακα 6, ο συνολικός πληθυσμός της παρούσας έρευνας είναι 27 άτομα, εκ των οποίων το 55.6% (N=15) αποτελεί την πειραματική ομάδα και το 44.4% (N=12) την ομάδα ελέγχου (βλ. γράφημα 1).

Πίνακας 6. Ερευνητικός πληθυσμός

		Ομάδα			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πειραματική	15	55.6	55.6	55.6
	Ελέγχου	12	44.4	44.4	100.0
	Total	27	100.0	100.0	

Γράφημα 1. Ερευνητικός πληθυσμός

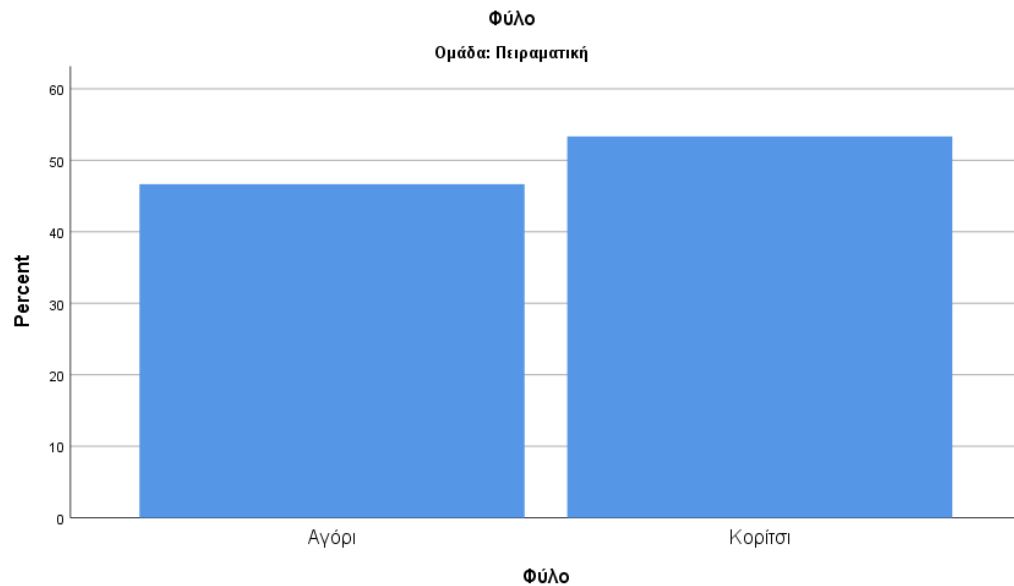


Στη πειραματική ομάδα το 46.7% (N=7) αποτελείται από αγόρια και το 53.3% (N=8) από κορίτσια. Στην ομάδα ελέγχου το 66.7% (N=8) είναι αγόρια και το 33.3% (N= 4) κορίτσια (βλ. πίνακα 7 & γράφημα 2 και 3).

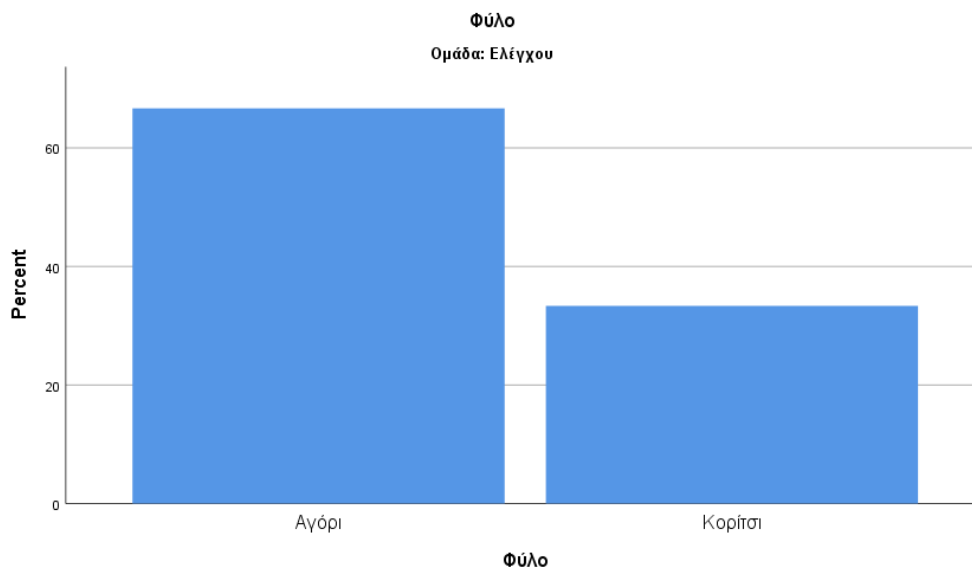
Πίνακας 7. Ερευνητικός πληθυσμός (φύλο)

Φύλο						
Ομάδα			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πειραματική	Valid	Αγόρι	7	46.7	46.7	46.7
		Κορίτσι	8	53.3	53.3	100.0
		Total	15	100.0	100.0	
Ελέγχου	Valid	Αγόρι	8	66.7	66.7	66.7
		Κορίτσι	4	33.3	33.3	100.0
		Total	12	100.0	100.0	

Γράφημα 2. Ερευνητικός πληθυσμός - πειραματική ομάδα (φύλο)



Γράφημα 3. Ερευνητικός πληθυσμός - ομάδα ελέγχου (φύλο)

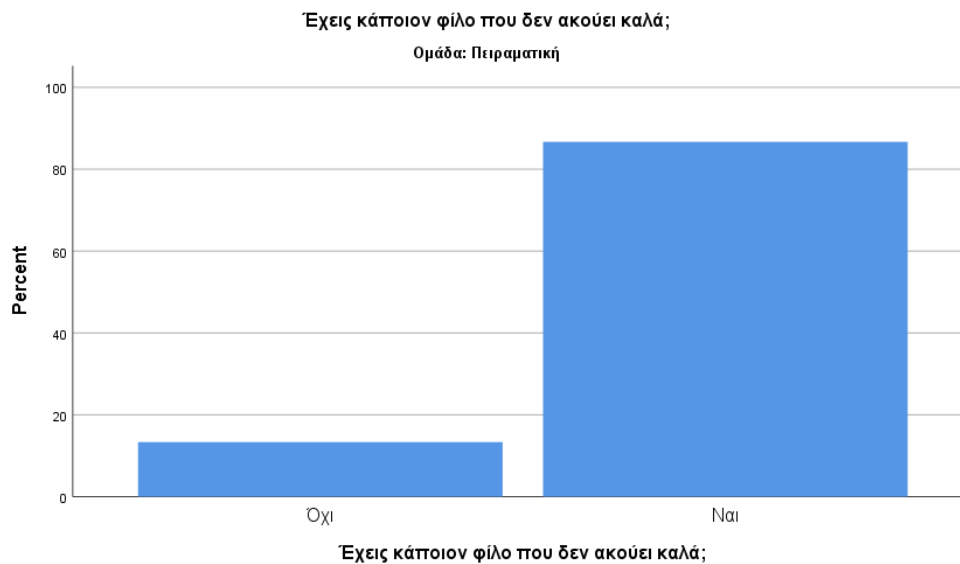


Στην πειραματική ομάδα το 13.3% (N=2) απάντησε πως δεν έχει κάποιον φίλο που δεν ακούει καλά, ενώ το 86.7% (N=13) απάντησε καταφατικά. Στην ομάδα ελέγχου το 75% (N=9) απάντησε πως δεν έχει κάποιον φίλο που δεν ακούει καλά, ενώ το 25% (N=3) έδωσε καταφατική απάντηση (βλ. πίνακα 8 & γράφημα 4 και 5).

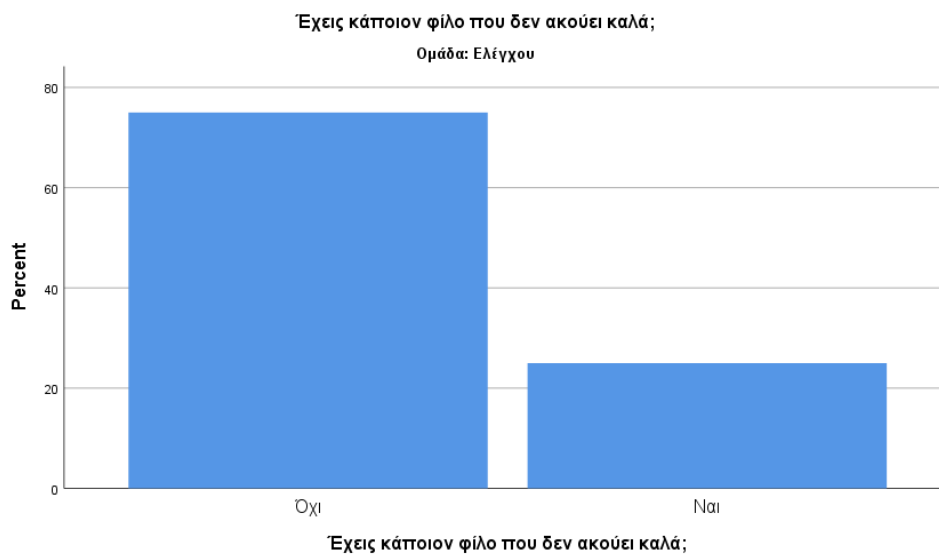
Πίνακας 8. Απάντηση στην ερώτηση "Έχεις κάποιον φίλο που δεν ακούει καλά;"

Έχεις κάποιον φίλο που δεν ακούει καλά;						
Ομάδα			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πειραματική	Valid	Όχι	2	13.3	13.3	13.3
		Ναι	13	86.7	86.7	100.0
		Total	15	100.0	100.0	
Ελέγχου	Valid	Όχι	9	75.0	75.0	75.0
		Ναι	3	25.0	25.0	100.0
		Total	12	100.0	100.0	

Γράφημα 4. Απάντηση στην ερώτηση "Έχεις κάποιον φίλο που δεν ακούει καλά;" (πειραματική)



Γράφημα 5. Απάντηση στην ερώτηση "Έχεις κάποιον φίλο που δεν ακούει καλά;" (ελέγχου)

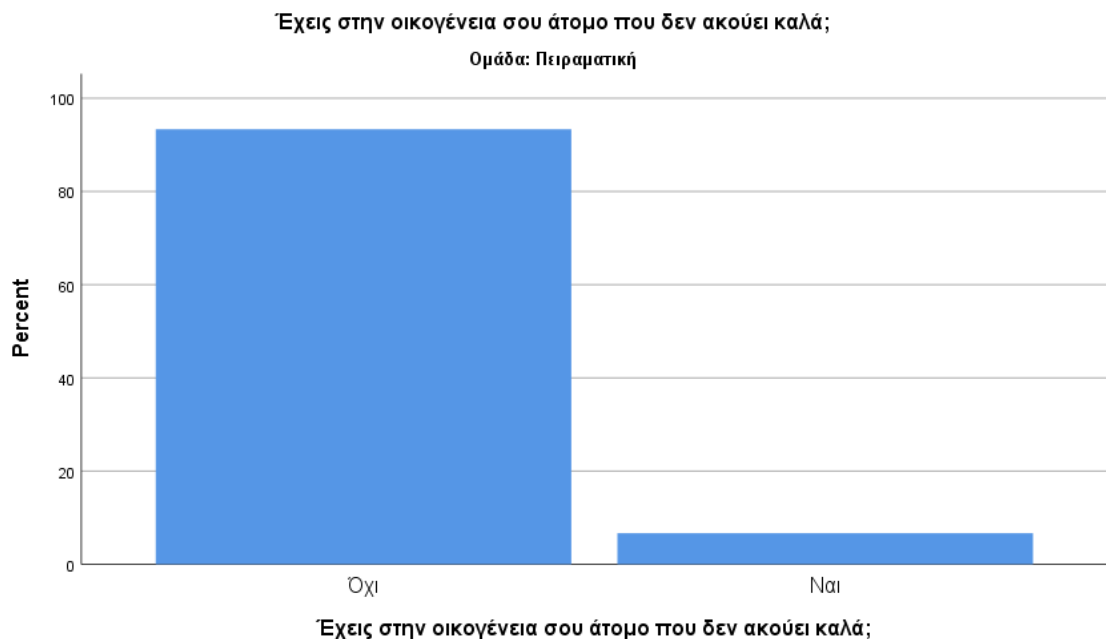


Στην πειραματική ομάδα το 93.3% (N=14) απάντησε πως δεν έχει στην οικογένειά του άτομο που δεν ακούει καλά, ενώ το 6.7% (N=1) απάντησε καταφατικά. Από την άλλη, το σύνολο της ομάδας ελέγχου (N=12) απάντησε αρνητικά (βλ. πίνακα 9 & γράφημα 6 και 7).

Πίνακας 9. Απάντηση στην ερώτηση "έχεις στην οικογένειά σου άτομο που δεν ακούει καλά;" (πειραματική - ελέγχου)

Έχεις στην οικογένεια σου άτομο που δεν ακούει καλά;						
Ομάδα			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πειραματική	Valid	Όχι	14	93.3	93.3	93.3
		Ναι	1	6.7	6.7	100.0
		Total	15	100.0	100.0	
Ελέγχου	Valid	Όχι	12	100.0	100.0	100.0

Γράφημα 6. Απάντηση στην ερώτηση "έχεις στην οικογένειά σου άτομο που δεν ακούει καλά;" (πειραματική)



Γράφημα 7. Απάντηση στην ερώτηση "έχεις στην οικογένειά σου άτομο που δεν ακούει καλά;" (ελέγχου)



Στην ίδια ερώτηση, σε σχέση με το φύλο, τα αγόρια απάντησαν στο σύνολο τους (N=15) αρνητικά. Τα κορίτσια σε ποσοστό 91.7% (N=11) απάντησαν αρνητικά, ενώ σε ποσοστό 8.3% (N=1) καταφατικά (βλ. πίνακα 10 & γράφημα 8 και 9).

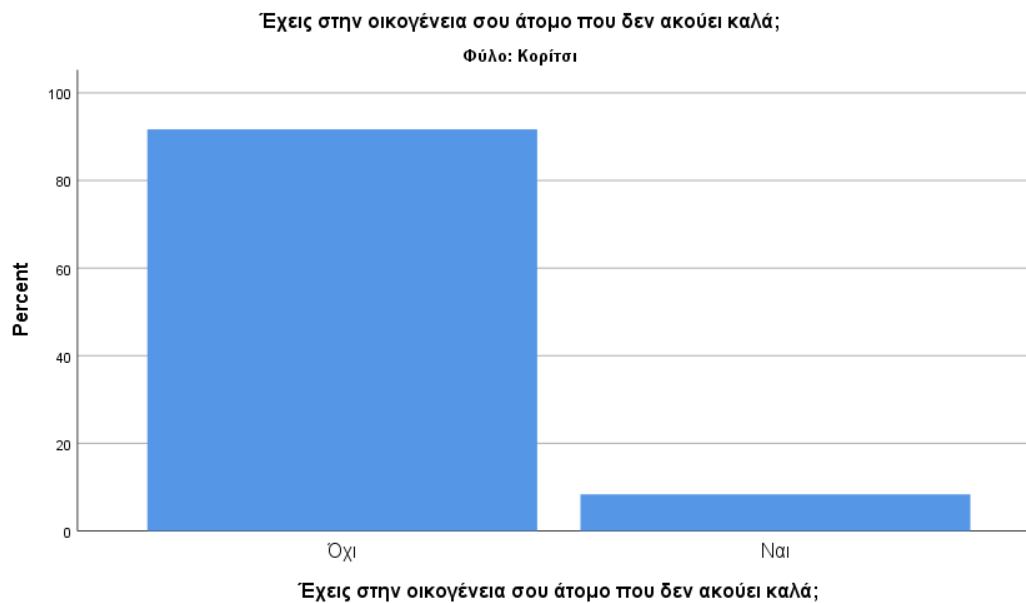
Πίνακας 10. Απάντηση στην ερώτηση "έχεις στην οικογένειά σου άτομο που δεν ακούει καλά;" (φύλο)

Έχεις κάποιον φίλο που δεν ακούει καλά;						
Φύλο			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Αγόρι	Valid	Όχι	9	60.0	60.0	60.0
		Ναι	6	40.0	40.0	100.0
		Total	15	100.0	100.0	
Κορίτσι	Valid	Όχι	2	16.7	16.7	16.7
		Ναι	10	83.3	83.3	100.0
		Total	12	100.0	100.0	

Γράφημα 8. Απάντηση στην ερώτηση "έχεις στην οικογένειά σου άτομο που δεν ακούει καλά;" (αγόρι)



Γράφημα 9. Απάντηση στην ερώτηση "έχεις στην οικογένειά σου άτομο που δεν ακούει καλά;" (κορίτσι)

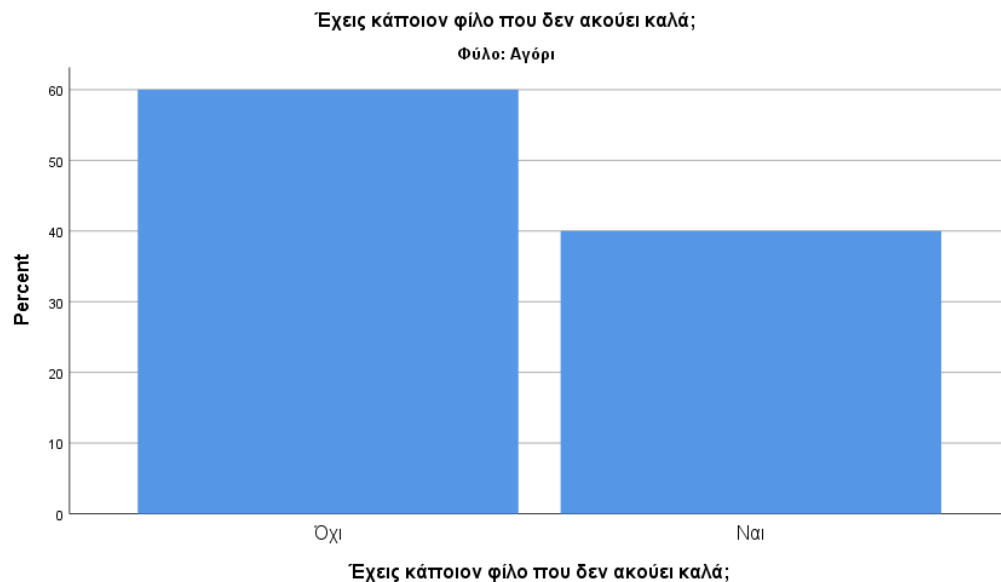


Επιστρέφοντας πάλι στην ερώτηση «έχεις κάποιον φίλο που δεν ακούει καλά», προκειμένου να συγκριθούν οι απαντήσεις των παιδιών σε σχέση με το φύλο, τα αγόρια σε ποσοστό 40% (N=6) έδωσαν καταφατική απάντηση, ενώ το 60% (N=9) απάντησε αρνητικά. Τα κορίτσια σε ποσοστό 83.3% (N=10) απάντησαν καταφατικά, ενώ το 16.7% (N=2) έδωσαν αρνητική απάντηση (βλ. πίνακα 11 & γράφημα 10 και 11).

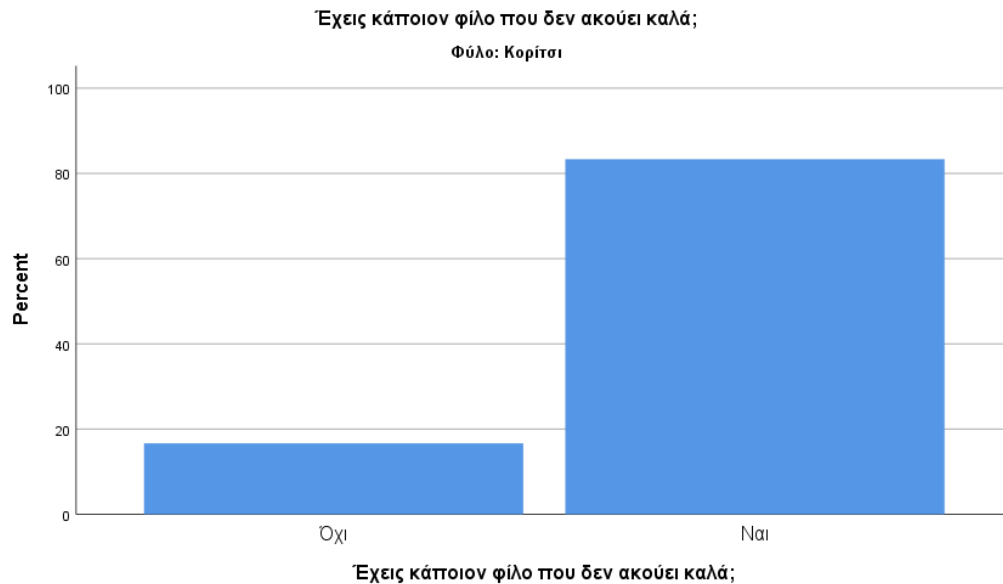
Πίνακας 11. Απάντηση στην ερώτηση "έχεις στην οικογένειά σου άτομο που δεν ακούει καλά;" (φύλο)

Έχεις κάποιον φίλο που δεν ακούει καλά;						
Φύλο			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Αγόρι	Valid	Όχι	9	60.0	60.0	60.0
		Ναι	6	40.0	40.0	100.0
		Total	15	100.0	100.0	
Κορίτσι	Valid	Όχι	2	16.7	16.7	16.7
		Ναι	10	83.3	83.3	100.0
		Total	12	100.0	100.0	

Γράφημα 10. Απάντηση στην ερώτηση "έχεις στην οικογένειά σου άτομο που δεν ακούει καλά;" (αγόρι)



Γράφημα 11. Απάντηση στην ερώτηση "έχεις στην οικογένειά σου άτομο που δεν ακούει καλά;" (κορίτσι)



3.1.3 Έλεγχος κανονικότητας με το κριτήριο Shapiro Wilk

Σε κάθε μια από τις υποκλίμακες πραγματοποιείται έλεγχος κανονικότητας με το κριτήριο Shapiro Wilk, διότι $N < 50$. Οι έλεγχοι πραγματοποιούνται με τιμή $\alpha = 0.05$. Οι υποθέσεις ορίζονται ως εξής:

H_0 Δεχόμαστε την ύπαρξη κανονικής κατανομής

H_1 Απορρίπτουμε την ύπαρξη κανονικής κατανομής

Όπως φαίνεται στον πίνακα 12, μόνο στην συναισθηματική και στη γνωστική διάσταση, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή τα δεδομένα της αντίστοιχης κλίμακας δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή γιατί $\text{sig} = 0.03 < 0.05$ και $\text{sig} = 0.047 < 0.05$. Για τις συγκρίσεις των μέσων τιμών των υποκλιμάκων πριν και μετά την παρέμβαση, χρησιμοποιείται ο παραμετρικός έλεγχος t test paired, αν τα δεδομένα ακολουθούν κανονική κατανομή, σε αντίθετη περίπτωση χρησιμοποιείται ο μη παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon.

Πίνακας 12. Έλεγχος κανονικότητας

Tests of Normality				
	Ομάδα	Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ (πριν)	Πειραματική	.794	15	.003
	Ελέγχου	.938	12	.469
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ (πριν)	Πειραματική	.970	15	.852
	Ελέγχου	.976	12	.960
ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ (πριν)	Πειραματική	.927	15	.249
	Ελέγχου	.872	12	.069
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ (μετά)	Πειραματική	.943	15	.423
	Ελέγχου	.946	12	.575
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ (μετά)	Πειραματική	.941	15	.395
	Ελέγχου	.879	12	.086
ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ (μετά)	Πειραματική	.947	15	.479
	Ελέγχου	.859	12	.047

3.1.4 Σύγκριση των μέσων τιμών για τη συναισθηματική διάσταση

Πραγματοποιείται μη παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon Signed Rank στην πειραματική ομάδα, καθώς η συναισθηματική διάσταση πριν τις παρεμβάσεις δεν παρουσιάζει κανονική κατανομή $p\text{-value} = 0.03 < 0.05$ (βλ. πίνακα 12). Οι υποθέσεις ορίζονται ως εξής:

H_0 Δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά τις παρεμβάσεις

H_1 Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά τις παρεμβάσεις

Παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη συναισθηματική διάσταση πριν και μετά την παρέμβαση καθώς $p\text{-value} = 0.001 < \alpha = 0.05$ (βλ. πίνακα 13). Επιπλέον από τον πίνακα 14, των μέσων τιμών παρατηρούμε πως υπάρχει μείωση στη μέση βαθμολογία μετά την παρέμβαση από 2.22 σε 1.42.

Συμπεραίνουμε, έτσι ότι η πειραματική ομάδα σημείωσε βελτίωση ως προς τη στάση της (βλ. γράφημα 12).

Πίνακας 13. Σύγκριση μέσων τιμών για τη συναισθηματική διάσταση (πειραματική ομάδα)

Test Statistics^{a,b}	
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ (πριν)	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ (μετά)
Z	-3.415 ^c
Asymp. Sig. (2-tailed)	.001
a. Ομάδα = Πειραματική	
b. Wilcoxon Signed Ranks Test	
c. Based on negative ranks.	

Πίνακας 14. Μέσες τιμές για τη συναισθηματική διάσταση (πειραματική ομάδα)

Descriptive Statistics^a					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ (μετά)	15	1.4200	.18974	1.10	1.80
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ (πριν)	15	2.2200	.45230	1.70	3.60
a. Ομάδα = Πειραματική					

Πραγματοποιείται παραμετρικός έλεγχος t test paired στην ομάδα ελέγχου, καθώς και οι δύο μεταβλητές για τη συναισθηματική διάσταση παρουσιάζουν κανονική κατανομή στη μέτρηση πριν και μετά (βλ. πίνακα 12). Οι υποθέσεις ορίζονται ως εξής:

H_0 Δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στη μέτρηση πριν και μετά

H_1 Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στη μέτρηση πριν και μετά

Παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη συναισθηματική διάσταση μεταξύ της πριν και μετά μέτρησης, καθώς $p\text{-value}=0.447 > \alpha=0.05$ (βλ. πίνακα 15).

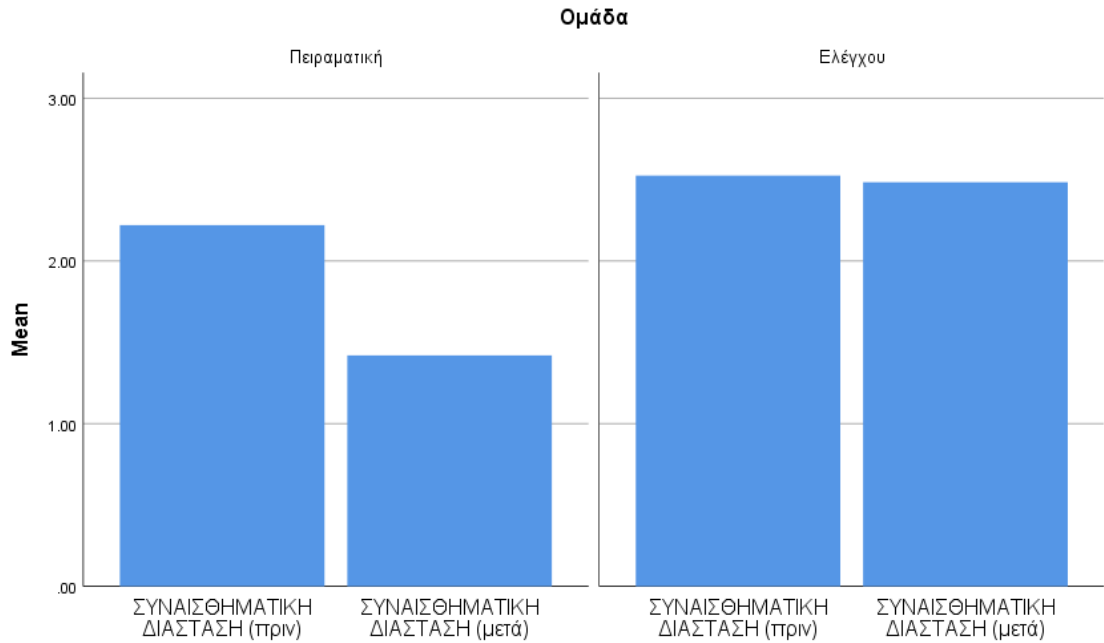
Συμπεραίνουμε έτσι, ότι η ομάδα ελέγχου δεν σημείωσε αλλαγή ως προς τη στάση της (βλ. γράφημα 12).

Πίνακας 15. Σύγκριση μέσων τιμών για τη συναισθηματική διάσταση (ομάδα ελέγχου)

Paired Samples Test ^a									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ (μετά) - ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ (πριν)	-.04167	.18320	.05288	-.15806	.07473	-.788	11	.447

a. Ομάδα = Ελέγχου

Γράφημα 12. Συναισθηματική διάσταση



3.1.5 Σύγκριση των μέσων τιμών για τη συμπεριφορική διάσταση

Πραγματοποιείται παραμετρικός έλεγχος t test paired στην πειραματική ομάδα, καθώς η συμπεριφορική διάσταση πριν τις παρεμβάσεις παρουσιάζει κανονική κατανομή. (βλ. πίνακα 12). Οι υποθέσεις ορίζονται ως εξής:

H_0 Δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά τις παρεμβάσεις

H_1 Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά τις παρεμβάσεις

Παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη συμπεριφορική διάσταση πριν και μετά την παρέμβαση καθώς $p\text{-value}=0.000 < \alpha=0.05$ (βλ. πίνακα 16). Επιπλέον από τον πίνακα 17, των μέσων τιμών παρατηρούμε πως υπάρχει μείωση στη μέση βαθμολογία μετά την παρέμβαση από 2.0857 σε 1.3238.

Συμπεραίνουμε έτσι, ότι η πειραματική ομάδα σημείωσε βελτίωση ως προς τη στάση της (βλ. γράφημα 13).

Πίνακας 16. Σύγκριση μέσων τιμών για τη συμπεριφορική διάσταση (πειραματική ομάδα)

Paired Samples Test ^a									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ (μετά) - ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ (πριν)	-.76190	.50556	.13053	-1.04187	-.48194	-5.837	14	.000

a. Ομάδα = Πειραματική

Πίνακας 17. Μέσες τιμές για τη συμπεριφορική διάσταση (πειραματική ομάδα)

Paired Samples Statistics ^a					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ (μετά)	1.3238	15	.23203	.05991
	ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ (πριν)	2.0857	15	.58104	.15002

a. Ομάδα = Πειραματική

Στην ομάδα ελέγχου, από την άλλη πραγματοποιείται παραμετρικός έλεγχος t test paired, καθώς και οι δύο μεταβλητές για τη συμπεριφορική διάσταση παρουσιάζουν κανονική κατανομή στη μέτρηση πριν και μετά (βλ. πίνακα 12). Οι υποθέσεις ορίζονται ως εξής:

H_0 Δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στη μέτρηση πριν και μετά

H_1 Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στη μέτρηση πριν και μετά

Παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη συναισθηματική διάσταση μεταξύ της πριν και μετά μέτρησης, καθώς $p\text{-value}=0.275 > \alpha=0.05$ (βλ. πίνακα 18).

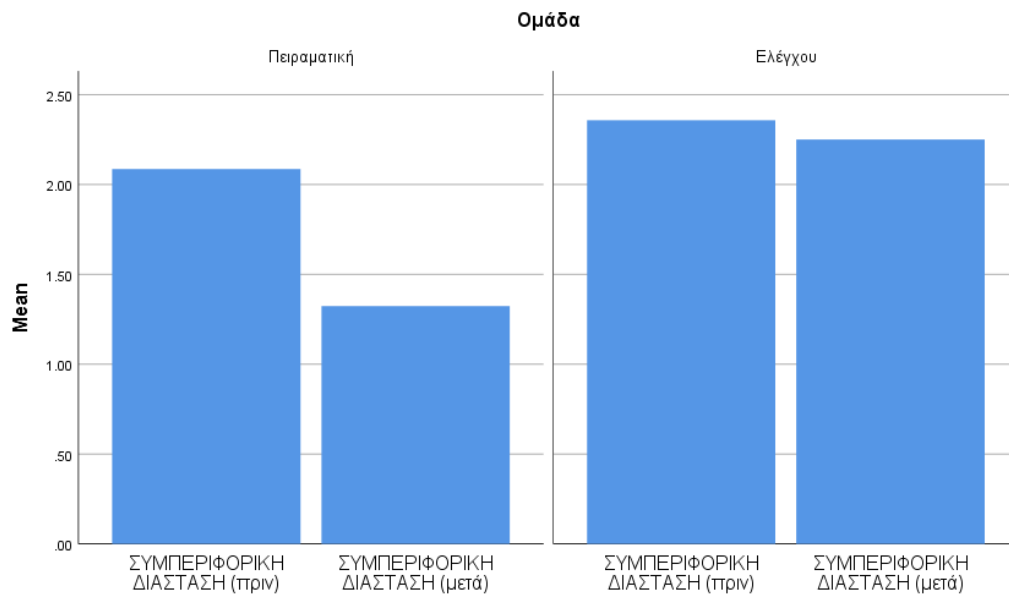
Συμπεραίνουμε έτσι, ότι η ομάδα ελέγχου δεν σημείωσε αλλαγή ως προς τη στάση της (βλ. γράφημα 13).

Πίνακας 18. Σύγκριση μέσων τιμών για τη συμπεριφορική διάσταση (ομάδα ελέγχου)

Paired Samples Test ^a									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ (μετά) - ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ (πριν)	-.10714	.32305	.09326	-.31240	.09811	-1.149	11	.275

a. Ομάδα = Ελέγχου

Γράφημα 13. Συμπεριφορική διάσταση



3.1.6 Σύγκριση των μέσων τιμών για τη γνωστική διάσταση

Πραγματοποιείται παραμετρικός έλεγχος t test paired στην πειραματική ομάδα, καθώς η γνωστική διάσταση πριν τις παρεμβάσεις παρουσιάζει κανονική κατανομή (βλ. πίνακα 12). Οι υποθέσεις ορίζονται ως εξής:

H_0 Δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά τις παρεμβάσεις

H_1 Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά τις παρεμβάσεις

Παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη γνωστική διάσταση πριν και μετά την παρέμβαση καθώς $p\text{-value}=0.000 < \alpha=0.05$ (βλ. πίνακα 19). Επιπλέον από τον πίνακα 20, των μέσων τιμών παρατηρούμε πως υπάρχει μείωση στη μέση βαθμολογία μετά την παρέμβαση από 2.4571 σε 1.4190.

Συμπεραίνουμε έτσι, ότι η πειραματική ομάδα σημείωσε βελτίωση ως προς τη στάση της (βλ. γράφημα 14).

Πίνακας 19. Σύγκριση μέσων τιμών για τη γνωστική διάσταση (πειραματική ομάδα)

Paired Samples Test ^a									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ (μετά) - ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ (πριν)	-1.0381	.39849	.10289	-1.25877	-.81742	-10.089	14	.000

a. Ομάδα = Πειραματική

Πίνακας 20. Μέσες τιμές για τη γνωστική διάσταση (πειραματική ομάδα)

Paired Samples Statistics ^a					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ (μετά)	1.4190	15	.24427	.06307
	ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ (πριν)	2.4571	15	.45880	.11846
a. Ομάδα = Πειραματική					

Πραγματοποιείται μη παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon Signed Rank στην ομάδα ελέγχου, καθώς η γνωστική διάσταση στη μέτρηση μετά δεν παρουσιάζει κανονική κατανομή $p\text{-value} = 0.047 < 0.05$ (βλ. πίνακα 12). Οι υποθέσεις ορίζονται ως εξής:

H_0 Δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στη μέτρηση πριν και μετά

H_1 Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στη μέτρηση πριν και μετά

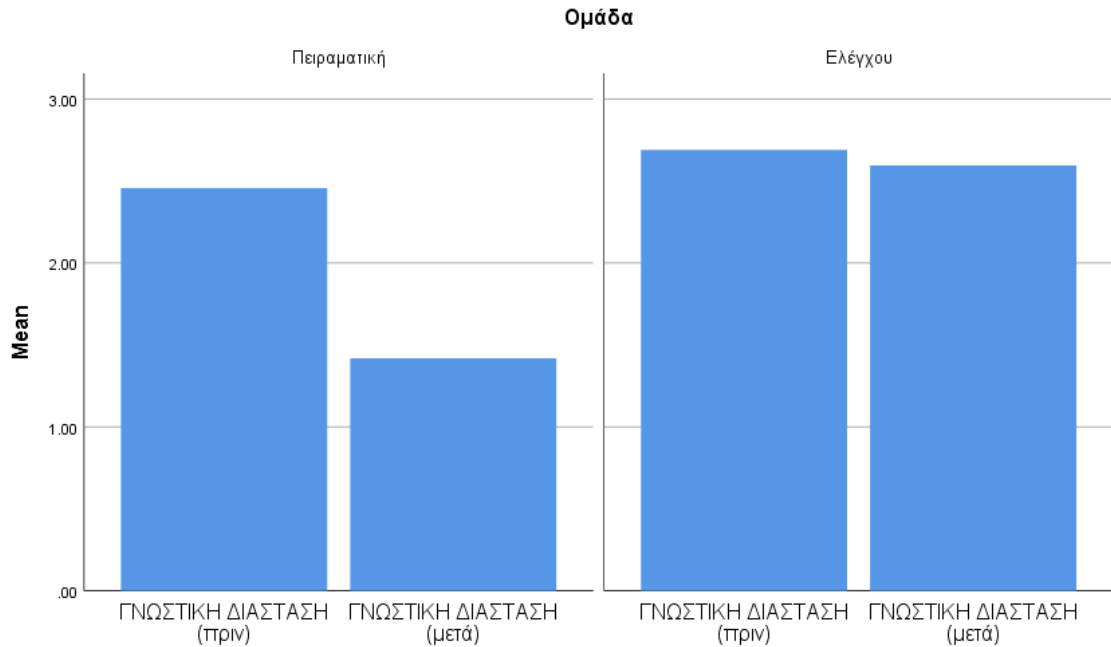
Παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη γνωστική διάσταση μεταξύ πριν και μετά μέτρησης, καθώς $p\text{-value} = 0.070 > \alpha = 0.05$ (βλ. πίνακα 21).

Συμπεραίνουμε, έτσι ότι η ομάδα ελέγχου δεν σημείωσε αλλαγή ως προς τη στάση της (βλ. γράφημα 14).

Πίνακας 21. Σύγκριση μέσων τιμών για τη γνωστική διάσταση (ομάδα ελέγχου)

Test Statistics ^{a,b}	
ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ (πριν)	ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ (μετά)
Z	-1.809 ^c
Asymp. Sig. (2-tailed)	.070
a. Ομάδα = Ελέγχου	
b. Wilcoxon Signed Ranks Test	
c. Based on negative ranks.	

Γράφημα 14. Γνωστική διάσταση



3.2 Ποιοτική έρευνα

3.2.1 Συνεντεύξεις

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στα παιδιά της πειραματικής ομάδας πριν την έναρξη του προγράμματος παρέμβασης. Τα στοιχεία που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των παιδιών πριν την έναρξη των παρεμβάσεων ήταν πολύ βοηθητικά για την ερευνήτρια, καθώς αναδύθηκαν οι απόψεις και η ανάγκη για περαιτέρω πληροφόρηση των παιδιών σχετικά με τα άτομα με ακουστική δυσλειτουργία. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύθηκαν τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τις κλειστού τύπου ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, τα παιδιά δεν γνώριζαν τη διαδικασία των συνεντεύξεων και ενθουσιάστηκαν πολύ από τη διεξαγωγή της. Οι απαντήσεις των παιδιών έδωσαν στην ερευνήτρια το κίνητρο για οργάνωση του περιεχομένου των παρεμβάσεων που ακολούθησαν.

Όπως προαναφέρθηκε η συνέντευξη χωρίζεται σε τρεις θεματικές ενότητες που έχουν άμεση σχέση με τις κλίμακες που ερευνά το ερωτηματολόγιο. Αυτές είναι οι γνώσεις, οι αξίες και οι σκέψεις. Παρακάτω θα γίνει μία ανάλυση των απαντήσεων ανά θεματική κλίμακα.

Γνώσεις: Ας υποθέσουμε ότι ένας μαθητής ή μαθήτρια που δεν ακούει καλά έρχεται στο σχολείο σας αυτή τη χρονιά

Έχεις γνωρίσει ξανά τέτοιο παιδί; Αν ναι τι σχέσεις έχετε;

Αυτό που αξίζει να σημειωθεί στις απαντήσεις των παιδιών σε αυτή την ερώτηση είναι ότι δώδεκα από τα δεκαπέντε απαντούσαν όχι. Κάτι τέτοιο οφείλεται πιθανώς στο ότι η βαρήκοη συμμαθήτρια τους δεν παρουσιάζει μεγάλο ποσοστό αναπηρίας που να καθίσταται εμπόδιο στην επικοινωνία τους, ενώ έχει ισότιμη πρόσβαση στη πληροφορία μέσω της Ε.Ν.Γ. και της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης που αποτελεί το μέσο. Έτσι έχει αφομοιωθεί από το σύνολο της τάξης σε σημείο που οι συμμαθητές ξεχνούν την αναπηρία της. Τα παιδιά απάντησαν ως επί το πλείστον ότι έχουν καλή σχέση με τη βαρήκοη συμμαθήτρια ενώ δύο κορίτσια γνώριζαν κι άλλο παιδί με παρόμοια αναπηρία.

Αξίες:

Τι θα έκανες αν έβλεπες τα άλλα παιδιά να το ενοχλούν στο διάλειμμα;

Σε αυτήν την ερώτηση τα περισσότερα παιδιά απάντησαν ότι θα σταματούσαν τα παιδιά που πειράζουν τον συμμαθητή με βαρηκοΐα/κώφωση και θα έτρεχαν να αναφέρουν στη δασκάλα ή στη διευθύντρια το περιστατικό. «*Θα του έλεγα να μη το πειράζουν και θα έπαιζα μαζί του στο διάλειμμα*», «*Θα το έκανα εγώ παρέα και θα ήμασταν χαρούμενοι μαζί*». Μόνο αυτοί οι δύο μαθητές έδωσαν τη συγκεκριμένη απάντηση, υποστηρίζοντας πως μετά από το περιστατικό θυματοποίησης του μαθητή με αναπηρία θα έπαιζαν μαζί του δείχνοντας πως η υπόλοιπη ομάδα θα πρέπει να παρουσιάσει βελτιώσει στα αισθήματα ενσυναίσθησης για το μαθητή με αναπηρία, ώστε να τον εντάξουν στη παρέα τους, χωρίς να αρκεστούν μόνο στην υπεράσπιση του σαν αδύναμο. Μ' αυτό τον τρόπο θα αποτινάξουν το αίσθημα του οίκτου χτίζοντας μια ισότιμη σχέση.

Σκέψεις:

Θα ήθελες η διευθύντρια να ανακοινώσει ότι αυτό το παιδί είναι στη τάξη σου; Αιτιολόγησε την απάντησή σου.

Σε αυτή την ερώτηση δεν υπήρχε παιδί που να προτιμά τη φοίτηση του παιδιού με αναπηρία σε άλλη τάξη αλλά υπήρχε ποικιλία στην αιτιολόγηση της αυτής της προτίμησης. «*Θα προτιμούσα στη δικιά μου τάξη. Τα άλλα παιδιά μπορεί να μη το παίζουν στα άλλα σχολεία. Εγώ θα το παίζω και θα το βοηθάω*». Αυτή η απάντηση καταδεικνύει από τη μία την ανάγκη του μαθητή για πατρωνάρισμα του «αδύναμου» συμμαθητή του και από την άλλη καθρεφτίζει την εικόνα της υπόλοιπης κοινωνίας που δεν έχει αποδεχθεί τη διαφορετικότητα, θεωρώντας πως δεν θα τον έπαιζαν σε άλλα σχολεία λόγω της αναπηρίας του. Κάποια παιδιά απάντησαν

καταφατικά χωρίς να θέλουν να δικαιολογήσουν την απάντησή τους, ενώ ο παραγωγιστικός κώδικας έδειχνε να απαντούν μηχανικά, επειδή αυτό είναι το σωστό. Τα υπόλοιπα παιδιά έβλεπαν τον ερχομό αυτού του νέου μαθητή με ακουστική αναπηρία ως ευκαιρία για να κάνουν έναν νέο φίλο. *«Ναι. Για να γίνουμε φίλοι. Παντού θα κάνει φίλους βέβαια. Οπότε δεν έχω θέμα και να είναι σε άλλη τάξη»*. Αυτή αποτελεί μια απάντηση που καταδεικνύει τη πλήρη αποδοχή του ατόμου με ακουστική αναπηρία. Έτσι, ο στόχος των δραματικών παρεμβάσεων είναι όλοι οι μαθητές να δώσουν τη παραπάνω απάντηση, έχοντας κατανοήσει πως η αποδοχή των αναπήρων είναι μια αυτονόητη και πανανθρώπινη διαδικασία που όσο πιο πολλοί την επιτυγχάνουμε τόσο θα αυξάνουν και τα οφέλη της κοινωνίας από αυτή την αλληλεπίδραση.

Υπόδειξη εικόνας παιδιού που φορά κοχλιακό εμφύτευμα (βλ. παράρτημα 2)

Γνώσεις:

Τι βλέπεις σε αυτή την εικόνα; Τι δυσκολίες πιστεύεις ότι αντιμετωπίζει αυτό το παιδί;

Οι μαθητές στο σύνολο τους κατανόησαν ότι αυτό το παιδί έχει κάποια ακουστική δυσλειτουργία, ενώ κάποιοι έδειξαν να μπερδεύονται με το καλώδιο του κοχλιακού εμφυτεύματος που ενώνεται με το κεφάλι, διότι νόμιζαν πως το παιδί παρουσιάζει κάποια εγκεφαλική αναπηρία. *«Βλέπω ένα παιδάκι με ακουστικό και ένα σκοινί που δεν καταλαβαίνω, αλλά είναι ένα μηχανήμα», «Ένα παιδάκι που φοράει ένα ακουστικό και έχει κάτι που έχει κολλήσει εδώ πέρα (δείχνει το κεφάλι). Δεν ακούει καλά. Ίσως έχει δυσκολία στον εγκέφαλο; Δεν καταλαβαίνω και πολύ καλά. Νομίζω στο αυτί.»*. Αυτό που αξίζει να σημειωθεί σχετικά με τη παραπάνω ερώτηση είναι τα διάφορα σχόλια και οι ερωτήσεις που έκαναν τα παιδιά εκτός συνέντευξης, που ήταν είτε ότι μοιάζει με ρομπότ είτε αναρωτιόντουσαν αν το παιδί αυτό πονάει είτε το περιέγραφαν στους συμμαθητές τους σαν κάτι τρομακτικό.

Πιστεύεις ότι αυτό το παιδί αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα στο σχολείο;

Η ερώτηση αυτή εμπλουτίστηκε με μία κατηγοριοποίηση των πλαισίων του σχολείου που μπορεί το παιδί να αντιμετωπίζει πρόβλημα, η οποία έγινε κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων μετά από παρατήρηση της δυσκολίας των παιδιών να απαντήσουν συγκεκριμένα. Οι δύο κατηγορίες ήταν δυσκολίες στο διάλειμμα και δυσκολίες στο μάθημα.

Σχετικά με το διάλειμμα δόθηκαν απαντήσεις όπως: *«Θα το κοροϊδεύουνε, δεν θα παίζουνε μαζί του», «Μπορεί άμα δεν καταλαβαίνει τι λένε οι άλλοι. Μπορεί να έχει πρόβλημα»* *«Δεν θα το κάνουν παρέα γιατί δεν μιλάει», «Δεν ξέρω, ίσως να έχει στο διάλειμμα, μπορεί να*

το πειράζουν επειδή έχει ένα πρόβλημα», «Δεν θα ακούει το κουδούνι για να βγει διάλειμμα και τα άλλα παιδιά δεν θα τα ακούει τι λένε και δεν θα μπορεί να κάνει παρέα μαζί τους». Αυτές οι απαντήσεις δείχνουν ότι η αναπηρία αυτού του μαθητή εντοπίζεται στην επικοινωνία με τους άλλους, η οποία θα σταθεί εμπόδιο στη σύναψη σχέσεων.

Από την άλλη, σχετικά με το μάθημα τα περισσότερα παιδιά που ενώ πίστευαν ότι στο διάλειμμα θα έχει πρόβλημα με την επικοινωνία απάντησαν πως κάτι τέτοιο δεν θα παρουσιαστεί στη τάξη, ενώ άλλα έδωσαν τις εξής απαντήσεις: «Θα χρειάζεται περισσότερη βοήθεια, από τη δασκάλα σε σχέση με τα άλλα παιδάκια», «Δεν θα ακούει τη κυρία, δεν θα καταλαβαίνει», «Στο μάθημα θα έχει πρόβλημα με το ακουστικό. Θα τελειώνει η μπαταρία και δεν θα ακούσει καλά». Η τελευταία απάντηση του παιδιού πιθανότατα να οφείλεται στο ότι κάτι τέτοιο συμβαίνει συχνά στη συμμαθήτριά της με βαρηκοΐα και αποτελεί βίωμα.

«Μπορεί και να μπορεί και όχι. Δεν ξέρω αν θα έχει πρόβλημα στα μαθήματα, είναι ανάλογα. Στο διάλειμμα δεν θα έχει προβλήματα». Αυτή η απάντηση δόθηκε μόνο από ένα παιδί και αποτελεί την απάντηση που προσδοκείται να κατανοήσουν τα παιδιά μέσα από τις δραματικές παρεμβάσεις. Αποτελεί μία γνώση που δεν κατέχουν τα παιδιά, δηλαδή την ετερογένεια και τη ποικιλία των διαφορετικών αναγκών που μπορεί να παρουσιάζουν τα άτομα με βαρηκοΐα/κώφωση.

Πως θα καλούσες αυτό το παιδί να σε βοηθήσει αν ήταν πλάτη προς τα εσένα;

Σε αυτή την ερώτηση η ερευνήτρια χρειάστηκε να περιγράψει ένα περιστατικό ή να θυμίσει σε ορισμένα παιδιά κάτι παρόμοιο που συνέβη προκειμένου να ανασύρουν από τη μνήμη πως έπραξαν ή τις οδηγίες που είχαν λάβει κατά το παρελθόν από την ερευνήτρια, τη παγκόσμια μέρα για τα άτομα με αναπηρία. Οι απαντήσεις στο σύνολο τους δήλωσαν άγνοια, καθώς τα παιδιά προβληματίστηκαν αρκετά, δίνοντας ως πρώτη επίλυση να το φωνάξουν «Δεν έχω τρόπο να το φωνάξω. Θα μείνω εκεί για πάντα», είπε ένας μαθητής μετά από αρκετή ώρα σκέψης. Στην υπενθύμιση της ακουστικής δυσλειτουργίας από την ερευνήτρια αλλά και της ύπαρξης κι άλλων παιδιών που κοίταζαν το παιδί με αναπηρία, έδωσαν τις εξής απαντήσεις: «Κάτι με τα χέρια μου. Θα φωνάξω ένα άλλο παιδί να του πει να με βοηθήσει», «Θα έκανα νόημα σε κάποιον να του μιλήσει», «Θα φώναζα μια φίλη μου που θα τον ακούμπαγε και θα του έκανε νόημα να με βοηθήσει», «Άμα είχα κάτι δίπλα μου για να του κάνω ένα νεύμα μπας και με καταλάβει, να τον σκουντούσα κάπως», «Θα του κάνω κάτι, ένα σήμα. Θα του έλεγα να με βοηθήσει. Ίσως να τον ακούμπαγα στη πλάτη».

Σκέψεις :

Τι θα έκανες αν έβλεπες τα άλλα παιδιά να το ενοχλούν στο διάλειμμα;

Τα περισσότερα παιδιά απάντησαν, ότι θα έλεγαν στα παιδιά να σταματήσουν να κοροϊδεύουν τον συμμαθητή τους και θα ενημέρωναν τη δασκάλα για το περιστατικό. «*Θα τους έλεγα να μη το πειράζουν γιατί αυτό το παιδί δεν καταλαβαίνει πολύ καλά και πρέπει να μάθει λίγα πράγματα ακόμη*», αυτή η απάντηση ξεχώρισε καθώς ήταν η μόνη που έδειξε πως ο μη-ανάπηρος μαθητής ζητά από τους συμμαθητές του να δώσουν χρόνο στο ανάπηρο παιδί προκειμένου να βελτιωθεί και να μπορεί να συνδιαλλαγεί μαζί τους. Μια τέτοια απάντηση αντικατοπτρίζει το βαθύ στερεότυπο του ιατρικού μοντέλου αναπηρίας, σύμφωνα με το οποίο η κοινωνία διαμορφώνει τον ανάπηρο έτσι ώστε να αλλάξει για να επιβιώσει σ' αυτήν. Μέσω των δραματικών παρεμβάσεων οι μαθητές θα αφομοιώσουν το κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας κατά το οποίο, η κοινωνία αλλάζει και προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του ανάπηρου. «*Όλα τα παιδιά τα βοηθάμε αν τα ενοχλούν, οπότε θα το βοηθούσα. Δεν το βλέπω σαν κάτι διαφορετικό, είναι ίδιος με εμένα*». Αυτή αποτελεί μια απάντηση πλήρους αποδοχής και ισότιμης αντιμετώπισης του συμμαθητή με κώφωση.

Αν ήσουν μόνος/η στο διάλειμμα και χτυπούσες αλλά το μόνο παιδί που υπάρχει στο προαύλιο είναι αυτό, θα το φώναζες;

Τα παιδιά απάντησαν όλα ότι θα ζητούσαν τη βοήθεια του συμμαθητή με βαρηκοΐα/κώφωση, δηλώνοντας έτσι ότι δεν τρέφουν αισθήματα φόβου ή έπαρσης για αυτή τη μερίδα ανθρώπων. «*Θα του ζήταγα. Αν δεν με άκουγε επειδή έχει πρόβλημα τότε θα ζήταγα βοήθεια από κάποιον μεγάλο*», «*Ναι θα τον φώναζα αλλά δεν ξέρω τον τρόπο. Αν ήξερα νοηματική θα μπορούσα να τον φωνάξω*». Οι απαντήσεις αυτές, δείχνουν τη σημαντικότητα της δυνατότητας επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων με ακουστική απώλεια και των ακουόντων, η οποία μπορεί να βελτιωθεί με τη χρήση της ελληνικής νοηματικής γλώσσας κι από τις δύο πλευρές. Η πειραματική ομάδα θα εμπλουτίσει τις γνώσεις της πάνω σ' αυτή την οπτική γλώσσα μέσω των τεχνικών θεατρικού παιχνιδιού που θα χρησιμοποιηθούν στις δραματικές παρεμβάσεις.

Σκέψεις:

Θα ήθελες η διευθύντρια να ανακοινώσει ότι αυτό το παιδί είναι στη τάξη σου και για ποιο λόγο;

Η πλειοψηφία των παιδιών απάντησε καταφατικά στη συγκεκριμένη ερώτηση χωρίς να δώσει σαφή αιτιολόγηση. Απαντήσεις όπως : «*Θα ήθελα να είναι στη τάξη μου για να έχει φίλους, πιστεύω ότι θα κάνει φίλους στη τάξη μου*», «*ναι θα ήθελα για να κάνουμε νέες παρέες και νέους φίλους*», «*ναι για να γίνουμε φίλοι και να το γνωρίζω καλύτερα*», αποδεικνύουν ότι τα παιδιά βρίσκονται στο κατάλληλο επίπεδο για να αναπτύξουν συναισθήματα ενσυναίσθησης για τα άτομα με αναπηρία και συνεπώς τα αντιμετωπίζουν ισότιμα και στην ενήλικη ζωή τους. «*Ναι επειδή θα τον βοηθάγα να ακούει καλά τη κυρία, να κάνει ωραία γράμματα, να παίρνει άριστα*». Η παραπάνω απάντηση δόθηκε από μια μαθήτρια, η οποία, όταν η ερευνήτρια προσλήφθηκε ως παράλληλη στήριξη στην βαρήκοη συμμαθήτριά της, έτεινε να την «υπερπροστατεύει» και να τη βοηθάει σε υπερβολικό βαθμό. Με το πέρας του χρόνου η μαθήτρια απομακρύνθηκε, κατανοώντας ότι η βαρήκοη συμμαθήτριά της έχει πολλές ικανότητες και η ερευνήτρια στοχεύει μέσα από τις παρεμβάσεις να μετατρέψει τα όποια αισθήματα προσκόλλησης και ανάγκης για προστασία ατόμων με αναπηρία.

Όταν βλέπεις αυτό το παιδί νιώθεις κάτι;

Στην πλειοψηφία τους οι μαθητές δήλωσαν πως νοιώθουν λύπη για το συγκεκριμένο παιδί είτε σε μικρότερο είτε σε μεγαλύτερο βαθμό. «*Ναι. Δεν καταλαβαίνω τι είναι αυτό στο κεφάλι του και λίγο το λυπάμαι. Μου δημιουργεί λίγο φόβο*», «*Το λυπάμαι γιατί έχει πρόβλημα και δεν θα ήθελα να το έχει αλλά έτσι είναι τώρα*». Ένα παιδί απατώντας «*Νιώθω πως πρέπει να το βοηθήσω επειδή δεν ακούει και δεν μιλάει*» καταδεικνύει για ακόμη μια φορά την έντονη ανάγκη για παροχή βοήθειας, αντιμετωπίζοντας το παιδί με ακουστική δυσκολία ως αδύναμο και ανήμπορο. Μόνο η μαθήτρια με βαρηκοΐα απάντησε ότι νιώθει τρόμο όταν το κοιτά. Αυτό πιθανότατα οφείλεται είτε σε προηγούμενες εμπειρίες επαφής με παρόμοια παιδιά είτε εξαιτίας της παρουσίας της σε συζητήσεις που περιέγραφαν την εγχείρηση του κοχλιακού εμφυτεύματος είτε λόγω της σκέψης ότι μπορεί να είχε και η ίδια ένα παρόμοιο μηχάνημα στο κεφάλι της .

Αν σου ζητούσαν να περιγράψεις ένα άτομο που δεν ακούει καλά, τι είδους επίθετα θα επέλεγες από τη ακόλουθη λίστα.

Στη λίστα επιθέτων που ακολούθησε κανένα παιδί δεν χαρακτήρισε τα άτομα με προβλήματα ακοής ως βρόμικα ή ανόητα, οι οποίοι χαρακτηρισμοί θεωρούνται ακραίοι και επιλέχθηκαν από την ερευνήτρια, κυρίως για τα παραγλωσσικά στοιχεία που θα συγκέντρωνε

από τους μαθητές κατά την ακρόαση τους. Έτσι, οι περισσότεροι έδειξαν απορία ακούγοντας τον χαρακτηρισμό ανόητος και βρόμικος.

Έξυπνο. Μόνο ένα παιδί απάντησε πως δεν θεωρεί έξυπνα τα άτομα με βαρηκοΐα/κώφωση και ήταν αυτό που μέσα από τις απαντήσεις του έδειχνε υπερβολική ανάγκη για προστασία και βοήθεια. Όλα τα υπόλοιπα παιδιά συμφώνησαν με το χαρακτηρισμό έξυπνο.

Ευγενικό. Όλα τα παιδιά συμφώνησαν αμέσως, ότι τα άτομα με απώλεια ακοής είναι ευγενικά και δεν χρειάστηκε από την ερευνήτρια παραπάνω επεξήγηση του επιθέτου.

Τρομακτικό. Κανένα παιδί δεν χαρακτήρισε το άτομο με βαρηκοΐα/κώφωση τρομακτικό, εκτός από τη βαρήκοη μαθήτρια, η οποία ανέφερε ότι είναι λίγο τρομακτικό. Αυτός ο χαρακτηρισμός βέβαια οφείλεται στο ότι το εικονιζόμενο παιδί φοράει κοχλιακό εμφύτευμα, το οποίο τρομάζει τη μαθήτρια με βαρηκοΐα για τους λόγους που προαναφέρθηκαν.

Φιλικό. Όλα τα παιδιά απάντησαν ότι θεωρούν το παιδί με βαρηκοΐα/κώφωση φιλικό, με εξαίρεση τη βαρήκοη μαθήτρια που δικαιολόγησε την απάντησή της, καθώς την τρομάζει για τους παραπάνω λόγους.

Προσεκτικό. Όλα τα παιδιά εκτός από ένα ανέφεραν πως θεωρούν το άτομο με ακουστική αναπηρία προσεκτικό. Τα παιδιά είχαν την ανάγκη να δοθεί παράδειγμα από την ερευνήτρια στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Μοναχικό. Τα παιδιά στο άκουσμα αυτού του επιθέτου χρειάστηκαν επεξήγηση αλλά κανένα δεν συμφώνησε στο ότι ταιριάζει με τα άτομα με αναπηρία πέρα από τη βαρήκοη μαθήτρια. Η τελευταία, ενδεχομένως να οφείλει την απάντησή της σε παρόμοια βιώματα.

Ντροπαλό. Όλα τα παιδιά, ακόμα και η βαρήκοη μαθήτρια, θεωρούν το άτομο με ακουστική δυσκολία λίγο ντροπαλό, εκτός από ένα που δεν το πιστεύει.

Ευτυχισμένο. Όλα τα παιδιά πιστεύουν ότι είναι ευτυχισμένα τα άτομα με βαρηκοΐα/κώφωση και έδωσαν αυτή την απάντηση με μεγάλη σιγουριά.

Λυπημένο. Μόνο η βαρήκοη μαθήτρια απάντησε ότι θεωρεί το συγκεκριμένο παιδί με κοχλιακό εμφύτευμα λυπημένο. Αυτό το στοιχείο χρήζει περεταίρω διερεύνησης σχετικά με την άποψη των ατόμων με αναπηρίες για τους εαυτούς τους και με τι μπορεί να συνεπάγεται αυτό.

Διαφορετικό. Το επίθετο αυτό χρειάστηκε παραπάνω επεξήγηση προκειμένου να το κατανοήσουν τα παιδιά. Έτσι, κάποια μετά την επεξήγηση απαντούσαν καταφατικά πλειοψηφώντας σε σχέση με αυτά που δεν θεωρούν διαφορετικά τα άτομα με ακουστική αναπηρία.

Αγαπητό. Όλα τα παιδιά συμφώνησαν ότι ένα άτομο με βαρηκοΐα/κώφωση είναι αγαπητό από τους άλλους. Έτσι, επισφραγίστηκε η θετική στάση απέναντι σε αυτή την ομάδα αναπήρων, η οποία μέσα από τις δραματικές παρεμβάσεις θα ενισχυθεί ώστε να γίνει βίωμα και να γενικευτεί κατά τη κοινωνική αλληλεπίδραση.

Μετά το πέρας των συνεντεύξεων και μελετώντας τις απαντήσεις ανά κλίμακα φαίνεται πως τα παιδιά στο τομέα των γνώσεων έδειξαν να γνωρίζουν ορισμένα στοιχεία που αφορούν τα άτομα με ακουστική αναπηρία, καθώς συμβιώνουν τα τελευταία τρία χρόνια με τη βαρήκοη συμμαθήτριά τους και έχουν δομήσει μία εικόνα κάποιων εκ των βασικών της αναγκών που οδηγούν στην προσβασιμότητά τους είτε βιωματικά κατά τη συναναστροφή με τη συμμαθήτριά είτε μετά από συζητήσεις με τη δασκάλα της παράλληλης στήριξης ή του τμήματος. Από την άλλη αυτός ο τομέας θα πρέπει να διευρυνθεί προκειμένου να εξασφαλισθεί η κοινωνική ισοτιμία και άλλων κωφών ή βαρήκων που θα συναναστραφούν μελλοντικά. Σε αυτή τη κλίμακα περιέχονται ερωτήσεις που αφορούν την προβολή μιας εικόνας. Η τελευταία απεικονίζει ένα παιδί με κοχλιακό εμφύτευμα, το οποίο βρίσκεται σε μια ουδέτερη στάση και είναι γένους αρσενικού. Η επιλογή του έγινε προκειμένου τα παιδιά να σταματήσουν να θεωρούν τη βαρήκοη συμμαθήτριά ως αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού των κωφών/βαρήκων και να κατανοήσουν την ετερότητα αυτής της ομάδας αναπήρων. Σύμφωνα όμως με τις απαντήσεις των παιδιών, το αποτέλεσμα ήταν να τονιστεί το ιατρικό μοντέλο αντιμετώπισης της αναπηρίας μέσα από την επίδειξη αυτής της εικόνας, αφού επικεντρώθηκαν στην ύπαρξη ενός μηχανήματος που αφενός αναδεικνύει τη διαφορετικότητα του και αφετέρου υπέθεσαν πως του προκαλεί ενόχληση. Σε συνδυασμό των άλλων δύο κλιμάκων (αξίες, σκέψεις) δεν φάνηκε, από τη πλειοψηφία, να έχουν αισθήματα αποστροφής και θα το υπερασπίζονταν αν έπεφτε θύμα κοροϊδίας. Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι όλα τα παιδιά, εκτός από τη βαρήκοη μαθήτριά που ένιωσε τρόμο, εξέφρασαν αισθήματα λύπης απέναντι σε αυτό το παιδί και λίγα θα το έπαιζαν, αφού το υπερασπίζονταν. Εκτιμάται έτσι, πως αντιμετώπισαν το παιδί με βάση τη βλάβη του και αυτό αποτελεί κάτι που μέσα από

τις δραματικές παρεμβάσεις θα γίνει προσπάθεια να απαλειφθεί και να αντικατασταθεί από ενδυνάμωση της εικόνας των ατόμων με ακουστική απώλεια.

3.2.2. Ημερολόγιο δραματικών παρεμβάσεων

Οι δραματικές παρεμβάσεις έγιναν κατά την ώρα του μαθήματος της ευέλικτης ζώνης, η οποία κάλυπτε δύο διδακτικές ώρες χωρίς διάλειμμα. Κατά τη διεξαγωγή τους, σύμφωνα με τα μέτρα προστασίας κατά της πανδημίας τα παιδιά έπρεπε να φορούν μάσκες που να καλύπτουν τη μύτη και το στόμα αλλά και να τηρούν αποστάσεις χωρίς να αγγίζονται, στο μέτρο του δυνατού. Κάτι τέτοιο φυσικά, δυσχεραίνει την πρόσληψη όλων των ακουστικών πληροφοριών από τη βαρήκοη μαθήτρια. Για αυτό το λόγο η ερευνήτρια στο ρόλο της ως εμπυχωτρία φρόντισε να διασφαλίσει την ανεμπόδιστη επικοινωνία με τους παρακάτω τρόπους. Φορούσε ασπίδα προσώπου κάτω από την οποία το στόμα και όλες οι εκφράσεις του προσώπου ήταν ορατές. Διάλεγε πάντα θέσεις στο χώρο που να είναι ορατή από τη βαρήκοη μαθήτρια ή άφηνε την ίδια να επιλέξει τη θέση της, αφού γνωρίζει το σημείο που έχει καλύτερη ακουστική. Σε περιπτώσεις που οι συμμαθητές περιέγραφαν κάτι, διερμήνευε στην ελληνική νοηματική γλώσσα τα όσα έλεγαν, καθώς το επίπεδο γνώσης της γλώσσας αυτής της το επιτρέπει (υποψήφια διερμηνέας). Αν έπρεπε τα παιδιά να χωριστούν σε ζευγάρια και να συνομιλήσουν, μετέφερε την ομάδα με τη βαρήκοη μαθήτρια σε έναν εξωτερικό χώρο προκειμένου να βγάλουν τις μάσκες για να πραγματοποιήσει χειλεανάγνωση αλλά και για να την απομακρύνει από το θόρυβο που θα έκαναν τα άλλα παιδιά στη προσπάθεια τους να συνομιλήσουν φορώντας μάσκες.

1η παρέμβαση

(βλ. Παράρτημα 3, σελ. 140)

Στοχοθεσία: Να δημιουργήσουν το συμβόλαιο της ομάδας, σύμφωνα με το οποίο τα παιδιά δεν θα φοβούνται να εκφραστούν μέσω του θεάτρου, καθώς στηρίζεται στον αλληλοσεβασμό. Να έρθουν για πρώτη φορά σε επαφή με το παιχνίδι ρόλων δημιουργώντας αυτοσχεδιασμούς.

Με ποια φράση θα περιέγραφες τη σημερινή παρέμβαση; Τίποτα δεν είναι όπως φαίνεται.

1η δραστηριότητα: Τα παιδιά είχαν ανάγκη να δοθεί από τον ερευνητή ένα παράδειγμα για κάθε εικόνα του εμβλήματος, ειδικά σε αυτή που αφορούσε τη περηφάνια. Παρόλο που η ερευνήτρια- εμπυχωτρία ήθελε να το αποφύγει προκειμένου να μην αποτελέσει πρότυπο και γίνει αντιγραφή του παραδείγματος από όλα τα παιδιά, προς έκπληξη της υπήρχαν

πολλά διαφορετικά παραδείγματα και επιλέχθηκε, από τα ίδια τα παιδιά στο τέλος της παρέμβασης, η δραματοποίηση άλλου παραδείγματος από αυτό που δόθηκε από την ίδια.

2η δραστηριότητα: Στη συνέχεια που ακολούθησε το παιχνίδι «η μύγα πάνω από το κεφάλι μου», τα παιδιά χρειάστηκαν τέσσερις επαναλήψεις του παιχνιδιού μέχρι να κατανοήσουν ότι χρειάζεται συγκέντρωση, συνεργασία αλλά και να βρουν μια ροή. Φυσικά, λόγω της διαφορετικότητας του κάθε παιδιού στο τρόπο που αντιλαμβάνεται τις καταστάσεις, η ροή δεν επιτεύχθηκε αλλά ούτως ή άλλως δεν ήταν ο στόχος να γίνει κάτι τέτοιο από τη πρώτη παρέμβαση αλλά τα παιδιά να συγχρονιστούν στη δεδομένη στιγμή.

3η δραστηριότητα: Το παιχνίδι «ζόμπι», όπως ονομάστηκε από τα παιδιά, φάνηκε να τους αρέσει πολύ και μετά από τρία παραδείγματα με την εμπυχώτρια άρχισε να αποκτά ροή. Τα παιδιά συνεργάστηκαν, αύξησαν τη προσοχή και τη συγκέντρωση τους σε σχέση με το προηγούμενο παιχνίδι και έδειχναν αλληλεγγύη προς τους συμμαθητές που απειλούνταν από το ζόμπι.

4η δραστηριότητα: Η δραστηριότητα που οδήγησε στο σχηματισμό ζευγαριών δυσκόλεψε πολύ την ομάδα, καθώς χρειάστηκαν αρκετά παραδείγματα από την εμπυχώτρια μέχρι να κατανοήσουν τη διαδικασία αλλά και τι γίνεται όταν το βλέμμα ενός δεν διασταυρώνεται με κανενός. Ακόμα κι όταν είχαν μείνει τέσσερα παιδιά φάνηκε η αδυναμία κάποιων να έχουν βλεμματική επαφή. Το γεγονός αυτό έδωσε στην εμπυχώτρια αρκετές πληροφορίες σχετικά με την αντιληπτικότητα κάποιων μελών της ομάδας που αγνοούσε παρόλο που συνυπάρχει μαζί τους για δύο συναπτά έτη.

5η δραστηριότητα και αναστοχασμός: Στη δραστηριότητα της αναπαράστασης μέσα από παιχνίδι ρόλων των σκηνών που έχουν ζωγραφίσει, υπήρξε μία ομάδα που δεν συνεργάστηκε με επιτυχία. Το αποτέλεσμα ήταν ένα παιδί να μη συμμετέχει στη παρουσίαση, ενώ έδειχνε φανερά δυσαρεστημένο. Στη συζήτηση που ακολούθησε με τη παρουσία της κριτικής φίλης, η οποία ως δασκάλα τους για δύο συναπτά έτη, γνωρίζει πολύ καλά τα παιδιά αλλά και τα ίδια την εμπιστεύονται πολύ, το πρόβλημα συζητήθηκε. Φάνηκε πως η εσωστρέφεια κάποιων παιδιών σε συνδυασμό με την ανάγκη για επιβολή άλλων έφερε τη συγκεκριμένη ομάδα σε αυτό το σημείο. Σε αυτή τη τελευταία δραστηριότητα της ανατροφοδότησης, πέρα από τη δημιουργία του συμβολαίου σχετικά με την συμπεριφορά

κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού, δόθηκε ένα όμορφο παράδειγμα σχετικά με την αναγκαιότητα της επικοινωνίας και του διαλόγου, προκειμένου να επιλύονται προβλήματα των ανθρώπινων σχέσεων.

2η παρέμβαση

(βλ. Παράρτημα 3, σελ. 142)

Στοχοθεσία: Τα παιδιά καλούνται να έρθουν σε επαφή τόσο με τον εαυτό τους όσο και με τον τρόπο που οι άλλοι αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους. Εισαγωγή στη δυνατότητα έκφρασης μέσα από το σώμα.

Με ποια φράση θα περιέγραφε τη σημερινή παρέμβαση; *Το γέλιο των παιδιών θα είναι πάντα η πιο εύφορη μελωδία.*

1η & 2η δραστηριότητα: Τα παιδιά έδειξαν διαθεσιμότητα και θέληση για συμμετοχή στο εδώ και το τώρα, που αποτελούν βασικά στοιχεία της θεατρικής πράξης. Αυτό έγινε έντονα αισθητό στις δύο πρώτες δραστηριότητες, που ήταν ενεργοποίησης. Ακόμη, η εμπυχώτρια διακρίνοντας την ανάγκη της ομάδας να παίζει αυτό το παιχνίδι, προχώρησε στη πιο δύσκολη παραλλαγή του, την οποία τα παιδιά έφεραν εις πέρας με ευκολία και ευχαρίστηση.

3η & 4η δραστηριότητα: Στη συνέχεια, η δραστηριότητα που αφορούσε την αλλαγή θέσης με βάση το κοινό χαρακτηριστικό της εξωτερικής εμφάνισης φάνηκε να διασκεδάζει πολύ τα παιδιά, τα οποία ξεκαρδίστηκαν στα γέλια με τις προσπάθειες τους να βρουν μια κενή καρέκλα να κάτσουν. Πολλές φορές τα παιδιά που ήταν όρθια παρασύρονταν από τη χαρά και βιάζονταν να δώσουν την εντολή για αλλαγή θέσης, με αποτέλεσμα να μην ακούν κάποια την εντολή και να παραπονιούνται ότι δεν άκουσαν και γι' αυτό δεν άλλαξαν θέση. Η εμπυχώτρια ζήτησε από την ομάδα να σεβαστεί το δικαίωμα όλων στο παιχνίδι και αυτό το γεγονός άρχισε να μειώνεται. Τα παιδιά όξυναν την παρατηρητικότητά τους και έβρισκαν όλο και περισσότερα κοινά χαρακτηριστικά με τους συμμαθητές τους. Η παραλλαγή της παραπάνω δραστηριότητας με την αλλαγή της εντολής έκανε τα παιδιά να δώσουν πολύ έξυπνα παραδείγματα κοινών στοιχείων. Κάποια που ξεχώρισαν ήταν: να αλλάξει θέση όποιος έχει φίλη του τη Λ., να αλλάξει θέση όποιος έχει πάει στα χιόνια κ.α. Το παράδειγμα της εμπυχώτριας να αλλάξει θέση όποιος είναι έξυπνος έκανε τα παιδιά να κοκαλώσουν για λίγα

δευτερόλεπτα αλλά όταν εξήγησε ότι πρέπει να αλλάξουν όλοι, γέλασαν πάρα πολύ και το διασκέδασαν.

5η & 6η δραστηριότητα: Τα παιδιά βρήκαν απίθανες κρυψώνες για ζωγραφίσουν το γράμμα του ονόματος τους χωρίς να το δουν οι συμμαθητές τους. Οι ζωγραφιές που αποτελούσαν τα αντικείμενα που συνόδευαν τα γράμματα των μαθητών είχαν σχέση είτε με ένα αγαπημένο παιχνίδι είτε ζώο είτε φαγητό. Σε ελάχιστες περιπτώσεις η ζωγραφιά που συνόδευε το γράμμα ήταν κάτι αφηρημένο όπως το χιόνι, τα βουνά ή τα φτερά και η ουρά ενός δράκου. Κατά τη διαδικασία εύρεσης της αντιστοιχίας ζωγραφιάς σε παιδί, αιτιολόγησαν την επιλογή τους, άλλοτε γνωρίζοντας το αγαπημένο χρώμα του παιδιού οπότε έκαναν ταυτοποίηση με αυτό της ζωγραφιάς, άλλοτε αναγνωρίζοντας το αντικείμενο που είχε ζωγραφίσει το εκάστοτε παιδί ως αγαπημένο και άλλοτε παρατηρώντας τις αντιδράσεις των παιδιών που η ζωγραφιά ήταν δικιά τους τη στιγμή που την έδειχνε η εμπυχωτρία. Όλες οι αιτιολογίες ήταν αποδεκτές, οδηγώντας τα παιδιά στη πλειοψηφία τους να λένε αλήθεια, ακόμα κι αν αυτή ήταν ότι δεν μάντεψαν αλλά έκλεψαν βλέποντας κατά τη διάρκεια της δημιουργίας σε ποιον αντιστοιχεί η ζωγραφιά. Η τελευταία πληροφορία γινόταν πάντα αφού αποκαλυπτόταν ο ιδιοκτήτης της ζωγραφιάς, δείχνοντας έτσι σεβασμό σε αυτούς που μάντευαν.

7η δραστηριότητα: Τα χαρακτηριστικά που έλεγαν τα παιδιά για τους συμμαθητές τους είχαν όλα δόση αλήθειας κι αυτό φαινόταν από τα χαμόγελα των παιδιών την ώρα που τα ανέφεραν. Μερικά χαρακτηριστικά και δεξιότητες που αποδόθηκαν και ξεχώρισαν ήταν : είναι πολύ έξυπνος στη ζωγραφική, έχει φαντασία, μας βοηθάει πάντα στα παιχνίδια, είναι δίκαιη, όταν κλαίω έρχεται και μου κάνει παρέα, είναι ο καλύτερος μου φίλος, τραγουδάει ωραία, σκέφτεται ωραία παιχνίδια. Τα παιδιά έδειχναν πραγματικά ευτυχισμένα και κάποια υπερβολική συστολή στο άκουσμα τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι η βαρήκοη μαθήτρια ανέφερε πάντα δεξιότητες που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση, όπως φοράει ωραία ρούχα ή μυρίζει ωραία. Κάτι τέτοιο ενδεχομένως να οφείλεται στην αυξημένη παρατηρητικότητα που μπορεί να παρουσιάζει, καθώς χρησιμοποιεί το οπτικό κανάλι περισσότερο από τις άλλες αισθήσεις, προκειμένου να συλλέξει πληροφορίες για κάτι. Σημαντικό είναι να σημειωθεί πως το χαμόγελο των παιδιών όταν άκουγαν τα καλά στοιχεία του χαρακτήρα τους από τα στόματα

των συμμαθητών τους φαινόταν ακόμα και πίσω από τη μάσκα που είναι αναγκασμένα να φοράνε για προστασία κατά του κορονοϊού.

8η δραστηριότητα: Τα παιδιά χρησιμοποίησαν με ευφάνταστους τρόπους το σώμα τους για να σχηματίσουν τα γράμματα που επέλεξαν και οι συμμαθητές τους διασκέδασαν πολύ μαντεύοντάς τα. Στην επιλογή της αναφοράς καλών στοιχείων του χαρακτήρα των παιδιών πολλά δυσκολευόντουσαν να θυμηθούν και συνήθως ανέφεραν είτε ότι κάποιος συμμαθητής είναι καλός στη ζωγραφική, γεγονός που αναφέρθηκε σαν προσόν από τη πλειοψηφία των παιδιών είτε ότι αποτελεί καλός φίλος κάποιου μαθητή. Έτσι, καταδεικνύεται η ανάγκη ενδυνάμωσης της μνήμης των παιδιών ή φαίνεται τι αποτελεί για τα παιδιά πραγματικά σημαντικό στοιχείο του χαρακτήρα σε αυτή την ηλικία.

Αναστοχασμός: Τα συναισθήματα που κυριάρχησαν ήταν η χαρά, η αγωνία για το επόμενο παιχνίδι, το άγχος μέχρι να ξεκινήσει το μάθημα για να δουν τι παιχνίδια θα παίξουν και το γέλιο. Μόνο ένα παιδί απάντησε ότι ένιωσε «κανονικά», δικαιολογώντας πως δεν του προκάλεσαν κανένα συναίσθημα τα παιχνίδια. Αξίζει να σημειωθεί, ότι το ίδιο παιδί στη προηγούμενη άσκηση επέλεξε να σχηματίσει με τα χέρια του και όχι με το σώμα το γράμμα του εαυτού του, ενώ η εμψυχώτρια είχε δώσει σαν οδηγία να μην επιλέξουν τους εαυτούς τους. Η εμψυχώτρια του υπενθύμισε τον κανόνα αλλά τον συνεχάρη που θυμόταν τα καλά χαρακτηρίστηκα που είπαν τα παιδιά γι' αυτόν.

3η Παρέμβαση

(βλ. Παράρτημα 3, σελ. 144)

Στοχοθεσία: Να αναπτύξουν τις ικανότητες μίμησης, συγχρονισμού και ενεργητικής ακρόασης με τα άλλα μέλη της ομάδας. Ακόμη, να κατανοήσουν σε βάθος το αίσθημα της αμηχανίας που αφορά ένα από τα βασικά συναισθήματα που βιώνει το άτομο κατά τη πρώτη του επαφή με άτομα με αναπηρία. Να γνωρίσουν και να βιώσουν πτυχές της ζωής των ατόμων με ακουστική αναπηρία και συγκεκριμένα την ανάγκη τους για ολική πρόσβαση στη πληροφορία και επικοινωνία.

Με ποια φράση θα περιέγραφε τη σημερινή παρέμβαση; *Παιδί χωρίς φαντασία, σπίτι χωρίς παράθυρα.*

1η δραστηριότητα: Σε αυτή τη πρώτη δραστηριότητα, τα παιδιά ξεκίνησαν πολύ μαγκωμένα και ασυντόνιστα, δηλαδή δεν ακουγόταν μια φωνή στην ηχώ αλλά ο καθένας επαναλάμβανε αυτό που άκουγε ετεροχρονισμένα. Αυτό άλλαξε όταν ήρθε η σειρά της βαρήκοης μαθήτριας, η οποία έκανε επαναλαμβανόμενους λαρυγγισμούς και πρόφερε φωνήεντα περιμένοντας να ακούσει την ηχώ της, σαν να ήταν πράγματι σε ένα βουνό. Εκεί φάνηκε τα παιδιά να συνειδητοποιούν τη πραγματική σκοπιμότητα του παιχνιδιού και ξεκίνησαν να είναι πιο συντονισμένα. Πολλά παιδιά κόμπιαζαν και έκαναν ένα συνεχόμενο εεεε, το οποίο επαναλάμβανε όλη η ομάδα και γελούσε. Κάτι που απροσδόκητα δυσκόλεψε τα παιδιά ήταν οι ήχοι των ζώων. Ήταν πιο εύκολο γι' αυτά να παράγουν ήχους ζώων μιμούμενα τις κινήσεις του ζώου. Έτσι, η εμπυχωτήρια παρακινούμενη από αυτή την ανάγκη της ομάδας πέρασε στην επόμενη δράση.

2η δραστηριότητα: Σε αυτή τη δραστηριότητα τα παιδιά συχνά ξεχνούσαν να προφέρουν και ήχο μαζί με τη κίνηση. Γεγονός που έδειξε την ανάγκη τους για σωματική έκφραση. Ακόμη, τα περισσότερα παιδιά έκαναν κινήσεις που είχαν σχέση με το πάτωμα. Δείχνοντας στην ερευνήτρια την ανάγκη των παιδιών για εναλλακτική χρήση της σχολικής αίθουσας.

3η δραστηριότητα: Η δραστηριότητα αυτή φάνηκε να δυσκόλεψε τα παιδιά, καθώς δεν γνώριζαν καλά τι αφορά το συναίσθημα της αμηχανίας. Έτσι, η εμπυχωτήρια έδωσε ένα παράδειγμα μιας δικής της στιγμής που ένιωσε αμήχανα, όταν κάποιος της είχε πει ότι έχει μια κουτσουλιά στο κεφάλι και δεν το γνώριζε.

Τα περισσότερα παιδιά κατά τη διάρκεια της συζήτησής με τα ζευγάρια τους αντιμετώπιζαν δυσκολίες στο να ακούσουν τον συμμαθητή τους εξαιτίας της μάσκας που φορούσαν για προστασία από τον κορονοϊό. Συγκεκριμένα, η βαρήκοη μαθήτρια με το ζευγάρι της χρειάστηκε να μεταφερθεί σε έναν εξωτερικό χώρο προκειμένου να βγάλουν τις μάσκες και να πραγματοποιήσει χειλεανάγνωση. Μέσα στην αίθουσα επικρατούσε άλλωστε πολύ φασαρία, αφού τα παιδιά φώναζαν προκειμένου να ακουστούν από τους συμμαθητές τους φορώντας τη μάσκα. Οι ιστορίες των παιδιών που αφορούσαν αμήχανες στιγμές είχαν ως επί το πλείστον σχέση με την εμφάνιση, δηλαδή έμοιαζαν με αυτή του παραδείγματος της εκπαιδευτικού. Μόνο μία ιστορία απεικόνισε αμηχανία που αφορά τη θέα κάτι διαφορετικού. Το κορίτσι που διηγήθηκε αυτή την ιστορία ανέφερε πως ένιωθε αμήχανα όταν ο αδερφός της

ήρθε να παίξει με τις κούκλες της. Μία αρκετά σημαντική πληροφορία σχετικά με το διαφορετικό, την οποία η εμψυχώτρια θα προσεγγίσει στις επόμενες παρεμβάσεις. Υπήρχαν παιδιά που δεν θυμόντουσαν σχεδόν καθόλου τις ιστορίες των συμμαθητών τους ή επινοούσαν δικές τους για τον ίδιο λόγο. Μάλιστα ένας μαθητής επανέλαβε την ιστορία της εμψυχώτριας, ενώ η συμμαθήτρια του του είχε διηγηθεί μια άλλη ιστορία. Τα κορίτσια κυρίως και κάποια αγόρια που θυμόντουσαν τις ιστορίες με όλες τις λεπτομέρειες, μιμήθηκαν στο σύνολο τους και τις κινήσεις των συμμαθητών τους. Μία ακόμη δυσκολία που αντιμετώπισαν τα παιδιά ήταν η διήγηση της ιστορίας σε πρώτο πρόσωπο. Η εμψυχώτρια έλαβε το μήνυμα από την ομάδα ότι πρέπει να αναπτύξει την ενεργητική της ακρόαση και το έθεσε στη στοχοθεσία των επόμενων παρεμβάσεων.

4η δραστηριότητα: Τα παιδιά παραμείναν σιωπηλά καθ' όλη τη διάρκεια προβολής του βίντεο που κράτησε 5 λεπτά, καθώς το βίντεο αυτό θα προβληθεί ολόκληρο με διαφορετική στοχοθεσία σε επόμενες παρεμβάσεις. Αυτό που αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το βίντεο είναι ότι μία μαθήτρια που καθόταν δίπλα στη βαρήκοη συμμαθήτρια της, όταν άκουσε τον κωφό συνεντευξιαζόμενο να περιγράφει πως ένιωσε τη πρώτη φορά που συνειδητοποίησε ότι είναι κωφός, ρώτησε τη συμμαθήτρια της αν έχει νιώσει το ίδιο.

5η δραστηριότητα: Σε αυτό το τελικό αυτοσχεδιασμό χρειάστηκε η εμψυχώτρια να μπει για μια φορά στον ρόλο του δημοσιογράφου. Αυτό αποδείχθηκε ότι επηρέασε τα παιδιά στη προσέγγιση των θεμάτων για τα οποία θα έπαιρναν συνέντευξη από έναν άνθρωπο, αφού όλα αφορούσαν ανακαλύψεις, όπως είχε αναφέρει η εμψυχώτρια στο παράδειγμα της. Το σημαντικό είναι ότι όλες ήταν πρωτότυπες και αφορούσαν την ανακάλυψη ιπτάμενων σκύλων, διαστημόπλοιων, καρδιών, φουσκών κ.α. Η εμψυχώτρια όσο υποδυόταν τον δημοσιογράφο έδωσε ένα παρατσούκλι στον καλεσμένο που αφορούσε μια παραλλαγή του ονόματος του. Τα παιδιά ακολούθησαν το ίδιο μοτίβο χωρίς να γίνει ξεκάθαρο αν το έκαναν διότι πίστευαν ότι αυτή ήταν η οδηγία ή επειδή δεν μπόρεσαν στη διαδικασία να σκεφτούν εξ ολοκλήρου άλλα ονόματα.

Για ακόμη μια φορά η βαρήκοη μαθήτρια, στο πρώτο αυτοσχεδιασμό έδωσε στον συμμαθητή της που δυσκολευόταν, το παράδειγμα σχετικά με το τι πρέπει να κάνει ο διερμηνέας. Γεγονός που μαρτυρά την εξοικείωση της με τη συγκεκριμένη διαδικασία, αφού η ίδια έχει δει τους γονείς της να χρησιμοποιούν διερμηνέα στη καθημερινότητά τους.

Οι «αλλαμπουρνέζικες» γλώσσες που ακούστηκαν προκάλεσαν πολύ γέλιο στο κοινό, όπως και οι απαντήσεις του διερμηνέα, οι οποίες σε κάποιες περιπτώσεις ήταν ευφάνταστες ενώ σε άλλες επαναλαμβάνονταν. Τα παιδιά πάλι έδειχναν δυσκολία στη χρήση πρώτου ενικού. Ένας νέος μαθητής που ήρθε φέτος στη τάξη και έχει καταγωγή από τη Ρωσία, όταν έπαιξε τον ρόλο του καλεσμένου μίλησε ρωσικά. Έδειχνε να απολαμβάνει πολύ τη διαδικασία της διερμηνείας και γελούσε με αυτά που πίστευε ο διερμηνέας ότι έλεγε.

Κατά τον αναστοχασμό, τα περισσότερα παιδιά είπαν λέξεις που αφορούσαν τα θέματα που ανακάλυψαν οι καλεσμένοι του αυτοσχεδιασμού. Έτσι ακούστηκαν λέξεις όπως : καρδιά, φούσκα, ιπτάμενοι σκύλοι κ.α. Κάποιοι μαθητές ανέφεραν το συναίσθημα της χαράς, ενώ άλλοι το γέλιο και το «μου άρεσε». Μάλιστα ένα μαθητής το είπε στα ρωσικά που το έμαθε εκείνη τη στιγμή ο συμμαθητής του. Το γεγονός αυτό δείχνει την ενίσχυση ταυτότητας που προκάλεσε η συγκεκριμένη δραστηριότητα σε αυτό το παιδί που αποτελεί νέο μέλος της τάξης, έχει αλλάξει πολλά σχολικά περιβάλλοντα και έχει ανάγκη να νιώσει την αποδοχή του από την ομάδα.

4η Παρέμβαση

(βλ. Παράρτημα 3, σελ. 146)

Στοχοθεσία: Να αναπτύξουν δεξιότητες σωματικής έκφρασης και παρατήρησης του εαυτού κατά τη μίμηση, όπως και να ενεργοποιήσουν τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και την επινόηση μέσα από τη τεχνική του αυτοσχεδιασμού. Ακόμη, να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με τα άτομα που φέρουν ένα εμφανές σημάδι που τους διαφοροποιεί από το σύνολο των ανθρώπων.

Με ποια φράση θα περιέγραφες τη σημερινή παρέμβαση; Έξω απ' το χορό πολλά τραγούδια λες.

Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε τις δύο τελευταίες διδακτικές ώρες και τα παιδιά ήταν εμφανώς κουρασμένα. Παρ' όλα αυτά η εμπυχωτρία περιέγραψε τη στοχοθεσία του εργαστηρίου και συζήτησε με τα παιδιά για τη διαθεσιμότητα τους δίνοντας την επιλογή να μη πραγματοποιηθεί η παρέμβαση. Τα μέλη της ομάδας ομόφωνα ζήτησαν να πραγματοποιηθεί η παρέμβαση αλλά έξω από τη σχολική αίθουσα λόγω της καλοκαιρίας.

Δυστυχώς ο χώρος του προαυλίου ήταν κατειλημμένος από το μάθημα της γυμναστικής και αυτό δεν ήταν εφικτό.

1η δραστηριότητα: Τα παιδιά διασκέδασαν πολύ κάνοντας περίεργες κινήσεις, ενώ το χοροπηδητό ήταν μία κίνηση που επαναλήφθηκε από πολλά παιδιά. Εντύπωση παρουσιάζει το γεγονός ότι τα περισσότερα αγόρια έκαναν επιθετικές κινήσεις παρόλο που δεν ταίριαζε με το ύφος του τραγουδιού. Η ομάδα μιμήθηκε όλες τις κινήσεις, ακόμα και τις πιο περίτεχνες με μεγάλη ευχαρίστηση.

2η δραστηριότητα: Η εμψυχώτρια έδωσε ένα παράδειγμα του δικού της ονόματος που το είχε πάρει από τη γιαγιά της και υποδύθηκε μια γιαγιά. Στην σωματική έκφραση του ονόματος τους, πολλά παιδιά μιμήθηκαν μια γιαγιά ή έναν παππού, το οποίο ενδεχομένως οφειλόταν στο ότι έχουν πάρει το όνομα τους από αυτά τα μέλη της οικογένειάς τους. Σε σχέση με τις ασκήσεις μίμησης ήχων και κινήσεων που προηγήθηκαν στη προηγούμενη παρέμβαση τα παιδιά ήταν πολύ πιο συγκεντρωμένα και συντονισμένα. Σ' αυτό σίγουρα συντέλεσε και η χρήση μουσικής που έδινε ρυθμό και επηρέασε τη ψυχολογία της ομάδας.

3η δραστηριότητα: Στην αρχή της δραστηριότητας τα παιδιά έκαναν τη κίνηση κοιτώντας συνεχώς το παιδί που έχει το γάντι ή προσπαθούσαν να του το πάρουν χωρίς αυτό να θέλει να του το δώσει. Καθ' όλη τη διάρκεια της άσκησης τα παιδιά ήταν πολύ συγκεντρωμένα και άλλαζαν κίνηση με το που άλλαζε ο κάτοχος του γαντιού. Τα παιδιά γέλασαν πολύ και κανένα παιδί όταν κρατούσε το γάντι δεν επανέλαβε τη κίνηση κάποιου προηγούμενου κατόχου του γαντιού.

4η δραστηριότητα: Επειδή έλειπαν δύο μαθητές και στο σύνολο τους τα παιδιά ήταν δεκατρία η εμψυχώτρια χρειάστηκε να είναι το ζευγάρι ενός παιδιού. Εξαιτίας αυτού του γεγονότος δεν μπορούσε να παρακολουθήσει την ομάδα ενώ αλληλοεπιδρούσε. Σε αυτό βοήθησε η κριτική φίλη, η οποία επισήμανε στην εμψυχώτρια τη πορεία των παιδιών. Έτσι στο τέλος της άσκησης η εμψυχώτρια ζήτησε από τα παιδιά να αναφέρουν τι τα δυσκόλεψε. Όπως παρατήρησε η κριτική φίλη πολλά παιδιά έκαναν γρήγορες και απότομες κινήσεις που το ζευγάρι τους δεν μπορούσε να τις ακολουθήσει. Αυτό αναφέρθηκε και τα παιδιά, ενώ πρόσθεσαν ότι κάποιες κινήσεις τις θεώρησαν δύσκολες στην αντιγραφή. Όλοι μαζί κατέληξαν πως αυτό οφειλόταν στο διαφορετικό τρόπο που μπορεί ο κάθε άνθρωπος να

κινήσει το σώμα του, χωρίς αυτό να σημαίνει πως μια κίνηση δεν μπορεί να αντιγραφεί με το μοναδικό τρόπο του καθενός.

5η δραστηριότητα: Η εμπυχώτρια έδωσε ένα παράδειγμα δικού της οτοστόπ, κατά το οποίο είχε μεταφέρει μια γριούλα που χρειαζόταν βοήθεια. Σε σχέση με άλλες φορές που τα περισσότερα παιδιά μιμούνταν το παράδειγμα της εμπυχώτριας, στη προκειμένη αυτό συνέβη μόνο από δύο παιδιά κατά τον αυτοσχεδιασμό. Στη πρώτη ομάδα των τριών που ανέβηκαν στη σκηνή, το παιδί που έκανε οτοστόπ ξέχασε να κάνει πως έχει τικ και έφθασαν στο προορισμό τους κάνοντας μόνο ερωτήσεις, ενώ η δεύτερη ομάδα μιμούταν μόνο το τικ, χωρίς να κάνει ερωτήσεις. Η εμπυχώτρια δεν διέκοπτε τον αυτοσχεδιασμό των παιδιών και σε συζήτηση με όλα τα μέλη της ομάδας υπενθύμιζε τα βασικά στοιχεία του αυτοσχεδιασμού, προκειμένου η επόμενη ομάδα να τα συμπεριλάβει. Τα παιδιά που αποτελούσαν το κοινό συχνά πετάγονταν για να δώσουν συμβουλές σχετικά με το πώς πρέπει να φερθούν οι ρόλοι. Κάποια παιδιά υποδύονταν απλά τους ρόλους ξεχνώντας τη συνθήκη της επαναλαμβανόμενης κίνησης και των ερωτήσεων με σκοπό την άντληση πληροφοριών για να γνωρίσουν έναν άγνωστο. Έτσι, αυτός ο αυτοσχεδιασμός λειτούργησε ως εισαγωγικό στην ευαισθητοποίηση των παιδιών σχετικά με τη γνωριμία ενός αγνώστου, ο οποίος φέρει κάτι στη συμπεριφορά του που τον καθιστά διαφορετικό από το σύνολο των ατόμων της κοινωνίας. Επιπλέον, έδωσαν στην εμπυχώτρια το μήνυμα πως πρέπει να εξασκήσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες.

Πριν από τον αναστοχασμό η εμπυχώτρια συζήτησε ξανά με τα παιδιά τι είναι αυτό που μπορεί να δυσκολέψει ένα άτομο όταν μιμείται τις κινήσεις κάποιου άλλου. Η συζήτηση αυτή αποσκοπούσε στην ανάπτυξη αισθημάτων ενσυναίσθησης προκειμένου να αρχίσουν να αξιολογούν τη συμπεριφορά τους σε συνάρτηση με τους άλλους, απομακρύνοντας τον εγωισμό και το ατομικό συμφέρον.

Κατά τον αναστοχασμό τα περισσότερα παιδιά έκαναν κινήσεις που έδειχναν χαρά, σηκώνοντας τα χέρια ψηλά και χοροπηδώντας. Μόνο δύο παιδιά που ήταν αρκετά αντιδραστικά κατά τη διάρκεια της παρέμβασης έμειναν ακίνητα, μη θέλοντας να δείξουν κάποια συγκεκριμένη κίνηση ή επιδεικνύοντας ότι βαρέθηκαν.

5η Παρέμβαση

(βλ. Παράρτημα 3, σελ. 148)

Στοχοθεσία: Να πραγματοποιήσουν τα παιδιά μια εσωτερική διερεύνηση και να έρθουν σε επαφή με το συναίσθημα τους και τον εσωτερικό τους κόσμο. Ακόμη, να εμπλακούν και να εκφραστούν μέσα από έναν αυτοσχεδιασμό με βασικό γνώμονα το συναίσθημα τους.

Με ποια φράση θα περιέγραφε τη σημερινή παρέμβαση; *Χαμένοι στο κόσμο των συναισθημάτων.*

1^η&2^η δραστηριότητα: Σε συνέχεια της προηγούμενης παρέμβασης τα παιδιά συνεχίζουν να ξεκλειδώνουν το κινησιολογικό και εκφραστικό μέρος του σώματος. Τα παιδιά δε περιορίστηκαν σε χοροπηδητά και κινήσεις που αντλούν από χορούς αλλά φάνηκαν να εκτονώνονται και διασκεδάζουν τη διαδικασία έκφρασης. Σε αυτό συντέλεσαν και τα τραγούδια που ήταν αργά και μελωδικά. Κάποια αγόρια μετά το πέρας μερικών λεπτών ένιωσαν πως δεν έχουν κάποια άλλη κίνηση να κάνουν και άρχισαν να πειράζουν τους συμμαθητές τους. Έτσι, η εμψυχώτρια κατάλαβε πως πρέπει να αλλάξει άσκηση και να τη κάνει πιο στοχευμένη για να τα κρατήσει στο εδώ και το τώρα. Περνώντας στη δεύτερη άσκηση τα αγόρια χρειάστηκαν λίγα δευτερόλεπτα να ηρεμήσουν για να μπουν πάλι στη συνθήκη της παρέμβασης. Τότε συνέχισαν να παράγουν κινήσεις σύμφωνα με τις οδηγίες της εμψυχώτριας αλλά με περισσότερη συγκέντρωση και ακολουθία. Σε σχέση με τις γκριμάτσες δεν ήταν λίγα τα παιδιά που αυθόρμητα έβγαζαν και έναν ήχο. Έτσι, η εμψυχώτρια έδωσε και την οδηγία του ήχου μαζί με τη γκριμάτσα, αφού τους διευκόλυνε περισσότερο στην παραγωγή εκφράσεων.

3^η δραστηριότητα: Σε αυτή τη δραστηριότητα κυριάρχησαν τα στερεότυπα, καθώς τα περισσότερα κορίτσια επέλεξαν να κάνουν τη πεταλούδα και το λουλούδι, ενώ τα αγόρια τους άλλους ρόλους. Έτσι, η εμψυχώτρια ενίσχυσε λεκτικά ένα ζευγάρι που το αγόρι ήταν λουλούδι και το άλλο αγόρι ο άνθρωπος που το ποτίζει και τους σταμάτησε όλους για να τους δουν. Αυτό λειτούργησε ως κίνητρο και για άλλα ζευγάρια αγοριών, επομένως κάποιοι φάνηκαν για λίγο να αποτινάζουν τα βαθιά στερεότυπα τις κοινωνίας σχετικά με αντικείμενα και καταστάσεις που αφορούν μόνο τα κορίτσια ή μόνο τα αγόρια. Τα παιδιά πάλι συνόδευαν το συναίσθημα τους με ήχο (στο γέλιο, στο κλάμα, στην έκπληξη) και τότε η εμψυχώτρια

κατανόησε ότι τα παιδιά το κάνουν επειδή φορούν τη μάσκα και δε διακρίνονται εύκολα οι μορφασμοί και οι εκφράσεις. Δημιουργήθηκε, όμως με αυτό τον τρόπο φασαρία οπότε η εμψυχώτρια ζήτησε να κλείσουν τη φωνή τους και να προσπαθήσουν να δείξουν συναισθήματα μόνο με κινήσεις, ενώ το ζευγάρι τους να μαντεύει το συναίσθημα.

4^η δραστηριότητα: Σε αυτή τη δραστηριότητα, ακόμα και τα πιο ανήσυχα παιδιά φάνηκε να έχουν ανάγκη ένα σημείο για να ηρεμήσουν. Εντύπωση προκάλεσε στην εμψυχώτρια πως τα περισσότερα παιδιά επέλεξαν να μαζευτούν στο μαύρο-ροζ μαξιλάρι αλλά τα ίδια δικαιολόγησαν την επιλογή τους εξαιτίας του αγαπημένου τους συγκροτήματος που ονομάζεται black-pink. Τα παιδιά διασκέδασαν πολύ το παιχνίδι με το μαξιλάρι, όμως παρόλο που φάνηκε να χρειάζονται κι άλλη εκτόνωση μέσω του παιχνιδιού, κάποια παιδιά άρχισαν να γίνονται επιθετικά και διακόπηκε.

5^η δραστηριότητα: Τα περισσότερα παιδιά είχαν γράψει τα συναισθήματα χαρά, εκτός από ένα που είχε γράψει τίποτα. Οι αυτοσχεδιασμοί που έδειξαν τα παιδιά ως επί το πλείστον έδειχναν ένα παιδί να χαίρεται επειδή πήρε ένα δώρο ή τα πήγε καλά στα μαθήματα.

Αναστοχασμός: Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με το αίσθημα της ζέστης που ένιωσαν από τη παλάμη του διπλανού τους και ήθελαν να το επαναλάβουν ξανά και ξανά. Κάποια ανέφεραν ότι δεν αισθάνθηκαν τίποτα, οπότε μετά από συζήτηση σχετικά με το τι συμβαίνει και νιώθουν αυτή τη ζέστη κατανόησαν ότι πρέπει να χαλαρώσουν και να συγκεντρωθούν για να το αισθανθούν. Τα παιδιά περιέγραψαν στη πλειοψηφία τους το αίσθημα ως φανταστικό και μαγικό.

6η Παρέμβαση

(βλ. Παράρτημα 3, σελ. 150)

Στοχοθεσία: Να έρθουν σε επαφή με το συναίσθημά τους και να προσπαθήσουν να το εκφράσουν μέσω του σώματος με τη παραγωγή κινήσεων αλλά και μέσα από παγωμένες εικόνες. Στη συνέχεια να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας για ένα κοινό αποτέλεσμα.

Με ποια φράση θα περιέγραφε τη σημερινή παρέμβαση; Αφήστε τα παιδιά να εκφραστούν και να εκτονωθούν είναι τόσο σημαντικό γι' αυτά όσο και η αναπνοή τους.

1η δραστηριότητα: Τα παιδιά δυσκολεύονταν να κινηθούν σαν μονάδες και συνήθως μαζεύονταν σε ένα σημείο. Μετά από αρκετές ακινησίες ξεκίνησαν να κατανοούν την οδηγία και να μην αφήνουν κενά στο χώρο. Από το μάθημα της θεατρικής αγωγής έχουν συνηθίσει όταν μένουν ακίνητα στα περπατήματα να ορίζει ο δάσκαλος ένα παιδί που περπατά ανάμεσα στα παγωμένα παιδιά, τα οποία αλλάζουν θέση όταν δεν τα βλέπει και όποιο δει να κουνιέται, αυτό χάνει. Τα παιδιά άργησαν λίγο να κατανοήσουν πως δεν αφορά το ίδιο παιχνίδι. Μέχρι να αλλάξει η άσκηση κάποια παιδιά έδειξαν δυσκολία στο να μείνουν ακίνητα, έστω και για λίγα δευτερόλεπτα.

2η δραστηριότητα: Κατά τα περπατήματα τα παιδιά έδειξαν ενθουσιασμό και με ευφάνταστους τρόπους, κάνοντας μεγάλους δρασκελισμούς κινήθηκαν και στα τρία επίπεδα(χαμηλό, μεσαίο, ψηλό), ενώ κάλυπταν όλο το χώρο και τα κενά, δείχνοντας βελτίωση από τη προηγούμενη άσκηση. Συγκεκριμένα, στο νάνο, όλα τα παιδιά έπεσαν στο χαμηλό επίπεδο και οι περισσότεροι περπάτησαν στα γόνατα. Μόνο ένα παιδί δεν κινήθηκε καθόλου γιατί είπε πως θεωρεί ότι οι νάνοι δεν περπατούν. Στο περπάτημα με το εύθραυστο πάτωμα κάποια παιδιά πηδούσαν επίτηδες για να σπάσει το γυαλί. Η εμψυχώτρια τους υπενθύμισε τη συνέπεια της πράξης αυτής, δηλαδή ότι το πάτωμα θα σπάσει και θα πέσουν όλοι στο κενό, οπότε και σταμάτησαν. Στο περπάτημα που κάποιος κοιμόταν, δυο παιδιά έκαναν τα ίδια ότι κοιμούνται. Η εμψυχώτρια υπενθύμισε την οδηγία και πρόσθεσε ότι αυτός που κοιμάται είναι το αγαπημένο τους ζώακι, το οποίο είναι πολύ γλυκό και δεν θέλουν να ξυπνήσει. Τότε όλα τα παιδιά έκαναν πραγματική ησυχία και περπάτησαν όσο πιο ήσυχα μπορούσαν. Όλα τα παραπάνω έδειξαν στην εμψυχώτρια την ανάγκη των παιδιών να νιώσουν ότι βρίσκονται σε ένα φανταστικό πλαίσιο, προκειμένου να αφεθούν στον φανταστικό κόσμο του θεάτρου και να υποδυθούν ρόλους.

3η δραστηριότητα: Τα παιδιά ακολουθούσαν στο σύνολο τους τις εναλλαγές των ήχων από τα ξυλάκια. Ιδιαίτερη εντύπωση δημιούργησε στην εμψυχώτρια η βαρήκοη μαθήτρια, η οποία στους αργούς και στακάτους ήχους κινούταν σαν ρομπότ και η σωματική της έκφραση ήταν πάντα πάνω στο ρυθμό. Κάποια κορίτσια διατήρησαν τη σωματική έκφραση ακόμα και στον ήχο των ξύλων, επαναλαμβάνοντας συγκεκριμένα μοτίβα όταν ένας ήχος ήταν επαναλαμβανόμενος. Για παράδειγμα ένα κορίτσι, όταν τα ξύλα έπαιζαν έναν

στακάτο επαναλαμβανόμενο χτύπο έκανε την ίδια κίνηση πάνω στο ρυθμό χωρίς να περπατά. Παρακάτω θα αναλυθεί η κάθε λέξη ξεχωριστά

Αγάπη: τα παιδιά στην αρχή συσχέτιζαν τη παγωμένη εικόνα με το λόγο που το παιδί πάγωσε αναφέροντας ότι μια μάγισσα το πάγωσε γιατί αγαπάει τον αγαπημένο της. Αυτή η περιγραφή θυμίζει ιστορίες παραμυθιών. Η εμψυχώτρια έδωσε το παράδειγμα της ταινίας που τη παγώνουμε για να πάμε τουαλέτα και επιστρέφουμε οπότε τα παιδιά κατανόησαν ότι δεν ψάχνουν τις αιτίες του παγώματος του παιδιού αλλά το τι έχει συμβεί πριν παγώσει σε αυτή την έκφραση. Όλα τα παιδιά έκαναν αναφορές σε ερωτική αγάπη και μόνο μετά από μια βοηθητική ερώτηση της εμψυχώτριας ένα αγόρι ανέφερε ότι το παιδί της παγωμένης εικόνας νιώθει χαρά για το σκυλάκι που του χάρισαν. Η αναγνώριση του συναισθήματος της αγάπης, παραδόξως, δυσκόλεψε τα παιδιά.

Χαρά: το συναίσθημα της χαράς εντοπίστηκε με επιτυχία από τα παιδιά, ενώ τρία από αυτά απέδωσαν τη χαρά σε υλικά αγαθά, δηλαδή δώρα. Ένα κορίτσι που πρόσφατα απέχτησε αδερφάκι ανέφερε αυτό ως λόγο της χαράς, επιβεβαιώνοντας την άποψη ότι οι ερμηνείες που δίνονται στις παγωμένες εικόνες στηρίζονται στη προσωπική εμπειρία αυτού που τη δίνει άσχετα με την εικόνα που βλέπει. Άλλες ερμηνείες αφορούσαν παιχνίδι και αντάμωμα με φίλους μετά από καιρό ή δημιουργία ενός νέου φίλου, κάτι που τα παιδιά έχουν συνηθίσει να συμβαίνει το τελευταίο καιρό στη ζωή τους λόγω των συνεχόμενων καραντινών. Ένα κορίτσι ανέφερε ότι το παγωμένο παιδί χαίρεται γιατί μυρίζει ένα λουλούδι και άλλο γιατί βλέπει φλαμίνγκο να πετούν.

Αμηχανία: στην αρχή τα παιδιά ανέφεραν πως δεν γνωρίζουν αυτό το συναίσθημα αλλά η εμψυχώτρια τους έδωσε λίγο χρόνο κατά τη διάρκεια του περπατήματος να ανακαλέσουν στη μνήμη τους όσα ειπώθηκαν στη τρίτη παρέμβαση. Έτσι, οι παγωμένες εικόνες που προέκυψαν έδειχναν κυρίως τρόμο στα μάτια τους. Τα περισσότερα παιδιά ανέφεραν πως το παιδί της παγωμένης εικόνας νιώθει αμηχανία γιατί έκανε κάτι που το έκανε να νιώσει ντροπή. Για παράδειγμα, σκόνταψε στο δρόμο και όλοι τον κοιτούσαν. Άλλη αιτία ήταν ότι ένα παιδί έχασε σε ένα παιχνίδι και τα υπόλοιπα παιδιά το κοροϊδεύαν. Το αίσθημα της αμηχανίας μπερδεύτηκε με αυτό του τρόμου στη θέαση μιας γάτας για ένα άλλο παιδί, ενώ το γεγονός ότι ένα άλλο μπήκε σε τιμωρία μπροστά στους συμμαθητές του θα του γεννούσε αίσθημα αμηχανίας.

Λύπη: η εμπυχωτρία επέλεξε τρία παιδιά που το ένα σε συνάρτηση με το άλλο συνθέταν μία παγωμένη εικόνα. Επειδή το ένα παιδί ήταν ξαπλωμένο στο πάτωμα σαν νεκρό και τα άλλα δύο φάνονταν σαν να θρηνούν, ήταν πολλά τα παιδιά που έδωσαν αυτή την ερμηνεία είτε πως και τα τρία θρηνούν για το χαμό ενός φίλου τους. Κάποια παιδιά αναφέρθηκαν μεμονωμένα στα παιδιά που έδειχναν τη λύπη τους δίνοντας αιτίες που αφορούσαν υλικά αγαθά όπως ότι η μητέρα του του απαγόρευσε να παίζει στο κινητό και το χάσιμο του πορτοφολιού. Άλλα παιδιά ανέφεραν πως τα παιδιά νιώθουν λύπη γιατί χάλασε το PlayStation, αποδίδοντας αυτή την απάντηση στο χαρακτήρα του παιδιού που αγαπάει να παίζει σ' αυτό. Δεν έλειψαν όμως και οι απόψεις πως τα παιδιά λυπούνται γιατί έχασαν το σκυλάκι τους ή κλαίνε γιατί το πάτησε αμάξι. Τέλος, ένα παιδί ανέφερε πως νιώθουν λύπη γιατί δεν τα πήγαν καλά στο τεστ.

Άγχος: οι αιτίες που ένα παιδί μπορεί να νιώσει άγχος ήταν πολλές και με διαφορετική βάση, ενώ η απουσία ενός υλικού αγαθού και πάλι υπερίσχυε. Έτσι ένα παιδί πίστευε ότι το παιδί της παγωμένης εικόνας νιώθει άγχος γιατί φοβάται μη σπάσει το PlayStation του, ενώ ένα άλλο ανέφερε σαν πηγή άγχους, τη πτώση και τη καταστροφή ενός iPhone κινητού. Ένα άλλο παιδί ανέφερε πως του έκλεψαν τα λεφτά, ενώ άλλο ότι ξέχασε το πορτοφόλι του στο αμάξι και αγχώνεται μήπως κάποιος του το κλέψει. Ακόμη, ένα παιδί ανέφερε ότι ήθελε να παίζει κρυφά από τους γονείς του στο κινητό και ένιωθε άγχος γιατί δεν έπιανε ιντερνέτ. Το άγχος αποδόθηκε στο γεγονός ότι δεν έχει διαβάσει για κάποιο τεστ από ένα άλλο παιδί, ενώ το άγχος της έκθεσης πριν ανέβη στη σκηνή και πει το ποίημα του, αναφέρθηκε από άλλο. Ένα παιδί ανέφερε πως το παιδί της παγωμένης εικόνας νιώθει άγχος γιατί δεν έκανε καλή ζωγραφιά και άλλο γιατί θα πάει εκδρομή και δεν ξέρει τι να φορέσει.

4η δραστηριότητα: Οι εικόνες που μοιράστηκαν στα παιδιά ήταν τέσσερις και αφορούσαν ένα παιδί με τύφλωση, ένα με κοχλιακό εμφύτευμα, ένα κορίτσι και ένα αγόρι που έκλαιγε. Η εμπυχωτρία χρειάστηκε να περάσει από όλες τις ομάδες για να δώσει στοιχεία σε σχέση με τη κατανομή των ρόλων και να ενισχύσει τις ιδέες των παιδιών, καθώς και για να προάγει το διάλογο μεταξύ των παιδιών, αφού παρατηρήθηκε δυσκολία στη συνεργασία και την αρμονική συνδιαλλαγή. Έτσι διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά δυσκολεύονταν να κάνουν συμβιβασμούς και να σωπάσουν για να ακούσουν την άποψη κάποιου άλλου πέρα από τη δικιά τους. Μόνο μία ομάδα συνεργάστηκε με ευκολία, χωρίς φωνές και λογομαχίες. Σε αυτή

την ομάδα συμμετείχε και η βαρήκοη μαθήτρια. Αυτό που έδειξαν ήταν το τυφλό παιδί λίγο πριν πάει στον Άγιο Βασίλη. Επειδή στην ομάδα συμμετείχαν 4 παιδιά, το ένα έκανε τον καναπέ. Δεν ενοχλήθηκε και μάλιστα έδωσε ευκαιρία στην εμπυχωτέρα να υπενθυμίσει ότι στο θέατρο μπορούμε να αναπαριστάνουμε και άψυχα αντικείμενα. Τα παιδιά που έδωσαν ερμηνείες στην παγωμένη εικόνα βρήκαν τον Άγιο Βασίλη αλλά όχι το τυφλό παιδί. Στην εικόνα του κοριτσιού που κλαίει τα παιδιά της ομάδας έδειξαν δύο γονείς να κλαίνε και ένα παιδί να κάθεται στον υπολογιστή. Οι ερμηνείες ως επί το πλείστον αφορούσαν την απελπισία των γονιών επειδή του λένε να σταματήσει να παίζει και δεν τους ακούει. Μόνο ένα κορίτσι ανέφερε πως μάλλον κάποιο αγαπημένο του πρόσωπο σκοτώθηκε και δεν του το έχουν ανακοινώσει. Η επιλογή της ομάδας αυτής ως ερμηνεία ήταν ότι το παιδί χάθηκε και οι γονείς το αναζητούν. Στη παγωμένη εικόνα των παιδιών που αναπαριστούσαν το κορίτσι με το κοχλιακό που γράφει στο σχολείο υπήρχε ένα παιδί που έκανε νοηματική. Δείχνοντας πως έχει κατανοηθεί από την ομάδα η αναγκαιότητα της χρήσης της νοηματικής σαν διάυλος επικοινωνίας με τους κωφούς.

Αναστοχασμός: Κατά τη συγγραφή των προσωπικών εμπειριών τα παιδιά άρχισαν να διαμαρτύρονται πως δεν έχουν ζήσει τίποτα απ' αυτά που έγιναν νωρίτερα. Η εμπυχωτέρα χρειάστηκε να μιλήσει προσωπικά με τα παιδιά και να τους θυμίσει γεγονότα που τα ίδια ανέφεραν νωρίτερα. Τότε ξεκίνησαν να θυμούνται παρόμοια περιστατικά. Δύο παιδιά είχαν χάσει κάποιο κατοικίδιο που είχε σκοτωθεί, μάλιστα αυτά τα παιδιά ένιωθαν πιο άνετα να ζωγραφίσουν αυτό το συμβάν παρά να το γράψουν. Τα περισσότερα παιδιά αναφέρθηκαν στο γεγονός ότι τους μαλώνουν οι γονείς τους ή έχουν δει κάποιο άλλο παιδί να το μαλώνουν. Ένα κορίτσι αναφέρθηκε στη τελευταία άσκηση με το κοριτσάκι που έκλαιγε, δηλώνοντας πως το έχει ζήσει, χωρίς να δώσει παραπάνω πληροφορίες. Η βαρήκοη μαθήτρια ανέφερε και ζωγράφησε τη μητέρα της που μαλώνει τον αδερφό της με τα χέρια να νοηματίζουν, επειδή παίζει με το κινητό και όταν του το παίρνει δεν ξέρει πως και με τι να παίζει.

7η Παρέμβαση

(βλ. Παράρτημα 3, σελ. 152)

Στοχοθεσία: Να ενδυναμώσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες μέσα από τη μη λεκτική επικοινωνία με σκοπό κατά τη θεατρική συνθήκη να αναγκαστούν να αναπτύξουν την

ικανότητα λεκτικής καθοδήγησης και της ενσυναίσθησης, μπαίνοντας στη θέση αυτού που δεν βλέπει. Να ενισχύσουν το αίσθημα ευθύνης για τον συνάνθρωπο, της εμπιστοσύνης και των δεξιοτήτων συνεργασίας.

Με ποια φράση θα περιέγραφες τη σημερινή παρέμβαση; *Κράτα με να σε κρατώ να χω που να στηριχτώ.*

1η & 2η δραστηριότητα: Τα παιδιά έδειξαν να δυσκολεύονται αρχικά στη μη λεκτική επικοινωνία και κάποιοι έκαναν νοήματα. Στη συνέχεια κάποιοι ανέφεραν πως ανέπτυξαν έναν κώδικα επικοινωνίας με τα μάτια και άλλαξαν θέση πιο γρήγορα. Η εμψυχώτρια ξεκίνησε την άσκηση δίνοντας την οδηγία να κοιτούν κάτω και να σηκώνουν το βλέμμα με τον ήχο από τα ξυλάκια για να μη κλέψει κάποιος και κοιτάει τον απέναντι από την αρχή. Μετά από δύο τρεις γύρους η εμψυχώτρια κατάλαβε ότι η ομάδα δυσκολεύεται και έκανε τη προσθήκη του ονόματος αυτού που επικοινωνήσε το κάθε παιδί για να αλλάξει θέση. Ακούστηκαν κάποια θετικά σχόλια πως αυτή η παραλλαγή τους είναι πιο εύκολη. Σταδιακά η εμψυχώτρια απέσυρε τη προσθήκη του ονόματος και το βλέμμα προς τα κάτω πριν από κάθε χτύπο. Η ομάδα συνεργάστηκε σταδιακά, ενώ το γέλιο υπερίσχυσε. Η άσκηση προϋποθέτει την αλλαγή των θέσεων χωρίς τον εναρκτήριο ήχο από τα ξυλάκια αλλά η ομάδα δεν φαινόταν έτοιμη γι' αυτό.

3η & 4η δραστηριότητα: Ο κορονοϊός και το πλαίσιο της τάξης δεν επέτρεψαν να ξαπλώσουν τα παιδιά στο πάτωμα και να συνδεθούν ξαπλώνοντας στη κοιλιά, στα πόδια ή στο στήθος του ενός και του άλλου. Γεγονός που αποτελεί συστατικό κομμάτι για το δέσιμο της ομάδας κατά τη διάρκεια της καθοδηγούμενης φαντασίας.

Τη στιγμή της καθοδηγούμενης φαντασίας ένα παιδί είχε σηκωθεί στη μέση με κλειστά μάτια και αναπαριστούσε ότι άκουγε. Η εμψυχώτρια του υπενθύμισε τη δύναμη της φαντασίας και πως όλα αυτά μπορεί να τα πλάσει στο μυαλό του και να τα ζήσει εκεί. Τα παιδιά ξαφνιάστηκαν ξυπνώντας με τα φουλάκια στα χέρια τους και έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό για την άσκηση. Στη πράξη όμως δυσκολεύτηκαν πολύ. Κάθε ζευγάρι που επέστρεφε από την αναζήτηση φαγητού περιέγραφε στην ομάδα τα σημεία που το δυσκόλεψαν αλλά και αυτά που ήταν πιο βοηθητικά. Η εμψυχώτρια ενθάρρυνε το διάλογο μεταξύ των παιδιών. Τα παιδιά στην αρχή δεν κρατούσαν καλά είτε καθόλου το τυφλό παιδί, με αποτέλεσμα να νιώθει ανασφάλεια και φόβο. Έπειτα, οι οδηγίες που έδιναν ήταν μονολεκτικές και καθόλου διευκολυντικές(π.χ.

πιάσε εδώ, πήγαινε πιο κει). Στα εμπόδια δεν προειδοποιούσαν εγκαίρως τα τυφλά παιδιά, με αποτέλεσμα να πέφτουν πάνω. Ένα κορίτσι ανέφερε πως ένιωσε φρικτά και πολύ φόβο γιατί έπεφτε όλο πάνω σε αντικείμενα. Η καθοδήγηση του έγινε από ένα παιδί με χαμηλή αυτοεκτίμηση που συχνά παρουσιάζει προκλητική συμπεριφορά. Όσο έδιναν περισσότερες πληροφορίες τα ζευγάρια που επέστρεφαν με το ψάρι τους, τόσο πιο βοηθητικοί γίνονταν οι οδηγοί. Για την αλλαγή της άσκησης σε μόνο λεκτικές οδηγίες χωρίς επαφή ευθύνεται ένα παιδί που λόγω του κορονοϊού δεν ήθελε να αγγίξει τη συμμαθήτριά του. Το παιδί δυσκολεύτηκε πολύ να δώσει οδηγίες με σαφήνεια και η τυφλή μαθήτριά του έκανε παράπονα στο τέλος πως δεν ένιωσε ασφάλεια. Το χαμηλό ποσοστό επιτυχίας των παιδιών σε αυτή την άσκηση οφείλεται πιθανώς στο γεγονός ότι η ομάδα δεν είναι τόσο δεμένη όσο φαίνεται, παρόλο που διανύουν τη τρίτη τους χρονιά μαζί.

5η δραστηριότητα: Το πρώτο ζευγάρι έδειξε αυξημένη δυσκολία καθώς το παιδί που έβλεπε δεν μίλαγε και περίμενε από το τυφλό να ενεργήσει. Στη συνέχεια, τα επόμενα ζευγάρια που παρατήρησαν και συζήτησαν τα λάθη του πρώτου ζευγαριού έδωσαν πιο αναλυτικές οδηγίες και σκέφτηκαν εναλλακτικούς τρόπους για να επικοινωνήσουν με το ζευγάρι τους. Τα παιδιά χαιρόντουσαν πολύ με το κάθε ψάρι που έπιαναν. Μάλιστα, ένας μαθητής επισήμανε πως τον βοήθησε το γεγονός ότι πάει για ψάρεμα με τον μπαμπά του και είναι πολύ καλός σ' αυτό. Αξίζει να σημειωθεί πως τα κορίτσια ήταν πολύ πιο περιγραφικά και συνεπώς πιο βοηθητικά.

6η δραστηριότητα: Τα παιδιά με το που τέντωσαν τα χέρια τους προσπάθησαν να κυλήσουν τα ψάρια ή να τα ρίξουν κάτω και να τα φάνε. Δυο κορίτσια όμως, έκανα την αρχή και τάισαν η μία την άλλη. Τότε ξεκίνησαν και οι υπόλοιποι. Χάρηκαν πάρα πολύ που βρήκαν λύση στο πρόβλημα τους και δεν σταμάτησαν να αλληλοταΐζονται.

Αναστοχασμός: Πολλά παιδιά ανέφεραν τη χαρά σαν συναίσθημα. Εντύπωση έκανε πως τα κορίτσια που φοβήθηκαν πάρα πολύ κατά τη προσομοίωση της τύφλωσης δεν ανέφεραν το φόβο σαν συναίσθημα.

8η Παρέμβαση

(βλ. Παράρτημα 3, σελ. 154)

Στοχοθεσία: Να έρθουν σε επαφή με τη τέχνη του κουκλοθεάτρου και με τη διαδικασία δημιουργίας της δικής τους δαχτυλόκουκλας, καθώς και να απολαύσουν τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά την ολοκλήρωση της κούκλας, τη χαρά της δημιουργίας

Με ποια φράση θα περιέγραφε τη σημερινή παρέμβαση; Η χαρά της δημιουργικότητας είναι αξία ανεκτίμητη.

1η δραστηριότητα: Η εμψυχώτρια, αρχικά, κρατούσε τη κούκλα κρυμμένη και ρώτησε ποια παιδιά έχουν δει από κοντά κουκλοθέατρο και τι είδος. Ήταν πολύ λίγα τα παιδιά, εκτός από ένα που είχε δει πολλές παραστάσεις κουκλοθεάτρου, ενώ αποτελούσαν κυρίως μαριονέτες και ομιλούσες κούκλες, τύπου puppet. Όταν εμφανίστηκε η κούκλα, η εμψυχώτρια την έδειξε για να δώσει ένα παράδειγμα δαχτυλόκουκλας, που όπως ανέφεραν δεν έχουν ξανά δει και άρχισε να την εμψυχώνει. Τα παιδιά έδειξαν πολύ ενθουσιασμό αλλά χρειάστηκε λίγη ώρα για να κατανοήσουν ότι δεν μιλάει η εμψυχώτρια αλλά η κούκλα. Τα παιδιά πλησίασαν τους Καψουλέρους για να τους επεξεργαστούν και ρώτησαν γιατί δεν έχουν στόμα και αυτιά. Μια βασική απορία των παιδιών ήταν πως αφού είναι τρίδυμοι δεν είναι ίδιοι. Όλες αυτές οι ερωτήσεις αποκάλυπταν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των Καψουλέρων που τα παιδιά παρατήρησαν άμεσα γιατί απέκλιναν από το κανονικό. Οι Καψουλέρους με τις απαντήσεις τους έδωσαν στα παιδιά να καταλάβουν πως δεν τους ενοχλεί ο εαυτός τους και ότι μπορούν να ζουν ευτυχισμένοι με αυτά τα χαρακτηριστικά που έχουν. Οι κούκλες αποκάλυψαν και την υπερδύναμη που έχουν, δηλαδή να πετούν. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν και πέταξαν μαζί τους. Ένα παιδί ρώτησε γιατί δεν φορούν μάσκα, φανερά επηρεασμένο από την επικαιρότητα. Τα παιδιά έκαναν αστεία με τις κούκλες. Ένα παιδί αποκάλυψε στις κούκλες πως ένα άλλο τον κορόιδεψε. Όλη η τάξη σώπασε και άκουσε τη στιχομυθία της κούκλας με τα δύο παιδιά. Τότε η κούκλα βρήκε την ευκαιρία να αναφέρει την αγαπημένη της φράση και να εξηγήσει την ιστορία της. Μέσα απ' αυτή την ιστορία φαίνεται πως η κούκλα δεν στέκεται στιγμή στην αδυναμία της αλλά αποτελεί σημαντικό πρόσωπο στις ζωές των φίλων της, αφού τους βοηθά και αυτό είναι το μυστικό χαρακτηριστικό της, όπως έκανε και στο πρόβλημα που προέκυψε ανάμεσα στους δύο μαθητές. Τα παιδιά απεύθυναν συχνά το λόγο στη κούκλα και όταν τα ρώτησε αν τα ενοχλεί που μιλάει ψευδά, αυτά αποκρίθηκαν αρνητικά. Η κούκλα ανέφερε πως νιώθει μοναξιά και θα ήθελε πολύ να έχει φίλους. Καθώς έφευγε τα παιδιά την αποχαιρετούσαν και της έλεγαν να ξανά έρθει στο σχολείο τους.

2η δραστηριότητα: Η εμπυχωτρία ρώτησε τα παιδιά αν θα ήθελαν να φτιάξουν δαχτυλόκουκλες για να κάνουν παρέα στους Καψουλέρους. Τα παιδιά δέχτηκαν με μεγάλη χαρά. Στη συμπλήρωση της ταυτότητας των Καψουλέρων έδειξαν ότι κατανόησαν όλα τα χαρακτηρίστηκα τους αλλά συνειδητοποίησαν πως κάποια δεν τα ήξεραν γιατί δεν τα ρώτησαν. Έτσι έγινε κατανοητή η αναγκαιότητα των ερωτήσεων, όταν θέλουν να γνωρίσουν ένα άτομο καλύτερα, υπενθυμίζοντας τη διαδικασία των συνεντεύξεων και της τεχνικής ανακριτική καρτέλα που θα χρησιμοποιηθεί στη συνέχεια των παρεμβάσεων.

3η δραστηριότητα: Κατά την επιλογή του χρώματος της κάψουλας τα παιδιά κινήθηκαν στερεοτυπικά επιλέγοντας τα κορίτσια ροζ και τα αγόρια μπλε κάψουλες, εκτός ορισμένων περιπτώσεων, παρόλο που υπήρχαν πράσινες και χρυσές, τις οποίες μπορούσαν να επιλέξουν εξίσου. Κατά τη διάρκεια της δημιουργίας τα παιδιά έτειναν να φτιάξουν κούκλες με ανθρώπινα χαρακτηριστικά. Κάτι τέτοιο παρουσιάστηκε κυρίως από ορισμένα κορίτσια που οι κούκλες τους δεν παρουσίαζαν ατέλειες ως προς τα χαρακτηριστικά ή το ντύσιμό τους. Φυσικά, υπήρχαν και εξαιρέσεις. Η εμπυχωτρία και η εικαστικός παρότρυναν τα παιδιά να δημιουργήσουν φανταστικά πλάσματα, δίνοντας ακόμα και ιδέες αλλά ως επί το πλείστον ευνοήθηκε η ελεύθερη έκφραση τω παιδιών. Το αποτέλεσμα ήταν φανταστικό και κάποια παιδιά που τελείωσαν τις κούκλες τους νωρίτερα από τα άλλα ξεκίνησαν ήδη να τις εμπυχώνουν και να παίζουν μεταξύ τους. Το ενθαρρυντικό είναι ότι αυτά τα παιδιά ήταν αγόρια. Παρόλο που τα στερεότυπα της γυναίκας που παίζει με κούκλες υπάρχουν στα παιδιά αυτής της τάξης, όπως έχει φανεί από προηγούμενες παρεμβάσεις, η ελευθερία έκφρασης που δίνει η τέχνη έκανε τα παιδιά να παραμερίσουν τα βαθιά ριζωμένα φυλετικά στερεότυπα.

Αναστοχασμός: Σε αυτό τον αναστοχασμό, υπήρχαν παιδιά που είπαν παραπάνω από μια λέξη και ιδιαίτερης σημασίας ήταν η φράση ενός αγοριού που είπε πως όταν τελείωσε τη κούκλα ένιωσε λύπη. Αυτό το συναίσθημα ανέφερε προς προερχόταν από το φόβο ότι τα άλλα παιδιά θα το κοροϊδεύουν για τη κούκλα που έφτιαξε. Τελικά, όμως αυτό δεν έγινε, αντιθέτως η κούκλα του αλληλοεπίδρασε με επιτυχία με τις κούκλες των άλλων παιδιών. Έτσι, τα παιδιά κατανόησαν τη σημαντικότητα της αποδοχής πρώτα από τον ίδιο μας τον εαυτό και μετά από τους άλλους. Ένα άλλο αγόρι ανέφερε ότι όταν γύρισε σπίτι έφτιαξε κι άλλες κούκλες, επομένως η χαρά της δημιουργίας τον παρακίνησε για νέες δημιουργίες. Κάποια κορίτσια μοιράστηκαν τα θετικά σχόλια των γονιών τους που ενίσχυσαν πολύ την ψυχολογία τους.

9η Παρέμβαση

(βλ. Παράρτημα 3, σελ. 156)

Στοχοθεσία: Να εμπυχώσουν τις κούκλες τους μέσα από το συμβολικό παιχνίδι και το διάλογο. Να αντιμετωπίσουν τη κούκλα σαν κάτι έμψυχο, ενισχύοντας τη ταυτότητα της και να εκφραστούν ελεύθερα μέσα απ' αυτή.

Με ποια φράση θα περιέγραφες τη σημερινή παρέμβαση; Όποιος στερεί στα παιδιά την ελευθερία της έκφρασης μέσα από το παιχνίδι θα πρέπει να τιμωρείται.

1η δραστηριότητα: Τα παιδιά ακολούθησαν με ενθουσιασμό τη διαδικασία και πολλές φορές έκαναν προσθήκες από τη δική τους καθημερινή ζωή. Διασκέδασαν πολύ κατά τη μίμηση και έκαναν αναπαράσταση πραγματικού αυτοκινητόδρομου όταν καβάλησαν τις μηχανές τους.

2η δραστηριότητα: Τα παιδιά περίμεναν με ανυπομονησία τη στιγμή που θα εμπύχωναν τη κούκλα, οπότε ξεκίνησαν αμέσως να αλληλοεπιδρούν. Υπήρχαν, όμως και παιδιά που ανέφεραν ότι δεν θυμόντουσαν τα χαρακτηριστικά της κούκλας τους και χρειάζονταν το χαρτί που είχαν γράψει με τη ταυτότητα της κούκλας. Η εμπυχώτρια ενθάρρυνε τον αυθόρμητο και αυτοσχέδιο διάλογο. Κάτι τέτοιο τονίζει τις δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά της τεχνολογικής εποχής ως προς τη φαντασία, την ανασφάλεια και το φόβο της αποτυχίας. Στοιχεία που το θέατρο στην εκπαίδευση έρχεται να απαλείψει.

3η δραστηριότητα: Όταν τα παιδιά σηκώθηκαν στη σκηνή δεν έδειξαν συστολή παρά μόνο στην αρχή. Πολλά παιδιά έδιναν αστείες απαντήσεις και έκαναν τους συμμαθητές τους να γελάνε. Η δραστηριότητα αυτή προέκυψε μέσα από την ανάγκη της ομάδας να έρθουν όλες οι κούκλες σε επαφή μεταξύ τους, αλλά χρονικά δεν ήταν εφικτό. Η διαδικασία της έκθεσης έκανε τους κουκλοπαίχτες να είναι πιο δημιουργικοί και ευέλικτοι στις ερωτήσεις και τις απαντήσεις που έκαναν για να γνωρίσουν τις κούκλες. Αξίζει να αναφερθεί ότι μία κούκλα που προερχόταν από το κάποτε ανέφερε πως θα προτιμούσε να γυρίσει πίσω γιατί εκεί ζούσε καλύτερα, αντικατοπτρίζοντας έτσι τη δυσάρεστη περίοδο που διανύουν οι μαθητές εν μέσω της πανδημίας.

4η & 5η δραστηριότητα: Τα παιδιά σε σχέση με τη δεύτερη παρέμβαση που είχε πραγματοποιηθεί ξανά η δραστηριότητα αυτή έδειξαν μεγαλύτερη διαθεσιμότητα. Παρατηρήθηκε ότι τα κορίτσια στη πλειοψηφία τους είχαν κοινά χαρακτηριστικά τόσο στο χαρακτήρα όσο στην εμφάνιση. Αντίστοιχα και τα αγόρια. Φυσικά υπήρχαν εξαιρέσεις με κούκλες που είχαν δύο σώματα, ένα χέρι, ένα κόκκινο και ένα μαύρο μάτι, πορτοκαλί αυτιά κ.α. Οι κούκλες των αγοριών στη πλειοψηφία τους είχαν επιθετικό χαρακτήρα, ενώ χόμπι το ποδόσφαιρο και τις πολεμικές τέχνες. Υπήρχαν δύο ακραίες περιπτώσεις αγοριών, τα οποία είχαν δώσει στις κούκλες τους ανταρχικούς και αδίστακτους χαρακτήρες που προκαλούσαν κακό μέσα από την εξουσία τους. Τα κορίτσια από την άλλη, στη πλειοψηφία τους είχαν γεννηθεί στο Μεξικό, που ήταν και η καταγωγή της κούκλας της εμψυχώτριας, ενώ σε σχέση με το επάγγελμα, οι περισσότερες ήταν ζαχαροπλάστες ή έκαναν την ίδια δουλειά με τη μητέρα τους. Έτσι, τα κοινωνικά στερεότυπα διατηρήθηκαν κατά τη δημιουργική διαδικασία και κατά την αλληλεπίδραση των κουκλών.

Αναστοχασμός: Τα συναισθήματα που αναφέρθηκαν ήταν κυρίως χαράς. Εξαιρέση αποτελεί ένα κορίτσι που ανέφερε πως πριν να εμψυχώσει τη κούκλα ένιωθε άγχος αλλά όταν ανέβηκε στη σκηνή και άρχισε να μιλάει σαν κούκλα ένιωθε πολύ καλά. Αυτό έγινε αφορμή για να συζητηθεί η σημαντικότητα της εμψύχωσης της κούκλας και της δυνατότητας που δίνει στον άνθρωπο να πει πράγματα που δεν θα έλεγε στη πραγματική ζωή.

10η Παρέμβαση

(βλ. Παράρτημα 3, σελ. 157)

Στοχοθεσία: Να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας, ομαδικότητας και μέσω αυτού να κατανοήσουν τη σημασία της αποδοχής και της αγάπης του εαυτού με κάθε ιδιαιτερότητα που μπορεί να παρουσιάζει, προκειμένου να εντάξουν στην ομάδα τους κάθε άτομο που μπορεί να φέρει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά.

Με ποια φράση θα περιέγραφες τη σημερινή παρέμβαση; Μη κρίνεσαι για να μη κριθείς.

1η δραστηριότητα: Τα παιδιά από την αρχή του παιχνιδιού έκαναν λάθη που τους έκαναν να γυρνούν στην αφετηρία, όπως το να τρέχουν και να μη προλαβαίνουν να

σταματήσουν όταν ο φύλακας γυρνούσε. Ακόμη, αν ένας έπαιρνε το αντικείμενο και δεν το έδινε σε άλλον για να το κρύψει αλλά προσπαθούσε μόνος να φτάσει στην αφετηρία, ο φύλακας έβλεπε το αντικείμενο και το έπαιρνε. Έτσι, τα παιδιά κατάλαβαν ότι πρέπει να παίζουν ομαδικά και να συνεργαστούν για να τα καταφέρουν. Μετά από κάθε αποτυχημένη ή επιτυχημένη προσπάθεια, έκαναν συμβούλιο για να κατανοήσουν τα λάθη τους και να τα αποφύγουν αλλά και για να αναφέρουν τις σωστές κινήσεις που τους οδήγησαν στη νίκη. Υπήρχαν, κυρίως κάποια αγόρια που έδειξαν εγωισμό και προσπάθησαν να κερδίσουν χωρίς να συνεργαστούν, ενώ δυσκολεύονταν να καταλάβουν το λάθος τους. Τα συμβούλια που προαναφέρθηκαν ήταν πολύ βοηθητικά για τη πορεία των παιδιών, τα οποία κατάφεραν μετά από πολλές προσπάθειες να συνεργαστούν.

2η δραστηριότητα: Τα παιδιά άκουσαν με προσήλωση το παραμύθι. Η επιλογή από την εμπυχώτρια του αντίθετου φύλου παιδιών για τους ρόλους του Βασιλιά και της Βασίλισσας έγινε προκειμένου να κατανοήσουν ότι στο φανταστικό κόσμο του θεάτρου δεν πραγματοποιείται ταύτιση του ανθρώπου με το ρόλο αλλά όλοι μπορούν να υποδυθούν το οτιδήποτε. Το παιδί στο ρόλο της Βασίλισσας στην αρχή ένιωθε αμήχανα αλλά σταδιακά οικειοποιήθηκε το ρόλο. Τα παιδιά δεν χρειάστηκαν ιδιαίτερη προετοιμασία για να μπουν στη θεατρική συνθήκη, καθώς όταν παρίσταναν ότι φοράνε τις ψεύτικες μύτες, η βαρήκη μαθήτρια έκανε πως κουβαλάει ένα καρότσι με ψεύτικες μύτες και τις μοίρασε στους αυλικούς.

3η δραστηριότητα: Τα παιδιά ακολούθησαν με επιτυχία τη θεατρική συνθήκη και ανέπτυξαν ευφάνταστους διαλόγους σαν κουτσομπόλες τόσο όταν ο Φαντασμένος κοιτούσε όσο και όταν είχε κλειστά μάτια. Ένα αγόρι κορόιδεψε το παιδί που ξάπλωσε για να σχεδιαστεί το περίγραμμα του σώματος του Φαντασμένου, λέγοντας ότι είναι ίδιος ο Φαντασμένος. Αυτή ήταν μια καλή ευκαιρία για συζήτηση της μοναδικότητας του κάθε ανθρώπου, για το πόσο διαφορετικοί είναι οι άνθρωποι μεταξύ τους και πόσο σημαντική είναι αυτή ανομοιομορφία για τη ζωή μας.

4η δραστηριότητα: Τα παιδιά έδειξαν διαθεσιμότητα και δεν βγήκαν ποτέ από τη θεατρική συνθήκη, έτσι συνέχισαν να είναι οι αυλικοί που κολακεύουν τον Φαντασμένο. Στο άκουσμα των λεγόμενων της γριούλας, τα παιδιά πάγωσαν και έμειναν να ακούσουν όσα συνέχισε να τους λέει η εμπυχώτρια, αφού βγήκε από το ρόλο της γριάς. Έτσι τους εξήγησε

τη διαφορά του ψεύτικου κόσμου μέσα στον οποίο είχε μεγαλώσει ο Φαντασμένος και του αληθινού που τον δέχεται με το ελάττωμα του, όπως κάνει η Χαριτωμένη που θέλει να γίνουν φίλοι παραβλέποντας τη μεγάλη και αστεία του μύτη. Ο προβληματισμός στο πρόσωπο των παιδιών ήταν ευδιάκριτος.

5η δραστηριότητα: Στο διάδρομο συνείδησης τα παιδιά πήραν από μόνα τους το ρόλο που ήθελε το καθένα, δηλαδή κάποιο παρίστανε το πατέρα λέγοντας πως ποτέ δεν θα του έλεγε ψέματά και πως η γριούλα ήταν η ψεύτρα. Αντιθέτως, ένα αγόρι στο ρόλο της χαριτωμένης ανέφερε πως δεν το ενοχλεί η μεγάλη του μύτη και θα ήθελε πολύ να κάνουν παρέα. Τα περισσότερα παιδιά που βρίσκονταν από τη μεριά των σκέψεων που του έλεγαν να παρατήρει τον ψεύτικο κόσμο ανέφεραν ότι θα του κάνει κακό χωρίς να το δικαιολογούν.

Αναστοχασμός: Τα παιδιά απόλαυσαν πολύ τη διαδικασία της συγγραφής στο σώμα του Φαντασμένου και κάποια θέλησαν να ζωγραφίσουν κιόλας. Στη συνέχεια, αφού διαβάστηκαν οι απόψεις τους ακολούθησε συζήτηση, η οποία σε συνεργασία με την κριτική φίλη που αποτελεί και δασκάλα της τάξης αναπτύχθηκαν διάφορα θέματα με παραδείγματα από τη καθημερινότητα των παιδιών. Επιπλέον, έγινε αναφορά στα άτομα με αναπηρία και πιο συγκεκριμένα αυτά με την απώλεια ακοής που δεν φέρουν κάποια ορατή ιδιαιτερότητα και αναπτύχθηκε συζήτηση σχετικά με το πώς μπορεί να νιώθουν οι γονείς αυτών των παιδιών και αν θα ήταν σωστό να φερθούν σαν τους γονείς του Φαντασμένου.

11η Παρέμβαση

(βλ. Παράρτημα 3, σελ. 160)

Στοχοθεσία: Να έρθουν σε επαφή με τη χρήση μιας οπτικής γλώσσας και να διευρύνουν τις γνώσεις τους σχετικά με τον τρόπο ζωής ατόμων με βαρηκοΐα/κώφωση. Να ενισχυθεί η ταυτότητα της βαρήκοης μαθήτριας και οι σχέσεις της ομάδας μέσα από το τραγούδι αφορμής που αποδίδεται στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα.

Με ποια φράση θα περιέγραφες τη σημερινή παρέμβαση; *Τελικά εγώ και εσύ μαζί;*

1η δραστηριότητα: Κατά τη διάρκεια της άσκησης, κανένα γράμμα του δακτυλικού αλφαβήτου δεν έφτασε στο τέλος της σειράς έτσι όπως σχηματίστηκε από το πρώτο παιδί. Έτσι, τα παιδιά συζήτησαν με την εμπυχώτρια το λόγο που συμβαίνει αυτό και κατανόησαν

πως η νοηματική δεν αποτελεί απλή παραγωγή κινήσεων αλλά αποτελεί γλώσσα και αν δεν νοματίζει κάποιος όπως πρέπει θα μπερδέψει αυτόν που τον παρακολουθεί και δεν θα υπάρξει καλή επικοινωνία. Μετά από την ενημέρωση των παιδιών σχετικά με το απαλό ακούμπημα του ώμου ως προειδοποίηση του κωφού ότι βρίσκεται κάποιος από πίσω του, κάποια παιδιά σκουντούσαν τον μπροστινό τους με πολύ δύναμη. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα το παιδί που δέχεται το άγγιγμα να τρομάζει. Έτσι, δόθηκε η ευκαιρία για έναν βιωματικό τρόπο κατανόησης της σημαντικότητας αυτής της πράξης τόσο για τους κωφούς όσο και για τους άλλους ανθρώπους. Έτσι, ένα αγόρι που γενικότερα εμφανίζει προκλητική συμπεριφορά και τη πρώτη φορά σκούντησε με δύναμη τη μπροστινή του, στους επόμενους γύρους ήταν πολύ αργός και στοργικός.

2η δραστηριότητα: Τα παιδιά διασκέδασαν πολύ περισσότερο αυτή τη παραλλαγή του Χαλασμένου τηλεφώνου με τα χέρια, διότι έκαναν χρήση και των δύο χεριών. Η βαρήκη μαθήτρια δεν δυσκόλεψε τους συμμαθητές της αλλά νοημάτισε λέξεις κάνοντας χρήση και των δύο χεριών, οι οποίες ωστόσο δεν έφτασαν στο τελευταίο παιδί με την αρχική τους μορφή. Η βαρήκη μαθήτρια έδειχνε να απολαμβάνει τη διαδικασία και τα παιδιά της ζήτησαν να τους μάθει όλο και περισσότερες λέξεις.

3η δραστηριότητα: Οι τρεις λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν στην άσκηση αυτή ήταν δύναμη, αγάπη και μαζί. Η λέξη δύναμη δεν δυσκόλεψε τις ομάδες εκτός από μία που ο αρχηγός άκουσε παντελόνι οπότε ήταν εκτός θέματος. Η λέξη αγάπη έγινε αντιληπτή μόνο από μία ομάδα αλλά οι άλλες δύο έφθασαν αρκετά κοντά διότι είπαν αγκαλιά και αγαπάω. Η λέξη μαζί δυσκόλεψε αρκετά τα παιδιά και μόνο μία ομάδα τη βρήκε. Αυτό έδωσε την ευκαιρία στην εμψυχώτρια να επαναλάβουν τις κινήσεις που έκαναν με λόγο. Τα παιδιά διαπίστωσαν μέσα απ' αυτή τη διαδικασία και συζήτηση που ακολούθησε με την εμψυχώτρια, πόσο δύσκολη είναι η επικοινωνία όταν απουσιάζει ο λόγος και πόσο διαφορετικά αντιλαμβάνεται ο κάθε άνθρωπος μία οπτική πληροφορία.

4η δραστηριότητα και αναστοχασμός: Τα παιδιά απόλαυσαν πολύ τη διαδικασία του τραγουδιού και ιδιαίτερα όταν συνοδευόταν με τη νοηματική. Σε κάποια το τραγούδι ήταν ήδη γνωστό επειδή ακούγεται στους τίτλους της παιδικής ταινίας Toy Story. Ένα κορίτσι κατά της προηγούμενης άσκησης που έπρεπε να δείξει τη λέξη «μαζί» έκανε ακριβώς τα τρία νοήματα που χρησιμοποιούνται στη νοηματική για να νοηματίσει κάποιος τη φράση «εγώ και εσύ

μαζί». Αυτό αποτέλεσε το έναυσμα για συζήτηση σχετικά με τη νοηματική γλώσσα και τη χρήση της, η οποία πολλές φορές μοιάζει με παντομίμα αλλά σε καμία περίπτωση δεν ταυτίζεται με αυτή, διότι αποτελεί γλώσσα. Μετά από πολλές επαναλήψεις, καθώς το ζήτησαν τα παιδιά έδειξαν να μαθαίνουν την απόδοση του τραγουδιού στη νοηματική. Στη συζήτηση που ακολούθησε με βάση τους στίχους, η εμπυχωτρία βοήθησε τα παιδιά να ανακαλέσουν στη μνήμη τους στιγμές που κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων ήταν αναγκαίο να συνεργαστούν και αν το αποτέλεσμα του μαζί ήταν καλύτερο από το να έκαναν κάτι σαν μονάδες. Μετά το πέρας της παρέμβασης κάποια παιδιά θυμήθηκαν κι ένα ακόμη τραγούδι που η προηγούμενη εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης τους είχε μάθει και ξεκίνησαν να το τραγουδάνε και να το νοηματίζουν παράλληλα.

12η Παρέμβαση

(βλ. Παράρτημα 3, σελ. 163)

Στοχοθεσία: Να έρθουν πιο κοντά με τη βαρήκη μαθήτρια μαθαίνοντας κι άλλες λεπτομέρειες για τη ζωή της ίδιας και της οικογένειάς της που αποτελείται κυρίως από Κωφούς. Να ενδυναμώσουν τις σχέσεις τους αναβιώνοντας τις αγαπημένες δραστηριότητες από τις παρεμβάσεις που πέρασαν.

Με ποια φράση θα περιέγραφες τη σημερινή παρέμβαση; *Όταν κάτι τελειώνει κάτι άλλο αρχίζει.*

Το βίντεο που προβλήθηκε είναι διάρκειας δεκαπέντε λεπτών και έδωσε πληροφορίες σχετικά με τις συνθήκες ζωής των κωφών, τον τρόπο που ακούει μουσική ένας κωφός, πως αισθάνεται κάποιος που είναι κωφός, αν μπορεί να ονειρεύεται, γιατί είναι απαραίτητη η χρήση της νοηματικής και του διερμηνέα για ένα κωφό κ.α. Όλα τα παραπάνω αποτελούν ερωτήματα που περιλαμβάνονται εν μέρει και στο ερωτηματολόγιο επομένως αποτελούν στοιχεία, τα οποία σε συνδυασμό με τα όσα έζησαν τα παιδιά στις προηγούμενες παρεμβάσεις ολοκληρώνουν τη δόμηση της νέας γνώσης σχετικά με τα άτομα με ακουστική αναπηρία, γεγονός που τα οδηγεί στη κοινωνική τους ενσωμάτωση. Τα παιδιά μετά το τέλος του βίντεο άρχισαν να κάνουν ερωτήσεις, τις οποίες απαντούσε ως επί το πλείστον η βαρήκη μαθήτρια

και αφορούσαν το πόσο δύσκολο είναι να κάνει χειλεανάγνωση, το πόσο δυσκολεύεται με τη χρήση της μάσκας για προστασία λόγω του κορονοϊού και πόσο βοηθητική είναι η ύπαρξη της νοηματικής παράλληλα με την ομιλούμενη γλώσσα, καθώς της δίνει ολοκληρωμένη πρόσβαση στη πληροφορία. Έτσι, οι συμμαθητές της έμαθαν γι' αυτή πληροφορίες που δεν γνώριζαν παρόλο που συμβιώνουν τρία χρόνια. Η βαρήκοη μαθήτρια έδειχνε μεγάλη θέληση να μοιραστεί τις εμπειρίες της με τους συμμαθητές της, ενώ με αφορμή το βίντεο, τους γεννήθηκε πληθώρα ερωτήσεων.

Τα παιχνίδια που επέλεξε η ομάδα να ξαναπαίξει ήταν ο φύλακας, το ζόμπι και το σπασμένο τηλέφωνο με τα χέρια, εκ των οποίων όλα απαιτούν συνεργασία, μη λεκτική επικοινωνία και βλεμματική επαφή, δηλαδή στοιχεία που η γνώση και η εφαρμογή τους συμβάλει στη κοινωνική ενσωμάτωση ατόμων με βαρηκοΐα/κώφωση. Έτσι, η βαρήκοη μαθήτρια έμαθε κι άλλες λέξεις της νοηματικής στους συμμαθητές της. Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί η ευχή ενός κοριτσιού να υπήρχε μάθημα νοηματικής στο σχολείο.

3.2.3. Κριτικός φίλος

Η κριτική φίλη όπως προαναφέρθηκε είναι η εκπαιδευτικός που ήταν υπεύθυνη κατά τη φοίτηση της πειραματικής ομάδας στην Α' και Β' Δημοτικού, η οποία έχει συμβάλει στη δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής απέναντι στη βαρήκοη μαθήτρια και έχει υπάρξει παρούσα σε όλους τους τομείς ανάπτυξης των παιδιών αυτών. Σύμφωνα με τη παρατήρηση που πραγματοποίησε τα παιδιά έδειξαν να δυσκολεύονται στη συνεργασία και στη τήρηση των κανόνων σε παιχνίδια που προϋπέθεταν το διάλογο και τη δόμηση ενός συνεργατικού πλαισίου μεταξύ των μελών της ομάδας. Η παρουσία της έπαιξε βοηθητικό ρόλο ασκώντας μια κριτική ματιά βασισμένη στη πρότερη γνώση ως αναφορά την ομάδα. Έτσι, σύμφωνα με αυτή, η ομάδα πλέον σημειώνει βελτίωση στις επικοινωνιακές δεξιότητες και στην επίλυση προβλημάτων. Ακόμη, πολύ σημαντικός είναι ο εμπλουτισμός των γνώσεων και η ευαισθητοποίηση των παιδιών σχετικά με τη ταυτότητα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της βαρήκοης συμμαθήτριας τους. Αυτό συμπεραίνεται από το σύνολο των ερωτήσεων που της τέθηκαν και από τη κατανόηση με βιωματικό τρόπο πτυχών της καθημερινότητας της, όπως η κατανόηση μιας οπτικής γλώσσας, η ανάγκη για διερμηνεία και τα εμπόδια κατά την επικοινωνία. Οι παρεμβάσεις, κατά την κριτική φίλη έθεσαν τα θεμέλια για την αντιμετώπιση των ατόμων με ακουστική απώλεια από τη κοινωνική τους πλευρά. Έτσι, θεωρεί ότι

δημιουργήθηκε ένα σύνολο προσαρμογών που οδηγεί στην ισότιμη συμβίωση τους. Κι αυτό επιβεβαιώνεται από το προβληματισμό των παιδιών που ήταν έκδηλος στο τέλος των παρεμβάσεων, καθώς έκαναν ερωτήσεις κατανόησης των όσων βίωσαν σε συνάρτηση με τα άτομα με βαρηκοΐα/κώφωση. Αυτό πραγματοποιήθηκε με βάση το μοντέλο ερωτήσεων-απαντήσεων που συνιστούν η Heathcote (1985) και ο Freire (1973), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι ερωτήσεις «προκαλούν» τις απαντήσεις. Έτσι, τα παιδιά καταλήγουν στο κριτικό στοχασμό των πραγμάτων. Αυτός αποτελεί άλλωστε και ένας από τους βασικούς στόχους του «επικού» θεάτρου, του οποίου τεχνικές χρησιμοποιεί το εκπαιδευτικό δράμα (Esslin, 2005). Κι αυτός ο κριτικός στοχασμός είναι που προκαλεί αλλαγή στάσης, αφού συγκρούεται με το ως τώρα γνωστό, που στη προκειμένη είναι το ιατρικό μοντέλο αντιμετώπισης των ατόμων με ακουστική απώλεια και δίνει προβάδισμα στη κοινωνική τους διάσταση. Με αυτό τον τρόπο η κριτική φίλη έρχεται να επιβεβαιώσει τόσο τα ποιοτικά όσο και τα ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας που αναφέρονται παρακάτω.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

4.4.1. Συμπεράσματα

Όσον αφορά στη ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων κατά τις δραματικές παρεμβάσεις έγινε χρήση ποικίλων μεθόδων και θεατρικών τεχνικών, οι οποίες οδήγησαν τους μαθητές στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπροσωπικής συναλλαγής, ενσυναίσθησης και ομαδικότητας. Οι θεατρικές τεχνικές, λειτούργησαν ως μέσο εμπύχωσης και κοινωνικοποίησης, βασισμένες στις ανάγκες και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων. Με αυτό τον τρόπο διευκόλυναν την επικοινωνία, ανέπτυξαν τη δημιουργικότητα και την κοινωνική ευαισθησία των παιδιών. Έτσι, έχοντας λάβει αυτά τα εφόδια τα παιδιά κατάφεραν να αντιληφθούν πόσο διασκεδαστική και μοναδική είναι η βιωματική μάθηση μέσα από τεχνικές του δράματος.

Σύμφωνα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της πειραματικής ομάδας που δέχτηκε τις παρεμβάσεις από τα δεκαπέντε παιδιά τα δώδεκα και στη πλειοψηφία τους κορίτσια απάντησαν πως έχουν κάποιο φίλο με βαρηκοΐα/κώφωση και όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις που έλαβαν μέρος πριν την έναρξη του παρεμβατικού προγράμματος, τα περισσότερα παιδιά αναφέρονταν στη βαρήκοη συμμαθήτριά τους. Όλα αυτά δείχνουν την ήδη θετική στάση των παιδιών απέναντι στη μαθήτριά, η οποία εμπλουτίστηκε μέσα από τη συμμετοχή τους στις δραματικές παρεμβάσεις, όπως θα γίνει αντιληπτό παρακάτω τόσο από τα ποιοτικά όσο και από τα ποσοτικά αποτελέσματα. Στον αντίποδα, περίπου οι μισοί από την ομάδα ελέγχου δήλωσαν πως δεν έχει κάποιο φίλο με βαρηκοΐα/κώφωση δικαιολογώντας ως ένα βαθμό και την ουδέτερη ως αρνητική στάση που παρουσίασαν απέναντι σε αυτά τα παιδιά στα χρονικά σημεία μέτρησης πριν και μετά. Επιπλέον, η ίδια ομάδα δεν φαίνεται να έχει επαφές με κωφά άτομα ούτε στο οικογενειακό περιβάλλον, γεγονός που βρίσκει σύμφωνη και τη πειραματική ομάδα, αφού μόνο η βαρήκοη μαθήτριά έδωσε καταφατική απάντηση σ' αυτή την ερώτηση.

Σύμφωνα με τα παραπάνω στατιστικά αποτελέσματα και κυρίως με βάση το υλικό που συλλέχθηκε από τις συνεντεύξεις κρίθηκε αναγκαίο, κατά τη πραγματοποίηση των δραματικών παρεμβάσεων, να διαμορφωθεί στους συμμετέχοντες η κοινωνική διάσταση αντιμετώπισης των ατόμων με ακουστικές απώλειες μέσα από την ταύτιση, την αποστασιοποίηση αλλά και με την προβολή πολλών πτυχών της καθημερινότητας και των εμποδίων που καλούνται να προσπεράσουν. Οι θεατρικές τεχνικές έδωσαν στους μαθητές την

ευκαιρία, μέσα από το παιχνίδι ρόλων και τις δοκιμές που επιχείρησαν στο ασφαλές πλαίσιο του φανταστικού κόσμου του θεάτρου, να έρθουν πιο κοντά στη βαρήκοη συμμαθήτριά τους, να μπουν στη θέση του άλλου, να ενισχύσουν έτσι την ενσυναίσθησή τους και να αντιληφθούν τη σημαντικότητα της αλλαγής της στάσης τους προς όφελος της κοινότητας των κωφών. Αυτή η συνειδητοποίηση, εκτιμάται πως διαμόρφωσε μια στάση που μελλοντικά θα ασκήσει επιρροή και σε άλλα μέλη της κοινωνίας ώστε αλλάζοντας τον τρόπο αντιμετώπισης των ατόμων με αναπηρία γενικά και αυτών με ακουστική αναπηρία ειδικά, θα επιτευχθεί η ομαλή τους κοινωνική ενσωμάτωση.

Η δόμηση αυτής της θετικότερης στάσης επιβεβαιώνεται και από τα στατιστικά αποτελέσματα όπου η πειραματική ομάδα έδειξε βελτίωση και στις τρεις διαστάσεις του ερωτηματολογίου (συναισθηματική, συμπεριφορική, γνωστική) καθώς οι απαντήσεις που κυμαίνονταν πριν τις παρεμβάσεις από το μέσο της κλίμακας Likert προς τη θετική στάση, μετά το πέρας του παρεμβατικού προγράμματος άγγιζαν σχεδόν τη θετικότερη στάση, σημειώνοντας βελτίωση. Από την άλλη, η ομάδα ελέγχου μεταξύ των χρονικών σημείων μέτρησης πριν και μετά παρουσίασε ουδέτερη στάση που έτεινε στην αρνητική, η οποία παρέμεινε στάσιμη.

Στην επίτευξη των παραπάνω στατιστικών δεδομένων έπαιξε ρόλο η επαγωγική δόμηση των παρεμβάσεων, με σκοπό τη δημιουργία αισθημάτων ενσυναίσθησης μέσα από τη κατανόηση της εικόνας του εαυτού από τους άλλους, των συναισθημάτων των άλλων, της ανάγκης για βοήθεια και αίσθηση ασφάλειας, ώστε να φτάσουν στη συνειδητοποίηση των αναγκών που πρέπει η κοινωνία να εκπληρώσει για να αναπτυχθούν ομαλά τα άτομα με αναπηρίες γενικότερα και με ακουστικές δυσκολίες ειδικότερα.

Επιπλέον, κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων το δραματικό περιβάλλον δομήθηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να αποτελεί ένα ασφαλές πεδίο πειραματισμού, όπου τα παιδιά συναναστρέφονται ευχάριστα δομώντας αξίες όπως η ομαδικότητα και η συντροφικότητα. Ακόμη, οι συμμετέχοντες γεύτηκαν τη χαρά της δημιουργίας και την ευχαρίστηση που γεννά το καλλιτεχνικό αποτέλεσμα. Αυτό έγινε αντιληπτό κατά τη δημιουργία των δαχτυλοκουκλών και των αυτοσχεδιασμών, όπου τα παιδιά κρυμμένα πίσω από το ρόλο ή τη κούκλα ένιωσαν ελεύθερα να εκφράσουν απόψεις και αισθήματα που στη πραγματική ζωή δεν θα τολμούσαν. Έτσι, διερευνήθηκαν θέματα όπως η διαφορετικότητα, η ποικιλομορφία, η ετερότητα, η ατομική και η ομαδική ταυτότητα. Δεδομένων των περιορισμών που βιώνουν τα παιδιά τη

δεδομένη χρονική στιγμή εν μέσω μιας πανδημίας, οι ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση, η γνωριμία με νέα πρόσωπα αλλά ακόμα και η καθημερινή συνδιαλλαγή και παιχνίδι με τους φίλους τους έχουν ελαττωθεί ή και διακοπεί εξ ολοκλήρου. Έτσι, δεν είναι τυχαίο πως σε περιπτώσεις που τους ζητήθηκε να αναπτύξουν διάλογο είτε κατά τον αυτοσχεδιασμό είτε κατά τη γνωριμία μεταξύ των δαχτυλοκουκλών, τα παιδιά έδειξαν δυσκολία και δεν λειτούργησαν αυθόρμητα. Τότε, οι τεχνικές του θεάτρου λειτούργησαν λυτρωτικά, καθώς δημιούργησαν μια νέα πραγματικότητα βασισμένη στη βιωμένη εμπειρία και τη γνώση.

Μία ακόμη δεξιότητα που τα παιδιά έδειξαν την ανάγκη να βελτιωθούν και αποτελεί βασικό συστατικό στη δόμηση μιας υγιούς σχέσης μεταξύ των ανθρώπων είναι η ενεργητική ακρόαση. Σε αυτό, καθοριστικής σημασίας ήταν αλλαγή ρόλου της ερευνήτριας από εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης σε εμπυχώτρια, καθώς μέχρι τότε είχε απεύθυνση μόνο στη βαρήκοη μαθήτρια ή δρούσε ενισχυτικά στο μαθησιακό τομέα και σε άλλα παιδιά του τμήματος. Έτσι, έπαψε να είναι αόρατη για τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης και έλαβε ένα ρόλο διευκολυντή και ενεργού ακροατή, καθώς αφουγκραζόταν και έδινε ιδιαίτερη σημασία στις συναισθηματικές και γνωστικές ανάγκες των μαθητών της ομάδας. Μαζί, λοιπόν, με τους μαθητές διαμόρφωσε την επιδιωκόμενη γνώση, τις στάσεις, τις αξίες και τις δεξιότητες που αποτελούν τη βάση για την αποδοχή των ατόμων με βαρηκοΐα/κώφωση. Αυτό συνέβη διότι με τη στάση της η εμπυχώτρια φρόντισε να αποβάλει το άγχος από την ομάδα, έδωσε μεγάλη βαρύτητα στις σχέσεις που δημιουργούνταν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων και στην επίλυση συγκρούσεων μεταξύ τους, εμπλέκοντας όλα τα παιδιά μέσα από το θεατρικό παιχνίδι.

Τέλος κατά τη διάρκεια των δραματικών παρεμβάσεων επιβεβαιώνεται ότι οι μαθητές μέσα από το θέατρο μοιράστηκαν και συνυπήρξαν στο ίδιο επινοητικό πλαίσιο, ενεργοποιώντας τη φαντασία τους, διεύρυναν τις δεξιότητες επικοινωνίας τους μέσα από το διάλογο, δημιούργησαν θεατρικές συνθήκες και μέσα από τους αυτοσχεδιασμούς τις αποδόμησαν για να δώσουν τη προσωπική τους οπτική. Επιπλέον, ανακάλυψαν νέες λύσεις σε προβλήματα κυρίως μέσα από τη συνεργασία και την ομαδικότητα κατανοώντας τη σημαντικότητα και την υπεροχή αυτών των εννοιών έναντι του ατομικού συμφέροντος. Ακόμη, χρειάστηκε να μπουν στη θέση του άλλου και να αναμετρηθούν με το άγνωστο, ενώ γνωρίζοντας το προσπάθησαν να το αλλάξουν. Μέσα από τις παραπάνω διαδικασίες οι συμμετέχοντες ήρθαν αντιμέτωποι με την πραγματικότητα και με τα προβλήματα που αυτή

συνεπάγεται, ενώ με τη καθοδήγηση της εμπυυχώτριας που δεν περιείχε διδακτισμό και «πρέπει» αλλά και μέσα στο ασφαλές πλαίσιο του θεάτρου, κατόρθωσαν να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους και τον κόσμο στον οποίο ζουν.

4.4.2. Συζήτηση

Ολοκληρώνοντας, έτσι τη παρούσα έρευνα, είναι σημαντικό να αποσαφηνιστεί αν μετά τη τριγωνοποίηση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν μετά την βιβλιογραφική ανασκόπηση απαντήθηκαν :

Μπορεί το εκπαιδευτικό δράμα να εμπλουτίσει το συναισθηματικό κόσμο των παιδιών ως προς την αποδοχή ατόμων με βαρηκοΐα και κώφωση;

Αυτό αποτελεί το ερευνητικό ερώτημα σε σχέση με την υποκλίμακα του ερωτηματολογίου που αφορά τη συναισθηματική διάσταση του ερευνητικού πληθυσμού και όπως προκύπτει από τη διασταύρωση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων στην πειραματική ομάδα το εκπαιδευτικό δράμα εμπλούτισε το συναισθηματικό κόσμο των παιδιών ως προς την αποδοχή ατόμων με βαρηκοΐα και κώφωση, ενώ η ομάδα ελέγχου δεν σημείωσε αλλαγή ως προς τη στάση της.

Μπορεί το εκπαιδευτικό δράμα να δομήσει ένα σύνολο στάσεων και συμπεριφορών που ενσωματώνουν στη κοινωνία τα άτομα με βαρηκοΐα/κώφωση;

Το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα αφορά τη συμπεριφορική διάσταση, που αποτελεί τη δεύτερη υποκλίμακα του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα. Έτσι, το εκπαιδευτικό δράμα φαίνεται να δόμησε ένα σύνολο στάσεων και συμπεριφορών που ενσωματώνουν στη κοινωνία τα άτομα με βαρηκοΐα/κώφωση. Αυτό έγινε σαφές μέσα από τα ποιοτικά και ποσοτικά αποτελέσματα που συνέλεξε η ερευνήτρια, σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου, η οποία δε συμμετείχε στο πρόγραμμα παρέμβασης με τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος και δε φάνηκε να βελτιώνει τη στάση της.

Μπορεί το εκπαιδευτικό δράμα να εμπλουτίσει τις γνώσεις των παιδιών σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων με βαρηκοΐα και κώφωση;

Το ερευνητικό ερώτημα που προαναφέρεται αφορά τη τελευταία υποκλίμακα που έχει σχέση με τη γνωστική διάσταση των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα. Αποδείχθηκε, λοιπόν πως αυτά που αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα, όπως αξιολογήθηκε μέσα από τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα, εμπλούτισαν τις γνώσεις τους σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων με βαρηκοΐα και κώφωση.

Με βάση τα παραπάνω το βασικό ερευνητικό ερώτημα απαντήθηκε και το εκπαιδευτικό δράμα συμβάλει στη κοινωνική ενσωμάτωση παιδιών με βαρηκοΐα και κώφωση.

Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω εντοπίζεται ερευνητικό κενό ως προς την ευαισθητοποίηση των μη ανάπηρων μαθητών μέσα από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα που περιέχουν τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος, σε σχέση με τους συμμαθητές τους με βαρηκοΐα/κώφωση. Παρόμοιες έρευνες που να συνάδουν είτε ως προς την ευαισθητοποίηση ατόμων με αναπηρία γενικά μέσα από τεχνικές βιωματικές και θεατρικού παιχνιδιού είτε που να ερευνούν τα ποσοστά αποδοχής ατόμων με βαρηκοΐα/κώφωση από τους μη ανάπηρους συμμαθητές τους αναφέρονται παρακάτω.

Μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά νηπίου και χρησιμοποίησε τεχνικές θεατρικού παιχνιδιού αποσκοπούσε στη δημιουργία αισθημάτων ευαισθητοποίησης απέναντι στα παιδιά με αναπηρία γενικά και όχι ειδικά στα παιδιά με βαρηκοΐα/κώφωση. Τα αποτελέσματα έδειξαν αλλαγή στάσης απέναντι στα παιδιά με αναπηρίες και υποστήριξε την ανάγκη συνύπαρξης παιδιών με αναπηρίες με μη ανάπηρα στο πλαίσιο δόμησης αισθημάτων αποδοχής σε ένα «σχολείο για όλους» (Χαρούμενου & Σούλης, 2014). Αυτό επιβεβαιώνεται και στη παρούσα έρευνα, αφού σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου και των συνεντεύξεων τα παιδιά της πειραματικής ομάδας είχαν θετική στάση απέναντι στα άτομα με βαρηκοΐα/κώφωση ήδη πριν τη διαξέγωση των δραματικών παρεμβάσεων, καθώς συναναστρέφονται στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Σε ένα πρόγραμμα προετοιμασίας των μαθητών της γενικής τάξης Δημοτικού σχολείου για τον ερχομό και στη συνέχεια την ένταξη παιδιού με αναπηρία εντοπίστηκε συλλέγοντας δεδομένα από συνεντεύξεις και το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας ότι στα παιδιά ανιχνεύονται έντονα αισθήματα λύπης για τα άτομα με αναπηρία, ενώ τείνουν να πιστεύουν πως πάντα τα παιδιά αυτά θα χρειάζονται τη βοήθεια ενός ενήλικου και δυσκολεύονται να αυτοεξυπηρετηθούν (Λουάρη, 2015). Αυτό το αίσθημα λύπης εντοπίστηκε και στη παρούσα έρευνα κατά τη συλλογή των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων και των ερωτηματολογίων

πριν τις δραματικές παρεμβάσεις, το οποίο όμως μειώθηκε μετά το πέρας τους. Με αυτό το τρόπο στη παραπάνω έρευνα τονίζεται η ανάγκη αλληλεπίδρασης και συνδιαλλαγής αυτών των μη αναπήρων με ανάπηρα παιδιά προκειμένου να βελτιωθεί η στάση τους, κάτι δηλαδή που συνέβη και στη παρούσα έρευνα σύμφωνα με τα αποτελέσματα που έδειξαν την αλλαγή της στάσης τους σε θετικότερη. Ένα στοιχείο που τονίζεται από τη παραπάνω έρευνα είναι και η χρήση παιδικής λογοτεχνίας προκειμένου να διευρύνουν τους πληροφοριακούς τους ορίζοντες σχετικά με τα παιδιά με αναπηρίες αλλά και ο συνδυασμός εικαστικών δραστηριοτήτων, δραματοποίησης και παρακολούθησης βίντεο, που τραβούν το ενδιαφέρον των μαθητών και μπορούν να έχουν θετικότερα αποτελέσματα στην αλλαγή της στάσης τους. Παρομοίως, στη παρούσα έρευνα η ευαισθητοποίηση και ενεργοποίηση των μαθητών έγινε μέσα από τη δραματοποίηση ενός παραμυθιού και τη προβολή βίντεο με έναν ενήλικα Κωφό, ο οποίος είναι ενεργό μέλος της κοινότητας κωφών, καθώς χρησιμοποιεί τη νοηματική γλώσσα ως κύριο μέσο επικοινωνίας και για τους λόγους που αναφέρονται στη βιβλιογραφία. Αυτό το βίντεο προβλήθηκε μισό στην αρχή των δραματικών παρεμβάσεων κατά τη τρίτη παρέμβαση και ολόκληρο στη τελευταία. Η επιλογή του έγινε με σκοπό να ενισχυθεί στα μάτια των παιδιών η ταυτότητα του Κωφού ενήλικα που μέσα από τη κοινωνική ενσωμάτωση και την αποδοχή της ταυτότητας του από τους ακούοντες έχει καταφέρει να αποκατασταθεί επαγγελματικά σε μια εργασία που απολαμβάνει, ενώ περιγράφοντας κι άλλες πτυχές της ζωής του, τα παιδιά μαθαίνουν τι τον κάνει ευτυχισμένο και τι ονειρεύεται. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μειώσουν το αίσθημα λύπης που παρουσίασαν στη θέαση του παιδιού με το κοχλιακό εμφύτευμα κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων και να το αντικαταστήσουν με γνώσεις που τους φέρνουν πιο κοντά στη βαρήκοη μαθήτριά. Η συζήτηση που ακολούθησε με τη τελευταία, μετά τη θέαση του βίντεο, τους γνωστοποίησε εμπόδια της ίδιας και της οικογένειάς της που προκύπτουν από την έλλειψη αποδοχής της ταυτότητας και των αναγκών τους. Όπως προέκυψε, έτσι κι από τα ποσοτικά αποτελέσματα αυτή η στάση λύπησης των ατόμων με βαρηκοΐα/κώφωση μειώθηκε.

Στην παρούσα εργασία το ερωτηματολόγιο το Chedoke-McMaster Attotia Towards Children with Handicaps, (CATCH) (Rosenbaum, Armstrong & King, 1986) χρησιμοποιήθηκε προσαρμοσμένο στην αναζήτηση στάσεων για παιδιά με βαρηκοΐα/κώφωση, καθώς όπως αναφέρεται στο δεύτερο κεφάλαιο μελετά τις στάσεις μη αναπήρων απέναντι σε παιδιά με αναπηρία γενικότερα. Αξίζει έτσι να σημειωθεί ότι το παρόν

ερωτηματολόγιο αναδιαμορφώθηκε για την ανάγκη μελέτης των στάσεων απέναντι σε παιδιά με ακουστική αναπηρία και εφαρμόστηκε με επιτυχία πριν και μετά τις δραματικές παρεμβάσεις. Επιπλέον, μία ακόμη έρευνα έκανε χρήση προσαρμοσμένου ερωτηματολογίου, με σκοπό να συγκρίνει τις στάσεις των παιδιών 10-12 χρονών που ζουν στην Ελλάδα και τη Μ. Βρετανία, απέναντι σε παιδιά με κώφωση, τύφλωση και σε παιδιά που κάνουν χρήση αναπηρικού αμαξιδίου (Nikolarazi & Reybekiel, 2001). Το αποτέλεσμα της έρευνας ήταν η ύπαρξη πιο θετικής στάσης των κοριτσιών σε σχέση με τα αγόρια, ενώ τα ελληνόπουλα παρουσιάζουν θετικότερη στάση απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες σε σχέση με τα παιδιά που ζουν στη Μ. Βρετανία. Το ίδιο δε συνέβη όμως, στη περίπτωση των ελληνικών σχολείων που περιείχαν τμήματα ειδικής αγωγής. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η θετική στάση περιοριζόταν στο κοινωνικό και συναισθηματικό ενδιαφέρον, χωρίς να αποσκοπεί στη συνδιαλλαγή και τη σύναψη ουσιαστικών σχέσεων με τα παιδιά με αναπηρία. Παρόλο που στη παρούσα εργασία λήφθηκαν υπόψιν οι παραπάνω παλαιότερες έρευνες το φύλο δε συμπεριλήφθηκε ως παράμετρος εξέτασης, διότι αν και τα κορίτσια έδειξαν θετικότερη στάση, το μοναδικό βαρῆκοο άτομο που ῆδη γνωρίζουν είναι κορίτσι, γεγονός που συνηθίζεται στην ηλικία τους, καθώς τείνουν να συνάπτουν παρέες κυρίως με μαθητές του ίδιου φύλου.

Η δόμηση μιας θετικής στάσης απέναντι στα παιδιά με βαρηκοῖα/κώφωση από τους μη ανάπηρους συνομηλίκους τους είναι αναγκαία για την ομαλή ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη και προάγεται μέσα από την εμπλοκή τους με αυτούς. Κάτι τέτοιο επιβεβαιώθηκε κι από την έρευνα που ῆλαβε μέρος στον ελλαδικό χώρο, η οποία ῆδειξε αλλαγή στάσης και δημιουργία αισθημάτων αποδοχής σε εφήβους μετά τη πραγματοποίηση ενός αγώνα ποδοσφαίρου με αντιπάλους συνομηλίκους με βαρηκοῖα/κώφωση. Στη συγκεκριμένη έρευνα τα παιδιά φάνηκαν να αλληλεπιδρούν θετικά με τους κωφούς συνομηλίκους τους. Έτσι, αν τα παιδιά συνέχιζαν να συμβιώνουν και να μοιράζονται κοινές εμπειρίες, ῆπως για παράδειγμα μέσα από αθλητικές δραστηριότητες, και δε περιοριζόνταν σε αυτή τη μία και μοναδική συνάντηση, πιθανότατα θα δομούσαν μία θετικότερη στάση απέναντι στα παιδιά με κώφωση συμβάλλοντας στην ομαλή κοινωνική τους ενσωμάτωση (Καρανίκας, 2014). Αυτό συνάδει και με τη γενικότερη ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη της βαρῆκης μαθήτριας της παρούσας έρευνας, η οποία αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές της σε ένα περιβάλλον αποδοχής, το οποίο ενισχύθηκε μετά τη συμμετοχή ῆλων των μελών της τάξης στις δραματικές παρεμβάσεις εκπαιδευτικού δράματος. Αυτό γίνεται αντιληπτό και από μία ακόμη έρευνα, που

πραγματοποιήθηκε στο Μαρόκο, η χρήση τεχνικών του δράματος αποδείχθηκε πως μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους Μαροκινούς δασκάλους ως εργαλείο με θεραπευτικά αποτελέσματα σε μαθητές με προβλήματα ακοής που φοιτούν στα Μαροκινά σχολεία και αντιμετωπίζουν συναισθηματικές και γλωσσικές δυσκολίες. Για να επιτευχθεί αυτό και να ενσωματωθεί στο πρόγραμμα σπουδών η δραματική θεραπεία, το πρόγραμμα δομήθηκε με βάση τον Σαϊξπηρ, ο οποίος στα έργα του χρησιμοποίησε χαρακτήρες που αντιμετωπίζουν την πρόκληση της εξασθένησης και οι εκπαιδευτικοί βασίστηκαν σε αυτούς για την ενδυνάμωση των μαθητών με ακουστική απώλεια. Έτσι, έγινε μια εισαγωγή αυτών των μαθητών στο δράμα, η οποία είχε ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Ακόμη, η έρευνα αυτή τόνισε μέσα από τα θετικά ευρήματα της την ανάγκη για εισαγωγή του δράματος στο πρόγραμμα σπουδών των Μαροκινών σχολείων που φοιτούν παιδιά με ακουστική αναπηρία (Foukara, 2015).

Ένα σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας είναι ότι παρόλο το μικρό αριθμό του δείγματος έγινε προσέγγιση της πλειοψηφίας, η οποία στο σύνολο της σημείωσε αλλαγή στάσης μειώνοντας τα αισθήματα λύπης και αυξάνοντας την αποδοχή παιδιών με ακουστική αναπηρία. Αυτό το αίσθημα λύπης, το οποίο εντοπίστηκε πριν από τη συμμετοχή των παιδιών στις δραματικές παρεμβάσεις αφορά το ιατρικό μοντέλο αντιμετώπισης των ατόμων με αναπηρία, κατά το οποίο χαρακτηρίζονται μόνο από την οργανική βλάβη που παρουσιάζουν και τη μειονεξία που τους προσφέρει (Τζαβάρια, 2013). Μετά το πέρας, όμως των δραματικών παρεμβάσεων τα παιδιά ανέπτυξαν αισθήματα αποδοχής και τάσεις συμπεριφοράς προσαρμοσμένες στις ανάγκες των ατόμων με βαρηκοΐα/κώφωση γνωρίζοντας τα καλύτερα. Με αυτό τον τρόπο προωθείται το κοινωνικό μοντέλο αντιμετώπισης της αναπηρίας, σύμφωνα με το οποίο οι δυσκολίες που έρχονται αντιμέτωπα τα άτομα με αναπηρία έχουν τις ρίζες τους στη κοινωνία, που έχοντας ως πρότυπο αναφοράς το «αρτιμελές» άτομο «κατασκευάζει» ή δημιουργεί την αναπηρία. Έτσι, μεταθέτει το πρόβλημα της αναπηρίας στη κοινωνία χωρίς να το αρνείται, καθώς αυτή θα πρέπει να επιφέρει αλλαγές για να παρέχει ένα επίπεδο ισοτιμίας των αναπήρων με τους άλλους πολίτες, αποδυναμώνοντας τα φυσικά και κοινωνικά εμπόδια που ισοπεδώνουν την λειτουργική συμμετοχή των στην «φυσιολογική» ζωή της κοινωνίας⁷. Υπάρχουν, επομένως έρευνες οι οποίες επιβεβαιώνουν τη δυνατότητα δημιουργίας μιας θετικής διακύμανσης της ηλικιακής ομάδας που διεξήχθη έρευνα, απέναντι στα άτομα με

⁷ ΕΘΝΙΚΗ ΣΥΝΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ, Μέλος του Ευρωπαϊκού Φόρουμ Ατόμων με Αναπηρία, Σχεδιάζοντας πολιτική σε θέματα αναπηρίας, Ιούνιος 2008

αναπηρία (Diamond & Hestenes, 1996), ενώ οδεύοντας προς την εφηβεία αυτή η στάση μεταβάλλεται αρνητικά (DeGrella & Green, 1984· Goodman, 1989· Nowicki, 2007) και δύσκολα αλλάζει προς θετικότερη. Για το λόγο αυτό, οι μικρότερες ηλικίες θεωρούνται πιο κατάλληλες για διεξαγωγή παρεμβάσεων, αφού οι στάσεις τους δεν έχουν εδραιωθεί και υπάρχει δυνατότητα για αποσαφήνιση παρανοήσεων. Συμπληρωματικά στο παραπάνω εύρημα είναι σημαντικό να τονιστεί πως μέσα από τις τεχνικές του δράματος αλληλεπίδρασαν και δημιουργήθηκαν αισθήματα αποδοχής απέναντι στο παιδί που είναι καινούργιο στο τμήμα και έχει καταγωγή από τη Ρωσία. Το φαντασιακό πλαίσιο του θεάτρου έδωσε στο ίδιο τη δυνατότητα να εκφραστεί ελεύθερα και να νιώσει αποδεκτό από την ομάδα.

4.4.3. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έρχεται αντιμέτωπη με κάποιους περιορισμούς, οι οποίοι ενδεχομένως επηρεάζουν τα αποτελέσματα της έρευνας. Ένας από' αυτούς είναι το μικρό δείγμα (μόλις 28), το οποίο δεν επιτρέπει τη διεξαγωγή γενίκευσης συμπερασμάτων στο σύνολο του πληθυσμού. Γι' αυτό το λόγο, άλλωστε, πραγματοποιείται μεικτή έρευνα και τα ποσοτικά αποτελέσματα διασταυρώνονται με τα ποιοτικά μέσα από τη διαδικασία της τριγωνοποίησης. Ένας ακόμη περιορισμός ως προς τη γενίκευση των συμπερασμάτων αποτελεί όπως αναφέρεται και παραπάνω η δειγματοληψία σκοπιμότητας, καθώς τόσο η πειραματική όσο και η ομάδα ελέγχου έχουν επιλεγθεί από την ερευνήτρια και δεν αποτελούν τυχαίο δείγμα, αφού φοιτούν στο ίδιο σχολείο και παρουσιάζουν ομοιογένεια καθώς συναναστρέφονται με την ίδια βαρήκοη μαθήτρια.

Επιπροσθέτως, περιορισμός αποτελεί και το χρονικό διάστημα διεξαγωγής των παρεμβάσεων. Η περίοδος πραγματοποίησης των παρεμβάσεων κατά το σχολικό έτος 2020-2021 αποτελεί μία εξαιρετικά δύσκολη χρονιά παγκοσμίως καθώς η πανδημία έχει κοστίσει στα παιδιά πολλές ώρες δια ζώσης διδασκαλίας, επαφής και αλληλεπίδρασης με τους φίλους και συμμαθητές τους. Έτσι, οι σχολικές μονάδες άνοιξαν στις αρχές του Σεπτεμβρίου και παρέμειναν ανοιχτές για δια ζώσης διδασκαλία μέχρι τις πρώτες μέρες του Νοεμβρίου. Εκ τότε έκλεισαν και άνοιξαν ξανά μετά τις διακοπές των Χριστουγέννων, όπου παρέμειναν ανοιχτά μέχρι τα μέσα του Φεβρουαρίου. Τις περιόδους που οι σχολικές μονάδες παρέμεναν κλειστές τα παιδιά βρίσκονταν καθηλωμένα για πέντε ώρες την ημέρα στις οθόνες των υπολογιστών και των κινητών τους πραγματοποιώντας τηλεκπαίδευση. Σε αυτά, λοιπόν, τα

μεσοδιαστήματα που τα παιδιά δέχονταν δια ζώσης διδασκαλία πραγματοποιήθηκαν και οι δραματικές παρεμβάσεις, οι οποίες δε μπόρεσαν να λάβουν συνέχεια λόγω των αναπάντεχων γεγονότων και η ολοκλήρωση τους προγραμματίστηκε και περιορίστηκε στις 12. Ακόμη, όλες οι εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών είχαν ανασταλεί, με αποτέλεσμα το σχολείο να αποτελεί το μόνο περιβάλλον κοινωνικοποίησης των παιδιών αυτών, μη δίνοντας τους τη δυνατότητα για γενίκευση των κοινωνικών δεξιοτήτων, που αποκόμισαν από τις δραματικές παρεμβάσεις, σε άλλα πλαίσια.

Σχετικά με τις τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος που χρησιμοποιήθηκαν κατά το πρόγραμμα παρέμβασης σημειώνονται κάποιοι περιορισμοί. Οι τελευταίοι αφορούν τα μέτρα κατά της εξάπλωσης της πανδημίας. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες έπρεπε να κρατούν αποστάσεις, να φορούν μάσκες που καλύπτουν το στόμα και τη μύτη και να μην αγγίζονται. Επομένως, η εγγύτητα και η επαφή που αποτελούν τόσο βασικά στοιχεία ενδυνάμωσης των δεσμών μίας ομάδας πάνω στους οποίους χτίζονται οι βάσεις για την αποδοχή και τη κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με ακουστική απώλεια όσο και συστατικά μέρη πολλών τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος έπρεπε να παραλειφθούν. Αυτό δε σημαίνει ότι καταργήθηκαν, καθώς αντικαταστάθηκαν από ασκήσεις που οδηγούν σε παρόμοια αποτελέσματα, ενώ προκειμένου η ερευνήτρια να διασφαλίσει την όσο το δυνατόν καλύτερη επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας ακολούθησε τις παρακάτω τεχνικές. Φορούσε ασπίδα προσώπου κάτω από την οποία το στόμα και όλες οι εκφράσεις του προσώπου ήταν ορατές. Διάλεγε πάντα θέσεις στο χώρο που να είναι ορατή από τη βαρήκοη μαθήτρια ή άφηνε την ίδια να επιλέξει τη θέση της, αφού γνωρίζει το σημείο που έχει καλύτερη ακουστική. Σε περιπτώσεις που οι συμμαθητές περιέγραφαν κάτι, διερμήνευε στην ελληνική νοηματική γλώσσα τα όσα έλεγαν, καθώς το επίπεδο γνώσης της γλώσσας αυτής της το επιτρέπει (υποψήφια διερμηνέας). Αν έπρεπε τα παιδιά να χωριστούν σε ζευγάρια και να συνομιλήσουν, μετέφερε την ομάδα με τη βαρήκοη μαθήτρια σε έναν εξωτερικό χώρο προκειμένου να βγάλουν τις μάσκες για να πραγματοποιήσει χειλεανάγνωση αλλά και για να την απομακρύνει από το θόρυβο που θα έκαναν τα άλλα παιδιά στη προσπάθεια τους να συνομιλήσουν φορώντας μάσκες. Όλα τα παραπάνω όμως, δεν παύουν να κωλύουν ως ένα βαθμό την ανεμπόδιστη επικοινωνία τόσο της βαρήκοης μαθήτριας όσο και των άλλων μαθητών. Έτσι, το εκπαιδευτικό δράμα, το οποίο δημιουργεί κοινές εμπειρίες στους συμμετέχοντες μέσα από τη βιωματική μάθηση έπρεπε να υποστεί τους περιορισμούς που προστάζει η προστασία από

τη πανδημία μη αξιοποιώντας όλα τα εργαλεία που εξυπηρετούν την έμφυτη ανάγκη του ανθρώπου για επαφή και οδηγούν στη ψυχοκοινωνική του ισορροπία και ευημερία.

4.4.4. Αφορμήσεις για περαιτέρω διερεύνηση

Λαμβάνοντας υπόψιν τους παραπάνω περιορισμούς είναι αναγκαίο να γίνει μία συνοπτική αναφορά των προβληματισμών που γεννήθηκαν στην ερευνήτρια κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, οι οποίοι μπορούν να διευρύνουν το ερευνητικό πεδίο της συμβολής του εκπαιδευτικού δράματος στη κοινωνική ενσωμάτωση ατόμων με βαρηκοΐα/κώφωση.

Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να παρέχει πιο άρτια ερευνητικά αποτελέσματα αν μελετούσε παραπάνω από ένα τμήματα δημοτικού στα οποία φοιτά παιδί με βαρηκοΐα/κώφωση. Έτσι, τα τμήματα αυτά θα συμμετείχαν σε μία έρευνα μελέτης περίπτωσης σχετικά με τη συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στη κοινωνική ενσωμάτωση παιδιών με βαρηκοΐα/κώφωση. Από την άλλη, η προαναφερθείσα έρευνα θα συνέβαλε σημαντικά στο ερευνητικό κενό αν κάλυπτε χρονικά ένα διάστημα μεγαλύτερο του ενός έτους. Ακόμη, παιδιά που παρακολούθησαν προγράμματα που περιέχουν τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος για το χρονικό διάστημα ενός έτους θα μπορούσαν να συμμετέχουν ξανά σε ερευνητικά προγράμματα μετά από κάποια έτη, μελετώντας την επιρροή του εκπαιδευτικού δράματος και την αλλαγή της στάσης τους απέναντι σε παιδιά με βαρηκοΐα/κώφωση σε βάθος χρόνου. Επιπλέον, όπως φαίνεται και από τους παραπάνω περιορισμούς η συμμετοχή των παιδιών σε παραπάνω από 12 παρεμβάσεις εκπαιδευτικού δράματος θα παρείχαν σημαντικά αποτελέσματα καθώς η ομάδα θα δημιουργούσε δυνατούς δεσμούς και θα διεύρυνε σε μεγαλύτερο βαθμό το γνωστικό, συμπεριφορικό και συναισθηματικό τομέα των παιδιών της πειραματικής ομάδας απέναντι στα παιδιά με βαρηκοΐα/κώφωση. Κάτι τέτοιο θα έδινε σημαντικά ερευνητικά αποτελέσματα στην τόσο στην ερευνητική όσο και στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Στην παρούσα εργασία αποδείχθηκε, επίσης ότι το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία θετικών στάσεων αποδοχής απέναντι στα παιδιά με βαρηκοΐα/κώφωση, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν στη μετέπειτα κοινωνική τους ενσωμάτωση και αυτό αποτελεί ένα σημαντικό εύρημα που μειονεκτούσε ερευνητικά στον ελλαδικό χώρο. Από την άλλη, το αν το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να συμβάλει στη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη παιδιών με βαρηκοΐα/κώφωση παραμένει προς διερεύνηση. Η

ερευνήτρια της παρούσας εργασίας προσπάθησε να προσεγγίσει αυτό το ερευνητικό πρόβλημα αλλά τα κωλύματα που παρουσιάζονται σε καιρούς πανδημίας λειτούργησαν ανασταλτικά. Η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στην ανάπτυξη γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε παιδιά με βαρηκοΐα/κώφωση είναι κάτι που έχει τονιστεί τόσο μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα της προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσο και από έρευνες του εξωτερικού. Συνεπώς, η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών αυτών που συνδέεται άμεσα με τη γλωσσική τους ανάπτυξη μπορεί να ενισχυθεί εξίσου από τη χρήση του εκπαιδευτικού δράματος ως εργαλείο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών.

Όπως προέκυψε από την ανάλυση των ποιοτικών αποτελεσμάτων κατά τις συνεντεύξεις και τις δραματικές παρεμβάσεις, τα παιδιά εξέφρασαν αισθήματα λύπης για ένα παιδί που φορά κοχλιακό εμφύτευμα αλλά θαυμασμού και ενδιαφέροντος για έναν ενήλικα Κωφό που εκφράζεται μέσω της νοηματικής γλώσσας. Αυτή η διαφορά στη σκοπιά προσέγγισης και στη γέννηση αισθημάτων θα μπορούσε να απασχολήσει έναν άλλον ερευνητή, καθώς δεν ήταν στα πλαίσια διερεύνησης της παρούσας εργασίας αλλά προβληματίσε σε μεγάλο βαθμό την ερευνήτρια.

Τέλος, μία ακόμη συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος, η οποία χρήζει διερεύνησης είναι η δημιουργία επικοινωνιακών δεξιοτήτων ανάμεσα σε παιδιά με βαρηκοΐα/κώφωση και ακούοντα παιδιά. Η χρήση των τεχνικών του δράματος που περιέχουν ευκαιρίες για μη λεκτική επικοινωνία και σωματική έκφραση παρέχουν τη δυνατότητα για επικοινωνία μεταξύ κωφών και ακούοντων. Έτσι, η έρευνα σε μια ομάδα που αποτελείται από κωφά και ακούοντα παιδιά άγνωστα μεταξύ τους, η οποία θα μελετήσει τη χρήση του εκπαιδευτικού δράματος στη δόμηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων και μετέπειτα φιλικών δεσμών θα προσφέρει στην εκπαιδευτική κοινότητα πλούσια δεδομένα που θα διευκολύνουν μελλοντικά την ομαλή κοινωνική ενσωμάτωση ατόμων με βαρηκοΐα/κώφωση.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στη παρούσα εργασία έγινε συστηματική προσπάθεια να αντισταθμιστεί το μειονέκτημα του μικρού αριθμού του δείγματος με την ποιοτικότερη, σε βάθος επικοινωνία με κάθε συμμετέχοντα μέσω των συνεντεύξεων, των ερωτηματολογίων και την ενδεδειγμένη εξέταση των ευρημάτων από κάθε παρέμβαση. Από την επεξεργασία των δεδομένων αυτών αναδύθηκαν σημαντικά και αξιοποιήσιμα περαιτέρω ερωτήματα και πεδία για έρευνα. Στο σύνολο της η πειραματική ομάδα σημείωσε θετικές αλλαγές και στις τρεις κλίμακες (γνωστική, συμπεριφορική, συναισθηματική). Ειδικότερα, παρουσιάστηκε σημαντική βελτίωση γνώσεων σχετικά με την κώφωση και τους κωφούς, μείωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών και αλλαγή στάσης μειώνοντας τα αισθήματα λύπης και αυξάνοντας την αποδοχή παιδιών με ακουστική αναπηρία.. Αυτό το αίσθημα λύπης, το οποίο εντοπίστηκε πριν από τη συμμετοχή των παιδιών στις δραματικές παρεμβάσεις, αφορά το ιατρικό μοντέλο αντιμετώπισης των ατόμων με αναπηρία, κατά το οποίο χαρακτηρίζονται μόνο από την οργανική βλάβη που παρουσιάζουν και τη μειονεξία που τους προσφέρει (Τζαβάρα, 2013). Μετά το πέρας, όμως των δραματικών παρεμβάσεων τα παιδιά ανέπτυξαν αισθήματα αποδοχής και τάσεις συμπεριφοράς προσαρμοσμένες στις ανάγκες των ατόμων με βαρηκοΐα/κώφωση γνωρίζοντας τα καλύτερα. Με αυτό τον τρόπο ενίσχυσαν την άποψη ότι τα παιδιά με αναπηρίες μέσα από τη συναναστροφή με τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους στο σχολικό περιβάλλον μπορούν να έχουν πολλά οφέλη, διότι αυξάνουν τις δυνατότητες για αλληλεπίδραση, αποδοχή και δημιουργία φιλίας, αναπτύσσοντας τις κοινωνικές τους δεξιότητες και συνεπώς οδηγούνται στη κοινωνική τους ενσωμάτωση (Guralnick, 2001).

Η παρούσα εργασία, ακόμη παρέχει σημαντικά ευρήματα δεδομένου του ερευνητικού κενού που παρατηρήθηκε ως προς την ευαισθητοποίηση των μη ανάπηρων μαθητών μέσα από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα που περιέχουν τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος, σε σχέση με τους συμμαθητές τους με βαρηκοΐα/κώφωση. Η μετατόπιση των στάσεων των μη ανάπηρων μαθητών από θετική, λόγω της προϋπάρχουσας συναναστροφής τους με μία βαρήκοη μαθήτριά, σε θετικότερη μετά από τη συμμετοχή του στις δραματικές παρεμβάσεις αποδεικνύει τη δυναμική του εκπαιδευτικού δράματος. Το τελευταίο μέσα από τις τεχνικές του μπορεί ταυτόχρονα να εμπλέξει, να ενδυναμώσει σχέσεις και να δομήσει ένα περιβάλλον αποδοχής κάθε ατόμου που το ιατρικό μοντέλο αντιμετώπισης της αναπηρίας καθιστά

«αποκλίνων» από το κανονικό. Έτσι, γίνεται κατανοητή η ανάγκη ένταξης στα αναλυτικά προγράμματα, κυρίως των μικρότερων βαθμίδων της εκπαίδευσης (Diamond & Hestenes, 1996), προγραμμάτων ευαισθητοποίησης και ενσυναίσθησης των μη ανάπηρων παιδιών απέναντι στα παιδιά με ακουστική αναπηρία. Η δόμηση των προγραμμάτων αυτών με βάση τις τεχνικές του δράματος στην εκπαίδευση, δίνει τη δυνατότητα βιωματικής μάθησης και βαθύτερης κατανόησης της ύπαρξης και της ταυτότητας των ατόμων με ακουστική απώλεια, οδηγώντας σταδιακά στη δόμηση αισθημάτων ισότιμης πρόσβασης στη κοινωνία.

Επομένως, η συμβολή της παρούσας εργασίας αξίζει να σημειωθεί, αφού κατέδειξε την ανάγκη για δόμηση προγραμμάτων με τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος, οι οποίες εμπλέκουν τα παιδιά με βαρηκοΐα/κώφωση με τα ακούοντα παιδιά, ευαισθητοποιούν και εμπλουτίζουν τις γνώσεις των δεύτερων, ώστε να διαμορφώσουν μία κοινωνία προσαρμοσμένη στις ανάγκες των πρώτων που θα σταματήσει να προσδοκά την ανάπτυξη δεξιοτήτων προσαρμοστικότητας σε αυτή, χάνοντας τη ταυτότητα τους.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

- Ainscow, M. (2004). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of educational change*, 6 (2), 109-124.
- Άλκηστις (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις (2008). *Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα: Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα*. Αθήνα : Τόπος & Άλκηστις
- Άλκηστις (2012). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Anastasiou, D., & Kauffman, J. M. (2013). The social model of disability: dichotomy between impairment and disability. *The Journal of Medicine and Philosophy*, 38 (4), 441-459.
- Antia, S. D. (1982). *Social interaction of partially mainstreamed hearing-impaired children*. *American Annals of the Deaf*, 127, 18-25.
- Arnold, D. & Tremblay, A. (1979). Interaction of deaf and hearing preschool children. *Journal of Communication Disorders*, 12, 245-251.
- Attwood, T. (2012). *Σύνδρομο Asperger. Ένας πλήρης οδηγός*. Αθήνα: Πεδίο.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου Μ., (2007) *Η τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση, 48 προτάσεις για εργαστήριο θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Beck, A., & Dennis, M. (1996). Attitudes of children toward a similar-aged child who uses augmentative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 12 (2), 78-87.

- Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε. & Παπανάνου, Ι. (2012). Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 65-89). Αθήνα: Πεδίο.
- Bolton, G. (1997). Reviews: Peter Slade research. *Drama Education*, 2 (2), 229-232.
- Booth, T. (2005). Keeping the future alive: putting inclusive values into action. *Forum*, 47 (2), 151–158.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2011). The attitudes of Belgian adolescents towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 504-529.
- Bossaert, G., & Petry, K. (2013). Factorial validity of the Chedoke-McMaster Attitudes towards children with handicaps scale (CATCH). *Research in Developmental Disabilities*, 34, 1336-1345.
- Bright, K., Greeley, C. O., Eichwald, J., Loveland, C. O., & Tanner, G. (2011). *American academy of audiology childhood hearing screening guidelines*. Reston, VA: American Academy of Audiology Task Force.
- Byrne, D. (1999). *Social exclusion*. Buckingham: Open University Press.
- Γρουμπός, Ε. (2013). *Η ακαδημαϊκή και κοινωνική συμμετοχή των κωφών παιδιών στα σχολεία γενικής αγωγής της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Σχολή ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών, Παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Cambra, C. (2002). Acceptance of deaf students by hearing students in regular classrooms. *American Annals of the Deaf*, 147(1), 38-45.

- Cernea, M., Neagu, A., Georgescu, M., Modan, A., Zaulet, D., Hirit Alina, C., Ninu A., Filip C., & Stan, V. (2014). Promoting the resilient process for deaf children by play and drama therapy. *From Person to Society*, 1251.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μεταφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση στη ποσοτική και ποιοτική έρευνα* (μεταφρ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ιων.
- Δελλασούδας, Λ. Γ. (2005). *Εισαγωγή στην ειδική παιδαγωγική: Διδακτική μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (Τόμος Β). Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Davis, D., & Lawrence, C. (1986). *Gavin Bolton: Selected writings*. London-New York: Longman.
- Day, C. & Norman, J. (1983). *Issues in educational drama*. London: The Falmer Press.
- De Boer, A. A., Pijl, S. J., Minnaert, A. E. M. G., & Post, W. J. (2012). The long-term effects of an intervention to promote attitudes of students towards children with disabilities. In A. A. De Boer, (Ed.). *Inclusion: A question of attitudes? A study on those directly involved in the primary education of students with special educational needs and their social participation* (pp. 131 - 146). Stichting Kinder studies & A.A. de Boer.
- De Grella, L.H., & Green, V.P. (1984). Young children's attitudes toward orthopedic and sensory disabilities. *Education of the Visually Handicapped*, 16 (1), 3-11.
- De Laat, S., Freriksen, E., & Vervloed, M. P. (2013). Attitudes of children and adolescents toward persons who are deaf, blind, paralyzed or intellectually disabled. *Research in Developmental Disabilities*, 34(2), 855-863.

- Denzin, N. K. (1989). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. New Jersey, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Diamond, K. E. (2001). Relationship among young children's ideas, emotional understanding, and social contact with classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 21*(2), 104-113.
- Diamond, K.E., & Hestenes, L.L. (1996). Preschool children's conception of disabilities: The salience of disability in children's ideas about others. *Topics in Early Childhood Special Education, 16*, 458-475
- Εθνική Συνομοσπονδία ΑμεΑ (2008). *Η κοινωνία τοποθετείται για την αναπηρία και απαιτεί τη λήψη μέτρων για τη προστασία των ατόμων με αναπηρία από τις διακρίσεις και τον αποκλεισμό*. 3η Δεκέμβρη Παγκόσμια μέρα των ατόμων με αναπηρία: Αθήνα.
- Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία, Μέλος του Ευρωπαϊκού Φόρουμ Ατόμων με Αναπηρία (2008). *Σχεδιάζοντας πολιτική σε θέματα αναπηρίας*. Ανακτήθηκε από: [https:// www.esamdea.gr/](https://www.esamdea.gr/)
- Esslin, M. (2005). *Μπρεχτ. Ο άνθρωπος και το έργο του*. Αθήνα-Γιάννενα: Δωδώνη.
- Foster, S. (1989). *Educational programmes for deaf students: An inside perspective on policy and practice in L. Barton*. London: The Falmer Press.
- Foukara, A. (2015). Would the insertion of drama therapy into the school curriculum help moroccan speech hearing impaired students to overcome the challenge of maladjustment? *International Journal of Innovation and Applied Studies, 11*(1), 36.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Seabury Press.
- Freire, P. (1976). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μετ. Γ. Κρητικός). Αθήνα: Ράππα

- Gash, H., & Coffey, D. (1995). Influences on attitudes towards children with mental handicap. *European Journal of Special Needs Education, 10* (1), 1-16.
- Ghasemzadeh, S., & Kazemian, L. (2018). Effectiveness of creative drama on the language skills of 4-6 year-old children with cochlear implants. *Journal of Rehabilitation Medicine, 7*(2), 182-191.
- Gindis, B. (1999). Vygotsky's vision: Reshaping the practice of special education for the 21st Century. *Remedial and Special Education, 20*(6), 333-340.
- Godeau, E., Vignes, C., Sentenac, M., Ehlinger, V., Navarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2010). Improving attitudes towards children with disabilities in a school context: A cluster randomized intervention study. *Developmental Medicine & Child Neurology, 52* (10), 236-242.
- Gold, R. L. (1958). Roles in sociological field observations. *Social Forces, 36*, 217-23.
- Goodman, K.S. (1989). Whole language research: foundations and development. *The Elementary School Journal, 90*, 208-221
- Goodwin, D.L. & Watkinson, E. J. (2000). Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly, 17*(2), 144-160.
- Gravell, R., & France, J. (1991). Hearing loss, mental handicap, acquired brain damage and forensic psychiatry. *Speech and Communication Problems in Psychiatry* (pp. 56-91). Springer, Boston, MA.
- Guralnick, M. J. (2001). Social competence with peers and early childhood inclusion: Need for alternative approaches. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: focus on change* (pp. 481-502). Baltimore: Brookes.

- Hampton, M. (2015). *84.000 deaf people face job discrimination, study finds*. Ανακτήθηκε από: <https://www.bbc.com/news/av/uk-wales-32609900>
- Hastings, R.P. & Graham, S. (1995). Adolescents' perceptions of young people with severe learning difficulties: The effect of integration schemes and frequency of contact. *Educational Psychology, 15* (2), 149-159.
- Heathcote, D. (1985). A Drama of learning: Mantle of the expert. *Theory Into Practice, 24* (3), 173- 180.
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama of learning, Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Portsmouth: Heinemann.
- Helmstetter, E., Peck, C. A., & Giangreco, M. F. (1994). Outcomes of interactions with peers with moderate or severe disabilities: A statewide survey of high school students. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 19* (4), 263-276.
- Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. (Μτφ.: Χ. Λυμπεροπούλου). Α. Δαβάζογλου, Κ. Κόκκινος (Επιμ.). (β' εκδ.) Αθήνα : Τόπος.
- Higgins, P.G., & Nash, J.E. (Eds.) (1987). *Understanding deafness socially*. Springfield, IL: Charles C. Thomas Publisher.
- Hornbrook, D. (1998). *Education and dramatic art, 2nd edition*, London and New York: Routledge.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός Μ., (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Johnson, L. & O'Neill, C. (1984). *Dorothy Heathcote. Collected writings on education and drama*, London: Hutschinson.

- Καλατζή- Αζίζι, Α. (1984). *Αυτογνωσία*. Αθήνα: Δίφρος.
- Καλλιαντά, Θ., & Καραβόλτσου Α. (2006). *Εκπαιδευτικό δράμα: παιδαγωγικός ρόλος, πεδία εφαρμογής και ...παραμύθια*. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση», Βόλος.
- Καρανίκας, Ι. (2014). *Σύγκριση των απόψεων μαθητών Γυμνασίου σχετικά με την ένταξη συνομήλικων με βαρηκοΐα/κώφωση πριν και μετά την εφαρμογή προγράμματος παρέμβασης δραστηριότητας ποδοσφαίρου*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Kemmis, S. & McTaggard, R. (1988). *The action research planner* (2^η Eds). Geelong, Victoria, Australia: Deakin University.
- Kempe, A. (2005). (Επιμ.) *Εκπαιδευτικό δράμα και ειδικες ανάγκες: Ένα εγχειρίδιο για δασκάλους σε γενικά και ειδικά Σχολεία*. (μτφ. Α. Βεργιοπούλου). Αθήνα: Πατάκης.
- Kempe, A., & Tissot, C. (2012). The use of drama to teach social skills in a special school setting for students with autism. *British Journal of Learning Support*, 27(3), 97-102.
- Kerlinger, F. N. (1970). *Foundations of behavioral research*. New York: Holt. Rinehart & Winston.
- Kirk, S. A., Gallagher, J. J., & Anastasiow, N. J. (1993). *Educating exceptional children*. 7th edition. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Klave, S. (1996). *Interviews*. London: Sage publications.
- Κιτσάκη, Μ. (2014). *Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κωφά άτομα*. Ανακτήθηκε από: www.medtips.gr 23/12/2014
- Κόντης, Α. (2009). *Ζητήματα κοινωνικής ένταξης μεταναστών*. Αθήνα: Παπαζήσης.

- Kothari, C. R. (2005). *Research methodology: methods & techniques*. New Delhi: New Age International (P) Ltd.
- Κοτσάνη, Ι. (2012). *Οι σχέσεις των κωφών ατόμων με τους ακούοντες συνομηλίκους τους κατά την παιδική και εφηβική τους ηλικία: η οπτική των κωφών*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Φιλοσοφική σχολή, Τμήμα φιλοσοφικής και παιδαγωγικής, Α.Π.Θ..
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι: παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουρμπέτης, Β. (1997). Κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των κωφών παιδιών. *Κοινωνική Εργασία*, 45, 7-18.
- Κουρμπέτης, Β. & Χατζοπούλου, Μ. (2010) *Μπορώ και με τα μάτια εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για κωφούς μαθητές*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Krajewski, J. J. & Hyde, M. S. (2000). Comparison of teen attitudes toward individuals with mental retardation between 1987 and 1998: Has inclusion made a difference? *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 284- 293.
- Κρουσταλάκης, Γ. (1995). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο*. Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Kvale, S. (1996). *Interviews, an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: SAGE Publications
- Κυπριωτάκης, Α. (2004). *Νέες αντιλήψεις και τάσεις στην αγωγή, εκπαίδευση και κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες*. Αναρτήθηκε από:
http://www.fa3.gr/eidiki_agogi/amea-nees-antilipseis.htm#top

- Kyle, J. (1993). Integration of deaf children. *European Journal of Special Needs Education*, 8 (3):201 – 220.
- Ladd, G., Munson, H. & Miller, J. (1984). Social integration of deaf adolescents in secondary-level mainstreamed programs. *Exceptional Children*, 50, 420-428.
- Λαμπροπούλου, Β. (1993). *Τρίτο εκπαιδευτικό πακέτο επιμόρφωσης: εκπαίδευση και κωφό παιδί*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Λαμπροπούλου, Β. (1997). Οι απόψεις και οι εμπειρίες των Κωφών Μαθητών από τη φοίτησή τους σε σχολεία ειδικής και γενικής εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 94-96.
- Λαμπροπούλου, Β. (1999). *Δεύτερο εκπαιδευτικό πακέτο επιμόρφωσης: διάγνωση – αποκατάσταση βαρηκοΐας. Συμβουλευτική γονέων και έγκαιρη παρέμβαση*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Λαμπροπούλου, Β., (2004). *Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με προβλήματα ακοής για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Χαρτογράφηση-αναλυτικά προγράμματα ειδικής αγωγής. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Lamproulou, V. (1995). *The integration of deaf children in Greece: results of a needs assessment study*. Proceedings of the 18th international congress on education of the deaf. Tel-Aviv, Israel, July, 16-20.
- Lamproulou, V., & Padelidou, S. (1995). Inclusive education: The Greek experience. In C. O. Hanlon (Ed.) *inclusive education in Europe*. London: David Fulton Publishers.
- Λουάρη, Μ. (2015). Απόψεις και συναισθήματα τυπικών μαθητών για την ένταξη μαθητή με αναπηρία. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 764-776.

- Lund, J., & Merrell, K. W. (2001). Social and antisocial behavior of children with learning and behavioral disorders: Construct validity of the home and community social behavior scales. *Journal of Psychoeducational Assessment, 19*, 112-122.
- Μάγος, Κ. & Παναγοπούλου, Π. (2008). *Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση εκπαιδευτών. Στα Ψηφιακά Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων. (CD – ROM).*
- Magiati, I., Dockrell, J. E., & Logotheti, A. E. (2002). Young children's understanding of disabilities: the influence of development, context, and cognition. *Journal of Applied Developmental Psychology, 23*(4), 409-430.
- Manley, A. O. (1995). *Unlocking communicative competence in classrooms for students with hearing impairment: Ttraditional discourse versus process drama discourse.* Doctoral dissertation, The Ohio State University.
- Μάντζιου, Α. (2015). *Η αντίληψη της κοινωνικής και συναισθηματικής διάστασης της μοναξιάς σε κωφά και βαρήκοα άτομα. Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Βόλος: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης.*
- Maras, P. & Brown, R. (1996). Effects of contact on children's attitudes toward disabilities: A longitudinal study. *Journal of Applied Social Psychology, 26*(23), 2113-2134.
- Marshall, T. (1965). *Class, citizenship and social development.* New York: Anchor Books.
- Mason, J. (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας (8η εκδ.) (μτφρ. Ε. Δημητριάδου, επιμ. Ν. Κυριαζή).* Αθήνα: Πεδίο.

- Ματζούκας, Σ. (2015). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. *Νοσηλευτική Hellenic Journal of Nursing*, 46(1), 241.
- Μαυροειδής, Γ. (2004). Η παγκόσμια διάσκεψη για την ειδική αγωγή. Στο: Π. Αγγελίδης & Γ. Μαυροειδής (επιμέλεια), *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*. (σ. 501). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μαχτή, Μ. (2009). *Μελέτη του παιχνιδιού και της επικοινωνίας των κωφών/βαρήκοων παιδιών με τα ακούοντα παιδιά μέσα σε ένα νηπιαγωγείο*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Maycut, P. & Morehouse, R. (1994) *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*, London: Falmer Press.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning - related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (3), 307-329.
- McNiff, J., Lomax, P. & Whitehead J. (2003). *You and your action research project*. London: Routledge Falmer
- Meadow, K. (1980). *Deafness and child development*. Berkeley: University of California Press.
- Μέγας, Γ. (1990). *Το Δράμα ως μέσον κοινωνικοποίησης του παιδιού*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Mertens, D. M. (1989). Social experiences of hearing impaired high school youth. *American Annals of the Deaf*, 134, 15-19

- Μπεζεβέγκης, Η., Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Σιδέρη, Α. (1994α). *Απόψεις στάσεις γονέων φυσιολογικών παιδιών απέναντι σε παιδιά με ειδικές ανάγκες* (Τόμος Β'). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπεζεβέγκης, Η., Καλαντζή - Αζίζι, Α. & Σιδέρη, Α. (1994β). Απόψεις και στάσεις γονέων φυσιολογικών παιδιών απέναντι σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Στο Μ. Καΐλα, Ν. Πολεμικός, & Γ. Φιλίππου (Επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες* (σσ.706-711). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Miller, M. (1992). *Effects of early intervention programs upon sign skills of parents with deaf children*. Washington D. C.: Gallaudet University Family Life Program.
- Moore, D. (1996). *Educating the deaf. Psychology, principles and practices* (4th edition). Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Morrison, K. R. B. (1993). *Planning and accomplishing school-centred evaluation*. Norfolk: Peter Francis Publishers.
- Morse, P.A. (1974). Infant speech perception: A preliminary model and review of the literature. In R. L. Schiefelbusch & L. L Lloyd (Eds.), *Language perspective—acquisition, retardation, and intervention* (pp. 19–53). Baltimore: University Park Press.
- Μουρ, Σ. (1992). *Το Σύστημα Στανισλάβσκι. Η επαγγελματική εκπαίδευση ενός ηθοποιού*. Αθήνα: Παρασκήνιο.
- Murphy, J., & Newlon, B. (1987). Loneliness and the mainstreamed hearing-impaired college student. *American Annals of the Deaf*, 132, 21-25.
- Nabors, L.A., & Keyes, L.A. (1997). Preschoolers' social preferences for interaction with peers with physical differences. *Journal of Pediatric Psychology*, 22, 113 -122.

- Nikolarazi, M., & De Reybekiel, N. (2001). A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the UK. *European Journal of Special Needs Education, 16*(2), 167-182.
- Nowicki, E.A. (2007). Children's beliefs about learning and physical difficulties. *International Journal of Disability, Development and Education, 54* (4), 417-428.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Παπάζογλου, Π. (2018). *Οι θεατρικές τεχνικές ως εκπαιδευτικό εργαλείο για την αντιμετώπιση προβλημάτων κοινωνικής συμπεριφοράς στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή διατριβή.: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστημίου Θράκης.
- Παπάνης, Ε., Γιαβρίμη, Π., & Αγνή, Β. (2009). *Καινοτόμες προσεγγίσεις στην ειδική αγωγή. Εκπαιδευτική έρευνα για τις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το περιοδικό για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την εκπαιδευτική τεχνολογία, 4*(1), 72-81.
- Padden, C. & Humphries, T. (1988). *Deaf in America. Voices from a culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin, 102*, 357-389.
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J. M. & DeRosier, M. E. (1995). Peer relationships, child development and adjustment: a developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology* (pp. 96-161). New York: Wiley.

- Payne, D. (1986) Δράμα και κωφά παιδιά. Στο A. Kempe (Επιμ.) *Εκπαιδευτικό δράμα και ειδικές ανάγκες: Ένα εγχειρίδιο για δασκάλους σε γενικά και ειδικά σχολεία* (σσ.253-300). (μτφ. Α. Βεργιοπούλου). Αθήνα: Πατάκης.
- Phillips, L. L. (1999). *Pathways to understanding: Children with hearing loss respond to literature through language, drama and art*. Phd Thesis, University of Arizona.
- Rosenbaum, P. L., Armstrong, R. W., & King, S. M. (1986). Children's attitudes toward disabled peers: A self-report measure. *Journal of Pediatric Psychology, 11*(4), 517-530.
- Σαπουντζάκη, Γ., & Γεωργοκωστόπουλος Χ. (2017). *Βασικές αρχές κα καλές πρακτικές επικοινωνίας με κωφούς & βαρήκοους*. Σειρά 'Μπες στο Νόημα!', Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Σαπουντζάκη, Γ.& Χαλευτήρα, Κ. (2018). *Εργασία: Εξειδικευμένο λεξιλόγιο στην Ελληνική νοηματική γλώσσα*. Σειρά 'Μπες στο Νόημα!', Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Σαρρής, Δ. (2002). Το θεατρικό παιχνίδι ως επικοινωνιακό διάμεσο για παιδιά με ακουστική μειονεξία: Η διαμεσολαβητική λειτουργία του σωματικού σχήματος. *Θέματα ειδικής αγωγής, 16*, 10-25.
- Σούλης, Σ. (2013). *Εκπαίδευση και Αναπηρία*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία.
- Σπανάκη, Ε. (2014). *Επίδραση ψυχοκινητικής αγωγής με στοιχεία θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη νηπίων με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών.

- Σταυροπούλου, Ε. (2013). *Η ακαδημαϊκή πρόοδος των παιδιών με κοχλιακό εμφύτευμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Στράτου, Ε. (2016). *Η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Schutzman, M. & Cohen-Cruz, J (επιμ.) (1990). *Playing Boal: Theater, therapy, activism*, New York: Routledge.
- Shein, J. (1989). *At home among strangers*. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Silver, H. (1994). Social exclusion and social solidarity: Three paradigms. *International Labour Review*, 133 (5-6), 531-578.
- Slade, P. (1958). *An introduction to child drama*, London: University of London Press LTD.
- Slininger, D., Sherrill, C., & Jankowski, C.M. (2000). Children's attitudes toward peers with severe disabilities: Revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 176-196.
- Τζαβάρα, Α. (2013). *Μουσείο και άτομα με αναπηρίες. Προσβασιμότητα –εκπαίδευση-κοινωνική ενσωμάτωση*. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Πολιτισμικής Τεχνολογίας και Επικοινωνίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Τζαγκαράκης, Σ. Ι., & Ιερωνυμάκης, Ι. (2019). Εκπαίδευση, «κοινωνική ενσωμάτωση» και ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Κριτική συζήτηση του ευρωπαϊκού παραδείγματος και εκπαιδευτικές προκλήσεις. *Επιστημονική Επετηρίδα: Diathesis*, 1 (2), 155-174.

- Τηλιγάδα, Γ. (2015) Ένταξη και συνεκπαίδευση ατόμων με ειδικές ικανότητες στη Γενική Εκπαίδευση [πρακτικά συνεδρίου]. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Κοινωνική παιδαγωγική διαπολιτισμικότητα και ειδική αγωγή* (Τόμος 2). 18^ο Διεθνές Συνέδριο: Κοινωνική Διαπολιτισμικότητα και Ειδική Αγωγή (σσ.261-270). Πάτρα.
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and attitude change*. New York: Wiley.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιμπιδάκη Α., Κλαδάκη Μ., Αρτεμίου Χ., Βασιλείου Α., Βενέτη Π., Κωνσταντίνου Ε., Παναγίδου Χ., & Παπαδάμου Τ. (2013). *Θεατρικό Παιχνίδι από και για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η καταγραφή ενός προγράμματος σε κέντρο ημερήσιας φροντίδας*. Specialeducation.gr. Τελευταία ανάκτηση 20 Δεκεμβρίου 2020, από: http://www.specialeducation.gr/files4users/files/doc/8eatriko%20paignidi_amea.doc
- Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2019). Inclusion in the greek secondary school: Students' attitudes concerning their peers with special educational needs in the general education. *Journal of Psychology*, 7(1), 84-97.
- Τσομπανίδης, Γ. (2003-4). Κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 20-23, 61-68.
- Tsoumas, J. (2016). Teaching the deaf art and design in the Greek higher education institutions: focusing on the class unity. *Yildiz Journal of Art and Design*, 3(1), 1-13.
- Tuckman, B. W. (1972). *Conducting educational research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Unesco (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: Unesco.
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(6), 473-479.
- Way, B. (1967). *Development through drama*. London: Longman.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. London: Sage Publications.
- Χαρούμενου, Ζ., & Σούλης, Σ. (2014). Ευαισθητοποίηση παιδιών προσχολικής ηλικίας σε ζητήματα αναπηρίας. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Φιδιού*, 13, 543-551.
- Χατζηχρήστου, Χ. (1990). Κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, 5. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Yazici, E. (2017). The impact of art education program on the social skills of preschool children. *Journal of Education and Training Studies*, 5 (5), 17-26.

Παράρτημα

Παράρτημα 1. Ερωτηματολόγιο μέτρησης της αποδοχής παιδιών με βαρηκοΐα και κώφωση (παιδιά που δεν ακούν καλά)

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ
18. Δεν θα συμπαθούσα εξίσου ένα παιδί με βαρηκοΐα/κώφωση τόσο όσο άλλους φίλους μου
1. Θα με ενοχλούσε αν ένα παιδί με βαρηκοΐα/κώφωση κάθονταν δίπλα μου στο θρανίο
13. Θα ήθελα να μένει στη γειτονιά μου ένα παιδί με βαρηκοΐα/κώφωση
21. Θα ήμουν χαρούμενος αν ένα παιδί με βαρηκοΐα/κώφωση με καλούσε σπίτι του
6. Αισθάνομαι λύπη για τα παιδιά με βαρηκοΐα/κώφωση
15. Θα ήταν χαρά μου αν είχα ένα παιδί με αναπηρία ως κολλητό φίλο μου
10. Θα φοβόμουν κάποιο παιδί με βαρηκοΐα/κώφωση
24. Νιώθω αναστατωμένος/η όταν βλέπω ένα παιδί με βαρηκοΐα/κώφωση
22. Θα μου άρεσε η παρέα ενός παιδιού με βαρηκοΐα/κώφωση
23. Θα ένιωθα άνετα αν συνεργαζόμουν με ένα παιδί με βαρηκοΐα/κώφωση για να κάνουμε μια σχολική εργασία
25. Με φοβίζει να βρίσκομαι κοντά σε ένα παιδί με βαρηκοΐα/κώφωση

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ
2. Θα γνώριζα ένα παιδί με βαρηκοΐα/κώφωση στους φίλους μου.
20. Στην τάξη θα καθόμουν δίπλα από ένα παιδί με βαρηκοΐα/κώφωση
9. Θα καλούσα ένα παιδί με βαρηκοΐα/κώφωση στο πάρτι γενεθλίων μου
16. Θα προσπαθούσα να μείνω μακριά από ένα παιδί με βαρηκοΐα/κώφωση
11. Θα μιλούσα σε ένα παιδί με βαρηκοΐα/κώφωση, σε περίπτωση που δεν το γνωρίζω
4. Δεν θα ήξερα τι να πω σε ένα παιδί με βαρηκοΐα/κώφωση
7. Θα υπερασπιζόμουν ένα παιδί με βαρηκοΐα/κώφωση που το πείραζαν

ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ
5. Στα παιδιά με βαρηκοΐα/κώφωση αρέσει να παίζουν
14. Τα παιδιά με βαρηκοΐα/κώφωση λυπούνται για το πώς είναι ο εαυτός τους
8. Τα παιδιά με βαρηκοΐα/κώφωση χρειάζονται πολύ την προσοχή των ενηλίκων
19. Τα παιδιά με βαρηκοΐα/κώφωση ξέρουν να συμπεριφέρονται σωστά
17. Τα παιδιά με βαρηκοΐα/κώφωση είναι τόσο χαρούμενα όσο και εγώ
3. Τα παιδιά με βαρηκοΐα/κώφωση μπορούν να αυτοεξυπηρετηθούν
12. Στα παιδιά με βαρηκοΐα/κώφωση δεν αρέσει να κάνουν φίλους

Δημογραφικά στοιχεία

Σε ποια τάξη φοιτάς; Γ' Δ'

Πότε γεννήθηκες;/.../...

Κύκλωσε την επιλογή σου

Φύλο: αγόρι ή κορίτσι;

Έχεις κάποιον φίλο που δεν ακούει καλά; ΝΑΙ ΟΧΙ

Έχεις στην οικογένεια σου άτομο που δεν ακούει καλά; ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν απάντησες όχι στην προηγούμενη ερώτηση, δεν χρειάζεται να απαντήσεις στην επόμενη.

Γράψε ένα ψευδώνυμο:

Διάβασε την κάθε ερώτηση και σημείωσε την απάντηση που σου ταιριάζει περισσότερο. Δεν χρειάζεται να σκεφτείς πολύ, δώσε την απάντηση που σου έρχεται πρώτη στο μυαλό.

Σίγουρα ναι = είμαι πολύ σίγουρος/η πως η απάντηση μου είναι ναι, δηλαδή συμφωνώ απόλυτα.

Ναι = δεν είμαι πολύ σίγουρος/η πως η απάντηση μου είναι ναι, δηλαδή συμφωνώ.

Δεν είμαι σίγουρος/η= δεν είμαι πολύ σίγουρος/η αν η απάντηση μου είναι ναι ή όχι.
Μπορεί να είναι και τα δύο.

Όχι= δεν είμαι πολύ σίγουρος/η πως η απάντηση μου είναι όχι, δηλαδή διαφωνώ.

Σίγουρα όχι= είμαι πολύ σίγουρος/η πως η απάντηση μου είναι όχι, σίγουρα διαφωνώ.

Όπου λέει : **τα παιδιά που δεν ακούν καλά**, εννοεί τα παιδιά με αναπηρία, τα οποία φορούν ακουστικά στα αυτιά τους ,γιατί δεν ακούν το ίδιο δυνατά με τα παιδιά που δεν έχουν ακουστική αναπηρία.

Ερωτήσεις

1. Θα με ενοχλούσε αν ο δάσκαλος έβαζε δίπλα μου στο θρανίο ένα παιδί που δεν ακούει καλά.	Σίγουρα ναι	Ναι	Δεν είμαι σίγουρος/η	Όχι	Σίγουρα όχι
2. Θα γνώριζα στους φίλους μου ένα παιδί που δεν ακούει καλά.	Σίγουρα ναι	Ναι	Δεν είμαι σίγουρος/η	Όχι	Σίγουρα όχι
3. Τα παιδιά που δεν ακούν καλά μπορούν να αυτοεξυπηρετηθούν.	Σίγουρα ναι	Ναι	Δεν είμαι σίγουρος/η	Όχι	Σίγουρα όχι
4. Δεν θα ήξερα τι να πω σε ένα παιδί που δεν ακούει καλά.	Σίγουρα ναι	Ναι	Δεν είμαι σίγουρος/η	Όχι	Σίγουρα όχι
5. Στα παιδιά που δεν ακούν καλά αρέσει να παίζουν.	Σίγουρα ναι	Ναι	Δεν είμαι σίγουρος/η	Όχι	Σίγουρα όχι
6. Αισθάνομαι λύπη για τα παιδιά που δεν ακούν καλά.	Σίγουρα ναι	Ναι	Δεν είμαι σίγουρος/η	Όχι	Σίγουρα όχι
7. Θα υπερασπιζόμουν ένα παιδί που δεν ακούει καλά, το οποίο το πείραζαν.	Σίγουρα ναι	Ναι	Δεν είμαι σίγουρος/η	Όχι	Σίγουρα όχι
8. Τα παιδιά που δεν ακούν καλά χρειάζονται πολύ την προσοχή των ενηλίκων.	Σίγουρα ναι	Ναι	Δεν είμαι σίγουρος/η	Όχι	Σίγουρα όχι

9. Θα καλούσα ένα παιδί που δεν ακούει καλά στο πάρτι γενεθλίων μου.	Σίγουρα ναι	Ναι	Δεν είμαι σίγουρος/η	Όχι	Σίγουρα όχι
10. Θα φοβόμουν κάποιο παιδί που δεν ακούει καλά.	Σίγουρα ναι	Ναι	Δεν είμαι σίγουρος/η	Όχι	Σίγουρα όχι
11. Θα μιλούσα σε ένα παιδί που δεν ακούει καλά, σε περίπτωση που δεν το γνώριζα.	Σίγουρα ναι	Ναι	Δεν είμαι σίγουρος/η	Όχι	Σίγουρα όχι
12. Στα παιδιά που δεν ακούν καλά, αρέσει να κάνουν φίλους.	Σίγουρα ναι	Ναι	Δεν είμαι σίγουρος/η	Όχι	Σίγουρα όχι
13. Θα ήθελα να μένει στη γειτονιά μου ένα παιδί που δεν ακούει καλά.	Σίγουρα ναι	Ναι	Δεν είμαι σίγουρος/η	Όχι	Σίγουρα όχι
14. Τα παιδιά που δεν ακούν καλά λυπούνται για το πώς είναι ο εαυτός τους.	Σίγουρα ναι	Ναι	Δεν είμαι σίγουρος/η	Όχι	Σίγουρα όχι
15. Θα ήταν χαρά μου αν είχα ένα παιδί που δεν ακούει καλά ως κολλητό φίλο μου.	Σίγουρα ναι	Ναι	Δεν είμαι σίγουρος/η	Όχι	Σίγουρα όχι
16. Θα προσπαθούσα να μείνω μακριά από ένα παιδί που δεν ακούει καλά.	Σίγουρα ναι	Ναι	Δεν είμαι σίγουρος/η	Όχι	Σίγουρα όχι
17. Τα παιδιά που δεν ακούν καλά, μπορούν να είναι τόσο χαρούμενα όσο και εγώ.	Σίγουρα ναι	Ναι	Δεν είμαι σίγουρος/η	Όχι	Σίγουρα όχι
18. Δεν θα συμπαθούσα ένα παιδί που δεν ακούει καλά, τόσο όσο άλλους φίλους μου.	Σίγουρα ναι	Ναι	Δεν είμαι σίγουρος/η	Όχι	Σίγουρα όχι
19. Τα παιδιά που δεν ακούν καλά, ξέρουν	Σίγουρα ναι	Ναι	Δεν είμαι σίγουρος/η	Όχι	Σίγουρα όχι

να συμπεριφέρονται σωστά.					
20. Στη τάξη θα έλεγα από μόνος μου σε ένα παιδί που δεν ακούει καλά, να κάτσει δίπλα μου.	Σίγουρα ναι	Ναι	Δεν είμαι σίγουρος/η	Όχι	Σίγουρα όχι
21. Θα ήμουν χαρούμενος αν με καλούσε σπίτι του, ένα παιδί που δεν ακούει καλά.	Σίγουρα ναι	Ναι	Δεν είμαι σίγουρος/η	Όχι	Σίγουρα όχι
22. Θα μου άρεσε η παρέα ενός παιδιού που δεν ακούει καλά.	Σίγουρα ναι	Ναι	Δεν είμαι σίγουρος/η	Όχι	Σίγουρα όχι
23. Θα ένιωθα άνετα αν συνεργαζόμουν με ένα παιδί που δεν ακούει καλά, για να κάνουμε μια σχολική εργασία.	Σίγουρα ναι	Ναι	Δεν είμαι σίγουρος/η	Όχι	Σίγουρα όχι
24. Νιώθω αναστατωμένος/η όταν βλέπω ένα παιδί που δεν ακούει καλά.	Σίγουρα ναι	Ναι	Δεν είμαι σίγουρος/η	Όχι	Σίγουρα όχι
25. Με φοβίζει να βρίσκομαι κοντά σε ένα παιδί που δεν ακούει καλά.	Σίγουρα ναι	Ναι	Δεν είμαι σίγουρος/η	Όχι	Σίγουρα όχι

Παράρτημα 2. Συνεντεύξεις

Ας υποθέσουμε ότι ένας μαθητής ή μαθήτρια που δεν ακούει καλά έρχεται στο σχολείο σας αυτή τη χρονιά.

ΓΝΩΣΕΙΣ

Έχεις γνωρίσει ξανά τέτοιο παιδί; Αν ναι τι σχέσεις έχετε;

ΑΞΙΕΣ

Τι θα έκανες αν έβλεπες τα άλλα παιδιά να το ενοχλούν στο διάλειμμα;

ΣΚΕΨΕΙΣ

Θα ήθελες η διευθύντρια να ανακοινώσει ότι αυτό το παιδί είναι στη τάξη σου ;
Αιτιολόγησε την απάντησή σου.



ΓΝΩΣΕΙΣ
Τι βλέπεις σε αυτή την εικόνα; Τι δυσκολίες πιστεύεις ότι αντιμετωπίζει αυτό το παιδί;
Πιστεύεις ότι αυτό το παιδί αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα στο σχολείο;
Πως θα καλούσες αυτό το παιδί να σε βοηθήσει αν ήταν πλάτη προς τα εσένα;

ΑΞΙΕΣ
Τι θα έκανες αν έβλεπες τα άλλα παιδιά να το ενοχλούν στο διάλειμμα;
Αν ήσουν μόνος/η στο διάλειμμα και χτυπούσες αλλά το μόνο παιδί που υπάρχει στο προαύλιο είναι αυτό, θα το φώναζες;

ΣΚΕΨΕΙΣ
Θα ήθελες η διευθύντρια να ανακοινώσει ότι αυτό το παιδί είναι στη τάξη σου και για ποιο λόγο;
Όταν βλέπεις αυτό το παιδί νιώθεις κάτι;

Αν σου ζητούσαν να περιγράψεις ένα άτομο που δεν ακούει καλά, τι είδους επίθετα θα επέλεγες

από τη ακόλουθη λίστα. Θα σου λέω επίθετα και εσύ θα μου λες ναι για όποιο πιστεύεις ότι του ταιριάζει.

έξυπνο ευγενικό τρομακτικό φιλικό

βρώμικο προσεκτικό μοναχικό ντροπαλό

ευτυχισμένο λυπημένο

διαφορετικό αγαπητό ανόητο

Παράρτημα 3. Φύλλο παρατήρησης

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ		
Α. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ		
Ενότητα Παρατήρησης	Περιγραφικό Ερώτημα	Καταγραφές
Τόπος	Πού λαμβάνει χώρα η παρέμβαση;	
Συμμετέχοντες	Ποιοι συμμετέχοντες απουσιάζουν από την παρέμβαση;	
Δραστηριότητες	Ποιες δραστηριότητες (ακολουθία δράσεων) συμβαίνουν;	
Σημαντικά συμβάντα	Ποια δράση – άσκηση πραγματοποιείται;	
Αντικείμενα	Ποια αντικείμενα έχουν χρησιμοποιηθεί στη κάθε δράση;	
Στόχοι	Ποιος είναι ο στόχος της δράσης (γενικά);	
Αισθήματα	Τι αντιδράσεις προκάλεσε στους συμμετέχοντες η δράση (γενικά);	

	<p>Υπήρχαν αξιολογώτερες αντιδράσεις ή συμπεριφορές από μεμονωμένα άτομα (ειδικά);</p>	
	<p>Τι ευρήματα προέκυψαν από τον αναστοχασμό της ομάδας;</p> <p>(α) στο τέλος κάθε δράσης</p> <p>(β) στο τέλος της παρέμβασης</p>	

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ	
B. ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	
Με ποιες ενέργειες αναχαιτίστηκε κάποιο περιστατικό κατά τη διάρκεια της παρέμβασης;	
Πώς αξιολογείται η παρέμβαση ως προς α) την επίτευξη του στόχου της παρέμβασης β) την διαχείριση κρίσεων από μεριάς του εμπυχωτή γ) την διαχείριση κρίσεων από μεριάς της ομάδας;	
Με ποια φράση θα περιέγραφες τη σημερινή παρέμβαση;	

Παράρτημα 4. Δραματικές παρεμβάσεις

1η Παρέμβαση: Διάρκεια 75 λεπτά

Δραστηριότητα 1: το έμβλημα μου

Στοχοθεσία: Η δημιουργία του συμβολαίου της ομάδας, κατά το οποίο ο καθένας θα εκτίθεται στη θεατρική σκηνή χωρίς να νιώθει το άγχος της κριτικής ή να αισθάνεται πως τον κοροϊδεύουν για τις ιδέες του και τον τρόπο που επέλεξε να τις εκφράσει.

Επεξήγηση της λέξης έμβλημα ως ένα σύμβολο που θα φέρει στοιχεία του χαρακτήρα των παιδιών, το οποίο περιέχει στιγμές τους από τη σχολική ζωή. Ζωγραφική του εμβλήματος στον πίνακα και αντιγραφή του από τα παιδιά σε μια λευκή κόλλα. Στο ένα κουτάκι πρέπει τα παιδιά να ζωγραφίσουν μια σκηνή από το σχολείο στην οποία έχουν αισθανθεί χαρά, σε ένα άλλο κουτάκι μια στιγμή που έχουν νιώσει λύπη, σε ένα τρίτο κουτάκι μια σκηνή που έχουν νιώσει περηφάνια και στο τελευταίο κουτάκι μια σκηνή που έχουν αισθανθεί ή έχουν υπάρξει μάρτυρες κοροϊδίας κάποιου ατόμου. Τα παιδιά γράφουν το όνομα στο έμβλημα τους και το δίνουν στην εμψυχώτρια.

Δραστηριότητα 2:

Στοχοθεσία: Πρόκειται για ένα παιχνίδι ζεστάματος και ενεργοποίησης, το οποίο στοχεύει στη συγκέντρωση των παιδιών στο εδώ και στο τώρα.

Το παιχνίδι λέγεται «η μύγα πάνω από το κεφάλι μου» και τα παιδιά στέκονται όρθια σε κύκλο το ένα δίπλα από το άλλο, ενώ καλούνται με τη σειρά, ανά δυο ,να χτυπήσουν ταυτόχρονα παλαμάκια πάνω από το κεφάλι του διπλανού τους, που βρίσκεται ανάμεσα τους, τη στιγμή που αυτός σκύβει. Έτσι, πρέπει όλη η ομάδα να είναι συγκεντρωμένη ώστε παρόλο που χτυπούν ένα παλαμάκι δύο παιδιά να το κάνουν ταυτόχρονα, όποτε να ακούγεται σαν ένα. Ακόμη, η ομάδα πρέπει να βρει ένα ρυθμό χωρίς καθυστερήσεις και αφυπνίσεις από τους διπλανούς, προκειμένου το παιχνίδι να αποκτήσει μια ροή.

Δραστηριότητα 3:

Στοχοθεσία: Ένα ακόμη παιχνίδι που στοχεύει στη συνεργασία και το συντονισμό, προκειμένου τα παιδιά να δεθούν σαν ομάδα έχοντας ένα κοινό σκοπό.

Το παιχνίδι μετά από σύσταση των παιδιών ονομάζεται «ζόμπι». Τα παιδιά είναι σε κύκλο και ένας ξεκινάει να περπατάει σαν ζόμπι προς ένα συγκεκριμένο παιδί. Για να σωθεί το τελευταίο πρέπει μόνο με το βλέμμα και χωρίς λόγο να ζητήσει από ένα συγκεκριμένο παιδί να πει το όνομα του. Αν το παιδί που κοιτούσε το παιδί που απειλούταν πει δυνατά το όνομα του τελευταίου πριν το πιάσει το ζόμπι, σώζεται και γίνεται αυτό ζόμπι. Αν το παιδί που κοιτάει αυτό που απειλείται δεν το κοιτάζει και δεν πει το όνομα του, απαγορεύεται να το πει κάποιος άλλος από το κύκλο και όταν το ζόμπι πιάσει το παιδί βγαίνει από το κύκλο.

Δραστηριότητα 4:

Στοχοθεσία: Χωρισμός της ομάδας σε ζευγάρια και υποομάδες.

Τα παιδιά στέκονται σε κύκλο και κοιτούν όλα το πάτωμα. Όταν η εκπαιδευτικός πει «τώρα» και χτυπήσει παλαμάκι, τα παιδιά σηκώνουν το κεφάλι τους. Αν το βλέμμα τους διασταυρωθεί με ένα άλλο ταυτόχρονα γίνονται ζευγάρι και φεύγουν από το κύκλο. Αυτή η διαδικασία επαναλαμβάνεται μέχρι όλη η ομάδα να σχηματίσει ζευγάρια.

Δραστηριότητα 5:

Στοχοθεσία: Δημιουργία ενσυναίσθησης μέσα από τη δραματοποίηση. Συνεργασία των παιδιών σε ομάδες και παρουσίαση μέσα από το παιχνίδι ρόλων μίας συνθήκης.

Τα παιδιά είναι χωρισμένα σε ομάδες των τεσσάρων και η εκπαιδευτικός μοιράζει στο κάθε παιδί το έμβλημα του. Οι ομάδες διαλέγουν μια σκηνή από το έμβλημα κάποιου μέλους τους και συνεργάζονται για να το δραματοποιήσουν. Η μία ομάδα παρουσιάζει μια σκηνή στο σχολείο που το παιδί ένιωσε χαρά, η άλλη μια σκηνή που κάποιο από τα παιδιά της ομάδας έχει ζωγραφίσει να νιώθει περηφάνια, η άλλη ομάδα αναπαριστά μια σκηνή που δημιούργησε το αίσθημα της λύπης και η τελευταία μια σκηνή κοροϊδίας. Τα παιδιά έχουν 10 λεπτά να επιλέξουν μια σκηνή απ' αυτές που έχουν ζωγραφίσει και να προετοιμάσουν ένα παιχνίδι ρόλων χωρίς λόγο αλλά με παντομίμα.

Δραστηριότητα 6:

Στοχοθεσία: Ανατροφοδότηση της ομάδας σχετικά με τα όσα βίωσε.

Κατά την ανατροφοδότηση γίνεται συζήτηση μεταξύ των παιδιών, της εμπυυχώτριας αλλά και της κριτικού φίλου, την οποία τα παιδιά εμπιστεύονται πολύ γιατί ήταν δασκάλα του τμήματος τα δύο προηγούμενα χρόνια. Η συζήτηση αφορά τα συναισθήματα που τους γεννήθηκαν βλέποντας τα παιχνίδια ρόλων των συμμαθητών τους. Παράλληλα γίνεται η δημιουργία του συμβολαίου της ομάδας, καθώς τα συναισθήματα της χαράς και της περηφάνιας είναι αποδεκτά και αποτελούν το στόχο της συνύπαρξης των παιδιών σε αυτή την ομάδα, ενώ η λύπη και η κοροϊδία πρέπει να απουσιάζουν κατά την έκθεση κάποιου στο θέατρο.

2η παρέμβαση: Διάρκεια 80 λεπτά

1η δραστηριότητα.

Στοχοθεσία : συγκέντρωση των παιδιών στο εδώ και στο τώρα

Τα παιδιά βρίσκονται σε ένα κύκλο και κάθονται σε καρέκλες. Η εμπυυχώτρια ορίζει με τη σειρά που κάθονται, έναν αριθμό σε κάθε παιδί. Τα παιδιά θυμούνται το καθένα τον αριθμό του και ξεκινάει η εμπυυχώτρια λέγοντας το όνομα της, τον αριθμό της και έναν άλλο αριθμό , το παιδί που θα ακούσει τον αριθμό του παίρνει το λόγο και επαναλαμβάνει τη παραπάνω διαδικασία.

2η δραστηριότητα.

Στοχοθεσία : συγκέντρωση και ενεργοποίηση της ομάδας.

Πρόκειται για μια παραλλαγή της προηγούμενης δραστηριότητας κατά την οποία η εμπυυχώτρια ορίζει στα παιδιά ανακατεμένους αριθμούς και το παιδί που ακούει τον αριθμό του πρέπει να πει τον δικό του και έναν ακόμα, ώστε το παιδί που άκουσε τον αριθμό του να συνεχίσει στο ίδιο μοτίβο.

3η δραστηριότητα. Φρουτοσαλάτα. Στοχοθεσία: ενεργοποίηση και εισαγωγή στις επόμενες ασκήσεις.

Τα παιδιά παραμένουν καθισμένα στις καρέκλες του κύκλου και η εμπυυχώτρια ορίζει ένα παιδί φράουλα, ένα πορτοκάλι και ένα μπανάνα. Αυτό το μοτίβο επαναλαμβάνεται ανά τρία παιδιά. Η εμπυυχώτρια αναφέρει ένα από τα τρία φρούτα και τα παιδιά που ανήκουν στην

εκάστοτε ομάδα αλλάζουν θέση. Συμμετέχει και η εμπυχωτρία στη κάλυψη των θέσεων, επομένως πάντα περισσεύει όρθιο ένα παιδί που ορίζει το φρούτο που θα αλλάξει θέση κάθε φορά.

4η δραστηριότητα. Στοχοθεσία: παρατήρηση των μελών της ομάδας και αντίληψη εαυτού σε σχέση με την εξωτερική εμφάνιση.

Τα παιδιά παραμένουν στην ίδια θέση και το άτομο που μένει όρθιο στη μέση του κύκλου δίνει την εντολή να αλλάξουν θέση όσοι έχουν κοινό χαρακτηριστικό στην εμφάνιση τους.

5η δραστηριότητα. Στοχοθεσία: παρατήρηση των μελών της ομάδας και αντίληψη εσωτερικού εαυτού.

Παραμένει η ίδια δραστηριότητα με τη προηγούμενη αλλά η εντολή που δίνει το άτομο που μένει όρθιο αφορά στην αλλαγή θέσης όποιου έχει κοινό στοιχείο με τους άλλους στον χαρακτήρα του ή στο οικογενειακό του πλαίσιο ή στα χόμπι ή στις συνήθειες. Γενικότερα, οτιδήποτε άλλο πέρα από τα εξωτερικά χαρακτηριστικά και την εμφάνιση.

6η δραστηριότητα. Στοχοθεσία: Ενεργοποίηση της εσωτερικής αναζήτησης του εαυτού και εισαγωγή στην επόμενη δραστηριότητα.

Το κάθε παιδί έχει μία κόλλα χαρτί και ένα μαρκαδόρο με το αγαπημένο του χρώμα. Η εμπυχωτρία ζητάει από τα παιδιά να ζωγραφίσουν ένα γράμμα από αυτά που περιέχει το όνομα τους και μαζί να ζωγραφίσουν κάποιο αγαπημένο αντικείμενο ή σύμβολο που τους αντιπροσωπεύει. Το κάθε παιδί θα πρέπει να το κάνει κρυφά από τα άλλα για να ακολουθήσει η επόμενη δραστηριότητα.

7η δραστηριότητα. Στοχοθεσία: Ενίσχυση εαυτού μέσα από την οπτική των άλλων.

Η εμπυχωτρία μαζεύει τις ζωγραφιές και τις δείχνει μία μία στα παιδιά, ενώ τους ζητάει να μαντέψουν ποιο παιδί το ζωγράφισε. Τα παιδιά που βρήκαν σε ποιο παιδί αντιστοιχεί η ζωγραφιά δικαιολογούν την απάντησή τους και αναφέρουν ένα καλό στοιχείο του χαρακτήρα του ιδιοκτήτη της ζωγραφιάς.

8η δραστηριότητα. Στοχοθεσία: Σωματική έκφραση, φαντασία και ενίσχυση της δυνατότητας ανάκλησης.

Το κάθε παιδί διαλέγει μια ζωγραφιά αλλά όχι τη δικιά του και σκέφτεται πιθανούς τρόπους να δείξει με το σώμα του το γράμμα που επέλεξε. Αφού το δείξει, αναφέρει κάποια καλά στοιχεία του χαρακτήρα από αυτά που ανέφεραν οι συμμαθητές του για το παιδί στο οποίο ανήκει το γράμμα που διάλεξε να δείξει. Τα υπόλοιπα παιδιά πρέπει να μαντέψουν σε ποιο παιδί αναφέρεται.

Αναστοχασμός:

Στοχοθεσία: Ανάσυρση των εμπειριών και επιλογή του συναισθήματος που τις συνοδεύει.

Η εμψυχώτρια ζητάει από τα παιδιά να κλείσουν λίγο τα μάτια, να φέρουν στη μνήμη του στιγμές από τη σημερινή παρέμβαση και να εκφράσουν με μία λέξη το συναίσθημα που νιώθουν.

3η Παρέμβαση: Διάρκεια 75 λεπτά

1η Δραστηριότητα: Αντίλαλος.

Στοχοθεσία: Συγκέντρωση των παιδιών στο εδώ και στο τώρα, ενεργοποίηση ομάδας και μίμηση ηχητικών προτύπων.

Στη πρώτη άσκηση τα παιδιά στέκονται σε κύκλο και η εμψυχώτρια πρέπει να πει μια λέξη, την οποία τα παιδιά θα επαναλάβουν όλα μαζί σαν να είναι η ηχώ της φωνής της. Σταδιακά η εμψυχώτρια δίνει τη σειρά της στο διπλανό παιδί χτυπώντας τις κλάβες. Κάθε φορά που ένα παιδί ακούει αυτόν τον ήχο σταματάει και συνεχίζει το επόμενο. Ανά δύο ή τρία παιδιά η εμψυχώτρια κάνει μία προσθήκη σε αυτά που προφέρουν τα παιδιά και ζητά να συμπεριλάβουν είτε έναν ήχο ζώου είτε μιας αλαμπουρνέζικης-ακαταλαβίστικης γλώσσας.

2η δραστηριότητα:

Στοχοθεσία: Συντονισμός κινήσεων κατά την εκφορά ήχων τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε σχέση με την ομάδα.

Μια παραλλαγή της πρώτης δραστηριότητας αποτελεί η επανάληψη του ίδιου μοτίβου αλλά με τη συνοδεία μιας κίνησης καθώς εκφέρεται ένας ήχος.

3η δραστηριότητα:

Στοχοθεσία: Ανάκληση συναισθήματος αμηχανίας. Ανάπτυξη ενεργητικής ακρόασης, παρατήρησης και μνημονικών τεχνικών.

Η εμψυχώτρια χωρίζει τα παιδιά σε ζευγάρια. Ο ένας μαθητής πρέπει να διηγηθεί στον άλλον μία ιστορία είτε αληθινή είτε ψεύτικη, στην οποία ένωσε αμήχανα. Ο μαθητής που ακούει την ιστορία πρέπει να κρατήσει καλά στη μνήμη του τα λόγια αλλά και τις κινήσεις του ζευγαριού του, όπως αντίστοιχα και το ζευγάρι του όταν διηγηθεί τη δική του ιστορία. Τα παιδιά βρίσκουν ένα χώρο για να πουν τις ιστορίες τους. Μετά από δέκα λεπτά περίπου, η εμψυχώτρια ζητά στα παιδιά να έρθουν στο κύκλο και να διηγηθούν ο ένας την ιστορία του άλλου. Κάθε φορά που ένα παιδί τελειώνει την ιστορία του, η εμψυχώτρια ρωτάει το ίδιο και την ομάδα, ποια πιστεύει ότι ήταν η σκηνή της ιστορίας που ο πρωταγωνιστής ένωσε αμηχανία.

4η δραστηριότητα:

Στοχοθεσία: Κατανόηση των ρόλων του δημοσιογράφου και του διερμηνέα της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας .

Βίντεο αφόρμηση: Η εμψυχώτρια έδειξε ένα μικρό απόσπασμα από τη συνέντευξη ενός κωφού άντρα. Τις ερωτήσεις κατά τη συνέντευξη τις έκαναν παιδιά, ενώ ο κωφός είχε μαζί του και μία διερμηνέα, η οποία έκανε διερμηνεία από τη νοηματική στην ομιλούμενη και το αντίθετο. Το βίντεο αυτό, στη προκειμένη στιγμή προβλήθηκε για να κατανοήσουν οι μαθητές τη λειτουργία της συνέντευξης και τη χρήση του διερμηνέα στη πραγματοποίηση μιας συνέντευξης με έναν άνθρωπο που δεν μιλούν την ίδια γλώσσα. Ακόμη, αποτέλεσε συνδετικό κρίκο των συνεντεύξεων που πραγματοποίησε η ερευνήτρια από τα παιδιά πριν τη διεξαγωγή των παρεμβάσεων και όσων προηγήθηκαν στη παρούσα παρέμβαση με την επόμενη δραστηριότητα.

<https://www.youtube.com/watch?v=F3TnpQbQkxM&fbclid=IwAR2EgKCzhmYJqB06dhYDstyuJg6G1oQZP1imZhJA1wd5htyLdPZf2H3sudE>

5η δραστηριότητα:

Στοχοθεσία: Ανάπτυξη της φαντασίας και κατανόηση των ρόλων του δημοσιογράφου και του διερμηνέα μέσα από τη βιωματική εμπειρία.

Τα παιδιά οδηγούνται σε έναν αυτοσχεδιασμό. Οι πρωταγωνιστές είναι ένας δημοσιογράφος, ένας καλεσμένος που μιλάει μια γλώσσα που δεν καταλαβαίνουν τα παιδιά και ο διερμηνέας του.

Αναστοχασμός: Καταιγισμός ιδεών που ενισχύεται από τη σωματική επαφή με την εμψυχώτρια.

Η εμψυχώτρια ζητά από κάθε παιδί που ακουμπά στο κεφάλι να πει τη πρώτη λέξη που του έρχεται στο μυαλό από τη σημερινή τους συνάντηση.

4η Παρέμβαση: Διάρκεια 75 λεπτά

1η δραστηριότητα:

Στοχοθεσία: ενεργοποίηση και ζέσταμα ομάδας. Εισαγωγή στη μίμηση και παρατήρηση της σωματικής έκφρασης.

Οι μαθητές στέκονται σε κύκλο. Η εμψυχώτρια βάζει ένα τραγούδι(τουνάκ τουνάκ) και ένα παιδί μπαίνει στη μέση του κύκλου κάνοντας μια κίνηση. Τα υπόλοιπα παιδιά μιμούνται τη κίνηση αυτού που είναι στη μέση καθ' όλη τη διάρκεια της παραμονής του. Η εμψυχώτρια χτυπάει τις κλάβες της μια φορά και το παιδί επιστρέφει στη θέση του για ένα έρθει το επόμενο στη μέση του κύκλου.

2η δραστηριότητα:

Στοχοθεσία: Ανάπτυξη σωματικής έκφρασης για την απεικόνιση προσωπικών πληροφοριών. Παρατήρηση και μίμηση.

Η άσκηση ακολουθεί το ίδιο μοτίβο, με μόνη διαφορά ότι η κίνηση που θα κάνει όποιος στέκεται στη μέση του κύκλου αφορά το όνομα του. Η εμψυχώτρια δίνει διάφορα παραδείγματα με το δικό της όνομα, την αιτία που ονομάζεται έτσι και πως αυτό μπορεί να εκφραστεί με μια κίνηση.

3η δραστηριότητα:

Στοχοθεσία: Ενεργοποίηση της παρατηρητικότητας και συντονισμός κινήσεων με την ομάδα.

Τα παιδιά περπατούν ελεύθερα στο χώρο, ένα παιδί που κρατάει σηκωμένο στο ένα του χέρι ένα γάντι κάνει μία επαναλαμβανόμενη κίνηση ενώ περπατάει. Τα παιδιά ενώ περπατούν αντιγράφουν τη κίνηση αυτού που έχει κάθε φορά το γάντι. Το κάθε παιδί κρατάει για λίγο το γάντι και μετά το δίνει σε άλλο, το οποίο ακολουθεί την ίδια διαδικασία.

4η δραστηριότητα: Καθρέφτης

Στοχοθεσία: Εξάσκηση υπομονετικότητας και μίμησης κινήσεων. Παρατήρηση του εαυτού κατά τη διαδικασία της μίμησης.

Τα παιδιά στέκονται ξανά σε κύκλο και κοιτούν στο πάτωμα. Όταν η εμπυχωτρία χτυπάει τις κλάβες σηκώνουν το βλέμμα, το οποίο συναντιέται με ένα άλλο ζευγάρι μάτια. Αυτά τα δύο παιδιά που κοιτάχτηκαν ταυτόχρονα ξεφουσκώνουν σαν μπαλόνια και γίνονται ζευγάρια. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται μέχρι όλα τα παιδιά να γίνουν ζευγάρια. Τα ζευγάρια παρατάσσονται αντικριστά, δημιουργώντας δυο σειρές. Στην αρχή τα παιδιά που βρίσκονται από τη μια πλευρά θα είναι ο καθρέφτης και το ζευγάρι τους ο άνθρωπος, ενώ σε δεύτερο στάδιο οι ρόλοι θα αντιστραφούν.

5η δραστηριότητα: Αυτοσχεδιασμός.

Στοχοθεσία: Ανάπτυξη φαντασίας, δημιουργικότητας και επινόησης. Εμπλουτισμός γνώσεων σε σχέση με το οτοστόπ και το τικ. Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Ευαισθητοποίηση σχετικά με τα άτομα που διαφέρουν ως προς την εξωτερική τους εμφάνιση.

Τα παιδιά οδηγούνται σε έναν αυτοσχεδιασμό που περιλαμβάνει τρεις ρόλους. Το πλαίσιο δράσης είναι ένα αμάξι με έναν οδηγό και συνοδηγό που συναντούν έναν άνθρωπο στον δρόμο που κάνει οτοστόπ. Ο τελευταίος έχει ένα τικ. Οι οδοιπόροι ενώ συζητούν και ρωτούν πληροφορίες για τον άγνωστο που έβαλαν στο αμάξι σταδιακά αρχίζουν και μιμούνται το τικ. Ο αυτοσχεδιασμός τελειώνει αφού όλοι έχουν κολλήσει και μιμούνται την επαναλαμβανόμενη κίνηση του ξένου.

Αναστοχασμός:

Στοχοθεσία: Αποτύπωση του συναισθήματος μέσα από τη σωματική έκφραση.

Η εμπυχώτρια ζητά από τα παιδιά να δείξουν με μια κίνηση πως ένιωσαν στη παρούσα παρέμβαση.

5^η παρέμβαση: Διάρκεια 75 λεπτά

1η δραστηριότητα:

Στοχοθεσία: Ελευθερία έκφρασης μέσω του σώματος και ενεργοποίηση του.

Η ομάδα ακολουθεί τον ήχο που κάνουν τα ξυλάκια (κλάβες) κάνοντας και τα ανάλογα βήματα. Τώρα προστίθεται και χαλαρή μουσική την οποία η ομάδα ακολουθεί, κινούμενοι ο καθένας με τον τρόπο που θέλει, χωρίς να ακολουθούν κινήσεις κάποιου γνωστού χορού είτε με κλειστά είτε με ανοιχτά μάτια. Κάθε φορά που η μουσική σταματάει το σώμα μένει ακίνητο. Στο τραγούδι Amelie Soundtrack. Pian 1 hour, που υπάρχει στο youtube αλλάζει η μουσική κάθε 5 με 8 λεπτά, οπότε μπορούν να χρησιμοποιηθούν όλες οι μουσικές με πιάνο, τις οποίες προσφέρει.

2^η δραστηριότητα:

Στοχοθεσία: Ανάπτυξη σωματικής έκφρασης και συντονισμός, προκειμένου να συγκεντρωθούν στο εδώ και το τώρα

Η μουσική αλλάζει και τα παιδιά μένουν σταθερά με τα πέλματα στο έδαφος. Με τις οδηγίες της εμπυχώτριας κινούν με το ρυθμό της μουσικής μόνο το ένα χέρι. Έπειτα στη κίνηση μπαίνει και το άλλο χέρι και όταν η μουσική σταματά μένουν ακίνητα. Στο ρυθμό μπαίνει και το άλλο πόδι ή και τα δυο πόδια. Τώρα κινείτε και ο κορμός. Σιγά σιγά μπαίνει σε κίνηση και το υπόλοιπο σώμα. Αρχίζει να συμμετέχει και το πρόσωπο παίρνοντας διάφορες γκριμάτσες. Η κίνηση αρχίζει να απλώνεται σε όλο το χώρο και στα τρία επίπεδα (πάνω, μεσαίο, κάτω).

3^η δραστηριότητα: Ανάπτυξη συνεργατικότητας και μη λεκτικής επικοινωνίας. Εισαγωγή στη θεατρική συνθήκη μέσα από την ανάληψη ρόλων.

Η κίνηση του κάθε παιδιού ξεχωριστά ενώνεται με αυτό που βρίσκεται κοντά του και δημιουργούν ζευγάρια (η μουσική γίνεται πιο χαλαρή) και με τις οδηγίες της εμψυχώτριας αναπαριστούν έμψυχα και άψυχα αντικείμενα. Ακολουθώντας της οδηγίες της εμψυχώτριας, τα παιδιά το ένα γίνεται λουλούδι και το άλλο ένας άνθρωπος που το ποτίζει, με το χτύπημα των κλαβών αλλάζει η οδηγία το ένα γίνεται πεταλούδα κι το άλλο ο αέρας που τη φυσά, ώσπου ακούγεται ο ήχος ενός δυνατού αέρα που παίρνει τα πέταλα του λουλουδιού μακριά και παρασύρει τη πεταλούδα. Σιγά σιγά ο αέρας κοπάζει και με τις οδηγίες της εμψυχώτριας, χαϊδεύει απαλά το πρόσωπο τους και αρχίζει να ζωγραφίζει συναισθήματα. Πότε χαράς, πότε λύπης και ότι θέλει ο καθένας. Έτσι, τα παιδιά στέκονται σε ζευγάρια και μία δείχνει το ένα με κινήσεις του σώματος και έκφραση ματιών διάφορα συναισθήματα, ενώ το άλλο παιδί προσπαθεί να καταλάβει ποιο συναίσθημα δείχνει και έπειτα αλλάζουν ρόλους.

4^η δραστηριότητα:

Στοχοθεσία: Ανασκόπηση του εσωτερικού εαυτού.

Τα παιδιά απομακρύνονται σιγά σιγά και με τις οδηγίες της εμψυχώτριας και αρχίζουν να περιπλανούνται στο χώρο, ώσπου να βρουν ένα σημείο, στο οποίο νιώθουν ηρεμία και ησυχία. Εκεί στέκονται και κλείνουν τα μάτια ώστε να ηρεμήσουν και να κατανοήσουν τα συναισθήματα που τους γεννώνται. Η μουσική που ακούγεται είναι χαλαρωτική (ο ήχος της βροχής), ενώ κατά τη διάρκεια που η εμψυχώτρια αφήνει τα παιδιά να ηρεμήσουν σκορπάει στον χώρο τέσσερα μαξιλάρια και αφήνει δίπλα στον καθένα ένα λευκό χαρτί. Τα μαξιλάρια είναι διαφορετικά μεταξύ τους και δεν είναι μονόχρωμα. Πρόκειται για δυο κόκκινα που έχουν πάνω πολύχρωμες πεταλούδες και λουλούδια και δυο μαύρα που έχουν πολύχρωμα σχέδια λουλουδιών και ακανόνιστες ροζ γραμμές. Η εμψυχώτρια ζητάει από τον καθένα να σκεφτεί τι χρώματα έχει αυτό που νιώθει τη δεδομένη στιγμή. Ο καθένας στον δικό του χρόνο ανοίγει τα μάτια του και αρχίζει να κινείται ανάμεσα στα μαξιλάρια. Το κάθε παιδί στέκεται στο μαξιλάρι που αντιπροσωπεύει τα χρώματα του συναισθήματος του. Μαζί με αυτούς μπορεί να έχουν επιλέξει κι άλλοι το ίδιο μαξιλάρι ή και όχι. Η εμψυχώτρια παροτρύνει τα άτομα να παίξουν μ' αυτό και να το χρησιμοποιήσουν συμβολικά, χωρίς να είναι πάντα το προφανές, δηλαδή μαξιλάρι.

5^η δραστηριότητα:

Στοχοθεσία: Εξωτερίκευση συναισθημάτων και έκφραση αυτών μέσα από έναν αυτοσχεδιασμό.

Η εμψυχώτρια σταματά με το σύνθημα των κλαβών τη δραστηριότητα, τα παιδιά παίρνουν το λευκό χαρτί και τους μαρκαδόρους που αντιπροσωπεύουν το συναίσθημα τους, ώστε να γράψουν μια λέξη που έχει σχέση με αυτό. Τα παιδιά παραμένουν στις ομάδες που έχουν σχηματιστεί ανάλογα με τα μαξιλάρια που επέλεξαν και αν υπάρχει κάποιος που είναι μόνος του σε ένα μαξιλάρι παραμένει μόνος. Τα μέλη της κάθε ομάδας μοιράζονται μεταξύ τους τη λέξη με το χρώμα που αντιπροσωπεύει το συναίσθημα τους και συνθέτουν μ' αυτές μια ιστορία, την οποία πρέπει να δραματοποιήσουν. Το μαξιλάρι της κάθε ομάδας μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως σκηνικό αντικείμενο αλλά μη έχοντας πάντα τον προφανές ρόλο του μαξιλαριού.

Αναστοχασμός:

Στοχοθεσία : Μη λεκτική επικοινωνία και σύσφιξη των δεσμών της ομάδας σαν αποτέλεσμα του μοιράσματος των συναισθημάτων.

Μετά τη παρουσίαση του αυτοσχεδιασμού όλων των ομάδων, τα παιδιά επιστρέφουν σε κύκλο και η εμψυχώτρια ζητά να απλώσει το καθένα το χέρι του πάνω από το χέρι διπλανού του με την αριστερή παλάμη του καθενός να είναι στραμμένη προς τα πάνω και τη δεξιά προς τα κάτω, χωρίς να αγγίζονται. Τότε, η εμψυχώτρια δίνει την οδηγία να κλείσουν τα μάτια και να συγκεντρωθούν σιωπηλά στις παλάμες τους. Έπειτα, αφού σταματήσουν, ζητάει από τον καθένα να περιγράψει με μια λέξη ή μια σύντομη φράση τι νιώθει εκείνη τη στιγμή.

6η παρέμβαση: Διάρκεια 80 λεπτά

1η δραστηριότητα:

Στοχοθεσία: Ενεργοποίηση του σώματος και της φαντασίας. Εισαγωγή στη συνθήκη του θεάτρου και από τη κίνηση στην ακινησία.

Τα παιδιά περπατούν ελεύθερα στο χώρο χωρίς μουσική και ακολουθούν τις οδηγίες του εμψυχωτή που αναφέρει να περπατούν στο χώρο το καθένα σαν μονάδα προσπαθώντας

να καλύψει τα κενά στο χώρο που δεν υπάρχει κανένα παιδί. Όταν ακούν το χτύπο από τα ξυλάκια της εμψυχώτριας μένουν ακίνητα ακριβώς στη θέση που τους βρήκε ο ήχος.

2η δραστηριότητα:

Στοχοθεσία: Ενεργοποίηση της σωματικής έκφρασης και εισαγωγή στη θεατρική συνθήκη.

Τα παιδιά περπατούν ακούγοντας μία μουσική. Κάθε φορά που η μουσική σταματάει τα παιδιά μένουν ακίνητα και η εμψυχώτρια δίνει μια οδηγία σχετικά με τον τρόπο και τη συνθήκη στην οποία πρέπει να ενταχθεί ο βηματισμός των παιδιών. Οι τρόποι βηματισμού που δόθηκαν στη παρούσα παρέμβαση ήταν σαν γίγαντας, σαν νάνος, σαν το πάτωμα να είναι από εύθραυστο γυαλί, σαν να περπατούν σε ένα τραμπολίνο, σαν να κοιμάται κάποιος.

3η δραστηριότητα:

Στοχοθεσία: Ανάπτυξη της σωματικής έκφρασης μέσα από τη παγωμένη εικόνα.

Τα παιδιά ακολουθούν τους χτύπους που ακούν από τα ξυλάκια της εμψυχώτριας, οι οποίοι είναι είτε γρήγοροι και περπατούν γρήγορα ή τρέχουν είτε αργοί και στακάτοι, οπότε προσαρμόζουν το βηματισμό τους αντίστοιχα. Η εμψυχώτρια πριν χτυπήσει δυο φορές τα ξυλάκια αναφέρει μία λέξη. Τα παιδιά την ακούν και παγώνουν σε μια στάση που αφορά τη λέξη που άκουσαν. Οι λέξεις που ακούγονται είναι: αγάπη, χαρά, λύπη, αμηχανία, άγχος. Κάθε φορά που τα παιδιά παγώνουν η εμψυχώτρια διαλέγει κάποια να παραμείνουν παγωμένα και τα υπόλοιπα τα παρατηρούν σαν να είναι αγάλματα σε μουσείο. Η εμψυχώτρια κάνει ερωτήσεις στα παιδιά σχετικά το τι μπορεί να συνέβη και το εκάστοτε παιδί έχει επιλέξει αυτή τη στάση.

4η δραστηριότητα:

Στοχοθεσία: συνεργασία και αλληλεπίδραση με τους συμμετέχοντες για ένα κοινό αποτέλεσμα. Ανάπτυξη κριτικής σκέψης και προβληματισμού σχετικά με την εικόνα που διαθέτουν.

Τα παιδιά χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες και τους δίνεται από μια εικόνα. Η εμψυχώτρια ζητάει από τα παιδιά να μοιράσουν ρόλους και να δείξουν σε μία παγωμένη

εικόνα τι συνέβη πριν από αυτό που απεικονίζεται. Οι παρακάτω εικόνες είναι αυτές που δόθηκαν στα παιδιά.

Αναστοχασμός:

Στοχοθεσία: Ανάκληση των εικόνων και των καταστάσεων που περιεγράφηκαν. Ανάσυρση από τη μνήμη παρόμοιων γεγονότων.

Τα παιδιά γράφουν ή ζωγραφίζουν μια σκηνή απ' αυτές που περιεγράφηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, την οποία είτε έχουν ζήσει τα ίδια είτε έχουν δει να διαδραματίζεται.

7η Παρέμβαση: Διάρκεια 75 λεπτά

1η δραστηριότητα:

Στοχοθεσία: ενεργοποίηση της μη λεκτικής επικοινωνίας.

Τα παιδιά κάθονται στις καρέκλες σε κύκλο. Κοιτούν κάτω και με το χτύπο από τα ξυλάκια σηκώνουν το βλέμμα. Το ζευγάρι μάτια που συναντούν πρέπει να νεύσει καταφατικά ανοιγοκλείνοντας τα μάτια ή με οποιοδήποτε άλλο τρόπο που περιορίζεται στη βλεμματική επαφή. Τότε ο ένας λέει το όνομα του άλλου και αλλάζουν θέσεις.

2η δραστηριότητα:

Στοχοθεσία: ενεργοποίηση της μη λεκτικής επικοινωνίας

Η ίδια άσκηση με τη προηγούμενη μόνο που αποσύρεται η αναφορά του ονόματος του παιδιού που αλλάζει θέση και η επικοινωνία γίνεται μόνο με τα μάτια.

3η δραστηριότητα:

Στοχοθεσία: μετάβαση από το πραγματικό κόσμο στο κόσμο της φαντασίας.

Καθοδηγούμενη φαντασία: τα παιδιά κλείνουν τα μάτια και χαλαρώνουν παίρνοντας κάποιες βαθιές ανάσες. Η εμψυχώτρια βάζει ήχους θάλασσας να ακούγονται και λέει στα παιδιά την εξής ιστορία:

Είσαστε πειρατές και ζείτε πάνω σε ένα καράβι. Είσαστε μέρες στη θάλασσα και έχετε κουραστεί. Θέλετε να βρείτε μια στεριά, ένα λιμάνι για να περάσετε τη νύχτα. Ξαφνικά βρίσκετε μια στεριά και δένετε. Στο λιμάνι έχει πολλά μαγαζιά που βρίσκετε φαγητό, ποτό και γλεντάτε μέχρι τα μεσάνυχτα. Γυρίζετε στο καράβι για να κοιμηθείτε. Ξαπλώνετε και όλα είναι ήσυχα και ήρεμα(ήχοι από τριζόνια). Ξαφνικά όμως μέσα στη νύχτα.....πέφτουν κεραυνοί κα ξεκινάει να βρέχει(ήχοι από κεραυνούς). Παλεύετε με τα κύματα, που σας πετάνε μέσα στη θάλασσα και σας βγάζουν πάλι στην επιφάνεια. Πίνετε νερό και βλέπετε μία ουρανό – μία στεριά. Ξαφνικά χάνετε στις αισθήσεις σας. (ήχοι από γλάρους)Νιώθετε τον ήλιο να καίει το πρόσωπο σας και σας ξυπνάει ο ήχος των γλάρων. Δεν είσαστε όμως οι ίδιοι με πριν. Κάτι σας έχει συμβεί. Κάτι πάνω σας έχει αλλάξει.

Η εμπυχωτέρα αφήνει σε 5 μαθητές φουλάρια και αναφέρει πως αυτοί που τα κρατούν είναι τυφλοί. Όλοι οι πειρατές είναι πολύ πεινασμένοι και πρέπει να ψάξουν για φαγητό. Τα παιδιά που δεν είναι τυφλά εξερευνούν τον χώρο για να βρουν τα ψάρια που θα καθοδηγήσουν τους τυφλούς φίλους τους να τα πιάσουν για να φάνε. Οι οδηγοί καθοδηγούν τα τυφλά παιδιά κρατώντας τους και δίνοντας λεκτικές οδηγίες ή με όποιο τρόπο πιστεύουν ότι θα κάνουν το τυφλό άτομο να νιώσει ασφάλεια και σιγουριά, περπατώντας στο σκοτάδι.

4η δραστηριότητα:

Στοχοθεσία: Ανάπτυξη της ικανότητας λεκτικής καθοδήγησης και της ενσυναίσθησης, μπαίνοντας στη θέση αυτού που δεν βλέπει. Αύξηση του αισθήματος της ευθύνης για τον συνάνθρωπο αλλά και εμπιστοσύνης.

Τα παιδιά καθοδηγούν τους τυφλούς συμμαθητές τους μόνο με λεκτικές οδηγίες και χωρίς να τους ακουμπούν.

5η δραστηριότητα:

Στοχοθεσία: Ανάπτυξη της ικανότητας λεκτικής καθοδήγησης, της ενσυναίσθησης και της συνεργασίας μπαίνοντας στη θέση αυτού που δεν βλέπει.

Τα παιδιά πρέπει να ψαρέψουν αλλά όχι με τα δικά τους χέρια. Το ένα παιδί που βλέπει τη γυάλα με τα ψάρια έχει τα χέρια του δεμένα στη πλάτη και το άλλο στέκεται από πίσω με

τα μάτια κλειστά. Περνάει τα χέρια του ανάμεσα από του παιδιού που βλέπει και ακούει τις οδηγίες του για να πιάσει το ψάρι.

6η δραστηριότητα:

Στοχοθεσία: Καλλιέργεια ομαδοσυνεργατικού πνεύματος και επίλυση προβλήματος.

Τα παιδιά στέκονται όρθια στο κύκλο έχοντας στα χέρια τα ψάρια που έπιασαν. Η εμψυχώτρια αναφέρει πως φύσηξε ένα δυνατό αέρα και τα χέρια τους τέντωσαν. Δεν μπορούν να τα λυγίσουν για να φάνε και πρέπει να βρουν τρόπο οπωσδήποτε γιατί πεινούν πάρα πολύ. Η λύση βρίσκεται στο να ταΐσουν ο ένας τον άλλο.

Αναστοχασμός: Στοχοθεσία: Ανάκληση συναισθήματος.

Τα παιδιά προσπαθούν να θυμηθούν το συναίσθημα που ένιωσαν πιο έντονα στη σημερινή παρέμβαση και το αναφέρουν στο κύκλο.

8η Παρέμβαση: Διάρκεια 80 λεπτά

1η δραστηριότητα:

Στοχοθεσία: Γνωριμία με τη τέχνη του κουκλοθεάτρου και τις δαχτυλόκουκλες.

Η εμψυχώτρια γνωρίζει στους μαθητές μία δαχτυλόκουκλα, τους «Καψουλέρος». Πρόκειται για μια δαχτυλόκουκλα που έχει τρία κεφάλια και το σώμα της είναι ένα μεξικάνικο πόντσο. Η κούκλα δεν έχει χέρια, πόδια, στόμα και αυτιά. Συστήνεται με τα παιδιά και αυτοσχεδιαστικά τα προκαλεί να της κάνουν ερωτήσεις, κάνοντας η ίδια ερωτήσεις γι' αυτά. Οι Καψουλέρος έχουν ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό και αφορά την ομιλία τους, καθώς όπου υπάρχει το γράμμα «σ» σε μια λέξη, το λένε «θ». Ακόμη, ο λόγος που γεννήθηκαν έτσι είναι για να κοιτάει ο ένας πάνω, ο άλλος κάτω και ο τελευταίος δεξιά και αριστερά. Το κρυφό τους χάρισμα είναι ότι μπορούν να πετούν. Τα κεφάλια τους είναι από κάψουλα του καφέ που ανακυκλώνονται και η αγαπημένη τους φράση είναι: «Είμαστε οι Καψουλέρος, στο πρόβλημα να δώσουμε τέλος». Αυτή η φράση στηρίζεται σε μια ιστορία, στην οποία μία κάψουλα φίλη τους που είχε χαθεί γύρισε πίσω σαν κάψουλα ανακυκλωμένη και την ανακάλυψαν αυτοί. Η ιστορία αυτή αναφέρθηκε στα παιδιά. Ο σκοπός αυτή της γνωριμίας είναι τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με μία κούκλα που έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, ώστε να ευαισθητοποιηθούν ως

προς τα άτομα με ιδιαιτερότητες και να μην εστιάζουν μόνο στη βλάβη τους, όπως προστάζει το ιατρικό μοντέλο αναπηρίας. Ακόμη, η ανάπτυξη διαλόγου της κούκλας με τα παιδιά, τους δίνει τη δυνατότητα να εκφράσουν βαθύτερες απόψεις που δεν θα της εξέφραζαν σε ένα άτομο με φανερά ελλείματα στην εμφάνιση.

2η δραστηριότητα:

Στοχοθεσία: Εισαγωγή στη δημιουργία της δικής τους δαχτυλόκουκλας.

Η εμψυχώτρια αποσύρει τους Καψουλέρους και φέρνει μία φωτοτυπία με τη ταυτότητα της κούκλας. Η ταυτότητα της κούκλας περιέχει τα εξής στοιχεία: όνομα δημιουργού, όνομα κούκλας, τόπος γέννησης, επάγγελμα, χόμπι, αγαπημένο χρώμα, περιγραφή χαρακτήρα, δύναμη, μυστικό χαρακτηριστικό, αγαπημένη φράση. Η εμψυχώτρια συμπληρώνει τη ταυτότητα των Καψουλέρους μαζί με τα παιδιά με σκοπό να κατανοήσουν πως μέσα από τις ερωτήσεις γνωρίζουμε κάποιον καλύτερα αλλά και για να αντιληφθούν πως θα δομήσουν τη προσωπικότητα της δικής τους κούκλας.

3η δραστηριότητα:

Στοχοθεσία: Επαφή με τη διαδικασία δημιουργίας μια δαχτυλόκουκλας. Απόλαυση του αισθήματος της χαράς της δημιουργίας.

Τα παιδιά με την εμψυχώτρια και σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της εικαστικής αγωγής δημιουργούν τις δικές τους δαχτυλόκουκλες με βασικό υλικό την άδεια κάψουλα του καφέ. Οι δύο εκπαιδευτικοί τα παροτρύνουν να τους βάζουν χαρακτηριστικά ιδιαίτερα και πέραν του κανονικού. Όταν οι κούκλες είναι έτοιμες τις παίρνουν στο σπίτι για να παίξουν και να δημιουργήσουν τον χαρακτήρα τους. Στην επόμενη παρέμβαση πρέπει να τις φέρουν, με τη ταυτότητα συμπληρωμένη.

Αναστοχασμός:

Στοχοθεσία: Ανάκληση συναισθήματος και κατανόηση της σημαντικότητας του αισθήματος της δημιουργίας.

Ο συγκεκριμένος αναστοχασμός δεν έγινε στο τέλος της παρέμβασης αλλά μετά από λίγες μέρες, ώστε η διαδικασία της δημιουργίας της κούκλας να ωριμάσει μέσα τους και να

χρειαστεί η ανάκληση των αισθημάτων που έχουν ήδη βιωθεί. Η εμψυχώτρια ζητά από τα παιδιά να αναφέρουν με μια λέξη το αίσθημα που ένιωσαν όταν είδαν τη κούκλα τους τελειωμένη, προκειμένου να τους εξηγήσει πως αυτό είναι το αίσθημα της δημιουργίας.

9η Παρέμβαση

1η δραστηριότητα:

Στοχοθεσία: Ενεργοποίηση και ζέσταμα του σώματος, των φωνητικών χορδών και των δαχτύλων για να παίξουν με τη δαχτυλόκουκλα που έφτιαξαν.

Τα παιδιά στέκονται σε κύκλο και η εμψυχώτρια τα ενημερώνει ότι θα τους δείξει πως ξεκινάει κάθε πρωί η μέρα της. Αυτά καλούνται να μιμηθούν τις κινήσεις της εμψυχώτριας. Ακολουθεί η εξής διήγηση που συνοδεύεται από κινήσεις: το πρωί πετά μακριά τη κουβέρτα μου και σηκώνομαι από το κρεβάτι. Πάω στη κουζίνα και προσπαθώ να πιάσω τα δημητριακά μου. Τεντώνομαι αλλά δεν τα καταφέρνω(επιπλέον τέντωμα και των δύο χεριών), χοροπηδάω αλλά και πάλι δεν φτάνω. Παίρνω καρέκλα, ανεβαίνω και τα πιάνω. Πιάνω τη κούπα μου και το γάλα μου από ένα χαμηλό ψυγείο και τρώω. Μετά μπαίνω για μπάνιο.(αναπαράσταση όλης τη διαδικασίας του μπάνιου). Βγαίνω από το μπάνιο και σκουπίζομαι με μια πετσέτα (σε όλα τα σημεία του σώματος, προκειμένου να τεντωθεί το κορμί και τα χέρια). Ντύνομαι (αναπαράσταση της διαδικασίας του ντυσίματος), βγαίνω από το σπίτι και καβαλάω τη μηχανή μου (αναπαράσταση του μαρσαρίσματος της μηχανής με το στόμα). Όσπου φτάνω στη δουλειά μου.

2η δραστηριότητα:

Στοχοθεσία: Ανάπτυξη συμβολικού παιχνιδιού και διαλόγου. Εμψύχωση της κούκλας.

Τα παιδιά κάθονται πάλι σε κύκλο και η εμψυχώτρια ζητά να κλείσουν τα μάτια και να φέρουν στη μνήμη τους τη φωνή της κούκλας που έχει φτιάξει ο καθένας. Όταν ανοίγουν τα μάτια παίρνουν ο καθένας τη κούκλα του και σε ζευγάρια, οι κούκλες παίρνουν συνέντευξη η μία από την άλλη.

3η δραστηριότητα:

Στοχοθεσία: Εμφύχωση της κούκλας στη θεατρική σκηνή. Αλληλεπίδραση των κουκλών μέσα από έναν αυτοσχεδιασμό.

Τα παιδιά σηκώνονται σε ζευγάρια των δύο και των τριών προκειμένου οι κούκλες να γνωριστούν μεταξύ τους, δημιουργώντας παράλληλα μια κουκλοθεατρική παράσταση με κοινό. Σηκώνονται ζευγάρια που δεν γνωρίστηκαν κατά τη προηγούμενη άσκηση.

4η δραστηριότητα:

Στοχοθεσία: Κατανόηση των χαρακτήρων σε βάθος, αντιμετώπιση της κούκλας σαν κάτι έμψυχο, ενισχύοντας τη ταυτότητα της.

Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο στις καρέκλες με τις κούκλες τους και παίζουν το παιχνίδι να αλλάξει θέση όποιος έχει το χαρακτηριστικό στην εμφάνιση του που θα επιλέγει να αναφέρει αυτός που μένει στη μέση κάθε φορά. Υπάρχει μία θέση λιγότερη οπότε πάντα μένει κάποιος στη μέση.

5η δραστηριότητα:

Στοχοθεσία: Ενίσχυση της ταυτότητας της κούκλας και διαχωρισμός των στοιχείων του χαρακτήρα απ' αυτά του σώματος.

Παραλλαγή του προηγούμενου παιχνιδιού αλλά αυτή τη φορά αλλάζουν θέση οι κούκλες με τα κοινά στοιχεία του χαρακτήρα.

Αναστοχασμός:

Στοχοθεσία: Ανάκληση συναισθήματος και κατανόηση της έννοιας της εμφύχωσης.

Τα παιδιά στέκονται σε κύκλο και περιγράφουν τι ένιωσαν καθώς εμφύχωναν τη κούκλα, ενώ ακολουθεί συζήτηση σαν ανατροφοδότηση των όσων βίωσαν.

10η Παρέμβαση: Διάρκεια 75 λεπτά

1η δραστηριότητα: ο Φύλακας

Στοχοθεσία: Ανάπτυξη της συνεργασίας και του ομαδικού πνεύματος για να πετύχουν ένα κοινό σκοπό.

Η εμψυχώτρια εξηγεί στα παιδιά ότι ένα ξύλο που κρατά αποτελεί ένα πολύ σημαντικό αντικείμενο γι' αυτά και θέλουν οπωσδήποτε να το αποκτήσουν. Τα παιδιά, σύμφωνα με τις οδηγίες της εμψυχώτριας στέκονται πίσω από μία γραμμή που αποτελεί την αφετηρία. Η εμψυχώτρια στέκεται μπροστά από το αντικείμενο και κάθε φορά που γυρνάει πλάτη στα παιδιά αυτά περπατούν προς το μέρος της με σκοπό να πάρουν το αντικείμενο. Όταν η εμψυχώτρια γυρνάει, τα παιδιά στέκονται ακίνητα. Αν κάποιο παιδί καταφέρει να πιάσει το αντικείμενο θα πρέπει με τη συνεργασία των άλλων να το φέρει στην αφετηρία. Αν η εμψυχώτρια, που αποτελεί το φύλακα δει κάποιο παιδί να κρατάει το αντικείμενο, τότε χάνει όλη η ομάδα και τα παιδιά επιστρέφουν στην αφετηρία.

2η δραστηριότητα:

Το παραμύθι ο «Φαντασμένος» από τη συλλογή το Τρακ της Ζωρζ Σαρή (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007:162)

Στοχοθεσία: Κατανόηση της αρνητικής στάσης των γονιών απέναντι στο παιδί που γεννήθηκε με ένα ελάττωμα στην εξωτερική εμφάνιση.

Η εμψυχώτρια ξεκινά την αφήγηση του παραμυθιού : *Σε ένα κάστρο μακρινό ζούσαν ένας Βασιλιάς και μια Βασίλισσα πάρα πολύ όμορφοι και οι δυο. Γέννησαν όμως ένα παιδί με μια αστεία και μεγάλη μύτη. Το βασιλικό ζευγάρι όμως είχε μάθει όλοι να το παινεύουν και δεν μπορούσαν να δεχτούν ότι γέννησαν ένα άσχημο παιδί.*

Η εμψυχώτρια δίνει το ρόλο του Βασιλιά σε ένα κορίτσι και αυτό της Βασίλισσας σε ένα αγόρι. Το ζευγάρι κρατά το μωρό και τα υπόλοιπα παιδιά, σε ρόλο αυλικών κοιτούν το μωρό και το κοροϊδεύουν για τη μεγάλη του μύτη. Το ζευγάρι των βασιλιάδων κρατά το σώμα του παγωμένη εικόνα αλλά κάθε φορά που ακούει τα αρνητικά σχόλια δείχνει τη δυσαρέσκεια στο πρόσωπο του. Τότε, η εμψυχώτρια ψιθυρίζει στο παιδί που υποδύεται τον Βασιλιά την ιδέα να βάλουν όλοι οι αυλικοί ψεύτικες μύτες, ώστε το παιδί να μη καταλάβει ότι έχει κάτι πάνω του που το καθιστά ιδιαίτερο και διαφορετικό από τους άλλους. Το παιδί αναφέρει την ιδέα και όλοι οι αυλικοί παριστάνουν ότι φορούν ψεύτικες μύτες. Το όνομα του πριγκιπόπουλου ήταν Φαντασμένος.

3η δραστηριότητα: Περίγραμμα χαρακτήρα

Στοχοθεσία: Κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης του ήρωα και της επιρροής που ασκείται από το περίγυρο του για τη διαμόρφωση αυτής.

Η εμψυχώτρια απλώνει στο πάτωμα ένα μεγάλο χαρτί του μέτρου και ζητά από ένα παιδί να ξαπλώσει για να σχεδιάσει το περίγραμμα του σώματος του. Αυτός, λοιπόν είναι ο Φαντασμένος που μεγάλωσε. Η εμψυχώτρια κρεμά τον Φαντασμένο στον πίνακα και τα παιδιά παριστάνουν τους αυλικούς, οι οποίοι κάθε φορά που η εμψυχώτρια κλείνει τα μάτια του Φαντασμένου κουτσομπολεύουν πόσο άσχημος είναι, ενώ όταν τα ανοίγει τον παινεύουν για την ομορφιά του. Η άσκηση αυτή επαναλήφθηκε με ζευγάρια παιδιών που κουτσομπόλευαν κατά τον ίδιο τρόπο ενώ οι υπόλοιποι έδειχναν μόνο με μορφασμούς και κινήσεις του σώματος την στάση τους ανάλογα με το αν ο Φαντασμένος τους έβλεπε. Στο τέλος, τα παιδιά γράφουν στο κεφάλι του Φαντασμένου τι πιστεύει για τον εαυτό του.

4η δραστηριότητα:

Στοχοθεσία: Αποκάλυψη της αλήθειας και δημιουργία δραματικής έντασης

Η εμψυχώτρια αφηγείται στα παιδιά τη συνέχεια του παραμυθιού: Μια μέρα ο Φαντασμένος είχε γενέθλια και θα γινόταν 13 χρονών. Όλοι οι αυλικοί θα του έφερναν δώρα. Μία γριούλα όμως που ήρθε με την εγγονή της την Χαριτωμένη, δεν γνώριζε τη συνέβαινε σε αυτό το βασίλειο. Έτσι, όταν ήρθε η σειρά της να δώσει το δώρο της στον Φαντασμένο είπε «Φαίνεσαι καλό και γερό παιδί, αλλά πρέπει να ξέρεις ότι η μύτη σου δεν είναι τόσο όμορφη όσο σου λένε. Είναι αστεία και μεγάλη! Σου εύχομαι να καταφέρεις να μάθεις την αλήθεια γιατί μόνο τότε θα γίνεις πραγματικά ευτυχισμένος».

Πριν ξεκινήσει ο αυτοσχεδιασμός η εμψυχώτρια ενημερώνει τα παιδιά ότι τη στιγμή που θα μιλάει η γριούλα πρέπει να σοκαριστούν με αυτά που ακούν και να μείνουν όλοι παγωμένοι, εκτός από την Χαριτωμένη, η οποία θα χαμογελάσει στον Φαντασμένο γιατί θέλει να γίνουν φίλοι και να κάνουν παρέα. Τα παιδιά στήνονται σε μια σειρά και δίνουν δώρα εκθειάζοντας τον Φαντασμένο, μέχρι που φτάνει η σειρά της γριούλας, την οποία υποδύεται η εμψυχώτρια, ενώ τη Χαριτωμένη ένα αγόρι και ξεκινάει ο αυτοσχεδιασμός. Ενώ τα παιδιά παραμένουν παγωμένα, η εμψυχώτρια επεξηγεί το δίλημμα στο οποίο βρίσκεται ο Φαντασμένος, του οποίου καταστρέφεται η μέχρι τότε θέαση του κόσμου του.

5η δραστηριότητα: Διάδρομος συνείδησης

Στοχοθεσία: Να μπουν τα παιδιά στη θέση του Φαντασμένου που βρίσκεται μπροστά σε ένα δίλλημα και να κατανοήσουν τη δύναμη του εσωτερικού μονολόγου.

Ένα κορίτσι παίρνει το ρόλο του Φαντασμένου και τα παιδιά χωρίζονται ισόποσα δεξιά και αριστερά δημιουργώντας έναν διάδρομο συνείδησης. Οι μεν προσπαθούν να πείσουν τον ήρωα να μείνει στον ψεύτικο κόσμο και η δεν να μεταπηδήσει στον αληθινό κάνοντας παρέα με την Χαριτωμένη που τον αγαπάει γι' αυτό που πραγματικά είναι.

Αναστοχασμός:

Στοχοθεσία: Να εκφραστούν ανεπηρέαστα και να κατανοήσουν τη σημασία της αποδοχής και της αγάπης του εαυτού με κάθε ιδιαιτερότητα που μπορεί να παρουσιάζει.

Τα παιδιά γράφουν πάνω στο σώμα του Φαντασμένου, ποια πιστεύουν πως ήταν τελικά η απόφαση του Φαντασμένου. Έπειτα συζητούν μαζί με την εμψυχώτρια την απάντηση κάθε παιδιού αλλά και τον τρόπο που έπραξαν οι εκάστοτε χαρακτήρες. Οι γονείς του Φαντασμένου, τι κατάφεραν με τη συμπεριφορά τους; Γιατί η γριούλα είπε αυτά τα λόγια; κ.α.

11η Παρέμβαση: Διάρκεια 75 λεπτά

1η δραστηριότητα: Χαλασμένο τηλέφωνο με τα χέρια

Στοχοθεσία: Εισαγωγή στη χρήση μιας οπτικής γλώσσας και διεύρυνση των γνώσεων σχετικά με τον τρόπο ζωής ατόμων με βαρηκοΐα/κώφωση.

Τα παιδιά στέκονται σε μία σειρά το ένα πίσω από το άλλο, βλέποντας τη πλάτη του μπροστινού τους. Η εμψυχώτρια διαθέτει σε διάφορες καρτέλες τα γράμματα του δακτυλικού αλφάβητου. Δείχνει στο πρώτο παιδί της σειράς μία καρτέλα. Αυτό προσπαθεί να την αντιγράψει με τα χέρια του. Ακουμπάει ελαφριά τον μπροστινό για να γυρίσει και του δείχνει τη κίνηση μία φορά. Το παιδί αυτό αντιγράφει τη κίνηση που είδεν και συνεχίζεται αυτή η διαδικασία μέχρι να φτάσει η κίνηση στο τελευταίο παιδί. Τότε αυτό δείχνει τη κίνηση στο παιδί που ξεκίνησε και αποκαλύπτεται αν έφτασε έτσι όπως ξεκίνησε ή άλλαξε κάπου στη διαδρομή. Προηγείται συζήτηση σχετικά με το άγγιγμα των ατόμων με ακουστική απώλεια, τα οποία σε περίπτωση που ένας άνθρωπος έρθει από πίσω τους και δεν έχουν αντιληφθεί τη

παρουσία του πρέπει να τα αγγίζουν ελαφρώς στη πλάτη. Αν όμως, αυτό γίνει απότομα και με δύναμη το άτομο με βαρηκοΐα/ κώφωση θα τρομάξει. Έτσι, τα παιδιά παριστάνοντας τα κωφά άτομα ακουμπούν το μπροστινό παιδί απαλά με σκοπό να μη το τρομάξουν.

2η δραστηριότητα:

Στοχοθεσία: Χρήση και εκμάθηση με βιωματικό τρόπο λέξεων στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Ενίσχυση ταυτότητας της βαρήκοης μαθήτριας.

Μια παραλλαγή της παραπάνω άσκησης είναι να μη δείχνει η εμπυχωτέρα γράμματα του δακτυλικού αλφαβήτου αλλά λέξεις στη νοηματική, που σε κάποιες απ' αυτές γίνεται χρήση και των δύο χεριών. Τις πρώτες λέξεις τις διαλέγει και τις δείχνει στο δεύτερο παιδί η βαρήκοη μαθήτρια, ενώ στη συνέχεια μπαίνει μέσα στα παιδιά που μεταφέρουν το νόημα και συμμετέχει ισάξια στο παιχνίδι.

3η δραστηριότητα:

Στοχοθεσία: Εισαγωγή στο τραγούδι αφόρμησης. Ικανότητα χρήσης της παντομίμας για απόδοση μιας λέξης. Ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και υπομονής.

Τα παιδιά χωρίζονται σε τρεις ομάδες, καθώς είναι δεκαπέντε στο σύνολο. Οι ομάδες είναι διασκορπισμένες στο χώρο, με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην έχουν βλεμματική επαφή μεταξύ τους. Τα παιδιά στέκονται πάλι σε σειρά το ένα πίσω από το άλλο και κοιτούν τη πλάτη του μπροστινού παιδιού. Η εμπυχωτέρα ψιθυρίζει στο τελευταίο παιδί κάθε ομάδας μία λέξη. Αυτό πρέπει να δείξει τη λέξη χρησιμοποιώντας παντομίμα, ώστε το άλλο παιδί να καταλάβει σε ποια λέξη αναφέρεται και με τη σειρά του να δείξει τη λέξη με ανάλογο τρόπο στο επόμενο παιδί. Τα παιδιά αναμένουν και πάλι το απαλό άγγιγμα του πισινού παιδιού. Όταν φτάσει σε όλες τις ομάδες η σειρά του πρώτου παιδιού που δεν έχει άλλο μπροστά του για να δείξει τη λέξη, τα παιδιά με το σύνθημα της εμπυχωτριας λένε όλα μαζί τη λέξη που πιστεύουν ότι τους έδειξαν. Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν στο συγκεκριμένο παιχνίδι είναι δύναμη, αγάπη και μαζί.

4η δραστηριότητα και αναστοχασμός: Τραγούδι αφόρμησης: Εγώ και εσύ μαζί.

Το τραγούδι «Εγώ και εσύ μαζί», από τον Αλκίνοο Ιωαννίδη και τον Τζίμη Πανούση περιέχει έννοιες και λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν στις προηγούμενες δραστηριότητες. Η επιλογή του έγινε από την εμπυχώτρια λόγω των στίχων και ως αφορμή για συζήτηση με τα παιδιά και αναστοχασμό των όσων έχουν βιώσει τη περίοδο των παρεμβάσεων.

Στοχοθεσία: Ενίσχυση των δεσμών και της ταυτότητας της ομάδας.

«Εγώ κι εσύ μαζί.

Όταν η τύχη σου θα 'ναι φευγάτη,

και συ μακριά απ' το ζεστό σου κρεβάτι,

Τότε θυμήσου τη χρυσή συμβουλή.

Εγώ κι εσύ μαζί,

Εγώ κι εσύ μαζί.

Εγώ κι εσύ μαζί.

Εγώ κι εσύ μαζί.

Τα βάσανά σου είναι και δικά μου,

και για τους δυο μας χτυπάει η καρδιά μου,

Δυο φιλαράκια με μια ψυχή,

Εγώ κι εσύ μαζί,

Εγώ κι εσύ μαζί.

Μπορείς αν θες

να βρεις πιο έξυπνους φίλους,

Να 'ναι μεγάλοι και πιο δυνατοί.

Μπορείς!!!

*Αλλά να ξέρεις τη δικιά μου αγάπη,
δεν θα στη δώσει φιλαράκο κανείς...
Κι όσο περνάνε και φεύγουν τα χρόνια,
και η φιλία μας θα μένει αιώνια,
Είναι γραπτό μας μοίρα κοινή...
Εγώ κι εσύ μαζί!
Εγώ κι εσύ μαζί!
Εγώ κι εσύ μαζί».*

Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες και στέκονται απέναντι η μία από την άλλη, ενώ η εμψυχώτρια βρίσκεται στη μέση σαν μαέστρος. Η ομάδα που δείχνει κάθε φορά η εμψυχώτρια τραγουδάει τους ανάλογους στίχους του τραγουδιού. Έπειτα η εμψυχώτρια δείχνει παράλληλα το τραγούδι στη νοηματική και οι μαθητές μιμούμενοι την εμψυχώτρια τραγουδούν και νοηματίζουν παράλληλα. Η θέση των παιδιών αντικριστά δημιουργεί την αίσθηση ότι απευθύνουν το τραγούδι το ένα στο άλλο.

12η Παρέμβαση : Διάρκεια 75 λεπτά

Σε αυτή τη τελευταία παρέμβαση έγινε προβολή του βίντεο που τα παιδιά είχαν παρακολουθήσει ένα μικρό απόσπασμα του στη δεύτερη παρέμβαση με σκοπό να κατανοήσουν το ρόλο του διερμηνέα Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας αλλά και των διερμηνέων γενικότερα. Η συνέντευξη πραγματοποιείται σε έναν κωφό άντρα και τις ερωτήσεις τις κάνουν παιδιά, ενώ η διερμηνέας του κωφού ομιλητή κάνει διερμηνεία από τη νοηματική στην ομιλούμενη και το αντίθετο <https://www.youtube.com/watch?v=F3TnpQbQkxM&fbclid=IwAR2EgKCzhmYJqB06dhYDstyuJg6G1oQZP1imZhJAlwd5htyLdPZf2H3sudE>). Μετά το τέλος της προβολής του βίντεο πραγματοποιείται συζήτηση με την βαρήκοη μαθήτρια, προκειμένου να εμπλουτίσει με τη δική της εμπειρία τα όσα έμαθαν τα παιδιά από το βίντεο που παρακολούθησαν.

Στη συνέχεια τα παιδιά διαλέγουν τα παιχνίδια που τους άρεσαν περισσότερο κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων και τα ξαναπαίζουν με την εμψυχώτρια. Το πρόγραμμα παρεμβάσεων κλείνει με το τραγούδι «Εγώ και εσύ μαζί» που τα παιδιά έμαθαν στη προηγούμενη παρέμβαση.

Αναστοχασμός:

Στοχοθεσία: Ανάκληση εμπειριών και αναβίωση θετικών συναισθημάτων

Η εμψυχώτρια ζητάει από τα παιδιά να κλείσουν τα μάτια και να θυμηθούν στιγμές από τις παρεμβάσεις. Όταν ανοίξουν τα μάτια πρέπει να περιγράψουν με μία λέξη το πώς ένιωσαν σε όλες αυτές τις συναντήσεις που είχαν.

Παράρτημα 5. Ενημερωτικό φυλλάδιο συμμετοχής στην έρευνα



Ερευνητικό πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση

Ονομάζομαι Τερζανίδου Μαρία και είμαι απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, ενώ τα τελευταία πέντε χρόνια εργάζομαι ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης σε παιδιά με βαρηκοΐα και κώφωση σε δημοτικά σχολεία. Στα πλαίσια της ολοκλήρωσης των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και συγκεκριμένα στο μεταπτυχιακό: Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια βίου μάθηση, πραγματοποιείται η εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας με θέμα: Η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στην κοινωνική ενσωμάτωση παιδιών με βαρηκοΐα και κώφωση: Μία έρευνα δράση σε δημοτικό σχολείο που φοιτά παιδί με βαρηκοΐα. Οι επιβλέποντες καθηγητές της εργασίας η Κα. Γαλήνη Σαπουτζάκη, η οποία είναι επίκουρη καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και γλωσσολόγος με ειδίκευση στην Ελληνική νοηματική γλώσσα και τέλος, ο Κος Κ. Μάγος, ο οποίος είναι αναπληρωτής καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και εξειδικεύεται σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ο Κος Α. Τσιάρας, ο οποίος είναι αναπληρωτής καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου με κατεύθυνση τη θεατρική αγωγή και το θεατρικό παιχνίδι.

Η παρούσα έρευνα θα πραγματοποιηθεί στο Δ. Σ. Σελιανιτικών με την ενυπόγραφη συγκατάθεση της διεύθυνσης και του συλλόγου διδασκόντων. Στην έρευνα θα λάβουν μέρος η Γ' τάξη του σχολείου, η οποία θα δεχθεί 12 παρεμβάσεις βασισμένες στις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος, οι οποίες θα πραγματοποιηθούν την ώρα της ευέλικτης ζώνης και η Δ' τάξη, η οποία δεν θα συμμετέχει στο πρόγραμμα παρεμβάσεων. Στις δύο τάξεις θα χορηγηθεί πριν την έναρξη και στο τέλος των δραματικών παρεμβάσεων ένα ερωτηματολόγιο μέτρησης της αποδοχής παιδιών με βαρηκοΐα και κώφωση (παιδιά που δεν ακούν καλά), προκειμένου να ερευνηθούν οι στάσεις των παιδιών αυτών στον γνωστικό, συμπεριφορικό και συναισθηματικό τομέα που αφορά τα άτομα με ακουστική απώλεια. Ο σκοπός της έρευνας είναι να αναδειχθεί κατά πόσο το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία

ενός κλίματος αποδοχής απέναντι στα άτομα με βαρηκοΐα/κώφωση, το οποίο θα οδηγήσει στην ομαλή ενσωμάτωση τους στη κοινωνία. Από την άλλη, τα παιδιά που δεν συμμετείχαν, ενδέχεται να επιδείξουν μικρή ή και καθόλου αλλαγή στη στάση τους σχετικά με την αποδοχή ατόμων με βαρηκοΐα/κώφωση.

Η ολοκλήρωση της έρευνας θα συμβάλει θετικά στον τομέα των εκπαιδευτικών ερευνών, καθώς πρόκειται για κάτι καινοτόμο πανελλαδικά. Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στα παιδιά έχει αποδειχθεί και υποστηριχθεί ερευνητικά, γι' αυτό άλλωστε η θεατρική αγωγή αποτελεί μέρος του αναλυτικού προγράμματος των σχολείων. Η συμβολή του όμως, στην δημιουργία κλίματος αποδοχής που θα οδηγήσει στη κοινωνική ενσωμάτωση παιδιών με βαρηκοΐα/κώφωση, δεν έχει αποδειχθεί μέχρι σήμερα. Όσα προαναφέρθηκαν τονίζουν τη σημαντικότητα διεκπεραίωσης της έρευνας στη Γ' τάξη του σχολείου Σελιανιτικών, όπου φοιτά για τρίτο συναπτό έτος μία βαρήκοη μαθήτρια.

Τηλέφωνο επικοινωνίας : Τερζανίδου Μαρία 69.....