



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

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

**«Η μουσική αγωγή και οι τεχνικές της δραματικής τέχνης για την ενίσχυση
της επικοινωνίας σε παιδιά με ειδικές ανάγκες.
Μια έρευνα δράσης στο Ειδικό σχολείο Αιγάλεω»**

ΛΑΠΠΑ ΑΝΤΩΝΙΑ

A.M. 5052201901014

Επιβλέπων Καθηγητής: Κωνσταντίνος Μάγος

Μέλη Συμβουλευτικής Επιτροπής:

Αστέριος Τσιάρας

Κλαδάκη Μαρία

Ναύπλιο, 2021

Ευχαριστίες

Η παρούσα έρευνα εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού προγράμματος «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση».

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Κωνσταντίνο Μάγο για την πολύτιμη βοήθειά και τις εποικοδομητικές του παρατηρήσεις καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας.

Ακόμη, ευχαριστώ θερμά τον κ. Αστέριο Τσιάρα και την κ. Μαρία Κλαδάκη για την υποστήριξη και τις συμβουλές του.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω την ομότιμη καθηγήτρια του μεταπτυχιακού κ. Άλκησις Κοντογιάννη για τις όμορφες στιγμές που μας χάρισε στα εργαστήρια της σχολής.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ σε κάθε συμφοιτητή και σε κάθε συνάδελφό μου στο σχολείο για όλη τη στήριξη και τη βοήθεια.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου που είναι δίπλα μου, πιστεύουν στα όνειρά μου και με ενθαρρύνουν να γίνουν πραγματικότητα.

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα	iii
Κατάλογος Πινάκων	v
Κατάλογος Γραφημάτων	vii
Περίληψη	ix
Abstract	x
Εισαγωγή	1
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	3
Κεφάλαιο 1: Θεωρητικό Πλαίσιο	3
1.1 Κοινωνικές δεξιότητες	3
1.2. Ειδική Αγωγή	6
1.2.1. Διαταραχή Αυτιστικού φάσματος	6
1.2.2. Νοητική Αναπηρία ή Νοητική υστέρηση	7
1.2.3. Εγκεφαλική παράλυση	8
1.3. Κοινωνικές δεξιότητες και Ειδική Αγωγή	8
1.4. Τα ειδικά σχολεία	13
1.5. Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) για τις κοινωνικές δεξιότητες	14
1.6. Μουσική και Κοινωνικές δεξιότητες	15
1.7. Μουσική και Ειδική Αγωγή	17
1.8. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Κοινωνικές δεξιότητες	20
1.9. Δραματική Τέχνη και Ειδική Αγωγή	22
1.10 Συναφείς Έρευνες	28
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Μεθοδολογία Έρευνας	34
2.1 Σκοπός της έρευνας/ Ερευνητικά ερωτήματα	34
2.2. Δειγματοληψία	35
2.3. Ο τύπος της έρευνας	35
2.4 Ερευνητικά εργαλεία	38
2.4.1 Εργαλεία Ποσοτικής έρευνας	38
2.4.1.1 Ερωτηματολόγιο	38
2.4.2 Εργαλεία Ποιοτικής Έρευνας	39
2.4.2.1 Ημερολόγιο ερευνήτριας	39
2.4.2.2 Κριτικός φίλος	39
2.4.2.3 Συνεντεύξεις	40
2.4.2.4 Μέθοδος θεματικής ανάλυσης	40

2.5 Σχεδιασμός παρεμβάσεων	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Αποτελέσματα Ποσοτικής έρευνας.....	41
3.1. Επεξεργασία ποσοτικών δεδομένων.....	41
3.2 Έλεγχος Cronbach's Alpha.....	42
3.3 Περιγραφικά στατιστικά	43
3.4 Μέσοι όροι πριν και μετά τις παρεμβάσεις σε πειραματική και ομάδα ελέγχου	46
3.5 Έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk	49
3.6 Έλεγχος μέσων όρων για πειραματική ομάδα πριν και μετά τις πειραματικές παρεμβάσεις	50
3.7 Έλεγχος μέσων όρων για ομάδα ελέγχου πριν και μετά τις πειραματικές παρεμβάσεις	54
3.8 Παρουσίαση συνολικών αποτελεσμάτων για πειραματική και ομάδα ελέγχου και στις πέντε υποκλίμακες	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Αποτελέσματα Ποιοτικής έρευνας	65
4.1. Τα ποιοτικά ευρήματα της έρευνας.....	65
4.2 Εφαρμογή και Ανάλυση Παρεμβάσεων	67
4.3 Συζήτηση επί των ποιοτικών ευρημάτων.....	80
4.3.1 Επικοινωνία και Έκφραση.....	81
4.3.2 Συνεργασία	82
4.3.3 Εμπιστοσύνη μεταξύ της ομάδας.....	82
4.3.4 Ενίσχυση αποδοχής του εαυτού.....	83
4.3.5 Μείωση της διάσπασης προσοχής και υπερκινητικότητας.....	84
4.3.6 Μείωση των συναισθηματικών διαταραχών.....	84
4.3.7 Ανάπτυξη του λόγου και της κίνησης	85
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Συμπεράσματα	86
5.1 Περιορισμοί της έρευνας.....	89
5.2 Προτάσεις για το μέλλον	90
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	92
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	105
Παράρτημα 1: Παρεμβάσεις.....	105
Παράρτημα 2: Ερωτηματολόγιο	125
Παράρτημα 3 : Συνεντεύξεις.....	126
Παράρτημα 4: Φωτογραφικό Υλικό	130

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Έλεγχος Cronbach's Alpha για πρώτη υποκλίμακα (συναισθηματικές διαταραχές)	42
Πίνακας 2. Έλεγχος Cronbach's Alpha για δεύτερη υποκλίμακα (προβλήματα συμπεριφοράς)	42
Πίνακας 3. Έλεγχος Cronbach's Alpha για τρίτη υποκλίμακα (υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής)	43
Πίνακας 4. Έλεγχος Cronbach's Alpha για τέταρτη υποκλίμακα (προβλήματα συνομηλίκων)	43
Πίνακας 5. Έλεγχος Cronbach's Alpha για πέμπτη υποκλίμακα (κοινωνική συμπεριφορά)	43
Πίνακας 6. Συνολικός πληθυσμός έρευνας	44
Πίνακας 7. Πληθυσμός πειραματικής και ομάδας ελέγχου	44
Πίνακας 8. Κατανομή πληθυσμού έρευνας ανάλογα με το φύλο για πειραματική & ομάδα ελέγχου	44
Πίνακας 9. Πίνακας μέσων όρων και για τις πέντε υποκλίμακες για πειραματική και ομάδα ελέγχου	46
Πίνακας 10. Έλεγχος Shapiro-Wilk	49
Πίνακας 11. Μέσοι όροι για πρώτη υποκλίμακα (συναισθηματικές διαταραχές)	50

Πίνακας 12. Wilcoxon Signed Ranks έλεγχος για πρώτη υποκλίμακα (συναισθηματικές διαταραχές) Π.Ο.	50
Πίνακας 13. Μέσοι όροι για δεύτερη υποκλίμακα (προβλήματα συμπεριφοράς) Π.Ο.	51
Πίνακας 14. Wilcoxon έλεγχος για δεύτερη υποκλίμακα (προβλήματα συμπεριφοράς) Π.Ο.	51
Πίνακας 15. Μέσοι όροι για τρίτη υποκλίμακα (υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής) Π.Ο.	51
Πίνακας 16. Wilcoxon έλεγχος για τρίτη υποκλίμακα (υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής) Π.Ο.	52
Πίνακας 17. Μέσοι όροι για τέταρτη υποκλίμακα (προβλήματα συνομηλίκων) Π.Ο.	52
Πίνακας 18. Wilcoxon έλεγχος για τέταρτη υποκλίμακα (προβλήματα συνομηλίκων) Π.Ο.	53
Πίνακας 19. Μέσοι όροι για πέμπτη υποκλίμακα (κοινωνική συμπεριφορά) Π.Ο.	53
Πίνακας 20. Wilcoxon Signed Ranks έλεγχος για πέμπτη υποκλίμακα (κοινωνική συμπεριφορά) π.ο	53
Πίνακας 21. Μέσοι όροι για πρώτη υποκλίμακα (συναισθηματικές διαταραχές) Ο.Ε	54
Πίνακας 22. Wilcoxon Signed Ranks	55

έλεγχος για πρώτη υποκλίμακα (συναισθηματικές διαταραχές) Ο.Ε	
Πίνακας 23. Μέσοι όροι για δεύτερη υποκλίμακα (προβλήματα συμπεριφοράς) Ο.Ε.	55
Πίνακας 24. T-Test Paired για δεύτερη υποκλίμακα (προβλήματα συμπεριφοράς) Ο.Ε.	55
Πίνακας 25. Μέσοι όροι για τρίτη υποκλίμακα (υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής) Ο.Ε.	56
Πίνακας 26. T-Test Paired για τρίτη υποκλίμακα (υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής) Ο.Ε.	57
Πίνακας 27. Μέσοι όροι για τέταρτη υποκλίμακα (προβλήματα συνομηλίκων) Ο.Ε.	57
Πίνακας 28. Wilcoxon έλεγχος για τέταρτη υποκλίμακα (προβλήματα συνομηλίκων) Ο.Ε.	58
Πίνακας 29. Μέσοι όροι για πέμπτη υποκλίμακα (κοινωνική συμπεριφορά) Ο.Ε	58
Πίνακας 30. Wilcoxon Signed Ranks έλεγχος για πέμπτη υποκλίμακα (κοινωνική συμπεριφορά) Ο.Ε.	59

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1. Πληθυσμός πειραματικής και ομάδας ελέγχου	44
Γράφημα 2. Κατανομή πληθυσμού ανάλογα με το φύλο για την	45

πειραματική ομάδα	
Γράφημα 3. Κατανομή πληθυσμού ανάλογα με το φύλο για την ομάδα ελέγχου	46
Γράφημα 4. Αποτελέσματα για πρώτη υποκλίμακα (συναισθηματικές διαταραχές) σε πειραματική και ομάδα ελέγχου	60
Γράφημα 5. Αποτελέσματα για δεύτερη υποκλίμακα (προβλήματα συμπεριφοράς) σε πειραματική και ομάδα ελέγχου	61
Γράφημα 6. Αποτελέσματα για τρίτη υποκλίμακα (υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής) σε πειραματική και ομάδα ελέγχου	62
Γράφημα 7. Αποτελέσματα για τέταρτη υποκλίμακα (προβλήματα συνομηλίκων) σε πειραματική και ομάδα ελέγχου	63
Γράφημα 8. Αποτελέσματα για πέμπτη υποκλίμακα (κοινωνική συμπεριφορά) σε πειραματική και ομάδα ελέγχου	63
Γράφημα 9. Συνολικά αποτελέσματα και για τις 5 υποκλίμακες σε πειραματική και ομάδα ελέγχου.	64

Περίληψη

Το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε στην έρευνα είναι αν μπορεί η μουσική και οι τεχνικές της δραματικής τέχνης να ενισχύσουν την επικοινωνία σε παιδιά Ειδικής αγωγής. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να ενισχυθεί κυρίως η κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών με ειδικές ανάγκες, αλλά και να μειωθούν οι συναισθηματικές διαταραχές και η διάσπαση προσοχής όσο είναι δυνατόν μέσω της μουσικής αγωγής σε συνδυασμό με τεχνικές της δραματικής τέχνης.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα είναι η πειραματική έρευνα διδακτικών παρεμβάσεων με χρήση ποιοτικών και ποσοτικών εργαλείων. Στις παρεμβάσεις πήραν μέρος δύο ομάδες από 15 παιδιά ηλικίας 9 έως 14 του Ειδικού σχολείου Αιγάλεω, οι οποίοι αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου και την πειραματική ομάδα. Επίσης συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι μπορεί η μουσική αγωγή και οι τεχνικές της δραματικής τέχνης να συμβάλουν στην ενίσχυση της επικοινωνίας σε παιδιά Ειδικής αγωγής. Συγκεκριμένα μπορούν να οδηγήσουν σε βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς και παράλληλη μείωση της υπερκινητικότητας, της διάσπασης και της όποιας συναισθηματικής τους διαταραχής.

Λέξεις- Κλειδιά: Μουσική Αγωγή, Δραματική Τέχνη, Ειδική Αγωγή, Κοινωνικές Δεξιότητες.

Abstract

The research question raised is whether music and techniques of dramatic art can enhance communication in children of Special Education. This research aims mainly to enhance the social behavior of children with special needs and reduce emotional disorders and distractions as much as possible through music education combined with techniques of dramatic art. The method used in the research is the experimental research of didactic interventions using qualitative and quantitative tools. Two groups of 15 children aged 9 to 14 of the Special School of Egaleo took part in the interventions, forming the control and experimental teams. In addition, the school's teachers also participated in completing the questionnaire and answering an interview. The research results showed that music education and techniques of dramatic art could enhance communication in children of Special Education. In particular, they can improve their social behavior and reduce their hyperactivity, attention deficit, and affective disorder.

Keywords: *Music Kinetic, Dramatic Arts, Special Education, Social skills*

Εισαγωγή

Ο Αριστοτέλης έλεγε πως η τέχνη έχει την ικανότητα να απαλλάσσει την ψυχή από τα πάθη της, ενώ σύμφωνα με τον Μάνο (1997) μέσω της τέχνης μπορεί να διατηρηθεί η επικοινωνία, όταν οποιαδήποτε άλλη προσπάθεια ή μέσο έχουν αποτύχει και αποτρέπεται η χρήση μη δόκιμων εκφραστικών μέσων που μπορεί να έχουν αρνητικές συνέπειες (Μαλλιαρού, & Σαράφης, 2010).

Οι τέχνες μπορούν να συνεισφέρουν πολλά στο άτομο. Πόσο μάλλον, στα άτομα της ειδικής αγωγής, τα οποία μέσα από τις τέχνες μπορούν να γεφυρώσουν τις σχέσεις τους με τους γύρω τους. Τόσο η μουσική, όσο και η δραματική τέχνη προσφέρουν επιπρόσθετη αξία στη ζωή του κάθε ανθρώπου και οδηγούν σε καλύτερη επικοινωνία, περισσότερη αυτοπεποίθηση, μείωση του άγχους.

Μία ιδιαίτερως σημαντική συμβολή της μουσικής αγωγής και της δραματικής τέχνης είναι η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Πολλά παιδιά, αλλά και ενήλικες, που αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία, αρκετές φορές αντιμετωπίζουν το στίγμα ή μην έχοντας αποκτήσει το αναμενόμενο για την ηλικία τους ρεπερτόριο κοινωνικών δεξιοτήτων, δυσκολεύονται να διαχειριστούν καταστάσεις στην καθημερινότητά τους.

Σύμφωνα με τους Eisenberg και Fabes (1998), τα παιδιά που εμφανίζουν κοινωνική αναστολή και ντροπαλότητα, συνήθως δυσκολεύονται παράλληλα στη ρύθμιση του συναισθήματος και τη διαχείριση του άγχους. Για το λόγο αυτό, τόσο η μουσική όσο και η δραματική τέχνη μπορούν να συμβάλλουν ιδιαίτερα στην εκμάθηση ή την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς έχουν τη δυνατότητα να αποφορτίζουν και να βοηθούν το άτομο να εκφράζεται με περισσότερη ελευθερία και άνεση.

Ακόμη, έρευνα που έγινε από τη Sara Strother (2017) επιβεβαιώνει πως η αξιοποίηση της τέχνης μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντική σε άτομα με κάποιου είδους αναπηρία ή διαταραχή, καθώς μέσα από την τέχνη αναπτύσσεται η φαντασία του ατόμου, δημιουργούνται σύνδεσμοι επικοινωνίας, αίρονται αρκετά από τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα ΑμεΑ και διευκολύνεται η ενσωμάτωση τους, ενώ παράλληλα ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η κριτική ικανότητα

(Μοσχολιού, 2019).

Η παρούσα έρευνα έλαβε χώρα στο Ειδικό Σχολείο Αιγάλεω και αφορούσε παιδιά 9-14 ετών. Πρόκειται για μία πειραματική έρευνα διδακτικών παρεμβάσεων, στην οποία χρησιμοποιήθηκαν τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά εργαλεία και είχε σκοπό τη διερεύνηση του κατά πόσο η τέχνη και κυρίως η δραματική τέχνη και η μουσική/ μουσικοκινητική αγωγή, μπορούν να συμβάλλουν θετικά στην καλλιέργεια και την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά που χρήζουν ειδικής αγωγής.

Στο πρώτο μέρος της παρούσης εργασίας αναλύεται το θεωρητικό πλαίσιο και συγκεκριμένα έννοιες όπως: κοινωνικές δεξιότητες, διαταραχές ή αναπηρίες στις οποίες είναι απαραίτητη η ειδική αγωγή, ειδικά σχολεία, καθώς και κοινωνικές δεξιότητες, μορφές τέχνης και κοινωνικές δεξιότητες. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση για την ανάλυση του θεωρητικού μέρους, έδωσε την ευκαιρία να συμπεριληφθούν στην παρούσα εργασία σημαντικές έρευνες που έχουν ασχοληθεί με αντίστοιχη θεματολογία.

Εν συνεχεία, στο δεύτερο μέρος, το οποίο είναι ερευνητικό, παρουσιάζεται η μεθοδολογία και ακολουθεί ανάλυση των αποτελεσμάτων τόσο της ποσοτικής όσο και της ποιοτικής έρευνας.

Στο τέλος, γίνεται αναφορά στα σημεία σύγκλισης των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας με αυτά άλλων ερευνών και διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1: Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1 Κοινωνικές δεξιότητες

Οι κοινωνικές δεξιότητες ορίζονται από μια ευρεία κλίμακα ικανοτήτων. Ως κοινωνικές δεξιότητες χαρακτηρίζονται, γενικότερα, οι ικανότητες οι οποίες χρησιμοποιούνται είτε λεκτικά είτε μη λεκτικά, στην επικοινωνιακή αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων.

Γενικότερα, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι υπάρχει μια πλειάδα ορισμών οι οποίοι προσπαθούν να ορίσουν τις κοινωνικές δεξιότητες, και στη συνέχεια θα αναλυθούν οι τρεις κυριότεροι ορισμοί. Αρχικά, ο ευρύτερος ορισμός είναι ότι ο άνθρωπος έχει την ικανότητα να αλληλεπιδρά με τους γύρω του με τρόπους που είναι αποδεκτοί κοινωνικά και παράλληλα θεωρούνται χρήσιμοι για το ίδιο το άτομο, αλλά και για το κοινωνικό πλαίσιο που σχετίζεται με αυτή την αλληλεπίδραση (Callias, 1989). Έπειτα, ένας άλλος τρόπος να ορίσουμε τις κοινωνικές δεξιότητες είναι η ικανότητα του ατόμου να αλληλοεπιδρά αποτελεσματικά με τους άλλους, εφαρμόζοντας κοινωνικά αποδεκτές και μαθημένες συμπεριφορές (Gresham, 1997). Τέλος, ο Gumpel (1994) ορίζει την έννοια των κοινωνικών δεξιοτήτων ως ένα σύνολο συμπεριφορών οι οποίες είναι ωφέλιμες και αμοιβαίες για τις κοινωνικές σχέσεις των ατόμων.

Τα χαρακτηριστικότερα μοντέλα των κοινωνικών δεξιοτήτων σύμφωνα με τις παραπάνω πληροφορίες, είναι δύο. Αρχικά, γίνεται αναφορά στο μοντέλο του συνόλου των συμπεριφορών, όπου η κοινωνικοποίηση του ατόμου αποτελείται από συγκεκριμένες παρατηρήσιμες και μετρήσιμες συμπεριφορές σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Δεύτερον, γίνεται αναφορά στο μοντέλο του χαρακτηριστικού της προσωπικότητας όπου γίνεται μια αναφορά στην κοινωνική ικανότητα ως ένα γενικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου. Συγκεκριμένα οι Rao, Beidel και Murray (2008), στη προσπάθειά τους να δώσουν έναν σαφή ορισμό των κοινωνικών δεξιοτήτων, αναφέρονται σε κάποιες απλές συμπεριφορές όπως ο αυτοέλεγχος και η επίλυση προβλημάτων. Από την

άλλη οι Elksin και Elksin (1998), αναφέρονται σε έξι κατηγορίες κοινωνικών δεξιοτήτων: υποχωρητικότητας και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ενδοπροσωπικών δεξιοτήτων, διαπροσωπικών σχέσεων συνεργασίας και σχολικής επιτυχίας. Τέλος, ο Callias (1989) διακρίνει τρία χαρακτηριστικά στην κοινωνικοποίηση του ατόμου, σύμφωνα με τον οποίο είναι η συμπεριφορά, οι γνωστικές διεργασίες και η επίλυση προβλημάτων. Γενικότερα, οι κοινωνικές δεξιότητες είναι ένα σύνολο ικανοτήτων που αφορούν τη διαχείριση των συναισθημάτων, τη δημιουργία υγιών σχέσεων, τη λήψη σωστών αποφάσεων, τη φροντίδα για τους άλλους και την αντιμετώπιση δύσκολων αποφάσεων (Zins et al., 2004).

Ως επικοινωνία ορίζεται η κοινωνική ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ τουλάχιστον δύο ατόμων, είτε λεκτικά είτε μη λεκτικά. Η επικοινωνία λοιπόν, είναι μια από τις βασικότερες κοινωνικές δεξιότητες των ανθρώπων. Κατά κύριο λόγο η επικοινωνία μεταξύ των ατόμων διαχωρίζεται σε δύο κατηγορίες τη λεκτική και τη μη λεκτική. Ειδικότερα, η λεκτική επικοινωνία συμπεριλαμβάνει τη λεκτική έκφραση, τα φωνολογικά χαρακτηριστικά, τη γραμματική και τη μορφολογία. Παράλληλα, η μη λεκτική επικοινωνία περιλαμβάνει τη στάση του σώματος και της βλεμματικής επαφής. Επιπλέον, υπάρχουν και κάποια άλλα βασικά και απαραίτητα συστατικά για μία επιτυχή κοινωνική συνδιαλλαγή μεταξύ των ατόμων. Αρχικά, η ενσυναίσθηση είναι ένα πολύ βασικό στοιχείο για την επιτυχή έκβαση της επικοινωνίας, αφού επιτρέπει στο άτομο να κατανοήσει τη συμπεριφορά και τα κίνητρα του συνανθρώπου του. Ακολούθως, καθίσταται πολύ σημαντική η ικανότητα προσαρμογής της συμπεριφοράς του ατόμου, ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο (Sohail, Ahmad, & Ali, 2013).

Γενικότερα, μία από τις βασικότερες κοινωνικές δεξιότητες είναι η επικοινωνία, είτε αυτή είναι λεκτική, είτε μη λεκτική. Πέραν της λεκτικής έκφρασης στην οποία περιλαμβάνεται η λεκτική επικοινωνία, υπάρχει και η μη λεκτική επικοινωνία, στην οποία περιλαμβάνεται τόσο η στάση του σώματος όσο και η βλεμματική επαφή. Επίσης, σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων ως μορφή επικοινωνίας συγκαταλέγεται και η κατανόηση των άλλων ανθρώπων σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις.

Ακόμη, γίνεται αναφορά και σε κάποιες άλλες σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες όπως, η αναγνώριση συναισθημάτων, τόσο του ίδιου ατόμου, όσο και

των ατόμων που συναναστρέφεται. Ειδικότερα, πολύ σημαντικό στοιχείο της αναγνώρισης των συναισθημάτων είναι η ενσυναίσθηση, με την οποία μπορείς να δείξεις μεγαλύτερη κατανόηση και συμπόνια προς τα συναισθήματά σου, αλλά και των άλλων. Σημαντική συνεισφορά στις κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου έχουν και χαρακτηριστικά όπως, η υπευθυνότητα η οποία είναι απαραίτητη για την κατάκτηση μια ανεξάρτητης και ασφαλούς διαβίωσης. Επίσης, η κοινωνική ευφυΐα η οποία είναι σημαντική για την κατανόηση σχέσεων, η αυτοαντίληψη, δηλαδή η συνειδητοποίηση της μοναδικότητας του ατόμου από τον ίδιο, ο αυτοέλεγχος και η αυτοεξυπηρέτηση. Παράλληλα, ο συντονισμός, η ομαδικότητα, η πειθαρχία, η συνεργασία και η αίσθηση του ανήκειν συμπεριλαμβάνονται στις κοινωνικές δεξιότητες.

Τα πιο πάνω χαρακτηριστικά μπορεί το κάθε άτομο να τα λάβει μέσω του πρωταρχικού και βασικότερου φορέα κοινωνικοποίησης για το κάθε παιδί, που είναι η οικογένεια. Συγκεκριμένα, από τη βρεφική του ηλικία το παιδί αναπτύσσει σχέσεις, αλληλοεπιδρά με άλλους και ενσωματώνεται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Κατά την πάροδο των χρόνων, καθώς μεγαλώνει, σημαντική συνεισφορά παρέχουν άλλοι φορείς κοινωνικοποίησης όπως είναι οι φίλοι, το σχολείο, κ.α. Αυτά γιατί, στο σχολείο το παιδί καλείται να ακολουθήσει κανόνες, να δημιουργεί φιλίες και να συμμετέχει σε παιχνίδια. Γεγονός το οποίο, βοηθά το παιδί να εφαρμόσει τις συναισθηματικές δεξιότητες που έχει αποκτήσει ως βάση από την οικογένειά του (Δροσινού et al., 2009).

Κατά τη διαμόρφωση της προσωπικότητας ενός παιδιού, η δυνατότητα διαχείρισης συγκρούσεων και η επίλυση προβλημάτων, σε συνδυασμό με την κοινωνική αποδοχή είναι σημαντικές για τη διαμόρφωση υγιών σχέσεων. Μεγάλο ρόλο έχει και η εμπειρία των παιδιών και η ύπαρξη θετικών αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους τους, η αυτοδιαχείριση, η ακαδημαϊκή πορεία, η συμμόρφωση με τους κανόνες και η διεκδίκηση. Δηλαδή να συμμετέχουν σε ομαδικά παιχνίδια και να φροντίζουν τους άλλους, να διαθέτουν αυτοέλεγχο, να ακολουθούν τους κανόνες και να συνεργάζονται, να ακολουθούν τις οδηγίες του δασκάλου, να ολοκληρώνουν την εργασία τους, να ζητούν βοήθεια όταν χρειάζονται και να είναι οργανωτικά, να ακολουθούν τις οδηγίες και τους κανόνες, να μοιράζονται και να αυτενεργούν, να αλληλοεπιδρούν, να παρουσιάζουν τον εαυτό τους στους άλλους και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους (Smith, & Tyler, 2019).

1.2. Ειδική Αγωγή

Πολλοί θεωρούν ως την απαρχή της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, την ψήφιση του IDEA στις ΗΠΑ, το 1975. Παρ' όλα αυτά, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η ειδική αγωγή είχε ξεκινήσει στην πραγματικότητα πριν από τουλάχιστον 200 χρόνια στη νότια Γαλλία, με ένα περιστατικό. Συγκεκριμένα γίνεται αναφορά, στο «άγριο αγόρι» που βρέθηκε σε ένα δάσος στη Γαλλία, και μεταφέρθηκε σε έναν γιατρό στο Παρίσι. Εκεί όπου ο γιατρός Jean- Mare-Gaspard Itard έκανε διάφορες παρεμβάσεις άμεσης διδασκαλίας, και μέχρι σήμερα θεωρείται ο «πατέρας της Ειδικής Αγωγής». Με την πάροδο των χρόνων, λοιπόν, η ειδική αγωγή έτυχε μεγάλης εξέλιξης. Ως αποτέλεσμα, να είναι η ειδική αγωγή που όλοι γνωρίζουν σήμερα, με όλα τα πλεονεκτήματα που συμπεριλαμβάνει αυτή η ειδικότητα (Smith, & Tyler, 2019). Η ειδική αγωγή γενικότερα, καλύπτει μια ευρεία γκάμα βοήθειας σε άτομα τα οποία την χρειάζονται.

Ειδικότερα, η ειδική αγωγή αφορά τις πρακτικές οι οποίες χρησιμοποιούνται για την εκπαίδευση ατόμων, με μεθόδους οι οποίες απευθύνονται αποκλειστικά στις ανάγκες και στις ατομικές διαφορές τους. Μέσα από την ειδική αγωγή, τα άτομα αυτά έχουν τη δυνατότητα για καλύτερες ευκαιρίες στο περιβάλλον της εκπαίδευσης.

Στην ειδική αγωγή υπάγονται τα άτομα τα οποία έχουν λάβει διαγνώσεις όπως μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές, διαταραχές επικοινωνίας, αναπτυξιακές διαταραχές, σωματικές διαταραχές, αταξία και άλλες διαταραχές όπως εγκεφαλική παράλυση. Στη συνέχεια, θα υπάρξει εκτενέστερη περιγραφή για κάποιες από τις πιο πάνω διαγνώσεις οι οποίες είναι σημαντικές για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας (Smith, & Tyler, 2019).

1.2.1. Διαταραχή Αυτιστικού φάσματος.

Τα άτομα τα οποία βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού γενικότερα χαρακτηρίζονται κυρίως από την έλλειψη κοινωνικής επικοινωνίας και πολύ

συχνά τείνουν να επαναλαμβάνουν κάποια συγκεκριμένα μοτίβα συμπεριφοράς (Bennett et al., 2018). Γενικότερα, το κομμάτι της μετάβασης από τη νεαρή ηλικία στην ενήλικη ζωή μπορεί να αποτελέσει από μόνη της μία ιδιαίτερα δύσκολη περίοδο της ζωής του κάθε ατόμου. Πόσο μάλλον, το κομμάτι αυτό μπορεί να αποτελέσει εξαιρετικά δύσκολο κομμάτι για τα άτομα τα οποία έχουν διαγνωστεί με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ).

Οι έφηβοι οι οποίοι έχουν διαγνωστεί με ΔΑΦ συχνά, βρίσκονται αντιμέτωποι με διάφορες δυσκολίες, όπως άλλωστε ο περισσότερος πληθυσμός των εφήβων. Κατά τη διάρκεια της μετάβασής τους στην ενήλικη ζωή, πολύ συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη λήψη αποφάσεων που αφορούν ιατρικά, οικονομικά και προσωπικά θέματα. Η δυσκολία παρακολούθησης του τομέα της εκπαίδευσης ή της εργασίας αποτελεί ένα άλλο μέρος των δοκιμασιών που τίθενται αντιμέτωπα τα άτομα αυτά (Pecora et al., 2019). Με αποτέλεσμα, τα άτομα αυτά να μη νιώθουν ποτέ την πλήρη ανεξαρτησία και μετάβαση από την παιδική στην ενήλικη ζωή και το γεγονός αυτό επεκτείνεται και προκαλεί διάφορα προβλήματα σε διάφορες πτυχές της ζωής των ατόμων (Bennett et al., 2018).

1.2.2. Νοητική Αναπηρία ή Νοητική υστέρηση

Τα άτομα με τη συγκεκριμένη διάγνωση παρουσιάζουν ελλείμματα στη νοητική λειτουργικότητα, μειωμένη προσαρμοστικότητα και ανάγκη για συνεχή υποστήριξη. Η έναρξη της νοητικής αναπηρίας εμφανίζεται πριν την ηλικία των 18 ετών. Τα άτομα αυτά, έχουν σημαντικά κάτω του μέσου όρου γενική νοητική λειτουργικότητα η οποία τείνει να συνυπάρχει με ελλείμματα στην προσαρμοστική τους συμπεριφορά. Οι ειδικοί επισημαίνουν ότι η συγκεκριμένη διαταραχή εκδηλώνεται κατά την περίοδο της ανάπτυξης των παιδιών, ενώ παράλληλα επηρεάζει αρνητικά την επίδοσή του στον εκπαιδευτικό τομέα. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η νοητικές αναπηρίες ορίζονται βάση τριών κύριων πυλώνων. Ως πρώτος πυλώνας έχει οριστεί η νοητική λειτουργικότητα του ατόμου, ως δεύτερος η προσαρμοστική συμπεριφορά και ως τρίτος τα συστήματα υποστήριξης (Smith, & Tyler, 2019).

Η νοητική λειτουργικότητα, έχει σημαντικές επιπτώσεις στη ζωή του ατόμου γενικότερα. Τα άτομα με νοητική αναπηρία δεν ανήκουν στην κατηγορία των τυπικών μαθητών, επομένως καθίσταται απαραίτητο να υπάρχει διαφορετική

προσέγγιση προς τα άτομα αυτά. Δίνοντας την κατάλληλη στήριξη στα άτομα αυτά, μπορούν να ξεπεράσουν κάποιες από τις δυσκολίες τους και να έχουν καλύτερη ποιότητα ζωής (Smith, & Tyler, 2019).

1.2.3. Εγκεφαλική παράλυση

Η εγκεφαλική παράλυση, είναι μια κατάσταση η οποία οφείλεται είτε στην αιμορραγία των αιμοφόρων αγγείων του εγκεφάλου, είτε από κάποιο ισχαιμικό επεισόδιο. Η συγκεκριμένη διαταραχή μπορεί να προκύψει, από την προγεννητική έως τη μεταγεννητική φάση της ζωής ενός παιδιού. Υπάρχουν αρκετά αίτια που μπορούν να προκαλέσουν αυτή τη διαταραχή, όπως κάποιες λοιμώξεις κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης, ο πρόωρος τοκετός, ο ίκτερος, οι κρανιοεγκεφαλικές κακώσεις του βρέφους κλπ. Σε μία πολύ πρόσφατη, διαχρονική έρευνα των Permaida και Allenidekani (2021) φάνηκε ότι η χορήγηση από 10 έως 50 λεπτά μουσικής αγωγής στα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση μπορεί να επιφέρει σημαντική μείωση του άγχους και της κατάθλιψής τους. Περαιτέρω, αναφέρουν ότι η μουσική αγωγή, βοηθάει τα παιδιά στη βελτίωση των προβλημάτων ύπνου, ενώ αυξάνει την εστίαση της προσοχής αλλά και την περιέργειά τους. Πολύ σημαντικό εύρημά τους είναι ότι τα παιδιά, μετά τη μουσική χορήγηση τολμούσαν περαιτέρω αλληλεπίδραση με άλλα άτομα, κάτι το οποίο δεν έκαναν πριν τη χορήγηση. Επομένως, καθίσταται φανερό ότι η μουσική επιδρά τόσο στην ψυχική υγεία των παιδιών, όσο και στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση.

1.3. Κοινωνικές δεξιότητες και Ειδική Αγωγή

Γενικότερα, τα άτομα τα οποία ανήκουν στη διαταραχή αυτιστικού φάσματος παρουσιάζουν μια δυσκολία ως προς την ανταπόκριση στις κοινωνικές συναλλαγές, τη δημιουργία σχέσεων και την κοινωνική και συναισθηματική αλληλεπίδραση. Επιπλέον, δεν παρουσιάζουν ενδιαφέρον προς τους συνομηλίκους τους, συνεπώς δε μπορούν να μοιραστούν συναισθήματα και ενδιαφέροντα. Συνήθως, τα άτομα αυτά παρουσιάζουν στερεοτυπικές συμπεριφορές, έχουν ρουτίνες και εμμονή με συγκεκριμένα αντικείμενα. Επίσης, φαίνεται να έχουν περιορισμένες εκφράσεις προσώπου και μια δυσκολία ως

προς την κατανόηση της μη- λεκτικής επικοινωνίας και των χειρονομιών (APA, 2013).

Σύμφωνα με την έρευνα των Guthrie και άλλων (2019), τα συμπτώματα του αυτισμού εκδηλώνονται στα πρώτα τέσσερα χρόνια της ζωής του ατόμου. Γι' αυτό, συνιστούν την περαιτέρω εξέλιξη της πρόωρης διάγνωσης, έτσι ώστε τα παιδιά να έχουν ταχύτερη πρόσβαση στην παρέμβαση. Στην συγκεκριμένη έρευνα, τονίζεται η αναγκαιότητα για περαιτέρω ανάπτυξη της τεχνολογίας, η οποία σχετίζεται με την πρόωρη διάγνωση, ενώ θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι φυλετικές και ηλικιακές διαφορές μεταξύ των ατόμων με την ίδια διάγνωση.

Είναι ευρέως γνωστό ότι οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών δεν είναι τόσο ανεπτυγμένες όσο των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, συνεπώς αυτό συσχετίζεται άμεσα και με άλλους τομείς που επηρεάζουν την ανάπτυξή τους. Ειδικότερα, η μειωμένη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών που έχουν διαγνωστεί με αυτισμό αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την κοινωνική τους συμπεριφορά. Την πιο πάνω συσχέτιση αποκαλύπτει η έρευνα των Ingersoll, Schreibman και Stahmer (2001), η οποία έδειξε ότι τα παιδιά με αυτισμό τα οποία ήταν απομονωμένα από το κοινωνικό σύνολο, είχαν φτωχότερα γλωσσικά αποτελέσματα. Γεγονός το οποίο έχει άμεση επίδραση στη γνωστική ανάπτυξη αλλά και την ακαδημαϊκή επίδοση του ατόμου.

Επομένως, καθίσταται σαφές ότι οι ελλειπίες κοινωνικές δεξιότητες, μπορούν να προκαλέσουν με τη σειρά τους μια αδυναμία στην σχολική προσαρμογή (Gronlund, & Anderson, 1963), οι οποίες με τη σειρά τους δημιουργούν μεγάλες πιθανότητες εγκατάλειψης του σχολείου (Ullman, 1957). Με τα νεότερα δεδομένα, γνωρίζουμε ότι περισσότερα άτομα με αυτισμό έχουν προβεί σε πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Μία πρόσφατη έρευνα, προσπαθεί να επεξηγήσει τον λόγο για τον οποίο τα άτομα με τη συγκεκριμένη διάγνωση φαίνεται να βγαίνουν από το πανεπιστήμιο πριν ολοκληρώσουν τις σπουδές τους. Συγκεκριμένα, η πρόσφατη ποιοτική έρευνα των Cage και Howes (2020) εξηγεί τους τέσσερις κυριότερους παράγοντες οι οποίοι οδηγούν τα άτομα με αυτισμό στο να μην ολοκληρώσουν τις σπουδές τους. Ως πρώτος παράγοντας ορίζεται το γεγονός ότι πολλά άτομα δεν έχουν λάβει τη διάγνωση τους μέχρι αργότερα στη ζωή τους, γεγονός, το οποίο δεν είναι βοηθητικό ως προς την αντιμετώπιση κάποιων συμπτωμάτων. Ο δεύτερος παράγοντας αφορά την ελλιπή ενημέρωση του πανεπιστημιακού προσωπικού περί του αυτιστικού φάσματος. Εν

συνεχία, ο τρίτος παράγοντας είναι ότι γενικότερα η πανεπιστημιακή περίοδος στη ζωή κάποιου επιδεινώνει την κατάσταση της ψυχικής του υγείας. Τέλος, ο τέταρτος παράγοντας αφορά το γεγονός ότι τα άτομα με αυτισμό πολλές φορές νιώθουν «εκτός» των πραγμάτων, κάτι το οποίο δεν είναι δική τους ευθύνη. Για τον λόγο αυτόν θα πρέπει τα άτομα τυπικής ανάπτυξης να φροντίζουν να εντάσσουν τα άτομα με αυτισμό, έτσι ώστε να μην νιώθουν «ξένοι». Επίσης, προηγούμενες έρευνες δηλώνουν ότι γενικότερα, συγκριτικά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, οι νέοι με αυτισμό βιώνουν μεγαλύτερη μοναξιά και συνεπώς δεν απολαμβάνουν μακροχρόνιες και ουσιαστικές σχέσεις και φιλίες (Hebert-Myers et al., 2006). Σύμφωνα με τους Karal και Wolfe, (2018) φαίνεται ότι τα άτομα που ανήκουν στο περιβάλλον των ατόμων με ΔΑΦ, έχουν σημαντικό ρόλο στην προώθηση της κοινωνικής συναλλαγής χρησιμοποιώντας κάποιες χρήσιμες στρατηγικές.

Το σχολείο έχει τον δεύτερο, και πολλοί θα έλεγαν σημαντικότερο ρόλο σε ότι αφορά την κοινωνικοποίηση των παιδιών. Τον πρώτο ρόλο κοινωνικοποίησης έχει η οικογένεια. Αυτοί οι δύο παράγοντες, μπορούν να δώσουν τις σωστές βάσεις για να αναπτυχθεί κοινωνικό-συναισθηματικά το παιδί. Όπως έχει αποδειχθεί μέσα από διάφορες έρευνες, η εκπαίδευση έχει αρκετά μεγάλη θετική επίδραση στην ανάπτυξη ενός παιδιού. Ειδικότερα, είναι προφανές ότι δίνει περισσότερες ευκαιρίες που αφορούν το εκπαιδευτικό τομέα, μειώνει τις πιθανότητες για την εμφάνιση διαφόρων προβλημάτων που αφορούν την ψυχική και σωματική υγεία, ενώ παράλληλα προάγει την ευζωία (Zweers et al., 2021).

Η εκπαίδευση των παιδιών μέσα από ψυχο-εκπαιδευτικές διαδικασίες αποτελεί απαραίτητο μέσο, έτσι ώστε να μπορέσουν τα ίδια να αποκτήσουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, αυτοπεποίθηση αλλά και υψηλή αυτοεκτίμηση. Τόσο η μουσική αγωγή, όσο και οι τεχνικές δραματικής τέχνης προσφέρουν τέτοιου είδους πλεονεκτήματα, γεγονός το οποίο αυξάνει τη σημαντικότητά τους για τα παιδιά της ειδικής αγωγής. Παρ' όλα αυτά και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης επωφελούνται σε μεγάλο βαθμό από τις συγκεκριμένες μεθόδους (Zweers et al., 2021).

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζονται παραπάνω χρόνο για να νιώσουν άνετα σε νέο περιβάλλον. Η προσαρμογή σε νέες καταστάσεις και ανθρώπους τα κάνει να νιώθουν άβολα. Έχουν συγκεκριμένη ρουτίνα και η ένταξή τους σε νέες δραστηριότητες πραγματοποιείται δύσκολα. Παρ' όλα αυτά,

μπορούν να τα καταφέρουν με διαρκή υποστήριξη και κατάλληλη μέθοδο (Χρηστάκης, 2006). Βασικοί τρόποι για να νιώσει μεγαλύτερη ασφάλεια και άνεση το παιδί είναι η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της αισιοδοξίας, η ενθάρρυνση για έκφραση συναισθημάτων και η ανάπτυξη συναισθηματικής ασφάλειας (Bilmes, 2012). Η συνεργασία είναι ο πιο κατάλληλος τρόπος για να μπορέσει το παιδί να αποκτήσει μια θετική στάση απέναντι στον εαυτό του. Επίσης, του δίνει τη δυνατότητα να μάθει τα σωστά και τα λάθη μέσα από ένα σύστημα αρχών και αξιών. Έτσι, θα βελτιώσει τις κοινωνικές, γλωσσικές, αισθητηριακές, επαγγελματικές δεξιότητες και τις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης (Χρηστάκης, 2006). Η συνεργασία ενισχύει τις ακαδημαϊκές δεξιότητες, βελτιώνει τη συγκέντρωση προσοχής, ενισχύει τη συμμετοχή σε ομαδικά παιχνίδια και συμβάλλει σε καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις. Η συνεργασία ως δεξιότητα έχει τρία βασικά στάδια: η εργασία ανά ζεύγη, σε ομάδα τριών ατόμων και σε μια μεγαλύτερη ομάδα. Η συνεργασία βοηθάει τη λειτουργία και τους κανόνες της τάξης, και όχι μόνο τις ακαδημαϊκές δεξιότητες. Όλα τα παιδιά πρέπει να είναι σε θέση να εκφράζουν τις απόψεις τους, χωρίς να ντρέπονται ή να φοβούνται, να μη διακόπτουν κάποιον την ώρα που μιλάει, να έχουν ευγένεια απέναντι στους άλλους και να συμμετέχουν ενεργά σε κάθε εργασία της τάξης (Χρηστάκης, 2001).

Οι κοινωνικές δεξιότητες, όπου έγκεινται στα πλαίσια μίας αναπτυξιακής, δια βίου μαθησιακής διαδικασίας, αναπτύσσονται περισσότερο στα παιδικά και εφηβικά χρόνια, όμως τα εμπόδια που μπορεί να αντιμετωπίσουν τα παιδιά με κάποια αναπηρία έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην ανάπτυξή τους (Bellini, 2004· Milsom, & Glanville, 2010). Σύμφωνα με ερευνητές που ασχολούνται με τον τομέα της συμπεριφοράς, υποστηρίζουν ότι σε επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων, τα παιδιά με αναπηρία υστερούν σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Wiener, & Tardif, 2004). Ειδικότερα, στην αυτιστική διαταραχή, τα παιδιά ακόμη και να έχουν αναπτύξει γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες, εκδηλώνουν επίμονες και σοβαρές βλάβες στην κοινωνική λειτουργία (Volkmar et al., 2005· White, Keonig & Scahill, 2007).

Πολλές μελέτες υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με αυτισμό έχουν φτωχότερες δεξιότητες συνεργασίας, αυτοελέγχου, διεκδίκησης και υπευθυνότητας συγκριτικά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Ozkubat, & Ozdemir, 2014). Δύο ακόμη κοινωνικές δεξιότητες που υστερούν τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού είναι η

ενσυναίσθηση και η διεκδίκηση. Παρ' όλ' αυτά σύμφωνα με την έρευνα των Στατήρη και Ανδρέου (2018) η διαφορά που υπάρχει από τα παιδιά με άλλες δυσκολίες, δεν φαίνεται να είναι ιδιαίτερα ουσιώδης, γεγονός που σημαίνει πως τα παιδιά αυτά έχουν την ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων και διεκδίκησης σε σημαντικό βαθμό. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι πιθανώς αυτό το αποτέλεσμα οφείλεται στο γεγονός της θετικής αυτο-αξιολόγησης των παιδιών με αναπτυξιακές δυσκολίες, όπου μπορεί να λειτουργήσει και ως ασπίδα προστασίας απέναντι στον αρνητικό σχολιασμό που είναι πολύ πιθανόν να λαμβάνουν από το περιβάλλον τους και στη χαμηλή τους κοινωνική θέση.

Επιπρόσθετα τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού δεν συνεργάζονται εύκολα, δε μπορούν να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους και δεν συμμορφώνονται σε κανόνες. Άρα παρατηρούνται προβλήματα συμπεριφοράς και πιθανόν προβλήματα με συνομηλικούς τους (Στατήρη, & Ανδρέου, 2018). Ακόμη τείνουν να αντιμετωπίζουν προβλήματα στην αλληλεγγύη, στην έναρξη μιας συζήτησης, στην εκδήλωση συναισθημάτων, στην ανάγνωση κοινωνικών σημείων (Bellini, 2004· White, Keoni & Scahill., 2007), καθώς στην οπτική επαφή με τους γύρω τους και στην εστίαση της προσοχής τους (Jones, Carr, & Feeley, 2006).

Σύμφωνα με μελέτες που έγιναν πρόσφατα, ισχυρίζονται ότι τα παιδιά με αυτισμό πιθανόν ήδη να διαθέτουν κοινωνικές δεξιότητες, αλλά να μη μπορούν να τις διαχειριστούν. Συνεπώς να μην εμπλέκονται σε πολλές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλικούς ή να έχουν δυσκολία να αναπτύξουν σημαντικές σχέσεις. Ακόμη δεν εκδηλώνουν ενδιαφέρον και συμπάθεια για ανθρώπους με τους οποίους έχουν ήδη πετύχει μια κοινωνική αλληλεπίδραση (Bellini, 2004· Bellon-Harn, & Harn, 2006 · Jones, & Schwartz, 2009 ·White, Keonig, & Scahill, 2007).

Τέλος, μια σημαντική πληροφορία είναι ότι τα παιδιά με αυτισμό σημειώνουν αρκετά σοβαρά συναισθηματικά προβλήματα και χαμηλές ακαδημαϊκές και επαγγελματικές επιτυχίες. Τα αισθήματα μοναξιάς και τα προβλήματα διάθεσης και άγχους είναι αρκετά αυξημένα (White, Keonig & Scahill, 2007).

Στη συνέχεια, θα γίνει αναφορά σχετικά με τα ειδικά σχολεία και τη χρησιμότητά τους. Θα αναφερθεί η συμβολή τους και η σημαντικότητά τους, τόσο ως προς τα παιδιά της ειδικής αγωγής, όσο και ως προς την κοινωνία γενικότερα.

1.4.Τα ειδικά σχολεία

Τα ειδικά σχολεία περιλαμβάνουν ίδια σχολικά προγράμματα, μέτρα, στόχους και διδακτικές μεθόδους με τα τυπικά σχολεία. Η βασική αρχή του ειδικού σχολείου είναι η καταπολέμηση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς η οποία χαρακτηρίζει αυτά τα παιδιά, έτσι ώστε να καταφέρουν να νιώθουν χρήσιμα για τον εαυτό τους και την κοινωνία. Σύμφωνα με τον Καλαντζής (1976), τα Ειδικά Σχολεία έχουν ίδιο στόχο με τα τυπικά σχολεία, με τη διαφορά ότι χρησιμοποιούνται διαφορετικά μέσα και ο βαθμός επίτευξης είναι μικρότερος λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τον τελευταίο νόμο για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ν. 3699/2008), όταν τα άτομα με αναπηρίες δυσκολεύονται στα γενικά σχολεία ή στα τμήματα ένταξης, μπορούν να μεταβούν σε αυτοτελείς Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), για ίσες ευκαιρίες και κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στην εκπαίδευση, την κοινωνία και την επαγγελματική ένταξη (Δροσινού, & Παπαλεωνίδα, 2012). Οι Σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής αυξήθηκαν με μεγάλη ταχύτητα τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, σε αντίθεση με άλλα κράτη, όπου όλα τα παιδιά βρίσκονται στην ίδια τάξη. Το γεγονός αυτό γέννησε αυτόματα προβληματισμούς για κοινωνική απόρριψη των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Άρα, η δημιουργία των ειδικών σχολείων οδήγησε στον περαιτέρω διαχωρισμό μεταξύ αναπήρων και μη αναπήρων μαθητών. Έτσι, εδραιώθηκε μια κουλτούρα αποκλεισμού προς τα άτομα που ανήκουν στην ειδική αγωγή (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011).

Επομένως, καθίσταται φανερό ότι η δημιουργία ειδικών σχολείων, δεν επίλυσε το πρόβλημα του κοινωνικού διαχωρισμού, αντιθέτως φαίνεται να το έκανε εντονότερο. Για τον λόγο αυτό, στις μέρες μας, προτείνεται μια άλλη μέθοδος παρέμβασης, πιο σύγχρονη η οποία συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές στο ίδιο πρόγραμμα. Ο λόγος γίνεται για τον καθολικό σχεδιασμό της μάθησης. Μέσω του καθολικού σχεδιασμού διευκολύνεται η πρόσβαση των ανθρώπων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο σχολείο, την κοινότητα αλλά και τον εργασιακό χώρο. Αφού, μέσα από τον καθολικό σχεδιασμό περιορίζονται κατά μεγάλο βαθμό τα εμπόδια που μπορεί να αντιμετωπίσει το κάθε άτομο. Για να μπορούν τα πιο πάνω να πραγματοποιηθούν θα πρέπει πρώτα-πρώτα να γίνει πιο προσπελάσιμο το

φυσικό περιβάλλον των ατόμων. Μέσω της σημαντικής μείωσης των εμποδίων που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία, θα μπορούν οι ίδιοι να έχουν μια πιο ολοκληρωμένη συμμετοχή σε δραστηριότητες της καθημερινότητας, στα κοινωνικά δρώμενα. Έτσι, οι ίδιοι δεν θα νιώθουν αποκλεισμένοι από το κοινωνικό σύνολο και θα νιώθουν ότι προσφέρουν εξίσου στην κοινωνία, ενώ παράλληλα η κοινωνία θα τους βλέπει ως ίσους και δεν θα τους περιθωριοποιεί (Smith, & Tyler, 2019).

Γενικότερα, ο καθολικός σχεδιασμός της μάθησης, ενισχύει την πρόσβαση όλων των μαθητών στη διδασκαλία και στο αναλυτικό πρόγραμμα. Αυτή είναι μια μέθοδος με την οποία επωφελούνται όχι μόνο οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Το γεγονός αυτό οφείλεται στην προσέγγιση του αναλυτικού προγράμματος με μη συμβατικούς τρόπους. Για παράδειγμα, χρησιμοποιείται υποστηρικτική τεχνολογία, ηλεκτρονικά βιβλία, δυνατότητα μεγέθυνσης του κειμένου, μετατροπή του εκπαιδευτικού υλικού και σε μορφή Braille, αλλά και ακουστική μετατροπή, χρήση μουσικών μέσων αλλά και δραματικών τεχνικών. Με τον συγκεκριμένο τρόπο παρέμβασης όλοι οι μαθητές είναι σε θέση να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους και να κάνουν αισθητή την παρουσία τους στην κοινότητα, πετυχαίνοντας μια ανεξάρτητη ενήλικη ζωή (Smith, & Tyler, 2019).

1.5. Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) για τις κοινωνικές δεξιότητες

Σύμφωνα με τη Δροσινού (2010) και το Πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος της Ειδικής Αγωγής, Π.Α.Π.Ε.Α., τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μαθαίνουν τις δυνατότητές τους και τις αδυναμίες τους, οργανώνουν τη προσωπικότητά τους και αναπτύσσουν τις δεξιότητες που θα συνδέονται με τον επαγγελματικό προσανατολισμό τους. Το ΠΑΠΕΑ (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής), σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα 301/1996, έχει σκοπό να προάγει τα άτομα με ειδικές ανάγκες σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά, ηθικά, αισθητικά και κοινωνικά, στο βαθμό που μπορούν, ώστε να νιώθουν ισοτιμία, ασφάλεια και σεβασμό στο σχολικό και κοινωνικό σύνολο. Το ΠΑΠΕΑ αναφέρει πέντε βασικούς άξονες για παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά με ειδικές ανάγκες: Μαθησιακή Ετοιμότητα, Βασικές Σχολικές Δεξιότητες, Κοινωνική

Προσαρμογή, Δημιουργικές Δραστηριότητες και Προεπαγγελματική Ετοιμότητα (Δροσινού et al., 2009). Η μαθησιακή ετοιμότητα αναφέρεται στον προφορικό λόγο, στην ψυχοκινητικότητα, τις νοητικές ικανότητες και στη συναισθηματική οργάνωση. Η συναισθηματική οργάνωση είναι το πιο σημαντικό και επηρεάζει και τους υπόλοιπους τομείς της μαθησιακής ετοιμότητας. Πρόκειται για την αυτοαντίληψη, την αποδοχή του εαυτού και της αναπηρίας. Τα συναισθήματα είναι άμεσα συνδεδεμένα με τις κοινωνικές δεξιότητες. Το παιδί όταν δημιουργεί διαπροσωπικές σχέσεις, ενισχύει την επικοινωνία με τους άλλους και συμμετέχει ενεργά στο κοινωνικό σύνολο, αναπτύσσει θετική στάση απέναντι στον εαυτό του και τους γύρω ανθρώπους του, και έχει διάθεση για εξερεύνηση στο ευρύτερο περιβάλλον. Ο τομέας της συναισθηματικής οργάνωσης έχει επιμέρους περιοχές: Το αυτό-συναίσθημα, το ενδιαφέρον για μάθηση, και συνεργασία με τους άλλους. Τα διδακτικά προγράμματα με θέμα τη συναισθηματική ετοιμότητα έχουν στόχο τη βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων. Το ΠΑΠΕΑ, όσον αφορά τη συναισθηματική οργάνωση, σκοπεύει στη βελτίωση της αυτό-εικόνας του, την ανακάλυψη των ενδιαφερόντων του, την συνεργασία και την κοινωνική προσαρμογή, μέσω δραστηριοτήτων συναισθηματικής οργάνωσης (Δροσινού κ.ά., 2009).

1.6. Μουσική και Κοινωνικές δεξιότητες

Η μουσική αγωγή υποστηρίζει κοινωνικές, επικοινωνιακές, ψυχοκινητικές, συναισθηματικές, γλωσσικές, γνωστικές δεξιότητες, την αισθητική πτυχή και τη δημιουργικότητα των παιδιών (Kürana, 2015). Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Jacobi (2012) το μουσικό περιβάλλον είναι το πιο κατάλληλο μέσο για την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων του παιδιού. Περαιτέρω, έρευνες αποδεικνύουν ότι η μουσική αγωγή έχει θετικές επιπτώσεις στην κοινωνική και συναισθηματική ωρίμανση ενός ατόμου, στις δεξιότητες αυτοέκφρασης, στον αυτοέλεγχο και στην κατανομή της εργασίας (Kürana, 2015).

Η μουσική αγωγή και οι κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες συμπληρώνουν αρμονικά η μία την άλλη. Συγκεκριμένα, η μουσική λειτουργεί ως μια διεγερτική αίσθηση, αφού οι αισθήσεις ξυπνούν και ενεργοποιούν το σώμα. Γι' αυτόν τον λόγο συμπληρώνει απόλυτα η μουσική αγωγή τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Επίσης, η χρήση και η ικανότητα της μουσικής και

ως αισθητική εμπειρία, εκφράζεται ως μια σύνδεση με τον εσωτερικό τους κόσμο, μια αλληλεπίδραση μεταξύ ανησυχιών για αίσθηση, αντίληψη, φαντασία και γνώση, κατανόηση και συναίσθημα. Αυτή η σύνδεση, με προσωπικά και βαθύτερα στοιχεία, επιτρέπει στα παιδιά να εξερευνήσουν και να αναπτύξουν νέες αντιλήψεις για τον εαυτό τους και τον κόσμο. Συνεπώς, ενισχύουν τις συναισθηματικές τους και κατ' επέκταση τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Ακόμη η μουσική ανάλογα με την ένταση και τον ρυθμό που θα έχει, μπορεί να δημιουργήσει αλλαγές στον συναισθηματικό κόσμο των παιδιών. Για παράδειγμα, ένας αργός ρυθμός με απαλά μουσικά όργανα, καταφέρνει να κατευνάσει το άγχος ή την επιθετικότητα, όπως και για να οξύνει τη φαντασία. Έτσι, έχει εξασφαλιστεί η συναισθηματική τους ρύθμιση.

Είναι γεγονός ότι η μουσική έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει το μυαλό και το σώμα. Ειδικότερα, μπορεί να επηρεάσει τη διάθεση και τον τρόπο συμπεριφοράς ενός ατόμου (Alvin, 1978) και παράλληλα να διεγείρει το υποσυνείδητο και να αποτελέσει ένα μέσο αποκάλυψης του τι συμβαίνει μέσα σε αυτό. Ο ήχος και η μουσική μπορούν να ξυπνήσουν είτε καλές είτε κακές αναμνήσεις. Μέσω του μουσικού τόνου, του ηχοχρώματος και της τονικότητας να προκαλούνται διάφοροι συνειρμοί και αναμνήσεις. Μέσα από τη γενικότερη διαδικασία, επέρχονται αλλαγές στο σώμα που εκδηλώνονται με συμπεριφορές όπως ένα χαμόγελο ή θυμό ή ακόμα και σιωπή. Παράλληλα, ως μέσο έκφρασης μη λεκτικό, η μουσική έχει τη δυνατότητα να εκφράζει και αμφίθυμα συναισθήματα, να εντοπίζει και να διατηρεί χαμένες ισορροπίες και γι' αυτό το λόγο είναι βασικό να λαμβάνεται υπόψη η εκπαιδευτική και θεραπευτική σημασία των τεχνών (Smith, & Tyler, 2019· Σαμαρά, 2000).

Πέρα από το ότι η μουσική μπορεί να λειτουργήσει ως μη λεκτικό μέσο, έχει τη δυνατότητα να ενισχύει τη λεκτική έκφραση κάποιου ατόμου που δυσκολεύεται να εκφράσει σκέψεις και συναισθήματα και να επιστρατεύσει το νου και το σώμα για την επίτευξη ενός δημιουργικού στόχου, κάτι που μπορεί να λειτουργήσει και μόνο του ως θεραπεία. Επίσης, η μουσική μπορεί να μειώνει και να κατευνάζει συμπτώματα άγχους και κατάθλιψη, μέσω της επίδρασης της σε νευρώνες του εγκεφάλου και να βοηθάει το άτομο να επεξεργάζεται τις πληροφορίες που δέχεται από το περιβάλλον του, μειώνοντας παράλληλα την τάση αυτοκριτικής και την αμηχανία που μπορεί να αισθάνεται κατά τη διάρκεια έκθεσης τους (Hemmings et al., 2019).

Όσον αφορά την παραγωγή της μουσικής τώρα, είναι ευρέως γνωστό ότι η παραγωγή μουσικής είναι ένας τρόπος έκφρασης για τον κάθε δημιουργό. Η διαδικασία της δημιουργίας μουσικής όχι μόνο αναφέρεται στην αυτο - έκφραση αλλά μπορεί να έχει και θεραπευτικό χαρακτήρα για να χαλαρώσει τις εσωτερικές εντάσεις. Επιπλέον, η προσπάθεια για δημιουργία μουσικής ίσως να είναι ένας τρόπος ομαδικής εμπειρίας (Edgar, 2013· Kūrana, 2015). Η απόκτηση κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων δημιουργεί στο άτομο ασφάλεια σχετικά με την αυτοδιαχείριση, την αυτογνωσία, την κοινωνική ευαισθητοποίηση, τη διαχείριση σχέσεων και την υπεύθυνη λήψη αποφάσεων (Kūrana, 2015).

Η μουσική έχει θετικές επιδράσεις τόσο στον τυπικό πληθυσμό, όσο και στον πληθυσμό με κάποιες αναπηρίες. Ειδικότερα, η μουσική αγωγή πολύ συχνά χρησιμοποιείται για την ενίσχυση κοινωνικών αλλά και συναισθηματικών δεξιοτήτων μέσω της οποίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφοροι μηχανισμοί. Για παράδειγμα, ο αυτοσχεδιασμός, η πράξη της μουσικής δημιουργίας με αυθορμητισμό, το συλλογικό παιχνίδι ή τραγούδι που σχετίζεται με τη δημιουργία μουσικής συλλογικά ως ένας τρόπο κοινωνικής ευαισθητοποίησης. Είναι πολύ σημαντικό να τονιστεί ότι μέσα από πρόσφατες αλλά και παλαιότερες έρευνες, αποδεικνύεται συνεχώς η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της μουσικής αγωγής η οποία σχετίζεται άμεσα με τις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες (Hamann, Lineburgh, & Ve Paul,1998). Σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της όλης διαδικασίας έχουν οι σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή. Οι ισχυρές εκπαιδευτικές σχέσεις είναι απαραίτητες, καθώς η ικανότητα του εκπαιδευτικού συμβάλλει σημαντικά στον προσδιορισμό των κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των παιδιών (Edgar, 2013 ·Kūrana, 2015).

1.7. Μουσική και Ειδική Αγωγή

Τα οφέλη της μουσικής αγωγής είναι πολύ σημαντικά και για τους μαθητές τυπικής εκπαίδευσης, πόσο μάλλον για τους μαθητές της ειδικής αγωγής. Ειδικότερα, τα άτομα που ανήκουν στην ειδική εκπαίδευση μπορούν να επωφεληθούν πολύ σημαντικά από τη μουσική εκπαίδευση. Μέσα από τη μουσική, είναι αποδεδειγμένο ότι τα παιδιά προωθούν τις ψυχοκινητικές τους δεξιότητες και την ακαδημαϊκή τους εκπαίδευση. Χαρακτηριστικά όπως οι

κοινωνικές δεξιότητες, η εναλλαγή της διάθεσης και η επικοινωνία μπορούν να αναπτυχθούν μέσα από τη χρήση μουσικής σε τάξη ειδικής αγωγής. Γενικότερα, η μουσική φαίνεται να επηρεάζει θετικά μαθητές με ειδικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, έχει μεγάλη επίδραση στη μείωση του άγχους, στη διαχείριση της συμπεριφοράς τους αλλά και στην υψηλότερη αυτοεκτίμηση τους. Επίσης, τα αποτελέσματα πολλών ερευνών δείχνουν ότι η μουσική αγωγή είναι το αποτελεσματικότερο μέσο για τη βελτίωση της προσοχής των παιδιών που ανήκουν στην ειδική αγωγή. Αντιθέτως, το παιχνίδι δεν φαίνεται να έχει την ίδια αποτελεσματικότητα στην προσοχή (Foley, 2017).

Υπάρχουν αρκετές έρευνες η οποίες έχουν διεξαχθεί συγκεκριμένα στην επίδραση της μουσικής εκπαίδευσης στα άτομα με ΔΑΦ. Παράλληλα, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι δεν υπάρχουν πολλές εστιασμένες έρευνες όσον αφορά τις υπόλοιπες κατηγορίες ειδικής αγωγής. Ειδικότερα, σύμφωνα με την έρευνα των Simpson και Keen (2011) φαίνεται ότι τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν καλύτερες επιδόσεις στη συγκέντρωση και στην επικοινωνία μετά από μερικά μαθήματα μουσικής. Επίσης, θεωρείται απαραίτητο να γίνει αναφορά στα στοιχεία σχετικά με τη βλεμματική επαφή. Στη συγκεκριμένη έρευνα, υπήρχαν δύο ομάδες, η ομάδα ελέγχου στην οποία δεν εφαρμόστηκε μουσική αγωγή και η πειραματική ομάδα στην οποία εφαρμόστηκε μουσική αγωγή. Στην πειραματική ομάδα, υπήρξε αύξηση της βλεμματικής επαφής σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου. Εν συνεχεία, έρευνες σχετικά με την επίδραση της μουσικής στα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν στοιχεία τα οποία εκδηλώνουν μια βελτίωση στην επικοινωνία τους. Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι τα παιδιά αυτά χρησιμοποιούν τη μουσική ως ένα μέσω επικοινωνίας, αφού αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη λεκτική επικοινωνία (Foley, 2017). Επιπλέον, αναφέρεται ότι αναπτύσσεται μια ιδιαίτερη μουσική επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτή και του μαθητή, κάτι το οποίο κτίζεται μέσα από ένα πλαίσιο εμπιστοσύνης και κατανόησης (Markworth, 2014). Παράλληλα, τα άτομα με ΔΑΦ τείνουν να έχουν μια θετικότερη στάση απέναντι στα μουσικά ερεθίσματα. Γεγονός το οποίο, τους βοηθάει στην αλληλεπίδραση με τους άλλους και έτσι επιδιώκεται η συμμετοχή σε δραστηριότητες που στοχεύουν στην απόκτηση κοινωνικών, κινητικών και γλωσσικών δεξιοτήτων (Wan et al., 2010). Συνεπώς η μουσική μπορεί να συμβάλλει θετικά στην προώθηση της επικοινωνίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των παιδιών με αυτισμό.

Η μουσική εμπειρία είναι πολυσύνθετη και πολυεστιακή, έτσι τείνει να

επηρεάζει πολλές περιοχές του εγκεφάλου. Ειδικότερα επηρεάζει περιοχές όπως η αντιληπτική, η κινητική, η γνωστική, η κοινωνική και η συναισθηματική. Με αυτό τον τρόπο βοηθάει τα παιδιά της ειδικής αγωγής και συμβάλλει στην ενδυνάμωσή τους, σε αυτούς τους τομείς της ανθρώπινης λειτουργικότητας (Srinivasan, & Bhat, 2013).

Επιπλέον, οι μουσικές δραστηριότητες, όπως έχει διαπιστωθεί, έχουν τη δυνατότητα να διευκολύνουν τη χρήση της νοηματικής γλώσσας και άλλων μεθόδων από τα παιδιά που χρήζουν ειδικής αγωγής. Ακόμη, οι προφορικές οδηγίες που συνδυάζουν οπτικά ερεθίσματα με μελωδικά και ρυθμικά μοτίβα, μπορούν να οδηγήσουν σε ευκολότερη απομνημόνευση λέξεων (Wan et al., 2010). Είναι προφανές ότι η σημασία της μουσικής για τα παιδιά της ειδικής αγωγής είναι μεγάλη, καθώς συμβάλλει θετικά τόσο στο γνωστικό-αντιληπτικό πεδίο, όσο και στο κοινωνικό-συναισθηματικό και επικοινωνιακό (Srinivasan, & Bhat, 2013).

Σε έρευνα των Miller και Toca (1979) ένα τρίχρονο αυτιστικό αγόρι, κατάφερε μετά από τριανταπέντε μαθήματα να απαντήσει σε ερωτήσεις που του έκαναν. Αρχικά χτυπούσαν ρυθμικά πάνω στο σώμα του τις λέξεις, για να εμπεδώσει τις συλλαβές. Έπειτα του έδειξαν συγκεκριμένα σήματα που ήταν συνδυασμένα με μελωδικά μοτίβα. Το παιδί δεν μιλούσε καθόλου μέχρι τότε και κατάφερε να βελτιώσει και να θεραπεύσει προβλήματα ομιλίας του. Αργότερα, σύμφωνα με την έρευνα των Starr και Zenker (1998) ένα αγόρι με αυτισμό στην ηλικία των έξι χρονών με προβλήματα συμπεριφοράς, χρησιμοποιώντας ένα τραγούδι «Στέκομαι στη γραμμή» κατάφερε να μειώσει την επιθετικότητά του, περιμένοντας στη σειρά του. Οι στίχοι του τραγουδιού του υπενθύμιζαν γιατί πρέπει να περιμένει και τί θα κάνει όσο περιμένει, χωρίς να είναι ανυπόμονος. Η μελωδία και ο ρυθμός που είναι βασικά στοιχεία της μουσικής, φέρνουν τους ανθρώπους πιο κοντά συναισθηματικά και γενικά τους οδηγούν σε κοινά βιώματα. Στη συνέχεια, ο Brownell (2002) μέσα από την έρευνα που έκανε σε δύο παιδιά με αυτισμό πρώτης και δευτέρας γυμνασίου, είδε πως διαβάζοντάς τους μια ιστορία, πρόσεχαν πολύ περισσότερο όταν υπήρχε συνοδεία μουσικής. Στην αρχή τους διαβάστηκε απλά η ιστορία χωρίς μουσική και αργότερα τους διαβάστηκε η ίδια ιστορία σε μορφή τραγουδιού. Δηλαδή με στίχους και συνοδεία μουσικής κι έτσι μαθαίναν πιο εύκολα την ιστορία. Η Whipple (2004) παρατήρησε βελτίωση κοινωνικών συμπεριφορών και μείωση στερεοτυπικών συμπεριφορών,

αυξημένη χρήση του ήχου με σκοπό να επικοινωνήσουν με άλλα πρόσωπα, αυξημένη προσοχή στα καθήκοντά τους, βελτίωση, των χειρονομιών, αλλά και βελτίωση των φωνητικών και λεκτικών ικανοτήτων, καθώς και της δυνατότητας κατανόησης του λεξιλογίου. Ακόμη, δεν είναι αμελητέα η συνεισφορά του στην καλύτερη συνειδητοποίηση των ικανοτήτων τους, του σώματος και των λειτουργιών του.

Έπειτα, με την έρευνα των Kaplan και Steele (2005), μετά από εκμάθηση μουσικής για περίπου ένα χρόνο σε σαράντα άτομα από 2 ως 49 χρονών, διαπιστώθηκε ανάπτυξη στη συμπεριφορά και την ψυχολογία, αλλά και στις γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Τα άτομα αυτά ήταν πιο συγκεντρωμένα όταν διάβαζαν ή έπαιρναν μέρος σε κάποια ομαδική δράση, χρησιμοποιούσαν τη μουσική για να εκφράσουν τα συναισθήματά τους ή τα ενδιαφέροντά τους και μεγαλύτερη συγκέντρωση σε ακουστικά ερεθίσματα. Άλλες έρευνες αναφέρουν ότι τα παιδιά που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα δυσκολεύονται να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους. Έτσι, η μουσική φάνηκε να τους προκαλεί έντονα συναισθήματα και παράλληλα να τα βοηθάει να τα κατανοήσουν και να τα εκφράσουν (Wan et al., 2010). Τέλος, η έρευνα των Kaplan και Steele (2005) έδειξε ότι βελτιώθηκε η ομιλία τους, συνεπώς και η αυτοπεποίθησή τους, η επικοινωνία μεταξύ της ομάδας έγινε πιο έντονη και έμαθαν τα γράμματα της αλφαβήτου μέσω της μουσικής και έφτιαχναν λέξεις. Γενικότερα, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, όταν έρχονται σε επαφή με τη μουσική αναφέρεται ότι μειώνει την ένταση και τις εκδηλώσεις άγχους και ενισχύει την προσοχή τους σε οργανωμένες δραστηριότητες.

1.8. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Κοινωνικές δεξιότητες

Οι τεχνικές της δραματικής τέχνης έχει διαπιστωθεί πως ενισχύουν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Έτσι, μέσα από τη δραματική τέχνη τους δίνονται ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Κοντογιάννη, 2012). Σύμφωνα με την έρευνα των Τσιμπιδάκη και άλλων (2013) επιβεβαιώνεται η ενίσχυση της κοινωνικοποίησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, η οποία πραγματοποιήθηκε στο κέντρο ημερήσιας φροντίδας «Ελπίδα» στη Ρόδο. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 15

άτομα (8 εκπαιδευτές και 7 εκπαιδευόμενοι με νοητική υστέρηση). Οι συμμετέχοντες σημείωσαν σημαντική βελτίωση μέσω των παρεμβάσεων με θεατρικό παιχνίδι, προ-θεατρικές και άλλες ψυχαγωγικές δράσεις, της αυτοεκτίμησης και οι συναισθηματικές δυσκολίες όπως ο φόβος και η αποτυχία παραμερίστηκαν αρκετά μέσα από τις τεχνικές του θεάτρου.

Έπειτα, μια άλλη σημαντική έρευνα στον τομέα αυτό, αποτελεί η έρευνα της Στράτου (2016), η οποία αποδεικνύει τα θετικά αποτελέσματα της δραματικής τέχνης στο πεδίο των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής αποδοχής. Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Ψυχιατρικό τμήμα της Αργολίδας, στην οποία το ερευνητικό δείγμα αποτέλεσαν παιδιά στο φάσμα του Αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας. Τα αποτελέσματα που φάνηκαν μέσα από την έρευνα, έδειξαν πως χρησιμοποιώντας τεχνικές της δραματικής τέχνης στην καθημερινή ζωή τους, οι συμμετέχοντες παρουσίασαν όχι μόνο θετικές επιπτώσεις στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, αλλά υπήρχαν μεταβολές στη στάση, τη συγκέντρωση προσοχής και την υπερκινητικότητα. Επιπλέον, μειώθηκαν τα προβλήματα συμπεριφοράς τους, καθώς έδειξαν βελτίωση στις κοινωνικές δεξιότητες που αφορούν την προσφορά βοήθειας και την ευγένεια.

Ο αυτοσχεδιασμός, το παιχνίδι ρόλων, οι μάσκες, οι μαριονέτες, η αφήγηση και το δημιουργικό γράψιμο είναι κάποιες τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος που έχει τονιστεί εκτεταμένα ερευνητικά η συμβολή τους στην κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Όλα αυτά συντελούν στη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό.

Η δραματική τέχνη μπορεί να συμβάλλει θετικά στην κοινωνική τους συμπεριφορά και να μειώσει τις συναισθηματικές διαταραχές, τα προβλήματα συμπεριφοράς, τη διάσπαση προσοχής, την υπερκινητικότητα και τα προβλήματα που πιθανόν αντιμετωπίζουν με τους συνομηλίκους τους. Επίσης, τα παιδιά μαθαίνουν πότε και πώς να συμμετέχουν σε μια συζήτηση χωρίς να διακόπτουν κάποιον αναπτύσσοντας δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης, μέσα από τη συνεργασία (Kemp, & Tissot, 2012). Επίσης, η δραματική τέχνη συμβάλλει σημαντικά και στην εκπαίδευση των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας τυπικής ανάπτυξης, έδειξε ότι οι παρεμβάσεις ενός προγράμματος Τέχνης, συνέβαλε αποτελεσματικά στην ενίσχυση κοινωνικών

δεξιοτήτων σε σχέση με την ομάδα ελέγχου της ίδιας ηλικιακής βαθμίδας που δεν έλαβε μέρος στο συγκεκριμένο πρόγραμμα (Yazici, 2017).

Αντιθέτως, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί εμπόδιο στην ομαλή κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών με ειδικές ανάγκες και μη. Έτσι, σύμφωνα με έρευνες έχει αποδειχθεί πως η δραματική τέχνη συμβάλλει στην πρόληψη και αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Η Παπάζογλου (2018) διεξήγαγε έρευνα σε μαθητές της έκτης τάξης δημοτικού, όπου έλαβαν μέρος σε ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα, με σκοπό να ελαττωθούν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Στην έρευνα αυτή φάνηκε ότι τα παιδιά κατανόησαν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη βιωματική μάθηση. Οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με όλες τις πτυχές του εκφοβισμού, ενώ συντελέστηκε η ενίσχυση κατάλληλων δεξιοτήτων και στάσεων που τους κατέστησαν ικανούς να προλαμβάνουν και να προστατεύονται από περιστατικά εκφοβισμού στο μέλλον. Συνεπώς, η δραματική τέχνη μπορεί να μειώσει προβλήματα συμπεριφοράς και να εξομαλύνει τις σχέσεις των συνομήλικων. Οι τεχνικές του δράματος προάγουν την επαφή των παιδιών με τον εκφοβισμό σε ένα ασφαλές και φανταστικό περιβάλλον, στο οποίο μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα και οδηγούν στην καταπολέμηση του εκφοβισμού (Παπαδόπουλος, 2010). Μέσα από τη διαδικασία του δράματος, επιτρέπονται λάθη και αντιμετωπίζονται δύσκολες αποφάσεις (Woolland, 2010). Η Heathcote (1975) αναφέρει ότι το δράμα αποτελεί μία επιλεκτική έκφραση των ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων, μέσα από το οποίο μπορούν να εξεταστούν και να αναθεωρηθούν τρόποι συμπεριφοράς και κώδικες επικοινωνίας, σε ένα διαφορετικό πλαίσιο από αυτό της καθημερινής ζωής (Κοντογιάννη, 2008).

1.9. Δραματική Τέχνη και Ειδική Αγωγή

Θεωρητικοί όπως οι Bruner (1996) και Reid (1987), αναφέρουν ότι ο νοητικός και αισθητικός τομέας φέρουν την «αισθητική γνώση», η οποία βασίζεται στην αισθητηριακή εμπειρία. Η «αισθητική γνώση» καθίσταται απαραίτητη για την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες. Παράλληλα, επισημαίνεται ότι η τέχνη λειτουργεί και θεραπευτικά, αφού προσφέρει εμπειρίες που ευνοούν την πολύπλευρη και δημιουργική ανάπτυξη των παιδιών με αναπηρία. Συνεπώς, διευκολύνει σημαντικά την αυτοπεποίθησή τους, την αυτο-έκφρασή τους, και την

κοινωνική αλληλεπίδραση τους (Κοντογιάννη, 2000). Ειδικότερα, ο Peter (2003) αναφέρει ότι το εκπαιδευτικό δράμα ενισχύει τις ικανότητες των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Η ίδια, αναφέρει ότι μέσα από το εκπαιδευτικό δράμα τους δίνεται η ευκαιρία για μια πιο δημιουργική επίλυση των προβλημάτων τους. Τέλος, προσθέτει ότι έχει άμεσες θετικές επιδράσεις στη λήψη αποφάσεων, ενώ παράλληλα ενθαρρύνει τις κατάλληλες συναισθηματικές αντιδράσεις στις ανάλογες κοινωνικές καταστάσεις.

Σύμφωνα με τον Peter (2003), το δραματικό παιχνίδι μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως ένας τρόπος αντιμετώπισης τόσο συναισθηματικών όσο και κοινωνικών προβλημάτων. Το δραματικό παιχνίδι έχει αισθητά σημαντική συμβολή προς την ανάπτυξη του κοινωνικού εαυτού, ειδικότερα για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Ο Hampshire το 1996 πρότεινε τη χρήση της αφήγηση ιστοριών σε ομαδικό πλαίσιο ως έναν αποτελεσματικό τρόπο για την παραγωγή ιδεών και την ενίσχυση της κοινωνικότητας των παιδιών. Αργότερα, οι Schnapp και Oslen (2003) προσθέτουν ότι η αφήγηση, ως διαδικασία του δράματος είναι σημαντική για τη βελτίωση των λεκτικών και γνωστικών δεξιοτήτων, καθώς οδηγούν στην κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών. Αποτελεί απαραίτητο το ότι η Peter (2003) ισχυρίστηκε ότι τα παιδιά με αναπηρία μέσω της δραματικής τέχνης, μπορούν να επεξεργαστούν και να αναπτύξουν τους κοινωνικούς τους ρόλους, γεγονός το οποίο τους δίνει ευκαιρίες για να εξοικειωθούν με τους ρόλους αυτούς. Το δράμα έχει τη δυνατότητα να δίνει στα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες την ευκαιρία να συμμετέχουν στο παιχνίδι και να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους, χωρίς να έχουν το άγχος για τις περιορισμένες γλωσσικές τους ικανότητες.

Σύμφωνα με τον Kempe (2005) τα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν τη σχέση του πραγματικού με το φανταστικό κόσμο και να μπουν στη διαδικασία να βρουν λύσεις σε διάφορα υπάρχοντα προβλήματα, μέσα από τα παιχνίδια ρόλων και τη παντομίμα. Οι δραστηριότητες αυτές αποτελούν βιωματικές εμπειρίες όπου τα παιδιά συμμετέχοντας στο κοινωνικό γίνεσθαι, ενισχύουν τις νοητικές, συναισθηματικές, κοινωνικές και ψυχοκινητικές τους δεξιότητες και το αυτοσυναίσθημα τους (Kempe & Tissot, 2012· Peter, 2003). Το παιδί με αναπηρία μέσα από τη βιωματική μάθηση και τη χρήση της δραματικής τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία, μπορεί να κατακτήσει με ευχάριστο τρόπο και χαρά την κοινωνική και προσωπική ωριμότητα (Κοντογιάννη, 2000). Σύμφωνα με

την έρευνα των Matson, Kazdin και Esveldt-Dawson (1980) μέσω των παιχνιδιών ρόλων, κυρίως τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, είχαν αξιοσημείωτη πρόοδο στις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Η Bieber (1991) εφάρμοσε τεχνικές της δραματικής τέχνης σε παιδιά με προβλήματα όρασης, και φάνηκε να συμβάλλουν στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων τους. Επομένως, οι τεχνικές της δραματικής τέχνης μπορούν να αποβούν αποτελεσματικές ευρέως στην ειδική αγωγή. Ειδικότερα, η Warger (1985) μέσα από την έρευνά της, συμπέρανε ότι το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να γίνει ένα πολύ σημαντικό μέσο μάθησης και ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων. Στην έρευνά έλαβαν μέρος παιδιά με προβλήματα στην ακοή, νοητική καθυστέρηση και κινητικές δυσκολίες. Αργότερα, οι De la Cruz, Lian και Morreau (1998) κάνουν λόγο και εκείνοι με τη σειρά τους, για το πόσο χρήσιμο είναι το εκπαιδευτικό δράμα στην ενίσχυση γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Επίσης, είναι αξιοσημείωτα τα αποτελέσματα της έρευνας των Miller, Rynders και Schleien (1993) τα οποία έδειξαν ότι η δραματοποίηση ανέπτυξε σημαντικά την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών με νοητική υστέρηση με τους συνομηλικούς τους. Στην Ελλάδα, η έρευνα της Άλκηστις Κοντογιάννη (2000), έδειξε ότι η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μπορεί να προάγει την κοινωνικότητα των μαθητών με νοητική καθυστέρηση που βρίσκονται σε σχολεία ειδικής αγωγής. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα έδειξαν τόνωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης των παιδιών, η βελτίωση σε αντιληπτικές, κοινωνικές, γνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες, καθώς και στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών (Κοντογιάννη, 2000).

Αξίζει να ειπωθεί ότι κάποιες ερευνητικές μελέτες αναφέρουν ότι οι τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση μπορούν να εφαρμοστούν σε σχολεία, σε κλινικές και γενικότερα στην κοινότητα για την ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών με αναπηρία (Jindal-Snape & Vettraino, 2007). Βέβαια, όσοι εκπαιδευτικοί έχουν ασχοληθεί με την Δραματική Τέχνη στην Ειδική Αγωγή συμφωνούν στο ότι δεν υπάρχει ουσιαστική διαφορά με τη Δραματική Τέχνη στα γενικά σχολεία (Kemp, 2005). Παρόλα αυτά είναι απαραίτητο, ο εκπαιδευτικός να σέβεται τη διαφορετικότητα και τα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού με ειδικές ανάγκες, για να μπορεί να εστιάσει μέσω του εκπαιδευτικού δράματος στην ενίσχυση των όσων μπορεί να κάνει με

μεγαλύτερη ευκολία το παιδί (McCaslin, 1974· Wagner, 1976). Γενικότερα, συνιστάται, να μην δίνεται έμφαση σε αυτά που δε μπορεί να κάνει και στις αδυναμίες του (Peter, 2015).

Πρωτεργάτρια αυτής της πιο πάνω προσέγγισης του δράματος, ήταν η Dorothy Heathcote (1975). Όλοι οι σύγχρονοι παιδαγωγοί του εκπαιδευτικού δράματος «έκτισαν» σε αυτή την προσέγγιση (Wagner, 1976). Η Heathcote (1975), τονίζει ότι ο δάσκαλος πρέπει να προσπαθήσει να ταυτιστεί με τα παιδιά, έτσι ώστε να νιώσουν οικεία μαζί του. Όσο νιώθουν τον δάσκαλο σαν ξένο άτομο, δεν μπορεί να υπάρξουν θετικά αποτελέσματα από τη διαδικασία. Τα βήματα θα πρέπει να είναι αργά και σταθερά και πάνω στα θέματα που τους ενδιαφέρουν. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα ήταν καλό να νιώσουν υπεύθυνα και χρήσιμα μέσα από την ιστορία που θα εκτυλίσσεται σε ένα φανταστικό κόσμο, η οποία παράλληλα θα βοηθάει να λύσουν και να σκεφτούν θέματα που τρέχουν στην πραγματική τους ζωή. Έχουν ορίσει ως στόχο, το να νιώσουν αυτοπεποίθηση έτσι ώστε να μπουν σε ρόλους εξουσίας, κάτι που δε βιώνουν στην καθημερινότητά τους. Αναφέρει επίσης, ότι οι σχέσεις εξάρτησης που έχουν στη ζωή τους, καλό θα ήταν να αντιστραφούν κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού δράματος (Wagner, 1976). Επίσης, αν υπάρχουν προβλήματα λόγου στην ομάδα, η Heathcote (1975) θέτει απαραίτητη την έξω-λεκτική επικοινωνία για μια πιθανή βελτίωση στις γλωσσικές ικανότητες.

Κατά τη McCaslin τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορούν εύκολα να δουλέψουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες μέσα από το Δράμα. Δεν είναι εξοικειωμένα με κοινωνικές καταστάσεις, όπως να μπουν σε μέσα μαζικής μεταφοράς ή να παραγγείλουν να φάνε από ένα εστιατόριο ή ακόμα να ντυθούν μόνα τους, όπως τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να κατανοήσουν έννοιες και καταστάσεις και θέλει συχνή επανάληψη των δράσεων. Αφού, τους είναι δύσκολο να χρησιμοποιήσουν αφηρημένες ιδέες και τη φαντασία. Η συγκεκριμένη δεξιότητα βελτιώνεται μέσα από την τέχνη και κυρίως από τις ασκήσεις ρυθμού και κίνησης. Κάποιες τεχνικές του θεάτρου, όπως είναι η παντομίμα και ο αυτοσχεδιασμός, βοηθούν τους μαθητές να εξοικειωθούν με τους ρόλους που θα υποδυθούν κατά τη δραματική προσποίηση, η οποία πηγάζει από τη συνοχή της ομάδας και τη δημιουργικότητα (McCaslin, 1974).

Ο εκπαιδευτικός μιας τάξης παιδιών με ειδικές ανάγκες, μπορεί να

εφαρμόσει τρία μοντέλα μάθησης του δράματος και να τα συνδυάσει ανάλογα τις ανάγκες τους. Αυτά τα τρία μοντέλα είναι το μοντέλο της δημιουργικότητας και της εκφραστικότητας, το μοντέλο της ανάπτυξης των δεξιοτήτων μέσω διαφόρων δραστηριοτήτων και το μοντέλο αυτοϋπεράσπισης (Kemp, 2005). Το πρώτο αφορά τη διεύρυνσή της δημιουργικότητάς τους και την παρουσίαση εναλλακτικών τρόπων έκφρασης ιδεών και συναισθημάτων. Το δεύτερο σχετίζεται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων, που μπορούν να τους βοηθήσουν να λύσουν δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους. Τρίτο, το μοντέλο της αυτοϋπεράσπισης, όπου τα παιδιά με αναπηρία, μπορούν να προσδιορίσουν την κατάστασή τους, να εκφράσουν την καταπίεση που ίσως νιώθουν και να υπερασπιστούν τα δικαιώματά τους, ώστε να τα αναγνωρίσει η κοινωνία.

Δυστυχώς, είναι γεγονός ότι τα περισσότερα άτομα τα οποία ανήκουν στην ειδική αγωγή, συχνά βιώνουν κάποιου είδους αποκλεισμό από την κοινωνία. Ένα μεγάλο μερίδιο ευθύνης για τον αποκλεισμό τους, τον έχει η κοινωνία, λόγω της κατηγοριοποίησής τους και όχι λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι (Cattanach, 1996). Το γεγονός αυτό θα πρέπει να συμπεριληφθεί σημαντικά υπόψη για τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Λαμβάνοντας υπόψη το συγκεκριμένο γεγονός, μπορούν να προετοιμάσουν τα άτομα έτσι ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν καλύτερα τέτοιου είδους καταστάσεις. Παρόλα αυτά για να μπορέσουν τα παιδιά αυτά να ανταποκριθούν όσο καλύτερα γίνεται στα εκπαιδευτικά προγράμματα, οι οδηγίες θα πρέπει να είναι απλές και με μεγάλη σαφήνεια (Bailey, 2014· Peter, 2015). Δίνοντας απλές και σαφείς οδηγίες, τα άτομα μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα το εκπαιδευτικό περιεχόμενο, επομένως νιώθουν και οι ίδιοι περισσότερη αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές τους.

Το Δράμα είναι ένα αποτελεσματικό μέσο για την ανάπτυξη αισθητικής αγωγής κάθε παιδιού. Συγκεκριμένα, η αισθητική μάθηση μέσω του παιχνιδιού, προσφέρει στα παιδιά έναν διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας με τους άλλους. Για παράδειγμα βοηθάει τα άτομα να κατανοούν τα αποτελέσματα των κοινωνικών συμπεριφορών, να αποκτούν ευελιξία στον τρόπο σκέψης και να συνειδητοποιούν ότι υπάρχουν πολλές απόψεις γύρω από το ίδιο θέμα. Συνεπώς, τους δίνεται η ευκαιρία να κατανοήσουν τη θέση που έχουν στον κόσμο και να συμμετάσχουν σε μια κοινωνία που αποδέχεται όλα τα μέλη της

(Peter, 2015). Τα άτομα με ειδικές ανάγκες επωφελούνται κοινωνικό-συναισθηματικά από τη ΔΤΕ και αυτό αναφέρεται σε πολλά βιβλία που έχουν εφαρμοστεί με επιτυχία (Cattanach, 1996· Kempe, 2005). Η ποιότητα ζωής κάθε παιδιού με ειδικές ανάγκες μπορεί να βελτιωθεί μέσω της ΔΤΕ, να μειώσει τα προβλήματα συμπεριφοράς και να ενισχύσει τα θετικά συναισθήματα (Γαρδούνη, 2015). Η ΔΤΕ καταφέρνει λόγω της κοινωνικής της διάστασης, να ενσωματώσει τα παιδιά με αναπηρίες με τα παιδιά γενικής εκπαίδευσης κάτι το οποίο είναι εξαιρετικά σημαντικό (Abedin, 2010· Bailey, 2014· Edmiston, 2007· Kempe, 2005; Miller, Rynders, & Schleien, 1993). Η ενσωμάτωση εδώ αναφέρεται ως παροχή ευκαιριών στον κάθε μαθητή, για πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Επίσης, η ενσωμάτωση εστιάζει στη βελτίωση των δεξιοτήτων τους και όχι στη δημιουργία μιας ομοιόμορφης ομάδας. Τέλος, μέσα από το εκπαιδευτικό δράμα και το θέατρο, μπορεί η αναπηρία να γίνει μέσο ενημέρωσης των τυπικών μαθητών, ενώ παράλληλα αποτελεί το μέσο βελτίωσης της θέσης των παιδιών με αναπηρίες στο κοινωνικό σύνολο (Bailey, 2014· Congroy, 2009 ·Saur, & Johansen, 2013).

Συμπερασματικά, καθίσταται φανερό, ότι γενικότερα οι τέχνες μπορούν να συνεισφέρουν πολλά στο άτομο. Πόσο μάλλον, στα άτομα της ειδικής αγωγής, τα οποία μέσα από τις τέχνες μπορούν να γεφυρώσουν τις σχέσεις τους με τους υπόλοιπους. Συγκεκριμένα, όπως αναφέρεται και στα προηγούμενα κεφάλαια οι τέχνες προσφέρουν πολλά θετικά στο άτομο, όπως για παράδειγμα διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας. Τόσο η μουσική, όσο και η δραματική τέχνη προσφέρουν επιπρόσθετη αξία στη ζωή του κάθε ανθρώπου. Ειδικότερα, σύμφωνα με έρευνες προσφέρουν καλύτερη επικοινωνία, περισσότερη αυτοπεποίθηση και μείωση του άγχους. Μέσα από την πιο πάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση έχει παρουσιαστεί η σημαντικότερη συμβολή της μουσικής αγωγής και της δραματικής τέχνης. Η σημαντικότερη συμβολή τους λοιπόν, είναι στην κοινωνικοποίηση.

Η μελέτη της συμβολής τους στην κοινωνικοποίηση έχει εστιαστεί σε παιδιά με ΔΑΦ, αυτό γίνεται επειδή τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν ελλείψεις στην κοινωνικοποίηση. Έτσι, είναι ευκολότερο για τους ερευνητές να δουν την αποτελεσματικότητα των τεχνών στον τομέα της κοινωνικοποίησης, όχι μόνο για τα παιδιά με ΔΑΦ αλλά και για τον υπόλοιπο πληθυσμό. Όμως, καθίσταται αναγκαίο να συνεχιστούν οι έρευνες και να επεκταθούν στην επίδραση της

μουσικής αγωγής και των δραματικών τεχνών στον τομέα της κοινωνικοποίησης.

Συνίσταται λοιπόν, η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος, έτσι ώστε να υπάρχουν περισσότερα επιστημονικά δεδομένα που να τεκμηριώνουν τη σημαντικότητα των τεχνών σε μια ευρύτερη κλίμακα ατόμων, ειδικής αγωγής και μη.

1.10 Συναφείς Έρευνες

Παιδιά που εμφανίζουν δυσκολίες σε θέματα προσαρμογής και κοινωνικές δεξιότητες, ουσιαστικά δεν έχουν καταφέρει να αποκτήσουν την απαιτούμενη ωρίμανση για τη μάθηση ή την προσωπική ανεξαρτησία που θα έπρεπε για την ηλικιακή τους ομάδα (Γκιργκινούδη, 2013), ενώ δυσκολεύονται με τις αλλαγές στη ρουτίνα τους και στο να ενταχθούν σε νέες δραστηριότητες (Κούτη, 2014).

Παρόλο που οι έρευνες σχετικά με τη μουσικοκινητική και γενικότερα τις παρεμβάσεις που χρησιμοποιούν συνδυαστικά το θέατρο και τη μουσική, είναι γενικότερα περιορισμένες, υπάρχουν κάποιες έρευνες κατά καιρούς, μερικές εκ των οποίων παρουσιάζονται παρακάτω, που κάνουν λόγο για τον συνδυασμό της κίνησης, της μουσικής και τη δραματική τέχνη, να έχει θετικά αποτελέσματα στην ενίσχυση δεξιοτήτων και στη συμπεριφορά των παιδιών. Ο συνδυασμός αυτός έχει διαπιστωθεί πως βοηθάει ιδιαίτερα και στην ανάπτυξη ή στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες συνδέονται και με άλλες δεξιότητες, καθώς προσεγγίζει το παιδί ως σύνολο και μπορεί με αυτόν τον τρόπο να χρησιμοποιηθεί ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού, δίνοντας παράλληλα πλήρη ελευθερία στον διδάσκοντα (Γουλά, 2013).

Μιλώντας για συνδυασμό μουσικής και δραματικής τέχνης, μπορούν να χρησιμοποιηθούν δραστηριότητες όπως τα μουσικά παιχνίδια, τα μουσικά δρώμενα, το δραματοποιημένο τραγούδι, ο αυτοσχεδιασμός με τη χρήση κρουστών οργάνων και οι ενεργητικές μουσικές ακροάσεις, που ουσιαστικά στοχεύουν στη μουσική και κιναισθητική νοημοσύνη που όρισε ο Gardner (1983) (Γουλά, 2013). Παράλληλα, μέσω των παραπάνω, δίνεται η ευκαιρία στο παιδί να αναπτύξει τις κοινωνικές και επικοινωνιακές του δεξιότητες, μέσω της εκφραστικής κίνησης του σώματος, αφού έχει την ευκαιρία να κατανοήσει τι σημαίνει το να είναι μέλος μιας μικρής ομάδας, περνώντας από διάφορους ρόλους και να μάθει να θέτει τα προσωπικά του όρια, να συνεργάζεται και να

δημιουργεί φιλικές σχέσεις, να σέβεται τους άλλους και να κοινωνικοποιείται ευκολότερα (Shreeves, 1994· Γουλά, 2013). Ουσιαστικά, υπάρχουν παράμετροι που μπορούν να συμπεριλάβουν τον αυτοσχεδιασμό στα κρουστά όργανα, το τραγούδι με δραματοποίηση, τα μουσικά παιχνίδια και άλλα δρώμενα, οι ενεργητικές μουσικές ακροάσεις (Γουλά, 2013), ενώ η υποστήριξη και του συναισθηματικού τομέα είναι πολύ σημαντική, καθώς τα παιδιά που έχουν κάποιες ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, συνήθως αντιμετωπίζουν και δυσκολίες στην κοινωνική ένταξη, αλλά και συναισθηματικές δυσκολίες (Βαϊοπούλου, 2019).

Κάποιες από τις παρακάτω έρευνες έχουν εστιάσει στη μέθοδο του Carl Orff (1963) (ή αλλιώς Schulwerk όπως ονομάζεται στα γερμανικά), σύμφωνα με την οποία όλα τα παιδιά με την κατάλληλη εκπαίδευση και τη συμμετοχή σε διάφορες δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης, μπορούν να διαμορφώσουν τον χαρακτήρα τους και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους. Ο Carl Orff (1963) με το μοντέλο της μουσικοκινητικής ένωσε τον ρυθμό, το τραγούδι, τον χορό, τη χρήση μουσικών οργάνων, χρησιμοποιώντας παράλληλα ως εργαλείο τη μίμηση και το θεατρικό παιχνίδι (Lykesas et al., 2017).

Όσον αφορά τη μίμηση υπάρχουν τρεις διαφορετικοί τύποι: η μίμηση-καθρέπτης (ταυτόχρονη μίμηση), η μίμηση- ηχώ (μίμηση από μνήμης) και η μίμηση- κανόνας (μίμηση με διαφορά φάσης). Η μίμηση- καθρέπτης συμβάλλει στην ανάπτυξη της μουσικότητας που έχει το παιδί μέσα του, η μίμηση- ηχώ έχει ως σκοπό την ενίσχυση της τονικής και ρυθμικής μνήμης σε κάθε στάδιο ανάπτυξης του παιδιού, ενώ ο αυτοσχεδιασμός ενισχύει την αυθόρμητη έκφραση του παιδιού, καθώς κατά τη διάρκειά του τα παιδιά δεν επεξεργάζονται με εγκεφαλικό τρόπο τα δεδομένα, αλλά μέσω της έκφρασης και της δημιουργικότητας, ενισχύοντας παράλληλα και την κριτική σκέψη (Γουλά, 2013).

Το πρόγραμμα Orff (1963) θεωρείται κατάλληλο και για παιδιά με κάποιου είδους δυσκολία, καθώς μπορεί να βελτιώσει ή και να αναπτύξει δεξιότητες, όπως η παρατήρηση, η προσοχή, η συγκέντρωση, η ομαδικότητα, η λήψη αποφάσεων, η ακουστική μνήμη, η φαντασία και άλλες (Γουλά, 2013). Παράλληλα, η μέθοδος Orff συνδυάζοντας τη μουσική, την κίνηση και τον λόγο, μπορεί να υποστηρίξει τον γνωστικό και συναισθηματικό τομέα, βελτιώνοντας τη λεκτική και τη μη λεκτική επικοινωνία, καθώς και την αδρή και λεπτή κινητικότητα των παιδιών με εκφραστικό τρόπο (Kessler-Κακουλίδη, 2009· Βαϊοπούλου, 2019).

Άλλωστε, όπως αναφέρει ο Garrett (2021), η μουσική, η κινητική και η θεατρική αγωγή έχουν χρησιμοποιηθεί και σε εκπαιδευτικά εργαλεία με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοσχεδιασμού, μίμησης και εξερεύνησης.

Παράλληλα, με την ανάπτυξη των μουσικών ικανοτήτων επηρεάζονται θετικά οι κοινωνικές δεξιότητες και η έκφραση συναισθημάτων, ενισχύοντας έτσι την άποψη πως μέσα από τη δημιουργική αυτή έκφραση το παιδί μπορεί να πειραματιστεί και να δοκιμάσει νέες δεξιότητες και νέους τρόπους συμπεριφοράς. Χρησιμοποιώντας την ενότητα λόγου, κίνησης και μουσικής εμπλέκονται διάφορα ρυθμικά σχήματα που αργότερα μεταφέρονται στα κρουστά μουσικά όργανα και στη συνέχεια να συνδυαστούν με κίνηση και μιμητικές δραστηριότητες, χρησιμοποιώντας την ίδια στιγμή τη μουσική, τον λόγο, την κίνηση και το δραματικό παίξιμο ή δραματοποίηση, μιας και η κίνηση είναι το πιο σημαντικό κομμάτι της δραματοποίησης (Μαγκούνη, 2015). Το θεατρικό παιχνίδι (με τη χρήση παντομίμας, αυτοσχεδιασμού, χρήση κούκλας ή μάσκα) θεωρείται ένα εξαιρετικό μέσο για την κατανόηση των ανθρωπίνων σχέσεων, της επικοινωνίας και την απελευθέρωση της φαντασίας (Μαγκούνη, 2015).

Όλα αυτά στοχεύουν στη δυνατότητα έκφρασης του παιδιού, ευαισθητοποιώντας το σώμα του. Συγκεκριμένα για να μπορέσει το παιδί να χρησιμοποιήσει το σώμα του ως μέσο έκφραση πρέπει να έχει αίσθηση του χώρου γύρω του και να μπορεί να κινείται ελεύθερα σε αυτόν, να νιώθει άνετα με το σώμα του, να αντιλαμβάνεται το κέντρο βάρους του, να καταλαβαίνει το συμβολισμό των διαφόρων χειρονομιών και να εκφράζει το πως αισθάνεται, δηλαδή να μπορεί να εκφράζει τα συναισθήματα του και εσωτερικά βιώματα μέσα από το σώμα του (Μαγκούνη, 2015). Παράλληλα, όπως και με άλλες τέχνες, με το θεατρικό παιχνίδι ενισχύεται η παρατήρηση, η δημιουργικότητα, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η ελευθερία της έκφρασης. Σύμφωνα με τον Fisher (1998), ο συνδυασμός του θεατρικού παιχνιδιού και της μουσικοκινητικής αγωγής βοηθάει στην ολιστική ανάπτυξη του παιδιού και την ανάδειξη της ψυχικής, συναισθηματικής, σωματικής και κοινωνικής του ολότητας, ενώ παράλληλα βοηθάει στη δημιουργική κίνηση, την κατανόηση οδηγιών, δεξιότητες που αφορούν την αδρή κινητικότητα και την επικοινωνία (Μαγκούνη, 2015).

Μέσα απ' τη μουσική, η μάθηση γίνεται πολύ πιο εύκολη όταν ο μαθητής συμμετέχει εκφράζοντας τον εαυτό του, μέσα από τον συνδυασμό μουσικής και κίνησης (Lykesas, & Άoutsouba, 2008). Μέσω της κίνησης, της μουσικής και της

ταχύτητας δημιουργείται ένα σύνολο που προάγει ένα μοντέλο διδασκαλίας βασισμένο στον μαθητή, την ενεργή συμμετοχή, την παρατήρηση και την ελευθερία της έκφρασης (Lykesas et al., 2017).

Έρευνα των Pascarella και Vahldieck (1999) με δείγμα 10 αγόρια που είχαν διαγνωστεί με ΔΕΠ-Υ, είχε ως στόχο να διαπιστώσει κατά πόσο η κίνηση στη μουσική βελτιώνει τη συμπεριφορά των παιδιών στην τάξη. Στα αποτελέσματα φάνηκε πως η χρήση της κίνησης στη μουσική μειώνει σημαντικά τη διασπαστική συμπεριφορά και γενικότερα τους μη κατάλληλους τρόπους συμπεριφοράς, αυξάνει την προσωπική ικανοποίηση και την αυτοεκτίμηση μέσω της καλύτερης επίδοσης, γεγονός που είναι σημαντικό όχι μόνο για τα παιδιά, αλλά και για την κοινωνία γενικότερα, καθώς ένα άτομο με ΔΕΠ/Υ, με την κατάλληλη παρέμβαση, μπορεί να γίνει παραγωγικό μέλος της κοινωνίας (Pascarella, & Vahldieck, 1999).

Σημαντική ήταν και η έρευνα των Barnhill και άλλων (2002) που αφορούσε εφήβους με σύνδρομο Asperger, στους οποίους εφαρμόστηκε θεατροπαιδαγωγική αγωγή, κυρίως μέσω παιχνιδιού ρόλων, μίμησης και ελεύθερης έκφρασης (Μαρινοπούλου, 2020). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η μη λεκτική επικοινωνία, αλλά και η παρατήρηση του ύφους, του τόνου και της έντασης της φωνής (ιδιαίτερα στην απαγγελία) είχαν ως αποτέλεσμα την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών (Μαρινοπούλου, 2020). Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαίωσε και άλλη έρευνα των Cappadocia και Weise (2011) που αφορούσε τη δημιουργία φιλικών σχέσεων και ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Στη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώθηκε πως το θεατρικό παιχνίδι, η παρατήρηση, η ανατροφοδότηση και η διδασκαλία της έκφρασης, είχαν ιδιαίτερη επιτυχία (Μαρινοπούλου, 2020).

Η κίνηση και ο χορός ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες, τον αυτοέλεγχο και την έκφραση των συναισθημάτων (Koshland, Wilson, & Wittaker, 2004), ενώ παράλληλα μπορεί να χρησιμοποιηθεί στα παιδιά ως θεραπεία για τις ανάγκες παιδιών με διάφορες ψυχιατρικές ή αναπτυξιακές διαταραχές (Redman, 2007). Είναι επίσης σημαντικό πως διευρύνοντας το κινητικό ρεπερτόριο του παιδιού, ενισχύονται και οι δεξιότητές του για την καλύτερη κατανόηση του περιβάλλοντος του (Erfer, 1995· Redman, 2007).

Σύμφωνα με έρευνα των Erfer και Ziv (2006) που αφορούσε παιδιά ηλικίας 5-8 ετών που νοσηλεύονταν σε ψυχιατρική κλινική, μέσω της κίνησης και της

μουσικής διευκολύνεται η συνοχή της ομάδας μέσα σε μία μη επικριτική ατμόσφαιρα που ενισχύει τον έλεγχο της παρορμητικότητας, την αντοχή στη ματαίωση και την καθυστέρηση της ικανοποίησης, καθώς και την αίσθηση της ομαδικής επιβράβευσης (Redman, 2007). Παράλληλα, σε έρευνα του 2001 των Hartshorn και άλλων διαπιστώθηκε πως με τέτοιου είδους δραστηριότητες, ενισχύεται η προσοχή και μειώνεται το άγχος και η ανησυχία στα παιδιά με αυτισμό, καθώς και διευκολύνεται η ανοχή των παιδιών στο άγγιγμα (Redman, 2007).

Αργότερα, μία πιλοτική έρευνα των Gronlund, Renck και Weibull (2005) ασχολήθηκε με την αξία του χορού και της κίνησης ως εναλλακτική θεραπεία σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ, με σκοπό τη μείωση της απροσεξίας, των ψυχαναγκασμών και της υπερκινητικότητας, καθώς τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αρκετές φορές αντιμετωπίζουν πρόβλημα σε σχέση με την εικόνα του σώματος τους και τις ψυχοκινητικές δεξιότητες (Redman, 2007). Επίσης, σύμφωνα με έρευνα του Van Wagnen (1999) μερικές κινήσεις και συμπεριφορές του παιδιού με ΔΕΠ-Υ σχετίζονται με το μειωμένο αυτοσυναίσθημα, ενώ σύμφωνα με τους Gronlund, Renck και Weibull (2005) ενδεχομένως σχετίζονται και με τη μειωμένη αυτοεκτίμηση, την αρνητική εικόνα του εαυτού και αισθήματα που οδηγούν στην εκδήλωση των συμπτωμάτων, όπως η ενοχή και η ντροπή, κάτι που μπορεί να βελτιωθεί με τη χρήση της κίνησης και του χορού (Redman, 2007).

Ένας λόγος που τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ ευνοούνται περισσότερο από τις δραστηριότητες με κίνηση, σε σχέση με παιδιά με άλλες διαταραχές, είναι γιατί η κίνηση απελευθερώνει ντοπαμίνη στον εγκέφαλο, όπως κάνουν και τα διεγερτικά (Gronlund, Renck, & Weibull, 2005·Redman, 2007).

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Καζαντζή το 2004, είχε ως σκοπό τη διαπίστωση του αν η μουσικοκινητική αγωγή μπορεί να συμβάλλει ή όχι στη βελτίωση της συμπεριφοράς και των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων σε μαθητές με οριακή νοητική υστέρηση. Στην έρευνα αυτή, που το δείγμα αποτέλεσαν δύο μαθητές 11 και 12 ετών, αρχικά έγινε αξιολόγηση των μαθητών και κυρίως της συμπεριφοράς, των κινητικών δεξιοτήτων και τον δείκτη νοημοσύνης. Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε οχταμηνιαίο πρόγραμμα παρέμβασης μουσικοκινητικής αγωγής και στο τέλος επαναλήφθηκαν οι μετρήσεις που είχαν πραγματοποιηθεί στην αρχή του προγράμματος. Από αυτές τις μετρήσεις φάνηκε να υπάρχει βελτίωση της συμπεριφοράς και των λεπτών κινητικών ικανοτήτων

των δύο μαθητών. Τα ευρήματα αυτής της έρευνας ενίσχυσαν την άποψη πως ο συνδυασμός μουσικής και κίνησης, συμβάλλει στη βελτίωση του ανθρώπου ως σύνολο, ψυχικό, σωματικό και πνευματικό, γεγονός που οδήγησε σε προτάσεις για διαμόρφωση ανάλογων προγραμμάτων μουσικοκινητικής αγωγής σε παιδιά με οριακή νοητική υστέρηση.

Σύμφωνα με τον Jackman (1997), στόχος της Μουσικοκινητικής Αγωγής είναι η εξάσκηση των αισθήσεων και η ανακάλυψη των δυνατοτήτων του σώματος σε σχέση με την κίνηση, ενώ ο Zatorre (2003) ανέφερε πως ο συνδυασμός της μουσικής και της κίνησης οδηγεί στη συνεργασία του αριστερού τμήματος του εγκεφάλου, όπου σχετίζεται με τη λογική και προστάζει το δεξιό μέρος του σώματος και του δεξιού, όπου έχει να κάνει το συναίσθημα και τη φαντασία και παράλληλα δίνει εντολές στο αριστερό μέρος του σώματος. Έτσι, με τη συνεργασία αυτών των δύο τμημάτων, ελαττώνεται η σωματική κόπωση και κινητοποιείται ολόκληρο το δυναμικό του ατόμου. Από την άλλη, ο αυτοσχεδιασμός αναπτύσσει την πρωτοβουλία, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, χρησιμοποιώντας λεκτικά, οπτικά, ρυθμικά, μελωδικά, λαογραφικά, ηθογραφικά και ιστορικά στοιχεία και πλάθουν με αυτό τον τρόπο κάτι δικό τους (Καζαντζής, 2004).

Μία πιο πρόσφατη έρευνα, αυτή του Ζάραγκα (2016), με δείγμα 44 νήπια, είχε ως σκοπό τη σύσταση και εφαρμογή ενός προγράμματος ψυχοκινητικής αγωγής που συνδυάζει κινητικά παιχνίδια (ατομικά ή ομαδικά), μουσικοκινητικά ρυθμικά παιχνίδια, δραματοποίηση περιπετειών, αφήγηση και θεατρικό παιχνίδι. Στα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε πως η παρέμβαση αυτή συνέβαλε με θετικό και δυναμικό τρόπο τόσο στην ανάπτυξη της κινητικής συμπεριφοράς όσο και στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων (Ζάραγκας, 2016).

Όπως αναφέρουν οι Foster και Jenkins (2017) η μουσική και οι υποκριτικές τέχνες μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ταυτότητας του παιδιού, στις κοινωνικές σχέσεις, στην έκφραση των ταλέντων του, στην αίσθηση του ομαδικού πνεύματος, στην αναγνώριση και θετική αποδοχή, ενώ συνάμα μπορούν να αποτρέψουν τα μεγαλύτερα παιδιά από επικίνδυνες ή παρορμητικές συμπεριφορές, όπως είναι η σχολική διαρροή ή η χρήση ουσιών (Foster, & Jenkins, 2017). Αυτό σημαίνει πως η συμμετοχή των παιδιών, αλλά και των

εφήβων, στις τέχνες μπορεί να συμβάλλει θετικά όχι μόνο στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, αλλά και στην περίπτωση που το παιδί έχει κάποια δυσκολία, όπως διαταραχή ελλειμματικής προσοχής ή/και υπερκινητικότητα (ΔΕΠ/Υ), διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, ήπια νοητική υστέρηση κ.α., μπορεί να βοηθήσει στη μείωση των δυσλειτουργικών συμπεριφορών και των συμπτωμάτων.

Όπως αναφέρει η Κοντογεώργη (2020), το 2018 έως το 2020, υλοποιήθηκε το πρόγραμμα “Play it out Loud” με χρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση και τη συμμετοχή 5 Ευρωπαϊκών χωρών, με σκοπό τη βελτίωση της συστολής και τη μείωση των δυσκολιών προσαρμογής μέσω δραματικών μαθημάτων. Το δείγμα αποτέλεσε 11 αγόρια και 11 κορίτσια (ηλικίας 6-8 ή 8-12) και τα παιδιά εκπαιδεύτηκαν για πέντε ημέρες στις μεθόδους και τεχνικές του δράματος με σκοπό να τις εφαρμόσουν στις τάξεις τους, όταν επιστρέψουν στις χώρες τους (Κοντογεώργη, 2020). Αποτέλεσμα του προγράμματος ήταν πως τα παιδιά που συμμετείχαν έγιναν περισσότερο συνεργάσιμα, λιγότερο συνεσταλμένα, ενισχύθηκε η αυτοεκτίμηση τους, η αποδοχή του εαυτού τους και των άλλων και κυρίως οι κοινωνικές τους δεξιότητες (Κοντογεώργη, 2020).

Συμπερασματικά, με τη χρήση του θεατρικού παιχνιδιού και τη βοήθεια της μουσικής τα παιδιά μπορούν να ενισχύσουν τις δεξιότητες τους μέσα από ευχάριστες δραστηριότητες και παράλληλα να αποφορτιστούν. Πριν όμως χρησιμοποιηθεί οποιαδήποτε δραστηριότητα, θα πρέπει ανάμεσα στα παιδιά και τον εκπαιδευτικό ή τον ειδικό, να έχει αναπτυχθεί σχέση εμπιστοσύνης για να μπορούν τα παιδιά να αφεθούν και να εκφραστούν ελεύθερα, χωρίς να φοβούνται την κριτική ή την αποδοκιμασία (Slee. & Allan, 2001).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Μεθοδολογία Έρευνας

2.1 Σκοπός της έρευνας/ Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθεί η μουσική αγωγή σε συνδυασμό με τεχνικές της δραματικής τέχνης, εξετάζοντας τη συμβολή αυτών των δύο, στην ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών του Ειδικού δημοτικού μέσω στοχευμένων δράσεων.

Τα ερευνητικά ερωτήματα όπως προκύπτουν από τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου και τον σκοπό της έρευνας είναι τα εξής:

- 1. Μπορεί η μουσική αγωγή και οι τεχνικές της δραματικής τέχνης να μειώσουν τις συναισθηματικές διαταραχές;*
- 2. Μπορούν η μουσική αγωγή και οι τεχνικές της δραματικής τέχνης να βελτιώσουν την κοινωνική συμπεριφορά (προβλήματα συμπεριφοράς, προβλήματα συνομηλίκων);*
- 3. Μπορεί η μουσική αγωγή και οι τεχνικές της δραματικής τέχνης να μειώσουν τη διάσπαση προσοχής και την υπερκινητικότητα;*

Ως ερευνητική υπόθεση ορίζεται πως η εισαγωγή της μουσικής αγωγής και των τεχνικών δραματικής τέχνης στο Ειδικό σχολείο, δύναται να αποτελέσει μέσο ενίσχυσης της επικοινωνίας και των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών.

2.2. Δειγματοληψία

Στην έρευνα λαμβάνουν μέρος δύο ομάδες παιδιών από 15 παιδιά στο Ειδικό δημοτικό του Αιγάλεω. Η πειραματική ομάδα απαρτίζεται από 10 αγόρια σε ποσοστό 66,7% και 5 κορίτσια σε ποσοστό 33,3%. Η ελέγχου απαρτίζεται από 13 αγόρια σε ποσοστό 86,7% και 2 κορίτσια, ποσοστό 13,3%. Η πειραματική ομάδα υποβλήθηκε σε παρεμβάσεις με τεχνικές της δραματικής τέχνης, ενώ η ομάδα ελέγχου συνέχισε κανονικά το μάθημα της μουσικής αγωγής από την εκπαιδευτικό της μουσικής. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, οι οποίοι συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο και έδωσαν συνέντευξη στην ερευνήτρια όσον αφορά τη συμπεριφορά των παιδιών της πειραματικής ομάδας πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

2.3. Ο τύπος της έρευνας

Ο τύπος της έρευνας που επιλέχθηκε για να ελέγξει κατά πόσο η μουσική αγωγή σε συνδυασμό με τις τεχνικές της δραματικής τέχνης μπορεί να ενισχύσει τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι μεικτή έρευνα και έχει στοιχεία από έρευνα δράσης, με χρήση ποιοτικών και ποσοτικών εργαλείων.

Η Μεικτή Ερευνητική Μέθοδος (MEM) είναι μεθοδολογική προσέγγιση που συνδυάζει ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, τα οποία συνδυάζονται και αλληλοενημερώνονται. Για παράδειγμα, στη μεικτή έρευνα, τα ποιοτικά δεδομένα μπορούν να βοηθήσουν στην κατανόηση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών που προέρχονται από ποσοτικά δεδομένα (Σταυρόπουλος, 2017), ενώ μπορεί να συμβεί και το αντίθετο, δηλαδή τα ποσοτικά δεδομένα να χρησιμοποιηθούν για να είναι δυνατή η γενίκευση των αποτελεσμάτων (Σταυρόπουλος, 2017).

Η ποσοτική έρευνα συνήθως εφαρμόζεται σε δειγματοληπτικές εμπειρικές έρευνες ή γενικότερα σε έρευνες που στοχεύουν στην αποκάλυψη κανόνων που διέπουν ένα φαινόμενο, ενώ παράλληλα η συλλογή μεγάλου όγκου δεδομένων έχει σκοπό να εξισορροπήσει τις ιδιομορφίες που μπορεί να παρουσιάζουν τα μεμονωμένα φαινόμενα (Τσιώλης, 2015). Μετά τη συλλογή, τα δεδομένα τυποποιούνται, οι μεταβλητές παίρνουν αριθμητική μορφή και ελέγχονται οι συσχετίσεις και συνδιακυμάνσεις τους, ενώ ακολουθείται προκαθορισμένος ερευνητικός σχεδιασμός. Κύρια εργαλεία της αποτελούν το ερωτηματολόγιο, το οποίο μπορεί να είναι ένα απ' τα ήδη υπάρχοντα ή κάποιο που θα κατασκευάσει ο ίδιος ο ερευνητής. Άλλο εργαλείο είναι η ημιδομημένη συνέντευξη, που έχει ως σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των συμμετεχόντων και να σχηματίσει το «προφίλ» τους (Κορρές, 2011).

Στην ποιοτική έρευνα, δίνεται έμφαση στον τρόπο μελέτης και ερμηνείας ενός φαινομένου και δίνεται βάση στις εμπειρίες των συμμετεχόντων και την πολυπλοκότητά τους, λόγος για τον οποίο οι μεταβλητές εξετάζονται ολιστικά και όχι με κατακερματισμένο τρόπο (Τσιώλης, 2015).

Ο συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας μπορεί να δώσει μία πληρέστερη εικόνα και μια καλύτερη απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς τα αποτελέσματα της καθεμίας συμπληρώνουν τα αποτελέσματα της άλλης. Η ποσοτική μέθοδος θεωρείται εξηγητική ή νομοθετική μέθοδος, γιατί άφορα την ανακάλυψη και τη γενίκευση κανόνων, ενώ η ποιοτική αποτελεί περιγραφική ή ιδιογραφική μέθοδος, αφού έχει ως σκοπό την περιγραφή, την κατανόηση και την ερμηνεία καταστάσεων και φαινομένων (Ίσαρη, & Πουρκός, 2015).

Στην παρούσα έρευνα, η εξαρτημένη μεταβλητή είναι η επικοινωνία και η ανεξάρτητη η μουσική και η δραματική τέχνη. Σύμφωνα με τους Cohen και Manion (1994) η έρευνα δράσης είναι μια προσέγγιση, όπου έχει αποδειχθεί

ιδιαίτερα χρήσιμη στο τομέα της εκπαίδευσης (Bell, 1997). Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικά εργαλεία (ερωτηματολόγια) και ποιοτικά (ημερολόγιο του παρατηρητή, συνεντεύξεις και κριτικός φίλος). Συνεπώς στη συγκεκριμένη έρευνα δράσης επιδιώχθηκε η τριγωνοποίηση των δεδομένων, η οποία ενισχύει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των δεδομένων (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

2.4 Ερευνητικά εργαλεία

2.4.1 Εργαλεία Ποσοτικής έρευνας

2.4.1.1 Ερωτηματολόγιο

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το πρώτο τρίμηνο της σχολικής χρονιάς 2020-2021 από την εκπαιδευτικό μουσικής αγωγής στο διδακτικό της ωράριο. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου στις αρχές του πρώτου τριμήνου. Ακολούθησαν 12 παρεμβάσεις με τεχνικές της δραματικής τέχνης στην πειραματική ομάδα, ενώ η ομάδα ελέγχου συνέχισε το συνηθισμένο πρόγραμμα του σχολείου της. Στη συνέχεια, το ερωτηματολόγιο δόθηκε για δεύτερη φορά στους εκπαιδευτικούς και των δύο ομάδων στα τέλη του πρώτου τριμήνου.

Για τον σκοπό της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση του Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), του Goodman (1997). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο για παιδιά 3-16 ετών που περιλαμβάνει 25 προτάσεις οι οποίες αξιολογούν τις δυνατότητες και τις δυσκολίες των μαθητών γύρω από θέματα που αφορούν τη συμπεριφορά τους και την προσαρμογή τους στο σχολικό και ευρύτερα στο κοινωνικό περιβάλλον και χωρίζονται σε πέντε κλίμακες: δυσκολία στην προσοχή (π.χ. «συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά ή έχει νευρικότητα»), συναισθηματικά προβλήματα (π.χ. «Συχνά είναι δυστυχημένος/η, αποκαρδιωμένος/η ή κλαίει»), προβλήματα συμπεριφοράς – διαγωγής (π.χ. «συχνά είναι ευέξαπτος»), προβλήματα στη σχέση με συνομηλίκους (π.χ. «τείνει να παίζει μόνος του ή τα πηγαίνει καλύτερα με τους ενήλικες παρά με τα παιδιά») και προκοινωνικές δεξιότητες- επιθυμητή θετική κοινωνική συμπεριφορά (π.χ. «μοιράζεται εύκολα με τα άλλα παιδιά»).

Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς και στους θεραπευτές της σχολικής μονάδας, οι οποίοι κλήθηκαν να επιλέξουν αν η κάθε πρόταση του ερωτηματολογίου «δεν ισχύει», αν «ισχύει κάπως» ή αν «ισχύει σίγουρα». Έγινε μια ομαδοποίηση των αποτελεσμάτων, τα οποία αξιολογήθηκαν με το εργαλείο στατιστικής ανάλυσης SPSS.

2.4.2 Εργαλεία Ποιοτικής Έρευνας

2.4.2.1 Ημερολόγιο ερευνήτριας

Το ατομικό ημερολόγιο είναι η προσωπική καταγραφή των γεγονότων κατά τη διάρκεια της έρευνας όπως τα βιώνει ο ερευνητής και πρέπει να συμπληρώνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα και χρονικά κοντά στην εφαρμογή των δράσεων ώστε να αποφεύγεται η έλλειψη στοιχείων (Schon, 1983). Η ερευνήτρια με την ολοκλήρωση κάθε παρέμβασης, συμπληρώνει το προσωπικό της ημερολόγιο στο οποίο καταγράφει σχόλια, σκέψεις, προσωπικές εκτιμήσεις, παρατηρήσεις και πιθανές δυσκολίες που προκύπτουν.

2.4.2.2 Κριτικός φίλος

Στις παρεμβάσεις παρευρισκόταν η θεατρολόγος του τμήματος η οποία έχοντας τον ρόλο του κριτικού φίλου συνέβαλε ουσιαστικά στην καταγραφή και αξιολόγηση των παρατηρήσεων κατά τη διάρκεια και μετά τις δράσεις. Γενικά, ο κριτικός φίλος καλείται συνήθως να βοηθήσει στη φάση του κριτικού στοχασμού και να προσφέρει τη δική του οπτική στην τριγωνοποίηση των στοιχείων. Μπορεί, αν το θέλει, να εισηγηθεί και όχι τόσο γνωστές ή συνήθεις μεθόδους για τη συλλογή δεδομένων, όπως για παράδειγμα η αξιολόγηση φωτογραφικού υλικού (Swaffield & MacBeath, 2005 ·Καραγιώργη, 2015). Βέβαια, είναι σημαντικό πως ο κριτικός φίλος δεν ασχολείται τόσο με τη διευκόλυνση και την πορεία της έρευνας, αλλά περισσότερο διευκολύνει και υποστηρίζει τον ερευνητή στον αναστοχασμό του (Κατσαρού, 2016). Ο ρόλος του κριτικού φίλου δεν είναι πάντα εύκολο να προσδιοριστεί, καθώς είναι ιδιαίτερα πολύπλευρος, όπως για παράδειγμα όταν πέρα από κριτικός φίλος είναι παράλληλα ο συνοδοιπόρος και ο σύμβουλος του ερευνητή (MacPhail, Tannehill, & Ataman, 2021).

2.4.2.3 ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Η συνέντευξη είναι ένα βασικό εργαλείο που χρησιμοποιεί ο ερευνητής στην ποιοτική έρευνα. Πρόκειται ουσιαστικά για την επικοινωνία και αλληλεπίδραση των ατόμων με σκοπό την καθοδηγούμενη από τον ερευνητή απόσπαση πληροφοριών απ' τον συμμετέχοντα (Mialaret, 1997). Στη συγκεκριμένη έρευνα ο εκπαιδευτικός αναφέρει στη συνέντευξη οποιαδήποτε αλλαγή παρατήρησε στη συμπεριφορά των παιδιών που ήταν στην πειραματική ομάδα. Τα περισσότερα παιδιά είχαν βελτίωση στην κοινωνική συμπεριφορά τους κυρίως, όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί.

2.4.2.4 Μέθοδος θεματικής ανάλυσης

Η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης χρησιμοποιείται για την ποιοτική έρευνα και αποτελεί ένα πολύ σημαντικό εργαλείο για τους ερευνητές, καθώς ανακαλύπτει τα θέματα που προκύπτουν από τα δεδομένα της έρευνας, αφήνοντας παράλληλα τα περιθώρια στον ερευνητή για ευελιξία έτσι ώστε να μπορεί ο ίδιος να τεκμηριώσει την ανάλυση του τόσο θεωρητικά όσο και επιστημολογικά (Ίσαρη, & Πουρκός, 2015). Ουσιαστικά, σύμφωνα με τον Γαλάνη (2018) στη θεματική ανάλυση εντοπίζονται και κωδικοποιούνται τα κοινά θέματα, όμως είναι σημαντικό ο ερευνητής να προσέχει αν στα αποτελέσματά του είναι όντως κοινά τα θέματα που προκύπτουν ή υπάρχει σφάλμα και τα κοινά θέματα δεν είναι έγκυρα.

2.5 Σχεδιασμός παρεμβάσεων

Για τις ανάγκες της έρευνας πραγματοποιούνται συνολικά 12 συναντήσεις με τους μαθητές του Ειδικού δημοτικού σχολείου του Αιγάλεω (πειραματική ομάδα).

Η ερευνήτρια είναι αναπληρώτρια εκπαιδευτικός μουσικής αγωγής του σχολείου και διδάσκει για πρώτη χρονιά στο Ειδικό σχολείο του Αιγάλεω το αντικείμενο της μουσικής αγωγής, όπως προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τη μουσική αγωγή, μία διδακτική ώρα την εβδομάδα. Οι παρεμβάσεις για τον σκοπό της έρευνας πραγματοποιούνται από την ίδια, μια

φορά την εβδομάδα στα πλαίσια του διδακτικού της ωραρίου.

Η πειραματική ομάδα αποτελείται από 10 αγόρια και 5 κορίτσια ηλικίας 9 έως 13 χρονών. Λόγω περιορισμένων αιθουσών διδασκαλίας στο σχολείο, γίνεται συνδιδασκαλία 3 τμημάτων σε μία αίθουσα. Οι μαθητές που είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία είναι πιο δεμένοι μεταξύ τους, συνεργάσιμοι και θετικοί σε νέα πράγματα. Γενικά όμως παρατηρούνται μεμονωμένες δυσκολίες συνεργασίας, συγκέντρωσης και αντοχής σε δράσεις. Οι μαθητές αγαπούν τη μουσική ιδιαίτερα, όπως κάποιοι από αυτούς έχουν και ιδιαίτερη κλίση ως προς την αίσθηση του ρυθμού. Βέβαια οι παρεμβάσεις σχεδιάζονται περιλαμβάνοντας βασικές δεξιότητες, λόγω του αυτισμού και άλλων προβλημάτων. Οι παρεμβάσεις βασίζονται σε εύκολες δραστηριότητες με στόχο την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μεταξύ των μαθητών.

Από την αρχή της χρονιάς, λόγω έλλειψης τάξεων στο σχολείο, γίνεται συνδιδασκαλία των καλλιτεχνικών μαθημάτων. Δηλαδή βρίσκονται στην ίδια αίθουσα η μουσικός, η θεατρολόγος και η εικαστικός. Οπότε τα παιδιά ήταν έτοιμα για μια τέτοια διαδικασία. Ρωτήθηκαν από την ερευνήτρια οι υπόλοιπες ειδικότητες για τη συνεργασία και δέχτηκαν με μεγάλη χαρά.

Τέλος, υπήρχαν κάποιες δυσκολίες στον σχεδιασμό των παρεμβάσεων λόγω της ανομοιογένειας της ομάδας κυρίως ως προς τη συμπεριφορά. Οι παρεμβάσεις βρίσκονται αναλυτικά στο Παράρτημα της εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Αποτελέσματα Ποσοτικής έρευνας

3.1. Επεξεργασία ποσοτικών δεδομένων

Τα δεδομένα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών κωδικοποιήθηκαν (με αριθμούς από 1-3) και εισήχθησαν στο λογισμικό SPSS 25. Για τους ελέγχους επιλέχθηκε από την ερευνήτρια ως ποσοστό σημαντικότητας το 0,05. Αρχικά πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου με τον δείκτη Cronbach's Alpha και παρουσιάστηκαν τα περιγραφικά στατιστικά. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε έλεγχος Shapiro-Wilk ώστε να διαπιστωθεί η ύπαρξη ή όχι κανονικής κατανομής και να επιλεγεί το κατάλληλο παραμετρικό ή μη παραμετρικό τεστ (Το t-test αν παρουσιάζεται κανονική κατανομή ή το Wilcoxon

Signed Ranks σε αντίθετη περίπτωση). Όταν το p-value παρουσιάζει τιμές κάτω από 0,05 τα αποτελέσματα της έρευνάς μας παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα. Όταν το p-value είναι πάνω ή ίσο από 0,05 τότε δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικά ευρήματα. Ο έλεγχος πραγματοποιείται στην πειραματική και στην ομάδα ελέγχου για κάθε υποκλίμακα ξεχωριστά.

3.2 Έλεγχος Cronbach's Alpha

Αρχικά πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου με τον δείκτη Cronbach's Alpha. Ο έλεγχος έδωσε ικανοποιητικές τιμές και για τις πέντε υποκλίμακες του ερωτηματολογίου. Να σημειωθεί ότι αποδεκτές είναι οι τιμές πάνω από 0,7. Τα αποτελέσματα του ελέγχου Cronbach's Alpha φαίνονται στους πίνακες 1-5.

Πίνακας 1. Έλεγχος Cronbach's Alpha για πρώτη υποκλίμακα (συναισθηματικές διαταραχές)

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	N	of Items
.855	5	

Πίνακας 2. Έλεγχος Cronbach's Alpha για δεύτερη υποκλίμακα (προβλήματα συμπεριφοράς)

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	N	of Items
.784	5	

Πίνακας 3. Έλεγχος Cronbach's Alpha για τρίτη υποκλίμακα (υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής)

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.851	5

Πίνακας 4. Έλεγχος Cronbach's Alpha για τέταρτη υποκλίμακα (προβλήματα συνομηλίκων)

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.746	5

Πίνακας 5. Έλεγχος Cronbach's Alpha για πέμπτη υποκλίμακα (κοινωνική συμπεριφορά)

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.925	5

3.3 Περιγραφικά στατιστικά

Ο συνολικός πληθυσμός - δείγμα της παρούσας έρευνας είναι 30 μαθητές (βλ. πίνακα 6). Συγκεκριμένα 15 μαθητές απαρτίζουν την πειραματική ομάδα και 15 μαθητές την ομάδα ελέγχου (βλ. πίνακα 7 & γράφημα 1).

Πίνακας 6. Συνολικός πληθυσμός έρευνας

Statistics

Ομάδα

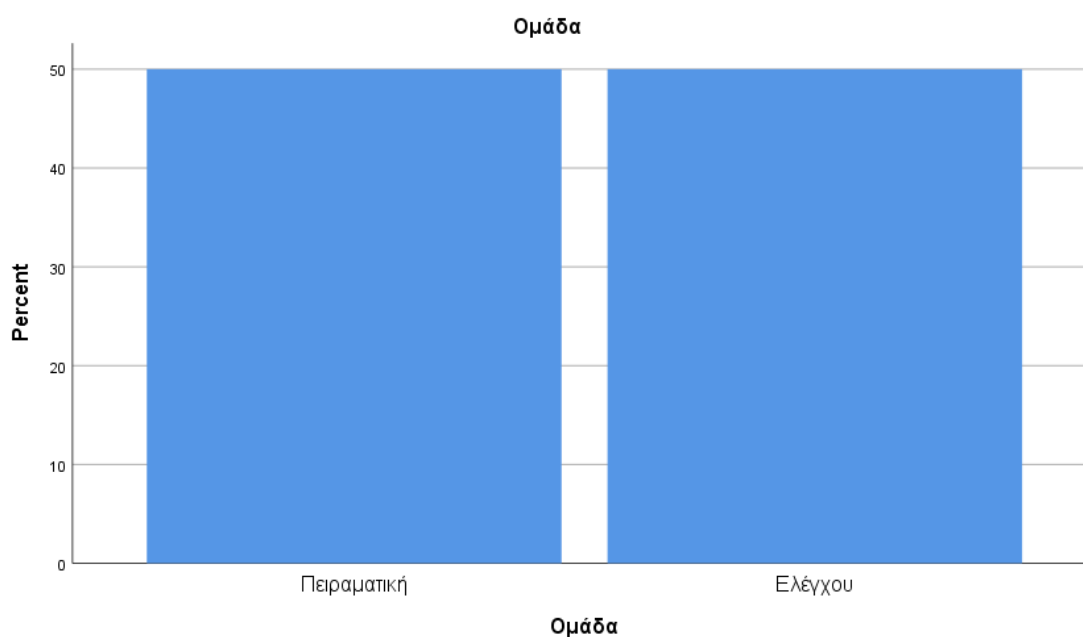
N	Valid	30
	Missing	0

Πίνακας 7. Πληθυσμός πειραματικής και ομάδας ελέγχου

Ομάδα

	Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πειραματική	15	50.0	50.0	50.0
Ελέγχου	15	50.0	50.0	100.0
Total	30	100.0	100.0	

Γράφημα 1. Πληθυσμός πειραματικής και ομάδας ελέγχου



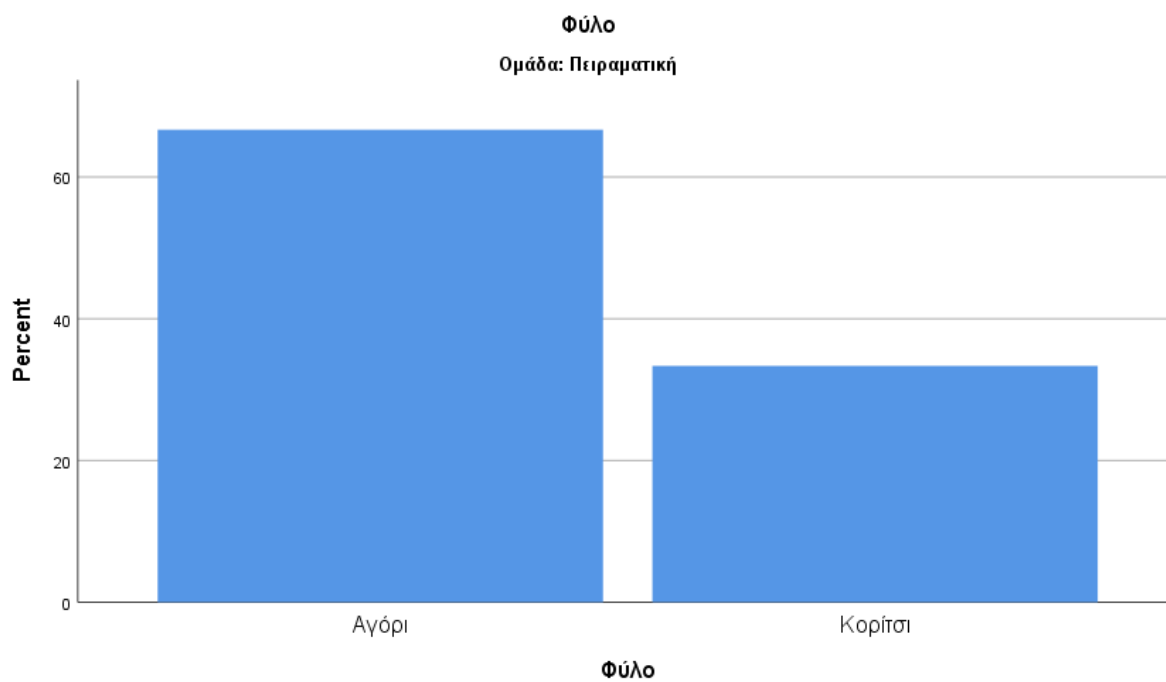
Η πειραματική ομάδα απαρτίζεται από 10 αγόρια, ποσοστό 66,7% και 5 κορίτσια, ποσοστό 33,3%. Η ελέγχου απαρτίζεται από 13 αγόρια, ποσοστό 86,7% και 2 κορίτσια, ποσοστό 13,3% (βλ. πίνακα 8, γράφημα 2 & 3).

Πίνακας 8. Κατανομή πληθυσμού έρευνας ανάλογα με το φύλο για πειραματική & ομάδα ελέγχου

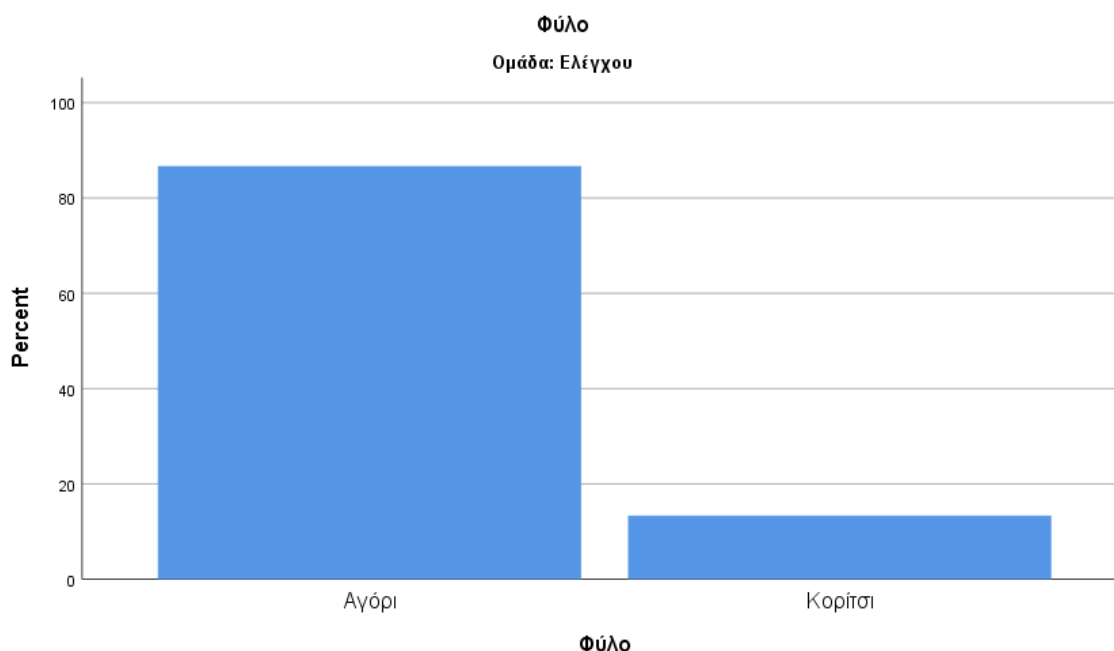
Φύλο

Ομάδα			Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Πειραματική	Valid	Αγόρι	10	66.7	66.7	66.7	
		Κορίτσι	5	33.3	33.3	100.0	
		Total	15	100.0	100.0		
Ελέγχου	Valid	Αγόρι	13	86.7	86.7	86.7	
		Κορίτσι	2	13.3	13.3	100.0	
		Total	15	100.0	100.0		

Γράφημα 2. Κατανομή πληθυσμού ανάλογα με το φύλο για την πειραματική ομάδα



Γράφημα 3. Κατανομή πληθυσμού ανάλογα με το φύλο για την ομάδα ελέγχου



3.4 Μέσοι όροι πριν και μετά τις παρεμβάσεις σε πειραματική και ομάδα ελέγχου

Στον πίνακα 9 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των πρώτων και των δεύτερων μετρήσεων και για τις δύο ομάδες, πειραματική και ελέγχου και για τις πέντε υποκλίμακες του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 9. Πίνακας μέσων όρων και για τις πέντε υποκλίμακες για πειραματική και ομάδα ελέγχου

Ομάδα		N	Minimu m	Maximu m	Mean	Std. Deviation
Πειραματική	Συναισθηματικές διαταραχές (πριν)	15	1.00	3.00	1.8400	.73756
	Συναισθηματικές διαταραχές (μετά)	15	1.00	2.20	1.4400	.40848
	Προβλήματα συμπεριφοράς (πριν)	15	1.00	2.80	1.7600	.63336

	Προβλήματα συμπεριφοράς (μετά)	15	1.00	2.00	1.3467	.35024
	Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής (πριν)	15	1.40	3.00	2.3733	.67132
	Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής (μετά)	15	1.00	2.80	2.0000	.51824
	Προβλήματα συνομηλίκων (πριν)	15	1.20	2.80	1.9067	.58975
	Προβλήματα συνομηλίκων (μετά)	15	1.00	2.40	1.5733	.50634
	Κοινωνική συμπεριφορά (πριν)	15	1.00	2.80	1.8000	.67612
	Κοινωνική συμπεριφορά (μετά)	15	1.00	3.00	2.3067	.74782
	Valid N (listwise)	15				
Ελέγχου	Συναισθηματικές διαταραχές (πριν)	15	1.00	2.60	1.6000	.50709
	Συναισθηματικές διαταραχές (μετά)	15	1.00	2.60	1.6133	.41725
	Προβλήματα συμπεριφοράς (πριν)	15	1.00	2.20	1.5200	.44593
	Προβλήματα συμπεριφοράς (μετά)	15	1.00	2.20	1.5333	.35187
	Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής (πριν)	15	1.60	3.00	2.2800	.46476
	Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής (μετά)	15	1.60	2.80	2.2533	.35024
	Προβλήματα συνομηλίκων (πριν)	15	1.00	2.80	2.1733	.41998
	Προβλήματα συνομηλίκων (μετά)	15	1.60	2.60	2.1867	.29729

Κοινωνική συμπεριφορά (πριν)	15	1.00	2.80	1.4267	.61350
Κοινωνική συμπεριφορά (μετά)	15	1.00	2.60	1.4400	.53559
Valid N (listwise)	15				

3.5 Έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk

Στον πίνακα 10 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας Shapiro-Wilk, που πραγματοποιείται σε πειραματική και ομάδα ελέγχου και για τις πέντε υποκλίμακες, ώστε να διαπιστώσουμε αν έχουμε ή όχι κανονική κατανομή και να επιλέξουμε το κατάλληλο παραμετρικό ή μη παραμετρικό τεστ). Το t test αν έχουμε κανονική κατανομή, το Wilcoxon Signed Ranks αν δεν έχουμε.

Πίνακας 10. Έλεγχος Shapiro-Wilk

		Shapiro-Wilk		
		Statis tic	df	Sig.
	Ομάδα			
Συναισθηματικές διαταραχές (πριν)	Πειραματική	.876	15	.042
	Ελέγχου	.875	15	.040
Συναισθηματικές διαταραχές (μετά)	Πειραματική	.883	15	.053
	Ελέγχου	.845	15	.015
Προβλήματα συμπεριφοράς (πριν)	Πειραματική	.905	15	.112
	Ελέγχου	.893	15	.076
Προβλήματα συμπεριφοράς (μετά)	Πειραματική	.852	15	.019
	Ελέγχου	.962	15	.732
Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής (πριν)	Πειραματική	.775	15	.002
	Ελέγχου	.929	15	.265
Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής (μετά)	Πειραματική	.930	15	.272
	Ελέγχου	.958	15	.662
Προβλήματα συνομηλίκων (πριν)	Πειραματική	.891	15	.070
	Ελέγχου	.864	15	.028
Προβλήματα συνομηλίκων (μετά)	Πειραματική	.857	15	.022
	Ελέγχου	.936	15	.333
Κοινωνική συμπεριφορά (πριν)	Πειραματική	.875	15	.040
	Ελέγχου	.745	15	.001

Κοινωνική συμπεριφορά (μετά)	Πειραματική	.842	15	.013
	Ελέγχου	.760	15	.001

3.6 Έλεγχος μέσων όρων για πειραματική ομάδα πριν και μετά τις πειραματικές παρεμβάσεις

Πίνακας 11. Μέσοι όροι για πρώτη υποκλίμακα (συναισθηματικές διαταραχές)

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Συναισθηματικές διαταραχές (πριν)	15	1.8400	.73756	1.00	3.00
Συναισθηματικές διαταραχές (μετά)	15	1.4400	.40848	1.00	2.20

Πίνακας 12. Wilcoxon Signed Ranks έλεγχος για πρώτη υποκλίμακα (συναισθηματικές διαταραχές) Π.Ο.

Test Statistics^a

Συναισθηματικές
Διαταραχές (πριν-
μετά)

Z	-2.465 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.014

Πίνακας 13. Μέσοι όροι για δεύτερη υποκλίμακα (προβλήματα συμπεριφοράς) Π.Ο.

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Προβλήματα συμπεριφοράς (πριν)	15	1.7600	.63336	1.00	2.80
Προβλήματα συμπεριφοράς (μετά)	15	1.3467	.35024	1.00	2.00

Πίνακας 14. Wilcoxon έλεγχος για δεύτερη υποκλίμακα (προβλήματα συμπεριφοράς) Π.Ο.

Test Statistics^a

Προβλήματα
συμπεριφοράς
πριν-μετά

Z	-2.956 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.003

Πίνακας 15. Μέσοι όροι για τρίτη υποκλίμακα (υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής) Π.Ο.

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής (πριν)	15	2.3733	.67132	1.40	3.00

Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής (μετά)	15	2.0000	.51824	1.00	2.80
---	----	--------	--------	------	------

Πίνακας 16. Wilcoxon έλεγχος για τρίτη υποκλίμακα (υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής) Π.Ο.

Test Statistics^a

Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής (μετά) -
Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής (πριν)

Z	-2.926 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.003

Πίνακας 17. Μέσοι όροι για τέταρτη υποκλίμακα (προβλήματα συνομηλίκων) Π.Ο.

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Προβλήματα συνομηλίκων (πριν)	15	1.9067	.58975	1.20	2.80
Προβλήματα συνομηλίκων (μετά)	15	1.5733	.50634	1.00	2.40

Πίνακας 18. Wilcoxon έλεγχος για τέταρτη υποκλίμακα (προβλήματα συνομηλίκων) Π.Ο.

Test Statistics^a

Προβλήματα συνομηλίκων (μετά) - Προβλήματα συνομηλίκων (πριν)

Z	-2.852 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.004

Πίνακας 19. Μέσοι όροι για πέμπτη υποκλίμακα (κοινωνική συμπεριφορά) Π.Ο.

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Κοινωνική συμπεριφορά (πριν)	15	1.8000	.67612	1.00	2.80
Κοινωνική συμπεριφορά (μετά)	15	2.3067	.74782	1.00	3.00

Πίνακας 20. Wilcoxon Signed Ranks έλεγχος για πέμπτη υποκλίμακα (κοινωνική συμπεριφορά) π.ο

Test Statistics^a

Κοινωνική συμπεριφορά (μετά) - Κοινωνική συμπεριφορά (πριν)

Z	-3.157 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.002

Όπως φαίνεται στους πίνακες 12, 14, 16, 18 και 20, τα p-value στον έλεγχο της πειραματικής ομάδας και για τις 5 υποκλίμακες του ερωτηματολογίου είναι μικρότερα από 0,05 οπότε συμπεραίνουμε πως η πειραματική ομάδα παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά στις μετρήσεις πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

Όπως φαίνεται στους πίνακες 11, 13, 15, 17 και 19 με τους μέσους όρους, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας μετά τη συμμετοχή τους στις πειραματικές παρεμβάσεις παρουσίασαν μείωση στις συναισθηματικές τους διαταραχές, στα προβλήματα συμπεριφοράς, στην υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής, στα προβλήματα με τους συνομηλίκους τους και αύξηση στην κοινωνική τους συμπεριφορά.

Άρα η πειραματική ομάδα παρουσίασε βελτίωση και στις πέντε υποκλίμακες του ερωτηματολογίου.

3.7 Έλεγχος μέσων όρων για ομάδα ελέγχου πριν και μετά τις πειραματικές παρεμβάσεις

Πίνακας 21. Μέσοι όροι για πρώτη υποκλίμακα (συναισθηματικές διαταραχές) Ο.Ε

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Συναισθηματικές διαταραχές (πριν)	15	1.6000	.50709	1.00	2.60
Συναισθηματικές διαταραχές (μετά)	15	1.6133	.41725	1.00	2.60

Πίνακας 22. Wilcoxon Signed Ranks έλεγχος για πρώτη υποκλίμακα (συναισθηματικές διαταραχές) Ο.Ε

Test Statistics^a

Συναισθηματικές διαταραχές (μετά) - Συναισθηματικές διαταραχές (πριν)

Z	-.277 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.782

Πίνακας 23. Μέσοι όροι για δεύτερη υποκλίμακα (προβλήματα συμπεριφοράς) Ο.Ε.

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 Προβλήματα συμπεριφοράς (πριν)	1.5200	15	.44593	.11514
Προβλήματα συμπεριφοράς (μετά)	1.5333	15	.35187	.09085

Πίνακας 24. T-Test Paired για δεύτερη υποκλίμακα (προβλήματα συμπεριφοράς) Ο.Ε.

Paired Samples Test

Paired Differences		95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
Mean	Std. Deviation	Lower	Upper			

Pair 1	Προβλήματα συμπεριφοράς (πριν)	-	.26690	.06891	-.16114	.13447	-	14	.849
	Προβλήματα συμπεριφοράς (μετά)	.01					.193		

Πίνακας 25. Μέσοι όροι για τρίτη υποκλίμακα (υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής) Ο.Ε.

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	2.2800	15	.46476	.12000
Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής (πριν)				
Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής (μετά)	2.2533	15	.35024	.09043

Πίνακας 26. T-Test Paired για τρίτη υποκλίμακα (υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής) Ο.Ε.

Paired Samples Test

		Paired Differences							
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
		n			Lower	Upper			
Paired		.026	.26040	.06724	-.11754	.17087	.397	14	.698
1	Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής (πριν) - Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής (μετά)	67							

Πίνακας 27. Μέσοι όροι για τέταρτη υποκλίμακα (προβλήματα συνομηλίκων) Ο.Ε.

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Προβλήματα συνομηλίκων (πριν)	15	2.1733	.41998	1.00	2.80
Προβλήματα συνομηλίκων (μετά)	15	2.1867	.29729	1.60	2.60

Πίνακας 28. Wilcoxon έλεγχος για τέταρτη υποκλίμακα (προβλήματα συνομηλίκων) Ο.Ε.

Test Statistics^a

Προβλήματα συνομηλίκων (μετά) - Προβλήματα συνομηλίκων (πριν)

Z	.000 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	1.000

Πίνακας 29. Μέσοι όροι για πέμπτη υποκλίμακα (κοινωνική συμπεριφορά) Ο.Ε

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Κοινωνική συμπεριφορά (πριν)	15	1.4267	.61350	1.00	2.80
Κοινωνική συμπεριφορά (μετά)	15	1.4400	.53559	1.00	2.60

Πίνακας 30. Wilcoxon Signed Ranks έλεγχος για πέμπτη υποκλίμακα (κοινωνική συμπεριφορά) Ο.Ε.

Test Statistics^a

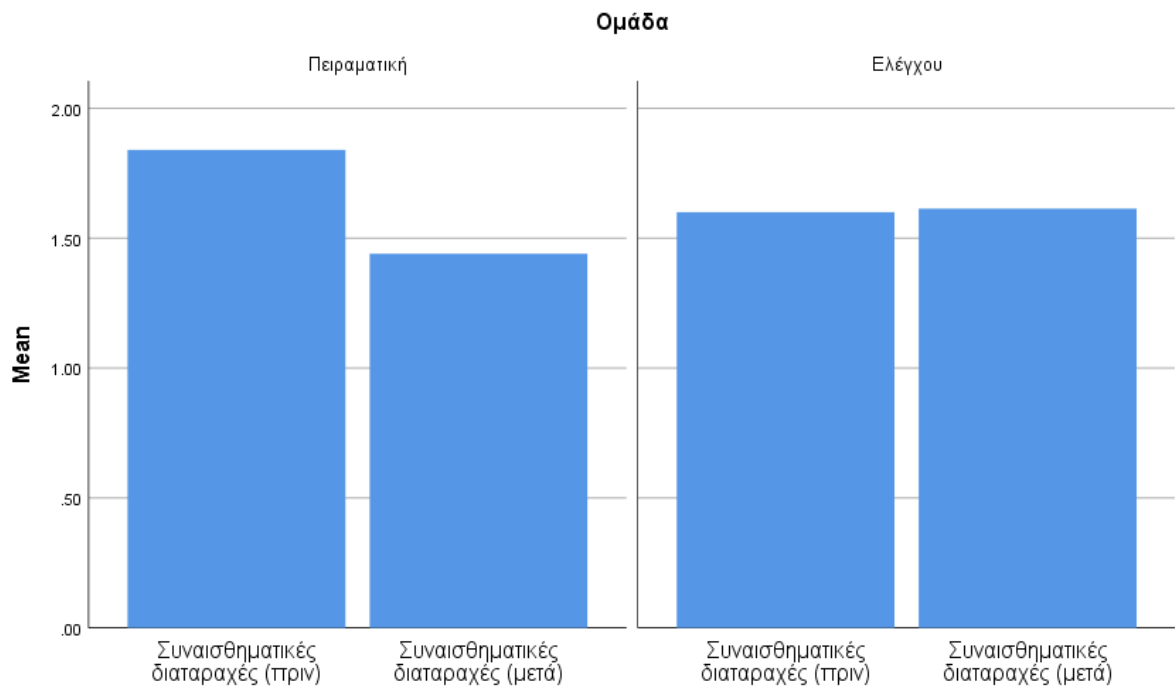
Κοινωνική συμπεριφορά (μετά) - Κοινωνική συμπεριφορά (πριν)

Z	-.264 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.792

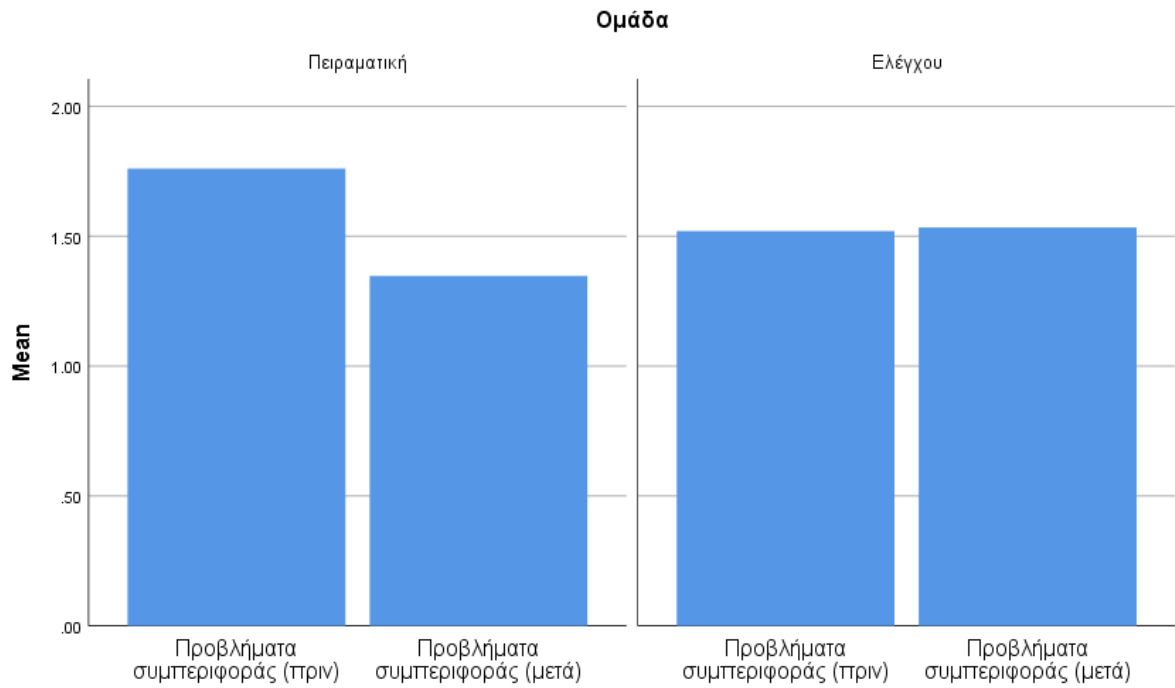
Όπως φαίνεται στους πίνακες 22, 24, 26, 28 και 30, τα p-value και για τις 5 υποκλίμακες του ερωτηματολογίου στον έλεγχο της ομάδας ελέγχου είναι μεγαλύτερα από 0,05 οπότε η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά στις μετρήσεις μετά τις παρεμβάσεις για καμία από τις πέντε υποκλίμακες.

3.8 Παρουσίαση συνολικών αποτελεσμάτων για πειραματική και ομάδα ελέγχου και στις πέντε υποκλίμακες

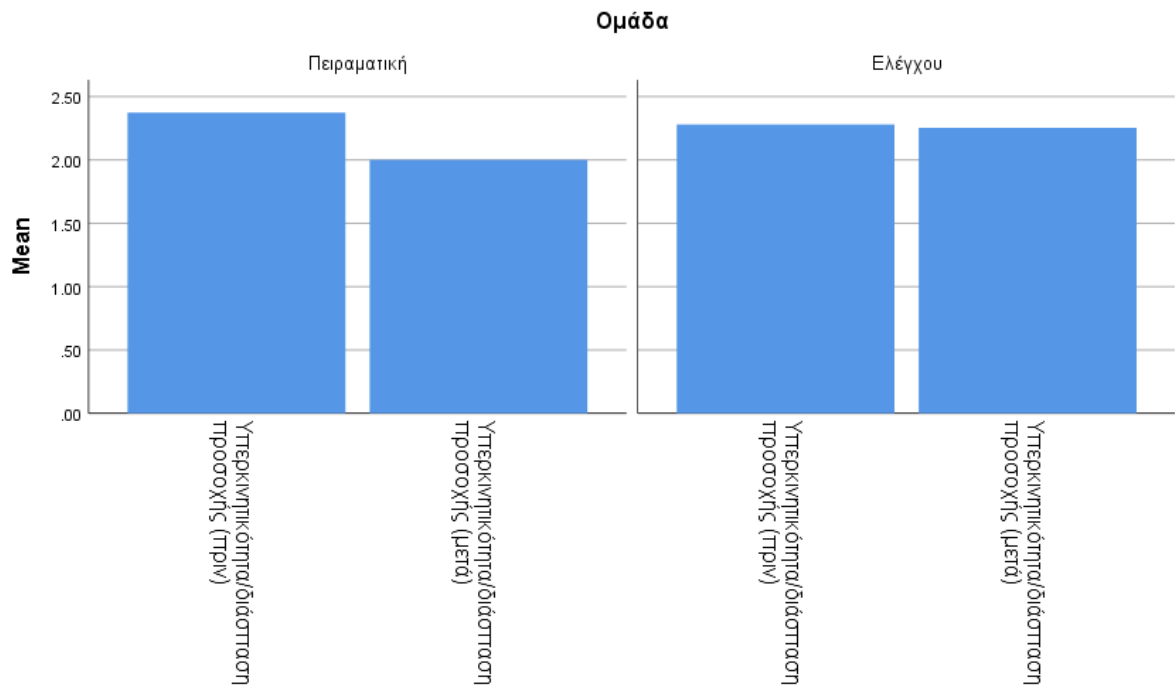
Γράφημα 4. Αποτελέσματα για πρώτη υποκλίμακα (συναισθηματικές διαταραχές) σε πειραματική και ομάδα ελέγχου



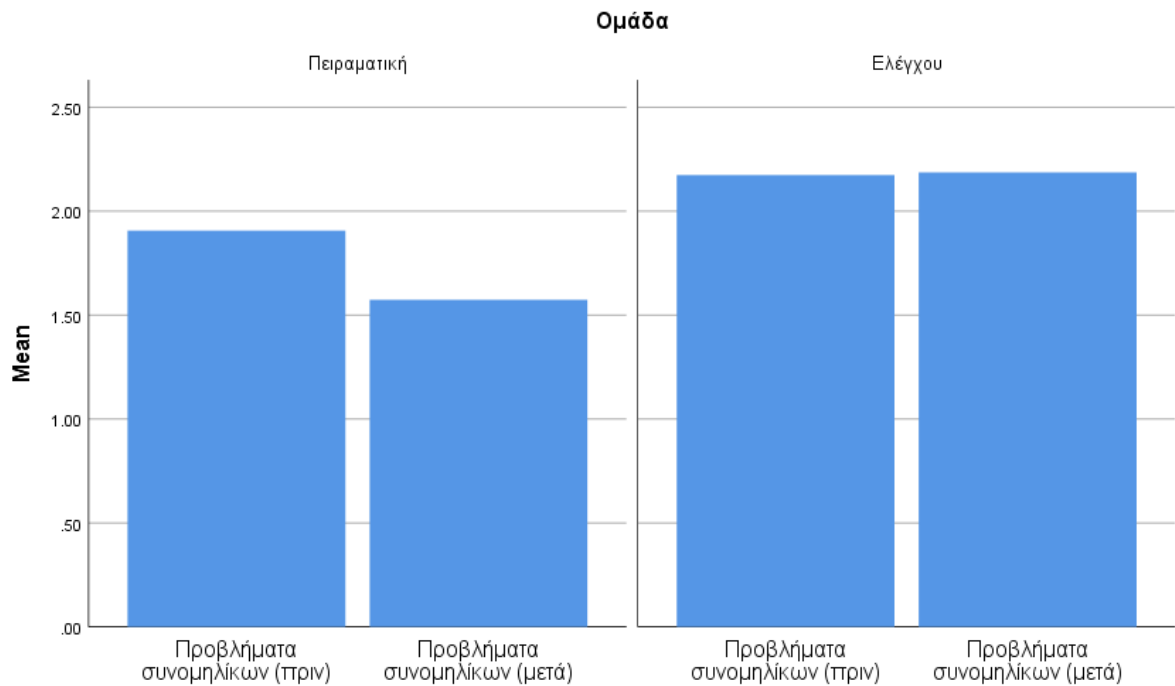
Γράφημα 5. Αποτελέσματα για δεύτερη υποκλίμακα (προβλήματα συμπεριφοράς) σε πειραματική και ομάδα ελέγχου



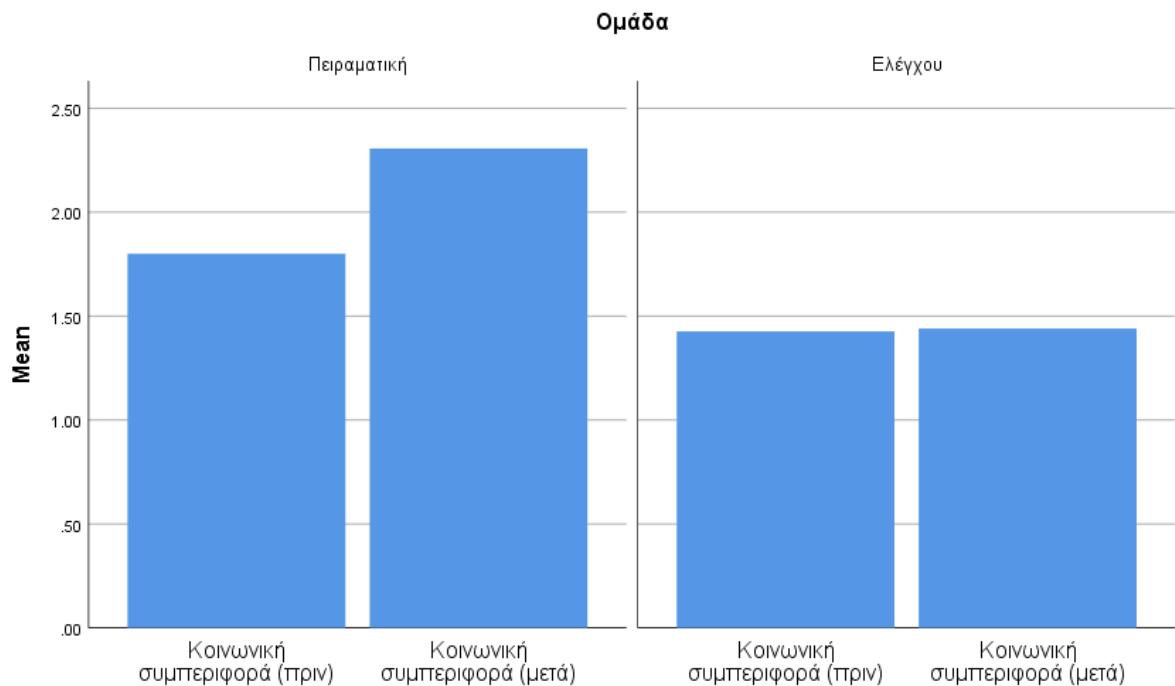
Γράφημα 6. Αποτελέσματα για τρίτη υποκλίμακα (υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής) σε πειραματική και ομάδα ελέγχου



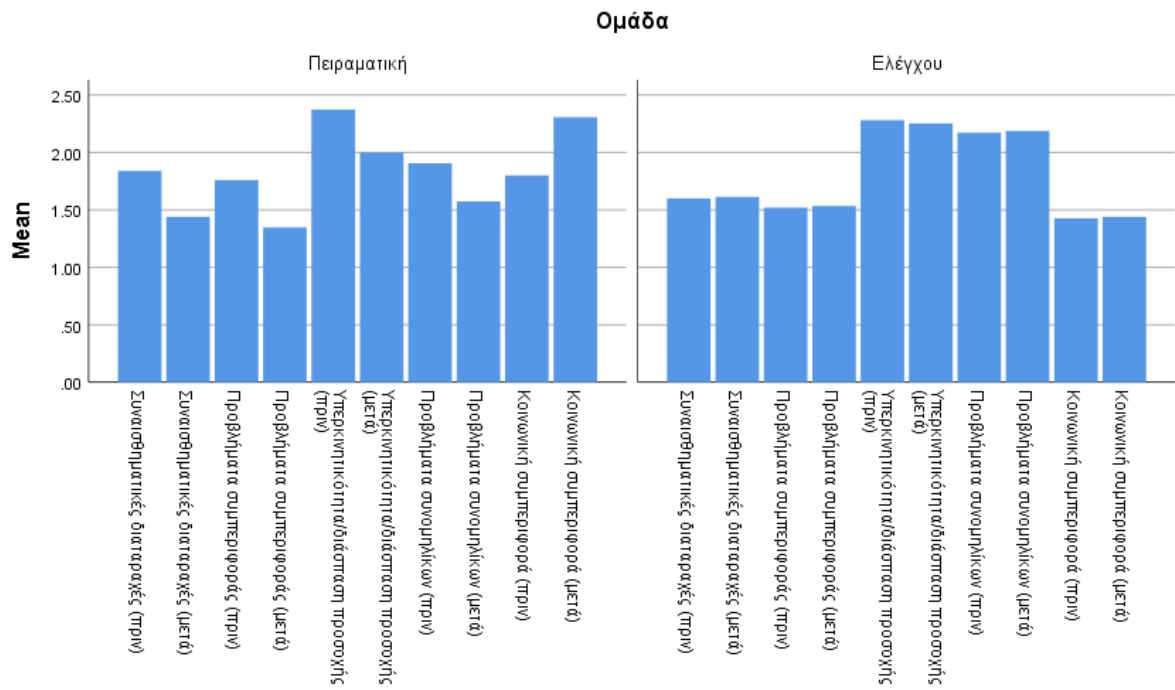
Γράφημα 7. Αποτελέσματα για τέταρτη υποκλίμακα (προβλήματα συνομηλίκων) σε πειραματική και ομάδα ελέγχου



Γράφημα 8. Αποτελέσματα για πέμπτη υποκλίμακα (κοινωνική συμπεριφορά) σε πειραματική και ομάδα ελέγχου



Γράφημα 9. Συνολικά αποτελέσματα και για τις 5 υποκλίμακες σε πειραματική και ομάδα ελέγχου.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Αποτελέσματα Ποιοτικής έρευνας

4.1. Τα ποιοτικά ευρήματα της έρευνας

Τα ποιοτικά ευρήματα της έρευνας προέκυψαν από το ημερολόγιο παρατηρήσεων του ερευνητή, όπου γινόταν καταγραφή μετά από κάθε παρέμβαση, από τις σημειώσεις και συζητήσεις με την κριτική φίλη καθώς και από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών. Στην παρούσα εργασία η θεματική ανάλυση έγινε με βάση τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από τα χρησιμοποιηθέντα εργαλεία, δηλαδή το ημερολόγιο ερευνήτριας, τις συζητήσεις με την κριτική φίλη και από συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς. Με τη μορφή σύντομων λέξεων και εκφράσεων, έγινε η ανοιχτή κωδικοποίηση των παραπάνω στοιχείων και εν συνεχεία καταχώρηση των αρχικών κωδικοποιήσεων και ομαδοποίησή τους.

Οι παρεμβάσεις που σχεδιάστηκαν είχαν σαν στόχο την ενίσχυση της επικοινωνίας των μαθητών Ειδικής αγωγής μέσω της μουσικής και των τεχνικών της δραματικής τέχνης. Στην αρχή κάθε παρέμβασης υπήρχαν παιχνίδια ενεργοποίησης, ενώ στο κλείσιμο γινόταν συνήθως συζήτηση ή γινόταν κάποια χειροτεχνία ή κατασκευή.

Όπως αναφέρθηκε, τα πιο μεγάλα παιδιά ήταν φιλικά και με θετική στάση ως προς τα ομαδικά παιχνίδια. Από την άλλη τα πιο μικρά παιδιά είχαν πιο βαρύ αυτισμό και ένα κορίτσι είχε εγκεφαλική παράλυση με έντονα ξεσπάσματα, αλλά όλα με αγάπη προς τη μουσική. Γεγονός ήταν ότι στην πλειοψηφία υπήρχε μια άσκοπη κινητικότητα στον χώρο, αλλά και ως καθούμενοι πάλι είχαν υπερκινητικότητα, δυσκολία στη συγκέντρωση προσοχής και μειωμένη έως καθόλου βλεμματική επαφή. Όλοι αυτοί οι παράγοντες οδήγησαν στο να μην μπορούν να τηρούν τους κανόνες, όπως να μην διακόπτουν, να περιμένουν στη σειρά τους, να μην βιάζονται και να ακούν τους υπόλοιπους.

Επίσης, στην ομάδα συμμετείχε ένα παιδί το οποίο ντρεπόταν πάρα πολύ να εκτεθεί και στις πρώτες παρεμβάσεις που έγιναν δεν ήθελε να πάρει μέρος. Συνεχώς έβγαινε από τον κύκλο και περίμενε από την υπόλοιπη ομάδα να την παρακαλέσουν για να ξαναμπεί. Ένωθε πολύ αμήχανα με το σώμα της και την έκθεση. Ένωθε απόρριψη και συνεπώς είχε πολύ χαμηλή αυτοεκτίμηση. Στην

πορεία βέβαια των παρεμβάσεων αυτή η συμπεριφορά άλλαζε σταδιακά. Σε αντίθεση με ένα άλλο παιδί που είχε προβλήματα συμπεριφοράς, στις πρώτες δράσεις ήταν πιο θετική να πάρει μέρος, όμως σταμάτησε τη φαρμακευτική αγωγή που έπαιρνε αργότερα και συνεχώς φώναζε για να τραβάει τα βλέμματα. Αυτό προκαλούσε αναστάτωση σε όλη την ομάδα αλλά και στην ομαλή διαδικασία του μαθήματος.

Πρέπει να σημειωθεί ότι τα παιδιά δεν είχαν αντοχές και αρκετές φορές παρατούσαν τις δραστηριότητες στη μέση. Σε παιχνίδια που έπρεπε να τρέξουν να προλάβουν, όπως η φρουτοσαλάτα, δεν μπορούσαν να συγκεντρωθούν και τα παρατούσαν. Παρατηρήθηκε ακόμη έλλειψη φαντασίας και δυσκολία σε αφηρημένες έννοιες, (όπως να διασχίσουν το ποτάμι) ή έλλειψη κατανόησης των συναισθημάτων (όπως κακία, ζήλια).

Σταδιακά φάνηκε να χαλαρώνουν και να εκφράζονται πιο εύκολα με την αφήγηση παραμυθιών και συνοδεία μουσικής, με ηχοιστορίες, με την ακρόαση μουσικής, με την επαφή που είχε να κάνει με κατασκευές και χειροτεχνίες, χαιρόντουσαν με τα παιχνιδοτραγούδα, τη μουσικοκινητική, τα ρυθμικά παιχνίδια και με πολύ απλά παιχνίδια όπως την παντομίμα. Σταδιακά τα παιδιά απολάμβαναν περισσότερο τα ομαδικά παιχνίδια και τα παιχνίδια ρόλων και φάνηκε να λύνουν προβλήματα που τους απασχολούσαν. Στις συζητήσεις που πραγματοποιούνταν μετά από κάθε παρέμβαση φάνηκε να συγκρίνουν τον ρόλο που έπαιζαν κατά τη δραματοποίηση με τον εαυτό τους στην πραγματική ζωή. Έδειξαν να επεξεργάζονται πιο εύκολα καθημερινά προβλήματα που αντιμετώπιζαν με τους φίλους τους και τους γονείς τους.

Μετά από μια σύντομη καταγραφή του ημερολογίου της εμπυχώτριας και τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και της κριτικού φίλου, επιβεβαιώνεται ότι η μουσική και οι τεχνικές της δραματικής τέχνης βοήθανε στην ενίσχυση της επικοινωνίας σε παιδιά με ειδικές ανάγκες.

4.2 Εφαρμογή και Ανάλυση Παρεμβάσεων

1^η Παρέμβαση

Τίτλος: «Το μουσικό βαλιτσάκι»

Στην πρώτη παρέμβαση οι συμμετέχοντες ήταν 12 από τους 15. Από την αρχή της χρονιάς, λόγω έλλειψης τάξεων στο σχολείο, γίνεται συνδιδασκαλία των καλλιτεχνικών μαθημάτων. Δηλαδή βρίσκονται στην ίδια αίθουσα η μουσικός, η θεατρολόγος και η εικαστικός. Οπότε τα παιδιά ήταν έτοιμα για μια τέτοια διαδικασία. Ρωτήθηκαν από την ερευνήτρια οι υπόλοιπες ειδικότητες για την συνεργασία και δέχτηκαν με μεγάλη χαρά. Τα παιδιά σχημάτισαν κύκλο. Η παρέμβαση άρχισε με παρουσίαση της μουσικής βαλίτσας. Η βαλίτσα ήταν φτιαγμένη από την ερευνήτρια, η οποία τοποθετήθηκε στη μέση του κύκλου. Εξήγησε όλους τους μουσικούς ορισμούς που βρίσκονταν έξω από τη βαλίτσα (πεντάγραμμο, νότες, κλειδί του σολ). Η προσοχή των παιδιών στράφηκε αμέσως εκεί. Όταν είπε η εμπυχωτρία ότι θα ανοίξει τη βαλίτσα να δούμε τι έχει μέσα, ένας μαθητής είπε: «*Άνοιξέ την επιτέλους!*». Έβγαζε ένα- ένα τα όργανα, καθώς τα έδινε στην ομάδα να τα επεξεργαστούν. Ο Στ. τα χτυπούσε πολύ δυνατά και δεν τα άφηνε από τα χέρια του. Συχνά είχε ξεσπάσματα. Όμως σιγά σιγά έδειχνε να μας ακούει και παρέμεινε στον κύκλο μέχρι το τέλος. Όταν τον ρώτησε πώς λέγεται το κάθε όργανο απαντούσε σωστά, καθώς άλλες φορές δυσκολεύεται να επικοινωνήσει και να κάνει διάλογο. Ο Σ. ως ο πιο μεγάλος στην ομάδα και με αγάπη προς τη μουσική, διέκρινε και χαρακτήρισε του ήχους ως «σκληρός» για το ξυλόφωνο και «γλυκός» για το μεταλόφωνο.

Μετά από τη γνωριμία με τα όργανα, είπαν τα ονόματά τους ένας- ένας χτυπώντας ένα μουσικό όργανο της επιλογής τους. Στη βαλίτσα υπήρχε και μια ομιλούσα κούκλα ο χρωματιστούλης, όπου συμμετείχε και αυτός στις δράσεις. Τα παιδιά χάρηκαν όταν τον είδαν να κάνει κι αυτός παρέα μαζί τους και να λέει τη γνώμη του. Κατόπιν έγινε δραματοποίηση με τα όργανα που κρατούσαν (τιμόνι, καπέλο, ομπρέλα). Στην κυρίως δράση έγινε δραματοποίηση του μαέστρου. Σηκωνόταν ένας- ένας κρατώντας μπαγκέτες στη μέση του κύκλου και έκαναν την κίνηση του μαέστρου. Όταν έκαναν έντονες και μεγάλες κινήσεις, τα παιδιά

έπαιζαν δυνατά. Όταν έκαναν μικρές κινήσεις, έπαιζαν σιγανά. Ο Σ. μάλιστα τραγουδούσε παράλληλα όταν έκανε τον μαέστρο, έναν δικό του αυτοσχεδιασμό και έδειξε να το απολαμβάνει. Η Π. ενώ είναι πολύ διστακτική και δεν συμμετέχει εύκολα σε δραστηριότητες, σηκώθηκε ξαφνικά πάνω να παίξει ως μαέστρος. Τα παιδιά την χειροκρότησαν και εκείνη χαμογέλασε. Αναπτερώθηκε το ηθικό της και φάνηκε να αρχίζει να εμπιστεύεται την ομάδα. Ο Γ. τις περισσότερες φορές είναι μοναχικός. Τον ενοχλεί η παρουσία πολλών ατόμων. Όμως εκείνη τη μέρα συμμετείχε σε όλα. Παρίστανε τον μαέστρο με μεγάλη ακρίβεια κινήσεων των χεριών. Όπως και στο κλείσιμο του προγράμματος στην κατασκευή μουσικού οργάνου ήταν πολύ προσεχτικός και ακολούθησε τις οδηγίες, ενώ έδειχνε να μην παρακολουθεί όταν του μιλάει κάποιος. Έτσι λοιπόν στο τέλος τους περίμενε μια έκπληξη. Στο κλείσιμο έφαγαν αβγό kinder-έκπληξη και το κίτρινο κουτάκι που κρύβεται μέσα, το κράτησαν και το γέμισαν ή με ρύζι ή με φακή ανάλογα τι τους άρεσε. Κάποιοι κατάφεραν να το κάνουν μόνοι τους και κάποιοι άλλοι με βοήθεια. Έτσι με αυτόν τον τρόπο έφτιαξαν μια μικρή μαράκα. Μετά ένωσαν δύο πλαστικά κουταλάκια αριστερά και δεξιά από το κίτρινο κουτάκι με ζελοτέιπ. Αυτή η διαδικασία δεν τους ήταν εύκολη, αλλά χάρηκαν πολύ όλα τα παιδιά το νέο τους δώρο. Δεν άφηναν από τα χέρια τους τη νέα τους μαράκα και τη σήκωναν ψηλά παίζοντάς την. Καθώς άκουγαν τον ήχο που παράγει η μαράκα, αυτοσχεδίαζαν με τη φωνή τους. Ο Σ. από τον ενθουσιασμό του είπε *«Κυρία τι θα λέγατε να πάμε σε μια συναυλία; Εγώ θα είμαι ο μαέστρος και θα σας δείχνω πώς θα παίζετε. Όταν θα σας δείχνω με τα χέρια ψηλά, εσείς θα χτυπάτε δυνατά! Και όταν θα σας δείχνω χαμηλά, θα παίζετε ψιθυριστά. Θα κάνετε ότι σας λέω, να δούμε αν θα πετύχει. Με σας στο μάθημα περνάει πολύ γρήγορα η ώρα πραγματικά!»*. Το συγκεκριμένο παιδί είναι πολύ αγαπητό προς όλους και συνεργάσιμο. Είναι αυθόρμητος και έχει φαντασία. Ανάλογα με τα κίνητρα που του δίνουν, φτιάχνει και μια ενδιαφέρουσα ιστορία. Έτσι η εμπυχώτρια ενθαρρύνθηκε να κατασκευάσουν κι άλλα μουσικά όργανα στην επόμενη συνάντησή τους και να φτιάξουν σιγά-σιγά μια ορχήστρα με αυτοσχέδια όργανα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι κάθε παιδί μπορεί να είναι αρκετά κλεισμένο στον εαυτό του και έτσι γίνεται μια προσπάθεια για όλα τα παιδιά να επικοινωνήσουν, να εκφραστούν όσο μπορούν και να συνεργαστούν στο μέτρο του δυνατού. Με μία πρώτη εντύπωση φάνηκε να το χάρηκαν. Δεν άφηναν από τα χέρια τους τα όργανα και ήταν πολύ χαρούμενα που τα είχαν καταφέρει (*«Κυρία δεν μπορούσα*

να παίξω με τα όργανα, αλλά ο φίλος μου με βοήθησε», «Μ' αρέσει να βοηθάω τους φίλους μου») και μάλιστα κάποια παιδιά στη συνέχεια ήθελαν να πάρουν τα όργανα στο σπίτι μαζί τους.

Όταν είδαν την δασκάλα τους λίγο πριν χτυπήσει το κουδούνι, τη φώναξαν μέσα στην αίθουσα να δείξουν τι έφτιαξαν. Ο Σ. της μίλησε για όλο το πρόγραμμα από την αρχή ως το τέλος. Της έδειξε τη βαλίτσα, τα μουσικά όργανα που ήταν μέσα, ότι έγινε μαέστρος και έφτιαξε και ένα οργανάκι. Δε θα μπορούσε να περάσει απαρατήρητο και να μη δώσει δύναμη και χαρά στην εμψυχώτρια να συνεχίσει. Άρα σε πρώτη φάση φάνηκε να ενισχύθηκε η επικοινωνία.

2^η Παρέμβαση

Τίτλος: «Ο Κ. Allegro και ο Κ. Adagio»

Η μέρα ήταν όμορφη με λιακάδα και οι δασκάλες με τα παιδιά βγήκαν έξω στο προαύλιο να κάνουν μάθημα για να έχουν και περισσότερο χώρο. Φυσικά όλοι χάρηκαν και αμέσως στάθηκαν δίπλα στις δασκάλες να ακούσουν τι θα κάνουν σήμερα. Έλειπαν πολλά παιδιά λόγω κορονοϊού. Ξεκίνησαν να περπατάνε ελεύθερα στον χώρο και να προσπαθούν να καλύψουν τα κενά. Είχαν έλλειψη συγκέντρωσης, καθώς η προσοχή τους έφευγε σε εξωτερικούς ήχους που άκουγαν. Στην αρχή περπατούσαν αρκετά κοντά, χωρίς να θυμούνται τα κενά που έπρεπε να δημιουργήσουν, οπότε έπρεπε να το υπενθυμίζει η δασκάλα. Μόλις το κατέκτησαν δόθηκε η οδηγία να μεταμορφωθούν σε χελώνες και να περπατήσουν αργά. Όμως δεν ήταν ξεκάθαρη η αργή κίνηση. Φαινόταν απλά να περπατάνε όπως πριν. Μετά από αρκετή επανάληψη το κατάφεραν αρκετά. Η αργή κίνηση τους ήταν δύσκολη. Η εμψυχώτρια περπατούσε κι αυτή αργά για να τη μιμηθούν. Ένας μαθητής είπε να μεταμορφωθούμε σε ελέφαντες. Όλοι τον άκουσαν και το έκαναν με χαρά. Το βαρύ βήμα βοήθησε να καταλάβουν καλύτερα την αργή κίνηση. Συνέχισαν ελεύθερα στον χώρο να κάνουν γρήγορο βήμα όπως το άλογο. Ένα παιδί είπε «όπως ο λαγός! Την ξέρεις την ιστορία με το λαγό και τη χελώνα; Αυτό!» Τους άρεσε πολύ που έτρεχαν ελεύθερα.

Η επόμενη άσκηση ήταν να περπατήσουν πάνω στον ρυθμό του τυμπάνου.

Με ξεκάθαρο ρυθμό άλλοτε αργά και άλλοτε γρήγορα με σταθερό ρυθμό. Πάλι στην αργή κίνηση δυσκολεύτηκαν και έχαναν την προσοχή τους. Το μπαλάκι δόθηκε στον Στ. όπου περπάτησε αργά και οι υπόλοιποι τον μιμήθηκαν. Το μπαλάκι το έδωσε αλλού να περπατήσει όπως θέλει και οι άλλοι να τον μιμηθούν. Μετά μπήκε η μουσική «In the hall of the mountain king, του Grieg». Ακολουθούσαν τη δασκάλα στο αργό και γρήγορο βηματισμό. Έδειχναν να χαίρονται τη μουσική και όλη τη διαδικασία, αλλά δεν είχαν αντοχές να το επαναλάβουν. Το πιο όμορφο κλείσιμο αυτής της δραστηριότητας αποτυπώθηκε σε αυτό που φώναξε ένα απ' τα παιδιά, ο Κ.: «Κοιτάχτε πως παίζουμε μαζί».

Κουράστηκαν πολύ γρήγορα και έκατσαν. Την ιστορία με τον κ. Adagio και τον κ. Allegro τη διασκέδασαν. Όλοι συμμετείχαν, αλλά δυσκολευόντουσαν να πουν τα ιταλικά ονόματα. «Άντρας είναι; Από πού είναι και τον λένε έτσι; Αλέκο τον λένε; Και τον άλλον Τάσιο;» Καθώς το παιχνίδι συνεχιζόταν έκαναν μεταξύ τους ερωτήσεις. «Β. εσύ πώς ξυπνάς; Πίνεις γάλα;» Κι όταν χτύπησε το κουδούνι ο Στ. ρώτησε: «Το κουδούνι τι είναι; Αλέκος!».

3^η Παρέμβαση

Τίτλος: «Μουσικοί σωλήνες»

Η παρέμβαση ξεκίνησε με την περιγραφή των σωλήνων. Όλοι περιέγραψαν σωστά τα χρώματα και παρατήρησαν τη διαφορά στο μέγεθός τους. Κατόπιν ακολούθησε η δραματοποίηση με τους μουσικούς σωλήνες. Έπρεπε να σκεφτούν διάφορες χρήσεις του σωλήνα. Ήταν δύσκολο να συγκεντρωθούν. Η προσοχή τους ήταν στον ήχο που παράγουν περισσότερο καθώς τον χτυπούσαν στο πάτωμα ή στο διπλανό τους. Η Ε. έπαιζε ξιφασκία με τον Β. και οι δυο δυσκολευόντουσαν να συγκεντρωθούν στις οδηγίες. Ο Γ. δε μπορεί τους έντονους ήχους και αποχώρησε από τον κύκλο. Η Π. αντιθέτως ενώ τις προηγούμενες φορές ήταν πιο διστακτική στις δράσεις, ήθελε να κάνει αυτήν την άσκηση. Ξεκίνησε λοιπόν ο Στ. να κάνει τον σωλήνα να μοιάζει με τηλεσκόπιο. Δεν υπήρχε συντονισμός στην αρχή. Δεν ακολουθούσαν όλοι τη δραματοποίηση. Στη συνέχεια ο Β. είχε την ιδέα να κάνει τον σωλήνα του να μοιάζει με σκούπα. Εκεί όλοι σηκώθηκαν να κάνουν αυτή τη δράση. Η ομάδα όμως ακόμα

δυσκολευόταν να επικοινωνήσει. Οπότε ρώτησε η εμπυχώτρια ξανά ποια η χρήση του σωλήνα εκτός από μουσικό όργανο. Κάποιος είπε σπαθί και άρχιζαν να παίζουν μεταξύ τους και να το χαίρονται. Όμως ήταν επικίνδυνο, γιατί δεν έλεγχαν καλά το σώμα τους και θα χτυπούσαν ίσως το μάτι του άλλου, οπότε πρότεινε η ίδια η δασκάλα κάποιες δράσεις όπως ομπρέλα, μαγικό χαλί, κουπί και άλλες δράσεις που ήταν περισσότερο ασφαλείς.

Γενικά υπήρχε αναστάτωση. Επικρατούσε φασαρία και δεν συμμετείχαν ήρεμα. Συνέχισαν με τη δραστηριότητα μην πέσει ο σωλήνας. Έπρεπε να χωριστούν σε ζευγάρια και να κρατήσουν τον σωλήνα αρχικά με τα χέρια τους χωρίς να τους πέσει ενώ περπατάνε. Εκεί άρχισαν να συγκεντρώνονται και να ελέγχουν καλύτερα την κίνησή τους. Στην αγωνία μη τους πέσει ο σωλήνας, σταμάτησαν και να μιλάνε. Μετά τους ζητήθηκε να περπατήσουν και να κρατήσουν τον σωλήνα με το κεφάλι, το στήθος, την κοιλιά και την πλάτη. Σε αυτή τη δραστηριότητα άρχιζαν να συνεργάζονται και να ικανοποιούνται που τα κατάφεραν, έστω κι αν κάποιοι έκλεβαν κάποιες φορές με το χέρι να κρατήσουν το σωλήνα. Η Π. τα παράτησε κάποια στιγμή και βγήκε από το παιχνίδι. Δεν ήθελε να προσπαθήσει. Ο Στ. άρχιζε να κουράζεται με τον Β. προς το τέλος της δράσης. Στην τρίτη δραστηριότητα, κύκλος με σωλήνες, έπρεπε να συνεργαστούν όλοι μαζί και να φτιάξουν ένα μεγάλο κύκλο, όπου ανάμεσα τους θα ισορροπούσαν οι σωλήνες από τη μέση τους με τα χέρια ψηλά στον ουρανό. Φάνηκαν πολλά χαμόγελα. Έδειξαν όλοι χαρούμενοι που ήρθαν όλοι πιο κοντά και έπρεπε όλοι σαν μια γροθιά να συνεργαστούν. Ο ενθουσιασμός των παιδιών, αλλά και η μείωση της διάσπασης προσοχής και της υπερκινητικότητας, φάνηκε και από κουβέντες τους, όπως:

Τ.: «Μ' αρέσει να είμαστε όλοι μαζί στον κύκλο»

Λ.: «Μπορώ να βγω λίγο απ' τον κύκλο γιατί κουράστηκα;»

Στην κυρίως δράση, μια ορχήστρα από σωλήνες, δεν μπορούσαν να συγκεντρωθούν. Η προσπάθεια ήταν μεγάλη στο να κοιτάνε σταθερά την εμπυχώτρια και να παίζουν όσες φορές τους δείχνει να παίζουν. Στο τέλος τα κατάφεραν που άκουσαν το αποτέλεσμα.

Στο τέλος τραγουδήσαμε κι άλλα γνωστά τραγούδια με το αρμόνιο. Ο Στ. είχε ενθουσιαστεί και ήταν συνέχεια δίπλα στο αρμόνιο και πολύ ήρεμος, κάτι που δεν συμβαίνει συχνά. Τα υπόλοιπα παιδιά ήθελαν να αγκαλιαστούν και να τραγουδάνε όλοι μαζί.

4^η Παρέμβαση

Τίτλος: «Βόλτα στο δάσος»

Τα παιδιά σχημάτισαν έναν κύκλο. Η δασκάλα τους τους έπαιξε στο αρμόνιο το τραγούδι χαιρετισμού «Παιδιά γεια χαρά» και εκείνα άκουγαν τον σκοπό και ακολουθούσαν:

*«Παιδιά γεια χαρά, γεια σας γεια χαρά
Θα έχουμε τραγούδια για άλλη μια φορά»*

Μετά έλεγαν ένα- ένα τα ονόματα αντί για τη λέξη «παιδιά». Τους αρέσει να ακούν τα ονόματά τους.

Η εμπυχώτρια ρωτάει τα παιδιά αν έχουν πάει ποτέ σε δάσος. Η απάντηση από όλους ήταν θετική. Στην ερώτηση τι βλέπουμε σε ένα δάσος είπαν δέντρα, πουλιά, αρκούδες, σκίουρους, σκύλους, λύκους κ.α. Κάθε ζώο που ανέφεραν γινόταν μίμηση από όλους. Τρίτη ερώτηση είναι τι ακούμε σε ένα δάσος. Ο πρώτος ήχος που είπαν είναι το κελάηδισμα των πουλιών. Μετά από αρκετή ώρα σκέφτηκαν τα ρυάκια και τα φύλλα. «Πάμε να πατήσουμε τα φύλλα» είπε ένα παιδί. Έτσι ξεκινήσαν με παγωμένη εικόνα να σχηματίζουν τα δέντρα. Κάποιοι παραπονέθηκαν πως δεν μπορούν τόση ώρα να είναι ακίνητοι. Ξεκίνησαν λοιπόν τη βόλτα στο δάσος. Ο ένας πίσω από τον άλλον σαν τρένο. Λίγο πιο κάτω συναντούν έναν κορμό. Πηδάνε τον κορμό ένας- ένας προσεκτικά. Έπειτα όταν συναντούν το ρυάκι σκέφτονται πώς θα το περάσουν. Σκύβουν και βάζουν τον κορμό ώστε να ισορροπήσουν και να διασχίσουν το ρυάκι. Ένα παιδί σχολιάζει «πού είναι ο κορμός;» Ένας- ένας ισορροπούν λοιπόν και μετά συναντούν μια αρκούδα. «Πώς κάνουμε όταν βλέπουμε μια αρκούδα;» λέει η εμπυχώτρια. «Τρομάζουμε». Αμέσως από μόνα τους κοιτάχτηκαν και προσπάθησαν να κάνουν το πρόσωπό τους τρομαγμένο. Έδειχνε ο ένας στον άλλον το φόβο του. «Κυρία να σου πω κάτι; Εγώ φοβάμαι τις κότες! Φοβάμαι ότι θα με τσιμπήσουν έτσι γρήγορα που πάνε! (γέλια)». Ένα άλλο παιδί λέει «Εγώ φοβάμαι το λύκο», ενώ ένα άλλο είπε «Εγώ θα είμαι με τη Μ. και δε φοβάμαι» και μια συμμαθήτρια τους δήλωσε πως «Όταν είμαστε μαζί είμαστε ανίκητοι».

Η εμπυχώτρια πέρασε στην επόμενη δράση με τα τραγούδια ξεκινώντας και παίζοντας το Περπατώ εις το δάσος. Μετά από αυτό τραγούδησαν την

κουκουβάγια και το αχ κουνελάκι με παντομίμα. Παρατηρήθηκε πως η άρθρωσή τους ήταν πιο καθαρή, καθώς άκουγαν τη φωνή της εκπαιδευτικού με συνοδεία οργάνου. Τους άρεσε η βόλτα στο δάσος και στο τέλος έφτιαξαν ένα κομμάτι οντουλέ με μια κορδέλα που το πέρασαν πάνω τους και έπαιζαν.

Η άσκηση «γλύπτης-γλυπτό» είναι άσκηση εμπιστοσύνης, αλλά και εξοικείωσης με τα μέρη του σώματος. Είναι μια εισαγωγή για τη δράση που θα ακολουθήσει «Βόλτα στο δάσος», όπου τα παιδιά δημιουργούν σχήματα με το σώμα τους για να αποδώσουν κινητικά την ιστορία που ακούν. Αυτή η δραστηριότητα βοήθησε τα παιδιά και χάρηκαν και τα ίδια τη συνεργασία. Για παράδειγμα:

Α.: «Όταν είμαστε μαζί είμαστε ανίκητοι»

Σ.: «Είμαστε το πιο ωραίο γλυπτό»

Έπειτα, τα διάφορα τραγούδια είναι μια ευκαιρία να βελτιώσουν τον λόγο και την άρθρωση για όσα παιδιά αντιμετωπίζουν προβλήματα λόγου. Επίσης, είναι κάποια παιδιά που δυσκολεύονται να μιλήσουν ή δεν έχουν αναπτύξει τον λόγο, αλλά μπορούν και τραγουδάνε. Σε αυτό πιθανότητα βοηθάει ο ρυθμός και η επανάληψη των στίχων, που σχηματίζουν ένα επαναληπτικό ρυθμικό μοτίβο που είναι εύκολο τα παιδιά να το αισθανθούν οικείο και να το χρησιμοποιήσουν.

5^η Παρέμβαση

Τίτλος: « Πάμε με ρυθμό»

Οι δραστηριότητες αυτές έχουν ένα παραπάνω βαθμό δυσκολίας, γιατί διαπιστώθηκε από κάποια παιδιά ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν σε πιο απαιτητικές δράσεις, όπως είναι ο ρυθμός. Το μάθημα δεν ξεκίνησε καλά καθώς ένα μέλος της ομάδας έπαθε κρίση. Δε σταματούσε να φωνάζει, κάτι που το πάθαινε συχνά παλαιότερα. Έγινε προσπάθεια από τους δασκάλους που βρίσκονταν μέσα στην αίθουσα για να ηρεμήσει και μόλις ηρέμησε λίγο, ξεκίνησε η εμπυχώτρια να ρωτάει αν μπορεί κάποιος να παίξει μουσική με το σώμα και αμέσως κάποιοι χτύπησαν παλαμάκια και τα γόνατά τους. «Όπως είχαμε κάνει κυρία το χαρωπά τα δυο μου χέρια τα χτυπώ ή το χόκυ πόκυ». Είπε ένα παιδί και αμέσως ξεκίνησαν να το τραγουδάνε. Όμως υπήρχε αναστάτωση, γιατί το

προηγούμενο γεγονός με τις φωνές του παιδιού συνεχίστηκαν και επηρέασαν και άλλους δύο μαθητές που τους ενοχλεί η φασαρία. Ήρθε στην αίθουσα η βοηθός, η νοσηλεύτρια και η ψυχολόγος για να βοηθήσουν. Η μαθήτρια δεν παίρνει τη φαρμακευτική αγωγή σταθερά και έχει επιπτώσεις στην ψυχολογία της, συνεπώς και στη συμπεριφορά της. Η ώρα πέρασε και η παρέμβαση δεν ολοκληρώθηκε. Όμως η κατασκευή του τυμπάνου έγινε και τα παιδιά χαλάρωσαν αρκετά με αυτή τη δράση. Έκοψαν την άκρη του μπαλονιού με ένα ψαλίδι. Δε μπόρεσαν μόνο τους να τεντώσουν το μπαλόνι και να το τοποθετήσουν στην επιφάνεια του μπολ καθώς ήθελε δύναμη. Είχαν προτίμηση όμως στο χρώμα του μπαλονιού και η μαλακή υφή της κατασκευής τους άρεσε πολύ. Με την αφή τους συνεχώς πείραζαν το μπαλόνι πάνω από το μπολ. *«Κυρία αν βάλω το μολύβι με δύναμη εδώ στο μπαλόνι θα σπάσει; Θα ακουστεί μπαμ;» «Θα ακουστεί και θα τρομάξεις τα άλλα παιδιά και θα αρχίσουν να φωνάζουν. Μην το κάνεις.»* Έδειξαν κατανόηση στη δύσκολη κατάσταση που περνούσαν οι συμμαθητές τους και ήθελαν να βοηθήσουν.

Στην ομάδα υπάρχουν κάποια παιδιά που έχουν τη ρυθμική αντίληψη αρκετά υψηλή, αλλά παράλληλα έχουν δυσκολίες συγκέντρωσης της προσοχής ή διάσπαση. Για παράδειγμα, κάποια παιδιά, ειδικά στις αρχές παρατούσαν τη δραστηριότητα στη μέση γιατί δεν είχαν αντοχές να συνεχίσουν, όμως υπήρχαν και περιπτώσεις που παρατούσαν τη δραστηριότητα επειδή τους κούραζε το να πρέπει να διατηρούν την προσοχή τους για μεγάλο χρονικό διάστημα.

6^η Παρέμβαση

Τίτλος: « Κινούμαι και χορεύω »

Στην πρώτη δραστηριότητα «πρωινό ντουζάκι» τα παιδιά έπρεπε να κάνουν μασάζ το σώμα τους. Όταν τους ρώτησε η εμπυχώτρια ποιο είναι το δεξί τους χέρι για να το τρίψουν, σχεδόν όλοι δεν το ξέρανε. Κάπως έτσι σταμάτησαν να μιλάνε και προσπαθούσαν να συγκεντρωθούν στο ποια πλευρά μας είναι η αριστερή και ποια η δεξιά. Ειπώθηκε πολλές φορές ώστε να το συγκρατήσουν, αλλά δεν κατάφεραν να χαλαρώσουν. Το τραγούδι «Περπατάω – σταματώ» τους άρεσε και ήθελαν να το μάθουν καλά να το τραγουδάνε. Πρώτα είπαμε τα λόγια

χωρίς κινήσεις. Τους ήταν δύσκολο βέβαια να κινούνται και να τραγουδάνε ταυτόχρονα. Στην επόμενη δραστηριότητα άκουγαν τη μουσική, καθώς έπαιζαν με το μπαλάκι. Το τραγούδι είναι χορευτικό και εύθυμο, έτσι τους βοήθησε να έρθουν σε επαφή μεταξύ τους. Τις κινήσεις κατάφεραν να τις κάνουν, αλλά κουράστηκαν σχετικά γρήγορα. Επίσης δυσκολεύονται να βρουν το δεξί και το αριστερό. Δε μπορούν να συγκεντρωθούν εύκολα, οπότε οι κινήσεις παρέμειναν αργές στην αρχική τους μορφή.

Τις κιθάρες που κατασκεύασαν τις χάρηκαν πάρα πολύ. Η εμπυχώτρια τους βοηθούσε να περάσουν τα κορδόνια από τις τρύπες που είχαν κάνει στο οντουλέ για να τα κρεμάσουν πάνω τους. Ο ρυθμός της μουσικής τους έκανε να χορεύουν ελεύθερα στον χώρο και να παίζουν με το οντουλέ που τόσο ενθουσιάστηκαν.

Στη συγκεκριμένη παρέμβαση φάνηκε πως η μουσικοκινητική μπορεί να βοηθήσει στο συντονισμό τους σώματος και των κινήσεων του παιδιού, παράλληλα όμως και στο συντονισμό με την υπόλοιπη ομάδα.

Επειδή όσο ευχάριστη κι αν είναι μία δραστηριότητα, όταν απαιτεί ενέργεια και συμμετοχή του σώματος, δεν παύει να έχει περισσότερες πιθανότητες να κουράσει το παιδί. Για το λόγο αυτό στο κλείσιμο, χρησιμοποιήθηκε η κατασκευή μουσικών οργάνων, με σκοπό τα παιδιά να χαλαρώσουν και να δημιουργήσουν.

7^η Παρέμβαση

Τίτλος: « Ο Ντόντος και η Λίνα»

Η ομάδα σχημάτισε έναν κύκλο με καρέκλες για να παίξουν φρουτοσαλάτα. Όμως αντί για φρούτα θα είχε ο καθένας ένα όνομα μιας νότας (ντο, ρε, μι). Η εμπυχώτρια επανέλαβε αρκετές φορές στα παιδιά τι όνομα έχει ο καθένας γιατί δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν. Φωνάζει λοιπόν τη νότα «ντο». Τα παιδιά με το όνομα αυτό σηκώνονται να βρουν μια άλλη άδεια καρέκλα. Οι κινήσεις τους είναι αργές και δε θυμούνται και εύκολα το όνομα που έχει ο καθένας. Εξηγεί πάλι η εμπυχώτρια τους κανόνες του παιχνιδιού. Το παιχνίδι τους άρεσε και χάρηκαν που έπαιζαν όλοι μαζί. Μια μαθήτρια από την ομάδα πάντα στην αρχή λέει ότι δε θέλει να συμμετάσχει, όμως τώρα έπαιξε με μεγαλύτερη ευκολία. Στην αφήγηση του παραμυθιού ήταν όλοι προσηλωμένοι. Τους τράβηξαν τη προσοχή τα μουσικά όργανα, όπως το ακαζού για τη φωνή της πάπιας, η λαλίτσα για τον

ήχο της φύσης και οι μουσικοί σωλήνες που κρατούσε η κάθε μια νότα ξεχωριστά, δηλαδή τα παιδιά. «Κυρία η νότα ντο είμαι εγώ. Έφυγα γιατί θύμωσα πολύ. Ο Γ. μου είπε πριν ότι δε θα με έχει φίλο, γιατί μου πείραζε το αυτί και γω του πήρα τη γόμα. Όμως η κυρία είπε να το συζητήσουμε και να τα βρούμε. Ζήτησε συγνώμη και γω του έδωσα τη γόμα». Ο μαθητής Γ. θέλει να γίνεται σχεδόν πάντα το δικό του. Αρχίζει μέσα από τις δράσεις και τη συζήτηση όμως να ακούει τους συμμαθητές του και να συνεργάζεται καλύτερα από την αρχή των παρεμβάσεων. Το τραγούδι ήταν μικρό και το έμαθαν σχετικά γρήγορα. Οι ρόλοι ήταν κυρίως δύο (Ντόντος – Λίνα). Ο Ντόντος φορούσε κρεμαστές μπάλες από αφρολέξ όπου συμβόλιζαν τις νότες και η Λίνα φορούσε στο κεφάλι στέμμα, όπου συμβόλιζε τις κορώνες που κάνει όταν τραγουδάει, κάτι που διασκέδασαν πολύ τα παιδιά.

Στην ηχοιστορία τα παιδιά έρχονταν κοντά σε έννοιες όπως η φιλία και η διαφορετικότητα, ενώ εξοικειώνονταν με τους ήχους των μουσικών οργάνων και με το τραγούδι. Μια μαθήτρια από την ομάδα πάντα στην αρχή έλεγε ότι δεν ήθελε να συμμετάσχει στις δραστηριότητες, όμως πλέον τώρα συμμετέχει με μεγαλύτερη ευκολία και διάθεση.

Στην αφήγηση του παραμυθιού ήταν όλοι προσηλωμένοι. Τους τράβηξε την προσοχή τα μουσικά όργανα, όπως το ακαζού για τη φωνή της πάπιας, η λαλίτσα για τον ήχο της φύσης και οι μουσικοί σωλήνες που κρατούσε η κάθε μια νότα ξεχωριστά, δηλαδή τα παιδιά.

8^η Παρέμβαση

Τίτλος: «Κανελοπολιτεία»

Κάθε μέλος της ομάδας κρατάει από ένα ξυλάκι κανέλας. Να σημειωθεί ότι λείπουν πολλά παιδιά από την αίθουσα και η ενέργεια είναι πεσμένη. Ακούγοντας το κομμάτι από την ταινία «Η ζωή είναι ωραία», τα παιδιά προσπαθούν να δώσουν στον διπλανό τους το ξυλάκι που κρατάνε, όταν η δασκάλα τους κάνει νεύμα ανάλογα με τον ρυθμό της μουσικής. Στη συνέχεια, τα παιδιά έδειξαν ευχαρίστηση με το άρωμα κανέλας, γιατί μύριζαν τα χέρια τους κάθε φορά που έπιαναν την κανέλα. Ξεκίνησε η αφήγηση του παραμυθιού. «Εγώ φοβάμαι το

σκοτάδι κυρία. Γι' αυτό έχω φωτάκι. Φοβήθηκα ένα όνειρο. Στη θάλασσα ήταν σκοτεινά, αλλά ήρθε ο μπαμπάς μου και άναψε τον αναπτήρα.». «Εγώ έχω άγχος όταν πάω από δω πίσω και είναι ανοιχτός ο καυστήρας και κάνει θόρυβο». «Εγώ φοβάμαι το αεροπλάνο».

Στη συνέχεια, ακολούθησε δραστηριότητα κατά την οποία έδιναν ένα ξυλάκι το ένα παιδί στο άλλο, συνδυάζοντας την κίνηση με τον ρυθμό. Αυτό ήταν δύσκολο να γίνει και τελικά, στην αρχή, στον κύκλο μεταφερόταν ένα ξυλάκι και χωρίς ρυθμό. Όταν η εμπυχώτρια άρχισε να κάνει πιο έντονες κινήσεις με το σώμα της και να μετράει, ώστε να αντιληφθούν τον ρυθμό, τους ήταν πιο εύκολο να το πετύχουν. Υπήρξαν βέβαια και δυο- τρία παιδιά στην ομάδα που το στοιχείο του ρυθμού το κατέχουν πολύ καλά, άσχετα με τα προβλήματα κοινωνικότητας που έχουν.

9^η Παρέμβαση

Τίτλος: «Καπέλο καπελίνο»

Η ιδέα του να κατασκευάσουν ένα καπέλο από μπουκάλι, έδωσε στα παιδιά μεγάλη χαρά. Τα έκοβε η εμπυχώτρια και μετά τα παιδιά τα τοποθετούσαν στο κεφάλι τους προσπαθώντας να ισορροπήσουν. Καθώς περνούσε η ώρα κάποιοι τα είχαν και περισσότερη ώρα χωρίς να πέσουν. «Έλα θες να το δοκιμάσεις; Έχει πλάκα!» «Κοίτα σε περνάω. Βγήκα πρώτος». Στην επόμενη δράση έπρεπε κάποιος να κρύψει το μπουκάλι και να ψάξουν να το βρουν οι υπόλοιποι. Όταν πλησίαζαν στο μπουκάλι, η εμπυχώτρια φώναζε ζέστη και όσο απομακρύνονταν φώναζε κρύο. Η χαρά τους ήταν μεγάλη και φάνηκε να το διασκεδάζουν. Παράλληλα με τη δράση το τραγούδι έπαιζε. Και τα μουσικά μπουκάλια φάνηκε να τους αρέσουν και ήθελαν πάλι να ξαναπαίξουν. Στην κύρια δράση με το τραγούδι, το είχαν συγκρατήσει από τις προηγούμενες δράσεις που το ακούγανε. Όλες οι δραστηριότητες φάνηκαν να αρέσουν στα παιδιά και κυρίως η ιδέα με το μπουκάλι μιας και όλοι έχουν και στο σπίτι τους για να παίξουν και να πειραματιστούν.

10^η Παρέμβαση

Τίτλος: «Αρκούδα καφετή»

Ακούγεται το τραγούδι «Αρκούδα καφετή». Ρωτήθηκαν τα παιδιά τι άκουσαν και πώς τους φάνηκε. Τα χαρακτηριστικά της καμηλοπάρδαλης με τον ψηλό λαιμό, η ακρίδα η μικρή και η αρκούδα η παχουλή, οδήγησαν το μάθημα σε δραματοποίηση. Σηκώθηκαν λοιπόν να παραστήσουν την καμηλοπάρδαλη σηκώνοντας το κεφάλι ψηλά. Ο Στ. όμως είπε να ανέβουν καλύτερα στις καρέκλες. Κάποιος είπε ότι ζαλίζεται και κατέβηκε. Η ακρίδα έγινε πηδώντας από τα παιδιά και η αρκούδα η παχουλή ήταν με μεγάλα χέρια και βαριές κινήσεις. Καθώς έκαναν όλοι το ίδιο με παγωμένη εικόνα, η άσκηση άλλαξε και ενώ περπατούσαν, στο στοπ έπρεπε να γίνουν ένα από τα τρία αυτά ζώα. Να προλάβουν να καθίσουν αν κάποιος έγινε αρκούδα, να ανέβουν στη καρέκλα αν έγιναν καμηλοπάρδαλη και να σκύψουν ως ακρίδες. Ανταποκρίθηκαν και σ' αυτήν τη δραστηριότητα. Στη δραματοποίηση του τραγουδιού έγινε μια ωραία δράση που το χάρηκαν αρκετά. Με αφορμή τους στίχους του τραγουδιού έγινε μια συζήτηση στο τέλος για τη διαφορετικότητα και πως βλέπουμε τον εαυτό μας. Στην ερώτηση τι ζώο θα ήθελες να είσαι εσύ, κάποιοι απάντησαν ρινόκερος, κουνούπι, ελέφαντας. Ο Στ. είπε «*Δε θέλω να φοράω γυαλιά. Δε μ' αρέσουν. Πρέπει να κάνω εγχείρηση. Σταμάτα. Αυτό το χαρακτηριστικό έχω εγώ και δε μ' αρέσει*». Ένα παιδί του είπε: «*Μη λες έτσι*». Αυτό ήταν μία ένδειξη αποδοχής που οδήγησε ένα άλλο παιδί να πει «*Κυρία δε φοβάμαι μήπως με κοροϊδέψουν τώρα*» και ένα άλλο παιδί «*Οι φίλοι μου μ' αγαπάνε*».

Όταν ρωτήθηκαν για να πουν τα χαρακτηριστικά φίλων είπαν κυρίως εξωτερικά στην αρχή και μετά που συζητήθηκε ότι υπάρχουν και εσωτερικά είπε ένα παιδί «*Δηλαδή υπάρχουν και κακοί; Τι θα μας κάνουν;*».

11^η Παρέμβαση

Τίτλος: « Ο κήπος της αγάπης»

«Τί είναι η αγάπη;» Ρώτησε η εμπυχώτρια. «Την ώρα που άκουγα το

τραγουδι, σκεφτόμουν ένα κορίτσι και ένιωσα αγάπη κυρία!» Έτσι ξεκίνησε μια συζήτηση για το τι είναι αγάπη και τι έρωτας.

Δασκάλα: «Αγάπη νιώθουμε για τη μαμά, τον μπαμπά και τους φίλους μας. Άρα αγάπη είναι όταν θέλουμε ένας άνθρωπος να είναι καλά. Κι όταν αυτό το θέλουμε για πολλά πράγματα στη ζωή μας, είμαστε πλημμυρισμένοι από αγάπη. Όταν θέλουμε να κάνουμε μόνο καλό και όχι κακό, όταν βλέπουμε χαρούμενα πρόσωπα και χαιρόμαστε, αυτό είναι αγάπη. Έρωτα νιώθουμε όταν χτυπάει η καρδιά μας δυνατά. Η αγάπη είναι κάτι πιο βαθύ. Ο χρόνος δείχνει πόσο σημαντική είναι η αγάπη. Μπορούμε να καταλάβουμε καλύτερα τους άλλους ανθρώπους και να τους δεχτούμε όπως είναι.»

Μαθητής: «Εγώ είμαι θυμωμένος με τον μπαμπά μου. Κι όταν θυμώνω, χτυπάω το κεφάλι μου δυνατά. Είμαι περίεργος».

Δασκάλα: «Να σκέφτεσαι αντί να θυμώνεις.»

Μαθητής: «Μα δε μπορώ, δε γίνεται.»

Δασκάλα: «Προσπάθησε να εξηγήσεις, να συζητήσεις. Είσαι ένα καλό παιδί.»

Μαθητής: «Σου το υπόσχομαι κυρία ότι θα προσπαθήσω και θα νιώθω χαρούμενος από δω και πέρα!»

Η συζήτηση πήρε αρκετή ώρα και ο χρόνος πέρασε. Το παραμύθι το άκουσαν με προσοχή και το τραγουδι έτσι μικρό που ήταν το έμαθαν γρήγορα.

Ο κήπος της αγάπης ήταν αφορμή να εξοικειωθούν με την αποδοχή του εαυτού, με την ενσυναίσθηση. Τα παιδιά φάνηκε να είναι πλέον πιο εξοικειωμένα με την αποδοχή των συναισθημάτων, ακόμη και των αρνητικών και να δείχνουν ενσυναίσθηση σε κάποιο/α συμμαθητή/ τρία που φαινόταν στεναχωρημένος/η και όχι να αδιαφορούν, όπως άλλες φορές. Χαρακτηριστικές ήταν και φράσεις τους όπως «Σας αγαπώ όσοοολους», «Δε θα θυμώσω αυτή τη φορά», «Σε καταλαβαίνω».

12^η Παρέμβαση

Τίτλος: «Το δέντρο που χορεύει.»

Στο παιχνίδι ο «Σάιμον λέει» έπρεπε να εκτελούν εντολές. Λέει λοιπόν η

δασκάλα: Ο Σάιμον λέει να κλείσετε τα μάτια σας. Τα αντανακλαστικά τους βέβαια ήταν αργά, αλλά τα κατάφερναν έστω και καθυστερημένα. Προσπάθησαν και κάποια παιδιά να δώσουν εντολές, αντί της δασκάλας. Το παιχνίδι αυτό τους άρεσε. Η επόμενη δραστηριότητα ήταν πολύ εύκολη και έδειξαν ενδιαφέρον στο να μάθουν καλά το τραγούδι. Τους φάνηκαν ευχάριστα και αστεία. «*Μα κυρία πώς γίνεται να πάει μια σόλα στο Παρίσι; Είναι δυνατόν;*» (γέλια). Ήθελαν να το επαναλάβουν δυο, τρεις φορές. Και φάνηκε επίσης να χαίρονται το ότι έπρεπε να έρθουν πιο κοντά ώστε να παίξουν και να ακουμπήσει κάπως ο ένας τον άλλον. Γενικά δείχνουν ενθουσιασμό με τα παιχνιδιοτραγούδα, ειδικά αν είναι μικρά και εύκολα χωρίς κάποιον ιδιαίτερο ανταγωνισμό όσον αφορά το παιχνίδι. Ήταν φανερό ότι το ευχαριστήθηκαν. Στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκε η άσκηση «Περπατάω- Τρέχω- Στοπ», η οποία άρεσε πολύ στα παιδιά και ακολούθησε η κύρια δραστηριότητα κατά την οποία έπρεπε να συνδυάσουν κινήσεις και ρυθμό.

Η τελευταία άσκηση πριν την κύρια δράση ήταν η «Περπατάω- Τρέχω- Στοπ». Τους άρεσε το παιχνίδι αυτό, όμως στο στοπ ποτέ δε σταματούσαν αμέσως. Όμως παρατηρήθηκε να ελέγχουν καλύτερα το σώμα τους. Μετά από επανάληψη η προσοχή τους ήταν πιο έντονη. Στην κύρια δραστηριότητα με τις κινήσεις φάνηκε να το διασκεδάζουν, αν και δεν ακολουθούσαν τον ρυθμό πιστά. Η κούραση ήρθε γρήγορα, καθώς όπως φάνηκε δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν και ακολουθούν εντολές. Οι κατασκευές με τα τάπερ και τα λαστιχάκια τους χαλάρωσε και ενθουσιάστηκαν με τον ήχο που έκαναν τα λαστιχάκια. Κάποια παιδιά δε μπορούσαν να περάσουν τα λαστιχάκια από το τάπερ και ήθελαν βοήθεια, οπότε συνεργάστηκαν και αυτό έδειξε να τους φέρνει πιο κοντά και να συζητάνε μεταξύ τους.

Η κύρια δράση ήταν το «Το χριστουγεννιάτικο δέντρο που χορεύει» και έγινε και μια μικρή χριστουγεννιάτικη παράσταση.

4.3 Συζήτηση επί των ποιοτικών ευρημάτων

Οι παρεμβάσεις που σχεδιάστηκαν είχαν σαν στόχο την ενίσχυση της επικοινωνίας των μαθητών Ειδικής αγωγής μέσω της μουσικής και των τεχνικών της δραματικής τέχνης. Στην αρχή κάθε παρέμβασης υπήρχαν παιχνίδια ενεργοποίησης, ενώ στο κλείσιμο γινόταν συνήθως συζήτηση ή γινόταν κάποια

χειροτεχνία ή κατασκευή.

Όπως φαίνεται και στην ενότητα των παρεμβάσεων, η κάθε δραστηριότητα αποσκοπούσε σε κάποιο διαφορετικό στόχο, έτσι ώστε να καλυφθούν όλοι οι στόχοι των παρεμβάσεων. Το αν μία παρέμβαση είχε αποτέλεσμα ή όχι γινόταν αντιληπτό όχι μόνο από τη μη λεκτική συμπεριφορά των παιδιών, αλλά και από τα αυθόρμητα λόγια τους, κάποια από τα οποία αναφέρονται παρακάτω, που δείχνουν τον ενθουσιασμό τους και το ότι αισθάνονταν καλά με αυτά που μπορούσαν να καταφέρουν.

Για την ανάλυση ποιοτικών ευρημάτων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου. Μετά την επεξεργασία και κωδικοποίηση των δεδομένων, ξεχώρισαν οι παρακάτω θεματικές ενότητες:

4.3.1 Επικοινωνία και Έκφραση

Αρχικά υπήρχε δυσκολία στην απελευθέρωση της έκφρασης και της δημιουργικότητας, καθώς και δυσκολίες στη συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Για παράδειγμα, στην 1^η παρέμβαση (που ουσιαστικά ήταν και η συνάντηση γνωριμίας και πρώτης επικοινωνίας) αξίζει να σημειωθεί ότι κάθε παιδί ξεχωριστά ήταν αρκετά κλεισμένο στον εαυτό του και γι' αυτό έγινε μια προσπάθεια να μπορέσουν να επικοινωνήσουν, να εκφραστούν όσο μπορούν περισσότερο και να συνεργαστούν στο μέτρο του δυνατού.

Σταδιακά έμαθαν να εκδηλώνονται και να εκφράζονται περισσότερο, γεγονός που τα έκανε να είναι και πιο χαρούμενα και να ανυπομονούν για παιχνίδι και δημιουργικότητα. Καταφέρνοντας αυτό οι μαθητές, απέκτησαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αναπτύχθηκαν ή ενισχύθηκαν οι κοινωνικές τους δραστηριότητες.

Ήταν χαρακτηριστικό μια μέρα που όταν ξεκινήσαμε την 3^η παρέμβαση ένα από τα παιδιά, ο Γ. που στην αρχή ήταν διστακτικός, είπε πως «*Μ' αρέσει που θα είμαστε όλοι μαζί*».

Επίσης, το γεγονός πως, όπως για παράδειγμα στην 1η παρέμβαση στο τέλος των δραστηριοτήτων έγινε συζήτηση, βοήθησε τα παιδιά να ακούσουν το ένα το άλλο και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων φάνηκε και στη 10^η παρέμβαση που είχε ως βασικό σκοπό τα παιδιά να κατακτήσουν έννοιες όπως η διαφορετικότητα και η αυτοεκτίμηση. Φάνηκε πως η δουλειά που είχε γίνει στις προηγούμενες παρεμβάσεις είχε

αποτέλεσμα, ενώ άλλες φορές τα παιδιά δεν είχαν την υπομονή να περιμένουν να έρθει η σειρά τους για να μιλήσουν, αυτή τη φορά σήκωναν το χέρι για να μιλήσουν, χωρίς να πετάγονται.

4.3.2 Συνεργασία

Στην αρχή της έρευνας οι μαθητές δυσκολεύονταν να συνεργαστούν, όμως καθώς η διαδικασία γινόταν πιο οικεία, ένιωθαν πιο άνετα και μπορούσαν να έρθουν πιο κοντά μεταξύ τους. Για παράδειγμα, στην 3^η παρέμβαση υπήρχαν αντικείμενα μεγάλα και με χρώμα που τραβούσαν την προσοχή των παιδιών.

Η δραματοποίηση με τη χρήση αυτών των αντικειμένων έχει τη δυνατότητα να δημιουργεί μία ευχάριστη ατμόσφαιρα, ενώ η χρήση της σε συνδυασμό με την άσκηση εμπιστοσύνης «Μην πέσει ο σωλήνας» βοήθησε τα παιδιά να έρθουν πιο κοντά και να συνεργαστούν. Ακόμη, στη 12^η παρέμβαση φάνηκε πως τα παιδιά είχαν μάθει πλέον να συνεργάζονται και να συζητούν μεταξύ τους τους προβληματισμούς τους.

Κάποια χαρακτηριστικά λόγια των παιδιών που δείχνουν την ανάπτυξη της συνεργασίας είναι:

P.: «Μ' αρέσει να βοηθάω τους φίλους μου»

Σ.: «Κυρία δεν μπορούσα να παίξω με τα όργανα, αλλά ο φίλος μου με βοήθησε»

A. «Κοιτάχτε πως παίζουμε μαζί»

4.3.3 Εμπιστοσύνη μεταξύ της ομάδας

Στην 1^η παρέμβαση ο στόχος της ερευνήτριας ήταν να γνωριστεί με τα παιδιά μέσα από ρυθμικά και θεατρικά παιχνίδια, αλλά και να δημιουργήσει ένα ευχάριστο κλίμα στην ομάδα που θα λειτουργούσε ενισχυτικά για όλες τις επόμενες δραστηριότητες και το δέσιμο της ομάδας. Όπως και με τη συνεργασία, έτσι και όσον αφορά την εμπιστοσύνη μεταξύ της ομάδας, στην πορεία των δράσεων και των συζητήσεων, οι μαθητές μοιράστηκαν προσωπικούς τους προβληματισμούς και σκέψεις, καταφέροντας έτσι, παρά τις αρχικές δυσκολίες,

να λειτουργήσουν ως σύνολο. Επίσης τα παιδιά που δεν μιλάνε, έδειχναν με το σώμα και το βλέμμα μια πιο φιλική στάση.

Στην 4^η παρέμβαση, η άσκηση «γλύπτης-γλυπτό» ήταν άσκηση εμπιστοσύνης και μία εισαγωγή για την επόμενη δραστηριότητα, ενώ στην 9^η παρέμβαση, στις δράσεις με τα καπέλα έγινε μια προσπάθεια για ανάπτυξη της εμπιστοσύνης και επαφή με μουσικοκινητικές δράσεις, τραγούδι και κατασκευή, η οποία πήγε πολύ καλά. Βέβαια, βοήθησε και το γεγονός πως ήταν η 9^η παρέμβαση, δηλαδή είχαν μεσολαβήσει κάποιες παρεμβάσεις πριν, οπότε η συνεργασία μεταξύ των παιδιών ήταν καλύτερη και υπήρχε ένα κλίμα εμπιστοσύνης.

Η επιτυχία αυτής της παρέμβασης μπορεί να γίνει αντιληπτή και από τα λόγια κάποιων παιδιών στην 4^η συνάντηση:

Σ.: «Είμαστε το πιο ωραίο γλυπτό»

Κατά τη δραστηριότητα «Βόλτα στο δάσος»:

P.: «Εγώ θα είμαι με τη Μ. και δε φοβάμαι»

A.: «Όταν είμαστε μαζί είμαστε ανίκητοι»

4.3.4 Ενίσχυση αποδοχής του εαυτού

Στην 1^η συνάντηση, τα παιδιά, όπως ήταν αναμενόμενο, είχαν δυσκολία στο να αισθάνονται άνετα και να εκδηλωθούν. Σταδιακά όμως έμαθαν να συνεργάζονται, να δουλεύουν σαν ομάδα, να αισθάνονται πιο ελεύθεροι στο να εκδηλωθούν και να εκφραστούν, με αποτέλεσμα να είναι ολοένα και πιο χαρούμενοι κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων και να ανυπομονούν για παιχνίδι και δημιουργικότητα.

Στην 11^η παρέμβαση, επειδή μερικές φορές τους ήταν δύσκολο για τα παιδιά να αποδεχτούν τον εαυτό τους και τα χαρακτηριστικά τους, φάνηκε πως μέσα σε ένα μη επικριτικό κλίμα εμπιστοσύνης, τα παιδιά μπορούσαν να βιώσουν την αποδοχή από τα άλλα παιδιά και να τη μεταφέρουν και στην αποδοχή του εαυτού τους.

Χαρακτηριστικά λόγια προς το τέλος των παρεμβάσεων:

Z.: «Κυρία δε φοβάμαι μήπως με κοροϊδέψουν τώρα»

Λ. «Οι φίλοι μου μ' αγαπάνε».

4.3.5 Μείωση της διάσπασης προσοχής και υπερκινητικότητας

Αρχικά κάποιοι μαθητές εμφάνιζαν ξεσπάσματα, αδυναμία διατήρησης της προσοχής ή δυσκολεύονταν να παραμείνουν στη θέση τους στον κύκλο δραστηριοτήτων. Σταδιακά όμως οι εκδηλώσεις αυτές μειώθηκαν και μπόρεσαν να εναρμονίσουν τη συμπεριφορά τους με αυτή των άλλων μελών της ομάδας. Σε παιχνίδια όπως παγωμένη εικόνα, μίμηση, αλλά και ηχητικές δράσεις, παρατηρήθηκε μια μείωση στη διάσπαση προσοχής αλλά και στις μουσικοκινητικές δράσεις δεν υπήρχαν τόσες περιττές κινήσεις.

Στη 2^η παρέμβαση η εμψυχώτρια ήθελε να παρατηρήσει κατά πόσο τα παιδιά ακολουθούν εντολές και αν μπορούν να εφαρμόσουν με το σώμα τους απλές έννοιες όπως το αργά και το γρήγορα. Για κάποια παιδιά ήταν πιο δύσκολο να εκφραστούν με το σώμα τους, όμως στην 5^η παρέμβαση η εμψυχώτρια θέλησε να ασχοληθεί με ρυθμικές ασκήσεις με σκοπό όχι μόνο να ενισχυθεί αυτή η δυνατότητα έκφρασης, αλλά να ενισχυθεί παράλληλα η συγκέντρωση και η διατήρηση της προσοχής και να μειωθεί η υπερκινητικότητα.

Η 9^η παρέμβαση με το μπουκάλι και την ισορροπία, βοήθησε πολύ τους μαθητές να συγκεντρωθούν, όπως και οι κατασκευές και η ζωγραφική σε όλες τις δράσεις έδειξε να τους χαλαρώνει. Η δραστηριότητα αυτή άρεσε πολύ στα παιδιά και τα βοηθούσε και στη συγκέντρωση.

Ήταν χαρακτηριστικό πως σε δραστηριότητες κατά τις οποίες τα παιδιά έπρεπε να μείνουν σε έναν κύκλο, απ' το «Δεν μπορώ άλλο... κουράστηκα.. δε θέλω να είμαι σε κύκλο» μέσω των παρεμβάσεων και όσες αυτές προχωρούσαν, οι κουβέντες των παιδιών ήταν:

Τ.: «Μ' αρέσει να είμαστε όλοι μαζί στον κύκλο»

Λ.: «Μπορώ να βγω λίγο απ' τον κύκλο γιατί κουράστηκα;»

Φαίνεται δηλαδή πως μειώθηκε η υπερκινητικότητα και τα παιδιά μπορούσαν να περιμένουν να ζητήσουν άδεια πριν φύγουν απ' τον κύκλο ή πριν αφήσουν μία δραστηριότητα.

4.3.6 Μείωση των συναισθηματικών διαταραχών

Ένα σημαντικό κέρδος αυτών των παρεμβάσεων είναι πως αναλύοντας

περισσότερο τα συναισθήματα, οι μαθητές άρχισαν να απομακρύνονται από το «εγώ» και να εστιάζουν στο «εμείς». Παράλληλα, κατάφεραν να κατανοούν διαφορετικά συναισθήματα και τον τρόπο με τον οποίο εκφράζονται, με αποτέλεσμα να μπορούν να παρατηρούν και να βλέπουν το πως αισθάνονται οι άλλοι γύρω τους, αλλά και το δικό τους συναίσθημα, να το αποδέχονται και να δείχνουν συμπόνια. Στις δράσεις που υπήρχε ακρόαση μουσικής έδειχναν μια ηρεμία γενικά και σταματούσαν να φωνάζουν. Κυρίως φάνηκε σε παιδιά που έχουν συχνά ξεσπάσματα. Επίσης και στην αφήγηση ιστοριών έδειχναν ηρεμία και γαλήνη. Το κείμενο μπορεί να μην πρόλαβαν να το μάθουν, όμως δούλεψαν τις εκφράσεις χαράς, θυμού κ.α. καθώς η δασκάλα τους διάβαζε τα λόγια.

Στην 1^η συνάντηση, μέσω της παντομίμας, μιας δραστηριότητας που άρεσε ιδιαίτερα στα παιδιά και μπορούσαν να ανταπεξέλθουν με ευκολία, έμαθαν να παρατηρούν καλύτερα τους γύρω τους, ενώ στην 8^η παρέμβαση δόθηκε η ευκαιρία, μέσα από την ιστορία της Κανελοπολιτείας, να δείξουν τα παιδιά ότι είχαν καταφέρει μιλώντας για τα συναισθήματα και τη συναισθηματική οργάνωση.

Η έκφραση συναισθημάτων φάνηκε να είναι πιο εύκολη για τα παιδιά, ενώ χαρακτηριστικά είναι τα λόγια τους:

Λ.: «Σας αγαπώ όοοοολους»

Σ.: «Δε θα θυμώσω αυτή τη φορά»

Μ.: «Σε καταλαβαίνω»

4.3.7 Ανάπτυξη του λόγου και της κίνησης

Μέσω των δραστηριοτήτων με βάση τη μουσική και τη δραματική τέχνη, τα παιδιά έμαθαν να κατανοούν τον ρυθμό, τη μελωδία, τον συνδυασμό κίνησης και λόγου, αλλά και να εκφράζονται χρησιμοποιώντας το σώμα τους. Σε απλά τραγούδια συμμετέχουν σχεδόν όλα τα παιδιά και φαίνεται να τους βοηθάει πολύ το στοιχείο του ρυθμού στο να αρθρώνουν σωστά και πιο καθαρά. Αυτό φάνηκε και στην 4^η παρέμβαση που τραγουδούσαν με συνοδεία του πιάνου. Είναι κάτι που τόνισε και στη συνέντευξη η λογοθεραπεύτρια.

Επίσης άρχισαν μέσα από μουσικοκινητικές δραστηριότητες, όπως το

περπατάω – σταματώ στην έκτη δραστηριότητα, να παρατηρούν το σώμα τους και να ελέγχουν καλύτερα τις κινήσεις τους, αλλά και να εξοικειώνονται παραπάνω με τον προσανατολισμό. Γενικά άρχισαν να βγαίνουν από τον εαυτό τους, όπως ανέφερε και χαρακτηριστικά ο κριτικός φίλος.

Για παράδειγμα, στην 4^η παρέμβαση, τα διάφορα τραγούδια είναι μια ευκαιρία να βελτιώσουν τον λόγο και την άρθρωση για όσα παιδιά αντιμετωπίζουν προβλήματα λόγου, ενώ η άσκηση «γλύπτης-γλυπτό» και η δράση «Βόλτα στο δάσος» έδωσαν την ευκαιρία στα παιδιά να εξοικειωθούν με τα μέρη του σώματος και να δημιουργήσουν σχήματα με το σώμα τους για να αποδώσουν κινητικά την ιστορία που ακούν.

Εδώ δεν υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά λόγια, γιατί σε παρεμβάσεις που είχαν να κάνουν με το τραγούδι ή το ρυθμό, όλη η ενέργεια των παιδιών ήταν συγκεντρωμένη στις δραστηριότητες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Συμπεράσματα

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε ήταν μεικτή έρευνα, η οποία έχει στοιχεία από έρευνα δράσης, με τη χρήση ποιοτικών και ποσοτικών εργαλείων.

Για την ποσοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ- Hel), ενώ ως εργαλείο της ποιοτικής έρευνας χρησιμοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις από τους εκπαιδευτικούς, ο κριτικός φίλος και τα ημερολόγια παρατήρησης της ερευνήτριας.

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκαν 12 παρεμβάσεις στην πειραματική ομάδα που αποτελούνταν από 15 μαθητές του Ειδικού σχολείου Αιγάλεω. Η ομάδα ελέγχου είχε 15 άτομα από το ίδιο σχολείο και δεν πραγματοποιήθηκε καμία παρέμβαση.

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων έδειξε πως και στις πέντε υποκλίμακες του ερωτηματολογίου υπήρχε στατιστικώς σημαντική διαφορά στην πειραματική ομάδα πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Όπως φαίνεται στους πίνακες 11, 13, 15, 17 και 19 με τους μέσους όρους, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας μετά τη συμμετοχή τους στις πειραματικές παρεμβάσεις παρουσίασαν μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς, μεταξύ των οποίων η υπερκινητικότητα και η διάσπαση προσοχής, των συναισθηματικών διαταραχών και των προβλημάτων με τους συνομηλίκους, ενώ παράλληλα αυξάνονται οι κοινωνικές δεξιότητες.

Από τα παραπάνω ευρήματα φάνηκε πως οι παρεμβάσεις λειτούργησαν θετικά για την πειραματική ομάδα, ενώ αντίθετα η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασε διαφορά σε καμία από τις μετρήσεις.

Τα ποιοτικά ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι υπήρξε βελτίωση στην κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών, όπως για παράδειγμα σε προβλήματα συμπεριφοράς ή προβλήματα που σχετίζονται με τους συνομηλίκους τους, ενώ παράλληλα μέσα από τις δραστηριότητες και όσο η ομάδα ερχόταν πιο κοντά παρατηρήθηκε να υπάρχει μείωση στις συναισθηματικές διαταραχές (τα παιδιά ήταν πιο ενθουσιασμένα και χαρούμενα) και μείωση στη διάσπαση προσοχής.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά το κομμάτι του συναισθήματος, οι μαθητές έμαθαν να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα και να εκφράζουν συμπόνια και ενσυναίσθηση σε κάποιο παιδί που, για παράδειγμα, είναι στεναχωρημένο. Όσο και αν υπήρξαν δυσκολίες στην αρχή των παρεμβάσεων από άποψη συνεργασίας και συμμετοχής, σταδιακά οι μαθητές άρχισαν να εμπλέκονται όλο και πιο ενεργά στις δραστηριότητες, να έρχονται πιο κοντά με τους συμμαθητές τους, να λειτουργούν σαν ομάδα και να εκφράζονται πιο ελεύθερα και με πιο δημιουργικό τρόπο.

Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας φαίνεται να συνάδουν με αντίστοιχες έρευνες που έχουν ασχοληθεί με τη δραματική τέχνη και τη μουσική αγωγή στην ανάπτυξη των κοινωνικών και άλλων δεξιοτήτων των παιδιών (Βλ. κεφ. «Σχετικές Έρευνες»). Επιβεβαιώνεται δηλαδή πως η δραματική και η μουσική τέχνη έχουν τη δυνατότητα να βοηθήσουν ενεργά ένα παιδί να αναπτύξει τις δεξιότητες του και να αυξήσουν το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή του παιδιού στις διάφορες δραστηριότητες. Κυρίως όμως, τέτοιες τεχνικές που έχουν να κάνουν με την τέχνη και το παιχνίδι μαθαίνουν στο κάθε παιδί να αλληλοεπιδρά με τους άλλους, να συνεργάζεται αρμονικά με τους άλλους και τέλος, να αφήνει στην άκρη το «εγώ» και να μπαίνει στο «εμείς» παρατηρώντας και βλέποντας μία κατάσταση και από άλλες πλευρές. Ανάλογα αποτελέσματα είχε και έρευνα του Ζάραγκα (2016), στην οποία συμμετείχαν ως δείγμα 44 νήπια και φάνηκε πως μετά από παρεμβάσεις και δραστηριότητες που σχετίζονταν με το θεατρικό παιχνίδι, την αφήγηση, μουσικοκινητικά παιχνίδια κ.α. λειτούργησαν θετικά στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και στην αύξηση της αυτοεκτίμησης των παιδιών.

Το κύριο συμπέρασμα για την πορεία και τη σημαντικότητα της έρευνας

είναι πως απ' την έναρξη των παρεμβάσεων ως την ολοκλήρωσή τους, δηλαδή μέσα σε ένα μικρό χρονικό διάστημα, τα παιδιά κατάφεραν να έρθουν πιο κοντά και να είναι πιο δεμένα μεταξύ τους. Κάποια παιδιά που πάθαιναν κρίσεις ή είχαν ξεσπάσματα, με δραστηριότητες όπως η ακρόαση μουσικής και το τραγούδι, ηρεμούσαν σε μεγάλο βαθμό. Ακόμη, σε αυτού του είδους τις δραστηριότητες τα παιδιά σταδιακά μπόρεσαν να μιλούν πιο καθαρά την ώρα του τραγουδιού και η άρθρωσή τους ήταν καλύτερη. Σε δραστηριότητες μουσικοκινητικής έμαθαν να ελέγχουν καλύτερα το σώμα τους, όμως το αρνητικό με αυτές τις παρεμβάσεις ήταν πως κουραζόντουσαν πολύ εύκολα τα παιδιά και έτσι οι παρεμβάσεις δεν μπορούσαν να είναι μεγαλύτερης διάρκειας.

Δραστηριότητες όπως το θεατρικό παιχνίδι βοηθούσαν τα παιδιά να εκφράζονται και να μοιράζονται πράγματα για τον εαυτό τους, ενώ παράλληλα τα χαροποιούσαν πολύ και με τις χειροτεχνίες κατάφερναν να ηρεμούν και να συγκεντρώνονται καλύτερα, ενώ ακόμη και παιδιά που ήταν πιο κλεισμένα στον εαυτό τους, έμαθαν να ακούν τους άλλους και σιγά σιγά πήραν το θάρρος να ενταχθούν στις συζητήσεις και να ανοιχτούν.

Η συμμετοχή των παιδιών στις πειραματικές παρεμβάσεις επιβεβαίωσε πως με την κατάλληλη ενασχόληση και τις κατάλληλα σχεδιασμένες και στοχευμένες δραστηριότητες, τα παιδιά παρουσίασαν μείωση στις συναισθηματικές διαταραχές και τα ξεσπάσματα, στα προβλήματα συμπεριφοράς, στην υπερκινητικότητα και τη διάσπαση προσοχής. Επίσης, τα αποτελέσματα τόσο της ποιοτικής όσο και της ποσοτικής έρευνας έδειξαν πως ενισχύθηκαν οι κοινωνικές δεξιότητες και φάνηκε πως η επίλυση διαφόρων διαφωνιών ή προβλημάτων που παρουσιάζονταν με συνομηλίκους, σταδιακά άρχισαν να επιλύονται με πιο λειτουργικό τρόπο. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα ενός παιδιού το οποίο φοβόταν πάρα πολύ την έκθεση και ντρεπόταν, με αποτέλεσμα να μη θέλει να πάρει μέρος στις δραστηριότητες ή μπορεί π.χ. να έβγαινε από τον κύκλο που είχαν σχηματίσει τα παιδιά και μετά να μην ξαναέμπαινε, αν δεν την παρακαλούσε η υπόλοιπη ομάδα. Μετά τις πρώτες παρεμβάσεις το παιδί έμαθε πως μπορεί να είναι αποδεκτό και πως τελικά, όπως είχε πει, *«είναι όμορφο να είμαστε ομάδα»*.

Κλείνοντας, την επιτυχία των παρεμβάσεων και την τελική έκβαση της παρούσας έρευνας τη δείχνουν με πολύ χαρακτηριστικό τρόπο τα λόγια των

ειδικών που υποστήριζαν τα παιδιά και οι οποίοι μπορούσαν να δουν τις διαφορές στη συμπεριφορά τους:

Εργοθεραπεύτρια: «Ο Γ. πλέον έχει θέληση για μάθηση. Στην αρχή διεγειρόταν πολύ έντονα από τους θορύβους και έχανε εύκολα την προσοχή του. Δε ματαιώνεται εύκολα και κατακτά καινούργια πράγματα και τα θυμάται, όπως προσανατολισμό στο χαρτί και πώς να κρατάει το μολύβι. Έχει μάθει να δένει τα κορδόνια του και γενικά έχει αυξήσει την λεπτή κινητικότητα. Έχει παρατηρηθεί και στο κοινωνικό κομμάτι βελτίωση. Δεν είναι πια κλειστός. Μιλάει και αγκαλιάζει πιο εύκολα.

Λογοθεραπεύτρια: «Ο Στ. ήταν κλεισμένος στον εαυτό του και τώρα πια στα διαλλείματα παίζει με ένα -δύο παιδάκια».

Ψυχολόγος: «Έτυχε ας πούμε ένα περιστατικό με ένα συγκεκριμένο κοριτσάκι, να φοβάται να πει την αλήθεια και να λέει ψέματα και μέσα από τη σχέση εμπιστοσύνης και τη συζήτηση, εμπιστεύτηκε να το εκφράσει μόνος του ότι φοβάται. Και όχι μόνο το είπε σε εμένα, αλλά εμπιστεύτηκε αντίστοιχα και το κοριτσάκι, το παραδέχτηκε, της ζήτησε συγγνώμη, οπότε αυτό ήταν μια πολύ υγιής στιγμή επίλυσης διαφορών και διαχείρισης συναισθημάτων».

5.1 Περιορισμοί της έρευνας

Παρόλο που τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν τη συμβολή των παρεμβάσεων για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και πως η μουσική και η δραματική τέχνη αποτελούν ισχυρό μέσο επικοινωνίας για τα παιδιά που χρήζουν ειδικής αγωγής, δεν έλλειψαν και κάποιοι περιορισμοί στην έρευνα. Βασικός περιορισμός της έρευνας ήταν το ότι εφαρμόστηκε οιοσδήποτε πειραματικό σχέδιο. Το δείγμα της έρευνας που επιλέχθηκε δεν είναι τυχαίο και συνεπώς όχι αντιπροσωπευτικό του πλυθυσμού. Επίσης, δεν υπήρχε αρκετός χρόνος για να ολοκληρωθεί η έρευνα έχοντας καλύψει πλήρως όλες τις παρεμβάσεις, γιατί υπήρχαν φορές που λείπανε αρκετά παιδιά από την τάξη. Συγκεκριμένα, υπήρχαν πολλές απουσίες των παιδιών στις παρεμβάσεις, καθώς κάποια παιδιά

αρρώσταιναν είτε τα ίδια είτε κάποιο άλλο μέλος της οικογένειας από τον COVID-19 και έτσι δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν και να συμμετέχουν. Επίσης, τα περιοριστικά μέτρα και τα lockdown καθιστούσαν δύσκολη τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων που αφορούσαν αγγίγματα κλπ. Αυτά είχαν ως αποτέλεσμα να καθυστερήσει το δέσιμο και το χτίσιμο της εμπιστοσύνης ανάμεσα στην ομάδα και κατά συνέπεια να υπάρχουν δυσκολίες στο αρχικό στάδιο των παρεμβάσεων.

Άλλος περιορισμός ήταν η συχνή διακοπή της ροής των παρεμβάσεων είτε λόγω κάποιων ξεσπασμάτων των παιδιών είτε λόγω του ότι κάποιες φορές έπρεπε να παρέμβει η βοηθός ή η ψυχολόγος ή η κοινωνική λειτουργός. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα περισσότερα παιδιά της ομάδας ήταν ελαφριές περιπτώσεις αυτισμού και ακολουθούσαν τις εντολές του εμπυχωτή. Ωστόσο δύο, τρία παιδιά λόγω πιο έντονων συναισθηματικών διαταραχών προκαλούσαν μια αναστάτωση στην ομάδα, όμως τα υπόλοιπα παιδιά έδειχναν μεγάλη κατανόηση.

5.2 Προτάσεις για το μέλλον

Κύρια πρόταση είναι η εισαγωγή της δραματικής τέχνης στην ειδική αγωγή που είναι απαραίτητη όπως φάνηκε για να εκφραστούν σωματικά, αλλά και λεκτικά και να καταφέρουν να επικοινωνήσουν με τους γύρω τους. Μέσα από τη δραματική τέχνη τους λύθηκαν θέματα που τους προβλημάτιζαν στη συμπεριφορά, αλλά και στην υγιεινή, που στην περίπτωση αυτών των παιδιών ήταν απαραίτητο. Η μουσική αγωγή φάνηκε μέσα από τις δράσεις ότι τους βοηθούσε πολύ στη συγκέντρωση. Η διάσπαση προσοχής των παιδιών με ειδικές ανάγκες φαίνεται να τους εμποδίζει αρκετά, ώστε να καταφέρουν να κοινωνικοποιηθούν. Τα στοιχεία της μουσικής, όπως ο ρυθμός και η μελωδία έχουν τη δύναμη να εστιάσουν μόνο εκεί και να μην τους αποσπούν την προσοχή άλλοι ήχοι και πράγματα.

Όσον αφορά το ερευνητικό κομμάτι, θα ήταν σημαντικό να ακολουθήσουν κι άλλες έρευνες μεγαλύτερης διάρκειας, ώστε να ενισχυθούν και να αξιοποιηθούν παρεμβάσεις από τη δραματική τέχνη και τη μουσική, που θα μπορούν να χρησιμοποιηθούν στα σχολεία είτε με δικές τους ώρες στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών είτε μέσα στα πλαίσια άλλων μαθημάτων. Επίσης, σε μελλοντικές έρευνες θα είναι χρήσιμο να υπάρχει μεγαλύτερο δείγμα παιδιών, αλλά και μεγαλύτερη ηλικιακή γκάμα, έτσι ώστε να μελετηθεί σε μεγαλύτερο βαθμό το πως

μπορεί η δραματική τέχνη και η μουσική να ενισχύσουν τις ήδη υπάρχουσες δεξιότητες των παιδιών και να τα βοηθήσει να αναπτύξουν νέες έχοντας μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους.

Στο διδακτικό κομμάτι, η συστηματική παρατήρηση θα βοηθήσει στο να καταγραφούν οι αντιδράσεις των παιδιών, αλλά θα ήταν επίσης χρήσιμο οι συνεντεύξεις να μην περιοριστούν στους εκπαιδευτικούς, αλλά να γίνουν συνεντεύξεις και με τους γονείς, έτσι ώστε να υπάρχει μια ολοκληρωμένη εικόνα για το κάθε παιδί και ίσως και μερικά επιπλέον ερωτηματολόγια (άλλα για τους γονείς, άλλα για τους εκπαιδευτικούς, άλλα για τους ειδικούς που ασχολούνται με τα παιδιά) για να γίνει συλλογή περισσότερων στοιχείων.

Τελικός στόχος, τα παιδιά που χρήζουν ειδικής αγωγής, να βρουν έναν τρόπο να εκφράζονται και να δημιουργούν, βοηθώντας έτσι την ψυχική τους υγεία και αντλώντας μεγαλύτερη προσωπική ευχαρίστηση και ικανοποίηση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσση

- Abedin, G. (2010). Exploring the potential of art-based education for adolescents with learning disabilities: a case study of engagement in learning through the arts. Retrieved from ProQuest Dissertation and Theses Full-Text (3409864)
- Alvin, J. (1978). *Music therapy for the autistic child*. Oxford: Oxford University Press.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 5th Edition: DSM-5. Washington, DC: Publisher.
- Bailey, S. (2014). Exemplary theatre practices: Creating barrier-free theatre. In S. M. Malley (Ed.), *VSA intersections: Arts and special education exemplary programs and approaches* (pp. 25-45). Washington, DC: John F. Kennedy Center for the performing Arts.
- Barnhill, G. P., Tapscott, Cook, K., Tebbenkamp, K., & Smith Myles, B. (2002). The effectiveness of social skills intervention targeting nonverbal communication for adolescents with Asperger syndrome and related pervasive developmental delays. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 17(2), 112–118.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg,
- Bellini, S. (2004). Social skills deficits and anxiety in high-functioning adolescents with autism spectrum disorders. *Focus on autism and other developmental disabilities*. 19, 78–86.
- Bellon-Harn, M. L., & Harn, W. E. (2006). Profiles of social communicative competence in middle school children with Asperger syndrome: Two case studies. *Child Language Teaching and Therapy*, 1(22), 1–26.
- Bennett, A. E. Miller, J. S., Stollon, N., Prasad, R., & Blum, N. J. (2018). Autism spectrum disorder and transition-aged youth. *Current Psychiatry Reports*, 20(11), 103.
- Bieber, S. (1991). The use of drama to help visually impaired adolescents acquire

- social skills. *Journal of visual impairment and blindness*, 8(85), 340–341.
- Bilmes, J. (2012). *Beyond behavior management: The six life skills children need* (2nd ed.). St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Brownell, M. (2002). Musically adapted social to modify behaviors in students with autism: Four case studies. *Journal of Music Therapy*, 2(39), 117–144.
- Bruner, J. (1996). What we have learned about early learning. *European Early Childhood Education Research Journal*, 4(1), 5-16.
- Cage, E., & Howes, J. (2020). Dropping out and moving on: A qualitative study of autistic people's experiences of university. *Autism*, 24(7), 1664–1675.
- Callias, M. (1989). Εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες. Στο Γ. Τσιάντης & Σ. Μανωλόπουλος (Eds.), *Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής* (Issue 3, σσ. 251–273). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Cappadocia, M.C., & Weiss, J.A. (2011). Review of social skills training groups for youth with Asperger syndrome and high functioning autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 70-78
- Cattanach, A. (1996). *Drama for people with special needs*. London: A&C Black.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλοπούλου, Γ. Α. Κουλαουζίδης,). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education (4th ed.)*. London: Routledge
- Conroy, C. (2009). Disability: creative tensions between drama, theatre and disability arts. *Research in Drama Education*. 1(14), 1–14.
- De la Cruz, R. E., Lian, M. J., & Morreau, L. E. (1998). The effects of creative drama on social and oral language skills of children with learning disabilities. *Youth Theatre Journal*, 12, 89–95.
- Edgar, S. N. (2013). Introducing social emotional learning to music education professional development. *Update: Applications of Research in Music Education*, 2(31), 28–36.
- Edmiston, B. (2007). Mission to Mars: Using drama to make a more inclusive classroom for literacy learning. *Language Arts*, 4(84), 337–346.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. (1998). Prosocial development. In W. Damon (Series Ed.), & N. Eisenberg, (vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol.3, Social, emotional and personality development*. (5th ed., pp. 701-778). New York:

Wiley.

- Elksin, L., & Elksin, N. (1998). Teaching social skills to students with learning and behavior problems. *Intervention in school and Clinic*, 3(33), 131–140.
- Erfer, T. (1995). Treating children with autism in a public-school system. In Levy, F.J, Dance and Other. *Expressive Art Therapies* (pp.191-211). Routledge: New York.
- Erfer, T., & Ziv, A. (2006). Moving toward cohesion: Group dance/movement Therapy with children in psychiatry. *Arts in Psychotherapy*, 33(3), 238-246.
- Fisher, B.C. (1998). *Attention Deficit disorder misdiagnosis: Approaching ADD from a Brain-behavior/Neuropsychological perspective for assessment and treatment*. Boca Raton, Florida: CRC Press.
- Foley, S. V. (2017). Music education and its impact on students with special needs. *Scholarship and Engagement in Education*, 1(1), 1–8.
- Foster, E. M., & Marcus Jenkins, J. V. (2017). Does participation in music and performing arts influence child development? *American Educational Research Journal*, 54(3), 399–443.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Garrett, M. (2021). *Orff Schulwerk and autism: Unlocking the gifts of students with autism in the music classroom through Orff Schulwerk*. Retrieved 18 September 2021, from https://encompass.eku.edu/honors_theses/736
- Gresham, F. M. (1997). Social competence and students with behaviour disorders: Where we've been, where we are, and where we should go. *Education and Treatment of Children*, 20, 233–249.
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of child psychology and psychiatry*, 38(5), 581-586.
- Gronlund, E., Renck, B, Weibull, J. (2005). Dance/Movement therapy as an alternative treatment for young boys diagnosed as ADHD: A pilot study. *American Journal of dance therapy*, 27(2), 63-85.
- Gronlund, H., & Anderson, L. (1963). Personality characteristics of socially accepted, socially neglected, and socially neglected junior high pupils. In J. Sederman (Ed.), *Educating mental health* (pp. 163–172). New York: Crowell.
- Gumpel, T. (1994). Social competence and social skills training for persons with mental retardation: An expansion of a behavioral paradigm. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 3(29), 194–

201.

- Guthrie, W., Wallis, K., Bennett, A., Brooks, E., Dudley, J., Gerdes, M., Pandey, J., Levy, S. E., Schultz, R. T., & Miller, J. S. (2019). Accuracy of autism screening in a large pediatric network. *Pediatrics, 144*(4).
- Hamann, D. L., Lineburgh, N., & Ve Paul, S. (1998). Teaching effectiveness and social skill development. *Journal of Research in Music Education, 1*(46), 87–101.
- Hampshire, A. (1996). The development of socio-linguistic strategies: Implications for children with speech and language impairments. *Current Issues in Language and Society, 3*, 91–94.
- Hartshorn, K., Olds, L., Field, T., Delage, J., Cullen, C., Escalona, A., et al. (2001). Creative Movement therapy benefits children with autism. *Early childhood development and care, 166*, 1-5.
- Heathcote, D. (1975). *Drama in the Education of Teachers*. Institute of Education, University of Newcastle-upon Tyne.
- Hebert-Myers, H., Guttentag, C. L., Swank, P. R., Smith, K. E., & Landry, S. H. (2006). The importance of language, social, and behavioral skills across early and later childhood as predictors of social competence with peers. *Applied Developmental Science, 10*(4), 174–187.
- Hemmings, J., Collin, C., Ginsburg, J., Lazyan, M., & Black, A. (2019). *Πως λειτουργεί η ψυχολογία* (K. Hennessy, ed.). Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Ingersoll, B., Schreibman, L., & Stahmer, A. (2001). *Journal Of Autism And Developmental Disorders, 31*(3), 343-349.
- Jackman, H. (1997). *Early education curriculum: A child's connection to the world*. New York NY: Delmar publishers.
- Jacobi, B. S. (2012). Opportunities for socioemotional learning in music classrooms. *Music Educators Journal, 99*, 68–74.
- Jindal-Snape, D., & Vettrano, E. (2007). Drama techniques for the enhancement of social-emotional development in people with special needs: review of research. *International Journal of Special Education, 1*(22), 107–117.
- Jones, C. D., & Schwartz, I. S. (2009). When asking questions is not enough: An observational study of social communication differences in high functioning children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 3*(39), 432–443.

- Jones, E. A., Carr, E. G., & Feeley, K. . (2006). Multiple effects of joint attention for children with autism. *Behavior Modification*, 30, 782–834.
- Kaplan, R., & Steele, A. L. (2005). Analysis of music therapy program goals and outcomes for clients with diagnosis on the autism spectrum. *Journal of Music Therapy*, 1(42), 2–19.
- Karal, M., & Wolfe, P. (2018). Social story effectiveness on social interaction for students with autism: A review of the literature. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 53(1), 44–58.
- Kempe, A. (2005). *Εκπαιδευτικό δράμα και ειδικές ανάγκες. Ένα εγχειρίδιο για δασκάλους σε γενικά και ειδικά σχολεία*. 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*, 3(27), 97–102.
- Kessler- Κακουλίδη, L. (2009). The Dalcoze Method: An alternative suggestion between music pedagogy and music therapy. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education*, 1(1), 19-29.
- Koshland, L., Wilson, J., & Wittaker, B. (2004). PEACE Through Dance/Movement: Evaluating a violence prevention program. *American Journal of Dance Therapy*, 26(2), 69-90.
- Küpana N. (2015). Social emotional learning and music education. *Journal of Art Education*, 2(3), 75–88.
- Lykesas, G., & Æoutsouba, M.(2008). The teaching of Greek traditional dance in the school education with the adoption of creative methods of teaching. *Journal of Health and Sport Performance*, 3, 37-49.
- Lykesas, G., Dania, A., Koutsouba, M., Nikolaki, E. & Tyrovola. B. (2017). The effectiveness of a music and movement program for traditional dance teaching on primary school students' intrinsic motivation and self -reported patterns of lesson participation. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 8, 227-236.
- MacPhail, A., Tannehill, D., & Ataman, R. (2021). The role of the critical friend in supporting and enhancing professional learning and development, *Professional Development in Education*, DOI: [10.1080/19415257.2021.1879235](https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1879235)
- Markworth, L. (2014). Without words: music as communication for children with

- Autism. *Qualitative inquiries in music therapy*, 9, 1–42.
- Matson, J. L., Kazdin, A. E., & Esveldt-Dawson, K. (1980). Training interpersonal skills among mentally retarded and socially dysfunctional children. *Behaviour Research and Therapy*, 18, 419–427.
- McCaslin, N. (1974). *Creative dramatics in the classroom*. New York: Longman.
- Mialaret, G. (1997). *Εισαγωγή στις επιστήμες της αγωγής* (μετ.: Ζακοπούλου, Γ.). Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
- Miller, H., Rynders, J., & Schleien, S. (1993). Drama: A medium to enhance social interaction between students with and without mental retardation. *Mental Retardation*, 31, 228–233.
- Miller, S. B., & Toca, J. M. (1979). Adapted melodic intonation therapy: A case study of an experimental language program for an autistic child. *Journal of Clinical Psychiatry*, 40, 201–203.
- Milsom, A., & Glanville, J. L. (2010). Factors mediating the relationship between social skills and academic grades in a sample of students diagnosed with learning disabilities or emotional disturbance. *Remedial and Special Education*, 4(31), 241–251.
- Orff, C. (1963). The Schulwerk: Its origin and aims. *Music educators journal*, 49(5), 69-74.
- Ozkubat, U., & Ozdemir, S. (2014). A comparison of social skills in Turkish children with visual impairments, children with intellectual impairments and typically developing children. *International Journal of Inclusive Education*, 18, 500–514.
- Pascarella, J. & Vahldieck, S. (1999). *The effects of movement to music on children diagnosed as having attention deficit hyperactivity disorder with sensory integration dysfunction*. phd thesis, Touro College.
- Pecora, L. A., Hancock, G. I., Mesibov, G. B., & Stokes, M. A. (2019). Characterising the sexuality and sexual experiences of autistic females. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(12), 4834–4846.
- Permaida, & Allenidekania. (2021). The effectiveness of music therapy on stress in children with cerebral palsy: integrated literature review. *Strada Journal*, 10(1), 505–516.
- Peter, K. (2015). Language disorders in children with mental deficiency. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 1643–1648.

- Peter, M. (2003). Drama, narrative and early learning. *British Journal of Special Education*, 30, 21–27.
- Rao, P. A., Beidel, D. C., & Murray, M. J. (2008). Social skills interventions for children with Asperger's syndrome or high-functioning autism: A review and recommendations. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(2), 353–361.
- Redman, D. (2007). *The effectiveness of dance/movement therapy as a treatment for students in a public alternative school diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder: a pilot study*. Master Thesis, Drexel University.
- Reid, J. (1987). The Learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly*, 21(1), 87.
- Saur, E., & Johansen, O. (2013). Stepping into the unknown—welfare, disability, culture and theatre as an opportunity for equality? *Research in Drama Education*, 3(18), 246–260.
- Schnapp, L., & Oslen, C. (2003). Teaching self-advocating strategies through drama. *Intervention in School and Clinic*, 38, 211–219.
- Shreeves, E. (1994). The state and the academic library (Book Review). *College & Research Libraries*, 55(4), 374-375.
- Simpson, K., & Keen, D. (2011). Music interventions for children with autism: narrative review of the literature. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 11(41), 1507–1514.
- Schön, D. (1983). *The Reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Slee, R., & Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11, 173-192.
- Smith, D. D., & Tyler, N. C. (2019). *Εισαγωγή στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Φέρνοντας την αλλαγή* (Α. Σ. Αντωνίου επιμ). Αθήνα: Gutenberg.
- Sohail, A., Ahmad, Z., & Ali, I. (2013). Analysis and measurement of Wi-Fi signals in indoor environment. *International Journal of Advances in Engineering & Technology*, 6(2), 678–687.
- Srinivasan, S. & Bhat, A. N. (2013). A review of “music and movement” therapies for children with autism: embodied interventions for multisystem development. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, 7(22), 1-15.
- Strother, S. (2017). *Using art curriculum in mainstreaming special education*

- students*. Minnesota: University of Minnesota.
- Starr, E., & Zenker, E. (1998). Understanding autism in the context of music therapy Bridgini theory and practice. *Canadian Journal of Music Therapy*, 6, 1–19.
- Swaffield, S., & MacBeath, J. (2005). School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 239-252.
- Ullman, C. A. (1957). Teachers, Peers and tests as predictors of adjustments. *Journal of Educational Psychology*, 48, 257–267.
- Van Wagnen, V. (1999). Group dance/movement therapy for self-esteem in Latency aged children with regards to ADHD: three case studies. Unpublished Master's Thesis, MCP Hahnemann University, Pennsylvania
- Volkmar, F. R., Paul, R., Klin, A., & Cohen, D. J. (2005). Handbook of autism and pervasive developmental disorders, diagnosis, development, neurobiology, and behavior. *Child Psychology Psychiatry*, 5(39), 789–792.
- Wagner, B. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium*. Washington: National Education Association.
- Wan, C. Y., Demaine, K., Zipse, L., Norton, A., & Schlaug, G. (2010). From music making to speaking: engaging the mirror neuron system in autism. *Brain Research Bulletin*, 82, 161–168.
- Warger, C. L. (1985). Making creative drama accessible to handicapped children. *Teaching exceptional children*, 4(17), 288–293.
- Whipple, J. (2004). Music in intervention for children and adolescents with autism: A meta- analysis. *Journal of Music Therapy*, 2(41), 90.
- White, S. W., Keonig, K., & Scahill, L. (2007). Social skills development in children with autism spectrum disorders: A review of the intervention research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1858–1868.
- Wiener, J., & Tardif, C. . (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: Does special education placement make a difference? *Learning Disabilities Research & Practice*, 19, 20–32.
- Woolland, B. (1999) Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο (μτφρ. Ε.Κανηρά). 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.
- Zatorre, R. (2003). Absolute pitch: A model for understanding the influence of

genes and development on neural and cognitive function. *Nature Neuroscience*, 6, 692-5.

Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., & Walberg H. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York, NY: Teachers College Press.

Zweers, I., de Schoot, R. A. G. J. va., Tick, N. T., Depaoli, S., Clifton, J. P., de Castro, B. O., & Bijstra, J. O. (2021). Social–emotional development of students with social–emotional and behavioral difficulties in inclusive regular and exclusive special education. *International Journal of Behavioral Development*, 45(1), 59–68.

Ελληνόγλωσση

Βαΐοπούλου, Ε.Μ. (2019). *Διδασκαλία μαθηματικών σε μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες με τη συμβολή της μουσικοκινητικής αγωγής. Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση*. Διπλωματική Εργασία. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής πολιτικής. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών "Ειδική Αγωγή και Αποκατάσταση", Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Γαλάνης, Π. (2018). Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα. Θεματική ανάλυση. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 35(3), 416-421

Γαρδούνη, Κ. (2015). Η συμβολή του θεάτρου στην εκπαίδευση μαθητών της Α΄βαθμιας εκπαίδευσης με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. «*Το Θέατρο Ως Μορφοπαιδευτικό Αγαθό Και Καλλιτεχνική Έκφραση Στην Εκπαίδευση Και Την Κοινωνία*», 241–252.

Γκιργκινούδη, Ε. (2013). Πρόγραμμα παρέμβασης σε Νήπιο με σύνδρομο Down, μια μελέτη περίπτωσης στα πλαίσια του Ειδικού Νηπιαγωγείου. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 62, 3-13

Γουλά, Ε. (2013). *Μουσικοκινητική Αγωγή Carl Orff. Πτυχιακή εργασία*. Τμήμα Μουσικής Τεχνολογίας και Ακουστικής. Παράρτημα Ρεθύμνου. ΑΤΕΙ Κρήτης.

Δροσινού, Μ. (2010). *Διαχείριση Παιδιών με Ιδιαίτερες Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Managing Students with Different Educational Needs in an Inclusive*

- Environment*). Εκπαίδευση Ατόμων με Ειδικές Ικανότητες. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Μιχαηλίδου, Μ., Τσαγκαράκη, Ι., Τσιάματος, Β., & Χρηστάκης, Κ. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δροσινού, Μ., & Παπαλεωνίδα, Π. (2012). Τα ειδικά σχολεία: ο άγνωστος κόσμος της εκπαίδευσης. *Τετράδια Ανάλυσης δεδομένων*, 14-27.
- Ζάραγκας, Χ. (2016). Η Επίδραση ενός Παρεμβατικού Προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής στην Κοινωνική Συμπεριφορά, Αυτοεκτίμηση και Κινητική Ανάπτυξη Νηπίων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 104-128.
- Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξής τους*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Καλαντζής, Κ. (1976). *Το πρόβλημα των μειονεκτικών παιδιών και εφήβων και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ
- Καζαντζής, Ε. (2004). *Παρεμβατικό πρόγραμμα μουσικοκινητικής αγωγής σε μαθητές με οριακή νοητική υστέρηση*. Retrieved 18 September 2021, from <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/859>
- Καζαντζής, Γ. (2004). *Επιδράσεις της μουσικοθεραπείας σε άτομα με ψυχικά νοσήματα – περιπτωσιολογική μελέτη*. Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Καραγιώργη, Γ. (2015). Από τα δεδομένα στη δράση: Η συμβολή του 'κριτικού φίλου' στην αυτό-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. *Βελτίωση και Ανάπτυξη Σχολικής Μονάδας*, 1(1), 27-31
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα- δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.
- Κοντογεώργη, Α. (2020). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο μείωσης της κοινωνικής συστολής στο δημοτικό σχολείο. Μία έρευνα δράσης σε παιδιά Δ' Τάξης (9-10 ετών)*. Διπλωματική Εργασία, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά

Γράμματα.

- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα: Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα*. Αθήνα: Τόπος & Άλκηστis.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κορρές, Κ. (2011). *Σημειώσεις μαθήματος «Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας»*. Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ., Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. Αθήνα
- Κούτη, Π. (2014). *Διδασκαλία προσαρμοστικών κοινωνικών δεξιοτήτων στο ειδικό σχολείο. Μελέτη περίπτωσης μαθητή με σύνδρομο Down*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία Διακρατικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και πολιτισμικών σπουδών. Τμήμα Φιλολογίας- Τμήμα Ιστορίας, Αρχαιολογίας & Διαχείρισης Πολιτισμικών Αγαθών-Πανεπιστημίου Πελοποννήσου- Universita degli Studi di Torino, Dipartimento di Paicologi.
- Μαγκούνη, Π. (2015). *Η επίδραση ενός προγράμματος μουσικοκινητικής αγωγής με στοιχεία θεατρικού παιχνιδιού στις λεπτές και αδρές κινητικές δεξιότητες παιδιών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (Σέρρες).
- Μαλλιαρού, Μ., & Σαράφης, Π. (2010). *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας*, 2(1), 10-17.
- Μανος, Ν. (1997). *Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής (Αναθεωρημένη έκδοση)*. Αθήνα: University Studio Press.
- Μαρινοπούλου, Ο. Ε. (2020). *Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο προώθησης της κατανόησης των συναισθημάτων*. Μελέτη Περίπτωσης σε έναν νεαρό ενήλικο ηθοποιό με σύνδρομο Άσπεργκερ. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών επιστημών και τεχνών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μοσχολιού, Α. (2019). Απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για την αξιοποίηση της Τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων με νοητική υστέρηση. Η περίπτωση των ιδρυμάτων προστασίας και αποκατάστασης του νομού Αττικής. *Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο / Hellenic Open University*. Retrieved from <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/436>
- 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*. Διπλωματική Μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστημίου Θράκης.
- Σαμαρά, Μ. (2000). Ο αυτισμός και η μουσικοθεραπεία. Ο δρόμος έξω από την σιωπή. *Μουσική Εκπαίδευση*, 6(2), 5–11.
- Στατήρη, Β., & Ανδρέου, Ε. (2018). Οι κοινωνικές δεξιότητες, η κοινωνική θέση και το αίσθημα του «ανήκειν» των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό δημοτικό σχολείο. *Preschool and Primary Education*, 2(5), 1–26.
- Σταυρόπουλος, Β. (2017). Η συμβολή των μικτών ερευνητικών μεθόδων στην εκπαιδευτική έρευνα: Πλαίσιο εφαρμογής και εμπειρικά δεδομένα. *Πρακτικά του 4ου Συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός»* Αθήνα, 1 και 2 Απριλίου 2017
- Στράτου, Ε. (2016). *Η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Τσιμπιδάκη, Α., Κλαδάκη, Μ., Αρτεμίου, Χ., Βασιλείου, Α., Βενέτη, Ο., 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*. Ανακτήθηκε 13/10/21 από http://www.specialeducation.gr/files4users/files/doc/8eatriko_paixnidi_amea.doc
- Τσιώλης, Γ. (2015). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης στην κοινωνική έρευνα: από τη θέση περί «ριζικής ασυμβατότητας» στο συνδυασμό ή τη συμπληρωματικότητα των προσεγγίσεων. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.) *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα* (σσ.271-292). Αθήνα: Ίων.
- Χρηστάκης, Κ. (2001). *Προβλήματα Συμπεριφοράς στη Σχολική Ηλικία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χρηστάκης, Κ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην*

Εδική Αγωγή. Τόμος Α΄. Αθήνα: Ατραπός.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα 1: Παρεμβάσεις

1^η Παρέμβαση

«Το μουσικό βαλιτσάκι!»

Στόχοι: Γνωριμία των παιδιών, ανάπτυξη τρόπων επικοινωνίας, γνωριμία με τα μουσικά όργανα, δημιουργική χρήση οργάνων, ανάπτυξη λεπτών κινητικών δεξιοτήτων

Προετοιμασία

Πείτε το όνομά σας ρυθμικά

Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο και στη μέση υπάρχει το βαλιτσάκι του εμψυχωτή. Η εμψυχώτρια ανοίγει το βαλιτσάκι και φανερώνει στα παιδιά ένα- ένα τα μουσικά όργανα. Ανακαλύπτουν τον ήχο τους και περιγράφουν την επαφή τους με αυτά. Με ένα μουσικό όργανο της επιλογής τους στο χέρι, οι μαθητές λένε το όνομά τους ρυθμικά.

Μουσικά όργανα ως αντικείμενα

Τα παιδιά όπως κάθονται και κρατούν τα μουσικά όργανα, τα χρησιμοποιούν για διαφορετικό σκοπό. Δηλαδή γίνεται δραματοποίηση με αυτά, όπως για παράδειγμα το κρατάνε ως τιμόνι, καπέλο, ομπρέλα, πιάτο, καθρέφτης τσάντα, κ.α. Η εμψυχώτρια ρωτάει τους μαθητές αν υπάρχει άλλος τρόπος να χρησιμοποιήσουν τα όργανα.

Κυρίως δράση

Μαέστροι εν δράση!

Τα παιδιά παραμένουν στο κύκλο. Γίνεται δραματοποίηση μαέστρου με ορχήστρα. Η εμψυχώτρια δείχνει τη κίνηση του μαέστρου και τί ακριβώς κάνει η ορχήστρα. Το παιδί – μαέστρος σηκώνεται στη μέση του κύκλου. Όταν ο μαέστρος κάνει μικρές κινήσεις, η ορχήστρα παίζει σιγά. Όταν ο μαέστρος κάνει μεγάλες κινήσεις, τότε η ορχήστρα παίζει δυνατά. Τα παιδιά συνεργάζονται και μαθαίνουν να ξεχωρίζουν την σιγανή ένταση από την δυνατή.

Κλείσιμο

Κατασκευή μαράκας

Τα παιδιά χρησιμοποιούν τα κίτρινα κουτάκια που βρίσκονται μέσα στα αυγά kinder-έκπληξη και τα γεμίζουν με ρύζι ή φακές ανάλογα την επιθυμία τους. Μετά κολλάνε δύο πλαστικά κουταλάκια αριστερά και δεξιά από το κουτάκι και το τυλίγουν με ζιλοτέιπ πάνω και κάτω για να είναι σταθερό. Αυτό μπορεί να γίνει και με λαστιχάκια.

2^η Παρέμβαση

«Ο κύριος Allegro και ο κύριος Adagio»

Στόχοι: Ανάπτυξη προσοχής, κινητική απόδοση των εννοιών αργά- γρήγορα

Προετοιμασία

Κάνε ότι κάνω

Τα παιδιά περπατάνε στο χώρο ελεύθερα. Αυτός που κρατάει το μπαλάκι περπατάει αργά ή γρήγορα. Οι υπόλοιποι τον μιμούνται. Όταν η εμπυχώτρια χτυπήσει το τύμπανο, το μπαλάκι το δίνει ο αρχηγός σε άλλο παιδί και αρχίζουν να μιμούνται αυτόν.

Ακούω και ανάλογα βαδίζω

Εισαγωγή μουσικής: Grieg- In the hall on the mountain.

Οι μαθητές περπατάνε στο χώρο γρήγορα ή αργά ανάλογα τον ρυθμό της μουσικής που ακούγεται. Η εμπυχώτρια προτείνει να περπατήσουν όπως πηγαίνει η χελώνα, οπότε περπατάνε σαν χελώνες. Ο λαγός τρέχει, οπότε στο γρήγορο ρυθμό τρέχουν σαν τους λαγούς. Τα παιδιά μπορούν να πουν κι άλλα ζώα ή πράγματα που πάνε αργά ή γρήγορα.

Κυρίως δράση

Παντομίμα με αργές και γρήγορες κινήσεις

Αφήγηση ιστορίας: «Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ο κύριος Adagio και ο κύριος Allegro. Ο κύριος Adagio τα έκανε όλα αργά. Σηκωνόταν αργά από το κρεβάτι, έτρωγε αργά, έπινα το γάλα του αργά, έπλενε το πρόσωπό του αργά, τα δόντια του αργά, έβαζε τη μπλούζα του αργά, το παντελόνι, τα παπούτσια του αργά, το μπουφάν του και τέλος τη τσάντα του αργά για να πάει στη δουλειά. Όταν έφτανε στο Μέγαρο Μουσικής για να διευθύνει την ορχήστρα του, κούναγε τα χέρια του αργά. Αντιθέτως! Ο κύριος Allegro τα έκανε όλα αργά. Σηκωνόταν αργά από το

κρεβάτι, έτρωγε γρήγορα, έπινα το γάλα του γρήγορα, έπλενε το πρόσωπό του γρήγορα, τα δόντια του γρήγορα, έβαζε τη μπλούζα του γρήγορα, το παντελόνι, τα παπούτσια του γρήγορα, το μπουφάν του και τέλος τη τσάντα του γρήγορα για να πάει στη δουλειά. Όταν έφτανε στο Μέγαρο Μουσικής για να διευθύνει την ορχήστρα του, κούναγε τα χέρια του γρήγορα.»

Στη συνέχεια, ένας-ένας σηκώνεται στη μέση του κύκλου και κάνει τις παραπάνω κινήσεις αργά ή γρήγορα και οι υπόλοιποι θα πρέπει να βρουν αν μιμείται τον κύριο Adagio ή τον κύριο Allegro.

Ο Αλέγκρο και Αντάτζιο έπιασαν τα όργανα.

Τα παιδιά κρατούν από ένα όργανο (μαράκες, τύμπανο, ντέφι, ξυλάκια , τρίγωνο, ξύστρα). Όταν ένα παιδί κάνει τον κύριο Αλέγκρο που τα κάνει όλα γρήγορα, οι υπόλοιποι παρατηρούν τις κινήσεις του και παίζουν ανάλογα. Όταν σταματήσει, σταματάνε και τα όργανα. Όταν ο κύριος Αντάτζιο, δηλαδή ένα παιδί που τα κάνει όλα αργά, τότε οι υπόλοιποι τον παρατηρούν και παίζουν αργά.

Κλείσιμο

Αναστοχασμός

Η εμπυχωτρία προτείνει στα παιδιά να συζητήσουν για το τί τους άρεσε και τί όχι.

3^η Παρέμβαση

«Μουσικοί σωλήνες!»

Στόχοι: Ανάπτυξη εμπιστοσύνης και συνεργασίας, γνωριμία με τους μουσικούς σωλήνες

Προετοιμασία

Δραματοποίηση με σωλήνες

Η εμπυχωτρία αφήνει τα παιδιά να επεξεργαστούν τους σωλήνες. Γίνεται περιγραφή του χρώματος και του μεγέθους, καθώς οι σωλήνες διαφέρουν μεταξύ τους. Ένας-ένας λέει την υποτιθέμενη χρήση του και όλοι προσπαθούν να κάνουν την κίνηση. Για παράδειγμα σκούπα, κουπί, τηλεσκόπιο, ομπρέλα, σπαθί, κοντάρι, κ.α.

Μην πέσει ο σωλήνας

Στην δραστηριότητα αυτή οι μαθητές στέκονται όρθιοι και περπατούν διάσπαρτα

στο χώρο. Ο ρυθμός της μουσικής είναι χαλαρός αλλά έχει γρήγορο τόνο για να τους ενεργοποιήσει. Η εμψυχώτρια χτυπά τις κλάβες, η μουσική και οι συμμετέχοντες σταματούν, για να δοθεί η εξής οδηγία: αυτοί που κρατούν μουσικό σωλήνα να ακουμπήσουν με αυτόν τον διπλανό τους και όταν αρχίσει πάλι η μουσική, τα ζευγάρια που δημιουργήθηκαν θα περπατούν προσπαθώντας να μη πέσει ο σωλήνας. Στον επόμενο χτύπο η οδηγία θα αλλάξει και τα ζευγάρια θα περπατούν προσπαθώντας πάλι να μη πέσει ο μουσικός σωλήνας αλλά δε θα χρησιμοποιήσουν τα χέρια τους. Θα επαναληφθούν κάποια χτυπήματα και κάθε φορά θα αφαιρείται η ικανότητα χρήσης κι άλλων μερών του σώματος στη προσπάθεια να μη πέσει ο σωλήνας.

Κύκλος με σωλήνες

Τα παιδιά βρίσκονται σε κύκλο και τοποθετούν τους σωλήνες στο ύψος της κοιλιάς από τα πλάγια, έτσι ώστε να μην πέσει ο σωλήνας καθώς περπατάνε. Προσπαθούν να μην χρησιμοποιούν καθόλου τα χέρια τους.

Κυρίως δράση

Μια ορχήστρα από σωλήνες

Τα παιδιά κάθονται όρθια ή και καθιστά και κρατάνε από έναν μουσικό σωλήνα. Ο σωλήνας μπορεί να παράγει ήχο όταν τον χτυπήσεις με δύναμη ή κάτω στο πάτωμα ή στο χέρι σου. Παίζουν το τραγούδι «Φεγγαράκι μου λαμπρό», δείχνοντας η εμψυχώτρια κάθε φορά ποιος έχει σειρά να παίξει. Οι μουσικοί σωλήνες πρέπει να είναι στη σωστή σειρά: ΝΤΟ,ΡΕ,ΜΙ,ΦΑ,ΣΟΛ,ΛΑ,ΣΙ.

Κλείσιμο

Αναστοχασμός

Συζήτηση για τις δραστηριότητες της μέρας και πώς ένιωσαν.

4^η παρέμβαση

«Βόλτα στο δάσος»

Στόχοι: Ενίσχυση της εμπιστοσύνης και της συνεργασίας, εξοικείωση με τους ήχους της φύσης, επαφή με τη σωματική έκφραση και τη φωνή.

Προετοιμασία

Παιδιά γεια χαρά

Τα παιδιά σε κύκλο τραγουδούν και χαιρετούν έναν-έναν με το όνομά τους. «Παιδιά γεια χαρά, γεια σας γεια χαρά, θα έχουμε τραγούδια για άλλη μια φορά.» Συνεχίζουν με το όνομα του καθενός αντικαθιστώντας τη λέξη «παιδιά».

Γλύπτης- γλυπτό

Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια. Ο ένας μένει ακίνητος και ο άλλος, ο γλύπτης, φτιάχνει το σχήμα του όπως του αρέσει. Στο τέλος μπορεί ο γλύπτης να μιλήσει για το έργο του.

Κυρίως δράση

Βόλτα στο δάσος

Αφήγηση ιστορίας: «Μια μέρα λοιπόν αποφασίζουμε να πάμε βόλτα στο δάσος. Αυτά που παρατηρούμε πρώτα είναι τα δέντρα (σχηματίζουν με το σώμα τους τα δέντρα, τα πουλιά, τα ζώα και τα ρυάκια). Ακούμε τον ήχο των πουλιών και το αεράκι που μας περιβάλλει (προσπαθούν να μιμηθούν τους ήχους τη φύσης). Πιο πέρα καθώς περπατάμε βρίσκουμε κάτω πεσμένο έναν κορμό από δέντρο. Το πηδάμε για να προχωρήσουμε. Συνεχίζοντας τη διαδρομή ακούγεται ένα ρυάκι. Ακούμε το όμορφο άκουσμα καθώς κυλάει το νερό και μετά σκεφτόμαστε πώς θα το διασχίσουμε. Σηκώνουμε λοιπόν τον κορμό που είχαμε βρει και τον τοποθετούμε πάνω από το ρυάκι σαν γέφυρα. Ας περπατήσουμε με ισορροπία από πάνω του για να συνεχίσουμε τη βόλτα (ένα- ένα παιδί ισορροπεί με προσοχή να μην πέσει). Ξάφνου εμφανίζεται μπροστά μας μια αρκούδα. Τρομαγμένοι εμείς προσπαθούμε να κρυφτούμε. Λίγο πιο πέρα συναντάμε διάφορα ζώα. Να και ένας λύκος που μας κοιτάει κρυμμένος πίσω από ένα κορμό. Ας τραγουδήσουμε το γνωστό τραγούδι Περπατώ εις το δάσος».

Κλείσιμο

Τραγούδια της φύσης

Τραγουδούν τα γνωστά παιδικά τραγούδια με συνοδεία πιάνου, κάνοντας δραματοποίηση των στίχων. Τα τραγούδια είναι:

Περπατώ εις το δάσος

Κουκουβάγια

Αχ κουνελάκι

Μια ωραία πεταλούδα

Ελεφαντάκι.

5^η Παρέμβαση

«Πάμε με ρυθμό!»

Στόχος: Ενίσχυση συγκέντρωσης και συντονισμού, επαφή με απλές ρυθμικές αξίες (τέταρτα, όγδοα και παύση), ανάπτυξη λεπτής κινητικότητας

Προετοιμασία

Ρυθμικός Αυτοσχεδιασμός

Η εμψυχώτρια χτυπάει έναν ρυθμό με το σώμα της. Η ομάδα θα πρέπει να επαναλάβει τον ρυθμό. Μετά γίνεται αρχηγός ένα παιδί, επιλέγει ένα απλό ρυθμικό μοτίβο και αρχίζουν οι υπόλοιποι να τον μιμούνται. Γίνεται ερώτηση-απάντηση μεταξύ αρχηγού και υπόλοιπης ομάδας.

Ποτήρι σε κύκλο

«Μες το κύκλο μας γυρνάει ένα ποτήρι. Πάρε δώσε παρακεί να γυρίσει.» Ενώ τα παιδιά λένε ρυθμικά το παραπάνω στίχο, το ποτήρι μετακινείται στο διπλανό τους. Αργότερα το ποτήρι μπορεί να αλλάξει φορά. Αν εξοικειωθούν με τον ρυθμό μπορεί το ποτήρι να πηγαίνει με πιο γρήγορο ρυθμό.

Κυρίως δράση

Ποτήρια μπαινοβγαίνουν

Στη μέση του κύκλου υπάρχουν 4 άδεια πιάτα το ένα δίπλα στο άλλο. Επίσης υπάρχουν 4 ποτήρια έξω από τα πιάτα. Όταν η εμψυχώτρια τοποθετεί πάνω στα πιάτα ένα ποτήρι χτυπάνε παλαμάκια. Άρα όταν το πιάτο είναι άδειο λένε «σσς» και όταν βλέπουν ποτήρι χτυπάνε παλαμάκια. Αν έχουν εξοικειωθεί με αυτό, η εμψυχώτρια τοποθετεί δύο ποτήρια σε ένα πιάτο. Τότε χτυπάμε δύο παλαμάκια ρυθμικά. Δηλαδή το άδειο πιάτο ισούται με παύση τετάρτου, το ένα ποτήρι ισούται με τέταρτο και τα δύο ποτήρια σε ένα πιάτο ισούται με δύο όγδοα. Μετά μπορεί να αναλάβει την τοποθέτηση των ποτηριών ένα παιδί και η ομάδα να βρει το επόμενο ρυθμικό μοτίβο.

Πιάτα εδώ και πιάτα εκεί

Μουσική ακρόαση: The hall of the mountain king (Edvard Grieg)

Το κομμάτι ξεκινά να ακούγεται και τα παιδιά παίζουν με τα πλαστικά πιάτα στα χέρια, όταν ακούγονται πολύ χαρακτηριστικά τα πιατίνια στο κομμάτι αυτό. Προσπαθούν να συγκεντρωθούν και να συντονιστούν με αυτό που ακούνε.

Κλείσιμο

Κατασκευή τυμπάνου

Παίρνουν ένα κεσεδάκι από γιαούρτι και ένα μπαλόνι. Κόβουν την άκρη του μπαλονιού, από τη μεριά που το φυσάμε και κρατάμε το μεγάλο, στρόγγυλο μέρος. Με αυτό καλύπτουν το πάνω μέρος από το κεσεδάκι . Μπορούν να παίξουν με το χέρι ή με ένα μολύβι.

6^η παρέμβαση

«Κινούμαι και χορεύω»

Στόχος: Συνειδητοποίηση των μελών του σώματος, ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων, ανάπτυξη συγκέντρωσης και μνήμης

Προετοιμασία

Πρωινό ντουζάκι

A. Οι συμμετέχοντες σχηματίζουν ένα κύκλο. Πλένουν το πρόσωπό τους , το λαιμό, τα χέρια, τους ώμους, τη πλάτη, τη κοιλιά και τα πόδια. Κάνουν ελαφρό μασάζ στο σώμα τους. Ελέγχουν τη κίνησή τους να είναι μαλακή και αργή.

B. Συνεχίζουν να βρίσκονται σε κύκλο και πλένουν τη πλάτη του διπλανού από τα δεξιά. Πλένουν τα χέρια και τα πόδια. Μετά συνεχίζουν την ίδια διαδικασία από την αριστερή πλευρά του κύκλου.

Περπατάω – Σταματώ

Το τραγούδι έχει το ρυθμό από το γνωστό γαλλικό τραγούδι «Frere Jacque». Οι στίχοι είναι οι εξής:

Περπατάω, περπατάω, σταματώ, σταματώ.

Και γυρίζω πίσω και γυρίζω πίσω και χτυπώ και χτυπώ.

Κινούνται ανάλογα με αυτό που ακούν. Δηλαδή περπατούν, σταματούν, περπατάνε ανάποδα και στο «χτυπώ» χτυπάνε ρυθμικά παλαμάκια.

Παίζουμε με το μπαλάκι

Η ομάδα παίζει με το μπαλάκι σε κύκλο για να ζεσταθούν. Παράλληλα ακούν το τραγούδι που θα μάθουν στην επόμενη μουσικοκινητική δραστηριότητα για να εξοικειωθούν με το άκουσμα.

Κυρίως δράση

Μαζεύω- Σκορπάω

Εισαγωγή μουσικής: Magalehna (Sergio Mendes)

Τα παιδιά συνεχίζουν να βρίσκονται σε κύκλο. Η εμπυχωτρία δείχνει στα παιδιά τις κινήσεις που θα κάνουν: Μαζεύουν μούρα από μπροστά αργά. Τα χέρια εναλλάξ στο ρυθμό. Το επαναλαμβάνουν αρκετές φορές μέχρι να το μάθουν. Μαζεύουν μούρα από κάτω. Μαζεύουν μούρα από πάνω και τέλος μοιράζουν τα μούρα στο διπλανό τους εναλλάξ. Όλες οι κινήσεις επαναλαμβάνονται αρκετές φορές η κάθε μια ξεχωριστά. Έπειτα κάνουν το ίδιο πιο γρήγορα στο ρυθμό. Αφού εξοικειωθούν με το μοίρασμα, μαθαίνουν το σκορπίσμα. Σκορπάνε μπροστά, κάτω, πάνω και στο διπλανό τους εναλλάξ.

Κλείσιμο

Κατασκευή από οντουλέ

Κατασκευή οργάνου από οντουλέ και κορδόνι για να μπορεί ο μαθητής να το κρεμάσει πάνω του. Το σχήμα είναι τετράγωνο και έχει δύο τρύπες πάνω- πάνω για να περάσει το κορδόνι. Έχουν τη δυνατότητα να παίξουν με τα δάχτυλα ή και με ένα μολύβι.

7^η παρέμβαση

«Ο Ντόντος και η Λίνα»

Στόχοι: Επαφή με ηχοιστορία, επαφή με τα μουσικά όργανα, αναφορά στην έννοια της διαφορετικότητας και της φιλίας

Προετοιμασία

Μουσικοσαλάτα

Η ομάδα κάθεται σε καρέκλες σχηματίζοντας έναν κύκλο. Στο κέντρο του κύκλου ο εμπυχωτής σε όρθια θέση δίνει διαδοχικά σε κάθε μέλος το όνομα ντο, ρε, ή μι. Όταν φωνάζει κάποια από τις νότες αυτές, σηκώνονται γρήγορα και αναζητούν μια άλλη άδεια καρέκλα. Αυτός που δεν προλαβαίνει να καθίσει, βρίσκεται στο κέντρο, καλώντας μία άλλη νότα και το παιχνίδι συνεχίζεται. Όταν φωνάζει «Μουσικοσαλάτα» όλοι αλλάζουν θέση.

Κυρίως δράση

Αφήγηση μουσικού παραμυθιού:

«Ο Ντόντος και η Λίνα»

Τραγούδι:

«Η Λίνα σαν την Καρολίνα,

κι ο Ντόντος λες κι έφαγε σωλήνα

Ντο, ρε, μι, φα, σολ, λα , σι.

Να κι παρέα όλοι μαζί!

Μπορεί να μαλώνουμε, μπορεί να τσακωνόμαστε,

αλλά αγαπιόμαστε!» (τραγούδι)

-Είμαι μια νότα που λέτε παιδιά! Μένω σ' ένα πεντάγραμμο! Εδώ μένουμε εμείς οι νότες ! Πάντα αχώριστες! Δεν είμαι μόνος μου εδώ καθόλου! Έχω πολλούς φίλους ! Διαφορετικούς! Άλλες νότες είναι άσπρες! Άλλες μαύρες! Άλλες έχουν μια ελιά! Άλλες έχουνε ουρά! Άλλες μένουμε ψηλά, άλλες χαμηλά. Άλλες φωνάζουν δυνατά και άλλες σιγά! Αλλά πιο πολύ νομίζω αγαπώ τη φίλη μου την παύση! Η παύση δε μιλάει καθόλου! Μόνο ακούει! Ευτυχώς που έχουμε και αυτήν και ησυχάζουμε και λίγο! Γιατί όλες οι άλλες αν ξεκινήσουν τις κορώνες.....

Λίνα: Ντοoooooooo!!!!

Ντόντος : Μπα καλώς την κι ας άργησε!!!!

Λίνα :Τι μουρμούρας πάλι εσύ Ντόντο ; Δε κάνεις και λίγο ησυχία να κάνουμε πρόβα;; Έχω παράσταση το βράδυ! Λέει η Λίνα η Καρολίνα!

Ντόντος: Γιατί εγώ δεν έχω ; Τι μας λες Ντουντουλίνα;

Λίνα: Λίνα παρακαλώ! Το καλλιτεχνικό μου!!

Ντόντος: Σωστά! Αφού φοράς συνέχεια αυτή την κορώνα στο κεφάλι, από τότε σε φωνάζουμε Λίνα η Καρολίνα, όπως η Καρολίνα του Μονακό!

Λίνα: Εμένα έρχονται να ακούσουν ,για τη λαμπερή μου φωνή!! Όχι εσένα! Άκου κορώνα!

Ντόντος: Μμμμ τί λες καλέ! Εσύ είσαι τσιριχτή! Μας παίρνεις τ'αυτιά! Εγώ ο μπάσος είμαι ο πιο σπουδαίος! Είμαι ο πιο χαμηλός και ο πιο στιβαρός! Χωρίς εμένα δε μπορείς να τραγουδάς!

Λίνα: Εγώ έχω τραγουδήσει υπέροχες μελωδίες. Σε όλους κάνω εντύπωση. Όσοι με ακούνε μένουν με το στόμα ανοιχτό! Πώς μπορεί και βγάζει τέτοια φωνή, λένε όλοι! Εσύ είσαι λες κι έφαγες σωλήνα!

Ντόντος: Όλοι είμαστε διαφορετικοί εδώ. Σε όλες τις συναυλίες παίζουμε μαζί Λίνα. Ο ένας χρειάζεται τον άλλον. Ο κόσμος, μας χειροκροτεί όλες τις νότες! Τη

Ρένα, τον Μίμη, τον Φάνη, τον Σόλων, τον Λάκη, και τον Σίφη! Κι εμένα φυσικά! Άκου όλες τις νότες τί όμορφες που είναι! (ντο, ρε, μι, φα, σολ, λα, σι, ντο) . Βέβαια εγώ λίγο παραπάνω που σας στηρίζω με τον μαγικό μου σωλήνα!

Λίνα: Αν δεν παραδεχτείς ότι είμαι η πιο σπουδαία, καλύτερα να φύγει ένας από τους δυο μας!

Ο Ντόντος θύμωσε τόσο πολύ με τη Λίνα, που αποφάσισε να φύγει από το πεντάγραμμο. Να πάει να μείνει σε ένα άλλο τόπο που θα εκτιμάνε τις ικανότητες του. Να βρει άλλους φίλους και να ξεκινήσει μια νέα ζωή. Πήρε τον σωλήνα του λοιπόν, κι έφυγε. Όλες οι νότες απόρησαν για το πού πάει και για το αν μπορέσουν να ξαναπαίξουν χωρίς αυτόν. Η Λίνα η Καρολίνα δεν πίστευε στα μάτια της ότι ο Ντόντος έφευγε.

Λίνα: Μα πού πάει; Θα ξανά έρθει; Είναι ο καλύτερος μου φίλος. Γιατί του μίλησα έτσι; Πώς θα μπορέσουμε να ξαναπαίξουμε χωρίς αυτόν;
(....., ΡΕ, ΜΙ, ΦΑ, ΣΟΛ, ΛΑ, ΣΙ)

Μόνο λυπημένες μελωδίες ακουγόntonουσαν πια στο πεντάγραμμο κι αυτές μισές. Ο Ντόντος έφυγε λοιπόν και κοντοστάθηκε σε ένα παράθυρο που βρήκε κοντά του. Ήταν πολύ λυπημένος που ξαφνικά έμεινε μόνος του. Εκεί, κοιτώντας έξω από το παράθυρο, το καταπράσινο τοπίο, αναπολούσε τις ωραίες μουσικές στιγμές που έζησε με τη Λίνα. Όμως σκέφτηκε να τα ξεχάσει για λίγο αυτά. Βλέπει με τον σωλήνα του ότι κάπου πιο πέρα μακριά υπάρχει μια λίμνη! Αποφασίζει να κολυμπήσει στη λίμνη λοιπόν, μιας και δεν είχε ξανακολυμπήσει ποτέ του! Πέφτει στο νερό λοιπόν και τσουπ ένα κοπάδι πάπιες έρχονται κατά πάνω του! Οι πάπιες έπεσαν πάνω του να τον φάνε! Νόμιζαν πως ήταν τροφή!

Πάπια: Αν δεν φύγεις από δω σε 5λ, θα σε φάμε! Αλλά για να καταφέρεις να φύγεις πρέπει να μας πεις μια γλυκιά μελωδιά!

Ο καημένος ο Ντόντος όμως , αρρώστησε εκεί μέσα στη λίμνη! Τα νερά ήταν κρύα κι όλο έβηχε και ξανά έβηχε! Έχασε την όμορφη φωνή του. Προσπάθησε να τραγουδήσει αλλά τίποτα. Δεν έβγαινε φωνή. Του ήρθε όμως ξάφνου μια ιδέα και λέει στην Κ. πάπια:

Ντόντος: Πάρε τηλέφωνο την Λίνα την Καρολίνα να σου πει αυτή μια γλυκιά μελωδιά! Και σου υπόσχομαι πως μόλις γίνω καλά, θα ανταμώσουμε όλες οι νότες και θα σας τραγουδήσουμε!

Παίρνει λοιπόν η πάπια τηλέφωνο την Λίνα την Καρολίνα κι έτσι έγινε! Η Λίνα χάρηκε τόσο πολύ που βρέθηκε ο φίλος της και κατάφερε να τον σώσει! Γύρισε

λοιπόν ο Ντόντος στο πεντάγραμμο! Η Λίνα τον αγκάλιασε τόσο σφιχτά που κόντευε να τον σκάσει! Του ζήτησε συγνώμη και ξεκίνησαν αμέσως τα όργανα!!!

«Η Λίνα σαν την Καρολίνα,

κι ο Ντόντος λες κι έφαγε σωλήνα

Ντο, ρε, μι, φα, σολ, λα , σι.

Να κι παρέα όλοι μαζί!

Μπορεί να μαλώνουμε, μπορεί να τσακωνόμαστε,

αλλά αγαπιόμαστε!» (τραγούδι)

ΤΕΛΟΣ

Τα παιδιά μαθαίνουν το τραγούδι και κάνουν δραματοποίηση το παραμύθι. Μπαίνουν σε ρόλους (Ντόντος, Λίνα).

Κλείσιμο

Αναστοχασμός

Συζήτηση για όσα άκουσαν και τί τους έκανε περισσότερη εντύπωση.

8^η Παρέμβαση

«Κανελοπολιτεία»

Στόχος: Επαφή με τα συναισθήματα, ανάπτυξη συνεργασίας και συντονισμού, εκμάθηση της άρσης ενός κομματιού

Προετοιμασία

Κλείνω μάτια και ακούω

Σε αυτή τη δράση τα παιδιά πρέπει να συγκεντρωθούν και να ακούσουν προσεχτικά το κομμάτι που ακολουθεί χωρίς να μιλήσει κανείς. Όποιος μιλήσει ή ανοίξει τα μάτια χάνει.

Κανελοπιασίματα

Εισαγωγή μουσικής: Η ζωή είναι ωραία (Ριοναννί)

Τα παιδιά σε κύκλο κρατάνε ένα ξυλάκι κανέλας. Θα πρέπει στην άρση του κομματιού να το δίνουν στο διπλανό τους. Τα πόδια πρέπει να είναι σε ετοιμότητα και τα χέρια να έχουν βάρος, καθώς να φαίνεται η εκπνοή. Δηλαδή να είναι φανερή η άρση με το σώμα τους.

Κυρίως δράση

Αφήγηση μουσικού παραμυθιού

Αφήγηση: «Η κανελοπολιτεία ήταν μια όμορφη πολιτεία που εκεί ζούσαν τα κανελοξυλάκια. Αυτά τα κανελοξυλάκια ήταν χαρούμενα πολύ! Χόρευαν και τραγουδούσαν όμορφους σκοπούς! Τους άρεσε ο ήλιος και η άνοιξη. Τα πράγματα όμως δεν ήταν πάντα ρόδινα. Άλλοτε θύμωναν πολύ και διαφωνούσαν μεταξύ τους, άλλοτε φοβόντουσαν τις αστραπές και τις βροντές κι άλλοτε ήταν στεναχωρημένα όταν άκουγαν λυπητερές ιστορίες. Όμως όταν έπαιζαν και τραγουδούσαν ξανάβρισκαν το χαμόγελό τους.»

- Πώς ένιωθαν λοιπόν οι κάτοικοι της Κανελοπολιτείας; Τα παιδιά αρχίζουν να θυμούνται τα συναισθήματα που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Η Κανελοπολιτεία λοιπόν ήταν μια όμορφη πολιτεία που την είχαν δημιουργήσει όλοι μαζί. Είχε πολλά παιχνιδιάρικα κανελοποτάμια, που το νερό τους έτρεχε μια δεξιά και μια αριστερά, και πάνω και κάτω, στρογγυλές κανελολίμνες με χοροπηδητά χρυσόψαρα, τριγωνικά ψηλά βουνά, που όταν έφτανες στην κανελοκορφή τους αγνάντευες όλη την Κανελοπολιτεία. Κι όταν ήθελες να κατέβεις, κανελοκατέβενες στο πι και φι! Ο διάσημος φωτογράφος Κανέλος Φωτιάδης φωτογράφησε την πολιτεία και τους κατοίκους της και την παρουσίασε σε άλλες πολιτείες ως ένα υπέροχο δείγμα μουσικού πολιτισμού! Οι κάτοικοι τραγουδούσαν πολλά τραγούδια και ήταν χαρούμενοι!

Κλείσιμο

Δημιουργίες από ξυλάκια κανέλας

Η ομάδα συνεργάζεται και σχηματίζει σε μια μεγάλη επιφάνεια από τα ξυλάκια κανέλας τη δικιά τους κανελοπολιτεία.

9^η Παρέμβαση

«Καπέλο καπελίνο»

Στόχοι: Ενίσχυση εμπιστοσύνης, εκμάθηση και δραματοποίηση τραγουδιού, ανάπτυξη λεπτής κινητικότητας

Προετοιμασία

Κατασκευή καπέλου

Η κατασκευή του καπέλου γίνεται από χάρτινο μπουκάλι από γάλα. Γίνεται αφαίρεση του πάνω μέρους και μετά κόβουμε με ψαλίδι εκεί που είναι η τσάκιση του κουτιού και στα τέσσερα σημεία για να ανοίξει και να μπορεί να στερεωθεί σαν καπέλο στο κεφάλι.

Ισορροπία

Τα παιδιά προσπαθούν να περπατήσουν στο χώρο, χωρίς να τους πέσει από το κεφάλι το μπουκάλι. Καθώς περπατάνε μετράνε να δουν πόσο χρόνο το κράτησαν στο κεφάλι τους. Όταν τους πέφτει το τοποθετούν πάλι στο κεφάλι τους και προσπαθούν να το κρατήσουν παραπάνω χρόνο.

Πού είναι το καπέλο;

Η ομάδα φτιάχνει το δικό της καπέλο από εφημερίδα. Μόλις το ετοιμάσουν ένα παιδί κρύβει το δικό του για να το βρουν οι υπόλοιποι. Όποιος το βρει, κρύβει το δικό του καπέλο κι οι υπόλοιποι ψάχνουν να το βρουν.

Μουσικά μπουκάλια

Αφήνουν τα μπουκάλια κάτω στο πάτωμα. Η μουσική ξεκινάει και τα παιδιά περπατούν στο ρυθμό. Όταν σταματάει η μουσική τα παιδιά πρέπει να προλάβουν να πιάσουν ένα μπουκάλι, αλλιώς βγαίνουν από το κύκλο.

Κυρίως δράση

Καπέλο- Καπελίνο

Ακρόαση τραγουδιού.

Στίχοι:

Κοίτα όμορφο καπέλο

που αγόρασα εγώ

κι αν κάποτε το χάσω

θα το αναζητώ.

Καπέλο καπελίνο

αχ, πόσο σ' αγαπώ,

καπέλο καπελίνο,

θα σου τραγουδώ.

Το χειμώνα με το κρύο

πάντα το φορώ,

το καλοκαίρι ίσκιο

κάτω του ζητώ.

Όσο ακούγεται το τραγούδι, τα παιδιά κάνουν δραματοποίηση.

Κλείσιμο

Ζωγραφική

Η ομάδα μπορεί να ζωγραφίσει ένα δικό της καπέλο σε ότι χρώμα θέλει.

10^η Παρέμβαση

«Αρκούδα καφετή»

Στόχοι : Κατανόηση της διαφορετικότητας και της αυτοεκτίμησης.

Προετοιμασία

Παγωμένη εικόνα

Η ομάδα ακούει το τραγούδι.

Τραγούδι:

Μια αρκούδα καφετή

*Μια αρκούδα καφετή
καθισμένη στο χορτάρι
κλαίει που είναι παχουλή
μπίχι μπίχι μπίχι μπι.*

*“Πόσο θα `θελα να ήμουν φίνα
ωραία και κομψή*

να `μοιαζα με τη Θεώνη
την καμηλοπάρδαλη”

Μια ακρίδα την ακούει
κι όπως είν` κοινωνική
τρέχει αμέσως και το λέει
στην καμηλοπάρδαλη.

“Παρδαλή μου καμηλό
σκύψε λίγο να σου πω
αχ, κανείς δεν εκτιμάει
ό.τι έχει φυσικό”

Μα η Θεώνη δεν ακούει
της αρκούδας τον καημό
έχει εκείνη πιο μεγάλο
πρόβλημα πιο σοβαρό !

“Δεν μπορώ να κάνω φίλους
είμαι μόνη πάνω εδώ
εσείς ζείτε στο χορτάρι
κι εγώ ζω στον ουρανό.

Αχ, θα άλλαζα ευχαρίστως
το μακρύ μου το λαιμό
με το σώμα της αρκούδας
που είναι λίγο παχουλό”

Η ακρίδα την ακούει
κι όπως είν` κοινωνική
τρέχει αμέσως και το λέει
στης αρκούδας το αφτί.

“Άκου, αρκούδα καφετή μου
που `χω κάτι να σου πω

*αχ, κανείς δεν εκτιμάει
ό, τι έχει φυσικό”*

Όταν ακούσουν όλο το κομμάτι σηκώνονται να παίξουν παγωμένη εικόνα με τα ζώα που ακούγονται στο τραγούδι. Δηλαδή αρκούδα- καμηλοπάρδαλη- ακρίδα. Περπατούν στο χώρο και ο εμπυχωτής φωνάζει ένα από τα τρία. Αν ακούσουν καμηλοπάρδαλη ανεβαίνουν σε καρέκλα. Αν ακούσουν αρκούδα ανοίγουν χέρια και μένουν σε μεσαίο επίπεδο και αν ακούσουν ακρίδα σκύβουν χαμηλά.

Κυρίως δράση

Αρκούδα καφετή

Γίνεται δραματοποίηση το τραγουδιού. Αργότερα γίνεται αλλαγή ρόλων, για να δοκιμάσουν και τους τρεις ρόλους.

Κλείσιμο

Αναστοχασμός

Συζήτηση για τους ρόλους και πώς ένιωσαν οι ίδιοι.

11^η Παρέμβαση

Ο κήπος της αγάπης

Στόχος: Καλλιέργεια ενσυναίσθησης, αποδοχή του εαυτού, ευαισθητοποίηση για το περιβάλλον, ανάπτυξη επικοινωνίας και συνεργασίας

Προετοιμασία

Παγωμένη εικόνα

Τα παιδιά μεταμορφώνονται σε σκιάχτρα. Μετά μεταμορφώνονται σε πουλιά. Στη συνέχεια όλοι μένουν ακίνητοι σαν σκιάχτρα, ενώ ένας μαθητής- πουλί περιφέρεται γύρω από τα σκιάχτρα. Όταν καταφέρει κάποιο σκιάχτρο να το τρομάξει, γίνεται αυτό πουλί.

Κυρίως δράση

Αφήγηση παραμυθιού:

Ο κήπος της αγάπης

Ευγένιος: Στου κήπου μου γελούσανε τα ρόδα οι μενεξέδες κάτω από πέπλους μου έστελναν δροσοχαιρετισμούς. αμύριστοι στοχαστικοί πανσέδες με κοίταζαν ,ασάλευτοι. Και στάθηκα σε αυτούς.

Αχ να έρθει η άνοιξη και να δω το κήπο μου ανθισμένο με όμορφα λουλούδια και εγώ να σας χαμογελώ.

Πέρασε η ώρα αύριο πάλι. Εσύ σκιάχτρο να προσέχεις μην έρθει κανένα πουλί και μου φάει τα σπόρια και δεν φυτρώσουν τα λουλούδια μου.

Μαυροπούλι:

Μην με διώχνεις δεν ήρθα να φάω τα σπόρια αν και μυρίζουν υπέροχα το ομολογώ!!!!

Νομίζω αν ρίξεις λίγο πιο πολύ χώμα δεν θα τα πάρουν χαμπάρι τα άλλα πουλιά.

Με φοβάσαι ; το ξέρω είμαι λίγο τρομακτικό στην όψη, όλους τους τρομάζω.

Όταν αισθάνομαι μοναξιά μου αρέσει να μιμούμαι αυτούς τους ήχους.

Έτσι μπορώ να πλησιάζω τον κόσμο χωρίς να με δουν

γιατί αν με δουν τους τρομάζω και μου πετούν πέτρες.

Έτσι μέσα από την μίμηση μπορώ και ξεχνάω την μοναξιά μου, μπορώ και να τραγουδώ. Φεύγω. Πέρασε η ώρα αλλά θα ξανάρθω.

Ευγένιος :Τι όμορφη εποχή ! Τι όμορφος κήπος νομίζω πως ήρθε η ώρα να ξυπνήσετε. Ήρθε η ώρα για το πρωινό σας ντουζάκι. Μα είσατε τόσο όμορφα! και τόσο εκφραστικά είναι σαν να μου μιλάτεααααατι όμορφο κελάιδισμα. Που είναι αυτό που είσαι όμορφο πουλί!!! Δεν το βλέπω πουθενά Κοίτα πως αντιδρούν τα λουλούδια !!! Εσείς το βλέπετε;;; ΝΑΙ;;; ΠΟΥ;;; ο κήπος μου εκτός από τα όμορφα λουλούδια έχει και όμορφα πουλιά!!!! Μην με φοβάσαι από εδώ και πέρα εδώ θα είναι το σπίτι σου αν θες.... .φεύγω τώρα σε ευχαριστώ για το όμορφο κελάιδισμα σου!!!! (ΦΕΥΓΕΙ).

Μαυροπούλι : Του άρεσε το κελάιδισμα μου αλλά δεν με έχει δει!!!!

Φοβάμαι ότι θα αλλάξει γνώμη. Ξέρω τι σου λέω πάνε χρόνια που δοκίμασα την τελευταία φορά να φανερωθώ στους ανθρώπους, με το που με είδε μια γλυκιά κυρία, τρόμαξε τόσο πολύ που από τα ουρλιαχτά μαζεύτηκε όλη η γειτονιά. Κάνεις δεν ήθελε να με βλέπει. Όλοι άρχισαν να με κυνηγούν και να μου πετάνε πέτρες .

Μαυροπούλι :Μην επιμένεις καλύτερα να κρύβομαι Όχι μην επιμένεις , την έχω πάρει την απόφαση μου, Αντίο καλέ μου φίλε....

ΑΦΗΓΗΤΗΣ: Το πουλί ένωθε τόσο μπερδεμένο με την απόφαση του. Ήταν η πρώτη φορά που κάποιος δεν ήθελε να το διώξει..., Για αυτό και δεν άντεχε να

αποχωριστεί τον μοναδικό του φίλο, Έτσι αποφάσισε να φύγει γιατί δεν φοβόταν την απόρριψη.. Δεν του πήγαινε η καρδιά να το κάνει και έτσι σκέφτηκε να μείνει κρυμμένο μέσα στις φυλλωσιές έστω και αν αυτό σήμαινε πως δεν θα έπρεπε να ξανακελαηδησει ποτέ.....

Μεγάλη σιωπή έπεσε στο κήπο και τα λουλούδια έπαψαν να ανθίζουν.

Ευγένιος: Μα τι πάθατε ωραία μου λουλουδάκια και κανένα σας δεν έχει ανθίσει.... μήπως δεν σα περιποιούμαι πολύ, μήπως δεν σας φροντίζω , μα τι είναι αυτό που σας λείπει δεν καταλαβαίνω..... Και που είναι και εκείνο το πουλί με την ωραία φωνή... όλα μοιάζουν τόσο θλιμμένα μέσα στον κήπο μου σαν κάτι να λείπει.....

Ευγένιος: Ποιος μίλησε;

Άνεμος: Εγώ!

Ευγένιος: Ποιος είσαι, που είσαι δεν σε βλέπω;

Άνεμος: Εδω είμαι , πάντα είμαι εδώ.

Ευγένιος: Ποιος είσαι;

Άνεμος : Ο Φύλακας του κήπου σου. Ο άνεμος είναι η φωνή μου. *το σκιάχτρο.*

Αυτό που λείπει από τα λουλούδια σου είναι το κελιάϊδισμα του πουλιού

Ευγένιος: Αλήθεια πάει καιρός που το πουλί πια δεν κελαηδάει πια στον κήπο.

Μάλλον πέταξε μακριά.....

Άνεμος: Όχι δεν πέταξε μακριά μόνο που φοβάται να φανερωθεί....

Ευγένιος :Μα γιατί δεν καταλαβαίνω αφού κελαηδάει τόσο όμορφα.

Άνεμος : Γιατί φοβάται ότι δεν θα το βρεις τόσο όμορφο όσο το κελιάϊδισμα του...

Ευγένιος :Μα τι σημαίνει όμορφο; Η ομορφιά υπάρχει σε όλα τα πλάσματα.

Όπως τα λουλούδια όλα είναι όμορφα ακόμα και το πιο παράξενο για εμένα είναι μοναδικό....

Για αυτό κρύφτηκες πουλάκι μου;; έλα φανερώσου σε παρακαλώ.

Άνεμος ::Φανερώσου....

Ευγένιος: Το κελιάϊδισμα σου είναι τόσο όμορφο γιατί βγαίνει από την ψυχή σου και αυτό είναι πιο σημαντικό από όλη την ομορφιά του κόσμου. Για αυτό μην πάψεις ποτέ ξανά να κελαηδός και να θυμάσαι ότι έχει μορφή είναι όμορφο φτάνει να βλέπουμε με τα μάτια της ψυχής και να ακούμε με την καρδιά μας.

Τραγούδι:

Τα μάτια της ψυχής , πάντα λεν αλήθεια

Σκέψου καλά πριν κρίνεις βιαστικά

Η ομορφιά είναι στη καρδιά.

Γίνεται η εκμάθηση τραγουδιού καθώς και δραματοποίηση του παραμυθιού (κηπουρός- μαυροπούλι- σκιάχτρο- αφηγητής).

Κλείσιμο

Αναστοχασμός

Συζήτηση για τις δραστηριότητες και πώς ένιωσαν.

12^η Παρέμβαση

«Είμαι χριστουγεννιάτικο δέντρο που χορεύει»

Στόχος: Επαφή με τη μουσικοκινητική, εξάσκηση με τον προσανατολισμό, ανάπτυξη της συγκέντρωσης, ανάπτυξη λεπτής κινητικότητας

Προετοιμασία

Ο Σάιμον λέει.

Όταν ο Σάιμον δίνει εντολή, οι μαθητές πιάνουν τη μύτη, το αυτί, τα μαλλιά, τα γόνατα, ανάλογα με αυτό που άκουσαν από το Σάιμον. Όταν δε λέμε τη φράση στην αρχή «ο Σάιμον λέει». Δεν ακούν την εντολή και δε κάνουν καμία κίνηση.

Ντορεμιφασολα

Όλα τα πόδια στο κύκλο στην αρχή και τραγουδούν όλα μαζί:

Ντορεμιφασολα, μου' φυγε η σόλα

Πήγε στο Παρίσι να παραθερίσει

Κι όταν θα γυρίσει, θα ξανακολλήσει

Στο παλιό παπούτσι που' χε ξεκολλήσει.

Σε όποιο παπούτσι τύχει να πουν την τελευταία συλλαβή, βγαίνει από το κύκλο.

Στο τέλος κερδίζει το παπούτσι που μένει στο κύκλο.

Περπατάω – Τρέχω- Στοπ.

Αυτή η άσκηση είναι για συγκέντρωση. Όταν ακούν το τύμπανο αργά περπατάνε και όταν ακούγεται πιο γρήγορα τρέχουν. Μόλις ακουστούν τα πιατίνια σταματάνε.

Κυρίως δράση

Είμαι χριστουγεννιάτικο δέντρο που χορεύει.

Χορεύουν το τραγούδι « I'm dancing tree». Μιμούνται τις κινήσεις που κάνει η δασκάλα τους. Το τραγούδι μιλάει για κινήσεις κάθε μέλους τους σώματος. Δηλαδή κουνάνε κεφάλι, πόδια, χέρια ανάλογα με τους στίχους του τραγουδιού. Στο τέλος μπορεί ένα παιδί να έρθει μπροστά να το χορέψει και οι υπόλοιποι να τον μιμούνται.

Κλείσιμο

Κατασκευή απλής κιθάρας

Φτιάχνουν κιθάρες από λαστιχάκια και τάπερ. Περνάνε 3 έως 6 λαστιχάκια γύρω από το τάπερ. Η χρήση τους μπορεί να γίνει με δύο τρόπους όπως και με την κιθάρα. Ή γλιστράει το δάχτυλο το λαστιχάκι ή το τσιμπάνε με τα δύο δάχτυλα.

Παράρτημα 2: Ερωτηματολόγιο

Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ-Hel)

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

Όνομα του παιδιού:

Αγόρι/Κορίτσι

Ημερομηνία Γέννησης:

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

Υπογραφή

Ημερομηνία.....

Γονέας / Δάσκαλος / Άλλος (διευκρινίστε):

Ευχαριστούμε πολύ για τη βοήθεια

© Robert Goodman, 2005

Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Sdq-Hel)

Παράρτημα 3 : Συνεντεύξεις

Ψυχολόγος

«Στο θεραπευτικό κομμάτι το πιο σημαντικό είναι η σχέση εμπιστοσύνης και μετά οικοδομούνται όλα. Ο Δ. από τη στιγμή που ένιωσε εμπιστοσύνη και ξεκινήσαμε να δουλεύουμε με το ψυχοσυναισθηματικό κομμάτι, υπήρχε βελτίωση στο κομμάτι του θυμού αρχικά. Πρώτα το αποδέχεσαι και μετά λες το νιώθω, γιατί το νιώθω, πότε το νιώθω και τις περισσότερες φορές , τα παιδιά αρχικά τείνουν να το κρύβουν. Όταν απενοχοποιηθεί αυτό και όποιο συναίσθημα, δουλεύεις πάνω σε αυτό. Οπότε είδα μέσα από τη δουλειά, κατάφερε να αναγνωρίζει τον θυμό του και το πιο σημαντικό είναι ότι καταλάβαινε γιατί θυμώνει. Οπότε αφού καταλαβαίνεις γιατί θυμώνεις πας ένα βήμα πίσω και μετά μπορείς να καταλάβεις, γιατί το θέμα δεν είναι μόνο τί κάνω όταν θυμώνω, αλλά να ξέρω και γιατί. Έτυχε ας πούμε ένα περιστατικό με ένα συγκεκριμένο κοριτσάκι , να φοβάται να πει την αλήθεια και να λέει ψέματα και μέσα από τη σχέση εμπιστοσύνης και τη συζήτηση , εμπιστεύτηκε να το εκφράσει μόνος του ότι φοβάται. Και όχι μόνο το είπε σε εμένα, αλλά εμπιστεύτηκε αντίστοιχα και το κοριτσάκι, το παραδέχτηκε, της ζήτησε συγνώμη, οπότε αυτό ήταν μια πολύ υγιής στιγμή επίλυσης διαφορών και διαχείρισης συναισθημάτων. Πέρα από την παραδοχή των ενοχών, του λάθους του, μετά είχε και την άνεση να πει σ' ευχαριστώ και ότι νιώθει καλύτερα. Εξέφρασε ευγνωμοσύνη γι' αυτό το γεγονός και αυτό είναι σπουδαίο. Ήταν μια καλή στιγμή γι' αυτόν. Βέβαια ο Δ. έχει λόγο και αυτό δουλεύει καλύτερα, ενώ στη περίπτωση του Στ. που δεν έχει ανεπτυγμένο λόγο, δουλεύουμε διαφορετικά. Χρησιμοποιούμε άλλα μέσα που στην περίπτωσή του βοήθησε πολύ η μουσική ως ενισχυτής. Ήταν ένα συγκεκριμένο τραγούδι « Τί κοιτάς» των string demons , το οποίο του άρεσε και μέσα από αυτό δουλεύαμε και τη σωματογνωσία , άρα πατάγαμε πάνω στο στίχο, και τη μεταξύ μας επικοινωνία, δουλεύαμε και τη βλεμματική επαφή, γιατί του έλεγα όταν με κοιτάζεις, τραγουδάω, όταν δε με κοιτάζεις, σταματάω. Έτσι δημιουργήθηκε εμπιστοσύνη τελικά και είχε και τη

μορφή ενισχυτή , δηλαδή θα κάναμε τη δραστηριότητα που υπήρχε στο πρόγραμμα και μετά θα ακούγαμε αυτό το αγαπημένο τραγούδι. Αυτό τον βοήθησε και στην συγκέντρωσή του, την προσοχή του, αλλά και στη ψυχοκινητικότητα, γιατί μετά είχε και την αντίληψη του ρυθμού. Χτυπούσε ρυθμικά τα πόδια ή παλαμάκια, να ακολουθεί το τί κάνω εγώ ή πότε μπαίνει κουπλέ και πότε ρεφρέν. Υπήρχε βελτίωση λοιπόν στην μεταξύ μας σχέση και γενικά έχει ηρεμήσει και στα διαλλείματα.»

Φυσιοθεραπεύτρια

«Ο Β. έχει βελτιώσει την ισορροπία του και τον οπτικοκινητικό συντονισμό του. Αυξήθηκε η αυτοπεποίθησή του και τώρα στα διαλλείματα παίζει ποδόσφαιρο με άλλα παιδιά, κάτι που δεν έκανε πριν. Έγινε πιο δεκτικός στο να δοκιμάζει νέες ασκήσεις. Ο Γ. δείχνει πιο χαρούμενος κατά τη διάρκεια του μαθήματος , καθώς έχει δείξει βελτίωση στην ισορροπία και στην ενδυνάμωση των κάτω άκρων.

Με τον Σ. υπάρχει καλύτερη επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Έρχεται ευχάριστα στο μάθημα, μου χαμογελά και με αγκαλιάζει. Από τα Χριστούγεννα και μετά συμμετέχει στη θεραπεία και δείχνει χαρούμενος. Έχει βελτιωθεί σε ισορροπία και αλματάκια. Η Π. όσο περνάει ο καιρός χειροτερεύει, λόγω της διακοπής της φαρμακευτικής αγωγής. Έχει αναπτύξει σχέση εμπιστοσύνης μόνο με τη δασκάλα της .»

Εργοθεραπεύτρια

«Ο Γ. πλέον έχει θέληση για μάθηση. Στην αρχή διεγειρόταν πολύ έντονα από τους θορύβους και έχανε εύκολα την προσοχή του. Δε ματαιώνεται εύκολα και κατακτά καινούργια πράγματα και τα θυμάται, όπως προσανατολισμό στο χαρτί και πώς να κρατάει το μολύβι. Έχει μάθει να δένει τα κορδόνια του και γενικά έχει αυξήσει την λεπτή κινητικότητα. Έχει παρατηρηθεί και στο κοινωνικό κομμάτι βελτίωση. Δεν είναι πια κλειστός. Μιλάει και αγκαλιάζει πιο εύκολα. Ο Στ. είχε μεγάλη ένταση και εκρήξεις, αλλά πλέον εδώ και αρκετό καιρό είναι αλληλεπιδραστικός περισσότερο. Έχει βελτίωση στην συγκέντρωση, με τη βοήθεια τεχνικών όπως με το χρονόμετρο για να το κερδίσει και πάρει τον πόντο, που τον κινητοποιεί ιδιαίτερα αυτό.

Όσον αφορά τη λεπτή κινητικότητα θυμάται ένα μοτίβο κινητικό, όπως να δένει ή να λύνει έναν κόμπο. Στην οπτική αντίληψη έχει μνήμη . Υπάρχει βελτίωση

σε όλους τους τομείς και στη κοινωνικότητά του. Ο Β. ασχολείται πολύ με τη λεπτομέρεια και δίνει όλη την ενέργειά του εκεί. Ξεχνάει ότι υπάρχει κόσμος γύρω του. Αυτό συνεχίζει να το κάνει. Πρέπει να του υπενθυμίζεις συνέχεια να παρατηρεί τα υπόλοιπα παιδιά. Συνεχίζει να είναι αρκετά μοναχικός. Ο Γ. είναι κοινωνικός και άνετος. Παίρνει πρωτοβουλίες, έχει αυτοπεποίθηση, αλλά επιβάλλεται. Δε μπορεί να περιμένει στη σειρά του και εκεί μπορεί να πάθει κρίση. Έχει αρκετές δυσκολίες σε πολλές δραστηριότητες. Είναι μικρός ο ρυθμός που κατακτάει πράγματα.»

Λογοθεραπεύτρια

«Ο Στ. ήταν κλεισμένος στον εαυτό του και τώρα πια στα διαλλείματα παίζει με ένα -δύο παιδάκια. Είναι χαρούμενος και το έχει εκφράσει και ο ίδιος ότι παίζει με τον φίλο του τον Γ. και αυτό είναι κάτι πολύ σημαντικό. Ο Γ. έχει βελτίωση και στο λόγο του και καλύτερο συντακτικό. Η μνήμη του επίσης έχει βελτιωθεί. Η Ε. έχει έντονο πρόβλημα άρθρωσης και ταχυλαλία, το οποίο σταδιακά έχει αρχίσει ελαφρώς να το βελτιώνει και να μπορεί ο άλλος να καταλαβαίνει τί λέει.»

Παρατηρήσεις κριτικού φίλου

«Μέσα από το ομαδικό παιχνίδι κατάφεραν να συνεργαστούν, να εκφράσουν πράγματα, που αλλιώς δε θα τα εκφράζανε, είδαν πως είναι να είσαι διαφορετικός μέσα από ρόλους, δηλαδή πώς νιώθει κάποιος όταν είναι ψηλός, κοντός, παχουλός κ.α. Μπήκαν στη θέση του άλλου και αυτό τους βοήθησε να εκφράσουν δικά τους πράγματα και να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους. Η συνεργασία τους ενίσχυσε την ομαδικότητα και θέλουν και στο διάλλειμα να συνεχίζουν όλοι μαζί το παιχνίδι. Μεγάλο κέρδος και το πιο σημαντικό αυτής της πορείας. Κατάφεραν να κατανοήσουν ο ένας τον άλλον και να έρθουν πιο κοντά. Όταν κάποιος έκλαιγε στην αρχή αδιαφορούσαν. Μόλις έγινε μάθημα για τα συναισθήματα και αναλύθηκαν περισσότερο, μπόρεσαν να συμπονέσουν τον φίλο τους και να κατανοήσουν ένα διαφορετικό συναίσθημα. Τότε κατάλαβαν ότι όταν κάποιος δε νιώθει καλά, φέρεται με συγκεκριμένο τρόπο και είναι δεκτό. Όλοι από το «εγώ», μπήκαν στο «εμείς» και άρχισαν να παρατηρούν, κατάφεραν να βγουν από τον εαυτό τους και να παρατηρούν.

Συγκεκριμένα ο Σταύ. πριν τις δράσεις ήταν κλεισμένος στον εαυτό του. Δεν άκουγε τον δάσκαλο και ήταν επιθετικός. Έχει διαφορετική συμπεριφορά στο

ομαδικό παιχνίδι, το χαίρεται, συμμετέχει ενεργά και είναι υπάκουος. Πριν γκρίνιαζε και δεν ήξερε τί ήθελε. Είχε περιέργες αντιδράσεις. Με τη βοήθεια των συμμαθητών του βελτιώθηκε η συμπεριφορά του. Τον κατεύθυναν και αυτός μιμούνταν αρκετά παιδιά στις δράσεις.

Η Π. Στην αρχή ήταν συνεχώς με σκυμμένο κεφάλι. Δεν είχε καμία οπτική επαφή. Είχε μια μικρή βελτίωση και συμμετείχε σε κάποιες δράσεις με βοήθεια. Όμως μετά σταμάτησε να παίρνει την φαρμακευτική αγωγή και είχε έντονη αλλαγή στη συμπεριφορά. Παρ' όλα αυτά μας παρατηρούσε κάποιες φορές ήσυχη. Ο Β. Ανοίχτηκε παραπάνω με τις δράσεις. Επιζητά πλέον το ομαδικό παιχνίδι δύσκολα μιλά. Όμως δεν μπορεί να διαχειριστεί τη χαρά του και ξεφεύγει με κάποιο τρόπο.

Η Ελ. είναι ένα παιδί που συνεχώς αντιδρά και δε θέλει να συμμετέχει σε τίποτα. Ντρέπεται για το σώμα της και δεν μπορεί καθόλου την έκθεση. Όμως κατάφερε μέσα από τις δράσεις να χαρεί τη διαδικασία παρόλο που έλεγε ότι δε θέλει να συμμετάσχει, πάντα ερχόταν. Φάνηκε να έχει ξεπεράσει κάπως τον φόβο της έκθεσης και να χτίζει μια σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά.

Ο Γ. γενικά ενοχλείται έντονα από την φασαρία. Θέλει να είναι μόνος του και να μην αισθάνεται τυχόν κάποια ένταση. Τον αγχώνει η αναμονή. Στις δράσεις είχε μεγαλύτερη υπομονή. θέλει ακριβές οδηγίες. Είναι ο πρώτος που έβαζε την καρέκλα στο κύκλο και ο τελευταίος που έφευγε. Έκανε μεγάλη προσπάθεια να αντέξει τις ομιλίες και το θόρυβο, για να συμμετέχει στις δράσεις και έμαθαν και τα υπόλοιπα παιδιά να αντέχουν τον Γ. Και να τον βοηθούν.

Ο Γιώρ. λείπει συχνά για λογοθεραπεία. Θέλει συνέχεια να είναι πρώτος. Δε μπορεί να το διαχειριστεί αυτό. Δεν έχει υπομονή να μπαίνει στη σειρά, ούτε καν δεύτερος. Έκανε ολόκληρη φασαρία. Μέσα στις δράσεις έμαθε να περιμένει. Έβαλε το εγώ του σε δεύτερη μοίρα και επικράτησε το εμείς. Η Ει. αρχές να παρακολουθεί τα παιδιά χωρίς να βγάζει κραυγές. Κάθεται στην καρέκλα και αισθάνεται ότι κάτι συμβαίνει. Κατάφερε να κάτσει και να μην κουνιέται, ενώ πριν είχε μεγάλη συνεχόμενη ένταση.

Ο Β. έχει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Άρχισε να εκφέρει άποψη. Σταμάτησε να κάνει συνέχεια ερωτήσεις και παρατηρούσε την ομάδα. Έδωσε σημασία στα γεγονότα και στις δράσεις και δεν είχε χρόνο να ρωτάει. Τον απορροφούσε αυτό που έκανε. Ίσως κάποιες απορίες που είχε να τις έλυσε μέσα από τα παιχνίδια. Δεν ήθελε να διακόπτει και δεν βιαζόταν να βγει διάλειμμα

Ο Στ. είναι ένα ευγενικό και με χιούμορ παιδί. Δεν έχει θέματα συμπεριφοράς. Μέσα από τις δράσεις του δόθηκε η ευκαιρία να μιλάει περισσότερο για τον εαυτό του. Αυτό σημαίνει ότι ένιωθε εμπιστοσύνη με την ομάδα.»

Παράρτημα 4: Φωτογραφικό Υλικό

