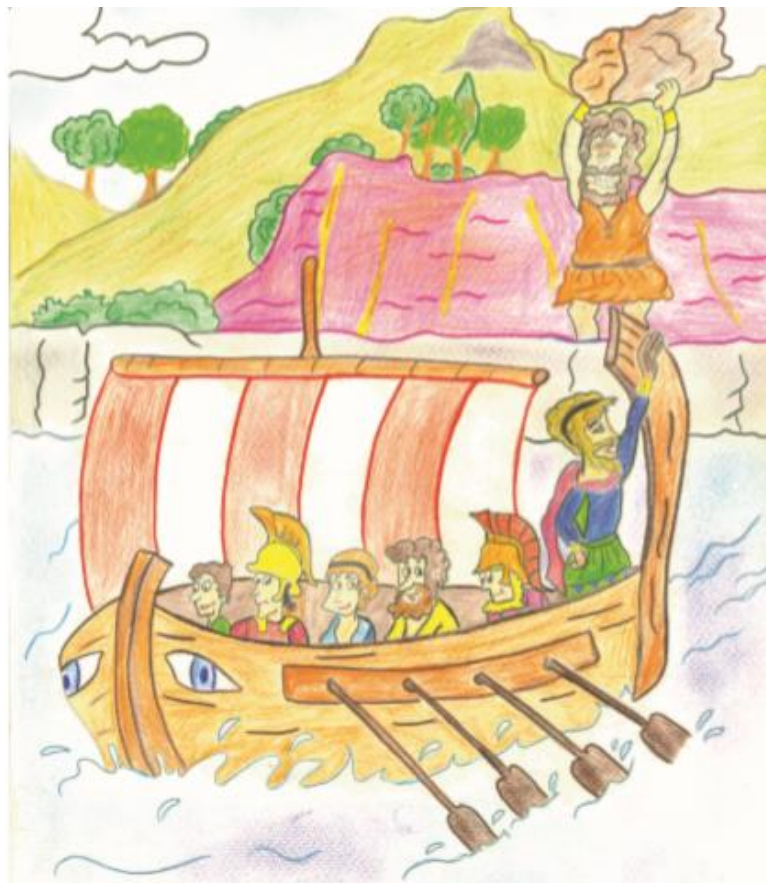




Διδακτορική Διατριβή

**Το Θεατρικό Παιχνίδι σε Μαθητές με Ελαφριά και Μέτρια Νοητική
Υστέρηση-Καινοτόμες Προσεγγίσεις και Δράσεις στο Έπος της
Οδύσσειας**



Γκατζόγια Θεοδώρα

Ιωάννινα, 2018

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**



Διδακτορική Διατριβή

**Το Θεατρικό Παιχνίδι σε Μαθητές με Ελαφριά και Μέτρια Νοητική
Υστέρηση-Καινοτόμες Προσεγγίσεις και Δράσεις στο Έπος της
Οδύσσειας**

**Διδάκτωρ: Γκατζόγια Θεοδώρα
Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Καραμήτρου Αικατερίνη
Ιωάννινα, 2018**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**



Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

1. Καραμήτρου Αικατερίνη, Αναπλ. Καθηγήτρια του Π.Τ.Ν. του Παν/μίου Ιωαννίνων
2. Σούλης Σπυρίδων, Αναπλ. Καθηγητής του Π.Τ.Δ.Ε. του Παν/μίου Ιωαννίνων
3. Μουδατσάκης Τηλέμαχος, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή:

1. Καραμήτρου Αικατερίνη, Αναπλ. Καθηγήτρια του Π.Τ.Ν. του Παν/μίου Ιωαννίνων
2. Σούλης Σπυρίδων, Αναπλ. Καθηγητής του Π.Τ.Δ.Ε. του Παν/μίου Ιωαννίνων
3. Κούτρας Βασίλειος, Καθηγητής του Π.Τ.Ν. του Παν/μίου Ιωαννίνων
4. Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια του Π.Τ.Ν. του Παν/μίου Ιωαννίνων
5. Κουρκούτας Ηλίας, Καθηγητής του Π.Τ.Δ.Ε. του Παν/μίου Κρήτης
6. Νικολάου Γεώργιος, Καθηγητής του Π.Τ.Δ.Ε. του Παν/μίου Πατρών
7. Σαρρής Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής του Π.Τ.Ν. του Παν/μίου Ιωαννίνων

*Αφιερωμένο σε όλους,
όσους έχουν πίστη, σεβασμό και αγάπη
στον συνάνθρωπο*

Πίνακας περιεχομένων

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	12
Λίγα λόγια που ενέπνευσαν την παρούσα διδακτορική διατριβή:	13
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	15
Εισαγωγή στον προβληματισμό της έρευνας	17
Η οργάνωση της έρευνας.....	17
Εισαγωγή	17
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ Α΄ ΜΕΡΟΣ	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	25
1.1. Τέχνη και Εκπαίδευση	25
1.2. Η δημιουργικότητα και η βιωματική προσέγγιση στη μάθηση.....	29
1.3. Το Θεατρικό Παιχνίδι στο Σήμερα	39
1.4. Θέατρο για την Παιδική και Νεανική ηλικία.....	45
1.5. Τα Είδη του Θεάτρου στη Σχολική Ζωή.....	53
Α. Το διδακτικό θέατρο.....	54
Β. Εκπαιδευτικό Δράμα.....	54
Γ. Το Θέατρο-Παιχνίδι.....	54
Δ. Το Θέατρο της Εμπύχωσης	57
Ε. Το Θέατρο του Αυτοσχεδιασμού.....	57
Ζ. Δραματουργία	58
Η. Φυσικό Θέατρο.....	59
1.6. Σκηνικός Διάκοσμος Σχολικών Θεατρικών Δράσεων	62
1.7. Τα Θεατρικά Κοστούμια	67
1.8. Μάσκα Θεάτρου.....	68
1.9. Θεατρικός Φωτισμός.....	70
1.10. Τεχνικές και Συμβάσεις της Θεατρικής Αγωγής.....	71
1.11. Δραματοποίηση και Στάδια	71

1.12. Βασικά Χαρακτηριστικά του Θεατρικού Παιχνιδιού	79
1.13. Φάσεις Θεατρικού Παιχνιδιού	84
1.13.1. Α΄ Φάση: Φάση της «Απελευθέρωσης» (ζέσταμα). Στάδιο Ευαισθητοποίησης και Συγκρότησης Ομάδας.....	85
1.13.2. Β΄ Φάση: Φάση της Αναπαραγωγής (επικέντρωσης). Στάδιο που επικεντρώνεται στο Παιχνίδι των Ρόλων και τη Σύνθεσή τους	87
1.13.3. Γ΄ Φάση: Σκηνικός Αυτοσχεδιασμός (θεατρικό δρώμενο). Στάδιο Εκτέλεσης ..	93
1.13.4. Δ΄ Φάση: Φάση Ανάλυσης. Στάδιο Επεξεργασίας Πολλαπλών Επιπέδων	96
1.14. Ο Ρόλος του Εμπυχωτή στο Θεατρικό Παιχνίδι	100
1.15. Το Εργαστήριο του Θεατρικού Παιχνιδιού	105
1.16. Οι Ασκήσεις και τα Παιχνίδια του Θεατρικού Παιχνιδιού	106
1.17. Η Ομάδα στο Θεατρικό Παιχνίδι.....	118
1.18. Στόχοι και Επιδιώξεις του Θεατρικού Παιχνιδιού.....	120
1.18.1. Σωματική Έκφραση.....	121
1.18.2. Ψυχοκινητικότητα	125
1.18.3. Επαφή με το Συναίσθημα-Συναισθηματική Νοημοσύνη	126
1.18.4. Αυτογνωσία & Αυτοεκτίμηση.....	127
1.18.5. Ανάπτυξη Φαντασίας και Δημιουργικής Σκέψης.....	129
1.18.6. Κοινωνικές Δεξιότητες	130
1.18.7. Πρακτικές Γνώσεις.....	131
1.18.8. Ανάπτυξη κι Ανάδειξη Ιδεών	132
1.18.9. Ανάπτυξη Επικοινωνίας	132
1.18.10. Κατανόηση Περιεχομένου.....	133
1.19. Αξιολόγηση Θεατρικής Πράξης	133
1.20. Τα Υλικά του Θεατρικού Παιχνιδιού	134
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ.....	136
2.1. Το Κείμενο ως Πεδίο Ερευνητικής Προσέγγισης κι Ανάπτυξης της Δημιουργικότητας στο Σχολείο.....	136
2.2. Η Αξία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας.....	138

2.3.Βιογραφικά Στοιχεία του Ομήρου	140
2.4.Τα Έργα του Ομήρου	142
2.5. Η Οδύσσεια	144
2.6. Οι Ήρωες των Επών του Ομήρου	148
2.7. Η Θέση του Ομήρου στην Ελληνική Αρχαιότητα	149
2.8. Η Θέση του Ομήρου στη Νεοελληνική Παιδεία	152
2.9. Η Θεατρικότητα των Επών του Ομήρου	152
2.10. Σκοποί Διδασκαλίας της Οδύσσειας	154
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ	156
3.1.Ειδική Αγωγή	156
3.2.Ιστορική Αναδρομή της Ειδικής Αγωγής	158
3.3.Οργάνωση Ειδικής Αγωγής	161
3.4. Στόχοι της Ειδικής Αγωγής	168
3.5. Μάθηση	170
3.6. Μάθηση μέσω αισθήσεων	173
3.7. Το Παιχνίδι και η Σημασία του	176
3.7.1. Η Μάθηση μέσω του Παιχνιδιού στην Ειδική Αγωγή	180
3.8. Θεατρικές Παρεμβάσεις/Δράσεις σε Άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες	183
3.9. Ειδική Αγωγή και Θεατρικό Παιχνίδι	191
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ	204
4.1.Είδη Νοημοσύνης	204
4.2. Νοητική Υστέρηση	207
4.2.1. Εισαγωγή στην Νοητική Υστέρηση	207
4.2.2.Ταξινόμηση της Νοητικής Υστέρησης	209
4.2.3. Χαρακτηριστικά Γνωρίσματα Ατόμων με Νοητική Υστέρηση	211
4.2.4.Τα Αίτια της Νοητικής Υστέρησης	213
4.2.5. Εκπαίδευση Ατόμων με Νοητική Υστέρηση	221

4.3. Κατάκτηση Δεξιοτήτων Ατόμων με Νοητική Υστέρηση	225
4.3.1. Κατάκτηση Κοινωνικών Δεξιοτήτων Ατόμων με Νοητική Υστέρηση	225
4.3.2. Κατάκτηση Λειτουργικών Δεξιοτήτων Ατόμων με Νοητική Υστέρηση	226
4.3.3. Κατάκτηση Επαγγελματικών Δεξιοτήτων-Προετοιμασία της Μετάβασης στην Ενήλικη Ζωή Ατόμων με Νοητική Υστέρηση	227
4.3.4. Κατάκτηση Ψυχοκινητικότητας	228
4.4. Συναισθηματική Νοημοσύνη	241
4.5. Συναισθηματική Επίγνωση.....	243
4.5.1. Ορισμός των Συναισθημάτων.....	244
4.5.2. Οι Ιδιότητες των Συναισθημάτων.....	245
4.6. Γλωσσική Ανάπτυξη – Γλωσσική Ικανότητα	246
4.7. Προφορικός Λόγος	248
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ.....	251
5.1. Ενοιολογική Οριοθέτηση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών.....	251
5.2. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, Πολιτισμός και Κοινωνία	253
5.3. Προβληματισμοί σχετικά με το Περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών.....	253
5.4. Αξιολόγηση Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών	259
5.5. Το ΑΠΣ για Άτομα με Μέτρια ή Ελαφριά Νοητική Υστέρηση	261
5.6. Σκοποί του Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για Μαθητές με Μέτρια και Ελαφριά Νοητική Υστέρηση.....	262
5.6.1. Κοινωνική Ολοκλήρωση	264
5.6.2. Κοινωνικότητα	266
5.6.3. Συνεργασία	267
5.6.4. Συναισθηματική οργάνωση	267
5.6.5. Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες.....	268
5.6.6. Δημιουργική Έκφραση	269
5.6.7. Εξοικείωση με την Τεχνολογία και τους Υπολογιστές	269
5.6.8. Προ-επαγγελματική Εκπαίδευση.....	270

5.6.9.Γλώσσα.....	270
ΕΡΕΥΝΑ Β΄ ΜΕΡΟΣ	273
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ	274
6.1.Μεθοδολογία Έρευνας.....	274
6.1.1.Σκοπός της Έρευνας.....	274
6.1.2.Ερευνητικά Ερωτήματα.....	276
6.1.3.Διενέργεια της έρευνας.....	278
6.1.4. Ηθική και Δεοντολογία έρευνας.....	281
6.1.5.Χαρακτηριστικά της Έρευνας.....	283
6.1.6. Ανάλυση και Ερμηνεία των Δεδομένων της Έρευνάς μας.....	286
6.1.7.Τριγωνοποίηση.....	286
6.1.8.Περιορισμοί της έρευνας.....	288
6.1.9. Δειγματοληψία και χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.....	288
6.2.Τα Ερωτηματολόγια	293
6.2.1. 1 ^ο Ερευνητικό Εργαλείο: Τεστ Κατανόησης του Έπους της Οδύσσειας.....	294
6.2.2. 2 ^ο Ερευνητικό Εργαλείο: Κατανόηση Συναισθημάτων μέσω Έκφρασης Προσώπου	301
6.2.3.3 ^ο Ερευνητικό Εργαλείο: ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΜΕΑ για Ελαφριά και Μέτρια Νοητική Υστέρηση.....	307
6.3. Ερευνητικό Υλικό που χρησιμοποιήθηκε κατά την Διάρκεια των Μαθημάτων της Πειραματικής Ομάδας.....	316
6.4.Τα Θεατρικά Παιχνίδια και οι Δράσεις που πραγματοποιήθηκαν στην Πειραματική Ομάδα	320
6.4.1.Ξεκινώντας το Θεατρικό Παιχνίδι.....	320
6.4.2.Η Χρήση της Φωνής.....	322
6.4.3. Η Χρήση του Σώματος	324
6.4.4. Μουσικά Όργανα.....	324
6.4.5.Μορφοποίηση της Τάξης.....	324
6.5.Μαθήματα με Θεατρικό Παιχνίδι, Θεατρικές Δράσεις και Δραματοποίηση	326

1ο Μάθημα: Παιχνίδια Γνωριμίας.....	326
2ο Μάθημα: Οι Λωτοφάγοι.....	330
3ο Μάθημα: Ο Πλανήτης Λωτός	335
4ο Μάθημα: Ο Κύκλωπας και οι Πρόσφυγες	339
5ο Μάθημα: Παιχνίδια στην Χώρα των Κυκλώπων	343
6ο Μάθημα: Οι Σειρήνες.....	348
7ο Μάθημα: Το Νησί των Φαίακων.....	351
8ο Μάθημα: Η Κίρκη.....	355
9ο Μάθημα: Ασκή του Αιόλου	363
10ο Μάθημα: Στο Νησί της Καλυψούς.....	369
11ο Μάθημα: Στη χώρα των Λαιστρυγόνων	375
12ο Μάθημα: Σκύλλα και Χάρυβδη	378
13ο Μάθημα: Οι Αγελάδες του Ήλιου.....	382
14ο Μάθημα: Ο Πιστός Σκύλος του Οδυσσέα “Άργος”	386
15ο Μάθημα: Οι Μνηστήρες	390
16ο Μάθημα: Ο Γυρισμός στην πιστή Πηνελόπη.....	395
17ο Μάθημα: Το Τέλος-Επανάληψη	400
Φράσεις που μας έμειναν από την ανάγνωση (από μετάφραση) της Οδύσσειας.....	410
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ	414
7.1. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	414
7.2 Αναλυτικά Στατιστικά Αποτελέσματα Έρευνας	440
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΟΟ.....	454
8.1.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	454
8.1.1.Συμβολή Θεάτρου στην Παιδεία.....	454
8.1.2. Γενικά Συμπεράσματα στη συγκεκριμένη Διδακτορική Διατριβή.....	458
8.1.3.Αναλυτικά Συμπεράσματα Έρευνας	461
8.1.4. Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα και Σκέψεις για Αλλαγές	481

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	486
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	486
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	498
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	517
ΤΕΣΤ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΕΠΟΥΣ «ΟΔΥΣΣΕΙΑΣ».....	518
ΤΕΣΤ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΑΛΛΩΝ ΜΕΣΩ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΠΡΟΣΩΠΟΥ.....	524
ΤΕΣΤ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΑΜΕΑ για μαθητές με ελαφριά και μέτρια νοητική υστέρηση	534
ΦΡΟΥΤ-ΟΔΥΣΣΕΙΑ	546

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Κατ' αρχήν θα ήθελα να ευχαριστήσω την πολυαγαπημένη μου, **επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Καραμήτρου Αικατερίνη** που αποτέλεσε και αποτελεί για μένα όπως και για τόσους άλλους φοιτητές της λαμπρό παράδειγμα προς μίμηση, ως άνθρωπος, καθηγήτρια και «Ιερή, Ροκ Καρυάτιδα» της Τέχνης και του Πολιτισμού. Επιπλέον μια μεγάλη ευγνωμοσύνη για την ευκαιρία που μου έδωσε να ασχοληθώ με ένα τόσο ενδιαφέρον θέμα, για την ουσιαστική της καθοδήγηση μέσα από την διδασκαλία της και την γενικότερη στάση της (μου μεταλαμπάδευσε γνώσεις, αρετές, ευρηματικότητα και υπομονή), για τις συμβουλές σε ουσιαστικά ζητήματα που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της διδακτορικής διατριβής και τη βοήθεια της σε όποιες απορίες και ανασφάλειες μου προέκυπταν κατά τη διάρκεια όλων αυτών των τριών χρόνων. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόψυχα για την τιμή που μου έκαναν να είναι μέλη της τριμελούς επιτροπής, κ. Σούλης Σπυρίδων και κ. Μουδατσάκις Τηλέμαχος (Ομότιμος Καθηγητής), όπως επίσης, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της έρευνάς μου και την υποστηρικτική και ολοκληρωμένη τους διδασκαλία και ολόπλευρη, ουσιαστική υποστήριξη. Μέσα από την κοπιαστική και ευχάριστη συνάμα ερευνητική διαδρομή γνώρισα καλύτερα τον εαυτόν μου, πιστεύω να έγινα καλύτερος άνθρωπος και εκπαιδευτικός και εύχομαι να μου ανοιχτούν νέοι δρόμοι ευκαιριών και σκέψεων.

Τέλος, θα ήταν λάθος μου να παραλείψω την οικογένειά μου και τους φίλους μου για το ενδιαφέρον και τη στήριξη που μου έδειξαν καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας και καταγραφής της διατριβής. Υπομονετικοί συνοδοιπόροι που μοιράστηκαν τις αγωνίες και τους προβληματισμούς μου. Όλοι τους τα απαιτητικά αυτά χρονιά όχι μόνο ήταν υποστηρικτικοί και θετικοί σε όλη αυτή μου την προσπάθεια αλλά ενθουσιώδεις και περήφανοι.

Η συγγραφή της διδακτορικής διατριβής είναι καρπός κόπου, ξενυχτιού, πολλών ωρών συζητήσεων και επαναπροσδιορισμού. Δεν γράφτηκε κάτω από εύκολες συνθήκες και προϋποθέσεις αλλά εν μέσω υποχρεώσεων και καθηκόντων μικρών και μεγάλων. Αυτό που μένει στο τέλος είναι μια γλυκόπικρη ανακούφιση για την ολοκλήρωση της και μια αναρότηση για την τύχη της. Όπως κάθε συγγραφική δουλειά έχει και αρετές και ατέλειες. Εύχομαι να είναι καλοτάξιδη και να προσθέσει ένα μικρό λιθαράκι στον ευαίσθητο τομέα της Ειδικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης.

Λίγα λόγια που ενέπνευσαν την παρούσα διδακτορική διατριβή:

Το Θέατρο είναι μία πράξη άκρατης ευσπλαγχνίας κι επιείκειας καθώς, όχι μονάχα υποδεικνύει αλλά και υποδέχεται την ετερότητα (Καραμήτρου, 2012). Η Τραγωδία, μία κληρονομημένη ανάμνησις (Καραμήτρου, 2005 & Euben, 1999), το ύψιστο καλλιτέχνημα με το υπερβατολογικό μυθολογικό περιεχόμενο, τις προαιώνιες αδιαπέραστες αλήθειες, την εντοσθιότητα και την τελετουργία, αποτελεί το κορυφαίο μορφοπαιδευτικό προνόμιο. Η διδαχή του Δραματικού Λόγου, μέσα από καινοτόμες αναγνώσεις και τεχνικές, καλλιιεργεί μέσα από καθαρόαιμες και μεγαλόσωμες αξίες, τη συνειδητοποίηση του γνωστικού σχήματος του Σώματος πού ναι πανίερο, την υπεροχή της αυτοσυνειδησίας μέσα από την οντολογική θλίψη, την κιναισθητική νοημοσύνη (Καραμήτρου, 2010), τις πολυτίμητες, απρόβλεπτες κι ανέγγιχτες δομές της γλώσσας. Οι τραγικοί ήρωες, αρχετυπικοί, καλλιμάρμαροι, αγαθοποιοί, μέσα από τον δραματικό αιρετικό Λόγο της Κατάνυξης, της Απροκαταληψίας και της Στοργής (Καραμήτρου, 2014) αποκαλύπτουν με τρόπο αριστουργηματικό κι αβίαστο το ένθεον και το αθέατον της ανθρώπινης φύσης. Η ιερατική ομορφιά της παράστασης, η υποβολή, ο δοξαστικός χαρακτήρας της, το ξεφάντωμα της συμμετοχής σε μια Ζωή διπλανή, δανεική, αλλότροια μα συνάμα και τόσο αρχέγονα οικεία ξεδιπλώνουν παραδόξως κι ευτυχώς, υμνούν εκείνη την ελαφριά απόκλιση του Εγώ από το Σύμπαν. Η Δραματική παράσταση, το ωραίο, μυροβόλο Σώμα του μεγάλου κειμένου, μέσα από το μέγεθος των προσώπων, τη βακχεία, τις περιωδυνίες, τη συνένοχη απόσταση της μάσκας, την ποιητική ευρωστία του ρόλου, αποτελεί την υπέρτατη αφήγηση της Ζωής και του Ανθρώπου που είναι προορισμένος για το Ωραίο, το Μεγάλο και το Δυνατό. Το Αρχαίο Δράμα δεν αποτελεί σήμερα νεκρολογία πάνω σε τελειωμένη γιορτή, μήτε μιαν άγρια, οργιαστική νοσταλγία αλλά ένα κοινωνικοπολιτικό δίοραμα, και προπάντων, την οργανική μήτρα του Θεάτρου. Η Δραματική Τέχνη, η ενσώματη γλώσσα, με τα εξαίσια δώρα του Διονύσου, εκείνα, της υπερβατικής μετάθεσης και παραμυθίας, του καλλωπισμού του Αγαπητικού Σώματος του Κόσμου, της έκθλιψης της περιστροφής, της επαλληλίας των στρωμάτων, του διπλασιασμού των ειδώλων (Goldhill, 1988) είναι Αρχετυπική, Πολύτροπη, Θεραπευτική. Η Δραματοποίηση αποτελεί το ευεργετικό όχημα για τη συνάθροιση των σπασμένων εικόνων Μας. Το Θέατρο είναι εκείνη η θελκτική

μετάθεση, που με μόνα της υλικά το Ανθρώπινο Σώμα και την Ανθρώπινη Διάνοια, ρίχνει σπάταλες σαΐτες Φωτός πάνω στις σπαραχτικές μας αλήθειες. Μολονότι, εύθραυστοι, αλαφροΐσκιωτοι, ενοικούντες πέρα από τη σύμβαση, αποστρεφόμενοι την ηλικία της Σύνεσης, οι δραματικοί χαρακτήρες εν τούτοις, καταδύουν με θαυμαστή ανιδιοτέλεια στους ενταφιασμένους, αθέατους (Artaud, 1938) φόβους μας. Η Δραματοποίηση θεμελιώνεται πάνω στον Ανθρώπου την έμφυτη ανάγκη να γίνει κοινωνός ενός υπερβατικού Κόσμου, πάνω στην αρχέγονη κλίση Του για συμφιλίωση με το ανοίκειο. Τα Θεατρικά πλάσματα είναι εν τέλει, τα πιο δοτικά, ολόγυμνες, καλλιμάρμαρες οντότητες διακατεχόμενες από ευγενή ιδεώδη, μακριά από κάθε προσποιητή αλήθεια. Εξάλλου, η αλήθεια κείται πίσω από κάθε τι που εξυψώνεται, ευδοκμεί κι αναμφίβολα, δεν προδίδει την Ανθρώπινη Ύπαρξη. Ετούτη η διδακτορική διατριβή επιχειρεί μία ενδελεχή έρευνα πάνω σε καινοτόμες προσεγγίσεις και δράσεις της συμπαντικής δραματικής Τέχνης στη σύγχρονη Εκπαίδευση ατόμων με ελαφριά και μέτρια νοητική στο μάθημα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας με το έπος της Οδύσσειας (Γραμματάς, 2004 & Καραμήτρου, 2014).

Καραμήτρου Αικατερίνη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η θεατρική παιδεία επιτρέπει σε όλους τους μαθητές να εξερευνούν, να δημιουργούν, να αντιλαμβάνονται και να επικοινωνούν σκέψεις, εικόνες και συναισθήματα μέσω της θεατρικής επιστήμης. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι θεατρικές εμπειρίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη δια βίου ανάπτυξη των μαθητών, οι κοινές εμπειρίες μέσω της θεατρικής εκπαίδευσης συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας πιο υγιούς κοινωνίας και ενός πολιτισμικά ενεργού πολίτη που σέβεται και αντανακλά την ποικιλομορφία των ανθρώπινων σχέσεων. Η θεατρική παιδεία δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους - εμπλέκοντας ταυτόχρονα το Νου, το Σώμα και το Πνεύμα - δημιουργώντας, εκτελώντας, ακούγοντας και ανταποκρινόμενοι στο θεατρικό παιχνίδι. Η θεατρική παιδεία προσφέρει έναν από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους σύνδεσης της σκέψης με τα συναισθήματα και παρέχει έναν τρόπο μάθησης που ενσωματώνει αποτελεσματικά τους γνωστικούς, ψυχοκινητικούς και συναισθηματικούς τομείς όπως επίσης και την κοινωνική ανάπτυξη και βελτίωση του προφορικού Λόγου των μαθητών.

Οι μαθητές κατανοούν την υπεροχή του ανθρώπινου σώματος, συνειδητοποιούν την εαυτότητά τους, βγαίνουν από αυτή και την παρακολουθούν, καταφέρουν να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση και την ικανότητα της κιναισθητικής νοημοσύνης. Η ανάπτυξη και ανακάλυψη του εαυτού μας μοιάζει με ένα μακρύ ταξίδι σαν αυτό του Οδυσσέα το οποίο πραγματοποιείται σε πολλούς τόπους και επίπεδα. Μέσα από την επαφή με το θέατρο και την θεατρική πράξη, τα παιδιά συνδέουν το παρόν με το παρελθόν, αναπτύσσουν νέες γέφυρες επικοινωνίας με τους συμμαθητές τους, εκφράζουν τα όνειρά τους, την ελπίδα, τη δημιουργικότητά τους, τα βαθύτερά τους συναισθήματα ενώ παράλληλα ξεφεύγουν σε έναν μαγικό κόσμο που τους κάνει να ξεπερνούν καθημερινές πιεστικές καταστάσεις. Απορροφημένοι από τη δημιουργία της τέχνης και ξεχνώντας αυτό που κάνουν, οδηγούνται σε λύσεις και κατακτούν αλήθειες τις οποίες είναι πιθανό να μη βρουν μέσα από συνειδητές, λογικές διεργασίες. Τα στοιχεία που συνθέτουν την έκφραση μέσω θεατρικού παιχνιδιού δεν λογοκρίνονται και έτσι το αποτέλεσμα είναι αυθεντικό και εκφράζει την αλήθεια του ατόμου που το δημιουργεί, έχοντας το δικό του συμβολικό νόημα.

Η θεατρική παιδεία παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες να αναπτύξουν ικανότητες στην επίλυση προβλημάτων, στην κριτική σκέψη και στη λήψη αποφάσεων μέσω εμπειριών μέσω της ενασχόλησης των ίδιων με το θέατρο. Επίσης, η θεατρική παιδεία βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν παιδεία, συμπεριλαμβανομένης της εξοικείωσης με τις συμβάσεις, και να συνδέσουν τις γνώσεις που αποκτήθηκαν μέσω εμπειριών με άλλες πτυχές της ζωής τους. Τα παιδιά εν γένει, και ιδιαίτερα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μέσω της θεατρικής αγωγής επιδεικνύουν κατανόηση και εκτίμηση της καλλιτεχνικής και αισθητικής έκφρασης, αναπτύσσουν την ανεξαρτησία, την αυτοκίνηση και τη θετική εικόνα του εαυτού τους και ασκούν συνεργασία σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που περιλαμβάνουν τη δημιουργία, την εξερεύνηση και την έκφραση της προσωπικότητας τους.

Αυτό που διερευνά η συγκεκριμένη διδακτορική διατριβή είναι κατά πόσον η εφαρμογή της ολοκληρωμένης θεατρικής παρέμβασης μέσω θεατρικών δρώμενων/παιχνιδιών όπως και δραματοποίησης στο μάθημα της «Οδύσσειας» σε μαθητές που φοιτούν σε δευτεροβάθμια Σ.Μ.Ε.Α.Ε. (Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) και πιο συγκεκριμένα, σε άτομα με ελαφριά και μέτρια νοητική υστέρηση, ηλικίας δεκατρία με δεκαπέντε ετών, που φοιτούν στην πρώτη Γυμνασίου του Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου Κοζάνης (πειραματική ομάδα), βελτιώθηκαν στους γνωστικούς τομείς σε σχέση με μαθητές του Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου Ιωαννίνων που αποτελείται από το ίδιο πλήθος μαθητών, βρίσκονται στην ίδια ηλικιακή κλίμακα και ανήκουν στην κατηγορία ίδιων ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και αναγκών (ομάδα ελέγχου) και ο τρόπος που διδάχθηκαν την Οδύσεια είναι ο προτεινόμενος του Α.Π.Σ. (Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών), δηλαδή μαθητοκεντρική διδασκαλία, προσαρμοσμένη στις ανάγκες των μαθητών, από την φιλόλογο της τάξης. Επιπλέον, έγινε σύγκριση στην πειραματική ομάδα μέσω τεστ και ερωτηματολογίων στο πριν και στο μετά των μαθητών όσον αφορά την αλλαγή στον προφορικό Λόγο, στον συναισθηματικό τομέα, τον ψυχοκινητικό τομέα, στην κοινωνικότητα στην θεατρική ομάδα, αλλαγή τρόπου δράσεων στα θεατρικά δρώμενα/παιχνίδια και τέλος, στην κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης του άλλου μέσω εκφράσεων προσώπου. Τα αποτελέσματα ήταν πολύ ενθαρρυντικά καθώς βελτιώθηκαν σε όλους τους παραπάνω τομείς και υπήρξε θετική διαφοροποίηση και στο γνωστικό κομμάτι της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

Εισαγωγή στον προβληματισμό της έρευνας

Η οργάνωση της έρευνας

Στην παρούσα διδακτορική διατριβή επιχειρήθηκε εννοιολογικός προσδιορισμός του θεατρικού παιχνιδιού, ως μορφή της δια θεάτρου παιδαγωγικής με τα χαρακτηριστικά του οργανωμένου, κατευθυνόμενου, διευρυμένου με παρουσίαση δρώμενων, ομαδικού παιχνιδιού δραματικής /θεατρικής έκφρασης. Εξετάστηκε ειδικότερα η επίδρασή του στους βασικούς τομείς ανάπτυξης μαθητών με ελαφριά και μέτρια νοητική υστέρηση, που φοιτούσαν στην πρώτη Γυμνασίου σε σχολεία Σ.Μ.Ε.Α.Ε..

Στο πρώτο μέρος, το θεωρητικό, παρουσιάζεται η οριοθέτηση και η βιβλιογραφική προσέγγιση του θέματος όσον αφορά το Θέατρο, το θεατρικό παιχνίδι, τον Όμηρο και την Οδύσσεια, την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, τα χαρακτηριστικά ατόμων με νοητική υστέρηση, τις δυνατότητές τους που μελετήθηκαν αν βελτιώθηκαν μέσω θ.π., το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, σε άτομα με ελαφριά ή μέτρια νοητική στέρωση και οι τους τομείς ανάπτυξής τους.

Στο δεύτερο μέρος, το ερευνητικό παρουσιάζεται αναλυτικά και περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας, τα ερωτηματολόγια που εφαρμόστηκαν, αναλυτικά τα μαθήματα των θεατρικών παιχνιδιών. Παρουσιάζεται η στατιστική ανάλυση των δεδομένων και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Γίνεται σύγκριση, βγαίνουν κάποια συμπεράσματα και γίνονται προτάσεις για το μέλλον.

Στο σημείο αυτό χρειάζεται να επισημανθεί ότι τηρήθηκαν όλοι οι κανόνες και η επιστημονική δεοντολογία καθ' όλη την εκπόνηση της εργασίας και της έρευνας.

Εισαγωγή

Εκτός από τη θεατρική παράσταση, στον εκπαιδευτικό χώρο είναι γνωστή η ύπαρξη άλλων γνωστών και άλλων εναλλακτικών μορφών και μεθόδων της δια του θεάτρου παιδαγωγικής (Μαρούδας, 2017). Κοινό χαρακτηριστικό τους είναι η αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών και κωδίκων αλλά ως προς την πλήρη μεθοδολογική δομή και στόχευση διαφέρουν από την τυπική θεατρική παράσταση. Η εφαρμογή τους στη χώρα μας εντοπίζεται το τελευταίο τέταρτο του 20^{ου} αιώνα. Η άντληση γνώσεων και πρακτικών από τον επί δεκαετίες αναπτυσσόμενο σχετικό χώρο στο εξωτερικό, όπως

και η συμβολή άξιων πρωτεργατών της ημεδαπής δικαιολογεί θετικές προσμονές και παραπέρα ανάπτυξη και προφορά στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στοχεύσεων.

Το Θέατρο, ως συνισταμένη όλων των Τεχνών, μπορούμε να το θεωρήσουμε ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία στην εκπαίδευση των παιδιών. Στον τομέα της Ειδικής αγωγής οι τεχνικές του θεάτρου που οργανώνονται σε θεατρικό παιχνίδι θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές, διότι αφενός, δρουν ως καταλύτες για την κινητοποίηση των παιδιών κι αφετέρου, τα ενθαρρύνουν να οργανώσουν τον εαυτόν τους και το περιβάλλον τους. Ουσιαστικά, το θέατρο, η δραματοποίηση, ο αυτοσχεδιασμός και το θεατρικό παιχνίδι είναι ένα ισχυρό εργαλείο που βοηθάει τα παιδιά με νοητική υστέρηση να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες (<https://pammakaristos.wordpress.com/υποδομεσ-εκπαιδευση/δραματοθεραπεία>).

Η συνεχής βίωση του δομημένου θεατρικού παιχνιδιού βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που προάγουν τις ικανότητες για μάθηση. Πιο αναλυτικά:

Ανάπτυξη δεξιοτήτων

- Προκαλεί την προσοχή
- Αναπτύσσει τη μίμηση
- Δραστηριοποιεί την αντίληψη και αναγνώριση των ερεθισμάτων.
- Ενισχύει την μνήμη
- Χτίζει την επαφή με τον γύρω κόσμο
- Οργανώνει τον «εαυτό» με το χώρο
- Αναπτύσσει τη συμβολική κατανόηση
- Δομεί τον εσωτερικό λόγο
- Βοηθά στην αναγνώριση και ονομασία αντικειμένων, χώρου, ενεργειών, αισθήσεων, αισθημάτων και καταστάσεων
- Καλλιεργεί την κατανόηση του εαυτού, στο περιβάλλον και το διαχωρισμό του από τους άλλους.

Διαβαθμισμένες δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν:

- Σωματογνωσίας (Αντίληψη της Εαυτότητας)

- Αντίληψης χώρου/χρόνου (Ψυχοκινητικότητα)
- Αντίληψης των αισθήσεων (Κινησθητική Νοημοσύνη)
- Διαχείρισης συναισθημάτων και διαπροσωπικών σχέσεων (Συναισθηματική Οργάνωση- Συναισθηματική Νοημοσύνη)

Στα άτομα με ειδικές ανάγκες χρησιμοποιούνται διάφορες τεχνικές προσέγγισης διαφόρων θεμάτων, αυτές είναι η Δραματοθεραπεία, το Εκπαιδευτικό Δράμα και η Θεατρική Αγωγή. Μέσω της Θεατρικής αγωγής ο ειδικός παιδαγωγός πραγματοποιεί θεραπευτικό-παιδαγωγικό παιχνίδι. Βοηθά δηλαδή στην μεθωρίμανση υπανάπτυκτων δυνάμεων κινητοποιεί τις μειονεκτούσες και συμπληρώνει όσες λείπουν (Καλαντζής, 1985). Το θεατρικό παιχνίδι λειτουργεί και ως μέσο κοινωνικοποίησης, ένταξης στο σχολικό και ευρύτερο περιβάλλον (ειδικά μαθητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμογής) αφού μέσω αυτών διδάσκονται την πειθαρχία, την τήρηση κανόνων και ορίων (Ζαχαροπούλου & Ιωαννίδη, 2007).

Πρόκειται για μια πολυαισθητηριακή διαδικασία μάθησης καθώς εξασκείται η όραση, η αφή, η ακοή και βοηθά το άτομο στην αυτοπραγμάτωση και προσαρμογή στη σχολική πραγματικότητα. Οι μαθητές μέσω της θεατρικής αγωγής εκπαιδεύονται στην κινητικότητα, στη ζωγραφική, στη μουσική, στο δράμα, το κολλάζ, στις τέχνες κ.λπ. (Gray & White, 2003). Επιπλέον βοηθά τα άτομα με ειδικές ανάγκες στον κοινωνικό τομέα, στον εκπαιδευτικό, στον αισθητικό και ψυχολογικό. Οι μαθητές καλλιεργούν την γλώσσα και πλουτίζουν το λεξιλόγιο, αποκτούν καλύτερη άρθρωση και εκφορά του λόγου, μέσω της θεατρικής παιδείας, όπου εμπεριέχεται το παιχνίδι και η δράση (Podlozny, 2000). Την ίδια στιγμή με τον διάλογο και την επαφή βελτιώνουν τις δυνατότητες αυτοελέγχου, εδραιώνουν διαπροσωπικές σχέσεις και αποκομίζουν μορφωτικά αγαθά, χωρίς τον στείο διδακτισμό της μετωπικής διδασκαλίας (Γιάνναρης, 1998). Επιπλέον κινητοποιείται η συναισθηματική τους ωρίμανση και βελτιώνεται, ασκείται η μνήμη και καλλιεργείται η φαντασία ενώ παράλληλα τα άτομα αυτά αποκτούν καλύτερο αυτοέλεγχο του σώματος και των εκφράσεών τους (Faure & Lascar, 2001).

Μπορούν και αυτά τα άτομα να πειραματιστούν σε κάτι εντελώς καινούργιο, έξω από τα όρια της καθημερινής ζωής, σε ένα κόσμο φανταστικό μα συνάμα διδακτικό, χωρίς το φόβο του λάθους, της απόρριψης και της ρατσιστικής συμπεριφοράς, των αρνητικών συνεπειών της αληθινής ζωής. Η αποδοχή της αποτυχίας και του λάθους

μέσω της Θεατρικής Αγωγής αυξάνει το ενδιαφέρον για μάθηση αισθητά, ενώ παράλληλα τους δίνεται η δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης δίχως φόβο, καθώς γίνονται όλες οι ιδέες που κατατίθενται σεβαστές και αποδεκτές και πραγματώνονται/οργανώνονται από όλους σε ένα κλίμα ευφορίας (Martello, 2001).

Σύμφωνα με έρευνα Ζώνιου-Σιδέρη (1998) η Θεατρική Αγωγή προσφέρεται ως παιδαγωγικό και θεραπευτικό μέσο για άτομα Α.Μ.Ε.Α. και αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο στην διαδικασία της μάθησης και της εξέλιξης όλων των ικανοτήτων. Όλοι οι μαθητές κινητοποιούνται ακόμα και αυτοί που αρνούνται να συμμετάσχουν σε άλλες ομαδικές δραστηριότητες και επιδεικνύουν συμπεριφορές άρνησης και αδιαφορίας σε διάφορες εκπαιδευτικές διαδικασίες ή σχολικές δράσεις. Δρουν όλοι συμμετοχικά και απολαμβάνουν βιώματα που ενισχύουν το ομαδικό πνεύμα και εξελίσσουν τις δυνατότητές τους. Αντιλαμβάνονται την δυναμική της ομάδας, διερευνούν και γνωρίζουν καλύτερα τους συμμαθητές τους, μαθαίνουν καλύτερα το σώμα τους (Dalley, 1984).

Η σχολική ζωή ατόμων Α.Μ.Ε.Α. (Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες) αποτελούν κρίσιμες περιόδους για την ανάπτυξη ψυχοκινητικών, γνωστικών δεξιοτήτων, , ορθής χρήσης γραπτών και προφορικού λόγου, συναισθηματικής ανάπτυξης, κοινωνικότητας, αυτοργάνωσης και αυτοπροσδιορισμού, αλλά και υποστήριξης της συναισθηματικής κατάστασης των παιδιών, η οποία εκφράζεται σε μεγάλο βαθμό μέσα από την αντίληψη για τον εαυτό τους και την αυτοεκτίμησή τους (Gallahue & Ozmun, 1998; Piek, 2000).

Σκοπός της διδακτορική διατριβής αυτής είναι να καταδειχθεί ο ρόλος του Θεατρικού παιχνιδιού με καινοτόμες δράσεις και δραματοποιήσεις εφαρμοσμένο σε άτομα με ειδικές ανάγκες και πιο συγκεκριμένα σε μαθητές με ελαφριά και μέτρια νοητική υστέρηση στη σχολική τάξη. Στο πλαίσιο της έρευνας εφαρμόστηκε πρόγραμμα παρέμβασης με θεατρικό εργαστήριο βασισμένο στο έργο του Ομήρου «Οδύσσεια» σε μαθητές της πρώτης Γυμνασίου του Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου Κοζάνης.

Η Επίδραση του Θεατρικού αυτού προγράμματος στην ψυχοκινητική, γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, εξετάστηκε για ένα σχολικό έτος (Οκτώβριος-Μάιος), σε μαθητές με ελαφριά και μέτρια νοητική του Ειδικού

Επαγγελματικού Γυμνασίου Κοζάνης υστέρηση ως πειραματική ομάδα (πριν και μετά την εφαρμογή θεατρικού παιχνιδιού και δράσεων) και έγινε σύγκριση στο γνωστικό κομμάτι (κατανόησης του περιεχομένου της Οδύσσειας) με μαθητές με Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου Ιωαννίνων ως ομάδα ελέγχου, στην οποία δεν πραγματοποιήθηκε καμία θεατρική παρέμβαση.

Θέλουμε στην έρευνα αυτή να καταδείξουμε ότι μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, και το παιχνίδι ρόλων θα είναι δυνατή: η αύξηση κοινωνικοποίησης, η συναισθηματική αφύπνιση και κατανόηση του εαυτού και των άλλων (ενσυναίσθηση), η αποτελεσματικότερη δραστηριοποίηση και επίδοση στο ψυχοκινητικό κομμάτι, η μεγαλύτερη και καλύτερη πρόσληψη περιεχομένου διδασκόμενου μαθήματος και τέλος η απόκτηση ικανοτήτων θεατρικής δράσης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες.

Μάλιστα, ένα έργο το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί για το σκοπό αυτό είναι τα έργα του Ομήρου και πιο συγκεκριμένα, η *Οδύσεια*. Για το λόγο αυτό, στην παρούσα διδακτορική διατριβή θα εφαρμοστούν οι θεατρικές δράσεις και τα παιχνίδια στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και πιο συγκεκριμένα σε αυτό της Οδύσσειας του Ομήρου (από μετάφραση). Στην έρευνα αυτή θα αναλυθούν με λεπτομέρεια οι καινοτόμες μέθοδοι που εφαρμόστηκαν στο εν λόγω μάθημα της Οδύσσειας και από τα αποτελέσματα που θα εξαχθούν αναμένουμε να τονιστεί η αξία του θεατρικού παιχνιδιού στην διδασκαλία μαθημάτων σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η κατάλληλη ενισχυτική και προσαρμοσμένη διδασκαλία θεατρικής αγωγής στηρίζει τις βάσεις της στα γενικά αλλά και ειδικά αναλυτικά προγράμματα, δίνοντας έμφαση στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, μέσα από τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες τους. Στόχος της είναι η εξατομικευμένη μάθηση και η διευκόλυνση της εκπαίδευσης του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ως οντότητα, καθώς και η υποστήριξη του σε προσωπικό αναπτυξιακό επίπεδο (Αγγελοπούλου- Σακαντάμη, 2004) και σε αυτό το σημείο έγκειται και η σημασία της. Από τα αποτελέσματα της μέχρι σήμερα ερευνητικής δραστηριότητας γίνεται φανερό ότι η θεατρική αγωγή έχει ευεργετική κινητική επίδραση σε όλους τους μαθητές και υποστηρίζει σημαντικά τους μαθητές με χαμηλή νοητική επίδοση (Σπανάκη, Σκορδίλης & Βενετσάνου,

2010) αναπτυξιακές διαταραχές ή μαθησιακές δυσκολίες (Rintala et al, 1998). Επίσης, η θεατρική αγωγή στηρίζεται πολύ σε δραστηριότητες που ενθαρρύνουν την επίλυση προβλημάτων από τους συμμετέχοντες, μέσα από παιχνίδια προβληματισμών καθώς και την επικοινωνία και επαφή μεταξύ τους, με ερωτήσεις, διάλογο, συνεννόηση, αλληλοβοήθεια κ.α. Τα παραπάνω υποστηρίζουν την ομαδικότητα, την καλή συνεργασία, αλλά και την αυτενέργεια, καθώς και την καλλιέργεια αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης. Όλα τα παραπάνω στοχεύουν στη δημιουργία θετικής αυτοαντίληψης στα παιδιά και ταυτόχρονα, υποστηρίζουν τη διαφορετικότητα ενός ψυχοκινητικού προγράμματος σε σχέση με άλλα παρεμβατικά προγράμματα (Μπουρνέλη, 2002; Δράκος & Μπίνιας, 2004; Zimmer, 2007).

Στην Ελλάδα, είναι περιορισμένη η ερευνητική δραστηριότητα για τη συνολική εκτίμηση των μαθητών/τριών. Επίσης, δεν υπάρχουν στη βιβλιογραφία παρεμβατικά προγράμματα, που να συντονίζουν προσπάθεια προσέγγισης του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ολόπλευρα. Κενό υπάρχει σχετικά με την επίδραση της θεατρικής αγωγής και θεατρικού παιχνιδιού στη γνωστική ανάπτυξη/εξέλιξη προφορικού λόγου και στη θετική εξέλιξη των ψυχοκοινωνικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών των μαθητών Α.Μ.Ε.Α. Στο σημείο αυτό, πρέπει να τονιστεί η συμβολή της παρούσας έρευνας στη σφαιρική ανάπτυξη των μαθητών της μέσης εφηβικής ηλικίας (13-15 ετών).

Στόχος μας ήταν να ερευνήσουμε τις στάσεις, συμπεριφορές, αντιδράσεις, εκφράσεις και εκφάνσεις της προσωπικότητας των μαθητών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως και την αύξηση των μαθησιακών και γνωστικών δυνατοτήτων, των μαθητών της Α' τάξης του ειδικού γυμνασίου απέναντι στη διδασκαλία της Οδύσσειας κατά τη διάρκεια εφαρμογής θεατρικών δραστηριοτήτων στο διδακτικό αντικείμενο των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση. Με αυτό τον τρόπο θα ερευνήσουμε αν η προσέγγιση κάποιων μαθημάτων μέσω θεατρικών παιχνιδιών και δράσεων θα λειτουργήσει ευνοϊκά για την επίτευξη των σκοπών και των στόχων της διδασκαλίας.

Ακολούθως αποφασίσαμε τα ερευνητικά μας υποκείμενα να είναι οι μαθητές με Ειδικές Ανάγκες, καθώς θεωρήσαμε ότι η διδασκαλία μέσα από τις θεατρικές δράσεις και την δραματοποίηση αποτελεί μια ζωντανή εμπειρία με πολλαπλά ευεργετικά

αποτελέσματα, η οποία προϋποθέτει ενέργειες και συμπεριφορές από τους ίδιους τους μαθητές οι οποίες τροφοδοτούνται και αναπροσαρμόζονται από τις αντίστοιχες αποκρίσεις τους. Εντοπίσαμε τις συμπεριφορές (λεκτικές και μη λεκτικές) και ανταποκρίσεις των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία, οι οποίες θα ήταν ενδεικτικές της βίωσης ή μη εκ μέρους τους του θετικού μαθησιακού κλίματος.

Η αξιοποίηση τριών ερωτηματολογίων ως πηγής άντλησης δεδομένων, θεωρήσαμε ότι θα μας επέτρεπε να καταγράψουμε και να κατανοήσουμε τι πραγματικά συμβαίνει κατά την εφαρμογή θεατρικών δραστηριοτήτων σε μια διδασκαλία, εξασφαλίζοντας πιο πολύπλευρη ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων μας, με τον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Τα ερευνητικά μας ερωτήματα, που αποτελούσαν τον βασικό άξονα της έρευνας, μας οδήγησαν στην αναζήτηση συγκεκριμένων πληροφοριών, που θα βασίζονταν σε καθορισμένες από πριν κατευθύνσεις, ως προς το τι θα παρατηρηθεί για να καταγραφεί πριν και μετά την εφαρμογή θεατρικού παιχνιδιού στην πειραματική ομάδα και σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου που δεν θα γίνει εφαρμογή θεατρικού παιχνιδιού να γίνει καταγραφή σε διαφορές όσον αφορά το γνωστικό επίπεδο, πρόσληψης του περιεχομένου της Οδύσσειας.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ Α' ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1. Τέχνη και Εκπαίδευση

Σε ένα κόσμο αυτοματισμού, τεχνολογικής ανάπτυξης και τυποποίησης οι μαθητές ασφυκτιούν και αναζητούν απεγνωσμένα κάποιες ευκαιρίες δημιουργικής έκφρασης, θέασης του κόσμου, εξωτερίκευσης και κατανόησης των συναισθημάτων τους. Η Εκπαίδευση οφείλει, σε αυτή την κατεύθυνση, να προσφέρει ευκαιρίες για επαφή με τις Τέχνες, για να μπορεί να καλείται σύγχρονο και όχι αποκομμένο από πολιτισμικές, πολιτιστικές και κοινωνικές συνθήκες του περιγύρου.

«Τα παιδιά χρειάζονται Τέχνη και ιστορίες και ποιήματα και μουσική όσο χρειάζονται αγάπη και φαγητό και καθαρό αέρα και παιχνίδι. Αν δεν δώσεις σε ένα παιδί τροφή, η ζημιά γίνεται γρήγορα ορατή. Αν δεν αφήσεις ένα παιδί να έχει καθαρό αέρα και παιχνίδι, η ζημιά είναι επίσης ορατή, αλλά όχι τόσο γρήγορα. Αν δεν δώσεις σε ένα παιδί αγάπη, η ζημιά μπορεί να μην είναι φανερό για μερικά χρόνια, αλλά είναι μόνιμη. Αλλά αν δεν δώσεις σε ένα παιδί Τέχνη η ζημιά δεν είναι τόσο εύκολα ορατή. Είναι εκεί όμως. Τα σώματα τους είναι αρκετά υγιή μπορούν να τρέξουν και να πηδήξουν και να κολυπήσουν και να φάνε λαίμαργα και να κάνουν πολύ θόρυβο, όπως έκαναν πάντα τα παιδιά, αλλά κάτι λείπει... Οι συνέπειες της πολιτιστικής λιμοκτονίας δεν είναι δραματικές και γρήγορες.» (Philip Pullman, 2012). Η Τέχνη ωφελεί τα παιδιά (<https://hamomilaki.blogspot.com>):

1. Δεξιότητες Κίνησης: Πολλές από τις κινήσεις που εμπλέκονται στην παραγωγή τέχνης, όπως το να κρατάς ένα πινέλο, είναι ουσιαστικής σημασίας για την ανάπτυξη λεπτής κινητικότητας στα παιδιά και θα φανούν χρήσιμες και στο γράψιμο.
2. Συγκέντρωση: Είναι μια βασική δεξιότητα που αναπτύσσεται μέσα από ένα σύνολο δραστηριοτήτων και οι τέχνες παρέχουν πολλές ευκαιρίες για την βελτίωσή της όπως για παράδειγμα η σχεδίαση μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο.
3. Ανάπτυξη λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας: Για τα πολύ μικρά παιδιά η ενασχόληση με τις τέχνες παρέχει ευκαιρίες για να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους- μαθαίνουν λέξεις για τα χρώματα, τα σχήματα, τα συναισθήματα και άλλα τόσα. Παράλληλα, όμως, μέσα από το θέατρο και τον χορό μαθαίνουν μηχανισμούς της γλώσσας του σώματος και το πώς οι κινήσεις επικοινωνούν διαφορετικά συναισθήματα.

4. Επίλυση προβλημάτων: Η καλλιτεχνική εκπαίδευση ενισχύει την επίλυση προβλημάτων και την κριτική σκέψη. Κατά τη διάρκεια της καλλιτεχνικής δημιουργίας, το παιδί καλείται να πάρει αποφάσεις, να κάνει επιλογές, να εξερευνήσει, να σκεφτεί, να πειραματιστεί, να δοκιμάσει νέες ιδέες-δεξιότητες που απαιτούνται σε οποιαδήποτε καριέρα και αν επιλέξει το παιδί στο μέλλον.

5. Επιμονή: Η ενασχόληση με τις τέχνες απαιτεί την επιμονή του καλλιτέχνη. Μέσα από την εξάσκηση, την εκμάθηση τεχνικών και δεξιοτήτων και με την επιμονή στον στόχο, βρίσκεται πολύ κοντά στο να μεγαλουργήσει. Σε έναν όλο και πιο ανταγωνιστικό κόσμο, όπου οι άνθρωποι καλούνται να αναπτύσσουν συνεχώς νέες δεξιότητες, η επιμονή είναι απαραίτητη στην επίτευξη της επιτυχίας.

6. Εφευρετικότητα: Όταν τα παιδιά ενθαρρύνονται να εκφραστούν και να πειραματιστούν στη δημιουργία της τέχνης, αναπτύσσουν μια αίσθηση καινοτομίας που θα είναι σημαντική στην ενήλικη ζωή τους. Η κοινωνία μας σήμερα για να προχωρήσει μπροστά χρειάζεται άτομα που να γνωρίζουν πώς να σκέφτονται, να αναζητούν νέους τρόπους για βελτίωση, χωρίς να ακολουθούν μόνο κατευθύνσεις.

7. Δημιουργικότητα: Το να είναι κάποιος σε θέση να προσεγγίζει τα πράγματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες και να σκέφτεται «έξω από το κουτί», θα τον κάνει να ξεχωρίσει από τους υπόλοιπους. Οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες παρέχουν τεράστιες ευκαιρίες στα παιδιά να ενισχύσουν και να εξασκήσουν τη δημιουργικότητά τους με αποτέλεσμα να επωφελούνται και στην ενήλικη ζωή.

8. Αυτοπεποίθηση: Οι τέχνες τονώνουν την αυτοπεποίθηση των παιδιών. Για παράδειγμα, οι δεξιότητες που αναπτύσσονται μέσα από το θέατρο, όπως το να καταφέρεις να περάσεις ένα πειστικό μήνυμα ή να διαχειριστείς με άνεση τη σκηνή μπροστά σε μεγάλα ακροατήρια, ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των παιδιών. Επίσης οι τέχνες χτίζουν την αυτοπεποίθηση επειδή δεν υπάρχει μόνο ένας σωστός τρόπος για να κάνεις τέχνη. Κάθε παιδί μπορεί να αισθανθεί περήφανο για τις πρωτότυπες καλλιτεχνικές δημιουργίες του ακόμα και αν αντιμετωπίζει σωματικές, συναισθηματικές ή μαθησιακές δυσκολίες.

9. Συνεργασία: Οι περισσότερες καλλιτεχνικές δραστηριότητες έχουν συλλογικό χαρακτήρα. Μέσα από αυτές τα παιδιά εξασκούνται στο να εργάζονται μαζί, να μοιράζονται ευθύνες και να λειτουργούν με άλλους για την επίτευξη ενός στόχου. Για

παράδειγμα όταν ένα παιδί έχει ένα ρόλο σε ένα μουσικό σύνολο, ή σε ένα θέατρο ή σε ένα χορό, αρχίζει να καταλαβαίνει ότι η συμβολή του είναι απαραίτητη για την επιτυχία της ομάδας ακόμα και αν δεν έχει τον μεγαλύτερο ρόλο.

10. Σχολικές επιδόσεις: Μελέτες δείχνουν ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην τέχνη και άλλα επιτεύγματα. Για παράδειγμα, έχει βρεθεί ότι τα παιδιά που συμμετέχουν τακτικά σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες, είναι τέσσερις φορές πιο πιθανό να τα πηγαίνουν καλύτερα στο σχολείο από τα παιδιά που δεν συμμετέχουν.

Η Τέχνη συντείνει στη μόρφωση και στην αγωγή κατά συνέπεια, θα πρέπει απαραίτητως να συμπεριλαμβάνεται στο πρόγραμμα της εκπαίδευσης. Η Τέχνη ως το υπέρτατο μορφοποιητικό αγαθό αποτελεί καθήκον και υποχρέωση που το πρόγραμμα, ιδίως στην εκπαίδευση Α.Μ.Ε.Α, που κύρια στοχεύει στην ανάδειξη του χαρακτήρα τους και την ενδυνάμωση των θετικών τους στοιχείων, επιβάλλεται να περιλαμβάνεται. Είναι ενδεικτικό ότι χαρακτηριστικά αναφερόμενος ο Αριστοτέλης στον ρόλο της Τέχνης έλεγε ότι : «Η Τέχνη μπορεί να είναι πρόξενος τριών αγαθών: εκπαιδευεί, προκαλεί πνευματική απόλαυση, χαρίζει την κάθαρση» (Χατζάκης, 2003: 74 & 144).

Ωστόσο, εκτός από τη συγκεκριμένη παραδοχή στην ένταξη της Τέχνης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα φαίνεται να συνηγορούν και οι νέες αντιλήψεις και διαπιστώσεις της σύγχρονης Παιδαγωγικής. Μια πρώτη βασική παραδοχή συνίσταται στο γεγονός ότι δεν υπάρχει αντικειμενική γνώση. Η γνώση οικοδομείται από το ίδιο το άτομο μέσα από την ενεργή συμμετοχή του στις διαδικασίες μάθησης, την αξιοποίηση του ιδιαίτερου πλαισίου αναφοράς του και την αλληλεπίδρασή του με τους άλλους (ενήλικες και συνομηλίκους), σε συνδυασμό με το ότι κάθε «άλλος» είναι μοναδικός. Αντίστοιχο ρόλο παίζει και η πεποίθηση ότι πρέπει να υιοθετηθεί η προσέγγιση που δίνει έμφαση στην ολοκλήρωση των ατόμων, δηλαδή στην εκπαίδευση που μαθαίνει στον άνθρωπο πώς να υπάρχει ως ολοκληρωμένη προσωπικότητα (Unesco, 2002: 127).

Σύμφωνα με τον Vygotsky, η νοητική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία άρρηκτα συνδεδεμένη με την ιστορικοκοινωνική διάσταση και το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται. Η ανάπτυξη επιτυγχάνεται όχι μόνο χάρις στον έμφυτο νοητικό εξοπλισμό του κάθε ατόμου, αλλά και εξαιτίας της διαμεσολάβησης των κοινωνικών γεγονότων και των πολιτιστικών εργαλείων (όπως είναι το θεατρικό

παιχνίδι και οι τέχνες γενικότερα), καθώς και της εσωτερίκευσης των σημασιών με τις οποίες είναι φορτισμένα αυτά τα πολιτισμικά μέσα και εργαλεία. Τα εργαλεία αυτά και οι κοινωνικές σημασίες τους όχι μόνο διαμεσολαβούν για την πραγματοποίηση των γνωστικών διεργασιών, αλλά εμπεριέχουν νοήματα και τρόπους σκέψης που διαμορφώνουν διαλεκτικά τις ίδιες τις νοητικές διεργασίες (Ράπτης, Ράπτη, 2001).

Η Τέχνη δίνει την δυνατότητα οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να ανακαλύπτουν και να διερευνούν τη γνώση (ανακαλυπτική μέθοδος ή καθοδηγούμενη ανακάλυψη) με την ανάπτυξη κινήτρων μάθησης από μέρους των μαθητευόμενων. Σύμφωνα με τον Bruner (1966) η γνώση σχετίζεται με την κίνηση και τη δεξιότητα που προέρχεται από την άμεση επαφή του ατόμου με τα πράγματα, μέσω εσωτερικών πνευματικών εικόνων και μέσω του συστήματος της συμβολικής αναπαράστασης, που είναι και το ανώτερο, στο οποίο οι γνώσεις παρουσιάζονται με σύμβολα (ακόμη και χωρίς να στηρίζεται ο μαθητευόμενος σε συγκεκριμένα στοιχεία της εμπειρίας). Όλα αυτά προσφέρονται απλόχερα καθώς οι μαθητές μέσα από την Τέχνη καλλιεργούν τη διαισθητική και κριτική τους σκέψη, πράττουν πνευματικά άλματα και κατορθώματα, πρωτοτυπούν, εφευρίσκουν, κατανοούν προβληματικές καταστάσεις και τις επιλύουν. Οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούν τα παιδιά προς την ανακάλυψη αρχών, νόμων και κανόνων που διέπουν όχι μόνο τα φαινόμενα ως γνωστικά αντικείμενα αλλά και την ίδια του τη σκέψη (Ράπτης, Ράπτη, 2001).

Οι ανάγκες της σημερινής εποχής είναι αυτές που απαιτούν δημιουργικούς ανθρώπους που θα συμβάλλουν κοινωνικά με τις ιδέες τους και την ευρηματικότητά τους. Προκειμένου να ικανοποιηθούν οι συγκεκριμένες ανάγκες, η εκπαίδευση στρέφεται προς την Τέχνη και τη διδασκαλία της. Μέσα από μια τέτοια εκπαίδευση καλλιεργείται η φαντασία, οξύνεται η παρατηρητικότητα, διεγείρεται και αναπτύσσεται η δημιουργική ικανότητα και γενικότερα ενισχύονται όλα εκείνα τα στοιχεία της προσωπικότητας που από τη μία δίνουν τη δυνατότητα στα άτομα να ενεργούν, με ευφάνταστους, ευέλικτους, πρωτότυπους τρόπους και από την άλλη παρέχουν ευκαιρίες για αφύπνιση καλλιτεχνικών συνειδήσεων. Κατ' αυτόν τον τρόπο, μπορούν να γίνουν οδηγοί και εκφραστές όχι μόνο της εποχής τους, αλλά και ιδεών και αξιών των οποίων η σημασία υπερβαίνει την εποχή τους (Σάλλα, 2010: 42-43).

1.2. Η δημιουργικότητα και η βιωματική προσέγγιση στη μάθηση

Στο πλαίσιο της Τέχνης η δημιουργικότητα, αποτελεί βασικό στοιχείο της σύγχρονης παιδαγωγικής πρακτικής και γενικότερα, κάθε παιδαγωγικής που επιδιώκει την ανάπτυξη της φιλομάθειας, την ανακάλυψη και ερμηνεία της πραγματικότητας, την αξιοποίηση των εσωτερικών δυνάμεων των συμμετεχόντων. Επομένως, μια παιδαγωγική πρακτική που εμπεριέχει τη δημιουργικότητα χαρακτηρίζεται από πολύπλευρη αξιοποίηση διαφόρων μεθόδων, από δραστηριότητες που αναπτύσσουν την έκφραση, την επινοητικότητα, την εφευρετικότητα, την έμπνευση, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, την ανάπτυξη της ατομικότητας, αλλά και σχέσεων που βασίζονται στη φιλία, την αμοιβαία εμπιστοσύνη και την υπευθυνότητα.

Βασική αρχή αποτελεί η άποψη ότι «η πορεία της προς το αποτέλεσμα , είναι το ίδιο σημαντική όσο και το ίδιο το αποτέλεσμα » (Τρίμη, 1992 : 29). Σημαντικά στοιχεία της Τέχνης αποτελούν η άμεση εμπειρία, η ενεργοποίηση της φαντασίας και των αισθητηρίων μηχανισμών, το παιχνίδι, η ενεργός συμμετοχή, η συνεργασία, η πρωτοβουλία του παιδιού και η ανταλλαγή ρόλων. Το παιδί έρχεται σε επαφή με τα εικαστικά στοιχεία μορφοποίησης και τα χρησιμοποιήσει, κατακτά κώδικες επικοινωνίας της τέχνης, ενεργοποιείται μέσα από τη θεματική, το υλικό μέσο και την τεχνική, μαθαίνει να χρησιμοποιεί τα σώμα του, τα εργαλεία και τα υλικά, εκφράζεται με το δικό του τρόπο, χωρίς το άγχος του αποτελέσματος καθώς κάθε δημιουργήμα και έκφραση Τέχνης είναι μοναδικά και έτσι αποκτά σιγουριά και αυτοπεποίθηση, νιώθει πως μπορεί να δημιουργήσει, πως μπορεί να ανοίξει ορίζοντες, πως είναι ελεύθερο (Παπαδοπούλου, 2004:70).

Μέσα από μία τέτοια παιδαγωγική πρακτική προσφέρεται η δυνατότητα της βιωματικής και ενεργητικής μάθησης, η δυνατότητα της συνεργασίας και της ανταλλαγής, καθώς και της υλοποίησης συλλογικών στόχων. Οι ανθρώπινες σχέσεις συνιστούν το επίκεντρο και την αφετηρία των γνώσεων, ενώ παράλληλα δημιουργούνται συνθήκες εναρμονισμένης συνύπαρξης. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το σύνολο, η ομάδα, οδηγείται προς την εξέλιξη, τη μάθηση και την απόδοση. Υπό το πρίσμα αυτό, ασύμπτωτα στοιχεία με την έννοια της δημιουργικότητας είναι: η ομοιομορφία, οι στερεότυπες αντιλήψεις και συμπεριφορές, η συγκαταβατική παραδοχή του ενδιαφέροντος όσων μετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία, τα προκαθορισμένα και γνωστά εκ των προτέρων αποτελέσματα, η μονολιθικότητα στη

διδασκεία ύλη και στις μεθόδους, η παθητική στάση των εκπαιδευόμενων, η έμφαση στην πληροφόρηση και απομνημόνευση της γνώσης και η απουσία της βιωματικής προσέγγισης αυτής μέσα από αντίστοιχες πρακτικές εφαρμογές, η στάση αποδοχής, υπακοής και αυτολογοκρισίας (Κόκκος, 2003: 217).

Αντίστοιχα με τη δημιουργικότητα και η βιωματική προσέγγιση στη μάθηση αποτελεί τον αντίποδα της παραδοσιακής παιδαγωγικής. Μέσω της συγκεκριμένης προσέγγισης το «σχολείο δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να γίνει το δρών πρόσωπο, να ερευνησει το περιβάλλον σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του, να εμπλακεί το ίδιο στη διαδικασία της ανακάλυψης – μάθησης και μέσα από την πράξη και τη συνεργασία του με τους άλλους να αναπτύξει την προσωπικότητά του σε ένα χώρο που θα καλλιεργεί αφενός την αποδοχή, το σεβασμό, την αλληλεπίδραση και αφετέρου τη δημιουργικότητα, τις ιδέες και τις αξίες» (Κοντογιάννη, 2000: 45).

Είναι ενδεικτικό ότι και ο J. Bruner έθεσε ως κύριο ζήτημα το γεγονός ότι «η μάθηση δεν είναι μια παθητική λειτουργία αλλά μια ενεργητική διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές οικοδομούν νέες γνώσεις και νέες ιδέες βασιζόμενοι σ' αυτά που ήδη γνωρίζουν, σαν να στήνουν, βοηθώντας ο ένας τον άλλον, σκαλωσιές για να ανέβουν ψηλότερα στο γνωστικό οικοδόμημα. Κατά τη διαδικασία αυτή ο μαθητής επιλέγει και διαχειρίζεται τις πληροφορίες που έχει, για να κάνει νέες υποθέσεις εργασίας και να πάρει τις ανάλογες αποφάσεις για την παραπέρα πορεία. Έτσι η γνωστική διαδικασία οργανώνει και δίνει νόημα στις εμπειρίες του και, κυρίως, του επιτρέπει να προχωρήσει πέρα από τις πληροφορίες, στην ανακάλυψη νέας χρήσιμης γνώσης» (Βέικου, 2007: 17).

Όλες αυτές οι παιδαγωγικές οπτικές και θεωρήσεις είναι φυσικό να επαναπροσδιορίζουν, αλλά και να θέτουν σε νέες βάσεις τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες (Σφυρόρα, 2010: 186). Τα αναλυτικά προγράμματα, ακολουθώντας τη διεύρυνση αυτή του φάσματος της εκπαίδευσης είναι επόμενο να αναθεωρηθούν, περικλείοντας όχι μόνο γνώση και δεξιότητες, αλλά και την ικανότητα συνύπαρξης με τους άλλους, καθώς και την προσωπική ολοκλήρωση. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης διεύρυνσης η τέχνη που συχνά διδάσκεται με τρόπο ωφελμιστικό παρά πολιτιστικό, πρέπει να έχει μια καλύτερη θέση (ό.π.: 173 & 140). «Οι τέχνες μπορεί να αποτελέσουν το όχημα της νέας παιδαγωγικής» (Κοντογιάννη, 2000: 47).

Η πεποίθηση άλλωστε για την αξιοποίηση των τεχνών για μαθησιακούς στόχους υποστηρίζει ότι μέσα από ειδικά διαμορφωμένες δράσεις:

α) καλλιεργείται η αντίληψη ότι ο πολιτισμός με τις διάφορες μορφές του δεν είναι αποκλεισμένος από την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, αλλά αποτελεί μέρος της μαθησιακής διεργασίας

β) δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για αποτελεσματική μάθηση, καθώς αυξάνεται η ενεργητική συμμετοχή των εμπλεκομένων μαθητών και εκπαιδευτικών

γ) ενδυναμώνεται η στοχαστική διάθεση και

δ) αναπτύσσεται με ολιστικό τρόπο η προσωπικότητα (Μέγα, 2011: 21-22).

Στη βιωματική προσέγγιση στη μάθηση η Τέχνη «είναι ο κύριος άξονας, μπορεί να ελευθερώσει την ενέργεια του παιδιού, να προωθήσει αρμονικά και συνολικά την ανάπτυξή του από πλευρά επικοινωνιακή, κοινωνική και συναισθηματική, με σεβασμό στην κριτική και επιστημονική σκέψη. Άλλωστε, ο σκοπός της τέχνης είναι η ολοκλήρωση της γνώσης, των δεξιοτήτων και της δημιουργικότητας του ατόμου» (Κοντογιάννη, 2000: 45-46). Η συγκεκριμένη αντίληψη συναινεί και με το γεγονός ότι διατάξεις των περιεχομένων διδασκαλίας, όπως είναι η διεπιστημονική, ή μέθοδοι διδακτικής προσέγγισης θεμάτων και προβλημάτων όπως είναι τα σχέδια εργασίας, ή και μορφές εργασίας, όπως είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, δεν μπορούν από μόνες τους, χωρίς τη συναισθηματική σύμπραξη του παιδιού, να καταστούν αρωγοί προς αυτήν την κατεύθυνση της μόρφωσης του ανθρώπου (Βρεττός, 2013).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Θεατρικής Αγωγής το οποίο μπήκε σε ισχύ με το Προεδρικό Διάταγμα αποτελεί δείγμα των επίσημων κρατικών προθέσεων 132/10-4-1990 (Κουρετζής- Άλκηστις, 1993: 169). Στο κομμάτι που αφορά την Αισθητική Αγωγή, αναφέρεται, «Στόχος της Αισθητική Αγωγής είναι να βοηθήσει τους μαθητές να εξωτερικεύσουν με πληρότητα τις προσωπικές τους εμπειρίες, ιδέες, και συναισθήματα με ποικίλες εκφραστικές μορφές και να αναπτύξουν προοδευτικά την απαραίτητη ευαισθησία απέναντι στα καλλιτεχνικά δημιουργήματα, όπως και σε κάθε εκδήλωση του ωραίου στη φύση και στη ζωή».

Επιδιώξεις του αναλυτικού προγράμματος για την αισθητική αγωγή αφορούν:

- Την καλλιέργεια των αισθήσεων και των αντιληπτικών ικανοτήτων με τρόπο που θα επιτρέψει στο παιδί να οργανώνει και να συντονίζει τις δυνάμεις του με σκοπό την παραγωγή δημιουργικού έργου σε ποικίλους εκφραστικούς τύπους.
- Την ενίσχυση της ευαισθησίας του παιδιού απέναντι στα πράγματα και τις μεταβολές τους.
- Ενεργοποίηση της παρατηρητικότητας ώστε να εμπλουτίσει το παιδί τον εσωτερικό του κόσμο και να αναπτύξει στενότερη και πληρέστερη επικοινωνία με το περιβάλλον του.
- Την κατάκτηση γνώσεων/δεξιοτήτων και απόκτηση στάσεων αναγκαίων όχι μόνο για την καλλιτεχνική έκφραση αλλά και την επαγγελματική ζωή και για την εκτίμηση της χειρωνακτικής εργασίας γενικότερα.
- Την ενεργοποίηση των δημιουργικών δυνάμεων όλων των παιδιών σε κάθε ηλικία με τρόπο που να διασφαλίζεται και να προωθείται η απρόσκοπτη εξέλιξη και η καταξίωση των ατομικών ενδιαφερόντων, κλίσεων και δεξιοτήτων τους.
- Την εξοικείωση με την αντίστοιχη άσκηση με τα σύμβολα, τα μέσα και τις τεχνικές που χρησιμοποιούν οι καλλιτέχνες στη δημιουργική τους εργασία, ώστε να εδραιωθεί ανάμεσα στα άλλα και το αισθητικό τους κριτήριο.

Στο αναλυτικό πρόγραμμα της θεατρικής αγωγής ορίζονται επίσης οι βασικές επιδιώξεις του Θεατρικού Παιχνιδιού (Κουρετζής-Άλκηστις, 1993). Το Θεατρικό παιχνίδι είναι δραστηριότητα που βοηθά το παιδί:

- Να ανακαλύψει νέες δημιουργικές δυνατότητες και τρόπους επικοινωνίας.
- Να αξιοποιήσει τις ευκαιρίες που προσφέρει το Θεατρικό Παιχνίδι για να κατανοήσει τις παραμέτρους των ανθρωπίνων σχέσεων και τα προβλήματά τους.
- Να εξοικειωθεί και να προσεγγίσει όσο γίνεται περισσότερο την τέχνη του Θεάτρου.
- Να κατανοήσει τη σύνδεση όλων των επιμέρους καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων του σχολείου με το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον.

- Να καλλιεργήσει την ψυχοκινητική του έκφραση και να ενεργοποιηθεί στο μέγιστο βαθμό.
- Να εκτιμά και να αξιολογεί τα θεατρικά γεγονότα και σκηνικά επιτεύγματα.
- Να μπορεί μέσα από τη συστηματική εφαρμογή και διαδικασία του Θεατρικού Παιχνιδιού, να ανεβάσει μια ολοκληρωμένη θεατρική παράσταση.

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, το θέατρο ως τέχνη που προβάλλει το βίωμα, μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο στη μόρφωση των μαθητών, προς αυτή την κατεύθυνση, με την ένταξη και αξιοποίησή του στα αναλυτικά προγράμματα. Άλλωστε όπως αναφέρει και ο Αριστοτέλης, καμιά από τις ηθικές αρετές δεν είναι έμφυτη στον άνθρωπο, αλλά έχουμε γεννηθεί με την ικανότητα να τις δεχόμαστε και να τελειοποιούμαστε σε αυτές με την άσκηση και τον εθισμό. Το θέατρο έχει τη δύναμη να αποκαθαίρει από προκαταλήψεις, να επιτρέπει στον μαθητή να δει κατάματα τον ίδιο τον εαυτό του, να τον κάνει να αμφισβητεί την ορθότητα των σκέψεων και πράξεών του και να τον μετακινεί στη θέση του άλλου.

Επομένως, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης η Θεατρική Αγωγή έχει τη δύναμη να αναπτύσσει την ενσυναίσθηση του μαθητή και να τον κάνει καλύτερο άνθρωπο, καθώς μπορεί να διδάσκει ήθος. Πέρα όμως από την ηθική -ανθρωπιστική προσφορά της, η Θεατρική Αγωγή συνδέεται και με την παράμετρο της αποτελεσματικότητας, καθώς μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση του περιεχομένου, στην ερευνητική προσέγγιση, στην επικοινωνία και την κατάθεση έργου (ό.π.).

Η Θεατρική Αγωγή, υπό το πρίσμα της «ανοιχτότητας» προς το πρόσωπο του «άλλου», συνυφαίνεται και ενισχύει την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη και τον σεβασμό, τις προαναφερθείσες έννοιες για τον ανθρώπινο πολιτισμό. Η βαθιά ανάγκη του ανθρώπου για συνάντηση με τον «άλλο» (E. Mounier) αποτελεί αγαπητική αυτοπροσφορά (K. Jaspers) και συνθήκη αυτοπραγμάτωσης του εαυτού (C. Rogers), που συμπάσχει με το πρόσωπο του «άλλου» (M. de Unamuno).

Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, η χαρά της συνύπαρξης αποτελεί θεμελιώδες αξίωμα, που νοηματοδοτείται με την ανάγκη του συμπάσχοντος υποκειμένου να συναντήσει το πρόσωπο του άλλου στο περιβάλλον της ομάδας (Παπαδόπουλος, 2010). Στο θεατρικό παιχνίδι:

- 1) Ο θεατρικός ρόλος λειτουργεί ως βιωματικό διάμεσο για τη ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, για να ‘μπει’ ο παίκτης στη θέση του άλλου και να τον κατανοήσει. Η παιδαγωγική λειτουργία του θεατρικού ρόλου συνίσταται στο να διευκολύνει τον παίκτη να ‘βρει’ τον εαυτό του (O’Neill & Lambert, 1982: 13) και τον κόσμο, περνώντας μέσα από την ανοιχτότητα για την αποδοχή του άλλου. Όμως οι θεατρικοί ρόλοι, που καλούνται οι παίκτες να αναλάβουν, δεν είναι επιφανειακές κατασκευές, που διερευνώνται με στόχο την υποκριτική δεινότητα.

Η ενσυναίσθηση γίνεται εμπράγματος τρόπος ζωής, που διακρίνεται από λεπτομέρειες στην καθημερινή συμπεριφορά των παικτών. Είναι, δηλαδή, ένα ‘δόσιμο’, που απαιτείται να έχει αποκτήσει κανείς, ως απότοκο της εξάσκησής του στο θεατρικό ρόλο. Βέβαια, τις περισσότερες φορές, σε παίκτες με προδιάθεση στην ανάγκη για την αναγνώριση και τον έπαινο, ο θεατρικός ρόλος λειτουργεί ως κατασκευή κανακέματος του φίλαυτου εγωισμού, της ναρκισσιστικής ωραιοπάθειας και της εξουσιαστικής φιλοδοξίας του παίκτη, με αποτέλεσμα να ακυρώνεται πανηγυρικά η άποψη ότι ο ρόλος είναι μέσο για να μπει κανείς στη θέση του άλλου.

- 2) Η αλληλεγγύη αποτελεί πράξη εκδήλωσης της ενσυναισθητικής αντίληψης, της έμπρακτης δέσμευσης να στέκεται κανείς με ηθικό πρόσημο στο πλάι των συμπαικτών του, προκειμένου έτσι να συμπάσχει και να υπερασπίζεται με γενναιοδωρία το δικαίωμά τους να εκφράζονται και να αυτοπραγματώνονται στην ομάδα.

Οι θεατρικές αναπαραστάσεις που αποτελούν πεδίο διερεύνησης κοινωνικών και φαντασιακών καταστάσεων, γίνονται αληθινές διδασκαλίες για την πραγματική ζωή, μέσα από τους ευφάνταστους και πολύπλοκους μικρόκοσμους που δημιουργούνται. Έχουν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν ή να απορρίψουν το αίτημα για αλληλεγγύη που τους ζητείται και έτσι, στο ελεγχόμενο μυθοπλαστικό περιβάλλον, εξασκούνται και μαθαίνουν την αξία της αλληλεγγύης και τη σημασία της για την χαρά και την ευτυχία των ανθρώπων.

- 3) Ο σεβασμός στην κάθε είδους ετερότητα μέσα στην ομάδα αποτελεί την πεμπτουσία της δημοκρατίας, καθώς είναι δηλωτικός παράγοντας αποδοχής των διαφορετικοτήτων.

Οι παίκτες σε θεατρικό ρόλο ή εκτός ρόλου δοκιμάζουν στάσεις και συμπεριφορές από τις οποίες προκύπτει η επιδίωξη για γνησιότητα σε κάθε πρακτική, ενώ οι επιμέρους θέσεις με προσοχή και ευαισθησία γίνονται σεβαστές και αποτελούν πηγή εμπλουτισμού της ολότητας της ομάδας. Σε μια διαλεκτική επικοινωνία οι παίκτες υιοθετούν το σεβασμό στις απόψεις και στη μεταβαλλόμενη οπτική γωνία του εκάστοτε άλλου και στην υποκειμενική αντίληψη των πραγμάτων (Barton & Booth, 1990). Σε αυτήν την κατεύθυνση συμβάλλουν οι θεατρικοί διάλογοι που αποτελούν διαπολιτισμικό καμβά για κάθε είδους συνάντηση με το ανοίκειο.

Η εισαγωγή των τεχνών στην εκπαίδευση και η αξιοποίησή τους δεν αποτελεί σύγχρονη επινόηση. Όπως ο Armstrong (2009) ισχυρίζεται, από την εποχή του Πλάτωνα είχε επισημανθεί η σημασία της απόλαυσης στην εκπαίδευση και της ανεύρεσης της προσωπικής κλίσης. Στο 18ο αιώνα ο Rousseau (2002) κλασσικό έργο του «Αιμίλιος ή περί αγωγής» τόνισε τη σημασία της βιωματικής μάθησης ισχυριζόμενος ότι τα παιδιά θα πρέπει να μαθαίνουν όχι από τα βιβλία αλλά από «το βιβλίο της ζωής». Από τις αρχές του 20ου αιώνα ο John Dewey με το έργο του *Art as experience*, ισχυρίστηκε ότι η αισθητική εμπειρία αποτελεί το κατεξοχήν μέσο για την ανάπτυξη της φαντασίας, την οποία θεωρεί θεμελιώδες στοιχείο της διεργασίας της μάθησης. Ο Dewey μάλιστα θεωρεί ότι καμία διανοητική δραστηριότητα δε μπορεί να είναι πλήρης χωρίς την αισθητική επικύρωση «...αν η αισθητική εμπειρία αποσπασθεί από τη διανοητική εμπειρία, η τελευταία δε μπορεί να είναι ολοκληρωμένη» (Dewey, 1980: 40). Επίσης, πολλοί θεωρητικοί τόνισαν την ανάγκη ενεργοποίησης και βιωματικής συμμετοχής στη μετάδοση της γνώσης. Ο Edgar Dale (1954), με τη γνωστή πυραμίδα, σχηματοποίησε την αποτελεσματικότητα της εμπλοκής του μαθητή στην μαθησιακή διαδικασία. Στο ερώτημα ‘Πως μαθαίνουμε;’ έδωσε τις παρακάτω απαντήσεις: 10% από αυτά που διαβάζουμε 20% από αυτά που ακούμε 30% από αυτά που βλέπουμε 50% από αυτά που βλέπουμε και ακούμε ταυτόχρονα 80% από αυτά που λέμε 90% από αυτά που λέμε ενώ ταυτόχρονα εκτελούμε πράξεις που απαιτούν σκέψη και στις οποίες εμπλεκόμαστε ενεργητικά. Η αποτελεσματικότερη μάθηση, λοιπόν, κατά τον Dale επιτυγχάνεται όταν «ταυτόχρονα

με αυτά που λέμε εκτελούμε πράξεις που απαιτούν σκέψη και γενικότερα εμπλεκόμαστε ενεργητικά».

Ο Gardner (2006), με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, επιχειρεί να ερμηνεύσει την ανθρώπινη γνωστική ικανότητα και τους τομείς που αυτή εκτείνεται. Η θεωρία αυτή λαμβάνει υπόψη για την αποτίμησή της νοημοσύνης όχι μόνο τη γλωσσική και τη λογικομαθηματική ευφυΐα, αλλά και την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική, τη μουσική, τη σωματική- κιναισθητική, τη χωροταξική, τη φυσιογνωστική και την υπαρξιακή, οι οποίες μπορούν να καταστήσουν πιο εύστοχες τις επιλογές της ζωής του κάθε ανθρώπου. Δεξιότητες, ταλέντα, κλίσεις, προτιμήσεις εκδηλώνονται με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικό βαθμό σε κάθε άτομο και η εκπαίδευση οφείλει να τα αξιοποιήσει.

Η εισαγωγή του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μια ελκυστική και αποτελεσματική διδακτική εναλλακτική πρόταση. Αποτελεί το είδος της τέχνης που στην ουσία εξαιτίας του πολυδιάστατου χαρακτήρα το ανταποκρίνεται πλήρως στις απαιτήσεις που θέτει η θεωρία του Gardner. Το θέατρο δύναται να αξιοποιήσει τη διαφορετικότητα των ικανοτήτων και να διοχετεύσει με αποδοτικότητα τις πολλαπλές δεξιότητες του μαθητή, αποδίδοντας σεβασμό στην ιδιαιτερότητα του και στις ατομικές του κλίσεις. Η ένταξη του θεάτρου συνεισφέρει σε όλους τους συντελεστές, καθώς και στην προαγωγή της ίδιας της εκπαιδευτικής πράξης και στην ενίσχυση του εκπαιδευτικού έργου. Συγκεκριμένα, προωθούνται εκπαιδευτικοί στόχοι, όπως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η παιγνιώδης μάθηση, η διαθεματική προσέγγιση στη γνώση (Γραμματάς, 1999). Ο εκπαιδευτικός αποκτά τη δυνατότητα να αντικαταστήσει ή να ανανεώσει τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, να ενεργοποιήσει τη φαντασία των μαθητών, να διεγείρει το ενδιαφέρον τους, να εμπλουτίσει τους λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας και να αναδείξει τις δεξιότητες και τα προσόντα τους (Μουδατσάκης, 1994).

Το θέατρο, επίσης, αναδεικνύει την πολιτισμική ιδιαιτερότητα, καθώς απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η κατανόηση και η αποδοχή 'του άλλου', όπως και η καλλιέργεια του σεβασμού απέναντι σε όλες τις κουλτούρες (Χολέβα, 2010). Τη συνεισφορά του θεάτρου στην κοινωνικοποίηση του ατόμου και στην αίσθηση 'του όλου' τονίζουν με τη μελέτη τους οι Costa, Faccio, Belloni, & Iudici, (2014) που

πρεσβεύουν τη θέση ότι το θέατρο αποτελεί μια χρήσιμη μεταφορά για τη μελέτη και την ανάλυση της κοινωνικής ζωής.

Συνοψίζοντας, η αξιοποίηση του θεάτρου στην εκπαίδευση δεν προσφέρει απλώς μια αισθητική εμπειρία. Δύναται να εμπλέξει ενεργητικά τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης, της πρόσληψης του γνωστικού αγαθού αλλά και να τους καταστήσει αρωγούς στο πολιτισμικό αγαθό διαμορφώνοντας πιο ευέλικτες συνθήκες με στόχο την ολιστική μάθηση. Έχει τη δυναμική να ενισχύει τους δεσμούς επικοινωνίας, την κριτική σκέψη, την υπευθυνότητα, την ανεκτικότητα στο διαφορετικό, την αλληλοβοήθεια.

Συνεισφέρει στη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος, δηλαδή, στη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών μέσα στις οποίες δάσκαλος και μαθητής αλληλεπιδρούν δυναμικά και συνεργάζονται με κοινό στόχο την επίτευξη του καλύτερου αποτελέσματος. Επιτυγχάνει, τέλος, τη διοχέτευση και την αξιοποίηση των ενδιαφερόντων και των κλίσεων όλων των μαθητών για την παραγωγή ενός συνολικού αποτελέσματος.

Το θέατρο στο σχολείο δεν υπηρετεί μόνο εκπαιδευτικές σκοπιμότητες ως προς την αναπλήρωση γνώσης εξαιτίας των ανεπαρειών εκπαιδευτικού συστήματος αλλά ο ρόλος του είναι πολύπλευρος και πολυδιάστατος. Καλλιεργεί ψυχοπνευματικά τους μαθητές και αναπτύσσει ολοκληρωμένα την προσωπικότητά τους, τόσο ως διδακτικό αντικείμενο όσο και ως μέθοδος διδασκαλίας, όσο και ως πεδίο προσωπικής έκφρασης και καλλιτεχνικής δημιουργίας. Αποτελεί τον πιο αποτελεσματικό τρόπο εμπλοκής του μαθητή καθώς δημιουργεί κίνητρο ενεργοποίησης, δημιουργικής συμμετοχής, επικοινωνίας και συνεργασίας (Γραμματάς & Μουδατσάκης, 2008).

Η θεατρική αγωγή με μορφή Θεατρικού Παιχνιδιού είναι απαραίτητη στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα γιατί οι ωφέλειες είναι πολύ σημαντικές. Η Σέξτου (1998) συγκέντρωσε μια σειρά από δικαιώματα του παιδιού στη γνώση και στη ζωή που επιβάλλουν ως αναγκαία την εφαρμογή της Θεατρικής Αγωγής. Αυτά συνοπτικά είναι:

- Κάθε παιδί δικαιούται να δει τον κόσμο γύρω του μέσα από ένα διαφορετικό πρίσμα. Να κατανοήσει τους ρόλους στις ανθρώπινες σχέσεις, τους ανθρώπινους χαρακτήρες που συναντά και συναναστρέφεται, όπως και τις

πολύμορφες συμπεριφορές των συνομήλικων και των ενηλίκων αλλά και τα πολλαπλά κίνητρα των πράξεών τους. Είναι βέβαια το θέατρο όπου δοκιμάζονται, αξιολογούνται, αναπαράγονται και καλλιεργούνται βαθύτερα οι ανθρώπινες σχέσεις.

- Κάθε παιδί έχει το δικαίωμα παροχής των ευκαιριών ώστε να έρθει σε επαφή με τον πολιτισμό και τις τέχνες. Έτσι το παιδί μέσω της σχολικής δραματοποίησης αποκτά ίσες ευκαιρίες δημιουργικής απασχόλησης κατά την παιδαγωγική διαδικασία, βρίσκει διέξοδο στην έκφραση του και βιώνει την χαρά της δημιουργίας και της συνεργασίας.
- Κάθε παιδί δικαιούται ίσες ευκαιρίες για συνεργασία και αλληλεπίδραση καθώς ζει μέσα σε μια κοινωνία που συγκροτείται από διαφορετικές ομάδες ανθρώπων. Με το Θεατρικό Παιχνίδι θα κατανοήσει τη σημασία και την αξία μεταξύ των ανθρώπων μιας κοινότητας.
- Κάθε παιδί δικαιούται να δοκιμάσει μια μορφή δημιουργικής εκπαίδευσης που να ενθαρρύνει τη φαντασία, τη δημιουργική του σκέψη και πράξη και την ικανότητα να πραγματοποιεί τις ιδέες του. Η σχολική δραματοποίηση έχει το χαρακτηριστικό άλλωστε να αποτελεί ιδανικό πεδίο πειραματισμού, έτσι ώστε να πραγματώνεται η ανακάλυψη, η έκφραση και η εφαρμογή δημιουργικών ιδεών μέσα σε ένα κλίμα ασφάλειας και αποδοχής. Έτσι τα δημιουργήματα της παιδικής φαντασίας δεν τίθεται υπό την αυστηρή κριτική των ενηλίκων αλλά διοχετεύονται στη συνομήλικη ομάδα, με εντυπωσιακά αποτελέσματα πολλές φορές.
- Κάθε παιδί έχει το δικαίωμα να αφυπνίζεται κοινωνικά, να ευαισθητοποιείται δηλαδή ως άτομο που είναι μέλος ενός συνόλου επί θεμάτων που έχουν ηθική, κοινωνική, πολιτική διάσταση.
- Κάθε παιδί δικαιούται να έχει ίσες ευκαιρίες ώστε να γνωρίζει την λαϊκή του κληρονομιά, να κατανοήσει το πώς αναπτύχθηκε η κοινωνία όπου ζει και τι προοπτικές έχει για το μέλλον.

Τα τελευταία χρόνια στο πλαίσιο της προσπάθειας βελτίωσης και αναβάθμισης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης εκπονήθηκε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών το οποίο έχει ως στόχο την ανάπτυξη του κριτικού νου, της μαζικής προσπάθειας και της συμμετοχικής/εμπειρικής δράσης

του μαθητή μέσα από ανάλογα σχέδια εργασίας και δραστηριότητες. Προς αυτή την κατεύθυνση το θέατρο στην εκπαίδευση προτείνεται ως μια πολύπλευρη διαδικασία ώστε οι εκπαιδευτικοί να επιτύχουν πολλούς στόχους στα μαθήματα και παράλληλα να επικοινωνήσουν με τους μαθητές. Επίσης είναι σημαντικό ότι στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών σε σχολεία Σ.Μ.Ε.Α.Ε. προτείνονται ποικιλία ενδεικτικών δραστηριοτήτων για ενεργητική συμμετοχή σε θεατρικές παραστάσεις, δραματοποιήσεις, παιχνίδια ρόλων, και θεατρικά παιχνίδια.

1.3. Το Θεατρικό Παιχνίδι στο Σήμερα

Η πραγματικότητα του σήμερα επιβάλλει επιτακτικές και άμεσες αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα και ιδιαίτερα στο τρόπο διδασκαλίας ατόμων με ειδικές ανάγκες και ικανότητες. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα οφείλει να ανανεωθεί με καινοτόμες δράσεις και ποικίλες μεθόδους διδασκαλίας προκειμένου να πετύχει τους στόχους του και παράλληλα να διαμορφωθεί με τέτοιο τρόπο που να μπορεί να ανταποκριθεί στις σύγχρονες θεωρίες Αγωγής και Μάθησης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο τοποθετείται και η ανάγκη ανανέωσης και εκσυγχρονισμού των μαθημάτων που διδάσκονται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Σ.Μ.Ε.Α.Ε., με τις οποίες το σχολείο ξεπερνά οριστικά την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική μάθηση και εφαρμόζει μεθόδους με επίκεντρο τον μαθητή (μαθητοκεντρική διδασκαλία) προσαρμοσμένο κατάλληλα στις αντίστοιχες ιδιαιτερότητές και τις ικανότητές του.

Η αγωγή και η παιδεία αυτής της ομάδας των νέων απαιτεί ποικίλα συστήματα και παιδαγωγικές μεθόδους με στόχο την ψυχική και πνευματική καλλιέργεια των μαθητών όπως επίσης και την πολιτιστική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Η Οδύσσεια ως κομμάτι του αρχαίου πολιτισμού και της παγκόσμιας κληρονομιάς μπορεί να συμβάλλει με την σωστή μέθοδο και τεχνικών διδασκαλίας στην επίτευξη των γνωσεοθεωρητικών και παιδαγωγικών επιδιώξεων, στην καλλιέργεια της προσωπικότητας των μαθητών και στην εναρμόνισή της με την βιωματική τους πραγματικότητα.

Το θεατρικό παιχνίδι και τα θεατρικά δρώμενα αποτελεί για τους μαθητές Α.Μ.Ε.Α. παραστατική μορφή τέχνης και καλλιτεχνικής δημιουργίας. Ως παιδαγωγικό και επικοινωνιακό μέσο βρίσκεται στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών και ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων με τις οποίες ο πολιτισμός κάνει την παρουσία του στην σχολική

πραγματικότητα. Οι διαφορετικοί στόχοι του (διδασκτική μεθοδολογία και ψυχική αποφόρτιση, πρόκληση ενδιαφέροντος και αισθητική απόλαυση) όπως και οι πολλαπλές μορφές και τρόποι έκφρασής του, το αναδεικνύουν σε κατεξοχήν φορέα των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων και εντάσσονται μέσα στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία (μάθημα στη σχολική τάξη).

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί διαχρονικά το μορφοπαιδευτικό σύστημα που όχι μόνο αντιστοιχεί με την εκάστοτε πραγματικότητα και διαλέγεται μαζί της, αλλά προβαίνει σε περαιτέρω κριτική και σχολιασμό της, παρεμβαίνοντας εποικοδομητικά και διαμορφώνοντας τις συνειδήσεις των μαθητών, λόγω της δυναμικής της εικόνας, του ζωντανού παραδείγματος, των δρώμενων, των σκηνικών, της συμμετοχής, του χτίσιμου των ρόλων και όλα αυτά συντελούνται με τρόπο αμφίδρομο και διαδραστικό. (<http://theodoregrammatas.com/el/το-θέατρο-στο-σύγχρονο-ελληνικό-σχολε/>)

Ο εικοστός πρώτος αιώνας χαρακτηρίζεται ως εποχή του θεάματος και της εικόνας, με τον τόσο ενεργό ρόλο που διαδραματίζει η εικονοποίηση του λόγου διαμέσου της τηλεόρασης, των Νέων Τεχνολογικών και Πληροφοριακών Συστημάτων και του κάθε είδους θεάματος και καλλιτεχνικού δημιουργήματος. Το θ.π. διεγείρει το μυαλό και το μάτι μέσα από τον λόγο και τον διάλογο, την εικονική αναπαράσταση και τα διάφορα εποπτικά και ακουστικά μέσα που χρησιμοποιεί. Η «εικόνα του λόγου» υποκαθίσταται έτσι από τον «λόγο της εικόνας» και το μάθημα μετατρέπεται σε ένα σύνθετο, συμμετοχικό δρώμενο όπου ο μαθητής ενεργεί και δρα ελεύθερος από παγιωμένες νουθεσίες και τακτικές, αυξάνοντας έτσι την ευρηματικότητά του και καλλιτεχνική του υπόσταση.

Το θεατρικό/δραματικό κείμενο που έχει αποδέκτες μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και το οποίο θα κληθούν να συμμετέχουν με θεατρικό παιχνίδι και δημιουργικές δράσεις οι μαθητές θα πρέπει να αναπροσαρμοστεί από το εκπαιδευτικό της τάξης στο επίπεδο, τις ανάγκες των μαθητών και τους στόχους που εξυπηρετεί. Πρέπει να χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένα γνωρίσματα, προκειμένου να γίνει εύκολα και ευχάριστα αποδεκτό και κατανοητό για αυτό θα πρέπει (Γραμματάς, 2007):

- Να έχει σαφείς στόχους και περιεχόμενο, ξεκάθαρο πλαίσιο δράσης, ζωντάνια, διαλόγους, παραστατικότητα δράσης, ώστε να δημιουργεί έντονη εικονοποίηση.
- Να συνδυάζει το επικό με το λυρικό (έντονο στα κείμενα του Ομήρου), το δραματικό με το κωμικό, το σύγχρονο με το παλιό ώστε να διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον του μαθητή.
- Να έχει περιορισμένη αφήγηση, με έντονα τα εκφραστικά μέσα και την κινησιολογία για να μπορούν συμμετέχουν οι περισσότεροι μαθητές.
- Να διαθέτει συναρπαστική υπόθεση με μυθικά στοιχεία, ηθικούς, δυναμικούς ήρωες που να αποτελούν πρότυπα για μίμηση με κάποια όμως τρωτά σημεία, ανασφάλειες και ανθρώπινα στοιχεία του χαρακτήρα τους που να προβαίνουν σε αληθοφανείς ενέργειες και πράξεις.
- Η υπόθεση και η δράση να γίνονται κατανοητές από τις πνευματικές προσλαμβάνουσες ενός παιδιού με νοητική υστέρηση αλλά παράλληλα να διεγείρουν τη φαντασία του να το διαπαιδαγωγούν αισθητικά και κοινωνικά χωρίς διδακτισμό, συνδέοντας αρμονικά το πραγματικό με το φανταστικό, το παλαιό με το σύγχρονο.
- Τα παιχνίδια και οι δράσεις του θεατρικού παιχνιδιού να δίνουν ερεθίσματα για ανάπτυξη του λόγου τους, της εκφραστικότητάς τους, της φαντασίας, της κινησιολογίας τους και να βοηθούν στην καλλιέργεια των δυνατοτήτων τους, οξύνοντας τα κενά και τις ελλείψεις τους.
- Το θέμα και οι ήρωες να γίνονται αντιληπτοί από τους μαθητές Α.Μ.Ε.Α., να μπορούν να παρακολουθήσουν την δράση τους και να κάνουν παρεμβάσεις βάζοντας την δική τους πινελιά, να κατανοούν την συμπεριφορά των χαρακτήρων αποφεύγοντας την ψυχολογική και ιδεολογική χειραγώγηση.
- Το περιεχόμενο να συγκινεί, να διασκεδάζει, να βάζει τους συμμετέχοντες σε σκέψη, να αφυπνίζει τις ψυχές, να διαθέτει διαχρονικότητα ηθικών αξιών και μηνυμάτων, που μεταφέρονται μέσα από τη θεατρικότητα και τη γλαφυρότητα των διαλόγων.

Ο Γραμματάς (2007) αναφέρει ότι το Θεατρικό Παιχνίδι στο σχολείο επιτελεί μια εκπαιδευτική αποστολή που σε μεγάλο βαθμό ταυτίζεται με τον σκοπό της λειτουργίας και ύπαρξης του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολο του: την παροχή εκπαίδευσης/παιδείας και την κοινωνικοποίηση των μαθητών. Ο

ψυχαγωγικός, ηθοπλαστικός, μορφωτικός, ιδεολογικός και κιναισθητικός χαρακτήρας αποτελούν μερικές από τις πολλαπλές παραμέτρους με τις οποίες εμφανίζεται στην σχολική πραγματικότητα (Ο' Toole, 1974).

Αποτελεί προϊόν συλλογικών διεργασιών και διαφορετικών παραμέτρων/ιδεολογικών στοιχείων και ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στα διαφορετικά και πολλαπλά αιτήματα των μαθητών. Πρόκειται για μια ανώτερη επικοινωνιακή σχέση που μέσα από την αισθητική απόλαυση, ψυχική ευχαρίστηση, πνευματική διέγερση, κοινωνικό προβληματισμό και ιδεολογική καθοδήγηση οδηγεί στην ψυχική ανάταση των μαθητών γενικής Παιδείας και Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Helbo, 1980).

Οι θεατρικές αυτές δράσεις, τέρπουν ψυχή και νου ενώ παράλληλα διαπαιδαγωγούν, αποτελούν φορέα αγωγής, υψηλών αξιών/μηνυμάτων, μέθεξις ιδεών και παιδείας. Συσχετίζονται άμεσα με την εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό σύστημα, αφού έχουν κοινούς στόχους, επιδιώξεις και σκοπό. Συνδυάζονται μέσα από το θεατρικό παιχνίδι οι Τέχνες καθώς συμπεριλαμβάνονται η λογοτεχνία, η υποκριτική τέχνη, η μουσική, η ζωγραφική, ο χορός, η εκφορά του λόγου, η έκφραση συναισθημάτων και ψυχισμού μέσα από την κινησιολογία. Οι δράσεις αυτές μορφοποιούν την αισθητική αγωγή και καλλιτεχνική παιδεία, ζητούμενα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Κατά τον Γραμματά (2007) σημαντική είναι η επικοινωνιακή σχέση που αναπτύσσεται κατά την διάρκεια αυτών των δράσεων της θεατρικής σκηνής, κατά την διάρκεια των συναντήσεων των μαθητών. Ο παιδευτικός ρόλος συνυπάρχει ταυτόχρονα με τον κοινωνικό και ψυχαγωγικό και προάγεται ο εσωτερικός προβληματισμός, η διδασχία της ηθικής, η καλλιέργεια της ψυχής και του πνεύματος, που συντελούν στην πολύπλευρη και ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών (Schaeffer 1975: 167-193 · Pfister 1993: 40-102).. Η αναφορά σε πρόσωπα και πράγματα, καταστάσεις, θεσμούς, η αναπαράσταση ανθρώπινων τύπων και η ανάδειξη χαρακτήρων, η ζωντανή απεικόνιση δυνατών σχέσεων, η προβολή αξιών, αρχών και ιδεών μπορούν να προσληφθούν παραστατικά και εποπτικά από τους ανήλικους μαθητές (Ubersfeld, 1982). Ο πνευματικός και ψυχικός κόσμος των ανήλικων ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι ακόμα ακαλλιέργητος και οι παραστάσεις της θέασης του κόσμου τους περιορισμένες, γεγονός που καθιστά εξαιρετικά σημαντική την αποστολή του θεάτρου, αφού με την συμμετοχή στις δραστηριότητές

του, αποκτά γνώσεις και εμπειρίες, που διαφορετικά δύσκολα θα αποκόμιζε (Βίννικοτ, 1979).

Το θέαμα της θεατρικής παράστασης παρέχει ηθικά πρότυπα, αξίες ζωής και κανόνες συμπεριφοράς, βιωματικές εμπειρίες και καταστάσεις ιστορικού, πολιτιστικού, πολιτισμικού και κοινωνικού περιεχομένου, με τρόπο που αναπτύσσεται ο χαρακτήρας των συμμετεχόντων και ενισχύονται, η ωριμότητα και τα θετικά στοιχεία της προσωπικότητάς τους. Μέσα από ποικίλους σκηνικούς μηχανισμούς ανάπτυξης, με την συμμετοχή και δράσεις στα θεατρικά παιχνίδια οι μαθητές αποκτούν εμπειρίες και διαμορφώνουν απόψεις για την πραγματικότητα που τους περιβάλλει. (Γραμματάς, 1996). Το θεατρικό παιχνίδι στοχεύει στη συνειδησιακή ενεργοποίηση και τη καλλιέργεια της μακροπρόθεσμης μνήμης, που αποτελεί βασική προτεραιότητα της σύγχρονης εκπαίδευσης (Γραμματάς-Τζαμαργιάς, 2004).

Μέσα από την μελέτη αρχαίων κειμένων και την δραματοποίηση αυτών, οι μαθητές αποκτούν επίγνωση του παρόντος και το παρελθόν τους παρέχει τη δυνατότητα για μελλοντική προνοητικότητα και ορθή αξιολόγηση/κρίση καταστάσεων. Η ανάληψη ρόλων και η δημιουργία ευθύνης απέναντι στην αντιμετώπισή του, ανάγει τους ήρωες που υποδύονται οι μαθητές σε πρότυπα ή αντιπρότυπα συμπεριφοράς που ξεφεύγει από τη διάσταση του «θεατρικού» και νοηματοδοτεί το πραγματικό, παρεμβαίνοντας διορθωτικά στην αντικειμενική πραγματικότητα του μαθητή που τον ενσαρκώνει στη διάρκεια της σχολικής πραγματικότητας. Η κάθαρση διαμέσου του θεάτρου ανανεώνει και αναδεικνύει τις σχέσεις επικοινωνίας τόσο των διδασκόμενων μεταξύ τους, όσο και αυτών με τον διδάσκοντα και λειτουργεί λυτρωτικά, για την ανάπτυξη μιας ισορροπημένης σχέσης, ανάμεσα στο οικείο και το αλλότριο (Γραμματάς, 2007).

Σε όλα τα παραπάνω πρέπει να λάβουμε υπόψιν και τη καθημερινή επαφή των μαθητών για «παίξιμο» και «κτίσιμο» ρόλων, τη προετοιμασία σκηνικών και περιβάλλοντα χώρο, γενικά μιας μακρόχρονης πορείας προετοιμασίας, δραστηριοποίησης και επανακαθορισμού σχέσεων μεταξύ τους και απόψεων για τη ζωή. Βγαίνοντας πλέον από το ρόλο τους ως μαθητές σαν «ηθοποιοί» δράματος αντιλαμβάνονται τη λυτρωτική επενέργεια της δραματοποίησης αρχαίων κειμένων, νοηματοδοτώντας και ερμηνεύοντας τους χαρακτήρες και τις αντιδράσεις των ρόλων που υποδύονται, διαμορφώνοντας έτσι μια διαφορετική καθημερινή πραγματικότητα στο σχολείο εναρμονισμένη με τις βασικές επιδιώξεις του σύγχρονου σχολείου.

Το Θέατρο συμβάλλει έμμεσα και στην κιναισθητική καλλιέργεια των μαθητών καθώς ασκούνται στην προετοιμασία ενός αποτελέσματος αισθητικών απαιτήσεων, εξοικειώνονται με τις Τέχνες (Ζωγραφική, Ποίηση, Λογοτεχνία, Μουσική, Κατασκευή Κοστούμιών και Μάσκας κ.ά.) και μούνται στους εκφραστικούς κώδικες (Γραμματάς, 1999). Δημιουργούν ένα ολοκληρωμένο σκηνικό θέαμα με αρχή, μέση και τέλος, δράση των μαθητών-ηθοποιών, εύστοχη κίνηση και χορό στον χώρο, χρήση μουσικής και ήχων, οπτικοακουστικών εφέ, εναλλαγή κοστούμιών και φωτισμού, δημιουργία ενός άρτιου αποτελέσματος, αυθόρμητο παίξιμο, χωρίς αυστηρούς κανόνες και παπαγαλίες τεράστιων κειμένων που δεν κατανοούν. Γιατί η αμεσότητα και παραστατικότητα της θεατρικής επικοινωνία, η εποπτικότητα των δραματικών καταστάσεων και η εικονοποίηση των αφηρημένων εννοιών, συντελούν στην αβίαστη αποδοχή του περιεχομένου που θα δραματοποιηθεί και την ολοκληρωμένη πρόσληψή του από τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Η συνύπαρξη λεκτικών και αλεκτικών στοιχείων του θεατρικού παιχνιδιού και της δραματοποίησης βοηθά τους μαθητές να προσεγγίσουν το ξένο, το καινούργιο, προχωρώντας ολιστικά σε μια συνειδητή ή μη σύλληψη του κόσμου στα πλαίσια μιας διευρυμένης αντίληψης της πραγματικότητας.

Οι μαθητές Α.Μ.Ε.Α, οι οποίοι συμμετέχουν ενεργά στο δράμα, καταφέρνουν να ξεπεράσουν τις προσωπικές τους αδυναμίες και προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και όποιες αρνητικές εμπειρίες έχουν υποστεί καθ' όλη την διάρκεια της σχολικής και κοινωνικής τους ζωής. Έτσι ανοίγονται σε μια πολιτιστική δημιουργία που ενισχύει το οικείο, αλλά κατανοούν το αλλότριο, το καινοφανές, με αποτέλεσμα να συνενώνει τους μαθητές, να ομογενοποιεί τις υπάρχουσες διαφορές και προϋπάρχουσες αντιθέσεις ή προκαταλήψεις σε μια νέα σχολική πραγματικότητα. Επάνω σε αυτή την επικοινωνία χτίζεται η παιδεία, παρέχεται η αγωγή, αναπτύσσονται αξιακά πρότυπα και τρόποι συμπεριφοράς, που εξομαλύνουν τις όποιες ιδιαιτερότητες και διαφορές μεταξύ των μαθητών δημιουργώντας μια ομοιογενή σε στόχους ομάδα με άρτια επικοινωνία και άρτιους δεσμούς.

Τέλος με την αξιοποίηση και χρήση των κωδικών του δράματος και του θεάτρου, την εξοικείωση των μαθητών με την έννοια της μίμησης, την οικειοποίηση του ρόλου, την ενεργό συμμετοχή τους στην διαδικασία της μάθησης, και το σταδιακό εμπειρικό κτίσιμο της γνώσης, οι μαθητές καταφέρνουν να κατακτήσουν νέους τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας, διευρύνουν τις εποπτικές τους δυνατότητες και τις

προσληπτικές τους ικανότητες και επαναπροσδιορίζουν την παρουσία και την θέση τους στην μαθητική πραγματικότητα του σχολείου. Έτσι ενισχύεται η φαντασία τους, το συναίσθημα και η σωματική μνήμη, που ανοίγουν νέες προοπτικές στο εκπαιδευτικό σύστημα της εποχής μας (Dumont, 1974 & Webster, 1975). Γενικά το θεατρικό παιχνίδι πρόκειται για ένα παιδαγωγικό φαινόμενο και εκπαιδευτικό αγαθό, η αξία του οποίου έχει δικαιολογημένα αναγνωριστεί και η ύπαρξη του στη σχολική πραγματικότητα παραμένει απαραίτητη και αναντικατάστατη.

Όλες οι δραστηριότητες καλλιτεχνικής έκφρασης και αισθητικής αγωγής, εξοικειώνουν τα παιδιά με την ιδιαίτερη αξία των εναλλακτικών οπτικών που μπορούν να προκύψουν για κάθε θέμα. Το Θέατρο βοηθάει τα παιδιά να πούνε τα ανείπωτα, να κάνουν κάθε τους σκέψη πραγματικότητα και να ζωηρέψουν την φαντασία τους. «Η υποκειμενική ματιά "του άλλου", που εκφράζεται για κάποιο πολύ συνηθισμένο θέμα ή αντικείμενο γύρω μας, η διαφορετική θεώρηση του κόσμου που μας περιβάλλει, είναι ίσως το πιο σημαντικό κοινωνικό χαρακτηριστικό της Θεατρικής Παιδείας. Τα παιδιά, μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες, καλούνται να συνειδητοποιήσουν ότι καθετί μπορεί να αποκτά διαφορετικές σημασίες, ανάλογα με την οπτική γωνία που υιοθετούμε, και πως η κατανόηση της υποκειμενικής ματιάς κάθε μέλους της ομάδας πλουτίζει τη δυνατότητά μας να αντιμετωπίσουμε κριτικά την πραγματικότητα γύρω μας και συμβάλλει στον επικοινωνιακό πολιτισμό» (Θεοδωρίδης, 2007).

1.4. Θέατρο για την Παιδική και Νεανική ηλικία

Σύμφωνα με τον Γραμματά «Το Θέατρο στο Σχολείο, επιτελεί μια παιδαγωγική αποστολή, που σε μεγάλο βαθμό ταυτίζεται με τη σκοπιμότητα λειτουργίας και ύπαρξης του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του: την παροχή παιδείας στις νέες γενιές. Γιατί Θέατρο σημαίνει ουσιαστικά Παιδεία. Ο μορφωτικός, ψυχαγωγικός, ηθοπλαστικός, ιδεολογικός και αισθητικός του χαρακτήρας, αποτελούν μερικές μόνο από τις πολλαπλές παραμέτρους με τις οποίες διαχρονικά εμφανίζεται στην Ιστορία του Πολιτισμού.» (Ο' Toole, 1974).

«Συνάρτηση κοινωνικών συντεταγμένων, προϊόν συλλογικών διεργασιών, αποτέλεσμα διαφορετικών παραμέτρων, αντικείμενο αντιθετικών εκτιμήσεων, το

Θέατρο ανταποκρίνεται στα πολλαπλά και ετερογενή αιτήματα του ανθρώπου. Δίνει αισθητική απόλαυση και ψυχική ευχαρίστηση, πνευματική διέγερση και ηθική ανάταση, κοινωνικό προβληματισμό και ιδεολογική καθοδήγηση στους θεατές, που ως θέαμα το παρακολουθούν από την πλατεία, μέσα από μια αμφίδρομη επικοινωνιακή σχέση.» (Helbo, 1980: 97-104).

Το θέατρο για τους μικρούς θεατές δεν είναι μια εκδήλωση απλή και παιδιάστικη. Στον αντίποδα αποτελεί ένα δημιουργικό επίτευγμα που βασίζεται σε θεατρικές γνώσεις και σε μεγάλο σεβασμό του κοινού του. Εξαιτίας της καινοφάνειας, της ποιότητας των όσων παρουσιάζονται, και ταυτοχρόνως της ποικιλίας των μορφών που προτείνονται, αυτό το πεδίο της θεατρικής έκφρασης αναδεικνύεται σε έναν πραγματικό χώρο της σύγχρονης καλλιτεχνικής έρευνας.

Η αναφορά σε πρόσωπα και πράγματα, θεσμούς και καταστάσεις, που μορφοποιούνται παραστατικά από τους ηθοποιούς, η αναπαράσταση ανθρώπινων τύπων και η ανάδειξη χαρακτήρων, η ζωντανή απεικόνιση δυνατών σχέσεων και η προβολή ιδεών, αξιών και αρχών, που μπορούν να προσληφθούν από τον ενήλικο ή (πολύ περισσότερο) από τον ανήλικο θεατή άμεσα και εποπτικά, εκφράζουν στο σύνολό τους την παιδαγωγική φόρτιση του θεάτρου, αφού αποδέκτης όλων δεν είναι παρά το κοινό της συγκεκριμένης κάθε φορά θεατρικής παράστασης. Με τη δημιουργία της ψευδαίσθησης, το παιχνίδι του θεατρικού με το πραγματικό, προάγεται ο συνειδησιακός προβληματισμός και ηθική διδαχή, η ψυχο-πνευματική καλλιέργεια και η ωριμότητα, που συντελούν στην πολύπλευρη και ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Ubersfeld, 1982: 256-270).

Η λειτουργία αυτή ενδυναμώνεται, όταν πρόκειται για κοινό ανηλίκων, καθώς ο ψυχικός και πνευματικός τους κόσμος είναι ακόμα αδιαμόρφωτος και οι παραστάσεις τους περιορισμένες, γεγονός που καθιστά, σ' ένα πρώτο επίπεδο, εξαιρετικά σημαντική την αποστολή του θεάτρου, αφού με τη συμμετοχή στην παράσταση ο ανήλικος θεατής αποκτά γνώσεις και εμπειρίες, που, διαφορετικά, δύσκολα θα αποκόμιζε (Βίννικοτ, 1979).

Σ' ένα δεύτερο επίπεδο, με την αναπτυσσόμενη αμφίδρομη επικοινωνία και τη λυτρωτική επενέργεια των δραματικών καταστάσεων που συντελούνται σκηνικά, στη συνείδηση του μαθητή-θεατή επιτελείται η βιωματική γνώση και κατακτάται η εμπειρία της πράξης, τόσο με το παιδαγωγικό όσο και το ψυχαναλυτικό της

περιεχόμενο. Κατ' αυτόν τον τρόπο η παιδεία καθίσταται κτήμα, στην πλέον ολοκληρωμένη έκφρασή της. Αν λοιπόν το θέατρο συνιστά παιδαγωγική αξίωση και αξίωμα, αυτό ισχύει ιδιαίτερα στην περίπτωση του «Σχολικού Θεάτρου» (Γραμματάς 1996: 281-287 · Deldime 1996: 31-64).

Με τη συμμετοχή του μαθητή στην θεατρική παράσταση ο θεατής και κατεξοχήν ο ανήλικος, θα οδηγηθεί στη διαμόρφωση μιας προσωπικότητας καλλιεργημένης πολιτιστικά, με γνώση του παρελθόντος και του παρόντος και κατά συνέπεια σωστό μελλοντικό σχεδιασμό, αξιολόγηση του πολιτισμικού, κοινωνικού και ιστορικού του περιβάλλοντος σε ατομικό, εθνικό και παγκόσμιο πλαίσιο. Η ανάληψη του ρόλου και η δημιουργία ευθύνης απέναντι στην αντιμετώπισή του, ανάγει τον «ήρωα» που υποδύεται ο μαθητής-ηθοποιός σε «πρότυπο συμπεριφοράς» ή ακόμα και «αντιπρότυπο» αν πρόκειται για μια κακή πράξη ή αντίδραση. Έτσι ξεφεύγει από τη διάσταση του «θεατρικού» και νοηματοδοτεί το «πραγματικό», παρεμβαίνοντας διορθωτικά στην αντικειμενική πραγματικότητα του μαθητή, που τον ενσαρκώνει στη συγκεκριμένη σχολική παράσταση. (Γραμματάς, 2007)

Ο «καθαριστικός» χαρακτήρας του θεάτρου, που ανανεώνει τις επικοινωνιακές σχέσεις τόσο των διδασκομένων μεταξύ τους, όσο και αυτών με τον διδάσκοντα και επενεργεί λυτρωτικά, για την ανάπτυξη μιας ισορροπημένης σχέσης, ανάμεσα στο «οικείο» και το «αλλότριο». Αν σ' αυτό συνυπολογίσουμε και την μακρόχρονη πορεία της προετοιμασίας, την καθημερινή ανανεωμένη επαφή, την επαναδραστηριοποίηση και τον επανακαθορισμό των σχέσεων, μεταξύ των μαθητών όχι πια ως φυσικών προσώπων, αλλά ως «*dramatis personae*», τότε γίνεται αντιληπτή η λυτρωτική επενέργεια του θεάτρου στη διαμόρφωση μιας διαφορετικής, από την καθημερινή, πραγματικότητας στο σχολείο, απόλυτα συμβατής και εναρμονισμένης με τις πιο ουσιαστικές επιδιώξεις του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του. (Γραμματάς, 2004)

Η παρακολούθηση μιας πεπαλαιωμένης (ως προς τα μηνύματα και την αισθητική της) παράστασης, πρέπει πια να δώσει τη θέση της σε κάτι νέο, πιο αντίστοιχο με τις αναμονές και τα ενδιαφέροντα της συγκεκριμένης ομάδας. Η *δραματοποίηση*, κατ' επέκταση και η *διακειμενική σύνθεση* που θα εμπλέξουν όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, βασισμένες στα μηνύματα και τις αξίες ενός εορτασμού, αποτελούν μια νέα δημιουργική και λειτουργική πρόταση με καθολική

ισχύ και αποδοχή, τόσο σε παιδαγωγικό όσο και σε θεατρολογικό επίπεδο. (Γραμματάς 2004: 25-26)

Ο ρόλος που αυτή η διαδικασία μπορεί να διαδραματίσει γίνεται ακόμα πιο σημαντικός αφού η παραγωγή πρωτότυπου κειμένου με τη συλλογική συμμετοχή της τάξης, ενισχύει και εμπλουτίζει τα γλωσσικά μαθήματα και συνεισφέρει στην εμπέδωση της γλώσσας από τους μαθητές. (Παπαδόπουλος, 2007) Επιπλέον με μια τέτοιου είδους θεατρική δραστηριότητα, άλλοτε μέσα από μian ευχάριστη, διασκεδαστική διάθεση και άλλοτε μέσα από ένα σοβαρό σκηνικό προβληματισμό, ο μαθητής / δημιουργός, αλλά και ο μαθητής / θεατής, είτε μέσα από μια ρεαλιστική απεικόνιση της πραγματικότητας, είτε μέσα από συμβολισμούς και αλληγορίες, οδηγείται στη συνειδητοποίηση του κοινωνικού γίνεσθαι και την απόκτηση νοητικών δεδομένων που συμβάλλουν στην ενεργοποίηση του ψυχοπνευματικού του αποθέματος. (Γραμματάς, 2007)

Ταυτόχρονα, μέσα από τη σκηνική εικονοποίηση του έργου, επικοινωνεί με ποικίλες και διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις λαών και εποχών, σχηματίζοντας μια προσωπική βιωματική γνώμη γι αυτές και δημιουργεί μια δική του άποψη, που συνεισφέρει αποφασιστικά στην μελλοντική ανάπτυξη μιας ευρύτερης διαπολιτισμικής συνείδησης και εμπειρίας (Webster 1975).

Προβάλλοντας ένα ολοκληρωμένο σκηνικό θέαμα με τη σωστή δράση των ηθοποιών και την εύστοχη κίνησή τους στο χώρο, την εντυπωσιακή εμφάνιση σκηνικών και κοστούμιών, τη γοητεία της μουσικής, την πετυχημένη εναλλαγή των φωτισμών και την συναρπαστική τέχνη των οπτικο-ακουστικών εφέ, ο εκπαιδευτικός σκηνοθέτης επιτυγχάνει το ζητούμενο: την αύξηση της δραματικής έντασης, την πρόκληση ενδιαφέροντος για παρακολούθηση της δράσης, την ενεργό συμμετοχή των θεατών στα σκηνικά δρώμενα, άρα, σε τελευταία ανάλυση, την επικοινωνία σκηνής-πλατείας. Έμμεσα όμως συμβάλλει στην ουσιαστική αισθητική καλλιέργεια του κοινού των ενηλίκων αλλά κυρίως των ανηλίκων θεατών στους οποίους απευθύνεται, με την αρμονική σύζευξη εικαστικών στοιχείων που πλαισιώνουν την παράσταση και ενισχύουν τη θεαματικότητα του σκηνικού προϊόντος, δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές που συμμετέχουν στην παράσταση να εξωτερικεύσουν τυχόν λανθάνουσες καλλιτεχνικές τάσεις, να ασκηθούν στην προετοιμασία ενός αποτελέσματος υψηλών αισθητικών απαιτήσεων, να εξοικειωθούν με την Τέχνη και να μυηθούν στους

εκφραστικούς κώδικες με τους οποίους μορφοποιείται το θέαμα κατά κατηγορία (ζωγραφική απεικόνιση, σχέδιο, κατασκευές, μουσική, λογοτεχνική δημιουργία κ.α.) (Γραμματάς 1999: 65-85).

Παράλληλα, δίνει τη δυνατότητα στους ενηλίκους συνοδούς των μαθητών να αναπολήσουν το δικό τους παρελθόν και τις προσωπικές τους εμπειρίες από αντίστοιχες καταστάσεις που ενδεχομένως κάποτε είχαν βιώσει κατά τη δική τους σχολική ηλικία, καλλιεργώντας και αναπτύσσοντας εύστοχα τους δεσμούς του παρελθόντος με το παρόν. Τέλος, με την έμφαση στο άρτιο αισθητικό αποτέλεσμα, ο σχολικός εορτασμός ξεφεύγει από τα καθαρά περιορισμένα πλαίσια της εθνικής ή θρησκευτικής γιορτής και γίνεται μια πολιτιστική εκδήλωση που μπορεί να ενδιαφέρει ακόμα και μη έλληνες στην καταγωγή θεατές, γονείς αλλοδαπών μαθητών που συμμετέχουν στην παράσταση.(Γραμματάς, 2007)

Ο ανήλικος θεατής, εντυπωσιαζόμενος από το θέαμα, συμπαρασύρεται από τη δράση των ηρώων, ταυτίζεται μαζί τους και υιοθετεί τη δική τους συμπεριφορά, αποδέχεται τις απ' αυτούς εκφραζόμενες αξίες, βιώνει τις δικές τους καταστάσεις και οδηγείται, φαντασιακά, στις δικές τους ενέργειες. Κατά συνέπεια οι αρχές, τα ιδανικά, τα πρότυπα τα οποία παρουσιάζει ο συγγραφέας με το συγκεκριμένο έργο του και μορφοποιεί θεατρικά ο εκπαιδευτικός-σκηνοθέτης, γίνονται προσληπτά άμεσα και βιωματικά από τους μαθητές στην πλατεία, πραγματοποιώντας έμμεσα, κατά θαυμάσιο τρόπο, τον στόχο του θεάτρου στο σχολείο (Deldime 1994).

Αλλά και με την ενεργοποίηση της φαντασίας και του συναισθήματός του, τόσο ο μαθητής-ηθοποιός, όσο και ο μαθητής – θεατής (Γραμματάς, 2007):

- αναπλάθουν την πραγματικότητα
- δημιουργούν ένα εξιδανικευμένο κόσμο

Ακόμα η ψυχαγωγική διάθεση, η χαρά και η διασκέδαση, η θεατρική ατμόσφαιρα που δημιουργείται, η διαφορετική ψυχολογία που αναπτύσσεται πριν (πρόβες), κατά τη διάρκεια και μετά από τη θεατρική παράσταση (Γραμματάς, 2007):

- Δίνουν διέξοδο στον πλεονάζοντα δυναμισμό και εκτόνωση σε καταπιεσμένα αισθήματα, αποδεσμεύοντας τον μαθητή από το αυστηρό τυπικό της εκπαιδευτικής σχέσης και δημιουργώντας συνθήκες ελεύθερης έκφρασης.

- Προκαλούν την αποφόρτιση και τη χαλάρωση, που είναι στοιχεία απαραίτητα για την ομαλή λειτουργία των παιδαγωγικών σχέσεων μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων.

Μέσα από τη χαρά της δημιουργίας, την αυθόρμητη καλλιτεχνική έκφραση των μαθητών, την ομαδικότητα και συλλογικότητα της προσπάθειας για παραγωγή ενός παιδαγωγικά και αισθητικά άρτιου αποτελέσματος, τον παιγνιώδη χαρακτήρα της μάθησης, είναι που θα πραγματοποιηθούν επαγωγικά οι βασικοί στόχοι της εκπαίδευσης. Η θεατρική παράσταση είναι το κατεξοχήν ενδεδειγμένο μέσο δια του οποίου θα επιτευχθούν οι πρωταρχικοί στόχοι της εκπαίδευσης: η κατάκτηση της γλωσσικής και εκφραστικής επάρκειας και η απόκτηση πολιτιστικής ταυτότητας, η συνείδηση της εθνο-φυλετικής ενότητας και η γνωριμία με την ιστορική και πολιτισμική παράδοση του ελληνισμού, η επικοινωνία με τον πολιτισμό και τις παραδόσεις άλλων λαών και κοινωνιών, γεγονός που θα συμβάλει στην άμβλυση τυχόν διακρίσεων και αποστάσεων που χωρίζουν τους μαθητές σε «γηγενείς» και «ξενόφερτους». Παράλληλα με την ανάπτυξη των προσωπικών κλίσεων και δεξιοτήτων των μαθητών, την καλλιέργεια της προσωπικότητας και την ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας, την κατάκτηση της πολυπολιτισμικής συνείδησης, εναρμονισμένης με την εθνική ταυτότητα, η θεατρική παράσταση θα αποτελέσει πεδίο σύγκλισης των διαφορών, διάσταση ενοποίησης και συμφιλίωσης μαθητών διαφορετικής εθνο-φυλετικής προέλευσης και των αντίστοιχων πολιτισμών τους. (Γραμματάς, 2007)

Η θεατρική παράσταση δεν αποτελεί μόνο πεδίο ανάπτυξης των παιδαγωγικών μηνυμάτων που αντιπροσωπεύουν τα εκάστοτε εκπαιδευτικά πρότυπα τις κοινωνίας, ούτε χώρο πραγμάτωσης των καλλιτεχνικών διαθέσεων και φιλοδοξιών, όσων εμπλέκονται με την εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι ταυτόχρονα συνθήκη επικοινωνίας, αλληλοκατανόησης και δημιουργικής έκφρασης διδασκόντων και διδασκομένων, με εξαιρετική σημασία για την πραγμάτωση της ίδιας της αποστολής του σχολείου. (Γραμματάς, 2007)

Με τις ποικίλες και αυτοτελείς μορφές Τέχνης και καλλιτεχνικής δημιουργίας που μπορεί να περιλαμβάνονται σε ένα *πολυθέαμα* ή μια εορταστική εκδήλωση στο Σχολείο, τόσο οι ανήλικοι όσο και οι ενήλικοι που αποτελούν τους θεατές και συμμετέχουν ενεργά στο θέαμα, καταφέρνουν να ξεπεράσουν στερεότυπα και

προκαταλήψεις, προσωπικές αδυναμίες και αρνητικές εμπειρίες και να ανοιχτούν σε μια πολιτιστική δημιουργία που ενισχύει το «οικείο», αλλά κατανοεί και το «αλλότριο», που συνενώνει και ομογενοποιεί διαφορές, αντιθέσεις και αντιπαλότητες του παρελθόντος σε μια νέα πολιτισμική πραγματικότητα. (Γραμματάς, 2007)

Ως συνέπεια αυτής της αναπτυσσόμενης επικοινωνίας, επέρχεται όχι μόνο η αγωγή και η παιδεία των ενηλίκων και κατεξοχήν των ανηλίκων θεατών, αλλά επιπλέον η διοχέτευση και ανάπτυξη αξιακών προτύπων και τρόπων συμπεριφοράς, κοινών πολιτισμικών δεδομένων, που, χωρίς βέβαια ποτέ να εξοβελίζουν ή να διαγράφουν εντελώς τις όποιες εθνικές ιδιαιτερότητες και τις πολιτισμικές σταθερές κάθε κοινωνίας, συνεισφέρουν βαθμιαία στη δημιουργία μιας ομοιογενούς πολιτισμικής ταυτότητας για ευρύτερες ομάδες ατόμων (Barret 1992).

Μέσα από τη Θεατρική Αγωγή (Άλκηστις, 1989) και κυρίως μέσω της δραματοποίησης:

- Το παιδί αποκτά άλλη σχέση με το σώμα του και τον εαυτό του
- Το παιδί μεταλλάσσει τη σχέση με το «εγώ» του και τους άλλους
- Το παιδί ευαισθητοποιείται προς τις τέχνες, τα καλλιτεχνικά δημιουργήματα και οι γνώσεις γίνονται βίωμα (εμπειρική μάθηση)
- Γίνεται διερεύνηση του εσωτερικού κόσμου του παιδιού και δύναται να τον παρατηρεί και να τον διορθώνει

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία (Κουρετζής-Άλκηστις, 1993), η Θεατρική Αγωγή επιδρά θετικά στην ενεργοποίηση και την συμμετοχή των μαθητών στα μαθήματα και στις σχολικές δραστηριότητες. Ιδιαίτερα συντελεί στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Η άμεση επαφή του παιδιού με αισθήσεις και σωματικά σχήματα που εκφράζονται με λέξεις και το αντίστροφο, η επικοινωνία με φράσεις, εικόνες και καταστάσεις το βοηθά στη γλωσσική κατανόηση. Το Θεατρικό παιχνίδι αποτελεί ένα δυναμικό μέσο κατανόησης των κειμένων. Βοηθά στην αποσαφήνιση των καταστάσεων, των χαρακτήρων, όπως και του ψυχισμού και των συναισθημάτων που περιέχουν. Αποτελεί ευκαιρία άσκησης του παιδιού στην παραγωγή γραπτών και προφορικών κειμένων.

Η Θεατρική Αγωγή (Βγάγκες, 2004) μπορεί να θεωρηθεί εμπνευστική διαδικασία με στόχο την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς με αυτό

διαμορφώνεται κάποια σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή. Η σχέση αυτή ενισχύεται χάρη στη διαμόρφωση ενός κώδικα επικοινωνίας που στηρίζεται στο παιχνίδι και το συναίσθημα.

Η επίδραση της Θεατρικής Αγωγής σύμφωνα με μαρτυρίες που συλλέχθηκαν από το διδακτικό προσωπικό σχολείων αλλά και από διαπιστώσεις ειδικών (Beauchamp, 1998) είναι:

- Συμμετέχουν σε αυτό με όλη τη δύναμη της επινοήσής τους, της φαντασίας τους και της συνείδησης τους ως άτομα που ανήκουν σε μια ομάδα εργασίας
- Βρίσκουν σε αυτό την ευκαιρία να εκδηλώσουν κάποια προτερήματα και τις διαθέσεις τους, τα οποία δεν τους επιτρέπεται να εξωτερικεύσουν κατά τις άλλες σχολικές δραστηριότητες.
- Τα παιδιά αγαπούν το Θέατρο και το Θεατρικό Παιχνίδι και το επιζητούν εκ νέου όταν τους παρουσιάζεται η ευκαιρία
- Επιτρέπει την αποκάλυψη του ενός προς τον άλλον, οδηγεί σε αλλαγές συμπεριφορά των παιδιών και διαφοροποιεί τις μεταγενέστερες σχέσεις τους

Κατά την Τσεφαλά (2003) το Θέατρο και η Θεατρική Αγωγή βοηθά στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας, αφού ενισχύει την ανάπτυξη του πνευματικού, συναισθηματικού, σωματικού, οπτικού, ακουστικού και αισθητικού επιπέδου, οδηγώντας έτσι στην ανάπτυξη ενός πιο εναρμονισμένου και ισορροπημένου ατόμου.

Έτσι γίνεται κατανοητό ότι η Θεατρική Αγωγή σύμφωνα με τον Γιάνναρη (1995) θα πρέπει να είναι εργαλείο και όχι σκοπός ή σκηνικό επίτευγμα, Θα πρέπει να κινείται από την αίσθηση στη γνώση, έτσι ώστε το παιδί να διανύει όλο το δρόμο από το Θεατρικό Παιχνίδι στη Θεατρική Έκφραση, έχοντας ταυτόχρονα αποκομίσει γνώσεις και εμπειρίες. Επιπλέον επιδιώκει την τελειοποίηση της επικοινωνίας, της καλλιέργειας, της ψυχοθεραπείας, της δημιουργικής χαράς, της αγάπης των ανθρώπινων αξιών.

Ο μαθητής χάρη στη Θεατρική Αγωγή μπορεί να αυξήσει τις παρακάτω δεξιότητες/ικανότητες (Κοντογιάννη, 2000):

- Εκφραστικότητα, ικανότητα να ερμηνεύει σχήματα και δημιουργήματα της φαντασίας, να επικοινωνεί ολόπλευρα μοιράζοντας με τους άλλους συναισθήματα και ιδέες με κάθε τρόπο, λεκτικό και παραστατικό.
- Δεκτικότητα, την ικανότητα να προσλαμβάνει τον κόσμο μέσα από πλήθος δραστηριοτήτων με όλες τις αισθήσεις του
- Κατανόηση, εννοιών, ιδεών, εξελίξεων, αποτελεσμάτων και της ουσίας της αλήθειας
- Ευρηματικότητα, μέσω της φαντασίας του να διευρύνει την δημιουργικότητά του και να επιλύει προβληματικές καταστάσεις
- Περιέργεια, διερεύνηση γεγονότων και καταστάσεων κατά την δραστηριοποίησή του
- Αυτοσυναίσθηση, την ικανότητα να κατανοεί και να αποκτά συνείδηση των σκέψεων και των πράξεων, να μπορεί να εκφράζει και να δηλώνει με σαφήνεια και απλότητα ότι δεν έχει ακόμα εκφράσει.
- Συναίσθηση και έλεγχο του σώματος εκφράζοντας με αυτό σκέψεις και συναισθήματα.
- Επιδεξιότητα και σχέσεις ομάδων, να μπορεί να συνεργάζεται και με άλλους, να εκφράζει και να δέχεται ιδέες, να δείχνει σεβασμό στις θέσεις τους και να κυριαρχεί αμοιβαίος αλληλοσεβασμός.

Με την αξιοποίηση του δράματος και του θεάτρου στην Εκπαίδευση, την εξοικείωση με την έννοια της «μίμησης» και του «ρόλου» και την ενεργό συμμετοχή τους στις διαδικασίες της παράστασης, οι μαθητές κατακτούν νέους τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας, διευρύνουν τις δυνατότητες τους και τις προσληπτικές τους ικανότητες κι επανακαθορίζουν την παρουσία τους στο μαθησιακό περιβάλλον του Σχολείου. Με αυτό τον τρόπο, η παραδοσιακή μάθηση υπερβαίνεται και ενισχύονται η φαντασία, το συναίσθημα και η σωματική μνήμη, που ανοίγουν νέες προοπτικές για το εκπαιδευτικό σύστημα του σήμερα (Dumont 1974 · Webster 1975).

1.5. Τα Είδη του Θεάτρου στη Σχολική Ζωή

«Όπως η μεταβολή της φύσης, έτσι και η μεταβολή της κοινωνίας είναι απελευθερωτική πράξη και ακριβώς, τις χαρές μιας τέτοιας απελευθέρωσης θα πρέπει

να μεταδίδει το θέατρο μιας επιστημονικής εποχής.» (Brecht, 1979: 260). Με τα λόγια αυτά ο Bertolt Brecht μας καλεί να αντιληφθούμε το θέατρο ως διαλεκτικό μέσο αλλαγής του κόσμου. Τα είδη του θεάτρου στην κατεύθυνση της εκπαίδευσης είναι τα εξής:

A. Το διδακτικό θέατρο

Στοχεύει ουσιαστικά να διαπαιδαγωγήσει τους θεατές. Χαρακτηρίζεται από την πρόθεση του να πληροφορήσει και να διαδώσει γνώσεις. Δεν επιβάλλει παρ' όλα αυτά τις αισθητικές πλευρές της δημιουργίας (ζωγραφική, σκηνική απόδοση, διάκοσμος κ.α.). Βασιζόμενο στην παιδαγωγική αρχή της μεταφοράς του ενδιαφέροντος από τη μορφή στο περιεχόμενο, το διδακτικό θέατρο πέρα από την υπόστασή του συμβάλλει στην καλλιτεχνική μύηση των παιδιών. (Κοντογιάννη, 2000).

B. Εκπαιδευτικό Δράμα

Αποτελεί καθαρά εκπαιδευτική μέθοδο, η οποία χρησιμοποιεί τεχνικές του δράματος και δεν στοχεύει σε παρουσίαση σε κοινό. Ξεκινά και ολοκληρώνεται στην τάξη με τη συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών. Στόχος είναι η βαθύτερη κατανόηση γεγονότων και καταστάσεων και η επίλυση προβλημάτων. Έχουν εξελιχθεί πάρα πολλές τεχνικές/εργαλεία του Εκπαιδευτικού Δράματος.

(<https://www.kindykids.gr/teachers/various-articles/678-theatro-ekpaideysi.html>)

Γ. Το Θέατρο-Παιχνίδι

Οι οπαδοί του θεάτρου – παιχνίδι θέλουν, πριν απ' όλα να παρουσιάσουν θεάματα-παιχνίδια δυναμικά, γνήσια και διασκεδαστικά, δίνοντας έμφαση παρόλα αυτά στην ηθική αισθητική τους. Πρόκειται για ιστορίες απαλλαγμένες από κάθε απωθητικό περιεχόμενο, διακοπτόμενες από λεκτικές ή οπτικές ψευδαισθήσεις που επικαλούνται σταθερά την φαντασία των παιδιών.

Τα δρώντα πρόσωπα εισάγουν το κοινό στην αντιπαράθεσή τους, επιτρέποντας στα παιδιά να απελευθερωθούν, να μετάσχουν, να εκφραστούν. Μ εαυτές τις ανταλλαγές το θέαμα γίνεται ένα πραγματικό παιχνίδι στο οποίο τα παιδιά μετέχουν το ίδιο όπως και οι ηθοποιοί. Με αυτή τη συνεργασία και την συνενοχή το κοινό γίνεται «θεατής-ηθοποιός».

Σύμφωνα με τον Κοντογιάννη (2000) το Θεατρικό Παιχνίδι:

- Επιτρέπει στα παιδιά να εξερευνήσουν μια νέα πραγματικότητα που τα περιβάλλει, ένα νέο κόσμο που μοιράζονται με τα υπόλοιπα παιδιά. Οδηγεί τα παιδιά σε στενότερη σχέση με το περιβάλλον τους αλλά και στην αποδοχή της πραγματικότητας που βιώνουν.
- Παρέχει στα παιδιά τη δυνατότητα να ασκήσουν τις νοητικές, κοινωνικές και σωματικές τους δεξιότητες σε όλο το φάσμα τους.
- Επιτρέπει την εξερεύνηση του φανταστικού κόσμου με ασφάλεια.
- Κατευθύνει το παιδί στο να ανακαλύψει μόνο του τον εαυτό του αλλά και τους άλλους, όπως και να ορίσει την ταυτότητά του.
- Λειτουργεί για τα παιδιά ως προθάλαμος προετοιμασίας για τη ζωή που ανοίγεται μπροστά τους.
- Προσφέρει διέξοδο αβλαβή και ανώδυνη ακόμα στις πιο επικίνδυνες ορμές του νέου.
- Αποτελεί μέσο κοινωνικοποίησης και ένταξής τους σε ομάδα δίνοντας στα παιδιά την ευκαιρία να προσαρμόζονται, να συνεργάζονται, να αυτοεπιβεβαιώνονται και να αλληλεπιδρούν σε μια ασφαλή και ελεγχόμενη κατάσταση.
- Αποτελεί μέσο προς το παιδί να εκφράσει συναισθήματα εγκλεισμένα και εμποδισμένα.
- Δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να βιώσει την εξέλιξη της ιστορίας του πολιτισμού.
- Συμμετέχει σε διαδικασία κατά την οποία εκφράζεται, αναγνωρίζει τα ταλέντα και τις δεξιότητές του, αναπτύσσει την δημιουργικότητά του, τους τρόπους έκφρασης και συλλογισμού, τη δυναμική του ως προσωπικότητα.

Γενικά παρέχει μια εμπειρία ζωής που δύσκολα μπορεί να αποκτηθεί με άλλο τρόπο. Τα παιχνίδια που παίζονται στο πλαίσιο μιας ομάδας λειτουργούν ως μικρογραφίες της κοινωνίας, μιας κοινωνίας που ανήκουν τα παιδιά αποκλειστικά. Μέσα από τη διαδικασία αυτή μαθαίνουν να ελέγχουν το θυμό τους, να μοιράζονται και να δέχονται την αποτυχία, να τηρούν τους όρους του παιχνιδιού, να μαθαίνουν και να κρίνουν. Μέσα από τα παιχνίδια ανακαλύπτουν τα ενδιαφέροντά τους με φυσικό τρόπο, συγκροτώντας το προσωπικό τους μέσο έκφρασης, το πρώτο στάδιο της δημιουργικότητας. Το παιδί αναπτύσσει την ικανότητα άλλωστε να ανταπεξέρχεται στις δυσκολίες αφού συγκεντρώνει σε

οικείο για αυτό αντικείμενο και γεύεται την επιτυχία. Η εκπαίδευση μπορεί να χρησιμοποιήσει πολλά από αυτά τα στοιχεία για να διευκολυνθεί στους στόχους της.

Πρέπει να γίνει κατανοητό ότι το Θεατρικό Παιχνίδι δεν αποτελεί αυτοσκοπό. Είναι ένα μέσο στη σύγχρονη παιδαγωγική με το οποίο επιδιώκουμε το παιδί (Κουρετζής- Αλκηστis, 1993):

- Να ενδιαφερθεί δημιουργικά για τα μαθήματα.
- Να ενθαρρύνει στην παρατήρηση και στην αυτοσυγκέντρωση
- Να εφευρίσκει προσωπικές λύσεις
- Να ανακαλύψει και να εκφράσει τις δημιουργικές του ικανότητες.
- Να καλλιεργήσει και να βελτιώσει τις σχέσεις του με τους συμμαθητές του και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.
- Να αναπτύξει ελευθερία έκφρασης, πρωτοβουλία και αίσθημα ευθύνης.
- Να καλλιεργηθεί πολιτιστικά και αισθητικά κατανοώντας το ρόλο της τέχνης του Θεάτρου.
- Να βελτιώσει το λεξιλόγιό του στον προφορικό και γραπτό λόγο
- Να εκφράσει ενδόμυχες καταστάσεις και προβλήματα που τον απασχολούν
- Να εκτονωθεί με την κίνηση και τον λόγο
- Να αποδέχεται όρια και περιορισμούς που του θέτει η ομάδα και να ανακαλύπτει την ανάγκη ύπαρξης και τήρησης των κανόνων

Σκοπός του Θεατρικού Παιχνιδιού δεν είναι να διδαχθούν τα παιδιά Θέατρο ή να ανεβάσουν μια παράσταση με άρτιες μηχανιστικές κινήσεις. Δεν αποτελεί θέαμα ούτε αντικείμενο επίδειξης και στείρας αναπαράστασης κειμένων. Στόχος είναι τα παιδιά (Πατσαβού & Μπίλα, 2008):

- Να νιώσουν και όχι να μοιάσουν
- Να παίξουν ένα ρόλο αβίαστα και υποκειμενικά
- Να μην εκμηδενίζεται το προσωπικό στοιχείο αλλά ούτε και να εκβιάζεται

Επιπλέον το Θεατρικό Παιχνίδι διαφέρει από την καθιερωμένη σχολική Θεατρική παράσταση όπου κυριαρχεί η απομίμηση και η εκμηδένιση του προσωπικού στοιχείου των παιδιών αφού καλούνται να παίξουν ρόλο σύμφωνα με την άποψη

κάποιου, δίχως δυνατότητα αυτοέκφρασης και περιθώρια επιλογών, δίχως να έχουν αποκτήσει την αίσθηση της κίνησης ή της έκφρασής τους. Κατά συνέπεια στο Θεατρικό Παιχνίδι δεν υπάρχει ανάγκη επιδίωξης και ανακάλυψης νέων ταλέντων. Η προσπάθεια επικεντρώνεται στην παροχή ευκαιριών επικοινωνίας, ευαισθητοποίησης και δημιουργικής έκφρασης, με αφορμή το παιχνίδι. Στην παροχή επίσης ευκαιριών για καλλιέργεια ή εμπλουτισμό των ανθρώπινων σχέσεων με άλλες δραστηριότητες, δημιουργικές και ευχάριστες. (Κουρετζής, 2008)

Δ. Το Θέατρο της Εμφύχωσης

Στόχος αυτού του θεάτρου, είναι να διερευνήσει το παιδικό πνεύμα και να ανακαλύψει σε αυτό ένα βαθύ πνεύμα ανυποψίαστων δυνατοτήτων, να προκαλέσει την προσοχή και να ανοίξει καινούργια πεδία στη φαντασία. Ο εμπυχωτής αρχίζει λοιπόν μια δουλειά σε βάθος θέτοντας ερωτήματα, ψάχνοντας το θέμα όχι για να προσανατολίσει την ιστορία αλλά για να την προωθήσει. Σε αυτό το στάδιο η επινόηση γίνεται συλλογική: καθένας προσφέρει τις ιδέες του για να εμπλουτίσει το θέμα το οποίο επέλεξε η ομάδα. Παρακινούμενα από την ιστορία τα παιδιά προσθέτουν συχνά πολυάριθμα επεισόδια και παρεκβάσεις που απειλούν να αντικαταστήσουν το βασικό θέμα. Επίσης είναι απαραίτητο να γίνει μια επιλογή, αν επιθυμούμε να καταλήξουμε σε ένα σενάριο του οποίου είναι δυνατή η θεατρική απόδοση. Ο εμπυχωτής παρεμβαίνει τότε για να οδηγήσει τα παιδιά στο να περιορίσουν ή να απλοποιήσουν.

Η επιτυχία αυτού του είδους δημιουργίας δεν μπορεί παρ' όλα αυτά να μην κρύβει κάποιους κινδύνους και ανατροπές. Αν το θέατρο της εμφύχωσης απελευθερώνει τη δημιουργική δύναμη των παιδιών, απαιτεί όμως και μεγάλη σύνεση από την πλευρά των εμπυχωτών. Υπάρχει κίνδυνος καθοδήγησης της παιδικής επινοητικότητας από τον ενήλικα. Αυτή η επινοητικότητα είναι επιπλέον επηρεασμένη υποσυνείδητα από τις προκαταλήψεις του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο ανήκουν τα παιδιά.

Ε. Το Θέατρο του Αυτοσχεδιασμού

Στηριζόμενο βασικά πάνω στην σωματική έκφραση, το θέατρο του αυτοσχεδιασμού ανάγεται απευθείας στη φαντασία των παιδιών που προτείνουν καταστάσεις γύρω από ένα θέμα που έχουν προτείνει οι ηθοποιοί που του προσδίδουν πάνω στο πεδίο της σκηνής μια οπτική μεταγραφή.

Καταρχήν αυτό το θέατρο είναι πολύ γοητευτικό με την εισαγωγή των παιδιών στη θεατρική σύμβαση και την αποτελεσματική συμμετοχή τους κατά τη διάρκεια της παράστασης. Αλλά η επιτυχία των θεαμάτων εξαρτάται ουσιαστικά από την αξία των ηθοποιών που πρέπει να είναι ικανοί να αυτοσχεδιάσουν σεβόμενοι αντίστοιχα τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των παιδιών-θεατών.

Αυτή η ανοιχτή δομή του θεάματος κάνει προφανή για τους νέους τη διαλεκτική, να δουν και να κάνουν τη συμπληρωματικότητα του θεάματος για τους νέους και του δραματικού παιχνιδιού από τους ίδιους τους νέους.

(<http://followyourtree.gr/content/73/theatro-aytosxediasmoy>)

Z. Δραματουργία

Από τον μύθο και τη θεματική του δραματικού έργου στη θεατρική του “σάρκωση”, διακρίνονται δυο δραματουργικές επιλογές, είτε πάνω στην ψευδαίσθηση, είτε πάνω στον υπαινιγμό.

Η καθαρή δραματική μορφή του θεάτρου, βασιζόμενη πάνω στη δράση, εμπεριέχει διανοητικά και συναισθηματικά το θεατή μέσα στις διαδοχικές σκηνές της παράστασης, σε τρόπο που να εκλαμβάνει το σκηνικό διάκοσμο, τις πράξεις και το διάλογο των προσώπων ως πραγματικά υπαρκτό. Ξεχνά ότι παθιάζεται για τη λύση της πλοκής της δραματικής σύγκρουσης. Με αυτή την οπτική ο άνθρωπος είναι ένα σταθερό αμετακίνητο δεδομένο, του οποίου η σκέψη προσδιορίζει την ύπαρξη.

Το θέατρο καλεί τον θεατή να αναγνωρίσει τον εαυτό του μέσα στις εικόνες του κόσμου που παρουσιάζει, μέσα στις ηθικές κρίσεις που εκφράζει με βάση ιδεαλιστικά συστήματα αξιών και γενικών εννοιών που δεν είναι κοινωνικά εγγεγραμμένες.

Η επική μορφή του θεάτρου (δραματουργία του υπαινιγμού), στηριζόμενη πάνω στην αφήγηση και την τεκμηρίωση κάνει τον θεατή έναν παρατηρητή διανοητικά ενεργητικό και τον υποχρεώνει να πάρει αποφάσεις σε κάθε σκηνή.

Με αυτή την οπτική ο Άνθρωπος αποτελεί μια διαδικασία εξέλιξης του οποίου η σύνθετη πραγματικότητα των κοινωνικών σχέσεων προσδιορίζει τη σκέψη. Το ρεαλιστικό θέατρο καλεί τον θεατή να εκπλαγεί με τις εικόνες του κόσμου που του παρουσιάζει και να θελήσει να μεταβληθεί και να τον αλλάξει.

Η δραματουργία του θεάτρου για παιδιά υπόκειται ουσιαστικά στον ψευδαισθητισμό του καθαρού δράματος που παραβαίνει κάποτε, όταν το απαιτεί το θέαμα, σε μια ανοιχτή συνενοχή, προς μια διανοητική πειθώ.

Παραδείγματα: Πρόλογοι στους οποίους τα πρόσωπα μοιράζονται τους ρόλους και τα αξεσουάρ πριν να παίξουν μια ιστορία που βοηθά την σκέψη. Τραγούδια, μονόλογοι των ηθοποιών κατά τη διάρκεια του θεάματος, επίλογοι όπου οι ηθοποιοί βγάζουν τις μάσκες τους για να εμφανίσουν την ηθική, φανερή αλλαγή του σκηνικού διάκοσμου και των κοστούμιών.

Αν αυτές οι τεχνικές αναπτύσσοντας κάποιες θεατρικές συμβάσεις, το θέατρο μέσα στο θέατρο, στοχεύουν στο να μην εκμεταλλεύονται την ευπιστία των παιδιών-θεατών, δεν έχουν παρόλα αυτά καμία σχέση με τις ίδιες τις αρχές του αφηγηματικού υπαινιγμού του επικού θεάτρου, ούτε με την αποστασιοποίηση, αυτόν το φτηνό νεολογισμό. Κανένα θέαμα για παιδιά θεωρούμενο στο σύνολό του δεν υποστασιοποιεί την αφήγηση σε δράμα. Δε διακόπτει με την αρμονική οργάνωση της δραματικής διαβάθμισης προς όφελος των ανεξάρτητων επεισοδίων των οποίων θα υπογράμμιζε τις εσωτερικές αντιφάσεις και τις εξωτερικές. Δεν αποποιείται το τελικό συμπέρασμα που δημιουργείται με βάση κάποια ηθικά πρότυπα, προς όφελος της ανατροπής για τις περισσότερες δυνατές κοινωνικές λύσεις. (Georgelou, Protorapa & Theodoridou, 2016)

Η. Φυσικό Θέατρο

Το φυσικό θέατρο είναι ένας όρος που αντιπροσωπεύει μια σαφή και συγκεκριμένη σύγχρονη θεατρική πρακτική. Σίγουρα το θέατρο σε πολλές περιόδους της ύπαρξής του χρησιμοποιεί μια ισχυρή φυσικότητα. ένα πολύ γνωστό παράδειγμα είναι η Commediadell'arte. Τον 20ό αιώνα, ωστόσο, υπήρξε μια νέα ανακάλυψη της φυσικής δύναμης του θεάτρου και του ρόλου του σώματος σε αυτήν την εξουσία. Από τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα υπήρξε συνεχής έρευνα για θεατρικές μορφές του παρελθόντος που επικεντρώθηκαν στο σώμα, έρευνα σημαντικών θεατρικών διευθυντών και δασκάλων, που περιλαμβάνουν τις προσπάθειες του Meyerhold να μεταρρυθμίσει τις παλιές τεχνικές της Commedia dell' arte, την επιρροή του Artaud ο ρόλος του εκτελεστικού σώματος και οι πρώτες προσεγγίσεις του Jacques Lecoq στη φυσική μέθοδο θεάτρου, όπως αργότερα έγινε γνωστός. Ως όρος και ως έννοια «το φυσικό θέατρο» εμφανίστηκε για πρώτη φορά σε ορισμένες κινήσεις του 19ου και

του 20ού αιώνα. Αρχικά δημιουργήθηκε σε αντίθεση με το «χρονολογούμενο» mainstream θέατρο της εποχής που βασίστηκε στον ρεαλισμό και τον φυσιολατρισμό. Αυτός ο νέος τύπος θεάτρου ήταν να υιοθετήσει μια πιο σύγχρονη, φρέσκια και ζωντανή προσέγγιση και αποσκοπούσε στην αμφισβήτηση της κυριαρχίας ενός θεάτρου που ήταν τόσο λεπτομερής όσο και πνευματικοποιημένος. Έδειξε άλλες εκφραστικές δυνατότητες για να απελευθερώσει τη φαντασία του ηθοποιού (Tsatsoulis, 1999).

Το σώμα χρησιμοποιήθηκε, με τη βοήθεια συγκεκριμένων ασκήσεων και τεχνικών, ως το κύριο όργανο έκφρασης. Η αρχή της δεκαετίας του '80 σηματοδότησε μια αλλαγή στην τέχνη της δράσης, αποκλίνει από την ψυχολογική Stanislavskian προσέγγιση του ρόλου και άρχισε να χρησιμοποιεί μια νέα μέθοδο εργασίας σχετικά με τη δημιουργία της παράστασης. Αυτό σημαίνει ότι οι λέξεις και οι συμπεριφοριστικές χειρονομίες, που ήταν το μέσο έκφρασης στο mainstream θέατρο, κατέστησαν δευτερεύουσες. Αντ' αυτού, η σωματική έκφραση πήρε προτεραιότητα μέσα από τα μέσα κίνησης, συμβολική χειρονομία και αφή (Bakonikola, 1994).

Έτσι, στο φυσικό θέαμα, τα φυσικά κινήματα και η χειρονομία επιλέγονται για να μεταφέρουν μεταφορικές εικόνες του κόσμου στους 10 θεατές. Πρόκειται για την υιοθέτηση μιας εναλλακτικής μορφής σκηνικής παράστασης και μιας νέας ιδεολογικής επιδίωξης της αλήθειας στο θέατρο. Ως εκ τούτου, είναι εμφανής μια χαλαρότερη ερμηνεία του δραματικού κειμένου σε σχέση με τη δομή της απόδοσης και επίσης μια αυξημένη χρήση των οπτικών στοιχείων του θεάτρου (Elam, 2001).

Οι ακόλουθες πτυχές του φυσικού θεάτρου επιτρέπουν τη διάκρισή του από άλλες μορφές θεάτρου:

- 1) Πρωταρχική εστίαση στον ηθοποιό ως δημιουργού μιας παράστασης και όχι ως διερμηνέα ενός κειμένου.
- 2) Έμφαση στις συλλογικές μεθόδους εργασίας.
- 3) Η εκπαίδευση και οι τεχνικές (είτε από το επινοημένο κομμάτι είτε από το κομμάτι με κείμενο) είναι κυρίως μέσα από φυσικά μέσα.
- 4) Μια διαλεκτική σχέση μεταξύ θεατή-θεατή.

5) Αμέλεια, ζωντάνια και αίσθηση του παιχνιδιού, που επιτυγχάνονται με μέσα μιας οργανωμένης αλλά αυτοσχεδιαστικής σχέσης μεταξύ των ηθοποιών και μεταξύ του ίδιου του ηθοποιού και του ρόλου.

Η ορολογία του φυσικού θεάτρου συλληφθεί από την ιδέα ότι το θέατρο αφορά τη βιοτεχνία, τον εορτασμό και το παιχνίδι, που έχει ρίζες σε συνεργασία και έχει δημιουργηθεί από ένα σύνολο αφιερωμένο στην ανακάλυψη συλλογικής φαντασίας. Το φυσικό θέατρο βασίζεται σε μια συλλογική και συνεργατική διαδικασία στην οποία οι ηθοποιοί αισθάνονται ελεύθεροι να ανακαλύψουν και να βιώσουν τη δική τους δημιουργικότητα. Αυτό συμβαίνει επειδή μπορούν να αναλάβουν την ευθύνη του σκηνοθέτη. Αυτό ενισχύει σημαντικά την ικανότητα της φαντασίας να εκφράζεται και να εκφράζεται μέσα σε οποιαδήποτε δεδομένη αναπαράσταση του κόσμου. Από την άλλη πλευρά, η ακριβής αναπαράσταση της πραγματικότητας κυρίως μέσω των μέσων της ομιλούμενης λέξης - που είναι το κύριο χαρακτηριστικό του παραδοσιακού θεάτρου - περιορίζει τη φαντασία και οδηγεί σε μια άκαμπτη αναπαράσταση της καθημερινής ζωής. Έτσι, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι το θέατρο είναι μια εικαστική τέχνη για τους λόγους που εκτελούνται στη σκηνή, εκφράζεται μέσω της δράσης και είναι μια φανταστική πραγματικότητα την οποία ο θεατής επιλέγει να θεωρήσει πραγματική (Braun, 1982).

Επιπλέον, ο ηθοποιός, και ιδίως ο ηθοποιός με ειδικές ανάγκες, παρουσιάζει και διαδραματίζει ένα ρόλο στη σκηνή, αποτελούμενο από ένα μέλος ενός συγκροτήματος που επαναλαμβάνει τις στιγμές και τα γεγονότα της ζωής. Το φυσικό θέατρο, από την άλλη πλευρά, διαφέρει καθώς εισάγει την καθημερινή ζωή χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες τεχνικές έκφρασης που συμβολίζουν την ανθρώπινη ζωή σε ένα πολιτιστικό και ιστορικό πλαίσιο. Εκτός από την εστίαση στο σώμα, υπάρχει επίσης έμφαση στη φωνή, στη δημιουργία ήχου, στην άρθρωση των λέξεων και στη χρήση του βήματος φωνής. Η σκηνογραφία επηρεάζεται επίσης στο βαθμό που τα αντικείμενα και τα κοστούμια του σταδίου έχουν μια μεταφορική και συμβολική χρήση. αυτή η κωδικοποίηση δημιουργεί ένα νέο μέσο επικοινωνίας με τον θεατή. Επίσης, η σχέση ηθοποιού-θεατή επαναπροσδιορίζεται στο φυσικό θέατρο. Απαιτεί συμμετοχή του κοινού που είναι έντονα συναισθηματική, παρορμητική και φανταστική. Η σύνθεση των κινήσεων και οι χειρονομίες που ένας ηθοποιός χρησιμοποιεί για να μεταδώσει μια εικόνα, ένα σύμβολο, ένα νόημα ή

ακόμα και κάτι πιο απτό πρέπει επίσης να ερμηνεύεται σωστά από τον θεατή. Οι θεατές πρέπει να έχουν την ικανότητα να κατανοούν τον κόσμο που έχει κατασκευαστεί μπροστά τους. Αυτό απαιτεί μια συναισθηματική εμπλοκή που είναι πολύ περισσότερο από τη σημειωτική των λέξεων που χρησιμοποιούνται για να απεικονίζουν την καθημερινή ζωή. Στην ρεαλιστική δράση, μέχρι τώρα δόθηκε έμφαση στην αναπαραγωγή ενός χαρακτήρα που καθορίζεται από τον συγγραφέα και ερμηνεύεται από τον σκηνοθέτη που απεικονίζει ρεαλιστικά την ψυχολογία του ρόλου (Barb & Savarese, 1991).

Στο φυσικό θέατρο, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στα άτομα με ειδικές ανάγκες, αυτό αντικαταστάθηκε από μια αυξημένη αίσθηση θεατρικής, υπερβολικής και παιχνιδιάρικης που ο ηθοποιός υιοθετεί για να ασκήσει το ρόλο. Με τον τρόπο αυτό η δράση επικεντρώνεται στον ίδιο τον ηθοποιό, ο οποίος γίνεται ένας ερμηνευτής του εαυτού, αντί να ενεργεί ως ένας χαρακτήρας, αναζητώντας την εμπειρία της πραγματικότητας μέσα από το έργο, τη δράση και την άρνηση της ψευδαίσθησης. Ο ηθοποιός ως καλλιτέχνης του αυτο-επιδιώκει έναν «εαυτό» που είναι ένα μη προβληματικό και αυτόνομο θεμέλιο για δράση. Σε 12 περιπτώσεις, ο «εαυτός» προσδιορίζεται στις θεωρίες της εποχής ως η έννοια της παρουσίας που οδηγεί άμεσα στο σώμα του ηθοποιού και πώς κατασκευάζεται. Οι θεωρίες του φυσικού θεάτρου προτείνουν ένα απλό στυλ δράσης και όχι του νατουραλισμού. Στο φυσικό θέαμα κάθε κίνηση και χειρονομία επιλέγονται προσεκτικά και σημαίνουν κάτι. Είναι ένα στυλ δράσης που παρουσιάζει τις βασικές ιδιότητες του χαρακτήρα και των ενεργειών του. Δεν εκτελεί τον χαρακτήρα ως έναν άλλο ρόλο. φωτίζει τις ενέργειες και τον τρόπο με τον οποίο ο χαρακτήρας τις μεταφέρει. (Mossman, 2003)

1.6. Σκηνικός Διάκοσμος Σχολικών Θεατρικών Δράσεων

Διάκοσμος και Σκηνικές Δυνατότητες

Τα διακοσμητικά στοιχεία είναι σύμφωνα με την πορεία της θεατρικής παράστασης και δράσης στην οποία ανήκουν. Η ύπαρξη θεατρικού διάκοσμου, κοστούμιών (ενδυματολογίας), μάσκας, μαριονέτας, φωτισμός είναι εξίσου σημαντικά με την υποκριτική των ηθοποιών καθώς ενισχύουν την παράσταση και αποτελούν οπτικά στοιχεία που προκαλούν την αίσθηση της όρασης του θεατή και του διεγείρουν το

ενδιαφέρον. Υπάρχει ένας συναγωνισμός μεταξύ της ενδυματολογίας και των διακοσμητικών στοιχείων και η αφθονία δίνεται άλλοτε στο ένα και άλλοτε στο άλλο.

Ο σκηνικός διάκοσμος είναι ο τόπος όπου όλα μπορούν να συμβούν:

- 1) είτε τοποθετεί εξωτερικά το πλαίσιο του χώρου και του χρόνου της δράσης
- 2) είτε το περιορίζει στο ελάχιστο και χωρίς λεπτομέρειες
- 3) προτείνει χωρίς να επιβάλλει καλώντας το θεατή να ενωθεί με το παιχνίδι, με τα αισθήματα και τις αισθήσεις του.

Προσπαθεί να συγκινήσει με την αρμονία και την ομορφιά, να δημιουργήσει τη φαντασία, το χιούμορ, τη χαρά, την θλίψη, την νοσταλγία. Άλλοτε ακόμα προσφέρει την αφαίρεση του χώρου, το μαγικό στοιχείο κάτι το παραμυθιακό ή το εξωτικό. Φωτίζει την αξία των ανθρώπινων σχέσεων, αποκαλύπτει χρησιμοποιώντας την καταγγελία, την καρικατούρα, αλλάζει το νόημα των αντικειμένων παραβαίνοντας τα ταμπού που συνάπτονται με αυτά.

Το σκηνικό πλαίσιο συγκροτείται στο θέατρο από και για παιδιά ως «χώρος παιχνιδιού» και πεδίο «πραγμάτωσης της φαντασίας» (Παπακώστα, 2010). Κατά την εξέτασή του στο σχολείο, οφείλουμε να ασχοληθούμε πρώτα με τη χωροταξική-αρχιτεκτονική διαρρύθμιση των διαθέσιμων χώρων, με τα κινησιολογικά δεδομένα που πρέπει να υπηρετηθούν, τα σταθερά, κινητά, εικονικά στοιχεία της σκηνής, με το φως και το χρώμα, με την αισθητική, παιδαγωγική και ψυχολογική διάσταση της σκηνικής δημιουργίας. Με τον καθορισμό του σκηνικού χώρου ο δραματικός λόγος και η υποκριτική δράση συνοδεύονται πλέον από μία γραμματική της χωρικής διάταξης η οποία από τη μία βρίσκεται στην υπηρεσία του δραματικού λόγου, από την άλλη αναπτύσσει έναν παράλληλο νοηματοδοτικό μηχανισμό, ο οποίος δύναται να συγκροτήσει μια διαλεκτική ανάμεσα στον από σκηνής λόγο και τον σκηνικό χώρο. (Παπακώστα, 2015)

«Η επιλογή του κατάλληλου δραματικού χώρου επηρεάζει τη δυναμική του συνολικού περιβάλλοντος, αφού ο χώρος που θα επιλεγεί για την ανάπτυξη της δράσης καθορίζει και τις δυνατότητες εξέλιξης της δραματικής δουλειάς και, ειδικότερα, προδιαγράφει τόσο την ισχύ της δραματικής έντασης και του εστιακού κέντρου, όσο και τη συμπεριφορά των ρόλων». (Παπαδόπουλος, 2010: 222). Αν

εξετάσουμε με αναλυτικό τρόπο τη σκοπιμότητα και αναγκαιότητα του σκηνικού πλαισίου στη σχολική παράσταση, θα διαπιστώσουμε πως η παρουσία του υπόκειται σε ανάγκες (κειμενικές, χωροταξικές, παιδαγωγικές, ψυχολογικές) (Παπακώστα, 2015 : 127):

- θεατρικής σύμβασης ότι ο σκηνικός χώρος διαμορφώνεται από τον σκηνογράφο έτσι ώστε να συνοδεύσει, ερμηνεύσει, σχολιάσει, ενδεχομένως και να ανατρέψει όσα αφηγούνται οι ηθοποιοί και το θεατρικό κείμενο.
- εξυπηρετεί τις επιλογές του σκηνοθέτη ως προς την κίνηση τόσο των ηθοποιών όσο και όποιων άλλων νοηματοδοτικών και/ή αισθητικών μέσων έχει επιλέξει να κινούνται επί σκηνής.
- απευθύνει στον νεαρό θεατή ένα σύνθετο αισθητικό μήνυμα: παραλλήλως, επηρεάζει τον ανήλικο δέκτη του παιδαγωγικά τόσο ως προς την αισθητική, όσο και ως προς τη γενικότερη διάπλασή του.
- αποτελεί έναν ιδιαίτερο παράγοντα επηρεασμού της αντίληψης και του ψυχικού κόσμου του ανήλικου ηθοποιού και θεατή, έναν παράγοντα που μπορεί αυτοτελώς να φορτίζει θετικά ή αρνητικά την ψυχική διάθεση του παιδιού.

Η ενεργή συμμετοχή του μαθητή στην «εικαστική μετάπλαση του θεατρικού λόγου μέσα από ένα σύστημα οπτικών συμβόλων» (Howard, 2004), μπορεί να συντελέσει σε μια θεαματική αλλαγή ιδιότητας, καθώς από παρατηρητής γίνεται ενεργό πρόσωπο. Η δράση αυτή του παιδιού στα πλαίσια του σκηνικού γεγονότος δεν λαμβάνει χώρα πάντα με τον ίδιο τρόπο. Οι όροι της συμμετοχής ποικίλουν και, σε μεγάλο βαθμό, εξαρτώνται από το πλαίσιο που ορίζουν οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή οι ενήλικες συντελεστές της παράστασης.

Για να μην θεωρηθεί πως με τον όρο της συμμετοχής εννοούμε μόνο την έμπρακτη εμπλοκή των μαθητών στην παραγωγή της θεατρικής παράστασης, πρέπει να διευκρινίσουμε πως η συμμετοχή αυτή μπορεί πολύ απλά να περιορίζεται στη σκέψη και στα συναισθήματα. Καθώς το παιδί παρακολουθεί τον συμμαθητή του ή τον εκπαιδευτικό να ενεργεί, το ίδιο συμμετέχει νοερά και συναισθηματικά σε αυτή την ενέργεια. Η «παθητική» συμμετοχή του παιδιού δεν θα πρέπει να θεωρείται εξαρχής αρνητική καθώς είναι μέρος της οικείας για αυτό πρόσληψης των πληροφοριών που

του παρέχει η εμπειρία και το περιβάλλον του, είναι ένας τρόπος με τον οποίο το παιδί καταγράφει πρότυπα και πληροφορίες. Η σύνδεση της θεωρίας ή φαντασίας από τη μια και της πράξης από την άλλη αποτελεί κέρδος για τον ανήλικο, υποψήφιο σκηνογράφο. (Παπακώστα, 2015)

Όταν συμμετέχει ο ανήλικος στην προετοιμασία:

1. διαρρηγνύει την οικεία ιδιωτικότητά του και επιβάλλει τη δημόσια παρουσία και εμπλοκή του.
2. δημιουργείται μια απόσταση ανάμεσα στην ιδιωτική και τη δημόσια εικόνα του εαυτού του
3. αντιλαμβάνεται τι σημαίνει να κατασκευάζει το πλαίσιο του επινενοημένου κόσμου.
4. ελέγχει γνωστικά και αισθητικά τους μηχανισμούς της δημόσιας έκθεσης, τις μορφές των κωδίκων διατύπωσης και διαμόρφωσης μηνυμάτων.
5. αναλαμβάνει πρωτοβουλίες σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο, ο μαθητής
6. γίνεται περισσότερο υπεύθυνος, συμβάλλοντας έτσι στην χειραφέτηση, αυτοεκτίμηση και αποδυνάστευσή του.
7. εφαρμόζει τις γνώσεις που έχει αποκομίσει από τα άλλα γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος
8. εκφράζει λανθάνουσες ικανότητες, τάσεις και δεξιότητες.
9. καταρρίπτει τη ψευδή εντύπωση που δημιουργεί η σύγχρονη ιντερνετική κουλτούρα: ότι η τέχνη σε οποιαδήποτε μορφή της είναι κάτι γρήγορο και εύκολο (Πατσαλίδης, 2014: 32).

Ο σκηνικός χώρος, δεν είναι απαραίτητως πλέον ο χώρος της σχολικής αίθουσας ή, αν υπάρχει, της θεατρικής σκηνής του σχολείου. Αυτό πρέπει να επισημανθεί, διότι οι εκπαιδευτικοί συχνά προτάσσουν ως επιχείρημα για την αδυναμία παραγωγής θεατρικής παράστασης την έλλειψη χώρων. Το συγκεκριμένο πρόβλημα είναι δυνατόν να αντιμετωπιστεί και να δοθούν εύστοχες και εφικτές λύσεις αρκεί να υπάρχει η σχετική θεωρητική κατάρτιση και εμπειρία (Γραμματάς, 2014b: 96-98).

Επιπλέον, η δυνατότητα χρήσης πέραν του επιπέδου της προβλεπόμενης σκηνής για την ανάπτυξη της θεατρικής δράσης οδηγεί στην αναζήτηση λύσεων που από τη μία επιτρέπουν την απρόσκοπτη κίνηση των παιδιών-ηθοποιών (Villerot, 2012: 121), των σκηνικών αντικειμένων και μηχανισμών, από την άλλη υπηρετούν τους καλλιτεχνικούς-παιδαγωγικούς στόχους των υπεύθυνων συντελεστών. Λύσεις εκ των ενόντων Ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του μπορούν να στήσουν ένα χειροτεχνικό εργαστήριο, artisanal (Μουδατσάκις, 1994: 128) στο οποίο θα πειραματιστούν με υλικά και φόρμες. Οι αυτοσχεδιαστικές λύσεις που συνήθως δίνουν τα παιδιά έχουν λειτουργικότητα και αποπνέουν τόλμη και μαγεία.

Τα παιδιά δεν είναι υποχρεωμένα να δεχτούν τη δουλική σχέση των σκηνικών απέναντι στο κείμενο: μπορούν να συμβάλλουν πλέον δημιουργικά στην παραγωγή της παράστασης, ερμηνεύοντας από την πλευρά τους το θεατρικό κείμενο, σχολιάζοντάς το ίσως, με την δική τους πρόταση (Παπακώστα, 2015 : 132).

Τα σκηνικά αντικείμενα, πέρα από την ευθέως δηλωτική σημασία τους, μπορούν να έχουν επίσης μια διάσταση εσκεμμένα συμβολική. Πέραν τούτου, και ο ρόλος των χρωματικών διαθέσεων επιδρά στο κοινό με τρόπο καθοριστικό για τη διαδικασία πρόσληψης της παράστασης. Εικαστικά ρεύματα και σκηνογραφικές προτάσεις διέπονται από μία δημιουργική διαλεκτική σχέση. Ως προς το θέατρο στο σχολείο, αυτή η δυναμική αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον διότι οι μαθήτριες και οι μαθητές μπορούν να γαλουχηθούν με την ευκαιρία της διαμόρφωσης του σκηνικού χώρου σε αυτά τα εικαστικά ρεύματα και να τα κατανοήσουν στην πράξη τους εσωτερικούς κανόνες και τη νοηματοδοτική λειτουργία τους. (Παπακώστα, 2015: 133)

Σταθερά, κινητά και εικονικά στοιχεία του σκηνικού διακόσμου Ο σκηνικός διάκοσμος συνιστά ένα σύνθετο αισθητικό πλαίσιο ανάπτυξης της θεατρικής δράσης, το οποίο απαρτίζεται από στοιχεία σταθερά, στοιχεία κινητά, στοιχεία που φοριούνται και στοιχεία εικονικά. Θα μπορούσαμε λοιπόν να προχωρήσουμε στην εξής διάκριση:

- Στοιχεία σταθερά: πρόκειται για τα στοιχεία του σκηνικού διακόσμου που δεν αλλάζουν θέση κατά τη διάρκεια της παράστασης.
- Στοιχεία κινητά: πρόκειται για στοιχεία του σκηνικού διακόσμου που αλλάζουν θέση κατά τη διάρκεια της παράστασης. Η αλλαγή θέσης μπορεί να ενεργείται είτε από άορατους ή ορατούς σκηνικούς εργάτες είτε από τους ηθοποιούς είτε από τους θεατές είτε από άορατους ή ορατούς μηχανισμούς

- Στοιχεία που φοριούνται: πρόκειται για στοιχεία που οι ηθοποιοί χρησιμοποιούν ως ενδύματα ή προσωπεία
- Στοιχεία εικονικά: πρόκειται για στοιχεία που δημιουργούν την ψευδαίσθηση της παρουσίας αληθινών υποκειμένων ή αντικειμένων, ενώ στην πραγματικότητα πρόκειται για τεχνητά υποκατάστατά τους όπως κούκλες και μαριονέττες, θέατρο σκιών, κινηματογραφικές προβολές, προβολές που βασίζονται σε ψηφιακές διαδραστικές τεχνολογίες κλπ (Παπακώστα, 2015: 134)

1.7. Τα Θεατρικά Κοστούμια

Τα «κοστούμια», όπως αποκαλούνται τα ρούχα που φορούν οι χαρακτήρες, συμπληρώνουν τα σκηνικά στη σύνθεση του εικαστικού ενός θεάτρου και ακολουθούν τις ίδιες αρχές στο σχεδιασμό τους. Σκηνογραφία και ενδυματολογία είναι έτσι δύο καλλιτεχνικοί τομείς απόλυτα αλληλένδετοι, που σε κάποιες περιπτώσεις αναλαμβάνονται από τον ίδιο συντελεστή της παραγωγής. Τα καλλιτεχνικά κριτήρια για την επιλογή των κοστούμιών είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε ρόλου, η εποχή και ο χώρος που διαδραματίζεται η ιστορία, αλλά και, πρωτίστως, το ύφος που επιλέγει ο σκηνοθέτης. Τα κοστούμια εντάσσονται στη γενικότερη αισθητική αντίληψη του δημιουργού. Πολλές φορές μια ενδυματολογική λεπτομέρεια μπορεί να δηλώνει σημαντικές πτυχές ενός χαρακτήρα από την πρώτη κιόλας σκηνή, αποκτώντας εξέχουσα δραματική φόρτιση. (Γκόβας, 2001)

Στο βιβλίο του Κουρετζή για το θεατρικό παιχνίδι, τα κοστούμια αποτελούν μερικά μέτρα πολύχρωμων υφασμάτων, παλιά ρούχα που φέρνουν τα παιδιά από το σπίτι τους. Φούστες της μαμάς, καπέλα της γιαγιάς, γιλέκο του παππού, παπούτσια με ψηλά τακούνια, τσάντες, γάντια, γυαλιά, χαρτί γκοφρέ, γυαλιστερό και άλλες κατασκευές που φτιάχνουν τα παιδιά στα πλαίσια των εικαστικών δραστηριοτήτων. Με τα υλικά αυτά κάνουμε τις μεταμφιέσεις των παιδιών. Τα ρούχα και τα υφάσματα τοποθετούνται σε μια βαλίτσα ή ένα μπαούλο ή κάποιο χαρτοκιβώτιο διακοσμημένο από τα παιδιά και βρίσκεται σε μια γωνιά της αίθουσας για να μπορεί να χρησιμοποιηθεί ανά πάσα στιγμή που απαιτεί το θ.π.

1.8. Μάσκα Θεατρικού Παιχνιδιού και Θεάτρου

Στο Θεατρικό Παιχνίδι, η μάσκα είναι ένα μέσο αποτύπωσης των ονείρων και των φαντασιώσεων της παιδικής ηλικίας. Εκφράζει ορισμένα συναισθήματα και καταστάσεις για αυτό η επιρροή της στην εκφραστική συμπεριφορά του παιδιού είναι καθοριστικής σημασίας. Επάνω της αποτυπώνει στοιχεία αρχέτυπων και υποσυνείδητων καταστάσεων. Αποτελεί ένα παράθυρο ανοιχτό για να φανεί η καρδιά, η σκέψη, το συναίσθημα, το πρόσωπο. Κατά το θ.π. τα παιδιά κατασκευάζουν μάσκες αινιγματικές, ποιητικές, μελαγχολικές, χαρούμενες, αχαλίνωτης φαντασίας και αποτυπώνουν πάνω τους πολλές καταστάσεις. Συνδέεται με βασικές λειτουργίες και υπαρξιακές ανησυχίες του παιδιού ενώ παράλληλα υπάρχει αμφίδρομη επίδραση της μάσκας στο «παίξιμο» του παιδιού και της συμπεριφοράς/συναίσθηματος του παιδιού στην κατασκευή της μάσκας. Δίνει άπειρες εμπειρίες και ερεθίσματα για την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, του επικοινωνιακού κόσμου, της έκφρασης εμπειριών και προβληματισμών των μαθητών. Φορώντας τις μάσκες που έχουν κατασκευάσει, ανακαλύπτουν την λειτουργικότητά της και τον λόγο ύπαρξής της στο θ.π. γεγονότα που δεν αφήνουν ανεπηρέαστη τη «σκηνική» τους συμπεριφορά (Κουρετζής, 1991).

Η μάσκα στο Θέατρο είναι ένα συμβολικό στοιχείο που χρησιμοποιείται σε κοινή θέα. Η μάσκα βοηθά τον ηθοποιό να αναπτύξει αισθήσεις που συνήθως παραμελεί, όπως είναι η ακοή και η αίσθηση της παρουσίας του άλλου. Το οπτικό του πεδίο είναι αρκετά περιορισμένο, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιεί περισσότερο το σώμα, την κίνηση, τη φωνή του. Η μάσκα δεν καμουφλάρει αλλά αποκαλύπτει τις αδυναμίες του ηθοποιού. Λειτουργεί σαν μουσικό όργανο, σαν ηχείο που μπορεί να επηρεάσει τη φυσική κατάσταση του ηθοποιού και την επικοινωνία του με τους θεατές. Είναι μορφή που μεταλλάσσεται. Τα μέσα της είναι η παραμόρφωση, η υπερτροφία, η καρικατούρα, η εκφραστικότητα και το γελοίο. Η μάσκα βοηθά τον ηθοποιό να ανακαλύψει τα εκφραστικά μέσα, ώστε να έρθει πιο κοντά στην ιερότητα και να νοιώσει σαν μικρός Θεός. Η μάσκα φέρει την συνένοχη απόσταση (detachment) που ωθεί στην παρατήρηση του εαυτού και στην αυτομεμψία. Οι μάσκες διακρίνονται (Γκόβας, 2001):

- **Μάσκα που περιορίζει** :Είναι οι μεγάλες μάσκες, π.χ.. η «ουδέτερη», του «ηλίθιου», συνήθως άσπρες, με μικρά μάτια, που δυσκολεύουν τόσο την

κίνηση όσο και την όραση. Καθένας καλείται να φορέσει μια τέτοια μάσκα και να προσπαθήσει να μεταμορφωθεί σε κάποιο χαρακτήρα. Λόγω των δυσκολιών που δημιουργεί η μάσκα, δεν μπορεί να κάνει πολλά πράγματα, ούτε ιδιαίτερα έξυπνα. Η οδηγία μπορεί να είναι: «Απλώς να φαίνεσαι!» Η ουδέτερη μάσκα τραβάει την προσοχή από το πρόσωπο στο σώμα, γι' αυτό και οι παραμικρές κινήσεις του πρέπει να είναι λεπτομερώς μελετημένες.

- **Μάσκα που βλέπεις :** Ένας αυτοσχεδιασμός μπορεί να αρχίσει αφού πρώτα τα μέλη της ομάδας κοιτάξουν για λίγο τη μάσκα, π.χ. μια «μισή» ή «γκροτέσκα» μάσκα, που επιτρέπουν να ακουστεί ο λόγος και να αναπτυχθεί το παιχνίδι. Ο εμπυχωτής μπορεί να δώσει σε δύο μέλη της ομάδας δυο «αντίθετες» μάσκες και μια αφετηρία για να ξεκινήσουν. Για παράδειγμα, ο Α είναι εκπαιδευτής και ο Β νέος σπουδαστής στη Σχολή Αστυνομίας.
- **Μάσκα που δε βλέπεις:** Οι ηθοποιοί δε βλέπουν τη μάσκα που φορούν. Βλέπουν βέβαια τη μάσκα του συμπαίκτη τους και από τις αντιδράσεις του έχουν μια εικόνα για τη δική τους. Ο εμπυχωτής δίνει πάλι μια αφετηρία, όπως π.χ. ένα ζευγάρι χαζεύει το ηλιοβασίλεμα, ή το γνωστό από τα νούμερα πολλών κλόουν «νούμερο του κρεβατιού», όπου ένα ζευγάρι κοιμάται κάτω από πολλά ρούχα και ξυπνάει (αργά) για να ανακαλύψει ότι είναι γυμνοί και δε γνωρίζονται μεταξύ τους!
- **Το Πρόσωπο-Μάσκα :** Η άσκηση αυτή είναι παραλλαγή και εξέλιξη μιας παρόμοιας που αναφέρθηκε στα «Παιχνίδια για ζέσταμα και ενεργοποίηση». Εδώ δίνουμε βάρος περισσότερο στη δημιουργία συγκεκριμένων χαρακτήρων.
 - α) Όλοι κλείνουν τα μάτια και συγκεντρώνουν την προσοχή τους σε ένα μέλος του σώματός τους, π.χ. στα δάχτυλα του δεξιού χεριού. Αισθάνονται πώς κινούνται. Μετά φαντάζονται ότι τα δάχτυλα αυτά μπορεί να είναι ένα ζωντανό πλάσμα, πραγματικό ή φανταστικό. Συνεχίζουν να κινούν τα δάχτυλα και σκέφτονται πώς μπορεί να αισθάνεται. Το ίδιο επαναλαμβάνεται και με άλλα μέλη του σώματος, όπως με τον ώμο, τα δάχτυλα του αριστερού ποδιού, τα χείλη κτλ.

β) Με ανοιχτά τώρα μάτια, όλοι φαντάζονται ότι τους κινεί μέσα στο χώρο κάποιος που τους τραβάει με μια κλωστή που είναι δεμένη π.χ. στη μύτη τους. Ο εμπυχωτής τονίζει ότι όλη η προσοχή και η ενέργεια πρέπει να είναι συγκεντρωμένη σ' αυτή την περιέργη μύτη που τους κινεί, η οποία γίνεται το αφεντικό και οδηγεί το υπόλοιπο σώμα στο χώρο. Καθώς η ομάδα κινείται στο χώρο, ο εμπυχωτής, προσθέτει στοιχεία όπως: «Έχεις γίνει ένα παράξενο ζώο που περιεργάζεται το δωμάτιο. Πώς κινείται, τι ήχους, βγάζει, πώς αντιδρά όταν συναντά κάποιον άλλο;» Κατόπιν η άσκηση επαναλαμβάνεται και ένα άλλο σημείο του προσώπου γίνεται το «αφεντικό» καθοδηγούμενο από μια κλωστή.

γ) Μπορεί να μελετηθεί το πρόσωπο σαν μάσκα με τη βοήθεια ενός καθρέφτη. Εκεί δοκιμάζουν διάφορες γκριμάτσες, επιλέγουν μερικές, τις αποστηθίζουν και μετά προσθέτουν στοιχεία χαρακτήρα όπως: τι φωνή έχει, πώς είναι το σώμα του, πώς κινείται; ο εμπυχωτής, μπορεί μετά να βάλει δυο τέτοιες μάσκες-πρόσωπα σε μια καθημερινή κατάσταση για να αλληλεπιδράσουν, π.χ. συναντιούνται σε ένα μπαρ, στο γραφείο του διευθυντή για μια απόλυση κτλ. Κατόπιν η ομάδα μπορεί να προσθέσει ρούχα (συνήθως μεγάλα) και να αυτοσχεδιάσει πάλι μερικές καθημερινές σκηνές.

1.9. Θεατρικός Φωτισμός

Όπως, και στις άλλες μορφές της τέχνης, έτσι και στον σχεδιασμό του φωτισμού δημιουργούνται μια σειρά από ποικίλων τεχνικών και αισθητικών αποδόσεων του φωτός, πχ. Μινιμαλισμός, Ρομαντισμός, Κλασικισμός, Κονστρουκτιβισμός, κ.ο.κ. Με αυτήν την κατηγοριοποίηση κάθε είδος φωτίζεται και με διαφορετικό τρόπο και βέβαια ανάλογα με το μέγεθος και τις διαστάσεις της σκηνής, των σκηνικών εγκαταστάσεων, των θεατρικών ενδυμάτων, του κειμένου και των ηθοποιών.

Σύμφωνα με το πώς θα φωτιστεί ένα έργο ή μια σκηνή, θα παρουσιασθεί στο κοινό η συλλογική ματιά και άποψη από τους συντελεστές της παράστασης που επιθυμούν να τονίσουν. Στο Θεατρικό Φωτισμό, είναι απαραίτητη η «υφή» του να είναι ουσιαστική. Η «υφή» του φωτός ερμηνεύεται με την ποιότητά του που καταλήγει στα μάτια μας, το πόσο δηλαδή ο φωτισμός είναι σκληρός, μαλακός, πλάγιος, κάθετος,

πίσω-κόντρα, δαπέδου, ψυχρός, ζεστός κ.ο.κ. Κάθε «υφή» δηλώνει και κάτι. Τίποτα, δηλαδή, δεν φωτίζεται στο θέατρο αυθαίρετα.

Μια παράσταση μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς σκηνικά και κοστούμεια, δε μπορεί όμως να πραγματοποιηθεί χωρίς τον φωτισμό. Δε μπορεί να δημιουργηθεί η σύμβαση του θεάτρου. Ένα πρόσωπο πρέπει να φαίνεται, ένα συναίσθημα να διαγράφεται επάνω στον λόγο. Το φως είναι σημαντικό, γιατί αγκαλιάζει τη φόρμα του κειμένου, αλλά και τον ίδιο τον ηθοποιό. Αναδεικνύει και με σεβασμό βγάζει στην επιφάνεια όλα εκείνα τα κρυφά, εκείνα που δεν μπορεί ο θεατής να αντιληφθεί εύκολα, «το πίσω κείμενο», όπως συχνά ερμηνεύεται από τους ανθρώπους του Θεάτρου (Γκόβας, 2001).

1.10. Τεχνικές και Συμβάσεις της Θεατρικής Αγωγής

Πιο κάτω παρατίθενται διάφορες τεχνικές και συμβάσεις της Θεατρικής Αγωγής που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα διδακτορική διατριβή, οι οποίες επιτρέπουν στον/στην εκπαιδευτικό να ασκήσει την παιδαγωγική του/της αυτονομία. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν, προσαρμοζόμενες στις ανάγκες και τα επίπεδα των παιδιών, αλλά συγχρόνως να εφαρμοστούν και διαθεματικά, μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων. Φυσικά, είναι απαραίτητο να έχουν προηγηθεί ασκήσεις χαλάρωσης, δεσίματος της ομάδας και δημιουργίας θετικού κλίματος για θεατρική δράση [π.χ. παιχνίδια με τις πέντε αισθήσεις, μιμητικά παιχνίδια, ασκήσεις εμπιστοσύνης] (Mégrier D., 1995).

1.11. Δραματοποίηση και Στάδια

Η δραματοποίηση κατά τον Θ. Γραμματά στη Διδακτική του Θεάτρου (1999) «Προκύπτει ως επιστέγασμα των φάσεων που προηγούνται. Συνιστά την μεταγραφή ενός οποιοδήποτε κειμένου σε κώδικες του δράματος με τελικό σκοπό την εικονοποίηση και την έκφραση του υπό μορφή θεατρικού δρώμενου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας.[...]Οι μαθητές αξιοποιώντας τις τεχνικές του δράματος και του θεάτρου όπως το έχουν αντιληφθεί από το θεατρικό παιχνίδι και τον αυτοσχεδιασμό οδηγούνται σε μια θεατρική απόδοση της διδακτέας ύλης του μαθήματος. Η

ανάπτυξη των ρόλων, η χρησιμοποίηση εικαστικών στοιχείων πλαισίωσης της δράσης, η κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου στην αίθουσα διδασκαλίας, η πιθανή ενσωμάτωση στοιχείων της παράστασης αποτελούν παράγοντες που έρχονται να μορφοποιήσουν και να εκφράσουν ζωντανά τα δεδομένα, τις πληροφορίες και τα μηνύματα του μαθήματος, έτσι όπως αρχικά έχουν διαμορφωθεί σε δραματικό λόγο με τη λειτουργία του εργαστηρίου γραφής.»

Αποτελεί μια πιο ολοκληρωμένη μορφή απόδοσης και παρουσίασης σε κοινό. Ουσιαστικά είναι η μεταφορά ενός κειμένου από το γραπτό επί σκηνής. Χρησιμοποιεί βασικά συστατικά του δράματος και του θεάτρου, όπως η πλοκή, οι ήρωες, η δραματική ένταση, τα γεγονότα, τα σκηνικά, τα κοστούμια. Επίσης, ενσωματώνει διάφορες θεατρικές τεχνικές: αναπαράσταση, μίμηση, παντομίμα, αυτοσχεδιασμοί, κούκλες/φιγούρες, παγωμένες εικόνες. Είναι πιο πλήρης μορφή, αλλά και πιο απαιτητική. Με μουσική, σκηνικά και κοστούμια μπορεί να πάρει τη μορφή ολοκληρωμένης παράστασης. Αν και δεν είναι απαγορευτική για τις μικρές ηλικίες, ενδεχομένως να μην είναι και η απλέον κάλληλη, τουλάχιστο όχι για ομάδες που δεν έχουν εξασκηθεί πρώτα σε άλλες θεατρικές τεχνικές. (<https://www.kindykids.gr/teachers/various-articles/678-theatro-ekpaideysi.html>)

Σύμφωνα με το προτεινόμενο, από τον Σ. Παπαδόπουλο, μοντέλο διερευνητικής δραματοποίησης, η ακολουθητέα διαδικασία έχει ως εξής:

1. Πριν την ανάπτυξη της δικής τους ιστορίας τα παιδιά έρχονται σε επαφή:

- Με αυτοτελή κείμενα (Παπαδόπουλος, 2007): Τα παιδιά έχοντας ως εφελτήριο λογοτεχνικά, αφηγηματικά, ιστορικά κείμενα κλπ. τα χρησιμοποιούν προκειμένου να διερευνήσουν όλες τις πτυχές των κειμένων που τους ενδιαφέρουν. Αφού χρησιμοποιήσουν τα κείμενα αυτά δεν τα εγκαταλείπουν, «αλλά παραμένουν σε αυτά και, με τις κατάλληλες τεχνικές που εισάγει ο εμπυχωτής, εισχωρούν στο κορμί τους, διερευνώντας νέες καταστάσεις, πεδία που δεν φώτισε ο συγγραφέας, δοκιμάζοντας μέσα από την δράση τους νέες στάσεις και συμπεριφορές, αντιμετωπίζοντας τα γεγονότα και αναζητώντας λύσεις από την δική τους οπτική». Έτσι αντιλαμβανόμαστε ότι τα αρχικά κείμενα μπορεί να λειτουργήσουν είτε ως

κίνητρο-ερέθισμα για τα παιδιά, είτε ως περιβάλλον για περαιτέρω εμπάθυνση, αφού δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να αυτοσχεδιάζουν και να συμπληρώνουν κενά των αρχικών κειμένων. (Παπαδόπουλος, 2010)

- Με ένα ερέθισμα (Παπαδόπουλος, 2007): Στην περίπτωση αυτή δεν υπάρχει κάποιο έτοιμο αφηγηματικό ή θεατρικό κείμενο. Έτσι ο δάσκαλος-εμπυχωτής προκειμένου να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών χρησιμοποιεί κάποιο κίνητρο-ερέθισμα, που αυτό μπορεί να είναι: μια προφορική αφήγηση, μια φωτογραφία, μια ομιλία, ένας πίνακας ζωγραφικής κλπ. Με αυτόν λοιπόν τον τρόπο τα παιδιά ξεκινούν την διερεύνηση της ιστορίας. Προκειμένου όμως οι μαθητές να συνεχίσουν και να χτίσουν την υπόλοιπη πλοκή της ιστορίας, ο εμπυχωτής εισάγει σταδιακά και νέες πληροφορίες, γιατί το αρχικό ερέθισμα από ένα σημείο και μετά εγκαταλείπεται. (Παπαδόπουλος, 2010)

2. Κατόπιν δημιουργούν τη δική τους ιστορία-κείμενο:

α. Εκτός θεατρικού ρόλου επινοούν τα δομικά στοιχεία του θεάτρου.

β. Εκτός ρόλου ή σε θεατρικό ρόλο εξελίσσουν το νέο περιβάλλον. «Το νέο δημιούργημα αποκτά γραπτή μορφή με το «εργαστήριο γραφής», που λειτουργεί κατά τη διάρκεια ή μετά την ολοκλήρωση κάθε επεισοδίου». Το δημιούργημα αυτό των παιδιών περιέχει το σενάριο της ιστορίας που έχουν εμπνευστεί, καθώς και τους φανταστικούς διαλόγους που έχουν δημιουργήσει.

Σύμφωνα με τον Σ. Παπαδόπουλο (2010), τα στάδια της διερευνητικής δραματοποίησης είναι τα εξής:

1. Δημιουργία ατμόσφαιρας ομάδας: Σε αυτό το στάδιο ο εμπυχωτής στοχεύει στη δημιουργία ευχάριστης διάθεσης για έκφραση και επικοινωνία, κινητοποιώντας τη φαντασία και το ενδιαφέρον των παιδιών. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω παιχνιδιών και ασκήσεων, έχοντας ως στόχο την οικοδόμηση διαπροσωπικών σχέσεων, την ανάπτυξη εμπιστοσύνης και τη χαλάρωση των παιδιών.

2. Γνωριμία με το αρχικό περιβάλλον Σε αυτό το σημείο ο εμπυχωτής ενημερώνει τα παιδιά για τους στόχους του έργου καθώς επίσης και για τις ενέργειες που πρέπει να

κάνουν αυτά προκειμένου να τους επιτύχουν. Η πρώτη επαφή των παιδιών με το έργο μπορεί να επιτευχθεί με δύο τρόπους:

- Με την απουσία αρχικού λογοτεχνικού κειμένου Σε αυτήν την περίπτωση ο εμπυχωτής δίνει πληροφορίες για το έργο στους μαθητές μέσα από διάφορα ερεθίσματα όπως π.χ. φωτογραφίες, εικόνες, ήχους, προτάσεις. Με αυτόν τον τρόπο βάζει τους μαθητές στο κλίμα του έργου και των θεατρικών ρόλων, ενώ τους αφήνει να δημιουργήσουν μόνοι τους την υπόθεση και τους διαλόγους, αφού απουσιάζει το αρχικό λογοτεχνικό κείμενο.
- Με την παρουσία προϋπάρχοντος λογοτεχνικού κειμένου Ένας άλλος τρόπος ενημέρωσης των μαθητών για το περιεχόμενο του θέματος που πρόκειται να δραματοποιήσουν είναι η ανάγνωση ή αφήγηση ενός ήδη γραμμένου λογοτεχνικού κειμένου από τον εμπυχωτή-δάσκαλο.

3. Δημιουργία δραματικού-νέου περιβάλλοντος Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά αναλαμβάνουν δράση, αναδημιουργώντας την ιστορία που αφηγήθηκε ο εμπυχωτής, βάζοντας την δική τους φαντασία και πινελιά. Στο στάδιο αυτό εμπεριέχονται τρεις φάσεις:

- Οι πρώτες επισημάνσεις για την εξέλιξη της ιστορίας Τα παιδιά μέσω συζήτησης και με την ενίσχυση του εμπυχωτή, μοιράζονται ιδέες, επινοούν νέα πρόσωπα, χτίζουν τους ρόλους τους και προσδιορίζουν το δραματικό χωροχρόνο. (Παπαδόπουλος, 2007)
- Δημιουργία δράσης και στοχασμού Το κομμάτι αυτό «αποτελεί την καρδιά της συνολικής εμπειρίας του εργαστηρίου, καθώς εδώ τα παιδιά δοκιμάζουν με την αυτοσχέδια δράση τους να κινηθούν σε δυσπρόσιτες περιοχές της ιστορίας». Αναλαμβάνουν ρόλους και διεισδύουν σε βάθη για τα οποία ο συγγραφέας δεν μίλησε ποτέ. (Παπαδόπουλος, 2010)
- Η διαμόρφωση της ιστορίας Στο υποστάδιο αυτό τα παιδιά είναι έτοιμα πλέον να περάσουν «από την σκηνική δράση στο εργαστήριο γραφής», συντάσσοντας πια τους διαλόγους των ηρώων τους. (Παπαδόπουλος, 2010)

4. Αξιολόγηση Σύμφωνα με το Σ. Παπαδόπουλο, «είναι το στάδιο του απολογισμού, μιας στοχαστικής ατομικής και ομαδικής αυτοαξιολόγησης της ανταπόκρισης των

παιδιών στις δραστηριότητες του δραματικού περιβάλλοντος, που στόχο έχει να κινήσει την κριτική τους σκέψη και μεταγνώση καθώς και την κοινωνική και συναισθηματική διάσταση της σκέψης τους».

5. Η παρουσίαση Τα παιδιά έχοντας περάσει από όλα τα παραπάνω στάδια και αφού έχουν ολοκληρώσει τη (θεατρική) διερεύνηση της ιστορίας, έχουν την δυνατότητα - εφόσον το έχουν ανάγκη- να παρουσιάσουν το δημιούργημα τους σε κοινό. Αυτό μπορεί να αποτελέσει μια πολύ σημαντική εμπειρία για τα παιδιά, αφού έτσι τους δίνεται η δυνατότητα να εξοικειωθούν με την κατασκευή σκηνικών και κουστουμιών, καθώς και με την επιμέλεια μουσικής και μακιγιάζ κλπ. (Παπαδόπουλος, 2010)

Η Άλκηστις (1989) διαφοροποιείται από τον Παπαδόπουλο και αναφερόμενη στη δραματοποίηση, προτείνει τα ακόλουθα στάδια:

Εισαγωγή στη δραματοποίηση, Καθ'αυτό δραματοποίηση, Αξιολόγηση.

1. Εισαγωγή στη δραματοποίηση Το στάδιο της εισαγωγής αφορά στην προετοιμασία. Περιλαμβάνει μια πλειάδα από ασκήσεις σώματος, χεριών, ποδιών, ασκήσεις χαλάρωσης, συγκέντρωσης, δημιουργικότητας, παρατηρητικότητας, μνήμης, παντομίμα, μίμησης, έκφρασης, θεατρικά παιχνίδια κλπ.

2. Καθαυτό δραματοποίηση Οι μαθητές ορμώμενοι από ένα οπτικό ή ακουστικό ερέθισμα δημιουργούν ένα μύθο, μια ιστορία ή ένα παραμύθι. Το στάδιο αυτό διαιρείται σε πέντε υποστάδια:

- Αφόρμηση: Έχοντας ως αφετηρία οι μαθητές οπτικά ή ακουστικά ερεθίσματα συνθέτουν ιστορίες, μύθους και παραμύθια. Αφού συντεθεί η ιστορία, η ομάδα παρουσιάζει τα κύρια σημεία της ιστορίας σε σκηνικές νοηματικές ενότητες.
- Χωρισμός σε ρόλους: Στην συνέχεια διαχωρίζονται οι ρόλοι και το κάθε μέλος της ομάδας επιλέγει το ρόλο του. Ο ρόλος μπορεί να είναι ομαδικός ή προσωπικός.
- Προετοιμασία: Αφού γίνει ο διαχωρισμός και η ανάληψη των ρόλων, τα παιδιά χωρίζονται σε υπο- ομάδες. Κάθε ομάδα απομονώνεται σε μια γωνία και αρχίζει να προετοιμάζεται. Η προετοιμασία μπορεί να αφορά στην κατασκευή απλών σκηνικών, κουστουμιών, καθώς και την επιλογή μουσικής

υπόκρουσης. Μετά, όλες οι ομάδες συγκεντρώνονται και πλέον από κοινού συζητάνε «τα επιμέρους σκηνοθετικά στοιχεία και τον τρόπο διασύνδεσης της ιστορίας».

- **Σύνθεση:** Στο σημείο αυτό τα παιδιά δοκιμάζουν τις πρώτες σκηνοθετικές τους επινοήσεις και παίζουν την ιστορία σε παντομίμα. Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται η εκφραστικότητα και η επινοητικότητά τους.
- **Έκφραση:** Στο στάδιο αυτό αρχίζει ουσιαστικά η δραματοποίηση. Τα παιδιά, αφού δοθεί το προσυμφωνημένο σινιάλο, αρχίζουν να εκφράζονται εκτός από την παντομίμα και με λόγια. Η δραματοποίηση βρίσκεται σε εξέλιξη και τελειώνει πάλι με μια κίνηση που έχει προσυμφωνηθεί ή όχι.

3. **Αξιολόγηση:** Μετά το πέρας του δεύτερου σταδίου ακολουθεί η αξιολόγηση, η οποία μπορεί να γίνει ως εξής:

Ως προς τ α μέλη της ομάδας:

- Οριοθετεί τη δράση και το χώρο. Αποτελεί το τελευταίο στάδιο της δραματοποίησης, δηλαδή του φανταστικού κόσμου και μας επαναφέρει στην πραγματικότητα.
- Συνιστά διαδικασία συνολικού ελέγχου της δραματοποίησης αφού ελέγχει τα πάντα. Από το αρχικό ερέθισμα μέχρι τις λύσεις που δόθηκαν κατά τη διαδικασία.
- Αποτελεί ευκαιρία κωδικοποίησης των στάσεων και συμπεριφορών των μελών της ομάδας και ερμηνείας αυτών.
- Προσφέρει τη δυνατότητα επισήμανσης των σημαντικών θεμάτων για κάθε μέλος με σκοπό την επιβεβαίωση ή την αναίρεση τους.
- Καθοδηγεί τα μέλη να αναλογιστούν τη συναισθηματική και νοητική ενέργεια, που εκλύθηκε συνολικά από την ομάδα, αλλά και τη συναισθηματική και νοητική ενέργεια κάθε μέλους χωριστά.
- Δίνει την ευκαιρία σε κάθε μέλος να αιτιολογήσει την επιλογή του συγκεκριμένου ρόλου.

- Οδηγεί στην απελευθέρωση της δημιουργικότητας του κάθε μέλους με τις νέες προτάσεις και τις δυνατότητες μετατροπής της ιστορίας.
- Δημιουργεί ένα δεσμό μεταξύ των μελών, καθώς νιώθουν ότι συμμετέχουν σε μια κοινή δραστηριότητα.
- Ολοκληρώνει τον κύκλο της δραματοποίησης και αποτελεί λόγο για περαιτέρω εσωτερική διεργασία, που οδηγεί στην αναβάθμισή της.

Ως προς τον εκπαιδευτικό:

- Τον βοηθάει να κατανοήσει τις ανάγκες και τα προβλήματα των μελών της ομάδας.
- Τον οδηγεί στη μάθηση που είναι ενδιαφέρουσα για τα παιδιά.
- Του επιτρέπει να παρατηρήσει τις επιλογές των παιδιών κατά τη δραματοποίηση, τις διαδικασίες που ακολουθούν, τα μέσα που χρησιμοποιούν και τις μορφές έκφρασης.
- Του επιτρέπει να παρατηρήσει τους ρόλους που επιλέγουν και να κατανοήσει τους λόγους της επιλογής τους.
- Τον βοηθάει να αποκαλύψει τις σχέσεις που διαμορφώνονται ανάμεσα στα παιδιά.
- Τον οδηγεί στην αυτοκριτική. Ο ίδιος αξιολογεί αν κατάφερε να πετύχει τους στόχους του, αν δημιούργησε καλές σχέσεις με τα μέλη της ομάδας, τις θέσεις, τις στάσεις και τους προβληματισμούς τους.

Η αξιολόγηση ως προς τα μέλη της ομάδας μπορεί να γίνει με:

- Συζήτηση μετά το τέλος της δραματοποίησης, είτε ανάμεσα σε όλη την ομάδα είτε ανάμεσα σε ζευγάρια παιδιών (χωρίζονται ανά δύο)
- Ημερολόγιο, το οποίο μπορεί να δημιουργηθεί είτε στα πλαίσια της τάξης είτε ως προσωπικό ημερολόγιο του κάθε παιδιού
- Γράμμα, στο οποίο θα σχολιάζουν τη δραματοποίηση που έζησαν (ομαδικό γράμμα ή ατομικό).

- Θεατρικό έργο
- Ποίημα
- Εικονογραφημένο κείμενο (κόμικς)
- Ζωγραφιά την οποία μπορούν να ζωγραφίσουν ομαδικά ή ατομικά ή να δημιουργήσουν μία κολλητική εργασία και να προσθέσουν σ' αυτή στοιχεία δραματοποίησης
- Εφημερίδα, η οποία θα αναφέρεται στη δραματοποίηση
- Φωτογραφίες που τραβήχτηκαν καθ' όλη τη διαδικασία της
- Κουκλοθέατρο ή θέατρο σκιών.

Η αξιολόγηση ως προς τον εκπαιδευτικό μπορεί να γίνει :

- Συζήτηση, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποσπάσει από τους μαθητές την άποψή τους για όλη τη διαδικασία
- Σημειώσεις, όπου ο εκπαιδευτικός κρατά κατά τη διάρκεια της διαδικασίας για όλη την ομάδα και για το κάθε μέλος ξεχωριστά, έτσι ώστε στο τέλος να έχει μια ολοκληρωμένη άποψη. Επίσης μπορεί να διατηρεί και ημερολόγιο της δραματοποίησης στο οποίο θα περιλαμβάνει προσωπικά σχόλια
- Υλικά στοιχεία της δραματοποίησης, έτσι ώστε να δημιουργήσει φάκελο δραματοποίησης
- Ερωτηματολόγιο, το οποίο θα απευθύνεται είτε στα μέλη τη ομάδας του, είτε στους γονείς τους.

Ο Σ. Παπαδόπουλος (2010) αναφέρει ότι η αξιολόγηση αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα συστατικά της μάθησης γιατί μπορεί και ο εκπαιδευτικός αλλά και οι ίδιοι οι μαθητές να κατανοήσουν και να αξιολογήσουν την εξέλιξή τους. Θεωρεί ότι η συνολική αξιολόγηση είναι επιφανειακή και όχι ιδιαίτερα γόνιμη ενώ η διαμορφωτική-σταδιακή αξιολόγηση είναι περισσότερο γόνιμη γιατί καταγράφει την καθημερινή πρόοδο των παιδιών. Επιπλέον θεωρεί ότι η συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία είναι απολύτως απαραίτητη γιατί

αναλαμβάνοντας ενεργό δράση αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητα του ρόλου τους και δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον. Καταγράφουν σε συνεργασία με το δάσκαλο τις καθημερινές τους παρατηρήσεις και εκφράζουν την άποψή τους για τη συνέχιση της μάθησής τους. Αρχικά λαμβάνουμε πληροφορίες από την συνολική εμπειρία των παιδιών και τα αποτελέσματα είναι μη προκαθορισμένα. Ωστόσο ο δάσκαλος-εμπυχωτής μπορεί να διευκολύνει τη διαδικασία της αξιολόγησης θέτοντας κάποιες ερωτήσεις στον εαυτό του σχετικά με την μάθηση των παιδιών. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος μπορεί να διακόψει τη δράση για ανατροφοδότηση στόχων, συμπεριφορών, κοινωνικού πλαισίου με σκοπό την παραπέρα ανάπτυξη της διαδικασίας. Η δράση και έπειτα ο στοχασμός είναι αυτά που βοηθούν στην αξιολόγηση.

1.12. Βασικά Χαρακτηριστικά του Θεατρικού Παιχνιδιού

Το Θεατρικό παιχνίδι έχει διττή φύση και συνδυάζει χαρακτηριστικά του θεάτρου και του παιχνιδιού. Ως προς το τελευταίο, πράγματι μπορεί να νοηθεί ως ένα είδος παιχνιδιού, όχι βέβαια ελεύθερου, αλλά εμπειριστατωμένου και οργανωμένου (Beauchamp H., 1998: 63). Θεωρείται μάλιστα ως μορφή ή και συνέχει του συμβολικού παιχνιδιού (Κοντογιάννη Α., 2000), όπου αντλείται η εξοικείωση με το στοιχείο της μίμησης, το οποίο αποτελεί κατά τον Γιάνναρη Γ., βιολογικό έρεισμα του παιδικού παιχνιδιού κι ένστικτο κληρονομούμενο από τις απαρχές της εμφάνισης του ανθρώπινου είδους. Κατά τις Smilansky S & Shefatya L., το παιδί ωθείται στην πράξη της μίμησης από την ανάγκη για εξεύρεση της προσωπικής του ταυτότητας, αλλά και την έμφυτη τάση για την περιπέτεια που περικλείει η εξερεύνηση. Η έκφραση δια της μίμησης μπορεί με τη σειρά της να καταλήγει σε επεισόδια δραματικού παιχνιδιού. Στη διαδικασία εντοπίζεται πέρα από την εξωτερική μεταμόρφωση, η διενέργεια μιας σημαντικής ψυχικής και πνευματικής λειτουργίας, με σημαντικά παιδαγωγικού χαρακτήρα οφέλη (Γιάνναρης Γ., 1999).

Η Sara Smilansky και άλλοι μελετητές του θεατρικού παιχνιδιού, αναγνωρίζουν σε αυτό έξι βασικά στοιχεία:

1) Τα παιδιά στο θεατρικό παιχνίδι μπορούν να έχουν περίπλοκες ακολουθίες, μεστές από ρόλους και διαπραγματευόμενα σενάρια, στα οποία επιστρέφουν συχνά.

- 2) Το παιχνίδι του ρόλου, με βασική τη διαδικασία της μίμησης, όπου τα παιδιά υιοθετούν ρόλους προσποίησης, οι οποίοι εκφράζονται μέσα από ιδέες και πράξεις.
- 3) Προσποίηση σε σχέση με αντικείμενα, όπου τα παιδιά χρησιμοποιούν φυσικές κινήσεις ή λεκτικές διακηρύξεις, για να υποκαταστήσουν πραγματικά αντικείμενα και καταστάσεις.
- 4) Προσποίηση σε σχέση με δράσεις και καταστάσεις, όπου τα παιδιά χρησιμοποιούν λεκτικές περιγραφές για να υποκαταστήσουν τη δράση, η οποία ταυτίζεται, πλέον, με λεκτικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους παίκτες.
- 5) Διατήρηση του παιχνιδιού του ρόλου για διάρκεια τουλάχιστο δέκα λεπτών με μοναχική ή συνεργατική μορφή.
- 6) Η αλληλεπίδραση στο παιχνίδι περιλαμβάνει τουλάχιστο δύο παίκτες και υπάρχει λεκτική επικοινωνία σε σχέση με το επεισόδιο του παιχνιδιού.

Οι Belski & Most και η McCullough, συμφωνώντας με τα παραπάνω, υποστηρίζουν ότι το θεατρικό παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα προσανατολισμένη στο παιδί ως ψυχοσωματική ολότητα και συμπεριλαμβάνει τα ακόλουθα στοιχεία: μιμητικό παιχνίδι, προσποίηση σε σχέση με τα αντικείμενα, παιχνίδι του ρόλου, διαπροσωπική αλληλεπίδραση και λεκτική επικοινωνία.

Σύμφωνα με τις παραπάνω θέσεις των μελετητών, το θεατρικό παιχνίδι εμφανίζεται να είναι βασικά μια μορφή καλλιτεχνικής συμπεριφοράς ανάμεσα στο συμβολικό παιχνίδι και τη θεατρική τέχνη. Αυτό συνεπάγεται την αναπαράσταση καταστάσεων, απομονωμένα ή συνεργατικά, δρώντας με υποβοηθήματα ή αλληλεπιδρώντας λεκτικά, με γνώση των συμμετεχόντων για την απατηλή πραγματικότητα που απεικονίζεται στο πλαίσιο του παιχνιδιού. Το θεατρικό παιχνίδι βασίζεται περισσότερο στα μοιρασμένα νοήματα, από τις διανοητικές στάσεις των συμπαικτών, γι' αυτό που εξελίσσεται στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού και λιγότερο στην υποκειμενική αξία της ατομικής δράσης σε σχέση με τη γνησιότητα ή την απομίμηση της ατομικής αναπαράστασης. Αυτό συνεπάγεται, επίσης, μια αλληλεπίδραση ανάμεσα στην πραγματικότητα και τη φαντασία, τη διαχείριση των εσωτερικών αναπαραστάσεων των συμμετεχόντων και τη δημιουργία μιας υποθετικής διάστασης «σαν να» σε σχέση με το χώρο και το χρόνο.

Ο Αριστοτέλης έχει παρατηρήσει για τους ανθρώπους το να μιμούνται αποτελεί ιδιότητα έμφυτη, η οποία υπάρχει από την παιδική ηλικία [...Ο άνθρωπος] είναι ον άκρως μιμητικό και πραγματοποιεί τις πρώτες γνώσεις του με μίμηση» (Αριστοτέλους, μτφρ. Νικολούδης, 1995). Οι πρώτες γνώσεις προσκτώνται με φυσικό τρόπο και αναφέρονται σε διαδικασίες σκέψης, δράσης και συναίσθησης που καθιστούν το υποκείμενο στοιχειωδώς ικανό να συσχετιστεί με τον άλλο, καθώς και με το περιβάλλον πεδίο κοινής αναφοράς (Παπαδόπουλος, 2008).

Οντως μέσω της μίμησης αποκτάται γνώση και μάλιστα θεμελιακού χαρακτήρα, όπως η γλωσσική ικανότητα, οι μαθηματικές συσχετίσεις, οι μιμήσεις αυτοεξυπηρέτησης και συνολικά οι κινητικές δεξιότητες, οι βασικές γνωσιακές στρατηγικές και η επίγνωση (Bandura A., 1986), αλλά και ο χειρισμός στοιχείων του θυμικού (Goleman D., 1998). Επίσης διενεργείται ειδικότερα η εκμάθηση των κοινωνικών ρόλων (Παπαδόπουλος Γ., 1999).

Σημαντικός είναι ακόλουθα εφόσον πρόκειται για παιχνίδι, ο ρόλος της φαντασίας, η οποία ανατρέπει την συμβατική σχέση με το περιβάλλον και δημιουργεί τους δικούς της όρους. Αρνείται τη συνήθη εκτίμηση των πραγμάτων, προχωρεί σε ανασύσταση της πραγματικότητας και απογειώνει τις εξελίξεις. Ξεπερνώντας συμβάσεις και περιορισμούς, ανοίγει του ορίζοντες της δημιουργικότητας και επιτρέπει στο παιδί να απολαμβάνει παλινδρομικές διαδρομές μεταξύ του πραγματικού και του φανταστικού. Ως αποτέλεσμα βιώνονται εμπλουτιστικές για το ψυχικό κόσμο εμπειρίες και πραγματοποιούνται συναισθηματικές εκφορτίσεις, όπως και ασφαλής προσέγγιση ποικίλων περιοχών της γνώσης, αλλά και της προσωπικής του αυτογνωσίας (Καραμήτρου Κ., 2004).

Ο ηθοποιός γνωρίζει τη διαφορά ανάμεσα σε μια σκηνική και σε μια αληθινή εμπειρία (Μουδατσάκης Τ., 2005). Από την άλλη το παιδί φαίνεται πώς συγκρατεί ταυτόχρονα το πραγματικό και το φανταστικό στοιχείο, σε μια παράδοξη για τα δεδομένα του ενήλικα, σχέση (Cattanach A., 2003). Παρότι η συγκεκριμένη κατάσταση δεν μπορεί να οριστεί ως σύγχυση, φαίνεται πως στη βρεφονηπιακή ηλικία τα όρια είναι ακόμα πιο δυσδιάκριτα (Bretherton I., 1989).

Με τη χρήση της φαντασίας το παιδί πραγματοποιεί συμβολικούς μετασχηματισμούς, όπου με τη συνδρομή των δεδομένων της μνήμης θέτει τον εαυτό του σε μη υπάρχουσες καταστάσεις, στη θέση άλλων προσώπων ή αντικειμένων. Επίσης

αναπαριστά την εκτέλεση δραστηριοτήτων χωρίς τα αναγκαία προς τούτο υλικά ή και με διαφορετικό αποτέλεσμα, αντικαθιστά αντικείμενα ή πράξεις με άλλες διαφορετικές και δίνει ζωή σε άψυχα αντικείμενα (Mellou E., 1996: 103-112). Το συμβολικά αναπαριστώμενο στοιχείο, πρόσωπο ή αντικείμενο, το οποίο ενδέχεται να είναι πραγματικό ή φανταστικό, μπορεί να λειτουργεί για το παιδί περισσότερο ή λιγότερο συνειδητά και εδραιώνεται πιο σταθερά στην αντίληψή του (Piaget J., 1962). Με τον τρόπο αυτό εμπλουτίζει τον κόσμο , αλλά και προάγει την ίδια αναπαραστατική του ικανότητα (Kintigh, M., 1999: 70).

Η εξέταση των χαρακτηριστικών και των στοιχείων που λειτουργούν στο θεατρικό παιχνίδι ασφαλώς συμπεριλαμβάνει και την ανάληψη των σκηνικών ρόλων από τους συμμετέχοντες. Ο Jones P., ορίζει ως σκηνικά αναπαριστώμενο ρόλο ένα δραματικό χαρακτήρα, τον οποίο υποδύεται ένα άτομο στα πλαίσια της θεατρικής διαδικασίας (Landy R., 2001: 41). Ο ρόλος αποτελεί κατά τον Παπαδόπουλο Σ. (2004), το όχημα μέσω του οποίου παρίσταται ο ηθοποιός στη σκηνή.

Στην παιδαγωγική χρήση μορφών αυτοσχέδιου θεάτρου , ένας ρόλος μπορεί είτε να δοθεί στο παιδί από πριν , είτε να δημιουργηθεί από αυτό. Είναι πολύ ενδιαφέρον ότι το παιδί , παρόλο που υποδύεται ένα ρόλο, συνεχίζει να λειτουργεί και ως πραγματικό πρόσωπο. Αλληλεπιδρά συνεπώς, με τους συμπαίκτες του , κινούμενο εντός του πλαισίου του σκηνικού του ρόλου, αλλά και παραμένοντας ταυτόχρονα ο εαυτός του. Ως προς το βαθμό αποστασιοποίησης από τον ρόλο , οι απόψεις των ερευνητών ποικίλουν με τάσεις που κινούνται περισσότερο προς τη μια ή την άλλη κατεύθυνση. Κρίσιμη σε αυτό το σημείο είναι οι στάσεις και οι παρεμβάσεις του παιδαγωγού –εμψυχωτή.

Οι ρόλοι που ενδέχεται να επιλέξει το παιδί διακρίνονται καταρχήν σε ρεαλιστικούς που προέρχονται από την άμεση εμπειρία και τις γνώσεις του, Στη συνέχεια, σε φανταστικούς, των οποίων η προέλευση ποικίλλει, με εμπνεύσεις προερχόμενες από ποικίλες πηγές. Η Garvey C., πραγματοποιεί μια ακόμα κατηγοριοποίηση των ρόλων του μιμητικού παιχνιδιού σε 1.λειτουργικούς που ενεργοποιούνται από το αντικείμενο ή τη δραστηριότητα 2. Οικογενειακούς, που είναι ιδιαίτερα δημοφιλείς στα παιδιά και 3. Ρόλους χαρακτήρων, που απαντώνται σε μεγαλύτερα παιδιά. Οι τελευταίοι μπορεί να είναι φανταστικοί είτε στερεοτυπικοί . Όσον αφορά τους λόγους επιλογής ενός ρόλου από το παιδί, η Peller L., κινούμενη σε ψυχαναλυτικά, κυρίως πλαίσια

εντοπίζει το ενδεχόμενο επιλογής με βάση την αγάπη ή τον θαυμασμό, την ανάγκη για φανταστικό σύντροφο που οδηγεί και στην εμπύχωση άψυχων αντικειμένων, αλλά και την επιθυμία για αστεία επίδειξη και αυτοπροβολή, τύπου γελωτοποιού. Επίσης την ύπαρξη ενός φόβου ή ενός θυμού που ζητά λύτρωση, την ανάγκη για επεξεργασία κάποιας αρνητικής εμπειρίας ή γενικότερης ψυχολογικής κατάστασης ή, ακόμη, την περίπτωση όπου ένας ρόλος στο αυτοσχέδιο μιμητικό παιχνίδι περισσεύει και κάποιος πρέπει να τον αναλάβει.

Τέλος η έννοια του ρόλου, στη θεατρική γενικότερα διαδικασία, εννοείται πως ισχύει μόνον επί της σκηνής και για καθορισμένη χρονική διάρκεια. Επιτρέπεται, έτσι στο παιδί, στις περιπτώσεις εφαρμογής αυτοσχέδιου θεάτρου, ο εκ ασφαλούς πειραματισμός με διαφορετικές καταστάσεις και ο συνακόλουθος εμπλουτισμός των εμπειριών του.

Σειρά στην συνέχεια εξέτασης των χαρακτηριστικών του θ.π. έχει ο μύθος, με την έννοια του σεναρίου ή υπόθεσης, έχοντας χαρακτήρα του αυτοσχέδιου, στη συγκεκριμένη περίπτωση. Στην αριστοτελική εκδοχή του όρου, ως μύθος νοείται ο συνδυασμός των πράξεων, η επιλογή και η παράθεση των γεγονότων. Τα γεγονότα παρατίθενται με φορτισμένη αλληλουχία, ώστε να υπάρξει μια τάξη και μια ενότητα στη συνολική δομή. Το αυτοσχέδιο σενάριο ή η υπόθεση, στην υπό εξέταση παιδαγωγική μέθοδο, μπορεί να εμπνέεται από αρχαίους μύθους, από σύγχρονες αφηγήσεις ρεαλιστικού ή φανταστικού χαρακτήρα ή τέλος από στοιχεία της σύγχρονης ζωής. Σε όλες τις περιπτώσεις, δίνει στο παιδί τη δυνατότητα, σε συνδυασμό με τον επιλέγοντα κάθε φορά ρόλο, να εξωτερικεύσει στοιχεία που αφορούν στην προσωπικότητα ή τη ζωή του γενικότερα και να δηλώσει σκέψεις και συναισθήματα, δίνοντας τις προσωπικές του λύσεις κατά την ανάπτυξη και τελική έκβαση της αυτοσχέδιας ιστορίας. Τα παραπάνω δεδομένα στοιχειοθετούν την έννοια της αυτοέκφρασης, ως διαδικασία και δυνατότητα μετάδοσης σκέψεων, συναισθημάτων και γενικότερα περιεχομένου του ψυχικού κόσμου του υποκειμένου στους άλλους με τους οποίους συνδιαλέγεται. Πραγματοποιείται δε με το λόγο αλλά και με την κίνηση και την έκφραση του προσώπου και του σώματος. Η τελευταία δίνει τη δυνατότητα για πολύ λεπτές αποχρώσεις και καταθέσεις που βρίσκονται συχνά έξω από το χώρο της συνειδητής επίγνωσης του υποκειμένου.

Οι καταθέσεις πραγματοποιούνται με τρόπο συχνά αρκετά αυθόρμητο, γεγονός που σημειώνει την ύπαρξη ενός ακόμα στοιχείου του θεατρικού παιχνιδιού, του αυθορμητισμού, ύπαρξη που αποδίδεται και στον προαναφερθέντα επηρεασμό από το ψυχόδραμα. Με το σύνολο των εκδηλώσεων τους, οι συμμετέχοντες περνούν σε διαδικασίες επικοινωνίας μεταξύ τους και αλληλεπίδρασης, οι οποίες απαντώνται, κατά κανόνα, σε κάθε μια λειτουργική κοινωνική ομάδα. Αυτή η επικοινωνία και αλληλεπίδραση μπορεί να δημιουργούνται στα πλαίσια 1. Των ειδικών δραστηριοτήτων προετοιμασίας και ενεργοποίησης των συμμετεχόντων, 2. Αυτής καθεαυτής της επί σκηνής αυτοσχέδιας θεατρικής έκφρασης και 3. Της συζήτησης που προηγείται, σχεδιάζοντας ή ακολουθεί, σχολιάζοντας την επί σκηνής έκφραση. Τέλος η εφαρμογή θ.π. προβλέπει και την χρήση αντικειμένων .

Οι χώροι κίνησης θεατρικού παιχνιδιού σύμφωνα με τον Γκόβα (2001) είναι οι εξής:

- Ο *προσωπικός χώρος*: Είναι ο χώρος που καταλαμβάνει κάποιος όταν κινεί το σώμα του σαν να παραμένει μια μικρή κουκκίδα. Η προσοχή του είναι στραμμένη στον εαυτό του (προσωπικός χώρος). Τα χέρια του είναι κοντά στο σώμα και κινούνται σαν να το χαϊδεύουν.
- Ο *μερικός χώρος*: Είναι ο χώρος που καταλαμβάνει κάποιος όταν κινεί το σώμα του σαν να είναι μέσα σε ένα μπαλόνι που όλο και φουσκώνει. Το προσωπικό τώρα αρχίζει να βγαίνει προς τα έξω.
- Ο *γενικός χώρος*: Είναι ο χώρος που καταλαμβάνει κάποιος όταν κινεί το σώμα του σε όλο τον χώρο της σκηνής, σαν ρευστό που απλώνεται σε μεγάλη επιφάνεια. Κίνηση, τρέξιμο, εναλλαγές σε όλο τον χώρο.

Το σύνολο των παραπάνω χαρακτηριστικών προσδιορίζει τις εννοιολογικές και λειτουργικές συνιστώσες της υπό διαπραγμάτευσης προσέγγισης.

1.13. Φάσεις Θεατρικού Παιχνιδιού

Οι τέσσερις φάσεις του Θεατρικού Παιχνιδιού, (της Απελευθέρωσης, της Αναπαραγωγής, του Σκηνικού Αυτοσχεδιασμού και της Ανάλυσης) προσφέρονται ως ευκαιρία για δόμηση, αφόρμηση και εμπέδωση περιεχομένου, συγκρότηση ομάδας, ενίσχυση θεματικών κοινωνικής ενίσχυσης που άπτονται θέματα ενσυναίσθησης, πολιτότητας κ.λπ.. Ο Κουρετζής Λ. (1991) διακρίνει τις ακόλουθες φάσεις:

1.13.1. Α΄ Φάση: Φάση της «Απελευθέρωσης» (ζέσταμα). Στάδιο Ευαισθητοποίησης και Συγκρότησης Ομάδας

Στη φάση αυτή προσπαθούμε με διάφορα παιχνίδια, κινητική δραστηριότητα, τραγούδια και χορό (σωματική έκφραση, έντονη αισθησιοκινητική δράση), να οδηγήσουμε τα μέλη της ομάδας να εξοικειωθούν με τα πρόσωπα, το χώρο και να αποδεσμευθούν από πιθανές επιφυλάξεις. Αρχίζει η δυναμική της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας **μέσα από τη «σύμβαση» που παρέχει το παιχνίδι**. Σε αυτή τη φάση συλλέγουμε στοιχεία για το κάθε μέλος αλλά και για τις ανάγκες ολόκληρης της ομάδας. Από τη φάση αυτή εξαρτάται πολλές φορές η επιτυχία ενός θεατρικού παιχνιδιού.

Πιο συγκεκριμένα σε αυτή τη φάση συμβάλλει ώστε τα παιδιά, να:

- Αποδεσμευτούν από δισταγμούς και αναστολές.
- Επικοινωνήσουν μεταξύ τους, να παίξουν το ένα με το άλλο.
- Αποβάλλουν την επιθετικότητα τους
- Αποκτούν ψυχική ηρεμία και γαλήνη
- Εξωτερικεύουν τις βαθύτερες τάσεις τους σε συγκεκριμένες πράξεις, χωρίς να αξιολογεί κανείς το αποτέλεσμα.
- Απελευθερώνουν την φαντασία, με αποτέλεσμα την αύξηση της εμπειρίας τους και την ανάπτυξη του αισθήματος της συλλογικής συνείδησης διότι δεν δρα κάτω από έντονους ανταγωνισμούς.

Η φάση αυτή δίνει, ακόμα τη δυνατότητα μέσα από αισθησιοκινητικές δραστηριότητες, μιμικές και φωνητικές ασκήσεις, να επιτρέψει στα παιδιά όχι μόνο να εκφράσουν ορισμένες εσωτερικές ανάγκες τους, αλλά και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους ουσιαστικά. Αλλιώς δεν μπορεί να συγκροτηθεί μια ομάδα που αργότερα θα προχωρήσει σε σύνθετες μορφές έκφρασης.

Στη φάση αυτή οι εμπυχωτές μπορούν να συλλέξουν σύνθετα στοιχεία για τους παίκτες.

Μια άλλη δυναμική μπαίνει τώρα στην ομάδα: η αλληλεπίδραση. Το δημιουργικό παιχνίδι ασκεί σε εκείνους που συμμετέχουν μια μεγάλη σε

ένταση αλληλεπίδραση. Ο ένας επηρεάζει την ομάδα, και αντίστροφα. Ο βαθμός της αλληλεπίδρασης είναι συνυφασμένος με τη σχέση ανάμεσα στη δράση στην οποία προτρέπει το παιχνίδι και στην αντίδραση. Από αυτή τη διαλεκτική σχέση το παιδί φτάνει σε ένα σχήμα φαντασιώσεων, στοχασμού και ηδονιστικών τάσεων, του οποίου την τελική εικόνα θα έχει στο στάδιο της πραγματοποίησης του τελικού δρώμενου.

Στην περίπτωση που το θεατρικό παιχνίδι ακολουθεί ένα συγκεκριμένο σχέδιο δράσης ή ακολουθεί κάποιο θεματολογικό διάγραμμα, το υλικό απασχόλησης και το θεματολογικό περιεχόμενο των παιχνιδιών πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στο προκαθορισμένο θέμα για δύο λόγους:

- I. Για να εισάγει το παιδί στην ατμόσφαιρα και το κλίμα της δράσης που θέλουμε να διαμορφώσουμε με το ίδιο θέμα
- II. Για να δώσουμε στα παιδιά, μέσα από το παιχνίδι και τις άλλες δραστηριότητες της φάσης αυτής, βασικές πληροφορίες και στοιχεία για τα πρόσωπα και τις καταστάσεις τα οποία θα πάρουν σαν αφορμές και αντικείμενα επεξεργασίας, αυτοσχεδιασμών κ.λπ.

Στη φάση αυτή το παιδί έχει τη δυνατότητα να διαφοροποιήσει τη συμπεριφορά του, να βγει από τους κατεστημένους κανόνες συμπεριφοράς που του καθηλώνουν και του δεσμεύουν τη φαντασία. Βλέπει να προχωράει στη μεταμόρφωση ορισμένων καταστάσεων και στη δημιουργία χωρίς έντονους ανταγωνισμούς, συλλογικά και μέσα σε ένα χώρο όπου η συμπεριφορά του δεν γίνεται αντικείμενο κριτικής και παρατηρήσεων.

Δημιουργείται η απαραίτητη σχέση ομάδας-εμπυχωτή. Η δυναμική της ομάδας, η σωματική έκφραση, ο βαθμός ασφάλειας και εμπιστοσύνης που μπορεί να εμπνεύσει η ομάδα στο άτομο και το άτομο στην ομάδα και στον εμπυχωτή είναι μερικά από τα καίρια στοιχεία ανάπτυξης του θεατρικού παιχνιδιού, που αν σε αυτή τη φάση λειτουργήσουν όπως πρέπει το θεατρικό παιχνίδι θα απογειωθεί. Αν δε λειτουργήσουν το θεατρικό παιχνίδι θα μοιάζει σαν αεροπλάνο σταθμευμένο δίχως καύσιμα. Από τη φάση αυτή εξαρτάται πολλές φορές η επιτυχία, η δυναμική και το εύρος του θεατρικού παιχνιδιού.

1.13.2. Β΄ Φάση: Φάση της Αναπαραγωγής (επικέντρωσης). Στάδιο που επικεντρώνεται στο Παιχνίδι των Ρόλων και τη Σύνθεσή τους

Στη φάση αυτή οδηγούμε την ομάδα στο θέμα που έχουμε στοχεύσει – προετοιμάσει (θα πρέπει βέβαια να έχουμε την ευελιξία να ανταποκριθούμε στα ερεθίσματα που η ομάδα μας προβάλλει. Ίσως χρειαστεί, να ανατρέψουμε κάθε σχεδιασμό μας για να ακολουθήσουμε και να καλύψουμε τις ανάγκες της). Την ταξιδεύουμε στο περιβάλλον ή στους ρόλους ή στο μύθο. Σε αυτό το ταξίδι δίνουμε πολλαπλά ερεθίσματα για να εμπνεύσουμε τους συμμετέχοντες να εκφραστούν.

Τους προτρέπουμε να υποδυθούν οποιοδήποτε ρόλο η ανάγκη για έκφραση της ψυχικής τους ταυτότητας, τους κατευθύνει. Παρατηρούμε και εμπυχώνουμε. Κάθε μέλος επικοινωνεί με την υπόλοιπη ομάδα, μέσα από τη συμπεριφορά του ρόλου που έχει επιλέξει.

Ενθαρρύνουμε τη σύνθεση των ρόλων που αναδύονται. Τα μέλη ενώνονται **μέσα από τις συμβάσεις που παρέχουν οι ρόλοι**. Έτσι δημιουργούνται υποομάδες ρόλων, το σύνολο φαινομενικά χωρίζεται. Κάπου εδώ το Θεατρικό Παιχνίδι είναι ώρα να περάσει στην επόμενη φάση.

Στην φάση αυτή τα άτομα ανακαλύπτουν ρόλους. Αναπαράγουν και συνθέτουν σύντομους διάλογους, «μύθους», μέσω των οποίων οι ρόλοι λειτουργούν:

- Βρίσκουν λύσεις, οδηγούνται σε συγκρούσεις και προβαίνουν σε διάφορες συνθέσεις.
- Μεταμφιέζονται και αλλάζουν τα «σημεία όψης», ανάλογα με τον ρόλο που επέλεξαν.
- Διαμορφώνουν ένα περιβάλλον δράσης με διάφορους τρόπους και υλικά.
- Παίζουν διάφορους ρόλους ανάλογα με το πώς αισθάνονται.
- Σχηματίζουν ομάδες ρόλων και αναπαράγουν διάφορα θέματα που αναπτύσσονται παράλληλα.

Πιο αναλυτικά στην φάση αυτή:

1. Το παιχνίδι των ρόλων μας συνδέει άμεσα με τις πρωτόγονες, τις αρχέγονες μορφές θεατρικής έκφρασης. Μας οδηγεί στην προγεννητική εποχή του θεατρικού φαινομένου.

Δεν ανακάλυψαν οι άνθρωποι το θέατρο επειδή κάποιος, οι κάποιιοι έπιασαν μια μέρα να γράψουν, να συνθέσουν, να κατασκευάσουν ένα θεατρικό έργο. Το θέατρο θα πρέπει να ξεκίνησε από την ανάγκη του ανθρώπου να επικοινωνήσει με το επέκεινα και το πέρα από αυτόν. Από την ανάγκη του να κάνει ορατό το αόρατο, κοντινό το απόμακρο. Ότι και να ήταν αυτό : πρόσωπο , θεότητα ή πνεύμα. Από την ανάγκη, ίσως μέσα από κάποιο ρόλο να προβάλλει τις άλλες μορφές που συνυπήρχαν μέσα του. Με τελετουργικό ή άλλο τρόπο να ξορκίσει, να ικετεύσει να φτάσει σε μια κλίμακα υπέρβασης, μέσα από την οποία θα συναντήσει την έκσταση αλλά και την έκσταση της ύπαρξής του. Να προβεί σε μια πράξη μορφοπλασίας των άμορφων στοιχείων. Να φωτίσει τα σκοτεινά πεδία, να συμφιλιωθεί με το ά-ξενο και το αν-οίκειο, να κάνει γνωστό το άγνωστο.

Ύστερα ήρθε η περίοδος που κάποιος ή κάποιιοι πήραν αυτούς τους ρόλους και συνέθεσαν ένα έργο, μέσα στο οποίο οι ρόλοι με κάποια αφορμή θα λειτουργούν μεταξύ τους.

2. Μέσα σε ένα ρόλο, λοιπόν που υιοθετεί ΜΟΝΟ ΤΟΥ το παιδί, προβάλλει με συγκεκριμένο ή αφηρημένο τρόπο τις εμπειρίες του. Φορτίζοντας αυτό το ρόλο με τα προσωπικά του βιώματα, τη φαντασία και τις ανάγκες του. Μέσα σε μια θεατρική πράξη, όπου όλοι οι ρόλοι είναι φορτισμένοι- τόσο αυτοί που τους ερμηνεύουν, όσο και οι άλλοι που τους δέχονται- φτάνουν σε ένα σημείο αποκρυπτογράφησης, σε ένα βαθμό συνειδητοποίησης μιας κατάστασης αλλά και των αναγκών μιας ομάδας ή ενός ατόμου σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο και σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό χώρο.
3. Παίζοντας τα παιδιά κάποιο ρόλο, κάνοντας κάποιο πρόσωπο, συμβάλλοντας κάθε παιδί με το παίξιμό του στη δημιουργία μιας δράσης και συμμετέχοντας στη διαμόρφωση μιας υπόθεσης, προχωρεί στην αναγνώριση αυτού του προσώπου και του συνόλου όπου ανήκει. Στην προσπάθειά του αυτό το πρόσωπο να το εξουσιάσει, να το εστερνισθεί, στη φάση της αλληλεπίδρασης, όπου θα το αναγκάσουν να θέσει σε λειτουργία τον κριτικό του στοχασμό και την ευαισθησία του. Τότε το παιδί-ηθοποιός, δρα θεατρικά. Δέχεται και εκπέμπει όλες τις ιδιότητες της θεατρικής πράξης. Τότε ανακαλύπτει κατά

πόσο ο τρόπος που βλέπει το πρόσωπο που υποδύεται είναι ικανά να πείσουν- να δημιουργήσουν, δηλαδή, δυνατότητες επικοινωνίας.

4. Σε αυτή τη φάση προσπαθούμε να δώσουμε στα παιδιά ευκαιρίες να γνωρίσουν όχι μόνο το ΕΓΩ που κρύβουν μέσα τους αλλά και τις συνθήκες μέσα στις οποίες ζούνε και συμπεριφέρονται οι άλλοι.

Δεν μπορεί να υπάρξει αληθινή σχέση εκεί όπου δεν υπάρχει γνώση των αναγκών και των ιδιαίτερων προβλημάτων που έχουν αυτοί οι άλλοι. Το παιδί γίνεται συμμετέτοχο.

5. Αν η προηγούμενη φάση της απελευθέρωσης, έχει λειτουργήσει κανονικά στη φάση της αναπαραγωγής τα παιδιά εισάγουν όλο και πιο φανταστικούς ρόλους, όλο και πιο φανταστικά θέματα. Αν όμως η πρώτη φάση δεν έχει ολοκληρωθεί και δεν οδηγήσει τα παιδιά σε έναν ικανοποιητικό βαθμό ευαισθητοποίησης και απελευθέρωσης, στη δεύτερη φάση θα έχουμε θέματα ρεαλιστικά, από-μίμηση και όχι μίμηση ρόλων. Ρόλους και θέματα παρμένα από την άμεση εποπτεία του παιδιού, τη γύρω του πραγματικότητα, αντλημένα από την επιφάνεια των πραγμάτων και των φαινομένων, από τις επιδράσεις που έχουν δεχθεί από τα δυναμικά ερεθίσματα.

6. Στην περίπτωση αυτή έχουμε αντίστροφες διαδρομές:

- a) Φανταστικό: Διαδικασία ενσωμάτωσης στην πραγματικότητα- Σύνθεση.
- b) Πραγματικό: Παιδιά που αρχίζουν τη δεύτερη φάση ελάχιστα ή καθόλου ελεύθερα, με χαμηλό ποσοστό, ευαισθητοποίησης: Διαδικασία απογείωσης- Φανταστικό- Σύνθεση.

7. Το θεατρικό παιχνίδι στη φάση αυτή βοηθάει το παιδί να θέσει σε λειτουργία μηχανισμούς αίσθησης, έκφρασης, σκέψης και συμπεριφοράς που να αποδεσμεύουν τη φαντασία του, να τη φέρνουν αντιμέτωπη με την πραγματικότητα, ώστε στην επόμενη φάση να φτάσει σε μια σύνθεση.

Δίνουμε ιδιαίτερη σημασία στα φανταστικά θέματα που εκθέτουν τα παιδιά στη φάση αυτή, γιατί μέσα από την ανάπτυξη αυτών των ρόλων και των θεμάτων όχι μόνο πετυχαίνουμε ένα βαθμό σύνθεσης του φανταστικού με το πραγματικό, αλλά γιατί διευρύνονται έτσι, αλλάζουν και πλουτίζονται τα όρια του εφικτού και της γνώσης. Μπαίνουμε έτσι σε μια διαδικασία αυτό-ανακάλυψης. Είναι μια μορφή αυτογνωσίας.

8. Στην εποχή μας αναγνωρίζεται η ανάγκη να μπει στην εκπαίδευση, και γενικά σε αυτό που ονομάζουμε αγωγή, η φαντασία και το συναίσθημα. Σπάνια συναντάμε, ακόμα και στην ψυχαγωγία του παιδιού την ύπαρξη αυτών των στοιχείων με έναν τρόπο αισθητικά αποδεκτό.

Θα επιμείνω ακόμα λίγο σε αυτή την ανάγκη- αίτημα των καιρών. Η τυποποίηση, ο αυτοματισμός, οι τεχνολογικές επιτεύξεις της εποχής μας, τα οικολογικά και περιβαλλοντικά προβλήματα αδρανοποιούν πρόωρα και πρακτικοποιούν τα παιδιά. Η έμφυτη αισθητική τους τάση καταπνίγεται, η ελεύθερη έκφρασή τους υποβαθμίζεται ή καταπνίγεται. Το παιχνίδι τους εκτοπίζεται από τους φυσικούς χώρους και περιορίζεται σε οργανωμένους αύλακες διοχέτευσης ανταγωνιστικού πνεύματος, μέσα από αθλήματα, ομαδικά ή ατομικά, που καλλιεργούν τον επαγγελματικό πρωταθλητισμό κι έχουν για πρότυπα τις αντίστοιχες βεντέτες του ποδοσφαίρου, του μπάσκετ και του καράτε κ.ά. Τα διάφορα ψυχαναγκαστικά παιχνίδια που σπάταλα και αυτάρεσκα τους προσφέρουμε- αλλά και διάφορα παιδικά θεάματα όπου τα πάμε ή τα οποία τους παρέχουμε μέσα από τα μαζικά μέσα ενημέρωσης ακόμα και μέσα στο σχολείο – εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις και δεν κάνουν τίποτε άλλο παρά να κλείνουν ασφυκτικά τον κλοιό και να συμβάλλουν, με τον τρόπο που το καθένα από αυτά, στη συναισθηματική και πνευματική αποξήρανση και αδιαφορία στην αλλοτρίωση της πνευματικής τους αυτονομίας και στην αποδυνάμωση της φαντασίας.

9. Το στοιχείο του παράλογου είναι συνυφασμένο με το φανταστικό, γι' αυτό οι ρόλοι και θέματα που περικλείουν τα στοιχεία αυτά είναι ιδιαίτερα ευχάριστα στα παιδιά. Τα αποδεσμεύουν από τον ασφυκτικό κλοιό της τεχνοκρατούμενης εποχής μας, τα απελευθερώνουν από τις αυταρχικές και νοησιαρχικές δομές εκπαίδευσης και συμπεριφοράς από τις

αποπνευματωμένες και ανευαίσθητες συνθήκες διαβίωσης πολλών παιδιών.

Το παιδί αντιπαθεί κάθε είδους ρουτίνα. Όσο πιο παράλογο και φανταστικό χαρακτήρα παίρνει το θεατρικό παιχνίδι και η μορφή του χώρου διεξαγωγής του, τόσο πιο άμεση είναι η επίδρασή του και εντονότερη η χαρά. Γι' αυτό στα θεατρικά παιχνίδια με ελεύθερο θέμα προσπαθούμε από τις ιδέες που αναπαράγουν τα παιδιά να κινηθούμε και να δράσουμε επάνω στην πιο φανταστική.

Πολλές φορές κατεχόμαστε από το άγχος της υπερβολικής μετάδοσης ή της άμεσης απόκτησης από το παιδί μιας λογικής συστοιχίας που να ακολουθεί τις νόρμες της δικής μας λογικής: μιας λογικής αντιμετώπισης των πάντων. Ας μην ξεχνάμε, όμως, πως υπάρχουν και περιοχές πέραν της λογικής. Ότι ο άνθρωπος, πριν ακόμα διαμορφώσει τους μηχανισμούς της νόησης, υπάκουε σε μια αισθησιοκινητική λογική. Έτσι και αλλιώς, δηλαδή, τα παιδιά δεν κινδυνεύουν να γίνουν παράλογα, χωρίς λογικές συναρτήσεις. Απλά η λογική απλώνεται και σε χώρους πέραν του υπαρκτού, του άμεσου, του χρήσιμου, του πρακτικά ωφέλιμου.

10. Στη δεύτερη φάση δημιουργείται ένα περιβάλλον δράσης από διάφορα αντικείμενα. Αφήνουμε το παιδί να συνδεθεί μαζί τους. Είναι ένα σημείο πολλαπλών παρατηρήσεων για τον εμψυχωτή. Παρατηρούμε τον τρόπο με τον οποίο το παιδί έρχεται σε σχέση με τα διάφορα αντικείμενα που το περιβάλλουν. Τις διευθετήσεις που κάνει στο χώρο. Τα κοστούμια που φοράει, την όψη που παίρνει. Τους αυτοσχεδιασμούς και τα παιχνίδια που παίζει, τα μουσικά και τα ηχητικά όργανα που χρησιμοποιεί, τη σύνδεση και την προέκταση που δίνει σε όλα αυτά τα ερεθίσματα.

11. Το παιδί παίζει διάφορους ρόλους που τους παραλλάζει συνεχώς. Άλλοτε τους εναποθέτει στα αντικείμενα, άλλοτε σε κάποιο άλλο παιδί- και αυτό, με της σειρά του, μπαίνει μέσα σε έναν άλλο ρόλο. Πολλές φορές κάνει διάλογο με μια καρέκλα, ένα τραπέζι, ένα αναποδογυρισμένο σκαμνί, ένα σκιάχτρο, ένα πάγκο. Μεταβάλλει επίσης, με ευκολία και την χρήση των αντικειμένων: ένας

χαρτονένιος κύλινδρος μετατρέπεται σε κιάλι, ένα κράνος σε ουροδοχείο κ.λπ.. Με άδεια τενεκεδάκια φτιάχνουμε κολιέδες, σε ένα κοντάρι δίνουν πολλαπλές ιδιότητες. Το κάτω μέρος του θρανίου, όταν σκεπαστεί με ένα πανί ή λινάτσα, εύκολα μετατρέπεται σε σπηλιά, δωμάτιο ή φυλακή. Το ανάποδο θρανίο βαρκούλα, κάστρο, αυτοκίνητο και καμιά φορά πελώριο καπέλο.

Σε πολλές περιπτώσεις η δεύτερη φάση μπορεί να αρχίσει με έναν αυτοσχεδιασμό του εμψυχωτή. Ή αυτός να πάρει το ρόλο ενός αντικειμένου. Γίνονται δέντρα που περιμένουν να έρθει κάποιος να τα περιποιηθεί , καναπέδες που περιμένουν να έρθουν, να κάτσουν κάποιος επάνω τους κ.λπ.

12. Η παράθεση των αντικειμένων που χρησιμοποιούμε στο θεατρικό παιχνίδι στη φάση αυτή- και αποτελούν, κατά κάποιο τρόπο , τη θεατρική σκευή- αποτελούν μόνο μια ομάδα ερεθισμάτων. Ερεθίσματα όμως μπορούν να παραχθούν στο χώρο δράσης και από άλλες αιτίες, αρκεί το κάθε ερέθισμα να είναι μέσα στην αντιληπτότητα του παιδιού. Όσο η αντιληπτότητα διευρύνεται τόσο το ερέθισμα εξελίσσεται και ανανεώνεται. Κάθε τέτοιο ερέθισμα αποτελεί μια προτροπή του παιδιού για δράση.

13. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες το παιδί φτάνει να αναπαράγει, να ανακαλύπτει κάποιο ρόλο. Μικροί διάλογοι, σύντομες φράσεις, χειρονομίες και μορφασμοί, πολλές φορές κάποιες αυθόρμητες ατάκες αποτελούν τις πρώτες προσεγγίσεις του παιδιού με το ρόλο- και διαμέσου του ρόλου, με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

Στη διάρκεια αυτού του παιχνιδιού των ρόλων ενδέχεται να δημιουργηθεί η ανάγκη της αναπαραγωγής ενός θέματος μέσα στο οποίο θα λειτουργήσουν κάποιοι ρόλοι. Αν υπάρξουν πολλά θέματα τα αφήνουμε να λειτουργήσουν παράλληλα. Στην εξελικτική τους πορεία μπορεί να καταλήξουν σε κάποιο κοινό άξονα, αλλιώς τα αφήνουμε να κινούνται ανεξάρτητα το ένα από το άλλο.

14. Φτάνουμε στο τέλος της δεύτερης φάσης όταν τα παιδιά που θέλουν να παίξουν σχηματίζουν ομάδες ρόλων ή έχουν διαλέξει το ρόλο που θέλουν να ερμηνεύσουν- να του δώσουν μια σκηνική διάσταση. Καταλήγουν σε ένα γενικό διάγραμμα του θέματος και της υπόθεσης και οι εμπυχωτές ή ο εμπυχωτής αποσύρονται.

Η μεταμπίηση δέχεται τις τελευταίες βελτιώσεις και ο χώρος διαμορφώνεται ανάλογα. Η παράσταση αφού πέρασε από τη διαδικασία απελευθέρωσης, ευαισθητοποίησης και αναπαραγωγής, φτάνει τώρα στην σύνθεση και στη εκτέλεση.

15. Παιδιά που μέσα στο θεατρικό παιχνίδι προβάλλουν έντονα μια εκλογίκευση των πάντων δεν σημαίνει ότι στερούνται φαντασίας. Πρόκειται για παιδιά που η γύρω τους πραγματικότητα έχει εξασκήσει σε αυτά έντονη καταπίηση και ψυχαναγκασμό.

Τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται στην αρχή να λειτουργήσουν. Έχουν μάθει να στέκονται άπραγα, να είναι σιωπηλοί καταναλωτές σε κάτι που παράγουν άλλοι. Περιμένουν μια κατεύθυνση κάποια εντολή για να πράξουν. Όταν όμως εξοικειωθούν, και καθώς το θεατρικό παιχνίδι εξελίσσεται, δρουν δυναμικά και προβάλλουν έντονα τις καταπιεσμένες επιθυμίες και ανάγκες τους.

1.13.3. Γ΄ Φάση: Σκηνικός Αυτοσχεδιασμός (θεατρικό δρώμενο). Στάδιο Εκτέλεσης

Κάθε υποομάδα που διαμορφώθηκε στη Β΄ φάση, «απομονώνεται» και με βάση τα όσα έζησε στα προηγούμενα στάδια, συνθέτει και οργανώνει ένα μύθο. Στη συνέχεια παρουσιάζει το μύθο που παρήγαγε **μέσα από τη σύμβαση του σκηνικού αυτοσχεδιασμού**. Η φάση αυτή είναι μια καθαρά δημιουργική και εκφραστική δραστηριότητα της ομάδας.

Στάδια εκτέλεσης:

1. Τα παιδιά αρχίζουν να παρουσιάζουν τα θέματα που τους απασχόλησαν με όποιο τρόπο θέλουν. Η φαντασία τους ασκείται τώρα σε κάτι το συγκεκριμένο και το εποικοδομητικό. Όσες επιθυμίες εξέφρασαν στις προηγούμενες φάσεις

σχηματοποιούνται σε θεατρικό δρώμενο που έχει τη μορφή ενός σκηνικού αυτοσχεδιασμού. Η διαμόρφωση ενός σκηνικού δρώμενου είναι συνάρτηση των δυνατοτήτων και των τρόπων που χρησιμοποιούνται τα παιδιά προκειμένου να πραγματοποιήσουν τις αρχικές τους ιδέες.

2. Οι διάλογοι, η πλοκή, οι συγκρούσεις, ο τρόπος ερμηνείας στη διάρκεια αυτής της φάσης δεν είναι αυστηρά προσχεδιασμένα. Δημιουργούνται, πλάθονται και απορρέουν από τους αστάθμητους ψυχολογικούς παράγοντες της στιγμής ή της αντιθέσεις τους, κυρίως όταν οι ρόλοι ή ο ρόλος που ερμηνεύουν έρχεται αντιμέτωπος με θέματα, καταστάσεις ή πρόσωπα της κυρίαρχης ιδεολογίας. Όταν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόσωπο που εκφράζει την έννοια της εξουσίας, τότε το παιδί καθορίζει τη θέση του χωρίς συμβιβασμούς και πρέπει, θέση που εκφράζει όλο το πλέγμα και το είδος των προβλημάτων που το απασχολούν.

3. Στη διάρκεια της σκηνικής δράσης το παιδί ανακαλύπτει τις προεκτάσεις του ρόλου του και συνειδητοποιεί τη σχέση του με τα άλλα πρόσωπα.

Παίζοντας κάποιο πρόσωπο το παιδί αισθάνεται την ανάγκη του να το γνωρίσει περισσότερο, ψάχνει λοιπόν να βρει βαθύτερα χαρακτηριστικά στοιχεία. Με τη σκηνική του συμπεριφορά επιδιώκει να ερμηνεύσει όχι μόνο το πρόσωπο αλλά και τις συνθήκες που απορρέουν από την ιδεολογική στάση αυτού του προσώπου. Στη διάρκεια δηλαδή ενός θεατρικού δρώμενου ανακαλύπτει ένα άλλο επίπεδο γνώσης και τη γνώση αυτή την επιστρέφει αμέσως, δίνοντας τη συγκεκριμένη μορφή στο θεατρικό παρόν.

4. Το παιδί όταν παίζει κάτω από αυτές τις συνθήκες, δεν παίζει θέατρο μόνο για να παίζει. Παίζει για να πει κάτι. Γιατί έχει κάτι να πει: να δείξει με τον προσωπικό του τρόπο κάποιο πρόσωπο.

Στην περίπτωση της παράστασης με τον παραδοσιακό τρόπο το παιδί μαθαίνει να παίζει ένα ρόλο με ένα συγκεκριμένο τρόπο, έναν προκατασκευασμένο ρόλο.

Όταν το θεατρικό παιχνίδι φτάσει στην Τρίτη φάση το παιδί παίζει γιατί το θέλει. Παίζει από μια βαθιά παρόρμηση. Θέλει να χαρεί, να νιώσει, να βιώσει. Παίζοντας λοιπόν έτσι μπορεί να μη δίνει μιας παραδοσιακής μορφής παράσταση έτσι, όμως, προσεγγίζει σωστά το θεατρικό γίγνεσθαι: την ουσία της θεατρικής λειτουργίας. Έτσι η θεατρική πράξη αποκτάει την παιδευτική της διάσταση.

5. Η Γ' φάση ενδέχεται να αρχίσει με απείρους αυτοσχεδιασμούς αντλημένους από τις βασικές κατηγορίες αυτοσχεδιασμών που χρησιμοποιούμε στο θεατρικό παιχνίδι. Βασικά όμως είναι ο χώρος και ο χρόνος όπου τα σκόρπια θέματα των παιδιών θα πάρουν μια συγκεκριμένη μορφή και θα αποκτήσουν χαρακτήρα σύνθεσης.
6. Στη φάση αυτή συντελούνται μερικές βασικές λειτουργίες του θεατρικού παιχνιδιού:
 - Διαφοροποιείται και τροποποιείται η συμπεριφορά του παιδιού, ανάλογα με το ρόλο και τις συνθήκες.
 - Η καθημερινή ζωή, τα βιώματα του παιδιού, οι σχέσεις που διέπουν τον κοινωνικοπολιτικό περίγυρο και το συναισθηματικό του κόσμο μεταμορφώνονται σε πράξη που λειτουργεί μέσα στη θεατρική σύμβαση.
 - Μέσα από ένα σκηνικό δρώμενο συνειδητοποιεί έννοιες και καταστάσεις.
 - Η συμμετοχή του σε μια καθαρά δημιουργική προσπάθεια- χωρίς διδακτισμούς, ανταγωνισμούς, προκατασκευασμένες καταστάσεις και ρόλους- του δίνει ένα μέτρο σύγκρισης και εκτίμησης του αποτελέσματος που έχει ελεύθερη συλλογική προσπάθεια και συνεργασία.
 - Μέσα από μια διαδικασία παραγωγής βλέπει το ρόλο που μπορεί να παίζει και η δική του συμμετοχή στη διαμόρφωση κάποιου αποτελέσματος χωρίς αξιολογικά κριτήρια, μιας δημιουργικής πράξης που μπόρεσε να δώσει στους ίδιους και στους άλλους ικανοποίηση και χαρά.

- Έτσι φτάνουμε σε μια μορφή συναισθηματικής πλήρωσης και ενός αισθητικού αποτελέσματος, έστω και αν το παιδί δεν παρήγαγε αριστουργήματα. Και σαν αισθητικό αποτέλεσμα εννοούμε το σημείο μέχρι του οποίου το παιδί μόνο του και αβίαστα έφτασε στη δημιουργία ενός θεατρικού δρώμενου.

Το σημαντικό δεν αναζητείται τόσο στο αποτέλεσμα που υπήρξε, όσο στη διαδικασία που ακολουθήθηκε, για να φτάσει το παιδί στο όποιο αποτέλεσμα μπόρεσε να φτάσει.

- Αισθητική ικανοποίηση μπορεί να είναι και το ξεπέραςμα μιας νεύρωσης, μιας αγχώδους κατάστασης και κυρίως, η χαρά του παιχνιδιού.

Οι πιο πάνω συντελεστές αποτελούν σοβαρούς παράγοντες ψυχικής και πολιτικής χειραφέτησης του παιδιού, ιδιότητες που διέκριναν πάντα το θέατρο σε εποχές που λειτουργούσε σύμφωνα με την παιδευτική και κοινωνική του αποστολή.

1.13.4. Δ΄ Φάση: Φάση Ανάλυσης. Στάδιο Επεξεργασίας Πολλαπλών Επιπέδων (συζήτηση, κριτική ανάλυση, εικαστική επεξεργασία, συγγραφή κειμένων κ.λ.π.)

Είναι στην κρίση μας ως εμπνηχωτές, και στην ανάγκη της ομάδας αν θα εφαρμοστεί η φάση αυτή. Τα μέλη της ομάδας συζητούν όσα είδαν κι έκαναν, ζητούν διευκρινήσεις από τους άλλους που έπαιξαν, λένε τη γνώμη τους για το θέμα, τους ρόλους, τη «λύση» που διάλεξαν.

Στη φάση αυτή τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα:

- Να «εικονογραφήσουν» εσωτερικές εντάσεις που έζησαν στην διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού
- Να αξιολογήσουν τις εμπειρίες τους
- Βλέπουνε και με την βοήθεια του εμπνηχωτή, τη διαφορά μεταξύ αρχικής ιδέας και αποτελέσματος και βιώνουν την διαδικασία μετατροπής μιας ιδέας σε πράξη.

Πιο αναλυτικά:

1. Μετά την ολοκλήρωση της τρίτης φάσης κι αφού πια το παιχνίδι έχει τελειώσει, τα παιδιά αποβάλλουν τη θεατρική τους «σκευή», βγάζουν τα ρούχα της παράστασης, ξεβάφονται, μαζεύουν το σκηνικό και κλείνουν τα μπαούλα.

Τότε ο εμπνευστής μαζί με τα παιδιά μπορεί να αρχίσει τη συζήτηση- που ακολουθεί, περίπου την εξής διαδρομή:

- i. Τι παίζαμε;
- ii. Λίγα λόγια για την υπόθεση
- iii. Πως παίζαμε;
- iv. Τι παρατήρησαν στη διάρκεια της παράστασης;
- v. Πόσο πειστικά παίζαμε;
- vi. Τι κατάλαβαν από αυτό που έπαιζαν;
- vii. Οι σχέσεις ρόλων ήταν κανονικές μεταξύ τους;
- viii. Τι στοιχεία συνέλεξαν για την συμπεριφορά των προσώπων;
- ix. Παρατηρήσεις για τη συμπεριφορά και τη στάση τους.
- x. Συμπεράσματα

Κάποιος θα μπορούσε να καταγράφει τις παρατηρήσεις των παιδιών. Αυτό αποτελεί χρήσιμο υλικό για τον εμπνευστή. Υλικό ανάλυσης, επεξεργασίας, εξαγωγής συμπερασμάτων για την παιδευτική απήχηση του θεατρικού παιχνιδιού και την τεχνική του συγκρότηση.

Οι παρατηρήσεις των παιδιών και τα διάφορα στοιχεία που προκύπτουν, οι προτάσεις και οι θέσεις που θα βγουν από τη φάση αυτή μπορούν να αποτελέσουν αφορμές και να προσφέρουν υλικό για την επανάληψη του θεατρικού παιχνιδιού με άλλη τώρα μορφή και βάση. Αυτό, βέβαια, μπορεί να συμβεί αν εργαζόμαστε με μια μόνιμη ομάδα παιδιών.

2. Στη φάση αυτή τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να εικονογραφήσουν ορισμένες εσωτερικές καταστάσεις που έζησαν στη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού και να συγκεκριμενοποιήσουν τις εμπειρίες τους.

Τα παιδιά- αλλά και εμείς- βλέπουμε τη διαφορά μεταξύ αρχικής ιδέας και αποτελέσματος και αντιλαμβάνονται τη διαδικασία μετατροπής μιας ιδέας σε πράξη.

3. Είναι άπειρες οι τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη φάση αυτή από ένα ευαισθητοποιημένο εμπνευστή- η ανάπτυξη των θεμάτων και οι προεκτάσεις που μπορεί να πάρει το θεατρικό παιχνίδι σε κάθε φάση του.

Μέσα από τη διαδικασία ενός θεατρικού παιχνιδιού, κεφάλαια διδακτέας ύλης μπορούν να αποκτήσουν μια άλλη μορφή και διάσταση, μεταβάλλοντας το στερεότυπο τρόπο διδασκαλίας σε ένα ενεργητικό και ευχάριστο. Ιστορικά θέματα και γεγονότα μπορούν να αποκτήσουν μια άλλη μορφή και διάσταση, μεταβάλλοντας το στερεότυπο τρόπο διδασκαλίας σε ενεργητικό και ευχάριστο. Ιστορικά θέματα και γεγονότα μπορούν να γίνουν αφορμές παραγωγής ενός θεατρικού παιχνιδιού- Φυσική, Κείμενα Παιδικής Λογοτεχνίας, Η Γλώσσα μου, μαθηματικές έννοιες, λεκτικές ασκήσεις, πολιτιστική δραστηριότητα, κοινωνική και περιβαλλοντική αγωγή και το σύνολο των καλλιτεχνικών μαθημάτων, μπορούν, ιδιαίτερα στη τέταρτη φάση του θεατρικού παιχνιδιού, να αναπτυχθούν και να αποτελέσουν αφορμές για ένα θεατρικό μόρφωμα που θα συντελείται στη διάρκεια που το παιδί παίζει.

4. Στην περίπτωση που μετά την τέταρτη φάση τα παιδιά θελήσουν να ξαναρχίσουν πάλι το θεατρικό παιχνίδι ή να το επαναλάβουν κάποια άλλη μέρα, δεν θα είναι ποτέ το ίδιο. Όσες φορές επαναληφθεί ένα δρώμενο τα παιδιά κάτι καινούργιο ανακαλύπτουν και προσθέτουν.
5. Αν έχουμε μια σταθερή ομάδα παιδιών, θα μπορούσαμε μετά από 18-24 ώρες, να δημιουργήσουμε μια ολόκληρη παράσταση, όπου συγγραφείς σκηνογράφοι, ενδυματολόγοι και ηθοποιοί θα ήταν τα ίδια τα παιδιά. Μπορεί ακόμα στις περιπτώσεις αυτές μια τέτοια παράσταση να θεωρηθεί σαν πρόταση και να χρησιμοποιηθεί σαν πιλότος σε μια άλλη που θα προετοίμαζαν ενήλικες- με τη συνεργασία βέβαια και των παιδιών.
6. Στην τέταρτη φάση του θεατρικού παιχνιδιού μπορεί να ενταχθεί και κάποια μορφή ερευνητικής προσπάθειας, για δημιουργική έκφραση του παιδιού,

σωματική ψυχανάλυση, καθώς και η χρησιμοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού σαν μέσου ψυχοπαιδαγωγικής ανίχνευσης και ανάλυσης. Στην κρίση του εμπυχωτή αφήνεται η εφαρμογή της τέταρτης φάσης του θεατρικού παιχνιδιού. Κάτι που μπορεί να γίνει άλλωστε και σε κάποια άλλη χρονική στιγμή και όχι αναγκαστικά αμέσως μετά το τέλος της προηγούμενης τρίτης φάσης.

Το παραπάνω μοντέλο ανάπτυξης θ.π. γίνεται αποδεκτό και από τους άλλους Έλληνες ερευνητές. Πέρα από αυτό στη σχετική βιβλιογραφία εντοπίζονται και διαφορετικά μοντέλα. Έτσι ο Μουδατσάκης Τ. (1994-α) , διακρίνει από τη σκοπιά του τις ακόλουθες φάσεις:

Α) Προθέρμανση, με την έννοια της ψυχοσωματικής ενεργοποίησης. Αντιστοιχεί στην Α' φάση της προηγούμενης διάκρισης και ως ένα βαθμό στη Β', με την επιχειρούμενη εισαγωγική προσέγγιση ρόλων.

Β) Σύνθεση σεναρίου, με τα στοιχεία της Β' φάσης στην περίπτωση της διαμόρφωσης του κατά την εξέλιξη του παιχνιδιού ρόλων. Εναλλακτικά αποτελεί προσχεδιασμό του ακόλουθου σκηνικού δρώμενου, χωρίς να προδικάζει την κατάληξη της εξιστορούμενης υπόθεσης.

Γ) Εξεύρεση των αντικειμένων που θα χρησιμοποιηθούν στη δράση. Ως στάδιο εντάσσεται και αυτό στη προετοιμασία της Γ' φάσης, της προηγούμενης διάκρισης.

Δ) Εκτέλεση- Δράση. Αντιστοιχεί στην εκτέλεση του σκηνικού δρώμενου ως κυρίου μέρους για την Γ' φάση.

Ε) Αξιολόγηση πεπραγμένων. Αντιστοιχεί στην Δ' φάση της επεξεργασίας τουλάχιστον σύμφωνα με μία από τις εκδοχές εφαρμογής της.

Επίσης ο Τσιάρας Α. (2003), προτείνει ένα τριμερές μοντέλο συμπτώσσοντας, ουσιαστικά τη Β' με τη Γ' φάση , ενώ ο Ιωακειμίδης Π. (2003), επισκοπώντας τη σχετική βιβλιογραφία, διακρίνει ένα ακόμα τριμερές μοντέλο , με τις ακόλουθες φάσεις:

Α) Συγκέντρωση, Χαλάρωση, ως προετοιμασία

Β) Άσκηση, Σωματική Έκφραση για παραπέρα ενεργοποίηση

Γ) Αυτοσχεδιασμοί, Παιχνίδια, ως κυρίαρχο στάδιο της εφαρμογής.

1.14. Ο Ρόλος του Εμψυχωτή στο Θεατρικό Παιχνίδι

Η ψυχή του θεατρικού παιχνιδιού είναι ο εμψυχωτής. Οι εκπαιδευτικοί από φορείς μιας γνωστικής ύλης μετατρέπονται σε εμψυχωτές παιδιών και ίσως σε παίκτες. Υπάρχουν τρεις τύποι εμψυχωτών και ανάλογοι τύποι θεατρικών παιχνιδιών.

- I. Ο εμψυχωτής-δάσκαλος κάνει θεατρικό παιχνίδι στα παιδιά
- II. Ο εμψυχωτής-δάσκαλος κάνει θεατρικό παιχνίδι ΜΕ τα παιδιά
- III. Τα παιδιά κάνουν θεατρικό παιχνίδι και ο εμψυχωτής-δάσκαλος συμμετέχει ή τα βοηθάει (αν του ζητήσουν τη βοήθεια του). Ο εμψυχωτής δάσκαλος μετατρέπεται σε «θεατής» των δρώμενων. (Κουρετζής, 1991)

Ετυμολογικά η έννοια της λέξης εμψυχωτής είναι αυτός που εμπνέει θάρρος, εμψυχώνει, εγκαρδιώνει, αναπτρώνει το φρόνημα. (ΠΑΠΥΡΟΣ, «Λεξικό της ελληνικής γλώσσας», σελ.267). Ωστόσο στο θεατρικό παιχνίδι ο ρόλος του εμψυχωτή δεν σταματάει εδώ, δεδομένου ότι ξεπερνάει την παραπάνω περιοριστική ετυμολογική έννοια και γίνεται πολυδιάστατος.

Ο εμψυχωτής είναι το σημείο εκκίνησης ενός σήματος που αποδέκτη έχει την ομάδα. Και αντιστρόφως ανάλογα τα σήματα που εκπέμπει η ομάδα πρέπει ο εμψυχωτής να τα συλλάβει, να τα μεταπλάσει σε ερεθίσματα, σε διαρκή πορεία αναπαραγωγής και κατανόησης των όσων η ομάδα-αποδέκτης προβάλλει.

Μαζί με παιδιά δημιουργεί τις απαραίτητες συνθήκες και το περιβάλλον, ώστε να οδηγηθεί όλη η ομάδα στη διαδικασία της θεατρικής σύμβασης, στο φανταστικό και στο πραγματικό που δεν είναι άλλο από ένα πεδίο σύνθεσης (Πατσαβού & Μπίλα, 2008).

Πέρα από σπουδές, γνώσεις και πρακτικές, βασική προϋπόθεση για να παίζει κάποιος το ρόλο του εμψυχωτή είναι να μπορεί να αφήσει ελεύθερο το σώμα του, να απελευθερωθεί από έμφυτες συστολές και από το πλήθος των ψυχοσωματικών αναστολών των ενηλίκων και κυρίως εκείνων που παράγουν διδακτικό έργο. Να μπορεί να σταθεί στα παιδιά ενώπιος ενωπίω, χαλαρός και γαλήνιος, ενθουσιώδης και ενθαρρυντικός και προπαντός οικείος και ανθρώπινος. Χωρίς επισημότητες και διδαχές, συστάσεις και εντολές, να μπορεί με την στάση, την αίσθηση και την συμπεριφορά του να εμπνεύσει την ομάδα, να της δώσει κίνητρα- όχι για να ποδηγετήσει ή να κατευθύνει όπου εκείνος θέλει αλλά για να οδηγηθεί μόνη της μέσα από διαδικασίες και διαφόρους τρόπους να ανακαλύψει μία, δύο, πολλές φορές την χαρά του παιχνιδιού, της δημιουργίας, της αυτοανακάλυψης μιας καινούργιας αίσθησης, μιας εμπειρίας, μιας γνώσης (Πατσαβού & Μπίλα, 2008).

Πριν αποφασίσει να παίζει με τα παιδιά ένα θεατρικό παιχνίδι πρέπει πρώτα να καταφέρει να δημιουργήσει μια ουσιαστική σχέση, ένα βαθμό επικοινωνίας με την ομάδα, και των μελών της ομάδας μεταξύ τους. Χωρίς να έχει επιτευχθεί ένας βασικός έστω βαθμός επικοινωνίας των μελών, χωρίς να έχει συγκροτηθεί ομάδα το θεατρικό παιχνίδι δεν μπορεί να απογειωθεί.

Ο εκπαιδευτικός που θα αποφασίσει να παίζει τον ρόλο του εμψυχωτή ουσιαστικά, θα πρέπει ουσιαστικά να μπορεί να δράσει και να ενεργεί βάσει των αισθημάτων του με συγκεκριμένα κίνητρα, με τις παρορμήσεις πολλές φορές. Αυτά όλα ωθούν τα παιδιά στο θεατρικό παιχνίδι.

Αν τώρα το θεατρικό παιχνίδι των παιδιών το μετατρέψουν σε μάθημα είναι σίγουρο πως δεν θα βρει απήχηση στα παιδιά και θα είναι αποτυχία και για αυτό καλύτερα να μην το επιχειρήσουν. Όσο το θεατρικό παιχνίδι εξελίσσεται σε ένα αυθόρμητο πηγαίο συμβάν, όσο διαμορφώνει μια ατμόσφαιρα χαρούμενου παιχνιδιού, τόσο πιο ουσιαστικό μάθημα θα γίνει για τα παιδιά και για τον εμψυχωτή. (http://www.pischools.gr/download/programs/Oloimero/oloimero_03_05/ekp_yliko/5o_argoys/ueatr_ikh_agvgh.htm)

Όταν κάποιος έχει ένα κίνητρο παράγει σήματα. Όταν υπάρχει ένα σήμα παράγεται ένα ερέθισμα. Αυτό το ερέθισμα όταν παράγεται με αυθεντικότητα συνεγείρει και ενθουσιάζει, γίνεται αναπαραγωγικό.

(<http://paspniriagwgnflorinas.blogspot.com/2011/01/>)

Ο τύπος και οι τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν για την αναπαραγωγή και ανάπτυξη ενός θεατρικού παιχνιδιού, καθορίζονται κατά κύριο λόγο από την ομάδα. Μαζί με τα παιδιά δημιουργεί τις απαραίτητες συνθήκες και την ατμόσφαιρα, ώστε να οδηγηθεί όλη η ομάδα στην διαδικασία της θεατρικής «σύμβασης». (Κουρετζής, 1991) Ο εμψυχωτής «δρα» σε πολλά επίπεδα. Τα παρακάτω τρία είναι τα πιο βασικά:

- Παιδαγωγικά: Επινοεί τρόπους, ώστε τα παιδιά να αφεθούν, ν' ανακαλύψουν και να επινοήσουν διάφορους «κώδικες» επικοινωνίας, έκφρασης και γνώσης, οργάνωσης του χώρου και της χρήσης των αντικειμένων (υλικού).
- Θεατρικά: Τα βοηθάει να ανακαλύψουν το παιχνίδι των ρόλων. Να κάνουν μια «προβολή» καταστάσεων με προσωπικό τρόπο.
- Ψυχολογικά: Παρά το γεγονός ότι ο εμψυχωτής δεν είναι ψυχολόγος, με την δημιουργική παρουσία του δίνει στα παιδιά μια αίσθηση ασφάλειας. Αυτό βοηθάει να εκφραστούν αβίαστα, να απελευθερωθούν και να δημιουργήσουν συλλογικά.

Η φαντασία και η εφευρετικότητα, η δυνατότητα να εκμεταλλεύεται το τυχαίο και το απρόοπτο είναι τα πιο σημαντικά στοιχεία που πρέπει να διαθέτει ο εμψυχωτής. Ένας ευαίσθητος δέκτης που όλα τα καταγράφει και όλα τα παρατηρεί, που ρυθμίζει αθέατα με έμμεσο τρόπο, τη ροή και το πλαίσιο δράσης, που αποφεύγει όσο μπορεί τις λέξεις κλισέ, τα προκατασκευασμένα, τις πολυχρησιμοποιημένες φράσεις και τα πολλά λόγια. Αυτός περίπου είναι ο χαρακτήρας ενός εμψυχωτή (Πατσαβού & Μπίλα, 2008).

Η πορεία που πρέπει να ακολουθήσει είναι ο δρόμος της προοδευτικής διείσδυσης. Από τα επιφανειακά στρώματα, από τα καθημερινά γεγονότα, από τα πράγματα που φαίνονται, από τα θέματα που απασχολούν την ομάδα και τον περίγυρο προχωράει σε βαθύτερα στρώματα που αγγίζουν το υποσυνείδητο, το αρχέτυπο, τις πιο βαθιές και μύχιες καταστάσεις του παιδιού.

(http://paspniriagwgnflorinas.blogspot.com/2011/01/2011_677.html)

Εκείνο που έχει σημασία είναι ότι όσο περισσότερο μπορεί ο εμπυχωτής να ξεχάσει ή να υπερβεί τη μάσκα που φέρει, τόσο περισσότερο απελευθερωμένος γίνεται και βυθίζεται σε περιοχές τέτοιες, που μπορεί να αντλήσει άπειρα στοιχεία για τα παιδιά και τότε αυτά μπορούν να επικοινωνήσουν μαζί του και να νιώσουν τη χαρά της δημιουργίας. Κάπως έτσι αρχίζει να λειτουργεί η δυναμική της αλληλεπίδρασης, η δυναμική της ομάδας.

(http://pasnripiagwgnflorinas.blogspot.com/2011/01/2011_677.html)

Δύο Άγγλοι πρωτεργάτες του «Drama in Education» προσδιορίζουν εύστοχα τα χαρακτηριστικά του Εμπυχωτή. Κατά την Dorothy Heathcote: « Η σπουδαιότητα της ικανότητας του εμπυχωτή, έγκειται στο να δημιουργεί μια απελευθερωτική ατμόσφαιρα, αλλάζοντας ο ίδιος τον ρόλο του από πανειδήμονα σε συμπαίκτη σύμφωνα με τον οποίο δεν γνωρίζει πάντα το πώς για οτιδήποτε, αλλά παντρεύει τις ιδέες του με αυτές των παιδιών.»

Ο Εμπυχωτής όσο περισσότερο καταφέρει να υπερβεί ή και να ξεχάσει τη «μάσκα» που φέρει τόσο πιο απελευθερωμένος και πιο άνετος γίνεται. Τότε είναι σε θέση να αντλήσει άπειρα «σήματα» ερεθίσματα για τα παιδιά και εκείνα μπορούν να τα ανταποδώσουν, να επικοινωνήσουν μαζί του και να νιώσουν την χαρά της κοινής δημιουργίας. Έτσι αρχίζει να λειτουργεί η δυναμική της αλληλεπίδρασης, να παίρνει μορφή η ομάδα και να λειτουργεί η δυναμική της. Ο εμπυχωτής πρέπει να απαλλαγεί από την παρουσία του ως «οχυρού» γνώσης και αξιοπρέπειας. Αληθινά σοβαρός γίνεται στα παιδιά όταν παίζει μαζί τους, όταν τους δίνει τη δυνατότητα να καλύψουν τις ανάγκες τους για δράση, κίνηση και δημιουργική έκφραση. Θεατρικό παιχνίδι δεν μπορεί να γίνει με ατσαλάκωτο κοστούμι, γραβάτα και ακαμψία μελών και προσώπο. (Κουρετζής, 1991)

Άλλωστε ο εμπυχωτής δεν επιδιώκει να γίνει ο ίδιος σκηνοθέτης ούτε να βγάλει «νέα ταλέντα» στο θέατρο. Το θεατρικό παιχνίδι δεν στηρίζεται σε ορισμένα χαρισματικά παιδιά, ούτε σε μερικούς επιλεγμένους μαθητές ικανούς να παίζουν θέατρο. Στηρίζεται σε όλα τα παιδιά, στην ομάδα και πορεύεται ανάλογα με τη δυναμική της. (Κουρετζής, 1991)

Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι ο εμπυχωτής βρίσκεται αντιμέτωπος με διάφορες δυσκολίες, όπως είναι η πιθανή άρνηση των παιδιών να ασχοληθούν με το υλικό που

τους έχει ετοιμάσει, οι συγκρούσεις για τη διεκδίκηση ρόλων ή ακόμα και η έλλειψη ενδιαφέροντος, ενέργειας και διάθεσης για παιχνίδι. Κάθε εμπόδιο στην πράξη μπορεί να μετατραπεί σε ευκαιρία για μια νέα ιδέα, μια νέα ανακάλυψη, μια νέα εμπειρία. Η ικανότητα δηλαδή του εμψυχωτή της εκμετάλλευσης του τυχαίου. Αυτό γίνεται συχνά στο θεατρικό παιχνίδι, πιστεύεται όμως ότι μπορεί να συμβεί και στη δραματοποίηση, γιατί πρόκειται περισσότερο για μια δραστηριότητα με πολλές επιλογές και πολλές πιθανές εκβάσεις, παρά σαν μια απλή αναπαράσταση. (Σέξτου, 2007)

Μπορεί να γίνει και μια συζήτηση με άτομα, διότι με αυτό τον τρόπο «καταγράφουν» την εμπειρία τους, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Άλκηστις: «Η διαδικασία αυτή μπορεί να ρίξει φως στην εσωτερική πλευρά αυτής της εμπειρίας για κάθε μέλος χωριστά καθώς και για όλη την ομάδα. Τα παιδιά παρατηρούν συνειδητά, εμβαθύνουν και αναλογίζονται την όλη διαδικασία: Πώς προέκυψαν τα ερεθίσματα, πώς αντέδρασαν και πως ανταποκρίθηκαν σ' αυτά, ποιους ρόλους επέλεξαν και γιατί, ποιες λύσεις έδωσαν, ποια ήταν τα ευρήματά τους, πώς ξεπέρασαν διάφορες δυσκολίες.» Ο εμψυχωτής, συμμετέχει, δεν εξουσιάζει. Ακολουθεί τα παιδιά, δεν τα «ελέγχει». Όταν παίζει με τα παιδιά δεν διδάσκει. Δε μένει αμέτοχος και απαθής στις συγκινήσεις, στα «δρώμενα», στις καταστάσεις που ζουν και εκφράζουν τα παιδιά μέσα στο θεατρικό παιχνίδι. (Κουρετζής, 1991:Σελ 48)

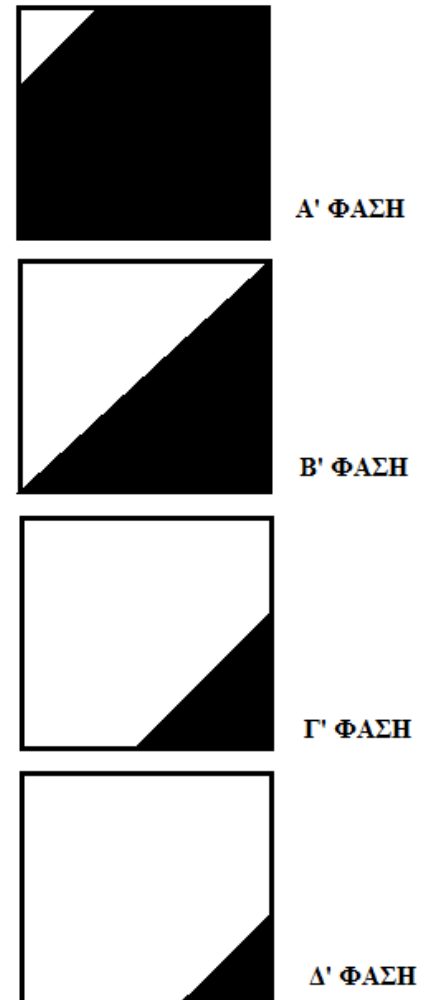
Θεατρικό παιχνίδι μπορεί να γίνει μέσα σε μια σχολική τάξη. Όμως δεν μπορεί να γίνει θεατρικό παιχνίδι αν ο εμψυχωτής δεν μπορεί να απαλλαγεί από την ιδεολογία ή το σύνδρομο της τάξης. Θεατρικό παιχνίδι δεν μπορεί να γίνει με ατσαλάκωτο κοστούμι, γραβάτα και ακαμψία μελών και προσώπου. Η έδρα στην τάξη δεν εμποδίζει την λειτουργία του θεατρικού παιχνιδιού. Αλλά ο δάσκαλος που θέλει να παίξει το ρόλο του εμψυχωτή πρέπει να απαλλαγεί από την ιδέα της, την ύπαρξή της σαν οχυρού γνώσης και αξιοπρέπειας. Αληθινά σοβαρός γίνεσαι στα παιδιά όταν επικοινωνείς μαζί τους, όταν τους δίνεις τη δυνατότητα να αποθέτουν ένα μικρό ή ένα μεγάλο μέρος από το συναισθηματικό τους φόρτο και τις ανάγκες που έχουν για δράση και κίνηση. Όταν καταφέρεις να γίνεις ένας δάσκαλος εμψυχωτής τότε θα είσαι ένας παιδαγωγός.

- Οι εμψυχωτές συμμετέχουν δεν εξουσιάζουν.
- Οι εμψυχωτές ακολουθούν τα παιδιά δεν τα ελέγχουν.

- Οι εμπυχωτές όταν παίζουν με τα παιδιά δε διδάσκουν.
- Οι εμπυχωτές δεν μένουν αμέτοχοι και απαθείς στις συγκινήσεις, στα δρώμενα, στις καταστάσεις που ζουν και εκφράζουν τα παιδιά μέσα στο θεατρικό παιχνίδι.

Με ανώτατο επιτρεπτό όριο το 5, έχουμε (Κουρετζής, 1991: 48):

Α' φάση	ΕΝΑΡΞΗ	5
	ΜΕΣΗ	3
	ΛΗΞΗ	2
Β' φάση	ΕΝΑΡΞΗ	4
	ΜΕΣΗ	2
	ΛΗΞΗ	1
Γ' φάση	ΕΝΑΡΞΗ	1
	ΜΕΣΗ	0
	ΛΗΞΗ	0
Δ' φάση	ΕΝΑΡΞΗ	1 έως 0



1.15. Το Εργαστήριο του Θεατρικού Παιχνιδιού

Το δραματικό παιχνίδι πραγματοποιείται σε εργαστηριακό σχήμα, και μέσω ασκήσεων, που συνήθως ονομάζονται παιχνίδια - ασκήσεις. Η λέξη εργαστήριο θυμίζει ένα χώρο, στον οποίο αναγνωρίζονται οι έννοιες "εργασία" και "δημιουργία". Κυριαρχεί η έμπνευση και η διαίσθηση και προσκαλείται η φαντασία, η μνήμη, η επινόηση, η δημιουργικότητα, οι εικόνες και οι αισθήσεις, που είναι αποθηκευμένες στα βάθη της ατομικής και της συλλογικής ευαισθησίας. Είναι τόπος συνάντησης εικόνων, δραστηριοτήτων και δοκιμών (Σταυρουλάκη, 2001). Ένα

εργαστήρι είναι «Ο προνομιακός χώρος για συλλογική μελέτη και μύηση σε μια καθορισμένη τεχνική έκφρασης» (Beauchamp, 1998).

Η διάρκεια ενός εργαστηρίου δραματικού παιχνιδιού μπορεί να είναι είτε συγκεκριμένη, είτε μεταβλητή, ανάλογα με το αν γίνεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ή από έναν εμπυχωτή - συνεργάτη. Τα πολύ μικρά παιδιά μπορούν να ανταποκριθούν αν η διάρκεια της δραστηριότητας αυτής είναι προσαρμοσμένη στις δυνατότητες συγκέντρωσής τους και στα μέτρα του ενδιαφέροντος τους. Το κάθε εργαστήρι συμπεριλαμβάνει ποικίλο αριθμό παιχνιδιών ή ασκήσεων και στοχεύει τόσο στην ανάπτυξη της έκφρασης του παιδιού, όσο και της μάθησής του. Μετά από μια σύντομη αναφορά σε προηγούμενες συνεδρίες, ο εκπαιδευτικός - εμπυχωτής προτείνει νέες εξερευνήσεις με παιχνίδια - ασκήσεις. Ο αριθμός των παιχνιδιών - ασκήσεων σε κάθε εργαστήρι εξαρτάται από ορισμένους παράγοντες, όπως η σύνθεση της ομάδας εργασίας και η φύση των εν λόγω παιχνιδιών, ο βαθμός συγκέντρωσης που το καθένα απαιτεί, η ικανότητα συγκέντρωσης των παιδιών, ο χρόνος αντίδρασής τους, ο βαθμός του ενδιαφέροντος που το παιχνίδι διακινεί και τέλος, ο χρόνος που χρειάζεται η ομάδα για να ολοκληρώσει τις ασκήσεις. Ωστόσο, μπορεί και ένα μόνο παιχνίδι ή άσκηση να αποτελεί ένα ολόκληρο εργαστήρι. Ο εμπυχωτής είναι σε ετοιμότητα να παρέμβει και να τροποποιήσει την εξέλιξη ή την κατεύθυνση του εργαστηρίου, εξαιτίας απρόβλεπτων γεγονότων, και εφόσον ο ίδιος το κρίνει αναγκαίο. Κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων, είναι επίσης ουσιαστικό να έχουν τα παιδιά χρόνο και πλήρη ελευθερία για εξερεύνηση, αυτονομία και δημιουργικότητα. Αντιλαμβάνονται ότι δεν υπάρχει σωστό ή λάθος, αλλά καθένα μπορεί να δώσει τη δική του απάντηση. Είναι αυτή που θα αποδεχτούν και θα επιδοκιμάσουν όλοι οι άλλοι (Σταυρουλάκη, 2001).

1.16. Οι Ασκήσεις και τα Παιχνίδια του Θεατρικού Παιχνιδιού

Τα παιχνίδια - ασκήσεις, ατομικές ή συλλογικές δραστηριότητες, έχουν στόχο την ανάπτυξη της προσωπικής έκφρασης, τη δημιουργία, την κατάκτηση της γνώσης και τη χρήση του θεατρικού κώδικα. Οι ασκήσεις παρουσιάζονται στα παιδιά με ακριβείς οδηγίες, σαφή και θεμελιωμένο στόχο.

Οι μελετητές του δραματικού παιχνιδιού έχουν διακρίνει διάφορες κατηγορίες παιχνιδιού, όπως τα παιχνίδια για άσκηση, για χειρισμό και για εξερεύνηση. Αυτά

οδηγούν το παιδί να έρχεται σε επαφή με το σώμα του, να γνωρίζει το φυσικό του χώρο, να αναπτύσσει τις αισθήσεις και την ευαισθησία του και να συνδέει το πραγματικό με το φανταστικό. Το οδηγούν σε μια συνειδητοποίηση τόσο του εαυτού του, όσο και του κόσμου που το περιβάλλει, των αντικειμένων, των χώρων και των προσώπων. (Γκόβας, 2001)

Εκτός από τα παιχνίδια που αναφέραμε, υπάρχουν τα συμβολικά παιχνίδια και τα παιχνίδια με κανόνες. Το παιχνίδι με κανόνες εξασκεί το παιδί στη συνεργασία και στο σεβασμό προς τα άλλα μέλη της ομάδας. Το συμβολικό παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στο παιδί αβίαστα να ασκηθεί σε ρόλους και αποτελεί το προστάδιο του δραματικού παιχνιδιού.

Μια ομάδα παιχνιδιών αποσκοπεί στην ενεργοποίηση. Αυτά χρησιμοποιούνται ως προκαταρκτική άσκηση. Προαναγγέλλουν το στόχο του εργαστηρίου και προετοιμάζουν τους συμμετέχοντες σε αυτό, λειτουργώντας ως προθέρμανση. Μια άλλη ομάδα είναι οι ασκήσεις χαλάρωσης, σημαντικές για την πορεία του εργαστηρίου. Συνδέονται κυρίως με το ρυθμό, την αναπνοή, τον έλεγχο του σώματος και της κίνησης. Μετριάζουν τη φυσική υπερδιέγερση των παιδιών και τα οδηγούν σε μια καλύτερη σχέση με τον εαυτό τους, μέσω της συγκέντρωσης σε διάφορα σημεία του σώματός τους.

Τα παιχνίδια - ασκήσεις εσωτερίκευσης αφορούν κυρίως τον προσωπικό κόσμο του ατόμου, τις αναμνήσεις του, τις εσωτερικευμένες εικόνες του. Ανακαλούν εμπειρίες του από το παρελθόν, το οποίο επανενεργοποιούν και το συνδυάζουν με το παρόν.

Τα παιχνίδια - ασκήσεις εξερεύνησης σχετίζονται κυρίως με το σώμα, τη φωνή, τα αντικείμενα, το χώρο. Τα παιδιά με ορισμένες διαδικασίες εξερευνούν και ανακαλύπτουν πρώτα τον εαυτό τους και μετά το άμεσο περιβάλλον τους. Οι εξερευνήσεις αυτές είναι απολύτως αναγκαίες για τα μέλη της ομάδας, αφού παρέχουν συγχρόνως ενεργοποίηση και αναζήτηση της σχέσης με τον εαυτό τους και με την πραγματικότητα (Σταυρουλάκη, 2001).

Τα παιχνίδια δραματοποίησης φέρνουν τα άτομα πιο κοντά στη θεατρική παραγωγή, στην κατανόηση και χρησιμοποίηση των θεατρικών αντικειμένων, καθώς και στη διαδικασία της αναπαράστασης. Οι δραστηριότητες δραματοποίησης συνδέονται με

τη δημιουργία και διαμόρφωση του μύθου, των δραματικών καταστάσεων και των χαρακτήρων. Είναι παιχνίδια φαντασίας που στηρίζονται σε εμπειρίες, παιχνίδια επινόησης, προβολής, τα οποία εκτελούνται αρχικά με αυθόρμητο τρόπο, που στη συνέχεια θεμελιώνεται και δομείται. Οι δραστηριότητες δραματοποίησης προσανατολίζονται προς την παράσταση, αυτοσχέδια ή οργανωμένη, και παρακινούν τα παιδιά να δημιουργήσουν σχέσεις μεταξύ των μεμονωμένων στοιχείων που ήδη, ένα ένα εξερευνήθηκαν από τα ίδια (Beauchamp, 1998).

Πιο συγκεκριμένα το θεατρικό παιχνίδι περιλαμβάνει (Πολυκάρπου, Θεατρική Αγωγή, 2001):

- **Σβούρα:** Μια τεχνική όπου και τα πιο ντροπαλά παιδιά αποκτούν «φωνή», «κρυμμένα» πίσω από ένα ρόλο. Μέσω της τεχνικής της σβούρας, παύουν να είναι ο εαυτός τους και μέσω ενός 'άλλου' μπορούν να προβάλλουν απόψεις. Στριφογυρνώντας, «μπαινοβγαίνουν», τότε σε άλλους ρόλους/χαρακτήρες και τότε στον εαυτό τους.
- **Ανίχνευση σκέψεων:** Οι εσωτερικές σκέψεις του χαρακτήρα αναδύονται μέσα από το άτομο που υποδύεται το συγκεκριμένο ρόλο ή από τους άλλους συμμετέχοντες/ουσες. Χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με τις συμβάσεις του ταμπλό ή της ακίνητης φωτογραφίας.
- **Αυτός ο τρόπος/ο άλλος τρόπος:** Η ίδια σκηνή ή γεγονότα μπορούν να παιχτούν με διαφορετικούς αφηγητές. Ανάλογα με τις προθέσεις και την προοπτική του αφηγητή, το παίξιμο της σκηνής θα είναι ελαφριά διαφοροποιημένο.
- **Αφήγηση:** Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει αφήγηση για να εισάγει, να συνδέσει ή να τελειώσει τη δράση. Αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον/την εκπαιδευτικό ή μια ομάδα παιδιών καθώς τα υπόλοιπα την κάνουν πράξη. Η σύμβαση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να επιβραδύνει και να εντείνει τη δράση, να σηματοδοτήσει το πέραςμα του χρόνου ή να κάνει την εισαγωγή στο επόμενο στάδιο του μαθήματος ή ακόμη και για να σχολιάσει τα δρώμενα.

- **Διάδρομος Σκέψης/Συνείδησης:** Οι συμμετέχοντες/ουσες φτιάχνουν δυο παράλληλες σειρές και δημιουργούν ένα διάδρομο. Καθώς ο χαρακτήρας που αντιμετωπίζει ένα δίλημμα ή πρόβλημα περπατά ανάμεσά τους, οι υπόλοιποι προφέρουν τις σκέψεις του ή ενδεχομένως προσφέρουν μια συμβουλή. Οι δυο ομάδες συμμετεχόντων/ουσών μπορούν να εκφράζουν αντικρουόμενες απόψεις για να εντείνουν την ένταση ή απλά να δρουν συμπληρωματικά. Καλό είναι να το δοκιμάσουν όλα τα παιδιά σταδιακά. Βοηθά στην κατανόηση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε επίλυση συγκρούσεων στην τάξη.
- **Μανδύας του Ειδικού/Η Οπτική Γωνία του Ειδικού:** Οι συμμετέχοντες/ουσες παίρνουν ρόλους που έχουν ειδική γνώση ή εμπειρία σχετική με την κατάσταση στην οποία βρίσκονται.
- **Ιεροτελεστία/Τελετουργία:** Οι συμμετέχοντες/ουσες αυτοσχεδιάζουν σκηνές βασισμένες σε γεγονότα ή δράσεις που έχουν ιδιαίτερη σημασία για αυτούς/ές ή για ένα δραματικό χαρακτήρα. Έχουν το χαρακτηριστικό της επανάληψης κάποιου μοτίβου συμπεριφοράς ή τρόπου κίνησης και έκφρασης.
- **Κυκλικό Δράμα:** Αποτελεί μια μορφή του μικρού ομαδικού δράματος κατά το οποίο οι ομάδες καλούνται να αυτοσχεδιάσουν διαφορετικές σκηνές με έναν κεντρικό χαρακτήρα. Αφού οι ομάδες δημιουργήσουν τη σκηνή, η/ο εκπαιδευτικός εισέρχεται σε κάθε σκηνή παίρνοντας το ρόλο του κεντρικού χαρακτήρα και αυτοσχεδιάζει με την κάθε ομάδα προτού πάει στην επόμενη. Δίνεται έτσι η δυνατότητα να δούμε τους διαφορετικούς τρόπους που αντιδρά ένας χαρακτήρας ανάλογα με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται.
- **Ομαδική Γλυπτική:** Μια ομάδα ή ένα άτομο από μια ομάδα υιοθετεί το ρόλο του γλύπτη και μεταμορφώνει τους ηθοποιούς σε αγάλματα που έχουν συγκεκριμένη πόζα ή σχήμα. Το σχήμα αυτό, συνήθως αφαιρετικό, εκφράζει μια συγκεκριμένη πτυχή ενός θέματος ή μιας ιδέας που συζητήθηκε. Η

συλλογική δημιουργία του αγάλματος ενθαρρύνει τα μέλη της ομάδας να δώσουν τη δική τους ερμηνεία για τα γεγονότα που διαδραματίζονται στο δράμα.

- **Ομαδικόί Ρόλοι:** Ένας ρόλος αποδίδεται από το σύνολο της ομάδας ή μια υπο-ομάδα. Ακούγονται οι φωνές όλων των μελών της ομάδας, αλλά προσπαθούν να πάρουν κοινές αποφάσεις και να λειτουργούν συλλογικά. Βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν τις έννοιες της ομαδικότητας και της διαφορετικότητας. Είναι απαιτητική τεχνική για πολύ δουλεμένες ομάδες. Καλό είναι στην αρχή να εργάζονται τα παιδιά σε μικρές ομάδες, των 3-4 ατόμων.
- **Μιμική/Παντομίμα:** Κινήσεις και χειρονομίες που αναπαριστούν μια κατάσταση ή τη συμπεριφορά κάποιου χαρακτήρα. Μπορεί να συνοδεύεται και να υποστηρίζεται από τη αφήγηση του/της εκπαιδευτικού. Καθαρά σωματική μορφή θεάτρου, χωρίς λόγο, αλλά με μεγάλη έμφαση στις λεπτομέρειες των κινήσεων και εκφράσεων. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την εμπέδωση μιας θεματικής ενότητας, μιας ιστορίας ή ενός γεγονότος [π.χ. μια ομάδα παιδιών παρουσιάζει με παντομίμα ένα επάγγελμα ή μια σκηνή ή έναν ήρωα από ένα παραμύθι και τα υπόλοιπα προσπαθούν να μαντέψουν]. Εκτός από τέτοιου είδους παιχνίδια, η παντομίμα είναι κατάλληλη και για παρουσίαση σε κοινό, με παράλληλη αφήγηση-σύνδεση σκηνών και συνοδεία μουσικής.
- **Παγωμένη Εικόνα ή Ταμπλό:** Οι συμμετέχοντες/ουσες χρησιμοποιούν το σώμα τους για να δημιουργήσουν μια εικόνα αντιπροσωπευτική μιας στιγμής στο δράμα. Χρησιμεύει συνήθως για βιωματική υιοθέτηση ενός γενικότερου συναισθήματος/διάθεσης/ατμόσφαιρας. Μπορεί να συνδυαστεί με τη σύμβαση του σάουντρακ ή της ανίχνευσης σκέψεων, για να εξελίξει τη διερεύνηση στο δράμα. Επίσης, μπορεί να συνοδεύεται από τη σύμβαση της αφήγησης για να δημιουργεί περισσότερη αποστασιοποίηση από το δράμα. Η απουσία λόγου διευκολύνει τα παιδιά μικρών ηλικιών, καθώς η έμφαση δίνεται στη σωματική έκφραση και την εκφραστική του προσώπου. Για πιο ολοκληρωμένη παρουσίαση μπορούν να χρησιμοποιηθούν και αυτοσχέδια κοστούμια και σκηνικά. Επίσης η χρήση ενός καθρέφτη και μιας

φωτογραφικής μηχανής για να βλέπουν τα παιδιά το αποτέλεσμα, βοηθούν ιδιαίτερα στην εξάσκηση αυτής της τεχνικής.

- **Ρόλος στον Τοίχο (P-σ-T):** Η ομάδα κάνει το σκίτσο ενός χαρακτήρα σε ένα μεγάλο χαρτί και το κολλάει στον τοίχο. Κατόπιν γεμίζουν το σκίτσο με διάφορα γνωρίσματα του χαρακτήρα ξεκινώντας από το όνομά του, τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του, τα ενδιαφέροντά του, άλλα προσωπικά στοιχεία, συνήθειες, μυστικά κλπ. Ο εμπνευστής μπορεί να στρέψει τη προσοχή της ομάδας ώστε οι «καταθέσεις» στο σκίτσο να έχουν σχέση με κάποιο ειδικό ερώτημα π.χ. «ποιο δίλημμα αντιμετωπίζει ο χαρακτήρας στη σκηνή αυτή;» ή «προς τα που/ποιόν κινείται;». Στο εσωτερικό του σκίτσου γράφονται τα διλήμματα, ο χαρακτήρας και οι σκέψεις της και στο εξωτερικό έξω οι συνθήκες που τον πιέζουν, κατευθύνουν κλπ. Η ίδια τεχνική μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για άλλα «δίπολα» πχ. Μέσα γράφουμε τι σκέφτεται ο ήρωας για τον εαυτό του και έξω τι σκέφτονται οι άλλοι για αυτόν κ.ά.
- **Η Ανακριτική Καρέκλα:** Ο εμπνευστής βάζει στο κέντρο της σκηνής μια καρέκλα, όπου κάθεται ο «ανακρινόμενος» χαρακτήρας. Η ομάδα τον ανακρίνει με ερωτήσεις σε πρώτο πρόσωπο για γεγονότα, καταστάσεις ή συναισθήματα που υπάρχουν μέσα στο κείμενο το οποίο επεξεργάζεται, π.χ. πώς σε λένε, πόσων χρονών είσαι, είσαι παντρεμένος, αγαπάς τη μητέρα σου, γιατί πήγες λουλούδια στον αντίζηλό σου κλπ. Οι ερωτήσεις μπορεί να αναφέρονται και σε γεγονότα που δεν υπάρχουν στο κείμενο, αλλά βοηθούν ώστε ο ηθοποιός να αναπτύξει το χαρακτήρα που φτιάχνει. Μπορεί να γίνουν επίσης ερωτήσεις με τους «ανακριτές» να υιοθετούν τους ρόλους που έχουν στο έργο ή σε ρόλο δημοσιογράφου που παίρνει συνέντευξη κ.ά. Η ανακριτική καρέκλα βοηθά να συγκεντρωθούν νέα στοιχεία, να ξεκαθαρίσουν καταστάσεις και συναισθήματα, να αναπτυχθεί και εμπλουτιστεί ο περιβάλλον κόσμος του χαρακτήρα κ.ά. Προφανώς ο ερωτώμενος πρέπει να τις δέχεται και να απαντά «σε ρόλο». Όσο πιο επιδέξιες είναι οι ερωτήσεις της ομάδας τόσο περισσότερο εμπλουτίζεται ο χαρακτήρας και αναδεικνύονται οι συνθήκες του έργου-«δοσμένες ή μη». Ο ρόλος μπορεί να σηματοδοτηθεί με το να καθίσει ο/η

συμμετέχων/χουσα σε μια καρέκλα, με το να φορέσει ένα κουστούμι ή να κρατάει ένα αντιπροσωπευτικό αντικείμενο της ιδιότητάς του.

- **Το Flashback και η Παράλληλη Δράση:** Το **Flashback** και η Παράλληλη δράση σαν τεχνικές βοηθάνε στην αφήγηση και την εναλλαγή τόπου και χρόνου. Στο Flashback καθώς η σκηνή του παρόντος εξελίσσεται, οι συμμετέχοντες /ουσες ανατρέχουν πίσω στο χρόνο για να φτιάξουν σκηνές που ρίχνουν φως στους λόγους για τους οποίους ένας συγκεκριμένος χαρακτήρας επιλέγει να δράσει με έναν τρόπο ή για να φέρουν το χαρακτήρα αντιμέτωπο με επιλογές του παρελθόντος, γεγονός που εντείνει τη δράση ακόμη περισσότερο. Η ομάδα μπορεί να εξασκηθεί στο Flashback (με αργή κίνηση ή φράσεις όπως «Θυμάμαι τότε που...» κ.ά) και να προσπαθήσει να αυτοσχεδιάσει σκηνές όπου στη σκηνή εναλλάσσονται διαδοχικά διαφορετικοί τόποι ή χρόνοι. Μπορεί, για παράδειγμα, να δοκιμαστεί μια μικρή σκηνή όπου δυο χαρακτήρες είναι σε ένα δωμάτιο σε χρόνο παρόντα και αμέσως να περάσουν σε μια άλλη σκηνή που διαδραματίζεται στο δρόμο και στο μακρινό παρελθόν. Παρόμοιο αποτέλεσμα μπορεί να επιτευχθεί και με την παράλληλη δράση, όπου στη σκηνή συνυπάρχουν διαφορετικοί τόποι ή χρόνοι.
- **Παράλληλες Σκηνές:** Δύο ή περισσότερες σκηνές που στην πραγματικότητα θα συνέβαιναν σε διαφορετικά μέρη ή/και διαφορετικούς χρόνους παίζονται η μια δίπλα στην άλλη. Μια σκηνή μπορεί να παγώσει καθώς οι άλλες ζωντανεύουν. Έτσι παρακολουθούμε τις εντάσεις και τους συσχετισμούς που υπάρχουν μεταξύ τους.
- **Ο Αυτοσχεδιασμός:** Στους αυτοσχεδιασμούς ο ηθοποιός είναι ανοιχτός, διαθέσιμος, συγκεντρωμένος, αυθόρμητος, γρήγορος στη σκέψη και στην αντίδραση. Αποδέχεται (την ατάκα του συμπαίχτη μου) και την προωθεί. Εμπιστεύεται, δεν αδιαφορεί για τον συμπαίχτη του, δεν ρωτάει, πράττει! Ο αυτοσχεδιασμός είναι βασική και απαραίτητη τεχνική για το θέατρο και για να θεωρηθεί επιτυχημένος πρέπει να έχει συγκεκριμένο θέμα, στόχο, μεθόδους προσέγγισης. Απαιτεί εκπαίδευση, προετοιμασία, και πετυχαίνει όταν δίδονται συγκεκριμένες πληροφορίες και μπαίνουν όρια και περιορισμοί. Οι αυτοσχεδιασμοί απέχουν πολύ από το να είναι το περιβάλλον όπου απλά ο καθένας κάνει ό,τι θέλει. Τα διάφορα παιχνίδια

δεν είναι κατά ανάγκην αυτοσχεδιασμοί. Είναι ένα καλό ζέσταμα, βοηθούν στην ομαδικότητα, ασκούν την φαντασία και αν επιλεγούν κατάλληλα, μπορούν να εξελιχθούν σε καλούς αυτοσχεδιασμούς. Από τα πιο θετικά χαρακτηριστικά του αυτοσχεδιασμού Ενδιαφέρεται Δημιουργεί αντί να ερμηνεύει κάτι δοσμένο. είναι ότι: Καθένας μπορεί να είναι για τη διαδικασία όσο και για το αποτέλεσμα. Επιτρέπει τη δοκιμή και την ηθοποιός, συγγραφέας, σκηνοθέτης. Παράγει ιδέες, φτιάχνει σκηνές Ενισχύει τον αυθορμητισμό. αποτυχία. Μπορεί να περιλάβει σχεδόν κάθε θεματολογία και κάθε χαρακτήρα. Ξεκινάει από το άτομο προσαρμόζεται στις ικανότητες των συμμετεχόντων. Υπάρχουν θέματα, Διαχειρίζεται συμπεριφορές. και όχι από τον ρόλο. όπως η συνεργασία, η εξέλιξη, το μέτρο, που, αν δεν ληφθούν σοβαρά υπόψη από τον εμπυχωτή, οι αυτοσχεδιασμοί κινδυνεύουν να εκφυλίζονται σε χάσιμο χρόνου για τους συμμετέχοντες και βαρετό θέαμα για όσους την παρατηρούν. Γενικά ο επιτυχημένος αυτοσχεδιασμός σχετίζεται με:

- Την ικανότητα να σκέφτεσαι γρήγορα, αλλά και να παρακολουθείς άλλων.
- Την ικανότητα να δέχεσαι τις προτάσεις της και να ακούς προσεχτικά.
- Την εμπιστοσύνη στα συναισθήματά σου, σε ό,τι έρχεται φαντασίας σου.
- Την αποφυγή κάθε προσπάθειας να είσαι «έξυπνος», φυσιολογικά. «πρωτότυπος», «αστείος», «άνετος» κλπ. Η αγωνία για πρωτοτυπία θα σε απομακρύνει από τον αληθινό σου εαυτό και θα κάνει τη δουλειά σου μέτρια.

Τα παιχνίδια αυτοσχεδιασμού σκοπεύουν να δώσουν την ευκαιρία στα παιδιά να φτάσουν να ανακαλύψουν κάποιες εμπειρίες και να παίξουν με αυτές με τους άλλους. Αυτοσχεδιάζοντας έτσι ασκείται και πλαταίνει η φαντασία, η σχέση με το σώμα, διαμορφώνεται ένας καινούργιος κώδικας συμπεριφοράς και επικοινωνίας με την ομάδα. Ταυτόχρονα ερεθίζεται η ικανότητα της προσοχής και της αυτοσυγκέντρωσης.

Στη διάρκεια μιας κοινής δράσης το παιδί ενθαρρύνεται ν' αντιμετωπίσει και να δημιουργήσει μια σχέση με τους άλλους μέσα από μια σειρά συναισθημάτων. Με τον αυτοσχεδιασμό έχει τη δυνατότητα παίζοντας να αντιδράσει και να επιδράσει ανακαλύπτοντας έτσι τη σχέση που δημιουργείται με τους άλλους, μέσα από εκείνο που το ίδιο ανακάλυψε και μετέδωσε, με όποιο τρόπο ήθελε, στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Υπάρχουν:

- Κατευθυνόμενοι αυτοσχεδιασμοί
 - Ελεύθεροι αυτοσχεδιασμοί
 - Αυθόρμητοι αυτοσχεδιασμοί
 - Σκηνικοί αυτοσχεδιασμοί
- a. Κατευθυνόμενοι αυτοσχεδιασμοί: αποτελούνται από ένα συγκεκριμένο θέμα που παράγεται από τον εμπνευστή. Δίνεται σαν μια ορισμένη δραστηριότητα που τα παιδιά εκτελούν ατομικά ή συλλογικά.
- b. Ελεύθεροι αυτοσχεδιασμοί: Τα παιδιά μόνα τους ή σε ομάδες ανακαλύπτουν τα θέματα που θέλουν να αυτοσχεδιάσουν. Ένας ελεύθερος αυτοσχεδιασμός μπορεί να προέλθει και από την υπέρβαση ενός κατευθυνόμενου- που τα παιδιά αισθάνονται την ανάγκη να υπερβούν ή να τον κατευθύνουν σε άλλα σημεία. Αναστέλλουν το θέμα, τροποποιούν τη δράση, διευρύνουν ή συνοψίζουν το θεματολογικό πυρήνα.
- c. Αυθόρμητοι αυτοσχεδιασμοί: Προβάλλονται από τα παιδιά με τη μορφή πολλές φορές μιας στάσης, στη διάρκεια ενός ατομικού ή ομαδικού παιχνιδιού. Αυθόρμητοι αυτοσχεδιασμοί κάτω από διάφορες συνθήκες και ύστερα από τυχαία ερεθίσματα ή ακαθόριστους ψυχικούς παράγοντες μπορούν να παραχθούν και στη διάρκεια των άλλων αυτοσχεδιασμών.
- d. Σκηνικοί αυτοσχεδιασμοί: Είναι το αποτέλεσμα δημιουργίας κάποιων σταθερών επιλογών. Η σκηνική πραγμάτωση, το αποτέλεσμα ενός από τους προηγούμενους αυτοσχεδιασμούς.

Είναι δύσκολο να καθορίσεις τη σειρά με την οποία εμφανίζονται ή πρέπει να δίνονται αυτοί οι αυτοσχεδιασμοί. Πολλές φορές τα παιδιά ξεκινώντας από κάτι συγκεκριμένο αναπαράγουν κάτι άλλο. Ένας κατευθυνόμενος αυτοσχεδιασμός,

δηλαδή, μπορεί να συμπεριλάβει στη διάρκειά του και στοιχεία από τα άλλα είδη αυτοσχεδιασμών.

Η διεύρυνση της σχέσης του παιδιού με τα αντικείμενα, οι μάσκες και η επίδραση της μάσκας στη συμπεριφορά του παιδιού, καθώς και διάφορα οπτικοακουστικά ερεθίσματα μπορούν να αποτελέσουν πηγές παραγωγής διαφόρων αυτοσχεδιασμών με ποικίλο και σύνθετο χαρακτήρα.

- **Σάουντρακ:** Ήχοι δημιουργούν την ατμόσφαιρα του τόπου όπου λαμβάνει χώρα το δράμα. Οι ήχοι μπορεί να είναι ηχογραφημένοι ή ζωντανοί, μπορούν να εκτελεστούν και από τα παιδιά με χρήση της φωνής, του σώματος ή και μουσικών οργάνων.
- **Συναντήσεις:** Οι συμμετέχοντες/ουσες συναντώνται όλοι μαζί για να εκθέσουν ένα πρόβλημα ή να συζητήσουν πληροφορίες μέσα από την επίσημη συνάντηση. Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να συμμετέχει μέσα από ρόλο για να δώσει πληροφορίες, να δημιουργήσει ατμόσφαιρα ή να προκαλέσει ένταση μέσα από τη δραματική κατάσταση.
- **Συνεντεύξεις/Ανακρίσεις:** Οι χαρακτήρες δίνουν συνέντευξη σε ρεπόρτερ ή ανακρίνονται από κάποιο άτομο εξουσίας που έχει στόχο να αμφισβητήσει τα κίνητρα, τις αξίες και τα πιστεύω τους ή να αποκομίσει περισσότερες πληροφορίες για ένα γεγονός.
- **Χάρτες/Διαγράμματα:** Παρέχουν επιπρόσθετες πληροφορίες για το περιεχόμενο και το σκηνικό του δράματος. Μπορούν να γίνουν συλλογικά, ώστε το κάθε παιδί να έχει την ευκαιρία να επηρεάσει το τελικό αποτέλεσμα.
- **Κύκλος Αξιολόγησης:** Γενικά ο κύκλος χρησιμοποιείται ως μορφή διάταξης των συμμετεχόντων/ ουσών. Μπορεί να είναι η αρχική και τελική δραστηριότητα πριν την επαναφορά στα θρανία και αποσκοπεί σε συζήτηση/ανασκόπηση και αξιολόγηση των εργασιών στην ομάδα.

- **Ενσωμάτωση Νέων Τεχνολογιών:** Τόσο στο Θέατρο όσο και στο Δράμα η συμβολή των νέων τεχνολογιών, καλείται να συμπληρώσει και να διευρύνει τις θεματικές περιοχές και τα διδακτικά/εποπτικά μέσα συνδράμοντας στο διδακτικό ρόλο του/της εκπαιδευτικού. Το γνωστικό αντικείμενο της Θεατρικής Αγωγής απαιτεί τη χρήση πολλών και διαφορετικών εποπτικών μέσων για την εμπέδωση της πολυσύνθετης ιδιότητάς του να καλύπτει όλες τις υπόλοιπες τέχνες. Η εποπτικοποίηση λοιπόν αυτή μπορεί κάλλιστα να διανθιστεί μέσω προβολών κινηματογραφικών ταινιών, διασκευασμένων θεατρικών έργων, ντοκιμαντέρ, ηχογραφημένων θεατρικών έργων κ.λπ. Η χρησιμοποίηση των προγραμμάτων movie maker, power point και Microsoft Word για σύνθεση σκηνών, παρουσιάσεις και συγγραφή διαλόγων και σεναρίων θεωρείται εκ των ων ουκ άνευ. Επιπρόσθετα η αξία του Διαδικτύου μπορεί να αποδειχθεί πολύτιμη σε σχέση με τη μελέτη ενός θεατρικού έργου, ενός δραματουργού ή και ενός κινήματος. Η οπτικοποίηση μικρών και ευρύτερων σκηνών μέσα από την εργαστηριακή δουλειά των ομάδων και η φωτογραφική τους απεικόνιση για μελλοντική επεξεργασία αναστοχασμού προσφέρει επιπρόσθετη αξία στην έννοια της θεατρικής συνέχειας, όσον αφορά την προσπάθεια των παιδιών.
- **Αντικείμενο και Μεταμόρφωση:** Ο εμπυχωτής βάζει στη σκηνή μερικά αντικείμενα, όπως ένα κομμάτι σκοινί, ένα παλτό, ένα ζευγάρι γυαλιά κ.ά. Ένα ένα τα μέλη της ομάδας θα μπαίνουν στη σκηνή, θα παίρνουν ένα αντικείμενο και αμέσως θα μεταμορφώνονται χρησιμοποιώντας το. Για παράδειγμα, κάποιος πιάνει το σκοινί και αμέσως αυτό γίνεται μια κρεμάλα ή κάποιος φοράει το παλτό και αμέσως μεταμορφώνεται σε γιάπη, σε γέρο κτλ. (Γκόβας, 2001)
- **Το Μαγικό Στοιχείο:** Πολλά από τα παραδείγματα αυτά αναφέρονται με κάποιο τρόπο στα μαγικά στοιχεία. Στο θεατρικό παιχνίδι το μαγικό στοιχείο είναι και ευλογία και κατάρα, ευλογία γιατί δημιουργεί έναν καταπληκτικό μηχανισμό ελέγχου της ομάδας και γιατί μπορεί να διεγείρει τη φαντασία, κατάρα γιατί τα παιδιά μπορούν να το χρησιμοποιούν σαν έναν τρόπο για να πουν «Αυτό δεν είναι πρόβλημα», χρησιμοποιώντας το μαγικό στοιχείο για να σταματήσουν να επιζητούν τη λύση.

1) Το Μαγικό Στοιχείο σαν Μηχανισμός Ελέγχου

Όταν δουλεύετε με μαθητές είναι καλή ιδέα μερικές φορές να επικαλείστε το μαγικό στοιχείο: Όταν πηγαίνουμε στην αίθουσα εκδηλώσεων περνάμε από μια μαγική πόρτα, μια πόρτα που θα μπορούσε να οδηγεί σε μια μαγική ντουλάπα. Μπορείτε να πείτε ότι εάν δεν τηρήσουν τους κανόνες που έχουν συμφωνηθεί στο Δράμα, τότε το μαγικό θα αρχίσει να χάνει τις δυνάμεις του, όταν σκαρφαλώνουν στις μπάρες του τοίχου ενώ τους έχετε ζητήσει να μην το κάνουν, μπορείτε να επικαλείστε ότι το μαγικό στοιχείο δουλεύει μόνο όταν τα πόδια τους πατάνε στο έδαφος. Εν ολίγοις χρησιμοποιήστε το φανταστικό σαν στοιχείο του Δράματος, για να περιορίσετε το χώρο μέσα στον οποίο δουλεύουν και για τον οποίο θα έχετε έρθει σε αμοιβαία συμφωνία πριν αρχίσει το μάθημα.

Η αίθουσα εκδηλώσεων, το ίδιο το θεατρικό παιχνίδι ή η δραματοποίηση, γίνονται μαγικά. Οτιδήποτε μπορεί να συμβεί, από τη στιγμή που ισχύουν οι κανόνες του μαγικού στοιχείου. Η χρήση του μηχανισμού της μαγικής πόρτας σας επιτρέπει ακόμα να περιορίσετε στην αίθουσα εκδηλώσεων τον κόσμο του προσποιητού, όταν για παράδειγμα υπάρχουν μαθητές στην τάξη για τα οποία το Δράμα μερικές φορές γίνεται πολύ πραγματικό.

2) Η Κατάρα του Μαγικού Στοιχείου

Όποιος έχει διδάξει μέσω θεατρικού παιχνιδιού σε παιδιά θα έρθει αντιμέτωπος με πολλά παραδείγματα όπου το μαγικό στοιχείο χρησιμοποιείται σαν έξοδος από το δράμα.

Για παράδειγμα: Έχουμε κολλήσει στην σπηλιά του Κύκλωπα. Έχουν πέσει τα βράχια και έχουν κλείσει την έξοδο. Η κατάσταση δείχνει ότι δεν υπάρχει τρόπος φυγής. Στο σημείο αυτό, ένα παιδί λέει: «Δεν υπάρχει πρόβλημα, έφερα ένα μαγικό φυτό μαζί μου. Μπορεί να σκάψει και να μας βγάλει έξω σε δέκα δευτερόλεπτα». Θα μπορούσατε να απαντήσετε: «Ανοησίες, δεν υπάρχουν τέτοια πράγματα, μαγικά φυτά», αλλά κάτι τέτοιο δεν θα ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικό για τα παιδιά, και υπάρχει πάντα η περίπτωση το παιδί που προσφέρει το φυτό να το κάνει για καλό σκοπό. Αντί αυτού

προσπάθησε κάτι άλλο: «Ευτυχώς που το έφερες. Τι καταπληκτικό!» και μετά αρχίστε να κάνετε ερωτήσεις πάνω στο μαγικό στοιχείο:

- Πόσο διαρκεί η μαγική ιδιότητα;
- Ποιοι είναι οι κίνδυνοι της χρήσης της;
- Από πού το πήρατε; Δεν είναι κλεμμένο, ή μήπως είναι;
- Μπείτε στον κόσμο του μαγικού, δεχτείτε την ιδέα, αλλά προκαλέστε την. Με άλλα λόγια χρησιμοποιείτε το μαγικό στοιχείο, αλλά δημιουργήστε περιορισμούς γι' αυτό. Δομήστε τις παραμέτρους. Τι ακριβώς κάνει το μαγικό φυτό; Πότε το κάνει και πότε δεν λειτουργεί;
- Με το να περιορίζετε τις δυνατότητες του μαγικού ρωτώντας σε ποιες συγκεκριμένες περιστάσεις δουλεύει, στην αξία του Δράματος. Τα παιδιά πρέπει να πάρουν μια απόφαση για το μαγικό στοιχείο, πρέπει να σκεφτούν πότε θα ήταν η καλύτερη στιγμή να το χρησιμοποιήσουν και πότε θα ήταν επιζήμιο.

Τέλος διαδικασία της αξιολόγησης είναι μια ευκαιρία περισσότερο για ανάλυση και αναστοχασμό των δραστηριοτήτων και του ενδιαφέροντος που ανέπτυξαν τα παιδιά για αυτές, της σαφήνειας των οδηγιών και της ορθότητας των στόχων τους. Αποτελεί μια εκτίμηση του εργαστηρίου για αυτό που αποκόμισαν τα παιδιά με την εμπειρία τους. Παράλληλα, ο εμπυχωτής μπορεί να εξακριβώσει την πραγματική εμβέλεια που είχε το εργαστήρι και να διαμορφώσει ανάλογα το επόμενο (Πολυκάρπου, Θεατρική Αγωγή, 2001).

1.17. Η Ομάδα στο Θεατρικό Παιχνίδι

«Το θεατρικό παιχνίδι στηρίζεται στη δυναμική της ομάδας και στην ψυχολογία της αλληλεπίδρασης. Οι αλληλεπιδράσεις αρχίζουν να εμφανίζονται από την Α' φάση του θεατρικού παιχνιδιού, τη φάση της «απελευθέρωσης» (Κουρετζής, 1991: 74).

«Σύμφωνα με τον Kurt Lewin, η ομάδα είναι ένα δυναμικό σύνολο ατόμων βασισμένο στην αλληλεξάρτηση και όχι στην ομοιότητα ανάμεσα στα μέλη. Όπως αναφέρει ο B.Bass, η ομάδα είναι ένα σύνολο ατόμων που η ύπαρξή του δίνει ευχαρίστηση στα μέλη. Κατά τον Γεωργαρά, ομάδα είναι ένα δυναμικό σύνολο ατόμων με κάποιο σκοπό, κάτω από συνθήκες που ευνοούν την ενότητα, εξελίσσεται σε ένα οργανωμένο σύνολο με αλληλεξαρτώμενους ρόλους, θεσμούς, κοινούς στόχους, αξίες, στάσεις και ομοιογενή συμπεριφορά που ικανοποιεί τις ανάγκες των μελών.» (Αλκιστις1989: 32).

Αξίζει να γίνει αναφορά στην έννοια των «αλληλεπιδράσεων». Στις καθημερινές ανθρώπινες σχέσεις, όταν η συμπεριφορά του ενός επηρεάζεται από τη συμπεριφορά του άλλου και το αντίστροφο, τότε τα δύο αυτά άτομα βρίσκονται σε μια κατάσταση αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Ομάδες και άτομα επηρεάζονται και επηρεάζουν, συνειδητά ή υποσυνείδητα. Ακόμα και όταν ένα άτομο δεν ενεργεί, μπορεί να επηρεάσει τη δυναμική της ομάδας με την παρουσία του στο χώρο και γενικότερα με την όλη στάση του (Παπαδοπούλου,2002,σελ: 65).

Η έννοια της δυναμικής αναφέρεται κυρίως στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της ομάδας, στους ρόλους που υιοθετούν, στους κανόνες που διέπουν την ομάδα , στη μελέτη της δομής και της λειτουργίας της, και των υποομάδων που ενδεχομένως σχηματίζονται στους κόλπους της. Οι Zander και Cartwright (1970), ορίζουν ως δυναμική ομάδας: « τη μελέτη της φύσεως των ομάδων και των νόμων που καθορίζουν την εξέλιξή τους και των σχέσεων μεταξύ ατόμων, ομάδων και μεγαλύτερων οργανισμών» (Παπαδοπούλου,2002: 63).

Τα στοιχεία που προσδιορίζονται και μελετώνται σε κάθε ομάδα και που μπορεί ένας ειδικός να αναζητήσει τυχόν μεταβολές της είναι: ▣ οι δομές της ομάδας, το μέγεθος της ομάδας, το περιβάλλον δράσης της ομάδας, η προσωπικότητα και υγεία των μελών, οι διάφορες δραστηριότητες και οι διαδικασίες που ακολουθεί το πολιτιστικό, κοινωνικό, οικονομικό ιστορικό και περιβάλλον των μελών, οι ομοιότητες που υπάρχουν μεταξύ των μελών της ομάδας, οι σχέσεις της ομάδας που αναπτύσσει η συγκεκριμένη ομάδα με άλλες (Αλκιστις1989: 33), (Παπαδοπούλου,2002: 64).

Συνοψίζοντας, τα βασικότερα στοιχεία δυναμικής ομάδας, μαζί με τις αλληλεπιδράσεις είναι η επικοινωνία μεταξύ των μελών που αποτελεί ουσιαστική προϋπόθεση για την ανάπτυξη αλληλεπιδράσεων, η διάρθρωση της ομάδας, οι

σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ των μελών της, οι ρόλοι και οι θέσεις των μελών που δημιουργούνται, οι κανόνες της ομάδας, η συνοχή της ομάδας και τέλος οι βασικές διαδικασίες που ακολουθεί η ομάδα για τη λύση των συγκρούσεων και τη λήψη αποφάσεων.

1.18. Στόχοι και Επιδιώξεις του Θεατρικού Παιχνιδιού

Σκοπός του θεατρικού παιχνιδιού είναι να βοηθήσει τους συμμετέχοντες (<https://dailyscene.wordpress.com/2007/09/09/θεατρικό-παιχνίδι/>):

- να οργανώσουν δημιουργικά και να εξωτερικεύσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες, ιδέες και συναισθήματα σε ποικίλες εκφραστικές μορφές
- να αναπτύξουν προοδευτικά την απαραίτητη ευαισθησία απέναντι στα καλλιτεχνικά δημιουργήματα όπως και σε κάθε εκδήλωση του ωραίου στη φύση και τη ζωή.

Είναι ανάγκη να δοθεί στο άτομο η δυνατότητα να πειραματιστεί, να απελευθερώσει το σώμα του, να παίξει, να χαρεί, να επικοινωνήσει και παράλληλα να αποκομίσει γνώσεις και να αποκτήσει νέες εμπειρίες.

(<https://dailyscene.wordpress.com/2007/09/09/θεατρικό-παιχνίδι/>)

Με την χρήση του θεατρικού παιχνιδιού στην παιδαγωγική διαδικασία, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές, να εκφράσουν ελεύθερα και αβίαστα τον εσωτερικό τους κόσμο και την προσωπική τους γνώμη η οποία παρουσιάζεται αυθόρμητα και αβίαστα. Στο θεατρικό παιχνίδι οι συμμετέχοντες:

- εκφράζονται με το σώμα
- αυτοσχεδιάζουν ελεύθερα
- εκμεταλλεύονται το τυχαίο
- συνδέουν αυτή τη δραστηριότητά τους με τις εικαστικές τέχνες, με τη μουσική
- εκφράζουν ελεύθερα τα καθημερινά προσωπικά τους βιώματα

- επινοούν φανταστικά θέματα

Είναι θα λέγαμε μια σύνθεση των επιμέρους καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων. Με το θεατρικό παιχνίδι το άτομο μπορεί να αποδεσμεύσει τις δημιουργικές του ικανότητες, να απελευθερώσει τη φαντασία του και μ' αυτό τον τρόπο, οδηγείται στη αβίαστη επικοινωνία και στην καλλιέργεια των ανθρωπίνων σχέσεων (Anna R, <http://dailyscene.wordpress.com/2007/09/09>, 2008).

Επιπλέον, με τη μέθοδο αυτή επιδιώκεται οι συμμετέχοντες να μάθουν να αποδέχονται όρια και περιορισμούς που τους θέτει η ομάδα και να ανακαλύπτουν την ανάγκη τήρησης κανόνων, να ενθαρρυνθούν στην παρατήρηση, την αυτοπαρατήρηση και την αυτοσυγκέντρωση, να οδηγηθούν προς την αυτογνωσία, να καλλιεργήσουν, συναισθηματική νοημοσύνη (Κουρετζής,2001).

Το θεατρικό παιχνίδι είναι ο προνομιακός τόπος συλλογικής μελέτης και μύησης, όπου δάσκαλος-εμψυχωτής και η ομάδα προσκαλούν κι υποδέχονται τον οίστρο, τη φαντασία, την αισθηματική μνήμη, την ευαισθησία για τον εαυτό και τους άλλους, την ενσυναίσθηση και την διαίσθηση. Το παιδί ενώνεται με το συμπαντικό καθώς από τη μοναξιά το πρόσωπό του διαχέεται στην ομάδα, διατηρώντας τη μοναδικότητά του και η τάξη κατακλύζεται από την ενέργεια των συμμετεχόντων παιδιών. (Καραμήτρου, 2004)

Στη συνέχεια θα ακολουθήσει εκτενέστερη αναφορά σε κάποιες από τις παραπάνω επιδιώξεις της μεθόδου του θεατρικού παιχνιδιού.

1.18.1.Σωματική Έκφραση

Οι βασικές πηγές προέλευσης της σωματικής έκφρασης σύμφωνα με τον Κουρετζή (1991:54) είναι: Μια προνοητική πηγή, ο κοινωνικός περίγυρος, οι εμπειρίες που είναι, ίσως, συνάρτηση των δύο παραπάνω παραγόντων, η παρατήρηση.

Η λειτουργία της σωματικής έκφρασης σε μία ομάδα θεατρικού παιχνιδιού, αφορά την εστίαση στο ανθρώπινο σώμα και στην πολυδιάστατη σημειολογία του. Στοχεύει στο ξύπνημα του «εφησυχασμένου» από την καθημερινότητα σώματος, του βασικότερου λειτουργικού εργαλείου έκφρασης της τέχνης του θεάτρου.

Μέσω μιας σειράς ασκήσεων επιδιώκεται η ενθάρρυνση της χρήσης του σώματος ως φορέα μηνυμάτων χωρίς διάθεση επίδειξης δεξιοτήτων.. Οι σωματικές ασκήσεις αυτές έχουν σαν σκοπό να «ζεστάνουν» το σώμα και να το θέσουν σε εγρήγορση Παρατηρώντας το σώμα σε στάση και κίνηση, αντιλαμβανόμαστε την έντασή του ως σημείου αναφοράς στη σκιαγράφιση της εκάστοτε προσωπικότητας και ψυχολογικής διάθεσης(http://www.theatroedu.gr/PERIFEREIAKES_SYN/PATRA_2007/patra_page_3.htm, [20 Απριλίου 2008]).

Η σωματική έκφραση σχετίζεται με την εσωτερική ένταση. Η εξωτερική της εκδηλώνεται με τη στάση του σώματος. Στο θ.π. δεν αναζητούμε την τέλεια έκφραση, η άψογη τεχνικά κίνηση, αλλά η κίνηση που είναι παράγωγο μιας εσωτερικής ψυχολογικής κατάστασης, αποτέλεσμα μιας συναισθηματικής έντασης, μιας έκφρασης των αισθήσεων. Η κίνηση αυτή μπορεί να μετατραπεί σε κώδικα επικοινωνίας και να δηλώσει στους συμμετέχοντες τον εσωτερικό κόσμο του υποδύομενου.

Για να μπορέσει το παιδί με ειδικές ανάγκες να περάσει σε μια διαδικασία έκφρασης και ενεργοποίησης πρέπει να έχουμε πετύχει ένα βαθμό ευαισθητοποίησης. Κύρια πηγή ευαισθητοποίησης είναι το «σώμα» του παιδιού που λειτουργεί ως άρμα και φορέας αυτοέκφρασης χωρίς κανόνες και ορισμένο σχήμα. Στη διάρκεια της σωματικής αυτής αυτοέκφρασης το παιδί έχει τη δυνατότητα να εκφράσει μύχια συναισθήματα και καταστάσεις που δεν μπορεί με τον λόγο του να τα εκφράσει. Σχηματοποιεί τα σύμβολα και δηλώνει σκέψεις και συναισθήματα με την σωματική έκφραση. Μαθαίνει έτσι:

- Να έχει αίσθηση του χώρου
- Να χρησιμοποιεί καλύτερα τα μέλη του σώματός του
- Να εκφράζει συναισθήματα, σκέψεις και καταστάσεις με τη γλώσσα του σώματος
- Να επικοινωνεί με τον γύρω κόσμο μέσα από έναν κινητικό κώδικα που μόνο του θα έχει επινοήσει και νοηματοδοτήσει
- Να αισθάνεται το βάρος και το σχήμα του υλικού κόσμου και να μπορεί να μεταφράζει και να εκφράζει τον άυλο

Το σώμα είναι ένα μέσο, ένας αγωγός παραγωγής άπειρων σημείων, πηγή διαλόγου και επικοινωνίας. Όργανο κατανόησης των άλλων και του εαυτού μας. Η σωματική έκφραση είναι πάντα σχετική με την εσωτερική ένταση. Όταν η κίνηση είναι ενοποίηση της νοητικής ύλης, έκφραση του εσωτερικού βάρους τότε παίρνει τον χαρακτήρα ενός σημαινόμενου. Η κίνηση που είναι αποτέλεσμα της ψυχολογικής κατάστασης μετατρέπεται σε δήλωση. Μια τέτοια δήλωση μπορεί να μετατραπεί σε κώδικα επικοινωνίας. Αντίθετα αν η κίνηση δεν είναι αποτέλεσμα αίσθησης, παράγωγο μιας εσωτερικής έντασης, μπορεί να είναι τέλεια στο περίγραμμά της αλλά δεν είναι ικανή να γίνει μέσο επικοινωνίας. Γι' αυτό σε πολλές μορφές τέχνης είναι δυνατό να έχουμε μια τέλεια έκφραση χωρίς να παράγεται επικοινωνία, κινήσεις αέναες μέσα στον χώρο, χωρίς απήχηση. Ενώ άλλοτε ακόμα και με την ακινησία ή με μια χειρονομία μπορούμε να προκαλέσουμε άπειρα σήματα και να δημιουργήσουμε έτσι μια σχέση, μια επικοινωνία σε αυτούς που απευθύνουμε την κίνηση.

Η έκφραση είναι ένα μήνυμα που μετασχηματίζεται σε εικόνα. Βασίζεται στη δυνατότητα προβολής ενός, έστω, στοιχείου από κάποιο σημαινόμενο. Υπάρχει πολλές φορές πριν από τις λέξεις. Όταν ενσωματώνεται με τις λέξεις αποκτάει τη διάσταση μιας σημασίας. Μπορούμε να έχουμε έκφραση χωρίς λόγο και λόγο χωρίς έκφραση.

Τα παιχνίδια είναι μια μορφή ελεύθερης σωματικής έκφρασης. Η σωματική έκφραση είναι πάντα σχετική με την εσωτερική ένταση. Όταν η κίνηση είναι η ενοποίηση της νοητικής ύλης, έκφραση του εσωτερικού βάρους, τότε παίρνει το χαρακτήρα ενός σημαινόμενου.

Η κίνηση που είναι αποτέλεσμα της ψυχολογικής κατάστασης μετατρέπεται σε δήλωση. Μια τέτοια δήλωση είναι ικανή να μετατραπεί σε ένα κώδικα επικοινωνίας. Αντίθετα αν η κίνηση δεν είναι αποτέλεσμα αίσθησης, παράγωγο μιας εσωτερικής έντασης, μπορεί να είναι τέλεια στην εξωτερική διαγραφή της, αλλά δεν είναι ικανή να γίνει μέσο επικοινωνίας. Γι' αυτό σε πολλές μορφές τέχνης είναι δυνατό να έχουμε μια τέλεια έκφραση, χωρίς όμως να παράγεται επικοινωνία, κινήσεις αέναες μέσα στον χώρο, χωρίς απήχηση. Ενώ άλλοτε, ακόμα και με την ακινησία ή με μία χειρονομία μπορούμε να προκαλέσουμε άπειρα σήματα και να δημιουργήσουμε μια σχέση, μια επικοινωνία με αυτούς στους οποίους απευθύνουμε την κίνηση.

Η έκφραση είναι ένα μήνυμα που μετασχηματίζεται σε εικόνα. Βασίζεται στη δυνατότητα προβολής ενός, έστω στοιχείου από κάποιο σημαινόμενο. Υπάρχει πολλές φορές πριν από τις λέξεις, αποκτάει τη διάσταση μιας σημασίας. Μπορούμε να έχουμε έκφραση χωρίς λόγο. Και λόγο χωρίς έκφραση.

Μερικοί προσπάθησαν να της καθορίσουν την προέλευση της σωματικής έκφρασης. Υπάρχουν πολλές απόψεις επάνω σε αυτό. Στην πράξη όμως συναντάμε συνήθως τέσσερις πηγές προέλευσης της σωματικής έκφρασης.

1. Μια προ-νοητική πηγή
2. Τον κοινωνικό περίγυρο
3. Τις εμπειρίες που είναι, ίσως συνάρτηση των δύο πιο πάνω παραγόντων
4. Την παρατήρηση

Στο θέατρο παράγονται άφθονα στοιχεία σωματικής έκφρασης, που τα περισσότερα είναι μετασχηματισμοί και μεταλλάξεις πανάρχαιων και άπειρων στοιχείων συμπεριφοράς του ανθρώπινου σώματος. Οι διαδικασίες αυτές, όταν τις συναντούν τα παιδιά στο θέατρο, είναι κάτι που τους δημιουργεί μια περίεργη αίσθηση και γνώση των δυνατοτήτων του ανθρώπινου σώματος.

Θα αναφερθώ σε τέσσερις περιπτώσεις που έχουν σχέση με το θέατρο και περιέχουν άφθονα στοιχεία εκλέπτυνσης της κίνησης σαν αποτέλεσμα μιας χαρακτηριστικής έκφρασης των δυνατοτήτων του σώματος (Κουρετζής, 1991):

- a. Τεχνική επιδεξιότητα του σώματος: Δεν υπάρχει παιδί που, από τότε που γεννιέται να μην αναζητάει τρόπους να δείχνει ή να ευχαριστιέται, όταν ανακαλύπτει τη δυνατότητα που έχει να κάνει με το σώμα του διάφορες κινήσεις
- b. Τεχνική των δαχτύλων- Επιδεξιότητα χειρισμού αντικειμένων: Η κίνηση των δαχτύλων συμβάλλει στην αύξηση της επιδεξιότητας των παιδιών και της ικανότητας χρήσης των αντικειμένων. Σε μερικές περιπτώσεις οι ασκήσεις των δαχτύλων και των χεριών είναι ένας τρόπος να βελτιώσει το παιδί την κινητική του επιδεξιότητα και να ξεπεράσει ακόμα και τα προβλήματα γραφής και αποτύπωσης των συμβόλων
- c. Τεχνικές μετασχηματισμού της ύλης: Τις τεχνικές αυτές τα παιδιά τις χρησιμοποιούν με τις μαγικές επαφές που μπορεί να έχει μια βεργούλα, ένα

ύφασμα ή κάποιο μέλος του σώματος σε ένα άλλο, ή σε κάποιο αντικείμενο που αυτόματα μετατρέπεται και παίρνει τις διαστάσεις που θέλει το παιδί, μετασχηματίζεται ή μορφοποιείται ανάλογα.

- d. Αυτοματισμός στην έκφραση και στην κίνηση: Ο αυτοματισμός της κίνησης, αποτέλεσμα μιας μίμησης που έχει μεταβληθεί σε κώδικα τυποποιημένης συμπεριφοράς. Οι διάφορες εκφράσεις που παίρνουν πολλές φορές τα παιδιά, καθορίζοντας με αυτές τη στάση τους στο χώρο ή στο περιβάλλον όπου εκφράζονται, περιέχουν άφθονα στοιχεία αυτού, που σαν όρος στο θέατρο ονομάζεται «μπουφονιέρα».

Η κίνηση ευαισθητοποιεί τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού. Όσο ευαισθητοποιείται ο εσωτερικός κόσμος, η κίνηση παίρνει άλλες διαστάσεις. Γίνεται δημιουργική, μέσο έκφρασης και μετάδοσης μηνυμάτων.

Αυτοί οι ομόκεντροι κύκλοι ακολουθώντας μια τροχιά από έξω προς τα μέσα, οδηγούν σε μια μορφή αυτοέκφρασης. Είναι μηχανισμοί που αφήνουν περιθώρια στο παιδί να διαμορφώσει σε συγκεκριμένο σχήμα ένα μακρύ σήμα, μέσα από το οποίο επικοινωνεί με την ομάδα και εκφράζεται δημιουργικά.

1.18.2. Ψυχοκινητικότητα

Το θεατρικό παιχνίδι κατά την διαδικασία της εκμάθησης παρέχει στο παιδί την συνειδητοποίηση του χρόνου και την διάκριση του χώρου (Καραμήτρου, 2004). Για να μπορέσει το παιδί με ειδικές ανάγκες να περάσει σε μια διαδικασία έκφρασης και ενεργοποίησης πρέπει να έχουμε πετύχει ένα βαθμό ευαισθητοποίησης. Κύρια πηγή ευαισθητοποίησης είναι το σώμα του παιδιού. Όλα αυτά έχουν περισσότερο τον χαρακτήρα μιας διαδικασίας αυτοέκφρασης παρά ασκήσεων με κατευθυνόμενο σχήμα και κανόνες. Στη διάρκεια της σωματικής αυτής αυτοέκφρασης το παιδί έχει τη δυνατότητα να εκφράσει μύχια συναισθήματα και καταστάσεις που δεν μπορεί με τον λόγο του να τα εκφράσει. Σχηματοποιεί τα σύμβολα και δηλώνει σκέψεις και συναισθήματα με την σωματική έκφραση. Μαθαίνει έτσι:

- Να έχει αίσθηση του χώρου

- Να χρησιμοποιεί καλύτερα τα μέλη του σώματός του
- Να εκφράζει συναισθήματα, σκέψεις και καταστάσεις με τη γλώσσα του σώματος
- Να επικοινωνεί με τον γύρω κόσμο μέσα από έναν κινητικό κώδικα που μόνο του θα έχει επινοήσει και νοηματοδοτήσει
- Να αισθάνεται το βάρος και το σχήμα του υλικού κόσμου και να μπορεί να μεταφράζει και να εκφράζει τον άυλο

Το σώμα είναι ένα μέσο, ένας αγωγός παραγωγής άπειρων σημείων, πηγή διαλόγου και επικοινωνίας. Όργανο κατανόησης των άλλων και του εαυτού μας. Η σωματική έκφραση είναι πάντα σχετική με την εσωτερική ένταση. Όταν η κίνηση είναι ενοποίηση της νοητικής ύλης, έκφραση του εσωτερικού βάρους τότε παίρνει τον χαρακτήρα ενός σημαινόμενου. Η κίνηση που είναι αποτέλεσμα της ψυχολογικής κατάστασης μετατρέπεται σε δήλωση. Μια τέτοια δήλωση μπορεί να μετατραπεί σε κώδικα επικοινωνίας. Αντίθετα αν η κίνηση δεν είναι αποτέλεσμα αίσθησης, παράγωγο μιας εσωτερικής έντασης, μπορεί να είναι τέλεια στο περίγραμμά της αλλά δεν είναι ικανή να γίνει μέσο επικοινωνίας. Γι' αυτό σε πολλές μορφές τέχνης είναι δυνατό να έχουμε μια τέλεια έκφραση χωρίς να παράγεται επικοινωνία, κινήσεις αέναες μέσα στον χώρο, χωρίς απήχηση. Ενώ άλλοτε ακόμα και με την ακινησία ή με μια χειρονομία μπορούμε να προκαλέσουμε άπειρα σήματα και να δημιουργήσουμε έτσι μια σχέση, μια επικοινωνία σε αυτούς που απευθύνουμε την κίνηση.

Η έκφραση είναι ένα μήνυμα που μετασχηματίζεται σε εικόνα. Βασίζεται στη δυνατότητα προβολής ενός, έστω, στοιχείου από κάποιο σημαινόμενο. Υπάρχει πολλές φορές πριν από τις λέξεις. Όταν ενσωματώνεται με τις λέξεις αποκτάει τη διάσταση μιας σημασίας. Μπορούμε να έχουμε έκφραση χωρίς λόγο και λόγο χωρίς έκφραση. Κι όλα ετούτα μεταπλάθονται εναλλακτικά σε σκίτς, τραγούδια, αυτοσχεδιασμούς, χορό, κίνηση, ποικιλόμορφους ρυθμούς που εντάσσονται σε μια πορεία ποιοτικών αλληλεπιδράσεων. Το παιδί συνομιλεί με τον εαυτό του, το είδωλό του, το σώμα του. Ακόμα και η σιωπή του αποτελεί κίνηση, δείγμα του πνευματικού Κόσμου του παιδιού που βρίσκεται σε εξέλιξη (Καραμήτρου, 2004)

1.18.3. Καλλιέργεια Συναισθήματος-Συναισθηματικής Νοημοσύνης

"Είναι μόνο η καρδιά που μπορεί να δει τα αληθή, η ουσία δεν είναι ορατή στο γυμνό μάτι" *Antoine de Saint-Exupery*

Οι ποιητές και οι μυστικιστές γνώριζαν από πάντα ότι η αληθινή ευφυΐα είναι μια ευλογία του μυαλού και της καρδιάς, της σκέψης και του αισθήματος. Και τώρα η ψυχολογία προχωρά προς έναν ορισμό του τι μπορεί να είναι η Συναισθηματική Νοημοσύνη.

(Emotional Intelligence, http://thesecretrealtruth.blogspot.com/2012/05/h_19.html)

Οι ρίζες της συναισθηματικής νοημοσύνης ανάγονται στην έννοια της "κοινωνικής νοημοσύνης" που ανέφερε ο Thorndike(1920) και κυρίως στον ψυχολόγο Howard Gardner(1983) πρότεινε τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, υποστηρίζοντας ότι η νοημοσύνη περιλαμβάνει επτά μορφές. Η θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης έγινε ευρέως γνωστή από τον Daniel Goleman, ψυχολόγο στο Πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ. Με τον όρο συναισθηματική νοημοσύνη νοείται «η ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς τα δικά του συναισθήματα, να τα κατανοεί και να τα ελέγχει. Είναι επίσης η ικανότητα να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα συναισθήματα των ανθρώπων γύρω του και να μπορεί να χειρίζεται αποτελεσματικά τόσο τα δικά του συναισθήματά του όσο και τις διαπροσωπικές του σχέσεις» (Daniel Goleman,1998).

Σύμφωνα με τον Goleman, D.(1998), η συναισθηματική νοημοσύνη εμπεριέχει τα παρακάτω στοιχεία: αυτογνωσία, ενσυναίσθηση, χειρισμός των σχέσεων, διαχείριση συναισθημάτων, παρακίνηση. Ο Goleman ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη με τέτοιο τρόπο ώστε να συμπεριλαμβάνει αυτογνωσία, έλεγχο του παρορμητισμού, ζήλο και κινητοποίηση, εμπάθεια και κοινωνικές ικανότητες. Αυτά είναι τα προσόντα τα οποία θέτει ως προϋποθέσεις για επιτυχία στην καριέρα και τις σχέσεις.

(Novus OrdoSeclorum2006,<http://www.neb.gr/phpBB2/viewtopic.php?f=17&t=719>)

Το θεατρικό παιχνίδι είναι ένα αλλιώτικο ζύπνημα, ένα πολυπρόσωπο παιχνίδισμα των αισθήσεων που ωθεί σε ατέρμονες, πολυτάραχες διαδρομές της ψυχής και του συναισθήματος. Δομείται πάνω στην αναζωπύρωση της ευαισθησίας, στην διαισθητική εξερεύνηση και στην συγκινησιακή εξέλιξη (Καραμήτρου, 2004).

1.18.4. Αυτογνωσία & Αυτοεκτίμηση

Το θεατρικό παιχνίδι παρέχει στο παιδί, μέσα από την ελεύθερη διακίνηση κι ανάκληση των εικόνων, την πειθαρχία και την στοργή της γνώσης καθώς και την

αισθηματική επένδυση. Μέσα από τα παιχνίδια, ασκήσεις του σώματος, της χαλάρωσης, της αναπνοής το παιδί γνωρίζει καλύτερα τον εαυτό του, συνειδητοποιώντας την παντοδυναμία του σώματος (συνειδητοποίηση του γνωστικού σχήματος, του σώματος). Το ανθρώπινο Σώμα είναι πενίερο καθώς αποτελεί το κυρίαρχο “όχημα” προς τη γνώση τη “συμπαντική”. Αποτελεί μια ατελεύτητη πορεία εσωτερίκευσης η οποία βοηθά το παιδί να συγκεκριμενοποιήσει, να εκδηλώσει τον εσωτερικό του κόσμο και με την βοήθεια του δασκάλου εμπυχωτή ωθείται στην ενδελεχή ανίχνευση των εσωτερικών του αναπαραστάσεων. Ξορκίζει του φόβους και τις ανασφάλειές του μέσα από την επανατοποθέτηση κι αποκατάσταση των ασταθών εικόνων του κι απεμπολεί τις θλιβερές εκδοχές της επαφής του με τον κόσμο και τα πράγματα (Καραμήτρου, 2004).

Ο δρόμος προς την γνώση του εαυτού, είναι ατομικός και μοναχικός και οι τρόποι προσέγγισής της ποικίλλουν. Το θεατρικό παιχνίδι, στον ψυχολογικό του τομέα, μπορεί να συμβάλλει στην απόκτηση αυτογνωσίας (Κουρετζής, 1990: 50). Επιπρόσθετα, με τη μεθοδολογία και τις τεχνικές που χρησιμοποιεί βοηθά στην απόκτηση αυτογνωσίας καθώς όπως προαναφέρθηκε, το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, συστατικό στοιχείο της οποίας αποτελεί και η αυτογνωσία (Πατσαβού & Μπίλα, 2008).

Ένας ακόμη επιπλέον λόγος που θα μπορούσε η αυτογνωσία να συσχετιστεί με το θεατρικό παιχνίδι, είναι γιατί μέσα από αυτή τη διαδικασία (του θεατρικού παιχνιδιού) ο μαθητής που συμμετέχει ενθαρρύνεται και ανακαλύπτει ικανότητες κι εμπειρίες, τις οποίες αναπτύσσει μέσα από το κοινό παίξιμο με την ομάδα. Σύμφωνα με τον Goleman (1995) «Αυτογνωσία είναι η εμπειρική γνώση και η συνειδητή πρόσβαση σε περιοχές της σκέψης, των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς μας. Είναι μια βιωματική διαδικασία για να γνωρίσουμε καλύτερα και βαθύτερα τον ‘πυρήνα’ του εαυτού μας, την πολυπλοκότητα του, τις αστείρευτες δυνάμεις και τις αφανείς αδυναμίες του. Ο δρόμος προς την αυτογνωσία προϋποθέτει την ανάγκη να στρέψουμε την προσοχή μας σε σκέψεις, συναισθήματα, κι επιθυμίες όπως αυτές αναδύονται μέσα από την καθημερινότητά μας.»

Η αυτοπαρατήρηση και η καταγραφή όλων αυτών των αυθόρμητων σκέψεων, συναισθημάτων κι αναγκών κατά τη διάρκεια ενός θεατρικού παιχνιδιού, μέσα από την καθημερινή μας τριβή με διάφορες πλευρές του εαυτού μας και στις σχέσεις μας

με τους άλλους ανθρώπους, είναι ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο προς το «αυτογνωστικό» μονοπάτι (Πατσαβού & Μπίλα, 2008).

«Η αυτοεκτίμηση στη συνέχεια είναι μια έννοια που έχει άμεση σχέση με την αυτογνωσία. Αυτοεκτίμηση είναι η εντύπωση που έχει κάθε άτομο για την αξία του, η θετική αξιολόγηση του εαυτού μας, που μας επιτρέπει να συμπεριφερόμαστε αποτελεσματικά, να έχουμε εμπιστοσύνη στις δυνάμεις μας και να αντιμετωπίζουμε τις δυσκολίες της ζωής. Η αυτοεκτίμηση βασίζεται σε τρία κύρια στοιχεία: την αγάπη για τον εαυτό μας, τη θετική εικόνα που σχηματίζει ο καθένας από μας για το άτομό του και την εμπιστοσύνη που έχουμε στις δυνατότητες μας, άρα και στην αυτογνωσία.» (Καλαντζή-Αζίζι, 2004).

1.18.5. Ανάπτυξη Φαντασίας και Δημιουργικής Σκέψης

Το θεατρικό παιχνίδι είναι μια περιπέτεια ταγμένη να ορίσει νέα εδάφη στην ψυχή του παιδιού και να πλατύνει την αντίληψη και την προσαρμοστικότητά του. Μέσα στην ευρύτητα της γεμάτης σημεία θεατρικής τέχνης, τα παιδιά δομούν μόνα τους ένα κόσμο καινούργιο, πρωτοϊδωμένο ο οποίος φέρει τα εξαισία χαρακτηριστικά της συνύπαρξης, της αυτονομίας και της αλληλοσυμπλήρωσης (Καραμήτρου, 2004).

Η καλλιέργεια της φαντασίας των παιδιών ως θεατών ενός θεατρικού παιχνιδιού συμβάλλει στον εμπλουτισμό του συναισθηματικού τους κόσμου, ενώ τα ωθεί να ταξιδέψουν, να δραπετεύσουν με έναν υγιή τρόπο από μια πραγματικότητα που ενδεχομένως προκαλεί άγχος, στενοχώρια και προβληματίζει έντονα. Τα παιδιά αφήνουν πίσω τους μια σκληρή καθημερινότητα, τις δυσκολίες που ίσως αντιμετωπίζουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον ή στο σχολείο, και πλάθουν ένα ονειρικό σύμπαν μέσα στο οποίο αισθάνονται ασφαλή, άτρωτα, θωρακισμένα, ικανά να αντεπεξέλθουν στα κακώς κείμενα μιας ενίοτε αδυσώπητης πραγματικότητας.

Το θ.π. εξάπτοντας τη φαντασία γίνεται φορέας θετικής ενέργειας, προβάλλει τις υψηλές αξίες και σφυρηλατεί συνειδήσεις. Παράλληλα καλλιεργεί μια αισιόδοξη στάση απέναντι στις δυσκολίες της ζωής, ενώ προάγει την αγωνιστική διάθεση για την επίλυση των προβλημάτων. Τα παιδιά βρίσκουν διεξόδους, ξεφεύγουν από ό,τι τα ταλαιπωρεί, τα αγχώνει και τα στενοχωρεί, και ανακαλύπτουν έναν καινούριο κόσμο

τον οποίο μπορούν να διαμορφώσουν κατά βούληση. Άλλωστε, σύμφωνα με το σπουδαίο φιλόσοφο Γκαστόν Μπασελάρ, «η φαντασία πλάθει κάτι παραπάνω από αντικείμενα και δράματα, πλάθει καινούργια ζωή, καινούργιο νου». (<http://www.texnes-plus.gr/index.php/theatro-paidi/psychologia/item/710-pos-to-theato-theatro-symvallei-stin-anaptyksi-tis-fantasias-sti-veltiosi-tis-pnevmatikis-tis-koinonikis-kai-synaisthimatikis-noimosynis-ton-paidion>)

Η έννοια της δημιουργικής σκέψης δεν περιλαμβάνει κάτι το αφηρημένο ή γενικό. Είναι η ικανότητα, να βρίσκουμε και να δημιουργούμε νέες ιδέες. Η σκέψη για να μπορέσει να γίνει δράση, να δημιουργήσει, χρησιμοποιεί τα συναισθήματα και τη φαντασία. «Φαντασία, είναι η ικανότητα του ανθρώπινου πνεύματος να αναπαριστά, να ανακαλεί, να σχηματίζει και να συνδυάζει ελεύθερα εικόνες και παραστάσεις, χρησιμοποιώντας αλλά και ξεπερνώντας τα δεδομένα της εμπειρίας και τους κανόνες της νόησης. Αποτελεί μία σκέψη, μια ιδέα που δεν έχει σχέση με την πραγματικότητα» (Λεξικό εννοιών- Ματάκιας, 1988 :625).

Οι τεχνικές που εφαρμόζονται στο θεατρικό παιχνίδι, φαίνεται ότι προωθούν φυσικά την σύνδεση του με την φαντασία, συχνά κατά την πραγματοποίηση ενός θεατρικού παιχνιδιού, χρησιμοποιούνται φανταστικά περιβάλλοντα δράσης. Ένα φανταστικό περιβάλλον που δημιουργείται μπορεί να είναι ο βυθός θάλασσας, μία σπηλιά, ένα διαστημόπλοιο, μια πόλη που πετάει, το σπίτι του πάγου, ο πύργος συνάντησης όλων των ηρώων της μυθολογίας κ.α. (Κουρετζής, 2001). Ακόμη, μία από τις βασικές τεχνικές που χρησιμοποιεί το θεατρικό παιχνίδι είναι οι αυτοσχεδιασμοί (κατευθυνόμενοι ,ελεύθεροι, αυθόρμητοι, σκηνικοί). «Αυτοσχεδιάζοντας, ασκείται και πλαταίνει η φαντασία και διαμορφώνεται ένας καινούριος κώδικας συμπεριφοράς και επικοινωνίας» (Κουρετζής, 2001). Ακόμη, η κίνηση, η σκέψη, η αυτοέκφραση και το παιχνίδι που χρησιμοποιούνται από τα μέλη της ομάδας θεατρικού παιχνιδιού, είναι μηχανισμοί που βοηθούν στην απελευθέρωση της φαντασίας τους.

1.18.6. Κοινωνικές Δεξιότητες

Ο Roger Caillois παρατηρεί: «Σκοπός του παιχνιδιού είναι το ίδιο το παιχνίδι. Επιπλέον οι ικανότητες που καλλιεργεί είναι όμοιες με εκείνες που χρησιμεύουν και για τη μελέτη και τις σοβαρές δραστηριότητες του ενήλικα». Το θεατρικό παιχνίδι ευνοεί την ανάπτυξη σχέσεων και εμπιστοσύνης, μέσα από το συλλογικό πνεύμα, την

συντροφικότητα διασκορπίζει την μοναξιά και την απόγνωση. Το θεατρικό παιχνίδι μέσα από τις παιδαγωγικές θέσεις της ισότητας και της συμμετοχής εδραιώνει με καίριο τρόπο την ελευθερία της έκφρασης, την πειθαρχία, ενισχύει την αυτοπειθαρχία μέσα από τον αμοιβαίο σεβασμό και την παρακολούθηση. Μέσα από την θέαση του διαφορετικού, από τις αντιθέσεις συντελείται η αποκάλυψη του ενός προς τον άλλον που παραινεί, βελτιώνει και διαφοροποιεί τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών. Πλαταίνει το θ.π. την ελευθερία έκφρασης και λόγου, καλλιεργεί την συλλογική συνενοχή και ενισχύει το άτομο ως ξεχωριστή οντότητα αλλά και ως αναπόσπαστο και απαραίτητο μέρος του συνόλου (Καραμήτρου, 2004).

Καλλιεργούνται στο θεατρικό παιχνίδι κοινωνικές δεξιότητες όπως (Goleman, 2000: 54-55):

- Ορθός και εμπειριστατωμένος λόγος: Άσκηση αποτελεσματικών μεθόδων πειθούς.
- Επικοινωνία : Έκφραση σαφών και πειστικών μηνυμάτων
- Ηγεσία : Έμπνευση και καθοδήγηση ομάδων και ανθρώπων.
- Καταλυτική δράση όσον αφορά την αλλαγή : Καθιέρωση αλλαγών ή χειρισμός των αλλαγών.
- Χειρισμός των διαφωνιών : Διαπραγμάτευση και επίλυση διαφωνιών.
- Καλλιέργεια δεσμών : Καλλιέργεια λειτουργικών σχέσεων που συμβάλλουν στην επίτευξη στόχων.
- Σύμπραξη και συνεργασία : Συνεργασία με άλλους προς την επίτευξη κοινών στόχων.
- Ομαδικές ικανότητες : Δημιουργία συνοχής στην ομάδα προς επίτευξη συλλογικών στόχων.

1.18.7. Πρακτικές Γνώσεις

Τα παιδιά χρησιμοποιώντας τα στοιχεία, τις τεχνικές και τις συμβάσεις της Θεατρικής Αγωγής, ανακαλύπτουν πως τα νοήματα δημιουργούνται και γίνονται αντικείμενο

επικοινωνίας. Δουλεύοντας με τα στοιχεία ενός ρόλου, το χώρο και το χρόνο, τη δράση, την ένταση και την εστίαση, εξειδικεύονται στο να χρησιμοποιούν τεχνικές του λόγου (ροή και άρθρωση), κινησιολογία, εκφράσεις μέσω προσώπου και σώματος στην προσπάθειά τους να εξερευνήσουν ρόλους και καταστάσεις. Προσδίδοντας βάθος στην εμπειρία τους χρησιμοποιούν συμβάσεις όπως αφήγηση, παγωμένες εικόνες και παντομίμα για να περιγράψουν γεγονότα και συναισθήματα, να παρουσιάσουν και να εξερευνήσουν καινούριες και διαφορετικές τεχνολογίες για να συνεισφέρουν στη δραματική φόρμα και στυλ. (<http://www.poed.com.cy>)

1.18.8. Ανάπτυξη κι Ανάδειξη Ιδεών

Τα παιδιά δουλεύουν τόσο σε προσωπικό, όσο και σε ομαδικό επίπεδο για να εισαγάγουν, να αυτοσχεδιάσουν και να επεξεργαστούν δραματικοθεατρικές ιδέες. Σε ένα ασφαλές και συνεργατικό περιβάλλον, μοιράζονται ιστορίες από προσωπικές ή κοινές εμπειρίες, εξερευνώντας διαφορετικές οπτικές γωνίες εστίασης, μέσα και από την πλούσια σε ποικίλα ερεθίσματα ιστορία του θεάτρου. Αναγνωρίζουν προβλήματα, δοκιμάζουν λύσεις και παίρνουν αποφάσεις, αναγνωρίζοντας τις ευθύνες και τις συνέπειες των επιλογών τους. Τεχνικές όπως αυτές του διάδρομου σκέψης, του ρόλου στον τοίχο, του μανδύα του ειδικού, αναδεικνύονται πολύτιμες. (<http://www.poed.com.cy>)

1.18.9. Ανάπτυξη Επικοινωνίας

Τα παιδιά κάνουν πρόβες και παρουσιάζουν αποτελέσματα της δουλειάς τους, είτε μέσω στοχευόμενης παράστασης (θέατρο), είτε μέσω αυτοσχέδιων παραστάσεων στο πλαίσιο των εργαστηρίων (δράμα). Παρακολουθούν θέατρο μέσω των νέων τεχνολογιών, αναπτύσσοντας τεχνικές κριτικής ανάλυσης. Ανταποκρίνονται σε δραματικές φόρμες διαφορετικές από τη δική τους, αλλά και από αυτές που διαθέτουν άλλες κουλτούρες. Αξιολογούν τη φόρμα, τους σκοπούς και την ποιότητα της δικής τους δουλειάς, καθώς και άλλων και εξερευνούν το πώς οι διαφορετικές τεχνολογίες επηρεάζουν την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική επικοινωνία, μέσα από χορικά, τελετουργίες, αυτοσχεδιασμούς και στυλιζαρισμένα στιγμιότυπα.

(<http://www.poed.com.cy>)

1.18.10. Κατανόηση Περιεχομένου

Τα παιδιά ανακαλύπτουν την έκφραση της ταυτότητας, μέσω του δράματος και του θεάτρου, καθώς και το σχολιασμό πάνω σε προσωπικές και κοινές αξίες. Αναγνωρίζουν πως το δράμα και το θέατρο εμπεριέχουν μια πολύτιμη προοπτική στις καθημερινές εμπειρίες και εξερευνούν την ελεύθερη μετάφρασή τους σε κοινωνικοϊστορικά πλαίσια, χρησιμοποιώντας το θέατρο της αγοράς, το θέατρο των καταπιεσμένων, καθώς και αυτοσχέδιες σκηνές σε δημόσιους χώρους. (<http://www.poed.com.cy>)

1.19. Αξιολόγηση Θεατρικής Πράξης

Εξαιτίας της κοινωνικής υπόστασης (Κοινωνία Ανθρώπων) της θεατρικής πράξης, η αξιολόγηση δεν έχει την έννοια της αντικειμενικά μετρήσιμης ικανότητας επίτευξης στόχων, αλλά μιας υποκειμενικής εκτίμησης της ποιότητας της εμπειρίας που βίωσε η ομάδα και αυτού που παρήγαγε συλλογικά για να πετύχει συγκεκριμένους στόχους. Παρόλα αυτά, ο κάθε μαθητής/τρια μπορεί να αξιολογήσει ή να αξιολογηθεί με βάση την ικανότητά του/της να χρησιμοποιήσει στην επικοινωνία του/της νοήματα και σημάνσεις μέσα από τις δραματικές συμβάσεις και να συμβάλει έτσι στο χτίσιμο του δράματος. Σε αυτή την περίπτωση, η αξιολόγηση μπορεί να εκτιμήσει και να μετρήσει το βαθμό στον οποίο οι μαθητές/τριες κατέκτησαν κατά την εκπαίδευσή τους τα μέσα της θεατρικής έκφρασης για να επικοινωνήσουν θεατρικά.

Η αξιολόγηση αναφέρεται στην εκτίμηση της προόδου που επιτυγχάνουν οι μαθητές/τριες καθώς προχωρούν από το ένα στάδιο δουλειάς στο επόμενο και από το ένα επίπεδο στο άλλο. Η πρόοδος αναφέρεται στο βαθμό που οι μαθητές/τριες εξελίσσουν τις γνώσεις και ικανότητές τους τόσο ως άτομα όσο και ως ομάδα για να δημιουργούν, να παραστούν και να ανταποκρίνονται στο θεατρικό γεγονός. Οι μαθητές/τριες θα πρέπει σταδιακά να:

(α) ανταποκρίνονται σε πιο σύνθετες δραστηριότητες και στόχους,

(β) αποκτούν τον έλεγχο των μέσων δημιουργίας και παράστασης θεάτρου και να διαφοροποιούν τον τρόπο που διαπραγματεύονται μια δραματική κατάσταση επιλέγοντας την κατάλληλη θεατρική φόρμα και έκφραση,

(γ) εξερευνούν σε μεγαλύτερο βάθος μια δραματική κατάσταση,

(δ) αποκτούν αυτονομία σε ό,τι αφορά το χειρισμό των τεχνικών και διαδικασιών του θεάτρου και

(ε) είναι ικανοί να αναπτύσσουν τις δικές τους κρίσεις σε ό,τι αφορά τη δουλειά που κάνουν ή παρακολουθούν στο δράμα.

Ταυτόχρονα με την αισθητική τους καλλιέργεια και ανάπτυξη, οι μαθητές/τριες θα πρέπει να αναπτύσσουν και να εξελίσσουν τις κοινωνικές τους ικανότητες που θα τους βοηθήσουν να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στο έργο που έχει να επιτελέσει κάθε φορά η ομάδα και να συμβάλλουν στην ολοκλήρωσή του. Το θέατρο αποτελεί μια κοινωνική, ολιστική δραστηριότητα βιώματος και για αυτό η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και κριτηρίων θεατρικής παιδείας ακρόασης και θέασης, είναι βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία, παράσταση και ανταπόκριση σε σχέση με αυτό. (<http://www.poed.com.cy>)

1.20. Τα Υλικά του Θεατρικού Παιχνιδιού

Τα υλικά που χρησιμοποιούνται στο θ.π., ταξινομούνται ως εξής:

1) Εξαρτήματα αυτοσχέδιων σκηνικών-θεατρικής-σκευής. Στην κατηγορία υπάγεται γενικά οποιοδήποτε αντικείμενο μπορούσε να ενεργοποιήσει τη φαντασία των παιδιών και να αξιοποιηθεί σε κάποια σκηνική παρουσίαση (χρωματιστά υφάσματα, πυκνής ύφανσης ή αραχνούφαντα, τελάρα, χαρτί του μέτρου, φελιζόλ, καπέλα, τσάντες, παλιά ρούχα όλων των τύπων, ομπρέλες, μπουκάλια, τραπέζια, καρέκλες, κορδέλες, φανοί, καλάμια ψαρέματος, τιμόνια αυτοκινήτων, συσκευές τηλεφώνου, βιβλία, νομίσματα, διακοσμητικά αντικείμενα, αντικείμενα καθημερινής χρήσης. Επίσης υλικά της φύσης: βότσαλα, κλαριά, φύλλα, λουλούδια, κοχύλια, κ.α.).

2) Αναλώσιμα υλικά και χειροτεχνικές κατασκευές (Τέτοια μπορεί να είναι το χαρτί του μέτρου, χρωματιστό χαρτί γλασέ, γκοφρέ, κομμάτια υφασμάτων, εφημερίδα για

χαρτοπολτό, χαρτί ζωγραφικής. Χρώματα διαφόρων τύπων, υλικό βαφής προσώπου, ψαλίδια, κόλλες σπάγκοι, κ.ά.).

3)Οπτικοακουστικό υλικό με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή και περιφερειακών του ή άλλων συσκευών και αντικειμένων (αφίσες, φωτογραφίες, προβαλλόμενες διαφάνειες, φωτιστικά σώματα, αναπαραγόμενες ταινίες, όργανα μουσικής, κυρίως κρουστά, αναπαραγόμενη μουσική ή ήχοι (Μαρούδας, 2017).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2.1. Το Κείμενο ως Πεδίο Ανάπτυξης της Δημιουργικότητας στο Σχολείο

«Ένα τέτοιο πεδίο ερευνητικής προσέγγισης και ανάπτυξης της δημιουργικότητας στο σχολείο, μέσω της Θεατρικής Αγωγής και γενικότερα, μέσω της αξιοποίησης των Τεχνών, μπορεί ν' αποτελέσει το κείμενο. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο το γεγονός ότι το κείμενο συνιστά μία σημαντική παράμετρο του θεάτρου, καθώς μέσω της κατάλληλης προσέγγισής του από το σκηνοθέτη, αποτελεί το βασικό καμβά πάνω στον οποίο εκφράζεται η δημιουργικότητα του ίδιου, των ηθοποιών και γενικότερα όλων των συντελεστών της παράστασης. Με αντίστοιχο τρόπο και στο χώρο της εκπαίδευσης η προσέγγιση του αφηγηματικού – δραματικού ή γενικότερα του λογοτεχνικού κειμένου μπορεί ν' αποτελέσει ένα δυναμικό πεδίο έκφρασης διδασκόντων και διδασκόμενων, αλλά και ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών.». (Μυρωνάκη, 2016)

Βασική βέβαια προϋπόθεση για την επίτευξη ενός τέτοιου τρόπου λειτουργίας του κειμένου είναι η προσέγγισή του μέσω μίας αισθητικής νοοτροπίας και όχι με ένα πνεύμα διεκπεραίωσης. Άλλωστε, και τα συγγραφικά έργα, πρέπει να προσεγγίζονται μ' έναν ιδιαίτερο τρόπο. Έτσι, όταν διαβάζουμε ένα λογοτεχνικό έργο αποκλειστικά για ένα συγκεκριμένο σκοπό π.χ. για να είμαστε σε θέση να περάσουμε ένα διαγώνισμα, τότε το προσεγγίζουμε με λάθος τρόπο, που σίγουρα δεν μας επιτρέπει να ωφεληθούμε από τις συγκεκριμένες ποιότητές του (Hawthorn, 4 2002: 197-198). Γι' αυτό σε κάθε περίπτωση στην εκπαίδευση, η προσέγγιση των συγγραφικών έργων θα πρέπει να συνδέεται με την επιδίωξη της απόλαυσης και γενικότερα της καλύτερης κατανόησης του κειμένου, μέσω της εκλέπτυνσης της συγκεκριμένης ικανότητας. (Μυρωνάκη, 2016)

Στο πλαίσιο αυτού του πνεύματος, είναι προτιμότερο και θεμιτό να δηλώσουμε τη συγκεκριμένη προσπάθεια, αντί για τα ρήματα διδάσκω, αναλύω ή διακρίνω, να χρησιμοποιούμε ρήματα όπως προσεγγίζω, προσπελάζω, πλησιάζω, ερμηνεύω, εμβαθύνω, επισημαίνω, νιώθω κ.ά. (Αναγνωστόπουλος, 1995: 67). Στον χώρο εκπαίδευσης, κατά την ερμηνευτική διαδικασία ενός κειμένου, ο ρόλος του αναγνώστη -μαθητή θα πρέπει να είναι πιο ενεργός, χωρίς βέβαια να αγνοείται ο συγγραφέας και το κείμενο (Κατσίκη -Γκίβαλου, 2008: 33). Η προτεραιότητα αυτή στον ενεργό ρόλο του αναγνώστη – μαθητή, αποτελεί άλλωστε άμεση συνέπεια των

νέων επιστημονικών θεωριών που νοούν την ανάγνωση «ως μια διαδικασία διόλου μονής κατεύθυνσης, αλλά αντίθετα ως μια δυναμική σχέση μεταξύ κειμένου και αναγνώστη, υποστηρίζοντας έτσι την προσωπική προσέγγιση της λογοτεχνίας» (Μπακρώζη, 2004: 660).

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης θεώρησης κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, θα πρέπει να υπάρχει η επίγνωση του γεγονότος ότι τα λογοτεχνικά κείμενα δεν έχουν ως πρωτεύοντα στόχο την πληροφόρηση, ούτε την απλή επικοινωνία ή τη γνώση, καθώς αποτελούν κείμενα που έχουν κυρίαρχο το αισθητικό στοιχείο και απευθύνονται κυρίως στη φαντασία και στο συναίσθημα του αναγνώστη, μεταφέροντάς τον σ' έναν κόσμο μυθοπλασίας. Γι' αυτό το λόγο και προκαλούν και περισσότερο το ενδιαφέρον του απ' ό,τι τα βιβλία γνώσεων. Άλλωστε η απόλαυση που προκαλεί η ανάγνωση ενός λογοτεχνήματος στο δέκτη του, αποτελεί και το ελκτικό στοιχείο που τον παρασύρει στον κόσμο του βιβλίου (Κατσίκη -Γκίβαλου, 2008: 29-30).

Ενεργοποιώντας τους μαθητές στην αναγνωστική – ερμηνευτική προσέγγιση των κειμένων, αυτό άμεσα σχετίζεται με την αντιμετώπιση που έχει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός απέναντι στα κείμενα. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός θα «πρέπει να θεωρεί το κείμενο «ανοιχτό» όχι «κλειστό» και η ανάγνωση – προσέγγισή του να πραγματοποιείται μέσα από τη συγχώνευση των ποικίλων εμπειριών, των προβληματισμών και των ανταποκρίσεων των μαθητών στο λογοτεχνικό κείμενο, ύστερα από συζήτηση». (Κατσίκη – Γκίβαλου, 2008: 32). Μία τέτοια αντιμετώπιση του κειμένου επιτρέπει και στον ίδιο το εκπαιδευτικό μια πιο ανοιχτή αντιμετώπιση της διδασκαλίας. Έτσι εισάγονται παιγνιώδεις δραστηριότητες προκειμένου ν' αναδειχθούν τα αντιφατικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν ένα λογοτέχνημα. (Μυρωνάκη, 2016)

Αναλυτικότερα «παιγνιώδεις δραστηριότητες που σχετίζονται με το συγγραφέα, με την κατανόηση του κειμένου, με τη δομή και τις αφηγηματικές- του τεχνικές, το παιδί θα γνωρίσει και θα οικειοποιηθεί τις ιδιαιτερότητες του λογοτεχνικού λόγου, τη μαγεία της μυθοπλασίας, θα ταυτισθεί αλλά και θα κρίνει τους ήρωες και τις πράξεις τους, θα σχολιάσει απόψεις του κειμένου με τρόπο δημιουργικό και ευχάριστο διατυπώνοντας και τις δικές του θέσεις. Αν αναλογισθεί κανένας ότι για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων αυτών μπορεί το παιδί να χρησιμοποιήσει υλικά και

τεχνικές από άλλες μορφές τέχνης, όπως τα εικαστικά, τη μουσική, το θεατρικό παιχνίδι, το κουκλοθέατρο, αντιλαμβάνεται την πολλαπλή αισθητική καλλιέργεια του παιδιού με τρόπο γόνιμο και διασκεδαστικό» (Κατσίκη – Γκίβαλου, 2008: 32).

Η αξιοποίηση επομένως δημιουργικών δραστηριοτήτων που συνδέονται με τη βιωματική διάσταση του θεάτρου και με τις τέχνες γενικότερα, στο πλαίσιο της προσέγγισης ενός λογοτεχνικού κειμένου μέσα στην αίθουσα, καλλιεργεί τη συναισθηματική και ψυχική ωρίμανση των μαθητευομένων, παρέχοντας σ' αυτούς μία διέξοδο καλλιτεχνικής έκφρασης (Γραμματάς, 1999).

2.2. Η Αξία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας

Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας είναι εξαιρετικά σημαντική και χρήσιμη για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας επειδή:

A. Προσφέρει βαθύτερη γνώση των ριζών και της Παράδοσης του Ελληνικού Πολιτισμού και του Αρχαίου Κόσμου μας. Η Αρχαιοελληνική μυθολογία (ουσιαστικά ένα φιλοσοφημένο βλέμμα στις δυνάμεις της Φύσης και του Κόσμου, όχι με την αφηρημένη συλλογιστική τους, αλλά με τις απτές συγκεκριμένες μορφές που έπλαθε ο κοινός άνθρωπος) αποτέλεσε ένα από τα σταθερότερα διαχρονικά σημεία αναφοράς για την Τέχνη, και δη, την πλέον σύγχρονη όχι μόνο για εμάς τους Έλληνες αλλά για ολόκληρο τον Κόσμο (“Ανθρωπομορφισμός”, Καραμήτρου, 2016). Τα αρχαιοελληνικά λογοτεχνικά είδη και γένη αποτέλεσαν, κυρίως από την Αναγέννηση και μετά, τα πρότυπα με βάση τα οποία αναπτύχθηκε και εξελίχθηκε η ευρωπαϊκή λογοτεχνία. Η ανάπτυξη των εικαστικών τεχνών και της αρχιτεκτονικής, κατά την Αναγέννηση, στηρίχθηκε στη δημιουργική μίμηση των αντίστοιχων αρχαιοελληνικών προτύπων.

B. Οι έννοιες και οι προβληματισμοί της αρχαιοελληνικής φιλοσοφικής παράδοσης αποτελούν τη βάση του νεότερου φιλοσοφικού στοχασμού (και διατηρούν πάντα την αξία τους και στο σχολικό περιβάλλον, διότι δείχνουν συνάμα και το πώς οφείλει να αρχίσει να συζητά κανείς γόνιμα και παραγωγικά τέτοια περίπλοκα θέματα, με τρόπο απλό και όχι απλουστευτικό). Το ίδιο το εννοιολόγιο των επιστημών και η

θεμελιώσή τους χωρίς την οποιαδήποτε θεολογική ή μεταφυσική εξάρτηση, αλλά με βάση μόνον το ανθρώπινο μέτρο και τη δική του αδέσμευτη λογική, συντελέστηκε στην αρχαία Ελλάδα και παρελήφθη στη Δύση κατά τα νεώτερα χρόνια. Άλλες κεντρικές αξίες του αρχαιοελληνικού πολιτισμού που μεταλαμπαδεύονται είναι ο ανθρωπισμός, η πολιτική ελευθερία, η δημοκρατία, ο κριτικός στοχασμός δημιουργήματα της Ελλάδος και σημείο αναφοράς και επισφράγισης κάθε πολιτισμένης κοινωνίας.

Γ. Ο αρχαίος πολιτισμός αναπτύσσει την κριτική σκέψη των μαθητών: διότι τους φέρνει σε επαφή με έναν «άλλο» πολιτισμό και κόσμο, και με την τριβή μαζί του, και με μέτρο τον ίδιο τον άνθρωπο και μόνον, αποκαλύπτουν την ταυτότητα κάθε λαού και οδηγούνται στην αυτογνωσία και αυτοσυνειδησία. Γιατί τίποτε δεν ορίζεται πραγματικά, παρά εκ του αντιθέτου. Είναι γι' αυτό που ο ελληνισμός χρησιμοποιήθηκε ως λίθος πάνω στον οποίον οικοδομήθηκαν και άνθισαν όλες τις μορφές ευρωπαϊκής εκπαίδευσης και άνθισαν όλες οι μορφές τέχνης και οι επιστήμες.

Δ. Ειδικά για τους Έλληνες μαθητές η εξοικείωση με τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό αποτελεί απαραίτητο στοιχείο της εθνικής τους συνείδησης, της ταυτότητας, η οποία δεν μπορεί να αναπτυχθεί χωρίς την ενεργό γνώση του παρελθόντος. Η γνώση της αρχαίας ελληνικής τους προσφέρει πληρέστερη γλωσσική επίγνωση και βαθύτερη κατανόηση της δικής τους γλώσσας, της νέας ελληνικής, καθώς τους επιτρέπει να κατανοήσουν τη διαχρονική και νομοτελειακή εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας (πίσω και πέρα από κάθε διαλεκτική διαφορά): αφενός να αντιληφθούν ιστορικά --άρα γενετικά και ακριβέστερα-- τις γραμματικές και συντακτικές δομές της νέας ελληνικής (σε διαρκή σύγκριση με εκείνες της αρχαίας), και αφετέρου να παρακολουθήσουν την εσωτερική διεργασία μέσω της οποίας παράγονται νέες λέξεις ή νέες σημασίες σε παλιές λέξεις, κλπ. Η γνώση της αρχαίας ελληνικής προσφέρει τη δυνατότητα για βαθύτερη κατανόηση των πολιτιστικών δεσμών μεταξύ των νεότερων γλωσσών (και ιδίως των ευρωπαϊκών εντός της περιμέτρου στην οποία ζούμε), δεδομένου ότι σημαντικός αριθμός λέξεών της έχουν περάσει στις σύγχρονες γλώσσες με τη μορφή δανείων (μεταφέροντας μαζί και τα παλαιά πολιτιστικά αγαθά), ενώ πολλές άλλες πλάστηκαν από τους νεότερους με οικοδομικά υλικά της αρχαίας

(αρχαιοελληνικά λεξήματα και μορφήματα), για να ονοματίσουν τις νεότερες εφευρέσεις της επιστήμης κυρίως. Τα αρχαιοελληνικά κείμενα θαυμάστηκαν και γιατί αποτελούν εξαιρετικά πρότυπα ύφους. Και, επειδή η γραφή (όπως και όλες οι τέχνες) μόνον με τη μίμηση προτύπων διδάσκεται, η δημιουργική συναναστροφή με αυτά μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να διαμορφώσουν τον δικό τους γραπτό και προφορικό λόγο και να αναπτύξουν πολύτιμες αρετές, όπως είναι η εκφραστική ακρίβεια, η λιτότητα και η ευστοχία, η λογικά οργανωμένη κατασκευή των περιόδων, κλπ. Όλες οι ευρωπαϊκές γλώσσες έτσι μαθήτευσαν στα αρχαία ελληνικά και τα λατινικά, και ανέπτυξαν τη δική τους παράδοση γραφής στον βαθμό που σήμερα θαυμάζουμε όλοι: με τη διαρκή τριβή με τα αρχαία πρότυπα λόγου.

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω δεν είναι λέξεις και άδεια σχήματα που κληροδότησε η Ελλάδα στη Δύση, αλλά έννοιες και συλλήψεις, που όλες μαζί συνιστούν ένα σύστημα –οργανική μήτρα του κόσμου- μια ενιαία σύλληψη για τον άνθρωπο, τη φύση και το θείο, στην οποία αναγνωρίζουμε τη σφραγίδα του «ελληνικού πνεύματος». Το παγκοσμίως μοναδικό χαρακτηριστικό του ελληνικού πνεύματος είναι ότι: ενώ διαφοροποιείται από τους άλλους πολιτισμούς –κινεζικό, ινδικό, μουσουλμανικό– στο σύνολο και στα στοιχεία του, είναι το μόνο που, σε αντιδιαστολή προς όλους αυτούς, μπορεί να γίνει κοινό νόμισμα όλων των λαών. Το ελληνικό πνεύμα παραμένει μια αξία οικουμενική, διότι μόνον αυτό θεμελιώνεται πάνω στον άνθρωπο. Γι' αυτό δεν είναι υπερβολή ο ισχυρισμός ότι ο ελληνισμός και η ελληνικότητα αφορούν και αγγίζουν όλους τους ανθρώπους όπου γης και αξίζει να μελετώνται, όχι για αντιγραφική μίμηση, αλλά ως πηγή έμπνευσης για να κάνουμε καλύτερο, σοφότερο και πιο ανθρώπινο το παρόν και το μέλλον όλων των λαών, πανανθρώπινα.

2.3.Βιογραφικά Στοιχεία του Ομήρου

Η περιγραφή του βίου του Ομήρου (ο οποίος είναι πατριάρχης της αφήγησης) σε αντικειμενική βάση είναι σχεδόν ανέφικτη καθώς μέχρι σήμερα έχουν διασωθεί επτά βιογραφίες του, στις οποίες περιπλέκεται το πραγματικό με το φανταστικό, η αλήθεια με μυθικά στοιχεία. Η σύγχρονη έρευνα τοποθετεί τη ζωή του Ομήρου στο δεύτερο

μισό του 8ου αιώνα (750-700 π.Χ.). Θεωρείται πιθανό ότι ήταν Ίωνας αοιδός, συνεχιστής μιας μακραίωνης παράδοσης προφορικών ηρωικών αφηγήσεων. Ο Όμηρος φαίνεται ότι συνέθεσε τα ποιήματά του χρησιμοποιώντας γραφή και περιόδευε ως ραψωδός, παρουσιάζοντας τα έργα του σε ιωνικές αυλές αξιωματούχων. Πήρε μέρος σε αγώνες ραψωδών και ήταν ένας από τους πρώτους που χρησιμοποίησε το ραβδί, σύμβολο εξουσίας δοσμένης από τους θεούς. Απέκτησε μεγάλη φήμη, αλλά σε έναν διαγωνισμό με τον Ησίοδο στη Χαλκίδα δεν πήρε βραβείο, επειδή προτιμήθηκε ο Ησίοδος ως ποιητής που εξυμνούσε την ειρήνη. (<https://el.wikipedia.org/wiki/Όμηρος>)

Ορισμένοι θεωρούν πως ο ποιητής Όμηρος ήταν γιος του Μαίονα και της Υρνηθούς και άλλος γιος του ποταμού Μέλητα και της νύμφης Κριθηίδας. Άλλοι πάλι λένε ότι κατάγεται από την Καλλιόπη, τη Μούσα. Ισχυρίζονται μάλιστα ότι είχε ονομαστεί Μελησιγενής επειδή γεννήθηκε στον ποταμό Μέλητα της Σμύρνης και, αφού τυφλώθηκε, ονομάστηκε Όμηρος· άλλωστε οι Αιολείς ονομάζουν τους τυφλούς ομήρους (Πλούταρχος, Βίος Ομήρου, IV, 1). Χίος, Σμύρνη, Κολοφώνα, Έφεσος: οι πόλεις που διεκδικούσαν με σοβαρότητα τον Όμηρο ως δικό τους ήταν τουλάχιστον όλες στην Ιωνία. Η μακροχρονιότερη παραμονή του στη Χίο και ο θάνατός του στη νήσο Ίο μπορούν να είναι ιστορικά γεγονότα. (Lesky, 1981:79) Επιπλέον η διάλεκτος των ποιημάτων του είναι βασικά ιωνική (αν και υπάρχει υπόστρωμα αιολικών τύπων) υπάρχουν εξάλλου στην Ιλιάδα κάποια σημάδια προσωπικής γνώσης της χώρας γύρω από την Τροία και ολόκληρης της παραλίας στο Ανατολικό Αιγαίο. Όλα αυτά σημαίνουν, τουλάχιστον για την Ιλιάδα, ότι ο Όμηρος ήταν Ίωνας αοιδός, ότι έζησε και εργάστηκε κυρίως στην Ιωνία. Για την Οδύσσεια δεν μπορεί κανείς να συμπεράνει με σιγουριά κάτι πολύ διαφορετικό (Easterling - Knox, 1994:79).

Ο Όμηρος συνέθεσε την Ιλιάδα γύρω στο 750 π.Χ. και την Οδύσσεια γύρω στο 710 π.Χ.. Η Ιλιάδα αποτελείται από 15.693 στίχους και η Οδύσσεια από περίπου 12.110 στίχους. Ως τόπος θανάτου του Ομήρου παραδίδεται η Ίος. (Κακριδής, 2011:35-36) .

Ο μεγαλύτερος επικός ποιητής των Ελλήνων πέθανε επειδή παράκουσε ένα χρησμό της Πυθίας. Σύμφωνα με τον περιηγητή Πausανία, ο Όμηρος επισκέφτηκε το μαντείο των Δελφών για να ρωτήσει την Πυθία ποιοι ήταν οι γονείς του και η καταγωγή του. Η Πυθία απάντησε με τον εξής χρησμό: «Πατρίδα της μητέρας σου είναι η νήσος Ίος,

η οποία θα σε δεχθεί όταν πεθάνεις, αλλά φυλάξου από το αίνιγμα των νεαρών παιδιών». Ο ποιητής όμως παράκουσε τον χρησμό και ταξίδεψε μέχρι την Ίο. Εκεί είδε μερικά μικρά παιδιά που ψάρευαν στην ακτή. Τα ρώτησε τι έπιασαν και τα παιδιά του απάντησαν: «Όσος' έλομεν λιπόμεσθα, όσ' ουχ έλομεν φερόμεσθα». Δηλαδή, ότι πιάσουμε το αφήνουμε, ότι δεν πιάσουμε το φέρουμε μαζί μας. Τα παιδιά αναφέρονταν στις ψείρες. Όσες έβρισκαν, τις σκότωναν, αλλά όσες δεν έβρισκαν, τις έφεραν στο κεφάλι τους. Ο Όμηρος δεν κατάφερε να βρει την απάντηση, αλλά θυμήθηκε την προειδοποίηση της Πυθίας. Τρομοκρατήθηκε και απομακρύνθηκε γρήγορα. Ο δρόμος ήταν λασπωμένος και ο ποιητής στη βιασύνη του, γλίστρησε και έπεσε. Χτύπησε το κεφάλι του και πέθανε σχεδόν ακαριαία.

Σύμφωνα με μια άλλη εκδοχή, ο Όμηρος πέθανε από τη στενοχώρια του που δεν έλυσε τον γρίφο, ενώ μία τρίτη εκδοχή λέει ότι ήταν ήδη βαριά άρρωστος και πήγε στην Ίο γιατί γνώριζε ότι θα πεθάνει. Βέβαια ο θάνατος του μεγάλου ποιητή δεν βασίζεται σε ιστορικές μελέτες, αλλά σε μύθους και παραδόσεις που κυκλοφορούσαν από στόμα σε στόμα. Ο Πausanias απλώς κατέγραψε μία λαϊκή αφήγηση. (<http://www.mixanitouxronou.gr>)

2.4.Τα Έργα του Ομήρου

Τα δύο ομηρικά έπη έχουν γίνει αρχετυπικά πρότυπα στην παγκόσμια μυθιστορία. Την ώρα που παρέχουν μια πρώτη και καθαρή ματιά στην ανθρώπινη προϊστορία και τις πρώτες οργανωμένες κοινωνίες, αποκαλύπτουν σε όλη τους τη μεγαλοπρέπεια πόσο λίγα έχουν αλλάξει από τότε. Ακόμα κι αν η Ιλιάδα είναι σε κάποιον άγνωστη, το χρονικό της πολιορκίας της Τροίας και της αρπαγής της Ωραίας Ελένης, έχει αποτελέσει τη βάση για τόσες και τόσες ερωτικές ιστορίες, κάνοντάς τη κατάφωρα οικεία. Κάποιοι μάλιστα ομηρικοί μελετητές ισχυρίζονται ότι εξαιτίας της γεωγραφικής ακρίβειας της Ιλιάδας, ο Όμηρος πρέπει να γνώριζε από πρώτο χέρι την περιοχή.

Και βέβαια μετά έρχεται η Οδύσσεια, που πιάνει τον μίτο της ιστορίας από την πτώση της Τροίας και έπειτα, όχι βέβαια χωρίς ακαδημαϊκές έριδες. Η πατρότητα της Οδύσσειας αμφισβητείται στη βάση των σαφώς διαφορετικών αφηγηματικών δομών που συναντάμε στα δύο έπη, κάτι που για μερίδα φιλολόγων υποδεικνύει ότι τα δύο ποιήματα απέχουν μεταξύ τους τουλάχιστον έναν αιώνα και δεν μπορούν έτσι να

έχουν γραφτεί από τον ίδιο άνθρωπο. Άλλοι πάλι ερευνητές θέλουν τη διαφορά των ποιημάτων να ανέρχεται σε μερικές μόλις δεκαετίες, με τη διαφορά στο στιλ γραφής να αποκαλύπτει τη λογοτεχνική ωρίμαση του ποιητή: η στιβαρή δομή της Ιλιάδας αποκαλύπτει έναν Όμηρο που έχει φτάσει στην ακμή του, ενώ η πιο μυθιστορηματική και σαφώς «λαϊκότερη» Οδύσσεια αποδίδεται στον ηλικιωμένο πλέον ποιητή. (www.newsbeast.gr/portraits/arthro/523638/o-epikos-poiitis-omiros)

Στην Ιλιάδα ο ποιητής παίρνει αφορμή από τη ολέθρια για τους Έλληνες οργή του Αχιλλέα και αφηγείται με τρόπο αριστουργηματικό πλήθος επεισόδια πολέμου γύρω από τα τείχη της Τροίας, όπου θεοί και άνθρωποι αγωνίζονται για την τελική έκβαση. Στο δεύτερο, ο ποιητής εξιστορεί τις αφάνταστες περιπέτειες του βασιλιά της Ιθάκης Οδυσσέα, που χρόνια περιπλανήθηκε στην ξενιτιά, ώσπου να αξιωθεί να ξαναδεί την πατρίδα του και τους δικούς του. Εκτός από την Ιλιάδα και την Οδύσσεια, οι μελετητές αποδίδουν στον Όμηρο και άλλα δύο από τα «Κύκλια έπη» του τρωϊκού κύκλου, τη Θηβαΐδα την Οϊχαλίας Άλωσιν και τα Κύπρια. Επίσης του αποδίδονται:

1. Τριάντα τρεις θρησκευτικοί ύμνοι, προοίμια δηλαδή επικών διηγήσεων που επικαλούνται και εξυμνούν διάφορους θεούς, π.χ. την Αφροδίτη, τη Δήμητρα, τον Απόλλωνα, τον Ερμή, το Διόνυσο. Η έρευνα σήμερα δεν δέχεται τους ύμνους ως ομηρικούς και τους χρονολογεί από τον 7ο ως τον 6ο π.Χ. αιώνα. Τα μικρά αυτά ποιήματα είναι μια απόδειξη της διάδοσης των επικών απαγγελιών σε όλο τον ελληνικό κόσμο (Γεωργοπαπαδάκος, 2000:52).

2. Η επική παρωδία Βατραχομομαχία που αποτελεί κωμική παρωδία της Ιλιάδας και περιγράφει έναν φανταστικό πόλεμο βατράχων και ποντικών (303 στίχοι).

3. Τέλος, μια κωμική διήγηση, ο Μαργίτης, που δεν σώζεται αλλά γνωρίζουμε ότι μιλούσε για έναν αντήρωα που καταπιανόταν με πολλές δουλειές χωρίς να μπορεί να φέρει σε πέρας καμία.

«Ο Πλάτωνας μας λέει ότι στον καιρό του πολλοί πίστευαν ότι ο Όμηρος ήταν ο παιδαγωγός όλης της Ελλάδας. Από τότε, η επίδραση του Ομήρου έχει εξαπλωθεί πολύ μακρύτερα από τα σύνορα της Ελλάδας», γράφει ο Werner Jaeger στην «Paideia: The Ideals of Greek Culture» και έχει απόλυτο δίκιο. (www.newsbeast.gr/portraits/arthro/523638/o-epikos-poiitis-omiros)

2.5. Η Οδύσσεια

Τα στοιχεία που συμβάλλουν στη σύνθεση της Οδύσσειας:

1. μυθιστορία του πολυταξιδεμένου που επιστρέφει
2. θαλασσινές περιπέτειες
3. τρωικός θρύλος
4. το πνεύμα και τη συμπεριφορά μιας νέας εποχής που, χωρίς να διαλύει το παλιό, το τοποθετεί ωστόσο με πολλούς τρόπους κάτω από έναν καινούργιο τρόπο κοιτάγματος [...]· σ' αυτό το καινούργιο συμμετέχει κυρίως το ιωνικό πνεύμα που ανεβαίνει.» (Lesky, σ. 81, Α').

Η Οδύσσεια είναι το δεύτερο έπος του Ομήρου που ως θέμα του έχει ένα οικογενειακό δράμα με την ακόλουθη σύνθεση:

Μετά τη λήξη του πολέμου, ο βασιλιάς της Ιθάκης και γενναίος πολεμιστής της Τροίας, Οδυσσεύς, όπως όλοι, πήρε το δρόμο της επιστροφής για την πατρίδα του. Για τις προσβολές κατά των Θεών όμως που διέπραξε στην Τροία (ύβρις) επήλθε η τιμωρία του, δεκάχρονη περιπλάνηση γεμάτη περιπέτειες για αυτόν και τους συντρόφους του. Αρχικά, για τον Οδυσσεύς, οι Θεοί δεν είχαν αποφασίσει για μια τόσο μεγάλη τιμωρία αλλά όταν ο Οδυσσεύς τύφλωσε τον Πολύφημο, εξόργισε τον Ποσειδώνα, ο οποίος ορκίστηκε να μην τον αφήσει ποτέ να επιστρέψει στην Ιθάκη. Όλες περιπλανήσεις περιγράφονται λεπτομερώς από τον Όμηρο στην Οδύσσεια.

Ξεκινώντας από την Τροία ο Οδυσσεύς είχε στην διάθεσή του 12 καράβια, μέσα στα οποία επέβαιναν οι Ιθακήσιοι συμπολεμιστές του. Οι περιπλανήσεις τους αρχίζουν με την πλεύση και την μάχη στην χώρα των Κικόνων, την περιπέτεια στη χώρα των Λωτοφάγων και στην συνέχεια στη χώρα των Κυκλώπων, όπου παγιδεύτηκαν στη σπηλιά του Πολύφημου και ο Οδυσσεύς τον τύφλωσε, επισύροντας το μένος του Ποσειδώνα. Έπειτα έφτασαν στο νησί του Αιόλου, όπου ο ομώνυμος Θεός του παρέδωσε έναν ασκό που περιείχε όλους τους ανέμους εκτός από τους ευνοϊκούς, για να επιστρέψει αμέσως στην Ιθάκη. Πλησιάζοντας όμως στην Ιθάκη, οι σύντροφοι του Οδυσσεύς ανοίγουν τον ασκό, προκαλώντας καταιγίδα που καταστρέφει 11 καράβια και παρασέρνει αυτό του Οδυσσεύς μέχρι το νησί των Λαιστρυγόνων. Από εκεί πάνε στο νησί της Κίρκης, μια μάγισσα που μεταμόρφωσε πολλούς από το πλήρωμα σε ζώα. Ένα χρόνο αργότερα, και αφού έχει κατέβει στον Άδη για να συναντήσει τον

Τειρεσία, φεύγοντας από το νησί της Κίρκης, περνάνε από το στενό των Σειρήνων, το στενό της Σκύλας και της Χάρυβδης και φτάνουν αποδεκατισμένοι στον νησί του Θεού Ήλιου.

Στο νησί του Ήλιου, οι εναπομείναντες σύντροφοί του βρίσκουν το θάνατο και αυτός παρασυρόμενος από τα κύματα φτάνει μόνος του στο νησί της Καλυψούς. Με την Καλυψώ μένει για 7 χρόνια πριν αποχωρίσει με μια σχεδία και, μετά την τρικυμία που προκαλεί ο Ποσειδώνας, καταλήγει στο νησί των Φαιάκων. Εκεί περιμαζεύεται από την Ναυσικά και βρίσκει καταφύγιο στην Αυλή του βασιλιά Αλκίνοου, όπου τελικά αποκαλύπτει την πραγματική του ταυτότητα και συγκινεί όλους με την αφήγηση των περιπλανήσεων του (σημείο όπου ξεκινάει η Οδύσσεια). Με την βοήθεια του Αλκίνοου και έπειτα από νέα τρικυμία ο Οδυσσεάς καταφέρνει τελικά, μετά από 10 χρόνια, να φτάσει στην Ιθάκη.

Στην επιστροφή αναγκάζεται αρχικά να κρυφτεί (αφού ήταν μόνος του) πριν τελικά εξοντώσει με τη βοήθεια του Τηλέμαχου και του Εύμαιου τους 40 μνηστήρες, δηλαδή αριστοκρατικούς γόνους του βασιλείου του, που θεωρώντας πως είναι νεκρός πολιορκούσαν επί 10 χρόνια την πιστή βασίλισσα Πηνελόπη, με κύριο σκοπό να καταλάβει κάποιος από αυτούς τον άδειο (όπως πίστευαν) θρόνο του Οδυσσέα.

Τελικά εξόντωσε και τις βασιλικές παλλακίδες που τον πρόδωσαν όλο αυτό το διάστημα. (<https://el.wikipedia.org/wiki/Οδυσσεάς>)

Ο κεντρικός αυτός θεματικός πυρήνας του έπους συμπληρώνεται: α) Με υλικό που αντλείται από τον κύκλο των «νόστων», δηλαδή των θρύλων που σχετίζονταν με την επάνοδο των ηρώων της τρωικής εκστρατείας στη πατρική γη και β) με περιπέτειες και ναυτικούς μύθους, οι οποίοι αφθονούσαν στην Ελλάδα τότε και ιδιαίτερα στην Κρήτη. Διακρίνουμε, δηλαδή, στο υλικό της Οδύσσειας τρία στοιχεία: μια μυθιστορία του ξενιτεμένου, τους νόστους των ηρώων, φανταστικές διηγήσεις και μύθους. Όλο αυτό το υλικό είναι σταθερά συγκεντρωμένο γύρω από τον κεντρικό ήρωα (αναζήτηση – νόστος), έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η συνοχή του μύθου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον του αναγνώστη – ακροατή.

Η δράση στην Οδύσσεια συμπυκνώνεται σε σαράντα ημέρες, ενώ οι περιπλανήσεις του απλώνονται σε δέκα χρόνια. Τα ιστορούμενα γεγονότα οργανώνονται θεματικά

σε τρεις κύκλους χρόνου. Ο πρώτος κύκλος περιέχει τα επεισόδια των δύο πρώτων χρόνων, από την Τροία μέχρι τη Θρινακία (νησί του Ήλιου): ο δεύτερος κύκλος περιέχει όσα συμβαίνουν στο νησί της Καλυψώς ως την Ιθάκης. Στον τρίτο κύκλο, ο Οδυσσέας, εγκατεστημένος πια στο σπίτι του, παίρνει εκδίκηση σκοτώνοντας τους μνηστήρες. Ο ποιητής της Οδύσσειας ανέτρεψε τη χρονογραφική αυτή σειρά που παρουσιάζουν οι κύκλοι και κάνοντας επανάσταση στη δομή, υπέταξε το ποιητικό παρελθόν στο ποιητικό παρόν, δηλαδή συμπεριέλαβε τον πρώτο και δεύτερο κύκλο μέσα στον τρίτο. Τα δέκα χρόνια παρά σαράντα ημέρες εγκιβωτίστηκαν μέσα στις σαράντα ημέρες.

Ο τρόπος, λοιπόν, με τον οποίο γίνεται η πραγμάτευση του θέματος μοιάζει εξωτερικά πιο περίτεχνος από αυτόν της Ιλιάδας, και τέτοιος πραγματικά είναι σε πολλά. Είναι ένα μυθιστόρημα που διεξάγεται σε πολλά χρονικά και γεωγραφικά επίπεδα, κι αυτό επιτρέπει στον ποιητή να μην κινηθεί σε ευθεία χρονική γραμμή, όπως στην Ιλιάδα, αλλά ανατρέποντας τη φυσιολογική σειρά και αρχίζοντας από τη μέση. Παρατηρούμε, δηλαδή, αυτό που ονομάζεται εγκιβωτισμός, την αναστροφή της φυσικής σειράς της δράσης και την κατάλληλη τοποθέτηση ενός προγενέστερου χρονικά τμήματος σε πιο κατοπινή θέση, με αναδρομική αφήγηση των γεγονότων (Τσοπανάκης, 1984:57). Έτσι, από τον ποιητή δίνονται μόνο οι τελευταίες περιπέτειες του ήρωα που απαρτίζουν τον τρίτο κύκλο, ενώ τις προηγούμενες περιπέτειες παρουσιάζει μόνος του ο Οδυσσέας μπροστά στη συγκέντρωση των Φαιάκων στο ανάκτορο του Αλκίνοου.

Το περιεχόμενο της Οδύσσειας διαφέρει απ' αυτό της Ιλιάδας και εξαιτίας του θέματος και εξαιτίας του τρόπου με τον οποίο γίνεται η πραγμάτευσή του. Στα κύρια σημεία του είναι απλό και χωρίζεται σε τρία μέρη. Κάθε μέρος έχει ένα κεντρικό θέμα, γύρω από το οποίο πλέκεται ένα σύνολο από περιπέτειες και επεισόδια. Το πρώτο κεντρικό θέμα είναι η αποδημία του Τηλέμαχου, το δεύτερο είναι οι περιπλανήσεις του Οδυσσέα, το τρίτο θέμα είναι η εκδίκηση του Οδυσσέα.

Η Οδύσεια έχει μικρότερη έκταση από την Ιλιάδα. Η δράση της δεν αγκαλιάζει τόσα πολλά πρόσωπα όσα η δράση εκείνης. Αντίθετα επίσης από την Ιλιάδα, η οποία κινείται μέσα στον περιορισμένο χώρο από το ναυτικό στρατόπεδο των Ελλήνων ως τα κάστρα της Τροίας, η Οδύσεια κινείται μέσα στον απέραντο χώρο της θάλασσας,

γνωστής και άγνωστης, της Μεσογείου και ίσως του Ωκεανού, ώσπου η δράση της να φτάσει στην Ιθάκη, όπου περιορίζεται μέσα στο στενό χώρο του παλατιού του Οδυσσέα. Τα πρόσωπά της είναι μερικοί ήρωες του τρωικού πολέμου, και κυρίως ο Οδυσσέας. Υπάρχουν όμως και εξωτικές και φανταστικές μορφές (Τσοπανάκης, 1984:57). Το γιατί ο Οδυσσέας γίνεται αντικείμενο τέτοιας τιμητικής διάκρισης, ώστε να απασχολήσει μόνος του ένα έπος, δεν είναι εύκολο να πούμε. Μερικές πηγές από την αρχαιότητα έβρισκαν κάποια συγγένεια του ποιητή προς την Ιθάκη και τον Οδυσσέα, αυτά όμως είναι πολύ αβέβαια πράγματα. Ίσως γιατί ο Οδυσσέας είναι ο πιο ναυτικός ήρωας, ο μόνος από την έξω από το Αιγαίο θάλασσα, που συμμετέχει στην εκστρατεία (Τσοπανάκης, 1984:58).

Η Οδύσεια είναι προικισμένη με πολύ θετικές ιδιότητες που τη χαρακτηρίζουν ιδιαίτερα. Η ποικιλία της δράσης, οι απλές αλλά αποτελεσματικές μεταβάσεις από μέρος σε μέρος, η εφευρετικότητα με την οποία τα κύρια συστατικά μέρη μιας πολύπλοκης υπόθεσης συνυφαίνονται – αυτά απαιτούσαν λεπτομέρειες σχεδιασμού μεγαλύτερες από εκείνες που χρειαζόνταν για την Ιλιάδα, αν και οι ελιγμοί του ποιητικού πεδίου έπρεπε να ήταν επιδέξιοι και περίπλοκοι. Ύστερα, υπάρχουν ειδικά υπερφυσικά στοιχεία πέρα από τις δραστηριότητες των ίδιων των ανθρωπόμορφων θεών – που, αν και ελαφριά διαφορετικοί στο χαρακτήρα από εκείνους της Ιλιάδας, για παράδειγμα στην αυξημένη ηθική ευαισθησία και τον αυξημένο ρόλο της θεότητας – φύλακα, ανήκουν ακόμη στο ίδιο είδος (Easterling και Knox, 1994:121).

Η Οδύσεια είναι μια αντανάκλαση της πραγματικότητας μέσα από μια ποιητική απεικόνισή της. Είναι η πολυπρισματική απεικόνιση της ζωής στο πεδίο της ανθρώπινης δράσης. Γοητευόμαστε από τη μορφή του Οδυσσέα, που αναζήτησε μέσα από τα χίλια κύματα να βρει τις ακρογιαλιές της Ιθάκης και απέδειξε ότι κάποτε «μια χούφτα μυαλό αξίζει πολύ περισσότερο από ένα ασκί γεμάτο δύναμη». Το μήνυμα της Οδύσειας, διαχρονικό και πανανθρώπινο, αποδεικνύει ότι η περιπέτεια της ύπαρξης δε σταματά μέχρι το τέλος της ζωής του ανθρώπου.

Ιλιάδα και Οδύσεια παρουσιάζουν πολλές μεταξύ τους ομοιότητες αλλά και κάποιες καθόλου ασήμαντες διαφορές:

(α) Οι θεοί, με πρώτο τον Δία, είναι στην *Ιλιάδα* πιο αυθαίρετοι, λιγότερο δίκαιοι απ' όσο στην *Οδύσσεια*, όπου παρουσιάζονται να ανταμείβουν τις αρετές και να τιμωρούν μόνο συγκεκριμένα σφάλματα.

(β) Αντίστοιχα, οι άνθρωποι είναι στην *Οδύσσεια* περισσότερο υπεύθυνοι και κύριοι της τύχης τους απ' όσο στην *Ιλιάδα*, όπου οι ατομικές και συλλογικές τύχες είναι λίγο πολύ προαποφασισμένες.

(γ) Στην *Ιλιάδα* οι πρωταγωνιστές είναι επώνυμοι ευγενείς και βασιλιάδες, που τηρούν απαρέγκλιτα τους κανόνες της ηρωικής συμπεριφοράς. Ο απλός λαός κινείται στο περιθώριο, δρα και αντιδρά μόνο ως σύνολο. Στην *Οδύσσεια* σημαντικό ρόλο δεν έχουν μόνο ευγενείς και βασιλιάδες αλλά και άνθρωποι απλοί, σαν τον Εύμαιο, τον Φιλοίτιο, την Ευρύκλεια, ακόμα και τον Μελάνθιο. Όσο για τον ίδιο τον Οδυσσέα, η συμπεριφορά του σίγουρα δε συμβιβάζεται πάντα με τον ηρωικό κώδικα.
(http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/history/grammatologia/page_009.html)

2.6. Οι Ήρωες των Επών του Ομήρου

Στο μεταπτυχιακό της Αραμπατζή (2016) αναφέρεται το ιδεώδες των ομηρικών ηρώων. Πρόκειται για μια ηρωική ηθική, ηθική της τιμής, η οποία τους ωθεί στα μεγάλα έργα και συμπυκνώνεται στους λόγους του Ιππολόχου στο γιο του Γλαύκο: «αἰέν ἀριστεύειν καί ὑπείροχον ἔμμεναι ἄλλων» («Να είσαι πάντα άριστος και να ξεπερνάς τους άλλους»). Αυτή η ηθική του Έρωτος προς τη δόξα, την ατομική διάκριση και την αρετή, δίνει το νόημα στη ζωή και αποτελεί το βασικό παιδευτικό στοιχείο των ομηρικών επών. (Γρυντάκης και συν., 2007:74)

Τα ομηρικά έπη συγκεντρώνουν πληροφορίες σχετικά με τις αρχές και τις επιδιώξεις της αγωγής των νέων στην αρχαία Ελλάδα. Οι πληροφορίες που λαμβάνουμε μέσα από τα ομηρικά έπη προκύπτουν από τα χαρακτηριστικά των ηρώων που παρουσιάζονται ως πρότυπα μίμησης. Η σημασία του προτύπου, του ορθού παραδείγματος, είναι ιδιαίτερα έντονο χαρακτηριστικό της αρχαίας ελληνικής αγωγής, καθώς δρα με τρόπο κανονιστικό πάνω στη συμπεριφορά των ατόμων (Jaeger, 1959α: 64).

Η εκπαίδευση της ομηρικής εποχής αντανακλά τις αξίες της συγκεκριμένης κοινωνίας. Οι αρετές που εκθειάζονται μέσα από τα ομηρικά έπη κατακτιούνται μέσα από την αγωγή. Η αγωγή, όμως, δεν ήταν η ίδια στην αρχαία Ελλάδα, διέφερε μεταξύ των κοινωνικών στρωμάτων και το ηρωικό ιδεώδες περιοριζόταν στους νέους αριστοκρατικής καταγωγής. Ο περιορισμός της στους ευγενείς υποδηλώνει ότι είναι σύστοιχη με την κοινωνική δομή: παιδεία αριστοκρατική σε μια κοινωνία καθαρά αριστοκρατική. Αυτή τη ζωή την τόσο σύντομη, που το πεπρωμένο των μαχητών την κάνει πιο αβέβαιη, οι ήρωες μας την αγαπούν με πάθος. Και εντούτοις αυτή η τόσο πολύτιμη ζωή δεν είναι στα μάτια τους η υπέρτατη αξία. Είναι έτοιμοι να τη θυσιάσουν για κάτι πιο υψηλό. Αυτή είναι η ομηρική ηθική της τιμής. Η ιδανική αξία για την οποία η ζωή θυσιάζεται είναι η αρετή.

Ο ομηρικός ήρωας ζει και πεθαίνει για να ενσαρκώσει με τη συμπεριφορά του ένα ιδανικό, μια ποιότητα της ύπαρξης που συμβολίζει αυτή η λέξη, η αρετή. Συνεπώς, η δόξα και η φήμη που κατακτάται από το συναγωνισμό με τους άξιους είναι το μέτρο, για την αντικειμενική αναγνώριση της αξίας. Στον Όμηρο, οι αρχαίοι βρήκαν με ενθουσιασμό ότι η ουσία της ύπαρξης βρίσκεται στον αθλητικό συναγωνισμό, αυτό το αγωνιστικό ιδεώδες της ζωής (Μαρρού, 1961:36).

2.7. Η Θέση του Ομήρου στην Ελληνική Αρχαιότητα

Στο βιβλίο του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων της Μ.Σαμαρά & Κ.Τοπούζη αναφέρουν ότι «Ο Όμηρος ήταν η Βίβλος των Ελλήνων, όπως λέγεται συχνά. Αλλά δεν ήταν ιερό βιβλίο, κι ακόμη περισσότερο, ένα βιβλίο που οφειλόταν στην αποκάλυψη. Οι Έλληνες δεν είχαν ποτέ μια Αγία Γραφή. Ο Όμηρος ήταν γι' αυτούς ένας καλλιτέχνης, όχι ένας οραματιστής. [...] Όμως όλοι θεωρούσαν το έργο του, εκτός από ποιητικό αριστούργημα, και πηγή διδαγμάτων για την ιστορία, την επιστήμη, την πολιτική, τη θρησκεία και την ηθική. [...] Η γενική αποδοχή του Ομήρου ως δασκάλου ήταν το αποτέλεσμα μιας μελετημένης εκλογής. Ο Όμηρος δεν ήταν ο μόνος επικός ποιητής. Στα χρόνια του είχαν γραφτεί πολλά άλλα μεγάλα ποιήματα, που εν μέρει υπήρχαν ακόμη στην κλασική εποχή και πιο αργά ακόμη. [...] Ο Κύκλος χάθηκε γιατί εκτιμήθηκε λιγότερο. Εμείς δεν μπορούμε να κάνουμε

συγκρίσεις, αλλά είναι αρκετά χαρακτηριστικό το γεγονός ότι η καταδίκη του Κύκλου δεν αποφασίστηκε από μια ακαδημία, από μια πολιτική αυθεντία, από μια δικαστική απόφαση του κλήρου.» (Codino, σσ. 30-1, Β'). Η ευρωπαϊκή λογοτεχνία παρέμεινε καθορισμένη μέχρι σήμερα από τον Όμηρο «“Επειδή τα βασικά θέματα της πνευματικής κληρονομιάς μας τέθηκαν με την καταγραφή των επών που συνδέουμε με το όνομα του Ομήρου [...], η λογοτεχνία μας παρέμεινε έως σήμερα [...] καθορισμένη από τον Όμηρο”. [...] Η διαμόρφωση της λογοτεχνικής συνείδησης της Ευρώπης ίσως να είχε πάρει διαφορετική κατεύθυνση, αν οι Έλληνες ενεργούσαν τότε όπως ενήργησαν αργότερα οι Ετρούσκοι, οι Ρωμαίοι και οι διάδοχοί τους στον Μεσαίωνα: όλοι αυτοί υιοθέτησαν μαζί με τη γραφή και τη λογοτεχνία από τους εκάστοτε δασκάλους τους. [...] Οι Έλληνες ήταν οι μόνοι που αποφάσισαν διαφορετικά. Απομόνωσαν το όργανο από τα προϊόντα του και το αξιοποίησαν για τη δημιουργία της δικής τους λογοτεχνίας. Τα έργα που τοποθέτησαν στην αρχή αυτής της λογοτεχνικής εξέλιξης δεν αποτελούσαν ξένες εισαγωγές αλλά δημιουργήματα του δικού τους πνεύματος: ήταν η Ιλιάδα και η Οδύσσεια. Όπως ήταν φυσικό, με αυτή την απόφαση δημιουργήθηκαν μόνον οι προϋποθέσεις για την επίδραση του Ομήρου. Τα ομηρικά έπη θα μπορούσαν να ήταν σε διαφορετικό βαθμό προϊόντα της εποχής τους, ώστε μια ή δυο γενιές αργότερα να μη θεωρούνται πλέον επίκαιρα ή ελκυστικά. Το γεγονός ότι σήμερα, 27 αιώνες αργότερα, μπορεί κανείς να μιλήσει για την “εξέλιξη του γραπτού πολιτισμού μας που είναι καθορισμένη από τον Όμηρο”, αποδεικνύει ότι τα πράγματα ήταν ακριβώς αντίθετα. Από την πρώτη στιγμή η επίδραση του Ομήρου στηρίχτηκε ακριβώς στο γεγονός ότι η ποίησή του υπερέβαινε το πρόσκαιρο, βασιζόταν δηλαδή σε μια διαχρονική ποιότητα. [...] Αν όμως η κύρια αιτία για τη μακραίωνη επίδραση του Ομήρου είναι η ποιητική αξία των επών του, τότε το πραγματικό “ομηρικό ζήτημα” δεν πρέπει να αφορά τη γένεση της Ιλιάδας και της Οδύσσειας αλλά την ουσία αυτής της αξίας.» (Latacz, σσ. 32-4, Β').

Η αναγνώριση του Ομήρου από τους Έλληνες, τους Ρωμαίους και τους Ευρωπαίους «Του Ομήρου η πανελλήνια αναγνώριση πρέπει να άρχισε πολύ νωρίς, μόλις η Ιλιάδα και η Οδύσσεια άρχισαν να διαδίδονται με την απαγγελία των ραψωδών στην αρχή, με τη γραφή αργότερα. [...] Από τον 6ο αιώνα π.Χ. ο Όμηρος γίνεται σχολικό βιβλίο [...]. Οι ραψωδοί απαγγέλλουν συχνά μεγάλες περικοπές από την Ιλιάδα και την Οδύσσεια: υπάρχουν και άνθρωποι που τον αποστηθίζουν ολόκληρο, όπως σήμερα στην Κρήτη τον Ερωτόκριτο. Και οι εικαστικές τέχνες, ιδιαίτερα η αγγειογραφία,

προβάλλουν ομηρικά θέματα, από τον 7ο τουλάχιστον αιώνα π.Χ. Μέσα στον 6ο αιώνα ο Πεισιστρατίδης Ίππαρχος (άλλες πηγές αναφέρουν τον Σόλωνα) ορίζει να απαγγέλλονται στην εορτή των Παναθηναίων η Ιλιάδα και η Οδύσσεια ολόκληρες από εναλλασσόμενους ραψωδούς. Δεν είναι υπερβολικός ο ισχυρισμός ότι όχι μόνο η μεθομηρική ποίηση κάθε είδους [...] αλλά και ολόκληρος ο πνευματικός ελληνικός κόσμος διαπλάθεται κάτω από την επίδραση του Ομήρου. Στη Ρώμη το πρώτο λόγιο λογοτεχνικό κείμενο που κυκλοφορεί είναι η μετάφραση της Οδύσσειας από τον Λίβιο Ανδρόνικο (3ος αιώνας π.Χ.): αργότερα μεταφράζεται και η Ιλιάδα. [...] Στα χρόνια του Αυγούστου (1ος αιώνας π.Χ.) ο Όμηρος διδάσκεται από το πρωτότυπο στα σχολεία της Ρώμης, και η σύγχρονη ποίηση (Βιργίλιος, Οράτιος, Οβίδιος) προδίδει κάθε στιγμή την επίδρασή του.

Στο Βυζάντιο, οι μοναχοί στα μοναστήρια αντέγραφαν με αγάπη τα ομηρικά ποιήματα και έτσι τα διέσωσαν, ενώ ο Αρχιεπίσκοπος Θεσσαλονίκης Ευστάθιος (12ος αι.) έγραψε σχόλια για τον Όμηρο. Στην Αναγέννηση, τα έπη γίνονται γνωστά σε όλη την Ευρώπη από τους Έλληνες λογίους της διασποράς (14ος αιώνας μ.Χ.) στην αρχή από λατινικές μεταφράσεις. Το 1488 γίνεται στη Φλωρεντία η πρώτη έκδοση του Ομήρου από τον Δ. Χαλκοκονδύλη, χρειάστηκαν όμως τρεις αιώνες για να εκτιμηθεί η τέχνη του, αρχικά στην Αγγλία, έπειτα στη Γερμανία και τέλος στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Από την εποχή εκείνη η Ιλιάδα και η Οδύσσεια γίνονται μια από τις μεγαλύτερες δυνάμεις που γονιμοποιούν την ευρωπαϊκή σκέψη και τέχνη. Τα Μουσεία είναι γεμάτα από νεότερα γλυπτά και πίνακες με θέματα παρμένα από τον Όμηρο. Κάθε γενεά τον εκδίδει, τον μεταφράζει –ακόμη και στα ιαπωνικά– τον σχολιάζει και αγωνίζεται να λύσει τα προβλήματά του. (Κακριδής, 1971:172)

Ο θαυμασμός προς τα ομηρικά ποιήματα παραμένει ζωντανός ως τις μέρες μας. Πολλές ομηρικές εκφράσεις επιβιώνουν αυτούσιες ακόμη και σήμερα στον προφορικό και στο γραπτό λόγο, όπως «νόστιμον ἦμαρ», «ἔπεα πτερόεντα», «εἷς οἰωνός ἄριστος, ἀμύνεσθαι περί πάτρης». Ο Όμηρος είχε ένα ξεχωριστό προτέρημα σε σχέση με την προφορική ποίηση που προηγήθηκε, που δικαιολογεί το γεγονός ότι το έργο του γράφτηκε και αντιγράφηκε και μετά αποτυπώθηκε σε κείμενο – όπως το περιμένουμε από μια λογοτεχνία. Την εξαιρετική αυτή θέση τη διατήρησε σε όλο το μετέπειτα ελληνικό πολιτισμό. (Αραμπατζή, 2016)

Στην μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία της κ.Αραμπατζή (2016) γίνεται αναφορά στην διάδοση και διάσωση των δύο μεγάλων επών. Τα δύο ποιήματα, η Ιλιάδα και η Οδύσσεια δεν έπαψαν ποτέ να αντιγράφονται και να απαγγέλλονται. Το κείμενο τους συναρμολογήθηκε στην Αθήνα: και όλα τα χρόνια γίνονταν απαγγελίες με την ορισμένη σειρά. Χρησιμοποιήθηκε στην εκπαίδευση. Οι νέοι όφειλαν να αποστηθίζουν ολόκληρο το κείμενο (Romilly, 1997: 36-38). Αργότερα, θέλησαν να βρουν σε αυτό διδάγματα για όλα, αλληγορικές έννοιες, ηθικά και πολιτικά πρότυπα. Ο λυρισμός, η ιστορία, η τραγωδία πηγάζουν από τον Όμηρο και όλοι οι καλλιεργημένοι άνθρωποι συνέχισαν να τον διαβάζουν ως το τέλος της αρχαιότητας. Η προφορική ποίηση έρχεται και παρέρχεται. Είναι ίσως ένας πολύτιμος θησαυρός. Είναι όμως μόνο για το παρόν. Ο Όμηρος υπήρξε –για να ξαναθυμηθούμε τη φράση του Θουκυδίδη «κτῆμα ἐς αἰεί». Πιστέψαμε σε αυτό. Το βιώσαμε. Το ζούμε, λίγο-πολύ, ακόμα. Και έτσι, αυτό το πρώτο όνομα της δυτικής λογοτεχνίας, είναι επίσης το ανυπέρβλητο υπόδειγμα της δύναμης που μπορεί να αποκτήσει μία πραγματική λογοτεχνία (Romilly, 1997: 36-38).

2.8. Η Θέση του Ομήρου στη Νεοελληνική Παιδεία

«Η θέση του Ομήρου στη νεοελληνική παιδεία όχι μόνο δεν κλονίζεται, αλλά ενισχύεται, καθώς, η ποίησή του αποτελεί πολύ χρήσιμο όργανο για τη μελέτη και την ερμηνεία της νεοελληνικής λογοτεχνίας. Δεν είναι μόνο το δημοτικό τραγούδι στο οποίο επιβιώνουν μοτίβα, αντιλήψεις ζωής, ακόμα εκφραστικοί τρόποι του Ομήρου, αλλά και η προσωπική ποίηση στις πιο ενδιαφέρουσες εκδηλώσεις της ποικιλότητας θυμίζει την ομηρική. Μπορεί να θεωρηθεί ολοκληρωμένη η ερμηνεία της ποίησης του Σολωμού, του Κάλβου, του Παλαμά, του Σικελιανού, του Καζαντζάκη, του Βάρναλη, του Καβάφη, του Σεφέρη, του Ελύτη, χωρίς τη γνώση της ομηρικής ποίησης;» (Σπυρόπουλος, σ. 17, Δ').

2.9. Η Θεατρικότητα των Επών του Ομήρου

Η παρατήρηση του Αριστοτέλους για τη 'θεατρικότητα' των ομηρικών επών είναι άμεση (XXIV1, 1459b), ενώ η εποποιία κατά τον Αριστοτέλη είναι διηγηματική μίμησης (XXIV 5, 1459b, επίσης V 4-5, 1449b) από την οποία εκλείπουν η μελοποιία

και η όψης, που όμως, από την άλλη, παρουσιάζει μεγαλύτερες δυνατότητες, καθώς μπορεί να περιλάβει πολλές δράσεις ταυτόχρονα που υπάγονται στο ίδιο τέλος. Επίσης ο Αριστοτέλης ισχυρίζεται ότι από την Ιλιάδα και την Οδύσσεια μπορεί να γίνουν μόνον δύο τραγωδίες (μία από το κάθε έπος) ενώ από τα Κύπρια και τη Μικρή Ιλιάδα πολλές (XXIII 3-4, 1459a και b). Αυτή η παρατήρηση γίνεται στο πλαίσιο του επαίνου του φιλοσόφου για τον Όμηρο, ο οποίος, αντί να διηγηθεί όλα τα γεγονότα του τρωικού πολέμου, επικέντρωσε την αφήγησή του σε ένα μοναδικό γεγονός, την μύνην του Αχιλλέα, ενώ τα υπόλοιπα γεγονότα κτίζονται γύρω από το κεντρικό θέμα ως επεισόδια μιας τραγωδίας, κατά αυτόν τον τρόπο ο ποιητής προσδίδει στα έπη του την ενότητα της δράσης που είναι απαραίτητη για μία επιτυχημένη τραγωδία. (Halliwell S., 1987)

Ειδικότερα, στο κεφ. 13 ο Αριστοτέλης πραγματεύεται τη διπλή υπόθεση της τραγωδίας, και για το λόγο αυτό, παρουσιάζει ως παράδειγμα, τη διπλή υπόθεση της Οδύσσειας, στα πλαίσια της οποίας, οι καλοί επιβραβεύονται και οι κακοί τιμωρούνται. Το χωρίο αυτό, αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές θεωρήσεις, καθώς αναφέρεται στην αισθητική αδυναμία του κοινού, στα πλαίσια της οποίας οι ποιητές επιδιώκουν να ευχαριστήσουν και να ικανοποιήσουν τους θεατές τους σύμφωνα με τις επιθυμίες αυτών. Η ευχαρίστηση που παρέχεται με αυτό τον τρόπο ανήκει στην κωμωδία περισσότερο παρά στην τραγωδία. Ο Αριστοτέλης για το λόγο αυτό, αξιοποιεί ένα γνωστό παράδειγμα εχθρότητας, καθώς αναφέρεται στον Αίγισθο και στον Ορέστη. Μάλιστα, ο συνυπολογισμός της Οδύσσειας σε αυτή τη συζήτηση επιτρέπει μόνο μία ήπια κριτική από τη μεριά του Αριστοτέλη καθώς προκαλεί διάφορα ερωτήματα. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Lucas το έπος παρέχει ένα καλύτερο παράδειγμα σε σχέση με τη τραγωδία, καθότι στο μεγαλύτερο μέρος του έργου, ο Οδυσσεύς και οι μνηστήρες μένουν σε απόσταση μεταξύ τους. Για όσα συμβαίνουν μέσα στα έργα του Ομήρου, δεν πρέπει να υπάρχει τίποτα ανεξήγητο και, αν υπάρχει, αυτό πρέπει να είναι έξω από τα όρια του έργου. (Lucas W. , 1968)

Τέλος, θα πρέπει να τονιστεί πως ο Αριστοτέλης δεν καταδικάζει την εμφάνιση των θεών πάνω στη στέγη του οικήματος της σκηνης, αλλά οριοθετεί τη δράση τους μέσα στην τραγωδία για την αποκάλυψη του παρελθόντος ή του μέλλοντος. Για το λόγο αυτό, στο ομηρικό χωρίο (B 155-181189) η θεά Αθηνά, αναγκάζεται να επέμβει και να συμβουλευσει τον Οδυσσεύα πώς θα αναχαιτίσει τους Αχαιούς, ώστε να μη σύρουν

τα καράβια τους στη θάλασσα και γυρίσουν άπρακτοι πριν από την ώρα τους στην πατρίδα. Κλείνοντας, με αυτή τη θεϊκή επέμβαση ο Αριστοτέλης ασχολήθηκε στα Ομηρικά Απορρίμματα, η οποία αποτελεί τη μόνη επίκριση για τον Όμηρο στο *Περίποιητικῆς* (Else F, 1957).

Τα έργα του Ομήρου, και ιδίως η Οδύσσεια, βρίθουν θεατρικών στοιχείων και προσφέρουν γόνιμο έδαφος χρήσης και αξιοποίησης από τους επόμενους συγγραφείς σκηνοθέτες, θεατρολόγους, ποιητές, ζωγράφους, γλύπτες και μουσικούς.

2.10. Σκοποί Διδασκαλίας της Οδύσσειας

Ο βασικός και διαχρονικός σκοπός της σχολικής εκπαίδευσης, «να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά» (Ν. 1566/85, άρθ. 1), μπορεί να εξειδικευτεί με τη διδασκαλία της Οδύσσειας ως εξής:

- Να βιώσουν οι μαθητές τον οδυσσειακό μύθο με τα προβλήματά του και τις λύσεις που δίνονται.
- Να γνωρίσουν τους ήρωες που υλοποιούν αυτόν τον μύθο, με τις νοοτροπίες και τις αξίες που εκφράζουν, το ήθος και τα κίνητρα της συμπεριφοράς τους, μέσα στο πλαίσιο πάντοτε της εποχής τους.

Ειδικότερα:

1. Να βιώσουν τον περιπετειώδη και επικίνδυνο αγώνα του Οδυσσέα, που έφτασε σε αίσιο τέλος χάριν της πολυμήχανης νόησης, αλλά και της τόλμης και καρτερίας του, αν και δεν υπήρξε αλάνθαστος.
2. Να βιώσουν, παράλληλα, τόσο την πορεία προς την ενηλικίωση του συνετού πάντοτε Τηλέμαχου, όσο και τη στάση της συνετής και πιστής Πηνελόπης.
3. Να παρακολουθήσουν τις λανθασμένες συχνά ενέργειες των συντρόφων του Οδυσσέα, που τους οδήγησαν στην καταστροφή.
4. Να γνωρίσουν και τους κακούς του μύθου, τους μνηστήρες της Πηνελόπης, που τιμωρήθηκαν φρικτά, επειδή πρόσβαλαν και αδίκησαν ανθρώπους και θεούς και πολλούς άλλους ήρωες, συμπαθητικούς και αντιπαθητικούς.

5. Να γνωρίσουν μορφές κοινωνικής διαστρωμάτωσης και πολιτικής οργάνωσης: την κακοδιοικούμενη, όπως φαίνεται, πολιτεία της Ιθάκης προ των Τρωικών και ανοργάνωτη τώρα, ελλείπει ηγήτη, την πρωτόγονη και αφιλόξενη κοινωνία των Κυκλώπων, αλλά και την ιδεώδη όσο και ουτοπική κοινωνία των Φαιάκων κ.ά.
6. Να διαπιστώσουν και να κατανοήσουν πολιτισμικά στοιχεία μιας μακρινής εποχής, του 8ου κυρίως αι. π.Χ., τόσο διαχρονικά, όπως η ευθύνη του ανθρώπου για τις πράξεις του, η επιβράβευση του καλού και η τιμωρία του κακού κ.ά., όσο και απορριπτέα, όπως η αυτοδικία.
7. Να διδαχθούν και να μάθουν κοινωνικούς και πολιτικούς θεσμούς, ήθη και έθιμα, κτλ. αλλά και στοιχεία υλικού πολιτισμού (κατασκευές, χρηστικά αντικείμενα, τροφές κτλ.), όχι όμως αυτά καθαυτά, αλλά ως πλαίσιο μέσα στο οποίο εκτυλίσσεται η δράση.
8. Να γνωρίσουν στοιχεία της αρχαίας ελληνικής μυθολογίας: τον ανθρωπομορφισμό των θεών και τη σχέση τους με τους ανθρώπους, την τριεπίπεδη οργάνωση του κόσμου (τον ανέφελο Όλυμπο ψηλά με τους θεούς, χώρο άβατο για τους θνητούς: τη γη κάτω με τους ανθρώπους και την πολυκύμαντη ζωή τους, όπου επεμβαίνουν οι θεοί: τον σκοτεινό Άδη με τους θλιμμένους νεκρούς κάτω από τη γη) κτλ.
9. Να αισθανθούν τη σχέση του ανθρώπου με τη φύση και την αγροτική ζωή, όπως προβάλλει κυρίως στις διεξοδικές παρομοιώσεις.
10. Να συνειδητοποιήσουν τον έντονο ανθρωποκεντρισμό της Οδύσσειας, που αναδεικνύει τις ικανότητες του ανθρώπου, καταφάσκει την ανθρώπινη ζωή και μας κάνει υπερήφανους για την ανθρώπινη υπόστασή μας.
11. Να διαπιστώσουν, με διαθεματικές συσχετίσεις, την επίδραση της Οδύσσειας στη λογοτεχνία και στην τέχνη, αρχαία και νεότερη, ελληνική και ευρωπαϊκή, ή τη θεματική συγγένεια μεταξύ τους, αλλά και επιβιώσεις του έπους στα δημοτικά μας τραγούδια και στη νεοελληνική παράδοση.

Όλα αυτά μπορούν να διευρύνουν την ανθρωπογνωσία και αυτογνωσία των μαθητών και να συντελέσουν στη διαμόρφωση στάσεων ζωής, αλλά και να μυήσουν σταδιακά τα παιδιά στα μυστικά της λογοτεχνίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

3.1.Ειδική Αγωγή

Η εκπαιδευτική αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία αποτελεί σήμερα ένα από τα σημαντικότερα και περισσότερο αμφιλεγόμενα θέματα της παιδαγωγικής επιστήμης (Lupart, 2002). Δεν θα μπορούσε κανείς να αρνηθεί την άποψη ότι η κοινωνική θέση του ατόμου που αποκτάται από την εκπαίδευση, μεταφέρεται μέσα στην κοινωνία έχοντας τη σφραγίδα της νομιμοποίησης, γιατί η συγκεκριμένη θέση έχει αποδοθεί από ένα θεσμό προορισμένο να δώσει στον πολίτη τα δικαιώματα που του ανήκουν (Marshall, 2001).

Ο όρος «ειδική αγωγή» δεν είναι εύκολο να οριοθετηθεί κι αυτό αποδεικνύεται από την πληθώρα ορισμών που συναντώνται σε διεθνές επίπεδο. Γενικότερα, αναφέρεται στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Η δυσκολία οριοθέτησης έγκειται τόσο στις διαφορετικές παιδαγωγικές θεωρίες όσο και στην ύπαρξη πολλών διαφορετικών περιπτώσεων ατόμων με ειδικές ανάγκες. Οι διαφορετικές μορφές αναπηρίας όπως είναι φυσικό και οι διαφορετικές παιδαγωγικές θεωρίες επηρεάζουν ή δυσχεραίνουν την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «ειδική αγωγή».

Ο ελληνικός νόμος που προσδιορίζει τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναφέρει πως: *«Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής, εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων. Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται όσοι:*

- *έχουν νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα*
- *έχουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες) ή ακοής (κωφοί, βαρήκοοι)*
- *έχουν σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας*
- *έχουν προβλήματα λόγου και ομιλίας*
- *έχουν ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως: δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία*
- *έχουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης.*

Επίσης, στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε μία από τις προηγούμενες περιπτώσεις, αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής τους».

Δύο παραδείγματα ορισμών της ειδικής αγωγής που αποτυπώνουν και τη διαφορετική της προσέγγιση. Η S. Tomlinson (1986: 46) προχωρά σε μια κοινωνιολογική προσέγγιση του όρου και αναφέρει ότι *«η ειδική αγωγή μελετάται και κατανοείται με βάση τις ωφέλειες που αποφέρει σε μια αναπτυσσόμενη βιομηχανική κοινωνία, σε ένα μαζικό και ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς επίσης και με βάση τις ωφέλειες που αποκομίζουν το ιατρικό, ψυχολογικό, εκπαιδευτικό και άλλο προσωπικό ειδικών που αναμειγνύονται στον τομέα αυτό».*

Από την άλλη πλευρά, ο πρόεδρος του Ευρωπαϊκού Συνδέσμου για την ειδική εκπαίδευση, Ph. Lamoral (1993: 100), σημειώνει τη διεύρυνση της έννοιας της ειδικής αγωγής: *«Η ειδική εκπαίδευση δεν πρέπει να ορίζεται πλέον από την άποψη του χώρου στον οποίο αυτή υλοποιείται, αλλά περισσότερο από την άποψη των αναγκών του παιδιού που σχεδιάζει να αντιμετωπίσει [...]. Το να είναι κάποιος μειονεκτικός ή όχι δεν εξαρτάται μόνο από την αναπηρία του, αλλά επίσης από το σχολικό σύστημα και την κοινωνία στην οποία ζει. Εναπόκειται σ' εμάς ο ορισμός της εκπαιδευτικής βοήθειας που θα πρέπει να προσφέρεται σε όσους έχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες».*

Η ειδική αγωγή λοιπόν αφορά την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες, γι' αυτό και είθισται να χρησιμοποιούμε τον όρο άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αφού αναφερόμαστε σε ζητήματα εκπαιδευτικής φύσεως των εν λόγω ατόμων. Σε πολλά ευρωπαϊκά κράτη ο πλέον διαδεδομένος ορισμός περί ειδικής αγωγής αναφέρει: *«Ειδική αγωγή σημαίνει την ειδικά σχεδιασμένη εκπαίδευση που ικανοποιεί τις ιδιαίτερες ανάγκες παιδιών με μειονεξίες. Πιο αναλυτικά, η ειδική αγωγή είναι το σύστημα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υπηρεσιών που παρέχονται στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες, για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους και για την ανάπτυξη και την πλήρη αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους»* (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό, 1989:1643).

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να δούμε ποια ακριβώς είναι τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (1981), άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρούνται όλα τα άτομα που εμφανίζουν σοβαρή μειονεξία που προκύπτει από φυσική ή διανοητική βλάβη. Αντίστοιχα, το Συμβούλιο των υπουργών της ΕΟΚ αναφέρει πως «ο όρος άτομα με 'ειδικές ανάγκες' περιλαμβάνει τα άτομα με σοβαρές ανεπάρκειες ή μειονεξίες που οφείλονται σε σωματικές βλάβες, συμπεριλαμβανομένων των βλαβών των αισθήσεων, ή σε διανοητικές ή ψυχικές βλάβες, οι οποίες περιορίζουν ή αποκλείουν την εκτέλεση δραστηριότητας ή λειτουργίας, η οποία θεωρείται κανονική για έναν άνθρωπο» (Απόφαση του Συμβουλίου 93/136/ΕΟΚ, 1993:30).

3.2.Ιστορική Αναδρομή της Ειδικής Αγωγής

Η ιστορική επισκόπηση της αντιμετώπισης των ατόμων με αναπηρία μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως οι πηγές επιρροής που καθόρισαν κατά το παρελθόν τον κοινωνικό ρόλο των ατόμων αυτών είναι κυρίως γιατροί, θεολόγοι και παιδαγωγοί, έχοντας βέβαια κατά περίπτωση διαφορετικά κίνητρα, στόχους και ενδιαφέροντα. Η αντιμετώπιση λοιπόν των ατόμων με αναπηρία έχει πάρει κατά καιρούς διάφορες μορφές, όπως απόρριψη, απομόνωση, εξόντωση, εγκατάλειψη, οίκτο, φιλανθρωπία κ.τ.λ., αλλά μόνο πρόσφατα αναγνωρίστηκαν ως άτομα ικανά για αγωγή και εκπαίδευση (William, 2000).

Προκειμένου να προσεγγίσουμε όσο το δυνατόν περισσότερο την ειδική αγωγή, είναι δόκιμο να προχωρήσουμε σε μια ιστορική αναδρομή αυτής. Διερευνώντας την εξελικτική πορεία της ειδικής αγωγής στο χρόνο, παρατηρούμε ότι αυτή είναι ανάλογη και σύμφωνη με τα εκάστοτε status quo της κάθε κοινωνίας αναφορικά με τη θέση των μειονεκτούντων ή ασθενικών ατόμων. (<http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/markou-paraskeui/paraskeui-markou.htm>)

Για παράδειγμα, στους πρωτόγονους λαούς, όπου κυριαρχούσαν οι ενστικτώδεις δυνάμεις και οι ορμέμφυτες βιολογικές τάσεις ανταγωνισμού, οι υγιείς άνθρωποι δεν έδιναν καμία σημασία στους αδύναμους ή όταν έδιναν η στάση τους λάμβανε θρησκοληπτικές διαστάσεις με αποτέλεσμα την διαπόμπευση αυτών των ατόμων ως δαιμόνων. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα από την Παλαιά Διαθήκη όπου αναφέρεται (<http://www.scientific-journal-articles.org>):

«Καὶ ἐλάλησε Κύριος πρὸς Μωυσῆν λέγων· εἶπον Ἀαρὼν· ἄνθρωπος ἐκ τοῦ γένους σου εἰς τὰς γενεὰς ὑμῶν, τινὶ ἐὰν ᾗ ἐν αὐτῷ μῶμος, οὐ προσελεύσεται προσφέρειν τὰ δῶρα τοῦ Θεοῦ αὐτοῦ. πᾶς ἄνθρωπος, ᾧ ἐστὶν ἐν αὐτῷ μῶμος, οὐ προσελεύσεται, ἄνθρωπος τυφλὸς ἢ χλωλὸς ἢ κολοβόριν ἢ ὠτὸ τμητὸς ἢ ἄνθρωπος, ᾧ ἂν ᾗ ἐν αὐτῷ σύντριμμα χειρός, ἢ σύντριμμα ποδὸς ἢ κυρτὸς ἢ ἔφηλος ἢ πτίλλος τοὺς ὀφθαλμοὺς ἢ ἄνθρωπος, ᾧ ἂν ᾗ ἐν αὐτῷ ψώρα ἀγρία, ἢ λειχήν ἢ μονόρχις, πᾶς ᾧ ἐστὶν ἐν αὐτῷ μῶμος ἐκ τοῦ σπέρματος Ἀαρὼν τοῦ ἱερέως, οὐκ ἐγγιεῖ τοῦ προσενεγκεῖν τὰς θυσίας τῷ Θεῷ σου, ὅτι μῶμος ἐν αὐτῷ· τὰ δῶρα τοῦ Θεοῦ οὐ προσελεύσεται προσενεγκεῖν. τὰ δῶρα τοῦ Θεοῦ τὰ ἅγια τῶν ἁγίων, καὶ ἀπὸ τῶν ἁγίων φάγεται· πλὴν πρὸς τὸ καταπέτασμα οὐ προσελεύσεται καὶ πρὸς τὸ θυσιαστήριον οὐκ ἐγγιεῖ, ὅτι μῶμον ἔχει· καὶ οὐ βεβηλώσει τὸ ἅγιον τοῦ Θεοῦ αὐτοῦ, ὅτι ἐγὼ εἰμι Κύριος ὁ ἁγιάζων αὐτούς. καὶ ἐλάλησε Μωυσῆς πρὸς Ἀαρὼν καὶ τοὺς υἱοὺς αὐτοῦ καὶ πρὸς πάσας υἱοὺς Ἰσραὴλ» (Λευϊτικόν Κεφ. 21, 16-21).

Σύμφωνα με το παραπάνω απόσπασμα, κάθε άνθρωπος, έχων σωματικό ελάττωμα, απαγορεύεται να προσφέρει δώρα στον Θεό ή να πλησιάσει το θυσιαστήριο καθώς υπάρχει κίνδυνος να μολύνει τον ιερό χώρο του Θεού.

Αντίστοιχα, στην αρχαία Ελλάδα και συγκεκριμένα στη Σπάρτη, τα παιδιά που γεννιόνταν με κάποιας μορφής αναπηρία έβρισκαν τραγικό θάνατο στον Καιάδα (<http://www.pare-dose.net/3873>). Στην αρχαία Αθήνα άλλωστε δεν είναι τυχαία η ρήση που επικρατούσε «νοῦς ὑγιῆς ἐν σώματι ὑγιεῖ», ούτε το ότι ο Πλάτων στην «Πολιτεία» του πρότεινε τη θανάτωση των ασθενικών βρεφών σε βάραθρο της κλασικής Αθήνας (<http://www.pare-dose.net/3873>). Στον Μεσαίωνα η στάση των ανθρώπων προς τους συνανθρώπους τους με αναπηρία και κυρίως νοητική ανεπάρκεια εκδηλώνεται ως θρησκευτική διαπόμπευση. Επρόκειτο δηλαδή για αμαρτωλά πρόσωπα που στη σάρκα τους βρήκε καταφύγιο το πνεύμα του σατανά. Επομένως, η σάρκα αυτή έπρεπε να τιμωρηθεί και να υποφέρει ωστόσο να γίνει

αποκρουστική και έτσι την εγκαταλείπει το ακάθαρτο πνεύμα και απελευθερωθεί ο ασθενής (Κυπριωτάκης, 1985).

Κατά την περίοδο της βιομηχανικής επανάστασης, παρά τα υψηλά ιδανικά και το σχετικό εκπολιτισμό, δεν υπήρξε ουσιαστική μέριμνα για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Μόνο κατά την εποχή της Αναγέννησης η κοινωνική στάση απέναντι στα «διαφορετικά» άτομα άρχισε να σημειώνει αλλαγές. Οι φιλοσοφικές και θρησκευτικές αντιλήψεις αυτήν την εποχή εμφανίζονται εντελώς διαφορετικές σε σχέση με το παρελθόν και ευνοούν τη θέση των μειονεκτούντων. Κατά το διάστημα του 17^{ου} – 19^{ου} αι., οι προσπάθειες των σκαπανέων της ειδικής αγωγής βασίστηκαν κυρίως στην εμπειρική μεθοδολογία, ήταν ιδρυματικού τύπου και αφορούσαν τυφλούς, κωφάλαλους και διανοητικώς καθυστερημένα άτομα (Ιερωνυμάκη & Τσέκου, 2008).

Στις αρχές του 20^{ου} αι. η επιστήμη της ειδικής αγωγής αρχίζει να αναπτύσσεται. Τότε άρχισε και η λειτουργία του «ειδικού σχολείου», χωρίς ιδιαίτερα σαφείς στόχους και μεθόδους. Από το 1950 όμως σημειώθηκαν μεγάλες εξελίξεις που οδήγησαν στη συγκρότηση του κλάδου της ειδικής αγωγής. Εκείνη την περίοδο η Maria Montessori ήταν αυτή που ασχολήθηκε συστηματικά με τα νοητικά καθυστερημένα παιδιά και διατύπωσε τη θέση ότι: *«η περίπτωση των καθυστερημένων παιδιών είναι περισσότερο ζήτημα αγωγής παρά ιατρικής»* (1958: 257).

Από την περίοδο αυτή λοιπόν αρχίζει να διαμορφώνεται στην Ευρώπη μια νέα προσέγγιση του ατόμου που παρουσιάζει αποκλίσεις από το φυσιολογικό και έχει ορισμένες ιδιαίτερες προσωπικές ανάγκες. Ξεκινά η λειτουργία ειδικών εκπαιδευτικών μονάδων, τα ειδικά σχολεία, που λειτουργούν σε ένα εκσυγχρονισμένο θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο. Αρχικά, επικράτησε το κλινικό – θεραπευτικό μοντέλο στην αντιμετώπιση των διάφορων περιπτώσεων ατόμων με ειδικές ανάγκες, το οποίο διαδέχτηκε το παιδαγωγικό μοντέλο, το οποίο πλαισιώθηκε από την ανάπτυξη νέων κλάδων όπως της παιδοψυχιατρικής και της ψυχανάλυσης, που εμπλούτισαν την ειδική αγωγή με νέες θεωρίες, μεθόδους και φυσικά προοπτικές. (<http://www.scientific-journal-articles.org>)

Σήμερα, το ενδιαφέρον που σημειώνεται στον κλάδο της ειδικής αγωγής φαίνεται τόσο από την ερευνητική έξαρση όσο και από την προσπάθεια, κρατική ή ιδιωτική, για υψηλή κατάρτιση των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν τις ειδικές μονάδες εκπαίδευσης (ίδρυση τμημάτων Α.Ε.Ι. ειδικής αγωγής, αύξηση μεταπτυχιακών προγραμμάτων στην ειδική αγωγή). Επίσης, καθώς στις μέρες μας έχει απενεχοποιηθεί ο όρος «άτομο με ειδικές ανάγκες» διαφαίνεται και μια σχετικά πιο εύκολη αποκάλυψη των όποιων περιπτώσεων και συνακόλουθα αναζήτηση σχετικής παρέμβασης. (<http://www.scientific-journal-articles.org>)

3.3.Οργάνωση Ειδικής Αγωγής

Αρχικά, θα πρέπει να σημειωθεί πως για να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να αξιοποιηθούν τα θεατρικά έργα στα πλαίσια της ειδικής αγωγής, θα πρέπει να αναφερθούν το σύνολο των ιδιαιτεροτήτων των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Γι' αυτό, στο σημείο αυτό, θα παρατεθεί ο ορισμός των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Ειδικότερα, για πρώτη φορά η ελληνική πολιτεία και ειδικά το Υπουργείο Παιδείας αναλαμβάνει συστηματικά την ευθύνη της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες με την ψήφιση του νόμου 1143 του 1981. Ο νόμος αυτός προωθεί την ξεχωριστή ειδική εκπαίδευση. Το άρθρο 3 αναφέρει ότι η Ειδική Αγωγή παρέχεται μόνο στα ειδικά σχολεία, τις ειδικές τάξεις και στα ιδρύματα, για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Στο νόμο αυτό δεν υπήρχε καμία αναφορά στην ένταξη των μαθητών αυτών στα τμήματα γενικής παιδείας. Η φοίτηση στο σχολείο που δεν είναι υποχρεωτική για τα ειδικά παιδιά, ενώ είναι για όλα τα άλλα, ορίζεται από την ηλικία των 6 έως 17 ετών. Το 1984 δόθηκε στη δημοσιότητα μια νέα πρόταση για νομοσχέδιο. Η πρόταση αυτή σκόπευε να αλλάξει το αναχρονιστικό πλαίσιο του παλιότερου νόμου. Η βασική διαφορά ήταν ότι για πρώτη φορά η νομοθεσία για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, αποτελούσε μέρος της νομοθεσίας για τη γενική εκπαίδευση, θέτοντας στην πράξη τις νομοθετικές, και τις διοικητικές αρχικά προϋποθέσεις για την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση (Λαμπροπούλου Β., 1996).

Ο ίδιος νόμος σκόπευε, στην ένταξη της παραγωγικής διαδικασίας και στην αποδοχή των ατόμων αυτών από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Τη δεκαετία του 1980 ιδρύθηκαν παιδαγωγικά τμήματα ίδρυση στα Πανεπιστήμια, η Ειδική Αγωγή αρχίζει

να αναπτύσσει τον επιστημονικό της χώρο και να αναπτύσσεται ως γνωστικό αντικείμενο και στην Ελλάδα. Παρόλα αυτά, η αναγκαιότητα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή δεν αναγνωρίζεται όσο θα έπρεπε, όμως, από τα τμήματα αυτά. Αυτό αποδεικνύεται και από τον αριθμό των μαθημάτων που αφιερώνονται στην Ειδική Αγωγή αλλά και από τα ελάχιστα μέλη ΔΕΠ, που υπηρετούν στο χώρο. Επιπρόσθετα, ελάχιστο είναι το ποσοστό μαθημάτων Ειδικής Αγωγής που πραγματικά παρακολουθείται από τους φοιτητές, διότι τα περισσότερα μαθήματα είναι επιλογής και όχι υποχρεωτικά. Ειδικότερα, και για τα εννέα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης που λειτουργούν στον Ελλαδικό χώρο, η βασική εκπαίδευση των δασκάλων απαιτεί την επιτυχή παρακολούθηση των μαθημάτων (Λαμπροπούλου Β., 1996).

Εκείνο που επίσης παρατηρείται στη νομοθεσία είναι η απουσία μακροπρόθεσμων στόχων και η έλλειψη στρατηγικής για την εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής. Η έλλειψη αυτών των συγκεκριμένων στόχων οδηγεί σε πλήρη αδυναμία αξιολόγησης και αποτίμησης των προηγούμενων ρυθμίσεων. Αυτή η αδυναμία κριτικής αποτίμησης για το παρελθόν δημιουργεί εξαιρετικά επισφαλείς συνθήκες και για το μέλλον. Η κατάσταση αυτή επιτείνεται όταν οι γενικοί νόμοι πρέπει να γίνουν πιο συγκεκριμένοι με αποσπασματικές και ειδικές ρυθμίσεις. Πρέπει να γίνει σαφές ότι κάθε αλλαγή νομοθεσίας δεν αποτελεί από μόνη της θετική εξέλιξη. Στη συνέχεια, η ίδρυση των Μεταπτυχιακών Τμημάτων στην Ειδική Αγωγή στα Παιδαγωγικά Τμήματα Αθηνών, Πάτρας και Θεσσαλονίκης αποτελεί μια πολύ θετική εξέλιξη και καλύπτει μια πραγματική και κυρίως υπαρκτή ανάγκη. Η διάθεση οικονομικών πόρων για την ανάπτυξη της έρευνας στην Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα με την υποστήριξη και της Ε.Ε. αποτελεί επίσης μια θετική εξέλιξη. Από το 1990 αρκετά κοινοτικά κονδύλια διατίθενται για την κατάρτιση, την επιμόρφωση και την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού που αφορά τους ανθρώπους με ειδικές ανάγκες (Λαμπροπούλου Β., 1996).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στον τομέα της ειδικής αγωγής, περισσότερο από τις άλλες μορφές εκπαίδευσης, υπάρχουν κάποια προβλήματα, τα οποία δυσχεραίνουν την απρόσκοπτη διεξαγωγή του μαθήματος, το οποίο πραγματοποιείται στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πρακτικής. Τα προβλήματα αυτά θα πρέπει να τονιστούν ιδιαίτερος και να αναλυθούν, καθώς μόνο μέσα από αυτή τη διαδικασία θα

είναι εφικτό να αντιμετωπιστούν και να εξαλειφθούν ολοκληρωτικά. Ειδικότερα, ένα από τα πιο σημαντικά προβλήματα που θα πρέπει να αντιμετωπίσει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός για να μπορέσει να εκπληρώσει τις απαιτήσεις του μαθήματος του, είναι η έλλειψη υλικοτεχνικού εξοπλισμού, η οποία παρατηρείται σε πολλά σχολικά ιδρύματα της επικράτειας. Τα προβλήματα αυτά μπορεί να σχετίζονται είτε με την έλλειψη κατάλληλων διαμορφωμένων εκπαιδευτικών χώρων, είτε με την έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού, τα οποία βρίσκονται είτε έντυπη είτε σε ηλεκτρονική μορφή. Εξαιτίας αυτής της κατάστασης, θα πρέπει να σημειωθεί πως πολλές φορές δεν είναι δυνατή και η αξιοποίηση των δυνατοτήτων της θεατρικής αγωγής στα πλαίσια της ειδικής αγωγής.

Απότοκο αυτής της κατάστασης είναι η πρόκληση συναισθημάτων θυμού, και απογοήτευσης τόσο στους καθηγητές όσο και στους μαθητές, καθώς εξαιτίας αυτού του γεγονότος, δεν μπορούν να ολοκληρώσουν τις απαιτούμενες εκπαιδευτικές διαδικασίες, αλλά το κυριότερο είναι πως δεν μπορούν να εμπνευστούν από τα παρεχόμενα εκπαιδευτικά εγχειρίδια, για να μπορέσουν στη συνέχεια να αναπτύξουν και μόνοι τους νέα στοιχεία της έρευνας. Το παρόν πρόβλημα, εμφανίζεται σε όλα τα σχολικά ιδρύματα της επικράτειας, αλλά τα αποτελέσματά του είναι ακόμη πιο εμφανή στα σχολεία της ειδικής αγωγής, μιας και σε αυτά φοιτούν παιδιά και έφηβοι, οι οποίοι χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και χρήσης ειδικών εκπαιδευτικών πρακτικών. Για την προσωρινή αντιμετώπιση των ελλείψεων θα πρέπει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος υπηρετεί σε σχολείο της ειδικής αγωγής, να χρησιμοποιεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα ήδη υπάρχοντα υλικοτεχνικά εργαλεία και με την προσωπική του συμβολή να προσπαθεί να μεταδώσει το βέλτιστο αποτέλεσμα στα παιδιά που βρίσκονται στο ακροατήριό του (Meister H., 2000).

Κύριο αίτημα της σύγχρονης εποχής είναι η συνεκπαίδευση και όχι η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στα πλαίσια της γενικής αγωγής. Αυτό σημαίνει ότι η γενική εκπαίδευση θα πρέπει να επαναπροσδιορίσει τους στόχους της, και θα πρέπει να περιορίσει την έμφαση στην ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών, και γι αυτό θα πρέπει να διαφοροποιηθούν τα αναλυτικά προγράμματα και να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Η αναπηρία θα πρέπει να θεωρηθεί κυρίως από το σχολείο ως ένα χαρακτηριστικό της ανθρώπινης ύπαρξης. Μάλιστα, στην Ελλάδα τη σημερινή εποχή της συνεκπαίδευσης, των έντονων

αναζητήσεων και των προβληματισμών διεθνώς, όχι μόνο για τη θέση των αναπήρων στην κοινωνία αλλά και για τον επαναπροσδιορισμό του ίδιου του ρόλου και του περιεχομένου της Ειδικής Αγωγής. Είναι αξιοσημείωτο ότι στην Ελλάδα οι μεγάλες καθυστερήσεις που παρατηρούνται στην εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής τόσο φιλοσοφικά όσο και δομικά οφείλονται ίσως στο ιστορικό της ξεχωριστής εκπαίδευσης. Ωστόσο ακόμα και στις ειδικές τάξεις υπάρχουν σοβαρές ελλείψεις στις υποστηρικτικές δομές και παροχές. Αυτές οι ελλείψεις οδηγούν πολλούς μαθητές, ακόμα και χωρίς σοβαρές ειδικές ανάγκες, στα ειδικά σχολεία. Τέλος, τα ειδικά σχολεία, όμως, στην Ελλάδα αντιμετωπίζουν επίσης σοβαρά προβλήματα και ελλείψεις σε εξειδικευμένο προσωπικό, υπηρεσίες και προγράμματα (Fuchs & Fuchs, 1994).

Εκτός από τη θεατρική αγωγή και η μουσική μπορεί να συμβάλει στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, καθώς αυτή δημιουργείται και εκτελείται μέσα σε ένα ευρύ φάσμα ιστορικών, πολιτιστικών και κοινωνικών πλαισίων. Μέσα από τη μελέτη αυτών των πλαισίων, οι μαθητές βιώνουν τον πλούτο και την ποικιλομορφία του ανθρώπινου πνεύματος όπως αντικατοπτρίζεται στη μουσική. Αυτό βοηθά να δημιουργηθεί μια αίσθηση ότι ανήκετε στον κόσμο γύρω του, αναπτύσσοντας έτσι ένα συναίσθημα εγγύτητας με άλλους ανθρώπους. Οι μαθητές μπαίνουν στα στοιχειώδη χρόνια με την κατανόηση της μουσικής σε σχέση με τα δικά τους πλαίσια. Μέσω της έκθεσης στη μουσική που αντιπροσωπεύει την ποικιλομορφία εντός και μεταξύ των κοινοτήτων, οι μαθητές μπορούν να διευρύνουν την κατανόησή τους και την κριτική εκτίμησή τους για μια σειρά μουσικών εμπειριών και τον ρόλο της μουσικής στην κοινωνία (Anvari, Trainor, Woodside & Levy, 2002 :111-130).

Ένας από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους για να μάθετε για τη μουσική είναι μέσω της εκτέλεσης και της εμπειρίας των επιδόσεων των άλλων. Η άτυπη παρουσίαση και οι επίσημες επιδόσεις επιτρέπουν στους μαθητές να αναπτύξουν τις ικανότητές τους στους τρεις κοινούς τομείς για όλα τα προγράμματα σπουδών της τέχνης: δεξιότητες και τεχνικές, έκφραση και δημιουργία και παίχσιο. Παρουσιάζοντας ή εκτελώντας τη δική τους και την εργασία των άλλων, οι μαθητές μπορούν να διαμορφώσουν και να τελειοποιήσουν τις ιδέες τους και να ενσωματώσουν τις γνώσεις και τις στάσεις τους με τις τεχνικές τους δεξιότητες. Οι μαθητές κερδίζουν προσωπική ικανοποίηση, επίτευγμα και τεχνική

εμπειρογνωμοσύνη, όταν τους δίνεται η ευκαιρία να προετοιμάσουν, να γυαλίσουν και να παρουσιάσουν ή να εκτελέσουν τη δουλειά τους για άλλους (Ministry of Education, *Music Kindergarten to Grade 7: Curriculum* 2010).

Η παρουσίαση ή η απόδοση των συνομηλίκων, των γονέων ή του κοινού δίνει έμφαση, κοινωνικό σκοπό και στάση απέναντι στη δημιουργική διαδικασία επίλυσης προβλημάτων. Οι μαθητές μαθαίνουν ότι υπάρχει μια δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ της διαδικασίας και του προϊόντος, κερδίζουν μια εκτίμηση για τη μουσική ως μορφή τέχνης και αναπτύσσουν τις συνεργατικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για το έργο του συνόλου. Ταυτόχρονα, με την ακρόαση και την ανταπόκριση στις ζωντανές και καταγεγραμμένες επιδόσεις των άλλων - από τους συνομηλίκους μέχρι τους επαγγελματίες - οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες στην κριτική ανάλυση και έχουν ευκαιρίες να εφαρμόζουν αυτό που ακούν στις δικές τους παραστάσεις (Cutietta, 1995: 26-31).

Η μουσική αποτελεί ζωτικό μέρος της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες καθώς συμβάλλει στη βαθιά και διαρκή δέσμευση των μαθητών που οδηγεί στην επιτυχία της μάθησης. Η μουσική εκπαίδευση αναπτύσσει μοναδικούς, ισχυρούς και πολλαπλούς τρόπους αντίληψης, ερμηνείας, γνώσης, εκπροσώπησης και επικοινωνίας των αντιλήψεων για τον εαυτό και τον κόσμο. Μέσω των μουσικών εμπειριών, οι μαθητές έχουν ευκαιρίες να σκέφτονται δημιουργικά, να διερευνούν ιδέες και συναισθήματα και να αναπτύσσουν αναδυόμενες προσωπικές, πολιτιστικές και κοινωνικές ταυτότητες. Η κοινωνική πράξη της δημιουργίας μουσικής δημιουργεί συνέργεια και παρέχει μοναδικές ευκαιρίες για τους μαθητές να είναι μέρος της συνεργατικής και ποικίλης οικοδόμησης της γνώσης. Η εκμάθηση της μουσικής επιτρέπει στους μαθητές να διερευνήσουν την ασάφεια, να σκέφτονται ευφάνταστα, καινοτόμα, με ευελιξία και ενσυναίσθηση και να αισθάνονται σίγουροι για την αβεβαιότητα και τον κίνδυνο (Register, 2001 : 239-248).

Η μουσική εκπαίδευση προωθεί την ανοικτή, κρίσιμη, αποκλίνουσα και διανοητική σκέψη και ενθαρρύνει την κατανόηση και το συναίσθημα που υπάρχει ανάμεσα στο σώμα, το νου και τις αισθήσεις. Η μουσική βοηθά τους μαθητές να εκτιμήσουν και να συνδεθούν με το παρελθόν και το παρόν των άλλων, καθώς και να καταλάβουν και να κατανοήσουν τον δικό τους διακριτικό χαρακτήρα. Το μυαλό, το σώμα και το πνεύμα

αλληλεπιδρούν μέσω της μουσικής για να προσελκύσουν τους μαθητές βαθιά καθώς αναζητούν νόημα στον κόσμο γύρω τους. Μέσα από τη μουσική αγωγή, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες ενδυναμώνουν τις δημιουργικές ενέργειες αλλά και αυξάνουν την αίσθηση της υπηρεσίας που είναι απαραίτητη για να εξετάσουν διαφορετικές απόψεις και να μεταμορφώσουν τη σκέψη και τις δυνατότητες. Η μουσική έχει τη δυνατότητα να προωθεί την ευθύνη και την ηγεσία και να προετοιμάζει και να εμπνέει τους μελλοντικούς πολίτες του κόσμου να κατανοούν και να αντιμετωπίζουν τις πιο κρίσιμες προκλήσεις της εποχής τους (Manitoba Education, 2011).

Από το προηγούμενο συμπέρασμα ότι υπάρχουν σημαντικά στοιχεία που σχετίζονται με τη σημασία της ηγεσίας και τη δημιουργία ανταγωνιστικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ιδιαίτερα των ιδρυμάτων της ειδικής αγωγής. Οι σχέσεις που διαμορφώνουν το κλίμα και το σχολικό κλίμα επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπικότητα του διευθυντή του σχολείου. Μια μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας που σχετίζεται με αυτό το θέμα υποδηλώνει ότι ο διευθυντής έχει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός ανταγωνιστικού σχολείου που μπορεί να συμβεί μέσω της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών και των σπουδαστών με την ανάπτυξη σε όλους τους τομείς της εκπαιδευτικής δραστηριότητας που συμβάλλουν στη μεταρρύθμιση και τη μετατροπή από το ίδρυμα. Ο Maslowski ανέφερε επίσης ότι μια σχέση αναδύεται μεταξύ ηγετικών αξιών και ότι η συνύπαρξη διαφορετικών συμπεριφορών οδηγεί σε διαφορετικές συνέπειες για τους μαθητές (Maslowski, 2001: 93-102).

Επιπλέον, οι έρευνες διερευνούν την έμμεση επίδραση της κεντρικής ηγεσίας στα αποτελέσματα των μαθητών με ειδικές ανάγκες που έχουν υποδείξει ότι η εκπαιδευτική ηγεσία σχετίζεται με την οργάνωση και τη σχολική κουλτούρα, η οποία συνδέεται με τον αριθμό των επιδόσεων των μαθητών. Οι Fairman και McLean επεσήμαναν την ανάγκη συνεργασίας με τις διαστάσεις της οργανωτικής υγείας, πίστευαν ότι η διάγνωση του κλίματος ή της υγείας στα σχολεία, να αξιοποιήσει την ηγετική θέση των ισχυρών δυνάμεων και να θέσει προτεραιότητες για βελτίωση και σκοπεύει να αναδιατυπωθεί για να προσπαθήσει να συναντηθεί με τον διευθυντή κάθε θεσμικού οργάνου (Fairman & McLean, 2003: 85-89). Επιπλέον, ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να δημιουργήσει μια κουλτούρα που προωθεί και ενθαρρύνει τη μάθηση και πρέπει να είναι ταυτόχρονα και οι συνθήκες που προάγουν την ανάπτυξη

τόσο των φοιτητών όσο και των εκπαιδευτικών, και για το λόγο αυτό είναι αναγκαία η χρήση της θεατρικής αγωγής στα πλαίσια της ειδικής αγωγής.

Η οργανωτική νοοτροπία και το κλίμα έχουν περιγραφεί ως επικαλυπτόμενες έννοιες των θεωρητικών. Hoy ορίζουν τη διάκριση μεταξύ κλίματος και πολιτισμού, το σχολείο ή το ρυθμιστικό περιβάλλον προβάλλοντας την ψυχολογική και σχολική κουλτούρα από ανθρωπολογική άποψη (Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991: 32-36).. Οι διαφορές μεταξύ του σχολικού κλίματος και του πολιτισμού επισημαίνονται μέσω οργανωτικών μελετών. Συχνά, το υπόβαθρο περιλαμβάνει τη συμπεριφορά και τον πολιτισμό θεωρείται ότι περιλαμβάνει τις αξίες και τους κανόνες του σχολείου ή του οργανισμού. Επίσης, το κλίμα της ομάδας περιγράφεται ως η συνολική ποιότητα του περιβάλλοντος μέσα σε έναν οργανισμό και θεωρεί ότι η πρόσφατη έρευνα της αποτελεσματικότητας των δημόσιων σχολείων και των πολιτισμών τους έχει στρέψει περισσότερο την προσοχή της στη σημασία του κλίματος.

Τέλος, η σχέση μεταξύ πολιτισμού και κλίματος υποστηριζόμενη από τον Schein, όταν είπε ότι οι κανόνες, οι αξίες, οι τελετουργίες και το περιβάλλον είναι όλες εκδηλώσεις του πολιτισμού. Ακόμη και αν η εννοιολογική απόσταση μεταξύ του πολιτισμού και του περιβάλλοντος είναι μικρή, είναι αλήθεια. Πιστεύεται ότι αυτή η διαφορά είναι σημαντική και κρίσιμη, διότι οι καθολικές αξίες μετριάζουν πολύ εύκολα τις κοινές αντιλήψεις συμπεριφοράς. Εξάλλου, ένας σημαντικός ρόλος στη διαφοροποίηση των εννοιών είναι επίσης ο ακόλουθος. Η ατμόσφαιρα κρατά λιγότερες αφαιρέσεις από τον πολιτισμό και αυτό εξασφαλίζει το κλίμα να παρουσιάζει λιγότερα προβλήματα στη διεξαγωγή εμπειρικών μετρήσεων. Το περιβάλλον είναι η προτιμώμενη κατασκευή της ανάλυσης της οργανωτικής υγείας ενός σχολείου (Schein, 1996: 229-240).

Συμπερασματικά τόσο η γενική όσο και η ειδική εκπαίδευση, θα πρέπει να εστιάζει στην εξάσκηση των νοητικών λειτουργιών των εκπαιδευόμενων παιδιών που φοιτούν στα εκάστοτε εκπαιδευτικά ιδρύματα. Αυτό αιτιολογείται από το γεγονός πως όλες οι βασικές λειτουργίες του ανθρώπου, και ιδίως οι ανώτερες λειτουργίες του πηγάζουν από τις νοητικές του δυνατότητες. Για το λόγο αυτό τα παιδιά εξαιτίας των νοητικών τους αποδόσεων, διαμορφώνουν και την απόδοσή τους στο σχολικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Όμως, η άμεση διδασκαλία που πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό,

και κυρίως η χρήση παλαιών και αποδοτικών τεχνικών, δεν μπορεί να εξασφαλίσει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα για την αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών, βελτιώνοντας ταυτόχρονα τη μνημονική ικανότητα των μαθητών, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Για να μπορέσει να περιοριστεί το πρόβλημα αυτό, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί ορισμένα εκπαιδευτικά εργαλεία, μέσω των οποίων είναι δυνατή η κωδικοποίηση και η οργάνωση της πληροφορίας στο νου των μαθητών. Ένα από αυτά είναι και η θεατρική αγωγή στα πλαίσια της ειδικής αγωγής. Μάλιστα, τα εργαλεία αυτά αποτελούν συγκεκριμένες και ιδίως σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, τις οποίες ο εκπαιδευτικός οφείλει να οργανώσει και να εμπλουτίσει από μόνος του, αναλόγως με τις εκπαιδευτικές και τις προσωπικές ανάγκες των μαθητών του σχολικού του ακροατηρίου. Βασική λειτουργία των πνευματικών αυτών εργαλείων είναι η συμβολή του στην κωδικοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού από τους μαθητές, καθώς μέσω αυτών θα είναι δυνατή η δημιουργία συνειρμικών σκέψεων και ως εκ τούτου συνδεδετικών δεσμών, ανάμεσα στις προηγούμενες προσωπικές εμπειρίες τους και στην νέα παρεχόμενη πληροφορία την οποία λαμβάνουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

3.4. Στόχοι της Ειδικής Αγωγής

Η ειδική αγωγή ως πρόγραμμα εκπαιδευτικό σαφώς και πρέπει να έχει σαφείς στόχους όπως και κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα προκειμένου να είμαστε σε θέση να κάνουμε λόγο για επιτυχή αποτελέσματα. Πρωτίστως, ο σχεδιασμός της θα πρέπει να είναι σύμφωνος και ανάλογος του εκάστοτε προβλήματος που καλείται να αντιμετωπίσει. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν αντιμετωπίζουν ομοιογενή προβλήματα, ούτε στον ίδιο βαθμό, γι' αυτό και η ειδική αγωγή είναι αναγκαίο να συμμορφώνεται κατά περίπτωση στις όποιες ανάγκες. Κύριος σκοπός της ειδικής αγωγής είναι η υποβοήθηση, η υποστήριξη της σωματικής, συναισθηματικής, πνευματικής και κοινωνικής κατάστασης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στόχοι της η κοινωνική ενσωμάτωση αυτών των ατόμων και η επαγγελματική τους αποκατάσταση. (<http://www.scientific-journal-articles.org>)

Μέσα από την ειδική αγωγή το άτομο μπορεί:

- να αναπτύξει την προσωπικότητά του, δηλαδή να αναπτύξει τις σωματικές και κινητικές του ικανότητες, να είναι σε θέση να περιφρουρεί τη σωματική του υγεία και να ωριμάσει συναισθηματικά, διαμορφώνοντας ένα υγιές αυτό-συναίσθημα μέσα από τη διαδικασία της αυτογνωσίας και της αυτοαντίληψης,
- να αναπτύξει τις αισθητηριακές και αντιληπτικές λειτουργίες που αποτελούν θεμέλια της επικοινωνίας του με άλλα άτομα καθώς και της πνευματικής του ανάπτυξης,
- να βελτιώσει την κινητική του κατάσταση σε περίπτωση κινητικής δυσλειτουργίας,
- να βελτιώσει τη θέση του σε περίπτωση ακουστικού ή οπτικού τύπου προβλήματος,
- να μειώσει τυχόν συναισθηματικές εντάσεις ή προβλήματα συμπεριφοράς που οφείλονται ζητήματα ψυχολογικής φύσεως,
- να αναπτύξει τις διανοητικές του ικανότητες στον υψηλότερο δυνατό βαθμό προκειμένου να ενταχθεί σε μαθησιακά περιβάλλοντα ή σε ένα μεταγενέστερο στάδιο σε εργασιακά,
- να αναπτύξει τη γλωσσική του ικανότητα προκειμένου να επικοινωνεί,
- να νιώσει συναισθήματα ικανοποίησης και χαράς με την ένταξή του σε ένα κατάλληλα οργανωμένο σχολικό περιβάλλον, όπου θα είναι σε θέση να βιώσει ενδιαφέρουσες κι ευχάριστες καταστάσεις,
- να κοινωνικοποιηθεί, να αναπτύξει διαπροσωπικές σχέσεις με τους γύρω του, να διαμορφώσει ένα προσωπικό σύστημα αξιών και εν τέλει να είναι σε θέση να λειτουργήσει ως ανεξάρτητο πρόσωπο (Κρουσταλάκη, χ.χ.).

<http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/markou-paraskeui/paraskeui-markou.htm>

Στην Ελλάδα οι στόχοι της ειδικής αγωγής ορίζονται σαφώς και ρητά από το Νόμο 2817/2000. Σύμφωνα με αυτόν, «*Η εκπαίδευση στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει ως σκοπό:*

- *την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους,*
- *τη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή επανένταξη τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και η συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο,*

- την επαγγελματική τους κατάρτιση και τη συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία,
- την αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη.

<http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/markou-paraskeui/paraskeui-markou.htm>)

Με λίγα λόγια, ο νόμος τονίζει την ανάγκη κοινωνικής εξέλιξης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η οποία πρέπει να είναι ισότιμη για όλους τους πολίτες του ελληνικού κράτους σύμφωνα και με το άρθρο 4 του ελληνικού Συντάγματος (Βουλή των Ελλήνων, 2013). Στόχος της ειδικής αγωγής είναι η παροχή στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες της απαιτούμενης στήριξης ώστε να βελτιώσουν τις δεξιότητες και ικανότητές τους σε τέτοιο βαθμό που να μπορούν να συμβιώσουν αρμονικά με τους υπόλοιπους πολίτες, ως ανεξάρτητα και ενεργά μέλη της παραγωγικής διαδικασίας και ισότιμα μέλη του κοινωνικού συνόλου.

<http://www.scientific-journal-articles.org>)

3.5. Μάθηση

Μετά από μελέτη πολλών ερευνητών η Δ.Γεωργίου (2015) παραθέτει τις απόψεις των παρακάτω ερευνητών για την μάθηση.

Οι Κασσωτάκης & Φλουρής (2013), αναφέρουν τα εξής:

A) Η διαδικασία της μάθησης δεν είναι κάτι που μπορεί να παρατηρηθεί στην ολότητά του άμεσα. Εκείνο που γίνεται αντιληπτό είναι το αποτέλεσμα της.

B) Η μάθηση διευκολύνεται, όταν επιτελείται κάτω από ορισμένες συνθήκες, όπως ενίσχυση της επιθυμητής τροποποίησης της συμπεριφοράς, κατάλληλη ανατροφοδότηση, κ.α.

Γ) Η μάθηση επηρεάζεται από ορισμένους παράγοντες, οι οποίοι αφορούν τόσο στο άτομο (ανάγκες, ενδιαφέροντα του), όσο και στην κατάσταση μέσα στην οποία λαμβάνει χώρα (π.χ. οργάνωση των αρχικών ερεθισμάτων). Το αποτέλεσμα το οποίο προκαλεί η μάθηση (π.χ. ευχαρίστηση, δυσαρέσκεια) επηρεάζει την επανάληψή της.

Δ) Οι νευροφυσιολογικοί μηχανισμοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης, αλλά αυτός ο ρόλος δεν είναι με ακρίβεια γνωστός.

Οι Honey & Mumford (2006) αναφέρουν ότι εξαρτάται αν εστιάζουμε στην μάθηση σαν μία εσωτερική διαδικασία, κατά την οποία οι πληροφορίες προσλαμβάνονται από τις αισθήσεις και επεξεργάζονται από το μυαλό μας, ή αν θεωρούμε την μάθηση σαν μία σειρά από εξωτερικά στοιχεία που τα εισάγουμε και που τα εξάγουμε. Είναι πολύ πιο εύκολο συνεχίζουν οι ίδιοι ερευνητές, να εντοπίσουμε τα εξωτερικά στοιχεία που βάζουμε μέσα μας και αυτά που παράγουμε, από το να εντοπίσουμε τις εσωτερικές διαδικασίες που δημιουργούν τους συνδέσμους ανάμεσα τους. Η ακόλουθη λίστα των χαρακτηριστικών της μάθησης (όχι με σειρά σπουδαιότητας) δίνεται από τους ίδιους μελετητές .

1. Η μάθηση είναι και διαδικασία και αποτέλεσμα. Χρησιμοποιούμε την ίδια λέξη για να περιγράψουμε τα «πώς» της μάθησης και τα «τι» της μάθησης.

2. Η μάθηση είναι και απόκτηση γνώσης και απόκτηση δεξιοτήτων. Μέσα από την μάθηση μπορούμε να εμπλουτίσουμε τις γνώσεις μας και μπορούμε να μάθουμε για να αναπτύξουμε τις δεξιότητές και τα ταλέντα μας.

3. Η μάθηση επιτυγχάνεται και με τυπικούς και με μη τυπικούς τρόπους. Μπορούμε να μάθουμε συμμετέχοντας σε μία τυπική μαθησιακή δραστηριότητα όπως για παράδειγμα σε μία σειρά μαθημάτων ή σε ένα συνέδριο και μπορούμε να μάθουμε από τις καθημερινές εμπειρίες όπως για παράδειγμα από την κουβέντα με έναν συνάδελφο την ώρα του μεσημεριανού γεύματος.

4. Η μάθηση είναι και σχεδιασμένη και τυχαία. Μπορούμε να αναγνωρίσουμε τις μαθησιακές μας ανάγκες και να σχεδιάσουμε πώς να τις καλύψουμε. Μπορούμε όμως να μαθαίνουμε και από τυχαία γεγονότα.

5. Η μάθηση είναι και ενεργητική και παθητική. Μπορούμε να μάθουμε δοκιμάζοντας και πειραματιζόμενοι και μπορούμε να μάθουμε ακούγοντας, παρακολουθώντας και διαβάζοντας.

6. Η μάθηση είναι και αναδραστική και ενεργή. Μπορούμε να μάθουμε μετά από μια εμπειρία (έχοντας το όφελος της προηγούμενης γνώσης) και με το να έχουμε μία προμελετημένη ανάγκη ή στόχο και ένα σχέδιο για να το πετύχουμε.

7. Η μάθηση γίνεται και συνειδητά και ασυνειδήτα. Μπορούμε να μάθουμε εσκεμμένα και να περιγράψουμε τι και πως μάθαμε (σαφής/ ρητή μάθηση) και αυτόματα, με την διαδικασία της ώσμωσης, χωρίς να το συνειδητοποιήσουμε (άρρητη μάθηση)

8. Η μάθηση είναι και επιφανειακή και πιο ουσιαστική. Μπορούμε να μαθαίνουμε από συνήθεια χωρίς πραγματικά να καταλαβαίνουμε και με το να εσωτερικεύουμε και να αφομοιώνουμε εντελώς τις αρχές και τα στοιχεία.

9. Η μάθηση επιτυγχάνεται βήμα-βήμα, και περιέχει και πολλούς μετασχηματισμούς. Μπορούμε να μάθουμε βαθμιαία αλλά και μέσα από εμπειρίες που μας μεταμορφώνουν .

10. Η μάθηση είναι και υποστηριζόμενη και μη υποστηριζόμενη. Μπορεί να μας ενθαρρύνουν και να μας υποστηρίζουν κατά την διάρκεια της μάθησης ή μπορεί να προχωράμε τελείως μόνοι μας όσο καλύτερα μπορούμε.

11. Η μάθηση και διδάσκεται και είναι αυτό-διαχειριζόμενη. Από ευκαιρίες που μας προσφέρονται από άλλους ανθρώπους και να έχουμε την πλήρη ευθύνη της μάθησής μας.

12. Η μάθηση είναι και κοινωνική και μοναχική διαδικασία. Σε συνεργασία με άλλους και μόνοι μας μέσα από την μελέτη και τον στοχασμό.

13. Η μάθηση και μοιράζεται και είναι ιδιωτική υπόθεση. Μοιραζόμαστε αυτά που έχουμε μάθει με άλλους και να επιλέξουμε να τα κρατήσουμε για τον εαυτό μας.

14. Η μάθηση είναι και βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη. Μπορούμε να στραφούμε σε κάποιες γνώσεις άμεσα και γρήγορα, αλλά μπορούμε να επενδύσουμε στην ανάπτυξη και εξέλιξή μας μια ολόκληρη ζωή.

Ο Gagne προτείνει πέντε είδη μάθησης:

1) Πληροφορίες οι οποίες μπορούν να είναι μεμονωμένα στοιχεία ή να εντάσσονται σε συνθετότερα πλέγματα και να αποκτούν συγκεκριμένο νόημα.

2) Νοητικές δεξιότητες οι οποίες υποδιαιρούνται σε πέντε υποκατηγορίες ιεραρχικά δομημένες:

α) διάκριση που αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ξεχωρίζει διάφορα πράγματα μεταξύ τους και να διαφοροποιεί τις αντιδράσεις του στα εξωτερικά ερεθίσματα

β) διαμόρφωση συγκεκριμένων εννοιών που αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διαμορφώνει έννοιες συγκεκριμένων αντικειμένων,

γ) διαμόρφωση αφηρημένων εννοιών που σχετίζεται με την ικανότητα να διαμορφώνει έννοιες που ορίζονται νοητικά,

δ) κανόνες που αναφέρεται στη δυνατότητα του μαθητή να κατανοεί ορισμένο κανόνα, να είναι σε θέση να τον εφαρμόζει, ή να συνάγει από ορισμένα δεδομένα ένα κανόνα και

ε) λύση προβλήματος ή διαμόρφωση κανόνων ανώτερης τάξης (η επίλυση ενός προβλήματος προϋποθέτει εφαρμογή και σύνθεση απλούστερων κανόνων.

3) Γνωστική στρατηγική η οποία αναφέρεται στη δυνατότητα του μαθητή να κατευθύνει την προσοχή του τη μνήμη και τη σκέψη του.

4) Στάσεις (ανήκουν στο συναισθηματικό τομέα) και

5) Κινητικές δεξιότητες

Τέλος τα είδη της μάθησης κατατάσσονται από πολλούς ερευνητές σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: α) σε εκείνα που αναφέρονται στη μάθηση πληροφοριών και στην απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων, β) σ' εκείνα που σχετίζονται με τα συναισθήματα, τα βιώματα, τις αξίες και τις πεποιθήσεις του ατόμου και γ) σ' εκείνα που αναφέρονται στις κινητικές γενικά δεξιότητες (Κασσωτάκη και Φλουρή 2013).

3.6. Μάθηση μέσω αισθήσεων

Υπάρχει διαφωνία των ειδικών για το πόσες αισθήσεις έχει στην πραγματικότητα το ανθρώπινο σώμα. Οι αισθήσεις που είναι πιο προφανείς, γνωστές ως «οι πέντε αισθήσεις»: όραση, ακοή, οσμή, γεύση και αφή. Οι πέντε αισθήσεις μεταφέρουν πληροφορίες από το περιβάλλον έξω από το σώμα στο μυαλό. Ωστόσο, υπάρχει ένας αριθμός «Βαθιών Αισθήσεων» που καθιστούν πιθανό για το ανθρώπινο σώμα να

αξιολογήσει τις εμπειρίες του από μέσα. Αυτός περιλαμβάνει την ισορροπία, την ιδιοδεκτικότητα, την έντονη πίεση, την πείνα, την δίψα και αισθήσεις εσωτερικού πόνου, κρύου και ζέστης. Κάθε αίσθηση- εσωτερική ή εξωτερική- κουβαλάει διαφορετικό είδος πληροφορίας μέσω του νευρικού συστήματος στο μυαλό για ερμηνεία, αξιολόγηση και συνήθως κάποιο είδος κατάλληλης ενέργειας.

Τυπικά, οι άνθρωποι επικεντρώνονται στην όραση, την ακοή, στην αφή και την ιδιοδεκτικότητα ως κεντρικών τρόπων μάθησης και χρησιμοποιούν την όσφρηση και τη γεύση ως κατώτατους τρόπους. Κάθε άτομο – είτε με ειδικές ανάγκες είτε όχι- βασίζεται πρωταρχικά σε ένα ή δύο αισθητηριακά κανάλια μάθησης. (<http://www.xamogelakia.com/index.php?page=article84>)

1.Ακουστικοί Μαθητές. Ένα άτομο που καταλαβαίνει καλύτερα μέσω της ακρόασης πληροφοριών είναι ένας ακουστικός μαθητής. Το τρέχον ακαδημαϊκό σύστημα στις ΗΠΑ προσαρμόζεται γύρω από τους ακουστικούς μαθητές. Αν δώσετε λεκτικές οδηγίες σε ακουστικό μαθητή, θα μπορεί να τις ακολουθήσει εύκολα. Αν παραδώσετε μάθημα σε έναν ακουστικό μαθητή, θα μπορεί να κάτσει ακίνητος και να ακούει για μεγάλα διαστήματα και κατά πάσα πιθανότητα θα θυμάται τις περισσότερες πληροφορίες χωρίς να χρειάζεται να κρατά πολλές σημειώσεις. Οι ακουστικοί μαθητές τείνουν να εκφράζονται με μεγαλύτερη ευφράδεια και εύκολα μέσω της ομιλούμενης γλώσσας. Έχουν καλή ακουστική μνήμη και τείνουν να φαντάζονται συζητήσεις και ήχους αντί για εικόνες. Οι ακουστικοί μαθητές συνήθως συμμετέχουν στην ομάδα ρητορικών λόγων και αγαπούν να απαντούν σε ερωτήσεις στην τάξη. Θα είναι οι πρώτοι που θα προσφερθούν για συμμετοχή σε συζητήσεις και προφορικές παρουσιάσεις γιατί κάτι τέτοιο τους τοποθετεί στο μέσο με το οποίο αισθάνονται πιο άνετα- τον προφορικό λόγο.

2.Οπτικοί Μαθητές. Ένα άτομο που καταλαβαίνει καλύτερα μέσω της θέασης των πληροφοριών είναι ένας οπτικός μαθητής. Ένας οπτικός μαθητής τείνει να καταλαβαίνει τις πληροφορίες καλύτερα αν παρουσιάζονται σε οπτική μορφή, είτε μέσω εικόνων, διαγραμμάτων, γραφημάτων είτε μέσω τυπωμένων λέξεων. Οι οπτικοί μαθητές εκφράζονται καλύτερα μέσω των οπτικών μέσων από ό, τι μέσω του προφορικού λόγου. Πιο εύκολα θα ζωγράφιζαν ή θα έκαναν ένα διάγραμμα ή θα έγραφαν τα θέματά τους παρά θα τα επικοινωνούσαν με ομιλία. Οι φαντασιώσεις

τους είναι κυρίως οπτικές και χρησιμοποιούν λέξεις με έμφαση στις εικόνες που δημιουργούν παρά στη λογική ή στον ήχο των λέξεων.

3.Απτικοί ή Κιναισθητικοί Μαθητές. Ένα άτομο που καταλαβαίνει καλύτερα μέσω της ιδιοδεκτικότητας, της αφής, της γεύσης, της όσφρησης ή με συνδυασμό κάποιων από αυτά είναι ένας απτικός ή κιναισθητικός μαθητής. Οι απτικοί μαθητές πρέπει να διοχετεύσουν την διαδικασία μάθησης ευθέως μέσω των μυών ή των απτικών τους αισθήσεων με σκοπό να καταλάβουν την πληροφορία.

Οι απτικοί μαθητές πρωτεύουν στα παιχνίδια αλλά δεν μπορούν να περάσουν το διαγώνισμα ιστορίας. Σχεδιάζουν και ράβουν όμορφα ρούχα στην οικιακή οικονομία ή δημιουργούν απίθανα έπιπλα στο ξυλουργείο, αλλά χάνονται στο μάθημα μαθηματικών. Επιτυγχάνουν στα αντικείμενα όπου η πληροφορία βιώνεται κυρίως μέσω του σώματος, μέσω του να κάνουν κάτι σωματικά: να χειρίζονται με τα χέρια τους, να αγγίζουν, να δοκιμάζουν ή να μυρίζουν. Είναι ικανοί για αφηρημένη σκέψη αλλά όχι μέσω των ακουστικών ή οπτικών τρόπων. Χρειάζεται να μάθουν με σωματικό χειροπιαστό μέσο.

Οι απτικοί μαθητές μπορεί να μπορούν να απομνημονεύσουν κείμενο γράφοντάς το ξανά και ξανά παρά λέγοντάς το δυνατά ή κοιτάζοντάς το. Μπορεί να διαβάσουν καλύτερα για ένα διαγώνισμα περπατώντας ή χορεύοντας ή καθισμένοι σε μια κουνιστή καρέκλα παρά καθισμένοι στάσιμοι σε ένα γραφείο. Μπορεί να χρειάζονται να υποδυθούν υλικό για να το συγκρατήσουν τη στιγμή που ένας ακουστικός μαθητής θα άκουγε μια κασέτα και ένας οπτικός μαθητής θα διάβαζε ένα βιβλίο. Πολλοί που θεωρούνται μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι στην πραγματικότητα απτικοί μαθητές σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που αρνείται να τους διδάξει με τον επιθυμητό σε αυτούς εκπαιδευτικούς τρόπους.

Σπάνια είναι ένα άτομο μόνο ένας ακουστικός ή μόνο οπτικός ή μόνο απτικός τύπος. Συνήθως οι μαθητές είναι ικανοί να μάθουν μέσω όλων των αισθητηριακών τρόπων αλλά για πολλούς λόγους όλοι τείνουν να ανταποκρίνονται καλύτερα σε έναν ή δύο. Ίσως να φταίει ότι ένα αισθητηριακό κανάλι είναι πιο ευαισθητοποιημένο ή ότι κάποιο άλλο είναι μερικώς μπλοκαρισμένο. Ένας μαθητής που έχει αυξημένη ευαισθησία στο χρώμα μπορεί να γίνει οπτικός μαθητής. Ένας άλλος που έχει δυσκολία στο να αναγνωρίζει οπτικά σχέδια μπορεί να μπορεί να ακούσει ή να τα αισθανθεί μέσω κάποιου ρυθμού (ακουστικός μαθητής). Ένα κανάλι μπορεί να

αρέσει περισσότερο σε κάποιον με βάση την συναισθηματική κατάσταση. Ένας μαθητής που θεωρεί ότι πρέπει να δοκιμάσει τις ιδέες αντί να τις δέχεται αναντίρρητα μπορεί, με βάση το ταμπεραμέντο, να είναι απτικός μαθητής.

Οι τέχνες είναι το πιο αντιληπτό αισθητηριακό εργαλείο διδασκαλίας που έχει στη διάθεσή του ο κάθε δάσκαλος. Αυτό συμβαίνει επειδή οι τέχνες περιλαμβάνουν όλες τις αισθήσεις σε μια αμφίρροπη διαδικασία επικοινωνίας. Όχι μόνον εμπεριέχουν οι τέχνες όλες τις αισθήσεις, αλλά τις ενώνουν, τις διασταυρώνουν και πράγματι εδραιώνουν την πληροφορία στην μακροπρόθεσμη μνήμη μέσω της εμπειρίας και της πρόβας. Η ζωγραφική, η σχεδίαση και η γλυπτική περιέχουν και οπτικά και απτικά κανάλια μάθησης. Η μουσική δημιουργεί ακουστικές εμπειρίες μέσω του ήχου και απτικές εμπειρίες μέσω του ρυθμού. Ο χορός αυθόρμητα παντρεύει τα ακουστικά με τα κιναισθητικά κανάλια. Το θέατρο συνδυάζει ακουστική, οπτική και κιναισθητική εμπειρία.

3.7. Το Παιχνίδι και η Σημασία του

Το παιδί όταν παίζει είναι ένας μικρός “κοσμοκράτωρ” καθώς καμώνεται μέσα από τις απρόσμενες, ατέρμονες, δοξαστικές όψεις της Δραματικής Τέχνης. Το παιχνίδι είναι η κυρίαρχη δραστηριότητα των μικρών παιδιών. Δε νοείται παιδί χωρίς παιχνίδι. Για το παιδί κάθε δραστηριότητα είναι παιχνίδι, όπως δηλώνεται και από την ετυμολογική συγγένεια των δύο λέξεων. Η λέξη παιχνίδι έχει τις ρίζες της στην αρχαία ελληνική γλώσσα. Η λέξη παιδιά σημαίνει «ό,τι ανήκει, ή αναφέρεται στο παιδί». Η προέλευση της λέξης παιχνίδι από τις λέξεις παις, παίζω, παιδεία, υπογραμμίζει το πόσο αυτή η λέξη έχει σχέση με το παιδί, τη διασκέδαση, την πνευματική καλλιέργεια και την εκπαίδευσή του. Η λέξη παιδιά καθώς και τα παράγωγά της, παίζεις, παίγμα, και παιγνίον χρησιμοποιούνταν για να δηλώσουν όχι μόνο τα παιχνίδια των παιδιών αλλά και κάθε είδος παιχνιδιού (Κοτσακώστα, Καρανταΐδου, Μιχαλόπουλος, 2000).

Οι τρόποι με τους οποίους έχει ερμηνευτεί η αξία του παιχνιδιού, είτε αυτοί προέρχονται από την ψυχανάλυση, τη γνωστική και εξελικτική ψυχολογία, την

παιδαγωγική ή την κοινωνιολογία, έχουν συσχετιστεί με την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Το παιχνίδι είναι σημαντικό εργαλείο για τη σωματική, γλωσσική, νοητική, πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Τα ομαδικά παιχνίδια που απαιτούν γρήγορες κινήσεις συμβάλλουν στη σωματική ανάπτυξη των παιδιών, ενδυναμώνοντας το νευρικό τους σύστημα, διευκολύνοντας τη λειτουργία της αναπνοής, εντείνοντας την κυκλοφορία του αίματος και επιφέροντας μία ισορροπία και χαλάρωση. Επίσης τα παιδιά αποκτούν μεγαλύτερη ευκαμψία αρθρώσεων, αντοχή στην κόπωση και επιδεξιότητα. Με το παιχνίδι καλλιεργείται και η πνευματική ανάπτυξη του παιδιού, διότι πειθαρχείται το πνεύμα, συγκεντρώνεται η προσοχή του, αναπτύσσεται η κρίση, ο συλλογισμός, η φαντασία και η μνήμη. Παράλληλα το παιχνίδι συμβάλλει και στην συναισθηματική του ανάπτυξη προκαλώντας ευχάριστες συναισθηματικές καταστάσεις που συμβάλλουν στην πνευματική ευφορία. Η ψυχή του παιδιού σμιλεύεται και εξευγενίζεται μέσω του παιχνιδιού. Το παιχνίδι αποτελεί τρόπο έκφρασης της συναισθηματικής ζωής και μέσο εκτόνωσης του άγχους και της ψυχικής υπερέντασης. Στη γλωσσική ανάπτυξη, το παιχνίδι ενθαρρύνει τα παιδιά να φτιάχνουν ιστορίες, να μεταχειρίζονται περιγραφική γλώσσα και να επικοινωνούν ιδέες και συναισθήματα. Το παιχνίδι προάγει τη γλωσσική ικανότητα των παιδιών, δεδομένου ότι το παιχνίδι και στην ατομική του ακόμη μορφή συνοδεύεται από (αυτό-)συζήτηση και ταυτόχρονα εμπλουτίζει τις γνώσεις τους, που αφορούν τις αμοιβαίες προσδοκίες και τους κανόνες διεξαγωγής της γλωσσικής επικοινωνίας. Μερικά είδη παιχνιδιών, όπως είναι για παράδειγμα τα παιχνίδια με κούκλες, έχουν μεγαλύτερη «διαλογική αξία» και προκαλούν τα παιδιά περισσότερο για «συζήτηση». Γι' αυτό μερικοί παιδαγωγοί συνιστούν τη χρήση τέτοιου υλικού για τη γλωσσική ενίσχυση των παιδιών με προβλήματα λόγου (Κοτσακώστα, Καρανταΐδου, Μιχαλόπουλος, 2000).

Ακόμη το παιχνίδι χρησιμεύει στο παιδί ως μέσο για την παροχέτευση της οργής, του φόβου, του μίσους, της ζηλοτυπίας και των άλλων βίαιων συναισθημάτων του. Αποτελεί επίσης σημαντική ασφαλιστική δικλείδα των απωθημένων στο υποσυνείδητο επιθυμιών του, αποκαθιστώντας τη συναισθηματική του ισορροπία. Με το παιχνίδι αναπτύσσεται το κοινωνικό συναίσθημα του παιδιού το οποίο είναι αναγκαίο για την αρμονική του συμβίωση μέσα στην κοινωνία. Επίσης αναπτύσσεται η αμοιβαία εκτίμηση, ο αλληλοσεβασμός, η συνεργασία, ο αλτρουισμός και η δικαιοσύνη. Καλλιεργούνται οι αρετές της γενναιότητας, της ειλικρίνειας, της τιμής

και της αυτοθυσίας, δημιουργώντας μια ηθική προσωπικότητα. Από την άλλη, καταστέλλονται τα εγωιστικά του ένστικτα, ασκείται η αυτοπειθαρχία, η αυτοκυριαρχία, η υπομονή και η επιμονή. Με τη συμβολή του σε όλα τα παραπάνω το παιχνίδι αποβαίνει έτσι σαν ένα μέσο αυτοέκφρασης της προσωπικότητας του παιδιού. Ο Vygotsky αναφέρθηκε στη σχέση του παιχνιδιού με την ανάπτυξη (Vygotsky, 1967). Υποστήριξε ότι το παιδί, μέσα στο παιχνίδι, προβάλλει τον εαυτό του στις δραστηριότητες των ενηλίκων μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο ζει. Ακόμα προβάλλει τους μελλοντικούς ρόλους και τις αξίες όπως το ίδιο τις αντιλαμβάνεται μέσα από τις δραστηριότητες και τις σχέσεις των ενηλίκων. Το παιχνίδι, κατά τον Vygotsky, προηγείται της ανάπτυξης, γιατί το παιδί μέσα από το παιχνίδι αποκτά δεξιότητες, κίνητρα και στάσεις απαραίτητα για την κοινωνική του προσαρμογή και συμμετοχή. Κατά την προσχολική ηλικία το παιχνίδι αποτελεί το υψηλότερο επίπεδο ανάπτυξης. Το παιδί εξελίσσεται μέσα από τις δραστηριότητες του παιχνιδιού. Υπό αυτήν την έννοια το παιχνίδι μπορεί να θεωρηθεί ως η κυρίαρχη δραστηριότητα που καθορίζει την ανάπτυξη του παιδιού. (Γκαρρανή, 2008)

Ο Vygotsky επίσης, τόνισε τη σημασία του κοινωνικού παιχνιδιού ως μηχανισμού με τον οποίο οργανώνονται κοινές έννοιες και κατάλληλη κοινωνική γνώση. Ωστόσο θεωρεί και το μοναχικό παιχνίδι κοινωνική δραστηριότητα, εφόσον τα θέματα, οι ρόλοι και τα κείμενα που εμπλέκονται στο παιχνίδι αντιπροσωπεύουν την αντίληψη και την οικειοποίηση του παιδιού με τα κοινωνικό-μορφωτικά υλικά της κοινωνίας (Quill, 2005). Εκτός από τον Vygotsky, και ο Piaget αναφέρθηκε στο θεμελιώδη ρόλο του παιχνιδιού. Σύμφωνα με τον Piaget όλα τα παιδιά πρέπει να παίζουν. Το παιχνίδι είναι η δουλειά του μικρού παιδιού, είναι παγκόσμιο, δεν έχει εθνικά ή πολιτισμικά όρια και είναι χαρακτηριστικό όλων των ηλικιών και όλων των φυλών. Ο Piaget υποστηρίζει ότι το παιχνίδι είναι απαραίτητο για την ανάπτυξη της σκέψης και της γλώσσας και συμβάλλει στη μεταβίβαση της κουλτούρας. Ο ίδιος αναφέρθηκε κυρίως στη συμβολή του παιχνιδιού στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Ισχυρίστηκε ότι επειδή το παιδί κατά τη διάρκεια της διαδικασίας προσαρμογής του στο κοινωνικό και υλικό περιβάλλον του δεν κατορθώνει να ικανοποιήσει τις διανοητικές και συναισθηματικές ανάγκες του Εγώ του, γίνεται απαραίτητο για την συναισθηματική και την διανοητική του ισορροπία να διαθέτει έναν τομέα δραστηριοτήτων, που θα έχουν ως κίνητρο όχι πια την προσαρμογή του παιδιού στην πραγματικότητα, αλλά αντίθετα την αφομοίωση της πραγματικότητας στο Εγώ του. Υποστήριξε ότι το

παιχνίδι παρέχει στο παιδί ένα δικό του, καινούργιο εκφραστικό μέσο, απαραίτητο για τη σχέση του με την πραγματικότητα. Η γλώσσα προσφέρει στο παιδί μορφές έκφρασης που είναι υποχρεωτικές και συλλογικά κατασκευασμένες, χωρίς δική του προσωπική συμμετοχή. Αυτές οι μορφές δεν είναι πάντα κατάλληλες για να εκφράσουν τις ανάγκες του παιδιού. Το ρόλο αυτό έρχεται να αναλάβει το παιχνίδι, μέσα από το οποίο το παιδί μπορεί να εκφράζει ελεύθερα τις ανάγκες και τις επιθυμίες του (Γερμανός, 1993). Για τα περισσότερα παιδιά, το παιχνίδι είναι ένα φυσικό φαινόμενο που ενισχύει τη συμμετοχή τους, τη μάθησή τους, την ανεξάρτητη απόδοσή τους, και την κοινωνική τους ένταξη. Το παιχνίδι είναι προϋπόθεση για την επιτυχή συμμετοχή στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που εκθέτουν τα παιδιά σε σημαντικές έννοιες των μαθηματικών, της γλώσσας και της επιστήμης. Τα παιδιά που δεν μπορούν να συμμετέχουν στο παιχνίδι είναι πιθανό να εμφανίσουν ελλείμματα και σοβαρές δυσκολίες προσαρμογής σε προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα, όπου η ατομική διδασκαλία είναι περιορισμένη (Morrison, Sainato, Sayaka, 2002). Το παιχνίδι είναι το μέσο ανάπτυξης της κοινωνικής και γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού, είναι μια διαδικασία συγκρότησης της ταυτότητας της παιδικής ηλικίας. Έχει μια ισχυρή κοινωνικοποιητική λειτουργία αφού διευκολύνει τα παιδιά στη μάθηση των συναισθηματικών και γνωστικών συστημάτων μιας συγκεκριμένης κουλτούρας (Αυγητίδου, 2001). Η επίδραση που ασκεί το παιχνίδι έχει μελετηθεί επανειλημμένως από τους επιστήμονες, κυρίως λόγω των ποιοτικών αλλαγών που επιφέρει στον ψυχισμό του παιδιού, αλλά και στο χαρακτήρα του.

Μάλιστα, οι κούκλες και τα ομοιώματα μικρών ζώων, όπως αρκουδάκια, λαγουδάκια κ.ο.κ. επιδρούν σημαντικά στη διαμόρφωση της ηθικής και αισθηματικής πλευράς της προσωπικότητας των παιδιών. Με τα ομαδικά παιχνίδια, όπως είναι τα επιτραπέζια παιχνίδια, τα παιδιά ικανοποιούν την ανάγκη τους για συντροφιά, με την παρουσία γονέων ή φίλων και παράλληλα αναπτύσσουν την ικανότητα προσαρμογής σε κανόνες. Πολύ σημαντική είναι και η λειτουργία των εκπαιδευτικών παιχνιδιών, μέσω των οποίων το παιδί έρχεται σε επαφή και αρχίζει να κατακτά τη διδακτική διαδικασία. Τα τελευταία συμβάλλουν επίσης στην ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, καθώς το παιδί πειραματίζεται. Μια από τις πρωταρχικές λειτουργίες του παιχνιδιού είναι και η προπαρασκευή του παιδιού για την ενηλικίωση. Τα παιχνίδια δημιουργήθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν ως μέσο προετοιμασίας του παιδιού στη ζωή και ένταξης του στην κοινωνία. Με αυτή την

ιδιότητα, το παιχνίδι αντικατοπτρίζει τον πολιτισμό, τα ήθη και τις αξίες κάθε εποχής. Μέσα από το παιχνίδι το παιδί έρχεται σε επαφή με στοιχεία του κοινωνικού και χώρο-πολιτισμικού του περιγύρου, τα βιώνει και μπαίνει σε μία διαδικασία προσαρμογής τους στο πλαίσιο τους (Caillois, 1992). Συνεπώς, το παιδί που δεν έχει τον χρόνο ή την ευκαιρία να παίξει, θα παρουσιάσει προβλήματα στην ανάπτυξη του. Το παιχνίδι είναι μια διαδικασία αγωγής, μια αναγκαία αυτό-εκπαίδευση. Μέσα από το παιχνίδι το παιδί ασκεί τις αισθήσεις του, αποκτά πλούσιες εμπειρίες και παραστάσεις, εμπλουτίζει το συναίσθημα του, διεγείρεται η φαντασία του, εξασκείται στο να σκέφτεται, να κρίνει, να σχεδιάζει. (Γκαρανή, 2008)

Την αναγκαιότητα και την παιδαγωγικότητα του παιχνιδιού είχαν τονίσει στην αρχαιότητα ο Πλάτωνας αλλά και μεταγενέστεροι παιδαγωγοί όπως ο Montaigne, ο Rousseau και άλλοι (Κοτσακώστα, Καρανταΐδου, Μιχαλόπουλος, 2000). Συνοψίζοντας, γίνεται αντιληπτό ότι το παιχνίδι είναι μια ουσιαστική δραστηριότητα στη ζωή του κάθε παιδιού, γιατί συμβάλλει ουσιαστικά στη συγκρότηση της υποκειμενικότητας και της προσωπικότητάς του. Συμβάλλει στην απελευθέρωσή του, στη χειραφέτησή του από το περιβάλλον, στην απόκτηση αφηρημένης σκέψης, στην απόκτηση αυτοελέγχου, καθώς και στη γλωσσική και εννοιολογική του αυτονόμηση. Συμβάλλει επίσης στην απόκτηση γνώσεων, κινήτρων, δεξιοτήτων και στάσεων, που είναι αναγκαία για την κατανόηση του ιστορικού και κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο ζει, αλλά και για την κοινωνική του προσαρμογή και συμμετοχή. Μπορούμε, λοιπόν, να πούμε ότι το παιχνίδι όχι μόνο αποτελεί μια ουσιαστική λειτουργία στη ζωή του παιδιού αλλά καθοδηγεί και την ανάπτυξή του (Γκαρανή, 2008).

3.7.1. Η Μάθηση μέσω του Παιχνιδιού στην Ειδική Αγωγή

Ειδικά, στην περίπτωση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που απαιτούν έναν ιδιαίτερο χειρισμό και μεγαλύτερη ενίσχυση στην τάξη, η αποτελεσματική μάθηση μπορεί να επιτευχθεί μέσα από έναν πιο ενεργό και παιγνιώδη τρόπο (Κοτρώνη, χ.χ.). Το παιχνίδι στα πλαίσια της διδασκαλίας αποτελεί μια σημαντική μαθησιακή ευκαιρία και τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να έχουν πρόσβαση σε αυτήν. Τα παιδιά αυτά σε κάθε χρονική ή εκπαιδευτική φάση της ζωής

τους χρειάζονται ευκαιρίες για επανάληψη και μάθηση μέσω του θεατρικού παιχνιδιού (DfES, 2004).

Ο Mortimer (2001) έκανε λόγο για βασικές πλευρές μάθησης αναφορικά με τους παρακάτω πέντε τομείς:

- συναισθηματική, προσωπική και κοινωνική ανέλιξη
- γνώση και κατανόηση του κόσμου
- λόγος και επικοινωνία
- εκφραστική και αισθητική ανάπτυξη
- φυσικό-κινητική ανάπτυξη.

Σε αυτούς τους πέντε τομείς μάθησης και ανάπτυξης των παιδιών μπορούν να συμβάλουν δραστηριότητες που βασίζονται στο παιχνίδι των παιδιών είτε με αντικείμενα, είτε στο ελεύθερο παιχνίδι, στο θεατρικό παιχνίδι, στο ψηφιακό, καθώς αυτό ως εκπαιδευτικό εργαλείο παρέχει στα παιδιά ευχαρίστηση, εσωτερικά κίνητρα, μια κάποια ελευθερία, ενεργητική συμμετοχή καθώς και το στοιχείο της προσποίησης ή μίμησης (Wolfberg, 2003).

Αν και τα παιδιά δεν παίζουν για να μάθουν, ωστόσο το θεατρικό παιχνίδι θεωρείται τόσο τρόπος μάθησης για τα παιδιά αλλά και τρόπος μάθησης του πώς να μαθαίνουν. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι υποκινούνται και ενδυναμώνονται διαδικασίες που αφορούν τη μάθηση. Η επανάληψη, η εξάσκηση, η εξερεύνηση, η ανακάλυψη, η σύνθεση, η μίμηση, η απομνημόνευση είναι κάποιες μόνο από τις βασικές διαδικασίες μάθησης. Επίσης, μέσω του θεατρικού παιχνιδιού καλλιεργούνται στα παιδιά δεξιότητες άρρηκτα συνδεδεμένες με τη μαθησιακή διαδικασία. Η εμπλοκή, η αυτορρύθμιση, η αυτό-εκτίμηση, η εμπιστοσύνη, η συνεργασία, τα εσωτερικά κίνητρα, η επιμονή είναι ικανότητες απαραίτητες για τη μάθηση

Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα, η σχέση μεταξύ μάθησης και παιχνιδιού είναι αμφίδρομη, αφού τα χαρακτηριστικά που διέπουν τη μάθηση ως διαδικασία είναι τα χαρακτηριστικά που προϋποθέτει το παιχνίδι ως δραστηριότητα.

Παιχνίδι και μάθηση

Η μάθηση προϋποθέτει	Το παιχνίδι προσδίδει
ενεργό συμμετοχή	ενεργό συμμετοχή
κοινωνική αλληλεπίδραση	κοινωνική αλληλεπίδραση
δραστηριότητες με νόημα	δραστηριότητες με νόημα
διαβάθμιση απαιτήσεων	διαβάθμιση απαιτήσεων
σύνδεση νέων πληροφοριών με προϋπάρχουσα γνώση	σύνδεση νέων πληροφοριών με προϋπάρχουσα γνώση
χρήση στρατηγικών	χρήση στρατηγικών
αυτορρύθμιση και αναστοχασμό	αυτορρύθμιση και αναστοχασμό
Κατανόηση	Κατανόηση
Εξάσκηση	Εξάσκηση
Κίνητρα	Κίνητρα

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά μάθησης και χαρακτηριστικά παιχνιδιού (ΕΚΠΑ-ΤΕΑΠΗ, 2014).

Το παιχνίδι ως δραστηριότητα χαρίζει ευχαρίστηση, είναι αβίαστη κι απαλλαγμένη από εξωτερικούς σκοπούς, κυρίως καθοδηγούμενη από τη φαντασία, είναι βιολογικά εξαρτημένη (φυσική ανάγκη η παιγνιώδης διάθεση στον άνθρωπο) και έχει μεγάλη κοινωνική, πολιτιστική και παιδαγωγική σημασία (Das aktuelle wissen. De Lexicon, 2004). Αντίστοιχα, η διδακτική διαδικασία υιοθετώντας το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο μπορεί να οργανωθεί πιο αποτελεσματικά και με πιο ευχάριστο τρόπο, δίνοντας ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές για συμμετοχή, δράση, ένταση και χαλάρωση (Gudjons, 2001).

Προκειμένου λοιπόν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες να εμπλακούν στη διαδικασία μάθησης και να απομυζήσουν τα μέγιστα από αυτήν, οι ερευνητές και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής επιστρατεύουν τα ανάλογα μέσα. Ανάμεσα σε αυτά η ενσωμάτωση παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία κρίνεται σκόπιμη και επιτακτική καθώς φαίνεται πως επηρεάζει θετικά τους εμπλεκόμενους και συμβάλλει στην ανάπτυξή τους τόσο σε επίπεδο γνώσεων όσο και σε κοινωνικό και

συναισθηματικό επίπεδο. Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα από τα κατάλληλα για την κάθε περίπτωση παιχνίδια αναπτύσσουν τις γλωσσικές, γνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, σωματικές-κινητικές τους δεξιότητες. Μέσα από μια αυθόρμητη αλλά ταυτόχρονα καλά δομημένη με κανόνες δραστηριότητα τα παιδιά πειραματίζονται με εμπειρίες της ζωής, κατασκευάζουν και αντιλαμβάνονται νοήματα, αλληλεπιδρούν με τους άλλους μαθαίνοντας έτσι τους αποδεκτούς τρόπους κοινωνικής αλληλεπίδρασης και φυσικά νιώθουν ευχαρίστηση και ικανοποίηση.

Σαφώς, η υιοθέτηση του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικού εργαλείου πρέπει να υπακούει σε ορισμένες προϋποθέσεις. Για να είναι αποτελεσματική η όποια παιγνιώδη δραστηριότητα θα πρέπει να υπάρχει κάποια συσχέτιση με το διδασκόμενο αντικείμενο και τις εκπαιδευτικές τεχνικές που αυτό συνεπάγεται, να είναι αρεστό στα παιδιά κι όχι προϊόν καταναγκασμού και φυσικά κατάλληλο βάσει της ηλικιακής, νοητικής, σωματικής, ψυχολογικής κατάστασης και του βαθμού λειτουργικότητας του κάθε παιδιού με κάποια αναπηρία ή διαταραχή. (<http://www.scientific-journal-articles.org>)

3.8. Θεατρικές Παρεμβάσεις/Δράσεις σε Άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένα πολύ σημαντικό θέμα στα πλαίσια της εκπαίδευσης, και γι αυτό αποτελεί ένα μείζον ζήτημα που χρήζει προσοχής σε όλες τις βαθμίδες της εκπαιδευτικής πρακτικής (<http://www.psychpage.com/family/ld.html>). Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται στα παιδιά με τη μορφή της δυσκολίας στην ανάγνωση ή τη γραφή, στη δόμηση της κριτικής σκέψης, ακόμη και στον υπολογισμό των μαθηματικών όρων. Οι περιπτώσεις αυτές των μαθητών χρήζουν ιδιαίτερης μεταχείρισης, αν και δεν εντάσσονται απολύτως στα πλαίσια των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Ο Samuel Kirk το 1993 δήλωσε ότι περιλαμβάνει στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, τις ομάδες των παιδιών που παρουσιάζουν σημάδια διαταραχών στη γλωσσική ανάπτυξη και στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Σε αυτές τις ομάδες που δεν περιλαμβάνουν κωφούς, τυφλούς ή ψυχικά διαταραγμένο τα παιδιά, διότι για αυτές τις ομάδες υπάρχουν ειδικά σχολεία. Κλινικά ο όρος μαθησιακές δυσκολίες, αναφέρεται στο παιδί που έχει συγκεκριμένα προβλήματα, και ασχολείται με ένα μέρος της διαδικασίας μάθησης στο σχολείο.

Η πρόσφατη έρευνα έχει επικεντρωθεί σε μεγάλο βαθμό από τη μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών, η οποία επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό το παιδί που υποφέρει από αυτές, τόσο συναισθηματικά όσο και κοινωνικά. Μεγάλη προσοχή δίνεται στους μηχανισμούς που οδηγούν στις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και στην ακριβή εκτίμηση και διάγνωση της κάθε κατάστασης, προκειμένου να μπορέσουν να εξαλειφθούν μέσω ενός κατάλληλου προγράμματος (Hammill, 1990). Μελέτες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν ένα διαφορετικό τρόπο σύλληψης και διαχείρισης των ερεθισμάτων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα χαμηλή απόδοση τους στο σχολικό περιβάλλον.

Είναι πολύ σημαντικό ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να δέχονται από το σχολικό περιβάλλον την απαραίτητη ψυχολογική και συναισθηματική στήριξη, η οποία θα πρέπει να επεκταθεί και στις οικογένειές τους. Μύθοι, όπως «τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλό IQ» ή «τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορούν να μάθουν» πρέπει να εξαφανιστούν από το εκπαιδευτικό σύστημα. Τα παιδιά που βιώνουν μαθησιακές δυσκολίες έχουν κανονικό δείκτη νοημοσύνης και γι αυτό μπορούν να μάθουν, όσο και τα υπόλοιπα παιδιά. Ωστόσο, οι μέθοδοι διδασκαλίας θα πρέπει να μεταρρυθμιστούν, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του κάθε παιδιού (Plati, 2014).

Η McCullough, στη διδακτορική της διατριβή με τίτλο : «Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών του Δημοτικού σχολείου με γλωσσικές μαθησιακές δυσκολίες», εφάρμοσε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα θεατρικών παιχνιδιών, διάρκειας τριών μηνών, σε μία τάξη 15 μαθητών ηλικίας 5-8 ετών. Τα παιδιά συμμετείχαν καθημερινά τουλάχιστο 30 λεπτά στο πρόγραμμα, ενώ μια άλλη ομάδα 15 παιδιών, που δεν συμμετείχαν σε παρόμοιες δραστηριότητες, αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου. Τα μέσα συλλογής δεδομένων, που χρησιμοποιήθηκαν, ήταν ο οδηγός αφήγησης ιστοριών του Morrow και το τεστ γλωσσικής ικανότητας TOLD-2P σε πριν και μετά μετρήσεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι στην πειραματική ομάδα βελτιώθηκε η γλωσσική ικανότητα των μαθητών, με βάση τη στατιστική ανάλυση σ' ένα επίπεδο εμπιστοσύνης 95% , ενώ μόνο στην κατανόηση ιστοριών δεν επιβεβαιώθηκε στατιστικά ($p > ,05$) ο στόχος της έρευνας.

Οι καθηγητές, οι οποίοι βρίσκονται σε νεαρή ηλικία θα πρέπει να είναι σε εγρήγορση για τις μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες μπορούν να εντοπιστούν από τα ακόλουθα σημάδια - δυσκολίες α) στον προσδιορισμό σχημάτων ή χρωμάτων, β) στη σύγκριση σχετικών αντικειμένων, γ) στην κατανόηση της λογικής και στη χρόνια αλληλουχία των γεγονότων, δ) στην απομνημόνευση των λέξεων ή των φράσεων, ε) στην ολοκλήρωση μιας εργασίας. Από την άλλη πλευρά, οι δυσκολίες στον εντοπισμό ή στην προφορά γραμμάτων, στην ονομασία οικείων αντικειμένων, στην κατανόηση των λέξεων που καθημερινά ακούγονται είναι σημάδια μιας αναπηρίας στον τομέα της γλώσσας. Η αναπηρία μπορεί επίσης να εντοπιστεί και στον κοινωνικό και στο συναισθηματικό τομέα. Αυτές οι δυσκολίες είναι το άγχος, όταν χωρίζουν οι γονείς, οι δυσκολίες προσαρμογής σε νέες καταστάσεις, η επιθετική συμπεριφορά, και η αποφυγή των δραστηριοτήτων της ομάδας (Plati, 2014 :101-102).

Συνάγεται επομένως το συμπέρασμα ότι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένα πολύ σημαντικό θέμα στον τομέα της εκπαίδευσης στη σημερινή εποχή. Η νεαρή ηλικία των διδασκόντων μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος, όπως επίσης και η έγκαιρη διάγνωση είναι ένα σημαντικό βήμα για τον επιτυχή χειρισμό της κατάστασης. Όλοι οι εκπαιδευτικοί της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θα πρέπει να παρακολουθεί εκ του σύνεγγυς τους μαθητές τους, ώστε να είναι σε θέση να ανακαλύψουν τις μαθησιακές δυσκολίες, αν υπάρχουν, πάντα σε συνεργασία με τους γονείς.

Για το λόγο αυτό, ειδικά στα πλαίσια της ειδικής αγωγής είναι αναγκαία η ομαδική εργασία, η οποία αποτελεί ένα κρίσιμο στάδιο των πολλών επαγγελματικών δραστηριοτήτων, όπου είναι απαραίτητο για τα παιδιά να εργαστούν σε ομάδες για να εκτελέσουν ένα έργο με επιτυχία. Αλλά πολλά παιδιά αισθάνονται φόβο να συμμετάσχουν στην ομαδική εργασία, καθώς έχουν συνηθίσει να εργάζονται μόνοι. Για να περιοριστεί αυτό το φαινόμενο τα τελευταία χρόνια, είναι σημαντικό για τις μελλοντικές γενιές των παιδιών με ειδικές ανάγκες να εκπαιδευτούν σε αυτό το μοντέλο συνεργασίας. Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει να σχεδιαστεί μια αποτελεσματική και ισχυρή συλλογική δράση των μαθητών των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με άλλους μαθητές από διαφορετικές ειδικότητες. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία αυτών των στηριγμάτων ώστε να βοηθηθούν οι μαθητές

και να κατανοήσουν τη διαδικασία της συνεργασίας με άλλα άτομα, σε μια ομάδα για την επίτευξη ενός κοινού στόχου, η οποία σχετίζεται με τον πραγματικό κόσμο. Για να ολοκληρωθεί η ομαδική εργασία μέσα στην εκπαιδευτική πράξη πρέπει να αναθεωρηθεί και να διαμορφωθεί κατάλληλα η ομαδική εργασία από το Διευθυντή. Η αξιολόγηση αυτή θα πρέπει να εξετάσει τις διαπροσωπικές δεξιότητες, τις προφορικές δεξιότητες επικοινωνίας, και τη δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων, μέσω της καθολικής συμμετοχής των μαθητών (Gibbs, 1994).

Όταν η ομαδική εργασία είναι καλά σχεδιασμένη και οι στόχοι των μαθητών περιγράφονται με σαφήνεια, ακόμη και τα ίδια τα μέλη των ομάδων μπορεί να παρακολουθούν και να αξιολογούν την πρόοδο των εργασιών τους και να επιλύουν τα πολύπλοκα προβλήματα που συνήθως δεν θα μπορούσαν να επιτευχθούν μόνο από ένα άτομο. Εκτός από την ομαδική εργασία η εκπαιδευτική πρακτική προετοιμάζει το μαθητή για τη μετέπειτα επαγγελματική του απασχόληση, ενώ οι μαθητές μέσα από τη συνύπαρξή τους στον ίδιο χώρο αναπτύσσουν και το αίσθημα της αμοιβαίας κατανόησης. Εκτός αυτού υπάρχει η ευκαιρία για τη διάδοση και την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των συμμετεχόντων, οι οποίοι διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες. Η ομαδική εργασία βοηθά, μεταξύ άλλων, στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαχείρισης και επικοινωνίας μεταξύ των Α.Μ.Ε.Α. μαθητών, όπως είναι οι οργανωτικές δεξιότητες, οι δεξιότητες επικοινωνίας και οι ομαδικές εργασίες και δραστηριότητες (Plutsky, 1996: 69-74).

Όταν οι δάσκαλοι παρακινούν τους μαθητές να εργαστούν σε ομάδες πρέπει να έχουν κατά νου ότι οι μαθητές μπορούν να έχουν αποκτήσει οποιαδήποτε συνεργατική εμπειρία σε ομάδες εκτός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, όπως για παράδειγμα μέσω των δραστηριοτήτων τους σε διάφορα εξωσχολικά ιδρύματα. Έτσι, οι μαθητές είναι πιθανό να είναι σε διαφορετικά επίπεδα σε σχέση με τις γνώσεις τους σχετικά με το τι συνιστά τη διαδικασία της εργασίας σε ομάδες. Για το λόγο αυτό, θα ήταν χρήσιμο να προσδιοριστεί το μορφωτικό επίπεδο των γνώσεων των μαθητών στην ομαδική εργασία. Μία από τις πιο σημαντικές πτυχές της εργασίας με το μεγάλο αριθμό των μαθητών κατά την εφαρμογή της ομαδικής εργασίας και την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων είναι να βρεθεί ο τρόπος, σύμφωνα με τον οποίο θα πρέπει να είναι εφικτή η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών - μαθητή, μέσω του οποίου μπορούν να παρέχουν κάποια καθοδήγηση - συμβουλές για τους μαθητές. Για το

σκοπό αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθούν εκπαιδευτικά εργαλεία ηλεκτρονικού υλικού για την θέσπιση των στόχων της μάθησης, ένα από τα οποία είναι και το θεατρικό παιχνίδι. Επίσης, ο δάσκαλος μπορεί να χρησιμοποιήσει διάφορα προγράμματα μέσω των οποίων να συγκεντρώσει και να αξιολογήσει τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών που δουλεύουν σε ομάδες (Macke, 1991: 125-143).

Πιο συγκεκριμένα, η υποχρέωση του δασκάλου είναι να ενθαρρύνει τους μαθητές να γνωρίσουν το πραγματικό υπόβαθρο της επικοινωνίας και να υλοποιήσουν είτε μέσω της άμεσης σύνδεσης μεταξύ της κουλτούρας των άλλων συμμετεχόντων, η οποία οδήγησε στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος μεταξύ τους, πράγμα που καθιστά ευκολότερο να μετάδοση γνώσεων. Ένα βασικό χαρακτηριστικό της εργασίας αυτής είναι η καθολική συμμετοχή των μαθητών στα θεατρικά παιχνίδια, μέσω των οποίων είναι δυνατόν να μεγιστοποιηθούν οι πιθανότητες επιτυχίας, και αν μία από τις ομάδες που δεν συμμετέχουν ισότιμα με τα άλλα μέλη, θα δημιουργηθεί ένα κενό στην εκπαιδευτική πρακτική, η οποία θα επηρεάσει την ομαλή διεξαγωγή της. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιτρέπουν σε κάθε ομάδα να επιλέξουν το δικό τους ηγέτη, την εκτόνωση των συγκρούσεων, και ο ηγέτης θα είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία της ομάδας, και μεταξύ άλλων θα απευθύνεται σε κάθε μέλος της ομάδας, για τον εντοπισμό κάθε φορά της καταλληλότερη λύσης για κάθε περίπτωση. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να επιτευχθεί η μεγιστοποίηση των οφελών που προκύπτουν από τη συνεργασία μεταξύ των ανθρώπων και των ομάδων εργασίας τους (Hoşgörür, 2007 : 151-178).

Η συνεργασία και η ομαδική εργασία είναι πιο εύκολη για κάποιους μαθητές από ότι για κάποιους άλλους. Όταν η ομαδική εργασία είναι προσεκτικά δομημένη, η συνεργασία κατά την εξέταση από ομότιμους έχει τη δυνατότητα να αυξήσει τη συμμετοχή των μαθητών. Τα μέλη της ομάδας θα πρέπει να θέτουν σαφείς στόχους και αρμοδιότητες και οι ρόλοι τους θα πρέπει να ενθαρρύνουν την υποστήριξη των μελών τους, αλλά και να λάβουν υπόψη και να επωφεληθούν από τις διαφορές που υπάρχουν μέσα στην ομάδα. Αυτές οι διαφορές μπορεί να είναι ή να μην είναι προφανείς. Μεταξύ άλλων η ομαδική εργασία έχει την ικανότητα να παρακινήσει τους μαθητές να συμμετάσχουν με ένα αποφασιστικό τρόπο μαζί με τους συμμαθητές τους ως μέρος μιας μαθησιακής κοινότητας και εν τέλει μιας νέας εμπειρίας. Η ομαδική εργασία μπορεί να είναι μια θετική εμπειρία τόσο για το μαθητή όσο και τον

εκπαιδευτικό, αλλά για να συμβεί αυτό, υπάρχουν πολλές πτυχές που πρέπει να ληφθούν υπόψη πριν από την προώθηση της χρήσης της ομαδικής εργασίας από όλους τους ανθρώπους (Willis, Jones, Bundy, Burdett, Whitehouse & O'Neill, 2002: 495-501).

Επίσης, το online σύστημα αξιολόγησης περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα μεταβλητών που μπορεί να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα της ομαδικής εργασίας. Σε αυτή την προεπιλογή, οι μαθητές πρέπει να προσδιορίσουν το επίπεδο των γνώσεων τους βάζοντας μαζί και τους στόχους για την πνευματική πρόοδο τους. Φυσικά, σημαντικό ρόλο στην επιτυχία και στην πρόοδο των μαθητών διαδραματίζει ένα ρόλο σε μια τάξη, και ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται το μάθημα. Πέρα από αυτές τις μεταβλητές παίζουν σημαντικό ρόλο και η προεπιλεγμένη ταξινόμηση των προτεραιοτήτων, κατά τις οποίες οι μαθητές θα είναι σε θέση να αναφέρουν τους παράγοντες που σχετίζονται με τις ομάδες τους, όπως επί παραδείγματι το επίπεδο της καθοδήγησης του εκπαιδευτή, αλλά και η δυνατότητα συλλογικής δράσης της ομάδας (Flynn, 1997).

Τα μικρά παιδιά μαθαίνουν καλύτερα μέσω δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τη ζωή τους και ποικίλουν αρκετά ώστε να είναι προκλητικές και ελκυστικές. Τα παιδιά, και ιδιαίτερα αυτά με μαθησιακές δυσκολίες αναπτύσσουν τις γνώσεις τους αξιοποιώντας τις εμπειρίες τους και τη μάθηση που έχουν ήδη αποκτήσει. Δεδομένου ότι τα περισσότερα παιδιά θεωρούν ότι η εκμάθηση είναι μια ευχάριστη εμπειρία, είναι φυσικά διατεθειμένοι και ακόμη και πρόθυμοι να μάθουν ήδη από την πρώτη κιόλας φορά που φοιτούν στο σχολείο. Κάθε παιδί μεγαλώνει και αναπτύσσεται σε διάφορες αλληλένδετες περιοχές - σωματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γνωστικές και γλωσσικές. Προκειμένου να αντιμετωπιστεί το πλήρες φάσμα των αναπτυξιακών αναγκών κάθε παιδιού, το πρόγραμμα των ειδικών σχολείων θα πρέπει να παρέχει ευκαιρίες μάθησης, αυτοέκφρασης και αυτοπραγμάτωσης, σε διάφορους τομείς, όπως για παράδειγμα, στη μουσική, στο δράμα, στα θεατρικά παιχνίδια, στις γλωσσικές δραστηριότητες και στις συνεργατικές δραστηριότητες με τους συνομηλίκους. Μάλιστα, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες αναπτύσσονται με διαφορετικούς ρυθμούς και με διάφορους τρόπους (Ministry of Education, *The Kindergarten Program*, 2006).

Κάθε παιδί είναι μοναδικό και έχει ατομικές ανάγκες. Ορισμένα παιδιά θα επωφεληθούν περισσότερο από ένα είδος στρατηγικής διδασκαλίας σε σχέση με κάποια άλλα. Αυτό συμβαίνει καθώς μερικοί μπορεί να χρειαστούν περισσότερο χρόνο από άλλους, ή / και πρόσθετους πόρους, για να επιτύχουν τις προσδοκίες μάθησης. Επιπλέον, οι ποικίλες πολιτισμικές και γλωσσικές πραγματικότητες των παιδιών συμβάλλουν στις διακυμάνσεις των τρόπων με τους οποίους αναπτύσσονται και επιδεικνύουν τη μάθησή τους. Επομένως, τα παιδιά χρειάζονται ευκαιρίες να μάθουν με τον κατάλληλο τρόπο και σε κατάλληλο χρόνο στην ανάπτυξή τους και πρέπει να τους δοθούν μαθησιακές εμπειρίες που εμπίπτουν στο εύρος των πράξεων που μπορούν να κάνουν με και χωρίς καθοδήγηση (Christie, 1985: 43-52).

Οι δάσκαλοι στα πλαίσια της ειδικής αγωγής εκτελούν έναν πολύπλοκο και πολυδιάστατο ρόλο. Είναι υπεύθυνοι για την εφαρμογή ενός προγράμματος που σχεδιάζεται προσεκτικά, είναι προκλητικό, αφοσιωμένο, ολοκληρωμένο, κατάλληλο για την ανάπτυξη και ανταποκρίνεται πολιτισμικά και γλωσσικά και προωθεί θετικά αποτελέσματα για όλα τα παιδιά. Ένα αναπτυξιακά κατάλληλο πρόγραμμα του ειδικού σχολείου είναι η πρόκληση, αλλά υπάρχουν και προσδοκίες που μπορούν να επιτευχθούν για τα περισσότερα παιδιά. Για το λόγο αυτό, το πρόγραμμα πρέπει να είναι αρκετά ευέλικτο ώστε να ανταποκρίνεται στις ατομικές διαφορές και πρέπει να είναι συνεπές με τους τρόπους σκέψης και μάθησης των παιδιών. Προκειμένου να υποστηριχθεί η συνέχεια της μάθησης από το ένα βαθμό στο επόμενο, οι εκπαιδευτικοί των νηπιαγωγείων πρέπει να γνωρίζουν τις προσδοκίες του προγράμματος σπουδών για το βαθμό 1 και τις μεταγενέστερες βαθμίδες. Η γνώση του αλφαριθμητισμού και της αριθμητικής συνεχίζει, ιδιαίτερα, είναι ζωτικής σημασίας για τους εκπαιδευτικούς, καθώς θέτουν τα θεμέλια της μάθησης (Galda, 1982: 52-55).

Ο δάσκαλος θα πρέπει να χρησιμοποιήσει την αντανakλαστική πρακτική, την προγραμματισμένη παρατήρηση και μια σειρά από στρατηγικές αξιολόγησης για να εντοπίσει τα δυνατά σημεία, τις ανάγκες και τα συμφέροντα των μεμονωμένων παιδιών προκειμένου να παράσχει οδηγίες που είναι κατάλληλες για κάθε παιδί. Επιπλέον, θα πρέπει να προγραμματίσει μια διδακτική πρακτική στην οποία να συμμετέχει ολόκληρη η τάξη, καθώς η μάθηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να είναι ανεξάρτητη, και οι προσφερόμενες δραστηριότητες θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει επίσης να υπάρξει

ισορροπία μεταξύ των δραστηριοτήτων που προτείνει ο δάσκαλος και του παιδιού - οι ώρες που ο δάσκαλος καθοδηγεί την εκμάθηση των παιδιών και τις στιγμές που δίδονται στα παιδιά η δυνατότητα επιλογής δραστηριοτήτων για να επιδείξουν τις γνώσεις τους. Οι εμπειρίες μάθησης θα πρέπει να προάγουν την ολοκληρωμένη μάθηση και να επιτρέπουν στα παιδιά να χειρίζονται, να διερευνούν και να πειραματίζονται με μια ποικιλία υλικών που είναι εξοικειωμένα με αυτά ή ότι μπορούν να συνδεθούν με την καθημερινή ζωή. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει επίσης να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους σχετικά με τα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια στα οποία ζουν τα παιδιά για να αναπτύξουν και να προσφέρουν εμπειρίες μάθησης που είναι σημαντικές, σχετικές και σεβαστές.

Τα έπη του Ομήρου, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέθοδοι διδασκαλίας στα ειδικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για διαφορετικούς στόχους διδασκαλίας. Τα παιδιά μπορούν να μάθουν καλύτερα βιώνοντας και παίζοντας. Η φαντασία είναι το πιο απαραίτητο υλικό όταν παίζει το παιδί. Αυτό απαιτεί πνευματικές διαδικασίες όπως η όραση, η ακοή, η αίσθηση, η επαφή, η γεύση ή η μυρωδιά, η υλοποίηση των οποίων θα αναπτύξει τη νοητική ικανότητα του παιδιού. Το μάθημα που θα μάθει θα γίνει στη συνέχεια πιο ζωντανό και ζωντανό. Τα θέματα που σχετίζονται με τα μαθηματικά μπορούν επίσης να διδαχθούν πιο γρήγορα και μόνιμα μέσα από το δράμα. Με τη βοήθεια πραγματικών αντικειμένων ή συμβολικών αντικειμένων που τα αντικαθιστούν, η χρήση του έπους, μπορεί να διευκολύνει την εκμάθηση πολλών εννοιών σε διάφορα θέματα (μέγεθος, βάρος, σχήμα κλπ.) ενώ μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση των περιγραφικών πληροφοριών για τις έννοιες αυτές (Trisha, 1999: 361-369).

Εκτός από άλλα σημαντικά πράγματα, αυτό το θεατρικό έργο θα διδάξει στα παιδιά με ειδικές ανάγκες να αγαπούν όλο και περισσότερο την ειρήνη και να μισούν τον βαρύτερο τρόπο του πολέμου. Επιπλέον, αυτό το έργο του Ομήρου παρουσιάζει όλα τα κακά πράγματα που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια ενός πολέμου, όπως ο θάνατος, η κακομεταχείριση και οι δυσκολίες που οι άνθρωποι πρέπει να απολαμβάνουν τις απολαύσεις της ζωής. Έτσι, είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να παρουσιάσει αυτό το έργο στα παιδιά και επίσης να τους παροτρύνει να συμμετάσχουν σε αυτό το θεατρικό έργο. Επίσης, ο δάσκαλος μπορεί να χρησιμοποιήσει αυτό το έργο ως παράδειγμα για να παρουσιάσει τους σύγχρονους και τους πιο γνωστούς πολέμους,

όπως ο Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος, και να ενθαρρύνει τα παιδιά να αγαπούν τους ανθρώπους όλων των εθνών και όλων των φυλών. Αυτό θα βοηθούσε στην εξάλειψη κάθε ίχνος ρατσισμού από τα παιδιά. Τέλος, το νόημα του έργου είναι ότι η αγάπη μεταξύ ανθρώπων ξεπερνά όλα τα κακά στον κόσμο και αυτό πρέπει να γίνει κατανοητό από τα παιδιά.

3.9. Ειδική Αγωγή και Θεατρικό Παιχνίδι

Η θεατρική πράξη μπορεί να πραγματοποιηθεί εκτός θεάτρου, σε χώρους της κοινότητας με δέσμευση και υποχρέωση απέναντι σε αυτή και αποτελεί υπηρεσία και προσφορά στους πολίτες. Κανένας τόπος δεν μπορεί να εξαιρεθεί από πιθανό χώρο θεατρικής αναπαράστασης, αρκεί να έχει προσβασιμότητα στους πολίτες με έμφαση στα νοσοκομεία και τα ιδρύματα, τα σχολεία και τα δημοτικά κέντρα (Kershaw: 1994: 144). Το θέατρο είναι μια καθαρόαιμη και μεγαλόσωμη πράξη ευσπλαχνίας κι επιείκειας καθώς όχι μονάχα, υποδεικνύει αλλά και υποδέχεται την ετερότητα (Καραμήτρου, 2010).

Η εργασία αυτή αφορά στη δυνατότητα που παρέχει το θεατρικό παιχνίδι, ως μέσο εναλλακτικής διδασκαλίας σε μαθητές με ειδικές ανάγκες (ελαφριά και μέτρια νοητική) σχολείων Σ.Μ.Ε.Α.Ε.. Δεξιότητες, ταλέντα, κλίσεις, προτιμήσεις εκδηλώνονται με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικό βαθμό σε κάθε άτομο ειδικές ικανότητες και πρέπει να αξιοποιηθούν από την εκπαίδευση. Η εισαγωγή του θεάτρου στην εκπαίδευση παρέχει μια ελκυστική και αποτελεσματική διδακτική εναλλακτική πρόταση που αξιοποιεί τη διαφορετικότητα αυτών των ικανοτήτων και διοχετεύει με αποδοτικότητα τις πολλαπλές δεξιότητες του κάθε μαθητή Α.Μ.Ε.Α.

«Η ειδική αγωγή ως επιστημονικός κλάδος γνωρίζει ραγδαία ανάπτυξη στον 21^ο αι., τον οποίο και διανύουμε, και αυτό είναι απόρροια δύο συνιστωσών. Αφενός, της γενικότερης ανάπτυξης των επιστημονικών κλάδων που ασχολούνται με τον άνθρωπο, αφετέρου του κοινωνικό-πολιτισμικού επιπέδου που παρουσιάζεται ανεκτικό και υποστηρικτικό αναφορικά με θέματα μειονεξίας, ισότητας, ελευθερίας.. Σε αυτό το πλαίσιο, τα άτομα με ειδικές ανάγκες δεν αποτελούν τους «αποδιοπομπαίους τράγους» αλλά ισότιμα μέλη του κοινωνικού ιστού και η ένταξή τους στην κοινωνία είναι ο πρωταρχικός στόχος των κρατών. Η ειδική αγωγή είναι αυτή που προσφέρει το

εισιτήριο στα άτομα με ειδικές ανάγκες, μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης να ανεξαρτητοποιηθούν και να ζήσουν αρμονικά παρά την όποια σωματική ή διανοητική τους αδυναμία.

Για να μπορέσουν να επιτευχθούν οι προαναφερθέντες στόχοι, η εκπαίδευση των ατόμων με κάποιας μορφής αναπηρία ή διαταραχή προσπαθεί να υιοθετεί αποτελεσματικά και καινοτόμα εκπαιδευτικά εργαλεία. Ανάμεσα σε αυτά το θεατρικό παιχνίδι αναγνωρίζεται ως σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο που προσφέρει όχι μόνο ευχαρίστηση στους εμπλεκόμενους αλλά και μια σειρά από οφέλη. Οι μαθητές ειδικής εκπαίδευσης μέσα από την εμπλοκή τους σε παιγνιώδεις δραστηριότητες αναπτύσσονται σε συναισθηματικό, διανοητικό και κοινωνικό επίπεδο. Ανακαλύπτουν νέα δεδομένα, διδάσκονται κανόνες, συνεργάζονται και συνάπτουν δεσμούς, ικανοποιούνται και διασκεδάζουν.

Το θεατρικό παιχνίδι είναι ούτως ή άλλως μια δραστηριότητα αυθόρμητη, μια εκπαιδευτική διεργασία μέσα από την οποία το άτομο πειραματίζεται, ανακαλύπτει, αλληλεπιδρά κι επικοινωνεί. Φυσικά, όταν γίνεται λόγος για το θεατρικό παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο, αυτό σημαίνει ότι οι δράσεις προσαρμόζονται στην εκάστοτε εκπαιδευτική κατάσταση, υπακούοντας σε ορισμένους κανόνες και αποσκοπώντας σε σαφείς στόχους, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι χάνει το στοιχείο της ευθυμίας. Κάθε εκπαιδευτικός που υιοθετεί ως μέρος της διδακτικής του μεθόδου δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού, οφείλει να ελέγχει την καταλληλότητά τους κατά περίπτωση, προκειμένου αυτές να αποβούν εποικοδομητικές.

Το θεατρικό παιχνίδι λοιπόν, τόσο στη γενική εκπαίδευση όσο και στην ειδική που εξετάζουμε στην παρούσα εργασία, είναι ένα μέσο δια μέσου του οποίου τα παιδιά μπορούν να διδαχθούν έννοιες, καταστάσεις, να αλληλεπιδρούν, να αποκτούν ενσυναίσθηση, να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και να αποκτούν γνώση των ορίων και των κοινωνικών συμβάσεων, αρχικά στον περιορισμένο χώρο της τάξης και μετέπειτα στην ευρύτερη κοινωνία.»(Μάρκου, 2015)

Τα σύγχρονα ειδικά σχολεία του 21ου αιώνα, προσδοκούν να καταστήσουν τους μαθητές ικανούς να αντιμετωπίζουν με επιτυχία προβλήματα της ζωής τους στο παρόν ή προβληματικές καταστάσεις που μπορεί να τους δημιουργηθούν στο μέλλον. Ο ρόλος αυτός επιβάλλει ενασχόληση, στην προσπάθεια ανάλυσης και ο σχεδιασμός διδακτικών δραστηριοτήτων, που θα αναλάβουν να καταστήσουν τα βιώματα

αντικείμενο αναζήτησης και διδακτικής δράσης πρέπει να αποτελεί βασική επιδίωξη του σχολείου (Χρυσafiίδης, 2001). Η ένταξη των βιωμάτων στη σχολική ζωή και πραγματικότητα υποκρύπτει μια σειρά από αντιλήψεις που δείχνουν εμφανώς μια ιδιαίτερη ιδεολογική αντιμετώπιση του σχολείου απέναντι σε έννοιες, όπως η αυτονομία, ατομικότητα, δημιουργικότητα, ομαδικότητα κ.α. (Χρυσafiίδης, 2001).

Στην περίπτωση αυτή, η μάθηση δεν αναφέρεται μόνο στη μετάδοση γνώσεων, αλλά κυρίως στην «αλληλεπίδραση με το περιβάλλον» και τη διαδικασία αντιμετώπισης των γεγονότων μέσα στο περιβάλλον του ανθρώπου (Bastian & Gudjons, 1998). Άλλωστε, ο άνθρωπος, και κατ' επέκταση ο μαθητής, δεν μπορεί να μην επικοινωνεί (Γκοτοβός, 1990). Η επικοινωνία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη διαμόρφωση μιας κοινής αντίληψης που επιδρά στο κάθε άτομο ξεχωριστά (Χρυσafiίδης, 2001). Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες συνηγορούν στην ενδυνάμωση επικοινωνιακών διαδικασιών στο σχολείο (Αθανασίου, 1993), ενισχύοντας την ανάγκη για σύνθεση τεχνικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων αναφορικά με τη διδασκαλία, όπου οι μαθητές θα μπορούν να αντλούν εμπειρίες από το περιβάλλον τους και τις καταστάσεις που βιώνουν μέσα σε αυτό. Με αυτόν τον τρόπο, θα λαμβάνονται υπόψη και θα αξιοποιούνται οι ατομικές διαφορές των μαθητών στην εκπαιδευτική/ μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, θα τονίζονται η διαπροσωπική και κοινωνική διάσταση της δημιουργικότητας, της μάθησης και της γνώσης, καθώς και οι σωματικές και βιωματικές τους συναρτήσεις (Πουρκός, 2000; 2003).

Επικοινωνιακές παιδαγωγικές έχουν ενσωματωθεί τα τελευταία χρόνια στο πρόγραμμα της Ειδικής Αγωγής. Μεγάλη βαρύτητα δίνεται στο σώμα και την κίνησή του (θεατρικό παιχνίδι (ΘΠ), βιωματική προσέγγιση, έκφραση, χορός, ψυχοκίνηση, συμβολικό παιχνίδι, δραματοποίηση κ.α.). Ο στόχος που επιδιώκεται δεν είναι μόνο η κίνηση, η εξέλιξη και η επικοινωνία του σώματος ή το παιχνίδι. Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ το σώμα του παιδιού αποτελεί το μέσο για την ανάπτυξη της εσωτερικής/ νοητικής του εικόνας και των γνωστικών σχημάτων, στο πλαίσιο των επιδιώξεων και των στόχων του αναλυτικού προγράμματος. Η καλλιέργεια του σώματος και της νοητικής του εικόνας σε σχέση με το περιβάλλον, αποτελούν προϋπόθεση για την ανάπτυξη του αυτοελέγχου, της αυτοκυριαρχίας και της αυτοπεποίθησης του παιδιού με ειδικές ανάγκες. (Σπανάκη, 2014)

Στα πλαίσια των παραπάνω αρχών που διέπουν τη σύγχρονη παιδαγωγική πρακτική, βρίσκει εφαρμογή το θεατρικό παιχνίδι, που αποβλέπει στην «αυθόρμητη» έκφραση του και τη «συναισθηματική» αποφόρτισή του. (Σπανάκη, 2014)

Σύμφωνα με τη Μπουρνέλη (2002) το θεατρικό παιχνίδι βοηθάει την ανάπτυξη δεξιοτήτων και υποστηρίζει την ομαλή ένταξη του παιδιού με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία και βοηθά στην κοινωνικοποίησή του. Το παιχνίδι και η κίνηση μέσα από την θεατρική πράξη, τον χορό, τις κατασκευές και δημιουργία θεατρικών σκηνικών/κοστούμιών/μάσκας, αποτελούν βασικές μορφές δράσης του παιδιού και ταυτόχρονα, είναι και τα θεμελιώδη μέσα απόκτησης εμπειριών, έκφρασης κι επικοινωνίας, με ελευθερία κινήσεων, χρησιμοποιώντας το σώμα – πολλές φορές σε συνδυασμό με γλωσσική έκφραση- κάνοντας χρήση διαφόρων υλικών, και συμμετέχοντας αυθόρμητα σε παιχνίδια ρόλων. Σε αυτό το γεγονός βασίζεται το μεγαλύτερο μέρος των παιχνιδιών, των κινητικών δραστηριοτήτων, των ρόλων, μικρών παραστάσεων του θεατρικού παιχνιδιού (Zimmer, 2007).

Σε πολλά παιδιά με ειδικές ανάγκες η κοινωνικότητα τους είναι βυθισμένη στην προσωπική εμπειρία. Έτσι το παιχνίδι και κυρίως το θεατρικό παιχνίδι είναι μέσο για να αποκτήσει το παιδί επαφή με τους άλλους, να βρει ευκαιρίες κοινωνικής ενεργοποίησης, θέασης του κόσμου και σύνδεσης των επιμέρους δραστηριοτήτων της διδακτικής και αισθητικής διαδικασίας (Κουρετζής, 1987; Κουρετζής & Άλκηστις, 1993). Το σώμα και η κίνησή του κατέχουν κυρίαρχη θέση στην παιδευτική θεατρική έκφραση, καθώς και στην αισθητική δημιουργική απασχόληση μέσα από το παιχνίδι (Κουρετζής, 1989).

Για να καταφέρει το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να περάσει σε μια διαδικασία έκφρασης και να πετύχει ένα βαθμό απελευθέρωσης της φαντασίας του, αναγκαία είναι η ευαισθητοποίησή του. Ως κύρια πηγή ευαισθητοποίησης λειτουργεί το σώμα. Η έκφραση του Σώματος μέσα από το θεατρικό παιχνίδι γίνεται μέσα από αυθόρμητες δραστηριότητες κι έχει την έννοια μιας «αυτοέκφρασης των πιο μύχιων καταστάσεων» που δεν μπορεί να εκφράσει με το λόγο (Κουρετζής, 2008, σελ. 79). Μέχρι σήμερα, περιορισμένη είναι η ερευνητική δραστηριότητα στην Ελλάδα σχετικά με τις δυνατότητες και τους τομείς ανάπτυξης που συνδέονται και

αλληλεπιδρούν με το θεατρικό παιχνίδι σε ομάδες με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Τα παιδιά μέσω του Θεατρικού Παιχνιδιού έχουν τη δυνατότητα όχι μόνο να εξελίξουν τη νοητική και κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη, να καλλιεργήσουν τη δημιουργική έκφραση, την επικοινωνία, τη γλώσσα, να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τον κόσμο αλλά να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και να αυτενεργήσουν. Η εκπαίδευση σε αλληλεπίδραση με την κοινωνία, με τις δημιουργίες του ανθρώπου και ιδιαίτερα με τη Θεατρική Αγωγή, θα μπορούσε να συντελέσει στην ανάπτυξη της ολόπλευρης προσωπικότητας του παιδιού. Πόσο μάλλον του παιδιού με νοητική καθυστέρηση όπου οι δυσκολίες συνυπάρχουν με τις ικανότητες. Ο συγκερασμός της εκπαίδευσης παιδιών με νοητική καθυστέρηση και της εκπαίδευσης αυτών μέσω του Θεατρικού Παιχνιδιού καθιστά τη δεύτερη ιδιαίτερη μορφή έκφρασης και επικοινωνίας, η οποία μέσω των τεχνικών του θεάτρου θα μπορούσε να οδηγήσει τα συγκεκριμένα παιδιά στην ανάπτυξη και στη βελτίωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Στόχος πάντα παραμένει η ένταξη των παιδιών αυτών στην κοινωνία, καθώς και η βελτίωση της καθημερινότητάς τους.(Δήμα, 2015)

Για τα άτομα με νοητική υστέρηση το Θεατρικό παιχνίδι είναι το πλέον ενδεδειγμένο εργαλείο καθώς συντελεί στη εξέλιξη του ατόμου, ενώ ταυτόχρονα έχει πολύ μεγάλη σημασία για το ίδιο. Το άτομο μπορεί όχι μόνο να αποδώσει πολύ, αλλά και να απολαύσει ιδιαίτερη χαρά. Σκοπός άλλωστε του προγράμματος είναι μέσα από το θ.π. να εμπιστεύονται τα εμπλεκόμενα άτομα περισσότερο τον εαυτό τους και να γίνουν πιο ανεξάρτητα. Στο πρόγραμμα που θα συγκροτήσει ο εκπαιδευτικός οφείλει πρώτα να λάβει υπόψη τις δυνατότητες των ατόμων, όπως κινητική ικανότητα, ευλυγισία κ.λπ.

Σε σχετική έρευνα των Blake – Andrasik επιχειρήθηκε να αναδειχθεί η συμβολή του παιχνιδιού ρόλων στην κοινωνική ικανότητα ενηλίκων με νοητική καθυστέρηση. Η εν λόγω έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα το παιχνίδι ρόλων αποτελεί το κυρίαρχο μέσο έκφρασης κοινωνικών δεξιοτήτων (Αλκηστis, 2000: 108). Η Κοντογιάννη προσπάθησε να δώσει απαντήσεις στο ερώτημα για το αν ένα πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση θα μπορούσε να αναπτύξει την κοινωνική ικανότητα μαθητών με νοητική καθυστέρηση. Γι' αυτό η ίδια οργάνωσε και πραγματοποίησε έρευνα σε μαθητές δύο

ειδικών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (16 άτομα). Στις εν λόγω σχολικές μονάδες πραγματοποιήθηκαν συνολικά 16 εργαστήρια Δραματικής Τέχνης. Πριν από τα εργαστήρια και μετά την ολοκλήρωσή τους ο κάθε μαθητής αξιολογούνταν ξεχωριστά από 4 αξιολογητές (ερευνητή, δάσκαλο, ψυχολόγο και γονέα). Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής ανέδειξαν τα παρακάτω: Μέσα από την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος προήχθη η κοινωνική ικανότητα των μαθητών του δείγματος. Οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών αναπτύχθηκαν εξελικτικά. Τα αποτελέσματα του προγράμματος φαίνεται ότι είχαν διάρκεια. Οι γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών βελτιώθηκαν σημαντικά. Το ίδιο συνέβη και για τις γνωσιοαντιληπτικές τους δεξιότητες. Παράλληλα, διαπιστώθηκε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των περισσότερων δεξιοτήτων του κάθε μαθητή (κοινωνικών, γλωσσικών, γνωσιοαντιληπτικών, λεπτής κινητικότητας, γενικής κινητικής δεξιότητας κ.α.). Τη μεγαλύτερη βελτίωση παρουσίασαν τα παιδιά, τα οποία υστερούσαν περισσότερο ως προς την κοινωνική τους ικανότητα. Το αυτοσυναίσθημα όλων των μαθητών τονώθηκε ιδιαίτερα και βελτιώθηκε η αυτοπεποίθησή τους. Τα ίδια τα παιδιά ανέπτυξαν θετικότερη στάση έναντι του προγράμματος αυτού (Αλκηστις, 2000: 247-266)

Η Goodwin, στη διδακτορική της διατριβή με τίτλο: «Διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των δημιουργικών δραματικών δραστηριοτήτων ως μέθοδος διδασκαλίας κοινωνικών ικανοτήτων σε παιδιά και ενήλικες με νοητική καθυστέρηση», ερεύνησε τη χρήση δραματικών δραστηριοτήτων στη διδασκαλία κοινωνικών ικανοτήτων σε τέσσερα παιδιά με μέτρια διανοητική καθυστέρηση. Τα παιδιά συμμετείχαν σ' ένα παρεμβατικό πρόγραμμα 10 συνεδριάσεων με δραματικές δραστηριότητες διάρκειας τεσσάρων εβδομάδων. Οι συνεδριάσεις βιντεοσκοπήθηκαν και μελετήθηκαν. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των συνεδριάσεων δεν έδειξαν καμία τροποποίηση στις κοινωνικές ικανότητες, αν και το προσωπικό του κέντρου διαμονής των παιδιών παρατήρησε, γενικά, βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών.

Όσον αφορά τα άτομα με αυτισμό η βιβλιογραφία αναφέρει ότι το παιχνίδι και οι δραστηριότητες του δράματος βοηθούν αποτελεσματικά τα άτομα με αυτισμό (Βογινδρούκας & Scheratt, 2005). Πράγματι, μια από τις πρώτες συνεισφορές του θ.π. στα άτομα αυτά είναι η «παιχνιδιάρικη διάθεση που χτίζουν, δημιουργώντας έτσι συνθήκες συναισθηματικής φόρτισης με αποτέλεσμα να ενοποιούνται οι γνωστικές

δυνατότητες (Scherratt & Peter, 2002). Ταυτόχρονα προσφέρεται και η δυνατότητα να αποδεσμεύσουν και να εκδηλώσουν τις ικανότητές τους με αποτέλεσμα να εδραιώνεται η εμπιστοσύνη στις δημιουργικές τους δυνατότητες (Peter, 2009).

Γενικότερα, οι διαφοροποιημένοι μέθοδοι διδασκαλίας δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά με αυτισμό να προσεγγίσουν και να κατανοήσουν ευκολότερα την έννοια των ορίων και να υιοθετήσουν την ευκαμψία της σκέψης (Συνοδινού, 2007). Ειδικότερα, ο Bailey (2013) επισημαίνει τη σημαντική συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην αλλαγή της συμπεριφοράς των παιδιών ως προς τη συνεργασία και τη συνομιλία με τους συμμαθητές τους και την ανάπτυξη κοινωνικής πρωτοβουλίας. Παράλληλα, όπως τονίζεται στην έρευνα της Wheeler (2013) το θεατρικό παιχνίδι προσφέρει στα παιδιά με αυτισμό τις πρώτες εμπειρίες ηθικής συμπεριφοράς και πολιτιστικών αξιών. Η έρευνα της O'Leary (2013) επισημαίνει τη θετική συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στα παιδιά με αυτισμό όπου φάνηκε ιδιαίτερα στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από αυτοσχεδιαστικές δραστηριότητες και παιχνίδια ρόλων. Επιπλέον, το συμβολικό και φανταστικό παιχνίδι στα παιδιά με αυτισμό μέσω του θεατρικού παιχνιδιού παίρνει τη διάσταση του παιχνιδιού της προσποίησης και της υιοθέτησης διαφορετικών ρόλων και συμπεριφορών (Lillard, 2001). Η Peter (2009) τονίζει ότι το θεατρικό παιχνίδι βοηθάει στην καλλιέργεια των ικανοτήτων αναδυόμενης αναπαράστασης και κατανόησης. Η κατανόηση των συμβολικών μετασχηματισμών μέσω της δραματοποίησης είναι από τα σημαντικότερα επιτεύγματα του θεατρικού παιχνιδιού. Η Walker (2014) διαπιστώνει ότι το θεατρικό παιχνίδι βασίζεται στη δημιουργική αξιοποίηση του παιχνιδιού που επιτρέπει στα παιδιά να μάθουν και να αναπτυχθούν μέσα από το παιχνίδι. Επίσης, η έρευνα των Paul, Campbell, Gilbert, και Tsiouri (2012) τόνισε τη συνεισφορά ενός προγράμματος διδασκαλίας με την αξιοποίηση μεθόδων του θεατρικού παιχνιδιού στην καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων. Παράλληλα, επισημαίνεται από την έρευνα των Eigsti, de Marchena, Schuh, και Kelley (2011) ότι η διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων εξαρτάται και από μία σειρά γνωστικών ικανοτήτων όπως η μνήμη εργασίας και η θεωρία του νου.

Για άτομα με προβλήματα ακοής σύμφωνα με τον Σαρρή (2002) το θεατρικό παιχνίδι και η θεατρική αγωγή γενικότερα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως «επικοινωνιακό διάμεσο». Έτσι βελτιώνονται οι γνωστικές τους ικανότητες και οι κοινωνικές τους δεξιότητες, το σώμα τους χρησιμοποιείται ως αποτελεσματικό εργαλείο για να

εκφράσουν την σκέψη τους και βελτιώνεται και η επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας.

Για τα άτομα με προβλήματα όρασης το θ.π. είναι το καταλληλότερο μέσο για να τα βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν τις προσωπικές τους δυνάμεις και τις ικανότητές τους και να τα ενθαρρύνει να δραστηριοποιηθούν. Σύμφωνα με τον Hackney (1986) προγράμματα θεατρικής αγωγής ενισχύουν την αυτοπεποίθηση, τη συνεργατικότητα και δημιουργικότητα των ατόμων με προβλήματα όρασης και οδηγούν στην ανάπτυξη των κοινωνικών και νοητικών τους δεξιοτήτων.

Για τα άτομα με κινητικές αναπηρίες το θεατρικό παιχνίδι και η δραματοποίηση δίνει ευκαιρίες άσκησης και παράλληλα ανάπτυξης και άλλων μη εμφανών ή μη καλλιεργημένων δεξιοτήτων και ικανοτήτων τους. Το αναπηρικό αμαξίδιο μετατρέπεται με τη δύναμη της φαντασίας σε μεταφορικό μέσο, νησί, πλανήτης, διαστημόπλοιο. Τα παιδιά με κινητική αναπηρία μπορούν με την βοήθεια των εκπαιδευτικών να καθίσουν στο πάτωμα ή σε μαξιλάρες και να κάνουν κινητικές ομαδικές ασκήσεις με τους συμμαθητές, να κάνουν βουτιά σε στρώμα, να γίνουν κολυμβητές εκεί σε μια φανταστική φουσκωτή πισίνα. Μπορούν να πάρουν ρόλους βασιλιά που κάθεται σε θρόνο, γενικά σε ποικίλες ασκήσεις αυτοσχεδιασμού και δραματοποίησης δίνοντάς τους πάντα τον κατάλληλο ρόλο (Κουρετζής-Αλκηστis, 1993).

Ο Somers (2003) σε θεατρικά εργαστήρια με ψυχικά ασθενείς, με τροφίμους γηροκομείων, ευάλωτες γυναίκες απέδειξε ότι η θεατρική εμπειρία είναι θεραπευτική και μέσο για να αλλάζουν οι στάσεις ζωής και οι συμπεριφορές. Η Παυλίδη (2002) χρησιμοποίησε τεχνικές θεάτρου για ενίσχυση της αυτοπεποίθησης. Έδωσε την δυνατότητα στα άτομα μπαίνοντας στη θέση του κλόουν να αποδεχτούν και την δική τους αδύναμη πλευρά.

Οι Αυδή & Χατζηγεωργίου (2003), έδειξαν ότι η δυνατότητα πρόσβασης σε διάφορους ρόλους δίνει στο άτομο αυτοπεποίθηση και συμβάλλει στην ωρίμανση και την ολόπλευρη ανάπτυξή του. Η Al-Yamani Rashed (2003) το θέατρο γίνεται μέσον προσωπικής ανάπτυξης με την ανάληψη ρόλων. Βελτίωση της αυτοαντίληψης, της αυτοεκτίμησης, της προσαρμοστικής ικανότητας και του θάρρους.

Ο Τσιάρας (2006) χρησιμοποίησε το Θεατρικό Παιχνίδι και βελτίωσε την αυτοαντίληψη, την αυτοεικόνα των μαθητών. Έδειξε ότι το Θεατρικό Παιχνίδι βοηθά στην ανάπτυξη της αυτονομίας και της αίσθησης του εαυτού. Ο Βιντζηλαίος (2006) χρησιμοποίησε το Θεατρικόν Παιχνίδι για να διερευνήσει πολύπλευρα την εικόνα του εαυτού με διαφορετικούς τρόπους. Έδωσε την δυνατότητα να ανακαλύψει το άτομο πτυχές κρυμμένες και να επανασυνθέσει επιτυχώς την εικόνα του. Οι Schnapp & Olsen (2003) με στρατηγικές θεάτρου βοήθησαν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες. Επιπλέον βελτίωση αυτοεκτίμησης και ικανότητας αυτοϋποστήριξης. Οι Ζαφειριάδης & Παταπάτη (2007) χρησιμοποίησαν την δραματοποίηση σε ένα πρόγραμμα για μαθητές με νοητική καθυστέρηση. Απόκτηση θετικής αυτοαντίληψης. Η Παρδάλη (2009) με Θεατρικό Παιχνίδι σε παιδιά με σύνδρομο Down βελτίωσε τη δημιουργικότητα, την αυτο- αντίληψη και την κατανόηση εννοιών σε σχέση με το χώρο & το χρόνο.

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, παιδιά παλιννοστούντων, μεταναστών, ειδικών πληθυσμιακών μειονοτικών ομάδων, το συμπέρασμα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι ότι το θεατρικό παιχνίδι προσφέρει ευκαιρίες για μια ισόρροπη κοινωνική ανάπτυξη. Εκτός από τις ποικίλες ασκήσεις και τα παιχνίδια ρόλων όπου θα εξασκηθούν σε νέους ρόλους δρώμενα, τελετουργικά, ιστορίες και από τους δυο πολιτιστικούς χώρους, έτσι ώστε τα άτομα να κάνουν συγκρίσεις και να προσδιορίσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές, καλό είναι να γίνουν και αυτοσχεδιασμοί που να αναφέρονται στις δυο χώρες, τη καθημερινή ζωή, τις δυσκολίες και τις χαρές τη ζωής. Επιπλέον εξαιτίας της μειωμένης γλωσσικής ανάπτυξης τα λεκτικά θεατρικά παιχνίδια, τα δρώμενα και οι δραματοποιήσεις είναι κατάλληλα για τις ομάδες των ατόμων αυτών (Νικολούδη, 2006). Ο Παπαδόπουλος πραγματοποίησε έρευνα κατά το σχολικό έτος 2001-2002 , επιδιώκοντας να καταστήσει τους μαθητές επαρκείς χρήστες της ελληνικής γλώσσας μέσα από διάφορες τεχνικές δράματος. Για τη συλλογή των ερευνητικών του δεδομένων ο ίδιος αξιοποίησε την παρατήρηση, την ηχογράφηση, το ερωτηματολόγιο, την ημιδομημένη συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς και το ημερολόγιο του διδάσκοντος. Η κυρίως έρευνα ξεκίνησε το τρίτο δεκαήμερο του Οκτωβρίου του 2001 και ολοκληρώθηκε με τη συνολική αξιολόγηση του πεπραγμένου από μαθητές και εκπαιδευτικούς τον Ιούνιο του επόμενου έτους. Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας-δράσης αναπτύχθηκαν διδασκαλίες εκπαιδευτικών σε τρεις κύκλους. Από αυτές τις διδακτικές παρεμβάσεις

προέκυψαν τα παρακάτω συμπεράσματα: Μέσα από τις διάφορες τεχνικές δράματος δημιουργήθηκε μια ευχάριστη παιδαγωγική ατμόσφαιρα. Τα παιδιά απόλαυσαν τη διαδικασία και συμμετείχαν στα δρώμενα με ιδιαίτερο ενθουσιασμό. Συνάμα, βελτιώθηκε η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, καλλιεργήθηκε η συνεργασία και η αμοιβαία εμπιστοσύνη σε αυτούς, καθώς επίσης και η αποδοχή του «άλλου» ως διαφορετικού. Τα παιδιά κινητοποιήθηκαν να εμπλακούν στις εκάστοτε δραστηριότητες, ενεργοποίησαν τη φαντασία τους, ενίσχυσαν το ενδιαφέρον τους για τους ρόλους, εκφράστηκαν ποικιλοτρόπως (σωματικά – γλωσσικά), καλλιέργησαν την κριτική τους σκέψη με το στοχασμό (εντός και εκτός ρόλου) και διαμόρφωσαν ερευνητικές στάσεις για την επίλυση προβληματικών καταστάσεων. Επιπλέον, οι μαθητές ενίσχυσαν τον εμπυχωτικό ρόλο των διδασκόντων, ανέπτυξαν δημιουργικά τις γνωστικές και μεταγνωστικές τους δεξιότητες και έδωσαν προτεραιότητα στη δημιουργική χρήση της γλώσσας. Οι εφαρμοσθείσες μέθοδοι παρουσίασαν μια ευρεία ποικιλία περιστάσεων επικοινωνίας, εμπλούτισαν την επικοινωνιακή ικανότητα των παιδιών, συνέβαλλαν στην παραγωγή λόγου (γραπτού και προφορικού) και καλλιέργησαν το διάλογο και τη σωματική έκφραση των μαθητών (Παπαδόπουλος Σ. , 2007 , σ.σ. 81-242).

Ο Courgey, στη μελέτη του με τίτλο: «Η επίδραση ενός προγράμματος δραματικών δραστηριοτήτων αυτοσχεδιασμού στη σχολική στάση και επιτυχία», χρησιμοποίησε, πριν και μετά την εφαρμογή ενός προγράμματος δραματικών δραστηριοτήτων, ένα τεστ γλωσσικών ικανοτήτων και κλίμακες στάσεων σε παιδιά μαύρων και Ισπανών μεταναστών με μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας έδειξαν σημαντική βελτίωση στην ανάγνωση, στη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο, στην αυτοέκφραση, στην εμπιστοσύνη και την αποδοχή των άλλων.

Ο Gimmestad, στην έρευνά του με τίτλο: «Το θεατρικό παιχνίδι, ένα όχημα μείωσης της προκατάληψης στο δημοτικό σχολείο», χρησιμοποίησε 10 θεατρικά παιχνίδια, για να διδάξει σε τρεις ομάδες μαθητών της τέταρτης, της πέμπτης και της έκτης τάξης για τον τρόπο ζωής και την πολιτιστική κληρονομιά των Αφρικανών - Αμερικανών, των Εβραίων και των Πορτορικανών. Ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποίησε τη συνέντευξη, την παρατήρηση και τεστ στάσεων και γνώσεων, που συμπλήρωσαν οι μαθητές πριν και μετά το θεατρικό παιχνίδι. Η επεξεργασία των δεδομένων έδειξε ότι το θεατρικό παιχνίδι, και οι συνδεδεμένες μ' αυτό δραστηριότητες, αύξησαν τις

γνώσεις των μαθητών για τους πολιτισμούς άλλων λαών και σε μικρότερη έκταση την αποδοχή τους γι' αυτούς τους πολιτισμούς.

Σε επόμενη ερευνητική μελέτη του Τσιάρα επιχειρήθηκε να διαπιστωθεί κατά πόσο, η εφαρμογή ασκήσεων Θ.Π. σε παιδιά με «προβληματική» συμπεριφορά, συνεισφέρει στη βελτίωση του πλαισίου επικοινωνίας δασκάλου – μαθητών. Στην εν λόγω έρευνα πήραν μέρος μαθητές δύο τμημάτων της τρίτης τάξης ενός δημοτικού σχολείου της Αττικής, στους οποίους ο ερευνητής πραγματοποίησε το μάθημα της Θ.Π. μια ώρα την εβδομάδα, κατά το σχολικό έτος 2003-2004. Μέσα από τις παρεμβάσεις αυτές ο Τσιάρας επιδίωξε να τροποποιήσει ορισμένες «προβληματικές» συμπεριφορές των μαθητών του. Με τη συμμετοχική παρατήρηση ο ερευνητής επισημαίνει τα παρακάτω: Οι μαθητές, στο σύνολό τους, αντέδρασαν θετικά στις προτεινόμενες από τον ερευνητή δραστηριότητες. Ελάχιστοι από αυτούς αρνήθηκαν να συμμετάσχουν στις εν λόγω ασκήσεις. Μετά την εφαρμογή του πειραματικού σχεδίου από τον Τσιάρα παρουσιάστηκε μείωση των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών (Τσιάρας Α. , 2006 , σ.σ. 259-275).

Σύμφωνα με τους Short και Καραγεωργίου (1989), οι σωματικές κινητικές ασκήσεις έχουν σημαίνουσα θέση στην διαδικασία της δραματοποίησης. Η κίνηση σε συνδυασμό με τη γλώσσα παρέχει ποικιλία ευκαιριών για εξέλιξη. Έτσι μπορούν να χρησιμοποιηθούν κινητικά παιχνίδια, χορός και μιμική για την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης των ατόμων. Για αργότερα είναι τα γλωσσικά παιχνίδια, σύγχρονα δράματα, παιχνίδια ρόλων σε ζευγάρια. Γενικά ενδείκνυται σύντομες και ενδιαφέρουσες δραστηριότητες που βοηθούν τα άτομα να εκφραστούν και να βελτιώσουν το αυτοσυναίσθημά τους, την ίδια στιγμή που ο λόγος θα δένεται με σύμβολα και πράξεις.

Η τέχνη εν γένει και οι δημιουργικές παρεμβάσεις με βάση τις τέχνες για τους εκπαιδευτικούς και για τα θεραπευτικά τους αποτελέσματα, είναι ήδη γνωστά, όπως δείχνουν άλλωστε και οι πολυάριθμες μελέτες. Για παράδειγμα, η τέχνη και η μουσικοθεραπεία έχουν θετικό αποτέλεσμα στην ενίσχυση της αυτο-φροντίδας, η εκφραστική γραφή βοηθά τους φροντιστές να προσαρμόζονται με πιο αποτελεσματικό τρόπο στο ρόλο τους, καθώς βοηθά στη μείωση του άγχους και στη βελτίωση της γενικής υγείας. Επιπλέον, η ανάγνωση της ποίησης ενισχύει την ευημερία, ενώ η δημιουργία ποίησης βελτιώνει τις δεξιότητες επικοινωνίας . Με βάση

αυτά τα δεδομένα, τα τελευταία τρία χρόνια η Μονάδα Φροντιστών έχει αναπτύξει μια ομάδα υποστήριξης χρησιμοποιώντας την ποίηση και τη λογοτεχνία. Η αφήγηση και η εκφραστική γραφή είναι τα δημιουργικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται για να βοηθήσουν τις οικογένειες ανθρώπων με άνοια να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να καταστήσουν τις εμπειρίες τους ουσιαστικές και να εξοικειωθούν με την «κατάστασή τους». Μέσα από τη λογοτεχνία και την ποίηση οι φροντιστές μπορούν να ανταλλάξουν σκέψεις και εμπειρίες και να συγκεντρώσουν απαντήσεις στα ερωτήματά τους σχετικά με την άνοια και να συλλάβουν την φροντίδα από μια νέα προοπτική. Η ομάδα συναντιέται με δύο ειδικούς ψυχολόγους μια φορά την εβδομάδα, την ίδια ώρα και ημέρα κάθε εβδομάδα και κάθε συνεδρία διαρκεί 90 λεπτά. Σε κάθε συνεδρία, οι φροντιστές λαμβάνουν βιβλιογραφία κειμένου ή ποίημα και μοιράζονται σκέψεις και συναισθήματα που προκύπτουν αυθόρμητα. Μετά από αυτό, καλούνται να συσχετίσουν τα συναισθήματα που εμφανίζονται (για παράδειγμα θλίψη, ικανοποίηση, άγχος, θυμό, ευτυχία) με κάτι που αισθάνονται ή έχουν εμπειρία στην καθημερινή τους ζωή με το PwD.

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει η PwD συνδέονται άμεσα με τα καθημερινά καθήκοντα των μελών της οικογένειάς τους. Καθώς ο χρόνος περνάει, ο βαθμός της ασθένειας διασπάται, πράγμα που σημαίνει όλο και μεγαλύτερη προσπάθεια από τους φροντιστές. Το θέατρο της συμπόνιας / καταπίεσης είναι μια αισθητική μέθοδος που δημιούργησε ο βραζιλιάνος συγγραφέας Augusto Boal (1960), ο οποίος στοχεύει στην προώθηση της κοινωνικής αλλαγής. Ο Boal επηρεάστηκε από το έργο του εκπαιδευτικού και θεωρητικού Paulo Freire. Οι τεχνικές του Boal χρησιμοποιούνται ως μέσο για την προώθηση των κοινωνικών και πολιτικών αλλαγών. Στο θέατρο των συμπίεσμένων, το κοινό γίνεται ενεργό. Οι θεατές γίνονται ηθοποιούς, οι «θεατές» γίνονται «θεατές» και διερευνούν, παρουσιάζουν, αναλύουν, μετασχηματίζουν, αλλάζουν την πραγματικότητα στην οποία ζουν. Αυτό το συγκεκριμένο πρόγραμμα χρησιμοποιείται ως εργαλείο θεραπείας εκκίνησης στην παρεμπόδιση της παρέμβασης. Με τίτλο "το θέατρο των καταπιεσμένων", στοχεύει να βοηθήσει τους φροντιστές με τον απαιτητικό ρόλο που τους έχουν ανατεθεί, εστιάζοντας κυρίως στη διαχείριση του άγχους και το αίσθημα επιβάρυνσης. Επιπλέον (Swinnen, 2017):

- Το θέατρο φέρνει συγκεκριμένες εφαρμογές. Οτιδήποτε μαθαίνεται είναι μέσω πρακτικών ασκήσεων και όχι μέσω θεωρητικών διαλέξεων.

- Το θέατρο μπορεί να βοηθήσει στην πρόκληση και να αποκαλύψει το άγνωστο δυναμικό μέσα στον εαυτό του.

- Το θέατρο είναι ένα προσιτό εργαλείο, καθώς μπορεί εύκολα να βρεθεί μέσα σε κάθε άτομο. Περιπτώσεις:

- Η δημιουργικότητα και η ενεργός συμμετοχή θα βοηθήσουν τους φροντιστές να αισθάνονται ανακουφισμένοι που θα τους προωθήσουν σε καινοτόμες μεθόδους επίλυσης προβλημάτων.

- Η αλληλεπίδραση παιχνιδιών θα συμβάλει στην αποκατάσταση του διαλόγου και θα προσφέρει ένα τέλειο περιβάλλον για την έκφραση συναισθημάτων.

- Η συνολική πρόκληση είναι μάλλον η ανάπτυξη της ικανότητας δημιουργικής καθημερινής δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων.

- Θα μειώσει την ψυχολογική κόπωση στο σύνολό της (άγχος, κατάθλιψη). Η παρέμβαση συνίσταται σε εβδομαδιαίες συνεδριάσεις διάρκειας 1 ώρας για πάνω από 6 μήνες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

4.1.Είδη Νοημοσύνης

Ο Gardner (1985) υποστήριξε ότι δεν υπάρχει ένα μόνο είδος νοημοσύνης, το οποίο θεωρείται σημαντικό για την επιτυχία στη ζωή. Μέσα από τις έρευνές του με παιδιά εντόπισε δεδομένα που έδειχναν πως οι διάφορες λειτουργίες είχαν ως πηγή διαφορετικά κέντρα στον εγκέφαλο. Αυτός ο πλουραλισμός της ευφυΐας οδήγησε στην αναθεώρηση του δείκτη νοημοσύνης και της ιδέας ότι η ευφυΐα αποτελεί απλώς εμφάνιση βιολογικού δυναμικού, το οποίο υπάρχει μέσα στον άνθρωπο. Η νέα θεωρία βασίζεται πάνω σε μετρήσεις με τεστ, όπως οι περισσότερες μέχρι τώρα θεωρίες νοημοσύνης. Η νέα αυτή πρόταση δέχεται την ύπαρξη οκτώ τουλάχιστον ειδών νοημοσύνης.

Τα περισσότερα τεστ νοημοσύνης μελετούν είτε τη γλώσσα, είτε τη λογική ή και τα δύο, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τα άλλα έξι είδη. Αν και όλοι διαθέτουμε τμήματα και από τα οκτώ είδη νοημοσύνης, συχνά υπάρχουν άνθρωποι που έχουν ιδιαίτερα ανεπτυγμένο ένα από αυτά. Είναι αδύνατο, όμως, να βρούμε δύο άτομα με τον ίδιο ακριβώς συνδυασμό νοημοσύνης, αφού κάθε άτομο έχει ένα μοναδικό συνδυασμό ικανοτήτων, ακόμη και οι ομοζυγώτες δίδυμοι, επειδή οι εμπειρίες τους είναι διαφορετικές και η νοημοσύνη του καθενός εξελίσσεται διαφορετικά.

Οι οκτώ τύποι νοημοσύνης που εντόπισε ο Gardner είναι οι εξής:

I. Η Γλωσσική, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα να διακρίνουμε την επιδεξιότητα με τις λέξεις, τη γλώσσα και τον συνδυασμό προτάσεων μεταξύ τους, για την έκφραση ιδεών. Όσοι έχουν ανεπτυγμένη γλωσσική νοημοσύνη είναι ευαίσθητοι στη σημασία των λέξεων, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο ακούγονται. Είναι πολύ ικανοί στις αφηγήσεις, τις μονολογικές παρουσιάσεις, τις απαγγελίες, τη συζήτηση, τις διαλεκτικές αντιπαραθέσεις, τις ημερολογιακές καταγραφές, τις γραπτές εργασίες, τις περιλήψεις.

II. Η Λογικο-μαθηματική νοημοσύνη αφορά τις σχέσεις αιτιών και αποτελεσμάτων και τις λύσεις προβλημάτων, τις κατηγοριοποιήσεις, τις ιεραρχήσεις, τις διερευνήσεις, τις αναλύσεις, τους συλλογισμούς, τις γενικεύσεις, τις ποσοτικοποιήσεις, τους υπολογισμούς αξίας, μεγέθους, βάρους, απόστασης και χρόνου.

III. Η Μουσική νοημοσύνη σχετίζεται με ήχους, ρυθμούς και μελωδίες. Η σκέψη περνά μέσα από το φίλτρο της μουσικότητας, γι' αυτό και υπάρχει στενή σχέση μεταξύ της μουσικής, των συναισθημάτων και της αντίληψης του κόσμου.

IV. Με τη Χωροταξική νοημοσύνη υπάρχει η τάση να σκεφτόμαστε με εικόνες και μπορούμε να σχηματίσουμε νοητικά μοντέλα του κόσμου στο μυαλό μας. Τα άτομα με ανεπτυγμένη χωρική νοημοσύνη προσανατολίζονται καλά στο χώρο και μπορούν, π.χ., να χωρέσουν πολλά πράγματα σε κάποιο χώρο, να φτιάχνουν γραφικές παραστάσεις και μοντελοποιήσεις και έχουν εικαστικές και εποπτικές επιδόσεις.

V. Όσοι έχουν ανεπτυγμένη Σωματική - κιναισθητική νοημοσύνη σκέφτονται μέσω της κίνησης και χρησιμοποιούν το σώμα τους με επιδέξιο και εκφραστικό τρόπο.

VI. Η Διαπροσωπική νοημοσύνη είναι απαραίτητη στην αλληλεπίδραση με άλλα άτομα, στην κατανόηση κοινωνικών καταστάσεων και στην πρόβλεψη κοινωνικών συνεπειών. Τα άτομα αυτά ασχολούνται με συλλογικές διαδικασίες, ομαδικές εργασίες, αλληλο-διδασκαλία, διαπροσωπικές διαμεσολαβήσεις, διαχείριση κρίσεων.

VII. Η Ενδοπροσωπική νοημοσύνη αναφέρεται στην κατανόηση και τη γνώση του εαυτού μας. Τα άτομα με ανεπτυγμένη ενδοπροσωπική νοημοσύνη δουλεύουν πολύ στη βελτίωση της συμπεριφοράς τους κι ενδιαφέρονται στον τρόπο με τον οποίο αυτή επιδρά στην ψυχολογία των ανθρώπων που τους περιστοιχίζουν. Είναι επιδέξιοι στην έκφραση συναισθημάτων, στην αναπόληση, στον αναστοχασμό, στις προσωπικές επιλογές, τις προσωπικές νοηματοδοτήσεις, τους προσωπικούς προγραμματισμούς, τις ατομικές εργασίες, την αυτοαξιολόγηση, την αυτορυθμιζόμενη μάθηση.

VIII. Η Νατουραλιστική νοημοσύνη συνδέεται με την ικανότητα αναγνώρισης των φυσικών μορφών και την τάση επικοινωνίας με τη φύση και τα ζώα. Τα άτομα με νατουραλιστική νοημοσύνη είναι ικανά στην κατανόηση των μοτίβων της ζωής και των φυσικών δυνάμεων.

Συναισθηματική νοημοσύνη

Ο Thorndike (1920) αρχικά χρησιμοποιεί τον όρο κοινωνική νοημοσύνη (social intelligence). Αργότερα ο Gardner και ο Hatch (1989) την καθιέρωσαν με τον όρο «διαπροσωπική νοημοσύνη» (interpersonal intelligence). Το 1993 ο Gardner αναθεωρεί την ορολογία και τη μετατρέπει σε προσωπική νοημοσύνη (personal

intelligence. 1993). Μετά από σχετική έρευνα, οι Goleman και Cooper, την ονόμασαν συναισθηματικό πηλίκιο (emotional quotient. 1996). Με παρέμβαση του Steiner (1997), μετατρέπεται σε συναισθηματική παιδεία (emotional literacy).

Η επικρατέστερη ορολογία είναι η γνωστή «συναισθηματική νοημοσύνη» των Salovey & Mayer (1990) και του Goleman. Ο Goleman καθορίζει τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης ως τη γνώση από κάποιον γι' αυτό που αισθάνεται και την ικανότητα να χειρίζεται τα συναισθήματα χωρίς αυτά να τον παρασύρουν, να μπορεί να παρακινεί τον εαυτό του να επιτελεί δημιουργικές και αποδοτικές εργασίες και, τέλος, να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων και να χειρίζεται τις σχέσεις αποτελεσματικά. Σύμφωνα με τον Martinez (1997), είναι «μια σειρά από άγνωστες δεξιότητες και ικανότητες που επηρεάζουν τις δυνατότητες ενός ατόμου στην αντιμετώπιση περιβαλλοντικών απαιτήσεων και πιέσεων».

Πνευματική νοημοσύνη

Η πνευματική νοημοσύνη είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη σωστή λειτουργία της διανοητικής και της συναισθηματικής νοημοσύνης. Με αυτήν αντιμετωπίζουμε και επιλύουμε προβλήματα ουσίας και αξίας, τοποθετούμε την ζωή και τις πράξεις μας σε ένα ευρύτερο, πλουσιότερο και βαθύτερο πλαίσιο. Για να θεωρηθεί ότι κάποιος έχει ανεπτυγμένη πνευματική νοημοσύνη, πρέπει να χαρακτηρίζεται από ενεργή και αυθόρμητη προσαρμοστικότητα, μεγάλο βαθμό αυτοσυνείδησης, ικανότητα αντιμετώπισης της οδύνης, ικανότητα έμπνευσης από οράματα και ιδανικά, την άρνηση πρόκλησης βλάβης στο συνάνθρωπο, στα ζώα και στη φύση γενικότερα. Πρέπει να έχει την τάση να βλέπει τη σχέση ανάμεσα στα διαφορετικά πράγματα, την τάση να αναρωτιέται πάνω σε θεμελιώδη υπαρξιακά ζητήματα και να αναζητεί ουσιαστικές απαντήσεις, την ικανότητα να λειτουργεί κατά της συμβατικότητας, να είναι ανοικτός στην υπερπροσωπική - υπερβατική ψυχολογική εμπειρία και την πλήρη αυτοπραγμάτωση ή αφύπνιση ή φώτιση. Η πνευματική νοημοσύνη είναι αυτή που μας κάνει να αναρωτιόμαστε για τα πιο έντονα υπαρξιακά προβλήματα της ζωής, τα οποία παρουσιάζονται έξω από το πεδίο του καθημερινού και αναμενόμενου. Είναι η λειτουργία που δραστηριοποιείται στη δημιουργικότητα. Η πνευματική νοημοσύνη και η βαθιά διαίσθηση της ουσίας και της αξίας των πραγμάτων μας καθοδηγεί, όταν βρισκόμαστε στο «όριο». Είναι η συνείδησή μας.

Διανοητική Νοημοσύνη

Η διανοητική νοημοσύνη ή, αλλιώς, ευφυΐα, σχετίζεται με το αριθμητικό και γνωστικό κομμάτι της νοημοσύνης και ελέγχει τη λογική. Συνδέεται με την ικανότητα του εγκεφάλου να σκέφτεται, να εκλογικεύει, να αντιλαμβάνεται αφηρημένες έννοιες, να λύνει προβλήματα και να μαθαίνει, επομένως είναι απαραίτητη για την εκτέλεση διαφόρων χειρωνακτικών ή άλλων λειτουργιών που απαιτούν γνώσεις. Με τη διανοητική νοημοσύνη δίνεται η δυνατότητα στον άνθρωπο να χρησιμοποιεί ευέλικτα συμβολικές λειτουργίες, όπως, π.χ., ο συλλογισμός και η ανάμνηση, για την καλύτερη αντίληψη καταστάσεων και όρων του περιβάλλοντος. Είναι μία λειτουργία η οποία προκαθορίζεται από τη γέννηση του ανθρώπου και αναπτύσσεται μέχρι κάποια ηλικία. Όταν υποστεί φθορά, είτε από ατύχημα είτε από γηρατειά, η επαναφορά της είναι δύσκολη, μέχρι αδύνατη.

4.2. Νοητική Υστέρηση

4.2.1. Εισαγωγή στην Νοητική Υστέρηση

Η Νοητική Υστέρηση αναφέρεται σε μια παθολογική κατάσταση που εκδηλώνεται στην περίοδο ανάπτυξης, δηλαδή την περίοδο που αρχίζει από την σύλληψη και φτάνει ως το 16 ο έτος της ηλικίας. Το παιδί με Νοητική Υστέρηση χαρακτηρίζεται από νοητική ικανότητα χαμηλότερη από το μέσο όρο των ατόμων της ίδιας χρονολογικής ηλικίας (σήμερα οι ψυχολόγοι χρησιμοποιούν ειδικά σχεδιασμένες σταθμισμένες δοκιμασίες – τεστ ικανοτήτων του παιδιού). Παράλληλα το παιδί αυτό διαθέτει μειωμένη ικανότητα προσαρμογής, η οποία αντικατοπτρίζεται συνήθως στην ωρίμανση κινητικών και αντιληπτικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, στην μάθηση και στην κοινωνική ένταξη. Η πλειονότητα των ατόμων με νοητική υστέρηση περικλείονται στις κατηγορίες ελαφριάς και μέτριας νοητικής υστέρησης. (<http://logopegnio.com/νοητικη-υστερηση/>)

Οι μαθητές με ελαφριά ή μέτρια νοητική υστέρηση σε σύγκριση με την πλειονότητα των συνομηλίκων τους μαθαίνουν με βραδύτερο ρυθμό, προσλαμβάνουν περισσότερο

συγκεκριμένες παρά αφηρημένες έννοιες, έχουν μειωμένη προσοχή και συγκέντρωση, παρουσιάζουν δυσκολίες στη αντίληψη και τη μνήμη, έχουν περιορισμένες ικανότητες συλλογισμού και λύσης προβληματικών καταστάσεων και έχουν δυσκολίες στο συνδυασμό, στη μεταφορά και στη γενίκευση των πληροφοριών και της γνώσης που τους παρέχεται. Έχουν συνήθως δυσκολίες στον κινητικό συντονισμό και τη λεπτή κινητικότητα, προβλήματα λόγου και ομιλίας και παρουσιάζουν συχνά χαμηλή αυτοαντίληψη και περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες. (Μπαρδή, 1985)

Ορισμένα άτομα με νοητική υστέρηση μπορεί επίσης να παρουσιάζουν συνοδευτικές αισθητηριακές ή κινητικές αναπηρίες, προβλήματα υγείας.

Οι διαστάσεις του προβλήματος:

(Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2004). ΔΕΠΠΣ & Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών για μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση)

- Συχνά το ποσοστό εμφάνισης ποικίλλει από χώρα σε χώρα ή από περιοχή σε περιοχή κι αυτό συνήθως οφείλεται όχι μόνο στα διαγνωστικά κριτήρια που χρησιμοποιούνται αλλά και στις προτεραιότητες που οι εκπαιδευτικές αρχές θέτουν, καθώς και στους πόρους που εξασφαλίζουν για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών με νοητική υστέρηση.

- Στην Ελλάδα, από τους 13.595 μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (2% των μαθητών πρωτοβάθμιας και 0,07% των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) που δέχονταν υποστηρικτική βοήθεια σε ειδικό σχολείο ή ειδική τάξη κατά το 1999-2000, οι 2.469 (18.16%) είναι καταγεγραμμένοι ως έχοντες νοητική υστέρηση (ΚΕΕ, 2002). Η πλειονότητα αυτών των ατόμων εκπαιδεύεται σε ειδικά δημοτικά σχολεία. Πολλά όμως παιδιά με νοητική υστέρηση στη χώρα μας δεν είναι καταγεγραμμένα και

προγράμματος – συχνά από εξειδικευμένο προσωπικό και σε ξεχωριστό χώρο - ενώ αυξανόμενες ευκαιρίες πρέπει να παρέχονται σε μεγαλύτερους μαθητές σε τομείς, όπως η κοινωνική αλληλεπίδραση σε καταστάσεις καθημερινής ζωής και η εργασιακή εμπειρία.

- Σε κάθε περίπτωση, η απόφαση για το πού και πώς θα εκπαιδευτεί το κάθε παιδί θα

πρέπει να λαμβάνεται σύμφωνα με το κριτήριο του «λιγότερο περιοριστικού πλαισίου», εκεί δηλαδή που θα έχει τις καλύτερες και ευνοϊκότερες ευκαιρίες μάθησης. (Παρασκευόπουλος, 1979)

4.2.2. Ταξινόμηση της Νοητικής Υστέρησης

Σύμφωνα με την **ταξινόμηση του Kirk**, τα άτομα με νοητική υστέρηση διακρίνονται σε (Παρασκευόπουλος, 1979):

- **Βραδυμαθή (slow learner):** έχουν οριακή νοημοσύνη, δηλαδή βρίσκονται στο κατώτατο όριο. Η κοινωνική, συναισθηματική, σωματική και κινητική τους ανάπτυξη είναι φυσιολογική. Η ικανότητά τους για αφηρημένη σκέψη είναι περιορισμένη, δυσκολεύονται στη μεταφορά μάθησης, επηρεάζονται εύκολα από άσχετα ερεθίσματα. Επαναλαμβάνουν τα ίδια λάθη και δεν τελειώνουν την εργασία τους, δυσκολεύονται να κατανοήσουν οδηγίες, και όταν τις κατανοήσουν δυσκολεύονται να τις εκτελέσουν. Απογοητεύονται εύκολα και δεν έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και συχνά προβάλλουν δικαιολογίες για τα λάθη τους, ενώ στο σχολείο δεν αποδίδουν όσο οι άλλοι συμμαθητές τους.
- **Εκπαιδεύσιμα (educable):** μπορούν να μάθουν βασικές μόνο σχολικές γνώσεις και δεξιότητες, όπως ανάγνωση, γραφή, αριθμητική κ.λ.π. Συνήθως παρουσιάζουν διαταραχές στην ακοή, την όραση και τον κινητικό συντονισμό. Η νοητική ανάπτυξη ακολουθεί την πορεία των κανονικών ατόμων εκτός από κάποιες διαφορές στο τελικό επίπεδο ανάπτυξης. Παρουσιάζουν δυσκολία στην αφηρημένη σκέψη και την λύση προβλημάτων, στην ταξινόμηση αντικειμένων και εικόνων, καθώς δεν μπορούν να διακρίνουν ομοιότητες και διαφορές. Δεν μένουν για πολύ χρόνο σε ένα αντικείμενο, δηλαδή υστερούν στην προσοχή, η μνήμη είναι αδύνατη ενώ στην αντιληπτική οργάνωση των ερεθισμάτων παρουσιάζουν πραγματικό χάος. Η επίδοσή τους στο σχολείο είναι ανάλογη με τη νοητική τους

ανάπτυξη. Είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα προς το περιβάλλον και δύσκολα διακρίνουν το καλό από το κακό.

- **Ασκήσιμα (trainable):** δεν είναι σε θέση να αφομοιώσουν βασικές σχολικές γνώσεις και δεξιότητες. Με κατάλληλη εκπαίδευση επιδιώκουμε να τα ασκήσουμε σε δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης. Παρουσιάζουν φυσικές μειονεξίες, ελαφρές ή σοβαρές, που επηρεάζουν την κινητική, αισθητηριακή τους εξέλιξη και γενικά την φυσική τους κατάσταση. Φλυαρούν σαν μωρά, χρησιμοποιώντας λέξεις χωρίς νόημα. Η νοητική τους ανάπτυξη είναι αδύναμη, αφού πέρα από την αποστήθιση μερικών λέξεων ή απλών αριθμών, δεν μπορούν να μάθουν γραφή, ανάγνωση και αριθμητική. Αναπτύσσουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις αλλά πολλές φορές χαρακτηρίζονται από επιθετικότητα, κοινωνική απομόνωση και άλλες αντιφατικές και συναισθηματικές καταστάσεις.
- **Πλήρως Εξαρτώμενα (totally depended\custodial):** παρουσιάζουν βαρεία νοητική υστέρηση γι' αυτό και δεν είναι σε θέση να ασκηθούν στην αυτοεξυπηρέτηση και την κοινωνικότητα. Δεν μπορούν να επιβιώσουν χωρίς βοήθεια. Χρειάζονται μεγάλη φροντίδα και επίβλεψη για την αντιμετώπιση των προσωπικών τους αναγκών. Η γλωσσική τους εξέλιξη είναι ανύπαρκτη ή περιορίζεται σε ορισμένες λέξεις και φράσεις. Η νοητική τους ανάπτυξη βρίσκεται κάτω από το 1\4 του κανονικού. (Παρασκευόπουλος, 1979)

Η πιο διαδεδομένη μορφή ταξινόμησης της νοητικής υστέρησης είναι αυτή που χρησιμοποιεί το δείκτη νοημοσύνης. Δεδομένου ότι αφενός ο δείκτης νοημοσύνης αποτελεί ένα μόνο χαρακτηριστικό του ατόμου, αφετέρου από μόνος του δε βοηθάει το εκπαιδευτικό έργο, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στην ερμηνεία του για τις ικανότητες των ατόμων με νοητική υστέρηση. Παρόλα αυτά αποτελεί έναν τρόπο για μια προσπάθεια κατηγοριοποίησης του ανομοιογενούς αυτού πληθυσμού. (<http://www.sed.uth.gr/eef/images/Yliko/soulis.pdf>)

Έτσι:

α. Ελαφριά νοητική υστέρηση Δ.Ν. 50 ή 55 έως 70

β. Μέτρια νοητική υστέρηση Δ.Ν. 35 ή 40 έως 50 ή 55

γ. Σοβαρή νοητική υστέρηση Δ.Ν. 20 ή 25 έως 35 ή 40

δ. Βαρεία νοητική υστέρηση Δ.Ν. κάτω από 20 ή 25

ε. Απροσδιόριστη νοητική υστέρηση όταν υπάρχει ισχυρή υπόθεση

για ύπαρξη νοητικής υστέρησης, αλλά η νοημοσύνη του ατόμου δε μπορεί να μετρηθεί με τα σταθμισμένα τεστ.

4.2.3. Χαρακτηριστικά Γνωρίσματα Ατόμων με Νοητική Υστέρηση

Α) Τα Άτομα με Οριακή Νοημοσύνη ή και με Ελαφριά Νοητική Υστέρηση:

Αποτελεί την πολυπληθέστερη ομάδα ανάμεσα στα άτομα με νοητική υστέρηση (85%).(Thomas & Woods, 2003).

- έχουν περιορισμένη ικανότητα στην αφηρημένη σκέψη και δυσκολεύονται να γενικεύσουν τις εμπειρίες τους. Έτσι μένουν συχνά προσκολλημένα στην ίδια σκέψη και αδυνατούν ν' αναγνωρίσουν επιμέρους κοινά στοιχεία ανάμεσα σε διαφορετικές περιπτώσεις.
- παρουσιάζουν δυσκολίες στην αντιληπτική τους ικανότητα: στην αναγνώριση της μορφής των αντικειμένων, στον προσανατολισμό τους στο χώρο (πάνω – κάτω, κοντά – μακριά, αριστερά δεξιά), και στο χρόνο (χτες, πέρυσι κλπ). Ανάλογες δυσκολίες παρουσιάζουν και την γλωσσική τους ανάπτυξη (μειωμένη ικανότητα για γλωσσική επικοινωνία, περιορισμένο λεξιλόγιο κλπ).
- αδυνατούν να ταξινομήσουν αντικείμενα, εικόνες, να βρουν ομοιότητες, διαφορές, κλπ.
- διαθέτουν φτωχή οργάνωση σκέψης, περιορισμένη συγκέντρωση προσοχής, μικρό εύρος μνήμης και αδυναμία να χρησιμοποιήσουν λειτουργικά την φαντασία τους.
- προσαρμόζονται κοινωνικά, έτσι που να μπορούν να είναι ανεξάρτητοι μέσα στην κοινωνία. Επιτυγχάνουν επαγγελματικές δεξιότητες, όμως μπορεί να χρειάζονται επίβλεψη και βοήθεια.

Β) Τα Άτομα με Μέτρια και Νοητική Υστέρηση:

- έχουν δυσκολίες, στην αισθητηριακή τους εξέλιξη (δεν έχουν επαρκώς ανεπτυγμένες τις αισθήσεις ούτε την αντιληπτικότητά τους), στην αυτονομία τους, ως άτομα αλλά και ως μέλη της οικογένειας και της ευρύτερης κοινωνίας.
- εξαιτίας βλαβών ή διαταραχών στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα η κινητική τους ικανότητα είναι φτωχή και χαρακτηρίζεται από προβλήματα τόσο στην αδρή, όσο και στη λεπτή κινητικότητα.
- στον κοινωνικό τομέα μπορούν να επιτύχουν κάποιο βαθμό κοινωνικής υπευθυνότητας, ν' αποκτήσουν δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, να ντύνονται, να τρώνε κλπ., να προστατεύουν τον εαυτό τους από συνηθισμένους κινδύνους στο σπίτι, στο σχολείο κλπ., να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις του σπιτιού ή της γειτονιάς, να σέβονται την περιουσία και τα δικαιώματα των άλλων, να συνεργάζονται.' (Πολυχρονοπούλου, 2004)
- επαγγελματικά μπορούν να προσφέρουν δουλειά κάτω από επίβλεψη σε προστατευμένα εργαστήρια ή στην ανοικτή αγορά εργασίας.

Γ) Τα Άτομα με Βαρειά Νοητική Υστέρηση:

- Έχουν εμφανή εξωτερικά χαρακτηριστικά και συνήθως συνοδεύεται από σοβαρά προβλήματα, όπως εγκεφαλική παράλυση, απώλεια ακοής ή όρασης, συναισθηματικές διαταραχές. Η φυσική και η κινητική τους ανάπτυξη χαρακτηρίζεται από σοβαρότατα προβλήματα σε όλα τα επίπεδα.
- Ο λόγος τους είναι πολύ στοιχειώδης και συνοδεύεται από προβλήματα άρθρωσης.
- Επειδή τα περιθώρια παρέμβασης και αποκατάστασης (στις βαριές κυρίως περιπτώσεις) είναι πολλές φορές περιορισμένα, διερωτώνται ορισμένοι, αν αξίζει τον κόπο να δουλέψουμε με αυτά τα παιδιά. Η απάντηση φυσικά είναι : «ΝΑΙ». (Thomas & Woods, 2003).

Δ) Τα Άτομα με Πολύ Βαρειά Νοητική Υστέρηση:

Αποτελούν το 1% ή ακόμα μικρότερο ποσοστό των ατόμων με νοητική υστέρηση.

- Η κινητική ανάπτυξη, η προσωπική φροντίδα και οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες μπορούν να βελτιωθούν, αν τους δοθεί η απαραίτητη εκπαίδευση.
- Τα εκπαιδευτικά τους, λοιπόν, προγράμματα, όπως και στη σοβαρή νοητική υστέρηση, στοχεύουν στην κοινωνική τους προσαρμογή σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον.

Πολλές έρευνες καταδεικνύουν σαφώς ότι, για παράδειγμα, παιδιά με βαρεία νοητική υστέρηση κατάφεραν μετά από εκπαίδευση να φάνε χωρίς την βοήθεια ενήλικα, ή να μάθουν 100 και πλέον λέξεις, επιτυγχάνοντας έτσι να επικοινωνήσουν λειτουργικά σε πολλές καταστάσεις της καθημερινής ζωής.

Από τα προαναφερόμενα συμπεραίνεται ότι στόχος της εκπαιδευτικής ομάδας που ασχολείται με το παιδί είναι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων εκείνων που είναι απαραίτητες για την καθημερινή ζωή του παιδιού. Οφείλουμε να εκπαιδεύσουμε άτομα αυτόνομα και ανεξάρτητα, τόσο στην οικογένεια αλλά και στην κοινωνία γενικότερα. Η αυτονομία και η ανεξαρτησία θα κάνουν δυνατή την ένταξη των ατόμων αυτών στα ευρύτερα σύνολα όπου ανήκουν. Και φυσικά, όσο πιο έγκαιρη είναι η συντονισμένη παρέμβαση της Ομάδας ειδικών από την μια και των γονιών από την άλλη, τόσο πιο άμεσα και περισσότερο επιθυμητά θα είναι τα αποτελέσματα και επομένως τόσο γρηγορότερη η λειτουργική ένταξη του ατόμου με Νοητική Υστέρησης στο σύνολο. (Thomas & Woods, 2003)

4.2.4. Τα Αίτια της Νοητικής Υστέρησης

Πολλά αίτια έχουν γραφτεί για την νοητική υστέρηση γιατί η γνώση τους, μας οδηγεί καλύτερα στην πρόληψη. Παρά τη μεγάλη πρόοδο των βιολογικών επιστημών και των επιστημών της συμπεριφοράς, τα αίτια για το μεγαλύτερο ποσοστό (94%) των περιπτώσεων της νοητικής υστέρησης δεν είναι γνωστά μέχρι σήμερα. Γι' αυτό το λόγο τα χαρακτηρίζουμε ως άγνωστα, ενδογενή, περιβαλλοντικού-οικογενειακού τύπου ή μη παθολογικά αίτια. Στα άγνωστα αίτια υπάγονται κυρίως οι ελαφρές περιπτώσεις της νοητικής υστέρησης (εκπαιδύσιμα άτομα). Το υπόλοιπο ποσοστό (9%) των περιπτώσεων οφείλεται σε οργανικές βλάβες του εγκεφάλου και γι' αυτό χαρακτηρίζονται ως γνωστά, παθολογικά, εξωγενή, οργανικά ή αίτια που αποδίδονται σε εγκεφαλικές κακώσεις ή σε νευρολογικές διαταραχές. Στα γνωστά αυτά αίτια υπάγονται οι βαριές περιπτώσεις (ασκήσιμα και πλήρως εξαρτώμενα άτομα).

Υπάρχουν διάφορες απόψεις σχετικά με τα αίτια που προκαλούν το 94 % των περιπτώσεων της νοητικής υστέρησης. Στο χώρο των βιολογικών επιστημών επικρατεί η λεγόμενη βιολογική υπόθεση, κατά την οποία η νοητική υστέρηση οφείλεται σε γενετικές, βιοχημικές και άλλες διαταραχές. Αντίθετα οι επιστήμονες της ανθρώπινης συμπεριφοράς υποστηρίζουν την υπόθεση της απουστέρησης ερεθισμάτων (stimulus deprivation hypothesis). Κατά την άποψη αυτή, η νοητική υστέρηση οφείλεται κατά μεγάλο ποσοστό στην ανεπάρκεια του κοινωνικού περιβάλλοντος, καθώς επίσης και σε διάφορα ψυχοπαθολογικά προβλήματα, όπως είναι η υστέρηση της μητέρας στα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας κ.λ.π.

Παρατηρούμε ότι η νοητική υστέρηση οφείλεται και σε κληρονομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Η κληρονομικότητα οριοθετεί τη νοητική ανάπτυξη ενώ το περιβάλλον διευκολύνει ή εμποδίζει την αξιοποίηση των κληρονομικών διανοητικών δυνατοτήτων του ατόμου ανάλογα με τις ευκαιρίες που παρέχει. (Γκαλλάν & Γκαλλάν, 1997)

Τα αίτια που η επιστήμη έχει κατορθώσει να εντοπίσει γι' αυτό το 9% των περιπτώσεων της νοητικής υστέρησης, είναι πολυάριθμα και ποικίλα, αφού η νοητική υστέρηση δεν είναι μια ασθένεια που έχει συγκεκριμένο αριθμό γενεσιουργών αιτιών, αλλά ένα σύμπτωμα, που είναι επακόλουθο ποικίλων και πολυάριθμων ασθενειών ή ελαττωματικών καταστάσεων. Συγκεκριμένα η νοητική υστέρηση μπορεί να προκληθεί:

(α) από γεγονότα της προηγούμενης ζωής των γονιών, όπως οι χρόνιες λοιμώξεις, νοσήματα και δηλητηριάσεις, τον αλκοολισμό, τα αντισυλληπτικά χάπια και τις αμβλώσεις, την ασυμφωνία (thesis Rh) των γονέων, ορισμένα χαρακτηριστικά των γονέων όπως συγγένεια εξ αίματος, μεγάλη ηλικία κ.λ.π., τα οποία προκαλούν αλλοιώσεις στο γεννητικό σύστημα και

(β) κατά την διάρκεια της κύησης, μιας και μητέρα και έμβρυο ζουν σε ένα σώμα, όπως από μολυσματικές ασθένειες, φαρμακευτικά παρασκευάσματα, κάπνισμα, ναρκωτικά, τις ακτινοβολίες, την ασυμφωνία αίματος μητέρας και εμβρύου, τα κοιλιακά τραύματα από ατυχήματα, τον ανεπαρκή πλακούντα και την συναισθηματική ζωή και την διατροφή της εγκύου. (Μπαρδή, 1985)

Ας δούμε όμως πιο αναλυτικά τα αίτια που προκαλούν νευρολογικές βλάβες και οδηγούν σε κάποια εγκεφαλική ανωμαλία. (Παρασκευόπουλου, 1980)

A. Προγεννητικά Αίτια: το έμβρυο είναι ιδιαίτερα τρωτό μέσα στη μητρική κοιλότητα. Οι ψυχρές στατιστικές θεωρούν τους παράγοντες που επιδρούν κατά την περίοδο της εγκυμοσύνης υπεύθυνους για το 38-40%

των γεννήσεων ατόμων με εγκεφαλική παράλυση. Εξάλλου, και η συχνότητα του εμβρυϊκού θανάτου κατά την προγεννητική περίοδο είναι 2-3 φορές μεγαλύτερη από αυτή κατά τον τοκετό και τη νεογνική περίοδο. Κυριότεροι αιτιολογικοί παράγοντες σ' αυτή την περίοδο θεωρούνται:

1. Κληρονομικοί Παράγοντες

2. Χρωμοσωμικές Ανωμαλίες: Οι χρωμοσωμικές ανωμαλίες αποτελούν την πιο συνήθη γενετική αιτία νοητικής υστέρησης. Θα αναφερθώ στα πιο συχνά σύνδρομα, το σύνδρομο down και το σύνδρομο Klinefelter.

Σύνδρομο down: είναι η πιο γνωστή χρωμοσωμική ανωμαλία η οποία είναι γνωστή επίσης ως τρισωμία 21. Περίπου ένας στους 660 τοκετούς στο γενικό πληθυσμό καταλήγει σε σύνδρομο Down και η αναλογία αυξάνει όταν η ηλικία της μητέρας υπερβαίνει τα 35 έτη. Τα παιδιά με σύνδρομο Down, έχουν ορισμένα ιδιαίτερα μορφολογικά χαρακτηριστικά όπως μικρή στρογγυλή κεφαλή, προεξέχουσα γλώσσα, κλίση των ματιών προς τα πάνω και προς τα έξω κ.α. Το νοητικό τους επίπεδο κυμαίνεται γύρω στο 50. Πρόκειται συνήθως για παιδιά με αυξημένη κοινωνικότητα αλλά περιορισμένες δεξιότητες λεκτικής επικοινωνίας.

Σύνδρομο Klinefelter: αποτελεί αποτέλεσμα χρωμοσωμικής ανωμαλίας στο χρωμόσωμα νούμερο 23 (Προκαλείται από την παρουσία ενός περισσότερου X χρωμοσώματος στα αρσενικά άτομα) και αιτία νοητικής υστέρησης, διαταραχών άρρενων και θηλέων ορμονών αλλά και κατασκευής οργάνων στα άτομα που φέρουν τη διαταραχή, άλλως γνωστή ως "δυσγενεσία των σπερματικών σωληναρίων". Περίπου το 50 – 60 % των περιπτώσεων οφείλεται σε μη διαχωρισμό μητρικής προέλευσης. Συνήθως αυτό οφείλεται στη μεγάλη ηλικία της μητέρας. Οι υπόλοιπες περιπτώσεις οφείλονται σε πατρικό μη διαχωρισμό. (Γκαλλάν & Γκαλλάν, 1997)

3. Ασθένειες της Εγκύου: Κυριότερες λοιμώξεις από τις οποίες κινδυνεύει το έμβρυο είναι η ερυθρά, ο κυτταρομεγαλοϊός, η τοξοπλάσμωση, ο ιός του απλού έρπητα, η ανεμοβλογιά, η σοβαρή γρίπη και η ιλαρά. Το έμβρυο κινδυνεύει να προσβληθεί από λοιμώξεις καθ' όλη τη διάρκεια της εγκυμοσύνης και ιδιαίτερα τους πρώτους μήνες της. Ο παθογόνος μικροοργανισμός είναι δυνατό να μεταδοθεί στο έμβρυο με τρεις τρόπους: 1. διαπερνώντας τον πλακούντα. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη λοίμωξη του εμβρύου είναι η λοίμωξη της μητέρας. 2. εισδύοντας από το γεννητικό σωλήνα, όταν υπάρχει ρήξη των υμένων και 3. κατά τη διάρκεια του τοκετού, εάν το έμβρυο έρθει σε επαφή με μολυσμένες εκκρίσεις από το αίμα και τα κόπρανα της μητέρας.

4. Ανωμαλίες Μεταβολισμού (PKU): Η φαινυλκετονουρία (PKU) είναι μια κληρονομική συγγενής διαταραχή του μεταβολισμού των αμινοξέων. Η νόσος παρατηρείται σε όλο τον κόσμο και προκαλεί σοβαρή πνευματική αναπηρία, εάν δεν αντιμετωπιστεί. Η ανωμαλία αυτή έχει ως αποτέλεσμα τη δηλητηρίαση από φαινυλαλανίνη, η οποία πλήττει ιδιαίτερα τον εγκέφαλο. Εάν δεν αντιμετωπιστεί, η νόσος μπορεί να προκαλέσει σοβαρή πνευματική και κινητική αναπηρία, ακόμη και σοβαρή άνοια. Η πιθανότητα εμφάνισης φαινυλκετονουρίας είναι 1:10.000, δηλαδή από την ασθένεια πάσχει ένα στα 10.000 νεογέννητα. Η αποτελεσματικότερη θεραπεία είναι αποδεδειγμένα μια ειδική διατροφή με τροφές χαμηλής περιεκτικότητας σε φαινυλαλανίνη.

5. Ασυμβατότητα του Rh του Αίματος της Μητέρας με αυτό του Εμβρύου: που σε ειδικές περιπτώσεις καταστροφής του πλακούντα, μπορεί να προκληθεί καταστροφή πολλών οργάνων του εμβρύου, μεταξύ των οποίων είναι και ο εγκέφαλος.

6. Ανοξία: η Εγκεφαλική Ανοξία είναι η έλλειψη οξυγόνου του εγκεφάλου. Αν είναι μεγάλη, μπορεί να προκαλέσει ανεπανόρθωτες ζημιές στον εγκέφαλο.

7. Τραυματισμοί της Εγκύου: οι τραυματισμοί της εγκύου στην κοιλιακή χώρα από πτώση ή άλλες εξωτερικές πιέσεις μπορούν να προκαλέσουν τραύματα στο έμβρυο και κυρίως στον εγκέφαλό του με συνέπειες δυσάρεστες για την ανάπτυξή του. Γι' αυτό η κοιλιακή χώρα της εγκύου θα πρέπει να περιβάλλεται από ιδιαίτερη φροντίδα.

8. Κακή Διατροφή: έγκυες που υποσιτίζονται παρουσιάζουν υψηλό ποσοστό πρόωρων τοκετών, αποβολών και αλλοιώσεων των κυττάρων του εμβρύου. Η κακή διατροφή της εγκύου μπορεί να προκαλέσει ανωμαλίες και στο κεντρικό νευρικό σύστημα του παιδιού προκαλώντας μελλοντικά ακόμα και μαθησιακές δυσκολίες.

9. Δηλητηριάσεις από Μόλυβδο: η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας υπολογίζει ότι 12 εκατομμύρια παιδιά στις υποανάπτυκτες χώρες υποφέρουν από μόνιμη εγκεφαλική βλάβη που οφείλεται στον μόλυβδο. Ανά το παγκόσμιο 3,5% της ελαφριάς πνευματικής υστέρησης οφείλεται σε δηλητηρίαση από μόλυβδο. Ο μόλυβδος διαπερνά τον πλακούντα με ευκολία και είναι πολύ επικίνδυνος για τον αναπτυσσόμενο εγκέφαλο εφ' όσον δεν υπάρχει ο φραγμός αίματος- εγκεφάλου. Το επίπεδο μολύβδου στο αίμα της μητέρας είναι ένας βασικός δείκτης έκθεσης του εμβρύου. Στην εγκυμοσύνη μπορεί να προκαλέσει πρόωρο τοκετό και χαμηλό βάρος γέννησης. Προγεννητική έκθεση σε χαμηλά επίπεδα μολύβδου (14 µg/dl) στο αίμα της μητέρας αυξάνει τον κίνδυνο χαμηλού βάρους γέννησης και προώρου τοκετού. Συγγενείς ανωμαλίες, όπως κρυπορχία και ελαφρές ανωμαλίες του δέρματος, μεταγεννητική αρνητική επίδραση στη σωματική και πνευματική ανάπτυξη. Σε μαθητές που οι βιολογικοί τους γονείς δηλητηριάστηκαν με μόλυβδο σαν παιδιά πριν 50 χρόνια παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό αποδεικνύει ότι τα παιδιά γονιών που δηλητηριάστηκαν με μόλυβδο στο παρελθόν ευρίσκονται σε ψηλότερο κίνδυνο να παρουσιάσουν νευροαναπτυξιακές βλάβες. (Γκαλλάν & Γκαλλάν, 1997)

B. Προγεννητικά Αίτια:

1. Ανοξία (Ασφυξία του εγκεφάλου): Η ασφυξία του εγκεφάλου αποτελεί την κυριότερη αιτία νευρολογικών βλαβών κατά την περιγεννητική περίοδο, αλλά μόνο ένας περιορισμένος αριθμός ατόμων με εγκεφαλική παράλυση (6-15 %) έχει ως σαφή αιτιολογία την περιγεννητική ασφυξία. Κι αυτό σε αντίθεση με την εντύπωση που, μέχρι πρόσφατα, είχε επικρατήσει, πως η ασφυξία του εγκεφάλου ήταν η κύρια αιτία της εγκεφαλικής βλάβης.

2. Τραυματισμοί και Αιμορραγία του Εγκεφάλου: Αποτελούν τη δεύτερη συχνότερη αιτία εγκεφαλικών βλαβών στο νεογνό κατ' αυτή την περίοδο. Μπορεί να προκληθούν από μηχανικές αιτίες, όπως η παράταση του τοκετού, η κακή θέση του εμβρύου κατά τον τοκετό, η μηχανική απόφραξη των αναπνευστικών οδών, η

πρόωρη αποκόλληση του πλακούντα, η κάκωση του κεφαλιού κ.λ.π. Η πλέον συνηθισμένη αιτία κάκωσης του κεφαλιού του νεογέννητου είναι αυτή που μπορεί να προκαλέσει ο εμβρυουλκός, στην περίπτωση που υπάρχει δυσαναλογία μεταξύ του κεφαλιού του νεογέννητου και της πυέλου της μητέρας.

3. Πρόωρη Γέννηση: Τα πρόωρα νεογνά αποτελούν το 35% περίπου των περιπτώσεων ατόμων με εγκεφαλική παράλυση. Με τη λέξη πρόωρο δεν εννοείται μόνο το νεογνό που γεννήθηκε πριν να συμπληρώσει τον κανονικό κύκλο κύησης, αλλά και το τελειόμηνο με βάρος γέννησης κάτω από 2.500gr (δυσώριμο).

Γ. Μεταγεννητικά Αίτια: Μεταγεννητικοί αιτιολογικοί παράγοντες θεωρούνται κυρίως:

1. οι Λοιμώξεις του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος, όπως η μηνιγγίτιδα και η εγκεφαλίτιδα.

2. Τα Εγκεφαλικά Τραύματα από οποιαδήποτε αιτία κι αν έχουν προκληθεί, όπως αυτοκινητιστικά ατυχήματα, πτώσεις, σωματική κακοποίηση κ.λπ.

3. Παράγοντας παροδικής ή και μόνιμης βλάβης στον εγκέφαλο θεωρείται και η **υστέρηση της τροφής του νεογνού ή η ανεπαρκής λήψη της,** ιδίως στα χαμηλού βάρους γέννησης νεογνά. Σημασία φυσικά έχει τότε θα γίνει η υποθρεψία σε σχέση με το στάδιο της ανάπτυξης του εγκεφάλου του νεογνού.

Άλλωστε, η ανεπαρκής θρέψη του παιδιού κατά τον πρώτο χρόνο της ζωής του επηρεάζει όχι μόνο τη σωματική, αλλά γενικότερα την ψυχοκινητική του ανάπτυξη.

4. Επικίνδυνος είναι κι ο πολύ υψηλός πυρετός του μωρού που μπορεί να προκαλέσει εγκεφαλικές βλάβες.

5. Ως πιθανοί αιτιολογικοί παράγοντες γέννησης ατόμων με εγκεφαλική παράλυση ενοχοποιούνται ακόμα η **αναιμία,** ο **υπερθυρεοειδισμός** κι ο **διαβήτης** της μητέρας, όταν δεν ακολουθείται η κατάλληλη αγωγή. Για την επιληψία της μητέρας αμφισβητείται, εάν ευθύνεται η ίδια η νόσος ή μόνο η φαρμακευτική αγωγή.

6. Τέλος, πολύ σημαντικοί είναι και οι ψυχοκοινωνικοί παράγοντες, στους οποίους συγκαταλέγονται οι δυσμενείς οικογενειακές και κοινωνικές συνθήκες, οι οποίες έχουν πολλές φορές ως αποτέλεσμα την ελλιπή φροντίδα του παιδιού τόσο σε επίπεδο

σωματικής υγείας όσο και σε επίπεδο συναισθηματικής ασφάλειας και καταλήγουν σε μειωμένη παροχή των απαραίτητων μορφωτικών ερεθισμάτων. Κάποιες φορές σε πολύ μικρές, απομονωμένες κοινωνίες είναι δυνατό να υπάρξουν γεννήσεις ατόμων με ιδιαίτερες δυσκολίες, επειδή, παρόλο που δεν υπάρχει αιμομιξία, οι κάτοικοι είναι σχεδόν συγγενείς.

Πέραν, όμως, όλων αυτών των περιπτώσεων, δεν πρέπει ποτέ να ξεχνάμε τους αναρίθμητους αστάθμητους, απρόβλεπτους κι άγνωστους ακόμα παράγοντες που ευθύνονται για τη γέννηση ενός παιδιού με εγκεφαλική παράλυση. (Γκαλλάν & Γκαλλάν, 1997)

Σε μερικές μορφές υστέρησης, όπως στο σύνδρομο Down η διάγνωση είναι πολύ εύκολη υπόθεση από την πρώτη κιόλας εβδομάδα, λόγω των εξωτερικών φυσιολογικών χαρακτηριστικών του μωρού. Στις περισσότερες όμως περιπτώσεις (80% περίπου), η διαπίστωση της νοητικής υστέρησης είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που περιλαμβάνει αισθητηριακή, κινητική, γλωσσική, γνωστική κ.λπ. αξιολόγηση του παιδιού. Επομένως, μια τέτοια διάγνωση δεν μπορεί να είναι έργο ενός μόνο ειδικού, αλλά ομάδας ειδικών που αντιπροσωπεύουν πολλούς επιστημονικούς κλάδους. Οι ειδικοί επιστήμονες που συμμετέχουν στη διαγνωστική ομάδα είναι:

Ο **γιατρός** (παθολόγος, παιδίατρος, παιδοψυχίατρος), ο οποίος είναι υπεύθυνος όχι μόνο για την παιδική εξέταση αλλά, συνήθως, και για την όλη αξιολόγηση του έργου της διαγνωστικής ομάδας.

Ο **ψυχολόγος** (κλινικός ή σχολικός), βασική αποστολή του οποίου είναι η αξιολόγηση της νοητικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού, καθώς και της κοινωνικής προσαρμογής του.

Ο **κοινωνικός λειτουργός**, ο οποίος αναλαμβάνει την αξιολόγηση του συναισθηματικού κλίματος που επικρατεί στην οικογένεια του παιδιού. Βοηθάει επίσης τους γονείς να αποδεχτούν την κατάσταση του παιδιού τους και να αντιμετωπίσουν ψύχραιμα και σωστά τα προβλήματά του, χωρίς παράλληλα να παραμελούν και τα άλλα τους παιδιά.

Ο **ειδικός παιδαγωγός**, ο οποίος δίνει οδηγίες για την τοποθέτηση του παιδιού στο κατάλληλο σχολείο και για την εκπόνηση προγραμμάτων αγωγής, προσαρμοσμένων

στις δυνατότητες του παιδιού. Πολλές φορές αναλαμβάνει και αυτός, μαζί με τον ψυχολόγο, να ανακοινώσει και να ερμηνεύσει στους γονείς τα πορίσματα της διαγνωστικής ομάδας, σχετικά με την κατάσταση του παιδιού και τη μελλοντική αντιμετώπιση των προβλημάτων του.

Η ανακοίνωση και η ερμηνεία στους γονείς των πορισμάτων της διαγνωστικής ομάδας χρήζει μεγάλης προσοχής. Κανένας γονιός δε δέχεται χωρίς αντίδραση μια διάγνωση που θα σημαδέψει για πάντα το μέλλον του παιδιού του. Το πρώτο βήμα στην ανακοίνωση και ερμηνεία των πορισμάτων της διάγνωσης είναι η αναζήτηση μιας ορολογίας για την κατάσταση του παιδιού, που θα γίνει μεν κατανοητή από τους γονείς, αλλά δε θα τους πανικοβάλλει. Είναι ένα λεπτό σημείο και χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή. Εν συνεχεία προσπαθούμε να εξηγήσουμε στους γονείς τα αίτια της παθολογικής κατάστασης. Μερικές φορές, όπως στο σύνδρομο Down, η αποστολή αυτή είναι μάλλον εύκολη.

Στις περισσότερες όμως περιπτώσεις, ιδιαίτερα όταν το παιδί είναι με ελαφριά νοητική υστέρηση, είναι κάπως δύσκολο να πείσουμε τους γονείς ότι πρόκειται για μια παθολογική κατάσταση, και συνεπώς να τους αναπτύξουμε οποιαδήποτε αιτιολογία. Γι' αυτό ίσως είναι προτιμότερο, σε παρόμοιες περιπτώσεις, να τους ανακοινώνουμε τι δεν κρύβεται πίσω από το πρόβλημα, λόγω χάρη η κληρονομικότητα, παρά να τους αναπτύσσουμε τα αίτια. Μετέπειτα συζητούμε με τους γονείς την πρόγνωση. Εδώ απαιτείται προσοχή και ειδική ικανότητα, προκειμένου να τους εξηγήσουμε ότι το παιδί τους θα παρουσιάσει βέβαια κάποια βελτίωση, αλλά ταυτόχρονα θα παραμείνει προβληματικό, μέχρι ενός βαθμού, για όλη του τη ζωή. Έπειτα, πολλοί από αυτούς έχουν προκατάληψη ή λαθεμένη ιδέα για το τι ακριβώς είναι νοητική υστέρηση. Μερικοί λόγω χάρη τη συσχετίζουν με σεξουαλικό εκφυλισμό, άλλοι με φυσικές μειονεξίες και άλλοι με προβληματική συμπεριφορά.

Είναι απαραίτητο λοιπόν να διερευνήσουμε τι πιστεύουν οι γονείς, ώστε να μας δοθεί η ευκαιρία να ανασκευάσουμε τυχόν εσφαλμένες αντιλήψεις και να τους βοηθήσουμε να κατανοήσουν πληρέστερα τα πορίσματα της διαγνωστικής ομάδας. Επιπλέον συζητούμε με τους γονείς το σωστό τρόπο αντιμετώπισης της νοητικής υστέρησης, από άποψη κοινωνική και εκπαιδευτική. Είναι σημαντικό να τους τονίσουμε ότι τα φαρμακευτικά παρασκευάσματα, οι χειρουργικές επεμβάσεις ή τα διάφορα

“γιατροσόφια” που πιθανόν να τους υποδείξουν ορισμένοι μη ειδικοί, δεν είναι τα κατάλληλα μέσα για την αντιμετώπιση της παθολογικής κατάστασης του παιδιού τους. Πρέπει να τους προφυλάξουμε από ανεύθυνες “συμβουλές” και από άσκοπες περιπέτειες, που μόνο απογοήτευση θα τους δώσουν.

Τέλος, είναι απαραίτητο να φροντίσουμε για το συναισθηματικό κλίμα μέσα στην οικογένεια. Η παρουσία ενός καθυστερημένου παιδιού δημιουργεί οπωσδήποτε πολλά προβλήματα και εντάσεις στο σπίτι. Οι γονείς πρέπει να εξασφαλίσουν μια ισορροπία ανάμεσα στις ανάγκες του προβληματικού παιδιού και στις ανάγκες των άλλων ατόμων τους και προς την κατεύθυνση αυτή θα χρειαστούν οπωσδήποτε τη βοήθεια των μελών της διαγνωστικής ομάδας.

Δεν μπορούμε να ανακοινώσουμε και να ερμηνεύσουμε τα πορίσματα της διαγνωστικής ομάδας μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα ούτε και να δώσουμε στους γονείς σε μια μόνο συνάντηση πληροφορίες περισσότερες από όσες είναι σε θέση να αφομοιώσουν και μάλιστα κάτω από συνθήκες συναισθηματικής έντασης. Χρειάζονται πολλές συναντήσεις, κατά τις οποίες θα τους δίνεται κάθε φορά η ευκαιρία να εκφράζουν ελεύθερα τα αισθήματά τους και να ρωτούν γύρω από τις τωρινές και μελλοντικές ανάγκες του παιδιού τους. Οι γονείς πάνω απ’ όλα χρειάζονται συμπαράσταση και κατανόηση.

Προκειμένου να παρέμβουμε θεραπευτικά στα άτομα με νοητική υστέρηση λαμβάνουμε υπόψη:

1. το νοητικό δυναμικό τους (όπως αυτό ορίζεται από την εκτίμηση του ψυχολόγου)
Διακρίνουμε εδώ τις εξής κατηγορίες: i) οριακή νοημοσύνη, ii) ελαφριά νοητική υστέρηση, iii) μέτρια νοητική υστέρηση, iv) βαρεία νοητική υστέρηση.
2. τους στόχους εργασίας που η Ομάδα ειδικών κρίνει άμεσους, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του εκάστοτε παιδιού. (Γκαλλάν & Γκαλλάν, 1997)

4.2.5. Εκπαίδευση Ατόμων με Νοητική Υστέρηση

Αυτή η ενότητα θα διαπραγματευτεί ζητήματα, που αφορούν στη μορφή και στις ανάγκες των ατόμων με νοητική υστέρηση, από εκπαιδευτική σκοπιά. Όσο πιο νωρίς

ξεκινήσει η συστηματική εκπαίδευση ενός παιδιού με σοβαρές δυσκολίες μάθησης, τόσο λιγότερες δυσκολίες θα παρουσιάσει στην ενήλικη ζωή του και τόσο πιο εύκολα θα επιτευχθεί η ανεξαρτησία και η βελτίωση της ποιότητας ζωής του.

Τα άτομα με νοητική υστέρηση εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες όπως: αδυναμία συγκέντρωσης της προσοχής, απουσία προφορικού λόγου ή υποανάπτυκτος λόγος, προβληματική επικοινωνία, γνωστικές δεξιότητες που υπολείπονται, αδυναμία αυτοεξυπηρέτησης και φροντίδας εαυτού, κινητικές δεξιότητες που δεν είναι αναπτυγμένες σύμφωνα με τη χρονολογική τους ηλικία, απουσία ή μειωμένη δυνατότητα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, έκφρασης συναισθημάτων, δημιουργικής απασχόλησης, παιχνιδιού και προβλήματα συμπεριφοράς (μη συμμόρφωση-ανυπακοή, άρνηση συνεργασίας, επιθετικότητα, εκρήξεις οργής, αυτοτραυματισμός, υπερκινητικότητα, παθητικότητα, απομόνωση, εμμονές, στερεοτυπίες κ.λ.π.).

Ας σημειωθεί, πως ο βαθμός δυσκολίας δεν είναι ο ίδιος για όλα τα άτομα. Επίσης, πιθανά να υπάρχει ανομοιογένεια στο ρυθμό ανάπτυξης στους διάφορους τομείς. (Τζουριάδου, 1995)

Εξαιτίας όλων αυτών των δυσκολιών, διαδικασίες αυτονόητες και δεδομένες, όπως το να τρώνε μόνα τους ή να κάνουν χρήση της τουαλέτας, απουσιάζουν ή είναι σε πολύ πρώιμα στάδια. Πολύ περισσότερο, η συμμετοχή σε πιο σύνθετες και περίπλοκες δραστηριότητες είναι απαγορευτική, αν δεν βρεθεί και χρησιμοποιηθεί ο κατάλληλος τρόπος εκπαίδευσης.

Το πρώτο ερώτημα, που τίθεται λοιπόν, είναι: «Ποιες δεξιότητες είναι ανάγκη να διδάξουμε στο παιδί;». Η απάντηση περιλαμβάνει όλες τις δεξιότητες, που θα βοηθήσουν το παιδί να λειτουργήσει όσο το δυνατόν πιο αυτόνομα και λειτουργικά, ώστε να μπορέσει να συμμετάσχει, να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο, να ζήσει ποιοτικά και δημιουργικά, να προαχθεί η ευημερία του.

Το δεύτερο ερώτημα που τίθεται είναι: « Πως θα εκπαιδεύσουμε το παιδί, ώστε να κατακτήσει αυτές τις δεξιότητες;». Η λογική για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων στηρίζεται στις παρακάτω αρχές (Σταύρου, 2002):

1. Κάθε παιδί έχει τις δικές του ανάγκες, διαθέτει τις δικές του ξεχωριστές ικανότητες και εμφανίζει τα δικά του ιδιαίτερα προβλήματα. Έτσι, κάθε παρέμβαση πρέπει να είναι, εξατομικευμένη.

2. Τα άτομα με νοητική υστέρηση μαθαίνουν καλύτερα, αν προχωράμε από το απλό στο πιο σύνθετο, από το εύκολο στο δύσκολο.
3. Οι σύνθετες και περίπλοκες διαδικασίες αναλύονται σε πιο απλά βήματα και το κάθε βήμα διδάσκεται μεμονωμένα και ανεξάρτητα.
4. Ο λόγος, που χρησιμοποιούμε και απευθυνόμαστε στο παιδί, πρέπει να είναι απλός και να μεταφέρει το βασικό μήνυμα, την «ουσία». Οι επιπλέον πληροφορίες, δημιουργούν σύγχυση αντί να διευκολύνουν τη μάθηση.
5. Ο ίδιος ο γονέας/ εκπαιδευτής αποτελεί ένα ζωντανό μοντέλο προς μίμηση. Δείχνουμε με το παράδειγμά μας τι ζητάμε από το παιδί να κάνει και το ωθούμε στην πραγματοποίησή του, παρέχοντας την κατάλληλη τμηματική βοήθεια.
6. Τον πιο καθοριστικό παράγοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία, παίζει η εύρεση κινήτρων, ατομικών ενισχυτών, που θα χρησιμοποιηθούν για την εγκαθίδρυση, ανάπτυξη, σταθεροποίηση και ενίσχυση των απαραίτητων δεξιοτήτων. Ενισχύουμε κάθε προσπάθεια του παιδιού προς την επιθυμητή κατεύθυνση.
7. Απαιτείται ορισμός του συγκεκριμένου στόχου με ακρίβεια και συγκεκριμένη μεθοδολογία για την επίτευξή του.
8. Απαιτείται σταθερότητα στον τρόπο διεξαγωγής του προγράμματος και συντονισμός όλων, όσων συμμετέχουν σε αυτό. Πρέπει να δίνουμε στο παιδί ξεκάθαρα μηνύματα.
9. Χρησιμοποιούμε κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό (π.χ. τρισδιάστατα αντικείμενα, εικόνες, φωτογραφίες, σκίτσα, σύμβολα, ήχους, μοντέλο κ.λ.π.), προσαρμοσμένο στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού και δημιουργούμε το κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον (ανάλογα διαμορφωμένος χώρος που να διευκολύνει τη μάθηση).
10. Προγραμματίζουμε για συντήρηση και γενίκευση των δεξιοτήτων του, ώστε να το βοηθήσουμε να κάνει χρήση των δεξιοτήτων, που κατέκτησε και να δρα λειτουργικά και αποτελεσματικά.

11. Δεν πρέπει να ξεχνάμε πως η διδασκαλία πρέπει να γίνεται σε πραγματικές συνθήκες. Διδάσκουμε δεξιότητες που θα βοηθήσουν το παιδί να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις της καθημερινής του πραγματικότητας.

12. Δεν πρέπει να θεωρούμε τίποτα αυτονόητο και δεδομένο. Κάθε τι, μικρό ή μεγάλο, πρέπει να διδάσκεται. Κάθε δεδομένη στιγμή είναι μια ευκαιρία για μάθηση, γενίκευση και εφαρμογή.

13. Λαμβάνουμε υπόψη μας τη χρονολογική ηλικία του παιδιού και αντίστοιχα επιλέγουμε δραστηριότητες κατάλληλες για την ηλικία του. Εστιάζομαστε στο ποιες δεξιότητες πρέπει να διδαχτούν πρώτα και με ποια σειρά.

14. Προάγουμε τη δυνατότητα επιλογής από πλευράς του παιδιού, καθώς και τη συνεργασία του.

15. Η δομή του προγράμματος πρέπει να είναι ισορροπημένη. Να λαμβάνει υπόψη τις βιολογικές ανάγκες και καταστάσεις του παιδιού (πείνα, δίψα, κούραση, αρρώστια κ.λ.π.). Να παρέχει τη δυνατότητα για ξεκούραση, παιχνίδι, ελεύθερο χρόνο.

16. Όταν δεν παρατηρείται η αναμενόμενη πρόοδος σχετικά με την επίτευξη του στόχου, προχωράμε στην αναπροσαρμογή και τροποποίηση της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας, ώστε να πετύχουμε το επιθυμητό αποτέλεσμα.

17. Τα ζητήματα δυσλειτουργικής/ ακατάλληλης συμπεριφοράς χρήζουν αντιμετώπισης από την πρώτη στιγμή της εκπαιδευτικής παρέμβασης και δεν πρέπει να θεωρούνται ανεξάρτητο κομμάτι από αυτήν. Είναι πιο εύκολο να προχωρήσουμε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, αν έχουμε πριν καταφέρει να χειριστούμε τέτοια ζητήματα, που αποτελούν τροχοπέδη στην εκπαιδευτική διαδικασία.

18. Κάθε φορά, η εκπαιδευτική μεθοδολογία προσαρμόζεται και τροποποιείται ανάλογα με τις ανάγκες και το δυναμικό του παιδιού. Ειδικά στην αρχή της εκπαιδευτικής παρέμβασης, καλό είναι να ακολουθείται «ο κύκλος της συστηματικής διδασκαλίας» που υποστηρίζει τη «μάθηση χωρίς λάθη».

Στην πορεία ή συνοδευτικά, χρησιμοποιούνται και άλλες μορφές όπως π.χ. «μάθηση με δοκιμή και πλάνη». (Σταύρου, 2002)

4.3. Κατάκτηση Δεξιοτήτων Ατόμων με Νοητική Υστέρηση

4.3.1. Κατάκτηση Κοινωνικών Δεξιοτήτων Ατόμων με Νοητική Υστέρηση

- Συνήθως τα παιδιά με νοητική υστέρηση αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αυθόρμητη εκδήλωση συμπεριφορών και δεξιοτήτων που συνδέονται με την κατάλληλη κοινωνική λειτουργικότητα. Οι δυσκολίες στην ανάπτυξη σχέσεων με συνομηλίκους, όπως και οι δυσκολίες στο πλαίσιο της κοινωνικής ένταξης στην ενήλικη ζωή, συνδέονται ως ένα βαθμό, όπως υποστηρίζεται με την ύπαρξη περιορισμών στο επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων.
- Οι κοινωνικές δεξιότητες αφορούν συμπεριφορές άμεσα συνδεδεμένες με τη συνθήκη και το πλαίσιο. Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στα άτομα με νοητική υστέρηση και γενικότερα η ανάπτυξη της κοινωνικής τους επάρκειας, μπορεί να συμβάλλει στην παραγωγή της ανεξαρτησίας και της ποιότητας της ζωής τους, στην λειτουργική συμμετοχή τους στην κοινότητα κλπ.
- Όταν ένα άτομο με νοητική υστέρηση μεταβαίνει στο στάδιο της ενήλικης ζωής και ειδικότερα της ένταξης στην αγορά εργασίας οι ελλείψεις ή οι δυσκολίες στο επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελούν κρίσιμο πρόβλημα.
- Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με νοητική υστέρηση, είναι σημαντικό να στηρίζονται σε προσεκτική αξιολόγηση των δυσκολιών που το συγκεκριμένο παιδί αντιμετωπίζει στον τομέα αυτό, αλλά και στην αξιολόγηση των δυνατοτήτων του (π.χ. ερωτηματολόγια σε γονείς-εκπαιδευτικούς, παρατήρηση, σταθμισμένα εργαλεία κλπ.)
- Στρατηγικές διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων: εξακολουθεί η διερεύνηση και η συγκριτική αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ορισμένων στρατηγικών ή/και μοντέλων διδασκαλίας που προτείνονται στο πλαίσιο της βελτίωσης της κοινωνικής επάρκειας των ατόμων με νοητική υστέρηση. Συνήθως επιλέγονται ή συνδυάζονται στρατηγικές διδασκαλίας που επικεντρώνονται στην κατάκτηση κοινωνικο-γνωστικών δεξιοτήτων που

εμπλέκονται στην εκδήλωση συμπεριφορών. (Brolin & Loyd, 2004, Callias, 1989, Cronin & Patton, 1993)

- Παράδειγμα ορισμένων βασικών τομέων κοινωνικών δεξιοτήτων: επικοινωνία, διαπροσωπικές σχέσεις, υπευθυνότητα, ανεξαρτησία κλπ. Ορισμένες κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης: φροντίδα εξωτερικής εμφάνισης, προσωπική υγιεινή –καθαριότητα, κατάλληλη λεκτική- μη λεκτική επικοινωνία, συνεργασία, ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων- διατήρηση φιλικών σχέσεων, αναγνώριση- έκφραση- διαχείριση συναισθημάτων, αποδοχή κριτικής, ασφάλεια, αντιμετώπιση εντάσεων κ.α. (Brolin & Loyd, 2004).

4.3.2. Κατάκτηση Λειτουργικών Δεξιοτήτων Ατόμων με Νοητική Υστέρηση

- Λειτουργικές δεξιότητες: δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης, κοινωνικές, προεπαγγελματικές - επαγγελματικές δεξιότητες και γενικότερα δεξιότητες που συμβάλλουν στην βελτίωση της λειτουργικότητας του ατόμου με νοητική υστέρηση στην καθημερινότητα του, στην επιτυχημένη μετάβασή του στην ενήλικη ζωή και την εργασία, στην προώθηση της κοινωνικής του λειτουργικότητας και στην ένταξη και συμμετοχή του στην κοινότητα. (Brolin & Loyd, 2004). Ο βαθμός και η έκταση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ένα άτομο με νοητική υστέρηση στο επίπεδο της γενικότερης γνωστικής και κοινωνικής λειτουργικότητάς του (νοητικό επίπεδο, επίπεδο δεξιοτήτων σχετικών με την προσαρμοστική συμπεριφορά, άλλα προβλήματα που συνδέονται με το άτομο ή/και τις συνθήκες κλπ), όπως και οι δυνατότητές του, είναι σημαντικό να αξιολογούνται εμπεριστατωμένα προκειμένου να σχεδιαστούν οι κατάλληλες εκπαιδευτικές δράσεις που θα στοχεύουν στην κατάκτηση ή τη βελτίωση λειτουργικών δεξιοτήτων.
- Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των ατόμων με νοητική υστέρηση επισημαίνεται η σημασία της προετοιμασίας τους για τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή, την εργασία, την ένταξη στην κοινότητα με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή και με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής του. Διδασκαλία δεξιοτήτων με βάση τις ατομικές ανάγκες του μαθητή.

- Η οργάνωση και ο σχεδιασμός της προετοιμασίας για τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή συνδέεται τόσο με την κατάλληλη αξιολόγηση των δυνατοτήτων, των δυσκολιών, των ενδιαφερόντων του ατόμου με νοητική υστέρηση, όσο και με την αρμονική συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας, κοινότητας, υπηρεσιών, υποστηρικτικών φορέων και συστημάτων.
- Αλλαγή των στάσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών, των γονέων, των ειδικών: η λειτουργικότητα των μαθητών με νοητική υστέρηση μπορεί να βελτιωθεί όπως και να προωθηθεί η εκπαιδευτική και κοινωνική τους ένταξη με την κατάλληλη προετοιμασία, την παροχή υποστήριξης και με βάση το δυναμικό του καθενός.
- Σύνδεση των στόχων και δράσεων: Εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και εξατομικευμένο πρόγραμμα μετάβασης.
- Ορισμένα στοιχεία χρήσιμα στην οργάνωση των στόχων που θέτει η ομάδα σχεδιασμού της μετάβασης: προοπτική στην εύρεση κατάλληλης εργασίας, προοπτικές περαιτέρω εκπαίδευσης, μετέπειτα συνθήκες διαβίωσης, δυνατότητες και προοπτικές επαγγελματικής εκπαίδευσης, δεξιότητες και γνώσεις απαραίτητες στην ανεξάρτητη διαβίωση και στην επιτυχημένη ένταξη του συγκεκριμένου μαθητή στην κοινότητα, απαραίτητη υποστήριξη κ.α (Brolin & Loyd, 2004. Szymanski & Hanley – Maxwell, 1996). Η συνέχιση της υποστήριξης και μετά το σχολείο είναι συχνά απαραίτητη. Η παρακολούθηση και αξιολόγηση των μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων των σχετικών προγραμμάτων και παρεμβάσεων, μπορεί να συνεισφέρει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους. (Brolin&Loyd, 2004, Callias, 1989, Cronin& Patton,1993. Szymanski & Hanley-Maxwell, 1996. Valletutti, Bender, & Hoffnung,1996)

4.3.3. Κατάκτηση Επαγγελματικών Δεξιοτήτων-Προετοιμασία της Μετάβασης στην Ενήλικη Ζωή Ατόμων με Νοητική Υστέρηση

- Ανάπτυξη της σταδιοδρομίας: συνεχής, δυναμική διαδικασία, περιλαμβάνει στοιχεία που αφορούν την αλληλεπίδραση ατόμου περιβάλλοντος, συνδέεται με τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων με νοητική υστέρηση, δεν αφορά μόνο την ένταξη στην αγορά εργασίας και την επιλογή επαγγέλματος

σε δεδομένη στιγμή. (Brolin&Loyd, 2004, Cronin& Patton,1993. Szymanski & Hanley-Maxwell, 1996. Valletutti, Bender, & Hoffnung,1996)

- Οι σχετικές δραστηριότητες, κατάλληλα προσαρμοσμένες στις ανάγκες του μαθητή και με τη χρήση των κατάλληλων στρατηγικών και μεθόδων διδασκαλίας μπορεί να ξεκινήσουν στο πλαίσιο του σχολείου (διερεύνηση επαγγελματίων – κατάκτηση σχετικών δεξιοτήτων – κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων – προετοιμασία για τον κόσμο της εργασίας κλπ.).
- Οικολογικό μοντέλο (Szymanski & Hanley-Maxwell, 1996): σύμφωνα με τη φιλοσοφία του μοντέλου αυτού, η ανάπτυξη της σταδιοδρομίας συνδέεται με πραιμέτρους που αφορούν την δυναμική αλληλεπίδραση ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Οι επιλογές παρέμβασης επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά του μαθητή, το πλαίσιο – περιβάλλον, τις αξίες του, τις μελλοντικές ευκαιρίες, τις συνθήκες, τις προηγούμενες εμπειρίες κ.ά (Szymanski & Hanley-Maxwell, 1996).
- Σύμφωνα με το μοντέλο των Brolin και Loyd (2004)- επικεντρωμένη στη ζωή εκπαίδευση για τη σταδιοδρομία – σημαντική κρίνεται η κατάκτηση λειτουργικών δεξιοτήτων (δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης, κοινωνικές δεξιότητες, δεξιότητες που συνδέονται με την προετοιμασία για την επαγγελματική ένταξη κλπ.) και η προοπτική- προετοιμασία της μετάβασης στην ενήλικη ζωή. Βασικά στάδια της ανάπτυξης της σταδιοδρομίας σύμφωνα με τους Brolin και Loyd (2004): ενημερότητα, διερεύνηση, προετοιμασία, αφομοίωση (Brolin&Loyd, 2004).

4.3.4. Κατάκτηση Ψυχοκινητικότητας

Ορισμός: «Η ψυχοκινητικότητα είναι η ικανότητα του ατόμου να εκτελεί κινητικές δραστηριότητες με το μεγαλύτερο βαθμό βεβαιότητας, καταναλώνοντας την ελάχιστη δυνατή ενέργεια, σε όσο το δυνατό μικρότερο χρονικό διάστημα.» (Τραυλός, 1998: 10). Ακόμα η ψυχοκινητικότητα θέλει να αναδείξει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην κινητικότητα, στη νόηση και το συναίσθημα και να ευνοήσει με μία τεχνική τη σφαιρική προσέγγιση του παιδιού (De Meur, L Staes, 1990).

Σε γενικές γραμμές όμως, η κινητική δεξιότητα μπορεί να οριστεί ως η κίνηση ή η κινητική δραστηριότητα που: (α) η απόδοσή της εξαρτάται από την εξάσκηση και την εμπειρία και όχι από τις γενετικές καταβολές, (β) ο ποιοτικός δείκτης της απόδοσής της αποτελεί ένδειξη ικανοποιητικής εκτέλεσης και (γ) η χρησιμοποίηση «ιδανικών τιμών» ελέγχου και συντονισμού της κίνησης διασφαλίζει την ικανοποιητική και αποτελεσματική εκτέλεσή της. (<http://www.healthychildren.org>).

Η ψυχοκινητικότητα συναπαρτίζεται από: Την ωρίμανση, δηλαδή την νευροφυσιολογία του οργανισμού, την ικανότητά του να αντιλαμβάνεται και το γνωστικό επίπεδο της ανάπτυξής του. Το συνδυασμό ή το συντονισμό των κινητικών και των ψυχικών λειτουργιών, δηλαδή το ψυχοκινητικό επίπεδο της ανάπτυξής του και τον ψυχικό κόσμο του. Τον σωστό συντονισμό μεταξύ της κίνησης και των παραγόντων που την καθορίζουν, δηλαδή οι ανάγκες, η συναισθηματικότητα και η θέληση του παιδιού, η τελευταία των οποίων περιλαμβάνει τις υποσυνείδητες επιθυμίες του (αυθορμητισμοί) αλλά και τις συνειδητές. (http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/726/1gt_2012114a.pdf?sequence=2)

Η μελέτη της ψυχοκινητικότητας, αρχικά αφοσιώθηκε προπάντων στην κινητική ανάπτυξη του παιδιού. Μετά, μελέτησε τη σχέση ανάμεσα στην καθυστέρηση της κινητικής ανάπτυξης και στη διανοητική ανάπτυξη του παιδιού. Σήμερα, η σχετική έρευνα μελετά τους δεσμούς, ανάμεσα στην αμφιπλευρικότητα, τη δόμηση του χώρου και το χρονικό προσανατολισμό, από τη μια, και από την άλλη, στις σχολικές δυσκολίες των παιδιών με κανονική νοημοσύνη. Για να γίνει εκτίμηση του επιπέδου ωριμότητας του παιδιού, ο καλύτερος τρόπος είναι να γίνει ταυτόχρονος έλεγχος της ψυχικής και κινητικής του ωριμότητας. Αυτές αναπτύσσονται παράλληλα, και η ψυχική ανάπτυξη δηλώνει την ανάπτυξη των ανώτερων πνευματικών λειτουργιών, ενώ η κινητική ανάπτυξη εκφράζει την ανάπτυξη του υποστρώματος, του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Σε περιπτώσεις διαταραχών, μπορεί να μείνει πίσω η ψυχική ή κινητική ανάπτυξη ή και οι δύο. Η σύγχρονη διαταραχή και των δυο είναι η πιο συχνή αλλά υπάρχουν περιπτώσεις που μπορεί να πάσχει ή η μια ή η άλλη. Η ψυχοκινητική ανάπτυξη μπορεί να παρουσιάζει διαταραχές, οι οποίες παρόλο που εκτιμήθηκαν ότι προέρχονται από παθολογικά αίτια, αργότερα παρέρχονται και το παιδί φτάνει σε φυσιολογικά όρια. Οι δοκιμασίες για τον έλεγχο της ψυχοκινητικής ανάπτυξης, εξετάζουν γενικά την κινητική ικανότητα και την ψυχική σφαίρα, σε ένα

σημείο της ρέουσας πορείας της ανάπτυξης του νευρικού συστήματος του παιδιού, και μας παρέχουν μια εκτίμηση αυτής της ανάπτυξης.

Η μελέτη της ψυχοκινητικότητας όπως αυτή ορίζεται βιβλιογραφικά, περιλαμβάνει πέντε σημεία πολύ ξεχωριστά:

1) την επεξεργασία και ολοκλήρωση του «εγώ», της προσωπικότητας του παιδιού, δηλαδή την ανάπτυξη του σωματικού σχήματος, με το οποίο το παιδί συνειδητοποιεί το σώμα του και τις δυνατότητες να εκφράζεται μέσα απ' αυτό. Το παιδί κατά τη διάρκεια των ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων, καλείται να παρατηρήσει, να συλλογιστεί και να πάρει αποφάσεις. Αναγκάζεται να ανατρέξει σε προηγούμενες εμπειρίες και να χρησιμοποιήσει γνώσεις και δεξιότητες που είχε αποκτήσει στο παρελθόν. Βρίσκει την ευκαιρία να καταφύγει στον κόσμο του καλλιεργώντας τη φαντασία του. (Κούγιαλη,Γ., 1999).

2)την έννοια της αμφιπλευρικής. Είναι η ικανότητα του ατόμου να προκαλεί αυτόματα την ενεργοποίηση των δύο πλευρών του σώματός του, με δυνατότητα επιλογής της μιας ή της άλλης πλευράς (αριστερό ή δεξί χέρι, πόδι, μάτι), γεγονός που του επιτρέπει να επιτυγχάνει καλύτερες επιδόσεις, ανάλογα με τις ψυχοκινητικές του δυνατότητες. Η αμφιπλευρικότητα συμβάλλει σημαντικά στην ομαλή ανάπτυξη του ατόμου, γιατί το υποβοηθά να συντονίζει τις κινήσεις του, να οργανώνει τη δραστηριότητά του στο χώρο και στο χρόνο και γενικά να ζει και με τις δύο του πλευρές.(Ζάραγκας, 2015)

3)τη δόμηση στο χωρο-χρόνο. Είναι ο τρόπος που το παιδί τοποθετεί τον εαυτό του μέσα στον περιβάλλοντα χώρο και τα πράγματα σε σχέση μεταξύ τους και το πώς το παιδί αντιλαμβάνεται το χρόνο και τοποθετείται μέσα σ' αυτόν.

4)τον οπτικοκινητικό συντονισμό. Η ικανότητα να ελέγχουμε την κίνηση του χεριού μας με τα μάτια μας ονομάζεται οπτικοκινητικός συντονισμός και είναι απαραίτητη για να συντονίζουμε τις κινήσεις μας ανταποκρινόμενοι σε ότι βλέπουμε.

5) τη μελέτη του ιχνογραφήματος. Ο όρος «ιχνογράφημα» δηλώνει την αποτύπωση εικόνων ή αντικειμένων στο χαρτί, με τη χρήση ενός μέσου που την επιτρέπει.

Δομικά της στοιχεία είναι οι κινητικές δεξιότητες που αναπτύσσονται στο παιδί, όπως : η ισορροπία, η ευκινησία, η αλτική ικανότητα, η δύναμη, οι χειρισμοί, το πιάσιμο και το πέταγμα (Zimmer, 2007).

A)Σωματικό σχήμα

Για να μπορέσει το παιδί να κινηθεί με άνεση στον περιβάλλοντα χώρο και για να έχει τη δυνατότητα να εκτελεί πολύπλοκες δεξιότητες, πρέπει να αποκτήσει την αίσθηση του σώματός του, έτσι ώστε, να γνωρίζει τα διαφορετικά μέρη-μέλη του σώματός του και τις διαστάσεις του. Ο κάθε άνθρωπος διαμορφώνει μια προσωπική εικόνα, μια παράσταση του ίδιου του σώματος του. Η παράσταση αυτή, χρησιμεύει στο παιδί ως το βασικό του στήριγμα, ως σημείο αναφοράς στη σχέση του με τον εξωτερικό κόσμο. Αυτήν την παράσταση που έχουμε για το σώμα μας, την ονομάζουμε «σωματικό σχήμα ή εικόνα του εαυτού ή σωματική στάση». Το σωματικό σχήμα είναι η συνείδηση του σώματος, το σφαιρικό σύνολο, η δυναμική του συνόλου των αισθήσεων που μας επιτρέπουν να αντιληφθούμε τη θέση των μελών του σώματος μας και τις ψυχοσωματικές μας διαθέσεις και στάσεις (Σταύρου, 2002).

B)Πλευρίωση/Αμφιπλευρικότητα

Η υπερίσχυση του ενός μέλους έναντι του άλλου, αποτελεί το φαινόμενο της πλευρίωσης, και ο όρος προτίμηση, χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη μονόπλευρη χρήση του ενός από τα δυο μέλη (Μαρουλάκης, 1987). Ο όρος πλευρίωση, αναφέρεται στην εξειδίκευση μιας λειτουργίας ή δραστηριότητας στη μια πλευρά ενός οργανισμού. Η πλευρίωση παρατηρείται σε ασυμμετρίες των κινητικών, των αισθητικών και των γνωστικών λειτουργιών. Ιδιαίτερο σημείο προσοχής, αποτελεί η διάκριση μεταξύ της έννοιας της πλευρικότητας (επικράτηση της μιας πλευρά σε σχέση με την άλλη), και της γνώσης των εννοιών «δεξιά και αριστερά», καθώς η γνώση των όρων «δεξιά και αριστερά», απορρέει από την έννοια της επικρατέστερης πλευρικότητας. Αποτελεί, τη γενίκευση της αντίληψης του σωματικού άξονα, για κάθε τι που περιβάλλει το παιδί. Το παιδί θα μάθει αυτούς τους όρους «δεξί- αριστερό» πιο εύκολα και πιο γρήγορα, όσο πιο νωρίς εδραιωθεί και όσο πιο ομοιογενής γίνει η αμφιπλευρικότητά του. (De Meur & Staes,1990).

Η πλευρικότητα παίζει σημαντικό ρόλο στην κινητική ανάπτυξη του παιδιού, γιατί το βοηθά στον προσανατολισμό του στο περιβάλλον, στο συντονισμό και την οργάνωση των κινητικών του δραστηριοτήτων. Η απλή γνώση της αμφιπλευρικότητας, συμβάλλει μόνο στον αντιληπτικό διαχωρισμό των μελών-μερών του σώματος, ενώ ο συνδυασμός των πλευρών με τις ονομασίες δεξι-αριστερό, βοηθά στο γνωστικό διαχωρισμό και δημιουργεί τις απαραίτητες προϋποθέσεις για τη σύγκριση της αμφιπλευρικότητας με τη διάσταση του χώρου (Σταύρου,1995). Είναι επομένως, επιτακτική ανάγκη να βοηθηθεί το παιδί από την ηλικία του νηπιαγωγείου στο να εδραιώσει την κυρίαρχη του πλευρίωση, να αντιληφθεί και να διακρίνει τις έννοιες αριστερά και δεξιά.

Γ) Χωροχρόνος

Το παιδί σχηματίζει την έννοια του **χώρου** αργά, με τη βοήθεια των σταθερών σημείων αναφοράς που διακρίνει μέσα στο περιβάλλον του.

Από πολύ μικρό αναπτύσσει χωρικές σχέσεις ανάμεσα στο σώμα του και τα γύρω έμψυχα και άψυχα όντα. Με βάση τις σχέσεις αυτές αλλά και εκείνες που παρατηρεί ανάμεσα στα ίδια τα πράγματα — αποστάσεις, διάφοροι χωρικοί προσανατολισμοί κτλ. — οικοδομεί και οργανώνει μέσα του την έννοια του χώρου. Αντιλαμβάνεται δηλαδή βασικές έννοιες του χώρου όπως:

μπρος, πίσω, γύρω, μέσα, κάτω, πλάι κτλ.

Απαραίτητη προϋπόθεση στη δημιουργία των χωρικών σχέσεων του ατόμου με νοητική υστέρηση είναι η κινητική του δραστηριότητα. Έτσι το βλέπουμε να κινείται αδιάκοπα μέσα στο χώρο. Χειρίζεται αντικείμενα, τα ψηλαφίζει, τα μετατοπίζει, προσδιορίζει τις θέσεις τους σε σχέση με το σώμα του, κάνει σκοπεύσεις και προσανατολίζεται.

Τα παιδιά με νοητική υστέρηση με τη συμβολή της γλώσσας υποβοηθούνται για την οικοδόμηση των χωρικών σχέσεων. Στόχος της εκπαίδευσής τους:

1. Να προσανατολίζονται στο χώρο ανακαλύπτοντας και δημιουργώντας σχέσεις ανάμεσα στις προσωπικές τους κινήσεις και το τις βασικές έννοιες του χώρου,

μέσα από την προσωπική τους κίνηση και να τις εκφράζουν με λέξεις, όπως: μπροστά, πίσω, πλάι, πάνω, κάτω μέσα, έξω, ανατολή, βορράς, νότος, δύση κ.τ.λ. άμεσο περιβάλλον

2. Να γνωρίσουν
3. Να αποκτήσουν σαφέστερη συνείδηση των χωρικών σχέσεων, αναδομώντας τις ήδη γνωστές τους σχέσεις μέσα σε αυτόν.

Εκπαιδευτικές δραστηριότητες αυθόρμητες και προγραμματισμένες αντίληψης χώρου:

1. Μετακινήσεις των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο χώρο σε διάφορους σχηματισμούς (κύκλους, ευθείες...)
2. Διαδρομές με αλλαγή κατεύθυνσης
3. Διαδρομές ανάμεσα σε δύο σημεία αναφοράς στο χώρο (εκκίνησης, άφιξης)
4. Δραστηριότητες προσδιορισμού της θέσης του σώματος στο χώρο, σε σχέση με δοσμένα σημεία αναφοράς
5. Δραστηριότητες προσδιορισμού της θέσης των αντικειμένων στο χώρο σε σχέση με το σώμα

Σε στενή συνάρτηση με την έννοια του χώρου βρίσκεται η έννοια του **χρόνου**. Μπορούμε να πούμε ότι είναι αλληλένδετες και ότι η κατάκτηση της μιας γίνεται παράλληλα με την κατάκτηση της άλλης.

Η χρονική δόμηση στη συνείδηση του παιδιού γίνεται με την αντίληψη εννοιών όπως: διαδοχή γεγονότων (τώρα, πριν, μετά, συγχρόνως κτλ.), διάρκεια γεγονότων (χρόνος μακρύς, σύντομος), κυκλική επανάληψη ορισμένων χρονικών περιόδων (μέρες της εβδομάδας, μήνες, εποχές), το ανεπίστρεπτο του χρόνου κτλ.

Οι χρονικές έννοιες είναι αφηρημένες και για το λόγο αυτό δύσκολες να κατανοηθούν από το νήπιο. Αν και από τη γέννησή του ζει μέσα στο χρόνο, μόνο από την ηλικία των τεσσάρων περίπου χρόνων κατορθώνει να δομεί τα γεγονότα με τη χρονολογική τους σειρά. Στην καλύτερη αντίληψη και δόμηση του χρόνου βοηθά και η ανακάλυψη του ρυθμού από το παιδί. Ο ρυθμός περιλαμβάνει τις έννοιες: α) της ακολουθίας, β) της διαδοχής, γ) της διάρκειας, δ) της εναλλαγής, ε) της αρμονίας, στ) της μεταβατικότητας και της ζ) επανάληψης.

Το άτομο με νοητική υστέρηση, με τη βοήθεια της ψυχοκινητικής του δραστηριότητας, κατακτά το γνωστικό σχήμα του σώματος, το χώρο, το χρόνο και το ρυθμό, επιτεύξεις που συμβάλλουν στην εξέλιξη της κοινωνικότητάς του. Με το σώμα του το παιδί έρχεται σε επαφή με τον κόσμο, τον διερευνά και τον γνωρίζει.

Ο εγωκεντρισμός του, σύμφωνα με μια επιστημονική αντίληψη, παίζει ακόμη σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του. Σιγά σιγά όμως, περνά από ένα υποκειμενικό «συγκεντρωτισμό» σε μια «αποκέντρωση» συγχρόνως κινητική, νοητική και ηθική, βάζοντας έτσι τα θεμέλια της κοινωνικότητάς του. Ενώ δηλαδή μέχρι τώρα η νοημοσύνη του ήταν συγκεντρωμένη συστηματικά πάνω στην ατομική του δραστηριότητα, στο στάδιο αυτό της ανάπτυξής του αρχίζει να «αποκεντρώνεται». Αυτό γίνεται εύκολα αντιληπτό τόσο στο παιχνίδι όσο και στις άλλες του δραστηριότητες, που του επιτρέπουν να διαφοροποιηθεί και να ανακαλύψει τους άλλους.

Γύρω στα τέσσερα χρόνια του το παιδί χρησιμοποιεί το σώμα του ως το καλύτερο μέσο για δράση, έκφραση και επικοινωνία (De Meur & Staes, 1990).

Δ) Οπτικοκινητικός συντονισμός

Η κινητική ανάπτυξη συνδέεται στενά τόσο με την ωρίμανση όσο και με την εμπειρία. Η ανάπτυξη αυτή ακολουθεί ένα σταδιακό ρυθμό, ώστε η κατάκτηση μιας δεξιότητας να έρχεται σαν αποτέλεσμα της εδραίωσης μιας άλλης δεξιότητας. Λέγοντας «οπτικοκινητική ανάπτυξη», εννοούμε την ανάπτυξη εκείνων των δεξιοτήτων που επιτρέπουν στα παιδιά να αντιλαμβάνονται, να επεξεργάζονται και να εκτελούν προγραμματισμένες κινήσεις. Η ικανότητα αυτή, είναι μια σύνθετη και πολύπλοκη αναπτυξιακή λειτουργία που προϋποθέτει, όχι μόνο φυσιολογικούς,

αισθητηριακούς, κινητικούς και γνωστικούς μηχανισμούς, αλλά ταυτόχρονα και το σωστό συντονισμό τους, προκειμένου να σχεδιαστεί και να εκτελεστεί σωστά η προγραμματισμένη κίνηση. Η οπτικοκινητική ανάπτυξη επηρεάζεται από νευρολογικούς παράγοντες (Βλάχος,1998).

Οι κυριότερες αντιληπτικές δραστηριότητες, σχετίζονται με την ανάπτυξη του οφθαλμικού συστήματος και με την αντίληψη του χώρου. Η κινητική και αντιληπτική ανάπτυξη, οδηγούν στον οπτικοκινητικό συντονισμό που είναι απαραίτητος για πιο διαφοροποιημένες δραστηριότητες. Κατακτώντας και βελτιώνοντας το παιδί το βάδισμα, μαθαίνει πιο εξελιγμένους τύπους κινητικών προτύπων, όπως τρέξιμο, κλώτσημα, πήδημα, κ.ά. (αδρή κινητικότητα).

Η ικανότητα αντίληψης μορφής- πλαισίου, είναι η κυριότερη οπτικο-αντιληπτική λειτουργία που εμπλέκεται στην ανάγνωση και γραφή. Λεπτή κινητικότητα, ονομάζουμε την ικανότητα που έχει το παιδί να χειρίζεται αντικείμενα ή τμήματα αντικειμένων χρησιμοποιώντας ολόκληρο το χέρι ή μόνο ορισμένα δάχτυλα (Durivage J.,1987).

Η λεπτή κινητικότητα ευνοεί την ανεξαρτησία των κινήσεων, την ταχύτητα και την επιδεξιότητα (Didriche P., 1990). Όπως γίνεται κατανοητό, η εκμάθηση και κατάκτηση του γραπτού λόγου από τα παιδιά-και ειδικότερα η γραφοκινητική ικανότητα-εξαρτάται άμεσα από την ανάπτυξη των οπτικοκινητικών δεξιοτήτων. Σημαντικό στοιχείο για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της γραφής και της ανάγνωσης, αποτελεί ο οπτικό-κινητικός συντονισμός, η ικανότητα δηλαδή συντονισμού του ματιού και του χεριού. Ο οπτικοκινητικός συντονισμός, περιλαμβάνει τις οπτικοκινητικές δεξιότητες που χρειάζονται στη γραφή, στο σχέδιο και στη ζωγραφική.

Ο κινητικός έλεγχος, αναφέρεται στην εκδήλωση των κινητικών ενεργειών που επιλέχθηκαν για την αποτελεσματικότερη εκτέλεση της κίνησης. Ο αδρός και λεπτός κινητικός συντονισμός, και η κινητική μνήμη, απαιτούν, ισορροπία, ευκαμψία και συστελλόμενες κινήσεις, καθώς επίσης και ταυτόχρονη υποκίνηση μερικών ομάδων μυών εμποδίζοντας άλλες ομάδες μυών. Τα παιδιά με προβλήματα στον κινητικό συντονισμό, δεν κατορθώνουν να εκτελέσουν τις κινήσεις κατά τον τρόπο που

«προγραμματίστηκαν» από τον εγκέφαλο. Τα παιδιά με φτωχό οπτικό-κινητικό συντονισμό, έχουν γραφή ασυνήθιστα αρυθμική και ανεξέλεγκτη, δυσανάγνωστη και μη αρμονική, αδέξια ή χονδροειδή. Πιο χαρακτηριστική είναι η δυσκολία τους στις λεπτές κινήσεις, στη ζωγραφική, στο γράψιμο και στο κόψιμο. Επίσης, τα γράμματά τους κάθε φορά διαφέρουν. Αυτό είναι σαφής ένδειξη, ότι δεν αυτοματοποίησαν ακόμα τη γραφή. Επιπλέον, γράφουν «σφιχτά» και πατούν με τόση δύναμη το μολύβι τους στο τετράδιο, ώστε η λέξη διαβάζεται και μετά από 3 ή 4 φύλλα (Μάρκου,1998).

Στο οπτικοκινητικό σύστημα, αναπτύσσεται πρώτα η οπτική αντίληψη και αργότερα το κινητικό μέρος. Σαν παράδειγμα, ένα παιδί 3 ετών μπορεί να διακρίνει μεταξύ του “+” και του “χ” αλλά αν προσπαθήσει να γράψει το χ, θα γράψει μια οριζόντια και μια κάθετη γραμμή, δηλ. το σχήμα του σταυρού. Ωστόσο θα είναι σε θέση να αναγνωρίσει ότι αυτό δεν είναι το χ (Μιχελογιάννης –Τζενάκη,2000). Οι διαταραχές του οπτικό-κινητικού συντονισμού, αφορούν: i) δυσκολίες αδρής κινητικότητας ii) προβλήματα λεπτής κινητικότητας iii) οπτικό-κινητικά προβλήματα (Μαρκοβίτης-Τζουριάδου,1991).

Σε οποιαδήποτε θεραπευτική παρέμβαση στο γράψιμο, απαιτείται ένα σειροθετημένο, δομημένο πρόγραμμα, έτσι ώστε να καταστεί ικανό το παιδί να αποκτήσει επάρκεια και να κυριαρχήσει στην κίνηση του χεριού. Αυτή η δεξιότητα, όπως και κάθε άλλη αποκτώμενη δεξιότητα, μπορεί να βελτιωθεί διαμέσου εξάσκησης, επανάληψης, επανατροφοδότησης και ενίσχυσης. Βασικές αρχές χρειάζονται για να εξασφαλίσουν ένα αποτελεσματικό και επιτυχημένο πρόγραμμα γραφής με το χέρι. Αυτό περιλαμβάνει, ότι το γράψιμο διδάσκεται άμεσα, και όχι απροσχεδίαστα ή συμπτωματικά, και είναι οργανωμένο και δομημένο σε σύντομα καθημερινά μαθήματα. Όταν το παιδί μάθει να σχεδιάζει βάσει κανόνων, τότε αποφεύγει τις επιπλέον νοητικές επεξεργασίες στους μηχανισμούς αντίληψης, απόφασης και εκτέλεσης. Με αυτόν τον τρόπο, το παιδί ελαχιστοποιεί τις γνωστικές διαδικασίες, απλοποιεί τον προγραμματισμό της κίνησης και αναπτύσσει αντιπροσωπευτικά και ευέλικτα κινητικά προγράμματα στη μνήμη μακράς διάρκειας.

Ε) Ιχνογράφημα

Ο όρος ιχνογράφημα δηλώνει τη γραφική αποτύπωση μορφών ή αντικειμένων στο χαρτί. Η χρήση του παιδικού ιχνογραφήματος στη ψυχολογία, καθώς και τα

ευρήματα αυτού, άρχισαν να λαμβάνουν χώρα στα τέλη του δέκατου ένατου αιώνα. Εκείνη την περίοδο πολλοί θεωρητικοί έθεσαν τους ορισμούς τους προς εξέταση, οι οποίοι συμφωνούσαν στο ότι η παιδική ζωγραφιά αποτυπώνει το παιδικό ασυνείδητο.

Οι ζωγραφιές παύουν να αποτελούν μία μουτζούρα και μπαίνουν στο πρίσμα της παιδοψυχολογικής ανάλυσης και της διάγνωσης. Η μελέτη των σκίτσων άρχισε να γίνεται από διάφορες σκοπιές και προσεγγίσεις, όπως τη γνωστική προσέγγιση, την ψυχαναλυτική, την αναπτυξιακή και την προβολική. Ως αποτέλεσμα αυτού ήταν να δημιουργηθούν διάφορα τεστ με βάση το ιχνογράφημα, από διάφορους μελετητές, όπως οι Sully, Stern, Piaget και Katz (Wittmann, 2009).

Από τις πρώτες επιχειρούμενες προσεγγίσεις ήταν η προβολική. Η προβολή της ψυχικής πραγματικότητας που δεν είναι άμεσα προσιτή, η διαφάνεια των συναισθημάτων, των κινήτρων του παιδιού, η απόδοση των αναγκών του, των ορμών και των αντιλήψεων του. Στα πλαίσια αυτά, οι Piaget και Inhelder (1956) και ο Harris (1963), στηριζόμενη στην προβολική αξία του ιχνογραφήματος, προσπάθησαν να προσεγγίσουν και αναπτυξιακά την παιδική ζωγραφιά, χορηγώντας τεστ φιγούρων σε παιδιά με νοητική στέρηση. Με τον τρόπο αυτό γινόταν μέτρηση νοημοσύνης και ωριμότητας με το τεστ: «Ζωγράφισε έναν άνθρωπο», που δημιούργησε ο Goodenough (1926).

Η Morgenstern (1927) τόνισε την εκφραστική αξία της ζωγραφιάς, αφού έχει μεγαλύτερη αξία και λόγο. Το παιδί αναπτύσσεται ομαλά μέσω της ελεύθερης έκφρασης στην τέχνη. Λίγο αργότερα, ο Cizek (1936) εισήγαγε τον όρο «αισθητική προσέγγιση», όπου αντιμετώπιζε το παιδικό ιχνογράφημα ως έργο τέχνης, στο οποίο δε θα έπρεπε να υπάρχει καμία ενήλικη επέμβαση που θα διέκοπτε τη ψυχική ανέλιξη και έκφραση του παιδιού. Άλλωστε, όπως παρατήρησε ο Vygotsky, ένα παιδί όταν ζωγραφίζει, λέει παράλληλα και μία προσωπική του ιστορία (Brooks, 2009). Ο Arnheim (1969) υποστήριξε πως η οπτική αντίληψη και η σκέψη δεν μπορούν να είναι ανεξάρτητες η μία από την άλλη. Το παιδί μαθαίνει να βλέπει, να αντιλαμβάνεται, να διαχωρίζει έννοιες μέσω της όρασής του. Η παιδική ζωγραφιά είναι αποτέλεσμα όσων το παιδί βλέπει (Wright, 2001). Ο Goodnow (1977) δήλωσε πως το παιδικό ιχνογράφημα είναι ένα μήνυμα, ένα μέσο επικοινωνίας, ένας κώδικας, μία επαφή. Ο ερευνητής καλείται να αποκρυπτογραφήσει αυτόν τον κώδικα για να λάβει το μήνυμα (Cox, 2005).

Στις αρχές της ίδιας δεκαετίας αναπτύσσεται και η γνωστική προσέγγιση του ιχνογραφήματος, όπου το παιδί με τη διαφοροποίηση κάποιων στοιχείων στο σκίτσο του, είτε δημιουργεί εναλλακτικά γνωστικά μοντέλα, είτε επιλύει τις γνωστικές εκφράσεις αναπαραστατικής σκέψης (Μεταξάς, 2010). Τη δεκαετία του 1990 δόθηκε μία εναλλακτική προσέγγιση στην παιδική ζωγραφιά, η σημειωτική οπτική. Σε αυτήν την περίπτωση, κάθε στοιχείο της ζωγραφιάς αποτελεί ένα σημασιολογικό σημείο. Ο Kress (1996) υποστήριξε πως είναι αδύνατον να διαχωριστεί η ενσώματη δράση από τη νοητική, και πως ένα παιδί ζωγραφίζει και παραθέτει μία ιστορία ανεπηρέαστο από κουλτούρες. Με τη σημειωτική προσέγγιση υπάρχει αιτιολογημένη σχέση σημαίνοντων μορφών και σημαίνοντων νοημάτων, όπου οι εικόνες επικοινωνούν μηνύματα (Στάμου, 2011).

4.3.5 . Γνωστικές Δυσκολίες Ατόμων με Νοητική Υστέρηση

Τα άτομα με νοητική υστέρηση εξαιτίας της δυσλειτουργίας που διατρέχει το γνωστικό τους σύστημα αντιμετωπίζουν πολλές γνωστικές δυσκολίες, από τις οποίες κάποιες αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά με την εκπαίδευση, άλλες παραμένουν κυρίαρχες στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η σκέψη τους και τη χαρακτηρίζουν: Προσοχή: τα άτομα με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν ελλείψεις στην προσοχή των κατάλληλων διαστάσεων (χρώμα, σχήμα, μέγεθος, θέση, βάρος) ενός συγκεκριμένου ερεθίσματος ή αντικειμένου (Westling, 1986).

Αντίθετα από τα άτομα χωρίς νοητική καθυστέρηση, δυσκολεύονται να προσέξουν τις σωστές διαστάσεις των αντικειμένων, που θα τους προσφέρουν τα απαραίτητα στοιχεία για μία επιτυχή διάκριση ανάμεσά τους. Όσο πιο χαμηλός είναι ο δείκτης νοημοσύνης και η νοητική ηλικία, τόσο πιο δύσκολο είναι να μάθει να εκτελεί συμπεριφορά διάκρισης. Και όσο πιο μεγάλος είναι ο αριθμός των διαστάσεων, που πρέπει να προσέξει, τόσο πιο πολύ θα διαρκέσει η μάθηση αυτής της συμπεριφοράς.

Ταχύτητα επεξεργασίας των πληροφοριών: τα άτομα με νοητική υστέρηση χρειάζονται περισσότερο χρόνο για την αποκωδικοποίηση γνωστών πραγμάτων σε σχέση με τα μη νοητικά καθυστερημένα άτομα. Επιπλέον, ο χρόνος αντίδρασης αυξάνεται τόσο πιο πολύ, όσο αυξάνονται και τα ερεθίσματα που απαιτούν κωδικοποίηση. Οργάνωση των πληροφοριών και χρήση της λογικής: τα άτομα με νοητική καθυστέρηση δυσκολεύονται σε μεγάλο βαθμό να οργανώσουν τις

εισερχόμενες πληροφορίες στον εγκέφαλο τόσο καλά, όσο και τα μη καθυστερημένα άτομα. Βέβαια, μπορούν να μάθουν στρατηγικές οργάνωσης των πληροφοριών, αλλά και πάλι συναντούν δυσκολίες στη μεταβίβαση των στρατηγικών, που μαθαίνουν, σε νέες καταστάσεις κάνοντας δύσκολη τη γενίκευση στην επίλυση των προβλημάτων. Το ίδιο ισχύει και για τη χρήση της λογικής, αφού τα άτομα με νοητική υστέρηση δεν κάνουν χρήση της λογικής στην προσπάθειά τους να επιλύσουν προβλήματα (Westling, 1986).

Μνήμη - Εύρος μνήμης: διάφορες έρευνες έχουν δείξει ότι τα άτομα με νοητική υστέρηση παρουσιάζουν μειονεξίες σε διάφορες περιοχές της μνήμης. Κυριότερα, όμως, παρουσιάζονται ελλείψεις στη βραχυπρόθεσμη μνήμη και στη μετάβαση από τη βραχυπρόθεσμη στην πρωτογενή μνήμη. Μπορεί να έχουν τη δομική ακεραιότητα, που είναι απαραίτητη για τη βραχυπρόθεσμη μνήμη (υπό την έννοια της χωρητικότητας και της διάρκειας της εικόνας), αλλά μειονεκτούν στην ανάπτυξη των διαδικαστικών δεξιοτήτων προσοχής - αντίληψης, που αναμειγνύονται στην εξαγωγή πληροφοριών από το ερέθισμα (Pennington & Luszcz, 1975).

Οι Borkowski, Peck & Damberg (1986) αναφέρουν ότι αυτές οι μειονεξίες στις διαδικασίες των νοητικά καθυστερημένων ατόμων είναι πιο πιθανόν να σχετίζονται με τη νοητική ηλικία, παρά με το δείκτη νοημοσύνης. Τα άτομα χωρίς νοητική καθυστέρηση χρησιμοποιούν στρατηγικές διαμεσολάβησης ή επεξεργασίας προκειμένου να ενισχύσουν την αποθήκευση και την ανάκληση πληροφοριών από τον εγκέφαλο. Τα άτομα με νοητική υστέρηση φαίνεται ότι δεν τα καταφέρνουν στη χρήση τέτοιων στρατηγικών, παρόλο που μπορούν να τις διδαχθούν. Το πρόβλημα, επομένως, δεν είναι τόσο στην ικανότητα της χρήσης μιας στρατηγικής, αλλά στην επιλογή της σωστής στρατηγικής (Westling, 1986).

Τα άτομα με νοητική καθυστέρηση (κυρίως με ελαφριά νοητική καθυστέρηση) αποτυγχάνουν στις μνημονικές δεξιότητες σε όλες τις θεμελιώδεις μορφές ή αποτυγχάνουν να θυμηθούν, γιατί δεν ενεργούν κατάλληλα στην πληροφορία; Π.χ. συχνά εμφανίζονται να προσεγγίζουν τις μαθησιακές δεξιότητες παθητικά και δε φαίνονται να ενεργοποιούν κάποια στρατηγική.

Η διαδικασία της εννοιολογικής σημασίας έχει κατηγορηθεί για την αποτυχία των ατόμων αυτών να θυμηθούν λέξεις και έννοιες. Δε δείχνουν να τοποθετούν τη γνώση για την επεξεργασία των πληροφοριών να εργάζεται ικανοποιητικά σε δεξιότητες

μάθησης και μνήμης (Hoover & Wade, 1985). Όσον αφορά στο εύρο μνήμης, τα άτομα με νοητική καθυστέρηση αποτυγχάνουν στο να ομαδοποιούν τα εισερχόμενα στοιχεία. Το να αντιμετωπίζονται από κάποιο άτομο τρεις μονοψήφιοι αριθμοί ως ένας τριψήφιος οδηγεί στην αύξηση του περιεχομένου των πληροφοριών των ατομικών ομαδοποιήσεων και επειδή ο αριθμός των ομάδων περιορίζει τα περιεχόμενα της βραχυπρόθεσμης μνήμης, αυτή η ομαδοποίηση οδηγεί στην αύξηση της επανάκλησης.

Παρόλα αυτά μπορούν να χρησιμοποιήσουν την ομαδοποίηση, αν τους δοθεί έτοιμη. Ο McMilan (1970) βρήκε ότι η ομαδοποίηση στοιχείων ήταν πιο ευεργετική στα μεγαλύτερα παιδιά με νοητική υστέρηση (12 χρ.) παρά στα μικρότερα (9 χρ.) (Campione, Brown & Ferrara, 1982). Τα παιδιά με νοητική υστέρηση όντως έχουν μικρότερο εύρος από τα μη νοητικά καθυστερημένα παιδιά και αυτές οι διαφορές στο εύρος μπορεί να εξηγούνται καλύτερα με τους όρους της ικανότητας με την οποία συμβαίνει η αναγνώριση των ερεθισμάτων και η ταξινόμησή τους.

Γνωσιακή βάση: τα άτομα με νοητική υστέρηση είναι λιγότερο πιθανό να χρησιμοποιήσουν πληροφορίες ακόμα και αν γνωρίζουν ότι τις έχουν. Δεν ανακαλούν κατηγορίες με τις οποίες ταξινομούν τις πληροφορίες, ούτε δίνουν στοιχεία για τον τρόπο οργάνωσης της ανάκλησης των πληροφοριών γύρω από 80 αυτές τις κατηγορίες. Τίθενται ερωτήματα, όπως: 1) Γιατί ξέρουν λιγότερα; 2) Ποιοί είναι οι παράγοντες που περιορίζουν το ποσό της μάθησης; 3) Μήπως επεξεργάζονται πιο αργά της πληροφορίες; 4) Μήπως τους λείπουν στρατηγικές και ο έλεγχος αυτών, ώστε να αντεπεξέρθουν τους περιορισμούς; 5) Πώς η γνώση από μόνη της επηρεάζει την περαιτέρω μάθηση;

Διαφορές στη γνώση προφανώς επηρεάζουν αυτά που μπορούν να μαθευτούν και είναι ιδιαίτερα σημαντικό να ερωτηθεί πόσο οι διακυμάνσεις στην απόδοση αποδίδονται στις γνωστικές διαφορές και πόσο η διακύμανση της απόδοσης παραμένει, αφού οι γνωστικές διαφορές είναι μερικές. Μεταγνώση: γενικά οι μεταγνωστικές δεξιότητες είναι υψηλότερες σε παιδιά με νοητική ηλικία πέντε (5) χρόνια και περισσότερο. Το ερώτημα είναι: είναι η μεταγνώση μία προϋπόθεση για τη στρατηγική μεταβίβασης στα παιδιά με νοητική καθυστέρηση ή πιο γενικά είναι η μεταγνώση μία προϋπόθεση για τη νόηση και την κατανόηση; (Borkowski, Peck & Damberg, 1986).

4.4. Συναισθηματική Νοημοσύνη

Η συναισθηματική νοημοσύνη, μέχρι να καταλήξει σε αυτό τον ορισμό, άλλαξε πολλές ονομασίες. Ο Thorndike (1920) χρησιμοποιεί τον όρο κοινωνική νοημοσύνη (social intelligence). Αργότερα ο Gardner και ο Hatch (1989) την καθιέρωσαν με τον όρο «διαπροσωπική νοημοσύνη» (interpersonal intelligence). Το 1993 ο Gardner αναθεωρεί την ορολογία και τη μετατρέπει σε προσωπική νοημοσύνη (personal intelligence. 1993).

Μετά από σχετική έρευνα, οι Goleman και Cooper, την ονόμασαν συναισθηματικό πηλίκιο (emotional quotient. 1996). Με παρέμβαση του Steiner (1997), μετατρέπεται σε συναισθηματική παιδεία (emotional literacy). Η επικρατέστερη ορολογία είναι η γνωστή «συναισθηματική νοημοσύνη» των Salovey & Mayer (1990) και του Goleman (1996). Ο Goleman (1998) καθορίζει τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης ως τη γνώση από κάποιον γι' αυτό που αισθάνεται και την ικανότητα να χειρίζεται τα συναισθήματα χωρίς αυτά να τον παρασύρουν, να μπορεί να παρακινεί τον εαυτό του να επιτελεί δημιουργικές και αποδοτικές εργασίες και, τέλος, να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων και να χειρίζεται τις σχέσεις αποτελεσματικά.

Σύμφωνα με τον Martinez (1997), είναι «μια σειρά από άγνωστες δεξιότητες και ικανότητες που επηρεάζουν τις δυνατότητες ενός ατόμου στην αντιμετώπιση περιβαλλοντικών απαιτήσεων και πιέσεων».

Προσδιόρισαν λοιπόν αρχικά τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως ικανότητα αντίληψης, έκφρασης και ρύθμισης του συναισθήματος και πρότειναν ότι οι άνθρωποι που διαθέτουν υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη διακρίνονται από πέντε κύριες δεξιότητες:

- έχουν γνώση των δικών τους συναισθημάτων
- έχουν την ικανότητα να διαχειρίζονται τα δικά τους συναισθήματα
- επιδεικνύουν ευαισθησία προς τα συναισθήματα των άλλων
- έχουν την ικανότητα να ανταποκριθούν και να διαπραγματευτούν με τους άλλους ανθρώπους συναισθηματικά

- είναι ικανοί να χρησιμοποιήσουν τα δικά τους συναισθήματα για να υποκινήσουν τον εαυτό τους

Η αρχική αυτή προσέγγιση των Salovey & Mayer έμεινε σχετικά αφανής για μερικά χρόνια. Αυτός που έκανε ευρέως γνωστή τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ήταν ο Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990) εκδίδοντας το πρώτο του σχετικό βιβλίο το 1995, το οποίο ακολούθησε ένα δεύτερο για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας (1998). Ο Goleman μιλά για τη “νοημοσύνη της καρδιάς” και ορίζει τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως “την ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του και τα συναισθήματα των άλλων, να τα χειρίζεται αποτελεσματικά και να δημιουργεί κίνητρα για τον εαυτό του”.

Ορισμοί που εμπλέκονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη:

- Αυτοεπίγνωση (self-awareness): αναφέρεται στην επίγνωση των συναισθημάτων, στην αυτοαξιολόγηση και την αυτοπεποίθηση
- Αυτοέλεγχο (self-regulation): αναφέρεται στην αυτοπειθαρχία, την αυτορύθμιση, την αξιοπιστία, την ευσυνειδησία και την προσαρμοστικότητα.
- Κίνητρα συμπεριφοράς (motivation): η τάση προς επίτευξη στόχων, η δέσμευση, η πρωτοβουλία και η αισιοδοξία.
- Ενσυναίσθηση (empathy): η ικανότητα κατανόησης των άλλων, η ενίσχυση της ανάπτυξης των άλλων, ο σωστός χειρισμός της διαφορετικότητας.
- Κοινωνικές δεξιότητες (social skills): πρόκειται για δεξιότητες επιρροής, επικοινωνίας, ηγεσίας, καταλυτικής δράσης όσον αφορά την αλλαγή, χειρισμός διαφωνιών, καλλιέργεια δεσμών, συνεργασία, ομαδικότητα.

Στην Ελλάδα κυκλοφορεί από την Αφροδίτη Δαλακούρα το Module: Leadership and Professional Development, όπου ορίζεται η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως η ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει και να συνειδητοποιεί τα συναισθήματά του και να χρησιμοποιεί την επίγνωση αυτή για να χειρίζεται τη συμπεριφορά και τις σχέσεις του.

Τονίζουν ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο:

α) συμπεριφερόμαστε

β) χειριζόμαστε την πολυπλοκότητα των κοινωνικών μας σχέσεων

γ) παίρνουμε προσωπικές αποφάσεις που καταλήγουν σε θετικά αποτελέσματα

Προτείνουν τέσσερις συναισθηματικές δεξιότητες οι οποίες συγκροτούν την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην πράξη:

1. Αυτεπίγνωση: αναφέρεται στην ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε με ακρίβεια τα συναισθήματά μας, τις τάσεις μας και την προδιάθεση που έχουμε προς μία συγκεκριμένη συμπεριφορά.
2. Αυτοδιαχείριση: σημαίνει να χρησιμοποιούμε την επίγνωση των συναισθημάτων μας για να είμαστε ευέλικτοι και να κατευθύνουμε προς την επιθυμητή κατεύθυνση τη συμπεριφορά μας.
3. Κοινωνική επίγνωση: αναφέρεται στην ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε τι σκέφτονται και τι αισθάνονται οι άλλοι, ακόμη και αν εμείς δεν αισθανόμαστε το ίδιο.
4. Διαχείριση σχέσεων: αναφέρεται στην ικανότητα να χειριζόμαστε με επιτυχία και σε βάθος χρόνου τις αλληλεπιδράσεις μας με τους άλλους ανθρώπους.

4.5.Συναισθηματική Επίγνωση

Σύμφωνα με τη Rudd (2009, ό. α. Παππά, 2013) αποτελεί μία από τις εννέα ιδιότητες ενός ατόμου με συναισθηματική νοημοσύνη και αφορά στην επίγνωση των συναισθημάτων τόσο του εαυτού (συναισθηματική αυτεπίγνωση – emotional self-awareness), όσο και των άλλων (ενσυναίσθηση - empathy). Η συναισθηματική επίγνωση αφορά την αναγνώριση, τη διαφοροποίηση και τον έλεγχο των συναισθημάτων, καθώς και τον βαθμό της έντασής τους.

Ο Στάινερ (2006) θεωρεί ότι η συναισθηματική επίγνωση αποτελεί κομβικής σημασίας χαρακτηριστικό του συναισθηματικά εγγράμματος ατόμου. Είναι μια δεξιότητα που αποτελεί προϊόν εκμάθησης και εξάσκησης και συνιστά μια λειτουργία της ενήλικης κατάστασης του Εγώ, σύμφωνα με τα πρότυπα της θεωρίας του Berne.

Η συναισθηματική επίγνωση είναι συνυφασμένη με τη συναισθηματική νοημοσύνη (emotional intelligence) και το συναισθηματικό αλφαριθμητισμό/ εγγραμματισμό (emotional literacy). Η απόκτησή της είναι κεφαλαιώδους σημασίας για την ψυχική υγεία του ατόμου και τις παραγωγικές του σχέσεις με τους άλλους. Το γεγονός ότι μπορεί να καλλιεργηθεί και να εφαρμοστεί σε διάφορα πλαίσια, όπως στην εκπαίδευση, στη συμβουλευτική και την ψυχοθεραπεία, διαμορφώνει προσδοκίες και δημιουργεί ελπίδα και αισιοδοξία για το άτομο και τις διανθρώπινες σχέσεις.

4.5.1.Ορισμός των Συναισθημάτων

Είναι δύσκολο να δοθεί ένας ολοκληρωμένος και πλήρης ορισμός του όρου συναίσθημα (emotion) λόγω της ποικιλίας των συναισθηματικών καταστάσεων που βιώνουν οι άνθρωποι. Μια απόπειρα απόδοσης ορισμού θα ήταν πως πρόκειται για την ψυχική κατάσταση που βιώνει το άτομο θετικά ή αρνητικά συναισθήματα ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες. Ορισμένοι ερευνητές θεωρούν ως συναισθήματα το ενδιαφέρον, τη χαρά, την έκπληξη, τη λύπη, το θυμό, την ντροπή άλλοι όμως αναφέρονται σε μικτές ψυχικές καταστάσεις όπως η αγάπη που περιλαμβάνει την χαρά και την αποδοχή, την φιλία που εμπεριέχει την αμοιβαιότητα χαράς και αποδοχής (Κακαβούλης, 1997: 93). Η φύση των συναισθημάτων εμπεριέχει πέντε βασικά χαρακτηριστικά. Πρώτον, τα ερεθίσματα που τα προκαλούν (εξωτερικές εικόνες, παραστάσεις) δεύτερον, οι αντιδράσεις του νευρικού συστήματος τρίτον, οι μεταβολές στις φυσιολογικές λειτουργίες του οργανισμού (παλμός, πίεση του αίματος) τέταρτον, οι εξωτερικές αλλαγές του πρόσωπου (φωνή, συμπεριφορά) και πέμπτον, οι εμπειρίες του ατόμου ως αποτέλεσμα της βίωσης αυτών των συναισθημάτων. Σύμφωνα με τον Goleman (1995) τα βασικά συναισθήματα είναι της χαράς, της λύπης, του θυμού, της έκπληξης, του φόβου και της αηδίας. Υπάρχει όμως και η οικογένεια των συναισθημάτων για παράδειγμα στο συναίσθημα της αγάπης υπάρχει και η αποδοχή, η αφοσίωση, η τρυφερότητα, στο θυμό, ο εκνευρισμός, η οργή η εχθρότητα κ.α. δηλαδή μια ποικιλία συναισθημάτων με προσμίξεις και μεταλλάξεις. Οι Leutenberg & Khalsa-Korb (1999) παράτειναν τον κατάλογο από 16 σε 63 συναισθήματα.

Τα 16 συναισθήματα που χρησιμοποιούμε όταν απευθυνόμαστε σε μικρότερα παιδιά είναι το συναίσθημα της αγάπης, της απογοήτευσης, της απόρριψης, τους εγωισμού, της ειλικρίνειας, της ενοχής, της επιθετικότητας, της ευγνωμοσύνης, της ζήλιας, του θυμού, της μοναξιάς, της ντροπής, της περηφάνιας, της συγκίνησης, του φόβου και της χαράς. Σε μεγαλύτερα παιδιά και εφήβους χρησιμοποιούμε πιο σύνθετα συναισθήματα όπως ευγνωμοσύνη, ευθυμία, κακία, κατήφεια, κολακεία, κόπωση, ματαίωση, οδύνη, πλήξη, προδοσία, σύγχυση, συγκίνηση, συγκλονισμός κ.α.

4.5.2.Οι Ιδιότητες των Συναισθημάτων

Η ένταση, η διάρκεια και η ποιότητα είναι τρεις από τις βασικές ιδιότητες των συναισθημάτων. Η ένταση αφορά το βαθμό που αισθανόμαστε ένα συναίσθημα αυτό μπορεί να είναι πολύ δυνατό, μέτριο ή ελάχιστο σε ένταση. Η διάρκεια αφορά το χρόνο που διαρκεί ένα συναίσθημα, αν αυτό είναι θετικό και κρατάει μεγάλο χρονικό διάστημα υπάρχει η πιθανότητα να οδηγήσει σε αρνητική κατάληξη όπως πλήξη, κόπωση λόγω κορεσμού και επανάληψης του συναισθήματος αντίθετα δεν συμβαίνει το ίδιο με το αρνητικό συναίσθημα αυτό σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να οδηγήσει σε κάτι θετικό απλά μπορεί η ένταση του να μειωθεί. Η ποιότητα αφορά το είδος της ψυχικής κατάστασης που δημιουργεί και αυτή διαχωρίζεται σε δύο είδη τα θετικά και ευχάριστα και τα αρνητικά και δυσάρεστα συναισθήματα που κυριαρχούν στην ζωή του ατόμου.

Οι βασικές λειτουργίες των συναισθημάτων είναι οι εξής:

- α. η εξωτερίκευση της εσωτερικής κατάστασης (προθέσεις, ανάγκες, επιθυμίες) προς ένα ξεχωριστό άτομο,
- β. η διερεύνηση του περιβάλλοντος,
- γ. η αντίδραση σε επείγουσες περιστάσεις (Sroufe, Egeland, Carlson, Collins, 2005: 51).

4.6. Γλωσσική Ανάπτυξη – Γλωσσική Ικανότητα

Ο όρος γλωσσική «ανάπτυξη» χρησιμοποιείται για να αποδώσει τη σταδιακή κατάκτηση από το παιδί του συστήματος της γλώσσας, αλλά και ευρύτερα, για να περιγράψει την κατάκτηση των ικανοτήτων της γλωσσικής επικοινωνίας. Η διάκριση μεταξύ γλώσσας και επικοινωνίας είναι ευρέως, αποδεκτή στη γλωσσολογική θεωρία. Χρησιμοποιείται δε, είτε λόγω συνήθειας είτε λόγω θεωρητικής τοποθέτησης, πολύ συχνά και για τη γλώσσα και για την επικοινωνία.

Η «γλωσσική ικανότητα» ορίζεται, ως η δυνατότητα ενός ομιλητής-ακροατή να μιλήσει και να καταλάβει τη γλώσσα κατά τρόπο γραμματικά σωστό. Πιο συγκεκριμένα με τον όρο γλωσσική ικανότητα, αναφερόμαστε σε μια σειρά επιμέρους και αλληλένδετες γνώσεις για το γλωσσικό σύστημα, όπου περιλαμβάνονται οι κατηγορίες του γλωσσικού συστήματος και οι κανόνες που καθορίζουν τους επιτρεπούς συνδυασμούς των κατηγοριών αυτών.

Οι τομείς που έχουν μελετηθεί αφορούν την ανάπτυξη των γνώσεων για το φωνολογικό σύστημα, το συντακτικό και τη μορφολογία, το λεξικό και τη σημασιολογία. Στον ίδιο χώρο συναντούμε και τη μελέτη της ανάπτυξης των παραγλωσσικών μέσων επικοινωνίας -όπως η επιτόνιση-, αλλά και των πραγματολογικών και κοινωνιογλωσσικών κανόνων, που επιτρέπουν τη σύνδεση των γλωσσικών εκφράσεων με το εξωγλωσσικό και υπόλοιπο γλωσσικό περιβάλλον. Η τελευταία περίπτωση συμβαίνει κατά την απόκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας, που επιτρέπει τη χρήση της γλώσσας σε διαφορετικά φυσικά και κοινωνικά πλαίσια.

Ο Vygotsky συσχέτισε τη γλώσσα με τη σκέψη και υποστήριξε, ότι η ανάπτυξη των ανώτερων νοητικών λειτουργιών (μνήμη, αντίληψη, κρίση, συνείδηση) γίνεται με τον αποτελεσματικό χειρισμό των συμβολικών συστημάτων (γλώσσα, γραφή, αριθμοί...). Τα συμβολικά συστήματα είναι τα θεμελιώδη όργανα-μέσα της ψυχολογικής δόμησης, δηλαδή της ανάπτυξης.

Με αυτά ο μαθητής οικειοποιείται τις έννοιες και με αυτές βρίσκει πρόσβαση σε ανώτερες μορφές γνώσης και μπορεί να οργανώνει τη γνώση σε λογικά συστήματα. Παίζουν στην επεξεργασία και ιδιοποίηση της γνώσης ένα ρόλο ανάλογο με εκείνον των τεχνικών εργαλείων στο χειρισμό του φυσικού κόσμου. Η οικειοποίηση των συμβολικών συστημάτων από το παιδί εξαρτάται από τις διαδράσεις του με τους

άλλους, από τη μεσολάβηση των άλλων (κοινωνική αλληλεπίδραση- επικοινωνιακή ανταλλαγή). Αυτοί οι άλλοι είναι κυρίως τα πρόσωπα αναφοράς των παιδιών.

Οι παιδαγωγοί ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία. Κι εδώ αναδεικνύεται η κρίσιμη συμβολή της παιδαγωγικής, ως σχέσης ψυχολογικής βοήθειας, αφού υποστηρίζει τις παραπάνω θεμελιώδεις αναπτυξιακές λειτουργίες των παιδιών. Τα παιδιά κατά τη διαδικασία της μάθησης αναπτύσσουν τόσο τη γλώσσα τους όσο και τη σκέψη τους. Η όλη λειτουργία γίνεται σε περιβάλλον έντονα διαδραστικό κι αν αυτό είναι ευνοϊκό, τα παιδιά αυξάνονται τόσο διαψυχικά όσο και ενδοψυχικά. Η μάθηση δηλαδή κατά τον Vygotsky προκαλεί ανάπτυξη. Ο Vygotsky, μάς βοηθάει να λειτουργούμε ως διευκολυντές παιδαγωγοί επειδή είδε ότι ενυπάρχει σε κάθε μαθητή ένα «δυναμικό διάστημα προόδου». Είναι η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξής του. Αυτή έχει κρίσιμη σημασία για τη λειτουργία της ανάπτυξης διότι προ- μηνύει και προετοιμάζει αυτά που το παιδί μπορεί να πραγματοποιήσει μόνο του αργότερα. «Αυτό που το παιδί μπορεί να κάνει σήμερα συνεργαζόμενο με κάποιον άλλο, μπορεί να το κάνει τελείως μόνο του αύριο».

Μεταξύ σκέψης και γλώσσας υπάρχει μια ιδιαίτερη διαλεκτική σχέση. Αυτή η σχέση προσδιορίζεται τόσο από τη φυλογένεση, την εξέλιξη δηλαδή όλου του ανθρώπινου είδους όσο και από την οντογένεση, την ξεχωριστή δηλαδή εξέλιξη του καθενός και στην ψυχολογία της γνώσης τη διαμόρφωση των γνωστικών δομών των εννοιών και των ικανοτήτων. Κατά τον Vygotsky, η εξέλιξη της γλώσσας συνεπάγεται τη μεταβολή τόσο της δομής ενός νοήματος όσο και της ψυχολογικής του φύσης. Δεν είναι μόνο το περιεχόμενο μιας λέξης που μεταβάλλεται, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο η πραγματικότητα παίρνει γενική μορφή (ψυχολογία) και αντανakλάται σε μία λέξη.

Ο Vygotsky τονίζει το σημαντικό ρόλο της γλώσσας στη διαδικασία της μάθησης θεωρώντας, πως οι έννοιες αποκτώνται πρώτα εξωτερικά με το διάλογο και στη συνέχεια εσωτερικοποιούνται ως τρόποι σκέψης. Γλώσσα και κουλτούρα συμβάλλουν στην ανάπτυξη των γνωστικών δομών. Ο δάσκαλος πρέπει να ενθαρρύνει την γνωστική προσέγγιση των μαθητών κατά την επίλυση προβληματικών καταστάσεων που λαμβάνουν χώρα κατά τη διαδικασία της μάθησης, να τον βοηθάει στην κατανόηση και στην επέκταση της σκέψης του. Η ανάπτυξη των εννοιών εξαρτάται από το γλωσσικό και από το κοινωνικό περιβάλλον.

Ο Herbert υποστηρίζει ακόμη, πως στις λέξεις και στις έννοιες δίνουμε νόημα, όταν τις εντοπίζουμε στο γνωστό μας κόσμο. Είναι σχεδόν απίθανο κάποιος να αναπτύξει μια έννοια, όταν δεν τη απαντάει στο πολιτιστικό και κοινωνικό περιβάλλον του.

4.7. Προφορικός Λόγος

Ο προφορικός λόγος χαρακτηρίζεται από αυθορμητισμό, ενώ ο γραπτός είναι αποτέλεσμα σχεδιασμού. Τις περισσότερες φορές περιέχει κινήσεις χεριών ή εκφράσεις του προσώπου κάτι που δεν συμβαίνει στο γραπτό λόγο. Αποτελεί ομαδική δραστηριότητα, ενώ ο γραπτός ενός μόνου ατόμου. Για να μελετήσουμε τον προφορικό λόγο, πρέπει να τον συνδέσουμε απαραίτητα με κάποιους συγκεκριμένους παράγοντες: τον ομιλητή, το συνομιλητή, το χωροχρονικό πλαίσιο και το σκοπό της ομιλίας (ακόμα και τις κοινές περιοχές γνώσεων των δυο συνομιλητών).

Γίνονται έτσι αντιληπτοί οι λόγοι που οι σύγχρονοι γλωσσολόγοι δίνουν τόση σημασία στη μελέτη του προφορικού λόγου: αποτελεί το πιο ζωντανό κομμάτι της γλωσσικής παραγωγής, είναι ο τομέας όπου κατεξοχήν διαφαίνονται οι πολύπλοκες σχέσεις κοινωνίας -κοινωνικοποιημένου ατόμου, με την ευρεία έννοια- και γλώσσας. Δεν μπορεί να χαρακτηριστεί σαν λιγότερο ή περισσότερο αξιόλογος, από το γραπτό. Πρόκειται για δυο ξεχωριστές μορφές λόγου που καθεμιά εξυπηρετεί διαφορετικές ανάγκες και επιτελεί διαφορετικές λειτουργίες. Όπως συνοψίζει ο J. Peytard (1970), στον προφορικό κώδικα περιλαμβάνεται κάθε μήνυμα που μορφοποιείται με τη φωνή και επιδέχεται ακρόαση, επομένως αρθρώνεται και προορίζεται να ακουστεί, ενώ στο γραπτό κώδικα ανήκει κάθε μήνυμα που μορφοποιείται με τη γραφή και επιδέχεται ανάγνωση, επομένως γράφεται και προορίζεται να διαβαστεί.

Ανάμεσα στους προαναγνωστικούς δείκτες (φωνολογική επίγνωση, επίγνωση του γραπτού λόγου, γνώση του αλφαβήτου, ενδιαφέρον από το οικογενειακό περιβάλλον) για τους οποίους έχει τεκμηριωθεί εμπειρικά ότι προβλέπουν την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας, είναι και ο προφορικός λόγος, δηλαδή η γενικότερη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, που αντανάκλα το επίπεδο κατάκτησης των επιμέρους γλωσσικών πεδίων της μορφολογίας, σύνταξης, σημασιολογίας, και

πραγματολογίας πεδίων που θα συστηματοποιηθούν αργότερα με την κατάκτηση του συμβατικού γραμματισμού.

Ο προφορικός λόγος είναι μια ακόμη μορφή συμβολικής αναπαράστασης με τις λέξεις να αναπαριστούν έννοιες της πραγματικότητας. Οι Matthews & Yip (1994), τονίζουν πόσο σημαντικό είναι να αποκτήσουν τα παιδιά αυτή την ικανότητα. Με αυτή μπορούν να κατανοήσουν άλλες μορφές συμβολικής αναπαράστασης, όπως ο γραπτός λόγος και τα μαθηματικά. Η αναπαράσταση παίζει σημαντικό ρόλο στη γνωστική ανάπτυξη και μέσω της συμβολικής αναπαράστασης τα παιδιά αποκτούν την ικανότητα για αφηρημένη σκέψη.

Υπάρχουν δυο διαφορετικές θέσεις από τις οποίες προσεγγίζεται η σχέση μεταξύ προφορικού λόγου και συμβατικού γραμματισμού (Speece, Roth, Cooper, & de la Paz, 1999). Κατά την πλευρά της φωνολογικής ευαισθησίας (phonological sensitivity), η ανάπτυξη του προφορικού λόγου οδηγεί έμμεσα στην ανάδυση του γραμματισμού, μέσω της ανάπτυξης της φωνολογικής ευαισθησίας.

Σύμφωνα με την προσέγγιση της γλωσσικής ολότητας (comprehensive language) ο προφορικός λόγος οδηγεί άμεσα στην ανάδυση του γραμματισμού και συνεχίζει να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην μετέπειτα αναγνωστική επίδοση (Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg, Poe, 2003). Η προφορική γλώσσα (και η ανάγνωση) είναι αναπτυξιακές διαδικασίες, οι οποίες δέχονται ποσοτικές και ποιοτικές αλλαγές στη διάρκεια του χρόνου. Οι ερευνητές στην προσπάθειά τους να καθορίσουν τη σχέση ανάμεσα στην προφορική γλώσσα και την ανάγνωση λαμβάνουν υπόψη τους τη δυναμική φύση της γλωσσικής απόκτησης και το εύρος των γλωσσικών δεξιοτήτων που κατακτούν τα παιδιά. Η σχέση αυτή δεν είναι ομοιόμορφη, αλλά αλλάζει στη διάρκεια του χρόνου. Μολονότι η φωνολογική επίγνωση διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην αποκωδικοποίηση των λέξεων άλλες υψηλότερου επιπέδου δεξιότητες προφορικού λόγου είναι πιθανό να ασκούν μεγαλύτερη επίδραση, καθώς η αναγνωστική δεξιότητα βελτιώνεται (Roth, Speece & Cooper, 2002).

Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση του προφορικού λόγου εμφανίζουν αδυναμίες και στην εξαγωγή συμπεράσματος, όταν πρόκειται για ακουστική κατανόηση (Stothard & Hulme, 1992). Αρκετές έρευνες έχουν διαπιστώσει

μια σχετική αδυναμία αυτών των παιδιών όσον αφορά το προσληπτικό λεξιλόγιο (Nation & Snowling, 1998) και την εκμάθηση λεξιλογίου μέσα από κείμενο. Σαν συνέχεια της έρευνας (Nation & Snowling, 2004) και θέλοντας να εκτιμήσουν τον προφορικό λόγο παιδιών που ήδη αντιμετωπίζουν προβλήματα στην κατανόηση κειμένου, χορήγησαν μια σειρά από συστοιχίες, οι οποίες εξετάζαν τέσσερις τομείς της προφορικής γλώσσας: φωνολογία (ακουστική δομή της γλώσσας), τη σημασιολογία, τη μορφολογία της γλώσσας και πιο διευρυμένες δεξιότητες της γλώσσας, οι οποίες αναφέρονταν σε πιο πρακτικές πλευρές του προφορικού λόγου, όπως η ευαισθησία στο περιεχόμενο, διάγεια κλπ. Αν και η πρακτική νοημοσύνη όλων των παιδιών ήταν σε φυσιολογικά επίπεδα, οι μαθητές με χαμηλή ικανότητα κατανόησης υπολείπονταν στην γνώση και ικανότητα επεξεργασίας μορφοσυντακτικών στοιχείων (καθώς και στο λεξιλόγιο και τις γενικές γνώσεις).

Η γνώση της γραμματικής δομής της γλώσσας και η επάρκειά της αποτελούν, ίσως, την πιο βασική πηγή κατανόησης ενός κειμένου σε παιδιά που έχουν κατακτήσει την ευχέρεια στην αναγνώριση λέξεων και τα βοηθούν να κατανοήσουν το γραπτό λόγο σε βαθμό που θα καταλάβαιναν και τον προφορικό λόγο. Για την κατανόηση τόσο του γραπτού όσο και του προφορικού λόγου, οι αναγνώστες θα πρέπει να έχουν επαρκείς γνώσεις για τη σημασία των λέξεων που εμφανίζονται στο κείμενο (λεξιλογική γνώση). Ειδικότερα κατά την ανάγνωση, ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να προφέρει σωστά τις λέξεις και να κατανοεί το νόημα τους. Ο δυνατός αναγνώστης ελέγχει συνεχώς την κατανόησή του σε σχέση με το κείμενο που διαβάζει, προσδιορίζοντας αυτόματα το άγνωστο λεξιλόγιο (Παντελιάδου, 2000).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

5.1. Εννοιολογική Οριοθέτηση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των σχολείων στις διάφορες χώρες βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος όχι μόνο των συντακτών του αλλά και των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, των μαθητών και των γονέων τους και άλλων ενδιαφερομένων, γιατί αποτελεί μια θεμελιώδη διάσταση της όλης διαδικασίας της εκπαίδευσης. Αυτό καθορίζει τα πλαίσια των ποικίλων παιδαγωγικών δραστηριοτήτων που οφείλουν ν' αναπτυχθούν στα σχολεία.

Το ενδιαφέρον αυτό για το ΑΠΣ είναι παλαιότατο. Παρόλα αυτά οι έννοιες που εμπεριέχονται στο ΑΠΣ και οι ορισμοί που δίνονται σε αυτό από τους ειδικούς δεν συμφωνούν πάντοτε μεταξύ τους. (Φλουρής, 1997)

Ένας βασικός λόγος για την κατάσταση αυτή είναι η σύγχυση που επικρατεί ανάμεσα σε όσους ασχολούνται με το ΑΠΣ σχετικά με το τι πρέπει αυτό να περιλαμβάνει, σε τι αποβλέπει, πως εκπονείται και άλλα παρόμοια θέματα.

Σύμφωνα με την παραδοσιακή έννοια του όρου, ΑΠΣ είναι ένα διάγραμμα μαθητών που περιλαμβάνει τους γενικούς σκοπούς κάθε μαθήματος, τη διδακτέα ύλη και τη χρονική διάρκεια της καθώς και άλλες δραστηριότητες για τους μαθητές. Άλλοι πιο πρόσφατοι ορισμοί προσδίδουν στο ΑΠΣ μια πιο ευρύτερη έννοια. Ο όρος ΑΠΣ χρησιμοποιείται συχνά για να υποδηλώσει συγχρόνως ένα περίγραμμα της διδακτέας ύλης για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης ή ένα διάγραμμα ύλης για ένα ολόκληρο κύκλο σπουδών στα πλαίσια ορισμένου επιστημονικού κλάδου ή στα πλαίσια διαφόρων επιστημονικών κλάδων ακόμη και ολόκληρη σειρά και περιεχόμενο μαθημάτων πολλών κύκλων σπουδών. Άλλοτε χρησιμοποιείται ο όρος ΑΠΣ με ευρύτερη έννοια υποδηλώνοντας έτσι το σύνολο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και των μέσων που χρησιμοποιούνται για να γίνει η μεταβίβαση των μαθημάτων στον μαθητή. (Φλουρής, 1997)

Εξάλλου οι Taylor και Richards υποστηρίζουν ότι το ΑΠΣ είναι το σύνολο των εμπειριών που οι μαθητές αποκτούν κατά τη διάρκεια ορισμένης εκπαίδευσης, σκοπός της οποίας είναι να επιτύχει γενικότερους παιδαγωγικούς στόχους από το ένα μέρος και να εξοπλίσει τους μαθητές με ειδικές γνώσεις και δεξιότητες από το άλλο.

Ο σχεδιασμός ενός τέτοιου προγράμματος πρέπει κατά τους ίδιους να στηρίζεται τόσο στην εκπαιδευτική θεωρία και έρευνα όσο και στην επαγγελματική εμπειρία και πρακτική.

Οι Ryan και Cooper από την πλευρά τους πάλι πιστεύουν ότι ΑΠΣ είναι όλες οι οργανωμένες και σκόπιμα επιδιωκόμενες εμπειρίες των μαθητών για τις οποίες το σχολείο αναλαμβάνει την ευθύνη της μετάδοσής τους. Με τον ορισμό αυτό γίνεται φανερό ότι κατά την εκπόνηση του ΑΠΣ πέρα από τη σκιαγράφηση του περιεχομένου των μαθημάτων θα πρέπει να δίνεται σημασία και στις μεθόδους που θα χρησιμοποιηθούν για τη μετάδοση του περιεχομένου στα εκπαιδευόμενα άτομα και για την πραγματοποίηση των άλλων εκπαιδευτικών στόχων. Σημασία πρέπει ακόμα να δίνεται και στην όλη αλληλεπίδραση που δημιουργείται μεταξύ μαθητών και διδασκόντων, αλλά και μεταξύ άλλων προσώπων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Φλουρής, 1997)

Παραπλήσιος είναι και ο ευρύτατα διαδεδομένος ορισμός του ΑΠΣ των Porhan και Baker. Σύμφωνα με τους παιδαγωγούς αυτούς, ΑΠΣ είναι όλα τα προγραμματισμένα αποτελέσματα μάθησης, για τα οποία αναλαμβάνει την ευθύνη το σχολείο. Εξετάζοντας κριτικά τον ορισμό αυτό διαπιστώνουν ορισμένοι ότι είναι εννοιολογικά πολύ περιορισμένος δεδομένου ότι κάνει λόγο μόνο για προγραμματισμένα αποτελέσματα μάθησης. Κατά συνέπεια κάθε άλλο αποτέλεσμα ή δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο σχολείο αποκλείεται από την έννοια του σχολικού προγράμματος.

Η φιλοσοφία του κάθε ΑΠΣ και η θεωρία, η οποία υιοθετείται από τους συντάκτες του, εξαρτάται βέβαια από το πολιτικοκοινωνικό σύστημα που καλείται να υπηρετήσει η εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει ότι είναι διαφορετική η φιλοσοφία και η όλη θεωρία ενός ΑΠΣ σε μια καπιταλιστική και σε μια σοσιαλιστική κοινωνία. Βέβαια και άλλοι παράγοντες όπως είναι η θρησκεία, η παράδοση, η κοινωνική ανάπτυξη και άλλα επηρεάζουν άμεσα και έμμεσα τη θεωρία που υιοθετείται στο πρόγραμμα της κάθε χώρας. (Φλουρής, 1997)

5.2. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, Πολιτισμός και Κοινωνία

Ποια γνώση επιλέγεται για να διδαχθεί στο σχολείο; Στη μελέτη της θεωρίας και πράξης των αναλυτικών προγραμμάτων, και της εκπαίδευσης γενικότερα, μπορούν να διατυπωθούν ερωτήματα σχετικά με το πώς πραγματοποιούνται και γίνονται αποδεκτές συγκεκριμένες διευθετήσεις για τη γνώση που προσφέρεται στην εκπαίδευση, και πώς αυτή η γνώση διατηρείται, εκτιμάται, αναπαράγεται, αλλά και μεταβάλλεται. Στην καρδιά αυτών των ζητημάτων, ένα βασικό ερώτημα είναι: από τα αποθέματα της υπάρχουσας γνώσης, που ιδιαίτερα σήμερα έχουν διογκωθεί, ποια γνώση επιλέγεται για να γίνει μαθησιακό περιεχόμενο στα αναλυτικά προγράμματα; Αυτό το θέμα έχει τεθεί επανειλημμένα σε διαφορετικά χωροχρονικά πλαίσια. Έχει μάλιστα αποτελέσει μέρος του ευρύτερου ζητήματος της μετάδοσης πολιτισμικών στοιχείων που επιχειρεί η εκπαίδευση, και της όλης κοινωνικοποιητικής λειτουργίας που αυτή επιτελεί (Cowen, 1977).

Γενικά, με όποιο τρόπο και αν κάποιος αντιλαμβάνεται το αναλυτικό πρόγραμμα και την εκπαίδευση, η διδασκαλία και η μάθηση είναι κεντρικής σημασίας, άρα το ζήτημα ποια γνώση θα ορίζεται προς διδασκαλία και μάθηση είναι σημαντικό. Σε πρακτικό και μόνο επίπεδο, οι αποφάσεις σχετικά με το ποια γνώση θα προσφερθεί με ένα αναλυτικό πρόγραμμα είναι από τις πρώτες που αφορούν στο σχεδιασμό του προγράμματος και της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Μια πρώτη, γενική τοποθέτηση είναι ότι η γνώση που όλες οι κοινωνίες προσφέρουν στην επόμενη γενιά διαμέσου της εκπαίδευσης είναι αυτή που θεωρούν πιο αξιόλογη (Lawton & Gordon, 1996). Το ερώτημα εδώ είναι πώς φτάνει κάποια γνώση να θεωρείται πιο αξιόλογη ώστε να προσφέρεται στην εκπαίδευση.

5.3. Προβληματισμοί σχετικά με το Περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών

Τις τελευταίες δεκαετίες η εκπαίδευση συχνότατα καλείται να ανταποκριθεί στο αίτημα για οικονομική ανάπτυξη, ένα αίτημα που προκύπτει από τον διεθνή ανταγωνισμό, τα φαινόμενα οικονομικής κρίσης και τη συχνή απόδοση ευθυνών για αυτά στην εκπαίδευση. Από την εκπαίδευση, στην οποία επενδύονται χρήματα, αναμένεται να προσφέρει μία αποτελεσματική και ανταγωνιστική εργατική δύναμη. Ενώ μέχρι πρόσφατα, στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, η εκπαίδευση αποσκοπούσε

κυρίως στην κοινωνικοποίηση των νέων στον πολιτισμό μιας χώρας και όχι πρώτιστα στη μελλοντική οικονομική τους αξιοποίηση, τώρα η οικονομική όψη της εκπαίδευσης έχει φτάσει συχνά να υπερτερεί της διάστασης της εκπαίδευσης που δημιουργεί πολίτες (Apple, 1990; Cowen, 1996). Ο Feinberg (1983) έγραψε ότι γενικά ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι διττός, δηλαδή να προάγει την οικονομική συμμετοχή του ατόμου στην κοινωνία (καλλιεργώντας τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχουν αξία στην αγορά εργασίας), αλλά και να προάγει την κοινωνική του συμμετοχή ως πολίτη (καλλιεργώντας τις αντίστοιχες γνώσεις και δεξιότητες). Πρόσθεσε όμως ότι υπάρχει μία τάση σε πολλές κοινωνίες, τις τελευταίες δεκαετίες, ο πρώτος ρόλος να κυριαρχεί του δεύτερου. Εκτός από τους οικονομικούς λόγους, θεώρησε ότι επιπρόσθετα ευθύνεται η, κάπως ειρωνική, άποψη ότι για να συντηρηθεί η δημοκρατία στη μορφή που γνωρίζουμε σήμερα, χρειάζεται μία δόση πολιτικής αδράνειας και αποξένωσης εκ μέρους αρκετών πολιτών. Όποιοι ακριβώς και να είναι οι λόγοι, σε κάθε κοινωνία, που εξαιρείται ο οικονομικός ρόλος της εκπαίδευσης σε βάρος αυτού της πολιτικής και ευρύτερης κοινωνικοποίησης, παρατηρείται ότι, τις τελευταίες δεκαετίες, πολλά αναλυτικά προγράμματα τείνουν κυρίως να προάγουν μορφές μάθησης που θεωρούνται εποικοδομητικές από άποψη μελλοντικής επαγγελματικής χρήσης και από άποψη οικονομικής προόδου τόσο για το άτομο όσο και για την κοινωνία (Kelly, 1999). Ειδικότερα απαιτείται, στις σύγχρονες οικονομίες, η κατοχή και η παραγωγή υψηλού επιπέδου τεχνογνωσίας, με στόχο τη σωστή λειτουργία και εξέλιξη των τεχνολογικών και οικονομικών συστημάτων. Περιοχές γνώσης όπως οι φυσικομαθηματικές επιστήμες τραβούν περισσότερη προσοχή από τις ανθρωπιστικές επιστήμες, τις τέχνες, και τις κοινωνικές και πολιτικές σπουδές, λόγω του άμεσου κέρδους που αποφέρει η γνώση και η εξέλιξή τους. Έτσι, η γνώση που συχνά κυριαρχεί σε σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα είναι αυτή που θεωρείται αμεσότερα χρήσιμη από οικονομική άποψη - π.χ. Πληροφορική ή Μαθηματικά (Apple, 1990; Guthrie & Pierce, 1990; Torney-Purta και συνεργάτες, 1999). Επίσης η εκπαίδευση προσδένεται στενότερα στην οικονομία από την άποψη του τι κυρίως παράγει, π.χ. περισσότερους μηχανικούς και οικονομικούς επιστήμονες (Cowen, 1996).

Όσον αφορά μια κριτική τοποθέτηση σε αυτές τις τάσεις, πρέπει να σημειωθεί, όπως προτείνει ο Kelly (1999), ότι οι θεωρήσεις περί οικονομικής χρησιμότητας δεν είναι υπεύθυνο ούτε συμφέρον να υποβιβάζονται. Γενικά, η εργασία είναι μια σημαντική

όψη της ζωής των ανθρώπων, και δεν είναι λογικό, ρεαλιστικό ή ωφέλιμο τα σχολεία να το αγνοούν. Την ίδια στιγμή, δεν σημαίνει ότι πρέπει να λειτουργεί σε βάρος μιας οργανωμένης εκπαίδευσης που αποσκοπεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου. Η ανάπτυξη του «όλου ανθρώπου» (whole person) έχει υπάρξει ως μακράιωνα ιδανικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποσκοπώντας στη διαμόρφωση ανθρώπων που δεν είναι μονοδιάστατοι. Πρόσφατα, ωστόσο, έχει αρχίσει να αντικαθίσταται συχνά, στην πράξη, από ένα ιδανικό της εκπαίδευσης που τονίζει τον οικονομικό της ρόλο (Carr & Hartnett, 1996). Η αντίρρηση σε αυτό το ιδανικό έγκειται στο ότι η σημαντικότητα του οικονομικού ρόλου δε σημαίνει ότι η εκπαίδευση, και η προσφερόμενη γνώση, πρέπει να υποδουλώνονται σε αυτόν, παραβλέποντας άλλες όψεις της εκπαίδευσης. Πρέπει να εξασφαλίζεται, όπως ισχυρίζεται ο Lawton (1996) σχετικά με το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, ότι αυτό είναι σχετικό με τη σύγχρονη κοινωνία, χωρίς όμως να υποδουλώνεται σε κάποιες ανάγκες της. Εδώ είναι σκόπιμο να σημειωθεί ότι ακόμη και ανάμεσα στους υπέρμαχους του οικονομικού ρόλου της εκπαίδευσης υπάρχουν κάποιοι που θεωρούν ότι το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να καλύπτει εξίσου όλες τις γνωστικές περιοχές, και όχι μόνο τις αμεσότερα χρήσιμες οικονομικά. Το επιχείρημά τους είναι ότι μια ευρεία εκπαίδευση βοηθά τους μελλοντικούς εργαζόμενους να αντιμετωπίζουν ευέλικτα και δημιουργικά τις ολοένα μεταβαλλόμενες συνθήκες των σύγχρονων εργασιακών χώρων (Pring, 1995; Psacharopoulos, 1987). Συνολικά, είναι ζήτημα επαρκούς προβληματισμού και προσπάθειας ώστε η σχολική γνώση να απλώνεται σε ένα ευρύ φάσμα ανθρώπινων αναζητήσεων και εμπειριών και να μην περιορίζεται σε αυτές που κοντόφθαλμα φαίνονται αμεσότερα χρήσιμες οικονομικά.

Όταν η προσφερόμενη γνώση είναι κυρίως αυτή που δείχνει να έχει μεγαλύτερο οικονομικό αντίκρισμα, αυτό συμβαίνει διότι η εκπαίδευση θεωρείται πρώτιστα ως μέσο για την επίτευξη οικονομικών στόχων. Ένας άλλος τρόπος θεώρησης της εκπαίδευσης είναι να πιστεύεται ότι πρώτιστα αποσκοπεί στη μάθηση και τη μόρφωση. Μια άλλη θεώρηση πηγαινει σε περισσότερο βάθος, επισημαίνοντας την αίσθηση της αξίας που νιώθει κάποιος κατά την εμπλοκή του σε μια μαθησιακή διαδικασία. Έτσι η εκπαίδευση συνδέεται όχι με σκοπούς όπως το πρακτικό κέρδος ή η μάθηση από μόνη της, αλλά με μαθήσεις που κάποιος θεωρεί ότι αξίζουν και συνδέονται με την αντίληψή του για την ποιότητα ζωής (Pring, 1995). Ανάλογα με το ποιες θεωρήσεις για την εκπαίδευση πρυτανεύουν, αντίστοιχα επηρεάζονται και οι

αποφάσεις για τη γνώση που επιλέγεται για διδασκαλία. Είναι εύλογο ότι ο προσδιορισμός των σκοπών και της γενικότερης θεώρησης της εκπαίδευσης αποτελεί μια διαδικασία όπου ερωτήσεις και τοποθετήσεις με ηθική και φιλοσοφική βάση εμπλέκονται, οι οποίες συνδέονται με το πώς ορίζεται η ποιότητα ζωής και η επιθυμητή κοινωνία. Αντίστοιχη βάση έχει και η ερώτηση τι είδους γνώση πρέπει να επιλέγεται και να καλλιεργείται σε σχολεία και πανεπιστήμια. Έχει συχνά διατυπωθεί το αίτημα για αναλυτικά προγράμματα που περιλαμβάνουν αντιπροσωπευτική γνώση από ένα εύρος γνωστικών περιοχών όπως οι γλώσσες, οι φυσικές επιστήμες, οι τέχνες, οι ανθρωπιστικές επιστήμες, τα μαθηματικά και η φυσική αγωγή (Walsh, 1997). Προφανώς το ζητούμενο είναι να γνωρίζουν οι μαθητές διαφορετικές όψεις της πνευματικής και πρακτικής ενασχόλησης και να μη γίνονται μονομερείς ειδικοί.

Η επιλογή από την υπάρχουσα γνώση γίνεται, σήμερα, πιο περίπλοκη λόγω της σημαντικής έκρηξης γνώσεων και της διαφορετικότητας και διαπολιτισμικότητας που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες. Για να αντιμετωπιστεί, σε αυτά τα πλουραλιστικά πλαίσια, το θέμα ποια γνώση να επιλεγεί προς διδασκαλία, είναι βοηθητικό να θυμάται κάποιος ότι, όπως αναφέρθηκε στην αρχή του άρθρου, η επιλογή της σχολικής γνώσης συνδέεται στενά με αντιλήψεις σχετικά με το τι γενικά κρίνεται σημαντικό για μια κοινωνία και το μέλλον. Στη βάση αυτής της γενικής αρχής, πιο συγκεκριμένες αρχές επιλογής της γνώσης μπορούν να διατυπωθούν, όπως αυτές που αναφέρει ο Pring (1978, 1995). Τέτοιες είναι: η κοινωνική χρησιμότητα (π.χ. η γνώση περί ηλεκτρονικών υπολογιστών είναι αναγκαία σήμερα), η κοινωνική υπευθυνότητα (π.χ. η κοινωνική και πολιτική αγωγή χρειάζεται για τη γνώση των κοινωνικών συνθηκών), η ύπαρξη κάποιου κοινού πολιτισμού (π.χ. ένας κοινός πυρήνας αξιών και παραδόσεων είναι απαραίτητος για την κοινωνική συνοχή), η προσωπική ευχαρίστηση (π.χ. η αισθητική και η φυσική αγωγή νομιμοποιούνται και για την ικανοποίηση που προσφέρουν), η γνωστική ανάπτυξη (π.χ. η φιλοσοφία και οι κλασσικές σπουδές συνεισφέρουν στην ανάπτυξη της λογικής και αναλυτικής σκέψης). Είναι φανερό ότι αυτές οι αρχές είναι πάνω από μία ή δύο, ενώ μπορούν να διατυπωθούν και άλλες, λιγότερο ή περισσότερο παραπλήσιες. Το ζήτημα ποιες αρχές θα χρησιμοποιηθούν κατά την επιλογή της γνώσης προς διδασκαλία, είναι κάτι που εξαρτάται από τις συνθήκες και το συσχετισμό δυνάμεων κάθε φορά. Σχετικά με τη γνώση που τελικά επιλέγεται, ένα ζήτημα που υπάρχει είναι αν πρέπει

να οργανώνεται σε «μαθήματα» (subjects) ή σε ευρύτερες θεματικές περιοχές. Ο αντίλογος στην οργάνωση σε «μαθήματα» έχει να κάνει με τα τεχνητά χάσματα που συχνά δημιουργούνται ανάμεσά τους, ενώ η γνώση είναι πιο ενιαία από όσο ξεχωριστά μαθήματα μπορεί να την παρουσιάζουν και τεχνητά να τη χωρίζουν. Ένα άλλο θέμα είναι η παράλειψη, όταν συγκροτηθεί μια λίστα «μαθημάτων», θεμάτων που είναι σημαντικά αλλά δεν έχουν καταχωρηθεί σε κάποιο «μάθημα». Για να καταργηθούν τέτοιου είδους στεγανά, ο Skilbeck (1984) πρότεινε την οργάνωση της σχολικής γνώσης όχι σε «μαθήματα», αλλά σε κάποιες ευρύτερες περιοχές γνώσης και εμπειρίας (π.χ. σπουδές περιβάλλοντος, αγωγή υγείας, επικοινωνία). Ωστόσο, και εδώ μπορεί να επέλθουν ο κατακερματισμός της γνώσης, η παράλειψη θεμάτων και η λανθασμένη κατηγοριοποίηση. Ίσως το θέμα δεν είναι τόσο, ή μόνο, η οργάνωση της σχολικής γνώσης σε «μαθήματα» ή «περιοχές» ή «ευρύτερες θεματικές ενότητες», όσο το πόσο αποσπασματικά ή με πόση ευρύτητα οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν, παρουσιάζουν τη γνώση, και καλούν τους μαθητές να τη διαπραγματευτούν. Ένα σχετικό ζήτημα είναι αν και πώς οι εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων συνεργάζονται μεταξύ τους, και επίσης σε ποιο βαθμό αναπτύσσονται διαθεματικές ενότητες προς μελέτη και έρευνα από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς και μαθητές σε ένα σχολείο.

Η παρουσίαση μαθημάτων και γνώσεων χωρίς σύνδεση μεταξύ τους μπορεί να οδηγήσει σε χάσματα, ανισότητες και ανταγωνισμούς μεταξύ διαφορετικών γνωστικών περιοχών και των εκπροσώπων τους. Ένα σοβαρό πρόβλημα με τέτοιους διαχωρισμούς είναι, όπως παρατηρεί ο Bourdieu (1999), ότι θίγεται η εσωτερική σχέση που υπάρχει ανάμεσα σε διάφορες γνωστικές περιοχές και εκφράσεις πνευματικής ενασχόλησης. Ένα γνωστό, γενικό παράδειγμα είναι ότι συχνά παρουσιάζεται έλλειψη επικοινωνίας ανάμεσα στα θεωρητικά και στα πρακτικά, τόσο σε επίπεδο γενικής θεώρησης όσο και σε επίπεδο σχολικής πράξης. Ένα άλλο παράδειγμα αφορά τη σημαντική απόσταση που συχνά παρουσιάζεται ανάμεσα στην τέχνη και στην επιστήμη, έχοντας επικρατήσει όχι μόνο στη δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων αλλά και στο νου μαθητών, δασκάλων και γονέων. Ο Bourdieu (1999) τονίζει την ανάγκη να ξεπερνιούνται αυτά τα χάσματα στο σχεδιασμό και εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων, και προσφέρει κάποιες όψεις σύγκλισης γνωστικών περιοχών που φαίνονται απόμακρες μεταξύ τους. Για παράδειγμα, τόσο η διδασκαλία της μητρικής και άλλων γλωσσών, όσο και η διδασκαλία της Φυσικής και της

Βιολογίας προσφέρουν την ευκαιρία για διδασκαλία της λογικής και επιστημονικής σκέψης και των επιμέρους διαδικασιών που εμπλέκονται (π.χ. παρατήρηση, πείραμα, ταξινόμηση). Επίσης, τόσο η διδασκαλία των Μαθηματικών και της Φυσικής, όσο και η διδασκαλία της Φιλοσοφίας και της Ιστορίας, βοηθούν στην κατανόηση της ιστορίας των ιδεών στις επιστήμες και στην τεχνολογία. Γενικά, όταν εκφράζονται οι ερευνητικές και συλλογιστικές διαδικασίες που είναι κοινές σε διαφορετικές γνωστικές περιοχές, ο μαθητής μπορεί να θεωρεί τη γνώση στην ενότητά της. Αυτές οι κοινές βάσεις των επιστημών μπορούν να αναδεικνύονται στο σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων και στη διδασκαλία.

Αν και κατά πόσο αυτό μπορεί να συμβαίνει στην εκπαιδευτική πράξη, έχει πρώτιστα να κάνει με το αν θεωρείται σημαντικό. Όπως έχει συχνά ειπωθεί, η θεωρία και η πράξη σχετικά με το τι και πώς διδάσκεται στο σχολείο, συνδέονται στενά με το τι θεωρείται σημαντικό για την κοινωνία και τον κόσμο και το μέλλον. Αυτές οι αντιλήψεις δεν είναι μετέωρες αλλά ριζωμένες σε κοινωνικές και πολιτισμικές ανάγκες, αξίες και καταβολές.

Σχετικά με αυτό το θέμα, οι Walker και Soltis (1997) παρατηρούν ότι αποφασίζοντας τι, αλλά και πώς, θα διδάξουμε στα παιδιά, εκφράζουμε, αλλά και εκθέτουμε και διακινδυνεύουμε, κατά κάποιους τρόπους, την ταυτότητά μας την προσωπική, την κοινωνική, την πολιτική και την πολιτισμική. Αυτό αφορά τους εκπαιδευτικούς και όλα τα πρόσωπα και τις ομάδες που εμπλέκονται στην επιλογή, οργάνωση και παρουσίαση της σχολικής γνώσης. Προσφέροντας, διαμέσου της εκπαίδευσης, αυτό που πιστεύουμε ότι είναι αληθινό και σημαντικό για τη νεότερη γενιά να μάθει, αυτοί που διαφωνούν μαζί μας μπορεί να αντιταχθούν, ενώ επίσης εμείς οι ίδιοι μπορεί να έρθουμε σε σύγκρουση με τις ίδιες μας τις αντιλήψεις σχετικά με το τι και πώς διδάσκεται. Είναι επίσης πιθανό να αντιταχθούν, αργά ή γρήγορα, οι εκπαιδευόμενοι. Αυτά τα ενδεχόμενα είναι σκόπιμο να μένουν ανοιχτά, ώστε να τίθεται σε δοκιμασία και κριτική ανάλυση το μαθησιακό περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος.

Αυτό το άνοιγμα σε νέα ενδεχόμενα και πιθανές αλλαγές όσον αφορά την προσφερόμενη γνώση συμβαδίζει με το γεγονός ότι οι κοινωνίες δεν είναι στατικές οντότητες, αλλά αναπτύσσονται και αλλάζουν. Ειδικά στις σύγχρονες κοινωνίες, οι μεταβολές είναι πολλές και συνεχείς από την άποψη της ταχύρυθμης τεχνολογικής εξέλιξης και της έκρηξης γνώσεων, αλλά και από την άποψη αλλαγών σε κοινωνικές

και ηθικές αντιλήψεις. Οι πολίτες χρειάζονται εφόδια για να ζουν μέσα σε αυτή τη ρευστότητα και τα παρεπόμενά της, ιδιαίτερα αν θέλουν να ασκούν κάποιο έλεγχο στις καταστάσεις για παράδειγμα, πρέπει να μπορούν να ανταποκρίνονται επιτυχώς στις αλλαγές συνθηκών εργασίας. Από αυτή την άποψη, η σχολική γνώση σήμερα πρέπει επίσης να προσφέρει την «υποψία» ότι τα κοινωνικά δεδομένα και η γνώση εξελίσσονται, και ότι οι πολίτες πρέπει να προσπαθούν να εξελίσσονται και να ελίσσονται.

5.4. Αξιολόγηση Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών

Οι βασικοί πυλώνες που συνιστούν κάθε διδακτικό σύστημα είναι τρεις: α) η σκοποθεσία, β) οι διδακτικές δραστηριότητες και γ) η αξιολόγηση της διδακτικής πραγμάτωσης. Η τελευταία δραστηριότητα αφορά όχι μόνο στη διάγνωση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών, αλλά και στην αποτίμηση των ενεργειών τόσο του εκπαιδευτικών, όσο και των υπόλοιπων μορφωτικών μέσων και αγαθών (αναλυτικών προγραμμάτων, προγραμμάτων σπουδών, διδακτικών μεθόδων και τεχνικών, εγχειριδίων, εποπτικών μέσων, διδακτικού υλικού).

Η διαδικασία αξιολόγησης είναι άμεσα συνδεδεμένη με προκαθορισμένους σκοπούς, εξαρτάται από την ισχύουσα φιλοσοφία ή το σύστημα αξιών και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την διαδικασία της διδασκαλίας. Ο Scriven διέκρινε δυο τύπους αξιολόγησης, (Η Αξιολόγηση του Αναλυτικού Προγράμματος, Νικόλαος Διγγελίδης http://www.pe.uth.gr/cms/phocadownload/epeaek/sxediasmos_efarmogi_aksiologisi/dialekseis/12.pdf):

α) την διαμορφωτική ή ενδιάμεση αξιολόγηση και

β) την τελική ή αθροιστική

Διαμορφωτική είναι η αξιολόγηση που γίνεται κατά τη φάση του σχεδιασμού και ανάπτυξης των προγραμμάτων και υλοποιείται κυρίως με την πειραματική τους εφαρμογή για ορισμένο χρονικό διάστημα, αν και μπορεί να συνεχιστεί και μετά το στάδιο του πειραματισμού με τη μορφή της συνεχούς αξιολόγησης. Σκοπός της είναι να συγκεντρώσει πληροφορίες που θα συμβάλλουν στη βελτίωση του αρχικού προγράμματος. Εξυπακούεται ότι οι βελτιώσεις αυτές μπορούν να γίνουν

περισσότερες από μία φορά, γι' αυτό και αναφέραμε παραπάνω ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να συνεχιστεί και μετά το στάδιο του πειραματισμού.

Η τελική αξιολόγηση γίνεται μετά από μεγάλο συνήθως διάστημα εφαρμογής του προγράμματος και επιδιώκει να εκτιμήσει συνολικά κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι επιδιώξεις του και να συναξιολογήσει και άλλα στοιχεία που σχετίζονται με την λειτουργικότητά του, την επικαιρότητά του.

Η αξιολόγηση του Αναλυτικού προγράμματος επικεντρώνει την προσοχή της στην αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε σχέση φυσικά με τους σκοπούς του Αναλυτικού προγράμματος. Η αξιολόγηση γίνεται για τους εξής λόγους:

- **Εκτίμηση της μάθησης**
 - Ποιες δεξιότητες βελτιώθηκαν;
 - Τι γνώσεις απέκτησαν οι μαθητές;
 - Ποιες είναι οι αξίες τους;
- **Παρακίνηση**
 - Είναι ελκυστικό το υπάρχον Αναλυτικό πρόγραμμα;
- **Βαθμολόγηση**
 - Το σύστημα βαθμολόγησης είναι αποτελεσματικό στους σκοπούς που υποτίθεται ότι συνεισφέρει;
- **Διάγνωση**
 - Ποια είναι τα δυνατά και ποια είναι τα αδύνατα σημεία του Προγράμματος;
- **Πρόβλεψη**
 - Από τα υπάρχοντα δεδομένα της αξιολόγησης τι προβλέψεις μπορούμε να κάνουμε;
- **Προσαρμογή προγράμματος**
 - Τι προσαρμογές πρέπει να προταθούν;
- **Ανατροφοδότηση στον Εκπαιδευτικό**
 - Τι μέτρα πρέπει να ληφθούν σχετικά με τους εκπαιδευτικούς ώστε να βελτιωθεί η διδασκαλία του προγράμματος;
- **Ερευνητικοί σκοποί**

- Συστηματική αξιολόγηση προάγει την γνώση
- Αξιοπιστία των οργάνων μέτρησης
- Εγκυρότητα των μεθόδων αξιολόγησης
- **Εκτίμηση της αξίας του μαθήματος**
 - Έτσι όπως έχει σχεδιαστεί και εφαρμόζεται είναι το μάθημα σημαντικό, επιτυγχάνει τους σκοπούς και στόχους ύπαρξής του;
 - Για ποιους είναι σημαντικό και ποιοι οι λόγοι;

5.5.Το ΑΠΣ για Άτομα με Μέτρια ή Ελαφριά Νοητική Υστέρηση

Οι γενικές κατευθύνσεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών με μαθητές με νοητική υστέρηση καλύπτονται από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, όπως καθορίστηκαν από το Φ.Ε.Κ. αρ. 303/13-3-2003, και αφορούν στα εξής: (ΔΕΠΠΣ & Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών για μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση, 2004)

(α) Επιδιώξεις Γενικού Πλαισίου

- Η εξασφάλιση συνθηκών που επιτρέπουν στο μαθητή να αναπτύξει την προσωπικότητά του.
- Η δημιουργία συνθηκών για δια βίου εκπαίδευση.
- Η διατήρηση της κοινωνικής συνοχής μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών και την καλλιέργεια κοινών στάσεων και αξιών.
- Η καλλιέργεια της συνείδησης του ευρωπαίου πολίτη με την ταυτόχρονη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας και πολιτισμικής αυτογνωσίας.
- Η ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και συλλογικότητας.

(β) Γενικές Αρχές της Εκπαίδευσης

- Η παροχή γενικής παιδείας πρέπει να στοχεύει στην αρμονική, φυσική, πνευματική, ηθική, αισθητική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών

- και να τους καθιστά ικανούς να ενεργούν υπεύθυνα και να συνεργάζονται με άλλα άτομα για την επίτευξη κοινών στόχων.
- Η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του μαθητή και η ανάδειξη των ενδιαφερόντων του είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για ένα αποτελεσματικό και σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα.
- Η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές. Οι μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζεται να προστατεύονται από τον αποκλεισμό και την ανεργία.
- Η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.
- Απαραίτητη είναι η ανάπτυξη της ικανότητας κάθε ατόμου να εργάζεται σε ομάδες και να αξιοποιεί τις γνώσεις και τις δεξιότητές του για την επίτευξη κοινών στόχων.
- Η ευαισθητοποίηση για την αναγκαιότητα προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος και η υιοθέτηση ανάλογων προτύπων συμπεριφοράς.
- Η προετοιμασία για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν όχι μόνο στην απόκτηση γνώσης, αλλά και στην προαγωγή της εξατομικευμένης εκπαίδευσης και την εξασφάλιση της δια βίου μάθησης. Η ανάδειξη του παιδαγωγικού ρόλου των νέων τεχνολογιών γίνεται με την προτροπή και την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και προϋποθέτει τη δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού.
- Η φυσική, ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.
- Η ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρώπινων δικαιωμάτων, παγκόσμιας ειρήνης και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας.

5.6. Σκοποί του Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για Μαθητές με Μέτρια και Ελαφριά Νοητική Υστέρηση

- Η ατομική εκπαιδευτική πρόοδος και η μέγιστη δυνατή ένταξη του μαθητή με νοητική υστέρηση στη γενικότερη λειτουργία του σχολείου.

- Η υποστήριξη των σχολικών κοινοτήτων και των εκπαιδευτικών προκειμένου να θέτουν στόχους που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών, να σχεδιάζουν μαθησιακά περιβάλλοντα με ποικίλες προκλήσεις και ενδιαφέροντα, να ξεπερνούν τα πιθανά εμπόδια στη μάθηση που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με νοητική υστέρηση.
- Ο εμπλουτισμός του γενικού αναλυτικού προγράμματος με στόχους και δραστηριότητες που βελτιώνουν τόσο τη μάθηση και την επίδοση στο σχολείο όσο και την κοινωνική και επαγγελματική ζωή.

Τομείς Προτεραιότητας

Η κοινωνική ικανότητα αντανακλά την ικανότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται στις κοινωνικές του προσδοκίες και αφετέρου την αυτοδραστηριοποίηση ή προσωπική ανάπτυξή του. Στο σύγχρονο ορισμό της νοητικής καθυστέρησης σημαντικό ρόλο κατέχει η προσαρμοστική συμπεριφορά του παιδιού/ατόμου, όπως αυτή εκφράζεται και μέσα από τις κοινωνικές δεξιότητες. Λαμβάνοντας υπόψη πως στα νοητικά καθυστερημένα παιδιά οι περιορισμοί συνυπάρχουν με τις δυνατότητες, μπορούμε να θεωρήσουμε βέβαιο πως με την κατάλληλη αξιολόγηση και υποστήριξη μπορεί να βελτιωθεί η λειτουργικότητα των παιδιών αυτών σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Η λειτουργικότητα αυτή καθορίζεται μέσα από το συνδυασμό κοινωνικών, προ-επαγγελματικών, επαγγελματικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης. Άμεσος στόχος, πάντοτε, παραμένει η ένταξη των νοητικά καθυστερημένων παιδιών στο παραγωγικό και κοινωνικό γίνεσθαι, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους. Είναι γνωστό ότι τα νοητικά καθυστερημένα παιδιά παρουσιάζουν σημαντικό έλλειμμα ως προς τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Παρουσιάζουν, δηλαδή, ελλείψεις στη διαπροσωπική τους συμπεριφορά, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητικά κίνητρα επίτευξης. Η κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, όμως, είναι μία αναγκαιότητα, καθώς αποτελούν καθοριστικό παράγοντα στη βελτίωση και ανάπτυξη πολλαπλών τομέων της προσωπικής και κοινωνικής τους ζωής που αφορούν σε δραστηριότητες στην κοινότητα, στον προσωπικό χώρο, στο χώρο εργασίας, στη διαφύλαξη της υγείας και ασφάλειας και στην ποιοτική προσωπική ανάπτυξη. Η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων καλό είναι να ξεκινά από την προσχολική ηλικία, ώστε σταδιακά να αναπτυχθούν επαρκώς οι απαραίτητες δεξιότητες για την επιτυχημένη μετάβαση από το σχολείο στην κοινότητα και στην εργασία. Μπορεί, επίσης, να πραγματοποιηθεί

και μέσα από μία διαθεματική προοπτική στο σχολικό πλαίσιο επιδιώκοντας ταυτόχρονα την ενεργητική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας και του μαθησιακού υλικού από τους μαθητές σε ατομικό ή και ομαδικό επίπεδο, υπό το πρίσμα ενός συνεργατικού διδακτικού και μαθησιακού περιβάλλοντος. Στην όλη αυτή προσπάθεια κρίνεται σημαντική η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς, τα άλλα μέλη της οικογένειας, την κοινότητα και τα απαραίτητα υποστηρικτικά συστήματα εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Οι κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες θεωρούνται δομικά στοιχεία της κοινωνικής ικανότητας, εμπεριέχουν τα ακόλουθα:

α) Διαπροσωπικές σχέσεις: η συναλλαγή με άλλους ανθρώπους και η δημιουργία και διατήρηση φιλικών σχέσεων είναι παράγοντες σημαντικοί στην πορεία ενσωμάτωσης των νοητικά καθυστερημένων ατόμων στο κοινωνικό πλαίσιο.

β) Αυτοαντίληψη – αυτοεκτίμηση: η κατανόηση από τον κάθε άνθρωπο της μοναδικότητάς του και η αποδοχή των προσωπικών του δυνατοτήτων βοηθούν στον προσδιορισμό της πορείας της ζωής του και προσδίδουν σε αυτή ουσιαστικό νόημα. Ο προσδιορισμός του κοινωνικού ρόλου του κάθε ατόμου, της αξίας του και η υπέρβαση των αρνητικών συναισθημάτων, κινητοποιούν τη διάθεση εμπλοκής στα κοινωνικά δρώμενα και την κατάκτηση θετικών κοινωνικών εμπειριών.

γ) Υπευθυνότητα: η κοινωνική συμπεριφορά, η κατάκτηση των κατάλληλων αντιδράσεων σε ποικίλες συνθήκες, η διατήρηση κοινωνικών σχέσεων, η αποφυγή θυματοποίησης, η ανεξαρτησία και η λήψη αποφάσεων, η αναγνώριση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων, η αναγνώριση της προσωπικής ευθύνης στις ενέργειες αποτελούν κρίσιμης σημασίας στοιχεία στην κατάκτηση της ανεξάρτητης και ασφαλούς διαβίωσης.

δ) Επικοινωνία: η αποτελεσματική λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, η δυνατότητα προσωπικής έκφρασης και κατανόησης του άλλου συνιστούν ουσιαστικά συστατικά των ποιοτικών σχέσεων σε ποικίλες κοινωνικές συνθήκες.

5.6.1. Κοινωνική Ολοκλήρωση

Το σχολείο πρέπει να είναι οργανωμένο και δομημένο ώστε να προωθεί και να υποστηρίζει την κοινωνική αλληλεπίδραση και την αλληλεγγύη. Ιδιαίτερη σημασία

παίζει το άτυπο ή κρυφό πρόγραμμα, όπου οι στάσεις των εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών, η λειτουργία του σχολείου, η ρουτίνα της τάξης και η χρήση των σχολικών χώρων αποτελούν παράγοντες αποδοχής κι εκπαίδευσης των μαθητών με νοητική υστέρηση, αλλά και όλων των μαθητών. Το άτυπο πρόγραμμα πρέπει να συμβάλει στην πληρέστερη και ομαλή κοινωνική ζωή όλων των μαθητών. Καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία των ανωτέρω σκοπών θα παίζει επίσης η σχέση του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα και οι σχέσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Είναι σημαντικό να εξασφαλίζεται η ενεργή συμμετοχή όλων των ατόμων συμπεριλαμβανομένων και των ατόμων με νοητική υστέρηση - στις δραστηριότητες όχι μόνο στο χώρο του σχολείου αλλά και εκτός, με ταυτόχρονη εμπλοκή κι αλληλεπίδραση γονέων, εκπαιδευτικών και της τοπικής κοινωνίας (επαγγελματικές, κοινωνικούς λειτουργούς, κλπ.)

Βασικός στόχος της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσον αφορά στην εκπαίδευση ατόμων με νοητική υστέρηση είναι η προετοιμασία τους για την ομαλή μετάβαση από το σχολείο στην επαγγελματική εκπαίδευση και στην παραγωγική διαδικασία. Η διεθνής έρευνα και εμπειρία έχει αποδείξει ότι ένας σημαντικός αριθμός ατόμων με νοητική υστέρηση έχει την επιθυμία αλλά και τη δυνατότητα να εργαστεί αρκεί να του παρασχεθεί η κατάλληλη εκπαίδευση και βοήθεια. Η παροχή επιδοματικής πολιτικής όσο γενναία κι αν είναι, αδυνατεί να αντισταθμίσει τα οφέλη που αποκομίζει το εργαζόμενο άτομο από την εργασία (ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και δεξιοτήτων, βελτίωση της αυτοπεποίθησης και αυτοεικόνας, κλπ).

Η κοινωνική όμως ενσωμάτωση και οικονομική ανεξάρτηση από συγγενείς, φιλανθρωπικούς ή κρατικούς κοινωνικούς οργανισμούς προϋποθέτει την απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων. Η διδασκαλία των δεξιοτήτων αυτών ξεκινάει στο δημοτικό σχολείο όπου αντανακλάται κυρίως σε διδακτικούς στόχους συναισθηματικής ισορροπίας, προσωπικής επάρκειας, κοινωνικών δεξιοτήτων και θετικής στάσης απέναντι στην εργασία. Η σπουδαιότητα των συγκεκριμένων στόχων έχει επανειλημμένα τονιστεί σε διεθνείς μελέτες που αποδεικνύουν ότι η πλειοψηφία των ατόμων με νοητική υστέρηση απολύονται από την υπηρεσία τους όχι λόγω έλλειψης επαγγελματικών δεξιοτήτων, αλλά εξαιτίας πτωχής κοινωνικής επάρκειας και συνηθειών εργασίας, καθώς και ακατάλληλης συμπεριφοράς στον εργασιακό χώρο.

Η εφαρμογή ΑΠΣ Ειδικής Αγωγής προϋποθέτει την προσαρμογή του σχολείου και του προγράμματος στις ανάγκες των μαθητών του, καθώς ταυτόχρονα υποστηρίζει και αναπτύσσει την προσαρμογή των μαθητών στις κοινωνικές και ομαδικές ανάγκες. Η ενεργητική συμμετοχή του μαθητή με νοητική καθυστέρηση σε όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής με παράλληλες παρεμβάσεις, όπου κρίνεται σκόπιμο από το προσωπικό του σχολείου, στις κοινωνικές δεξιότητες του αποτελούν την εγγύηση για την κοινωνική ενσωμάτωση όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως δυσκολιών. Για να είναι όμως επιτυχής κάθε τέτοια προσπάθεια, το Α.Π.Σ. πρέπει να φροντίσει για την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων στους μαθητές, όπως:

- Την ανταπόκριση στην επικοινωνία των άλλων.
- Την επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους άλλους.
- Την επιτυχή επικοινωνία με τους άλλους.
- Την αναγνώριση συμβόλων που χρησιμοποιούνται στην καθημερινή ζωή.
- Την ικανότητα αυτοελέγχου και ελέγχου της συμπεριφοράς.

5.6.2. Κοινωνικότητα

Η εφαρμογή ΑΠΣ Ειδικής Αγωγής προϋποθέτει την προσαρμογή του σχολείου και του προγράμματος στις ανάγκες των μαθητών του, καθώς ταυτόχρονα υποστηρίζει και αναπτύσσει την προσαρμογή των μαθητών στις κοινωνικές κι ομαδικές ανάγκες. Η ενεργητική συμμετοχή του μαθητή με νοητική υστέρηση σε όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής με παράλληλες παρεμβάσεις, όπου κρίνεται σκόπιμο από το προσωπικό του σχολείου, στις κοινωνικές δεξιότητες του αποτελούν την εγγύηση για την κοινωνική ενσωμάτωση όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως δυσκολιών. Για να είναι όμως επιτυχής κάθε τέτοια προσπάθεια, το Α.Π.Σ. πρέπει να φροντίσει για την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων στους μαθητές, όπως:

- Την ανταπόκριση στην επικοινωνία των άλλων.
- Την επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους άλλους.

- Την επιτυχή επικοινωνία με τους άλλους.
- Την αναγνώριση συμβόλων που χρησιμοποιούνται στην καθημερινή ζωή.
- Την ικανότητα αυτοελέγχου και ελέγχου της συμπεριφοράς.

5.6.3. Συνεργασία

Η επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και τοπικής κοινότητας είναι θεμελιώδης αρχή του ΑΠΣ. Οι ομαδικές και συνεργατικές δραστηριότητες, βοηθούν τους μαθητές να αποκτούν επίγνωση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους και να αντιμετωπίζουν από κοινού τα κοινά προβλήματα. Η συνεργασία βοηθά τους μαθητές με ελαφριά και μέτρια νοητική υστέρηση να ανταποκρίνονται στην ανάγκη της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, να παρατηρούν και να ακολουθούν πρότυπα συμπεριφοράς σε ασφαλές, καθοδηγούμενο και δομημένο περιβάλλον, να αναπτύσσουν την κοινωνική τους νοημοσύνη μέσα σε μια ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων και αλληλεπιδράσεων. Η κατάκτηση βασικών κοινωνικών συνηθειών, όπως η αρμονική συνύπαρξη με τους άλλους, μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την καθημερινή επαφή με τους άλλους μαθητές και την ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων.

5.6.4. Συναισθηματική οργάνωση

Η άσκηση σε δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, προσωπικής φροντίδας και στη διαχείριση ελεύθερου χρόνου, καθώς και οι ευκαιρίες επικοινωνίας και συνεργασίας, καλλιεργούν το αίσθημα της ατομικής αξίας και αξιοπρέπειας, αναπτύσσοντας την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψή τους. Το αίσθημα επάρκειας μέσα από την ενεργητική συμμετοχή συμβάλλει στην καλή συναισθηματική κατάσταση των μαθητών με μέτρια και ελαφριά νοητική υστέρηση, στην καλλιέργεια της ψυχικής τους υγείας και τους βοηθάει να διάγουν αυτόνομη διαβίωση μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο. Οι δεξιότητες που προτείνονται είναι :

- Αναγνώριση συναισθημάτων σε καταστάσεις στην καθημερινή ζωή και εξάσκηση σε τρόπους διαχείρισης και μείωσης ανεπιθύμητων συμπεριφορών.
- Εξάσκηση σε τεχνικές ελέγχου επιθετικής ή αυτοκαταστροφικής συμπεριφοράς.

- Αποφυγή συμπεριφορών που θεωρούνται μη αποδεκτές.
- Ανάπτυξη τρόπων εκτίμησης του εαυτού του σε σχέση με τις δραστηριότητές του.

5.6.5.Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες

α. Ανάπτυξη των προφορικών γλωσσικών δεξιοτήτων

Η ανάπτυξη των προφορικών γλωσσικών δεξιοτήτων είναι απαραίτητη τόσο για τις ανάγκες της επικοινωνίας όσο και την εσωτερική οργάνωση της σκέψης των μαθητών με μέτρια και ελαφριά νοητική υστέρηση. Ο εμπλουτισμός του προφορικού λόγου με νέο λεξιλόγιο και συντακτικά σχήματα, η λογική και κατανοητή οργάνωση της ομιλίας μέσα από ρόλους και την έκφραση των καθημερινών προσωπικών και συναισθηματικών αναγκών και επιθυμιών του παιδιού, η ενεργητική ακρόαση, η συμμετοχή στο διάλογο και η έκφραση μέσα σε συλλογικά πλαίσια ασκούνται και αναπτύσσονται μέσα στη σχολική αίθουσα και την καθημερινή λειτουργία του σχολείου. Η ανάπτυξη της παραγωγής και κατανόησης του προφορικού λόγου χρειάζεται να ενθαρρύνεται από τον εκπαιδευτικό και τη σχολική κοινότητα, διασφαλίζοντας τις κατάλληλες και ισότιμες συνθήκες μέσα και έξω από τη σχολική αίθουσα.

β. Καλλιέργεια της πρακτικής σκέψης και της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων καθημερινής ζωής.

Η απόκτηση γνώσεων πρέπει να συνοδεύεται από την αξιοποίησή τους μέσα στην καθημερινή πρακτική. Η αναγνώριση και ο ορισμός των προβλημάτων μέσα στην καθημερινή ζωή είναι συχνά η αρχή της επίλυσής τους. Η επίλυση προβλημάτων στη σχολική ζωή είναι η βάση για την επίλυση προβλημάτων της ευρύτερης κοινωνικής ζωής του παιδιού. Το ΑΠΣ Ειδικής Αγωγής στοχεύει στην ανάπτυξη των μαθηματικών και γλωσσικών δεξιοτήτων που ενθαρρύνουν την πρακτική σκέψη των μαθητών με μέτρια κι ελαφριά νοητική υστέρηση. Η καλλιέργεια της πρακτικής σκέψης μπορεί να οδηγεί στην αυτοβελτίωση της μάθησης και επίδοσης και την αξιοποίηση των γνώσεων για τις καθημερινές τους ανάγκες.

γ. Ικανότητα αυτοβελτίωσης και δια βίου εκπαίδευσης.

Περιλαμβάνει δεξιότητες με τις οποίες αναγνωρίζεται η δραστηριότητα, τα μέρη που την αποτελούν και οι συμπεριφορές που απαιτούνται για την εκτέλεσή της, προβλέπονται οι εναλλακτικές επιλογές κατά την εφαρμογή μιας δραστηριότητας, αναγνωρίζονται λάθη και επαναπροσδιορίζονται στόχοι, αναπτύσσονται η προσοχή και η συγκέντρωση κατά τη διάρκεια εκτέλεσης της δραστηριότητας, αλλά και η δυνατότητα χαλάρωσης μεταξύ δύο δραστηριοτήτων.

5.6.6. Δημιουργική Έκφραση

Το ΑΠΣ πρέπει να βοηθάει στην ανάπτυξη μιας διδασκαλίας που θα ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα των μαθητών με μέτρια και ελαφριά νοητική υστέρηση, όχι μόνο μέσα από τη συνήθη σχολική καλλιτεχνική έκφραση, αλλά και μέσα στην ίδια τους τη ζωή. Για αυτό χρειάζεται η ενθάρρυνση των μαθητών να κατασκευάζουν, να σχεδιάζουν, να υποθέτουν και να φαντάζονται. Παράλληλα, η αισθητική αγωγή βοηθάει στην ανακάλυψη της δημιουργικής πλευράς του εαυτού τους και αναδεικνύει τις δημιουργικές πτυχές της προσωπικότητας του παιδιού.

5.6.7. Εξοικείωση με την Τεχνολογία και τους Υπολογιστές

Η χρήση της κατάλληλης και διαθέσιμης τεχνολογίας, όποτε είναι απαραίτητο, μπορεί να βελτιώνει τους όρους και τις συνθήκες επιτυχίας των διδακτικών προγραμμάτων και να ενισχύει την επικοινωνία και την μάθηση των μαθητών με μέτρια και ελαφριά νοητική υστέρηση. Τα τεχνικά βοηθήματα και τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα, όπως οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές και η χρήση πολυμέσων, παρέχουν άμεσα αισθητηριακές μαθησιακές εμπειρίες και ενθαρρύνουν την πρακτική σκέψη. Οι μαθητές μπορούν να βλέπουν χειροπιαστά την πρόοδό τους, να αποκτούν μεγαλύτερη υπευθυνότητα για τη μάθησή τους και να αυτο-αξιολογούν την ποιότητα της εργασίας τους. Η εκπαιδευτική παρέμβαση μέσω Η/Υ, βοηθάει στην ενδυνάμωση και εστίαση της προσοχής, της υπομονής, και της επιμονής των μαθητών με μέτρια και ελαφριά νοητική υστέρηση.

5.6.8. Προ-επαγγελματική Εκπαίδευση

Τα άτομα με μέτρια και ελαφριά νοητική υστέρηση μπορούν με την κατάλληλη βοήθεια και υποστήριξη να συμμετάσχουν πιο ενεργά στην οικονομική και κοινωνική ζωή. Η προ-επαγγελματική εκπαίδευση πρέπει να αναπτύσσει διαπροσωπικές δεξιότητες, να εκπαιδεύει στην ικανότητα διαχείρισης πόρων, να αναπτύσσει την αποτελεσματική επικοινωνία με τους άλλους και τις δεξιότητες συνεργασίας. Απαραίτητες είναι ακόμη δεξιότητες που αφορούν στη διαχείριση του χρόνου, στη χρήση κινήτρων, στην αναγνώριση κανόνων κατά την εκτέλεση μιας δραστηριότητας, στην αποδοχή εκτέλεσης συγκεκριμένου ρόλου, στη χρήση των ανάλογων εργαλείων, στην εκμάθηση κανόνων ασφαλείας.

Οι παραπάνω τομείς προτεραιοτήτων δεν είναι εξαντλητικοί και περιοριστικοί, αλλά κατευθυντικοί και μπορούν να επεκταθούν σε διάφορα επίπεδα ανάλογα με τα μέσα που διαθέτει το κάθε σχολείο. Δίνουν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την ένταξη των ατόμων με ελαφριά ή μέτρια νοητική υστέρηση στη συνηθισμένη τάξη και παρέχουν ευκαιρίες για πρόοδο και αυξανόμενες προκλήσεις για τους μαθητές που δεν μπορούν να μάθουν με τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας. Οι αποφάσεις σχετικά με το εύρος, το χρόνο και την ισορροπία στη διδασκαλία των διαφόρων δεξιοτήτων που προτείνονται πρέπει να είναι αντικείμενο συνεχούς αξιολόγησης και αναπροσαρμογής με βάση τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών, αλλά και την πρόοδό τους κατά την εκτίμηση του δασκάλου, καθώς και όσων συνεργάζονται με το παιδί.

5.6.9.Γλώσσα

Σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος:

Η διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας στο Δημοτικό αποσκοπεί στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου των μαθητών από την αυθόρμητη ομιλία στην καλλιεργημένη προφορική γλώσσα. Ειδικότερα αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, αποτελεσματικά και δημιουργικά τον προφορικό και το γραπτό λόγο στην καθημερινή σχολική και ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα που τους περιβάλλει.

Η νέα θεώρηση της Γλώσσας – διαφοροποιήσεις και ειδικότερες εφαρμογές σε παιδιά με μέτρια και ελαφριά νοητική υστέρηση.

Η Γλώσσα είναι κοινωνικό προϊόν και αποσκοπεί στην επικοινωνία με το περιβάλλον. Η επιδεξιότητα της προφορικής επικοινωνίας οδηγεί στην ανάπτυξη της διανόησης και της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Είναι η βάση για την ανάπτυξη άλλων δεξιοτήτων και μέσω αυτής επιτυγχάνεται η υλοποίηση των σκοπών και των υπόλοιπων μαθημάτων στο σχολείο. Η αντιμετώπιση της Γλώσσας ως εργαλείου μάθησης συνυπάρχει με τη θεώρησή της ως φορέα πολιτισμού.

Στα παιδιά με μέτρια και ελαφριά νοητική υστέρηση, η επιδεξιότητα της προφορικής επικοινωνίας υστερεί σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό ανάλογα με το βαθμό της νοητικής υστέρησης του παιδιού. Καθώς η γλωσσική ικανότητα είναι μειωμένη, η μάθηση που γίνεται με τη γλωσσική μεσολάβηση γίνεται με δυσκολία.

Η μάθηση σε αυτά τα παιδιά χαρακτηρίζεται από περιορισμένη ικανότητα γενίκευσης και μεταφοράς της γνώσης και απαιτείται η καλά οργανωμένη σε πλαίσια, όσο το δυνατό κοντύτερα στην πραγματικότητα και σε διαφορετικά επίπεδα βαθμού δυσκολίας, παρουσίαση των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που είναι σε προτεραιότητα στη μαθησιακή διαδικασία κάθε φορά.

Η αυθόρμητη μάθηση είναι μειωμένη (χωρίς κάποιον μεσάζοντα όπως είναι ο διδάσκων που τη διευκολύνει, οριοθετώντας τα βήματα που συντελούν στην κατάκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων). Ο ρυθμός μάθησης είναι βραδύτερος και απαιτείται η πολυαισθητηριακή προσέγγιση της γνώσης. Στα παιδιά με μέτρια και ελαφριά νοητική υστέρηση η προτεραιότητα δίνεται στον προφορικό λόγο (ακρόαση και ομιλία) και στην όσο το δυνατό μεγαλύτερη οργάνωση των εμπειριών των ατόμων σε θεματικούς κύκλους που επιτρέπει την προσέγγιση εννοιών μέσα από την καθημερινότητα (η διαθεματικότητα οδηγεί στην ενοποίηση της γνώσης και στη λειτουργική χρήση της).

Η ανάγκη για ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά με μέτρια και ελαφριά νοητική υστέρηση σε συνδυασμό με τη σημασία του γλωσσικού μαθήματος στην όλη μαθησιακή διαδικασία οδηγεί στην ανάγκη χρήσης ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Καθώς ο σχηματισμός εννοιών διευκολύνεται μέσα από την αλληλεπίδραση με το διπλανό ή την ομάδα, πολλές δραστηριότητες είναι ανάγκη να γίνονται σε πλαίσιο

ομαδικό και αποτελεί σκοπό η οργάνωση της διδασκαλίας σε παραπάνω από ένα πλαίσια (ατομικό, με το διπλανό, με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας). Οι στόχοι, δε, που θα αποτελούν αντικείμενο μάθησης σε ένα τέτοιο πλούσιο μαθητοκεντρικό πλαίσιο είναι τόσο γλωσσικοί όσο και κοινωνικοί, συναισθηματικοί όσο και μεταγνωστικοί.

Η σημασία της αυτορυθμιζόμενης μάθησης αποτελεί σκοπό της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος. Οι στρατηγικές, δεξιότητες και στάσεις της αυτορυθμιζόμενης μάθησης καθιστούν το άτομο ικανό να προγραμματίζει, να καθοδηγεί, να ελέγχει και να αξιολογεί τόσο τη διαδικασία όσο και το αποτέλεσμα της επεξεργασίας των δεδομένων που έχει στη διάθεσή του κάθε φορά.

Στη διαδικασία πρόσκτησης της γνώσης, τα θυμικά στοιχεία παίζουν σημαντικότερο ρόλο (οι συναισθηματικο-αξιακές επιλογές μας καθορίζουν ποια ερωτήματα θέτουμε, πώς τα προσεγγίζουμε και πώς και πού τελικά καταλήγουμε). Η διδασκαλία λοιπόν του γλωσσικού μαθήματος λαμβάνει υπόψη την ανάγκη για δημιουργία κινήτρων μάθησης και αυτοβελτίωσης, τα οποία στα παιδιά με μέτρια και ελαφριά νοητική υστέρηση είναι ιδιαίτερα μειωμένα.

Η διδασκαλία για την ανάπτυξη του μεταγνωστικού διευκολύνεται ιδιαίτερα με την ανάπτυξη του προφορικού λόγου καταρχάς και στη συνέχεια με του γραπτού και αντίστροφα η ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού λόγου διευκολύνει την ανάπτυξη εννοιών και διάκριση δεδομένων γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών, προθέσεων και κινήτρων καθώς και τη δεξιότητα αυτοοργάνωσης των μαθητών σε διάφορα πλαίσια.

ΕΡΕΥΝΑ Β' ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

6.1.Μεθοδολογία Έρευνας

6.1.1.Σκοπός της Έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διαπιστωθούν οι μορφές επίδρασης των θεατρικών δραστηριοτήτων και πιο συγκεκριμένα της διδασκαλίας της Οδύσσειας στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας (από μετάφραση) μέσα από το θεατρικό παιχνίδι και άλλες θεατρικές διδακτικές δράσεις σε όλες τις ενότητες της, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2016-2017 σε άτομα με ειδικές ανάγκες και πιο συγκεκριμένα σε μαθητές με ελαφριά και μέτρια νοητική υστέρηση , τάξης Α' του Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου. Η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε μέσα σε θετικό παιδαγωγικό κλίμα με στόχο όχι μόνο την κατανόηση του περιεχομένου αλλά και την πληρέστερη πρόσληψη και αφομοίωση του ηθικού και αξιακού περιεχομένου αποσπασμάτων από την Οδύσεια σε συνδυασμό με σύγχρονους και προσωπικούς προβληματισμούς που πηγάζουν μέσα από το μεταφρασμένο από τα Αρχαία στα Νέα Ελληνικά κείμενο με απώτερο σκοπό τον επαναπροσδιορισμό και προβληματισμό των ίδιων των μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα πρώτος στόχος της έρευνας είναι η ανάδειξη και καταγραφή διαφοροποιήσεων των μαθητών όσον αφορά το γνωστικό κομμάτι, κατάκτηση εννοιών, απομνημόνευση ηρώων, γεγονότων, δράσεων, δηλαδή να μελετήσουμε κατά πόσο το θεατρικό παιχνίδι και οι δράσεις αποτέλεσαν μέσον αγωγής. Ειδικότερα επιδιώκει να διερευνήσει αν τα δρώμενα μέσω της θεατρικής παρέμβασης μπορούν να εκπαιδεύσουν, να καλλιεργήσουν τους μαθητές και να μεταδώσουν γνώσεις τόσο στο σχολικό όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον. Δηλαδή αποσκοπεί στη διερεύνηση του θεατρικού παιχνιδιού ως μορφή της διά του θεάτρου αγωγής.

Ένας άλλος ερευνητικός στόχος αναφέρεται στο θεατρικό παιχνίδι ως μέσον για την καλύτερη κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων μέσα από εκφράσεις του προσώπου τους και μέσον για την ευεργετική επίδραση του στους τομείς: του προφορικού λόγου, της ψυχοκινητικής και συναισθηματικής οργάνωσης, βελτίωση

στις κοινωνικές τους δεξιότητες και αύξηση της θεατρικότητας με διάφορα εκφραστικά μέσα και δράσεις.

Ακολούθως αποφασίσαμε τα ερευνητικά μας υποκείμενα να είναι οι μαθητές με Ειδικές Ανάγκες, καθώς θεωρήσαμε ότι η διδασκαλία μέσα από τις θεατρικές δράσεις και την δραματοποίηση αποτελεί μια ζωντανή εμπειρία με πολλαπλά ευεργετικά αποτελέσματα, η οποία προϋποθέτει ενέργειες και συμπεριφορές από τους ίδιους τους μαθητές οι οποίες τροφοδοτούνται και αναπροσαρμόζονται από τις αντίστοιχες αποκρίσεις τους. Εντοπίσαμε τις συμπεριφορές (λεκτικές και μη λεκτικές) και ανταποκρίσεις των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία, οι οποίες θα ήταν ενδεικτικές.

Η αξιοποίηση της άμεσης παρατήρησης των ερευνητικών υποκειμένων ως πηγής άντλησης δεδομένων, θεωρήσαμε ότι θα μας επέτρεπε να παρατηρήσουμε και να κατανοήσουμε τι πραγματικά συμβαίνει κατά την εφαρμογή θεατρικών δραστηριοτήτων σε μια διδασκαλία, εξασφαλίζοντας πιο πολύπλευρη ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων μας, με τον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Τα ερευνητικά μας ερωτήματα, που αποτελούσαν τον βασικό άξονα της έρευνας, μας οδήγησαν στην αναζήτηση συγκεκριμένων πληροφοριών, που θα βασίζονταν σε καθορισμένες από πριν κατευθύνσεις, ως προς το τι θα παρατηρηθεί.

Ταξινομία στόχων της συγκεκριμένης διδακτορικής διατριβής:

1. Γνωσιολογικός τομέας (cognitive)
Γνωσιολογικά αποτελέσματα και νοητικές ικανότητες και δεξιότητες π.χ. ανάκληση προηγούμενης γνώσης, δεξιότητες παραγωγής γνώσης, χειρισμός συμβόλων και εννοιών, γνώση περιεχομένου Οδύσσειας, ηρώων και γεγονότων
2. Προφορικός λόγος/εμπλουτισμός λεξιλογίου ή εκφραστικών μέσων επικοινωνίας
3. Συναισθηματικός τομέας (affective). Αναφέρεται σε στάσεις, συναισθήματα, πεποιθήσεις, αξίες, ενδιαφέροντα
4. Ψυχοκινητικός τομέας (psychomotor)/Κινητικές δεξιότητες
5. Κοινωνικός τομέας/Δεξιότητες επικοινωνίας με τους άλλους
6. Συναισθηματική νοημοσύνη μέσω κατανόησης της συναισθηματικής κατάστασης άλλων από εκφράσεις προσώπου

6.1.2. Ερευνητικά Ερωτήματα

Μέσω της βιβλιογραφικής μας επισκόπησης μας καθίσταται κατανοητό ότι η Θεατρική τέχνη στην εκπαίδευση συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος, βιωματικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, στο πλαίσιο του οποίου καλλιεργείται μία σύνθετη μορφή μάθησης, που αφορά τον κοινωνικοσυναισθηματικό και τον γνωστικό τομέα, κυρίως στο επίπεδο της κατανόησης και της κριτικής σκέψης (Άλκηστις, 2000: 18, 2008: 222-223, Μουδατσάκης, 2005). Επομένως, μέσω των διδακτικών μας παρεμβάσεων που αξιοποιούν θεατρικές δραστηριότητες τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία η παρούσα διατριβή επιδίωξε να απαντήσει είναι τα ακόλουθα:

- I. Η χρήση θεατρικών δραστηριοτήτων μέσα σε μια τάξη ειδικής αγωγής μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση ευχάριστου μαθησιακού κλίματος, που θα συντελέσει στην ευρύτερη, εμπλουτισμένη και πιο επαρκή πρόσληψη της κειμενικής πραγματικότητας, υπηρετώντας τους στόχους της συναισθηματικής οργάνωσης (Ανάπτυξη Αυτοσυναισθήματος, Ανάπτυξη και καλλιέργεια ενδιαφέροντος για την αλληλεπιδραστική μάθηση με το περιβάλλον, Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και συνεργασία με άλλα πρόσωπα) ;
- II. Η ομάδα που αξιοποίησε τις θεατρικές δραστηριότητες υπερέιχε σε σχέση με την ομάδα που διδάχθηκε από την φιλόλογο της τάξης (μέσα από τα κείμενα από μετάφραση, με χρήση παραδοσιακής διδασκαλίας σύμφωνα με Α.Π.Σ.) ως προς την κατανόηση, την βαθύτερη και ουσιαστικότερη γνώση του περιεχομένου και την διευρυμένη σκέψη. Άρχισε η ομάδα να τις θεατρικές δραστηριότητες να διακρίνει κάποιες μεταφορικές έννοιες και να διαχωρίζει στο μυαλό του την κυριολεξία με την μεταφορά για την βαθύτερη κατανόηση του έπους της Οδύσσειας; (γνωστικές δεξιότητες που αφορούν την πληρέστερη κατανόηση);
- III. Η αξιοποίηση θεατρικών δραστηριοτήτων μπορεί να οδηγήσει σε μια επανακατανόηση του δικού τους ηθικού και αξιακού κόσμου σε σχέση με τον κόσμο του κειμένου όπως επίσης και στην βελτίωση του προφορικού λόγου των μαθητών που συμμετείχαν; Παρατηρήθηκαν αλλαγές ως προς τις

- γλωσσικές, μεταγλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών στην ομάδα με την χρήση θεατρικού παιχνιδιού; (προφορικός λόγος)
- IV. Η τάξη με το θεατρικό παιχνίδι εξελικτικά φάνηκε να δέθηκε περισσότερο και σε σχέση με το πώς ήταν οι σχέσεις των μαθητών πριν, τόσο στο πλαίσιο της τάξης όσο και έξω από αυτή κατά την διάρκεια του διαλείμματος ή ακόμα και σε κάποιες εξωσχολικές δραστηριότητες (κοινωνικές δεξιότητες/αίσθημα ομαδικότητας)
- V. Η κινησιολογία τους φάνηκε να βελτιώθηκε; Η εκφραστικότητάς τους και η χρήση της γλώσσας του σώματος άρχισε να γίνεται πιο έντονη από τους μαθητές με ειδικές ανάγκες μετά τη χρήση θεατρικού παιχνιδιού/δράσεων και δραματοποίησης; Αντιλήφθηκαν καλύτερα οι μαθητές τα μέρη-μέλη τους και τις διαστάσεις του σώματός τους; Ο προσανατολισμός τους στο χώρο βελτιώθηκε; Είχαν καλύτερη αντίληψη του χρόνου και χώρου;(ψυχοκινητικότητα)
- VI. Με την ανακαλυπτική μέθοδο των θεατρικών δραστηριοτήτων στην πειραματική ομάδα κατέστη εφικτό να αναπτύξουν δημιουργικές δυνατότητες, νέους τρόπους επικοινωνίας, βαθύτερη κατανόηση των παραμέτρων των ανθρώπινων σχέσεων και καλύτερη κατανόηση και έκφραση τόσο του δικού τους συναισθηματικού κόσμου όσο και αυτή του περίγυρου μέσω του προσώπου, της μη λεκτικής επικοινωνίας, των κινήσεων, της στάσης του σώματος; (συναισθηματική νοημοσύνη)
- VII. Η χρήση θεατρικού παιχνιδιού, θεατρικών δράσεων και δραματοποίησης βοήθησαν τους μαθητές της πειραματικής ομάδας να βελτιωθούν ως προς την θεατρικότητα τους με διάφορα εκφραστικά μέσα/δράσεις και να εκφραστούν/εμπλακούν καλλιτεχνικά μέσω της ζωγραφικής, του χορού, της μουσική και της δημιουργίας κατασκευών, υλικών, μάσκας και σκηνικών που βοηθούν στην εξέλιξη και στο ζωντάνεμα της θεατρικής διαδικασίας; (θεατρική/ καλλιτεχνική έκφραση)
- VIII. Η τέχνη του θεάτρου προσεγγίζει την γνώση με τρόπο απλό και κατανοητό ώστε να εξοικειωθούν οι μαθητές με περεταίρω έννοιες, γεγονότα, καθημερινούς προβληματισμούς, αναστοχασμό, διάκριση του καλού από το κακό, ηθικού από το ανήθικο μέσα από την συμμετοχή τους στις θεατρικές δράσεις των μαθημάτων;

- ΙΧ. Το κλίμα στην πειραματική ομάδα ήταν θετικό και ευχάριστο για να μπορέσει να καταστεί αρωγός για την κατάκτηση όλων των παραπάνω στόχων;

6.1.3.Διενέργεια της έρευνας

Στάδια έρευνας:

1. ο ερευνητής επέλεξε μια περίπτωση, όσο το δυνατόν πλησιέστερη στην πραγματικότητα
2. ο ερευνητής έδωσε διευκρινήσεις στους εκπαιδευτικούς και γονείς των μαθητών που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα ως προς:
 - ο σκοπό της έρευνας
 - ο σημασία του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία
 - ο αναμενόμενα/προσδοκώμενα αποτελέσματα
3. οι μαθητές εκτέλεσαν θεατρικό παιχνίδι και δράσεις (πειραματική ομάδα) και οι εκπαιδευτικοί (φιλόλογος & θεατρολόγος) κατέληξαν σε απόψεις για τους συμμετέχοντες μαθητές καταγράφοντας τις διαφοροποιήσεις τους σε ερωτηματολόγιο δεξιοτήτων που δόθηκε από τον ερευνητή τόσο στην αρχή όσο και μετά την ολοκλήρωση των καινοτόμων θεατρικών δράσεων που πραγματοποιήθηκαν κατά την διάρκεια της διδασκαλίας της Οδύσσειας
4. δόθηκε στους μαθητές της πειραματικής ομάδας τεστ κατανόησης της συναισθηματικής κατάστασης άλλων μέσω εκφράσεων του προσώπου, τόσο πριν όσο και μετά το πέρας των θεατρικών παρεμβάσεων.
5. Όσον αφορά την ομάδα ελέγχου τους δόθηκε το ίδιο τεστ κατανόησης του περιεχομένου της Οδύσσειας, με την πειραματική ομάδα για να μπορέσουν να διεξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με τις γνώσεις που κατακτήθηκαν στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας από μετάφραση και να γίνει έτσι σύγκριση ανάμεσα στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας (σύμφωνα με Α.Π.Σ.) της ομάδας ελέγχου με την διδασκαλία μέσω θεατρικού παιχνιδιού της πειραματικής ομάδας (ποια ομάδα έμαθε, συγκράτησε στην μνήμη περισσότερο και έτσι απέδωσε καλύτερα γνωστικά). Τα τεστ δόθηκαν πριν και στις δύο ομάδες για να εξασφαλιστεί ότι δεν ήταν ήδη γνώστες του

περιεχομένου της Οδύσσειας και μετά την διδασκαλία τους για την εξαγωγή των παραπάνω συμπερασμάτων.

6. ο ερευνητής στο τέλος προέβη σε σύνθεση των βασικών σημείων που παρουσιάστηκαν από τις δύο ομάδες και από την πειραματική ομάδα (σχολιάζει, διασαφηνίζει, διατυπώνει συμπληρωματικές παρατηρήσεις). Εξήχθησαν γενικά και ειδικά συμπεράσματα.

Προκειμένου να διερευνήσουμε τη βασιμότητα των ερωτημάτων μας και να προσπαθήσουμε να δώσουμε απαντήσεις στα ερευνητικά μας ερωτήματα σχεδιάσαμε τη διεξαγωγή πολλαπλών διδασκαλιών με θεατρικό παιχνίδι στο διδακτικό αντικείμενο των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση (Α' Γυμνασίου), της Οδύσσειας.

Η επιλογή του συγκεκριμένου κειμένου από το σχολικό εγχειρίδιο έγινε με το σκεπτικό ότι η διαλογική τους μορφή, σε σχέση με ένα καθαρά αφηγηματικό κείμενο, μπορούσε να διευκολύνει την οργάνωση και παρουσίαση των θεατρικών δραστηριοτήτων για το «χτίσιμο» των ρόλων και για την παραγωγή θεατρικού διαλόγου από τους ίδιους τους μαθητές. Πρόκειται για ένα από τα σπουδαιότερα έργα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας. Η μεγάλη αξία της Οδύσσειας διαφαίνεται από το γεγονός ότι διασώθηκε πλήρως λόγω της μεγάλης διάδοσής της σε αντίθεση με τα κύκλια έπη. Στην αρχαιότητα αποτελούσε το βασικό μάθημα για τα παιδιά με βασικά στοιχεία την ιστορία και τη θρησκεία, όπως ομολογεί και ο Νικήρατος, γιος του στρατηγού Νικία, Η δε επίδραση που άσκησε στην αρχαία ελληνική αλλά και ρωμαϊκή λογοτεχνία και τέχνη (γλυπτική, αγγειογραφία, ζωγραφική κ.ά.) υπήρξε ιδιαίτερα μεγάλη, φθάνοντας ακόμα και σήμερα να εμπνέει λογοτέχνες, καλλιτέχνες ακόμα και σκηνοθέτες διαφόρων εθνοτήτων (<https://el.wikipedia.org/wiki/Οδύσσεια>).

Το μεγάλο έπος της αρχαίας ελληνικής γραμματείας παρακολουθεί το ταξίδι της επιστροφής του Οδυσσέα στην πατρίδα μετά τον Τρωικό πόλεμο, αλλά και όσα συμβαίνουν όταν ο ήρωας φτάσει στην Ιθάκη. Πρόκειται για ένα υπερβατικό "παραμύθι", που υπήρξε πάντα και θα συνεχίσει να αποτελεί το κατεξοχήν συμβολικό κείμενο για την ανθρώπινη περιπέτεια και την περιπλάνηση της ύπαρξης σε έναν τραχύ αλλά συναρπαστικό κόσμο.

Το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας, ως μάθημα που εμπλέκει και καλλιεργεί το μαθητή όχι μόνο διανοητικά αλλά και συναισθηματικά και ψυχικά, αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την αλληλογνωριμία και τη γόνιμη αλληλεπίδραση ατόμων με ειδικές ανάγκες. Η δημιουργική συνομιλία μαθητών και εκπαιδευτικών με το έπος του Ομήρου, Οδύσσεια, μπορεί να αποτελέσει αφετηρία διαλόγου, καθώς και πεδίο διαμόρφωσης ταυτότητας, που δεν αποκλείει και δεν στιγματίζει τον διαφορετικό, αλλά τον ενσωματώνει και τον απελευθερώνει, δίνοντάς του τη δυνατότητα να ακουστεί και η δική του φωνή μέσα στη σχολική τάξη.

Η Οδύσσεια είναι προικισμένη με πολύ θετικές ιδιότητες που τη χαρακτηρίζουν ιδιαίτερα. Η ποικιλία της δράσης, οι απλές αλλά αποτελεσματικές μεταβάσεις από μέρος σε μέρος, η εφευρετικότητα με την οποία τα κύρια συστατικά μέρη μιας πολύπλοκης υπόθεσης συνυφαίνονται – αυτά απαιτούσαν λεπτομέρειες σχεδιασμού. Ύστερα, υπάρχουν ειδικά υπερφυσικά στοιχεία πέρα από τις δραστηριότητες των ίδιων των ανθρωπόμορφων θεών, για παράδειγμα στην αυξημένη ηθική ευαισθησία και τον αυξημένο ρόλο της θεότητας – φύλακα, ανήκουν ακόμη στο ίδιο είδος. Η Οδύσσεια είναι μια αντανάκλαση της πραγματικότητας μέσα από μια ποιητική απεικόνισή της. Είναι η πολυπρισματική απεικόνιση της ζωής στο πεδίο της ανθρώπινης δράσης. Γοητευόμαστε από τη μορφή του Οδυσσέα, που αναζήτησε μέσα από τα χίλια κύματα να βρει τις ακρογιαλιές της Ιθάκης και απέδειξε ότι κάποτε «μια χούφτα μυαλό αξίζει πολύ περισσότερο από ένα ασκί γεμάτο δύναμη». Το μήνυμα της Οδύσσειας, διαχρονικό και πανανθρώπινο, αποδεικνύει ότι η περιπέτεια της ύπαρξης δε σταματά μέχρι το τέλος της ζωής του ανθρώπου. Υπάρχουν στην Οδύσσεια του Ομήρου διδάγματα, αλληγορικές έννοιες, ηθικά πρότυπα. Ο λυρισμός, η ιστορία, η τραγωδία πηγάζουν από τον Όμηρο. Είναι ένας πολύτιμος θησαυρός. Ο Όμηρος υπήρξε –για να ξαναθυμηθούμε τη φράση του Θουκυδίδη «κτῆμα ἐς αἰεί».

Το ομηρικό έπος της Οδύσσειας συγκεντρώνει πληροφορίες σχετικά με τις αρχές και τις επιδιώξεις της αγωγής των νέων στην αρχαία Ελλάδα που έχουν αντίκτυπο μέχρι και σήμερα. Οι πληροφορίες που λαμβάνουμε μέσα από το ομηρικό έπος προκύπτουν από τα χαρακτηριστικά των ηρώων που παρουσιάζονται ως πρότυπα μίμησης. Η σημασία του προτύπου, του ορθού παραδείγματος, είναι ιδιαίτερα έντονο χαρακτηριστικό της αρχαίας ελληνικής αγωγής, καθώς δρα με τρόπο κανονιστικό πάνω στη συμπεριφορά των ατόμων (Jaeger, 1959a: 64). Ο ομηρικός ήρωας ζει και πεθαίνει για να ενσαρκώσει με τη συμπεριφορά του ένα ιδανικό, μια ποιότητα της

ύπαρξης που συμβολίζει αυτή η λέξη, η αρετή. Συνεπώς, η δόξα και η φήμη που κατακτάται από το συναγωνισμό με τους άξιους είναι το μέτρο, για την αντικειμενική αναγνώριση της αξίας. Στον Όμηρο, οι αρχαίοι βρήκαν με ενθουσιασμό ότι η ουσία της ύπαρξης βρίσκεται στον αθλητικό συναγωνισμό, αυτό το αγωνιστικό ιδεώδες της ζωής (Μαρρού, 1961:36).

Τέλος η επιλογή του γνωστικού αντικείμενου των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση έγινε με το ακόλουθο σκεπτικό ότι τα ομηρικά έπη βρίσκονται κοντά στη μυθολογία και αποτελούν οικείο πεδίο για τους μαθητές, στοιχείο που θα μπορούσε να ενεργοποιήσει τη φαντασία τους και να λειτουργήσει υποστηρικτικά στην υποστήριξη εμπλουτισμένης πρόσληψης μέσω των θεατρικών δραστηριοτήτων και το πλούσιο αξιακό, ιδεολογικό, γλωσσικό και λογοτεχνικό υπόβαθρο των συγκεκριμένων κειμένων αναμέναμε να συναντηθεί με το αντίστοιχο των μαθητών, να αναδειχθεί και να εμπλουτιστεί μέσω των προσωπικών τους νοηματοδοτήσεων. Τα παραπάνω δεν αναιρούν τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των θεατρικών δραστηριοτήτων και στα υπόλοιπα μαθήματα, με την προϋπόθεση ότι αυτές καλύπτουν και υπηρετούν βασικούς σκοπούς και στόχους των Α.Π.Σ, που αφορούν στο κάθε διδακτικό αντικείμενο.

6.1.4. Ηθική και Δεοντολογία έρευνας

Η Ηθική και Δεοντολογία της παρούσας έρευνας, βασίζεται στην τήρηση των κανόνων διεξαγωγής της ακαδημαϊκής ερευνητικής μελέτης, που σκοπό έχει την αξιοποίηση των δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γνώσης.

Σύμφωνα με τη μεθοδολογία της παρατήρησης και με δεδομένη τη γνώση ότι ο ρόλος του παρατηρητή σε μια κατάσταση μπορεί να δημιουργήσει ορισμένα μεθοδολογικά προβλήματα και υπάρχει κίνδυνος για την εγκυρότητα και ακρίβεια της παρατήρησης, τέθηκαν ορισμένες προϋποθέσεις:

α) η αντικειμενικότητα, η αποφυγή συναισθηματικής φόρτισης και η φυσική παρουσία της ερευνήτριας παιδαγωγού σε ορισμένες περιπτώσεις να είναι τέτοια, ώστε να μην επηρεάσει τους συμμετέχοντες και τα δρώμενα.

β) τηρήθηκε η εχεμύθεια που εγγυηθήκαμε στη συνέλευση του συλλόγου εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας με την συμμετοχή των γονέων των μαθητών που θα συμμετείχαν στην έρευνα

γ) τα ονόματα των μαθητών όπως επίσης οι γνωματεύσεις και το ιστορικό τους προστατεύθηκαν και ο κάθε μαθητής κωδικοποιήθηκε με ένα γράμμα της αλφαβήτας. Επιπλέον, ο εκάστοτε συμμετέχων μαθητής είχε το δικαίωμα διακοπής της συμμετοχής του στην παρούσα μελέτη οποιαδήποτε στιγμή και αν ήθελε ή είχε μετανιώσει για τη συμμετοχή του.

Στις προϋποθέσεις συμπεριλήφθηκαν, κάποια από τα μειονεκτήματα των ποιοτικών παρατηρήσεων:

1. απαιτούνται ιδιαίτερα εκλεπτυσμένοι και εκπαιδευμένοι παρατηρητές (στην περίπτωση μας οι παρατηρητές (φιλόλογος και θεατρολόγος του Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου) ήταν πολύ έμπειροι και συνειδητοποιημένοι με μακρά και επιτυχημένη υπηρεσία σε αντίστοιχες δομές

2. η συλλογή δεδομένων απαιτεί αρκετό χρονικό διάστημα. Στη δική μας περίπτωση η έρευνά διήρκεσε ένα σχολικό έτος.

3. η δυσκολία ερμηνείας αλλά και έκθεσης των εμπειριών μας. Τις εμπειρίες τις εκθέταμε στην τριμελή επιτροπή η οποία ήταν πάντα διαθέσιμη να καθοδηγήσει, να συζητήσει και να δώσει λύση σε οποιονδήποτε προβληματισμό.

4. η δυσκολία για επιστημονική αντικειμενικότητα. Σε αυτό το θέμα οι επιβλέποντες και οι συνεπιβλέποντες καθηγητές βοήθησαν αποτελεσματικά προσανατολίζοντάς με σε επιστημονικά συγγράμματα και έρευνες τόσο δικές τους όσο και άλλων καταξιωμένων ερευνητών .

5.Στις προϋποθέσεις και προκειμένου να ελεγχθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των δεδομένων που συλλέξαμε μέσω της παρατήρησης χρησιμοποιήθηκαν δύο επιπλέον παιδαγωγοί (γυναίκες), φιλόλογος και θεατρολόγος οι οποίες απάντησαν στο ερωτηματολόγιο που αφορά την ομάδα μελέτης στους τομείς του προφορικού λόγου, της ψυχοκινητικότητας και συναισθηματικής οργάνωσης για την πρώτη ειδικότητα και στους τομείς θεατρικό παιχνίδι /δράσεις και κοινωνικές δεξιότητες στην θεατρική ομάδα για την δεύτερη ειδικότητα.

6.1.5.Χαρακτηριστικά της Έρευνας

Χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης έρευνας μπορούν να συνοψιστούν στα ακόλουθα:

1. Στηρίζεται αποκλειστικά στη συστηματική μελέτη της εμπειρικής πραγματικότητας. Η έρευνα προσπαθεί να δώσει απάντηση σε ένα ερώτημα βασισμένη στα εμπειρικά δεδομένα. Δηλαδή, βασισμένη στα στοιχεία που συλλέγονται απευθείας από τους ίδιους τους μαθητές και τις παρατηρήσεις των δύο εκπαιδευτικών. Η έρευνα απορρίπτει τις προσωπικές εμπειρίες, την «αποκάλυψη», την αυθεντία και το δογματισμό ως μεθόδους απόκτησης της γνώσης και δέχεται ως έγκυρη και αξιόπιστη γνώση μόνο ό,τι μπορεί να επαληθευτεί από την εμπειρική πραγματικότητα.
2. Ασχολείται με την ανακάλυψη νέων γνώσεων και είναι πρωτότυπη συμβάλλοντας στην επιστήμη της Παιδαγωγικής και Θεατρικής Παιδείας.
3. Η έρευνα χρησιμοποιεί για τη συλλογή των εμπειρικών δεδομένων ειδικά ψυχοτεχνικά μέσα. Χρησιμοποιήθηκαν ποικίλα ψυχοτεχνικά μέσα (έντυπο υλικό με ερωτηματολόγια, τεστ για την αξιολόγηση ικανοτήτων και επιδόσεων, κ.ά.), τα οποία επιλέξαμε από τα ήδη υπάρχοντα και κάποια κατασκευάστηκαν για τις ανάγκες της έρευνας από τον ερευνητή.
4. Η επιστημονική έρευνα στηρίζεται στην απρόσωπη– αντικειμενική ανάλυση. Για να είναι μια γνώση έγκυρη, θα πρέπει η διαδικασία παραγωγής της να είναι απαλλαγμένη από υποκειμενικά στοιχεία. Ο ερευνητής έλεγξε την ορθότητα των ερευνητικών ερωτημάτων και δεν τα προήγαγε προς μια ορισμένη κατεύθυνση. Η ανάλυση των δεδομένων καθώς και τα συμπεράσματα που εξάγονται πρέπει να στηρίχθηκαν στην αντικειμενική συλλογιστική, χωρίς την παρεμβολή υποκειμενικών στοιχείων.
5. Η επιστημονική έρευνα δίνει έμφαση στην ανακάλυψη γενικών αρχών και τη διατύπωση θεωριών. Σε κάθε έρευνα, ενώ το βασικό υλικό είναι μερικά συγκεκριμένα εμπειρικά δεδομένα, ο στόχος είναι η αναζήτηση και η ανεύρεση παραγόντων και σχέσεων οι οποίες να οδηγούν στις γενικές αρχές που διέπουν το μελετώμενο φαινόμενο. Στη γενικευτική αυτή επιδίωξη της έρευνας εντάσσεται και

το γεγονός ότι, ενώ για πρακτικούς λόγους η έρευνα μελετά σχετικά μικρό αριθμό περιπτώσεων, τα συμπεράσματά της δεν αφορούν μόνο τη συγκεκριμένη μικρή ομάδα που μελετήθηκε, το δείγμα της έρευνας, αλλά ο κύριος στόχος είναι να γενικευτούν στο σύνολο των ομοειδών περιπτώσεων, σε όλο τον πληθυσμό.

6. Τα ευρήματα της επιστημονικής έρευνας δεν είναι τελεσίδικη γνώση. Η επιστημονική έρευνα, παρότι θεωρείται ως η διαδικασία που παρέχει εχέγγυα αντικειμενικής και γενικής ισχύος γνώσης, είναι μια διαρκής προσπάθεια για προσέγγιση της «αλήθειας».

7. Η έρευνα καταλήγει σε μια γραπτή μελέτη, τα αποτελέσματα της οποίας μπορούν να γίνουν ευρύτερα γνωστά.

Πρόκειται για έρευνα αξιολόγησης που διεξάγεται με σκοπό να αποτιμηθεί ο αντίκτυπος μιας παρέμβασης, στην προκειμένη περίπτωση παρέμβαση με θεατρικό παιχνίδι και δράσεις που στοχεύει να βελτιώσει κάποιες συνθήκες των μελών που συμμετέχει και να διεξάγει συμπεράσματα.

Ως προς τη δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής και αξιοποίησης των αποτελεσμάτων πρόκειται για εφαρμοσμένη έρευνα. Η εφαρμοσμένη έρευνα (applied research) διεξάγεται όταν θεωρούμε ότι η γνώση των αιτίων ενός γεγονότος θα οδηγήσει σε μια αλλαγή της τρέχουσας κατάστασης. Αυτό σημαίνει ότι η εφαρμοσμένη έρευνα διεξάγεται με σκοπό την άμεση αξιοποίηση των αποτελεσμάτων και την εφαρμογή τους σε πρακτικές καταστάσεις. Στην συγκεκριμένη έρευνα καταγράφουμε τα μεταβαλλόμενα χαρακτηριστικά μιας ομάδας για κάποια χρονική περίοδο (μελέτη κοόρτεως - cohort study) και υποβάλουμε γραπτές ερωτήσεις τόσο στους συμμετέχοντες όσο και στους παρατηρητές- εκπαιδευτικούς (μελέτη με ερωτηματολόγιο - survey ή questionnaire).

Πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου της έρευνάς μας:

- Η πειραματική ομάδα (experimental group) λαμβάνει κάποιο επίπεδο της ανεξάρτητης μεταβλητής
- Η ομάδα ελέγχου (control group) δε λαμβάνει την ανεξάρτητη μεταβλητή και χρησιμεύει ως βάση σύγκρισης

Η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου είναι ισοδύναμες ως προς τα χαρακτηριστικά τους δηλαδή αποτελούνται ακριβώς από τον ίδιο αριθμό μαθητών και έχουν αγόρια και κορίτσια που φοιτούν στην Α' τάξη Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου. Είναι μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική υστέρηση χωρίς σύννοδα προβλήματα στην κίνηση, την ακοή ή την όραση. Το επίπεδο νοημοσύνης των μαθητών σύμφωνα με την μελέτη του προσωπικού τους φακέλου είναι αντίστοιχο και στις δυο ομάδες (πειραματική και ελέγχου), έχουν τον ίδιο αριθμό ατόμων με μέτρια και με ελαφριά νοητική υστέρηση. (4 άτομα με μέτρια και 6 με ελαφριά νοητική υστέρηση αντιστοίχως)

Πραγματοποιήθηκε ημι-πειραματικός σχεδιασμός της έρευνάς μας καθώς:

- Η συγκρότηση ομάδων δεν μπορεί να γίνει με τυχαία δειγματοληψία
- Έλλειψη αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος

Πιο αναλυτικά:

Ένας από τους πιο δημοφιλείς εναλλακτικούς σχεδιασμούς είναι ο ημι-πειραματικός (quasiexperiment). Σύμφωνα με τους Cook & Campbell (1979), ο σχεδιασμός αυτός αναφέρεται σε πειράματα με χειρισμούς μεταβλητών και μετρήσεις, αλλά χωρίς τη χρήση τυχαίου ορισμού των υποκειμένων στις πειραματικές συνθήκες που συγκρίνονται.

Οι ημι-πειραματικοί σχεδιασμοί είναι χρήσιμοι όταν οι ερευνητές θέλουν να στοιχειοθετήσουν μια αιτιώδη σχέση, αλλά δεν είναι δυνατόν ή πρακτικό να ορίσουν τυχαία τις πειραματικές συνθήκες. Για παράδειγμα, όταν πρόκειται να εφαρμόσουμε σε μια συγκεκριμένη ομάδα μια θεραπεία ή ένα εκπαιδευτικό ή κοινωνικό πρόγραμμα όπως και στην δική μας περίπτωση. Δηλαδή, υπάρχει σοβαρή αντίσταση στην ιδέα του τυχαίου ορισμού. Επομένως, ο μόνος τρόπος να μετρήσουμε τις επιπτώσεις μια ανεξάρτητης μεταβλητής σε μια εξαρτημένη είναι ο ημι-πειραματικός σχεδιασμός.

Όπως ακριβώς και στον πειραματικό σχεδιασμό, έτσι και στον ημι-πειραματικό εκτιμούμε τη συνδιακύμανση (covariation), δηλαδή ότι οι μεταβολές μιας μεταβλητής

συνοδεύονται από τις μεταβολές της συμπεριφοράς. Ωστόσο, σε αντίθεση με τον πειραματικό σχεδιασμό, ο ημι-πειραματικός δεν είναι σε θέση να ελέγξει αυτόματα όλους τους σχετικούς παράγοντες (τις αδιαχώριστες μεταβλητές). Έτσι, στον ημι-πειραματικό σχεδιασμό δεν έχουμε τη δυνατότητα να μιλάμε για τυχαίο σφάλμα, το οποίο θα μπορούσαμε στη συνέχεια να ελέγξουμε στατιστικά.

Επομένως, η πρόκληση και το ζητούμενο στον ημι-πειραματικό σχεδιασμό είναι να εντοπίσουμε όλες τις αδιαχώριστες μεταβλητές και να μην τους επιτρέψουμε να γίνουν παρεμβαίνουσες. Αν το καταφέρουμε αυτό, μπορούμε να ισχυριστούμε πως ήταν μόνο ο χειρισμός που κάναμε στην ανεξάρτητη μεταβλητή υπεύθυνος για τις μεταβολές στην εξαρτημένη μεταβλητή. Έγινε εξέταση (test) καθώς οι μεταβολές της εξαρτημένης μεταβλητής οφείλονται στην εμπειρία που απέκτησαν τα υποκείμενα κατά τη διάρκεια της αρχικής εξέτασης.

6.1.6. Ανάλυση και Ερμηνεία των Δεδομένων της Έρευνάς μας

Οι διαδικασίες ανάλυσης των κλιμάκων-κλειδών παρατήρησης βασίστηκαν σε ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις που συνδύαζαν αφενός αριθμητικά δεδομένα και αφετέρου καταγεγραμμένα σχόλια και επισημάνσεις του παρατηρητή-ερευνητή. Η αξιοποίηση ποσοτικών δεδομένων σε μια ποιοτική έρευνα μπορεί να προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα στον ερευνητή και να υποδείξει διαφοροποιημένες απαντήσεις για την εκτίμηση των ερευνητικών δεδομένων (Robson, 2010: 440-441).

6.1.7. Τριγωνοποίηση

Η τριγωνοποίηση (triangulation) μπορεί να οριστεί ως η χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής στοιχείων για τη μελέτη κάποιας πλευράς της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Είναι μια τεχνική έρευνας την οποία πολλοί αποδέχονται, αλλά μόνο μια μειοψηφία την χρησιμοποιεί στην πράξη (Cohen & Manion, 200, σ. 321).

Ως τεχνική είναι γνωστή από την αρχαιότητα και η χρήση της στις κοινωνικές επιστήμες προωθήθηκε περισσότερο υπό την πίεση της τάσης για ποιοτική έρευνα.

Μέσω του τριγωνισμού εξασφαλίζεται η αξιοπιστία των πηγών, στοιχείων, πληροφοριών, τεκμηρίων και γενικά η εγκυρότητα των δεδομένων.

Ο τριγωνισμός είναι ευρέως προσδιορισμένος από τον Denzin (1978, σ.291) ως «ο συνδυασμός των μεθοδολογιών στην μελέτη του ίδιου φαινομένου». Η μεταφορά του τριγωνισμού προέρχεται από την ναυσιπλοΐα και την στρατιωτική στρατηγική, που χρησιμοποιεί πολλαπλές παραπομπές για να δείξει την ακριβή θέση του αντικειμένου (Smith, 1975, σ. 273). Κατ' αναλογία οι τεχνικές τριγωνοποίησης στις κοινωνικές επιστήμες και κατ' επέκταση στην ψυχοπαιδαγωγική επιχειρούν να σχεδιάσουν ή να εξηγήσουν, πιο ολοκληρωμένα τον πλούτο και την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς, εξετάζοντάς την από περισσότερες οπτικές γωνίες και το κάνουν χρησιμοποιώντας ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα.

Τα είδη τριγωνισμού είναι τρία (3): 1)ο τριγωνισμός στοιχείων αναφέρεται στη διασταύρωση δεδομένων και πληροφοριών, στη διασταύρωση πηγών, χώρων, προσώπων κ.τ.λ., 2) ο τριγωνισμός θεωρίας, αναφέρεται στην αξιοποίηση περισσότερων της μίας θεωριών για την ερμηνεία μιας συμπεριφοράς και 3) ο τριγωνισμός μεθόδων ή τεχνικών ή μέσων που αναφέρεται στην αξιοποίηση ταυτόχρονα περισσότερων της μια μεθόδων για τη μελέτη του ίδιου φαινομένου, της ίδιας συμπεριφοράς. Υπάρχει και ο συνδυασμός των παραπάνω ειδών τριγωνισμού, ο πολλαπλός τριγωνισμός, στο πλαίσιο της πολυμεθοδολογικής προσέγγισης (Δημητρόπουλος, 2001, σ.188).

Πιο συγκεκριμένα **στη δική μας έρευνα**, προσπαθήσαμε να εξασφαλίσουμε δύο τύπους τριγωνισμού: i) τριγωνισμό των δεδομένων, εφόσον χρησιμοποιήθηκαν περισσότερες της μίας μέθοδοι συλλογής ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων (παρατήρηση, πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου, θεατρικό παραμύθι μαθητών, φύλλα αξιολόγησης, τεστ κατανόησης, ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών-παρατηρητών). ii) μεθοδολογικό τριγωνισμό (Denzin, 1998, στο Robson, 2010: 207), αξιοποιώντας έναν συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων κατά την ανάλυση, ερμηνεία και παρουσίαση των δεδομένων μας στα εργαλεία παρατήρησης που χρησιμοποιήσαμε. iii) Διασταύρωση δυο διαφορετικών προσώπων (πέραν του ερευνητή) στην ερμηνεία συμπεριφορών και αλλαγών σε διάφορους τομείς των μελών της πειραματικής ομάδας.

6.1.8.Περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί στην έρευνα είναι οι εξής:

A) Μικρό δείγμα. Ποιοτικές μελέτες επίσης χρησιμοποιούν μικρότερο αριθμό συμμετεχόντων (γιατί γίνεται έρευνα σε βάθος) αλλά όσο μεγαλώνει το μέγεθος του δείγματος τόσο βελτιώνεται η ακρίβεια εκτίμησης του μέσου όρου του πληθυσμού από τον μέσο όρο του δείγματος.

B) Αδυναμία εφαρμογής πιθανοθεωρητικού σχεδιασμού τυχαίας δειγματοληψίας, οπότε και αδυναμία γενίκευσης των συμπερασμάτων

Γ) Η διάρκεια πραγματοποίησης της ήταν ένα σχολικό έτος και δυο σχολικές ώρες εβδομαδιαίως

Δ) Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε περιορίστηκε στην σχολική αίθουσα λόγω αδυναμίας εύρεσης μεγαλύτερου και ειδικά εξοπλισμένου χώρου όπως και μετακίνησης σε αυτόν των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

E) Ανθρώπινη πολυπλοκότητα. Ένας από τους μεγαλύτερους φραγμούς με τον οποίο έρχονται αντιμέτωποι όσοι μελετούν τους ανθρώπους χρησιμοποιώντας την επιστημονική προσέγγιση, είναι η πολυπλοκότητα τους. Κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός σε προσωπικότητα, κοινωνικό περιβάλλον, πνευματικές ικανότητες, αξίες, τρόπο ζωής και κατάσταση υγείας.

Z) Μελέτες τέλεια σχεδιασμένες και εκτελεσμένες είναι αδύνατες. Στην πραγματικότητα, κάθε ερευνητική μελέτη περιέχει κάποια ατέλεια. Κάθε ερευνητική ερώτηση μπορεί να τεθεί με σχεδόν άπειρους τρόπους.

6.1.9. Δειγματοληψία και χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

Η εφαρμογή των διδακτικών μας παρεμβάσεων επελέγη να γίνει στην Α' τάξη του Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου , για τους παρακάτω λόγους:

1. οι μαθητές εισάγονται σε μια καινούργια βαθμίδα εκπαίδευσης και έχουν εντονότερα την ανάγκη συμμετοχής σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες

μέσω των οποίων μπορούν να αλληλεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους, να γνωριστούν ουσιαστικότερα, να νιώσουν μέλος μια ομάδας και να ενεργήσουν ταυτόχρονα με ένα στόχο

2. φέρουν μαζί τους συσσωρευμένη όλη την εμπειρία τους από το Δημοτικό, σχετικά με δημιουργικές και βιωματικές δραστηριότητες που συμβάλλουν σε μια περισσότερο εμπλουτισμένη πρόσληψη κειμένων, και
3. τους απαλλάσσει από το άγχος των εξετάσεων που εισάγεται στο Γυμνάσιο και είναι περισσότερο "ανοιχτοί" σε βιωματικές εμπειρίες, που θα ενεργοποιήσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους.

Κατά τη διαδικασία προσδιορισμού του πληθυσμού-στόχου επιλέξαμε τη μέθοδο της Δειγματοληψίας, που βασίζεται σε ένα δείγμα μη πιθανοτήτων, το οποίο «προέρχεται από την εστίαση του ερευνητή σε μια συγκεκριμένη ομάδα και υπό την πλήρη επίγνωση του γεγονότος ότι το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού», (Cohen, Manion & Morrison 2007: 169).

Για τη αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος απαιτείται:

- α) η διαθεσιμότητα του απαιτούμενου αριθμού μελών του πληθυσμού για τη συγκρότηση επαρκούς δείγματος,
- β) η προθυμία των μελών του δείγματος να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Συχνά δεν υπάρχουν τα παραπάνω και η επιλογή ενός τυχαίου δείγματος από τον πληθυσμό είναι υπερβολικά δαπανηρή και χρονοβόρα. Σε πολλές περιπτώσεις η επιλογή δείγματος γίνεται με κριτήριο την άμεση διαθεσιμότητά τους στον ερευνητή και την προθυμία τους να συμμετάσχουν.

Καθώς η δειγματοληψία σε αυτή την περίπτωση δεν βασίζεται στην τυχαιότητα, δεν μπορούμε να είμαστε βέβαιοι –με βάση τη θεωρία των πιθανοτήτων- ότι τα δείγματα έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά με αυτά του πληθυσμού –ότι είναι δηλαδή αντιπροσωπευτικά. Για το λόγο αυτό τα δείγματα που συλλέγονται με αυτό τον τρόπο θεωρούνται κατά μία έννοια μεροληπτικά. (πχ δείγμα ευκολίας).

Ωστόσο, η χρησιμοποίηση μη τυχαίων δειγμάτων πολλές φορές επιβάλλεται για πρακτικούς (και δεοντολογικούς) λόγους -συνήθως γιατί δεν υπάρχει πρόσβαση σε αντιπροσωπευτικότερο δείγμα.

Πιο συγκεκριμένα τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές από δυο σχολεία Σ.Μ.Ε.Α.Ε, Α' τάξης Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου, της Κοζάνης (πειραματική ομάδα) και των Ιωαννίνων (ομάδα ελέγχου), όπου δίδαξα ως αναπληρώτρια καθηγήτρια ειδικής αγωγής στην πόλη της Κοζάνης τα σχολικά έτη 2014-2015 και 2016-2017 ενώ στα Ιωάννινα το σχολικό έτος 2015-2016. Το δείγμα μας είναι μαθητές/ριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πιο συγκεκριμένα μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική υστέρηση με ίδιο αριθμό μαθητών αντιστοίχως και στα δύο τμήματα (πλήθος, 10 μαθητές Κοζάνη + 10 μαθητές Ιωάννινα= σύνολο 20 μαθητές). Στην Α γυμνασίου του Ειδικού Γυμνασίου Κοζάνης πραγματοποιήθηκαν θεατρικές δραστηριότητες στο μάθημα της Οδύσσειας καθ' όλη την διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2016-2017, δύο σχολικές διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως ενώ στα Ιωάννινα διδάχθηκαν το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας δύο διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως, χωρίς καμία θεατρική παρέμβαση, από την φιλόλογο της τάξης, μέσα από το κείμενο της Οδύσσειας σε μετάφραση, με φυλλάδια, δραστηριότητες, χρήση πίνακα και άλλες πολυμεσικές εφαρμογές και τεχνικές που προτείνονται στο Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών την ίδια χρονιά.

Η επιλογή των συγκεκριμένων τμημάτων βασίστηκε στα ακόλουθα κριτήρια:

(α) στη φύση της έρευνας

(β) στο δεδομένο ότι τα τμήματα αυτά είχαν μαθητές με ίδιο νοητικό επίπεδο και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς περιλάμβαναν μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική υστέρηση

γ) στο δεδομένο ότι ο περιορισμένος αριθμός των μαθητών και μαθητριών που αποτελούσαν τον πληθυσμό της θεατρικής ομάδας, θα μας έδινε τη δυνατότητα να οικοδομήσουμε καλύτερη και περισσότερο προσωπική επαφή μαζί τους και παράλληλα θα εξασφαλιζόταν περισσότερος προσωπικός διδακτικός χρόνος για τον κάθε μαθητή, προκειμένου να αλληλεπιδράσει με ποιοτικότερους όρους με τους συμμαθητές του. Ο αριθμός των συμμετεχόντων θεωρήθηκε ότι εξασφαλίζει "την απαραίτητη και ζητούμενη διατομική αλληλεπίδραση και ομαδική δυναμική", σύμφωνα με τη συνήθη πρακτική που εφαρμόζεται στη μέθοδο των focus groups. Οι συζητήσεις με την πειραματική ομάδα έγιναν ακριβώς μετά τη διενέργεια των διδασκαλιών, ώστε οι μαθητές να μπορούν να επαναφέρουν στη μνήμη τους όσα

πρόσφατα βίωσαν κατά την εμπλοκή τους στις θεατρικές δραστηριότητες, να τα μοιραστούν με την ομάδα και να ανταλλάξουν απόψεις και εμπειρίες.

Η πειραματική ομάδα είχε πέντε αγόρια και πέντε κορίτσια ενώ η ομάδα ελέγχου αποτελούνταν από 4 αγόρια και έξι κορίτσια. Το φύλο και η ηλικία των συμμετεχόντων της έρευνας:

Ομάδες μαθητών έρευνας	Φύλο	Ηλικία
Πειραματική Ομάδα	Άρρεν	14
	Άρρεν	13
	Άρρεν	14
	Θήλυ	15
	Θήλυ	15
	Θήλυ	13
	Θήλυ	14
	Θήλυ	14
	Άρρεν	13
	Άρρεν	13
Ομάδα Ελέγχου	Θήλυ	14
	Θήλυ	14
	Θήλυ	14
	Άρρεν	15
	Άρρεν	13
	Άρρεν	13
	Άρρεν	14
	θήλυ	15
	θήλυ	14
	θήλυ	13

Τα χαρακτηριστικά των μαθητών όσον αφορά την μέση τιμή της ηλικίας των δύο ομάδων αποδίδονται από τον πίνακα 6.1.:

				Mean	Standard Deviation
Ομάδα	Πειραματική	Φύλο	Αγορι	13,400	,548
			Κορίτσι	14,200	,837
	Ελέγχου	Φύλο	Αγορι	13,750	,957
			Κορίτσι	14,000	,632

Πίνακας 6. 1. Ηλικία των αγοριών και των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας και την ομάδας ελέγχου

Η μέση τιμή της ηλικίας των αγοριών της Πειραματικής ομάδας ήταν 13,4 έτη με τυπική απόκλιση 0,48 ενώ των κοριτσιών της ίδιας ομάδας ήταν 14,2 έτη με τυπική απόκλιση 0,837. Για την Ομάδα ελέγχου η μέση τιμή της ηλικίας των αγοριών ήταν 13,75 έτη με τυπική απόκλιση 0,957 ενώ των κοριτσιών της ίδιας ομάδας ήταν 14,0 έτη με τυπική απόκλιση 0,632.

Στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου χορηγήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκαν σε δύο χρονικές στιγμές, μία πριν την παρέμβαση και μία μετά από αυτή. Το ερωτηματολόγιο αυτό ήταν:

1) Το τεστ κατανόησης του έπους της Οδύσσειας που χορηγήθηκε και στις δύο ομάδες

Μόνο στην πειραματική ομάδα δόθηκε πριν και μετά την θεατρική παρέμβαση:

2) Το τεστ κατανόησης συναισθημάτων μέσω της έκφρασης προσώπου

Στους εκπαιδευτικούς (φιλόλογος, θεατρολόγος σχολείου) που βοήθησαν στην πραγματοποίηση και εξέλιξη των θεατρικών παιχνιδιών και δράσεων μέσα από καινοτόμες θεατρικές παρεμβάσεις (με την καθοδήγηση και σχεδιασμό μαθημάτων από τον ερευνητή) για την διδασκαλία της Οδύσσειας της πειραματικής ομάδας, τους δόθηκε να συμπληρώσουν τόσο στο πρώτο, όσο και στο τελευταίο μάθημα της θεατρικής παρέμβασης το παρακάτω ερωτηματολόγιο που αφορούσε δεξιότητες των μαθητών της πειραματικής ομάδας:

3) Τεστ δεξιοτήτων για ΑΜΕΑ με ελαφριά και μέτρια νοητική υστέρηση στην πειραματική ομάδα

- Το 1^ο τεστ δόθηκε για ανίχνευση διαφορών στο γνωστικό κομμάτι της κάθε ομάδας ξεχωριστά πριν και μετά την διδασκαλία (διδασκαλία με παραδοσιακό τρόπο ομάδας ελέγχου, διδασκαλία μέσω θεατρικού παιχνιδιού και δράσεων της πειραματικής ομάδας) και σύγκριση των δύο ομάδων όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις τους στο γνωστικό κομμάτι της πρόσληψης του περιεχομένου της Οδύσσειας.
- Το 2^ο τεστ εξετάζει συναισθηματική νοημοσύνη (κατανόηση συναισθημάτων των άλλων) των μαθητών της πειραματικής ομάδας

- Το 3^ο εξετάζει προφορικό λόγο, ψυχοκινητικότητα, κοινωνικότητα, συναισθηματική οργάνωση, θεατρικότητα των μαθητών της πειραματικής ομάδας

6.2.Τα Ερωτηματολόγια

Τα ερωτηματολόγια (questionnaire) σκοπό έχουν να εκφράσει τους στόχους μιας έρευνας με συγκεκριμένες ερωτήσεις ώστε να συλλέξουν σχετικές και χρήσιμες πληροφορίες. Η συνηθέστερη χρήση τους είναι η χορήγησή τους από τον ερευνητή και η συμπλήρωσή τους από τους συμμετέχοντες ή τους παρατηρητές. Πρόκειται δηλαδή για έντυπα που περιλαμβάνουν μια σειρά από ερωτήσεις, τις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να διαβάσει ο ίδιος και να απαντήσει γραπτά.

Είναι προφανές (προκύπτει από το γεγονός ότι ο ερωτώμενος πρέπει να ασχοληθεί με το ερωτηματολόγιο μόνος του) ότι θα πρέπει τόσο οι ερωτήσεις όσο και οι οδηγίες που παρέχονται για την απάντησή τους να έχουν διατυπωθεί και παρουσιαστεί με τέτοιο τρόπο που να μην αφήνουν κανένα περιθώριο για παρερμηνείες. Βεβαίως, όταν ο ερωτώμενος συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο με την παρουσία του ερευνητή, είναι δυνατόν να δοθούν διευκρινίσεις στις απορίες του.

Σε ένα ερωτηματολόγιο μπορούν να χρησιμοποιηθούν δύο ειδών ερωτήσεις: α) κλειστές ερωτήσεις ή ερωτήσεις με καθορισμένες απαντήσεις, και β) ανοιχτές ερωτήσεις.

Στις ανοιχτές ερωτήσεις (free-response ή open ended questions) ο ερωτώμενος καλείται να διατυπώσει την απάντησή του με τον τρόπο που επιθυμεί (με δικά του λόγια, μέσα στο δικό του σύστημα αναφοράς, με όσες λεπτομέρειες θέλει). Οι ανοιχτές ερωτήσεις είναι εύκαμπτες, επιτρέπουν ελευθερία έκφρασης στον ερωτώμενο και δεν υποβάλλουν κάποιες απαντήσεις. Επίσης, εκτός από την αυτονόητη απαίτηση η απάντηση να αναφέρεται στο εξεταζόμενο θέμα, δεν τίθεται κανένας άλλος περιορισμός ούτε ως προς το περιεχόμενο ούτε ως προς τον τρόπο απάντησης. Το μειονέκτημα των ανοιχτών ερωτήσεων είναι ότι, λόγω της ποικιλίας των διαφορετικών απαντήσεων που δίνουν οι ερωτώμενοι, είναι δυσκολότερο για τον

ερευνητή να τις κωδικοποιήσει και στη συνέχεια να τις αναλύσει, γεγονός που επηρεάζει την αξιοπιστία των δεδομένων.

Στις κλειστού τύπου ερωτήσεις (closed questions) οι απαντήσεις είναι προκαθορισμένες από τον ερευνητή. Οι προκαθορισμένες απαντήσεις μπορεί να περιορίζονται στην επιλογή μεταξύ του “ΝΑΙ” ή “ΟΧΙ” ή να περιλαμβάνουν μια ολόκληρη σειρά από εναλλακτικές απαντήσεις (επιλογή μεταξύ δύο ή περισσότερων αμοιβαία αποκλειόμενων εναλλακτικών απαντήσεων). Επίσης, μπορεί να πάρουν τη μορφή διαβαθμιστικής επιλογής (εναλλακτικές απαντήσεις σε ανιούσα ή κατιούσα διάταξη. Π.χ., “Πόσο συμφωνείτε...”: Πολύ, Αρκετά, Λίγο, Καθόλου), πολλών επιλογών μεταξύ πολλαπλών μη αμοιβαία αποκλειόμενων εναλλακτικών απαντήσεων (όπου ο ερωτώμενος μπορεί να επιλέξει περισσότερες από μία απαντήσεις) ή διευθέτησης πολλαπλών επιλογών σε τακτική σειρά. Δεδομένων όλων των (θετικών και αρνητικών) χαρακτηριστικών του ερωτηματολογίου, είναι σημαντικό ο ερευνητής να λαμβάνει υπόψη του τα εξής σημεία κατά την κατασκευή του:

1. Να είναι σαφείς οι στόχοι της έρευνας
2. Να είναι σαφές το ποιος είναι ο πληθυσμός της έρευνας και να έχουν ληφθεί ορθές αποφάσεις σχετικά με τη διαδικασία δειγματοληψίας
3. Να έχει αποφασιστεί ο τρόπος χορήγησης του ερωτηματολογίου
4. Να είναι ορθά δομημένη η διατύπωση των ερωτήσεων (Παρασκευόπουλος, 1993)

Πιο αναλυτικά περιγράφονται παρακάτω τα δικά μας τρία ερωτηματολόγια:

6.2.1. 1^ο Ερευνητικό Εργαλείο: Τεστ Κατανόησης του Έπους της Οδύσσειας

Η αξιολόγηση αυτού του τεστ καθορίζει σε πιο βαθμό έχουν επιτευχθεί οι γνωστικοί στόχοι της διδασκαλίας τόσο στην πειραματική ομάδα (διδασκαλία με θεατρικό παιχνίδι/δράσεις) όσο και στην ομάδα ελέγχου (διδασκαλία με την προτεινόμενη διαδικασία από το Α.Π.Σ) . Το τεστ αυτό χορηγήθηκε πριν την διδασκαλία της Οδύσσειας και στις δυο ομάδες για να διερευνηθεί η προϋπάρχουσα γνώση, αν δηλαδή οι μαθητές είναι γνώστες του περιεχομένου, της πλοκής, της δράσης και τον χαρακτήρα των ηρώων και των συμβάντων της και στο τέλος για να γίνει σύγκριση μεταξύ των δύο ομάδων και σύγκριση κάθε ομάδας ξεχωριστά στο πριν και το μετά. Θα μας διαλευκάνει : Ποια ομάδα είχε καλύτερα αποτελέσματα γνωστικών επιδόσεων; Βελτιώθηκαν και αναπτύχθηκαν οι γνώσεις τους; Ποιες οι ομοιότητες και οι διαφορές στα αποτελέσματα των δύο ομάδων; Μπορεί το θεατρικό παιχνίδι να

αποτελέσει εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας της Οδύσσειας ή άλλων θεωρητικών ή μη μαθημάτων, τόσο σε μεμονωμένες διδασκαλίες όσο και στη διάρκεια ολόκληρης της σχολικής χρονιάς;

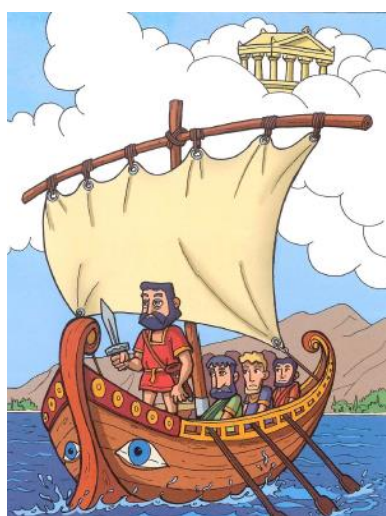
Οι ερωτήσεις κάλυψαν όλο το φάσμα των περιπετειών του Οδυσσέα και των δράσεων των υπολοίπων ηρώων. Πρόκειται για ερωτήσεις κατανόησης του έπους σε απλοϊκή μορφή γιατί απευθύνεται σε μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική υστέρηση. Οι ερωτήσεις που οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν ήταν οι περισσότερες κλειστού τύπου: αντιστοίχισης, συμπλήρωσης κενών, κατηγοριοποίηση των ηρώων στην σωστή ομάδα, πολλαπλής επιλογής αλλά και μία ανοιχτού τύπου με μικρή ανάπτυξη που αφορούσε την περιγραφή της εικόνας/γραφής λεξάντας που δεν απαιτούσε μεγάλη ανάλυση (δεν βαθμολογήθηκαν αρνητικά τα ορθογραφικά λάθη). Σε όλες δόθηκαν διευκρινήσεις συμπλήρωσης και αναγνώστηκαν φωναχτά στους μαθητές.

Συγκεκριμένα το τεστ περιλάμβανε:

Α) Ερωτήσεις αντιστοίχισης (επτά στο σύνολο):

Περιλάμβανε δύο ομάδες δεδομένων (ονόματα ηρώων Οδύσσειας, χαρακτηρισμός/επιθετικός προσδιορισμός) και οι μαθητές έπρεπε να συσχετίσουν/αντιστοιχίσουν ένα στοιχείο της α' στήλης με ένα στοιχείο της β' στήλης.

Η συσχέτιση των στοιχείων μπορούσε να γίνει με απαρίθμηση ή με μια γραμμή.



1. Να σημειώσετε ποια επίθετα ταιριάζουν στο χαρακτήρα του κάθε ήρωα.

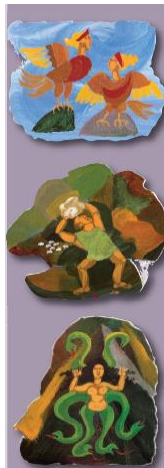
Οδυσσέας	• Ερωτευμένος/η
Πολύφημος	• Πολυμήχανος/η
Κίρκη	• Πονηρός/ή
Καλυψώ	• Φοβητισάρης/α
Ναυσικά	• Υπομονετικός/η
Αλκίνοος	• Κακός/η
Τηλέμαχος	• φιλόξενος/η
Πηνελόπη	• χαραμοφάηδες

Β)Ερωτήσεις συμπλήρωσης κενού: Σε αυτή τη μορφή δόθηκε στους μαθητές τρεις προτάσεις από τις οποίες έλειπαν κάποια στοιχεία (λέξεις, χαρακτηριστικοί όροι) και κλήθηκαν από τα συμφραζόμενα να συμπεράνουν και να συμπληρώσουν τα κενά.

Βοηθητικές ήταν 3 εικόνες δίπλα από τις προτάσεις

Ο Οδυσσέας και οι σύντροφοί του συνάντησαν πολλά τέρατα στο ταξίδι τους.

Μαντέψτε ποιο είναι ποιο και γράψτε το όνομά του κάτω από την εικόνα του.



_____ : τραγουδούσαν με ανθρώπινη φωνή και λάτρευαν το ανθρώπινο κρέας.

_____ : αγαπούσε πιο πολύ τα ζώα του από τους ανθρώπους

_____ : με τα έξι κεφάλια της άρπαζε τους ναύτες από τα περαστικά πλοία.

Γ)Ερωτήσεις συμπλήρωσης πίνακα: Οι μαθητές αντιστοίχησαν εννιά ονόματα ηρώων με την σωστή στήλη του πίνακα στην οποία ανήκαν σύμφωνα με τη δράση τους στην Οδύσσεια και στον τρόπο διαχείρισής του Οδυσσέα

Κάποιοι βοήθησαν τον Οδυσσέα στην πορεία του ταξιδιού του και κάποιοι άλλοι τον πολέμησαν : βάλτε στον πίνακα Α τους βοηθούς και στον πίνακα Β τους πολέμιους/εχθρούς του Οδυσσέα

- 1.Αίολος, θεός ανέμων 2. Νύμφη Καλυψώ, 3. Ο Κύκλωπας, 4.Θεός Ήλιος, 5.Θεά Αθηνά, 6.Θεός Ποσειδώνας, 7. Μάντης Τειρεσίας, 8. Αλκίνοος, ο βασιλιάς των Φαίακων, 9. μάγισσα Κίρκη



A.ΒΟΗΘΟΙ	Β.ΠΟΛΕΜΙΟΙ

Δ)Ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής (multiple choice questions): Στο στέλεχος καταγράφηκε το περιεχόμενο της ερώτησης και ακολούθως μια σειρά πιθανών απαντήσεων όπου μία ήταν η ορθή. Οι πιθανές απαντήσεις ήταν τρεις και στην ίδια μορφή (γλωσσικά, μήκος πρότασης κτλ.).

Επέλεξε την σωστή απάντηση :

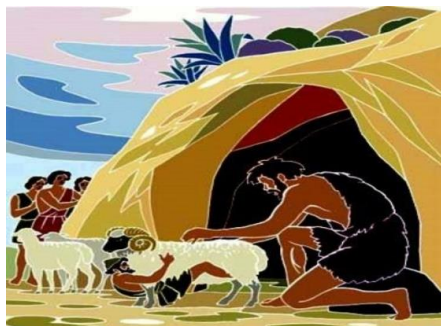
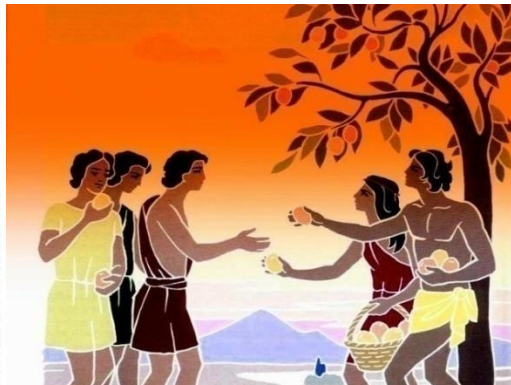
1. Ο γιος του Οδυσσέα
 - a) Αλκίνοος
 - b) Τηλέμαχος
 - c) Αίολος
2. Κράτησε τον Οδυσσέα κοντά της 7 χρόνια
 - a) Κίρκη
 - b) Ναυσικά
 - c) Καλυψώ
3. Προειδοποίησαν τον Οδυσσέα να μην πειράξει τα βόδια του Ήλιου
 - a) Θεά Αθηνά και Θεός Ποσειδώνας
 - b) Οι σύντροφοί του
 - c) Μάντης Τειρεσίας και Κίρκη
4. Έγραψε την Οδύσσεια
 - a) Οδυσσέας
 - b) Όμηρος
 - c) Αίσωπος
5. Φιλοξένησαν τον Οδυσσέα στο νησί τους
 - a) Φαίακες
 - b) Λαιστρυγόνες
 - c) Κύκλωπες
6. Εκεί έφαγαν το φρούτο της λησμονιάς
 - a) Στο νησί του Ήλιου
 - b) Στο νησί της Κίρκης
 - c) Στο νησί των Λοτοφάγων
7. Σε τι μετέτρεψε η Κίρκη τους συντρόφους του Οδυσσέα
 - a) Σε πρόβατα
 - b) Σε γουρούνια
 - c) Σε σκύλους
8. Η πολυαγαπημένη πατρίδα του Οδυσσέα
 - a) Ιθάκη
 - b) Ικαρία
 - c) Κρήτη

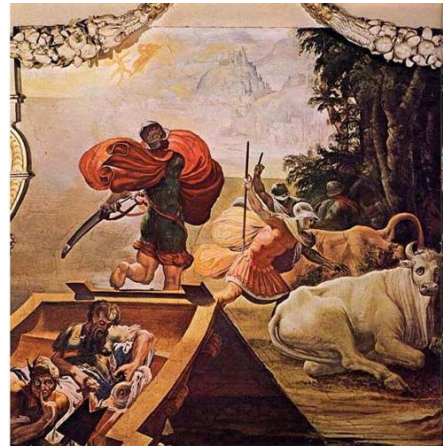
9. Ο μάντης αυτός έδωσε χρισμό και βοήθησε τον Οδυσσέα
- a) Κάλχας
 - b) Μόψος
 - c) Τειρεσίας
10. Ο πιστός σκύλος του Οδυσσέα
- a) Άργος
 - b) Αζόρ
 - c) Έκτωρ
11. Η γυναίκα του Οδυσσέα
- a) Πηνελόπη
 - b) Καλυψώ
 - c) Ναυσικά
12. Διεκδικούσαν την γυναίκα του Οδυσσέα
- a) Κλητήρες
 - b) Λαιστρυγόνες
 - c) Μνηστήρες
13. Στο νησί αυτό έφαγαν οι σύντροφοι του Οδυσσέα τα ιερά βόδια
- a) Στο νησί του Ήλιου
 - b) Στο νησί της Κίρκης
 - c) Στο νησί των Λοτοφάγων
14. Μονόφθαλμος και μοχθηρός που έφαγε συντρόφους
- a) Αντίνοος
 - b) Πολύφημος
 - c) Έκτορας
15. Το ασκί αυτό θα βοηθούσε με ανέμους τον Οδυσσέα
- a) Της Πανδώρας
 - b) Της Ναυσικάς
 - c) Του Αιόλου
16. Πετροβόλησαν και βούλιαξαν τα πλοία, πνίξανε πολλούς
- a) Κύκλωπες
 - b) Λαιστρυγόνες
 - c) Φαίακες
17. Δύο τέρατα που κατατροπώνουν τους ναυτικούς
- a) Μέδουσα και Έχιδνα
 - b) Λερναία Ύδρα και Χίμαιρα
 - c) Σκύλλα και Χάρυβδη
18. Η φωνή αυτών μαγεύει τους ναυτικούς και τους κρατά κοντά τους
- a) Σειρήνων
 - b) Μαγισσών

c) Χάλκινων

Ε)Ερώτηση ανοιχτού τύπου: Δόθηκαν χαρακτηριστικές εικόνες από όλο το ταξίδι του Οδυσσέα μέχρι την επιστροφή του στην πατρίδα και ζητήθηκε από τους μαθητές σε μια/δυ γραμμές να τους δώσουν μια λεζάντα ή να την περιγράψουν σύμφωνα με αυτά που διδάχθηκαν.

Γράφω κάτω από κάθε εικόνα τίτλο σχετικό με το που είναι ο Οδυσσέας:





6.2.2. 2^ο Ερευνητικό Εργαλείο: Κατανόηση Συναισθημάτων μέσω Έκφρασης Προσώπου

Συναίσθημα και Εκφράσεις Προσώπου :

Η έκφραση κάποιου προσώπου μία δεδομένη στιγμή εκφράζεται από ένα σύνολο σημάτων. Στα σήματα αυτά περιλαμβάνονται το σχήμα και ο προσανατολισμός του προσώπου, αλλά και γενικότερα ολόκληρης της κεφαλής, και φυσικά η θέση και η κίνηση των διαφόρων χαρακτηριστικών του προσώπου (μάτια, φρύδια, στόμα κτλ). Στα σήματα αυτά συχνά περιλαμβάνονται με σημαίνοντα ρόλο το χρώμα του δέρματος του προσώπου, οι πιθανές ρυτίδες έκφρασης κτλ. Φυσικά τη σημαντικότερη συμβολή στη δημιουργία των εκφράσεων την έχουν οι μύες του προσώπου, οι οποίοι και έχουν την ικανότητα να δημιουργήσουν μεγάλη μεταβολή στην έκφραση σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα, συμβάλλοντας τα μέγιστα στη χωρίς λόγια επικοινωνία. Βέβαια δεν πρέπει να παραλείψουμε τις δυσκολίες που δημιουργούνται από την αλληλεπίδραση των διαφορετικών σημάτων τα οποία μπορούν είτε να αλληλοσυμπληρώνονται είτε να αλληλοαναιρούνται.

Η σχέση συναισθήματος και προσώπου είναι συναρπαστική και πολυσύνθετη. Μερικές από τις χιλιάδες εκφράσεις του προσώπου είναι συνδεδεμένες με συγκεκριμένα συναισθήματα. Οι έξι αυτές βασικές κατηγορίες είναι: λύπη, θυμός, χαρά, φόβος, απέχθεια και έκπληξη. Παρόλα αυτά μπορούμε να συναντήσουμε εκφράσεις οι οποίες, εκ πρώτης όψεως, δε φαίνεται να ανήκουν σε κάποια από τις έξι κατηγορίες, αυτό όμως συμβαίνει για τρεις κυρίως λόγους, ή πρόκειται για μία καθαρά υποκειμενική έκφραση ή είναι μία από τις έξι εκφράσεις αλλά με διαφορετικό όνομα ή είναι συνδυασμός δύο γνωστών εκφράσεων. Βέβαια, σε καθεμία από αυτές τις κατηγορίες, είναι δυνατόν να υπάρχει μία μεγάλη ποικιλία έντασης στις εκφράσεις και στις λεπτομέρειες τους. Οι τρεις εκφραστικές περιοχές του προσώπου είναι τα φρύδια, τα μάτια και το στόμα.

Η χαρά εκφράζεται κυρίως με την παρουσία χαμόγελου εκτός αν αυτό δείχνει ειρωνεία ή επιθετικότητα. Η λύπη εκδηλώνεται με κλίση των άκρων του στόματος προς τα κάτω αλλά και γενικότερα όλων των χαρακτηριστικών του προσώπου. Η μεγάλη θλίψη (οδύνη) με δάκρυα τρέμουλο των χειλιών και προσπάθεια να κρύψουμε

το πρόσωπο μέσα στα χέρια. Η έκπληξη εκφράζεται με σήκωμα των φρυδιών κάτι που βοηθά στο να αποκτήσουμε ευρύτερη οπτική ακτίνα και αφήνει να πέσει περισσότερο φως στον αμφιβληστροειδή χιτώνα του ματιού, ενώ η αηδία με το σούφρωμα της μύτης και το στράβωμα του πάνω χείλους, προς τα πλάγια. Ο θυμός εκδηλώνεται με χαμηλωμένα φρύδια σφίξιμο ή τρίζιμο των δοντιών και επίμονο κάρφωμα με τα μάτια. Ο μεγάλος θυμός κάνει τον άνθρωπο να αλλάζει χρώμα στο πρόσωπο (κοκκίνισμα ή αποχρωματισμός). Ο φόβος εκδηλώνεται με πολύ ανοικτά μάτια και στόμα και αποχρωματισμό του προσώπου.

Το βλέμμα αποτελεί, σύμφωνα με την άποψη του Argyle (1976), ένα από τα πιο σημαντικά μέσα που έχουν σχέση με την αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπων διότι μπορεί να προκαλεί έντονες συναισθηματικές διεγέρσεις, μεταφέροντας χωρίς λόγο πολλά θετικά ή αρνητικά συναισθήματα. Οι άνθρωποι δίνουν μεγάλη σημασία στα μάτια των συνανθρώπων τους, προσέχουν τις εκφράσεις τους και προσπαθούν να μαντέψουν από αυτό την ψυχική και συναισθηματική τους κατάσταση. Τα αποτελέσματα πολλών ερευνών έδειξαν ότι " η συχνή και μεγάλης διάρκειας οπτική επαφή, η οποία συνοδεύεται από χαλαρή έκφραση στο πρόσωπο, έχει πάντα θετικά αποτελέσματα, επειδή ερμηνεύεται ως συμπάθεια έλξη και πρόσκληση για αλληλεπίδραση". Άλλοι ερευνητές υποστήριξαν ότι οι άνθρωποι που αποφεύγουν το βλέμμα των άλλων και δεν του κοιτάζουν στα μάτια κρύβουν δυνατά συναισθήματα θλίψης και ο Izard (1977) ότι κρύβουν ντροπή και ενοχές.

Σημαντικό στοιχείο του βλέμματος αποτελεί η έκφραση των ματιών, η οποία καθορίζεται κυρίως από το άνοιγμά τους. Όταν ο άνθρωπος φοβάται ή αισθάνεται έκπληξη ανοίγει πολύ τα μάτια του, όταν είναι θυμωμένος "καρφώνει" τα ορθάνοικτα μάτια του για πολύ χρόνο στον αντίπαλό του. Ένα άλλο εκφραστικό στοιχείο του βλέμματος την οποία συνήθως οι άνθρωποι αγνοούν έχει να κάνει με την κόρη του ματιού. Η κατεύθυνση προς την οποία στρέφεται το βλέμμα, όταν διακόπτεται η οπτική επαφή μπορεί να δώσει πληροφορίες για τα συναισθήματα του ατόμου, το χαρούμενο και αισιόδοξο άτομο κοιτάζει αγέρωχα προς τα πάνω, ενώ το θλιμμένο προς τα κάτω.

Τέλος, η συχνότητα με την οποία οι άνθρωποι ανοιγοκλείνουν τα μάτια είναι ένα ακόμα χαρακτηριστικό στοιχείο του βλέμματος που προδίδει τη συναισθηματική τους

κατάσταση, το συχνό ανοιγόκλειμα φανερώνει μεγάλο άγχος. Μπορούμε να πούμε ότι οι άνθρωποι με καλή συναισθηματική διάθεση κοιτάζουν τους άλλους στο πρόσωπο πιο πολύ από εκείνους που είναι αγχώδεις, νευρικοί και καταθλιπτικοί.

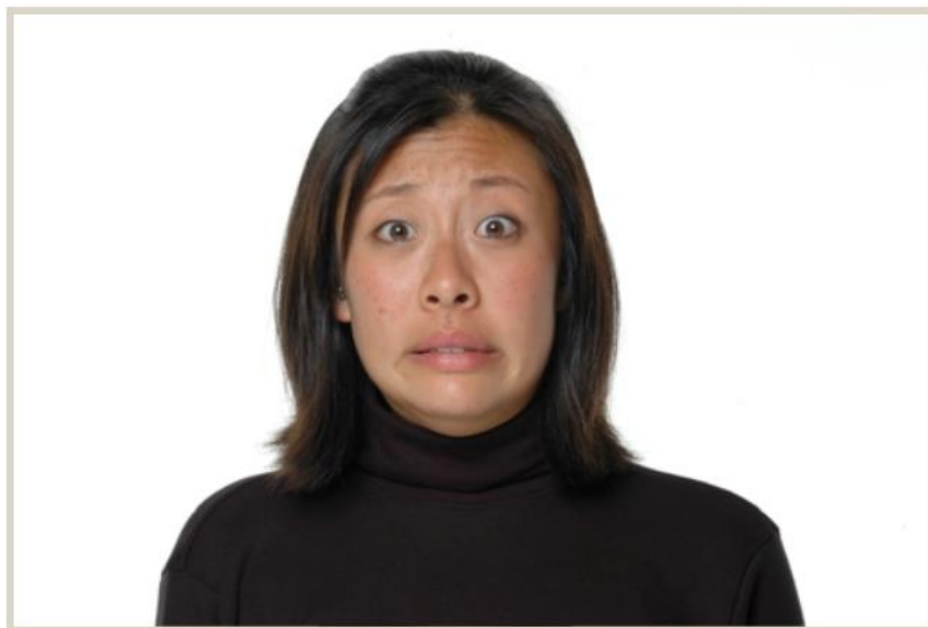
Η αποκωδικοποίηση των εκφράσεων του προσώπου είναι μια σύνθετη δεξιότητα που καθορίζει αν διαθέτουμε συμπόνια και ενσυναίσθηση. Το πρόσωπο είναι ο καθρέπτης της ψυχής, είναι το μέρος που δείχνει καλύτερα από οποιαδήποτε άλλο εκφραστικό μέρος του ανθρώπινου σώματος την ψυχική και συναισθηματική κατάσταση του ατόμου.

Το συγκεκριμένο τεστ:

Στο τέλος του εικοστού αιώνα και στην αρχή μιας καινούριας χιλιετίας η επιστήμη της ψυχολογίας πραγματοποιεί μια σημαντική στροφή. Ύστερα από οκτώ και πλέον δεκαετίες όπου το θέμα βρίσκεται στην αφάνεια, με την κατηγορία του 'μη επιστημονικού', ανακαλύπτεται ξανά η σημασία που έχουν τα συναισθήματα στην ζωή του ατόμου. Το βιβλίο του Δαρβίνου 'Η έκφραση των συναισθημάτων στους ανθρώπους και τα ζώα' (1872) γίνεται αντικείμενο εξέτασης και επανεκδίδεται με επιμέλεια του Paul Ekman (1995) πρωτοπόρου μελετητή και υπέρμαχου της θεωρίας του 'παγκόσμιου' χαρακτήρα των συναισθημάτων.

Ο Ekman κατάφερε να αποδείξει πως το πρόσωπό μας μπορεί να δημιουργήσει εκατοντάδες χιλιάδες διαφορετικές εκφράσεις. Στην πράξη, όμως, πολλές από τις εκφράσεις αυτές επαναλαμβάνονται. Ορισμένες από αυτές χρησιμοποιούνται, ωστόσο, σε όλο τον κόσμο. Οι εκφράσεις του προσώπου είναι απευθείας συνδεδεμένες με την εγκεφαλική λειτουργία. Οι εκφράσεις είναι πολύ σύντομες εκφράσεις του προσώπου και διαρκούν μόνο ένα κλάσμα του δευτερολέπτου. Συμβαίνουν όταν ένα πρόσωπο είτε εσκεμμένα ή ασυνείδητα κρύβει ένα συναίσθημα. Οι κύριοι υποστηρικτές της θεωρίας ακολουθούν την ψυχο-εξελικτική προσέγγιση (psychoevolutionary perspective; Ekman, Friesen κ.α.) εστιάζουν σε έρευνες που δείχνουν ότι τα βασικά συναισθήματα (όπως χαρά, λύπη, θυμός, κ.α.) χαρακτηρίζονται από μια συγκεκριμένη δομή, αποτελούν ένα υπόδειγμα που συνδυάζει συγκεκριμένες ψυχοφυσιολογικές αντιδράσεις με συγκεκριμένες εκφράσεις του προσώπου και κέντρα του φλοιού του εγκεφάλου.

Το **συγκεκριμένο τεστ** είναι το αποτέλεσμα πρωτοποριακής έρευνας δύο ερευνητών-ψυχολόγων τους P. Ekman και W. Friesen, και εξήχθη από το Πανεπιστήμιο Μπέρκλεϋ της Καλιφόρνια. Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο διατίθεται διαδικτυακά στα αγγλικά και μας βοηθά να αξιολογήσουμε τις επιδόσεις μας σε αυτό το μέτρο συναισθηματικής νοημοσύνης (EQ). Το τεστ αφορά τα πρόσωπα ηθοποιών που εκφράζουν μια σειρά από βασικά συναισθήματα και το παιδί καλείται να αντιληφθεί και να αξιολογήσει ακριβώς το συναίσθημα ενός άλλου ατόμου κοιτάζοντας μια σειρά φωτογραφιών με διαφορετικές συναισθηματικές εκφράσεις προσώπου (χαρά, λύπη, έκπληξη, θυμός, αηδία). Τα σκορ που συγκεντρώνονται συνολικά από τη συναισθηματική αναγνώριση και την ανάληψη της προοπτικής των άλλων όσον αφορά το συναίσθημα συναθροίζονται και έτσι υπολογίζεται ένα συνολικό σκορ για την συναισθηματική αναγνώριση και αντίληψη. Το τεστ χρησιμοποιεί την μέθοδο στόχου για να μετρήσει την ακρίβεια στην αντίληψη των συναισθημάτων. Ακολουθεί ένα παράδειγμα:



1. Αυτό το πρόσωπο εκφράζει ...
 - A. Αμηχανία
 - B. Φόβος
 - C. Θλίψη
 - D. Έκπληξη

Αυτό βέβαια δεν είναι το μοναδικό μέτρο που αξιολογεί το δείκτη EQ, ο οποίος αφορά γενικότερα στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται, να ελέγχει και να

αξιολογεί τα συναισθήματά του. Η αυτογνωσία και οι κοινωνικές δεξιότητες είναι δύο ακόμη βασικοί παράγοντες που καθορίζουν το δείκτη EQ.

Τα άτομα με υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη αναγνωρίζουν και εκφράζουν με καταλληλότερο τρόπο, για την εκάστοτε περίπτωση, τα δικά τους συναισθήματα. Επίσης, έχουν την ικανότητα να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και στους άλλους, αλλά και να αναγνωρίζουν τις συναισθηματικές αντιδράσεις των άλλων, δείχνοντας ενσυναίσθηση. Σε γενικές γραμμές, ένας άνθρωπος με υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- κατανοεί τα συναισθήματα και τα κίνητρα των άλλων
- θέτει κίνητρα στον εαυτό του
- προσαρμόζεται εύκολα στο περιβάλλον
- ελέγχει τα συναισθήματά του με τρόπο λειτουργικό
- είναι αισιόδοξος
- είναι ικανός στην επικοινωνία και τη δημιουργία μακροχρόνιων προσωπικών σχέσεων

Οι λόγοι εφαρμογής αυτού του τεστ (EQ) στους μαθητές με ελαφριά και μέτρια νοητική υστέρηση είναι:

- Κατά την διάρκεια των θεατρικών δράσεων ο ερευνητής έφερε μάσκες: «ουδέτερη», «αφελής», «commedia», ζώα, μυθικά πρόσωπα, μάσκες μισού προσώπου, ολόκληρου προσώπου, κ.λ.π, για να τις χρησιμοποιήσει σαν αφετηρία για αυτοσχεδιασμούς και άλλοτε κατασκεύασε μαζί με τους μαθητές κάποιες από χαρτόνι, πυλό, γύψο. Η μάσκα είναι όχημα για την ανάπτυξη ενός χαρακτήρα ή έκφρασης της συναισθηματικής κατάστασης ή της εξωτερικής μορφής ενός ήρωα.
- Οι μαθητές κατά την διάρκεια θεατρικών δρώμενων τους ζητήθηκε να εκφράσουν τα συναισθήματα του ήρωα ή της κατάστασης της οποίας βρίσκονταν μέσω εκφράσεων προσώπου ή να υποδυθούν ένα ρόλο. Στόχος αυτής της ενότητας η μετατροπή συναισθημάτων ή σκέψεων σε έκφραση προσώπου και αύξηση της πλαστικότητας και εκφραστικότητάς του.
- Παίξανε παιχνίδια μίμησης με εκφράσεις προσώπου μέσα από καρτέλες, βίντεο, συμμαθητές ή εμψυχωτή.

- Σε αντίθεση με τη γνωστική νοημοσύνη (IQ) που αναπτύσσεται τα πρώτα χρόνια της ηλικίας μας, η Συναισθηματική Νοημοσύνη(EQ) μπορεί να αναπτυχθεί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής μας οπότε καλλιεργείται μέσα από τις εμπειρίες
- Η επίδραση του περιβάλλοντος είναι αυτή που διαμορφώνει στο μεγαλύτερο βαθμό τις συναισθηματικές δεξιότητες.
- Οι άνθρωποι που έχουν υψηλό IQ δεν έχουν απαραίτητα και την ικανότητα να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους ή να τα πηγαίνουν καλά με τους άλλους. Ίσως μάλιστα να ισχύει και το αντίθετο.

6.2.3.3^ο Ερευνητικό Εργαλείο: ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΜΕΑ για Ελαφριά και Μέτρια Νοητική Υστέρηση

Παρατηρήσεις και καταγραφή σε δομημένο και σταθμισμένο ερωτηματολόγιο (Λίστας Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων) δεξιοτήτων σε πέντε τομείς των ατόμων με ελαφριά και μέτρια νοητική στήριζόμενο στις δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, υπό την εποπτεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και των τμήματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (2009)

Η καταγραφή της προόδου (διαμορφωτική αξιολόγηση) των μαθητών κάθε φορά που τελειώνει η διδασκαλία ενός διδακτικού στόχου είναι βασική απαίτηση και αναπόφευκτη διαδικασία για ένα σύγχρονο μοντέλο διαδραστικής διδακτικής προσέγγισης των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Δροσινού, 2007). Η αξιολόγηση της προόδου είναι απαραίτητη για τους εξής λόγους: α. για την επανατροφοδότηση των διδακτικών προγραμμάτων και γενικότερα της εκπαιδευτικής παρέμβασης, β. για να υπάρχουν απτά στοιχεία με τα οποία θα μπορούν να ενημερώνονται με ακρίβεια και πειστικότητα γονείς, εκπαιδευτικοί, και άλλο προσωπικό του σχολείου με το οποίο συνεργαζόμαστε, όπως τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), γ. για να προστατεύονται τα παιδιά από αυθαίρετες κρίσεις και δυσμενείς αποφάσεις σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες και την πρόοδό τους, που είναι δυνατό να υπάρξουν όταν ο εκπαιδευτικός στηρίζεται μόνο σε εμπειρικά δεδομένα για τη διδασκαλία και την εκτίμηση των αποτελεσμάτων της και δ. για να διευκολύνεται η μαθησιακή διαδικασία με την διεπιστημονική διαχείριση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή. Για το σκοπό αυτό καταρτίστηκαν ενδεικτικές Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), μια για κάθε αναπτυξιακή περιοχή με στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, οι οποίες μπορούν να εξατομικευτούν και να προσαρμοστούν στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε υποστηριζόμενου μαθητή. Οι ΛΕΒΔ βασίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, καταγραμμένο με τη μορφή διδακτικών στόχων, και θεωρούνται ως ένα καλό βοήθημα για το εκπαιδευτικό προκειμένου να εξετάσει τους μαθητές του και να εκτιμήσει το επίπεδο της εκπαιδευτικής τους παρουσίας. Επιπλέον, οι ΛΕΒΔ αξιοποιούν την εμπειρική παρατήρηση μέσα από τη βιωματική συναλλαγή με το μαθητή, τους εκπαιδευτικούς

της τάξης και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, όπου αυτό απαιτείται και είναι εφικτό.

Τα τεστ συμπληρώθηκαν από δύο εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, για την εγκυρότητα, αντικειμενικότητα και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Για τις πρώτες τρεις δεξιότητες τα τεστ αξιολόγησης της μαθησιακής ετοιμότητας συμπληρώθηκαν από την φιλόλογο της πειραματικής ομάδας, ενώ οι δύο τελευταίες από την θεατρολόγο του σχολείου για προφανείς λόγους, τόσο πριν όσο και μετά την ολοκλήρωση της εφαρμογής θεατρικών δράσεων.

Η παιδαγωγική αξιολόγηση είναι απαραίτητη στη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών με εξατομικευμένα και εξειδικευμένα διδακτικά προγράμματα στην προκειμένη περίπτωση παρέμβαση μέσω θεατρικού προγράμματος. Ο σχεδιασμός του δομημένου διδακτικού προγράμματος είναι η σημαντικότερη διδακτική στρατηγική που χρησιμοποιείται σήμερα διεθνώς. Η κατάρτισή του προϋποθέτει ειδικές γνώσεις και συνεπώς εξειδίκευση, μετεκπαίδευση και κατάλληλη επιμόρφωση. Η παιδαγωγική αξιολόγηση υλοποιείται στο πλαίσιο της συστημικής επιστημονικής προσέγγισης. Εδώ εξετάζεται τι μπορεί να κάνει ο μαθητής με τη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού, με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διαφοροδιάγνωση και τη σχέση με το βαθμό σοβαρότητας της αναπηρίας και των μαθησιακών δυσκολιών. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής καλείται να αναστοχαστεί και να απαντήσει σε παιδαγωγικά ερωτήματα που αφορούν τις παραπάνω δεξιότητες. Οι ερωτήσεις προσαρμόστηκαν στα ερευνητικά ερωτήματα και στους στόχους της έρευνας ενώ οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν όλες κλειστού τύπου με κλίμακα τύπου Likert πέντε βαθμίδων, από καθόλου έως άριστα, ανάλογα τον βαθμό κατάκτησης του ως προς μελέτη τομέα δεξιοτήτων. Η περίπτωση χρήσης πενταβάθμιας κλίμακας παρουσιάζει το θετικό χαρακτηριστικό ότι δίνει τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να τοποθετηθεί σε ουδέτερο - μεσαίο σημείο ή να επιλέξει μια σαφή τοποθέτηση προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση της κλίμακας. Έχει τη δυνατότητα να τοποθετηθεί ακραία ή με μετριοπάθεια, ανεξάρτητα από την κατεύθυνση που έχει επιλέξει, γιατί έχει στη διάθεσή του δύο βαθμίδες σε κάθε κατεύθυνση εκατέρωθεν του μεσαίου σημείου.

Δεξιότητες που μελετήθηκαν: **Προφορικός λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Συναισθηματική Οργάνωση, Μαθησιακή Ετοιμότητα στο Θεατρικό Παιχνίδι, Κοινωνικές δεξιότητες στην θεατρική ομάδα**

Πιο αναλυτικά οι δεξιότητες που καταγράφηκαν από τους εκπαιδευτικούς του 3^{ου} τεστ:

Προφορικός Λόγος:

Ο προφορικός λόγος είναι το κατ' εξοχήν μέσον έκφρασης και επικοινωνίας. Το παιδί ακροάται, δέχεται τις προφορικές πληροφορίες, τις επεξεργάζεται νοητικά, επενδύει συναισθηματικά στο προϊόν που παράγεται και εκφράζεται. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι ο προφορικός λόγος είναι η σημαντικότερη μορφή επικοινωνιακής σχέσης. Η ανάπτυξή του επηρεάζει σημαντικά την εξέλιξη του παιδιού, καθώς και τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας. Μέσα από στοχευμένες θεατρικές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας να βοηθήσουμε το παιδί να αναπτύξει τις δεξιότητες του προφορικού λόγου σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μπορεί να λειτουργεί κανονικά ως πομπός και δέκτης προφορικών μηνυμάτων, να επικοινωνεί με τον προφορικό λόγο αποτελεσματικά με το περιβάλλον του και να διαμορφώσει την αναγκαία υποδομή, προκειμένου να είναι αποτελεσματική η μαθησιακή διαδικασία.

Στα πλαίσια του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής δίνεται έμφαση στην αγωγή του λόγου προκειμένου να καλλιεργηθούν και τα παραγλωσσικά στοιχεία της ομιλίας, όπως ο επιτονισμός, η προφορά, η χροιά, η ένταση και το ύψος της φωνής, οι παύσεις, κλπ. Για να μπορέσει ο μαθητής να χρησιμοποιήσει κατάλληλα το λόγο του πρέπει να ορίζεται κάθε φορά η επικοινωνιακή περίσταση, ώστε να γνωρίζει τον αποδέκτη και το σκοπό της επικοινωνίας. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές συνειδητοποιούν τη σημασία της γλώσσας ως μέσο επικοινωνίας και ντύνουν ανάλογα το λόγο και την ομιλία τους.

Ειδικότερα για το μαθητή με ειδικές εκπ/κές ανάγκες και αναπηρίες ερευνάται αν:

– Ακούει και να αντιλαμβάνεται σωστά ποικίλα ηχητικά ερεθίσματα. Το παιδί αναγνωρίζει ήχους που ακούει, βρίσκει την κάρτα που αντιστοιχεί σε κάθε ήχο, μιμείται και παράγει φωνές ζώων ή μουσικά όργανα, εκτελεί εντολές που ακούει.

- Συμμετέχει αποτελεσματικά στο διάλογο περιμένοντας τη σειρά του. Μέσα από ομαδικά παιχνίδια το παιδί ονομάζει αντικείμενα με τυχαία ή ορισμένη σειρά. Ανακοινώνει τα νέα της ημέρας στους συμμαθητές του. Η επιτυχία των δραστηριοτήτων αυτών έγκειται στο να μπορεί το παιδί να περιμένει τη σειρά του για να μιλήσει, χωρίς να διακόπτει το συνομιλητή του.
- Εκφράζεται προφορικά με ακρίβεια και σαφήνεια. Η σύνδεση λέξεων, προτάσεων και γεγονότων, η σωστή χρήση των χρόνων και των επιθέτων αποτελούν κριτήριο για την ακριβή και σαφή έκφραση. Δραστηριότητες με δραματοποιήσεις, φωτογραφίες, παραμύθια βοηθούν ως προς αυτή την κατεύθυνση με παιγνιώδη τρόπο.

Ψυχοκινητικότητα:

Η γνώση του σώματος και ο συντονισμός των κινήσεων των μελών είναι μια σημαντική περιοχή δεξιοτήτων για τη μάθηση και την κοινωνική προσαρμογή του παιδιού. Το παιδί πιάνει, δείχνει, λέει, κινεί και χρησιμοποιεί το στόμα του, τα χέρια του, τα πόδια του, τα μάτια του κ.τ.λ. Αντικαθιστά τις λέξεις με απλές κινήσεις και τις προτάσεις με σύνθετες, δομημένες, επιμέρους κινήσεις. Με την αναγνώριση της εικόνας του σώματός του το παιδί ανακαλύπτει μια άλλη μορφή επικοινωνίας: Την επικοινωνία με τη «γλώσσα του σώματος». Σκοπός του θεατρικού παιχνιδιού είναι μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες ψυχοκινητικότητας να βοηθήσουμε το παιδί να γνωρίσει το σώμα του, τα μέλη και τη λειτουργικότητά τους και να αναπτύξει δεξιότητες σε απλές και σύνθετες κινήσεις π.χ. περπάτημα, τρέξιμο. Επίσης σκοπεύει να υποστηρίξει το μαθητή με στοχευμένες δραστηριότητες που προάγουν την αυτονομία και τη μαθησιακή διαδικασία στον ανώτερο βαθμό κινητής επίδοσης και έκφρασης.

Ειδικότερα ερευνάται αν το παιδί μπορεί:

- Να εκτελεί με ακρίβεια κινήσεις γενικής και λεπτής κινητικότητας. Το παιδί κινεί όλο το σώμα ή μέρη του σώματός του ακολουθώντας οδηγίες με συγκεκριμένο στόχο κάθε φορά. Μέσα από δομημένες δραστηριότητες, πιάνει αντικείμενα με τα χέρια του, κόβει με ψαλίδι, πλάθει, ζυμώνει, συντονίζει τις κινήσεις του.
- Να προσανατολίζεται βιωματικά στο χώρο. Το παιδί ορίζει τη θέση του στο χώρο και εκτελεί διαδρομές με παιχνίδια, με στεφάνια, σχοινάκια, λαβύρινθους, μέσα από δραματοποιήσεις με ρόλους ή με τη συνοδεία μουσικής. Ακόμη, εκτελεί πραγματικές

διαδρομές μέσα κι έξω από το σχολείο, με συγκεκριμένο στόχο. Τέλος υποστηρίζεται οι χωροαντιληπτικές δεξιότητες.

– Να γνωρίζει το ρυθμό και το χρόνο. Ακούει ήχους με ρυθμό και εκτελεί ρυθμικές κινήσεις. Ορίζει τα χρονικά σημεία της ημέρας, τους μήνες, τις εποχές και τα συνδέει με γεγονότα. Κατανοεί χρονικές αλληλουχίες, και αναπτύσσει την χωροχρονική αντίληψη. Κατανοεί ότι η επιλογή να πιάνει το ψαλίδι με το αριστερό χέρι ή το δεξί χέρι είναι αποκλιστικά δική του απόφαση.

– Να σταθεροποιήσει την πλευρίωσή του. Το παιδί ονομάζει και δείχνει τα μέρη του σώματός του σε φωτογραφίες ή μπροστά στον καθρέφτη. Διακρίνει το δεξί από το αριστερό μέσα από κινήσεις ακριβείας και παιχνίδια.

Συναισθηματική Οργάνωση:

Το παιδί εκφράζει προς τα έξω την εικόνα του εαυτού του, αναπτύσσει ενδιαφέροντα στο περιβάλλον του και συνεργάζεται με τους άλλους. Τα συναισθήματα είναι συνδεδεμένα με την ανάγκη του παιδιού να αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες και λειτουργική αλληλεπίδραση με τους άλλους στην προσπάθειά του να ενσωματωθεί στο κοινωνικό του περιβάλλον. Τα ενδιαφέροντα διατηρούν το παιδί σε συναισθηματική εγρήγορση και η συνεργασία με τους άλλους του επιτρέπει να αξιολογεί τις πράξεις του, να αποδέχεται τις αποτυχίες του και να χαίρεται τις επιτυχίες του.

Μελετήθηκε αν ο/η μαθητής/ρια με ελαφριά και μέτρια νοητική μπορούν :Να σχηματίσει το παιδί την αυτοεικόνα του, να ανακαλύψει και να διατηρήσει τα ενδιαφέροντά του, να μάθει να επικοινωνεί με το περιβάλλον του, να συνεργάζεται με άλλα πρόσωπα και να προσαρμόζεται κοινωνικά.

Ειδικότερα κατά πόσο μπορεί:

– Να αναπτύξει θετικό αυτοσυναίσθημα. Οι δραστηριότητες αποβλέπουν στο να μάθει το παιδί να αναγνωρίζει και να αποδέχεται το πρόβλημα και να το αντιμετωπίζει, να παρουσιάζει καλή εικόνα του εαυτού προς τα έξω, να φροντίζει τη φυσική του κατάσταση. Επιπλέον, να αποδέχεται τους άλλους και να απολαμβάνει την αποδοχή των άλλων, να αντιμετωπίζει την αποτυχία με ψυχραιμία, να χαίρεται την επιτυχία του και να σέβεται και να εκτιμά τον εαυτό του και τους άλλους.

– Να αναπτύξει ενδιαφέρον για τη μάθηση. Κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, το παιδί αναπτύσσει νέες δεξιότητες, κάνει επισκέψεις σε εκθεσιακούς χώρους, ανακαλύπτει καινούρια πρόσωπα και πράγματα, του δημιουργούνται απορίες και ζητά απαντήσεις στα ερωτήματά του, ανακαλύπτει το περιβάλλον του, φροντίζει να το διατηρεί καθαρό και του δημιουργείται η αίσθηση της προστασίας και του σεβασμού του περιβάλλοντος.

– Να συνεργάζεται και να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους άλλους. Η συνεργασία βοηθά το παιδί στην κοινωνικοποίησή του, να αποφύγει την κατήλωσή του στον εγωκεντρισμό και ατομικισμό και το οδηγεί στον προσωποκεντρισμό και στην αναγνώριση του εαυτού ως μέλος μιας κοινωνίας προσώπων και όχι ως μονάδα μέσα στο σύνολο ατόμων.

Στόχος του θεατρικού προγράμματος είναι να μάθει το παιδί να συνεργάζεται με τα πρόσωπα της οικογένειάς του και του σχολικού περιβάλλοντος και τα πρόσωπα εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Δραστηριότητες ομαδικού χαρακτήρα βοηθούν το παιδί να αναπτύσσει πνεύμα συνεργατικότητας και αλληλοκατανόησης αλλά και δεξιότητες συναισθηματικής κοινωνικής και ηθικής νοημοσύνης.

Ετοιμότητα στο Θεατρικό Παιχνίδι:

Ο εκπαιδευτικός φροντίζει να διαμορφώνει τις δράσεις του με τρόπο που να δημιουργεί το δραματικό εκείνο περιβάλλον που εμπλέκει το παιδί συναισθηματικά και του δημιουργεί την απαραίτητη εσωτερική ένταση και συγκίνηση. Για να συμβεί αυτό πρέπει, καταρχήν, ο ίδιος να εκφράζει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του με τη σωματική του στάση και κίνηση, να παίζει με το σώμα του (κίνηση και έκφραση) και το λόγο του, είτε δίνει οδηγίες, είτε περιγράφει καταστάσεις, ώστε να μεταδίδει πηγαία τον ενθουσιασμό του και να συμπαρασύρει τα παιδιά να εκφράσουν το δικό τους συναισθηματικό κόσμο. Το αυθεντικό ενδιαφέρον και η ζωντάνια του, η αποφυγή τυποποιημένων φράσεων και κινήσεων, η ικανότητά του να αφογκράζεται τις διαθέσεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και η παροχή αντίστοιχων ερεθισμάτων που διεγείρουν τη συναισθηματική τους κατάσταση είναι στοιχεία και δεξιότητες που καλλιεργεί και ο ίδιος.

Ο μαθητής ελέγχεται στους εξής τομείς (Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Θέατρο, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Υπουργείου Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης, ΕΣΠΑ, 2007):

Σωματική εκφραστικότητα (σώμα, έκφραση προσώπου, βλέμμα): η μετατροπή των αισθημάτων σε σωματική έκφραση καθώς και η ανάπτυξη της πλαστικότητας και της εκφραστικότητας του σώματος και του προσώπου. Επιδιώκεται, επίσης, οι μαθητές να κατανοούν τα συναισθήματά τους, αποκτώντας αυτογνωσία και βρίσκοντας τρόπους να τα διαχειρίζονται καλύτερα, όταν αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις, αλλά και κατανοώντας τα συναισθήματα των άλλων, γεγονός που συμβάλλει στην καλύτερη επικοινωνία μεταξύ τους και στην ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία (Ντολιοπούλου, 2003). Τα παιδιά εκφράζονται καλύτερα, όταν καλούνται να αναπαραστήσουν βιωματικές τους καταστάσεις, όπου μπορούν να ανασύρουν εικόνες από τη σωματική τους μνήμη

Έκφραση συναισθημάτων: Η λεκτική έκφραση των συναισθημάτων μπορεί να συμπληρώσει τη σωματική έκφραση. Οι μαθητές χρησιμοποιούν τα λεκτικά τους μέσα για να εξωτερικεύσουν συναισθηματικές καταστάσεις. Στόχος είναι η ανάδυση και βίωση των συναισθημάτων των μαθητών, η αναγνώριση και αποδοχή τους καθώς και η διαχείρισή τους (συναισθηματική νοημοσύνη). Είναι σημαντικό τα συναισθήματα αυτά να γεννιούνται αυθόρμητα μέσα από δράσεις, κατά τις οποίες οι μαθητές προτρέπονται να εκφράσουν σωματικά και λεκτικά το συναίσθημα που νιώθουν κάθε φορά. Ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί (όπως και στη σωματική εκφραστικότητα) το βίωμα και ωθεί τους μαθητές να περιγράψουν και να μοιραστούν με την ομάδα τα συναισθήματα που ένιωσαν σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Μπορεί, εναλλακτικά, να ορίζει το συναίσθημα και να τους ζητάει να περιγράψουν σύντομα ένα γεγονός που τους συνέβη ή πιο αφαιρετικά, τους δίνει την αρχή μιας πρότασης που δηλώνει συναίσθημα και τους καλεί να συμπληρώνουν επιγραμματικά τα προσωπικά γεγονότα που συνδέονται με αυτό (π.χ. χαίρομαι όταν..., νιώθω αμήχανα όταν..., κλπ.). Οι δραστηριότητες μπορούν να ολοκληρωθούν με εικαστικές δημιουργίες (ζωγραφική, κολάζ), όπου θα αποτυπώνονται συγκεκριμένα συναισθήματα συνδυάζοντας αντικείμενα, τοπία με πρόσωπα που έχουν συγκεκριμένη έκφραση (π.χ. ένα παιδί που είναι λυπημένο, επειδή ο αέρας του πήρε το μπαλόνι από τα χέρια).

Επικοινωνιακοί κώδικες Ένας από τους σημαντικότερους στόχους της θεατρικής αγωγής είναι η ανάπτυξη και καλλιέργεια των εκφραστικών και αντιληπτικών μέσων που διαθέτει ο μαθητής για να επικοινωνήσει με τους άλλους, να μπορεί, δηλαδή, να χρησιμοποιεί συνειδητά ή ασυνειδητά τη γλώσσα του σώματος καθώς και τα λεκτικά

του μέσα προκειμένου να στέλνει και να προσλαμβάνει μηνύματα. Το θεατρικό παιχνίδι προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα και τα κανάλια επικοινωνίας (λεκτικά και μη λεκτικά) για να εκφράσουν εμπειρίες, σκέψεις, ιδέες και συναισθήματα με ποικίλους τρόπους.

Μη λεκτική επικοινωνία: Είναι η επικοινωνία που κινείται με βάση το ψυχισμό της στιγμής και εκφράζεται με το σώμα και το πρόσωπο. Η κίνηση όταν είναι αποτέλεσμα της ψυχολογικής κατάστασης, μετατρέπεται σε δήλωση που αποτελεί στοιχείο επικοινωνίας. Αν η κίνηση δεν είναι αποτέλεσμα εσωτερικής έντασης, μπορεί να γίνεται εξωτερικά σωστά, αλλά δεν είναι ικανή να αποτελέσει μέσο επικοινωνίας. Σημασία δεν έχει τόσο η αρτιότητα της κίνησης αλλά η κίνηση ως μέσο επικοινωνίας. Επομένως, στη φάση αυτή, ο εκπαιδευτικός αποφεύγει την αξιολόγηση του αποτελέσματος και επιβραβεύει κάθε προσπάθεια που είναι πηγαία, προσωπική και αυθεντική (Κουρετζής, α-1991). Το ίδιο το σώμα διαθέτει πολλαπλές δυνατότητες κινήσεων και εκφράσεων προκειμένου να μεταδώσει μηνύματα και να επικοινωνήσει με τους άλλους. Ως τέτοια θεωρούνται η στάση και οι κινήσεις του σώματος, η απόσταση από τον άλλο, οι χειρονομίες, τα νεύματα, οι χαιρετισμοί, οι εκφράσεις του προσώπου, η διάθεση, η βλεμματική επαφή κ.ά.

Λεκτική επικοινωνία: Η λεκτική επικοινωνία συντελείται με το λόγο και την ομιλία και βασίζεται στη χρήση του γλωσσικού κώδικα. Η θεατρική εμπειρία του μαθητή μπορεί να την καλλιεργήσει, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να δημιουργήσει ατμόσφαιρα ελεύθερης έκφρασης και σεβασμού στις απόψεις κάθε μαθητή. Για την εξάσκηση των μαθητών στον επικοινωνιακό λόγο προσφέρονται καταρχήν οι λεκτικοί αυτοσχεδιασμοί. Πρόκειται για λεκτικά παιχνίδια που έχουν στόχο να καλλιεργήσουν την ετοιμότητα, τον αυθορμητισμό και την ευχέρεια των μαθητών στην παραγωγή προφορικού λόγου.

Κοινωνικές Δεξιότητες

Το θέατρο από τη φύση του αποτελεί συλλογική τέχνη, σύνθετη δημιουργία και εκτέλεση. Ένας από τους πρωταρχικούς σκοπούς της ένταξής του στην εκπαίδευση είναι η κοινωνικοποίηση του παιδιού, που συντελείται μέσα από την ομαδική δράση και δημιουργία. Το θεατρικό παιχνίδι βοηθά το μαθητή να κατανοήσει την ανάγκη

της ομαδικής εργασίας και της αρμονικής συνεργασίας για την εκτέλεση συλλογικού έργου. Μαθαίνει να αποδέχεται τα όρια και τους περιορισμούς που θέτει η ομάδα, συνειδητοποιεί την ανάγκη τήρησης των κανόνων, παραχωρεί χώρο στους άλλους και σέβεται τις προτιμήσεις τους. Για το λόγο αυτό, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί κάθε φορά να δίνει συνεργατικό χαρακτήρα στις δραστηριότητες που υλοποιεί, οι οποίες επιγραμματικά μπορεί να καταγραφούν ως ακολούθως (Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Θέατρο, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Υπουργείου Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης, ΕΣΠΑ, 2007):

- I. Παιχνίδια γνωριμίας
- II. Παιχνίδια επαφής
- III. Παιχνίδια εμπιστοσύνης
- IV. Παιχνίδια συνεργασίας
- V. Σχηματισμός ομάδων
- VI. Ομαδοσυνεργατικά παιχνίδια

6.3. Ερευνητικό Υλικό που χρησιμοποιήθηκε κατά την Διάρκεια των Μαθημάτων της Πειραματικής Ομάδας

Ο μύθος μας: “Φρουτ-Οδύσσεια”

Δραματοποίηση καλείται η μετα-γραφή αφηγηματικού σε δραματικό λόγο. Η δραματοποίηση αφορά την μεταγραφή μη δραματικών κειμένων, λογοτεχνικών ή μη, σε θεατρική μορφή με τελικό σκοπό την εικονοποίησή τους και έκφρασή τους υπό μορφή θεατρικού δρώμενου. Η δραματοποίηση λειτούργησε ως εργαλείο για την αναβίωση και το «ζωντάνεμα» των κειμένων από μετάφραση της Οδύσσειας καθώς ενίσχυσε και ανέδειξε τις αξίες που ενυπάρχουν σε αυτά μέσα από μία διαδικασία βιωματικής γνώσης και ουσιαστικής επικοινωνίας των μαθητών.

Στη σχολική πραγματικότητα του Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου, η δραματοποίηση εξυπηρέτησε τη σχολική παράσταση και λειτούργησε ως μέσον για την προσέγγιση γλωσσικής ανάπτυξης και βελτίωση του αφηγηματικού λόγου. Η δραματοποίηση, ως διδακτική και παιδαγωγική μέθοδος, ενσαρκώνει σχεδόν ιδανικά τη σύγχρονη μορφή της ομαδοσυνεργατικής και μαθητοκεντρικής διδασκαλίας ενώ μπορεί να λειτουργήσει με απόλυτη επιτυχία μέσα σε διαθεματικούς άξονες. Παράλληλα, καθώς η επιδίωξη πια δεν είναι μόνο παιδαγωγική ή διδακτική, αλλά αισθητικο-καλλιτεχνική, η δραματοποίηση λειτούργησε ως γνήσιο μέσο καλλιτεχνικής έκφρασης αφού οδήγησε σε ένα σκηνικό αποτέλεσμα με καλλιτεχνικές δράσεις/παιχνίδια και απόλυτη συμμετοχή των μαθητών σε όλα τα επίπεδα. Το έπος του Ομήρου είναι ανεξάντλητη πηγή υλικού για την τεχνική της δραματοποίησης. Προϋπόθεση για την δραματοποίησή του μεγάλου αυτού έργου αποτέλεσε το γεγονός ότι μπορεί να δημιουργηθεί μύθος, συμβάντα, επεισόδια ώστε να προκύπτει σύγκρουση και δράση. Δηλαδή είναι «δυνάμει δραματοποιήσιμο» και περιέχει τα γνωρίσματα εκείνα που αφορούν τη δομή του δραματικού κειμένου ως ιδιαίτερου λογοτεχνικού είδους και να επιτρέπει τη σκηνική του μεταγραφή. Τέτοια γνωρίσματα της Οδύσσειας είναι η δράση, ο διάλογος, η πλοκή, οι συγκρούσεις, οι δραματικές καταστάσεις που προκύπτουν και οι χαρακτήρες που αναδύονται μέσα από αυτή. Η διαδικασία της δραματοποίησης κειμένων ακολούθησε την εξής πορεία:

I. Σύνθεση του δραματικού κειμένου από τον εμπυχωτή.

II. Ανάδειξη του κειμένου στη σκηνή της τάξης.

Ο μύθος της Οδύσσειας μετατράπηκε για να εξυπηρετήσει θεατρικούς και γνωστικούς σκοπούς σε “ΦΡΟΥΤ-ΟΔΥΣΣΕΙΑ” για τους μαθητές του Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου με ελαφριά και μέτρια νοητική υστέρηση . Με απλό ποιητικό και ομοιοκαταληκτικό λόγο, μουσικότητα και λυρική στιχών, κωμικό, δραματικό ή καυστικό στο περιεχόμενό του, προσπάθησε να μεταλαμπαδεύσει στους μαθητές τα ουσιαστικότερα σημεία, πρόσωπα και συμβάντα του δεκάχρονου αυτού ταξιδιού της Οδύσσειας, τους σταθμούς και τις περιπέτειες του Οδυσσέα και των συντρόφων του μέχρι να καταλήξει στην πατρίδα. Εμπνευσμένο από τον συγγραφέα παιδικών βιβλίων Ευγένιο Τριβιζά και την «Φρουτοπία» του και άλλοτε προσεγγίζοντας τον ποιητικό λόγο του βιβλίου του «Η Πουπού και η Καρλότα», έδωσε μια διαφορετική διάσταση στο μάθημα. Μοιράστηκε σε όλους τους μαθητές της θεατρικής ομάδας και ανάλογα με το σημείο διδασκαλίας ανατρέχαμε στην αντίστοιχη ενότητα/ποίημα. Οι ζωγραφίες που κοσμούν τις σελίδες, βασίστηκαν στις ζωγραφίες της “Οδύσσειας” του Άκη Μελάχρη, δημιουργήθηκαν και ολοκληρώθηκαν συνεργατικά στην τάξη, με την βοήθεια εκπαιδευτικών, μαθητών και ερευνητή στο τέλος κάθε θεατρικού παιχνιδιού ή στην ώρα των καλλιτεχνικών εάν ο χρόνος δεν επαρκούσε. Κάποιοι μαθητές κατάφεραν να αποστηθίσουν αρκετά κομμάτια απέξω γεγονός που τους βοήθησε στην καλύτερη κατανόηση και απομνημόνευση κάποιων γεγονότων, προσώπων, δράσεων, παρεμβάσεων θεών και σταθμών. Οι ζωντανοί διάλογοι του βιβλίου βοήθησαν στο ζωντάνεμα του μύθου και αποτέλεσαν αφορμή για δραματοποίηση στην τάξη. Το περιεχόμενο της Φρουτ-Οδύσσειας με τα μυθικά στοιχεία της Οδύσσειας και τους ήρωες, γέννημα της φαντασίας και του λόγου, δεν δημιουργήθηκε για να ερμηνεύσει την δημιουργία του κόσμου ή κοινωνικά φαινόμενα. Αποτυπώνει τις αντιδράσεις του ανθρώπου μπροστά στο άγνωστο στην προσπάθειά του να το συλλάβει και να το κατανοήσει για να μπορέσει να το αντιμετωπίσει. Εξάλλου όπως είπε και ο Καβάφης, η γνώση του κόσμου κατακτάται «εν φαντασία και λόγω» όπως και η τέχνη.

Οι απόψεις και οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για το μύθο είναι πολλές και ποικίλες. Άλλωστε ο μύθος μέσα από το έπος της Οδύσσειας επιβίωσε στη διάρκεια των αιώνων, χάρη στην πολυσημία των νοημάτων του και στη σφαιρικότητα και διεισδυτικότητα με τις οποίες συλλαμβάνει την ανθρώπινη ψυχή. Γι’ αυτόν το λόγο, για να τον ερμηνεύσουν, οι μελετητές χρειάστηκε να τον εξετάσουν μέσα από το πρίσμα πολλών και διαφορετικών επιστημονικών θεωριών. Παρά την παραδοσιακή

αντίληψη ότι ο μύθος συνάπτεται με τις έννοιες του ψεύδους και του φανταστικού, νεότερες έρευνες επισημαίνουν την συνάφειά του με το λόγο.

Η σύνδεση του μύθου και ιδιαίτερα του αρχαιοελληνικού με την τέχνη γενικότερα και ειδικότερα με την λογοτεχνία αποτελεί πολιτιστικό επίτευγμα καθώς η καλλιτεχνική καταξίωση του μύθου μέσα από ποικίλες αισθητικές μορφές εκφράζει τη στάση των ανθρώπων απέναντι σε θεμελιώδη ζητήματα ζωής, θανάτου, θεότητας, ύπαρξης. Η προλογική πραγματικότητα συγχέεται μέσα στη δίνη του παρελθόντος με το φανταστικό ή το μυθικό. Αυτή η χρονική απόσταση είναι που διεγείρει τη φαντασία του κάθε λογοτέχνη και παράλληλα του δίνει την ελευθερία όχι μόνο να επαναλάβει μια γνωστή από τα βάθη του χρόνου ιστορία, αλλά να συμπληρώσει τα κενά της ή να αναπλάσει μυθοπλαστικά πρόσωπα και ιστορίες. Αντίστοιχα όμως ενεργοποιείται και η φαντασία των μικρών αναγνωστών γενικών ή ειδικών σχολείων που διαβάζουν βιβλία με μυθολογικό περιεχόμενο. Η σχέση του μύθου με τη φαντασία και η άμεση συσχέτιση της τελευταίας με τη λογοτεχνία για παιδιά συνιστούν την κύρια διάσταση για την προώθηση του αρχαιοελληνικού μύθου σε ανήλικους αναγνώστες.

Η επιθυμία των λογοτεχνών να μεταδώσουν στα παιδιά και στους νέους αξίες, ιδέες, αντιλήψεις που κυριαρχούν στην ελληνική μυθολογία αποτελεί ισχυρό κίνητρο χρήσης της στο έργο τους και στην διδασκαλία των εκπαιδευτικών. Ο Ηρακλής Καλλέργης δίνοντας έμφαση στην ιδεολογία και τον διδακτικό χαρακτήρα των μύθων, επισημαίνει: «Η ελληνική αρχαιότητα ήταν και εξακολουθεί για πολλούς να είναι, ο ιδανικός και άφθαρτος κόσμος, που μας προσφέρει χαρακτήρες-πρότυπα ήθους ή ιδεολογικά μηνύματα της παιδικής λογοτεχνίας».

Η προβολή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων κάθε λαού σε βάθος χρόνου αποτελεί, επίσης σημαντική συμβολή των μύθων στη λογοτεχνία ενώ η ένταξη των αρχαίων ελληνικών μύθων στη λογοτεχνία για παιδιά ενισχύει την ελληνικότητα στην λογοτεχνία, ή οποία δεν συντελεί μόνο στο να γνωρίσουν τα παιδιά βασικά στοιχεία της ελληνικής κουλτούρας, αλλά να γνωρίσουν και τα διαφοροποιητικά στοιχεία της ελληνικής κουλτούρας και άλλων πολιτισμών. Τέλος μέσα από την ανάγνωση αρχαίων μύθων και ηρώων ενισχύεται η φιλιαναγνωσία, το ενδιαφέρον για περαιτέρω μάθηση και γνώση καθώς οι μαθητές

αναζητούν επιπλέον πληροφορίες για τον ήρωα, τη ζωή του και τα χαρακτηριστικά του μέσα από άλλες πηγές όπως βιβλία, εγκυκλοπαίδειες, ταινίες ή θέατρο.

6.4.Τα Θεατρικά Παιχνίδια και οι Δράσεις που πραγματοποιήθηκαν στην Πειραματική Ομάδα

6.4.1.Ξεκινώντας το Θεατρικό Παιχνίδι

Πριν την έναρξη του μαθήματος, ο συντονιστής πρέπει να αποφασίσει ποιοι είναι οι στόχοι του μαθήματος και ποιος ο καλύτερος τρόπος να τους παρουσιάσει στην τάξη. Είναι ακόμη σημαντικό να αναλογίζεται τον αριθμό και το είδος των μαθητών στην τάξη, το χρονικό περιθώριο μέσα στο οποίο θα επιτύχουν αυτούς τους στόχους, και στο πλαίσιο που ο καθένας τα βγάζει πέρα ώστε να θέσει ρεαλιστικούς στόχους για κάθε μάθημα. Ξεκίνησα συνοψίζοντας τους εβδομαδιαίους στόχους για το πρόγραμμα και προετοιμάζοντας το υλικό μου για την τάξη, βάσει της έρευνας που είχα διεξάγει.

Αυτές οι βασικές τεχνικές δομής στην τάξη παρέκαμψαν προβλήματα που ήταν πολύ πιθανό να προκύψουν και έπαιξαν ουσιαστικό ρόλο στην ενθάρρυνση των παιδιών να νιώσουν ασφαλή. Η αποτελεσματική δομή της τάξης και του μαθήματος παρουσιάστηκε με έναν τρόπο που μπορούσαν να καταλάβουν, επιτρέποντάς τους να εμπιστευτούν τον δάσκαλό τους. Αυτή η τεχνική διευκόλυνε το εβδομαδιαίο μάθημα ανεξάρτητα από τον αριθμό των μαθητών που παρίσταντο.

Συγκεκριμένα όταν έχουμε να κάνουμε με μαθητές Α.Μ.Ε.Α, μπορούν να προκύψουν πολλά πράγματα που μπορεί να εμποδίσουν το παιδί από το να παρακολουθούν σταθερά κάθε εβδομάδα. Συνεπώς, ήταν απολύτως απαραίτητο να είναι το μάθημα να είναι σταθερό χωρίς καθόλου απρόσμενες αλλαγές που μπορεί να προκύψουν βάσει του αριθμού των μαθητών που είναι στην τάξη κάθε μεμονωμένη εβδομάδα. Κάποιες εβδομάδες είχα 10 μαθητές και άλλες εβδομάδες είχα 8 ή 9, αλλά ακολουθώντας αυτές τις τεχνικές δομής της τάξης, ο αριθμός των παρευρισκόμενων μαθητών ήταν επουσιώδης στην εκπλήρωση των σκοπών του μαθήματος.

Μπορείς να χρησιμοποιείς μια εικονογράφηση για την πειθαρχία στην τάξη. Για παράδειγμα, εικόνες με κείμενο που να δείχνουν την πρώτη προειδοποίηση, τη δεύτερη προειδοποίηση και ούτω καθεξής εξηγώντας ότι η πρώτη προειδοποίηση είναι προφορική με επεξήγηση της αιτίας. Η δεύτερη είναι μόνο η εικόνα χωρίς επεξηγήσεις και τα λοιπά. Μερικές φορές χρησιμοποιούσα μια απεικόνιση για τις κινήσεις με τραγούδια, για παράδειγμα, 'Κεφάλι, Ωμοί, Γόνατα και Πόδια'. Υπήρχε

ένα ανθρωπάκι με τα χέρια στο κεφάλι του καθώς έδειχνα από εικόνα σε εικόνα ώστε τα παιδιά να καταλάβουν τις κινήσεις με το τραγούδι.

Τραγούδι

Σε μεγάλο μέρος της έρευνάς μου, το τραγούδι και η μουσική ήταν βοηθητικά εργαλεία κατά την συνεργασία με τους μαθητές. Όταν στην τάξη επικρατούσε έντονη ανησυχία, εκνευρισμός ή πτώση ενδιαφέροντος χρησιμοποιούσα ή κάποια μουσικά όργανα για να επαναφέρω την τάξη ή έβαζα στον υπολογιστή κάποιο ορχηστρικό χαλαρωτικό κομμάτι ή κάποιο που τους ευχαριστούσε, ενεργοποιώντας έτσι την ομάδα και συγκεντρώνοντάς τους κοντά μου και σε σειρά, για να συνεχίσουν στην επόμενη εργασία. Αυτό που δε γνώριζα ήταν ότι το τραγούδι ήταν σαν ένα μαγικό ραβδί που κινούταν πάνω από την τάξη και βελτίωνε κάθε χάος ή καταστροφή μπορεί να είχαν προκύψει.

Όταν αμφέβαλλα ή ήμουν φορτισμένη τραγουδούσα, το ίδιο πρότεινα και στους μαθητές, «Τραγουδήστε και όλα θα ηρεμήσουν». Όποτε τραγουδούσα, οι μαθητές πάγωναν και με κοιτούσαν με μια ηρεμία που δεν είχα ξαναδεί ποτέ. Το τραγούδι τους ηρεμούσε και τους έκανε να συγκεντρώνονται. Εγώ διάλεγα μελωδίες και τραγούδια που ήδη γνώριζα, έτσι ώστε να μην ξεχνάω τα τραγούδια από εβδομάδα σε εβδομάδα και εφεύρισκα λέξεις καθώς προχωρούσα μελωδικά στους στίχους του κομματιού, συνήθως επαναλαμβάνοντας τις ίδιες προτάσεις ξανά και ξανά. Για παράδειγμα, το τραγούδι αποχαιρετισμού μας μετά την ανάγνωση του βιβλίου ήταν η μελωδία του 'ΟΔΥΣΣΕΑΣ' από τους NAMA με στίχους από:

«Κάνε λοιπόν τον κύκλο σου Οδυσσέα

Κι όσο λείπεις θα 'μαι εδώ, θα υφαίνω ατέλειωτο πανί

Ωσπου να βρεις τον δρόμο σου μοιραία

Στης Ιθάκης το νησί να ξαναβγείς»

Η μουσική μπορεί να είναι παρούσα σε οποιαδήποτε θεατρική διαδικασία. Η χρήση της φωνής και του τραγουδιού καλό είναι να υπάρχει σε κάθε θεατρική δράση. Ο κάθε συντονιστής μπορεί να βρει πολλές και κατάλληλες μουσικές που θα δώσουν έμφαση (πιο γρήγορα, πιο αργά κ.λπ.) και θα έχουν αποτέλεσμα στη δουλειά του.

Όσον αφορά το συνδυασμό κάποιων ηχητικών δεδομένων με τις ενέργειες των μελών μπορούν να αναφερθούν τα εξής:

- Κίνηση, χορός, αυτοσχεδιασμός (ατομικά και ομαδικά): μπορούν να εκδηλώνονται με οδηγό τη φολκλορική, την κλασική, την πρωτόγονη μουσική κ.α.
- Αυτοέλεγχος και αυτοπειθαρχία: συντονίζονται με την έναρξη και την παύση της μουσικής. Οι ρυθμικές ασκήσεις με τα ρυθμικά χτυπήματα των χεριών και μηρών καθορίζονται από τον εκπαιδευτικό της τάξης ή κάποιο μέλος της ομάδας.
- Χαλάρωση με τη μουσική και κατευθυνόμενη ή μη φαντασίωση για το πέρασμα στο επόμενο στάδιο.
- Εικαστική αναπαράσταση των εικόνων που δημιουργούνται από τη μουσική και δραματοποίησή τους στο επόμενο στάδιο.
- Ακρόαση και αντιδράσεις σε διάφορους ήχους και θορύβους με σκοπό τις συνειρμικές συνδέσεις.

6.4.2. Η Χρήση της Φωνής

Η φωνή ως μουσικό εκφραστικό μέσο χρησιμοποιείται συνήθως στο τραγούδι, όπου ο ήχος συλλαμβάνεται διανοητικά και οι φωνητικές χορδές ανταποκρίνονται στη διανοητική απαίτηση για τραγούδι. Η εν λόγω διαδικασία δεν είναι μόνο παλμική δόνηση των φωνητικών χορδών αλλά και δόνηση των εσωτερικών χορδών της ψυχής. Έτσι η φωνή λειτουργεί ως ένα προσιτό μουσικό όργανο από τη στιγμή που το διαθέτουν όλοι οι άνθρωποι. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι τραγουδάμε όταν θέλουμε να εκφράσουμε τη χαρά μας ή σε στιγμές που βρισκόμαστε με καλή παρέα.

Ο εκπαιδευτικός εκτός από το περιεχόμενό, ακούει και τον ήχο των λέξεων που χρησιμοποιεί μαθητής, ακούει δηλαδή τη μουσικότητα των λέξεων και το δισταγμό στο λόγο. Οι λεκτικές διατυπώσεις συχνά δεν είναι αληθινές, οπότε σε πολλές περιπτώσεις ο τόνος και η χροιά της φωνής μπορούν να διευκολύνουν τη διαδικασία.

Ο ήχος, οι παύσεις, το τρέμουλο, η ένταση, ο ρυθμός της φωνής είναι στοιχεία που ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές χρειάζεται να χρησιμοποιήσουν. Η μουσική, η φωνή και το σώμα είναι απαραίτητα να χρησιμοποιούνται και να μετέχουν στο θεατρικό παιχνίδι. Στη μουσική έκφραση που ο συντονιστής της θεατρικής ομάδας θα εντάξει στο θεατρικό παιχνίδι, μπορούν να συμπεριλαμβάνονται η έκφραση με κραυγές, η αλλαγή ρυθμού και τόνου στην ομιλία, η απόδοση των λέξεων, των φράσεων και του ονόματος με ποικίλες εκφράσεις καθώς και η ένταση, όπως σιγά, δυνατά, λυπημένα, χαρούμενα κ.λπ. Κάθε μουσικό ερέθισμα που φθάνει στο αισθητήριο όργανο της ακοής μετατρέπεται από τη φαντασία σε σχήμα, εικόνα, χρώματα, που στη συνέχεια γίνονται συναίσθημα και στο τέλος πράξη.

Η Φωνή: Αναπνοές-Ηχοι

A) Όλα τα μέλη της ομάδας ξαπλώνουν ανάσκελα με τα γόνατα ελαφριά μαζεμένα και αναπνέουν με το διάφραγμα. Εισπνοή σε 4 χρόνους, εκπνοή σε 4 χρόνους. Το ίδιο γίνεται μετά από 8 ή 16 χρόνους. Ο εμπυχωτής μπορεί σταδιακά να ζητήσει έναν ήχο, π.χ. ένα «χμμμ» κατά την εκπνοή. Η ένταση του ήχου πρέπει σταδιακά να μεγαλώνει. Μετά τα πρώτα λεπτά η ομάδα συντονίζεται.

B) Η παραπάνω άσκηση συνεχίζεται με τα φωνήεντα α, ε, ι, ο, ου. Τα μέλη της ομάδας αυτοσχεδιάζουν εναλλάσσοντας τους παραπάνω ήχους και τις συχνότητές τους αυξάνοντας σταδιακά την διάρκεια και την ένταση. Μπορούν να κάνουν ένα σλάλομ από τις χαμηλές μέχρι τις ψηλές νότες δοκιμάζοντας τα όριά τους. Η προσοχή είναι πάντα στραμμένη στ διάφραγμα.

Παραλλαγή- εξέλιξη I: Αρχίζουν όλοι έναν ήχο π.χ. «σςςς...», και με τις οδηγίες του εμπυχωτή ο ήχος βγαίνει δυνατά, σιγά σαν φίδι, σαν κάποιο άλλο ζώο, παρακαλώντας, ψελλίζοντας, ουρλιάζοντας, από φόβο ενθουσιασμό ή χαρά κτλ.

Παραλλαγή- εξέλιξη II: Όλοι είναι ξαπλωμένοι και συγκεντρώνονται σε ένα σημείο του σώματος τους κάθε φορά ενώ αναπνέουν. Προσπαθούν να διώξουν την ένταση από τους μυς. Ο εμπυχωτής μπορεί σιγά σιγά με οδηγίες να κατευθύνει τη φαντασία από τα δάχτυλα των ποδιών στα πέλματα, στις γάμπες, στους μηρούς, στα δάχτυλα των χεριών, στις παλάμες

6.4.3. Η Χρήση του Σώματος

Το σώμα είναι ένα μουσικό όργανο που έχει τη δυνατότητα να παράγει ήχο μέσω των κινήσεών του, όπως χτυπήματα με τις παλάμες, τα δάχτυλα, τους μηρούς, τα πόδια. Αυτές οι κινήσεις συντελούν στη βίωση της σταθερής επαναληπτικότητας που υπάρχει στη μουσική. Η βίωση του ρυθμού προσφέρει ευχαρίστηση και ταυτόχρονα συμβάλλει στο συναισθηματικό και σωματικό έλεγχο και στο ξεπέρασμα αρκετών ψυχοσωματικών προβλημάτων. Η κίνηση ευαισθητοποιεί τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού. Όσο ευαισθητοποιείται ο εσωτερικός κόσμος η κίνηση παίρνει άλλες διαστάσεις. Γίνεται δημιουργική, μέσο έκφρασης και μετάδοσης μηνυμάτων.

6.4.4. Μουσικά Όργανα

Οι μελέτες και οι παρατηρήσεις της μουσικής πάνω στους ανθρώπους έχουν δείξει ότι υπάρχει άμεση σχέση ανάμεσα στον τύπο του οργάνου της μελωδίας και της αρμονίας και στην επίδρασή τους στο σωματικό και συναισθηματικό επίπεδο. Τα κρουστά μουσικά όργανα που χρησιμοποιούμε αρκετά στην Ειδική Αγωγή, είναι κατ'εξοχήν ρυθμικά όργανα και ο ρυθμός τους εκφράζει θέληση. Τα πνευστά έχουν σχέση με τη μελωδία και εκφράζουν την σκέψη, ενώ τα έγχορδα σχετίζονται με την αρμονία και εκφράζουν συναισθήματα.

Στο χώρο μας υπήρχαν αρκετά κρουστά-ρυθμικά όργανα (τύμπανα, ταμπουρίνια, καστανιέτες, μαράκες, ξυλάκια) καθώς και κρουστά-μελωδικά των οποίων η χρήση δεν ήταν δύσκολη.

6.4.5. Μορφοποίηση της Τάξης

Οι μαθητές περνούν έξι ώρες την ημέρα στην ίδια αίθουσα-την τάξη σας. Η δημιουργία ενός κόσμου πιστευτού για το θεατρικό της τάξης που θα λάβει χώρα στην ίδια αίθουσα πρέπει να είναι η πρωταρχική σκέψη του εκπαιδευτικού. Η αλλαγή αίθουσας βοήθησε. Μετέφερα μερικά θρανία και χρησιμοποίησα ένα άλλο κενό τμήμα της αίθουσας ως περιοχή δεσμευμένη με χαλάκι, εξοπλισμένη με μουσικά όργανα, πανιά, μάσκες, καπέλα κ.λπ. για τις θεατρικές δράσεις. Οι τοίχοι άδειασαν

για να γεμίσουν με τις ζωγραφιές ή τους ρόλους σε τοίχο των μαθητών ακόμα και μάσκες και άλλα καλλιτεχνικά δημιουργήματα ή αποφθέγματα των μαθητών.

Κάθε μάθημα που ακολουθεί, 17στο σύνολο, σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε σε δύο διδακτικές σχολικές ώρες εβδομαδιαίως, το καθένα από τους μαθητές του Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου Κοζάνης με την βοήθεια της φιλολόγου του τμήματος, την θεατρολόγο του σχολείου και τον ερευνητή-εμπυχωτή που παρακολουθούσε και ενίσχυε την όλη διαδικασία. Τα παιδιά έπαιξαν, έμαθαν, προβληματίστηκαν, μα πάνω από όλα έγιναν ομάδα με κοινούς σκοπούς και στόχους. Το ενδιαφέρον έμεινε αμείωτο και τα ευεργετικά αποτελέσματα της όλης αυτής θεατρικής αγωγής στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτυπώθηκαν και καταγράφηκαν στα ερευνητικά ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους δυο εκπαιδευτικούς στο πρώτο και τελευταίο μάθημα των παρακάτω θεατρικών δράσεων.

6.5. Μαθήματα με Θεατρικό Παιχνίδι, Θεατρικές Δράσεις και Δραματοποίηση

1ο Μάθημα: Παιχνίδια Γνωριμίας

Το όνομά μου

Τα περισσότερα από αυτά τα παιχνίδια παίζονται με ταχύτητα και παντομίμα. Είναι καλά για ζέσταμα, συγκέντρωση της προσοχής, αλλά και ενεργοποίηση της ομάδας στη διάρκεια μιας πρόβας. Σε όλες τις επόμενες ασκήσεις η ομάδα σχηματίζει κύκλο.

Όλοι λένε τα ονόματά τους. Επειδή την πρώτη φορά συνήθως τα ονόματα λέγονται γρήγορα, ο εμπυχωτής ζητάει να επαναλάβουν την ίδια διαδικασία λέγοντας το όνομά τους αργά και καθαρά, παρομοιάζοντάς το με μια πέτρα που πέφτει στη λίμνη και δημιουργεί ομόκεντρους κύκλους. Ο επόμενος θα πει το όνομά του μόνο όταν οι κύκλοι φτάσουν σ' αυτόν.

Παρουσίαση του Άλλου

Καθένας λέει το όνομα του διπλανού του κάνοντας μια μεγαλόπρεπη έως υπερβολική κίνηση, σαν να παρουσιάζει τον πιο σημαντικό άνθρωπο του κόσμου.

Όνομα με Κίνηση

Όλοι λένε το όνομά τους συνοδεύοντάς το ταυτόχρονα με μια κίνηση. Αμέσως οι υπόλοιποι οφείλουν να επαναλάβουν ομαδικά το όνομα που ακούστηκε και την κίνηση που έγινε. Για να εξελιχθεί το παιχνίδι, ο εμπυχωτής μπορεί να ζητήσει να συνοδεύεται το όνομα και η κίνηση με ένα συναίσθημα, π.χ. Νίκος χαρούμενος (χοροπηδάει πάνω κάτω). Κατόπιν μπορεί να επαναληφθεί η άσκηση χωρίς το όνομα, μόνο με την κίνηση. Τέλος, όποιος θέλει μπορεί να κάνει ένα βήμα μέσα στον κύκλο και οι υπόλοιποι πρέπει να θυμηθούν το όνομά του και την κίνησή του.

Όνομα με Επιθετικό Προσδιορισμό

Θα συστηθούν όλοι με τη σειρά, προτάσσοντας ένα επίθετο που αρχίζει με το ίδιο γράμμα που αρχίζει και το όνομά τους, π.χ. γοητευτικός Γιώργος, έξυπνη Ελένη κτλ.

Οι υπόλοιποι επαναλαμβάνουν ομαδικά. Μια άλλη παραλλαγή είναι εκείνη που όταν κάποιος λέει το όνομά του, οι υπόλοιποι στην ομάδα πρέπει να του πουν τρία θετικά επίθετα που να αρχίζουν με το ίδιο γράμμα που αρχίζει το όνομά του. Κατόπιν αυτός θα διαλέξει ένα από τα τρία (με όποιο κριτήριο θέλει) και θα επαναλάβει το όνομά του λέγοντας κι αυτό το επίθετο. Το ίδιο μπορεί να γίνει και με ονομασίες ζώων ή έννοιες, π.χ. Ελένη -ελευθερία, Γιώργος - γάτα, Νίκος -νικητής κ.ο.κ. Εναλλακτικά μπορεί καθένας να λέει κάτι που του αρέσει, π.χ. «Με λένε Λευτέρη και μ' αρέσουν τα γλυκά». Οι υπόλοιποι επαναλαμβάνουν ομαδικά.

Βοήθεια με Βλεμματική Επαφή

Ο Α κινείται προς τον Β απειλητικά. Ο Β, για να γλυτώσει, ζητάει με το βλέμμα βοήθεια από έναν άλλο στον κύκλο, ελπίζοντας ότι κάποιος θα θυμηθεί το όνομά του, θα τον φωνάξει και θα τον σώσει. Όταν συμβεί αυτό, τότε ο Β αρχίζει να προχωράει απειλητικά προς αυτόν που τον φώναξε κ.ο.κ.

“Φώναξέ Με!”

Η ομάδα σχηματίζει κύκλο. Ένας βρίσκεται στο κέντρο και στόχος του είναι να φωνάξει γρήγορα τρεις φορές το όνομα κάποιου από τον κύκλο, σαν να τον καλεί να έρθει στο κέντρο. Όποιος ακούσει το όνομά του πρέπει να προλάβει, πριν ολοκληρωθούν οι τρεις φορές, να πει το όνομα αυτού που είναι στο κέντρο. Αν δεν προλάβει, τότε μπαίνει αυτός στο κέντρο και το παιχνίδι συνεχίζεται. Αν καταφέρει και διακόψει αυτόν που βρίσκεται στο κέντρο πριν πει τρεις φορές το όνομά του, παραμένει στη θέση του και το παιχνίδι ξαναρχίζει, ενώ προσπαθεί ξανά αυτός που βρίσκεται στο κέντρο του κύκλου.

“Κι όμως Μοιάζουμε...”

Καθένας γράφει σε ένα χαρτί πέντε ονόματα μελών της ομάδας. Συζητώντας, προσπαθεί να βρει και να γράψει δίπλα σε κάθε όνομα δύο πράγματα που έχει κοινά μ' αυτούς και ένα πράγμα στο οποίο διαφέρουν έντονα. Εναλλακτικά όλοι γράφουν στο χαρτί τρία πράγματα που τους αρέσουν πολύ και τρία που δεν τους αρέσουν καθόλου. Για παράδειγμα, «Μου αρέσει η μουσική ροκ και οι σοκολάτες, αλλά

σιχαίνομαι τα ... » Κατόπιν ψάχνουν στην ομάδα να βρουν ένα άλλον/μια άλλη με τον οποίο έχουν στο μεγαλύτερο βαθμό τα ίδια γούστα. Δε δείχνουν τα χαρτιά τους, αλλά συζητάνε.

“Τόσο Ίδιοι μα και τόσο Διαφορετικοί”

Ο θεατροπαιδαγωγός-εμπυχωτής ζητάει από όλους να βάλουν στο μυαλό τους δύο μέλη της ομάδας. Κατόπιν όλοι πρέπει να γράψουν για το καθένα σε ένα χαρτί δύο λόγους για τους οποίους μοιάζουν και δύο λόγους για τους οποίους είναι διαφορετικοί. Μετά όλοι συζητούν με αυτά τα μέλη της ομάδας για τις ομοιότητες και τις διαφορές.

Εναλλακτικά μπορεί αυτοί οι δύο να μιλήσουν απαντώντας σε μερικά ερωτήματα που θα κάνει ο εμπυχωτής, όπως ποια είναι η ευτυχέστερη μέρα της ζωής σου, ποια είναι τα τρία πράγματα που θα έπαιρνες μαζί σου σε ένα έρημο νησί κτλ.

Επίσης καθένας μπορεί να πει στον άλλο δύο πράγματα που είναι αλήθεια γι’ αυτόν και ένα που είναι ψέμα. Ο άλλος προσπαθεί να μαντέψει ποια είναι αλήθεια και ποιο είναι ψέμα.

Στο Επίκεντρο του Ενδιαφέροντος

α) Καθένας γράφει σε ένα χαρτί τρεις ή τέσσερις ερωτήσεις που θα ήθελε να κάνει στους υπόλοιπους π.χ. τι μουσική ακούς, ποια είναι η αγαπημένη σου εκπομπή στην τηλεόραση, τι παιχνίδια έπαιζες μικρός στην ιδιαίτερη πατρίδα σου, ποιους ανθρώπους, εμπιστεύεσαι, ποιους ή τι φοβάσαι, τι σε κάνει να νιώθεις ασφάλεια κτλ. Κατόπιν όλοι παίρνουν μια μικρή συνέντευξη απ’ όλους, τους άλλους.

β) Όλοι κάθονται με τη σειρά στην «Ανακριτική καρέκλα» (μόνοι στη σκηνή), λένε το όνομά τους και οι υπόλοιποι διαβάζουν τις πληροφορίες που έμαθαν γι’ αυτούς.

Πες Μου κάτι Καλό

Ο εμπυχωτής ζητάει από τα μέλη της ομάδας, να παρατηρήσουν για λίγα λεπτά τους άλλους και να σκεφτούν ένα δυο θετικά σχόλια γι’ αυτούς. Κατόπιν να κινηθούν στο

χώρο, να χαιρετήσουν τους άλλους, και να ανταλλάξουν την «καλή τους κουβέντα». Για παράδειγμα, «Γεια σου, ήθελα να σου πω ότι τα πήγες πολύ καλά στο μάθημα της μουσικής και έχεις πολύ ωραία φωνή» κτλ

Το ίδιο μπορεί να γίνει και γραπτώς. Ο Α γράφει κάτι θετικό για κάποιον στην ομάδα. Το χαρτί περνάει απ' όλους, και συμπληρώνουν τον καλό τους λόγο.

Εξέλιξη: Η ομάδα κρατάει ένα σχόλιο από τα παραπάνω, συγκεντρώνεται σ' αυτό, απλώνεται στο χώρο και με ένα σύνθημα αρχίζουν όλοι να λένε τη φράση συνοδεύοντάς τη και με μια μικρή κίνηση. Η φράση επαναλαμβάνεται συνέχεια και, κατά τη βούληση καθενός η ένταση ανεβαίνει κάθε φορά από το επίπεδο 1 μέχρι το επίπεδο 10 (μέγιστο). Ο εμπνευστής, μπορεί να «παγώσει» τη διαδικασία και να ρωτήσει κάποιον σε ποιο επίπεδο νομίζει ότι είναι. Κατόπιν η ίδια άσκηση δοκιμάζεται ατομικά με τον καθένα.

2ο Μάθημα: Οι Λωτοφάγοι

(εμπνευσμένο από το βιβλίο: «Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση» 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής, Άβρα Αύδη & Μελίνα Χατζηγεωργίου, 2007, σελ 272)

Θέμα: Η σημασία της μνήμης

Κατευθυντήριο ερώτημα: Θυμάμαι ή ξεχνάω; Τι κερδίζω και τι χάνω;

Υποερωτήματα:

Γιατί επιλέγουμε να ξεχάσουμε;

Τι επιλέγουμε να ξεχάσουμε;

Ο συμβιβασμός με τη μνήμη ή με τη λήθη σταματάει τον πόνο;

Αυτό που έχω ξεχάσει, το έζησα, υπήρξε;

Αν επιλέγω να ξεχάσω θα είμαι ο ίδιος άνθρωπος;

Πηγή/Ερέθισμα: Η ιστορία των Λωτοφάγων από την Οδύσσεια του Ομήρου

Προκείμενο: Ο Κ.Σ. αποφασίζει να ξεχάσει τον Α.Σ. και πηγαίνει στην εταιρεία ΛΩΤΟΣ γι' αυτόν τον σκοπό. Ο Α.Σ. πληροφορείται με ένα γράμμα της εταιρείας ότι ο Κ.Σ. τον ξέχασε. Κάποιες μέρες μετά συναντιούνται στον δρόμο. Μερικούς μήνες αργότερα, μια διαφήμιση της εταιρείας ΛΩΤΟΣ φέρνει τον Α.Σ. αντιμέτωπο με το ερώτημα «Να τον ξεχάσω και εγώ;»

Ρόλοι για τα παιδιά: Α.Σ., άτομα του περιβάλλοντος του Α.Σ.,

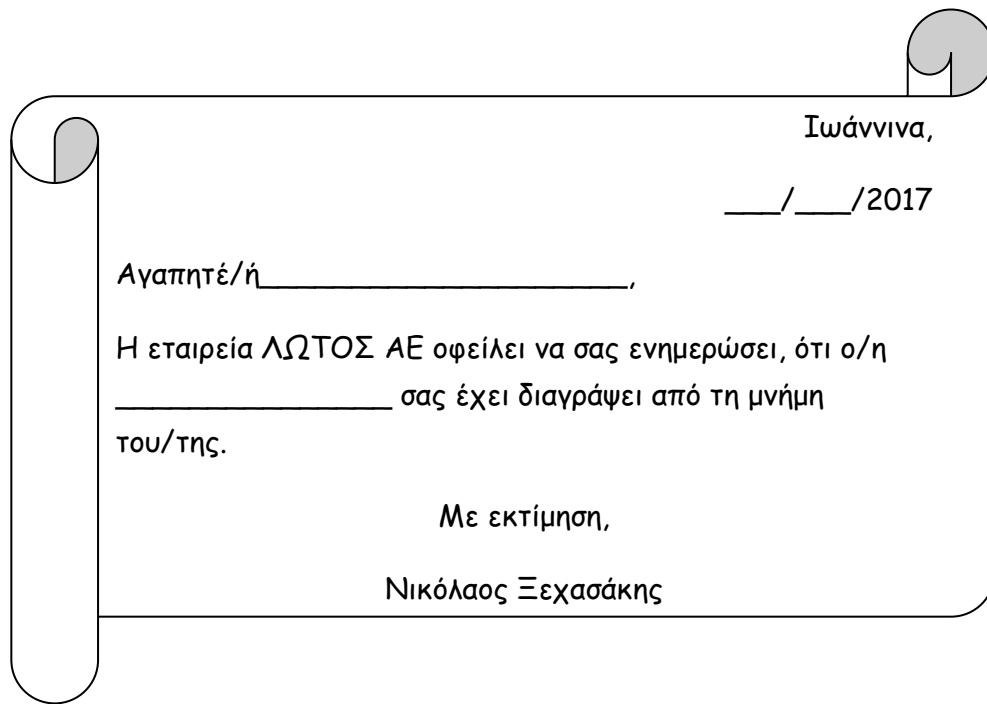
Ρόλοι για το δάσκαλο: Κ.Σ., Α.Σ., Ταχυδρόμος

ΤΟ ΣΧΕΔΙΟ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Εισαγωγή στο δράμα

Εισαγωγή: Το γράμμα

Ο ταχυδρόμος (Δάσκαλος σε Ρόλο) διακόπτει το παιχνίδι χτυπώντας την πόρτα, μπαίνει στην αίθουσα και βγάζει από τη τσάντα του ένα γράμμα για κάθε παιδί. Τους ζητάμε να το ανοίξουν και να το διαβάσουν. Το γράμμα είναι το εξής:



Σύντομη συζήτηση

Πως σας φάνηκε το γράμμα; Πως αισθανθήκατε όταν το διαβάσατε;

Αφήγηση

Έτσι κάπως αισθάνθηκε και ο Α.Σ. όταν έλαβε ένα γράμμα, από το οποίο διαπίστωσε ότι ο Κ.Σ. διέγραψε από τη μνήμη του.

Στόχος: Να εισαχθεί το παιδί στο πλαίσιο του δράματος και να δημιουργηθεί δραματική ένταση.

Γνωρίζοντας τα Πρόσωπα της Ιστορίας:

Χτίσιμο ρόλων

Σε ομάδες, ζητάμε από τα παιδιά ποια είναι η σχέση μεταξύ των Α.Σ. και Κ.Σ. και να τη γράψουν σε ένα χαρτί με λίγα λόγια σε ένα χαρτί με λίγα λόγια γι' αυτά τα πρόσωπα (φύλο, ηλικία, επάγγελμα κτλ).

Σκηνή

Ζητάμε από κάθε ομάδα να ετοιμάσει μια σύντομη σκηνή από την κοινή ζωή τους (πριν από το συμβάν που οδήγησε τον Κ.Σ. στην απόφαση να ξεχάσει τον Α.Σ.) και να την παρουσιάσουν.

Στόχος: Να γνωρίσουν τα παιδιά τους ρόλους της ιστορίας, ώστε να δημιουργηθούν τα θεμέλια του δράματος.

Η απόφαση του Κ.Σ

Αφήγηση

Είδαμε λοιπόν ποιοι είναι οι Α.Σ. και Κ.Σ.

Στιγμιότυπο

Ζητάμε από τα παιδιά να αναπαραστήσουν με μια σύντομη σκηνή το συμβάν που οδήγησε τον Κ.Σ. στην απόφαση να ξεχάσει τον Α.Σ.

Στόχος: Να διερευνηθεί το ερώτημα «Τι θέλω να ξεχάσω;».

Αφήγηση

Ο Κ.Σ. συμπλήρωσε την αίτηση του και έκλεισε ραντεβού για τη διαδικασία διαγραφής. Πηγαίνοντας σπίτι του αναρωτιέται αν πήρε την σωστή απόφαση.

Κύκλος των Σκέψεων

Χρησιμοποιείται η τεχνική κύκλος των σκέψεων, με στόχο να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με το δίλημμα. Πρέπει να ξεχάσω ή όχι;

Η Απόφαση του Α.Σ.

Αφήγηση

Παρά τις όποιες αμφιβολίες του, ο Κ.Σ. πήγε στο ραντεβού του και έσβησε τον Α.Σ. από τη μνήμη του. Πλέον δεν θυμάται καθόλου ότι υπήρξε ο Α.Σ. στη ζωή του. Λίγες μέρες μετά αφότου ο Α.Σ. παρέλαβε το γράμμα συναντάει τον Κ.Σ. στο δρόμο. Αργότερα, ο Α.Σ. μιλάει σε ένα φίλο του για την συνάντηση.

Τηλεφωνική Συνομιλία

Ζητάμε από τα παιδιά να σκεφτούν στις ομάδες τους το περιεχόμενο της τηλεφωνικής αυτής συνομιλίας κι ένα παιδί εκπρόσωπος κάθε ομάδας παρουσιάζει τη μία πλευρά της συνομιλίας, στην οποία αποκαλύπτονται τα συναισθήματα και οι σκέψεις του Α.Σ.

Αφήγηση

Έχουν περάσει μερικοί μήνες και ο Α.Σ. βλέπει τηλεόραση καθισμένος αναπαυτικά στον καναπέ του, όταν ακούσει το τηλεοπτικό διαφημιστικό σποτ της εταιρίας ΛΩΤΟΣ : «Δεν πάνε καλά οι προσωπικές σας σχέσεις; Νιώθετε θλιμμένος/η; Τώρα μπορείτε να ξεχάσετε αυτόν που σας πλήγωσε με μια μόνο επίσκεψη στην εταιρία μας! Και τώρα νέα προσφορά! Ξεχάστε μια για πάντα αυτόν που σας ξέχασε με 30% έκπτωση! Καλέστε στο τηλέφωνο που βλέπετε στην οθόνη».

Ο ΔσΡ Α.Σ. ζητάει συμβουλές

Καλούμε τα παιδιά να φανταστούν από ποια πρόσωπα θα μπορούσε να ζητήσει ο Α.Σ. συμβουλές, για να αποφασίσει αν θα διαγράψει και αυτός από τη μνήμη του τον Κ.Σ. Κάθε παιδί επιλέγει το ρόλο ενός τέτοιου προσώπου. Ο δάσκαλος παίρνει το ρόλο του Α.Σ. Ακολουθεί συζήτηση: Προτεινόμενες ερωτήσεις του ΔσΡ στα παιδιά:

- ❖ Αν αποφασίσω να τον ξεχάσω, δεν θα είναι σαν να μην έχουμε γνωριστεί ποτέ;
- ❖ Αν τον ξεχάσω, μήπως θα συνεχίσω να είμαι στεναχωρημένος κι απλώς δεν θα ξέρω γιατί;
- ❖ Αν ξεχάσω αυτά που έγιναν μεταξύ μας, πως θα ξέρω ότι δεν θα επαναλάβω τα ίδια λάθη στο μέλλον;
- ❖ Αφού μου το έκανε αυτό γιατί να μην κάνω και εγώ το ίδιο; Μήπως όμως δεν πρέπει να κάνω το ίδιο;

Στόχος: Να αντιμετωπιστεί το κεντρικό δίλημμα του δράματος. Θυμάμαι ή ξεχνάω; Τι κερδίζω και τι χάνω;

Διάδρομος της Συνείδησης

Ακολουθεί η τεχνική διάδρομος της συνείδησης με σκοπό να πάρουν όλοι μια απόφαση σε ρόλο Α.Σ.

Αναστοχαστική Συζήτηση

Ακολουθεί συζήτηση με τα παιδιά, εκτός ρόλου με ερωτήματα όπως: Γιατί επιλέγω να ξεχάσω; Γιατί θέλω να θυμάμαι; Σε τι βοηθάει η μνήμη; Τι αξίζουν οι αναμνήσεις;

Ομαδικό Γλυπτό

Ζητάμε από τα παιδιά να φανταστούν ότι βρίσκονται στην χώρα των αναμνήσεων και να πάρουν μια θέση-στάση που αντιπροσωπεύει την πιο έντονη ανάμνησή τους (Εξάλλου σύμφωνα με τον Πλάτωνα “Γνώση είναι ανάκληση”).

3^ο Μάθημα: Ο Πλανήτης Λωτός

(εμπνευσμένο από το βιβλίο: «Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση» 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής, Άβρα Αύδη & Μελίνα Χατζηγεωργίου, 2007, σελ 193)

Θέμα: Η Μνήμη

Ερώτημα: Επιλέγουμε τον εύκολο δρόμο της λήθης και της παροδικής ευτυχίας ή τη δύσκολη πορεία της μνήμης προς την εκπλήρωση ενός υψηλού στόχου;

Υποερωτήματα: Ποιες είναι οι συνέπειες κάθε επιλογής; Πως θα είναι η ζωή χωρίς μνήμη;

Πηγή/ Ερέθισμα: Η ραψωδία της Οδύσσειας που αφορά τους Λωτοφάγους

Προκείμενο: Μια ομάδα αστροναυτών πηγαίνει στον πλανήτη Λωτό να αναζητήσει μια προηγούμενη αποστολή που αγνοείται η τύχη της. Εκεί η νέα ομάδα ανακαλύπτει ότι στον πλανήτη αυτό ευδοκμεί ο λωτός, ένα φρούτο που προκαλεί λήθη και στιγμιαία ευχαρίστηση. Η νέα αποστολή τους δίνει τη δυνατότητα να επιστρέψουν. Όμως υπάρχει κάτι στη Γη που θέλουν να ξεχάσουν. Θα το ξεπεράσουν και θα επιστρέψουν ή θα μείνουν εκεί επιλέγοντας τη λήθη.

Ρόλοι για τους Μαθητές: Αστροναύτες και Λωτοφάγοι

Ρόλοι για το Δάσκαλο: Αστροναύτης, υπεύθυνος αποστολής

Το σχέδιο μαθήματος

Παιχνίδι Μνήμης: Το διαστημόπλοιο του Λωτού

Ο καθένας επιλέγει ένα αντικείμενο που θα έπαιρνε μαζί του στο διαστημόπλοιο. Ο πρώτος αναφέρει μόνο το δικό του αντικείμενο, ενώ οι υπόλοιποι αναφέρουν και τα αντικείμενα που ακούστηκαν από τους προηγούμενους.

Εισαγωγή στο Δράμα

Ανακοινωθέν από ΔσΡ Αστροναύτη, υπεύθυνου της αποστολής. « Σας κάλεσα εδώ, για να σας ανακοινώσω ότι έχετε επιλεγεί, για φέρετε σε πέρας μια σημαντική αποστολή. Η τύχη των συναδέλφων μας εδώ και ένα χρόνο αγνοείται και είστε οι

μόνοι που μπορείτε να λύσετε το μυστήριο. Αύριο στις 10 το πρωί αναχωρούμε για τον πλανήτη Λωτό.»

Συζήτηση

Οι μαθητές εκτός ρόλου μιλούν για το τι ακριβώς έχουν καταλάβει σχετικά με την υπόθεση. Τι μπορεί να είναι ο λωτός; Τι ενώνει αυτούς τους ανθρώπους; Ο δάσκαλος βοηθάει τους μαθητές να αντιληφθούν τις διαστάσεις της ιστορίας.

Το ταξίδι με το διαστημόπλοιο: Ταξίδι φαντασίας

«Τώρα θα ξαπλώσουμε σε κύκλο όλοι κάτω, θα κλείσουμε τα μάτια μας και θα ξεκινήσουμε το ταξίδι (κλείνουν τα φώτα και ακούγονται από το τα μεγάφωνα ήχοι που παραπέμπουν στην απογείωση του διαστημόπλοιου). Σε λίγο θα φτάσουμε στον πλανήτη Λωτό. Ας φανταστούμε όλοι αυτόν τον άγνωστο πλανήτη. Τι υπάρχει εκεί; Τι πιστεύετε ότι έχει συμβεί στους συντρόφους μας; Και τώρα ας ετοιμαστούμε για την προσγείωση. Μόλις χτυπήσω τα χέρια, θα ανοίξουμε τα μάτια για να γνωρίσουμε από κοντά αυτόν τον πλανήτη.»

Αφιξη στον Λωτό και γνωριμία με τους Λωτοφάγους

Οι μαθητές ανοίγουν τα μάτια και βλέπουν μέσα στον κύκλο δύο μαθητές, σε ρόλο Λωτοφάγων, με σχετικές οδηγίες από το δάσκαλο. Οι δύο Λωτοφάγοι τρώνε συνεχώς από ένα λωτό, είναι απορροφημένοι ο καθένας σε μία ασχολία και επικοινωνούν μεταξύ τους με ένα δικό τους σύστημα. Η δυνατότητα συζήτησης μεταξύ παιδιών και Λωτοφάγων φτάνει μέχρι ένα σημείο και μετά οι Λωτοφάγοι επαναλαμβάνουν τα ίδια λόγια, ώστε να φανεί ότι δεν έχουν τη δυνατότητα να συγκρατήσουν στη μνήμη τους τα γεγονότα που συμβαίνουν.

Αποκαλυπτικό απόσπασμα από ένα Ημερολόγιο

Οι Λωτοφάγοι φεύγουν, γιατί τους έχει τελειώσει ο λωτός που έτρωγαν και αυτό τους προκαλεί στεναχώρια. Καθώς φεύγουν τους πέφτει μια σελίδα ημερολογίου. Ο ΔσΡ αστροναύτης, παίρνει τη σελίδα και τη δίνει σε κάποιο παιδί για να τη διαβάσει στην ομάδα. Το κείμενο έχει ως εξής:

«Ημέρα Πέμπτη και ακόμη κανένας δεν είναι σίγουρος για το τι θέλει να κάνει. Δεν είμαι σίγουρος αν θέλω να γυρίσω στη Γη. Κάποιοι πήραν ήδη την απόφαση και

τρώνε λωτούς, για να ξεχάσουν. Ο πλανήτης είναι γεμάτος από λωτούς, όλα τα δέντρα είναι φορτωμένα. Είναι μεγάλος πειρασμός. Δεν ξέρω τι να κάνω...».

Μετά την ανάγνωση, ο ΔσΡ αστροναύτης συζητά με την ομάδα για τους ανθρώπους που μόλις είδαν και για το περιεχόμενο του ημερολογίου και καταλήγουν σε ανάλογα συμπεράσματα.

Ρόλος στο Χαρτί: Τι μπορεί να είναι ο λωτός;

Σε ένα χαρτί στο οποίο είναι ζωγραφισμένος ένας λωτός τα παιδιά (εκτός ρόλου) γράφουν τι είναι για τον καθένα ο «λωτός». Τι είναι αυτό που του δίνει στιγμιαία ευχαρίστηση και τον κάνει να ξεχνιέται.

Κινητική Δραστηριότητα

Με τη συνοδεία της μουσικής, κάθε παιδί αναπαριστά μια δραστηριότητα ή κατάσταση που του προσφέρει στιγμιαία ευχαρίστηση και τον κάνει να ξεχνιέται.

Το πρώτο σκέλος του διλήμματος: Σκηνές

Τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες, δημιουργούν σκηνές με θέμα: «Τι θέλω να ξεχάσω και μένω στον πλανήτη Λωτό».

Συζήτηση εντός Ρόλου

Τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες, Λωτοφάγοι και αστροναύτες, παραθέτουν τα επιχειρήματά τους αντίστοιχα υπέρ και κατά της παραμονής στον πλανήτη Λωτό.

Αφήγηση

Οι Λωτοφάγοι άκουσαν αυτά που τους είπαν οι αστροναύτες και προβληματίστηκαν. Το δίλημμα τους είναι αν θα παραμείνουν στον Λωτό ή θα επιστρέψουν στη Γη, αλλά συγχρόνως σκέφτονταν τα αγαπημένα τους πρόσωπα και πράγματα που άφησαν πίσω τους και τους έλειπαν πολύ.

Το δεύτερο σκέλος του διλήμματος: Σκηνές

Τα παιδιά χωρισμένα στις ίδιες ομάδες, όπως και προηγουμένως, δημιουργούν σκηνές με θέμα: «Τι μπορώ να ελπίζω με την επιστροφή μου στη Γη».

Αφήγηση

Οι Λωτοφάγοι είναι μπερδεμένοι. Μέσα τους άκουγαν διάφορες φωνές. Ας μπούμε στον κύκλο συνείδησης για να ακούσουμε αυτές τις φωνές.

Κύκλος της Συνείδησης

Ο καθένας λέει ένα δικό του επιχείρημα για την παραμονή ή την αποχώρηση από τον πλανήτη Λωτό, ενώ τα παιδιά σε ρόλο Λωτοφάγων, καταλήγουν σε μια απόφαση.

Συζήτηση αναστοχασμού

Μπορεί να έχει ο λωτός κάποια θετική πλευρά;

4^ο Μάθημα: Ο Κύκλωπας και οι Πρόσφυγες

(εμπνευσμένο από το βιβλίο: «Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση» 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής, Άβρα Αύδη & Μελίνα Χατζηγεωργίου, 2007, σελ 276)

Θέμα: Οι πρόσφυγες

Βασικό ερώτημα: Τι σημαίνει να είσαι πρόσφυγας;

Στόχοι: Προβληματισμός πάνω στην κατάσταση των προσφύγων;

Ποιος ο λόγος που αντιμετωπίζονται ρατσιστικά/με ξενοφοβία;

Ποιες οι αντιδράσεις τους;

Ερεθίσματα: Ο Κύκλωπας Πολύφημος

Σχέδιο Μαθήματος

Ο δάσκαλος λέει ότι όλοι οι μαθητές είναι πρόσφυγες και προέρχονται από την πόλη της Τροίας που έχει πόλεμο. Αποφασίζουν ένα βράδυ να φύγουν με σχεδίες και το κύμα τους βγάζει στο νησί των Κυκλώπων. Ο Κύκλωπας Πολύφημος είναι ένα γίγαντας που τα βλέπει όλα μονόφθαλμα πόσο μάλιστα κάποιους νέους ανθρώπους στο νησί, είναι ξενοφοβικός και άγριος. Δεν θέλει κανείς να ζήσει μαζί του πέραν των Κυκλώπων. Ούτε θέλει να τους φιλέψει, μα ούτε να τους φιλοξενήσει στη σπηλιά του. Πρέπει να τους διώξει πάση θυσία, δεν τον νοιάζει τι θα απογίνουν αρκεί, να μην τους έχει κοντά του.

Ημερολόγιο

Τα παιδιά σε ρόλο προσφύγων, γράφουν τις πρώτες τους σκέψεις μετά την άφιξή τους στο άγνωστο νησί. Πώς νιώθουν; Τι ελπίζουν; Τι άφησαν πίσω; Τι τους λείπει; Διαβάζουν όλοι δυνατά στην τάξη αυτό που έγραψαν.

Στόχος: Να δοθεί στα παιδιά η δυνατότητα να σκεφτούν τους ανθρώπους που έχουν χάσει τον τόπο τους, τους λόγους που τους αναγκάζουν να φύγουν και ποια τα όνειρα για αυτό το νέο ξεκίνημα που κάνουν.

Σεντούκι αναμνήσεων

Ο δάσκαλος μοιράζει στους μαθητές χαρτάκια. Τους ζητά να γράψουν ένα αντικείμενο που πήραν μαζί τους. Το διαβάζουν και εξηγούν το λόγο που το διάλεξαν. Σε ένα καφέ κουτί που έχει φέρει ο δάσκαλος βάζουν μέσα τα χαρτάκια.

Στόχος: Να δείξουμε στους μαθητές τι συμβολίζουν τα διάφορα αντικείμενα για τη ζωή ενός ατόμου ή τη χρησιμότητα κάποιων αντικειμένων για να ανταπεξέλθουμε κάποιες δύσκολες καταστάσεις είτε συναισθηματικά είτε πρακτικά.

Αφήγηση

Την άλλη μέρα το πρωί οι πρόσφυγες μαθαίνουν ότι δύο από τους συμπολίτες τους βρέθηκαν νεκροί και μισοφαγωμένοι έξω από μία σπηλιά.

Έκφραση Προσώπου και Σώματος

Ο δάσκαλος ζητά οι μαθητές να δείξουν με το πρόσωπό τους και την στάση του σώματος τα αισθήματά τους μετά από αυτή τη δυσάρεστη αναγγελία. Στη συνέχεια ρωτάει τους μαθητές αν έχουν δει τέτοιες εκφράσεις ανθρώπων στην τηλεόραση ή σε φωτογραφίες και να θυμηθούν την κατάσταση που βίωναν.

Αφήγηση

Αφού κλάψανε απρηγόρητα έθαψαν τους δύο τους νεκρούς και επέστρεψαν στην παραλία όπου ένιωθαν πιο ασφαλείς. Το βράδυ όμως τα στομάχια τους γουργούριζαν και σε συνδυασμό με την στεναχώρια δεν μπορούσαν να κλείσουν μάτι. Έπρεπε να σκεφτούν κάτι άμεσα. Τα περιβόλια με τα φρούτα και τα λαχανικά ήταν κοντά στις σπηλιές, όπως επίσης και τα κοπάδια με τα πρόβατα για λίγο κρέας. Φόβος διαπερνούσε την ραχοκοκαλιά τους μην τους βρει και αυτούς το ίδιο κακό. Έπρεπε όμως κάτι να κάνουν. Είχαν εγκλωβιστεί στον άγνωστο αυτό τόπο που μόνο φιλόξενο δεν τον έλεγες. Την σχεδία τους την είχε πάρει το κύμα το πρώτο βράδυ που είχαν χάσει τους συντρόφους τους και δεν υπήρχε διαφυγή απ' το νησί.

Κορύφωση του Δράματος-Συνεδρίαση

Οι μαθητές κάθονται σε κύκλο και συστήνονται. Λένε τα φανταστικά ή πραγματικά τους ονόματα και ο δάσκαλος τα καταγράφει σε μια κόλλα Α4. Συζητούν μεταξύ τους τα προβλήματα που έχουν προκύψει. Όταν ο εκπαιδευτικός σφυρίζει θα δώσει με αλφαβητική σειρά τον λόγο σε κάθε πρόσφυγα-μαθητή για να προτείνει μια

ιδέα/λύση στο πρόβλημα. Στο τέλος της συνεδρίαση θα ψηφίσουν μυστικά βάζοντας στην κόλλα Α4 που κρατά ο εκπαιδευτικός μία γραμμούλα δίπλα στο όνομα που θα επιθυμούσαν να είναι ο αρχηγός της ομάδας τους. Αυτός θα πάρει και τον τιμητικό τίτλο Οδυσσέας.

Στόχος: Να ακούν και να σέβονται την γνώμη των άλλων, να μάθουν να περιμένουν την σειρά τους και να μην διακόπτουν τον συνομιλητή τους, να κατανοήσουν την σημαντικότητα και την δυναμική της ομάδας όπως και της ύπαρξης σε αυτή αρχηγού.

Αφήγηση

Ο αρχηγός πλέον είναι σε δίλημμα. Θα πρέπει να πάρει μια απόφαση από τις προτάσεις που ακούστηκαν.

Η Σωστή Απόφαση

Καταλήγει πως ο καλύτερος τρόπος είναι να ψηφίσουν ανοιχτά την καλύτερη ιδέα που άκουσαν (εκτός από την δική τους). Αυτή που θα μαζέψει τους περισσότερους ψήφους θα είναι και αυτή που θα πραγματοποιήσει η ομάδα. Σε περίπτωση ισοψηφίας θα αποφασίσει ο αρχηγός.

Δράμα σε Δράση-Γνωριμία με τον θρυλικό Πολύφημο

Ο Δίας έπεισε τον ξενοφοβικό και δύστροπο Κύκλωπα να δεχτεί στην σπηλιά του 4 πρόσφυγες. Ο ΔσΡ θα κάνει τον Κύκλωπα Πολύφημο. Ο αρχηγός της ομάδας «Οδυσσέας» θα διαλέξει 3 συντρόφους και όλοι μαζί (4) θα εκπροσωπήσουν την ομάδα των προσφύγων για να θέσουν τα επιχειρήματά τους σχετικά με την ανάγκη της διαμονής τους στο νησί όπως επίσης θα εκθέσουν τα προβλήματά τους και τις βασικές ανάγκες που θέλουν να καλύψουν άμεσα ή κάποιες μελλοντικές ανάγκες για μια ασφαλή διαβίωση. Θα εκτυλιχτεί αυθόρμητο παίξιμο από τους μαθητές.

Στόχος

Οι μαθητές θα μάθουν να επιχειρηματολογούν, να εκφράζουν ελεύθερα την σκέψη τους, θα νιώσουν ότι ανήκουν σε ομάδα και παλεύουν για ένα κοινό σκοπό. Επιπλέον θα αναπτύξουν τον προφορικό τους λόγο και θα συνειδητοποιήσουν ότι για να γίνει ένας τόπος βιώσιμος θα πρέπει να μην υπάρχει εχθρικό κλίμα και να έχουν

πρόσβαση στα αγαθά για να μπορέσουν να καλύψουν τις βασικές τους ανάγκες και να επιβιώσουν.

Αφήγηση

Παρά τις προσπάθειες των συντρόφων για ειρηνική συμβίωση με τους Κύκλωπες τρεις μήνες αργότερα οι πρόσφυγες βρήκαν ένα πρωινό τις καλύβες τους διαλυμένες και τις καλλιέργειές τους φαγωμένες. Όταν στη συνέχεια μετρήθηκαν ανακάλυψαν αυτό που απεύχονταν τόσο καιρό, πέντε από του συντρόφους να λείπουν. Συνειδητοποίησαν ότι τούτος ο τόπος δεν είναι πλέον ασφαλής ούτε πρόκειται ποτέ να γίνει το σπιτικό τους.

Μια Εικόνα πέντε Λέξεις ή μήπως χίλιες

Ζητάμε από τους μαθητές να κάνουν μια ζωγραφιά (ο κάθε ένας) σε Α4 κόλλα, για να εκφράσουν μέσα από αυτή, στους Κύκλωπες, τα αισθήματα που τους έχει προκαλέσει αυτή τους η συμπεριφορά και να γράψουν από κάτω πέντε λέξεις για το πώς αισθάνονται. Έτσι με αυτό τον τρόπο θα τους στείλουν ένα δυνατό μήνυμα, πριν αποχωρήσουν για άλλους τόπους πιο φιλικούς και φιλόξενους.

5^ο Μάθημα: Παιχνίδια στην Χώρα των Κυκλώπων

Περπάτημα χωρίς στόχο: Ο εμπυχωτής ενθαρρύνει τα μέλη της ομάδας να περπατούν χαλαρά στο χώρο αλλάζοντας συνεχώς κατευθύνσεις. Δε σχηματίζουν κύκλο και δεν ακουμπούν κανέναν. Αν ακουμπήσουν κάποιον, θα συνεχίσουν να περπατούν κολλημένοι μαζί του. Περπατούν λίγο πιο γρήγορα, προσπαθώντας διαρκώς να αποφύγουν τις συγκρούσεις. Δε μιλούν. Αλλάζουν τρόπο βαδίσματος (μεγάλα βήματα, βήματα προς τα πίσω, βήματα σε λάσπη, σε νερό, κουτσό, παράξενα βαδίσματα. Ενώ εξακολουθούν να περπατούν να περπατούν, κάποιος προτείνει ένα παράξενο βάδισμα και οι υπόλοιποι το υιοθετούν για λίγο. Με το Στοπ του εμπυχωτή όλοι παγώνουν και με το Πάμε ξεκινούν πάλι. Η άσκηση γίνεται πιο διασκεδαστική αν με το Στοπ η ομάδα κινείται και με το πάμε παγώνει.

Εναλλακτικά με το Στοπ του εμπυχωτή, καθένας κοιτάει τους άλλους γύρω του, διαλέγει έναν και με παλαμάκια του εμπυχωτή πρέπει να τρέξει και να πάρει τη στάση του άλλου.

Περπάτημα με στόχο αντικείμενο ή μια κατάσταση: Όλοι περπατούν εξερευνώντας το χώρο που βρίσκονται κοιτάζει πιο αντικείμενο τους τραβάει τη προσοχή τους, προχωρούν προς αυτό και το επεξεργάζονται από κοντά. Συνεχίζουν με κάποιο άλλο αντικείμενο. Εναλλακτικά μπορεί ο εμπυχωτής να χρησιμοποιήσει ένα Κλαπ (παλαμάκι) για Στοπ, ένα δεύτερο Κλαπ για να στρίψουν το κεφάλι και να εστιάσουν το βλέμμα σε κάποιο αντικείμενο και ένα τρίτο Κλαπ για να κινηθούν προς αυτό. Μπορούν επίσης τα μέλη της ομάδας να ονομάζουν δυνατά το αντικείμενο προς το οποίο κατευθύνονται. Αυτός είναι ένας καλός τρόπος για να μπει και η φωνή στο ζέσταμα. Όλοι περπατούν προς κάποιο αντικείμενο που βρίσκεται στο χώρο με πρόθεση να ρωτήσουν κάτι, να πουν ένα ευχάριστο ή ένα δυσάρεστο νέο, σαν μέσα από λάσπες, στον πάγο σε άμμο, στη θάλασσα με κλειστά τα μάτια, με την όσφρηση κτλ. Εναλλακτικά καθένας περπατά στο χώρο μόνος του, αλλά με την πρόθεση να επηρεάσει το περπάτημα κάποιου άλλου. Όταν δηλαδή δυο μέλη της ομάδας συναντηθούν, μπορούν να περπατήσουν μαζί, να φράξει ο ένας το δρόμο του άλλου, να φτιάξουν κάποιο σχήμα με τα σώματά τους ή να προχωρήσουν σε αυτοσχεδιασμούς. Παρόμοια παιχνίδια με διάφορα είδη περπατήματος μπορούν να γίνουν και κατά την είσοδο σε ένα χώρο, για παράδειγμα κάποιος μπαίνει σε ένα

δωμάτιο ή σε έναν άλλο χώρο έχοντας στο μυαλό του κάτι που η υπόλοιπη ομάδα πρέπει να μαντέψει. Αυτό μπορεί να αφορά το είδος του χώρου ή μια κατάσταση/περίσταση.

Περπάτημα με οδηγό ένα μέλος του σώματος: Για παράδειγμα σαν να σε τραβούν από τη μύτη, από τους ώμους, από τις φτέρνες κτλ. Μερικοί μπορεί να παρατηρούν τους υπόλοιπους προσπαθώντας να μαντέψουν από ποιο μέλος τους σώματος τους τραβάει το νήμα.

“Κάλυψε τα κενά!”

Όλοι περπατούν φροντίζοντας να μην αφήνουν κανένα σημείο του χώρου άδειο. Ο εμπυχωτής σταματάει τη δράση με το Στοπ και οι μαθητές βάζουν ένα αντικείμενο που κρατούν στα χέρια του μέσα στην πλησιέστερη κούτα που βρίσκεται στο χώρο που περπατούν, έτσι ώστε όλες οι κούτες μέχρι το τέλος του παιχνιδιού να είναι γεμάτες. Η οδηγία που μπορεί να δοθεί είναι «κάλυψε τα κενά!». Εναλλακτικά μπορεί ανάλογα με την οδηγία να καλύπτεται ένα μόνο μέρος του χώρου που ορίζουμε.

“Κάνε Μου μια Αγκαλιά”

Ξεκινάμε όπως σε μια άσκηση τρεξίματος και με το Στοπ του εμπυχωτή πρέπει να δημιουργούνται, ανάλογα με την οδηγία που έχει δώσει ομάδες των δύο, των τριών ή των τεσσάρων ατόμων ή όλη η ομάδα να γίνεται μια αγκαλιά.

“Κράτα τις Αποστάσεις Σου”

Καθένας περπατά στο χώρο φροντίζοντας να διατηρεί πάντα ίση απόσταση από δυο άλλους συμπαίκτες τους χωρίς εκείνοι να το ξέρουν. Η προσοχή του μπορεί να εστιαστεί σε ένα μέλος του σώματος των άλλων, π.χ. να κρατάει ίσες αποστάσεις από τη μύτη, τον αγκώνα, τις φτέρνες των άλλων δυο κτλ.

“Πάλεψε δίχως Χέρια”

Η ομάδα χωρίζεται σε ζεύγη. Τα μέλη κάθε ζεύγους παλεύουν μεταξύ τους χωρίς να αγγίζονται. Μπορούν να παλεύουν με ήχους και φωνές. Ο ένας δηλαδή χτυπάει με έναν ήχο και ο άλλος αντιδράει σαν να δέχτηκε το χτύπημα.

Περιστροφές-Τεντώματα-Πτώσεις-Επαφές

1. Όλοι είναι όρθιοι και σε χαλαρή στάση περιστρέφουν το κεφάλι με σταθερό, αργό ρυθμό. Με τον ίδιο τρόπο περιστρέφουν τους ώμους, τους αγκώνες, τις παλάμες, τη μέση τους, τους γοφούς, τα γόνατα, τα πέλματα. Για να είναι πιο διασκεδαστική η άσκηση, ο εμπυχωτής μπορεί να ζητήσει τα διάφορα μέλη του σώματος να κάνουν κάτι συγκεκριμένο, π.χ. τα χέρια να γίνονται βροχή ή κύματα, τα πόδια να χειροκροτούν ή να ξιφομαχούν, τα μάτια να βλέπουν από το ένα μάτι κτλ.
2. Τα μέλη της ομάδας βαδίζουν επιτόπου, στηρίζονται στις μύτες των ποδιών και σηκώνουν τα χέρια ψηλά. Τεντώνουν τα άκρα, ισορροπούν και κάνουν επιλεγμένες απλές ασκήσεις.
3. Ο εμπυχωτής ζητάει από την ομάδα να ανακαλύψει διάφορους τρόπους για να πέσει κανείς στο έδαφος χωρίς να χτυπήσει.
4. Ασκήσεις επαφής:
 - α)Με αντικείμενα : Για παράδειγμα καθένας κινείται γύρω από μια καρέκλα προσπαθώντας να έχει πάντα την μεγαλύτερη δυνατή επαφή με αυτό. Το ίδιο μπορεί να γίνει με την επιφάνεια ενός τοίχου.
 - β)Με κάποιον άλλον: Το ζευγάρι έχει ένα σημείο επαφής, π.χ. τις δεξιές παλάμες τους, και αρχίζουν να κινούνται γύρω από αυτό ακίνητο, σταθερό σημείο. Κατόπιν το σημείο επαφής αλλάζει, π.χ. χρησιμοποιούνται οι ώμοι, τα μέτωπα κτλ.
 - γ)Βαρελάκια: Όλοι ξαπλώνουν ανάσκελα , τα σώματά τους είναι παράλληλα. Ο τελευταίος στη σειρά αρχίζει να κυλιέται πάνω στα σώματα των άλλων, μέχρι να φτάσει στον πρώτο. Ακολουθεί ο επόμενος.

Στον Κύκλωπα

“Η ελευθερία είναι κάτω από τα πόδια σου”

Ένα μέλος της ομάδας κάνει τον Κύκλωπα και κυνηγά τους υπόλοιπους. Όποιον ακουμπάει μαρμαρώνει μέχρι κάποιος άλλος να περάσει κάτω από τα πόδια του για να τον ελευθερώσει ξανά. Το παιχνίδι τελειώνει όταν όλοι έχουν παγώσει.

“Πάρε το σπαθί”

Όλοι έχουν ένα μαντήλι κρεμασμένο πίσω στη ζώνη τους το οποίο λέμε ότι υποκαθιστά το σπαθί που είχε ο Οδυσσέας και οι σύντροφοί του. Γίνεται μάχη για το ποιος θα πάρει τα περισσότερα μαντήλια. Προσοχή στους τραυματισμούς γιατί το παιχνίδι μπορεί να γίνει βίαιο.

“Άγγιξέ με- Παράλυσέ με!”

Όλοι παίζουν κυνηγητό κυνηγώντας όλους τους άλλους. Μόλις κάποιος ακουμπήσει έναν άλλον σε κάποιο μέλος του σώματος το μέλος αυτό παραλύει κ. Οπότε τώρα ο κάτοχός του πρέπει να συνεχίσει τον αγώνα με το μέλος αυτό να σέρνεται αχρηστεμένο και να κυνηγά χρησιμοποιώντας τα υπόλοιπα.

Κυνηγητό Κύκλωπος και Οδυσσέως

Ένας είναι το Κύκλωπας και ένας άλλος η Οδυσσέας. Τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας πιάνονται χέρι χέρι σε τριάδες. Ο Κύκλωπας κυνηγάει τον Οδυσσέα και όταν το πιάσει αλλάζουν οι ρόλοι τους. Ο Οδυσσέας για να γλυτώσει από τον Κύκλωπα προσπαθεί να πιαστεί και να κολλήσει σε μια από τις τριάδες που έχουν φτιάξει οι υπόλοιποι παίχτες. Μόλις πιαστεί αυτός που είναι από την εξωτερική μεριά της τριάδας γίνεται τώρα αυτός ο Οδυσσέας, ξεκολλάει και τρέχει για να γλυτώσει από τον Κύκλωπα.

Κυνηγητό μεταξύ Κυκλώπων

Η ομάδα χωρίζεται σε ζεύγη και ένας από κάθε ζεύγος δένει τα μάτια του. Όσοι έχουν δεμένα τα μάτια είναι οι Κύκλωπες και βρίσκονται στο κέντρο του δωματίου, ενώ τα ταίρια τους στέκονται ολόγυρα στο δωμάτιο. Ένας από τους τυφλούς θα είναι ο Κύκλωπας και θα πρέπει να πιάσει τους υπόλοιπους Κύκλωπες για να βρουν ποιος θα υπερισχύσει. Αυτοί που βρίσκονται απ' έξω καθοδηγούν ανάλογα το ταίρι τους με φωνές και ψιθύρους.

Κυνηγητό στα τυφλά

Η ομάδα σχηματίζει κύκλο. Δυο άτομα μπαίνουν στο κέντρο και δένουν τα μάτια τους. Ο εμπυχωτής αφήνει κάτω ένα μαλακό αντικείμενο. Ο πρώτος από τους δύο που θα βρει το μαλακό αντικείμενο θα είναι ο κυνηγός. Χτυπάει το αντικείμενο στο πάτωμα για να σηματοδοτήσει αυτή του την ιδιότητα και το παιχνίδι αρχίζει μέσα στην απόλυτη ησυχία. Σκοπός του κυνηγού βέβαια είναι να πιάσει το θήραμα.

6^ο Μάθημα: Οι Σειρήνες

(εμπνευσμένο από το βιβλίο: «Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση» 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής, Άβρα Αύδη & Μελίνα Χατζηγεωργίου, 2007, σελ 269)

- ❖ Θέμα: Οι «σειρήνες» της σύγχρονης εποχής
- ❖ Ερώτημα: Ποιες είναι οι σειρήνες της σύγχρονης εποχής;
- ❖ Υποερωτήματα: Ποια είναι τα χαρακτηριστικά τους; Γιατί θέλουμε να τις πλησιάσουμε; Με ποιους τρόπους μπορούμε να τις αντιμετωπίσουμε;
- ❖ Πηγή/Ερέθισμα: Ομήρου Οδύσσεια, Το νησί των Σειρήνων
- ❖ Προκείμενο: Ο Οδυσσέας συναντά πολλές δυσκολίες κατά τον γυρισμό του στην Ιθάκη. Περιπλανιέται δυο χρόνια μέχρι που συναντά τις Σειρήνες
- ❖ Ρόλοι για τα παιδιά: Οδυσσέας, Σειρήνες, Σύντροφοι
- ❖ Ρόλος για το δάσκαλο: Οδυσσέας

Το σχέδιο του μαθήματος: Όταν ο Τρωικός πόλεμος τελείωσε ο Οδυσσέας ξεκίνησε το ταξίδι του γυρισμού για την Ιθάκη. Δεν ήταν όμως εύκολο, αφού ο θυμός του Ποσειδώνα έβαζε συνεχώς εμπόδια στο δρόμο του. Ο Οδυσσέας και οι σύντροφοί του Περιπλανήθηκαν σε πολλά μέρη: στο νησί των Κυκλώπων και Λαιστρυγόνων, στη χώρα των Λωτοφάγων, και στο νησί της Κίρκης, πριν πάρουν την απόφαση να περάσουν από το νησί των Σειρήνων. Η Κίρκη τους είχε προειδοποιήσει για τον κίνδυνο και τις δυσκολίες που θα συναντούσαν σε αυτό το νησί. Αλλά δεν είχαν άλλη επιλογή.

Ας ακούσουμε τι συμβούλεψε η Κίρκη τον Οδυσσέα λίγο πριν φύγει από το νησί της:

«Θα φτάσεις πρώτα στις Σειρήνες, αυτές που έλκουν

όλους τους ανθρώπους, όποιος βρεθεί στα μέρη τους.

Αν κάποιος πλησιάσει ανύποπτος και ακούσει των Σειρήνων

τη φωνή, δεν θα καταφέρουν να επιστρέψουν σπίτι τους, στις γυναίκες

και τα παιδιά τους. Θα τους προσελκύσει το τραγούδι

των Σειρήνων, που καθισμένες σ' ένα λιβάδι έχουν γύρω τους

σωρούς από κόκκαλα, σάρκες ανθρώπων σαπισμένες και φαγωμένα δέρματα.

Σε συμβουλεύω να τις προσπεράσεις. Όσο για τους συντρόφους σου,
Βάλε στα αυτιά τους γλυκό κερί σαν μέλι και βούλωσέ τα, ώστε κανείς
να μην μπορέσει να ακούσει το τραγούδι τους.
Μόνος εσύ μπορείς να τις ακούσεις αν το θελήσεις.
Θα πρέπει ωστόσο, εκεί που το πλοίο θα φεύγει γρήγορα,
χέρια και πόδια να σου δέσουν, όρθιο πάνω στο κατάρτι,
με τα σχοινιά πλεγμένα γύρω σου. Και έτσι να ακούσεις,
να απολαύεις των Σειρήνων την φωνή.
Και αν τους συντρόφους σου παρακαλείς, αν τους φωνάζεις να σε λύσουν,
εκείνοι ακόμα πιο σφιχτά, με περισσότερα σχοινιά θα πρέπει να σε δέσουν.»
Η δραστηριότητα αυτή εισάγει τα παιδιά στην περιπέτεια του Οδυσσέως.

Το Ημερολόγιο του Οδυσσέως:

Τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες, σκέφτονται και στη συνέχεια γράφουν μια παράγραφο από το ημερολόγιο του Οδυσσέα από το περιστατικό που έζησε προσπαθώντας να μην πλησιάσει τις Σειρήνες. Μετά τα παιδιά, ένα από κάθε ομάδα, διαβάζει δυνατά αυτό που έχει γράψει.

Στόχος: Να προσεγγίσουν τα παιδιά τον ρόλο του Οδυσσέα

Οι Σειρήνες: Σκηνές

Τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες, δημιουργούν στην αρχή τους ήχους με τους οποίους θέλγουν οι Σειρήνες τον Οδυσσέα και τους συντρόφους. Στη συνέχεια συνδυάζουν τους ήχους με μία φράση και με μία κίνηση και, τέλος, η κάθε ομάδα δημιουργεί μια σκηνή στην οποία παρουσιάζει τις Σειρήνες.

Τα Εφόδια για την Αντιμετώπιση των Σειρήνων: Τελετουργικό

Ο εκπαιδευτικός σε ρόλο Οδυσσέα, στέκεται στο κέντρο ενός κύκλου μαθητών με τα μάτια δεμένα και με απλωμένα τα χέρια και ζητά από τους μαθητές να τον βοηθήσουν να μην πλησιάσει τις Σειρήνες, άλλος μαθητής θα κάνει το κατάρτι, άλλος θα του κρατά τα χέρια, άλλος θα του δένει με σχοινί, όλο του το σώμα, γύρω από το κατάρτι, άλλος θα του βάζει κερί στα αυτιά για να μην ακούει τις Σειρήνες.

Συζήτηση

«Ποιες φαντάζεστε πως είναι οι Σειρήνες της σημερινής εποχής; Ποιες είναι οι δικές σας Σειρήνες; Πως θα τις αντιμετωπίζατε; Ποια από τα εφόδια που ακούστηκαν προηγουμένως θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν σήμερα;»

Ζωγραφική

Τα παιδιά το καθένα ξεχωριστά, θα ζωγραφίσουν τις δικές τους Σειρήνες. Όταν τελειώσουν, τοποθετούν τη ζωγραφική τους σε ένα κουτί που βρίσκεται στη μέση της αίθουσας.

Κινητικός αυτοσχεδιασμός

Τα παιδιά συγκεντρώνονται σε κύκλο γύρω από το κουτί. Καλούνται όλοι να δείξουν με έναν κινητικό αυτοσχεδιασμό τη σχέση τους με αυτή τη σειρήνα που βρίσκεται στο κουτί. Όταν τελειώσει ο αυτοσχεδιασμός απλώνουμε όλες τις ζωγραφιές στο πάτωμα ώστε να τις δουν όλα τα παιδιά.

Αναστοχαστική συζήτηση

Στόχος: Να σκεφτούν τα παιδιά ποια η σχέση τους με τη δική τους Σειρήνα (κάτι κακό/αρνητικό που του έλκει) και ο τρόπος αντιμετώπισής του.

7^ο Μάθημα: Το Νησί των Φαιάκων

Ένας ηχογραφημένος ήχος (πατήματα σε ξερά φύλλα) θα αποτελέσει την αφορμή για την έναρξη της αφήγησης της άφιξης του Οδυσσέα στο νησί των Φαιάκων. Ο ΔσΡ θα επέμβει για να δημιουργήσει δραματική ένταση. Θα ρωτήσει τους μαθητές: Αναγνωρίζετε αυτό το θόρυβο; Τι είναι; Αν εκεί που ξεκουραζόσασταν στην παραλία εμφανιζόταν κάποιος άγνωστος πίσω από ένα θάμνο γυμνός και ταλαιπωρημένος τι θα κάνατε;

Ζητάω από τους μαθητές να φανταστούν ότι είναι “ο Οδυσσέας” και μόλις έφτασαν στο νησί χωρίς ρούχα, εξαντλημένοι και νηστικοί. Θα πρέπει να αναπαραστήσουν με κινήσεις πως θα κινούνταν σε αυτό το χώρο με αυτά τα χαρακτηριστικά.

Αφού τους διαβάσω το αντίστοιχο κομμάτι από μετάφραση της Οδύσσειας τους ρωτάω:

Πως φαντάζεστε την χώρα των Φαιάκων;

Πως το παλάτι; Ποια αντικείμενα θα χρησιμοποιούσαν για να παραστήσουν μια σκηνή στο παλάτι; Παραστήστε με τα σώματά σας το παλάτι.

Πως μια εορταστική ατμόσφαιρα;

Άγνωστος χώρος. Εσείς πως μπαίνετε σε ένα χώρο που δεν γνωρίζετε;

Πώς συμπεριφέρεσαι σε ένα παλάτι; Δείξτε με παγωμένη εικόνα μια χειραψία σας σε ένα βασιλιά ή ένα τιμώμενο πρόσωπο.

Ποια αντικείμενα θα χρησιμοποιήσουμε για να παραστήσουμε μια σκηνή στο παλάτι;

Η μουσική και ηχητική επένδυση μπορεί να έχει τις εξής δυνατότητες: έτοιμη μουσική από μαγνητοταινία που να ταιριάζει στην ατμόσφαιρα του έργου, ζωντανή μουσική από όργανο ή όργανα που παίζουν τα παιδιά- ηχογεννητικά μέσα, συμπεριλαμβανομένου του μέσου της φωνής (για θορύβους φυσικούς, καταιγίδα, αέρας, θάλασσα, ή φωνές ζώων, πουλιών κλπ)

Πάλι στην τελευταία λύση η φαντασία μέσα από το Θεατρικό Παιχνίδι και τον αυτοσχεδιασμό θα δώσει αληθινά πρωτότυπα δείγματα θεατρικής πράξης.

Ο φωτισμός (όσο πενιχρά μέσα και αν διαθέτουμε) θα μάθει στο παιδί να χρωματίζει τη δράση, να τονίζει τα αισθήματα, να φορτίζει δραματικά το χώρο και τα αντικείμενα. Το κόκκινο φως θα σηματοδοτήσει κάτι δυνατό και βίαιο (έναν πόλεμο, μια αιματοχυσία, ένα θάνατο αλλά και ένα πάθος). Το μπλε θα δώσει ονειρική όψη στο χώρο, θα τον μεταμορφώσει σε μαγικό χώρο. Μπορούμε με ελάχιστα μέσα, έναν φακό, μερικά χρωματιστά σελοφάν να μετατρέψουμε τη σκηνή μας, να αλλάξουμε το δραματικό χρόνο, να προβάλλουμε τον εσωτερικό κόσμο των ηρώων, να δείξουμε δύο χώρους κ.α. Όλες οι εστίες φωτός είναι στη διάθεσή μας : κεριά, πορτατίφ, σπέρτα, φακοί, ανάλογα με την περίπτωση, για να μη μιλήσουμε για προβολείς (σε μια θεατρική παράσταση η χρήση τους θα δώσει πολλές δυνατότητες σκηνικής δράσης)

Συμπεριφορά

- Φιλοξενία-Δέχομαι ένα δώρο

Είσαι φιλοξενούμενος κάπου και δέχεσαι ένα δώρο από τους οικοδεσπότες: Πώς το δέχεσαι; Ποιες οι αντιδράσεις σου μέχρι να δεις το δώρο; Ποιες όταν το βλέπεις;

- Βασιλιάς

Φόρεσε μια γιρλάντα και πάρε στο χέρι ένα ραβδί: περπάτησε, κάθισε και μίλησε σαν βασιλιάς

- Μίμηση ζώου

Μιμούμαστε την φωνή ενός ζώου και οι υπόλοιποι προσπαθούν να καταλάβουν πιο είναι

- Μίμηση ανθρώπινων κινήσεων

Ο εκπαιδευτικός ζητάει από κάθε παιδί να κινηθεί στο χώρο μ' έναν ιδιαίτερο τρόπο. Οι υπόλοιποι κινούνται πίσω του και αντιγράφουν την κίνησή του.

Ρόλος

- Βασιλιάς

Ποια τα καθήκοντα ενός βασιλιά;

Ποια η ενδυμασία του;

Υπάρχουν αντικείμενα που συμβολίζουν την εξουσία του βασιλιά;

- Ευγενείς

Ποια η τάξη και τα καθήκοντά τους;

Ποια η ενδυμασία τους;

Κρατάνε κάποιο αντικείμενο;

- Υπηρέτες

Ποια η δουλειά τους στο παλάτι;

Τι ρούχα φοράνε;

Ποιες οι κινήσεις τους; Το βάδισμα; Η ομιλία τους;

Χρησιμοποιώντας την τεχνική «φωτισμός του συμβάντος» πλησιάζουμε μια ομάδα και εστιάζουμε την προσοχή όλων των παιδιών στο τι κάνει ο καθένας στο ρόλο του: Κάποιοι από τους μαθητές είναι το υπηρετικό προσωπικό, κάποιοι οι ευγενείς, κάποιοι άλλοι ο βασιλιάς και η βασίλισσα και κάποιος ο φιλοξενούμενος. Βρίσκονται σε εξέλιξη μιας γιορτής υποδοχής και γνωριμίας του άγνωστου φιλοξενούμενου. Θα πρέπει να στήσουν ένα σκηνικό της γιορτής, τι θέση θα έχει ο καθένας στο χώρο; Ποιες οι κινήσεις τους;

Με το χειροκρότημα του εκπαιδευτικού η εικόνα παγώνει.

Ο ΔσΡ παίρνει μια κάμερα και αρχίζει να κινείται ανάμεσα στους μαθητές και καταγράφει την εικόνα.

Οι υπόλοιποι μαθητές μπορούν να παρατηρήσουν αυτή την ακίνητη εικόνα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, και στη συνέχεια να επέμβουν: να υποδείξουν, να διορθώσουν, να εμπλουτίσουν, κτλ. Σταδιακά οι ακίνητες εικόνες εμπλουτίζονται και με άλλους μαθητές. Μετά από τις μικρές αυτές παρεμβάσεις ο εκπαιδευτικός χειροκροτεί ξανά και η εικόνα ξαναζωντανεύει.

Οι μαθητές στο τέλος θα μπορούν να αναλύουν τα κίνητρα, τις επιθυμίες και τις ενέργειες των ρόλων που υποδύονται.

- Χώρος

Ζητάμε απ' τα παιδιά να κινηθούν στο χώρο εναλλακτικά:

Γρήγορα- αργά- στατικά

Δυνατά- Αδύναμα

Βαρεία- Ελαφριά

Ήρεμα- Άγρια

- Αντικείμενα

Προετοιμασία για τη γιορτή: ομαδική ζωγραφιά

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες υπηκόων του βασιλιά: άλλοι είναι οι μάγεις, άλλοι οι μουσικοί, άλλοι οι διασκεδαστές/ηθοποιοί του και οι ράφτες. Σε ένα μεγάλο χαρτόνι ζωγραφίζουν αντικείμενα που θα χρειάζονταν για την προετοιμασία της γιορτής. Μετά την ολοκλήρωση της ζωγραφιάς στολίζουν με τα τρία μεγάλα χαρτόνια την τάξη.

Σκιές σε λευκό πανί

Οι μαθητές χρησιμοποιούν ένα προβολέα και ένα τεντωμένο λευκό πανί για να δοκιμάσουν τις δυνατότητες της σκιάς διαφόρων σχημάτων, αντικειμένων και ρόλων σε φιγούρα από θέατρο σκιών.

Χορογραφία πίσω απ' το πανί

Έχοντας ως μουσική υπόκρουση το τραγούδι του Μίλτου Πασχαλίδη «Οδυσσέας» δίνουμε σε δύο μαθητές τους στίχους του τραγουδιού σε ένα χαρτί. Εκεί με bold-έντονη γραφή έχουμε τονίσει τις λέξεις που θέλουμε να αναπαραστήσουν με το σώμα τους πίσω από το πανί. Οι υπόλοιποι μαθητές παρακολουθούν. Στο τέλος τους ζητάμε να βρουν ομοιότητες και διαφορές. Καταφέρνουν έτσι να αντιληφθούν ότι με τις σκιές και με τις κινήσεις του σώματός μας μπορούμε να αναπαραστήσουμε ανθρώπους, ζώα, αντικείμενα, συναισθήματα κ.α.

8^ο Μάθημα: Η Κίρκη

Στην αρχή παίζει το τραγούδι του Νίκου Παπάζογλου: Κίρκη. Τα παιδιά το χορεύουν ελεύθερα

Είσαι μια πέτρα στην άκρη του δρόμου
κι είμαι παιδί κουρασμένο στον ίσκιο σου
μοιάζεις με λέξη που φτιάχνει τον κόσμο
κι εγώ σταγόνα που βρέχει τα χείλη σου

Μάγισσα Κίρκη που με πας
σε ποια γωνιά μ' αφήνεις και με σβήνεις
έχω ξεχάσει τι ζητώ
ζω στο δικό σου κόσμο κι απορώ

Παίζεις στα ζάρια τη μαύρη χαρά μου
μα περιμένω βουβός στο κατώφλι σου
έρχεται η νύχτα και φέγγεις μπροστά μου
σαν ναυαγός κολυμπάω στο σεντόνι σου

Μάγισσα Κίρκη που με πας
σε ποια γωνιά μ' αφήνεις και με σβήνεις
έχω ξεχάσει τι ζητώ
ζω στο δικό σου κόσμο κι απορώ

Θέμα: Ο περιορισμός των ονείρων ισοδυναμεί με περιορισμό της ελευθερίας και μας μεταμορφώνει

Ερώτημα: Πως θα αντιδρούσατε αν κάποιος μα στερούσε τα όνειρά μας, την ελευθερία μας και μας ανάγκαζε να μετατραπούμε σε κάτι που δεν είμαστε ακολουθώντας μόνο τους κανόνες του;

Προκείμενο: Η Κίρκη ζούσε στο νησί στο οποίο ήταν βασίλισσα, την [Αιαία](#) και μεταμόρφωνε τους εχθρούς της ή όσους την προσέβαλαν σε ζώα με τη χρήση μαγικών ποτών, καθώς γνώριζε πολλά για τα βότανα και τη φαρμακευτική τους επίδραση.

Η Κίρκη ζει σε ένα μέγαρο στη μέση ενός ξέφωτου, σε ένα πυκνό δάσος, και να υφαίνει σε έναν τεράστιο αργαλειό. Σύμφωνα με τα λόγια του ίδιου του Οδυσσέα, τριγύρω υπήρχαν λιοντάρια και λύκοι, φαρμακωμένα θύματα της μαγείας της, που δεν ήταν επικίνδυνα για όσους επισκέπτονταν το μέρος. Εκεί έφθασαν ο Οδυσσέας και οι σύντροφοί του κατά την περιπλάνησή τους. Τους πρώτους από αυτούς που την επισκέφθηκαν η Κίρκη προσκάλεσε σε γεύμα με φαγητά στα οποία είχε ρίξει κάποιο από τα μαγικά της φίλτρα. Μετά το φαγητό, τους άγγιξε με το μαγικό της ραβδάκι και τους μεταμόρφωσε σε χοίρους. Μόνο ο Ευρύλοχος, που την υποψιάστηκε από την αρχή, γλίτωσε και ειδοποίησε τον Οδυσσέα και τους άλλους που είχαν μείνει στα πλοία τους. Ο Οδυσσέας ξεκίνησε να σώσει τα θύματα της Κίρκης. Στο δρόμο τον πρόλαβε ο Ερμής και του είπε να προμηθευθεί το βοτάνι «μώλυ» για να μην έχει την ίδια τύχη. Έτσι και έγινε. Αφού τα μαγικά της Κίρκης απέτυχαν, η μάγισσα εξεπλάγη τόσο ώστε να ερωτηθεί τον Οδυσσέα και να συμφωνήσει να ξαναδώσει στους συντρόφους του την ανθρώπινη μορφή. Στη συνέχεια ο Οδυσσέας και οι σύντροφοί του παρέμειναν στο νησί της επί ένα έτος και μετά τους έδωσε οδηγίες πώς να επιστρέψουν στην πατρίδα τους, περιγράφοντάς τους δύο διαφορετικές πορείες.

Οι Νόμοι του Νησιού της Κίρκης

Το κάθε παιδί γράφει σε ένα χαρτί A4 έναν νόμο του νησιού της Κίρκης που σε περίπτωση που τον παραβούν θα μεταμορφωθούν σε χοίρους. Τοιχοκολλούν τους νόμους στον τοίχο σε εμφανές σημείο ώστε να είναι σε κοινή θέα από όλους τους μαθητές. Έπειτα οι μαθητές διαβάζουν ο καθένας από έναν νόμο (εκτός του δικού τους).

Αφήγηση

Παρά τις δυσκολίες οι σύντροφοι και ο Οδυσσέας είχαν κάτι για να ξεφεύγουν από τη δύσκολη καθημερινότητα με την Κίρκη. Είχαν φτιάξει μαξιλάρια από τσουβάλι και άχυρα και όταν κοιμότανε σε αυτά έβλεπαν όνειρα. Αυτά τα όνειρα, τους έδιναν κουράγιο για να αντέξουν τον ατελείωτο αυτό ένα χρόνο στο νησί της Αίας

Τι όμορφα όνειρα !

Τα παιδιά χωρίζονται σε δυο ομάδες των πέντε ατόμων και συζητούν μεταξύ τους τα όνειρα βλέπουν. Τα καταγράφουν σε ένα χαρτί. Η μια ομάδα ανακοινώνει στην άλλη τα όνειρά τους.

Αφήγηση

Η Κίρκη μαθαίνει για τα μαγικά αυτά μαξιλάρια. Νευριάζει γιατί μέσα από αυτά κάνουν όνειρα από την παλιά τους ζωή, τα αγαπημένα τους πρόσωπα και την πατρίδα. Δεν θέλει να θυμάται ο Οδυσσέας την Πηνελόπη, ούτε την Ιθάκη, ούτε τον Τηλέμαχο. Τον θέλει κοντά της. Παίρνει τα μαξιλάρια και τα αδειάζει. Μέσα τα γεμίζει με φτερά μύγας και νυχτερίδων και τα περιχύνει με ένα μαγικό βότανο. Όλα αυτά θα προκαλέσουν εφιάλτες στους συντρόφους και τον Οδυσσέα.

Οι εφιάλτες

Τα παιδιά αναπαριστούν με παγωμένες εικόνες τους εφιάλτες που είδαν οι σύντροφοι. Στην παρουσίαση των εικόνων εφαρμόζεται η τεχνική παρακολούθηση της σκέψης

Αφήγηση

Ο καιρός περνάει αργά και βασανιστικά για όλους. Οι εφιάλτες όλο και χειροτερεύουν και οι σύντροφοι και ο Οδυσσέας νιώθουν εξαντλημένοι, καταπονημένοι. Η διάθεση τους είναι πεσμένη και η ζωή τους μοιάζει πλέον μαρτυρική. Προτιμούν να κοιμούνται όσο λιγότερο γίνεται.

Σώμα και πρόσωπο

Τα παιδιά με σωματικές κινήσεις και εκφράσεις προσώπου δείχνουν την άσχημη ψυχολογική κατάσταση στην οποία έχουν επέλθει. Κινούνται όλοι μαζί στον χώρο ή κάθονται σε καρέκλες ή στο πάτωμα για λίγα λεπτά. Δεν μιλούν παρά μόνο αγκομαχούν.

Αφήγηση

Ο Οδυσσέας ανακαλύπτει μια ημέρα που το μαξιλάρι του σχίστηκε ότι το περιεχόμενό του είναι αλλαγμένο. Καλεί τους συντρόφους του και το ανακοινώνει. «Να δείτε και μόνοι σας» Αδειάζει το περιεχόμενο των μαξιλαριών μπροστά στους συντρόφους. «Για να φύγουν τα μάγια πρέπει να γράψουμε από ένα όνειρό μας, μια ευχή, μια καλή λέξη και να τα ξαναγεμίσουμε με αυτές»

Κάνε μια ευχή, πες μου ένα σου όνειρο

Οι μαθητές γράφουν σε μικρά χαρτάκια σε μορφή παπύρου μια καλή έκφραση, με ευχή, όνειρα, προσδοκία, γλυκιά ανάμνηση ή νοσταλγία. Τα πετούν σε ένα τσουβάλι. Ένας μαθητής παίρνει το τσουβάλι και αρχίζει να διαβάζει τους μικρούς παπύρους έναν- έναν.

Αφήγηση

Η μάγισσα Κίρκη ανακαλύπτει ότι οι σύντροφοι και ο Οδυσσέας αντικατέστησαν το περιεχόμενο των μαξιλαριών. Νευριάζει και μεταμορφώνει κάποιους από τους συντρόφους σε γουρούνια, άγρια γουρούνια.

Μεταμορφώσεις

Ο εμπυχωτής οδηγεί την ομάδα σε μια σειρά μεταμορφώσεων π.χ. «είστε άνθρωποι και γίνεστε γουρούνια», «είστε ήρεμοι και ξαφνικά γίνεστε πεινασμένα και άγρια γουρούνια» κτλ. Η ομάδα αντιδρά χωρίς να σκέφτεται. Οι μεταμορφώσεις αυτές, χωρίς να αποκλείουν το λόγο, χρησιμοποιούν κυρίως το σώμα, ασκούν τη φαντασία και αποτελούν ένα καλό βήμα προς πιο πολύπλοκους σωματικούς αυτοσχεδιασμούς.

Αφήγηση

Ο Οδυσσέας βρίσκει τον Ερμή που του ανακοινώνει ότι για να μην γίνουν και οι υπόλοιποι γουρούνια θα πρέπει να πάρουν το βοτάνι «μώλυ» για να γλυτώσουν και αυτοί από τα μάγια.

Κύκλος ανακοίνωσης

Ένα μαθητής στο κέντρο δυο ομόκεντρων κύκλων των τριών και των έξι ατόμων παίρνει τον ρόλο του Οδυσσέα. Εκεί θα τους ανακοινώσει τι θα πρέπει να κάνουν 1^η φράση: «Βοτάνι μώλυ», 2^η φράση: «Κάντε όνειρα», 3^η φράση: «Διώξτε το κακό», 4^η φράση «Επιστροφή στην πατρίδα». Όταν ανακοινώνει την πρώτη φράση ο μικρότερος εσωτερικός κύκλος την επαναλαμβάνει, μετά ο εξωτερικός και τέλος όλοι μαζί. Έτσι γίνεται και για τις υπόλοιπες τρεις. Με αυτόν τον τρόπο ενωμένοι και με την δύναμη της φωνής παίρνουν θάρρος.

Αφήγηση

Οι σύντροφοι γλιτώνουν ακολουθώντας τις συμβουλές του Οδυσσέα. Ο Οδυσσέας προσεγγίζει την Κίρκη και της ζητά να ξανακάνει ανθρώπους και τους άλλους συντρόφους. Η Κίρκη κατακλυσμένη από συναισθήματα αγάπης και θαυμασμού για το απaráμιλλο θάρρος του Οδυσσέα κάνει ότι της ζητά. Μένοντας λίγο ακόμα καιρό μαζί και καταργώντας τους αυστηρούς νόμους μετανιώνει ολοκληρωτικά για την συμπεριφορά της. Τους δίνει οδηγίες για τον τρόπο που μπορούν να επιστρέψουν. Τους προτείνει μάλιστα δύο διαφορετικές πορείες και τους ελευθερώνει.

Συζήτηση-Αναστοχασμός

Πιστεύετε ότι είμαστε ελεύθεροι; Ποιοι μας στερούν τα όνειρά μας; Πόσο σημαντικά είναι τα όνειρά μας; Τι συμβολίζουν τα μαξιλάρια εφιάλτες; Σε τι μπορούμε να μεταμορφωθούμε αν πάψουμε να ονειρευόμαστε; Τι μας δίνει δύναμη για να ξεπεράσουμε τους καθημερινούς εφιάλτες;

Άλλα προτεινόμενα θεατρικά παιχνίδια/δράσεις σχετικά με την ενότητα:

“Κλέψε το ταίρι του άλλου”

Τοποθετούνται αντικριστά δύο σειρές καρέκλες. Μερικοί κάθονται και κάποιιοι στέκονται όρθιοι πίσω από την καρέκλα τους, ενώ οι υπόλοιποι στέκονται όρθιοι πίσω από άδειες καρέκλες. Οι τελευταίοι, που δεν έχουν ταίρι στην καρέκλα τους, προσπαθούν με το βλέμμα ή ένα νεύμα να έρθουν σε επικοινωνία με κάποιον από αυτούς που κάθονται στην απέναντι σειρά, ώστε να τον τραβήξουν στη δική τους καρέκλα. Όταν η οπτική επικοινωνία πετύχει, αυτός που κάθεται σηκώνεται

τρέχοντας από την καρέκλα του και ξεφεύγοντας από τον επιτηρητή του, που στέκεται όρθιος πίσω του, προσπαθεί να καθίσει απέναντι, στην άδεια καρέκλα. Αν ο επιτηρητής του τον ακουμπήσει, αυτός πρέπει να γυρίσει πίσω. Σκοπός του παιχνιδιού είναι να «κλέψουμε» το σύντροφο του άλλου. Στόχος της άσκησης είναι να μάθει η ομάδα να επικοινωνεί χωρίς λόγια. Η ίδια άσκηση παίζεται και σε κύκλο.

“Βρες το ταίρι σου”

“Ένας ήχος μάς ενώνει!”

Η ομάδα χωρίζεται σε ζεύγη. Συμφωνούν για έναν κοινό χαρακτηριστικό ήχο, π.χ. σφύριγμα πουλιού, μελωδία κτλ, ο οποίος θα είναι ο τρόπος αναγνώρισής τους. Κλείνουν όλοι τα μάτια και απλώνονται στο χώρο. Κατόπιν προσπαθούν με τη βοήθεια του ήχου που έχουν ορίσει να βρουν το ταίρι τους. Περιμένουν μέχρι να βρεθούν όλοι.

“Ένα χρώμα μάς ενώνει!”

Ο εμπυχωτής μοιράζει σε όλους κρυφά χρώματα, φροντίζοντας να υπάρχουν πάντα δύο άσπρα, δύο μαύρα κτλ. Κατόπιν καθένας πρέπει να βρει το ταίρι του, που έχει το ίδιο χρώμα μ’ αυτόν. Αυτό θα γίνει όταν όλοι αυτοσχεδιάσουν σωματικά το χρώμα τους π.χ. αν δύο μέλη της ομάδας έχουν μπλε, ο ένας αυτοσχεδιάζει κολύμπι ή θάλασσα και ο άλλος τη σημαία ή κάτι άλλο!

“Αντιγράφοντας τους άλλους!”

“Όλοι ν’ αντιγράψουμε τον ...”

Ο εμπυχωτής ζητάει από ένα μέλος της ομάδας να περπατήσει στο χώρο με ένα χαρακτηριστικό τρόπο. Οι υπόλοιποι μιμούνται το περπάτημά του. Συνήθως η οδηγία είναι: «Όλοι ν’ αντιγράψουμε τον ... » Καθένας έχει την ευκαιρία να ηγηθεί δοκιμάζοντας διαφορετικούς τρόπους περπατήματος. Οι υπόλοιποι αντιγράφουν με ακρίβεια.

Παίζοντας με το ραβδί

Μια μάγισσα/ένας μάγος κινείται ανάμεσά μας στο ρυθμό της μουσικής, φορώντας το καπέλο της/του και κρατώντας το μαγικό ραβδί. Στο σταμάτημα της μουσικής, προσπαθεί να ακουμπήσει, όσα περισσότερα μέλη του σώματος των άλλων, μέχρι να ξαναρχίσει η μουσική, τα οποία και κινούνται σε όλη τη διάρκεια της παύσης και μετά σταματούν με τη μουσική. Όταν ξαναρχίσει η μουσική παίρνει κάποιος άλλος το ρόλο της μάγισσας.

Ανίχνευση σκέψης-ευκαιρία για έκφραση συναισθημάτων και σκέψεων

Συνεχίζουμε να περπατούμε στο χώρο, κοιτάζουμε ξαφνικά ψηλά και... βλέπουμε κάτι που μας τρομάζει! Γινόμαστε αγάλματα, παγωμένες εικόνες. Μόλις το μαγικό «ραβδί» του/της εκπαιδευτικού αγγίζει κάποιον, αυτός/η ξυπνά και εκφράζεται όπως θέλει (επιφώνημα, λέξη, φράση...) Ανίχνευση σκέψης. Συνεχίζουμε να κινούμαστε στο χώρο. Βλέπουμε κάτι που μας ενθουσιάζει, ένα τεράστιο φίδι, μια πελώρια τούρτα, κτλ (εναλλαγή αντικειμένων/καταστάσεων- εναλλαγή συναισθημάτων)

“Εμπρός όλοι να ...”

Κάποιος φωνάζει «Εμπρός όλοι να ... » προσθέτοντας μια πράξη. Οι υπόλοιποι φωνάζουν «Ναι, όλοι!» και κάνουν αυτό που τους ζήτησε, μέχρι κάποιος άλλος να φωνάξει κάτι άλλο. Για παράδειγμα, ο Α φωνάζει «Εμπρός όλοι να κάνουμε το γουρούνι», η ομάδα απαντά «Ναι, όλοι!», και κάνουν το γουρούνι μέχρι κάποιος να φωνάξει «Εμπρός όλοι να γελάσουμε δυνατά», η ομάδα «Ναι, όλοι!» και γελάνε δυνατά κ.ο.κ. Βέβαια, αν η οδηγία είναι «Εμπρός όλοι ν’ αγκαλιάσουμε τον Κώστα» και ο Κώστας δεν επιθυμεί κάτι τέτοιο, μπορεί να απαντήσει αμέσως με ένα άλλο «Εμπρός όλοι να ... » και να στρέψει την ομάδα αλλού. Ο εμπυχωτής βάζει κάποιους περιορισμούς για να αποφύγουν τις υπερβολές.

“Ποιος με κοιτάει;”

Η ομάδα σχηματίζει κύκλο και επικρατεί απόλυτη ησυχία. Καθένας διαλέγει να κοιτάει κάποιον χωρίς αυτός να το καταλάβει και ταυτόχρονα προσπαθεί να μαντέψει ποιος έχει διαλέξει αυτόν ως αντικείμενο παρατήρησης.

“Αλλαγή με μια ματιά”

Χωρίς να μιλάει κανείς, αλλάζοντας θέση με κάποιον απέναντι, αφού πριν έχουν συνεννοηθεί με τα βλέμματα. Σημαντικό είναι να μην κάθονται παραπάνω από μερικά δευτερόλεπτα, να παροτρύνονται να παίζουν και να χαίρονται τα λάθη που θα γίνονται. Μετά από μερικές προσπάθειες ο εμπυχωτής μπορεί να συζητήσει λίγο με τους παίκτες θέματα όπως «πότε γίνεται σωστά η επικοινωνία» ή «πώς πρόδωσε κάποιος τη σιωπηλή συμφωνία» κτλ. Εναλλακτικά, όπως και σε όλα τα παιχνίδια «Με μια καρτέλα λιγότερη», σε κάθε καρτέλα βρίσκονται δύο παίκτες που οφείλουν να κινηθούν μαζί, δεμένοι σαν ένας, ή σε όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού κάθε παίκτης πρέπει να λέει ένα κείμενο ή ένα τραγούδι, ή να αλλάζουν θέσεις σε αργή κίνηση.

Παραλλαγή I: Όλοι έχουν τα κεφάλια κάτω (κοιτούν το πάτωμα). Με το σύνθημα του εμπυχωτή, π.χ. «Πάνω τα κεφάλια», σηκώνουν τα κεφάλια για να συναντήσουν τη ματιά κάποιου άλλου. Αν αυτό συμβεί με την πρώτη προσπάθεια (δεν ψάχνουν), αλλάζουν θέσεις στον κύκλο (ή εναλλακτικά βγαίνουν από το παιχνίδι).

Παραλλαγή II: Η ομάδα χωρίζεται σε ζεύγη και ο Α οδηγεί τον Β στο χώρο χρησιμοποιώντας μόνο τη ματιά του (χωρίς λόγο, ήχο ή σωματική επαφή).

9^ο Μάθημα: Ασκή του Αιόλου

Θέμα: Η περιέργεια και η ανάγκη μας για ανακάλυψη του άγνωστου

Ερώτημα: Η περιέργεια βγαίνει πάντα σε κακό;

Υποερωτήματα:

- Πρέπει να ακούμε τις συμβουλές των άλλων ή να ακολουθούμε το ένστικτο και την καρδιά μας;
- Είμαστε σίγουροι για το τι θα γίνει αν παραβούμε κάποιες εντολές/συμβουλές ή προτροπές;
- Ο κόσμος μας θα είχε προχωρήσει τόσο μπροστά χωρίς την περιέργεια;
- Προκείμενο: Ασκή του Αιόλου, Κουτί της Πανδώρας

Δραματοποίηση βασισμένη σε έτοιμους Διαλόγους

Ακολουθούν διάλογοι που θα μοιραστούν σε τέσσερις μαθητές και η αφήγηση θα γίνει από τον εκπαιδευτικό. Οι υπόλοιποι μαθητές θα είναι θεατές.:

Οδυσσέας: Πότε θα φτάσουμε στη Ιθάκη;

Σύντροφος1: Θα φτάσουμε Οδυσσέα στην Ιθάκη όταν μας φυσήξει ο άνεμος

Οδυσσέας: Νομίζω ότι μας φυσάει ο αέρας βορειοανατολικά. Ωωωωωωωω!

Σύντροφος2: Που είμαστε;

Οδυσσέας: Δεν ξέρω

Αίολος: Είστε στο νησί μου και μπορώ να σας φιλοξενήσω όσο θέλετε

Οδυσσέας: Ευχαριστούμε. Περίπου για ένα μήνα γιατί πρέπει να φτάσω στην Ιθάκη μαζί με τους συντρόφους.

Αίολος: Σύμφωνοι! Ελάτε να ξεκουραστείτε, να φάτε, να πιείτε και να επισκευάσετε τα καράβια σας

Οδυσσέας: Είμαστε τόσο τυχεροί που σε βρήκαμε

ΔσΡ: Μετά από ένα μήνα

Οδυσσέας: Ήρθε η ώρα να φύγουμε

Αίολος: Όπως θέλετε. Θα σας βοηθήσω με αυτό εδώ το ασκί που έχει μέσα όλους τους ανέμους. Να 'στε όμως προσεκτικοί. Θα πρέπει να το μπάτη να διαλέξεις και έτσι με ασφάλεια θα επιστρέψεις.

Οδυσσέας: Ξέρω να τον ξεχωρίζω και με ασφάλεια θα γυρίσω. Μην μου ανησυχείς. Έκανες ήδη αρκετά θα σε έχω μέσα στη καρδιά

Αίολος: Καλή δύναμη και επιστροφή. Προσέχετε όμως το ασκί!

ΔσΡ: Η περιέργεια όμως είναι ελάττωμα κακό και παίρνει ανθρώπους στο λαιμό. Έτσι ένα βράδυ οι συντρόφοι το ασκί ανοίγουν και με ανέμους τον τόπο πλημμυρίζουν. Πήγε το πλοίο να βυθιστεί, οι κόποι όλοι είχαν χαθεί. Τα κύματα τους γύρισαν στην Αιολία, δεν θα χουν άλλη ευκαιρία. Ο Αίολος έχει τώρα θυμώσει Ξανά τ' ασκί δε θα τους δώσει.

Το δικό μας ασκί

Φέρνουμε στην τάξη δύο σάκους έναν λευκό και ένα μαύρο. Δίνουμε στους μαθητές από δύο χαρτάκια και τους ζητάμε να γράψουν στο ένα κάτι καλό/θετικό ή ένα όνειρο μια ευχή, μια επιθυμία και στο άλλο κάτι κακό/αρνητικό, κάτι που φοβούνται ή αποστρέφονται. Τους ζητάμε να βάλουν το 'καλό' χαρτάκι στον άσπρο σάκο και το 'κακό' χαρτάκι στο μαύρο σάκο. Στην συνέχεια τους διαβάζουμε:

«Τον άσπρο σάκο σαν τον ανοίξεις με ευτυχία θα γεμίσεις

Όνειρα και επιθυμίες θα απλωθούν στις πολιτείες, μην έχεις πλέον αμφιβολίες

Μα αν θες ο μαύρος σάκος να δεις τη έχει, πολλά δεινά που δεν αντέχεις

Πόλεμος, αρρώστια, φόβοι και ενοχές θα απλωθούν σ' ανθρώπων τις ζωές»

Το ξόρκι αυτό δυνατά σαν το διαβάσεις κάθε τι κακό που κρύβει ο μαύρος ασκός θα αποτινάξεις. Θα μετατραπούν όλα τα 'κακά' χαρτάκια ευθύς στο αντίθετο 'καλό' που επιθυμείς.

Ο δάσκαλος ανοίγει πρώτα τον λευκό σάκο και ζητά από ένα μαθητή να διαβάσει το περιεχόμενό του. Εν συνεχεία πριν ανοίξουν τον μαύρο ασκό όλοι οι μαθητές μαζί θα διαβάσουν δυνατά το ξόρκι για να λυθούν τα μάγια του κακού. Κρατώντας ο δάσκαλος τον μαύρο ασκό ζητά από τους μαθητές να διαλέξουν τυχαία ένα χαρτάκι και αφού το διαβάσουν φωναχτά στην ομάδα να σκεφτούν και να πουν το αντίθετό του για να μην μπορέσει το δεινό αυτό να κατακλύσει τις ζωές των ανθρώπων.

Στόχος:

Να μπορέσουν οι μαθητές να καταλάβουν ότι με θετική σκέψη μπορούμε να μετατρέψουμε κάθε τι άσχημο που μας συμβαίνει σε καλό και να μην αφήνουμε μια κακή εμπειρία ή ένα άσχημο συναίσθημα να κατακλύζει τις ζωές μας καθώς αυτό δεν επηρεάζει αρνητικά μόνο εμάς αλλά δηλητηριάζει και τους γύρω μας.

Αντίστροφοι Καθρέπτες Συναισθημάτων

Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές της τάξης να κάτσει ο ένας απέναντι στον άλλον δημιουργώντας δυο παράλληλες ευθείες. Η μία πλευρά θα λέγεται πλευρά της δυστυχίας και η άλλη πλευρά της ευτυχίας. Ένας μαθητής θα περάσει ανάμεσα από τις δύο αυτές πλευρές. Πρώτα η πλευρά της δυστυχίας με τα σώματα και τα πρόσωπά τους θα δείξουν ένα άσχημο συναίσθημα και πως τους κάνει να φαίνονται. Μόλις ακουμπήσει τον/ην απέναντι του/ης από την πλευρά της ευτυχίας ο/η μαθητής/τρια θα προσπαθήσει να κάνει μια έκφραση που δηλώνει χαρά, ευτυχία, όμορφο συναίσθημα, αγαλλίαση, τέρψη.(π.χ. αν η μια πλευρά κλαίει, η άλλη θα γελάει, αν η μια πλευρά είναι σκυθρωπή και καμπουριασμένη η άλλη θα δείχνει δυναμική και κορδωμένη)

“Ο φύλακας, ο άγγελός μου είναι πάντα στο πλευρό μου”

Στη συνέχεια ζητάμε από τους μαθητές να ζωγραφίσουν ένα άτομο που τους προκαλεί μόνο θετικά συναισθήματα και τους βοηθάει να γίνουν καλύτεροι άνθρωποι ή τους ενισχύει με την παρουσία του. Όταν τελειώσουν την ζωγραφιά θα σηκωθούν όρθιοι και θα εξιστορήσουν στους συμμαθητές τους ποιο είναι αυτό το θετικό άτομο στη ζωή τους και πως τους έχει επηρεάσει ευεργετικά.

Αφήγηση

Κάποιες φορές δεν είναι μόνο οι δυνάμεις μας που μας πάνε μπροστά, ούτε μόνο οι καλοί άνθρωποι που συναντάμε στο δρόμο της ζωής μας και μας ξελασπώνουν από δύσκολες καταστάσεις. Υπάρχει και κάτι άλλο που λέγεται ‘τύχη’, ‘θεία παρέμβαση’, ‘μάννα εξ ουρανού’ που ενώ όλα δείχνουν ότι το παιχνίδι έχει χαθεί, η πορεία της ιστορίας αλλάζει και βγαίνουμε νικητές. Οι αρχαίοι έλληνες πίστευαν πολύ στην θεϊκή παρέμβαση και σε πολλούς τους μύθους, ιστορίες όπως και θεατρικά δράματα ο ήρωας σωζότανε τελευταία στιγμή χάρη στην παρέμβαση των θεών και την βοήθεια τους. Βέβαια επειδή ήταν υπέρ της χρυσής τομής συμπλήρωναν με το ρητό «Συν Αθηνά και χείρα κίνει» που λέγεται παραιναιτικά για να μην εφησυχάζονται οι άνθρωποι και τα περιμένουν όλα από τον θεό ή την τύχη χωρίς να κάνουν τίποτε οι ίδιοι σε μια δύσκολη στιγμή.

Θεοί του Ολύμπου και ιδιότητες: “Μπορείς και εσύ να βοηθήσεις”

- Θεός Δίας: Ο πατέρας των θεών και ο σπουδαιότερος από αυτούς
- Θεά Ήρα: αδερφή και σύζυγος Δία. Προστάτιδα του γάμου και της συζυγικής πίστης
- Θεός Ποσειδώνας : Θεός της θάλασσας και γενικά του υγρού στοιχείου
- Θεά Δήμητρα: Θεά της γεωργίας, της γλωρίδας της τροφής, της γονιμότητας
- Θεά Εστία: Προστάτιδα της οικογενειακής ευτυχίας και του σπιτιού
- Θεά Αφροδίτη: Θεά της ομορφιάς και του έρωτα
- Θεός Απόλλωνας: Θεός της μουσικής και του χορού, της μαντικής τέχνης, της ηθικής τάξης και της λογικής
- Θεός Άρης: Θεός της μάχης και του πολέμου
- Θεά Άρτεμις: Θεά της άγριας φύσης, του κυνηγιού, των ζώων
- Θεά Αθηνά: Θεά της σοφίας και των τεχνών όπως και του σώφρονος πολέμου
- Θεός Ήφαιστος: Θεός της φωτιάς, των ηφαιστειών, της μεταλλουργίας και προστάτης των τεχνιτών
- Θεός Ερμής: Αγγελιοφόρος των θεών, κήρυκας και ψυχοπομπός, προστάτης του εμπορίου και των ταξιδιωτών

Αφού μοιράσουμε στους μαθητές, κόλλα Α4 με τους 12 Θεούς των αρχαίων Ελλήνων με τις ιδιότητές τους, ζητάμε από έναν μαθητή να τη διαβάσει στην τάξη. Χωρίζουμε την τάξη σε δύο ομάδες. Κάθε ομάδα θα έχει από 5 προβληματικές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν κάποιοι αρχαίοι Έλληνες. Ο Θεός Δίας έχει τα κέφια του σήμερα και θέλει να βοηθήσει τους ανθρώπους που έχουν έρθει σε αδιέξοδο στέλνοντάς τους κάποιον από τους υπόλοιπους 11 θεούς. Ποιόν θεό/θεά θα έστειλε σε κάθε περίπτωση; Ποια θα μπορούσε να ήταν η παρέμβαση του/της θεού/άς για να πάρουν τα πράγματα άλλη τροπή; Ποια θα ήταν η θετική εξέλιξη της ιστορίας; Τα παιδιά συζητούν με την ομάδα τους. Διαλέγουν το θεό/θεά που ταιριάζει ανά περίπτωση. Καταγράφουν σε χαρτί το τι θα γίνει σε κάθε ιστορία. Στο τέλος ανακοινώνει η μια ομάδα στην άλλη την επιλογή τους και το σκεπτικό τους, εξιστορώντας και δίνοντας ένα ευτυχές τέλος σε κάθε ιστορία.

ΟΜΑΔΑ Α

1. Ο Ευγένιος είναι ναυαγός. Το πλοίο βυθίστηκε και βρίσκεται μόνος του μεσοπέλαγα.
2. Ο Σοφοκλής είναι έμπορος στην αρχαία Αθήνα. Χάλασε η ρόδα του κάρου που μεταφέρει το εμπόρευμα στα μισά της διαδρομής.
3. Ο Αριστομένης φτιάχνει μεταλλικά σπαθιά, μεταλλικές ασπίδες όπως και πανοπλίες, στην αρχαία Σπάρτη. Δυστυχώς τελείωσαν στην περιοχή, τα ορυκτά μέταλλα, που έβρισκε για καιρό και κατασκεύαζε τα όπλα και τα είδη πολέμου.
4. Είναι μέρα γιορτής για το παλάτι των Φαιάκων και η Αριάδνη δεν έχει ούτε καινούργιο φόρεμα για τον χορό μα ούτε και κάποιο συνοδό όμορφο και νέο να χορέψει και να κάνουν παρέα όλη τη βραδιά. Είναι πλέον 18 και η καρδιά της δεν έχει σκιρτήσει ποτέ για κάποιον.
5. Η ώρα είναι 12 τα μεσάνυχτα. Ο σύζυγος και βασιλιάς, της βασίλισσας Ελένης ακόμα να επιστρέψει από τη συνάντηση με το υπηρετικό προσωπικό του παλατιού. Ζήλια την έχει κυριέψει. Ανάμεσα στις υπηρέτριες είναι μια νέα και όμορφη υπηρέτρια η Πελαγία με κατάξανθα μακριά μαλλιά και καταγάλανα μάτια. Λες να 'ναι ο άντρας μου μαζί της; αναφώνησε.

ΟΜΑΔΑ Β

1. Το χωράφι του Μεγακλή είναι άγονο για μήνες. Ότι σπόρο και να έβαλε ή δεν φύτευε ή αν πήγαινε να βγει κάτι αμέσως ξεραινόταν, όσο και αν το πότισε. Δεν θα χει πώς να θρέψει την οικογένειά του φέτος.
2. Η Κλειώ θέλει να γίνει μουσικός του παλατιού. Μα έχει άγουρη και ακαλλιέργητη φωνή και δεν ξέρει να διαβάζει τις νότες. Ο πατέρας της αρνήθηκε να της πάρει άρπα σαν δώρο γενεθλίων. «Μια κατσαρόλα με κουτάλες είναι το ιδανικότερο δώρο για την ηλικία σου. Μια γυναίκα πρέπει να ξέρει να μαγειρεύει για να κρατήσει οικογένεια. Και όχι να γίνει διασκεδάστρια του βασιλιά.». Κλαίει με αναφιλητά όλο το βράδυ. Αυτό που θέλει είναι μια σκηνή και ένα κοινό από κάτω. Και μουσική, μόνο μουσική και μελωδίες.
3. Στο σπίτι του Ηράκλειου και της Καλλιόπης έχει πλέον διαταραχτεί η οικογενειακή ισορροπία. Τα παιδιά τους πλέον έφηβοι, έχουν πάψει να διαβάζουν για το σχολείο που πηγαίνουν, μα ούτε ασχολούνται με τον αθλητισμό που ήταν τόσο καλοί αθλητές. Συνέχεια τσακωμοί με τους γονείς, τίποτε δεν θυμίζει το ήρεμο σπιτικό, γεμάτο γέλια και χαρές.
4. Η Μελομένη διάβαζε όλη την εβδομάδα. Σήμερα γράφει διαγώνισμα πάνω στα χρυσά έπη του Πυθαγόρα. Μόλις ήρθαν οι ερωτήσεις πάγωσε. Δεν θυμόταν τίποτα. Τζάμπα τόσος κόπος.
5. Είναι έτοιμοι να ριχτούν στην μάχη οι ατρόμητοι Έλληνες Σπαρτιάτες εναντίων των Περσών. Είναι μόνο 300 και έχουν να αντιμετωπίσουν χιλιάδες. Φρόνημα υψηλό και μια ελπίδα να σιγοκαίει στα σπλάχνα τους για νίκη. Η σάλπιγγα πολέμου ηχεί.

10^ο Μάθημα: Στο Νησί της Καλυψούς

Θέμα: Κτητικότητα και ζήλια στις ανθρώπινες σχέσεις με σκοπό να πετύχουμε τα σχέδια μας με κάθε τίμημα

Ερώτημα:

Πόσο επιζήμιο είναι αυτό στην ψυχολογία μας, στην ζωή μας; Πως αυτό επηρεάζει τις ζωές άλλων;

Υποερωτήματα:

Μπορούμε να απαιτούμε έμψυχα όντα ή άψυχα υλικά να γίνουν δικά μας ενώ δεν μας ανήκουν; Και τι γίνεται όταν η ζήλια μετατρέπεται σε φθόνο και η κτητικότητα σε δυναστική καταπίεση;

Προκείμενο: Το νησί της Καλυψώς από Οδύσσεια

Φεύγοντας απ' το νησί του Ήλιου ο Δίας έστειλε στον Οδυσσέα και τους συντρόφους του, άγρια καταιγίδα και κύματα θεόρατα. Ένα αστροπελέκι χτύπησε το καράβι και το διέλυσε. Πνίγηκαν όλοι. Μόνο ο Οδυσσέας γλίτωσε. Πιασμένος από ένα ξύλο παράδερνε στη θάλασσα δέκα ολόκληρα μερόνυχτα. Τέλος, τα κύματα τον έβγαλαν στο νησί της νύμφης Καλυψώς. Μετά από τρία χρόνια στη θάλασσα, ο Οδυσσέας έχασε όλους τους άνδρες του και τα πλοία του. Είναι μόνος, απομονωμένος και εντελώς μακριά από το σπίτι του. Η θάλασσα τον βγάζει σ' ένα παραδεισένιο νησί, όπου κατοικεί μια άλλη όμορφη πλανεύτρα, η νύμφη **Καλυψώ**. Η Καλυψώ κατοικούσε σε ένα μεγάλο σπήλαιο, κοντά στην είσοδο του οποίου υπήρχαν φυσικοί κήποι, ιερό δάσος και πηγές. Εκεί περνούσε την ημέρα της η Νύμφη, κλώθοντας και υφαίνοντας με τις υπηρέτριές της, που ήταν και αυτές Νύμφες.

Στο σημείο αυτό, ο Οδυσσέας απλά χαίρεται που είναι ζωντανός. Το να βγει στο νησί μιας όμορφης νύμφης, είναι ένα απροσδόκητο δώρο.

Η Καλυψώ υποδέχθηκε τον Οδυσσέα στο νησί της ως ναυαγό. Στην Οδύσσεια αναφέρεται ότι η Καλυψώ τον ερωτεύθηκε και γι' αυτό τον κράτησε

κοντά της επί 7 χρόνια. Ο Όμηρος την παρουσιάζει ως καλλίκομη νεράιδα στο **στίχο 66** παινεύοντας τις όμορφες πλεξίδες της και αρχοντική στο **στίχο 96**, αφού κάθεται σε γυαλιστερό κι ωραίο κάθισμα (**στίχος 27**), όπως οι θρόνοι των αρχόντων. Χαρακτηριστικά μας αναφέρει, πως την βρήκε στη σπηλιά της, να κορώνει στη σχάρα μια φωτιά μεγάλη και να τραγουδά με την ουράνια φωνή της υφαίνοντας στον αργαλειό με τη χρυσή σαΐτα.

Επίσης και οι ασχολίες της στο νησί, όπως την είδε και ο Ερμής, είναι όμοιες με αυτές μιας νοικοκυράς. Η **Καλυψώ** τον πήρε στη σπηλιά της και τον φρόντισε. Όταν συνήλθε, όμως, δεν τον άφηνε να φύγει. Επτά ολόκληρα χρόνια τον κράτησε στο νησί της.

Η Καλυψώ υπόσχεται στον Οδυσσέα την αθανασία, αν μείνει μαζί της για πάντα. Αλλά αυτός αρνείται, γνωρίζοντας ότι πρέπει να επιστρέψει στη γυναίκα του και στο βασίλειό του. Στην πραγματικότητα είναι μια ανόητη επιλογή, το να επιλέξει τη θνητότητα και να συνεχίσει να είναι άνθρωπος αντί ημίθεος, αλλά για τον Οδυσσέα δεν τίθεται θέμα, πρέπει να απορρίψει την Καλυψώ και να την αφήσει, για να εκπληρώσει το πεπρωμένο του σαν άνθρωπος.

Όσπου τον λυπήθηκε η Αθηνά και παρακάλεσε τον πατέρα της, το Δία, να τον βοηθήσει. Εκείνος έστειλε τον Ερμή στην Καλυψώ και τη διέταξε ν' αφήσει τον Οδυσσέα να φύγει.

Παράλληλα με τα παραπάνω, η γυναικεία φύση της Καλυψώς, αποδεικνύεται στο **στίχο 130**, που “ρίγησε”, όταν άκουσε τα λόγια του Ερμή. Ξαφνιάστηκε μια και δεν περίμενε να ακούσει κάτι τέτοιο ύστερα από τόσα χρόνια, που είχε μείνει μαζί της ο Οδυσσέας στο νησί.

Επίσης, οργίζεται με τους θεούς, που αποκαλεί άσπλαχνους και ζηλόφθονες στο **στίχο 132**, αναφέροντας παρόμοιες περιπτώσεις έρωτα θεάς με θνητό, οι οποίοι από ζήλια σκότωσαν τους θνητούς (**στίχος 133**). Συνεχίζει ακόμα στο **στίχο 144** αγανακτισμένη και αδικημένη από τον φθόνο των θεών, να μιλά για το πώς έσωσε

τον Οδυσσέα από βέβαιο θάνατο, όταν ο ίδιος ο Δίας είχε στραφεί εναντίον του (στίχοι 145-152).

Επιπρόσθετα, σ' αυτούς τους στίχους παρατηρείται η πρώτη προσπάθεια γυναικείας χειραφέτησης, κατά την Ομηρική εποχή την οποία πρώτη κάνει μια θεά. Όμως και πάλι δεν θα αντιταχθεί στο λόγο του βασιλιά των θεών, υπακούοντας στον άντρα, όπως θα έκανε κάθε γυναίκα, αφήνοντας τελικά τον Οδυσσέα να γυρίσει στην πατρίδα του (στίχοι 153-4-5).

Παρόλα αυτά είναι μια ερωτευμένη γυναίκα, που νοιάζεται και ενδιαφέρεται για τον Οδυσσέα. Έτσι θα του πει τον τρόπο με τον οποίο θα γυρίσει ασφαλής στην Ιθάκη. Τέλος την βλέπουμε να συγκρίνει τον εαυτό της με την Πηνελόπη λέγοντας, πως η ίδια είναι πιο όμορφη-καλλονή (στίχοι 232-235). Εδώ φαίνεται ξεκάθαρα πως η θεά ζηλεύει μια θνητή γυναίκα. **Από όλα τα παραπάνω συμπεραίνουμε, ότι η Καλυψώ συμπεριφέρεται πολλές φορές ως μια κοινή θνητή γυναίκα.** Μια γυναίκα η οποία επιμελείται την εμφάνισή της, γιατί θέλει να αρέσει στο άλλο φύλο. Φροντίζει ακόμα το νησί της, υποδέχεται τους ξένους, όπως αρμόζει σε μία οικοδέσποινα και τέλος τρέφει αισθήματα για έναν άντρα-θνητό και τον διεκδικεί, όπως θα έκανε κάθε θνητή γυναίκα για τον άντρα που αγαπάει.

“ Άλλο τ' όνειρο και άλλο ζήλεια”

Ας υποθέσουμε ότι το όνειρο του κάθε παιδιού που κατακτά με ευγενή άμιλλα και θεμιτό συναγωνισμό βρίσκεται στην κορυφή μιας σκάλας. Αντίθετα τα σχέδια μας που κατακτούμε με ζηλοφθονία, με ανταγωνισμό και αθέμιτα μέσα βρίσκονται στον πάτο της σκάλας. Ζητάμε από τους μαθητές να χωριστούν σε δύο ομάδες, η μία θα είναι η ομάδα που κατακτά τα όνειρά της με τα θεμιτά μέσα και η άλλη με τα αθέμιτα. Παίρνουμε την πρώτη ομάδα και από το ισόγειο της ζητάμε να ανέβει τις σκάλες του σχολείου μέχρι τον δεύτερο όροφο του σχολείου (που είναι και ο τελευταίος). Εκεί τα παιδιά βρίσκουν μπουκαλάκια με νερό, σοκολάτες και καραμέλες. Η άλλη ομάδα κατεβαίνει από το ισόγειο στο υπόγειο του σχολείου. Ένα σκοτεινό μέρος που έχει στο κέντρο του ένα κενό μαύρο κουτί. Γυρίζουν όλες οι

ομάδες στην τάξη και συζητούν την εμπειρία τους. Αναστοχαστική συζήτηση. Ακολουθούν κάποιες ερωτήσεις:

- Ποια είναι τα δικά σας όνειρα/ οι δικοί σας στόχοι;
- Έχετε πραγματοποιήσει κάποια σας σχέδια/όνειρα; Με ποιον τρόπο; Βοήθησε κάποιος άλλος σε αυτό;
- Έχετε πει ποτέ ψέματα στην προσπάθεια σας να γλιτώσετε κάποια τιμωρία ή για να κερδίσετε την εύνοια/συμπάθεια των συνομηλητών σας;
- Αναπαράγατε ποτέ κάτι που δεν είναι αληθές για κάποιον που δεν συμπαθείτε;
- Γίνατε εσείς ποτέ δέκτης μιας τέτοιας βλαπτικής συμπεριφοράς από συνομήλικους σας;

Στόχος: Τα παιδιά της πρώτης ομάδας θα αντιληφθούν την δυσκολία της ανάβασης των σκαλοπατιών. Μπορεί να είναι μια διαδικασία πιο κοπιαστική αλλά στο τέλος μόνο θετικές απολαβές θα έχουν. Στον αντίποδα η δεύτερη ομάδα με πιο εύκολη και άμεση κατάβαση των σκαλοπατιών θα βρεθούν σε ένα μέρος υγρό και σκοτεινό (μη αρεστό περιβάλλον). Δεν θα έχουν κερδίσει τίποτα παρά μόνο ένα κενό μαύρο κουτί που συμβολίζει την σκοτεινιά αυτών των συναισθημάτων (μαύρο κουτί) και την κενότητα των συναισθημάτων (άδειο κουτί) που τους οδήγησαν αυτές τους οι πράξεις.

Αυθόρμητο Χτίσιμο και Παίξιμο Ρόλων:

Το καφενείου του φθόνου

Τα παιδιά είναι κάτοικοι ενός χωριού. Ο χώρος που θα διαδραματιστεί το αυθόρμητο παίξιμο θα είναι το καφενείο του χωριού. Μόλις οι χωριανοί έμαθαν ότι στο χωριό ήρθε ένας πρωτευουσιάνος, όμορφος και μορφωμένος, τεράστια απειλή για αυτούς. Ξαφνικά εκεί που τα πίνουν και τον σχολιάζουν αρνητικά έρχεται στον καφενέ ο ξενόφερτος νέος. Πως τον αντιμετωπίζουν; Τι του λένε; Πως νιώθει ο νέος; Τι θα πει; Ποια η στάση του;

Ρόλοι στον Τοίχο

Αφού ολοκληρωθεί το σκηνικό βγαίνουν όλοι από τον ρόλο τους. Ο δάσκαλος έχει κολλήσει στον τοίχο δύο περιγράμματα ανθρώπων. Το ένα αντιπροσωπεύει τους κατοίκους του χωριού και το άλλο τον ξενόφερτο νέο. Έξω από τα περιγράμματα θα γράψουν τα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά και στο εσωτερικό της ανθρώπινης μορφής θα γράψουν ένα χαρακτηριστικό του εσωτερικού τους κόσμου ή το πώς σκέφτονται.

Στόχος

Τα παιδιά θα αναρωτηθούν τι είναι αυτό που μας κάνει να βλέπουμε κάποιον που δεν γνωρίζουμε αρνητικά/με κακία ή με ζήλια. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των ανθρώπων που φθονούν; Πως φαίνονται στους άλλους; Τι προκαλούν στον ψυχισμό του αποδέκτη αυτής της αρνητικής στάσης;

Αφήγηση

Ο νέος γυρίζει σπίτι του με τα φτερά του τσακισμένα απ' την αντιμετώπιση που δέχθηκε στο καφενείο. Ήρθε ως δάσκαλος σε αυτό χωριό για να διδάξει τα παιδιά τους. Γιατί τόση κακία; Είχε έρθει με τόσα όνειρα και περισσές ελπίδες.

Ημερολόγιο Σκέψεων

Οι μαθητές σε μια κόλλα χαρτί γράφουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα του νέου που νιώθει την πρώτη βραδιά στο σπίτι του μόνος του και απομονωμένος απ' τους υπόλοιπους κατοίκους. Στη συνέχεια ο νέος του προηγούμενου ρόλου τα παίρνει και τα διαβάζει φωναχτά στους υπόλοιπους μαθητές/χωριανούς σαν μια κραυγή απόγνωσης.

Αφήγηση

Την άλλη μέρα το πρωί οι χωριανοί μαζεύτηκαν έξω από το σπίτι του πρωτευουσιάνου. Έπρεπε πάση θυσία να τον διώξουν. Το σπίτι εξάλλου δεν ήταν δικό του. «Ακούς εκεί να έρθει να αγοράσει το μεγαλύτερο σπίτι του χωριού;» αναρωτήθηκαν. «Έχει και θράσος ο κομπασμένος!» άλλοι αναφώνησαν. «Αυτό το σπίτι ανήκε στην προγιαγιά μου. » ακούστηκε να λέει ο πρόεδρος του χωριού.

Πανό για τον Διωγμό

Ζητάμε από τους μαθητές να φτιάξει ο καθένας το δικό του πανό και να το κολλήσει σε ένα ξυλαράκι. Με αυτό θα δηλώσουν την εχθρική τους στάση και την ανάγκη τους να απομακρύνουν από κοντά τους τον νέο μια για πάντα.

Αφήγηση

Ο νέος μετά από όλα αυτά δεν ξαναπήγε στον καφεéné μήτε κανείς τον είδε να κυκλοφορεί στα σοκάκια του χωριού. Οι χωριανοί αναρωτιούνται τι να απέγινε. Μη γύρισε πίσω στην Αθήνα; Και αν έκανε κάποιο κακό στον εαυτό του μετά από αυτόν τον εμπαιγμό; Σαν καλός να τους φάνηκε δεν ήταν δα και τόσο αλλόκοτος! Η συνείδησή τους βαραίνει τύψεις.

Διάδρομος της Συνείδησης

Οι μαθητές προτείνουν λύση στο διάδρομο συνείδησης. Εκεί ακούγονται οι εσωτερικές τους φωνές που είτε ζητούν συγχώρεση είτε εκφράζουν το τι σκέφτονται να κάνουν για να προσεγγίσουν τον άγνωστο νέο. Ανάμεσά τους περνά ο μαθητής με το ρόλο του νέου πρωτευουσιάνου. Ακούγοντας αυτές τις σκέψεις ο νέος απαλλάσσεται και εξιλεώνεται από το κακό που του προκάλεσαν.

Το μέλλον του Νέου στο Χωριό

Τα παιδιά χωρισμένα σε 4 ομάδες δίνουν τις δικές τους εκδοχές. Τι να απέγινε τελικά ο νέος; Που βρίσκεται; Πως εξελίχθηκαν τα πράγματα στο χωριό με τους κατοίκους;

Συζήτηση

Ακολουθεί συζήτηση για τα θέματα ανταγωνισμού, της επιτυχίας, της ανάγκης να αποκτήσουμε κάτι που δεν μας ανήκει, η τι να ανάγκη μας να γίνουμε κάτι που δεν είμαστε ή δεν μπορούμε να γίνουμε. Επιπλέον τα παιδιά εκφράζουν ποιους στόχους θέτουν τα ίδια για το μέλλον τους και με ποια κριτήρια, γιατί έχουν θέσει τους συγκεκριμένους στόχους, πως σκοπεύουν να τους επιτύχουν και ποιο μπορεί να είναι το τίμημα.

11^ο Μάθημα: Στη χώρα των Λαιστρυγόνων

Παιχνίδι ρόλων

Μοιράζουμε στους μαθητές το ρόλο τους. Τους ζητάμε να διαμορφώσουν κατάλληλα το χώρο ώστε να είναι ευδιάκριτο το χωριό των Λαιστρυγόνων και η παραλία που προσάραξαν τα πλοία. Χρησιμοποιούμε στρογγυλό φελιζόλ για βράχια. Η αφήγηση θα γίνεται από τον δάσκαλο σε ρόλο.

Στο καράβι μετά την περιπέτεια με τους ασκούς του Αιόλου

Οδυσσέας: Πάνε 7 μέρες από τότε που φύγαμε από το νησί του Αιόλου. Τώρα χαθήκαμε!

Σύντροφος 1: Με τα μυαλά που έχουμε αξίζουμε την τιμωρία των Θεών. Κανένα Έλεος!

Οδυσσέας: Α! Κοιτάζτε. Στεριά και πάλι, ίσως να μην χαθήκαν όλα τελικά.

Αρχίζουν να κινούν το κουπί όλο και πιο γρήγορα για να πλησιάσουν την στεριά

Οδυσσέας: Δεν την ξέρω αυτόν τον τόπο αδέρφια μου. Τρεις από εσάς θα κατεβείτε να τον εξερευνήσετε και μετά γυρίστε πίσω να μας πείτε.

Τρεις σύντροφοι κατεβαίνουν από το πλοίο

Αναφωνούν

Σύντροφος 2: Όλα εδώ πέρα είναι μεγάλα, τεράστια, νιώθω σαν νάνος

Σύντροφος 3: Λες να έχουμε αράξει πάλι στην άλλη πλευρά του νησιού των Κυκλώπων;

Σύντροφος 2: Ελπίζω να μην είμαστε τόσο άτυχοι!

Τότε μπροστά τους βλέπουν μια πανύψηλη, γιγάντια γυναίκα

Σύντροφος 1: Κοιτάζτε πόσο ψηλή είναι, τουλάχιστον αυτή έχει δύο μάτια

Κοπέλα Γίγαντας: Ποιο είστε εσείς; Πως και βρεθήκατε στα μέρη μας;

Σύντροφος 2:Είμαστε Έλληνες στρατιώτες και δεν γνωρίζουμε που βρισκόμαστε. Η θάλασσα και οι άνεμοι μας έφεραν ως εδώ

Σύντροφος 3:Που βρισκόμαστε; Τι είναι εδώ πέρα;

Κοπέλα Γίγαντας: Εδώ είναι η χώρα των Λαιστρυγόνων. Ο πατέρας μου είναι ο βασιλιάς μας.

Σύντροφος 1: Εμάς μας έστειλε ο βασιλιάς και αρχηγός μας Οδυσσέας να ελέγξουμε αν μπορούμε να αράξουμε το πλοίο μας εδώ, αν οι κάτοικοί σας είναι φιλικοί

Κοπέλα Γίγαντας: Χμ, Κατάλαβα! Παρακαλώ ελάτε στο χωριό μου να γνωρίσετε από κοντά τον πατέρα και την μητέρα μου. Ακολουθήστε με, από εδώ.

Σύντροφος 2:Είστε σίγουροι ότι πρέπει να την ακολουθήσουμε; Λέτε όλοι εδώ πέρα να είναι τόσο ψηλοί όσο αυτή η κοπέλα;

Σύντροφος 3:Εγώ λέω να την ακολουθήσουμε. Δεν μου φάνηκε εχθρική.

Κοπέλα Γίγαντας: Βλέπω λαχανιάσατε. Εδώ είμαστε. Λοιπόν εδώ είναι το σπίτι μου. Περιμένετε εδώ μέχρι να φωνάξω την μητέρα μου.

Σύντροφος 1:Ανησυχώ τώρα. Εσείς;

Σύντροφος 2:Ναι λιγάκι αλλά είναι αργά τώρα. Ήδη μας έχει δει και με τον βηματισμό της δεν θα της είναι δύσκολο να μας προφτάσει.

Σύντροφος 3: Ας μην απελπιζόμαστε όχι ακόμα τουλάχιστον

Μητέρα Γίγαντας: Θεέ μου δεν έχω ξαναδεί τόσο μικροσκοπικούς ανθρώπους. Λοιπόν ποιος είναι ο σκοπός της επίσκεψής σας; Αααα! Να και ο άντρας μου, ο βασιλιάς των Λαιστρυγόνων.

Σύντροφοι (μαζί φοβισμένα): Γεια σας.

Βασιλιάς Γίγαντας: Τέλεια βρήκα τι θα φάω το βράδυ. (αρπάζει έναν σύντροφο)

Σύντροφος 1: Αφησέ τον σε παρακαλώ. (Φεύγουν τρέχοντας 2 από τους συντρόφους ενώ ένας κρατείται όμηρος)

Σύντροφος 2: Βοήθεια Οδυσσέα! Είναι τεράστιοι σαν τους Κύκλωπες μα μοιάζουν σαν εμάς, έχουν δύο μάτια. Πιάσανε τον σύντροφό μας. Δεν μπορούσαμε να κάνουμε τίποτα. Φοβηθήκαμε τόσο πολύ.

Οδυσσέας: Εμπρός σύντροφοι ας σαλπάρουμε αμέσως. Μη χαθεί άλλος δικός μας. Πρέπει να φύγουμε τώρα.

Πίσω από τα βουνά εμφανίζονται οι Λαιστρυγόνες

Λαιστρυγόνες : Εδώ είναι. Ρίχτε τους! (Αρχίζουν να τους πετούν τεράστια βράχια στα πλοία τους)

Λαιστρυγόνες: Δεν πρέπει να μας ξεφύγουν (Βουλιάζουν δύο από τα πλοία τους)

Οδυσσέας (αναφωνεί): Οι σύντροφοί μου, οι φίλοι μου, τα πλοία μου.

Όλα τα πλοία χάθηκαν εκτός από το δικό του. Η θεά Αθηνά φρόντισε να στείλει μια ομίχλη για να μην βλέπουν οι Λαιστρυγόνες που βρίσκονται οι Έλληνες. Τίποτα όμως δεν μπορούσε να σώσει τους ναύτες που άλλοι πνιγήκανε και άλλοι κατέληξαν αιχμάλωτοι στην στεριά.

Οδυσσέας: Γρήγορα τραβήξτε κουπί, γρήγορα για να σωθούμε. Αχ Θεοί του Ολύμπου γιατί; Ξεκινήσαμε δώδεκα πλοία και καταλήξαμε ένα. Τι άλλο μας περιμένει; Τι άραγε να μας έχετε γραμμένο;

12^ο Μάθημα: Σκύλλα και Χάρυβδη

Η Σκύλλα και η Χάρυβδη ήταν δυο φοβερά τέρατα της θάλασσας. Οι ναυτικοί που κινδύνευαν στα ταξίδια τους από τα απειλητικά κύματα και τις θύελλες, έπλαθαν με τη φαντασία τους μυθικές μορφές, που λυσομανούσαν και προσπαθούσαν αγριεμένες να τους καταστρέψουν. Έτσι γεννήθηκαν τα δυο τρομακτικά αυτά τέρατα. Οι θαλασσινοί έβαζαν με το νου τους πως δεν επρόκειτο απλώς για δυνατό άνεμο και για θεόρατα κύματα. Πίστευαν ότι κάτι περισσότερο κρύβεται πίσω απ' όλα αυτά, κάποιο πλάσμα κακό στην ψυχή και τρομερό στην όψη, που γύρευε το χαμό τους· αυτό προκαλούσε όλη τη φοβερή αναταραχή και η κακοκαιρία δεν ήταν τυχαία. Έλεγαν πως η Σκύλλα και η Χάρυβδη βρίσκονταν η μια απέναντι από την άλλη, σε ένα στενό θαλάσσιο πέρασμα που, σύμφωνα με τον Όμηρο, ονομαζόταν Πλαγκτές Πέτρες. Το πέρασμα αυτό ήταν εντελώς αδύνατο να το διασχίσει κανείς, λόγω της φοβερής κατάστασης που επικρατούσε εκεί από την παρουσία των δυο τεράτων – ούτε πουλί πετούμενο δε γλίτωνε, αν τολμούσε να το περάσει. Εκεί υπήρχαν πολλά απότομα βράχια, πολύ ψηλά και το κύμα έσκαγε πάνω τους με φοβερό θόρυβο. Το στενό αυτό το τοποθετούσαν σε διάφορα σημεία.

Παρατηρούν τους παρακάτω πίνακες και στην συνέχεια τις σχολιάζουν



Χάρυβδη

Πρώτα θα αναφερθούμε στην Χάρυβδη και θα παρατηρήσουμε το σχήμα της. Μας θυμίζει κύκλο που όσο πάει και μικραίνει, έναν κώνο. Φτιάχνουμε με χαρτόνια ένα τεράστιο κώνο και το βάζουμε στο κέντρο μιας ομάδας παιδιών που το κρατούν με το ένα χέρι τους ολόγυρα. Οι υπόλοιποι συμμαθητές γράφουνε μια αρνητική σκέψη,

αρνητική εμπειρία ή ένα γεγονός που θέλουν να χαθεί για πάντα από το μυαλό τους και αφού το τσαλακώσουν το πετούν μέσα στον κώνο. Ο δάσκαλος παίρνει την χάρτινη κατασκευή της Χάρυβδης και κόβει την άκρη της προσεκτικά πάνω από ένα μαύρο χάρτινο κουτί και εκεί καταλήγουν όλα τα χαρτάκια. Το καπακώνει και έτσι όλα η αρνητική ενέργεια εξαφανίζεται. Πετούν συμβολικά το μαύρο κουτί στα σκουπίδια και οι μαθητές νιώθουν πιο απελευθερωμένοι.

“Φύγε και προστάτεψε”

Στο παιχνίδι αυτό όλοι διασκορπίζονται στο χώρο και ο καθένας διαλέγει κρυφά κάποιον από τον οποίο πρέπει να ξεφεύγει γιατί είναι η «Σκύλα» ή η «Χάρυβδη». Ταυτόχρονα επίσης κρυφά, επιλέγει κάποιον ως «ασπίδα», που προφανώς πρέπει να είναι πάντα ανάμεσα σε αυτόν και στην βόμβα για να τον προστατεύει. Αφού όλοι κάνουν τις επιλογές τους ξεκινάει το παιχνίδι. Ο εμπυχωτής μπορεί να ελέγχει το παιχνίδι μετρώντας 5,4,3,2,1,0, οπότε όλοι παγώνουν και τότε να ρωτήσει καθέναν από ποιόν ξέφυγε και ποιος τον προστάτεψε.

“Δίνη στο μπουκάλι”

Για να δούμε την δίνη παίρνουμε ένα μπουκάλι πλαστικό και διάφανο (βάζουμε μέσα νερό, χρώμα, χρυσόσκονη και σαπούνι πιάτων. Αρχίζουμε να ανακινούμε το μπουκάλι. Η δίνη μας θυμίζει τον κώνο.

“Δίνη με κορδέλες”

Αναπαραστήσαμε την δίνη με κορδέλες. Δένουμε όλες τις κορδέλες (ο αριθμός ανάλογος των μαθητών της τάξης) σε ένα σταθερό σημείο στο πάτωμα και με τον χτύπο ενός τυμπάνου (το σύνθημα θα δοθεί από τον εκπαιδευτικό) αρχίζουν όλοι οι μαθητές να κουνούν πάνω-κάτω τον καρπό τους.

Πείραμα με γάλα, χρώματα και σαπούνι

Στην συνέχεια πραγματοποιούμε ένα εντυπωσιακό πείραμα για να δούμε πως κουνιούνται τα νερά στην δίνη! Βάζουμε σε ένα πιάτο γάλα φρέσκο με πολλά λιπαρά,

και στάζουμε μέσα του λίγες σταγόνες από χρώμα νερομπογιάς διαφόρων χρωμάτων (κόκκινο- κίτρινο- μπλε). Ακολουθως βουτάμε μέσα σε υγρό σαπούνι πιάτων μια μπατονέτα και την ακουμπάμε απαλά πάνω στα χρώματα. Τότε «μαγικά» αρχίζουν τα χρώματα να μετακινούνται. Ακουμπάμε την μπατονέτα σε ένα άλλο χρώμα και την γυρίζουμε γύρω-γύρω μέχρι να ενωθούν τα χρώματα. (η περιδίνηση των χρωμάτων συνεχίζεται για αρκετό διάστημα)

Καλύπτουμε την υγρή πολύχρωμη επιφάνεια με ένα χαρτί για να αποτυπώσουμε την κίνηση των χρωμάτων. Φτιάξαμε μια Χάρυβδη χωρίς πινέλο πάνω σε χαρτί.

Τέλος όταν το χαρτί στεγνώσει θα ζωγραφίσουμε πάνω του ή θα κολλήσουμε από εικόνες που θα βρούμε από έντυπο υλικό ότι πιστεύουμε ότι ρουφούσε!

Τι μπορεί να καταπιεί η Χάρυβδη ;

Σκύλλα

Έπειτα θα ασχοληθούμε με την Σκύλλα. Μαθαίνουμε από εικόνες ή το διαδίκτυο ότι ζούσε σε μια σπηλιά και είχε έξι κεφάλια σκύλου! Αναπαριστούμε την Σκύλλα με το σώμα μας κάνοντας παράλληλα και μαθηματικά. Η πρώτη ιδέα ήταν να κάνουμε τα κεφάλια της Σκύλλας με τα πόδια μας. Πόσα όμως παιδιά χρειάζονται; Ο καθένας έχει δύο πόδια άρα τρία παιδιά. Μετά θα χρησιμοποιήσουμε τα χέρια μας φορώντας κάλτσες, και κολλώντας δόντια από χαρτόνι, ματάκια και γλωσσίτσα.

Αναπαράσταση Σκύλα με κασκόλ

Στη συνέχεια θα πάρουμε έξι κασκόλ και θα κάνουμε στην μία άκρη τους έναν κόμπο. Στην κορυφή κάθε κασκόλ θα συράψουμε μία φάτσα αγριεμένου σκύλου που θα βρουν και θα εκτυπώσουν οι μαθητές από το διαδίκτυο σε μέγεθος κόλας Α4. Έξι μαθητές θα κρατήσουν από ένα κασκόλ και θα αρχίζουν να βγάζουν άγριους ήχους κουνώντας το. Έτσι θα ζωντανέψουμε η Σκύλλα.

Από τη Σκύλλα στην Χάρυβδη

Για ολοκλήρωση του δράματος θα αναπαραστήσουμε την σκηνή του караβιού του Οδυσσέα που προσπαθεί να περάσει ανάμεσα από τα μυθικά πλάσματα την Σκύλλα

και την Χάρυβδη. Δεξιά και αριστερά του βρίσκονται ο τεράστιος χάρτινος κώνος (Χάρυβδη) που προσπαθεί να το ρουφήξει και οι μαθητές με τα κασκόλ (Σκύλλα) που είναι έτοιμη να το κατασπαράξει. Παρά τις δυσκολίες γλιτώνουν

Αναφερόμαστε στην φράση : «πέφτω από τη Σκύλα στη Χάρυβδη » (που σημαίνει ότι πάω «από το κακό στο χειρότερο») και καταγράφουμε πως το αντιλαμβάνονται αυτό οι μαθητές. Ζητάμε να μας διηγηθούν μια μικρή ιστορία που να εμπεριέχει αυτή τη φράση.

13^ο Μάθημα: Οι Αγελάδες του Ήλιου

Αφήγηση στους μαθητές:

Ο Οδυσσέας λίγο πριν αναχωρήσει από το παλάτι της Κίρκης, κατέρχεται στον Άδη για να πάρει χρησμό από τον μάντη Τειρεσία για το πώς θα γυρίσει στην Ιθάκη. Ο Τειρεσίας προφητεύει ότι ο Ποσειδώνας θα κάνει ό,τι περνάει από χέρι του να του κόψει το δρόμο του γυρισμού, επειδή είχε τυφλώσει τον γιο του τον Κύκλωπα. Πάντως θα μπορούσε να φτάσει στην πολυπόθητη Ιθάκη, με την προϋπόθεση, να μην πειράζουν τις ιερές αγελάδες του Ήλιου που θα συναντούσαν στην επιστροφή. Με αυτό το χρησμό Οδυσσέας, ανεβαίνει από τον Άδη, αποχαιρετά την Κίρκη, καταφέρει και περνάει από τις Σειρήνες, ξεφεύγει με απώλειες από τη Σκύλλα και τη Χάρυβδη και αποκαμωμένος με τους συντρόφους του αποβιβάζεται στο νησί με τις αγελάδες του Ήλιου, αφού πρώτα τους βάζει όλους να ορκιστούν ότι δεν θα πειράζουν κανένα ζώο πάνω στο νησί. Οι δυνατοί όμως άνεμοι εμποδίζουν την αναχώρησή τους και οι προμήθειες που τους είχε δώσει η Κίρκη κοντεύουν να εξαντληθούν. Τότε και ενώ ο Οδυσσέας απελπισμένος μόνος του προχωράει στο εσωτερικό του νησιού να παρακαλέσει τους Θεούς να του αποκαλύψουν με ποιο τρόπο θα γυρίσει στην Ιθάκη, οι σύντροφοί του σφάζουν τις ιερές αγελάδες. Αμέσως ο Ήλιος τρέχει στον Όλυμπο και απαιτεί την τιμωρία των ενόχων για την ασέβεια απέναντί του, ενώ ο Δίας υπόσχεται να κεραυνώσει το καράβι μόλις κάνει πανιά. Πράγματι μόλις αναχωρούν, ένας κεραυνός διαλύει το καράβι και μία φοβερή θαλασσοταραχή εξαφανίζει όλους όσους είχαν ασεβήσει στον Ήλιο σφάζοντας τα ζώα του. Ο μόνος που γλιτώνει από την καταστροφή, πάνω σε ένα κατάρτι του διαλυμένου πλοίου, είναι Οδυσσέας, που δεν είχε πάρει μέρος στη σφαγή, ούτε θέλησε να γευτεί από το κρέας των αγελάδων.

Εδώ η ομηρική αφήγηση για τη σφαγή των αγελάδων έχει το τυπικό σχήμα μιας ιερής παράδοσης. Ένα αρμόδιο πρόσωπο, ο μάντης, προειδοποιεί έναν θνητό για τις δυσάρεστες συνέπειες που θα έχει η οικειοποίηση ενός αγαθού που ανήκει στο Θεό. Ο θνητός αψηφά την ειδοποίηση και ο θεός θυμώνει και τον τιμωρεί.

Οι ιερές αγελάδες του Ήλιου μπορεί να είναι οτιδήποτε ξεφεύγει από τα όρια του ανθρώπινου μέτρου και της δικαιοδοσίας των ανθρώπων απέναντι στη φύση, συμπεριλαμβανομένης και της ανθρώπινης ουσίας. Οι ιερές αγελάδες είναι ο ορίζοντας που δεν επιτρέπεται να διαβούν οι άνθρωποι, αλλιώς θα καταστραφούν.

Στην πραγματικότητα θα αυτοκαταστραφούν είτε με τη έννοια της άφρονος πράξης που στρέφεται εναντίον του εαυτού τους, είτε με την έννοια της αντιπαλότητας ενάντια στη δική τους θεϊκή ουσία (δηλαδή στρεφόμενοι κατά του θεού, ουσιαστικά στρέφονται κατά των ιδίων). Και όμως οι σύντροφοι του Οδυσσέα είχαν εναλλακτική λύση όπως καταγράφεται, δεν τους είχαν τελειώσει τα τρόφιμα μα προτιμήσανε να υποπέσουν στα χαμηλά ανάδευσι και χορτάτοι.

Ο Καθρέπτης Ανάποδα

Ζητάμε από τους μαθητές να χωριστούν σε δύο ομάδες . Ένας μαθητής όπου θα είναι ο συντονιστής ζητά από τους ισάριθμους μαθητές (5-5) να σταθούν ο ένας απέναντι στον άλλον. Η μία πλευρά θα είναι οι υπάκουοι και θα κάνουν ότι τους λέει και η άλλη πλευρά η ανυπάκουοι. Θα τους διαβάσει δυνατά:

-Χαμογελάστε (Οι υπάκουοι θα χαμογελούν και οι ανυπάκουοι ή θα είναι λυπημένοι ή θα κλαίνε)

-Νιώστε όμορφοι (Η πλευρά των υπάκουων θα κορδώνει την κορμοστασιά του και θα έχει έκφραση έπαρσης και αυταρέσκειας εν αντιθέσει με την πλευρά των ανυπάκουων που θα στέκει μαζεμένος με σκυφτός κεφάλι και καμπουριαστούς ώμους)

-Καθίστε στο πάτωμα με τα χέρια ψηλά και ανοιχτά (Οι υπάκουοι θα ακολουθήσουν κατά γράμμα την εντολή ενώ οι ανυπάκουοι θα παραμείνουν όρθιοι με τα χέρια κατεβασμένα και ενωμένα)

Καθηγητές και άτακτοι μαθητές

Οι υπάκουοι πλέον θα μετατραπούν σε καθηγητές και οι ανυπάκουοι σε ζωηροί και άτακτοι μαθητές. Κάθε δάσκαλος θα ζητά από τον μαθητή να κάνει κάτι και αυτός δεν θα τον υπακούει.

-Σήκω στον πίνακα

-Άνοιξε το βιβλίο της Οδύσσειας στην σελίδα 18

-Πες μου μια όμορφη ιστορία

-Βγάλε το μπουφάν και το σκουφάκι σου

-Σταμάτα να μασάς τσίχλα με στην τάξη

-Τραγούδησε δυνατά ένα τραγούδι

Οι καθηγητές τους απογοητευμένοι και αποκαμωμένοι κάνουν συνέλευση για να σχολιάσουν τι συμβαίνει στην τάξη τους. Τι συζητάνε; Τι λύσεις προτείνουν;

Ανακριτική Καρέκλα

Τα παιδιά γυρίζουν σπίτι. Οι καθηγητές τώρα παίρνουν τον ρόλο του γονέα. Το άτακτο παιδί κάθεται σε μια καρέκλα και ο γονέας τον ανακρίνει. Έχει ήδη ενημερωθεί από τον καθηγητή του για την άσχημη συμπεριφορά του στο σχολείο. Η ανακριτική καρέκλα βοηθά να συγκεντρωθούν νέα στοιχεία, να ξεκαθαρίσουν καταστάσεις και συναισθήματα, να αναπτυχθεί και εμπλουτιστεί ο περιβάλλον κόσμος του χαρακτήρα κ.ά. Προφανώς ο ερωτώμενος πρέπει να τις δέχεται και να απαντά «σε ρόλο». Όσο πιο επιδέξιες είναι οι ερωτήσεις του «γονέα» τόσο περισσότερο εμπλουτίζεται ο χαρακτήρας και αναδεικνύονται οι συνθήκες του δρώμενου. Στο τέλος του ανακοινώνουν την τιμωρία.

Αυθόρμητο Παίξιμο Ρόλων (αυτοσχεδιασμός) και Λύσεις

Οι άτακτοι μαθητές είναι στην αυλή. Έχοντας πλέον πάρει την τιμωρία τους και μια μέρα αποβολή συζητούν τι έκαναν και προτείνουν τρόπους για να διορθωθούν. Γράφουν ένα γράμμα στους καθηγητές τους και το διαβάζουν ανοιχτά στην τάξη λέγοντάς τους ποια πράγματα θα αλλάξουν.

Από τα πιο θετικά χαρακτηριστικά του αυτοσχεδιασμού είναι ότι:

1) Δημιουργεί αντί να ερμηνεύει κάτι δοσμένο. 2) Ενδιαφέρεται για τη διαδικασία όσο και για το αποτέλεσμα. 3) Καθένας μπορεί να είναι ηθοποιός, συγγραφέας, σκηνοθέτης. 4) Επιτρέπει τη δοκιμή και την αποτυχία. 5) Ενισχύει τον αυθορμητισμό. 6) Παράγει ιδέες, φτιάχνει σκηνές και χαρακτήρες. 7) Μπορεί να περιλάβει σχεδόν κάθε θεματολογία και προσαρμόζεται στις ικανότητες των συμμετεχόντων. 8) Ξεκινάει από το άτομο και όχι από τον ρόλο. 9) Διαχειρίζεται συμπεριφορές.

Καταιγισμός ιδεών/Ιδεοθύελλα

Συζητάμε με τους μαθητές αν ποτέ παρέβηκαν κάποιον κανόνα/προτροπή ή κάνανε το αντίθετο από αυτό που τους ζητήθηκε από κάποιον μεγαλύτερο. Λάβανε κάποια τιμωρία ή κάποιον περιορισμό; Επανέλαβαν το ίδιο λάθος; Τώρα που το σκέφτονται ποιος είχε δίκαιο;

14^ο Μάθημα: Ο Πιστός Σκύλος του Οδυσσέα “Άργος”

(Η σημασία της δυνατής φιλίας που μπορεί να αναπτυχθεί ανάμεσα στον άνθρωπο και τα ζώα, σημαντικότητα της φιλοζωίας)

Ο σκύλος και στην αρχαία Ελλάδα είχε ιδιαίτερη σημασία. Ήταν από τα λίγα ζώα για τα οποία είχαν δημιουργήσει μύθους. Λεγόταν ότι ο σκύλος ήταν δημιούργημα του θεού Ηφαίστου, για αυτό τον εκτιμούσαν πολύ. Τον εξημέρωσε ο θεός Απόλλων και τον δώρισε στην αδελφή του Άρτεμη, για να τον χρησιμοποιεί στο κυνήγι (κύνα άγω). Από τους πιο γνωστούς σκύλους της αρχαιότητας ήταν ο Άργος στην Οδύσσεια του Ομήρου. Στην ραψωδία Ρ γίνεται αναφορά στην τελευταία συνάντηση του Οδυσσέα με τον σκύλο του, τον Άργο, όταν επέστρεψε στην πατρίδα του μετά τον Τρωικό πόλεμο.

Ο Άργος μεγάλωσε δίπλα στον Οδυσσέα και τον συντρόφευε παντού και πάντα. Όταν ο Οδυσσέας επέστρεψε στην Ιθάκη, ο Άργος δεν ζούσε πια στο παλάτι, ήταν γερασμένος, ασθενής και περιφρονημένος από τους ανθρώπους. Μόλις αντίκρισε τον κύριο του, τον αναγνώρισε αμέσως κουνώντας τα αυτιά και την ουρά του. Τότε, ο Οδυσσέας συγκινημένος δάκρυσε και ο Άργος άφησε την τελευταία πνοή του. Έκτοτε, ο Άργος καθιερώθηκε ως σύμβολο πίστης και αφοσίωσης.

Με αφορμή τον σκύλο του Οδυσσέα συζητάμε για τους μαθητές για τα ζώα.

Ποια ζώα ξέρετε; Έχετε στο σπίτι κάποιο ζώο;

Έχουμε κρεμάσει στην τάξη μια αφίσα με αυτοκόλλητα πλαστικοποιημένα ζώα. Στην συνέχεια ζητάμε από τους μαθητές να καθίσουν όλοι κυκλικά και ο ΔσΡ μπαίνει στο κέντρο. Με κάθε ζώο που θα τους λείει οι μαθητές θα κάνουν τον αντίστοιχο ήχο. Στη συνέχεια ο δάσκαλος θα διαλέγει ένα μαθητή τη φορά για να πάρει από την αφίσα το σωστό ζώο. (αρκούδα, λιοντάρι, γάτα, σκύλος, μαϊμού, γάιδαρος, αγελάδα, πρόβατο, καναρίνι, βάτραχος)

Κάποια από αυτά ζούνε στην φύση, άλλα στα σπίτια μας και άλλα σε στάβλους. Οι μαθητές χωρίζονται σε 3 ομάδες και ζωγραφίζουν σε μια κόλλα Α4 μια ζούγκλα, ένα σπίτι και ένα στάβλο. Κολλάνε τις αντίστοιχες καρτέλες των ζώων που πήραν από την αφίσα στην σωστή ζωγραφιά. Τους ρωτάμε ποια άλλα ζώα γνωρίζουν και που ζουν αυτά.

Τι είναι τα αδέσποτα ζώα;

Στόχος: Να αποκτήσουν μια ξεκάθαρη άποψη για το τι ακριβώς είναι τα αδέσποτα ζώα και τι τους έχει φέρει σε αυτή τη δυσμενή κατάσταση

Προσέγγιση: Αδέσποτα είναι τα ζώα: α. Τα οποία ζούσαν κάποτε σε ένα σπιτικό σαν κατοικίδια, στην συνέχεια εκδιώχθηκαν γιατί οι άνθρωποι τα βαρέθηκαν ή δεν ήθελαν πια και ζούνε στους δρόμους μόνα και αβοήθητα β. Γεννήθηκαν στον δρόμο από άλλα αδέσποτα ζώα.

Δράση πρώτη

Ζητάμε από ένα μαθητή να παίζει το ρόλο ενός σκύλου που μιλάει. Οι υπόλοιποι μαθητές τον ακούνε. Του δίνεται ένα κείμενο για να πει την ιστορία του:

«Καλημέρα σε όλους σας. Πεινάω και διψάω πολύ! Μήπως σας βρίσκεται κάτι γιατί το στομάχι μου πονάει...

Οι μαθητές κάνουν κίνηση να τον προσεγγίσουν και να του προσφέρουν κάτι.

Ο μαθητής σε ρόλο σκύλου συνεχίζει: «Αχ, είστε όλοι τόσο καλοί δεν ξέρω πώς να σας ευχαριστήσω. Είμαι 10 μέρες και 10 νύχτες εκτός του σπιτιού που ζούσα. Μια μέρα ξαφνικά τα αφεντικά μου με διώξανε. Γέρασα βλέπετε και δεν τους ήμουν χρήσιμος στο κυνήγι, πήραν ένα νέο μικρό και ζωηρό λυκόσκυλο και ένα δεν μου δίνανε καμιά σημασία. Μέχρι που ένα πρωί με πήραν με το αμάξι και με άφησαν στη μέση του πουθενά. Έχω να φάω 4 μέρες. Δεν βρίσκω πλέον εύκολα φαγητό και νερό πίνω από κάτι λακκούβες ή βγάζω την γλώσσα μου και πίνω τις σταγόνες της βροχής, όταν βρέχει φυσικά. Δεν με χαϊδεύει κανείς πια και όταν περνάω δίπλα από ανθρώπους απομακρύνονται κλείνοντας τη μύτη. Είμαι πια ένας βρώμικος λυπημένος και γέρικος σκύλος. Ευτυχώς βρεθήκατε εσείς.»

Δράση Δεύτερη

Χωρίζουμε τα παιδιά σε δύο ομάδες. Η μία ομάδα είναι οι άνθρωποι και η άλλη κατοικίδια ζώα. Κάθε άνθρωπος διαλέγει ένα μαθητή σε ρόλο ζώου για να είναι το κατοικίδιό του. Και στις δύο ομάδες δίνεται κάποιος χρόνος για να διαλέξουν τι ζώο είναι (πχ. γάτα, σκύλος, άλογο κλπ.) και να ετοιμασθούν.

Παντομίμα φιλόζωου

Τα παιδιά δείχνουν την καλή πλευρά των ανθρώπων απέναντι στα κατοικίδια που έχουν και τις αντιδράσεις αυτών: πχ. τα χαϊδεύουν και αυτά χαίρονται, κουνάν ουρά, παίζουν μαζί τους και αυτά ανταποκρίνονται, τα ταΐζουν και αυτά τρώνε ευχαριστημένα. Οι μαθητές που παρακολουθούν καλούνται να μαντέψουν τι δείχνει κάθε παντομίμα (καλωσόρισμα, τάισμα, παιχνίδι, χάδια, βόλτα) και να της δώσουν έναν τίτλο.

Παγωμένη Εικόνα Κακού Αφεντικού

Τα πράγματα τώρα αλλάζουν. Ο άνθρωπος αποφασίζει να διώξει το κατοικίδιο του, να το εγκαταλείψει μόνο του και αβοήθητο. Σαν μια φωτογραφία που πάγωσε οι μαθητές προσπαθούν να αποτυπώσουν την στιγμή που ο άνθρωπος διώχνει το ζώο του. Έτσι απεικονίζεται η σκληρότητα της πράξης. Κάθε δυάδα (ανθρώπου-ζώου) παρουσιάζει την σκηνή ξεχωριστά για να μπορούν να αποτυπωθούν στους μαθητές η σκληρότητα της στιγμής, τα βλέμματα, η στάση του σώματος, ο ψυχικός πόνος του ζώου, η σκληρότητα του ανθρώπου. Ζητάμε από τους μαθητές-θεατές να μας πουν τι σκέφτεται εκείνη τη στιγμή ο άνθρωπος και τι σκέφτεται το ζώο που εγκαταλείπεται.

Δράση Τρίτη

Αυθόρμητο παίξιμο-Το κακό αφεντικό μετάνιωσε

Τα παιδιά που είχαν το ρόλο του κακού αφεντικού κατάλαβαν την λάθος πράξη τους και αρχίζουν να αναζητούν το ζώο που εγκατέλειψαν. Αφού έβαλαν αγγελία σε εφημερίδα και τοιχοκόλλησαν σε όλη την πόλη την φωτογραφία του κατοικίδιού τους τα νέα έρχονται:

1^η ομάδα: Το ζώο ζει ήδη σε άλλο σπίτι

2^η ομάδα: Βρίσκει το ζώο νεκρό σε μια πλατεία, αδυνατισμένο και βρώμικο

3^η ομάδα: Το ζώο έχει βρει άλλα ζώα του είδους του και ζει στην πόλη μαζί τους

4^η ομάδα: Το ζώο το έχουν αναλάβει φιλοζωικές εταιρείες

5^η ομάδα: Το ζώο δεν βρέθηκε ποτέ

Δίνουμε σε κάθε δυάδα (ανθρώπου-ζώου) το ίδιο χαρτί και αφού συζητήσουν μεταξύ τους ζητάμε να παίξουν την σκηνή όπως αυτοί θα ήθελαν να την παρουσιάσουν ανάμεσα στον άνθρωπο και το ζώο. (πώς θα πράξει ο άνθρωπος, τι θα κάνει, τι θα πει, το ζώο θα τον συγχωρέσει, θα γυρίσει πίσω, θα παραμείνει εκεί που είναι, τι θα σκέφτονται)

Δράση τέταρτη

Στα παιδιά μοιράζονται ανά πεντάδα (2 ομάδες) φωτοτυπίες από τον/ην εκπαιδευτικό της τάξης. Εκεί αποτυπώνεται στη μία κόλλα, μια γάτα με τα γατάκια της και στην άλλη ένας σκύλος με τα σκυλάκια του. Η γάτα είναι κατοικίδιο και όλοι την αγαπούν και την φροντίζουν τόσο αυτή όσο και τα παιδάκια της. Στην άλλη ο σκύλος με τα σκυλάκια του είναι αδέσποτα. Ζητάμε από τα παιδιά να συμπληρώσουν την εικόνα με ζωγραφιά. Οι μαθητές συζητούν και αποφασίζουν τι θα ζωγραφίσουν. Στο τέλος ο /η εκπαιδευτικός συζητάει με τα παιδιά τι πιστεύουν ότι θα συμβεί με τα γατάκια και στην άλλη ομάδα τι πιστεύουν οι μαθητές ότι θα απογίνουν τα σκυλάκια.

15^ο Μάθημα: Οι Μνηστήρες

Μήνυμα μαθήματος: Να κρατήσουμε την ψυχραιμία μας, να ελέγξουμε την παρόρμηση να έχουμε τις αισθήσεις μας και τις αντένες μας ανοιχτές και να μην παρασυρθούμε από την οργή και το μένος που μας διακατέχει, ώστε να γίνουμε βορρά, στους σύγχρονους «μνηστήρες».

Όταν ο Οδυσσέας φτάνει στην Ιθάκη, η μεγίστη επιθυμία του είναι να πάρει πίσω τον κόσμο του, τον κόσμο που του έκλεψαν. Παρά την μεγάλη του λαχτάρα, διατηρεί την ανωνυμία του και μεταμορφωμένος σε ζητιάνο από την Θεά Αθηνά, πηγαίνει στο παλάτι ώστε να ελέγξει την κατάσταση και να πάρει τις πληροφορίες που θέλει, υπομένοντας καρτερικά τις προσβολές και την χλεύη των μνηστήρων. Γιατί αυτό που τον ενδιαφέρει, είναι η επίτευξη του στόχου και όχι η στείρα αντιπαράθεση. Γι αυτό τον λόγο και είναι ο αγαπημένος της Θεάς Αθηνάς, της Θεάς που αντιπροσωπεύει την νύηση, την σοφία, την στρατηγική της σκέψης και του πολέμου. Της Θεάς που μελετά τον εχθρό και τον πολεμά με τα ίδια του τα όπλα. Όταν όμως έρχεται η ώρα, όταν τους έχει στριμώξει όλους άοπλους σε ένα δωμάτιο, όταν φανερόνεται πάνοπλος, τότε εκφράζει την οργή του και δεν δείχνει οίκτο, γιατί ο κόσμος είναι το βίος του, που δημιούργησε με τον δικό του ιδρώτα, είναι η πατρίδα του που οι μνηστήρες καταχράστηκαν και καπηλεύτηκαν μαζί με την φιλοξενία του οίκου του. Ο ισχυρότερος αντίπαλός του είναι ο Αντίνοος. Η λέξη μιλά από μόνη της. Είναι η Αντί-Νύηση, είναι ο τρόπος με τον οποίο ηγεσίες, ΜΜΕ, άνθρωποι που συναναστρεφόμαστε στον επαγγελματικό μας χώρο ή συγγενικό/φιλικό περιβάλλον που θολώνουν τις καταστάσεις και την πραγματικότητα ώστε να μην σκεφτόμαστε καθαρά και να μας ελέγχουν. Είναι ο μεγαλύτερος κίνδυνος για την καθυπόταξη και δουλεία του ανθρώπου.

Ο επόμενος είναι ο Ευρύμαχος. Αυτός που μάχεται με κάθε τρόπο, με εύρος, με κάθε μέσο, ο δεινός και αδίστακτος μαχητής.

Ο Αμφίνομος, αυτός που διαστρεβλώνει τον νόμο και την τάξη των πραγμάτων, ο επικίνδυνος.

Ο Αγέλαος, αυτός που άγει τον λαό, που τον παρασύρει με την βοήθεια του Αντίνοου. Που τον μετατρέπει σε κατευθυνόμενη αγέλη!

Κανένα όνομα στα Ομηρικά έπη δεν είναι δοσμένο στην τύχη! Κρύβουν βαθύτατα νοήματα και στο χέρι μας είναι να τα αποκρυπτογραφήσουμε και να διδαχτούμε, ή καλύτερα να συνειτιστούμε. Ο Αντίνοος, ο στόχος της πρώτης φονικής βολής του Οδυσσέα. Είναι αυτός που να πεθάνει πρώτος.

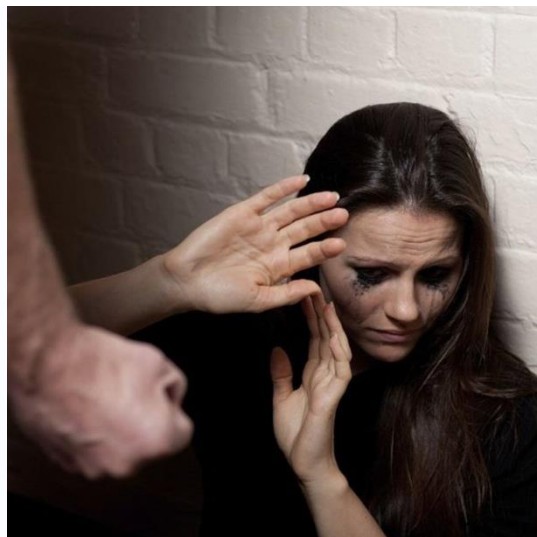
Θέμα: Οι αδίστακτοι άνθρωποι, οι κακοί

Ερώτημα: Τι κάνει κάποιον άνθρωπο κακό, εκμεταλλευτή, αδίστακτο, αδιάφορο

Προκείμενο: ένας άνθρωπος βρίσκει στο δρόμο ένα λιπόθυμο άνθρωπο που δείχνει να είναι χτυπημένος. Αντί να το βοηθήσει αποφασίζει να τον κλέψει και να εγκαταλείψει στο σημείο που τον βρήκε. Μετατρέπεται έτσι στον χειρότερο του ανθρώπινου είδους, μισάνθρωπος.

Μια μικρή εισαγωγή στον κόσμο των αντιπαραθέσεων

Αρχικά δείχνουμε στα παιδιά εικόνες με αντιθέσεις, από την μια πλούσιοι και από την άλλη φτωχοί, ζητιάνοι, υπηρέτες. Δίνουν τίτλους στις εικόνες και συζητούν τι βλέπουνε. Στόχος να εστιάσουμε την προσοχή των παιδιών στο θέμα της εκμετάλλευσης του συνανθρώπου, της αδιαφορίας, της κακίας από άνθρωπο σε άνθρωπο και παράλληλα να δούμε πως το αντιλαμβάνονται αυτά μέσα από τις εμπειρίες τους.





Εισαγωγή στο Δράμα

Διαβάζουμε στα παιδιά: «Ένας άνθρωπος ξύπνησε όπως κάθε πρωί για να πάει στη δουλειά του. Πέρασε από τον φούρνο για να αγοράσει το συνηθισμένο κολατσιό του ‘κουλουράκι Θεσσαλονίκης’, σε χορταίνει και δεν σε παχαίνει, όπως του λέει και ο φούρναρης, σταμάτησε κλασσικά στην γωνιακή καφετέρια για να πάρει τον καφέ του, ‘ζεστό διπλό καπουτσίνο’ για να τον κρατήσει ενεργό και ζεστό την κρύα χειμωνιάτικη εκείνη ημέρα. Προχώρησε γρήγορα προς το μετρό, έπρεπε να βιαστεί, δεν του αρέσει να δίνει δικαιώματα στη δουλειά και ξαφνικά εκεί που αύξησε τον βηματισμό του ένιωσα ένα τράβηγμα στον χαρτοφύλακα, αντιστάθηκα, δεν πρόλαβε να γυρίσει να δει ποιος και τι και τσαφ! όλα σκοτείνιασαν, κάτι ζεστό κυλούσε στο μέτωπό που, λιποθύμησε.» Με το προκείμενο αυτό θέλουμε να δείξουμε στα παιδιά ότι ο κίνδυνος παραμονεύει παντού και όλοι μπορεί να βρεθούμε στην θέση του άτυχου αυτού ανθρώπου. Το θέμα μας όμως δεν σταματά εκεί, είναι κάτι βαθύτερο. Πως θα αντιδρούσατε σε κάποιον που βλέπατε ότι χρειάζεται βοήθεια; Σίγουρα η εύκολη απάντηση είναι φυσικά «Θα έτρεχα να τον βοηθήσω» «Θα κυνηγούσα τους κακούς» « Θα καλούσα το 166 για βοήθεια και την αστυνομία με το 100».

Πράττουμε όμως στην πραγματική ζωή έτσι; ή γινόμαστε στα αλήθεια απλοί θεατές καταστάσεων, γυρίζοντας την πλάτη στον πόνο και σφυρίζοντας αδιάφορα στην ανάγκη του άλλου, ενισχύοντας έτσι τον κόσμο της αδιαφορίας και της εκμετάλλευσης.

Αυτοσχεδιασμός Αντιθέσεων

Ζητάμε τώρα από ένα παιδί να πάρει τον ρόλο του χτυπημένου, στο κέντρο ενός κύκλου με συμμαθητές του. Με το χτύπημα των χεριών της ΔσΡ η σκηνή ζωντανεύει. Οι μαθητές περπατάνε, γύρω από τον λιπόθυμο άνθρωπο, συζητάνε μεταξύ τους, γυρίζουν την πλάτη, τρέχουν να προλάβουν το μετρό. Άλλοι πάλι περνάνε από πάνω του και δεν του δίνουν καμία σημασία και άλλοι βγάζουν τα κινητά τους όχι για να καλέσουν βοήθεια αλλά για να τραβήξουν βίντεο ή φωτογραφίες στο περιστατικό που σίγουρα θα έχει πολλά likes! Ξαναχτυπάνε παλαμάκια και η σκηνή παγώνει. Ο εκπαιδευτικός της τάξης με ένα ραβδί αγγίζει τους μαθητές που από αδιάφοροι και φυγόπονοι μετατρέπονται σε καλοί Σαμαρείτες και βοηθούν τον συνάνθρωπο. Ο άνθρωπος σώζεται!

Στοά Συνείδησης

Χωρίζουμε τους μαθητές σε δύο ομάδες και ο ΔσΡ πρέπει να περάσει μέσα από αυτή. Η στοά είναι οι σκέψεις του που κάνει βλέποντας τον άνθρωπο πεσμένο και χτυπημένο. Η μια πλευρά θα είναι αυτή που θα προσπαθήσει να τον πείσει να μην δώσει βοήθεια και η άλλη θα είναι αυτή που θα τον ταρακουνήσει για να προσφέρει το καλό και να βοηθήσει το συνάνθρωπο. Τα παιδιά έτσι θα κατανοήσουν τις συγκρουόμενες σκέψεις που μπορεί να κάνουμε μπροστά σε μια κατάσταση. Η πλευρά που θα κινηθούμε (καλή ή κακή) μπορεί να καθορίσει την εξέλιξη μιας ιστορίας και να καταδικάσει ή σώσει έναν άνθρωπο.

Ημερολόγιο ενοχών ή όλα εντάξει;

Συνεχίζουμε την ιστορία λέγοντας πως «Ένας άνθρωπος δεν τον βοήθησε, είχε δει όλο το σκηνικό από την αρχή και επέλεξε να τρέξει γρήγορα προς τη στάση του μετρό. Φόρεσε τα ακουστικά του mp3 έβαλε να παίζει η αγαπημένη του μουσική και πήγε κανονικά στο μάθημα της σχολής του. Το βράδυ γυρίζοντας σπίτι έχει ανάγκη να γράψει στο ημερολόγιο τις σκέψεις του για το περιστατικό και την στάση του.» Ζητάμε από τους μαθητές να πάρουν όλοι το ρόλο αυτού του ανθρώπου και να

γράψουν σε 4 με 5 γραμμές τα συναισθήματα, τις σκέψεις και το βίωμα αυτού του γεγονότος. Κάθε μαθητής το διαβάζει δυνατά στην τάξη.

Αναστοχασμός

Συζητάμε με τους μαθητές εκτός ρόλου. Τι είναι αυτό που οδηγεί στην αδιαφορία; Εσείς τι κάνετε συνήθως; Έχετε αδιαφορήσει ποτέ σε κάποιον/α που σας είχε ανάγκη; Σας έχουν αδιαφορήσει εσάς κάποια στιγμή που χρειαζόσασταν βοήθεια; Πως νιώσατε τότε; Πως χαρακτηρίσατε αυτόν/ή που αδιαφόρησε επάνω στο πρόβλημά σας; Τον/ην δικαιολογείτε;

16^ο Μάθημα: Ο Γυρισμός στην πιστή Πηνελόπη

Ζητάμε από μια μαθήτριά σε ρόλο Πηνελόπης να διαβάσει στους συμμαθητές της:

*Είκοσι χρόνια, Οδυσσέα
περίμενα τον γυρισμό σου.
Πιστή και τίμια
νύχτα και μέρα ύφαινα
στον αργαλειό σκυμμένη
«Γρήγορα θα γυρίσει», έλεγα.
Φρούδες ελπίδες.*

Είκοσι χρόνια ολάκερα έκανα ν' αντικρίσω τη μορφή σου.

*Κι έμεινε μια ιδέα μοναχά.
Κι εγώ πιστή σε μια μορφή
που απ' την καρτερία
είχε χαθεί απ' τη μνήμη μου.
Πιστή σ' εσένα Οδυσσέα!*

Ζωή Αλεξαντωνάκη

Διαβάζουμε στους μαθητές λίγα λόγια για την γυναίκα του Οδυσσέα. Η Πηνελόπη, γνωστή ηρωίδα από την Οδύσσεια του Ομήρου, ήταν κόρη του βασιλιά των Αμυκλών Ικάρου και της Περίβοιας. Το όνομά της είναι ακόμη και σήμερα σύμβολο της πιστής και αφοσιωμένης συζύγου. Παντρεύτηκε το μυθικό βασιλιά της Ιθάκης Οδυσσέα. Στον ένα χρόνο που έζησε με τον Οδυσσέα, πριν αυτός φύγει για την Τροία, απέκτησε τον Τηλέμαχο.

Η Πηνελόπη, εκτός από ομορφιά και πλούτη, είχε και όλες τις αρετές μιας ιδανικής συζύγου. Ήταν έξυπνη, συνετή, πιστή στον άντρα της και αφοσιωμένη στο γιο της, Τηλέμαχο, που ήταν βρέφος ακόμη, όταν έφυγε ο Οδυσσέας. Όταν ο Οδυσσέας έφυγε, της είπε να ξαναπαντρευτεί αν δε γύριζε. Παρόλα αυτά η Πηνελόπη τον περίμενε για 20 χρόνια, ακόμη και όταν όλοι τον θεωρούσαν νεκρό.

Θέμα: Ανθρώπινες σχέσεις με πίστη και εμπιστοσύνη

Παιχνίδι ενεργοποίησης:

Περπατώ σε μια παραλία μόνος/η. Ποιον θα ήθελα να είχα μαζί μου.

Ζητώ από τα παιδιά να κινηθούν ελεύθερα στο χώρο. Χαιρετούν όποιον επιθυμούν χωρίς να μιλάνε. Με ένα νεύμα, με ένα χάδι, με ένα χαμόγελο, ένα χάδι, ένα άγγιγμα (μάγουλο, πλάτη, κεφάλι κτλ.)

Πλησιάζω και Απομακρύνομαι: Γινόμαστε ένα κύκλος. Με τον ήχο από πλήκτρο αρμονίου ο κύκλος ανοίγει όσο γίνεται περισσότερο, αλλά δεν κόβεται ποτέ, τα παιδιά ακουμπούν τους διπλανούς με τις άκρες των δαχτύλων και με τον χτύπο από ένα τύμπανο ο κύκλος μαζεύει και μοιάζει σαν μια γροθιά, ένα μπουκέτο με παιδιά

Παιχνίδι Συνεργασίας:

Το Γλυπτό

Το πρώτο παιδί παίρνει μια πόζα. Το δεύτερο ακουμπάει το πρώτο παίρνοντας μια διαφορετική πόζα. Το ίδιο και το τρίτο μέχρι να κάνουν το ίδιο και τα δέκα παιδιά. Έτσι σχηματίζεται ένα γλυπτό. Το γλυπτό τώρα ζωντανεύει και μετατρέπεται σε ζωντανό οργανισμό με ήχο και κίνηση. Το πρώτο παιδί κάνει μια ρυθμική επαναλαμβανόμενη κίνηση και ένα ήχο ενώ ακόμα αγγίζει το δεύτερο. Το δεύτερο ξυπνά και κάνει και αυτό τη. Τώρα σαν ένα σώμα με πολλά μέρη ζητάμε στα παιδιά να διασχίσουν μια διαδρομή χωρίς να χωριστούν.

Το μπαλόني

Σε ένα ύφασμα τοποθετούμε μπαλόني. Τα παιδιά κρατώντας το ύφασμα από τους άκρες προσπαθούν να παίξουν μαζί του χωρίς να πέσει το μπαλόني.

Τώρα τους ζητάμε να φουσκώσουν άλλα τέσσερα. Χωρίζουμε τους δέκα μαθητές σε δυάδες και τους ζητάμε να βάλουν ανάμεσά τους ένα μπαλόني (ή πλάτη του τους και κοιλιά του άλλου, ή πλάτη πλάτη, ή κοιλιά κοιλιά) και να προχωρήσουν στο χώρο περπατώντας χωρίς να τους πέσει, με μονό παλαμάκι του εκπαιδευτικού θα πρέπει να

γίνει το βήμα τους πιο γοργό και διπλά παλαμάκια να αρχίσουν να τρέχουν. Το παιχνίδι απαιτεί συνεργασία των δυο παικτών.

Παιχνίδι εμπιστοσύνης:

“Στήριξέ με”

Δύο μαθητές κάθονται αντικριστά. Παίζουμε μουσική στο Cd και τα παιδιά περνάνε χορεύοντας ελεύθερα ανάμεσά τους. Όταν πατάμε παύση το παιδί που τυχαίνει να είναι ανάμεσα αρχίζει να γέρνει το σώμα του μπροστά ή πίσω. Τα αντικριστά παιδιά προσπαθούν να το συγκρατήσουν με τις παλάμες τους και να μην πέσει.

Ταγκό: Τα μισά παιδιά έχουν κλειστά τα μάτια. Τα υπόλοιπα ανάλογα με το είδος της μουσικής χορεύουν μαζί τους (σε δυάδες) γρήγορα, αργά, τρυφερά/ρομαντικά ανάλογα με το είδος της μουσικής που παίζουμε και οι μαθητές με κλειστά τα μάτια ακολουθούν τον παρτενέρ τους μη γνωρίζοντας ποιος/α είναι.

Παροιμία : Ο εκπαιδευτικός διαβάζει στους μαθητές την παροιμία « Φίλος έδωσε σε φίλο τριαντάφυλλο με φύλλο». Βάζουμε τα παιδιά σε σειρά και δίνουμε στο πρώτο παιδί ένα τριαντάφυλλο. Το δίνει στο διπλανό του λέγοντάς του κάτι καλό/μια φιλοφρόνηση. Ο τελευταίος τώρα μαθητής δίνει το τριαντάφυλλο σε όποιον επιθυμεί και του ζητάει να κάνει κάτι καλό ή κάτι αστείο και συνεχίζει μέχρι όλοι να έχουν κάνει κάτι για κάποιον/α άλλον/η.

Απόκτηση Εμπιστοσύνης

α) Η ομάδα χωρίζεται σε ζεύγη. Ο Α οδηγεί τον Β, που έχει τα μάτια κλειστά. Ο Α είναι πάντα πίσω από τον Β και με τα χέρια στην πλάτη τον μετακινεί σιγά σιγά στο δωμάτιο. Μπορεί να υπάρχει μια συμφωνία για το πώς θα στρίβουν δεξιά, αριστερά, πώς θα σταματούν κτλ. Εναλλακτικά ο Α μπορεί να κρατάει τον Β από το μπράτσο.

β) Όταν ο τυφλός αισθανθεί ασφαλής, ο εμπυχωτής μπορεί να φωνάξει ΣΤΟΠ και να ζητήσει από τον οδηγό να απομακρυνθεί μαλακά και να βρει έναν άλλο τυφλό να οδηγήσει. Η διαδικασία της αλλαγής οδηγών μπορεί να επαναληφθεί πολλές φορές.

Παραλλαγή: Ο εμπυχωτής καθορίζει ένα φανταστικό χώρο, π.χ. σ' έναν εγκαταλειμμένο νερόμυλο, στον οποίο θα κινηθεί το ζευγάρι. Ο Α έχει τα μάτια

κλειστά και ο Β τον οδηγεί. Καθώς προχωρούν χέριχέρι, ο Β περιγράφει τι βλέπει και ο Α συμπληρώνει με όσα ακούει, μυρίζει κτλ Όλα αυτά τα φαντάζονται.

Αγώνες τυφλών

α) Ο οδηγός, μπορεί να οδηγεί τον τυφλό με εντολές, από κάποια απόσταση. Για παράδειγμα, του λέει: «Τρία βήματα εμπρός, ΣΤΟΠ, στροφή δεξιά, δύο μικρά βήματα πλάγια» κτλ Με τον τρόπο αυτό ο τυφλός μπορεί να οδηγηθεί ανάμεσα σε διάφορα αντικείμενα στο δωμάτιο. Ο εμπνευστής, μπορεί να βάλει και όρους, ώστε το παιχνίδι να μοιάζει με αγώνα ταχύτητας και ακριβείας ανάμεσα στα ζευγάρια, π.χ. να οριστεί μια διαδρομή ανάμεσα σε αντικείμενα τα οποία δεν πρέπει κανείς να ακουμπήσει κ.ά. Αντί για λέξεις, οι οδηγίες, μπορεί να δίδονται με χαρακτηριστικούς ήχους. Μπορεί δηλαδή να δημιουργηθεί ένας μουσικός κώδικας επικοινωνίας ανάμεσα στον οδηγό και τον τυφλό.

β) Μπορεί να προστεθούν και θεατρικά στοιχεία, όπως π.χ. ο τυφλός να είναι κάποιος χαρακτηριστικός τύπος ή ήρωας γνωστού έργου και να έχει ένα συγκεκριμένο περπάτημα. Μπορεί ο εμπνευστής να του ζητήσει να χρησιμοποιήσει στην πορεία του κάποια ρούχα ή άλλα αντικείμενα, ή ακόμα και να λέει κάποιο μονόλογο (δύσκολο), ή ένα τραγούδι (πιο εύκολο). Όλα αυτά τα κάνει ακολουθώντας τις υποδείξεις του οδηγού.

γ) Μια παραλλαγή είναι ένας τυφλός να προσπαθήσει μόνος του να περάσει ανάμεσα από μια σειρά καθισμάτων χωρίς να τα ακουμπήσει. Η άσκηση αυτή πρέπει να γίνει σε απόλυτη ησυχία.

Χορεύοντας στα τυφλά

Η ομάδα χωρίζεται σε ζεύγη και είναι και οι δύο με τα μάτια κλειστά. Ο Β βρίσκεται πίσω από τον Α, που τον οδηγεί με τους ήχους μιας μουσικής. Το ζευγάρι πρέπει να συντονιστεί και να δημιουργηθεί αμοιβαία εμπιστοσύνη.

Ομαδικό Παιχνίδι

Τα παιδιά δένουν τα μάτια τους με ένα μαντήλι και κάνουν μερικές στροφές γύρω από τον εαυτό τους. Ο συντονιστής πηγαίνει και στέκεται σε ένα σημείο το χώρου και

κάνει διάφορους ήχους όπως παλαμάκια, λέξεις, σφυρίγματα. Τα παιδιά με κλειστά τα μάτια προσπαθούν να φτάσουν εκεί.

Μετά δημιουργούμε ζευγάρια. Ο ένας κλείνει τα μάτια του άλλου και ο άλλος ταξιδεύει με ασφάλεια μέσα στον χώρο. Καθώς τα ζευγάρια κινούνται οι οδηγοί θα πρέπει να φροντίσουν ώστε ο φίλος τους να μην ακουμπήσει πουθενά. Αν ακουμπήσει σε κάποιο αντικείμενο τότε το ζευγάρι βγαίνει από το παιχνίδι. Αν ακουμπήσει με άλλο άτομο τότε και ο οδηγός αυτής της ομάδας που ευθύνεται κλείνει και αυτός τα μάτια του και τετράδα προσπαθεί να κινηθεί στο χώρο με νέο οδηγό αυτό της άλλης ομάδας.

Στο τέλος δίνουμε στους μαθητές ένα κείμενο σε καρτέλα για να το συμπληρώσουν όπως αυτοί επιθυμούν:

«Η ζωή χωρίς πίστη και αγάπη στον συνάνθρωπο μοιάζει σαν τον ουρανό δίχως.....». Τα κολλάμε σε ένα τεράστιο γαλάζιο χαρτόνι (αναπαριστά τον ουρανό)

Συζητάμε με τους μαθητές πως νιώσανε; Αν φοβήθηκαν όταν είχαν κλειστά τα μάτια; Αν πλέον εμπιστεύονται περισσότερο ο ένας τον άλλον; Ποιον άνθρωπο εμπιστεύονται στη ζωή τους; Τι θα έκαναν γι αυτόν/ή; Τι έχει κάνει εκείνος/η και τον ξεχώρισαν;

17^ο Μάθημα: Το Τέλος-Επανάληψη

Ο ταλαιπωρημένος ταξιδιώτης επιστρέφει σπίτι του

Ο εμψυχωτής προετοιμάζει σε χαρτιά 10 έως 12 φράσεις με έντονα παράπονα από το ταξίδι του ή απαιτήσεις του για κάτι που επιθυμεί να του προσφέρουν με την επιστροφή του. Δυστυχώς έχει χάσει την λαλιά του από τις ταλαιπωρίες που έχει υποστεί και έτσι με κινήσεις του σώματος στο χώρο και εκφράσεις του προσώπου προσπαθεί να εκφράσει το μήνυμά του. Η υπόλοιπη τάξη προσπαθεί με ερωτήσεις να καταλάβουν το μήνυμα, ο ταξιδιώτης συνεχίζει να εκφράζεται χωρίς να μιλά. Όποιος καταλάβει το μήνυμα γίνεται τώρα αυτός ταξιδιώτης.

Ταξίδι με Φαντασία

Όλοι είναι ξαπλωμένοι με τα μάτια κλειστά. Ο εμψυχωτής με αργή, ήρεμη φωνή «ταξιδεύει» την ομάδα μέσα από μια αφήγηση που αφορά το ταξίδι του Οδυσσέα (με λεπτομερείς περιγραφές των περιοχών που πέρασε ο Οδυσσέας μέχρι να φτάσει στον προορισμό του). Τους προτρέπει να δουν με την φαντασία τους μικρές λεπτομέρειες σε αντικείμενα ή ανθρώπους που συναντούν, να ακούσουν, να μυρίσουν. Τα μέλη της ομάδας μπορούν να κινούνται, να αγγίζουν, να βγάζουν μικρούς ήχους (πόνου, χαράς, ανακούφισης κ.α.). Στο τέλος σε ζεύγη ή ομαδικά μπορούν να συζητούν τι ανακάλυψαν, τι λεπτομέρειες ανακάλυψαν από τα μέρη που πέρασαν, τι τους έκανε εντύπωση.

Φαντασία και Τυφλή Εμπιστοσύνη

Στην παραλλαγή αυτή ο εμψυχωτής καθορίζει ένα φανταστικό χώρο π.χ. τη σπηλιά του Κύκλωπα, στον οποίο θα κινηθεί ένα ζευγάρι. Ο Α έχει τα μάτια κλειστά και ο Β τον οδηγεί. Καθώς προχωρούν χέρι χέρι ο Β περιγράφει τι βλέπει και ο Α συμπληρώνει με όσα ακούει, μυρίζει κτλ. Όλες αυτές οι περιγραφές στηρίζονται στη φαντασία τους.

Φαντασία και Αντικείμενα

Το φανταστικό αντικείμενο: Η άσκηση αυτή παίζεται σε ζεύγη ή σε κύκλο. Ο Α εμφανίζει ένα φανταστικό αντικείμενο και το χρησιμοποιεί για λίγο (αυτό το

αντικείμενο θα είναι από την ιστορία της Οδύσσειας π.χ. βέλος, ξίφος, ραβδί, κουπί κ.λπ.), ώστε να μπορέσει ο επόμενος να καταλάβει τι είναι. Ο Β παίρνει το αντικείμενο και πρέπει να το χρησιμοποιήσει. Μετά βγάζει ένα άλλο φανταστικό αντικείμενο και με τον ίδιο τρόπο το δίνει στο Γ κ.ο.κ.

Σχεδιάσε τη φωτογραφία

Η άσκηση αυτή γίνεται σε ομάδες των τεσσάρων. Ο εμπυχωτής δείχνει μια φωτογραφία ή ζωγραφιά που έχει βρει στο Internet από ένα άτομο της Οδύσσειας: Κίρκη, Περσεφόνη, Ναυσικά, Οδυσσέας κ.λπ. Την φωτογραφία τη βλέπουν όλοι εκτός από έναν. Αυτός που δεν την έχει δει θα προσπαθήσει να τη σχεδιάσει από την περιγραφή που θα του κάνουν οι υπόλοιποι. Στη συζήτηση που θα ακολουθήσει πρέπει να γίνει αναφορά και στα μάτια της φαντασίας και στον τρόπο που διαφορετικοί άνθρωποι προσλαμβάνουν και ερμηνεύουν περιγραφές τρίτων καθώς και στο πόσο επικίνδυνο είναι να καταλήγει κάποιος σε συμπεράσματα μόνο με την εικόνα που έχει η φαντασία του.

Γίνεται ανάγνωση και ανάλυση του ποιήματος από τον εμπυχωτή:

Τέλος: Τα παιδιά μέσω μουσικού βίντεο, μελοποιημένο(από τον Κώστα Πούλη) ποίημα του Κ.Π.Καβάφη «Ιθάκη» Τραγουδούν:

Κωνσταντίνος Καβάφης «Ιθάκη»

Σα βγεις στον πηγαιμό για την Ιθάκη,
να εύχεται να 'ναι μακρύς ο δρόμος,
γεμάτος περιπέτειες, γεμάτος γνώσεις.
Τους Λαιστρυγόνας και τους Κύκλωπας,
τον θυμωμένο Ποσειδώνα μη φοβάσαι,
τέτοια στον δρόμο σου ποτέ σου δεν θα βρεις,
αν μόν' η σκέψις σου υψηλή, αν εκλεκτή

συγκίνησις το πνεύμα και το σώμα σου αγγίζει.

Τους Λαιστρυγόνας και τους Κύκλωπας,
τον άγριο Ποσειδώνα δεν θα συναντήσεις,
αν δεν τους κουβανείς μες στην ψυχή σου,
αν η ψυχή σου δεν τους στήνει εμπρός σου.

Να εύχεται να 'ναι μακρύς ο δρόμος.

Πολλά τα καλοκαιρινά πρωιά να είναι
που με τι ευχαρίστησι, με τι χαρά
θα μπαίνεις σε λιμένας πρωτοειδωμένους·
να σταματήσεις σ' εμπορεία Φοινικικά,
και τες καλές πραγμάτειες ν' αποκτήσεις,
σεντέφια και κοράλλια, κεχρμπάρια κ' έβενους,
και ηδονικά μυρωδικά κάθε λογής,
όσο μπορείς πιο άφθονα ηδονικά μυρωδικά·
σε πόλεις Αιγυπτιακές πολλές να πας,
να μάθεις και να μάθεις απ' τους σπουδασμένους.

Πάντα στον νου σου να 'χεις την Ιθάκη.

Το φθάσιμον εκεί είν' ο προορισμός σου.

Αλλά μη βιάζεις το ταξείδι διόλου.

Καλλίτερα χρόνια πολλά να διαρκέσει·

και γέρος πια ν' αράξεις στο νησί,

πλούσιος με όσα κέρδισες στον δρόμο,
μη προσδοκώντας πλούτη να σε δώσει η Ιθάκη.

Η Ιθάκη σ' έδωσε τ' ωραίο ταξίδι.

Χωρίς αυτήν δεν θα 'βγαινες στον δρόμο.

Αλλα δεν έχει να σε δώσει πια.

Κι αν πτωχική την βρεις, η Ιθάκη δεν σε γέλασε.

Έτσι σοφός που έγινες, με τόση πείρα,

ήδη θα το κατάλαβες η Ιθάκες τι σημαίνουν.

Γίνεται ανάγνωση και ανάλυση του ποιήματος από τον εμπυχωτή:

Στίχοι 1-3: Αν και το ποίημα αναφέρεται στην Ιθάκη, δεν είναι ένα ποίημα επιστροφής, ένα ποίημα νόστου, όπως ήταν το ταξίδι του Οδυσσέα. Είναι ένα ταξίδι πηγαισμού. Ο ταξιδιώτης του ποιήματος ξεκινά προς την Ιθάκη, δεν επιστρέφει στην Ιθάκη.

Το ταξίδι θα πρέπει να ευχόμαστε να διαρκέσει πολύ και να είναι γεμάτο με περιπέτειες και γνώσεις. Σε αντίθεση με τον Οδυσσέα που ευχόταν το δικό του ταξίδι, το ταξίδι της επιστροφής του να είναι σύντομο, το ταξίδι του αναγνώστη προς την Ιθάκη θα πρέπει να διαρκέσει πολύ, ώστε να του προσφέρει πολλές εναλλαγές της τύχης -περιπέτειες- και πολλές εμπειρίες.

Τους Λαιστρυγόνας και τους Κύκλωπας,

τον θυμωμένο Ποσειδώνα μη φοβάσαι,

τέτοια στον δρόμο σου ποτέ σου δεν θα βρεις,

αν μέν' η σκέψις σου υψηλή, αν εκλεκτή
συγκίνησις το πνεύμα και το σώμα σου αγγίζει.

Στίχοι 4-8: Στο ταξίδι προς την Ιθάκη δε θα υπάρξουν εμπόδια όπως αυτά που συνάντησε ο Οδυσσεάς στο δικό του ταξίδι. Το ταξίδι προς την Ιθάκη δε θα έχει ανυπέρβλητες δυσκολίες, αν ο ταξιδιώτης κρατά τη σκέψη του σε υψηλό επίπεδο, αν δεν ασχολείται με μικροπράγματα και ασήμαντα ζητήματα. Αν ο ταξιδιώτης έχει στο μυαλό του το στόχο του και επιμένει στην πραγματοποίησή του, δεν πρόκειται στην πορεία να βρει μεγάλες δυσκολίες. Πρέπει, όμως, κατά τη διάρκεια του ταξιδιού να προσφέρει στο πνεύμα του, όπως και στο σώμα του, συγκινήσεις υψηλής ποιότητας και όχι να ασχολείται με ανούσιες απολαύσεις. Αν ο ταξιδιώτης φροντίζει να καλύπτει τις πνευματικές του ανάγκες με αξιόλογες αναζητήσεις, θα κατορθώσει να κρατήσει τη σκέψη του καθαρή και δυνατή και θα μπορέσει να συνεχίσει το ταξίδι του χωρίς να χρειάζεται να ανησυχεί για τις όποιες δυσκολίες ενδέχεται να του παρουσιαστούν. Αν ο ταξιδιώτης δε φροντίζει για την πνευματική του καλλιέργεια, δε θα χρειαστούν οι Κύκλωπες για να τερματίσει το ταξίδι του, ένα οποιοδήποτε ασήμαντο εμπόδιο θα είναι αρκετό για να τον βγάλει από την πορεία του.

Τους Λαιστρυγόνας και τους Κύκλωπας,
τον άγριο Ποσειδώνα δεν θα συναντήσεις,
αν δεν τους κουβανείς μες στην ψυχή σου,
αν η ψυχή σου δεν τους στήνει εμπρός σου.

Στίχοι 9-12: Οι δυσκολίες που συνάντησε ο Οδυσσεάς ήταν πολύ μεγάλες και χρειάστηκε πολύ προσπάθεια από μέρους του για να τις ξεπεράσει. Για τον ταξιδιώτη όμως, του ποιήματος, δεν υπάρχει κίνδυνος να εμφανιστούν τόσο σημαντικά προβλήματα. Μόνο αν ο ταξιδιώτης φοβάται και σκέφτεται αρνητικά ενδέχεται να προκύψουν δυσκολίες στο ταξίδι του, μόνο αν ο ίδιος μεγαλοποιεί τα προβλήματά του θα δυσκολευτεί να συνεχίσει το ταξίδι του. Αν ο ταξιδιώτης δε φοβάται και δεν

έχει την τάση να δραματοποιεί τα μικρά προβλήματα της ζωής του, θα μπορέσει να συνεχίσει ανεμπόδιστος το ταξίδι του. Οι ίδιοι οι άνθρωποι είναι αυτοί που στήνουν εμπόδια στο δρόμο τους, γιατί φοβούνται να τολμήσουν, γιατί φοβούνται να διεκδικήσουν τα όνειρά τους.

Να εύχεσαι να ‘ναι μακρύς ο δρόμος.

Στίχος 13: Για άλλη μια φορά ο ποιητής μας προτρέπει να ευχόμαστε να διαρκέσει πολύ το ταξίδι μας. Ο ποιητής επαναλαμβάνει την προτροπή του γιατί θεωρεί ότι είναι πολύ σημαντικό να μη βιαστούμε να ολοκληρώσουμε το ταξίδι μας. Το ταξίδι αυτό ουσιαστικά ταυτίζεται με τη ζωή μας και γι’ αυτό θα πρέπει να ευχόμαστε να έχει μεγάλη διάρκεια.

Πολλά τα καλοκαιρινά πρωιά να είναι

που με τι ευχαρίστησι, με τι χαρά

θα μπαίνεις σε λιμένας πρωτοειδωμένους·

Στίχοι 14-16: Πολλά να είναι τα πρωινά που θα μπαίνουμε για πρώτη φορά σε νέα λιμάνια. Η προτροπή αυτή μπορεί να θεωρηθεί κυριολεκτική, δηλαδή να εκφράζει την αξία που έχει η γνωριμία με πολλούς νέους τόπους, ή μεταφορική, με την έννοια ότι κάθε νέα εμπειρία, κάθε νέος άνθρωπος που γνωρίζουμε, θα πρέπει να θεωρείται από εμάς κέρδος. Οι εμπειρίες που θα αποκομίσουμε από το ταξίδι μας, θα έρθουν μέσα από τους νέους τόπους που θα γνωρίσουμε αλλά και μέσα από τις διάφορες εμπειρίες που θα βιώσουμε.

Η ειδυλλιακή εικόνα ενός καλοκαιρινού πρωινού, κατά τη διάρκεια του οποίου ο ταξιδιώτης φτάνει με χαρά και ευχαρίστηση σ’ ένα λιμάνι που το βλέπει για πρώτη φορά, αποδίδει την αίσθηση της γαλήνης και τον ενθουσιασμό για κάθε νέα του περιπέτεια, που θεωρεί ο ποιητής πως πρέπει να έχει κάθε άνθρωπος στη ζωή του.

να σταματήσεις σ' εμπορεία Φοινικικά,
και τες καλές πραγμάτειες ν' αποκτήσεις,
σεντέφια και κοράλλια, κεχριμπάρια κ' έβενους,

Στίχοι 17-19: Η Φοινίκη, (ο σημερινός Λίβανος) ήταν γνωστή στην αρχαιότητα ως σημαντικό εμπορικό κέντρο, εκεί συγκεντρώνονταν προϊόντα αλλά και άνθρωποι από όλες τις γύρω περιοχές καθώς και από τη μακρινή ανατολή. Ο ποιητής, λοιπόν, μας προτρέπει να βρεθούμε σε χώρους όπου θα μπορούσαμε να έχουμε την ευκαιρία να έρθουμε σε επαφή με ξένους πολιτισμούς, μέσω των οποίων θα μπορούσαμε να διευρύνουμε τις γνώσεις μας αλλά και τον τρόπο σκέψης μας. Η γνωριμία με διαφορετικούς πολιτισμούς είναι κατά τον ποιητή ένα παράθυρο προς τη γνώση και ένας μοναδικός τρόπος διεύρυνσης των εμπειριών μας.

Ο ποιητής περιγράφει διάφορα πολύτιμα προϊόντα, όπως είναι τα σεντέφια (= μάργαρος· η σκληρή ουσία που καλύπτει την εσωτερική επιφάνεια του οστράκου), τα κοράλλια (= ζωόφυτο που προσκολλάται σε βράχους πάνω σε ασβεστολιθικό άξονα διαφόρων χρωμάτων, που αλιεύεται γι' αυτό ακριβώς το υλικό το οποίο θεωρείται πολύτιμο), τα κεχριμπάρια (= ήλεκτρος) και οι έβενοι (= ξύλο από τροπικά δέντρα με το οποίο φτιάχνονται έπιπλα και μικροαντικείμενα) τα οποία μας προτρέπει να αποκτήσουμε. Ό,τι πολυτιμότερο έχει να προσφέρει κάθε λαός είναι κάτι που θα πρέπει να το γνωρίσουμε και κυρίως τα προϊόντα της πνευματικής κουλτούρας κάθε ξένου λαού.

και ηδονικά μυρωδικά κάθε λογής,
όσο μπορείς πιο άφθονα ηδονικά μυρωδικά·

Στίχοι 20-21: Ο ποιητής δεν περιορίζεται μόνο στον πλουτισμό των γνώσεων του ανθρώπου αλλά μας προτρέπει να γνωρίσουμε και τον έρωτα, μιας και ο άνθρωπος

δεν έχει μόνο πνευματικές ανάγκες. Για να μπορεί, δηλαδή, ο άνθρωπος να είναι πλήρης θα πρέπει να φροντίζει τόσο το πνεύμα του όσο και το σώμα του.

σε πόλεις Αιγυπτιακές πολλές να πας,

να μάθεις και να μάθεις απ' τους σπουδασμένους.

Στίχοι 22-23: Σε πόλεις Αιγυπτιακές, μας προτρέπει ο ποιητής να κατευθυνθούμε, δηλώνοντας αφενός το θαυμασμό του για τον αιγυπτιακό πολιτισμό, ο οποίος υπήρξε από τους σημαντικότερους και άρα είναι πλούσιος σε πολύτιμες γνώσεις, και αφετέρου εκφράζει την ευγνωμοσύνη του προς την Αίγυπτο τη χώρα στην οποία ο ίδιος γεννήθηκε και έζησε το μεγαλύτερο μέρος της ζωής του.

«Να μάθεις και να μάθεις...» Η γνώση για τον ποιητή είναι το σημαντικότερο απόκτημα στη ζωή του ανθρώπου και γι' αυτό συχνά μέσα σε αυτό το ποίημα μας προτρέπει να αποκτήσουμε όσο το δυνατόν περισσότερες γνώσεις. Γνώσεις οι οποίες θα προκύψουν και μέσα από τις εμπειρίες που θα αποκτήσουμε κατά τη διάρκεια του ταξιδιού αλλά και μέσα από τη γνωριμία μας με μορφωμένους ανθρώπους, οι οποίοι θα μας βοηθήσουν στην προσπάθειά μας να μάθουμε νέα πράγματα.

Πάντα στον νου σου να 'χεις την Ιθάκη.

Το φθάσιμον εκεί είν' ο προορισμός σου.

Στίχοι 24-25: Θα πρέπει ο ταξιδιώτης να έχει πάντοτε στο νου του την Ιθάκη, το στόχο που έχει θέσει στη ζωή του, τον προορισμό του, γιατί αν δεν σκέφτεται διαρκώς την πραγματοποίηση του στόχου του, υπάρχει κίνδυνος να εγκαταλείψει την αρχική του προσπάθεια και να παρεκτραπεί σε κάτι λιγότερο σημαντικό. Αν δεν έχουμε στο μυαλό μας συνεχώς το στόχο που έχουμε εξαρχής θέσει, υπάρχει περίπτωση να συμβιβαστούμε με κάτι λιγότερο, να εγκαταλείψουμε την προσπάθειά μας και να μην ολοκληρώσουμε σωστά το ταξίδι μας.

Αλλά μη βιάζεις το ταξίδι διόλου.

Καλλίτερα χρόνια πολλά να διαρκέσει·

και γέρος πια ν' αράξεις στο νησί,

Στίχοι 26-28: Ο ποιητής μας λέει ότι δεν υπάρχει λόγος να βιαστούμε, και αυτό γιατί το ταξίδι είναι η ζωή μας και το τέλος του ταξιδιού ταυτίζεται με το τέλος της ζωής μας. Το ταξίδι είναι ο μόνος τρόπος να ζήσουμε πολλές εμπειρίες, να αποκτήσουμε πολλές γνώσεις και να ζήσουμε μια σειρά από εκπληκτικά γεγονότα, οπότε δεν υπάρχει λόγος να το επισπεύσουμε. Όταν πια έχουμε γεράσει και το τέλος της ζωής μας πλησιάζει, τότε μπορούμε να φτάσουμε στην Ιθάκη, στον τερματισμό του ταξιδιού μας.

πλούσιος με όσα κέρδισες στον δρόμο,

μη προσδοκώντας πλούτη να σε δώσει η Ιθάκη.

Στίχοι 29-30: Στην Ιθάκη θα φτάσουμε πλούσιοι από γνώσεις και εμπειρίες που θα έχουμε αποκτήσει κατά τη διάρκεια του ταξιδιού μας. Η Ιθάκη δεν έχει να μας δώσει πλούτη, η Ιθάκη είναι το τέλος του ταξιδιού.

Η Ιθάκη σ' έδωσε τ' ωραίο ταξίδι.

Χωρίς αυτήν δεν θα 'βγαινες στον δρόμο.

Άλλα δεν έχει να σε δώσει πια.

Στίχοι 31-33: Η Ιθάκη αποτέλεσε το κίνητρο γι' αυτό το ταξίδι, ήταν ο λόγος για τον οποίο ξεκινήσαμε την πορεία μας, ήταν για χάρη της Ιθάκης που μπορέσαμε να

γνωρίσουμε τόσα νέα μέρη, τόσους ανθρώπους και να αποκτήσουμε τόσες γνώσεις και τόσες εμπειρίες. Η Ιθάκη δεν έχει κάτι άλλο να δώσει πέρα από το ίδιο το μακρινό ταξίδι που κάναμε για να βρεθούμε σε αυτή.

Κι αν πτωχική την βρεις, η Ιθάκη δεν σε γέλασε.

Έτσι σοφός που έγινες, με τόση πείρα,

ήδη θα το κατάλαβες η Ιθάκες τι σημαίνουν.

Στίχοι 34-36: Όταν ξεκινά ο ταξιδιώτης για πρώτη φορά την πορεία του στη ζωή είναι άπειρος και χωρίς πολλές γνώσεις και θεωρεί ότι η Ιθάκη είναι κάτι το ξεχωριστό που αξίζει κάθε προσπάθεια από μέρους του. Όταν όμως φτάνει εκεί, στο τέλος του προορισμού του, έχει πια αποκτήσει τόσες γνώσεις ώστε πια είναι σε θέση να κατανοήσει ότι η μεγαλύτερη αξία της Ιθάκης είναι ότι αποτέλεσε το κίνητρο για να ξεκινήσει το ταξίδι του. Κατανοεί ότι η Ιθάκη υπήρξε ο στόχος που του έδινε το κουράγιο να ξεπερνά τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε στη ζωή του και να συνεχίζει να προσπαθεί μέχρι να τα καταφέρει. Η Ιθάκη αποτέλεσε το ιδανικό που έθεσε στη ζωή του και ο λόγος που συνέχιζε την πορεία του παρά τα εμπόδια παρά τις αντιξοότητες. Η Ιθάκη ήταν το κίνητρο, ήταν η πηγή της δύναμης, για να μπορέσει να αντεπεξέλθει στις ανάγκες της ζωής και γι' αυτό άξιζε τελικά κάθε προσπάθεια.

Η αλήθεια είναι, μάλιστα, ότι δεν υπάρχει μόνο μια Ιθάκη, υπάρχουν πολλές, όπως πολλοί είναι και οι στόχοι που θέτουμε στη ζωή μας. Κάθε φορά που επιτυγχάνουμε ένα στόχο θέτουμε αμέσως έναν επόμενο και έτσι συνεχίζουμε τις προσπάθειες να κάνουμε διαρκώς ό,τι καλύτερο μπορούμε στη ζωή μας. Κάθε φορά που φτάνουμε στην Ιθάκη, θέτουμε έναν υψηλότερο στόχο και συνεχίζουμε την πορεία μας προς τη νέα Ιθάκη, προς το νέο στόχο που θέσαμε.

Η Ιθάκη είναι ο προορισμός αλλά δεν έχει να μας προσφέρει τίποτε περισσότερο πέρα από το ταξίδι που κάνουμε για να φτάσουμε σε αυτήν, έστω και γι' αυτό όμως αξίζει κάθε προσπάθεια: αξίζει όλη μας την αφοσίωση, και όλη μας την ευγνωμοσύνη, για το γεγονός και μόνο ότι μας κρατά σε διαρκή εγρήγορση και προσπάθεια. (<http://latistor.blogspot.com>)

Φράσεις που μας έμειναν από την ανάγνωση (από μετάφραση) της Οδύσσειας

Τους γράψαμε σε παπύρους και τους τοιχοκολλήσαμε στην αίθουσα μας:

Καλυψώ:

«Υστερα από καιρό, έρχεται η ώρα της αφύπνισης.»

«Σε έχει τυλίξει η μεγάλη πλάνη. Πιστεύεις στις ψευδαισθήσεις.

Ξέχασες ποιος είσαι!»

«Οι απολαύσεις και το βόλεμα έχουν ναρκώσει την ψυχή σου.»

«Ηρθε η ώρα να εγκαταλείψεις τα μάταια

και να αναζητήσεις τα ουσιαστικά.»

«Θα έχεις ανώτερη βοήθεια

Ό,τι και να χρειαστεί να αντιμετωπίσεις.»

«Συναισθηματικές συγκρούσεις και σκαμπανεβάσματα

σε αναγκάζουν να κάνεις πλήρη κάθαρση,

πριν λάμψει στο νου σου η αλήθεια.»

Στη χώρα των Φαιάκων:

«Μόνο αν έρθεις γυμνός, μπορείς να λάβεις βασιλικό ένδυμα.

Πόσο άδειος είναι ο νους σου από παλιές πεποιθήσεις;»

«Εκείνος που πραγματικά ζητά την αλήθεια

Κάνει έντιμες ερωτήσεις.»

«Μη δίνεις σημασία στις προκλήσεις

και μην αλληλεπιδράς με κατώτερες σκέψεις.»

«Πως έφτασες ως εδώ; Θυμήσου ταξιδιώτη.»

«Θα ξεχάσεις τον στόχο σου για να φανείς σπουδαίος;»

«Τι αξία έδωσαν στη ζωή σου όλα όσα έκανες;»

Κίκονες:

«Η απληστία τυφλώνει και καταστρέφει.»

«Η αλαζονεία φέρνει ανοησία, και αυτή καταστροφή.»

Στη χώρα των Λωτοφάγων:

«Μη φας το λωτό της λησμονιάς.»

«Η αυταρέσκεια σε ναρκώνει και ξεχνάς τον στόχο σου.»

«Μήπως κολλάς στον τύπο και χάνεις την ουσία;»

Νησί του Κύκλωπος Πολύφημου

«Αν δεν τυφλωθεί ο Πολύφημος μέσα σου

Δεν θα δεις ποτέ καθαρά τον εαυτό σου»

«Πριν έβλεπες την μισή αλήθεια, τώρα δεν βλέπεις ούτε αυτή»

Οι ασκοί του Αιόλου:

«Χαλάρωσες την επαγρύπνηση και έχασες την ευκαιρία»

«Τι κρίμα τόσος κόπος χαμένος, επειδή δε φύλαξες το θησαυρό σου»

«Η νίκη χάνεται την τελευταία στιγμή

γιατί φέρθηκες σαν νικητής πριν την ώρα σου»

«Είχες τόσο σίγουρη νίκη που την άφησες στην τύχη»

Ανθρωποφάγοι Λαιστρυγόνες:

«Αυτό που ανήκει στο θνητό και μεταβλητό θα χαθεί.

Μένει το ουσιαστικό.»

«Το βλέπεις σαν απώλεια.

Κι όμως είναι η φυσική συνέπεια προηγούμενων επιλογών»

Η ξελογιάστρα Κίρκη:

«Δεν είσαι μόνο σώμα. Το ξέχασες, όμως.

«Κυριάρχησες στη λαγνεία. Ελευθερώθηκες.»

Επίσκεψη στον Άδη

Έχεις το ψυχικό σθένος να δεις κατάματα τα θαμμένα κομμάτια της ψυχής σου;

Πόσο μακριά μπορείς να πας προκειμένου να βρεις την αλήθεια σου;

Μήπως έχεις καθηλωθεί ατενίζοντας το παρελθόν;

«Μέμφεσαι θεούς και ανθρώπους για τα παθήματά σου.

Κι όμως οφείλονται στο ότι εσύ έχασες το μέτρο.»

«Είσαι έτοιμος να κατέλθεις στον προσωπικό σου Άδη;

Είσαι έτοιμος να περάσεις το σκοτάδι για να φτάσεις στο φως;»

«Εκείνα που δεν συγχωρείς θα σε κυνηγούν.

Σε αυτόν τον κόσμο και στον άλλο.»

«Οι επαναλαμβανόμενες αρνητικές σκέψεις

Δημιουργούν εθισμούς και αυτοί χτίζουν

την ατομική μας κόλαση.»

«Ρίξε μια γρήγορη ματιά στο παρελθόν και προχώρα.

Αλλιώς θα πετρώσεις.

Κινδυνεύεις να καθηλωθείς ατενίζοντας το παρελθόν.»

«Συγχώρεση, η επιλογή του ευφυσούς.»

«Εκείνους που δεν συγχωρείς τους φοβάσαι»

«Μπορείς να ερωτευτείς τον Θεό; Σώζεσαι την ίδια στιγμή.»

Σειρήνες:

«Οι Σειρήνες σε βάζουν σε πειρασμό. Θα τις ακούσεις;»

«Το ιδανικό σου είναι το κατάρτι σου. Δέσου γερά επάνω του για να ξεφύγεις από τις Σειρήνες του πειρασμού.»

Σκύλλα :

«Καμία αιτία δεν αλλάζει, αν πολεμάς το αποτέλεσμα της.»

«Αν τα πράγματα δεν αλλάζουν όσο και αν προσπαθείς, είναι επειδή επεμβαίνεις στο αποτέλεσμα και όχι στην αιτία.»

Χάρυβδη:

«Μετά τον χαλασμό μένει μόνο το αιώνιο και αληθινό.

Το μόνο που χάνεται είναι οι ψευδαισθήσεις.»

«Υστερα από τη σιωπή και τη θλίψη

Έρχεται νέα ισορροπία και νέα ταυτότητα.»

Τα βόδια του Ήλιου:

«Εμείς δημιουργούμε το πεπρωμένο μας.»

«Τι είναι η αιτία; Επιλογή. Ποια είναι η δική σου;»

«Χάνοντας τα πάντα κερδίζεις τα πάντα,

Αλλά αυτό το διαπιστώνεις αργότερα.»

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

7.1. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στατιστική ανάλυση

Για την περιγραφική ανάλυση του δείγματος που συλλέχθηκε χρησιμοποιήθηκε η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση για τις συνεχείς μετρήσεις όπως η ηλικία αλλά και για τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων που χορηγήθηκαν όπου οι απαντήσεις καταχωρούνταν σε 5βάθμιες κλίμακες και οι διαστάσεις και οι περιοχές που περιέχουν προκύπτουν από σταθμισμένους μέσους. Για το ερωτηματολόγιο των δεξιοτήτων των ΑΜΕΑ εκτιμήθηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α για κάθε μία από τις διαστάσεις των πέντε περιοχών που το αποτελούν. Στο πλαίσιο της επαγωγικής στατιστικής χρησιμοποιήθηκε το T-test για δείγματα κατά ζεύγη για τη διερεύνηση των αποτελεσμάτων των περιοχών δεξιοτήτων και συγκεκριμένα για την ανίχνευση διαφορών στα παιδιά που ακολούθησαν την πειραματική παρέμβαση πριν και μετά από αυτή. Ο ίδιος έλεγχος χρησιμοποιήθηκε και για το τεστ «κατανόησης των συναισθημάτων μέσω της έκφρασης». Οι έλεγχοι διενεργήθηκαν μετά από τους απαραίτητους έλεγχους κανονικότητας των κατανομών που έγιναν γραφικά με τη χρήση διαγραμμάτων QQ plots αλλά και από το κριτήριο Shapiro-Wilk. Η διερεύνηση συνεχίστηκε και τις επιμέρους διαστάσεις της κάθε περιοχής. Σχετικά με την κατανόηση του έπους της Οδύσσειας εξετάστηκαν και πάλι μετά από τους έλεγχους κανονικότητας διαφορές στα ποσοστά επιτυχίας με το test των Mann Whitney. Ο έλεγχος εφαρμόστηκε τόσο για την ανίχνευση των διαφορών πριν και μετά την παρέμβαση σε κάθε ομάδα (παρέμβασης και ελέγχου) αλλά και για την ανίχνευση διαφορών στις μεταβολές που καταγράφηκαν σε κάθε ομάδα ξεχωριστά. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS v.22.0 και σε όλες τις περιπτώσεις το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε ίσο με 0,05.

Πιο αναλυτικά:

Στο 1^ο Ερευνητικό Εργαλείο: Τεστ Κατανόησης του Έπους της Οδύσσειας

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν από το σύνολο των 20 παιδιών (10 μαθητές της πειραματικής ομάδας και 10 της ομάδας ελέγχου). Συγκεκριμένα φαίνεται η μέση τιμή, η τυπική απόκλιση, καθώς και η μέγιστη και ελάχιστη τιμή.

Η μέση τιμή του πίνακα 2 εκφράζει το ποσοστό επιτυχίας σε κάθε μία από τις ερωτήσεις τόσο πριν όσο και μετά από την παρέμβαση. Στον αρχικό αυτό πίνακα δε γίνεται διαχωρισμός μεταξύ παιδιών που παρακολούθησαν την παρέμβαση και της ομάδας ελέγχου. Από τη συνολική εικόνα του πίνακα φαίνεται ότι τα ποσοστά επιτυχίας στην αρχή είναι σε όλες τις περιπτώσεις χαμηλά και δεν ξεπερνούν το 10% ενώ στο τέλος της διαδικασίας είναι σημαντικά αυξημένα και σε ορισμένες ερωτήσεις ξεπερνούν το 80%. Συγκεκριμένα: Στην ερώτηση «Ποια επίθετα ταιριάζουν στο χαρακτήρα του κάθε ήρωα (πριν)» η μέση τιμή που καταγράφηκε ήταν 10,70% και η τυπική απόκλιση ήταν 13,1% ενώ μετά την παρέμβαση ήταν 69,25% και 19,3% αντίστοιχα. Στην ερώτηση «Μαντέψτε ποιο τέρας είναι ποιο και γράψτε το όνομά του κάτω από την εικόνα του (πριν) »)» η μέση τιμή που καταγράφηκε ήταν 4,95% και η τυπική απόκλιση ήταν 12,2% ενώ μετά την παρέμβαση ήταν 81,75% και 22,9% αντίστοιχα. Στην ερώτηση «Βάλτε στον πίνακα Α τους βοηθούς και στον πίνακα Β τους πολέμιους/εχθρούς του Οδυσσέα (πριν) » η μέση τιμή που καταγράφηκε ήταν 6,05% και η τυπική απόκλιση ήταν 8,4% ενώ μετά την παρέμβαση ήταν 81,85% και 13,5% αντίστοιχα. Στην ερώτηση «Επιλέξτε την σωστή απάντηση (πριν) » η μέση τιμή που καταγράφηκε ήταν 7,35% και η τυπική απόκλιση ήταν 6,6% ενώ μετά την παρέμβαση ήταν 85,80% και 12,6% αντίστοιχα. Τέλος στην ερώτηση «Σωστό, λάθος (πριν) » η μέση τιμή που καταγράφηκε ήταν 2,90% και η τυπική απόκλιση ήταν 5,6% ενώ μετά την παρέμβαση ήταν 80,85% και 16,1% αντίστοιχα.

Πίνακας 7.1. Ποσοστά επιτυχίας στις ερωτήσεις κατανόησης του έπους πριν και μετά την παρέμβαση για το σύνολο των παιδιών

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ποια επίθετα ταιριάζουν στο χαρακτήρα του κάθε ήρωα (πριν)	20	0%	43%	10,70%	13,1%
Ποια επίθετα ταιριάζουν στο χαρακτήρα του κάθε ήρωα (μετά)	20	29%	100%	69,25%	19,3%
Μαντέψτε ποιο τέρας είναι ποιο και γράψτε το όνομά του κάτω από την εικόνα του (πριν)	20	0%	33%	4,95%	12,2%
Μαντέψτε ποιο τέρας είναι ποιο και γράψτε το όνομά του κάτω από την εικόνα του (μετά)	20	33%	100%	81,75%	22,9%
Βάλτε στον πίνακα Α τους βοηθούς και στον πίνακα Β τους πολέμιους/εχθρούς του Οδυσσέα (πριν)	20	0%	22%	6,05%	8,4%
Βάλτε στον πίνακα Α τους βοηθούς και στον πίνακα Β τους πολέμιους/εχθρούς του Οδυσσέα (μετά)	20	56%	100%	81,85%	13,5%
Επιλέξτε την σωστή απάντηση (πριν)	20	0%	17%	7,35%	6,6%
Επιλέξτε την σωστή απάντηση (μετά)	20	56%	100%	85,80%	12,6%
Σωστό, λάθος (πριν)	20	0%	17%	2,90%	5,6%
Σωστό, λάθος (μετά)	20	50%	100%	80,85%	16,1%
Valid N (listwise)	20				

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα ίδια αποτελέσματα ξεχωριστά για την κάθε μία ομάδα. Στον πίνακα φαίνονται τόσο οι τιμές πριν την παρέμβαση όσο και μετά από αυτή.

Στον πίνακα 3 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα ίδια αποτελέσματα ξεχωριστά για την κάθε μία ομάδα. Στον πίνακα φαίνονται τόσο οι τιμές πριν την παρέμβαση όσο και μετά από αυτή αρχικά για την πειραματική ομάδα. Στην ερώτηση «Ποια επίθετα ταιριάζουν στο χαρακτήρα του κάθε ήρωα (πριν)» η μέση τιμή που καταγράφηκε ήταν 12,80% και η τυπική απόκλιση ήταν 14,3% ενώ μετά την παρέμβαση ήταν 81,40% και 13,7% αντίστοιχα. Στην ερώτηση «Μαντέψτε ποιο τέρας είναι ποιο και γράψτε το όνομά του κάτω από την εικόνα του (πριν)» η μέση τιμή που καταγράφηκε ήταν 6,60% και η τυπική απόκλιση ήταν 13,9% ενώ μετά την παρέμβαση ήταν 93,40% και 13,9% αντίστοιχα. Στην ερώτηση «Βάλτε στον πίνακα Α τους βοηθούς και στον πίνακα Β τους πολέμιους/εχθρούς του Οδυσσέα (πριν)» η μέση τιμή που καταγράφηκε ήταν 6,60% και η τυπική απόκλιση ήταν 9,3% ενώ μετά την παρέμβαση ήταν 89,00% και 10,4% αντίστοιχα. Στην ερώτηση «Επιλέξτε την σωστή απάντηση (πριν)» η μέση τιμή που καταγράφηκε ήταν 9,00% και η

τυπική απόκλιση ήταν 6,00% ενώ μετά την παρέμβαση ήταν 94,80% και 5,6% αντίστοιχα. Τέλος στην ερώτηση «Σωστό, λάθος (πριν)» η μέση τιμή που καταγράφηκε ήταν 2,50% και η τυπική απόκλιση ήταν 5,6% ενώ μετά την παρέμβαση ήταν 90,00% και 8,7% αντίστοιχα.

Για την ομάδα ελέγχου οι τιμές έχουν ως εξής: Στην ερώτηση «Ποια επίθετα ταιριάζουν στο χαρακτήρα του κάθε ήρωα (πριν)» η μέση τιμή που καταγράφηκε ήταν 8,60% και η τυπική απόκλιση ήταν 12,2% ενώ μετά την παρέμβαση ήταν 57,10% και 16,3% αντίστοιχα. Στην ερώτηση «Μαντέψτε ποιο τέρας είναι ποιο και γράψτε το όνομά του κάτω από την εικόνα του (πριν)» η μέση τιμή που καταγράφηκε ήταν 3,30% και η τυπική απόκλιση ήταν 10,4% ενώ μετά την παρέμβαση ήταν 70,10% και 24,6% αντίστοιχα. Στην ερώτηση «Βάλτε στον πίνακα Α τους βοηθούς και στον πίνακα Β τους πολέμιους/εχθρούς του Οδυσσέα (πριν) » η μέση τιμή που καταγράφηκε ήταν 5,50% και η τυπική απόκλιση ήταν 7,7% ενώ μετά την παρέμβαση ήταν 74,70% και 12,8% αντίστοιχα. Στην ερώτηση «Επιλέξτε την σωστή απάντηση (πριν)» η μέση τιμή που καταγράφηκε ήταν 5,70% και η τυπική απόκλιση ήταν 7,1% ενώ μετά την παρέμβαση ήταν 76,80% και 11,2% αντίστοιχα. Τέλος στην ερώτηση «Σωστό, λάθος (πριν)» η μέση τιμή που καταγράφηκε ήταν 3,30% και η τυπική απόκλιση ήταν 5,8% ενώ μετά την παρέμβαση ήταν 71,70% και 16,8% αντίστοιχα.

Πίνακας 7.2. Ποσοστά επιτυχίας στις ερωτήσεις κατανόησης του έπους πριν και μετά την παρέμβαση ξεχωριστά για την ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης.

Descriptive Statistics

Ομάδα		Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Πειραματική	Ποια επίθετα ταιριάζουν στο χαρακτήρα του κάθε ήρωα (πριν)	0%	43%	12,80%	14,3%
	Ποια επίθετα ταιριάζουν στο χαρακτήρα του κάθε ήρωα (μετά)	57%	100%	81,40%	13,7%
	Μαντέψτε ποιο τέρας είναι ποιο και γράψτε το όνομά του κάτω από την εικόνα του (πριν)	0%	33%	6,60%	13,9%
	Μαντέψτε ποιο τέρας είναι ποιο και γράψτε το όνομά του κάτω από την εικόνα του (μετά)	67%	100%	93,40%	13,9%
	Βάλτε στον πίνακα Α τους βοηθούς και στον πίνακα Β τους πολέμιους/εχθρούς του Οδυσσέα (πριν)	0%	22%	6,60%	9,3%
	Βάλτε στον πίνακα Α τους βοηθούς και στον πίνακα Β τους πολέμιους/εχθρούς του Οδυσσέα (μετά)	67%	100%	89,00%	10,4%
	Επιλέξτε την σωστή απάντηση (πριν)	0%	17%	9,00%	6,00%
	Επιλέξτε την σωστή απάντηση (μετά)	83%	100%	94,80%	5,6%
	Σωστό, λάθος (πριν)	0%	17%	2,50%	5,6%
	Σωστό, λάθος (μετά)	75%	100%	90,00%	8,7%
Ελέγχου	Ποια επίθετα ταιριάζουν στο χαρακτήρα του κάθε ήρωα (πριν)	0%	29%	8,60%	12,2%
	Ποια επίθετα ταιριάζουν στο χαρακτήρα του κάθε ήρωα (μετά)	29%	86%	57,10%	16,3%
	Μαντέψτε ποιο τέρας είναι ποιο και γράψτε το όνομά του κάτω από την εικόνα του (πριν)	0%	33%	3,30%	10,4%
	Μαντέψτε ποιο τέρας είναι ποιο και γράψτε το όνομά του κάτω από την εικόνα του (μετά)	33%	100%	70,10%	24,6%
	Βάλτε στον πίνακα Α τους βοηθούς και στον πίνακα Β τους πολέμιους/εχθρούς του Οδυσσέα (πριν)	0%	22%	5,50%	7,7%
	Βάλτε στον πίνακα Α τους βοηθούς και στον πίνακα Β τους πολέμιους/εχθρούς του Οδυσσέα (μετά)	56%	100%	74,70%	12,8%
	Επιλέξτε την σωστή απάντηση (πριν)	0%	17%	5,70%	7,1%
	Επιλέξτε την σωστή απάντηση (μετά)	56%	89%	76,80%	11,2%
	Σωστό, λάθος (πριν)	0%	17%	3,30%	5,8%
	Σωστό, λάθος (μετά)	50%	100%	71,70%	16,8%

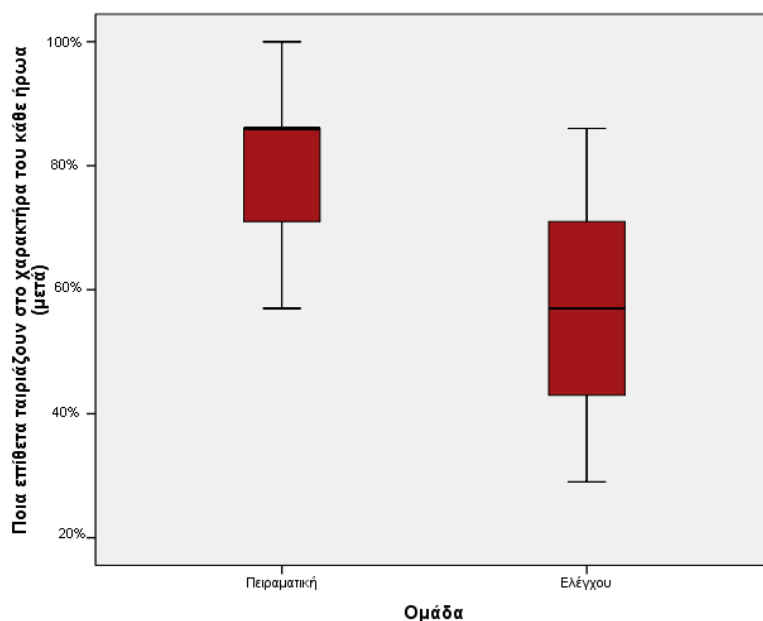
Ενδιαφέρον παρουσιάζει να εξεταστεί αν εντοπίζονται διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων είτε πριν από την παρέμβαση είτε μετά από αυτή. Από τον πίνακα που ακολουθεί φαίνεται ότι σε όλες τις περιπτώσεις δεν εντοπίζεται στατιστικά σημαντική

διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων πριν την παρέμβαση που δηλώνει ότι οι δύο διαφορετικές ομάδες είναι μεταξύ τους ομοιογενείς. Παράλληλα από τον έλεγχο Mann Whitney για τις διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων φαίνεται ότι τα ποσοστά επιτυχίας είναι σε όλες τις περιπτώσεις υψηλότερα για την πειραματική ομάδα. Συμπερασματικά, δεδομένου ότι οι δύο ομάδες ξεκίνησαν από ανάλογα επίπεδα κατανόησης προκύπτει ότι τα παιδιά που διδάχθηκαν με την πειραματική μέθοδο έχουν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις συγκριτικά με αυτά που ακολούθησαν τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας.

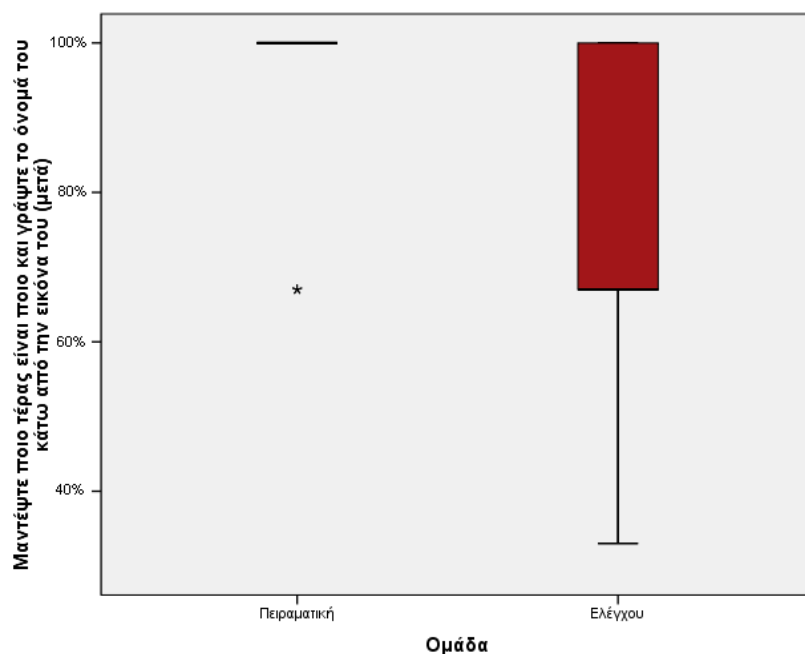
Πίνακας 7.3. Στατιστικές συγκρίσεις με τον έλεγχο Mann Whitney για τις διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων πριν και μετά ην παρέμβαση

	Ομάδα	Mean	Std. Deviation	p-value
Ποια επίθετα ταιριάζουν στο χαρακτήρα του κάθε ήρωα (πριν)	Πειραματική	12,80%	14,3%	0,529
	Ελέγχου	8,60%	12,18%	
Ποια επίθετα ταιριάζουν στο χαρακτήρα του κάθε ήρωα (μετά)	Πειραματική	81,40%	13,73%	0,004
	Ελέγχου	57,10%	16,36%	
Μαντέψτε ποιο τέρας είναι ποιο και γράψτε το όνομά του κάτω από την εικόνα του (πριν)	Πειραματική	6,60%	13,91%	0,739
	Ελέγχου	3,30%	10,44%	
Μαντέψτε ποιο τέρας είναι ποιο και γράψτε το όνομά του κάτω από την εικόνα του (μετά)	Πειραματική	93,40%	13,91%	0,043
	Ελέγχου	70,10%	24,68%	
Βάλτε στον πίνακα Α τους βοηθούς και στον πίνακα Β τους πολέμιους/εχθρούς του Οδυσσέα (πριν)	Πειραματική	6,60%	9,28%	0,912
	Ελέγχου	5,50%	7,78%	
Βάλτε στον πίνακα Α τους βοηθούς και στον πίνακα Β τους πολέμιους/εχθρούς του Οδυσσέα (μετά)	Πειραματική	89,00%	10,37%	0,019
	Ελέγχου	74,70%	12,75%	
Επιλέξτε την σωστή απάντηση (πριν)	Πειραματική	9,00%	6,00%	0,280
	Ελέγχου	5,70%	7,04%	
Επιλέξτε την σωστή απάντηση (μετά)	Πειραματική	94,80%	5,61%	0,000
	Ελέγχου	76,80%	11,23%	
Σωστό, λάθος (πριν)	Πειραματική	2,50%	5,68%	0,739
	Ελέγχου	3,30%	5,85%	
Σωστό, λάθος (μετά)	Πειραματική	90,00%	8,72%	0,011
	Ελέγχου	71,70%	16,79%	

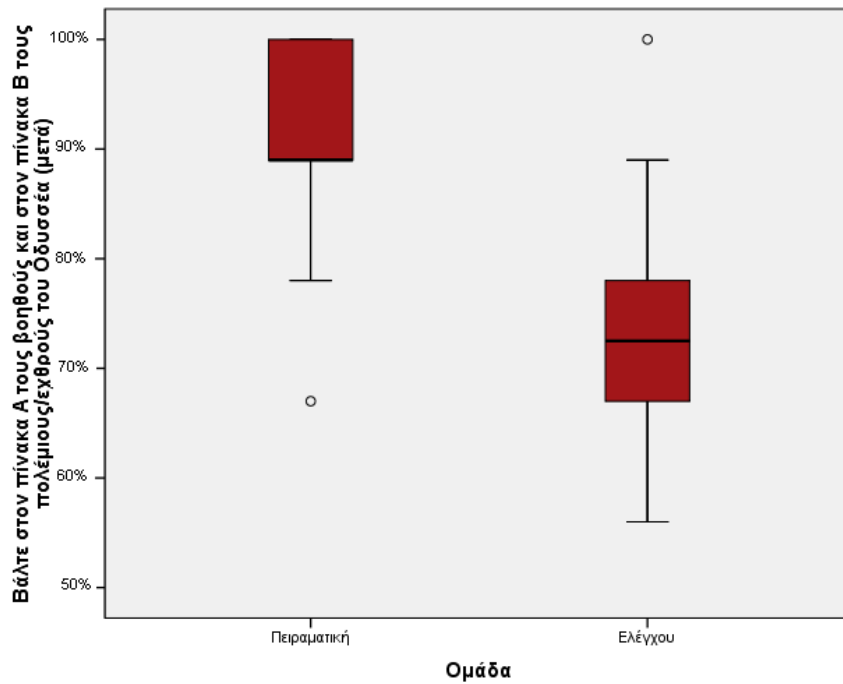
Οι διαφορές που εντοπίστηκαν σε όλες τις περιπτώσεις αποδίδονται από τα επόμενα διαγράμματα:



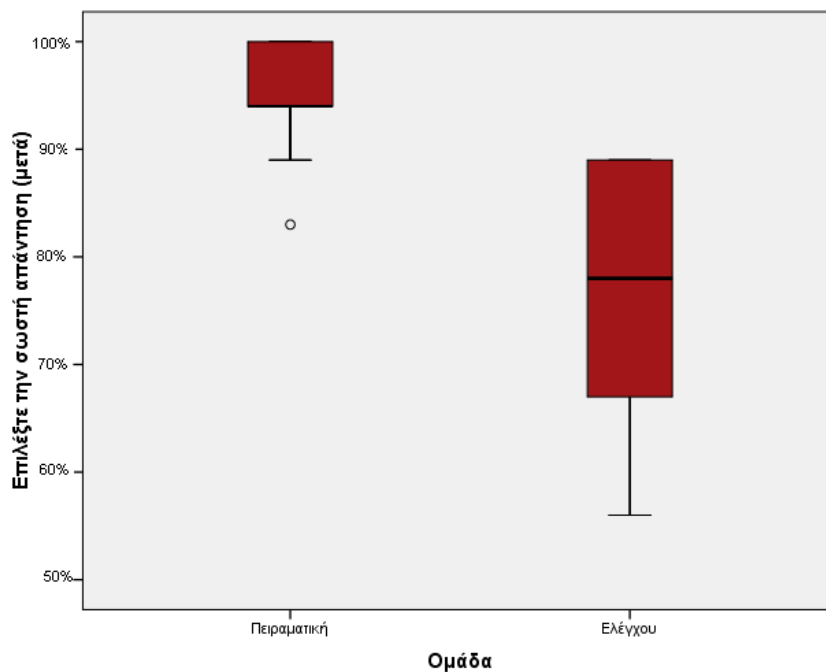
Γράφημα 7.1. Διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στα ποσοστά επιτυχίας στην ερώτηση «Ποια επίθετα ταιριάζουν στο χαρακτήρα του κάθε ήρωα» μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης



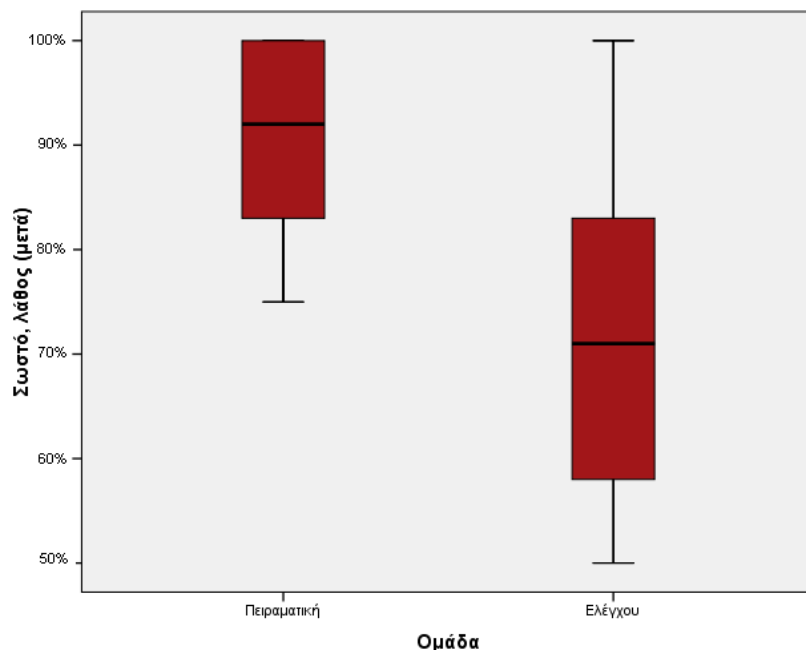
Γράφημα 7.2 Διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στα ποσοστά επιτυχίας στην ερώτηση «Μαντέψτε ποιο τέρας είναι ποιο και γράψτε το όνομά του κάτω από την εικόνα του» μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης



Γράφημα 7.1. Διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στα ποσοστά επιτυχίας στην ερώτηση «Βάλτε στον πίνακα Α τους βοηθούς και στον πίνακα Β τους πολέμιους/εχθρούς του Οδυσσέα» μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης



Γράφημα 7.2. Διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στα ποσοστά επιτυχίας στην ερώτηση «Επιλέξτε την σωστή απάντηση» μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης



Γράφημα7. 3. Διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στα ποσοστά επιτυχίας στην ερώτηση

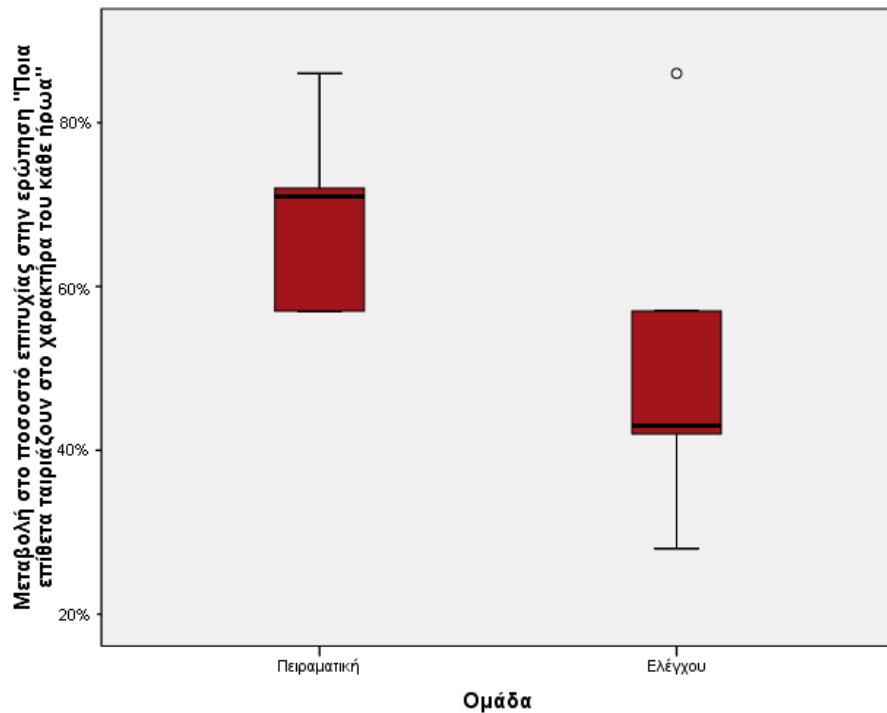
Στη συνέχεια και προς επαλήθευση του προηγούμενου αποτελέσματος εκτιμούνται οι μεταβολές που καταγράφηκαν στις δύο περιπτώσεις. Στον πίνακα παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις δύο ομάδες ενώ στην τελευταία στήλη φαίνεται από τον έλεγχο Wilcoxon signed ranks test ότι σε όλες τις κατηγορίες του ερωτηματολογίου η βελτίωση στην κατανόηση είναι σημαντικά υψηλότερη στην ομάδα την πειραματική από ότι στην ομάδα ελέγχου. Μόνο για την 2^η διάσταση καταγράφεται διαφορά που είναι οριακά μη σημαντική αλλά αυτό πιθανότατα οφείλεται και στο μικρό αριθμό του δείγματος ανά ομάδα.

Πίνακας 7.4. Στατιστικές συγκρίσεις με τον έλεγχο Wilcoxon για τις διαφορές μεταξύ των δύο χρονικών στιγμών σε κάθε ομάδα.

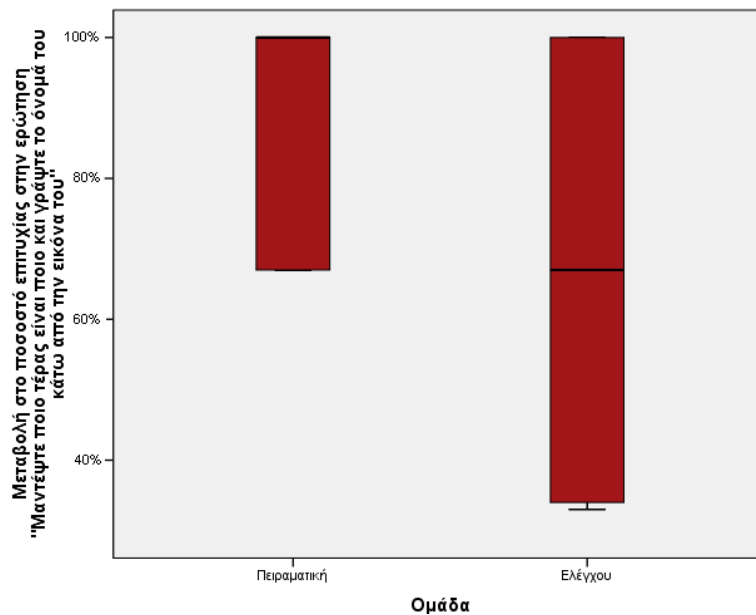
Report

	Ομάδα	Mean	Std. Deviation	p-value
Μεταβολή στο ποσοστό επιτυχίας στην ερώτηση "Ποια επίθετα ταιριάζουν στο χαρακτήρα του κάθε ήρωα"	Πειραματική	68,60%	9,18%	0,004
	Ελέγχου	48,50%	16,85%	
Μεταβολή στο ποσοστό επιτυχίας στην ερώτηση "Μαντέψτε ποιο τέρας είναι ποιο και γράψτε το όνομά του κάτω από την εικόνα του"	Πειραματική	86,80%	17,04%	0,064
	Ελέγχου	66,80%	27,21%	
Μεταβολή στο ποσοστό επιτυχίας στην ερώτηση "Βάλτε στον πίνακα Α τους βοηθούς και στον πίνακα Β τους πολέμιους/εχθρούς του Οδυσσέα"	Πειραματική	82,40%	12,91%	0,015
	Ελέγχου	69,20%	8,67%	
Μεταβολή στο ποσοστό επιτυχίας στην ερώτηση "Επιλέξτε την σωστή απάντηση "	Πειραματική	85,80%	5,61%	0,006
	Ελέγχου	71,10%	12,72%	
Μεταβολή στο ποσοστό επιτυχίας στην ερώτηση "Σωστό, λάθος"	Πειραματική	87,50%	9,11%	0,002
	Ελέγχου	68,40%	14,55%	

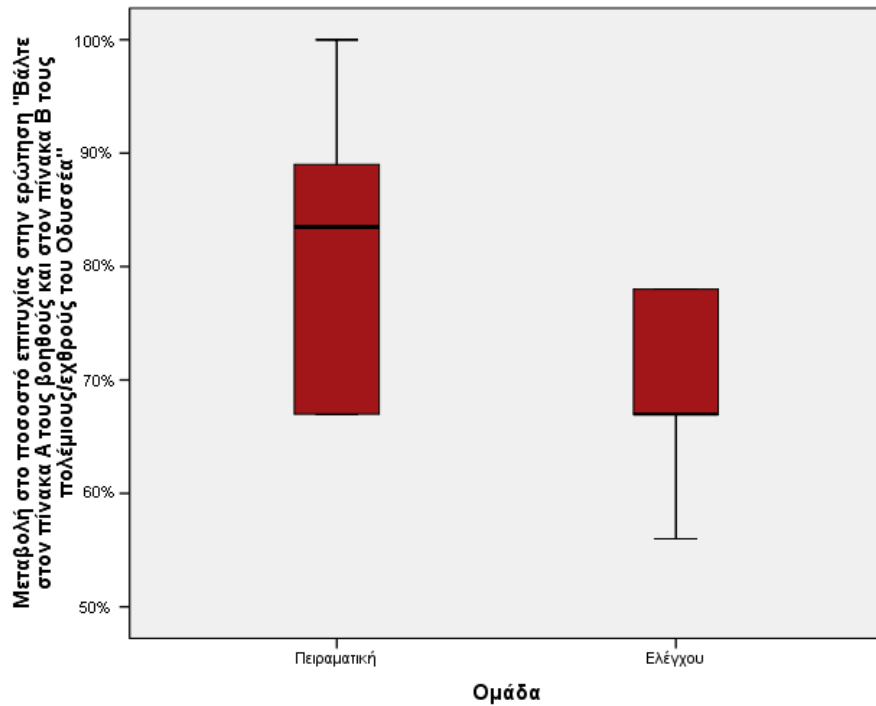
Οι διαφορές που εντοπίστηκαν σε όλες τις περιπτώσεις αποδίδονται από τα επόμενα διαγράμματα.



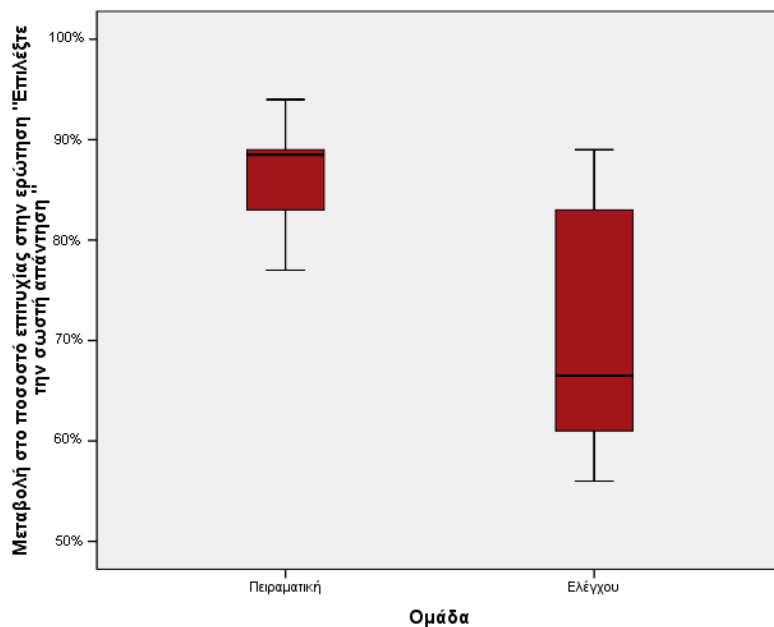
Γράφημα 7. 4. Διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στη μεταβολή του ποσοστού επιτυχίας Στην ερώτηση «Ποια επίθετα ταιριάζουν στο χαρακτήρα του κάθε ήρωα»



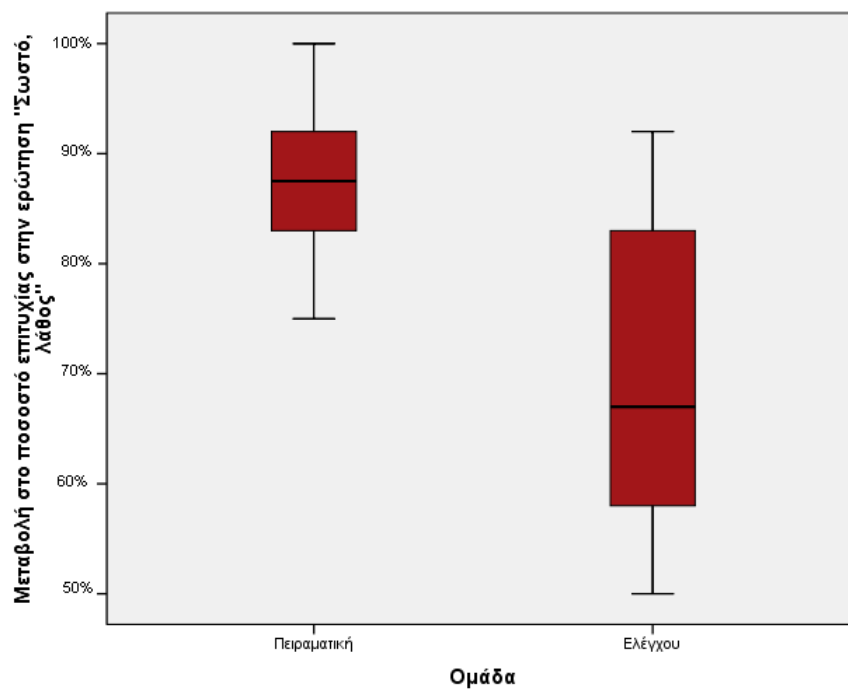
Γράφημα 7.5. Διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στη μεταβολή του ποσοστού επιτυχίας την ερώτηση «Μαντέψτε ποιο τέρας είναι ποιο και γράψε το όνομά του κάτω από την εικόνα του».



Γράφημα 7.6. Διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στη μεταβολή του ποσοστού επιτυχίας στην ερώτηση «Βάλτε στον πίνακα Α τους βοηθούς και στον πίνακα Β τους πολέμιους/εχθρούς του Οδυσσέα».



Γράφημα 7.7. Διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στη μεταβολή του ποσοστού επιτυχίας στην ερώτηση «Επιλέξτε τη σωστή απάντηση».



Γράφημα 7.8. Διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στη μεταβολή του ποσοστού επιτυχίας στην ερώτηση «Σωστό, λάθος».

Στο Β μέρος της ανάλυσης διερευνάται το ερωτηματολόγιο για τις δεξιότητες των ΑΜΕΑ με μέτρια και ελαφριά νοητική υστέρηση που απαντήθηκε από τους εκπαιδευτικούς στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης μέσω θεατρικού παιχνιδιού και δράσεων και το τεστ κατανόησης συναισθημάτων των άλλων μέσω έκφρασης προσώπου που απαντήθηκε από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας.

Πριν την αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων εξετάζεται η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου και συγκεκριμένα των επιμέρους διαστάσεων του. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία τιμές που αγγίζουν το 0.7 δηλώνουν αποδεκτή αξιοπιστία και επομένως οι διαστάσεις των ερωτηματολογίων μπορούν να έχουν αξιόπιστη ερμηνεία. Από τον πίνακα που ακολουθεί φαίνονται οι τιμές που εκτιμήθηκαν και το πλήθος των λημμάτων που αποτελεί την κάθε διάσταση. Προκύπτει ότι σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις η αξιοπιστία που εκτιμάται από το δείκτη Cronbach's α είναι αρκετά υψηλή ενώ σε μία περίπτωση η τιμή που εντοπίζεται είναι μικρότερη από 0.6 αλλά αφορά τη διάσταση «Θεατρικό παιχνίδι» και πιθανότατα οφείλεται στο γεγονός ότι αποτελείται από δύο μόνο λήμματα.

Πίνακας 2. Δείκτες αξιοπιστίας Cronbach's α για τα ερωτηματολόγια της έρευνας

		Reliability Statistics	
		Cronbach's Alpha	N of Items
ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ	Ακρόαση	,873	7
	Συνδιαλέγεται	,802	8
	Έκφραση σαφής και ακριβής	,686	7
ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ	Γενική και λεπτή κινητικότητα	,752	7
	Προσανατολισμός στο χώρο	,923	7
	Ο ρυθμός και ο χρόνος	,827	7
	Η πλευρίωση	,717	6
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ	Ανάπτυξη του Αυτοσυναισθήματος	,766	7
	Ανάπτυξη και καλλιέργεια ενδιαφέροντος για την αλληλεπιδραστική μάθηση με το περιβάλλον	,771	6
	Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και συνεργασία με τα πρόσωπα την κοινότητας.	,774	6
ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ/ΔΡΑΣΕΙΣ	Σωματική Έκφραση-Αυτογνωσία	,901	7
	Υλικά	-	1
	Δραματοποίηση	,802	4
	Θεατρικό παιχνίδι	,542	2
	Ήχος-Ρυθμός	,803	4
	Μουσικά όργανα	,670	3
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΟΜΑΔΑ	Κοινωνικότητα	,786	6
	Συναισθηματική Οργάνωση	,640	5
	Διαπροσωπικές σχέσεις	,821	16

Για το σύνολο των διαστάσεων του ΤΕΣΤ δεξιοτήτων παρουσιάζονται περιγραφικά στοιχεία στον αμέσως επόμενο πίνακα

Πίνακας 7.6. Περιγραφικά στοιχεία για το τεστ δεξιοτήτων

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ (πριν)	2,8337	10	,42252	,13361
	ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ (μετά)	3,8940	10	,37615	,11895
Pair 2	ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ (πριν)	3,1453	10	,44933	,14209
	ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ (μετά)	4,1210	10	,27979	,08848
Pair 3	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ (πριν)	2,9697	10	,45006	,14232
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ (μετά)	3,9280	10	,30582	,09671
Pair 4	ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΪΔΙ/ΔΡΑΣΕΙΣ (πριν)	2,8447	10	,55433	,17529
	ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΪΔΙ/ΔΡΑΣΕΙΣ (μετά)	3,9427	10	,24103	,07622
Pair 5	ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΟΜΑΔΑ (πριν)	2,9657	10	,39944	,12632
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΟΜΑΔΑ (μετά)	3,9697	10	,24591	,07776

Για την πειραματική ομάδα μόνο στην οποία χορηγήθηκε το τεστ δεξιοτήτων οι τιμές έχουν ως εξής: Στον «προφορικό λόγο» η μέση τιμή που καταγράφηκε πριν την παρέμβαση ήταν 2,8337 και η τυπική απόκλιση ήταν 0,4225 ενώ μετά την παρέμβαση ήταν 3,8940 και 0,376 αντίστοιχα. Σχετικά με την Ψυχοκινητικότητα η μέση τιμή που καταγράφηκε αρχικά ήταν 3,1453 και η τυπική απόκλιση ήταν 0,4493 ενώ μετά την παρέμβαση ήταν 4,1210 και 0,2797 αντίστοιχα. Στην συναισθηματική οργάνωση η αρχική μέση τιμή που καταγράφηκε ήταν 2,9697 και η τυπική απόκλιση ήταν 0,4506 ενώ μετά την παρέμβαση ήταν 3,9280 και 0,3058 αντίστοιχα. Σχετικέ με το Θεατρικό παιχνίδι η μέση τιμή που καταγράφηκε ήταν 2,8447 και η τυπική απόκλιση ήταν 0,5543 ενώ μετά την παρέμβαση ήταν 3,9427 και 0,2410 αντίστοιχα. Τέλος στις κοινωνικές δεξιότητες η μέση τιμή που καταγράφηκε ήταν 2,9657 και η τυπική απόκλιση ήταν 0,3994 ενώ μετά την παρέμβαση ήταν 3,9697 και 0,2459 αντίστοιχα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η εξέταση των πιθανών διαφορών μεταξύ των δύο χρονικών στιγμών που έγινε η χορήγηση. Από την ανάλυση φαίνεται ότι και στις 5 διαστάσεις του ερωτηματολογίου καταγράφεται στατιστικά σημαντική βελτίωση με $p < 0,0001$ σε όλες τις

περιπτώσεις. Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνεται η μέση βελτίωση που καταγράφηκε ανά διάσταση αλλά και το 95% διάστημα εμπιστοσύνης για την εκτίμηση αυτή. Σημαντικό είναι να τονιστεί ότι σε όλες τις περιπτώσεις η βελτίωση αγγίζει τη μία μονάδα στο εύρος της 5βάθμιας κλίμακας που χρησιμοποιήθηκε.. Ενώ λοιπόν αρχικά οι τιμές των παιδιών βρίσκονταν κοντά στο 3 που αντιστοιχεί στο "μέτρια" μετά την παρέμβαση είναι κοντά στο 4 που αντιστοιχεί στο «καλά»!

Πίνακας7.7. Αποτελέσματα του έλεγχου T- test για δείγματα κατά ζεύγη για το τεστ δεξιότητων

Paired Samples Test								
	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ (πριν) - ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ (μετά)	-1,06033	,23155	,07322	-1,22598	-,89469	-14,481	9	,000
ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ (πριν) - ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ (μετά)	-,97575	,32272	,10205	-1,20661	-,74489	-9,561	9	,000
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ (πριν) - ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ (μετά)	-,95833	,22252	,07037	-1,11752	-,79915	-13,619	9	,000
ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ/ΔΡΑΣΕΙΣ (πριν) - ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ/ΔΡΑΣΕΙΣ (μετά)	-1,09800	,40945	,12948	-1,39091	-,80509	-8,480	9	,000
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΟΜΑΔΑ (πριν) - ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΟΜΑΔΑ (μετά)	-1,00400	,28706	,09078	-1,20935	-,79865	-11,060	9	,000

Εξετάζεται στη συνέχεια αν οι διαφορές αυτές που εντοπίστηκαν ανά περιοχή αφορούν και τις επιμέρους διαστάσεις κάθε μίας από τις περιοχές.

ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για κάθε μία από τις διαστάσεις της συγκεκριμένης περιοχής

Πίνακας 7.8. Περιγραφικά στοιχεία για το τεστ δεξιοτήτων ανά περιοχή

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Ακρόαση (πριν)	2,6000	10	,65222	,20625
	Ακρόαση (μετά)	3,7714	10	,56424	,17843
Pair 2	Συνδιαλέγεται (πριν)	2,9000	10	,51975	,16436
	Συνδιαλέγεται (μετά)	4,0625	10	,41771	,13209
Pair 3	Έκφραση σαφής και ακριβής (πριν)	3,0000	10	,47140	,14907
	Έκφραση σαφής και ακριβής (μετά)	3,8429	10	,49235	,15569

Για την πειραματική ομάδα μόνο στην οποία χορηγήθηκε το τεστ δεξιοτήτων οι τιμές έχουν ως εξής: Στην «ακρόαση» η μέση τιμή που καταγράφηκε πριν την παρέμβαση ήταν 2,6000 και η τυπική απόκλιση ήταν 0,6522 ενώ μετά την παρέμβαση ήταν 3,7714 και 0,5642 αντίστοιχα. Σχετικά με το «Συνδιαλέγεται» η μέση τιμή που καταγράφηκε αρχικά ήταν 2,9000 και η τυπική απόκλιση ήταν 0,5197 ενώ μετά την παρέμβαση ήταν 4,0625 και 0,4171 αντίστοιχα. Στην «Έκφραση σαφής και πλήρης» η αρχική μέση τιμή που καταγράφηκε ήταν 3,000 και η τυπική απόκλιση ήταν 0,4714 ενώ μετά την παρέμβαση ήταν 3,8429 και 0,4923 αντίστοιχα.

Από τον έλεγχο Paired Samples T-test φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική βελτίωση σε όλες τις επιμέρους διαστάσεις της περιοχής ($p < 0,001$ σε όλες τις περιπτώσεις).

Πίνακας 7.9. Αποτελέσματα του έλεγχου T- test για δείγματα κατά ζεύγη για τον προφορικό λόγο

Paired Samples Test									
	Paired Differences					T	df	Sig. (2-tailed)	
	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval of the Difference					
				Mean	Lower				Upper
Ακρόαση (πριν) - Ακρόαση (μετά)	-1,17143	,29199	,09234	-1,38031	-,96255	-12,686	9	,000	
Συνδιαλέγεται (πριν) - Συνδιαλέγεται (μετά)	-1,16250	,34384	,10873	-1,40847	-,91653	-10,691	9	,000	
Έκφραση σαφής και ακριβής (πριν) - Έκφραση σαφής και ακριβής (μετά)	-,84286	,33973	,10743	-1,08589	-,59983	-7,845	9	,000	

ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ

Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για κάθε μία από τις διαστάσεις της συγκεκριμένης περιοχής

Πίνακας 7.10. Περιγραφικά στοιχεία για την ψυχοκινητικότητα ανά διάσταση

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Γενική και λεπτή κινητικότητα (πριν)	2,9429	10	,47237	,14938
	Γενική και λεπτή κινητικότητα (μετά)	3,8714	10	,36546	,11557
Pair 2	Προσανατολισμός στο χώρο (πριν)	3,2091	10	,51435	,16265
	Προσανατολισμός στο χώρο (μετά)	4,2571	10	,34206	,10817
Pair 3	Ο ρυθμός και ο χρόνος (πριν)	3,2286	10	,52683	,16660
	Ο ρυθμός και ο χρόνος (μετά)	4,1857	10	,25243	,07982
Pair 4	Η πλευρίωση (πριν)	3,2000	10	,47009	,14866
	Η πλευρίωση (μετά)	4,1667	10	,45134	,14272

Για την πειραματική ομάδα μόνο στην οποία χορηγήθηκε το τεστ δεξιοτήτων οι τιμές έχουν ως εξής: Στη «Γενική και λεπτή κινητικότητα» η μέση τιμή που καταγράφηκε πριν την παρέμβαση ήταν 2,9429 και η τυπική απόκλιση ήταν 0,4723 ενώ μετά την παρέμβαση ήταν 3,8714 και 0,36546 αντίστοιχα. Σχετικά με τον «προσανατολισμό στο χώρο» η μέση τιμή που καταγράφηκε αρχικά ήταν 3,2091 και η τυπική απόκλιση ήταν 0,5143 ενώ μετά την παρέμβαση ήταν 4,2571 και 0,3406 αντίστοιχα. Στον «Ρυθμό και χρόνο» η αρχική μέση τιμή που καταγράφηκε ήταν 3,2286 και η τυπική απόκλιση ήταν 0,5268 ενώ μετά την παρέμβαση ήταν 4,1857 και 0,2524 αντίστοιχα. Στην «Πλευρίωση» η αρχική μέση τιμή που καταγράφηκε ήταν 3,200 και η τυπική απόκλιση ήταν 0,4701 ενώ μετά την παρέμβαση ήταν 4,1677 και 0,4514 αντίστοιχα.

Από τον έλεγχο Paired Samples T-test φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική βελτίωση σε όλες τις επιμέρους διαστάσεις της περιοχής ($p < 0,001$ σε όλες τις περιπτώσεις).

Πίνακας 7.11. Αποτελέσματα του έλεγχου T- test για δείγματα κατά ζεύγη για την ψυχοκινητικότητα

Paired Samples Test								
	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval of the Difference				
				Mean	Lower			
Γενική και λεπτή κινητικότητα (πριν) - Γενική και λεπτή κινητικότητα (μετά)	-,92857	,43252	,13678	-1,23798	-,61916	-6,789	9	,000
Προσανατολισμός στο χώρο (πριν) - Προσανατολισμός στο χώρο (μετά)	-1,04805	,30678	,09701	-1,26751	-,82859	-10,803	9	,000
Ο ρυθμός και ο χρόνος (πριν) - Ο ρυθμός και ο χρόνος (μετά)	-,95714	,36297	,11478	-1,21679	-,69749	-8,339	9	,000
Η πλευρίωση (πριν) - Η πλευρίωση (μετά)	-,96667	,48939	,15476	-1,31676	-,61658	-6,246	9	,000

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ

Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για κάθε μία από τις διαστάσεις της συγκεκριμένης περιοχής.

Για την πειραματική ομάδα μόνο στην οποία χορηγήθηκε το τεστ δεξιοτήτων οι τιμές έχουν ως εξής: Στη «Ανάπτυξη του Αυτοσυναισθήματος» η μέση τιμή που καταγράφηκε πριν την παρέμβαση ήταν 3,0571 και η τυπική απόκλιση ήταν 0,4657 ενώ μετά την παρέμβαση ήταν 4,1143 και 0,4085 αντίστοιχα. Σχετικά με την «Ανάπτυξη και καλλιέργεια ενδιαφέροντος για την αλληλεπιδραστική μάθηση με το περιβάλλον» η μέση τιμή που καταγράφηκε αρχικά ήταν 3,0000 και η τυπική απόκλιση ήταν 0,4648 ενώ μετά την παρέμβαση ήταν 3,783 και 0,2945 αντίστοιχα. Στην «Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και συνεργασία με τα πρόσωπα την κοινότητας» η αρχική μέση τιμή που καταγράφηκε ήταν 2,8500 και η τυπική απόκλιση ήταν 0,4996 ενώ μετά την παρέμβαση ήταν 3,883 και 0,3512 αντίστοιχα.

Πίνακας 7.12. Περιγραφικά στοιχεία για την συναισθηματική οργάνωση ανά διάσταση.

		Paired Samples Statistics			
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Ανάπτυξη του Αυτοσυναισθήματος (πριν)	3,0571	10	,49579	,15678
	Ανάπτυξη του Αυτοσυναισθήματος (μετά)	4,1143	10	,40853	,12919
Pair 2	Ανάπτυξη και καλλιέργεια ενδιαφέροντος για την αλληλεπιδραστική μάθηση με το περιβάλλον (πριν)	3,0000	10	,46481	,14699
	Ανάπτυξη και καλλιέργεια ενδιαφέροντος για την αλληλεπιδραστική μάθηση με το περιβάλλον (μετά)	3,7833	10	,29450	,09313
Pair 3	Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και συνεργασία με τα πρόσωπα την κοινότητας. (πριν)	2,8500	10	,49969	,15802
	Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και συνεργασία με τα πρόσωπα την κοινότητας. (μετά)	3,8833	10	,35125	,11108

Από τον έλεγχο Paired Samples T-test φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική βελτίωση σε όλες τις επιμέρους διαστάσεις της περιοχής ($p < 0,001$ σε όλες τις περιπτώσεις).

Πίνακας 7.13. Αποτελέσματα του έλεγχου T- test για δείγματα κατά ζεύγη για τη συναισθηματική οργάνωση

Paired Samples Test									
	Paired Differences					T	Df	Sig. (2-tailed)	
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference					
				Lower	Upper				
Ανάπτυξη του Αυτοσυναισθήματος (πριν) - Ανάπτυξη του Αυτοσυναισθήματος (μετά)	-1,05714	,21508	,06801	-1,21100	-,90329	-15,543	9	,000	
Ανάπτυξη και καλλιέργεια ενδιαφέροντος για την αλληλεπιδραστική μάθηση με το περιβάλλον (πριν) - Ανάπτυξη και καλλιέργεια ενδιαφέροντος για την αλληλεπιδραστική μάθηση με το περιβάλλον (μετά)	-,78333	,26117	,08259	-,97016	-,59650	-9,485	9	,000	
Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και συνεργασία με τα πρόσωπα την κοινότητας. (πριν) - Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και συνεργασία με τα πρόσωπα την κοινότητας. (μετά)	-1,03333	,32382	,10240	-1,26498	-,80168	-10,091	9	,000	

ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΪΔΙ/ΔΡΑΣΕΙΣ

Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για κάθε μία από τις διαστάσεις της συγκεκριμένης περιοχής

Για την πειραματική ομάδα μόνο στην οποία χορηγήθηκε το τεστ δεξιοτήτων οι τιμές έχουν ως εξής: Στη «Σωματική Έκφραση-Αυτογνωσία» η μέση τιμή που καταγράφηκε πριν την παρέμβαση ήταν 2,9571 και η τυπική απόκλιση ήταν 0,6062 ενώ μετά την παρέμβαση ήταν 4,1429 και 0,2608 αντίστοιχα. Στη «Δραματοποίηση» η αρχική μέση τιμή που καταγράφηκε ήταν 2,525 και η τυπική απόκλιση ήταν 0,5827 ενώ μετά την παρέμβαση ήταν 3,875 και 0,317 αντίστοιχα. Στο «Θεατρικό παιχνίδι» η μέση τιμή που καταγράφηκε πριν την παρέμβαση ήταν 3,2286 και η τυπική απόκλιση ήταν 0,3936 ενώ μετά την παρέμβαση ήταν 4,000 και 0,4714 αντίστοιχα. Σχετικά με τον «Ήχο ρυθμό» η μέση τιμή που καταγράφηκε αρχικά ήταν 3,325 και η τυπική απόκλιση ήταν 0,6129 ενώ μετά την παρέμβαση ήταν 4,250 και 0,4409 αντίστοιχα. Στα «Μουσικά όργανα» η αρχική μέση τιμή που καταγράφηκε ήταν 2,633 και η τυπική απόκλιση ήταν 0,6176 ενώ μετά την παρέμβαση ήταν 3,533 και 0,2811 αντίστοιχα.

Πίνακας 7.14. Περιγραφικά στοιχεία για το θεατρικό παιχνίδι ανά διάσταση

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Σωματική Έκφραση-Αυτογνωσία (πριν)	2,9571	10	,60628	,19172
	Σωματική Έκφραση-Αυτογνωσία (μετά)	4,1429	10	,26082	,08248
Pair 2	υλικά (πριν)	.	0 ^a	.	.
	υλικά (μετά)	.	0 ^a	.	.
Pair 3	Δραματοποίηση (πριν)	2,5250	10	,58274	,18428
	Δραματοποίηση (μετά)	3,8750	10	,31732	,10035
Pair 4	Θεατρικό παιχνίδι (πριν)	3,2286	10	,39365	,12448
	Θεατρικό παιχνίδι (μετά)	4,0000	10	,47140	,14907
Pair 5	Ήχος-Ρυθμός (πριν)	3,3250	10	,61294	,19383
	Ήχος-Ρυθμός (μετά)	4,2500	10	,44096	,13944
Pair 6	Μουσικά όργανα (πριν)	2,6333	10	,61764	,19532
	Μουσικά όργανα (μετά)	3,5333	10	,28109	,08889

a. The correlation and t cannot be computed because there are no valid pairs.

Από τον έλεγχο Paired Samples T-test φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική βελτίωση σε όλες τις επιμέρους διαστάσεις της περιοχής ($p < 0,001$ σε όλες τις περιπτώσεις).

Πίνακας 3. Αποτελέσματα του έλεγχου T- test για δείγματα κατά ζεύγη για το θεατρικό παιχνίδι.

Paired Samples Test								
	Paired Differences					T	Df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Σωματική Έκφραση- Αυτογνωσία (πριν) - Σωματική Έκφραση- Αυτογνωσία (μετά)	-1,18571	,44186	,13973	-1,50180	-,86963	-8,486	9	,000
Δραματοποίηση (πριν) - Δραματοποίηση (μετά)	-1,35000	,37639	,11902	-1,61925	-1,08075	-11,342	9	,000
Θεατρικό παιχνίδι (πριν) - Θεατρικό παιχνίδι (μετά)	-,77143	,47371	,14980	-1,11030	-,43255	-5,150	9	,001
Ήχος-Ρυθμός (πριν) - Ήχος-Ρυθμός (μετά)	-,92500	,47214	,14930	-1,26275	-,58725	-6,195	9	,000
Μουσικά όργανα (πριν) - Μουσικά όργανα (μετά)	-,90000	,47271	,14948	-1,23816	-,56184	-6,021	9	,000

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΟΜΑΔΑ

Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για κάθε μία από τις διαστάσεις της συγκεκριμένης περιοχής. Για την πειραματική ομάδα μόνο στην οποία χορηγήθηκε το τεστ δεξιοτήτων οι τιμές έχουν ως εξής: Στη «Κοινωνικότητα» η μέση τιμή που καταγράφηκε πριν την παρέμβαση ήταν 2,966 και η τυπική απόκλιση ήταν 0,4634 ενώ μετά την παρέμβαση ήταν 4,100 και 0,2249 αντίστοιχα. Σχετικά με την «Συναισθηματική Οργάνωση» η μέση τιμή που καταγράφηκε αρχικά ήταν 2,880 και η τυπική απόκλιση ήταν 0,3794 ενώ μετά την παρέμβαση ήταν 3,720 και 0,3552 αντίστοιχα. Στις «Διαπροσωπικές σχέσεις» η αρχική μέση τιμή που καταγράφηκε ήταν 3,050 και η τυπική απόκλιση ήταν 0,4069 ενώ μετά την παρέμβαση ήταν 4,087 και 0,2537 αντίστοιχα.

Πίνακας 7.16. Περιγραφικά στοιχεία για τις κοινωνικές δεξιότητες ανά διάσταση

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Κοινωνικότητα (πριν)	2,9667	10	,46348	,14657
	Κοινωνικότητα (μετά)	4,1000	10	,22498	,07115
Pair 2	Συναισθηματική Οργάνωση (πριν)	2,8800	10	,37947	,12000
	Συναισθηματική Οργάνωση (μετά)	3,7200	10	,35528	,11235
Pair 3	Διαπροσωπικές σχέσεις (πριν)	3,0500	10	,40697	,12870
	Διαπροσωπικές σχέσεις (μετά)	4,0875	10	,25379	,08026

Από τον έλεγχο Paired Samples T-test φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική βελτίωση σε όλες τις επιμέρους διαστάσεις της περιοχής ($p < 0,001$ σε όλες τις περιπτώσεις).

Πίνακας 7.17. Αποτελέσματα του έλεγχου T- test για δείγματα κατά ζεύγη για τις κοινωνικές δεξιότητες στη θεατρική ομάδα

Paired Samples Test								
	Paired Differences					T	Df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval of the Difference				
				Mean	Lower			
Κοινωνικότητα (πριν) - Κοινωνικότητα (μετά)	-1,13333	,42889	,13563	-1,44015	-,82652	-8,356	9	,000
Συναισθηματική Οργάνωση (πριν) - Συναισθηματική Οργάνωση (μετά)	-,84000	,26331	,08327	-1,02836	-,65164	-10,088	9	,000
Διαπροσωπικές σχέσεις (πριν) - Διαπροσωπικές σχέσεις (μετά)	-1,03750	,30647	,09691	-1,25674	-,81826	-10,705	9	,000

ΤΕΣΤ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΜΕΣΩ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΠΡΟΣΩΠΟΥ

Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για την επιτυχία στο τεστ κατανόησης συναισθημάτων μέσω της έκφρασης του προσώπου

Για την πειραματική ομάδα μόνο στην οποία χορηγήθηκε συγκεκριμένο τεστ η μέση τιμή της επιτυχίας που καταγράφηκε πριν την παρέμβαση ήταν 16% και η τυπική απόκλιση ήταν 8,75% ενώ μετά την παρέμβαση ήταν 60,5% και 12,12% αντίστοιχα.

Πίνακας 7.18. Περιγραφικά στοιχεία για το τεστ κατανόησης συναισθημάτων μέσω έκφρασης προσώπου

		Paired Samples Statistics			
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	ΤΕΣΤ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΜΕΣΩ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΠΡΟΣΩΠΟΥ πριν	16,00%	10	8,75%	,2,769%
	ΤΕΣΤ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΜΕΣΩ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΠΡΟΣΩΠΟΥ μετά	60,50%	10	12,12%	3,833%

Από τον έλεγχο PairedSamplesT-test φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική βελτίωση με $p < 0,001$.

Πίνακας 7.19. Αποτελέσματα του έλεγχου T- test για δείγματα κατά ζεύγη για το τεστ κατανόησης συναισθημάτων μέσω της έκφρασης του προσώπου

		Paired Samples Test					T	df	Sig. (2-tailed)
		Paired Differences							
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
	ΤΕΣΤ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΜΕΣΩ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΠΡΟΣΩΠΟΥ πριν – ΤΕΣΤ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΜΕΣΩ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΠΡΟΣΩΠΟΥ μετά	-,44500	,05503	,01740	-,48436	-,40564	-25,574	9	,000

7.2 Αναλυτικά Στατιστικά Αποτελέσματα Έρευνας

Στο τέλος παρουσιάζονται για κάθε ένα από τα ερωτήματα αναλυτικά οι απαντήσεις που έχουν καταγραφεί. Η ομαδοποίηση στους πίνακες γίνεται ανά διάσταση και με τη σειρά που παρατίθενται οι 5 ξεχωριστές περιοχές.(Προφορικός λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Συναισθηματική Οργάνωση, Θεατρικότητα (Θεατρικό Παιχνίδι/Δράσεις), Κοινωνικές δεξιότητες στην θεατρική ομάδα

ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ:

Descriptive Statistics

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ακροάται και αναγνωρίζει ήχους (πριν)	2	5	3,30	,1160
Ακροάται και αναγνωρίζει ήχους (μετά)	3,0	5,0	4,000	,8165
Διακρίνει ήχους (πριν)	2,0	4,0	2,800	,6325
Διακρίνει ήχους (μετά)	3,0	5,0	4,000	,6667
Αναγνωρίζει και μιμείται ήχους (πριν)	1,0	4,0	2,600	,9661
Αναγνωρίζει και μιμείται ήχους (μετά)	3,0	5,0	3,900	,7379
Αναγνωρίζει και παράγει ήχους μουσικών οργάνων (πριν)	1,0	3,0	2,000	,8165
Αναγνωρίζει και παράγει ήχους μουσικών οργάνων (μετά)	2,0	4,0	3,200	,7888
Ακροάται και επαναλαμβάνει λέξεις ή φράσεις με ρυθμό (πριν)	2,0	4,0	2,700	,6749
Ακροάται και επαναλαμβάνει λέξεις ή φράσεις με ρυθμό (μετά)	3,0	5,0	4,000	,8165
Ακροάται και εκτελεί εντολές που ακούει ζωντανά ή από μαγνητόφωνο (πριν)	1,0	4,0	2,700	,9487
Ακροάται και εκτελεί εντολές που ακούει ζωντανά ή από μαγνητόφωνο (μετά)	3,0	5,0	4,100	,7379
Παίζει, ηχογραφεί και ακούει μουσικά και ηχητικά παιχνίδια (πριν)	1,0	3,0	2,100	,7379
Παίζει, ηχογραφεί και ακούει μουσικά και ηχητικά παιχνίδια (μετά)	2,0	4,0	3,200	,7888

Descriptive Statistics

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Συμμετέχει στο διάλογο περιμένοντας τη σειρά του (πριν)	1,0	5,0	2,700	1,1595
Συμμετέχει στο διάλογο περιμένοντας τη σειρά του (μετά)	3,0	5,0	4,000	,8165
Λέει ονόματα συμμαθητών (πριν)	2,0	5,0	3,500	,8498
Λέει ονόματα συμμαθητών (μετά)	4,0	5,0	4,600	,5164
Ονομάζει αντικείμενα (πριν)	2,0	4,0	3,200	,6325
Ονομάζει αντικείμενα (μετά)	4,0	5,0	4,600	,5164
Ονομάζει τα μέσα συγκοινωνίας (πριν)	2,0	4,0	2,900	,7379
Ονομάζει τα μέσα συγκοινωνίας (μετά)	3,0	5,0	4,400	,6992
Ονομάζει τα νομίσματα (πριν)	2,0	4,0	2,800	,7888
Ονομάζει τα νομίσματα (μετά)	3,0	4,0	3,700	,4830
Λέει συλλαβές (πριν)	2,0	4,0	2,800	,7888
Λέει συλλαβές (μετά)	3,0	5,0	3,700	,6749
Ανακοινώνει τα νέα της ημέρας (πριν)	2,0	4,0	2,800	,7888
Ανακοινώνει τα νέα της ημέρας (μετά)	2,0	5,0	3,800	,9189
Αναφέρει δραστηριότητες από το κοντινό/μακρινό παρελθόν και μέλλον (πριν)	2,0	3,0	2,500	,5270
Αναφέρει δραστηριότητες από το κοντινό/μακρινό παρελθόν και μέλλον (μετά)	2,0	5,0	3,700	,9487

Descriptive Statistics

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Λέει λέξεις και προτάσεις (πριν)	2,0	5,0	3,300	,9487
Λέει λέξεις και προτάσεις (μετά)	3,0	5,0	4,100	,7379
Χρησιμοποιεί τα ρήματα στο σωστό αριθμό και χρόνο (πριν)	2,0	4,0	2,700	,6749
Χρησιμοποιεί τα ρήματα στο σωστό αριθμό και χρόνο (μετά)	2,0	5,0	3,600	,8433
Χρησιμοποιεί σωστά τα επίθετα (πριν)	2,0	4,0	3,000	,8165
Χρησιμοποιεί σωστά τα επίθετα (μετά)	3,0	4,0	3,800	,4216
Κάνει ερωτήσεις (πριν)	2,0	3,0	2,700	,4830
Κάνει ερωτήσεις (μετά)	3,0	4,0	3,500	,5270
Χρησιμοποιεί καταφατικές και αρνητικές προτάσεις (πριν)	2,0	5,0	3,500	,8498
Χρησιμοποιεί καταφατικές και αρνητικές προτάσεις (μετά)	3,0	5,0	4,200	,7888
Εκφράζεται μπροστά σε άλλους (πριν)	2,0	4,0	2,800	,7888
Εκφράζεται μπροστά σε άλλους (μετά)	2,0	5,0	4,000	1,0541
Περιγράφει και διηγείται προφορικά (πριν)	1,0	4,0	3,000	,9428
Περιγράφει και διηγείται προφορικά (μετά)	3,0	5,0	3,700	,6749

ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ:

Descriptive Statistics

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Εκτελεί κινήσεις γενικής κινητικότητας (πριν)	2,0	5,0	3,200	1,0328
Εκτελεί κινήσεις γενικής κινητικότητας (μετά)	3,0	5,0	4,100	,5676
Αυτοεξυπηρετείται (πριν)	3,0	4,0	3,400	,5164
Αυτοεξυπηρετείται (μετά)	4,0	5,0	4,100	,3162
Φροντίζει την ατομική του καθαριότητα (πριν)	2,0	3,0	2,600	,5164
Φροντίζει την ατομική του καθαριότητα (μετά)	3,0	5,0	3,800	,6325
Καθαρίζει τα αντικείμενα που χρησιμοποιεί (πριν)	2,0	4,0	3,000	,6667
Καθαρίζει τα αντικείμενα που χρησιμοποιεί (μετά)	3,0	5,0	3,800	,6325
Αναπτύσσει δεξιότητες λεπτής κινητικότητας (πριν)	2,0	4,0	2,900	,7379
Αναπτύσσει δεξιότητες λεπτής κινητικότητας (μετά)	3,0	5,0	3,800	,6325
Συντονίζει τις κινήσεις του (πριν)	2,0	4,0	2,800	,7888
Συντονίζει τις κινήσεις του (μετά)	3,0	5,0	3,800	,6325
Κάνει κολάζ με διάφορα υλικά, σύμφωνα με οδηγίες (πριν)	2,0	4,0	2,700	,8233
Κάνει κολάζ με διάφορα υλικά, σύμφωνα με οδηγίες (μετά)	2,0	5,0	3,700	,8233

Descriptive Statistics

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ορίζει τη θέση του στο χώρο (πριν)	2,0	4,0	2,900	,7379
Ορίζει τη θέση του στο χώρο (μετά)	3,0	5,0	3,800	,6325
Προσανατολίζεται στο χώρο με τη βοήθεια αντικειμένων (πριν)	2,0	4,0	3,400	,6992
Προσανατολίζεται στο χώρο με τη βοήθεια αντικειμένων (μετά)	4,0	5,0	4,500	,5270
Εκτελεί ασκήσεις προσανατολισμού με τη βοήθεια παιδαγωγικού υλικού (πριν)	2,0	4,0	3,200	,7888
Εκτελεί ασκήσεις προσανατολισμού με τη βοήθεια παιδαγωγικού υλικού (μετά)	3,0	5,0	3,900	,5676
Εκτελεί διαδρομές (πριν)	3,0	5,0	3,700	,6749
Εκτελεί διαδρομές (μετά)	4,0	5,0	4,900	,3162
Εκτελεί διαδρομές με πραγματικές μετακινήσεις (πριν)	2,0	3,0	2,600	,5164
Εκτελεί διαδρομές με πραγματικές μετακινήσεις (μετά)	3,0	5,0	4,100	,7379
Τακτοποιεί τα προσωπικά του αντικείμενα και το χώρο του (πριν)	2,0	4,0	3,300	,6749
Τακτοποιεί τα προσωπικά του αντικείμενα και το χώρο του (μετά)	4,0	5,0	4,600	,5164
Εκτελεί μουσικοχορευτικές κινήσεις προσανατολισμού στο χώρο (πριν)	2,0	4,0	2,800	,7888
Εκτελεί μουσικοχορευτικές κινήσεις προσανατολισμού στο χώρο (μετά)	3,0	5,0	4,000	,6667

Descriptive Statistics

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Αντιλαμβάνεται το ρυθμό (πριν)	2,0	4,0	3,100	,7379
Αντιλαμβάνεται το ρυθμό (μετά)	3,0	5,0	4,200	,6325
Εκτελεί ρυθμικές κινήσεις (πριν)	2,0	4,0	2,900	,7379
Εκτελεί ρυθμικές κινήσεις (μετά)	3,0	4,0	3,600	,5164
Αντιλαμβάνεται το χρόνο (πριν)	2,0	4,0	3,100	,7379
Αντιλαμβάνεται το χρόνο (μετά)	3,0	5,0	3,900	,5676
Λέει τις ημέρες της εβδομάδας (πριν)	2,0	4,0	3,400	,6992
Λέει τις ημέρες της εβδομάδας (μετά)	4,0	5,0	4,900	,3162
Λέει τους μήνες του έτους (πριν)	2,0	5,0	3,400	,9661
Λέει τους μήνες του έτους (μετά)	4,0	5,0	4,500	,5270
Λέει τις εποχές του έτους (πριν)	3,0	5,0	3,700	,6749
Λέει τις εποχές του έτους (μετά)	4,0	5,0	4,800	,4216
Γνωρίζει την ώρα (πριν)	2,0	4,0	3,000	,6667
Γνωρίζει την ώρα (μετά)	3,0	4,0	3,400	,5164

Descriptive Statistics

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Δείχνει και λέει μέρη του σώματος (πριν)	2,0	4,0	2,900	,5676
Δείχνει και λέει μέρη του σώματος (μετά)	4,0	5,0	4,400	,5164
Δείχνει και λέει μέρη του σώματος μπροστά στον καθρέφτη (πριν)	3,0	5,0	3,500	,7071
Δείχνει και λέει μέρη του σώματος μπροστά στον καθρέφτη (μετά)	4,0	5,0	4,400	,5164
Εκτελεί κυκλικές κινήσεις (πριν)	3,0	4,0	3,600	,5164
Εκτελεί κυκλικές κινήσεις (μετά)	3,0	5,0	4,300	,6749
Ισορροπεί και κινείται στο ένα πόδι (πριν)	3,0	4,0	3,300	,4830
Ισορροπεί και κινείται στο ένα πόδι (μετά)	3,0	5,0	4,200	,6325
Εκτελεί κινήσεις ακριβείας με οδηγίες (πριν)	2,0	5,0	3,000	1,0541
Εκτελεί κινήσεις ακριβείας με οδηγίες (μετά)	3,0	5,0	4,100	,7379
Αναγνωρίζει περιγράμματα μερών του σώματος (πριν)	1,0	4,0	2,900	,8756
Αναγνωρίζει περιγράμματα μερών του σώματος (μετά)	3,0	5,0	4,200	,6325

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ:

Descriptive Statistics

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Γνωρίζει και αποδέχεται το πρόβλημά του/της (πριν)	2,0	4,0	2,700	,6749
Γνωρίζει και αποδέχεται το πρόβλημά του/της (μετά)	2,0	4,0	3,300	,8233
Αντιμετωπίζει το πρόβλημά του/της (πριν)	1,0	4,0	2,700	,9487
Αντιμετωπίζει το πρόβλημά του/της (μετά)	3,0	5,0	3,600	,6992
Παρουσιάζει καλή εικόνα του εαυτού του/της προς τα έξω (πριν)	1,0	4,0	3,100	,8756
Παρουσιάζει καλή εικόνα του εαυτού του/της προς τα έξω (μετά)	3,0	5,0	4,300	,6749
Αποδέχεται τους άλλους (πριν)	2,0	4,0	3,200	,7888
Αποδέχεται τους άλλους (μετά)	4,0	5,0	4,500	,5270
Αποδέχεται την αποτυχία του/της (πριν)	2,0	4,0	2,800	,6325
Αποδέχεται την αποτυχία του/της (μετά)	3,0	5,0	4,000	,6667
Χαίρεται την επιτυχία του/της (πριν)	4,0	5,0	4,400	,5164
Χαίρεται την επιτυχία του/της (μετά)	4,0	5,0	4,800	,4216
Εκτιμά τον εαυτό του/της και τους άλλους (πριν)	1,0	4,0	2,500	,8498
Εκτιμά τον εαυτό του/της και τους άλλους (μετά)	4,0	5,0	4,300	,4830

Descriptive Statistics

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Δείχνει ενδιαφέρον για τη μάθηση (πριν)	1,0	4,0	2,800	1,0328
Δείχνει ενδιαφέρον για τη μάθηση (μετά)	3,0	5,0	4,400	,6992
Ρωτάει όταν έχει απορίες (πριν)	2,0	4,0	2,800	,6325
Ρωτάει όταν έχει απορίες (μετά)	3,0	4,0	3,700	,4830
Ανακαλύπτει καινούρια πρόσωπα και πράγματα (πριν)	3,0	4,0	3,400	,5164
Ανακαλύπτει καινούρια πρόσωπα και πράγματα (μετά)	4,0	5,0	4,400	,5164
Γνωρίζει τα ζώα (πριν)	2,0	4,0	3,100	,5676
Γνωρίζει τα ζώα (μετά)	3,0	4,0	3,500	,5270
Γνωρίζει τα φυτά (πριν)	1,0	3,0	2,300	,6749
Γνωρίζει τα φυτά (μετά)	2,0	3,0	2,600	,5164
Φροντίζει το περιβάλλον (πριν)	3,0	4,0	3,600	,5164
Φροντίζει το περιβάλλον (μετά)	3,0	5,0	4,100	,5676

Descriptive Statistics

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Συνεργάζεται με τα πρόσωπα της οικογένειας (πριν)	3,0	4,0	3,500	,5270
Συνεργάζεται με τα πρόσωπα της οικογένειας (μετά)	3,0	5,0	3,900	,5676
Συνεργάζεται με τα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος (πριν)	1,0	4,0	2,700	,9487
Συνεργάζεται με τα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος (μετά)	3,0	5,0	3,900	,5676
Συνεργάζεται με πρόσωπα εκτός σχολείου (πριν)	1,0	3,0	2,300	,6749
Συνεργάζεται με πρόσωπα εκτός σχολείου (μετά)	2,0	4,0	3,100	,5676
Γνωρίζεται με άλλα παιδιά (πριν)	2,0	4,0	3,200	,7888
Γνωρίζεται με άλλα παιδιά (μετά)	4,0	5,0	4,500	,5270
Κάνει ασκήσεις χαλάρωσης (πριν)	2,0	3,0	2,400	,5164
Κάνει ασκήσεις χαλάρωσης (μετά)	2,0	4,0	3,500	,7071
Αναπτύσσει και διατηρεί φιλικές σχέσεις (πριν)	2,0	4,0	3,000	,8165
Αναπτύσσει και διατηρεί φιλικές σχέσεις (μετά)	3,0	5,0	4,400	,6992

Descriptive Statistics

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Σωματική Έκφραση-Αυτογνωσία (πριν)	2,0	4,0	2,800	,7888
Σωματική Έκφραση-Αυτογνωσία (μετά)	3,0	5,0	4,000	,6667
Αποδέχεται τον εαυτό του και τους άλλους ως ισότιμα μέλη μιας ομάδας (πριν)	2,0	5,0	3,400	,9661
Αποδέχεται τον εαυτό του και τους άλλους ως ισότιμα μέλη μιας ομάδας (μετά)	3,0	5,0	4,400	,6992
Ακολουθεί κανόνες (πριν)	3,0	5,0	3,600	,6992
Ακολουθεί κανόνες (μετά)	4,0	5,0	4,700	,4830
Μπορεί να μιμείται (πριν)	2,0	3,0	2,600	,5164
Μπορεί να μιμείται (μετά)	3,0	5,0	4,100	,5676
Αυτοσχεδιάζει ελεύθερα ή οργανωμένα (πριν)	1,0	3,0	2,200	,7888
Αυτοσχεδιάζει ελεύθερα ή οργανωμένα (μετά)	3,0	5,0	3,600	,6992
Μπορεί να συντονίζει τις κινήσεις του (πριν)	2,0	4,0	3,200	,7888
Μπορεί να συντονίζει τις κινήσεις του (μετά)	3,0	5,0	4,200	,6325
Αντιλαμβάνεται την δυνατότητα έκφρασης μέσα από τις κινήσεις στο χώρο (πριν)	2,0	4,0	2,900	,7379
Αντιλαμβάνεται την δυνατότητα έκφρασης μέσα από τις κινήσεις στο χώρο (μετά)	3,0	5,0	4,000	,4714

ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ/ΔΡΑΣΕΙΣ:**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Μπορεί να κατασκευάσει υλικά για το θέατρο (σκηνικά-κοστούμια- μεταμφίεση- μάσκες) (πριν)	10	1,0	3,0	2,400	,8433
Μπορεί να κατασκευάσει υλικά για το θέατρο (σκηνικά-κοστούμια- μεταμφίεση- μάσκες) (μετά)	10	3,0	5,0	3,800	,6325
Valid N (listwise)	10				

Descriptive Statistics

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Μπορεί να υποδύεται ρόλους (πριν)	1,0	4,0	2,800	,9189
Μπορεί να υποδύεται ρόλους (μετά)	4,0	5,0	4,400	,5164
Μπορεί να εκφράζεται κινητικά ή λεκτικά (πριν)	2,0	4,0	3,100	,7379
Μπορεί να εκφράζεται κινητικά ή λεκτικά (μετά)	4,0	5,0	4,300	,4830
Μπορεί να κατανοήσει τις έννοιες του χώρου, του χρόνου και του μέσου (πριν)	1,0	3,0	1,900	,5676
Μπορεί να κατανοήσει τις έννοιες του χώρου, του χρόνου και του μέσου (μετά)	3,0	4,0	3,400	,5164
Μπορεί να εμβαθύνει στο μύθο και στην ιστορία που διαδραματίζεται (πριν)	1,0	3,0	2,300	,6749
Μπορεί να εμβαθύνει στο μύθο και στην ιστορία που διαδραματίζεται (μετά)	3,0	4,0	3,400	,5164

Descriptive Statistics

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Αναγνωρίζει ήχους που προέρχονται από διάφορες πηγές (πριν)	2,0	4,0	3,200	,7888
Αναγνωρίζει ήχους που προέρχονται από διάφορες πηγές (μετά)	3,0	5,0	4,000	,6667
Διακρίνει φυσικούς από τεχνητούς ήχους (πριν)	1,0	4,0	2,900	,9944
Διακρίνει φυσικούς από τεχνητούς ήχους (μετά)	3,0	5,0	4,100	,7379
Διακρίνει δυνατούς από αδύνατους ήχους (πριν)	3,0	4,0	3,900	,3162
Διακρίνει δυνατούς από αδύνατους ήχους (μετά)	4,0	5,0	4,700	,4830
Κατανοεί την έννοια του ρυθμού και να εκτελεί ρυθμικές κινήσεις (πριν)	2,0	4,0	3,300	,8233
Κατανοεί την έννοια του ρυθμού και να εκτελεί ρυθμικές κινήσεις (μετά)	3,0	5,0	4,200	,6325

Descriptive Statistics

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Γνωρίζει βασικά μουσικά όργανα (πριν)	2,0	4,0	2,700	,6749
Γνωρίζει βασικά μουσικά όργανα (μετά)	3,0	4,0	3,500	,5270
Συνδέει τον ήχο με το μουσικό όργανο (πριν)	2,0	4,0	2,900	,7379
Συνδέει τον ήχο με το μουσικό όργανο (μετά)	3,0	5,0	3,700	,6749
Παίζει μουσική (πριν)	1,0	4,0	2,300	,9487
Παίζει μουσική (μετά)	3,0	4,0	3,400	,5164

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΟΜΑΔΑ:**Descriptive Statistics**

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Συνειδητοποιήσει τη σπουδαιότητα της ομάδας και της συμμετοχής (πριν)	2,0	4,0	2,900	,5676
Συνειδητοποιήσει τη σπουδαιότητα της ομάδας και της συμμετοχής (μετά)	3,0	5,0	4,200	,6325
Μπαίνει στο ρόλο του θεατή και του ηθοποιού (πριν)	1,0	3,0	2,300	,6749
Μπαίνει στο ρόλο του θεατή και του ηθοποιού (μετά)	3,0	4,0	3,800	,4216

Descriptive Statistics

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Αναπακοκρίνεται στην επικοινωνία των άλλων. (πριν)	2,0	4,0	3,100	,7379
Αναπακοκρίνεται στην επικοινωνία των άλλων. (μετά)	4,0	5,0	4,200	,4216
Αλληλεπιδρά με την ομάδα (πριν)	2,0	4,0	3,000	,6667
Αλληλεπιδρά με την ομάδα (μετά)	4,0	5,0	4,500	,5270
Επιτυχή επικοινωνία με τους άλλους (πριν)	2,0	4,0	3,100	,5676
Επιτυχή επικοινωνία με τους άλλους (μετά)	3,0	5,0	4,100	,5676
Αναγνωρίζει σύμβολα και μεταφορές που χρησιμοποιούνται στην καθημερινή ζωή (πριν)	1,0	2,0	1,800	,4216
Αναγνωρίζει σύμβολα και μεταφορές που χρησιμοποιούνται στην καθημερινή ζωή (μετά)	2,0	4,0	3,100	,5676
Έχει ικανότητα αυτοελέγχου και ελέγχου συμπεριφοράς (πριν)	2,0	4,0	3,300	,6749
Έχει ικανότητα αυτοελέγχου και ελέγχου συμπεριφοράς (μετά)	3,0	5,0	4,100	,5676
Συνεργάζεται χωρίς να δυσανασχετεί/με προθυμία (πριν)	2,0	5,0	3,500	,8498
Συνεργάζεται χωρίς να δυσανασχετεί/με προθυμία (μετά)	4,0	5,0	4,600	,5164

Descriptive Statistics

	Minimu m	Maximu m	Mean	Std. Deviation
Προσωπική φροντίδα και ατομική υγιεινή (πριν)	2,0	4,0	2,900	,7379
Προσωπική φροντίδα και ατομική υγιεινή (μετά)	3,0	5,0	3,700	,6749
Σωστή διαχείριση ελεύθερου/κενού χρόνου (πριν)	3,0	4,0	3,200	,4216
Σωστή διαχείριση ελεύθερου/κενού χρόνου (μετά)	3,0	5,0	3,800	,6325
Μπορεί να ελέγχει την επιθετική ή αυτοκαταστροφική συμπεριφορά (πριν)	2,0	3,0	2,400	,5164
Μπορεί να ελέγχει την επιθετική ή αυτοκαταστροφική συμπεριφορά (μετά)	2,0	4,0	3,300	,6749
Αποφεύγει συμπεριφορές που θεωρούνται μη αποδεκτές. (πριν)	3,0	4,0	3,400	,5164
Αποφεύγει συμπεριφορές που θεωρούνται μη αποδεκτές. (μετά)	3,0	5,0	4,100	,5676
Αναπτύσσει τρόπους εκτίμησης του εαυτού του σε σχέση με τις δραστηριότητές του. (πριν)	1,0	3,0	2,500	,7071
Αναπτύσσει τρόπους εκτίμησης του εαυτού του σε σχέση με τις δραστηριότητές του. (μετά)	3,0	4,0	3,700	,4830

Descriptive Statistics

	Minimu m	Maximu m	Mean	Std. Deviation
Μπορεί να ακούει προσεκτικά το συνομιλητή του, χωρίς να τον διακόπτει. (πριν)	2,0	4,0	3,200	,6325
Μπορεί να ακούει προσεκτικά το συνομιλητή του, χωρίς να τον διακόπτει. (μετά)	3,0	5,0	4,000	,6667
Απαντάει κατάλληλα σε συνθήκες συνομιλίας και αναγνωρίζει κατάλληλους – ακατάλληλους τρόπους ανταπόκρισης ανάλογα με τη περίπτωση (πριν)	1,0	4,0	2,800	1,0328
Απαντάει κατάλληλα σε συνθήκες συνομιλίας και αναγνωρίζει κατάλληλους – ακατάλληλους τρόπους ανταπόκρισης ανάλογα με τη περίπτωση (μετά)	3,0	5,0	3,900	,7379

Είναι εξασκημένος/η στη συνθήκη: ερώτηση – απάντηση. (πριν)	1,0	4,0	2,800	,9189
Είναι εξασκημένος/η στη συνθήκη: ερώτηση – απάντηση (μετά)	2,0	5,0	3,700	,9487
Αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων (πριν)	1,0	4,0	2,900	,9944
Αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων (μετά)	3,0	5,0	4,000	,8165
Μπορεί και εκφράζει προσωπικές σκέψεις (πριν)	1,0	4,0	2,800	,7888
Μπορεί και εκφράζει προσωπικές σκέψεις (μετά)	3,0	4,0	3,700	,4830
Μπορεί να δημιουργεί φιλίες (πριν)	2,0	4,0	3,000	,6667
Μπορεί να δημιουργεί φιλίες (μετά)	3,0	5,0	3,900	,5676
Μπορεί να διατηρεί τις φιλίες του για καιρό (πριν)	2,0	4,0	2,900	,5676
Μπορεί να διατηρεί τις φιλίες του για καιρό (μετά)	3,0	5,0	4,100	,5676
Μοιράζεται πράγματά του/της (πριν)	2,0	5,0	3,000	,9428
Μοιράζεται πράγματά του/της (μετά)	3,0	5,0	4,100	,5676
Βοηθάει όπου χρειαστεί (πριν)	3,0	4,0	3,700	,4830
Βοηθάει όπου χρειαστεί (μετά)	4,0	5,0	4,400	,5164
Περιμένει την σειρά του (πριν)	2,0	5,0	3,400	,8433
Περιμένει την σειρά του (μετά)	4,0	5,0	4,500	,5270
Σέβεται ότι ανήκει στους άλλους (πριν)	2,0	4,0	3,000	,6667
Σέβεται ότι ανήκει στους άλλους (μετά)	3,0	5,0	3,600	,6992
Χαιρετίζει/αποχαιρετίζει τους γνωστούς του/της, γονείς, εκπαιδευτικούς, φίλους και συμμαθητές (πριν)	2,0	4,0	3,000	,6667
Χαιρετίζει/αποχαιρετίζει τους γνωστούς του/της, γονείς, εκπαιδευτικούς, φίλους και συμμαθητές (μετά)	3,0	5,0	4,300	,6749
Κάνει χρήση του «ευχαριστώ» και του «παρακαλώ» ορθά και όπου κρίνεται απαραίτητο. (πριν)	3,0	5,0	3,700	,6749
Κάνει χρήση του «ευχαριστώ» και του «παρακαλώ» ορθά και όπου κρίνεται απαραίτητο. (μετά)	4,0	5,0	4,600	,5164
Ζητά αυτό που επιθυμεί (πριν)	2,0	5,0	3,200	,9189
Ζητά αυτό που επιθυμεί (μετά)	4,0	5,0	4,400	,5164
Λέει αυτό που τον ενοχλεί (πριν)	1,0	4,0	2,500	,8498
Λέει αυτό που τον ενοχλεί (μετά)	3,0	5,0	3,800	,7888
Ξεχωρίζει το καλό απ' το κακό (πριν)	2,0	4,0	2,900	,5676
Ξεχωρίζει το καλό απ' το κακό (μετά)	4,0	5,0	4,400	,5164

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ

8.1.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

8.1.1.Συμβολή Θεάτρου στην Παιδεία

Η ιδέα της προσέγγισης του διδακτικού υλικού μέσω των τεχνών, μέσω των αισθήσεων ή μέσω της θεωρίας των πολλαπλών ειδών νοημοσύνης μπορεί να μοιάζει τρομακτική αρχικά. Δείχνει ότι θα πάρει πιο πολλή ενέργεια ο σχεδιασμός του μαθήματος και πολύ περισσότερες ώρες η προετοιμασία του μαθήματος. Αρχικά αυτό ίσως είναι αλήθεια. Θα πάρει περισσότερο χρόνο να σκεφτείτε διαδραστικές, αισθητηριακές προσεγγίσεις στο διδακτέο υλικό αν δεν το έχετε κάνει ποτέ ξανά. Ωστόσο, όπως και με κάθε μη συνηθισμένη προσέγγιση στην επίλυση προβλήματος, όσο πιο πολύ εξασκηθείτε, τόσο πιο εύκολο θα είναι να σκέφτεστε συναρπαστικές ιδέες. Μετά από λίγο καιρό η δημιουργία ενός πλάνου μαθήματος που θα διδάσκει μέσω των αισθήσεων και θα περιλαμβάνει τέχνες θα σας φαίνεται κάτι φυσικό. Σε κάθε περίπτωση, η επένδυση χρόνου στον σχεδιασμό και την προετοιμασία διαδραστικών και σχετιζόμενων με τις τέχνες δραστηριοτήτων στην τάξη αποδίδει στην βελτίωση της μάθησης και στη δημιουργία κινήτρου στους μαθητές για την γνώση.

Το θέατρο έχει συμβάλει στην πολιτική, πολιτιστική και οικονομική ανάπτυξη της κοινωνίας από τους αρχαίους Έλληνες. Το θέατρο είναι μια πολύ συναισθηματική και υπερβατική εμπειρία που μπορεί να προσεγγιστεί από όλους στην κοινωνία. είτε πλούσιοι είτε φτωχοί, μορφωμένοι ή μη, αρσενικοί ή θηλυκοί, νέοι ή ηλικιωμένοι.

Καθώς το θέατρο έχει αυξηθεί πρόσφατα σε χρήση σε θεραπευτικούς χώρους, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι οι πολιτισμικές και ψυχολογικές επιπτώσεις που μπορεί να έχει το θέατρο. Το θέατρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για να βοηθήσει τους ανθρώπους να μάθουν και να αναπτύξουν γνωστικές δεξιότητες. Ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν με το σενάριο, μέσω της ανάγνωσης του κειμένου, της ύπαρξης ακροατηρίου στην εκπομπή ή της θέσπισης των ρόλων, αλλάζει την έννοια του κειμένου (Jensen, 2008). Το σενάριο, τόσο στις γραπτές όσο και στις εκφρασμένες μορφές του, μπορεί να ερμηνευτεί με διάφορους τρόπους. Εκείνοι που συμμετέχουν σε θεατρικές εμπειρίες, με κάθε τρόπο, έχουν την ευκαιρία

να εξετάσουν και να ερμηνεύσουν το κείμενο με τον τρόπο που τους δίνει μεγαλύτερη σημασία, ως άτομο και ως συλλογική ομάδα. Η φιλοσοφία της εκπαίδευσης του John Dewey περιλαμβάνει πρακτική και βιωματική εκπαίδευση, στην οποία οι άνθρωποι μαθαίνουν με το να κάνουν (Jensen, 2008). Το θέατρο, στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, παρέχει στους σπουδαστές πολύ βιωματική μάθηση. Οι μαθητές μπορούν να βρουν ένα κείμενο από τη σκοπιά ενός μέλους ακροατηρίου καθώς και ενός ηθοποιού, ως μέρος της παράστασης. Το θέατρο επιτρέπει επίσης την εμπειρία των φοιτητών με την επίλυση προβλημάτων και μια δημιουργική έξοδο (Jensen, 2008), ενώ οι μαθητές διερευνούν θέματα του παρελθόντος, ασχολούνται με τη σύγκρουση μέσα στο παιχνίδι και παρουσιάζουν θέματα με στάση και άλλα πρακτικά ζητήματα.

Η έρευνα δείχνει ότι η χρήση του δράματος στην τάξη ως μέσου διδασκαλίας βοηθά τους μαθητές να μάθουν ακαδημαϊκά, κοινωνικά και αναπτυξιακά. Η χρήση του δράματος ως εργαλείου για τη διδασκαλία δεν είναι καινούργια. Ιστορικά, τόσο το δράμα όσο και το θέατρο έχουν αναγνωριστεί από καιρό ως ισχυρά μέσα εκπαίδευσης. Οι τρόποι με τους οποίους χρησιμοποιούνται σήμερα, ωστόσο, είναι νέοι και διαφέρουν σε πολλά σημεία από τους τρόπους που έχουν χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν. Οι υποστηρικτές της τέχνης και οι εκπαιδευτικοί έχουν αρχίσει πρόσφατα να διερευνούν τη χρήση του δράματος ως ολοκληρωμένο τρόπο εκμάθησης του προγράμματος σπουδών.

Το δράμα προσφέρει ένα διασκεδαστικό μέσο εκμάθησης. Φέρνει το συναισθηματικό πίσω στην τάξη, ένα ινστιτούτο όπου τα συναισθήματα και η μάθηση κατηγοριοποιούνται χωριστά. Πρόσφατη έρευνα στον εγκέφαλο αποδεικνύει ότι τα συναισθήματα συνδέονται με τη μάθηση. Όταν συνδέουμε συναισθηματικά την έννοια, θα έχουμε καλύτερη κατανόηση. Όταν διδάσκουμε χρησιμοποιώντας τις τέχνες, συνδέουμε προηγούμενες εμπειρίες με νέα ερεθίσματα. Η διδασκαλία με το δράμα φέρνει συγκίνηση και μάθηση μαζί.

Το θέατρο είναι μια πολύ κοινωνική εμπειρία. Το θέατρο μπορεί να φέρει τους ανθρώπους μαζί, επιτρέπει την ευκαιρία να αποκτήσουν νέες και ξένες εμπειρίες και

να δουν τον κόσμο από μια νέα οπτική γωνία. Οι θεατρικές εμπειρίες επιτρέπουν στα άτομα να παρατηρούν και να αξιολογούν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Jensen, 2008). Οι παραστάσεις και άλλα θεατρικά έργα περιστρέφονται γύρω από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και συχνά αυτές οι ανταλλαγές είναι με κάποιο τρόπο δυσλειτουργικές. Αυτές οι εμπειρίες επιτρέπουν στα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών με ΕΑ, να παρατηρούν μια αλληλεπίδραση από το εξωτερικό και να καθορίζουν εάν η εν λόγω αλληλεπίδραση είναι λειτουργική ή όχι και πώς μπορεί να βελτιωθεί. αυτό θα ήταν μια πολύτιμη εμπειρία, ειδικά για τα παιδιά που αγωνίζονται με αυτές τις αλληλεπιδράσεις από μόνοι τους. Το θέατρο εξέθεσε επίσης τα κίνητρα και τις διαφορές όπως το φύλο, τη φυλή και την τάξη που επηρεάζει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ ατόμων (Jensen, 2008). Αυτές οι εμπειρίες προσφέρουν πολλά, και πάλι, στα άτομα που έχουν ανάγκη από μάθηση για να αξιολογήσουν και να μάθουν από διάφορους τύπους αλληλεπιδράσεων.

Τα θεατρικά γεγονότα ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή των μελών του ακροατηρίου, (Lancaster, 1997) με χειροκροτήματα, γέλιο και συναισθηματικές αντιδράσεις το κοινό επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται η παράσταση. Το θέατρο επιτρέπει επίσης στους ανθρώπους την ευκαιρία να ξεφύγουν από τους τυπικούς κοινωνικούς τους ρόλους και να συμπεριφερθούν σε συμπεριφορές που δεν θα είναι σε θέση να κάνουν στη συνήθη καθημερινή ζωή τους (Lancaster, 1997). Μέσω θεατρικών εμπειριών, ένα άτομο μπορεί να είναι οποιοσδήποτε και να έχει οποιαδήποτε εμπειρία, που επιτρέπει την αύξηση της συμπόνιας, της συμπάθειας και της δυνατότητας να δει από την πλευρά κάποιου άλλου.

Το θέατρο μπορεί επίσης να επηρεάσει την ηθική ανάπτυξη καθώς οι συμμετέχοντες βιώνουν ένα πρόβλημα που επιλύεται, βλέπουν ένα ζήτημα από πολλές απόψεις και κερδίζουν μια εικόνα για τα πολιτιστικά φαινόμενα. Το θέατρο δημιουργεί ένα χώρο που επιτρέπει στους ανθρώπους να αμφισβητούν, να ορίζουν και να μεταμορφώνουν τα προσωπικά συστήματα πεποιθήσεων όπως παρουσιάζονται και χειραγωγούνται (Jensen, 2008). Οι θεατρικές εμπειρίες συχνά αναγκάζουν τους ανθρώπους να

αναθεωρήσουν τις πεποιθήσεις που είχαν κάποτε, καθώς η παράσταση ανοίγει τα μυαλά σε διάφορες οπτικές γωνίες.

Το θέατρο είναι επίσης γνωστό ότι εκθέτει τις πολιτιστικές αξίες της κοινωνίας (Lancaster, 1997) καθώς οι θεατρικές εμπειρίες αντανακλούν τους πολιτισμούς για τους οποίους δημιουργήθηκαν. Αυτές οι εμπειρίες συχνά ωθούν τους ανθρώπους να αντιμετωπίσουν την ανθρώπινη ταυτότητά τους (Lancaster, 1997). Καθώς οι εκτελεστές και τα μέλη του ακροατηρίου εκτίθενται σε διάφορες ιστορίες, χαρακτήρες και προβλήματα, τους δίνεται η ευκαιρία να εξετάσουν πώς θα ανταποκριθούν σε μια συγκεκριμένη κατάσταση και την ηθική ταυτότητά τους.

Τέλος, το θέατρο είναι επίσης μια πολύ συναισθηματική εμπειρία. Το θέατρο έχει χρησιμοποιηθεί από την εποχή των αρχαίων Ελλήνων για να οδηγήσει στην κάθαρση ή να καθαρήσει και να ανακουφίσει τα συναισθήματα (Lancaster, 1997). Το θέατρο εκθέτει εκτελεστές και μέλη ακροατηρίου με πολύ συναισθηματικές εμπειρίες και μέσω των συγκινήσεων που έρχονται με αυτές τις εμπειρίες, οι άνθρωποι μπορούν να καθαριστούν από το φόβο και τη θλίψη της ζωής τους, αν και μόνο για λίγο. Είναι αυτή η καθαρτική εμπειρία που κάνει το θέατρο μια μεγάλη μορφή θεραπείας. Το θέατρο δημιουργεί ένα ασφαλές περιβάλλον, πλαισιωμένο μέσα στην αρένα του θεάτρου, όπου τα άτομα μπορούν να βιώσουν συναισθήματα που δεν τους ανήκουν πραγματικά (Lancaster, 1997). Ενώ σε μια θεατρική εμπειρία, τα άτομα μπορούν να βιώσουν τις συναισθηματικές απαντήσεις ανθρώπων που δεν είναι πραγματικοί από καταστάσεις που δεν είναι δικές τους. Το θέατρο είναι ασφαλές, επειδή δεν είναι πραγματικό και όμως επιτρέπει στα άτομα να πειραματιστούν με τις συναισθηματικές απαντήσεις που θα δημιουργούσαν αυτές οι καταστάσεις.

«Η παρακολούθηση των παιδιών που εργάζονται στο δράμα παρέχει συναρπαστικές γνώσεις για τον πλούτο των φαντασιών τους, την ικανότητα με την οποία διαπραγματεύονται μεταξύ τους, το σημερινό επίπεδο κριτικής σκέψης τους και την εκλέπτυνση της γλώσσας που χρησιμοποιούν» (Verriour, 1994). Ο Gavin Bolton αποκαλεί τη μορφή του δράματος που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία στην τάξη "δραματικό παιχνίδι". "Το δραματικό παιχνίδι χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό αυθορμητισμού καθώς ο δάσκαλος και οι σπουδαστές εργάζονται για να

δημιουργήσουν έναν φανταστικό κόσμο στον οποίο αναλαμβάνουν ρόλους για να διερευνήσουν ζητήματα που είναι που τους απασχολεί"(Verriour, 1994). Οι περισσότεροι επαγγελματίες στον τομέα του δράματος στην εκπαίδευση θα ορίσουν το δράμα πολύ αντίστοιχα. Όλοι συμφωνούν ότι το δράμα είναι η πράξη των συμμετεχόντων που συμμετέχουν σε έναν φανταστικό κόσμο και παίρνουν ρόλους άλλων. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές είναι σε θέση να μάθουν μέσα από άλλες οπτικές γωνίες και να δράσουν όπως θα κάναμε στη φαντασμένη κατάσταση. Το δράμα, αν και δεν είναι καινούριο για τον άνθρωπο, έχει αναπόσπαστο αντίκτυπο στην ιστορία και σε όσους το έζησαν.

Το θέατρο ήταν ένας ασφαλής χώρος για να πειραματιστούμε με κοινωνικά και συναισθηματικά ζητήματα εδώ και χιλιάδες χρόνια. Επιτρέπει στους ανθρώπους να βιώσουν συναισθήματα και να εξετάσουν θέματα από το προστατευόμενο σημείο ως παρατηρητές. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο το θέατρο αυξάνεται σε επικράτηση ως μορφή θεραπείας.

8.1.2. Γενικά Συμπεράσματα στη συγκεκριμένη Διδακτορική Διατριβή

Στη διατριβή αυτή προσεγγίσαμε τον τρόπο που ο παιδαγωγός-ερευνητής μπορεί να αξιοποιήσει τις θεατρικές δραστηριότητες, και πιο συγκεκριμένα τα έπος της Οδύσσειας στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας (από μετάφραση) μέσα από το θεατρικό παιχνίδι σε άτομα με ειδικές ανάγκες και πιο συγκεκριμένα μαθητές με ελαφριά και μέτρια νοητική υστέρηση, τάξης Α' του Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου. Από την έρευνα συμπεραίνεται πως υπάρχει βελτίωση στις δεξιότητες ΑΜΕΑ, στην κατανόηση συναισθημάτων των άλλων μέσω εκφράσεων προσώπου πριν και μετά την χρήση θεατρικού παιχνιδιού και δραματοποίησης στην πειραματική ομάδα όπως επίσης καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου της Οδύσσειας της πειραματικής ομάδας με χρήση θεατρικών δράσεων και παιχνιδιών σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου που διδάχθηκε το έπος από μετάφραση της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας από φιλόλογο της τάξης με παραδοσιακή διδασκαλία που προτείνεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διαπιστωθούν οι μορφές επίδρασης των θεατρικών δραστηριοτήτων και πιο συγκεκριμένα της διδασκαλίας της Οδύσσειας στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας (από μετάφραση) μέσα από το θεατρικό παιχνίδι σε όλες τις ενότητες της κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2016-2017 σε άτομα με ειδικές ανάγκες και πιο συγκεκριμένα μαθητές με ελαφριά και μέτρια νοητική υστέρηση , τάξης Α' του Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου. Η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε μέσα σε θετικό παιδαγωγικό κλίμα με στόχο όχι μόνο την κατανόηση του περιεχομένου αλλά και την πληρέστερη πρόσληψη και αφομοίωση του ηθικού και αξιακού περιεχομένου αποσπασμάτων από την Οδύσσεια σε συνδυασμό με σύγχρονους και προσωπικούς προβληματισμούς που πηγάζουν μέσα από το κείμενο με απώτερο σκοπό τον επαναπροσδιορισμό και προβληματισμό των ίδιων των μαθητών.

Με δεδομένη τη βάση ότι οι ψυχολόγοι και οι παιδαγωγοί-θεατρολόγοι αντιμετωπίζουν το θεατρικό παιχνίδι ως μέσον έκφρασης του παιδιού, εμείς προσπαθήσαμε να συνθέσουμε από την πλευρά μας αυτό που περιγράφεται από του Υπουργείο Παιδείας μέσα από το ΑΠΣ για άτομα με ελαφριά και μέτρια νοητική υστέρηση στις θεματικές ενότητες που αξιοποιούν το θεατρικό παιχνίδι και άλλες ευεργετικές ιδιότητες αναφορικά με το παιδί, είτε ως μέσον αγωγής είτε ως μέσον θεραπείας.

Σε ότι αφορά στις γλωσσικές ικανότητες/δεξιότητες των παιδιών που ανήκαν στην θεατρική ομάδα, επισημαίνουμε με τα ευρήματά μας ότι αναπτύχθηκαν και καλλιεργήθηκαν, κατανόησαν νέες έννοιες, καινούργιες λέξεις και κατάφεραν να κατακτήσουν μεταφορικές σημασίες και αξίες ζωής /ηθικούς νόμους που αφορούν τόσο το σχολικό όσο και το ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον.

Στο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο το θεατρικό παιχνίδι λειτούργησε ως μια παιδαγωγική και εκπαιδευτική διαδικασία. Οι δράσεις και η θεματολογία ενίσχυσαν το ενδιαφέρον των μαθητών για το συγκεκριμένο μάθημα που περίμεναν με

ανυπομονησία. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι μαθητές είχαν καλύτερη επίδοση σε όλες τις δεξιότητες (πριν και μετά το θεατρικό παιχνίδι) και παρουσίασαν μεγαλύτερη πρόοδο στο τεστ κατανόησης της Οδύσσειας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου και αύξησαν το σκορ των σωστών απαντήσεων στο τεστ της συναισθηματικής κατάστασης των άλλων (συναισθηματική νοημοσύνη).

Η παρέμβαση με το θεατρικό παιχνίδι φαίνεται ότι βοήθησε τα παιδιά στον προφορικό λόγο αλλά και στην ανάπτυξη των άλλων δεξιοτήτων σύμφωνα με τις λίστες ελέγχου βασικών δεξιοτήτων των μαθητών με μέτρια και ελαφριά νοητική που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς της τάξης (φιλόλογος και θεατρολόγος) πριν την εφαρμογή των θεατρικών δράσεων. Βελτιώθηκαν τα επίπεδα μαθησιακής ετοιμότητας στον προφορικό και γραπτό λόγο, η ψυχοκινητικότητά τους, οι νοητικές ικανότητες, η συναισθηματική οργάνωση και νοημοσύνη καθώς και ο τρόπος διαχείρισης των άλλων και η συμπεριφορά.

Τα παιδιά οικοδόμησαν και ενσωμάτωσαν τη γνώση ενώ, παράλληλα, καλλιεργήθηκαν νέες στάσεις και δεξιότητες αναπτύσσοντας όσο το δυνατόν περισσότερα είδη νοημοσύνης, μέσα από τις παιγνιώδεις δράσεις του θεατρικού παιχνιδιού. Αρχές της σύγχρονης Παιδαγωγικής εφαρμόστηκαν με τρόπο φυσικό και αβίαστο, όπως ομαδοσυνεργασία, διάλογος και επικοινωνία, ανταλλαγή ιδεών, ελευθερία κινήσεων σώματος/προσώπου και δημιουργική έκφραση. Όλοι οι μαθητές εκφράστηκαν μέσα από τις ψυχοκινητικές δραστηριότητες ανάλογα με τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά και τις ιδιαίτερες ικανότητές τους. Οι μαθητές άρχισαν να αντιλαμβάνονται ότι, με το λόγο, την πράξη, το σώμα, το πρόσωπο, την κίνηση, μπορούν να μεταβάλουν 'το άμορφο, τρομακτικό και άβολο συναίσθημα σε κάτι πιο συγκεκριμένο, σε κάτι που μπορεί να έχει υπόσταση και όρια, το οποίο αποτελεί φυσικό κομμάτι της καθημερινής μας ζωής. Ο θυμός, η θλίψη, ο φόβος μετατρέπονται, έτσι, σε εμπειρίες που καθένας από εμάς μπορεί να βιώνει και να χειρίζεται' (Gottman, 2011: 121). Η αξιοποίηση προπαρασκευαστικών μορφών θεατρικής έκφρασης, όπως «το παιχνίδι με τα αισθητήρια, τα μέλη του σώματος και τη φωνή» όπου όχι μόνο ο λόγος, αλλά η κίνηση και οι αισθήσεις «ενεργοποιούνται για να δείξουν μια συγκίνηση, να εικονίσουν μια ιδέα» (Μουδατσάκης 1994: 40) και

στη συνέχεια η σταδιακή εισαγωγή σε πιο σύνθετες τεχνικές του θεάτρου (Παπαδόπουλος, 2010) είναι δυνατόν να εξυπηρετήσουν αυτοτελείς ή περισσότερο σύνθετες διδακτικές επιδιώξεις.

8.1.3.Αναλυτικά Συμπεράσματα Έρευνας

Πιο συγκεκριμένα πρώτος στόχος της έρευνας είναι η ανάδειξη και καταγραφή διαφοροποιήσεων των μαθητών όσον αφορά το γνωστικό κομμάτι, κατάκτηση εννοιών, απομνημόνευση ηρώων, γεγονότων, δράσεων, δηλαδή να μελετήσουμε κατά πόσο το θεατρικό παιχνίδι και οι δράσεις αποτέλεσαν μέσον αγωγής. Ειδικότερα επιδιώκει να διερευνήσει μέσα από το πρώτο ερευνητικό εργαλείο : τεστ κατανόησης του έπους της Οδύσσειας, αν τα δρώμενα μέσω της θεατρικής παρέμβασης μπορούν να εκπαιδεύσουν, να καλλιεργήσουν τους μαθητές και να μεταδώσουν γνώσεις τόσο στο σχολικό όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον.

Ένας άλλος ερευνητικός στόχος αναφέρεται στο θεατρικό παιχνίδι ως μέσον για την καλύτερη κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων μέσα από εκφράσεις του προσώπου τους (2^ο ερευνητικό εργαλείο) και τέλος μέσον για την ευεργετική επίδραση του στους τομείς του προφορικού λόγου, της ψυχοκινητικής και συναισθηματικής οργάνωσης, βελτίωση στις κοινωνικές τους δεξιότητες και αύξηση της θεατρικότητας με διάφορα εκφραστικά μέσα και δράσεις (3^ο ερευνητικό εργαλείο).

Η επιλογή του συγκεκριμένου κειμένου από το σχολικό εγχειρίδιο έγινε με το σκεπτικό ότι η διαλογική τους μορφή, σε σχέση με ένα καθαρά αφηγηματικό κείμενο, μπορούσε να διευκολύνει την οργάνωση και παρουσίαση των θεατρικών δραστηριοτήτων για το «χτίσιμο» των ρόλων και για την παραγωγή θεατρικού διαλόγου από τους ίδιους τους μαθητές.

Η Οδύσσεια είναι προικισμένη με πολύ θετικές ιδιότητες που τη χαρακτηρίζουν ιδιαίτερα. Η ποικιλία της δράσης, οι απλές αλλά αποτελεσματικές μεταβάσεις από μέρος σε μέρος, η εφευρετικότητα με την οποία τα κύρια συστατικά μέρη μιας πολύπλοκης υπόθεσης συνυφαίνονται – αυτά απαιτούσαν λεπτομέρειες σχεδιασμού. Ύστερα, υπάρχουν ειδικά υπερφυσικά στοιχεία πέρα από τις δραστηριότητες των ίδιων των ανθρωπόμορφων θεών, για παράδειγμα στην αυξημένη ηθική ευαισθησία και τον αυξημένο ρόλο της θεότητας – φύλακα, ανήκουν ακόμη στο ίδιο είδος (Easterling και Knox, 1994:121). Η Οδύσσεια είναι μια αντανάκλαση της πραγματικότητας μέσα από μια ποιητική απεικόνισή της.

Το ομηρικό έπος της Οδύσσειας συγκεντρώνει πληροφορίες σχετικά με τις αρχές και τις επιδιώξεις της αγωγής των νέων στην αρχαία Ελλάδα που έχουν αντίκτυπο μέχρι και σήμερα. Οι πληροφορίες που λαμβάνουμε μέσα από το ομηρικό έπος προκύπτουν από τα χαρακτηριστικά των ηρώων που παρουσιάζονται ως πρότυπα μίμησης. Η σημασία του προτύπου, του ορθού παραδείγματος, είναι ιδιαίτερα έντονο χαρακτηριστικό της αρχαίας ελληνικής αγωγής, καθώς δρα με τρόπο κανονιστικό πάνω στη συμπεριφορά των ατόμων (Jaeger, 1959: 64). Ο ομηρικός ήρωας ζει και πεθαίνει για να ενσαρκώσει με τη συμπεριφορά του ένα ιδανικό, μια ποιότητα της ύπαρξης που συμβολίζει αυτή η λέξη, η αρετή. Συνεπώς, η δόξα και η φήμη που κατακτάται από το συναγωνισμό με τους άξιους είναι το μέτρο, για την αντικειμενική αναγνώριση της αξίας. Στον Όμηρο, οι αρχαίοι βρήκαν με ενθουσιασμό ότι η ουσία της ύπαρξης βρίσκεται στον αθλητικό συναγωνισμό, αυτό το αγωνιστικό ιδεώδες της ζωής (Μαρρού, 1961:36).

Τέλος η επιλογή του γνωστικού αντικειμένου των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση έγινε με το ακόλουθο σκεπτικό ότι τα ομηρικά έπη βρίσκονται κοντά στη μυθολογία και αποτελούν οικείο πεδίο για τους μαθητές, στοιχείο που θα μπορούσε να ενεργοποιήσει τη φαντασία τους και να λειτουργήσει υποστηρικτικά στην υποστήριξη εμπλουτισμένης πρόσληψης μέσω των θεατρικών δραστηριοτήτων και το πλούσιο αξιακό, ιδεολογικό, γλωσσικό και λογοτεχνικό υπόβαθρο των συγκεκριμένων κειμένων αναμέναμε να συναντηθεί με το αντίστοιχο των μαθητών, να αναδειχθεί και να εμπλουτιστεί μέσω των προσωπικών τους νοηματοδοτήσεων. Τα

παραπάνω δεν αναιρούν τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των θεατρικών δραστηριοτήτων και στα υπόλοιπα μαθήματα, με την προϋπόθεση ότι αυτές καλύπτουν και υπηρετούν βασικούς σκοπούς και στόχους των ΑΠΣ, που αφορούν στο κάθε διδακτικό αντικείμενο.

Για να διεξάγουμε τα συμπεράσματά μας είχαμε μια πειραματική ομάδα και μια ομάδα ελέγχου. Η πειραματική ομάδα (experimental group) λαμβάνει κάποιο επίπεδο της ανεξάρτητης μεταβλητής, ενώ η ομάδα ελέγχου (control group) δε λαμβάνει την ανεξάρτητη μεταβλητή και χρησιμεύει ως βάση σύγκρισης. Τον πληθυσμό της έρευνας αποτελούσε δυο τμήματα Α' Ειδικού Γυμνασίου, της Κοζάνης (πειραματική ομάδα) και των Ιωαννίνων (ομάδα ελέγχου) με μαθητές/ριες με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πιο συγκεκριμένα μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική υστέρηση με ίδιο αριθμό μαθητών αντιστοίχως και στα δύο τμήματα (πλήθος, 10 μαθητές Κοζάνη + 10 μαθητές Ιωάννινα= σύνολο 20 μαθητές). Στην Α' γυμνασίου του Ειδικού Γυμνασίου Κοζάνης πραγματοποιήθηκαν θεατρικές δραστηριότητες στο μάθημα της Οδύσσειας καθ' όλη την διάρκεια της σχολικής χρονιάς, δύο σχολικές διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως ενώ στα Ιωάννινα διδάχθηκαν το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας δύο διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως, χωρίς καμία θεατρική παρέμβαση, από την φιλόλογο της τάξης, μέσα από το κείμενο της Οδύσσειας σε μετάφραση, με φυλλάδια, δραστηριότητες, χρήση πίνακα και άλλες πολυμεσικές εφαρμογές και τεχνικές που προτείνονται στο Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Οι διαδικασίες ανάλυσης των κλιμάκων-κλειδών παρατήρησης βασίστηκαν σε ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις που συνδύαζαν αφενός αριθμητικά δεδομένα και αφετέρου καταγεγραμμένα σχόλια και επισημάνσεις του παρατηρητή-ερευνητή. Συγκεκριμένα προσπαθήσαμε να εξασφαλίσουμε τριγωνισμό των δεδομένων, εφόσον χρησιμοποιήθηκαν περισσότερες της μίας μέθοδοι συλλογής ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων (παρατήρηση, θεατρικό παραμύθι μαθητών, φύλλα αξιολόγησης, τεστ κατανόησης, ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών-παρατηρητών), μεθοδολογικό τριγωνισμό (Denzin, 1998, στο Robson, 2010: 207), αξιοποιώντας έναν συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων κατά την ανάλυση, ερμηνεία και παρουσίαση των δεδομένων μας στα εργαλεία παρατήρησης που χρησιμοποιήσαμε,

και τέλος διασταύρωση δυο διαφορετικών προσώπων (πέραν του ερευνητή) στην ερμηνεία συμπεριφορών και αλλαγών σε διάφορους τομείς των μελών της πειραματικής ομάδας.

Στην ομάδα παρέμβασης χορηγήθηκαν τρία ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν σε δύο χρονικές στιγμές, μία πριν την παρέμβαση και μία μετά από αυτή. Τα ερωτηματολόγια αυτά ήταν:

- Το τεστ κατανόησης του έπους της Οδύσσειας που χορηγήθηκε και στις δύο ομάδες
- Το τεστ κατανόησης συναισθημάτων μέσω της έκφρασης προσώπου στην πειραματική ομάδα
- Το τεστ δεξιοτήτων για ΑΜΕΑ με ελαφριά και μέτρια νοητική υστέρηση στην πειραματική ομάδα

Το πρώτο τεστ χορηγήθηκε και σε μία ομάδα ελέγχου παιδιών με ελαφριά έως μέτρια νοητική υστέρηση στα οποία η διδασκαλία της Οδύσσειας έγινε με τον παραδοσιακό τρόπο.

Το 1ο Ερευνητικό Εργαλείο ήταν το Τεστ κατανόησης του έπους της Οδύσσειας. Η αξιολόγηση αυτού του τεστ καθορίζει σε πιο βαθμό έχουν επιτευχθεί οι γνωστικοί στόχοι της διδασκαλίας τόσο στην πειραματική ομάδα (διδασκαλία με θεατρικό παιχνίδι/δράσεις) όσο και στην ομάδα ελέγχου (διδασκαλία με την προτεινόμενη διαδικασία από το Α.Π.Σ). Το τεστ αυτό χορηγήθηκε πριν την διδασκαλία της Οδύσσειας και στις δυο ομάδες για να διερευνηθεί η προϋπάρχουσα γνώση, αν δηλαδή οι μαθητές είναι γνώστες του περιεχομένου, της πλοκής, της δράσης και τον χαρακτήρα των ηρώων και των συμβάντων της και στο τέλος για να γίνει σύγκριση μεταξύ των δύο ομάδων και σύγκριση κάθε ομάδας ξεχωριστά στο πριν και το μετά.

Το 2^ο Ερευνητικό Εργαλείο έρευνας ήταν το τεστ για την Κατανόηση Συναισθημάτων μέσω έκφρασης Προσώπου. Το παραπάνω τεστ είναι το αποτέλεσμα πρωτοποριακής έρευνας δύο ερευνητών-ψυχολόγων τους Paul Ekman και Dacher Keltner, και εξήχθη από το Πανεπιστήμιο Μπέρκλεϋ της Καλιφόρνια. Το συγκεκριμένο

ερευνητικό εργαλείο μας βοηθά να αξιολογήσουμε τις επιδόσεις μας σε αυτό το μέτρο συναισθηματικής νοημοσύνης και απαντήθηκε από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας.

Το 3^ο Ερευνητικό Εργαλείο έρευνας ήταν το ερωτηματολόγιο για ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΜΕΑ για ελαφριά και μέτρια νοητική υστέρηση. Αυτό περιλαμβάνει παρατηρήσεις και καταγραφή σε δομημένο και σταθμισμένο ερωτηματολόγιο (Λίστας Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων) δεξιοτήτων σε πέντε τομείς των ατόμων με ελαφριά και μέτρια νοητική στηριζόμενο στις δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, υπό την εποπτεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και των τμήματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (2009). Δεξιότητες που μελετήθηκαν: Προφορικός λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Συναισθηματική Οργάνωση, Μαθησιακή Ετοιμότητα στο Θεατρικό Παιχνίδι, Κοινωνικές δεξιότητες στην θεατρική ομάδα.

Η δημιουργία ενός κόσμου πιστευτού για το θεατρικό της τάξης που θα λάβει χώρα στην ίδια αίθουσα πρέπει να είναι η πρωταρχική σκέψη του εκπαιδευτικού. Η αλλαγή αίθουσας βοήθησε. Μετέφερα μερικά θρανία και χρησιμοποίησα ένα άλλο κενό τμήμα της αίθουσας ως περιοχή δεσμευμένη με χαλάκι, εξοπλισμένη με μουσικά όργανα, πανιά, μάσκες, καπέλα κ.λπ. για τις θεατρικές δράσεις. Οι τοίχοι άδειασαν για να γεμίσουν με τις ζωγραφιές ή τους ρόλους σε τοίχο των μαθητών ακόμα και μάσκες και άλλα καλλιτεχνικά δημιουργήματα ή κατασκευές των μαθητών.

Αρχικά, η έρευνα επεδίωξε να αναδείξει και να καταγράψει τις διαφοροποιήσεις των μαθητών όσον αφορά το γνωστικό κομμάτι, την κατάκτηση εννοιών, την απομνημόνευση ηρώων, γεγονότων και δράσεων, δηλαδή να μελετήσουμε κατά πόσο το θεατρικό παιχνίδι και οι δράσεις αποτέλεσαν μέσον αγωγής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η θεατρική παρέμβαση μπορεί να εκπαιδεύσει, να καλλιεργήσει τους μαθητές και να μεταδώσει γνώσεις τόσο στο σχολικό όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον.

Αναφορικά με το θεατρικό παιχνίδι ως μέσον για την καλύτερη κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων μέσα από εκφράσεις του προσώπου τους και μέσον για την ευεργετική επίδραση του στους τομείς της ψυχοκινητικής και συναισθηματικής οργάνωσης, βελτίωση στις κοινωνικές τους δεξιότητες και αύξηση της θεατρικότητας με διάφορα εκφραστικά μέσα και δράσεις, η έρευνα επιβεβαιώνει πως τα παιδιά της πειραματικής ομάδας ήταν πιο εκφραστικά, ενώ έγιναν και περισσότερο φιλικά προς τους συμμαθητές τους.

Αναφορικά με τη συναισθηματική οργάνωση, μελετήθηκε αν ο/η μαθητής/ρια με ελαφριά και μέτρια νοητική μπορεί να σχηματίσει την αυτοεικόνα του, να ανακαλύψει και να διατηρήσει τα ενδιαφέροντά του, να μάθει να επικοινωνεί με το περιβάλλον του, να συνεργάζεται με άλλα πρόσωπα και να προσαρμόζεται κοινωνικά. Στόχος του θεατρικού προγράμματος είναι να μάθει το παιδί να συνεργάζεται με τα πρόσωπα της οικογένειάς του και του σχολικού περιβάλλοντος και τα πρόσωπα εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Δραστηριότητες ομαδικού χαρακτήρα βοηθούν το παιδί να αναπτύσσει πνεύμα συνεργατικότητας και αλληλοκατανόησης αλλά και δεξιότητες συναισθηματικής κοινωνικής και ηθικής νοημοσύνης. Οι θεατρικές δραστηριότητες βοήθησαν τα παιδιά να αναπτύξουν θετικό αυτοσυναίσθημα, να αναπτύξουν ενδιαφέρον για τη μάθηση, να συνεργάζονται και να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους άλλους και να αναπτύξουν ενδιαφέρον για την αλληλεπιδραστική μάθηση με το περιβάλλον. Η συνεργασία βοηθά το παιδί στην κοινωνικοποίησή του, να αποφύγει την καθήλωσή του στον εγωκεντρισμό και ατομικισμό και το οδηγεί στον προσωποκεντρισμό και στην αναγνώριση του εαυτού ως μέλος μιας κοινωνίας προσώπων και όχι ως μονάδα μέσα στο σύνολο ατόμων.

Το **πρώτο ερευνητικό ερώτημα** αφορούσε το αν η χρήση θεατρικών δραστηριοτήτων μέσα σε μια τάξη ειδικής αγωγής μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση ευχάριστου μαθησιακού κλίματος, που θα συντελέσει στην ευρύτερη, εμπλουτισμένη και πιο επαρκή πρόσληψη της κειμενικής πραγματικότητας, υπηρετώντας συναισθηματικούς στόχους. Αυτό που φάνηκε από τα αποτελέσματα είναι η σημαντική βελτίωση σε όλους τους τομείς της συναισθηματικής οργάνωσης, πριν και μετά την πειραματική διαδικασία. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με μαθησιακές

δυσκολίες φάνηκε να έχουν βελτίωση στην ανάπτυξη του αυτοσυναισθήματος, στην ανάπτυξη και καλλιέργεια ενδιαφέροντος για την αλληλεπιδραστική μάθηση με το περιβάλλον και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και συνεργασία με τα πρόσωπα την κοινότητας. Αυτά τα αποτελέσματα βοηθούν και στη θετική απάντηση του τέταρτου και πέμπτου ερευνητικού ερωτήματος, καθώς μέσα από τη θεατρική δράση υπήρξε θετικό και ευχάριστο κλίμα το οποίο βοήθησε να καταστεί αρωγός για την κατάκτηση των στόχων και η τάξη με το θεατρικό παιχνίδι εξελικτικά φάνηκε να δέθηκε περισσότερο και σε σχέση με το ήταν οι σχέσεις των μαθητών πριν, τόσο στο πλαίσιο της τάξης όσο και έξω από αυτή κατά την διάρκεια του διαλείμματος ή ακόμα και σε κάποιες εξωσχολικές δραστηριότητες. Συγκεκριμένα βελτιώθηκε η κοινωνικότητα, η συναισθηματική οργάνωση και οι διαπροσωπικές σχέσεις. Η ομαδο-κοινωνική φύση του θεατρικού παιχνιδιού ενίσχυσε τις διαπροσωπικές επαφές, αλληλεπίδρασης και αυτοαποκάλυψης, βελτιώνοντας την αλληλογνωριμία των μαθητών και προκάλεσε θετικές επιδράσεις. Η ψυχοσυναιθηματική φύση του θεατρικού παιχνιδιού δημιούργησε ατμόσφαιρα χαράς και ευχαρίστησης. Η καλλιτεχνική φύση του θεατρικού παιχνιδιού προσέφερε ευαισθητοποίηση των συναισθηματικού κόσμου των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Αυτό συμφωνεί με μελέτες που λένε πως 'με τη βιωματική προσέγγιση δεν υπάρχει η έννοια του λάθους ή, μάλλον, αυτό αποτελεί από μόνο του αφορμή για νέα δράση' (Τζαμαργιάς, 2014: 66). Έτσι τα παιδιά οδηγούνται τόσο σε ατομική διάκριση όσο και σε κοινωνική ένταξη μειώνοντας την αίσθηση του κοινωνικού αποκλεισμού, ο οποίος αποτελεί παράγοντα, που οδηγεί στην παραβατικότητα και τη βίαιη συμπεριφορά. Επιπλέον, βίωσαν άμεσα ευχαρίστηση και επιτυχία, που ενισχύει την αίσθηση της αξιοσύνης (Κολιάδης, 1995: 166), οδηγεί στην απόκτηση θετικής αυτοεικόνας και αυτοπεποίθησης και δρα ως ασπίδα προστασίας απέναντι στη θυματοποίηση και τον εκφοβισμό. Επίσης, μελέτες έχουν δείξει πως ο ίδιος ο μαθητής αλληλεπιδρά με τα υπόλοιπα μέλη-συμπαίκτες της ομάδας, επικοινωνεί μαζί τους, συζητά με αυτά για τις τυχόν προβληματικές καταστάσεις, που ανακύπτουν και αναπτύσσεται μέσα σε μια ατμόσφαιρα διαλόγου, δημοκρατίας και συλλογικής δράσης και οι μαθητές βελτιώνουν τις μεταξύ τους σχέσεις, καθώς οι ίδιοι συνεργάζονται και επικοινωνούν μαζί τους σε ένα ανώτερο επίπεδο (Τακούδα Χρ. στο Βάμβουκας Μ.- Χατζηδάκη Α., 2001).

Οι μαθητές προκαλούν ομιλία, αισθήσεις, συναισθήματα και κινητικές δεξιότητες όταν ασχολούνται με δραματική δραστηριότητα. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν δράμα στην τάξη υιοθετούν την προσέγγιση "ολόκληρου-εγκεφάλου" στη μάθηση. Πολλά διαφορετικά μέρη του εγκεφάλου ενεργοποιούνται. Αυτό δημιουργεί μια πολύ μεγαλύτερη πιθανότητα ότι οι μαθητές θα μάθουν το θέμα. Η περιοχή του εγκεφάλου που λειτουργεί με συναισθήματα αποτελεί το 20% του συνόλου του εγκεφάλου. Μέχρις ότου η σύγχρονη εγκεφαλική έρευνα άρχισε να επικεντρώνεται στα συναισθήματα, οι εκπαιδευτικοί δεν συσχετίζουν τα συναισθήματα με τη μάθηση. Τώρα που έχει γίνει αυτή η σύνδεση, είναι προφανές ότι τα συναισθήματα μπορούν να επηρεάσουν θετικά τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουμε. "Αυτές (οι τέχνες) παρέχουν πλούσιες πολυαισθητικές εμπειρίες που εμπλέκουν ολόκληρο το συναισθηματικό σύστημα του νου και του σώματος" (Dickinson, 2002).

Τα συναισθήματα μπορούν να έχουν τη μορφή μιας θετικής εμπειρίας του παρελθόντος ή τι αισθάνονται οι συμμετέχοντες στο δράμα όταν ενεργούν στο ρόλο μιας φανταστικής φιγούρας. "Τα γεγονότα και οι πληροφορίες γίνονται συναφείς όταν σχετίζονται με τη ζωή των ανθρώπων που φαντάζονται οι μαθητές" (Edmiston και Jeffrey, 1998).

Η χρήση των ιστοριών και της αφήγησης θεωρείται επίσης ότι αποτελεί ζωτικό εργαλείο για την υποστήριξη της εκμάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών. Οι ιστορίες (όπως και το θέατρο) δίνουν στο παιδί την ευκαιρία να ακούσει την ομιλούμενη γλώσσα και να μάθει για τον τόνο, την έκφραση και το ρυθμικό πρότυπο της γλώσσας. «Η αφήγηση των ιστοριών επιτρέπει όχι μόνο στους δασκάλους αλλά και στα παιδιά να χρησιμοποιούν, να δοκιμάζουν και να επαναλαμβάνουν τις γραμματικές κατασκευές που αποτελούν μέρος της λογοτεχνικής γλώσσας μερικών ιστοριών και των επαναλαμβανόμενων απομιμήσεων από το στόμα». (Hendy&Toon, 2001).

Οι ιστορίες παρέχουν στα παιδιά μια πλατφόρμα φαντασίας με την οποία θα φανταστούν νέοι κόσμοι. Μπορούν επίσης να δίνουν υπόψη την πολιτιστική

κληρονομιά και να παρέχουν ελπίδες και προσδοκίες για το μέλλον δίνοντας στα παιδιά την ευκαιρία να ονειρεύονται, να αμφισβητούν και να αναπτύσσουν την κατανόησή τους για την κοινωνία και τα συναισθήματα. Όλα αυτά παρέχουν ένα τεράστιο ποσό υλικού για ανακάλυψη μέσω του δράματος. «Είναι η ζωντάνια των ιστοριών μέσω του παιχνιδιού ρόλων και άλλων τεχνικών και συνθηκών δράματος που επιτρέπουν την πραγματοποίηση σημαντικής κοινωνικής μάθησης». (Dickinson & Neelands, 2006: 58) Οι ιστορίες προσφέρουν επίσης την ευκαιρία να εισαχθούν ηθικά και κοινωνικά θέματα που είναι ιδιαίτερα ευεργετικά για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και της ηθικής φαντασίας στο δράμα. Συμμετέχοντας στο κείμενο, τα οικόπεδα και τους χαρακτήρες, τα παιδιά θα επεκτείνουν την κατανόησή τους για τα θέματα που παρουσιάζονται, θα μάθουν νέο λεξιλόγιο και θα διερευνήσουν τα θέματα που μπορεί να είναι παρόντα. Δίνει επίσης την ευκαιρία για την ανάπτυξη εκφραστικών δεξιοτήτων επικοινωνίας με τη μορφή χειρονομίας, επαφής με τα μάτια και της γλώσσας του σώματος. «Στη δραματοποίηση μιας έννοιας, το παιδί βρίσκει τη φυσική μέθοδο συγκέντρωσης και συνέχειας και ικανοποιεί την διαισθητική πίστη στις κρυφές έννοιες» (Paley, 2009: 6).

Μέσα από το δράμα, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αυξήσουν την αυτοπεποίθησή τους για τις προφορικές γλωσσικές δεξιότητές τους, προσθέτοντας παράλληλα προηγούμενες εμπειρίες ιστορίας. Με αυτόν τον τρόπο είναι σε θέση να ελέγχουν τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν και αξιοποιούν τη γλώσσα καθώς «οργανώνουν τη δομή της ιστορίας και κάνουν αυθόρμητες επιλογές για το λεξιλόγιο, το στυλ, τη γλώσσα και τις εικόνες» (Grainger, 1997). Με τη διερεύνηση της ιστορίας μέσα από το δράμα, τα παιδιά μπορούν να μάθουν να κατανοούν ένα ευρύτερο φάσμα συναισθημάτων, θεμάτων, σχέσεων και γλώσσας. Μέσα από την ενσωμάτωση της ποικιλίας των ρόλων που προσφέρονται στα παιδιά στις ιστορίες, μπορούν να εισέλθουν στον κόσμο των άλλων. να μπορούν να βυθίζονται τις ζωές των χαρακτήρων »και να μαθαίνουν από τις ιστορίες. Αυτό με τη σειρά του θα επιτρέψει στα παιδιά να αποκτήσουν μια εικόνα για τη ζωή τους.

Το **δεύτερο ερευνητικό ερώτημα** αφορούσε τις γνωστικές δεξιότητες των μαθητών, δηλαδή τον τρόπο που συνέλαβαν, κατανόησαν, έμαθαν και απομνημόνευσαν στην μακροπρόθεσμη μνήμη το περιεχόμενο του έπους της Οδύσσειας όσον αφορά τα γεγονότα που διαδραματίστηκαν, τους σταθμούς του Οδυσσέα, τα πρόσωπα που

συμμετείχαν και βοήθησαν στην εξέλιξη των γεγονότων, την δράση του Οδυσσέα και των άλλων προσώπων ή Θεών που λειτουργούσαν άλλοτε ως αρωγοί και άλλες φορές ως πολέμιοι και τέλος την κατανόηση των παρομοιώσεων της Οδύσσειας και έτσι την διάκριση της κυριολεξίας από την μεταφορά. Φάνηκε από την απόδοσή τους στο τεστ κατανόησης του έπους της Οδύσσειας ότι οι μαθητές της πειραματικής θεατρικής ομάδας όχι μόνο βελτιώθηκαν σε αυτό το κομμάτι αλλά και ότι υπερείχαν έναντι της ομάδας ελέγχου σύμφωνα με το τεστ που συμπληρώθηκε από τους μαθητές και των δύο ομάδων, καθώς το ποσοστό επιτυχίας της πρώτης ομάδας στα διάφορα ερωτήματα ήταν μεγαλύτερο και καταγράφηκε καλύτερο σκορ επί τις εκατό.

Το **τρίτο ερώτημα** της έρευνας τον προφορικό λόγο, μέσα από στοχευμένες θεατρικές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας να βοηθήσουμε το παιδί να αναπτύξει τις δεξιότητες του προφορικού λόγου σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μπορεί να λειτουργεί κανονικά ως πομπός και δέκτης προφορικών μηνυμάτων, να επικοινωνεί με τον προφορικό λόγο αποτελεσματικά με το περιβάλλον του και να διαμορφώσει την αναγκαία υποδομή, προκειμένου να είναι αποτελεσματική η μαθησιακή διαδικασία. Ποιο συγκεκριμένα, όπως αποδείχθηκε και από την παρούσα εργασία, το θεατρικό παιχνίδι βοηθά το παιδί να αναγνωρίζει ήχους που ακούει, βρίσκει την κάρτα που αντιστοιχεί σε κάθε ήχο, μιμείται και παράγει φωνές ζώων ή μουσικά όργανα, εκτελεί εντολές που ακούει, να συμμετέχει αποτελεσματικά στο διάλογο περιμένοντας τη σειρά του και να εκφράζεται προφορικά με ακρίβεια και σαφήνεια.

Χρησιμοποιώντας δραματική δραστηριότητα και ιστορίες, τα παιδιά μπορούν να φανταστούν και να «αναρωτιούνται εάν», βρίσκοντας τις δυνατότητές τους να είναι σε θέση να αλλάξουν τα γεγονότα στην ιστορία. Μπορούν να αμφισβητήσουν τις εναλλακτικές λύσεις και τα αποτελέσματα «αναρωτιούνται αν» τα πράγματα είχαν γίνει διαφορετικά. Η ανάπτυξη των αντανεκλαστικών και δημιουργικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την υιοθέτηση και την αλλαγή μιας ιστορίας που ένα παιδί ακούει ή διαβάζει δίνει επίσης στο παιδί την κυριότητα να μπορεί να αλλάξει τη δική του ιστορία. «Μπορούν να είναι περισσότερο από ό, τι φανταζόταν, έχουν τη δύναμη να αλλάξουν τις ιστορίες που τις διαμορφώνουν, τις κοινότητές τους και τον κόσμο που θα κληρονομήσουν» (Dickinson & Neelands, 2006: 61). Για τα παιδιά με ΕΑ, η μάθηση να είναι αντανεκλαστική και να είναι σε θέση να πάρει την κυριότητα της

δικής τους ιστορίας θα τους δώσει τη δυνατότητα να βρουν μια φωνή και να γίνουν αποδεκτές τόσο εκπαιδευτικά όσο και κοινωνικά.

Τα αποτελέσματα, σε απόλυτη συμφωνία με το παραπάνω, δείχνουν πως η αξιοποίηση θεατρικών δραστηριοτήτων μπορεί να οδηγήσει σε μια επανακατανόηση του δικού τους ηθικού και αξιακού κόσμου σε σχέση με τον κόσμο του κειμένου όπως επίσης και στην βελτίωση του προφορικού λόγου των μαθητών που συμμετείχαν. Ακόμα, η ομάδα που αξιοποίησε τις θεατρικές δραστηριότητες υπερέιχε σε σχέση με την ομάδα που διδάχθηκε από την φιλόλογο της τάξης (μέσα από τα κείμενα από μετάφραση, με χρήση παραδοσιακής διδασκαλίας σύμφωνα με Α.Π.Σ.) ως προς την κατανόηση, την βαθύτερη και ουσιαστικότερη γνώση του περιεχομένου και την διευρυμένη σκέψη.

Όσον αφορά το **τέταρτο ερευνητικό ερώτημα** από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προκύπτει πως το θεατρικό παιχνίδι, ως μέσο διδασκαλίας, βοήθησε στην εμφάνιση και προαγωγή των κοινωνικών δεξιοτήτων επικοινωνίας και αίσθημα ομαδικότητας των παιδιών με ελαφριά και μέτρια νοητική υστέρηση, της ομάδας που διδάχθηκε με θεατρικό παιχνίδι και δράσεις. Το θέατρο από τη φύση του αποτελεί συλλογική τέχνη, σύνθετη δημιουργία και εκτέλεση. Ένας από τους πρωταρχικούς σκοπούς της ένταξής του στην εκπαίδευση είναι η κοινωνικοποίηση του παιδιού, που συντελείται μέσα από την ομαδική δράση και δημιουργία. Το θεατρικό παιχνίδι βοηθά το μαθητή να κατανοήσει την ανάγκη της ομαδικής εργασίας και της αρμονικής συνεργασίας για την εκτέλεση συλλογικού έργου. Μαθαίνει να αποδέχεται τα όρια και τους περιορισμούς που θέτει η ομάδα, συνειδητοποιεί την ανάγκη τήρησης των κανόνων, παραχωρεί χώρο στους άλλους και σέβεται τις προτιμήσεις τους. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με πορίσματα ποικίλων ερευνών. Συγκεκριμένα, οι Matson και Kazdin (1980) συμπέραναν πως οι κοινωνικές δεξιότητες επικοινωνίας των παιδιών με που έμεναν σε θεραπευτική μονάδα βελτιώθηκαν σημαντικά με το θεατρικό παιχνίδι.. Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει πως η δραματική τέχνη και το θεατρικό παιχνίδι μπορούν να αναπτύξουν και να βελτιώσουν τις κοινωνικές δεξιότητες καθώς και την αυτοεκτίμηση των ατόμων (McCuller & Salzberg, 1987). Σύμφωνα με τον Peter (1995), στο Κοντογιάννη, 2000,

το θεατρικό παιχνίδι - εκτός από τη θεραπευτική του διάσταση – αποτελεί μια συνεισφορά στην εκπαίδευση των παιδιών και είναι ένας ενεργητικός τρόπος διδασκαλίας και μάθησης που διασυνδέει τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Ταυτόχρονα, προσφέρει στα παιδιά μια εμπειρία υποθετικής – φανταστικής πραγματικότητας. Αυτή η εμπειρία τροφοδοτεί τα παιδιά με μεταφορές που σχετίζονται με την πραγματική ζωή και έτσι τους επιτρέπει να διαλογίζονται τις εμπειρίες της ζωής τους (Health cote, 1984 στο Κοντογιάννη, 2000). Η παρούσα έρευνα έρχεται να ενισχύσει την άποψη όσων υποστηρίζουν ότι το θεατρικό παιχνίδι στην εκπαίδευση, εκτός από την καθαρική και επικοινωνιακή λειτουργία που παρέχει, οδηγεί στην ανάπτυξη των νοητικών δεξιοτήτων παράλληλα με των κοινωνικών δεξιοτήτων (Κοντογιάννη, 2000). Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι τα παιδιά με νοητική υστέρηση με τη βοήθεια του θεατρικού παιχνιδιού μπορούν να αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες που σχετίζονται με το γνωστικό και κοινωνικό τους τομέα, μέσα από καταστάσεις και γεγονότα τα οποία μπορούν να τους συμβούν στην καθημερινή πραγματικότητα. Μέσα από το φανταστικό κόσμο φάνηκε ότι μπορούν να μάθουν πώς πρέπει να συμπεριφέρονται και να αντιμετωπίζουν τους γύρω τους. Το πνεύμα της συνεργασίας και της ομαδικότητας έγινε αρκετά εμφανές μέσω του θεατρικού παιχνιδιού. Ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας υπήρξε κινητήριο δύναμη ώστε να έλθουν πιο κοντά τα παιδιά, να αποκτήσουν περισσότερη αυτοεκτίμηση και να ξεφύγουν από τις απρόσωπες σχέσεις και την απομόνωση. Η αλληλοβοήθεια και η συνεργατική σκέψη, καθώς και η συνομιλία με τη χρήση ευγενούς λεξιλογίου είναι στοιχεία που πάντοτε κατορθώνουν να οικειοποιούνται. Η εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού συνέβαλε στην προαγωγή αμοιβαίας αποδοχής, ενδοομαδικής αλληλεγγύης, πειθαρχίας και συντονισμού. Η ομαδική συνειδητοποίηση αναπτύχθηκε ομαλά όπως επίσης και η αφομοίωση της ομαδικής ταυτότητας από όλα τα μέλη.

Σχετικά με το **πέμπτο ερευνητικό ερώτημα** που αφορά την ψυχοκινητικότητα, σκοπός του θεατρικού παιχνιδιού είναι μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες ψυχοκινητικότητας να βοηθήσουμε το παιδί να γνωρίσει το σώμα του, τα μέλη και τη λειτουργικότητά τους και να αναπτύξει δεξιότητες σε απλές και σύνθετες κινήσεις π.χ. περπάτημα, τρέξιμο. Επίσης σκοπεύει να υποστηρίξει το μαθητή με στοχευμένες δραστηριότητες που προάγουν την αυτονομία και τη μαθησιακή διαδικασία στον ανώτερο βαθμό κινητής επίδοσης και έκφρασης. Τα παιδιά μετά τις θεατρικές

δραστηριότητες ήταν σε θέση να εκτελούν με ακρίβεια κινήσεις γενικής και λεπτής κινητικότητας, να προσανατολίζονται βιωματικά στο χώρο, να γνωρίζει το ρυθμό και το χρόνο και να σταθεροποιήσουν την πλευρίωσή τους. Η χρήση της γενικής και λεπτής κινητικότητας των μαθητών με μέτρια και ελαφριά νοητική υστέρηση που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα βελτιώθηκε αισθητά, όπως επίσης η εκφραστικότητά τους μέσω κινήσεων έγινε πιο έντονη. Ο προσανατολισμός τους στο χώρο όπως επίσης και ο ρυθμός έγινε καλύτερος. Τέλος η πλευρίωσή τους και η αίσθηση του χρόνου έδειξαν αυξητικές τάσεις από τους μαθητές.

Στο κομμάτι της συναισθηματικής νοημοσύνης και **έκτο για της έρευνα ερώτημα** με την ανακαλυπτική μέθοδο των θεατρικών δραστηριοτήτων στην πειραματική ομάδα κατέστη εφικτό να αναπτύξουν δημιουργικές δυνατότητες, νέους τρόπους επικοινωνίας, βαθύτερη κατανόηση των παραμέτρων των ανθρώπινων σχέσεων και καλύτερη κατανόηση και έκφραση τόσο του δικού τους συναισθηματικού κόσμου όσο και αυτή του περίγυρου μέσω του προσώπου, της μη λεκτικής επικοινωνίας, των κινήσεων, της στάσης του σώματος. Η **συναισθηματική νοημοσύνη** που οι μαθητές φάνηκε να καλλιέργησαν μέσα από την εμπειρία τους στο θεατρικό παιχνίδι είναι η ικανότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν τα δικά τους, καθώς και τα συναισθήματα των άλλων, να κάνουν διάκριση μεταξύ διαφορετικών συναισθημάτων και να τα ονομάσουν κατάλληλα, καθώς και να χρησιμοποιούν τη συναισθηματική πληροφορία ως οδηγό σκέψης και συμπεριφοράς. Το 2^ο ερευνητικό εργαλείο που απαντήθηκε από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας τόσο πριν όσο και μετά την θεατρική παρέμβαση έδειξε να έχουν πολύ μεγαλύτερο σκορ επί τις εκατό κατά την λήξη των θεατρικών παιχνιδιών και δράσεων, στην αναγνώριση του κατάλληλου συναισθήματος που εκφράζεται μέσα από φωτογραφίες ηθοποιών επιλέγοντας την ορθή απάντηση από τις τέσσερις προτεινόμενες (πολλαπλής επιλογής). Έτσι διαφαίνεται βελτίωση στην αυτοεπίγνωση, αυτοέλεγχο, ενσυναίσθηση και κατανόηση της κοινωνικής συμπεριφοράς. Οι μαθητές καλλιεργούν έτσι: 1) τον τρόπο της δικής τους συμπεριφοράς και έκφρασης, 2) τον χειρισμό των πολύπλοκων κοινωνικών σχέσεων, μέσα από κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης των άλλων 3) παίρνουν καλύτερες αποφάσεις, έχουν καλύτερες αντιδράσεις που καταλήγουν σε θετικά αποτελέσματα και χειρίζονται σε βάθος χρόνου τις αλληλεπιδράσεις τους με τους άλλους ανθρώπους 4)

αντιλαμβάνονται τι σκέφτονται και τι αισθάνονται οι άλλοι ακόμα και αν δεν αισθάνονται το ίδιο 5) είναι ευέλικτοι και κατευθύνουν προς επιθυμητή κατεύθυνση την συμπεριφορά τους, 6) προσαρμόζεται εύκολα στο περιβάλλον, και τέλος 7) αναφέρεται στην ικανότητα να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα τους και των άλλων, τις τάσεις και προδιάθεση που έχουν οι ίδιοι και οι άλλοι προς μια συγκεκριμένη συμπεριφορά.

Μετά την παρέμβαση τα παιδιά της πειραματικής ομάδας είχαν βελτίωση στη χρήση των υλικών, στη δραματοποίηση, το θεατρικό παιχνίδι, τον ήχο- ρυθμό και τα μουσικά όργανα γενικά την θεατρική και καλλιτεχνική τους έκφραση. Απαντάται έτσι θετικά και το **έβδομο ερευνητικό ερώτημα** που αφορά την βελτίωση των μαθητών ως προς την θεατρικότητα τους με διάφορα εκφραστικά μέσα/δράσεις και έκφρασή τους καλλιτεχνικά μέσω της ζωγραφικής, του χορού, της μουσική και της δημιουργίας κατασκευών, υλικών, μάσκας και σκηνικών που βοηθούν στην εξέλιξη και στο ζωντάνεμα της θεατρικής διαδικασίας.

Οι μελέτες και οι παρατηρήσεις της μουσικής πάνω στους ανθρώπους έχουν δείξει ότι υπάρχει άμεση σχέση ανάμεσα στον τύπο του οργάνου της μελωδίας και της αρμονίας και στην επίδρασή τους στο σωματικό και συναισθηματικό επίπεδο. Τα κρουστά μουσικά όργανα που χρησιμοποιούμε αρκετά στην Ειδική Αγωγή, είναι κατ' εξοχήν ρυθμικά όργανα και ο ρυθμός τους εκφράζει θέληση. Τα πνευστά έχουν σχέση με τη μελωδία και εκφράζουν την σκέψη, ενώ τα έγχορδα σχετίζονται με την αρμονία και εκφράζουν συναισθήματα. Τα ηχητικά εφέ, ο ρυθμός, η μουσική και το τραγούδι συνιστώντας αναπόσπαστο μέρος της θεατρικής τέχνης λειτουργώντας ως κώδικας θεατρικής επικοινωνίας και μηχανισμός που συνεργεί στην πρόσληψη μίας θεατρικής πρακτικής παρέμβασης. Μέσα από θεατρικές τεχνικές και παιχνίδια κίνησης με ρυθμό, αυξομείωσης της έντασης και της τονικότητας της φωνής, αξιοποίησης ήχων, μουσικών μοτίβων ή θεμάτων ως ερέθισμα / κίνητρο για αλεκτικούς, σωματικούς αυτοσχεδιασμούς, για τη δημιουργία μίας ιστορίας ή την επένδυση μίας δραματοποίησης ή θεατρικού δρώμενου επιτυγχάνεται εκτός από την καλλιέργεια και ενίσχυση της μουσικής νοημοσύνης των ατόμων με ελαφριά και μέτρια νοητική υστέρηση, η ψυχοσυναισθηματική εξισορρόπηση και εκτόνωση από εντάσεις, άγχη και φοβίες. Η μουσική μπορεί επίσης να έχει προσδώσει θετικό αντίκτυπο. Είναι πιθανό ότι πολλοί παράγοντες συνδυάζονται για να δημιουργήσουν

το ενθαρρυντικό αποτέλεσμα. Συνοψίζοντας, σε μεγάλο μέρος της έρευνας το τραγούδι και η μουσική ήταν βοηθητικά εργαλεία κατά την συνεργασία με τους μαθητές. Όταν στην τάξη επικρατούσε έντονη ανησυχία, εκνευρισμός ή πτώση ενδιαφέροντος τα μουσικά όργανα βοηθούσαν να επανέλθει η τάξη. Ακόμα, κάποιο ορχηστρικό χαλαρωτικό κομμάτι ή κάποιο που ευχαριστούσε τα παιδιά, ενεργοποιούσε την ομάδα και πήγαιναν στην επόμενη εργασία.

Μέσω της ζωγραφικής σε συγκεκριμένες σκηνές, οι μαθητές εξέφρασαν τα αισθήματα που τους έχει προκαλέσει η κάθε σκηνή, ζωγράρισαν τους ήρωες, βοήθησαν στην εικονογράφηση της Φρουτ-Οδύσσειας. **Το μουσικό παιχνίδι εναλλάσσεται με τις εικαστικές δραστηριότητες.** Τα παιδιά γνώρισαν τα χρώματα και τα σχήματα και με διάφορα υλικά αποτύπωσαν στο χαρτί έννοιες που σχετίζονται με τη έπος, τους ήρωες, τους Θεούς του Ολύμπου, τους διάφορους σταθμούς του Οδυσσέα, την αποτύπωση σε μια κόλλα χαρτί της συναισθηματικής κατάστασης που τους δημιούργησε το θεατρικό παιχνίδι. Έφτιαξαν ρόλους σε τοίχο και τους συμπλήρωσαν με λέξεις και εκφράσεις, έκοψαν παπύρους και στόλισαν την τάξη με τα σημαντικότερα σημεία ή αποφθέγματα κάθε μαθήματος. **Με αυτόν τον τρόπο ενισχύθηκε η λεπτή κινητικότητάς τους, η αίσθηση του χώρου και του χρόνου και ενδυναμώθηκε η φαντασίας τους.** Δημιουργώντας ατομικά και ομαδικά έργα ζωγραφικής, τα παιδιά μαθαίνουν να εκφράζονται και να συνεργάζονται με τα άλλα παιδιά.

Επιπλέον έφτιαξαν κατασκευές όπως καράβι με υλικά ξύλο, φελλό και χοντρά πανιά, κατασκεύασαν μάσκες χάρτινες ή από γύψο που εξέφραζαν διάφορα συναισθήματα ή αντιπροσώπευαν κάποιο πρόσωπο της Οδύσσειας. Με απλά υφάσματα και σεντόνια δημιούργησαν κοστούμια, έφτιαξαν στέμματα και τα στόλισαν με χάντρες που φορέθηκαν κατά την διάρκεια των θεατρικών δράσεων. Απλά ξύλα μετατράπηκαν σε ραβδιά, σακί σε ασκί του Αιόλου, χάρτινα κουτιά σε σεντούκια σκέψεων κ.α. Η καρέκλα έγινε θρόνος ή καυτή καρέκλα, το θρανίο καράβι ή βάθρο κ.τ.λ. Η φαντασία τους καλλιεργήθηκε και απλά υλικά του σχολείου ή άλλα που έφεραν οι μαθητές από τα σπίτια τους μετατράπηκαν σε σκηνικά, κοστούμι ή μάσκα.

Μέσα από τον χορό οι μαθητές με ελαφριά και μέτρια νοητική υστέρηση ήρθαν σε επαφή με τους συμμαθητές τους, τους πλησίασαν, τους άγγιξαν, γνώρισαν το σώμα

και τις δυνατότητές του, απέκτησαν αυτοεκτίμηση και έμαθαν να πειθαρχούν τον εαυτό τους σε ελεύθερες αυτοσχέδιες κινήσεις όπως και σε οργανωμένες, ομαδικά δομημένες και καμωμένες όπως και κάποια κινησιολογικά ξεσπάσματά τους στο άκουσμα ενός οργάνου, μιας μελωδίας ή τραγουδιού. Ο χορός έδωσε την ευκαιρία σε κάθε μαθητή, ανεξάρτητα από το νοητική μειονεξία που αντιμετώπιζε, να απολαύσει την μαγεία του χορού με όλα τα οφέλη που προσφέρει και να αφηθεί σωματικά. Συνάμα μέσα από τον χορό οι απολαβές ήταν διασκέδαση, χαλάρωση, εκγύμναση πνευματική ανάπτυξη, κοινωνικοποίηση, πειθαρχία και ενίσχυση της αυτοπεποίθησης. Ο χορός είναι δώρο των Θεών προς τον άνθρωπο σύμφωνα με τους αρχαίους Έλληνες και σίγουρα δεν είναι αποκλειστικό προνόμιο των υγιών ατόμων. Ο χορός είναι τέχνη και η τέχνη δεν κάνει διακρίσεις. Όλοι μπορούν να χορέψουν, με τον δικό τους ξεχωριστό τρόπο ο καθένας και να εκφραστούν μέσα από αυτόν.

Όσον αφορά **το όγδοο ερευνητικό ερώτημα**, αποδείχθηκε ότι η τέχνη του θεάτρου μπορεί να προσεγγίζει την γνώση με τρόπο απλό και κατανοητό ώστε να εξοικειωθούν οι μαθητές με περαιτέρω έννοιες, γεγονότα, επιτεύγματα και δημιουργήματα, καθημερινούς προβληματισμούς, αναστοχασμό, διάκριση του καλού από το κακό, ηθικού από το ανήθικο η οποία διαφάνηκε από την επιτυχή ολοκλήρωση και θεατρικό «παίξιμο» μέσα από την συμμετοχή τους στις θεατρικές δράσεις των μαθημάτων. Δεδομένου ότι το δραματικό παιχνίδι είναι τόσο έμφυτο στα παιδιά, θα πρέπει να συνεχίζεται στη στοιχειώδη τάξη. Είναι κάτι που τα παιδιά είναι πολύ καλά και αγαπούν να κάνουν. «Τα παιδιά φέρνουν μαζί τους στην τάξη την καθολική ανθρώπινη ικανότητα να παίζουν, να συμπεριφέρονται», «πολλά παιδιά εμπλέκονται αυθόρμητα σε ένα τέτοιο δραματικό παιχνίδι από την ηλικία των δέκα μηνών» (Wagner, 1976). Είναι πολύ φυσικό για ένα παιδί να χρησιμοποιεί τη φαντασία του για να μεταμορφώσει τον εαυτό του. Είναι ειδικό στον τομέα. Ο γνωστός ψυχολόγος, ο Σίγκμουντ Φρόιντ δηλώνει: «Θα έπρεπε σίγουρα να κοιτάξουμε στο παιδί τα πρώτα ίχνη της φανταστικής δραστηριότητας. Η πιο αγαπημένη και πιο απορροφητική κατοχή του παιδιού είναι το παιχνίδι». Ο κάθε μαθητής έδωσε το προσωπικό του στίγμα, χτίζοντας όμως όλοι μαζί το αποτέλεσμα που εκτυλίχθηκε στους συμμαθητές τους, στους δυο εκπαιδευτικούς-εμπνευστές και στον ερευνητή.

Κατά τη διάρκεια θεατρικών δραστηριοτήτων, το σχήμα του μαθητή ή η προηγούμενη γνώση του θέματος ενεργοποιείται για να καταλήξει σε πλήρη κατανόηση. Ουσιαστικά, όταν μαθαίνουμε, συνθέτουμε. Συνδυάζουμε τις προηγούμενες γνώσεις μας με τις νέες πληροφορίες και δημιουργούμε κάτι νέο στο μυαλό μας. «Κάθε εγκέφαλος είναι μοναδικός. Οι γενετικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες επηρεάζουν τη μάθηση και οι σχέσεις μεταξύ των κυττάρων δημιουργούνται από τις μοναδικές εμπειρίες ενός ατόμου» (Lawson, 2001). Το θεατρικό παιχνίδι είναι ένας τόσο καλός τρόπος σύνθεσης λόγω του πόσο εμπλεκόμενοι πρέπει να είναι οι συμμετέχοντες. Πρέπει να υπενθυμίσουν το σχήμα τους πριν από το θ.π και να χρησιμοποιήσουν τη νέα τους γνώση για να δημιουργήσουν το δράμα. Όταν το δράμα τελειώσει, υπάρχει περιθώριο για προβληματισμό. Ο προβληματισμός είναι συχνά ένα βήμα που παραβλέπεται στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας.

«Ίσως να λέμε ότι κάθε παιδί στο θεατρικό παιχνίδι συμπεριφέρεται σαν ένας φανταστικός συγγραφέας, δημιούργησε έναν δικό του κόσμο ή, ανανεώνοντας πραγματικά τα πράγματα του κόσμου του και το διατάζει με έναν νέο τρόπο που τον ευχαριστεί καλύτερα ... » (Koste, 1995). Όταν τα παιδιά μεταμορφώνονται, η φαντασία τους απελευθερώνεται. Στη συνέχεια μπορούν να κάνουν συνδέσεις μεταξύ των προηγούμενων εμπειριών τους και του άγνωστου. Αυτή η σύνδεση βοηθά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να μάθουν καλύτερα.

Τέλος οι μαθητές ασκήθηκαν και έμαθαν μέσα από ένα θετικό και ευχάριστο κλίμα που δημιουργεί το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα του θεατρικού παιχνιδιού. Είδαν το κείμενο της Οδύσσειας με ευαισθησία, δημιουργικότητα και κριτική ματιά. Αυτή η νέα ματιά αποτυπώθηκε σε θεατρικά δρώμενα μέσα από τα κείμενα της Φρουτ-Οδύσσειας και σχέδια διδασκαλίας μαθημάτων στηριζόμενα στο θεατρικό παιχνίδι και την δραματοποίηση κειμένων. Ο σχεδιασμός κάθε φιλολογικής ενότητας έγινε με βάση τους εκάστοτε γνωστικούς στόχους και εμπλουτίστηκαν με στόχους βελτίωσης ποικίλων δεξιοτήτων των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες . Η μύηση στις θεατρικές τεχνικές έγινε σταδιακά σε κάθε μάθημα, και οι μαθητές εθίστηκαν σε αυτή τη διδασκαλία συμμετέχοντας στις δραστηριότητες ενεργά, κάτι που είναι δύσκολο σε μια παραδοσιακή διδασκαλία για την συγκεκριμένη ομάδα μαθητών. Μέσω της χρήσης διαφορετικών κάθε φορά θεατρικών τεχνικών, εμπλουτίσαμε τη διδασκαλία

και κινητοποιήσαμε το ενδιαφέρον των μαθητών, τους μεταβάλλαμε σε ενεργητικούς μαθητές που βοηθούσαν στην διεξαγωγή και εξέλιξη του μαθήματος και στα σίγουρα τους ευαισθητοποιήσαμε γνωστικά για το περιεχόμενο. Τους ενεργοποιήσαμε διανοητικά και συναισθηματικά, εμπλέκοντας στη διδασκαλία και άλλων ειδών νοημοσύνης και άρα απευθυνθήκαμε σε μεγαλύτερο αριθμό μαθητών. Έτσι κι εμείς ως εκπαιδευτικοί βελτιώσαμε τα εκφραστικά και επικοινωνιακά μας μέσα και οδηγήσαμε τους μαθητές στη γνώση, με τρόπους σύγχρονους, ευφάνταστους, βιωματικούς και μη βαρετούς. Επιπλέον, ενθάρρυνε την πολυμορφία σε τρόπους έκφρασης, έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές Α.Μ.Ε.Α. να παίζουν πραγματικά, να εκδηλώσουν προσωπικές ανάγκες και παρορμήσεις χωρίς την αγωνία οποιασδήποτε κριτικής. Χάρη στον θαυμασμό τους προς τον ήρωα, οι μικροί κοινωνοί ξεγυμνώνουν τις όψεις τις ατέρμονες του αθέατου αποκτούν αισθητική υπεροχή κι ενσυναίσθηση και εξοικειώνονται με προσεγγίσεις της μη λεκτικής επικοινωνίας.

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που παρατηρήθηκε, ήταν η ένδειξη αυξημένης ενσυναίσθησης, κοινωνικής αναφοράς και επικοινωνίας στα με Ε.Α. της πειραματικής ομάδας που αναφέρθηκε ότι έχουν γενικευτεί στο σχολικό περιβάλλον και στο ευρύτερα κοινωνικό τους περιβάλλον. Το θ.π. μπορεί να προωθήσει την αυτο-αποτελεσματικότητα καθώς το άτομο κερδίζει μεγαλύτερη ευαισθησία απέναντι σε άλλους (Peter, 2003). Οι μαθητές επικοινωνούν με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας με τη 'γλώσσα του σώματος'. Επιπλέον, οι ίδιοι γνωρίζουν το μυϊκό τους σύστημα και μαθαίνουν να ελέγχουν τα διάφορα μέλη τους. Η ομάδα αποκτά μια ιδιαίτερη σχέση με το σώμα της και γνωρίζει, επομένως, καλύτερα τον εαυτό της.

Η δραματοποίηση λειτούργησε ως εργαλείο για την αναβίωση και το «ζωντάνεμα» των κειμένων από μετάφραση της Οδύσσειας καθώς ενίσχυσε και ανέδειξε τις αξίες που ενυπάρχουν σε αυτά μέσα από μία διαδικασία βιωματικής γνώσης και ουσιαστικής επικοινωνίας των μαθητών. Η δραματοποίηση, ως διδακτική και παιδαγωγική μέθοδος, ενσαρκώνει σχεδόν ιδανικά τη σύγχρονη μορφή της ομαδοσυνεργατικής και μαθητοκεντρικής διδασκαλίας ενώ μπορεί να λειτουργήσει με απόλυτη επιτυχία μέσα σε διαθεματικούς άξονες. Παράλληλα, καθώς η επιδίωξη πια δεν είναι μόνο παιδαγωγική ή διδακτική, αλλά αισθητικο-καλλιτεχνική, η

δραματοποίηση λειτούργησε ως γνήσιο μέσο καλλιτεχνικής έκφρασης αφού οδήγησε σε ένα σκηνικό αποτέλεσμα με καλλιτεχνικές δράσεις/παιχνίδι και απόλυτη συμμετοχή των μαθητών σε όλα τα επίπεδα.

Επίσης, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας αντιλήφθηκαν, μέσω μιας δοκιμασίας, πως πολλές φορές μπορεί να είναι μια διαδικασία πιο κοπιαστική (π.χ. ανάβαση σκάλας) αλλά στο τέλος μόνο θετικές απολαβές θα έχουν, ενώ όταν κάτι γίνεται πιο εύκολα (π.χ. ανάβαση σκάλας) οι απολαβές είναι αρνητικές (μη αρεστό περιβάλλον). Δεν κέρδισαν τίποτα παρά μόνο ένα κενό μαύρο κουτί που συμβολίζει την σκοτεινιά αυτών των συναισθημάτων (μαύρο κουτί) και την κενότητα των συναισθημάτων (άδειο κουτί) που τους οδήγησαν αυτές τους οι πράξεις.

Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού τα παιδιά επίσης αναρωτήθηκαν τι είναι αυτό που μας κάνει να βλέπουμε κάποιον που δεν γνωρίζουμε αρνητικά/με κακία ή με ζήλια. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των ανθρώπων που φθονούν; Πως φαίνονται στους άλλους; Τι προκαλούν στον ψυχισμό του αποδέκτη αυτής της αρνητικής στάσης;

Οι μαθητές έμαθαν να επιχειρηματολογούν, να εκφράζουν ελεύθερα την σκέψη τους, θα νιώσουν ότι ανήκουν σε ομάδα και παλεύουν για ένα κοινό σκοπό. Επιπλέον ανέπτυξαν τον προφορικό τους λόγο και συνειδητοποίησαν ότι για να γίνει ένας τόπος βιώσιμος θα πρέπει να μην υπάρχει εχθρικό κλίμα και να έχουν πρόσβαση στα αγαθά για να μπορέσουν να καλύψουν τις βασικές τους ανάγκες και να επιβιώσουν.

Εκτός από άλλα σημαντικά πράγματα, αυτό το θεατρικό παιχνίδι θα διδάξει στα παιδιά με ειδικές ανάγκες να αγαπούν όλο και περισσότερο την ειρήνη και να μισούν τον βαρύτερο τρόπο του πολέμου. Επιπλέον, αυτό το έργο του Ομήρου παρουσιάζει όλα τα κακά πράγματα που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια ενός πολέμου, όπως ο θάνατος, η κακομεταχείριση και οι δυσκολίες που οι άνθρωποι πρέπει να απολαμβάνουν τις απολαύσεις της ζωής. Έτσι, είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να παρουσιάσει αυτό το έργο στα παιδιά και επίσης να τους παροτρύνει να συμμετάσχουν σε αυτό το θεατρικό έργο. Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να

χρησιμοποιήσει αυτό το έργο ως παράδειγμα για να παρουσιάσει τους σύγχρονους και τους πιο γνωστούς πολέμους, όπως ο Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος, και να ενθαρρύνει τα παιδιά να αγαπούν τους ανθρώπους όλων των εθνών και όλων των φυλών. Αυτό θα βοηθούσε στην εξάλειψη κάθε ίχνος ρατσισμού από τα παιδιά. Το νόημα του έργου είναι ότι η αγάπη μεταξύ ανθρώπων ξεπερνά όλα τα κακά στον κόσμο και αυτό πρέπει να γίνει κατανοητό από τα παιδιά.

Τέλος, έμαθαν πως μπορούμε να κρατήσουμε την ψυχραιμία μας, να ελέγξουμε την παρόρμηση να έχουμε τις αισθήσεις μας και τις αντένες μας ανοιχτές και να μην παρασυρθούμε από την οργή και το μένος που μας διακατέχει, ώστε να γίνουμε βορρά, στους σύγχρονους «μνηστήρες».

8.1.4. Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα και Σκέψεις για Αλλαγές

Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας δημιουργούν προϋποθέσεις για περαιτέρω έρευνα. Για παράδειγμα, η εκτίμηση ενός παρεμβατικού προγράμματος Θεατρικού Παιχνιδιού θα μπορούσε να συμπληρωθεί με ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα που θα επιτρέψουν να μελετηθούν σε βάθος περισσότερες και διαφορετικές πτυχές και οπτικές της ανάπτυξης κινητικών, γνωστικών, συναισθηματικών, κοινωνικών και ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο μέλλον, θα ήταν χρήσιμο σίγουρα, να εξεταστεί η επιρροή ανάλογου προγράμματος στην ολόπλευρη ανάπτυξη παιδιών μικρότερης ηλικίας με μέτρια και ελαφριά νοητική υστέρηση, κατά την είσοδό τους στο Νηπιαγωγείο, και μάλιστα να γίνει προσπάθεια συνεργασίας γονέων και ειδικών παιδαγωγών σε αυτή τη διαδικασία.

Επίσης, θα ήταν χρήσιμη η μελέτη της επίδρασης παρόμοιου θεατρικού προγράμματος με στοιχεία θεατρικού παιχνιδιού και σε άλλες ομάδες πληθυσμών, όπως παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, με χρόνιες ασθένειες, ακόμα και συναισθηματικά προβλήματα ή ακόμα και σε ομάδες με δυσκολίες στην κίνηση ή στην ακοή ή την όραση, όπως και σε μαθητές με αυτισμό ή ΔΕΠΠΥ. Μάλιστα, θα ήταν ενδιαφέρουσα μια χρόνια έρευνα, που θα στηρίζεται στη παρέμβαση με θεατρικό παιχνίδι και σε άλλα μαθήματα ή γνωστικά αντικείμενα και θα γίνεται αξιολόγηση κι εκτίμηση των δυνατοτήτων και των εξελίξεων των συμμετεχόντων σε συγκεκριμένους/εξειδικευμένους ή γενικότερους τομείς.

Αξιολόγηση θα ήταν κάποια συγκριτική μελέτη με διαφορετικά παρεμβατικά προγράμματα, για παράδειγμα, μουσικοκινητικά, θεατρικά, κουκλοθέατρο, δραματοθεραπεία, παραμύθι, ΤΠΕ και άλλα, και με την επίδρασή τους στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Θα μπορούσε, επίσης, μελλοντικά να δημιουργηθεί κάποιος ερευνητικός σχεδιασμός που θα περιλαμβάνει επαναμετρήσεις (follow up) μετά το πέρας κάποιου χρονικού διαστήματος από το πρόγραμμα, για να διαπιστωθεί αν διατηρείται, ή όχι η βελτίωση των μαθητών/τριών. Γεγονός, όμως, αποτελεί το ότι πρέπει να υπάρχει παρέμβαση στην προσχολική και στην πρώτη σχολική ηλικία, αφού τα παιδιά έχουν σημαντικά περιθώρια βελτίωσης των δυνατοτήτων τους.

Βασιζόμενοι στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, δίνονται κάποιες προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Δεδομένου του μικρού δείγματος προτείνεται μελλοντικά να γίνει αντίστοιχη έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα, το οποίο μπορεί να εκτίνεται και σε περισσότερες περιοχές της χώρας. Ποιοτικές μελέτες χρησιμοποιούν μικρότερο αριθμό συμμετεχόντων (γιατί γίνεται έρευνα σε βάθος) αλλά όσο μεγαλώνει το μέγεθος του δείγματος τόσο βελτιώνεται η ακρίβεια εκτίμησης του μέσου όρου του πληθυσμού από τον μέσο όρο του δείγματος.

Επίσης, καθώς η διάρκεια πραγματοποίησης της έρευνας ήταν ένα σχολικό έτος και δυο σχολικές ώρες εβδομαδιαίως, προτείνεται η μελλοντική έρευνα να έχει μεγαλύτερη διάρκεια και να καταλαμβάνει περισσότερες ώρες εβδομαδιαίως.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε περιορίστηκε στην σχολική αίθουσα λόγω αδυναμίας εύρεσης μεγαλύτερου και ειδικά εξοπλισμένου χώρου όπως και μετακίνησης σε αυτόν των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Προτείνεται μελλοντικά να συμπεριληφθούν και εξωτερικοί χώροι με ειδικό εξοπλισμό και καταλληλότερη διαμόρφωση.

Με βάση, εν τέλει, τις παραπάνω επισημάνσεις και τα σημαντικά αποτελέσματα που πρόβαλε το θεατρικό παιχνίδι και δράσεις στην Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, επισημάνεται η αναγκαιότητα ανάλογων προγραμμάτων μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύγχρονοι παιδαγωγοί, νηπιαγωγοί, δάσκαλοι και καθηγητές οποιασδήποτε ειδικότητας οφείλουν να ενημερώνονται και να αξιοποιούν προγράμματα σαν το παρόν παρεμβατικό, προκειμένου να στοχεύουν στην περαιτέρω βελτίωση των δυνατοτήτων των μαθητών/τριών τους με ή χωρίς ειδικές ανάγκες. Παρόμοια παρεμβατικά προγράμματα στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των μαθητών/τριών και στην ακόλουθη πορείας τους. Το κατάλληλο πρόγραμμα παρέμβασης στηριζόμενο στις θεατρικές δράσεις/παρεμβάσεις και τις εξατομικευμένες ανάγκες του κάθε μαθητή, μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη και εξέλιξη συνολικά. Επομένως, πρώτιστης σημασίας αποτελεί η διαπίστωση και ο διαχωρισμός εκείνων των προγραμμάτων που υποστηρίζουν την «ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη» του μαθητή.

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποτελεί ένα μήνυμα προς τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής για τη δραστηριοποίησή τους και την διδασκαλία πέρα από τους κλασικούς και παγιωμένους/παραδοσιακούς τρόπους με συνδιδασκαλία ειδικοτήτων για αποτελεσματικότερη και ολόπλευρη διδασκαλία. Η μουσική, η ζωγραφική, η ποίηση, το παραμύθι, το θέατρο, το παίγνιες δράσεις, τα ΜΜΕ και οι ΤΠΕ ενισχύουν και προάγουν τους μαθητές Α.Μ.Ε.Α. σε πολλά επίπεδα.

Πρωτίστης σημασίας θέμα είναι η κατάλληλη συμβουλευτική και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων. Αξιόλογη θα είναι η παρουσία και διαμόρφωση εξατομικευμένων προγραμμάτων, αλλά και η συνεργασία με τους γονείς και τους αρμόδιους φορείς. Εν κατακλείδι, σημαντικός είναι ο σχεδιασμός παρεμβατικών προγραμμάτων για την αντιμετώπιση των εξατομικευμένων αναγκών του, με βάση τα γενικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών (ΑΠΣ) και με στόχο την καλύτερη δυνατή εκπαιδευτική υποστήριξη όλων των μαθητών. Χρήσιμες και ουσιαστικές πληροφορίες παρέχουν και τα ήδη υπάρχοντα ΑΠΣ ειδικής αγωγής, που οφείλουν όλοι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής να γνωρίζουν και να χρησιμοποιούν, προτού πειραματιστούν και με εναλλακτικές μορφές εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Οι δυσκολίες των μαθητών/τριών που φοιτούν σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε και σε τμήματα ένταξης ή παράλληλη στήριξη δεν είναι ανυπέρβλητες. Με το σχεδιασμό του κατάλληλου παρεμβατικού θεατρικού προγράμματος η ποιότητα μαθητικής ζωής τους μέλει γενέσθαι καλύτερη. Έτσι, οι κατάλληλες θεατρικές παρεμβάσεις οφείλουν να γίνουν αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων.

Τόσο η γενική όσο και η ειδική εκπαίδευση, θα πρέπει να εστιάζει στην εξάσκηση των νοητικών λειτουργιών των εκπαιδευόμενων παιδιών που φοιτούν στα εκάστοτε εκπαιδευτικά ιδρύματα. Αυτό αιτιολογείται από το γεγονός πως όλες οι βασικές λειτουργίες του ανθρώπου, και ιδίως οι ανώτερες λειτουργίες του πηγάζουν από τις νοητικές του δυνατότητες. Για το λόγο αυτό τα παιδιά εξαιτίας των νοητικών τους αποδόσεων, διαμορφώνουν και την απόδοσή τους στο σχολικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Όμως, η άμεση διδασκαλία που πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό, και κυρίως η χρήση παλαιών και αποδοτικών τεχνικών, δεν μπορεί να εξασφαλίσει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα για την αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών, βελτιώνοντας ταυτόχρονα τη μνημονική ικανότητα των μαθητών και τις

δεξιότητες/ικανότητές τους σε όλα τα επίπεδα και τους τομείς, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Για να μπορέσουν να περιοριστούν τα προβλήματα, οι αδυναμίες και δυσκολίες των μαθητών αυτών, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί ορισμένα εκπαιδευτικά εργαλεία, μέσω των οποίων είναι δυνατή η κωδικοποίηση και η οργάνωση της πληροφορίας στο νου των μαθητών, να γίνει εξάσκηση, βελτίωση δεξιοτήτων και απόκτηση νέων ή ανάδειξη κρυμμένων ικανοτήτων. Ένα από αυτά είναι και η θεατρική αγωγή στα πλαίσια της ειδικής αγωγής. Μάλιστα, τα εργαλεία αυτά αποτελούν συγκεκριμένες και ιδίως σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, τις οποίες ο εκπαιδευτικός οφείλει να οργανώσει και να εμπλουτίσει από μόνος του, αναλόγως με τις εκπαιδευτικές και τις προσωπικές ανάγκες των μαθητών του σχολικού του ακροατηρίου. Βασική λειτουργία των πνευματικών αυτών εργαλείων είναι η συμβολή του στην κωδικοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού από τους μαθητές, καθώς μέσω αυτών θα είναι δυνατή η δημιουργία συνειρμικών σκέψεων και ως εκ τούτου συνδετικών δεσμών, ανάμεσα στις προηγούμενες προσωπικές εμπειρίες τους και στην νέα παρεχόμενη πληροφορία την οποία λαμβάνουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Ως απάντηση και λύση έρχεται το θεατρικό παιχνίδι, μια παιδοκεντρική διαδικασία, που υποστηρίζει τη συνεργασία ως προς τα μέλη της ομάδας, διασυνδέει τον γνωστικό με τον αισθητικό τομέα και αποτελεί μια δράση διαμεσολαβητική ως προς τη θεωρία και την πράξη. Η θεατρική εμπύχωση, ως μέθοδος, μεταφέρει την ουσία της τέχνης στον κόσμο των παιδιών και τους μιλά με τη γλώσσα του θεάτρου στο παιχνίδι τους. Είναι μια ψυχοπαιδαγωγική και καλλιτεχνική- θεατρική διαδικασία και μέθοδος, που δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να παίζουν και να επικοινωνούν στην ομάδα με βάση τις ανάγκες τους, κινητοποιώντας την έμπνευση των ιδεών και τη φαντασία τους και, ιδιαίτερα, μέσω της σωματικής τους έκφρασης, να αναπαριστούν σε θεατρικό ρόλο κάθε φορά καταστάσεις που σχετίζονται με διάφορες μορφές μάθησης. Τέλος ενθαρρύνεται η δημιουργική συνάντηση των παιδιών με τα κείμενα, δίνονται μεγαλύτερα περιθώρια ενεργοποίησης, αυτενέργειας και αλληλεπίδρασης, βιώνοντας την λογοτεχνική ανάγνωση σε μια γοητευτική περιπέτεια (Φρυδάκη, 2003) Νομίζουμε πως σ' αυτό το πλαίσιο η παρουσία της Θεατρικής Αγωγής θα

δώσει στη διαδικασία μια δυναμική και αποτελεσματική διάσταση, αφού η διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού διαμεσολαβώντας ανάμεσα στο κείμενο και στα παιδιά, το μεταμορφώνει σε φανταστικό δρώμενο αξιοποιήσιμο για προβολή δημιουργικής-κριτικής σκέψης, συναισθήματος, προσωπικής έκφρασης λόγου, κίνησης και δράσης, με ποικίλες κοινωνικές προεκτάσεις και εμπλουτίζει παράλληλα τις αισθητικές εμπειρίες, με τελικό προορισμό τη βελτίωση της προσωπικής, συναισθηματικής, διαπροσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων.

Η ουσιαστική γνώση, η πραγματική πρόοδος δεν επιτυγχάνεται με την παθητική αναμετάδοση της όποιας ύλης. Αν στόχος μας είναι ο εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης προκειμένου αυτή να μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας συνεχώς μεταβαλλόμενης σύγχρονης κοινωνίας θα πρέπει η διδασκαλία να στοχεύει σε αρετές όπως την ενεργοποίηση του ατόμου την καλλιέργεια του πνεύματος και της φαντασίας και η ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης. Και το θεατρικό παιχνίδι στην εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά προς αυτή την κατεύθυνση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- **Αγγελοπούλου-Σακαντάμη, Ν.**, (2004). Ειδική Αγωγή. Αναπτυξιακές διαταραχές και χρόνιες μειονεξίες. Θεσσαλονίκη. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- **Αθανασίου, Α.** (1993). Γλώσσα – Γλωσσική Επικοινωνία και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ιωάννινα.
- **Άλκηστις** (1989). Το Αυτοσχέδιο Θέατρο στο Σχολείο. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα
- **Άλκηστις** (2000). Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- **Αναγνωστόπουλος, Β.** (1995). Ποίηση και Σχολείο. Εκδ. : Πατάκη, Αθήνα.
- **Απόφαση του Συμβουλίου 93/136/ΕΟΚ**, ΕΕ, αριθμός 156, 1993:30.
- **Αραμπατζή, Μ.**, (2016). «Η ετερότητα στα έργα του Ομήρου: το παράδειγμα της Οδύσσειας, μια διδακτική πρόταση». Μεταπτυχιακή Εργασία, Διατμηματικό/Διεπιστημονικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: «Ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης: Ένα σχολείο για όλους», Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- **Αυγητίδου, Σ.**, (2001). Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Τυπωθήτω
- **Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ.** (2003). Ο ‘άριστος’ και ο ‘κακός’ μαθητής: χάσματα και γέφυρες. Στο Γκόβας Ν. (επιμ.), Το θέατρο και οι παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση, «δημιουργικότητα και μεταμορφώσεις». Πρακτικά από την 4^η Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση-Αθήνα, Μάρτιος 2004. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο
- **Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ.** (2007). Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση.
- **Βέικου, Χ.**, (2007). Εισαγωγή. Στο: J. Bruner, Ο Πολιτισμός της Εκπαίδευσης (σσ. 11-28). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- **Βίννικοτ, Ντ.**, (1979). Το Παιδί, το Παιχνίδι και η Πραγματικότητα, Αθήνα, Καστανιώτης
- **Βιντζηλαίος, Δ.**, (2006). Εργαστήρι αυτοαντίληψης και αυτοεικόνας. Στο Γιαννούλη Μπ., Γκόβας & Μερκούρη Αν. (επιμ.), Το θέατρο στην εκπαίδευση. Δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21^ο αιώνα. Πρακτικά από την 5^η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση-Αθήνα, Μάρτιος 2006. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- **Βλάχος, Φ.**, (1998). Αριστεροχειρία, μύθοι και πραγματικότητα, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά γράμματα
- **Βογινδρούκας, Ι. & Scherrat, D.**, (2005). Οδηγός Εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Αθήνα: Εκδόσεις: Ταξιδευτής.
- **Βράγκες, Σ.**, (2004). «Μαθαίνοντας μέσα από το θεατρικό παιχνίδι». Στο Γκόβας Ν. (επιμ.), Το θέατρο και οι παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση, «δημιουργικότητα και μεταμορφώσεις». Πρακτικά από την 4^η Διεθνή Συνδιάσκεψη για Το Θέατρο στην Εκπαίδευση-Αθήνα, Μάρτιος 2004. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- **Βρεττός, Ι.**, (2013). Το Θέατρο στα Αναλυτικά Προγράμματα του Νέου Σχολείου: προβληματισμοί και προβλήματα στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών
- **Βουλή των Ελλήνων**, (2013). Αναθεώρηση του Συντάγματος της Ελλάδας, 2008. Διεύθυνση εκδόσεων και εκτυπώσεων της Βουλής των Ελλήνων.
- **Γερμανός, Δ.**, (1993). Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής: Η Παιδαγωγική Ποιότητα του Χώρου. Αθήνα: Gutenberg.
- **Γέρου, Θ.**, (1984) Το συμβολικό παιχνίδι βάση και αφετηρία καλλιτεχνικής δραστηριότητας στο σχολείο, Αθήνα, Δίπτυχο
- **Γεωργίου, Δ.**, (2015). Μαθησιακοί Τύποι και Μαθησιακές Ικανότητες: Μια Προκαταρκτική Έρευνα με Χρήση του Ψυχομετρικού Τεστ της «CAP'S ARISTON». Διπλωματική Εργασία Μεταπτυχιακού, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- **Γεωργοπαπαδάκος, Α.**, (2000). Ελληνική Γραμματολογία: Από τις αρχές ως το τέλος του βου μ.Χ. αιώνα (16η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Βιβλιοπωλείο Μόλχο.
- **Γιάνναρης, Γ.** (1995). Θεατρική Αγωγή και Παιχνίδι. Αθήνα: Εκδόσεις: Γρηγόρης

- **Γιάνναρης, Γ.** (1998). Θεατρική Αγωγή σε όλη την εκπαίδευση. Σύγχρονη Εκπαίδευση 102, 29-38.
- **Γκαλλάν, Α. & Γκαλλάν, Ζ.** (1997). Το παιδί με νοητική καθυστέρηση και η κοινωνία. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- **Γκαρρανή, Σ.,** (2008). «Αυτισμός και παιχνίδι – μια πιλοτική έρευνα της καταγραφής και διερεύνησης των απόψεων εκπαιδευτικών, εκπροσώπων ειδικοτήτων (εκπαιδευτικών, λογοθεραπευτών, εργοθεραπευτών, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών) και γονέων για τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση και θεραπεία των παιδιών με αυτισμό». Διπλωματική Εργασία. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Θεσσαλονίκη.
- **Γκόβας, Ν.** (2001). Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές. Αθήνα: Μεταίχμιο
- **Γκοτοβός, Α.** (1990). Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Αθήνα: Gutenberg.
- **Γουργιώτου, Ε.** (χ.χ.). Παιχνίδι και μάθηση: αλληλένδετες έννοιες στην προσχολική πρακτική. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- **Γράμματος, Θ.,** (1996). Fantasyland. Θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό, Αθήνα, τυπωθήτω, σειρά «Θεατρική Παιδεία»
- **Γραμματάς, Θ.,** (1999). Διδακτική του Θεάτρου. Αθήνα: Τυπωθήτω
- **Γραμματάς, Θ.,** (2004). Το χρονικό του άχρονου σε χρόνο παρελθόντα. Η διαλεκτική της ουτοπίας στο νεοελληνικό θέατρο. ανακοίνωση στο Συνέδριο «Ουτοπικές θεωρίες και κοινωνικά κινήματα στην Ευρώπη από τον 18ο ως τον 20ο αιώνα, Αθήνα, 19 – 21 Νοεμβρίου 2004
- **Γραμματάς, Θ.,** (2007). Το Θέατρο ως Συνισταμένη των Πολιτιστικών Εκδηλώσεων στο Σχολείο. Αθήνα: Τυπωθήτω
- **Γραμματάς, Θ.,** (2004). Γληνός, Γ. (1964). Φώτος Πολίτης. Αφιέρωμα, 30 χρόνια Στο Διαδρομές στη Θεατρική Ιστορία. Αθήνα: Εξάντας
- **Γρυντάκης, Γ., Δάλκος, Γ., Χόρτης, Α.,** (2007). Κοινωνική και Πολιτική Οργάνωση στην Αρχαία Ελλάδα. Β' Λυκείου (Επιλογής). Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- **Γραμματάς, Θ. & Μουδατσάκης, Τ.,** (2008). Θέατρο και Πολιτισμός στο σχολείο, για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.Μ.Ε.

- **Γραμματάς Θ.-Τζαμαργιάς Γ.**, (2004) Πολιτιστικές εκδηλώσεις στο σχολείο. Πρωτοβάθμια- Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Αθήνα, Ατραπός
- **Δαλακούρα, Α.**, (2011), Συναισθηματική Νοημοσύνη. Αθήνα: Κριτική
- **ΔΕΠΠΣ & Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών** για μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση, 2004
- **Δήμα, Α.**, (2015). «Η συμβολή της δραματικής τέχνης στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με νοητική καθυστέρηση». Πρακτικά στο: Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Ναύπλιο
- **Δροσινού, Μ.**, (2007). Συναισθηματική ετοιμότητα και προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς. Η παιδαγωγική παρέμβαση του ‘κύκλου των φίλων’. Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου συνεδρίου ειδικής παιδαγωγικής, «Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης», (26-29 Απριλίου, 2007), Τόμος Β’, σελ.49 – 59, Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- **Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Μιχαηλίδου, Μ., Τσαγκαράκη, Ι., Τσιάμαλος, Β., Χρηστάκης, Κ.**, (2009). Δεξιότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Εποπτεία - επιμέλεια Δ’ έκδοσης: Μαρία Δροσινού, ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΕΚΔΟΣΕΩΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ – ΑΘΗΝΑ.
- **ΕΚΠΑ-ΤΕΑΠΗ**, (2014). Το παιχνίδι προσποίησης: μάθηση, αυτορρύθμιση και ο ρόλος των ενηλίκων.
- **Ζάραγκας, Χ.**, (2015). Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ βαθμού κινητικής μάθησης και της κοινωνικής δράσης μέσα από ομαδικές κινητικές δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- **Ζαφειριάδης, Κ. & Παταπάτη, Ε.**, (2007). Η τεχνική της δραματοποίησης για τη διδασκαλία μαθητών με νοητική στέρωση, Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης. 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής με διεθνή συμμετοχή, Εταιρεία Ειδική Παιδαγωγικής Ελλάδος, Τόμος Πρακτικών. Αθήνα: Εκδόσεις Ψυχογιός
- **Ζαχαροπούλου, Μ., Ιωαννίδη, Β.**, (2007). Εκπαιδευτικές δραστηριότητες για μαθητές με δυσκολίες μάθησης. Συλλογικό έργο. Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος. 2^ο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής με διεθνή

συμμετοχή «Η Ειδική Αγωγή Αφειτηρία εξελίξεων στην Επιστήμη και στην Πράξη». Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

- **Ζυγουρίτσας, Ν.**, (2008). Το παιχνίδι στη μάθηση. Αναδυόμενα περιβάλλοντα για την παραγωγή μορφωτικού υλικού. Ενότητα Ε.
- **Θεοδωρίδης, Μ.**, (2007). «Μάθημα Οπτικοακουστικής Παιδείας στο Σχολείο; Η Γνωριμία των Εκπαιδευτικών με την Οπτικοακουστική Έκφραση στο Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ». Εισήγηση στην Ημερίδα του Ινστιτούτου Οπτικοακουστικών Μέσων «Το Αλφάβητο των Μέσων και η Διδασκαλία του», Αθήνα.
- **Ιερωνυμάκη, Χ. & Τσέκου, Φ.**, (2008). Μελέτη δομών Α΄ θμιας Ειδικής Αγωγής & διερεύνηση αναγκών των μαθητών τους. Το παράδειγμα της πόλης του Ηρακλείου. Ηράκλειο Σ.Ε.Υ.Π.-Α.Τ.Ε.Ι. Κρήτης.
- **Ιωακειμίδης, Π.**, (2003). Δραματοποίηση και θεατρικό παιχνίδι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Στάσεις Εκπαιδευτικών και πλαίσιο εφαρμογής στη σχολική τάξη. Μεταπτυχιακή εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παν/μιο Κρήτης, Ρέθυμνο
- **Κακαβούλης, Α.**, (1997). Συναισθηματική ανάπτυξη και αγωγή, Αθήνα: Κακαβούλης
- **Κακριδής, Ι.Θ.**, (1971). Η ποίηση της Γεωμετρικής Εποχής. Αθήνα: ΙΕΕ, Εκδοτικής Αθηνών.
- **Κακριδής, Φ.Ι.**, (2011). Αρχαία Ελληνική Γραμματολογία. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- **Καλαντζής Κ.**, (1985), Διδακτική των ειδικών σχολείων, εκδ. Καραβιάς-Ρουσσόπουλος, Αθήνα
- **Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ.**, (2004). Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- **Καραγεωργίου-Short, Ρ.**, (1989). Δραματοποίηση και παιδιά με ειδικές ανάγκες. Στο Άλκηστις. Το βιβλίο της Δραματοποίησης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- **Καραμήτρου, Κ.**, (2004). Θέατρο: Θεωρία και πράξη: θεατρικό παιχνίδι. Αθήνα: Παπαζήσης
- **Καραμήτρου, Κ.** (2010). Η καλλιέργεια της κιναισθητικής νοημοσύνης μέσα από το θεατρικό παιχνίδι. Αθήνα: Παπαζήσης

- **Καρανταΐδου, Στ., Κοτσακώστα, Μ., Μιχαλόπουλος, Γ.,** (2000). Το παιχνίδι στη θεωρία του Βυγκότσκι, Το εικονικό σχολείο, 2(1): 3-28.
- **Κασσωτάκης, Μ., Φλουρής, Γ.,** (2013). Μάθηση & Διδασκαλία. (Αναθεωρημένη Έκδοση). Εκδόσεις Γρηγόρη.
- **Κατσίκη-Γκίβαλου, Α.,** (2008). Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. Από τα στενά όρια μιας διδασκαλίας στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας. Στο: επιμ. Α. Κατσίκη – Γκίβαλου, Τζ. Καλογήρου, Α. Χαλκιαδάκη, Φιλιαναγνωσία και Σχολείο (σσ.27- 34). Αθήνα: Πατάκη.
- **Κόκκος, Α.,** (2003). Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμπυχωτή. Στο: επιμ. Δ. Βεργίδης, Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών (σσ.195- 223). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- **Κολιάδης , Ε.,** (1995). Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη τ. Β. Αθήνα
- **Κοντογιάννη, Α.,** (2000). Τέχνη και δημιουργική έκφραση στην ειδική αγωγή. Στο: επιμ. Α. Ζώνιου–Σιδέρη, Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους (σσ.45- 56). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- **Κοτρώνη, Χρ.,** (χ.χ.). Ο ρόλος του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία της ειδικής αγωγής. (<http://www.academia.edu>)
- **Κούγιαλη, Γ.,** (1999). *Ψυχοκινητικές δραστηριότητες για νήπια και προνήπια*, Εκδόσεις Καστανιώτη [επιμέλεια σειράς]
- **Κουρετζής, Λ.,** (1987). Το παιχνίδι ως μέσο αγωγής, μάθησης και δημιουργικής έκφρασης των παιδιών προσχολικής ηλικίας και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού. Εισήγηση: Συνέδριο της ΣΕΛΔΕ Αθηνών.
- **Κουρετζής, Λ.,** (1990). «Το Θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα», εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα.
- **Κουρετζής, Λ.,** (α-1991). Το Θεατρικό Παιχνίδι. Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα.
- **Κουρετζής, Λ.,** (1991). Το Θεατρικό Παιχνίδι. Αθήνα: Καστανιώτης
- **Κουρετζής, Λ., & Άλκηστις,** (1993). Θεατρική Αγωγή 1. Βιβλίο για το δάσκαλο. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ο.Ε.Δ.Β.

- **Κουρετζής Α.** (2001). Το Παιχνίδι και η Τέχνη. Το Θεατρικό Παιχνίδι, Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, σελ. 28-30, τεύχος 24, Νοέμβριος – Δεκέμβριος 2001, εκδ. Δίπτυχο, Αθήνα.
- **Κουρετζής, Α.** (2008). Το Θεατρικό Παιχνίδι και οι Διαστάσεις του. Το Θεατρικό Παιχνίδι στο Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ. Σχέδια Δράσης (project). Αθήνα: Εκδ. Ταξιδευτής.
- **Κρουσταλάκη, Γ.**, (χ.χ.). Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο. Αθήνα.
- **Κυπριωτάκης, Α.**, (1985). Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους. Εκδόσεις: Ψυχοτεχνική. Ηράκλειο.
- **Λαμπροπούλου, Β.**, (1996), Η φοίτηση των κωφών και βαρήκοων μαθητών στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, Προβλήματα, ανάγκες, προοπτικές, Παρουσίαση στο 5 ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Πανεπιστήμιο Πατρών, 23-26/5.
- **Λεϊτιτικόν** Κεφ. 21, 16-21
- **Μαρκοβίτης, Μ., Τζουριάδου, Μ.**, (1991). Μαθησιακές Δυσκολίες- Θεωρία και Πράξη, Θεσσαλονίκη, εκδ. Προμηθεύς
- **Μάρκου, Π.**, (2015). Το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην Ειδική Αγωγή. Εκδοτικός Οίκος: ViraFarm, Αθήνα.
- **Μάρκου, Σ.**, (1998). Δυσλεξία. Αριστεροχειρία. Κινητική Αδεξιότητα, Υπερκινητικότητα, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα
- **Μαρρού, Η.**, (1961). Η ιστορία της εκπαίδευσης κατά την αρχαιότητα. (Θ. Φωτεινόπουλος, Μετάφ.). Αθήνα: Αθήναι.
- **Μαρούδας, Η.**, (2017). ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ως εργαλείο βελτίωσης των σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Θεωρία, Έρευνα, Δειγματικές Εφαρμογές. Εκδ. Κοντύλι, Αθήνα.
- **Μαρουλάκης, Ε.**, (1987). Εισαγωγή στην πλευρίωση: το πρόβλημα της μονόπλευρης ή ετερόπλευρης χρήσης χεριού- ματιού. Αθλητική Ψυχολογία, 1, 20-25.
- **Ματακιάς, Α.**, (1988). Λεξικό Εννοιών, εκδ. Πελεκάνος, Αθήνα - Θεσσαλονίκη & Διαμαντόπουλος Δ.Π., Λεξικό βασικών εννοιών, εκδ. Πατάκη, Αθήνα.

- Μέγα, Γ., (2011). Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο: Α. Κόκκος & συν., Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες (σσ.21-67). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μεταξάς, Γ., (2010). Η ανάλυση των ιχνογραφημάτων ως εργαλείο ποιοτικής έρευνας στη ψυχολογία. Αθήνα: Τόπος.
- **Μιχελουγιάννης, Ι., Τζενάκη, Μ.,** (2000). Μαθησιακές δυσκολίες, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη
- **Μπουρνέλη, Ν.,** (2002). Κινητική Δημιουργικότητα. Ειδικό Πρόγραμμα Ανάπτυξης της Κινητικής Δημιουργικότητας για παιδιά. Αθήνα: Alfa Status.
- **Μπαρδής, Π.,** (1985). Νοητική Καθυστέρηση, Φύση-Αιτιολογία-Αντιμετώπιση. Αθήνα.
- **Μπρεχτ, Μπ.,** (1979). «Μικρό Όργανο για το Θέατρο», στο: Από τον Αριστοτέλη στον Μπρεχτ, μτφρ. Α.Βερυκοκάκη, Αθήνα, Κάλβος.
- **Μουδατσάκης, Τ.,** (1994). Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το θεατρικό Παιχνίδι-Η δραματοποίηση. Αθήνα: Εκδόσεις Καρδαμίτσα
- **Μουδατσάκης, Τ.,** (2005). Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση. Αθήνα: Εξάντας
- **Μυρωνάκη, Φ.,** (2016). Προάγοντας τη δημιουργικότητα μέσα από την τέχνη στο σύγχρονο σχολείο: η δημιουργική εξερεύνηση του λογοτεχνικού κειμένου. Πρακτικό συνεδρίου, Πρόγραμμα Θαλής, «Το Θέατρο ως Μορφοπαιδευτικό Αγαθό και Καλλιτεχνική Έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία», Υπόεργο: Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Τέχνη και Πολιτισμός στο Σχολείο του 21^{ου} Αιώνα, Επιμέλεια: Σίμος Παπαδόπουλος, Αθήνα.
- **Ν. 2817/2000**, Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις». Εθνικό Τυπογραφείο.
- **Νικολούδης, Η.,** (1995). Εισαγωγή. Στο Αριστοτέλους. Περί ποιητικής. Αθήνα: Κάκτος.
- **Νικολούδη, Φ.,** (2006). Προκαταλήψεις, στερεότυπα και ο «άλλος». Στο Γιαννούλη Μπ., Γκόβας Ν. & Μερκούρη Αν. (επιμ.), Το θέατρο στην εκπαίδευση. Δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21^ο αιώνα. Πρακτικά από την 5^η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση-Αθήνα, Μάρτιος

2006. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- **Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Θέατρο**, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Υπουργείου Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης, ΕΣΠΑ, 2007.
 - **Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό**, (1989). Λήμμα: Ειδική Αγωγή, τ.3. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
 - **Παντελιάδου, Σ.**, (2000), Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ. 283 – 294
 - **Πατσαβού, Ι.**, (2008). «Θεωρητική Προσέγγιση της Μεθόδου του Θεατρικού Παιχνιδιού ως Μέσο Προγράμματος. Διερεύνηση Οφελών στο Άτομο και Στην Ομάδα Μέσα Από Τον Τρόπο Εφαρμογής Του Θεατρικού Παιχνιδιού». Πτυχιακή Εργασία, Ηράκλειο.
 - **Παπαδοπούλου, Μ.**, (2004). Παίζοντας με την τέχνη: Το πρόγραμμα της Έλλης Τρίμη για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
 - **Παπαδοπούλου, Χ.**, (2002) Η κοινωνική εργασία με ομάδες. 2η έκδοση. Αθήνα: εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.
 - **Παπαδόπουλος, Σ.**, (2004). Μιμήσεως αρχές, παιδαγωγίας απαρχές και σύγχρονες παιδαγωγικές μέθοδοι. Θεατρογραφίες, τ.12, σς.25-32
 - **Παπαδόπουλος, Σ.**, (2007). Με τη γλώσσα του θεάτρου. Αθήνα: Κέδρος
 - **Παπαδόπουλος, Σ.**, (2008). Έστιν ουν τραγωδία. Αθήνα: Ψηφίδα
 - **Παπαδόπουλος, Σ.**, (2010). Με τη γλώσσα του θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας, Αθήνα, Κέδρος σειρά «Γλώσσα και Επικοινωνία»
 - **Παπαδόπουλος, Σ.**, (2010). Παιδαγωγική του Θεάτρου. Αθήνα: Αυτοέκδοση
 - **Παπακώστα, Α.**, (2010). Κώδικες και συστήματα σκηνικής πρακτικής στο θέατρο για ανήλικους θεατές (σ.σ. 361-410). Στο Γραμματάς, Θ. (επιμ.), Στη χώρα του Τοτόρα. Θέατρο για ανήλικους θεατές. Αθήνα: Πατάκης
 - **Παπακώστα, Α.**, (2015). Το σκηνικό πλαίσιο στη σχολική θεατρική παράσταση: νέοι προβληματισμοί και σύγχρονοι προσανατολισμοί. 2ο Forum Νέων Επιστημόνων: ΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, σελ(125-138), Επιμ: Σίμος Παπαδόπουλος, Αθήνα

- **Παπάνης, Ε. & Αντένα, Α.Ε.,** (2011). Δραστηριότητες και παιχνίδια για παιδιά. Στο: Έρευνα και Εκπαιδευτική Πράξη στην Ειδική Αγωγή (Παπάνης, Ευ. ; Γιαβρίμης, Π. ; Βίκη, Α.). Εκδόσεις: Ι. ΣΙΔΕΡΗΣ.
- **Παππά, Β.,** (2013). Η λογική των συναισθημάτων. Συναισθηματική ανάπτυξη και συναισθηματική νοημοσύνη. Αθήνα: Οκτώ.
- **Παρασκευόπουλος, Ι. Ν.,** (1979). Νοητική καθυστέρηση. Αθήνα
- **Παρασκευόπουλου Ι.Ν.,** (1980). Νοητική Καθυστέρηση, Διαφορική Διάγνωση-Αιτιολογία-Πρόληψη- Ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση. Αθήνα, εκδ. ΟΕΔΒ.
- **Παρδάλη, Μ.,** (2009). Θεατρικό παιχνίδι και σύνδρομο Down. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τ.Ε.Π.Α.Ε.
- **Πατσαλίδης, Σ.,** (2014).Επικοινωνώντας με τον νέο θεατή(23-33). Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), Πάμμουσος Παιδαγωγία, Η Παιδαγωγική του Θεάτρου. Πρακτικά Διε- θνούς Συνεδρίου 22-24 Νοεμβρίου 2013. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- **Παυλίδη, Μ.,** (2002). «Κλόουν- Αναζήτηση της Παιδικότητας». Στο Γκόβας Ν. (επιμ.), Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή της τέχνης και εργαλείο μάθησης. Πρακτικά από την 2^η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση-Αθήνα, Δεκέμβριος 2001. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση- Μεταίχμιο.
- **Πλούταρχος,** Βίος Ομήρου, IV,1.
- **Πολυκάρπου, Χ.,** (2001). Θεατρική Αγωγή. Θεωρία και Πράξη στην Δημοτική Εκπαίδευση. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου- Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. 2012
- **Πουρκός, Μ.,** (2000). Ατομικές Διαφορές Μαθητών και Εναλλακτικές Ψυχοπαιδαγωγικές Προσεγγίσεις. Σειρά: οικο- σωματικές- βιωματικές προσεγγίσεις/2. Αθήνα: Gutenberg.
- **Πουρκός, Μ. Α.,** (2003). Ο Ρόλος του Πλαισίου στην Ανθρώπινη Επικοινωνία την Εκπαίδευση και την Κοινωνικο- ηθική Μάθηση. Η Οικο- σωματικο- βιωματική Προσέγγιση ως Εναλλακτική Πρόταση στο Γνωστικισμό: Προς μια Βιωματική, Ευρετική και Επικοινωνιακή Ψυχοπαιδαγωγική. Αθήνα: Gutenberg.

- **Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α.** (2001). Είναι δυνατόν να αλλάξει η κουλτούρα της μάθησης με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση; Η σημασία της παιδαγωγικής μόρφωσης των εκπαιδευτικών και η υστέρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου «Η Πληροφορική στην Εκπαίδευση. Τεχνικές, Εφαρμογές, Κατάρτιση Εκπαιδευτικών» (σσ. 47-70). Ρόδος: 14 & 15 Δεκεμβρίου 2001.
- **Σπανάκη, Ε.,** (2014). «Επίδραση ψυχοκινητικής αγωγής με στοιχεία θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη νηπίων με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Διδακτορική Διατριβή. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Πατρών
- **Σάλλα, Γ.,** (2010). Τέχνη και εκπαίδευση: οι εκπαιδευτικές διαστάσεις της εικονο-ποιητικής διαδικασίας. Στο: επιμ. Π. Α. Κανελλόπουλος, Ν. Τσαφταρίδης, Τέχνη στην Εκπαίδευση. Εκπαίδευση στην τέχνη (σσ. 41-46). Αθήνα: νήσος.
- **Σαρρής, Δ.,** (2002). Το θεατρικό παιχνίδι ως επικοινωνιακό διάμεσο για παιδιά με ακουστική μειονεξία: Η διαμεσολαβητική λειτουργία του σωματικού σχήματος. Θέματα Ειδικής Αγωγής, 16, 10-25.
- **Σέξτου, Π.,** (1998). Δραματοποίηση. Το βιβλίο του παιδαγωγού-εμπυχωτή. Μέθοδοι-εφαρμογές-ιδέες. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη
- **Σέξτου Π.,** (2007) Δραματοποίηση. 1η έκδοση, Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη.
- **Σιδέρη-Ζώνιου, Α.,** (1998). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- **Σπανάκη Ε., Σκορδίλης Ε., & Βενετσάνου Φ.,** (2010). Η επίδραση ενός πρόγραμμα ψυχοκινητικής αγωγής στην κινητική απόδοση παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας. Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό, 8(2),132- 141.
- **Σπυρόπουλος,** (1984). «Η θέση του Ομήρου στη σύγχρονη σχολική πράξη», Σεμινάριο της Π.Ε.Φ..
- **Στάινερ, Κ.,** (2006). Συναισθηματική νοημοσύνη με καρδιά (Μτφρ.: Β. Παππά). Αθήνα: Καστανιώτης.

- **Στάμου, Γ., Αλευριάδου, Αν. & Ελευθερίου, Π.,** (2011). Ζωγράφισε τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Αθήνα: Νησίδες.
- **Σταύρου, Λ.,** (1995). Πλευρικότητα, γραφή και διαταραχές της ψυχοκινητικής εξέλιξης παιδιών 5-7 ετών. Στο Τετράδια Θεραπευτικής Ψυχοπαιδαγωγικής, τ.1, Αθήνα, εκδ. Άνθρωπος
- **Σταύρου, Λ.,** (2002). Διδακτική μεθοδολογία στην ειδική αγωγή. Αθήνα, εκδ. Άνθρωπος
- **Σταυρουλάκη, Ε.-Α.,** (2001). Το δραματικό Παιχνίδι και το Υπερκινητικό Παιδί. Πτυχιακή Εργασία, Βόλος.
- **Συνοδινού, Κ.,** (2007). Παιδικός αυτισμός. Θεραπευτική προσέγγιση. Αθήνα: Καστανιώτης.
- **Σφυρόερα, Μ.,** (2010). Αναπροσδιορίζοντας το ρόλο του εκπαιδευτικού-εμπυχωτή: Η αναγκαιότητα μιας νέας συζήτησης για “παλιά θέματα”. Στο: επιμ. Μ. Μουμουλίδου & Γ. Ρεκαλίδου, Μικρές Ομάδες στην Εκπαίδευση (σσ. 185-189). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- **Τακούδα, Χρ.,** (2001). «Οι Δραματικές Τεχνικές ως συμπλήρωμα του Εγχειριδίου για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας» στο Βάμβουκας Μ. & Χατζηδάκη Α. (επιμ.) Μάθηση και Διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας. Πρακτικά Συνεδρίου: Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 6-8 Οκτωβρίου 2000. Ατραπός, Αθήνα, τ. Β', 2001:473-484.
- **Τζαμαργιάς, Π.,** (2014). Σκέψεις για τη θεατρική αγωγή και το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Στο Γραμματάς, Θ. (Επιμ.) Εγχειρίδιο σημειώσεων θεατρικής Παιδείας 192 για εκπαιδευτικούς Α΄/Βάθμιας και Β΄/Βάθμιας Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Θαλής, 2ο Φόρουμ Νέων Επιστημόνων 57-77, Αθήνα
- **Τραυλός, Α.** (1998). Ψυχοκινητική ανάπτυξη παιδιών ηλικίας 2-7 χρόνων. Αθήνα: Σαββάλα.
- **Τσιάρας, Α.,** (2003). Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Κοινωνιολογίας. Πάντειο Πανεπιστήμιο
- **Τσιάρας, Α.,** (2006). Η ενίσχυση της αυτοαντίληψης των μαθητών του δημοτικού σχολείου μέσα από το θεατρικό παιχνίδι. Στο Γιαννούλη Μπ., Γκόβας Ν. & Μερκούρη Αν. (επιμ.), Το θέατρο στην εκπαίδευση.

Δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21^ο αιώνα. Πρακτικά από την 5^η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση-Αθήνα, Μάρτιος 2006. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

- **Τσοπανάκης, Α.,** (1984). Εισαγωγή στον Όμηρο. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.
- **Τζουριάδου, Μ.,** (1995), Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση, Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- **ΥΠΕΠΘ,** (2003). Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με αυτισμό. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- **Φλουρής, Γ.,** (1997). Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση. Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη
- **Φράκου, Χ.,** (1999). Βασικές παιδαγωγικές θέσεις. Πρόσωπα και πράγματα στην προσχολική ηλικία και Νέα Παιδαγωγική – Αντιθέσεις – Εισαγωγή στη μεθοδολογία της ψυχοπαιδαγωγικής. Αθήνα, εκδόσεις: Gutenberg.
- **Φρυδάκη, Ε.,** (2003). Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας. Αθήνα: Επιστημονική Βιβλιοθήκη.
- **Χατζάκης, Μ.,** (2003). Το Έντεχνο Θέατρο σκιών: Θεωρία και πράξη. 2η έκδ. Αθήνα: Προσκήνιο.
- **Χολέβα, Ν.,** (2010). Εσύ όπως Εγώ. Εξερευνώντας τη διαφορετικότητα μέσα από το θέατρο. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- **Χρυσοφίδης, Κ.,** (2001). Βιοματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- **AL-Yamani Rashed, H.** (2003). Ο θησαυρός είναι θαμμένος στη γη. Στο Γκόβας Ν. (επιμ.), Το θέατρο στην εκπαίδευση: χτίζοντας γέφυρες. Πρακτικά από την 3^η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση- Αθήνα, Ιανουάριος 2003. Αθήνα: Π.Δ.Θ.Ε.-Μεταίχμιο.
- **Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J., & Levy, B. A.** (2002). Relation among musical skills, phonological processing and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Psychology*, 83, 111 – 130.

- **Apple, M.W.** (1990)(2η έκδ.) *Ideology and the Curriculum*. New York: Routledge.
- **Armstrong, T.** (2009). *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- **Arnheim, R.** (1969). *Visual Thinking*. Berkley: University of California Press.
- **Artaud, A.** (1938), *Le Theatre et son Double*, Gallimard - Metamorphosis, Paris
- **Bailey, S.** (2013). Exemplary theatre practices: Creating barrier-free theatre. *VSA Intersections: Arts and Special Education*, 25. Retrieved from: http://www.kennedycenter.org/education/vsa/resources/2013_VSA%20Intersections_Exemplary_Programs_Approaches_2014.pdf#page=25
- **Bakonikola, H.** (1994) *Important themes in Greek Tragedy – volume I* Athens, Kardamitsa
- **Bandura, A.** (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall
- **Barb, E., Savarese, N.** (1991) *A dictionary of theatre anthropology, The secret art of the performer*. London, Routledge.
- **Barret, G.** (1992). *Pédagogie de l' expression dramatique*, Montréal, éd. Recherche en Expression
- **Barton, B. & Booth, D.** (1990). *Stories in the Classroom: Storytelling, Reading Aloud and Roleplaying with Children*. Markham: Pembroke Publishers.
- **Bastian, J., & Gudjons, H.** (1993). *Das Pädagogik- Studium*, Beltz grüne Reihe. Flügel & Sohn UG (Haftungsbeschränkt). Germany: Dresden, SA.
- **Beauchamp, H.** (1998). *Τα παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι. Εξοικείωση με το Θέατρο, μετάφραση Ελένη Πανίτσα*. Αθήνα: Εκδόσεις τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος
- **Beers, C. & Wehman P.** (1985). Play skill development. In *Fallen M. & Umansky W. Young children with special needs*. Columbus, OH: Merrill, p.p.403-44. In *Guddemi, M. (1990). Play and Learning for the Special Child, Early Education for the Handicapped*, 18: 39-40.

- **Belski, J., & Most, R.** (1981). From exploration to play. «Developmental Psychology», 17, 630-639. Brodin, J. (1999). Play in children with severe multiple disabilities: Play with toys: A review. International Journal of Disability, Development and Education, 46(1), 25-34.
- **Borkowski, J.G., Peck, V.A. & Damberg, P.R.** (1986) Attention, Memory and Cognition. In: Matson, M & Mulick, J. (eds) Handbook of Mental Retardation. Pergamon Press.
- **Bourdieu, P.** (1999) "Principles for Reflecting on the Curriculum". Στο Moon, B. & Murphy, P. (επ.) Curriculum in Context. London: Paul Chapman Publishing Ltd, σσ. 245-252.
- **Bretherton, I.** (1989). Pretence: The Form and Function of Make-Believe Play. Developmental Review, Vol. 9, pp. 383-401
- **Brolin, D. E., & Loyd, R. J.** (2004). Career development and transition services: A functional life skills approach (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- **Brooks, M.** (2009). What Vygotsky can teach us about young children drawing. International Art in Early Childhood Research Journal, 1(1), 1-13.
- **Bruner, J.,** (1966). Toward a Theory of Instruction. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- **Caillois, R.** (1992). "Les jeux et les hommes". Paris: Gallimard, coll. "Folio-essais", στο Γερμανός, Δ. (1998). Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής: Η Παιδαγωγική Ποιότητα του Χώρου. Αθήνα: Gutenberg.
- **Cain, K., Oakhill, J. V. & Elbro, C.,** (2003), «The ability to learn new word meanings from context by school-age children with and without language comprehension difficulties». Journal of Child Language, 30, pp. 681-694.
- **Callias, M.** (1989): «Εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες». Στο: Τσιάντης Γ., Μανωλόπουλος Σ. (επιμ.) Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής. Τόμος Γ', Θεραπευτικές προσεγγίσεις. Αθήνα, εκδ. Καστανιώτης.
- **Campione, J.C., Brown, A.L., Ferrara, R.A.** (1982) Mental retardation and intelligence. In: Sternberg, R.J. (ed.) Handbook of Human Intelligence. Cambridge University Press.
- **Carr, W. & Hartnett, A.** (1996) Education and the Struggle for Democracy. The Politics of Educational Ideas. Buckingham: Open University Press.

- **Cattanach, A.** (1997) *Θεραπεία μέσω του παιχνιδιού*(μτφρ. Δ. Παπαδόπουλος). Αθήνα: Σαββάλας
- **Christie, J. F.** (1990). Training of symbolic play. *Early Child Development and Care*, 19(1-2). 1985. 43–52-see also Brown, V. Drama as an integral part of the early childhood curriculum. *Design for Arts in Education*, 91(6). 26–33.
- **Cizek, F.** (1936). *Child art*. Vienna: Austrian Junior Red Cross
- **Codino, F.** (1981) (μτφρ. Γ. Βανδώρου), *Εισαγωγή στον Όμηρο*, Αθήνα
- **Cooper, R. K.** (1997). Applying emotional intelligence in workplace. *Training and Development*, 51 (12), pp. 31-38.
- **Cohen, L., & Manion, L.** (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μτφ.Μητσοπούλου, Χρ. & Φιλοπούλου, Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο
- **Costa, N., Faccio, E., Belloni, E., Iudici, A.,** (2014). Drama Experience in Educational Interventions, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 116, 21 February Pages 4977-4982.
- **Courgey, A.** (1984). The impact of an improvisational dramatics program on school attitude and achievement, Presentation at annual meeting of American Educational Research, 68th New Orleans, LA.
- **Cowen, R.** (1977) "The legitimacy of educational knowledge: a neglected theme
- **Cox, S.** (2005). Intention and meaning in young children's drawings. *International Journal of Art and Design Education*, 24(2), 115-125.
- **Cronin, M. E., & Patton, J. R.** (1993). Life skills instruction for all students with special needs: A practical guide for integrating real-life content into the curriculum. Austin, TX: Pro-Ed.
- **Cutiotta, R.** (1995). Does music instruction help children to read. *General Music Today*, 9(1), 26 – 31.
- **Dalley, T.** (1984). *Arts as Therapy*. New York: Tavistock Publications.
- **Das aktuelle wissen.** de Lexicon, Bd. 20, 2004, 316.
- **De Meur A. & Staes L.** (1990). (μτφρ. Γιώργου Α. Βασδέκη). *Ψυχοκινητική Ανάπτυξη και Ψυχοκινητική Επανεκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Δίπτυχο
- **Deldime,** (1996). *Θέατρο για την παιδική και νεανική ηλικία*, ελ. μετ. Θ. Γραμματάς, Αθήνα, Τυπωθήτω, σειρά «Θεατρική Παιδεία» 2

- **Dewey, J.** (1980). *Art as experience*. U.S.A.: Penguin group.
- **DfES** (Department for Education and Skills) (2004). *Primary National Strategy: Additional approaches for children with severe and/or complex needs*. Nottingham: DfES publications.
- **Dickinson, D. K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E. S., Poe, M. D.**, (2003), «The Comprehensive Language Approach to Early Literacy: The Interrelationships Among Vocabulary, Phonological Sensitivity, and Print Knowledge Among Pre». *Journal of Educational Psychology*, 95 (3), pp. 465-481.
- **Dickinson, R. and Neelands, J.** (2006) *Improve Your Primary School through Drama*. David Fulton, London.
- **Dockett, S., & Fler, M.** (1998). *Play and pedagogy in early childhood. Bending the rules*. Sydney: Harcourt Brace.
- **Dumont B.** (1974). *L' expression corporelle a l'ecole*, Paris, Vrain
- **Durivage, J.** (1987). *Education et psychomotricite*. Québec: gaetan morin
- **Easterling, P.E. & Knox, B.M.W.** (1994). *Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας*. (N. Κονόμη, Χρ. Γρίμπα, Μ. Κονόμη, Μετάφ.). (2η έκδ.). Αθήνα: Παπαδήμα.
- **Edmiston, B., Jeffrey W.**, (1998). *IMAGINING TO LEARNQ Inquiry, Ethics, and Integration through Drama*. Στο *Harvard Educational Review*, Portsmouth.
- **Eigsti, I. M., de Marchena, A. B., Schuh, J. M., & Kelley, E.** (2011). *Language acquisition in autism spectrum disorders: A developmental review*. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(2), 681-691.
- **Ekman, P. & Friesen, W.V.** (1976). *Pictures of facial affect*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- **Ekman, P. & Friesen, W.V.** (1978). *Facial action coding system*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- **Ekman, P. & Friesen, W.V.** (1986). *A new pancultural facial expression of emotion*. *Motivation and Emotion*, 10, 159-168.
- **Ekman, P. & Davidson, R.J.** (1995). *The Nature of Emotion*. NY: Oxford University Press. (Chpt. 1: Are there basic emotions ?)

- **Elam, K.** (2001). *The Semiotics of Theatre and Drama*. Trans. in Greek Diamantakou, K., Athens, Ellinika Grammata
- **Else, G. F.** (1957), *Aristotle's Poetics: The Argument*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- **Euben, J. P.** (1999), *The Tragedy of Political Theory – The Road not Taken*, Princeton University Press, New Jersey.
- **Fairman, M. and McLean, L.** (2003) *Enhancing Leadership Effectiveness* (Lenexa, KS: Joshua Publishing). pp. 85 – 89.
- **Faure, G. & Lascar, S.,** (1994). *Το Θεατρικό Παιχνίδι*. Αθήνα, Gutenberg.
- **Flynn, G.** (1997). How do you know if your work teams work? *Workforce*, 76 (5), May, 7
- **Feinberg, W.** (1983) *Understanding Education. Towards a Theory of Educational Inquiry*. New York: Cambridge University Press.
- **Fuchs, D. & Fuchs, L.** (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60 (4), 294-309.
- **Galda, L.** (1982.)Playing about a story: Its impact on comprehension. *Reading Teacher*, 36(1), 52–55.
- **Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C.** (1998). Fundamental movement abilities. *Understanding Motor Development. Infants, Children, Adolescents, Adults* (4th ed.), 11, 208-221. Boston: WCB/McGraw-Hill.
- **Gardner, H.** (1985). *Frame of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Paladin.
- **Gardner, H. & Hatch Th.** (1989). Educational Research Association. Multiple intelligence go to school: Educational Implications of the theory of multiple. *18* (8), pp. 4-10
- **Garvey, C.** (1990). *Το παιχνίδι, η επίδρασή του στην εξέλιξη του παιδιού* (μτφρ. Σ.Σταυροπούλου). Αθήνα:Κουτσουμπός
- **Georgelou,K., Protopapa, E. & Theodoridou D.,** (2016) *The Practice of Dramaturgy. Working on Actions in Performance*, Άμστερνταμ: Valiz / Antennae Series.

- **Gibbs, G.** (1994). *Learning in Teams: A Student Guide*. Headington, Oxford: The Oxford Centre for Staff Development. 52 – 64.
- **Gimmestad, B.** (1982). Dramatic play : a vehicle for prejudice reduction in the elementary school , *Journal of Educational Research*, Vol.76, No1 σ.45
- **Goleman, D.** (1995). *Η συναισθηματική Νοημοσύνη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- **Goleman, D.** (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ; Μετάφραση από την αγγλική από Παπασταύρου, Α.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- **Goleman, D.** (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας.* Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- **Goodwin, D.A.** (1984), *Investigation of the efficacy of creative drama as a method for teaching social skills to mentally retarded youth and adults*, (Ph.D) Thesis: Bowling Green state University, 1984.
- **Gottman, J. M.,** (2011). *The science of trust: Emotional attunement for couples*. New York, NY: W. W. Norton.
- **Goudenough, F. I.** (1926). *Measurement of intelligence by drawings*. New York: Harcourt, Brace & World.
- **Goudnow, J.** (1977). *Children's Drawing*. Cambridge: Harvard University Press.
- **Grainger, T.,** (1997). *Traditional Storytelling in the Primary Classroom*. Warwickshire: Scholastic Ltd.
- **Gray, C. & White, A.G.** (2003). *Κοινωνική Προσαρμογή. Πρακτικός οδηγός για αυτιστικά παιδιά και παιδιά με σύνδρομο Asperger*. Μτφρ. Ε. Μιχαλέτου, Α. Κορογιαννάκη. Αθήνα: Σαβάλα
- **Gudjons,H.**(2001). *Pädagogisches Grundwissen. Überblick Kompendium Studienbuch 7., völlig neu bearbeitete und aktualisierte Auflage.* Bad Heibrunn-Obb.
- **Guthrie, J.W. & Pierce, L.** (1990) "The International Economy and National Education Reform: a comparison of educational reforms in the United States and Great Britain", *Oxford Review of Education*, 16(2): 179-204.

- **Hackney, P.**, (1986). Education of the Visually Handicapped (special edition), 18(2), 85-95
- **Halliwell, S.** (1987), The Poetics of Aristotle (translation and commentary), London: Gerald Duckworth & Co. Ltd
- **Hammill D.** (1990), “On Defining Learning Disabilities.An Emerging Consensus.”Journal of LearningDisabilities, 74 – 84.
- Hendy, L., & Toon, L. (2001). Supporting drama and imaginative play in the early years. Buckingham: Open University Press.
- **Harris, D. B.** (1963). Children's drawings as measures of intellectual maturity. New York: Harcourt, Brace & World
- **Hawthorn, J.** (4 2002). Ξεκλειδώνοντας το κείμενο. Μια εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας. μετ. Μ. Αθανασοπούλου. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- **Helbo, A.** (1980). «Le discours théâtral: une sémantique de la relation» in R. DURAND La relation Théâtrale Lille Presses Universitaires de Lille, 97-104
- **Honey, P & Mumford, A.** (2006). The Learning Styles Questionnaire, 80-item version. Maidenhead, UK, Peter Honey Publications.
- **Hoover, J.H., Wade, M.G.** (1985) Motor learning theory and mentally retarded individuals: a historical review. Adapted Physical Quarterly, 2, 228-252.
- **Hoşgörür, V.** (2007). Communication.In Z. Kaya (Ed.), Classroom management. pp. 151-178. Ankara: PegemYayımları.
- **Howard, P.** (2004). Τι είναι σκηνογραφία; (μτφρ. Ε. Κιρκινέ). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- **Hoy, W., Tarter, J.C. and Kottkamp, B.** (1991). Open School/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate (London: Sage). pp. 32 – 36.
- **Huizinga,J.**(1989). Ο άνθρωπος και το παιχνίδι.Homo ludens. Γνώση. Αθήν.
- **Huizinga, J.** (1955). Homo ludens; a study of the play-element in culture. Boston: Beacon Press.
- **Jaeger, W.** (1959). Παιδεία (Γ.Π. Βέρροιος, Μετάφ.) (Τόμ. Α & Τόμ. Β & Τόμ. Γ). Αθήνα: Αθήναι.
- **Jensen, E.,** (2008). Brain Based Learning: The New Paradigm of Teaching. SAGE Publications

- **Karamitrou, K.**, (1994). The portrayal of Female Emotion in Greek Drama with Special Reference to the Surviving Tragedies and Fragments of Aischylos, Ph. D. Thesis, Southampton University, Southampton.
- **Karamitrou, K.**, (1998). “The Dionysiac Festivals Contre the Epidaurian Institution: Interpreting Greek Drama Performance as an Inherited Recollection” in the International Congress of Drama, Thessaloniki – Cultural Capital.
- **Karamitrou, K.**, (2004). Theatre: Theory and Action-Theatre Game, Papazisis, Athens.
- **Karamitrou, K.**, (2004). “Performing Metamorphosis and De-humanization of women in Greek Drama with Special Reference to Aischylos” in the Ioannina Univ. Epeterida of the Education Department, Vol. III, Athens.
- **Karamitrou, K.**, (2009). “Myth, Theatre and Multiculturalism: A Comparative Analysis of Greek and Turkish Folk Tales” in the Congress Proceeding – International Congress of Comparative Literature and the Teaching of Literature and Language, Gazi Univ., p. 375.
- **Karamitrou, K.**, (2010). The Art of Re-presentation and its Catalytic Role in the Consolidation of the Science of Physics for the Animator and the Child: Brechts: The Life of Galilaios in the special edition: Science and Society: The Physical Sciences in Pre-School Education, Patakis, Athens
- **Karamitrou, K.**, (2012). “Aspects of Otherness” through Theater Language: the Resourceful Dynamics of Ancinet Greek Myths and Drama in Education, in the “Proceedings” of the 3rd International Congress of Pre-School Education, University of Ioannina.
- **Karamitrou, K.**, (2014). “Theatre Research and Practice as a Vehicle towards a Higher Level Knowledge and Cultural Attitude in Education”, ERPA International Congress Proceedings, Instabul, pp.30-47.
- **Kershaw, B.**, (1994). The Politics of Performance; Radical Theatre as Cultural Intervention. London: Routledge.
- **Kintigh, M.** (1999). Peer Education: Building Community through Playback Theatre Action Methods. Ph. D. Thesis. University of North Texas
- **Koste, G.** (1995). Dramatic Play in Childhood: Rehearsal for Life. Portsmouth, NH: Heinemann. Chicago

- **Kostelnik, M.J., Soderman, A.K. & Whiren, A.P.** (1993). Developmentally appropriate programs in early childhood education. New York: Merrill.
- **Kress, G.** (1996). Reading images: The grammar of visual design. New York: Routledge.
- **Lamorale, Ph.** (1993). Η ειδική εκπαίδευση σε μια ευρωπαϊκή προοπτική. Στο: Μαθησιακές Δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Η εμπειρία της Ευρώπης. Πρακτικά του 1^{ου} Ευρωπαϊκού Συνεδρίου. Αθήνα: Gutenberg.
- **Landy, R.,** (2001). Προσωπικότητα και προσωπείο (μτφρ. Σ. Γιαπιτζάκη). Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα 2001
- **Lancaster, J.L.,** (1997). Automated labeling of the human brain: a preliminary report on the development and evaluation of a forward-transform method. Στο Human Brain mapping, τόμος 5, τεύχος 4.
- **Latacz, J.,** (2000). (μτφρ. Ε. Σιστάκου), Όμηρος, ο θεμελιωτής της ευρωπαϊκής λογοτεχνίας, εκδ. Παπαδήμα, Αθήνα.
- **Lawson, A.E.,** (2001). Promoting creative and critical thinking skills in College Biology Bioscene, 27 (1) (2001), pp. 13-24
- **Lawton, D. & Gordon, P.** (1996) (2η έκδ.) Dictionary of Education. Sevenoaks: Hodder and Stoughton.
- **Lebovici, S., & Soulé, M.** (1970/1995). La connaissance de l'enfant par la psychanalyse. Paris : Puf
- **Lesky, A.** (1981). Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας. (Α. Τσοπανάκης, Μετάφ.). (5η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- **Leutenberg, E.A & Korb- Khalsa, K.L** (1999).Life Management Skills IV (3rd edition) . Beachwood, OH: Wellness Reproductions Publishing
- **Lillard, A.** (2001). Pretend play as twin earth: A social-cognitive analysis. Developmental Review, 21(4), 495-531
- **Lucas, D. W.** (ed.) (1968), Aristotle's Poetics (introduction, commentary and appendixes), Oxford: Clarendon Press, 148.
- **Lupart, J.,** (2002). «Meeting the educational needs of exceptional learners in Alberta», Exceptionality Education Canada, 11(2,3), 55-70.
- **Macke, F J.** (1991). Communication left speechless: A critical examination of the evolution of speech communication as an academic discipline. Communication Education, AQ, 125-143..

- **Manitoba Education**, Kindergarten to Grade 8 Music Manitoba Curriculum Framework of Outcomes, Manitoba 2011.
- **Mahler, M.** (1973). *Psychose infantile : symbiose humaine et individuation*. Paris : Payot.
- **Marshall, P.L** (2001). The persistent deracialization of the agenda for democratic citizenship education: Twenty years of rhetoric and unreality in social studies position statement. In G. Ladson – Billings (Ed.) *Critical race theory perspectives on social studies: The profession, policies, and curriculum* (71 – 98).Greenwich: Information Age Publishing.
- **Martello, J.** (2001). DramaQ Ways into Critical Literacy in the Early Childhood Years, *Australian Journal of Language and Literacy*, 24(3), 195-207.
- **Martinez, M. N.** (1997). The smarts that count. *HR Magazine*. 42 (11), pp. 72-80.
- **Maslowski, R.** (2001) *School Culture and School Performance: An Explorative Study into the Organizational Culture of Secondary Schools and their Effects* (Enschede, The Netherlands: Twente University Press). pp. 93 – 102.
- **Matson, J.L., Kazdin, A.E., Esveldt-Dawson, K.,** (1980). Training interpersonal skills among mentally retarded and socially dysfunctional children. *Behavior Research and Therapy*, 18, pp. 419-427.
- **Matthews, C. & Yip, V.,** (1994), *Cantonese: A Comprehensive Grammar*, London Routledge, pp. 31 – 51
- **McCuller, G.L., Salzberg, C.L.,** (1987). Producing generalized job initiative in severely mentally retarded sheltered workers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20, 413-420.
- **McCullough, C.N.,** (2000) *The impact of socio-dramatic play upon the language development of language-delayed primary-aged children*, (Ph.D)Thesis: State University of New York at Buffalo.
- **Meckley, A.** (2002). Observing children’s play: Mindful methods. Paper presented to the International Toy Research Association, London, 12 August 2002.

- **Mégrier, D.**, (1995), 100 Jeuxdethéâtre à l' écolematernelle, μτφρ. Π. Καραπατσοπούλου, 100 Θεατρικά Παιχνίδια για το Νηπιαγωγείο, εκδ. Ντουντούμη, Αθήνα: 2001.
- **Meister, H.** (2000). Παιδαγωγικές – διδακτικές θεωρίες και μέθοδοι για την ένταξη. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.). Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 71-87.
- **Mellou, E.** (1996). Dramatic Play is Appropriate Name. Early Child Development and Care, Vol.118, pp. 103-112
- **Ministry of Education**, Music Kindergarten to Grade 7: Curriculum 2010.
- **Ministry of Education**, The Kindergarten Program, Ontario (Revised), 2006.
- **Montessori, M.** (1958). Pédagogie scientifique: la découverte de l' enfant. Bruxelles: Desclée de Brouwer.
- **Morgenstern, S.** (1927). Psychanalyse infantile. Paris: Danoel.
- **Morrison, R.S., Sainato D.M. and Sayaka E.** (2002). “Increasing Play Skills of Children With Autism Using Activities Schedules and Correspondence Training”, Journal of Early Intervention, 25(1): 58-72.
- **Mortimer, H.** (2001).Special needs and early years provision. London. Continuum.
- **Mossman, J.** (2003) Oxford Readings in Classical studies, Euripides. Oxford, Oxford University Press
- **Nation, K. & Snowling, M. J.**, (1998), «Semantic processing and the development of word recognition skills:Evidence from children with reading comprehension difficulties». Journal of Memory and Language, 39, pp. 85 – 101.
- **Nation, K., Snowling, M.J.**, (2004), «Beyond phonological skills: broader language skills contribute to the development of visual word recognition». Journal of Research in Reading, 27, pp.342-356
- **National Association for the Education of Young Children and National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education** (NAEYC & NAECS/ SDE), (1991). Guidelines for appropriate curricular content and assessment in programs for serving children ages 3 through 8. Young Children, 46 (3), 21-38.

- **Oblinger, D.** (2006). Games and learning, digital games have the potential to bring play back to the learning experience. *Educase quarterly*. No 3.
- **O' Brien, J. , Coker, P., Lynn, R., Suppinger, R., Pearigen, T., Rabon, S. , St- Aubin, M. & Ward, A.T.** (2000). The impact of occupational therapy on a child' s playfulness. *Occupational Therapy in Health Care*, 72 (213), 39-51.
- **O'Leary, K.** (2013). The effects of drama therapy for children with Autism Spectrum Disorders. Honors Projects. Paper 1. Retrieved from <http://scholarworks.bgsu.edu/honorsprojects>
- **O'Neil, C. & Lambert, A.** (1982). *Drama structures*. London: Hutchinson.
- **O' Toole , J.** (1974). *Theatre in Education*, London, Holdder and Stoughton
- **Paley, VG.,** (2009). *You can't say you can't play*. Harvard University Press.
- **Paul, R., Campbell, D., Gilbert, K., & Tsiouri, I.** (2013). Comparing spoken language treatments for minimally verbal preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(2), 418-431
- **Peeters, T.(2000).** Αυτισμός. Από τη θεωρητική κατανόηση στην Εκπαιδευτική παρέμβαση. Αθήνα. Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- **Peller, L.** (1952). Model of Children's Play. *Mental Hygiene*, Vol.36,pp.66-83
- **Pennington, F.M., & Luszcz, M.A.,** (1975). Some functional properties of iconic storage in retarded and nonretarded subjects. *Memory and Congnition*, 3, 295-301.
- **Peter, M.** (2003) *Developing Play and Drama in Children with Autistic Spectrum Disorder*, London: David Fulton.
- **Peter, M.** (2009). Drama: narrative pedagogy and socially challenged children. *British Journal of Special Education*, 36(1), 1-17.
- **Peytard, J.,** (1970), «Oral et scriptural: deux ordres de situations et de descriptions linguistiques», *Lingue française* No 6, Larousse, Paris, pp. 67 – 78
- **Pfister, M.,** (1993). *The Theory and Analysis of Drama* (english transl. by John Halliday) Cambridge, Cambridge University Press.
- **Piaget, J.**(1962). *Play, Dreams and Imitation in Childhood* (translated by C.Gattegno, & F., Hodgson). New York: Norton & Co.
- **Piaget, J.,** (1974). *La psychologie de l'enfant*. Paris : Puf

- **Piaget, J.**(1998). La formation du symbole chez l' enfant. Paris: Delachaux et Niestlè.
- **Piaget, J. & Inhelder, B.**, (1956). The child's conception of space. London: Routledge & Keagan Paul.
- **Plati, M.**, (2014). “Learning Disabilities – The importance of early discovery” Window to Education 88, 99.
- **Plutsky, S.** (1996). Faculty perceptions of students' business communication needs. *Communication Quarterly*, 59, 69-74.
- **Podlozny, A.** (2000). Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: A clear link. *Journal of Aesthetic Education*.
- **Prensky, M.** (2001). Digital Natives, Digital Immigrants part II: Do they really think differently? *On the Horizon*, MCB University press, Volume 9.
- **Prensky, M.** (2007). *Digital Game-Based Learning*. Paragon House.
- **Pring, R.** (1995) *Closing the Gap. Liberal Education and Vocational Preparation*. London: Hodder and Stoughton.
- **Psacharopoulos, G.** (1987) "To vocationalise or not to vocationalise? That is the curriculum question", *International Review of Education*, 33(2): 187-211.
- **Quill, K. A.** (2000). Διδάσκοντας Αυτιστικά παιδιά: Τρόποι για να αναπτύξετε την επικοινωνία και την κοινωνικότητα/ μετ. Ρούνθη Παγίδα. Αθήνα: Έλλην.
- **Register, D.** (2001). The effects of an early intervention music curriculum on prereading/writing. *Journal of Music Therapy*, 38(3), 239 – 248.
- **Rintala, P., Pienimäki, K., Ahonen, T., Cantell, M., & Kooistra, L.** (1998). The effects of a psychomotor training programme on motor skill development in children with developmental language disorders. *Human Movement Science*, 17(4-5), 721- 737.
- **Robson, C.**, (2010 [1993]). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές (μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού), (2η εκδ). Αθήνα: Gutenberg
- **Romilly, J. De.** (1997). *Συναντήσεις με την αρχαία Ελλάδα*. Αθήνα: Το Αστύ.

- **Roth, F.P., Speece, D.L. & Cooper, D.H.**, (2002). ‘A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading’. *Journal of Educational Research*, 95, pp. 259-273.
- **Rousseau, J.** (2002). *Αιμίλιος ή περί αγωγής*. (επιμ. Π. Γκέκα, μτφρ. Γ. Σπανός). Αθήνα: Πλέθρον.
- **Salovey, P., & Mayer, J.D.** (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*. 9, pp. 185-211.
- **Schein, E. H.** (1996) Culture: the missing concept in organization studies. *Administrative Science Quarterly*, 41, 229–240.
- **Schaeffer, P.**, (1980). «Représentation et communication» in A. HELBO *Sémiologie de la representation*, [éd.], Bruxelles, éd. Complexe , 167-193
- **Schnapp, L. & Olsen, C.** (2003). Teaching Self-Advocating Strategies Through Drama. *Intervention in school and Clinic*, 38(4), 211-219.
- **Sen, A.** (2011). *L’ idea di giustizia*. Milano, Mondadori.
- **Sherrat, D. & Peter, M.** (2000). *Developing Play Drama in Children with Autistic Spectrum Disorders*. LondonQ David Fulton Publishers.
- **Skilbeck, M.** (1984) *School Based Curriculum Development*. London: Harper and Row
- **Smilansky S & Shefatya L.**, (1990). *Facilitating Play: A Medium For Promoting Cognitive, Socio-Emotional and Academic Development in Young Children*. Gaithersburg, U.S.A.: Psychosocial & Educational Pubs.
- **Somers, J.** (2003). Betwix and between pedagogy and art in the initial education of teachers of drama. Στο, Heikkinen, Hannu, *Special Interest Fields of Drama, Theatre and Education, The IDEA Dialogues*. Jyvaskyla, FinlandQ Jyvaskyla University Press
- **Speece, D.L., Roth, F.P., Cooper, D.H. & de la Paz, S.**, (1999), «The relevance of oral language skills to early literacy: A multivariate analysis». *Applied Psycholinguistics*, 20(2), pp. 167 –190
- **Sroufe LA., Egeland, B., Carlson, E, Collins. WA**, (2005). The place of early attachment experiences in developmental context. In: Grossmann KE, Grossmann K, Waters E, editors. *The power of longitudinal attachment research: From infancy and childhood to adulthood*. New York, NY: Guilford Press, pp. 48–70.

- **Steiner, Cl. & Perry P.** (1997). *Achieving Emotional Literacy*. New York: Avon Books.
- **Stothard, S. E. & Hulme, C.,** (1992), «Reading comprehension difficulties in children: The role of language comprehension and working memory skills». *Reading and Writing*, 4, pp. 245 – 256
- **Swinnen A.** (2017) *Healing words: a study of poetry interventions in dementia care*. *Dementia*, 27: 1377-1404
- **Szymanski, E. M., & Hanley-Maxwell, C.,** (1996). Career development of people with developmental disabilities: An ecological model. *Journal of Rehabilitation*.
- **Tanta, K.J., Deitz, J.C., White, O. & Billingsley, P. ,** (2005). The effects of peer play level on initiations and responses of preschool children with delayed play skills. *American Journal of Occupational Therapy*, 59, 437-445.
- **Thomas D. & Woods H.,** (2003). *Νοητική Καθυστέρηση, θεωρία & πράξη*. Αθήνα, εκδ. Τόπος
- **Thorndike, E. L.** (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, pp. 227-235.
- **Tomlinson, S.** (1986). Special educational needs in the ordinary school. In Cohen, A. & Cohen, L. (eds). *P.C.P. Education Series*, London.
- **Torney-Purta, J., Schwille, J. & Amadeo, J. (επ.)** (1999) *Civic Education Across Countries: 24 National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: IEA.
- **Trisha, A.** (1999). Success of using technology and manipulatives to introduce numerical problem solving skills in monolingual/bilingual early childhood classrooms. *The Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 18(4), 361-369.
- **Tsatsoulis, D.** (1999). *Semiological approaches of the theatre phenomenon*. Athens, Ellinika Grammata
- **Ubersfeld A.** (1982). *Lire le Théâtre*, Paris, éd. Sociales
- **Unesco** (2002). *Εκπαίδευση. Ο Θησαυρός που κρύβει μέσα της*. μετ. Ομάδα εργασίας του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα: Gutenberg.
- **Verriour, P.** (1994). *In Role: Teaching and Learning Dramatically*. Pippin Publishing.

- **Villerot, L.** (2012). La scénographie. Théâtre aujourd'hui, 13, 120-130.
- **Vygotsky, L.** (1962). Thought and language. Cambridge : M.I.T. Press.
- **Vygotsky, L.** (1967). Play and its role in the mental development of the child. Soviet Psychology, 5, 6-18 in Zigler E.F./ Singer D. G. & Bishop S.J. (2004). Children's Play: The roots of Reading. Washington, DC: Zero To Three Press.
- **Vygotsky, L.,** (1988). Σκέψη και γλώσσα. Μετφ. Αντζελίνα Ροδή, Γνώση, Αθήνα.
- **Wagner, R.,** (1976). Revenue structure, fiscal illusion, and budgetary choice, Public Choice, 25, (1), 45-61
- **Walker, D.F. & Soltis, J.F. ,** (1997). (3η έκδ.) Curriculum and Aims. New York: Teachers College Press.
- **Walker, S.,** (2014). It's not all just child's play: A psychological study on the potential benefits of theater programming with children. Honors College. Paper 198. <http://digitalcommons.library.umaine.edu/honors/198>
- **Walsh, P.** (1997). The Curriculum: context, design and development. London: University of London, External Publications.
- **Webster C.,** (1975). Working with theatre in schools, London, Pitman
- **Westling, D.L.** (1986). Introduction to Mental Retardation. New Jersey: Prentice - Hall, Inc.
- **Wheater, C.** (2013). Theatre therapy for children with autism. Education Masters. Paper 265. Retrieved from: http://fisherpub.sjfc.edu/education_ETD_masters
- **Willis, SC, Jones, A, Bundy, C, Burdett, K, Whitehouse, CR & O'Neill, PA.,** (2002). 'Small-group work and assessment in a PBL curriculum: a qualitative and quantitative evaluation of student perceptions of the process of working in small groups and its assessment', Medical Teacher, vol. 24, no. 5, pp. 495–501, retrieved 29 May 2013.
- **Wittmann, B.,** (2009). Spuren erzeugen: Zeichnen und schreiben als verfahren der selbstaufzeichnung. Zurich, Berlin: Diaphanes.
- **Wolfberg, P. J.,** (2003). Peer play and the autism spectrum: The art of guiding children's socialization and imagination. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing Company.

- **Wright, S.** (2001). Drawing and storytelling as a means for understanding children's concepts of the future. *Journal of Future Studies*, 6, 1-20.
- **Valletutti, P. J., Bender, M., & Hoffnung, A. S.** (1996). A functional curriculum for teaching students with disabilities. Volume II. Nonverbal and oral communication. (3rd ed.). Texas: Pro – Ed.
- **Zimmer, R.** (2007). Εγχειρίδιο Ψυχοκινητικής. Θεωρία και Πράξη της Ψυχοκινητικής Παρέμβασης. (Επιστημονική επιμέλεια: Καμπάς Α.). Αθήνα: Εκδόσεις Αθλότυπο.

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

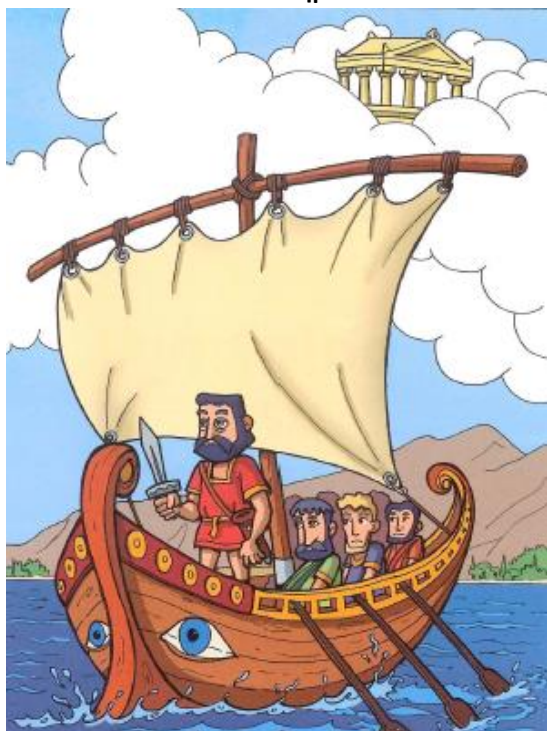
- <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- <http://www.pare-dose.net/3873>
- <http://www.scientific-journal-articles.org>
- <http://followyourtree.gr/content/73/theatro-aytosxediasmoy>
- <http://dailyscene.wordpress.com/2007/09/09>
- http://www.theatroedu.gr/PERIFEREIAKES_SYN/PATRA_2007/patra_page_3.htm
- http://thesecretrealtruth.blogspot.com/2012/05/h_19.html
- <http://www.neb.gr/phpBB2/viewtopic.php?f=17&t=719>
- <http://www.poed.com.cy>
- <https://el.wikipedia.org/wiki/Όμηρος>
- <http://www.mixanitouxronou.gr>
- www.newsbeast.gr/portrait/arthro/523638/o-epikos-poiitis-omiros
- www.newsbeast.gr/portrait/arthro/523638/o-epikos-poiitis-omiros
- <https://el.wikipedia.org/wiki/Οδυσσέας>
- <http://www.scientific-journal-articles.org>
- <http://www.psychpage.com/family/ld.html>
- <http://www.sed.uth.gr/eef/images/Yliko/soulis.pdf>
- http://www.pe.uth.gr/cms/phocadownload/epeaek/sxediasmos_efarmogi_aksio_logisi/dialekseis/12.pdf
- <http://latistor.blogspot.com>
- (<http://theodoregrammatas.com/el/το-θέατρο-στο-σύγχρονο-ελληνικό-σχολει/>)

- <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/markou-paraskeui/paraskeui-markou.htm>
- <http://www.xamogelakia.com/index.php?page=article84>
- <https://dailyscene.wordpress.com/2007/09/09/θεατρικό-παιχνίδι/>
- <https://pammakaristos.wordpress.com/υποδομες-εκπαιδευση/δραματοθεραπεία>
- <https://hamomilaki.blogspot.com>
- http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/726/lgt_2012114a.pdf?sequence=2
- <https://www.kindykids.gr/teachers/various-articles/678-theatro-ekpaideysi.html>
- <http://paspnpiagwgnflorinas.blogspot.com/2011/01/>
- http://www.pi-schools.gr/download/programs/Oloimero/oloimero_03_05/ekp_yliko/5o_argoys/ueatrikh_agvgh.htm
- <http://logopegnio.com/νοητική-ύστερηση/>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΤΕΣΤ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΕΠΟΥΣ «ΟΔΥΣΣΕΙΑΣ»

1. Να σημειώσετε ποια επίθετα ταιριάζουν στο χαρακτήρα του κάθε ήρωα.



- | | |
|-----------|-------------------|
| Οδυσσέας | • Ερωτευμένος/η: |
| Πολύφημος | • Πολυμήχανος/η |
| Κίρκη | • Πονηρός/ή |
| Καλυψώ | • Φοβητσιάρης/α: |
| Ναυσικά | • Υπομονετικός/η |
| Αλκίνοος | • Κακός/η |
| Τηλέμαχος | • φιλόξενος/η |
| Πηνελόπη | • χαραμοφάηδες |
| Μνηστήρες | • Συμπονετικός/ή: |

2. Ο Οδυσσέας και οι σύντροφοί του συνάντησαν πολλά τέρατα στο ταξίδι τους.

Μαντέψτε ποιο είναι ποιο και γράψτε το όνομά του κάτω από την εικόνα του.



_____ : τραγουδούσαν με ανθρώπινη φωνή και λάτρευαν το ανθρώπινο κρέας.

_____ : αγαπούσε πιο πολύ τα ζώα του από τους ανθρώπους.

_____ : με τα έξι κεφάλια της άρπαζε τους ναύτες από τα περαστικά πλοία.



3. Κάποιοι βοήθησαν τον Οδυσσέα στην πορεία του ταξιδιού του και κάποιοι άλλοι τον πολέμησαν : βάλτε στον πίνακα Α τους βοηθούς και στον πίνακα Β τους πολέμιους/εχθρούς του Οδυσσέα

1. Αίολος, θεός ανέμων 2. Νύμφη Καλυψώ, 3. Ο Κύκλωπας, 4. Θεός Ήλιος, 5. Θεά Αθηνά, 6. Θεός Ποσειδώνας, 7. Μάντης Τειρεσίας, 8. Αλκίνοος, ο βασιλιάς των Φαιάκων, 9. μάγισσα Κίρκη

Α. ΒΟΗΘΟΙ	Β. ΠΟΛΕΜΙΟΙ

4. Επέλεξε την σωστή απάντηση :

1. Ο γιος του Οδυσσέα
 - a) Αλκίνοος
 - b) Τηλέμαχος
 - c) Αίολος
2. Κράτησε τον Οδυσσέα κοντά της 7 χρόνια
 - a) Κίρκη
 - b) Ναυσικά
 - c) Καλυψώ
3. Προειδοποίησαν τον Οδυσσέα να μην πειράξει τα βόδια του Ήλιου
 - a) Θεά Αθηνά και Θεός Ποσειδώνας
 - b) Οι σύντροφοί του
 - c) Μάντης Τειρεσίας και Κίρκη
4. Έγραψε την Οδύσεια
 - a) Οδυσσέας

- b) Όμηρος
 - c) Αίσωπος
5. Φιλοξένησαν τον Οδυσσέα στο νησί τους
- a) Φαίακες
 - b) Λαιστρυγόνες
 - c) Κύκλωπες
6. Εκεί έφαγαν το φρούτο της λησμονιάς
- a) Στο νησί του Ήλιου
 - b) Στο νησί της Κίρκης
 - c) Στο νησί των Λοτοφάγων
7. Σε τι μετέτρεψε η Κίρκη τους συντρόφους του Οδυσσέα
- a) Σε πρόβατα
 - b) Σε γουρούνια
 - c) Σε σκύλους
8. Η πολυαγαπημένη πατρίδα του Οδυσσέα
- a) Ιθάκη
 - b) Ικαρία
 - c) Κρήτη
9. Ο μάντης αυτός έδωσε χρισμό και βοήθησε τον Οδυσσέα
- a) Κάλχας
 - b) Μόψος
 - c) Τειρεσίας
10. Ο πιστός σκύλος του Οδυσσέα
- a) Άργος
 - b) Αζόρ
 - c) Έκτωρ
11. Η γυναίκα του Οδυσσέα
- a) Πηνελόπη
 - b) Καλυψώ
 - c) Ναυσικά
12. Διεκδικούσαν την γυναίκα του Οδυσσέα
- a) Κλητήρες
 - b) Λαιστρυγόνες
 - c) Μνηστήρες
13. Στο νησί αυτό έφαγαν οι σύντροφοι του Οδυσσέα τα ιερά βόδια
- a) Στο νησί του Ήλιου
 - b) Στο νησί της Κίρκης
 - c) Στο νησί των Λοτοφάγων
14. Μονόφθαλμος και μοχθηρός που έφαγε συντρόφους
- a) Αντίνοος
 - b) Πολύφημος
 - c) Έκτορας
15. Το ασκί αυτό θα βοηθούσε με ανέμους τον Οδυσσέα
- a) Της Πανδώρας
 - b) Της Ναυσικάς

c) Του Αιόλου

16. Πετροβόλησαν και βούλιαξαν τα πλοία, πνίξανε πολλούς

- a) Κύκλωπες
- b) Λαιστρυγόνες
- c) Φαίακες

17. Δύο τέρατα που κατατροπώνουν τους ναυτικούς

- a) Μέδουσα και Έχιδνα
- b) Λερναία Ύδρα και Χίμαιρα
- c) Σκύλλα και Χάρυβδη

18. Η φωνή αυτών μαγεύει τους ναυτικούς και τους κρατά κοντά τους

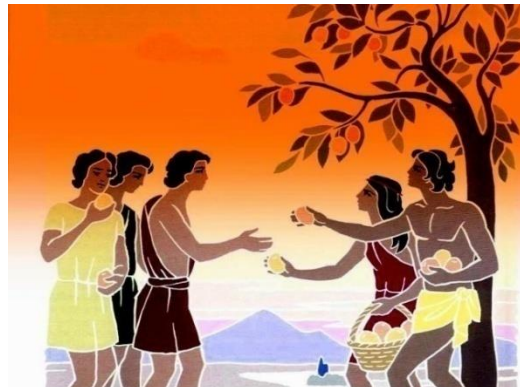
- a) Σειρήνων
- b) Μαγισσών
- c) Χάλκινων

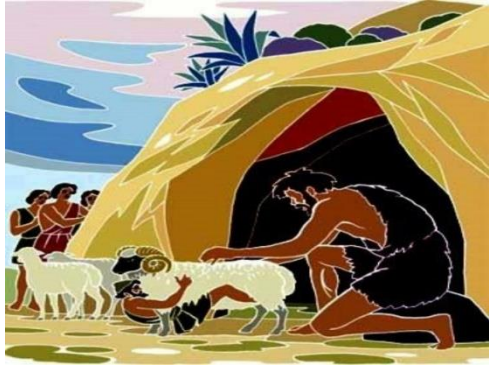
5. Κάποιες από τις παρακάτω προτάσεις είναι σωστές και άλλες λάθος. Γράψε Σ για ΣΩΣΤΗ και Λ για ΛΑΘΟΣ

- 1. Οι Κίκονες προσέφεραν κρασί στον Οδυσσέα και τους άντρες του _____
- 2. Ο Οδυσσέας σκότωσε τον Κύκλωπα Πολύφημο _____
- 3. Ο Οδυσσέας και οι σύντροφοί του κατάφεραν να σωθούν από την Χάρυβδη _____
- 4. Η Ευρύκλεια αναγνώρισε τον Οδυσσέα _____
- 5. Ο Αίολος έδωσε στον Οδυσσέα φαγητό και χρυσάφι για να τον βοηθήσει _____
- 6. Ο Οδυσσέας βούλωσε τα αυτιά του με κερί για να μην ακούει τις Σειρήνες _____

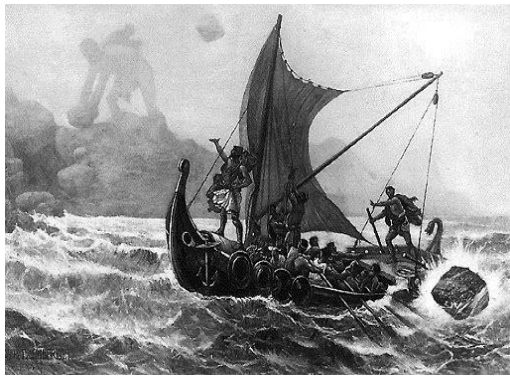
6. Γράφω κάτω από κάθε εικόνα τίτλο σχετικό με το που είναι ο Οδυσσέας:

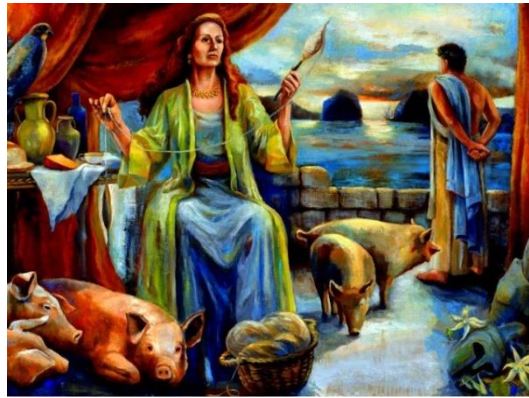












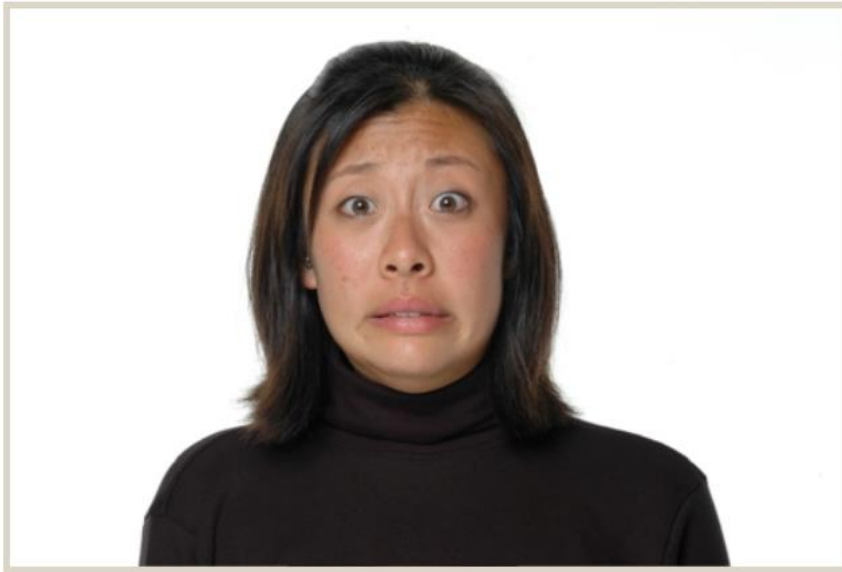






Καλή Επιτυχία!!!

**ΤΕΣΤ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΑΛΛΩΝ ΜΕΣΩ
ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΠΡΟΣΩΠΟΥ**



2. Αυτό το πρόσωπο εκφράζει ...
- E. Αμηχανία
 - F. Φόβος
 - G. Θλίψη
 - H. Έκπληξη



3. Αυτό το πρόσωπο εκφράζει ...
- A. Ερωτισμό
 - B. Ενδιαφέρον
 - C. Ευτυχία
 - D. Ευγένεια



4. Αυτό το πρόσωπο εκφράζει ...

- A. Λύπη
- B. Πόνο
- C. Θυμό
- D. Απέχθεια



5. Αυτό το πρόσωπο εκφράζει ...

- A. Αμηχανία
- B. Θλίψη
- C. Διασκέδαση
- D. Ντροπή



6. Αυτό το πρόσωπο εκφράζει ...

- A. Υπερηφάνεια
- B. Περιφρόνηση
- C. Ενθουσιασμό
- D. Θυμό



7. Αυτό το πρόσωπο εκφράζει ...

- A. Φόβο
- B. Ενδιαφέρον
- C. Έκπληξη
- D. Συμπόνια



8. Αυτό το πρόσωπο εκφράζει ...

- A. Θλίψη
- B. Ντροπή
- C. Αηδία
- D. Περιφρόνηση

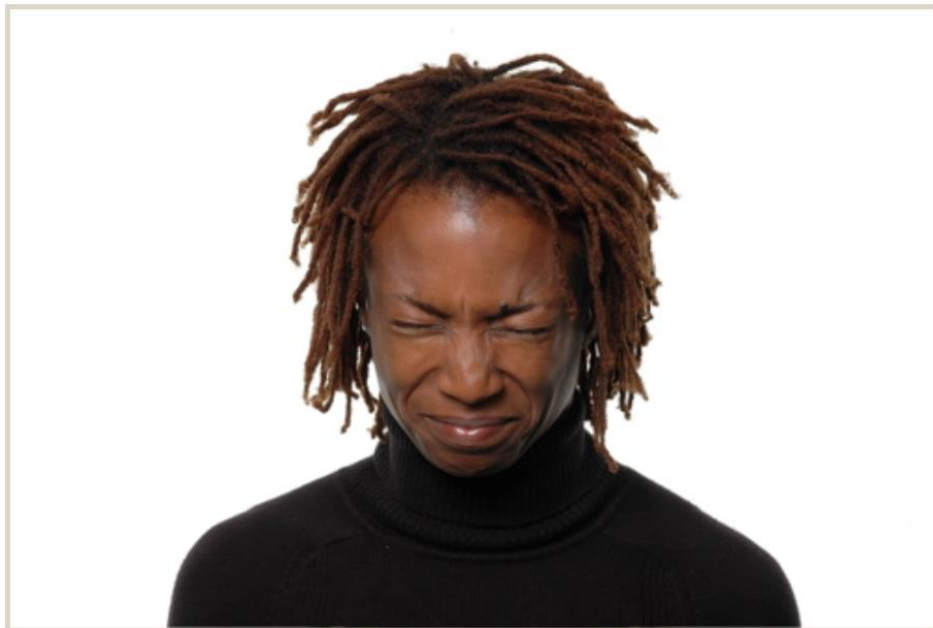


9. Αυτό το πρόσωπο εκφράζει ...

- A. Θυμό
- B. Πόνο
- C. Απέχθεια
- D. Λύπη



10. Αυτό το πρόσωπο εκφράζει ...
- A. Επιθυμία
 - B. Αμηχανία
 - C. Ερωτισμό
 - D. Αγάπη

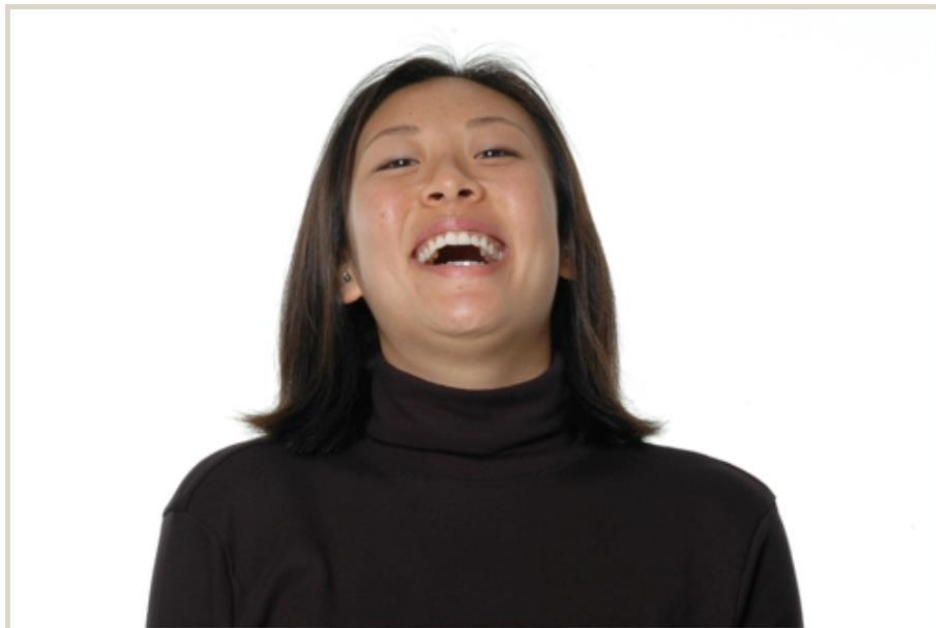


11. Αυτό το πρόσωπο εκφράζει ...
- A. Ντροπή
 - B. Θυμό
 - C. Λύπη
 - D. Πόνο



12. Αυτό το πρόσωπο εκφράζει ...

- A. Συμπόνια
- B. Θλίψη
- C. Θυμό
- D. Αμηχανία



13. Αυτό το πρόσωπο εκφράζει ...

- A. Διασκέδαση
- B. Επιθυμία
- C. Έκπληξη
- D. Ενθουσιασμό



14. Αυτό το πρόσωπο εκφράζει ...
- A. Έκπληξη
 - B. Ενδιαφέρον
 - C. Επιθυμία
 - D. Χαρά



15. Αυτό το πρόσωπο εκφράζει ...
- A. Λύπη
 - B. Ντροπή
 - C. Απέχθεια
 - D. Συμπόνια



16. Αυτό το πρόσωπο εκφράζει ...
- A. Απέχθεια
 - B. Αγάπη
 - C. Ικανοποίηση
 - D. Επιθυμία



17. Αυτό το πρόσωπο εκφράζει ...
- A. Λύπη
 - B. Υπερηφάνεια
 - C. Αμηχανία
 - D. Ντροπή



18. Αυτό το πρόσωπο εκφράζει ...
- A. Χαρά
 - B. Επιθυμία
 - C. Ευγένεια
 - D. Κατανόηση



19. Αυτό το πρόσωπο εκφράζει ...
- A. Θλίψη
 - B. Ντροπή
 - C. Αμηχανία
 - D. Αγάπη



20. Αυτό το πρόσωπο εκφράζει ...

- A. Ενοχή
- B. Λύπη
- C. Πόνο
- D. Απέχθεια



21. Αυτό το πρόσωπο εκφράζει ...

- A. Ικανοποίηση
- B. Ερωτισμό
- C. Αγάπη
- D. Συμπόνια

**ΤΕΣΤ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΑΜΕΑ για μαθητές με ελαφριά και μέτρια νοητική υστέρηση
ΤΑΞΗ :**

ΣΧΟΛΕΙΟ: ΕΙΔΙΚΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΟΖΑΝΗΣ

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ:

ΜΑΘΗΤΗΣ: _____ ΗΛΙΚΙΑ ΜΑΘΗΤΗ: _____

**ΛΙΣΤΑ ΕΛΕΓΧΟΥ ΒΑΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΕΤΡΙΑ Ή
ΕΛΑΦΡΙΑ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ**

Στην Ανάπτυξη του προφορικού λόγου

Περιοχή I: **ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ**

Μπορεί να 1. Ακρόαση

1.1.1. Ακροάται και αναγνωρίζει ήχους

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

1.1.2. Διακρίνει ήχους

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

1.1.3. Αναγνωρίζει και μιμείται ήχους

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

1.1.4. Αναγνωρίζει και παράγει ήχους μουσικών οργάνων

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

1.1.5. Ακροάται και επαναλαμβάνει λέξεις ή φράσεις με ρυθμό

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

1.1.6. Ακροάται και εκτελεί εντολές που ακούει ζωντανά ή από μαγνητόφωνο

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

1.1.7. Παίζει, ηχογραφεί και ακούει μουσικά και ηχητικά παιχνίδια

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

Μπορεί να 2. Συνδιαλέγεται

1.2.1. Συμμετέχει στο διάλογο περιμένοντας τη σειρά του

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

1.2.2. Λέει ονόματα συμμαθητών

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

1.2.3. Ονομάζει αντικείμενα

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

1.2.4. Ονομάζει τα μέρη του προσώπου

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

1.2.5. Ονομάζει μέρη του σώματός του

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

1.2.6. Λέει συλλαβές

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

1.2.7. Ανακοινώνει τα νέα της ημέρας

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

1.2.8. Αναφέρει δραστηριότητες από το κοντινό/μακρινό παρελθόν και μέλλον

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

3. Έκφραση σαφής και ακριβής

1.3.1. Λέει λέξεις και προτάσεις

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

1.3.2. Χρησιμοποιεί τα ρήματα στο σωστό αριθμό και χρόνο

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

1.3.3. Χρησιμοποιεί σωστά τα επίθετα

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

1.3.4. Κάνει ερωτήσεις

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

1.3.5. Χρησιμοποιεί καταφατικές και αρνητικές προτάσεις

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

1.3.6. Εκφράζεται μπροστά σε άλλους

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

1.3.7. Περιγράφει και διηγείται προφορικά

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

Περιοχή II: ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ

Μπορεί να 1. Γενική και λεπτή κινητικότητα

2.1.1. Εκτελεί κινήσεις γενικής κινητικότητας

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

2.1.2. Αυτοεξυπηρετείται

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

2.1.3. Φροντίζει την ατομική του καθαριότητα

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

2.1.4. Καθαρίζει τα αντικείμενα που χρησιμοποιεί

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

2.1.5. Αναπτύσσει δεξιότητες λεπτής κινητικότητας

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

2.1.6. Συντονίζει τις κινήσεις του

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

2.1.7. Κάνει κολάζ με διάφορα υλικά, σύμφωνα με οδηγίες

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

2. Προσανατολισμός στο χώρο

2.2.1. Ορίζει τη θέση του στο χώρο

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

2.2.2. Προσανατολίζεται στο χώρο με τη βοήθεια αντικειμένων

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

2.2.3. Εκτελεί ασκήσεις προσανατολισμού με τη βοήθεια παιδαγωγικού υλικού

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

2.2.4. Εκτελεί διαδρομές

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

2.2.5. Εκτελεί διαδρομές με κινήσεις χορευτικές συντονισμένες

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

2.2.6. Τακτοποιεί τα προσωπικά του αντικείμενα και το χώρο του

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

2.2.7. Εκτελεί μουσικοχορευτικές κινήσεις προσανατολισμού στο χώρο

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

3. Ο ρυθμός και ο χρόνος

2.3.1. Αντιλαμβάνεται το ρυθμό

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

2.3.2. Εκτελεί ρυθμικές κινήσεις

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

2.3.3. Αντιλαμβάνεται το χρόνο

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

2.3.4. Λέει τις ημέρες της εβδομάδας

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

2.3.5. Λέει τους μήνες του έτους

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

2.3.6. Λέει τις εποχές του έτους

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

2.3.7. Γνωρίζει την ώρα

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

4. Η πλευρίωση

2.4.1. Δείχνει και λέει προσανατολισμό (δεξιά, αριστερά, πάνω, κάτω)

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

2.4.2. Δείχνει και λέει μέρη του σώματος μπροστά στον καθρέφτη

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

2.4.3. Εκτελεί κυκλικές κινήσεις

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

2.4.4. Ισορροπεί και κινείται στο ένα πόδι

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

2.4.5. Εκτελεί κινήσεις ακριβείας με οδηγίες

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

2.4.6. Αναγνωρίζει περιγράμματα μερών του σώματος/σκιές

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

Περιοχή III: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ

Μπορεί να 1. Ανάπτυξη του Αυτοσυναισθήματος

3.1.1. Γνωρίζει και αποδέχεται το πρόβλημά του/της

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

3.1.2. Αντιμετωπίζει το πρόβλημά του/της

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

3.1.3. Παρουσιάζει καλή εικόνα του εαυτού του/της προς τα έξω

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

3.1.4. Αποδέχεται τους άλλους

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

3.1.5. Αποδέχεται την αποτυχία του/της

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

3.1.6. Χαίρεται την επιτυχία του/της

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

3.1.7. Εκτιμά τον εαυτό του/της σε σχέση με τους άλλους

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

2. Ανάπτυξη και καλλιέργεια ενδιαφέροντος για την αλληλεπιδραστική μάθηση με το περιβάλλον

3.2.1. Δείχνει ενδιαφέρον για τη μάθηση

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

3.2.2. Ρωτάει όταν έχει απορίες

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

3.2.3. Ανακαλύπτει καινούρια πρόσωπα και πράγματα

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

3.2.4. Γνωρίζει τα ζώα

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

3.2.5. Γνωρίζει τα φυτά

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

3.2.6. Φροντίζει το περιβάλλον

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

3. Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και συνεργασία με τα πρόσωπα την κοινότητας.

3.3.1. Συνεργάζεται καλά με τα πρόσωπα της οικογένειας

1	2	3	4	5
3.3.2. Συνεργάζεται με τα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος				
1	2	3	4	5
3.3.3. Συνεργάζεται με πρόσωπα εκτός σχολείου				
1	2	3	4	5
3.3.4. Γνωρίζεται και συζητά με άλλα παιδιά				
1	2	3	4	5
3.3.5. Κάνει ασκήσεις χαλάρωσης ή διάφορες ατομικές τεχνικές αποφυγής άγχους				
1	2	3	4	5
3.3.6. Αναπτύσσει και διατηρεί φιλικές σχέσεις				
1	2	3	4	5

Περιοχή IV: ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ/ΔΡΑΣΕΙΣ

Γενικά το παιδί: 1)να αντιλαμβάνεται την δυνατότητα έκφρασης στο χώρο μέσα από τις κινήσεις του σώματος 2) να μπορεί να συντονίζει τις κινήσεις του

4.1.1. Σωματική Έκφραση-Αυτογνωσία

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

4.1.2. Αποδέχεται τον εαυτό του και τους άλλους ως ισότιμα μέλη μιας ομάδας

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

4.1.3. Ακολουθεί κανόνες

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

4.1.4. Μπορεί να μιμείται

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

4.1.5. Αυτοσχεδιάζει ελεύθερα ή οργανωμένα

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

4.1.6. Μπορεί να συντονίζει τις κινήσεις του

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

4.1.7. Αντιλαμβάνεται την δυνατότητα έκφρασης μέσα από τις κινήσεις στο χώρο

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

4.2.υλικά

4.2.1. Μπορεί να κατασκευάσει υλικά για το θέατρο (σκηνικά-κοστούμια-μεταμφίεση-μάσκες)

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

4.3. Δραματοποίηση

4.3.1. Μπορεί να υποδύεται ρόλους

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

4.3.2. Μπορεί να εκφράζεται κινητικά ή λεκτικά

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

4.3.3. Μπορεί να κατανοήσει τις έννοιες του χώρου, του χρόνου και του μέσου

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

4.3.4. Μπορεί να εμβαθύνει στο μύθο και στην ιστορία που διαδραματίζεται

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

4.4. Θεατρικό παιχνίδι

4.4.1. Συνειδητοποιήσει τη σπουδαιότητα της ομάδας και της συμμετοχής

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

4.4.2. Μπαίνει στο ρόλο του θεατή και του ηθοποιού

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

4.5. Ήχος-Ρυθμός

4.5.1. Αναγνωρίζει ήχους που προέρχονται από διάφορες πηγές

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

4.5.2. Διακρίνει φυσικούς από τεχνητούς ήχους

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

4.5.3. Διακρίνει δυνατούς από αδύνατους ήχους

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

4.5.4. Κατανοεί την έννοια του ρυθμού και να εκτελεί ρυθμικές κινήσεις

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

4.6.Μουσικά όργανα

4.6.1. Γνωρίζει βασικά μουσικά όργανα

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

4.6.2. Συνδέει τον ήχο με το μουσικό όργανο

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

4.6.3. Παίζει μουσική

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

Περιοχή ΙV: **ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΟΜΑΔΑ**

5.1. Κοινωνικότητα

5.1.1. Ανταποκρίνεται στην επικοινωνία των άλλων.

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

5.1.2. Αλληλεπιδρά με την ομάδα

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

5.1.3. Επιτυχή επικοινωνία με τους άλλους

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

5.1.4. Αναγνωρίζει σύμβολα και μεταφορές που χρησιμοποιούνται στην καθημερινή ζωή

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

5.1.5. Έχει ικανότητα αυτοελέγχου και ελέγχου συμπεριφοράς

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

5.1.6. Συνεργάζεται χωρίς να δυσανασχετεί/με προθυμία

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

5.2. Συναισθηματική Οργάνωση

5.2.1. Προσωπική φροντίδα και ατομική υγιεινή

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

5.2.2. Σωστή διαχείριση ελεύθερου/κενού χρόνου

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

5.2.3. Μπορεί να ελέγχει την επιθετική ή αυτοκαταστροφική συμπεριφορά

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

5.2.4. Αποφεύγει συμπεριφορές που θεωρούνται μη αποδεκτές.

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

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

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

5.3. Διαπροσωπικές σχέσεις

5.3.1. Μπορεί να ακούει προσεκτικά το συνομιλητή του, χωρίς να τον διακόπτει.

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

5.3.2. Απαντάει κατάλληλα σε συνθήκες συνομιλίας και αναγνωρίζει κατάλληλους – ακατάλληλους τρόπους ανταπόκρισης ανάλογα με τη περίπτωση

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

5.3.3. Είναι εξασκημένος/η στη συνθήκη: ερώτηση – απάντηση.

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

5.3.4. Αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων

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

5.3.5. Μπορεί και εκφράζει προσωπικές σκέψεις

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

5.3.6. Μπορεί να δημιουργεί φιλίες

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

5.3.7. Μπορεί να διατηρεί τις φιλίες του για καιρό

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

5.3.8. Μοιράζεται πράγματά του/της

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

5.3.9. Βοηθάει όπου χρειαστεί

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

5.3.10. Περιμένει την σειρά του

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

5.3.11. Σέβεται ότι ανήκει στους άλλους

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

5.3.12. Χαιρετίζει/αποχαιρετίζει τους γνωστούς του/της, γονείς, εκπαιδευτικούς, φίλους και συμμαθητές

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

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

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

5.3.14. Ζητά αυτό που επιθυμεί

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

5.3.15. Λέει αυτό που τον ενοχλεί

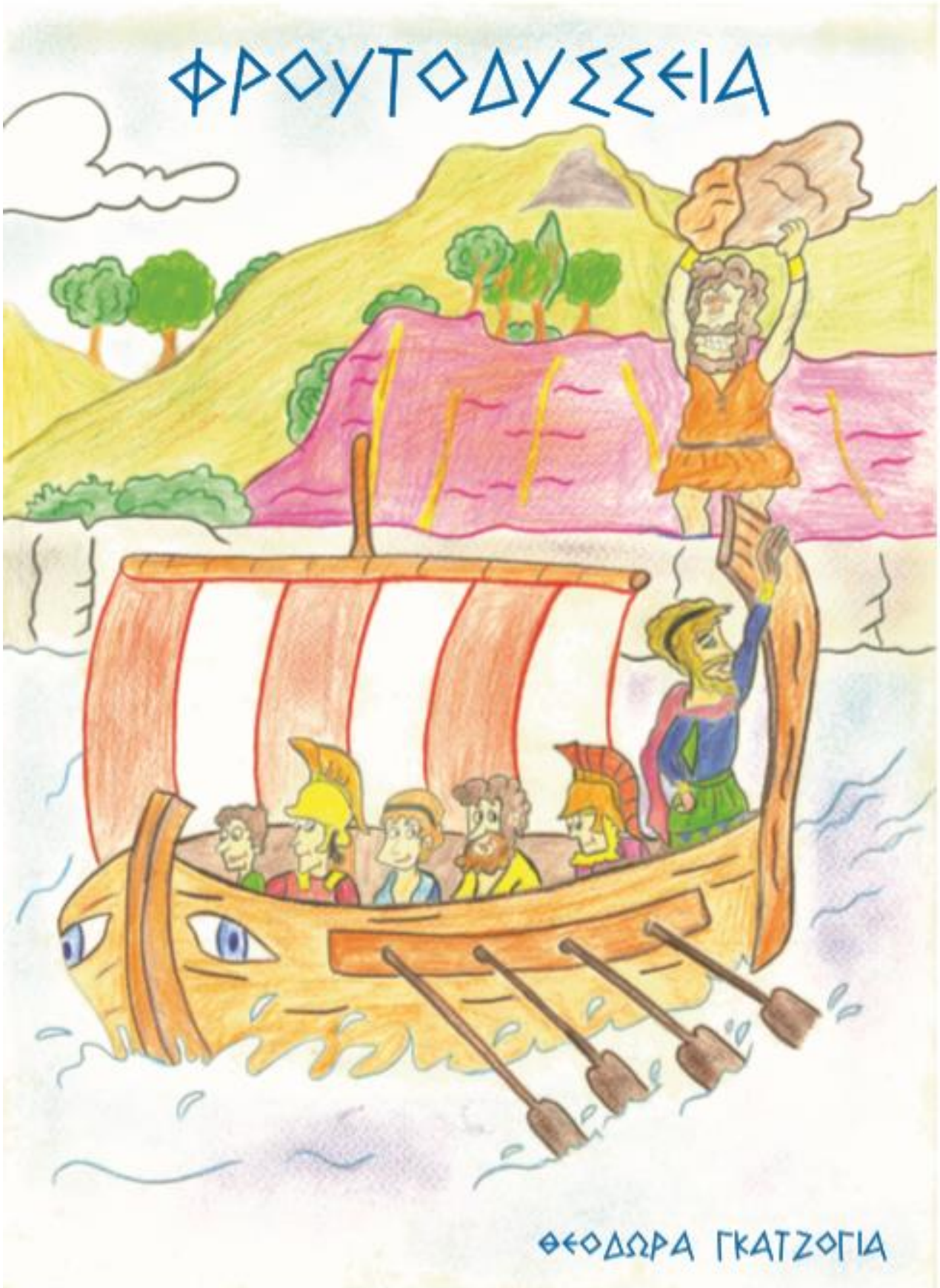
1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5.3.16. Ξεχωρίζει το καλό απ' το κακό

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

ΦΡΟΥΤ-ΟΔΥΣΣΕΙΑ

ΦΡΟΥΤΟΔΥΣΣΕΙΑ



ΘΕΟΔΩΡΑ ΓΚΑΤΖΟΓΙΑ

Αφιερωμένο.

*Σε όσους δεν σταματούν
να γάχνουν για την Ιθάκη τους
και εκείνους που ακόμα κραινούν
παρότι σιώπησε η ελπίδα.*

<Ιθάκη>
(απόσπασμα)

Σα θρεις στον πηγαμό για την Ιθάκη.
να εύκεσαι νάναι μακρύς ο δρόμος,
γεμάτος περιπέτειες, γεμάτος γνώσεις.

Η Ιθάκη σ' έδωσε τ' ωραίο ταξείδι.
Χωρίς αυτήν δεν θάβγαίνες στον δρόμο.
Αλλά δεν έχει να σε δώσει πια.

Κι αν πτωχική την θρεις, η Ιθάκη δεν σε χέλασε.
Έτσι σοφός που έγινες, με τόση πείρα,
ήδη θά το κατάλαβες η Ιθάκη τι σημαίνουν.

Κ.Π. Καβάφης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μια φορά και ένα καιρό τον ποιόν παλιό καιρό
Ζούσαν οι άνθρωποι στη γη, μα δεν ήταν μοναχοί
Δίδεμα τους διαφεντεύαν τις ζωές τους ταλαντεύαν
Στον Όλυμπο ήει κατοικούσαν, με θυσίες τους τιμούσαν.
Μέχρι να ξεσπάσει πάλι μπόρα δυνατή μεγάλη,
Θάνατος, πόλεμος, φωτιά και όλην του κόσμου τα δεινά.

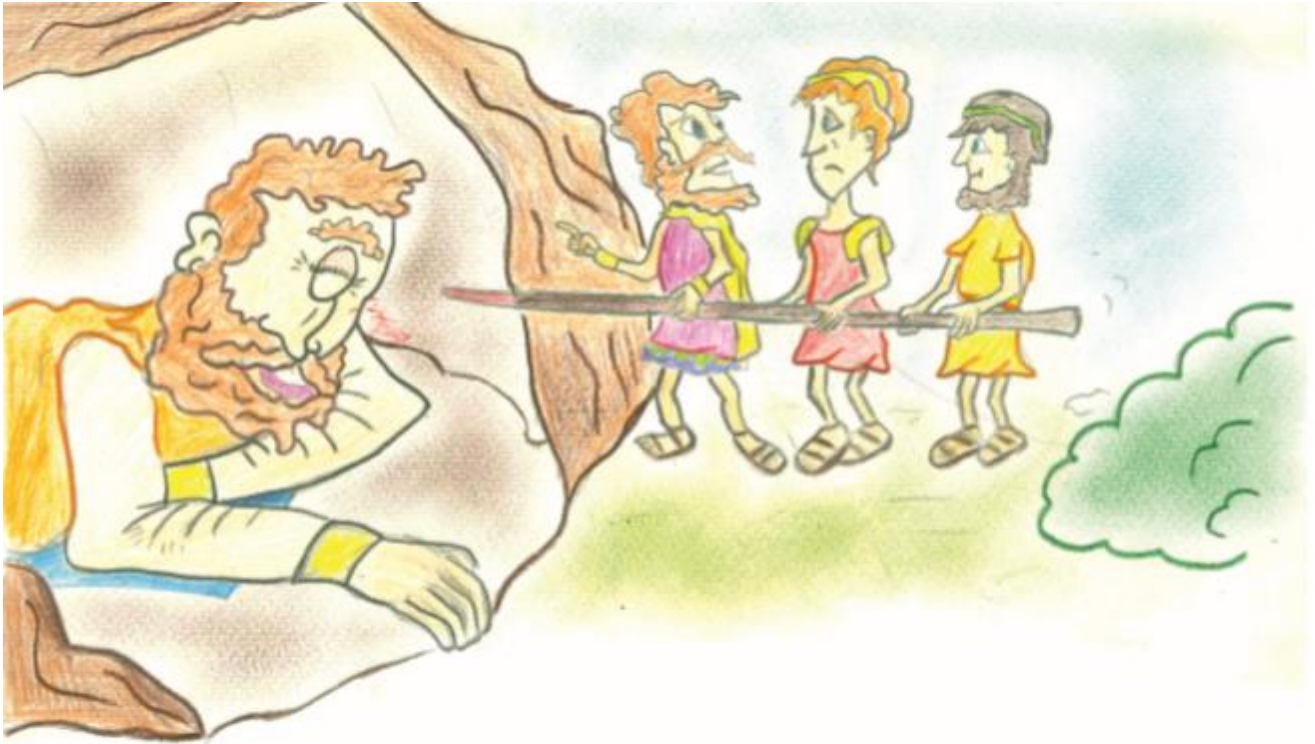
Έτσι αρχίζει η ιστορία, να' ναι τάχατε αστεία;
Δράμα είναι θα σας πω και έχει μήνυμα κεντό!
Πρέπει να το καταλάβεις, τους ανθρώπους να προλάβεις,
Τους θεούς και τα στοιχειά που 'ναι ευδιμητιμά.
Τώρα όμως θα σιωπάσω, στη γωνιά μου θα κουρνιάσω,
Λόγο δίνω στα παιδιά, που 'ναι από μιμρά σοφά.



◇ ΟΔΥΣΣΕΑΣ

Οδυσσεας το όνομά του και γενναία είναι η καρδιά του.
Το καράβι που αφεντεύει, την πατρίδα του γυρεύει.
Κάποτε θα γίνουν ένα και όλα τούτα είναι γραμμένα.

Άνεβάστε τα πανιά, κατεβάστε τα κουνιά
και άντε να αναλάβουμε, την Πηνελόπη να προλάβουμε
που 'χει δίπλα της μνηστήρες, που κερνιούνται για σωτήρες



ΚΥΚΛΩΠΑΣ ◊ ΠΟΛΥΦΗΜΟΣ

Στο νησί των Κυκλώπιων
που 'χει έλληειψη ανθρώπων,
φτάσανε εμεί αρχά το θράδυ
και σε τούτο το ήμίανι

Τον Κύκλωπα μπροστά τους συναντούν
και με φόβο όλοι τον θυρούν
"Ποιο είστε εσείς;" τους ρώτησε
και η καρδιά τους σιώπησε

Σύντροφοι Οδυσεία:

"Είμαστε πολεμιστές και ερχόμαστε απ' την Τροία.
Να κοιτάξε από εμεί, πουν αράξαμε τα πλοία.
Μια ύδελθα μας έριξε σ' αυτόν εδώ τον τόπο,
και από τότε γάχνουμε να φύγουμε με τρόπο.
Έλα, εσύ ξέρουμε μπορείς να μας βοηθήσεις,
και στην πατρίδα την γηνιμά πίσω να μας γυρίσεις "

Κύκλωπας:

Την κείνα μου θέλω αμέσως να μορέσω,
μὶ' αυτά που ἴεζε. Αἰ! Δε θὰ τα μπορέσω

Δύο συντρόφους ἄμεσα αρπάζει
και την κοιλάρα του αγαλλιάζει.
Υστερα ἴππε μπόλιμο κρασί
και πέφτει ενδύς να κοιμηθεῖ.

Την ἀλήτη μέρα το πρωί
φτού σου και πάλι απ' την αρχή
Ξανά τους ἄντρες τρώει,
δίχως να αμυνσθεῖ ἕνα " ὄϊ"
Ο Οδυσσεύς αναφωνεῖ, δε μάνεται με χέρια σταυρωμένα
"Αιούς εμεῖ ο Κύκλωπας να ταπεινώσει ἔτσι ἐμένα"
Βρίσκουνε τότε ξύλο μυτερό,
ἔχουνε ἴεει σχέδιο τρομερό.
Θέλουν με το κρασί ξανά να τον κοιμίσουν
και ἔτσι θὰ καταφέρουν να τον τρυπήσουν,
στο μοναδικό του, το ἕνα μάτι,
για να τους φύγει το ἰνάτι.
Φίδια ποηλά τους ζώνουν,
μα στο τέλος τον τυφλώνουν.
Πλέον δίχως την ὄρασή του,
εἶναι ἀνώφελη η δύναμή του.
Δεν ἔχει ἀλήτη ἰλύση απ' τον πατέρα Ποσειδώνα,
Ξέρει πως θὰ τον βασανίζει αἰώνια.
Πέφτει στη γη και τον παραμαλεῖ,
συντρόφους μὶ Οδυσσεύα να εμδιμηθεῖ.



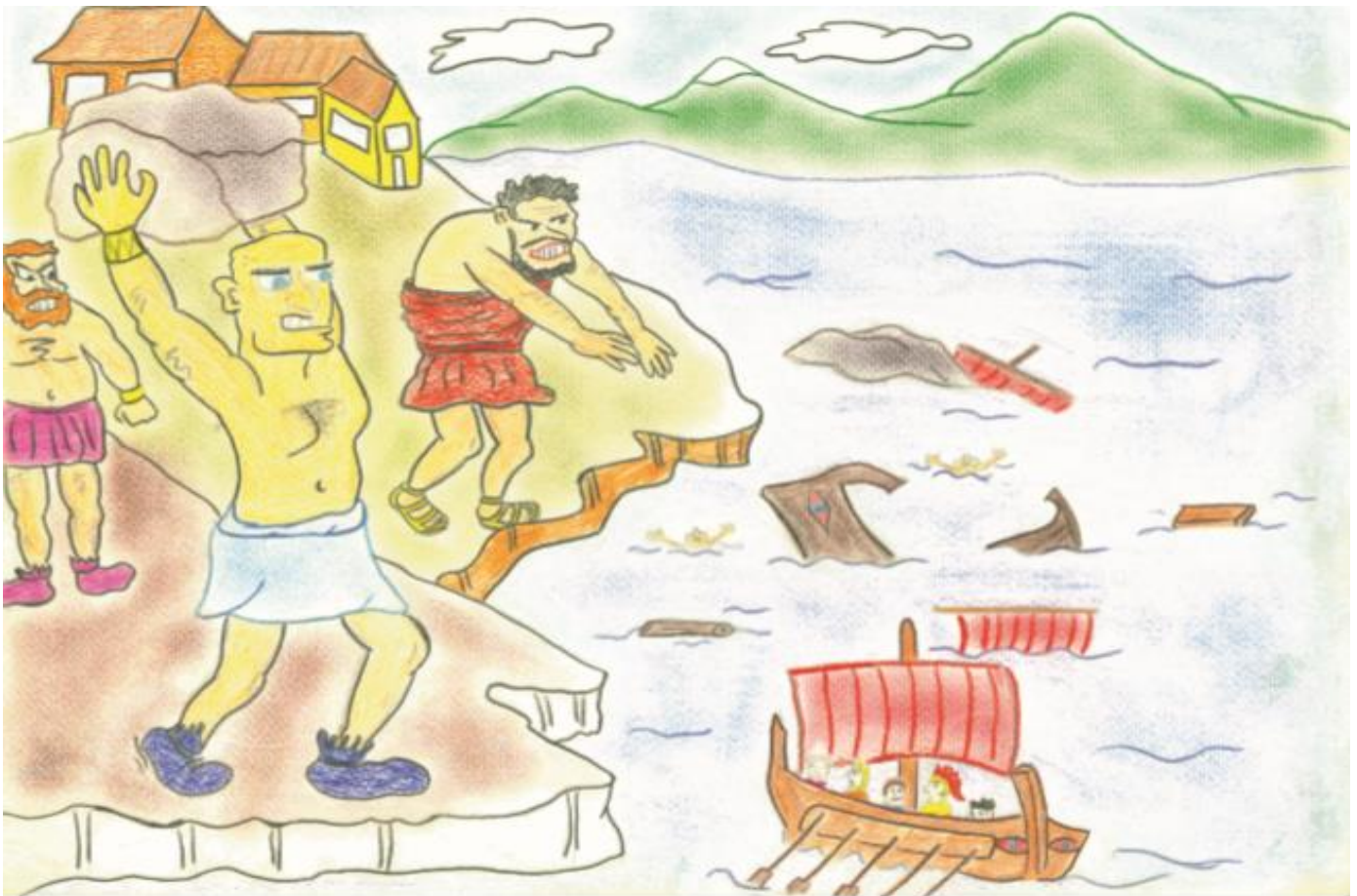
ΑΣΚΙ ΤΟΥ ΑΙΟΛΟΥ

Ο επόμενος σταθμός τους, ήταν η Αιολία
Αντιμετώπισαν όμως κι εκεί μεγάλη δυσμοηλία
Δίνει ο Αίολος στον Οδυσσέα ένα ασιί
και σκύνοντας τον ήπει στ' αντι:

"Εμεί μέσα έχω όηους τους ανέμους
Μα δεν θα τους αφήσεις ήυμένους
Πρέπει να 'σαι προσεκτιμός
και ποήν επιλεκτιμός
Μόνο τον μπάτη θα διαλέξεις,
αν θές μ' ασφάλεια να επιστρέφεις "

Η περιέρχεια όμως είναι ελάττωμα καυό
και παίρνει ανθρώπους στο ήαιμό.
Έτσι ένα βράδυ οι συντρόφοι το ασιί ανοίχουν
και με ανέμους τον τόπο πητημμυρίζουν.

Πήγε το πηοίο να βυθιστεί ,
οι κόποι όηοι είχαν καυεί.
Τα κύματα τους χύρισαν στην Αιολία,
δεν θα κουν άλητη ευμαρία.
Ο Αίολος έχει τώρα θυμώσει
Ξανά τ' ασιί δε θα τους δώσει.



ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΤΩΝ ΛΑΙΣΤΡΗΓΩΝΩΝ

Μετά από μέρες πολλών αγώνων
φτάνουν στη χώρα των Λαιστρηγόνων
Πέτρες τους ρίξανε βαριές
κι ήτανε ήξει αρμετές
τα πλοία τους να τους βυθίσουν
και μιάθε ελπίδα τους να σβήσουν.
Το πλοίο του Οδυσσέα μόνο θα τη γλιτώσει
και ήλιους απ' τους άντρες του θα δώσει.

◇



ΤΟ ΠΑΛΑΤΙ ΤΗΣ ΚΙΡΚΗΣ

Έχοντας βαριά καρδιά και με μάτω τα πανιά,
φτάνουνε πρῶι στην Αία με μιμρότερη παρέα.

Ψάχνοντας τρόφιμα και νερό
να σου μπροστά παλάτι ζοφερό
Η Κίρκη εμεί μέσα ζει
που 'ναι μάγισσα κακή.

Τους έδωσε να φαν, να πουν με την γυχή τους
μα βοτάνι μυστικό θ' αλλάζει τη μορφή τους.

Αγγίζοντάς τους με ραβδί
χουροίνια γίνονται ευθύς
Ο Ευρύλοχος βγάζει φτερά
και εξιστορεί μαντάτα θλιβερά.

Ο Οδυσσεάς αμύνει τι είχε συμβεί
κι αρπάζει αμέσως κάλυμνο σπαθί
Στον δρόμο θρῖσκει τον Ερμή
"Φάε θουλούδι να σωθείς"



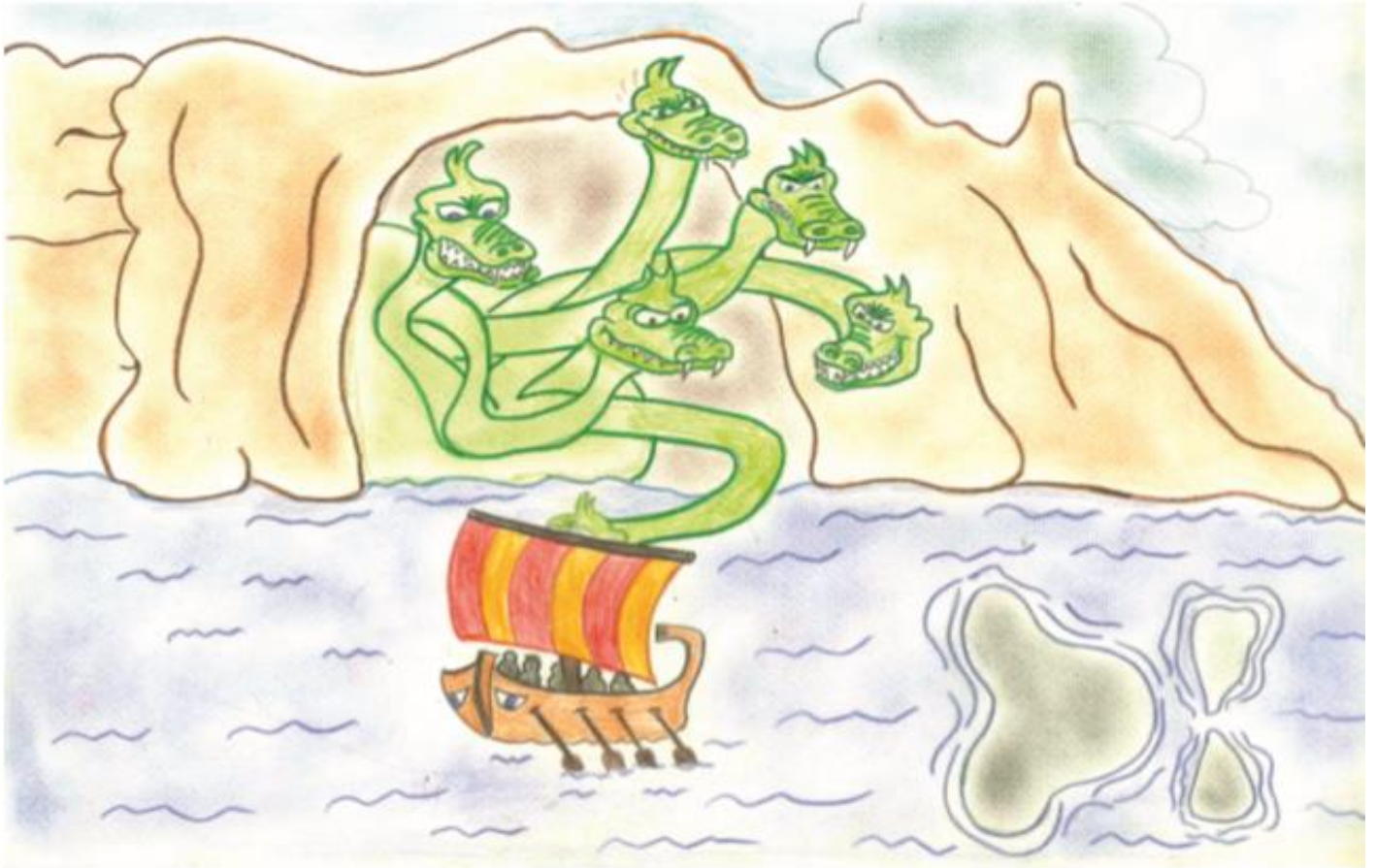
ΣΕΙΡΗΝΕΣ

Σειρήνες:

Ταξιδιώστη αν ζητάς τη μικρή πατρίδα
ας τη μη την κληθείς, έσθισε η ελπίδα
Φέγγει εδώ λαμπρότερα κι είναι ομορφότερα
Άμιον! Έλα, θα σου ζωντανέγω κιάθε τρέλα
Ψέμα είναι η πατρίδα, γέματα όλα, χέλα!
Κόψε τα δεσμά σου κι έλα
Δεν υπάρχει πόνος
Δεν θα είσαι μόνος
Μόνιμη θα είναι η χαρά
θα 'σαι στα σίγουρα κιάτ'

Στο ματάρτι εμλιωτισμένος,
χειροπόδαρα δεμένος
και οι ναύτες τον τ' αυτιά,
τα 'χουν κλείσει με κεριά
Έτσι μόνο θα αντέξουν το μαγευτικό τραγούδι
των Σειρήνων τ' ακριβό
που όποιος δίπλα τους σταθεί πέφτει
μέσα στο νερό

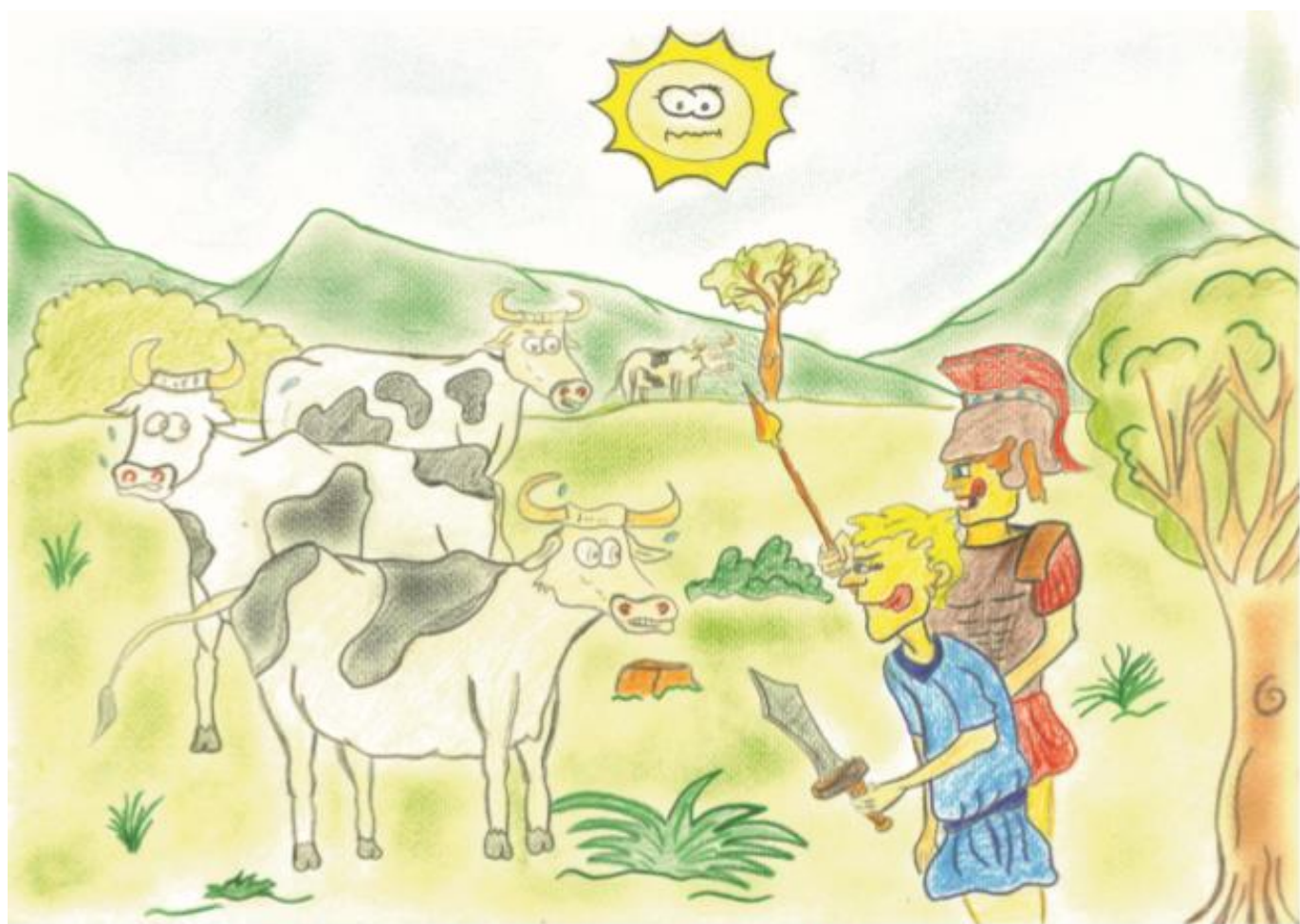




ΣΚΥΛΛΑ ΚΑΙ ΧΑΡΥΒΔΗ

Να σου η Σκύλλα!
Να τη μι η Χάρυβδη!
Απ' όλους θίωρούνται
πλέον ως άμοιροι
Η Χάρυβδη την θάλασσα ρουφούσε
και απ' την άλλη με μανία την ξερνούσε
στη Σκύλλα τους δύσμοιρους πετούσε
που με ήυσα τους μαδούσε
Όποιο μαράβι περνούσε δεν είχε γλιτωμό
το οδηγούσαν αμέσως σε πνιγμό
Κρατώντας ο Οδυσσεάς τη γυμναμία
γλιτώνει και απ' αυτή τη δυσμοήλια
Δεν αφήνει τα μουνιά ούτε σιγμή
και εξασφαλίζει των συντρόφων τη ζωή

1◇



ΟΙ ΑΓΕΛΑΔΕΣ ΤΟΥ ΗΛΙΟΥ

Το ταξίδι συνεχίζεται
Στο Νησί του Ήλιου εξελίσσεται
Αγελάδες εμεί βοσκούσαν ιερές
που 'ναι απ' όλους Πατρυντές
Την ημέρα που έπειψε ο Οδυσσέας
γίναν για τους άληθους κρέας
Συμφορά μεγάλη, τώρα θα τους θρει
Απ' τον Δία πλέον όλοι έχουν κριθεί
του μαραβιού πέσαν τα πανιά
κι είναι αμόμα μαυριά
μεσοπέλαγα πνιγμένοι
ο Οδυσσέας να επιμένει
σε ματάρτι θα πιαστεί
κοθυμπώντας θα σωθεί
στη ζωή να κρατηθεί



ΣΤΟ ΜΗΞΙ ΤΗΣ ΚΑΛΥΨΟΥΣ

Πέρασε και από την Καλυψώ.
Αυτό μπορώ να σας το πω.
Ήταν πανέμορφη, ήταν μοιραία.
σίγουρα υπήρξε καιτή παρέα
Ο Οδυσσεύς όμως είχε το νου του
στην κινρά του σπιτιμού του
Μόλις το αντιτήρηθημε η ματημένη
του έδωσε βάρμα αρχμένη
Δεν ήτανε βίλεπεις μαθημένη
να ειν' η καρδιά της πύτηνημένη!
Με το ζόρι δεν μπορεί να τον κρατήσει
και ας μην το 'χει συνηθίσει.
Το ταξίδι ξεμινάει
μι αυτή τον Παχταράει.
Στην αρχή έχει ηρεμία
μέχρι που 'ρθε η τριμυμία
Ο Ποσειδώνας δεν ξεχνάει
και την βάρμα του την σπάει



ΤΟ ΜΗΞΙ ΤΩΝ ΦΑΙΑΚΩΝ

Στην παραλία των Φαιάκων, Νανσιμά με παραιώρες
τον Οδυσσέα θωρούν λιπόθυμο για ώρες
Συνέρχεται, στέμει γυμνός
μα από παρέα ειν' μοναχός
Αφού τον κλύνουν και τον ντύσουν
στο παλάτι του Αλκίνοου θά τον αφήσουν
Βασίλισσα και βασιλιάς
πλέον αιούν χωρίς μιλή
Μεγάλη η συγκίνηση,
πρέπει να γίνει η κίνηση
Δίνουν αμέσως εντολή,
πλοίο και έτοιμη στολή
Ο γυρισμός είναι μπροστά
Ανθήμαν πλέον τα δεσμά

ΓΥΡΙΣΜΟΣ

Έφτασε η ώρα του γυρισμού
δεν πήγαινε ο νους του αλλού
Στο πλοίο πέφτει σε ύπνο βαθύ
για να 'ναι σύντομη η επιστροφή
Τον αποθέτουν στην αμμονδιά
Η Ίθάκη πλέον είναι κοντά
Η Αθηνά θα τον ξυπνήσει
Και σαν βοσκός θα του μιλήσει
Σε χέρο ζητιάνο τον μετατρέπει
στο σπιτικό του να επιστρέψει
Στον δρόμο βρῖσκει κοιροβοσκό,
ο Εύμαιος είναι και έχει διοκό
για τους μνηστήρες να του μιλήσει
και υποτίες να του κινήσει



Στην Καλύβα μπαίνει ο Τηλέμαχος, ο γιός του
που έμεινε χρόνια μοναχός του
Την ταυτότητά του απομαρτυρεί
για να ξεφύγει από τη θήκη
Δάμνα χαράς τα μάτια τους χερμίζουν
και οι καρδιές τους πητημμυρίζουν
από εντυχία κοθύ μεγάλη
τόση που δεν είκανε νιώσει πάλη

Οδυσσεύς:

"Στην μάνα μου γε μου, να πας, να φτάσεις
και τα μαντάτα να της προφτάσεις
Ο Οδυσσεύς είναι πλέον στην πατρίδα
και στην καρδιά της θα δεις, θα 'ρθει η ελπίδα"

Την άλλη μέρα το πρωί
βρίσκει τον σκύλο του στην αυλή
Μόλις ο Άρχο, τον δει, τον αντιμυρίζει
μουνώντας την ουρά θα ξεμυχήσει

Φτάνοντας σαν ζητιάνος στο παλάτι
Όλοι του φέρονται σαν ματαμάδη
Η Πηνελόπη τον ξένο μοντά της θα ζητήσει
και για τον άντρα της θα τον ρωτήσει

Οδυσσεύς:

"Όμορφη κυρά μη μου στεναχωριέσαι
Αφού για χρόνια δεν τον απαρνιέσαι
εμείνος σίγουρα πίσω σε σένα θα γυρίσει,
την αγμαλιά σου θ' αναζητήσει
Ξέρω φοβάσαι μην είν' νεμρός
μα θαύματα γίνονται συνεχώς "

Εν συνεχεία την Ευρύκλεια συναντά,
η παραμάνα του τώρα είν' μπροστά
και αμέσως τον αναγνωρίζει
και ο νους του πίσω τριγυρίζει

Ενρύηλεια:

"Αχόρι μου καθόλου μην ανησυχείς
και σε κανέναν δεν θα πω, πως ζεις!"

Οδυσσεύς:

"Το παλάτι απ' τους μνηστήρες θέλω να καθαρίσω
και την αγάπη μου πίσω, ξανά να την κερδίσω,
που χρόνια κφαίνει τον αρχαλειό
δίχως μια επίδα, δίχως σιοπο"

Την αλήτη μέρα το πρωί
δοιμασία θα κουν στην αυλή

Πηνελόπη:

"Όποιος το τόξο ματαφέρει και τεντώσει
δεσμά του γάμου με μένα θα ενώσει,
ήταν του άντρα μου του Οδυσσέα
και ήταν ο μόνος στην παρέα
που το βέλος στις τρύπες το περνούσε
και δίχως ζόρι όλους τους νιμούσε"



Ἄς ξεμινήσουμε λοιπόν! εἶπε ὁ Ἀντίνοος
για τὸν εαυτὸ του πάντα ὁ μόνος σίγουρος
Ὅσοι περάσαν τὴν δοικὴ
δίχως νὰ δείξουν λίγη πυγμὴ
Τὸ τόξο ὁ Οὐδυσσεὺς ἀρπάζει
καὶ ὅσες τὶς τρύπες τὶς ρημάζει!
Τὰ ρούχα τοῦ ζητιάνου ἐμεῖ πετάει
καὶ ὅσοι ἀρχίσανε τὰ ἄι

Μνηστήρες:

Ὅ θεοὶ τοῦ Οὐλύμπου, δὲν εἶν' νευρὸς
δὲν θὰ μείνε οὔτε ἓνας ζωντανός!
Ἄλλοι τρέξαν καὶ σωθήσαν,
ἄλλοι μᾶλλον ἐμεῖ κρυφτήσαν,
κάποιοι πάλι σιωπώθησαν
καὶ τὸν μᾶστορά τοὺς βρήσαν
Μόλις ἡ Πηνελόπη τὸν ἀντιλήφθηκε
στὴν ἀμαθιὰ τοῦ μέδα κρυφτήσε,
ἐμίλησε τόσο γοερά
γιατὶ εἶχε αἰσθήματα ἱερά
ποῦ μέδα τῆς χρόνια κρατοῦσε
καὶ οὔτε στιγμή δὲν τὸν ξεχνούσε

Καὶ ζήσανε αὐτοὶ τόσο μαθὰ
ὡς τὰ γεράματα τὰ θαυεῖα
καὶ ἐμεῖς μπορούμε αἰόμα μαθύτερα
ἔχοντας μάθει τὸν μῦθὸ αὐτὸ πρῶτύτερα!



