



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Το θεατρικό παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο ενδυνάμωσης κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητική αναπηρία»

Χήτας Βασίλειος

A.M 64

ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2024

ΙΩΑΝΝΙΝΑ

Διπλωματική εργασία

«Το θεατρικό παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο ενδυνάμωσης κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητική αναπηρία»

Χήτας Βασίλειος

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Επιβλέπων: Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης, Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μέλος: Ελένη Μορφίδη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μέλος: Νικολάου Σουζάνα, Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ιωάννινα, 2024

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματοποιήθηκε κατά την διάρκεια της φοίτησής μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα των Επιστημών της Αγωγής, του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, με κατεύθυνση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Αυτός ο διετής κύκλος σπουδών ολοκληρώνεται με την εν λόγω μεταπτυχιακή διατριβή, μια επίπονη και δημιουργική διαδικασία, που σε μεγάλο ποσοστό οφείλεται στην συμπαράσταση και την υποστήριξη φανερών και αφανών «ευεργετών». Σε αυτούς λοιπόν οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω στην οικογένεια μου και στο στενό φιλικό μου περιβάλλον που αποτελεί για μένα δεύτερη οικογένεια. Η ενθάρρυνση, η ηθική υποστήριξη και συνάμα η διακριτικότητα τους (δείγμα ευγενών ψυχών), ιδιαίτερα στις δύσκολες στιγμές, λειτούργησαν καταλυτικά στο να ολοκληρώσω απερίσπαστα τις σπουδές μου. Είμαι σίγουρος ότι θα με συγχωρήσουν για τον χρόνο που απουσίασα από κοντά τους και ότι θα χαρούν με τα αποτελέσματα αυτής της προσπάθειας.

Κάθε ουσιαστική πράξη ή έργο για να τελεσφορήσει οφείλει να έχει μια πηγή έμπνευσης που να τροφοδοτεί την προσπάθεια. Μια τέτοια περίπτωση αποτελεί για μένα ο επιβλέπων καθηγητής μου, κ. Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης. Η εμβριθής κατάρτισή του και οι ενδεδειγμένες γνώσεις στο αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης λειτούργησαν ως κινητήριο δύναμη καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα. Οι έννοιες Ειδική Εκπαίδευση και Αναπηρία πέρα από την ουσιαστική τους κατανόηση, μέσα από την έμπειρη διδασκαλία του φωτίστηκαν και στην βαθιά ανθρώπινή τους διάσταση. Τον ευχαριστώ επίσης για τον γόνιμο διάλογο στην διαμόρφωση της διπλωματικής μου εργασίας.

Ευχαριστίες οφείλω σε όλους τους διδάσκοντες του προγράμματος για τις γνώσεις που προσέφεραν ο καθένας από το δικό του επιστημονικό πεδίο. Συνέβαλαν με αυτό τον τρόπο στην σφαιρική και πολυεπίπεδη κατανόηση του φαινομένου της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ενώ ήταν πάντοτε πρόθυμοι και έτοιμοι για λύσεις σε οποιοδήποτε προβληματισμό ή απορία.

Θερμές ευχαριστίες οφείλονται επίσης σε όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στα θεατρικά παιχνίδια, τόσο εκείνα τα οποία αποτέλεσαν τα υποκείμενα παρατήρησης της έρευνας, όσο και αυτά που συμμετείχαν ως βοηθητικοί ρόλοι για την πραγματοποίηση

τους. Ένα απλό ευχαριστώ δεν φτάνει. Ευχαριστώ τέλος την αγαπητή Ελένη με την οποία στήσαμε και κατασκευάσαμε μικρούς σκηνικούς χώρους, σκηνικά αντικείμενα, μάσκες και σχέδια ζωγραφικής έτσι ώστε το αποτέλεσμα να είναι ελκυστικό για τα παιδιά. Της είμαι βαθιά υπόχρεος και ευγνώμων και ελπίζω να της ανταποδώσω στο ελάχιστο για όλα αυτά που προσέφερε.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	II
Περίληψη.....	6
Abstract.....	7
Εισαγωγή.....	8
Κεφάλαιο 1 ^ο : Η θεατρική παιδαγωγική.....	11
1.1 Τέχνη και Εκπαίδευση.....	11
1.2 Θέατρο για την παιδική και νεανική ηλικία.....	14
1.3 Το θεατρικό παιχνίδι.....	16
1.4 Τα χαρακτηριστικά του θεατρικού παιχνιδιού.....	18
1.5 Φάσεις του θεατρικού παιχνιδιού.....	20
1.6 Ο ρόλος του εμπνευστή.....	23
1.7 Ασκήσεις και παιχνίδια στο θεατρικό παιχνίδι.....	25
1.8 Η σημασία της ομάδας.....	27
1.9 Τα υλικά και τα μέσα στο θεατρικό παιχνίδι.....	28
Κεφάλαιο 2 ^ο : Νοητική αναπηρία.....	30
2.1 Προσδιορισμός της νοητικής αναπηρίας.....	30
2.2 Τα αίτια της νοητικής αναπηρίας.....	32
2.3 Ταξινόμηση της νοητικής αναπηρίας.....	36
2.4 Το ιατρικό μοντέλο.....	37
2.5 Το κοινωνικό μοντέλο.....	39
2.6 Το οικογενειακό και πολιτισμικό περιβάλλον.....	40
Κεφάλαιο 3 ^ο : Νοητική αναπηρία και εκπαίδευση.....	42
3.1 Νοητική αναπηρία και μάθηση.....	42
3.2 Διδακτικές αρχές εκπαίδευσης.....	45
3.3 Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων.....	46
3.4 Το παιχνίδι ως μέσο κοινωνικοποίησης.....	49
3.5 Κοινωνικές δεξιότητες μέσω του θεατρικού παιχνιδιού.....	50
Κεφάλαιο 4 ^ο : Μεθοδολογία της έρευνας.....	53
4.1 Περιγραφή κεφαλαίου.....	53
4.2 Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα.....	53

4.3 Μεθοδολογία.....	53
4.4.1 Εργαλείο συλλογής ερευνητικών δεδομένων.....	54
4.4.2 Τα θεατρικά παιχνίδια που πραγματοποιήθηκαν.....	56
1 ^ο μάθημα: Ο Ήλιος και ο Βοριάς.....	56
2 ^ο μάθημα: Λύκος και Σκύλος.....	59
3 ^ο μάθημα: Τα δέντρα και το καλάμι.....	63
4 ^ο μάθημα: Το συμβούλιο των ποντικών.....	66
5 ^ο μάθημα: Πετεινός και Σκύλος.....	71
6 ^ο μάθημα: Ο Τζιτζικας και οι Μέρμηγκες.....	75
7 ^ο μάθημα: Η χελώνα και ο λαγός.....	81
8 ^ο μάθημα: Ο Χωρατατζής βοσκός.....	85
9 ^ο μάθημα: Η αλεπού και τα σταφύλια.....	90
10 μάθημα: Το λιοντάρι και το ποντίκι.....	94
11 μάθημα: Η κολοβή αλεπού.....	99
4.5 Δείγμα – Δειγματοληψία.....	104
4.6 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα.....	105
4.7 Διαδικασία.....	105
4.8 Ηθική και Δεοντολογία.....	105
Κεφάλαιο 5^ο: Αποτελέσματα της έρευνας.....	106
5.1 Πρώτος άξονας: Κοινωνικότητα.....	107
5.2 Δεύτερος άξονας: Συναισθηματική οργάνωση.....	110
5.3 Τρίτος άξονας: Διαπροσωπικές σχέσεις.....	112
Κεφάλαιο 6^ο: Συζήτηση.....	116
6.1 Περιορισμοί της έρευνας.....	117
6.2 Εκπαιδευτικές προεκτάσεις.....	118
Κεφάλαιο 7^ο: Συμπεράσματα.....	120
Βιβλιογραφία.....	123
Ελληνόγλωσση.....	123
Ξενόγλωσση/ Μεταφρασμένη.....	126
Παράρτημα.....	134

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο να ερευνήσει την χρήση του θεατρικού παιχνιδιού ως εκπαιδευτικού εργαλείου για την ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητική αναπηρία. Στην έρευνα συμμετείχαν 5 παιδιά με ελαφριά νοητική αναπηρία και αξιολογήθηκαν οι κοινωνικές τους δεξιότητες μέσα στην θεατρική ομάδα, κατά το πρώτο και το ενδέκατο μάθημα θεατρικού παιχνιδιού, σε σύνολο έντεκα σχεδιασμένων μαθημάτων. Τα αποτελέσματα ήταν ελπιδοφόρα, αφού διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά τα οποία συμμετείχαν στη έρευνα σημείωσαν βελτίωση τους τομείς της κοινωνικότητας, της συναισθηματικής οργάνωσης και στο πεδίο των διαπροσωπικών σχέσεων, που αποτελούσαν και τους τρεις άξονες του ερευνητικού εργαλείου. Επιβεβαιώνεται έτσι ότι το θεατρικό παιχνίδι και οι διαδικασίες εμπλοκής στην θεατρική δράση συμβάλλουν σημαντικά στην αναβάθμιση του κοινωνικού προφίλ των συμμετεχόντων μέσα από ένα οριοθετημένο πλαίσιο επικοινωνίας.

Λέξεις – Κλειδιά: θεατρικό παιχνίδι, νοητική αναπηρία, κοινωνικές δεξιότητες, συναισθηματική οργάνωση, διαπροσωπικές σχέσεις

Abstract

The present study aims to investigate the use of theatrical play as an educational tool to strengthen social skills in students with intellectual disabilities. In the research, 5 children with mild intellectual disabilities participated and their social skills were evaluated in the theater group, during the first and eleventh lesson of theater play, in a set of eleven planned lessons. The results were promising, since it was found that the children who participated in the research showed an improvement in the areas of sociability, their emotional organization and in the field of interpersonal contact, which were all three axes of the research tool. It is thus confirmed that the theatrical play and the processes of involvement in the theatrical action contribute significantly to the upgrading of the social profile of the participants through a limited communication framework.

Keywords: theater play, intellectual disability, social skills, emotional organization, interpersonal relationships

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια αξιοσημείωτη αύξηση της έρευνας, της βιβλιογραφικής διερεύνησης και της εκπαιδευτικής κινητικότητας για τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω δημιουργικών, πολυαισθητηριακών και καινοτόμων δραστηριοτήτων.. Η σημασία του παιχνιδιού και του θεάτρου στη μάθηση και τη διδασκαλία έχει συγκεντρώσει παρόμοια προσοχή, οδηγώντας στη χρήση διαφορετικών όρων για την περιγραφή αυτού του τομέα. Παραδείγματα αποτελούν όροι όπως το «Θέατρο στην Εκπαίδευση», η «Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση», η «Θεατρική Εκπαίδευση» και το «Εκπαιδευτικό Δράμα».

Η «Παιδαγωγική του Θεάτρου» μπορεί να οριστεί ως η επιστήμη που συνδυάζει την πρακτική τέχνη του παιχνιδιού και την καλλιτεχνική φύση του θεάτρου με τις επιστημονικές αρχές της παιδαγωγικής. Μπορεί να εφαρμοστεί στον τομέα της εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα και τα είδη μάθησης. Αυτή η νέα διαλεκτική σύνθεση επιτρέπει στους δύο κεντρικούς όρους, «Θέατρο» και «Παιδαγωγική», να διατηρήσουν την ανεξαρτησία τους, ενώ παράλληλα επεκτείνονται σε νέους τομείς εξερεύνησης (Λενακάκης 2008).

Σε μια μελέτη του ο Ward (1989), υποστήριξε ότι η εκπαίδευση των νέων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να δίνει προτεραιότητα στις τέχνες, υποστηρίζοντας ότι η ενασχόληση με καλλιτεχνικές δραστηριότητες έχει εγγενή θεραπευτική αξία. Η παραπάνω θέση βασίζεται στις απόψεις που προτάθηκαν από εκπαιδευτικούς όπως ο Jerome Bruner (1990), ο οποίος υποστήριξε την ύπαρξη της «αισθητικής γνώσης». Αυτό το είδος γνώσης αποστασιοποιείται από το καθαυτό γεγονός και τις συνακόλουθες συνέπειές του και παρέχει μια προσωπική εμπειρία μέθεξης μέσω των αισθήσεων. Χαρακτηριζόμενη από τη ρευστότητα και πλαστικότητα, αυτή η καινή γνώση παρέχει νέες έννοιες και πλαίσια κατανόησης για τους μετέχοντες καθώς και αξιολόγησης και επαναπροσδιορισμού του ρόλου τους μέσα στον κόσμο.

Τα τελευταία χρόνια, εκτεταμένη εκπαιδευτική έρευνα έχει επικεντρωθεί στην αξιολόγηση διαφόρων προγραμμάτων θεατρικού παιχνιδιού που στοχεύουν στην ενίσχυση και ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της συνεργασίας, της επικοινωνίας και της κοινωνικής ευαισθητοποίησης, σε μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες (Kempere & Tissot, 2012). Ως μια σχετικά νέα εκπαιδευτική στρατηγική στο σχολικό σύστημα, το δραματικό παιχνίδι χρησιμεύει ως εναλλακτική μέθοδος διδασκαλίας που έχει σχεδιαστεί για την προώθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων μεταξύ των μαθητών. Σύμφωνα με

τον Carleton (2012), η ουσία των στόχων του θεατρικού παιχνιδιού επικεντρώνεται στην ενσωμάτωση του θεάτρου και του παιχνιδιού με τη συνεργατική μάθηση σε μια συνεκτική δυναμική που ενισχύει τις αλληλεπιδράσεις μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, όπως το σχολείο, ωφελώντας έτσι σημαντικά τους μαθητές.

Ο Bailey (2014) τονίζει τη σημαντική επίδραση του παιχνιδιού στην αλλαγή της συμπεριφοράς και στην ενθάρρυνση της συνεργασίας μεταξύ των ατόμων, ενώ παράλληλα καλλιεργεί την κοινωνική πρωτοβουλία. Καθημερινά, οι μαθητές συμμετέχουν σε ποικίλες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που στοχεύουν στην εκπλήρωση διαφόρων κοινωνικών στόχων. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, τα παιδιά μαθαίνουν να κατανοούν τις διαφορετικές οπτικές των άλλων που συμφωνούν ή διαφωνούν μέσα από μια κοινή διαδικασία προσποίησης ή διαπραγμάτευσης των ρόλων (Isyar & Akay, 2017).

Πολλές μελέτες υποστηρίζουν την ιδέα ότι το θεατρικό παιχνίδι χρησιμοποιεί διάφορες αποτελεσματικές στρατηγικές για την εκπαίδευση ως προς την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η δημιουργία μιας ευχάριστης ατμόσφαιρας, η ενίσχυση των δεξιοτήτων της κίνησης μέσω του σώματος κ.α (Doeniyas, 2016; Henderson & Lasley, 2014). Τελικά, το θεμέλιο της επιτυχημένης ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων που αφορούν στο θεατρικό παιχνίδι, βρίσκεται στην ποιότητα της διδασκαλίας του, η οποία αποδεικνύεται από το επίπεδο της συμμετοχής και συνεργασίας των συμμετεχόντων.

Η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο να ερευνήσει την χρήση του θεατρικού παιχνιδιού ως εργαλείου εκπαίδευσης για την ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητική αναπηρία.. Η εργασία οργανώνεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος περιγράφεται το θεατρικό παιχνίδι ως όρος καθώς και τα στοιχεία από τα οποία αποτελείται και γίνεται η σύνδεσή του με τις κοινωνικές δεξιότητες με παράθεση αντίστοιχων ερευνών. Επίσης, εννοιολογείται ο όρος "νοητική αναπηρία" σύμφωνα με το ιατρικό- βιολογικό και το κοινωνικό μοντέλο ερμηνείας. Επιπλέον, γίνεται σύνδεση της νοητική αναπηρίας με την εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες και παρουσιάζονται σχετικές έρευνες που συνδέουν το θεατρικό παιχνίδι με την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων σε άτομα με νοητική αναπηρία.

Στο δεύτερο μέρος παρατίθεται η μεθοδολογία της έρευνας όπως επίσης περιλαμβάνονται ο σκοπός της μελέτης, τα ερευνητικά ερωτήματα και το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων. Παρουσιάζεται ακόμη η διαδικασία συλλογής των δεδομένων, τα χαρακτηριστικά του δείγματος της παρούσας έρευνας καθώς και τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης. Ακολουθεί η σχετική συζήτηση αναφορικά με τα ευρήματα της μελέτης και γίνεται σύγκριση με αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών. Ακολούθως, αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας και προτείνονται ιδέες για αντίστοιχες

μελέτες στο μέλλον. Επιπρόσθετα, συστήνονται εκπαιδευτικές προτάσεις για την ενεργή ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού στην παιδαγωγική κουλτούρα των διάφορων ιδρυμάτων ως εργαλείου μάθησης και εκπαίδευσης καθώς και η ουσιαστική κατανόηση της χρήσης του ως παιδαγωγικού εργαλείου.

Στο τέλος, παρατίθεται η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα διατριβή, όπως επίσης περιλαμβάνεται παράρτημα που παρουσιάζει το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων.

Κεφάλαιο 1^ο: Η Θεατρική Παιδαγωγική

1.1 Τέχνη και εκπαίδευση

Σύμφωνα με τους Ζαφειριάδη και Δαρβούδη (2010), η αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού και της δραματοποίησης προτείνεται ως εναλλακτική προσέγγιση στη βιωματική διδασκαλία. Η εκπαιδευτική αξία του θεάτρου αναγνωρίζεται ευρέως από πολλούς επιστημονικούς τομείς, όχι μόνο της Παιδαγωγικής, αλλά και της Ψυχανάλυσης και της Κοινωνιολογίας. Χρησιμοποιώντας θεατρικές τεχνικές ο δάσκαλος και οι μαθητές αναλαμβάνουν δραματικούς ρόλους και συνεργάζονται ως συλλογικότητα στην κατασκευή φανταστικών αφηγήσεων. Μέσω αυτών των ρόλων, οι μαθητές είναι σε θέση να εκθέσουν τις πεποιθήσεις τους μέσω της καλλιτεχνικής έκφρασης, τόσο στον ίδιο τον εαυτό τους όσο και σε εκείνους που βρίσκονται στο περιβάλλον τους (Rasmussen, 2010). Το θέατρο στην εκπαίδευση διευκολύνει τη γνωστική, σωματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, ενσωματώνοντας ετερογενή στοιχεία ενώ παρέχει μια πολυαισθητηριακή προσέγγιση τόσο στη διδασκαλία και στη μάθηση μέσα στην τάξη (Toivanen, 2016). Αυτή η προσέγγιση περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα τεχνικών, συμπεριλαμβανομένης της σωματικής κίνησης, της φωνητικής έκφρασης και της νοητικής εστίασης, οι οποίες συχνά λείπουν από την παραδοσιακή τάξη (Toivanen, Halkilahti, & Ruismaki, 2013).

Υπάρχουν πολλές ενδείξεις ότι η δραματική τέχνη μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση, βοηθώντας τα άτομα να αποκτήσουν καλύτερη κατανόηση της ζωής και να καλλιεργήσουν πολύτιμες δεξιότητες που αφορούν τόσο στην προσωπική τους ανάπτυξη όσο και στους εκπαιδευτικούς τους στόχους (Schewe, 2013). Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μια δραστηριότητα που εμπλέκει ενεργά τους συμμετέχοντες, επηρεάζοντας τις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές τους δεξιότητες παρέχοντας τους ευχαρίστηση και ενθαρρύνει την ανάπτυξη της προσωπικής τους έκφρασης.

Το εκπαιδευτικό δράμα συνδυάζει κίνηση, συναίσθημα, γλώσσα, επικοινωνία και σκέψη, με αποτέλεσμα να παρέχεται μια ολιστική εμπειρία (Tombak, 2014). Επίσης η χρήση του θεάτρου ως παιδαγωγικής προσέγγισης στην εκπαίδευση παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες κοινωνικοποίησης. Καθώς η τεχνολογία συνεχίζει να προχωρά με γρήγορο ρυθμό, με αποτέλεσμα μια εισροή μεθόδων διδασκαλίας που βασίζονται σε ψηφιακή τεχνολογία, υπάρχει

αυξανόμενη ζήτηση για εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που δίνουν προτεραιότητα στην ανθρώπινη αλληλεπίδραση και την κοινωνική ανάπτυξη (Isyar & Akay, 2017).

Σύμφωνα με την οπτική του Peter (2009), το θέατρο μετατόπισε τη συσχέτισή του με την παράσταση, σε μια μεθοδολογία που χρησιμοποιείται και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, μια εναλλακτική προσέγγιση διδασκαλίας με ποικίλες δυνατότητες. Λειτουργεί ως όχημα για τη ανάλυση κοινωνικών και ηθικών διλημμάτων, αξιοποιώντας την τεχνική της διερεύνησης μέσω του αυθόρμητου παιχνιδιού ρόλων και της βιωματικής μάθησης. Επί του παρόντος, επικρατεί μια αισιόδοξη στάση για την ενσωμάτωση του θεάτρου στην καθιερωμένη εκπαίδευση λόγω της ικανότητάς του να ενθαρρύνει ουσιαστικές και ολοκληρωμένες μαθησιακές εμπειρίες.

Οι τέχνες, ειδικά το θέατρο και το δράμα, διαθέτουν την ικανότητα να χρησιμεύουν ως εκπαιδευτικό εργαλείο λόγω της ικανότητάς τους να εμπλέκουν τα παιδιά σε μια πολύπλευρη εμπειρία ως άτομα και μέλη της κοινωνίας και του πολιτισμού. Παρέχοντας ένα δραματικό πλαίσιο, η μάθηση ενσωματώνεται, προσφέροντας στα παιδιά μια αφήγηση που αιχμαλωτίζει την προσοχή τους και έχει απήχηση στη ζωή τους. Επιπλέον, το θέατρο στην εκπαίδευση παρουσιάζει στα νεαρά άτομα είτε μια πρόκληση που οφείλουν να ξεπεράσουν είτε έναν στόχο που πρέπει να επιτύχουν, εμποτίζοντας τη διαδικασία της εξερεύνησης με έναν ουσιαστικό ανθρώπινο στόχο (Cooper, 2004).

Σύμφωνα με την έρευνα της Peter το 2003, το θέατρο έχει την ικανότητα να καλλιεργεί τη δημιουργική και ευέλικτη σκέψη στα παιδιά, ενώ παράλληλα προάγει την αυτογνωσία και την κατανόηση των άλλων. Με την χρήση της αφήγησης, τα άτομα έχουν την ευκαιρία να αναλάβουν διαφορετικούς ρόλους και να αποκτήσουν γνώσεις από τις εμπειρίες τους μέσω της υπόδησης διάφορων χαρακτήρων.

Η χρήση της παιδαγωγικής του θεάτρου ως εκπαιδευτικής προσέγγισης έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματική σε διάφορα περιβάλλοντα της τάξης, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με παιδιά τυπικής ανάπτυξης, καθώς και της ειδικής αγωγής. Στη σφαίρα του θεάτρου, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να καθοδηγεί τα άτομα στη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, είναι εξίσου σημαντικό να αναγνωριστεί η παρουσία μιας συνεκτικής μαθητικής κοινότητας μέσα στην τάξη, καθώς όλοι εργάζονται συλλογικά για να εξασφαλίσουν την επιτυχία αυτού του εκπαιδευτικού παιχνιδιού. Λειτουργώντας ως μια ενότητα, οι μαθητές είναι σε θέση να επιτύχουν πολλούς στόχους, ενώ ταυτόχρονα παρέχουν ένα ισχυρό σύστημα υποστήριξης ο ένας για τον άλλον (Erbay & Doğru, 2010).

Με βάση τα ευρήματα της μελέτης του Tombak (2014), το θέατρο στην εκπαίδευση έχει αποδειχθεί ότι έχει αρκετά θετικά αποτελέσματα. Ενισχύει τη δημιουργικότητα, τη

φαντασία, τις δεξιότητες λήψης αποφάσεων, την ανεξάρτητη σκέψη και την διάθεση για εξερεύνηση. Επιπλέον, η ενασχόληση με το θεατρικό παιχνίδι προάγει την ανάπτυξη των ικανοτήτων επικοινωνίας μέσω των αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους τους.

Ωφελεί το άτομο:

- ❖ Παίζοντας ρόλο στη διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού και την καλλιέργεια μιας θετικής αυτοαντίληψης.
- ❖ Συμβάλλοντας στην καλλιέργεια της αίσθησης συνεργασίας μέσα στην ομάδα, προάγοντας την κοινωνική ενσυναίσθηση, την αίσθηση υπευθυνότητας και αναβαθμίζοντας τις κοινωνικές και επικοινωνιακές του δεξιότητες.
- ❖ Μέσω της ενίσχυσης των ψυχοκινητικών ικανοτήτων, προωθεί τη βελτίωση του συντονισμού, της ισορροπίας και της ευελιξίας.

Ως εκ τούτου, η ένταξή του στην εκπαίδευση είναι επιβεβλημένη, καθώς επηρεάζει θετικά όλες τις πτυχές της ανάπτυξης των παιδιών. Τα εκπαιδευτικά οφέλη του δράματος έχουν παρατηρηθεί από πολλούς ερευνητές σε διάφορα περιβάλλοντα (Anderson et al., 2017). Εκτεταμένη έρευνα έχει δείξει ότι η ενασχόληση με δραματικές δραστηριότητες καλλιεργεί ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων τόσο για τους μαθητές όσο και για τους δασκάλους. Αυτές περιλαμβάνουν:

- Την επαφή με θεωρητικές αρχές, δεξιότητες και έννοιες από διάφορους κλάδους όπως οι κοινωνικές επιστήμες και τα μαθηματικά.
- Τη δυνατότητα του ατόμου να κατανοεί ιστορικά και σύγχρονα γεγονότα, τα βασικά πρόσωπα που τα επηρέασαν και τα πιθανό αντίκτυπο αυτών των γεγονότων σε μελλοντικό χρόνο.
- Τη βελτίωση ως προς τις δεξιότητες κατανόησης και ανάγνωσης.
- Την ενίσχυση τεχνικών δεξιοτήτων, την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και της ικανότητας γραφής σε διάφορα περιβάλλοντα και για διαφορετικούς αναγνώστες.
- Την επαφή με τις ηθικές διαστάσεις κοινωνικών θεμάτων, όπως η δικαιοσύνη, η κοινωνική ισότητα, οι ευθύνες του πολίτη, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η προκατάληψη, η παρενόχληση, εξετάζοντας τις αρνητικές και τις θετικές συμπεριφορές.
- Την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης προς την απεικόνιση σκέψεων, αρχών, πεποιθήσεων και καταστάσεων ζωής ατόμων που απεικονίζονται σε λογοτεχνικά πρόσωπα και ιστορικές αφηγήσεις.
- Την ανάπτυξη του ατόμου ως προς την ικανότητα να αναλύει και να αμφισβητεί τα κοινωνικά έθιμα, στάσεις και πεποιθήσεις που στηρίζουν αυτά τα έθιμα και να

αξιολογεί και να εξετάζει γραπτά έργα που εξερευνούν διαφορετικές αντιλήψεις για την πραγματικότητα.

Η βιβλιογραφία υποδηλώνει ότι η αξιοποίηση του δράματος στην εκπαίδευση είναι καθοριστική για την ενίσχυση των δεξιοτήτων των παιδιών και έχει σημαντικό αντίκτυπο στη συνολική ανάπτυξή τους. Μέσω της επίλυσης προβλημάτων, της ενεργητικής ακρόασης, του σεβασμού των διαφορετικών προοπτικών, της εξέτασης, της πιθανής εφαρμογής προτάσεων από άλλους και της ενσυναίσθησης, τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν πολύτιμες κοινωνικές δεξιότητες. Επιπλέον, η θεατρική εκπαίδευση επιτρέπει στα παιδιά να εκτιμήσουν την τέχνη του δράματος, ενισχύοντας τις γνωστικές τους ικανότητες (Isyar & Akay, 2017).

1.2 Θέατρο για την παιδική και νεανική ηλικία

Το περιβάλλον παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση και την επιρροή της εκπαίδευσης ενός ατόμου. Το θεατρικό παιχνίδι προσφέρει μια πληθώρα ερεθισμάτων τόσο για τον συντονιστή όσο και για τον συμμετέχοντα. Αυτή η δυναμική διαδικασία ευνοεί μια αμοιβαία σχέση όπου και τα δύο μέρη δεν είναι στάσιμα ή μονόπλευρα, αλλά μάλλον ανταλλάσσουν ιδέες και αναλαμβάνουν τους ρόλους του δέκτη και του πομπού. Η ένταξη της θεατρικής αγωγής στη ζωή των παιδιών έχει σημαντική αξία. Βοηθά στην προσωπική τους ανάπτυξη, διευρύνει τις προοπτικές τους και αποκαλύπτει τις δεξιότητές τους. Όσο πιο ενεργά συμμετέχουν στο θέατρο, τόσο πιο βαθιά γίνεται η κοινωνικοποίησή τους, ενισχύοντας τις σχέσεις τους με τους άλλους. Ακόμη και τα πιο εσωστρεφή παιδιά βρίσκουν φωνή μέσω αυτής της διαδικασίας, βελτιώνοντας σταδιακά την ικανότητά τους να επικοινωνούν με συνομηλίκους και ενήλικες (Isyar & Akay, 2017).

Το θέατρο παρέχει μια φόρμα επικοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς όπου μπορεί να συμμετέχει κάθε παιδί, χωρίς να περιορίζεται από τις έννοιες του σωστού και του λάθους ή της επιτυχίας και της αποτυχίας. Η ενασχόληση με το θεατρικό παιχνίδι μετατρέπει τα μαθήματα σε δημιουργικές και ευχάριστες εμπειρίες, επιτρέποντας στα παιδιά να οικειοποιηθούν τις δημιουργίες τους. Κάθε παιδί προσθέτει την προσωπική του πινελιά στο τελικό αποτέλεσμα, εκφράζοντας τον εαυτό του με τον δικό του μοναδικό τρόπο. Αυτή η εξειδικευμένη μορφή παιχνιδιού καλλιεργεί την κιναισθητική τους νοημοσύνη, επιτρέποντάς τους να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία αντί να είναι παθητικοί αποδέκτες της γνώσης. Μέσω της πράξης του παιχνιδιού, τα παιδιά εξοικειώνονται όχι μόνο με τη γλώσσα, αλλά και με μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας, όπως τη γλώσσα του σώματος, τις

εκφράσεις του προσώπου και τον φωνητικό τονισμό. Αυτή η καθηλωτική εμπειρία παιχνιδιού επιτρέπει στα παιδιά να ανακαλύψουν την ομορφιά της μάθησης με τρόπο που ξεπερνά τις παραδοσιακές μεθόδους, ενισχύοντας τη δημιουργικότητα (Γραμματάς, 2004).

Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, τα παιδιά μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα χρησιμοποιώντας κίνηση και άλλα εκφραστικά εργαλεία. Ακόμη και τα παιδιά με κινησιολογικά προβλήματα μπορούν να βρουν ενδυνάμωση μέσω του λόγου και την ικανότητα να συμμετέχουν ενεργά στο θέατρο. Ως αποτέλεσμα, τα παιδιά από διάφορες μειονοτικές ομάδες είναι σε θέση να έχουν μια καλύτερη επικοινωνία με τους συνομηλίκους τους, να καλλιεργούν τον αμοιβαίο σεβασμό και την εκτίμηση και να ενισχύουν την αυτοεικόνα και την αυτοπεποίθησή τους. Επιπλέον, αναπτύσσουν δεξιότητες συνεργασίας, δημιουργικότητας και συνολικής προσωπικής ανάπτυξης. Στην πραγματικότητα, όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το υπόβαθρό τους, βιώνουν βελτιώσεις στην έκφραση και την επικοινωνία των συναισθημάτων τους. Ίσως το πιο σημαντικό, μαθαίνουν τη σημασία της αμοιβαίας υποστήριξης και της διατήρησης μιας θετικής προοπτικής για τον κόσμο (Γκόβα, 2002).

Τα θεατρικά προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί ειδικά για παιδιά και νέους περιλαμβάνουν μια ποικιλία μορφών και τεχνικών για τη συμμετοχή και την εκπαίδευση των συμμετεχόντων. Μια προσέγγιση περιλαμβάνει Θεατρικά Παιδαγωγικά Προγράμματα που παρέχουν έναν ασφαλή χώρο στους μαθητές να εκφραστούν και να παρέμβουν στο θεατρικό σκηνικό, ενισχύοντας τις δεξιότητες επικοινωνίας και κριτικής σκέψης σχετικά με κοινωνικά ζητήματα. Αυτά τα προγράμματα συχνά περιλαμβάνουν δραστηριότητες πέρα από παραστάσεις, ενσωματώνοντας παιχνίδια, αυτοσχεδιασμούς και σωματικές ενέργειες για την ανάπτυξη θεατρικών δεξιοτήτων και ομαδικής εργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων. Επιπλέον, διαδραστικές τεχνικές επιτρέπουν την αλληλεπίδραση και την παρέμβαση του κοινού στην παράσταση, ενισχύοντας τη συνολική εμπειρία και τον εκπαιδευτικό αντίκτυπο του προγράμματος. Μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες όπως η δημιουργία θεατρικών χαρακτήρων, η κατασκευή κοστούμιών και η εξερεύνηση διαφορετικών θεμάτων, τα παιδιά και οι έφηβοι σε αυτά τα προγράμματα, όχι μόνο ενισχύουν τις θεατρικές τους ικανότητες, αλλά και αναπτύσσουν προσωπική ανάπτυξη και αυτοέκφραση μέσα σε ένα υποστηρικτικό καλλιτεχνικό περιβάλλον (Stinson & Piazzoli, 2014).

1.3 Το θεατρικό παιχνίδι

Η έννοια της Θεατρικής Αγωγής περιλαμβάνει δύο γνωστούς όρους. Πρώτον, το «θέατρο», που προέρχεται από το αρχαίο ρήμα «θέωμαι», που σημαίνει την πράξη της παρατήρησης ενός γεγονότος, της επί τόπου παρακολούθησης μιας παράστασης και της εκτίμησης του έργου. Δεύτερον, την «εκπαίδευση», που υποδηλώνει μια παιδαγωγική διαδικασία (Κουρετζής, 1991). Η δραματική εκπαίδευση, από την άλλη πλευρά, αναφέρεται σε μια συλλογή δραματικών δραστηριοτήτων που χρησιμοποιούνται σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Η χρήση διαδραστικών τεχνικών θεάτρου για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι γνωστή ως θεατρικό παιχνίδι. Σημαντικές μελέτες έχουν δείξει ότι το παιχνίδι χρησιμεύει ως πολύτιμη οδός για την απόκτηση θεμελιωδών κοινωνικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, η ενασχόληση με το θεατρικό παιχνίδι προσφέρει μια μοναδική μορφή διασκέδασης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης που ενισχύει την αυτοπεποίθηση του παιδιού και παρέχει μια διέξοδο για συναισθηματική έκφραση. Επιπρόσθετα, ευρήματα της έρευνας των Faure & Lascar (2001), επιβεβαίωσαν την αποτελεσματικότητα του παιχνιδιού και των δραματικών τεχνών στη διευκόλυνση της κοινωνικής ανάπτυξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές απαιτήσεις.

Ο πρωταρχικός στόχος αυτής της προσέγγισης είναι η βιωματική εμπειρία, που χρησιμεύει ως μέσο για την προώθηση της επικοινωνίας και την ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων ενώ ταυτόχρονα, όμως, ενθαρρύνει την αυτογνωσία (Γιάνναρης, 1994). Η έννοια του παιχνιδιού περιλαμβάνει διάφορες μορφές δραστηριοτήτων, όπως παιχνίδι ρόλων, φανταστικό παιχνίδι, διερευνητικό παιχνίδι, κοινωνικό δραματικό παιχνίδι και συμβολικό παιχνίδι.

Σύμφωνα με τον Δανασσή-Αφεντάκη (1997), η παιδαγωγική αξία του θεατρικού παιχνιδιού είναι διπλή. Από τη μια πλευρά, λειτουργεί ως ένα παιχνίδι που δίνει στα παιδιά την ελευθερία να εκφράζονται ελεύθερα, επιτρέποντάς τους να δημιουργήσουν τους δικούς τους κανονισμούς και τρόπους επικοινωνίας. Από την άλλη πλευρά, αυτό το παιχνίδι απαιτεί τα παιδιά να μάθουν να καθορίζουν όρια και περιορισμούς εντός ενός δεδομένου χρόνου και χώρου, ενισχύοντας την αποτελεσματική επικοινωνία, τη συντροφικότητα της ομάδας και τις συλλογικές προσπάθειες σε μια κοινή εμπειρία.

Η χρήση του δράματος και του θεάτρου ως εκπαιδευτικού εργαλείου όχι μόνο αποδεικνύεται αποτελεσματική, αλλά υποκινεί επίσης τον απαραίτητο μετασχηματισμό στη μαθησιακή διαδικασία για τους μαθητές. Το θέατρο χρησιμεύει ως πολύτιμο εργαλείο για την

ενίσχυση των γλωσσικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων των μαθητών, καθιστώντας επιτακτική την ανάγκη να θεωρείται το δράμα ως μια ιδιαίτερα σημαντική τεχνική για την επικοινωνιακή διδασκαλία της γλώσσας. Αντί να το αντιλαμβάνεται κάποιος αποκλειστικά ως πηγή απόλαυσης για τα παιδιά, το δράμα θα πρέπει να αναγνωρίζεται ως ένας ισχυρός τρόπος για να βελτιώσει τις δεξιότητες των μαθητών. Αξιοποιώντας τη δύναμη της φαντασίας των παιδιών, μπορούν να επέλθουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα ενσωματώνοντας αποτελεσματικά το δράμα στις διδακτικές πρακτικές. Τα παιδιά ασχολούνται με τη μάθηση χωρίς να το συνειδητοποιούν, βρίσκοντας χαρά σε κάθε δραστηριότητα στην οποία συμμετέχουν. Το δράμα προσφέρει ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς όπου κάθε παιδί μπορεί να συμμετέχει ενεργά σε διάφορες δραστηριότητες, όπως παιχνίδια ρόλων, κούκλες και μαριονέτες, ιδιαίτερα στην αρχή της εκπαίδευσης κατά την προσχολική ηλικία (Stinson & Piazzoli, 2014).

Η εφαρμογή της «Θεατρικής Αγωγής» τόσο στο Νηπιαγωγείο όσο και στο Δημοτικό Σχολείο εκδηλώνεται με την αξιοποίηση θεατρικών παιχνιδιών. Μέσα σε αυτά τα θεατρικά δράματα, ο όρος «θέατρο» αναλαμβάνει κυρίαρχο ρόλο, τροποποιώντας την έννοια του ρήματος «παίζω». Επιπλέον, ο όρος «παιχνίδι» περιλαμβάνει τη δράση και συνδέεται άμεσα με το ρήμα «δρω». Μέσω του παιχνιδιού τα παιδιά υφίστανται ψυχολογική, κοινωνική, αισθητική και γνωστική ανάπτυξη. Επιπλέον, το παιχνίδι χρησιμεύει ως καταλύτης, ενεργοποιώντας τα παιδιά και ενισχύοντας τα κίνητρά τους για μάθηση (Άλκηστις, 2012).

Η ενασχόληση με το θεατρικό παιχνίδι χρησιμεύει ως μέθοδος για να πυροδοτήσει και να απελευθερώσει τη φαντασία, να ενισχύσει τη συνείδηση και να προωθήσει την ανάπτυξη της ψυχοκινητικής έκφρασης μεταξύ των συμμετεχόντων. Όπως αναφέρει ο Κουρετζής (1991), το θεατρικό παιχνίδι δεν είναι μια τυχαία αποκάλυψη μιας μυθιστορηματικής προσέγγισης. Σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όπου συχνά επικρατεί το συμβατικό παράδειγμα διδασκαλίας, επιβαρύνοντας τους μαθητές με υπερβολικό όγκο πληροφοριών προς απομνημόνευση, το θεατρικό παιχνίδι προσφέρει μια διαδρομή προς τη γνώση μέσω της βίωσης εμπειριών και της πρακτικής συμμετοχής.

Το θεατρικό παιχνίδι ξεπερνά τα όρια τόσο του θεάτρου όσο και του συνηθισμένου παιχνιδιού, περιλαμβάνοντας μια συγχώνευση παντομίμας και αυτοσχεδιασμού. Αυτή η δυναμική διαδικασία περιλαμβάνει παιχνίδι ρόλων, καθοδηγούμενο από τη δυναμική της ομάδας και διευκολύνεται από τον εμπνευστή (Γραμματάς, 2009). Κατά συνέπεια, χρησιμεύει ως μια πολύπλευρη δραστηριότητα που ψυχαγωγεί τα παιδιά, προωθεί τη μάθηση, εμβαθύνει τις διαπροσωπικές συνδέσεις και διευκολύνει την αυτοανακάλυψη και τη συναισθηματική

επίγνωση. Η σφαίρα της τέχνης συγχωνεύεται απρόσκοπτα με τη σφαίρα του παιχνιδιού μέσω του θεατρικού παιχνιδιού.

Συχνά υπάρχει μια σύγχυση μεταξύ της έννοιας της σχολικής παράστασης που περιλαμβάνει ηθοποιούς που διαγωνίζονται για το χειροκρότημα. Στη σφαίρα του θεατρικού παιχνιδιού, σε αντίθεση με τις σχολικές παραστάσεις, προέχει ο αυθορμητισμός και η γνησιότητα. Ο πρωταρχικός στόχος είναι τα παιδιά να έχουν μια βιωματική συνάντηση ο ένας με τον άλλο, αντί να παπαγαλίζουν απλώς ένα σεναριακό κείμενο. Δίνεται έμφαση στην ενθάρρυνση της αυτοέκφρασης και δεν υπάρχει αναζήτηση ταλέντων, καθώς στόχος είναι η ενθάρρυνση της δημιουργικής έκφρασης και ευαισθητοποίησης. Αυτή η παιδαγωγική προσέγγιση επιδιώκει να εξοικειώσει τα παιδιά με τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τη θεατρική εμπειρία, χωρίς να προσηλώνεται στην επίτευξη της τελειότητας ή στην τήρηση ενός συγκεκριμένου προτύπου (Παπαδόπουλος 2010).

1.4 Τα χαρακτηριστικά του θεατρικού παιχνιδιού

Ο συνδυασμός παιχνιδιού και θεάτρου είναι αυτός που καθορίζει το θεατρικό παιχνίδι. Τα παιδιά συχνά συμμετέχουν σε συμβολικό παιχνίδι, χρησιμοποιώντας την ανεπτυγμένη φαντασία τους. Ωστόσο, αυτή η μορφή παιχνιδιού δεν είναι ένα εντελώς απειθάρχητο παιχνίδι, αλλά μάλλον ένα οργανωμένο παιχνίδι με κανόνες και αίσθηση ροής. Το θέατρο, από την άλλη, απαιτεί την πλήρη ενασχόληση ολόκληρης της ανθρώπινης προσωπικότητας, καθώς εμπλέκει τόσο το σώμα όσο και το πνεύμα. Στην ουσία το θέατρο είναι μια μορφή παιχνιδιού που διαδραματίζεται στη σκηνή. Τα βασικά στοιχεία του θεατρικού παιχνιδιού περιλαμβάνουν: τη σωματική έκφραση, τον αυτοσχεδιασμό, τη συναισθηματική έκφραση, την ομαδική εργασία και τον ρόλο του συντονιστή. Αυτό σημαίνει ότι το σώμα παίζει κεντρικό ρόλο, επιτρέποντας στα παιδιά την ελευθερία να αυτοσχεδιάζουν και να εκφράζουν βαθύτερα συναισθήματα, με την υποστήριξη της ομάδας και του συντονιστή (Κουρετζής & Παρζακώνης, 2012).

Το **σώμα** παίζει καθοριστικό ρόλο στις θεατρικές παραστάσεις, ιδιαίτερα στην έκφραση που μεταδίδεται μέσω των σωματικών κινήσεων. Στη σφαίρα του παιχνιδιού, τα παιδιά χρησιμοποιούν το σώμα τους ως μέσο εμπλοκής, επιτρέποντάς τους να αποβάλουν τις αναστολές τους και να καλλιεργήσουν διάφορες δεξιότητες. Σημειωτέον, ακόμη και στους πιο συνεσταλμένους μαθητές δίνεται η ευκαιρία να απελευθερωθούν και να εκφραστούν μέσα από τα θεατρικά παιχνίδια. Η ελευθερία του σώματος που παρέχει το θεατρικό παιχνίδι είναι ένα

καθοριστικό χαρακτηριστικό αυτής της μορφής τέχνης. Συχνά, τα παιδιά μπορεί να αισθάνονται διστακτικά και απρόθυμα να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες που απαιτούν από αυτά να σηκωθούν μπροστά στην τάξη. Ωστόσο, μέσω του θεατρικού παιχνιδιού και με την καθοδήγηση του συντονιστή και της ομάδας, αυτές οι αναστολές μπορούν να εξαφανιστούν. Κατά συνέπεια, τα θεατρικά παιχνίδια συμβάλλουν στην απρόσκοπτη ενσωμάτωση άλλων μαθημάτων στο σχολικό πρόγραμμα.

Ο **αυτοσχεδιασμός** είναι μια επιπλέον αξιοσημείωτη πτυχή του θεατρικού παιχνιδιού. Η ενασχόληση με το δραματικό παιχνίδι επιτρέπει στα παιδιά την ελευθερία να εκφραστούν αυθόρμητα, να κάνουν αλλαγές και να πειραματιστούν (Κουρετζής & Παρζακώνης, 2012). Η απουσία ενός προκαθορισμένου σεναρίου ή αυστηρών οδηγιών επιτρέπει στους συμμετέχοντες να συμμετέχουν σε αυθόρμητη λήψη αποφάσεων και αυτοσχεδιασμό. Στόχος του δασκάλου δεν είναι να δημιουργήσει μια άψογη παράσταση, αλλά να καλλιεργήσει ένα περιβάλλον δημιουργικής έκφρασης και ελευθερίας. Σε ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου η καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής σκέψης εκτιμάται ιδιαίτερα, ο θεατρικός αυτοσχεδιασμός δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να ασκούν κρίση και να κάνουν τις δικές τους επιλογές. Αντίθετα, το να βασίζονται αποκλειστικά στην απομνημόνευση και την ανάκτηση πληροφοριών από βιβλία εμποδίζει την εκδήλωση και την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους. Αντίθετα, η θεατρική παιδεία που αγκαλιάζει τον αυτοσχεδιασμό λειτουργεί ως καταλύτης για την ανάπτυξή τους (Ευδοκίμου – Παπαγεωργίου, 2009).

Η ενασχόληση με το θεατρικό παιχνίδι επιτρέπει στα παιδιά να εξερευνήσουν τη φαντασία τους και να **εκφράσουν τα συναισθήματά** τους. Αναλαμβάνοντας διαφορετικούς ρόλους, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να μεταφέρουν συνειδητά ή ασυνείδητα τα συναισθήματα, τους φόβους και τις ανησυχίες τους. Κάθε ρόλος χρησιμεύει ως ένα φανταστικό ταξίδι που όχι μόνο διεγείρει τη φαντασία του παιδιού, αλλά αποκαλύπτει και διάφορες πτυχές του χαρακτήρα και της προσωπικότητάς του. Αυτή η συναρπαστική εμπειρία επιτρέπει στα παιδιά να αποσπαστούν προσωρινά και να εκφράσουν ελεύθερα διάφορες πτυχές του εαυτού τους, χωρίς το φόβο της κρίσης από τους συνομηλίκους ή τον δάσκαλό τους. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, τα παιδιά είναι σε θέση να αγκαλιάσουν την ελευθερία και τη δύναμη της φαντασίας τους (Isyar & Akay, 2017).

Η **συνεργασία** είναι μια ουσιαστική παράμετρος του θεατρικού παιχνιδιού, αναδεικνύοντας τη σημασία της δυναμικής της ομάδας. Η συνεργατική μάθηση που υποστηρίζεται από την παιδαγωγική επιστήμη, προσφέρει πολυάριθμα πλεονεκτήματα στους μαθητές. Για να εκτελεστεί με επιτυχία ένα έργο, ολόκληρη η ομάδα πρέπει να συνεργαστεί και να συμμετάσχει ενεργά. Η ομαδική εργασία απαιτεί εκπαίδευση και χρησιμεύει ως

πολύτιμο αγαθό στη ζωή των παιδιών, καθώς πολλοί μελλοντικοί χώροι εργασίας απαιτούν ομαδική εργασία. Το θεατρικό παιχνίδι, ως παιδαγωγική προσέγγιση, τονίζει τη σημασία του σεβασμού του κάθε συμμετέχοντα. Ενώ κάθε παιδί είναι μοναδικό, είναι επίσης ίσο με τους συνομηλίκους του. Αυτό σημαίνει ότι ο δάσκαλος-εμψυχωτής πρέπει να δείχνει ατομικό ενδιαφέρον για κάθε μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη τη συνολική συνοχή της ομάδας (Beauchamp, 1998).

Ο **εμψυχωτής-παιδαγωγός** παίζει καθοριστικό ρόλο στο θεατρικό παιχνίδι, καθώς είναι υπεύθυνοι για την καλλιέργεια ενός θετικού περιβάλλοντος. Στόχος του είναι να βοηθήσει τα παιδιά να απελευθερωθούν από τις αναστολές τους και να πυροδοτήσει την περιέργειά τους, ενθαρρύνοντας τελικά την ενεργό συμμετοχή τους. Υιοθετώντας έναν διαφορετικό ρόλο και δημιουργώντας μια στενότερη σχέση με τους μαθητές τους, οι δάσκαλοι αποκτούν μια βαθύτερη κατανόηση των αναγκών τους, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να προσαρμόσουν τα μελλοντικά τους μαθήματα για να αντιμετωπίσουν τις μοναδικές ανάγκες και απαιτήσεις του κάθε μαθητή (Isyar & Akay, 2017).

1.5 Φάσεις του θεατρικού παιχνιδιού

Υπάρχουν τέσσερα διακριτά στάδια που περιλαμβάνουν τη διαδικασία της πραγματοποίησης ενός θεατρικού παιχνιδιού. Ο εκπαιδευτής έχει την ευελιξία να ενσωματώσει και τα τέσσερα στάδια ή να επιλέξει αυτά που κρίνονται απαραίτητα για την επίτευξη των επιθυμητών στόχων. Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2010), το αρχικό στάδιο περιλαμβάνει την επίτευξη της απελευθέρωσης. Ακολουθεί η φάση του παιχνιδιού ρόλων ή της αναδημιουργίας ρόλων. Στη συνέχεια λαμβάνει χώρα η φάση εκτέλεσης και τέλος ακολουθεί η φάση ανάλυσης.

Το στάδιο της απελευθέρωσης: Κατά το αρχικό στάδιο, είναι σημαντικό να δοθεί προτεραιότητα στην απελευθέρωση των παιδιών από τυχόν συναισθηματικούς περιορισμούς που μπορεί να έχουν. Οι ομάδες αποτελούνται σκόπιμα από άτομα με διαφορετικά χαρακτηριστικά, διασφαλίζοντας την παρουσία ντροπαλών, εσωστρεφών ή και φοβισμένων παιδιών. Σε αυτή τη φάση, τα παιδιά αυτά ενθαρρύνονται να εκφραστούν τόσο λεκτικά όσο και σωματικά, καλλιεργώντας μια θετική νοοτροπία και την προθυμία να ασχοληθούν με το παιχνίδι και την επικοινωνία (Παπαδόπουλος, 2010).

Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, ο πρωταρχικός στόχος του εμψυχωτή-εκπαιδευτή είναι να διευκολύνει την εξοικείωση των παιδιών τόσο με το φυσικό περιβάλλον όσο και με

τα μέλη της ομάδας τους. Ο στόχος αυτός επιτυγχάνεται με την αξιοποίηση τραγουδιών, παιχνιδιών και σωματικών δραστηριοτήτων (Κουρετζής, 2008). Μέσα από αυτές τις διαδικασίες, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να εμβαθύνουν την κατανόησή τους, να καλλιεργήσουν σχέσεις και να αναπτύξουν την ατομικότητά τους, ενώ ταυτόχρονα λειτουργούν ως αναπόσπαστα μέλη της ομάδας. Επιπλέον, αυτές οι δραστηριότητες παρέχουν στον δάσκαλο πολύτιμες γνώσεις για τις μοναδικές ιδιότητες και χαρακτηριστικά κάθε μέλους της ομάδας. Καθώς τα παιδιά εκφράζονται, ο εμπνευστής διακρίνει τα ατομικά τους γνωρίσματα, τα οποία θα αποδειχθούν ευεργετικά στην καθοδήγηση του θεατρικού παιχνιδιού που βρίσκεται σε εξέλιξη και στο σχεδιασμό μελλοντικών εκπαιδευτικών σεναρίων.

Σύμφωνα με τον Κουρετζή (1991), μέσα σε ένα περιβάλλον όπου κυριαρχεί ο ανταγωνισμός, η φάση της απελευθέρωσης παίζει καθοριστικό ρόλο στην ενθάρρυνση της συνεργασίας, της χαλάρωσης και της ομαδικής συντροφικότητας. Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να επικοινωνήσουν τόσο με λεκτικά όσο και με μη λεκτικά μέσα, διευκολύνοντας έτσι την κοινωνικοποίηση. Ως αποτέλεσμα, διαμορφώνονται σχέσεις εμπιστοσύνης, θέτοντας τις βάσεις για τη μετέπειτα εξέλιξη του θεατρικού παιχνιδιού. Η σημασία αυτού του σταδίου δεν μπορεί να παραλειφθεί, καθώς η επιτυχής εκτέλεσή του είναι καθοριστική. Αντίθετα, εάν αυτή η φάση δεν εκτελεστεί αποτελεσματικά, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να μειωθεί η συμμετοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών, με αποτέλεσμα την αποτυχία της όλης διαδικασίας (Κουρετζής, 1991).

Το στάδιο της αναπαραγωγής: Κατά τη φάση της αναπαραγωγής, τα παιδιά ασχολούνται με το θέμα που έχει παρουσιαστεί προσεκτικά από τον παιδαγωγό-εμπνευστή, ο οποίος προσφέρει στα παιδιά τις απαραίτητες προτροπές, επιτρέποντάς τους να αναλάβουν ρόλους που ευθυγραμμίζονται με τα ατομικά τους ενδιαφέροντα, εμπειρίες και απαιτήσεις. Το στάδιο αυτό χαρακτηρίζεται από αυθόρμητο αυτοσχεδιασμό και μη προσχεδιασμένο παιχνίδι ρόλων (Παπαδόπουλος, 2010).

Σε αυτό το στάδιο, το παιχνίδι ενισχύεται με τη ενσωμάτωση κοστούμιών, υφασμάτων και αντικειμένων που συμβάλλουν στην καλλιτεχνική του απεικόνιση. Μέσω της χρήσης της ελεύθερης έκφρασης, του διαλόγου και της συνεργασίας, οι συμμετέχοντες είναι σε θέση να ανακαλύψουν λύσεις, να δημιουργήσουν συγκρούσεις και να αναλάβουν ρόλους που επιτρέπουν την εξωτερίκευση των συναισθημάτων τους. Με την ενασχόληση με αυτούς τους ρόλους, τα άτομα είναι σε θέση να επικοινωνούν αποτελεσματικά μεταξύ τους και να τονώνουν τις ικανότητες κριτικής τους σκέψης (Κουρετζής, 2008).

Για να καλύψουν τις ανάγκες της ομάδας τους, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν ένα κρίσιμο χαρακτηριστικό: την ευελιξία. Είναι πολύ πιθανό να χρειαστούν προσαρμογές στις

προγραμματισμένες δραστηριότητες εάν δεν ανταποκρίνονται επαρκώς στις συγκεκριμένες απαιτήσεις των μαθητών. Όπως και στον τομέα της εκπαίδευσης, το θεατρικό παιχνίδι απαιτεί επίσης μια διαδραστική προσέγγιση όπου η προσαρμοστικότητα είναι το κλειδί (Παπαγεωργίου, 2006).

Η επιτυχία της φάσης αυτής εξαρτάται από την αποτελεσματικότητα της προηγούμενης φάσης απελευθέρωσης. Ο βαθμός στον οποίο η ομάδα είναι απελευθερωμένη και σε θέση να εξερευνήσει ελεύθερα διαφορετικούς ρόλους θα χρησιμεύσει ως δείκτης σε αυτό το στάδιο (Κουρετζής, 1991; Γιάνναρης, 1995).

Το στάδιο της εκτέλεσης: Κατά το στάδιο αυτό του θεατρικού παιχνιδιού, τα παιδιά ενθαρρύνονται να επιδείξουν τη δημιουργικότητά τους συμμετέχοντας ενεργά στη δραματοποίηση με βάση τα θέματα που τους έχουν ανατεθεί. Στη συνέχεια παρουσιάζουν τους αυτοσχεδιασμούς τους στους συνομηλίκους τους, μετατρέποντάς τους σε θεατρικές παραστάσεις (Κουρετζής 2008). Τα παιδιά εμπλέκουν ενεργά το σώμα και τις φωνές τους, χρησιμοποιώντας κίνηση, λεκτική έκφραση και εικόνες αναπαραστάσεις. Μέσα από τη διαδικασία της απόδοσης, αναγνωρίζουν τη σημασία της συνεργασίας και της ενότητας, καλλιεργούν την αίσθηση της καλλιτεχνικής τους κρίσης και κατανοούν τον σκοπό της σκηνικής τους παρουσίας (Παπαδόπουλος, 2010). Σε αυτή τη φάση, ο δάσκαλος παίζει καθοριστικό ρόλο ως καταλύτης, υπεύθυνος τόσο για την ενθάρρυνση των παιδιών όσο και για τη διευκόλυνση των αναγκών τους όποτε κρίνεται απαραίτητο.

Το στάδιο της ανάλυσης: Στο πλαίσιο αυτής της φάσης, τα παιδιά αφήνουν στην άκρη τα κοστούμια και τα θεατρικά σκηνικά τους, καθώς και τους ρόλους που τους έχουν ανατεθεί και στρέφουν την εστίασή τους πίσω στον εαυτό τους. Αυτό συμβαίνει όταν ακολουθεί ένας διάλογος, όπου οι συμμετέχοντες εμβαθύνουν σε μια ανάλυση της απόδοσής τους, διατυπώνουν τις σκέψεις τους και μοιράζονται τις προσωπικές τους απόψεις (Παπαδόπουλος, 2010). Ουσιαστικά, αυτή η φάση περιστρέφεται γύρω από τη λήψη ανατροφοδότησης για ολόκληρη τη διαδικασία. Για να καθοδηγήσει και να ενθαρρύνει τη στοχαστική ανάλυση του παιχνιδιού, ο δάσκαλος-συντονιστής μπορεί να χρησιμοποιήσει μια σειρά ερωτήσεων που βασίζονται στην έρευνα. Αυτές οι ερωτήσεις μπορεί να περιλαμβάνουν ερωτήσεις για την υπόθεση, παρατηρήσεις σχετικά με την απόδοση του έργου και κατανόηση του υλικού. Χρησιμοποιώντας αυτήν την προσέγγιση, ο δάσκαλος-συντονιστής κατευθύνει αποτελεσματικά τα παιδιά προς την κριτική σκέψη και ενθαρρύνει ουσιαστικές συζητήσεις που επικεντρώνονται γύρω από τις κεντρικές πτυχές του έργου (Jennings, 2005).

Η απόφαση για την υλοποίηση της τέταρτης φάσης ανήκει στον δάσκαλο, ο οποίος έχει μια βαθιά κατανόηση της ομάδας του και των απαιτήσεών της. Με βάση αυτή τη γνώση, ο

δάσκαλος θα καθορίσει εάν θα συνεχίσει να αναλύει το προηγούμενο παιχνίδι ή αν θα ολοκληρώσει τη διαδικασία στη φάση της εκτέλεσης (Κουρετζής, 1991).

1.6 Ο ρόλος του εμπυχωτή

Στη σφαίρα του θεατρικού παιχνιδιού, ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός αναλαμβάνει μια κρίσιμη θέση. Η ευθύνη του έγκειται στην ενθάρρυνση μιας αίσθησης ψυχικής σιγουριάς, στην καθοδήγηση και τη δημιουργία κινήτρων, στην καλλιέργεια της έμπνευσης και στη διατήρηση της ισορροπίας σε όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού. Η καθοδήγηση και η ενθάρρυνση είναι οι πρωταρχικές λειτουργίες του ρόλου του δασκάλου. Ως συντονιστής, ο δάσκαλος ασκεί σημαντική επιρροή στο επίπεδο εμπλοκής των μαθητών, ικανός είτε να πυροδοτήσει την περιέργειά τους είτε να «σβήσει» ολοσχερώς την επιθυμία τους να συμμετάσχουν (Neelands, 1998).

Στο πεδίο της θεατρικής αγωγής, ο εκπαιδευτής αναφέρεται εναλλακτικά ως «εμπυχωτής». Με την προσεκτικότερη εξέταση της ετυμολογίας του όρου, γίνεται φανερό ότι εμπυχωτής είναι κάποιος που εμφυσά γενναιότητα, εξυψώνει το πνεύμα και προωθεί την έμπνευση. Ωστόσο, στο πλαίσιο του έργου, ο εκπαιδευτής ξεπερνά αυτά τα όρια και αναλαμβάνει έναν πολύπλευρο ρόλο. Θα μπορούσε κανείς να κάνει έναν παραλληλισμό μεταξύ του ρόλου του εκπαιδευτή κατά την διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού και του ρόλου του μαέστρου μιας ορχήστρας. Ακριβώς όπως ένας μαέστρος, ο εκπαιδευτής είναι αναπόσπαστο μέρος του παιχνιδιού, καθώς υπαγορεύει την έναρξή του, παραμένει κοντά στα παιδιά καθ' όλη τη διάρκεια για να προσφέρει βοήθεια όταν χρειάζεται, παρεμβαίνει όπως και όταν χρειάζεται και τελικά σηματοδοτεί την ολοκλήρωση της διαδικασίας. Ο εκπαιδευτής είναι υπεύθυνος για την οργάνωση τόσο των επιμέρους στοιχείων που συμβάλλουν στην υλοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού όσο των υλικών και του χώρου στον οποίο θα διεξαχθεί το παιχνίδι (Παπαδόπουλος, 2010).

Η ικανότητα του δασκάλου να είναι προσαρμοστικός και ανοιχτός στην ενσωμάτωση των ιδεών των παιδιών είναι υψίστης σημασίας, όταν πρόκειται για το θεατρικό παιχνίδι που έχουν προετοιμάσει. Ο αυθορμητισμός και ο αυτοσχεδιασμός είναι βασικά στοιχεία του θεατρικού παιχνιδιού και η εξέλιξή του καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τη δυναμική της εκάστοτε ομάδας. Είναι εγγενές στα παιδιά να καθορίζουν τα όρια για τις ενέργειες του δασκάλου, όπως σημειώνει ο Slade (1980). Επομένως, παρόλο που ο δάσκαλος μπορεί να έχει σχεδιάσει σχολαστικά το θεατρικό παιχνίδι, πρέπει να κατανοήσει ότι αναπόφευκτα θα

υπάρξουν πολλές αλλαγές κατά την υλοποίησή του, και αυτές οι αλλαγές είναι όχι μόνο απαραίτητες, αλλά και εξαρτώνται από τη συγκεκριμένη ομάδα που εμπλέκεται.

Όταν εργάζεται με διαφορετικές ομάδες, είναι σημαντικό για τον δάσκαλο-εμπνευστή να λαμβάνει υπόψη τα μοναδικά χαρακτηριστικά κάθε ομάδας. Παράγοντες όπως η ηλικία, το κοινωνικό περιβάλλον, οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ατομικά ενδιαφέροντα παίζουν σημαντικό ρόλο στη διασφάλιση της επιτυχίας και της εμπλοκής στη διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού. Για παράδειγμα, εάν το επιλεγμένο θέμα δεν ευθυγραμμίζεται με τα ενδιαφέροντα των παιδιών, η ομάδα μπορεί να δείξει αδιαφορία και έλλειψη συμμετοχής, με αποτέλεσμα ένα αποτυχημένο αποτέλεσμα. Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητο ο δάσκαλος-εμπνευστής να έχει βαθιά κατανόηση της ομάδας, των αναγκών και των ικανοτήτων της, προκειμένου να δημιουργήσει ένα θεατρικό παιχνίδι που θα αιχμαλωτίζει την προσοχή των παιδιών, θα κεντρίζει το ενδιαφέρον τους και θα ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή (Κουρετζής, 1991).

Με βάση τα ευρήματα του Τσιάρα (2004), οι δάσκαλοι που ενσωμάτωσαν το δραματικό παιχνίδι στα μαθήματά τους ενίσχυσαν με επιτυχία την εμπιστοσύνη, τη συνεργασία και συνέβαλαν στη μείωση των επικρατούντων στερεότυπων στις τάξεις τους. Επιπλέον, η αξιοποίηση των θεατρικών παιχνιδιών διευκόλυνε τη δόμηση της γνώσης με δυναμικό και πρακτικό τρόπο. Η έρευνα έχει δείξει ότι η βιωματική μάθηση έχει ως αποτέλεσμα πιο ισχυρή κατανόηση σε σύγκριση με τις πληροφορίες που απλώς μεταδίδονται από σχολικά βιβλία. Κατά συνέπεια, οι εμπειρίες απορροφώνται και εσωτερικεύονται πιο εύκολα από τους μαθητές. Το στοιχείο της δημιουργικότητας που ενυπάρχει στο παιχνίδι συμβάλλει επίσης στην αντίληψη της γνώσης ως προσβάσιμης, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει τη σχέση δασκάλου-μαθητή (Τσιάρας, 2004).

Στο πλαίσιο της θεατρικής αγωγής, ο δάσκαλος αναλαμβάνει πολλαπλούς ρόλους:

- i. Αυτόν του παιδαγωγού, υπεύθυνου για την οργάνωση του έργου.
- ii. Αυτόν ενός ασκούμενου σκηνοθέτη, που εμπλέκει τα παιδιά σε δραστηριότητες παιχνιδιού ρόλων.
- iii. Αυτόν του ψυχολόγου, παρέχοντας ένα ασφαλές περιβάλλον στα παιδιά για να εκφραστούν ελεύθερα μέσα από τους χαρακτήρες τους.

Αντί απλώς να σκηνοθετεί, ο δάσκαλος λειτουργεί ως συντονιστής, βασιζόμενος στις συνεργατικές προσπάθειες ολόκληρης της ομάδας (Κουρετζής, 1991). Κατά συνέπεια, ο δάσκαλος αντιμετωπίζει τις συλλογικές ανάγκες των μαθητών ως ομάδα, μεριμνώντας παράλληλα για τις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή.

Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί που ενσωματώνουν τα θεατρικά παιχνίδια στην τάξη αναλαμβάνουν έναν πολύπλευρο ρόλο. Λειτουργούν ως συνεργάτες, συνεργαζόμενοι με τους

μαθητές τους, καθώς και ως διαμεσολαβητές, αντιμετωπίζοντας τυχόν ζητήματα που μπορεί να προκύψουν. Επιπλέον, παρέχουν την κατάλληλη διευκόλυνση όπου απαιτείται, καθοδηγώντας την όλη διαδικασία. Για αυτό, είναι σημαντικό για τον δάσκαλο να ενημερώνεται για τις εξελίξεις στην τέχνη, την ψυχολογία, την παιδαγωγική ακόμη και τις νέες τεχνολογίες. Αυτό διασφαλίζει τη σωστή οργάνωση και τη συνεχή βελτίωση του τρόπου με τον οποίο δομούνται και υλοποιούνται τα θεατρικά παιχνίδια (Παπαδόπουλος, 2010).

1.7 Ασκήσεις και παιχνίδια στο θεατρικό παιχνίδι

Στην επιδίωξη να ζωντανέψει το θεατρικό παιχνίδι, χρησιμοποιείται ένας συνδυασμός τεχνικών, αντλώντας έμπνευση από τη σφαίρα του θεάτρου, των παιχνιδιών, ακόμη και της καθημερινότητας. Πριν από την έναρξη μιας θεατρικής παράστασης, είναι σημαντικό να δημιουργηθεί ένα θεμέλιο εμπιστοσύνης μεταξύ των παιδιών και του συντονιστή.

Επιπλέον, είναι επιτακτική ανάγκη τα παιδιά να βιώσουν ένα αίσθημα ασφάλειας. Οι θεμελιώδεις μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στο θεατρικό παιχνίδι περιλαμβάνουν τη σωματική ενσάρκωση, τις αυθόρμητες αναπαραστάσεις, την αξιοποίηση του απρόβλεπτου, τη χρήση μάσκας - κούκλας, τη μίμηση, τη δημιουργία συναισθηματικής απόστασης και την ενσωμάτωση στοιχείων του γκροτέσκου (Κουρετζής, 1991).

Η αξιοποίηση του σώματος είναι μια εξέχουσα πτυχή του δράματος. Παρέχει στα παιδιά ένα μέσο αυτοέκφρασης, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να επικοινωνούν σκέψεις και συναισθήματα που μπορεί να είναι δύσκολο να διατυπωθούν λεκτικά. Αξιοποιώντας τη δύναμη του σώματος, οι συμμετέχοντες είναι σε θέση να εξωτερικεύσουν τα εσωτερικά συναισθήματά τους με μοναδικό τρόπο. Το σώμα χρησιμεύει ως μέσο επικοινωνίας, διευκολύνοντας τον διάλογο μεταξύ των ατόμων. Μέσα από τη δημιουργία εικόνων, τα παιδιά ενθαρρύνονται να εξερευνήσουν και να εκφράσουν τις εσωτερικές τους σκέψεις και συναισθήματα (Κουρετζής, 1991). Στο αρχικό στάδιο του θεατρικού παιχνιδιού, είναι σημαντικό για τον δάσκαλο να αφιερώσει αρκετό χρόνο στην αυτοέκφραση, καθώς αυτό επιτρέπει στα παιδιά να αναπτύξουν μια αίσθηση χωρικής επίγνωσης και να δημιουργήσουν μια αίσθηση άνεσης μέσα στην ομάδα (Gray, 2001).

Η χρήση του αυτοσχεδιασμού στο θέατρο περιλαμβάνει την αναπαραγωγή σεναρίων της πραγματικής ζωής, αντλώντας από την έμπνευση της στιγμής, χωρίς την εξάρτηση από ένα γραπτό σενάριο. Μέσα στη σφαίρα της θεατρικής παράστασης, ο αυτοσχεδιασμός προσφέρει στα παιδιά την ευκαιρία να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητά τους, να εξερευνήσουν

αχαρτογράφητες περιοχές και να επικοινωνήσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους χωρίς περιορισμούς. Ο αυθορμητισμός χρησιμεύει ως καθοριστικό χαρακτηριστικό του αυτοσχεδιαστικού θεάτρου (Τσιάρας, 2004).

Οι διαφορετικοί τύποι αυτοσχεδιασμών μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τέσσερις διακριτές ομάδες. Το πρώτο είναι ο κατευθυνόμενος αυτοσχεδιασμός, όπου ο δάσκαλος ή ο εμπυχωτής παρέχει ένα συγκεκριμένο θέμα για να εργαστούν οι συμμετέχοντες. Από την άλλη, ο ελεύθερος αυτοσχεδιασμός επιτρέπει στα παιδιά να επιλέξουν ελεύθερα το θέμα που θέλουν να εξερευνήσουν. Ο αυθόρμητος αυτοσχεδιασμός συμβαίνει φυσικά μέσα από τυχαίους διαλόγους, ενώ ο σκηνοθετημένος αυτοσχεδιασμός είναι σκόπιμο αποτέλεσμα προηγούμενων αυτοσχεδιασμών (Σέξτου, 2007; Κουρετζής, 1991).

Η αξιοποίηση ενός στοιχείου τύχης, είτε πρόκειται για μια φράση, μια χειρονομία ή ένα γεγονός, στοχεύει στη δημιουργία ενός συγκεκριμένου σεναρίου (Κουρετζής, 1991). Ο δάσκαλος-εμπυχωτής αναλαμβάνει κρίσιμο ρόλο σε αυτή την τεχνική, καθώς πρέπει να έχει την ικανότητα να διακρίνει τις δυνατότητες και τις απαιτήσεις της ομάδας του, ενώ παράλληλα αξιοποιεί τυχόν τυχαία περιστατικά που μπορεί να αποδειχθούν ευεργετικά σε όλη τη διάρκεια της θεατρικής δραστηριότητας (Gray, 2001).

Η μάσκα χρησιμεύει ως εργαλείο απελευθέρωσης, επιτρέποντας στα άτομα να κρυφτούν και να εκφράσουν ελεύθερα τα συναισθήματα και την ταυτότητά τους χωρίς το βάρος της ορατότητας ή της ευθύνης για τα λόγια τους. Στις αρχαίες κοινωνίες, οι μάσκες θεωρούνταν εναλλακτικά πρόσωπα. Στη σφαίρα του θεάτρου, τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν μάσκες για να καλλιεργήσουν μια αίσθηση ευκολίας, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να φωνάζουν και να εκδηλώνουν συμπεριφορές που διαφορετικά θα δίσταζαν να συμμετάσχουν. Υπό την καθοδήγηση του δασκάλου, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να φτιάξουν τις δικές τους μάσκες χρησιμοποιώντας είτε χαρτόνι είτε οποιοδήποτε άλλο υλικό της επιλογής τους. Μόλις ολοκληρωθούν οι μάσκες, τα παιδιά είναι ελεύθερα να τις στολίσουν με όποιον τρόπο επιθυμούν, καλλιεργώντας της δημιουργικότητα και την προσωπική τους έκφραση (Σέξτου, 2007). Η κούκλα έχει και αυτή σπουδαία σημασία ως θεατρικό μέσο και έχει τεράστια εκπαιδευτική αξία. Χρησιμεύει ως ένα οικείο εργαλείο για τα παιδιά, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να διατυπώνουν βαθιές ιδέες και κρυμμένα συναισθήματα χωρίς καμία αίσθηση ευαλωτότητας ή αυτοέκθεσης (Henderson & Lasley, 2014).

Η αξιοποίηση της παντομίας μπορεί να παρατηρηθεί σε όλη τη θεατρική διαδικασία. Τα παιδιά έχουν την ικανότητα να επικοινωνούν και να μεταφέρουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους χρησιμοποιώντας ολόκληρο το φυσικό τους είναι. Η παντομίμα ξεπερνά το απλό βουβό θέατρο, καθώς έχει έναν σκοπό που μεταφέρεται χωρίς τη χρήση λέξεων. Με

την ενασχόληση με την παντομίμα, τα παιδιά είναι σε θέση να ενισχύσουν τις ικανότητές τους στην παρατήρηση, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους συγκέντρωσης. Οι αισθήσεις, η φαντασία και το σώμα παίζουν ζωτικό ρόλο στην παντομίμα.. Ένα σημαντικό πλεονέκτημα αυτής της τεχνικής είναι ότι επιτρέπει στον δάσκαλο ή τον εμψυχωτή να εργαστεί με παιδιά που δυσκολεύονται με την ομιλία ή δεν είναι εξοικειωμένα με τη γλώσσα, καθώς δεν απαιτείται προφορικός λόγος. Η χρήση της παντομίμας ως θεατρικής τεχνικής αποδεικνύεται ιδιαίτερα επωφελής. Αυτή η μέθοδος βασίζεται κυρίως στη σωματικότητα και τη δημιουργικότητα των παιδιών, αποφέροντας εξαιρετικά ευνοϊκά αποτελέσματα όταν εφαρμόζεται σε διάφορες ομάδες (Κουρετζής, 1991).

1.8 Η σημασία της ομάδας

Όταν ένα παιδί μπαίνει στο σχολικό περιβάλλον, γίνεται μέρος μιας συλλογικότητας. Ωστόσο, κάθε παιδί προέρχεται από ένα ξεχωριστό κοινωνικό υπόβαθρο, έχει μοναδικά ενδιαφέροντα και γνώσεις και ποικίλλει ως προς το φύλο και την ηλικία. Κατά συνέπεια, ενσωματώνεται στην ομάδα, αποκτώντας νέες εμπειρίες και συμμετέχοντας σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Μαθαίνει όπως και τα υπόλοιπα παιδιά να εκτιμά τα συναισθήματα, τις απόψεις και τις ανάγκες των συνομηλίκων του, να συνεργάζεται, να επικοινωνεί και να τηρεί κανόνες. Οι γνώσεις του διευρύνονται, το αίσθημα ευθύνης του μεγαλώνει και αναπτύσσει το θάρρος να δημιουργεί φιλίες και να προσφέρει την βοήθειά του στους συνομηλίκους του. Καλλιεργεί τις ικανότητες και τα talenta του, ενώ αναγνωρίζει επίσης ότι οι δικές του επιθυμίες έχουν την ίδια σημασία με αυτές των συμμαθητών του (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005).

Σύμφωνα με τον Γραμματά (2009), το δράμα χαρακτηρίζεται από τη συνεργατική του φύση. Λειτουργεί ως πλατφόρμα για να συναντηθούν τα παιδιά, ενισχύοντας την αίσθηση ενότητας και οικειότητας μεταξύ τους. Μέσω του δράματος, τα παιδιά ενθαρρύνονται να εκφραστούν ελεύθερα, να εξερευνήσουν το σώμα τους και τις δυνατότητες του, να αναπαραστήσουν διάφορα σενάρια και να επιδοθούν σε αυθόρμητους αυτοσχεδιασμούς.

Μέσα από τη συλλογική δράση του θεατρικού παιχνιδιού, πρωταρχικός στόχος είναι η ενθάρρυνση της κοινωνικοποίησης των παιδιών. Αυτό τους επιτρέπει να κατανοήσουν τη σημασία της ομαδικής εργασίας και της συνεργασίας. Ο παιδαγωγός παίζει ζωτικό ρόλο στην προώθηση της κοινωνικοποίησης των παιδιών, εφαρμόζοντας στρατηγικές όπως η ενασχόληση με παιχνίδια εξοικείωσης. Η ενασχόληση με το δράμα είναι μια συλλογική

προσπάθεια που έχει μεγάλη αξία. Χρησιμεύει ως ισχυρό εργαλείο για την ενίσχυση των ισχυρών δεσμών μεταξύ των παιδιών, ιδιαίτερα όταν ο στόχος είναι να ενσωματωθούν οι μαθητές που μπορεί να αισθάνονται απομονωμένοι από τους συνομηλίκους τους. Αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει παιδιά που είναι φυσικά συγκρατημένα, εκείνα από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ή οποιαδήποτε άτομα που μπορεί να βρεθούν χωριστά από τη μεγαλύτερη ομάδα για διάφορους λόγους (Faure & Lascar, 1988).

Επιπλέον, οι επικοινωνιακές δεξιότητες του παιδιού ενισχύονται μέσω της συνεχούς αλληλεπίδρασης με άτομα του περιβάλλοντός τους. Το παιδί ακούει ενεργά τους άλλους και λαμβάνει την αμοιβαία προσοχή όταν εκφράζεται. Αυτή η αλληλεπίδραση επεκτείνεται στους συνομηλίκους τους και στον δάσκαλο, επιτρέποντας στο παιδί να αναγνωρίσει τη σημασία της αποτελεσματικής επικοινωνίας (Faure & Lascar, 1988).

1.9 Τα υλικά και τα μέσα στο θεατρικό παιχνίδι

Ένα από τα θετικά στοιχεία του θεατρικού παιχνιδιού είναι πως τις πιο πολλές φορές η προμήθεια υλικών για την παράσταση είναι περιττή. Χρησιμοποιείται συχνά μια ποικιλία υλικών, πολλά από τα οποία μπορούν να προέρχονται από προσωπικά αντικείμενα. (Παπαθανασίου & Μπασκλαβάνη, 2001). Αυτά περιλαμβάνουν:

- ❖ Ζωηρά υφάσματα σε διάφορα μήκη.
- ❖ Υπολείμματα υφασμάτων σε διάφορες αποχρώσεις.
- ❖ Μεταχειρισμένα ενδύματα όπως φορέματα, παντελόνια, γιλέκα, σακάκια, τσάντες, καπέλα, ζακέτες, κασκόλ, καθώς και διάφορα αξεσουάρ όπως ομπρέλες, περούκες, μπαστούνια και κοστούμια εποχής.
- ❖ Επιπλέον, καθρέφτες, προβολείς με φώτα, διαφορετικοί τύποι κορδέλες, δίχτυα ψαρέματος, καλάθια και φυσικά αντικείμενα όπως βότσαλα και κλαδιά, καθώς και παλιές φωτογραφίες, κάρτες, πίνακες ζωγραφικής, αφίσες και φωτεινές διαφάνειες με τοπία και εικόνες.
- ❖ Ακόμα μπορεί να αξιοποιηθούν καρέκλες, μαξιλάρια και άλλα διάφορα αντικείμενα (Gray, 2001).

Τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν μια μεγάλη γκάμα από σκηνικά και αξεσουάρ, χρησιμοποιώντας διάφορα υλικά όπως χαρτόκουτα, φελιζόλ και πλαστικά μπουκάλια. Αυτά τα αντικείμενα χρησιμεύουν τόσο ως φανταστικές όσο και ως πραγματικές αναπαραστάσεις διαφορετικών χώρων και μπορούν επίσης να μετατραπούν σε αυτοσχέδια

μουσικά όργανα. Τα παιδιά έχουν την ελευθερία να χρησιμοποιήσουν αυτά τα υλικά με όποιον τρόπο θέλουν, είτε πρόκειται να διαμορφώσουν το χώρο, είτε να ντυθούν. Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι τα υλικά δεν είναι πάντα απαραίτητα, καθώς τα παιδιά μπορούν επίσης να εκφραστούν αποκλειστικά μέσω των κινήσεων του σώματος και των εκφράσεων του προσώπου τους (Κουρετζής, 1991).

Το ρούχο παίζει ζωτικό ρόλο στην καθιέρωση της ταυτότητας ενός χαρακτήρα μέσα σε ένα έργο. Η επιλογή των ρούχων βοηθάει να μεταδοθεί η χρονική περίοδος, η προσωπικότητα, η ηλικία, ακόμη και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του χαρακτήρα, όπως το αν φοράνε γυαλιά. Είναι κρίσιμο για το κοινό να μπορεί να αναγνωρίσει και να κατανοήσει γρήγορα ορισμένες πτυχές του «ηθοποιού» μέσα από την αρχική του εμφάνιση. Ως εκ τούτου, είναι εξαιρετικά σημαντικό η πρώτη εντύπωση που δημιουργείται από το κοστούμι να είναι τόσο διακριτή όσο και κατατοπιστική. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, παρέχεται στα παιδιά μια σειρά από οπτικά και εκφραστικά ερεθίσματα που χρησιμεύουν ως έμπνευση για τη δημιουργία εικόνων. Για να ντυθούν, μπορούν να χρησιμοποιήσουν οτιδήποτε. Το βασικό στοιχείο σε αυτό το στάδιο είναι η δημιουργικότητα και η φαντασία. Είναι μέσα από τη φαντασία που ένα απλό κομμάτι ύφασμα μπορεί να μεταμορφωθεί σε ένα όμορφο και ταιριαστό ρούχο για ένα παιδί. Μερικές φορές, ένα παντελόνι μπορεί ακόμη και να μετατραπεί σε μπλούζα ή μια μπλούζα μπορεί να μεταμορφωθεί σε φουλάρι. Όλα αυτά τα αντικείμενα έχουν σημασία για τα παιδιά (Μουγιακάκος κ.ά., 2006).

Η τέχνη του θεατρικού μακιγιάζ ακολουθεί μια ξεχωριστή τεχνική που είναι προσαρμοσμένη στο συγκεκριμένο έργο, ρόλο και εποχή. Η επιλογή και η εφαρμογή των χρωμάτων ποικίλλει ανάλογα με τον χαρακτήρα, με διαφορετικές αποχρώσεις που χρησιμοποιούνται ανάλογα με τον ρόλο. Η χρήση του μακιγιάζ στο θεατρικό παιχνίδι είναι περιορισμένη σήμερα γιατί παραπέμπει περισσότερο σε οργανωμένη θεατρική πράξη παρά σε μια αυθόρμητη θεατρική έκφραση.

Η μουσική έχει σημαντικό ρόλο σε όλα τα παιχνίδια (Παπαθανασίου & Μπασκλαβάνη, 2001). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρέχει στα παιδιά μια ποικιλία μουσικών οργάνων όπως τύμπανα, ντέφια, τρίγωνα, ξυλόφωνα, μεταλλόφωνα, φουσαρμόνικες, ακόμη και κουτιά γεμάτα με σπόρους, όσπρια ή χαλίκια (τα οποία τα παιδιά μπορούν επίσης να φτιάξουν μόνοι τους) για να δημιουργήσουν μοναδικούς ήχους. Αυτό τους επιτρέπει να σχηματίσουν μια αυτοσχέδια ορχήστρα που συμπληρώνει τους κινησιολογικούς αυτοσχεδιασμούς τους και τις ενέργειες των παιδιών. Η σύνθεση αυτής της «ορχήστρας» ποικίλλει ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε παιχνιδιού. Μερικές φορές, τα παιδιά βρίσκουν ακόμη και δικά τους τραγούδια που ευθυγραμμίζονται με το θέμα της παράστασης. Για να ενισχύσει την κίνηση των παιδιών, η

μουσική θα πρέπει να προσφέρει μια ποικιλία ήχων και ρυθμών, δημιουργώντας μια μαγευτική εμπειρία (Παπαθανασίου & Μπασκλαβάνη, 2001).

Κεφάλαιο 2^ο : Νοητική αναπηρία

Η «Νοητική Αναπηρία» είναι μια παθολογική κατάσταση που εμφανίζεται κατά την αναπτυξιακή περίοδο και εκτείνεται από τη σύλληψη έως την ηλικία των 16 ετών. Τα άτομα αυτά παρουσιάζουν γνωστικές ικανότητες κάτω από το μέσο όρο της ηλικιακής τους ομάδας. Παράλληλα, δυσκολεύονται να προσαρμοστούν, κάτι που είναι εμφανές στις κινητικές και αντιληπτικές τους δεξιότητες, στις ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης, στην ικανότητα μάθησης και στην κοινωνική τους ένταξη (Thorn, Bamburg & Pittman, 2007; Ninot & Maïano, 2007).

Το ποσοστό εμφάνισης νοητικής αναπηρίας μπορεί να διαφέρει από χώρα σε χώρα και περιοχή σε περιοχή. Στην Ελλάδα, η πλειοψηφία αυτών των ατόμων λαμβάνουν την εκπαίδευσή τους σε ειδικά δημοτικά σχολεία. Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι υπάρχουν πολλά παιδιά με νοητική αναπηρία στην Ελλάδα που δεν είναι επίσημα διαγνωσμένα.

2.1 Προσδιορισμός της «νοητικής αναπηρίας»

Υπάρχουν αρκετές σημαντικές αλλαγές που έχουν συμβεί στον τομέα της νοητικής αναπηρίας τα τελευταία χρόνια, συμπεριλαμβανομένων των αλλαγών στην ορολογία και του μοντέλου που χρησιμοποιείται για την κατανόηση της ανθρώπινης λειτουργίας και της ταξινόμησης της σοβαρότητάς της. Επί του παρόντος, ο όρος «νοητική αναπηρία» χρησιμοποιείται από την «Αμερικανική Ένωση για τις Νοητικές και Αναπτυξιακές Αναπηρίες» και το «DSM-V» (American Psychiatric Association, 2013). Ωστόσο, το εργαλείο ταξινόμησης ICD-11 χρησιμοποιεί τον όρο «διαταραχή της πνευματικής ανάπτυξης» (World Health Organization, 2015). Και οι τρεις οργανισμοί χρησιμοποιούν τρία διαγνωστικά κριτήρια για να ορίσουν τη νοητική αναπηρία:

- Την ύπαρξη περιορισμών στη νοητική λειτουργία.

- Τους περιορισμούς στην προσαρμοστική συμπεριφορά.
- Την πρώιμη έναρξη των συμπτωμάτων: Είναι απαραίτητο αυτά τα ελλείμματα να υπάρχουν πριν από την ηλικία των 18 ετών, εξαιρουμένων των ελλειμμάτων που μπορεί να προκύψουν από ατυχήματα ή ασθένειες στην ενήλικη ζωή (Schalock, & Luckasson, 2015).

Με βάση τα κριτήρια του DSM-V, η αξιολόγηση δεν βασίζεται αποκλειστικά στο IQ. Απαιτεί επίσης την αξιολόγηση της προσαρμοστικής συμπεριφοράς, εστιάζοντας σε δεξιότητες απαραίτητες για την ανεξάρτητη διαβίωση, όπως η επικοινωνία, η αυτοφροντίδα και η κοινωνική αλληλεπίδραση. Αυτή η προσέγγιση διπλής αξιολόγησης ενθαρρύνει μια πιο λεπτή κατανόηση των ικανοτήτων και των προκλήσεων ενός ατόμου. Επιπλέον, οι περιορισμοί στην προσαρμοστική λειτουργία πρέπει να είναι εμφανείς σε πολλά πεδία, υπογραμμίζοντας τη διάχυτη φύση της αναπηρίας. Η εμφάνιση αυτών των περιορισμών πρέπει να συμβεί κατά την αναπτυξιακή περίοδο, η οποία είναι απαραίτητη για τη διάκριση της νοητικής αναπηρίας από άλλες καταστάσεις όπως η άνοια που μπορεί να εκδηλωθεί αργότερα στην ζωή. Ως εκ τούτου, το DSM-5 δίνει έμφαση σε μια ισορροπημένη άποψη που ενσωματώνει τόσο γνωστικές ικανότητες όσο και πρακτικές δεξιότητες που απαιτούνται για την καθημερινή ζωή, διασφαλίζοντας ότι τα άτομα λαμβάνουν κατάλληλη υποστήριξη (American Psychiatric Association, 2013).

Η Αμερικανική Ένωση για Διανοητικές και Αναπτυξιακές Αναπηρίες (AAIDD) ορίζει περαιτέρω τη διανοητική αναπηρία ως κατώτερη του μέσου όρου IQ και με περιορισμούς στην ανάπτυξη προσαρμοστικών δεξιοτήτων σε πολλαπλούς τομείς, όπως η επικοινωνία, η προσωπική φροντίδα, οι κοινωνικές δεξιότητες και άλλα (Katz & Lazcano-Ponce, 2008).

Τα πλαίσια AAIDD και ICF προσφέρουν ολοκληρωμένα κριτήρια για την κατανόηση της νοητικής αναπηρίας, δίνοντας έμφαση σε διάφορα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν την αξιολόγηση και την υποστήριξη. Ένα σημαντικό στοιχείο είναι η αναγνώριση της γλωσσικής ποικιλομορφίας και των πολιτισμικών διαφορών, οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό την επικοινωνία, την κίνηση και τη συμπεριφορά σε άτομα με νοητική αναπηρία. Αυτή η πολιτισμική θεώρηση είναι ζωτικής σημασίας, καθώς το AAIDD υπογραμμίζει ότι οι περιορισμοί συχνά συνυπάρχουν με δυνατά σημεία, πράγμα που σημαίνει ότι οι αξιολογήσεις πρέπει να είναι πολύπλευρες για να δημιουργηθούν αποτελεσματικά, εξατομικευμένα σχέδια υποστήριξης. Τα ελλείμματα προσαρμοστικής συμπεριφοράς περιλαμβάνουν δυσκολίες στις καθημερινές δεξιότητες διαβίωσης, στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και στις πρακτικές εργασίες, οι οποίες είναι απαραίτητες στην καθημερινή ζωή (Shalock, Luckasson & Tasse, 2021). Το πλαίσιο του ICF συμπληρώνει τα παραπάνω τονίζοντας ότι η ανεπαρκής ανάπτυξη

μπορεί να εμποδίσει την ικανότητα ενός ατόμου να προσαρμοστεί στο περιβάλλον του, περιπλέκοντας περαιτέρω την ποιότητα ζωής του.

2.2 Τα αίτια της νοητικής αναπηρίας

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που συμβάλλουν στη νοητική ανεπάρκεια, και αυτοί μπορεί να ποικίλλουν ανάλογα με τη συγκεκριμένη περίπτωση που εξετάζεται. Ενώ αρχικά, οι ερευνητές έχουν εντοπίσει πάνω από 200 πιθανές αιτίες, η αιτιολογία του 80% των περιπτώσεων παραμένει άγνωστη. Σύμφωνα με τους Dykens, Hodapp & Finucane (2000), οι αιτίες της νοητικής καθυστέρησης εκτιμάται ότι ξεπερνούν τις 350, κατηγοριοποιημένες σε προγεννητικούς, περιγεννητικούς και μεταγεννητικούς παράγοντες.

Προγεννητικοί παράγοντες

Η κύρια γενετική αιτία νοητικής αναπηρίας είναι οι χρωμοσωμικές ανωμαλίες, με το σύνδρομο Down και το σύνδρομο Klinefelter να είναι τα πιο διαδεδομένα. Η «τρισωμία 21», που συνήθως αναφέρεται ως σύνδρομο Down, είναι η πιο γνωστή χρωμοσωμική ανωμαλία. Εμφανίζεται περίπου σε μία στις 660 γεννήσεις στο συνολικό πληθυσμό, με την πιθανότητα να αυξάνεται όταν η μητέρα είναι άνω των 35 ετών.

Από την άλλη, η κατάσταση που είναι γνωστή ως «σύνδρομο Klinefelter» προκύπτει από μια ανωμαλία στο χρωμόσωμα νούμερο 23, συγκεκριμένα την παρουσία ενός επιπλέον χρωμοσώματος X στους άνδρες. Αυτή η γενετική ανωμαλία οδηγεί σε διάφορες προκλήσεις, συμπεριλαμβανομένης της νοητικής αναπηρίας, των διαταραχών στα επίπεδα των ορμονών και των ανωμαλιών στην ανάπτυξη των αναπαραγωγικών οργάνων, που αναφέρονται ως «δυσγένεση των σπερματοζωαρίων» (Gallan & Gallan, 1997).

Οι ασθένειες που αποτελούν απειλή για το έμβρυο κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης περιλαμβάνουν την ερυθρά, τον κυτταρομεγαλοϊό, την τοξοπλάσμωση, τον ιό του απλού έρπητα, την ανεμοβλογιά, τη σοβαρή γρίπη και την ιλαρά. Ο κίνδυνος μόλυνσης για το έμβρυο παραμένει καθ' όλη τη διάρκεια της εγκυμοσύνης, αλλά είναι ιδιαίτερα υψηλός κατά τους πρώτους μήνες. Ο παθογόνος μικροοργανισμός μπορεί να μεταδοθεί στο έμβρυο μέσω τριών διαφορετικών οδών:

- Με τη διέλευση μέσω του πλακούντα.

- Με την είσοδο μέσω της γεννητικής οδού σε περιπτώσεις όπου οι μεμβράνες έχουν ρήξη.
- Κατά τη διάρκεια του τοκετού, εάν το έμβρυο έρθει σε επαφή με μολυσμένες εκκρίσεις από το αίμα και τα κόπρανα της μητέρας.

Οι μεταβολικές διαταραχές και συγκεκριμένα η φαινυλκετονουρία (PKU), είναι μια κληρονομική συγγενής πάθηση που διαταράσσει το μεταβολισμό των αμινοξέων. Αυτή η κατάσταση είναι διαδεδομένη παγκοσμίως και εάν αφεθεί χωρίς θεραπεία, μπορεί να οδηγήσει σε σημαντική γνωστική εξασθένηση. Η κύρια συνέπεια αυτής της ανωμαλίας είναι η συσσώρευση φαινυλαλανίνης, η οποία έχει ιδιαίτερα επιζήμια επίδραση στον εγκέφαλο. Η μη αντιμετωπισμένη PKU μπορεί να οδηγήσει σε σοβαρές γνωστικές και κινητικές αναπηρίες, καθώς και να οδηγήσει ενδεχομένως σε άνοια. Η πιθανότητα εμφάνισης φαινυλκετονουρίας είναι περίπου 1 στα 10.000 νεογνά. Μια εξειδικευμένη διατροφή που αποτελείται από τρόφιμα χαμηλής περιεκτικότητας σε φαινυλαλανίνη έχει αποδειχθεί ότι είναι η πιο αποτελεσματική θεραπεία για αυτήν την πάθηση.

Η καταστροφή του πλακούντα σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να οδηγήσει σε ασυμβατότητα του παράγοντα Rh μεταξύ του αίματος της μητέρας και του εμβρύου, με αποτέλεσμα την καταστροφή διαφόρων οργάνων, συμπεριλαμβανομένου του εγκεφάλου.

Όταν μια έγκυος υφίσταται τραυματισμούς στην κοιλιά της, είτε από πτώση είτε από εξωτερικές πιέσεις, μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στο έμβρυο, ιδιαίτερα στον εγκέφαλό του, κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικά αποτελέσματα στην ανάπτυξή του.

Οι υποσιτισμένες έγκυες γυναίκες βιώνουν αυξημένη εμφάνιση πρόωρων τοκετών, αποβολών και βλάβης στα εμβρυϊκά κύτταρα λόγω υποσιτισμού. Η ανεπαρκής τροφή κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης μπορεί να οδηγήσει σε ανωμαλίες στο κεντρικό νευρικό σύστημα του αναπτυσσόμενου παιδιού, με αποτέλεσμα μελλοντικές μαθησιακές προκλήσεις.

Η δηλητηρίαση από μόλυβδο αποτελεί σημαντική απειλή για τα παιδιά στις υπανάπτυκτες χώρες, με περίπου 12 εκατομμύρια να υποφέρουν από μόνιμη εγκεφαλική βλάβη, σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας. Περίπου το 3,5% των περιπτώσεων ήπιας νοητικής καθυστέρησης παγκοσμίως μπορεί να αποδοθεί σε δηλητηρίαση από μόλυβδο. Ο αναπτυσσόμενος εγκέφαλος είναι ιδιαίτερα ευάλωτος στις βλαβερές συνέπειες του μολύβδου, καθώς διασχίζει εύκολα τον πλακούντα πριν σχηματιστεί ο αιματοεγκεφαλικός φραγμός. Η παρακολούθηση του μητρικού επιπέδου μολύβδου στο αίμα είναι ζωτικής σημασίας για την αξιολόγηση της έκθεσης του εμβρύου. Τα υψηλά επίπεδα μολύβδου κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης μπορεί να οδηγήσουν σε πρόωρο τοκετό και χαμηλό βάρος γέννησης. Ακόμη και τα χαμηλά επίπεδα έκθεσης σε μόλυβδο (14 µg/dl) στο μητρικό αίμα

αυξάνουν τον κίνδυνο δυσμενών εκβάσεων κατά τη γέννηση. Επιπλέον, η μεταγεννητική έκθεση στον μόλυβδο μπορεί να οδηγήσει σε συγγενείς ανωμαλίες, συμπεριλαμβανομένης της κρυπορχίας και μικρών δερματικών ανωμαλιών, καθώς και να εμποδίσει τη σωματική και πνευματική ανάπτυξη (Gallan & Gallan, 1997).

Περιγεννητικοί παράγοντες

Κατά τη διάρκεια αυτού του συγκεκριμένου χρονικού πλαισίου, οι τραυματισμοί και η αιμορραγία του εγκεφάλου κατατάσσονται ως η δεύτερη πιο διαδεδομένη πηγή εγκεφαλικής βλάβης στα νεογνά. Μηχανικοί παράγοντες, όπως ο παρατεταμένος τοκετός, η δυσμενής θέση του εμβρύου, η απόφραξη της αναπνευστικής οδού, ο πρόωρος διαχωρισμός του πλακούντα και το τραύμα στο κεφάλι, μπορούν όλοι να συμβάλουν σε αυτούς τους τραυματισμούς. Ωστόσο, η κύρια αιτία τραυματισμού στο κεφάλι στα νεογνά προκύπτει από μια διαφορά μεταξύ του μεγέθους του κεφαλιού του βρέφους και της λεκάνης της μητέρας. Άλλοι παράγοντες μπορεί να είναι:

- Η εγκεφαλική ανοξία, αναφέρεται στη στέρηση οξυγόνου στον εγκέφαλο. Σε περιπτώσεις που η στέρηση είναι σημαντική, έχει τη δυνατότητα να οδηγήσει σε μόνιμη και μη αναστρέψιμη βλάβη στον εγκέφαλο.
- Ο πρόωρος τοκετός είναι ένας σημαντικός παράγοντας στο 35% περίπου των περιπτώσεων εγκεφαλικής παράλυσης. Όταν αναφερόμαστε σε «πρόωρα», δεν μιλάμε μόνο για μωρά που γεννιούνται πριν από την ολοκλήρωση της εγκυμοσύνης, αλλά και για εκείνα που γεννιούνται τελειόμηνα αλλά με βάρος γέννησης μικρότερο από 2.500 γραμμάρια.

Μεταγεννητικά αίτια

- ❖ Τα μεταγεννητικά αίτια, και συγκεκριμένα οι λοιμώξεις του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος, όπως η μηνιγγίτιδα και η εγκεφαλίτιδα, λαμβάνονται κυρίως υπόψη ως αιτιολογικοί παράγοντες.
- ❖ Τραυματικές βλάβες στον εγκέφαλο που προκύπτουν από διάφορες αιτίες, συμπεριλαμβανομένων ενδεικτικά τροχαίων ατυχημάτων, πτώσεων, σωματικής κακοποίησης και παρόμοιων περιστατικών.

- ❖ Ο χρόνος του υποσιτισμού σε σχέση με το στάδιο ανάπτυξης του εγκεφάλου είναι ένας κρίσιμος παράγοντας για τον προσδιορισμό της έκτασης της προσωρινής ή μόνιμης εγκεφαλικής βλάβης στα νεογνά. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό σε βρέφη με χαμηλό βάρος γέννησης, όπου οι καθυστερήσεις ή η ανεπαρκής πρόσληψη τροφής μπορεί να έχουν επιζήμιες επιπτώσεις στον εγκέφαλο.
- ❖ Η ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού επηρεάζεται από την ανεπαρκή διατροφή που λαμβάνει κατά τον πρώτο χρόνο της ζωής του. Επιπλέον, μια επικίνδυνα αυξημένη θερμοκρασία σώματος στα βρέφη μπορεί να οδηγήσει σε πιθανή εγκεφαλική βλάβη.
- ❖ Επιπλέον, τα ψυχοκοινωνικά στοιχεία διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο, περιλαμβάνοντας δυσμενείς οικογενειακές και κοινωνικές συνθήκες που συχνά οδηγούν σε ανεπαρκή φροντίδα για το παιδί, διακυβεύοντας τη σωματική του ευεξία και τη συναισθηματική του σταθερότητα, καθώς και περιορίζοντας την πρόσβαση σε βασικά εκπαιδευτικά ερεθίσματα. Σε ορισμένες περιπτώσεις, ακόμη και σε μικρές απομονωμένες κοινότητες όπου παρουσιάζεται το φαινόμενο της ενδογαμίας, μπορεί να γεννηθούν άτομα με γενετικά αναπτυξιακά προβλήματα λόγω των στενών οικογενειακών σχέσεων μεταξύ των κατοίκων.

Εκτός από τις προαναφερθείσες περιπτώσεις, είναι κρίσιμο να αναγνωρίσουμε τα αμέτρητα απρόβλεπτα, ανυπολόγιστα, αλλά και ανεξερεύνητα στοιχεία που συμβάλλουν στην εμφάνιση εγκεφαλικής παράλυσης σε ένα παιδί (Gallan & Gallan, 1997).

Η διάγνωση της νοητικής αναπηρίας μπορεί να είναι απλή σε ορισμένες καταστάσεις, όπως το σύνδρομο Down, όπου τα φυσικά χαρακτηριστικά του μωρού παρέχουν σαφείς ενδείξεις από τα πρώτα στάδια. Ωστόσο, στο 80% περίπου των περιπτώσεων, η διαγνωστική διαδικασία για τη νοητική αναπηρία είναι περίπλοκη και περιλαμβάνει την αξιολόγηση διαφόρων πτυχών της ανάπτυξης του παιδιού, συμπεριλαμβανομένων των αισθητηριακών, κινητικών, γλωσσικών και γνωστικών ικανοτήτων. Κατά συνέπεια, μια ολοκληρωμένη διάγνωση απαιτεί την ανάλογη κατάρτιση μιας διεπιστημονικής ομάδας που αποτελείται από ειδικούς από διαφορετικά επιστημονικά πεδία.

2.3 Η ταξινόμηση της νοητικής αναπηρίας

Σύμφωνα με το διαγνωστικό και στατιστικό εγχειρίδιο ψυχικών διαταραχών DSM-5, διακρίνονται οι εξής βαθμοί νοητικής αναπηρίας:

1. Ήπια : [317 (F70)]. Το νοητικό πηλίκο των ατόμων που ανήκουν στην κατηγορία αυτή, υπολογίζεται ότι αντιστοιχεί στα «τυπικώς» αναπτυσσόμενα άτομα ηλικίας 9 με 12 χρόνων (Bhaumik et al., 2016). Η κατηγορία αυτή αποτελεί το 80-85% του συνόλου των περιπτώσεων που χαρακτηρίζονται ως «νοητική αναπηρία» (Ke & Liu, 2012).

Τα άτομα αυτά παρουσιάζουν περιορισμένη ικανότητα αφηρημένης σκέψης και δεν μπορούν εύκολα να γενικεύσουν τις εμπειρίες τους, με αποτέλεσμα την τάση να προσκολλώνται στις ίδιες σκέψεις και την αδυναμία να αναγνωρίσουν κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ διαφορετικών καταστάσεων. Αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε διάφορες πτυχές της αντίληψης, όπως η αναγνώριση των σχημάτων των αντικειμένων, ο χωρικός προσανατολισμός και η χρονική κατανόηση. Ομοίως, η γλωσσική τους ανάπτυξη συναντά παρόμοια εμπόδια. Αποκτούν τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες για να λειτουργούν ανεξάρτητα στην κοινωνία, αναπτύσσοντας παράλληλα τις επαγγελματικές τους ικανότητες.

2. Μέτρια: [318.0 (F71)]. Το νοητικό ισοδύναμο αυτών των ατόμων κατά προσέγγιση συμβαδίζει με την ηλικία ατόμων τυπικής ανάπτυξης, 6 με 9 χρόνων (Bhaumik et al., 2016). Στην κατηγορία αυτή ανήκει κατά προσέγγιση το 10-12% συνολικά των περιπτώσεων που χαρακτηρίζονται ως νοητική αναπηρία (Ke & Liu, 2012).

Αντιμετωπίζουν προκλήσεις στην αισθητηριακή τους ανάπτυξη, χωρίς πλήρως ανεπτυγμένες αισθήσεις και αντίληψη. Επίσης, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επίτευξη αυτονομίας ως άτομα και ως μέλη των οικογενειών και των κοινοτήτων τους. Η κινητικότητά τους συχνά μειώνεται λόγω βλάβης ή διαταραχών στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα, επηρεάζοντας τόσο τις αδρές όσο και τις λεπτές κινητικές δεξιότητες. Έχουν την ικανότητα να αναπτύξουν το αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης και να αποκτούν βασικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης.. Ωστόσο, μπορεί να χρειάζονται ακόμα κάποιο επίπεδο επίβλεψης και υποστήριξης.

3. Βαριά: [318.1 (F72)]. Το νοητικό δυναμικό των ενήλικων ατόμων με νοητική αναπηρία πλησιάζει αυτό των 6 χρόνων των τυπικώς αναπτυσσόμενων (Bhaumik et al., 2016), ενώ αυτή η κατηγορία ισοδυναμεί με το 3-4% του συνόλου των περιπτώσεων που διαγιγνώσκονται με νοητική αναπηρία(Ke & Liu, 2012).

Οι δεξιότητες τους σε όλα τα επίπεδα δεν είναι επαρκώς αναπτυγμένες ενώ πολύ συχνά αντιμετωπίζουν το σοβαρά προβλήματα που σχετίζονται με την αυτοεξυπηρέτηση ως προς την κάλυψη βασικών τους αναγκών. Αυτά τα άτομα διαθέτουν εύκολα αναγνωρίσιμα εξωτερικά χαρακτηριστικά και συχνά αντιμετωπίζουν σημαντικές προκλήσεις, όπως εγκεφαλική παράλυση, προβλήματα ακοής ή όρασης και συναισθηματικές διαταραχές. Η φυσική και κινητική τους ανάπτυξη χαρακτηρίζεται από σημαντικές δυσκολίες σε όλους τους τομείς και διαθέτουν περιορισμένες ικανότητες ομιλίας (Thomas & Woods, 2003).

4. Πολύ βαριά: [318.2 (F73)]. Αυτό το επίπεδο νοητικής αναπηρίας υπολογίζεται ότι αποτελεί το 1 με 2% συνολικά όλων των περιπτώσεων που χαρακτηρίζονται ως νοητική αναπηρία. Το επίπεδο νοημοσύνης τέτοιων ενήλικων ατόμων ισοδυναμεί με άτομα τυπικής ανάπτυξης κάτω από τα 3 έτη (Bhaumik et al., 2016).

Το συγκεκριμένο υποσύνολο αποτελεί απλώς το 1% ή ακόμη μικρότερο κλάσμα του συνολικού πληθυσμού με γνωστικές διαταραχές. Παρέχοντάς τους τη βασική εκπαίδευση, μπορούν να βελτιωθούν οι κινητικές τους δεξιότητες, οι ικανότητες προσωπικής φροντίδας και η ικανότητα επικοινωνίας. Στην περίπτωση των ατόμων με σοβαρή νοητική αναπηρία, τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα επικεντρώνονται στην προώθηση της κοινωνικής προσαρμογής μέσα σε ένα δομημένο περιβάλλον.

2.4 Το ιατρικό μοντέλο

Μέχρι τη δεκαετία του 1980, το ιατρικό μοντέλο κυριαρχούσε ως προσέγγιση. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, μια αναπηρία θεωρείται ως ένα προσωπικό ιατρικό ζήτημα, που απαιτεί μόνο μια εξατομικευμένη ιατρική λύση. Από αυτή την άποψη, η φυσική κατάσταση του ατόμου θεωρείται ως το πρωταρχικό μέλημα, καθιστώντας το ίδιο το άτομο στο επίκεντρο της αναπηρίας.

Η θεώρηση της αναπηρίας αποκλειστικά ως βιολογικό χαρακτηριστικό οδηγεί στον χαρακτηρισμό των ατόμων με αναπηρία ως εξαρτημένα και αδύναμα. Δεδομένου ότι η αναπηρία θεωρείται προσωπικό ζήτημα, η καταλληλότερη βοήθεια είναι είτε μέσω της αποκατάστασης για να ενδυναμώσει το άτομο και να ξεπεράσει τις επιπτώσεις της αναπηρίας του είτε μέσω ιατρικών παρεμβάσεων που στοχεύουν στην εξεύρεση θεραπείας. Και στις δύο περιπτώσεις, η κεντρική εστίαση είναι στην εύρεση της πιο αποτελεσματικής προσέγγισης για το άτομο να ξεπεράσει τη βιολογική του κατάσταση. Η αντίληψη της αναπηρίας ως καθαρά

ιατρικού ζητήματος στο ιατρικό μοντέλο συνδέεται με την ιδέα ότι τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία είναι «ιδιαιτέρα» και οι εμπειρίες τους θεωρούνται προσωπικές τραγωδίες (Arenheart, 2008).

Ο πρωταρχικός στόχος της έρευνας για την αναπηρία είναι να εξετάσει τον αντίκτυπο της ασθένειας και των συμπεριφορών που σχετίζονται με την ασθένεια, καθώς και τη διαδικασία προσαρμογής του ατόμου από μια κατάσταση με αναπηρία σε μια κατάσταση κανονικότητας, και τους περιορισμούς που υπάρχουν όσον αφορά τη λειτουργικότητα. Αυτή η έμφαση στο άτομο και στους λειτουργικούς περιορισμούς του λόγω αναπηρίας χρησίμευσε ως μέσο για να δικαιολογηθούν οι ανισότητες και ο αποκλεισμός που αντιμετωπίζει ένας σημαντικός αριθμός ατόμων με αναπηρία στην κοινωνία. Η εξάρτηση από την ιατροκεντρική θεραπεία και αποκατάσταση υποστηρίζεται περαιτέρω από την εξάρτηση από τα οικογενειακά και οικεία δίκτυα, καθώς και από το προστατευτικό δίκτυο ασφαλείας κοινωνικών παροχών και υπηρεσιών. Ως αποτέλεσμα, η αντίληψη των ατόμων με αναπηρία ως ευάλωτων θυμάτων διαιωνίζεται (Barnes, 1995).

Στην κριτική του για το ιατρικό μοντέλο, ο Oliver (1990) αμφισβητεί τις προσεγγίσεις που βλέπουν την αναπηρία ως μια προσωπική τραγωδία που επηρεάζει τα άτυχα άτομα. Αυτή η προοπτική έχει τις ρίζες της στην πεποίθηση ότι η αιτία της αναπηρίας έγκειται στους λειτουργικούς περιορισμούς και στους ψυχολογικούς παράγοντες που είναι εγγενείς στο άτομο. Επιπλέον, υπογραμμίζει τη διάχυτη επιρροή της ιδεολογίας της κανονικότητας στους τομείς της ιατρικής και της αποκατάστασης, η οποία έχει επιζήμιες συνέπειες σε σύγκριση με την πραγματική θεραπεία. Ο πρωταρχικός στόχος είναι η επαναφορά των ατόμων με αναπηρία σε μια κατάσταση κανονικότητας, αγνοώντας τις πιθανές επιπτώσεις στη ζωή τους. Ακόμη και όταν αυτός ο στόχος αποδεικνύεται ανέφικτος, το ατομικό μοντέλο επιμένει στην επιδίωξή του να επαναφέρει το άτομο όσο το δυνατόν πιο κοντά στην έννοια της κανονικότητας.

Ο Oliver (1990) εμβαθύνει περαιτέρω στο θέμα συζητώντας τις απαραίτητες προϋποθέσεις για να συνεργαστούν αποτελεσματικά οι γιατροί και τα άτομα με αναπηρία, τονίζοντας τη σημασία της αναγνώρισης των εμπειριών του άλλου. Είναι κρίσιμο και για τα δύο μέρη να αναγνωρίσουν την επιρροή της εξουσίας στη διαμόρφωση του επικρατούντος λόγου γύρω από την αναπηρία. Η ιατρικοποίηση της αναπηρίας παρέχει στους γιατρούς εξουσία, ενώ καθιστά τα άτομα με αναπηρία αδύναμα. Ωστόσο, ο στόχος δεν είναι να αφαιρεθεί εντελώς η ισχύς της ιατρικής και να μεταφερθεί στα άτομα με αναπηρία. Αντίθετα, ο στόχος είναι να δημιουργηθεί μια ισορροπημένη κατανομή εξουσίας. Αυτό συνεπάγεται ότι οι γιατροί εγκαταλείπουν μέρος της εξουσίας τους και τα άτομα με αναπηρία ενδυναμώνουν τον εαυτό τους.

2.5 Το κοινωνικό μοντέλο

Η εμφάνιση του κινήματος της αναπηρίας στη δεκαετία του 1960 έφερε στο προσκήνιο τους περιορισμούς των ιατρικών και ψυχολογικών μοντέλων στην κατανόηση της αναπηρίας. Αυτό οδήγησε στην άνοδο του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας, το οποίο τόνισε τη σημασία των κοινωνικών αλλαγών και των ευρύτερων προσεγγίσεων για την αντιμετώπιση της αναπηρίας. Οι κοινωνικές προσεγγίσεις για την αναπηρία έχουν το πλεονέκτημα ότι μετατοπίζουν την εστίαση από τα άτομα και τους προσωπικούς τους περιορισμούς στον αντίκτυπο της κοινωνίας και τη συμπερίληψή της ή τον αποκλεισμό των ατόμων με αναπηρία (Adams & Oliver, 2011).

Σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, τα άτομα με αναπηρία δεν περιορίζονται εγγενώς από τις σωματικές ή ψυχικές τους αναπηρίες. Αντίθετα, οι περιορισμοί τους πηγάζουν κυρίως από την αποτυχία της κοινωνίας να λάβει υπόψη τις ανάγκες της κατά τη δημιουργία του κοινωνικού περιβάλλοντος (Σούλης, 2020). Για παράδειγμα, ένα άτομο σε αναπηρικό καροτσάκι δεν περιορίζεται από την αδυναμία του να περπατήσει, αλλά μάλλον από την έλλειψη προσβάσιμων υποδομών όπως ράμπες, κτίρια με σκαλοπάτια και λεωφορεία χωρίς ανελκυστήρες. Αυτά τα περιβαλλοντικά εμπόδια εμποδίζουν την κινητικότητά τους (Kimberlin, 2009).

Το θέμα της αναπηρίας εντοπίζεται μέσα στην ίδια την κοινωνία. Δεν ευθύνονται οι περιορισμοί του ατόμου για το πρόβλημα, αλλά η έλλειψη κατάλληλων κοινωνικών υπηρεσιών και η αδυναμία κάλυψης των αναγκών των ατόμων με αναπηρία μέσω αποτελεσματικής κοινωνικής οργάνωσης. Επιπλέον, οι συνέπειες αυτής της αποτυχίας δεν είναι τυχαίες ή ασήμαντες ως προς τον αντίκτυπό τους στα άτομα. Αντίθετα, εκδηλώνονται ως συστηματική διάκριση, η οποία επικυρώνεται κοινωνικά (Oliver, 1990).

Σε αντίθεση με την παραδοσιακή προσέγγιση της ιατρικής, το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας εστιάζει στον εντοπισμό των εμποδίων στην κοινωνική ένταξη που δημιουργούνται από κοινωνικές συμπεριφορές, περιβάλλοντα και πολιτισμούς. Ενώ οι ατομικές παρεμβάσεις όπως οι ιατρικές, η αποκατάσταση, οι εκπαιδευτικές και οι επαγγελματικές πρωτοβουλίες διαδραματίζουν πολύτιμο ρόλο στη ζωή των ατόμων με αναπηρία, από μόνες τους είναι ανεπαρκείς για την επίτευξη πραγματικής ενσωμάτωσης σε μια κοινωνία που είναι δομημένη κυρίως για τους ικανούς (Barnes & Mercer, 2005).

Στο πεδίο των μελετών αναπηρίας, ορισμένοι μελετητές έχουν επεκταθεί στο κοινωνικό μοντέλο κάνοντας παραλληλισμούς με τη μαρξιστική θεωρητική ανάλυση.

Παρατηρούν ότι ο αποκλεισμός των ατόμων με αναπηρία από τον πληθυσμό χωρίς αναπηρία μπορεί να εντοπιστεί στα πρώτα στάδια του βιομηχανικού καπιταλισμού. Αυτό το οικονομικό σύστημα απαιτούσε όσοι δεν είχαν την ιδιοκτησία των μέσων παραγωγής να γίνουν το εργατικό δυναμικό για εκείνους που κατείχαν παραγωγικό κεφάλαιο. Κατά συνέπεια, άτομα που δεν μπορούσαν να πουλήσουν την εργατική τους δύναμη βρέθηκαν περιθωριοποιημένα από το σύστημα παραγωγής και στερημένα των μέσων για να συντηρηθούν ανεξάρτητα. Ως αποτέλεσμα, η οικονομική ανεξαρτησία έγινε το καθοριστικό χαρακτηριστικό και ταυτότητα της σύγχρονης κοινωνίας, υποβιβάζοντας ουσιαστικά τα άτομα με αναπηρία σε θέση κοινωνικής κατωτερότητας (Kimberlin, 2009).

2.6 Το οικογενειακό και πολιτισμικό περιβάλλον

Οι ερευνητές έχουν επισημάνει τη σημασία της δημιουργίας ενός περιβάλλοντος που ανταποκρίνεται στις ανάγκες αυτονομίας και ένταξης των ατόμων με νοητικές αναπηρίες. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της δημιουργίας ενός υποστηρικτικού πλαισίου που προάγει την αυτονομία και μειώνει την πίεση. Ένα τέτοιο περιβάλλον ενθαρρύνει την πρωτοβουλία, παρέχει ακριβείς πληροφορίες, προσφέρει επιλογές και λαμβάνει υπόψη τις προοπτικές των άλλων. Αυτές οι πτυχές είναι υψίστης σημασίας για άτομα με νοητική αναπηρία (Frielink, Schuengel, & Embregts, 2018).

Σύμφωνα με τη μελέτη του Bigdy (2012), τα άτομα με νοητική αναπηρία έχουν συχνά έναν περιορισμένο κοινωνικό κύκλο που αποτελείται κυρίως από επαγγελματίες υγείας, μέλη του διδακτικού προσωπικού και μέλη της οικογένειας που τους παρέχουν φροντίδα. Παρά αυτές τις συνδέσεις, η έρευνα έχει δείξει ότι ένας σημαντικός αριθμός ατόμων εξακολουθεί να βιώνει αισθήματα μοναξιάς. Η μοναξιά είναι μια διαδεδομένη εμπειρία, με 1 στα 6 άτομα να αισθάνονται έντονα τα αποτελέσματά της.

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι η αναπηρία έχει αντίκτυπο στην ευημερία τόσο των ατόμων όσο και των γονέων τους (Migerode, Maes, Buysse & Brondeel, 2012). Ως αποτέλεσμα, τόσο τα άτομα όσο και τα μέλη της οικογένειάς τους μπορεί να έχουν μικρότερο κοινωνικό κύκλο και να αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο της κοινωνικής απομόνωσης (Hodapp, 2002). Το επίπεδο ανθεκτικότητας που επιδεικνύουν οι γονείς και η διαθεσιμότητα κοινωνικής υποστήριξης μπορεί να βοηθήσει στον μετριασμό των αρνητικών επιπτώσεων της αναπηρίας στη συνολική ποιότητα ζωής τους (Migerode et al., 2012).

Τα παιδιά με νοητική αναπηρία, όταν μεγαλώνουν σε οικογένειες υψηλού στρες και συγκρούσεων, αναζητούν υποστήριξη και επικοινωνία από ενήλικες εκτός του άμεσου κύκλου τους, όπως γείτονες, δάσκαλους ή άλλους συγγενείς. Αντίθετα, τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά τείνουν να βασίζονται στους συνομηλίκους τους για υποστήριξη (Wenz-Gross & Siperstein, 1996). Επιπλέον, είναι αξιοσημείωτο ότι τα άτομα με νοητική αναπηρία συχνά αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους λιγότερο κεντρικούς μέσα στις οικογένειές τους, καθώς μπορεί να βιώνουν δυσaréσκεια από γονείς και αδέρφια, οδηγούμενα σε μια αίσθηση απομόνωσης. Τα οικογενειακά τους δίκτυα είναι συχνά λιγότερο στενά συνδεδεμένα, λιγότερο εστιασμένα και πιο κατακερματισμένα (Σούλης, 2020).

Μελέτες έχουν δείξει ότι αυτά τα παιδιά δημιουργούν κάποιες φιλίες, αν και με μια αξιοσημείωτη διάκριση στη φύση αυτών των σχέσεων. Κατά συνέπεια, είναι εύλογο ότι τα άτομα με νοητική αναπηρία αντιλαμβάνονται τους συνομηλίκους τους ως λιγότερο υποστηρικτικούς, με αποτέλεσμα να αναζητούν συντροφικότητα κυρίως στον άμεσο οικογενειακό τους κύκλο (Wenz-Gross & Siperstein, 1996). Κατά συνέπεια, τα άτομα με νοητική αναπηρία αντιμετωπίζουν επίμονα σημαντικά επίπεδα κοινωνικού αποκλεισμού, με αποτέλεσμα τα κοινωνικά τους δίκτυα να αποτελούνται κυρίως από μέλη της οικογένειας και επαγγελματίες υγείας (Simplican et al., 2015).

Αξίζει να σημειωθεί ότι το προσωπικό του σχολείου διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στο σχολικό πλαίσιο, το οποίο λειτουργεί ως θεμελιώδες πλαίσιο για τη συμμετοχή των μαθητών. Ωστόσο, οι μαθητές με νοητική αναπηρία τείνουν να έχουν χαμηλότερα επίπεδα συμμετοχής στις σχολικές δραστηριότητες σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρία. Αυτό οφείλεται εν μέρει στην εξάρτησή τους από συμμαθητές και δασκάλους. Στη σημερινή κοινωνία, είναι ευρέως αναγνωρισμένο ότι η προώθηση της ένταξης των ατόμων με νοητική αναπηρία στο σχολείο είναι υψίστης σημασίας (Ke & Liu, 2012).

Κεφάλαιο 3ο: Νοητική αναπηρία και εκπαίδευση

Στις μέρες μας θεωρείται ξεπερασμένη η άποψη ότι η νοητική αναπηρία αποτελεί μια πάγια κατάσταση για το άτομο που την φέρει. Αντίθετα μέσω της εκπαίδευσης, που αποτελεί γέφυρα αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ του προσώπου και του κοινωνικού του περιβάλλοντος, αναπτύσσονται δυναμικές διεργασίες αλληλεπίδρασης που συμβάλλουν στην βελτίωση της προϋπάρχουσας κατάστασης (Σούλης, 2020). Το άτομο με νοητική αναπηρία, όπως και κάθε άτομο, είναι μια ξεχωριστή - ανεπανάληπτη περίπτωση στο οποίο η παρεχόμενη εκπαίδευση αποτελεί συνάρτηση πολλών παραγόντων συμπεριλαμβανομένων της υφιστάμενης πορείας-διαδρομής του, της ψυχοσύνθεσής του και των ιδιαίτερων αναγκών και ενδιαφερόντων του. Δεν μπορεί επομένως αυτή να τεθεί σε ισοπεδωτικές απλουστεύσεις ταξινόμησης βάσει ορισμένων γενικών χαρακτηριστικών και κατηγοριοποιήσεων της νοητικής αναπηρίας. Οφείλει, στο πλαίσιο των δυνατοτήτων του ατόμου και με σεβασμό στην μοναδικότητά του, να συμβάλλει στην ενιαία και συνολική καλλιέργεια του κάνοντας το συμμετέχο στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

3.1 Νοητική αναπηρία και μάθηση

Οι μαθησιακές διεργασίες των ατόμων με νοητική αναπηρία δεν είναι εύκολα κατανοητές από μια μονοδιάστατη προσέγγιση που βασίζεται σε γνωστικούς ή ψυχολογικούς παράγοντες. Η ετερογένεια και το εύρος των ιδιαίτερων και διαφορετικών χαρακτηριστικών, σε συνδυασμό με την ανομοιομορφία των βαθμών και των εντάσεων τους, συνιστούν έναν μοναδικό τρόπο μάθησης για το άτομο με νοητική αναπηρία (Σούλης, 2020). Πιο συγκεκριμένα, σημαντικά είναι τα προβλήματα που αυτό παρουσιάζει στον γνωστικό τομέα στα πεδία της προσοχής, της επεξεργασίας πληροφοριών, της μνήμης, όπως επίσης παρουσιάζει σοβαρές ελλείψεις σε ζητήματα που αφορούν στην επίλυση προβλημάτων και τα κίνητρα (Danielsson, Henry, Messer & Ronnberg, 2012).

Προσοχή: Η προσοχή είναι το θεμέλιο όλων των μαθησιακών διαδικασιών. Τα άτομα με νοητική αναπηρία έχουν συχνά προβλήματα με τη διατήρηση της προσοχής και της συγκέντρωσης σε δραστηριότητες. Μπορεί επίσης να αποσπαστούν από ό,τι συμβαίνει γύρω τους, γεγονός που διαταράσσει τη μαθησιακή τους διαδικασία. Ως εκ τούτου, συνιστώνται

περιβαλλοντικές τροποποιήσεις που μειώνουν τη διάσπαση της προσοχής και αυξάνουν την προσοχή στην εργασία για άτομα με διανοητική αναπηρία. Οι τεχνικές περιλαμβάνουν τον διαχωρισμό των εργασιών σε μικρότερα βήματα και την απαλλαγή από ακουστικούς ή οπτικούς περισπασμούς για να διατηρηθεί η προσοχή στην εργασία. Η προσοχή μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε τρεις διακριτούς τομείς: εύρος προσοχής, που αναφέρεται στη διάρκεια της παρατεταμένης εστίασης, επιλεκτική προσοχή, όπου τα άτομα συγκεντρώνονται για να ολοκληρώσουν μια συγκεκριμένη εργασία και εστίαση, η οποία περιλαμβάνει προσπάθειες μείωσης των περισπασμών από εξωτερικά ερεθίσματα (Σούλης, 2020). Η επιλεκτική προσοχή εξυπηρετεί έναν διπλό σκοπό: βοηθά στη διατήρηση της συγκέντρωσης σε μια καθορισμένη εργασία ενώ ταυτόχρονα αναστέλλει την επίδραση στοιχείων που αποσπούν την προσοχή (Γκιοκά & Σάλμοντ, 2016).

Επεξεργασία πληροφοριών: Η επεξεργασία αφορά στον τρόπο πρόσληψης, κατανόησης και χρήσης των πληροφοριών. Τα άτομα με νοητική αναπηρία μπορεί να έχουν μικρότερες ταχύτητες επεξεργασίας και παρουσιάζουν δυσκολίες στις σύνθετες πληροφορίες. Η ανάλυση των οδηγιών, η χρήση συγκεκριμένης γλώσσας και η συστηματική επανάληψη της νέας γνώσης θα τις μονιμοποιήσουν. Τα οπτικά βοηθήματα και η οπτικοποίηση των δραστηριοτήτων είναι ιδιαίτερα χρήσιμα, καθώς παρέχονται συγκεκριμένα παραδείγματα που μπορούν να γίνουν κατανοητά και εντυπώνονται πιο εύκολα στη μνήμη (Vasileiadis & Doikou-Avlidou, 2018).

Μνήμη: Η μνήμη παίζει ζωτικό ρόλο στη μάθηση. Είναι η ικανότητα ενός ατόμου να διατηρεί και αργότερα να ανακαλεί πληροφορίες όταν χρειάζεται. Τα άτομα με νοητική αναπηρία μπορεί να έχουν δυσκολίες τόσο με τη βραχυπρόθεσμη όσο και με τη μακροπρόθεσμη μνήμη. Στον τομέα της μνήμης στα παιδιά με νοητική αναπηρία, η ικανότητα για βραχυπρόθεσμη μνήμη είναι περιορισμένη. Μελέτες που επικεντρώνονται στη διατήρηση και ανάκληση πληροφοριών δείχνουν μια άμεση συσχέτιση μεταξύ της απόδοσης της βραχυπρόθεσμης μνήμης και της νοητικής αναπηρίας. Συγκεκριμένα, τα άτομα με ήπια νοητική αναπηρία εμφάνισαν διαφορές σε σύγκριση με εκείνα που είχαν διαγνωστεί με οριακή νοητική αναπηρία. Επιπλέον, σε αντίθεση με τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους, τα άτομα με νοητική αναπηρία ανακαλούσαν λιγότερες πληροφορίες και χρειάζονταν περισσότερο χρόνο. Όσον αφορά τη μακροπρόθεσμη μνήμη οι έρευνες παρουσιάζουν αντιφατικά ευρήματα. Τα παιδιά με νοητική αναπηρία φαίνεται να έχουν κακή απόδοση σε γνωστικά αντικείμενα λόγω της αδυναμίας εκλογής σωστής στρατηγικής επανάληψης. Αυτή η στρατηγική είναι εμφανής στα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά μεταξύ 7 και 8 ετών. Τα άτομα με νοητική αναπηρία τείνουν να χρησιμοποιούν μια περιορισμένη σειρά στρατηγικών και όταν

τις χρησιμοποιούν, συχνά συμβαίνει με αναποτελεσματικό τρόπο (Σούλης, 2020; Αλευριάδου & Γιαούρη 2009).

Οι τεχνικές ενίσχυσης της μνήμης περιλαμβάνουν συστηματική επανάληψη σε συνδυασμό με οπτικά ερεθίσματα. Επίσης, η συσχέτιση νέων τμημάτων πληροφοριών με αυτά που ήδη γνωρίζει βοηθάει στην ενίσχυση της μνήμης (Τσιμπιδάκη, 2016).

Επίλυση προβλημάτων: Οι δεξιότητες στον τομέα της επίλυσης προβλημάτων απαντώνται στην καθημερινή ζωή και έχουν σπουδαία σημασία στην απόκτηση νέων γνώσεων και ερεθισμάτων. Τα άτομα με νοητική αναπηρία δυσκολεύονται να λύσουν προβλήματα ως επί το πλείστον επειδή έχουν περιορισμένη ικανότητα να αποσύρουν την προσοχή τους από ένα σημείο εστίασης σε κάποιο άλλο και έχουν περιορισμένη αφηρημένη σκέψη. Η επίλυση προβλημάτων μπορεί να διδαχθεί με τον κατακερματισμό της συλλογιστικής διαδικασίας σε μικρά βήματα, τη χρήση πραγματικών καταστάσεων και την προώθηση της χρήσης κατάλληλων βοηθητικών εργαλείων (όπως εικόνες ή πραγματικά αντικείμενα). Το παιχνίδι ρόλων και οι κοινωνικές ιστορίες μπορούν επίσης να είναι χρήσιμα εργαλεία για την παρουσίαση συγκεκριμένων παραδειγμάτων που αυτά τα άτομα μπορούν εύκολα να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν για την επίλυση προβλημάτων (Szumski & Karwowski, 2014).

Κίνητρα: Τα άτομα με νοητική αναπηρία μπορεί να χρειάζονται επιπλέον κίνητρα για να εμπλακούν σε εργασίες. Το θετικό κίνητρο μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών. Επίσης, η εργασία πάνω σε δραστηριότητες που ταιριάζουν με τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των παιδιών αυτών βοηθά στην ενίσχυση των εγγενών κινήτρων. Είναι σημαντικό να αναγνωριστεί ότι τόσο η προσωπικότητα των ατόμων με νοητική αναπηρία όσο και το ενδιαφέρον τους για μάθηση επηρεάζουν σημαντικά τις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες. Αυτά τα άτομα συχνά εμφανίζουν απροθυμία να συμμετάσχουν σε έργα που απαιτούν σημαντική προσπάθεια (Nowicki, Brown & Steffen, 2013). Αυτή η διστακτικότητα μπορεί να αποδοθεί στις πολυάριθμες αποτυχίες που έχουν αντιμετωπίσει ακόμη και πριν ξεκινήσουν το σχολείο. Τέτοιες εμπειρίες οδηγούν σε αποτυχίες στο σπίτι και στη συνέχεια σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τα κίνητρά τους για μάθηση. Το μοτίβο των επαναλαμβανόμενων αποτυχιών τελικά οδηγεί το παιδί να αποφύγει την αποτυχία, μιας και οι καρποί της επιτυχίας είναι για αυτό κάτι το άγνωστο. Επιπλέον, αυτά τα άτομα φτάνουν να προβλέπουν την αποτυχία, συχνά ανταποκρίνονται παθητικά, αποφεύγοντας καταστάσεις πρόκλησης και εκδηλώνουν επιθετικότητα όταν αντιλαμβάνονται μια απειλή ή κίνδυνο (Σούλης, 2020; Πολυχρονοπούλου 2001). Κατά συνέπεια, τα άτομα με νοητική αναπηρία τείνουν να έχουν μειωμένο κίνητρο για μάθηση και

μπορεί να εγκαταλείψουν τις προσπάθειές τους, παρά το γεγονός ότι έχουν τις δυνατότητες να επιτύχουν και να αποδώσουν καλύτερα (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006).

3.2 Διδακτικές αρχές της εκπαίδευσης των ατόμων με νοητική αναπηρία

Τα άτομα με νοητική αναπηρία αντιπροσωπεύουν μια ποικιλόμορφη ομάδα, γεγονός που καθιστά απαραίτητο να λαμβάνεται υπόψη το επίπεδο ικανότητας κάθε μαθητή, οι συγκεκριμένες προκλήσεις που αντιμετωπίζει και η προσωπικότητά τους κατά τη δημιουργία ενός προγράμματος εκπαίδευσης (Πολυχρονοπούλου 2001β). Λόγω αυτής της ποικιλομορφίας, μια συγκεκριμένη και ενιαία μέθοδος διδασκαλίας που λειτουργεί για όλους τους μαθητές δεν είναι εφικτή για τους εκπαιδευτικούς. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν διδακτικές αρχές που μπορούν να εφαρμοστούν λαμβάνοντας υπόψιν το νοητική, την σωματική και ψυχική κατάσταση του ατόμου (Σούλης, 2020).

1. Εξατομίκευση: Βασική αρχή είναι η εξατομίκευση της διδακτικής διαδικασίας. Αυτό σημαίνει ότι η μεθοδολογία θα προσαρμοστεί ώστε να ταιριάζει στις συγκεκριμένες ανάγκες, ικανότητες και ρυθμό με τον οποίο μαθαίνει ένας μαθητής. Από την πλευρά τους αξιολογούνται οι αδυναμίες και τα δυνατά σημεία για κάθε εκπαιδευόμενο, έτσι ώστε οι δάσκαλοι να μπορούν να δημιουργήσουν προσωπικά σχέδια μάθησης προσαρμοσμένα στην ανάπτυξη (Szumski & Karwowski, 2014).

2. Χρήση Πολυαισθητηριακών Προσεγγίσεων: Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση περιλαμβάνει ενεργά δύο ή περισσότερες αισθητηριακές μεθόδους (όραση, ακοή, αφή και κίνηση) σε δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί για να διευκολύνουν τη μάθηση ή την απόδοση. Για παράδειγμα, τα οπτικά βοηθήματα σε συνδυασμό με απτά υλικά και ακουστικές οδηγίες βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τις αφηρημένες έννοιες.

3. Θετική Ενίσχυση: Η αρχή της θετικής ενίσχυσης είναι σημαντική για την παρακίνηση των μαθητών και την πρόκληση επιθυμητής συμπεριφοράς. Οι δάσκαλοι μπορούν να ενισχύσουν την αυτο-αποτελεσματικότητα και την αυτοπεποίθηση των μαθητών τους δίνοντας μικρά δείγματα εκτίμησης και αναγνώρισής τους και γι' αυτό συχνά γίνεται χρήση προφορικής και υλικής επιβράβευσης .

4. Συνέπεια και ρουτίνα: Η συνέπεια και η ρουτίνα είναι πολύ σημαντικές στην εκπαίδευση των ατόμων με νοητική αναπηρία. Οι μαθητές νιώθουν πιο ασφαλείς σε ένα δομημένο περιβάλλον και κατανοούν τι αναμένεται από αυτούς. Αυτό, επομένως,

περιλαμβάνει συνεκτικά προγράμματα στην τάξη, σαφείς κατευθύνσεις και προβλέψιμα χρονοδιαγράμματα.

5. Ανάπτυξη Κοινωνικών Δεξιοτήτων: Ένας σημαντικός τομέας εστίασης είναι οι κοινωνικές δεξιότητες. Η διδασκαλία των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, των δεξιοτήτων επικοινωνίας και των κατάλληλων συμπεριφορών βοηθά τους μαθητές να ενταχθούν καλύτερα στην κοινωνία. Το παιχνίδι ρόλων, οι κοινωνικές ιστορίες και οι ομαδικές δραστηριότητες μπορούν να είναι αποτελεσματικές μέθοδοι ανάπτυξης αυτών των δεξιοτήτων (Σούλης, 2020).

6. Προσαρμογή Μαθησιακού Υλικού: Η προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού είναι ζωτικής σημασίας. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τη χρήση εργαλείων εκμάθησης μεγάλων γραμμάτων, απλού κειμένου ή αφής. Στόχος είναι να διασφαλιστεί ότι το εκπαιδευτικό περιεχόμενο είναι προσβάσιμο από μαθητές με οποιαδήποτε μορφή αναπηρίας.

7. Ενθάρρυνση της Ανεξαρτησίας: Η ανεξαρτησία δεν είναι κάτι που μπορεί να επιτευχθεί γρήγορα όταν πρόκειται για την εκπαίδευση των ατόμων με νοητική αναπηρία. Τα μαθήματα δεξιοτήτων αυτοβοήθειας, λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων θα λειτουργήσουν ως ώθηση για τους μαθητές να αρχίσουν να είναι αυτοδύναμοι και να πιστεύουν στις δυνατότητές τους (Dessementet, Bless & Morin, 2012).

3.3 Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων

Η σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι ιδιαίτερα σημαντική για τα άτομα με νοητική αναπηρία. Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι ζωτικής σημασίας επειδή επιτρέπουν σε αυτά τα άτομα να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με τους άλλους, καλλιεργώντας την αίσθηση του ανήκειν και βελτιώνοντας την ποιότητα ζωής τους. Για παράδειγμα, το να μπορεί το άτομο να χαιρετήσει κάποιον, να διατηρήσει μια συνομιλία ή να κατανοήσει τις κοινωνικές ενδείξεις είναι όλα παραδείγματα βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων. Αυτές οι ικανότητες βοηθούν τα άτομα με νοητική αναπηρία να κινούνται στο εκάστοτε κοινωνικό περιβάλλον με άνεση και αυτοπεποίθηση, μειώνοντας έτσι τα συναισθήματα απομόνωσης και αυξάνοντας τις ευκαιρίες τους για κοινωνική ένταξη (Σούλης, 2020).

Ο πρωταρχικός στόχος των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι να ενισχύσουν την ικανότητα των ατόμων να λειτουργούν ανεξάρτητα στην καθημερινή ζωή. Κατακτώντας αυτές τις κοινές δεξιότητες, τα άτομα μπορούν να επιτύχουν υψηλότερο βαθμό ανεξαρτησίας και αυτοδυναμίας, κάτι που αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη συνολική τους ανάπτυξη και

ένταξή τους στην κοινωνία (Amna, 2010). Οι δύο βασικές διαστάσεις των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι:

- Αυτοαναφορική διάσταση: Αυτό περιλαμβάνει δεξιότητες που σχετίζονται με την αυτογνωσία και την αυτορρύθμιση. Για παράδειγμα, η κατανόηση των δικών του συναισθημάτων και η κατάλληλη διαχείρισή τους είναι μια βασική πτυχή αυτής της διάστασης. Δεξιότητες όπως ο αυτοέλεγχος, η υπεράσπιση του εαυτού και η αυτοεκτίμηση εμπίπτουν σε αυτήν την κατηγορία.

- Περιβαλλοντική διάσταση: Αυτή η διάσταση αφορά δεξιότητες που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον και περιλαμβάνουν την κατανόηση των κοινωνικών κανόνων, την αναγνώριση και την απόκριση σε κοινωνικές ενδείξεις και την προσαρμογή της συμπεριφοράς σύμφωνα με διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια. Δεξιότητες όπως η συνεργασία, η ενσυναίσθηση και η επικοινωνία αποτελούν μέρος αυτής της διάστασης.

Πολλοί μελετητές έχουν καταγράψει τα σημαντικά προβλήματα που μπορεί να προκύψουν από την έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων σε άτομα με διανοητική αναπηρία. Αυτά τα προβλήματα μπορεί να περιλαμβάνουν: κοινωνική απομόνωση, δυσκολίες στη διαμόρφωση και διατήρηση σχέσεων και αυξημένη ευαλωτότητα στην εκμετάλλευση ή τον εκφοβισμό. Για παράδειγμα, ένα άτομο που αγωνίζεται να ερμηνεύσει κοινωνικές ενδείξεις μπορεί να το βρει δύσκολο να κάνει φίλους ή να διατηρήσει μια δουλειά. Επιπλέον, μπορεί να εμφανίσει υψηλότερα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης λόγω της αδυναμίας του να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά στις κοινωνικές καταστάσεις (Εφραιμίδης, 2013).

Η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων πρέπει να προσαρμόζεται ανάλογα με το επίπεδο νοητικής αναπηρίας, κατηγοριοποιούμενη ως ήπια, μέτρια ή σοβαρή:

- Ήπια αναπηρία: Τα άτομα με ήπιας μορφής νοητική αναπηρία είναι σημαντικό να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες που θα είναι χρήσιμες στην επαγγελματική τους ζωή μιας και πρέπει να είναι έτοιμα για την ανεξάρτητη διαβίωση τους. Η αίσθηση της κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς και των κατάλληλων τρόπων επικοινωνίας θα πρέπει να αποτελούν συστατικό στοιχείο σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης τους και κατά το στάδιο απόκτησης προεπαγγελματικών δεξιοτήτων.

- Μέτρια αναπηρία: Στα άτομα με μέτρια αναπηρία οι κοινωνικές δεξιότητες λαμβάνουν μια λειτουργική διάσταση που αφορά στην αφορά στην ανταπόκριση των ερεθισμάτων που προβάλλει το κοινωνικό περιβάλλον και στην ουσιαστική αλληλεπίδρασή του με αυτό. Με αυτό τον τρόπο καταφέρνει να ενσωματώνεται στις διάφορες δραστηριότητες και εμπλέκεται σε καταστάσεις κοινωνικοποίησης που το καθιστούν συμμετοχό σε διαδικασίες συλλογικής δράσης (Σούλης, 2020).

- Σοβαρή Αναπηρία: Τα άτομα με σοβαρή νοητική υστέρηση χρειάζονται εντατική και εξατομικευμένη υποστήριξη στην κατάκτηση των απολύτως απαραίτητων κοινωνικών δεξιοτήτων. Αφορούν πρωτίστως στην κατάκτηση του επικοινωνιακού λόγου και της βασικής αλληλεπίδρασης με τον περιβάλλον καθώς τα άτομα αυτά παρουσιάζουν δυσκολίες και στο να αυτοεξυπηρετούνται.

Ένας από τους τρόπους διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί ή «πολυαισθητηριακή αφήγηση». Ως μέθοδος εμπλέκει όλες τις αισθήσεις για να βοηθήσει τα άτομα να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν κοινωνικές έννοιες. Μικρές ιστορίες μαζί με υποτυπώδη αφηγηματική καθοδήγηση και με την συμμετοχή αισθήσεων όπως: όσφρηση, ακοή, αφή, δημιουργούν ένα περιβάλλον πολυδιάστατης εμπειρίας και ένα κατάλληλο πλαίσιο επικοινωνίας για τα συγκεκριμένα άτομα.

Η εκπαίδευση με τη διαμεσολάβηση από συνομήλικους αποτελεί έναν ακόμη τρόπο εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων στα άτομα με νοητική αναπηρία μέσω μοντελοποίησης της διαδικασίας σε συνδυασμό με ενίσχυση και ανατροφοδότηση. Για παράδειγμα, ένας συνομήλικος μπορεί να δείξει πώς να ξεκινήσει μια συνομιλία και στη συνέχεια να παρέχει θετική ανατροφοδότηση όταν το άτομο με νοητική αναπηρία επιχειρεί το ίδιο. Τεχνικές όπως η θετική ενίσχυση, όπου οι επιθυμητές κοινωνικές συμπεριφορές επιβραβεύονται, μπορούν να είναι αποτελεσματικές. Για παράδειγμα, το να δίνει ο εκπαιδευτικός μια μικρή υλική ανταμοιβή μπορεί να ενθαρρύνει την επανάληψη αυτής της συμπεριφοράς (Σούλης, 2020).

Οι κοινωνικές ιστορίες αποτελούν ακόμη μια εκπαιδευτική πρόταση για την διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων. Συστατικό στοιχείο αυτής της μεθόδου αποτελεί η ιστορία που αντιπροσωπεύει μια δεδομένη κοινωνική κατάσταση. Τα καίρια σημεία της είναι διαιρεμένα σε στιγμιότυπα με την οπτική τους αναπαράσταση, ενώ σε αυτά παρατίθενται οι απαραίτητες καθοδηγητικές πληροφορίες με τη μορφή απλών προτάσεων (Gray & Garand, 1993). Η ευσύνοπτη και εύληπτη δομή μιας κοινωνικής ιστορίας, κατάλληλα σχεδιασμένης για την υφιστάμενη κατάσταση της νοητικής αναπηρίας του ατόμου, μπορεί να λειτουργήσει θετικά σε μελλοντικές κοινωνικές του διεπαφές και να συμβάλλει στην ομαλή μετάβασή του σε απαιτητικότερα επικοινωνιακά περιβάλλοντα.

3.4. Το παιχνίδι ως μέσο κοινωνικοποίησης στα άτομα με νοητική αναπηρία

Τα παιχνίδια παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας βυθίζοντας τα παιδιά σε μια ποικιλία συναισθηματικών και γνωστικών εμπειριών. Η ενασχόληση με τα παιχνίδια επιτρέπει στα παιδιά να περιηγηθούν σε ένα φάσμα συναισθημάτων, το οποίο είναι κρίσιμο για την κατανόηση και τον καθορισμό της προσωπικής τους ταυτότητας. Επιπλέον, οι λειτουργίες που αναπτύσσονται μέσω του παιχνιδιού - όπως η φαντασία, η μνήμη και η δημιουργικότητα - είναι καθοριστικές για τη διαμόρφωση της αίσθησης του εαυτού και της ατομικότητας του παιδιού. Επιπρόσθετα, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις διευκολύνονται μέσω του παιχνιδιού και βοηθούν τα παιδιά να σχηματίσουν φιλίες και κοινωνικούς δεσμούς. Μέσα από αυτές τις εμπειρίες, τα παιχνίδια όχι μόνο προάγουν τη συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη, αλλά προάγουν επίσης την κοινωνικοποίηση, που είναι ζωτικής σημασίας για την ολιστική ανάπτυξη της προσωπικής τους ταυτότητας. Ως εκ τούτου, είναι επιτακτική ανάγκη να αναγνωριστεί και να υποστηριχθεί ο ρόλος του παιχνιδιού στην παιδική ηλικία για να διασφαλιστεί η υγιής διαμόρφωση της ατομικής ταυτότητας (Μετοχιανάκης, 2008).

Η επίδραση των παιχνιδιών στη συναισθηματική και ψυχολογική ευεξία είναι βαθιά, καθώς χρησιμεύουν ως πρωταρχικό μέσο για τα παιδιά να αναπτύξουν διάφορες βασικές δεξιότητες. Τα παιχνίδια όχι μόνο ενισχύουν τη σκέψη, τη φαντασία και τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων ενός παιδιού, αλλά συμβάλλουν επίσης σημαντικά στην ψυχολογική του υγεία. Μέσα από το πρίσμα της θεωρίας του Vygotsky, το παιχνίδι είναι καθοριστικό για την ικανοποίηση των αναγκών του παιδιού και την προώθηση της συναισθηματικής ολοκλήρωσης. Αυτή η συναισθηματική ικανοποίηση είναι ζωτικής σημασίας καθώς θέτει τα θεμέλια για τη συνολική ευημερία και ευτυχία ενός παιδιού (Αυδή και Χατζηγεωργίου, 2007).

Η αυτονομία που βιώνεται από τη στιγμή που τα παιδιά θέτουν τους δικούς τους κανόνες και εξερευνούν ανεξάρτητα το περιβάλλον τους, εμπλουτίζει τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες τους, συμβάλλοντας στην ψυχολογική τους ανάπτυξη. Επιπλέον, τα παιχνίδια ενισχύουν την ελεύθερη βούληση, την πρωτοβουλία και τη δημιουργικότητα, τα οποία είναι απαραίτητα για τη συναισθηματική ευεξία.

Η ενσωμάτωση των παιδικών παιχνιδιών σε εκπαιδευτικά και κοινωνικά περιβάλλοντα μπορεί να προωθήσει σημαντικά τη συμπερίληψη και την κατανόηση μεταξύ διαφορετικών ομάδων. Αυτά τα παιχνίδια παρέχουν μια πλατφόρμα όπου τα παιδιά μπορούν να μάθουν να συνυπάρχουν με άλλους, ενισχύοντας έτσι την κοινωνική ένταξη. Για παράδειγμα, τα παιχνίδια που απαιτούν ομαδική εργασία και συνεργασία μπορούν να φέρουν κοντά παιδιά από

διαφορετικά υπόβαθρα, ενθαρρύνοντάς τα να επικοινωνήσουν και να εργαστούν για έναν κοινό στόχο. Αυτή η αλληλεπίδραση βοηθά τα παιδιά να εσωτερικεύσουν ηθικούς κανόνες που δίνουν έμφαση στη συμπερίληψη, όπως η δικαιοσύνη, ο σεβασμός και η ενσυναίσθηση (Σκουμπουρδή, 2015).

Μελέτες έχουν διερευνήσει το πώς οι δραστηριότητες ομαδικού παιχνιδιού επηρεάζουν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές ικανότητες των ατόμων με νοητική αναπηρία. Μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Odom et al. (2006) εξέτασε τον τρόπο με τον οποίο οι παρεμβάσεις με τη διαμεσολάβηση συνομηλίκων σε ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς επηρεάζουν τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με νοητική αναπηρία. Φάνηκε πως η εφαρμογή αυτή στην οποία οι τυπικώς αναπτυσσόμενοι συνομήλικοι είχαν λάβει σχετική καθοδήγηση ώστε να ασχολούνται και να παίζουν με παιδιά με νοητική αναπηρία, οδήγησε σε ενισχυμένη κοινωνική αλληλεπίδραση και καλύτερες επικοινωνιακές ικανότητες μεταξύ αυτών των παιδιών.

Μια μελέτη που διεξήχθη από τους Snell και Stanton-Chapman (2011) διερεύνησε τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας με νοητική αναπηρία στο πλαίσιο οργανωμένων δραστηριοτήτων ομαδικού παιχνιδιού. Διαπιστώθηκε πως οι οργανωμένες δραστηριότητες παιχνιδιού προώθησαν τη συνεργασία και οδήγησαν σε βελτιωμένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις καθώς και την επικοινωνία μεταξύ τους. Το υποστηρικτικό περιβάλλον που δημιουργήθηκε από τις δομημένες δραστηριότητες διευκόλυνε την εξάσκηση των κοινωνικών δεξιοτήτων.

3.5. Κοινωνικές δεξιότητες μέσω του θεατρικού παιχνιδιού σε μαθητές με νοητική αναπηρία

Η ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους άλλους επηρεάζεται σημαντικά από τις κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες περιλαμβάνουν τη γνώση του πώς να συμπεριφέρεται κάποιος σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια και την καλλιέργεια ουσιαστικών συναισθηματικών και κοινωνικών σχέσεων σε όλη τη ζωή του ατόμου (Merrell & Gimpel, 2014). Τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά τείνουν να ακολουθούν μια προβλέψιμη και καθορισμένη τροχιά στην απόκτηση αυτών των κοινωνικών δεξιοτήτων. Αντίθετα, τα παιδιά που έχουν με νοητική αναπηρία αντιμετωπίζουν προκλήσεις στην επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση, μαζί με τα περιορισμένα και ιδιοσυγκρασιακής φύσεως ενδιαφέροντα που επηρεάζουν την ανάπτυξη και τη μάθησή τους. Η κοινωνική αλληλεπίδραση θεωρείται μια κρίσιμη πτυχή της

κοινωνικής ζωής των παιδιών, καθώς περιλαμβάνει την καθημερινή επαφή και συναναστροφή με τους με τους συνομηλίκους τους. Σύμφωνα με τον Vygotsky η γνώση είναι ενσωματωμένη σε κοινότητες μάθησης και η κατάκτησή της επιτυγχάνεται μέσα από διαδικασίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Tennant, Martin, Rooney, Hassan, & Kane, 2017). Υπό αυτό το πρίσμα, το παιχνίδι χρησιμεύει ως μία από τις εκπαιδευτικές και ψυχαγωγικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με νοητική αναπηρία σε διάφορες πτυχές της καθημερινής ζωής (Carlson, 2017, Rubtsova & Daniels, 2016).

Το θέατρο αναδεικνύεται ως η κατεξοχήν κοινωνική τέχνη, που συνηγορεί υπέρ της ευφάνταστης διαμόρφωσης της πραγματικότητας, γεφυρώνοντας ουσιαστικά τους διαχωρισμούς (Heathcote & Herbert, 1985). Κατά συνέπεια, η θεατρική πρακτική χρησιμεύει ως ένα πλούσιο πεδίο για άτομα με νοητική αναπηρία, καθώς εντός των πλαισίων της οι περιορισμοί και οι αρνητικές κρίσεις μπορούν να εξαφανιστούν. Αυτό το περιβάλλον παρέχει σε αυτά τα άτομα ευκαιρίες να βελτιώσουν την καθημερινότητα τους, να καλλιεργήσουν τον χαρακτήρα και τη συμπεριφορά τους, να επιτύχουν δεξιότητες αυτοπραγμάτωσης, να κοινωνικοποιηθούν, να ενισχύσουν τη δημιουργικότητά τους, επιτυγχάνοντας μια ομαλή κοινωνική ενσωμάτωση.

Η Stefanska (2006) διερεύνησε την αποτελεσματικότητα των θεατρικών δραστηριοτήτων στην προώθηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων μεταξύ των ατόμων με ήπια νοητική αναπηρία. Τα ευρήματα έδειξαν αυξημένη επίγνωση των κοινωνικών πλαισίων, καθώς και την άρθρωση των προσωπικών τους πεποιθήσεων. Η μελέτη αποκάλυψε ότι ο θεατρικός αυτοσχεδιασμός μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την καλλιέργεια και την ενίσχυση της αξιοπρέπειας. Οι συμμετέχοντες επέδειξαν βελτιώσεις στη συνεργασία, τη δημιουργικότητα, την εστίαση, την αποφασιστικότητα και τις πρακτικές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, ενώ παράλληλα μειώθηκαν τα επίπεδα άγχους. Η έρευνα ανέδειξε σημαντικό θετικό αντίκτυπο καθώς οι συμμετέχοντες μπορούσαν να εκφράσουν προσωπικές απόψεις, ενισχύθηκε το επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων, όπως και το αίσθημα ευθύνης τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο.

Σε μια μελέτη, οι Foloștină et al. (2015) διερεύνησαν πώς οι θεατρικές πρακτικές επηρεάζουν διάφορες δεξιότητες, τονίζοντας ιδιαίτερα τις κοινωνικές και επικοινωνιακές ικανότητες. Η έρευνα αφορούσε άτομα με νοητική αναπηρία που είχαν περάσει τα τρία προηγούμενα χρόνια σε ίδρυμα. Τα ευρήματα έδειξαν ότι το πιο σημαντικό πλεονέκτημα που αποκτήθηκε ήταν η βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, η οποία συνδέθηκε με την εφαρμογή τεχνικών δραματουργίας. Επιπλέον, η μελέτη σημείωσε βελτιώσεις στη μείωση των

διαταραγμένων συμπεριφορών, παρέχοντας έτσι στα άτομα καλύτερες πιθανότητες να ενισχύσουν τη νοητική τους επάρκεια και την προσαρμοστική συμπεριφορά. Οι κοινωνικές δεξιότητες αναπτύχθηκαν επίσης μέσα από ομαδικές δραστηριότητες τυπικές της θεατρικής εκπαίδευσης. Οι ερευνητές τόνισαν ότι ένας από τους πρωταρχικούς στόχους των δραστηριοτήτων που βασίζονται στο δημιουργικό θέατρο ήταν η προώθηση των δεξιοτήτων κοινωνικοποίησης μέσω ομαδικών προσπαθειών συνεργασίας.

Η μελέτη που διεξήχθη από τους Κολτσίδα και Λενακάκη (2017) παρουσιάζει ένα άλλο παράδειγμα, καθώς είχε ως στόχο να εξετάσει τις στάσεις και συμπεριφορές σε μια θεατρική ομάδα αποτελούμενη από άτομα, τόσο με νοητική όσο και χωρίς διανοητική αναπηρία, μετά από ένα πρόγραμμα θεατρικής εκπαίδευσης. Τα ευρήματα αποκάλυψαν αξιοσημείωτες αλλαγές στις κοινωνικές και συμπεριφορικές ικανότητες των ατόμων με νοητική αναπηρία. Αυτοί οι μετασχηματισμοί μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις κύριες περιοχές, οι οποίες αλληλεπιδρούν δυναμικά. Η πρώτη κατηγορία περιελάμβανε αλλαγές στις θεμελιώδεις δεξιότητες επικοινωνίας, όπως η οπτική επαφή, η μίμηση, η ομαδική εργασία, το πνεύμα συνεργασίας, η αλληλεπίδραση, η προσαρμοστικότητα, το ενδιαφέρον, η εξωστρέφεια και η συμμετοχή. Η δεύτερη κατηγορία επικεντρώθηκε σε αλλαγές σχετικά με τη ρύθμιση, την ανάπτυξη και την έκφραση των συναισθημάτων, την τήρηση των κανόνων του παιχνιδιού και την κατανόηση των ρόλων μέσα στην ομάδα. Τέλος, η τρίτη κατηγορία αφορούσε δεξιότητες που σχετίζονται με την αυτορρύθμιση, την αυτοπεποίθηση, την υπεράσπιση, την πρωτοβουλία και την ενδυνάμωση. Παράγοντες που διευκόλυναν τη διαδικασία ήταν η επανάληψη των προβών, οι οποίες ενθάρρυναν την πειθαρχία, την υπομονή και τη συγκέντρωση.

Παρόμοια ευρήματα παρατηρήθηκαν και στη μελέτη της Κοντογιάννη (2012), όπου η εφαρμογή ενός προγράμματος Δραματικών Τεχνών σε δύο ειδικά σχολεία είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων και των γλωσσικών δεξιοτήτων μεταξύ των μαθητών με νοητική υστέρηση. Επιπλέον, τα παιδιά επέδειξαν αυξημένη αυτοπεποίθηση και εξέφρασαν μια ιδιαίτερα θετική στάση απέναντι στο πρόγραμμα.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Μπουρνέλη (2002) υποδηλώνει ότι η ενασχόληση με το θεατρικό παιχνίδι είναι ευεργετική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και διευκολύνει την ομαλή ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία, βοηθώντας στην κοινωνικοποίησή τους. Η πράξη του παιχνιδιού και της κίνησης στο θέατρο, συμπεριλαμβανομένου του χορού, της κατασκευής και της δημιουργίας σκηνικών, χρησιμεύουν ως βασικές ενέργειες για τα παιδιά. Αυτές οι δραστηριότητες, όχι μόνο τους επιτρέπουν να αποκτήσουν εμπειρίες και να εκφραστούν, αλλά παρέχουν και ένα μέσο επικοινωνίας.

Κεφάλαιο 4ο: Μεθοδολογία της έρευνας

4.1. Περιγραφή κεφαλαίου

Το κεφάλαιο αυτό περιλαμβάνει το ερευνητικό πεδίο της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής. Ειδικότερα περιγράφεται ο στόχος της μελέτης, τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται προς διερεύνηση, καθώς και η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για την εκπλήρωση του ερευνητικού στόχου. Στη συνέχεια, περιγράφεται το ερευνητικό εργαλείο, η δειγματοληψία, τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα, η διαδικασία της έρευνας, η ανάλυση των δεδομένων, θέματα που άπτονται της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας όπως επίσης και θέματα δεοντολογικού χαρακτήρα και ηθικής.

4.2. Σκοπός της έρευνας-Ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνήσει την χρήση του θεατρικού παιχνιδιού ως εργαλείου εκπαίδευσης για την ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητική αναπηρία. Προς επίρρωση των ακαδημαϊκών ερευνών που εξετάζουν την σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ θεατρικού παιχνιδιού και κοινωνικών δεξιοτήτων, τέθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Κατά πόσο το θεατρικό παιχνίδι επηρεάζει την κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού με νοητική αναπηρία μέσα στην ομάδα;
2. Σε τι βαθμό το θεατρικό παιχνίδι επηρεάζει την συναισθηματική του οργάνωση-διαχείριση;
3. Κατά πόσο το θεατρικό παιχνίδι επηρεάζει το παιδί με νοητική αναπηρία σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων;

4.3. Μεθοδολογία

Στη συγκεκριμένη μελέτη διεξήχθη ποσοτική έρευνα. Ειδικότερα αφορά σε πειραματικό σχέδιο έρευνας όπου αξιολογήθηκαν, μέσω σταθμισμένου ερωτηματολογίου, οι κοινωνικές δεξιότητες των συμμετεχόντων κατά την εφαρμογή της παρέμβασης έντεκα οργανωμένων μαθημάτων θεατρικού παιχνιδιού. Η αξιολόγηση εφαρμόστηκε στο πρώτο και

στο ενδέκατο μάθημα θεατρικού παιχνιδιού και μέσω παρατήρησης καταγράφηκαν τα σχετικά αποτελέσματα. (Creswell, 2016).

4.4.1 Εργαλείο συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Η παρούσα έρευνα, για την συλλογή και καταγραφή των ερευνητικών δεδομένων, χρησιμοποίησε τμήμα (πέμπτος τομέας) του σταθμισμένου ερωτηματολογίου (Λίστας Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων) δεξιοτήτων σε πέντε τομείς για άτομα ηπίας και μέτριας μορφής νοητική αναπηρία βασισμένο σε δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Γκατζόγια, 2018).

Αρχικά υπήρχε μια εισαγωγική επιστολή που απευθυνόταν στους γονείς και τους κηδεμόνες των συμμετεχόντων και τους ενημέρωνε για το στόχο της έρευνας καθώς και το πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται αυτή. Αναφέρθηκε ρητά η τήρηση του απορρήτου των πληροφοριών καθώς και ο εθελοντικός χαρακτήρας της συμμετοχής.

Το ερωτηματολόγιο της συγκεκριμένης έρευνας περιλαμβάνει τρεις άξονες:

- Ο πρώτος άξονας εστιάζει στην κοινωνικότητα των παιδιών.
- Ο δεύτερος άξονας εστιάζει στη συναισθηματική τους οργάνωση.
- Ο τρίτος στην ικανότητά τους να δομούν διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, αλλά και με το ευρύτερο περιβάλλον τους.

Ο κάθε άξονας εμπεριείχε 6, 4 και 16 ερωτήσεις-δεξιότητες αντίστοιχα, στα πλαίσια των οποίων οι απαντήσεις δόθηκαν με τη βοήθεια της κλίμακας Likert, η οποία ήταν ταξινομημένη σε πέντε βαθμούς, από το ένα έως το 5, όπου το ένα αντιστοιχούσε στο «καθόλου» και το πέντε στο «πολύ». Για κάθε παιδί συμπληρώθηκαν δύο τέτοια ερωτηματολόγια: το πρώτο κατά την πραγματοποίηση του πρώτου μαθήματος θεατρικού παιχνιδιού, ενώ το δεύτερο ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε στο ενδέκατο και τελευταίο μάθημα θεατρικού παιχνιδιού, προκειμένου να διαπιστωθεί η πρόοδος που τυχόν σημείωσαν οι μαθητές.

«Κοινωνικότητα»

Στα πλαίσια τη συγκεκριμένης ενότητας του ερωτηματολογίου επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η κοινωνικότητα αυτών των μαθητών. Έτσι, οι ερωτήσεις αφορούσαν κυρίως το κατά πόσο μπορεί να επιτευχθεί μία ομαλή επικοινωνία με το περιβάλλον τους, το κατά πόσο τα ίδια έχουν τη δυνατότητα να συνεργάζονται αρμονικά και να αλληλεπιδρούν με αποτελεσματικό τρόπο με τα μέλη μιας ομάδας, αλλά και το κατά πόσο μπορούν να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους ανταποκρινόμενοι στην επικοινωνία των υπολοίπων γύρω τους.

«Συναισθηματική οργάνωση»

Σε σχέση με τον δεύτερο άξονα του ερωτηματολογίου, ο οποίος εξέταζε τη συναισθηματική οργάνωση των παιδιών, το ενδιαφέρον εστιάστηκε στη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου τους, στο κατά πόσο τα ίδια μπορούν να ελέγξουν την επιθετική συμπεριφορά τους, το σε ποιο βαθμό είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται και να αποφεύγουν συμπεριφορές οι οποίες είναι μη αποδεκτές από το περιβάλλον τους, αλλά και το σε ποιο βαθμό βελτιώνεται το επίπεδο της εκτίμησης για τον εαυτό τους μέσα από τη συμμετοχή τους σε τέτοιες δραστηριότητες.

«Διαπροσωπικές σχέσεις»

Στον τρίτο άξονα του παρόντος ερωτηματολογίου επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των ατόμων τα οποία παρουσιάζουν ήπια έως μέτρια νοητική αναπηρία και να διαπιστωθεί το κατά πόσο είναι σε θέση, όχι μόνο να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους άλλους, αλλά και να διατηρούν τις φιλίες τις οποίες συνάπτουν. Στα πλαίσια αυτά εξετάστηκε το κατά πόσο αυτά τα παιδιά είναι σε θέση να συμμετέχουν στα πλαίσια ενός διαλόγου με τη μορφή ερώτησης και απάντησης, το κατά πόσο αντιλαμβάνονται την έννοια του καλού και του κακού και μπορούν να ξεχωρίζουν τη συμπεριφορά που πρέπει να επιδεικνύουν κάθε φορά, αλλά και την απάντηση που πρέπει να δώσουν. Επιπλέον, εξετάστηκε το κατά πόσο είναι σε θέση να συνάπτουν σταθερούς δεσμούς με τους συνομηλίκους τους και να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων, επιδεικνύοντας την απαραίτητη ενσυναίσθηση.

4.4.2 Τα θεατρικά παιχνίδια και οι δράσεις που πραγματοποιήθηκαν

Μάθημα 1^ο: Ο Ήλιος και ο Βοριάς

Ρόλοι για τον δάσκαλο και τα παιδιά: Ομαδικός ρόλος Βοριά, ομαδικός ρόλος Ήλιου

Υλικά/αντικείμενα: 1) κορδέλες σε κίτρινες, πορτοκαλί, γαλάζιο και μπλε χρώμα
2) νερομπογιές 3) πινέλα 4) canson 5) ψαλίδια 6) υφάσματα σε γαλάζιο και κίτρινο χρώμα
7) βαμβάκι, 8) κόλλα

Τόπος: σχολική αυλή

ΤΟ ΣΧΕΔΙΟ ΤΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

Εισαγωγή

- ♦ Στον τοίχο της αυλής του σχολείου είναι σχεδιασμένες δυο ζωγραφιές. Η πρώτη απεικονίζει τον Βοριά: ένα μεγάλο σύννεφο με φουσκωμένα μάγουλα και άγριο βλέμμα. Το φύσημά του λυγίζει τα δέντρα που φυλλοροούν. Αποτελείται από ψυχρά χρώματα του μπλε και του γκρι. Η δεύτερη απεικονίζει τον ήλιο με ένα λαμπερό χαμόγελο. Τα δέντρα είναι γεμάτα με φύλλα και η φύση ανθεί. Λουλούδια, έντομα και διάφορα ζώα απεικονίζονται στο τοπίο.

Συζήτηση

Ο Δάσκαλος προτρέπει με διάφορες ερωτήσεις τα παιδιά να πουν τι βλέπουν στις δυο εικόνες:

- Τι καιρό κάνει στην πρώτη εικόνα και τι αντίστοιχα στην δεύτερη;
- Που κάνει κρύο και που ζέστη;
- Ποια ρούχα θα φορούσαμε στην πρώτη εικόνα και ποια στην δεύτερη;
- Σε ποια από τις δύο εικόνες σας αρέσει ή θα θέλατε να ήσασταν μέσα;

Δραστηριότητα Κολλάζ- Ζωγραφική

- ♦ Στην πρώτη εικόνα τα παιδιά γεμίζουν με κομμάτια από βαμβάκι το σύννεφο στο οποίο έχει τοποθετηθεί κόλλα. Ζωγραφίζουν τις στάλες βροχής, τα ξερά φύλλα και την κατεύθυνση του ανέμου που είναι προσχεδιασμένα. με νερομπογιές.
- ♦ Στην δεύτερη εικόνα τα παιδιά κατασκευάζουν τον ήλιο. Με κίτρινο χρώμα γεμίζουν το κεφάλι και με πορτοκαλί τα μαγουλά του. Με τη βοήθεια του δασκάλου κόβουν λωρίδες από κίτρινο χαρτόνια και φτιάχνουν τις ακτίνες του.

Με το πέρας των εικαστικών δραστηριοτήτων ξεκινάει η δραματοποίηση του μύθου

Αφήγηση

Τώρα παιδιά θα σας πω μια ιστορία ανάμεσα στον Ήλιο και τον Βοριά. Είχαν οι δυο τους μια διαφωνία για το ποιος είναι πιο δυνατός. Ο Βοριάς έλεγε ότι με τη δύναμή μου ξεριζώνω δέντρα, σηκώνω μεγάλα κύματα στη θάλασσα, ακόμη και σπίτια μπορώ να γκρεμίσω με ένα μου φύσημα. Από την άλλη ο Ήλιος παρέμεινε χαμογελαστός. Δεν είπε τίποτα. Δεν εξήγησε ότι χάρη σε αυτόν ανθίζει όλη η φύση και υπάρχει ζωή, ούτε ότι εξαιτίας του οι άνθρωποι βγαίνουν έξω στην φύση χαμογελαστοί να περπατήσουν. Μόνο εξήγησε πως δεν κερδίζει απαραίτητα όποιος έχει περισσότερη δύναμη. Για να του το αποδείξει αυτό του είπε να βάλουνε ένα στοίχημα: να κερδίσει αυτός που θα καταφέρει να βγάλει το παλτό από εκείνον τον άνθρωπο. Ας δούμε όμως τι έκανε πρώτα ο Βοριάς.

Παιδιά και Δάσκαλος σε Ρόλο Βοριά.

Αφήγηση

Ο Βοριάς πήρε μια βαθιά ανάσα και φούσκωσε τα μάγουλά του με τους αέρηδες και άρχισε να φυσά δυνατά. Ο κρύος αέρας έτρεχε και με την ταχύτητα του προσπαθούσε να βγάλει το παλτό από τον άνθρωπο.

- ♦ Κορδέλες από γαλάζιο και μπλε, τοποθετούνται στα χέρια των παιδιών και του δασκάλου που αναπαραστήσουν τους αέρηδες. Κρατάνε ομαδικά και ένα μεγάλο ύφασμα γαλάζιας απόχρωσης και τρέχουν γρήγορα γύρω από τον περαστικό με το παλτό. Το κουνάνε με ένταση ενώ παράλληλα προσπαθούν να μιμηθούν και τον ήχο με τη φωνή τους.

Αφήγηση

Ο Βοριάς παιδιά, φύσηξε, ξαναφύσηξε, μέχρι που δεν του έμεινε ανάσα. Είπε στον ήλιο: «Εγώ με τη τόση δύναμή μου δεν κατάφερα να βγάλω του βγάλω το παλτό. Σειρά σου τώρα να προσπαθήσεις αν και δεν βλέπω να τα καταφέρνεις.

Παιδιά και Δάσκαλος σε Ρόλο Ήλιου

Αφήγηση

Ο Ήλιος συνέχισε να είναι χαμογελαστός. Σηκώθηκε και αντί να δείξει τη δύναμή του όπως ο Βοριάς πλησίασε τον άνθρωπο και με μια απαλή θέρμη άρχισε να τον χαϊδεύει και να τον αγκαλιάζει.

- ♦ Κορδέλες από πορτοκαλί και κίτρινο ύφασμα τοποθετούνται στα χέρια και στη μέση των παιδιών. Τα παιδιά πλησιάζουν τον περαστικό ο οποίος σταματά και δέχεται τα χάρδια και τα χαμόγελα των παιδιών. Αρχίζει σιγά σιγά να βγάζει το παλτό μέχρι που ολοκληρώνεται η διαδικασία. Ο Δάσκαλος στο μεταξύ φέρνει ένα κίτρινο ύφασμα και όλοι μαζί αγκαλιάζονται.

Αφήγηση

Τελικά παιδιά ο Ήλιος κέρδισε το στοίχημα. Κατάφερε να κερδίσει όχι με τη δύναμή του αλλά με την αγάπη του. Ήταν όμως και πολύ ευγενικός με τον Βοριά. Πριν φύγει ήθελε να του εξηγήσει με ποιο τρόπο τα κατάφερε. Τί του είπε;

Αναστοχασμός – Κύκλος συζήτησης

Τα παιδιά με την καθοδήγηση του δασκάλου γράφουν στην εικόνα του ήλιου όσα ο ίδιος έκανε.. Ότι ο καλός και ήρεμος τρόπος φέρνει τα επιθυμητά αποτελέσματα ενώ η δύναμη και η επιβολή δεν είναι ο κατάλληλος πάντα τρόπος για να κερδίσεις.

Μάθημα 2^ο: Λύκος και Σκύλος

Ρόλοι για τους Μαθητές: Λύκοι

Ρόλος για τον Δάσκαλο: Λύκος

Ρόλος Βοηθού: Σκύλος

Υλικά/Αντικείμενα: 1) σχέδια σε λευκό και μαύρο canson 2) κομμάτια μικρά canson σε γκρι, άσπρο και λευκό χρώμα 3) μάσκες λύκου 4) μάσκες σκύλου 5) ηχείο

Τόπος: σχολική αυλή

ΤΟ ΣΧΕΔΙΟ ΤΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

Ο Δάσκαλος υποδέχεται τα παιδιά σε κύκλο. Σε δύο μεγάλα χαρτόνια μαύρου και λευκού χρώματος έχουν σχεδιαστεί τα περιγράμματα ενός λύκου και ενός σκύλου. Στο μαύρο χαρτόνι απεικονίζεται με λευκό περίγραμμα ο λύκος και στο λευκό χαρτόνι με μαύρο περίγραμμα ο σκύλος. Τα χαρακτηριστικά τους είναι εμφανή για να είναι εφικτή η διάκριση μεταξύ τους ενώ πάνω από την κάθε εικόνα επιγράφεται και η λέξη σκύλος και λύκος αντίστοιχα.

Κατασκευή κολλάζ

Τα παιδιά καλούνται να γεμίσουν το σχέδιο με την τεχνική του κολλάζ. Λευκό και γκρι χρώμα θα χρησιμοποιηθεί για τον λύκο ενώ μαύρο και καφέ για τον σκύλο. Με την ολοκλήρωση της κατασκευής δίνονται πληροφορίες αντίστοιχα για τη ζωή και την συμπεριφορά των δύο ζώων.

Αφήγηση

Ο λύκος και ο σκύλος είναι σαν ξαδέρφια. Μοιάζουνε πολύ...Έχουν όμως και σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Ο σκύλος είναι ένα ήρεμο ζώο που μπορεί να ζήσει μαζί με τον άνθρωπο. Μπορεί να το έχει κανείς στο σπίτι ή στο αγρόκτημά του. Είναι επίσης πιστός φύλακας και μπορεί να προστατέψει έναν άνθρωπο από κινδύνους. Ο λύκος είναι ένα άγριο ζώο και ζει σε αγέλη, που σημαίνει παρέα. Κατοικεί σε δάση και κυνηγάει εκεί μικρά και μεγάλα ζώα που αποτελούν το φαγητό του. Για πείτε μου μερικά από αυτά; (σε εικόνα απεικονίζονται μερικά θηράματα που αποτελούν τροφή του λύκου και λειτουργεί βοηθητικά για τα παιδιά). Ο λύκος είναι ένα ζώο που δεν εξημερώνεται. Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορείς να το έχεις στο σπίτι σου ή στη φάρμα σου. Προτιμά να ζει ελεύθερο. Όταν πλησιάζει το βράδυ βγάζει μια δυνατή κραυγή γιατί του αρέσει να επικοινωνεί με μακρινούς του φίλους μέσα στο δάσος. Ας γίνουμε όλοι μας μια παρέα λύκων που ζει στη φύση.

Κινητική - μιμητική δραστηριότητα

- Ο λύκος τρέχει γρήγορα.
- Κάνει μεγάλα άλματα.
- Περπατάει σιγά και αθόρυβα για να βρει το θήραμά του.
- Όταν δει εχθρό βγάζει έξω τα δόντια του για να τον φοβερίσει.
- Με την παρέα του αγκαλιάζεται με έναν ιδιαίτερο τρόπο, περνώντας και τρίβοντας το κεφάλι του στο στήθος των φίλων του.
- Όταν πέφτει το βράδυ του αρέσει φωνάζει τους μακρινούς του φίλους.
- Όταν ξυπνάει πιάνουν την κοιλιά τους που γουργουρίζει από την πείνα και ψάχνουν να βρουν φαγητό.

Αφήγηση

Έτσι και έγινε. Την επόμενη μέρα η παρέα των λύκων απομακρύνθηκε από το δάσος αναζητώντας τροφή. Πλησίασε κοντά σε μια φάρμα. Εκεί συνάντησαν τον ξάδερφό τους τον σκύλο. Δεν μπορούσαν όμως να τον να τον αγκαλιάσουν όπως κάνουν τα ξαδέρφια μεταξύ τους

εξαιτίας ενός φράχτη. Τον χαιρέτησαν και τον ρώτησαν αν θέλει να έρθει μαζί τους σε αναζήτηση τροφής.

Συζήτηση Σκύλου και Λύκων

Λύκοι (ομαδικός ρόλος): Καλημέρα ξάδερφε! Ψάχνουμε να φάμε γιατί πεινάσαμε πολύ. Θέλεις να έρθεις στην παρέα μας και να μας ακολουθήσεις;

Σκύλος (ρόλος βοηθού): δεν μπορώ. Το αφεντικό μου δεν με αφήνει να βγω έξω από την φάρμα. Μένω εδώ μέσα σ αυτό τον χώρο.

Λύκοι (ομαδικός ρόλος): Και τι φαγητό τρως; Δεν πεινάς;

Σκύλος (ρόλος βοηθού): Όχι δεν πεινάω καθόλου. Το αφεντικό μου με ταΐζει τρεις φορές την ημέρα. Έτσι είμαι πάντοτε χορτάτος. Μπορείτε να μην έχω την ελευθερία μου όμως δεν έχω πεινάσει καμία ημέρα στη ζωή μου.

Αφήγηση

Αφού είπαν αυτές τις κουβέντες οι λύκοι έφυγαν σκεπτικοί από την φάρμα. Συζήτησαν τί είναι προτιμότερο; Να ζει κανείς ως λύκος ή ως σκύλος; Οι λύκοι αποφάσισαν να ζήσουν για λίγο τη ζωή του σκύλου. Αφού έπιασαν πρώτα και έφαγαν ένα ολόκληρο ελάφι, έμειναν χορτάτοι για αρκετές μέρες και δεν πεινούσαν. Είπαν τότε ότι θα προσπαθήσουν να ζήσουν και αυτοί σε ένα μικρό χώρο για ένα διάστημα. Ορίσανε τον τόπο και είπανε ότι δεν θα βγουν από εκεί για τις επόμενες δυο μέρες.

Υποθετικός εγκλεισμός- κινητική δραστηριότητα

Όλοι οι λύκοι κάθονται μαζί σέ ένα μικρό χώρο αντίστοιχο με του σκύλου.

- Ας δοκιμάσουμε να τρέξουμε

- Ας δοκιμάσουμε να χοροπηδήσουμε
- Ας δοκιμάσουμε να ψάξουμε

Αφήγηση

Οι μέρες πέρασαν και οι λύκοι αντιλήφθηκαν ότι δεν μπορούσαν να έχουν την ελευθερία και το παιχνίδι τους όπως πριν. Αποφάσισαν να συζητήσουν για την εμπειρία της ζωής τους ως σκύλοι.

Λυκοσυζήτηση- προβληματισμός

- Θα μπορούσαμε εμείς να κάνουμε τη ζωή του σκύλου;
- Αν έχουμε το φαγητό όπως ο σκύλος δεν θα έχουμε την ελευθερία μας. Μπορούμε να ζήσουμε έτσι;
- Μπορώ να μείνω όλη μου τη ζωή κλεισμένος μέσα σε μια φάρμα;

Η απόφαση

Τι αποφάσισαν τελικά οι λύκοι; Θα προτιμούσαν μια ζωή με ασφάλεια και το φαγητό τους έτοιμο ή μια ζωή ξέγνοιαστη, ίσως με λιγότερο φαγητό, αλλά γεμάτη παιχνίδι, τρέξιμο και διασκέδαση;

Ομαδικός χορός

Τα παιδιά και ο Δάσκαλος βγαίνουν από τον στενό οριοθετημένο χώρο και χορεύουν και τρέχουν με την συνοδεία μουσικής.

Μάθημα 3^ο: Τα δέντρα και το καλάμι

Ρόλοι για τα παιδιά και τον δάσκαλό: Ομαδικοί ρόλοι των δέντρων και της καλαμιάς.

Υλικά/αντικείμενα: 1) χαρτί του μέτρου με φιγούρες δέντρων 2) ψαλίδι 3) blue tag 4) πραγματικοί καρποί 5) canson 6) καλαθάκια 7) στέμμα

Τόπος: σχολική αυλή

ΤΟ ΣΧΕΔΙΟ ΤΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

Ο Δάσκαλος καλωσορίζει τα παιδιά σε κύκλο. Στον τοίχο απεικονίζονται σε χαρτί του μέτρου μεγάλες ζωγραφίες με τα εξής δέντρα: μηλιά, αγλαδιά, πορτοκαλιά, συκιά, το κλήμα και μια καλαμιά. Σε κάθε δέντρο είναι τοποθετημένος στο κέντρο του και ένας καρπός κατασκευασμένος από χαρτί. Ο Δάσκαλος ρωτάει αν τα παιδιά τα αναγνωρίζουν.

Δραστηριότητα αφής-αναγνώρισης

Πραγματικοί καρποί είναι απλωμένοι και ανακατεμένοι σε μια πετσέτα. Τα παιδιά τους πιάνουν, τους μυρίζουν, λένε το όνομα τους και τους τοποθετούν κάτω από το καλαθάκι του δέντρου που τους παράγει. Παράλληλα δίδονται πληροφορίες για το κάθε δέντρο και τους καρπούς του.

Δραστηριότητα εικαστική

Καρποί των δέντρων υπάρχουν προσχεδιασμένοι σε χαρτόνια canson ανάλογου χρώματος. Τα παιδιά καλούνται να κόψουν με το ψαλίδι το περίγραμμα και να τα τοποθετήσουν με blue tag στο κατάλληλο δέντρο.

Αφήγηση

Κάποτε παιδιά που λέτε τα δέντρα αποφάσισαν να βγάλουν αρχηγό. Έτσι το καθένα μιλούσε για τον εαυτό του με τα καλύτερα λόγια και επαινούσε τα κάλλη του. Έλεγε για το πόσο νόστιμοι είναι οι καρποί του και το πόσο αγαπητό είναι στους ανθρώπους. Ας δούμε τι έλεγε το καθένα:

Τα δέντρα διαφημίζονται

ομαδικός ρόλος – ομαδικό γλυπτό

- Πριν το μονόλογο του κάθε δέντρου, δάσκαλος και παιδιά φτιάχνουν με τα σώματά τους ένα ομαδικό γλυπτό που να αναπαριστά τη φιγούρα του. Μετά ξεκινάει το κάθε δέντρο να μιλάει.

Μηλιά: «Εγώ είμαι η μηλιά. Νομίζω τα φρούτα μου τα γνωρίζουν όλοι. Υπάρχει άνθρωπος που να μην έχει φάει μήλο στη ζωή του; Τα φρούτα μου βγαίνουν σε πολλές ποικιλίες και γεύσεις. Άλλοτε είναι κόκκινα, άλλοτε πράσινα, τότε είναι γλυκά και τότε ξινά. Όλοι με θέλουν στον κήπο ή στο περιβόλι τους. Λοιπόν νομίζω ότι εγώ πρέπει να γίνω αρχηγός».

- η ίδια διαδικασία ακολουθείται και για τα υπόλοιπα δέντρα. Τα παιδιά αναφέρουν από τις πληροφορίες και τις γνώσεις που ειπώθηκαν στην αρχή και διανθίζουν την περιγραφή αυτοσχεδιάζοντας. Μόλις φτάσουμε στην καλαμιά σταματάνε οι περιγραφές και ξεκινάει η αφήγηση.

Αφήγηση

Όταν έφτασε η σειρά της καλαμιάς δεν είχε λόγια για να παινέψει τον εαυτό της. Ντράπηκε και προσπάθησε να κρύψει το πρόσωπο της γιατί καρπούς δεν είχε. Ας προσπαθήσουμε να σκεφτούμε τι είπε η καλαμιά στα υπόλοιπα δέντρα...

Παιδιά σε Ρόλο καλαμιάς

- Εγώ δεν έχω καρπούς...
- Δεν νομίζω ότι μπορώ να γίνω αρχηγός σας...

- ο ρόλος αφήνεται στα παιδιά με σχετική πάντοτε βοήθεια από τον δάσκαλο

Αφήγηση

Τα υπόλοιπα δέντρα γέλασαν και κοροϊδεύσαν την καλαμιά. Όρισαν για αρχηγό το αμπέλι και του άφησαν ένα στέμμα στον κορμό του τοποθετώντας μέσα σ αυτό και έναν καρπό του. Σήκωσαν όλα τα κλαδιά τους και φώναζαν: «Ζήτω ο νέος μας βασιλιάς».

- Όλοι μαζί εκτελούμε όσα διεκτραγωδεί η αφήγηση.

Κάποτε φύσηξε ένας δυνατός αέρας. Τόσο δυνατός που γκρέμιζε στέγες, σήκωνε τεράστια κύματα και βούλιαζε καράβια, αναποδογύριζε αυτοκίνητα...

Όλα τα δέντρα ξεριζώθηκαν ή έσπασαν τα κλαδιά τους... η μηλιά, η αχλαδιά, η πορτοκαλιά, η συκιά και το κλίμα. Μόνο η καλαμιά έμεινε όρθια γιατί ήξερε να λυγίζει στο φύσημα του ανέμου.

- Τα παιδιά αναπαριστούν την καλαμιά που στο φύσημα του ανέμου λυγίζει.

Τότε τα υπόλοιπα δέντρα ντράπηκαν που είχαν κοροϊδέψει την καλαμιά. Δέχθηκαν μάλιστα όλα να ορίσουν αυτή για νέα τους αρχηγό πηγαίνοντας σε αυτή το στέμμα μαζί με τους καρπούς. Στο στέμμα της άφησαν και ένα γράμμα που της ζητούσαν συγνώμη.

Το Γράμμα - Αναστοχασμός

Αγαπητή καλαμιά και νέα αρχηγέ μας!

Σου ζητάμε συγνώμη γιατί...

- Τα παιδιά καλούνται να εκφράσουν τις απόψεις τους τις οποίες ο δάσκαλος καταγράφει. Το στέμμα εναποτίθεται στην καλαμιά μαζί με τους καρπούς και το γράμμα. Ο δάσκαλος καλεί τα παιδιά να τους πει τι τους έμεινα από την ιστορία.

Μάθημα 4^ο: Το συμβούλιο των ποντικών

Ρόλοι για τον δάσκαλο: Ποντικός

Ρόλος για τα παιδιά: Ποντικάκια

Ρόλος βοηθού: Γάτα

Υλικά/αντικείμενα: Χαρτόνι αποθήκευσης και σεντόνι, χαρτόνι canson, μάσκες, σεντούκι, κουδουνάκια, σκοινί, face painting

Τόπος: σχολική αυλή

ΤΟ ΣΧΕΔΙΟ ΤΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

Εισαγωγή

Ο δάσκαλος καλωσορίζει τα παιδιά και τα βάζει να καθίσουν σε κύκλο. Στο κέντρο είναι μια μεγάλη εικόνα με ποντικάκια που συνεδριάζουν. Ένα από αυτά κάθεται στο podium και φαίνεται να απευθύνει λόγο στα υπόλοιπα ποντικάκια.

Δάσκαλος εκτός Ρόλου

- Τί να συζητάνε αυτά τα ποντικάκια παιδιά; Μήπως ξέρετε; Λέτε να είναι κάτι σοβαρό; Λέτε να τους λείπει η τροφή; Τι συμβαίνει;

♦ Τα παιδιά παρακινούνται σε φανταστικές αφηγήσεις.

- Ας πάρουμε την ιστορία από την αρχή.

Αφήγηση

Κάποτε υπήρχε ένα μικρό ποντικοχωριό. Να ορίστε και το μέρος που κατοικούσαν οι φίλοι μας οι ποντικοί.

- ♦ Ένα σπιτάκι είναι κατασκευασμένο από χαρτόνια και από υφάσματα στην άκρη της αυλής. Το ύφασμα έχει τοποθετηθεί μπροστά και λειτουργεί ως πόρτα για την είσοδο και την έξοδο των ποντικών.

Πάμε να γίνουμε μέρος της ποντικοπαρέας τους.

- ♦ Μπαίνουνε μέσα στο σπιτάκι όπου είναι έτοιμες χάρτινες μάσκες με αυτιά ποντικού για τα παιδιά. Ο Δάσκαλος βάφει μαύρη τη μύτη του και φτιάχνει πρόχειρα μουστάκια με γραμμές από μαύρο μολύβι. Το ίδιο κάνει και στα παιδιά. Όταν ολοκληρωθεί η διαδικασία βγαίνουν από το σπιτάκι.

Δραστηριότητες κίνησης και μίμησης

Δάσκαλος και Παιδιά σε Ρόλο Ποντικών

- Λοιπόν, τώρα ως μεγαλύτερος ποντικός οφείλω να σας καλωσορίσω στο χωριό μας. Εμείς τα ποντίκια βγαίνουμε έξω το βράδυ για να βρούμε την τροφή μας. Είμαστε πολύ προσεκτικά... περπατάμε γρήγορα και προσπαθούμε ποτέ να μην κάνουμε θόρυβο. Κάθε τόσο σηκώνουμε τη μουσούδα μας και την κουνάμε πέρα- δώθε γιατί όλο και κάποιο φαγητό μας μυρίζει. Πάμε να βρούμε το φαγητό μας.

- ♦ Τα παιδιά βγαίνουν από το σπιτάκι και ακολουθούν τις κινήσεις του δασκάλου. Κάθε τόσο σηκώνουν το κεφάλι τους και κάνουν πώς οσμίζονται φαγητό.

Δάσκαλος σε ρόλο ποντικού:

- Νομίζω ότι κάπου εδώ βρίσκεται φαγητό. Το μυρίζω! Μόλις βρήκα ένα τυράκι. Ας ψάξουμε να βρούμε αν υπάρχουν και άλλα για να τα πάμε στο σπίτι μας.

Δραστηριότητα κρυμμένου θησαυρού

- ♦ Είκοσι κομμάτια από κίτρινο σφουγγάρι είναι κομμένα και τοποθετημένα σε διάφορα σημεία της αυλής που τα παιδιά πρέπει να τα βρουν. Μόλις συλλεχθούν όλα τα μεταφέρουμε μέσα στο σπιτάκι.

Δάσκαλος σε Ρόλο Ποντικού

- Παιδιά έχω ένα νέο που δεν είναι και πολύ καλό. Στην περιοχή μας εμφανίστηκε μια γάτα. Με τις γάτες εμείς οι ποντικοί δεν τα πηγαίνουμε πολύ καλά γιατί μας κυνηγάνε για να μας φάνε. Γι' αυτό την τώρα που θα βγούμε έξω απ' το σπιτάκι να είστε προσεκτικοί μήπως κρύβεται κάπου για να μας πιάσει.

Κινητική Δραστηριότητα – Κυνηγητό

- ♦ Τα ποντικάκια βγαίνουν έξω απ το σπιτάκι και αρχίζουν να ψάχνουν πάλι για φαγητό. Εμφανίζεται ωστόσο η γάτα (βοηθητικός ρόλος) και αρχίζει να τα κυνηγάει ενώ αυτά κρύβονται μέσα στο σπιτάκι (αυτό συμβαίνει 2 ή 3 φορές).

Το ποντικοσυμβούλιο

Δάσκαλος σε ρόλο ποντικού:

- Φίλοι μου κάτι πρέπει να κάνουμε για να γλυτώσουμε από αυτή την γάτα. Ήρθε η ώρα να κάνουμε το γνωστό μας ποντικοσυμβούλιο. Ακούω ιδέες. Πείτε μου τι να κάνουμε;

- ♦ Τα παιδιά προτείνουν ιδέες για το πως θα κατατροπώσουν τη γάτα.

- Ας ρίξουμε πάλι μια ματιά μήπως η γάτα είναι εδώ κοντά

Το γράμμα από τον σοφό γέρο-ποντικό

- ♦ Ένα γράμμα σε μορφή παπύρου και ένα σεντούκι βρίσκονται έξω από το σπιτάκι. Στο σεντούκι μέσα βρίσκονται ένα σκοινί και μικρά κουδουνάκια.

Δάσκαλος σε ρόλο ποντικού:

- Παιδιά κάποιος μας έστειλε αυτό γράμμα και ένα σεντούκι. Ας το ανοίξουμε πρώτα το γράμμα. Α! πολύ καλά. Είναι από τον φίλο, τον σοφό γέρο- ποντικό που ζει στο απέναντι χωριό. Έμαθε λέει ότι έχουμε πρόβλημα και θέλει να μας βοηθήσει. Θα σας διαβάσω τι λέει:

«Μικροί μου φίλοι, μη φοβάστε! Το ξέρω η γάτα είναι ένας μπελάς που δεν σας αφήνει ήσυχους. Πριν έρθει σε σας, πέρασε και από το δικό μας ποντικοχωριό. Μην πάτε να την αντιμετωπίσετε ο καθένας μόνος του. Πρέπει όλοι μαζί να συνεργαστείτε και να της στήσετε παγίδα. Στο σεντούκι μέσα κρύβεται η λύση. Να θυμάστε ότι εμείς οι ποντικοί όταν είμαστε ομάδα μπορούμε να νικήσουμε ακόμη και ένα λιοντάρι».

- Ας ανοίξουμε τώρα και το σεντούκι να δούμε τι κρύβει μέσα

- ♦ Ανοίγουνε το σεντούκι και περιεργάζονται τα αντικείμενα. Ο καθένας προτείνει ιδέες και λύσεις σχετικές με το περιεχόμενο του κουτιού. Σταδιακά και με κατάλληλη καθοδήγηση οδηγούνται στην παρακάτω λύση.

- Τι λέτε να φτιάξουμε ένα κολιέ με αυτό το σκοινί και αυτά τα κουδουνάκια και να το φορέσουμε στην γάτα όταν αυτή κοιμάται; Όταν θα ξυπνήσει για να περπατήσει θα μπορούμε από δω και στο εξής να την ακούμε από μακριά και θα μπορούμε εύκολα να τρέξουμε και να κρυφτούμε. Λοιπόν, ας πιάσουμε δουλειά..

Η κατασκευή του γατοκολάρου

- ♦ Τα παιδιά βοηθάνε τον δάσκαλο να περάσει τα κουδουνάκια στο κολιέ και να κάνει τους κόμπους. Βοηθάνε όλοι οι μικροί ποντικοί. Μετά την ολοκλήρωση συνεχίζονται οι οδηγίες.

- Τώρα που ολοκληρώσαμε το κολάρο θα πάμε και θα κρυφτούμε στον απέναντι θάμνο για να κατασκοπεύσουμε την γάτα. Μόλις δούμε ότι η γάτα πάει για ύπνο τότε θα βρούμε ευκαιρία να της το φορέσουμε. Πρέπει όμως να με βοηθήσετε να το κάνουμε όλοι μαζί για να μην ακουστούν τα κουδουνάκια. Θυμάστε τι είπε ο γέρο ποντικός «... εμείς οι ποντικοί όταν είμαστε ομάδα μπορούμε να νικήσουμε ακόμη και ένα λιοντάρι».

Κατασκοπεία- Παγίδα

- ♦ Τα παιδιά βγαίνουν έξω και κρύβονται και παρακολουθούν την γάτα που βγήκε για την συνηθισμένη της περιπολία. Μετά από λίγες βόλτες αρχίζει να χασμουριέται και αποκοιμιάται. Τα ποντικάκια βρίσκουν την ευκαιρία και με ομαδική δουλειά καταφέρνουν να της περάσουν το κολάρο. Μόλις απομακρυνθούν συνεννοούνται να φωνάξουν δυνατά για να την ξυπνήσουν και κρύβονται πάλι στο σπιτάκι.

Η γάτα ξυπνά

[Η γάτα περπατά και τα κουδούνια ακούγονται στον λαιμό της. Τα ποντίκια την παρακολουθούν να μονολογεί και γελούν].

Βοηθός σε ρόλο γάτας

- Τι έπαθα η δύστυχη. Τώρα δεν μπορώ να κυνηγήσω κανένα ποντικό. Μεγάλη συμφορά με βρήκε! Τα ποντίκια μου την φέρανε. Θα πρέπει να φύγω από την γειτονία. Καλύτερα να πάω πιο μέσα στην πόλη μήπως κάποιος άνθρωπος με λυπηθεί και μου βγάλει αυτό το κολάρο!

Χορός- ομαδική αγκαλία

- ♦ Τα ποντίκια πανηγυρίζουν την αποχώρηση της γάτας. Χορεύουν με την συνοδεία μουσικής. Όταν η μουσική χαμηλώσει τα ποντικάκια αγκαλιάζονται.

Αναστοχασμός

Δάσκαλος και παιδιά εκτός Ρόλου

- ♦ Ο Δάσκαλος καθοδηγεί μέσα από τη συζήτηση τα παιδιά να θυμηθούν τις συμβουλές του γέρο ποντικού αλλά και την επιτυχία του σχεδίου που ήταν αποτέλεσμα συνεργασίας.

Μάθημα 5^ο: Πετεινός και Σκύλος

Ρόλοι για τον δάσκαλο: κόκορας, αφηγητής

Ρόλος για τα παιδιά: κόκορες

Ρόλος πρώτου βοηθού: σκύλος

Ρόλος δεύτερου βοηθού: αλεπού

Υλικά/αντικείμενα: 1) canson 2) μαρκαδόροι 3) μάσκες 4) φιγούρες της φάρμας

Τόπος: ποδηλατόδρομος

ΤΟ ΣΧΕΔΙΟ ΤΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

Εισαγωγή

Καλωσορίζουμε τα παιδιά και καθόμαστε σε κύκλο. Παιδιά έχετε φίλους; Πως λένε τον καλύτερό σας φίλο; Παίζετε μαζί; Ποιο είναι το αγαπημένο σας παιχνίδι; Ωραία ,τόρα θα τους ζωγραφίσουμε.

Εικαστική Δραστηριότητα

- ♦ Στα κάθε παιδί δίνεται κομμάτι από λευκό canson και μαρκαδόροι για να ζωγραφίσουν τον καλύτερό τους φίλο. Ο δάσκαλος σημειώνει σε κάθε χαρτί το όνομα του καλύτερου. Μόλις ολοκληρωθεί η διαδικασία οι ζωγραφιές κολλιούνται με χαρτοταινία γύρω από τον πλάτανο.

Αφήγηση

Τώρα λοιπόν ήρθε η ώρα να σας διηγηθώ μια ιστορία για δυο πολύ καλούς φίλους, τον Κόκορα και τον Σκύλο. Ζούσαν και οι δύο σε μια μεγάλη φάρμα με ζωάκια: κατσίκες, προβατάκια, αγελάδες και κότες. Ας γίνουμε όμως πρώτα όλοι εμείς κόκορες.

- ♦ Μάσκες κόκορα έχουν κατασκευαστεί από πριν για τις ανάγκες του ομαδικού ρόλου (δάσκαλος και παιδιά) Είναι φτιαγμένες από λευκό canson ζωγραφισμένο και φτερά, που έχουν κολληθεί περιμετρικά σε κάθε μάσκα. Για τις ανάγκες των ρόλων του σκύλου (ά βοηθητικός ρόλος) και της αλεπούς (β βοηθητικός ρόλος) έχουν κατασκευαστεί αντίστοιχες μάσκες. Σε παρακείμενο ανοιχτό χώρο με γρασίδι κατά τόπους έχουν τοποθετηθεί και κολληθεί χάρτινες φιγούρες πάνω σε ξύλο από σουβλάκι που απεικονίζουν τα ζώα της φάρμας. Είναι στερεωμένες στο έδαφος και ομαδοποιημένες ανά είδος. Στην φάρμα βρίσκεται και ο σκύλος (ρόλος πρώτου βοηθού) ο οποίος υποδέχεται την ομάδα.

Σκύλος (ά βοηθητικός ρόλος): Καλώς τον φίλο μου τον κόκορα! Πού ήσουν; σε περίμενα.. Ξημέρωσε και εγώ θα πρέπει να πάω να ελέγξω την περιφραξη της φάρμας . Εσύ μπορείς να με περιμένεις εδώ και σε λίγο θα επιστρέψω.

Αφήγηση

Ο πετεινός κάθε μέρα που ξύπναγε το πρωί φώναζε δυνατά για να ξυπνήσουν και τα υπόλοιπα ζώα της φάρμας. Πήγαινε σε όλη τη φάρμα και έβλεπε αν έχουν φαγητό. Ξεκινούσε πρώτα από

τις φίλες του τις κότες και τελείωνε με τις κατσίκες. Ύστερα άνοιγε ικανοποιημένος τα φτερά του, στεκότανε στο ένα πόδι και ξεκίναγε το κουτσό.

Κινητική-μιμητική δραστηριότητα

- ♦ Τα παιδιά καθοδηγούνται από τον δάσκαλο στις κινητικές και μιμητικές δραστηριότητες της αφήγησης. Όταν ολοκληρωθούν οι δραστηριότητες ο σκύλος έχει επιστρέψει στην φάρμα.

Αφήγηση

Μια μέρα ο κόκορας και ο σκύλος θέλησαν να βγουν από την φάρμα και να κάνουν περίπατο στο δάσος. Έφτασαν σε ένα δέντρο και αποφάσισαν να ξεκουραστούν . Ο κόκορας ανέβηκε πάνω στα κλαδιά ενώ ο σκύλος έμεινε μέσα στην κουφάλα του δέντρου. Μια πονηρή αλεπού που πεινούσε πολύ άκουσε τον κόκορα από μακριά και αποφάσισε να τον πλησιάσει ενώ ο σκύλος κοιμόταν κάτω από το δέντρο.

Αλεπού (΄β βοηθητικός ρόλος): Πω πω τι όμορφος κόκορας! Πρώτη μου φορά βλέπω ένα τόσο όμορφο πουλί. Μα τι ωραία φωνή που έχεις; Έλα κάτω να γνωριστούμε, να σε συγχαρώ για τα προσόντα σου και να γίνουμε φίλοι. Αλλά μη ξυπνήσεις τον καημένο τον φίλο σου. Φαίνεται κουρασμένος.

Κόκορας (ομαδικός ρόλος): Άσε με να το σκεφτώ λιγάκι... Περίμενε με και σε λίγο θα σε φωνάξω.

Αλεπού (΄β βοηθητικός ρόλος): Ναι!... άλλα μη φωνάξεις δυνατά γιατί ο φίλος σου ξεκουράζεται.

Ο κόκορας σε σκέψεις

- Τι λέτε παιδιά;
- Μας λέει αλήθεια ή ψέματα;
- Να κατέβουμε να γίνουμε φίλοι ή μήπως είναι παγίδα;

Έχω μια ιδέα! Όσο θα περιμένει εμείς θα την παρατηρήσουμε και θα προσπαθήσουμε να καταλάβουμε αν θέλει όντως να γίνουμε φίλοι...

- ♦ Η αλεπού όση ώρα περιμένει, τρίβει τα χέρια της από ικανοποίηση και χαϊδεύει την κοιλιά της. Είναι επίσης ανυπόμονη και δεν πλησιάζει και πολύ γιατί φοβάται.

- Γιατί όλη την ώρα πιάνει την κοιλιά της;

- Γιατί είναι ανυπόμονη;

- Γιατί τρίβει τα χέρια της;

- Τελικά αυτό που φαίνεται ξεκάθαρα είναι ότι η αλεπού πεινάει. Νομίζω ότι είναι η ώρα να ξυπνήσουμε τον φίλο μάς το σκύλο. Με το ένα, με το δύο , με το τρία: Κι- κι-ρι- κουουου!

- ♦ Ο σκύλος ξυπνά και αρχίζει να κυνηγάει την αλεπού. Η αλεπού μετά από δυο τρεις κύκλους κυνηγητού φεύγει και ο σκύλος επιστρέφει.

Αφήγηση

Ο κόκορας ευχαρίστησε τον σκύλο που του έσωσε τη ζωή από την πονηρή αλεπού και πήραν το δρόμο της επιστροφής στην φάρμα. Εκεί του εξήγησε ότι δεν πρέπει να εμπιστευόμαστε εύκολα όποιον θέλει να γίνει φίλος μας. Ας δούμε τί του είπε

Αναστοχασμός- Συζήτηση

Ο κόκορας διηγείται το περιστατικό με την αλεπού και πώς ανακάλυψε την πονηρία της. Συμβούλεψε και τον σκύλο να μην είναι εύπιστος με τους περαστικούς ανθρώπους έξω από την φάρμα. Μπορεί να μη θέλουν το καλό του...

Μάθημα 6º:Ο Τζίτζικας και οι Μέρμηγκες

Ρόλοι για τον δάσκαλο: τζίτζικας, αφηγητής

Ρόλος για τα παιδιά: τζίτζικια

Ρόλος βοηθού: τζίτζικάς

Υλικά/αντικείμενα: 1) εικόνες εντόμων 2) γυαλί ηλίου 3) καρέκλα θαλάσσης 4) σπόροι φτιαγμένοι από canson

Τόπος: σχολική αυλή

ΤΟ ΣΧΕΔΙΟ ΤΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

Εισαγωγή

- ♦ Ο Δάσκαλος καλωσορίζει τα παιδιά και κάθονται σε κύκλο. Τους δείχνει στην αρχή διάφορες εικόνες με έντομα και ρωτάει αν τα γνωρίζουν. Τελευταία στην λίστα είναι το τζίτζικι και το μυρμήγκι.

- Παιδιά θέλω να σας ρωτήσω ποιος ξέρει να μου πει ποιο είναι αυτό το έντομο; (σηκώνει τη φιγούρα του μυρμηγκιού και τα παιδιά προσπαθούν να το βρουν).

- Τώρα για πείτε μου μήπως ξέρετε τι είναι αυτό; το ακούμε μάλιστα όλη μέρα τώρα το καλοκαίρι να μας τραγουδάει. Του αρέσει πολύ η ζέστη (συμβαίνει το ίδιο και με τη φιγούρα του τζίτζικα).

Κινητική-μιμητική δραστηριότητα

- Κινήσεις και ομιλία όπως τα **μυρμήγκια** και τα **τζιτζίκια**

Μυρμήγκια

- Για να δούμε πώς περπατάνε τα μυρμήγκια. Αν τα δείτε περπατάνε όλα μαζί και ακολουθούν το ένα πίσω από το άλλο.

- ♦ Αρχίζουν περπατάνε πότε αργά και πότε γρήγορα όλοι μαζί πιασμένοι χέρι- χέρι και προς διάφορες κατευθύνσεις.

- Τώρα για να δούμε πως μιλάνε τα μυρμήγκια»;

- ♦ αρχίζουν όλοι και ψιθυρίζουν ο ένας στο αυτί του άλλου.

Τζίτζικια

- Ας δούμε τώρα τα τζίτζικια που χοροπηδάνε και κάθε τόσο κουνάνε και τα φτερά τους.

- ♦ Αρχίζουν και πηδάνε άναρχα προς όλες τις κατευθύνσεις. Σταματάει η μουσική μαζί με το χοροπηδητό.

- Τα τζίτζικια όμως δεν είναι καθόλου ήσυχα όπως τα μυρμήγκια. Τραγουδάνε δυνατά όλη μέρα μη σας πω και όλη νύχτα.

- ♦ Όλοι σε κύκλο μιμούνται τους ήχους του τζίτζικα «τζιρ-τζιρ». Η ένταση του ήχου με καθοδήγηση του δασκάλου αυξομειώνεται σε ένταση. Κουνάνε τους αγκώνες τους για φτερά και κάνουν κύκλους γύρω από τον εαυτό τους.

Εισαγωγή στον μύθο

Αφήγηση

Ελάτε τώρα να σας πω μια ιστορία. Την ιστορία του τζίτζικα και των μυρμηγκιών. Ήταν που λέτε όπως τώρα καλοκαιράκι. Ο τζίτζικας ήταν γείτονας με τα μυρμήγκια. Είχε πάρα πολύ ζέστη και ο τζίτζικας κατά την προσφιλή του συνήθεια καθόταν στην καρέκλα τραγουδούσε και μονολογούσε:

- ♦ Τον ρόλο του τζίτζικά τον εκτελεί ο βοηθητικός ρόλος. Ο τζίτζικας κάθεται σε καρέκλα θαλάσσης. Φοράει μαύρο γυαλί και έχει τα πλέξει τα χέρια πίσω από το λαιμό και κοιτάει κατά τον ουρανό.

Βοηθός σε ρόλο τζίτζικα:

- Τζίρ-τζίρ-τζίρ,

Αχ, η ζωή είναι ωραία

τόρα το καλοκαιράκι,

τι την θέλεις τη δουλειά;

Ας ξαπλώσουμε λιγάκι

Κι αύριο πάλι μέρα είναι

για χορούς και για τραγούδι.

Τα μυρμήγκια από την άλλη δούλευαν ασταμάτητα και μάζευαν τροφή για τον χειμώνα. Πρώτα έπαιρναν τους μικρούς σπόρους τους έναν-έναν και τους πήγαιναν στην αποθήκη τους.

- Ας γίνουμε λοιπόν τα μυρμήγκια της ιστορίας. Όλοι αυτοί οι σπόροι είναι η τροφή μας για τον χειμώνα. Τι λέτε πάμε να τους μαζέψουμε;

Δάσκαλος και Παιδιά σε Ρόλο Μυρμηγκιών.

- ♦ Μάσκες από χαρτόνι canson και σύρμα πίπας (κεραίες) έχουν κατασκευαστεί για τους ρόλους των μυρμηγκιών. Στον χώρο της αυλής υπάρχουν διάσπαρτοι σπόροι κατασκευασμένοι από χαρτόνι. Τους μαζεύουν και τους πηγαίνουν στη φωλιά τους που βρίσκεται δίπλα απ τη φωλιά του τζίτζικα. Κάθε τόσο δείχνουν ότι είναι κουρασμένοι. Σταματάνε και σκουπίζουν το μέτωπό τους.

- Ουφ! πάνε οι μικροί σπόροι... πάμε για τους μεγάλους. Οι μεγάλοι είναι πιο βαριοί και θα πάμε πιο σιγά.

- ♦ Όταν μαζέψουν όλους τους σπόρους ο δάσκαλός παραμένοντας στον ρόλο λέει στα υπόλοιπα μυρμήγκια

- Παιδιά το καλοκαίρι τελειώνει και ο φίλος μας ο τζίτζικας μόνο τραγουδάει και τροφή δεν έχει μαζέψει. Πάμε να τον ρωτήσουμε τι θα κάνει τον χειμώνα με το κρύο χωρίς φαγητό.

Διάλογος Τζίτζικα και Μυρμηγκιών

- ♦ τα παιδιά με την βοήθεια του Δασκάλου θέτουν ερωτήσεις

Μυρμήγκια: Τζίτζικα έχεις μαζέψει τροφή για το χειμώνα;

Τζίτζικας: Όχι... είναι νωρίς ακόμη. Είναι ακόμη καλοκαίρι και απολαμβάνω την ζέστη.

Μυρμήγκια: Τι θα φας αν δεν δουλέψεις;

Τζίτζικας: Όταν θα έρθει η ώρα θα δουλέψω. Αααχ το καλοκαιράκι είναι για ξεκούραση και τραγούδι

Μυρμήγκια: Θες να σου δώσουμε λίγους από τους σπόρους που μαζέψαμε εμείς;

Τζίτζικας: Τι να τους κάνω; Δεν τους χρειάζομαι...

- Τζίρ-τζίρ-τζίρ,

Αχ, η ζωή είναι ωραία

τώρα το καλοκαιράκι,

τι την θέλεις τη δουλειά;

Ας ξαπλώσουμε λιγάκι

Κι αύριο πάλι μέρα είναι

για χορούς και για τραγούδι

Μυρμήγκια: Πάμε φίλοι μου στη φωλιά μας. Να σε δούμε τζίτζικα τι θα κάνεις όταν έρθει ο χειμώνας;

Αφήγηση

Το φθινόπωρο είχε έρθει για τα καλά και ο καιρός άρχισε να κρυώνει. Τα μυρμηγκάκια ήταν ασφαλή στη φωλιά τους. Δεν είχαν λόγο να βγουν έξω στο κρύο για να ψάξουν τροφή γιατί την είχαν μαζέψει το καλοκαίρι με πολύ κόπο και ιδρώτα. Ο τζίτζικας όμως να τος... γυροφέρνει μες το κρύο και ψάχνει για τροφή. Αφού είδε και αποείδε σκέφτηκε να πάει στα μυρμήγκια να ζητήσει λίγη τροφή. Τι του απαντήσανε όμως τα μυρμήγκια;

Διάλογος Τζίτζικα και Μυρμήγκιων

Τζίτζικας: Καλοί μου φίλοι μυρμήγκια μήπως υπάρχει και για μένα λίγη τροφή;

- ♦ Ο Δάσκαλος αρχικά καθοδηγεί τα παιδιά να έχουν αρνητική στάση, θυμίζοντας τους την αδιαφορία του όταν ήταν καλοκαίρι και τραγουδούσε.



Μυρμήγκια: Δεν έχεις τροφή Τζίτζικά; Όλο το καλοκαίρι τι έκανες;

Τζίτζικας: Με ένοιαζε μόνο να περνάω καλά και δεν σκέφτηκα ότι κάποια στιγμή θα πεινάσω

Μυρμήγκια: Ναι άλλα εμείς κουραστήκαμε όλο το καλοκαίρι και δεν είμαστε σίγουροι ότι η τροφή μας περισσεύει και για άλλον.

Τζίτζικας: Εντάξει μυρμηγκάκια δίκιο έχετε. Τόσο κόπο κάνατε. Μη σας στερήσω την τροφή σας. Θα πάω σπίτι μου και αύριο το πρωί θα βγω πάλι μήπως βρω κανένα σποράκι να φάω.

Αφήγηση

Ο Τζίτζικας επέστρεψε και κάθισε απογοητευμένος και πεινασμένος στην καρέκλα του. Δεν είχε τίποτα απολύτως να φάει και αν συνέχιζε έτσι τα πράγματα δεν θα ήταν καθόλου καλά για αυτόν. Τα μυρμήγκια όμως αν και είχαν δίκιο που δεν του έδωσαν τροφή δεν ήθελαν να τον δουν άρρωστο, γιατί σίγουρα θα αρρώσταινε βαριά. Έτσι αποφάσισαν κάτι να κάνουν γι' αυτό.

Τα μυρμήγκια συσκέπτονται

- ♦ Με την καθοδήγηση του δασκάλου αρχίζουν και μετράνε τους αποθηκευμένους σπόρους. Υπολογίζουν πόσους θα κρατήσουν και πόσους θα δώσουν στον Τζίτζικα. Ο Δάσκαλος ρωτάει τα παιδιά αν μπορεί να φωνάξει τον Τζίτζικα για να του πουν όλοι μαζί τα ευχάριστα νέα. Όταν επιστρέψει μαζί του ξεκινάει ο διάλογος.

Διάλογος Τζίτζικα και Μυρμηγκιών

Μυρμήγκια: Παιδιά πείτε στον Τζίτζικά τι αποφασίσαμε;

- ♦ Ο δάσκαλος παροτρύνει τα παιδιά να εκφραστούν και να επιδείξουν συναισθήματα συμπόνιας και συμπάθειας για την κατάστασή του.

Μυρμήγκια: Ορίστε Τζίτζικα οι σπόροι σου!

Τζίτζικας: Σας ευχαριστώ πολύ αγαπημένοι μου φίλοι! Πεινούσα πολύ.. πάρα πολύ.. Δεν έχω ξαναπεινάσει έτσι ποτέ. Από δω και στο εξής θα είμαι φρόνιμος και εργατικός όπως τα μυρμήγκια θα είστε εσείς οι αυτοί οι καλύτεροι μου φίλοι. Ελάτε να αγκαλιαστούμε!

Αφήγηση

Έτσι όμορφα τελείωσε η ιστορία του τζίτζικα και των μυρμηγκιών. Ο τζίτζικας όμως θέλησε να προειδοποιήσει και τους άλλους τζίτζικές να είναι πιο προσεκτικοί το καλοκαίρι και να μη τεμπελιάζουν. Τι λέτε να τους είπε

Συζήτηση

Τα παιδιά εκτός ρόλου συζητάνε για το τί μπορεί να διηγήθηκε ο τζίτζικας από την ιστορία του

Μάθημα 7ο: Η χελώνα και ο λαγός

Ρόλοι για τον δάσκαλο: παρουσιαστής

Ρόλος για τα παιδιά: χελώνες, λαγοί

Ρόλος βοηθών: χελώνα, λαγός

Τόπος: σχολική αυλή

Υλικά/αντικείμενα: 1) μάσκες λαγών 2) καβούκι χελώνας 3) σφυρίχτρα 4) ντέφι 5) κώνοι 6) εμπόδια 7) καρότα από canson 8) μαρούλι από canson 9) χαρτοταινία 10) ηχείο 11) σχέδιο λαγού και χελώνας σε canson 12) μαρκαδόροι

ΤΟ ΣΧΕΔΙΟ ΤΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

Εισαγωγή

Δάσκαλος σε ρόλο παρουσιαστή

- Καλησπέρα αγαπητοί μου! Σήμερα θα παρουσιάσουμε μαζί την ιστορία του Αισώπου για τον αγώνα δρόμου ανάμεσα στην χελώνα και τον λαγό. Μάλιστα θα αφηγηθούμε την πραγματική ιστορία που δεν την ξέρουνε πολλοί.

♦ Εμφανίζεται από τη μία μεριά ο λαγός (ά βοηθητικός ρόλος)

- Α! Να τος και ο λαγός. Θα χρειαστούμε και δύο λαγούς ακόμη.

♦ Ο ά βοηθητικός ρόλος επιλέγει δύο παιδιά και τους προσαρμόζει δυο μάσκες από χαρτόνι με αυτιά λαγού

- Ωχ! Να τη και η χελώνα! Θα χρειαστούμε και τρεις χελώνες.

- ♦ Εμφανίζεται και ο β βοηθητικός ρόλος. Παίρνει τα άλλα τρία παιδιά και τους προσαρμόζει το καβούκι (σκληρό χαρτόνι κομμένο σε οβάλ σχήμα και ζωγραφισμένο. Διαθέτει σχοινιά που προσαρμόζονται στους ώμους και τη μέση των παιδιών.

- Τώρα θα αφηγηθούμε σκηνές από την ιστορία. Με το σφύριγμά μου η κάθε ομάδα θα σταματάει για να ξεκινήσει η άλλη.

Η προπόνηση (κινητική και μιμητική δραστηριότητα)

Ο Δάσκαλος σε ρόλο παρουσιαστή αφηγείται ενώ ο α βοηθητικός ρόλος και παιδιά σε ρόλο λαγού εκτελούν

- Ο λαγός που λέτε πριν τον αγώνα ήταν πολύ σίγουρος για τον εαυτό του, γιατί έκανε πολύ μεγάλα άλματα (σε κάθε χτύπημα ντεφιού τα παιδιά πηδάνε καθ' υπόδειξη του βοηθού). Επίσης μπορούσε να τρέξει γρήγορα (στο ρυθμικό χτύπημα του ντεφιού τα παιδιά που είναι λαγοί τρέχουν). Αν έβρισκε και κανένα καρότο στο δρόμο το έτρωγε (ανακαλύπτουν κάτι κρυμμένα χάρτινα καρότα) και μετά έριχνε και έναν υπνάκο (ροχαλίζουν όλοι μαζί. Ακούγεται σφύριγμα).

Ο Δάσκαλος σε ρόλο παρουσιαστή αφηγείται ενώ ο β βοηθητικός ρόλος και παιδιά σε ρόλο χελώνας

- Από την άλλη η χελώνα έκανε την προπόνηση της. Έπρεπε πρώτα να βγει από το καβούκι της (τα παιδιά σε στάση κουλουριάσματος ανοίγουν τα χέρια και τα πόδια) και άρχιζε να περπατάει αργά (αργό χτύπημα ντεφιού στο οποίο τα παιδιά περπατάνε αργά) άντε και πιο γρήγορα (ταχύτερο χτύπημα) άντε και γρηγορότερα (πιο γρήγορα χτύπημα όπου τα παιδιά βαδίζουν με το ρυθμό που υποδεικνύει ο βοηθός. Ακούγεται σφύριγμα.)

Ο Δάσκαλος σε ρόλο παρουσιαστή αφηγείται ενώ ο α βοηθητικός ρόλος και παιδιά σε ρόλο λαγού εκτελούν

- Ο λαγός ήταν βέβαιος για την νίκη του. Μάλιστα κορόιδευε και την χελώνα με το εξής σύνθημα: «Χελώνα θα φας τη σκόνη μου».

(Η ομάδα των λαγών πιάνεται χέρι-χέρι και φωνάζουν όλοι μαζί του το σύνθημα ενώ χορεύουν σε κύκλο στο ρυθμό του ντεφιού). Ακόμη της έβγαζε τη γλώσσα και της έκανε γκριμάτσες (η λαγουδομάδα κοροϊδεύει την χελωνομάδα με διάφορες χειρονομίες. Ακούγεται σφύριγμα).

Ο Δάσκαλος σε ρόλο παρουσιαστή αφηγείται ενώ ο ΄β βοηθητικός ρόλος και παιδιά σε ρόλο χελώνας

- Από την άλλη η χελώνα του απάντησε με θάρρος: «Όλο λόγια είσαι λαγέ, στον αγώνα θα τα πούμε». (Η χελωνομάδα πιάνεται χέρι-χέρι κυκλικά και φωνάζει ρυθμικά το σύνθημα. Ακούγεται σφύριγμα). Δεν κορόιδεψε όμως τον λαγό μόνο του έδειξε με το δάχτυλο το μέτωπό της. (τα παιδιά επαναλαμβάνουν την χειρονομία του βοηθού). Ας δούμε όμως τι έγινε στον αγώνα. Πάμε όλοι στην πίστα.

Ο αγώνας

- ♦ Η πίστα του αγώνα αποτελείται από την αφετηρία στην οποία υπάρχει δυο σημεία εκκίνησης. Η διαδρομή που θα ακολουθήσουν οι λαγοί και οι χελώνες είναι πανομοιότυπη και σχεδιασμένη στο έδαφος με φαρδιά χαρτοταινία. Εμπόδια και κώνοι έχουν τοποθετηθεί για να κάνουν τη πίστα πιο απαιτητική και ελκυστική ταυτόχρονα. Πριν τον τερματισμό υπάρχει παράκαμψη με στάση για ξεκούραση και φαγητό για τις δύο ομάδες.

Ο Δάσκαλος σε ρόλο παρουσιαστή

- Ο λαγός και η χελώνα να πάρουν τις θέσεις τους. (οι δυο ομάδες με τους επικεφαλής τους λαμβάνουν θέση στην αφετηρία).

Τρία, δύο, ένα, πάμε!

- ♦ Μουσική ακούγεται από το ηχείο. Οι λαγοί προπορεύονται με τα άλματα τους ακολουθώντας τα βήματα του αρχηγού της ομάδας. Αντίστοιχα η ομάδα των χελωνών περπατάει αργά και σταθερά. Όταν οι λαγοί φτάσουν στον σταθμό ξεκούρασης και αφού έχουν αφήσει αρκετά πίσω τις χελώνες ακούγεται το σφύριγμα. Ταυτόχρονα σταματά η μουσική.

- Όπως σας είπα θα αφηγηθούμε την πραγματική ιστορία που δεν την ξέρουν όλοι. Όταν ο λαγός έφτασε στον σταθμό ξεκούρασης, έφαγε όλα τα καρότα και σίγουρος για την νίκη του έπεσε να κοιμηθεί. Η χελώνα όμως δεν σταμάτησε καθόλου. Δεν κάθισε ούτε στο σταθμό ξεκούρασης να φάει τρυφερά μαρουλόφυλλα, αλλά συνέχισε να προχωράει.

- ♦ Με το σφύριγμα συνεχίζεται η δράση και η χελώνα έχει φτάσει λίγο πριν τον τερματισμό ενώ ο λαγός ακόμη κοιμάται. Ακούγεται σφύριγμα.

- Ο λαγός ξύπνησε αλλά ήταν πια αργά. Η χελώνα ήταν ήδη στον τερματισμό.

- ♦ Οι χελώνες τερματίζουν και πανηγυρίζουν. Οι λαγοί πιάνουν το κεφάλι τους κεφάλι τους με απογοήτευση)

- Αυτή ήταν που λέτε η ιστορία του λαγού και της χελώνας. Ας δούμε ποιες ήταν οι σκέψεις τους μετά τον αγώνα.

Αναστοχασμός – εικαστική δραστηριότητα

Παιδιά και βοηθοί εκτός ρόλου

Σε χαρτί του μέτρου είναι σχεδιασμένες οι εικόνες του λαγού και της χελώνας. Πάνω από το κεφάλι τους υπάρχουν συννεφάκια σκέψης όπου ο δάσκαλος καταγράφει τους λόγους για τους οποίους πιστεύουν τα παιδιά ότι ο μεν λαγός έχασε η δε χελώνα κέρδισε. Τα παιδιά με μαρκαδόρους γεμίζουν με χρώμα τις εικόνες.

Μάθημα 8º: Ο Χωρατατζής βοσκός

Ρόλος για τον δάσκαλο και τα παιδιά: βοσκοί

Ρόλος βοηθού: ψεύτης βοσκός

Υλικά/αντικείμενα: 1) σχέδιο canson 2) μαρκαδόροι 3) ύφασμα μαύρου χρώματος 4) καλάμια 5) σεντούκι 6) φιγούρες προβάτων 7) ηχείο 8) μαύρο και λευκό canson

Τόπος: ποδηλατόδρομος

ΤΟ ΣΧΕΔΙΟ ΤΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

Εισαγωγή

Εικαστική δραστηριότητα

- ♦ Στα παιδιά δίνεται να ζωγραφίσουν μια προσχεδιασμένη ομαδική ζωγραφική όπου απεικονίζεται ένας βοσκός ξέγνοιαστος να ποιμαίνει το κοπάδι του. Έχει την ανάλογη ενδυμασία (κάπα) και κρατάει την γκλίτσα του κάτω από το δέντρο ρεμβάζοντας.

Δάσκαλος εκτός ρόλου

- Γνωρίζετε παιδιά τι δουλειά κάνει ο συγκεκριμένος άνθρωπος;
- Πόσα πρόβατα έχει; ας μετρήσουμε πόσα είναι;
- Φαίνεται χαρούμενος ή δυστυχισμένος;
- Εσείς έχετε δει ποτέ πολλά πρόβατα με τον βοσκό τους;

Ακολουθούν και άλλες ερωτήσεις και πληροφορίες σχετικά με το επάγγελμα του βοσκού.

- Θα θέλατε να γίνουμε και εμείς βοσκοί;

- ♦ Τα παιδιά φοράνε κάπες που είναι φτιαγμένες από ύφασμα και δένουν πρόχειρα με ένα κορδόνι μπροστά στο λαιμό. Για ραβδί ο καθένας κρατάει το δικό του καλάμι.

Κινητική -Μιμητική δραστηριότητα

Δάσκαλος και παιδιά σε ρόλο βοσκού

Τώρα παιδιά που γίναμε και εμείς βοσκοί έχουμε πολλές δουλειές και ευθύνες. Πάμε να σας δείξω το κοπάδι μας, ελάτε! Πόσα πρόβατα και πόσα κατσικάκια έχουμε ξέρετε; Για να σας δω να τα μετράτε. Τώρα θα προχωρήσουμε λίγο πιο μέσα να βρούμε καινούριο μέρος για να βοσκήσουνε τα πρόβατα μας γιατί το χορτάρι αρχίζει και λιγοστεύει και θα αρχίσουν να πεινάνε. Νομίζω ότι αυτό το μέρος είναι μια χαρά. Εδώ θα μεταφέρουμε το κοπάδι μας αύριο. Τώρα ας γυρίσουμε πίσω στο κοπάδι να ξεκουραστούμε και να πάρουμε έναν υπνάκο.

- ♦ Τα παιδιά μιμούνται τις δραστηριότητες του δασκάλου που υποδεικνύει και ταυτόχρονα καθοδηγεί. Πρώτα το μέτρημα του κοπαδιού, ύστερα το περπάτημα του βοσκού με το ραβδί περασμένο στους ώμους και στην πλάτη. Τέλος επιστρέφοντας στο κοπάδι λύνουν τις κάπες τους και τις απλώνουν κάτω για να ξαπλώσουν.

Ψεύτης βοσκός: (βοηθητικός ρόλος): Βοήθεια! βοήθεια, ελάτε γρήγορα! Λύκοι τρώνε το κοπάδι μου.. τρέξτε!

Δάσκαλος και παιδιά σε ρόλο: παιδιά κάποιος μας φωνάζει. Από που ακούγεται; Πάμε γρήγορα να τον βοηθήσουμε.

- ♦ πηγαίνουν πιο μέσα στο χώρο με το γρασίδι, σε μεριά που ήταν αθέατη για αυτούς μέχρι πριν, και αντικρύζουν έναν άλλο βοσκό με το κοπάδι του, ο οποίος έχει σκάσει στα γέλια πιάνοντας την κοιλιά του. Αντίστοιχες φιγούρες είναι τοποθετημένες από χαρτόνι και αναπαριστούν το δικό του κοπάδι.

Ψεύτης βοσκός: Σας κορόιδεψα, σας κορόιδεψα! Να τα εδώ είναι όλα! Το πιστέψατε όλοι! χαχα!

Δάσκαλος και παιδιά σε ρόλο: Δεν είναι αστείο! Εμείς σε πιστέψαμε και αφήσαμε το δικό μας κοπάδι για να σε βοηθήσουμε. Μη μας τρομάξεις ξανά! (τα παιδιά συμμετέχουν με δικά τους λόγια και χειρονομίες ως αντίδραση). Παιδιά πάμε γρήγορα στο κοπάδι μας. (φεύγουν και επιστρέφουν πάλι στο δικό τους μέρος). Ας δοκιμάσουμε πάλι να ξεκουραστούμε και να κοιμηθούμε λιγάκι (κλείνουν όλοι τα μάτια)

Ψεύτης βοσκός: Βοήθεια σας παρακαλώ! Ελάτε γρήγορα!.. Λύκοι! λύκοι..! Τρέξτε, βοηθήστε με!

Δάσκαλος και παιδιά σε ρόλο: Παιδιά τι λέτε; Μήπως είναι πάλι ο ίδιος και μας κοροιδεύει; (τα παιδιά εκφράζουν τις απόψεις τους) Αν αυτή τη φορά μας λέει αλήθεια; Πάμε να δούμε.
(πηγαίνουν πάλι προς το ίδιο μέρος που ακούστηκε η φωνή)

Ψεύτης βοσκός: (χοροπηδάει από ικανοποίηση) Πάλι σας την έφερα και με πιστέψατε! Χαχα! Τα κατάφερα! Σας κορόιδεψα για δεύτερη φορά!

Δάσκαλος και παιδιά σε ρόλο: Παιδιά μας είπε πάλι ψέματα! Δεν υπάρχει κανένας λύκος. Μας κορόιδεψε! Πάλι αφήσαμε το κοπάδι αφύλακτο εξαιτίας του! Πάμε να φύγουμε! Αυτή ήταν η τελευταία φορά που μας είπες ψέματα.(επιστρέφουν όλοι πίσω στο μέρος όπου βρίσκεται το κοπάδι τους και αποφασίζουν να κάνουν συμβούλιο).

Η απόφαση των βοσκών-Ψηφοφορία

- ♦ Οι βοσκοί έχουν επιστρέψει και κάθονται στις κάπες τους σε κύκλο. Ο Δάσκαλος φέρνει το σεντούκι της ψηφοφορίας. Μπροστά από κάθε παιδί τοποθετείται ένα λευκό και ένα μαύρο χαρτί. Το λευκό χαρτί δηλώνει ότι θα τον ξαναβοηθήσουν και το μαύρο πως όχι.

Δάσκαλος σε ρόλο βοσκού: Λοιπόν φίλοι μου.. Πόσες φορές μας είπε ψέματα το βοσκόπουλό; (απάντηση παιδιών). Αύτη τη φορά θα αποφασίσουμε όλοι μαζί τι θα κάνουμε την επόμενη φορά που θα φωνάζει σε βοήθεια. Το μαύρο χαρτί σημαίνει ότι δεν θα ξαναπάμε. Το λευκό σημαίνει ότι θα πρέπει πάλι να πάμε να δούμε τι συμβαίνει. Ας ψηφίσουμε. Εγώ λέω όχι. (Όλα τα παιδιά βάζουν το μαύρο χαρτάκι μέσα). Ανοίξτε το σεντούκι να δούμε την απόφαση. Είναι όχι. Τώρα μπορούμε και να πάλι να ξεκουραστούμε (όλοι μαζί ξαπλώνουν στις κάπες τους).

Ψεύτης βοσκός: Αχ βοήθεια! Λύκοι τρώνε τα καημένα μου τα πρόβατα! Βοήθεια! τρέξτε σας παρακαλώ!

Δάσκαλος και παιδιά σε ρόλο: Όσο και να φωνάζεις δεν ερχόμαστε! Δυο φορές μας είπες ψέματα. Τρίτη φορά δεν μας κοροϊδεύεις.

Ψεύτης βοσκός: Αλήθεια σας λέω! Τρέξτε! Λύκοι ... Βοήθεια!

Δάσκαλος και παιδιά σε ρόλο: Δεν σε πιστεύουμε! Δεν πρόκειται να έρθουμε όσο κι αν προσπαθείς.

- ♦ το βοσκόπουλο καταφτάνει στο σημείο που κάθονται οι βοσκοί ξαπλωμένοι στις κάπες τους. Τελικά τους σηκώνει και πηγαίνουν στο σημείο που βρισκόταν το δικό του κοπάδι. Ούτε ένα πρόβατο δεν του απέμεινε. Μετανοιωμένος τους λέει τα εξής λόγια

Ψεύτης βοσκός: Συμφορά.. συμφορά μου! Κανένα δεν μου απέμεινε. Δεν έπρεπε ποτέ να σας πω αυτά τα ψέματα. Νόμιζα πως θα διασκεδάζα... πως θα είχε πλάκα. Πάει το καημένο το κοπάδι μου. Άλλη φορά θα λέω μόνο την αλήθεια. Τα ψέματα δεν είναι παιχνίδι. Συγχωρείστε και σεις καλοί μου φίλοι. Πάω τώρα να σκεφτώ στο σπίτι μου το λάθος μου. Σας χαιρετώ και με συγχωρείτε...

Αφήγηση

Οι βοσκοί επέστρεψαν και πάλι στο κοπάδι τους. Στεναχωρήθηκαν φυσικά που δεν μπόρεσαν να τον βοηθήσουν, όμως το φταίξιμο δεν ήταν δικό τους. Την επόμενη μέρα έφυγαν για να αναζητήσουν νέα βοσκοτόπια. Όσο για το μικρό βοσκόπουλο κάθισε , σκέφτηκε και έγραψε στο ημερολόγιό του:

Ημερολόγιο

Δάσκαλος και παιδιά εκτός ρόλου

Σε ένα λευκό canson τίτλο "ημερολόγιο" ο δάσκαλος καταγράφει τις απόψεις των παιδιών. Στο πάνω μέρος του ημερολογίου σημειώνεται ο τίτλος "Δεν θα ψαναπώ ψέματα" με κόκκινο χρώμα. Στο κάτω μέρος υπάρχει ο τίτλος "Θα λέω μόνο την αλήθεια."

Αναστοχασμός

Εσείς τι λέτε παιδιά; Θα λέμε ψέματα ή θα λέμε την αλήθεια;

Χορός

Η αλήθεια είναι γιορτή! Ελάτε όλοι να αγκαλιαστούμε και να χορέψουμε!

Μάθημα 9^ο : Η αλεπού και τα σταφύλια

Ρόλοι για τον δάσκαλο και τα παιδιά: αλεπού

Ρόλος βοηθού: σπουργίτι

Υλικά/αντικείμενα: 1)φιγούρες ζώων 2) σταφύλια από canson 3) ηχείο

Τόπος: σχολική αυλή

ΤΟ ΣΧΕΔΙΟ ΤΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

Εισαγωγή

Ο Δάσκαλός καλωσορίζει τα παιδιά στον κύκλο. Στο έδαφός είναι τοποθετημένες οι εξής φιγούρες ζώων: λύκος, αρκούδα, ελάφι, αγριόχοιρος, λαγός, σκίουρος, σκαντζόχοιρος και μια αλεπού. Ο Δάσκαλος ρώτα τα παιδιά ποια ζώα γνωρίζουν και αν τα έχουν δει από κοντά. Σε μερικά αναπαριστούν τους ήχους και σε μερικά την κίνηση. Όταν φτάσει ή ώρα της αλεπούς ξεκινάει η αφήγηση.

Αφήγηση

Υπάρχει και ένα ζώο του δάσους που είναι πολύ έξυπνο και πονηρό. Έχει φουντωτή ουρά. Ξέρετε ποιο είναι; Είναι η αλεπού! Ας γίνουμε τώρα όλοι μαζί η αλεπού της ιστορίας. Της αρέσει πολλές φορές όταν είναι βράδυ να πηγαίνει στις φάρμες και να κλέβει και καμιά κότα. Περπατάει συνήθως με το σώμα χαμηλωμένο και ψάχνει να φάει κανένα ποντικό, ίσως βρει κάποιον λαγό ή έναν σκαντζόχοιρο. Είναι αθόρυβη και πολλές φορές ούτε οι σκύλοι που ακούν πολύ καλά δεν την καταλαβαίνουν.

Κινητική Δραστηριότητα

Παιδιά και Δάσκαλός σε Ρόλο αλεπούς

- ♦ Τα παιδιά ακολουθούν τις κινήσεις του δασκάλου. Πότε περπατάνε σκυφτά ή αθόρυβα και να μην ακουστεί κανένας ήχος, τότε περπατάνε γρήγορα και τρέχουν, τότε κάνουν ότι ψάχνουν κάποιο μικρό ζώακι για να το φάνε.

Αφήγηση

Μετά από αρκετή ώρα η αλεπού άρχισε να πεινάει. Έπιασε την κοιλία της που πονούσε και έβγαζε διάφορους αλεπουδοήχους.

- ♦ Παιδιά και Δάσκαλος εκτελούν σύμφωνα με την αφήγηση.

Υστερα σκέφτηκε γιατί δεν πάω σε εκείνο το αμπέλι να φάω μερικά σταφύλια να σταματήσω την πείνα μου. Έτσι σκέφτηκε και πήγε. Όταν έφτασε είδε ότι τα σταφύλια ήταν ψηλά. Στην αρχή τεντώθηκε για να πιάσει (...) και όταν είδε ότι δεν τα έφτανε άρχισε να χοροπηδάει (...)

- ♦ Σε ένα δέντρο είναι, σε ύψος που να μη τα φτάνουν τα παιδιά, ζωγραφισμένες και κρεμασμένες εικόνες σταφυλιών σε διάφορα χρώματα. Τα παιδιά εκτελούν σύμφωνα με την αφήγηση τις κινητικές δραστηριότητες.

Αφήγηση

Αφού είδε ότι δεν τα έφτανε, φύσηξε ξεφύσησε από θυμό και πήρε τον δρόμο της επιστροφής. Καθώς γύριζε στη φωλιά της συνάντησε τον μικρό της γείτονα: το σπουργίτι. Το σπουργίτι την είδε που δεν μπόρεσε να φτάσει τα σταφύλια. Ωστόσο θέλησε να την ρωτήσει αν έφαγε για να δει αν η αλεπού θα του πεί την αλήθεια. Τί να του έλεγε τώρα όταν θα την ρωτούσε αν ήταν νόστιμα τα σταφύλια; Να έλεγε την αλήθεια ότι δεν τα κατάφερε να τα φτάσει ή να έλεγε ψέματα ότι ήταν ζινα;

Οι σκέψεις της Αλεπούς

- ♦ Τα παιδιά και ο δάσκαλος γίνονται οι σκέψεις της αλεπούς. Ο δάσκαλος αφήνει τα παιδιά να πουν τη γνώμη τους και να αποφασίσουν. Η κάθε απόφαση θα οδηγήσει σε διαφορετική λύση τη δραματοποίηση.

Η Περίπτωση της αλήθειας

Συζήτηση αλεπούς με το σπουργίτι

Σπουργίτης (βοηθητικός ρόλος): Αλεπού πού ήσουν;

Αλεπού (ομαδικός ρόλος): Ήμουν στο αμπέλι

Σπουργίτης: Πώς ήταν τα σταφύλια;

Αλεπού: Δεν δοκίμασα. Ήταν πολύ ψηλά και δεν μπόρεσα να τα φτάσω.

Σπουργίτης: Έλα μαζί μου αλεπού! Θα κόψω εγώ σταφύλια για να σου δώσω να φάς.

Αφήγηση

Η αλεπού και το σπουργίτι επέστρεψαν στο αμπέλι. Το σπουργίτι πέταξε και έφτασε όλα τα σταφύλια. Αφού φάγανε μείναν και οι δυο τους ευχαριστημένοι. Η αλεπού αγκάλιασε το σπουργίτι και γίνανε δυο καλοί φίλοι. Αποφάσισαν να γιορτάσουν τη φιλία τους με χορό.

Μουσική-Χορός

Η αλεπού και το σπουργίτι χορεύουν ως επιστέγασμα της φιλίας τους.

Η περίπτωση του ψέματος

Συζήτηση αλεπούς με το σπουργίτι

Σπουργίτης (βοηθητικός ρόλος): Αλεπού πού ήσουν;

Αλεπού (ομαδικός ρόλος): Ήμουν στο αμπέλι

Σπουργίτης: Πώς ήταν τα σταφύλια;

Αλεπού: Τα σταφύλια είναι ξινά. Άδικα θα πας να φας.

Σπουργίτης: Σε είδα αλεπού που χοροπήδαγες τόση ώρα και σταφύλι δεν έφτασες. Ήθελα να δω αν θα μου πεις την αλήθεια για να σου προσφέρω τη βοήθειά μου και να σου φτάσω εγώ τα σταφύλια που είμαι πουλί και πετώ. Τώρα όμως αποφάσισα να μην σε βοηθήσω γιατί δεν μου αρέσουν τα ψέματα. Γι αυτό λοιπόν φεύγω και σε αφήνω στην πείνα σου.

Αφήγηση

Η αλεπού επέστρεψε στο δάσος και πεινασμένη και ντροπιασμένη. Δεν έφτανε που δεν έφαγε, αλλά επειδή ήθελε να δείξει ότι όλα τα μπορεί, την έπιασαν να λέει και ψέματα. Γι' αυτό κάθισε και σκέφτηκε μετά το πάθημά της...

Αναστοχασμός

Δάσκαλος και παιδιά συζητάνε πάνω στα εξής ερωτήματα:

Ποιες είναι οι συνέπειες του ψέματος;

Τι κερδίζω όταν λέω την αλήθεια;

Μάθημα 10^ο: Το λιοντάρι και το ποντίκι

Ρόλοι για τον δάσκαλο: αφηγητής, κυνηγός

Ρόλος για τα παιδιά: λιοντάρια, ποντίκια

Ρόλος βοηθών: λιοντάρι, ποντίκι

Υλικά/αντικείμενα: 1) εικόνα με τροφική αλυσίδα 2) μοκέτα 3) ταινία επισημάνσεως 4) καπέλο

Τόπος: σχολική αυλή

ΤΟ ΣΧΕΔΙΟ ΤΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

Εισαγωγή

Ο Δάσκαλος καλωσορίζει τα παιδιά σε κύκλο. Σε μία μεγάλη εικόνα απεικονίζεται η τροφική αλυσίδα του ζωικού βασιλείου. Το λιοντάρι δεσπόζει στην κορυφή της ενώ το ποντίκι πολλές σειρές πιο κάτω βρίσκεται στο τέλος της. Τα δύο ζώα είναι κυκλωμένα ή μαρκαρισμένα με βέλος.

Συζήτηση-Ερωτήσεις

- ♦ Αφού ο δάσκαλος εξηγήσει τι σημαίνει αυτή η εικόνα και γίνουν διάφορες συγκρίσεις μεταξύ των ζώων με βάση την τροφική πυραμίδα αρχίζουν οι μιμήσεις κάποιων ζώων (ήχος και κίνηση). Επίσης δίνονται πληροφορίες για κάποια ζώα τα οποία δεν είναι γνωστά σε όλα τα παιδιά, ενώ είναι ενσωματωμένα και πιο σπάνια είδη.

-Ποιος είναι ο βασιλιάς της ζούγκλας και γιατί μπαίνει στην κορυφή;

-Όποιος είναι πιο ογκώδης σημαίνει ότι είναι και πιο δυνατός;

-Τί είναι ένα μικρό ποντικάκι για έναν βασιλιά;

Εισαγωγή στην ιστορία

- Λοιπόν παιδιά κάποιες φορές οι ρόλοι αντιστρέφονται. Μερικές φορές αυτός που φαίνεται πιο μικρός και ανίσχυρος μπορεί να γίνει πολύ χρήσιμος και σημαντικός... ακόμη και για έναν

βασιλιά όπως το λιοντάρι. Τώρα θα δούμε μια ιδιαίτερη ιστορία.. την ιστορία του Λιονταριού και του Ποντικιού.

Κάποιοι από εμάς τώρα θα γίνουμε το λιοντάρι και κάποιοι το ποντικάκι.

Δάσκαλος σε ρόλο αφηγητή

Το λιοντάρι της ζούγκλας περπατούσε αργά και υπερήφανα ως βασιλιάς μιας και δεν είχε κανένα να φοβηθεί. Ούτε ο ταύρος, ούτε ακόμη και ο ελέφαντας δεν μπορούσαν να το πειράξουν. Κάθε τόσο σταματούσε και βρυχιόταν δυνατά για να δείξει ποιος είναι το αφεντικό της περιοχής.

Κινητικές και μιμητικές δραστηριότητες

- ♦ Τα παιδιά εκτελούν τις δραστηριότητες σύμφωνα με την αφήγηση. Τις κινήσεις συντονίζει ο α βοηθητικός ρόλος

Δάσκαλος σε ρόλο αφηγητή

Το ποντικάκι όταν το λιοντάρι μούγκριζε, τρόμαζε και προχωρούσε γρήγορα. Που και που από την τρομάρα του κρυβόταν σε κανένα θάμνο ή πίσω από κανένα δέντρο. Όταν το λιοντάρι ηρεμούσε, έβγαινε πάλι από την κρυψώνα του και συνέχιζε τον δρόμο του.

- ♦ Τα παιδιά εκτελούν τις δραστηριότητες σύμφωνα με την αφήγηση. Τις κινήσεις συντονίζει ο β βοηθητικός ρόλος

Δάσκαλος σε ρόλο αφηγητή

Το λιοντάρι όταν έφτασε το μεσημέρι και ο ήλιος ήταν δυνατός ξάπλωσε κάτω από μια σκιά να κοιμηθεί. Σε λίγη ώρα είχε κοιμηθεί και άρχισε το ροχαλητό.

- ♦ Μια μοκέτα έχει τοποθετηθεί στον χώρο της αυλής. Είναι το σημείο που κοιμάται το λιοντάρι. Η εκτέλεση των κινητικών και μιμητικών δραστηριοτήτων ακολουθεί τον ρυθμό της αφήγησης και σύμφωνα με την καθοδήγηση του βοηθητικού ρόλου.

Δάσκαλος σε ρόλο αφηγητή

Το ποντικάκι περπατούσε αθόρυβα για να πάει και αυτό στην κρυψώνα του. Έπρεπε αναγκαστικά να περάσει κοντά από το Λιοντάρι γιατί άλλος δρόμος δεν υπήρχε. Για κακή του τύχη όμως ένα ξυλαράκι ακούστηκε και το Λιοντάρι ξύπνησε. Δεν πρόλαβε όμως να φύγει γιατί το Λιοντάρι με ένα άλμα βρέθηκε μπροστά του.

Συνάντηση Λιονταριού - Ποντικιού

Λιοντάρι (ομαδικός ρόλος): Βρε, βρε, ένα νόστιμο ποντικάκι... για που το έβαλες; Έχω και μια πείνα (πιάνει την κοιλιά του)... όχι βέβαια πως θα χορτάσω, αλλά νομίζω ότι θα είσαι νόστιμος μεζές (κάνει βόλτες γύρω από το ποντίκι και ξερογλείφεται)

- ♦ Το λιοντάρι πιάνει την κοιλιά του. Ύστερα κάνει βόλτες γύρω από το ποντίκι και ξερογλείφεται.

Ποντίκι (ομαδικός ρόλος): Σε παρακαλώ Λιοντάρι μη με φας. Μια μπουκιά θα με κάνεις και δεν θα χορτάσεις την πείνα σου . Άσε με να ζήσω και μπορεί να σου φανώ χρήσιμο κάποια μέρα και να σε βοηθήσω.

- ♦ Το ποντίκι φοβισμένο κάθεται σε στάση ικεσίας

Λιοντάρι (ομαδικός ρόλος):Χα, χα, χα! Πως μπορείς εσύ να βοηθήσεις έναν βασιλιά; Κοίταξε πόσο μικρό είσαι... τι μπορείς να μου προσφέρεις; Μήπως μπορείς να με προστατέψεις; Η μήπως μπορείς να κυνηγήσεις και να μου βρεις φαγητό;

- ♦ Το λιοντάρι κοροϊδεύει και υποτιμά το ποντικάκι

Ποντίκι (ομαδικός ρόλος): Άφησε με και θα δεις. Κάποια στιγμή κάτι θα κάνω και εγώ για σένα και δεν θα ξεχάσω ότι μου χάρισες τη ζωή.

Δάσκαλος σε ρόλο αφηγητή

Το λιοντάρι δεν απάντησε. Άκουσε τα λόγια του ποντικιού και σκέφτηκε...

Το Λιοντάρι σε δίλλημα – κύκλος σκέψης

- ♦ Ο ομαδικός ρόλος των λιονταριών συσκέπτεται βάσει των παρακάτω ερωτήσεων σκέψεων. Σταδιακά από την αρχική απόφαση να φάει το ποντίκι, αποφασίζει τελικά να του χαρίσει τη ζωή.

- Η πείνα μου είναι πολύ μεγάλη. Πρέπει να τον φάω τον ποντικό...
- Μια μπουκιά θα τον κάνω και μετά πάλι θα ξαναπεινάσω...
- Τί να κάνω; Να αφήσω την ευκαιρία να πάει χαμένη;
- Η να το λυπηθώ το κακόμοιρο;

Λιοντάρι (ομαδικός ρόλος): Εντάξει ποντικάκι σήμερα είναι η τυχερή σου μέρα. Μπορείς να φύγεις. Περισσότερο σε λυπήθηκα παρά πίστεψα ότι μπορείς να με βοηθήσεις. Λοιπόν μπορείς να πηγαίνεις.

Δάσκαλος σε ρόλο αφηγητή

Το ποντίκι ευχαρίστησε με μια αγκαλιά το λιοντάρι και έφυγε. Ένας κυνηγός που περιφερόταν στην ζούγκλα από καιρό είχε δει το συγκεκριμένο λιοντάρι και είχε βάλει σκοπό να το πιάσει. Όταν το λιοντάρι κοιμήθηκε με ένα σκοινί κατάφερε και το έδεσε. Όσο το λιοντάρι ακόμη κοιμόταν έτρεξε να φωνάζει τους φίλους του κυνηγούς για να καταφέρουν να το βάλουν σε ένα μεγάλο κλουβί.

- ♦ Μόλις ολοκληρωθεί ή αφήγηση ο δάσκαλος με ένα στρατιωτικό καπέλο γίνεται κυνηγός. Με πλαστική ταινία επισημάνσεως πιάνει τα χέρια όλων των συμμετεχόντων στον ομαδικό ρόλο του λιονταριού. Ύστερα φεύγει και μπαίνει πάλι σε ρόλο αφηγητή.

Το λιοντάρι ξύπνησε και είδε ότι δεν μπορούσε να κουνηθεί . Το άρχισε να μουγκρίζει και να ζητάει βοήθεια. Φώναξε για αρκετή ώρα... άραγε μπορούσε να το βοηθήσει κάποιος;

- ♦ Το λιοντάρι βρυχάται... προσπαθεί να σηκωθεί αλλά δεν μπορεί.

Δάσκαλος σε ρόλο αφηγητή

Το ποντικάκι άκουσε τις κραυγές του λιονταριού και έτρεξε να το βοηθήσει. Με τα μικρά του χεράκια προσπάθησε να κόψει το σκοινί που κρατούσε το λιοντάρι δεμένο. Έπρεπε να κάνει γρήγορα γιατί ο κυνηγός από ώρα σε ώρα θα έφτανε μαζί με την παρέα του. Τελικά τα κατάφερε και ελευθέρωσε το λιοντάρι. Φύγανε και οι δύο γρήγορα από το σημείο εκείνο και τρέζανε προς το δάσος. Όταν φτάσανε μακριά το λιοντάρι αγκάλιασε και ευχαρίστησε το ποντίκι. Ας ακούσουμε τι είπαν το ένα στο άλλο.

Λιοντάρι και Ποντίκι συζητάνε

Με τη βοήθεια του δασκάλου οι ομαδικοί ρόλοι ανατρέχουν στην ιστορία και θυμούνται την αμοιβαία τους ευεργεσία.

Μάθημα 11º: Η κολοβή αλεπού

Ρόλοι για τα παιδιά και τον δάσκαλο: Αλεπούδες

Ρόλος βοηθού: Κολοβή αλεπού

Υλικά/αντικείμενα: 1) Χαρτί του μέτρου με φιγούρες ζώων 2) ηχείο 3) μάσκα αλεπούς 4) ουρά από τούλι

Τόπος: σχολική αυλή

ΤΟ ΣΧΕΔΙΟ ΤΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

Εισαγωγή

Ο δάσκαλος και τα παιδιά κάθονται σε κύκλο. Στον τοίχο βρίσκονται κολλημένες σε χαρτί του μέτρου διάφορες φιγούρες ζώων. Δίδονται πληροφορίες για το καθένα ενώ κάθε τόσο γίνεται αναπαράσταση του τρόπου βαδίσματός τους, των ήχων που βγάζουν και του τρόπου ζωής τους. Μόλις φτάσουμε στην αναπαράσταση της αλεπούς ξεκινάει η αφήγηση.

Αφήγηση

Η αλεπού είναι ένα πολύ έξυπνο ζώο αλλά και λίγο πονηρό. Προσέξτε πως ακούγεται η φωνή της:

- Στο ηχείο είναι ηχογραφημένοι ήχοι με τη φωνή της αλεπούς.

Έχει μεγάλη φουντωτή ουρά, αυτιά όρθια σαν κεραίες και της αρέσει να ζει στο δάσος. Περπατάει αθόρυβα για να μην την καταλαβαίνουν τα άλλα ζώα. Ας γίνουμε μια αλεπουδοπαρέα και ας περπατήσουμε μέσα στο δάσος.

- Στα παιδιά προσαρμόζονται χάρτινα αυτιά αλεπούς, ενώ στη μέση τους δένεται και μια ουρά από πορτοκαλί και καφέ τούλι.

Κινητική Δραστηριότητα- Δάσκαλος και παιδιά σε ρόλο αλεπούς

- Τα παιδιά μιμούνται τις κινήσεις και τους ήχους με τη βοήθεια του δασκάλου και τον ακολουθούνε στις κινητικές δραστηριότητες. Χοροπηδάνε και τρέχουν τότε αργά και τότε γρήγορα. Στο τέλος των κινητικών δραστηριοτήτων περπατάνε κρατώντας ισορροπία στο πεζούλι της αυλής. Εμφανίζεται η κολοβή αλεπού.

Συνάντηση κολοβής αλεπούς με την αλεπουδοπαρεά

Δάσκαλος και παιδιά σε ρόλο αλεπούς: Παιδιά κοιτάζτε ακόμη μια αλεπού έρχεται στην παρέα μας!

- Ο Δάσκαλος αφήνει τα παιδιά να παρατηρήσουν την έλλειψη της ουράς. Όταν τελικά αυτό συμβαίνει την ρωτάνε.

-Τι απέγινε η ουρά σου;

Κολοβή αλεπού: Την ουρά μου την δάγκωσα και την έκοψα μόνη μου. Είδα ότι δεν μου είναι χρήσιμη. Κατάλαβα ότι μου είναι βάρος. Σας συμβουλεύω να την κόψετε και εσείς. Αμέσως θα νοιώσετε ανάλαφροι και ελεύθεροι. Ακούστε με και θα βγείτε όλες οι αλεπούδες κερδισμένες. Τώρα όμως θα πρέπει να φύγω γιατί θα πρέπει να ενημερώσω και τις άλλες αλεπούδες στο δάσος...

- Η κολοβή αλεπού αποχωρεί.

Η αλεπουδοπαρεά συζητά

- Οι αλεπούδες έντονα προβληματισμένες συζητάνε για το αν τα όσα τους είπε η επισκέπτης είναι αλήθεια.

Δάσκαλος και παιδιά σε ρόλο αλεπούς: Τί λέει η αλεπουδοπαρεά; Για να ακούσω την γνώμη σας;

➤ Κάθε παιδί λέει την άποψή του.

- Συμφωνείτε ή διαφωνείτε με το κόψιμο της ουράς;
- Πως θα διαπιστώσουμε αν μας λέει αλήθεια ή ψέματα;

➤ Όλοι μαζί σκέφτονται.

- Λοιπόν μου ήρθε μια ιδέα. Τι λέτε να της βάλουμε μια δοκιμασία; Θα την βάλουμε να τρέξει, να χοροπηδήσει, να χορέψει και στο τέλος να περπατήσει κρατώντας ισορροπία σ αυτό το πεζούλι. Αν μπορεί να τα κάνει όλα αυτά πράγματι η ούρα δεν μας χρησιμεύει σε τίποτα και είναι μόνο για ομορφιά. Ααα! να τη κιόλας έρχεται προς το μέρος μας.

➤ Η κολοβή αλεπού επιστρέφει από το δάσος.

- Γειά σου φίλη μας! Σκεφτήκαμε όλα αυτά που μας είπες για την ουρά. Επειδή όμως δεν είμαστε σίγουροι αν μας λες όλη την αλήθεια, θα θέλαμε να σου βάλουμε μια δοκιμασία και αν τα καταφέρεις σημαίνει ότι έχεις δίκιο.

Κολοβή αλεπού: Είμαι σίγουρη ότι θα τα καταφέρω. Μη σας πω ότι θα σας κερδίσω τώρα που δεν κουβαλάω μαζί μου και αυτή την περιττή ουρά που τόσο καιρό με βάραινε

Οι δοκιμασίες

1^η δεξιότητα (τρέξιμο)

➤ Οι αλεπούδες βάζουν διαγωνισμό τρεξίματος (δυο και τρεις φορές). Η κολοβή αλεπού δεν έχει κανένα πρόβλημα στο τρέξιμο.

Κολοβή αλεπού Είδατε; Μπορώ και τρέχω το ίδιο γρήγορα με εσάς

Δάσκαλος και παιδιά σε ρόλο αλεπούς: Σύμφωνοι! Παιδιά πάμε στην δεύτερη δοκιμασία. Χοροπήδημα και κουτσό!

2^η δεξιότητα (άλματα-κουτσό)

- Όλοι μαζί αρχίζουν να χοροπηδάνε. Υστέρα από λίγη ώρα κάνουν κουτσό. Η κολοβή αλεπού ανταποκρίνεται σε όλα το ίδιο.

Κολοβή αλεπού: Τι λέτε; Μπορώ ή δεν μπορώ να πηδάω και να κάνω κουτσό όπως εσείς;

Δάσκαλος και παιδιά σε ρόλο αλεπούς: Μπορείς το ίδιο με μας. Συμφωνείτε παιδιά; Τώρα πάμε να δούμε πως χορεύεις.

3^η δεξιότητα (χορός)

- Μπαίνει μουσική: παιδική Rock n Roll. Οι αλεπούδες χορεύουν ξέφρενα μαζί με την κολοβή αλεπού. Μόλις τελειώσει το τραγούδι, η αλεπού με την κομμένη ουρά παίρνει και πάλι τον λόγο.

Κολοβή αλεπού: Ούτε στον χορό απ' ότι βλέπετε έχω κάποιο πρόβλημα. Μπορώ το ίδιο καλά να χορέψω όπως και εσείς. Δεν νομίζετε ότι σας φτάνουν αυτές οι αποδείξεις;

Δάσκαλος και παιδιά σε ρόλο αλεπούς: Πράγματι χορεύεις όπως και εμείς. Θα σου βάλουμε μια τελευταία δοκιμασία και αν τα καταφέρεις σημαίνει ότι μας λες αλήθεια. Μάλιστα ίσως σκεφτούμε και εμείς να κόψουμε την ουρά μας.

4^η δεξιότητα (ισορροπία)

- Πάνω στο πεζούλι περπατάνε ένα-ένα με τη σειρά όλα τα μέλη της αλεπουδοπαρέας. Τελευταία ανεβαίνει και η κολοβή αλεπού. Στα δυο πρώτα βήματα πέφτει και ξανανεβαίνει. Η δοκιμασία επαναλαμβάνεται. Η ομάδα καταλαβαίνει το ψέμα της κολοβής αλεπούς.

Δάσκαλος και παιδιά σε ρόλο αλεπούς: Τώρα καταλάβαμε όλοι μας ότι η ουρά μας είναι χρήσιμη.

- Ο δάσκαλός αφήνει τα παιδιά να εκφραστούν και να οδηγηθούν σε συμπεράσματα με την ανάλογη καθοδήγηση. Παρακινούνται στο να θέσουν ερωτήσεις και να ανακαλύψουν την αλήθεια

Η ομολογία της Κολοβής Αλεπούς

Κολοβή αλεπού: Πράγματι παιδιά το καταλάβατε... γιατί είστε έξυπνοι όπως όλες οι αλεπούδες. Η ουρά μου πιάστηκε σε μια παγίδα που έβαλε ένας κυνηγός. Όταν κόπηκε ο πόνος ήταν μεγάλος... όμως με τον καιρό μου πέρασε. Μετά ξεκίνησα να ντρέπομαι πολύ γιατί ήμουν διαφορετική από όλες τις άλλες αλεπούδες. Έτσι σκέφτηκα να αποδείξω ότι η ουρά δεν είναι χρήσιμη. Να όμως που εσείς βρήκατε ότι η ουρά μας χρησιμεύει στην ισορροπία. Αποφασίζω από εδώ και πέρα να μη ντρέπομαι και ας μην έχω ουρά και το κυριότερο... σας ζητώ συγνώμη για το ψέμα που είπα. Τι λέτε θα με δεχθείτε στην παρέα σας;

- Οι αλεπούδες συζητάνε για το αν είναι σωστό να δεχθούν στην παρέα τους την κολοβή αλεπού ύστερα από το ψέμα της. Αποφασίζουν να την δεχτούν με την προϋπόθεση να μην ξαναπεί ψέμα

Ομαδικός χορός

- Η μουσική Ροκ εν Ρολ ξαναπαίζει. Όλες οι αλεπούδες αγκαλιάζονται και χορεύουν.

4.5. Δείγμα-Δειγματοληψία

Κατά την διαδικασία επιλογής του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος βολικής δειγματοληψίας, που στηρίζεται σε ένα δείγμα μη πιθανοτήτων, το οποίο βασίζεται στην εστίαση του ερευνητή σε μια συγκεκριμένη ομάδα και με την απόλυτη επίγνωσή ότι το δείγμα δεν αντιπροσωπεύει τον γενικότερο πληθυσμό (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Με αυτό τον τρόπο επιλέχθηκαν στοχευμένα τα άτομα τα οποία ήταν κατάλληλα για να συμμετέχουν στην έρευνα. Στην παρούσα έρευνα δείγμα αποτελέσαν παιδιά του Δημοτικού με ελαφριάς μορφής νοητική αναπηρία. Συνολικά συμμετείχαν 5 παιδιά, τρία αγόρια (60%) και δυο κορίτσια (40%). Φοιτούσαν σε Δημοτικά Σχολεία της ευρύτερης περιοχής της Ηγουμενίτσας σε κανονική τάξη με Παράλληλη Στήριξη. Μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων ήταν τα 10,4 έτη.

Πίνακας 1. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά.

Σύνολο Συμμετεχόντων	Αγόρια	Κορίτσια
N=5	N=3	N=2
Συμμετέχοντες	Ηλικία παιδιών	
κορίτσι	13	
αγόρι	11	
αγόρι	10	
κορίτσι	9	
αγόρι	9	
Μέσος όρος Ηλικίας	10.4 έτη	
Δομή Φοίτησης	Δημοτικό Σχολείο	
Περιοχή	Ηγουμενίτσα	

4.6 Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Η αξιοποίηση της παρατήρησης ως εργαλείου συλλογής ερευνητικών δεδομένων κρίθηκε ως η καταλληλότερη μέθοδος στην συγκεκριμένη έρευνα για την ουσιαστική κατανόηση των τεκτενομένων κατά την διάρκεια της εφαρμογής του θεατρικού παιχνιδιού η οποία θα συνέβαλε στην ανάλυση και ερμηνεία τους με έγκυρο και αξιόπιστο τρόπο. Ως αντίλογος στα προαναφερθέντα τίθεται το ζήτημα της υποκειμενικότητας του παρατηρητή που μπορεί να θέσει υπό αμφισβήτηση την εγκυρότητα και την σωστή εκτίμηση των υποκειμένων της παρατήρησης. Στην παρούσα εργασία δεν έλαβαν μέρος περισσότεροι παρατηρητές-αξιολογητές προκειμένου να εξασφαλιστεί μια μεγαλύτερη αντικειμενικότητα των μετρήσεων.

4.7. Διαδικασία

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τον μήνα Αύγουστο με αρχές Σεπτεμβρίου. Πιο συγκεκριμένα, εφαρμόστηκε παρέμβαση σε πέντε μαθητές του Δημοτικού με νοητική αναπηρία, με συνολικά έντεκα μαθήματα θεατρικού παιχνιδιού. Αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις της παρέμβασης: μια φορά στο πρώτο μάθημα θεατρικού παιχνιδιού για να μετρηθούν οι κοινωνικές δεξιότητες των συμμετεχόντων σε αρχικό στάδιο. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση στο ενδέκατο και τελευταίο μάθημα θεατρικού παιχνιδιού για να μετρήσουμε κατά πόσο επηρεάστηκαν οι κοινωνικές τους δεξιότητες μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης [$\chi 1$ - π - $\chi 2$ ($\chi 1$ = πρώτη αξιολόγηση - π = παρέμβαση - $\chi 2$ = δεύτερη αξιολόγηση)].

4.8. Ηθική και Δεοντολογία

Μια κρίσιμη πτυχή της ερευνητικής διαδικασίας είναι η τήρηση ηθικών και δεοντολογικών αρχών από τους ερευνητές. Πριν από την έναρξη μιας μελέτης, είναι σημαντικό για τον ερευνητή να ενημερώσει τους γονείς ή τους κηδεμόνες των συμμετεχόντων για τους συγκεκριμένους στόχους της έρευνας, το πλαίσιο στο οποίο θα πραγματοποιηθεί και τυχόν οφέλη ή προβλήματα μπορεί να ανακύψουν (Bryman, 2017). Στην παρούσα μελέτη, το ερευνητικό εργαλείο συνοδευόταν από ένα εισαγωγικό σημείωμα που περιέγραφε με σαφήνεια

τον στόχο της έρευνας και ζητήθηκε η συγκατάθεση των γονέων ή των κηδεμόνων μέσω του δασκάλου. Αναλύθηκαν ρητά οι στόχοι της έρευνας και οι οδηγίες ολοκλήρωσής της. Επιπρόσθετα, εξετάστηκαν τα ζωτικά ζητήματα της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας, διαβεβαιώνοντας ότι τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας. Μια άλλη σημαντική παράμετρος είναι η εξασφάλιση στους γονείς/κηδεμόνες των συμμετεχόντων ότι αυτοί θα αισθάνονται ασφαλείς καθ' όλη τη διάρκεια της συμμετοχής τους σε αυτήν. Έτσι οι γονείς/κηδεμόνες είχαν την επιλογή να αποσύρουν το παιδί τους από το πρόγραμμα ανά πάσα στιγμή και για οποιονδήποτε λόγο. Τέτοιες πρακτικές ενισχύουν την εμπιστοσύνη μεταξύ των συμμετεχόντων, ενθαρρύνοντάς τους να ανταποκρίνονται με ειλικρίνεια, αντικειμενικότητα και ακρίβεια χωρίς αισθήματα ανασφάλειας.

Κεφάλαιο 5ο: Αποτελέσματα έρευνας

Στα πλαίσια της αξιολόγησης των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα στην θεατρική ομάδα και το κατά πόσο αυτές μπορούν να αναπτυχθούν περαιτέρω μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, συμπληρώθηκε από τον εκπαιδευτικό το εργαλείο αξιολόγησης το οποίο περιλαμβάνει τρεις άξονες. Ο πρώτος άξονας με τίτλο «Κοινωνικότητα» αξιολογεί 6 δεξιότητες, ο δεύτερος άξονας με τίτλο «Συναισθηματική Οργάνωση» αξιολογεί 4 δεξιότητες, ενώ ο τρίτος με τίτλο «Διαπροσωπικές Σχέσεις» αξιολογεί 16 δεξιότητες. Οι απαντήσεις δόθηκαν με τη βοήθεια της κλίμακας Likert, η οποία ήταν ταξινομημένη σε πέντε βαθμούς, από το ένα έως το 5, όπου το ένα αντιστοιχούσε στο «καθόλου» και το πέντε στο «πολύ».

Το εργαλείο αξιολόγησης εφαρμόστηκε δύο φορές στο κάθε παιδί. Τα παιδιά συνολικά ήταν πέντε: δυο κορίτσια ηλικίας 13 και 9 ετών και τρία αγόρια ηλικίας 11, 10 και 9 ετών. Η πρώτη εφαρμογή του εργαλείου πραγματοποιήθηκε στο πρώτο μάθημα του θεατρικού παιχνιδιού. Η τελευταία αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε στο ενδέκατο και τελευταίο μάθημα θεατρικού παιχνιδιού.

5.1 Πρώτος άξονας: Κοινωνικότητα

Στον άξονα αυτό οι συμμετέχοντες αξιολογήθηκαν στις παρακάτω δεξιότητες: 1) Αν ανταποκρίνονται στην επικοινωνία των άλλων, 2) κατά πόσο αλληλοεπιδρούν με την ομάδα, 3) Στην επιτυχή επικοινωνία τους με τους άλλους, 4) στην αναγνώριση συμβόλων και μεταφορών που χρησιμοποιούνται στην καθημερινή ζωή, 5) στην ικανότητα αυτοελέγχου και ελέγχου της συμπεριφοράς, 6) στο αν συνεργάζονται χωρίς να δυσανασχετούν/ με προθυμία.

Αρχική μέτρηση

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι δείκτες που σημείωσαν τα παιδιά στην πρώτη μέτρηση (πρώτο μάθημα θεατρικού παιχνιδιού)

Πίνακας 2: Δείκτες Κοινωνικών Δεξιοτήτων (πρώτη αξιολόγηση)

Δεξιότητες	κορίτσι 13 ετών	αγόρι 11 ετών	αγόρι 10 ετών	κορίτσι 9 ετών	αγόρι 9 ετών	Mean	S.D.
1. Ανταποκρίνεται στην επικοινωνία των άλλων	3	3	2	3	3	2,8	0,447
2. Αλληλοεπιδρά με την ομάδα	2	3	2	2	2	2,2	0,447
3. Επιτυχής επικοινωνία με τους άλλους	2	3	3	2	3	2,6	0,548
4. Αναγνωρίζει σύμβολα και μεταφορές που χρησιμοποιούνται στην καθημερινή ζωή	2	2	1	2	2	1,8	0,447
5. Έχει ικανότητα αυτοελέγχου και ελέγχου της συμπεριφοράς	2	2	2	2	2	2	0
6. Συνεργάζεται χωρίς να δυσανασχετεί με προθυμία	3	2	2	3	3	2,6	0,548
Σύνολο βαθμολογίας Σύνολο μέγιστο: 6 x 5	<u>14</u> 30	<u>15</u> 30	<u>12</u> 30	<u>14</u> 30	<u>15</u> 30	2,333	0,406

Τελική μέτρηση

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι δείκτες που σημείωσαν τα παιδιά στην τελική μέτρηση (ενδέκατο μάθημα θεατρικού παιχνιδιού)

Πίνακας 3: Δείκτες Κοινωνικών Δεξιοτήτων (τελική αξιολόγηση)

Δεξιότητες	κορίτσι 13 ετών	αγόρι 11 ετών	αγόρι 10 ετών	κορίτσι 9 ετών	αγόρι 9 ετών	Mean	S.D.
1. Ανταποκρίνεται στην επικοινωνία των άλλων	4	4	3	4	4	3,8	0,447
2. Αλληλοεπιδρά με την ομάδα	3	4	3	3	3	3.2	0,447
3. Επιτυχής επικοινωνία με τους άλλους	3	4	4	3	4	3,6	0,548
4. Αναγνωρίζει σύμβολα και μεταφορές που χρησιμοποιούνται στην καθημερινή ζωή	3	3	2	3	3	2,8	0,447
5. Έχει ικανότητα αυτοελέγχου και ελέγχου της συμπεριφοράς	3	3	3	3	3	3	0
6. Συνεργάζεται χωρίς να δυσανασχετεί με προθυμία	4	3	3	4	4	3,6	0,548
Σύνολο βαθμολογίας Σύνολο μέγιστο: 6 x 5	<u>20</u> 30	<u>21</u> 30	<u>18</u> 30	<u>20</u> 30	<u>21</u> 30	3,333	0,406

Σύγκριση αρχικής και τελικής μέτρησης

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι δείκτες που σημείωσαν τα παιδιά στην τελική μέτρηση σε σύγκριση με την πρώτη.

Πίνακας 4: Συγκριτικός πίνακας με εμφάνιση διαφοροποιήσεων μεταξύ των δύο αξιολογήσεων.

Δεξιότητες	κορίτσι 13 ετών	αγόρι 11 ετών	αγόρι 10 ετών	κορίτσι 9 ετών	αγόρι 9 ετών
1. Ανταποκρίνεται στην επικοινωνία των άλλων	3→4	3→4	2→3	3→4	3→4
2. Αλληλοεπιδρά με την ομάδα	2→3	3→4	2→3	2→3	2→3
3. Επιτυχής επικοινωνία με τους άλλους	2→3	3→4	3→4	2→3	3→4
4. Αναγνωρίζει σύμβολα και μεταφορές που χρησιμοποιούνται στην καθημερινή ζωή	2→3	2→3	1→2	2→3	2→3
5. Έχει ικανότητα αυτοελέγχου και ελέγχου της συμπεριφοράς	2→3	2→3	2→3	2→3	2→3
6. Συνεργάζεται χωρίς να δυσανασχετεί με προθυμία	3→4	2→3	2→3	3→4	3→4
Σύνολο βαθμολογίας Σύνολο μέγιστο: 6 x 5	<u>14→20</u> 30 30	<u>15→21</u> 30 30	<u>12→18</u> 30 30	<u>14→20</u> 30 30	<u>15→21</u> 30 30

5.2 Δεύτερος άξονας: Συναισθηματική οργάνωση

Στον δεύτερο άξονα οι συμμετέχοντες αξιολογήθηκαν στις παρακάτω δεξιότητες: 1) στη σωστή διαχείριση ελεύθερου/κενού χρόνου, 2) στον έλεγχο της επιθετικής ή αυτοκαταστροφικής συμπεριφοράς, 3) στην αποφυγή συμπεριφορών που θεωρούνται μη αποδεκτές, 4) στο αν αναπτύσσουν τρόπους εκτίμησης του εαυτού τους σε σχέση με τις δραστηριότητες τους.

Αρχική μέτρηση

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι δείκτες που σημείωσαν τα παιδιά στην πρώτη μέτρηση (πρώτο μάθημα θεατρικού παιχνιδιού):

Πίνακας 5: Δείκτες Συναισθηματικής Οργάνωσης (πρώτη αξιολόγηση)

Δεξιότητες	κορίτσι 13 ετών	αγόρι 11 ετών	αγόρι 10 ετών	κορίτσι 9 ετών	αγόρι 9 ετών	Mean	S.D.
1. Σωστή διαχείριση ελεύθερου χρόνου	2	2	1	2	2	1,8	0,447
2. Μπορεί να ελέγχει την επιθετική ή αυτοκαταστροφική συμπεριφορά	2	2	2	2	2	2	0
3. Αποφεύγει συμπεριφορές που θεωρούνται μη αποδεκτές	3	2	2	2	2	2,2	0,447
4. Αναπτύσσει τρόπους εκτίμησης του εαυτού του σε σχέση με τις δραστηριότητές του	2	2	2	2	2	2	0
Σύνολο βαθμολογίας	<u>9</u>	<u>8</u>	<u>7</u>	<u>8</u>	<u>8</u>	2	0,223
Σύνολο μέγιστο: 4 x 5	20	20	20	20	20		

Τελική μέτρηση

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι δείκτες που σημείωσαν τα παιδιά στην τελική μέτρηση (ενδέκατο μάθημα θεατρικού παιχνιδιού)

Πίνακας 6: Δείκτες Συναισθηματικής Οργάνωσης (τελική αξιολόγηση)

Δεξιότητες	κορίτσι 13 ετών	αγόρι 11 ετών	αγόρι 10 ετών	κορίτσι 9 ετών	αγόρι 9 ετών	Mean	S.D.
1. Σωστή διαχείριση ελεύθερου χρόνου	3	3	2	3	3	1,8	0,447
2. Μπορεί να ελέγχει την επιθετική ή αυτοκαταστροφική συμπεριφορά	3	3	3	3	3	2	0
3. Αποφεύγει συμπεριφορές που θεωρούνται μη αποδεκτές	4	3	3	3	3	2,2	0,447
4. Αναπτύσσει τρόπους εκτίμησης του εαυτού του σε σχέση με τις δραστηριότητές του	3	3	3	3	3	2	0
Σύνολο βαθμολογίας Σύνολο μέγιστο: 4 x 5	<u>13</u> 20	<u>12</u> 20	<u>11</u> 20	<u>12</u> 20	<u>12</u> 20	2	0,223

Σύγκριση αρχικής και τελικής μέτρησης

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι δείκτες που σημείωσαν τα παιδιά στην τελική μέτρηση σε σύγκριση με την πρώτη:

Πίνακας 7: Συγκριτικός πίνακας με εμφάνιση διαφοροποιήσεων μεταξύ των δύο αξιολογήσεων στο δεύτερο άξονα του ερωτηματολογίου.

Δεξιότητες	κορίτσι 13 ετών	αγόρι 11 ετών	αγόρι 10 ετών	κορίτσι 9 ετών	αγόρι 9 ετών
1. Σωστή διαχείριση ελεύθερου χρόνου	2→3	2→3	1→2	2→3	2→3
2. Μπορεί να ελέγχει την επιθετική ή αυτοκαταστροφική συμπεριφορά	2→3	2→3	2→3	2→3	2→3
3. Αποφεύγει συμπεριφορές που θεωρούνται μη αποδεκτές	3→4	2→3	2→3	2→3	2→3
4. Αναπτύσσει τρόπους εκτίμησης του εαυτού του σε σχέση με τις δραστηριότητές του	2→3	2→3	2→3	2→3	2→3
Σύνολο βαθμολογίας Σύνολο μέγιστο: 4 x 5	<u>9→13</u> 20	<u>8→12</u> 20	<u>7→11</u> 20	<u>8→12</u> 20	<u>8→12</u> 20

5.3 Τρίτος άξονας: Διαπροσωπικές σχέσεις

Στον παρόν άξονα οι συμμετέχοντες αξιολογήθηκαν στις παρακάτω δεξιότητες: 1) αν μπορούν να ακούν προσεκτικά τον συνομιλητή τους χωρίς να τον διακόπτουν, 2) Αν απαντάνε κατάλληλα σε συνθήκες συνομιλίας και γνωρίζουν κατάλληλους και ακατάλληλους τρόπους απόκρισης ανάλογα με την περίσταση, 3) Αν είναι εξασκημένοι στην συνθήκη ερώτηση-απάντηση 4) Αν αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων, 5) Αν μπορούν να εκφράζουν προσωπικές απόψεις, 6) Αν μπορούν να δημιουργούν φιλίες, 7) αν μπορούν να διατηρούν τις φιλίες τους για καιρό, 8) Αν μοιράζονται τα πράγματά τους, 9) αν βοηθούν όπου χρειαστεί 10) Αν περιμένουν την σειρά τους, 11) αν σέβονται ότι ανήκει στους άλλους, 12) αν χαιρετίζουν/αποχαιρετίζουν τους γνωστούς τους, γονείς, εκπαιδευτικούς, φίλους και συμμαθητές, 13) αν κάνουν χρήση του «ευχαριστώ» και του «παρακαλώ» ορθά και όπου κρίνεται απαραίτητο, 14) αν ζητούν αυτό που επιθυμούν, 15) αν λένε αυτό που τους ενοχλεί, 16) αν ξεχωρίζουν το καλό από το κακό.

Αρχική μέτρηση

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι δείκτες που σημείωσαν τα παιδιά στην πρώτη μέτρηση (πρώτο μάθημα θεατρικού παιχνιδιού):

Πίνακας 8: Δείκτες Διαπροσωπικών Σχέσεων (αρχική αξιολόγηση)

Δεξιότητες	κορίτσι 13 ετών	αγόρι 11 ετών	αγόρι 10 ετών	κορίτσι 9 ετών	αγόρι 9 ετών	Mean	S.D.
1. Μπορεί να ακούει προσεκτικά τον συνομιλητή του χωρίς να τον διακόπτει	2	2	2	2	2	2	0
2. Απαντάει κατάλληλα σε συνθήκες συνομιλίας και αναγνωρίζει κατάλληλους-ακατάλληλους τρόπους ανταπόκρισης ανάλογα με την περίσταση	2	2	2	2	2	2	0
3. Είναι εξασκημένος/η στη συνθήκη ερώτηση-απάντηση	3	2	3	3	2	2,6	0,548
4. Αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων	2	2	2	2	2	2	0
5. Μπορεί και εκφράζει προσωπικές σκέψεις	2	3	2	2	2	2,2	0,447
6. Μπορεί να δημιουργεί φιλίες	3	3	3	2	2	2,6	0,548

7. Μπορεί να διατηρεί τις φιλίες του για καιρό	3	3	3	3	3	3	0
8. Μοιράζεται τα πράγματά του/της	3	4	3	2	3	3	0,707
9. Βοηθάει όπου χρειαστεί	3	3	3	3	3	3	0
10. Περιμένει την σειρά του	3	2	2	2	2	2,2	0,447
11. Σέβεται ότι ανήκει στους άλλους	3	3	3	2	3	2,8	0,447
12. Χαιρετίζει αποχαιρετίζει τους γνωστούς του/της, γονείς, εκπαιδευτικούς, φίλους και συμμαθητές	4	4	2	3	3	3,2	0,837
13. Κάνει χρήση του ευχαριστώ του παρακαλώ ορθά και όπου κρίνεται απαραίτητο	3	3	2	3	2	2,6	0,548
14. Ζητά αυτό που επιθυμεί	2	3	2	2	3	2,4	0,548
15. Λέει αυτό που τον ενοχλεί	2	3	3	2	2	2,4	0,548
16. Ξεχωρίζει το καλό από το κακό	3	3	3	3	3	3	0
Σύνολο βαθμολογίας Σύνολο μέγιστο: 16 x 5	<u>43</u> 80	<u>45</u> 80	<u>40</u> 80	<u>38</u> 80	<u>39</u> 80	2,562	0,351

Τελική μέτρηση

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι δείκτες που σημείωσαν τα παιδιά στην τελική μέτρηση (ενδέκατο μάθημα θεατρικού παιχνιδιού)

Πίνακας 9: Δείκτες Διαπροσωπικών Σχέσεων (τελική αξιολόγηση)

Δεξιότητες	κορίτσι 13 ετών	αγόρι 11 ετών	αγόρι 10 ετών	κορίτσι 9 ετών	αγόρι 9 ετών	Mean	S.D.
1. Μπορεί να ακούει προσεκτικά τον συνομιλητή του χωρίς να τον διακόπτει	3	3	3	3	3	3	0
2. Απαντάει κατάλληλα σε συνθήκες συνομιλίας και αναγνωρίζει κατάλληλους-ακατάλληλους τρόπους ανταπόκρισης ανάλογα με την περίπτωση	3	3	3	3	3	3	0
3. Είναι εξασκημένος/η στη συνθήκη ερώτηση-απάντηση	4	3	4	4	3	3,6	0,548
4. Αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων	3	3	3	3	3	3	0
5. Μπορεί και εκφράζει προσωπικές σκέψεις	3	4	3	3	3	3,2	0,447
6. Μπορεί να δημιουργεί φιλίες	4	4	4	3	3	3,6	0,548
7. Μπορεί να διατηρεί τις φιλίες του για καιρό	4	4	4	4	4	4	0
8. Μοιράζεται τα πράγματά του/της	4	5	4	3	4	4	0,707
9. Βοηθάει όπου χρειαστεί	4	4	4	4	4	4	0
10. Περιμένει την σειρά του	4	3	3	3	3	3,2	0,447
11. Σέβεται ότι ανήκει στους άλλους	4	4	4	3	4	3,8	0,447
12. Χαιρετίζει αποχαιρετίζει τους γνωστούς του/της, γονείς, εκπαιδευτικούς, φίλους και συμμαθητές	5	5	3	4	4	4,2	0,837
13. Κάνει χρήση του ευχαριστώ του παρακαλώ ορθά και όπου κρίνεται απαραίτητο	4	4	3	4	3	3,6	0,548
14. Ζητά αυτό που επιθυμεί	3	4	3	3	4	3,4	0,548
15. Λέει αυτό που τον ενοχλεί	3	4	4	3	3	3,4	0,548

16. Ξεχωρίζει το καλό από το κακό	4	4	4	4	4	4	0
Σύνολο βαθμολογίας	<u>59</u>	<u>61</u>	<u>56</u>	<u>54</u>	<u>55</u>	3,562	0,351
Σύνολο μέγιστο: 16 x 5	80	80	80	80	80		

Σύγκριση αρχικής και τελικής μέτρησης

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι δείκτες που σημείωσαν τα παιδιά στην τελική μέτρηση σε σύγκριση με την πρώτη:

Πίνακας 10: Συγκριτικός πίνακας με εμφάνιση διαφοροποιήσεων μεταξύ των δύο αξιολογήσεων στον τρίτο άξονα του ερωτηματολογίου.

Δεξιότητες	κορίτσι 13 ετών	αγόρι 11 ετών	αγόρι 10 ετών	κορίτσι 9 ετών	αγόρι 9 ετών
1. Μπορεί να ακούει προσεκτικά τον συνομιλητή του χωρίς να τον διακόπτει	2→3	2→3	2→3	2→3	2→3
2. Απαντάει κατάλληλα σε συνθήκες συνομιλίας και αναγνωρίζει κατάλληλους-ακατάλληλους τρόπους ανταπόκρισης ανάλογα με την περίπτωση	2→3	2→3	2→3	2→3	2→3
3. Είναι εξασκημένος/η στη συνθήκη ερώτησης-απάντηση	3→4	2→3	3→4	3→4	2→3
4. Αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων	2→3	2→3	2→3	2→3	2→3
5. Μπορεί και εκφράζει προσωπικές σκέψεις	2→3	3→4	2→3	2→3	2→3
6. Μπορεί να δημιουργεί φιλίες	3→4	3→4	3→4	2→3	2→3
7. Μπορεί να διατηρεί τις φιλίες του για καιρό	3→4	3→4	3→4	3→4	3→4
8. Μοιράζεται τα πράγματά του/της	3→4	4→5	3→4	2→3	3→4
9. Βοηθάει όπου χρειαστεί	3→4	3→4	3→4	3→4	3→4
10. Περιμένει την σειρά του	3→4	2→3	2→3	2→3	2→3
11. Σέβεται ότι ανήκει στους άλλους	3→4	3→4	3→4	2→3	3→4
12. Χαιρετίζει αποχαιρετίζει τους γνωστούς του/της, γονείς, εκπαιδευτικούς, φίλους και συμμαθητές	4→5	4→5	2→3	3→4	3→4
13. Κάνει χρήση του ευχαριστώ του παρακαλώ ορθά και όπου κρίνεται απαραίτητο	3→4	3→4	2→3	3→4	2→3

14. Ζητά αυτό που επιθυμεί	2→3	3→4	2→3	2→3	3→4
15. Λέει αυτό που τον ενοχλεί	2→3	3→4	3→4	2→3	2→3
16. Ξεχωρίζει το καλό από το κακό	3→4	3→4	3→4	3→4	3→4
Σύνολο βαθμολογίας Σύνολο μέγιστο: 16 x 5	<u>43→59</u> 80	<u>45→61</u> 80	<u>40→56</u> 80	<u>38→54</u> 80	<u>39→55</u> 80

Κεφάλαιο 6^ο: Συζήτηση

Σε αυτή την έρευνα, διερευνήθηκαν οι υπάρχουσες κοινωνικές δεξιότητες μαθητών του Δημοτικού με ήπια νοητική αναπηρία και πώς αυτές επηρεάζονται μέσα από οργανωμένα μαθήματα θεατρικού παιχνιδιού. Στην έρευνα συμμετείχαν 5 παιδιά, 3 αγόρια και 2 κορίτσια για συνολικά 11 μαθήματα θεατρικού παιχνιδιού.

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα το οποίο αφορούσε το πώς το θεατρικό παιχνίδι επηρεάζει την κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού με νοητική αναπηρία μέσα στην ομάδα, διαπιστώθηκε πως τα παιδιά συνολικά αναβάθμισαν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Στο θεατρικό παιχνίδι η κατάκτηση και η εδραίωση της καινούργιας γνώσης περνά μέσα από τα στάδια της ομαδικής εργασίας, του διάλογου, της επικοινωνίας και της ανταλλαγής ιδεών μέσα από ψυχοκινητικές δράσεις και δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης.. Η χρήση προπαρασκευαστικών μορφών θεατρικής έκφρασης, που εμπλέκουν συνολικά τις αισθήσεις χρησιμοποιώντας σώμα φωνή, λόγο, κίνηση και έκφραση προσώπου παίζουν σημαντικό ρόλο στην μετάδοση , την πρόσληψη και την κατανόηση συναισθημάτων και ιδεών, τόσο του εαυτού όσο και των άλλων. Επιπλέον, τα ευρήματα συμβαδίζουν με αυτά των Anderson, Lee & Brown (2017), που υποστήριξαν το θεατρικό παιχνίδι στα πλαίσια της εκπαίδευσης μπορεί να ασκήσει πολύ σημαντική επιρροή σε ό,τι αφορά τη βελτίωση της γλωσσικής έκφρασης των παιδιών, συμβάλλοντας στην ενίσχυση της κοινωνικής τους συμπεριφοράς και βοηθώντας τα να ενταχθούν με αποτελεσματικότερο και πιο ομαλό τρόπο στις ομάδες των συνομηλίκων τους.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αναφορικά με το πώς επιδρά το θεατρικό παιχνίδι στην συναισθηματική οργάνωση- διαχείριση συναισθημάτων των παιδιών, με βάση τα ευρήματα της έρευνας υπάρχει μια θετική συσχέτιση. Η χρήση των θεατρικών παιχνιδιών ως εκπαιδευτικού εργαλείου έχει αποδειχθεί αποτελεσματική στην προώθηση της ανάπτυξης δεξιοτήτων συναισθηματικής οργάνωσης. Έμαθαν να αναγνωρίζουν και να τηρούν τα όρια και τους κανονισμούς της ομάδας, ενώ επίσης μπόρεσαν να εκτιμούν και σέβονται σε μεγαλύτερο βαθμό τις προτιμήσεις των άλλων. Η παραπάνω θέση ευθυγραμμίζεται με τα ευρήματα αντίστοιχης έρευνας που πραγματοποιήθηκε από τον Gottman (2011) στα πλαίσια της οποίας διαπιστώθηκε πώς το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στην καλύτερη κατανόηση των συναισθημάτων των ίδιων των παιδιών και βελτιώσει την ικανότητα τους για αυτορρύθμιση.

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα το οποίο αφορούσε κατά πόσο το θεατρικό παιχνίδι βοηθά/ επηρεάζει το παιδί με νοητική αναπηρία σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων/επαφών, η παρούσα έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα πως υπάρχει μία θετική συσχέτιση. Τα παιδιά μέσα από τις συγκεκριμένες δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια της έρευνας διαπιστώθηκε πως μπόρεσαν να καταλάβουν καλύτερα τον εαυτό τους και πήραν σημαντικά μαθήματα σχετικά με τη σωστή συμπεριφορά και το πώς να αλληλεπιδρούν σε διαπροσωπικό επίπεδο. Μια έρευνα του Guralnick (1999) διερεύνησε τον αντίκτυπο των ομάδων παιχνιδιού στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών με νοητική αναπηρία. Η μελέτη διαπίστωσε ότι υπήρξε σημαντική βελτίωση στην κοινωνική αλληλεπίδραση και τις δεξιότητες επικοινωνίας αυτών των παιδιών. Τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά ξεκίνησαν αλληλεπιδράσεις, ανταποκρίθηκαν σε συζητήσεις με συνομηλίκους και συμμετείχαν σε συνεργατικό παιχνίδι, γεγονός που αποδεικνύει βελτίωση της επικοινωνίας σε επίπεδο διαπροσωπικής επαφής.

6.1. Περιορισμοί της έρευνας

Αυτή η μελέτη παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς. Αρχικά, θα πρέπει να επισημανθεί το γεγονός πως το μέγεθος του δείγματος ήταν μικρό. Είναι σαφές πως υπάρχει η δυνατότητα να πραγματοποιηθεί μελλοντική έρευνα με τη συμμετοχή περισσότερων παιδιών (συμπεριλαμβανομένων μάλιστα και παιδιών με μέτρια νοητική αναπηρία), σε εκτενέστερο

χρονικό διάστημα, προκειμένου να διερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ του θεατρικού παιχνιδιού και των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Κατά συνέπεια, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν ή να οδηγήσουν σε δευτερογενή συμπεράσματα (π.χ : να γίνουν συσχετίσεις των μετρήσεων με βάση το φύλο).

Ακόμη δεν αξιολογήθηκαν δεξιότητες που αφορούν το ίδιο το θεατρικό παιχνίδι όπως η μίμηση, η υποκριτική, λεκτική και κινητική έκφραση, αυτοσχεδιασμός, συμμετοχή σε ρόλους, μουσική και ρυθμική αντίληψη κ.α. Η καταγραφή και η μέτρηση όλων των ανωτέρω ίσως οδηγούσε σε μια βαθύτερη κατανόηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της θεμελιώδους σχέσης τους με το θεατρικό παιχνίδι

Ένα άλλο στοιχείο που πρέπει να επισημανθεί είναι πως το εργαλείο αξιολόγησης εφαρμόστηκε από έναν εκπαιδευτικό, χωρίς την ταυτόχρονη παρουσία επιπλέον αξιολογητών προκειμένου να επικυρώσουν ή να συμφωνήσουν με τα αποτελέσματα της μέτρησης. Αυτό το γεγονός εγκυμονεί τον πιθανό κίνδυνο ύπαρξης προκατειλημμένων απαντήσεων, που προορίζονται για την προβολή αποτελεσμάτων και δεν αντικατοπτρίζουν με ακρίβεια την πραγματικότητα, προς όφελος της έρευνας. Ο αξιολογητής που είναι ταυτόχρονα και ο εμψυχωτής του θεατρικού παιχνιδιού και βασικός συμμετέχων στην εξέλιξη και πλοκή του δρωμένου δεν μπορεί να κρίνει με την αντικειμενικότητα εξωτερικού παρατηρητή. Μπορεί να παρασυρθεί σε μια εξιδανίκευση ή υποβάθμιση των αποτελεσμάτων της έρευνας μιας και δεν έχει την πολυτέλεια της αποστασιοποίησης από το θεατρικό γεγονός.

Τέλος, θα πρέπει οπωσδήποτε να αναφερθεί το γεγονός πως η παρούσα έρευνα εστιάζει το ενδιαφέρον της κυρίως γύρω από τρεις θεματικούς άξονες που αφορούν τις κοινωνικές δεξιότητες, τη συναισθηματική οργάνωση και την οικοδόμηση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών με ήπια νοητική αναπηρία. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε η πραγματοποίηση κάποιας αντίστοιχης έρευνας προκειμένου να διερευνηθούν και άλλοι επιμέρους άξονες που επηρεάζουν την καθημερινότητα αυτών των παιδιών, λειτουργώντας ως εμπόδια στην ομαλή τους κοινωνική ανάπτυξη και στην εκπαιδευτική διαδικασία.

6.2 Εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Ο εκπαιδευτικός τόσο της ειδικής όσο και της γενικής εκπαίδευσης παίζει καθοριστικό ρόλο στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας και στην διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας του εκάστοτε μαθητή. Μέσα από την παρεχόμενη διδασκαλία και κυρίως μέσα

από την δομή του μαθήματός του είτε θα ωθήσει τα παιδιά σε ένα ανταγωνιστικό πλαίσιο συσσώρευσης γνώσεων, πρόδρομο για τον μετέπειτα κοινωνικό αριβισμό, είτε θα τα οδηγήσει στην συνεργατική μάθηση με συνέπεια να τα προάγει προς την κοινωνική τους ολοκλήρωση. Ένα τέτοιο πλαίσιο μάθησης που προάγει την ομαδικότητα και όπου η γνώση είναι ζήτημα προς ανακάλυψη αποτελεί και το θεατρικό παιχνίδι το οποίο συμβάλει στην ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων, γεγονός που αποτελεί και συμπέρασμα της παρούσας έρευνας. Θα ήταν επομένως γόνιμο να επισημανθούν και να προταθούν ιδέες και στρατηγικές που να ενισχύσουν τα παραπάνω ευρήματα.

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί ένα πλαίσιο μάθησης το οποίο είναι γνωστό ως παιδαγωγικό εργαλείο στην πλειονότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ωστόσο λίγοι είναι εκείνοι οι οποίοι κατανοούν την σημασία του, την λειτουργία του και τα πολλαπλά οφέλη που αποκομίζουν οι συμμετέχοντες. Πρόκειται για μία διαδικασία που απαιτεί οργάνωση του στόχου και των επιμέρους στόχων σε διάφορα στάδια, τεχνικές εξέλιξης και πλοκής του μύθου σε διάφορα φάσεις μέχρι την κορύφωση και τη ολοκλήρωση του θεατρικού δρωμένου. Επιμορφωτικά σεμινάρια πάνω στην κατασκευή και τη δομή του θεατρικού παιχνιδιού θα μπορούσαν να λειτουργήσουν θετικά προς αυτή την κατεύθυνση.

Η χρήση του θεατρικού παιχνιδιού συνήθως περιορίζεται από τους εκπαιδευτικούς είτε σαν απλό παιχνίδι είτε σαν μια διαδικασία αποφόρτισης από την διδασκαλία. Μπορεί όμως πέρα από την ψυχαγωγική του διάσταση να προσφέρει στην κατάκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων αφού οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο μπορεί να αποτελέσει αφορμή για την κατασκευή του. Μέσα από τα στάδια του θεατρικού παιχνιδιού ο αντικειμενικός σκοπός πέρνα μέσα από διάφορες φάσεις ζύμωσης και διαπραγμάτευσης, ενώ οι συμμετέχοντες μέσα από την συνεργασία και την επικοινωνία οδηγούνται στην κατάκτηση της γνώσης.

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μια έντεχνη μορφή διδασκαλίας το ίδιο, αλλά και συμπεριλαμβάνει στους κόλπους του και άλλες τέχνες (μουσική, χορός, εικαστικά κ.α.). Για να ευδοκιμήσει προϋποθέτει μια αντίστοιχη κουλτούρα όπου η τέχνη παίζει αποτελεί συστατικό στοιχείο του εκάστοτε εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Αυτό συνεπάγεται ότι οι στερεοτυπικές μορφές διδασκαλίας παρακάμπτονται ενώ θέατρο, μουσική και εικαστικές τέχνες συνεργάζονται προσφέροντας μια εμπειρία μέθεξης στους συμμετέχοντες.

Η συνεργασία με επαγγελματίες ηθοποιούς και με θεατρικές ομάδες θα μπορούσε να προσφέρει πολλά τόσο σε παιδαγωγούς όσο και στα παιδιά που φοιτούν στα διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Μέσα από διάφορα projects ηθοποιοί και εκπαιδευτικοί μπορούν καταρτίσουν προγράμματα θεατρικών παιχνιδιών-δρωμένων προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθημάτων ακόμη και του αναλυτικού προγράμματος.

Συγκεφαλαιώνοντας, το θεατρικό παιχνίδι πέραν από εκπαιδευτικό εργαλείο αποτελεί ένα μέσο κοινωνικοποίησης και συνεργασίας των συμμετεχόντων. Σ αυτό καθοριστικό ρόλο παίζει ο εκπαιδευτικός και εν γένει το εκπαιδευτικό περιβάλλον στο κατά πόσο κατανοούν την λειτουργία και τον σκοπό του. Η βαθιά κοινωνική του διάσταση εκπληρώνει μια από τις επιτελικές ανάγκες του ανθρώπου που είναι η επικοινωνία. Δίνοντας βάση σε ένα τέτοιο πλαίσιο μάθησης ο ειδικός παιδαγωγός προάγει τα άτομα με νοητική αναπηρία στην αυτογνωσία μέσω της διαπραγμάτευσης της γνώσης μέσα σε ένα συνεργατικό πλαίσιο και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για μία ομαλή μετάβαση στον κοινωνικό στίβο.

Κεφάλαιο 7^ο: Συμπεράσματα

Με την συγκεκριμένη έρευνα επισημαίνεται ο καίριος ρόλος του θεατρικού παιχνιδιού ως εκπαιδευτικού εργαλείου ενδυνάμωσης των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητική αναπηρία. Η επίδρασή του παρά το σύντομο χρονικό διάστημα που εφαρμόστηκε επηρέασε συνολικά με θετικό τρόπο τις δεξιότητες της κοινωνικότητας, της συναισθηματικής οργάνωσης και των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην θεατρική ομάδα.

Όσον αφορά την κοινωνικότητα, τα αποτελέσματα των μετρήσεων μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες σημείωσαν πρόοδο στην ανταπόκριση της μεταξύ τους επικοινωνίας και συνεργασίας στις κοινές δραστηριότητες. Το θεατρικό παιχνίδι αποδείχθηκε πολύ αποτελεσματικό στην προώθηση της συνοχής του συνόλου και της ομαδικής συμπεριφοράς. Έδειξαν επίσης υψηλότερο ποσοστό ανταλλαγής των ιδεών τους, ενώ ήταν περισσότερο ικανοί να εμπλακούν σε συζητήσεις και να συνεργαστούν με βάση τους κοινούς στόχους. Η βελτίωση αυτή αποκαλύπτει ότι μέσα σε περιβάλλοντα αλληλεπίδρασης οι μαθητές με νοητική αναπηρία μπορούν να βελτιώσουν τα επίπεδα της κοινωνικότητας τους. Η έρευνα δείχνει ότι οι κοινωνικές δεξιότητες μπορούν να καλλιεργηθούν μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, καθώς παρέχει ένα ασφαλές περιβάλλον που ενθαρρύνει την αποδοχή του εαυτού και των διαφορετικών «άλλων», επιτρέποντας στα παιδιά να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και να εκφραστούν ελεύθερα. Παρά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα συγκεκριμένα άτομα στην αναγνώριση του συμβολικού και μεταφορικού λόγου στην καθημερινή ζωή, σημειώθηκε και σε αυτό τον τομέα βελτίωση παρά το αρχικό

χαμηλό ποσοστό. Αυτό υπογραμμίζει την ανάγκη για στρατηγικές προσαρμοσμένες στην αντιμετώπιση αυτών των γνωστικών προκλήσεων, έτσι ώστε τα παιδιά αυτά να κατακτήσουν πιο απαιτητικές μορφές επικοινωνίας μέσα από τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις.

Όσον αφορά τη συναισθηματική οργάνωση, τα ευρήματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες σημείωσαν βελτίωση τρόπο χειρισμού των συναισθημάτων τους. Τα θεατρικά παιχνίδια έδωσαν την ευκαιρία στα παιδιά να ελέγξουν τις συναισθηματικές τους παρορμήσεις και αυτοματισμούς με ορθότερη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου και υιοθέτησαν στάσεις και συμπεριφορές περισσότερο αποδέκτες, περιορίζοντας έτσι την απογοήτευση και τις συναισθηματικές εκρήξεις τους. Όλα τα παιδιά έδειξαν μεγαλύτερη ικανότητα προσαρμογής και συντονισμού κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε πως αυτή η μορφή εκπαίδευσης μπορεί να επηρεάσει θετικά την αυτοεικόνα των συμμετεχόντων και να ενισχύσει δεξιότητες αυτοπραγμάτωσης. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί πως εξακολουθεί να αποτελεί σημαντική δυσκολία η ικανότητα των παιδιών αυτών να διαχειρίζονται και να κατανοούν πιο σύνθετα συναισθήματα. Μπορεί το θεατρικό παιχνίδι να διευκολύνει τη συναισθηματική κατανόηση ως προς τους βασικούς της άξονες, όμως θα πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω το κατά πόσο είναι απαραίτητη μία συγκεκριμένη εκπαίδευση που να εστιάζει στην πλήρη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών αυτών.

Όσον αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις, τα ευρήματα ήταν ως επί το πλείστον θετικά. Η ανταλλαγή εμπειριών κατά τη διάρκεια των θεατρικών παιχνιδιών χρησίμευσε στο να αναπτυχθεί η αμοιβαία εμπιστοσύνη και ο σεβασμός μεταξύ των παιδιών, λειτουργώντας ως υποστηρικτικός παράγοντας. Ένδειξη αποτελεί ότι μπορούσαν να μοιράζονται πράγματα και αντικείμενα που χρησιμοποιούσαν στο θεατρικό παιχνίδι, ενώ ήταν υποστηρικτικά στο να παρέχουν τη βοήθειά τους το ένα παιδί στο άλλο κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων. Βελτίωση στο διαπροσωπικό επίπεδο σημειώθηκε σε όσα αφορούν στα αισθήματα φιλίας που καλλιεργήθηκαν μέσα από το κοινό πλαίσιο δράσης τόσο κατά την διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού όσο και κατά την έναρξη και λήξη των κοινών συναντήσεων. Ακόμη μέσα από το ηθικοπλαστικό πλαίσιο των μύθων του Αισώπου και της διασκευής τους ώστε να τονιστούν τα ηθικά ζητήματα ή διλήμματα, φάνηκε επίσης να γίνονται περισσότερο αντιληπτές οι έννοιες «καλό» και «κακό». Επίσης παρά τις χαμηλές τιμές σε επίπεδο διατομικής συνομιλίας αλλά και συμμετοχής σε ανοιχτό διάλογο, τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά δείχνοντας βελτίωση και στη συνθήκη των ερωταποκρίσεων και σε σχέση με τον ορθό τρόπο απάντησης ανάλογα με την περίπτωση. Βελτιώθηκε επίσης η προσωπική έκφραση των συναισθημάτων, των απόψεων και των επιθυμιών τους, καθώς επιδιώχθηκε συστηματικά η έκφραση της προσωπικής σκέψης μέσα από τις δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού, όπως επίσης

αναπτύχθηκε και το αίσθημα της ενσυναίσθησης του «άλλου» μέσα στο κοινό σκοπό του πλαισίου της δράσης.

Συνεπώς βάσει των ανωτέρω ευρημάτων συνίσταται στους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής, αλλά και της γενικής, να ενσωματώσουν την εφαρμογή θεατρικών παιχνιδιών στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα. Η συνεργασία, η επικοινωνία, η αίσθηση του «ανήκειν» που προκύπτουν ως άμεση συνέπεια του θεατρικής πράξης προάγουν συνολικά το κοινωνικό προφίλ του ατόμου και το ωθούν σε μια δυναμική και συνεργατική διαδικασία μάθησης και εκπαίδευσης κατάλληλης για την μετέπειτα ομαλή κοινωνική τους ενσωμάτωση.

Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί πως ο μικρός αριθμός του δείγματος, ο περιορισμός του σε στενά γεωγραφικά όρια και το σύντομο χρονικό διάστημα της εφαρμογής της έρευνας δεν ευνοούν την γενικευσιμότητα των ευρημάτων. Περαιτέρω έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα και για περισσότερο διάστημα, καθώς και η εφαρμογή αντίστοιχης έρευνας σε περισσότερες από μια γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας, θα παρείχε ασφαλέστερα συμπεράσματα και θα τροφοδοτούσε την έρευνα με βαθύτερες γνώσεις για τις κοινωνικές δεξιότητες που αναπτύσσονται μέσω του θεατρικού παιχνιδιού σε περιβάλλοντα με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Αλευριάδου, Α., Γκιαούρη, Σ. (2009). *Γενετικά σύνδρομα νοητικής καθυστέρησης. Αναπτυξιακή και εκπαιδευτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: University studio press.

Άλκηστις. (2012). *Μαύρη Αγελάδα. Άσπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γιάνναρης, Γ. (1994). *Θεατρική αγωγή και παιχνίδι*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Γιαννάρης, Γ. (1995). *Θεατρική Αγωγή και παιχνίδι*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Γκατζόγια, Θ. (2018). *Το θεατρικό παιχνίδι σε μαθητές με ελαφριά και μέτρια νοητική υστέρηση: καινοτόμες προσεγγίσεις και δράσεις στο έπος της Οδύσσειας (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών. Εργαστήριο Ειδικής και Θεραπευτικής Αγωγής)*.

Γκιόκα, Α. & Σάλμοντ, Ε. (2016). Συμβουλευτική γονέων παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Μελέτη περίπτωσης σε Σχολική Μονάδα της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015 (1), 373-381. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.197>

Γκόβας, Νίκος. (2002). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γραμματάς, Θ. (2004). *Το Θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: Άτραπος.

Γραμματάς, Θ. (2009). *Θέατρο και Παιδεία*, τ. ΣΤ' Αθήνα: Γραμματάς Θ.

Δανασσή – Αφεντάκη Αντ. Κ., (1997) *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*, τ. Γ', Σύγχρονες Τάσεις της Αγωγής, Αθήνα: Ιδιωτική Εκδοση.

Ευδοκίμου-Παπαγεωργίου (2009). *Η επέμβαση της τέχνης στην ψυχοθεραπεία: Θεωρία, ασκήσεις, εφαρμογές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Εφραιμίδης, Γ.(2013). *Αυτοπροσδιορισμός ατόμων με νοητική καθυστέρηση, διπλωματική εργασία ΜΠΣ, Ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης: ένα σχολείο για όλους, ΑΠΘ*.

Ζαφειριάδης, Κ., & Δαρβούδης, Α. (2010). *Η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας στο σύγχρονο σχολείο-ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κάκουρος, Ε & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Κουρετζής, Λ., & Παρζακώνη, Α. (2012) *Θεατρικό παιχνίδι: η δια του θεάτρου παιδεία. Πρακτικά 7η Διεθνή συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση, δεσμοί αλληλεγγύης*, 240- 246.

Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι (παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση)* Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Κουρετζής, Λ. (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Λενακάκης, Α. (2008). Η θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην αγωγή ατόμων με εμπόδια στην ζωή και στη μάθηση. Στο Η. Κουρκούτας & J. P. Chaertier (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές*. Αθήνα: Τοπίο, 455-470.

Λενακάκης, Α., & Κολτσίδα, Μ. (2021). Θεατροπαιδαγωγική και αναπηρία: Μια έρευνα για τον ρόλο της θεατρικής σύμπραξης αναπήρων και μη αναπήρων ηθοποιών στη δημιουργία μιας θεατρικής παράστασης. Στο Μ. Βελιώτη-Γεωργοπούλου, Β. Γεωργοπούλου, Ι. Καραμάνου, Μ. Κοτζαμάνη, Θ. Μπλέσιος, & Α. Τσιάρας (Επιμ.), *Θέατρο και ετερότητα. Θεωρία, δραματολογία & θεατρική πρακτική. Πρακτικά 6^{ου} Πανελλήνιου Θεατρολογικού Συνεδρίου, 17-20 Μαΐου 2017, Τόμος Γ'* (σσ. 509-523). Ναύπλιο: Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Μετοχιανάκης, Η. (2008). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική* (3η εκδ.). Ηράκλειο: Ιδιωτική Εκδοση.

Μουγιακάκος, Π., Μώρου, Α., Παπαδημούλης, Χ. & Φραγκή, Μ. (2006). *Θεατρική Αγωγή Ε & ΣΤ Δημοτικού*. Αθήνα: Διόφαντος.

Μπουρνέλλη, Ν. (2002). *Κινητική Δημιουργικότητα. Ειδικό Πρόγραμμα Ανάπτυξης της Κινητικής Δημιουργικότητας για παιδιά*. Αθήνα: Alfa Status.

Πανταζής, Σ.Π. & Σακελλαρίου, Μ.Ι. (2005). *Προσχολική Παιδαγωγική: Προβληματισμοί Προτάσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

Παπαγεωργίου Γ. (2006). *Αγωγή και επικοινωνία στο σχολείο*. Αθήνα: ΣΟΚΟΛΗ-ΚΟΥΛΕΔΑΚΗ.

Παπαδόπουλος Σ. (2010). *Με τη γλώσσα του θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας*, Αθήνα: Κέδρος.

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*, Αθήνα: Σ.Π. Παπαδόπουλος.

Παπαθανασίου, Α., Μπασλαβάνη, Ο. (2001). *Θεατροπαιχνίδια*. Αθήνα: Κέδρος.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Τόμος Α': Σύγχρονες Τάσεις Εκπαίδευσης και Ειδικής Υποστήριξης. Αθήνα: Ατραπός.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Τόμος Β': Νοητική Υστέρηση. Ψυχολογική, Κοινωνιολογική και Παιδαγωγική Προσέγγιση. Αθήνα: Ατραπός.

Σέξτου, Π. (2007). *Δραματοποίηση : Το βιβλίο του παιδαγωγού – εμπνευστή*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Σούλης, Σ. Γ. (2020). *Σπουδή στην νοητική αναπηρία*. Αθήνα: Gutenberg.

Σκουμπουρδή, Χ. (2015). *Το παιχνίδι στην μαθηματική εκπαίδευση των μικρών παιδιών*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Τσιάρας, Α. (2004). Το Θεατρικό Παιχνίδι στο Δημοτικό Σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 62-76.

Τσιμπιδάκη, Α. (2016). Επικοινωνία γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες και εργαζομένων στην ειδική αγωγή. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 9-10, 77-89.

Ξενόγλωσση/Μεταφρασμένη

Adams, D., Oliver, C. (2011). The expression and assessment of emotions and internal states in individuals with severe or profound intellectual disabilities. *Clinical psychology review*, 31(3), 293–306. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.01.003>

AAIDD, American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2008). *Definition, Classification and Systems of Supports*, Manual. Washington DC, American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, D.C.: Author.

Anderson, A., Lee, B., & Brown, M. (2017). Promoting literacy and language-learning in special education through drama-based pedagogies. VSA intersections: *Arts and special education. Exemplary programs and approaches professional papers series*, vol. 3 (pp. 111-133). Washington, DC: Kennedy Center.

Amna, A. (2010). *Role of Social Skills Training in Improving Social Competence in Individuals with Mental Retardation*, Munich:GRIN Publishing GmbH.

Areheart, B. A. (2008). When Disability Isn't "Just Right": The Entrenchment of the Medical Model of Disability and the Goldilocks Dilemma. *Indiana Law Journal* 83(1), 181-232.

Bailey, S. (2014) Exemplary theatre practices: Creating barrier free theatre, in S. M. Maley (eds.) VSA intersections: *Arts and special education exemplary programs and approaches*, Washington DC: John F. Kennedy Center for the Performing Arts, pp.25-45.

Barnes, C., Mercer, G. (2005). Disability, work, and welfare: Challenging the social exclusion of disabled people. *Work, Employment and Society*, 19(3), 527–545. <https://doi.org/10.1177/0950017005055669>

Barnes, C. (1995). *Measuring Disablement in Society: Hopes and Reservations. Working Paper*. Disability Research Unit, School of Sociology and Social Policy at the University of Leeds.

Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι, Εξοικείωση με το Θέατρο*. (Μτφρ. Πανίτσκα, Ε.). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός

Bigdy, C. (2012). Social inclusion and people with intellectual disability and challenging behaviour: A systematic review. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 37(4), 360-374. doi:10.3109/13668250.2012.721878

Bhaumik, S., Kiani, R., Michael, D. M., Gangavati, S., Khan, S., Torales, J., Kenneth R., Javate, K. R & Ventriglio, A. (2016). Intellectual disability and mental health: an overview. *International Journal of Culture and Mental Health*, 9(4), 417–429. doi:10.1080/17542863.2016.1228687

Bruner, J. S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Bryman, A. (2017), *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*, μτφρ. Π. Σακελλαρίου, Αθήνα: Gutenberg

Carleton, P. J. (2012). *Story drama in the special needs classroom: Step-by-step lesson plans for teaching through dramatic play*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Carlson, M. (2017). *Performance: A critical introduction*. London, UK: Routledge.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education (6th ed.)*. Routledge/Taylor & Francis Group.

Cooper, C. (2004). A struggle well worth having?: the uses of theatre-in-education (TIE) for learning. *Support for Learning*, 19(2), 81-87.

Creswell, W., J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Δεύτερη Ελληνική έκδοση, Αθήνα: Έλλην.

Danielsson, H., Henry, L., Messer, D., & Ronnberg, J. (2012). Strengths and weaknesses in executive functioning in children with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 33(2), 600-607. doi:10.1016/j.ridd.2011.11.004

Dessemontet, R. S., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6), 579-587.

Doeniyas C. (2016). The Social Living Complex: A New, All Day, Yearlong Intervention Model for Individuals with Autism Spectrum Disorder and Their Parents. *Journal of autism and developmental disorders*, 46(9), 3037–3053. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2846-x>

Dykens, E. M., Hodapp, R. M. & Finucane, B. M. (2000). *Genetics and Mental Retardation Syndromes*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Erbay, F., & Dogru, S. S. Y. (2010). The effectiveness of creative drama education on the teaching of social communication skills in mainstreamed students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4475-4479.

Faure, G. , Lascar, S. (1988). *Το θεατρικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο* (Α. Στρουμπούλη, Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg

Faure, G. & Lascar, S. (2001). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Folostina, Ruxandra & Tudorache, Loredana & Michel, Theodora & Erzsébet, Banga & Duță, Nicoleta. (2015). Using Drama Therapy and Storytelling in Developing Social Competences in Adults with Intellectual Disabilities of Residential Centers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 186. 1268-1274.10.1016/j.sbspro.2015.04.141.

Frielink, N., Schuengel, C., & Embregts, P. J. (2018). Autonomy support, need satisfaction, and motivation for support among adults with intellectual disability: Testing a self-determination theory model. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 123(1), 33–49. doi:10.1352/1944-7558-123.1.33

Galan, A., & Galan, Z. (1997). *Το παιδί με νοητική καθυστέρηση και η κοινωνία*. (Μετάφραση. Κοσμά, Ε). Αθήνα: Πατάκης.

Gottman, J. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη: Ένα πρακτικός οδηγός για γονείς*. (Χ. Ξενάκη, Μεταφρ.) Πεδίο: Αθήνα.

Gray, C. A., & Garand, J. D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8(1), 1–10.

Gray R. (2001). Drama and Art: The Experience of Learning, in: *Dyslexia-Successful Inclusion in the Secondary School*. (Edited by Lindsay Peer and Gavin Reid). London: David Fulton Publishers.

Guralnick, M. J. (1999). Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 5(1), 21–29. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2779\(1999\)5:1<21::AID-MRDD3>3.0.CO;2-O](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2779(1999)5:1<21::AID-MRDD3>3.0.CO;2-O)

Heathcote, D., & Herbert, P. (1985). A drama of learning: Mantle of the expert. *Theory Into Practice*, 24(2), 173-180.

Henderson, M. & Lasley, E. (2014). Creating Inclusive Classrooms through the Arts, *Dimensions of Early Childhood*. Vol 22, No 3.

Hodapp, R. M. (2002). Parenting children with mental retardation. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook for parenting Vol. 1. Children and parenting* (pp. 355–381). London: Lawrence Erlbaum.

Isyar, O. O., & Akay, C. (2017). The Use of "Drama in Education" in Primary Schools from the Viewpoint of the Classroom Teachers: A Mixed Method Research. *Online Submission*, 8(28), 201-216.

Jennings, S. (2005). *Εισαγωγή στη δραματοθεραπεία*. Αθήνα : Εκδόσεις Σαββάλα.

Katz, G., & Lazcano-Ponce, E. (2008). Intellectual disability: definition, etiological factors, classification, diagnosis, treatment and prognosis. *Salud publica de Mexico*, 50 (SUPPL. 2) doi:10.1590/S0036-36342008000800005.

Ke, X., & Liu, J. (2012). Intellectual disability. In J. Rey (Ed.), IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health. *International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions*.

Kempe, A., & Tissot, C. (2012). The use of drama to teach social skills in a special school setting for students with autism. *Support for Learning*, 27, 97- 102. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9604.2012.01526.x>

Kimberlin, S. E. (2009). Political Science Theory and Disability. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 19(1), 26-43.

Lenakakis, A., & Koltsida, M. (2017). Disabled and non-disabled actors working in partnership for a theatrical performance: A research on theatrical partnerships as enablers of social and behavioural skills for persons with disabilities. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 22(2), 252-269. <http://dx.doi.org/10.1080/13569783.2017.1286975>

Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. (2014). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment, 2nd edition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Migerode, F., Maes, B., Buysse, A., & Brondeel, R. (2012). Quality of life in adolescents with a disability and their parents: The mediating role of social support and resilience. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 24(5), 487-503

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

Ninot, G., & Maiano, C. (2007). Long-term effects of athletics meet on the perceived competence of individuals with intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities*, 28(2), 176-186.

Nowicki, E. A., Brown, J., & Stepien, M. (2013). “A Kid Way”: Strategies for Including Classmates With Learning or Intellectual Disabilities. *Intellectual and developmental Disabilities*, 51(4), 253-262.

Odom, S., Zercher, C., Li, Sh., Marquart, J., Sandall, Susan & Brown, William. (2006). Social Acceptance and Rejection of Preschool Children With Disabilities: A Mixed-Method Analysis. *Journal of Educational Psychology*. 98. 807-823. 10.1037/0022-0663.98.4.807.

Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. Basingstoke: Macmillan.

Peter, M. (2003). Drama, narrative and early learning. *British Journal of Special Education*, 30(1), 21-27.

Peter, M. (2009). Drama: narrative pedagogy and socially challenged children. *British Journal of Special Education*, 36(1), 9-17.

Rasmussen, B. (2010). The good enough drama: Reinterpreting constructivist aesthetics and epistemology in drama education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 15(4), 529-546.

Rubtsova, O., & Daniels, H. (2016). The concept of drama in Vygotsky's Theory: Application in research. *Cultural-historical psychology*, 12(3), 189-207.

Schalock, R. L., & Luckasson, R. (2015). A systematic approach to subgroup classification in intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 53(5), 358-366.

Schalock, R., Luckasson, R., Tassé, M. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports (12th Edition)*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Schewe, M. (2013). Taking stock and looking ahead: Drama pedagogy as a gateway to a performative teaching and learning culture. *Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second Language Education* 7 (1), 5-27.

Simplican, S. C., Leader, G., Kosciulek, J., & Leahy, M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: an ecological model of social networks and community participation. *Research in developmental disabilities*, 38, 18–29. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.008>

Slade, P. (1980). *Child drama*. London: Hodder and Stoughton.

Stanton-Chapman, T. L., & Snell, M. E. (2011). Promoting turn-taking skills in preschool children with disabilities: The effects of a peer-based social communication intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 303–319. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.11.002>

Stefańska, A. (2006). Using Theatrical Activities in the Process of Developing a Sense of Dignity among Youth with Slight Mental Disabilities. *Polish Journal of Applied Psychology*, 1(4), 81-90.

Stinson, M., & Piazzoli, E. (2014). Drama for additional language learning: dramatic contexts and pedagogical possibilities. In J. Dunn & M. Anderson (Eds.), *How drama activates learning: contemporary research and practice* (pp, 208-225). United Kingdom: Bloomsbury.

Szumski, G., & Karwowski, M. (2014). Psychosocial functioning and school achievement of children with mild intellectual disability in Polish special, integrative, and mainstream schools. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11(2), 99–108. <https://doi.org/10.1111/jppi.12076>

Tennant, R. G., Martin, K. K., Rooney, R., Hassan, S., & Kane, R. T. (2017). Preventing internalizing problems in young children: A randomized controlled trial of the feelings and friends (Year 3) program with a motor skills component. *Frontiers in Psychology*, 8, 291.

Thorn, S. H., Bamburg, J. W., & Pittman, A. (2007). Psychosocial treatment malls for people with intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities*, 28(5), 531-538.

Thomas, D. & Woods, H., 2003, *Working with people with learning disabilities*, London: Jessica Kingsley Publishers.

Toivanen, T. (2016). Drama Education in the Finnish School System-Past, Present and Future. In *Miracle of Education* (pp. 227-240). Brill Sense.

Toivanen, T., Halkilahti, L., & Ruismaki, H. (2013). Creative pedagogy-Supporting children's creativity through drama. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*.

Tombak, A. (2014). Importance of drama in pre-school education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 372-378.

Ward, D. (1989). The Arts and Special Needs, in Ross, M. *The Claims of Feeling*, Oxford: Pegamon Press.

Wenz-Gross, M., & Siperstein, G. N. (1996). The social world of pre-adolescents with mental retardation: Social support, family environment, and adjustment. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, (31), 177-187.

World Health Organization. (2015). *Draft ICD-11 clinical description and diagnostic guidelines: Disorders of intellectual development* (January 16, 2015). Geneva, Switzerland: Author.

Vasileiadis, I., & Doikou-Avlidou, M. (2018). Enhancing social interaction of pupils with intellectual disabilities with their general education peers: the outcomes of an intervention programme. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(4), 267- 277. doi.org/10.1111/1471-3802.12410

Παράρτημα

Το θεατρικό παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο ενδυνάμωσης κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητική αναπηρία

Ερευνητικό Εργαλείο

Αγαπητοί γονείς/κηδεμόνες,

στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας μου στο ΠΜΣ Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, πραγματοποιώ έρευνα που αφορά στην ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων ατόμων με νοητική αναπηρία μέσα από τη διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού. Για τον συγκεκριμένο σκοπό θα χρησιμοποιηθεί αντίστοιχο ερευνητικό εργαλείο που θα αξιολογήσει τις κοινωνικές δεξιότητες των συμμετεχόντων στο δεύτερο και την δέκατο πέμπτο μάθημα θεατρικού παιχνιδιού.

Η συμπλήρωση του εργαλείου αξιολόγησης γίνεται από τον εκπαιδευτικό, είναι απόρρητη και οι πληροφορίες που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για το σκοπό της έρευνας. Για την συμμετοχή στην παραπάνω διαδικασία απαιτείται η συναίνεση του γονέα/κηδεμόνα. Μπορείτε να αποχωρήσετε από τη παραπάνω διαδικασία όποια στιγμή και για όποιο λόγο επιθυμείτε.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο σας.

Είμαι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε πληροφορία ή διευκρίνιση στο:

Email: vas.chitas@gmail.com

Τηλέφωνο: 6956119844

Με εκτίμηση,

Χήτας Βασίλειος

Υπεύθυνη Δήλωση συναίνεσης γονέα ή κηδεμόνα

Δηλώνω ότι επιτρέπω στο τέκνο μου

.....
να συμμετάσχει στα μαθήματα θεατρικού παιχνιδιού που θα πραγματοποιηθούν στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας του Χήτα Βασίλειου με τίτλο: **«Το θεατρικό παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο ενδυνάμωσης κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητική αναπηρία»** και αφορά το ΠΜΣ Ειδική Αγωγή κι Εκπαίδευση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Έλαβα γνώση για τις διαδικασίες που απαιτούνται ενώ μου γνωστοποιήθηκε ότι η συλλογή των πληροφοριών της παρούσας έρευνας είναι απόρρητη και θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά για ακαδημαϊκούς σκοπούς.

Ονοματεπώνυμο γονέα/κηδεμόνα

Ημερομηνία

..../..../2024

Υπογραφή

.....

Ερωτηματολόγιο Έρευνας

Περιοχή: **Κοινωνικές Δεξιότητες στην Θεατρική Ομάδα**

1.1. Κοινωνικότητα

1.1.1. Ανταποκρίνεται στην επικοινωνία των άλλων

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1.1.2. Αλληλεπιδρά με την ομάδα

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1.1.3. Επιτυχή επικοινωνία με τους άλλους

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1.1.4. Αναγνωρίζει σύμβολα και μεταφορές που χρησιμοποιούνται στην καθημερινή ζωή

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1.1.5. Έχει ικανότητα αυτοελέγχου και ελέγχου συμπεριφοράς

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1.1.6. Συνεργάζεται χωρίς να δυσανασχετεί/με προθυμία

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1.2. Συναισθηματική οργάνωση

1.2.1. Σωστή διαχείριση ελεύθερου χρόνου

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

122.2. Μπορεί να ελέγχει την επιθετική ή αυτοκαταστροφική συμπεριφορά

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1.2.3. Αποφεύγει συμπεριφορές που θεωρούνται μη αποδεκτές

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1.2.4. Αναπτύσσει τρόπους εκτίμησης του εαυτού του σε σχέση με τις δραστηριότητές του

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1.3 Διαπροσωπικές σχέσεις

1.3.1. Μπορεί να ακούει προσεκτικά τον συνομιλητή του χωρίς να τον διακόπτει

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1.3.2. Απαντάει κατάλληλα σε συνθήκες συνομιλίας και αναγνωρίζει κατάλληλους-ακατάλληλους τρόπους ανταπόκρισης ανάλογα με την περίπτωση

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1.3.3. Είναι εξασκημένος στην συνθήκη ερώτηση-απάντηση

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1.3.4. Αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1.3.5. Μπορεί και εκφράζει προσωπικές σκέψεις

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1.3.6. Μπορεί να δημιουργεί φιλίες

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1.3.7. Διατηρεί τα επίπεδα φιλίας που δημιουργεί

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1.3.8. Μοιράζεται πράγματά του/της

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1.3.9. Βοηθάει όπου χρειαστεί

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1.3.10. Περιμένει την σειρά του

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1.3.11. Σέβεται ό,τι ανήκει στους άλλους

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1.3.12. Χαιρετίζει/αποχαιρετίζει τους γνωστούς του/της, γονείς, εκπαιδευτικούς, φίλους

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1.3.13. Κάνει χρήση του «ευχαριστώ» και του «παρακαλώ» ορθά και όπου κρίνεται αυτό απαραίτητο

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1.3.14. Ζητά αυτό που επιθυμεί

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1.3.15. Λέει αυτό που τον ενοχλεί

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1.3.16. Ξεχωρίζει το καλό απ' το κακό

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---