



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

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

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ: «Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΖΩΗΣ ΣΕ ΕΝΗΛΙΚΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ»

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΣ ΦΟΙΤΗΤΗΣ : ΜΙΧΑΛΟΠΟΥΛΟΣ
ΑΝΔΡΕΑΣ**

A. M. : 5052202001013

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΚΑΤΣΗΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΚΑΤΣΗΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ

ΤΣΙΑΡΑΣ ΑΣΤΕΡΙΟΣ

ΚΛΑΔΑΚΗ ΜΑΡΙΑ

ΝΑΥΠΛΙΟ 2022

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η έρευνα που ακολουθεί έγινε για την ολοκλήρωση της φοίτησης στο Μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση». Θεωρώ πρόπον να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα μου κ. Κατσή και στον κ. Τσιάρα για την καθοδήγηση και τη συμπαράσταση τους στη διάρκεια της έρευνας και στη συγγραφή της μεταπτυχιακής διατριβής μου. Θα ήθελα να ευχαριστήσω επίσης τη διεύθυνση στο Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης ατόμων με αναπηρία που δέχτηκε απλόχερα να μου παραχωρήσει το χώρο για τις παρεμβάσεις παρά τη δυσκολία της εποχής λόγω της έξαρσης του covid -19, τους συμμετέχοντες στην έρευνα που με την ενέργεια τους και τη χαρά τους δημιούργησαν τις συνθήκες, ώστε να γίνουν τα προγράμματα με επιτυχία αλλά και τους εκπαιδευτές του κέντρου, την κοινωνική λειτουργό, τη ψυχολόγο αλλά και όλο το προσωπικό που με βοήθησαν τόσο κατά την παρουσία μου εκεί όσο και στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Θα ήθελα να ευχαριστήσω και το τμήμα Θεατρικών σπουδών που με επέλεξε στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών και μου έδωσε τη δυνατότητα να αναπτύξω δεξιότητες που ήταν άγνωστες μέχρι εκείνη τη περίοδο για μένα. Τέλος δε θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω τη σύζυγό μου Ματθαία και στην κόρη μου Μαριεύα για την στήριξη και την υπομονή τους σε όλο το πρόγραμμα σπουδών

Μιχαλόπουλος Ανδρέας

Στους γονείς μου, Ευγενία και Κώστα

Στη Μαθαία και τη Μαριεύα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	ii
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	vi
ABSTRACT	vii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
I. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	3
1 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	3
1.1 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ	3
1.2 ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	5
2 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΖΩΗΣ.....	8
2.1 ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΒΑΣΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΖΩΗΣ	8
2.2 ΛΟΓΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΖΩΗΣ ΣΕ ΑΤΟΜΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΣΕ ΑΤΟΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ.....	10
2.3 ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΖΩΗΣ.....	11
2.3.1 ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΑΥΤΟΦΡΟΝΤΙΔΑΣ	11
2.3.2 ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ.....	12
2.3.3 ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ	14
2.3.4 ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΩΣ ΕΝΕΡΓΟ ΜΕΛΟΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	15
2.3.5 ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΖΩΗ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ	16
3 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ	19
3.1 ΑΤΟΜΑ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ	19
3.2 ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ.....	21
3.3 ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΣΥΝΔΡΟΜΟ DOWN.....	26
4 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ : Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ.....	30
4.1 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ.....	30
4.2 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΖΩΗΣ ΣΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ	32
II. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	35
5 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΕΡΕΥΝΑ	35
5.1 ΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ	35
5.2 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	37

5.3 ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ – ΑΣΚΗΣΕΙΣ	38
5.4 ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	39
5.5 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	41
5.6 ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ.....	42
6 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	43
6.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ	43
6.2 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ	45
7 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	51
7.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	51
7.2 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ.....	53
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	55
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ	55
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ.....	59
III ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	62
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	63
ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ.....	69

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Επίπεδο νοητικής καθυστέρησης	30
Πίνακας 2: Ερωτήσεις ανά άξονα του ερωτηματολογίου Schalock για τις δεξιότητες ζωής.....	47
Πίνακας 3 Έλεγχος εγκυρότητας ερωτηματολογίου.....	50
Πίνακας 4: Έλεγχος κατανομής των ποσοτικών ερευνητικών δεδομένων με το κριτήριο Shapiro- Wilk.....	51
Πίνακας 5: Σύγκριση των μέσων όρων των ποσοτικών δεδομένων των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου με τα στατιστικά κριτήρια (Wilcoxon και t – student).....	52

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε είχε σκοπό να εξετάσει την επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη ενίσχυση των δεξιοτήτων ζωής σε ενήλικα άτομα με αναπηρία. Στην αρχή της εργασίας, στο πρώτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η Δραματική Τέχνη στους εκπαιδευτικούς χώρους και γίνεται αναφορά στους δημιουργούς της και στα πρόσωπα που έχουν παίξει μεγάλο ρόλο στην εξέλιξη της έως και σήμερα. Παρουσιάζεται η σπουδαιότητα του δράματος ως εκπαιδευτικό εργαλείο το οποίο με τις τεχνικές του μπορεί να επιδράσει καταλυτικά στην ανάπτυξη του κάθε ατόμου. Ακολουθεί στο δεύτερο κεφάλαιο η παρουσίαση των δεξιοτήτων ζωής και η σπουδαιότητα που έχει η κτήση τους από τυπικά αλλά και μη τυπικά άτομα. Γίνεται αναφορά στους λόγους για τους οποίους ένας άνθρωπος καλείται να αναπτύξει τις δεξιότητες ζωής ενώ παρουσιάζονται και οι κατηγορίες των δεξιοτήτων ζωής πάνω στις οποίες πραγματοποιείται η έρευνα. Το τρίτο κεφάλαιο πραγματεύεται την περιγραφή των ειδικών αναγκών και των ατόμων με αναπηρία. Αναφέρονται οι ιδιαιτερότητες των ατόμων με αυτισμό, με σύνδρομο Down και με νοητική υστέρηση. Γίνεται αναφορά στις δυσκολίες που παρουσιάζονται στα άτομα αυτά στην καθημερινότητά τους αλλά και τρόποι βελτίωσης συνθηκών διαβίωσης. Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται η συνεισφορά του Δράματος στην Εκπαίδευση στην ενίσχυση των δεξιοτήτων ζωής σε ενήλικα άτομα με αναπηρία. Προτείνονται τρόποι και στρατηγικές ώστε μέσω του Δράματος τα άτομα με δυσλειτουργίες να καλυτερεύσουν τη διαβίωση, την ανεξαρτησία τους αλλά και γενικότερα την ποιότητα ζωής τους. Στα επόμενα κεφάλαια παρουσιάζεται η έρευνα. Αναφέρονται τα ερευνητικά ερωτήματα, ο σκοπός της έρευνας, παρουσιάζονται ο τρόπος συλλογής δεδομένων(ερωτηματολόγιο , το δείγμα καθώς και τα ερευνητικά αποτελέσματα κάθε υποκλίμακας αλλά και της μεταβλητής «Δεξιότητες Ζωής». Τέλος, στο έβδομο κεφάλαιο υπάρχουν τα αποτελέσματα της έρευνας μέσω συμπερασμάτων αλλά και οι προτάσεις για περαιτέρω μελέτη που πρόεκυψαν μέσα από την εργασία καθώς και κάποια προβλήματα που υπήρξαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, άτομα με αναπηρία, δεξιότητες ζωής, αυτισμός, νοητική υστέρηση, Down, ερωτηματολόγιο, .

ABSTRACT

The research carried out aimed to examine the effect of Dramatic Art on Education on enhancing life skills in adults with disabilities. At the beginning of the work, in the first chapter, the Drama in Education is presented and reference is made to its creators and to the persons who helped in its development until today. The importance of drama as an educational tool is presented, which with its techniques can have a catalytic effect on the development of each individual. The second chapter follows the presentation of life skills and the importance of their acquisition by both formal and non-formal individuals. Reference is made to the reasons why a person is called upon to develop his life skills and the categories of life skills on which the research is carried out are presented. The third chapter deals with the description of special needs and people with disabilities. The characteristics of people with autism, Down syndrome and mental retardation are mentioned. Reference is made to the difficulties that occur to these people in their daily lives, as well as ways to improve living conditions. The fourth chapter describes the contribution of dramatic art to education in enhancing life skills in adults with disabilities. Ways and strategies are proposed so that through Drama people with disabilities can improve their living, independence and generally their quality of life. The following chapters present the research. The research questions, the purpose of the research, the way of collecting data (questionnaire, the sample as well as the research results of each subscale and the variable "Life Skills" are presented. Finally, in the seventh chapter there are the conclusions and suggestions for future research that arose through the work as well as some problems that existed during the conduct of the research.

KEY WORDS: Drama in Education, People with Disabilities, Life Skills, Autism, Mental Retardation, Down, Questionnaire.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο όρος «δεξιότητες ζωής» αναφέρεται στην καθημερινότητα κάθε ατόμου τυπικού ή μη τυπικού. Όταν ένα παιδί αναπτύσσει ικανότητες οι οποίες στο μέλλον μπορούν να χρησιμοποιηθούν ώστε να πετύχει τους στόχους στη ζωή του αλλά και στη βελτίωση των οικογενειακών και κοινωνικών, την αυτοφροντίδα και την ανεξαρτησία αλλά και την παραγωγικότητα και την ενεργοποίηση σε εργασιακούς χώρους τότε φαίνεται η ανάγκη για ανάπτυξη και βελτίωση των δεξιοτήτων ζωής (Goleman,1998:71).

Ένα άτομο με ειδικές ιδιαιτερότητες δεν είναι σε θέση να λαμβάνει μέρος σε πολλές δραστηριότητες, δε μπορεί να φροντίζει ικανοποιητικά τον εαυτό του ενώ δυσκολεύεται στην ένταξη σε κοινωνικές ομάδες λόγω των ψυχοσωματικών και διανοητικών χαρακτηριστικών του (Ζώνιου-Σιδέρη, 2009: 45). Κρίνεται απαραίτητη η ανάπτυξη των δεξιοτήτων ζωής, ώστε τα άτομα με αναπηρία να αποκτήσουν όλες τις λειτουργικές ικανότητες που τους χρειάζονται, ώστε η καθημερινότητα τους να είναι πιο εύκολη, πιο δημιουργική και να μην παρατηρούνται διαφορές από τα τυπικά άτομα.

Το θέατρο στην εκπαίδευση γίνεται ένα σπουδαίο εργαλείο στα «χέρια» του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να καταφέρει να λειτουργήσει ευεργετικά στην κατεύθυνση της ανάπτυξης δεξιοτήτων ζωής. Τα άτομα με αναπηρία παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάπτυξη δεξιοτήτων μετά από κάποια ηλικία. Οι ασκήσεις του δράματος στην εκπαίδευση δίνουν τη δυνατότητα σε αυτά τα άτομα να παραμείνουν ενεργά στη μάθηση και βελτίωση των δεξιοτήτων ζωής χωρίς να έχουν διδακτικό χαρακτήρα. Μέσω των εμπυχωτών τα άτομα με ειδικές ανάγκες μαθαίνουν να δημιουργούν, να έχουν κοινωνικές συναναστροφές και να καλλιεργούν την ενσυναίσθηση.

Το δράμα στο χώρο της εκπαίδευσης βασίζεται στην έκφραση αυτών που συμμετέχουν όπως είναι στην κανονική τους ζωή, όπως βιώνουν την πραγματικότητα, όπως λειτουργούν στις σχέσεις με τους συνανθρώπους τους (Άλκηστις, 2000:26). Μέσα από αυτές τις συνθήκες που δημιουργούνται από τις ασκήσεις που συμπεριλαμβάνονται στα προγράμματα της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση είναι δυνατό οι συμμετέχοντες σε αυτά, να αναπτύξουν και ενισχύσουν τις δεξιότητες ζωής.

Η μεταπτυχιακή διατριβή που ακολουθεί έχει τον τίτλο «Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο ενίσχυσης των δεξιοτήτων ζωής σε ενήλικα άτομα με αναπηρία» και έχει ως στόχο της να μελετήσει πόσο μπορούν να αναπτυχθούν και να εξελιχθούν οι δεξιότητες ζωής σε ανήλικα άτομα με αναπηρίες χρησιμοποιώντας ασκήσεις του Δράματος . Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Οκτώβριο του 2021 μέχρι και τον Ιανουάριο του 2022, έγινε στο Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης παιδιών με αναπηρία το οποίο στεγάζεται στο χωριό Πυργέλλα που ανήκει στο Δήμο Άργους- Μυκηνών. Καθημερινά ο χώρος φιλοξενεί ανήλικα όσο και ενήλικα άτομα με αναπηρία ενώ στο κέντρο αυτό εργάζονται εξειδικευμένοι εκπαιδευτές, κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι και φροντιστές που έχουν σκοπό την καλύτερη διαχείριση των ατόμων αυτών.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκαν δώδεκα παρεμβάσεις ενώ τα δεδομένα συλλέχτηκαν μέσω ερωτηματολογίου το οποίο συμπληρώθηκε πριν και μετά τα προγράμματα από τους εκπαιδευτές του Κέντρου. Τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων επεξεργάστηκαν μέσω IBM SPSS Statistics και προέκυψαν συμπεράσματα σε σχέση με τις δεξιότητες ζωής και συγκεκριμένα την ανεξαρτησία, την ικανοποίηση των ατόμων σχετικά με τον τρόπο ζωής τους, τις κοινωνικές συναναστροφές και την εμπλοκή τους σε κοινωνικά σύνολα και τέλος την παραγωγικότητα στον εργασιακό χώρο.

I. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ

Η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί έναν παιδαγωγικό τρόπο με τον οποίο δίνεται η ευκαιρία στο παιδί να αναλάβει κεντρικό ρόλο στον τομέα της εκπαίδευσης. Ορίζεται ως «Drama in education» από τους Άγγλους γύρω στο 1960 οι οποίοι μετατρέπουν σταδιακά την εκπαίδευση τους έχοντας το μαθητή στο ρόλο του πρωταγωνιστή. Παίρνει στοιχεία και τεχνικές από το θέατρο και ωθεί το παιδί να εκφραστεί ελεύθερα συναισθηματικά, να ορίσει τις σκέψεις του και να εξερευνήσει τον κόσμο που το περιτριγυρίζει (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007:24).

Το Δράμα στην εκπαίδευση καταγράφεται για πρώτη φορά στις αρχές του προηγούμενου αιώνα, τη δεκαετία του 20, όμως ιστορικά ξεκίνα στην αρχαιότητα από την εποχή των Πλάτωνα και Αριστοτέλη. Τα επόμενα χρόνια το δράμα και οι τεχνικές του γίνονται εργαλεία μάθησης στα σχολεία με τη βοήθεια των δασκάλων – εμπυχωτών (Τσιάρας, 2005:30).

Το 1920 η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση εντάσσεται σε ένα κίνημα αλλαγών που ονομάστηκε Προοδευτική Εκπαίδευση και είχε ως στόχο να δώσει την προσοχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο μαθητή και να περιορίσει τον κεντρικό ρόλο που είχε τον δάσκαλο ως επίκεντρο της διδασκαλίας καθώς και τη μετατροπή της προσωποκεντρικής μαθησιακής διαδικασίας σε βιωματική (Τσαμπούκα, 2019:5).

Το 1925, η Winifred Ward χρησιμοποιεί το δράμα και την τεχνική του αυτοσχεδιασμού με στόχο να βελτιώσει τη δημιουργικότητα των μαθητών (Τσιάρας, 2005:31). Λίγο αργότερα οργανώνει και προωθεί πρόγραμμα για δασκάλους αποσκοπώντας στη διδασκαλία του δράματος στις εκπαιδευτικές βαθμίδες έχοντας ως κύριο μέλημα την εξισορρόπηση μεταξύ του αποτελέσματος και της διδασκαλίας (Ward, 1957 :54).

Λίγα χρόνια αργότερα και συγκεκριμένα το 1950, φτιάχτηκε από τον Peter Slade ένα μοντέλου παιδικού θεάτρου που έχει ως στόχο να προλαμβάνει καταστάσεις, χωρίς να επικεντρώνεται στο τομέα της θεραπείας ενώ το 1967 ο Bryan Way με τη σειρά ξεχωρίζει τις έννοιες του δράματος και του θεάτρου εξηγώντας ότι στην περίπτωση του θεάτρου οι θεατές με τους συμμετέχοντες επικοινωνούν μέσω

των μηνυμάτων της παράστασης σε αντίθεση με το δράμα στο οποίο ο καθένας που λαμβάνει μέρος βιώνει τις καταστάσεις και τα συναισθήματα της διαδικασίας. Ο Bryan Way δεν θεωρεί ως σκοπό της εκπαιδευτικής διαδικασίας τη δημιουργία παράστασης (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007:23).

Το 1970 εμφανίζεται η Dorothy Heathcote η οποία θεωρεί ότι η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αποσκοπεί στη βελτίωση της ενσυναίσθησης των παιδιών και τα ωθεί να αντιληφθούν τον κόσμο από τον οποίο περιβάλλονται. Εισάγει την έννοια του δάσκαλου σε ρόλο, ενώ με τη βοήθεια του αυτοσχεδιασμού παρακινεί τους μαθητές να κατανοήσουν και να βιώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Nixon, 1982: 40). Όπως αναφέρει η ίδια (Heathcote, 1984:35) : *«Η Δραματική τέχνη προσφέρεται ως εργαλείο που ερευνά όλες τις διαστάσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς καθώς παρέχει τη δυνατότητα για αναθεώρηση αυτής, κάτι που δεν μπορεί να γίνει στην πραγματική ζωή. Διαθέτει, λοιπόν, ως ισχυρό όπλο τη δημιουργία φανταστικών χώρων και χαρακτήρων μέσα από τα οποία επιτυγχάνεται η δημιουργική μάθηση, η ουσιαστική επικοινωνία και η προσωπική έκφραση».*

Στη συνέχεια ο Gavin Bolton (1979) χρησιμοποιεί τη Δραματική τέχνη σαν εργαλείο μάθησης στους μαθητές. Έχει την άποψη ότι το δράμα μπορεί να αποτελέσει κατάλληλο εφόδιο στα χέρια του δασκάλου, ώστε να μπορέσει να διδάξει μαθήματα στο χώρο του σχολείου που θα σχετίζονται με κοινωνικά, ιστορικά και ηθικά ζητήματα. Έτσι η μάθηση θα γίνεται περισσότερη προσβάσιμη και αντιληπτή από τους μαθητές (Τσιάρας, 2005:39). Ο David Hornbrook, ο οποίος αποτελεί κύριο εκφραστή μιας ομάδας καθηγητών σχετικά με το δράμα έρχεται σε αντιπαράθεση με τον Gavin Bolton, καθώς νιώθουν ότι το δράμα καταλαμβάνει τη θέση ενός μεμονωμένου μαθήματος στο πρόγραμμα του σχολείου και δεν αποτελεί τέχνη (Στράτου, 2016:26).

Τα τελευταία χρόνια εμφανίζονται νέοι εκφραστές της Δραματικής τέχνης όπως Jonathan Neelands (1998) και Augusto Boal (1992), οι οποίοι έχοντας τις βάσεις από τους προηγούμενους βρίσκουν νέους τρόπους και μεθόδους και έχοντας σύγχρονα μέσα καταφέρνουν να εξελίσσουν το δράμα στην εκπαίδευση παρουσιάζοντάς το όπως είναι σήμερα (Στράτου, 2016:27).

Όλοι οι παραπάνω προσέθεσαν κάτι δικό τους στη Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και την τοποθέτησαν ως ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των δασκάλων και εκπαιδευτικών. Το δράμα γίνεται μια τέχνη συλλογική δίνοντας έμφαση σε έννοιες όπως συλλογικότητα και ομαδικότητα και αναγνωρίζεται ως μια μέθοδος

διδασκαλίας που προσεγγίζει δημιουργικά τόσο την γενική όσο και την ειδική εκπαίδευση (O'Sullivan 2015:2).

Πριν από τρεις περίπου δεκαετίες η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση εισέρχεται σαν ένα χρήσιμο μάθημα –τη θεατρική αγωγή- στους χώρους της ελληνικής εκπαίδευσης και στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Όμως ακόμα και σήμερα το μάθημα δεν είναι ευρέως αποδεκτό στα σχολεία τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης(Τσιάρας, 2005:41).

1.2 ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Το δράμα στην εκπαίδευση ορίζεται σαν ένα εξαιρετικό εκπαιδευτικό εργαλείο στα χέρια παιδαγωγών ανά τον κόσμο που έχει στόχο να αναπτύξει και να βελτιώσει την προσωπικότητα και το χαρακτήρα του ανθρώπου. Έχει την ικανότητα να μεταφέρει τα νοήματα της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας με τρόπο περισσότερο δημιουργικό, βοηθώντας τους συμμετέχοντες να εκφραστούν συναισθηματικά χωρίς να είναι απαραίτητη η απόκτηση τίτλων σπουδών ενώ δεν παίζει ρόλο το νοητικό επίπεδο ανάπτυξης των συμμετεχόντων (Άλκηστις, 2008:207). Η Δραματική τέχνη παρέχει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν τις σκέψεις, τη φαντασία τους και τη δημιουργικότητα τους ενώ ταυτόχρονα μέσα από τις βιωματικές δράσεις ενισχύεται η συναισθηματική τους κατάσταση και το νόημα γίνεται ευκολότερα κατανοητό (Διακουμάκου, 2017:10).

Οι τρόποι καθώς και οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται μπορούν να έχουν τη μορφή παιχνιδιών, ώστε τα παιδιά ή ακόμα και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία να μπορούν να εκφραστούν και να αντιμετωπίσουν προβλήματα τα οποία χαρακτηρίζουν το καθημερινό κόσμο που τους περιβάλλει (Ποταμιάνου, 2017:8). Ο Vygotsky (2000), θεωρεί ότι το παιχνίδι αν και είναι αρχικά κοινωνικό μπορεί να αποτελέσει ένα παιδαγωγικό εργαλείο, ώστε το παιδί να αλληλεπιδράσει με την κοινωνία. Παράλληλα τα παιδιά μπορούν να δομήσουν το χαρακτήρα και τη προσωπικότητα τους, να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση και να αποκτήσουν κανόνες, ώστε να μπορούν να σταθούν κοινωνικά στο περιβάλλον τους. Η εκπαιδευτική διαδικασία

μέσω της δραματικής τέχνης βοηθά στην απελευθέρωση και στην εκτόνωση των συναισθημάτων των συμμετεχόντων καθώς και στην εξερεύνηση της κοινωνικής τους ταυτότητας. Μέσω του παιχνιδιού εξετάζεται η σύνδεση διαφορετικών χαρακτήρων σε διαφορετικές καταστάσεις προβληματισμού, προσφέρεται βοήθεια στη διερεύνηση του φύλου στα παιδιά και στην αλληλεπίδραση με τα στερεότυπα που υπάρχουν στην κοινωνία (Corsaro, 2012: 488).

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση προσφέρει ωφέλιμα συμπεράσματα σε όλες τις σχολικές βαθμίδες. Σε ηλικιακά μεγαλύτερα παιδιά αποτελεί μία εναλλακτική προσέγγιση της παιδαγωγικής διαδικασίας αφού μέσα από το βίωμα και την αναπαράσταση ρόλων έρχονται σε επαφή με συναισθήματα, προβληματισμούς και την εξεύρεση λύσεων σε προβλήματα της καθημερινότητας που αντιμετωπίζουν έχοντας στο νου τους ότι πρέπει να αποστασιοποιηθούν από τη φανταστική ιστορία (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007:27).

Μέσα από τις τεχνικές του δράματος στο χώρο της εκπαίδευσης ο δάσκαλος δεν αποτελεί πλέον τον πρωταγωνιστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά έχει τον ρόλο του συντονιστή και με τη βοήθεια των μαθητών μέσω των διαφόρων τεχνικών, που χρησιμοποιούνται βιώνουν τις ανάλογες εμπειρίες. Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται συνήθως είναι παιχνίδι ρόλων, γλύπτης- γλυπτό, ανακριτική καρέκλα, διάδρομο συνείδησης κ.ά. (Άλκηστις, 2008· Τσιάρας, 2005· Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Είναι άξιο αναφοράς ότι στη διαδικασία του Δράματος στην εκπαίδευση παίρνουν μέρος όλες οι αισθήσεις καθώς και το σώμα. Έτσι τα παιδιά πλησιάζουν μεταξύ τους και κατανοούν ευκολότερα το σώμα τους και το πνεύμα τους και μέσα από τις διάφορες μεθόδους δίνουν ρυθμό στην κίνηση τους, αναπνέουν έχοντας καλύτερο έλεγχο της ανάσας τους και εκφράζουν συναισθήματα δίνοντας τους μορφή. Ταυτόχρονα βελτιώνεται η διάδραση με τους υπόλοιπους της ομάδας και ενδυναμώνεται η σχέση μεταξύ τους. Το παιδί με τη βοήθεια των μεθόδων της Δραματικής τέχνης επεξεργάζεται πληροφορίες από διάφορα επιστημονικά είδη και εμποδώνει τη γνώση αποτελεσματικότερα. Επιπλέον ανακαλύπτει πτυχές του εαυτού του μέσα από τη δραματοποίηση, καθορίζει τα «πιστεύω» και βάζει όρια στον τομέα της φαντασίας (Μπάκα, 2011:28).

Το δράμα στον εκπαιδευτικό χώρο δίνει στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να προετοιμαστούν ώστε να συμμετέχουν στα κοινά, να λάβουν μέρος ενεργά σε αποφάσεις που θα αφορούν τη ζωή τους, να κατανοήσουν έννοιες όπως η ενσυναίσθηση, να βοηθηθούν σε θέματα που προβληματίζουν σήμερα την κοινωνία

όπως είναι ο σχολικός εκφοβισμός με τις διάφορες μορφές του, το προσφυγικό, το περιβάλλον κ.α. Οι δράσεις που μπορεί να λάβει μέρος δεν είναι απαραίτητο να γίνουν στους χώρους των εκπαιδευτικών κτιρίων, στις ώρες του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου αλλά και εκτός αυτού σε οργανωμένες ομάδες σε διάφορους χώρους (Αλκηστις, 2008).

Η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση μπορεί επιπλέον να λειτουργήσει σαν ένα εργαλείο θεραπευτικής δράσης σε ανθρώπους με διάφορα προβλήματα υγείας αλλά ακόμα και ψυχολογικά προβλήματα. Σημαντικό ρόλο στη χρήση της Δραματικής τέχνης στον παραπάνω ρόλο μπορεί να παίξει η τεχνική του αυτοσχεδιασμού, η οποία χρησιμοποιείται από τους ειδικούς ώστε το άτομο να επαναφέρει στη μνήμη του ευχάριστα συναισθήματα, σκέψεις αλλά και πνευματικές ανησυχίες. Οι τεχνικές δεν χρησιμοποιούνται μόνο σε άτομα μικρής ηλικίας αλλά και μεγαλύτερα (Μπάκα, 2011:33).

Μέσα από τη Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση όλοι όσοι λαμβάνουν μέρος καλούνται να έρθουν αντιμέτωποι με το σημερινό κόσμο που συνεχώς αλλάζει, αναπροσαρμόζοντας τη σκέψη και τις ιδέες τους, αποκτούν νέες ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες θα τους φανούν χρήσιμες στην διαφώτιση των προβλημάτων στην καθημερινότητα με την οποία έρχονται αντιμέτωποι. Οι συμμετέχοντες βελτιώνονται σε τομείς όπως η συνεργασία, η ανταλλαγή απόψεων και ερευνούν θέματα της κοινωνίας και παράλληλα δημιουργούνται νέες στάσεις ζωής (Hendy, & Toon, 2001:56).

Τελευταία, το Εκπαιδευτικό δράμα συμμετέχει περισσότερο στις διάφορες μορφές της παιδαγωγικής διαδικασίας, αφού μπορεί με παιγνιώδη διάθεση και τρόπο να θέσει ανήλικα και ενήλικα άτομα μπροστά σε κοινωνικά ζητήματα, σε θέματα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτικά μέσω τεχνικών όπως το κλασσικό θέατρο και τον αυτοσχεδιασμό (Κωστή, 2016:79).

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΖΩΗΣ

2.1 ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΒΑΣΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΖΩΗΣ

Οι δεξιότητες ζωής μπορούν να καθοριστούν ως αντικείμενα τα οποία δίνουν σε άτομα τυπικά και μη την προοπτική να θεσπίσουν και να βελτιώσουν τις βασικές τους ανάγκες. Οι βασικές αυτές ανάγκες μπορούν να χωριστούν σε κατηγορίες. Οι κατηγορίες αφορούν τη ζωή μέσα στην οικογένεια, τη σχολική ζωή, τις κοινωνικές συναναστροφές, τη ψυχαγωγία και την προσωπική υγιεινή και φροντίδα. Ένας άλλος ορισμός που προκρίνεται είναι ότι οι δεξιότητες ζωής είναι οι ικανότητες που μπορεί να αποκτήσει κάποιος ώστε να αναπτυχθεί και να βελτιωθεί ατομικά, ψυχικά και λειτουργικά ώστε να εισέλθει στην ενήλικη ζωή του. Οι δεξιότητες ζωής περιβάλλουν επίσης και τη μόρφωση κάθε ατόμου και τις γνώσεις που έχει αποκτήσει μέσα από την ακαδημαϊκή του πορεία (Γιακουμάκη, 2012:27).

Η περίοδος μέχρι και την ενηλικίωση ενός παιδιού είναι ένα σπουδαίο χρονικό διάστημα για τη ζωή του. Αποτελεί τη μετάβαση από την παιδικότητα μέχρι τη σταδιακή ωρίμανση του χαρακτήρα του. Η εφηβεία παίζει και αυτή μεγάλο ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού αφού απομακρύνεται αργά και σταθερά από την οικογένεια και γίνεται αυτόνομο. Σε αυτό το χρονικό διάστημα πρέπει να έχει αναπτύξει τις απαραίτητες δεξιότητες ζωής που θα το κάνουν να αναπτυχθεί κοινωνικά και να έχει αποκτήσει τη προσωπική του ταυτότητα. Πολλά προγράμματα που αφορούν στη βελτίωση των δεξιοτήτων ζωής έχουν καταφέρει να αποτρέψουν παιδιά από τις λεγόμενες «κακές» συνήθειες και συμπεριφορές. Έχουν λειτουργήσει σαν ένα μέσο πρόληψης παραβατικών συμπεριφορών οι οποίες μπορεί να είναι επιζήμιες για τη συμπεριφορά και την υγεία για τη ζωή των παιδιών (Μανουσίου, 2015:9).

Οι δεξιότητες ζωής αποτελούν ένα σημαντικό εχέγγυο για την εξέλιξη του ατόμου προσωπικά, επαγγελματικά κοινωνικά και ακαδημαϊκά. Υπάρχει η αντίληψη ότι γνωρίζοντας άριστα τη λειτουργία αυτών των δεξιοτήτων ο άνθρωπος πετυχαίνει στους διάφορους τομείς της πορείας του. Στη εκπαίδευση οι δεξιότητες ζωής είναι αντικείμενα μελέτης πολλών μαθημάτων, γιατί αποτελούν εργαλείο βελτίωσης της προσωπικότητας του μαθητή (Ginder 1996:193).

Τα προγράμματα για τη βελτίωση των δεξιοτήτων ζωής εκτός από τα τυπικά παιδιά βρίσκουν εφαρμογή και σε άτομα με αναπηρίες. Τα άτομα π.χ. με αυτισμό

παρουσιάζουν διαταραχές στην ανάπτυξη τους και στη συμπεριφορά τους οι οποίες επηρεάζουν την ποιοτική διαβίωσή τους. Παρόμοια προβλήματα στις συμπεριφορές και στο βιοτικό επίπεδο συναντώνται και στα άτομα με σύνδρομο Down. Η βελτίωση των καθημερινών αναγκών στα άτομα αυτά επιτυγχάνεται και μέσω προγραμμάτων βελτίωσης δεξιοτήτων ζωής όπως η αυτοφροντίδα, η σίτιση και η αλληλεπίδραση μέσα στην κοινωνία (Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας, 11,2019:29).

Σε μια χρονική περίοδο από το 2000 μέχρι και σήμερα οι δεξιότητες ζωής σχετίζονται και με την ποιότητα ζωής. Η ποιότητα ζωής εκτός από τις καθημερινές ανάγκες αφορά και τη σωματική και ψυχική υγεία. Είναι μία ιδέα περίπλοκη η οποία έχει σχέση με τον καθημερινό τρόπο ζωής διαφόρων πληθυσμιακών κατηγοριών πληθυσμούς με τις κοινωνικές συμπεριφορές, τις κοινωνικές παροχές και τους τομείς υγείας (Kamp-Becker et. al., 2010).

Οι αρχές των δεξιοτήτων ζωής μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό μέρος της εξέλιξης του χαρακτήρα ενός ατόμου τυπικού και μη. Μέσω των διαφόρων εκπαιδευτικών προγραμμάτων οι συμμετέχοντες μπορούν να ενδυναμώσουν την αυτοπεποίθησή και την αυτοεπίγνωσή τους, μπορούν να περιορίσουν συμπεριφορές που θα βλάψουν με ποικίλους τρόπους το διπλανό τους, μπορούν να λειτουργήσουν ως μέσο πρόληψης ασθενειών όπως το AIDS αλλά και μιας μη επιθυμητής εγκυμοσύνης σε νεαρή ηλικία (Γιακουμάκη, 2012:27)

Η κατανόηση, η αφομοίωση καθώς και η μεταφορά στην πράξη των δεξιοτήτων ζωής μπορεί να συμβάλλει σε ένα αρκετά σημαντικό βαθμό στη γνώση και στην αντίληψη του εαυτού του κάθε ατόμου αλλά και στην αλληλεπίδραση με άλλα άτομα καθώς και στην εικόνα που σχηματίζει για τους άλλους. Βοηθούν το άτομο να αποκτήσει συναισθηματική ευτυχία, καλή υγεία, συμπεριφορά η οποία να κατευθύνει το άτομο να μην παραβαίνει κανόνες και τέλος καθιστούν τον καθένα νοητικά ευφυή, σκεπτόμενο και ευρισκόμενο σε μία πνευματική αρμονία (World Health Organization, 1994:24).

2.2 ΛΟΓΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΖΩΗΣ ΣΕ ΑΤΟΜΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΣΕ ΑΤΟΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Οι δεξιότητες ζωής παίζουν σπουδαίο ρόλο στην εξέλιξη και στην καλλιέργεια της προσωπικότητας κάθε τυπικού και μη τυπικού ατόμου. Καθημερινά παρουσιάζονται ολοένα και περισσότερα ζητήματα στη ζωή του καθενός τα οποία ζητούν άμεσα την εξεύρεση λύσης. Αυτά τα ζητήματα είναι ικανά να δημιουργήσουν φθορά στην προσωπική σχέση με τους άλλους, βλάβες στις επαφές αλλά και στην απόδοση των εργαζομένων αλλά και προβλήματα όσο αφορά τον ποιοτικό τρόπο ζωής. Σημαντική προϋπόθεση για την επίλυση όλων των παραπάνω αποτελεί η προσπάθεια βελτίωσης του επιπέδου του καθενός μέσω της γνώσης και η αποτελεσματική εξέλιξη της κοινωνίας (World Health Organization,1994:17).

Υπάρχουν τομείς στη ζωή και στο χαρακτήρα του κάθε ατόμου οι οποίοι χρήζουν βελτίωσης. Η προσπάθεια για ανεξαρτησία, η βελτίωση των καθημερινών σχέσεων με τους διπλανούς, η φροντίδα του εαυτού του καθένα τόσο σωματικά όσο και ψυχικά καθώς και το περιβάλλον είναι κάποιοι από τους τομείς που μέσα από τη βελτίωση τους καθιστούν τα μέλη της κοινωνίας ικανά να συμμετέχουν στα κοινά παρόλο που ένας μέρος της δεν δίνει την πρέπουσα σημασία σε μια μεγάλη ομάδα ατόμων όπως είναι τα άτομα με αναπηρία. η προσπάθεια που γίνεται μέσα από προγράμματα που έχουν στόχο να διδάξουν δεξιότητες ζωής μπορούν να γίνουν ένα μέσο ενεργοποίησης της κοινωνίας ως προς την αποφυγή περιθωριοποίησης και απομόνωσης των ατόμων με αναπηρία (World Health Organization,1994:34).

Η καθημερινότητα του κάθε ατόμου βασίζεται σε δεξιότητες που έχει αποκτήσει από τα προσχολικά χρόνια της ζωής του και παίζουν σπουδαίο ρόλο στην περαιτέρω εξέλιξη του. Η ικανότητα της αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα, η προσαρμογή και η λειτουργία στον προσωπικό και επαγγελματικό χώρο βασίζεται στις δεξιότητες ζωής. Παράλληλα μέσα από την αποτελεσματική συναναστροφή κάθε ατόμου με άλλους ενδυναμώνεται η δημιουργία φιλίας, η συμμετοχή σε δραστηριότητες, οι οποίες αφορούν τη ψυχαγωγία και την ομαδικότητα καθώς και η προσφορά στην κοινωνία και στα κοινά. Έχει παρατηρηθεί σε μαθητές, ότι μέσω της διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής αναπτύσσονται και βελτιώνονται οι ικανότητες που αφορούν τους τομείς της συνεργασίας, της αυτοσυγκράτησης, της αυτοαξιολόγησης και της αυτενέργειας (More, 2008:170).

Οι δεξιότητες ζωής δεν αποτελούν σημαντική κατάκτηση μόνο για τα τυπικά άτομα αλλά και για τα άτομα με δυσλειτουργίες. Τα άτομα που είναι αυτιστικά, τα άτομα που παρουσιάζουν διανοητική υστέρηση ή και τα άτομα τα οποία εμφανίζουν διαταραχές κοινωνικές και συναισθηματικές καταλήγουν να βιώσουν το αίσθημα της απόρριψης και της απομόνωσης κοινωνικά ενώ διακατέχονται από το αίσθημα της απογοήτευσης. Όλα αυτά συνδράμουν ώστε τα άτομα αυτά να παρουσιάζουν έλλειμμα κινήτρων σχετικά με τους στόχους στη ζωή τους. Για τη βελτίωση όλων των παραπάνω παραγόντων είναι απαραίτητη η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων. Η διδασκαλία θα ήταν επιθυμητό να αρχίσει από τα πρώτα χρόνια της σχολικής διαδρομής, ώστε το παιδί να μπορούσε άμεσα να προσαρμοστεί στη λειτουργία μιας ομάδας. Αυτό θα βελτίωνε αργότερα και την προσαρμοστικότητά του στο εργασιακό χώρο και στην προσωπική του ζωή. Σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη των δεξιοτήτων ζωής στα τυπικά άτομα όσο και στα άτομα με αναπηρία παίζει και η οικογένεια, η οποία αποτελεί το απαραίτητο στήριγμα για την ανάπτυξη του παιδιού στην κοινωνία και στο σχολικό περιβάλλον (Γιακουμάκη,2012:30).

Συχνά παρατηρείται σε άτομα με αναπηρία δυσκολία ως προς την προσαρμογή σε παρέες, σε τάξεις διδασκαλίας και γενικότερα σε κοινωνικές ομάδες. Ίδιες δυσκολίες παρατηρούνται στην αυτοφροντίδα, στην επικοινωνία με άλλους ανθρώπους και στη χειραφέτηση. Οι δυσκολίες αυτές έχουν ως αποτέλεσμα τη μη ένταξη τους στο κοινωνικό σύνολο, τη μείωση της παραγωγικότητας στο τομέα της εργασίας και το έλλειμμα της ικανοποίησης σχετικά με το περιβάλλον που ζουν. Η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι ικανή να περιορίσει τις παραπάνω δυσκολίες και να μεταδώσει περισσότερα κίνητρα ώστε τα άτομα με αναπηρία να αναμειχθούν ενεργά και περισσότερο δυναμικά στους κοινωνικούς χώρους (Καμπουρίδου, 2019:14).

2.3 ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΖΩΗΣ

2.3.1 ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΑΥΤΟΦΡΟΝΤΙΑΑΣ

Αυτοφροντίδα είναι η φροντίδα του εαυτού μας μέσω της συλλογής δραστηριοτήτων και συνηθειών οι οποίες βοηθούν στη βελτίωση του τρόπου ζωής και της ψυχικής μας υγείας (Κόλλια, 2014:66). Στις δεξιότητες που έχουν να κάνουν με την αυτοφροντίδα κατατάσσονται δεξιότητες που υπάρχουν στη ζωή μέσα στο σπίτι

όπως είναι η σίτιση, η πρόσβαση και η χρήση του ρουχισμού, η σωστή χρήση της τουαλέτας για τις προσωπικές ανάγκες, η υγιεινή του κάθε ατόμου, η χρήση των φαρμάκων που λαμβάνει κάθε άτομο, ενώ παράλληλα στις δεξιότητες της αυτοφροντίδας στην οικιακή ζωή συγκαταλέγεται και ο καθαρισμός και η φροντίδα της οικίας. Εκτός της οικιακής ζωής η αυτοφροντίδα αφορά συνήθειες και χαρακτηριστικά που συνδέονται με τις συναναστροφές με άλλα άτομα και τη ψυχαγωγία. Αυτοφροντίδα θα μπορούσε να θεωρηθεί η διοργάνωση ενός δείπνου σε εστιατόριο ή και η χρήση των μέσων μεταφοράς. Στόχος μέσω της αυτοφροντίδας είναι η ανεξαρτησία του κάθε ατόμου λαμβάνοντας υπόψη την κατάσταση στην οποία βρίσκεται αλλά και την ηλικία του, τη παρουσία του σε κοινωνικές ενέργειες, την αυτενέργεια του και την τόνωση της εμπιστοσύνης και της αυτοκυριαρχίας του (Ozkan, & Cavkaytar, 2009:238)

2.3.2 ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων προσφέρει τη δυνατότητα σε όλους να δημιουργήσουν σχέσεις με υγεία και ισορροπία προσαρμοσμένες μέσα στην κοινωνία (Hops, 1983: 16). Η ομαλή ενίσχυση των δεξιοτήτων που αφορούν την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα μπορεί να λειτουργήσει θετικά προς τη δημιουργία φιλιών και τη συμβίωση μέσα στην οικογένεια. Ένα παιδί μέσα από την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων νιώθει ασφαλής τόσο στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό περιβάλλον (Κυρίδης, 1996:53).

Η σημασία της κοινωνικότητας είναι μεγάλη σε κάθε άτομο της σημερινής κοινωνίας και αναπτύσσεται με την πάροδο των ετών, ξεκινώντας από τα πρώιμα σχολικά χρόνια μέχρι την ενήλικη ζωή. Μέσω της κοινωνικότητας το άτομο μαθαίνει τον τρόπο να βρίσκει λύσεις σε προβλήματα που του παρουσιάζονται και βιώνει καταστάσεις, ώστε να προσφέρει ικανοποίηση σε βασικές του ανάγκες. Το μέγεθος της σημαντικότητας των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων φαίνεται από το γεγονός ότι από την εκπαιδευτική βαθμίδα του νηπιαγωγείου υπάρχουν προγράμματα που προωθούν τη βελτίωση αυτών των δεξιοτήτων (Grusec, & Hastings, 2014·Μπέλλα, 2019, Μητσοπέτρου, 2020:14).

Οι κοινωνικές δεξιότητες αρχίζουν να διαμορφώνονται και να αναπτύσσονται στην ηλικία της προσχολικής εκπαίδευσης καθώς και στα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης στο δημοτικό. Σε αυτές τις ηλικίες τα παιδιά είναι ικανά να βιώσουν

διάφορα συναισθήματα όπως φόβος, χαρά, λύπη και αγάπη, μπορούν να αρχίσουν να διαμορφώνουν το χαρακτήρα τους ενώ μέσω των συναναστροφών με άλλα άτομα ανακαλύπτουν με την έννοια της ενσυναίσθησης και τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων με στέρεες βάσεις. Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε αυτές τις ηλικίες είναι απαραίτητη ώστε τα παιδιά να εξελιχθούν σε ενήλικα άτομα τα οποία θα συνεισφέρουν στην κοινωνία (Δημητριάδη, 2013:6).

Η ανάγκη για την κοινωνικοποίηση για ένα παιδί αρχίζει από τα δύο πρώτα χρόνια της ζωής του και φτάνει μέχρι και την ηλικία των 10. Η γνώση στα παιδιά δεν αποκτάται από μόνη της αλλά χρειάζεται την ύπαρξη μιας κοινωνίας μέσα στην οποία το παιδί και οι γονείς του να είναι μέρος της. Ήδη από βρέφος ένα παιδί είναι σε θέση να ξεχωρίζει τους γονείς του και τα φιλικά πρόσωπα ενώ μπορούν να συνδεθούν με τους υπόλοιπους μέσω της βλεμματικής επαφής αναπτύσσοντας τα οπτικά ερεθίσματα (Nelson, 2001:13). Στα μέσα της πρώτης δεκαετίας της ζωής ενός παιδιού γίνεται η αναγνώριση των συναισθημάτων κατά την επαφή με άλλους ίσης ή μεγαλύτερης ηλικίας ενώ η συναισθηματικότητα εμπλουτίζεται και με θεατρικές εκφράσεις του προσώπου (Στράτου, 2016: 19).

Οι κοινωνικές δεξιότητες επεκτείνονται σε διάφορους τομείς: α) στις φιλικές σχέσεις με περισσότερα άτομα που εμπλέκονται σε κοινωνικά σύνολα όπως είναι οι συμμαθητές σε σχολικό περιβάλλον, β) στην αυτοεκτίμηση, η οποία παίζει σημαντικό ρόλο ώστε κάθε άνθρωπος να αντιληφθεί τη σπουδαιότητα του ίδιου και τη μοναδικότητα του καθώς και την ανάγκη απόκτησης ολοένα και περισσότερων εμπειριών και βιωμάτων γ) στην υπευθυνότητα, τη στάση που πρέπει να κρατά ο καθένας σε όποια ηλικία και αν βρίσκεται ώστε να αναγνωρίζει τις πράξεις του και το μερίδιο ευθύνης που του αναλογεί όπως επίσης και στην ικανότητα λήψης αποφάσεων δ) στις επικοινωνιακές δεξιότητες οι οποίες δεν είναι απαραίτητο να είναι μόνο λεκτικές αλλά μπορούν να διαφέρουν ως προς το μέσο και το σκοπό που πραγματοποιούνται(Γιακουμάκη,2012:35).

Οι κοινωνικές δεξιότητες μπορούν να κατακτηθούν πιο εύκολα μέσα από το χώρο του σχολείου. Συγκεκριμένα, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού ένας μαθητής μπορεί να δημιουργήσει ευκολότερα σχέσεις με τους συμμαθητές του και μέσα από το βίωμα οι σχέσεις αυτές θα γίνουν υγιείς και δυνατές εμπλουτισμένες με τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά. Τα άτομα που κοινωνικοποιούνται με άλλα άτομα δημιούργησαν τέτοιες σχέσεις, προσαρμόστηκαν ομαλότερα στο περιβάλλον στο χώρο του σχολείου και δεν έρχονταν συχνά σε διενέξεις με τους συμμαθητές τους. Σε

αντίθεση τα παιδιά τα οποία δεν κατάφεραν να αναπτύξουν ομαλές σχέσεις με τους συμμαθητές του παρουσίασαν πρόβλημα στις κοινωνικές επαφές, δυσκολεύτηκαν να προσαρμοστούν στο σχολείο και στην επικοινωνία με τους δασκάλους και καθηγητές τους και συχνά παρουσίαζαν παραβατικές συμπεριφορές (Μπέλλα, 2019:3).

2.3.3 ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ

Η δημιουργική απασχόληση αποτελεί σημαντικό κεφάλαιο στην πορεία της ζωής ενός ανθρώπου. Δραστηριότητες οι οποίες γεμίζουν δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο και ταυτόχρονα καλύπτουν την ανάγκη για ψυχαγωγία είναι ικανές να λειτουργήσουν ευεργετικά σε κάθε άνθρωπο αφού αποκτώντας αυτές τις δεξιότητες αισθήματα όπως η μοναξιά και η απομόνωση αλλά και η έλλειψη προσαρμοστικότητας σε κοινωνικά περιβάλλοντα και η ύπαρξη αντικοινωνικής συμπεριφοράς μπορούν να αποφεύγονται. Μέσω της δημιουργικής απασχόλησης ένα άτομο που είναι μέρος μιας κοινωνικής ομάδας είναι ικανό να προσφέρει ικανοποίηση στον εαυτό του και στους γύρω του και ταυτόχρονα να παρέχει σημαντική βοήθεια στην κοινωνία. Ταυτόχρονα έχει τη δυνατότητα να εμπλουτίζει τις γνώσεις σε αντικείμενα που του είναι άγνωστα ή λιγότερο γνωστά στον ελεύθερο του χρόνο μέσα από αυτές τις δραστηριότητες (Γιακουμάκη, 2019:28).

Η δημιουργική απασχόληση τονώνει την ανάγκη του ατόμου για ψυχαγωγία και προσδίδει οφέλη στη ψυχολογία του και στη συμπεριφορά με τους γύρω του. Μέσω ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων στον ελεύθερο χρόνο ενδυναμώνονται ανάγκες για κοινωνικοποίηση και αλληλεπίδρασης με άλλους, δημιουργούνται σχέσεις φιλικές έχοντας ως θεμέλια ισχυρά συναισθήματα ενώ λειτουργούν ευεργετικά στην απόκτηση αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης. Ακόμα και στα άτομα με αναπηρία, δεξιότητες δημιουργικής απασχόλησης παίζουν σημαντικό ρόλο στην προσαρμοστικότητα και την ένταξη σε ένα ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και κρίνεται υποχρεωτικό σε πολλές περιπτώσεις η ένταξη τους σε ομάδες προς αυτή την κατεύθυνση (Cook, 2001:45).

Οι δεξιότητες δημιουργικής απασχόλησης μπορούν να αφορούν καλλιτεχνικές δραστηριότητες όπως το θέατρο και το χορό, την ποίηση και γενικά όλες τις μορφές της Τέχνης. Καλλιεργούν συνειδήσεις και πλάθουν το χαρακτήρα ενός ατόμου και το φέρνουν σε επαφή με τον πολιτισμό ενώ ταυτόχρονα τον ωθούν στην ψυχολογική

ανάταση. Παρέχεται η δυνατότητα επίλυσης ψυχικών διαταραχών ενώ τα συναισθήματα εκφράζονται με ποικίλους τρόπους. Μέσω της ψυχαγωγίας ένα άτομο μπορεί επίσης να έρθει σε επαφή με τη θρησκεία και την παράδοση. Τόσο με τα θρησκευτικά όσο και τα παραδοσιακά τραγούδια τα παιδιά αλλά και οι μεγαλύτεροι μπορούν να προσελκύσουν την κουλτούρα και γενικά με τις παραδόσεις (Καπαρινού, 2017:24).

2.3.4 ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΩΣ ΕΝΕΡΓΟ ΜΕΛΟΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Κάθε άτομο που λογίζεται ως τυπικό ή μη τυπικό έχει ως στόχο από τα πρώιμα χρόνια της σχολικής ζωής τη συμμετοχή του στα κοινά και γενικότερα έχει ως στόχο να αποτελεί μέλος μιας ομάδας στην κοινωνία. Αυτός ο στόχος γίνεται περισσότερο δύσκολος στα άτομα με αναπηρία είτε λόγω έλλειψης τεχνογνωσίας και υποδομών οι οποίες θα είναι σε θέση να καταστήσουν τα άτομα αυτά ως ενεργά μέλη της κοινωνίας είτε λόγω έλλειψης γνώσης προσάρτησης των ατόμων αυτών σε ομάδες. Ο στόχος είναι επίσης δύσκολος αν αναλογιστούμε τις ρατσιστικές συμπεριφορές που βιώνουν άτομα με διανοητικά ή κινητικά προβλήματα στην εποχή μας (Γιακουμάκη, 2019:34).

Άτομα με αναπηρία πολλές φορές στα σύγχρονα χρόνια αλλά και παλιότερα, τοποθετούνταν σε ιδρύματα και δομές ώστε οι γονείς ή κοντινά συγγενικά πρόσωπα να μπορούν να παρέχουν τη δυνατότητα σε αυτά τα άτομα να ανήκουν σε κάποιο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Με τη ανάμειξη σε κοινωνικές ομάδες δίνεται η δυνατότητα σε άτομα τυπικά και μη να συμμετέχουν σε ολοένα περισσότερες δραστηριότητες και ασχολίες σχετικά με την προσαρμογή στο σχολείο, την ποιοτική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου μέσα από εκπαιδευτικά παιχνίδια, θεατρικές παραστάσεις και αθλητικές δραστηριότητες καθώς και τον τομέα της διασκέδασης. Είναι άξιο αναφοράς ότι σε αντίθεση με την παραπάνω άποψη άτομα με αναπηρία τα οποία ανήκουν σε δομές που τους φιλοξενούν γίνονται στόχος αρνητικών σχολίων ενώ βιώνουν την απομόνωση από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Bray, & Gates, 2003:42).

Σημαντικό ρόλο στην προσάρτηση ενός ατόμου με αναπηρία σε ένα

οποιοδήποτε κοινωνικό σύνολο παίζει η ικανότητα δημιουργίας φιλίας. Μέσω της φιλίας το άτομο αισθάνεται ενεργό, αισθάνεται ότι μπορεί να στηριχθεί σε κάποιον, ότι μπορεί να μοιραστεί σκέψεις μέσα από τις καταστάσεις που βιώνει καθημερινά, αισθάνεται ότι αγαπά και αγαπιέται. Συνήθως στα άτομα με αναπηρία η ανάπτυξη φιλιών είναι αρκετά δύσκολη. Περιορίζεται σε άτομα του στενού οικογενειακού κύκλου, σε άτομα που έχουν αναλάβει την φροντίδα τους, σε εκπαιδευτές που τους καθοδηγούν στις διάφορες δραστηριότητες καθώς επίσης και σε άλλα άτομα με αναπηρίες που συνυπάρχουν καθημερινά στις δραστηριότητες ή στις δομές φιλοξενίας τους (Bray, & Gates, 2003:44).

Δεξιότητες που αφορούν την ενεργή συμμετοχή ατόμων με αναπηρία μέσα σε ένα κοινωνικό σύνολο διδάσκονται καθημερινά από διάφορους εκπαιδευτές σε δομές ειδικής αγωγής. Οι δεξιότητες αυτές αφορούν την απόκτηση και βελτίωση της συμπεριφοράς με ευγένεια και σεβασμό στο διπλανό τους, την ασφαλή και ομαλή μετακίνηση μέσα στην πόλη, την εκμάθηση χρηματικών συναλλαγών για την εξυπηρέτηση τους σε καταστήματα και σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες, τη σωστή και λειτουργική χρήση ηλεκτρονικών μέσων όπως ηλεκτρονικός υπολογιστής και κινητό τηλέφωνο, τη διαχείριση εργασιών μέσα στο σπίτι και τέλος την εκμάθηση ασφαλούς σεξουαλικής συμπεριφοράς(ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, 2003α).

2.3.5 ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΖΩΗ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

Η άσκηση εργασίας αποτελεί για τον άνθρωπο έναν πολύ σημαντικό τομέα στη ζωή του χωρίς να παίζει τόσο ρόλο το ύψος της αμοιβής που λαμβάνει όσο η ανάγκη που βιώνει ώστε να προσφέρει στην κοινωνία. Η εργασία δίνει δυνατότητες σε κάθε άτομο κοινωνικοποίησης, προσφοράς σε διάφορους τομείς της κοινωνίας, δημιουργίας χαρακτήρα μέσα από την παραγωγική διαδικασία και έκφρασης της δημιουργικότητας. Η αμοιβή μέσα από την εργασία δίνει στο άτομο την ευκαιρία να νιώσει ανεξάρτητος, να αποκτήσει το δικαίωμα διεύρυνσης επιλογών, να αποκτήσει ταχύτερη πρόσβαση μέσα στην κοινωνία και να αυξήσει την αγοραστική δύναμη. Γίνεται άμεσα κατανοητό ότι τα άτομα με δυσλειτουργίες μπορούν να αποκτήσουν την ανεξαρτησία τους-οικονομική και μη- μέσα από την εύρεση εργασίας και την απόκτηση και βελτίωση δεξιοτήτων στην επαγγελματική τους ζωή (Will, 1984:49).

Η πρόσβαση σε εργασιακούς χώρους για τα τυπικά άτομα τα τελευταία χρόνια είναι αρκετά δύσκολη αλλά για τα μη τυπικά σε πολλές περιπτώσεις είναι έως και αδύνατη. Η ζήτηση ατόμων με αναπηρία είναι ελάχιστη οπότε αυτά τα άτομα μπορεί να περάσουν μεγάλο μέρος των παραγωγικών τους χρόνων εκτός επαγγελματικής στέγης. Οι θέσεις εργασίας που τους παρουσιάζονται είναι συχνά φτωχές ως προς τους μισθούς που δίνονται, χωρίς εξελικτικές ευκαιρίες ενώ συνήθως αφορούν χώρους όπου δεν απαιτείται υψηλό πνευματικό επίπεδο. Οι δυσκολίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπα τα άτομα με αναπηρίες είναι πολλά όπως η μη εύκολη πρόσβαση στους επαγγελματικούς χώρους, ο περιορισμένος αριθμός μέσων μαζικής μεταφοράς σε όλη τη χώρα, η επαναλαμβανόμενη κτήση εκπαιδευτικών τίτλων από τον υπόλοιπο πληθυσμό, η οποία κάνει τα άτομα αυτά να μειονεκτούν στα ζητούμενα προσόντα των θέσεων εργασίας και η χαμηλή αυτοπεποίθηση που αποκτούν και τέλος η ευνοιοκρατία που επικρατεί στους εργοδότες (Τσικολάτας, 2017:24).

Σε πολλές περιπτώσεις έχει ύπαρξη η άποψη ότι εργαζόμενοι με αναπηρία δημιουργούν περισσότερα έξοδα σε μια επιχείρηση σε σχέση με τα κέρδη. Αυτό συμβαίνει γιατί είναι απαραίτητο ο εργοδότης να προβεί σε αλλαγές στο εργασιακό περιβάλλον ώστε να γίνει προσιτό, φιλόξενο και να μην περιέχει κινδύνους για τραυματισμό στα άτομα με αναπηρία. Συνεπώς, θεωρείται σκόπιμο η μη πρόσληψη τέτοιων ατόμων σε θέσεις που χαρακτηρίζονται υψηλόβαθμες αλλά προτιμάται η πρόσληψη σε θέσεις που δεν έχουν μεγάλο κοινωνικό κύρος. Οπότε προκύπτει το συμπέρασμα ότι η ανάληψη εργασίας των ατόμων με αναπηρία σε οποιοδήποτε εργασιακό χώρο αποτελεί ρίσκο για τον εκάστοτε εργοδότη. Το κράτος θα μπορούσε από την πλευρά του, να ενδυναμώσει τις επιχειρήσεις και να παρέχει εκπαιδευτικά προγράμματα ώστε τα άτομα με ειδικές ικανότητες να αποκτήσουν την εργασιακή ευκαιρία αλλά και οι επιχειρήσεις να νιώσουν ασφάλεια σε τέτοιου είδους προσλήψεις (Oliver, 1996:96).

Ένας μεγάλος αριθμός ατόμων με αναπηρία αναζητά την εργασιακή ευκαιρία αλλά είναι απαραίτητο να δημιουργηθούν και να βελτιωθούν επαγγελματικές δεξιότητες στα άτομα αυτά. Η συνεχιζόμενη παροχή επιδομάτων από το κράτος όσο υποστηρικτική και αν είναι δεν μπορεί να αντικαταστήσει τη χαρά και την ανάγκη οποιουδήποτε ατόμου να προσφέρει στην κοινωνία και να αποκτήσει κοινωνικές συναναστροφές μέσω της εργασίας. Κρίνεται απαραίτητο από την παιδική ηλικία μαθητές να εκπαιδεύονται μέσω μαθημάτων στο σχολείο σχετικά με τον επαγγελματικό προσανατολισμό τους και τις δεξιότητες στο εργασιακό χώρο. Οι

δεξιότητες αυτές θα έχουν να κάνουν 1) Με τη δημιουργία σωστών συνηθειών στον επαγγελματικό χώρο όπως είναι η προσέλευση στο χώρο εργασίας την σωστή ώρα, την ολοκλήρωση της εργασίας στα χρονικά περιθώρια που έχει θέσει ο εργοδότης, 2) Η σωστή συμπεριφορά στον επαγγελματικό χώρο η οποία αφορά την πειθαρχία σε κανόνες, το πνεύμα ομαδικότητας που πρέπει να υπάρχει σε μια επιχείρηση και την υπακοή και το σεβασμό στις οδηγίες που δίνονται, 3) τον τρόπο διαχείρισης των συναισθημάτων ύστερα από την επίτευξη κάποιας επιτυχίας ή αποτυχίας στον επαγγελματικό τομέα που ειδικεύεται ο καθένας,4) την γνώση τεχνικών επιδεξιοτήτων όπως είναι η γνώση χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών και εφαρμογών οι οποίες βοηθούν στην περάτωση μιας εργασίας(ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, 2003β).

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

3.1 ΑΤΟΜΑ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ

Η λέξη «αυτισμός» χρησιμοποιήθηκε αρχικά το 1911 για να προσδιορίσει περιπτώσεις ασθενών που νοσούσαν ψυχικά και εμφάνιζαν συμπτώματα σχιζοφρένειας έχοντας ταυτόχρονα παραισθήσεις. Έχει τις ρίζες στη λέξη «εαυτός» (Κάκουρος, & Μανιαδάκη, 2002). Μέχρι και τα μέσα του 20^{ου} αιώνα παρότι ο αυτισμός δεν ήταν μία έννοια εδραιωμένη στην ιατρική κοινότητα, παρουσιάζονταν περιστατικά ασθενών με συμπτώματα που παρέπεμπαν σε αυτή τη μορφή ασθένειας. Οι επιστήμονες εκείνη την εποχή βρίσκονταν σε διαρκή αναζήτηση επαναλαμβανόμενων παρόμοιων περιστατικών ώστε να θεσπιστεί η έννοια του αυτισμού (Hollander, Kolevzon, & Coyle, 2010:5).

Μετά από ένα περιστατικό το 1943, όπου 11 παιδιά εισήχθησαν σε κλινική της Αμερικής με συμπτώματα αυτισμού σε νεαρή ηλικία η έννοια του αυτισμού αρχίζει να γίνεται γνωστή από άρθρα σε εφημερίδες από τον Leo Kanner (1943). Τα παιδιά αυτά εμφάνιζαν συμπεριφορές οι οποίες δεν συνδέονταν με συμπεριφορές που εμφάνιζαν αντίστοιχα άτομα στην ηλικία τους. Τα παιδιά παρουσίαζαν μειωμένη ανάγκη για κοινωνική συναναστροφή με άλλα άτομα, αυξημένη ανάγκη σταθερών συνηθειών στην καθημερινότητα τους, προβλήματα κατά τη λεκτική επαφή με άλλους και αυξημένη δεξιοτεχνία κατά τη χρήση αντικειμένων. Όλα αυτά δημιούργησαν ένα μοτίβο συμπεριφορών ώστε να διαγνωσθεί και να θεσπιστεί η έννοια του αυτισμού και να προσδιοριστεί ότι η εμφάνιση του στη ζωή ενός ατόμου μπορεί να γίνει ν πριν την ολοκλήρωση της πρώτης τριετίας της ζωής τους (Μητσοπέτρου, 2020:13).

Λίγο αργότερα, το 1944, κάνουν την εμφάνιση τους μελέτες από τον Hans Asperger (1944) με καταγωγή από την Αυστρία οι οποίες παρουσιάζουν παιδιά τα οποία έχουν προβλήματα επικοινωνίας και κοινωνικής επαφής με άλλα άτομα ενώ εμφανίζονται και χαρακτηριστικά μειωμένης λεκτικής ικανότητας και μειωμένης αντίληψης καταστάσεων που συμβαίνουν γύρω τους. Επίσης παρατηρείται μία ανεξάρτητη παρόρμηση χωρίς κάτι γύρω τους να τους ωθεί σε τέτοια συμπεριφορά καθώς και απουσία ολοκληρωμένης βλεμματικής επαφής. Τα χαρακτηριστικά αυτά παρατηρούνται για πρώτη φορά στη ηλικία των 36 μηνών και κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας. Το μοτίβο αυτών των χαρακτηριστικών πήρε το όνομα

«Αυτιστική Ψυχοπάθεια της παιδικής ηλικίας» (Autistic Psychopathy in Childhood) (Asperger, 1944, 1991 · Attwood, 2008).

Από τους μελετητές εκείνης της εποχής τονίζονται χαρακτηριστικά που έχουν να κάνουν με προβλήματα στην επικοινωνία, στην κίνηση και στις κοινωνικές συναναστροφές και θεωρείται ότι πηγάζουν από βαθύτερα ένστικτα ή και συναισθήματα. Παρόλα αυτά κρίνεται εντυπωσιακό ότι άτομα με τέτοιες συμπεριφορές σποραδικά είναι σε θέση να αναπτύξουν εξαιρετική διανοητική διαύγεια (Μπάρτζιου,2010:12).

Μέχρι τότε υπήρχε η αντίληψη ότι ο αυτισμός είναι μία κατάσταση περισσότερο φυσική που συνδέεται με τους γονείς και σε κάποιες περιπτώσεις μόνο με τη μητέρα. Μετά τους Kanner (1943) και Asperger (1944) η αντίληψη αυτή υποχώρησε και ο αυτισμός πήρε το ρόλο μιας ψυχικής ασθένειας. Νέες απόψεις κάνουν την εμφάνιση τους και έτσι ο αυτισμός παύει να συνδέεται με την ανατροφή του παιδιού αλλά θεωρείται σαν μία εκ γενετής κατάσταση. Έως και το 1980 όλες σχεδόν οι μορφές που είχαν να κάνουν με τις διαταραχές γύρω από τον αυτισμό τοποθετήθηκαν σε κατηγορίες και συμπεριλήφθηκαν στο φάσμα αυτιστικών διαταραχών από Διεθνή Στατιστική Ταξινόμηση των Ασθενειών και Συγγενών Προβλημάτων Υγείας στην τέταρτη έκδοση του DSM (Wing,2000:30).

Μερικά από τα χαρακτηριστικά που εμφανίζουν άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού μπορεί να είναι : 1) Προβλήματα στην οπτική επαφή καθώς και κάποιες βλεμματικές ανωμαλίες όπως ο στραβισμός 2) Προβλήματα κατά την ανάπτυξη κινήσεων 3) Προβλήματα μικρά ή μεγάλα κατά την παραγωγή ήχων 4) Αδιάφορη συμπεριφορά σε ηχητικά ερεθίσματα 5) Προβλήματα στον ύπνο αλλά και στη θρέψη του φαγητού 6) Ανεπάρκεια σε χειρονομίες όταν πρόκειται να δείξουν κάποιον ή κάτι 7) Δυσκολία στην προσαρμογή στο αγκάλιασμα των γονέων 8) Το παιδί μπορεί να παρουσιάζει υπερκινητικότητα ή υπερβολική ηρεμία 9) Έλλειψη ενδιαφέροντος για συναναστροφή με άλλα άτομα ίδιας ή μεγαλύτερης ηλικίας (Πρίφτη - Κοζέτα, 2014:5).

Υπάρχουν και κάποια άλλα χαρακτηριστικά τα οποία ίσως παρουσιαστούν σε παιδιά ηλικίας έως 36 μηνών όπως είναι η αποφυγή ανταπόκρισης σε συναισθήματα λύπης ή χαράς, η μη ανταπόκριση στο άκουσμα το ονόματος ή κάποιου υποκοριστικού, η αναστολή ανάπτυξης ομιλίας, η απομόνωση, η ευαισθησία σε ήχους χαμηλής έντασης, η έλλειψη φαντασίας και ο περιορισμός σε συμβολικά παιχνίδια (Γκονέλα, 2006:52).

Όσο αφορά τα αίτια του αυτιστικού φάσματος ακόμα και σήμερα δεν είναι δυνατό να προσδιοριστούν ακριβώς παρά τις έρευνες και τις μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί. Οι κατηγορίες οι οποίες έχουν καταταχθεί τα αίτια στηρίζονται σε βιοχημικούς παράγοντες, οργανικούς παράγοντες, βιολογικούς παράγοντες και γενετικούς παράγοντες (Wing, 2000).

Οι βιοχημικοί παράγοντες συνδέονται με τον αυτισμό μέσα από προβλήματα και ανωμαλίες που παρουσιάζονται στο μεταβολισμό. Κάποιες από τις ανωμαλίες αυτές είναι η Φαινυλκετουρία (Barondes, 1997), η Ιστιδυναίμια (Κυπριωτάκης, 2003), οι Νευροδιαβιβαστές (Barondes, 1997) και οι Ενδορφίνες (Παναγής, 2002).

Οι οργανικοί παράγοντες συνδέονται με τον αυτισμό μέσα από τραυματισμούς που έχουν συμβεί στο παιδί σαν νεογνό ή επιπλοκές που παρουσιάστηκαν στη μητέρα κατά την προγεννητική περίοδο ή κατά την περίοδο της γέννας. Οι τραυματισμοί και οι επιπλοκές είναι σε θέση να επηρεάσουν την ομαλή ανάπτυξη του βρέφους ή του εμβρύου αντίστοιχα τόσο κινησιολογικά όσο και γλωσσικά (Frith, 1996). Οι οργανικοί παράγοντες συνδέονται και με την κατηγορία των βιολογικών παραγόντων σχετικά με την ύπαρξη του αυτισμού σύμφωνα με κάποιες έρευνες. Ανωμαλίες που σχετίζονται με δυσλειτουργίες του εγκεφάλου κατά την πρώτη περίοδο της κύησης είναι ικανές ώστε να θεωρηθούν αίτια αυτισμού. Η τελευταία άποψη δε βρίσκει σύμφωνη ολόκληρη την επιστημονική κοινότητα (Κάκουρος, & Μανιαδάκη, 2002).

Οι γενετικοί παράγοντες συνδέονται με τον αυτισμό μέσω χρωμοσωμικών ανωμαλιών και γενικά γονιδιακών συνδυασμών. Ένα ποσοστό παιδιών με αυτισμό της τάξης 20% παρουσιάζει ανωμαλία στην αλληλουχία των χρωμοσωμάτων και συγκεκριμένα το σύνδρομο του «εύθραυστου Χ». Το συγκεκριμένο σύνδρομο αναπτύσσει στο άτομο συμπεριφορές που σχετίζονται με τον αυτισμό όπως είναι η πλατυποδία, ο στραβισμός έλλειψη βλεμματικής επαφής (Πρίφτη- Κοζέτα, 2014:8).

3.2 ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ

Η έννοια της νοητικής υστέρησης ενώ υπάρχει σε κείμενα ακόμα και 2500 χρόνια πριν, μέχρι σήμερα δεν έχει αποδοθεί πλήρως. Η πλήρης απόδοση της νοητικής υστέρησης συναντά πολλά προβλήματα λόγω του μη καθορισμού των κύριων χαρακτηριστικών της αφού οι παθολογικές περιπτώσεις δεν καθορίζονται με απόλυτη ομοιογένεια. Ένας ακόμα παράγοντας που κάνει δύσκολη την απόδοση ενός

ορισμού της έννοιας της νοητικής υστέρησης είναι ότι υπάρχουν πολλές ιατρικές ειδικότητες οι οποίες ασχολούνται με τέτοια περιστατικά ατόμων και καθιστούν περίπλοκο τον καθορισμό ενός συγκεκριμένου ορισμού αφού κάθε ειδικότητα δίνει έμφαση σε διαφορετικούς παράγοντες που οφείλεται η εν λόγω πάθηση. Ύστερα από πολλά χρόνια στα οποία άτομα που εμφάνιζαν νοητική υστέρηση έγιναν αντικείμενο χλευασμού και μείωσης της προσωπικότητάς τους αλλά και με τη βοήθεια που παρέχει στον καθένα η εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες δόθηκε ένας ορισμός από τον Αμερικάνικο Σύνδεσμο Νοητικής Καθυστέρησης (A.A.M.D) ο οποίος έγινε αποδεκτός από όλες τις ιατρικές ειδικότητες. Σύμφωνα με τον παραπάνω οργανισμό «*Η νοητική καθυστέρηση αναφέρεται στη σημαντικά κάτω του μέσου όρου γενική νοητική λειτουργία, που συνυπάρχει με ανεπάρκεια στην προσαρμοστική συμπεριφορά όπως αυτή εκδηλώνεται κατά την περίοδο της ανάπτυξης*» (Σιδηρόπουλος, 2019: 11).

Κάθε άτομο με νοητική υστέρηση χαρακτηρίζεται από δύο άξονες που περιλαμβάνουν την νοητική ικανότητα και την προσαρμοστική ικανότητα σε οποιοδήποτε περιβάλλον και αν βρεθούν. Κρίνεται απαραίτητο για την ιατρική κοινότητα να τηρούνται αυτές οι δύο προϋποθέσεις ώστε το παιδί να χαρακτηριστεί ως άτομο με νοητική υστέρηση αλλιώς υπάρχει περίπτωση να μη διαγνωστεί σωστά ο ασθενής (Κρασανάκης, 1997: 16). Τα άτομα που διαγιγνώσκονται με νοητική υστέρηση παρουσιάζουν προβλήματα κατά την προσαρμογή τους και την ένταξη τους σε ομάδες μέσα στην κοινωνία, έχουν αναπτυξιακά προβλήματα και ειδικά στο νευρικό σύστημα, χαρακτηρίζονται ως απείθαρχα και αδυνατούν να σεβαστούν τους όρους που θέτει μια ομάδα. Κρίνεται σημαντικό τα προβλήματα που παρουσιάζονται σε αυτά τα άτομα να διαγιγνώσκονται σε μικρή ηλικία, ώστε να μην υπάρχει λάθος στη διάγνωση αν αυτή γίνει όταν θα έχει ολοκληρωθεί η ανάπτυξη τους (Κρουσταλάκης, 2005: 30).

Η νοητική καθυστέρηση μπορεί να πάρει αρκετές μορφές. Κατά τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας ένα άτομο που παρουσιάζει νοητική ανεπάρκεια μπορεί να διαβαθμιστεί σε τρεις κατηγορίες: ελαφριά ανεπάρκεια, μέση ανεπάρκεια και βαριά ανεπάρκεια. Το Σύστημα Ταξινόμησης Νοητικής Υστέρησης του A.A.M.D εξηγεί με τη βοήθεια του παρακάτω πίνακα τις μορφές που μπορεί να παρουσιάσει κάποιος με νοητική υστέρηση έχοντας ως κριτήριο σύγκρισης το δείκτη νοημοσύνης

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

Στον πίνακα παρουσιάζονται τα επίπεδα νοητικής υστέρησης συγκρινόμενα με το δείκτη νοημοσύνης. Συγκεκριμένα άτομα με δείκτη νοημοσύνης μέχρι 40 παρουσιάζουν βαριά νοητική καθυστέρηση, άτομα με τιμές μεταξύ 20-40 χαρακτηρίζονται από σοβαρή νοητική υστέρηση, μεταξύ 35-55 από μέτρια ενώ μεταξύ 50-70 από ελαφριά νοητική καθυστέρηση (Κατσίκη, 2017: 12). Εκτός από το δείκτη νοημοσύνης λαμβάνονται υπόψη τόσο το ποσοστό ανεξαρτησίας που διακατέχει ένα άτομο που παρουσιάζει νοητική υστέρηση όσο το ποσοστό ανταπόδοσης των αισθητηρίων σε ατομικές απαιτήσεις και σε απαιτήσεις που έχει ένα μικρό κοινωνικό σύνολο (Κρασανάκης, 1997:31).

Ο καθηγητής Samuel Kirk (1962) που ειδικευόταν στην ειδική αγωγή στο πανεπιστήμιο του Illinois πρότεινε τα άτομα που παρουσιάζουν νοητική υστέρηση να χωριστούν σε κατηγορίες ανάλογα με τις δυνατότητες τους για να αποδεχτούν στη μάθηση και την εκπαίδευση που τους προσέφερε το σχολικό περιβάλλον. Οι κατηγορίες που ταξινομήθηκαν τα άτομα αυτά ήταν α) οι βραδυμαθείς που περιελάμβανε άτομα τα οποία εξωτερικά έδειχναν φυσιολογικά αλλά νοητικά βρίσκονταν οριακά στην κλίμακα του τυπικού ατόμου, β) οι εκπαιδευσιμοι οι οποίοι χαρακτηρίζονται άτομα με ελαφρά νοητική υστέρηση έχοντας την ικανότητα να βελτιώσουν την προσωπικότητά τους, μπορούσαν να αφομοιώσουν την ύλη μέχρι τις πρώτες τέσσερις τάξεις του δημοτικού σχολείου και λαμβάνοντας την κατάλληλη

εκπαίδευση μπορούσαν να ζήσουν σχεδόν ανεξαρτητοποιημένοι τη ζωή τους, γ) οι ασκήσιμοι, οι οποίοι ανήκουν στα άτομα που μπορούν να έρθουν σε επικοινωνία με τον καθένα αλλά δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στο σχολικό περιβάλλον όσον αναφορά τις σχολικές επιδόσεις. Μπορούν να αποκτήσουν δεξιότητες αυτοφροντίδας αλλά πάντα θα χρειάζονται τη στήριξη του οικογενειακού περιβάλλοντος και 4) οι ιδιώτες οι οποία είναι μια κατηγορία που περιλαμβάνει άτομα με βαριά νοητική υστέρηση και αποτελούν άτομα που δεν μπορούν να επικοινωνήσουν λεκτικά έχοντας συνεχώς ανάγκη για βοήθεια. για αυτήν την ομάδα ατόμων προτείνεται συνήθως η παραμονή σε κάποιο ίδρυμα ώστε να λαμβάνουν τη φροντίδα που χρειάζεται για τη φυσιολογική διαβίωση τους (Παρασκευόπουλος, 1982:31).

Θεωρείται δύσκολο να προσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά των ατόμων με νοητική υστέρηση λόγω των πολλών μορφών που υπάρχουν, παρόλα αυτά γίνεται μια προσπάθεια προσδιορισμού των χαρακτηριστικών βάσει τομέων που έχουν σχέση με τα γνωστικά χαρακτηριστικά, με χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την κίνηση αλλά και με χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη συμπεριφορά και τη μάθηση. Τα γνωστικά χαρακτηριστικά επικεντρώνονται σε παράγοντες που αφορούν τη διάσπαση προσοχής που παρουσιάζουν τα άτομα με νοητική υστέρηση, τον αργό ρυθμό αφομοίωσης γνώσεων που λαμβάνουν, την αργή λεκτική ανάπτυξη και επικοινωνία και τη μειωμένη συγκράτηση ερεθισμάτων και πληροφοριών που λαμβάνουν. Τα χαρακτηριστικά που πραγματεύονται την κίνηση των ατόμων με νοητική υστέρηση έχουν να κάνουν με τη χαμηλή κινητική ανάπτυξη που έχουν τα άτομα αυτά συγκρινόμενα με τα τυπικά άτομα του γενικού πληθυσμού, τον επιβραδυμένο ρυθμό ανάπτυξης σε αρθρώσεις ο οποίος δυσχεραίνει την κινητική ικανότητα και την αδυναμία συντονισμού των άκρων με την όραση που προκαλεί μία στάση στο σώμα τους καθόλα συνηθισμένη (Καραμάνου, Πετίνη, & Ρούσα, 2013:73).

Οι παράγοντες στους οποίους οφείλεται η νοητική υστέρηση είναι πάρα πολλοί και διαφοροποιούνται ανάλογα με το περιστατικό. Όμως θεωρούνται ακόμα άγνωστα κατά ποσοστό της τάξης 75-80%. Οι τομείς που χωρίζονται τα αίτια της νοητικής υστέρησης είναι προγεννητικοί, προγεννητικοί και μεταγεννητικοί (Κρασανάκης, 1997: 63). Στους προγεννητικούς τομείς συμπεριλαμβάνονται ανωμαλίες στην αλληλουχία των αντισωμάτων, ο παράγοντας Rhesus, η υπέρμετρη χρήση σκευασμάτων και φαρμάκων χωρίς τη σύμφωνη γνώμη κάποιου ειδικού, το κάπνισμα και το αλκοόλ, προβλήματα υγείας κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης, οι λοιμώξεις στην περίοδο της κύησης κα σε προβληματική λειτουργία που μπορεί να συμβεί στον

πλακούνται. Οι περιγεννητικοί τομείς αφορούν επιπλοκές κατά το τοκετό και πρόωρος τοκετός, τραύματα κατά τον τοκετό, μικρό δείκτη μάζας σώματος του εμβρύου κατά την κύηση καθώς και εγκεφαλικά επεισόδια. Στους μεταγεννητικούς τομείς συγκαταλέγονται εγκεφαλικές βλάβες και ασθένειες που συμβαίνουν μέχρι την ηλικία των τριάντα έξι μηνών, κακώσεις του εγκεφάλου, διαφόρων ειδών εγκεφαλοπάθειες, και σπασμοί (Αγγελοπούλου-Σακαντάμη,2004:35· Κρασανάκης, 1997: 102).

Εκτός από τα παραπάνω αίτια που θεωρούνται υπεύθυνα για την πρόκληση νοητικής υστέρησης υπάρχουν και άλλα αίτια που αφορούν οικονομικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές δυσλειτουργίες. Άλλωστε άτομα με νοητική υστέρηση που ανήκουν σε βαθμίδες μέτριας και χαμηλής νοητικής υστέρησης έχουν διαπιστωθεί ότι αποτελούν μέρος κοινωνικών ομάδων με χαμηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο (Κοκκαρίδας,2016: 23).

Τα άτομα με νοητική υστέρηση είναι σημαντικό να διαγνωστούν σύντομα ώστε να θεσπιστεί από την ομάδα ειδικών όπως παιδοψυχίατρος, ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός και θα αναλάβει την παρακολούθηση με μία σειρά από εξετάσεις ώστε το άτομο να κατανεμηθεί στη σωστή κατηγορία νοητικής ανεπάρκειας και να δημιουργηθεί ένας μηχανισμός που θα βοηθήσει το άτομο με νοητική υστέρηση να αναπτυχθεί όσο καλύτερα γίνεται. Μέχρι τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού υπάρχουν σημάδια που έχουν να κάνουν με τη λεκτική επικοινωνία και την κίνηση που δείχνουν την ύπαρξη νοητικής καθυστέρησης (Στάθης, 2001:74).

Τα προγράμματα εκπαίδευσης τα οποία σχετίζονται με τα άτομα με νοητική υστέρηση στοχεύουν στη δημιουργία δράσεων, ώστε τα άτομα αυτά να γίνουν ικανά να διαβάσουν και να αποκτήσουν οικειότητα με τα μαθηματικά. Επιπλέον, στοχεύουν στην ανάπτυξη ή στη βελτίωση της αυτοφροντίδας και αυτοεξυπηρέτησης. Σε αυτούς τους στόχους εκτός από τους εκπαιδευτικούς, σημαντικό ρόλο παίζει ο παράγοντας της οικογένειας και του κοινωνικού συνόλου που ανήκει το άτομο με νοητική υστέρηση καθώς και η ιατρική φροντίδα που λαμβάνει (Κρασανάκης, 1997:107). Η ειδική αγωγή τα τελευταία χρόνια προσφέρει νέα πρωτόκολλα προσέγγισης στα άτομα με νοητική υστέρηση στοχεύοντας σε ανάπτυξη της λεκτικής ικανότητας, βελτίωση του τρόπου ζωής τους, προσέγγιση ανεξάρτητα σε κάθε άτομο και όχι ομαδικά, μεγαλύτερη προσπάθεια μέσω ειδικών ώστε να η διδασκαλία να γίνεται κατανοητή και η έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών να γίνεται με τη βοήθεια όλων των αισθήσεων. Επιπλέον γίνεται κατανοητό ότι η αφομοίωση της διδασκαλίας χρειάζεται διαφορετικό χρονικό διάστημα σε κάθε περίπτωση και είναι απαραίτητη η

ενεργοποίηση της φαντασίας του κάθε παιδιού σε συνεχώς και μεγαλύτερο βαθμό. Γίνεται αντιληπτό ότι για την περάτωση αυτών των εκπαιδευτικών προγραμμάτων χρειάζεται η συμπαράσταση της οικογένειας και της ευρύτερης κοινωνικής ομάδας που ανήκει τι κάθε παιδί. Στόχος είναι να ικανοποιηθεί το παιδί και η οικογένεια του από τη βοήθεια που λαμβάνει και σε δεύτερο ρόλο η ομάδα των εκπαιδευτικών που προσπαθεί να εφαρμόσει τις εκπαιδευτικές μεθόδους (Μητσοπέτρου, 2020:12).

3.3 ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΣΥΝΔΡΟΜΟ DOWN

Το σύνδρομο Down θεωρείται μία γενετική ανωμαλία κατά την οποία άτομα που πάσχουν από αυτό έχουν επιβραδυσμένη ανάπτυξη νοητικά αλλά και σωματικά. Τα άτομα που διαγιγνώσκονται με σύνδρομο Down έχουν στον οργανισμό τους ένα περισσότερο χρωμόσωμα από το συνήθη αριθμό των 46 που έχει ένα τυπικό άτομο. Συναντάμε τρεις διαφορετικούς τύπους του συνδρόμου: η τρισωμία 21 η οποία αποτελεί το συχνότερο τύπο με ποσοστό εμφάνισης της τάξης του 90% κατά τον οποίο συμβαίνει κάποια ανωμαλία κατά το διαχωρισμό των κυττάρων, ο μωσαϊκισμός ο οποίος συμβαίνει όταν το χρωμόσωμα 21 δεν χωρίζεται σε όλες τις διαιρέσεις στα κύτταρα μετά τη γονιμοποίηση και ο τύπος που καλείται αμοιβαία μετατόπιση ο οποίος και θεωρείται αρκετά σπάνιος και συμβαίνει τυχαία όταν ένα τμήμα του χρωμοσώματος 21 τείνει να προσελκύσει ένα άλλο χρωμόσωμα, συνήθως σε αυτό με τον αριθμό 14. Παρόλο που ο αριθμός των χρωμοσωμάτων είναι σταθερός, υπάρχει ένα επιπλέον τμήμα του χρωμοσώματος 21 το οποίο είναι ικανό να επιφέρει χαρακτηριστικά του συνδρόμου Down (Φιλιππίδης,2017:19).

Σε συγγράμματα το σύνδρομο Down εμφανίζεται για πρώτη φορά το 1838 και στη συνέχεια το 1846. Επιστήμονες της εποχής περιγράφουν άτομα με χαρακτηριστικά που δείχνουν μία ανωμαλία η οποία έμεινε με το όνομα σύνδρομο Down. Ουσιαστικά το σύνδρομο Down ανακαλύπτεται από τον Langdom Down (1867) ο οποίος απασχολείται εργασιακά την περίοδο εκείνη σε άσυλο με άτομα με νοητική καθυστέρηση. Δημοσιεύει και άρθρο σε εφημερίδα ώστε να περιγράψει χαρακτηριστικά αυτών των ατόμων και του συνδρόμου που πλέον φέρει την ονομασία από το όνομα του. Από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα και αργότερα επιστημονικές μελέτες δείχνουν ότι η προέλευση του συνδρόμου Down οφείλεται σε

χρωμοσωμικές ανωμαλίες και συγκεκριμένα στην τρισωμία 21. Το σύνδρομο Down σταδιακά θεωρείται ότι εύκολα μπορεί να παρατηρηθεί σε ασθενείς αφού αναγνωρίζεται από νοητική ανεπάρκεια και προβληματική ανάπτυξη. Αρχικά ονομάστηκε «μογγολισμός» λόγω των ομοιοτήτων στο πρόσωπο και στα χαρακτηριστικά τους που είχαν οι κάτοικοι της Μογγολίας (Φιλιππίδης, 2017:20).

Άτομα με σύνδρομο Down έχουν μακρύ κρανίο με πλατύ πρόσωπο, μάτια που θεωρούνται μικρά σε μέγεθος με βλέμμα ψηλά και μικρή και πλατειά μύτη. Η γλώσσα τους περιέχει ραβδώσεις με κλίση προς τα έξω. Τα άτομα αυτά επίσης έχουν προβλήματα όρασης και ακοής, έχουν κοντό λαιμό ενώ συχνά είναι παχύσαρκοι. Δυσκολεύονται να κάνουν λεπτές κινήσεις που απαιτούνται σε συγκεκριμένες δεξιότητες και όταν πρέπει να συντονίσουν το σώμα σε κάποια δεξιότητα που απαιτεί θεατρικότητα. Ιατρικά παρουσιάζουν προδιάθεση για ασθένειες που σχετίζονται με καρδιακά προβλήματα, προβλήματα στο θυρεοειδή καθώς και αναπνευστικά προβλήματα. Τα άτομα με σύνδρομο Down έχουν χαριτωμένα και ευχάριστη διάθεση. Τα αγόρια είναι λιγότερο έξυπνα από τα κορίτσια ενώ γενικά έχουν δείκτη νοημοσύνης ο οποίος κυμαίνεται από 75 έως 80. Τους αρέσει η μουσική και ο χορός, είναι άτομα που κοινωνικοποιούνται εύκολα, είναι ευαίσθητα ενώ δεν αποχωρίζονται την οικογένεια τους αρκετά μετά την ενηλικίωση τους παρόλο που είναι ικανά να κάνουν εργασίες μέσα στο σπίτι που δεν είναι πολύπλοκες (Κάσιμος, 1995: 52).

Εκτός από τα φυσικά χαρακτηριστικά υπάρχουν και χαρακτηριστικά που θεωρούνται παθολογικά. Τα παιδιά με σύνδρομο Down παίρνουν το βάρος που θεωρείται σύνηθες μέχρι τη συμπλήρωση του τρίτου χρόνου της ζωής τους. Μετά από αυτήν την ηλικία το βάρος τους αυξάνεται και σε πολλές περιπτώσεις τα άτομα αυτά γίνονται υπέρβαρα και παρουσιάζουν προβλήματα υγείας. Το ύψος τους είναι κάτω από το μέσο όρο των ατόμων γενικής αγωγής και συχνά παρατηρούνται μεγάλες διακυμάνσεις κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης τους. Συχνά, παρατηρούνται προβλήματα στα κάτω άκρα και στα δάκτυλα των ποδιών λόγω των οστών που είναι μικρότερα. Δημιουργούνται ταυτόχρονα μυϊκά προβλήματα, προβλήματα στη στάση του κορμού ενώ σπανιότερα παρατηρούνται προβλήματα στο μήκος του λαιμού που απαιτούν χειρουργική επέμβαση (Pueschel, 2001:55).

Τα πιο σοβαρά προβλήματα υγείας με τα οποία ταλαιπωρούνται άτομα με σύνδρομο Down είναι τα καρδιακά. Τα προβλήματα αυτά υπάρχουν από τη γέννηση τους και θεωρείται ότι αφορά ένα ποσοστό της τάξης του 40-50%. Συχνά είναι

απαραίτητο να γίνει χειρουργική επέμβαση ώστε ξεπεραστούν τέτοιου είδους παθήσεις (Βότση, & Στυλιανίδου, 2004).

Στα άτομα με σύνδρομο Down τα χαρακτηριστικά τους είναι εμφανή από τη γέννηση τους. Ο έλεγχος της ανάπτυξης αυτών των παιδιών γίνεται σε διάφορους τομείς όπως ακοή, όραση, κοινωνικότητα και λεπτοί χειρισμοί. Η ανάπτυξη δεν μένει ανεπηρέαστη από εξωγενείς παράγοντες ή ενδογενείς παράγοντες οπότε η διαδικασία του ελέγχου δε σταματά αλλά επικεντρώνεται σε διαφορετικά ηλικιακά στάδια. Αρχικά το βρέφος με σύνδρομο Down ελέγχεται κατά τις 4 πρώτες εβδομάδες της ζωής του σχετικά με τη σχέση και το δέσιμο που αποκτά με τους γονείς τους αφού εξαρτάται μόνο από αυτούς. Στη διάρκεια του πρώτου χρόνου της ζωής του το βρέφος αναπτύσσεται σε μεγάλο βαθμό και φαίνονται αναπτυξιακές αλλαγές στα άνω και κάτω άκρα, στο παιχνίδι του, στη λεπτότητα των κινήσεων ενώ οι μύες αναπτύσσονται αργά. Στο δεύτερο χρόνο παρατηρούνται αλλαγές στην βελτίωση των κινήσεων. Η λεκτική ικανότητα δεν παρουσιάζει ραγδαία εξέλιξη ενώ φαίνεται πρόοδος στη μετάβαση από την έρπιση στην όρθια στάση. Όταν το άτομο με σύνδρομο Down φτάσει στην ηλικία 2-3 ετών παρατηρείται μεγάλη βελτίωση ως προς την ανεξαρτησία του από τους γονείς. Το περπάτημα γίνεται σταθερό ενώ μπορεί να μετακινήσει πράγματα από το ένα μέρος στο άλλο. Οι κινήσεις του συντονίζονται, υπάρχει ευκολία σε παιχνίδια με μια μπάλα αλλά και σε παιχνίδια που απαιτούν συναρμολόγηση με λίγα κομμάτια όπως π.χ. ένα μικρό πάζλ. Σε νηπιακή ηλικία από 3 έως 5 ετών τα παιδιά μπορούν να συναναστραφούν με άλλα παιδιά παρόμοιας ηλικίας, μπορούν να προβούν σε κινήσεις λεπτότερες όπως το γύρισμα σελίδων σε κάποιο παραμύθι. Κινησιολογικά, το νήπιο δεν μπορεί ακόμα να κατέβει μία σκάλα αλλά έχει καλύτερο έλεγχο των ποδιών του. Τέλος, κατά τα χρόνια της σχολικής ηλικίας 5-12, τα παιδιά με σύνδρομο Down αναπτύσσουν περισσότερες δεξιότητες όσο αφορά την κίνηση, ανταποκρίνεται στις υποχρεώσεις του σχολικού περιβάλλοντος, αναπτύσσεται μυοσκελετικά σαν ένα τυπικό άτομο και εμφανίζει ευχέρεια σε χειροτεχνίες και ασχολίες με τη ζωγραφική (Φιλίπιδης, 2019: 29).

Η εξέταση στη διάρκεια της κύησης είναι επιβεβλημένη και γίνεται σε δύο φάσεις. Η πρώτη φάση αφορά τη συμπλήρωση του πρώτου τριμήνου της εγκυμοσύνης όταν και η γυναίκα υποβάλλεται σε εξετάσεις αίματος και υπερηχογράφημα οπότε και προκύπτουν μετρήσεις με ποσοστά που προβλέπεται η πιθανότητα να κuoφορείται έμβρυο με σύνδρομο Down. Η δεύτερη φάση εξετάσεων γίνεται μετά τη συμπλήρωση του 6^{ου} μήνα της εγκυμοσύνης. Σε περίπτωση μεγάλου

ποσοστού εύρεσης πιθανότητας εμβρύου με σύνδρομο Down τότε προτείνεται στην έγκυο εξέταση αμνιοπαρακέντησης η οποία όμως έχει μικρή πιθανότητα της τάξης του 1% απώλειας εμβρύου και διακοπή της κύησης (Αποστολίδου, 2010: 14-16)

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ : Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ

4.1 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ

Η Δραματική τέχνη ήδη από τις αρχές του 18^{ου} αιώνα αποτελεί για την ειδική αγωγή ένα χρήσιμο εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εφαρμογή τεχνικών του δράματος ξεκίνησε μέσα από ιδρύματα που φιλοξενούσαν άτομα που υπέφεραν από κρίσεις άγχους και από άτομα που είχαν ψυχικές διαταραχές. Υπήρχε η άποψη ότι το δράμα θα βοηθούσε τα άτομα αυτά να ξεπεράσουν τα προβλήματα από τις παθήσεις τους (Σούλης, Φωτιάδου, & Χριστοδούλου, 2014:135).

Στα άτομα που ανήκουν σε ομάδες που υπάγονται στην ειδική αγωγή το δράμα στην εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση του χαρακτήρα τους, στην ατομική τους εξέλιξη, στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους ενώ μέσα από δραστηριότητες απολαμβάνουν τη διαδικασία και αποδίδουν στα προγράμματα με ιδιαίτερη χαρά. Η Δραματική Τέχνη δεν χρησιμοποιεί μόνο τη λεκτική επικοινωνία και δεν απαιτεί υψηλό μορφωτικό επίπεδο από το συμμετέχοντα. Ένας συμμετέχων με ειδικές ανάγκες μπορεί να χρησιμοποιεί τα άνω και κάτω άκρα ώστε να λάβει μέρος βιώνοντας στο μέγιστο βαθμό τη δραματική πράξη χωρίς να παρουσιάζονται διαφορές από τα τυπικά άτομα (Μπάκα, 2011:41).

Μέσω του Δράματος στους σχολικούς χώρους τα άτομα με αναπηρία μπορούν να εκφραστούν συναισθηματικά με πιο απλό τρόπο, μπορούν να εξερευνήσουν άγνωστες πτυχές του εαυτού τους, μπορούν να βελτιώσουν τομείς της προσωπικότητάς τους, θα έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν αυτοεκτίμηση ενώ μπορούν να μετριάσουν τις εχθρικές αντιδράσεις προς το διπλανό τους. Η Δραματική Τέχνη έχει την ικανότητα να αλλάξει τη ζωή και τις σκέψεις για τον υπόλοιπο κόσμο τόσο στη γενική όσο και στην ειδική αγωγή, βελτιώνοντας τις δεξιότητες και την ποιότητα ζωής τους (Chimmens, 2006: 44).

Κατά καιρούς άτομα με ειδικές ιδιαιτερότητες νιώθουν την ανάγκη να εξωτερικεύσουν απόψεις και να εκτονωθούν από την πίεση που νιώθουν από τα συναισθήματα που τους διακατέχουν. Υπάρχουν τεχνικές της Δραματικής Τέχνης που μπορούν να λειτουργήσουν ευεργετικά προς την εξομάλυνση τέτοιων καταστάσεων όπως είναι η τεχνική του αυτοσχεδιασμού. Μέσω της τεχνικής του αυτοσχεδιασμού

και αντίστοιχων ασκήσεων καθένας μπορεί να συμμετέχει και να δημιουργήσει ενός είδους τέχνη χωρίς αυτό να γίνεται εξεζητημένα. Με τη βοήθεια όλων των ασκήσεων μεταφέρουν αυτά που νιώθουν στην ομάδα που ανήκουν, αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες, βελτιώνουν την ποιότητα ζωής τους και αναπαριστούν γεγονότα από την πραγματική ζωή αναπτύσσοντας τη δημιουργικότητα και την έμπνευση τους (Σούλης, Φωτιάδου, & Χριστοδούλου, 2014:134· Μητσοπέτρου,2020:21).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ενεργοποιεί τα άτομα με αναπηρίες στη μελέτη της διαδικασίας εκτέλεσης ενός έργου από την εναρκτήρια σκηνή μέχρι και το τέλος του. Τα άτομα με ειδικές ανάγκες αντιμετωπίζουν καθημερινά προβλήματα με απλές δεξιότητες που σχετίζονται με την αυτοφροντίδα τους, τις κοινωνικές συναναστροφές, δραστηριότητες οι οποίες βοηθούν την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία όπως είναι διοργάνωση μιας κοινωνικής εκδήλωσης ή η μετακίνηση χρησιμοποιώντας κάποιο από τα μέσα μαζικής μεταφοράς, ασχολίες δηλαδή που τα κάνουν να διαφέρουν από άτομα που δεν παρουσιάζουν ειδικές ιδιαιτερότητες. Χρησιμοποιώντας τεχνικές του Θεατρικού Παιχνιδιού που μπορούν να επαναλαμβάνονται ανά τακτές χρονικές περιόδους τα άτομα με αναπηρία θα αισθάνονται μέλη μιας ομάδας ικανά να συμμετέχουν σε παιχνίδια ρόλων, να δείχνουν τις σκέψεις τους, να μεταφέρουν τις σκέψεις τους, να αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα τους και να βελτιώνουν την ποιότητα ζωής τους (Παρασκευοπούλου-Σταυροπούλου, 2016: 21-22).

Μια ακόμα τεχνική της Δραματικής Τέχνης που μπορεί να βελτιώσει τη εξωτερική των συναισθημάτων ενηλίκων ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι το κουκλοθέατρο. Στο κουκλοθέατρο οι συμμετέχοντες καλούνται να δημιουργήσουν από τη βάση σκηνικά, κούκλες και να γράψουν το έργο έχοντας ως συμπαραστάτες και βοηθούς εκπαιδευτές ειδικευμένους σε τέτοια περιστατικά. Μέσω του κουκλοθέατρου γίνεται πιο απλό για τα άτομα με αναπηρία να εξωτερικεύσουν ότι τους απασχολεί χρησιμοποιώντας την εμπύχωση της κούκλας (Αλκηστis, 1993:35).

4.2 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΖΩΗΣ ΣΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ

Τα άτομα με αναπηρία ανήκουν σε μια ομάδα πληθυσμού η οποία αντιμετωπίζει καθημερινά προβλήματα και δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση και στην ενσωμάτωση σε άλλες ομάδες. Άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν δυσλειτουργίες στη λεκτική επικοινωνία ενώ συγκαταλέγονται στα άτομα με διάσπαση προσοχής. Σε μελέτες ανά τακτά χρονικά διαστήματα γίνονται προτάσεις τα άτομα με ειδικές ικανότητες να ενταχθούν σε ομάδες που χρησιμοποιούν τεχνικές του δράματος ως μέσο βελτίωσης της ποιότητας και των δεξιοτήτων ζωής (Καρυοφύλλη, 2019:40)

Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση μέσω των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων μπορεί να βοηθήσει άτομα με αναπηρία σε τομείς των δεξιοτήτων ζωής όπως είναι η αυτοφροντίδα και η αυτοεξυπηρέτηση καθώς και στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων. Χρησιμοποιώντας ασκήσεις τα άτομα με ιδιαιτερότητες στον τρόπο ομιλίας βελτιώνουν τη γλωσσική τους ικανότητα και επηρεάζουν την αλληλεπίδραση με άλλα μέλη της ομάδας σε αντίθεση με την επίδραση που έχουν άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα (Lerner, & Mikami, 2012:150).

Η Δραματική Τέχνη στον εκπαιδευτικό χώρο εκτός από τεχνικές θεάτρου περιέχει μουσικά δρώμενα και χορό. Όσοι συμμετέχουν σε αυτά τα προγράμματα απελευθερώνονται, βελτιώνουν αισθήσεις όπως είναι η όραση και η ακοή, προσαρμόζονται ευκολότερα στο περιβάλλον νιώθοντας πιο ελεύθεροι. Έτσι έρχονται πιο κοντά μεταξύ τους και αναπτύσσεται η λειτουργικότητα τους μέσα σε ένα κοινωνικό σύνολο. Αυτό μπορεί να φανεί χρήσιμο στην προσαρμοστικότητα σε ένα κοινωνικό σύνολο αλλά και σε επαγγελματικά περιβάλλοντα που απαιτούν άμεση κοινωνικοποίηση (Σούλης, Φωτιάδου, & Χριστοδούλου, 2014:130).

Το Θέατρο στην εκπαίδευση πρέπει να επικεντρωθεί περισσότερο στα άτομα με αναπηρία καθώς με τη βοήθεια του μπορούν να αναπτυχθούν ικανότητες και δεξιότητες οι οποίες διατηρούνται σε όλη τη ζωή των ατόμων αυτών και ειδικά στα ενήλικα άτομα με αναπηρία. Τα άτομα αυτά μέσω των τεχνικών του θεάτρου στην εκπαίδευση και της συμμετοχής τους σε προγράμματα και δρώμενα βιώνουν τη διαδικασία, νιώθουν μέρος του περίγυρου και μπορούν να λειτουργήσουν ως ίσοι σε σχέση με τα άλλα τυπικά άτομα (Raphael, 2004:83).

Η συμμετοχή ατόμων με ιδιαιτερότητες ευαισθητοποιεί, δημιουργεί νέες ιδέες, αναπτύσσει τη φαντασία, απασχολούνται δημιουργικά και ποιοτικά ενώ ταυτόχρονα καλλιεργείται η ενσυναίσθηση, συναισθήματα που θα φανούν χρήσιμα στη ζωή τους και στη βελτίωση δεξιοτήτων όπως είναι η αυτοαντίληψη, η συμμετοχή σε κοινωνικές ομάδες και μέσα από ασκήσεις του θεατρικού παιχνιδιού και της δραματοποίησης δημιουργείται η αίσθηση πραγματικών συνθηκών εργασίας (Παρδάλη, 2009).

Άτομα με ειδικές ανάγκες συμμετέχοντας σε προγράμματα Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ενεργοποιούν το σώμα τους, όλες τις αισθήσεις και καλλιεργούν το πνεύμα. Η γνώση μέσα από το βίωμα γίνεται απλούστερα χωρίς να γίνει με τρόπο που θα είναι δασκαλοκεντρικός και απειλητικός προς τους συμμετέχοντες. Διαμορφώνονται σχέσεις με τους υπόλοιπους της ομάδας, ελέγχονται συναισθήματα και καλλιεργείται η δημιουργικότητα. Τα άτομα αυτά νιώθουν την αποδοχή και το σεβασμό και αναπτύσσονται οι κοινωνικές δεξιότητες (Μπάκα, 2011:27).

Το Θέατρο στην εκπαίδευση θεωρείται και θεραπευτικό μέσο σε άτομα με ψυχικές και διανοητικές ιδιαιτερότητες. Η τεχνική του αυτοσχεδιασμού λειτουργεί ως εργαλείο ψυχανάλυσης στη σύγχρονη ιατρική και κάνει το άτομο που συμμετέχει πιο απελευθερωμένο από σκέψεις που τον κάνουν να νιώθει μειονεκτικά (Μητσοπέτρου, 2020:21).

Η συμμετοχή σε προγράμματα της Δραματικής τέχνης στην Εκπαίδευση ωθεί τους συμμετέχοντες να εξερενήσουν άγνωστες πτυχές του εαυτού τους, να μάθουν τις δυνατότητες τους και να βιώσουν καταστάσεις που συμβαίνουν στην πραγματική ζωή, κάτι που θα φανεί χρήσιμο σε κοινωνικές συναναστροφές και στις επαγγελματικές δραστηριότητες. Τονώνονται και βελτιώνονται η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση, η προσαρμοστικότητα και το θάρρος των ατόμων με αναπηρία (Μπάκα, 2011:82).

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην πανεπιστημιούπολη του Howard Community College της Κολούμπια έδειξε ότι άτομα με ειδικές ανάγκες που άνηκαν στην ηλικία 15-18 ετών με τη βοήθεια τεχνικών του Θεάτρου αλληλεπίδρασαν μεταξύ τους και κατάφεραν να βελτιώσουν κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Μέσω της ενθάρρυνσης τα άτομα επικοινωνήσαν λεκτικά και σωματικά και δημιούργησαν καταστάσεις που ανήκουν στην κατηγορία των δραστηριοτήτων σε περιβάλλοντα μετά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το Δράμα αποδείχτηκε καθοριστικό ώστε τα άτομα αυτά να καταφέρουν να προσαρμοστούν σε πραγματικές

συνθήκες ζωής ενώ οι γονείς τους συνειδητοποίησαν τη βοήθεια που μπορεί να προσφέρει στα άτομα με αναπηρία στη βελτίωση της ποιότητας και των δεξιοτήτων ζωής (Schnapp, & Olsen, 2003).

Σε μεγάλες περιόδους της ζωής τους, τα άτομα με ειδικές ιδιαιτερότητες αντιμετωπίζουν δυσκολίες όσον αφορά τις προσωπικές τους σχέσεις με άλλα άτομα, την αυτοεξυπηρέτηση τους, την ενσωμάτωση τους σε κοινωνικές ομάδες και έτσι νιώθουν αποκλεισμένοι από δραστηριότητες που συμβαίνουν σε καθημερινή βάση. Το Δράμα στην Εκπαίδευση βοηθά την ενίσχυση της δυναμικής της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας και των δεξιοτήτων ζωής (Καμπουρίδου, 2019:14).

II. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΕΡΕΥΝΑ

5.1 ΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ

Στην ερευνητική διαδικασία έλαβαν μέρος δεκαοχτώ(18) άτομα με ειδικές ανάγκες εκ των οποίων 12 άνδρες και 6 γυναίκες ηλικίας 20-59 ετών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την περίοδο Οκτώβριος 2021 – Ιανουάριος 2022 στο Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης για παιδιά με Αναπηρία του νομού Αργολίδας, που έχει έδρα στο χωριό Πυργέλλα στην ευρύτερη περιοχή του Δήμου Άργους – Μυκηνών του νομού Αργολίδας. Για τη πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας χρειάστηκε η βοήθεια της εκπαιδευτριας θεατρολόγου λόγω των περιορισμών στη δομή λόγω του ιού covid-19. Ελήφθησαν όλα τα προβλεπόμενα μέτρα ασφαλείας για τους εκπαιδευτές, για τους φροντιστές και για τους συμμετέχοντες. Η δομή έχει χωρισμένους τους ωφελούμενους σε πρωινό και απογευματινό τμήμα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πρωινό τμήμα. Εγγεγραμμένοι ήταν 25 άτομα αλλά λόγω της πανδημίας covid-19, συμμετείχαν δεκαοχτώ(18). Από τα δεκαοχτώ (18) ενήλικα άτομα με αναπηρία, όσους έλαβαν μέρος στην έρευνα είναι πιστοποιημένοι από το Κ. Ε. Π. Α. (Κέντρο Πιστοποίησης Αναπηρίας) και επίσης έχουν στην κατοχή τους πιστοποιητικά από εξειδικευμένους ψυχιάτρους ανάλογα με το είδος της πάθησης τους αλλά και το ποσοστό αναπηρίας που κατέχει ο καθένας. Η ερευνητική ομάδα αναλυτικά αποτελείται από δέκα (10) άτομα με νοητική υστέρηση εκ των οποίων τρεις (4) εκπαιδεύσιμους και έξι (6) ασκήσιμους ενώ ένας από αυτούς παρουσιάζει και κινητικά προβλήματα, επτά (7) άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού εκ των οποίων τρεις (3) με χαμηλή λειτουργικότητα και δύο (2) άτομα με σύνδρομο Down. Στο Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης για άτομα με Αναπηρία του νομού Αργολίδας καθημερινά παρακολουθούν τα προγράμματα περίπου 50 ενήλικα και ανήλικα άτομα με αναπηρία, χωρισμένοι σε πρωινό και απογευματινό τμήμα.

Η κοινωνική λειτουργός σε συνεννόηση με τη διεύθυνση του Κέντρου Δημιουργικής Απασχόλησης παρέδωσε σε αριθμημένους φακέλους το ιστορικό των συμμετεχόντων στην έρευνα και παρείχε σε όλη τη διάρκεια της έρευνας όλες τις πληροφορίες που χρειάστηκαν για την περάτωση των παρεμβάσεων. Η θεατρολόγος επέπτευε τη διαδικασία, συμβούλευε σε κάθε παρέμβαση για το διαμερισμό των

ατόμων σε ομάδες ανάλογα με τις λειτουργικές δεξιότητες αυτών και λειτουργούσε βοηθητικά σε όλη την έρευνα. Παρείχε σε κάθε άσκηση οπτικοακουστικό εξοπλισμό όπου ήταν αναγκαίο και παρακινούσε τα άτομα του ερευνητικού δείγματος να συμμετέχουν στις ασκήσεις. Το Κέντρο απασχολούνται ως εκπαιδευτές ένας κοινωνικός λειτουργός, μία ψυχολόγος, μία θεατρολόγος, μία εικαστικός, ένας γυμναστής, κοινωνικοί φροντιστές, μία νοσηλεύτρια, ενώ κατά καιρούς εκτελούν πρακτική άσκηση φοιτητές των παραπάνω ειδικοτήτων. Το Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης έχει φιλοξενήσει και μεταπτυχιακούς φοιτητές του τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Ναυπλίου οι οποίοι στο πλαίσιο μαθημάτων παρουσίασαν θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα στα άτομα με αναπηρία.

Η ερευνητική ομάδα που έγιναν οι παρεμβάσεις απαρτιζόταν από 18 άτομα, 12 άνδρες και 6 γυναίκες με νοητική υστέρηση, αυτισμό και σύνδρομο Down. Τα μέλη της ομάδας η οποία συμμετείχε στην έρευνα δεν απάντησαν οι ίδιοι στα ερωτηματολόγια. Τα ενήλικα άτομα με αναπηρία έλαβαν μέρος στις παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν αλλά οι εκπαιδευτές τους ανέλαβαν να απαντήσουν στα ερωτηματολόγια που τους ζητήθηκαν.

Οι εκπαιδευτές του Κέντρου Δημιουργικής Απασχόλησης του Νομού Αργολίδας ασχολούνται σε καθημερινή βάση με τα άτομα με αναπηρία, αναλαμβάνοντας τη φροντίδα τους, τη σίτιση τους και την εκπαίδευση τους. Η κοινωνική λειτουργός είναι απόφοιτος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει αποκτήσει ειδίκευση στα άτομα με ειδικές ανάγκες, εργαζόμενη στη συγκεκριμένη δομή αλλά και σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η εικαστικός είναι επίσης απόφοιτος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και εργάζεται στο Κέντρο τα τελευταία τρία χρόνια. Η θεατρολόγος του Κέντρου έχει αποφοιτήσει από το Τμήμα φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του πανεπιστημίου Κρήτης με κατεύθυνση τη θεατρολογία και είναι κάτοχος του μεταπτυχιακού τίτλου «Δ.Τ.Ε και παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση και στη δια βίου μάθηση» του τμήματος Θεατρικών Σπουδών του πανεπιστημίου Ναυπλίου. Ο εκπαιδευτής φυσικής αγωγής είναι απόφοιτος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με εξειδίκευση στα άτομα με αναπηρία. Στη δομή απασχολούνται κοινωνικοί φροντιστές οι οποίοι καθημερινά φροντίζουν τις φυσικές ανάγκες των φιλοξενούμενων στη δομή και νοσηλευτές οι οποίοι βρίσκονται στη δομή για να προσφέρουν στα άτομα με αναπηρία τη βοήθεια που χρειάζονται ανάλογα με τις παθήσεις τους.

Οι μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα ήταν η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση στο ρόλο της ανεξάρτητης μεταβλητής και η βελτίωση των δεξιοτήτων ζωής σαν εξαρτημένη μεταβλητή. Για τα ερευνητικά δεδομένα χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με 40 ερωτήσεις που πραγματευόταν συγκεκριμένες δεξιότητες ζωής που είχαν ως επίκεντρο την ικανοποίηση, την επάρκεια/παραγωγικότητα, την ενδυνάμωση/ανεξαρτησία και την ενσωμάτωση σε κοινωνικές ομάδες. Βασίζεται στην τριτοβάθμια κλίμακα Likert και συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτές της δομής.

5.2 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για να πραγματοποιηθεί η έρευνα δόθηκαν ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτές του Κέντρου Δημιουργικής Απασχόλησης. Η διαδικασία πραγματοποιήθηκε με την έγκριση της προέδρου της δομής, της διευθύντριας της δομής και της θεατρολόγου ύστερα από επικοινωνία μεταξύ μας ώστε να ληφθεί η έγκριση. Ένας παράγοντας δυσκολίας ήταν το υγειονομικό πρωτόκολλο που επικρατεί αλλά ξεπεράστηκε μετά από τις επαφές όλων. Ύστερα πραγματοποιήθηκε ραντεβού στο χώρο του Κέντρου ώστε να γίνει γνωριμία με την ερευνητική ομάδα και τους εκπαιδευτές. Ύστερα μοιραστήκαν ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτές οι οποίοι έδωσαν τη συναίνεση τους και απαντήθηκαν πριν αρχίσει η έρευνα. Ο ερευνητής ύστερα από σχετική επικοινωνία παρέλαβε τα ερωτηματολόγια λίγες ημέρες μετά.

Η έρευνα διήρκησε περίπου τρεις μήνες, όπου πραγματοποιήθηκαν δώδεκα ασκήσεις – παρεμβάσεις διάρκειας μίας ώρας με χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης. Κάποιες από τις τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν παιχνίδι ρόλων, παγωμένες εικόνες, η τεχνική γλύπτης – γλυπτό, δραματοποίηση και δυναμικές εικόνες. Οι παρεμβάσεις έγιναν άλλοτε σε εβδομαδιαία συχνότητα άλλοτε μία και άλλοτε δύο φορές. Τα νέα στοιχεία που προέκυπταν συλλέγονταν μετά από κάθε παρέμβαση με νέα συμπλήρωση ερωτηματολογίου ενώ καταγράφονταν και παρατηρήσεις της συμπεριφοράς των ατόμων με αναπηρία που συμμετείχαν ώστε να σημειωθούν κατά τη συγγραφή της εργασίας. Κατά τη πορεία της ερευνητικής διαδικασίας τα άτομα με αναπηρία έκαναν εικαστικές κατασκευές οι οποίες έχουν κρατηθεί ως οπτικό υλικό. Λόγω του νόμου για την προστασία των προσωπικών δεδομένων δεν υπάρχει οπτικό υλικό με τα πρόσωπα των συμμετεχόντων.

5.3 ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ – ΑΣΚΗΣΕΙΣ

Στις δώδεκα παρεμβάσεις – ασκήσεις όπως έχει ήδη αναφερθεί χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές του Δράματος όπως παγωμένες εικόνες, αυτοσχεδιασμοί, δάσκαλος σε ρόλο ζωγραφική. Κάθε παρέμβαση διαρκούσε μία ώρα με την έρευνα να πραγματοποιείται το διάστημα Οκτώβριος 2021 – Ιανουάριος 2022. Οι συναντήσεις γινόντουσαν μία ή δύο φορές κάθε εβδομάδα ανάλογα με το πρόγραμμα του Κέντρου σε συνεργασία πάντα με την εκπαιδεύτρια θεατρολόγο.

Τα προγράμματα γινόνταν έχοντας συγκεκριμένη δομή. Δόθηκε βάση ώστε οι συμμετέχοντες να ανακαλύψουν τον εαυτό τους, να εκφράσουν ότι αισθάνονται, να μάθουν και να αναπτύξουν τις δυνατότητες τους και να βελτιώσουν τις προσωπικές σχέσεις μεταξύ τους. Τα άτομα με αναπηρία που συμμετείχαν στην έρευνα γνώριζαν πολλές από τις ασκήσεις που υπήρχαν στα προγράμματα αφού η θεατρολόγος έκανε παρόμοια προγράμματα σε κάθε περίοδο εργασίας στο Κέντρο. Δόθηκε έμφαση στην προσπάθεια βελτίωσης δεξιοτήτων ζωής που είχαν να κάνουν με τις κοινωνικές συναναστροφές, τις επαγγελματικές δεξιότητες, τη δημιουργική τους απασχόληση και την αυτοφροντίδα τους.

Κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων δεν ήταν όλα εύκολα. Οι συμμετέχοντες εξαιτίας των προβλημάτων υγείας που αντιμετώπιζον από τη φύση τους εμφάνιζαν δυσκολίες όπως διάσπαση της προσοχής, έλλειψη αντίληψης κάποιων ασκήσεων, απομονώνονταν από την ομάδα και χρειαζόταν η βοήθεια εκπαιδευτή για να επανέλθουν, γίνονταν αντιδραστικοί ώστε να γίνουν το επίκεντρο της προσοχής ενώ σε κάποιες ασκήσεις κάποιοι από τους συμμετέχοντες ερχόντουσαν σε λεκτική αντιπαράθεση. Όλες οι ασκήσεις γινόταν με χρήση προστατευτικής μάσκας, κάτι που λειτουργούσε ως ένας επιπλέον παράγοντας δυσκολίας αφού συμμετέχοντες και εμπυχωτής έπρεπε να μιλούν σε υψηλότερο τόνο ώστε να ακουστούν μεταξύ τους.

Τα προγράμματα γινόντουσαν με συγκεκριμένα βήματα. Στις πρώτες παρεμβάσεις υπήρχαν αρχικά ασκήσεις γνωριμίας αφού ο εμπυχωτής δεν γνώριζε προσωπικά τα άτομα που συμμετείχαν. Υπήρχαν ασκήσεις για ζέσταμα ώστε να ενεργοποιηθεί η ομάδα, ακολουθούσε η κύρια άσκηση που περιελάμβανε δραματοποίηση, παιχνίδι ρόλων, αυτοσχεδιασμό και σε κάποιες περιπτώσεις την τεχνική του δασκάλου σε ρόλο. Στο τέλος των παρεμβάσεων υπήρχε άσκηση

χαλάρωσης, συνήθως με ζωγραφική και έκλεινε με αναστοχασμό. Οι παρεμβάσεις έγιναν σε ειδικό χώρο του Κέντρου Δημιουργικής Απασχόλησης που περιελάμβανε εξοπλισμό για τη χρήση μουσικής και βίντεο, εργαλεία ζωγραφικής και κατασκευών ενώ ήταν ευρύχωρος ώστε να υπάρχουν οι κατάλληλες αποστάσεις ώστε να τηρούνται τα μέτρα ασφαλείας. Για την καλύτερη εφαρμογή των προγραμμάτων, οι συμμετέχοντες ήταν χωρισμένοι σε τρεις ομάδες παρόμοιου νοητικού επιπέδου, ενώ δεν έγινε γνωστό ότι διεξαγόταν έρευνα το οποίο μπορεί να λειτουργούσε ανασταλτικά και να μην υπήρχε αντικειμενικότητα στα εξερχόμενα συμπεράσματα.

5.4 ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Το μέσο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε κατά την πραγματοποίηση της έρευνας είναι ένα σταθμισμένο ερωτηματολόγιο (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ) το οποίο μετρά και προσδιορίζει την κατάκτηση δεξιοτήτων ζωής σε ενήλικα άτομα με αναπηρία. Κατασκευάστηκε και δημοσιεύτηκε για πρώτη φορά το 1993 με το όνομα Quality of Life Questionnaire (QOL.Q) από τους Schalock & Keith. Η προσαρμογή και η μετάφραση έγινε στην Ελλάδα κάποια χρόνια αργότερα. Στο ερωτηματολόγιο υπάρχουν 40 ερωτήσεις που κατανέμονται σε τέσσερις άξονες, οι οποίοι είναι :

A) Ικανοποίηση : οι ερωτήσεις βασίζονται στο βαθμό που το άτομο είναι ευχαριστημένο από τη ζωή του, από τον τρόπο διασκέδασης και από τη χαρά πουιώθει καθημερινά από τις πράξεις του.

B) Ικανότητα/Παραγωγικότητα : οι ερωτήσεις πραγματεύονται την ικανότητα των ατόμων με αναπηρία να αποκατασταθούν επαγγελματικά καθώς και την ικανότητα τους να αυτοφροντίζονται μέσα στις δραστηριότητες που κάνουν καθημερινά.

Γ) Χειραφέτηση/Ανεξαρτησία : Στον άξονα αυτόν υπάρχουν 10 ερωτήσεις που περιλαμβάνουν ερωτήματα σχετικά με την προσωπική ζωή και τις καθημερινές ανάγκες των ατόμων με αναπηρία, τη διαχείριση καθημερινών καταστάσεων, τις οικονομικές συναλλαγές, τις συναντήσεις με φίλους και την στήριξη από οικογένεια ή συνοδούς.

Δ) Συμμετοχή σε κοινωνικές ομάδες/Ενσωμάτωση: Στον τελευταίο άξονα περιλαμβάνονται 10 ερωτήσεις που πραγματεύονται τη συμμετοχικότητα των ατόμων

με αναπηρία σε κοινωνικές ομάδες και τις κοινωνικές και προσωπικές συναναστροφές τους με άλλα άτομα(Καμπουρίδου, 2019: 38).

Ερωτήσεις ανά άξονα τους ερωτηματολογίου Schalock για τις δεξιότητες ζωής

Ερωτήσεις 1 Έως 10	Ικανοποίηση (Άξονας 1)
Οι ερωτήσεις 11-20 αφορούν μόνο τα άτομα με αναπηρία που έχουν εργαστεί στο παρελθόν ή είναι σε θέση να εργαστούν	Ικανότητα/Παραγωγικότητα (Άξονας 2)
Ερωτήσεις 21έως 30	Χειραφέτηση /Ανεξαρτησία (Άξονας 3)
Ερωτήσεις 31έως 40	Συμμετοχή σε κοινωνικές ομάδες/Ενσωμάτωση (Άξονας 4)
Ερωτήσεις 1 έως 40	Βελτίωση δεξιοτήτων ζωής

5.5 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το διάστημα Οκτώβριος 2021 – Ιανουάριος 2022 στο Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης με παιδιά με αναπηρία του νομού Αργολίδας. Η έρευνα με τίτλο «Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο ενίσχυσης των δεξιοτήτων ζωής σε ενήλικα άτομα με αναπηρία» προσπάθησε να κατανοήσει αν οι τεχνικές του Δράματος στην εκπαίδευση είναι ικανές να αναπτύξουν και να βελτιώσουν δεξιότητες ζωής ατόμων με αναπηρία. Τα άτομα με αναπηρία που έγιναν αντικείμενο μελέτης ήταν άτομα με αυτισμό, με νοητική καθυστέρηση και με σύνδρομο Down.

Σκοπός είναι να καταφέρουν άτομα με αναπηρία με περιπτώσεις αυτισμού, νοητικής καθυστέρησης να αναπτύξουν την ικανοποίηση που αισθάνονται όταν αυτοεξυπηρετούνται σε καθημερινές καταστάσεις, όταν ρυθμίζουν τις λειτουργίες του χώρου διαμονής και όταν κοινωνικοποιούνται μέσα σε μικρές ή μεγάλες ομάδες πληθυσμού.

Η έρευνα ασχολείται με τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1) Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι σε θέση να αυξήσει την ικανοποίηση που νιώθουν τα άτομα με αναπηρία αναφορικά με τη διαβίωση τους μέσα στην οικογένεια;

2) Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει την παραγωγικότητα στον εργασιακό χώρο αλλά και να λειτουργήσει θετικά στην αυτοεκτίμηση στον τομέα της;

3) Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση έχει την ικανότητα να ενδυναμώσει την αυτοεξυπηρέτηση και την ανάληψη πρωτοβουλιών των ατόμων με αναπηρία στην καθημερινότητα τους ;

4) Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση έχει την ικανότητα να βελτιώσει την ανάγκη κοινωνικοποίησης και ενσωμάτωσης σε ομάδες της κοινωνίας ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά τους ;

5.6 ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Για την έρευνα που πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικές μέθοδοι έρευνας και συγκεκριμένα ερωτηματολόγιο το οποίο μοιράστηκε και συμπληρώθηκε στους εκπαιδευτές της δομής. Μέσα από η συμμετοχική παρατήρηση δημιουργούνται οι απαραίτητες συνθήκες ώστε ο ερευνητής να μπορεί να ερμηνεύσει τα ευρήματα του ενώ αποτελεί σημαντική βοήθεια στην επαλήθευση των αποτελεσμάτων και στην εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων για την έρευνα (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 522).

Στην έρευνα, η οποία έγινε σε Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης ατόμων με αναπηρία, τα ερωτηματολόγια συμπληρώνονταν πριν και μετά από κάθε παρέμβαση από τους εκπαιδευτές που βρίσκονταν στο χώρο με σκοπό την άμεση συλλογή στοιχείων ώστε να αποτυπωθούν με ασφαλή τρόπο οι πληροφορίες που λαμβάνονταν. Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων έχουν ληφθεί φωτογραφίες από το χώρο και από τους συμμετέχοντες ύστερα από τη συγκατάθεση των γονέων των παιδιών αλλά και της διευθύντριας του Κέντρου όμως λόγω της νομοθεσίας για τα προσωπικά δεδομένα δεν είναι δυνατή η εμφάνιση των προσώπων των συμμετεχόντων.

6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

1. Έλεγχος εγκυρότητας ερωτηματολογίου με τον δείκτη α Cronbach

Πίνακας : Έλεγχος εγκυρότητας υποκλιμάκων ερωτηματολογίου

A/A	Υποκλίμακα ερωτηματολογίου	Cronbach's alpha
1	Ικανοποίηση	0,721
2	Παραγωγικότητα	0,545
3	Ανεξαρτησία	0,730
4	Ενσωμάτωση	0,706
5	Συνολικά	0,797

Παρατηρούμε στον παραπάνω πίνακα ότι συνολικά και ανά υποκλίμακα η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου υπερβαίνει το 0,70, δείκτης ο οποίος αποτελεί ένα ασφαλές όριο εγκυρότητας σύμφωνα με τη βιβλιογραφία για έρευνες αυτού του είδους.

Εξάιρεση αποτελεί η υποκλίμακα της Παραγωγικότητας (0,545) όπου από τα 10 ερωτήματα απαντήθηκαν πλήρως τα 2 από όλους τους συμμετέχοντες.

Συμπερασματικά, αποδεικνύεται ότι το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιείται είναι έγκυρο κατά τον δείκτη Cronbach's alpha.

2. Έλεγχος κανονικής κατανομής των ποσοτικών ερευνητικών δεδομένων

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

Πίνακας : Έλεγχος υποκλιμάκων

A/A	Υποκλίμακα ερωτηματολογίου	PPIN Sig.	META Sig.
1	Ικανοποίηση	0.02 (<0,05)	0.029 (<0,05)
2	Παραγωγικότητα	0.001 (<0,05)	0.003 (<0,05)
3	Ανεξαρτησία	0.008 (<0,05)	0.217 (>0,05)
4	Ενσωμάτωση	0.006 (<0,05)	0.002 (<0,05)
5	Ποιότητα Ζωής	0.312 (>0.05)	0.400 (>0.05)

Ο παραπάνω πίνακας αποτυπώνει τα αποτελέσματα του ελέγχου κανονικής κατανομής των ποσοτικών ερευνητικών δεδομένων. Με βάση τα στατιστικά δεδομένα προκύπτει ότι τα στατιστικά δεδομένα για τις υποκλίμακες «Ικανοποίηση», «Παραγωγικότητα», «Ανεξαρτησία» και «Ενσωμάτωση» δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή καθώς για όλες τις υποκλίμακες ισχύει ότι η τιμή sig είναι < 0.05 , τιμή η οποία μας δείχνει το όριο στατιστικής σημαντικότητας.

Η μόνη εξαίρεση παρατηρείται στην υποκλίμακα «Ανεξαρτησία» στο κομμάτι μετά την παρέμβαση όπου $\text{sig}=0.217 > 0.05$, γεγονός που δεν διαφοροποιεί την κατάσταση.

Επομένως, για τις παραπάνω υποκλίμακες, θα εφαρμόσουμε το κριτήριο Wilcoxon, κριτήριο το οποίο είναι μη παραμετρικό υπό τον όρο ότι τα δεδομένα μας δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή.

Αντίθετα, η μεταβλητή «Δεξιότητες Ζωής» ακολουθεί την κανονική κατανομή $\text{sig} = 0.312 > 0.05$ και $\text{sig} = 0.400 > 0.05$. Στην περίπτωση αυτή θα εφαρμόσουμε το κριτήριο t-student.

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

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

A/A	Υποκλίμακα ερωτηματολογίου	Wilcoxon test p-value	t – student test p-value
1	Ικανοποίηση	0.003	
2	Παραγωγικότητα	1.000	
3	Ανεξαρτησία	0.180	
4	Ενσωμάτωση	0.033	
5	Δεξιότητες Ζωής		0.002

- Wilcoxon test: $p < 0.05$
- T-test: $p < 0.01$

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι για τις μεταβλητές «Ικανοποίηση» και «Ανεξαρτησία» παρατηρείται βελτίωση αναφορικά με την κατάσταση πριν και μετά τις παρεμβάσεις με τις τιμές p να είναι $p = 0.003 < 0.05$ και $p = 0.033 < 0.05$ αντίστοιχα.

Παράλληλα, για τις μεταβλητές «Παραγωγικότητα» και «Ανεξαρτησία» δεν παρατηρείται κάποια στατιστικά σημαντική βελτίωση καθώς οι τιμές του p και στις δύο περιπτώσεις είναι αισθητά μεγαλύτερες του 0.05.

Τέλος, η μεταβλητή της «Δεξιότητες Ζωής» δείχνει να παρουσιάζει στατιστικά σημαντική βελτίωση κατάσταση πριν και μετά τις παρεμβάσεις με τις τεχνικές της Δραματικής τέχνης, με την τιμή του p να είναι $p = 0.002 < 0.01$.

6.2 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Η έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε στο Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης ατόμων με αναπηρία ξεκίνησε με αρκετές δυσκολίες λόγω της πανδημίας covid – 19 και των προληπτικών μέτρων τα οποία ελήφθησαν. Όλες οι παρεμβάσεις

σχεδιάστηκαν λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς λόγω της μάσκας αλλά και των επαφών με τους συμμετέχοντες. Ο ερευνητής παρέδιδε τα ερωτηματολόγια πριν την κάθε παρέμβαση και τα λάμβανε συμπληρωμένα μετά το πέρας των παρεμβάσεων. Τα προγράμματα σχεδιάστηκαν με βάση τους άξονες που υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο και πραγματεύονται την ικανοποίηση, τη χειραφέτηση και ανεξαρτησία των ατόμων με αναπηρία, την κοινωνικοποίηση και την κοινωνική ενσωμάτωση. Στο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται και ο άξονας της παραγωγικότητας στο τομέα εργασίας. Στην ερευνητική ομάδα λόγω της πανδημίας παρακολούθησαν τα προγράμματα μόνο δύο συμμετέχοντες που εργάζονται ή είχαν εργαστεί στο παρελθόν οπότε ο άξονας αυτός στα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτές μόνο για αυτά τα άτομα. Πρέπει επίσης να τονιστεί ότι τα άτομα που αποτελούν την ερευνητική ομάδα γνωρίζονταν μεταξύ τους από τα προηγούμενα χρόνια λειτουργίας του Κέντρου και στον χώρο εργάζεται θεατρολόγος οπότε η εξοικείωση με τα προγράμματα και μεταξύ τους ήταν εμφανής.

Στην πρώτη δραστηριότητα υπήρχε κλίμα αγωνίας και ανυπομονησίας από την ομάδα και τον ερευνητή. Ο ερευνητής δημιούργησε μια συμφωνία με τους συμμετέχοντες η οποία περιελάμβανε τον σεβασμό όλων μεταξύ μας καθώς και την τήρηση των κανόνων που θα θεσπίσει η ομάδα. Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε υποομάδες λιγότερων ατόμων. Από την άσκηση προθέρμανσης υπήρχε μία αμηχανία τόσο από μέρος της ομάδας όσο και από εμένα αφού ήταν η πρώτη φορά για μένα στο χώρο και με τα συγκεκριμένα άτομα. Η πρώτη υποομάδα δεν ανταποκρίθηκε καλά στην κύρια δράση. Υπήρχε δυσκολία στην κατανόηση αλλά στην πορεία βρέθηκε ο απαιτούμενος ρυθμός και το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε με επιτυχία. Οι επόμενες υποομάδες ανταποκρίθηκαν άριστα στο πρόγραμμα και η συνάντηση τελείωσε με προσμονή για την επόμενη δραστηριότητα.

Στη δεύτερη παρέμβαση παρατηρήθηκε δισταγμός ως προς την ανάληψη πρωτοβουλίας και άγχος για την ολοκλήρωση αυτοσχεδιασμών. Δόθηκε η εντύπωση ότι η άσκηση δεν έγινε κατανοητή από όλους. Ένας από τους συμμετέχοντες με το όνομα «Χάρης» πήρε πρωτοβουλία με κινήσεις στο χώρο και τον ακολούθησαν και οι υπόλοιποι. Μετά από την προτροπή του συγκεκριμένου ακούστηκαν από όλους δικαιώματα και υποχρεώσεις που μπορεί να έχει ένα άτομο με αναπηρία και με χαρά έβαλαν όλοι υπογραφή στο δέντρο που είχε σχηματιστεί για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Στο τέλος ακολούθησε συζήτηση όπου μερικοί εξέφρασαν την άποψη ότι άτομα με ειδικές ικανότητες δεν έχουν τις ίδιες δυνατότητες με τα τυπικά άτομα.

Η τρίτη παρέμβαση ξεκίνησε με δύο ασκήσεις για ζέσταμα και προθέρμανση και με τη βοήθεια της μουσικής δημιουργήθηκε μία χαρούμενη ατμόσφαιρα. Η κύρια άσκηση βασιζόταν στον αυτοσχεδιασμό ύστερα από οδηγίες του ερευνητή. Σε σχέση με τις δύο πρώτες παρεμβάσεις, η τρίτη κύλησε καλύτερα, τα παιδιά είχαν εξοικειωθεί με τον ερευνητή ενώ οι σκηνές που περιείχαν «διαπληκτισμούς» δημιούργησαν αστείες καταστάσεις. Στο τέλος όλοι έδωσαν σημασία στη φιλία και στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Ακούστηκε η άποψη ότι υπάρχει μεγάλη ανάγκη στα άτομα με αναπηρία να υπάρχουν δεσμοί και κοινωνικές συναναστροφές τόσο με τυπικά όσο και με μη τυπικά άτομα.

Στην τέταρτη παρέμβαση, υπήρχε αρχικά δυσκολία στην άσκηση που πραγματοποιήθηκε στο ζέσταμα αφού τα άτομα της ομάδας έπρεπε να επικοινωνήσουν χωρίς τη χρήση ομιλίας. Οι εκφράσεις του προσώπου δεν μπορούσαν να γίνουν από όλους κατανοητές επειδή η χρήση της μάσκας εμπόδιζε τη διαδικασία. Η κύρια άσκηση είχε ως στόχο τη βελτίωση της αυτοπεποίθησης και αυτοφροντίδας και την παραγωγικότητα. Ήταν διασκεδαστική άσκηση και τα άτομα της ομάδας αλληλεπιδράσαν σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό. Εντύπωση προκάλεσε το γεγονός ότι μία συμμετέχουσα, η Φ., πάντα ήθελε να έχει το ρόλο του αφεντικού που απολύει τον εργαζόμενο. Κατά τον αναστοχασμό, πολλά άτομα από την ερευνητική ομάδα εξέφρασαν τον προβληματισμό τους για τις απολύσεις στον επαγγελματικό τομέα και τις συνθήκες που μπορούν να δημιουργηθούν σε κάθε επάγγελμα. Επίσης έγινε αισθητό το αίσθημα της αδικίας όταν κάποιος απολύεται από την εργασία του άδικα.

Η πέμπτη παρέμβαση ξεκίνησε με μουσική και συναισθήματα. Οι συμμετέχοντες ανταποκρίθηκαν καλά στην άσκηση και η ατμόσφαιρα ήταν χαρούμενη. Στη συνέχεια, τα παιδιά κλήθηκαν να λάβουν μέρος σε μία ψηφοφορία ώστε να αποκτηθεί ή να βελτιωθεί η δεξιότητα της ικανοποίησης προς τη λήψη αποφάσεων. Οι υποομάδες που χωρίστηκαν τα άτομα της ερευνητικής ομάδας αποτελούνταν κυρίως από λειτουργικά άτομα τα οποία και στο μοίρασμα των ρόλων ήθελαν να έχουν το ρόλο των πολιτικών. Ακούστηκε και η άποψη από ένα παιδί ότι δεν ήθελε ποτέ να είναι πολιτικός αφού η πολιτική τον αγρίευε και τον απωθούσε. Τα παιδιά αισθάνθηκαν όμορφα με την εκλογική διαδικασία. Η παρέμβαση έκλεισε με συζήτηση γύρω από την πολιτική και τη δημοκρατία και με μία ζωγραφιά αποτύπωσαν το αίσθημα της χαράς από το πρόγραμμα που μόλις είχε ολοκληρωθεί.

Η έκτη παρέμβαση ξεκίνησε με άσκηση ζεστάματος η οποία περιελάμβανε ακανόνιστη κίνηση στο χώρο και μίμηση κινήσεων. Οι συμμετέχοντες δυσκολεύτηκαν να κινούνται στον χώρο και δημιουργήθηκε αμηχανία. Αυτό άλλαξε στην κύρια άσκηση η οποία περιελάμβανε τρία διαφορετικά σενάρια και οι συμμετέχοντες μοιράζοντας ρόλους χωρισμένοι σε μικρότερες ομάδες πραγματοποίησαν με επιτυχία τις σκηνές. Η κύρια άσκηση βασιζόταν στον αυτοσχεδιασμό και είχε ως στόχο τη διαχείριση καταστάσεων και την ανεξαρτησία ατόμων με αναπηρία. Η άσκηση αυτή άλλαξε το κλίμα αμηχανίας που επικρατούσε και έδωσε τη δυνατότητα σε αρκετά άτομα να αποκτήσουν ενεργό συμμετοχή και να χαρούν αναλαμβάνοντας είτε το ρόλο του «καλού» είτε του «κακού» στις τρεις σκηνές. Το πρόγραμμα τέλειωσε ευχάριστα αφού το κλείσιμο περιελάμβανε άσκηση με μιμήσεις χαρακτηριστικών και τα παιδιά το διασκέδασαν.

Η έβδομη παρέμβαση ήταν από τις πιο ευχάριστες. Ξεκίνησε με άσκηση «φρουτοσαλάτα» η οποία ήταν γνωστή στα άτομα της ερευνητικής ομάδας και δημιουργήθηκε κλίμα ευφορίας σε όλους. Η κύρια άσκηση περιελάμβανε άσκηση που πραγματευόταν την κοινωνικοποίηση και την ανεξαρτησία όσον αφορά τις χρηματικές συναλλαγές και την αγορά και πώληση αγαθών. Οι συμμετέχοντες χωρισμένοι σε ζευγάρια αναλάμβαναν ρόλους βιβλιοπώλη, μανάβη, φαρμακοποιού και πραγματοποιούσαν αλληλεπιδράσεις με «πελάτες». Εντύπωση προκάλεσε το γεγονός ότι ένας από τους συμμετέχοντες δεν γνώρισε όλες τις μορφές των κερμάτων του ευρώ ενώ κάποιος άλλος ήθελε να έχει συνεχώς το ρόλο του «πελάτη» σε σούπερ μάρκετ αφού και στην πραγματική ζωή του άρεσε να περνά χρόνο σε τέτοια καταστήματα. Όλες οι ομάδες πέρασαν από όλα τα επαγγέλματα για να έχουν μια ολοκληρωμένη άποψη για εργασίες και τις αγορές που θα μπορούσαν να κάνουν. Το κλείσιμο περιελάμβανε ζωγραφιά πάνω στα επαγγέλματα χρησιμοποιώντας τα πράγματα που «αγόρασαν» από το «βιβλιοπωλείο».

Στην όγδοη παρέμβαση, εκτός από το ζέσταμα και την ενεργοποίηση με κινήσεις στον χώρο οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να διαχειριστούν μία κατάσταση που περιελάμβανε τη συγκατοίκηση μαζί με κάποιον από συγκεκριμένους ρόλους που δόθηκε από τον ερευνητή. Οι ρόλοι του συγκατοίκου ήταν ένας πακιστανός μετανάστης, μία ανύπαντρη μητέρα ενός βρέφους, μία 70χρονη ανύπαντρη κυρία, ένα τυφλό αγόρι και έναν καλλιτέχνη. Στην περίπτωση του μετανάστη τα πράγματα ήταν πιο δύσκολα αφού τα παιδιά εξέφρασαν το αίσθημα του φόβου. Σχεδόν κανείς δεν ήθελε να συγκατοικήσει μαζί με τον συμμετέχοντα που είχε το ρόλο αυτόν.

Εντύπωση προκάλεσε το γεγονός ότι ένα παιδί δεν ήθελε ως συγκάτοικο το τυφλό αγόρι γιατί θα είχε ανάγκη συνεχώς φροντίδα. Θεωρούσε τον εαυτό ως ένα τυπικό άτομο και φερόταν στο τυφλό αγόρι άσχημα λόγω της αναπηρίας. Στο κλείσιμο τα παιδιά ζωγράφισαν ένα λυπημένο ή ένα χαρούμενο πρόσωπο σε ένα φύλλο για να δείξουν αν το πρόγραμμα τους έκανε να αισθανθούν καλά.

Η ένατη παρέμβαση ξεκίνησε διασκεδαστικά αφού τα παιδιά άρχισαν το πρόγραμμα τους παίζοντας «μουσικές καρτέκλες». Η μουσική τους δημιούργησε ευχάριστη διάθεση και ζήτησαν να το επαναλάβουν αρκετές φορές. Η συνέχεια έκανε τους συμμετέχοντες πρωταγωνιστές και συντελεστές μιας αθλητικής εκπομπής. Οι συμμετέχοντες αφού χωρίστηκαν σε μικρότερες ομάδες δημιούργησαν μία εκπομπή που περιελάμβανε παρουσιαστή και εκπροσώπους ομάδων καθώς και τεχνικούς. Με κατάλληλα επιχειρήματα έπρεπε να ενώσουν τις δύο ομάδες και να κάνουν τις διαφορές που είχαν μέχρι εκείνη τη στιγμή να ξεχαστούν. Τα αγόρια των ομάδων το χάρηκαν πάρα πολύ ενώ και τα κορίτσια έβαλαν το στίγμα τους. Γενικά το κλίμα ήταν πολύ ευχάριστο. Στόχος η βελτίωση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και της επικοινωνίας. Το πρόγραμμα τέλειωσε με συζήτηση για την εκπομπή που προηγήθηκε.

Η δέκατη παρέμβαση άρχισε με την άσκηση του «τυφλού» και με πολλή μουσική. Δημιουργήθηκε γρήγορα κλίμα εμπιστοσύνης και τα παιδιά το διασκέδασαν. Στην κύρια δράση τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες λιγότερων ατόμων δραματοποίησαν μια ιστορία ενός αγοριού που θα πήγαινε διακοπές χωρίς τους γονείς του. Η άσκηση στόχευε στην απόκτηση πρωτοβουλιών στον άξονα της ανεξαρτησίας. Τα παιδιά αντέδρασαν πολύ καλά και προσπάθησαν να δώσουν θάρρος σε αυτόν που είχε το ρόλο του παιδιού που θα ήταν μόνος στις διακοπές. Ακούστηκαν και απόψεις ότι κάποιοι θα χρειάζονταν τους γονείς τους για οποιαδήποτε παροχή βοήθειας. Το κλείσιμο περιελάμβανε συζήτηση σε κύκλο και πιασμένοι με τα χέρια ώστε με το σώμα να περάσουν τα συναισθήματα που ένιωσαν στο διπλανό τους.

Η προτελευταία παρέμβαση είχε ως στόχο την ανεξαρτησία των ατόμων με αναπηρία και την αντίδραση σε δύσκολες έκτακτες καταστάσεις. Τα άτομα χωρισμένα σε ομάδες είχαν τους ρόλους μελών μιας οικογένειας που το σπίτι που διέμεναν έπιασε φωτιά. Έπρεπε να προβούν στις απαραίτητες ενέργειες καλώντας σε βοήθεια και να βγουν ασφαλείς από το σπίτι. Κάποια από τα παιδιά μπροστά στην ανάληψη ευθυνών δίστασαν ενώ σε κάποια άλλα η αγωνία μετατράπηκε αρχικά σε

φόβο. Οι ψυχραιμότεροι και μεγαλύτεροι σε ηλικία πήραν πρωτοβουλίες και η άσκηση τέλειωσε με επιτυχία. Ο αναστοχασμός περιελάμβανε συζήτηση σχετικά με τις ευθύνες που είναι αναγκασμένοι να λαμβάνουν άτομα που ζουν μόνα τους σε μία κατοικία και έχουν προβλήματα υγείας.

Η τελευταία παρέμβαση ξεκίνησε με την άσκηση «γλύπτης- γλυπτό», όπου οι συμμετέχοντες δημιούργησαν ένα ευχάριστο και χαρούμενο κλίμα. Στη συνέχεια δόθηκε μια ιστορία που είχε να κάνει με προβλήματα μεταξύ φίλων και το διαμοιρασμό προσωπικών αντικειμένων. Δραματοποίησαν την ιστορία προσθέτοντας κάθε ομάδα ένα δικό της τέλος. Εκφράστηκε η άποψη ότι όλοι θα πρέπει να μοιράζουν τα προσωπικά τους αντικείμενα και ειδικά μεταξύ φίλων δε θα πρέπει να υπάρχουν διαπληκτισμοί και διενέξεις. Η παρέμβαση τέλειωσε και το κλίμα ήταν περίεργο αφού αυτή θα ήταν η τελευταία συνάντηση με τον ερευνητή. Κάποιοι από την ομάδα έδωσαν μια ζωγραφιά στον ερευνητή και έδωσαν ραντεβού για συνάντηση και εκτός του χώρου στο Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης. Ο ερευνητής αποχαιρετώντας ευχαρίστησε τους συμμετέχοντες για την ανταπόκριση στις δώδεκα συναντήσεις.

7^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε στο Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης παιδιών με αναπηρία του Δήμου Άργους – Μυκηνών, χρησιμοποίησε ποσοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων. Κατά το παρελθόν έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες οι οποίες δείχνουν ότι το Δράμα στους χώρους της εκπαίδευσης έχει λειτουργήσει θετικά ως προς τη βελτίωση των δεξιοτήτων ζωής σε άτομα με αναπηρία τόσο συναισθηματικά όσο και στις καθημερινές δεξιότητες (Jindal-Snape, & Vettraino, 2007:107).

Τα άτομα με αναπηρία κρίνεται απαραίτητο να προετοιμάζονται κατάλληλα ώστε η ένταξη τους στην κοινωνία και σε μικρότερες κοινωνικές ομάδες να γίνεται με κατάλληλους χειρισμούς ώστε να μην επηρεάζονται από το καθημερινό τους πρόγραμμα. Τα τελευταία χρόνια κυριαρχούν απόψεις που λένε ότι η ανάπτυξη και βελτίωση δεξιοτήτων ζωής από άτομα με αναπηρία κοινωνικά, επαγγελματικά, προσωπικά ακόμα και σε επίπεδα εκπαίδευσης πρέπει να γίνονται μέσα από νέους εκπαιδευτικούς χώρους που θα αφορούν τόσο τα τυπικά όσο και τα μη τυπικά άτομα. Τα εκπαιδευτικά συστήματα θα έπρεπε να φροντίζουν ώστε οι δεξιότητες ζωής να αποτελούν εκπαιδευτικό αντικείμενο αφού με την απόκτηση τους κάθε άτομο θα αναπτύσσεται και θα εξελίσσεται τόσο στον συναισθηματικό τομέα όσο και ως προσωπικότητα (Γιακουμάκη, 2012:86).

Οι υποκλίμακες του ερωτηματολογίου ήταν τέσσερις και αφορούσαν την ικανοποίηση από τον τρόπο ζωής ενός ατόμου με αναπηρία, την παραγωγικότητα του στον τομέα της εργασίας, την ανεξαρτησία και την αυτοφροντίδα του και τέλος την ενσωμάτωση του σε κοινωνικές ομάδες. Όλες οι υποκλίμακες προσέγγιζαν συνολικά τη μεταβλητή των «δεξιοτήτων ζωής».

Αρχικά ελέγχθηκε η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου σύμφωνα το δείκτη Cronbach's alpha. Το ερωτηματολόγιο περιέχει περισσότερες από δύο υποκλίμακες ερωτήσεων. Λόγω χρήσης κλιμάκων τύπου Likert πρέπει να δηλώνεται ο παραπάνω συντελεστής. Η τιμή του δείκτη κυμαίνεται από -1 έως 1. Για να θεωρηθεί το ερωτηματολόγιο αποδεκτό και έγκυρο πρέπει να προκύψει τιμή η οποία να υπερβαίνει το 0,70 (Παπαϊωάννου, Ζουρμπάνος & Μίνος, 2016:325). Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε παρατηρείται ότι σε μία υποκλίμακα η τιμή βρίσκεται

χαμηλότερα από 0,70, ενώ συνολικά προκύπτει ότι ο δείκτης Cronbach's alpha είναι 0,797 οπότε η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου είναι αποδεκτή.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα είχε να κάνει με την ικανοποίηση που νιώθουν τα ενήλικα άτομα με αναπηρία μέσα στην οικογένεια τους και τον τρόπο ζωής τους. Μετά τις παρεμβάσεις η ερευνητική ομάδα έδειξε βελτίωση στατιστικά σε σχέση με την αποτίμηση πριν από αυτές. Οι εκπαιδευτές του Κέντρου μέσα από τις απαντήσεις που έδωσαν στην υποκλίμακα «Ικανοποίηση» έδειξαν ότι οι τεχνικές του Δράματος στην Εκπαίδευση είχαν θετική επίδραση στα παιδιά.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, ο ερευνητής καλείται να εξετάσει αν η Δραματική Τέχνη μπορεί να βελτιώσει την παραγωγικότητα ενήλικων ατόμων με αναπηρία. Στη συγκεκριμένη υποκλίμακα δημιουργήθηκε δυσκολία στην εξαγωγή συμπερασμάτων αλλά και στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Λόγω της πανδημίας του covid – 19, άτομα με εργασιακή εμπειρία από τους συμμετέχοντες λόγω φόβου νόσησης δεν παρακολούθησαν τις παρεμβάσεις με αποτέλεσμα τα άτομα που εργάζονται ή είχαν εργαστεί κατά το παρελθόν να είναι μόνο δύο. Κατά συνέπεια, το δείγμα σχετικά με την παραγωγικότητα να μην είναι επαρκές για την εξαγωγή ασφαλών αποτελεσμάτων. Στα δύο άτομα παρουσιάστηκε βελτίωση στη συγκεκριμένη δεξιότητα ζωής αλλά δεν μπορεί να προκύψει συμπέρασμα για τον ευρύτερο πληθυσμό.

Στην υποκλίμακα «ανεξαρτησία», η οποία εξετάζει τη χειραφέτηση και ανεξαρτησία ατόμων με αναπηρία μέσω τεχνικών δραματικής τέχνης παρατηρήθηκε βελτίωση στα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Τα παιδιά της ερευνητικής ομάδας συμμετείχαν με αυξημένη διάθεση στις ασκήσεις και οι εκπαιδευτές παρατήρησαν ότι λειτούργησε θετικά στις δυνατότητες τους. Αναπτύχθηκε η γενναιότητα ώστε άτομα με δυσλειτουργίες να μπορούν να ανταπεξέλθουν μόνοι τους σε καταστάσεις που τους απασχολούν καθημερινά και χρειάζονται άμεσα λύση.

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα πραγματεύεται την ανάπτυξη και βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων ζωής των ατόμων με αναπηρία και τη δυνατότητα ενσωμάτωσης σε ομάδες μέσα στην κοινωνία που αποτελούνται από τυπικά και από μη τυπικά άτομα. Παρατηρήθηκε ότι άτομα στο φάσμα του αυτισμού αλλά και άτομα με προβλήματα στην επικοινωνία κατάφεραν μέσω των ασκήσεων να δείξουν την ανάγκη ενσωμάτωσης σε ομάδες. Οι εκπαιδευτές αλλά και οι οικογένειες παρατήρησαν τα παιδιά να αποκτούν αυτοπεποίθηση στη σύναψη φιλικών σχέσεων και αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα.

Γενικά, διαπιστώνεται στατιστικά βελτίωση στις υποκλίμακες «Ικανοποίηση» και «Ανεξαρτησία» σε σχέση με το διάστημα πριν τις παρεμβάσεις. Η μεταβλητή «Δεξιότητες Ζωής» παρουσίασε σημαντική βελτίωση μετά το τέλος των προγραμμάτων κάτι που διαπιστώθηκε από τους ανθρώπους που εργάζονται στο Κέντρο. Οι εκπαιδευτές πρότειναν την διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής ακόμα και στην προσχολική ηλικία αφού θα λειτουργούσε ευεργετικά στα άτομα με ειδικές ανάγκες στη συνέχεια της ζωής τους. Η επιμόρφωση των δεξιοτήτων ζωής θα μπορούσε να συνεχίζεται σε όλη τη ζωή αυτών των ατόμων όπως συνεχίζεται η επιμόρφωση των τυπικών ατόμων στους διάφορους εργασιακούς χώρους. Η πορεία των συμμετεχόντων μέσα από τις παρεμβάσεις δείχνει ότι με τις κατάλληλες συνθήκες ενήλικα άτομα με αναπηρία μπορούν να βελτιωθούν σε δεξιότητες που αφορούν την αυτονομία τους, την παραγωγικότητα τους και τις κοινωνικές συναναστροφές.

7.2 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ

Τα ερευνητικά αποτελέσματα μέσα από τη διατριβή αφορούσαν λίγα άτομα, ενός συγκεκριμένου κέντρου δημιουργικής απασχόλησης. Η ερεύνα αυτή θα μπορούσε με τα κατάλληλα εφόδια να γίνει σε ένα ευρύτερο τμήμα πληθυσμού ατόμων με αναπηρία ώστε να εξαχθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα. Επίσης, μέσα από τα αποτελέσματα της διαδικασίας γίνεται φανερό ότι η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής αξίζουν περαιτέρω διερεύνησης σε έρευνες στο μέλλον σε άτομα με αναπηρία αφού αποτελούν σημαντικό κομμάτι της ζωής τους σε κάθε ηλικιακή φάση. Οι δομές φιλοξενίας ατόμων με εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και οι εκπαιδευτικές βαθμίδες θα έπρεπε να μεριμνήσουν στη διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα ειδικής αγωγής θα μπορούσαν να δομηθούν με βάση τις ανάγκες των ατόμων αυτών σε δεξιότητες που θα κάνουν τα άτομα αυτά ικανά να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες, τους προβληματισμούς και τις ανάγκες της καθημερινότητας. Όσο χρήσιμη είναι η διδασκαλία θετικών επιστημών και θεωρητικών μαθημάτων άλλο τόσο χρήσιμη είναι και η διδασκαλία δεξιοτήτων όπως η αυτοφροντίδα, η ανεξαρτησία και οι κοινωνικές σχέσεις. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έχουν ανάγκη επιμόρφωσης ώστε να διδάξουν εκτός από αντικείμενα που έχουν να κάνουν με γενικές γνώσεις και αντικείμενα τα οποία θα βελτιώσουν τις

δεξιότητες και την ποιότητα ζωής ατόμων με αναπηρία. Στη χώρα μας η διδασκαλία των ατόμων με αναπηρία περιορίζεται στην ηλικία περίπου των 18 ετών. Θα έπρεπε να δημιουργηθούν προγράμματα εκπαίδευσης και για τα άτομα με αναπηρία μεγαλύτερης ηλικίας ώστε να υπάρχει συνεχή ανατροφοδότηση γνώσεων και η βελτίωση του τρόπου ζωής τους να είναι αδιάκοπη. Θα μπορούσαν να θεσπιστούν προγράμματα διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής από τους γονείς τα οποία θα δίνονταν και στις οικογένειες των ατόμων ώστε η εκμάθηση δεξιοτήτων να συνεχίζεται και εκτός από τις εκπαιδευτικές δομές και τα κέντρα απασχόλησης. Συνεπώς, θα ήταν χρήσιμη μια έρευνα στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα ή ακόμα μέσω απαντήσεων των οικογενειών των ατόμων με αναπηρία σε έγκυρα ερωτηματολόγια με τη βοήθεια των ασκήσεων και τεχνικών του δράματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αγγελοπούλου - Σακαντάμη, Ν. (2004). *Ειδική αγωγή, αναπτυξιακές διαταραχές και χρόνιες μειονεξίες*. Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Άλκηστις. (1993). *Κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Άλκηστις. (2008). *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Αποστολίδου, Ι. (2010). *Προγεννητικός έλεγχος και σύνδρομο Down στην ελληνική κοινωνία. βοηθητικοί προβληματισμοί*. Πτυχιακή εργασία, Σχολή Θεολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ (2003α). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης για εκπαίδευση παιδιών με βαριά νοητική καθυστέρηση*. Έργο: Χαρτογράφηση – αναλυτικά προγράμματα ειδικής αγωγής. ΥΠΕΠΘ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ (2003β). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης για μαθητές με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση*. Έργο: Χαρτογράφηση – Αναλυτικά προγράμματα ειδικής αγωγής. ΥΠΕΠΘ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Barondes, S. (1997). *Στοιχεία μοριακής νευροβιολογίας και βιολογικό υπόστρωμα ψυχικών διαταραχών*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Βότση, Κ. Σ., & Στυλιανίδου, Α. Γ. (2004). *Σύνδρομο Down*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Γιακουμάκη, Α. (2012). *Δεξιότητες ζωής ατόμων με αναπηρίες: Μια πιλοτική έρευνα των απόψεων των επαγγελματιών ειδικής αγωγής*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Σχολή Οικονομικών και Κοινωνικών Σπουδών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Γκονέλα, Ε.(2006). *Αυτισμός, αίνιγμα και πραγματικότητα, από τη θεωρητική εκπαίδευση στην παρέμβαση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Διακουμάκου, Α. (2017). *Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και δημιουργική γραφή. Μια έρευνα δράσης με μαθητές Δ' τάξης σε δημοτικά σχολεία της Σπάρτης*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας (2019) Τόμος 11, Τεύχος 2, 29-34
- Δημητριάδη, Π. (2013). *Διαδραστικό παιχνίδι για παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Τμήμα Διδακτικής της Τεχνολογίας και Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α.(2009). *Οι Ανάπηροι και η εκπαίδευση τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2002). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Καμπουρίδου, Χ. (2019). *Ποιότητα ζωής των νέων με νοητική ανεπάρκεια που φοιτούν σε ειδικά σχολεία: οι εκτιμήσεις των εργαζομένων*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης «Ψυχοπαιδαγωγικό πρόγραμμα ένα σχολείο για όλους», Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Καπαρινού, Δ. (2017). *Οι εθελοντές/ριες στη δημιουργική απασχόληση στα κέντρα φιλοξενίας προσφύγων: Το κοινωνικό προφίλ και τα κίνητρά τους*. **Μεταπτυχιακή** διατριβή, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Καραμάνου, Χ., Πετίνη, Θ –Χ., & Ρούσα, Γ. (2013). *Νοητική υστέρηση, σύνδρομο Down και κοινωνικός αντίκτυπος*. Πτυχιακή εργασία, Σχολή επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας Τμήμα λογοθεραπείας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Καρυοφύλλη, Α. (2019). *Η επίδραση της θεατρικής αγωγής στις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες παιδιών με Νοητική Αναπηρία και ΔΑΦ*. Διπλωματική διατριβή, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Κάσιμος, Χ. (1995). *Γενική παιδιατρική*. Αθήνα. University Studio Press.
- Κατσίκη, Κ. (2017). *Η συμβολή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης σε παιδιά με νοητική υστέρηση: Μια έρευνα δράσης στο ειδικό δημοτικό σχολείο Άργους*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο.

- Κοκκαρίδας, Δ. (2016). *Άσκηση και αναπηρία, Εξατομίκευση, Προσαρμογές και Προοπτικές ένταξης*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Κόλλια, Ζ. (2014). *Η επίδραση της εκπαίδευσης στην αυτοφροντίδα ασθενών με καρδιακή ανεπάρκεια*. Πτυχιακή εργασία, Τμήμα Νοσηλευτικής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κρασανάκης, Γ. (1997). *Παιδιά με νοητική ανεπάρκεια*. Ηράκλειο: Ιδιωτική Έκδοση.
- Κρουσταλάκης, Γ. (2005). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος-Σιταράς- Ζαχαρόπουλος.
- Κυπριωτάκης, Α. (2003). *Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο: Γ. Κ. Παπαγεωργίου.
- Κυρίδης, Α. (1996). *Μία κοινωνιολογική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κωστή Α. (2016). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο καλλιέργειας ιστορικής ενσυναίσθησης σε μαθητές γυμνασίου*. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Μανουσίου, Δ. (2015). *Γνώσεις για τις δεξιότητες ζωής από μαθητές – μαθήτριες ΣΤ΄ ημοτικού: Διαφορές με βάση το φύλο*. Πτυχιακή εργασία, Σχολή επαγγελματιών Υγείας – Πρόνοιας, Τμήμα Νοσηλευτικής, ΤΕΙ Λάρισας.
- Μητσοπέτρου, Μ. (2020). *Η συμβολή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση ως μέσο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων σε ενήλικα άτομα με αναπηρία*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Μπάκα, Ε. (2011). *Η θεατρική αγωγή (το θεατρικό παιχνίδι) ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης ατόμων τυπικής ανάπτυξης και ατόμων με ειδικές ανάγκες*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μπάρτζιου, Α. (2010). *Αυτισμός*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Τμήμα Λογοθεραπείας. ΑΤΕΙ Ηπείρου, Ιωάννινα.
- Μπέλλα, Μ. (2019). *Η διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο μάθημα της προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής ως μέσο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με διαταραχή του αυτιστικού φάσματος*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παναγής, Γ. (2002). *Νευροεπιστήμη της συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Πασχαλίδης.
- Παπαϊωάννου, Α., Ζουρμπάνος, Ν., & Μίνος, Γ. (2016). *Εφαρμογές της στατιστικής στις επιστήμες του αθλητισμού και της υγείας με την χρήση του SPSS*. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

- Παρασκευόπουλος, Ι. (1982). *Η αγωγή των νοητικώς καθυστερημένων*. Ο.Ε.Δ.Β.
- Παρασκευοπούλου-Σταυροπούλου, Μ. (2016). *Η συμβολή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στην ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων εφήβων με νοητική υστέρηση*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Παρδάλη, Μ. (2009). *Θεατρικό παιχνίδι στην ειδική αγωγή, θεατρικό παιχνίδι και σύνδρομο Down*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ποταμιάνου, Δ. (2017). *Η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης στους εφήβους: Μία έρευνα δράσης σε δημόσιο γυμνάσιο της Αττικής*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο
- Πρίφτη - Κοζέτα, Δ (2014). *Αυτισμός*. Πτυχιακή εργασία, Σχολή ΣΕΥΠ, Τμήμα λογοθεραπείας, ΑΤΕΙ Καλαμάτας, Καλαμάτα.
- Σιδηρόπουλος, Ν. (2019). *Νοητική υστέρηση και άσκηση*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Σούλης, Σ., Φωτιάδου, Ε., & Χριστοδούλου, Π. (2014). *Εγχειρίδιο εκπαιδευτών ενηλίκων. Εκπαιδευτική δράση. Πρόγραμμα διά βίου μάθησης ατόμων με βαριές αναπηρίες και πολλαπλές ανάγκες εξάρτησης σε κοινωνικές δεξιότητες*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με αναπηρία (Ε.Σ.Α. με Α.).
- Στάθης, Φ. (2001). *Κοντά στο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Γ. Αργυρόπουλος Ε.Π.Ε.
- Στράτου, Ε. (2016). *Η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας
- Τσικολάτας, Α. (2017). *Εκπαίδευση και επαγγελματική αποκατάσταση ατόμων με αναπηρία: Ιστορίες ζωής*. Πτυχιακή εργασία, Τμήμα εκπαίδευσης και αγωγής στην προσχολική ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Frith, U. (1996). *Αυτισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Φιλίπιδης, Σ. (2017). *Σύνδρομο Down και αθλητισμός*. Πτυχιακή εργασία, Σχολή Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Vygotsky, L.S. (2000). *Νους στην κοινωνία* (επιμ. Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.

Wing, L. (2000). *Το αυτιστικό φάσμα. Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες* (μτφ. Πρώιος, Π.). Αθήνα: Ελληνική Εταιρία αυτιστικών παιδιών.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Attwood, T. (2008). *The complete guide to Asperger 's syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Asperger, H. (1944). *Die autistischen psychopathen im kindesalter*. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 117, 76-136.

Asperger, H. (1991). *Autistic psychopathy in childhood*. In U. Firth (Ed), *Autism and Asperger syndrome* (pp. 36-92). Cambridge: Kingsley Publishers.

Boal, A. (1992). *Games for actors and non-actors theater studies: Politics*. London: Routledge.

Bolton, G. (1979). *Towards a theory of drama in education*. London: Longman

Bray, A., & Gates, S. (2003). *Community participation for adults with an intellectual disability*. *National Advisory Committee on Health and Disability*, 1-50.

Chimmens, P. (2006). *Drama therapy and story making in special education*. London: P. Jessica Kingsley.

Corsaro, W. A. (2012). Interpretive reproduction in children's play. *American Journal of Play*, 4(4), 488-504.

Cook, E. T. (2001). *Effects of a leisure transition planning curriculum on student involvement in the transition planning process*. Unpublished doctoral Dissertation, University of Utah, USA.

Down, J. L. H. (1867). *Observations on an ethnic classification of idiots*. *Journal of Mental Science*. 13,121-123

Ginder, E. J. (1996). David K. Brooks' contribution to the developmentally based life skills approach. *Journal of Mental Health Counseling*, 16, 191-202

Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη* (μετάφραση: Α. Παπασταύρου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Grusec, E. G., & Hastings, G. P. (Eds) (2014). *Handbook of socialization: Theory and research*. New York, US: The Guilfo

Heathcote, D. (1984). *Collected writings on education and drama*, London: Hutchinson.

Hendy, L. & Toon, L. (2001). *Supporting drama and imaginative play in the early*

years. Buckingham: Open University Press.

Hollander, E. Kolevzon, A., & Coyle, J. (2010). *Textbook of autism spectrum disorders*. Washington: American Psychiatric Publishing.

Hops, H. (1983). **Children's social competence and skills: Current research practices and future directions**. *Behavior Therapy*, 14, 3-18.

Jindal- Snape, D., Vettraino, E. (2007). **Drama techniques for the enhancement of social- emotional development in people with special needs: review of research**. *International Journal of Special Education*, 22(1), 107-117.

Kamp-Becker, I., Schroder, J., Remschmidt, H., and Bachmann, C.J. (2010) *Health-related quality of life in adolescents and young adults with high functioning autism-spectrum disorder*. *Psycho-social Medicine*, 7-23.

Kanner L.(1943). *Autistic disturbances of affective contact*. *Nervous Child*, 2, 217-250.

Kirk, A. S., (1962). *Educating exceptional children*. Houghton- Mifflin Company, Boston.

Lerner, M. D., & Mikami, A. Y. (2012). **A preliminary randomized controlled trial of two social skills interventions for youth with high-functioning autism spectrum disorders**. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(3), 147-157

More, C. (2008). **Digital Stories Targeting Social Skills for Children with Disabilities: Multidimensional Learning**. *Intervention in School and Clinic*, 43(3), 168-177.

Neelands, J. (1998). *Beginning drama, 11-14*. London: David Fulton Publishers.

Nelson, C. A. (2001). The development and neural bases of face recognition. *Infant and Child Development*, 10, 3-18.

Nixon, J. (1982). *Drama and the whole curriculum*, London: Hutchinson

Oliver, M. (1996). *Understanding disability from theory to practice*. Hampshire: Macmillan Press Ltd.

Ozkan, N., & Cavkaytar, A. (2009). **Parents as teachers: Teaching parents how to teach toilet skills to their children with autism and mental retardation**. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(2), 237-243.

O'Sullivan, C. (2015). **Drama and autism**. *Encyclopedia of autism spectrum Disorders*, 1-13

Pueschel, S. (2001). *A Parent's guide to Down syndrome-Toward a brighter future*. Baltimore: Paul Brookes.

Raphael, J. (2004). **Equal to life: empowerment through drama and research in a drama group for people with disabilities**. *NJ (Drama Australia Journal)*, 28(1), 73-86.

- Schalock, R. L., & Keith, K. D. (1993). *Quality of life questionnaire manual*. IDS Publishing Corporation.
- Schnapp, L & Olsen, C. (2003). Teaching self – advocating strategies through drama. *Intervention in school and clinic*, 38(4), 211-219.
- Ward, W. (1957). *Playmaking with children*, New York: Appleton-Century Crofts.
- Will, M. (1984). *Programs for the handicapped: Bridges from school to working life*. Department of education: Office of special education and rehabilitative services. Washington, D.C. 20202.
- World Health Organization. Division of Mental Health. (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes, 2nd rev.* World Health Organization. Available online <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552> (9/5/2021).

III ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΖΩΗΣ

Όνομα εξεταζόμενου: Ηλικία: Φύλο: Ημερομηνία εξέτασης:
Πρόγραμμα που συμμετέχει ο εξεταζόμενος: Εξεταστής:

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Κλίμακα	1 ^{ος} εκτιμητής (κατά περίπτωση)	2 ^{ος} εκτιμητής (κατά περίπτωση)	Μέση τιμή εκτιμητών ή αυτοαναφορά (νούμερα σε κύκλους)	Ποσοστό
Ικανοποίηση	_____	_____	_____	_____
Επάρκεια / Παραγωγικότητα	_____	_____	_____	_____
Ευδονμίαση / Ανεξαρτησία	_____	_____	_____	_____
Ενταξη στην κοινότητα / το να ανήκει σε κοινωνική ομάδα	_____	_____	_____	_____
Τελικό σκορ	_____	_____	_____	_____

ΟΔΗΓΙΕΣ

Το ερωτηματολόγιο για τις δεξιότητες ζωής μπορεί να χορηγηθεί σε άτομα με νοητική ανεπάρκεια που έχουν επαρκή προσληπτικό και εκφραστικό λόγο. Ο εξεταστής πρέπει να έχει τη δυνατότητα να αναγνωρίζει ότι ο εξεταζόμενος μπορεί να μην κατανοεί κάποια από τα ερωτήματα ή την έννοια κάποιων λέξεων. Εάν αυτό συμβαίνει, καλό είναι να παραφράζει το ερώτημα έτσι, ώστε να βελτιώνεται η κατανόηση από τον εξεταζόμενο. Εάν αυτό συμβαίνει συχνά, ή αν ο εξεταζόμενος δεν έχει επαρκή προσληπτικό ή εκφραστικό λόγο, είναι αποδεκτό δύο πρόσωπα, που τον ξέρουν καλά, να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο.

Οδηγίες για τους εξεταζόμενους

Διάβασε τις παρακάτω οδηγίες στον εξεταζόμενο:

Διάβασε τις παρακάτω οδηγίες στον εξεταζόμενο. Σκέψου ακόμη ποιοί είναι οι οικογένειά σου, ποιοί είναι οι φίλοι σου και οι εργαζόμενοι που θέλεις να σκεφτείς. Αν θέλεις, μπορείς να απαντήσεις κάποιες ερωτήσεις για το πώς αισθάνεσαι για όλα αυτά. Αν θέλεις, μπορείς να τακάρεις την απάντηση που θέλεις. Αν θέλεις επίσης, μπορείς να απαντήσεις κάποιες ερωτήσεις για τις τρεις επιλογές για κάθε ερώτηση. Παρακαλώ προσπάθησε να απαντήσεις κάθε ένα από τα ερωτήματα. Μπορώ εγώ να τακάρω, αφού πρώτα συζητήσουμε και τις τρεις επιλογές για κάθε ερώτηση. Θέλουμε μόνο να ξέρουμε πώς νιώθεις για το πού ζεις, πού δουλεύεις και πού διασκεδάεις και πώς νιώθεις για την οικογένεια, τους φίλους και τους εργαζόμενους που ξέρεις. Έχεις κάποιες ερωτήσεις;

Εάν ο εξεταστής καταλάβει ότι ο εξεταζόμενος κατανόησε τις οδηγίες προχωρά στην χορήγηση των 40 ερωτήσεων. Κατά την ανίχνευση των ερωτήσεων πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην ακριβή και καθαρή εκφορά του λόγου. Μπορεί να παραφράζετε ερωτήματα και να τα επαναλάβετε όσο συχνά χρειάζεται για να εξασφαλίσετε ότι ο εξεταζόμενος κατανόησε το περιεχόμενο τους.

Οδηγίες για τους εκτιμητές

Οι εκτιμητές πρέπει να ξέρουν τόσο καλά τον εξεταζόμενο ώστε να απαντούν σαν να ήταν ο ίδιος ο εξεταζόμενος, δηλαδή να εκτιμούν με ακρίβεια πώς ο εξεταζόμενος αντιλαμβάνεται τα πράγματα. Οι εκτιμητές πρέπει να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο ανεξάρτητα, χωρίς καμία σύζηση μεταξύ τους ή με τον εξεταζόμενο για τα ερωτήματα.

Ειδικές οδηγίες για τις ερωτήσεις σχετικά με την εργασία

Αν ο εξεταζόμενος δεν εργάζεται, μην κάνετε τις ερωτήσεις 13-20 και δώστε σε κάθε ερώτηση το σκορ 1. Στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θεωρείται επάρηγμα η συμμετοχή σε προγράμματα προστατευόμενης εργασίας.

	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ <i>ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ</i>	ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ			ΣΚΟΡ
		3 ΒΑΘΜΟΙ	2 ΒΑΘΜΟΙ	1 ΒΑΘΜΟΣ	
1	Γενικά, θα έλεγες ότι η ζωή σου	Σου προσφέρει ότι καλύτερο;	Σου προσφέρει ότι και σε όλους;	Δεν σου δίνει καμία ευκαιρία;	
2	Πόσο διασκεδάσεις και χαίρεσαι στη ζωή σου	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	
3	Η οικογένεια σου κι εσύ έχετε περισσότερα ή λιγότερα χρήματα από τους άλλους ανθρώπους;	Περισσότερα χρήματα	Σχεδόν τα ίδια χρήματα	Λιγότερα χρήματα	
4	Για τα πράγματα που κάνεις σου λένε μπράβο;	Πολλές φορές	Μερικές φορές	Ποτέ	
5	Σου αρέσει το σπίτι ή ο χώρος που μένεις σήμερα;	Μου αρέσει πολύ	Αρκετά ικανοποιημένος	Δυσανεστημένος/όχι δεν μου αρέσει	
6	Έχεις περισσότερα ή λιγότερα προβλήματα από άλλους ανθρώπους;	Λιγότερα προβλήματα	Τον ίδιο αριθμό προβλημάτων με τους άλλους	Περισσότερα προβλήματα από τους άλλους	
7	Πόσες φορές τον μήνα νοιώθεις μόνος/μόνη;	Σπάνια, ποτέ παραπάνω από μία ή δύο φορές	Μερικές φορές, 5 ή 6 φορές το μήνα τουλάχιστον	Συχνά, τουλάχιστον μία ή δυο φορές την εβδομάδα	
8	Νοιώθεις ποτέ μόνος όταν βρίσκεσαι σε μία παρέα;	Σπάνια ή ποτέ	Μερικές φορές	Συχνήθως ή πάντα	
9	Οι άνθρωποι γύρω σου έχουν παρές, οικογένεια, σπίτι, δουλειά. Εσύ έχεις αποκτήσει τέτοια πράγματα όπως και οι άλλοι άνθρωποι;	Πολλά περισσότερα από τους άλλους ανθρώπους	Περίπου όσα και οι άλλοι άνθρωποι	Λιγότερα από τους άλλους ανθρώπους	
10	Τα μέλη της οικογένειας σου σε κάνουν να αισθάνεσαι ότι σε θέλουν;	Ναι, με θέλουν	Μερικές φορές ότι με θέλουν/έτσι κι έτσι	Όχι δεν με θέλουν	

ΤΕΛΙΚΟ ΣΚΟΡ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ		ΕΝΔΕΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ			ΣΚΟΡ
ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ/ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΟΤΗΤΑ	3 ΒΑΘΜΟΙ	2 ΒΑΘΜΟΙ	1 ΒΑΘΜΟΣ		
11	Πόσο καλά σε προσετοιμάσε το σχολείο για αυτό που κάνεις σήμερα/ για να μπορείς να ζεις μόνος σου σήμερα;	Πολύ καλά	Μέτρια	Καθόλου καλά	
12	Οι άλλοι άνθρωποι μαθαίνουν πράγματα που τα χρειάζονται στη ζωή τους (στη δουλειά, στην οικογένεια στη ζωή τους στη γειτονιά, κ.α.). Εσύ μαθαίνεις πράγματα πρόγμματα όπως κάνουν οι άλλοι άνθρωποι;	Ναι σίγουρα	Πιθανόν	Δεν είμαι σίγουρος/ή σίγουρα όχι	
13	Πόσο καλός νομίζεις ότι είσαι στη δουλειά σου;	Πολύ καλός, και οι άλλοι μου λένε ότι είμαι καλός	Είμαι καλός, αλλά κανένας δε μου το λέει	Έχω προβλήματα στη δουλειά μου	
14	Πώς σου συμπεριφέρονται οι άλλοι στη δουλειά σου;	Το ίδιο με τους υπόλοιπους συναδέλφους	Κάποιος διαφορετικά από τους άλλους συναδέλφους	Πολύ διαφορετικά	
15	Πόσο ικανοποιημένος είσαι με τις ικανότητες και την εμπειρία που αποκτάς από τη δουλειά σου;	Πολύ ικανοποιημένος	Κάποιος ικανοποιημένος	Όχι ικανοποιημένος	
16	Έχεις αποκτήσει από τη δουλειά σου ικανότητες που θα σε βοηθήσουν να βρεις μια διαφορετική ή καλύτερη δουλειά? Ποιες είναι αυτές οι ικανότητες?	Ναι, σίγουρα (αυτοέμπνευση, επικοινωνία, κ.α.)	Δεν είμαι σίγουρος, ίσως (αυτοέμπνευση, επικοινωνία, κ.α.)	Όχι, η δουλειά μου δεν μου παρέχει καμία ευκαιρία για να αποκτήσω νέες ικανότητες	
17	Νομίζεις ότι κληρονομείς όσο πρέπει για τη δουλειά σου;	Ναι, σίγουρα	Κάποιος φορές	Όχι, δε πιστεύω πως κληρονομώ αρκετά	
18	Σου παρέχει η δουλειά σου αρκετά λεφτά ώστε να αγοράσεις τα πράγματα που θέλεις;	Ναι, γενικά μπορώ να αγοράσω ό,τι θέλω σε λογικά πράγματα	Πρέπει να ψάξω για μείζονα λεφτά για να αγοράσω κάποια πράγματα ή να μη τα αγοράσω καθόλου	Όχι, σίγουρα δεν κερδίζω αρκετά ώστε να αγοράσω αυτά που χρειάζομαι	
19	Πόσο ικανοποιημένος είσαι με τις πληροφορίες στο χώρο εργασίας σου;	Πολύ ικανοποιημένος	Κάποιος ικανοποιημένος	Όχι ικανοποιημένος	
20	Πόσο καλά σε ενημέρωσε στη δουλειά σου;	Ο επόπτης είναι παρών μόνο όταν τον/την χρειάζομαι	Ο επόπτης είναι συχνά παρών είτε τον/την χρειάζομαι ή όχι	Ο επόπτης είναι συνεχώς παρών και ενημέρωσε τη δουλειά μου	

ΤΕΛΙΚΟ ΣΚΟΡ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ/ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΟΤΗΤΑΣ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΕΝΔΕΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ			ΣΚΟΡ
	3 ΒΑΘΜΟΙ	2 ΒΑΘΜΟΙ	1 ΒΑΘΜΟΣ	
ΧΕΙΡΑΦΕΤΗΣΗ/ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑ				
21 Πως αποφασίζεις να κάνεις αυτή τη δουλειά ή τις άλλες καθημερινές σου δραστηριότητες;	Το διάλεξα γιατί μου άρεσε	Ήταν το μόνο που μπορούσα να διαθέξω	Κάποιος άλλος αποφάσισε για μένα	
22 Ποιος αποφασίζει τι θα κάνεις με τα λεφτά σου;	Εγώ	Εγώ, με τη βοήθεια άλλων	Κάποιος άλλος αποφασίζει	
23 Στον γιατρό κλείνεις μόνος σου ραντεβού, πηγαίνεις μόνος σου;	Σχεδόν πάντα μόνος μου	Συνήθως κάποιος άλλος με συνοδεύει, ή κάποιος άλλος έχει κλείσει το ραντεβού	Ποτέ μόνος μου	
24 Εσύ αποφασίζεις πότε θα φας, πότε θα κοιμηθείς και τι θα κάνεις για να διασκεδάσεις;	Πάντα ή συνήθως	Μερικές φορές	Ελάχιστα	
25 Πότε μπορούν φίλοι να σε επισκέπτονται στο σπίτι;	Όποτε θέλω εγώ	Όποτε θέλουν αυτοί	Λίγες φορές ή καθόλου	
26 Έχεις κλειδί από το σπίτι σου;	Ναι, έχω κλειδί και το χρησιμοποιώ όπως θέλω	Δεν έχω κλειδί για το σπίτι, αλλά στο δωμάτιό μου εγώ αποφασίζω ποιος θα μπει	Όχι	
27 Μπορείς να έχεις στο σπίτι το ζώο που θέλεις;	Ναι, φυσικά	Πιθανόν ναι, αλλά χρειάζεται πρώτα να ρωτήσω	Όχι	
28 Έχεις συνοδό ή κάποιον να σε προσέχει;	Όχι, εγώ είμαι υπεύθυνος για τον εαυτό μου	Ναι, έχω έναν συνοδό ή κάποιον να με προσέχει, για μερικά πράγματα/όχι συνέχεια	Ναι, έχω συνέχεια συνοδό ή κάποιον να με προσέχει	
29 Υπάρχουν άνθρωποι που ζουν μαζί σου, οι οποίοι κάποιες φορές σε πληγώνουν, σε προσβιάζουν, σε στεναχωρούν ή σε θυμώνουν;	Όχι	Ναι, και αυτά τα προβλήματα συμβαίνουν μία φορά το μήνα ή μια φορά την εβδομάδα	Ναι, και αυτά τα προβλήματα συμβαίνουν κάθε μέρα ή περισσότερο από μία φορά την ημέρα	
30 Γενικά, θα έλεγες πως τη ζωή σου:	Την προγραμματίζεις όπως θες εσύ	Κάποιος άλλος την προγραμματίζει για σένα	Συνήθως δε μπορείς να κάνεις αυτό που θέλεις	

ΤΕΛΙΚΟ ΣΚΟΡ ΧΕΙΡΑΦΕΤΗΣΗΣ/ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑΣ

	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ			ΣΚΟΡ
		3 ΒΑΘΜΟΙ	2 ΒΑΘΜΟΙ	1 ΒΑΘΜΟΣ	
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ/ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ				
31	Σε ποιους συλλόγους ή δραστηριότητες πηγαίνεις (συμπεριλαμβανομένης της εκκλησίας ή άλλων θρησκευτικών δραστηριοτήτων);	2-3	1 μόνο	Καμία	
32	Πόσο ευχαριστημένος είσαι από τους συλλόγους ή τις δραστηριότητες που πηγαίνεις (συμπεριλαμβανομένης της εκκλησίας ή άλλων θρησκευτικών δραστηριοτήτων);	Πολύ ευχαριστημένος	Κάπως ευχαριστημένος	Καθόλου ευχαριστημένος ή πολύ δυσαρεστημένος	
33	Αγχώνεσαι από αυτά που ζητάνε οι άλλοι από εσένα;	Κάποιες φορές, αλλά όχι συνέχεια	Σπάνια	Ποτέ ή πάντα	
34	Πόσες φορές την εβδομάδα μιλάς (ή επικοινωνείς) με τους γείτονές σου;	3-4 φορές την εβδομάδα	1-2 φορές την εβδομάδα	Ποτέ ή πάντα	
35	Σε επισκέπτονται οι φίλοι σου στο σπίτι;	Πολλές φορές	Μερικές φορές	Σπάνια ή ποτέ	
36	Πόσο συχνά συμμετέχεις εκεί που μένεις σε πάρτι, χορούς, συναυλίες, θέατρα;	3-4 φορές το μήνα	1-2 φορές το μήνα	Λιγότερο από 1 φορά το μήνα	
37	Στα πάρτι, χορούς, συναυλίες που πηγαίνεις συμμετέχεις ενεργά/ζωντανά;	Συνήθως, τις περισσότερες φορές	Πολλά φορές/έτσι κι έτσι	Σπάνια ή ποτέ	
38	Μπορείς να βγεις ραντεβού με αγόρι (ή κορίτσι ανάλογα) ή να παντρευτείς αν το θέλεις;	Είμαι παντρεμένος ή έχω την ευκαιρία να βρω ραντεβού με οποιονδήποτε διαλέξω	Έχω λίγες ευκαιρίες για ραντεβού ή γάμο	Δεν έχω καμιά ευκαιρία για ραντεβού ή γάμο	
39	Πώς σου φέρονται οι γείτονές σου;	Πολύ καλά ή καλά (με προσκαλούν για δραστηριότητες, καφέ, κτλ)	Ευγενικά (λένε γεια, επισκέπτονται, κτλ)	Άσχημα ή πολύ άσχημα (με αποφεύγουν, ενοχλούν, κτλ)	
40	Γενικά, θα έλεγες πως η ζωή σου;	Έχει πολύ ενδιαφέρον	Έτσι κι έτσι	Δεν έχει ενδιαφέρον	

ΤΕΛΙΚΟ ΣΚΟΡ-ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ/ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 1

ΓΝΩΡΙΜΙΑ – ΠΡΟΘΕΡΜΑΝΣΗ

Οι συμμετέχοντες κάθονται σε κύκλο και ο καθένας διαδοχικά κάνει ένα βήμα μπροστά και λέει το όνομα του, την ηλικία του και την περιοχή από όπου έρχεται καθημερινά στο κέντρο κάνοντας ταυτόχρονα μία κίνηση. Στη συνέχεια, γυρνάει στη θέση του και όλη η ομάδα επαναλαμβάνει τον τρόπο που συστήθηκε καθώς και την κίνηση του. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται μέχρι να ολοκληρώσει όλη η ομάδα.

ΚΥΡΙΑ ΑΣΚΗΣΗ

«Ξεκινώντας για μια νέα χώρα»

Η ομάδα καλείται να δημιουργήσει μία πυραμίδα ιεράρχησης αναγκών.

Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε μικρότερες ομάδες. Κάθε ομάδα πρέπει να φανταστεί ότι ετοιμάζεται να ταξιδέψει σε μια νέα χώρα. Εκεί δεν υπάρχουν ακόμα κάτοικοι, οπότε θα είναι υπεύθυνοι να ιδρύσουν μια νέα χώρα. Ο εμψυχωτής έχει τυπώσει κάρτες με τα θέλω και τις ανάγκες που θα χρειαστούν οι κάτοικοι της νέας χώρας. Οι κάρτες είναι κλεισμένες μέσα σε φακέλους. Κάθε ομάδα μελετάει τις κάρτες που έχει στο φάκελο της. Η ιστορία αρχίζει με αφήγηση και το ταξίδι ξεκινά:

«Στην αρχή το ταξίδι είναι πολύ ευχάριστο. Ο ήλιος λάμπει και η θάλασσα είναι ήρεμη. Όμως μια μεγάλη καταιγίδα εμφανίζεται και το καράβι αρχίζει να κουνιέται επικίνδυνα. Οπότε από στιγμή σε στιγμή θα βυθιστεί! Πρέπει να πετάξουμε πέντε από τις κάρτες στη θάλασσα για να συνεχιστεί το ταξίδι. Ζητάμε από την κάθε ομάδα να αποφασίσει τι θα πετάξει στη θάλασσα. Εξηγούμε πως δε θα μπορέσουν να πάρουν πίσω αυτά τα πράγματα. Μαζεύουμε τις κάρτες που έχουν πέσει στη θάλασσα και τις τοποθετούμε σε μια στοίβα.»

Η αφήγηση συνεχίζεται: «Επιτέλους η καταιγίδα σταματά. Όλοι είναι ανακουφισμένοι. Ωστόσο από τον ασύρματο ακούγεται ότι πλησιάζει τυφώνας. Για να επιβιώσουν όλοι πρέπει να πεταχτούν ακόμα πέντε κάρτες στη θάλασσα. Πρέπει να θυμούνται ότι πετιέται στη θάλασσα δε μπορούν να τα έχουν στη νέα χώρα.

Μαζεύουμε τις κάρτες που έχουν πέσει στη θάλασσα και τις τοποθετούμε σε μια ξεχωριστή στοίβα.»

Η αφήγηση συνεχίζεται «Παρά τρίχα τη γλιτώσαμε! Τώρα όμως φτάσαμε στη νέα χώρα. Όλοι είναι χαρούμενοι. Όμως λίγο πριν βγούμε στην ακτή μια φάλαινα χτυπά το πλοίο και δημιουργεί μία μεγάλη τρύπα. Πρέπει το πλοίο να ελαφρύνει, οπότε οι συμμετέχοντες πρέπει να πετάξουν ακόμα τέσσερις κάρτες.»

Συλλέξτε και τοποθετείστε τις κάρτες σε μία στοίβα.

Ανακοινώνουμε πως επιτέλους έφτασαν στη νέα χώρα ασφαλείς και έτοιμοι να χτίσουν. Ζητείται από κάθε ομάδα να κολλήσει τις κάρτες που έμειναν σε μία κόλλα χαρτί για να θυμάται τι έφερε ο καθένας στη νέα χώρα. Έχετε ότι χρειάζεται για αν επιβιώσετε ;

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Κάνουμε απολογισμό της δραστηριότητας καθισμένοι σε κύκλο. Ακολουθεί διάλογος σχετικά με τις αποφάσεις που πήραν οι συμμετέχοντες, αν όλοι οι άνθρωποι είχαν τις ίδιες ανάγκες, αν ξαφνιάστηκαν από το τελικό αποτέλεσμα. Οι ομάδες άνοιξαν διάλογο σχετικά την επιβίωση στη νέα χώρα. Ο εμπυχωτής αποχαιρέτησε την ομάδα και το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε.

ΤΕΛΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 2

«ΔΙΑΚΑΙΩΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΙΣ»

ΖΕΣΤΑΜΑ - ΠΡΟΘΕΡΜΑΝΣΗ

Όλοι οι συμμετέχοντες κάθονται σε ένα κύκλο. Ο εμπυχωτής αφού τους χαιρετάει μοιράζει ένα μπαλάκι δεξιόστροφα. Κάθε συμμετέχων που παίρνει το μπαλάκι αναφέρει δικαιώματα και υποχρεώσεις που έχει στην καθημερινότητα του. Η συζήτηση ολοκληρώνεται όταν το μπαλάκι επιστρέψει στον εμπυχωτή. Προβάλλεται βίντεο που αφορά τα ανθρώπινα δικαιώματα.

ΚΥΡΙΑ ΑΣΚΗΣΗ

Ζωγραφίζεται στον πίνακα το σώμα ενός ανθρώπου. Ζητείται από την ομάδα να εκφράσει τα στοιχεία που πρέπει να έχει ο καθένας ώστε να είναι ευτυχισμένος. Ζωγραφίζεται σε μέρη του σώματος λέξεις που ακούγονται π.χ. συναισθήματα, χρήματα. Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο κάθε άνθρωπος για να επιβιώσει και να κάνει τη ζωή του καλύτερη.

Στη συνέχεια ο εμπυχωτής ζωγραφίζει ένα δέντρο σε ένα χαρτόνι και το κολλάει στον τοίχο. Οι συμμετέχοντες παραλαμβάνουν χαρτιά τα οποία είναι κομμένα σε σχήμα φρούτο και ζητείται να γράψουν σε αυτό ανθρώπινα δικαιώματα που προκύπτουν από τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες των ανθρώπων που έχουμε σχεδιάσει. Στο τέλος ελέγχουμε αν λείπει κάποιο από τα δικαιώματα. Ο εμπυχωτής εξηγεί ότι για να φυλαχθούν τα δικαιώματα θα πρέπει ο καθένας να εκπληρώνει κάποιες υποχρεώσεις. Οι υποχρεώσεις γράφονται σε χαρτάκια και τοποθετούνται σαν ρίζες στο δέντρο. Τέλος τα φρούτα που έχουν γραφεί τα δικαιώματα κολλιούνται επίσης στο δέντρο. Οι συμμετέχοντες ερωτούνται αν συμφωνούν με το δέντρο που μόλις ολοκληρώθηκε. Στο τέλος της άσκησης όλοι υπογράφουν στο δέντρο δείχνοντας ότι συμφωνούν με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις.

ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με την άσκηση και ζητείται η άποψη των συμμετεχόντων για το πρόγραμμα που προηγήθηκε.

ΤΕΛΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 3

ΖΕΣΤΑΜΑ - ΓΝΩΡΙΜΙΑ

Η ερευνητική ομάδα κάθεται σε ένα κύκλο. Αποτελείται από 18 άτομα. Ο εμψυχωτής μοιράζει δεξιόστροφα ένα μπαλάκι και ο κάθε συμμετέχων λέει το όνομα του και την ηλικία του.

ΠΡΟΘΕΡΜΑΝΣΗ

Ανάπτυξη αυτοσυγκέντρωσης

Ο εμψυχωτής δίνει τις επόμενες οδηγίες: όσο ακούγεται η μουσική, όλοι περπατάμε στο χώρο χωρίς περιορισμούς. Μόλις η μουσική σταματήσει να ακούγεται, μετατρέπομαστε σε επιβάτες ενός λεωφορείου. Σκεφτόμαστε τι μπορούμε να κάνουμε ώστε να περάσει το ταξίδι ευχάριστα και γρήγορα και κάνουμε τις κινήσεις με τα χέρια χωρία να μιλάμε και επικοινωνούμε μεταξύ μας.

ΚΥΡΙΑ ΔΡΑΣΗ

Καλλιέργεια επίλυσης προβλημάτων και καταστάσεων

Ο εμψυχωτής μοιράζει στους συμμετέχοντες μικρά χαρτάκια. Ζητάει από όλους να σημειώσουν μία ηλικία που χαρακτηρίζει ένα άτομο π.χ. νέος, ηλικιωμένος και στη συνέχεια ένα επάγγελμα όπως δάσκαλος, γιατρός, καθώς και ένα χαρακτηρισμό του κάθε ατόμου π.χ. άτολμος, ντροπαλός, νευρικός, ευγενικός. Τα χαρτάκια

μαζεύονται από τον εμψυχωτή και τοποθετούνται μέσα σε ένα πλαστικό κουτί. Κάθε ένας από τους συμμετέχοντες τραβά ένα χαρτάκι και υποδύεται αυτόν που υπάρχει στο χαρτί. Στον σταθμό τερματισμού του λεωφορείου όλοι οι άνθρωποι που αναφέρονται στα χαρτάκια με τους προσδιορισμούς που τους χαρακτηρίζουν, συναντώνται και αρχίζουν να έχουν λεκτικές αντιπαραθέσεις καθώς το λεωφορείο άργησε και πρέπει να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Σκοπός είναι όλοι να μουν στο λεωφορείο σαν φίλοι!

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Όλοι οι συμμετέχοντες μετά το τέλος της κύριας δράσης στέκονται σε έναν κύκλο. Σιγά σιγά μετά από προτροπή του εμψυχωτή τεντώνουν τα άκρα τους και το σώμα ώστε να αισθανθούν ότι γίνονται ψηλότεροι. Στη συνέχεια χαλαρώνουν, διώχνουν την ένταση ώσπου θα κάτσουν άνετοι πλέον στην καρέκλα που βρίσκεται πίσω τους. Έπειτα ακολουθεί συζήτηση για το πρόγραμμα που πραγματοποιήθηκε και τα συναισθήματα που ένιωσαν. Ο εμψυχωτής τους ευχαριστεί για τη συμμετοχή τους και το πρόγραμμα ολοκληρώνεται.

ΤΕΛΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 4

ΠΡΟΘΕΡΜΑΝΣΗ

Ανάπτυξη ομαδοποίησης – αυτοσυγκέντρωσης

Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε δύο ομάδες. Έχουν δικαίωμα να επικοινωνήσουν μεταξύ τους μόνο με τη γλώσσα του σώματος και με νοήματα. Η κάθε ομάδα προσπαθεί να επικρατήσει της άλλης, χωρίς τη χρήση της ομιλίας.

ΚΥΡΙΑ ΑΣΚΗΣΗ

Ανάπτυξη αυτοπεποίθησης – Βελτίωση αυτοφροντίδας και κοινωνικών δεξιοτήτων

Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ζευγάρια. Σε κάθε ζευγάρι ένας παίρνει το ρόλο ενός υπαλλήλου σε κάποια εταιρεία και ο δεύτερος του ζευγαριού αναλαμβάνει το ρόλο ενός διευθυντικού στελέχους της εταιρείας που έχει σκοπό να απολύσει τον υπάλληλο. Το διευθυντικό στέλεχος απολύει τον υπάλληλο όμως εκείνος πιστεύει ότι ήταν άδικο. Χρησιμοποιώντας μόνο τα μάτια ο καθένας από το ζευγάρι προσπαθεί να επιβληθεί του άλλου. Στη συνέχεια, αλλάζουν ρόλο μεταξύ τους και επαναλαμβάνεται η άσκηση

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ – ΑΠΟΦΟΡΤΙΣΗ

Καλλιέργεια ενσυναίσθησης

Οι συμμετέχοντες και ο εμψυχωτής κάθονται σε ένα κύκλο και ζωγραφίζουν κάτι που να δηλώνει τα συναισθήματα που βίωσαν. Έπειτα ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τα συναισθήματα που ένιωσαν προσπαθώντας να επιβληθούν χωρίς τη χρήση της ομιλίας καθώς και για το αίσθημα της αδικίας που μπορεί να νιώσει κάποιος. Ο εμψυχωτής αποχαιρετά την ομάδα και αποχωρεί από το χώρο της δομής.

ΤΕΛΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 5

ΖΕΣΤΑΜΑ- ΠΡΟΘΕΡΜΑΝΣΗ

Ο εμπυχωτής μοιράζει κάρτες στην ομάδα με εικόνες από συναισθήματα από την ανάποδη όψη. Οι κάρτες ανά δύο είναι ίδιες ώστε να σχηματιστούν ζευγάρια από τους συμμετέχοντες. Όταν αρχίσει η μουσική οι συμμετέχοντες κινούνται στο χώρο στα κενά διαστήματα από τις κάρτες. Όταν η μουσική σταματά να ακούγεται τότε ο καθένας παίρνει μία κάρτα, διαβάζει ότι γράφει και βρίσκει το συμμετέχοντα με το ίδιο μήνυμα. Με το σώμα τους δείχνουν το συναίσθημα που βγαίνει μέσα από το κείμενο της κάρτας.

ΚΥΡΙΩΣ ΔΡΑΣΗ

«Κάθε ψήφος μετρά»

Οι συμμετέχοντες πρέπει να λάβουν μέρος σε μια ψηφοφορία. Στόχος είναι να συμμετέχουν ενεργά σε λήψεις αποφάσεων, να συζητήσουν τι είναι σωστό και τι λάθος και να κατανοήσουν ότι μπορούν να συμμετέχουν ενεργά σε θεσμούς και εκλογικές διαδικασίες.

Εκτυπώνονται οι κάρτες και εξηγείται η διαδικασία στην ομάδα. Η υπόθεση έχει ως εξής : «Μια ομάδα από πολίτες στέλνει ένα γράμμα στο δημοτικό συμβούλιο αναφέροντας ότι η ζωή στη πόλη που ζουν έχει γίνει δύσκολη λόγω της ατμοσφαιρικής ρύπανσης. Ζητείται να υπάρξει ψηφοφορία για κυκλοφοριακές αλλαγές. Η ομάδα θα χωριστεί σε δύο υποομάδες οι οποίες η μία θα συμφωνεί και η άλλη θα διαφωνεί με τις αλλαγές. Στο τέλος θα υπάρχει ψηφοφορία»

Δίνονται κάρτες ρόλων και η κάθε υποομάδα διαβάζει προσεκτικά τις κάρτες ώστε να παρουσιάσει τα επιχειρήματα της. Στη συνέχεια αρχίζει η διαδικασία παρουσίασης με χρόνο 3 λεπτά. Ο εμπυχωτής αναλαμβάνει να συντονίζει τους ομιλητές. Μετά τις παρουσιάσεις ακολουθεί ψηφοφορία και προκύπτει το αποτέλεσμα.

ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Η ομάδα σε κύκλο συζητά τον τρόπο διεξαγωγής εκλογικών διαδικασιών. Αν πρέπει τα άτομα με αναπηρίες να έχουν λόγο σε αποφάσεις που παίρνονται από εκλογικά σώματα, ζητείται η γνώμη σχετικά με τη δικαιοσύνη εκλογικών διαδικασιών και γίνεται συζήτηση για το ρόλο της δημοκρατίας. Στο τέλος οι συμμετέχοντες αποτυπώνουν με μια ζωγραφιά τι κράτησαν από το πρόγραμμα.

ΤΕΛΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 6

ΖΕΣΤΑΜΑ – ΠΡΟΘΕΡΜΑΝΣΗ

Οι συμμετέχοντες με τη σειρά περπατάνε στο χώρο και χαιρετάνε τους υπόλοιπους είτε με χειρονομία είτε με υπόκλιση υπό τους ήχους μουσικής. Στη συνέχεια σε κύκλο εκτελούν μία κίνηση και οι υπόλοιποι τους μιμούνται. Την αρχή και στις δύο ασκήσεις κάνει ο εμπνευστής και συνεχίζουν οι υπόλοιποι.

ΚΥΡΙΩΣ ΔΡΑΣΗ

Η ομάδα καλείται μέσα από καθημερινές καταστάσεις να αντιδράσει και να συμπεριφερθεί αναλόγως στις συνθήκες που δημιουργούνται :

A) Είμαστε στην ουρά της τράπεζας. Έχει πολύ κόσμο αλλά βιαζόμαστε γιατί μας περιμένουν σε κάποιο ραντεβού. Τι κάνουμε;

Β) Είμαστε σε μέσο μαζικής μεταφοράς και ο άνθρωπος που κάθεται δίπλα μιλά δυνατά στο τηλέφωνο και ενοχλεί. Τι κάνουμε;

Γ) Έχουμε βγει με φίλους σε καφετέρια ή εστιατόριο και η παραγγελία μας αργεί. Πως θα συμπεριφερθούμε σε αυτή την περίπτωση;

Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε ομάδες , μοίρασαν ρόλους και μέσω αυτοσχεδιασμών πραγματοποίησαν τις παραπάνω σκηνές.

ΚΛΕΙΣΙΜΟ

Οι συμμετέχοντες καλούνται να χωριστούν σε ζευγάρια. Στέκονται ο ένας απέναντι από τον άλλον και λένε ένα καλό χαρακτηριστικό που έχει ο άνθρωπος απέναντι τους.

ΤΕΛΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 7

ΖΕΣΤΑΜΑ – ΠΡΟΘΕΡΜΑΝΣΗ

«Φρουτοσαλάτα»

Οι συμμετέχοντες χωρίζονται ανά τρείς σε φρούτα , 1- πορτοκάλι, 2-αχλάδι και 3-μήλο. Στο άκουσμα του κάθε φρούτου τα άτομα που εκπροσωπούν το φρούτο που ακούγεται αλλάζουν θέση στο χώρο. Στη συνέχεια το επόμενο φρούτο. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται αρκετές φορές. Όταν ο εμψυχωτής πει τη λέξη φρουτοσαλάτα οι συμμετέχοντες αλλάζουν θέσεις στο κύκλο ταυτόχρονα.

ΚΥΡΙΑ ΔΡΑΣΗ

Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ομάδες. Ένα άτομο από κάθε ομάδα αναλαμβάνει το ρόλο ενός επαγγελματία όπως βιβλιοπώλης, μανάβης, υπάλληλος μίνι μάρκετ και υπάλληλος σε φαρμακείο. Οι υπόλοιποι από την ομάδα, χρησιμοποιώντας την τεχνική του αυτοσχεδιασμού αλληλεπιδρούν με τον επαγγελματία. Μέσα από τις τεχνικές της δραματικής τέχνης τα παιδιά εξοικειώνονται με τις χρηματικές συναλλαγές (αγορά – πώληση αγαθών) ενώ ταυτόχρονα κοινωνικοποιούνται. Για την άσκηση χρησιμοποιήθηκαν φρούτα, βιβλία, τετράδια, στυλό, πινακίδες από χαρτί ως ταμπέλες, σακούλες καθώς και κέρματα για τις οικονομικές συναλλαγές. Όλες οι ομάδες πέρασαν κυκλικά από το κάθε επάγγελμα και από όλα τα καταστήματα.

ΚΛΕΙΣΙΜΟ

Ακολουθεί συζήτηση για το πρόγραμμα που προηγήθηκε και οι συμμετέχοντες κάνουν μία ζωγραφιά σε χαρτί μέτρου χρησιμοποιώντας τα αντικείμενα που «αγόρασαν» από το «βιβλιοπωλείο».

ΤΕΛΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 8

ΖΕΣΤΑΜΑ – ΠΡΟΘΕΡΜΑΝΣΗ

«Το χάρτινο ρολό»

Οι συμμετέχοντες κάθονται σε κύκλο. Στο χώρο υπάρχει χαρούμενη μουσική. Ο εμπυχωτής βρίσκεται στο κέντρο του κύκλου κρατώντας ένα χάρτινο ρολό. Κάποιος λέει ένα όνομα από τον κύκλο και ο εμπυχωτής κινείται γρήγορα προς το

άτομο του οποίου ακούστηκε το όνομα. Αν αυτός προλάβει να πει άλλο όνομα τότε ο εμπυχωτής κατευθύνεται στο άλλο μέλος της ομάδας. Αν όχι τότε παίρνει τη θέση στο κέντρο του κύκλου και επαναλαμβάνεται η διαδικασία.

ΚΥΡΙΑ ΔΡΑΣΗ

«Με ποιόν θέλετε να ζείτε»

Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε τρεις υποομάδες των έξι ατόμων. Από κάθε ομάδα επιλέγεται ένα άτομο τυχαία. Το άτομο αυτό σε παιχνίδι ρόλου ζει μόνο σε ένα σπίτι. Όμως δε μπορεί να αντέξει τα έξοδα οπότε βάζει αγγελία σε εφημερίδα ώστε να βρει κάποιον συγκάτοικο. Οι υπόλοιποι της ομάδας αναλαμβάνουν το ρόλο του υποψήφιου ενοικιαστή. Με επιχειρήματα προσπαθούν να πείσουν ώστε να είναι αυτοί που θα ζήσουν στο σπίτι. Συζητούνται τα επιχειρήματα, οι προκαταλήψεις και οι συνήθειες όλων όσων συγκατοικούν σε μία κοινή στέγη αλλά και τα κριτήρια που έπεισαν ώστε να επιλεγεί ο σωστός συγκάτοικος. Οι υποψήφιοι ενοικιαστές θα έχουν το ρόλο ενός πακιστανού μετανάστη, μιας ανύπαντρης μητέρας ενός βρέφους, μιας ανύπαντρης 70χρονης, ενός τυφλού αγοριού και ενός καλλιτέχνη.

ΚΛΕΙΣΙΜΟ

Μοιράζονται κόλλες Α4 σε όλους τους συμμετέχοντες. Ο ερευνητής κρατά δύο καρτέλες στα χέρια του. Μία με ένα χαρούμενο πρόσωπο και μία με ένα λυπημένο. Οι συμμετέχοντες καλούνται να ζωγραφίσουν ένα από τα δύο πρόσωπα ώστε να δείξουν αν το πρόγραμμα τους άρεσε. Ακολουθεί συζήτηση για την επιλογή τους.

ΤΕΛΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 9

ΖΕΣΤΑΜΑ – ΠΡΟΘΕΡΜΑΝΣΗ

«Μουσικές καρέκλες»

Στο χώρο τοποθετούνται τόσες καρέκλες ώστε να είναι λιγότερες κατά δύο από τον αριθμό των συμμετεχόντων-παιχτών. Τις τοποθετούμε σε ευθεία γραμμή, τη μία δίπλα στην άλλη, έτσι ώστε οι πλάτες τους να είναι η μία από την μία μεριά και η άλλη από την άλλη. Οι συμμετέχοντες στέκονται όρθιοι γύρω από τις καρέκλες ο ένας πίσω από τον άλλον. Ο εμπνευστής αναλαμβάνει να δίνει το ρυθμό ξεκινώντας και σταματώντας τη μουσική. Μόλις οι παίκτες ακούσουν τη μουσική, αρχίζουν να κινούνται κυκλικά γύρω από τις καρέκλες και όταν ο εμπνευστής σταματήσει απότομα τη μουσική, κάθονται στην πιο κοντινή τους καρέκλα. Δεν πρέπει να καθίσουν δύο παίκτες στην ίδια καρέκλα. Όποιοι μείνουν όρθιοι βγαίνουν από το παιχνίδι. Κατόπιν αφαιρούνται δύο καρέκλες και η μουσική ξαναρχίζει. Αμέσως οι παίκτες σηκώνονται και γυρίζουν πάλι γύρω από τις καρέκλες. Όταν μείνει μόνο μία καρέκλα για δύο παίκτες, κερδίζει εκείνος που καταφέρνει να καθίσει στη μοναδική καρέκλα που υπάρχει. Τα τραγούδια που χρησιμοποιήθηκαν στο μουσικό παιχνίδι είναι τα εξής:

- Μαγικό χαλί, Locomondo
- World party, Onirama
- Οδύσσεια, Locomondo

ΚΥΡΙΑ ΔΡΑΣΗ

«Ωρα για εκπομπή»

Η ομάδα χωρίζεται σε μικρότερες ομάδες 5-6 ατόμων. Στόχος να δημιουργηθεί μία εκπομπή όπου ο παρουσιαστής συνομιλεί με δύο άλλους, έναν εκπρόσωπο της ποδοσφαιρικής ομάδας Α και έναν της Β. αντικείμενο της συζήτησης τα επιχειρήματα που θα καταφέρουν να ενώσουν τις δύο αντίπαλες ομάδες ώστε να μην υπάρχουν φαινόμενα βίας στα γήπεδα. Μοιράζονται καρτελάκια με τους ρόλους των ατόμων στην ομάδα. Οι ρόλοι είναι παρουσιαστής, εκπρόσωπος Α, εκπρόσωπος Β, κάμερα Μαν, υπεύθυνος ήχου. Η εκπομπή αρχίζει...

ΚΛΕΙΣΙΜΟ

Ακολουθεί συζήτηση για τα συναισθήματα που ένιωσαν οι συμμετέχοντες σε κάθε εκπομπή που πραγματοποιήθηκε. Δεν υπάρχει σωστό ή λάθος. Όλοι εκφράζουν την άποψη τους και μέσω του διαλόγου βελτιώνεται η δεξιότητα της επικοινωνίας και της κοινωνικοποίησης.

ΤΕΛΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 10

ΖΕΣΤΑΜΑ – ΠΡΟΘΕΡΜΑΝΣΗ

«Ο τυφλός»

Για την ενεργοποίηση των συμμετεχόντων ο εμπνευστής τους καλεί να χωριστούν σε ομάδες των δύο. Ο ένας εκ των δύο κλείνει τα μάτια και ο άλλος ακουμπώντας τον στους ώμους τον καθοδηγεί μέσα στην αίθουσα. Τα ζευγάρια είναι χωρισμένα ανά δύο σε απέναντι τοίχους και η διαδρομή με στόχο το κτίσιμο

αρχικά μιας σχέσης εμπιστοσύνης και στη συνέχεια της αποδοχής μεταξύ τους, ξεκινά. Η άσκηση ολοκληρώνεται μόλις ολοκληρωθεί η μουσική και επαναλαμβάνεται με αλλαγμένους ρόλους. Ο οδηγός παίρνει τη θέση του τυφλού και ο τυφλός αυτή του καθοδηγητή. Τα τραγούδια που χρησιμοποιήθηκαν είναι τα παρακάτω :

- Danza kuduro - Don Omar Ft. Lucenzo
- Despacito - Luis Fonsi ft. Daddy Yankee

ΚΥΡΙΑ ΔΡΑΣΗ

«Εμπνέω αξιοπιστία, εμπιστοσύνη και γενναιότητα»

«Πρέπει να φανώ γενναίος»

Σήμερα στο σπίτι, ρώτησα τη μητέρα μου πού θα πάμε διακοπές. Η μαμά μου με κοίταξε, έκανε μια περίεργη γκριμάτσα, μ' αγκάλιασε, με φίλησε στο κεφάλι και μου είπε πως θα το κουβεντιάζαμε, «όταν ο μπαμπάς θα επιστρέψει, μωρό μου», και να πάω τώρα να παίξω στον κήπο.

Πήγα λοιπόν στον κήπο και περίμενα τον μπαμπά. Μόλις εκείνος έφτασε, έτρεξα στο μέρος του, εκείνος με πήρε στην αγκαλιά του, με πέταξε στον αέρα και τον ρώτησα πού θα πηγαίναμε διακοπές. Ο μπαμπάς μου απότομα έχασε το χαρούμενο ύφος, μ' άφησε κάτω και μου υποσχέθηκε ότι θα το συζητούσαμε μέσα, εκεί που βρήκαμε τη μαμά καθισμένη να μας περιμένει.

– Νομίζω ότι η στιγμή είναι κατάλληλη, είπε ο μπαμπάς.

– Συμφωνώ, απάντησε η μαμά. Το συζητήσαμε πριν από λίγο.

Τότε ο μπαμπάς κάθισε στην πολυθρόνα, μ' έπιασε από τα χέρια και με τράβηξε στα γόνατά του.

– Ο Νικόλας μου είναι ένα μεγάλο και λογικό αγόρι. Έτσι δεν είναι;

– Βεβαίως, βεβαίως! απάντησε η μαμά μου.

Εγώ δε βλέπω με καλό μάτι ποτέ μου τέτοιες κουβέντες, ότι τάχα είμαι ένα μεγάλο αγόρι, γιατί συνήθως, όταν μου το λένε, θέλουν να κάνω πράγματα που δε μου πολυαρέσουν.

– Κι είμαι σίγουρος, είτε ο μπαμπάς, ότι το μεγάλο μου αγόρι θα ήθελε πολύ να πάει διακοπές στη θάλασσα!

– Αχ ναι! είπα. Και θα μείνουμε σε ξενοδοχείο;

– Όχι ακριβώς, είπε ο μπαμπάς και κόμπιασε. Να... νομίζω πως θα κοιμάσαι σε σκηνή.

– Σε μια σκηνή, όπως οι Ινδιάνοι; ρώτησα. Τέλεια! Και θα μ' αφήσεις να σε βοηθήσω να στήσουμε τη σκηνή; Ν' ανάψουμε φωτιά; Και θα μου μάθεις ψάρεμα για να φέρνω μεγάλα ψάρια στη μαμά; Αχ, αυτό θα ήταν σαν όνειρο!

Ο μπαμπάς σκούπισε το πρόσωπό του με το μαντίλι του, σαν να ζεσταινόταν πολύ, αν και δεν είχε καθόλου ζέστη εκείνη την ώρα, κι ύστερα μου είπε:

– Νικόλα, πρέπει να μιλήσουμε σαν μεγάλοι. Πρέπει να φανείς πολύ γενναίος.

– Και, αν φανείς γενναίος και συμπεριφερθείς σαν ένα μεγάλο παιδί, είτε η μαμά, θα σου ετοιμάσω το βράδυ την αγαπημένη σου τούρτα σοκολάτα.

Τότε ο μπαμπάς καθάρισε τον λαιμό του με ένα ελαφρό βήξιμο, μ' έπιασε απ' τους ώμους και μου είπε:

– Δε θα έρθουμε μαζί σου στις διακοπές. Θα πας μόνος σου, σαν μεγάλος. Η μαμά σου κι εγώ αποφασίσαμε να πας σε μια κατασκήνωση. Θα σου κάνει πολύ καλό, θα είσαι με φίλους της ηλικίας σου και θα το χαρείς πάρα πολύ...

– Σίγουρα, είναι η πρώτη φορά που θα μείνεις μόνος σου, χωρίς εμάς, Νικόλα, αλλά είναι για το καλό σου, είπε η μαμά. Λοιπόν, τι λες, αγόρι μου;

– Απίθανο! φώναξα κι άρχισα να χοροπηδάω στο σαλόνι. Γιατί –αλήθεια- οι κατασκηνώσεις είναι καταπληκτικές. Κάνεις ένα σωρό φίλους, άπειρες βόλτες, παίζεις παιχνίδια, ανάβεις φωτιές και χορεύεις και τραγουδάς. Ήμουν τόσο χαρούμενος, που αγκάλιασα και φίλησα τον μπαμπά και τη μαμά.

Το βράδυ η τούρτα ήταν πολύ νόστιμη κι έφαγα πολλά κομμάτια, γιατί ο μπαμπάς κι η μαμά ούτε που τ' αγγίζανε. Εκείνο που είναι περίεργο είναι που ο μπαμπάς κι η μαμά με κοιτάζανε με μάτια γουρλωμένα και φαίνονταν κάπως στενοχωρημένοι. Τους καταλαβαίνω, σίγουρα δεν έχουν συνηθίσει να μένουν μόνοι τους στις διακοπές. Όμως εγώ δεν ξέρω, αλλά πιστεύω πως ήμουνά πολύ γενναίος και λογικός. Δεν ήμουνά;

Τα παιδιά καλούνται να δραματοποιήσουν την παραπάνω ιστορία παίρνοντας τους ρόλους των γονέων και του παιδιού. Θα μπορούν να αυτοσχεδιάσουν με ρόλους που μπορεί να δοκιμάσουν το παιδί κατά την εκδρομή που θα ακολουθήσει.

ΚΛΕΙΣΙΜΟ

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

ΤΕΛΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 11

ΖΕΣΤΑΜΑ – ΠΡΟΘΕΡΜΑΝΣΗ

Τα άτομα της ομάδας χωρισμένα σε υποομάδες των έξι κάθονται απέναντι μεταξύ τους. Μετά από προτροπή του ερευνητή περπατούν ένας ένας ,χαιρετούν με υπόκλιση χρησιμοποιώντας τις λέξεις «ευχαριστώ» και «παρακαλώ» και καθώς επιστρέφουν στην αρχική θέση ακολουθεί υπόκλιση. Κάθε συμμετέχων οφείλει να κάνει διαφορετικό χαιρετισμό.

ΚΥΡΙΑ ΔΡΑΣΗ

Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ομάδες των έξι ατόμων. Τα άτομα αυτά αποτελούν μέλη μιας οικογένειας. Οι ρόλοι που δίνονται είναι μητέρα, πατέρας, παιδιά, παππούς γιαγιά. Η δραστηριότητα έχει να κάνει με την αυτοφροντίδα και την αντιμετώπιση ξαφνικών καταστάσεων. Η οικογένεια βρίσκεται στο σπίτι της όταν ξαφνικά ξεσπά πυρκαγιά, οπότε πρέπει τα μέλη της οικογένειας να συνεργαστούν και να προβούν στις απαραίτητες ενέργειες ώστε να βγουν από το σπίτι ασφαλείς και να καλέσουν βοήθεια. Η άσκηση βασίζεται στον αυτοσχεδιασμό. Μόλις τελειώσει το πρόγραμμα η μία ομάδα επαναλαμβάνεται κυκλικά από τις υπόλοιπες.

ΚΛΕΙΣΙΜΟ

Η ομάδα κάθεται σε κύκλο και ο ερευνητής ξεκινά συζήτηση σχετικά με την άσκηση που πραγματοποιήθηκε και σχετικά με το βαθμό που είναι τα άτομα με αναπηρία ικανά να φροντίσουν μόνοι τους τον εαυτό τους. Η συζήτηση τελειώνει και οι συμμετέχοντες καλούνται να ζωγραφίσουν με θέμα την οικογένεια.

ΤΕΛΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 12

ΖΕΣΤΑΜΑ – ΠΡΟΘΕΡΜΑΝΣΗ

«Γλύπτης- γλυπτό»

Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε ζευγάρια και το κάθε μέλος του ζευγαριού αποφάσιζε ποια μορφή θα έδιναν ο ένας στον άλλο. Ήταν ελεύθεροι να κάνουν ό, τι ήθελαν μιας και αυτή η άσκηση ήταν εισαγωγή στις βασικές τεχνικές της Δραματικής Τέχνης.

ΚΥΡΙΑ ΔΡΑΣΗ

«Προβλήματα μεταξύ φίλων»

Ένας συμμετέχων μοιράζεται τις καραμέλες του με κάποιον

φίλο του. Ένα τρίτο άτομο έρχεται και ζητάει να

δώσουν και σ' αυτόν. Ο πρώτος δεν έχει

φίλο αυτόν που ζητάει αλλά ο φίλος του τον έχει.

«Μια φορά κι έναν καιρό ζούσαν σ' ένα αγρόκτημα

δύο μικρά ποντίκια. Ήταν πολύ αγαπημένα και

ευτυχισμένα περνούσαν τις μέρες τους. Μια μέρα το

ένα από τα δυο ανακάλυψε ένα κομμάτι τυρί πάνω

*σε μια χαλασμένη φάκα και αφού το πήραν μακριά
άρχισαν να το τρώνε χαρούμενα. Εκείνη τη στιγμή
ακούστηκε θόρυβος. Τα δυο ποντικάκια πριν
προλάβουν να φοβηθούν βλέπουν ένα άλλο μικρό
ποντίκι να έρχεται προς το μέρος τους. «Είμαι
κουρασμένος και πεινασμένος», είπε στο ένα από τα
δυο ποντικάκια, που ήταν φίλος του.» Πόσο θα ήθελα
λίγο τυράκι»... Όμως το ένα από τα δυο ποντικάκια
δεν ήθελε να του δώσει γιατί δεν ήταν φίλος του...*

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

ΚΛΕΙΣΙΜΟ

Στο κλείσιμο της τελευταίας παρέμβασης έγινε ανασκόπηση όλων των προηγούμενων προγραμμάτων, ακολούθησε συζήτηση για τη βελτίωση των δεξιοτήτων ζωής και οι συμμετέχοντες δημιούργησαν μία ζωγραφιά και την τοποθέτησαν στο τοίχο κρατώντας την ανάμνηση των συναντήσεων.

ΤΕΛΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ