

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Θεατρικών Σπουδών

Μεταπτυχιακή Διατριβή



**Η Συμβολή ενός Προγράμματος με Στοιχεία Θεατρικού
Παιχνιδιού στην Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη Παιδιών Χαμηλής
Λειτουργικότητας που Ανήκουν στο Αυτιστικό Φάσμα.**

Κατερίνα Μουστάκα

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Κλειώ Φανουράκη**

Μάιος 2016

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Θεατρικών Σπουδών

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Η Συμβολή ενός Προγράμματος με Στοιχεία Θεατρικού
Παιχνιδιού στην Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη Παιδιών
Χαμηλής Λειτουργικότητας που Ανήκουν στο Αυτιστικό
Φάσμα.**

Κατερίνα Μουστάκα

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Κλειώ Φανουράκη**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση
των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών
Στις Θεατρικές Σπουδές
από τη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών
του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Μάιος 2016

Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή διερευνά το Θεατρικό Παιχνίδι ως θεατροπαιδαγωγική τεχνική, η οποία δύναται να ενισχύσει την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη παιδιών με αυτισμό. Κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και θεωρητική τεκμηρίωση του θέματος, προσεγγίστηκαν οι έννοιες του παιχνιδιού, του θεατρικού παιχνιδιού, του αυτισμού και των ιδιαιτεροτήτων του, του θεατρικού παιχνιδιού ως μέσο για την εκπαίδευση παιδιών, που ανήκουν στο Φάσμα του Αυτισμού. Τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από την ανασκόπηση σύγχρονης ξένης και εγχώριας βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας είναι περιορισμένα. Παρόλα αυτά συγκλίνουν στα ευεργετικά αποτελέσματα ως προς την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, αμβλύνοντας τις αναπτυξιακές διαταραχές που αντιμετωπίζουν τα συγκεκριμένα παιδιά. Στη συνέχεια της μελέτης προστέθηκε η παρουσίαση μιας ερευνητικής προσπάθειας στην οποία μελετήθηκε η εξέλιξη έξι μαθητών ενός Ειδικού Δημοτικού Σχολείου, οι οποίοι συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα παρέμβασης δέκα εβδομαδιαίων συναντήσεων με βάση το Θεατρικό Παιχνίδι. Από την παρατήρηση των ψυχοκοινωνικών τους δεξιοτήτων εξήχθησαν αισιόδοξα δεδομένα, τα οποία υποστήριξαν τους βασικούς ερευνητικούς προβληματισμούς.

Summary

This thesis investigates Theatrical Game as a theatre- educational technique which can enhance the psychosocial development of children with autism. In the literature review and theoretical documentation of the matter, approached the topic from the perspectives of the game, the theatrical game, Autism and its specific features, the theatrical game as a medium in the education of children with autism. There has not been a lot of research conducted on this subject so the review of late foreign and domestic scientific literature is limited. However the literature that has been reviewed has all supported the idea that theatre could engender beneficial effects on the development of social and emotional skills by reducing the developmental disorders that are experiencing these children. Then a study added the presentation of a project in which the evolution of six students of a Special Education Primary School was studied, who participated in a ten weeks intervention program. During that effort the group was engaged in theatre games and activities and their psychosocial development was tracked, supporting the idea that theatre can be used to help these students.

Ευχαριστίες

Για την ολοκλήρωση της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής πολύτιμη ήταν η βοήθεια της επιβλέπουσας καθηγήτριας κ. Κλειούς Φανουράκη, την οποία και ευχαριστώ θερμά. Οι συμβουλές της και οι παρατηρήσεις της στάθηκαν ιδιαίτερα καθοδηγητικές, καθώς και οι επιστημονικές της επισημάνσεις εξαιρετικά χρήσιμες. Ακόμη θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτρια κ. Αντωνοπούλου και τον καθηγητή κ. Τσιάρα για την συνεργασία τους και τη συγκατάθεσή τους να αποτελέσουν τα μέλη της τριμελούς επιτροπής.

Ευχαριστώ επίσης την κ. Μπάνου, δασκάλα ειδικής αγωγής, και την κ. Χούντα, κοινωνική λειτουργό, για τη διάθεσή τους να εμπλακούν και να συμμετάσχουν στην ερευνητική μου προσπάθεια, προσφέροντάς μου εξαιρετική βοήθεια κατά την υλοποίησή της.

Περιεχόμενα

1	Εισαγωγή	9
1.1	Παιδί και παιχνίδι	9
1.2	Θεατρικό Δραματικό παιχνίδι	13
2	Θεωρητικό Μέρος	17
2.1	Το Θεατρικό Παιχνίδι ως Θεατροπαιδαγωγική Πρακτική και η συμβολή του στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών	17
2.2	Προβληματισμοί- βασικά ερευνητικά ερωτήματα	20
2.3.1	Παρουσίαση χαρακτηριστικών ατόμων με ΔΑΔ-ΦΑ / Δυσκολίες στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη	22
2.3.2	Αυτισμός θεωρία του Νου και συμβολικό παιχνίδι	25
2.3.3	Συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού στην εκπαίδευση παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ με στόχο την Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη	28
3	Ερευνητικό Μέρος	38
3.1	Περιγραφή της έρευνας	38
3.2	Σκοπός έρευνας – Ανάλυση επιμέρους ερωτημάτων	41
3.3	Περιγραφή ομάδας- ιστορικά παιδιών	43
3.4	Μεθοδολογία- Μέσο συλλογής Δεδομένων	47
3.5	Σχεδιασμός και επιμέρους στόχοι του προγράμματος.	53
3.6	Παρατηρήσεις από τις συναντήσεις – αποτελέσματα	59

4	Συζήτηση	81
5	Επίλογος –προτάσεις	85
Παραρτήματα		
A.1	Περιγραφή συναντήσεων προγράμματος	87
A.2	Απόσπασμα από το ημερολόγιο της ερευνήτριας σε χειρόγραφο μορφή	123
	Βιβλιογραφία	130

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

1.1 Παιδί και παιχνίδι

Το παιχνίδι αποτελεί δραστηριότητα συνδεδεμένη με την πνευματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς προσφέρεται ως πεδίο εξάσκησης σε δεξιότητες επικοινωνίας, προαγωγής της φαντασίας, κατάκτησης στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων και προετοιμασίας για τα πολλά και πολύπλοκα καθήκοντα της ενήλικης ζωής.¹ Αναμφίβολα είναι σημαντικό μέρος της ζωής των παιδιών και γι' αυτό και συναντάται σε μεγάλη συχνότητα κατά την περίοδο της παιδικότητας.²

Οποιαδήποτε απόπειρα ορισμού του παιχνιδιού έρχεται αντιμέτωπη με τη συνθετότητα και πολυπλοκότητα της έννοιας, καθώς εξαρτάται από την οπτική του μελετητή που την προσεγγίζει κάθε φορά. Μια ασφαλής επιλογή αποτελεί η παράθεση ορισμένων χαρακτηριστικών που εμφανίζονται σε όλους τους τύπους και τα είδη του. Καταρχήν ως δραστηριότητα, το παιχνίδι, μπορεί να θεωρηθεί δραστηριότητα απολαυστική και ευχάριστη για τον συμμετέχοντα, απαιτεί την ενεργή συμμετοχή του, καθώς και την προσοχή του κατά τη διαδικασία. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Roger Caillois «*Στόχος του παιχνιδιού είναι το ίδιο το παιχνίδι*»³, καθώς θεωρείται πράξη αυθόρμητη και εσωτερικά υποκινούμενη, της οποίας δεν προηγείται η καθοδήγηση ή η παρέμβαση ενηλίκων.⁴ Κατά τη διάρκεια αυτής της δημιουργικής δραστηριότητας, εκφράζεται ο εαυτός του παιδιού, προβάλλεται η αντίληψή

¹ Holmes & Willoughby (2005) 156-164.

² Λουκρέζη (2013) 15. • Rogers & Sawyers (1988).

³ Beauchamp (1998) 114.

⁴ Ο.π. 16. • Burghardt (2011) 9-18.

του για την πραγματικότητα, ενισχύονται και αναπτύσσονται οι προσωπικές του εμπειρίες.⁵

Σύμφωνα με τη Sheridan το παιχνίδι μπορεί να είναι α) **κινητικό**, β) **παιχνίδι εξερεύνησης**, όπου ανακαλύπτεται το περιβάλλον μέσω των αισθήσεων, γ) **παιχνίδι μίμησης**, το οποίο βασίζεται στο τι βλέπει και ακούει το παιδί, πως προσλαμβάνει αυτά που συμβαίνουν στο περιβάλλον του, δ) **κατασκευαστικό/ δομικό παιχνίδι**, το οποίο απαιτεί συντονισμό λεπτών κινήσεων, αισθητηριακή αντίληψη, αντιληπτικές και συμβολικές δεξιότητες, συνδυασμούς υλικών, νοητικό σχεδιασμό κατασκευής, ε) **παιχνίδι προσποίησης**, όπου μέσω της παρατήρησης και της μίμησης επινοούνται καταστάσεις ή υπάρχει εμπλοκή σε παιχνίδι ρόλων, χρησιμοποιώντας ελάχιστα υλικά, φαντασία και δημιουργικότητα, και τέλος παιχνίδι κανόνων.⁶

Η τάση για παιχνίδι εκδηλώνεται πάντοτε από τα παιδιά, ακόμη και σε περιόδους δύσκολων κοινωνικοπολιτικών συνθηκών. Κατά μία έννοια δεν έπαψε να ακολουθεί σαν κύρια συνήθεια τα παιδιά μέσα στους αιώνες.⁷ Πολλές διαφορετικές θεωρίες διατυπώθηκαν, προσπαθώντας να περιγράψουν και να εξηγήσουν την οικουμενική σημασία του. Παρόλα αυτά ξεκινώντας από τους Έλληνες φιλοσόφους, όπως ο Πλάτωνας, μέχρι το Rousseau και τον Pestalozzi και τον Freud και Piaget, είναι πιθανό να εντοπιστεί σαν κοινός τόπος ότι το παιχνίδι δεν είναι τυχαίο γεγονός, ούτε και στερείται νοήματος, αλλά ικανοποιεί και επιτελεί ένα συγκεκριμένο και σημαντικό σκοπό. Οι θεωρητικοί δίνουν έμφαση σε διαφορετικές οπτικές του θέματος και αυτός είναι και ο λόγος που διαφοροποιείται η μία θεωρία από την άλλη.⁸

Ξεκινώντας από κάποιες κλασικές θεωρίες προσανατολισμένες σε μια απόπειρα βιολογικής ερμηνείας εντοπίζεται ως κύριο χαρακτηριστικό κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού η κατανάλωση μιας υπερχειλίζουσας ζωτικής

⁵ Λουκρέζη (2013) 16-17. • Παπαδόπουλος (2010) 75-82.

⁶ Sheridan (2003) 7-9.

⁷ Wolfberg (1999). • Λουκρέζη (2013) 16.

⁸ Sheridan (2003) 10.

ενέργειας. Σύμφωνα με το Schiller⁹ το υπάρχον βιολογικό πλεόνασμα ενέργειας διοχετεύεται μέσω του παιχνιδιού. Τη θεωρία αυτή συμπληρώνει ο Spencer, ο οποίος υποστήριξε ότι η έκλυση αυτής της ενέργειας επιφέρει ανακούφιση στο παιδί και οργανική ισορροπία, απ' όπου πηγάζει και ένα γενικό αίσθημα ευχαρίστησης.¹⁰

Κατά τη διάρκεια του 20ου αι. οι εξελίξεις στο χώρο της ψυχολογίας χαρακτηρίζουν τις διάφορες τοποθετήσεις θεωρητικών γύρω από το θέμα. Ορισμένοι εντοπίζουν συγκεκριμένες συνδέσεις μεταξύ του παιχνιδιού και των συναισθημάτων του παιδιού. Σύμφωνα με αυτούς, το παιχνίδι είναι ένα μέσο έκφρασης των συναισθημάτων, που έρχεται σε συμφωνία με τις δυσκολίες να αναβιώσουν τα παιδιά μια ευχάριστη εμπειρία και να αποκτήσουν τον έλεγχο των αντικρουόμενων συναισθημάτων τους. Ο Freud, αναγνωρισμένος ως ο πρωτοπόρος της ψυχο-δυναμικής θεωρίας, υποστήριξε ότι το παιχνίδι δεν αποτελεί απλά ένα αναπτυξιακό επίτευγμα, αλλά μια σημαντική προσπάθεια από την πλευρά του παιδιού να συμφιλιωθεί με τα συγκινησιακά του βιώματα και να αντιμετωπίσει αγχώδεις καταστάσεις με ένα καθαρά συμβολικό τρόπο. Έτσι μπορεί να αναβιώσει μέσα από την επανάληψη ό,τι του έκανε εντύπωση, θέτοντας όμως αυτή τη φορά τον εαυτό του κυρίαρχο της κατάστασης.¹¹ Η θεωρία αυτή συμπληρώθηκε και επεκτάθηκε αργότερα από τους Erikson και Winnicott.¹² Ο Erikson τόνισε τη σύνδεση μεταξύ φανταστικού παιχνιδιού και συναισθημάτων, υποστηρίζοντας ότι μέσω αυτού καταφέρνει το παιδί να εισχωρεί σε νέα επίπεδα κυριαρχίας και υπεροχής. Με αυτόν τον τρόπο έρχεται αντιμέτωπο με την εμπειρία/ το βίωμα και ανορθώνει το «εγώ» του μέσα στην πραγματικότητα.¹³ Ο δε Winnicott θεωρεί το παιχνίδι αναγκαίο για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη και ότι σχετίζεται στενά με τη μάθηση.

Από την πλευρά του ο Vygotsky πίστευε πως τα παιδιά επωφελούνται από το παιχνίδι, καθώς τους επιτρέπει να εμπλέκονται σε δραστηριότητες από τις

⁹ Schiller (1975).

¹⁰ Κοντογιάννη (2012) 32. • Ματσαγγούρας (1982) 177.

¹¹ Κοντογιάννη (2012) 38-39.

¹² Sheridan (2003) 10.

¹³ Κοντογιάννη (2012) 40.

οποίες αποκλείονται στην πραγματικότητα.¹⁴ Επιπλέον υποστήριξε ότι στο αναπαραστατικό παιχνίδι το παιδί δημιουργεί μια «φαντασική κατάσταση», η οποία ικανοποιεί ανεκπλήρωτες ανάγκες του άμεσα, συνιστώντας έτσι μέσο για ανάπτυξη δράσης και συμβολικής σκέψης.¹⁵ Άλλοι πάλι όπως ο Piaget και ο Bruner αναγνώριζαν ότι τα παιδιά υιοθετούν ενεργητική στάση κατά τη διάρκεια της μάθησης ή με άλλα λόγια μαθαίνουν μέσα από την πράξη. Μέσα από το παιχνίδι το παιδί συχνά επικοινωνεί μία εμπειρία με το δικό του τρόπο, συνδυάζοντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητα με τα προσωπικά του βιώματα. Αυτή η οπτική πλησιάζει την κοινωνική κονστρουκτιβιστική θεωρία.¹⁶

Στο χώρο της παιδαγωγικής αίσθηση προκάλεσαν ήδη από τον 19^{ου} αιώνα οι απόψεις του Froebel, το όνομα του οποίου συνδέθηκε με την κίνηση για τα νηπιαγωγεία. Πίστευε ότι τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από το ενεργητικό παιχνίδι και ότι μπορεί να είναι πιο αποτελεσματικό, όταν αυτά εμπλέκονται σε φαντασικό παιχνίδι υπόδυσης, το οποίο τα μπει στη βαθύτερη σκέψη. Επηρεασμένη από τις ιδέες του η Issacs, είδε το παιχνίδι ως ένα μέσο με το οποίο τα παιδιά μπορούσαν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Ενώ την ίδια περίπου περίοδο η Montessori, κατά την ενασχόλησή της με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, εστίασε στη μάθηση μέσω του δομημένου και όχι του τυχαίου παιχνιδιού. Βασιζόμενη στην ιδέα ότι τα παιδιά μαθαίνουν βιωματικά, ανέπτυξε τη θεωρία ότι μπορούν να προσλαμβάνουν διαφορετικούς τύπους μάθησης σε διαφορετικά στάδια κατά την πρώιμη ανάπτυξή τους.¹⁷

Από τις διάφορες θεωρίες που διατυπώθηκαν σχετικά με τη σημασία του παιχνιδιού, αναδύονται ξεκάθαρα ορισμένα από τα οφέλη του. Η εμπλοκή του παιδιού σε περιβάλλον παιχνιδιού συμβάλλει καταρχήν στην κινητική του ανάπτυξη, ενισχύοντας ανάλογα τη λεπτή και την αδρή κινητικότητα. Τονώνεται η αντιληπτική ικανότητα, καθώς και αυτή του συμβολισμού. Δεξιότητες όπως η φαντασία, η δημιουργικότητα, η αφηρημένη σκέψη, η λογική αιτιολογία, η επίλυση προβλημάτων και η λήψη αποφάσεων φέρονται στο προσκήνιο και αναπτύσσονται σταδιακά. Γλωσσικοί και επικοινωνιακοί

¹⁴ Sheridan (2003) 10.

¹⁵ Παπαδόπουλος (2014) 163.

¹⁶ Sheridan (2003)10-11.

¹⁷ Sheridan (2003) 11-12.

κώδικες εξελίσσονται τη στιγμή που προωθείται η παραγωγή λέξεων, η συζήτηση, ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου. Και παράλληλα ενισχύεται η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, προσφέροντας ευκαιρίες για ανεξαρτητοποίηση, έκφραση και έλεγχο συναισθημάτων, κατανόηση και ενσυναίσθηση. Τέλος με τη συμμετοχή του στο παιχνίδι κατανοούνται έννοιες και αξίες όπως η ειλικρίνεια, η τιμιότητα, ο σεβασμός, τι είναι σωστό και τι λάθος, καλλιεργώντας έτσι ηθικά στοιχεία στο χαρακτήρα του.¹⁸ Μπορούμε να καταλήξουμε στο ότι το παιχνίδι έχει εμφανή ρόλο στη γνωστική, σωματική αλλά και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.¹⁹

1.2 Θεατρικό Δραματικό παιχνίδι

Τα παιδιά μετά την ηλικία των δύο ετών περίπου ξεκινούν να εμπλέκονται σε παιχνίδι προσποίησης, φανταστικό ή συμβολικό, αλλιώς αποκαλούμενο δραματικό παιχνίδι.²⁰ Κατά μία έννοια η σύνθετη αυτή παιγνιώδης δραστηριότητα περιλαμβάνει το παιχνίδι προσποίησης, το συμβολικό και μιμητικό παιχνίδι, το παιχνίδι ρόλων, το φανταστικό, αλλά και το κοινωνικο-δραματικό.²¹ Το είδος αυτό εμφανίζεται πιο κοινωνικό και πιο σύνθετο απ' ό,τι η μοναχική υπόκριση που συνήθιζαν μέχρι αυτήν την ηλικία. Συμμετέχουν σε παιχνίδι όπου δύο ή περισσότερα παιδιά υποδύονται διάφορους κοινωνικούς ρόλους. Η συμμετοχή τους απαιτεί κοινή αντίληψη, η οποία γίνεται και αντικείμενο διαπραγμάτευσης ως μέρος του ίδιου του παιχνιδιού.²²

Στενά συνδεδεμένο με το παιχνίδι, το οικείο αυτό μέσο προσέγγισης του κόσμου, το Θεατρικό Παιχνίδι αποτελεί μια αναγνωρισμένη μορφή θεάτρου. Εξάλλου σε αυτό εφαρμόζονται βασικές τεχνικές που αναγνωρίζονται και στο Θέατρο, όπως η σωματική έκφραση, η αισθησιοκινητική δράση, ο αυτοσχεδιασμός, η παντομίμα, η εκμετάλλευση του τυχαίου, η αξιοποίηση

¹⁸ Sheridan (2003) 5-6.

¹⁹ Cole & Cole (2011) 165.

²⁰ Τσιάρας (2014) 223.

²¹ Mellou (1996) 103-104.

²² Cole & Cole (2011) 165.

κωμικών στοιχείων, η δημιουργία περιβάλλοντος δράσης.²³ Το παιδί παίζοντας αποκτά εμπειρία και δοκιμάζει τις δυνατότητές του, προεκτείνοντας με αυτόν τον τρόπο την ίδια του την ύπαρξη.²⁴ Αυτή η αρχέγονη ενστικτώδης τάση για παιχνίδι συνδέεται άρρηκτα με τη μάθηση, τη δημιουργική δύναμη και μια εσωτερική διαθεσιμότητα απέναντι στο παίγνιο, αλλά και στο φανταστικό.²⁵ Μπορεί να θεωρηθεί και ως μια πρώτη και ουσιαστική επαφή με τη θεατρική έκφραση, καθώς από το συμβολικό παιχνίδι τα παιδιά καταφέρνουν να εισαχθούν στο χώρο του αυτοσχέδιου θεάτρου. Φαίνεται σα να προετοιμάζονται για την τέχνη του Θεάτρου εξασκώντας την ευκινησία τους, το λόγο, την αυτοέκφρασή και τη συμμετοχή τους στην ομαδική δράση.²⁶

Η μέθοδος του Θεατρικού Παιχνιδιού συστηματοποιεί το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι. Κατά τη διαδικασία ενώνεται το παιχνίδι με το θέατρο με όρους παιδαγωγικούς, ψυχοκινητικούς, κοινωνικούς και αισθητικούς, στοχεύοντας στη διαπροσωπική, κιναισθητική και δραματική ανάπτυξη των παιδιών.²⁷ Σύμφωνα με την αναφορά της Επιτροπής Έρευνας της διδασκαλίας των Τεχνών του Κεμπέκ το Δραματικό παιχνίδι συνιστά «ένα φανταστικό παιχνίδι όπου το εγώ προβάλλεται μέσω του λεκτικού ή κινητικού αυτοσχεδιασμού».²⁸ Το συμβολικό παιχνίδι εξάλλου από μόνο του αποτελεί πράξη αναπαράστασης και αναπαραγωγής μιας πραγματικότητας, όπως τη βιώνει και την προσλαμβάνει ο κάθε εμπλεκόμενος. Μέσα από αυτό και κατ' επέκταση και από το θεατρικό παιχνίδι τα παιδιά αποκτούν συνείδηση του εαυτού τους (του σώματος, των αισθήσεων, των αντιδράσεων, της φωνής τους), αλλά και όσων τα περιβάλλουν, είτε πρόκειται για άψυχα αντικείμενα, πρόσωπα και άλλα έμψυχα, είτε για χώρους και συνθήκες ζωής.²⁹ Αναφερόμαστε σε μια ψυχοπαιδαγωγική και ταυτόχρονα καλλιτεχνική θεατρική διαδικασία, μέσα από την οποία τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να παίζουν και να επικοινωνούν ομαδικά, σύμφωνα με τις ανάγκες τους.

²³ Κουρετζής (2008) 83.

²⁴ Κουρετζής (2008) 41.

²⁵ Beauchamp (1998) 116-117.

²⁶ Γιάνναρης (1994) 162.

²⁷ Παπαδόπουλος (2010) 89.

²⁸ Παπαδόπουλος (2010) 91.

²⁹ Γιάνναρης (1994) 177.

Ενεργοποιείται η φαντασία τους και κινητοποιούνται οι ιδέες τους και με όχημα τη σωματική έκφραση αναπαριστούν σε θεατρικό ρόλο καταστάσεις αυτοσχέδιες και εφήμερες.³⁰

Απαραίτητα συστατικά του Θεατρικού Παιχνιδιού αποτελούν ο ρόλος και η δράση. Δίχως να βασίζονται απαραίτητα σε κανένα κείμενο, τα παιδιά επιλέγουν και ερμηνεύουν ρόλους και συμμετέχουν, αναπαριστώντας τον κόσμο, όπως ακριβώς τον έχουν συλλάβει. Η δράση αυτή προκύπτει αυθόρμητα και ελεύθερα και πρόκειται για κάτι μοναδικό και στιγμιαίο, καθώς δε μπορεί να επαναληφθεί αυτούσια. Τυχαία αντικείμενα, που βρίσκονται στο χώρο, μπορούν να αποτελέσουν στοιχεία επινόησης και να αποκτήσουν σημασίες και χρήσεις διαφορετικές από τις αρχικές τους. Σε μια προσπάθεια για οικειοποίηση του κόσμου το παιδί δοκιμάζει να αποδώσει με δικούς του συμβολισμούς την εκδοχή του, μιμούμενο την πραγματικότητα.³¹

Καθ' όλη τη διάρκεια της προσπάθειας αυτής, συντονιστής και αρωγός παραμένει ο εμπυχωτής, ο οποίος με έμμεσο και διακριτικό τρόπο οργανώνει την ομάδα, αφουγκράζεται τις ανάγκες της, αναδεικνύει το ψυχοπνευματικό δυναμικό του κάθε μέλους και ενισχύει κάθε απόπειρα αυτοέκφρασης και επικοινωνίας.³² Εφαρμόζοντας διάφορες τεχνικές που αφορούν στη σωματική έκφραση, στην αισθησιοκινητική δράση, στον αυτοσχεδιασμό, στην παντομίμα, στην εκμετάλλευση του τυχαίου, στη δημιουργία περιβάλλοντος δράσης κ.α³³, καταφέρνει να στήσει μία ολοκληρωμένη δράση. Η όλη διαδικασία ακολουθεί μία πορεία κατά την οποία οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονται αρχικά να αποβάλλουν το τυχόν άγχος τους, να απελευθερωθούν και να ενταχθούν στην ομάδα, στη συνέχεια να θέσουν σε λειτουργία τους εκφραστικούς τους μηχανισμούς, να ενεργοποιήσουν τις αισθήσεις, τη σκέψη και τη φαντασία τους, να ανακαλέσουν από τη μνήμη τους συμπεριφορές και να συστήσουν ρόλους, που εμπλέκονται σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Τότε μπορούν να προχωρήσουν σε σκηνικό αυτοσχεδιασμό και να παρουσιάσουν ένα θεατρικό δρώμενο, για να οδηγηθούν, κλείνοντας σε μια ανάλυση- επεξεργασία της όλης διαδικασίας,

³⁰ Παπαδόπουλος (2010) 91.

³¹ Μουδατσάκης (1994) 53.

³² Γραμματάς (1999) 42.

³³ Κουρετζής (2008) 83.

μέσα από πολλαπλά επίπεδα -όπως η συζήτηση, η εικαστική, μουσική και γλωσσική παρουσίαση των όσων προηγήθηκαν.³⁴

Η ανάπτυξη του Θεατρικού Παιχνιδιού σύμφωνα με τον Λάκη Κουρετζή, έναν από τους σημαντικότερους Έλληνες εκπροσώπους του χώρου, πραγματοποιείται σε τέσσερα στάδια.³⁵ Ξεκινώντας με τη φάση της **Ευαισθητοποίησης και της Συγκρότησης ομάδας**, στοχεύουμε στην εμπλοκή των παιδιών σε παιχνίδια και ασκήσεις, ώστε να αναπτυχθεί η δημιουργική τους έκφραση και η ένταξή τους στην ομάδα. Ακολουθεί το στάδιο της **Αναπαραγωγής**, όπου με αφορμή ένα ερέθισμα τα παιδιά υποδύονται ρόλους, επινοούν καταστάσεις και εμβαθύνουν ολοένα και περισσότερο στο φαντασιακό. Οι ελεύθερες αυτές δράσεις, μπορούν να πάρουν τη μορφή αυτοσχέδιας σκηνικής δράσης, με σκοπό την παρουσίαση σε κοινό. Για να μπορέσει να ολοκληρωθεί η διαδικασία, καταλήγει στο στάδιο της **Ανάλυσης και Αποτίμησης** του εργαστηρίου. Η ομάδα συζητά τα πεπραγμένα και προσπαθεί να αποδώσει την εμπειρία μέσα από εικόνες, ήχους και λόγο. Ο ίδιος υποστηρίζει επίσης ότι το Θεατρικό Παιχνίδι δομείται πάνω σε τέσσερις πυλώνες: α) τη σωματική έκφραση, αναφερόμενος στη γλώσσα του σώματος και την αισθησιοκινητική αντίληψη, β) τη διαδικασία της αναπαράστασης, η οποία συνδέεται με την ανάσυρση και έκφραση μνημονικών και συναισθηματικών σημείων, αλλά και με τη συμβολική σκέψη, γ) την ομάδα, όπου λαμβάνεται υπόψη η σχεσιοδυναμική της και η ποιότητα των σχέσεων των μελών της και δ) τον εμψυχωτή- εκπαιδευτικό και το ρόλο του.³⁶ Να σημειωθεί ότι πολλοί μελετητές διαφοροποιούνται ως προς τις φάσεις και την οργάνωση του Θεατρικού Παιχνιδιού, όμως συμφωνούν ως προς τα βασικά χαρακτηριστικά του και τη σημασία του.³⁷

³⁴ Ο.π 83.

³⁵ Κουρετζής (1991) 70-94.

³⁶ Κουρετζής & Παρζακώνη (2012) 241.

³⁷ Μουδατσάκις (1994) 53-54.

Κεφάλαιο 2

Θεωρητικό Μέρος

2.1 Το Θεατρικό Παιχνίδι ως Θεατροπαιδαγωγική Πρακτική και η συμβολή του στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

Το Θέατρο στην Εκπαίδευση αποτελεί ένα πολυδιάστατο πεδίο δράσης και έμπνευσης για ανθρώπους που μπορούν και οραματίζονται μια εναλλακτική πραγματικότητα στο χώρο της παιδείας. Κάποιες προσπάθειες, που ξεκίνησαν τον περασμένο αιώνα, για δημοκρατικοποίηση του θεάτρου³⁸ συναντήθηκαν με μία ιδιαίτερη πολιτική σκέψη, που αφορούσε στη διάθεση για παραχώρηση στο παιδί μιας ξεχωριστής θέσης και οντότητας μέσα στο κοινωνικό οικοδόμημα. Το αποτέλεσμα ήταν αφενός να ακολουθήσουν πολλές διεργασίες από την πλευρά των ανθρώπων του θεάτρου, οι οποίες είχαν ως στόχο να φέρουν τους νέους κοντά στο θέατρο και αφετέρου πολλοί εκπαιδευτικοί να πειραματίζονται δανειζόμενοι διάφορες τεχνικές και δραστηριότητες προερχόμενες από το χώρο του θεάτρου, προκειμένου να τις εφαρμόσουν ως εργαλεία κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.³⁹

Σταδιακά έγινε κοινά αποδεκτό ότι η θεατρική δραστηριότητα των παιδιών μπορεί να ικανοποιήσει εξίσου στόχους παιδαγωγικούς, ψυχοπνευματικούς, συναισθηματικούς, κοινωνικούς, όπως και να προσφέρει την προσδοκώμενη αισθητική και καλλιτεχνική καλλιέργεια. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζοντας τις ανάγκες των παιδιών, μπορούν πλέον με διάφορους τρόπους να τα μιλήσουν

³⁸ Σύμφωνα με την Beauchamp (1998) 52 να ξαναδοθεί δηλαδή στην τέχνη μια πιο απτή κοινωνική εμβέλεια, μέσα από δραστηριότητες, που θα διευκολύνουν την πρόσβαση σε αυτήν. Το παιδί ως πιθανός θεατής μπορούσε να μνηθεί στο θέατρο είτε ως θεατής είτε ως συμμετέχοντας.

³⁹ Beauchamp (1998) 52.

στον κόσμο του θεάτρου και να τα βοηθήσουν προκειμένου να καρπωθούν τα οφέλη μιας τέτοιας εμπειρίας, καθιστώντας το Θέατρο στην Εκπαίδευση διδακτικό εργαλείο και καλλιτεχνικό αποτέλεσμα ταυτόχρονα.

Το Θέατρο και η Εκπαίδευση αποτελούν από μόνα τους έννοιες με ευρύ περιεχόμενο και διαστάσεις και αυτό αιτιολογεί το γιατί ο όρος Θέατρο στην Εκπαίδευση δεν περιλαμβάνει αυστηρά αποσαφηνισμένα και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Αντίθετα αναφερόμαστε σε έναν όρο γενικό, που σαν ομπρέλα σκεπάζει ποικίλες και διαφορετικές απόψεις γύρω από το περιεχόμενο και τις εκφάνσεις του είδους. Είναι τόσες πολλές οι μορφές του, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τόσους διαφορετικούς σκοπούς, συνδέεται με ποικίλες παιδαγωγικές μεθόδους, καταφέρνει να εμπλέξει ανθρώπους διαφορετικούς, που συνθέτουν μοναδικές κάθε φορά ομάδες και έτσι εκ των πραγμάτων είναι δύσκολο να διατυπωθεί ένας ορισμός ικανός να συμπεριλάβει όλες τις πτυχές του και τους συνεχείς μετασχηματισμούς του.⁴⁰ Εξάλλου και τα δύο αποτελούν δύο θεσμούς που χαρακτηρίζονται από διαρκή κίνηση και αλλαγή και υπό αυτή την έννοια μπορούν να συνδιαλέγονται μεταξύ τους παραγωγικά και εποικοδομητικά.⁴¹

Η επιλογή της εφαρμογής του Θεατρικού Παιχνιδιού στην Εκπαίδευση κατά την παιδευτική πράξη είναι καθόλα σύμφωνη με τις σύγχρονες διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι μέσα στα πλαίσιά του μπορεί να αναδειχθεί η διαθεματικότητα, η διεπιστημονικότητα και η βιωματική προσέγγιση στη γνώση μέσα από ομαδοσυνεργατική και μαθητοκεντρική βάση.⁴² Το θέατρο μπορεί να αποτελέσει μέσο έκφρασης και να συντελέσει στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων.⁴³ Σε ένα πρώτο επίπεδο επιτυγχάνεται η ενεργοποίηση των αισθήσεων, μέσα από τα ποικίλα ερεθίσματα που προσφέρονται, η ενίσχυση και η απελευθέρωση της προσωπικής έκφρασης, με πλοηγό τη φαντασία, η ενδυνάμωση της επικοινωνίας και η όξυνση κάθε είδους καλλιτεχνικής δημιουργικότητας.⁴⁴ Οι διάφορες τεχνικές και δράσεις που αναπτύσσονται βοηθούν στην αξιοποίηση

⁴⁰ Κοντογιάννη (2008) 217.

⁴¹ Αμοιρόπουλος (2002) 46.

⁴² Γραμματάς (2011)

⁴³ Beauchamp (1998) 63.

⁴⁴ Μουδατσάκης (1994) 67.

όλων των ψυχοπνευματικών δυνατοτήτων των παιδιών, υποστηρίζουν τη δυναμική της ομάδας, την επικοινωνία και τη συνεργασία μέσα σε αυτή, δημιουργούν συνθήκες συναισθηματικής εμπλοκής κατά τις οποίες το παιδί απολαμβάνει και αποκομίζει τη γνώση μέσα από το βίωμα. Με βιωματικό ακόμη τρόπο καταφέρνει κάθε φορά να διαφοροποιεί το παιδί τη συμπεριφορά του, προσαρμοζόμενο στο ρόλο ή στις συνθήκες και να ανακαλύπτει καινούριους τρόπους να εκφραστεί και να επικοινωνήσει με το περιβάλλον του.⁴⁵ Το περιβάλλον μάθησης αποκτά χαρακτήρα διαδραστικό μέσα στο οποίο ο μαθητής σχετίζεται με τη διδασκόμενη ύλη υπό συνθήκες εποπτείας και αμεσότητας.⁴⁶

Ήδη από τα παραπάνω διαφαίνεται η καθοριστική συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού κατά τη διαδικασία της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών⁴⁷. Η συγκεκριμένη μέθοδος δημιουργεί προϋποθέσεις φυσικής εγγύτητας των συμμετεχόντων και ευκαιρίες για συχνή αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση.⁴⁸ Μέσα από τις δραστηριότητες της προωθούνται οι συναισθηματικές σχέσεις, επομένως προσφέρονται και ευκαιρίες για δημιουργία φιλικών σχέσεων ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Από την άλλη, για τη σύσταση τέτοιου είδους σχέσεων προαπαιτείται η ανάπτυξη μιας κοινής επικοινωνιακής βάσης, αποτελούμενης από λεκτικές και μη συμπεριφορές.⁴⁹ Η ανάδειξη της εκφραστικής γλώσσας, που χρησιμοποιείται κατά κόρον στο Θεατρικό Παιχνίδι, συμβάλλει στο να εκφράζουν τα παιδιά με μεγαλύτερη ευκολία τις σκέψεις τους και στο να επικοινωνούν πιο αποτελεσματικά με τους άλλους.⁵⁰ Η ποιοτική και ποσοτική ανάπτυξη του λεξιλογίου τους ενισχύεται από μια αποτελεσματικότερη χρήση του σώματος, ώστε να επιτυγχάνεται υψηλότερη

⁴⁵ Κουρετζής (2008) 108.

⁴⁶ Γραμματάς (2011)

⁴⁷ Με τον όρο αναφερόμαστε στην αμφίπλευρη διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά εισάγονται στην ευρύτερη κοινότητα, ενώ ταυτόχρονα διαφοροποιούνται ως ξεχωριστά άτομα, με τη συμμετοχή της προσωπικότητας, του συναισθήματος, της οργάνωσής τους και του ελέγχου τους από ψυχικούς μηχανισμούς στο Cole & Cole (2001)

⁴⁸ Τσιάρας (2014) 203-204.

⁴⁹ Τσιάρας (2014) 205.

⁵⁰ Τσιάρας (2004) 70.

λεκτική κατανόηση και ευχέρεια στη συμμετοχή σε ομαδικές, συνεργατικές δραστηριότητες.⁵¹

Εφαρμόζοντας ένα ανάλογο πρόγραμμα στα πλαίσια της τάξης επιτυγχάνεται η απομάκρυνση της διδακτικής διαδικασίας από την παραδοσιακή της όψη, υιοθετώντας έναν πιο παιγνιώδη χαρακτήρα. Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα, με την απουσία οποιουδήποτε ίχνους διδακτισμού και ανταγωνισμού, καταργείται το βάρος που προκαλούσε το δίπολο επιτυχία-αποτυχία. Το παιδί ενθαρρύνεται να συμμετέχει και να αυτοεκφράζεται, αναπτύσσει το λόγο του και καλλιεργεί την επικοινωνία του, μέσα σε μία ομάδα της οποίας αποτελεί ενεργό και σεβαστό μέλος. Η ικανοποίηση και η απόλαυση που παίρνει είναι άμεση, καθώς παράλληλα με τη δυνατότητα εξωτερίκευσης, καταφέρνει να αυτορυθμίζεται, διοχετεύοντας την εσωτερική ένταση και εξισορροπώντας το συναισθηματικό φόρτο.⁵² Γίνεται επομένως αντιληπτό ότι το Θεατρικό παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο διδακτικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών και μπορεί να υπηρετήσει με συνέπεια και αποτελεσματικότητα την πολυδιάστατη αποστολή του Σχολείου.

2.2 Προβληματισμοί- βασικά ερευνητικά ερωτήματα

Από όσα προηγήθηκαν γίνεται σαφές ότι το Θεατρικό Παιχνίδι αποτελεί μέθοδο που μπορεί να εφαρμοστεί κατά την εκπαιδευτική πράξη, ικανοποιώντας εκτός άλλων ένα βασικό εκπαιδευτικό στόχο που είναι η ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών. Η εφαρμογή ενός τέτοιου εγχειρήματος μπορεί να συμβάλλει στο να μειωθούν οι εντάσεις ανάμεσα στα μέλη της σχολικής τάξης και να ενθαρρύνει αλλαγές στις στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών.⁵³ Λαμβάνοντας ως δεδομένα τα παραπάνω καθώς επίσης και ότι ο δείκτης νοημοσύνης δε φαίνεται ανασταλτικός και

⁵¹ Smilansky & Shefatya (1990) 217-220. • Παπαδόπουλος (2010) 86.

⁵² Κουρετζής (2008) 112-114.

⁵³ Τσιάρας (2004) 69• Cole & Cole (2011) 369.

αποτρεπτικός στην ικανότητα συμμετοχής σε αυτό⁵⁴, γεννήθηκε το αρχικό ερώτημα της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας. Βασικός προβληματισμός είναι αν μια ομάδα παιδιών με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές που ανήκουν στο Φάσμα του Αυτισμού μπορούν να ενταχθούν σε ένα πρόγραμμα Θεατρικού Παιχνιδιού, παρόλες τις δυσκολίες τους για εμπλοκή σε παιχνίδι προσποίησης και για συμμετοχή σε συνθήκες φαντασιακού περιβάλλοντος. Εν συνεχεία το αν και κατά πόσο το συγκεκριμένο πρόγραμμα μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικής επικοινωνίας και συναισθηματικής ρύθμισης των συγκεκριμένων παιδιών.

Καθώς προχωρούσε η έρευνα και η συλλογή δεδομένων για τη θεωρητική τεκμηρίωση του θέματος, στους αρχικούς προβληματισμούς προστέθηκαν και άλλοι. Έτσι παρόλο που διάφορα προγράμματα για την ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων που εφαρμόζονται σε παιδιά στο ΦΑ φαίνεται να έχουν σημαντική επίδραση σε ορισμένες πτυχές της κοινωνικής τους λειτουργικότητας, δεν εμφανίζονται ενδείξεις γενικευμένης βελτίωσης στην κοινωνική τους κατανόηση. Επίσης ο συγχρονισμός των λεκτικών και μη λεκτικών δεξιοτήτων (βλεμματική επαφή, κοινή προσοχή, χειρονομίες) παραμένει φτωχός.⁵⁵

Ακόμη εκφράζεται η άποψη πως το συμβολικό παιχνίδι και το δραματικό δε χρησιμοποιούνται συχνά στην εκπαίδευσή τους, αφού τα παιδιά με αυτισμό αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επικοινωνία και στην κοινωνική αλληλεπίδραση, καθώς αδυνατούν να αντιληφθούν τις κοινωνικές συνθήκες και να κατανοήσουν τις συμπεριφορές και τις προθέσεις των συνανθρώπων τους. Επίσης, δυσκολίες προκύπτουν, καθώς παρατηρείται ακαμψία στη σκέψη τους, η οποία αποτελεί φραγμό στη δημιουργικότητα και στην ανάπτυξη της φαντασίας, στοιχεία καθοριστικά τόσο του παιχνιδιού όσο και του δράματος.⁵⁶

Αυτοί οι αρχικοί προβληματισμοί συναντήθηκαν με την προσωπική μου ανάγκη να ερευνηθούν μέσα στο φυσικό περιβάλλον της τάξης νέες

⁵⁴ Τσιάρας (2004) 69.

⁵⁵ Howlin, κ.α. (1999) 2.

⁵⁶ Sherratt & Peter (2002).

προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές και αποτέλεσαν το έναυσμα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας. Παρακάτω ακολουθεί μια προσπάθεια προσέγγισης των χαρακτηριστικών, των ιδιοτήτων και των δυσκολιών, που αντιμετωπίζουν παιδιά με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές που ανήκουν στο Αυτιστικό Φάσμα, σε σχέση με την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη, καθώς και σύγχρονες έρευνες που μελετούν κατά πόσο τεχνικές θεάτρου μπορούν να αποτελέσουν μια αποτελεσματική εναλλακτική κατά την αναπτυξιακή πορεία των συγκεκριμένων παιδιών.

2.3.1 Παρουσίαση χαρακτηριστικών ατόμων με ΔΑΔ-ΦΑ / Δυσκολίες στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη

Τα κύρια διαγνωστικά κριτήρια για την Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή-Φάσμα του Αυτισμού περιλαμβάνουν μια τριάδα διαταραχών: διαταραχές στην αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση, προβλήματα στην επικοινωνία και επαναλαμβανόμενες και στερεότυπες συμπεριφορές και ενδιαφέροντα.⁵⁷

Πιο συγκεκριμένα τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-V⁵⁸ -το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας, που είναι το πιο ευρέως αποδεκτό από τους κλινικούς ιατρούς και ερευνητές για την ταξινόμηση των ψυχικών διαταραχών- αναφέρονται σε :

Α Σοβαρά ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση, όπως εκδηλώνεται με τα ακόλουθα:

1. Τα ελλείμματα στην κοινωνική-συναισθηματική αμοιβαιότητα, που κυμαίνονται από μη φυσιολογική κοινωνική προσέγγιση και την αποτυχία στην συνομιλία, σε μειωμένη κοινωνική αλληλεπίδραση και αποτυχία να ανταποκριθούν σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις

⁵⁷ Godfrey & Haythorne (2013) 21.

⁵⁸ American Psychiatric Association (2013) 50-51.

2. Ελλείψεις σε μη λεκτικές επικοινωνιακές συμπεριφορές που χρησιμοποιούνται για την κοινωνική αλληλεπίδραση, που κυμαίνονται από την κακή ολοκληρωμένη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, σε δυσκολίες στην οπτική επαφή και τη γλώσσα του σώματος ή ελλείμματα στην κατανόηση και χρήση χειρονομιών: σε μια συνολική έλλειψη εκφράσεων του προσώπου και μη λεκτική επικοινωνία.

3. Τα ελλείμματα στην ανάπτυξη, τη διατήρηση και την κατανόηση των σχέσεων, που κυμαίνονται από τις δυσκολίες προσαρμογής της συμπεριφοράς ώστε να ταιριάζει σε διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα, δυσκολίες στη συμμετοχή σε φανταστικό παιχνίδι ή να κάνει φίλους, με απουσία ενδιαφέροντος για τους συνομηλίκους, σε μειωμένη κοινωνική επικοινωνία και σε περιορισμένα, επαναλαμβανόμενα πρότυπα συμπεριφοράς

B. Περιορισμένα, επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφοράς, ενδιαφέροντα, ή δραστηριότητες, όπως εκδηλώνεται με τουλάχιστον δύο από τα ακόλουθα,

1. στερεοτυπίες ή επαναλήψεις στις κινήσεις, στη χρήση αντικειμένων, ή στην ομιλία

2. Η επιμονή στην ομοιότητα, άκαμπτη εμμονή σε ρουτίνες ή σε τελετουργικά πρότυπα λεκτικής ή μη λεκτικής συμπεριφοράς (π.χ. έντονη δυσφορία σε μικρές αλλαγές, δυσκολίες με τις μεταβάσεις, άκαμπτο τρόπο σκέψης, τελετουργικούς χαιρετισμούς, ανάγκη να ακολουθούν ίδια διαδρομή ή να τρώνε ίδιο φαγητό κάθε μέρα).

3. Εξαιρετικά περιορισμένα, σταθερά ενδιαφέροντα που είναι μη φυσιολογικά σε ένταση ή εστίαση (π.χ., ισχυρή προσκόλληση ή ενασχόληση με ασυνήθιστα αντικείμενα, υπερβολικά περιορισμένα ενδιαφέροντα).

4. υπερ- ή υπο αντιδραστικότητα σε αισθητηριακά ερεθίσματα ή ασυνήθιστο ενδιαφέρον για τις αισθητηριακές πτυχές του περιβάλλοντος (π.χ., φαινομενική αδιαφορία στον πόνο / θερμοκρασία, δυσμενείς αντιδράσεις σε συγκεκριμένους ήχους ή υφές, έντονες μυρωδιές ή στην αφή αντικειμένων, οπτική έλξη σε φώτα ή κινήσεις).

Γ Τα συμπτώματα πρέπει να είναι έκδηλα στις αρχές της περιόδου ανάπτυξης

Δ Τα συμπτώματα προκαλούν σημαντικά ελλείμματα στην κοινωνική, επαγγελματική τους ζωή ή στην λειτουργικότητά τους εν γένει.

Ε Αυτές οι διαταραχές **δεν οφείλονται σε διανοητική αναπηρία** (νοητική αναπτυξιακή διαταραχή) ή σε γενικευμένη αναπτυξιακή καθυστέρηση. Η διανοητική αναπηρία και οι διαταραχές του φάσματος του αυτισμού συχνά συνυπάρχουν. Για να γίνει διάγνωση συννοσηρής διαταραχής του φάσματος του αυτισμού και νοητικής αναπηρίας, η κοινωνική επικοινωνία θα πρέπει να είναι κάτω του αναμενόμενου για το γενικό αναπτυξιακό επίπεδο.

Η διαταραχή του Αυτισμού βρίσκεται στο φάσμα των «Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών» και αναφερόμαστε σε φάσμα καθώς η κλινική του εικόνα δεν είναι ομοιογενής. Οι διαφοροποιήσεις μπορεί να κυμαίνονται από ηπιότερες (με ήπιας μορφής αυτιστικά στοιχεία και φυσιολογική νοημοσύνη) μέχρι βαρύτερες μορφές (με πολλαπλά αυτιστικά στοιχεία, συνοδευόμενα από βαριά νοητική υστέρηση).⁵⁹ Μεγάλος πληθυσμός παιδιών με αυτισμό (περίπου 75%) παρουσιάζουν νοητική αναπηρία με αποτέλεσμα να μην αναπτύξουν γνωστικές δεξιότητες και να μην μπορούν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που προαναφέρθηκαν.⁶⁰

Για πολλά χρόνια ο Αυτισμός θεωρούνταν μια μορφή παιδικής σχιζοφρένειας. Πρόσφατες μελέτες υποστηρίζουν ότι η βασική ανεπάρκεια που ευθύνεται για τα ποικίλα συμπτώματα του αυτισμού είναι η αποτυχία των αυτιστικών παιδιών να αναπτύξουν τις βιολογικές προϋποθέσεις για μια Θεωρία του Νου. Η αδυναμία δηλαδή των αυτιστικών παιδιών να αποδώσουν νοητικές καταστάσεις στους άλλους, τα οδηγεί να συναλλάσσονται με αντικοινωνικούς ακατάλληλους τρόπους.⁶¹ Οι άνθρωποι στο Φάσμα του Αυτισμού έχουν περιγραφεί από την Frith, ως «κυριολεκτικά μυαλά», που σημαίνει συγκεκριμένα ελλείμματα στην συναισθηματική νοημοσύνη, Θεωρία του Νου

⁵⁹ Happe (2003).

⁶⁰ Καλύβα (2005) 16.

⁶¹ Cole & Cole (2011) 154-155.

και τη χρήση της μεταφοράς.⁶² Η ίδια εντοπίζει αδυναμία στο να συγκεντρωθούν πληροφορίες, έτσι ώστε να αποκομίσουν συνεκτικές και ουσιαστικές ιδέες. Υπάρχει βλάβη στην προδιάθεση του μυαλού που τους εμποδίζει να σχηματίσουν αίσθηση του κόσμου. Η Grandin, μια ενήλικας με αυτισμό, περιγράφει πώς χρησιμοποιεί τη διάνοια της, για να μάθει τις κοινωνικές δεξιότητες και πώς με τη λογική καθοδηγεί τις αποφάσεις της και όχι με τα συναισθήματά της.⁶³ Ωστόσο, ενώ μπορεί να είναι δυνατό να «εκπαιδευτούν» άτομα με αυτισμό να αναγνωρίζουν και να αντιδρούν σε ορισμένες κοινωνικές νύξεις, η κοινωνική κατανόηση πρέπει να συμβεί σε ένα βαθύτερο επίπεδο.⁶⁴

Λόγω της αδυναμίας στην παραγωγή και στην εκτέλεση εσωτερικών νοητικών σχημάτων και αφηγήσεων έρευνες δείχνουν ότι το συμβολικό παιχνίδι στα παιδιά με αυτισμό είναι αναγκαστικά περιορισμένο. Είτε αυτό είναι μια αιτία ή συνέπεια της δυσκολίας τους με την κατανόηση τις προθέσεις των άλλων ανθρώπων και τις πιθανές συνέπειες είναι ένα επίμαχο ζήτημα.⁶⁵ Στο επόμενο κεφάλαιο αναλύεται η σχέση των συγκεκριμένων παιδιών με τη Θεωρία του Νου και το συμβολικό παιχνίδι, με σκοπό να εντοπισθούν οι αδυναμίες που παρουσιάζονται στα συγκεκριμένα πεδία.

2.3.2 Αυτισμός θεωρία του Νου και συμβολικό παιχνίδι

Οι διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος σχετίζονται με διαταραχές στην κοινωνική αμοιβαία αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και δυσκολίες στη φαντασία, μαζί με περιορισμένα μοτίβα δραστηριοτήτων και συμπεριφοράς. Κατά συνέπεια, τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν έλλειψη οργάνωσης της συναισθηματικής εμπειρίας τους, χωρίς να υπάρχει συνάφεια επεξηγηματικού πλαισίου. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι αδυνατούν να αξιολογήσουν τις δικές τους συναισθηματικές καταστάσεις και των άλλων, γεγονός που οφείλεται σε

⁶² Godfrey & Haythorne (2013) 21. • Frith (1999)

⁶³ Grandin (1995)

⁶⁴ Peter (2005) 6. • Frith (1999)

⁶⁵ Peter (2005) 8.

μια δυσλειτουργική Θεωρία του Νου, μια ανικανότητα να αποδίδουν τις πεποιθήσεις, σκέψεις, επιθυμίες, συναισθηματικές καταστάσεις, για τον εαυτό τους και τους άλλους. Επιπλέον, ως συνέπεια παρουσιάζουν δυσκολίες στο συμβολικό και φαντασιακό παιχνίδι.⁶⁶

Ως Θεωρία του Νου ορίζεται η ικανότητα να συμπεραίνει κανείς τη νοητική κατάσταση άλλων ανθρώπων (τις σκέψεις τους, τα πιστεύω, τις επιθυμίες, τις προθέσεις κτλ.) και η ικανότητα να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες για να ερμηνεύσει τα λεγόμενά τους, να συνειδητοποιεί τη συμπεριφορά τους και να προβλέπει τι θα κάνουν στη συνέχεια.⁶⁷ Στα παιδιά με νευροτυπική ανάπτυξη η Θεωρία του Νου αποτελεί μακράν τον ευκολότερο τρόπο να κατανοήσουν τους ανθρώπους, αποδίδοντας νοητικές καταστάσεις σε αυτούς. Η δεύτερη λειτουργία της είναι η κατανόηση της επικοινωνίας, για να ανακαλύψουν την ερμηνεία των όσων είπε κάποιος είναι να φανταστούν τις πιθανές επικοινωνιακές προθέσεις του. Άλλες χρησιμότητες αποτελούν η «εξαπάτηση» - το να πεισθεί κάποιος ότι κάτι είναι αληθινό ενώ δεν είναι-, η ενσυναίσθηση, η συμβολή στη διδασκαλία –στην δυνατότητα να αλλάξει η σκέψη κάποιου μέσω της πειθούς.⁶⁸

Ένας αυξανόμενος αριθμός ερευνών έχει αποδείξει ότι παιδιά στο Φάσμα του Αυτισμού έχουν συγκεκριμένες δυσκολίες να αιτιολογήσουν νοητικές καταστάσεις και έχει προταθεί ότι αυτή η μειονεξία, που ονομάζεται και «τυφλότητα της σκέψης»⁶⁹ συνδέεται με πολλές αναπτυξιακές ανωμαλίες που είναι χαρακτηριστικές στη διαταραχή. Ακόμη τα συγκεκριμένα άτομα παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες σε δραστηριότητες που αφορούν στην ταύτιση συναισθημάτων ή πρόβλεψης αυτών. Σε πολλές περιπτώσεις απλά συναισθήματα μπορούν να γίνουν κατανοητά από αυτιστικούς, ενώ στα πιο σύνθετα παρουσιάζουν δυσκολίες, όπως και στην κατανόηση της προσποίησης. Επίσης παρουσιάζουν και μειωμένη διάθεση για αυθόρμητο συμβολικό παιχνίδι.⁷⁰

⁶⁶ Pimpas (2013) 57-63.

⁶⁷ Howlin κ.α. (1999) 4.

⁶⁸ Howlin κ.α. (1999) 5-7.

⁶⁹ Οι συγγραφείς χρησιμοποιούν τον όρο «**mind blindness**» στο Howlin κ.α. (1999) 7.

⁷⁰ Howlin κ.α. (1999) 8.

Είναι κοινό για τα παιδιά με αυτισμό να επιλέγουν παιχνίδια με βάση την αισθητηριακή διέγερση που τους προσφέρουν (δηλαδή, να τους διεγείρουν μέσω της όσφρησης, της αφής, της ακοής, της γεύσης ή του οπτικού καναλιού). Από την αλληλεπίδραση με τα αντικείμενα που χρησιμοποιούν στο παιχνίδι απουσιάζει συχνά η φαντασία. Επιπλέον, το παιχνίδι ενός παιδιού με αυτισμό έχει μια πολύ επαναλαμβανόμενη και στερεοτυπική ποιότητα, φαινόμενο που πλησιάζει την εμμονή.⁷¹ Τα προβλήματα της φαντασίας και οι δυσκολίες στην κατανόηση φανταστικών καταστάσεων, συχνά οδηγούν σε επαναλαμβανόμενες ενέργειες που έχουν σημασία μόνο για το ίδιο το παιδί.⁷² Προηγούμενες έρευνες είχαν δείξει ότι παιδιά με αυτισμό τείνουν να περνούν τον περισσότερο χρόνο τους αποκλειστικά με διερευνητικό παιχνίδι, εμφανίζοντας στοιχεία εμμονής.⁷³ Τα ευρήματα μιας πιο πρόσφατης έρευνας των Elizabeth Holmes & Teena Willoughby δεν υποστηρίζουν αυτόν τον ισχυρισμό. Οι συμμετέχοντες στη μελέτη τους σπάνια παρουσίασαν εμμονή κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους, εμφανίζονταν ικανοί να παράγουν ιδέες για λειτουργικό παιχνίδι, πιο συχνά επέλεγαν ένα παράλληλο - λειτουργικό παιχνίδι και λιγότερες φορές το συμβολικό.⁷⁴

Τα παιδιά που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα εκτός από τη μειωμένη διάθεση για συμβολικό παιχνίδι, παρουσιάζουν και μειωμένη αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους. Επίσης, αποτελέσματα πειραματικών ερευνών παρουσιάζουν και προβλήματα στη μιμητική ικανότητα των συγκεκριμένων παιδιών. Παρόλο που η αποτυχία να αναπτύξουν αυθόρμητο, συμβολικό παιχνίδι είναι ένα τυπικό χαρακτηριστικό του αυτισμού, η πιθανότητα να συμμετάσχουν σε παιχνίδι προσποίησης αυξάνεται όταν προκαλείται από άλλους ή είναι δομημένο.⁷⁵ Ένα τέτοιου είδους παιχνίδι, συγγενές με το Θεατρικό Παιχνίδι, τα βοηθά να αναπτύξουν τη συμβολική τους κατανόηση,

⁷¹ Howlin κ.α. (1999) 8.

⁷² Moor (2002) 18.

⁷³ Holmes & Willoughby (2005) αναφορά στις έρευνες: Siegel, B. (1996). *The world of the autistic child: Understanding and treating autistic spectrum disorders*. New York: Oxford University Press. • Hughes, F. P. (1998). Play in special populations. Στο O. N. Saracho, & B. Spodek (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood education* (σελ.171–194). Albany, NY: State University of New York Press. • Tilton, J. R., & Ottinger, D. R. (1964). «Comparison of the toy play behaviour of autistic, retarded, and normal children.» *Psychological Reports*, 15: 967–975.

⁷⁴ Holmes & Willoughby (2005) 163.

⁷⁵ Brown &Whiten (2000) 185-187.

να επεξεργαστούν τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, το πώς συμπεριφέρονται και τι να αναμένουν σε ορισμένες περιπτώσεις και εν τέλει μπορεί να αμβλύνει προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπως και προβλήματα στην φαντασία.

2.3.3 Συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού στην εκπαίδευση παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ με στόχο την Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη

Διάφορες τεχνικές θεάτρου χρησιμοποιούνται για συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη ατόμων εδώ και πολλά χρόνια. Τελευταία ξεκίνησαν να χρησιμοποιούνται και ως εργαλείο παρέμβασης για άτομα που βρίσκονται στο φάσμα των αυτιστικών διαταραχών. Κύριος στόχος αυτών των νεοαναπτυσσόμενων προγραμμάτων είναι καταρχήν να βοηθήσουν στην βελτίωση της κοινωνικοσυναισθηματικής λειτουργίας και τη μείωση του άγχους απέναντι σε κάθε νέα κατάσταση.⁷⁶ Έτσι σήμερα συντελούνται σημαντικές πρωτοποριακές προσπάθειες σε χώρες κυρίως του εξωτερικού, ώστε να εφαρμόζονται προγράμματα Δραματικής Τέχνης αλλά και Δραματοθεραπείας στο χώρο της Εκπαίδευσης.⁷⁷

Μια σημαντική προσπάθεια πραγματοποιείται από την Applied Theatre Research και Autism Network (ARTRAN)⁷⁸ με στόχο να ενωθούν οι επαγγελματίες και οι γονείς από όλο τον κόσμο που ενδιαφέρονται για τη χρήση του θεάτρου κατά την εκπαίδευση ατόμων στο Φάσμα του Αυτισμού. Υποστηρίζουν εμπράκτως την ιδέα ότι δραστηριότητες με βάση το θέατρο μπορούν να χρησιμοποιηθούν, ώστε να διδαχτεί αναγνώριση συναισθημάτων και έκφραση, μη-λεκτική συμπεριφορά και χειρονομίες, κατανόηση προφορικού λόγου, βλεμματική επαφή, δεξιότητες συνομιλίας, στρατηγικές για

⁷⁶ Corbett κ.α. (2011) 506.

⁷⁷ Κοντογιάννη (2012) 16.

⁷⁸ Περισσότερες πληροφορίες στο <http://appliedtheatrecenter.org/> .

να χειριστεί τις κοινωνικές καταστάσεις, και των κρίσιμων κοινωνικών δεξιοτήτων. Επίσης χρησιμοποιούν θεατρικές τεχνικές που βασίζονται σε μάσκες για την προώθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, εξασκώντας την παρατηρητικότητα διδάσκοντας επίγνωση του σώματος μέσα από την κίνηση, και την οικοδόμηση φιλικών διαπροσωπικών σχέσεων μέσα από παραστατικά έργα. Θεωρούν το θέατρο ένα ασφαλές μέρος για τα άτομα αυτά να δοκιμάσουν νέα πράγματα και να κάνουν λάθη από τα οποία μπορούν να μάθουν. Προσφέρει από μόνο του διασκέδαση, παρέχει κίνητρα, και είναι ιδιαίτερα δομημένο, λεπτομέρεια που έχουν ανάγκη.⁷⁹

Παράλληλα, τα τελευταία χρόνια πραγματοποιούνται αξιοσημείωτες ερευνητικές προσπάθειες στο χώρο, προκειμένου να τεκμηριωθεί η επιτυχής έκβαση παρόμοιων εγχειρημάτων. Παρόλο που οι προσπάθειες είναι ακόμη περιορισμένες σε αριθμό, τα αποτελέσματα είναι πολύ αισιόδοξα και ενθαρρυντικά. Σε μια πρόσφατη έρευνα⁸⁰ που έγινε σε παιδιά και εφήβους με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό, εφαρμόστηκε ένα είδος δράματος με σκοπό την κοινωνική και συναισθηματική αλληλεπίδραση, ώστε να βελτιωθούν οι κοινωνικές δεξιότητες μέσω της βιωματικής πράξης. Έπειτα από μια εντατική παρέμβαση έξι εβδομάδων προέκυψαν ενθαρρυντικές βελτιώσεις στον τρόπο που επικοινωνούσαν και στην ικανότητα να ανιχνεύουν τα συναισθήματα των ενηλίκων, καθώς επίσης λιγότεροι γονείς ανέφεραν προβλήματα στην κοινωνική συμπεριφορά με το πέρας του προγράμματος.⁸¹

Το SENSE Theatre⁸² είναι ένα νέο ερευνητικό πρόγραμμα παρέμβασης κατά το οποίο εφαρμόζονται θεατρικές τεχνικές και καθιερωμένες στρατηγικές συμπεριφορισμού. Οι βασικές δεξιότητες αυτιστικών παιδιών που αποτελούν αντικείμενα μελέτης κατά τις παρεμβάσεις περιλαμβάνουν την αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση, την πρόσληψη και εκδήλωση επικοινωνίας, ενσυναίσθηση, τη μη λεκτική επικοινωνία, τον συντονισμό κινήσεων, καθώς και την αυθόρμητη, ευέλικτη σκέψη και συμπεριφορά. Το πρόγραμμα αποτελεί εγχείρημα του εργαστηρίου Social Emotional Neuroscience

⁷⁹ Dubie (2009).

⁸⁰ Godfrey & Haythorne (2013).

⁸¹ Godfrey & Haythorne (2013) 27.

⁸² Περισσότερες πληροφορίες στο <http://sensetheatre.com/>

Endocrinology (SENSE) στο Πανεπιστήμιο Vanderbilt (ΗΠΑ) που διευθύνει ο καθηγητής Blythe Corbett. Ο ίδιος με τους συνεργάτες του έχει πραγματοποιήσει σημαντικές έρευνες τα τελευταία χρόνια.

Σε μια πιλοτική έρευνα της ομάδας, που παρουσιάστηκε το 2011⁸³ αξιολογήθηκε ένα θεατρικό πρόγραμμα παρέμβασης με σκοπό τη βελτίωση της κοινωνικοσυναισθηματικής λειτουργίας και τη μείωση του άγχους των παιδιών που βρίσκονται στο Φάσμα του Αυτισμού. Οκτώ παιδιά με αυτισμό συνέπραξαν με τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους που χρησιμοποιήθηκαν ως μοντέλα. Νευροψυχολογικοί, βιολογικοί (κορτιζόλης και της ωκυτοκίνης), καθώς και συμπεριφορικοί δείκτες αξιολογήθηκαν με ένα σχεδιασμό προ – και μεταέρευνας. Η παρέμβαση ήταν ενσωματωμένη σε μια πλήρη μουσικό θεατρική παρέμβαση. Οι συμμετέχοντες παρουσίασαν κάποια βελτίωση κατά την αναγνώριση προσώπων καθώς και στις δεξιότητες που άπτονται της θεωρίας του Νου. Η συγκεκριμένη παρέμβαση πρόσφερε μια δυναμική υπόσχεση για τη βελτίωση της κοινωνικοσυναισθηματικής λειτουργίας σε παιδιά με αυτισμό μέσα από την αξιοποίηση των συνομηλίκων, βίντεο και συμπεριφορικών μοντέλων, και μια κοινότητα που βασίζεται σε θεατρικό σκηνικό.

Μια έρευνα⁸⁴ που ακολούθησε σε μια θερινή κατασκήνωση 2 εβδομάδων ενός θεατρικού προγράμματος παρέμβασης αξιολογήθηκε, σε σύγκριση με την προηγούμενη παρέμβαση (Corbett κ.α, 2011) σε πολλές πτυχές (π.χ., συμπεριφοριστική προσέγγιση, το διαμεσολαβητικό ρόλο των συνομηλίκων, τις τεχνικές θεάτρου, τη μοντελοποίηση μέσω βίντεο και τη συχνότητα των συναντήσεων), αλλά με κάποιες διαφορές (διάρκεια της παρέμβασης, ένα πιο ομοιογενές και ελαφρώς μεγαλύτερο δείγμα). Οι πρωταρχικοί στόχοι ήταν να μετρηθούν: 1)η κοινωνική αντίληψη, η γνωστική λειτουργία, και το ποσοστό εμπλοκής με τους συνομηλίκους εντός και εκτός του πλαισίου του προγράμματος, και 2) το φυσιολογικό άγχος που βιώνουν παιδιά με αυτισμό. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν σημαντικές διαφορές στα μέτρα της κοινωνικής λειτουργικότητας, στο πώς ανταποκρίνονται στο άγχος, και στις προσαρμοστικές δεξιότητες.

⁸³ Corbett κ.α (2011).

⁸⁴ Corbett κ.α (2014).

Σχετικά με την κοινωνική αντίληψη, έδειξαν σημαντική βελτίωση στην αντίληψη του προσώπου, στην ικανότητά τους να εντοπίζουν και να θυμούνται ερεθίσματα του προσώπου. Το εύρημα σε αυτό το μέτρο της κοινωνικής αντίληψης μετά την παρέμβαση συμφωνεί με εκείνα της προηγούμενης έρευνας. Πιθανώς η πρόσωπο-με-πρόσωπο επαφή και η ενεργή πρακτική της αμοιβαίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές συνέβαλε στη βελτίωση των αντιληπτικών ικανοτήτων. Οι συμμετέχοντες έδειξαν επίσης βελτίωση στην κοινωνική νόηση ή την ικανότητα να ερμηνεύσει την κοινωνική σημασία της σύμπραξής τους με τους άλλους. Ο χρόνος που οι συμμετέχοντες επέλεξαν να συμμετάσχουν ενεργά με οικείους τους συνομηλικούς αυξήθηκε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

Εξετάζοντας τη σημαντική βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων που σημειώθηκε στο περιβάλλον της θεραπείας και στο σπίτι με νευροψυχολογικά εργαλεία, τέτοιες σημαντικές μεταβολές δεν παρατηρήθηκαν στο χρόνο που οι συμμετεχόντων αλληλεπίδρασαν με νέους συνομηλικούς σε μια παιδική χαρά. Όπως και στην εμπειρία του θεάτρου, η κοινωνική εμπλοκή μπορεί να χρειαστεί να διαμορφωθεί σε βάθος χρόνου και να επιτραπεί στο παιδί να γνωρίσει νέα μέλη και περιβάλλοντα. Με άλλα λόγια, η κοινωνική οικειότητα πρέπει να εξετάζεται κατά την κοινωνικοποίηση, ειδικά στον αυτισμό. Μερικοί από τους συμμετέχοντες με αυτισμό εξέφρασαν ενδιαφέρον να παρακολουθήσουν και να συμμετάσχουν σε παιχνίδι συνομηλικών τους που είχαν προηγουμένως γνωρίσει. Η προηγούμενη έρευνα⁸⁵ έχει δείξει ότι παρά τις αρχικές αυξήσεις στο στρες, καθώς τα παιδιά με αυτισμό προχωρούσαν στην θεατρική παρέμβαση και εγκλιματίζονταν στο περιβάλλον, τα επίπεδα της κορτιζόλης μειώνονταν. Η τρέχουσα μελέτη έδωσε παρόμοια αποτελέσματα με την αύξηση της κορτιζόλης την πρώτη ημέρα, η οποία μειώθηκε με την πάροδο του χρόνου, γεγονός που υποδηλώνει ότι τα παιδιά προσαρμόζονται στο περιβάλλον. Το άγχος επίσης μειώθηκε κατά την αλληλεπίδραση συνομηλικούς, και οι συμμετέχοντες παρουσίασαν ακόμη χαμηλότερα επίπεδα κορτιζόλης σε σχέση με την αρχή και το τέλος του προγράμματος.

⁸⁵ Corbett κ.α (2011).

Ακόμη μία ποιοτική έρευνα της οποίας τα δεδομένα προέκυψαν επίσης από τη λειτουργία μια θερινής κατασκήνωσης θεάτρου για παιδιά στο Φάσμα του Αυτισμού πραγματοποιήθηκε από την Olivia Rhoades⁸⁶. Κάθε μέρα για μια εβδομάδα, οι κατασκηνωτές συμμετείχαν σε θεατρικό παιχνίδι, μαθήματα μουσικής και χορού, και σε μια πρόβα για την παράσταση η οποία έλαβε χώρα την τελευταία ημέρα του camp. Οκτώ γονείς των παιδιών στο Φάσμα του Αυτισμού και τέσσερις εκπαιδευτές θεάτρου συμμετείχαν σε αυτή τη μελέτη. Αυτοί οι συμμετέχοντες αντιστοιχούσαν σε οκτώ κατασκηνωτές στο Φάσμα του Αυτισμού. Οι γονείς συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια πριν και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, Καθημερινά καταγράφονταν οι παρατηρήσεις σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών.

Από τις συνεντεύξεις προέκυψαν επτά βασικά θέματα (αλληλεπίδραση με τον φροντιστή, την αλληλεπίδραση με συνομηλίκους, την προσαρμογή στις ρουτίνες, συνολικές αλλαγές, θετικές εμπειρίες, συστάσεις, και συνεχιζόμενη θεατρική εκπαίδευση) Οι γονείς ανέφεραν σημαντικές αλλαγές στα παιδιά τους κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους φροντιστές, ειδικά σε σχέση με μεγαλύτερης διάρκειας και πιο περίπλοκες εκφράσεις, την προθυμία να μοιραστούν πληροφορίες για την ημέρα τους, και την εμφάνιση χιουμοριστικών εκφράσεων. Οι εκπαιδευτές ανέφεραν αλλαγές στην αλληλεπίδραση με τους φροντιστές αλλά και με τους συνομηλίκους τους, που αφορούσαν αύξηση στη διάθεση συμμετοχής, στην πολυπλοκότητα των σχέσεων και την δημιουργία φιλικών σχέσεων μεταξύ τους.

Τα αποτελέσματα έρευνας από τη Melanie Peter⁸⁷ το 2005 φαίνονται να έρχονται σε αντίθεση με θέσεις, που τόνιζαν τη σημαντική έλλειψη συναισθηματικής έκφρασης στα παιδιά με αυτισμό και την προφανή αδυναμία εμπλοκής σε δραστηριότητες προσπονητού παιχνιδιού. Η συγκεκριμένη ερευνήτρια με εμπειρία χρόνων στο χώρο, υποστηρίζει ότι ακόμη και τα παιδιά με βαρύ αυτισμό φαίνονται να ανταποκρίνονται στις συναντήσεις δράματος. Επίσης αναφέρει ότι πρόσφατες νευροψυχολογικές έρευνες σχετικά με τη λειτουργία του εγκεφάλου ανέδειξαν τη σημασία αυτών των συναισθηματικών πτυχών για την αποτελεσματική μάθηση. Θεωρεί εύλογο ότι

⁸⁶ Rhoades (2014).

⁸⁷ Peter (2005).

το δράμα διεγείρει νευροχημικές αντιδράσεις, που διευκολύνουν ορθολογικές και μη ορθολογικές συνδέσεις, έτσι ώστε να προκύπτουν περισσότερο ευέλικτες μορφές σκέψης. Έτσι μια παρέμβαση με βάση το θέατρο μπορεί να ενεργοποιήσει αυτές τις περιοχές του εγκεφάλου που είναι υπεύθυνες για τις συναισθηματικές δεξιότητες, που πιστεύεται ότι αναπτύσσονται με δυσκολία στον αυτισμό. Αυτό μπορεί να παρέχει μια συνεκτική και όχι κατακερματισμένη εμπειρία της μάθησης, παρεμβαίνοντας στον ίδιο τον πυρήνα των αδυναμιών τους με την αντιμετώπιση πρωτογενών δυσκολιών.⁸⁸

Η ίδια αναγνωρίζει ότι η φυσική ροή της αλληλεπίδρασης μπορεί να είναι δύσκολο να διατηρηθεί με κάποια παιδιά, λόγω οξυθυμίας, ανησυχίας, υπερ-ευαισθησίας τους σε αισθητηριακά ερεθίσματα, έλλειψης ανατροφοδότησης ή απουσίας αμοιβαίας βλεμματικής επαφής. Όμως τα παραπάνω μπορούν να ξεπεραστούν μέσα από το «καθρέφτισμα» και την ενίσχυση συναισθηματικών αντιδράσεων, την αμοιβαία μίμηση, καθώς αποτελούν βασικούς παράγοντες για την ανταλλαγή συναισθηματικών νοημάτων και για την οικοδόμηση της έννοιας του εαυτού και των άλλων.⁸⁹

Ακόμη μια πρόσφατη έρευνα των Kempe & Tissot⁹⁰ που πραγματοποιήθηκε σε μια τάξη 12 μαθητών με μέτριες έως σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες εστίασε στη μελέτη δύο μαθητριών στο Φάσμα του Αυτισμού. Μετά από δεκατρείς συναντήσεις οι ερευνητές παρατήρησαν μια απροσδόκητη εξέλιξη στο κομμάτι της δημιουργικής φαντασίας των δύο μαθητριών. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας υποστηρίζουν τη χρήση θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων ως εργαλείο για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

Οι περισσότερες από τις προσεγγίσεις, που χρησιμοποιούνται στα προγράμματα για να αμβλυνθούν τα συγκεκριμένα ελλείμματα που εντοπίζονται στο Φάσμα του Αυτισμού, συνδυάζουν γνωστικές στρατηγικές συμπεριφοράς με μοντελοποίηση, σενάρια, παιχνίδια ρόλων, μοντελοποίηση βίντεο, θετική ενίσχυση, ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου. Κατά την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, χρησιμοποιούνται παιχνίδια ρόλων συνήθως ως

⁸⁸ Peter (2005) 6.

⁸⁹ Peter (2005) 6. • Nind (2000).

⁹⁰ Kempe & Tissot (2012)

εργαλείο προκειμένου να μάθουν μια νέα συμπεριφορά και να καλλιεργήσουν συναισθηματική ευαισθητοποίηση.⁹¹ Εξάλλου, τεχνικές μοντελοποίησης είναι ευρέως διαδεδομένες κατά την ενίσχυση της εκμάθησης κατάλληλων τρόπων συμπεριφοράς ανά περίπτωση. Και αποδεικνύεται όχι μόνο ότι είναι ικανά τα παιδιά με αυτισμό να παρακολουθήσουν και να μιμηθούν κοινωνικές συμπεριφορές, αλλά και καταφέρνουν να κατακτήσουν σημαντικά επίπεδα ενσυναίσθησης και επικοινωνίας.⁹²

Προκειμένου να εμπλακεί επιτυχώς το παιδί σε δραματικό παιχνίδι, πρέπει να είναι ικανό να χρησιμοποιεί σύμβολα ή αναπαραστάσεις αντικειμένων και επικοινωνιακές δεξιότητες. Κατά τη διαδικασία της προσποίησης μπορούν να διδαχθούν δεξιότητες συλλογισμού στα παιδιά με αυτισμό, καθώς δημιουργούνται πεπειθήσεις που ενισχύουν τη διατήρηση των συμβόλων στο νου.⁹³ Διότι το να μπορείς να υποδύεσαι απαιτεί μεγάλο όγκο μη λεκτικών εκφράσεων, χειρονομίες και εκφράσεις προσώπου, όπως επίσης και ενσυναίσθηση και ένα εύρος δεξιοτήτων. Τα θεατρικά προγράμματα εξασκούν τέτοιες δεξιότητες και εφόσον τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται ιδιαίτερα σε αυτές, η εξάσκηση είναι πολύ βοηθητική.⁹⁴

Τα προγράμματα αυτά συνήθως συνδέονται με το μοντέλο ανάπτυξης του Vygotsky, σύμφωνα με το οποίο η γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη δεν είναι γραμμική και κοινή για όλους και ακόμη ότι με την ένταξη καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων στην εκπαίδευση δίνεται η δυνατότητα να προκύψουν διαφορετικές ευεργετικές συνέπειες για κάθε παιδί χωριστά.⁹⁵ Επίσης σύμφωνα με την ίδια θεωρία η Δραματική τέχνη προσφέρει στα παιδιά ευκαιρίες να εκφράσουν τις επιθυμίες τους και να τις εκπληρώσουν συγχρόνως, ενώ παράλληλα με το να υποδύονται διάφορους κοινωνικούς ρόλους, προωθούν την ανάπτυξή τους.⁹⁶ Τα παραπάνω συμπληρώνονται από τη θεωρία του Winnicott, κατά την οποία ο χώρος της ψευδαίσθησης που κινούνται τα παιδιά κατά τη διάρκεια θεατρο-βιωματικών ασκήσεων,

⁹¹ Pimpas (2013) 57-63.

⁹² Corbett κ. α. (2011) 509.

⁹³ Sherratt (2003) 104-105.

⁹⁴ Corbett κ. α. (2011) 509.

⁹⁵ Kempe (2005) 81.

⁹⁶ Κοντογιάννη (2012) 58.

μετατρέπεται πλέον σε χώρο εμπειρίας τους. Η δημιουργική εμπλοκή στην ομάδα αποτελεί μια μοναδική και ανεπανάληπτη μορφή ζωής, εφόσον η άμεση αναπαράσταση αποτελεί και μια προσωπική κοινωνική παρέμβαση.⁹⁷

Η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης που αναφέρεται στη θεωρία του Vygotsky, υποδηλώνει ότι τα όρια γνωστικής και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης ενός ατόμου μπορούν να διευρυνθούν με την παροχή κατάλληλης ενίσχυσης και διδασκαλίας. Οι θεατρο-βιωματικές τεχνικές συνιστούν μια τέτοια ζώνη ανάπτυξης, καθώς αποτελούν ένα διαμεσολαβητικό – δυνητικό χώρο για το πέρασμα από το πραγματικό εξελικτικό επίπεδο των παιδιών στο δυνητικό.⁹⁸ Η ομάδα μπορεί να αποτελέσει μια σημαντική δομή παρέμβασης και η χρήση θεατρο - βιωματικών τεχνικών μέσα σ' αυτή εξαιρετικό εργαλείο για την επαναδόμηση συναισθηματικών, γνωστικών- μεταγνωστικών λειτουργιών, όπως και για την αντιμετώπιση εξελικτικών διαταραχών. Το παιδί αποκτά αντίληψη του σώματός του ως μέσο έκφρασης και μεταβίβασης συναισθημάτων και ισχυροποιεί την ψυχική του ανθεκτικότητα.⁹⁹ Βάσει των εμπειριών του μέσα στην ομάδα σχηματίζει εικόνα για τον εαυτό του, αλλά και αντιλαμβάνεται τα χαρακτηριστικά και τη δυναμική της ομάδας. Αναπτύσσει κατά τη διαδικασία ατομική και συλλογική συνείδηση.¹⁰⁰ Ως μέρος ενός συνόλου, που του προσφέρει τη δυνατότητα να συμπράττει και να συνδημιουργεί αυτό που βιώνει, αποκομίζει ευχαρίστηση, αναπτύσσει τη μνήμη του, δυναμώνει τα κίνητρά του, ισχυροποιεί τη θετική αυτοεικόνα του και μαθαίνει να συμμετέχει σε διαδικασίες βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων.¹⁰¹

Ακόμη και σε περιπτώσεις που παρουσιάζονται προβλήματα αυτορρύθμισης των παιδιών, μπορούν να χρησιμοποιηθούν θεατρο-βιωματικές μορφές όπως ο αυτοσχεδιασμός, το θεατρικό παιχνίδι και η δραματοποίηση, προκειμένου να καταπραυνθούν τα συμπτώματα, βοηθώντας το παιδί να ρυθμίσει την έντασή του και να ηρεμήσει.¹⁰² Η σημασία της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης και οι δυσκολίες που παρουσιάζουν τα συγκεκριμένα παιδιά σε αυτό το πεδίο,

⁹⁷ Κοντογιάννη (2012) 61.

⁹⁸ Σταύρου (2015) 272- 273.

⁹⁹ Σταύρου (2015) 273- 274.

¹⁰⁰ Κοντογιάννη (2012) 61.

¹⁰¹ Σταύρου (2015) 274.

¹⁰² Attwood (2005) 223-233.

προσάπτουν στο ρόλο του ειδικού παιδαγωγού δεξιότητες πέραν της εφαρμογής ενός ειδικού μαθησιακού προγράμματος.¹⁰³ Εξάλλου ούτε το Θεατρικό παιχνίδι σε ένα τμήμα ενός ειδικού σχολείου, αλλά ούτε και το παιχνίδι ρόλων στο πλαίσιο μιας δραματοθεραπείας, αποτελούν αποκλειστικά εκπαιδευτικά εργαλεία. Θεωρούνται μέρος μιας διαδικασίας συνεχούς έκφρασης που παρέχει την ευκαιρία για αυτοεξερεύνηση και αυτοβελτίωση.¹⁰⁴ Ο ρόλος επομένως του ειδικού εκπαιδευτικού κατά τη διαδικασία εφαρμογής τέτοιων προγραμμάτων πέρα από διαμεσολαβητικός¹⁰⁵, διερευνητικός και ερμηνευτικός, αποκτά και ένα χαρακτήρα έμμεσα θεραπευτικό. Γι' αυτό και παρουσιάζεται επιτακτική η ανάγκη μόνιμης και ουσιαστικής υποστήριξης κατά τη διάρκεια του έργου του.¹⁰⁶

Πέρα από μεμονωμένες προσπάθειες ερευνητικού χαρακτήρα, η εισαγωγή τεχνικών θεάτρου ως πρακτική στην εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό, δε χρησιμοποιείται ευρέως σε ειδικά περιβάλλοντα. Συνήθως περιορίζεται σε περιστασιακές/ επτεειακές παραστάσεις ενός έργου, το οποίο παρουσιάζεται σε προσκαλεσμένο κοινό. Αν και αποτελεί μια θαυμάσια ευκαιρία σχολείο και οικογένεια να συνυπάρξουν, η σκηνική μεταφορά του έργου και η σχεδόν επίσημη φύση του γεγονότος, μπορεί να μην υποστηρίζει απαραίτητα τους στόχους της βελτίωσης των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων.¹⁰⁷ Έτσι, η χρήση του θεάτρου ως εργαλείο διδασκαλίας, παραμένει μια αναξιοποίητη παιδαγωγική πρακτική στα ειδικά σχολεία. Αυτό μπορεί εν μέρει να οφείλεται στην έλλειψη των δεξιοτήτων και τεχνογνωσίας από την πλευρά των δασκάλων, και επίσης σε μια γενική παρανόηση σχετικά με το πώς μια μορφή τέχνης μπορεί να εφαρμοστεί εξαιτίας της έλλειψης διαθέσιμης έρευνας στον τομέα αυτό.¹⁰⁸ Κοινό τόπο πολλών ερευνητών αποτελεί εξάλλου η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω στην εφαρμογή της Δραματικής τέχνης στην εκπαιδευτική πράξη, καθώς και η ένταξή της στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών.¹⁰⁹

¹⁰³ Λενακάκης (2008) 465.

¹⁰⁴ Pimpas (2013) 59.

¹⁰⁵ Σταύρου (2015) 274.

¹⁰⁶ Λενακάκης (2008) 464.

¹⁰⁷ Peter (2009) 9.

¹⁰⁸ Kempe & Tissot (2012) 13.

¹⁰⁹ Κοντογιάννη (2012) 305.

Στα ελληνικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με αυτισμό¹¹⁰ δεν γίνεται ξεκάθαρη αναφορά για εισαγωγή Δραματικής τέχνης. Παρόλα αυτά περιλαμβάνουν θεματικές ενότητες κατά την ανάπτυξη δεξιοτήτων στις οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν εκπαιδευτικά προσαρμοσμένες θεατρικές τεχνικές. Αναμφίβολα, το θέατρο βοηθά τα παιδιά με αυτισμό να εξασκούνται σε συνθήκες πραγματικής ζωής και να έρχονται αντιμέτωποι με αυτές σε ένα ασφαλές περιβάλλον, δίχως αληθινές συνέπειες και με έλλειψη πίεσης να αντιδράσουν «σωστά» σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Τους δίνεται η ευκαιρία να εργαστούν με άλλα παιδιά με ένα δημιουργικό και υψηλά κοινωνικό τρόπο. Αυτά είναι τα σπουδαία πλεονεκτήματα για τα παιδιά με αυτισμό, που προσπαθούν πολύ και δυσκολεύονται με την αλληλεπίδραση με τους συνομήλικους.

¹¹⁰ Μαυροπούλου (2004).

Κεφάλαιο 3

Ερευνητικό Μέρος

3.1 Περιγραφή της ερευνητικής προσπάθειας

Η έρευνα σχεδιάστηκε να εφαρμοστεί σε μια ομάδα τεσσάρων μαθητών ενός Ειδικού Δημοτικού Σχολείου με κοινά χαρακτηριστικά και δυσκολίες ως προς την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. Λαμβάνοντας υπόψη τα προφίλ και τις ανάγκες των συγκεκριμένων παιδιών διατυπώθηκαν και υποβλήθηκαν τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα. Σύμφωνα με αυτά και κατά τη διαδικασία θα προέκυπτε το αν η ομάδα μπορούσε να ανταποκριθεί σε ένα πρόγραμμα Θεατρικού Παιχνιδιού ακολουθώντας απλές οδηγίες, αν επιτύχαιναν το να ισχυροποιήσουν την αίσθηση του σώματός τους, αν αποκτούσαν αίσθηση του χώρου και του εαυτού τους μέσα σε αυτόν, αν κατάφερναν να περάσουν από την ελεύθερη κίνηση στη συντονισμένη, αν κατέληγαν στο σχηματισμό ομάδας και αποκτούσαν αίσθηση αυτής, μέσα από τις δραστηριότητες, κατά πόσο θα ενισχύονταν η εμπλοκή των παιδιών αυτών σε περιβάλλον συμβολικού παιχνιδιού και τέλος αν κατά την πορεία του προγράμματος προέκυπτε σύμπραξη και αλληλεπίδραση ανάμεσα στους συμμετέχοντες.

Ο αρχικός σχεδιασμός, σύμφωνα με την τελική δήλωση θέματος προέβλεπε ένα πρόγραμμα με τα 4 παιδιά, ηλικίας 6-7 ετών, που είναι και μαθητές της τάξης της ερευνήτριας. Και τα τέσσερα είναι αγόρια, ανήκουν στο Φάσμα του Αυτισμού, παρουσιάζουν χαρακτηριστικά χαμηλής λειτουργικότητας, δίχως λόγο και ενδείξεις συμβολικής σκέψης. Σπάνια εκδηλώνουν επιθυμία αλληλεπίδρασης, πέρα από εμπλοκή σε παιχνιδίσματα σωματικής επαφής (πχ. γαργαλητό). Ορισμένες μόνο φορές έχουν βλεμματική επαφή κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης και οι τέσσερις επιλέγουν το μοναχικό παιχνίδι και την ιδιόρρυθμη ενασχόληση με συγκεκριμένα αντικείμενα. Η επικοινωνία τους είναι μη λεκτική και περιορίζεται σε περιπτώσεις που ζητούν κάτι (νερό,

φαγητό, κάποιο παιχνίδι, τουαλέτα). Παρουσιάζουν σημάδια μίμησης και μετά από πολλές επαναλήψεις μπορούν, ορισμένες μόνο φορές, να μιμηθούν ενέργειες, νοήματα και ήχους. Διαβάζουμε οπτικοποιημένα παραμύθια (χρησιμοποιώντας και σύμβολα) και λέμε τραγουδάκια κάνοντας νοήματα και παρουσιάζοντας εικόνες αναφοράς. Τα δύο από τα τέσσερα παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες στην αυτορρύθμισή τους, εκδηλώνοντας αυτοτραυματική συμπεριφορά, όπως και επιθετικές εκρήξεις προς τους γύρω τους. Καθότι και τα τέσσερα παιδιά εντάχθηκαν για πρώτη χρονιά στη συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης και η προσαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο αποτελεί γι' αυτά ήδη μια μεγάλη πρόκληση, εκτιμήθηκε από μέρους της ερευνήτριας- και ύστερα από συζήτηση με την επόπτρια καθηγήτρια της εργασίας- πως η εμπλοκή τους τη συγκεκριμένη στιγμή σε ένα πρόγραμμα δεν αποτελεί ασφαλή επιλογή. Σίγουρα μια τέτοια απόπειρα θα μπορούσε να προσφέρει πολύ ενδιαφέροντα αποτελέσματα, αλλά καθώς η ερευνητική διαδικασία αποτελεί κομμάτι μιας εργασίας με συγκεκριμένους χρονικούς περιορισμούς, θα ήταν μάλλον άστοχη η εφαρμογή της σε μια ομάδα παιδιών με τόσο μεγάλες λειτουργικές δυσκολίες.

Κατά τα πρώτα στάδια διερεύνησης του θέματος η ερευνήτρια οδηγήθηκε στην επιλογή της συγκεκριμένης ομάδας καθώς μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία και αρθρογραφία, εντόπιζε αναφορές σε προγράμματα με εφαρμογές θεατρικών τεχνικών σε παιδιά, που στο σύνολό τους είχαν υψηλής λειτουργικότητας χαρακτηριστικά και υψηλό νοητικό επίπεδο. Θεώρησε πως θα είχε ενδιαφέρον να υλοποιηθεί ένα αντίστοιχο πρόγραμμα σε παιδιά χαμηλής λειτουργικότητας, μελετώντας το κατά πόσο αυτό βοήθησε στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα κατά πόσο τα παιδιά μπορούν να συγκροτήσουν μια ομάδα, να αντιληφθούν ότι αποτελούν μέρος της, να αλληλεπιδράσουν μέσα στα πλαίσια αυτής, να αποκτήσουν αντίληψη του προσωπικού τους χώρου, αλλά και του χώρου των γύρω τους. Μέσα από τις δραστηριότητες ακόμη να περάσουν τα παιδιά από την ελεύθερη κίνηση στην συντονισμένη, όπως επίσης και να εμπλακούν σε συνθήκες συμβολικού παιχνιδιού. Τα παραπάνω αποτέλεσαν εξάλλου και τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα.

Εξετάζοντας το κομμάτι της έρευνας πιο πρακτικά και κάνοντας μια πρώτη σχεδίαση, κατέληξε στο ότι ένα πρόγραμμα αυτής της έκτασης (8-10 συναντήσεων) δε θα ήταν αρκετό για να ανταποκριθούν στα ερευνητικά ερωτήματα και να παρουσιάσουν κάποια αξιοσημείωτη πρόοδο. Ακόμη παρουσιάζοντας σημαντικές δυσκολίες στην συμβολική σκέψη και αναπαράσταση (και έχοντας στο νου τους συγκεκριμένους στόχους) το πρόγραμμα που θα ταίριαζε στα συγκεκριμένα παιδιά ενδεχομένως να πλησίαζε περισσότερο στην ψυχοκινητική αγωγή – με κάποια στοιχεία θεατρικού παιχνιδιού βέβαια- που όμως απέχει από την ιδέα ενός αμιγώς προγράμματος θεατρικής αγωγής.

Για τους παραπάνω λόγους αναθεωρήθηκαν βασικά σημεία και επιλέχθηκε ένα άλλο τμήμα με 6 παιδιά (όλα με ΔΑΔ-ΦΑ) ηλικίας 8-9 ετών για τη διεξαγωγή της ερευνητικής παρέμβασης. Το τμήμα έχει τρία κορίτσια και τρία αγόρια χαμηλής λειτουργικότητας, που όμως χρησιμοποιούν κάποιες λέξεις στην επικοινωνία τους και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με διάφορους τρόπους. Ύστερα από συνεννόηση με τη δασκάλα της τάξης (και αφού έγιναν κάποιες απαραίτητες αλλαγές στο πρόγραμμα) αποφασίστηκε ότι μπορούμε να πραγματοποιούμε συναντήσεις μια φορά την εβδομάδα. Στα συγκεκριμένα παιδιά θα μπορούσε να εφαρμοστεί με περισσότερη ευκολία ένα πρόγραμμα σύμφωνο με τις αρχές του Θεατρικού Παιχνιδιού.

Η αναθεώρηση αυτή, όπως ήταν αναμενόμενο, γέννησε και την ανάγκη για αναπροσαρμογή των δεδομένων και των ζητούμενων. Η ομάδα μελέτης έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά από την προηγούμενη, όπως και διαφορετικές ανάγκες. Μετά από προσωπική παρατήρηση των παιδιών, μέσα στην τάξη, αλλά και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και συζήτηση με την εκπαιδευτικό της τάξης, συγκεντρώθηκαν τα απαραίτητα στοιχεία για την περιγραφή του προφίλ κάθε παιδιού. Τα καινούρια ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν πλέον σύμφωνα με το αν και πόσο το συγκεκριμένο πρόγραμμα συνέβαλε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικής επικοινωνίας και συναισθηματικής ρύθμισης των συγκεκριμένων παιδιών. Ποιο συγκεκριμένα το αν και κατά πόσο το κάθε παιδί εμπλέκεται σε αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του, αναγνωρίζει και εκφράζει συναισθήματα, κατακτήθηκε η ικανότητα να εστιάζουν μαζί με την υπόλοιπη ομάδα σε συγκεκριμένη πράξη ή αντικείμενο

(αμοιβαία προσοχή), είναι ικανά να κάνουν συμβολική χρήση αντικειμένων, μιμούνται και τέλος αν καταφέρνουν να ρυθμίζουν το επίπεδο διέγερσής τους κατά τη διάρκεια αυτών των συναντήσεων.

Έχοντας ως βάση τα συγκεκριμένα ερωτήματα, η έρευνα βρίσκεται αυτή τη στιγμή στο στάδιο της προετοιμασίας και οργάνωσης των συναντήσεων. Το όλο εγχείρημα θα χωριστεί σε τρεις φάσεις. Η πρώτη φάση θεωρείται προπαρασκευαστικό στάδιο, με σκοπό να ομαλοποιηθεί η εισαγωγή των παιδιών στο πρόγραμμα. Οι συναντήσεις αυτές θα ενισχύσουν τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών, αλλά και μεταξύ εμπυχωτή και μαθητών¹¹¹. Εξάλλου οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν έχουν έρθει σε επαφή με δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού, επομένως κρίνεται αναγκαία μια πρώτη προσέγγιση που θα περιλαμβάνει παιχνίδια εμπιστοσύνης και συνεργασίας, στοχεύοντας στη συνοχή της ομάδας και στην ανάδειξη στοιχείων ομαδικής προσπάθειας. Με το τέλος της πρώτης φάσης και έχοντας ως βασικό άξονα τα δεδομένα παρατήρησης, που θα προκύψουν από τις εισαγωγικές αυτές συναντήσεις, θα σχεδιαστούν και οι υπόλοιπες δύο φάσεις του προγράμματος.

3.2 Σκοπός έρευνας – Ανάλυση επιμέρους ερωτημάτων

Όπως αναφέρθηκε και στη θεωρητική πλαισίωση του θέματος¹¹², παιδιά που ανήκουν στο Φάσμα του Αυτισμού αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στο πεδίο της κοινωνικής κατανόησης, των προθέσεων της συμπεριφοράς των άλλων και της επικοινωνίας. Επιπλέον δε μπορούν να κατανοήσουν τη συνάφεια ανάμεσα στο αίτιο και το αποτέλεσμα, πώς δηλαδή τα γεγονότα προκύπτουν ως αποτελέσματα συγκεκριμένων ενεργειών. Ωστόσο τα συγκεκριμένα παιδιά έχουν ανάγκη να ανακαλύψουν αυτή τη συνάφεια μέσα από αυτά που βιώνουν. Και παρεμβάσεις με θεατρικές τεχνικές μπορούν να προσφέρουν μια σοβαρή προοπτική ώστε να καλυφθεί αυτή τους η ανάγκη.

¹¹¹ Bolton (1986) 93.

¹¹² Βλ. παραπάνω υποενότητα 2.3.1

Τέτοιου είδους προγράμματα μπορούν με επιτυχία να τα οδηγήσουν από τα περιορισμένα πλαίσια των αυστηρά δομημένων δραστηριοτήτων σε δράσεις πιο ανοιχτού και ευέλικτου τύπου.¹¹³

Από τα παραπάνω προέκυψε και ο σκοπός της παρούσας μελέτης που είναι να διερευνήσει το πώς μπορεί να ενισχυθεί η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη μαθητών με αυτισμό μέσα από ένα πρόγραμμα με στοιχεία Θεατρικού Παιχνιδιού. Μέσα στο ίδιο το σχολικό περιβάλλον, οικείο στα παιδιά, προσφέρεται η δυνατότητα εμπλοκής των ίδιων σε ασκήσεις και παιχνίδια και αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους τους. Με τη πεποίθηση ότι τα παιδιά με αυτισμό καταφέρνουν να εμπλακούν σε τέτοιου είδους προγράμματα, αρκεί να διδαχθούν το πώς να το κάνουν¹¹⁴, η παρέμβαση σχεδιάστηκε με βάση τη δόμηση των δραστηριοτήτων κατά τρόπο που θα τους επιτρέψει να έχουν εκ των προτέρων εικόνα αυτών, αναλύοντας τη διαδικασία σε μικρά απλά βήματα κάθε φορά και δίνοντας στους συμμετέχοντες όσο χρόνο και χώρο έχουν ανάγκη.

Τα επιμέρους ερωτήματα που μελετούνται αφορούν στο αν και κατά πόσο το κάθε παιδί εμπλέκεται σε **αλληλεπίδραση** με τους συμμαθητές του, αν κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρατηρήθηκε ανάπτυξη της ικανότητας να εστιάζει μαζί με την υπόλοιπη ομάδα σε συγκεκριμένη πράξη ή αντικείμενο (**αμοιβαία/ κοινή εστία προσοχής**), αν συμμετείχαν σε ασκήσεις/ παιχνίδια που περιελάμβαναν **συμβολική χρήση αντικειμένων**, και αν παρουσίασαν πρόοδο σε δραστηριότητες που εξασκούσαν την **μίμηση**. Τα παραπάνω ερωτήματα διαμορφώθηκαν στοχεύοντας στον έλεγχο και στην εγκαθίδρυση πρώιμων ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων, που αφορούν στην ικανότητά τους για μίμηση, κοινωνική αλληλεπίδραση και άλλες που σχετίζονται με τη Θεωρία του Νου, όπως η κοινή προσοχή και η συμβολική χρήση αντικειμένων, κατά τη διάρκεια των θεατρικών ασκήσεων. Τέλος κύρια επιδίωξη ήταν και η ανίχνευση των παραπάνω ερωτημάτων σε νατουραλιστικό περιβάλλον, δηλαδή ο καθορισμός της συχνότητας αυτών των συμπεριφορών σε ένα χώρο όπου βρίσκονται καθημερινά, συμπράττοντας με τα ίδια πρόσωπα, που έρχονται σε επαφή καθημερινά σε αυτόν τον χώρο.

¹¹³ Sherratt & Peter (2002).

¹¹⁴ Sherratt & Peter (2002).

3.2 Περιγραφή ομάδας- ιστορικά παιδιών

Και τα έξι παιδιά, τρία αγόρια και τρία κορίτσια, που συμμετείχαν στην έρευνα είναι μαθητές μιας τάξης ενός Ειδικού Δημοτικού Σχολείου. Η ομάδα επιλέχθηκε καθώς πληροί τρεις βασικές προϋποθέσεις, ίδια διάγνωση, παρόμοια λειτουργικότητα, παρουσιάζουν τις ίδιες ανάγκες και παρόμοια ελλείμματα. Για τη διεξαγωγή της έρευνας δόθηκε άδεια, ύστερα από γραπτό αίτημα της ερευνήτριας από τη διεύθυνση του σχολείου καθώς και από τους γονείς για την συμμετοχή των παιδιών στο συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα. Οι απαραίτητες πληροφορίες για την ομάδα συλλέχθηκαν αρχικά από την εκπαιδευτικό της τάξης και από την κοινωνική υπηρεσία του σχολείου. Κατόπιν ακολούθησε ίδια παρατήρηση των παιδιών στην τάξη αλλά και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Έτσι συγκεντρώθηκαν και μελετήθηκαν στοιχεία της προσωπικότητας των συγκεκριμένων παιδιών και εντοπίστηκαν οι ιδιαιτερότητες και οι ανάγκες τους, πάνω στα οποία εν συνεχεία δομήθηκε ολόκληρη η παρέμβαση.

Και οι έξι μαθητές έχουν διαγνωστεί με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές από τα ΚΕΔΔΥ και ανήκουν στο Φάσμα του Αυτισμού. Τρεις από τους μαθητές, τα αγόρια συγκεκριμένα φοιτούν για δεύτερη ακαδημαϊκή χρονιά στο συγκεκριμένο σχολείο, ενώ τα τρία κορίτσια φοιτούν στο πλαίσιο για πρώτη φορά. Παρακάτω ακολουθεί μια σύντομη αναφορά στα ιστορικά των παιδιών. Επίσης να σημειωθεί ότι για λόγους ανωνυμίας και προστασίας των προσωπικών τους δεδομένων χρησιμοποιούνται τυχαία αρχικά, αντί των ονομάτων τους.

Ο **Μ.** είναι 9 ετών και έχει διαγνωστεί με ΔΑΔ-ΦΑ. Στην ομιλία του χρησιμοποιεί απλές φράσεις, λειτουργική ηχολαλία και μπορεί να δηλώσει με σαφήνεια το επιθυμητό όπως και το ανεπιθύμητο. Σε ορισμένες περιπτώσεις ο λόγος του είναι επικοινωνιακός, στις περισσότερες όμως τείνει να επαναλαμβάνει εμμονικά φράσεις που έχει ακούσει (συχνά από τηλεοπτικές εκπομπές). Κατανοεί φράσεις με δύο εντολές. Παρουσιάζει μικρή ανοχή σε μη

δομημένο περιβάλλον. Αναστατώνεται πολύ με τις αλλαγές και δε ρυθμίζεται εύκολα εάν βρίσκεται σε ένταση. Η αλληλεπίδρασή του με τα άλλα παιδιά είναι μειωμένη και όταν αυτό συμβαίνει περιορίζεται σε σωματικά παιχνίδια (τραβήγματα από το χέρι, σπρώξιμο, ζουλήγματα). Εμφανείς δυσκολίες αντιμετωπίζει και σε ομαδικές εργασίες, καθώς και στην κοινή προσοχή. Αν και η βλεμματική του επαφή είναι περιορισμένη, εμπλέκεται σε δραστηριότητες τις οποίες ολοκληρώνει, παρουσιάζοντας ικανοποιητικά επίπεδα συγκέντρωσης. Τέλος εμπλέκεται ελάχιστα σε συμβολικό παιχνίδι και αυθόρμητη συμβολική χρήση αντικειμένων δεν έχει παρατηρηθεί.

Ο Κ. είναι 9 ετών και έχει διαγνωστεί με ΔΑΔ-ΦΑ. Χρησιμοποιεί προφορικό λόγο με σκοπό την επικοινωνία, αν και οι προτάσεις του είναι σύντομες. Καταφέρνει να κάνει διάλογο, με περιορισμένη όμως θεματολογία (κυρίως σε θέματα καθημερινών δραστηριοτήτων). Εκφράζει κατάφαση ή άρνηση συχνά και με σαφήνεια. Δυσκολεύεται παρόλα αυτά στη συγκέντρωση κατά τη διατήρηση του θέματος κατά τη διάρκεια του διαλόγου. Κατά τις μεταβάσεις και τις αλλαγές σε δραστηριότητες και στο πρόγραμμα εκδηλώνει μεγάλο άγχος, αποδιοργανώνεται και εκδηλώνει στερεοτυπίες. Παρουσιάζει καλή βλεμματική επαφή, όπως και ακουστική αντίληψη. Επίσης εμπλέκεται σε κοινή προσοχή, ακολουθεί με το βλέμμα του την κίνηση αντικειμένων, αλλά και εστιάζει σε πράξεις που διαδραματίζεται μπροστά του. Εμφανίζει διάθεση για αλληλεπίδραση, αν και δε πλησιάζει αυθόρμητα τους συνομηλικούς του, σημειώνοντας σημαντικά ελλείμματα στον τομέα της κοινωνικής πρωτοβουλίας. Σε ομαδικές δραστηριότητες καταφέρνει να ενταχτεί, όμως τον χαρακτηρίζει έντονη παρορμητικότητα και βιασύνη, με αποτέλεσμα να αποτυγχάνει να ακολουθήσει τις οδηγίες και να συνεργαστεί με επιτυχία. Κατόπιν υπόδειξης μπορεί να μιμηθεί πράξεις και να προχωρήσει σε συμβολική χρήση αντικειμένων, ποτέ όμως από δική του πρωτοβουλία.

Ο Γ. είναι 9 ετών και έχει διαγνωστεί με ΔΑΔ-ΦΑ. Παρουσιάζει σχετικά καλή λειτουργικότητα, με δυσκολίες όμως στο λόγο, την επικοινωνία, σε συναισθηματικό επίπεδο και σε κοινωνικές δεξιότητες. Χρησιμοποιεί προφορικό λόγο με σκοπό την επικοινωνία και είναι ικανός να συμμετέχει σε διάλογο με θέματα που σχετίζονται με την καθημερινότητά του ή με τα άμεσα ενδιαφέροντά του. Ο διάλογος είναι σύντομος και οι προτάσεις του είναι

μικρές. Δυσκολεύεται με τις μεταβάσεις και τις αλλαγές και όταν συμβαίνει αυτό εκδηλώνει στερεότυπους επαναληπτικούς κινητικούς μανιερισμούς (καθήμενος οκλαδόν- κίνηση κορμού δεξιά- αριστερά, ή πεσμένος μπρούμυτα στο έδαφος ελαφριά κίνηση κορμού πάνω κάτω). Πολύ συχνά επιλέγει να απομονώνεται, αν και έχει παρατηρηθεί να επιθυμεί την επαφή με ορισμένα παιδιά (κυρίως κορίτσια) και να τα κρατά από το χέρι περπατώντας. Μέσα στα πλαίσια της ομάδας τείνει συχνά να παραβαίνει τους κανόνες και να προκαλεί λεκτικά, αρνούμενος να συνεργαστεί. Τα ενδιαφέροντα του είναι περιορισμένα και δείχνει να κουράζεται πολύ εύκολα με κάτι που δεν έγκειται σε αυτά. Δεν έχει σταθερή βλεμματική επαφή και χρειάζεται περισσότερο χρόνο και επεξήγηση του ζητούμενου προκειμένου να συγκεντρωθεί και να ανταποκριθεί. Η φαντασία του είναι περιορισμένη και γι' αυτό η σκέψη του δε μπορεί να κατανοήσει μεταφορική ή συμβολική χρήση λέξεων και φράσεων. Επίσης δυσκολεύεται να προχωρήσει σε συμβολική χρήση αντικειμένων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

Η **B.** είναι 8 ετών και έχει διαγνωστεί με ΔΑΔ-ΦΑ. Από την αξιολόγησή της προκύπτει ότι υπολείπεται σημαντικά σε πολλούς αναπτυξιακούς τομείς. Λεκτικά γνωρίζει πώς να εκφράζει επιθυμίες, το λεξιλόγιό είναι φτωχό και περιορίζεται σε βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες, η εκφορά του λόγου της είναι συχνά δυσκατάληπτος. Παρουσιάζει διάθεση να εξερευνήσει το περιβάλλον και δε διαταράσσεται από τυχόν αλλαγές ή μεταβάσεις. Ενώ φαίνεται δεκτική στην επικοινωνία, δυσκολεύεται να εμπλακεί σε ομαδικό παιχνίδι. Είναι διαλλακτική στην αλληλεπίδρασή της με άλλα παιδιά, ενώ υπακούει σε κανόνες και παρακολουθεί δίχως αντιδράσεις. Ωστόσο το παιδί παρουσιάζει έντονη διάσπαση προσοχής στην εμπλοκή του σε δραστηριότητες (ατομικές και ομαδικές), με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται να τις ολοκληρώσει. Φαίνεται να έχει αργό ρυθμό επεξεργασίας πληροφοριών και χρειάζεται συνεχώς παρότρυνση και επανάληψη οδηγιών για την εκτέλεση εντολών. Μπορεί να κάνει μιμήσεις σε ικανοποιητικό βαθμό που αφορούν στην κίνηση ή σε στα πλαίσια κάποιου παιχνιδιού, αλλά δυσκολεύεται κατά την εμπλοκή της σε συμβολικό παιχνίδι.

Η **N.** είναι 8 ετών και έχει διαγνωστεί με ΔΑΔ-ΦΑ. Δείχνει να έχει κατακτήσει ορισμένες δεξιότητες στους τομείς ανάπτυξης, που όμως δε συμβαδίζουν με

την ηλικία της. Χρησιμοποιεί λόγο (προτάσεις δύο τριών λέξεων) προκειμένου να επικοινωνήσει τις ανάγκες της, συχνά όχι κατανοητό από όλους. Επιθυμεί την επικοινωνία και τη λεκτική αλληλεπίδραση με το περιβάλλον της, αλλά συχνά ηχολαλεί, γεγονός που επηρεάζει την ικανότητάς της να αναπτύξει δεξιότητες κοινωνικού διαλόγου. Δε παρουσιάζει ένταση και άγχος στις αλλαγές ή στις μεταβάσεις. Ένταση και εκνευρισμό εκδηλώνει όταν δεν γίνεται αυτό που επιθυμεί (φωνάζει και χτυπά τα πόδια της). Περπατά στις μύτες των ποδιών της και στην προσπάθειά της να αυτορυθμιστεί εκδηλώνει κινητικούς μανιερισμούς, κυρίως πεταρίσματα. Δυσκολίες αντιμετωπίζει στο να ακολουθήσει κοινωνικούς κανόνες και να οριοθετήσει την συμπεριφορά της, εμφανίζεται διεκδικητική ως προς το παιχνίδι ή τη δραστηριότητα που επιθυμεί και συχνά γίνεται ανυπόμονη. Εμφανίζει έντονη διάσπαση προσοχής, κατά την εμπλοκή της σε δραστηριότητες που απαιτούν κοινή εστία προσοχής και δείχνει να κουράζεται πολύ εύκολα. Μεγάλο ενδιαφέρον εκδηλώνει για φανταστικό και συμβολικό παιχνίδι.

Η **Λ.** είναι 8 ετών και έχει διαγνωστεί με ΔΑΔ-ΦΑ. Η μαθήτρια χρησιμοποιεί αυθόρμητο λόγο με επικοινωνιακή πρόθεση, χρησιμοποιώντας φράσεις, μικρές προτάσεις και πολλές ηχολαλίες, συχνά ο λόγος όμως είναι δυσκατάληπτος. Δηλώνει όμως την επιθυμία της ή μη. Είναι ιδιαίτερα αντιδραστική και εκδηλώνεται υπερβολικά όταν δεν θέλει να ακολουθήσει ένα πρόγραμμα ή γίνεται προσπάθεια να οριοθετηθεί, γενικότερα όμως παρουσιάζει σημαντική ανοχή στο καινούριο. Με τα υπόλοιπα παιδιά παρουσιάζει επιθυμία αλληλεπίδρασης και ορισμένες φορές την ξεκινά, πλησιάζοντάς τα και παίζοντας κοντά τους ή μαζί τους. Φανερώνει έντονη διάσπαση προσοχής και δε διατηρεί για πολλή ώρα τη βλεμματική επαφή. Στις ομαδικές δραστηριότητες η κοινή της προσοχή είναι περιορισμένη και δε διαρκεί πολύ. Δείχνει ικανή να λάβει μέρος σε συμβολικό παιχνίδι και επίσης να χρησιμοποιεί συμβολικά κάποια αντικείμενα κατά τη διάρκειά του.

Κλείνοντας την παρουσίαση της ομάδας αξίζει να σημειωθεί ότι στα πλαίσια της λειτουργίας της τάξης τα συγκεκριμένα παιδιά ακολουθούν δομημένο οπτικοποιημένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων, ώστε να νιώθουν ασφάλεια για το επερχόμενο και να προλαμβάνονται αντιδράσεις κατά τις μεταβάσεις και τις αλλαγές. Επίσης πολλές οδηγίες δραστηριοτήτων δίνονται σε οπτικοποιημένη

μορφή. Ακόμη ένα ακόμη στοιχείο που φάνηκε πολύ βοηθητικό κατά την πορεία της παρέμβασης ήταν ότι τα παιδιά με τη δασκάλα τους δραματοποιούσαν, στην τάξη τους, με κούκλες την ιστορία από τα «τρία γουρουνάκια».

3.4 Μεθοδολογία- Μέσο συλλογής Δεδομένων

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή έχει χαρακτηριστικά ποιοτικής έρευνας και συγκεκριμένα αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης. Σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι η μελέτη της ποιότητας των σχέσεων που δημιουργούνται μέσα στα πλαίσια μιας ομάδας παιδιών κατά τη διάρκεια ενός προγράμματος Θεατρικού Παιχνιδιού, αλλά και της ποιότητας και της εξέλιξης της συμμετοχής του κάθε συμμετέχοντα σε αυτή. Υπάρχουν ορισμένα σημεία τα οποία χαρακτηρίζουν τέτοιου είδους έρευνες. Συνήθως επικεντρώνονται στο πραγματικό/ φυσικό περιβάλλον, όπου εκδηλώνεται το υπό παρατήρηση φαινόμενο, συγκεντρώνουν τα δεδομένα τους με λεκτική καταγραφή και όχι με αριθμούς, το ενδιαφέρον του ερευνητή επικεντρώνεται στη διαδικασία και στα δεδομένα που προκύπτουν, ο ερευνητής επιδιώκει την επαγωγική ανάλυση των προϊόντων και τη θεωρητική τεκμηρίωσή τους, επιθυμεί την προσέγγιση του τρόπου σκέψης των συμμετεχόντων και την κατανόησή του.¹¹⁵

Η μελέτη περίπτωσης ανήκει σε αυτήν την κατηγορία ερευνών. Όπως συμβαίνει και σε αυτήν την προσπάθεια, ο ερευνητής μελετά τα χαρακτηριστικά κάθε παιδιού και της ομάδας στο σύνολό της, ώστε να εξερευνήσει βαθιά και να αναλύσει ένα φαινόμενο, που εξελίσσεται μέσα στα πλαίσια αυτής της ομάδας και να καταλήξει κάνοντας γενικεύσεις σχετικά με τον ευρύτερο πληθυσμό με χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης ομάδας.¹¹⁶ Στην προκειμένη περίπτωση η ερευνητική προσπάθεια αποτελεί ένα παράδειγμα, μια πρακτική εφαρμογή, που σχεδιάζεται προκειμένου να περιγράψει μια γενικότερη κατάσταση, τεκμηριωμένη θεωρητικά, η οποία θα

¹¹⁵ Καραγιώργος (2002) 132.

¹¹⁶ Cohen & Manion (1994) 152-153.

μπορεί ενδεχομένως μελλοντικά να αποτελέσει αφετηρία για περαιτέρω έρευνα.

Η πορεία τέτοιων ερευνών στηρίζεται σε δύο τύπους παρατήρησης, τη συμμετοχική και τη μη συμμετοχική.¹¹⁷ Στην περίπτωση αυτή επιλέχθηκε η συμμετοχική, εφόσον η ερευνήτρια συμμετέχει στη διαδικασία και ως εμπυχώτρια της ομάδας. Η μορφή αυτή συνίσταται στην οργανωμένη και συστηματική παρατήρηση κοινωνικών συμπεριφορών, κοινωνικής αλληλεπίδρασης, κοινωνικής επικοινωνίας, κοινωνικών διαδικασιών και κοινωνικών πλαισίων. Η άντληση των πληροφοριών είναι άμεση και γίνεται σε φυσικό περιβάλλον – το σχολικό πλαίσιο στη συγκεκριμένη περίπτωση-, με συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή και ερευνωμένων.¹¹⁸ Είναι σημαντική αυτή η εμπλοκή του ερευνητή καθώς του δίνεται η δυνατότητα να κάνει βίωμα τις ίδιες τις εμπειρίες των παιδιών μέσα στην ομάδα μελέτης και να μπορεί να μελετήσει συμπεριφορές, οι οποίες εκτός πλαισίου δεν εκδηλώνονται εύκολα.

Τα δεδομένα που προκύπτουν από αυτές τις έρευνες θεωρούνται κατά κάποιο τρόπο ισχυρά, καθώς μελετάται η πραγματικότητα, μια πράξη στο φυσικό περιβάλλον της, όμως είναι ιδιαίτερα δύσκολο να οργανωθούν.¹¹⁹ Ο τρόπος καταγραφής των ευρημάτων της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας πραγματοποιήθηκε με άμεση καταγραφή μετά από κάθε συνάντηση με τη μορφή ημερολογίου. Η καταγραφή γινόταν κάθε φορά ύστερα από συζήτηση της ερευνήτριας με τη δασκάλα της τάξης και την κοινωνική λειτουργό, η συμβολή των οποίων και στο σημείο αυτό ήταν καθοριστική.

Με τον τρόπο αυτό συγκεντρώνονταν γενικές πληροφορίες για την ανταπόκριση της ομάδας σε κάθε συνάντηση, όπως επίσης και για κάθε συμμετέχοντα χωριστά, επιδιώκοντας να αποδοθούν με όσο το δυνατό μεγαλύτερη ακρίβεια. Ταυτόχρονα, προκειμένου να κωδικοποιηθούν και να μελετηθούν ορισμένες πτυχές της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων που σχετίζονταν με τα ερευνητικά ενδιαφέροντα κατά τη διάρκεια των

¹¹⁷ Cohen & Manion (1994) 153.

¹¹⁸ Ιωσηφίδης (2003) 51.

¹¹⁹ Cohen & Manion (1994) 178.

συναντήσεων, συμπληρώθηκαν και κάποια φύλλα παρατήρησης. Τα φύλλα παρατήρησης αυτά περιείχαν ως βοήθημα ορισμένες φόρμες που περιλαμβάνονται στο SCERTS¹²⁰.

Πρόκειται για μία μέθοδο που προσεγγίζει ζητήματα κοινωνικής επικοινωνίας και συναισθηματικής ρύθμισης παιδιών που ανήκουν στο Αυτιστικό Φάσμα. Το συγκεκριμένο εργαλείο επιλέχθηκε καθώς είναι αρκετά ευέλικτο, ώστε να ενσωματώνεται σε πρακτικές ποικίλων προσεγγίσεων και διδακτικών στρατηγικών.¹²¹ Παρακάτω γίνεται εκτενέστερη αναφορά σε αυτό καθώς και παρατίθενται τα τμήματα του πίνακα που χρησιμοποιήθηκε ως οδηγός κατά την καταγραφή των παρατηρήσεων και την συγκέντρωση των στοιχείων που προέκυψαν.

	K	M	Γ	Λ	B	N
Αλληλεπίδραση						
Ξεκινά απόπειρες για διάδραση/ αλληλεπίδραση						
Εμπλέκεται σε σύντομη αμοιβαία διάδραση/ αλληλεπίδραση						
Εμπλέκεται σε εκτεταμένη αμοιβαία διάδραση/αλληλεπίδραση						

Σημειώνεται αν παρατηρήθηκε αύξηση στη διάθεση εμπλοκής των συμμετεχόντων σε αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους και την εμψυχώτρια. Τα κριτήρια που εξετάζονται είναι για το αν το παιδί ξεκινά λεκτική ή μη λεκτική αλληλεπίδραση πλησιάζοντας κάποιον συμμαθητή του ή την εμψυχώτρια, αν προχωρά σε σωματική επαφή και αν αυτή η αλληλεπίδραση είναι μικρής ή μεγάλης διάρκειας, το οποίο καθορίζεται από το αν εμφανίζεται σε μια- δυο συνεχιζόμενες πράξεις ή σε παραπάνω από τέσσερις.¹²²

	K	M	Γ	Λ	B	N
Ακολουθία κοινής εστίας προσοχής						
Βλεμματική μετατόπιση μεταξύ προσώπων και αντικειμένων						
Ακολουθία κοντινού και απομακρυσμένου σημείου προσοχής						
Εστιάζει στην πράξη κάποιου προσώπου						

¹¹¹ Prizant κ.α (2006), *The SCERTS model – A comprehensive educational approach for children with Autism Spectrum Disorder*, Volume I.

¹²¹ Ο.π. 13.

¹²² Ο.π. 189.

Σημειώνεται αν παρατηρήθηκε ακολουθία κοινής εστίας προσοχής από τους συμμετέχοντες. Τα κριτήρια που εξετάζονται εδώ είναι αν το παιδί καταφέρνει να προχωρήσει σε στιγμιαία βλεμματική μετατόπιση ανάμεσα σε ένα πρόσωπο και ένα αντικείμενο και το αντίστροφο για τουλάχιστον τρεις συνεχόμενες στιγμές, αν καταφέρνει να παρακολουθήσει ένα αντικείμενο που κρατά κάποιος άλλος σε κοντινή απόσταση ή ακόμη και αν αυτό βρίσκεται πιο μακριά και χρειάζεται να στρέψει την προσοχή του προς τη θέση του και τέλος αν μπορεί να εστιάσει και να παρακολουθήσει την πράξη/ ενέργεια κάποιου άλλου συμμετέχοντα κατά τη διάρκεια των ασκήσεων.¹²³

Η ανάπτυξη μιας κοινής εστίας προσοχής και η διατήρησή της από την ομάδα αποτελεί θεμελιακή προϋπόθεση για τη συμμετοχή σε αμοιβαία επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Η εκδήλωση της ικανότητας αυτής εξελικτικά βοηθά το παιδί να συμπεράνει τις υποκείμενες προθέσεις των γύρω του μέσω της παρατήρησης. Εξάλλου και η αλληλεπίδραση μέσα σε πιο πολύπλοκα κοινωνικά πλαίσια, όπως η ομάδα της τάξης, καθιστά την εξάσκηση της κοινής προσοχής στοιχείο απαραίτητο και πρωτεύουσας σημασίας.¹²⁴

	K	M	Γ	Λ	B	N
Χρησιμοποιεί οικεία αντικείμενα συμβατικά στο παιχνίδι						
Χρησιμοποιεί ποικιλία αντικειμένων κατά το δραματικό παιχνίδι						
Συνδυάζει ποικιλία δράσεων με αντικείμενα στο δραματικό παιχνίδι						

Σημειώνεται αν παρατηρήθηκε συμβολική χρήση αντικειμένων από τους συμμετέχοντες. Τα κριτήρια που εξετάζονται είναι αν είναι ικανό να χρησιμοποιήσει αντικείμενα, ενώ προσποιείται μια συγκεκριμένη πράξη-μεταφορική χρήση αντικειμένων, τα οποία δεν συνδέονται στην πραγματικότητα με την πράξη - και αν μπορεί να συνδυάσει ποικιλία αντικειμένων ώστε να ολοκληρώσει μια ακολουθία φαντασιακών πράξεων – πχ. Ανακατεύει το φαγητό στην κατσαρόλα (κούτα) με ένα μικρό κοντάρι,

¹²³ Ο.π. 190.

¹²⁴ Ο.π. 31-32.

σερβίρει το φαγητό σε ένα πιάτο (χαρτόνι) και προσποιείται ότι τρώει από εκεί.¹²⁵

	Κ	Μ	Γ	Λ	Β	Ν
Μαθαίνει από την παρατήρηση και μίμηση οικείων και ανοικείων πράξεων και λέξεων						
Μιμείται αυθόρμητα οικείες ενέργειες ή λέξεις αμέσως μετά την παρουσίασή τους						
Μιμείται αυθόρμητα ανοικείες ενέργειες ή λέξεις αμέσως μετά την παρουσίασή τους						

Σημειώνεται αν παρατηρήθηκε βελτίωση της ικανότητας μίμησης των συμμετεχόντων. Το κριτήριο που εξετάζεται είναι αν το παιδί είναι ικανό αμέσως μετά την επίδειξη μιας ενέργειας οικείας ή μη να τη μιμηθεί με ακρίβεια ή κατά προσέγγιση.¹²⁶

Το συμβολικό παιχνίδι όπως και η γλώσσα εμπεριέχουν συστήματα συμβολισμού, τα οποία προϋποθέτουν την ικανότητα να κατανοεί το παιδί το σημαίνον και το σημαινόμενο. Η ανάπτυξη της ικανότητας της μίμησης συμβάλει στην ανάπτυξη της παρατήρησης, στοιχεία απαραίτητα κατά τη διαδικασία της μάθησης.¹²⁷ Η χρήση χειρονομιών, καθώς και η συμβολοποίηση αντικειμένων μπορεί να κατακτηθεί μέσα από μαθητεία παρατήρησης, που σημαίνει παρατήρηση και μίμηση σε κοινωνικό πλαίσιο και έτσι εν τέλει δημιουργείται και σύστημα συμβολισμού απαραίτητο για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη.¹²⁸

Η μέθοδος SCERTS είναι ένα διεπιστημονικό μοντέλο, που βοηθά άτομα με ΔΑΔ-ΦΑ να ενισχύσουν δεξιότητες στον κοινωνικο- επικοινωνιακό τομέα, στη ρύθμιση συναισθήματος και στις κοινωνικές συναλλαγές. Επιλέχτηκε το συγκεκριμένο μοντέλο καθώς είναι περιεκτικό, αλλά και γιατί είναι ευέλικτο ως προς την εφαρμογή. Πρόκειται για μια προσέγγιση, η οποία βασίζεται σε θεωρητικό και εμπειρικό επίπεδο και μπορεί να συνδυαστεί και με άλλες προσεγγίσεις όπως οι θετικές συμπεριφοριστικές μέθοδοι, τα οπτικά βοηθήματα, η αισθητηριακή υποστήριξη, η εναλλακτική μέθοδος επικοινωνίας, και οι κοινωνικές ιστορίες. Η εφαρμογή του δεν περιορίζει την επαγγελματική

¹²⁵ Ο.π. 195.

¹²⁶ Ο.π. 193.

¹²⁷ Ο.π. 36-37.

¹²⁸ Ο.π. 42.

δημιουργικότητα, αλλά προσπαθεί να ρίξει φως σε κάθε προοπτική θεραπείας, ως εξίσου σημαντική βασική πηγή πληροφοριών.¹²⁹ Το συγκεκριμένο μοντέλο δεν αποτελεί συνταγή. Είναι συστηματικό και ημιδομημένο, αλλά όχι περιοριστικό. Είναι ευέλικτο στο να ενσωματώνει πρακτικές από μια ποικίλα προσεγγίσεων και καινοτομιών από διάφορες εκπαιδευτικές στρατηγικές.¹³⁰ Ήδη έχει μελετηθεί η εφαρμογή του σε προγράμματα μουσικοθεραπείας για παιδιά που βρίσκονται στο Φάσμα του Αυτισμού και τα αποτελέσματα δείχνουν ταύτιση στόχων και συνάφεια στα ζητούμενα και των δύο πρακτικών.¹³¹ Σε χώρες του εξωτερικού χρησιμοποιείται παράλληλα με τα ΑΠΣ ως εργαλείο μέτρησης, το οποίο υπογραμμίζει ταυτόχρονα δυνατότητες και ανάγκες, ενώ την ίδια στιγμή εντοπίζει πρόοδο σε βασικά χαρακτηριστικά που εμφανίζονται σε άτομα που ανήκουν στο Φ.Α.¹³² Με βάση τα παραπάνω και με την πεποίθηση ότι μπορεί να αποτελέσει το συγκεκριμένο μοντέλο χρήσιμο εργαλείο κατά τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας, επιλέχθηκαν ορισμένες φόρμες παρατήρησης, προκειμένου να οργανωθούν τα δεδομένα που προκύπτουν από τις συναντήσεις.

Από την επεξεργασία των δεδομένων που προκύπτουν, οδηγούμαστε σε μια ερμηνεία του νοήματος αυτών και στον περαιτέρω συσχετισμό αυτών με τα ευρήματα υπάρχουσών ερευνών. Επίσης η ερευνήτρια δύναται να προχωρήσει στην παράθεση συλλογισμών της σχετικά με τη σημασία όσων έμαθε και καρπώθηκε κατά τη διάρκεια της μελέτης. Γόνιμος είναι τέλος και οποιοσδήποτε αναστοχασμός και συζήτηση για τη θέση της ίδιας ως προς τη διαδικασία.¹³³

¹²⁹ Molteni κ. α. (2013) 144.

¹³⁰ Gray (2002).

¹³¹ Walworth (2007) 2.

¹³² Lunn & Burtonwood (2014).

¹³³ Crewell (2008) 78.

3.5 Σχεδιασμός και επιμέρους στόχοι του προγράμματος.

Σύμφωνα με την Beauchamp ο θεατρικός σχεδιασμός είναι ταυτόχρονα και παιδαγωγικός, «ανταποκρίνεται στις ανάγκες αυτών που τον βιώνουν, συνδέεται με αυτούς και από αυτούς εξαρτάται, τους περιλαμβάνει και τους εμπλέκει.»¹³⁴ Έχοντας ως πυξίδα τις ανάγκες των παιδιών της ομάδας και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του καθενός, ξεκίνησε ο σχεδιασμός του προγράμματος, ο οποίος με τη σειρά του απέκτησε τα παρακάτω χαρακτηριστικά.

Δομημένο περιβάλλον δράσης- καθοδηγούμενη παρέμβαση

Λαμβάνοντας υπόψη την ιδιαίτερη ανάγκη τους για δομημένο περιβάλλον δράσης, κρίθηκε αναγκαία η κατ' αυτόν τον τρόπο σχεδίαση και της συγκεκριμένης παρέμβασης. Ερευνητικές προσπάθειες εξάλλου, που αφορούν στην εξοικείωση και εξάσκηση παιδιών με ΔΑΔ με το παιχνίδι προσποίησης καθώς και με δεξιότητες συμβατές με τη Θεωρία του Νου, αποδείχθηκαν περισσότερο επιτυχημένες όταν εμπειρείχαν υψηλό βαθμό δόμησης, εστιασμένες στην ανάπτυξη των πιο κατάλληλων κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων.¹³⁵ Η δομημένη και καθοδηγούμενη παρέμβαση βοηθά τα παιδιά με συγκεκριμένες ιδιαιτερότητες να αποδίδουν καλύτερα, απ' ό,τι σε συνθήκες ελεύθερης δράσης.

Τα παιδιά φαίνεται να μπορούν να διδαχθούν να αναπτύσσουν δραστηριότητες, όπως προσποιητό και θεατρικό παιχνίδι, καθώς και να καταφέρουν βαθμιαία να μάθουν να προσποιούνται τις ενέργειες των άλλων ανθρώπων και να κάνουν ένα σημαντικό βήμα προς την κατανόησή τους. Πρώιμες δεξιότητες συλλογισμού μπορούν να αναπτυχθούν μέσω του θεατρικού παιχνιδιού και της δραματοποίησης, αρκεί να υπάρχει η κατάλληλη καθοδήγηση δια μέσου πολλών σταδίων που αφορούν την αυξανόμενη

¹³⁴ Beauchamp (1998) 94.

¹³⁵ Howlin κ.α. (1999) 1. • Jarrold (2003) 382.

κατανόηση αφηρημένων νοητικών καταστάσεων του εαυτού τους και των άλλων.¹³⁶

Εξοικείωση εκπαιδευτικού με θεατρο-βιωματικές τεχνικές αλλά και με τη δυναμική ομάδων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά

Προκειμένου να είναι επιτυχημένη μια ερευνητική προσπάθεια βασισμένη σε θεατροβιωματικές τεχνικές σε παιδιά με αυτισμό χρειάζεται ο εκπαιδευτικός/εμπυχωτής να είναι εξοικειωμένος τόσο με τέτοιου είδους τεχνικές όσο και με τη δυναμική μιας ομάδας με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.¹³⁷ Η ερευνήτρια έχει παρακολουθήσει στο παρελθόν σεμινάρια και εργαστήρια μικρής και μεγάλης διάρκειας με θέμα τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα, έχει εμπυχωσει ομάδες στο παρελθόν μέσα στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος στη γενική και στην ειδική αγωγή και εργάζεται καθημερινά σε τμήμα παιδιών με αυτισμό, επομένως γνωρίζει τις ανάγκες και τη δυναμική μιας τέτοιας ομάδας.

Κατά την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων ο εμπυχωτής προσπαθεί να δημιουργήσει ατμόσφαιρα γνήσιου παιχνιδιού, να ευαισθητοποιήσει το σώμα των παιδιών και να το καταστήσει πηγή αυτοέκφρασης, να ενθαρρύνει την αισθησιοκινητική δράση και την πηγαία σωματική ή λεκτική έκφραση συναισθημάτων, να ενεργοποιήσει αλληλεπίδραση και επικοινωνία στην ομάδα, να δημιουργήσει προϋποθέσεις για καλλιέργεια της φαντασίας και της ευελιξίας στη σκέψη και στο συλλογισμό.¹³⁸ Ο ίδιος ως μεσολαβητής στοχεύει στην εφαρμογή διαφόρων μηχανισμών που περιλαμβάνουν την ενεργοποίηση της ικανότητας ακολουθίας κοινής εστίας προσοχής, προσφορά κοινωνικών και γλωσσικών εμπειριών, παρέχοντας ένα πιο σταθερό μοντέλο του να είναι ένας μεσάζοντας που θα κατευθύνει την προσοχή σε σχέση με τα αντικείμενα και τα γεγονότα που διαδραματίζονται, ή απλά με το να είναι ένας ευχάριστος και κινητήριος σύντροφος κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση.¹³⁹ Για να μπορέσει να θεωρηθεί επιτυχημένη μια δραματική συνεδρία, απαιτεί από τον εκπαιδευτικό - εμπυχωτή την ανάπτυξη βασικών θεμελιακών επιπέδων

¹³⁶ Sherratt (2003) 104.

¹³⁷ Σταύρου (2015) 274.

¹³⁸ Παπαδόπουλος (2010) 89-90.

¹³⁹ Charman (2003) 322.

αντίληψης, τα οποία εστιάζονται στο περιεχόμενο των δραματικών δεξιοτήτων, σχετίζονται με τα μέσα ανάπτυξης του δραματικού υλικού και με την αντίληψη των αισθητικών σημασιών που αναδύονται από τη μορφή του περιεχομένου.¹⁴⁰ Επομένως στόχος είναι να επιτευχθεί η διαμόρφωση σαφής, εκφραστικής επικοινωνίας, καθώς και η διευκόλυνση ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων, παρέχοντας στους συμμετέχοντες πολλές ευκαιρίες για πρόβες και αναπαραγωγής κοινωνικών δεξιοτήτων, μέχρι να μάθουν να εσωτερικεύουν/οικειοποιούνται τις συμπεριφορές, μέσα πάντα από δομημένες εργασίες που ελαχιστοποιούν το άγχος τους.¹⁴¹

Χρόνος και χώρος διεξαγωγής- δόμηση των αντίστοιχων εννοιών κατά τη διαδικασία

Όσον αφορά στη δόμηση του χώρου και του χρόνου η παρέμβαση σχεδιάστηκε να έχει διάρκεια 10 εβδομάδες, ορίζοντας μια 40λεπτη συνάντηση κάθε εβδομάδα, συγκεκριμένη μέρα και ώρα. Τα 40 λεπτά κρίθηκαν αρκετός χρόνος να υλοποιηθούν ορισμένες δραστηριότητες, δίχως να κουραστούν οι συμμετέχοντες. Επίσης, ως κριτήριο επιλογής του χώρου διεξαγωγής του προγράμματος καθορίστηκε η μη προηγούμενη σύνδεσή του με άλλου τύπου δραστηριότητες. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε μια κενή αίθουσα, από την οποία απουσίαζαν άλλα ερεθίσματα εκτός από τα υλικά που χρησιμοποιούνταν στις συναντήσεις. Η αίθουσα φωτογραφήθηκε και έγινε καρτέλα στο εβδομαδιαίο πρόγραμμά τους, προκειμένου να σηματοδοτηθεί και να είναι ξεκάθαρο το πότε γίνονται οι συναντήσεις και σε ποιο χώρο. Ο στόχος να εισαχθεί το πρόγραμμα στην εβδομαδιαία τελετουργία με αυτόν τον τρόπο επετεύχθη.

Ομάδα ερευνητών σταθερή και οικεία στα παιδιά

Όλες οι συνεδρίες καθοδηγήθηκαν από την ερευνήτρια, με τη συνεργασία της εκπαιδευτικού της τάξης, καθώς και της κοινωνικού λειτουργού του σχολείου. Είναι σημαντικό στις συναντήσεις η σταθερή παρουσία προσώπων οικείων προς τα παιδιά, καθώς τους παρέχεται η απαραίτητη ασφάλεια και μειώνει το

¹⁴⁰ Τσιάρας (2004) 73. • Bolton (1979) 188-189.

¹⁴¹ Godfrey & Haythorne (2013) 21.

άγχος τους κατά τη διαδικασία.¹⁴² Κάθε συνάντηση είχε σχεδιαστεί από την ερευνήτρια και οι δύο συνεργάτες είχαν ενημερωθεί για τις δράσεις πριν από την έναρξή της, όπως και είχε προβλεφθεί και η προμήθεια των απαραίτητων υλικών έγκαιρα, ώστε να μην προκύψει αναστάτωση. Επίσης, η ενεργή συμμετοχή της δασκάλας συνέβαλε στο να γίνει και κάποιου τύπου μεταφοράς της προσφερόμενης εμπειρίας στην τάξη, τη στιγμή που γίνονταν συζητήσεις για τα όσα διαδραματίστηκαν στις συναντήσεις και κατά τη διάρκεια της υπόλοιπης διδασκαλίας μέσα στην εβδομάδα. Αυτό φαίνεται να ενήργησε θετικά ως προς την αφομοίωση της διαδικασίας από τα παιδιά, εφόσον μπορούσαν να ανακαλέσουν διάφορες πτυχές των συναντήσεων και ορισμένες φορές να ζητούσαν τα ίδια να τις επαναλάβουν.

Δόμηση διαδικασίας- δημιουργία σταθερών τελετουργικών πράξεων για το σύνολο των συναντήσεων

Ένας άλλος στόχος ήταν να δημιουργηθεί μια τελετουργία και κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Μια οικεία δομή, που θα περιλαμβάνει την εκκίνηση της συνάντησης, ασκήσεις για ζέσταμα- ενεργοποίηση, τον κύριο κορμό και κλείσιμο. Με τη δημιουργία αυτής τελετουργίας με τη μορφή ιεροτελεστίας κάθε φορά εγκαθίσταται κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης, σε άτομα που οι απρόβλεπτες και μεγάλης διάρκειας καταστάσεις προκαλούν ιδιαίτερο στρες. Επιλέχθηκε να ξεκινά η κάθε συνάντηση σχηματίζοντας έναν κύκλο με όλους τους συμμετέχοντες. Ο «κύκλος» καλωσορίζει τα παιδιά, τα ευαισθητοποιεί απέναντι σε άλλους και δημιουργεί την αίσθηση του «μαζί». Τα παιχνίδια ξεκινούν μέσα στον κύκλο με σκοπό να ενισχύσουν την κοινωνική ευαισθητοποίηση (περιμένω τη σειρά μου, κοινή εστία προσοχής και επικοινωνία), μετά ακολουθούν οι υπόλοιπες ασκήσεις του προγράμματος και η συνάντηση κλείνει σε κύκλο πάλι, όπου με τη βοήθεια χαλαρωτικής μουσικής τα παιδιά ηρεμούν και αντιλαμβάνονται τη λήξη της συνεδρίας.¹⁴³

¹⁴² Kempe & Tissot (2012) 97-102.

¹⁴³ Karkou (2010).

Έγκαιρος σχεδιασμός- Επιλογή υλικών που βοηθούν στην υλοποίηση του προγράμματος

Πέρα από τη βασική επιδίωξη που ήταν η δομή των συναντήσεων να παραμείνει ίδια κάθε εβδομάδα, επιλέχθηκε ακόμη οι δραστηριότητες να έχουν ποικιλία και κλιμάκωση ως προς την πολυπλοκότητα. Η πραγματοποίηση του σχεδιασμού γινόταν κάθε εβδομάδα και αφού προηγουμένως αξιολογηθεί η προηγούμενη συνάντηση. Σε κάποιες περιπτώσεις πέρα από τη χορήγηση οδηγιών με λεκτική καθοδήγηση, προβλέφθηκε και η περίπτωση οπτικοποίησης κάποιων ζητούμενων ενεργειών, που χρειάστηκε σε λίγες περιπτώσεις, καθώς τα παιδιά ανταποκρίθηκαν σε πολύ μεγάλο βαθμό στις προφορικές οδηγίες. Παρόλα αυτά χρησιμοποιήθηκαν άλλα οπτικά βοηθήματα, όπως φωτογραφίες, ελκυστικά αντικείμενα που παράγουν ήχο, καπέλα με διάφορα χρώματα, υφάσματα και μάσκες, τα οποία αφενός ενισχύουν την προσοχή και αφετέρου παρέχουν ένα πλαίσιο για την πρόωρη δηλωτική επικοινωνία, ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία βασικών θεμελίων κοινού νοήματος (αντικείμενα για να δηλώνουν ένα ρόλο/ μια κατάσταση, ισχυροποιούν τη βλεμματική επαφή, αναπτύσσουν την κοινή εστία προσοχής). Αυτά έχουν περαιτέρω σημασία μέσα στο Θεατρικό Παιχνίδι ως «αντικείμενα αναφοράς», συμβάλλοντας στη δημιουργία αναπαραστάσεων για την υποστήριξη της επικοινωνίας των εννοιών, πέρα από τη χρηστική λειτουργία των αντικειμένων. Ενσωματώνοντας στοιχεία και θέματα που διεγείρουν το προσωπικό ενδιαφέρον, υποστηρίζεται η περαιτέρω εμπλοκή τους και δημιουργείται συναισθηματική απήχηση κατά την πρόσληψη κοινών συσχετίσεων.¹⁴⁴

Επιλογή ασκήσεων/ θεατρικών παιχνιδιών¹⁴⁵

¹⁴⁴ Peter (2005) 6.

¹⁴⁵ Για τον σχεδιασμό των συγκεκριμένων ασκήσεων χρησιμοποιήθηκαν ασκήσεις από τα βιβλία των Αρχοντάκη (2003) και Ζαφειριάδη & Δαρβούδη (2010), καθώς και ποικιλία άλλων από βιωματικά σεμινάρια που έχει παρακολουθήσει η ερευνήτρια. Οι ασκήσεις αυτές επεξεργάστηκαν και τροποποιήθηκαν προκειμένου να προσαρμοστούν στις ανάγκες της ομάδας και στα ζητούμενα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας.

Ασκήσεις ενεργοποίησης- ευαισθητοποίησης, κίνησης, χαλάρωσης

Επιλέχθηκαν ασκήσεις/θεατρικά παιχνίδια που είχαν σκοπό να ενεργοποιήσουν το σώμα και το νου, να επικαλεστούν τη μνήμη και τη φαντασία, να προκαλέσουν τη γέννηση εικόνων, αλλά και να παρέχουν στους συμμετέχοντες εργαλεία έκφρασής τους.¹⁴⁶ Η εφαρμογή ασκήσεων ευαισθητοποίησης βοηθούν στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στους μαθητές, με αποτέλεσμα να βελτιώνεται η συνεργασία και ο συντονισμός των ατόμων στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού.¹⁴⁷ Προσφέρει επίσης έναν τρόπο στους συμμετέχοντες, για να συνδεθούν δημιουργικά με την τρέχουσα συναισθηματική κατάσταση και να εκφραστούν μέσα από την κίνηση, τον ήχο, την εικόνα ή τον αυτοσχεδιασμό. Οι ασκήσεις αυτές πρέπει να χαρακτηρίζονται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα.¹⁴⁸

Η γκάμα των ασκήσεων που χρησιμοποιήθηκαν χαρακτηρίζονται κατά ένα μεγάλο μέρος ως ασκήσεις ενεργοποίησης, με σκοπό να λειτουργήσουν για προθέρμανση και να εμπλέξουν το σώμα στη διαδικασία που θα ακολουθήσει. Αφορούν σε ασκήσεις κίνησης, όπως οι διάφοροι βηματισμοί και ασκήσεις που αναπτύσσουν την εμπιστοσύνη και τη συνοχή της ομάδας. Ασκήσεις που χαλαρώνουν το σώμα και παράλληλα προσδίδουν καλύτερη εικόνα αυτού. Συνδέονται με το ρυθμό, δραστηριοποιούν τους συμμετέχοντες σε παιχνίδια ανοίγματος/ κλεισίματος κύκλου, χαλάρωση του σώματος/ του μυϊκού συστήματος και έλεγχο της αναπνοής και στοχεύουν στο να μετριάσουν τη φυσική υπερδιέγερση των παιδιών, να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και να καταφέρουν να συγκεντρώνονται πάνω σε συγκεκριμένα σημεία του σώματός τους. Ορισμένες φορές εισάγονται προκειμένου να τα επαναφέρουν στην ηρεμία και να τους προσφέρουν ευκαιρίες αυτορρύθμισης.¹⁴⁹

¹⁴⁶ Beauchamp (1998) 120.

¹⁴⁷ Τσιάρας (2004) 66.

¹⁴⁸ Godfrey & Haythorne (2013).

¹⁴⁹ Beauchamp (1998) 124.

Ασκήσεις/ παιχνίδια εξερεύνησης για γνωριμία με το σώμα, τη φωνή, το χώρο, τα αντικείμενα

Οι παραπάνω τύποι ασκήσεων συμπληρώνονται με παιχνίδια εξερεύνησης, όπου αποτελούν ένα πρόσφορο πεδίο γνωριμίας με το σώμα (μεγαλώνω-μικραίνω, αργές- γρήγορες κινήσεις, το προσδιορίζω σε σχέση με ένα χώρο, με αντικείμενα, πώς κινείται με ένα ρυθμό, του ζητώ να αναπαραστήσει μια ηλικία- ένα επάγγελμα), με τη φωνή (ψιθυρίζω, φωνάζω, μιλώ σα γίγαντας, μιλώ σε μυρμηγκάκι κ.α), με το χώρο (κινούμαι σε συγκεκριμένα πλαίσια/ όρια, τον μεταμορφώνω σε κάτι άλλο), με τα αντικείμενα (μπορούν αν συμβολίζουν κάτι άλλο, με βοηθούν να μεταμορφώνομαι σε κάτι άλλο). Όλα αυτά χρησιμεύουν τόσο ως προφάσεις όσο και ως στηρίγματα της επινόησης. Ενεργοποιούν τη φαντασία, προκαλούν συνειδητοποιήσεις και ενισχύουν τις παιγνιώδεις αντιδράσεις.¹⁵⁰

Παιχνίδια δραματοποίησης

Από τα προηγούμενα προκύπτουν και οι βάσεις για την εισαγωγή παιχνιδιών δραματοποίησης, που πλησιάζουν περισσότερο στη θεατρική παραγωγή. Αυτά συνδέονται με τη διαμόρφωση δραματικών καταστάσεων και χαρακτήρων. Αφορά φανταστικά παιχνίδια επινόησης και αυτοσχεδιασμούς, όπου τα παιδιά μέσα στα πλαίσια της ομάδας γίνονται ταυτόχρονα δημιουργοί, θεατές και κριτικοί των προϊόντων. Όλη η προηγούμενη διεργασία παίρνει συγκεκριμένη θεατρική μορφή.¹⁵¹

3.6 Αποτελέσματα που προκύπτουν από τις συναντήσεις.

Από τις παρατηρήσεις της ομάδας κατά τη διάρκεια των δέκα συναντήσεων της παρέμβασης διαπιστώθηκε ότι δεν είχαν όλοι οι μαθητές τον ίδιο βαθμό εξέλιξης. Το γεγονός αυτό προκύπτει εύλογα, αν αναλογιστούμε αφενός το ότι κάθε παιδί έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες και αφετέρου ότι δεν

¹⁵⁰ Beauchamp (1998) 127-128.

¹⁵¹ Beauchamp (1998) 128-130.

συμμετείχαν όλοι σε όλες τις συναντήσεις. Παρόλα αυτά τα ευρήματα ήταν σε γενικές γραμμές πολύ αισιόδοξα και συνάντησαν σε μεγάλο βαθμό τους σκοπούς της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας.

Για να είναι πιο ξεκάθαρη η εξελικτική πορεία των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια των συναντήσεων επιλέχθηκε να παρουσιαστούν αναλυτικά τα αποτελέσματα των τριών φάσεων της παρέμβασης, των δύο πρώτων συναντήσεων, που θεωρήθηκαν και σημείο εκκίνησης των παρατηρήσεων, της πέμπτης και της δέκατης, όπου ολοκληρώθηκε το πρόγραμμα. Καθώς δύο εκ των μαθητών ήταν απόντες κατά την τελευταία συνάντηση στους πίνακες σημειώνονται σε παρένθεση οι παρατηρήσεις που έγιναν κατά την τελευταία συνάντηση που ήταν παρόντες. Τα στοιχεία της παρατήρησης στους πίνακες αποδίδονται συμβολικά με τα εξής **N (ναι)**, **O (όχι)** και **X (σε περίπτωση απουσίας)**.

Ακολουθία κοινής εστίας προσοχής :

Κατά την πορεία των συναντήσεων παρατηρήθηκε στην πλειονότητα των συμμετεχόντων βελτίωση στο ζήτημα της από κοινού προσοχής σε μια κοινή εστία, είτε αυτή είχε να κάνει με πράξη/ κίνηση ενός προσώπου, με την κίνηση ενός αντικειμένου, είτε και τα δύο μαζί. Οι μαθητές στο σύνολό τους αύξησαν το χρόνο προσοχής τους στις κινήσεις της εμπυχώτριας, αλλά και των συμμαθητών τους όταν παρουσίαζαν κάτι. Επίσης σταδιακά και με την πάροδο των συναντήσεων κατάφεραν να μένουν για περισσότερη ώρα συγκεντρωμένοι στην δραστηριότητα που εμπλέκονταν κάθε φορά, ομαδική ή και ατομική. Σε αυτό φάνηκε να βοηθούν και τα διάφορα αντικείμενα που χρησιμοποιούνταν στις συναντήσεις, τα οποία με τον ήχο ή με χρώματα προσέλκυαν το ενδιαφέρον τους (για παράδειγμα το μπαλάκι που κινούταν πάνω στο μπλε ύφασμα, που κυμάτιζαν τα παιδιά είχε κουδουνάκια και ταυτόχρονα με την κίνηση παρήγαγε ήχο).

1 ^η - 2 ^η Συνάντηση	Κ	Μ	Γ	Λ	Β	Ν
Ακολουθία κοινής εστίας προσοχής						
Βλεμματική μετατόπιση μεταξύ προσώπων και αντικειμένων	N	N	N	O	O	N
Ακολουθία κοντινού και απομακρυσμένου σημείου προσοχής	N	O	N	O	N	N
Εστιάζει στην πράξη κάποιου προσώπου	N	N	N	O	O	N

Πιο συγκεκριμένα **κατά τις δύο πρώτες συναντήσεις** δύο μαθητές (Κ, Ν), κατάφεραν να έχουν βλεμματική μετατόπιση μεταξύ προσώπων και αντικειμένων και στις δύο συναντήσεις. Δύο μαθητές (Μ, Γ) κατάφεραν να έχουν αντίστοιχη βλεμματική ακολουθία σε μία μόνο από τις δύο συναντήσεις. Ενώ δύο μαθήτριες (Λ, Β) δεν τα κατάφεραν.

Η ικανότητά τους για ακολουθία κατά την εναλλαγή κοντινού και απομακρυσμένου σημείου προσοχής δίνει περίπου τα ίδια αποτελέσματα με δύο μαθητές (Γ, Ν) να τα καταφέρνουν και κατά τις δύο συναντήσεις, δύο (Κ, Μ) να τα καταφέρνουν σε μία από αυτές και δύο (Λ, Β) σε καμία από τις δύο συναντήσεις.

Παρόμοια και τα αποτελέσματα σχετικά με την προσοχή τους στην πράξη του άλλου. Δύο (Κ, Ν) παρουσίασαν ικανοποιητική εστίαση στην πράξη του άλλου και στις δύο συναντήσεις, δύο (Μ, Γ) μόνο στη μία συνάντηση και σταθερά δύο μαθήτριες (Λ, Β) δεν έδειξαν να εστιάζουν στην πράξη κάποιου. Να σημειωθεί ότι οι παρατηρήσεις αφορούσαν για αυτή την φάση μικρής διάρκειας ακολουθία.

5 ^η Συνάντηση	Κ	Μ	Γ	Λ	Β	Ν
Ακολουθία κοινής εστίας προσοχής						
Βλεμματική μετατόπιση μεταξύ προσώπων και αντικειμένων	N	N	N	N	N	N
Ακολουθία κοντινού και απομακρυσμένου σημείου προσοχής	N	N	N	O	O	N
Εστιάζει στην πράξη κάποιου προσώπου	N	N	N	O	N	N

Κατά την πέμπτη συνάντηση και οι έξι μαθητές παρουσίασαν βελτιωμένη και ικανοποιητικής διάρκειας ακολουθία κοινής προσοχής. Ενός μαθητής (Μ) η διάθεση ακολουθία περιορίστηκε στα τελευταία λεπτά όπου καθισμένος παρακολούθησε τους συμμαθητές του. Μια μαθήτρια (Λ) σημείωσε εμφανώς βελτιωμένη διάθεση ακολουθίας της κοινής προσοχής σε μία μόνο άσκηση (όπου υπήρξε βοηθητική χρήση εικόνων- οπτικοποίηση αντικειμένων), ενώ παρόμοια εικόνα σημείωσε και άλλη μια μαθήτρια (Β) η οποία κατάφερε να διατηρήσει μια βλεμματική ακολουθία της εκάστοτε κοινής εστίας προσοχής, αλλά μόνο στις ασκήσεις που οι μαθητές βρίσκονταν στη διάταξη του κύκλου. Εμφανής ήταν ακόμη η δυσκολία της (Β) να διατηρήσει βλεμματική ακολουθία κοντινού – απομακρυσμένου σημείου προσοχής.

10 ^η Συνάντηση	K	M	Γ	Λ	B	N
Ακολουθία κοινής εστίας προσοχής						
Βλεμματική μετατόπιση μεταξύ προσώπων και αντικειμένων	N	X (N)	N	X (N)	O	N
Ακολουθία κοντινού και απομακρυσμένου σημείου προσοχής	N	X (N)	N	X (O)	N	N
Εστιάζει στην πράξη κάποιου προσώπου	N	X (N)	N	X (N)	N	N

Κατά την τελευταία συνάντηση σημειώνεται σημαντική βελτίωση για τέσσερις μαθητές (K, M, Γ, N) οι οποίοι κατάφεραν να διατηρήσουν την προσοχή τους σχεδόν καθ'όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Δύο από αυτούς (Γ, M) σημείωσαν ακολουθία ικανοποιητικής διάρκειας ανά διαστήματα με κάποια διαλείμματα. Οι άλλες δύο μαθήτριες (Λ, B) σημείωσαν μερική και μικρής διάρκειας ακολουθία κοινής εστίας προσοχή, παρουσιάζοντας δυσκολίες ακόμη στην ακολουθία κοντινού- απομακρυσμένου σημείου προσοχής και στην βλεμματική μετατόπιση μεταξύ προσώπων και αντικειμένων, αντίστοιχα.

Διάθεση για αλληλεπίδραση:

Σημαντική αλλά όχι πάντα καθολική ήταν η διάθεση των παιδιών για αλληλεπίδραση. Προβλήματα προσαρμογής και έμφυτες δυσκολίες στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων δημιούργησαν σημαντικά εμπόδια σε ορισμένα παιδιά (Λ, M, Γ) με αποτέλεσμα εκείνα συχνά να επιλέγουν την απομόνωση ή την ανεξάρτητη κίνηση στο χώρο. Επίσης οποιαδήποτε μορφή αλληλεπίδρασης ή διάδρασης παρατηρήθηκε, σπάνια ήταν αυθόρμητα επιδιωκόμενη από τα ίδια τα παιδιά, παρά συνέβαινε ύστερα από παρότρυνση της εμπυχώτριας μέσα στα πλαίσια των παιχνιδιών.

1 ^η - 2 ^η Συνάντηση	K	M	Γ	Λ	B	N
Αλληλεπίδραση						
Ξεκινά απόπειρες για διάδραση/ αλληλεπίδραση	O	O	O	O	X	O
Εμπλέκεται σε σύντομη αμοιβαία διάδραση/ αλληλεπίδραση	N	N	N	O	X	N
Εμπλέκεται σε εκτεταμένη αμοιβαία διάδραση/αλληλεπίδραση	N	O	O	O	X	O

Πιο συγκεκριμένα **κατά τις πρώτες συναντήσεις** η πλειονότητα των μαθητών δεν έδειξε να επιδιώκει κάποια μορφή αλληλεπίδρασης (Κ, Μ, Γ, Λ, Β), ενώ μόνο μια μαθήτρια παρουσίασε ανάλογη διάθεση (Ν), αφού είχε προηγηθεί παρότρυνση από την εμπυχώτρια για κάτι τέτοιο. Ύστερα από παρότρυνση τέσσερις μαθητές (Κ, Γ, Β, Ν) κατάφεραν να εμπλακούν σε αμοιβαία διάδραση σύντομης διάρκειας και στις δύο συναντήσεις, ενώ δύο (Μ, Λ) έδειξαν ανάλογη διάθεση σε μία συνάντηση. Εμφανείς δυσκολίες παρουσιάζουν οι μαθητές στο να διατηρήσουν χρονικά την αλληλεπίδρασή τους αυτή, έτσι μόνο μια μαθήτρια κατάφερε να το επιτύχει και στις δύο συναντήσεις (Ν).

5 ^η Συνάντηση	Κ	Μ	Γ	Λ	Β	Ν
Αλληλεπίδραση						
Ξεκινά απόπειρες για διάδραση/ αλληλεπίδραση	N	O	N	O	O	N
Εμπλέκεται σε σύντομη αμοιβαία διάδραση/ αλληλεπίδραση	N	O	N	O	N	N
Εμπλέκεται σε εκτεταμένη αμοιβαία διάδραση/αλληλεπίδραση	N	O	N	O	O	N

Κατά τη διάρκεια της **πέμπτης συνάντησης** παρατηρήθηκε από τρεις μαθητές διάθεση για αλληλεπίδραση (Κ, Γ, Ν), όπου όμως όλες οι απόπειρες ξεκίνησαν ύστερα από παρότρυνση. Οι αλληλεπιδράσεις που παρατηρούνται έχουν να κάνουν κυρίως με τη σωματική επαφή και είναι μικρές σε διάρκεια. Μόνο κατά τη διάρκεια των αυτοσχεδιασμών διαρκούν περισσότερο. Έτσι τέσσερις μαθητές (Κ, Γ, Β, Ν) κατάφεραν να έχουν σύντομης διάρκειας αλληλεπίδραση και τρεις από αυτούς μπόρεσαν να τη διατηρήσουν για περισσότερη ώρα. Ενώ δύο μαθητές (Μ, Λ) δεν επέδειξαν καμία διάθεση αλληλεπίδρασης κατά τη συγκεκριμένη συνάντηση.

10 ^η Συνάντηση	Κ	Μ	Γ	Λ	Β	Ν
Αλληλεπίδραση						
Ξεκινά απόπειρες για διάδραση/ αλληλεπίδραση	N	X (N)	N	X (O)	O	N
Εμπλέκεται σε σύντομη αμοιβαία διάδραση/ αλληλεπίδραση	N	X (N)	N	X (N)	N	N
Εμπλέκεται σε εκτεταμένη αμοιβαία διάδραση/αλληλεπίδραση	N	X (N)	O	X (O)	O	N

Στις **τελευταίες συναντήσεις** παρατηρήθηκαν εκδηλώσεις αλληλεπίδρασης από όλους τους συμμετέχοντες, κυρίως κατά τη διάρκεια των

αυτοσχεδιαστικών ασκήσεων. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές όμως εξακολουθούν τις περισσότερες φορές να μην είναι αυθόρμητες και ακολουθούν την παρότρυνση της εμπυχώτριας. Ορισμένες απόπειρες εκδηλώθηκαν από τέσσερις μαθητές (Κ,Μ, Γ, Ν). Σε σύντομης διάρκειας αλληλεπίδραση ενεπλάκησαν και οι έξι, ενώ εκτεταμένη διάρκεια διατήρησαν οι τρεις (Κ, Μ, Ν).

Μίμηση οικείων ή μη πράξεων:

Αξιοσημείωτα αποτελέσματα φάνηκε να προκύπτουν σχετικά με τη δεξιότητα της μίμησης. Και τα έξι παιδιά κατά τη διαδικασία επέδειξαν εκτεταμένες μιμητικές προσπάθειες . Εμφανίστηκαν ικανά να μιμηθούν αυθόρμητα τόσο οικείες ενέργειες αμέσως μετά την παρουσίασή τους, όσο και ανοίκειες. Τις ενέργειες αυτές ορισμένες φορές κατάφεραν να τις ανακαλέσουν και να τις επαναλάβουν και ενώ είχε μεσολαβήσει και ένα εύλογο χρονικό διάστημα από την παρουσίασή τους (μέσα στη διάρκεια των συναντήσεων). Να σημειωθεί ότι κάθε παιδί είχε διαφορετικό επίπεδο ανταπόκρισης, χρειαζόταν διαφορετικό χρόνο επεξεργασίας και απόδοσης, όπως επίσης και διαφορετικό βαθμό παρότρυνσης κάθε φορά. Έτσι υπήρχαν παιδιά που δεν αντιμετώπισαν ιδιαίτερες δυσκολίες (Κ, Γ, Ν) και άλλα που δυσκολεύτηκαν περισσότερο (Μ,Λ,Β). Επίσης σημαντικό να αναφερθεί είναι το ότι για ορισμένα παιδιά πρότυπο μίμησης ήταν οι συμμαθητές τους και όχι η εμπυχώτρια. (Παρατηρήθηκε κυρίως στη Β.).

1 ^η - 2 ^η Συνάντηση	Κ	Μ	Γ	Λ	Β	Ν
Μαθαίνει από την παρατήρηση και μίμηση οικείων και ανοικείων πράξεων και λέξεων						
Μιμείται αυθόρμητα οικείες ενέργειες ή λέξεις αμέσως μετά την παρουσίασή τους	N	N	N	O	O	O
Μιμείται αυθόρμητα ανοίκειες ενέργειες ή λέξεις αμέσως μετά την παρουσίασή τους	N	N	N	O	O	O

Θέλοντας να περιγράψουμε την εξελικτική πορεία των αποτελεσμάτων και για αυτό το ζητούμενο, σημειώνουμε ότι **κατά τις πρώτες συναντήσεις** κατάφεραν να μιμηθούν οικείες ή μη ενέργειες με σχετική άνεση δύο παιδιά (Κ, Ν). Δύο ένας μαθητής (Μ) ανταποκρίθηκε αλλά με δυσκολία σε μια μόνο συνάντηση, ενώ οι υπόλοιποι (Γ,Λ, Β) δεν πραγματοποίησαν καμία μίμηση.

5 ^η Συνάντηση	K	M	Γ	Λ	B	N
Μαθαίνει από την παρατήρηση και μίμηση οικείων και ανοικίων πράξεων και λέξεων						
Μιμείται αυθόρμητα οικείες ενέργειες ή λέξεις αμέσως μετά την παρουσίασή τους	N	O	N	N	N	N
Μιμείται αυθόρμητα ανοικίες ενέργειες ή λέξεις αμέσως μετά την παρουσίασή τους	N	O	N	O	N	N

Στη μέση των συναντήσεων και συγκεκριμένα στην **πέμπτη**, παρατηρήθηκε αισθητή βελτίωση στο κομμάτι της μίμησης. Όλοι οι μαθητές, εκτός από το Μ, κατάφεραν έστω και περιορισμένα να εμπλακούν σε καταστάσεις μίμησης, επαναλαμβάνοντας πράξη/ ενέργεια που μόλις έχει εκδηλωθεί μπροστά τους. Αξιοσημείωτο είναι ότι μιμούνταν την εμπυχώτρια, αλλά κυρίως την κίνηση των συμμαθητών τους.

10 ^η Συνάντηση	K	M	Γ	Λ	B	N
Μαθαίνει από την παρατήρηση και μίμηση οικείων και ανοικίων πράξεων και λέξεων						
Μιμείται αυθόρμητα οικείες ενέργειες ή λέξεις αμέσως μετά την παρουσίασή τους	N	X (N)	N	X (N)	N	N
Μιμείται αυθόρμητα ανοικίες ενέργειες ή λέξεις αμέσως μετά την παρουσίασή τους	N	X (N)	N	X (O)	N	N

Στις τελευταίες συναντήσεις η εικόνα είναι ξεκάθαρα βελτιωμένη. Όλα τα είναι ικανά να επαναλάβουν με σχετική άνεση ενέργειες, που μόλις έχουν υποδειχθεί καθώς και να ανακαλέσουν οικείες ενέργειές τους, δίχως να έχει προηγηθεί υπόδειξη. Μονάχα μια μαθήτρια (Λ) παρουσίασε δυσκολίες στο να μιμηθεί μη οικείες ενέργειες.

Συμβολική χρήση αντικειμένων:

Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων και σύμφωνα με τον σχεδιασμό αυτών επιδιώχθηκε να εισαχθούν τα παιδιά στο δραματικό παιχνίδι με συμβολική χρήση αντικειμένων. Σε γενικές γραμμές παρατηρήθηκε μια στοιχειώδης εξοικείωση των περισσότερων με αυτού του τύπου παιχνιδιού.

1 ^η - 2 ^η Συνάντηση	K	M	Γ	Λ	B	N
Χρησιμοποιεί οικεία αντικείμενα συμβατικά στο παιχνίδι						
Χρησιμοποιεί ποικιλία αντικειμένων κατά το δραματικό παιχνίδι	N	O	N	X	O	N
Συνδυάζει ποικιλία δράσεων με αντικείμενα στο δραματικό παιχνίδι				X		

Κατά τη δεύτερη συνάντηση τρεις μαθητές (Κ, Γ, Ν) κατάφεραν με άνεση να χρησιμοποιήσουν συμβολικά αντικείμενα κατά το θεατρικό παιχνίδι. Ενώ δε τους ζητήθηκε στα πλαίσια κάποιας άσκησης να συνδυάσουν ποικιλία δράσεων συμβολοποιώντας αντικείμενα.

5 ^η Συνάντηση	K	M	Γ	Λ	B	N
Χρησιμοποιεί οικεία αντικείμενα συμβατικά στο παιχνίδι						
Χρησιμοποιεί ποικιλία αντικειμένων κατά το δραματικό παιχνίδι	N	O	N	O	O	N
Συνδυάζει ποικιλία δράσεων με αντικείμενα στο δραματικό παιχνίδι	N	O	N	O	O	N

Κατά την Πέμπτη συνάντηση τρεις μαθητές (Κ, Γ, Ν) προχώρησαν με επιτυχία στη συμβολική χρήση αντικειμένων κατά το δραματικό παιχνίδι και με τα αντικείμενα αυτά μπόρεσαν να συνδυάσουν ποικιλία δράσεων. Τρεις μαθητές (Μ, Λ, Β) εμφάνισαν δυσκολίες στο να εμπλακούν στις ανάλογες δράσεις.

Και τα τρία παιδιά (που ήταν παρόντα στην έκτη συνάντηση) μπόρεσαν να εμπυχώνουν κούκλες κατά τη δραματοποίηση ενός παραμυθιού («τα τρία γουρουνάκια»), κατάφεραν να χρησιμοποιούν υφάσματα προσποιούμενα ότι είναι η θάλασσα, ενδύματα, ομπρέλες και άλλα. Επίσης ανταποκρίνονταν στη δημιουργία ενός φανταστικού περιβάλλοντος κατασκευασμένου συμβολικά από διαφορετικά αντικείμενα (δάσος- ποτάμι-βουνό/ καρέκλες – ύφασμα- στεφάνια- θρανία) ή κατά τα τη σχηματοποίηση διαφόρων μέσων μεταφοράς με καρέκλες. Χαρακτηριστική ήταν παρόλα αυτά η δυσκολία ενός παιδιού (Γ) να χρησιμοποιήσει ένα συγκεκριμένο αντικείμενο προκειμένου να

αναπαραστήσει συμβολικά κάτι άλλο (μπάλα/ παγωτό). Δήλωνε ξεκάθαρα την ένστασή του επαναλαμβάνοντας συνεχώς κατά τη διάρκεια της άσκησης ότι «είναι μπάλα». Σε επόμενες ασκήσεις δεν παρουσιάστηκε κάτι ανάλογο, γεγονός που δεν αναιρεί όμως και τις δυσκολίες του συγκεκριμένου παιδιού στο σχηματισμό μεταφορικής σκέψης.

10 ^η Συνάντηση	K	M	Γ	Λ	B	N
Χρησιμοποιεί οικεία αντικείμενα συμβατικά στο παιχνίδι						
Χρησιμοποιεί ποικιλία αντικειμένων κατά το δραματικό παιχνίδι	N	X (N)	N	X (N)	N	N
Συνδυάζει ποικιλία δράσεων με αντικείμενα στο δραματικό παιχνίδι	N	X (N)	O	X (O)	O	N

Στις τελευταίες συναντήσεις οι συμμετέχοντες ήταν σε θέση να συνδυάζουν και ποικιλία δράσεων με αντικείμενα στο δραματικό τους παιχνίδι, τις περισσότερες φορές ύστερα από παρότρυνση και λιγότερες αυτοβούλως. Δυσκολίες στο να χρησιμοποιούν τα αντικείμενα αυτά σε ποικίλες δράσεις παρουσίασαν τρεις μαθητές (Γ, Λ, Β).

Εξελικτική πορεία συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια της παρέμβασης

Ο **Κ.** σύμφωνα με την άτυπη αξιολόγηση που προηγήθηκε της παρέμβασης και τα στοιχεία που συλλέχθηκαν κατά τις πρώτες δύο συναντήσεις, που θεωρήθηκαν και σημείο εκκίνησης της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, δεν αντιμετώπιζε σημαντικές δυσκολίες ως προς την ακολουθία κοινής εστίας προσοχής. Ορισμένες φορές παρουσίαζε αδυναμία στο να ακολουθεί κοντινό και απομακρυσμένο σημείο προσοχής. Κατά την πορεία των συναντήσεων οι δυσκολίες αμβλύθηκαν και ο μαθητής ήταν ικανός να παρακολουθεί αυτά που διαδραματίζονταν στην ομάδα, καθ' όλη σχεδόν τη διάρκεια της κάθε συνάντησης. Η ανταπόκριση του σε ζητήματα προσοχής ενδυναμώθηκε και σταθεροποιήθηκε αισθητά κατά την πορεία του προγράμματος.

Κ.	Ακολουθία κοινής εστίας προσοχής		
	Βλεμματική μετατόπιση μεταξύ προσώπων και αντικειμένων	Ακολουθία κοντινού και απομακρυσμένου σημείου προσοχής	Εστιάζει στην πράξη κάποιου προσώπου
Στοιχεία από την άτυπη αξιολόγηση	N	O	N
1-2η συνάντηση	N	N	N
	N	O	N
5η	N	N	N
10η	N	N	N

Σε ό,τι αφορά στην αλληλεπίδρασή του με τους άλλους συμμετέχοντες, κατά τις πρώτες συναντήσεις, αλλά και κατά την παρουσία του στην τάξη και στο διάλλειμα, παρατηρήθηκε σημαντική δυσκολία στο να ξεκινά ο ίδιος απόπειρες για αλληλεπίδραση. Από την άλλη όμως τα κατάφερνε να εμπλέκεται σε αμοιβαία διάδραση κατά την διάρκεια δραστηριοτήτων και ασκήσεων, για σύντομη και πιο εκτεταμένη διάρκεια, αλλά πάντοτε ύστερα από την παρότρυνση κάποιου ενήλικα. Η εικόνα που παρουσίασε και στη μέση των συναντήσεων, αλλά και κατά την τελευταία συνάντηση ήταν σαφώς βελτιωμένη. Μέσα στα πλαίσια της ομάδας φάνηκε να επιδιώκει αρκετά συχνά να επιδιώκει ο ίδιος την αλληλεπίδραση και να πλησιάζει με μεγαλύτερη άνεση τους άλλους συμμετέχοντες προκειμένου να συμμετάσχουν από κοινού σε κάποια δράση.

Κ.	Αλληλεπίδραση		
	Ξεκινά απόπειρες για διάδραση/αλληλεπίδραση	Εμπλέκεται σε σύντομη αμοιβαία διάδραση/αλληλεπίδραση	Εμπλέκεται σε εκτεταμένη αμοιβαία διάδραση/αλληλεπίδραση
Στοιχεία από την άτυπη αξιολόγηση	O	N	O
1-2η συνάντηση	O	N	N
	O	N	N
5η	N	N	N
10η	N	N	N

Σύμφωνα με τα στοιχεία που συλλέχθηκαν κατά την άτυπη αξιολόγηση και κατά τις πρώτες δύο συναντήσεις, ο Κ. παρουσίαζε μια σχετική ευχέρεια σε ικανότητες μίμησης. Μπορούσε να επαναλάβει μιμούμενος τόσο οικείες όσο και ανοίκειες ενέργειες αμέσως μετά την παρουσίασή τους. Η μόνη

διαφοροποίηση που παρατηρήθηκε κατά την εξέλιξη των συναντήσεων είναι το ότι ο μαθητής πλέον χρειάζονταν λιγότερο χρόνο ανταπόκρισης στο ζητούμενο. Σαφώς μπορεί να ειπωθεί ότι η ικανότητά του ισχυροποιήθηκε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

Κ.	Μαθαίνει από την παρατήρηση και μίμηση οικείων και ανοικίων πράξεων και λέξεων	
	Μιμείται αυθόρμητα οικείες ενέργειες ή λέξεις αμέσως μετά την παρουσίασή τους	Μιμείται αυθόρμητα ανοίκειες ενέργειες ή λέξεις αμέσως μετά την παρουσίασή τους
Στοιχεία από την άτυπη αξιολόγηση	N	N
1-2η συνάντηση	N	N
	N	N
5η	N	N
10η	N	N

Σχετική άνεση επίσης παρουσίασε ο μαθητής σε ό,τι αφορά στη συμβολική χρήση αντικειμένων κατά τη διάρκεια του δραματικού παιχνιδιού. Σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν κατά την εκκίνηση της έρευνας, ο μαθητής είχε την ικανότητα να χρησιμοποιεί ποικιλία αντικειμένων κατά την εμπλοκή του σε τέτοιου είδους παιχνίδι, με ορισμένες δυσκολίες όταν ζητήθηκε από εκείνον να συνδυάζει ποικιλία δράσεων με τα ίδια αντικείμενα. Με τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα κατάφερε να ενισχύσει αυτή του την ικανότητα και να τη σταθεροποιήσει.

Κ.	Χρησιμοποιεί οικεία αντικείμενα συμβατικά στο παιχνίδι	
	Χρησιμοποιεί ποικιλία αντικειμένων κατά το δραματικό παιχνίδι	Συνδυάζει ποικιλία δράσεων με αντικείμενα στο δραματικό παιχνίδι
Στοιχεία από την άτυπη αξιολόγηση	N	O
1-2η συνάντηση	N	N
	N	N
5η	N	N
10η	N	N

Ο **Μ.**, σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν τόσο από την άτυπη αξιολόγηση όσο και από την εικόνα του κατά τις δύο πρώτες συναντήσεις, η ικανότητά του για ακολουθία κοινής εστίας προσοχής δεν είναι σταθερή και

εμφανίζεται άμεσα εξαρτώμενη από τη διάθεσή του για συμμετοχή κάθε φορά. Έτσι στιγμές που ο μαθητής δυσκολεύεται να αυτορυθμιστεί και να ενταχθεί σε κάποια ομαδική δράση, μειώνεται όπως είναι φυσικό και η ικανότητά του να εστιάζει σε ένα κοινό σημείο δράσης ή αντικείμενο. Κατά την πέμπτη συνάντηση και αφού είχαν προηγηθεί και άλλες τρεις συναντήσεις όπου αρνούταν να συμμετάσχει, κάθισε στην άκρη της αίθουσας και αφού ηρέμισε, από τη θέση του εξωτερικού παρατηρητή, κατάφερε να πραγματοποιήσει και βλεμματική μετατόπιση μεταξύ προσώπων και αντικειμένων, ακολουθία κοντινού και απομακρυσμένου σημείου προσοχής, αλλά και να εστιάσει στις πράξεις των άλλων συμμετεχόντων. Με τις τροποποιήσεις που ακολούθησαν στο περιεχόμενο των συναντήσεων και την ένταξή του στο πρόγραμμα η εικόνα του άλλαξε. Έτσι στις επόμενες συναντήσεις μέχρι το τέλος της παρέμβασης όπου ο μαθητής κατάφερε να ενταχθεί στο πρόγραμμα της παρέμβασης και να συμμετάσχει ενεργά, εκδήλωσε αναπτυγμένες ικανότητες σε ό,τι αφορά στην ακολουθία κοινής εστίας προσοχής.

M	Ακολουθία κοινής εστίας προσοχής		
	Βλεμματική μετατόπιση μεταξύ προσώπων και αντικειμένων	Ακολουθία κοντινού και απομακρυσμένου σημείου προσοχής	Εστιάζει στην πράξη κάποιου προσώπου
Στοιχεία από την άτυπη αξιολόγηση	N	O	O
1-2η συνάντηση	N	N	N
	O	O	O
5η	N	N	N
10η	N	N	N

Ανάλογη ήταν και η εικόνα των δεδομένων που συλλέχθηκαν σε σχέση με την αλληλεπίδραση. Ο μαθητής εκδήλωνε κατά την παρουσία του στα διαλείμματα και το μάθημα διάθεση αλληλεπίδρασης, που όμως περιοριζόταν σε σωματική επαφή και παιχνίδια όπως τραβήγματα και κυνηγητό. Υπήρχαν φορές όμως που εμφάνιζε σημαντικές δυσκολίες, γεγονός που και πάλι είχε να κάνει με την έντονη αντίδρασή του στο να αυτορυθμιστεί και να συμμετάσχει σε δράση που δεν τον ενδιέφερε. Το ότι τροποποιήθηκε το πρόγραμμα και πήρε ένα πιο οικείο περιεχόμενο για εκείνον του προσέφερε ασφάλεια και τον βοήθησε στις

τελευταίες συναντήσεις να αποκτήσει μια πιο ξεκάθαρη διάθεση αλληλεπίδρασης.

M	Αλληλεπίδραση		
	Ξεκινά απόπειρες για διάδραση/αλληλεπίδραση	Εμπλέκεται σε σύντομη αμοιβαία διάδραση/αλληλεπίδραση	Εμπλέκεται σε εκτεταμένη αμοιβαία διάδραση/αλληλεπίδραση
Στοιχεία από την άτυπη αξιολόγηση	N	N	N
1-2η συνάντηση	O	N	O
	O	O	O
5η	O	O	O
10η	N	N	N

Τα στοιχεία που συλλέχθηκαν κατά την άτυπη αξιολόγηση και τις πρώτες δύο συναντήσεις δείχνουν ότι ο μαθητής έχει αναπτυγμένες δεξιότητες μίμησης. Και σε αυτό το ερευνητικό ζητούμενο όμως ο παράγοντας διάθεσή του φαίνεται να είναι καθοριστικός. Τις στιγμές που δεν επιλέγει να συμμετάσχει ενεργά στη δράση, δεν ανταποκρίνεται σε ανάλογα ζητούμενα. Κατά τη διάρκεια των τελευταίων συναντήσεων με ευκολία κατάφερε να επιδείξει ανάλογες δεξιότητες. Το πλαίσιο ενός δραματικού παιχνιδιού με οικείο περιεχόμενο φάνηκε να σταθεροποίησε και να ανέδειξε την ικανότητά του για μίμηση.

M.	Μαθαίνει από την παρατήρηση και μίμηση οικείων και ανοικίων πράξεων και λέξεων	
	Μιμείται αυθόρμητα οικείες ενέργειες ή λέξεις αμέσως μετά την παρουσίασή τους	Μιμείται αυθόρμητα ανοικίες ενέργειες ή λέξεις αμέσως μετά την παρουσίασή τους
Στοιχεία από την άτυπη αξιολόγηση	N	N
1-2η συνάντηση	N	N
	O	O
5η	O	O
10η	N	N

Τα δεδομένα που είχαν συγκεντρωθεί κατά την εκκίνηση της έρευνας σχετικά με την ικανότητά του για συμβολική χρήση αντικειμένων δείχνουν ότι ο M. μπορεί ορισμένες φορές να ανταποκριθεί σε ανάλογα ζητούμενα κατά το

δραματικό παιχνίδι. Η εικόνα αυτή όμως δεν είχε σταθερότητα και δεν συνέβαινε όλες τις φορές. Ακόμη μια φορά το κομμάτι της διάθεσής του για συμμετοχή επηρέαζε σημαντικά την εικόνα του. Και σε αυτό το ερευνητικό ζητούμενο φάνηκε να επέρχεται σχετική σταθερότητα κατά τη διάρκεια των τελευταίων συναντήσεων.

Μ.	Χρησιμοποιεί οικεία αντικείμενα συμβατικά στο παιχνίδι	
	Χρησιμοποιεί ποικιλία αντικειμένων κατά το δραματικό παιχνίδι	Συνδυάζει ποικιλία δράσεων με αντικείμενα στο δραματικό παιχνίδι
Στοιχεία από την άτυπη αξιολόγηση	N	N
1-2η συνάντηση		
	O	O
5η	O	O
10η	N	N

Σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν από την άτυπη αξιολόγηση και από τις πρώτες δύο συναντήσεις στον Γ. εντοπίζονται δυσκολίες ακολουθίας κοινής εστίας προσοχής. Δεν αναπτύσσει συχνά βλεμματική μετατόπιση μεταξύ προσώπων και αντικειμένων, δυσκολεύεται στην ακολουθία κοντινού και απομακρυσμένου σημείου προσοχής, όπως και στο να εστιάζει στην πράξη κάποιου προσώπου. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης η εικόνα του φάνηκε σαφώς βελτιωμένη. Τα δεδομένα που προέκυψαν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων δείχνουν ότι ο μαθητής καταφέρνει να αναπτύξει ανάλογες δεξιότητες με τα ζητούμενα. Στην θετική αυτή εξέλιξη φαίνεται ότι σημαντικό ρόλο έπαιξε η εισαγωγή και χρήση διαφόρων αντικειμένων κατά τη διάρκεια των ασκήσεων που προσέλκυαν την προσοχή, μέσου χρωματισμών ή ήχων.

Γ	Ακολουθία κοινής εστίας προσοχής		
	Βλεμματική μετατόπιση μεταξύ προσώπων και αντικειμένων	Ακολουθία κοντινού και απομακρυσμένου σημείου προσοχής	Εστιάζει στην πράξη κάποιου προσώπου
Στοιχεία από την άτυπη αξιολόγηση	O	O	O
1-2η συνάντηση	O	N	O
	N	N	N
5η	N	N	N
10η	N	N	N

Ο Γ. παρατηρήθηκε πριν την έναρξη του προγράμματος να επιδιώκει την αλληλεπίδραση, γεγονός όμως που περιορίστηκε σε ορισμένες περιπτώσεις και με συγκεκριμένα πρόσωπα – κυρίως με τα κορίτσια. Παρόλα αυτά η επιθυμία του για αλληλεπίδραση δε ήταν μεγάλης διάρκειας. Στις δύο πρώτες συναντήσεις παρατηρήθηκε αφενός να εμπλέκεται σε αμοιβαίες διαδράσεις μικρής διάρκειας ύστερα μόνο από την προτροπή κάποιου ενήλικα. Μέσα από τη συμμετοχή του στην ομάδα φάνηκε να είναι πρόθυμος για τέτοιου είδους αλληλεπιδράσεις και πολύ συχνά μάλιστα ήταν εκείνος που προσέγγιζε τα άλλα παιδιά αυτοβούλως. Παρόλα αυτά η εμπλοκή του σε μεγαλύτερης διάρκειας διαδράσεις δεν παρατηρήθηκε ως κάτι σταθερό.

Γ	Αλληλεπίδραση		
	Ξεκινά απόπειρες για διάδραση/αλληλεπίδραση	Εμπλέκεται σε σύντομη αμοιβαία διάδραση/αλληλεπίδραση	Εμπλέκεται σε εκτεταμένη αμοιβαία διάδραση/αλληλεπίδραση
Στοιχεία από την άτυπη αξιολόγηση	N	N	O
1-2η συνάντηση	O	N	O
	O	N	O
5η	N	N	N
10η	N	N	O

Συγκεκριμένες δυσκολίες σε σχέση με τη μίμηση αντιμετώπιζε ο μαθητής σύμφωνα με τα στοιχεία της παρατήρησης πριν την παρέμβαση και κατά τις δύο πρώτες εισαγωγικές συναντήσεις. Δεν μπορούσε να ανταποκριθεί εύκολα σε ζητούμενα που αφορούσαν μίμηση ενεργειών οικείων και μη μετά την παρουσίαση τους. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων με την συστηματοποίηση αρκετών σχετικών ασκήσεων, έδειξε ικανός να επαναλάβει μιμούμενος μεγάλη γκάμα ενεργειών. Κατά τις τελευταίες συναντήσεις μάλιστα η άνεσή του ήταν χαρακτηριστική.

Γ.	Μαθαίνει από την παρατήρηση και μίμηση οικείων και ανοικείων πράξεων και λέξεων	
	Μιμείται αυθόρμητα οικείες ενέργειες ή λέξεις αμέσως μετά την παρουσίασή τους	Μιμείται αυθόρμητα ανοικείες ενέργειες ή λέξεις αμέσως μετά την παρουσίασή τους
Στοιχεία από την άτυπη αξιολόγηση	N	O
1-2η συνάντηση	O	O
	O	O
5η	N	N
10η	N	N

Σχετικά με τη συμβολική χρήση αντικειμένων κατά το θεατρικό παιχνίδι παρατηρήθηκε μια σχετική ακαμψία στο να συνδυάζει ποικιλία δράσεων με διαφορά στους συμβολισμούς των εκάστοτε αντικειμένων. Η δυσκολία αυτή εντοπίστηκε και κατά τη διάρκεια των συναντήσεων όπου χαρακτηριστικά δεν μπορούσε να απεγκλωβιστεί από την κυριολεκτική χρήση των αντικειμένων και να μεταβεί σε μια άλλη συμβολική. Όταν αυτό συνέβαινε δυσκολευόταν επιπλέον να μεταβεί σε μια άλλη διαφορετική συμβολική χρήση του ίδιου αντικειμένου. Παρόλα αυτά ο Γ. κατέκτησε σε σημαντικό βαθμό την ικανότητα της συμβολικής χρήσης.

Γ.	Χρησιμοποιεί οικεία αντικείμενα συμβατικά στο παιχνίδι	
	Χρησιμοποιεί ποικιλία αντικειμένων κατά το δραματικό παιχνίδι	Συνδυάζει ποικιλία δράσεων με αντικείμενα στο δραματικό παιχνίδι
Στοιχεία από την άτυπη αξιολόγηση	N	O
1-2η συνάντηση		
	N	N
5η	N	N
10η	N	O

Η Λ. παρατηρήθηκε να αντιμετωπίζει σημαντικές δυσκολίες κατά την ακολουθία κοινής εστίας προσοχής. Σύμφωνα με τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από την άτυπη παρατήρηση και τις δύο πρώτες συναντήσεις, λόγω έντονης διάσπασης προσοχής η βλεμματική ακολουθία πράξεων ή προσώπων κοινής προσοχής ήταν αισθητά περιορισμένη.

Μονάχα μπορούσε να επιτύχει τις περισσότερες φορές βλεμματική μετατόπιση μεταξύ προσώπων και αντικειμένων αλλά για μικρή και πάλι διάρκεια. Η εικόνα της δε φάνηκε να διαφοροποιείται ιδιαίτερα κατά τη συμμετοχή της στο πρόγραμμα, αν και παρατηρήθηκε στις τελευταίες συναντήσεις η τάση της να εστιάζει και μάλιστα εκτεταμένα στις πράξεις των άλλων συμμετεχόντων, γεγονός που μπορεί να θεωρηθεί θετική εξέλιξη για το συγκεκριμένο παιδί.

Λ	Ακολουθία κοινής εστίας προσοχής		
	Βλεμματική μετατόπιση μεταξύ προσώπων και αντικειμένων	Ακολουθία κοντινού και απομακρυσμένου σημείου προσοχής	Εστιάζει στην πράξη κάποιου προσώπου
Στοιχεία από την άτυπη αξιολόγηση	N	O	O
1-2η συνάντηση	O	O	O
5η	N	O	O
10η	N	O	N

Αξιοσημείωτες ήταν οι παρατηρήσεις σχετικά με την αλληλεπίδραση της Λ. με τα άλλα παιδιά. Τα στοιχεία που είχαν συγκεντρωθεί πριν την έναρξη του προγράμματος φάνερωναν μια ιδιαίτερα έντονη τάση και διάθεση για αλληλεπίδραση κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και όχι μόνο. Παρόλο αυτά η μαθήτρια κατά την παρουσία της στις συναντήσεις εμφάνισε διάθεση να εμπλακεί σε αλληλεπίδραση μονάχα στις τελευταίες συναντήσεις και αυτό ύστερα από παρότρυνση.

Λ	Αλληλεπίδραση		
	Ξεκινά απόπειρες για διάδραση/αλληλεπίδραση	Εμπλέκεται σε σύντομη αμοιβαία διάδραση/αλληλεπίδραση	Εμπλέκεται σε εκτεταμένη αμοιβαία διάδραση/αλληλεπίδραση
Στοιχεία από την άτυπη αξιολόγηση	N	N	O
1-2η συνάντηση	O	O	O
5η	O	O	O
10η	O	N	O

Εφόσον η ικανότητα παρατήρησης από την πλευρά της μαθήτριας περιορίζεται σε διάρκεια, περιορισμένη φάνηκε και η ανταπόκρισή της σε ζητούμενα μίμησης. Τα στοιχεία που προέκυψαν από την άτυπη αξιολόγηση αλλά και από την πρώτη συνάντηση (στη δεύτερη απουσίαζε) δείχνουν τις σαφείς δυσκολίες στη μίμηση. Κατά την πορεία των συναντήσεων αναδύθηκε μια τάση για επανάληψη μέσω μίμησης οικείων πράξεων, η οποία εξελίχθηκε πιο ξεκάθαρη στις τελευταίες συναντήσεις.

Λ.	Μαθαίνει από την παρατήρηση και μίμηση οικείων και ανοικείων πράξεων και λέξεων	
	Μιμείται αυθόρμητα οικείες ενέργειες ή λέξεις αμέσως μετά την παρουσίασή τους	Μιμείται αυθόρμητα ανοικείες ενέργειες ή λέξεις αμέσως μετά την παρουσίασή τους
Στοιχεία από την άτυπη αξιολόγηση	O	O
1-2η συνάντηση	O	O
5η	N	O
10η	N	O

Παρόλες τις αδυναμίες της μαθήτριας σε σχέση με τις ικανότητες μίμησης, η άτυπη παρατήρηση έδωσε σαφή στοιχεία για συμβολική χρήση αντικειμένων από μέρους της κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Η μειωμένη διάθεσή της για συμμετοχή σε ανάλογες ασκήσεις κατά τη διάρκεια του προγράμματος εμπόδισε την εμφάνιση παρόμοιων δεδομένων. Μονάχα κατά τις τελευταίες συναντήσεις όπου συμμετείχε πιο ενεργά φάνηκε να ανταποκρίνεται θετικά σε ασκήσεις που περιελάμβαναν συμβολική χρήση αντικειμένων.

Λ.	Χρησιμοποιεί οικεία αντικείμενα συμβατικά στο παιχνίδι	
	Χρησιμοποιεί ποικιλία αντικειμένων κατά το δραματικό παιχνίδι	Συνδυάζει ποικιλία δράσεων με αντικείμενα στο δραματικό παιχνίδι
Στοιχεία από την άτυπη αξιολόγηση	N	N
1-2η συνάντηση		
5η	O	O
10η	N	O

Κατά την άτυπη παρατήρηση της **B**. εντοπίστηκαν δυσκολίες κατά την ικανότητα ακολουθίας κοινής εστίας προσοχής. Ίδια εικόνα παρουσίασε η μαθήτρια και κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων συναντήσεων. Στην πορεία των συναντήσεων η μαθήτρια κατάφερε να επιτύχει βλεμματική μετατόπιση μεταξύ προσώπων και αντικειμένων, καθώς και κατάφερε να εστιάζει στις πράξεις άλλων προσώπων για μεγαλύτερη διάρκεια. Στις τελευταίες συναντήσεις ήταν ικανή να ακολουθεί με το βλέμμα κοντινό και απομακρυσμένο σημείο προσοχής, όπως επίσης και να εστιάζει στις πράξεις των άλλων καθόλη τη διάρκεια της συνάντησης.

B	Ακολουθία κοινής εστίας προσοχής		
	Βλεμματική μετατόπιση μεταξύ προσώπων και αντικειμένων	Ακολουθία κοντινού και απομακρυσμένου σημείου προσοχής	Εστιάζει στην πράξη κάποιου προσώπου
Στοιχεία από την άτυπη αξιολόγηση	O	O	O
1-2η συνάντηση	O	O	O
	O	O	O
5η	N	O	N
10η	O	N	N

Από την αρχική παρατήρηση προκύπτει ότι η μαθήτρια εμπλέκεται σε σύντομη αλληλεπίδραση με τα άλλα παιδιά. Η τάση της αυτή διατηρήθηκε και ισχυροποιήθηκε κατά τη διάρκεια του προγράμματος, δίχως όμως να αποτέλεσε καμία φορά αυτόβουλη ενέργεια και ούτε να αυξήθηκε ο χρόνος εμπλοκής της .

B	Αλληλεπίδραση		
	Ξεκινά απόπειρες για διάδραση/αλληλεπίδραση	Εμπλέκεται σε σύντομη αμοιβαία διάδραση/αλληλεπίδραση	Εμπλέκεται σε εκτεταμένη αμοιβαία διάδραση/αλληλεπίδραση
Στοιχεία από την άτυπη αξιολόγηση	O	N	O
1-2η συνάντηση	O	N	O
	O	N	O
5η	O	N	O
10η	O	N	O

Σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν από την παρατήρηση της Β. εμφανιζόταν ικανή να προχωρά σε μιμήσεις οικείων ενεργειών. Στις πρώτες συναντήσεις η εικόνα της ήταν διαφορετική και παρουσίασε δυσκολίες στην ανταπόκριση σε ανάλογες ασκήσεις. Στην πορεία των συναντήσεων η ικανότητά της αναδύθηκε και πάλι, επαναλαμβάνοντας μιμούμενη κατά κύριο λόγο τις πράξεις των άλλων συμμετεχόντων. Φάνηκε ότι το πρόγραμμα βοήθησε στο να ενισχυθεί η ικανότητά της στο συγκεκριμένο αναπτυξιακό πεδίο.

B.	Μαθαίνει από την παρατήρηση και μίμηση οικείων και ανοικείων πράξεων και λέξεων	
	Μιμείται αυθόρμητα οικείες ενέργειες ή λέξεις αμέσως μετά την παρουσίασή τους	Μιμείται αυθόρμητα ανοικείες ενέργειες ή λέξεις αμέσως μετά την παρουσίασή τους
Στοιχεία από την άτυπη αξιολόγηση	N	O
1-2η συνάντηση	O	O
	O	O
5η	N	N
10η	N	N

Η δυσκολία εμπλοκής της Β. σε συμβολικό παιχνίδι ήταν ένα από τα στοιχεία που προέκυψαν από την αρχική παρατήρηση. Πού λίγες φορές επίσης παρατηρήθηκε συμβολική χρήση αντικειμένων κατά τη διάρκεια θεατρικών παιχνιδιών. Η δυσκολία της αυτή διατηρήθηκε και κατά τη διάρκεια των περισσότερων συναντήσεων. Στην τελευταία συνάντηση η μαθήτρια φάνηκε ικανή να εντάξει αντικείμενα στο δραματικό της παιχνίδι και να τα χρησιμοποιήσει συμβολικά, γεγονός που ήταν περισσότερο προϊόν μίμησης αντίστοιχων πράξεων των συμμαθητών της.

B.	Χρησιμοποιεί οικεία αντικείμενα συμβατικά στο παιχνίδι	
	Χρησιμοποιεί ποικιλία αντικειμένων κατά το δραματικό παιχνίδι	Συνδυάζει ποικιλία δράσεων με αντικείμενα στο δραματικό παιχνίδι
Στοιχεία από την άτυπη αξιολόγηση	N	O
1-2η συνάντηση	O	O
	O	O
5η	O	O
10η	N	O

Η Ν. εμφανίστηκε ιδιαίτερα ικανή τόσο κατά την αρχική παρατήρηση, όσο και κατά τις πρώτες συναντήσεις στην ακολουθία κοινής εστίας προσοχής. Η τάση της αυτή διατηρήθηκε και ισχυροποιήθηκε στην πορεία των συναντήσεων. Επίσης αυξήθηκε και ο χρόνος που παρέμενε εστιασμένη σε αυτά που συνέβαιναν. Σε στιγμές που έχανε την επαφή της μπορούσε και επανέρθει σύντομα, αφού προηγουμένως αυτορυθμιζόταν με κινητικούς μανιερισμούς.

N	Ακολουθία κοινής εστίας προσοχής		
	Βλεμματική μετατόπιση μεταξύ προσώπων και αντικειμένων	Ακολουθία κοντινού και απομακρυσμένου σημείου προσοχής	Εστιάζει στην πράξη κάποιου προσώπου
Στοιχεία από την άτυπη αξιολόγηση	N	N	N
1-2η συνάντηση	N	N	N
	N	N	N
5η	N	N	N
10η	N	N	N

Ανάλογη ήταν και η εικόνα της μαθήτριας σχετικά με την ικανότητά της για αλληλεπίδραση. Η Ν. ήταν από τους λίγους συμμετέχοντες που ξεκινούσε αυτοβούλως από την αρχή απόπειρες για διάδραση, όπως επίσης και μπορούσε να εμπλακεί σε εκτεταμένης διάρκειας αλληλεπίδραση. Οι συναντήσεις με την ομάδα τη βοήθησαν να ισχυροποιήσει αυτές της τις τάσεις. Αξιοσημείωτο εύρημα που προέκυψε ήταν ότι η παρουσία της στην ομάδα βοήθησε να αναπτυχθούν και ανάλογες τάσεις και από την πλευρά των άλλων συμμετεχόντων.

N	Αλληλεπίδραση		
	Ξεκινά απόπειρες για διάδραση/αλληλεπίδραση	Εμπλέκεται σε σύντομη αμοιβαία διάδραση/αλληλεπίδραση	Εμπλέκεται σε εκτεταμένη αμοιβαία διάδραση/αλληλεπίδραση
Στοιχεία από την άτυπη αξιολόγηση	N	N	N
1-2η συνάντηση	N	N	N
	N	N	N
5η	N	N	N
10η	N	N	N

Ικανότητες μίμησης ήταν εμφανείς ήδη από την αρχική παρατήρηση και τις πρώτες συναντήσεις. Μέσα από το πρόγραμμα που ακολούθησε η Ν. ισχυροποίησε τις ικανότητες της αυτές και έφτασε στο σημείο κατά τις τελευταίες συναντήσεις να εμπλέκεται σε πράξεις μίμησης με ιδιαίτερη άνεση.

N.	Μαθαίνει από την παρατήρηση και μίμηση οικείων και ανοικείων πράξεων και λέξεων	
	Μιμείται αυθόρμητα οικείες ενέργειες ή λέξεις αμέσως μετά την παρουσίασή τους	Μιμείται αυθόρμητα ανοικείες ενέργειες ή λέξεις αμέσως μετά την παρουσίασή τους
Στοιχεία από την άτυπη αξιολόγηση	N	N
1-2η συνάντηση	N	N
	N	N
5η	N	N
10η	N	N

Σταθερά εξελισσόμενη εμφανίστηκε και η ικανότητά της για συμβολική χρήση αντικειμένων κατά τη διάρκεια των θεατρικών παιχνιδιών που ακολούθησαν. Η μαθήτρια μπορούσε στο τέλος των συναντήσεων να χρησιμοποιεί ποικιλία αντικειμένων κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών και να προχωρά και σε συνδυασμούς με σχετική άνεση.

N.	Χρησιμοποιεί οικεία αντικείμενα συμβατικά στο παιχνίδι	
	Χρησιμοποιεί ποικιλία αντικειμένων κατά το δραματικό παιχνίδι	Συνδυάζει ποικιλία δράσεων με αντικείμενα στο δραματικό παιχνίδι
Στοιχεία από την άτυπη αξιολόγηση	N	N
1-2η συνάντηση	N	N
	N	N
5η	N	N
10η	N	N

Κεφάλαιο 4

Συζήτηση

Τα ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια αφορούσαν στο κατά πόσο μπορεί μια παρέμβαση με βάση το Θεατρικό Παιχνίδι να ωφελήσει την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη παιδιών με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές που ανήκουν στο Φάσμα του Αυτισμού. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν μετά από τις δέκα συναντήσεις του προγράμματος εμφανίζονται ενθαρρυντικά.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, που σημειώθηκε στο θεωρητικό μέρος αυτής της μεταπτυχιακής διατριβής, διάφορες δραματικές τεχνικές, όπως το Θεατρικό Παιχνίδι, μπορούν κατά την εφαρμογή τους σε παιδιά που ανήκουν στο Φάσμα του Αυτισμού να προωθήσουν την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας η παρατήρηση εστίασε σε δεξιότητες καθοριστικής σημασίας για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη αυτών των παιδιών και συγκεκριμένα στην ακολουθία κοινής εστίας προσοχής, στην αλληλεπίδραση, στη μίμηση και τέλος στη συμβολική χρήση αντικειμένων. Από τις παρατηρήσεις της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι όλοι οι συμμετέχοντες παρουσίασαν πρόοδο κατά τη διαδικασία, ανεξάρτητα από το αν αυτή διέφερε στο μέγεθός της για καθέναν χωριστά. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με εκείνα που προέκυψαν από συγγενική έρευνα που πραγματοποίησε η Peter¹⁵², σύμφωνα με την οποία παρόμοιες θεατροβιωματικές τεχνικές μπορούν να επισπεύσουν και να ενισχύσουν την ανάπτυξη παιχνιδιού προσποίησης και δραματικού παιχνιδιού. Ακόμη και παιδιά που αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες και παρουσιάζουν χαρακτηριστικά χαμηλής λειτουργικότητας, υποστηρίζει ότι μπορούν να εμπλακούν σε τέτοιου είδους παιχνίδια και προγράμματα.

Οι παρατηρήσεις, που καταγράφηκαν κατά την παρούσα έρευνα, φανερώνουν μια ξεκάθαρη τάση σταδιακής βελτίωσης των δεξιοτήτων

¹⁵² Peter (2005) 6.

μίμησης των συμμετεχόντων, είτε έχοντας ως πρότυπο τις κινήσεις της εμπυχωτριάς, είτε των συμμαθητών τους. Η εξάσκηση τους σε τέτοιου είδους παιχνίδια είχε σαν αποτέλεσμα να αυξηθούν και οι περιπτώσεις εμφάνισης αυθόρμητης αλληλεπίδρασης από πλευράς τους. Με την εξάσκηση σε δεξιότητες μίμησης και την ενίσχυση της αντίληψης των συναισθηματικών αντιδράσεων, τα παιδιά με αυτισμό επιτυγχάνουν να οικοδομήσουν τις έννοιες του εαυτού και των άλλων. Ο σχηματισμός αυτών των εννοιών εξάλλου αποτελεί και τον βασικό άξονα της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης. Με την συνεχή εμπλοκή σε παιχνίδια και ασκήσεις τέτοιου τύπου παρατηρήθηκε ότι αμβλύνονται και οι δυσκολίες στην αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Ενθαρρυντικά ήταν και τα ευρήματα της παρούσας μελέτης σχετικά με το βαθμό βελτίωσης της ακολουθίας κοινής εστίας προσοχής από την πλευρά των συμμετεχόντων. Ο βαθμός μπορεί να διέφερε από συμμετέχοντα σε συμμετέχοντα ή ακόμη και από συνάντηση σε συνάντηση, αλλά από τις παρατηρήσεις προκύπτει ότι είναι σταδιακά αυξανόμενος. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν συμφωνούν με εκείνα πρόσφατης έρευνας των Warreyn κ.α¹⁵³, τα οποία αποκαλύπτουν ότι είναι δυνατόν να αναπτυχθεί η ακολουθία μιας κοινής εστίας προσοχής, ακόμη και σε περιορισμένο αριθμό συνεδριών και κατά τη διάρκεια ενός μάλλον σύντομου χρονικού διαστήματος. Τα παιδιά που συμμετείχαν σε εκείνη την έρευνα κατάφεραν επίσης να έχουν συστηματική βλεμματική επαφή μεταξύ τους και διαρκώς να αυξάνουν τη διάρκειά της.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φαίνεται να ανταποκρίνονται θετικά στο αρχικό ερώτημα, που είχε τεθεί σχετικά με τη διάθεση αλληλεπίδρασης, που εκδήλωσε ο κάθε συμμετέχοντας μέσα στην ομάδα. Όλα τα παιδιά εκδήλωσαν διάθεση αλληλεπίδρασης, έστω και αν προηγούταν τις περισσότερες φορές παρότρυνση για κάτι τέτοιο. Σε έρευνα των Corbett κ.α¹⁵⁴ παρατηρήθηκαν παιδιά με αυτισμό που συμμετείχαν σε ομάδες παιδιών νευροτυπικής ανάπτυξης μέσα σε ένα θεατρικό πρόγραμμα παρέμβασης, με σκοπό την βελτίωση ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων. Η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους, η χρήση βιντεοπροβολών και ποικιλίας άλλων τεχνικών

¹⁵³ Warreyn & Roeyers (2014) 667,669.

¹⁵⁴ Corbett κ. α. (2011) 509.

βοήθησαν στο να αμβλυνθούν ορισμένα από τα ελλείμματα, που εντοπίζονται σε άτομα που ανήκουν στο Φάσμα. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση είναι και τα αποτελέσματα έρευνας του Pimpas¹⁵⁵. Στην παρούσα έρευνα οι συμμετέχοντες δεν συνέπραξαν με συνομήλικους νευροτυπικής ανάπτυξης, όμως ήταν εμφανές το κομμάτι της επιρροής καθενός από τους άλλους, μέσω της αλληλεπίδρασης. Οι Kempe¹⁵⁶ και Σταύρου¹⁵⁷ εξάλλου υποστηρίζουν ότι η θεωρία της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (Vygotsky) μπορεί να βρει εφαρμογή μέσω θεατροβιωματικών τεχνικών. Τα παιδιά μέσα από την ομάδα μπορούν να βρουν έναν πιο ασφαλή δρόμο προς την ανάπτυξη και κάθε ένα από αυτά με την εμπλοκή του σε τέτοιου είδους προγράμματα αποκομίζει διαφορετικές ευεργετικές συνέπειες για τον εαυτό του.

Η ομάδα παρατήρησης της συγκεκριμένης μεταπτυχιακής εργασίας, επίσης, παρουσίασε σημαντική πορεία βελτίωσης στη χρήση συμβόλων ή αναπαραστάσεων αντικειμένων. Καθώς εξελισσόταν η δεξιότητά τους αυτή, εμφάνιζαν και πρόοδο στους αυτοσχεδιασμούς, όπως παρατηρήθηκε στις τελευταίες συναντήσεις. Είναι εμφανές ότι προϋπόθεση για εμπλοκή του παιδιού σε δραματικό/ θεατρικό παιχνίδι αποτελεί η ικανότητά του για συμβολική χρήση των αντικειμένων, όπως αναφέρεται και σε έρευνα της Sherratt¹⁵⁸.

Ακόμα κάτι που είχε μελετηθεί κατά την βιβλιογραφική ανασκόπηση, αλλά δεν είχε προβλεφτεί κατά το σχεδιασμό είναι το ότι η εφαρμογή θεατροβιωματικών ασκήσεων, μπορεί να βοηθήσει στο να αντιμετωπιστούν προβλήματα συμπεριφοράς και αυτορρύθμισης των παιδιών.¹⁵⁹ Κατά τη διαδικασία παρατηρήθηκε ότι μια τροποποίηση του αρχικού σχεδιασμού και η εμβόλιμη παρουσίαση μιας ήδη οικείας δραματοποιημένης ιστορίας (τα τρία γουρουνάκια) πρόσφερε στους συμμετέχοντες ασφάλεια και βοήθησε να αμβλυνθούν παλιότερα προβλήματα προσαρμογής. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση ενός μαθητή ο οποίος, ενώ δυσκολεύτηκε να αυτορυθμιστεί και να ακολουθήσει τη ροή των πρώτων συναντήσεων, μετά από τη συμμετοχή του

¹⁵⁵ Pimpas (2013) 57- 63.

¹⁵⁶ Kempe (2005) 13.

¹⁵⁷ Σταύρου (2015) 272-275.

¹⁵⁸ Sherratt (2003) 104-105.

¹⁵⁹ Attwood (2005) 223-233.

σε μια δράση οικεία, κατάφερε να ενταχθεί από τη στιγμή εκείνη επιτυχώς στο πρόγραμμα και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του. Δίνοντας στις επόμενες συναντήσεις τη μορφή μιας δομημένης ιστορίας/ ενός σεναρίου παρατηρήθηκε μια μεγαλύτερη άνεση των παιδιών για συμμετοχή. Καθώς το θεατρικό παιχνίδι αποκτά νόημα και δομή, το παιδί καταφέρνει να ευθυγραμμίσει τις σκέψεις του, τα συναισθήματά του, να απελευθερώσει τη φαντασία του μέσα από μια κατευθυνόμενη δράση, όπου από το συγκεκριμένο/ περιορισμένο καταλήγει στο αυθόρμητο.¹⁶⁰

Κλείνοντας θα πρέπει να σημειωθεί ότι η μεγάλη ποικιλία των χαρακτηριστικών των ατόμων, που ανήκουν στο φάσμα των αυτιστικών διαταραχών, καθιστά ιδιαίτερα δύσκολη την σχεδίαση και υλοποίηση ενός συγκεκριμένου προγράμματος παρέμβασης, ώστε να επιτευχθεί η απόλυτη κάλυψη όλων των ιδιομορφιών και αναγκών του συγκεκριμένου πληθυσμού. Ακόμη στη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια ένας παράγοντας, που δε μπορούσε να προβλεφτεί ήταν οι συχνές απουσίες των συμμετεχόντων, που εμπόδισαν εν μέρει την εξαγωγή πιο ολοκληρωμένων αποτελεσμάτων. Περιοριστικό στοιχείο για τη διαδικασία επίσης αποτελεί το ότι τα παιδιά, που πήραν μέρος στην έρευνα, την ίδια περίοδο διεξαγωγής της παρέμβασης παρακολουθούσαν εντός και εκτός σχολείου και άλλα προγράμματα, που ενισχύουν την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (π.χ. ομαδικά παιχνίδια κατά τη διάρκεια της Γυμναστικής, ομαδικά ψυχοπαιδαγωγικά προγράμματα σε κέντρα δημιουργικής απασχόλησης και ανάπτυξης.). Επομένως οποιαδήποτε αποτελέσματα που προέκυψαν αποτελούν ένα συγκερασμό ενδεχομένως πολλών και διαφορετικών παράλληλων δράσεων και όχι αποκλειστική απόρροια της εν λόγω παρέμβασης.

¹⁶⁰ Sherratt (2003) 105.

Κεφάλαιο 5

Επίλογος –προτάσεις

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης είναι σύμφωνα με προηγούμενες αναφορές στη βιβλιογραφία σχετικά με τα οφέλη των δραστηριοτήτων του θεάτρου στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη παιδιών, που ανήκουν στο Αυτιστικό Φάσμα. Δεξιότητες όπως η ακολουθία κοινής εστίας προσοχής, η αλληλεπίδραση, η μίμηση και η συμβολική χρήση αντικειμένου ευνοήθηκαν και αναπτύχθηκαν κατά την παρέμβαση, καταγράφοντας ταυτόχρονα και ευρύτερες θετικές αλλαγές σε ατομικό και συνολικό επίπεδο. Τα οφέλη αυτά γίνονται εμφανή ακόμη και σε προγράμματα μικρής διάρκειας, όπως το συγκεκριμένο. Ενδιαφέρουσα παρόλα αυτά θα ήταν μια επέκταση της συγκεκριμένης έρευνας, προκειμένου να διαπιστωθεί ενδεχόμενη γενίκευση της βελτίωσης των υπό μελέτη δεξιοτήτων και σε άλλες καταστάσεις και συνθήκες, που εμπλέκονται τα συγκεκριμένα παιδιά (π.χ. στο ελεύθερο παιχνίδι).

Η επέκταση της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής θα μπορούσε να βοηθήσει στο να δοθούν απαντήσεις σε μια σειρά νέων ερωτημάτων, όπως για παράδειγμα πώς το συγκεκριμένο πρόγραμμα ενίσχυσε τις επικοινωνιακές δεξιότητες των συγκεκριμένων παιδιών, ή κατά πόσο μπορεί να υποβοηθήσει την ανάπτυξη του λεξιλογίου τους, πάνω σε συγκεκριμένες θεματικές. Με τη συγκεκριμένη παρέμβαση μπορούν να μελετηθούν επίσης και ζητήματα κιναισθητικής ανάπτυξης. Άλλο ένα στοιχείο από το οποίο προκύπτει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον είναι επίσης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού-εμπυχωτή.

Με την ολοκλήρωσή της αυτή η μεταπτυχιακή διατριβή και η έρευνα στα πλαίσιά της βοήθησε να αποδειχθεί ότι τεχνικές θεάτρου και συγκεκριμένα το θεατρικό/ δραματικό παιχνίδι μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε προγράμματα παρέμβασης παιδιών με αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας και να φέρουν

αξιοσημείωτα αποτελέσματα. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, προκύπτει η ανάγκη εισαγωγής Θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, που αφορούν στην εκπαίδευση παιδιών με Αυτισμό, ως ισχυρό εργαλείο για την ενίσχυση της ευρύτερης αναπτυξιακής τους πορείας. Σίγουρα η Θεατροπαιδαγωγική αποτελεί μια σύγχρονη και ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα πρόταση για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση γενικότερα, γεγονός που την αναδεικνύει σε πρόσφορο πεδίο για μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες.

Παράρτημα

A.1 Περιγραφή συναντήσεων προγράμματος

Οι συναντήσεις με την ομάδα ξεκίνησαν 14/1/2016, διεξάγονταν κάθε Πέμπτη, είχαν διάρκεια 40-45 λεπτά, όσο μια διδακτική ώρα. Το πρόγραμμα διήρκεσε 10 εβδομάδες μέχρι τις 17/3/2016. Οι πρώτες συναντήσεις είχαν χαρακτήρα εισαγωγικό και με σκοπό τη δημιουργία κλίματος και την ενεργοποίηση των παιδιών. Παρακάτω περιγράφονται οι συναντήσεις και καταγράφονται οι παρατηρήσεις για κάθε παιδί χωριστά, αλλά και για την ομάδα στο σύνολό της. Η κεντρική Θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση είναι το Θεατρικό Παιχνίδι και η Δραματοποίηση, ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων παρόλα αυτά είναι ανοιχτός και ευέλικτος και προσαρμόζεται κάθε φορά ανάλογα με τη συμμετοχή των παιδιών.

1^η Συνάντηση

Η πρώτη συνάντηση θεωρήθηκε εισαγωγική και είχε χαρακτήρα εν μέρει διερευνητικό.

Δημιουργία εκπαιδευτικού πλαισίου - Ενημέρωση των παιδιών για το τι, πού και πότε θα πραγματοποιούνται οι συναντήσεις- Εισαγωγή καρτέλας στον πίνακα του προγράμματος

Τα παιδιά ήταν όλα παρόντα και ξεκινήσαμε από μια σύντομη ενημέρωση στην τάξη τους για το ότι όλοι μαζί κάθε Πέμπτη θα πηγαίνουμε στην «άλλη αίθουσα», θα παίζουμε παιχνίδια, θα φτιάχνουμε ιστορίες και θα τις παίζουμε σαν να είναι αληθινές, τους δείξαμε την καρτέλα- εικόνα που αντιστοιχεί σε αυτήν την ώρα και τη βάλαμε στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα.

Οριοθέτηση χώρου δράσεων- υλικά

Κατευθυνθήκαμε στην αίθουσα στην οποία είχε γίνει μια προετοιμασία προηγουμένως. Συγκεκριμένα οριοθετήσαμε με χαρτοταινία μια μεγάλη περιοχή μέσα σε αυτήν και την ορίσαμε ως το χώρο των δράσεών μας.

Επίσης είχαμε προμηθευτεί τα απαραίτητα αντικείμενα και υλικά (μικρόφωνο /παιχνίδι με φως, μπάλα με κουδουνάκια να παράγει ήχο με την κίνηση, cd-player για την εισαγωγή μουσικής).

Έναρξη προγράμματος- χαιρετισμός στον κύκλο

Ζητάμε από τα παιδιά να σχηματίσουν μαζί μας ένα κύκλο μέσα στην οριοθετημένη περιοχή. Η εμψυχώτρια κρατά το μικρόφωνο, χαιρετά τον κύκλο και λέει το όνομά της, το ίδιο ζητά να κάνουν και οι υπόλοιποι ένας ένας με τη σειρά.

Κινητικές ασκήσεις ενεργοποίησης με τη βοήθεια μουσικής

Με την ολοκλήρωση του χαιρετισμού, παραμένουμε στον κύκλο και κάνουμε μερικές ασκήσεις με το σώμα τεντωνόμαστε ψηλά, τινάζουμε χέρια, παίρνουμε μεγάλες και μικρές ανάσες. Συνοδεύει μουσική. Η πρώτη αυτή δραστηριότητα θα χρησιμοποιηθεί ως εισαγωγική σε κάθε συνάντηση.

Στόχος είναι να συνδεθεί με την έναρξη της συνάντησης κάθε φορά. Τα παιδιά μαθαίνουν να συστήνονται και να οριοθετούν τον εαυτό τους στεκόμενοι σε περιορισμένο χώρο.

Κινητική άσκηση ενεργοποίησης για την πρόκληση της προσοχής-μίμηση

Η μουσική παραμένει χαμηλά και συνεχίζουμε να βρισκόμαστε στον κύκλο. Η εμψυχώτρια κάνει μια πρόταση-σύνθεση, η οποία περιλαμβάνει: μια κίνηση με τα χέρια ή μια κίνηση με τα πόδια και μια πρόταση ή φράση ή επιφώνημα. Το παιδί που κάθετα δεξιά της καλείται να το επαναλάβει, όπως το παιδί στα δεξιά του κ.ο.κ. Αφού κάνει ένα κύκλο η ενέργεια, ζητάμε από κάποιον άλλο να ξεκινήσει. «Μου αρέσουν τα παιχνίδια» λέει η εμψυχώτρια και κάνει δύο παλαμάκια.

Με την άσκηση στοχεύουμε να ακολουθηθεί ως κοινή εστία της προσοχής η πράξη του άλλου, ο συντονισμός κινήσεων και η ανάπτυξη της συνοχής της ομάδας.

Κινητική άσκηση με μπάλα- εξερεύνηση του χώρου- ενεργοποίηση προσοχής στην κίνηση του άλλου- ανάπτυξη βλεμματικής επαφής

Στη συνέχεια η μουσική αλλάζει και επιλέγεται ένας πιο γρήγορος ρυθμός, αλλά εξακολουθεί να παραμένει χαμηλά η έντασή της. Ζητάμε από την ομάδα

να κινηθεί στον οριοθετημένο χώρο ελεύθερα. Η μπάλα είναι στα χέρια ενός παίχτη, ο οποίος τη ρίχνει σ' έναν άλλο, αφού όμως εξασφαλίσει βλεμματική επαφή μαζί του. Ρίχνει την μπάλα σ' αυτόν και αυτός σε έναν επόμενο. Η μπάλα δεν πρέπει να πέσει στο έδαφος.

Στόχος είναι η καλλιέργεια της προσοχής στην κίνηση του άλλου, εστίαση της κοινής προσοχής σε αντικείμενο (μπαλάκι), στην εξάσκηση της βλεμματικής επαφής, στην ενεργοποίηση των ανακλαστικών, στην ανάπτυξη της συνοχής της ομάδας.

Κινητική άσκηση εξερεύνησης σώματος- μίμηση

Για την επόμενη άσκηση οι συμμετέχοντες στέκονται σε ημικύκλιο εκτός από την εμπυχώτρια που στέκεται απέναντί τους, ώστε όλοι να μπορούν να την παρατηρούν. Η οδηγία είναι όλοι να μιμηθούν την κίνησή της ταυτόχρονα, να κάνουν τον καθρέφτη της.

Στόχος είναι η καλλιέργεια της προσοχής στην κίνηση του άλλου, η κοινή προσοχή στην εμπυχώτρια, μίμηση κινήσεων και εκφράσεων προσώπου, η ανάπτυξη της συνοχής της ομάδας και για το λόγο αυτό επιλέγονται κινήσεις και εκφράσεις προσώπου έντονες.

Άσκηση χαλάρωσης- συζήτηση- κλείσιμο συνάντησης

Επιστρέφουμε στον κύκλο, καθόμαστε και ρωτάμε τα παιδιά τι τους άρεσε και τι τους δυσκόλεψε. Ζητάμε να κλείσουν τα μάτια και να ακούσουν τη μουσική. Με αυτό επιδιώκουμε τη χαλάρωση και το κλείσιμο της συνάντησης, με τη λεκτική έκφραση των παιδιών.

Ανταπόκριση συμμετεχόντων

Ο Κ. ανταποκρίθηκε σε όλες τις δράσεις της πρώτης συνάντησης. Παρουσίασε ανεπτυγμένα επίπεδα προσοχής, αν και η παρορμητικότητά του τον έκανε ορισμένες φορές να βιάζεται και να προχωρά δίχως να έχει κατανοήσει ακριβώς τι έπρεπε να κάνει. Επίσης πολλές φορές η προσοχή του εστίαζε στην κίνηση της Λ. που έφευγε από τον κύκλο. Κάθισε στον κύκλο με άνεση και ακολούθησε τις υποδείξεις για τον αρχικό χαιρετισμό και τη μίμηση των ενεργειών. Στο παιχνίδι με το μπαλάκι ζητούσε επίμονα να το πάρει εκείνος. Δεν έδειξε να ξεκινά από μόνος του απόπειρες για αλληλεπίδραση,

μπορούσε όμως να εμπλακεί σε εκτεταμένη διάδραση όταν το απαιτούσε η δραστηριότητα. Βλεμματική μετατόπιση μεταξύ προσώπων και αντικειμένων παρουσίασε, όπως τα κατάφερε και κατά την μίμηση ανοικτών ενεργειών μετά την παρουσίασή τους.

Ο **Μ.** ανταποκρίθηκε σε όλες τις δράσεις της συνάντησης. Την προσοχή του κέντρισε το μικρόφωνο/ ντισκομπάλα και παρέμεινε στον κύκλο μέχρι να έρθει η σειρά του, όπου και συστήθηκε. Ορισμένες στιγμές φάνηκε να εστιάζει στην κίνηση της **Λ.** η οποία λειτούργησε διασπαστικά. Παρόλα αυτά ακολούθησε τις οδηγίες με σχετική άνεση στις υπόλοιπες δραστηριότητες. Και εκείνος δεν έδειξε διάθεση για αλληλεπίδραση, όμως κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού με το μπαλάκι κατάφερε για λίγη ώρα να αλληλεπιδράσει. Η βλεμματική του επαφή διατηρήθηκε για αρκετή ώρα. Μιμήθηκε ανοίξεις ενέργειες ύστερα από αρκετές επαναλήψεις και παρότρυνση.

Ο **Γ.** ακολούθησε τις οδηγίες και ανταποκρίθηκε ικανοποιητικά στις απαιτήσεις της συνάντησης. Μονάχα κατά την κίνηση στο χώρο δεν έδειξε να ενδιαφέρεται για το μπαλάκι και χρειάστηκε να παροτρυνθεί από την εμπυχώτρια η αλληλεπίδραση, καθώς προτιμούσε να κινείται μόνος περιμετρικά των υπολοίπων. Κατά την άσκηση με τον καθρέφτη, ξάπλωσε στην άκρη και ξεκίνησε στερεοτυπίες. Στο τέλος ανταποκρίθηκε και μπήκε πάλι στον κύκλο για το κλείσιμο.

Η **Λ.** ήταν αναστατωμένη από τη στιγμή που μπήκαμε στην αίθουσα. Ξάπλωνε αρχικά, γελούσε και σηκωνόταν συνέχεια με σκοπό να βγει από την αίθουσα, το οποίο έκανε αρκετές φορές. Η εκπαιδευτικός ήταν συνεχώς δίπλα της και προσπαθούσε να την ηρεμίσει. Στο χαιρετισμό ηχολαλούσε επαναλαμβάνοντας την ερώτηση και μετά από αρκετή ώρα είπε το όνομά της δίχως να σηκωθεί και να μπει στον κύκλο. Στις μιμήσεις δεν συμμετείχε, παρά μόνο στην άσκηση με το μπαλάκι, όπου όμως δεν ανέπτυξε καμία βλεμματική επαφή. Δεν συμμετείχε σε καμιά αλληλεπίδραση κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων και δυσκολευόταν να εστιάσει την προσοχή της σε πρόσωπα και αντικείμενα.

Η **Β.** ακολούθησε ορισμένες οδηγίες και έδειχνε πολύ χαρούμενη με το πρόγραμμα. Την ενθουσίασε το μικρόφωνο και συστήθηκε αμέσως. Κατά την

άσκηση μίμησης χρειάστηκε να επαναληφθεί η κίνηση αρκετές φορές ώστε να την επαναλάβει. Δε φάνηκε να την επηρεάζει η συμπεριφορά της Λ., την οποία δεν κοίταξε ούτε μια στιγμή. Στη δραστηριότητα που απαιτούσε βλεμματική επαφή δεν κατάφερε να εστιάσει σε άλλο παιδί. Στη άσκηση καθρέφτη δεν συμμετείχε, απλά κινούνταν στον χώρο.

Η Ν. έδειχνε και αυτή ενθουσιασμένη με τη συνάντηση και ακολούθησε τις δραστηριότητες δίχως μεγάλη δυσκολία. Κάποιες φορές χρειάστηκε να ακούσει ξανά τις οδηγίες. Την προσοχή της προσέλκυσε η συμπεριφορά της Λ. αλλά παρόλα αυτά δεν την επηρέασε. Είχε βλεμματική επαφή κατά τις δραστηριότητες και φάνηκε να μη δυσκολεύεται ιδιαίτερα στο να μιμηθεί ενέργειες που δεν ήταν γνώριμες.

Συνολική ανταπόκριση

Αρχικά τα παιδιά ανταποκρίθηκαν πολύ θετικά με την προοπτική των συναντήσεων. Έδειξαν να κατανοούν την έναρξη του προγράμματος και δεν υπήρξε δυσφορία με τη μετάβαση από την τάξη τους στην άλλη αίθουσα. Με την είσοδο μας στο χώρο κινήθηκαν ελεύθερα μέχρι να τους ζητηθεί να σχηματίσουν κύκλο. Σίγουρα την εξέλιξη της συνάντησης την επηρέασε η συμπεριφορά της Λ. η οποία λειτούργησε διασπαστικά για τη διαδικασία. Παρόλα αυτά τα υπόλοιπα παιδιά ανταποκρίθηκαν στις ασκήσεις. Το οπτικό ερέθισμα του μικροφώνου λειτούργησε θετικά ως κοινή εστία προσοχής. Ορισμένα προβλήματα παρατηρήθηκαν κατά τη μίμηση κινήσεων στον συντονισμό τους, όπως και κατά την ανάπτυξη βλεμματικής επαφής. Στο κλείσιμο τα παιδιά χαλάρωσαν και στη συζήτηση απάντησαν μόνο σε κλειστού τύπου ερωτήσεις.

2^η Συνάντηση

Η δεύτερη συνάντηση πραγματοποιήθηκε την Πέμπτη 21/1/2016. Από την ομάδα απουσίαζε η Λ. Τα πέντε παιδιά ήρθαν κατευθείαν στην αίθουσα, στην οποία ήδη βρίσκονταν και τα αντικείμενα που θα χρησιμοποιηθούν.

Δραστηριότητα εισαγωγής/χαιρετισμός ομάδας

Μέσα στη μέση του χώρου τοποθετούμε ένα σχοινί με το οποίο σχηματίζουμε ένα μικρό κύκλο. Όλη η ομάδα φτιάχνει ένα μεγαλύτερο κύκλο. Κάθε παιδί με τη σειρά καλείται να μπει μέσα στο μικρό κύκλο στη μέση της αίθουσας, με το «μικρόφωνο» χαιρετά τους υπόλοιπους και λέει το όνομά του.

Στόχος της συγκεκριμένης άσκησης αποτελεί η σηματοδότηση της έναρξης του προγράμματος, πέρα από αυτό όμως ενισχύει την ικανότητα μίμησης μιας κοινωνικής επικοινωνιακής δεξιότητας (χαιρετώ-συστήνομαι), επιδιώκει επίσης την οριοθέτηση του σώματος και της κίνησης με το να στέκονται σε ένα συγκεκριμένο- περιορισμένο χώρο.

Επανάληψη κινητικής άσκησης προηγούμενης συνάντησης- μίμηση

Η ομάδα παραμένει στον κύκλο. Η εμπυχώτρια κάνει μια πρόταση-σύνθεση, η οποία περιλαμβάνει: μια κίνηση με τα χέρια ή μια κίνηση με τα πόδια και μια πρόταση ή φράση ή επιφώνημα. Το παιδί που κάθετα δεξιά της καλείται να το επαναλάβει, όπως το παιδί στα δεξιά του κ.ο.κ Αφού κάνει ένα κύκλο η ενέργεια, ζητάμε από κάποιον άλλο να ξεκινήσει. «*Μου αρέσουν τα παιχνίδια*» λέει η εμπυχώτρια και κάνει δύο παλαμάκι. Οι συνθέσεις είναι ένα επίπεδο πιο απαιτητικές από αυτές της προηγούμενης συνάντησης.

Στόχος της επανάληψης της άσκησης είναι η καλλιέργεια της προσοχής στην πράξη του άλλου, στο συντονισμό των κινήσεων και στην ανάπτυξη της συνοχής της ομάδας.

Κινητική άσκηση/ παιχνίδι εξερεύνησης γνωριμίας με το σώμα-εισαγωγή της έννοιας μέτρησης χρόνου κατά την κίνηση

Στη συνέχεια τα μέλη της ομάδας διασκορπίζονται στο χώρο. Η εμπυχώτρια μετρά.

1η φάση: Όταν αριθμεί από το 1 έως το 10, τα μέλη της ομάδας πρέπει να καταλάβουν με το σώμα τους το μεγαλύτερο δυνατό χώρο («Γινόμαστε πολύ πολύ μεγάλοι, σα γίγαντες»). Ακολουθεί πάγωμα στη θέση αυτή και η εμπυχώτρια ελέγχει το χώρο που κατέλαβε ο κάθε παίχτης. Προκαλεί τους παίχτες για το μεγαλύτερο δυνατό άνοιγμα, (π.χ. «Τα δάχτυλα των χεριών σου μπορούσες να τα είχες ανοίξει» κ.λπ.),

2η φάση: Η εμπυχώτρια αριθμεί τώρα από το 10 έως το 1 και οι παίχτες στο χρόνο αυτό, σταδιακά, πρέπει να μαζεύουν το σώμα τους και να καταλάβουν το μικρότερο δυνατό χώρο («Γινόμαστε πολύ πολύ μικροί σα μυρμηγκάκια»).

Ακολουθεί παύση. Η εμπυχωτρία παρατηρεί τα σώματα, διορθώνει όπου χρειάζεται ή τονίζει τις πετυχημένες εκτελέσεις.

Στόχος της συγκεκριμένης άσκησης είναι η εισαγωγή της έννοιας του χρόνου στην κίνηση/ λήξη χρόνου- πάγωμα, καλλιεργείται η αντίληψη του προσωπικού χώρου καθώς και η αίσθηση του σώματος όταν καταλαμβάνει μικρό ή μεγάλο χώρο αντίστοιχα.

Εισαγωγή στο φαντασιακό με τη βοήθεια υφάσματος- μεταμπίεση σε μέδουσα- συμβολική κίνηση σαν ψάρια

Η εμπυχωτρία φορά ένα ύφασμα με τα χέρια να βρίσκονται έξω από αυτό. Έπειτα αρχίζει να κουνιέται, όπως η μέδουσα μέσα στο νερό. Οι μαθητές παριστάνουν τα ψάρια και, όταν πλησιάζει η μέδουσα, εκείνα πρέπει να απομακρύνονται, για να μην τα πιάσει. Αν η μέδουσα πιάσει κάποιον μαθητή, παριστάνει ότι τον τυλίγει μέσα στο ύφασμα και μετά τον αφήνει να φύγει. Οι μαθητές εκφράζουν και τα ανάλογα συναισθήματα, όταν πιάνονται ή όταν ξεφεύγουν από τη μέδουσα. Όπως συμβαίνει στα ομαδικά παιχνίδια, όλοι οι μαθητές μπορούν να παριστάνουν τη μέδουσα.

Κύριο μέλημα της άσκησης η ανάπτυξη συντονισμού των κινήσεων με κινούμενο εμπόδιο, παράλληλα ενθαρρύνεται η έκφραση συναισθημάτων, η καταπολέμηση του φόβου και η εισαγωγή στο φαντασιακό (συμβολική χρήση υφάσματος- μεταμόρφωση σε μέδουσα).

Άσκηση χαλάρωσης/ αναπαράσταση καθημερινής οικείας δραστηριότητας

Η οδηγία για την επόμενη άσκηση είναι «*Πέφτουμε κάτω και κοιμόμαστε.. ξυπνάμε .. τεντωνόμαστε.. σηκωνόμαστε και γελάμε δυνατά*» .. Η εμπλοκή σε μια δραστηριότητα με πιο συντονισμένη και περιορισμένη κίνηση, προσπάθεια να αυτορυθμιστούν, να ηρεμίσουν και να συντονιστούν μετά από μία έντονη κινητικά και διεγερτική δραστηριότητα, όπως η προηγούμενη. Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη άσκηση καθώς επιδιώκουμε στον συντονισμό των κινήσεων και από την άλλη ζητάμε μίμηση μιας καθημερινής δραστηριότητας.

Άσκηση χαλάρωσης- συζήτηση- ενίσχυση τελετουργίας κλεισίματος συνάντησης

Για το κλείσιμο της συνάντησης καθόμαστε πάλι σε κύκλο, βάζουμε χαμηλά μια χαλαρωτική μουσική. Ρωτάμε τα παιδιά τι τους άρεσε και τι τους

δυσκόλεψε. Ζητάμε να κλείσουν τα μάτια τους και να ακούσουν την μουσική. Με τη συγκεκριμένη άσκηση τα παιδιά επανέρχονται από το φαντασιακό, εκφράζονται για την εμπειρία τους και σηματοδοτείται η ολοκλήρωση της συνάντησης.

Ανταπόκριση συμμετεχόντων

Ο **Κ.** συμμετείχε με χαρά και ενθουσιασμό σε όλες τις δραστηριότητες της συνάντησης. Δε φάνηκε να αντιμετωπίζει προβλήματα στο να κατανοήσει τι πρέπει να κάνει. Μονάχα στο παιχνίδι με τη «μέδουσα» ζητούσε επίμονα από την εμπυχώτρια να πιάσει εκείνον και πήγαινε διαρκώς μπροστά της. Κάποιες στιγμές η προσοχή του στρεφόταν στον Μ. Κατάφερε να εμπλακεί σε σύντομη αμοιβαία αλληλεπίδραση και εστίασε την προσοχή του για μεγάλο διάστημα σε ό,τι διαδραματιζόταν.

Ο **Μ.** ενώ αρχικά εντάχθηκε στον κύκλο και χαιρέτησε την ομάδα κατά τη διάρκεια της δεύτερης άσκησης όταν του ζητήθηκε να επαναλάβει την κίνηση του προηγούμενου στον κύκλο αρνήθηκε, άρχισε να φωνάζει πολύ ενοχλημένος και σηκώθηκε και έτρεχε γύρω γύρω από τα υπόλοιπα παιδιά. Αρνήθηκε να συμμετέχει στις υπόλοιπες ασκήσεις, παρόλη την προτροπή της δασκάλας και συνέχισε να τρέχει μέσα στην αίθουσα. Μετά από συζήτηση με την εκπαιδευτικό της τάξης καταλήξαμε ότι ήταν μια άσχημη μέρα για κείνον που ξεκίνησε με ένταση και άρνηση από το πρωί.

Ο **Γ.** κάθισε στον κύκλο και περίμενε να έρθει η σειρά του να χαιρετήσει την ομάδα. Κατά τη δεύτερη δραστηριότητα ξεκίνησε στερεοτυπίες, που πιθανότατα τον βοήθησαν να ρυθμιστεί, και παρόλο που δεν είχε βλεμματική επαφή έδειξε να κατανοεί τις οδηγίες και να ανταποκρίνεται σε αυτές. Τις υπόλοιπες ασκήσεις- παιχνίδια ακολούθησε με σχετική ευκολία. Μπόρεσε να εμπλακεί σε μικρής διάρκειας αλληλεπίδραση και να μιμηθεί, αφού προηγουμένως του είχε δοθεί ο χρόνος που χρειαζόταν.

Η **Λ.** απουσίαζε.

Η **Β.** έδειχνε τον ενθουσιασμό της καθ' όλη τη διάρκεια της συνάντησης. Στην δραστηριότητα της μίμησης στον κύκλο έδειξε να χρειάζεται πάλι χρόνο και χρειάστηκε να επαναληφθεί αρκετές φορές για να τα καταφέρει. Δεν είχε βλεμματική επαφή και έδειχνε να μιμείται την κίνηση των άλλων παιδιών

(κυρίως της Ν.) παρά της εμψυχώτριας. Σε γενικές γραμμές ακολούθησε το πρόγραμμα.

Η Ν. έδειξε να αναστατώνεται από τη συμπεριφορά του Μ. κάποιες στιγμές και εκδήλωσε εκτεταμένα πεταρίσματα, τα οποία φάνηκε να βοήθησαν την αυτορρύθμισή της. Στην μίμηση τα κατάφερε πολύ καλά, όπως και στις υπόλοιπες ασκήσεις. Εκδήλωσε διάθεση αλληλεπίδρασης και κατάφερε να παρατηρήσει την εμψυχώτρια και να μιμηθεί τις ενέργειές της.

Συνολική ανταπόκριση

Και η σημερινή συνάντηση φάνηκε να επηρεάζεται από τη δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά του Μ.. Η αντίδρασή του έφερε αναστάτωση στο σύνολο και δημιούργησε ορισμένες στιγμές έντασης που εμπόδισαν την ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος. Τα υπόλοιπα παιδιά έδειξαν να έχουν διάθεση συμμετοχής και σε γενικές γραμμές οι ασκήσεις ολοκληρώθηκαν χωρίς σημαντικά προβλήματα. Στο τέλος κατάφεραν να χαλαρώσουν (εκτός από τον Μ.) και πάλι απάντησαν σε κλειστού τύπου ερωτήσεις.

3η Συνάντηση

Η συνάντηση πραγματοποιήθηκε στις 28/1/2016 και όλα τα παιδιά ήταν παρόντα εκτός από τη Ν.. Μόλις χτύπησε το κουδούνι τα παιδιά ήρθαν κατευθείαν στην αίθουσα.

Δραστηριότητα εισαγωγής/χαιρετισμός ομάδας

Καθόμαστε σε κύκλο και στη μέση έχουμε σχηματίσει πάλι ένα μικρότερο με σχοινί. Ένας ένας με τη σειρά σηκώνεται, μπαίνει στο μικρό κύκλο, με το μικρόφωνο χαιρετά και λέει το όνομά του.

Κινητική άσκηση σε πλαίσιο- Βηματισμοί/ περπατήματα σύμφωνα με οδηγίες και ακουστικό ερέθισμα (τυμπανάκι)

Με το τέλος της εισαγωγικής δραστηριότητας, βάζουμε μουσική χαμηλά αλλά με έντονο ρυθμό και ζητάμε από τα παιδιά να περπατήσουν **πάνω στη γραμμή...** γρήγορα.... Στις μύτες.... Αργά..... σα βατράχια... σα γίγαντες.... Και μετά βγαίνουμε όλοι **έξω από τη γραμμή...** και πετάμε σα πεταλούδες... και μετά κολυμπάμε σα ψαράκια .. και μετά γινόμαστε αυτοκίνητα.. μπιπ

μπιπ.. Μπαίνουμε **μέσα από τη γραμμή** και γινόμαστε ένα τρένο με μηχανή και βαγόνια. Ένα περίεργο τρένο με ατμομηχανή, που καίει κάρβουνο και κινείται αργά, ένα ιντερ- σίτι που με το ρεύμα κινείται τρελά στις ράγιες. Η εμψυχώτρια γίνεται η μηχανή και ό,τι κάνει κάνουν και τα βαγόνια.... Στο τέλος γινόμαστε πάλι παιδιά ... και περπατάμε.. μόλις η εμψυχώτρια χτυπά το τυμπανάκι και λέει «μέσα» μπαίνουμε όλοι γρήγορα μέσα από τη γραμμή... Όταν πει «έξω» βγαίνουμε έξω.. όποιος χάσει μένει στο πλάι.. Αυτός που μένει στο τέλος θα ξεκινήσει το καινούριο παιχνίδι.

Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη δραστηριότητα προκειμένου να αναπτυχθεί η χωροταξική τους αντίληψη (μέσα- έξω- πάνω), να αναπτυχθεί η εκφραστικότητα κατά την κίνηση, αλλά και η ανταπόκριση σε ακουστικό ερέθισμα, καθώς στις προηγούμενες συναντήσεις παρουσιάστηκε μεγάλη δυσκολία στο να κινηθούν τα παιδιά μέσα στην οριοθετημένη περιοχή, για το λόγο αυτό. Ταυτόχρονα καλλιεργείται και η φαντασία και η μίμηση.

Επανάληψη κινητικής άσκησης με μπάλα- ανάπτυξη αλληλεπίδρασης

Ξεκινά η επόμενη άσκηση από το παιδί που έχει καταφέρει να ανταποκριθεί μέχρι το τέλος στις εντολές. Η ομάδα κινείται πλέον στο χώρο ελεύθερα και δίνεται στο παιδί η μπάλα με τον ήχο. Επιδιώκεται η βλεμματική επαφή καθώς το μπαλάκι ρίχνεται από τον ένα στον άλλο.

Η επανάληψη της δραστηριότητας ισχυροποιεί όλους τους στόχους, που είχαν τεθεί ενισχύοντας τις δεξιότητες προσοχής και συντονισμού.

Άσκηση στον κύκλο με αντικείμενο - συμβολική φαντασιακή χρήση

Η ομάδα επιστρέφει στον κύκλο. Η εμψυχώτρια κρατά το μπαλάκι. Το μπαλάκι περνάει από χέρι σε χέρι. Το μπαλάκι περνάει από χέρι σε χέρι, αλλά με κλειστά μάτια. Δίνουμε το μπαλάκι στο διπλανό μας, σαν να δίνουμε ένα δώρο και του λέμε τι δώρο του δίνουμε. Έτσι, αρχίζει η δημιουργία μιας φανταστικής ιστορίας.

Η άσκηση στοχεύει στην καλλιέργεια της συγκέντρωσης, στο να προκαλείται η κοινή προσοχή με εστία το μπαλάκι, την ενεργοποίηση των αισθήσεων, την αλληλεπίδραση, την εισαγωγή στη συμβολική/ φαντασιακή χρήση αντικειμένου.

Άσκηση χαλάρωσης-Ενίσχυση τελετουργίας κλεισίματος

Στο κλείσιμο, πάλι στον κύκλο με μουσική χαλαρώνουμε και συζητάμε.

Ανταπόκριση συμμετεχόντων

Ο **Κ.** κατά την πρώτη δραστηριότητα οριοθέτησης της κίνησης παρουσίασε δυσκολία καθώς επηρεαζόταν από την κίνηση του **Μ.**, τον οποίο ακολουθούσε, δίχως να ανταποκρίνεται στις οδηγίες. Μόνο στο τέλος κατάφερε να μπει στο τραινάκι και να ακολουθήσει. Στην άσκηση με το μπαλάκι συμμετείχε με μεγαλύτερη επιτυχία και επεδίωκε τη βλεμματική επαφή προκειμένου να πάρει στα χέρια του το μπαλάκι, όπως και εκδήλωσε διάθεση αλληλεπίδρασης. Κατάφερε επίσης να ανταποκριθεί και στην επόμενη δραστηριότητα και να κάνει συμβολική χρήση της μπάλας παριστάνοντας ότι είναι λουλούδια, υποδυόμενος αυθόρμητα ότι τα μυρίζει.

Ο **Μ.** ήταν ανήσυχος από την αρχή. Δεν κάθισε στον κύκλο και έτρεχε καθ' όλη τη διάρκεια περιμετρικά της ομάδας, δίχως καμία διάθεση για συμμετοχή.

Ο **Γ.** χαιρέτησε την ομάδα, έδειχνε να κατανόησε τις οδηγίες των πρώτων δραστηριοτήτων και ανταποκρίθηκε σε αυτές, αν και υπήρξαν στιγμές που παρασύρονταν από την κίνηση του **Μ.** και του **Κ.** που τον ακολουθούσε. Κατά την επόμενη άσκηση εκδήλωσε μια χαρακτηριστική αντίσταση προς αυτήν δηλώνοντας με έμφαση κάθε φορά ότι «αυτό είναι μπαλάκι δεν είναι πχ. λουλούδια!» Έγινε ξεκάθαρη η προσκόλλησή του στην καθαρά κυριολεκτική σκέψη και η δυσκολία του για συμβολική χρήση κάποιου αντικειμένου, ακόμα και αν παρουσιάζεται κάτι ανάλογο από την ομάδα. Παρόλα αυτά η προσοχή του εστίασε στο αντικείμενο, όπως και σε αυτόν που το κρατούσε κάθε φορά.

Η **Λ.** μπήκε στον κύκλο, αλλά δε σηκώθηκε να χαιρετήσει. Σηκώθηκε να στην επόμενη άσκηση, αλλά κινούταν ελεύθερα στο χώρο δίχως να ακολουθεί τις οδηγίες. Πιθανότατα ακολουθούσε το **Μ.** και τον **Κ.**. Εμπλοκή υπήρξε μόνο στο τέλος με το τραινάκι, όπου μόνη της ήρθε και πιάστηκε. Πέρα από αυτό δεν έδειξε καμία διάθεση για αλληλεπίδραση και στην άσκηση που ακολούθησε έπαιρνε το μπαλάκι και το πέταγε μακριά. Δεν έκανε αυθόρμητη συμβολική χρήση αντικειμένου, παρά μόνο ηχολαλούσε και μιμούταν την πράξη του προηγούμενου.

Η **Β.** μπήκε στον κύκλο και χαιρέτησε με ενθουσιασμό και αυτή τη φορά. Στην άσκηση με την οριοθετημένη κίνηση χρειάστηκε να της επισημανθεί αρκετές φορές τι έπρεπε να κάνει, ώστε να ανταποκριθεί. Η κίνησή της δεν ήταν αυθόρμητη και φάνηκε να μιμείται αυτές των άλλων παιδιών περισσότερο από

της εμπυχωτριάς. Δυσκολευόταν με τη βλεμματική επαφή, παρόλα αυτά στην επόμενη άσκηση με το πέταγμα της μπάλας έδειξε να την επιδιώκει στεκόμενη μπροστά από το παιδί που είχε την μπάλα, εκδηλώνοντας διάθεση για αλληλεπίδραση. Στην επόμενη άσκηση ήταν σχεδόν αποκάλυψη. Όχι μόνο κατανόησε αμέσως τις οδηγίες αλλά αυθόρμητα υποδύθηκε ότι το μπαλάκι ήταν ένα παγωτό και έκανε πως το γλείφει. Μάλιστα το περιέγραψε κιόλας, λέγοντας πως είναι σοκολάτα, φράουλα.

Η Ν. απουσίαζε.

Συνολική ανταπόκριση

Η αντιδραστική συμπεριφορά του Μ. φάνηκε να διαταράσσει τη λειτουργία της ομάδας. Ορισμένα παιδιά επηρεάστηκαν και ξέφευγαν από τη διαδικασία. Επίσης η Λ. δείχνει να χρειάζεται κι άλλο χρόνο για προσαρμογή, θεωρώντας πολύ θετικές κάποιες απόπειρες από πλευράς της για συμμετοχή. Αποφασίστηκε να δοθεί άλλη μια ευκαιρία στο Μ. και να παρατηρηθεί και την επόμενη φορά μέσα στο πλαίσιο. Επίσης ύστερα από συζήτηση με την εκπαιδευτικό και την κοινωνική λειτουργό, καταλήξαμε στο ότι ίσως είναι καλύτερο να βρίσκεται η εκπαιδευτικός δίπλα του, να τον παροτρύνει και να του εξηγεί κάθε φορά τι πρέπει να κάνει. Ορισμένες ασκήσεις κρίθηκε αναγκαίο να επαναληφθούν καθώς και να δίνεται περισσότερος χρόνος κατά την υλοποίησή τους, προκειμένου να έχουμε μια πιο ξεκάθαρη εικόνα για τις ικανότητες και δυνατότητες των παιδιών.

4η Συνάντηση

Και σε αυτή τη συνάντηση είναι παρόντα τα 5 παιδιά εκτός του Μ.

Δραστηριότητα εισαγωγής- χαιρετισμός στον κύκλο- ενίσχυση τελετουργίας

Ξεκινάμε με την εισαγωγική δραστηριότητα στον κύκλο και τον χαιρετισμό.

Αφόρμηση- σύνδεση με προηγούμενα- επανάληψη κινητικής άσκησης σε πλαίσιο- περπατήματα

Μόλις ολοκληρωθεί ζητάμε από τα παιδιά να θυμηθούν τι κάναμε την προηγούμενη φορά και επί τη ευκαιρία να επαναλάβουμε τη δραστηριότητα, καθώς εντοπίστηκαν δυσκολίες. Τα παιδιά καλούνται να περπατήσουν **πάνω στη γραμμή**... γρήγορα.... Στις μύτες.... Αργά..... σα βατράχια... σα γίγαντες.... Και μετά βγαίνουμε όλοι **έξω από τη γραμμή**... και πετάμε σα πεταλούδες... και μετά κολυμπάμε σα ψαράκια .. και μετά γινόμαστε αυτοκίνητα.. μπιπ μπιπ.. Μπαίνουμε **μέσα από τη γραμμή** και γινόμαστε ένα τρένο με μηχανή και βαγόνια. Και μετά γινόμαστε πάλι παιδιά ... και περπατάμε παντού.. μόλις ακούγεται το τυμπανάκι και η εμψυχώτρια πει «μέσα» μπαίνουμε όλοι γρήγορα μέσα από τη γραμμή... Όταν πει «έξω» βγαίνουμε έξω.. όποιος χάσει μένει στο πλάι.. Αυτός που θα μείνει στο τέλος θα ξεκινήσει το καινούριο παιχνίδι.

Οι στόχοι είναι ίδιοι με αυτούς που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη συνάντηση, η επανάληψη βοηθά ιδιαίτερα τα συγκεκριμένα παιδιά, καθώς ισχυροποιούν τις έννοιες και τις συνδέσεις μέσα στη σκέψη τους.

Άσκηση εξερεύνησης – ανάπτυξη συνοχής ομάδας- ενεργοποίηση αισθήσεων/ προσοχής/ μνήμης

Στην επόμενη άσκηση δένουμε τα μάτια ενός παιδιού. Η εμψυχώτρια καλεί κάποιον από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, τον οποίο τοποθετεί απέναντι στον «τυφλό». Μέσω της αφής και της όσφρησης καλείται να βρει το πρόσωπο. Η υπόλοιπη ομάδα παρακολουθεί. Εναλλάξ το κάνουν με τη σειρά ένα ένα τα παιδιά.

Με αυτή τη δραστηριότητα επιδιώκεται η ενεργοποίηση της προσοχής και μνήμης, η ενίσχυση της δυναμικής της ομάδας και της σχέσης μεταξύ των μελών, εξασκείται ταυτόχρονα και η ανοχή στο άγγιγμα του άλλου.

Άσκηση εξερεύνησης αντικειμένων- ενεργοποίηση αισθήσεων/ προσοχής μνήμης

Στο ίδιο κλίμα συνεχίζουμε και με την επόμενη άσκηση, αφού προηγουμένως ζητάμε από τα παιδιά να καθίσουν στον κύκλο. Η εμψυχώτρια παρουσιάζει σύντομα διάφορα αντικείμενα (μπάλα, κούκλα/γοργόνα, γυαλιά, καπέλο, μπανάνα, τυμπανάκι) και αφού τα παρατηρήσουν τα μέλη της ομάδας, τους δένουμε τα μάτια με το μαντήλι και ζητάμε να μαντέψουν τι είναι.

Στόχος της δραστηριότητας είναι η ενεργοποίηση της προσοχής και η τόνωση της μνήμης.

Άσκηση κίνησης σε δυάδες με στεφάνια- συντονισμός κινήσεων- συνεργασία κίνηση στο χώρο

Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια, παίρνουν από ένα στεφάνι και κινούνται στο χώρο ελεύθερα, προσποιούμενα ότι κουβαλούν βαρέλι γεμάτο κρασί. Τα ζευγάρια πρέπει να είναι συντονισμένα στην κίνησή τους και να μη πέσουν πάνω στους άλλους, γιατί «*θα τρυπήσουν τα βαρέλια και θα χυθούν τα κρασιά*». Πρόκειται για μια ευχάριστη άσκηση, όπου πρώτη φορά ζητάμε από τα παιδιά να συνεργαστούν σε κάτι.

Βασικός στόχος αυτής της άσκησης είναι η ανταπόκριση στις οδηγίες και η συνεργασία. Χρειάζεται να επιδείξουν συντονισμό κινήσεων και μέσα από αυτό επιτυγχάνεται η ανάπτυξη της εμπιστοσύνης και η εξοικείωση με τον άλλο.

Άσκηση χαλάρωσης- τελετουργία κλεισίματος

Και φτάνοντας στο τέλος ακολουθούμε τη δραστηριότητα, που έχει πια γίνει τελετουργία για το κλείσιμο. Χαλαρώνουμε και συζητάμε.

Ανταπόκριση συμμετεχόντων

Η εικόνα του **Κ.** κατά τη διάρκεια της συνάντησης ήταν εξαιρετική. Κάθισε στον κύκλο από μόνος του και όταν έφτασε η σειρά του χαιρέτησε την ομάδα. Ήταν συνεπής με τις οδηγίες που του δόθηκαν στην πρώτη άσκηση και κινήθηκε στο χώρο σύμφωνα με αυτές. Γι' αυτό και επιλέχθηκε να ξεκινήσει την επόμενη άσκηση, γεγονός που τον έκανε ιδιαίτερα χαρούμενο. Με κλειστά τα μάτια περιεργάστηκε το πρόσωπο της **Β.** και βρήκε ποια είναι. Με την αφή επίσης αναγνώρισε και το αντικείμενο που του δόθηκε στην επόμενη άσκηση. Φάνηκε συγκεντρωμένος και στην επόμενη άσκηση και συνεργάστηκε με τον **Γ.** κρατώντας το στεφάνι.

Ο **Μ.** απουσίαζε.

Ο Γ. εμφάνισε ιδιαίτερη διάθεση εμπλοκής κατά τις δραστηριότητες. Μπήκε στον κύκλο και χαιρέτησε από μόνος του όταν ήρθε η σειρά του. Στην πρώτη άσκηση δεν μπορούσε να κινηθεί σύμφωνα με τις οδηγίες στο χώρο, αλλά μιμήθηκε αυθόρμητα όλες τις κινήσεις που του ζητήθηκαν. Δέχθηκε να του δέσουν τα μάτια και με την αφή αναγνώρισε τον Κ., όπως και τα αντικείμενα στην επόμενη άσκηση. Τέλος συνεργάστηκε και αλληλεπίδρασε με τον Κ. στην κίνηση με το στεφάνι. Η εστίαση της προσοχής του φάνηκε περιορισμένη κατά την παρουσίαση των ασκήσεων, παρακολουθούσε όμως τα παιδιά που είχαν δεμένα τα μάτια.

Η Λ. μπήκε στον κύκλο αλλά τη στιγμή που ήρθε η σειρά της άρχισε να γελά και δεν ανταποκρίθηκε. Στην επόμενη άσκηση μιμήθηκε τις κινήσεις των συμμαθητών της, αλλά δεν ακολούθησε τις οδηγίες για το που να κινηθεί. Όταν της δέσαμε τα μάτια γελούσε από νευρικότητα και έβγαζε το μαντήλι. Δεν δέχτηκε τον περιορισμό στα μάτια και δε συμμετείχε στις δύο ασκήσεις. Κάθισε στον κύκλο, αλλά η προσοχή της ήταν εστιασμένη στη δράση. Στην επόμενη άσκηση έκανε ζευγάρι με την εμψυχώτρια και κινήθηκαν μαζί στο χώρο. Έδειξε να εμπλέκετε στην άσκηση, στο τέλος όμως δεν επέστρεψε στον κύκλο προκειμένου να συμμετέχει στο κλείσιμο.

Η Β. ακολούθησε με επιτυχία τον χαιρετισμό στον κύκλο και ανταποκρίθηκε και στην άσκηση της κίνησης. Πάλι η κίνησή της δεν μπορεί να χαρακτηριστεί αυθόρμητη αλλά αποτελούσε μίμηση των κινήσεων των άλλων. Οι δύο δραστηριότητες με το μαντήλι και το κλείσιμο των ματιών της άρεσαν πολύ και αναγνώρισε τη δασκάλα της όπως και άλλα αντικείμενα. Δεν κατάφερε για πολλή ώρα να διατηρήσει βλεμματική επαφή όμως τα επίπεδα συγκέντρωσής της ήταν ικανοποιητικά. Στην άσκηση με το στεφάνι έδειχνε να την κατευθύνει η Ν. περισσότερο, και να παρασύρεται όχι συνειδητά.

Η Ν. ήταν ιδιαίτερα χαρούμενη και ακολούθησε τη τελετουργία του χαιρετισμού με επιτυχία. Στην άσκηση με την κίνηση ανταποκρίθηκε στις μιμήσεις παρακολουθώντας την κίνηση της εμψυχώτριας. Και μετά από την επανάληψη των οδηγιών μπορούσε να κινηθεί σύμφωνα με αυτές στο χώρο. Δέχτηκε να μείνει με δεμένα μάτια και ψηλάφησε το πρόσωπο του Γ. τον οποίο και αναγνώρισε, όπως άλλωστε και τα αντικείμενα που είχε μπροστά

της με σχετική ευκολία. Έδειξε μεγάλη προθυμία να αλληλεπιδράσει με τη Β. στην κίνηση με το στεφάνι την οποία και κατεύθυνε εξολοκλήρου.

Συνολική ανταπόκριση

Η απουσία του Μ. ήταν αισθητή και τελικά φάνηκε πόσο επηρέαζε τις προηγούμενες φορές τη λειτουργία της ομάδας. Τα παιδιά ήταν πιο ήρεμα και ακολούθησαν τις οδηγίες με μεγαλύτερη ευκολία. Η Λ. εμφάνισε δυσκολίες, όμως η εικόνα της ήταν αισθητά βελτιωμένη από την πρώτη συνάντηση. Η επανάληψη των ασκήσεων δείχνει να είναι ευεργετική στο σύνολο της ομάδας.

5η Συνάντηση

Δραστηριότητα εισαγωγής- χαιρετισμός στον κύκλο- ενίσχυση τελετουργίας

Και η πέμπτη συνάντηση ξεκινά με την εισαγωγική δραστηριότητα του κύκλου με την παρουσία και των έξι παιδιών.

Αφόρμηση με αντικείμενο (βαλίτσα)- Αφορμή για συζήτηση πάνω στο θέμα ταξίδι

Η ομάδα συνεχίζει στον κύκλο. Βάζουμε στη μέση του κύκλου τη βαλίτσα και ρωτάμε τα παιδιά τι είναι και πότε τη χρειαζόμαστε. Ανακοινώνουμε ότι σήμερα σκεφτόμαστε κάποιο ταξίδι που κάναμε και κάποια άλλα που θα κάνουμε.. Συζητάμε και ρωτάμε τα παιδιά αν θυμούνται κάποιο από αυτά και ζητάμε να μιλήσουν γι' αυτό.

Ενίσχυση συζήτηση με τη βοήθεια εικόνων

Κάθε παιδί παίρνει μια κάρτα- εικόνα (απεικονίζονται αντικείμενα που περιέχουν συνήθως βαλίτσες ταξιδιού- ρούχα, είδη προσωπικής υγιεινής κ.α) από του κουτί και το βοηθάμε να μας πει για ποιο λόγο είναι απαραίτητο να το πάρουμε μαζί μας στο ταξίδι. Αφού μιλήσει κάθε παιδί βάζει στην κάρτα του μέσα στη βαλίτσα.

Με αυτή την δραστηριότητα επιθυμούμε την ενίσχυση της μνήμης και του συλλογισμού με τη βοήθεια οπτικοποιημένων αντικειμένων, που παίρνουμε μαζί μας στο ταξίδι και σε ένα δεύτερο επίπεδο να καλλιεργηθεί η προσοχή στον συνομιλητή.

Άσκηση κίνησης- «περπατώ σα να κρατώ βαλίτσα»- εξερεύνηση σώματος

Αφού μιλήσουν όλοι και τοποθετήσουν τις κάρτες μέσα στη βαλίτσα, την κλείνουμε και προτρέπουμε τα παιδιά να σηκωθούν από τη θέση τους και να περπατήσουν στο χώρο κρατώντας (στη φαντασία τους) από μία βαλίτσα. *Περπατάμε.. περπατάμε.. αλλά η βαλίτσα μας είναι βαριά γιατί έχουμε βάλει τόσα πολλά μέσα σ'αυτή.*

Αυτοσχεδιασμός- αναπαράσταση ταξιδιού με αυτοκίνητο

Ρωτάμε αν μπορούμε να πάμε πολύ μακριά με τόσο βαριά βαλίτσα .. *Πώς μπορούμε να πάμε μακριά;;* Τους δείχνουμε τη φωτογραφία ενός αυτοκινήτου. Τοποθετούμε τέσσερις καρέκλες στη μέση και ζητάμε από τα παιδιά να βάλουν τις βαλίτσες στο πορτμπαγκάζ και να καθίσουν στο αυτοκίνητο. Αυτοσχεδιάζουν οδηγώντας το αυτοκίνητο.

Στόχος μας είναι να δημιουργηθούν συλλογισμοί πάνω στο θέμα και να καλλιεργηθεί η αναπαραστατική ικανότητα των παιδιών, εισάγοντάς τα στον αυτοσχεδιασμό και στο φαντασιακό.

Αυτοσχεδιασμός- αναπαράσταση ταξιδιού με άλλα μέσα μεταφοράς

Στη συνέχεια εισάγουμε έναν προβληματισμό στην ομάδα, προκειμένου να αναφερθούμε και στα υπόλοιπα μέσα μαζικής μεταφοράς. *Όμως στο αυτοκίνητο χωρούν πολλοί λίγοι .. Πώς μπορούμε να ταξιδέψουμε όλοι μαζί;* Δείχνουμε την εικόνα του λεωφορείου.. Τοποθετούμε περισσότερες καρέκλες ώστε να μπορούν να καθίσουν όλα τα παιδιά και σχηματίζουμε ένα φανταστικό λεωφορείο. *Πού βάζουμε τις βαλίτσες; Ποιος οδηγεί το λεωφορείο;* Αυτοσχεδιασμός – λεωφορείο. *Και αν θέλουμε να ταξιδέψουμε με πιο πολλά πράγματα και να είμαστε και πιο πολλοί;* Δείχνουμε την εικόνα του τραίνου. Βάζουμε τις καρέκλες στην άκρη. Αυτοσχεδιασμός- τραίνο. *Και αν θέλουμε να περάσουμε πάνω από τη θάλασσα;* Εμφανίζουμε την κάρτα του πλοίου. *Ποιος οδηγεί το πλοίο;* Ποιοι άλλοι βοηθούν για να ταξιδέψει το πλοίο; Αυτοσχεδιασμός- πλοίο *Και αν θέλουμε να πάμε πολύ μακριά και πολύ*

γρήγορα; Δείχνουμε την εικόνα του αεροπλάνου. Τοποθετούμε πάλι τις καρτέλες σχηματίζοντας ένα αεροπλάνο. Τα παιδιά κάθονται. Ποιος οδηγεί το αεροπλάνο; Ποιοι βοηθούν τους επιβάτες μέσα στο αεροπλάνο;

Άσκηση χαλάρωσης- τελετουργία κλεισίματος

Η συνάντηση κλείνει με συζήτηση και χαλάρωση.

Ανταπόκριση συμμετεχόντων

Ο **Κ.** ακολούθησε τη τελετουργία του χαιρετισμού και συμμετείχε στις ερωτήσεις κατά τις δραστηριότητες. Η βλεμματική του μετατόπιση μεταξύ των προσώπων στον κύκλο και των αντικειμένων ήταν εστιασμένη ικανοποιητικά και φαινόταν να είναι συγκεντρωμένος κατά τη διάρκεια των ασκήσεων. Μπορούσε με ευκολία και ενθουσιασμό να συμμετέχει στους αυτοσχεδιασμούς (αυτοκίνητο, λεωφορείο, τραίνο, καράβι, αεροπλάνο) και έδειχνε γνωστικά να κατέχει το αντικείμενο, χρησιμοποιώντας επαρκές λεξιλόγιο. Είχε διάθεση να αλληλεπιδράσει και μπορούσε να χρησιμοποιήσει συμβολικά τις καρτέλες στους αυτοσχεδιασμούς του. Ορισμένες στιγμές έδειχνε να βιάζεται να ξεκινήσει πρώτος και μόνος.

Ο **Μ.** αρνήθηκε ακόμη μια φορά να μπει στον κύκλο και να συμμετάσχει στις ασκήσεις, παρόλη την παρότρυνση της δασκάλας του. Έτρεχε γύρω γύρω και όποτε τον πλησίαζε η εκπαιδευτικός αντιδρούσε έντονα. Μετά από λίγη ώρα η δασκάλα τον απομάκρυνε από την αίθουσα, πήγαν μια βόλτα και ξαναγύρισαν. Συνέχισε να μη θέλει να συμμετέχει, αλλά κατάφερε να καθίσει τα τελευταία λεπτά σε μία καρτέλα στην άκρη της τάξης και να παρακολουθεί ήσυχος τα υπόλοιπα παιδιά.

Αρχικά η συμπεριφορά του **Μ.** επηρέασε και τον **Γ.** ο οποίος έτρεχε μαζί του μέσα στην αίθουσα. Όταν όμως του ζητήθηκε από την εμψυχώτρια κάθισε στον κύκλο με τα άλλα παιδιά. Συμμετείχε στην συζήτηση και φάνηκε να μπορεί να διατηρήσει την προσοχή του στο θέμα. Κατά τους αυτοσχεδιασμούς αργούσε να ενταχθεί και έκανε κάποιες στερεοτυπίες. Κατάφερε όμως να συμμετάσχει σε όλους και να αλληλεπιδράσει με τα άλλα παιδιά κατά τη διάρκεια τους. Η βλεμματική του ακολουθία κάποιες στιγμές

χανόταν και κοιτούσε μακριά από την ομάδα. Και αυτός χρησιμοποίησε συμβολικά τις καρτέλες κατά τους αυτοσχεδιασμούς.

Η **Λ.** έδειχνε και αυτή αναστατωμένη με την παρουσία του Μ. Κάθισε στον κύκλο και χαιρέτησε από τη θέση της. Στη συζήτηση αναγνώρισε τα αντικείμενα στις φωτογραφίες και τα έβαλε μέσα στη βαλίτσα. Δεν απάντησε όμως σε καμία ερώτηση. Κάποιες φορές ηχολαλούσε. Η προσοχή της παρέμεινε για αρκετό χρόνο στα αντικείμενα και τη βαλίτσα στο κέντρο του κύκλου. Όταν σηκώθηκαν από τον κύκλο έδειχνε αναστατωμένη και ήθελε να ξαπλώσει. Δεν ακολούθησε τους αυτοσχεδιασμούς παρά μόνο το τραίνο και το αεροπλάνο και αυτή ήταν η μόνη αλληλεπίδραση που επεδίωξε.

Η **Β.** χαιρέτησε τον κύκλο και αναγνώρισε τα αντικείμενα του ταξιδιού. Δεν συμμετείχε λεκτικά στην περαιτέρω συζήτηση αλλά έδειχνε να παρακολουθεί και κάποιες στιγμές επαναλάμβανε αυτά που μόλις είχαν ειπωθεί. Υπήρχαν στιγμές που είχε βλεμματική επαφή με την κοινή εστία προσοχής, όμως πολύ συχνά το βλέμμα της χανόταν μακριά από τον κύκλο. Κατά τους αυτοσχεδιασμούς συμμετείχε μιμούμενη τις κινήσεις των συμμαθητών της. Δεν είναι ξεκάθαρο αν συμμετείχε στην αναπαράσταση κατανοώντας τους συμβολισμούς, ή απλά μιμούταν τις κινήσεις των γύρω της. Η ικανότητα της στη μίμηση πάντως είναι αρκετά ισχυρή.

Η **Ν.** χαιρέτησε στον κύκλο και συμμετείχε ενεργά στη συζήτηση της πρώτης φάσης. Κατά τον πρώτο αυτοσχεδιασμό άργησε και αυτή να εμπλακεί και έκανε κάποια πεταρίσματα. Μετά από παρότρυνση όμως εντάχθηκε στο παιχνίδι και ακολουθούσε κυρίως την κίνηση των άλλων (Κ, Γ). Η προσοχή της ήταν εστιασμένη στη δράση, παρόλο που η αναστάτωση της μπορεί να οφειλόταν στην αρνητική συμπεριφορά του Μ. Κατάφερε να έχει βλεμματική επαφή με τα αντικείμενα και με την εμπυχωτρία όταν έδινε τις οδηγίες. Κατάφερε να κατανοήσει τη συμβολική χρήση των καρτελών στους αυτοσχεδιασμούς, όπως και να μιμηθεί κινήσεις κατά τη διάρκειά τους.

Συνολική ανταπόκριση

Με το πέρας της συνάντησης έγινε εκτεταμένη συζήτηση για τη διαχείριση της αρνητικής συμπεριφοράς του Μ.. Τα υπόλοιπα παιδιά δείχνουν να επηρεάζονται από αυτή και να μη μπορούν να λειτουργήσουν. Όμως το ότι

στο τέλος παρέμεινε ήσυχος και παρακολούθησε ήταν ένα σημαντικό στοιχείο. Προέκυψε η ανάγκη να βρεθεί ένας τρόπος να ενταχθεί ξανά στην ομάδα γιατί η συμπεριφορά του τείνει να παγιωθεί. Η υπόλοιπη ομάδα παρουσιάζει σημαντικά στοιχεία βελτίωσης.

6η Συνάντηση

Ανατροπή σχεδιασμού- πρωτοβουλία για ενεργή συμμετοχή των παιδιών

Την ημέρα της συνάντησης απουσίαζαν τα τρία κορίτσια λόγω ασθενείας. Έγιναν κάποιες αλλαγές στον προγραμματισμό ύστερα από συζήτηση με την εκπαιδευτικό της τάξης, προκειμένου να δοθεί η ευκαιρία στον Μ. να συμμετέχει πιο ενεργά στα δρώμενα.

Παρουσίαση Δραματοποιημένου παραμυθιού με γαντόκουκλες από τα παιδιά

Με αφορμή την πρόσφατη ενασχόλησή τους στην τάξη με το παραμύθι «*Τα τρία γουρουνάκια*» και τη δραματοποίησή τους με κούκλες, ζητάμε από τα τρία αγόρια να αναπαραστήσουν το παραμύθι. Η δραματοποίηση πήγε πολύ καλά και τα παιδιά δείχνουν ενθουσιασμένα που παρουσίασαν σε εμάς το παραμύθι. Η ανατροπή αυτή δημιουργεί πρόσφορο έδαφος και επιφέρει θετικά αποτελέσματα τα οποία ομολογουμένως δίνουν νέα πνοή στο πρόγραμμα.

Άσκηση κίνησης – σύνδεση με το παραμύθι- διατήρηση του προηγούμενου φαντασιακού περιβάλλοντος

Μετά την ολοκλήρωση της παρουσίασης του παραμυθιού από τα παιδιά, η εμπυχωτρία ορμώμενη από τον μύθο προσπαθεί να συνδέσει ορισμένες προγραμματισμένες δραστηριότητες με αυτόν. *Τα γουρουνάκια ήθελαν να γιορτάσουν όμως ο λύκος είχε κρύψει τον μαγικό αυλό κάτω από την κάπα του. Πρέπει να περιμένουμε να κοιμηθεί και να πάμε σιγά σιγά, χωρίς να τον ξυπνήσουμε και να το πάρουμε...* Η εμπυχωτρία παριστάνει το λύκο, ο οποίος κοιμάται και τα παιδιά καλούνται ένα ένα να προσπαθήσουν να τον πάρουν και να γυρίσουν στην ομάδα.

Με αυτήν την πρόσθετη άσκηση βοηθούμε την ανάπτυξη των συντονισμένων κινήσεων, εξασκούνται στην προσαρμογή στις εκάστοτε συνθήκες, εμπλέκονται σε περιβάλλον φαντασίας και καταπολεμούν τυχόν αισθήματα φόβου μέσα από τη διαδικασία παιχνιδιού.

Άσκηση χαλάρωσης- τελετουργία κλεισίματος

Η συνάντηση κλείνει με την τελετουργία που είχε δομηθεί στις προηγούμενες συναντήσεις. Συζητάμε και χαλαρώνουμε με τη μουσική.

Ανταπόκριση συμμετεχόντων

Ο **Κ.** ενθουσιάστηκε με την ευκαιρία που είχε να συμμετέχει στην παρουσίαση του παραμυθιού με κούκλες. Κατά τη δραματοποίηση είχε το ρόλο ενός από τα γουρουνάκια, τα κατάφερε μια χαρά στην απομνημόνευση του παραμυθιού καθώς και στη μίμηση εκφράσεων και του ύφους ώστε να γίνει πιο πιστευτός. Αλληλεπίδρασε με τον λύκο (δασκάλα) και όταν τελείωσε κάθισε και παρακολούθησε με προσοχή και τα υπόλοιπα παιδιά μέχρι να ολοκληρωθεί η ιστορία. Στο επόμενο παιχνίδι συμμετείχε με προσοχή. Έδειχνε διάθεση αλληλεπίδρασης και ευκολία στη συμμετοχή στο δραματικό παιχνίδι.

Η έκπληξη όμως ήταν ο **Μ.**, ο οποίος ήταν πολύ χαρούμενος που θα έδειχναν τα τρία γουρουνάκια και θα γινόταν και ο ίδιος δημιουργός της ιστορίας. Πήρε μέρος στη δραματοποίηση, περίμενε με υπομονή τη σειρά του και έλεγε με στόμφο τα λόγια του. Την επόμενη δραστηριότητα, τη θεώρησε συνέχεια της προηγούμενης, ότι δηλαδή ανήκει στο ίδιο πλαίσιο του παραμυθιού και με ευκολία την ακολούθησε. Δεν είχε πρόβλημα στην αλληλεπίδραση και στο τέλος κάθισε στον κύκλο για να χαλαρώσει και να κλείσει η συνάντηση.

Ο **Γ.** συμμετείχε στη δραματοποίηση, αλλά την ώρα που δεν ήταν η σειρά του να παίξει αποσύρονταν στην άκρη και έκανε τις στερεότυπες επαναλαμβανόμενες κινήσεις που συνηθίζει. Χρειάστηκε να τον φωνάξουμε για να έρθει κοντά. Γενικά έδειχνε να του αρέσει που έδειχναν σε κοινό το παραμύθι. Η προσοχή του δεν ήταν εστιασμένη στη δράση, ούτε έδειχνε ιδιαίτερη επιθυμία για αλληλεπίδραση, όμως ακολούθησε τις οδηγίες σε ικανοποιητικό βαθμό.

Συνολική ανταπόκριση

Και τα τρία παιδιά έδειξαν να έχουν κάποια συνοχή ως ομάδα την ώρα της δραματοποίησης και να εστιάζουν στο τι έπρεπε να κάνουν κάθε φορά. Το ίδιο συνέβη και κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Τα αντικείμενα (κάπα σκούφος και μεγάλη πολύχρωμη καραμούζα) που χρησιμοποίησε η εμπυχώτρια στο ρόλο του λύκου φάνηκε να κεντρίζουν την προσοχή των παιδιών. Η εμβόλιμη αυτή παρουσίαση ενός θέματος οικείου στα παιδιά, προφανώς τους έδωσε ασφάλεια και τους επέτρεψε να εμπλακούν με επιτυχία. Αυτό σα γεγονός έδωσε πολλά στοιχεία για ανατροφοδότηση και για τον περαιτέρω σχεδιασμό των επόμενων συναντήσεων.

7η Συνάντηση

Δραστηριότητα εισαγωγής- χαιρετισμός στον κύκλο- ενίσχυση τελετουργίας

Ξεκινά η συνάντηση με όλα τα παιδιά παρόντα εκτός από τον Κ., τα οποία μπαίνουν στον κύκλο και χαιρετούν την ομάδα.

Επανάληψη δραστηριότητα προηγούμενης συνάντησης-σύνδεση με τα προηγούμενα- επαναφορά στο φαντασιακό κλίμα

Ενημερώνουμε αυτούς που έλειπαν την προηγούμενη φορά τι κάναμε και τους βάζουμε στο κλίμα του παιχνιδιού που είχαμε ξεκινήσει με επανάληψη της δραστηριότητας που ακολούθησε τη δραματοποίηση. Η εμπυχώτρια παριστάνει το λύκο, ο οποίος φυλάει ένα μαγικό αυλό, τα παιδιά καλούνται ένα ένα προσεχτικά να το πάρουν χωρίς να ξυπνήσουν το λύκο, ο οποίος κοιμάται βαριά.

Σύνδεση θέματος ταξιδιού με το παραμύθι- σύντομη συζήτηση

Τα γουρουνάκια αποφάσισαν να ξεκινήσουν ένα ταξίδι μέσα στο δάσος. Τι πήραν μαζί τους; Τα παιδιά εμπλέκονται σε μια σύντομη συζήτηση σχετικά με το «ταξίδι», που αποτελεί σύνδεση με τις υπόλοιπες δραστηριότητες που ακολουθούν.

Ομαδική άσκηση κίνησης- Δημιουργία γλυπτού «πυκνό δάσος»- κίνηση με εμπόδια

Χωρίζουμε τα παιδιά σε δύο ομάδες και τις βάζουμε να σταθούν η μία απέναντι στην άλλη σε κοντινή απόσταση, να μπορούν να αγγίζονται. Πιανόμαστε από τους ώμους, από τη μέση, τα πόδια δημιουργώντας με τα μέλη μας ένα «πυκνό δάσος». Ο τελευταίος προσπαθεί να περάσει από κάτω. Εμείς έχουμε δημιουργήσει πολλά εμπόδια/στενώματα κι εκείνος δυσκολεύεται και καταβάλει μεγάλη προσπάθεια για να περάσει. Αφού περάσει το «δάσος», τοποθετείται μπροστά και ακολουθεί την ίδια πορεία ο τελευταίος μέχρι να περάσουν όλα τα μέλη.

Με αυτήν την άσκηση ενισχύεται ο συντονισμός κινήσεών τους, η προσαρμογή τους σε ιδιαίτερες συνθήκες κίνησης και διασκεδάζονται τυχόν φόβοι τους, που τυχόν προέρχονται από εμπόδια στην κίνησή τους. Την ίδια στιγμή συμμετέχουν σε ένα «ομαδικό γλυπτό» κατασκευάζοντας με το σώμα τους ένα δάσος.

Άσκηση εμπιστοσύνης σε ζευγάρια-«οδηγώ το γουρουνάκι που δυσκολεύεται να δει μέσα στο δάσος»

Η επόμενη άσκηση είναι κατεξοχήν εστιασμένη στην ανάπτυξη της εμπιστοσύνης μεταξύ των ζευγαριών, στα οποία χωρίζεται η ομάδα. Δένουμε τα μάτια του ενός από το ζευγάρι και ο άλλος προσπαθεί να τον συνοδεύσει / οδηγήσει κατά μήκος μιας διαδρομής με μικρά εμπόδια μέσα στο «δάσος», Στη συνέχεια, θα αλλάξουν οι ρόλοι και θα κλείσει τα μάτια το άλλο μέλος του ζευγαριού και θα οδηγή αυτός που πριν είχε κλειστά τα μάτια.

Στόχος μας όπως προαναφέρθηκε είναι να είναι να δουλέψουμε το δέσιμο της ομάδας, την ανάπτυξη εμπιστοσύνης / ασφάλειας, αφήνοντας να μας οδηγούν, αλλά και παίρνοντας την ευθύνη να οδηγήσουμε κάποιον. Σεβόμενοι το ρυθμό του και τους ενδεχόμενους φόβους του καθενός.

Άσκηση κίνησης- χορός σε ζευγάρια

Και τα γουρουνάκια τα κατάφεραν έφτασαν στην άκρη του δάσους και αφού τα κατάφεραν είπαν να το γιορτάσουν. Βάζουμε ρυθμική μουσική και ζητάμε από τα παιδιά να χορέψουμε όλοι μαζί σε ζευγάρια.

Το κάθε παιδί χορεύει με το ζευγάρι του, άσκηση που προσφέρει ευκαιρία για συνεργασία, συντονισμό κινήσεων, ανάπτυξη εκφραστικής κίνησης μέσα από το χορό και εξοικείωση με τον άλλο.

Άσκηση χαλάρωσης- τελετουργία κλεισίματος

Η μουσική χαμηλώνει, καθόμαστε στον κύκλο, για να κλείσει η συνάντηση, συζητάμε αν μας άρεσε και χαλαρώνουμε με ήπια μουσική.

Ανταπόκριση συμμετεχόντων

Ο Κ. απουσίαζε.

Ο Μ. μετά από την προηγούμενη συνάντηση απέκτησε πιο θετική διάθεση για το πρόγραμμα. Μπήκε στην αίθουσα και κάθισε με τα υπόλοιπα παιδιά στον κύκλο. Σηκώθηκε και χαιρέτησε με το μικρόφωνο την ομάδα όπως έκαναν και οι προηγούμενοι. Συμμετείχε στην πρώτη άσκηση και έδειξε τον ενθουσιασμό του όταν κατάφερε να κλέψει τον αυλό από τον λύκο που κοιμόταν. Παρακολουθούσε από τη θέση του τι έκαναν και τα άλλα παιδιά και γελούσε όταν ο λύκος ξυπνούσε και έψαχνε τον αυλό του. Στη συζήτηση για το ταξίδι δε συμμετείχε, αλλά παρέμεινε στη θέση του. Η δραστηριότητα με το σύμπλεγμα- δάσος του άρεσε και τρύπωνε με χαρά κάτω από τα πόδια των συμμαθητών του. Δέχτηκε να κλείσει τα μάτια του και τον κράτησε η Ν. για να τον βοηθήσει να διανύσει τη διαδρομή. Και αυτός με τη σειρά του κράτησε τη Β. όταν είχε δεμένα τα μάτια της. Στο τελευταίο μέρος με το χορό κράτησε τη Ν. για πολύ λίγο και χόρεψαν, γρήγορα όμως άφησε το χέρι της και άρχισε να κινείται μόνος.

Ο Γ. χαιρέτησε την ομάδα στον κύκλο όταν ήρθε η σειρά του, και συμμετείχε στο παιχνίδι με τον αυλό. Όταν έπαιζαν τα υπόλοιπα παιδιά δεν παρακολουθούσε, καθόταν στην θέση του και κουνούσε τον κορμό του ρυθμικά δεξιά αριστερά. Στη συζήτηση είχε βλεμματική επαφή και απαντούσε στις ερωτήσεις και στους προβληματισμούς της εμπυχώτριας. Όταν ζητήθηκε από τα παιδιά να σχηματίσουν το πυκνό δάσος, δεν ήθελε να σηκωθεί από τη θέση του και χρειάστηκε παρότρυνση για να το κάνει, στη συνέχεια όμως ακολούθησε τις οδηγίες. Στην επόμενη άσκηση δε δέχτηκε να δέσει τα μάτια του και δεν ήθελε να το κάνει. Ούτε δέχτηκε να κρατήσει κάποιο άλλο παιδί. Η εμπυχώτρια τον ρώτησε αν φοβάται και εκείνος απάντησε «ναι». Τότε εκείνη

του πρότεινε να δέσει η ίδια τα μάτια της και αν ήθελε εκείνος να τη βοηθήσει. Δέχτηκε και το έκανε. Στο χορό πήρε από το χέρι τη Β. και χόρεψαν.

Η **Λ.** κάθισε στον κύκλο εμφανώς πιο ήρεμη και χαιρέτησε χωρίς να σηκωθεί από τη θέση της. Δε συμμετείχε στη συζήτηση, αλλά κάποιες στιγμές επαναλάμβανε αυτά που μόλις είχε ακούσει. Στην άσκηση με το δάσος δυσκολεύτηκε να καταλάβει τι έπρεπε να κάνει και χρειάστηκε βοήθεια από την εμψυχώτρια για να τοποθετηθεί στο σύμπλεγμα, όπως και να περάσει από κάτω του. Δε δέχτηκε να δέσει τα μάτια της και ακολούθησε τη διαδρομή βλέποντας χέρι χέρι με την εμψυχώτρια. Χόρεψε στο τέλος με χαρά αρχικά με τη δασκάλα της και αργότερα με τη Ν. που την είχε αφήσει ο Μ.

Η **Β.** χαιρέτησε στον κύκλο και προσπάθησε να πάρει τον αυλό από τον λύκο, ύστερα από προτροπή και ενίσχυση. Παρακολούθησε τη δράση διατηρώντας βλεμματική επαφή για αρκετό διάστημα. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης απάντησε σε κλειστού τύπου ερωτήσεις και κάποιες στιγμές ηχολαλούσε χαμηλόφωνα. Στην άσκηση με το δάσος χρειάστηκε καθοδήγηση από την εμψυχώτρια για το πώς να σταθεί στο σύμπλεγμα. Έδωσε τα μάτια της και ακολούθησε τη διαδρομή με τη βοήθεια του Μ. Όταν ήταν η σειρά των άλλων παιδιών ήταν καθισμένη και ηχολαλούσε. Παρουσίασε διάθεση αλληλεπίδρασης και δέχτηκε να πιάσει τον Γ. για χορό.

Η **Ν.** ήταν όπως κάθε φορά ενθουσιασμένη με τη συνάντηση. Χαιρέτησε όταν ήρθε η σειρά της τον κύκλο, πήρε μέρος στο παιχνίδι με τον λύκο και στη συζήτηση απαντώντας σε ερωτήσεις. Τη στιγμή που σηκωθήκαμε για τη δημιουργία του πυκνού δάσους καθυστέρησε λίγο να πλησιάσει την ομάδα και έκανε τα γνωστά πεταρίσματα. Συμμετείχε στην επόμενη άσκηση και δέχτηκε να της δέσουν τα μάτια και να κινηθεί στη διαδρομή με τη βοήθεια της εμψυχώτριας. Επίσης πολύ συντονισμένα και ανεπτυγμένα την αίσθηση της ευθύνης βοήθησε τον Μ. να κινηθεί στο χώρο. Η προσοχή της εστίαζε σε όσα διαδραματιζόνταν και έδειξε ξεκάθαρη διάθεση για αλληλεπίδραση, γεγονός που φάνηκε και κατά τη διάρκεια του χορού, που μετά την αποχώρηση του Μ. πήρε τη Λ. και συνέχισε.

Συνολική ανταπόκριση

Η αλλαγή αυτή στο πρόγραμμα των ασκήσεων και η παρουσίασή τους ως εμβόλιμα στοιχεία μιας ήδη γνωστής ιστορίας, φάνηκε να λειτούργησε ευεργετικά για την ομάδα. Τα παιδιά έδειξαν ξεκάθαρα μεγαλύτερο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για συμμετοχή. Προφανώς αισθάνθηκαν ασφάλεια μέσα σε ένα πλαίσιο γνωστό και οι ασκήσεις απέκτησαν κάποιο νόημα, το οποίο συνδέθηκε με ένα οικείο παραμύθι. Ο Μ. εντάχθηκε ξανά στην ομάδα και οι δυσκολίες της Λ. φάνηκαν να μειώνονται. Στο ίδιο πνεύμα θα αναπτυχθούν και οι επόμενες συναντήσεις.

8η Συνάντηση

Δραστηριότητα εισαγωγής- χαιρετισμός στον κύκλο- ενίσχυση τελετουργίας

Ξεκινά η συνάντηση με τα τέσσερα παιδιά που είναι παρόντα από τον κύκλο με το γνωστό χαιρετισμό (απουσιάζουν ο Γ. και η Β.).

Άσκηση συγκέντρωσης/ αυτοσυγκράτησης

Μια μικρή παραλλαγή του χαιρετισμού πραγματοποιείται αυτή τη φορά. Έτσι κάθε φορά που κάποιος βρίσκεται μέσα στο μικρό κύκλο και αφού έχει χαιρετήσει, η εμπυχωτρία αναπαριστά τη μύγα και με το δάχτυλό της ενοχλεί το κάθε παιδί, το οποίο θα πρέπει να μείνει ακίνητο και να μη γελάσει για 10". Οι υπόλοιποι κάθονται στον κύκλο και μετρούν μέχρι το δέκα.

Με αυτή την άσκηση στοχεύουμε στην εξάσκηση της αυτοσυγκράτησης των παιδιών, της συγκέντρωσης, αλλά και να προκαλέσουμε κοινή εστία προσοχής για τους υπόλοιπους.

Άσκηση κίνησης με χορωδιακό σύντομο τραγούδι - σύνδεση με το φαντασιακό περιβάλλον του παραμυθιού

Τα παιδιά ξαναβρίσκονται στο «δάσος» και παίζουμε ένα παιχνίδι παρόμοιο με το «περπατώ- περπατώ στο δάσος όταν ο λύκος δεν είναι εδώ..» Τα παιδιά λένε χορωδιακά το τραγουδάκι και η εμπυχωτρία κάνει το λύκο, που φορά διάφορα ενδύματα και υποδήματα και τα κυνηγά..

Άσκηση κίνησης- περπατήματα- συμβολική χρήση αντικειμένων για την αντιμετώπιση καιρικών συνθηκών

Τα παιδιά γίνονται γουρουνάκια και ξεκινούν πάλι το ταξίδι τους μέσα στο δάσος.. περπατούν περπατούν αλλά κάνει κρύο .. τότε τους δίνουμε να διαλέξουν από τα αντικείμενα (υφάσματα και καπέλα) που έχουμε σε μια κούτα και να πάρουν αυτά που τους χρειάζονται για να προστατευτούν. Παίρνουν τα υφάσματα και τα κάνουν κάπες. Και μετά αρχίζει η βροχή και κάνουν τα υφάσματα ομπρέλες. Και μετά βγαίνει ο ήλιος και είναι καυτερός.. Τα παιδιά ζεσταίνονται και πετούν τα υφάσματα και παίρνουν τα καπέλα από την κούτα.

Με αυτή την άσκηση εμπλέκονται στο φανταστικό, ενισχύουν την μίμησή τους, αυτοσχεδιάζουν και υποδύονται ότι βιώνουν μια συνθήκη χρησιμοποιώντας συμβολικά τα αντικείμενα.

Άσκηση χαλάρωσης- δημιουργία φανταστικού τόπου με τη χρήση υφάσματος

Τοποθετούμε στην άκρη της τάξης ένα μπλε ύφασμα και λέμε στα παιδιά ότι είναι μια λιμνούλα και εκεί μπορούμε να πιούμε νερό και να ξεκουραστούμε λίγο γιατί έχουμε πολύ δρόμο μπροστά μας.

Άσκηση κίνησης σε συγκεκριμένα πλαίσια- ακολουθία διαδρομής

Την ώρα που ξεδιψούν εμείς τοποθετούμε κάποια εμπόδια (καρεκλάκια, θρανίο, στεφάνια) και φτιάχνουμε μια διαδρομή (βουνό, σπηλιά, ποτάμι) όπου τα παιδιά με τη σειρά το ένα πίσω από το άλλο πρέπει να την ακολουθήσει.

Άσκηση συντονισμένης κίνησης με ύφασμα- αναπαράσταση θάλασσας

Στο τέλος και αφού ολοκληρώσουν όλοι τη διαδρομή καταλήγουν στη θάλασσα. Η θάλασσα είναι ένα μεγάλο μπλε ύφασμα, το οποίο το πιάνουν όλοι περιμετρικά και το κουνούν κάνοντας κυματισμούς. Βάζουμε μουσική και μετά από αρκετή ώρα μπαίνουμε όλοι κάτω από το ύφασμα και ξαπλώνουμε, χαλαρώνοντας.

Άσκηση χαλάρωσης – τελετουργία κλεισίματος

Η εμπυχώτρια τραβά σιγά σιγά το ύφασμα και παραμένουν τα παιδιά στη φάση του κλεισίματος. Η επαφή με το ύφασμα και η συντονισμένη κίνηση τα ηρεμεί από μια έντονη κινητική δραστηριότητα που προηγήθηκε και τελικά τα χαλαρώνει.

Ανταπόκριση συμμετεχόντων

Ο **Κ.** σηκώθηκε από τον κύκλο να χαιρετήσει όταν ήρθε η σειρά του και προσπάθησε να μείνει ακούνητος όταν η «μύγα» τον ενοχλούσε. Όταν ήταν η σειρά των υπολοίπων παρακολουθούσε και μετρούσε δυνατά. Έδειχνε να ευχαριστείται από το παιχνίδι. Με μεγάλη προσοχή παρακολουθούσε την εμπυχώτρια και στη δεύτερη άσκηση, επαναλάμβανε το τραγουδάκι και αυθόρμητα έπιανε τους συμμαθητές του να περπατήσουν. Κατάφερε να κινηθεί υποδουόμενος ότι βρίσκεται στο δάσος με τις ανάλογες καιρικές συνθήκες και αυθόρμητα επέλεξε αντικείμενα από την κούτα για κάθε περίπτωση. Χρησιμοποίησε το ύφασμα με συμβολικό τρόπο ώστε να γίνει κάπα και ομπρέλα. Επίσης στην επόμενη άσκηση πλησίασε το μπλε ύφασμα και υποκρίθηκε ότι πίνει νερό. Ακολούθησε πρώτος τη διαδρομή με τα εμπόδια και τον ακολούθησαν οι υπόλοιποι. Και τέλος συμμετείχε στην κίνηση του υφάσματος προσποιούμενος ότι είναι θάλασσα.

Ο **Μ.** κάθισε στον κύκλο και ύστερα από αρκετή ενίσχυση από την εκπαιδευτικό σηκώθηκε να χαιρετήσει. Δεν κατάφερε να μείνει ακούνητος και έφευγε από τον μικρό κύκλο όταν τον ενοχλούσε η μύγα. Παρόλα αυτά παρακολούθησε τους υπόλοιπους και μετρούσε ορισμένες φορές δυνατά. Στη δραστηριότητα με τον λύκο πάλι συμμετείχε ενεργά και έδειχνε να εστιάζει την προσοχή του στην εμπυχώτρια και στην κίνησή της. Στην επόμενη δοκιμασία με τα περπατήματα στο δάσος έδειξε πως κουράστηκε και έτρεχε δίχως να συμμετέχει, οπότε δε μπορούμε να μιλήσουμε για συμβολική χρήση αντικειμένων. Όταν όμως είδε τους υπόλοιπους να πλησιάζουν το «νερό» τους πλησίασε δίχως όμως να τους μιμηθεί. Ακολούθησε τους άλλους στη διαδρομή με εμπόδια, όπου και παρατηρήθηκε διάθεση αλληλεπίδρασης.

Ο **Γ.** απουσίαζε.

Η **Λ.** κάθισε στον κύκλο και σηκώθηκε να χαιρετήσει, ύστερα από παρότρυνση. Η δοκιμασία με τη μύγα την αναστάτωσε, γι αυτό και η εμπυχώτρια δεν επέμεινε στη διάρκεια. Γύρισε στον κύκλο και ξάπλωσε. Κάποιες στιγμές έδειξε να επαναλαμβάνει το μέτρημα δίχως όμως να παρατηρεί τους άλλους. Σηκώθηκε στην επόμενη άσκηση με τον λύκο και μιμούταν την κίνηση των υπολοίπων δίχως να δείχνει να έχει συνείδηση το τι γίνεται ακριβώς. Δεν κατάφερε να εστιάσει την προσοχή της μέχρι το τέλος και

ξάπλωσε στην άκρη μετά από λίγη ώρα. Στη συζήτηση που ακολούθησε δεν ήρθε ξανά στον κύκλο και δεν συμμετείχε. Στα περπατήματα ύστερα από παρότρυνση σηκώθηκε και ακολούθησε τους άλλους μιμούμενη τις κινήσεις τους και όταν της δόθηκε το ύφασμα το έκανε κάπα και ομπρέλα. Δεν φόρεσε το καπέλο αλλά πήγε να πιει νερό. Στη επόμενη δοκιμασία ακολούθησε τα υπόλοιπα παιδιά στη διαδρομή με την υποστήριξη της εκπαιδευτικού. Τέλος συμμετείχε και στην κίνηση του υφάσματος, δίχως όμως να δείχνει απόλυτη συγκέντρωση σε αυτό που γίνεται ως κάτι ομαδικό.

Η Β. απουσίαζε.

Η Ν. σηκώθηκε, χαιρέτησε την ομάδα και έδειξε μεγάλη αυτοσυγκράτηση κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας με τη μύγα. Παρατηρούσε τους υπόλοιπους και μετρούσε. Την άσκηση με το λύκο την ακολούθησε με ενθουσιασμό και έμοιαζε οικεία σε αυτή. Στη συζήτηση συμμετείχε ενεργά και με την προσοχή της απόλυτα σε αυτό που γινόταν. Στα περπατήματα ακολουθούσε τον Κ. και μιμούταν την κίνηση τη δική του καθώς και της εμψυχώτριας. Αυθόρμητα επέλεξε τα αντικείμενα από την κούτα και τα χρησιμοποίησε συμβολικά. Κινήθηκε προς τη θάλασσα και προσποιήθηκε πως πίνει νερό. Ακολούθησε πίσω από τον Κ. τη διαδρομή και κούνησε το πανί για θάλασσα, δίχως πρόβλημα.

Συνολική ανταπόκριση

Η ομάδα στο σύνολο της παρόλα τα προβλήματα και οι δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν, δείχνει να έχει αποκτήσει μια συνοχή. Έτσι ενώ συμβαίνει ορισμένα παιδιά να απομακρύνονται με διάθεση απομόνωσης, ξαναγυρίζουν στην ομάδα και ακολουθούν μιμούμενα τις συμπεριφορές των άλλων, κυρίως των συμμαθητών τους. Η προσαρμογή των παιχνιδιών στο πλαίσιο της ιστορίας εξακολουθεί να φαίνεται ενισχυτικό, Σημαντικό να αναφερθεί ότι στη συζήτηση στο τέλος εκτός από τον Κ. και τη Ν. συμμετείχε και ο Μ., ο οποίος μάλιστα είπε ότι του άρεσε ο λύκος.

9η Συνάντηση

Δραστηριότητα εισαγωγής- χαιρετισμός στον κύκλο- ενίσχυση τελετουργίας

Η συνάντηση ξεκινά με την απουσία δύο παιδιών. Τα παιδιά μπήκαν στον κύκλο για τον καθιερωμένο χαιρετισμό.

Επανάληψη κινητικής άσκησης συντονισμού προηγούμενης συνάντησης με ύφασμα και μπάλα- σύνδεση με τα προηγούμενα

Παραμένουμε στον κύκλο και κάνουμε μια σύνδεση με τα προηγούμενα, ζητήσαμε να θυμηθούν τι κάναμε και ξεκινήσαμε με μια παρόμοια δραστηριότητα με την τελευταία. Κρατήσαμε πάλι όλοι περιμετρικά ένα μεγάλο μπλε ύφασμα το οποίο είναι η θάλασσα πάνω στην οποία επιπλέει μια μπάλα.

Τα παιδιά μετατρέπονται σε κυματάκια και κουνάνε την μπάλα στο ρυθμό της μουσικής, με στόχο την ανάπτυξη της προσοχής στο συντονισμό των δικών μας κινήσεων και της μπάλας.

Επαναφορά στο φανταστικό περιβάλλον του παραμυθιού- συνάντηση με κατοίκους του χωριού- ασκήσεις μίμησης- εισαγωγή στο ρόλο

Στη συνέχεια είπαμε στα παιδιά ότι μετά από το ταξίδι που κάναμε φτάσαμε σε ένα χωριό και εκεί συναντάμε τους κατοίκους τους. Έναν ψαρά, έναν αγρότη, έναν φούρναρη και έναν μουσικό. Η εμπυχώτρια υποκρίνεται κάθε φορά κάποιες χαρακτηριστικές κινήσεις καθενός κατοίκου και τα παιδιά καλούνται να μιμηθούν ταυτόχρονα τις κινήσεις. Με αυτήν την άσκηση στοχεύουμε στην εστίαση της προσοχής, στην καλλιέργεια της μίμησης με πρότυπο και στην εισαγωγή τους στο φανταστικό ρόλο και τη συμβολική έκφρασή του.

Παντομίμα- άσκηση εξερεύνησης σώματος και συμβολοποίηση της κίνησης μπαίνοντας σε ρόλο

Στην επόμενη φάση κάθε παιδί στέκεται απέναντι από τα άλλα και με τη βοήθεια της εμπυχώτριας προσπαθεί να δείξει σαν παντομίμα ένα από τα

τέσσερα επαγγέλματα. Οι υπόλοιποι προσπαθούν να μαντέψουν τι αναπαριστά.

Αποτελεί μια άσκηση επέκταση της προηγούμενης με στόχο την καλλιέργεια της μίμησης δίχως πρότυπο.

Άσκηση χαλάρωσης/ αναπαράσταση καθημερινής οικείας δραστηριότητας – τελετουργία κλεισίματος

Ενημερώνουμε τα παιδιά πώς πέρασε η ώρα και έχει έρθει το βράδυ και πρέπει να βρούμε κάπου να κοιμηθούμε και με κάτι να σκεπαστούμε γιατί το βράδυ θα έχει κρύο. Παίρνουν τα υφάσματα που βρίσκονται σε μια κούτα και σκεπάζονται και προσποιούνται πως κοιμούνται. Ζητάμε από τα παιδιά να ξυπνήσουν να καθίσουν στον κύκλο και να κλείσει η συνάντηση με μια μικρή συζήτηση.

Αναπόκριση συμμετεχόντων

Ο Κ. απουσίαζε.

Ο Μ. μπήκε στον κύκλο και χαιρέτησε πρώτος. Στη επόμενη δραστηριότητα με το ύφασμα μιμούμενος τους άλλους ακολούθησε τις οδηγίες. Έδειχνε ένα υποτυπώδη συντονισμό κινήσεων και έμοιαζε η προσοχή του να είναι εστιασμένη στη διαδικασία. Στην παρουσίαση των κατοίκων του χωριού φάνηκε να προσπαθεί να μιμηθεί τις κινήσεις της εμψυχώτριας. Στη συνέχεια με την υποστήριξη της εμψυχώτριας προσπάθησε να κάνει τον ψαρά ως παντομίμα. Έδειχνε να παρακολουθεί τις παρουσιάσεις των άλλων και στην αρχή μάντευε με ενθουσιασμό, μετά από λίγη ώρα όμως κουράστηκε και ξάπλωσε πίσω. Η προσοχή του ξαναγύρισε στην ομάδα στην επόμενη δραστηριότητα και ακολούθησε τις οδηγίες για τον ύπνο και το ξύπνημα.

Ο Γ. χαιρέτησε την ομάδα στον κύκλο. Ακολούθησε τις οδηγίες της άσκησης με το ύφασμα- θάλασσα και έδειξε να παρακολουθεί την κίνηση της μπάλας καθώς και τους κυματισμούς. Η κίνησή του ήταν συντονισμένη και συμμετείχε συγκεντρωμένος. Μιμήθηκε τις κινήσεις της εμψυχώτριας και αναπαρέστησε τους κατοίκους. Όταν του ζητήθηκε στο παιχνίδι της παντομίμας έκανε τον

μουσικό. Παρακολουθούσε τους υπόλοιπους και μάντευε τι παρουσίασαν. Συμμετείχε στο παιχνίδι μέχρι το τέλος με ενδιαφέρον. Στην επόμενη άσκηση προσποιήθηκε ότι κοιμόταν και όταν του ζήτησαν να ξυπνήσει είπε πως θέλει να κοιμηθεί και άλλο, αποδεικνύοντας την εμπλοκή του στο φαντασιακό.

Η **Λ.** απουσίαζε.

Η **Β.** χαιρέτησε την ομάδα στον κύκλο και σηκώθηκε για την επόμενη δραστηριότητα ακολουθώντας τις οδηγίες. Η κίνηση του υφάσματος και της μπάλας της προσέλκυσε την προσοχή και παρέμεινε καθ' όλη τη διάρκεια της άσκησης εστιασμένη σε αυτά. Δυσκολεύτηκε πολύ στη μίμηση των κινήσεων των κατοίκων καθώς δεν είχε βλεμματική επαφή με την εμπυχώτρια. Και αυτή τη φορά μπορούμε να πούμε ότι μιμούταν την κίνηση των συμμαθητών της και κυρίως της Ν. Στη δοκιμασία της παντομίμας προσπάθησε να κάνει ότι ζυμώνει σα το φούρναρη με τη βοήθεια της εμπυχώτριας και κατά κάποιο τρόπο τα κατάφερε. Δεν παρακολουθούσε όμως τις παρουσιάσεις των άλλων παιδιών. Στο τέλος προσποιήθηκε ότι κοιμήθηκε και ότι ξύπνησε, έχοντας ως πρότυπο την κίνηση των υπολοίπων.

Η **Ν.** συμμετείχε με ευκολία στις δραστηριότητες και ανταποκρίθηκε στις οδηγίες. Στην άσκηση με το ύφασμα συντόνισε την κίνησή της και ήταν συγκεντρωμένη σε αυτό σε όλη τη διάρκεια της. Με τις μιμήσεις τα πήγε πολύ καλά και είχε συνεχώς την προσοχή της στραμμένη στην εμπυχώτρια. Κατά το παιχνίδι της παντομίμας κατάφερε μόνη της να υποδυθεί το μουσικό μιμούμενη κινήσεις που είχε δει στην προηγούμενη άσκηση. Παρακολουθούσε τις παρουσιάσεις των άλλων κάνοντας πεταρίσματα στη θέση της. Έπαιξε την κοιμισμένη και προσποιήθηκε το ξύπνημα αυθόρμητα δίχως πρότυπο.

Συνολική ανταπόκριση

Η ομάδα σε γενικές γραμμές ανταποκρίθηκε στις προγραμματισμένες ασκήσεις. Καθένα από τα παιδιά έχει τις ιδιαιτερότητες και τις δυσκολίες του αλλά υπάρχει πλέον ξεκάθαρη διάθεση να βρίσκονται στον χώρο και να συνυπάρχουν. Ακολουθούν όλοι τις ρουτίνες της αρχής και του τέλους και όταν δεν συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα δεν δημιουργούν αναστάτωση. Η

προσοχή όλης της ομάδας παραμένει περισσότερη ώρα σε μια κοινή εστία (εμπυχώτρια ή ύφασμα/ μπάλα στη συγκεκριμένη συνάντηση). Η μίμηση τους και η ικανότητα προσποίησης εκδηλώνεται είτε αυθόρμητα είτε μετά από επίδειξη του προτύπου. Υπήρξε μεταφορά στη σκέψη ότι το ύφασμα συμβολίζει τη θάλασσα. Στη συζήτηση στο τέλος εξέφρασαν όλοι το τι τους άρεσε.

10η Συνάντηση

Δραστηριότητα εισαγωγής- χαιρετισμός στον κύκλο- ενίσχυση τελετουργίας

Στην τελευταία συνάντηση είναι παρόντα τέσσερα παιδιά. Ξεκινά με τον χαιρετισμό στον κύκλο.

Κινητική άσκηση ενεργοποίησης- «αγαλαμάκια» με τη βοήθεια μουσικής

Σηκωνόμαστε από τον κύκλο και κινούμαστε ελεύθερα στον χώρο. Ακούμε μουσική και με το σταμάτημα θα γίνουμε αγάλματα ακούνητα, αμίλητα, αγέλαστα, μέχρι να ξεκινήσει πάλι η μουσική.

Τα παιδιά συντονίζουν την κίνησή τους, ανταποκρίνονται στο ακουστικό ερέθισμα και ενεργοποιούν την προσοχή και την αυτοσυγκέντρωσή τους.

Επαναφορά στη δραματοποιημένη ιστορία- παιχνίδια ρόλων- Αυτοσχεδιαστική άσκηση δραματοποιημένου διαλόγου με κατοίκους του χωριού

Στη συνέχεια καθόμαστε πάλι στον κύκλο, ηρεμούμε και θυμόμαστε τι είχε γίνει την προηγούμενη φορά για να ακούσουν και αυτοί που έλειπαν. Επανερχόμαστε στην «ιστορία» και λέμε στα παιδιά ότι ως γουρουνάκια θέλουμε να χαιρετήσουμε τους κατοίκους που είδαμε την προηγούμενη φορά, αλλά αυτοί φοβούνται τους ξένους που πάνε στο χωριό τους και δεν τους έχουν ξαναδεί. Όλη η ομάδα πάει κοντά στον ψαρά (τον υποδύεται η εκπαιδευτικός της τάξης) και η εμπυχώτρια παροτρύνει τα παιδιά να του

μιλήσουν ευγενικά και να του ζητήσουν να τους δώσει ψάρια, γιατί πεινάνε. Το ίδιο συμβαίνει με τον φούρναρη όπου ζητάνε ψωμί, με τον αγρότη από τον οποίο ζητούν φρούτα και από τον μουσικό να τους παίξει ωραία τραγούδια. Οι «κάτοικοι» αρνούνται να τους μιλήσουν και κρύβονται αρχικά. Μετά όμως από λίγη ώρα και αφού τα παιδιά το ζητούν ευγενικά φεύγει σιγά σιγά ο φόβος τους και δίνουν σε αυτά ό,τι ζητούν (στα παιδιά δίνονται κομμάτια χαρτί που συμβολίζουν ψάρια, ψωμί, φρούτα κάθε φορά και τα βάζουν σε ένα μικρό καλάθι).

Η δραστηριότητα αυτή βοηθά ξεκάθαρα τα παιδιά να μπουν σε ρόλο και να αλληλεπιδράσουν αυτοσχεδιάζοντας. Μιμούνται την εμπυχώτρια και ενισχύονται από τη συμπεριφορά- πρότυπο.

Φανταστικό παιχνίδι επινόησης- αυτοσχεδιασμός γιορτής

Τώρα θα μαγειρέψουμε και θα κάνουμε μια μεγάλη γιορτή... Τα παιδιά προσποιούνται ότι μαγειρεύουν προσποιούμενα ότι η κούτα είναι καζάνι, ότι τρώνε και στο τέλος χορεύουν με την μουσική.

Επιλέξαμε στο τέλος να αφήσουμε τα παιδιά ελεύθερα να αυτοσχεδιάσουν και να παρατηρήσουμε τις αλληλεπιδράσεις τους.

Άσκηση χαλάρωσης- τελετουργία κλεισίματος

Η συνάντηση έκλεισε πάλι στον κύκλο με συζήτηση και χαλάρωση.

Ανταπόκριση συμμετεχόντων

Ο Κ. χαιρέτησε την ομάδα και ακολούθησε τις οδηγίες της επόμενης άσκησης. Προσπάθησε να συντονιστεί με το ακουστικό ερέθισμα και να παραμείνει ακίνητος όταν αυτό σταματούσε, δεν τα κατάφερε πάντα γιατί παρασυρόταν από την κίνησή του. Κάθισε στον κύκλο και παρακολούθησε τη συζήτηση με τα άλλα παιδιά για το τι κάναμε την προηγούμενη φορά και ποιους συνάντησαν τα γουρουνάκια (ψαρά, φούρναρη, αγρότη, μουσικό). Στην επόμενη δραστηριότητα συνομίλησε με τους κατοίκους, τους καλημέρισε, συστήθηκε και τους ζήτησε ευγενικά τι θέλει κάθε φορά σύμφωνα με τις υποδείξεις της εμπυχώτριας. Κατάφερε να κάνει φανταστικό διάλογο και να

αυτοσχεδιάσει σε μεγάλο βαθμό. Κρατούσε το καλάθι και έπαιρνε αυτά που του έδιναν κάθε φορά. Στην τελευταία φάση του παιχνιδιού μιμήθηκε από μόνος του ότι μαγειρεύει και ότι τρώει. Και στο τέλος χόρεψε με τη μουσική,

Ο **Μ.** απουσίαζε.

Ο **Γ.** ακολούθησε τη τελετουργία του χαιρετισμού και τις οδηγίες του πρώτου παιχνιδιού. Δυσκολεύτηκε και αυτός στο να ακινητοποιηθεί με το σταμάτημα της μουσικής στην αρχή, αλλά μετά κατανοώντας τι πρέπει να κάνει το κατάφερε από μόνος του. Μπήκε στον κύκλο ξανά και συμμετείχε στη συζήτηση απαντώντας στις ερωτήσεις της εμπυχώτριας για το τι συνέβη την προηγούμενη φορά. Προς το τέλος μόνο της συζήτησης ξεκίνησε τις στερεοτυπίες κινήσεις του και άργησε να σηκωθεί για την επόμενη άσκηση. Μόλις όμως σηκώθηκε μπήκε στην ομάδα και πλησίασε τον κάθε κάτοικο. Πρόσεχε το φανταστικό διάλογο, δίχως στην αρχή να συμμετέχει. Στη συνέχεια μιμήθηκε τους υπόλοιπους και συστήθηκε, χαιρέτησε και είπε ότι πεινάει. Στην επόμενη φάση αποσύρθηκε κάθισε στην άκρη και ξεκίνησε τις στερεοτυπίες του. Με παρότρυνση της εμπυχώτριας σηκώθηκε και έκανε ότι μαγειρεύει με τους άλλους πάνω από το καζάνι, ότι έφαγε και τέλος χόρεψε.

Η **Λ.** απουσίαζε.

Η **Β.** χαιρέτησε την ομάδα και σηκώθηκε για την επόμενη άσκηση. Δεν ανταποκρινόταν στο σταμάτημα της μουσικής από μόνη της και έπρεπε να της υπενθυμίζεται κάθε φορά τι έπρεπε να κάνει. Στον κύκλο δεν έκανε βλεμματική επαφή με αυτούς που μιλούσαν, φάνηκε όμως να ακούει και κάποιες στιγμές επαναλάμβανε κάτι που μόλις είχε ειπωθεί. Συμμετείχε στον αυτοσχεδιασμό και προσπάθησε να κάνει διάλογο με την υποστήριξη της εμπυχώτριας. Το ίδιο συνέβη και κατά την επόμενη δραστηριότητα. Μιμούσαν τις κινήσεις του Κ. και της Ν. τους οποίους παρακολουθούσε. Στο τέλος χόρεψε με τη μουσική.

Η **Ν.** μετά τη τελετουργία του χαιρετισμού ανταποκρίθηκε στην πρώτη άσκηση. Προσπάθησε και αυτή να ακολουθήσει τις οδηγίες και τα κατάφερε αρκετά καλά. Στη συζήτηση συμμετείχε και απαντούσε στις ερωτήσεις κάθε φορά. Στην άσκηση του αυτοσχεδιασμού επίσης τα πήγε πολύ καλά, όπως

και στην τελευταία δίχως να χρειαστεί να της υπενθυμίσει κάποιος τι έπρεπε να κάνει κάθε φορά. Έδειξε άνεση στο να εμπλακεί σε φανταστικό διάλογο και να προσποιηθεί οικείες της πράξεις (μαγείρεμα, φαγητό). Στο τέλος, έδειχνε τον ενθουσιασμό και της άρεσε ο χορός και το τραγούδι.

Συνολική ανταπόκριση

Η τελευταία συνάντηση ήταν πολύ ευχάριστη και για όλους μας. Τα παιδιά κατάφεραν να εμπλακούν σε αυτοσχεδιασμό και να υποδυθούν έναν ρόλο. Το στοιχείο της προσποίησης ήταν έντονο και έδειξαν να τα καταφέρνουν πολύ καλά. Υπήρχε διάθεση αλληλεπίδρασης και κατά τη διάρκεια των διαλόγων, των αυτοσχεδιασμών και του χορού στο τέλος.

Α.2 Απόσπασμα από το ημερολόγιο ερευνήτριας σε χειρόγραφο πρόχειρη μορφή.

Ειδικό Σχολείο Ηρακλείου

Θεατρικά Παιχνίδια

1^η Συνάντηση

Συμμετέχοντες : 6 παιδιά (3 κορίτσια, 3 αγόρια), δύο εκπαιδευτικοί, η κοινωνική λειτουργός

Χρονική διάρκεια : 11.45- 12.25 (1 διδακτική ώρα- 40 λεπτά)

Μέρα : Πέμπτη 14/1/2016

Υλικά που θα χρειαστούμε: χαρτοταινία, μαξιλάρια, μικρόφωνο/ντισκομπάλα, cd-player, μπάλα με κουδουνάκια

Προετοιμασία χώρου: Οριοθετούμε μια μεγάλη περιοχή μέσα σε μία άδεια αίθουσα και την ορίζουμε ως το χώρο των δράσεών μας από τώρα και στο εξής. Ο χώρος χρησιμοποιείται από τα παιδιά αποκλειστικά για το σκοπό αυτό. Η οριοθέτηση γίνεται με σχοινί ή χαρτοταινία.

ΠΛΑΝΟ ΔΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΧΡΟΝΟΔΙΑΓΡΑΜΜΑ

- **Έναρξη- Ενημέρωση**

(αίθουσα Βάσως)

Δημιουργία εκπαιδευτικού πλαισίου - Ενημέρωση των παιδιών για το τι, πού και πότε θα πραγματοποιούνται οι συναντήσεις- Εισαγωγή καρτέλας στον πίνακα του προγράμματος

Ανεβήκαμε μαζί με τα παιδιά από το διάλειμμα κ μπήκαμε στην αίθουσα τους.

ΒΑΣΩΣ : " Αυτήν την ώρα και κάθε Πέμπτη τέτοια ώρα θα σηκωνούμε μαζί με την κ. Κατερίνα ή την κ. Μαρία στην τάξη που είναι δίπλα από την κ. Άλκη. Όλοι μαζί και εκεί θα παίξουμε παιχνίδια. Θα λέμε ιστορίες... και θα τις παίξουμε σαν αλήθεια... Για να βάλουμε την καρτέλα στον πίνακα με το πρόγραμμα, για να βλέπουμε όλοι πότε θα μαζευόμαστε μαζί..."

ΚΑΤΕΡΙΝΑ : "Είμαι πολύ χαρούμενη που είμαι μαζί σας... Εσείς θέλετε να μαζευόμαστε Πέμπτη;"

ΟΛΟΙ : ΝΑΙ

Κ : Θα είναι καλό χ.; **ΚΑΤ** : Όχι θα εμιαστε μαζί εμείς"

Κ-Ν : Κινητήριο **Γ** : αυτοκίνητα **Μ** : Κομπιούτερ

Λ : — **Β** : — (μετά από λίγα : κινητήριο)

ΚΑΤ : "Μάλλον δε θα παίξουμε κομπιούτερ αυτήν την ώρα γιατί δεν έχει υπολογιστή εκεί.. Θα παίξουμε άλλα παιχνίδια "Πολύ ωραία... σιαμέ ώρα σγα σγα να ξεκινούσαμε;.."

Η Λ. σε σηκώθηκε αμέσως. Η Βάσω έβρινε μαζί της
κ' ακολούθησαν σε λίγα λεπτά

• **Μετάβαση στην αίθουσα- Χαιρετισμός**

Σε κύκλο, καθένας/μία από τον κύκλο πηγαίνει με «μικρόφωνο» το όνομα και το δίνει σε όποιο άλλο μέλος του κύκλου.- Διάρκεια: 5'

Τα παιδιά μπαίνουν και τρέχουν ελεύθερα στην αίθουσα.

ΚΑΤΕΡ : "Τί να κάνουμε ένα κύκλο χερακι χερακι" (άρκετη ώρα να φτιαχτεί ο κύκλος).

Η Λ. έφυγε από τον κύκλο κ' έπεσε στο φάσμα - Η Βάσω προσπάθησε να τη σηκώσει και να την επαναφέρει.

Τα υπολοιπα παιδιά έκαναν κύκλο.

Η Λ. μπηκε δίπλα της η Βάσω - χερούσε επεφτε πίσω. Τα άλλα παιδιά κοιτάζαν την Λ. εκτός από τη Β. που κοιτούσε σταθερά στο κέντρο του κύκλου.

ΚΑΤΕΡ : "Τώρα που είμαστε όλοι στον κύκλο... ας φάρουμε αυτό το μαρκό μικρόφωνο να φούμε το όνομά μας και μια ωραία καλημέρα..."

~~///~~ Ξεκινά η εμβρυωτική ανάπτυξη το μικρόφωνο/γίσιμο μπαλόν

Όλα τα παιδιά (είχαν στο αντίχειρό) έπιν το όνομά τους - καλημέρα

Η Λ. μπηκε στον κύκλο επαναλάμβανε "να πουμε το όνομά μας". Όταν ηρέσε η σειρά της το είπε μετά από παύση.

- **Ενεργοποίηση** – σε κύκλο, παιδιά και συντονίστριες, κάνουν μερικές ασκήσους με τέντωμα/τίναγμα/ανάσες. – Συνοδεύει μουσική.
– Διάρκεια: 5'

ΚΑΤΕΡ =

"Πολύ ωραία είπαμε όλοι το όνομά μας...
Τώρα θα σηκώσουμε στήρι στήρι και θα
μείνουμε στο κύκλο... Θα ακουσουμε τη μουσική
και θα σηκώσουμε τα χεράκια μας ψηλά
πολύ ψηλά... να πιασουμε τον ουρανό... και τώρα
και τα συννεφά...
Τώρα θα κατέβασουμε τα χεράκια μας και θα ανεβούμε
όσητά να ιφυρουν τα συννεφά...
και φυσάμε όσητά να τα διώξουμε μακριά..."
"Μεγάλες άνετες!"

K → βιάζεται να σηκωθεί δεν ακούει οδηγίες
αρχεί να ανταποκριθεί στη μίμηση.

M → ανταποκρίθηκε στις οδηγίες – μίμησε τις
κινήσεις: βλεμματική επαφή με εμπύχωση

Γ → ακουούσε οδηγίες → προσοχή στην εμπύχωση

B → με δυσκολία τις μίμησης – κάποια βλεμματική
επαφή με εμπύχωση

N → προσοχή στις οδηγίες και κινήσεις εμπύχωσης
μίμηση κινήσεων – αμνηστική ανταποκρίση

A → Έκανε κάποιες κινήσεις με τη βοήθεια της
δασκάλας – κάποια προσοχή στην εμπύχωση.

- **Σύνθεση και επανάληψη ενός ρυθμού – άσκηση μίμησης**

Η ομάδα σχηματίζει κύκλο. Η εμπυχώτρια κάνει μια πρόταση-σύνθεση (πχ. παλαμάκια και μια πρόταση).

– Διάρκεια: 5'

ΚΑΤΕΡ = "Τώρα που διώξαμε μαυρίσι τα συννεφάκια για να πιασούμε πάλι χερσάκια - να φτιαξούμε πάλι κύκλο και να μαθούσαμε.
 Τώρα θα κάνει κάτι ερω και βόλις. Τελίως θα κάνει το ίδιο κ ο διπλός μου ο Κ. μετά θα το κάνει αυτός που είναι δίπλα στον Κ. Η Ν:"
 "Για να το κάνουμε μια φορά για δοκιμή..."

→ (Δυο παλαμάκια + "Μου αρεσουν τα παιχνίδια")

Γ→ Προσοχή στην εμπυχώτρια (μυρίς διαρκείας βλεμματική επαφή ~~με~~ στις πράξεις των άλλων) Μιμώθηκε την κίνηση - επανέλαβε τη φράση μετά από υπενθύμιση

Ν→ Προσοχή στην εμπυχώτρια + Γ. Μιμώθηκε με σχετική ευκολία + αμέσως επανέλαβε τη φράση. Στιγματικές βλ. επαφές στις πράξεις των άλλων μετά τη σειρά της.

Κ→ Βιάστηκε και στη δοκιμή κ κέρτα των άκουση. Δεν περιμένε τη σειρά του ξεκινούσε πρώτος. (υπενθύμιση ότι περιμένουμε τη σειρά μας) Η προσοχή του τελικά στράφηκε στα πρόσωπα έδειξε να κατανοούσε - ανταποκρίθηκε στη μίμηση.

Μ→ Προσοχή στραμμένη στην εμπυχώτρια κ στο κάθε παιδί όταν παρουσιάζει/έχει μετά τη σειρά του. (β) Μίμηση μετά από πρότρηση Προσοχή κ στην Λ. που είχε βγμ από τον κύκλο.

* Λ→ βγήκε από τον κύκλο αμέσως - έτρεχε/φέλασε τ'ηκ κρατούσε κ δασιάλα στην αμρι αμαλιά.

Β→ Δεν είχε βλεμματική επαφή επανέλαβε κινήσεις με βούδια (επανάληψη εμπυχώτριας κ λεκτική καθοδήγηση)

* Πιθανότητα κ αλλαγή πλαισίου να των αναπαύση. Ήλιο καθαρή εικόνα των επομένων φράσι. - Ανάγκη οριοθέτησης Προώθηση προσοχής ; ; ;

- Κινητική άσκηση με μπάλα- εξερεύνηση του χώρου- ενεργοποίηση προσοχής στην κίνηση του άλλου- ανάπτυξη βλεμματικής επαφής

Η ομάδα κινείται στο χώρο ελεύθερα. Μια μπάλα είναι στα χέρια ενός παίχτη, ο οποίος τη ρίχνει σ' έναν άλλο, αφού όμως εξασφαλίσει βλεμματική επαφή μαζί του. Ρίχνει την μπάλα σ' αυτόν και αυτός σε έναν επόμενο. Η μπάλα δεν πρέπει να πέσει στο έδαφος.

2η φάση: Μπαίνει ακόμη μία μπάλα και παίζουμε με δύο. Οι μπάλες διασταυρώνονται και το παιχνίδι γίνεται πολύ γρήγορο.

- Διάρκεια: 5'

Κατέρ : Μουσική
 "Να σκιωθούμε & να κινηθούμε ΜΕΣΑ όμως από τις φράγμες"
 Τώρα θα φέρω αυτό το φανταστικό μπαλάκι στα χέρια μου, θα περπατήσω μαζί του και θα το δωσω σε αυτόν που θα δει τα μάτια μου."
Πεταγμένα-παιχνίδι με το μπαλάκι - ΗΧΟΣ

ΟΠΟΙ: Δεν ακολουθούσαν οδηγίες για κίνηση μέσα στο πλαίσιο

K → Μπροστά στην εμπλοκή από την αρχή "Σεμένα - Σεμένα"
Προσοχή στην μπάλα - Μετατόπιση προσώπου - αντικείμενο
Πλησίασε παιδιά - αλληλεπίδραση. Βλ. Εργασία

M → Με παρουσίαση πλαστικού για παιδιά που είχαν συν μπάλα
Μικρή διάρκειας αλληλεπίδραση (πλησίασε 2 φορές)
Βλεμματική μετόπιση προσώπου - αντικείμενο.

Γ → Συνέχισε των κινήσεων γύρω από τα άλλα παιδιά - τασή για αποφυγή
Προς το τέλος μπήκε ύστερα από παρατήρηση
Καμία βλεμ. μετόπιση προσώπου - αντικείμενο
Αλληλεπίδραση ύστερα από πρότροπη - πλησίαση.

Λ → Μπήκε μαζί με τη δασίστρα - κινήθηκαν μαζί. Κοιθώλου βλ. ακολου-
θια. Πήρε το μπαλάκι - προσοχή στην μπάλα.
Ελάχιστη αλληλεπίδραση (μία φορά ύστερα από παρατήρηση)
Πέταξε την μπάλα μακριά των παιδιών ο Κ.

B → Αρχικά ακολουθούσε τον Γ. έξω από τη φράγμα.
Με παρουσίαση μπήκε καμία βλ. επαφή. Μικρή έως καθόλου
αλληλεπίδραση - πλησίαση.
Ακολουθία κίνησης αντικείμενου για αρκετά ώρα

N → Ανταποκριθίκε άμεσα. Προσοχή κ σε πρόσωπα κ αντικείμενα
βλεμματική επαφή με παιδιά. Αλλαγή δράση εύτεταμένη
από μονη τω πλαιοτασε παιδιών πολλες φορές.

(Τους αρεσε κ άσκηση θα επαναληφθει...)
 ☆

• **«Καθρέφτης» Κινητική άσκηση εξερεύνησης σώματος- μίμηση**

Οι συμμετέχοντες στέκονται σε ημικύκλιο εκτός από την εμψυχώτρια που στέκεται απέναντί τους, ώστε όλοι να μπορούν να την παρατηρούν. Η οδηγία είναι όλοι να μιμηθούν την κίνησή της ταυτόχρονα, να κάνουν τον καθρέφτη της.

(Είχε μινει λίγος χρόνος)
 φιαλλον δεν έπρεπε να
 ξεκινουσε για να δοθει χρονος
 στο τεληωμα)

- Διάρκεια: 10'

Καθη: "Για να σταθούμε τώρα παιδι χέρια - χέρια παι να κουνουμε μια γραμμη να σας βλεπω όλους..."
 Να κανετε όλοι μαζί οτι κανω. Θα να βλεπω τον καθρέφτη..."

K → Προσπαθισε πολύ στις μιμωσεις - Προσοχή του στην εμψυχώτρια - θετική ανταποκριση χωρίς διακοπές

M → Διπλα στον K. ανταποκριθίκε με σχετική κλινση κερηση. Προσοχή στην εμψυχώτρια και σφραβιμε και στα παιδια που ήταν εκτός πλαισιου δράσης.

N → Άμεση μίμηση. Προσοχή στην εμψυχώτρια.

Γ → Δεν ακολουθουσε - φανικε να κρυφασικε - ελληθη ενδιαφεροντος. Ξαπλωσε στην αυρη κ ξεκινουσε σερκετυριση. Προσπαθια για αυτορυθμιση.

B → Περπατουσε γυρω γυρω από το πλαιστο. Δε συμμετεχικε

A → Εμικε εντός πλαισιου. Κάποια στιγμή πλαιοτασε τη B. περπατησαν μαζί. Η Βασω στο παιδι τους.

- Κλείσιμο ομάδας / εντυπώσεις- Χαλάρωση + Μουσική
Διάρκεια: 5'.

ΚΑΤΕΡ = " Για να έρθουμε πάλι σε έναν ωραίο
μυκλό και να παίξουμε... (Κάθισαν όλοι)
Τελειώσαμε την γαριούλα για σήμερα...
Σας άρεσαν τα παιχνίδια;

ΟΛΟΙ: ΝΑΙ

ΚΑΤΕΡ: "Κ. τι σου άρεσε πιο πολύ;"
Κ → "Τα παιχνίδια"

ΚΑΤΕΡ: "Μ έστειλε τι σου άρεσε σήμερα;"
Μ → —

ΚΑΤΕΡ: "Θέλεις να το ξανακάνουμε;"
Μ → ΝΑΙ

ΚΑΤΕΡ: "Γ. ποιο παιχνίδι θέλεις να ξαναπαίξουμε σε
άλλη ώρα;"
Γ → Το μπαλάκι

ΚΑΤΕΡ: "Όραμα το μπαλάκι... Εσύ Ν;"
Ν → Το μπαλάκι

ΚΑΤΕΡ: "Β σου άρεσε σήμερα; Είσαι χαρούμενη;"
Β → Χαρούμενη (γέλασε - παλάμια)

ΚΑΤΕΡ: "Λ Θα μας πεις και εσύ; Σου άρεσε σήμερα;"
Λ → —

ΚΑΤΕΡ: "Σπάρξες πολύ ωραία με το μπαλάκι..."
Λ → —

ΚΑΤΕΡ: "Θέλω την άλλη φορά να παίξεις και άλλα
παιχνίδια τόσο ωραία & να προσαρμόσεις πιο πολύ..."

" Τώρα κλείνουμε τα μάτια και καθόμαστε χαλαροί
μέχρι να χτυπήσει το μουδάνι... Ακούμε τη μουσική
και περιμένουμε..."

Ολοι χαλαρώσαν-δεν είχαν μάτια.

—————

Βιβλιογραφία

- American Psychiatric Association. 2013. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author. Ανακτήθηκε με το ψηφιακό αναγνωριστικό Doi:10.1176/appi.books.9780890425596.744053 στις 17/2/2016.
- Αμοιρόπουλος, Κ. 2002. «Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Μέθοδος ή Μάθημα;» Στο Γκόβας, Ν. (επιμ.) *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Μορφή Τέχνης και Εργαλείο Μάθησης* (σελ. 46-51). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. 2003. *205 Βιωματικές Ασκήσεις Για Εμφύχωση Ομάδων*. Αθήνα : Καστανιώτη.
- Attwood, T. 2005. *Παιδιά με Ιδιαιτερότητες στη Γλωσσική Ανάπτυξη και την Κοινωνική Αλληλεπίδραση*, Α. Β. Παπαϊωάννου (επιμ.), μτφ Α. Κορογιαννάκη, Ε. Μιχαλέτου. Αθήνα: Σαββάλας.
- Beauchamp, H. 1998. *Τα Παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι: Εξοικείωση με το Θέατρο*, (μτφ). Ελ. Πανίτσκα, Αθήνα: Τυπωθήτω, Σειρά «Θεατρική Παιδεία».
- Bolton, G. M. 1986. *Selected Writings on Drama in Education*. New York: Longman
- Bolton, G. M. 1979. *Towards a Theory of Drama in Education*. London: Longman.
- Brown, J. & Whiten, A. 2000. «Imitation, Theory of Mind and Related Activities in Autism: An Observational Study of Spontaneous Behaviour in Everyday Contexts», *Autism* 4(2): 185–204. Ανακτήθηκε με το ψηφιακό αναγνωριστικό doi: 10.1177/1362361300004002006 στις 3/12/2015
- Burghardt, G. M. 2011. «Defining and Recognizing Play». Στο A. Pellegrini (Επιμ.), *The Oxford Handbook of the Development of Play* (σελ. 9-18). New York: Oxford University Press.
- Γιάνναρης, Γ. 1994. *Θεατρική Αγωγή και Παιχνίδι*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Γραμματάς, Θ. 2011. «Το Θέατρο ως Πάμμουσος Παιδαγωγία». Ανακτήθηκε από το δικτυακό τόπο <http://theodoregrammatas.com> στις 26/1/2015.

- Γραμματάς, Θ. 1999. *Διδακτική του Θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Charman, T. 2003. «Why Is Joint Attention a Pivotal Skill in Autism?», *Philosophical Transactions: Biological Sciences*, 358: 315-324. Ανακτήθηκε από URL: <http://www.jstor.org/stable/3558144> στις 21/10/2015.
- Cohen, L. & Manion, L. 1994. *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. μτφ Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cole, M. & Cole, S. R. 2011. *Η Ανάπτυξη των Παιδιών* τομ. Ι. μτφ Μ. Σόλμαν . Αθήνα : τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Corbett, B. A., Swain, D. M., Coke, C., Simon, D., Newson, C., Houchins-Juanez, N., Jenson, A., Wang, L. & Song, Y. 2014. «Improvement in Social Deficits in Autism Spectrum Disorders Using a Theatre- Based, Peer- Mediated Intervention», *Autism Res.* 7(1): 4-16. Ανακτήθηκε με το ψηφιακό αναγνωριστικό doi: 10.1002/aur.1341 στις 22/11/2015.
- Corbett, B. A., Gunther, J. R., Comins, D., Price, J., Ryan, N., Simon, D., Schupp, C. W. & Rios T. 2011. «Brief Report: Theatre as Therapy for Children with Autism Spectrum Disorder», *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41:505–511. Ανακτήθηκε με το ψηφιακό αναγνωριστικό DOI 10.1007/s10803-010-1064-1 στις 22/11/2015.
- Crewell, J. W. 2008. *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. μτφ Ν. Κουβαράκου. Αθήνα: Έλλην.
- Dubie, M. 2009. «Teaching Social Skill's Through Theatre», *The Reporter*, 14(3):8. Ανακτήθηκε από το δικτυακό τόπο: <http://www.iidc.indiana.edu/?pageId=3262> στις 4/12/2016.
- Ζαφειριάδης, Κ. & Δαρβούδης, Α. 2010. *Η Δραματοποίηση ως Μέθοδος Διδασκαλίας στο Σύγχρονο Σχολείο : Ένας Πρακτικός Οδηγός για Εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Frith, U. 1999. *Αυτισμός : Εξηγώντας το Αίνιγμα*, μτφ Γ. Καλομοίρης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Godfrey, E. & Haythorne, D. 2013. «Benefits of Dramatherapy for Autism Spectrum Disorder: a Qualitative Analysis of Feedback from Parents and Teachers of Clients Attending Roundabout Dramatherapy Sessions in Schools», *Dramatherapy*, 35(1): 20-28. Ανακτήθηκε από το δικτυακό τόπο

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02630672.2013.773131>
στις 3/11/2015.

Grandin, T. 1995. «How People with Autism Think». Στο Schopler, E & Mesibov, G. B. (επιμ) *Learning and Cognition in Autism* (σελ 137-156). New York: Plenum Press.

Gray, C. 2002. Αναφορά στο Jenison Autism Journal 18. Ανακτήθηκε από τον δικτυακό τόπο http://www.scerts.com/docs/SCERTSJJ_RM.pdf στις 9/1/2016.

Happe, F. 2003. *Αυτισμός: Σύγχρονη Ψυχολογική Θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.

Holmes, E. & Willoughby, T. 2005. «Play Behavior of Children with Autism Spectrum Disorder», *Journal of Intellectual and Developmental disability*, 30(3): 156-164. Ανακτήθηκε από το δικτυακό τόπο <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13668250500204034> στις 5/11/2015.

Howlin, P., Baron-Cohen, S. & Hadwin, J. 1999. *Teaching Children with Autism to Mind Read: A Practical Guide*. London: John Wiley & Sons.

Hughes, F. P. 1998. «Play in special populations». Στο O. N. Saracho, & B. Spodek (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood education* (σελ.171–194). Albany, NY: State University of New York Press.

Ιωσηφίδης, Θ. 2003. *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Jarrold, C. 2003. «A Review of Research into Pretend Play in Autism», *Autism*, 7 (4): 379-390. Ανακτήθηκε με το ψηφιακό αναγνωριστικό doi: 10.1177/1362361303007004004 στις 3/12/2015.

Καλύβα, Ε. 2005. *Αυτισμός: Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήση.

Καραγιώργος, Δ. 2002. *Μεθοδολογία Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής: Μια Διδακτική Προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.

Karkou, V. 2010. *Art Therapies in Schools: Research and Practice*. London : Jessica Kingsley Publishers (αναγνώστηκε υπο μορφή Kindle on line από το Amazon.com).

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. Ανακτήθηκε από το δικτυακό τόπο <http://centaur.reading.ac.uk/29461/> με το ψηφιακό αναγνωριστικό doi: 10.1111/j.1467-9604.2012.01526.x στις 6/10/2015.
- Kempe, A. 2005. «Το εκπαιδευτικό δράμα στην πράξη». Στο Kempe, A (επιμ) *Εκπαιδευτικό Δράμα και Ειδικές Ανάγκες*. μτφρ Α. Βεργιοπούλου (σελ. 61-86). Αθήνα: Πατάκη.
- Κοντογιάννη, Α. 2012. *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κοντογιάννη, Α. 2008. *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα : Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Τόπος.
- Κουρετζής, Λ. & Παρζακώνη, Α. 2012. «Θεατρικό Παιχνίδι: η δια του Θεάτρου Παιδείωση». Στο Γκόβας Ν., Κατσαρίδου Μ., Μαυρέας Δ. (επιμ) *Θέατρο & Εκπαίδευση Δεσμοί Αλληλεγγύης* (σελ. 240-247). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Κουρετζής, Λ. 2008. *Το Θεατρικό Παιχνίδι και οι Διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κουρετζής, Λ. 1991. *Το Θεατρικό Παιχνίδι: Παιδαγωγική Θεωρία, Πρακτική και Θεατρολογική Προσέγγιση*. Αθήνα : Καστανιώτη.
- Λενακάκης, Α. 2008. «Η Θεατροπαιδαγωγική ως Νέο Μοντέλο Παρέμβασης στην Αγωγή Ατόμων με Εμπόδια στη Ζωή και τη Μάθηση». Στο: Κουρκούτας Η./Chaertier, J. P. (επιμ.) *Παιδιά και έφηβοι με Ψυχοκοινωνικές και Μαθησιακές Διαταραχές* (σελ. 455-470). Αθήνα: Τοπίο.
- Λουκρέζη, Σ. 2013. *Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Συμβολικού Παιχνιδιού σε Παιδιά με Αυτισμό, Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα ειδίκευσης στη Σχολική Ψυχολογία, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.*
- Lunn, J. & Burtonwood, R. 2014. «Scerts as a Useful Framework to Support the Development of Core Difficulties Associated with Autism Spectrum Conditions». Ανακτήθηκε από τη ιστοσελίδα του National Autistic Society, <http://network.autism.org.uk/sites/default/files/ckfinder/files/SCERTS%20framework%20used%20for%20core%20difficulties%20associated%20with%20ASC.pdf> στις 15/1/2016
- Ματσαγγούρας, Η. 1982. *Ψυχοπαιδαγωγικά Θέματα*. Αθήνα: Φελέκη.
- Μαυροπούλου, Σ. (επιμ) 2004. *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με αυτισμό*. Αθήνα :Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - τμήμα Ειδικής

Αγωγής, ανακτήθηκε από τον δικτυακό τόπο http://www.pi-schools.gr/special_education/aps-depps-autismos.pdf στις 15/9/2015.

- Mellou, E. 1996. «'Dramatic Play' is the Appropriate Name», *Early Child Development and Care* 118(1): 103-112. Ανακτήθηκε με το ψηφιακό αναγνωριστικό DOI: 10.1080/0300443961180109 στις 21/11/2015.
- Molteni, P., Guldberg, K. & Logan, N. 2013. «Autism and Multidisciplinary Teamwork through the SCERTS Model», *British Journal of Special Education* 40 (3): 137-145.
- Moor, J. 2002. *Playing, Laughing and Learning with Children on the Autism Spectrum*. London & New York: Jessica Kingsley Publishers.
- Μουδατσάκης, Τ. 1994. *Η Θεωρία του Δράματος*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Nind, M. 2000. «Intensive Interaction and Autism». Στο Powell, S (επιμ.) *Helping Children with Autism to Learn* (σελ. 39- 49). London: David Fulton Publishers. (αναγνώστηκε υπό μορφή Kindle on line από το Amazon.com).
- Παπαδόπουλος, Σ. 2014. «Για την Ιστορία του Θεάτρου στην Εκπαίδευση». Στο Θ. Γραμματάς, *Θέατρο στην Εκπαίδευση- Καλλιτεχνική Εκφραση και Παιδαγωγία* (σελ. 147-176). Αθήνα: Διαδράση.
- Παπαδόπουλος, Σ. 2010. *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Peter, M. 2009. «Drama: Narrative Pedagogy and Socially Challenged Children», *British Journal of Special Education*, 36(1): 9-17.
- Peter, M. 2005. *Drama: Aesthetic Pedagogy for Socially Challenged Children*. Scotland: University of Strathclyde Glasgow.
- Pimpas, I. 2013. «A Psychological Perspective to Dramatic Reality: A Path for Emotional Awareness in Autism», *Dramatherapy*, 3 (1): 57-63. Ανακτήθηκε με το ψηφιακό αναγνωριστικό <http://dx.doi.org/10.1080/02630672.2013.774223> στις 5/11/2015 .
- Prizant, B. M. & Wetherby, A. M., Rubin, E., Laurent, A. C. & Rydell, P. J. 2006. *The SCERTS model – A Comprehensive Educational Approach for Children with Autism Spectrum Disorder -Volume I*. Baltimore: Brookes Publishing co.
- Rhoades, O. (2014). *Acting on the Autism Spectrum Using Drama to Promote Social Skills for Children with Autism*. Eastern Michigan University, Department of Special Education, Program of Speech- Language Pathology.

- Rogers, S. C., & Sawyers, K. J. 1988. *Play in the Lives of Children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Schiller, F.1975. *Briefe Über die ästhetische Erziehung des Menschen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Sheridan, M. D. 2003. *Play in Early Childhood*. London: Routledge.
- Sherratt, D. 2003. «Ανάπτυξη Πρώιμων Δεξιοτήτων Συλλογισμού σε Παιδιά με Αυτισμό Μέσω του Προσπονητού Παιχνιδιού». μτφρ Ι. Βογινδρούκας. Στα «Δοκίμια Επιμόρφωσης» (σελ.103-111). Αθήνα: Ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος».
- Sherratt, D. & Peter, M. 2002. *Developing Play and Drama in Children with Autistic Spectrum Disorders*. London: David Fulton Publishers. (αναγνώστηκε υπο μορφή Kindle on line από το Amazon.com).
- Siegel, B. 1996. *The world of the autistic child: Understanding and treating autistic spectrum disorders*. New York: Oxford University Press
- Smilansky, S. & Shefatya, L. 1990. *Facilitating play: A Medium for Promoting Cognitive, Socio-emotional, and Academic Development in young children*. Gaithersburg, MD: Psychological and Educational Publications.
- Σταύρου, Π. 2015. «Η Διαμεσολάβηση των Θεατρο-βιωματικών Τεχνικών στην Αντιμετώπιση Αναπτυξιακών Διαταραχών». Στο Σ. Παπαδόπουλος (επιμ) *2ο Forum Νέων Επιστημόνων: Θέατρο και Θεατρικές Τεχνικές στην Αγωγή και την Εκπαίδευση* (σελ. 271-275). Αθήνα: ΕΚΠΑ – Πρόγραμμα ΘΑΛΗΣ. Ανακτήθηκε από τον δικτυακό τόπο www.theduarte.org στις 24/11/2015.
- Tilton, J. R., & Ottinger, D. R. (1964). «Comparison of the toy play behaviour of autistic, retarded, and normal children», *Psychological Reports*, 15: 967–975.
- Τσιάρας, Α. 2014. *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τσιάρας, Α. 2004. «Το Θεατρικό Παιχνίδι στο Δημοτικό Σχολείο», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων τευχ. 9*. Ανακτήθηκε από τον δικτυακό τόπο www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos9/TSIARAS.pdf στις 12/12/2015.
- Walworth, D. D. 2007. « The Use of Music Therapy within the SCERTS Model for Children with Autism Spectrum Disorder», *Journal of music therapy*,

44 (1): 2-22. Ανακτήθηκε με το ψηφιακό αναγνωριστικό doi: 10.1093/jmt/44.1.2 στις 15/1/2016.

Warreyn, P. & Roeyers, H. 2014. «See what I see, do as I do: Promoting Joint Attention and Imitation in Preschoolers with Autism Spectrum Disorder» *Autism* 18(6): 658 –671. Ανακτήθηκε με το ψηφιακό αναγνωριστικό DOI: 10.1177/1362361313493834 aut.sagepub.com στις 3/12/2015.

Wolfberg, P. J. 1999. *Play and Imagination in Children with Autism*. New York: Teachers College Press.

Ιστοσελίδες:

<http://appliedtheatrecenter.org/>

<http://sensetheatre.com/>