

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

1. Μέρτζα CD

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
"ΤΟ ΔΡΑΜΑΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ
ΚΑΙ ΤΟ ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟ ΠΑΙΔΙ"

ΣΤΑΥΡΟΥΛΑΚΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ-ΑΝΝΑ

A.M.: 0297054

ΒΟΛΟΣ 2001

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ**

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**“ΤΟ ΔΡΑΜΑΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ
ΚΑΙ ΤΟ ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟ ΠΑΙΔΙ”**

**ΣΤΑΥΡΟΥΛΑΚΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ-ANNA
Α.Μ.: 0297054**

**ΕΠΟΠΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: Α. ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΗ
Μ. ΖΑΦΕΙΡΟΠΟΥΛΟΥ**

ΒΟΛΟΣ 2001



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 953/1
Ημερ. Εισ.: 04-05-2011
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΠΕ
2001
ΣΤΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7

Α΄ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Τα παιδιά και το Δραματικό παιχνίδι.....	13
--	----

ΥΠΟΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση.....	13
--	----

ΥΠΟΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1 Το παιδί της Προσχολικής ηλικίας και η σχέση του με το Δραματικό παιχνίδι.....	21
2.2 Προσέγγιση στο Δραματικό παιχνίδι.....	24
2.3 Η Παιδαγωγική αξία του Δραματικού παιχνιδιού.....	26
2.4 Ο ρόλος του εμπυχωτή και η σχέση του με τα παιδιά.....	29
2.5 Το εργαστήρι Δραματικού παιχνιδιού.....	35
2.6 Τα παιχνίδια – ασκήσεις.....	36

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Το Υπερκινητικό Παιδί.....	39
----------------------------	----

ΥΠΟΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

- 1.1 Ορισμός της διαταραχής.....41
- 1.2 Χαρακτηριστικά του παιδιού με Υπερ-κινητικό σύνδρομο.43
- 1.3 Τα θετικά χαρακτηριστικά του υπερκινητικού παιδιού.....49

ΥΠΟΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

- 2.1 Το Σύνδρομο ADHD και οι έρευνες που έχουν γίνει.....51
- 2.2 Η Διάγνωση του Συνδρόμου ADHD, ο Ειδικός.....53
- 2.3 Το υπερκινητικό παιδί και το περιβάλλον του.....55
- 2.4 Αγωγή και Θεραπεία για τα παιδιά με ΔΕΠ
(με και χωρίς υπερκινητικότητα)..... 58

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

- Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.....60

Β΄ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

- Ερευνητικά Ερωτήματα.....69
- Υποθέσεις.....71

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

- Μεθοδολογία.....73
- Περιγραφή της έρευνας.....76

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

- Στοιχεία Συστηματικής Παρατήρησης και Διαμόρφωση
Προγράμματος Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.....83

<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4</u>	
Πρόγραμμα Εργαστηρίων Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.....	102

<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5</u>	
Αποτελέσματα της έρευνας.....	164

<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6</u>	
Συμπεράσματα.....	169

ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	180
---------------	-----

Γ΄ ΜΕΡΟΣ

Βιβλιογραφία.....	184
-------------------	-----

Δ΄ ΜΕΡΟΣ (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ)

Κριτήρια Συστηματικής Παρατήρησης νηπίου.....	192
Φωτογραφικό – Εποπτικό Υλικό	194
Έντυπο για τον ερευνητή.....	
Ερωτηματολόγιο για τους εκπαιδευτικούς.....	
Ερωτηματολόγιο για τους γονείς.....	

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Ένα από τα πιο συνηθισμένα θέματα, ίσως και το πιο ενδιαφέρον και ανεξάντλητο, που μονοπωλεί τις συζητήσεις των τεταρτοετών φοιτητών, είναι το κεφάλαιο "ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ". Σε κάθε πηγαδάκι που σχηματίζεται στην αίθουσα, στη βιβλιοθήκη, στο κυλικείο, έξω από τα γραφεία των καθηγητών, στο δρόμο, στο σπίτι, μπορεί κανείς να ακούσει τις ανησυχίες περί... πτυχιακής!

Είναι γεγονός ότι προβληματίστηκα αρκετά, όσον αφορά το θέμα της δικής μου εργασίας. Ήθελα να περιλαμβάνει ερευνητικό-πρακτικό πρόγραμμα, και να έχει ταυτόχρονα σχέση με τα παιδιά και το θέατρο. Η ιδέα μου ήρθε μετά από μια συνάντηση όλων των φοιτητών του έτους μου με τους καθηγητές του τμήματος, οπότε και μας ενημέρωσαν – εξήγησαν τι θα πει "πτυχιακή εργασία".

" Το Δραματικό Παιχνίδι και το Υπερκινητικό Παιδί ". Αυτός διάλεξα να είναι ο τίτλος της πτυχιακής μου εργασίας, ως τεταρτοετής φοιτήτρια, στην κατεύθυνση της Εμφύχωσης, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Πρόκειται για μια ερευνητική εργασία, που αγγίζει δυο διαφορετικούς χώρους: το χώρο της τέχνης και το χώρο της υγείας-ψυχολογίας.

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αντλεί ένα μέρος των τεχνικών της από το ψυχόδραμα και άλλες ψυχοθεραπευτικές μεθόδους. Αυτό αποδεικνύει την άμεση σχέση της Δραματικής Τέχνης με το χώρο της Ψυχολογίας.

Η σημερινή κοινωνία εξελίσσεται με ταχύτατους ρυθμούς. Η πρόοδος και οι αλλαγές στην τεχνολογία, την εκπαίδευση, το χώρο της υγείας και των επιστημών γενικότερα, είναι τόσο μεγάλες, που συχνά διαταράσσουν τις ισορροπίες στο χώρο της κοινωνικής δράσης και του

ευρύτερου περιβάλλοντος. Νέες κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτιστικές θέσεις, αρχές, κανόνες και αξίες επιβάλλονται στις μικροκοινωνίες, οι οποίες τείνουν κι αυτές να καταργήσουν τα σύνορά τους.

Ολόκληρη η πρωτοβάθμια αγωγή, και όχι μόνο, μπορεί να στηριχθεί στις διαδικασίες και στις μορφές δημιουργικής δραστηριότητας. Σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών όλα τα παιδιά του κόσμου, χωρίς εξαίρεση, διαθέτουν εγγενώς καλλιτεχνική ευαισθησία και δημιουργικότητα, είναι εν δυνάμει δημιουργικά-καλλιτεχνικά όντα. Η Αισθητική Αγωγή και συγκεκριμένα η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί ένα νέο, βιωματικό τρόπο δημιουργικής μάθησης, έκφρασης και επικοινωνίας για το σχολείο, είτε αυτό είναι κοινό είτε ειδικό. Με τον τρόπο αυτό, τα παιδιά βελτιώνουν την αυτοεικόνα τους, εκτονώνονται, εκφράζουν τα βαθύτερα συναισθήματά τους, ζουν χαρούμενα. Η Δραματική Τέχνη μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, τόσο στη γενική όσο και στην ειδική αγωγή, προς εκπλήρωση διαφορετικών στόχων.

Τα υπερκινητικά παιδιά μέσα από τη βιωματική μάθηση και εκπαίδευση-χαρακτηριστικά στοιχεία της Δραματικής Τέχνης-εκφράζονται δημιουργικά, αποκτούν εμπειρίες, εκτονώνονται μέσα από τη δράση, ζουν νέες καταστάσεις και εξασκούνται σε ρόλους κοινωνικού χαρακτήρα. Τα άτομα του περιβάλλοντός τους βρίσκουν έναν τρόπο προσέγγισης των παιδιών και αντιμετώπισης των δυσκολιών που επιφέρει το σύνδρομο της "διαταραχής ελλειμματικής προσοχής με υπερκινητικότητα".

Η συγκεκριμένη εργασία είναι μια έρευνα-μελέτη περίπτωσης που πραγματοποιήθηκε στο 15^ο Νηπιαγωγείο Βόλου. Αφορά παιδιά με "διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με υπερκινητικότητα" και διεξήχθη με ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση. Αυτό το ερευνητικό πρόγραμμα αναπτύχθηκε σε έξι συναντήσεις και εφαρμόστηκε σε μια ομάδα νηπίων. Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις μας

ένα μέλος της ομάδας αυτής παρουσίαζε συμπτώματα υπερκινητικότητας και σ' αυτό επικεντρώνεται η έρευνά μου.

Για την πραγματοποίηση αυτής της εργασίας, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους όσους με βοήθησαν, με στήριξαν, με ενίσχυσαν ηθικά, υλικά και ψυχολογικά.

Ευχαριστώ εκ βαθέων τις επιβλέπουσες καθηγήτριές μου

κα. Άλκηστη Κοντογιάννη, Επίκουρο Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και κα. Μαρία Ζαφειροπούλου, Επίκουρο Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για όλα όσα μου έμαθαν. Με ώθησαν να πραγματοποιήσω τη συγκεκριμένη έρευνα και με στήριξαν σε κάθε δυσκολία.

Επίσης, τους μουσικοπαιδαγωγούς και εμπυχωτές θεατρικού παιχνιδιού κα. Καίτη Καραχάλιου και κ. Βαγγέλη Κτιστόπουλο, και το δραματοθεραπευτή - δάσκαλο κ. Μανόλη Φιλιππάκη, για τις πολύτιμες γνώσεις και συμβουλές που μου προσέφεραν.

Ευχαριστώ τα υπέροχα παιδιά του 15^{ου} Νηπιαγωγείου Βόλου, και ιδιαίτερα το παιδί με συμπτώματα "διαταραχής ελλειμματικής προσοχής με υπερκινητικότητα", που με ευαισθητοποίησε τόσο, ώστε να προσεγγίσω με ένα νέο τρόπο τις ανθρώπινες ιδιαιτερότητες. Τέλος, τις νηπιαγωγούς τους κα. Μπακάλη Βικτώρια και κα. Ζάμπα Ζωή, που χωρίς τη συμμετοχή και βοήθειά τους αντίστοιχα, δε θα μπορούσα να υλοποιήσω το πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

Σταυρουλάκη Ευάννα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η θεατρική έκφραση εντάσσεται στο σύνολο της παιδευτικής διαδικασίας και αποτελεί δυναμικό μέσο για την ενεργοποίηση του παιδιού, την απελευθέρωση της φαντασίας του, την καλλιέργεια της ψυχοκινητικής του έκφρασης, την κοινωνική του ανάπτυξη και την εξοικείωσή του με το θέατρο γενικά, που είναι τέχνη σύνθετη, παιδευτική και κοινωνική. Το παιδί απελευθερώνεται, συμμετέχει ενεργά στην ομάδα, παίζει, εκφράζεται, δημιουργεί και συγχρόνως ψυχαγωγείται. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, προκειμένου να εκπληρώσει στόχους της Παιδαγωγικής Επιστήμης αντλεί ασκήσεις και τεχνικές από τη θεατρική τέχνη, που προσαρμόζει ανάλογα.

Εξετάζοντας τη δυναμική λειτουργία του θεάτρου διαχρονικά σε διάφορα μέρη του κόσμου, διαπιστώνουμε ότι μέσα απ' αυτό, τα μέλη της κοινωνίας επικοινωνούν, συνεργάζονται και συνυπάρχουν. Το θέατρο λειτουργεί ως μέσο μετάδοσης και ανταλλαγής ιδεών και απόψεων, κριτικής κοινωνικών και πολιτικών θεσμών, δημιουργίας στάσεων και θέσεων. Είναι ένα μέσο έκφρασης προσωπικών προβλημάτων, ιδανικών και οραματισμών. Στην ελληνική αρχαιότητα γεννήθηκε η δυναμικότερη θεατρική έκφραση, το δράμα, που αποτέλεσε πυρήνα ζωής (Άλκηστις, 2000).

Έρευνες και μεμονωμένες ή ομαδικές κινητοποιήσεις που έλαβαν χώρα σε ολόκληρο τον κόσμο, επισήμαναν δυναμικά τη σημασία των τεχνών για την ενεργό προώθηση της ανάπτυξης και της καλλιέργειας των μαθητών. Ωστόσο, συχνά ακούγεται η άποψη ότι η ενασχόληση των παιδιών στο σχολείο με την τέχνη καλλιεργεί καλλιτεχνικές τάσεις, και οδηγεί τα παιδιά σε μελλοντικά επαγγέλματα μη παραγωγικά. Είναι γενική διαπίστωση ότι οι τέχνες δεν προωθούνται-όσο θα έπρεπε τουλάχιστον-

στο σχολείο, διότι επικρατεί η αντίληψη ότι συντελούν στη συναισθηματική και όχι στη νοητική ανάπτυξη των παιδιών.

Με την πάροδο του χρόνου, όμως, η αντίληψη αυτή ανατρέπεται. Ο ρόλος της τέχνης αλλάζει. Αποτελεί παγκοσμίως ένα ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο, που υπόσχεται πολλά, όσον αφορά την ολόπλευρη ανάπτυξη και καλλιέργεια κάθε ατόμου χωριστά. Σύμφωνα με το αγγλικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα-πλαίσιο OFSTED (1992), η εκπαίδευση διαμέσου των τεχνών συντελεί στην κατανόηση του κόσμου και στην κατανόηση των ικανοτήτων που έχει το ίδιο το άτομο. Επίσης, τα παιδιά εισάγονται στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων και συνειδητοποιούν την ύπαρξη μιας υποθετικής-φανταστικής πραγματικότητας, την οποία μπορούν να χειριστούν, ενώ ταυτόχρονα, τα ίδια είναι ασφαλή. Μέσα από την εμπύχωση, ο δάσκαλος έχει τη δυνατότητα να βρει τα ενδιαφέροντα των παιδιών και σ' αυτά να στηρίξει την εργασία του. Το θεατρικό / δραματικό παιχνίδι, η δραματοποίηση, η καλλιτεχνική έκφραση των παιδιών μέσα στα πλαίσια της θεατρικής τέχνης δεν είναι ένα αντικείμενο καθαρά ψυχαγωγικό. Είναι ένα μέσο για επικοινωνία, για βελτίωση των ανθρώπινων σχέσεων και για αυτογνωσία των ατόμων της ομάδας, μέσα στην οποία λειτουργεί.

Όσον αφορά το χώρο της ειδικής αγωγής, η εκπαίδευση είναι εκείνη που θα συντελέσει κατά κύριο λόγο στην κάλυψη των προσωπικών αναγκών του κάθε παιδιού και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του. Σε αυτό μπορεί να συντελέσει ένας βιωματικός τρόπος εκπαίδευσης που είναι η τέχνη (Eduards, Gandini, Forman, 1995). Τα παιδιά, μέσα από αυτή την ξεχωριστή οδό, γνωρίζουν τον κόσμο και τον εαυτό τους, αναπτύσσονται ως άτομα, με σκοπό την κατάκτηση της γνώσης και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και της δημιουργικότητάς τους.

Κάθε άνθρωπος είναι ξεχωριστός, μοναδικός, έχει τις ιδιαιτερότητές του, τα δικά του χαρακτηριστικά, τις ανάγκες του, τα προσωπικά του

βιώματα. Συχνά γίνεται λόγος για άτομα που χαρακτηρίζονται από ισχυρή ιδιοσυγκρασία, αντιδράσεις και κινήσεις υψηλής έντασης, υπερβολική και ανεξέλεγκτη συμπεριφορά. Μελετώντας σε βάθος τη συγκεκριμένη συμπεριφορά, καταλαβαίνει κανείς ότι πρόκειται για τη λεγόμενη "Υπερκινητική συμπεριφορά", ή αλλιώς για το "σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με υπερκινητικότητα", έννοιες που επισημαίνουν πρώτα απ' όλα τη συνεχή ενεργητικότητα και την υπερβολική έλλειψη ηρεμίας.

Για τη διάγνωση της υπερκινητικότητας απαιτείται συστηματική, πολύπλευρη διεπιστημονική διερεύνηση. Σε ένα γενικό πλαίσιο θα μπορούσε να αναφερθεί ότι το υπερκινητικό παιδί εμφανίζει μια συχνή, ολική κινητική δραστηριότητα, σε σημαντικό βαθμό εντονότερη απ' ότι ο μέσος όρος των παιδιών της ηλικίας του. Ταυτόχρονα, παρουσιάζει διάσπαση προσοχής και παρορμητικότητα. Για το συγκεκριμένο θέμα, για το οποίο έχουν εκφραστεί αντιγνώμεις από ειδικούς και εκπαιδευτικούς, χρησιμοποιούνται τα Διαγνωστικά Κριτήρια του DSM-III-R, στα οποία περιλαμβάνεται η συμπτωματολογία αυτής της συμπεριφοράς.

Με τη συγκεκριμένη εργασία, στόχος μου είναι να προσεγγίσω τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, καθώς αποτελεί μια νέα παιδαγωγική αντιμετώπιση και δράση, με κύριο άξονά της το παιδί. Επίσης, επιδιώκω να διαπιστώσω κατά πόσο μπορεί αυτή η συγκεκριμένη μορφή αγωγής και εκπαίδευσης να έχει θετικά αποτελέσματα σε "ιδιαίτερες περιπτώσεις" παιδιών, και συγκεκριμένα, στα υπερκινητικά παιδιά.

Με το ερευνητικό πρόγραμμα που εφάρμοσα δόθηκε η ευκαιρία στα παιδιά, μέσα από διάφορες ασκήσεις και τεχνικές, να εκφραστούν ελεύθερα, κινητικά και λεκτικά, να εξωτερικεύσουν προσωπικές ιδέες, απόψεις, απορίες, συναισθήματα, να νιώσουν άνετα και να απασχοληθούν δημιουργικά. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στις θέσεις και τις αντιδράσεις του συγκεκριμένου παιδιού κατά τη διάρκεια του δραματικού παιχνιδιού. Μέσα απ' αυτές και σε συνδυασμό με τη βιβλιογραφία

οδηγήθηκα σε ορισμένα συμπεράσματα, σε σχέση με την αρχική υπόθεση εργασίας που είχα κάνει.

Όπως υποστηρίζει και η Kramer (1971), η τέχνη δρα θεραπευτικά. Μπορεί να αναπτύξει την προσωπικότητα του παιδιού, με τρόπους που δομούν το εγώ του, ενώ συγχρόνως του δίνουν ικανοποίηση και ενδυναμώνουν την αίσθηση της ταυτότητάς του και της αυτοεκτίμησής του.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο του Βόλου. Προηγήθηκε Συστηματική Παρατήρηση των νηπίων, κατά την οποία εντόπισα μία περίπτωση παιδιού με συμπτώματα / δείγματα υπερκινητικότητας. Αφού συγκέντρωσα αρκετά στοιχεία, ώστε να έχω μια πλήρη εικόνα της συμπεριφοράς του παιδιού, διαμόρφωσα ανάλογα ένα πρόγραμμα δραματικού παιχνιδιού. Το ερευνητικό πρόγραμμα αναπτύχθηκε σε έξι συναντήσεις, σε μια ομάδα 8-10 νηπίων (ηλικίας 5 ετών).

Μέσω του προγράμματος, γνώρισα σε βάθος τα παιδιά ως προς τις επιθυμίες, αδυναμίες, φόβους, εμπειρίες τους, αλλά και ως προς τις δυνατότητες και ικανότητές τους. Στην εργασία αυτή εξετάστηκε η επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση και η ανάπτυξη μιας ομαλής - κοινωνικής - συνεργατικής συμπεριφοράς στα παιδιά με συμπτώματα υπερκινητικότητας.

Στο Α΄ Μέρος της εργασίας, προκειμένου να μελετηθεί εμπειριστατωμένα το θέμα, εξετάζεται ο ρόλος της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, καθώς και η σχέση της με το παιδί της Προσχολικής ηλικίας. Στη συνέχεια, ορίζεται η "διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με υπερκινητικότητα", διευκρινίζονται τα χαρακτηριστικά της και οι τρόποι διάγνωσης, αγωγής και θεραπείας. Επίσης, γίνεται μια εκτενής αναφορά στο "Υπερκινητικό παιδί", στη συμπεριφορά του και στις σχετικές με το θέμα έρευνες. Τέλος, ακολουθεί η βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Στο Β΄ Μέρος, το οποίο αποτελεί και το ερευνητικό μέρος της εργασίας, παραθέτονται τα ερευνητικά ερωτήματα, οι υποθέσεις, η μεθοδολογία, τα στοιχεία που προέκυψαν από την προέρευνα, το πρόγραμμα του Δραματικού Παιχνιδιού που εφαρμόστηκε στο 15^ο Νηπιαγωγείο του Βόλου, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας.

Στο Γ΄ Μέρος, καταχωρείται η βιβλιογραφία της εργασίας και στο Δ΄ Μέρος τα έντυπα που χρησιμοποιήθηκαν από την ερευνήτρια, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, τα κριτήρια με τα οποία πραγματοποιήθηκε η συστηματική παρατήρηση και το φωτογραφικό υλικό.

A' MEPOZ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΔΡΑΜΑΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

ΥΠΟΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί μια νέα παιδαγωγική αντιμετώπιση, δράση και προσέγγιση με κύριο άξονά της το παιδί. Πρόκειται για μια νέα εφαρμογή της θεατρικής αγωγής, κατά την οποία η παιδαγωγική επιστήμη, προκειμένου να εκπληρώσει τους στόχους της, αντλεί από τη θεατρική τέχνη ασκήσεις και τεχνικές, καθώς επίσης και από άλλες νέες θεραπευτικές μεθόδους, όπως το ψυχόγραμμα, τις οποίες προσαρμόζει σύμφωνα με τις ανάγκες και τους σκοπούς της (Άλκηστις, 2000). Μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, τόσο στη γενική, όσο και στην ειδική αγωγή, προς εκπλήρωση διαφορετικών στόχων. Για το "κοινό" σχολείο, η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση είναι ένας νέος τρόπος δημιουργικής μάθησης, έκφρασης και επικοινωνίας, ενώ για το ειδικό σχολείο, αποτελεί μοναδικό μέσο μάθησης, λόγω του βιωματικού – ενεργητικού τρόπου διδασκαλίας και μάθησης που εισάγει.)

Η Τέχνη δρα ενωτικά. Σκοπός της είναι η ανάπτυξη της ολόπλευρης προσωπικότητας κάθε ατόμου, η ολοκλήρωση της γνώσης, των δεξιοτήτων και της δημιουργικότητάς του. Οι τέχνες είναι ένα παιχνίδι και το "παίζεин" είναι ένα πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό της πολιτιστικής ζωής και του πολιτισμού γενικότερα (Huizinga, 1949 & 1970). Έχουν,

όμως, και θεραπευτική πλευρά, αφού στα πλαίσια των τεχνών και του παιχνιδιού τα άτομα *“είναι προστατευμένα από συναισθήματα ενοχών και αγωνίας”* (Kliphuis, 1975). Επιπλέον, εμφανίζονται μ’ έναν ανεξήγητο τρόπο *οι απόκρυφες και προσωπικές εικόνες του παιδιού.* (Henley, 1987 & 1989). Σύμφωνα με την Kramer, ο ύψιστος και τελικός σκοπός της τέχνης είναι *η εξιδανίκευση* (Kramer, 1971). Με αυτήν το παιδί απελευθερώνεται από εσωτερικές ψυχικές εντάσεις, μέσω απλών, φυσιολογικών δραστηριοτήτων.

Τρεις είναι οι διαδικασίες που συντελούνται μέσω της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση, αλλά και της δραματοθεραπείας, σύμφωνα με τη S. Jennings: *η δημιουργική – εκφραστική*, η οποία επικεντρώνεται στις υγιείς πλευρές των μελών της ομάδας και τα παιδιά ωθούνται στην εξερεύνηση και την ανακάλυψη του δημιουργικού δυναμικού τους μέσω των μορφών παιχνιδιού και της αυτοσχέδιας Δραματικής Τέχνης, *οι εργασίες και δεξιότητες*, κατά τις οποίες τα παιδιά αναπτύσσουν γενικές κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης μέσα από τη δοκιμή και εκμάθηση ενός έργου, και η *ενδοσκόπηση – αυτοαναγνώριση*, που βοηθά τα άτομα με ειδικές ανάγκες να προσδιορίσουν την ταυτότητά τους, να την εξερευνήσουν και να αξιολογήσουν τις εμπειρίες τους (Jennings, 1973).

Ο δάσκαλος – εμπυχωτής θα προσφέρει δραματικούς τρόπους και τεχνικές, με τις οποίες η ομάδα θα μπορεί να εκφράσει καλύτερα τις ιδέες και τα συναισθήματά της, αλλά συγχρόνως θα είναι ασφαλής και άνετη (Cattanach, 1996).

Η κύρια λειτουργία του παιχνιδιού στα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου είναι η ενεργός έμπρακτη έκφραση των φαντασιώσεων του εσωτερικού κόσμου, ως μέσο διατήρησης της ψυχικής ισορροπίας. Το παιχνίδι, η τέχνη και το όνειρο είναι αυτά που επιτρέπουν στον άνθρωπο να δράσει άμεσα μέσω των συμβολικών αναπαραστάσεων. Η Δραματική

Τέχνη στην εκπαίδευση επιτρέπει στο παιδί, χρησιμοποιώντας σύμβολα με εναλλακτικούς τρόπους ή δημιουργώντας νέα, να αναπαραστήσει ρόλους παρμένους από την πραγματικότητα, έτσι ώστε η ζωή του και οι εμπειρίες του να αποκτούν νόημα. Το παιδί δεν περιορίζεται στη συγκεκριμένη ζωή που το ίδιο βιώνει, αλλά επεκτείνεται σε απεριόριστους και άγνωστους κόσμους. Μαθαίνει να διαχωρίζει την πραγματικότητα από το φανταστικό, και ταυτόχρονα συνδυάζει το όνειρο με την πραγματικότητα.

Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση δίνει την δυνατότητα στο παιδί να εκπληρώσει οποιαδήποτε επιθυμία του αμέσως, σε αντίθεση με τα άλλα παιχνίδια. Μπορούμε, λοιπόν, να πούμε, σύμφωνα με τον Vygotsky, ότι αυτό είναι το *αληθινό παιχνίδι*. Κατά την προσχολική ηλικία, οι ανάγκες που εμφανίζονται είναι τόσο έντονες που όχι μόνο δεν μπορούν να "ξεχαστούν", αλλά επιζητούν την άμεση εκπλήρωσή τους. Η συμπεριφορά του παιδιού αλλάζει, καθώς το ίδιο εισέρχεται σ' ένα φανταστικό κόσμο ψευδαισθήσεων όπου το απραγματοποίητο μπορεί να πραγματοποιηθεί. Αυτό είναι που αποκαλείται ΠΑΙΧΝΙΔΙ (Vygotsky, 1978).

Για το παιδί και την ομάδα η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί μια μοναδική και ανεπανάληπτη δημιουργική εμπειρία, καθώς πρόκειται για μια άμεση αναπαράσταση και αναπροσαρμογή της ίδιας της ζωής. Μέσα από αυτή τη διαδικασία το παιδί διασυνδέει την εσωτερική πραγματικότητα με την εξωτερική.

Οι στόχοι της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση είναι η ανάπτυξη της εκφραστικότητας, της δημιουργικότητας, του αυτοσυναίσθηματος και της αυτενέργειας του ατόμου. Επιδιώκει νέες μορφές έκφρασης και επικοινωνίας και αναφέρεται στη δημιουργία φανταστικών χαρακτήρων και καταστάσεων που διαδραματίζονται σ' ένα ορισμένο χώρο. Ως Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση μπορεί να περιγραφεί κάθε

δραστηριότητα που σχετίζεται με ανθρώπινα όντα που *προβάλλουν τον εαυτό τους σε μια φανταστική κατάσταση* και χρησιμοποιούν τις φωνές τους και τα σώματά τους για να διαδραματίσουν τους *χαρακτήρες* και τα *γεγονότα* που έχουν φανταστεί.

Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση είναι ένα *ομαδικό παιχνίδι* που υποβοηθά την κοινωνικοποίηση των μελών του. Συντελεί στη δημιουργική και αισθητική τους ανάπτυξη, στη βελτίωση της ικανότητας κριτικής σκέψης, στην κοινωνική ανάπτυξη και ικανότητα συνεργασίας με τα άλλα άτομα, στη βελτίωση των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων και στην ανάπτυξη ηθικών και πνευματικών αξιών και της αυτογνωσίας.

Κατά τον Winnicott, *“μέσω της Δραματικής Τέχνης μπορεί κανείς να δει διαφορετικά τους άλλους και τα πράγματα. Μπορεί να γίνει ό,τι θέλει και συγχρόνως να φαντάζεται τρόπους ζωής και επικοινωνίας. Επομένως, είναι ένας άμεσος βιωματικός τρόπος για να αναπτύσσει κοινωνικές δεξιότητες επικοινωνίας”*.

ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση περιλαμβάνει διάφορα παιχνίδια – ασκήσεις και μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από διάφορες τεχνικές: τις “μηχανές”, τους διαλόγους και τις αυτοσχέδιες όπερες, τους μονολόγους, το “καυτό κάθισμα” (hot-sitting), τη μιμική (ή αλλιώς παντομίμα), τις συνεντεύξεις, τα “περίεργα όντα”, τα τελετουργικά δρώμενα, τα παιχνίδια ρόλων, τον ελεύθερο ή κατευθυνόμενο αυτοσχεδιασμό, τη δραματοποίηση. Οι τεχνικές αυτές, λειτουργώντας μέσα από ασκήσεις – παιχνίδια συνεργασίας, εμπιστοσύνης, προσανατολισμού στο χώρο, χαλάρωσης, γλωσσικής καλλιέργειας,

οδηγούν στην ανάπτυξη των κοινωνικών, γλωσσικών, νοητικών, σωματικών, ψυχοκινητικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών.

Τα παιδιά με την τεχνική των "μηχανών" μαθαίνουν να συνεργάζονται και να αλληλοσυμπληρώνονται, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους. Σχηματίζουν όλα μαζί μια δική τους "μηχανή", είτε υπαρκτή (π.χ. μια παγωτομηχανή), είτε φανταστική και φτιάχνουν τη δικιά τους ιστορία!

Οι διάλογοι, οι οποίοι μπορεί να είναι είτε απλοί, είτε σε μορφή "αυτοσχέδιας όπερας" (δηλ. μιλάμε τραγουδιστά), αναπτύσσονται σε ζευγάρια ή σε μικρές ομάδες και διαπραγματεύονται συνήθως θέματα καθημερινότητας. Στην τεχνική των μονολόγων κάθε παιδί ξεχωριστά παίρνει ένα συγκεκριμένο ρόλο στα πλαίσια μιας ιστορίας και αναλύει τις σκέψεις του από τη συγκεκριμένη θέση (υποδυόμενο, δηλαδή, το ρόλο αυτό).

Το "καυτό κάθισμα" (hot-sitting) ή "καρέκλα των ερωτήσεων" είναι μια τεχνική, κατά την οποία ένα από τα παιδιά κάθεται σε μια καρέκλα και υιοθετεί ένα ρόλο. Βγαίνει, δηλαδή, από τον εαυτό του και γίνεται κάτι άλλο. Τότε, η υπόλοιπη ομάδα του κάνει διάφορες ερωτήσεις κι εκείνο καλείται να τις απαντήσει.

Η μιμική, ή αλλιώς παντομίμα, αποτελεί, μια ιδιαίτερη τεχνική, στην οποία υπάρχει λόγος, μόνο που δεν είναι εκφωνούμενος. Το παιδί καλείται να εκφραστεί με τις κινήσεις του προσώπου και του σώματός του, χωρίς να μιλά. Εκφράζει συναισθήματα και σκέψεις του, ανακαλύπτει και αποκαλύπτει την αίσθηση και το περιεχόμενο, όχι μόνο των λέξεων αλλά και των υπολοίπων στοιχείων της ζωής. Η παντομίμα οδηγεί το παιδί στην οργανωμένη και πειθαρχημένη εκφραστική κίνηση. Δεν είναι φλυαρία χειρονομιών, ούτε απλά μια έκφραση προσώπου. Δίνει τη δυνατότητα σε όλο το σώμα να κάνει σαφή τα αισθήματα και τις παρορμήσεις και να μεταδώσει αυτό που αποτελεί βίωμα, συγκίνηση, χαρά, κάποιο καίριο και

ουσιαστικό κομμάτι της ύπαρξής του. Η παντομίμα βασίζεται στο σώμα, την αίσθηση και τη φαντασία. Τα παιδιά παρουσιάζουν με την τεχνική της παντομίμας απλά στιγμιότυπα της καθημερινής τους ζωής ή ολόκληρες ιστορίες, αφού προηγουμένως τους έχει προσδιοριστεί το κάθε τι (χώρος – χρόνος – πρόσωπα – γεγονότα).

Οι "συνεντεύξεις" χρησιμοποιούνται συνήθως στην αρχή ή στο τέλος του προγράμματος (ως αξιολόγηση του εργαστηρίου). Τα παιδιά γίνονται δημοσιογράφοι και παίρνουν συνεντεύξεις μεταξύ τους με κάποιο συγκεκριμένο θέμα, ή το ρόλο αυτό αναλαμβάνει ο εμπυχωτής της ομάδας, ο οποίος και απευθύνει τις ερωτήσεις στα παιδιά.

Σε μια ιστορία που εξελίσσεται είναι δυνατόν να εμφανιστούν ξαφνικά κάποια "περίεργα όντα", τα οποία βλέπουμε για πρώτη φορά και που προσδίδουν μια απρόβλεπτη πορεία στη συνέχεια της ιστορίας! Τα παιδιά, τυλιγμένα με υφάσματα, χαρτιά και άλλα αντικείμενα, σχηματίζουν ένα παράξενο όν, το προσδιορίζουν, του δίνουν όνομα και καθορίζουν την ακριβή του ταυτότητα και τον τόπο προέλευσής του.

Τα "τελετουργικά δρώμενα" είναι από τις πιο εύκολες εκφράσεις της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση. Αποτελεί ομαδική δημιουργία και έκφραση και συντελεί στην ανάπτυξη της συνεργατικότητας. Αφορούν γονιμικά δρώμενα (για τη γονιμότητα του ανθρώπου ή της φύσης), "διάβασης" δρώμενα (για σημαντικά γεγονότα της ζωής μας), θρησκευτικά, λαϊκά ή παραδοσιακά έθιμα. Θα πρέπει να σημειωθεί πως είναι απαραίτητο να εξηγήσουμε στα παιδιά το σκοπό για τον οποίο γίνεται το συγκεκριμένο δρώμενο και να τους δώσουμε σημεία αναφοράς, με βάση τα οποία θα διαμορφώσουν την ομαδική τους κίνηση.

Μέσα από το Παιχνίδι Ρόλων το παιδί εισάγεται σε διάφορες καταστάσεις – ιστορίες και διαλέγει μόνο του το δικό του ρόλο, προκειμένου να υποδυθεί κάποιον άλλο. Δε ζητάμε από το παιδί να παίξει τον εαυτό του, αλλά να μπει σε κάποιο ρόλο, στον οποίο ίσως βάλει και

δικά του στοιχεία. Μπορεί, βέβαια, να παίξει και τον εαυτό του, καλυμμένο πίσω από μια κούκλα – ένα ρόλο, ή να παίξει ένα ρόλο (π.χ. πριγκιπόπουλο) που δε θα μπορούσε ποτέ να ζήσει στην πραγματικότητα. Με τον τρόπο αυτό, δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να ζήσει μοναδικές εμπειρίες του φαντασιακού του κόσμου, μέσα στην ασφάλεια και τη σιγουριά που μπορεί να του προσφέρει η τέχνη.

Ένα βασικό στοιχείο που δημιουργήσε τη θεατρική τέχνη κατά τον Αριστοτέλη, ήταν ο αυτοσχεδιασμός. Αυτό το στοιχείο προέχει σε κάθε διεργασία μας με τα παιδιά και μάλιστα σε διάφορα επίπεδα: αυτοσχεδιασμός στην κίνηση, στη μουσική, στο ρυθμό, στην ομιλία, στη σύνθεση, στη δραματοποίηση (Άλκηστις, 1998). Ο αυτοσχεδιασμός στη Δραματική Τέχνη μπορεί να είναι είτε ελεύθερος, είτε κατευθυνόμενος, ανάλογα με τη στάση του εκπαιδευτικού – εμπυχωτή απέναντι στα παιδιά.

Η δραματοποίηση είναι ένας παιδαγωγικός τρόπος που οδηγεί το παιδί να βιώσει και να μεταλλάξει σε εμπειρίες τις πληροφορίες – γνώσεις και τις συνειδητές και ασυνειδητές ποιότητες του εσωτερικού του κόσμου, εκφράζοντάς τες δυναμικά μέσα από το σώμα του και το λόγο του στον εξωτερικό κόσμο. Επιβάλλει η ίδια τα θέματά της σύμφωνα με τη σύνθεση της ομάδας, επιβάλλει τη ροή και το ρυθμό της, τη διάρκειά της και το τέλος της (Άλκηστις, 1998). Τα ίδια τα παιδιά διαλέγουν τους ρόλους τους, χρησιμοποιούν εκφρασμένο λόγο – ομιλία και θεατρικούς κώδικες και προσπαθούν να εκφράσουν μια ιστορία με πλοκή (αρχή, μέση και τέλος). Ο ρόλος του εμπυχωτή είναι καθαρά συντονιστικός.

Στην συνέχεια, τα παιδιά, χωρισμένα σε μικρές ομάδες, διαλέγουν μια σκηνή από τη δραματοποίηση που τα ενδιέφερε περισσότερο και προσπαθούν όλα μαζί, να αποδώσουν την έντασή της και τα συναισθήματα σε "θεματικά στιγμιότυπα", ακίνητα, σαν να πρόκειται να φωτογραφηθούν (παγωμένες εικόνες). Διαλέγει κάθε παιδί τη στάση του και την έκφρασή του, αλλά και συμπλεγματικά όλα μαζί – η στάση του

ενός σε σχέση με τη στάση του άλλου και η έκφραση του ενός σε σχέση με την έκφραση του άλλου – έτσι ώστε ενδεικτικά να παρουσιάζεται η κατάσταση στην οποία βρίσκονται τα άτομα – κάθε ένα μόνο του, αλλά και όλα μαζί – και αυτό μέσα από τη στατικότητα τους. Η στατικότητα αυτή πρέπει να 'ναι ενδεικτική και να αγγίζει το αποκορύφωμα της όλης κατάστασης. Τα Tableaux Vivants (Ζωντανοί Πίνακες – Θεματικά στιγμιότυπα) αποτελούν συνήθως την πιο κρίσιμη – σοβαρή – σημαντική στιγμή της ιστορίας και είναι σαφές πως τα πρόσωπα, ο χώρος, ο χρόνος και η ατμόσφαιρα – κατάσταση της στιγμής είναι δεδομένα και καθορισμένα στα άτομα που τα σχηματίζουν. Υπάρχει, βέβαια, και η δεύτερη περίπτωση, κατά την οποία συνδυάζεται η κίνηση με τη στατικότητα. Μπορεί μια σκηνή να ξεκινήσει να αποδίδεται από την ομάδα με κίνηση και να καταλήξει σε ακινησία στο σημείο που θα έχει επιλεχθεί, ή αντίστροφα να ξεκινήσει από το θεματικό στιγμιότυπο απ' την ακινησία και μετά να περάσει στην κίνηση.

Τα θεματικά στιγμιότυπα προσφέρονται και για την αξιολόγηση μιας δραματοποίησης. Μετά τη δραματοποίηση και κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης τα παιδιά διαλέγουν ό,τι υπήρξε σημαντικό απ' αυτά που έζησαν και το παρουσιάζουν σε θεματικά στιγμιότυπα. Έτσι, επιλέγουν, υπογραμμίζουν και αποκρυσταλλώνουν μέσα τους θετικά σημεία της εμπειρίας τους (Αλκηστις, 1998).

ΥΠΟΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1 ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΜΕ ΤΟ ΔΡΑΜΑΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Πολυάριθμες επιστημονικές έρευνες έχουν επισημάνει ότι τα πρώτα χρόνια της ζωής κάθε ανθρώπου είναι καθοριστικά για τη μετέπειτα εξέλιξή του και επηρεάζονται σε σημαντικό βαθμό από την παιδαγωγική πράξη. Έτσι, τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί ιδιαίτερη σημασία στο νηπιαγωγείο και γενικότερα στην προσχολική αγωγή, αφού αποτελεί συμπλήρωμα της οικογενειακής αγωγής.

Το νηπιαγωγείο αποτελεί πλέον το πρώτο πεδίο συστηματικής, μεθοδευμένης και προγραμματισμένης αγωγής και προσανατολίζεται στην εκπλήρωση όλων των αναγκών του παιδιού αυτής της ηλικίας. Πρόκειται για ένα χώρο κοινωνικοποίησης του παιδιού και προσφοράς μέσων για την ανάπτυξη των ικανοτήτων και την κατάκτηση των γνώσεών του.

Σύμφωνα με το νόμο 1566/1985: "Σκοπός του νηπιαγωγείου είναι να βοηθήσει τα νήπια ν' αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά μέσα στα πλαίσια που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης".

Ειδικότερα το νηπιαγωγείο βοηθά τα νήπια:

α. Να καλλιεργούν τις αισθήσεις τους και να οργανώνουν τις πράξεις τους, κινητικές και νοητικές.

β. Να εμπλουτίζουν και να οργανώνουν τις εμπειρίες τους απ' το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και να αποκτούν την ικανότητα να διακρίνουν τις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν μέσα σ' αυτό.

γ. Να αναπτύσσουν την ικανότητα κατανόησης και έκφρασης με σύμβολα γενικά και ιδιαίτερα στους τομείς της γλώσσας, των μαθηματικών και της αισθητικής.

δ. Να προχωρούν στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, που θα τα βοηθούν στη βαθμιαία και αρμονική ένταξή τους στην κοινωνική ζωή και

ε. Να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες ελεύθερα και αβίαστα και, μέσα στο πλαίσιο του οργανωμένου περιβάλλοντος, να εθίζονται στην αμφίδρομη σχέση ατόμου και ομάδας (Κακανά, 1994 – Βιβλίο Νηπιαγωγού, ΟΕΔΒ, 1991).

Στα πλαίσια της γενικότερης ανάπτυξης του νηπίου ορίζεται σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα η αισθητική αγωγή, που επιδιώκει την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και την υποβοήθηση της ελεύθερης καλλιτεχνικής έκφρασης του παιδιού. Το δραματικό παιχνίδι ανήκει στο σύνολο αυτής της αγωγής (μαζί με τα εικαστικά και τη μουσική) και μπορεί να έχει μια πλατιά εφαρμογή στην Προσχολική Αγωγή.

Αξίζει, βέβαια, να σημειωθεί πως πολλοί είναι οι μελετητές και οι συγγραφείς που έχουν ασχοληθεί σε όλο τον κόσμο και στην Ελλάδα με το Δράμα στην εκπαίδευση, τη Θεατρική Αγωγή και τη Δραματική Έκφραση του Παιδιού, το Παιχνίδι και το Θέατρο με ή για παιδιά (Γιάνναρης 1994, Γραμματάς 1999, Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας Δήμου Καρδίτσας, 1989, Σέργη, 1987, Allen, 1981, McGregor/Tate/Robinson, 1987).

Το νήπιο βρίσκεται σε μια ηλικία η οποία ονομάστηκε "ηλικία της χάρης", ενώ είναι γνωστή και ως "ηλικία του κωμωδού", της γένεσης του "προσωπείου", το οποίο λειτουργεί ως κοινωνικός ρόλος. Περιλαμβάνει την περίοδο από το τέλος του τρίτου έτους της ηλικίας, μέχρι τη φοίτηση του παιδιού στο δημοτικό σχολείο.

Κύριο χαρακτηριστικό αυτής της περιόδου είναι η διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. Είναι η ηλικία της συνειδητοποίησης του Εγώ και της κατάκτησης της κινητικής ανάπτυξης με ευχέρεια στις κινήσεις. Το παιδί της προσχολικής ηλικίας βρίσκεται στο στάδιο της προσυλλογιστικής σκέψης. Σημαντικός παράγοντας που υποβοηθά τη νοητική ανάπτυξή του είναι η συμβολική λειτουργία (symbolic function) ή σημαντική λειτουργία, όπως την ονόμασε ο J.Piaget. Η συμβολική λειτουργία είναι μια "ικανότητα αναπαραστάσεως ενός πράγματος ή γεγονότος με κάποιο άλλο". Το νήπιο γίνεται ικανό να φαντάζεται γεγονότα και πράγματα, από τα οποία χωρίζεται χρονικά και τυπικά.

Φυσικά, το παιδί αυτής της ηλικίας δεν έχει πολλές εμπειρίες, ούτε διαθέτει τη σκέψη των ενηλίκων. Ακριβώς επειδή η προσωπικότητά του διαμορφώνεται κατά τη διάρκεια αυτής της ηλικιακής περιόδου, δε διαθέτει χωροχρονικές ενδείξεις, ούτε συγκεκριμένα πλαίσια. Ζει, σ' έναν κόσμο που βρίσκεται σε σύγχυση, όπου το φανταστικό παίρνει τη θέση του πραγματικού, ενίοτε κατά τρόπο μη συνειδητό. Ωστόσο, χάρη σ' αυτές τις ελλείψεις και τα λάθη του, η φαντασία του παιδιού διαφέρει από τη φαντασία των ενηλίκων (Μιχαλοπούλου, 1997).

Αντίστοιχα, και οι φαντασιώσεις των παιδιών είναι περισσότερες από αυτές των ενηλίκων. Η έννοια αυτή της φαντασίωσης αναφέρεται σε φανταστικά σενάρια, στην πλοκή των οποίων το παιδί είναι παρόν. Οι φαντασιώσεις δομούν τον ψυχικό κόσμο του παιδιού και αποτελούν επιθυμίες – ίσως και απαγορευμένες – που επιζητούν ικανοποίηση. Αυτές απωθούνται και πέφτουν σε λήθη στο ασυνείδητό του. Ανασύρονται, όμως, από κει όταν το παιδί βρίσκει ομοιότητες μεταξύ της πραγματικότητας και των φανταστικών του σεναρίων.

Οι ανάγκες του νηπίου οφείλονται στη φύση της εξέλιξής του. Πρωταρχική είναι η ανάγκη του για κίνηση και δράση. Η κίνηση αποτελεί πηγή γνώσεων για το νήπιο και προϋπόθεση για την ανάπτυξή του. Το

παιδί ανακαλύπτει και συνειδητοποιεί το περιβάλλον, ενώ παράλληλα ικανοποιεί την ανάγκη του για κατανόηση του χώρου. Είναι διαπιστωμένο, με βάση τα δεδομένα γνωστικής ψυχολογίας, ότι το παιδί βιώνει τον εξωτερικό κόσμο με την κίνηση και την αίσθηση.

Η ανάγκη του παιδιού για παιχνίδι είναι αναμφισβήτητη. Το παιχνίδι ικανοποιεί την ανάγκη του παιδιού για κίνηση, αλλά επιπλέον αποτελεί πηγή μάθησης, φαντασίας και δημιουργικότητας. Χωρίς αυτό, απειλείται σοβαρά η σωματική, η πνευματική και η ψυχική του υγεία.

Ανάλογης, όμως, σημασίας είναι και η ανάγκη του νηπίου για έκφραση και δημιουργικότητα. Με τον όρο έκφραση, εννοούμε τόσο τη γλωσσική, όσο και την καλαισθητική. Στην ανάπτυξη της έκφρασής του, το νήπιο υποβοηθείται με το ιχνογράφημα, τη ζωγραφική, την πλαστική, την πηλοπλαστική κ.τ.λ., αλλά και με την ποίηση, το τραγούδι, τη μουσική, το χορό, το ρυθμό, το θέατρο, το συμβολικό και το δραματικό παιχνίδι και γενικά με όλες τις δραστηριότητες της τέχνης.

Εξίσου μεγάλης σημασίας είναι η ανάγκη του παιδιού για μάθηση. Η φυσική περιέργεια του παιδιού – η οποία αποτελεί χαρακτηριστικό του σταδίου ανάπτυξής του – αποτελεί βάση για την οικοδόμηση της γνώσης.

2.2 ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΟ ΔΡΑΜΑΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Καθετί που ζούμε, αισθανόμαστε ή φανταζόμαστε, μπορούμε να το κάνουμε θέατρο. Μ' αυτόν τον τρόπο προσπαθούμε να εκφραστούμε και να επικοινωνήσουμε με τους άλλους.

Το δραματικό παιχνίδι αποτελεί ένα πλούσιο μέσο έκφρασης του παιδιού, δημιουργικότητας, χαράς και συνεργασίας. Μέσα απ' αυτήν τη δραστηριότητα δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να ανακαλύψουν μόνα τους

τη γνώση. Κάθε παιδί αυτοσχεδιάζει με ολόκληρο το σώμα του, με το λόγο, με τις σκέψεις του, την ευαισθησία του, τα όνειρά του. Άλλοτε κινείται μέσα στην πραγματικότητα και άλλοτε δραπτετεύει στον κόσμο της φαντασίας.

Τα παιδιά που συμμετέχουν στο δραματικό παιχνίδι, αντίθετα με το θέατρο, δεν προχωρούν πάνω σε ένα συγκεκριμένο θεατρικό έργο. Έχουν την ευκαιρία να εκφράζονται δημιουργικά, να συζητούν, να λένε τις ιδέες τους, να πλάθουν ιστορίες και ευέλικτα να τις μεταλλάσσουν, ανάλογα με τη φαντασία τους. Είναι ένα παιχνίδι ύπαρξης και αυτοέκφρασης, όπου τα ίδια τα παιδιά επιλέγουν τους ρόλους τους. Το δραματικό παιχνίδι είναι ψυχαγωγία και μπορεί να λαμβάνει χώρα οπουδήποτε. Συντονιστής της ομάδας είναι ο νηπιαγωγός ή ο εμψυχωτής ή και τα ίδια τα παιδιά. Χαρακτηριστικό γνώρισμα του δραματικού παιχνιδιού είναι ο αυτοσχεδιασμός, το αποτέλεσμα της δημιουργικής φαντασίας ενός ή περισσότερων παιδιών. Αρκεί ένα απλό πανί για να αποτελέσει κουστούμι ή σκηνικό στο δραματικό παιχνίδι.

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, ο τυπικός χαρακτήρας του θεάτρου επιβάλλει την ύπαρξη προκαθορισμένου θεατρικού έργου, διανομή ξένων προς τους ηθοποιούς ρόλων απ' το σκηνοθέτη, επαγγελματισμό, ειδικά διαμορφωμένο χώρο, σκηνικά, κουστούμια, φωτισμό και ήχο (Βουτσινά, 1991).

Στο δραματικό παιχνίδι, κάθε σημείο του χώρου όπου κινούνται τα νήπια, μπορεί να αποτελέσει χώρο δράσης (αίθουσα, αυλή, πεζοδρόμιο, πάρκο, δρόμος, παιδική χαρά). Για τη διευκόλυνση της αυτοέκφρασης των παιδιών απαιτείται ελεύθερος χώρος όπου τα παιδιά θα κινούνται, θα τρέχουν, θα φωνάζουν, χωρίς να ενοχλούν ή να ενοχλούνται. Ο χώρος του δραματικού παιχνιδιού είναι εξοπλισμένος με χρήσιμα υλικά, όπως υφάσματα, παλιά ρούχα, μάσκες, κουστούμια, που τα ίδια αποτελούν αφορμή για δράση.

Παρόλο που ο χώρος για το δραματικό παιχνίδι μπορεί εύκολα να καθοριστεί, δε συμβαίνει το ίδιο και με τη χρονική διάρκεια. Αυτή είναι απρόβλεπτη, λόγω της άμεσης εξάρτησής της απ' την ευχαρίστηση του παιχιδιού, με αποτέλεσμα το δραματικό παιχνίδι να φαίνεται ακατάλληλο για έναν πολύ ακριβή χρονικό σχεδιασμό (Faure-Lascar, 1994).

2.3 Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΑ ΤΟΥ ΔΡΑΜΑΤΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Το δραματικό παιχνίδι εντάσσεται στο σύνολο της παιδαγωγικής πρακτικής. Αποτελεί ένα δυναμικό μέσο για την ενεργοποίηση του παιδιού και την απελευθέρωση της φαντασίας του. Το παιδί αναπτύσσει διανοητικές ικανότητες όπως: κριτική σκέψη, ικανότητα συγκέντρωσης, διερευνητικό πνεύμα και εφόδια για την επίλυση διαφόρων προβλημάτων. Αποκτά δραματικές δεξιότητες, εκφράζει ενδόμυχες επιθυμίες και προβλήματα μέσα από ρόλους, και έτσι κυριαρχεί στην ευαισθησία του. Εξοικειώνεται με τους τρόπους της θεατρικής έκφρασης και το θέατρο γενικότερα, που είναι μια τέχνη σύνθετη, παιδευτική και βαθύτατα κοινωνική.

Το παιδί με τη συμμετοχή του στο δραματικό παιχνίδι αντιλαμβάνεται το σώμα του μέσα στο χώρο, ελέγχει τις κινήσεις του και τα συναισθήματά του. Κατ' αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται η ψυχοκινητική του έκφραση. Ταυτόχρονα, το παιδί παρατηρεί το χώρο, την ομάδα, τον εαυτό του και τους άλλους, και φτάνει στην αυτογνωσία.

Μέσα από τη συνεργασία το ένα παιδί πλησιάζει το άλλο ουσιαστικά και όχι ανταγωνιστικά ή "αξιολογικά". Έτσι, το δραματικό παιχνίδι αποτελεί αναντικατάστατο μέσο ανάπτυξης της κοινωνικότητας του παιδιού. Απόρροια αυτής της διαδικασίας είναι η συλλογική δημιουργική πράξη.

Το παιδί έχει τη δυνατότητα να εκφράζεται συνολικά (με το σώμα, τη σκέψη, τα συναισθήματα, τη γλώσσα) και να αναπτύσσεται μ' αυτόν τον τρόπο σφαιρικά και ισόρροπα. Με το δραματικό παιχνίδι καλλιεργείται η αυθόρμητη και ελεύθερη έκφραση του παιδιού και εκπληρώνεται η ανάγκη του για αναπαράσταση και ανασύνθεση, με το συμβολισμό της πραγματικότητας γύρω του, προϋποθέσεις απαραίτητες για τη δημιουργική πορεία της όλης ανάπτυξης και εξέλιξής του (Faure-Lascar, 1994, Μπαμπάτσικου, 1998). Το παιδί είναι ικανό να σκέφτεται, να δημιουργεί και να μαθαίνει τα στοιχεία μιας καλλιτεχνικής γλώσσας, όπως είναι το θέατρο, μια πολυσύνθετη τέχνη σκηνής, μια τέχνη συνόλου, η οποία έγκειται στη χρήση όλων των ανθρώπινων ικανοτήτων.

Το δραματικό παιχνίδι απεικονίζει τον τόπο της συνάντησης του θεάτρου και του παιδιού. Επιβεβαιώνει την ύπαρξη του θεάτρου σε ένα μεγάλο αριθμό ανθρώπων, ενώ αποτελεί και ένα βήμα για εξοικείωση προς αυτό. Το δραματικό παιχνίδι είναι παιχνίδι, δράση συνδεδεμένη με το θέατρο. Βέβαια, δεν είναι μόνο προετοιμασία για το θέατρο, ούτε και μόνο έκφραση ή μόνο δραματοποίηση. Ο τομέας του αφορά το θέατρο, χωρίς να είναι ισοδύναμος με αυτό. Το δραματικό παιχνίδι δεν περικλείει όλο το θέατρο. Ωστόσο, δεν αποκλείεται να οδηγήσει στη θεατρική δημιουργία, και, στην αρχή του, σε μια παιδική θεατρική τέχνη.

Θέατρο και δραματικό παιχνίδι αναγράφονται στην ιστορία του θεάτρου. Το δραματικό παιχνίδι εκφράζει το θέατρο και το θέατρο ενεργοποιεί και τρέφει την ενασχόληση με το δραματικό παιχνίδι. Και τα δύο ενεργοποιούν τα στοιχεία μιας κοινής καλλιτεχνικής γλώσσας, εξελίσσονται με βάση τα εμπλεκόμενα πρόσωπα (άτομα και ομάδα) και υλοποιούνται μέσα σ' ένα θεατρικό γεγονός – το θέαμα – που σημαίνει ολοκλήρωση, αλλά και αναθέρμανση (Beauchamp, 1998).

Η έκφραση "Δραματικό Παιχνίδι" στη σύγχρονη χρήση της υποδεικνύει καταρχήν το θέαμα που προετοιμάζεται από τα παιδιά λίγο-

πολύ με τον τρόπο των ομάδων ερασιτεχνών. Ο L. Chancerel αναφέρεται στα δραματικά παιχνίδια και γράφει ότι μπορεί "να προσφέρουν στα παιδιά τη δυνατότητα να εξωτερικεύουν, μέσω της κίνησης ή της φωνής, τα βαθιά τους συναισθήματα και τις προσωπικές τους παρατηρήσεις" (Chancerel, 1953, 5). Ο στόχος είναι πολλαπλός: να δοθούν στα παιδιά τρόποι έκφρασης για να διαμορφωθεί ταυτόχρονα το καλλιτεχνικό τους πνεύμα, το κοινωνικό τους κριτήριο και ο χαρακτήρας τους.

Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στο θέμα του δραματικού παιχνιδιού, το οποίο πρέπει να είναι πραγματικά προσωπικό, δηλαδή να επιλέγεται από το ίδιο το παιδί ή να προκύπτει από την ομάδα. Όσον αφορά τη μέθοδο, προτιμάται η πειραματική δοκιμή και η αξιοποίηση του δραματικού και προσωπικού συναισθήματος (Beauchamp, 1998).

Σύμφωνα με την *Αναφορά της Επιτροπής Έρευνας της Διδασκαλίας των τεχνών στο Κεμπέκ (1968)*, το δραματικό παιχνίδι "αποτελεί ουσιαστικά ένα φαντασιακό παιχνίδι όπου το Εγώ προβάλλεται μέσω του λεκτικού ή κινητικού αυτοσχεδιασμού, σ' έναν καθορισμένο, γι' αυτό το σκοπό, χώρο. Πρόκειται για ένα παιχνίδι όπου το παιδί, μόνο του ή σε ευρύτερες συνθήκες, παίζει τη ζωή του". Σ' ένα τέτοιο πλαίσιο, το δραματικό παιχνίδι αποκλείει την ιδέα της σκηνής και της παράστασης και αποτελεί μια δημιουργική δραστηριότητα που εμπλέκει όλο το "είναι" του παιδιού, κάνοντας, έτσι, φανερή τη διαφορά μεταξύ drama και theater.

Το δραματικό παιχνίδι εξαρτάται από τους συμμετέχοντες και στηρίζεται στην παρουσία τους, στην προσφορά και στη δημιουργικότητά τους. Δεν απαιτείται ταλέντο ή προετοιμασία, καθώς ο καθένας παρουσιάζεται όπως είναι. Εξελίσσεται με βάση τις χειρονομίες και τις λέξεις τους, τις εικόνες και τους ήχους τους, τα συναισθήματα, τις σκέψεις και το σώμα τους. Επιτρέπει την εξερεύνηση, την κατανόηση και τη χρήση των σκηνικών στοιχείων που αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της θεατρικής γλώσσας. Και πιο συγκεκριμένα, λέγοντας εξερεύνηση

εννοούμε το στάδιο κατά το οποίο γνωρίζουμε και εξοικειωνόμαστε με τα πρωτογενή "υλικά" της κάθε τέχνης (σώμα, λόγος, χρώμα, γραμμή, ήχος). Χαρακτηριστικό της εξερεύνησης είναι το καινούριο, το πρωτότυπο, το άγνωστο και η επιθυμία του παιδιού να το γνωρίσει (Beauchamp, 1998).

Η διδασκαλία των τεχνών στο σχολείο θα έπρεπε να θεωρείται δεδομένη και να συμπεριλαμβάνεται με τα άλλα μαθήματα, στο βασικό πρόγραμμα. Το δραματικό παιχνίδι οδηγεί σε αλλαγές συμπεριφοράς των παιδιών και των εκπαιδευτικών και διαφοροποιεί τις μεταγενέστερες σχέσεις τους. Η θεατρική αγωγή μπορεί να συνεισφέρει στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών, να παίξει ένα ρόλο στην κατάκτηση της γνώσης και να γίνει ένα παιδαγωγικό εργαλείο.

Το θέατρο είναι ζωντανό και πολύχρωμο· μεταμορφώνει το παραδοσιακό μάθημα και αφήνει άλλες φωνές, έξω από εκείνες του δασκάλου, να ηχήσουν. Η επιρροή του είναι δεδομένη.

2.4 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΜΨΥΧΩΤΗ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

Οι δύο βασικοί συντελεστές του δραματικού παιχνιδιού είναι το παιδί και ο εμπυχωτής. Αν και καθοριστικός παράγοντας για την επιλογή των θεμάτων και την εξέλιξη της δράσης είναι η δυναμική της ομάδας με τις ιδιαιτερότητές της (ηλικία, αριθμός μελών, εμπειρία), η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού – εμπυχωτή είναι καταλυτική. Είναι ο μοχλός που θα θέσει σε λειτουργία το πρόγραμμα και θα έχει την κύρια ευθύνη για την επιτυχή έκβασή του. Δεν είναι απαραίτητο να είναι κανείς επαγγελματίας του θεάτρου για να επιδίδεται σε μια τέτοια εμπύχωση και διδασκαλία, επιβάλλεται, όμως, να διαθέτει ενδιαφέρον για το θέατρο ένα βέβαιο ενδιαφέρον και να αποκτήσει μια εκπαίδευση στο είδος αυτό.

Ο εκπαιδευτικός – εμπυχωτής είναι αυτός που εμπνέει τα παιδιά, που τα κινητοποιεί, έτσι ώστε να αναδυθεί ό,τι καλύτερο υπάρχει μέσα τους, να εκφραστούν, να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και να δημιουργήσουν. Η καλή του σχέση και το προσωπικό του ενδιαφέρον για το κάθε παιδί ξεχωριστά είναι απαραίτητα στοιχεία, όπως επίσης είναι και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας, τις οποίες ο ίδιος θα προωθήσει μέσα από ειδικές δραστηριότητες (παιχνίδια συνεργασίας, επαφής, εμπιστοσύνης, δυναμικού ομάδας). Μόνο έτσι, τελικά, θα επικρατήσει ομαδικό πνεύμα, φιλική ατμόσφαιρα και η τάξη θα γίνει εργαστήριο χαράς και δημιουργίας.

Τα χαρακτηριστικά του εμπυχωτή πολύ εύστοχα προσδιορίζουν δύο Άγγλοι πρωτεργάτες του "Drama in Education". Κατά την Dorothy Heathcote:

"Η σπουδαιότητα της ικανότητας του εκπαιδευτικού έγκειται στο να δημιουργεί μια απελευθερωτική ατμόσφαιρα στην τάξη του, αλλάζοντας ο ίδιος ρόλο από παντογνώστης σε απλό συμπαίκτη, σύμφωνα με τον οποίο δε γνωρίζει πάντα το πώς για οτιδήποτε, αλλά δένει τις ιδέες του με αυτές των παιδιών".

Σύμφωνα με τον Gavin Bolton:

"Η ειλικρίνεια και η εμπιστοσύνη ανάμεσα στον εμπυχωτή και τα παιδιά είναι απαραίτητα για να φανερώνονται τα συναισθήματα και να εντοπίζονται όσα συμβαίνουν στην παιδική ψυχοσύνθεση την ώρα της δραματικής πράξης, έτσι ώστε ο εμπυχωτής να είναι σε θέση να επεκτείνει τη δράση προς την κατεύθυνση που του υποδεικνύουν οι ανάγκες των παιδιών εκείνη τη δεδομένη στιγμή" (Σέξτου, 1998).

Η γνώση Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας και Θεατρικής Τέχνης, συνθέτουν τη χημεία του επιτυχημένου εμπυχωτή. Οι πλευρές αυτού του τρίπτυχου αυξομειώνονται κάθε φορά ανάλογα με τους στόχους του προγράμματος (Φιλιππάκης, 1992). Η εμπύχωση είναι ένα υψηλό

ανθρώπινο λειτούργημα. Η ευθύνη του εμπυχωτή είναι τεράστια γιατί έχει μπροστά του ανθρώπινες ζωές που περιμένουν πολλά από αυτόν. Με τη φωνή του, τις εκφράσεις του, την έμφαση που δίνει σε ό,τι λέει ή κάνει, φροντίζει να κερδίσει από την αρχή το ενδιαφέρον των παιδιών. Αυτό το πετυχαίνει, όταν οι στόχοι που θέτει εναρμονίζονται με τις δυνατότητές τους, την ηλικία τους, τις εμπειρίες τους, τις προσδοκίες τους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (φυσικά, πνευματικά, κοινωνικά, συναισθηματικά).

Πέρα από σπουδές, γνώσεις και εμπειρία, βασικές προϋποθέσεις για να παίξει κανείς το ρόλο του εμπυχωτή είναι να μπορεί να αφήσει ελεύθερο το σώμα του, να απελευθερώνει από αναστολές και εντάσεις, και να μπορεί να σταθεί μπροστά στα παιδιά χαλαρός και γαλήνιος, οικείος και ανθρώπινος, χωρίς επισημότητες και διδαχές, συστάσεις και εντολές. Να μπορεί με τη συμπεριφορά του να εμπνεύσει την ομάδα, να της δώσει κίνητρα, όχι για να την κατευθύνει όπου εκείνος θέλει, αλλά για να την καθοδηγήσει να ανακαλύψει τη χαρά του παιχνιδιού και της δημιουργίας (Θεατρική Αγωγή 1, ΟΕΔΒ, 1993).

Ο εμπυχωτής πρέπει να πιστέψει σ' αυτό που κάνει με τα παιδιά, να έχει επιμονή, υπομονή και κουράγιο να αντιμετωπίσει τις πιθανές δυσκολίες που θα παρουσιαστούν. Τυχόν μικροεπεισόδια ή ζημίες πρέπει να αντιμετωπίζονται με χιούμορ και ψυχραιμία. Οι επικρίσεις και οι επιπλήξεις δεν έχουν καμιά θέση στο δραματικό παιχνίδι. Μόνο η επιδοκιμασία και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας στηρίζουν, τροφοδοτούν και αναζωογονούν την ομάδα. Η φαντασία, η εφευρετικότητα και η ικανότητα αξιοποίησης του τυχαίου, του απρόοπτου, του αυθόρμητου και πηγαίου είναι τα σημαντικότερα στοιχεία που πρέπει να διαθέτει ένας εμπυχωτής. Επίσης, κάθε παιδί είναι ένα ξεχωριστό άτομο, με δική του προσωπικότητα, που ο εκπαιδευτικός οφείλει να το αντιμετωπίσει και να το χειριστεί ανάλογα. Γι' αυτό το λόγο, δεν πρέπει να

έχει υπερβολικές απαιτήσεις, αλλά να ζητάει λίγο και όχι πολύ περισσότερα από τις δυνατότητες των παιδιών.

Το δραματικό παιχνίδι, ως δραστηριότητα δημιουργικότητας, προϋποθέτει συνάμα μια μεγάλη ελευθερία, αλλά και μια μεγάλη πειθαρχία. Τοποθετεί τα παιδιά και τον εκπαιδευτικό – εμπυχωτή σε παιδαγωγικές θέσεις ισότητας και συμμετοχής. Απαιτεί, ειδικά από τον εκπαιδευτικό – εμπυχωτή, ευελιξία και προσεκτική παρατήρηση, αλληλοσυνεννόηση και παιδαγωγική αντίληψη, δημιουργικότητα και γνώση του θεατρικού κώδικα. Ο ίδιος, ενώ θα δημιουργεί και θα παίζει μαζί με τα παιδιά, θα πρέπει να παραμένει και ο ενήλικας, εκείνος που κατέχει μια σίγουρη πείρα.

Ο εκπαιδευτικός – εμπυχωτής πρέπει να μπορεί να αποδέχεται το γεγονός πως τα παιδιά έχουν ιδέες, ίσως ορισμένες φορές καλύτερες από τις δικές του, ή ακόμα, πως η δημιουργικότητά τους είναι σύγχρονη, νέα και διαφορετική. Κάθε μέλος της ομάδας προσφέρει τον πλούτο των εμπειριών και των επινοήσεών του, ασφαλώς, όμως, ο εκπαιδευτικός – εμπυχωτής έχει πάντοτε μια μεγάλη ευθύνη: να φροντίζει να κατακτούνται και να μεταδίδονται πληροφορίες και γνώσεις, ενώ ο ίδιος θα εμπυχώνει την ομάδα στο μέγιστο της δημιουργικότητάς της και θα δέχεται να εκτίθεται και να αποκαλύπτει λίγο από την ευαισθησία, τη φαντασία και την προσωπικότητά του (Beauchamp, 1998).

Ο εμπυχωτής στην αρχή κάθε δραστηριότητας δίνει την ανάλογη έμφαση στα λόγια του και στις κινήσεις του. Σταδιακά, ο συντονισμός του γίνεται όλο και λιγότερο εμφανής και ο ίδιος πλησιάζει σε μια θέση αυτοκατάργησής του (Μπαμπάτσικου, 1998). Μεταξύ του παιδιού και του εμπυχωτή αναπτύσσεται ένα κλίμα συνεργασίας και συντροφικότητας, με αποτέλεσμα το παιδί, στις διάφορες στιγμές του παιχνιδιού να διαμορφώνει το χαρακτήρα του και να ωριμάζει πνευματικά και συναισθηματικά.

Ο συντονιστής της ομάδας οφείλει να προσέχει, ώστε η συμμετοχή του να μην είναι υπερβολική, αλλά ούτε και ελλιπής. Μιλώντας για υπερβολική συμμετοχή, εννοούμε ότι ο εμπυχωτής προγραμματίζει όλες τις δραστηριότητες, επιλέγει μόνος του τα θέματα, μοιράζει εκείνος τους ρόλους, διαμορφώνει τα κουστούμια ή άλλα αντικείμενα. Στην ουσία, τα παιδιά εκτελούν τυποποιημένους ρόλους, που καταργούν τον αυθορμητισμό και την αυτοέκφρασή τους. Σε μια τέτοια ομάδα παρατηρούνται σημάδια κόπωσης, πλήξης και δυσαρέσκειας λόγω της μη συμμετοχής των παιδιών στην οργάνωση του παιχνιδιού (συζήτηση, επιλογή ρόλων κ.τ.λ.).

Στην περίπτωση της ελλιπούς προσφοράς, ο εμπυχωτής εμφανίζεται αδιάφορος για την πορεία και την εξέλιξη της δραστηριότητας. Δεν ενδιαφέρεται για την εξέλιξη αρκετών από τις ασκήσεις, και απεχθάνεται να συζητά και να δίνει εξηγήσεις. Τα παιδιά είναι αποσυντονισμένα, η κατάσταση που επικρατεί είναι χνώδης και οι στόχοι του δραματικού παιχνιδιού χάνονται. Αν και τα παιδιά εκφράζονται ελεύθερα, χωρίς περιορισμούς, ωστόσο, η ύπαρξη κάποιων ορίων, ο συντονισμός και η προώθηση ιδών και αντιδράσεων θεωρούνται αναγκαία, ώστε το δραματικό παιχνίδι να μην καταλήξει ένα τυχαίο συμβολικό παιχνίδι.

Η πράξη αποδεικνύει ότι όταν ο εμπυχωτής αναλάβει ένα ρόλο και ενεργεί μέσα από αυτόν, μπορεί να συντονίζει τους ρόλους, να προωθεί την πλοκή και να αφουγκράζεται τις επιθυμίες, τις ανάγκες, τα όνειρα και τα προβλήματα των παιδιών. Τότε, τα παιδιά μοιράζονται πολύτιμες εμπειρίες, διαμορφώνουν ήθος και προσωπικότητα, ικανοποιούν τις ανάγκες τους για κίνηση και δράση. Βλέπουν να υλοποιούνται οι ιδέες τους κι έτσι ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους.

Γενικότερα, αν θέλαμε να περιγράψουμε τι είναι ο εμπυχωτής, θα υιοθετούσαμε τα λόγια του Λάκη Κουρεντζή: *“Μπορώ να πω ότι είναι ένας*

άνθρωπος που, ενώ έχουν σβήσει τα φώτα παντού και φυσάει αέρας, κρατάει στα χέρια του ένα κεράκι και προσπαθεί να κρατήσει άσβεστη αυτή τη φλόγα μέσα του, ώσπου οι άλλοι να του πουν: «Τώρα έχουμε φως, δε σε θέλουμε πια εσένα!». Ο καλός εμπυχωτής πρέπει να προετοιμάζει την αυτοκατάργησή του.

Το δραματικό παιχνίδι αποτελεί μέσο αυτοέκφρασης, όχι μόνο στη θεωρία, αλλά και στην πράξη. Τα παιδιά διαλέγουν τους ρόλους τους και παίζουν ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥΣ. Αποκτούν άνεση στο να εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους, να εκφράζουν και να υποστηρίζουν ελεύθερα τη γνώμη τους. Εκδηλώνουν τις εσωτερικές τους δυνάμεις και αποτελούν ενεργά μέλη κι όχι παθητικούς εκτελεστές. Τα μέλη της ομάδας, μέσα απ' τη μεταξύ τους επαφή και συνεργασία, οξύνουν την επικοινωνία τους και εσωτερικεύουν τους πρώτους κανόνες κοινωνικοποίησης. Οι διαδικασίες αυτές τα βοηθούν βαθμηδόν να συγκροτήσουν μια υγιή, κριτική, δυναμική και ικανή προσωπικότητα, που τα βοηθάει ως άτομα, μέλη ενός συνόλου.

Φυσικά, λαμβάνοντας υπόψη του κανείς όλα τα παραπάνω, δεν πρέπει να υποθέσει ότι ο ρόλος του εμπυχωτή είναι κάτι απλό. Επιπλέον, είναι δυνατόν, ακόμα κι όταν ο ίδιος ενεργεί σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, να παρουσιάζονται απρόοπτες καταστάσεις. Σκόπιμο είναι τότε, να τις μετατρέψει σ' ερεθίσματα, ωφέλιμα για τα παιδιά, προκειμένου να μην λειτουργήσουν ως ανασταλτικοί παράγοντες στην εξέλιξη του παιχνιδιού. Κρίνεται αναγκαίο ο εμπυχωτής να λειτουργεί σε μια σχέση αλληλεπίδρασης, να δίνει "σήματα", αλλά παράλληλα να αξιοποιεί και τα "σήματα" των παιδιών.

"Αληθινά σοβαρός γίνεσαι στα παιδιά, όταν επικοινωνείς μαζί τους, όταν τους δίνεις τη δυνατότητα ν' αποθέσουν ένα μικρό ή μεγάλο μέρος απ' το συναισθηματικό τους φόρτο και τις ανάγκες που έχουν για δράση και κίνηση. Όταν καταφέρνεις να γίνεις ένας δάσκαλος – εμπυχωτής, τότε θα είσαι ένας παιδαγωγός" (Κουρεντζής Λ.).

2.5 ΤΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ ΔΡΑΜΑΤΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Το δραματικό παιχνίδι πραγματοποιείται σε εργαστηριακό σχήμα, και μέσω ασκήσεων, που συνήθως ονομάζονται παιχνίδια – ασκήσεις.

Η λέξη εργαστήρι 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. 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 ενδιαφέροντός 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 εργαστήριο. 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.

2.6 ΤΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ – ΑΣΚΗΣΕΙΣ

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 φαντασικό. Το οδηγούν σε μια συνειδητοποίηση τόσο του εαυτού του, όσο και του κόσμου που το περιβάλλει, των αντικειμένων, των χώρων και των προσώπων.

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.

Όσον αφορά τα παιχνίδια δραματοποίησης και θεατροποίησης, 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 θεατροποίησης προσανατολίζονται προς την παράσταση, αυτοσχέδια ή οργανωμένα, και παρακινούν τα παιδιά να δημιουργήσουν σχέσεις μεταξύ των μεμονωμένων στοιχείων που ήδη, ένα ένα εξερευνήθηκαν από τα ίδια (Beauchamp, 1998).

Η διαδικασία της αξιολόγησης είναι μια ευκαιρία περισσότερο για ανάλυση και επαναστοχασμό 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.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΤΟ ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟ ΠΑΙΔΙ

Στο ευρύτερο περιβάλλον κάθε ατόμου, παρατηρούνται μορφές συμπεριφοράς, με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Συνηθίζεται αυτές οι συμπεριφορές να κατηγοριοποιούνται σε "καλές" και "κακές", όροι που οι ειδικοί προτιμούν να μη χρησιμοποιούν.

Η συμπεριφορά ενός ατόμου, και συγκεκριμένα ενός παιδιού στο χώρο του σχολείου, συντελεί στη διαμόρφωση των διαπροσωπικών του σχέσεων. Αποτελεί μια ένδειξη για τον εκπαιδευτικό για μελέτη της περίπτωσης αυτής, εντοπισμό του προβλήματος και των αιτιών που το προκαλούν και τον οδηγεί στον προγραμματισμό της κατάλληλης παρέμβασης σε συνεργασία με τους ειδικούς.

Για τη μελέτη της "υπερκινητικής" συμπεριφοράς, κρίνεται σκόπιμος ο ακριβής προσδιορισμός της έννοιας.

Τι μπορεί να είναι η "Υπερκινητική" Συμπεριφορά;

Κάθε παιδί, όπως εξάλλου και ο κάθε άνθρωπος, έχει τις ιδιαιτερότητές του, την προσωπικότητά του, τη δική του συμπεριφορά. Πολλές φορές, όμως, μας προβληματίζει ένα παιδί, γιατί η συμπεριφορά του ξεχωρίζει από αυτή των άλλων και συχνά δημιουργεί προβλήματα τόσο στον εαυτόν του, όσο και στους άλλους. Το πρώτο βασικό ερώτημα που θα πρέπει να απασχολήσει έναν εκπαιδευτικό είναι αν:

" η συμπεριφορά του παιδιού απέχει πολύ από αυτή των υπολοίπων".

Ο εκπαιδευτικός που ασχολείται με τα μικρά παιδιά, προκειμένου να εντοπίσει την "υπερκινητική συμπεριφορά" ελέγχει τη συμπεριφορά του παιδιού ως προς την κίνηση. Παρατηρεί εάν αυτή είναι ανάλογη με την ηλικία του, εάν διαρκεί πολύ διάστημα, ή εμφανίζεται σε συγκεκριμένες καταστάσεις, εάν το παιδί εμφανίζει παράλληλα και άλλες δυσκολίες.

Σύμφωνα με τον Herbert (1998), "η ιδιοσυγκρασία κάποιων παιδιών χαρακτηρίζεται από υψηλή ένταση". Τα παιδιά αυτά περιγράφονται ως άτομα ιδιαίτερα ενεργητικά, τα οποία ενθουσιάζονται υπερβολικά, είναι θορυβώδη, άγρια και συχνά εκτός ελέγχου. Δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν τους άλλους όταν μιλούν και να συγκεντρώσουν την προσοχή τους, ακόμα και για σύντομα χρονικά διαστήματα.

"Υπερ-κινητικά" παιδιά συνήθως θεωρούνται τα παιδιά που είναι ζωηρά, ατίθασα, που κινούνται συνέχεια, που δε δέχονται εύκολα όρια και που ενδέχεται να είναι ανυπάκουα.

Η μελέτη των εκδηλώσεων αυτών των παιδιών στην καθημερινή τους ζωή έδειξε ότι αυτή η "υπερ-κινητικότητα" μπορεί να είναι :

- Κατ' αρχάς κάτι το φυσιολογικό, ανάλογο της ηλικίας των παιδιών. Ως γνωστόν, παιδιά 2-3 ετών εμφανίζουν έντονη κινητικότητα και δράση, χαρακτηριστικό της ηλικίας τους, κάτι το οποίο δεν πρέπει, όμως, να συνεχίζεται στην ηλικία των 5 ή 6 χρόνων.
- Σύμπτωμα, απόκλιση δηλαδή, από την ομαλή λειτουργία ή αλλιώς, εκδήλωση / συμπεριφορά ως ένδειξη κάποιων δυσκολιών.
- Σύνδρομο, δηλαδή σύνολο συμπτωμάτων, που συνιστούν το λεγόμενο "Υπερκινητικό Σύνδρομο", την "Υπερκινητική Διαταραχή" ή "Υπερκινητικότητα" (Στάμου, 2001).

ΥΠΟΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ

Με την έννοια "Υπερ-κινητικό σύνδρομο" ή "Υπερκινητικότητα", όπως ονομάζεται εκλαϊκευμένα η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με Υπερκινητικότητα, επισημαίνεται κατ' αρχάς η συνεχής ενεργητικότητα και η υπερβολική έλλειψη ηρεμίας του ατόμου.

Τα κλινικά διαγνωσμένα ως υπερκινητικά παιδιά, παρουσιάζουν παρορμητική συμπεριφορά ή ενεργούν προτού σκεφτούν, παρουσιάζουν μεγάλη διάσπαση προσοχής, αδυνατούν συνήθως να απασχοληθούν για αρκετή ώρα με μια δραστηριότητα και μεταπηδούν απ' τη μια στην άλλη.

Η συγκεκριμένη συμπεριφορά, η οποία συχνά συνδέεται με μαθησιακές δυσκολίες, αποδίδεται κατά το *Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών* (DSM III-R) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας, με τον όρο "διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας" (attention deficit hyperactive disorder : ADHD). Όπως είναι αντιληπτό, το κέντρο βάρους της διαταραχής μετατοπίζεται προς το σύμπτωμα της έλλειψης προσοχής. Για το λόγο αυτό, στην πλέον πρόσφατη έκδοση (1994) του *Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου* (DSM IV) διαχωρίζονται τα παιδιά που παρουσιάζουν και ελλειμματική προσοχή και υπερκινητικότητα, από αυτά που παρουσιάζουν μόνο την ελλειμματική προσοχή.

Όλοι οι άνθρωποι με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής δεν είναι υπερκινητικοί και παρορμητικοί. Ωστόσο, πολλά από τα άτομα που παρουσιάζουν έλλειψη προσοχής, θα μπορούσαν να εμφανίσουν επιπρόσθετα παρορμητικότητα και υπερκινητικότητα (Brown, 1995).

Έτσι, περιγράφεται η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής / υπερκινητικότητας με τρεις υποτύπους (DSM IV, 1994):

- Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής / Υπερκινητικότητας με Προεξάρχοντα τον Απρόσεκτο Τύπο.
- Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής / Υπερκινητικότητας με Προεξάρχοντα τον Υπερκινητικό - Παρορμητικό Τύπο.
- Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής / Υπερκινητικότητας, Συνδυασμένος Τύπος.

Το παιδί με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής (ΔΕΠ) χωρίς υπερκινητικότητα, παρουσιάζει σοβαρά γνωσιακά προβλήματα και κατ' επέκταση, μαθησιακές δυσκολίες, όχι, όμως, και προβλήματα διαγωγής, σε αντιδιαστολή με το παιδί με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με υπερκινητικότητα (ΔΕΠ/Υ), το οποίο ενδέχεται να παρουσιάσει προβλήματα διαγωγής που ίσως εξελιχθούν σε επιθετική και παραβατική συμπεριφορά.

Η παρούσα εργασία ασχολείται με τα παιδιά που παρουσιάζουν διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με υπερκινητικότητα (ΔΕΠ/Υ). Μελετά/επισημαίνει τα βαθύτερα χαρακτηριστικά, θετικά και αρνητικά, των παιδιών με υπερκινητικό σύνδρομο, τη στάση των γονέων, του εκπαιδευτικού και του γενικότερου περιβάλλοντός τους.

1.2 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΥΠΕΡ-ΚΙΝΗΤΙΚΟ ΣΥΝΔΡΟΜΟ

Σύμφωνα με απόψεις γονιών υπερκινητικών παιδιών, ορισμένες από τις δυσκολίες που συνδέονται με το εν λόγω σύνδρομο ξεκίνησαν απ' τα πρώτα χρόνια της ζωής των παιδιών τους, και μάλιστα από τις πρώτες μέρες.

Όταν το παιδί βρίσκεται στο θάλαμο νεογνών, παραμένει άγρυπνο, φωνάζει πολύ και κοιμάται λίγο. Αμέσως μετά επιζητά απ' τους άλλους τη διαρκή ενασχόληση μαζί του, ενώ "βάζει τις φωνές" όταν δυσαρεστείται. Ορισμένα βρέφη επιχειρούν να σταθούν όρθια, στα ποδαράκια τους, αρκετά νωρίς, και το ελεύθερο τρέξιμο αρχίζει πριν το δωδέκατο μήνα της ζωής τους. Εφόσον είναι πλέον σε θέση να τρέξει, αρχίζει να χοροπηδάει, σκαρφαλώνει σε ψηλά αντικείμενα και ξαναπηδάει κάτω, είναι πάντα σε δράση και κίνηση, ενώ οι στιγμές του "αλλάγματος" το κουράζουν ή το δυσαρεστούν.

Στην ηλικία του νηπιαγωγείου, το παιδί κινείται σχεδόν σε όλα τα επίπεδα για να εξερευνήσει το χώρο, χωρίς να αντιλαμβάνεται τους κινδύνους και να κατανοεί τις απαγορεύσεις. Είναι γενικά πρόσχαρο και χαρούμενο απέναντι σε όλους τους ανθρώπους. Παρόλο που η γλωσσική του ανάπτυξη έχει ξεκινήσει από πολύ νωρίς, κάνει λάθη στην προφορά και διατηρεί για καιρό πολλές "νηπιακές" λέξεις, ενώ ο ρυθμός ομιλίας του είναι ταχύς. Μπορεί να χαρακτηριστεί ως παρορμητικό, ενώ παρουσιάζει εκρήξεις οργής και κλάμα έντονο και διαρκές. Η διάθεσή του αλλάζει γρήγορα και εύκολα. Συνήθως επιδιώκει να παίξει με τα άλλα παιδιά. Η ενδεχόμενη όμως επιθετικότητά του, η ανυπακοή του στους απλούς και κοινούς κανόνες του συνεργατικού ή ομαδικού παιχνιδιού, η συχνή τάση του να χαλάει παιχνίδια / κατασκευές, ακόμα κι αν δεν είναι δικά του,

έχουν σαν αποτέλεσμα την αποστροφή των άλλων παιδιών, τη δυσαρέσκειά τους.

Σε γενικές γραμμές, το υπερκινητικό παιδί είναι ένα παιδί με υψηλότατα επίπεδα ενέργειας, που αρχίζει τις δραστηριότητές του με ορμή και ένταση. Είναι ανήσυχο και έχει την τάση να αγγίζει συνεχώς διάφορα αντικείμενα του περιβάλλοντός του. Όταν κάθεται, πολύ συχνά αλλάζει στάση ή σηκώνεται απ' το κάθισμά του ξαφνικά, κάνει διάφορες κινήσεις ή αλλάζει θέση (Μαρκοβίτης – Τζουριάδου, 1991). Το παιδί εκδηλώνει μεγαλύτερη κινητικότητα απ' ό,τι οι συνομήλικοί του. Γίνεται πολύ ζωντανό όταν πλήττει, όταν δεν καταφέρνει κάτι ή όταν το πιέζει ο χρόνος, όταν είναι στεναχωρημένο ή πολύ χαρούμενο. Μια σκόπιμη και σωστά οργανωμένη - οροθετημένη κινητική δραστηριότητα, όπου καταναλώνει μεγάλη ενέργεια, το βοηθά να ξαναησυχάσει.

Είναι πολύ δύσκολο για ένα παιδί με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με υπερκινητικότητα, να εστιάσει σε μια και μόνο δραστηριότητα κάθε φορά. Συχνά "πετάγεται" απ' τη μια εργασία στην άλλη, συνήθως χωρίς να έχει ολοκληρώσει κάποια από αυτές. Με ευκολία διασπάται σε πολλαπλές και άσκοπες δραστηριότητες, ενώ αδυνατεί να εκδηλώσει την "αναμενόμενη" / "προβλεπόμενη" συμπεριφορά για πάνω από ελάχιστα λεπτά. Λόγω της συμπεριφοράς του βρίσκεται στο επίκεντρο της προσοχής των άλλων, κάτι το οποίο το επιζητά και το προκαλεί.

Το υπερκινητικό παιδί προκαλεί συχνά ζημιές και είναι επιρρεπές σε ατυχήματα. Δεν αντιλαμβάνεται τις αντιδράσεις των ανθρώπων του περιβάλλοντός του και τις πιθανές εκρήξεις θυμού, αφού η συμπεριφορά του δεν είναι από πρόθεση. Λόγω της απροσεξίας του και της "ιδιαίτερης" συμπεριφοράς του, οι δικοί του άνθρωποι φροντίζουν συνήθως ώστε το περιβάλλον - ο χώρος μέσα στον οποίο κινείται το παιδί, να είναι κατάλληλα διαμορφωμένος και το δωμάτιό του σωστά διαρρυθμισμένο, με

όσο το δυνατόν λιγότερα αντικείμενα. Ασφαλίζουν τις πρίζες, τα ράφια, ακόμα και τα παράθυρα, ενώ συχνά του απαγορεύουν να πλησιάζει συγκεκριμένες περιοχές και να αγγίζει ορισμένα αντικείμενα, πολλά από τα οποία τελικά κλειδώνουν ή φυλάσσουν με ασφάλεια, για να μην μπορεί να τα φτάσει (Neuhaus, 1998).

Το υπερκινητικό παιδί, λόγω της παρορμητικής συμπεριφοράς του, ενεργεί άμεσα, αυθόρμητα, χωρίς νωρίτερα να έχει σκεφτεί και επανεξετάσει την πραγματικότητα. Έχει περιέργεια να μάθει για κάθε τι που συμβαίνει ή υπάρχει γύρω του, ενώ χωρίς δισταγμό, εξωτερικεύει αμέσως αυτό που αντιλαμβάνεται ή γνωρίζει, καθώς και τις προσωπικές του σκέψεις που συνδέονται με τις εν λόγω αντιλήψεις. Θεωρεί ότι πρέπει όλα να αλλάξουν και να διαμορφωθούν σε συγκεκριμένες σκέψεις και πράξεις. Σύμφωνα με έρευνες και απόψεις ειδικών, ως έφηβος ή νεαρός ενήλικας θα γίνει ιδιότροπος και κυκλοθυμικός, ενώ πάντα θα τον συνοδεύει αίσθημα χαμηλής αυτοεκτίμησης, το οποίο συνδυάζεται με γενικότερους φόβους για τη ζωή και το θάνατο.

Πρέπει να σημειωθεί ότι το παιδί δεν παρουσιάζει κάποια στέρηση σε κοινωνικό ή νοητικό επίπεδο, σε σχέση με τους συνομηλίκους του, αλλά δυσκολεύεται να προσαρμοστεί στις καθημερινές συνθήκες της ζωής (Neuhaus, 1998).

Αντιμετωπίζει προβλήματα στον έλεγχο της συμπεριφοράς του, καθώς του είναι αδύνατο να μείνει ήσυχο, να μην κουνιέται ή να μη μιλάει. Συνήθως, είναι ανοργάνωτο και ακατάστατο και γίνεται ορμητικό και επιθετικό όταν θυμώνει. Προσβάλλεται εύκολα. Διακόπτει τη συζήτηση συχνά, για σχετικούς ή άσχετους με το θέμα λόγους. Του αρέσει να ονειροπολεί και να πλάθει τη δικιά του φανταστική ιστορία.

Αντιλαμβάνεται αμέσως τις στάσεις, τις διαθέσεις και τα συναισθήματα των άλλων προς αυτό, δηλαδή αν κάποιο άλλο πρόσωπο του αντιτίθεται, το συμπαθεί ή το αντιπαθεί.

Αρκετά νωρίς, το παιδί, επιδιώκει να είναι ανεξάρτητο, αυτόνομο και ελεύθερο, να κάνει μόνο αυτό που το ίδιο έχει διάθεση. Ο ενθουσιασμός του για πολλά πράγματα στην αρχή είναι μεγάλος κι έντονος, αλλά δε διαρκεί πολύ. Όταν βάλει κάτι στο μυαλό του, θέλει να το πραγματοποιήσει αμέσως. Δε θέλει και δεν μπορεί να περιμένει. Σε περίπτωση αποτυχίας του, απογοητεύεται και δεν ξαναπροσπαθεί. Συχνά χρησιμοποιεί εκφράσεις όπως "δεν μπορώ", "δε θέλω", "αυτό είναι βλακεία" (Neuhaus, 1998).

Οι σχέσεις του υπερκινητικού παιδιού με τους συνομηλίκους του δεν είναι ιδιαίτερα αρμονικές. Του αρέσει να δίνει εντολές στα άλλα παιδιά, και το ίδιο να συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες. Όταν κάτι του προκαλεί δυσφορία, δυσανασχετεί και δε διστάζει να χρησιμοποιήσει άσχημο λεξιλόγιο. Επεμβαίνει στο παιχνίδι των άλλων παιδιών, χωρίς προηγουμένως να τα ρωτήσει, προσπαθεί να τραβήξει την προσοχή τους, ενώ ξαφνικά μπορεί να γίνει επιθετικό μαζί τους, σπρώχνοντάς τα, παλεύοντας με γροθιές, κλοτσώντας τα ή παίρνοντάς τους διάφορα πράγματα. Επίσης, συνηθίζει να καταστρέφει αυτό με το οποίο καταπιάνεται, είτε είναι δικό του, είτε μια κατασκευή / δημιουργήμα ενός άλλου παιδιού.

Το υπερκινητικό παιδί δεν τηρεί - δεν μπορεί να τηρήσει - ακόμα και τους πιο απλούς και κοινούς κανόνες, όχι μόνο σ' ένα παιχνίδι, αλλά και στη ζωή γενικότερα, και γι' αυτό προσπαθεί να θέσει τους δικούς του. Αντιμετωπίζει δυσκολία συνύπαρξης με τ' άλλα παιδιά, όχι μόνο λόγω της κινητικής του δραστηριότητας, αλλά και λόγω της εσωτερικής του ενέργειας και διαφορετικής αντιμετώπισης του κόσμου, της ζωής. Η εκμάθηση κανόνων συμπεριφοράς και κόσμιων συνηθειών, είναι μια διαδικασία που κουράζει και δυσκολεύει το υπερκινητικό παιδί.

Όσον αφορά τις ικανότητες και δυνατότητες του υπερκινητικού παιδιού στην κίνηση πιο συγκεκριμένα, έχει αρκετά ανεπτυγμένη την αδρή

κινητικότητα. Είναι κινητικά δραστήριο, του αρέσει κάθε τι που σχετίζεται με την ταχύτητα (όπως, για παράδειγμα, ένα γρήγορο αυτοκίνητο) και γι' αυτό, έχει την ικανότητα να αντιδρά αστραπιαία και με μεγάλη αποτελεσματικότητα, ανά πάσα στιγμή. Αντίθετα, στις δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας, συνήθως δεν μπορεί να αντεπεξέλθει άνετα, καθώς δεν κατέχει τον επαρκή έλεγχο των λεπτών κινήσεων των μελών του, και γι' αυτό δεν το ενθουσιάζουν. Έχει δυσκολίες στη ζωγραφική, στην κοπτική, στο γράψιμο γενικότερα - χωρίς αυτό να είναι απόλυτο - δραστηριότητες που ούτε του αρέσουν, ούτε και εξασκείται σε αυτές. Προτιμά άλλου είδους ασχολίες, που του δίνουν τη δυνατότητα να απελευθερώσει μεγάλη ποσότητα ενέργειας, με δυσάρεστες ίσως συνέπειες, αφού το κάνει ανεξέλεγκτα.

Όταν έρθει η ώρα το παιδί να πάει στο σχολείο, το κάνει πολύ άνετα και ευχάριστα, καθώς σκέφτεται μόνο το παιχνίδι. Παρ' όλα αυτά, συμμετέχει σχεδόν σε όλες τις δραστηριότητες και κάνει ασυνήθιστα ώριμες, έξυπνες και ακριβείς παρατηρήσεις ή / και ερωτήσεις, δίνει απαντήσεις που περικλείουν πολλή γνώση, ευστοχία και ευστροφία, και προκαλούν έκπληξη στους άλλους.

Στη σχολική ηλικία, παρατηρούνται μερικές ακόμα δυσκολίες. Χαρακτηριστική είναι η εκμάθηση της γραφής. Για τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά η διαδικασία αυτή είναι αρκετά κοπιαστική. Κάνουν με το μολύβι απότομες και ανεξέλεγκτες κινήσεις, πιέζοντάς το δυνατά, ενώ στην αντιγραφή κάνουν συχνά λάθη.

Είναι απρόθυμα να ασχοληθούν με εργασίες στο σπίτι, και γι' αυτό, όταν έρθει εκείνη η ώρα, προσπαθούν να διαφύγουν και απασχολούνται με οτιδήποτε άλλο. Όταν θεωρήσουν ότι οι σχολικές εργασίες είναι δύσκολες, παρουσιάζουν μια ξαφνική "ψυχική κόπωση" και διάθεση για ύπνο. Σε περίπτωση, που το παιδί παρουσιάζει μια πρόσθετη αντιληπτική ή μαθησιακή δυσκολία, είναι φανερό ότι αυτή ενδυναμώνεται εξαιτίας του

συνδρόμου της "διαταραχής ελλειμματικής προσοχής με υπερκινητικότητα" (Neuhaus, 1998).

Το υπερκινητικό παιδί δυσκολεύεται στη συστηματική και πλήρη κατανόηση ενός συγκεκριμένου προβλήματος. Αντιλαμβάνεται εν μέρει τις οδηγίες και τις εξηγήσεις που του δίνονται λόγω της αδυναμίας του να εστιάζει την προσοχή του σ' ένα συγκεκριμένο θέμα για όση ώρα χρειάζεται, κάτι που σε συνδυασμό και με την τάση του να δίνει γρήγορες απαντήσεις, το οδηγούν σε λάθος λύσεις. Είναι πιθανόν στα πρώτα χρόνια της σχολικής του πορείας να έχει σοβαρά προβλήματα στην ορθογραφία, στο γράψιμο, δυσκολίες στην αριθμητική, χωρίς βέβαια αυτό να είναι δεδομένο και σίγουρο. Επιπλέον, δεν ενδιαφέρεται για την εικόνα των βιβλίων και των τετραδίων του, και η σχολική του τσάντα είναι μόνιμα ακατάστατη.

Παρ' όλη την υπερβολική συμπεριφορά του, το παιδί επιζητά συχνά και έντονα τον έπαινο. Στενοχωριέται και παραπονιέται όταν δεν το ενθαρρύνουν και επιβραβεύουν για κάποια προσπάθεια ή κατόρθωμά του. Ωστόσο, επειδή εκφράζει τη γνώμη του άφοβα, με ευθύτητα και ειλικρίνεια, συχνά εκλέγεται στα μαθητικά όργανα και έχει δυναμική και ενεργή συμμετοχή στις μαθητικές κινητοποιήσεις και εκδηλώσεις.

Τα άτομα με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με υπερκινητικότητα συνηθίζουν να αποδίδουν την αιτία για κάθε τους ανησυχία σε άλλα άτομα ή γεγονότα. Επίσης, σε γιορταστικές περιόδους (όπως π.χ. Χριστούγεννα / Πάσχα), στις αλλαγές του καιρού ή στην πανσέληνο, παρουσιάζουν καταθλιπτική διάθεση και απόμακρη συμπεριφορά.

Πολλά από τα υπερκινητικά παιδιά παρουσιάζουν προβλήματα κατά τη διάρκεια του ύπνου τους. Δυσκολεύονται να κοιμηθούν το βράδυ, και όταν το καταφέρουν, ο ύπνος τους είναι βαθύς αλλά ανήσυχος. Συχνά παραμιλούν, ή ξυπνούν ταραγμένα, με δυνατές φωνές. Το πρωί

σηκώνονται δύσκολα από το κρεβάτι, ενώ γενικότερα, αν ξεφύγουν έστω και λίγο από το συνηθισμένο ωράριό τους, δεν επανέρχονται εύκολα, αλλά πρέπει να νιώσουν έντονη εξάντληση για να κοιμηθούν. Μπορεί επίσης, να παρουσιάσουν νυκτερινή ενούρηση, γεγονός που τους προκαλεί δυσάρεστα συναισθήματα (Neuhaus, 1998).

1.3 ΤΑ ΘΕΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Θα ήταν λάθος να σταθεί κανείς μόνο στα προβλήματα - αρνητικά χαρακτηριστικά ενός υπερκινητικού παιδιού, αδιαφορώντας για τα θετικά του. Το παιδί, σε κάθε περίπτωση, έχει κάποια θετικά γνωρίσματα / στοιχεία, τα οποία ίσως να μην είναι εμφανή απ' την αρχή, γιατί το πρόβλημα είναι μεγάλο. Μπορούμε όμως, να τ' αναζητήσουμε, να "επενδύσουμε" πάνω σ' αυτά, να τα χρησιμοποιήσουμε ως θέλγητρο για την ελαχιστοποίηση του προβλήματος. Εάν επικεντρωθούμε στα ελαττώματά του, θα σταθεί αδύνατο και να καταλάβουμε και να βοηθήσουμε το παιδί.

Ένα από τα βασικά θετικά χαρακτηριστικά που έχει παρατηρηθεί σε παιδιά με το σύνδρομο "διαταραχής ελλειμματικής προσοχής με υπερκινητικότητα" είναι η άμεση και αυθόρμητη προθυμία τους να βοηθήσουν οποιονδήποτε άλλον έχει ανάγκη από στήριξη και βοήθεια. Τα διακατέχει η αίσθηση του δικαίου, όχι μόνο για τον εαυτό τους, αλλά και για τους άλλους γύρω τους. Δεν ανέχονται την αδικία, και συχνά εκφράζουν έντονα και με ανεξέλεγκτο τρόπο τα σχετικά τους παράπονα. Όταν συνειδητοποιήσουν ότι κάποιος αδικείται ή υποτιμάται, επεμβαίνουν δυναμικά, ακόμα κι αν το περιστατικό δεν τους αφορά, προκειμένου να "αποκαταστήσουν τη δικαιοσύνη" (Neuhaus, 1998).

Άλλο θετικό χαρακτηριστικό είναι ότι τα παιδιά αυτά είναι ενθουσιώδη και πρόθυμα να συμμετάσχουν σε κάθε εκδήλωση του περιβάλλοντός τους και δείχνουν έντονο προσωπικό ενδιαφέρον για πολλά και διαφορετικά γεγονότα που λαμβάνουν χώρα γύρω τους. Παρουσιάζουν ισχυρή μνήμη και μάλιστα συγκρατούν και ανακαλούν λεπτομέρειες που έχουν υποπέσει τυχαία στην αντίληψή τους. Έτσι, συλλέγουν πληροφορίες και μαθαίνουν πολλά, αλλά όχι με συστηματικό τρόπο. Είναι δεκτικά σε διάφορα ερεθίσματα και αξιοποιούν πολλαπλές καταστάσεις, ενώ η ταχύτητα αντίδρασης είναι μεγάλη. Έχουν ιδιαίτερα ανεπτυγμένη την αίσθηση του προσανατολισμού. Χαρακτηρίζονται για συναισθηματικό πλούτο και δε διστάζουν να εκφράσουν ανά πάσα στιγμή την αγάπη τους, όχι μόνο σε αγαπημένα τους πρόσωπα, αλλά επίσης και στα ζώα και τη φύση.

Έχει παρατηρηθεί ότι παρουσιάζουν συχνά ευστροφία, φαντασία, δημιουργικότητα και εφευρετικότητα. Επίσης, αναπτύσσουν ιδιαίτερα ετοιμότητα σε οτιδήποτε κι αν συμβεί. Όπως ήδη αναφέραμε, υπάρχουν στιγμές που αυτά τα παιδιά μοιάζουν να είναι αφηρημένα, να δραπτετεύουν κατά κάποιο τρόπο στον δικό τους φανταστικό κόσμο. Όμως, σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών, τα παιδιά επεξεργάζονται όλες τις πληροφορίες που τους παρέχονται απ' το περιβάλλον, διερευνούν το χώρο, σκέφτονται αστραπιαία και μας εκπλήσσουν με τους ασυνήθιστους συνειρμούς και τις ιδέες τους, τις διευκρινιστικές ερωτήσεις που θέτουν και τις λύσεις που προτείνουν.

Υπάρχει η αντίληψη ότι τα άτομα με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με υπερκινητικότητα προτιμούν συγκεκριμένα επαγγέλματα, μέσα από τα οποία τους παρέχεται η δυνατότητα να ενεργήσουν δυναμικά, να γίνουν ριψοκίνδυνα, να προσφέρουν στο κοινωνικό σύνολο, να βοηθήσουν συνανθρώπους τους, να ανακαλύψουν ή να δημιουργήσουν κάτι το μοναδικό.

ΥΠΟΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1 ΤΟ ΣΥΝΔΡΟΜΟ ADHD ΚΑΙ ΟΙ ΕΡΕΥΝΕΣ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΓΙΝΕΙ

Το "Υπερκινητικό σύνδρομο" ή αλλιώς η "διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με υπερκινητικότητα" προβλημάτισε καθ' όλη τη διάρκεια του εικοστού αιώνα πολλούς ερευνητές και γιατρούς. Πραγματοποιήθηκαν αρκετές έρευνες από σημαντικούς επιστήμονες, προκειμένου να εντοπιστεί η αιτιολογία του συνδρόμου. Συνοπτικά αναφέρω κάποιες από αυτές.

Στις αρχές του εικοστού αιώνα, στην Αγγλία, ο γιατρός G. Still θεώρησε ότι η αιτιολογία του συνδρόμου ενδεχομένως ήταν νευρολογικής φύσεως. Επίσης αναλογίστηκε για πρώτη φορά τον κληρονομικό παράγοντα και τον καθοριστικό ρόλο που πιθανότατα αυτός διαδραματίζει (Neuhaus, 1998).

Αργότερα, οι Kahn και Cohen εξέτασαν την "οργανική κινητικότητα" που εντόπισαν σε ενήλικες, και την ονόμασαν "ελλιπή έλεγχο της παρόρμησης, με υπερβολική ενεργητικότητα και μειωμένη διάρκεια προσοχής" (Kahn & Cohen, 1934). Αυτό το σύνδρομο ονομάστηκε "σύνδρομο ελλιπούς ηρεμίας", ενώ παράλληλα περιγράφηκε η συμπτωματολογία που παρουσιάζει ένα υπερκινητικό παιδί, από το ζευγάρι ερευνητών Bradley (Neuhaus, 1998).

Το 1957 ο Lauffer διερωτήθηκε αν πράγματι υπάρχει σ' αυτά τα παιδιά κάποια οργανική δυσλειτουργία (Lauffer, 1957), αλλά και ειδικοί στην Αμερική άρχισαν να αμφιβάλλουν αν οι μοναδικοί υπεύθυνοι για την παρουσία των συμπτωμάτων στα παιδιά, ήταν οι γονείς τους (Neuhaus, 1998).

Κατά τη δεκαετία του 1970, οι Αμερικανοί, μελετώντας το σύνδρομο, έστρεψαν την προσοχή τους κατά ένα μεγάλο ποσοστό στα προβλήματα που συνυπήρχαν με την υπερκινητικότητα, δηλαδή, τη διάσπαση προσοχής και την παρορμητικότητα. Πάνω σ' αυτή τη βάση στηρίχθηκαν οι έρευνες και οι θεραπείες που αναλάμβαναν. Λίγο αργότερα, το 1984, η V. Douglas θεώρησε το σύνδρομο ως μια κεντρική βλάβη του αυτοελέγχου του ατόμου. Σύμφωνα με την τοποθέτησή της, αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τα υπερκινητικά παιδιά να επικεντρώνουν σε κάτι την προσοχή τους για πολύ μικρό χρονικό διάστημα και να μην είναι σε θέση να αναστείλουν τις παρορμητικές αντιδράσεις τους ανά πάσα στιγμή. Σύμφωνα με τη Chelune και την "υπόθεση του πρόσθιου εγκεφάλου" (Chelune, et al., 1986) η υπερκινητικότητα και η παρορμητικότητα αποτελούν στοιχεία έκφρασης μιας ελλιπούς ικανότητας ελέγχου.

Στη Δανία, το 1984 ο Lou και οι συνεργάτες του απέδειξαν ότι τα υπερκινητικά παιδιά παρουσιάζουν ανεπαρκή αιμάτωση στον πρόσθιο εγκέφαλο, και συγκεκριμένα το δεξί ημισφαίριο τροφοδοτείται κάπως λιγότερο, σε σχέση με το οπίσθιο μέρος του εγκεφάλου. Όλα αυτά έχουν αποτέλεσμα ο εγκέφαλος να μην μπορεί να περιορίσει τις "αυθόρμητες" αντιδράσεις στα διάφορα ερεθίσματα (Lou, et al., 1984).

Επειδή, όμως, το άτομο δεν μπορεί να ελέγξει την πρόσληψη των μηνυμάτων και των ερεθισμάτων, περνά με εκπληκτική ταχύτητα από το ένα θέμα στο άλλο, χωρίς δυνατότητα συγκέντρωσης και προσήλωσης σ' ένα από αυτά, αλλά σε όλα ταυτόχρονα. Βέβαια, πολλά στοιχεία και λεπτομέρειες δε γίνονται αντιληπτά, με αποτέλεσμα η συνολική εικόνα να είναι ελλιπής ή παραμορφωμένη (Denckla, 1995).

Τελικά, η δυσκολία εντοπίζεται στην αδυναμία του παιδιού να εντοπίσει το κατάλληλο για την εκάστοτε περίπτωση ερέθισμα, να το επιλέξει την κατάλληλη στιγμή και να προσηλωθεί σε αυτό. Σύμφωνα με

τον Zental (1987), η μάθηση αυτών των ατόμων διευκολύνεται από ελκυστικά ερεθίσματα.

Επιστημονικές παρατηρήσεις δείχνουν ότι τα αγόρια παρουσιάζουν τη "διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με υπερκινητικότητα" από έξι έως δέκα φορές πιο συχνά, σε σύγκριση με τα κορίτσια. Η διάγνωση της διαταραχής στα κορίτσια γίνεται δυσκολότερη, καθώς τα τυπικά συμπτώματα υπερκινητικότητας ή παρορμητικότητας δεν είναι εμφανή κατά τη διάρκεια της παιδικής τους ηλικίας. Χαρακτηριστικά όπως η έλλειψη προσοχής, η δυσκολία στη συγκέντρωση, η αναποφασιστικότητα, η συναισθηματική αστάθεια, η συνεχής ανησυχία και η ονειροπόληση που ενδεχομένως εμφανίζουν, αποδίδονται σε τελείως διαφορετικά αίτια. Ένα κορίτσι μπορεί να παρουσιάσει κάποια προβλήματα σε συγκεκριμένους, μεμονωμένους τομείς, οπότε να θεωρηθούν ως αντίδραση της ηλικίας ή να αποδοθούν σε μη κλινικούς λόγους. Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί ότι οι γονείς των κοριτσιών απευθύνονται με μεγαλύτερη δυσκολία στους ειδικούς, απ' ό,τι κάνουν οι γονείς των αγοριών. Σήμερα, παρατηρούνται όλο και περισσότερα άτομα με αυτή τη διαταραχή, που πολλές φορές μπορεί να είναι καθοριστική για την πορεία της ζωής τους.

2.2 Η ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΤΟΥ ΣΥΝΔΡΟΜΟΥ ΑΔΗΔ. Ο ΕΙΔΙΚΟΣ

Για να γίνει μια ακριβής διάγνωση ΔΕΠ με ή χωρίς Υπερκινητικότητα, οι γονείς των παιδιών ή των εφήβων θα πρέπει να απευθυνθούν σε ειδικούς, όπως ειδικευμένους παιδοψυχιάτρους και ψυχολόγους για παιδιά και εφήβους. Η διάγνωση αποτελεί έργο μόνο ενός ειδικού. Αυτός μπορεί να προσδιορίσει το πρόβλημα, να υποδείξει τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν και να καθορίσει τον τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος.

Η διάγνωση απαιτεί χρόνο, διεξοδική συζήτηση και παρατήρηση. Ο ειδικός προσπαθεί να σχηματίσει ένα πλήρες ιστορικό της ζωής του ατόμου, μέσα από τα άτομα του άμεσου περιβάλλοντός του, τους γονείς του. Συλλέγει στοιχεία για την εγκυμοσύνη, την πορεία του τοκετού και τις τυχόν επιπλοκές, τις φάσεις της ψυχοκινητικής ανάπτυξης του ατόμου με έμφαση στις κινητικές δραστηριότητες, τη γλωσσική του ανάπτυξη, την κατάσταση της υγείας του και για πιθανά ατυχήματα ή αρρώστιες. Επίσης, υποβάλλει ερωτήσεις για το οικογενειακό περιβάλλον, όπως για τα άλλα αδέρφια, τη σειρά γέννησης του παιδιού, τον τρόπο διαπαιδαγώγησης στην οικογένεια, τις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της, και για ό,τι άλλο κρίνει σχετικό με την ανατροφή του παιδιού. Συγκεντρώνει, ακόμα, στοιχεία για την κοινωνική εξέλιξη του παιδιού από τον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο, μέχρι τις ανώτερες σχολικές βαθμίδες, ενώ καταγράφει δηλώσεις των γονέων για το χαρακτήρα του παιδιού τους, την προσωπικότητά του και τη δική τους άποψη για συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του παιδιού.

Εκτός από το γονιό, όπως είπαμε, σε πολλές περιπτώσεις κρίνεται αναγκαία η επαφή και συνεργασία του ειδικού και με σημαντικά πρόσωπα εκτός οικογένειας, όπως είναι ο εκπαιδευτικός. Αυτός είναι ο μόνος αρμόδιος να περιγράψει τη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο, να δώσει μια πλήρη εικόνα των αντιδράσεών του και να εκτιμήσει την επίδοσή του.

Οι ειδικοί που αναλαμβάνουν τη διάγνωση ατόμων σε τέτοιες περιπτώσεις, χρησιμοποιούν διάφορες μεθόδους και κριτήρια αξιολόγησης (π.χ. ψυχολογικά μέσα και τεστ, ειδικές ιατρικές εξετάσεις κ.ά.). Κάτι τέτοιο, όμως, προϋποθέτει και τη συνεργασία του παιδιού. Επειδή παρατηρείται συχνά στα παιδιά με ΔΕΠ (με ή χωρίς υπερκινητικότητα) το φαινόμενο της απροθυμίας για συνεργασία, ο ειδικός-εξεταστής φροντίζει, από την πρώτη κιόλας στιγμή, να

προσεγγίσει με ήρεμο, άμεσο και φιλικό τρόπο το παιδί, να το ενθαρρύνει να συμμετάσχει στην εξέταση και να του δείξει ότι το εμπιστεύεται και το σέβεται. Κατά τη διάρκεια της διαγνωστικής διαδικασίας, ο ειδικός είναι σημαντικό να υποδεικνύει συνεχώς στο παιδί ή στον έφηβο τα θετικά – δυνατά του σημεία, να δείχνει κατανόηση στις αδυναμίες του και να τον πείσει ότι μπορεί να τον βοηθήσει. Να του δίνει εξηγήσεις για το κάθε τι, και να το ενημερώνει κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, αλλά και μετά τη λήξη κάποιας φάσης της διάγνωσης (Neuhaus, 1998).

Σκοπός της διορθωτικής παρέμβασης - οποιαδήποτε μέθοδος κι αν χρησιμοποιηθεί - πρέπει να είναι κατά κύριο λόγο η επίτευξη της ουσιαστικής και βαθιάς επικοινωνίας του παιδιού με τον εαυτό του και το περιβάλλον, ώστε να δώσει το ίδιο το παιδί διέξοδο στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και να μάθει να χειρίζεται τον εαυτό του.

2.3 ΤΟ ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΟΥ

Οι γονείς των υπερκινητικών παιδιών, αμέσως μετά τη διάγνωση ενδέχεται να νιώσουν κάποιο είδος ανακούφισης, η οποία, όμως, γρήγορα θα δώσει τη θέση της στην ανησυχία, ίσως και στην απόγνωση. Αισθάνονται αδύναμοι να αντιμετωπίσουν την κατάσταση και νιώθουν ενοχές (Neuhaus, 1998). Τότε ακριβώς είναι που χρειάζεται πάλι η βοήθεια του ειδικού, ο οποίος θα τους στηρίξει και θα τους ενημερώσει για την απαιτούμενη συμπεριφορά τους και για την πορεία που θα ακολουθήσουν. Θα τους βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν την κατάσταση του παιδιού τους και τη διαφορά του με τα άλλα παιδιά και θα τους οδηγήσει να αποδεχτούν την αναγκαία αλλαγή στη στάση και στις

πεπαιθώσεις τους, σε σχέση με την εξέλιξη του παιδιού τους και το συγκεκριμένο πρόβλημα.

Αν οι γονείς κατανοήσουν τι συμβαίνει στο παιδί, αναγνωρίσουν τα δυνατά του σημεία και το ενισχύσουν, τότε το ίδιο θα μπορέσει να χρησιμοποιήσει όλα τα θετικά του στοιχεία στην καθημερινή ζωή. Επίσης, οι γονείς θα πρέπει να είναι προετοιμασμένοι, πλήρως ενημερωμένοι για την κατάσταση του παιδιού τους και να έχουν τις απαραίτητες γνώσεις να την αντιμετωπίσουν.

Είναι, λοιπόν, αναγκαίο να εντοπιστούν όσο το δυνατόν νωρίτερα οι ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητες των παιδιών αυτών, και να αξιοποιηθούν κατάλληλα από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Με τον τρόπο αυτό, τα παιδιά αρχίζουν να αποκτούν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, αυτοεκτίμηση. Χρειάζονται θετική υποστήριξη και εποικοδομητική κριτική που να αρμόζει στις περιστάσεις, και όχι σχόλια που να επιβεβαιώνουν τις λανθασμένες κινήσεις τους. Όταν κανείς εξοργίζεται, ειρωνεύεται ή σαρκάζει, χάνει τον έλεγχο της κατάστασης, του εαυτού του και του παιδιού. Κάτι τέτοιο μπορεί να αποφευχθεί αν διαφωνήσει με το παιδί σε ήρεμο τόνο φωνής και συζητήσει μαζί του γιατί γίνεται αυτό. Οι αρνητικές δηλώσεις γίνονται αυτόματα εμπόδια και δυσκολεύουν όλο και περισσότερο την επικοινωνία με το παιδί.

Το υπερκινητικό παιδί συνήθως ανταποκρίνεται σε όποια ήρεμη, φιλική και με χιούμορ πρόσκληση του γίνεται, ακόμα κι αν αυτή του είναι δυσάρεστη. Σε αντίθεση με την ενίσχυση και τον έπαινο που μπορεί να του απευθυνθεί για την προθυμία και την προσπάθεια που κατέβαλε, ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα στο οποίο έφτασε, η χρονική πίεση και το φόρτωμα εργασίας δεν το βοηθούν, καθώς το ίδιο δεν μπορεί να κάνει πολλές ενέργειες ταυτόχρονα.

Οι γονείς στοχεύουν στην ενσωμάτωση του παιδιού τους στην κοινωνία, και όχι στην απομάκρυνσή του από αυτήν. Αυτό, μπορεί να επιτευχθεί με σχέσεις και επαφές με άλλες οικογένειες.

Προκειμένου το παιδί με το σύνδρομο ΔΕΠ να μπορέσει να λειτουργήσει, απαιτείται η καθημερινή ζωή του να είναι ρυθμισμένη, οργανωμένη και προβλέψιμη, δομημένη με απλούς, σταθερούς, δεσμευτικούς κανόνες, όσο κι αν το ίδιο στην αρχή διαμαρτύρεται. Η σχετική ενημέρωση, η συζήτηση και ο έλεγχος γίνονται σε καθημερινή βάση, με κάποια χαλάρωση τα σαββατοκύριακα και τις διακοπές. Είναι απαραίτητο τα υπερκινητικά παιδιά να μάθουν κανόνες συμπεριφοράς, όπως επίσης και να εκδηλώνουν ή να διακόπτουν μια συμπεριφορά, ανάλογα με τα σήματα-ενδείξεις που τους απευθύνουν οι γονείς τους (Neuhaus, 1998).

Το σχολείο αποτελεί ένα χώρο ζωής, όπου το παιδί θα πρέπει πρώτα απ' όλα να νιώθει όμορφα και άνετα. Εκεί λοιπόν, ο δάσκαλος οφείλει να προάγει και να στηρίζει την ατομικότητα των μαθητών, να σέβεται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και να μεριμνά για τις ανάγκες τους. Ο ρόλος του είναι άλλοτε κύριος και άλλοτε υποβοηθητικός, υποστηρικτικός, προσπαθώντας πάντα η μάθηση να επιτυγχάνεται με αυτενέργεια και συμμετοχή των μαθητών. Παράλληλα, οφείλει να καλλιεργεί μια ατμόσφαιρα φιλικής διάθεσης, όπου το συγκεκριμένο παιδί – αλλά και όλα τα υπόλοιπα – θα οδηγείται στην αυτοπειθαρχία και στην τήρηση των κανόνων, ενώ ο ίδιος θα είναι ευέλικτος σε κάθε αντίδραση του παιδιού.

Η εξέταση του παιδιού από το δάσκαλο σε κάθε άσκηση που το ίδιο ολοκληρώνει, η συχνή ανατροφοδότησή του (λεκτική ή μη) για όσα κάνει κι ένας κώδικας σημάτων ή κινήσεων / υποδείξεων με τον οποίο θα επικοινωνούν οι δυο τους ανά πάσα στιγμή, η συγκεκριμένη θέση του στην αίθουσα για όλη τη σχολική χρονιά, όπως επίσης και ο ήσυχος συμμαθητής του που κάθεται δίπλα του, και ο οποίος λειτουργεί ως θετικό

μοντέλο προς μίμηση, βοηθούν το παιδί με ΔΕΠ/Υ να υιοθετήσει μια ομαλή συμπεριφορά. Σύντομες παραγγελίες που εμπεριέχουν ένα στόχο, οδηγίες και κανόνες για την τάξη, αλλά και το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, που διατυπώνονται με σαφήνεια, απλότητα και ακρίβεια, διευκολύνουν το παιδί στην κίνησή του μέσα στο χώρο του σχολείου.

2.4 ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΘΕΡΑΠΕΙΑ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΕΠ **(με και χωρίς Υπερκινητικότητα)**

Εξετάζοντας τη σοβαρότητα της κατάστασης του παιδιού, ο ειδικός αποφασίζει για τη χορήγηση ή μη φαρμάκων. Η φαρμακοθεραπεία μπορεί να εφαρμοστεί σε συνδυασμό και με κάποια μορφή ψυχοθεραπείας. Ο ειδικός πρώτα απ' όλα ενημερώνει το ίδιο το παιδί για το πρόβλημά του, αλλά και τους γονείς του, και τους δίνει πλήρεις εξηγήσεις και οδηγίες για τη χορήγηση των φαρμάκων και τον τρόπο επίδρασής τους στο παιδί. Οι παρενέργειες μπορεί να αφορούν δυσκολίες και διαταραχές στον ύπνο, μείωση της όρεξης για φαγητό, ζαλάδες. Συνήθως, τα φάρμακα δεν επαρκούν από μόνα τους να λύσουν το πρόβλημα. Προς στιγμήν μόνο εξαφανίζουν τα συμπτώματα, ενώ το παιδί ενδέχεται να επανέλθει στην προηγούμενη κατάστασή του, μετά τη διακοπή χορήγησής τους (Neuhaus, 1998).

Έχουν προταθεί πολλές μέθοδοι όπως η παιγνιοθεραπεία, η θεραπεία μέσω της τέχνης, το δραματικό παιχνίδι – η θεατρική αγωγή, η συστημική θεραπεία της οικογενείας, η κλασική και η γνωσιακή-συμπεριφοριστική θεραπεία, η ψυχαναλυτική προσέγγιση, η αισθητηριακή αγωγή, η λογοθεραπεία και η ψυχοκινητική, οι οποίες βοηθούν το παιδί να αναγνωρίσει και να κατανοήσει τα συναισθήματά του, να ωριμάσει, να

αποκτήσει αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση. Βελτιώνει την ικανότητά του για αυτοέλεγχο, κατανοεί καταστάσεις που λαμβάνουν χώρα γύρω του και αποκτά την αίσθηση της αποτελεσματικότητας. Μέσα από ομαδικά και ατομικά προγράμματα, το παιδί καταλήγει να ρυθμίσει την παρορμητικότητά του και να ελέγξει τα συναισθήματά του. Συγχρόνως, βελτιώνει την αντιληπτική του ικανότητα ως προς το χώρο και το χρόνο και βαθμιαία αποκτά σωματικό έλεγχο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Το Δραματικό Παιχνίδι, και γενικότερα η Δραματική Τέχνη είναι ένα μέσο επικοινωνίας και ελεύθερης καλλιτεχνικής έκφρασης. Έχουν επισημανθεί από πολλούς μελετητές οι επιδράσεις της, η αξία της, και τα αποτελέσματα σε κάθε άτομο που εμπλέκεται σε αυτήν.

Όπως μαρτυρούν βιβλία και άρθρα που έχουν δημοσιευθεί στη Μεγάλη Βρετανία, τον Καναδά και την Αυστραλία, η Δραματική Τέχνη εφαρμόζεται, εκτός από την Εκπαίδευση, και στο χώρο της Κοινωνιολογίας και της Ψυχολογίας. Χαρακτηριστικό, βέβαια, είναι το γεγονός ότι, παρόλο που αναφέρεται ή αποτελεί μέρος των Αναλυτικών Προγραμμάτων διαφόρων χωρών, όπως της Γαλλίας, της Μεγάλης Βρετανίας, της Αυστραλίας κ.ά., ελάχιστα έχει ερευνηθεί και αξιοποιηθεί η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση, στον τομέα της ειδικής αγωγής (Άλκηστις, 2000).

Οι πρώτες έρευνες που θα αναφέρω, επικεντρώνονται άμεσα ή έμμεσα στη στενή σχέση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με τις κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες.

Σύμφωνα με την Welscher – Forche (1990, 1995) η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, και ιδιαίτερα το Παιχνίδι Ρόλων αποτελούν το κυρίαρχο μέσο έκφρασης των κοινωνικών δεξιοτήτων και μέσο ανάπτυξής τους. Επηρεάζονται οι γνωστικές, συναισθηματικές, ψυχοκινητικές δεξιότητες, εξασκείται η φαντασία και η δημιουργικότητα, βελτιώνονται οι γλωσσικές ικανότητες, καθώς τα παιδιά εκφράζουν τις διαθέσεις τους και εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους με το σώμα τους ή με το λόγο.

Διευρύνεται η ευαισθησία του σώματος, τα συναισθήματα, η ικανότητα για έκφραση, το αυτοσυναίσθημα, η προθυμία για προσπάθεια, η υπευθυνότητα και η ανταπόκριση σε κανονισμούς.

Η J. Widdows από το Guernsey, μέσα από την εμπειρική της έρευνα "Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση, ένα μέσο για αλλαγή", διαμόρφωσε ένα πρόγραμμα που σκοπό έχει να προσφέρει εναλλακτικούς τρόπους και λύσεις για τους μαθητές (κυρίως 6-18 ετών) με προβληματική ή ιδιαίτερη συμπεριφορά, προκειμένου να αναπτυχθούν οι κοινωνικές και προσωπικές τους δεξιότητες (Widdows, 1995, April). Σύμφωνα με την έρευνα αυτή, τα παιδιά με τη Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση θα μπορέσουν να επιτύχουν στη ζωή, να εκτιμήσουν τις αξίες των άλλων, να δυναμώσουν την αυτοπεποίθησή τους, να χειριστούν με ευελιξία διάφορες καταστάσεις του περιβάλλοντός τους. Μέσα από θεατρικά δρώμενα, παρόμοια με αυτά της ζωής, οι μαθητές δίνουν λύσεις σε προβλήματα που προκύπτουν, ενθαρρύνονται να υιοθετήσουν θετικές στάσεις και να αναπτύξουν θετική συμπεριφορά διαρκείας. Η Widdows στο πρόγραμμά της προτείνει ένα συνδυασμό της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση με τη δραματοθεραπεία. Πρόκειται για ένα νεωτερικό πρόγραμμα με παγκόσμια εφαρμογή στην προσχολική, σχολική και εφηβική ηλικία.

Ο H. S. Muscott στο περιοδικό "Perceptions" γράφει για τη συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση μέσα από την πρακτική των προ-κοινωνικών δεξιοτήτων για παιδιά και εφήβους με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς (Muscott, 1998). Η C. Warger αναφέρεται σε μεθόδους που προωθούν την κοινωνική ένταξη μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση, ενώ ο J. Maag επικεντρώνεται σε ασκήσεις χαλάρωσης, τις οποίες και εντάσσει στο γενικότερο πρόγραμμα για την προαγωγή της κοινωνικής ένταξης (Άλκηστις, 2000).

Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση δημιουργεί κίνητρα μάθησης στους μαθητές, τους βοηθά να θέσουν στόχους, ενώ ενισχύει και τη συνεργασία, όπως καταλήγει η Μ. Υαυ μέσα από τη βιβλιογραφική της έρευνα "Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση ως τρόπος διδασκαλίας και μάθησης" (Υαυ, 1992). Σύμφωνα με την C. Pryce, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί μια γλώσσα επικοινωνίας, έναν τρόπο μάθησης, είναι ένα μέσο αυτοέκφρασης, μια θεραπεία, μια πηγή χαράς και ευχαρίστησης (Pryce, 1991).

Πολλά από τα προβλήματα και τις δυσκολίες επικοινωνίας και συμπεριφοράς των παιδιών, μπορούν να ξεπεραστούν με τη βοήθεια της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση, υποστηρίζει η Η. ΕΙολα από το Μπουένος Άιρες (ΕΙολα, 1995, April). Οι δάσκαλοι μπορούν να επιφέρουν θετικότερα αποτελέσματα αν εκπαιδευτούν, εφαρμόσουν ειδικές μεθόδους και θέσουν διαφορετικούς στόχους για κάθε παιδί, ανάλογα με τις ικανότητες και τις ανάγκες του. Προσοχή θα πρέπει να δοθεί στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και τη δυνατότητα έκφρασης όλης της ομάδας και κάθε παιδιού ξεχωριστά.

Μετά από έρευνα η L. McGregor κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί μια καινοτομία, της οποίας οι επιδράσεις στην κοινωνία μπορούν να οδηγήσουν σε βαθιές αλλαγές (McGregor, 1975).

Μέσα από τη Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση, το παιδί αποκτά ευαισθησίες, μοιράζεται τις ιδέες του, τις απόψεις του, τα διάφορα αντικείμενα-παιχνίδια και τις εμπειρίες – προσωπικά του βιώματα με τους άλλους, καθώς ελάχιστα ενεργεί και εργάζεται μόνο του, αλλά συνήθως με μια ομάδα. Όταν λοιπόν, ολόκληρη η ομάδα βιώνει μια δραματική κατάσταση που οδηγεί σε ανταλλαγή ιδεών και εμπειριών, τότε η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση είναι πλέον αποτελεσματική, αφού οδηγεί στη μάθηση (Bolton, 1985).

Τα παιδιά αναπτύσσουν διάφορες συμπεριφορές, τάσεις και στάσεις ως προς την επίλυση των προβλημάτων που εμφανίζονται, δημιουργούν ένα φάσμα λύσεων που διευρύνονται, τροποποιούνται ή συνδέονται μεταξύ τους, και τελικά γίνονται αποδεκτές. Κάθε παιδί καταθέτει τη δική του άποψη, τη δική του λύση στο πρόβλημα, με αποτέλεσμα να γεννιέται μέσα από όλες τις προτάσεις και την αλληλεπίδραση των σκέψεων μια νέα λύση. Αυτός δεν είναι ένας συμβατικός τρόπος διδασκαλίας, όπως υποστηρίζει η Heathcote. Αυτού του είδους η εκπαίδευση, σύμφωνα με τη Woodey, είναι αναβαθμισμένη και απελευθερωτική. Υποβάλλει τα παιδιά σε προβληματισμούς, τα ενθαρρύνει να σκεφτούν και να εκφέρουν σχετικές ερωτήσεις για το θέμα, να κάνουν υποθέσεις (Woodey, 1992). Παράλληλα, ο δάσκαλος καταφέρνει να εξακριβώσει τις προσωπικές αδυναμίες και ανάγκες του κάθε παιδιού, και ανάλογα να προσαρμόσει το πρόγραμμα.

Η D. Kelly, θέλοντας να συμπληρώσει τις σκέψεις του Sapir, υποστηρίζει ότι το "δραματικό" παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να "βιώσει" και να χαρεί το αδύνατο, το παράδοξο, όπως στο όνειρό του, και μέσα απ' αυτήν τη διαδικασία να διευρύνει τον εσωτερικό του εαυτό, να συνεργαστεί και να συνδημιουργήσει με τα άλλα μέλη της ομάδας, και τελικά να αποκτήσει άλλους συνδέσμους και σχέσεις με αυτά (Kelly, 1997 – Sapir, Edward, 1921). Μπορεί να γίνει κανείς ό,τι θέλει, ό,τι φαντάζεται, ό,τι επιθυμεί, να δει από διαφορετική σκοπιά τη ζωή, να γνωρίσει άγνωστους κόσμους, να δημιουργήσει μια νέα ταυτότητα και συνεπώς μια νέα πραγματικότητα. Αναπτύσσει έτσι, κοινωνικές δεξιότητες "επικοινωνίας", μέσα από διαδικασίες που βασίζονται στη γλώσσα και τα σύμβολα (Winnicott, 1974).

Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση είναι ένας παιγνιώδης τρόπος που οδηγεί στη σκέψη και στη μάθηση (Bolton, 1984). Είναι ένας φυσικός τρόπος έκφρασης που μεταδίδει τον πολιτισμό, ενισχύει την ψυχολογική

εξέλιξη των παιδιών και την ανάπτυξη των κοινωνικών και νοητικών δεξιοτήτων (Bunting, 1984).

Η G. Berghammer πραγματοποίησε έρευνα με θέμα "Αξιολογώντας την κριτική σκέψη παιδιών ηλικίας 4 και 5 ετών με την εφαρμογή Δημιουργικής Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση" και κατέληξε στο γεγονός ότι η ικανότητα των παιδιών να προβλέπουν, να εκτιμούν και να αξιολογούν διάφορες καταστάσεις, αυξήθηκε σημαντικά. Παράλληλα, τα παιδιά με μεγάλη ευχέρεια δημιουργούσαν κάτι νέο, έβρισκαν λύσεις ή ιδέες, βελτίωσαν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και τη δραματική τους έκφραση (Berghammer, 1995, April). Επίσης, η L. Wright υποστηρίζει ότι τα παιδιά έχουν ανάγκη από δραστηριότητες δημιουργικού αυτοσχεδιασμού, οργανωμένες και ευέλικτες, ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους (Wright, 1985).

Προκειμένου να διαπιστωθεί και να οριστεί η σχέση της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση με την ειδική αγωγή και τα άτομα με ιδιαίτερη συμπεριφορά, πραγματοποιήθηκαν έρευνες και προγράμματα από εκπαιδευτικούς και θεραπευτές, με στόχο τη "θεραπεία". Επιλέγω και αναφέρω ορισμένες από αυτές, οι οποίες συνδέονται στενότερα με την παρούσα εργασία.

Η Ell. Roth και ο R. Barrett, μετά από έρευνα και μελέτη ενός αγοριού 5 ετών, το οποίο παρουσίαζε υπερκινητικότητα, καθυστέρηση λόγου και αντικοινωνική συμπεριφορά, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το παιχνίδι, σε συνδυασμό με την τέχνη, μπορεί να δράσει διορθωτικά, ίσως και θεραπευτικά, σε παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, και να συντελέσει έμμεσα στην ανάπτυξη της κοινωνικότητάς τους. Το θεραπευτικό πρόγραμμα που εφάρμοσαν περιλάμβανε ασκήσεις αυτοέκφρασης, οργανωμένης συμπεριφοράς, παιχνίδια ρόλων και προγραμματισμένες δραστηριότητες, γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα-

πρόβλημα. Το αποτέλεσμα της παρέμβασης ήταν η μείωση της διαταραγμένης συμπεριφοράς του παιδιού, κάτι που οδήγησε και στη βελτίωση της νοητικής του λειτουργίας και την ανάπτυξη της κοινωνικότητάς του (Roth & Barrett, 1980).

Ο J. Baum και οι συνεργάτες του πραγματοποίησαν έρευνα και ανέπτυξαν ημερήσιο θεραπευτικό πρόγραμμα για νέους, με ασκήσεις για την ανάπτυξη της κοινωνικότητας, Παιχνίδι Ρόλων και τεχνικές χαλάρωσης, σε τέσσερα αγόρια με διαταραγμένη συμπεριφορά, ηλικίας 12-14 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με ακατάλληλη συμπεριφορά στην τάξη, κατάφεραν σε μεγάλο βαθμό να χαλαρώσουν και να διαμορφώσουν μια ομαλή διαπροσωπική συμπεριφορά, καθώς υποδύονταν κοινωνικούς ρόλους στους οποίους δεν είχαν προηγουμένως ασκηθεί. Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση στις κοινωνικές τους δεξιότητες στην τάξη, πιθανότατα λόγω του μικρού δείγματος και της μικρής διάρκειας της παρέμβασης (Baum, Clark, McCarthy & Sandler, 1986).

Οι J. και W. Goodrich, μετά από μελέτη περίπτωσης (case study) που πραγματοποίησαν, συμπέραναν ότι η δραματοθεραπεία διασυνδέει τη Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση, το παιχνίδι και τη γλωσσική επικοινωνία (Goodrich, 1986). Μπορεί να εφαρμοστεί, κατά τη R. Huddleston, και σε υπερήλικα-εξαρτώμενα άτομα, άρρωστα ή νοητικά καθυστερημένα, άτομα με ιδιαίτερη συμπεριφορά. Μέσα από ασκήσεις, παιχνίδια, δραστηριότητες, αυτοσχεδιασμούς, βελτιώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις, αναπτύσσεται η εμπιστοσύνη, η φαντασία, η μνήμη, η αισθητηριακή αντίληψη, η συγκέντρωση, η χαλάρωση, η κινητοποίηση, η φυσική κατάσταση των ατόμων (Huddleston, 1989).

Την επίδραση του Παιχνιδιού Ρόλων σε συνδυασμό και με μεθόδους ενίσχυσης μέσα στην τάξη ερεύνησαν οι M. Lebsack και Ch. Salzberg, σε δυο μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές ηλικίας 14 και

15 ετών. Τα αποτελέσματα ήταν θετικά. Οι αρνητικές αντιδράσεις των παιδιών ελαχιστοποιήθηκαν, αρχικά μόνο κατά τη διάρκεια του προγράμματος, ενώ στη συνέχεια αυτό γενικεύθηκε καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας. Η μείωση της κακής συμπεριφοράς που παρατηρήθηκε κατά την εφαρμογή του προγράμματος, συνεχίστηκε σταθερά και μετά την ολοκλήρωσή του (Lebsack & Salzberg, 1981). Συμπεραίνει, λοιπόν, κανείς πως η επίδραση ενός προγράμματος Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση για άτομα που εκδηλώνουν ιδιαίτερες μορφές συμπεριφοράς είναι σταθερή και διαρκεί ακόμα και μετά τη λήξη του προγράμματος.

Έρευνες που να έχουν απόλυτα στενή συνάφεια με το θέμα δε στάθηκε δυνατόν να βρεθούν, καθώς είναι ελάχιστες παγκοσμίως. Για το λόγο αυτό αναφέρθηκα σε παρεμφερείς μελέτες και έρευνες για άτομα με ιδιαίτερη συμπεριφορά, συναισθηματικές διαταραχές, δυσκολίες κοινωνικοποίησης. Από αυτές προκύπτει ότι η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση και οι τεχνικές της (Παιχνίδι Ρόλων, ασκήσεις ενεργοποίησης, χαλάρωσης, εμπιστοσύνης), βοηθούν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, ατόμων κάθε ηλικίας, με τις οποίες συνδέονται στενά το αυτοσυναίσθημα και η αυτοπεποίθηση, ο νοητικός, συναισθηματικός, αισθητικός και ψυχοκινητικός τομέας. Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις βαθμίδες ενός "κανονικού" ή ειδικού σχολείου, ή και ενός επαγγελματικού εργαστηρίου. Επίσης, σε συνδυασμό με τη δραματοθεραπεία, σε θεραπευτικά κέντρα και ιδρύματα (Αλκηστις, 2000).

Είναι αυτονόητο πως η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση δεν είναι ο μοναδικός τρόπος με τον οποίο μπορεί κανείς να προσεγγίσει ένα παιδί με "διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με υπερκινητικότητα". Άλλες μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης όπως η ζωγραφική, η μουσική, η φωτογραφία και άλλες δημιουργικές δραστηριότητες και ασχολίες μπορεί μέσα από ένα κατάλληλα οργανωμένο πρόγραμμα - ανάλογα την

περίπτωση μελέτης- να έχουν θετική επίδραση και εμφανή αποτελέσματα στη συμπεριφορά του παιδιού. Θεωρώ, όμως, ότι το "Δραματικό Παιχνίδι" ίσως να ενδείκνυται περισσότερο για ένα παιδί που παρουσιάζει συμπτώματα υπερκινητικότητας, καθώς μέσα από αυτό έχει τη δυνατότητα να εκτονωθεί, να βιώσει άλλους ρόλους, να εξωτερικεύσει ελεύθερα τα συναισθήματά του, να δράσει. Σκέφτεται ευέλικτα, αλλά μέσα σε μια οργανωμένη ομάδα με συγκεκριμένους κανόνες, μαθαίνει να είναι ανεξάρτητο, αλλά και ταυτόχρονα να σέβεται και να υπολογίζει τους γύρω του, και καλείται να προτείνει λύσεις και ιδέες μέσα στην ομάδα, για κοινούς προβληματισμούς.

Β' ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Το Δραματικό Παιχνίδι, η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση εντάσσεται στο σύνολο της παιδαγωγικής πρακτικής και αποτελεί ένα μέσο για το σχολείο (κοινό ή ειδικό) σε όλες τις βαθμίδες. Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση, σε άμεση σχέση με τα άτομα που παρουσιάζουν ιδιαίτερη συμπεριφορά, και συγκεκριμένα "υπερκινητικότητα", δεν έχει γίνει επαρκώς αντικείμενο έρευνας, ούτε στην Ελλάδα, ούτε στο εξωτερικό. Φυσικό είναι, λοιπόν, να προκύπτουν πολλαπλά ερωτήματα για το αντικείμενο αυτό. Στην παρούσα έρευνα περιορίστηκα σε ορισμένα ερευνητικά ερωτήματα.

Τα κύρια ερευνητικά μου ερωτήματα ήταν α) αν ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση θα προήγαγε τη διαμόρφωση μιας ομαλότερης – συνεργατικής – κοινωνικής συμπεριφοράς και ως εκ τούτου β) θα περιορίζε την "αδυναμία" της διάσπασης προσοχής ενός παιδιού με συμπτώματα "διαταραχής ελλειμματικής προσοχής / Υπερκινητικότητας" κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του, και αν ναι, σε ποιο βαθμό.

Συγχρόνως, όμως, έθεσα και τα παρακάτω δευτερεύοντα ερευνητικά ερωτήματα:

A) Κατά τη διάρκεια των εργασιών του προγράμματος ποια θα ήταν η εξελικτική πορεία της συμπεριφοράς του συγκεκριμένου παιδιού, όσον αφορά τη διάσπαση προσοχής του.

B) Ποιες θα ήταν οι σχέσεις του παιδιού με συμπτώματα "διαταραχής ελλειμματικής προσοχής / Υπερκινητικότητας" με τους συμμαθητές του, ποιες οι αντιδράσεις του μέσα στην τάξη κατά τη

διάρκεια του προγράμματος, αλλά και ποια η αντίδραση ολόκληρης της ομάδας εργασίας.

Γ) Αν η συμπεριφορά του συγκεκριμένου παιδιού και ολόκληρης της ομάδας, και η πορεία που θα ακολουθούσαν θα γενικευόταν κατά τις άλλες ώρες του σχολικού προγράμματος, και με ποια διάρκεια.

Δ) Αν το Πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση – Δραματικού Παιχνιδιού θα συντελούσε, εκτός από τη βελτίωση των “αδυναμιών” του παιδιού (της διάσπασης προσοχής / υπερβολικά έντονης κινητικότητας - συμπεριφοράς μέσα στην τάξη / σχέσεων με τους συμμαθητές) και στην ανάπτυξη και άλλων δεξιοτήτων, όπως των γλωσσικών, γνωσιο-αντιληπτικών.

Ε) Καθ’ ότι είναι γνωστή η σημασία της συναισθηματικής ανάπτυξης του νηπίου (του παιδιού γενικότερα) και πιο συγκεκριμένα του παιδιού με συμπτώματα υπερκινητικότητας, καθώς και η άμεση σύνδεση με την κοινωνική του ανάπτυξη, προβληματίστηκα για το αν το πρόγραμμα που θα εφαρμόζα θα βοηθούσε το παιδί να αισθανθεί καλύτερα, αν, δηλαδή, θα βελτίωνε το αυτοσυναίσθημα και την αυτοπεποίθησή του.

ΣΤ) Επειδή το πρόγραμμα του Δραματικού Παιχνιδιού αποτελούσε μια προσωπική μου σύνθεση ασκήσεων και τεχνικών Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση (ασκήσεις γνωριμίας, εμπιστοσύνης, χαλάρωσης, παιχνίδι ρόλων...), αναρωτήθηκα ποιες από τις ασκήσεις και τις τεχνικές που θα εφαρμόζα, θα απέδιδαν περισσότερο, σύμφωνα με τους στόχους.

Ζ) Ποια παιδαγωγική θέση και στάση θα έπρεπε να έχω κατά την εφαρμογή του προγράμματος, ώστε να πετύχω τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα στη συμπεριφορά και την ανάπτυξη του συγκεκριμένου παιδιού, αλλά και ολόκληρης της ομάδας.

Η) Ο χώρος – τάξη του νηπιαγωγείου θα έπρεπε να διαμορφωνόταν με ειδικό τρόπο; Και αν ναι, με ποιον τρόπο; Ποια υλικά και αντικείμενα θα βοηθούσαν για την εφαρμογή του προγράμματος;

ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Οι κύριες υποθέσεις της έρευνάς μου, σύμφωνα με την προέρευνα, την εμπειρία μου και τη διεθνή βιβλιογραφία ήταν ότι το πρόγραμμα της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση –Δραματικού Παιχνιδιού θα προήγαγε τη διαμόρφωση μιας ομαλότερης – συνεργατικής – κοινωνικής συμπεριφοράς και θα περιορίζε την αδυναμία της “διάσπασης προσοχής” του παιδιού με συμπτώματα “διαταραχής ελλειμματικής προσοχή / Υπερκινητικότητας” , κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του.

Επιπλέον, έκανα τις παρακάτω υποθέσεις:

A) Η συμπεριφορά του συγκεκριμένου παιδιού, ως προς τη διάσπαση προσοχής του θα βελτιωνόταν διαρκώς μέσα από τα εργαστήρια.

B) Οι σχέσεις του παιδιού με συμπτώματα ΔΕΠ/Υ με τους συμμαθητές του, αλλά και η συμπεριφορά και οι σχέσεις των άλλων παιδιών, θα παρουσίαζαν σημαντικές διαφορές.

Γ) Η συμπεριφορά του συγκεκριμένου παιδιού και ολόκληρης της ομάδας θα γενικευόταν και κατά τις άλλες ώρες σχολικού προγράμματος.

Δ) Το πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση – Δραματικού Παιχνιδιού, θα συντελούσε στην ανάπτυξη και άλλων δεξιοτήτων του παιδιού, όπως των γλωσσικών, κοινωνικο-συναισθηματικών, γνωσιο-αντιληπτικών.

Ε) Με την εφαρμογή του προγράμματος θα βελτιωνόταν το αυτοσυναίσθημα και η αυτοπεποίθηση του παιδιού με συμπτώματα υπερκινητικότητας, αλλά και ολόκληρης της ομάδας.

ΣΤ) Το πρόγραμμα θα ήταν αποτελεσματικό για το συγκεκριμένο παιδί, και από τις ασκήσεις και τεχνικές που θα εφάρμοζα, θα απέδιδαν

περισσότερο, ως προς τους στόχους, το Παιχνίδι Ρόλων, οι ασκήσεις οργανωμένης κίνησης, χαλάρωσης και οι μιμητικές ασκήσεις.

Z) Η καταλληλότερη παιδαγωγική στάση και θέση που θα έπρεπε να έχω κατά την εφαρμογή του προγράμματος θα ήταν υποστηρικτική, υποβοηθητική, συντονιστική, ενθαρρυντική, ενισχυτική, επιβραβευτική, δημοκρατική, δίκαιη, παρεμβατική, μη κατευθυντική, υπομονετική, χωρίς προκαταλήψεις και υπερβολικές προσδοκίες / απαιτήσεις.

H) Ο χώρος που περιβάλλει τα νήπια θα πρέπει να είναι έτσι οργανωμένος, ώστε να μπορούν να τον χρησιμοποιήσουν ολοκληρωμένα και συστηματικά, να είναι άνετος και ευρύχωρος. Η καλύτερη, λοιπόν, διαμόρφωση του χώρου θα ήταν να μετατραπεί η τάξη – ο χώρος συγκέντρωσης σε κενό χώρο, ώστε να επιτρέπεται στα παιδιά η ελεύθερη κίνηση και έκφραση. Επίσης, η χρήση ποικίλων υλικών και αντικειμένων που χρησιμοποιούνται συνήθως στο Δραματικό Παιχνίδι, θα βοηθούσε στην έκφραση των παιδιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

ΔΕΙΓΜΑ

Χαρακτηριστικό της έρευνάς μου είναι ότι στηρίζεται σε μελέτη περίπτωσης (case study). Χρησιμοποιούνται μεθοδολογικά η φυσική συστηματική παρατήρηση, η παρατήρηση κατά τη διάρκεια του προγράμματος, η καταγραφή στοιχείων από την ερευνήτρια, οι φωτογραφίες, οι συνεντεύξεις από τις νηπιαγωγούς, η μαγνητοσκόπηση, τα ερωτηματολόγια. Πρόκειται για μια "ατομικής περίπτωσης έρευνα", που περιλαμβάνει διεξοδική, σε βάθος, ανάλυση χαρακτηριστικών και συλλογή πληροφοριών για την παρούσα κατάσταση μιας μονάδας, μιας ατομικής περίπτωσης (συγκεκριμένα, ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας με ιδιαίτερη συμπεριφορά) του γενικού πληθυσμού (της τάξης του νηπιαγωγείου).

Στην ατομικής περίπτωσης έρευνα, θα πρέπει εξ αρχής να διευκρινιστεί ότι η μια μονάδα, η ατομική περίπτωση, μπορεί να είναι είτε ένα άτομο (στην παρούσα έρευνα το συγκεκριμένο νήπιο) που να ανήκει σ' ένα ευρύτερο σύνολο, είτε μια ολόκληρη ομάδα (Παρασκευόπουλος, 1993). Επίσης, η μελέτη της μονάδας αυτής γίνεται για να εξερευνηθούν βαθιά και να αναλυθούν συστηματικά τα διάφορα φαινόμενα που συνθέτουν τον κύκλο ζωής της, προκειμένου στη συνέχεια, να γίνουν γενικεύσεις σχετικά με τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίο ανήκει αυτή η μονάδα (Cohen & Manion, 1997).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο 15^ο Διθέσιο Νηπιαγωγείο Βόλου, το οποίο βρίσκεται στην αστική περιοχή του Άνω Βόλου. Η βάρδια που επιλέχθηκε για την εφαρμογή του προγράμματος διέθετε δυο νηπιαγωγούς και 27 παιδιά προσχολικής ηλικίας (16 νήπια και 11 προνήπια, 14 αγόρια και 13 κορίτσια). Μετά από συνεννόηση με τις εκπαιδευτικούς, συμφωνήσαμε στο ερευνητικό πρόγραμμα να συμμετέχουν μόνο νήπια (5+ ετών). Τα παιδιά προέρχονταν από κοντινές σχετικά περιοχές του Βόλου και από οικογένειες διαφορετικού κοινωνικού, μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου.

Προτού να συγκροτηθεί η ομάδα των νηπίων που θα συμμετείχε στο ερευνητικό πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση, και η οποία θα απαρτιζόταν από οχτώ παιδιά (4 αγόρια και 4 κορίτσια), θα πρέπει να σημειωθεί το γεγονός ότι με διάφορα μέσα συλλογής δεδομένων είχε εντοπιστεί από τις εκπαιδευτικούς και την ερευνήτρια η περίπτωση ενός παιδιού (νηπίου) που εμφάνιζε κάποια συμπτώματα "υπερκινητικότητας και ελλειμματικής προσοχής", το οποίο και αποτέλεσε το υποκείμενο (N=1) της συγκεκριμένης δειγματοληπτικής έρευνας. Επρόκειτο για ένα αγόρι, μοναχοπαίδι, ηλικίας 6 ετών, το οποίο προερχόταν από μια οικογένεια με καλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, και γονείς που διέθεταν ανώτατη μόρφωση (επάγγελμα μητέρας: θεολόγος, επάγγελμα πατέρα: μηχανολόγος αυτοκινήτων).

Είναι ευνόητο ότι ακολουθήθηκε η ερευνητική δεοντολογία, ενημερώσαμε τους γονείς για την έρευνά μας και είχαμε τη σύμφωνη γνώμη τους. Επίσης, δε διαχωρίσαμε το παιδί ούτε για μια στιγμή από την υπόλοιπη ομάδα, λόγω της ιδιαίτερής του συμπεριφοράς. Λόγω του γεγονότος ότι ο σκοπός της έρευνας δεν ήταν κλινικός – διαγνωστικός, η ερευνήτρια επικεντρώθηκε στη συγκέντρωση στοιχείων για την προσωπικότητα του συγκεκριμένου παιδιού και τις ανάγκες που εκδήλωνε κατά την παραμονή του στο σχολικό περιβάλλον, για την ιδιαίτερη

συμπεριφορά και τις αντιδράσεις του. Προσπάθησε να αποκτήσει μια πλήρη και συγκροτημένη εικόνα του νηπίου, προκειμένου να διαμορφώσει κατάλληλα το πρόγραμμα της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση και να επιτευχθεί μέσα από αυτό κάποια αλλαγή στην ιδιαίτερη συμπεριφορά του παιδιού. Στηριζόμενη στη βάση της Μελέτης Περίπτωσης (case study), προσπάθησε να καταλήξει σε κάποια ειδικά και γενικά συμπεράσματα, αναφορικά με την επίδραση που είχε η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση και το Δραματικό Παιχνίδι στο συγκεκριμένο παιδί με συμπτώματα "διαταραχής ελλειμματικής προσοχής / Υπερκινητικότητας", και που πιθανότατα να έχει στον ευρύτερο πληθυσμό των παιδιών με το συγκεκριμένο σύνδρομο.

ΠΡΟΕΡΕΥΝΑ

Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2000-2001, η ερευνήτρια επισκέφτηκε αρκετές φορές το 15^ο Νηπιαγωγείο Βόλου. Γνωρίστηκε με τις εκπαιδευτικούς και τα παιδιά, απέκτησε μαζί τους μια σχέση οικειότητας, άνεση στην έκφραση και ελευθερία κινήσεων. Είχε τη δυνατότητα να παίξει με τα παιδιά και να οργανώσει δραστηριότητες προσχολικής αγωγής.

Προκειμένου να κατανοήσει σε βάθος το "πρόβλημα" - την "ιδιαίτερη συμπεριφορά" και τη θέση του παιδιού με συμπτώματα "διαταραχής ελλειμματικής προσοχής / Υπερκινητικότητας", αναγκαία κρίθηκε η προσωπική-στενή γνωριμία μαζί του. Κάθε παιδί αποτελεί ξεχωριστή προσωπικότητα, έχει το δικό του χαρακτήρα, τις ιδιαιτερότητες και τα προσόντα του. Όλα αυτά έπρεπε να εντοπιστούν και να ληφθούν σοβαρά υπόψη, ώστε να διαμορφωθεί το κατάλληλο πρόγραμμα Δραματικής

Τέχνης στην εκπαίδευση, το οποίο θα βοηθούσε το παιδί να διαμορφώσει μια πιο ήπια συμπεριφορά και να ξεπεράσει τις αδυναμίες του. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, η ερευνήτρια χρησιμοποίησε διάφορες μεθόδους. Έκανε Συστηματική Παρατήρηση του ίδιου του παιδιού μέσα στην τάξη, πήρε συνέντευξη και μοίρασε ερωτηματολόγια στις δυο νηπιαγωγούς του παιδιού, μοίρασε ερωτηματολόγια σε όλους τους γονείς των νηπίων της τάξης προκειμένου να συγκεντρώσει όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για την κοινωνική και κινητική συμπεριφορά του συγκεκριμένου παιδιού, με τρόπο ώστε αυτό να μη "στιγματιστεί" ή "χαρακτηριστεί" από τα άλλα άτομα.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Για τη συλλογή των εμπειρικών δεδομένων της έρευνας, κρίθηκε απαραίτητη η διαμόρφωση δύο ερωτηματολογίων, ένα για τους γονείς των νηπίων, και ένα για τις νηπιαγωγούς του 15^{ου} Νηπιαγωγείου Βόλου, στα οποία κλήθηκαν να απαντήσουν γραπτώς.

Το ερωτηματολόγιο για τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς αντίστοιχα, στηρίχθηκε στα ήδη διαμορφωμένα ερωτηματολόγια ADHD κατά το DSM-IV, μεταφρασμένα και προσαρμοσμένα στα ελληνικά (Καλαντζή – Αζίζι, 1998). Επειδή η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, θεωρήθηκε αναγκαία η τροποποίηση κάποιων ερωτήσεων, η προσθήκη ή η παράλειψη άλλων. Οι ερωτήσεις σχεδιάστηκαν και διατυπώθηκαν κατά τέτοιο τρόπο, ώστε οι απαντήσεις να εξασφάλιζαν τις ζητούμενες πληροφορίες. Θα πρέπει

επίσης να σημειωθεί ότι δεν έγινε στατιστική ή άλλη ανάλυση, αλλά απλή εκτίμηση των απαντήσεων που δόθηκαν.

Προκειμένου να μη "στιγματιστεί" το συγκεκριμένο παιδί που παρουσίαζε συμπτώματα "υπερκινητικότητας", κρίθηκε απαραίτητο να δοθούν ερωτηματολόγια, που αφορούσαν την κινητική και κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών, σε όλους τους γονείς των νηπίων (όχι των προνηπίων) και όχι μόνο στους γονείς αυτού του παιδιού. Το συγκεκριμένο έντυπο με τις ερωτήσεις μοιράστηκε στους γονείς από την ερευνήτρια και τις νηπιαγωγούς μια μέρα, κατά την ώρα της αναχώρησης των παιδιών, ενώ εκείνη τη στιγμή της ολιγόλεπτης συγκέντρωσης, εξηγήθηκαν εν μέρει οι λόγοι της συγκεκριμένης κίνησης (συλλογή πληροφοριών για την κοινωνική και κινητική συμπεριφορά των νηπίων, προκειμένου να εφαρμοστεί στα πλαίσια έρευνας ένα πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση) και δόθηκαν οι απαιτούμενες οδηγίες και διευκρινήσεις για τη συμπλήρωσή του. Ο κάθε γονέας θα έπρεπε να απαντήσει -ατομικά- σε όλες τις ερωτήσεις, συνολικά 45, με ειλικρίνεια και ακρίβεια, και να επιστρέψει το έντυπο συμπληρωμένο στην ερευνήτρια ή στη νηπιαγωγό, το συντομότερο δυνατόν. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα ερωτηματολόγια δόθηκαν προς συμπλήρωση στα μέσα Φεβρουαρίου 2001, και το σύνολο αυτών επεστράφησαν συμπληρωμένα και τα περισσότερα ανώνυμα, μέσα σε μία εβδομάδα.

Οι ερωτήσεις αναφέρονταν στην ικανότητα συγκέντρωσης της προσοχής του παιδιού, στην κινητική και κοινωνική του συμπεριφορά μέσα και έξω από το σπίτι, στις σχέσεις του με άλλα άτομα του περιβάλλοντός του, στις αντιδράσεις του απέναντι σε αυτά, στην ικανότητα μνήμης, αντίληψης και λόγου, στη συμπεριφορά του κατά τη διάρκεια του ύπνου. Η απάντηση στην κάθε ερώτηση, δινόταν με έναν κύκλο στη διαβάθμιση (0-3) που ανταποκρινόταν καλύτερα για κάθε περιγραφή της συμπεριφοράς του παιδιού (Παράρτημα). Μεγαλύτερη

βαρύτητα ως προς την αξιολόγηση και την ανάλυση, δόθηκε στο ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από τους γονείς του παιδιού με συμπτώματα "διαταραχής ελλειμματικής προσοχής / Υπερκινητικότητας", ενώ τα υπόλοιπα αξιοποιήθηκαν για την επιλογή των νηπίων που θα συμμετείχαν στην ομάδα εργασίας.

Με ανάλογο τρόπο διαμορφώθηκε και το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στις νηπιαγωγούς, και το οποίο συμπλήρωσαν μόνο για το συγκεκριμένο παιδί, η κάθε μια ξεχωριστά. Το ερωτηματολόγιο αποτελούταν από 48 ερωτήσεις κλειστού τύπου με κλίμακα 0-3, για την κάθε περιγραφή της συμπεριφοράς του παιδιού, ώστε να διευκολύνεται ο αξιολογητής και να μην αδικείται ο αξιολογούμενος (Παράρτημα). Οι ερωτήσεις αναφέρονταν στην ικανότητα εστίασης και διατήρησης της προσοχής και συγκέντρωσης του παιδιού, στην κινητική και κοινωνική συμπεριφορά του στο χώρο του σχολείου, στις σχέσεις του με τα άλλα άτομα (παιδιά και νηπιαγωγούς), στη γλωσσική και αντιληπτική του ικανότητα, στην ικανότητα μνήμης, και σε άλλες καθημερινές δεξιότητες. Επίσης, διαμορφώθηκε κι ένα τρίτο, ανεξάρτητο έντυπο για τον ερευνητή, όπου συγκεντρώθηκαν όλα τα ιδιαίτερα / προσωπικά στοιχεία του παιδιού (ημερομηνία γέννησης, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο μόρφωσης γονέων κ.ά.).

Εκτός από τη μέθοδο των ερωτηματολογίων, χρησιμοποιήθηκε και η μέθοδος της ερευνητικής συνέντευξης, κατά την οποία κλήθηκαν οι δύο νηπιαγωγοί της συγκεκριμένης τάξης να απαντήσουν σε ερωτήσεις και να δώσουν πληροφορίες στην ερευνήτρια, προκειμένου να σχηματίσει μια ολοκληρωμένη εικόνα της "ιδιαίτερης συμπεριφοράς" του εν λόγω νηπίου. Η συνέντευξη και η πλήρης και ακέραιη καταγραφή των απαντήσεων πραγματοποιήθηκε στο νηπιαγωγείο, χωρίς την παρουσία των παιδιών, επίσης στα μέσα Φεβρουαρίου 2001.

Τέλος, η ερευνήτρια πραγματοποίησε Συστηματική, μη Συμμετοχική Παρατήρηση του παιδιού με συμπτώματα "διαταραχής ελλειμματικής προσοχής / Υπερκινητικότητας", στο χώρο του Νηπιαγωγείου, για οχτώ διαφορετικές ημέρες, μέσα σε διάστημα ενάμιση μήνα (Φεβρουάριο – Μάρτιο 2001). Καθισμένη σε μια γωνιά του νηπιαγωγείου, κατέγραφε κάθε είδους αντίδραση και συμπεριφορά του συγκεκριμένου παιδιού, χωρίς να αναμειγνύεται στις δραστηριότητές του. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, η ερευνήτρια έβλεπε πώς κινούταν και εκδηλωνόταν το παιδί στο σχολικό του χώρο-περιβάλλον, παράγοντας που ασκεί σημαντική επίδραση στο παιδί. Σημειώνονταν οι συνθήκες κάτω από τις οποίες εκδηλωνόταν το παιδί (με αποκλίνουσα ή μη συμπεριφορά). Βασικά μεγέθη στην παρατήρηση αποτέλεσαν η συχνότητα (πόσες φορές εμφανίστηκε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά) και η διάρκεια της συμπεριφοράς.

Απαραίτητη προϋπόθεση για μια σωστά οργανωμένη και δομημένη έρευνα αποτελεί η άμεση καταγραφή κάθε συμπεριφοράς του παιδιού (σε μορφή σημειώσεων), η διάρκεια και η συχνότητα εμφάνισής της. Με τον τρόπο αυτό, είναι δυνατόν να απεικονιστούν όλα όσα παρατηρήθηκαν, με μορφή πινάκων, γραφημάτων, και να γίνουν φανερές ποιες συμπεριφορές του παιδιού επαναλαμβάνονται. Εντοπίζονται, έτσι, τα "προβλήματα – αδυναμίες" του, ιεραρχούνται και αναζητούνται μέθοδοι για την επίλυσή τους, ξεκινώντας από το πρωταρχικό.

Θα ήταν λάθος, όμως, να σταθεί κανείς μόνο στα προβλήματα / ιδιαιτερότητες – αρνητικά του παιδιού, αδιαφορώντας για τα θετικά του. Το παιδί, σε κάθε περίπτωση, έχει κάποια θετικά στοιχεία, τα οποία ίσως να μην είναι εμφανή από την αρχή, γιατί το πρόβλημα είναι μεγάλο. Χρέος μας, όμως, είναι να τα αναζητήσουμε, να "δουλέψουμε" πάνω σε αυτά και να τα χρησιμοποιήσουμε ως εργαλεία για την ελαχιστοποίηση του προβλήματος. Επενδύουμε, λοιπόν, στα θετικά χαρακτηριστικά του

παιδιού, και προσπαθούμε να τα "διογκώσουμε" σταδιακά, μέσα από διάφορα προγράμματα, ώστε να υπερκαλύψουν τα αρνητικά και το παιδί να βοηθηθεί στο να ξεπεράσει -όσο είναι δυνατόν-το πρόβλημά του.

Μετά τη Συστηματική Παρατήρηση του παιδιού, έχουν πλέον αντληθεί τα απαραίτητα στοιχεία για να τεθεί η Γραμμή Βάσης, η οποία αντικατοπτρίζει την "κατάσταση" στην οποία βρίσκεται το παιδί, και μας βοηθάει να ορίσουμε το "επίπεδο" στο οποίο πρέπει να φτάσει και τα μέσα / τον τρόπο για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος μας. Ξεκινώντας από αυτήν, χαράζουμε μία πορεία προς τους στόχους που επιδιώκουμε να επιτευχθούν μέσα από το πρόγραμμα – παρέμβασή μας, οι οποίοι θα πρέπει να είναι ρεαλιστικοί (ανάλογα, δηλαδή, με τη δυσκολία του προβλήματος).

Στα μέσα συλλογής δεδομένων, θα πρέπει να συμπληρωθεί ότι η ερευνήτρια χρησιμοποίησε εκτός από τη συστηματική παρατήρηση, τη συνέντευξη και τα ερωτηματολόγια, φωτογραφίες και μαγνητοσκόπηση στιγμιότυπων κατά τη διάρκεια του προγράμματος Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση – Δραματικού Παιχνιδιού. Με τον τρόπο αυτό, εξασφάλισε μια διαρκή οπτική εικόνα της ιδιαίτερης συμπεριφοράς του συγκεκριμένου νηπίου, αλλά και των αντιδράσεων της ομάδας.

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για την πραγματοποίηση του ερευνητικού προγράμματος Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση – Δραματικού Παιχνιδιού, συγκροτήθηκε μια ομάδα εργασίας με οχτώ νήπια (συμπεριλαμβανομένου και του παιδιού με "ιδιαίτερη συμπεριφορά"), τέσσερα κορίτσια και τέσσερα αγόρια. Η επιλογή των επτά νηπίων που πλαισίωσαν το

υποκείμενο της έρευνας, πραγματοποιήθηκε με κριτήριο την ηλικία τους, την ανάπτυξή τους, την κοινωνική και κινητική τους συμπεριφορά και με βάση τα στοιχεία των ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν και τις πληροφορίες που είχε γενικότερα συλλέξει η ερευνήτρια πριν την έναρξη του προγράμματος. Θεωρήθηκε σκόπιμο, τα συγκεκριμένα παιδιά να μην εμφανίζουν υπερβολικά έντονη κινητικότητα, και να έχουν ανεπτυγμένη την ικανότητα προσοχής και συγκέντρωσης, ώστε να λειτουργήσουν ως θετικά μοντέλα προς το παιδί με συμπτώματα "διαταραχής ελλειμματικής προσοχής / Υπερκινητικότητας".

Κατέγραψα την ομάδα εργασίας και πήρα τις αναγκαίες πληροφορίες για κάθε παιδί από τις νηπιαγωγούς του σχολείου. Συζήτησα με τις εκπαιδευτικούς, τους εξήγησα τους στόχους της έρευνας, αλλά και λεπτομερώς το πρόγραμμα της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση που είχα σκοπό να εφαρμόσω. (Ο σχεδιασμός του προγράμματος, τα κριτήρια για τη συγκρότησή του, καθώς και η περιγραφή των εργαστηρίων και των εφαρμογών, ακολουθούν σε ειδικό κεφάλαιο).

Στο 15^ο Διθέσιο Νηπιαγωγείο Βόλου έγιναν εργαστήρια έξι φορές. Κάθε φορά σχηματιζόταν η ίδια ομάδα νηπίων (ομάδα εργασίας) με την οποία και εργαζόμουν συνολικά.

Υπήρξαν και παιδιά (νήπια), εκτός της πειραματικής ομάδας, τουλάχιστον δύο κάθε φορά, που επέμεναν να έρχονται στα εργαστήρια. Αυτά τα παιδιά τα δεχόμουν.

Για κάθε εργαστήριο κράτησα λεπτομερή πρακτικά για τη συμπεριφορά των παιδιών, τη στάση, τις αντιδράσεις, τα προβλήματα, τις δυσκολίες, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα και προσοχή πάντα στη συμπεριφορά του Υποκειμένου της έρευνας, του παιδιού με συμπτώματα "διαταραχής ελλειμματικής προσοχής με υπερκινητικότητα". Σε κάθε επίσκεψή μου, μετά τα εργαστήρια, επεδίωκα τη συζήτηση με τις νηπιαγωγούς του σχολείου. Επίσης, παρατήρησα ανελλιπώς όλα τα

παιδιά (και ιδιαίτερα το υποκείμενο της έρευνας) κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού τους στα διαλείμματα, αλλά και στις ελεύθερες και οργανωμένες δραστηριότητες, καθώς παρέμενα στο νηπιαγωγείο μέχρι τη λήξη του ωραρίου.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το ερευνητικό πρόγραμμα έλαβε χώρα, όλες τις φορές, κατά την απογευματινή βάρδια του τμήματος και κατόπιν συνεννόησης με τις νηπιαγωγούς, ξεκινούσε μισή ώρα περίπου μετά την άφιξη των παιδιών στο νηπιαγωγείο (2.30 μ.μ. περίπου). Τα εργαστήρια πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια δύο εβδομάδων, ανάμεσα στις οποίες μεσολάβησε διάστημα μιας κενής εβδομάδας. Επίσης, υπήρχε προοπτική και σχεδιασμός περισσότερων από έξι συναντήσεων – εργαστηρίων Δραματικού Παιχνιδιού, αλλά λόγω πίεσης χρόνου και δεσμευτικών εργασιών και υποχρεώσεων του νηπιαγωγείου, στάθηκε αδύνατο να πραγματοποιηθούν όλες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΚΑΙ **ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ** **ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Προκειμένου να διαμορφωθεί μια πλήρης και συγκροτημένη εικόνα του νηπίου που παρουσίαζε συμπτώματα “διαταραχής ελλειμματικής προσοχής με υπερκινητικότητα” (ΔΕΠ / Υ), η ερευνήτρια, χρησιμοποιώντας τις μεθόδους της Συστηματικής Παρατήρησης, των ερωτηματολογίων και των συνεντεύξεων, κατάφερε να συγκεντρώσει στοιχεία για την προσωπικότητα, τις ανάγκες, την ιδιαίτερη συμπεριφορά, τις αντιδράσεις και τα χαρίσματα αυτού του παιδιού. Όλες αυτές οι πληροφορίες αποτέλεσαν τη βάση για το σχεδιασμό και την εφαρμογή του προγράμματος της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση, που έλαβε χώρα στο 15^ο Νηπιαγωγείο του Βόλου, σε καθορισμένη ομάδα, εστιάζοντας στο συγκεκριμένο παιδί. Κάθε άσκηση – τεχνική που εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια του Δραματικού Παιχνιδιού, συντελούσε στην επίτευξη κάποιου συγκεκριμένου στόχου, τον οποίο υπαγόρευε η ειδικότερη συμπεριφορά του παιδιού.

Απαραίτητη θεωρείται η παρουσίαση των στοιχείων που συγκεντρώθηκαν για τη συμπεριφορά του συγκεκριμένου παιδιού, σύμφωνα με τους γονείς του, τις νηπιαγωγούς του και τα όσα παρατήρησε η ίδια η ερευνήτρια. Με βάση όλα αυτά, θα είναι στη συνέχεια εφικτή η σύντομη παρουσίαση και “αιτιολόγηση” των συγκεκριμένων ασκήσεων και τεχνικών που εφαρμόστηκαν στο πρόγραμμα. Αξίζει,

βέβαια, να σημειωθεί ότι οι πληροφορίες που έδωσαν οι γονείς βρίσκονται σε αρκετά σημεία (κυρίως όσον αφορά την κινητική δραστηριότητα και την αδυναμία διατήρησης της προσοχής του παιδιού για πολύ ώρα σε κάτι συγκεκριμένο, και όχι στα θετικά χαρακτηριστικά του παιδιού) σε αντίθεση με αυτές που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί για το συγκεκριμένο παιδί. Ωστόσο, τα όσα παρατήρησε και εκτίμησε η ερευνήτρια, σχετικά με τη συμπεριφορά του παιδιού, βρίσκονται σε πλήρη συμφωνία με τα στοιχεία που έδωσαν οι νηπιαγωγοί.

Με βάση το ερωτηματολόγιο για τους γονείς, το οποίο συμπλήρωσε η μητέρα του παιδιού, δίνονται οι πληροφορίες που ακολουθούν, για τη συμπεριφορά του συγκεκριμένου νηπίου, οι οποίες, όμως, δε συμφωνούν απόλυτα με την εικόνα που δίνει το παιδί στην τάξη.

Ο Βασίλης δε δυσκολεύεται σχεδόν ποτέ να εστιάσει και να διατηρήσει την προσοχή του για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα σε κάποια λεπτομέρεια, σ' ένα παιχνίδι ή μια οικογενειακή ασχολία. Ασχολείται για αρκετή ώρα με μια δραστηριότητα, χωρίς να την αφήνει ατελείωτη και να μεταπηδά σε κάποια άλλη. Παίζει ήρεμα, ενώ σπάνια τρέχει και σκαρφαλώνει εδώ κι εκεί όταν οι περιστάσεις δεν το επιτρέπουν. Ανταποκρίνεται αμέσως όταν οι άλλοι του απευθύνουν το λόγο και συμμορφώνεται σε οδηγίες / εντολές, περιορισμούς και απαγορεύσεις, χωρίς να χρειάζεται να του τις επαναλάβει κανείς πολλές φορές.

Όταν έρχεται σε επαφή με άλλα παιδιά, συνεργάζεται μαζί τους, διεκδικώντας τα δικαιώματά του, αλλά και αναγνωρίζοντας τις υποχρεώσεις του, καθώς σέβεται τους άλλους γύρω του. Αρκετές είναι οι φορές που μοιράζεται τα παιχνίδια του ή άλλα αντικείμενα με άλλα πρόσωπα, και είναι δίκαιος στο μοίρασμα.

Τη νύχτα, τις περισσότερες φορές ο ύπνος του Βασίλη είναι ανήσυχος, καθώς ξυπνάει συχνά και εύκολα, ταραάζεται, παραμιλάει. Μένει πολύ συχνά στο ίδιο σπίτι με τη γιαγιά και τον παππού του.

Σύμφωνα με τις πληροφορίες που έδωσαν οι νηπιαγωγοί του Βασίλη κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, αλλά και μέσα από το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσε η κάθε μια ξεχωριστά (οι απόψεις και εκτιμήσεις τους για τη συμπεριφορά του συγκεκριμένου παιδιού μέσα στην τάξη συμπίπτουν) διαμορφώνεται μια κάπως διαφορετική σε κάποιους τομείς εικόνα του παιδιού, απ' αυτή που παρουσίασε η μητέρα του.

Ο Βασίλης βρίσκεται σε συνεχή κίνηση μέσα στην τάξη, σαν κουρδισμένος. Έχει φοβερή υπερένταση μέσα του και δεν μπορεί να καθίσει ήσυχος για αρκετή ώρα στη "γωνιά της συζήτησης". Στριφογουρίζει στη θέση του, κουνάει διαρκώς τα χέρια και τα πόδια του, σηκώνεται όρθιος απ' την καρέκλα του, ακόμα και σε περιπτώσεις που πρέπει να παραμείνει καθιστός. Καθώς του αρέσουν οι επικίνδυνες δραστηριότητες, είναι επιρρεπής στα ατυχήματα. Τρέχει εδώ κι εκεί, μέσα κι έξω απ' την τάξη, χωρίς να κουράζεται. Πηδάει, σκαρφαλώνει στις καρέκλες, στους πάγκους, στα τραπέζια, στα κάγκελα και στα δέντρα της αυλής, χωρίς να προσέχει καθόλου μήπως λερωθεί την ώρα που παίζει. Αρκετές είναι οι φορές που δε συμμορφώνεται σε περιορισμούς και απαγορεύσεις, κάνοντας πως δεν ακούει τους άλλους που του απευθύνουν το λόγο. Μπορεί να σταματήσει για λίγο τα πειράγματα και τη φασαρία, αλλά σύντομα τα ξαναρχίζει.

Κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων, ο Βασίλης επισκέπτεται σχεδόν όλες τις γωνιές του νηπιαγωγείου, αλλάζοντας πολύ συχνά παρέες στο παιχνίδι. Στις οργανωμένες δραστηριότητες σπάνια κάνει λάθη απροσεξίας. Εύκολα εστιάζει την προσοχή του σε λεπτομέρειες, δυσκολεύεται όμως να τη διατηρήσει για μεγάλο χρονικό διάστημα, είτε πρόκειται για σχολικά έργα, είτε για παιχνίδια. Δεν μπορεί να δουλέψει για αρκετή ώρα σε μια δραστηριότητα, γι' αυτό κι έχει έντονες μεταπτώσεις από τη μια δραστηριότητα στην άλλη, ενώ αρκετές είναι οι

φορές που διασπάται με άλλα ερεθίσματα που υπάρχουν γύρω του. Ωστόσο, σπάνια αφήνει κάτι που του έχει ανατεθεί (είτε ως εντολή, είτε ως εργασία) ανολοκλήρωτο, καθώς κινείται και δουλεύει πολύ γρήγορα, με αποτέλεσμα να τελειώνει πρώτος απ' όλα τα παιδιά. Είναι ανυπόμονος και περιμένει με δυσκολία να έρθει η σειρά του, σε οτιδήποτε κι αν κάνει.

Σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς, ο Βασίλης συμμετέχει σχεδόν πάντα στις ομαδικές συζητήσεις. Μιλάει πάρα πολύ, χρησιμοποιεί γνώσεις που ήδη κατέχει, είναι πολύ καλός στα παιχνίδια μνήμης, κάνει παρατηρήσεις και αρκετές φορές διορθώσεις στα λάθη των άλλων παιδιών, έχει λόγο εγωκεντρικό. Δίνει έτοιμες τις απαντήσεις πριν καλά καλά ολοκληρωθεί η ερώτηση, ενώ σπάνια ρωτάει άσχετα με το θέμα πράγματα. Ποτέ δεν αποφεύγει τη συμμετοχή του σε οργανωμένες δραστηριότητες που απαιτούν πνευματική ένταση, αλλά αντίθετα, καταφέρνει να ασχοληθεί περισσότερη απ' τη συνηθισμένη του ώρα με ασκήσεις προανάγνωσης και προγραφής, οι οποίες φαίνεται να τον ενδιαφέρουν πολύ. Σπάνια χάνει αντικείμενα, τα οποία χρειάζεται για τις σχολικές του δραστηριότητες. Στη "γωνιά της συζήτησης" πολύ συχνά επιλέγει με ποιους θα καθίσει. Του αρέσει να περιγράφει προσωπικά του βιώματα και εμπειρίες, ενώ σπάνια δείχνει σημάδια κούρασης ή αδιαφορίας την ώρα της συζήτησης.

Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, των ελεύθερων ή των οργανωμένων δραστηριοτήτων, ο Βασίλης συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά, όχι όμως για πολύ ώρα αρμονικά. Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και προσπαθεί να επιβάλλει τις ιδέες του, μη αποδεχόμενος τις περισσότερες φορές τις ιδέες και τις προτάσεις των άλλων παιδιών. Διεκδικεί τα δικαιώματά του, ενώ σπάνια αναγνωρίζει τις υποχρεώσεις του. Διακόπτει και ενοχλεί τα άλλα παιδιά, δεν τα σέβεται και καταστρέφει κάποιες φορές τις κατασκευές τους. Σπάνια υπακούει στους κανόνες ενός παιχνιδιού,

καθώς θέλει να θέτει τους δικούς του όρους, ενώ αρκετές είναι οι φορές που μοιράζεται τα παιχνίδια του με τα άλλα παιδιά, όχι όμως δίκαια.

Όταν τα άλλα παιδιά του ζητούν βοήθεια, ο Βασίλης τους την παρέχει πρόθυμα. Ο ίδιος όμως, σπάνια ανατρέχει στη νηπιαγωγό ή στα άλλα παιδιά για να παραπονεθεί ότι δεν μπορεί να κάνει κάτι και να ζητήσει βοήθεια. Θέτει στόχους τους οποίους συνήθως καταφέρνει να πετύχει με την επιμονή του. Δέχεται με ευχαρίστηση νέα άτομα στην ομάδα, ενώ είναι πρόθυμος να ζητήσει συγγνώμη για κάτι που έκανε και δεν ήταν σωστό. Είναι, όπως λένε οι νηπιαγωγοί του, ένα παιδί που τις περισσότερες φορές χαμογελά!

Μετά από Συστηματική Παρατήρηση που πραγματοποίησε η ερευνήτρια στο 15^ο Νηπιαγωγείο Βόλου, προκύπτουν αρκετά λεπτομερείς πληροφορίες για την καθημερινή συμπεριφορά και τις αντιδράσεις του εν λόγω παιδιού, οι οποίες βρίσκονται σε απόλυτη συμφωνία με τα όσα υποστήριξαν οι νηπιαγωγοί.

Ο Βασίλης είναι ένα παιδί που ξεχωρίζει μέσα στην τάξη για την ταχύτητα, την έντονη κινητικότητα και τη δραστηριότητά του. Είναι πολύ έξυπνος και γνωρίζει πολύ περισσότερα πράγματα, σε σχέση με τα άλλα παιδιά της ηλικίας του.

Πιο συγκεκριμένα, καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας στο νηπιαγωγείο, ο Βασίλης βρίσκεται σε συνεχή κίνηση. Τρέχει όπου κι αν βρίσκεται (είτε στην τάξη, είτε στην αυλή), χοροπηδάει, κυλιέται στο δάπεδο, κάνει κωλοτούμπες. Του αρέσει να κάνει θόρυβο χτυπώντας ή κλοτσώντας διάφορα αντικείμενα, αλλά και να πειράζει / ενοχλεί τα άλλα παιδιά χωρίς λόγο. Τα κυνηγάει, τους κάνει γκριμάτσες, τους βάζει τρικλοποδιές, τα σπρώχνει, τα τραβάει, τα χτυπάει. Επιδιώκει με κάθε τρόπο να προσελκύει την προσοχή και το ενδιαφέρον των γύρω του, καθώς θέλει να ασχολούνται οι άλλοι διαρκώς μαζί του.

Ο Βασίλης συμμετέχει ενεργά σε όλες τις ομαδικές συζητήσεις που γίνονται στην τάξη. Του αρέσει να φτιάχνει τις δικές του φανταστικές ιστορίες, με αφορμή μια λέξη, μια εικόνα, ένα γεγονός που βλέπει ή ακούει, και να τις μεταφέρει στους υπόλοιπους σαν να ήταν μια δική του εμπειρία, ξαφνιάζοντας και εντυπωσιάζοντάς τους. Εμπλουτίζει με δικά του στοιχεία τα παραμύθια ή τις ιστορίες που τους αφηγείται η νηπιαγωγός, μαντεύει και προτείνει ιδέες για την εξέλιξή τους. Συνήθως ακούει και παρακολουθεί προσεκτικά τη νηπιαγωγό, αλλά ταυτόχρονα εξερευνά με τα μάτια του κάθε γωνιά του χώρου, δίνοντας έτσι τη λανθασμένη εντύπωση ότι είναι αφηρημένος. Ωστόσο, οποιαδήποτε στιγμή κι αν του θέσει η νηπιαγωγός έναν προβληματισμό ή του κάνει μια ερώτηση σχετική με το θέμα που επεξεργάζονται, ο Βασίλης είναι σε θέση να απαντήσει γρήγορα, σωστά και με ακρίβεια. Μάλιστα, τις περισσότερες φορές οι απαντήσεις του είναι τόσο πρωτότυπες, ασυνήθιστες και εξειδικευμένες, ώστε όλοι να εντυπωσιάζονται με τις γνώσεις που κατέχει.

Πολύ συχνά ο Βασίλης πετάγεται, διακόπτει τη συζήτηση για σχετικούς ή άσχετους με το θέμα λόγους, με αποτέλεσμα να ξεσηκώνει και να προκαλεί αναστάτωση σε όλη την τάξη. Αλλάζει διαρκώς θέση στον πάγκο στη "γωνιά της συζήτησης", σηκώνεται ξαφνικά και κυλιέται με κωλοτούμπες στη μοκέτα. Δεν υπακούει αμέσως στις εντολές της νηπιαγωγού, ούτε και συμμορφώνεται με τις υποδείξεις της, γι' αυτό κι εκείνη χρειάζεται να του κάνει αρκετές φορές την ίδια παρατήρηση.

Στο Βασίλη αρέσει να είναι ο αρχηγός και να κάνει υποδείξεις στα άλλα παιδιά, πολλές φορές επαναλαμβάνοντας και τις παρατηρήσεις της ίδιας της νηπιαγωγού. Ωστόσο, μπορεί να γίνει ξαφνικά επιθετικός μαζί τους, σπρώχνοντάς τα, παλεύοντας με γροθιές, κλοτσώντας τα ή παίρνοντάς τους διάφορα πράγματα. Τα παιδιά δυσανασχετούν και τελικά το παιχνίδι σταματά.

Στις ψυχοκινητικές δραστηριότητες (μουσικοκινητικά παιχνίδια, παιχνιδοτράγουδα κ.ά.) ο Βασίλης χάνει τον έλεγχο γρήγορα, κάνει κινήσεις απότομες, γρήγορες, με πολύ ένταση και νευρικότητα (δίνει την εντύπωση ότι πολεμάει με κάποιον). Παρ' όλο που κατέχει το γνωστικό σχήμα του σώματός του και γνωρίζει τις δυνατότητες των μελών του, συμπεριφέρεται απρόσεκτα, χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τον προσωπικό χώρο των άλλων παιδιών. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα πολλές φορές να τα χτυπάει κατά λάθος και να δημιουργούνται δυσάρεστες καταστάσεις, καθώς ο ίδιος δε συνειδητοποιεί πόσο ενοχλητικός και κουραστικός γίνεται με τη συμπεριφορά του. Γενικότερα, στο Βασίλη αρέσουν οι δραστηριότητες που δίνουν την ευκαιρία για κίνηση. Θέλει να νιώθει ελεύθερος και να έχει άνεση κινήσεων. Έχει τόση πολλή ενέργεια μέσα του, που αναζητά συνεχώς τρόπους για να τη διοχετεύσει κάπου. Συχνά χρησιμοποιεί στεφάνια και μπάλες στο παιχνίδι του, κινείται πολύ γρήγορα και αντιδρά αστραπιαία και με μεγάλη αποτελεσματικότητα, ανά πάσα στιγμή.

Στις ασκήσεις χαλάρωσης, ενώ ξαπλώνει και προσπαθεί να ηρεμήσει, δύσκολα το καταφέρνει. Τις περισσότερες φορές έχει υπερένταση, την οποία δεν μπορεί να ξεπεράσει. Κινείται νευρικά, κάνει διάφορους ήχους (π.χ. ροχαλητό κ.ά.), προσπαθεί να ξεσηκώσει και τα άλλα παιδιά. Του είναι αδύνατο να μείνει ήσυχος, να μην κουνιέται ή να μη μιλάει. Ωστόσο, στις ασκήσεις που περιλαμβάνουν θεματικά στιγμιότυπα, δηλαδή τα παιδιά "παγώνουν" σε μια συγκεκριμένη θέση, γίνονται αγάλματα και δείχνουν / παριστάνουν κάτι με το σώμα τους, ο Βασίλης τα καταφέρνει πολύ καλά. Δημιουργεί με το σώμα του παράξενα όντα με πρωτότυπες φιγούρες και διατηρείται σ' αυτήν τη θέση για αρκετή ώρα.

Όσον αφορά, πιο συγκεκριμένα, τις ικανότητες και τις δυνατότητές του, ο Βασίλης, εκτός από την αδρή κινητικότητα, έχει ιδιαίτερα ανεπτυγμένη και τη λεπτή κινητικότητα. Του αρέσουν πολύ οι εικαστικές

δραστηριότητες. Γνωρίζει όλα τα χρώματα και τις μίξεις τους, ζωγραφίζει και δημιουργεί κατασκευές με μεγάλη λεπτομέρεια. Επίσης, ξέρει να διαβάζει μόνος του, ξεχωρίζοντας τα φωνήματα και τα γράμματα. Γράφει μόνος του, χωρίς λάθη, όχι μόνο το όνομά του, αλλά και άλλες λέξεις ή στιχάκια που βλέπει γραμμένα γύρω του. Έχει μεγάλη ευχέρεια λόγου και διαθέτει πλούσιο λεξιλόγιο. Είναι γνώστης των περισσότερων προμαθηματικών εννοιών, ενώ έχει πολύ καλή ακουστική ικανότητα και διακρίνει εύκολα την πηγή κάποιου ήχου.

Όπως και με οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα με την οποία ασχολείται, έτσι και στο φαγητό ο Βασίλης τελειώνει πρώτος από όλα τα παιδιά. Τρώει πολύ γρήγορα, χωρίς να λερώνει το χώρο γύρω του, μαζεύει τα σκουπίδια και πίνει αμέσως μετά νερό. Αφήνει την τσαντούλα στη θέση της και πηγαίνει να παίξει, ενώ τα άλλα παιδιά ξεκινούν πολλές φορές να τρώνε εκείνη τη στιγμή!

Ο Βασίλης δε ζητάει εύκολα βοήθεια από άλλα άτομα. Ωστόσο, συχνά επιζητά τον έπαινο, καθώς έχει ανάγκη την ενθάρρυνση από τους άλλους, και την επιβράβευση για τις προσπάθειες και τα κατορθώματά του.

Ποτέ δε βρίζει, ούτε κοροϊδεύει τα άλλα παιδιά. Όταν ο ίδιος τσακώνεται με κάποιο παιδί, συνήθως δεν το αναφέρει στη νηπιαγωγό, παρά μόνο αν τον έχει χτυπήσει το άλλο παιδί και πονάει. Ωστόσο, μετά από λίγα λεπτά όλα ξεχνιούνται και συνεχίζει το παιχνίδι του κανονικά. Όταν η νηπιαγωγός του κάνει παρατήρηση για κάτι που έκανε ο ίδιος και δεν ήταν σωστό, προσπαθεί να απαλλαγεί από τις ευθύνες του, ρίχνοντας τα βάρη στους άλλους. Γρήγορα όμως καταλαβαίνει πως η νηπιαγωγός γνωρίζει την πραγματική αλήθεια, και τότε σκύβει το κεφάλι αμίλητος. Όταν κρίνεται αναγκαίο, και ο ίδιος καταλάβει το λόγο, είναι πρόθυμος να ζητήσει συγνώμη από τα άλλα παιδιά.

Τέλος, απ' όσα παρατήρησε η ερευνήτρια, προκύπτει πως ο Βασίλης περιλαμβάνει πολύ συχνά και κατά πολύ μεγάλο βαθμό στις καθημερινές του δραστηριότητες, το συμβολικό και το θεατρικό παιχνίδι, σ' όποια γωνιά του νηπιαγωγείου κι αν βρίσκεται. Είναι πολύ εφευρετικός και χρησιμοποιώντας διάφορα αντικείμενα, δημιουργεί φανταστικές καταστάσεις. Αναλαμβάνει ρόλους και μέσα από διαλόγους και τηλεφωνικές συνδιαλέξεις, κατά τις οποίες εκφράζεται με ολοκληρωμένες προτάσεις, προσποιείται πως είναι κάποιος άλλος.

Όλα αυτά φανερώνουν πως η θεατρική έκφραση αποτελεί δυναμικό μέσο για την ενεργοποίηση του παιδιού, την απελευθέρωση της φαντασίας του, την καλλιέργεια της ψυχοκινητικής του έκφρασης, την κοινωνική του ανάπτυξη (Βιβλίο Νηπιαγωγού, ΟΕΔΒ, 1991). Το βοηθά να εκδηλώσει συναισθήματα, εμπειρίες, σκέψεις, επιθυμίες, βούληση και το μαθαίνει φυσικά και αβίαστα να βρει τα όριά του, να ανακαλύψει κώδικες επικοινωνίας με τα άλλα μέλη, να καθορίσει τη στάση και το ρόλο του στην ομάδα.

Δραματικό Παιχνίδι υπάρχει από τη στιγμή που κάποιος εκφράζεται για τους άλλους και για τον εαυτό του με την κίνηση και / ή το λόγο με ευχαρίστηση. Μέσα στο δραματικό παιχνίδι υπάρχουν κανόνες, οι οποίοι υπόκεινται σε κάποιον θεατρικό κώδικα επικοινωνίας. Προκειμένου τα παιδιά να απελευθερωθούν από έμφυτες συστολές, εντάσεις, δειλίες, αναστολές και επιφυλάξεις, να γνωρίσουν τις εκφραστικές δυνατότητες του σώματός τους και το περιβάλλον στο οποίο θα δράσουν, να εξοικειωθούν με τον κώδικα της θεατρικής συμπεριφοράς, να συγκροτηθούν σε ομάδα και να καταφέρουν να εκφράσουν ιδέες, συναισθήματα, απόψεις και καταστάσεις με το σώμα, την κίνηση, το λόγο και την εικόνα, οργανώνονται εργαστήρια δραματικού παιχνιδιού, τα οποία περιλαμβάνουν ποικίλο αριθμό δραστηριοτήτων, παιχνιδιών-

ασκήσεων. Το κάθε εργαστήρι έχει συγκεκριμένη διάρκεια, ανάλογη της ηλικίας των παιδιών, και προσαρμοσμένη στις δυνατότητες συγκέντρωσής τους και στα μέτρα του ενδιαφέροντός τους. Ο εκπαιδευτικός – εμπυχωτής είναι εκείνος που με βάση όλους αυτούς τους παράγοντες θα καθορίσει ελεύθερα την πορεία / το πλάνο των εργαστηρίων του.

Κάθε εργαστήρι δραματικού παιχνιδιού απαρτίζεται από παιχνίδια-ασκήσεις, περισσότερα ή λιγότερα κάθε φορά, ανάλογα με το βαθμό συγκέντρωσης που το καθένα απαιτεί, την ικανότητα συγκέντρωσης των παιδιών και το χρόνο που χρειάζεται στην κάθε ομάδα για να ολοκληρώσει τις ασκήσεις, και τα οποία βασίζονται σε συγκεκριμένες τεχνικές.

Στο δραματικό παιχνίδι απαιτείται και επιτυγχάνεται η μείωση των αποστάσεων. Τα παιδιά έχουν χρόνο και πλήρη ελευθερία για εξερεύνηση, ξέρουν πως τα λάθη επιτρέπονται, ενώ ταυτόχρονα ενθαρρύνονται για πλούσιες, πρωτότυπες, με περισσότερο βάθος απαντήσεις και εκφράσεις. Το δραματικό παιχνίδι είναι η ευκαιρία για την εκμάθηση τόσο της αυτονομίας, όσο και της δημιουργικότητας (Beauchamp, 1998).

Τα παιχνίδια-ασκήσεις, ατομικές ή συλλογικές δραστηριότητες δραματικού παιχνιδιού, προσανατολίζονται προς την ανάπτυξη της προσωπικής έκφρασης, βασίζονται ταυτόχρονα στο ηθελημένο και ελεύθερο παιχνίδι και στη θεμελιωμένη μάθηση, παρουσιάζονται με ακριβείς οδηγίες και σαφείς στόχους, είναι ελεύθερα και όχι καταπιεστικά. Μπορούν να χωριστούν – ταξινομηθούν σε μεγάλες βασικές κατηγορίες, η κάθε μία με το δικό της χαρακτήρα. Πιο συγκεκριμένα, στο Κοινωνικό Θέατρο, οι ασκήσεις που χρησιμοποιούνται μπορούν να χωριστούν σε πέντε μεγάλες βασικές κατηγορίες: Κίνησης, Παιχνίδια, Κοινωνικού Περιεχομένου, Λόγου και Ολοκληρωμένα Δρώμενα (Φιλιππάκης, 1992).

Στο Ερευνητικό πρόγραμμα Δραματικού Παιχνιδιού που εφαρμόστηκε στο 15^ο Νηπιαγωγείο Βόλου, πραγματοποιήθηκαν διάφορων ειδών παιχνίδια-ασκήσεις, επιλεγμένα, βέβαια, με βάση τους στόχους της έρευνας και τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του παιδιού με ΔΕΠ / Υ. Έλαβαν χώρα ασκήσεις συγκέντρωσης και προσανατολισμού, γνωριμίας, φαντασίας και δημιουργικότητας, ασκήσεις σωματικής έκφρασης και κινητικότητας, εμπιστοσύνης, αυτοελέγχου, σιωπής, συντονισμού και αποσυντονισμού του σώματος. Επίσης, έγιναν ασκήσεις γλωσσικές, αισθητηριακές, μουσικές, και ασκήσεις μεταμορφώσεων. Τα παιδιά εμπλέχθηκαν σε όλες αυτές τις ασκήσεις μέσα από διάφορων ειδών παιχνίδια (με κανόνες, συμβολικά κ.ά.) και με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση. Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι το πρόγραμμα ξεκίνησε με ομαδικές δημιουργίες και στη συνέχεια επεκτάθηκε σε δραστηριότητες σε ζευγάρια και ατομικές. Με τον τρόπο αυτό, δόθηκε η ευκαιρία να παίξουν όλα τα παιδιά, να παρατηρήσουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τους "συμπαίκτες" τους, να τροποποιήσουν και να εμπλουτίσουν ρόλους και καταστάσεις.

Όλα τα εργαστήρια του ερευνητικού προγράμματος περιλάμβαναν παιχνίδια χειρισμού και εξερεύνησης και συμβολικά παιχνίδια. Τα παιχνίδια χειρισμού και εξερεύνησης φέρνουν τα παιδιά σε επαφή με το σώμα και το φυσικό τους χώρο, συμβάλλουν σε μια συνεχή ανάπτυξη των αισθήσεων και της ευαισθησίας τους και συνδέουν το πραγματικό με το φαντασιακό. Επίσης, διαθέτουν το διπλό πλεονέκτημα να ευνοούν την έκφραση και να εμπλουτίζουν το θεατρικό λεξιλόγιο (Beauchamp, 1998).

Τα παιχνίδια του φαντασιακού (της αυταπάτης κατά τον Caillois ή του "ας κάνουμε σαν" για τον Chateau) "στηρίζονται στο γεγονός πως το υποκείμενο παίζει για να πιστέψει, για να κάνει τον εαυτό του να πιστέψει ή για να κάνει τους άλλους να πιστέψουν πως είναι ένας άλλος. Ξεχνά, μεταμφιέζεται, απογυμνώνεται παροδικά από την προσωπικότητά του για

να υποδυθεί μια άλλη” (Caillois, 1958). Οι δραστηριότητες του δραματικού παιχνιδιού απαιτούν την απόλυτη συνεργασία και προϋποθέτουν το σεβασμό όσων εμπλέκονται σε αυτά.

Τα παιχνίδια-ασκήσεις του δραματικού παιχνιδιού έχουν στόχο να ενεργοποιήσουν το σώμα και το νου, να επικαλεστούν τη μνήμη και τη φαντασία, να προκαλέσουν τη γέννηση εικόνων. Βασίζονται στην κατάκτηση δεξιοτήτων, στην κατασκευή, στην παραγωγή, εμπεριέχοντας, όμως, ταυτόχρονα τα απρόοπτα και τις εκπλήξεις. Η ενεργοποίηση, η χαλάρωση, η εσωτερίκευση : παιχνίδια εξερεύνησης, δραματοποίησης, θεατροποίησης, αξιολόγησης, είναι κατηγορίες παιχνιδιών-ασκήσεων, ευρύτερα γνωστές στο χώρο του δραματικού παιχνιδιού, πάνω στις οποίες στηρίχθηκε και το εν λόγω ερευνητικό πρόγραμμα.

Η ενεργοποίηση αποτελεί προκαταρκτική άσκηση για σωματικό “ξύπνημα” και δραστηριοποίηση των μελών της ομάδας. Προαναγγέλλει το στόχο του εργαστηρίου και προετοιμάζει τους συμμετέχοντες σ’ αυτό. Αναζωογονεί τη φαντασία, τη μνήμη, την ευαισθησία. Η ενεργοποίηση μπορεί να είναι σωματική και να λειτουργεί ως προθέρμανση: με ασκήσεις προσανατολισμού, ρυθμού, επαφής, επικοινωνίας, κινητικής επανατροφοδότησης. Είναι πολύ ευχάριστο να ξεκινά ένα εργαστήριο με κίνηση (Παπαθανασίου, Μπασκλαβάνη, 2001).

Καθώς τα εργαστήρια που πραγματοποιήθηκαν στόχευαν στην επεξεργασία της κινητικής και κοινωνικής συμπεριφοράς ενός συγκεκριμένου παιδιού και κατ’ επέκταση, όλης της ομάδας, ξεκινούσαν πάντα με ασκήσεις-παιχνίδια ενεργοποίησης, επαφής των μελών της ομάδας, επικοινωνίας, συνεργασίας, σωματικής προθέρμανσης, παιχνιδοτράγουδα. Πραγματοποιήθηκαν ασκήσεις-παιχνίδια ποικίλων βηματισμών σύμφωνα με διαφορετικούς ρυθμούς –βηματισμοί του τύπου “σαν να” (π.χ. βηματισμός μέσα στο νερό, πάνω στην καυτή άμμο κ.τ.λ.).

Επίσης, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία για μια διαισθητική εξερεύνηση των υφασμάτων, αλλά και κάθε υλικού που χρησιμοποιήθηκε στα εργαστήρια.

Η ενεργοποίηση των μελών της ομάδας ήταν στενά συνδεδεμένη με το περιεχόμενο του εργαστηρίου, το προετοιμάζε, καθώς εισήγαγε τα άτομα σε μια κατάσταση η οποία προβλεπόταν να εξελιχθεί. Δημιουργούσε, δηλαδή, το κατάλληλο κλίμα για τη μετέπειτα εργασία.

Η χαλάρωση είναι μια προκαταρκτική δραστηριότητα, μια δραστηριότητα που συνδέεται κυρίως με το ρυθμό, και αφορά το σώμα, το μυϊκό σύστημα και την αναπνοή. Πρόκειται για μια διαδικασία σωματικής ξεκούρασης, ηρεμίας, συγκέντρωσης, προσοχής και ανάκτησης ενέργειας (Φιλιππάκης, 1992). Μετριάζει τη φυσική υπερδιέγερση των παιδιών και τα οδηγεί σε μια καλύτερη γνωριμία με τον εαυτό τους, μέσω της συγκέντρωσης σε διάφορα σημεία του σώματός τους (Faure, Lascar, 1994).

Ως δραστηριότητα-συνδετικός κρίκος, η χαλάρωση παρεμβάλλεται μεταξύ δύο απαιτητικών, έντονων παιχνιδιών-ασκήσεων για να ξεκουράσει τους συμμετέχοντες. Προαναγγέλλει μια αλλαγή ρυθμού του εργαστηρίου ή υποδεικνύει την επαναφορά στην ηρεμία ή τη συγκέντρωση. Ως δραστηριότητα αντιθέσεων, επιτρέπει στα παιδιά να βιώσουν και να συνειδητοποιήσουν την έννοια των ρυθμών και των αντιθέσεων (Beauchamp, 1998).

Στο συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα δραματικού παιχνιδιού πραγματοποιήθηκαν ασκήσεις χαλάρωσης κυρίως προς το τέλος του κάθε εργαστηρίου. Τότε τα παιδιά καλούνταν μέσα από μια δραστηριότητα να περάσουν από τη φάση της απορολοποίησης και να ηρεμήσουν, να χαλαρώσουν, να ξεκουραστούν, να αφουγκραστούν την αναπνοή τους ή να νιώσουν τη ζεστή επαφή της ομάδας. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε κάποια εργαστήρια η άσκηση χαλάρωσης λειτούργησε ως διαδικασία έκφρασης-αξιολόγησης όλων όσων προηγήθηκαν κατά τα συγκεκριμένα εργαστήρια.

Η κύρια φάση της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση, περιλαμβάνει παιχνίδια-ασκήσεις εσωτερίκευσης, εξερεύνησης, δραματοποίησης και θεατροποίησης.

Οι ασκήσεις εσωτερίκευσης αφορούν την εσωτερικευμένη εικόνα και αναπαράσταση που έχει το παιδί για τους ανθρώπους, τα αντικείμενα, τα γεγονότα. Προκαλούν τη φανταστική διαμόρφωση προσώπων, γεγονότων ή τόπων και επαναφέρουν ορισμένες αναμνήσεις μέσω των συναισθημάτων που έχουν νιώσει τα παιδιά. Ως παιχνίδια συγκέντρωσης, ευνοούν την προσωπική πορεία κάθε ατόμου προς αναζήτηση νέων μορφών έκφρασης και επικοινωνίας.

Τα παιχνίδια εσωτερίκευσης διεξάγονται με τη συνοδεία κατάλληλης μουσικής. Ο εκπαιδευτικός-εμπυχωτής με ερωτήσεις και σχόλια προτρέπει τα μέλη της ομάδας να διερευνήσουν με λεπτομέρεια τις εσωτερικές τους αναπαραστάσεις, φροντίζοντας να μην κατευθύνει την αναζήτηση των εικόνων, ούτε και να περιορίζει με δεσμεύσεις, αλλά να ωθεί τα παιδιά προς αναζητήσεις, ανάλογες με το στόχο του εργαστηρίου.

Τα παιχνίδια εξερεύνησης αφορούν το σώμα, τη φωνή, τα αντικείμενα, το χώρο, και αναπροσαρμόζονται ανάλογα κάθε φορά με τη διάθεση και τη δυναμική της ομάδας. Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να εξερευνήσουν το σώμα τους μέσα από αργές, γρήγορες, μηχανικές, οργανωμένες ή αυθόρμητες κινήσεις. Το προσδιορίζουν σε σχέση με το χώρο, εκφράζουν με αυτό συναισθήματα και συγκινήσεις, παριστάνουν χαρακτήρες, γεγονότα, καταστάσεις ή ιστορίες. Τα συγκεκριμένα παιχνίδια δίνουν επίσης την ευκαιρία στα παιδιά να ανακαλύψουν τη φωνή τους, να βγάλουν διάφορους περίεργους ήχους, να μιλήσουν μια φανταστική γλώσσα. Όσον αφορά τα αντικείμενα και το χώρο, τα παιδιά ωθούνται να μιλήσουν γι' αυτά, να τα χρησιμοποιήσουν και να αναπτύξουν τη λεκτική και κινητική φαντασία τους, να εξερευνήσουν το χώρο, να τον αφουγκραστούν, να ταξιδέψουν μέσα του, να τον μεταμορφώσουν, να

ζήσουν διάφορες καταστάσεις μέσα σ' αυτόν. Τα παιχνίδια εξερεύνησης αποτελούν αναγκαίες ασκήσεις, αφού παρέχουν στα άτομα συγχρόνως ενεργοποίηση και έλεγχο, σχέση με τον εαυτό τους και την πραγματικότητα.

Οι ασκήσεις εσωτερίκευσης και εξερεύνησης, μαζί με αυτές της δραματοποίησης και θεατροποίησης που θα αναλυθούν αμέσως μετά, αποτέλεσαν και το βασικό κορμό των ασκήσεων-παιχνιδιών του προγράμματος Δραματικής Τέχνης που εφαρμόσαμε. Πρόκειται για ασκήσεις κοινωνικού χαρακτήρα, και πιο συγκεκριμένα για ασκήσεις επαφής και επικοινωνίας, ασκήσεις προβολικού περιεχομένου, επανατροφοδότησης και ασκήσεις αυτογνωσίας. Συμβάλλουν στην κοινωνική ανάπτυξη και ικανότητα συνεργασίας με τα άλλα άτομα, στη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη του αυτοελέγχου και της αυτοαναγνώρισης, στοιχεία που σχετίζονται άμεσα με τους στόχους της έρευνας.

Όσον αφορά τις δραστηριότητες δραματοποίησης, αυτές είναι οι περισσότερο σύνθετες. Αποτελούν στιγμές-κλειδιά του δραματικού παιχνιδιού και συνδέονται με τη διαμόρφωση του μύθου, των δραματικών καταστάσεων και των χαρακτήρων. Είναι παιχνίδια φαντασίας, επινόησης και προβολής.

Οι αυτοσχεδιασμοί εκτελούνται αρχικά με αυθόρμητο τρόπο, που στη συνέχεια θεμελιώνεται. Είναι τα παιχνίδια που γίνονται χωρίς σκηνοθέτη-καθοδηγητή και έχουν σκοπό να δώσουν ευκαιρίες στα άτομα να ανακαλύψουν εμπειρίες από τον εαυτό τους και τους άλλους και να "παίζουν" με αυτές (Βιβλίο Νηπιαγωγού, ΟΕΔΒ, 1991). Προκύπτουν ως φυσική εξέλιξη από την όλη προετοιμασία που πραγματοποιήθηκε. Οι αυτοσχεδιασμοί μπορεί να είναι ατομικοί ή ομαδικοί (κατά τους οποίους τα παιδιά γίνονται εναλλάξ δημιουργοί, θεατές και κρητικοί), με λόγο ή χωρίς, με κουστούμια ή όχι, κατευθυνόμενοι ή ελεύθεροι.

Κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων που πραγματοποιήθηκαν, τα παιδιά βίωσαν αυτοσχεδιασμούς, οι περισσότεροι από τους οποίους ήταν κατευθυνόμενοι. Τους παρουσιαζόταν ένα συγκεκριμένο θέμα το οποίο καλούνταν να αναπαράγουν και να εκφράσουν ατομικά ή ομαδικά, άλλοτε με λόγο και άλλοτε χωρίς, με κουστούμια ή όχι. Με τον τρόπο αυτό, στάθηκε δυνατή η παρατήρηση και επεξεργασία της κοινωνικής και κινητικής συμπεριφοράς του παιδιού με συμπτώματα "διαταραχής ελλειμματικής προσοχής / Υπερκινητικότητας". Δόθηκαν αρκετές ευκαιρίες στο παιδί να αναπτύξει ελεύθερα τις απόψεις και τις ιδέες του, να προτείνει λύσεις σε καταστάσεις προβληματισμού και να φτάσει σ' ένα επιθυμητό αποτέλεσμα μέσα από συνεργατικές διαδικασίες με τα άλλα παιδιά.

Οι ασκήσεις θεατροποίησης προσανατολίζονται προς την παράσταση, την παραστασιοποίηση του παιχνιδιού εντός των πλαισίων του εργαστηρίου. Ο λόγος συγκεκριμενοποιείται προς τη θεατρική γλώσσα, και η έκφρασή του ορίζεται από τα σωματικά και ηχητικά παιχνίδια, τους χώρους, τα χρώματα, το μακιγιάζ, τα κουστούμια και τη γενικότερη γοητεία του θεάτρου. Οι ασκήσεις δραματοποίησης και θεατροποίησης βοήθησαν τα παιδιά, κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων, να πειραματιστούν με ρόλους, καταστάσεις, τρόπους ζωής. Τα παιδιά αξιολόγησαν τις εμπειρίες τους, εξέφρασαν έμπρακτα τον εσωτερικό τους κόσμο, αλληλεπίδρασαν μεταξύ τους, ανταποκρίθηκαν σε κανόνες και εκτίμησαν την προσφορά των άλλων. Μέσα, λοιπόν, από φανταστικές καταστάσεις, κάθε παιδί-και ειδικότερα το παιδί με ΔΕΠ/Υ- είχε τη δυνατότητα να αναπτύξει μια πιο συγκροτημένη, ομαλή και συνεργατική κοινωνική συμπεριφορά, εστιάζοντας την προσοχή του σε συγκεκριμένα θέματα κάθε φορά.

Η φάση της αξιολόγησης αποτέλεσε περισσότερο μια ανάλυση και εκτίμηση του εργαστηρίου. Τα παιδιά τοποθετούνταν σε σχέση με αυτό

που είχαν “φτιάξει” κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου, κι αυτό έγινε άλλοτε μέσα από μια συζήτηση, άλλοτε με μια ζωγραφιά (ομαδική ή ατομική), άλλοτε μ’ ένα τραγούδι κι άλλοτε μ’ έναν χορό. Η διαδικασία αυτή θεωρήθηκε αναγκαία και πολύτιμη για το σχεδιασμό όλων των εργαστηρίων.

Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από διάφορες τεχνικές, οι οποίες συγκροτούν ένα οργανωμένο πρόγραμμα δραματικού παιχνιδιού. Οι τεχνικές που θεωρήθηκαν καταλληλότερες για την επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί, και χρησιμοποιήθηκαν στο συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση, ήταν οι “μηχανές”, οι διάλογοι, οι μονόλογοι, η μιμική (ή αλλιώς παντομίμα), οι συνεντεύξεις, τα τελετουργικά δρώμενα, τα παιχνίδια ρόλων και η δραματοποίηση.

Τα παιδιά, μέσα από μια άσκηση συνεργασίας, λειτουργώντας σαν μια μηχανή, κλήθηκαν να συντονιστούν και να δημιουργήσουν φανταστικές κατασκευές (γέφυρες / ποτάμια / αστέρια κ.ά.).

Είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν τις ιδέες τους και τους προβληματισμούς τους μέσα από διαλόγους, αρχικά σε ζευγάρια και μετέπειτα ομαδικούς, αλλά και σε μονολόγους.

Ασκήθηκαν στην τεχνική που βασίζεται στην αφαίρεση του λόγου (παντομίμα) και τη λειτουργία του σώματος ως μέσο έκφρασης, στηριζόμενη στον αυτοσχεδιασμό.

Η τεχνική των συνεντεύξεων (που λειτούργησε άλλοτε ενισχυτικά και άλλοτε ως αξιολόγηση της δραστηριότητας) και τα παιχνίδια ρόλων έδωσαν τη δυνατότητα στα παιδιά να επιλέξουν ένα δικό τους, φανταστικό ρόλο, να πλάσουν ένα χαρακτήρα κι έναν τρόπο ζωής όπως τον φαντάζονταν και να τον ζήσουν μέσα στην ασφάλεια που τους παρείχε το εργαστήρι της τάξης. Τα παιδιά ήταν ελεύθερα να επεκταθούν σε απεριόριστους και άγνωστους κόσμους, να συνδυάσουν το όνειρο με την

πραγματικότητα, να υποδυθούν πλάσματα που δε θα μπορούσαν ποτέ να είναι τα ίδια.

Μέσα από συγκεκριμένα σημεία αναφοράς που δίνονταν στα παιδιά, εκείνα καλούνταν να διαμορφώσουν ανάλογα την ομαδική τους κίνηση, να συντονιστούν και να αναπτύξουν ένα τελετουργικό δρώμενο, γνωρίζοντας από πριν το λόγο και το σκοπό για τον οποίο γινόταν αυτό. Η διαδικασία της δραματοποίησης περιείχε εκφρασμένο λόγο-ομιλία από τα παιδιά, και αποτελούσε την έκφραση μιας ιστορίας με πλοκή (αρχή, μέση και τέλος). Οι ρόλοι επιλέγονταν από τα παιδιά, ενώ η εμπυχώτρια είχε ρόλο συντονιστικό.

Αξίζει να σημειωθεί ότι όλα τα παιχνίδια-ασκήσεις που συγκρότησαν το συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα δραματικού παιχνιδιού επιλέχθηκαν με βάση τα στοιχεία που είχαν συγκεντρωθεί για το παιδί με ΔΕΠ/Υ και την υπόλοιπη ομάδα, καθώς και τους στόχους της έρευνας που είχαν εξαρχής τεθεί.

Πιο συγκεκριμένα, όλες οι ασκήσεις προσέγγιζαν τα ενδιαφέροντα των παιδιών και ήταν προσαρμοσμένες στα άτομα και την ομάδα, ώστε να ερεθίζουν τη φαντασία τους και να τα παροτρύνουν στο παιχνίδι. Ανταποκρίνονταν στις ανάγκες και στο επίπεδο ωριμότητας των παιδιών, καλώντας τα ταυτόχρονα να εξελιχθούν και να αναπτυχθούν εκφραστικά. Παρουσίαζαν τα δεδομένα και υποδείκνυαν κάθε φορά το ακριβές σημείο όπου έπρεπε τα παιδιά να συγκεντρωθούν. Έχοντας, λοιπόν, ως βάση το πρόβλημα προς επίλυση και το σημείο συγκέντρωσης, το κάθε παιδί καλούνταν να κάνει τις δικές του επιλογές, να καταβάλλει προσπάθεια και να διατυπώσει τη δική του απάντηση, αντλώντας έτσι την προσωπική του ικανοποίηση.

Τα παιχνίδια-ασκήσεις προτείνονταν με σαφείς οδηγίες και ξεκάθαρους κανόνες. Οι οδηγίες πληροφορούσαν για την εξέλιξη και την

οργάνωση του παιχνιδιού, και προσδιόριζαν την εκτέλεσή του, επιτρέποντας πάντα την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών.

Όλα τα παιχνίδια-ασκήσεις του κάθε εργαστηρίου διέπονταν από ενότητα και εξέλιξη. Εμπλέκονταν το ένα με το άλλο και αλληλοσυμπληρώνονταν. Ο ρόλος της ερευνήτριας ήταν εμπνευστικής φύσεως, χωρίς να προβλέπει την απαραίτητη συμμετοχή της, αλλά ούτε και να την αποκλείει.

Το βασικό στοιχείο κάθε παιχνιδιού-άσκησης που επιλέχθηκε για το συγκεκριμένο πρόγραμμα ήταν να ανταποκρίνεται στους στόχους έκφρασης και επικοινωνίας όπως καθορίστηκαν απ' την αρχή και σύμφωνα με τα παιδιά στα οποία θα εφαρμοζόταν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Α. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στη συγκρότηση του προγράμματος λήφθηκαν υπόψη:

1. Η κοινωνική ικανότητα και οι δεξιότητες που τη συνιστούν. Το πρόγραμμα διαμορφώθηκε έτσι, ώστε να ασκούνται παράλληλα όλες οι επιμέρους δεξιότητες.
2. Οι κινητικές ανάγκες και δυνατότητες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας.
3. Η μεθοδολογία της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση. Το πρόγραμμα δομήθηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι απλό και πραγματοποιήσιμο και από τις νηπιαγωγούς της τάξης ή άλλους ερευνητές.
4. Τα χαρακτηριστικά του Υπερκινητικού συνδρόμου, της διαταραχής "ελλειμματικής προσοχής με Υπερκινητικότητα".

5. Η εξέλιξη του παιδιού με συμπτώματα "διαταραχής ελλειμματικής προσοχής με Υπερκινητικότητα". Μελετήθηκε το συγκεκριμένο παιδί ξεχωριστά από τα υπόλοιπα και αντλήθηκαν πληροφορίες γι' αυτό από τις νηπιαγωγούς, τους γονείς του και μέσα από προσωπική συστηματική παρατήρηση της ερευνήτριας. Καταγράφηκαν οι ιδιαιτερότητες του παιδιού, οι αδυναμίες, οι δυνατότητες, οι συνήθειες, τα ενδιαφέροντά του κ.ά.. Στο πρόγραμμα έγινε προσπάθεια επεξεργασίας αυτών των δεδομένων με επιμέρους ασκήσεις. Θεωρείται όμως πως το συγκεκριμένο πρόγραμμα στο σύνολό του μπορεί να εφαρμοστεί από τα περισσότερα σχολεία, με τις ανάλογες βέβαια προσαρμογές. Είναι σαφές πως στη Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση απαιτείται προσαρμοστική ικανότητα, ευρηματικότητα και ευελιξία εκ μέρους του δασκάλου προς τη δυναμική της ομάδας του, τις ιδιαιτερότητές της, τις ανάγκες, ικανότητες, αδυναμίες, ευαισθησίες της, το στάδιο εξέλιξης των μελών της, τη δεδομένη στιγμή, το χρόνο και το χώρο (Άλκηστις, 2000).
6. Τα έντυπα-ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι νηπιαγωγοί και οι γονείς του συγκεκριμένου παιδιού, μέσα από τα οποία αντλήθηκαν πληροφορίες για την κοινωνική και κινητική συμπεριφορά του.
7. Παρατηρήθηκαν τα σημεία που το συγκεκριμένο παιδί, αλλά και ολόκληρη η ομάδα, υπερερούσε. Πάνω σε αυτά στηρίχθηκε η συγκρότηση του προγράμματος. Παράλληλα, θεωρήθηκε αναγκαία η ενίσχυση ορισμένων αδυναμιών του παιδιού και της ομάδας, προκειμένου αυτές να βελτιωθούν μέσα από ευχάριστα παιχνίδια και ασκήσεις. Το πρόγραμμα της Δραματικής Τέχνης στην

εκπαίδευση στηρίχθηκε στις ικανότητες των παιδιών, με σκοπό να τα ενθαρρύνει και να τονώσει το αυτοσυναίσθημά τους.

B. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ 6 ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΩΝ ΣΤΟ 15^ο ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΒΟΛΟΥ

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε μια ομάδα που απαρτιζόταν από 8 νήπια και αναπτύχθηκε σε 6 συναντήσεις. Πολλές φορές η ομάδα διευρύνθηκε σε 10 ή 12 μέλη, με την επιμονή ορισμένων παιδιών που δεν είχαν επιλεγεί για το πρόγραμμα, αλλά επιθυμούσαν να πάρουν μέρος. Η διάρκεια κάθε συνάντησης ορίστηκε σε 30', τις περισσότερες, όμως, φορές έφτασε τα 50'.

Προετοιμασία του χώρου

Πριν από κάθε εργαστήριο προσπαθούσα, σε συνεργασία με τις νηπιαγωγούς και πολλές φορές με τα ίδια τα παιδιά, να μετατρέψω την αίθουσα όπου διεξαγόταν το πρόγραμμα, σε ένα χώρο με ατμόσφαιρα, ελεύθερο και άνετο για κίνηση και δράση. Στο χώρο της "παρεούλας" οι πάγκοι μετακινούνταν στην άκρη, κλείναμε τις κουρτίνες και βάζαμε σε όλο το χώρο διάφορα υφάσματα, καπέλα, αντικείμενα που θα χρησιμοποιούνταν στο εργαστήριο. Κάθε φορά, ανάλογα με το πρόγραμμα, έφερνα σε μια βαλίτσα διάφορα αντικείμενα-παιχνίδια, τα οποία εμφάνιζα στα παιδιά με τρόπους ώστε να προκαλέσω την έκπληξη και το ενδιαφέρον τους.

Η αρχή και το τέλος κάθε συνάντησης

Για την αρχή και το τέλος κάθε συνάντησης ακολουθήθηκε ένας ορισμένος τρόπος. Επίσης, συμφώνησα με τα παιδιά σε κάποιους κανονισμούς, απαραίτητους για την καλή λειτουργία της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση.

Η αρχή κάθε συνάντησης γινόταν περίπου με τον ίδιο τρόπο. Καθόμασταν όλοι μαζί στη μοκέτα, σε κύκλο, κάτι το οποίο σήμαινε και την αρχή του εργαστηρίου μας. Ο κύκλος αποτελεί ένα σχήμα που κυριαρχεί στη φύση και δημιουργεί μια αίσθηση ισορροπίας και ασφάλειας. Δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να βλέπουν το ένα το άλλο, να επικοινωνούν, να έχουν καλό προσανατολισμό στο χώρο και να ορίζουν το πεδίο δράσης τους. Μετά από μια σύντομη συζήτηση με τα παιδιά, ακολουθούσαν πάντα ασκήσεις γνωριμίας και ενεργοποίησης, συνεργασίας, επικοινωνίας. Τα παιδιά έλεγαν τα ονόματά τους με διάφορους τρόπους, δήλωναν την παρουσία τους και τη συμμετοχή τους στην ομάδα ως ισότιμα μέλη, χαιρετιόντουσαν, μιλούσαν για τον εαυτό τους, ηρεμούσαν και αυτοπειθαρχούσαν. Οι ασκήσεις ενεργοποίησης εισήγαγαν τα παιδιά στο θέμα που πιθανότατα θα εξελισσόταν κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου. Τα προετοίμαζε και τα προϊδέαζε για τις δραστηριότητες που θα ακολουθούσαν.

Το τέλος επίσης κάθε συνάντησης ήταν καθορισμένο. Στο τέλος των ασκήσεων και δραστηριοτήτων κάθε συνάντησης, μαζεύαμε όλοι μαζί τα υλικά που χρησιμοποιήσαμε και συγυρίζαμε την τάξη. Είχε προηγηθεί η άσκηση της χαλάρωσης και της αξιολόγησης, κατά την οποία τα παιδιά εξέφραζαν με έναν διαφορετικό τρόπο αυτό που ζήσανε κατά τη διάρκεια της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση. Ακολουθούσε η "άσκηση" του αποχαιρετισμού (ίδια κάθε φορά), η οποία σηματοδοτούσε το τέλος της

συνάντησής μας και την έξοδο από το χώρο της δραματικής έκφρασης στο χώρο της πραγματικότητας.

Γ. ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ

1. Ως προς το πρόγραμμα

Όλο το ερευνητικό πρόγραμμα δραματικού παιχνιδιού συγκροτήθηκε έτσι, ώστε να προχωρεί και να εξελίσσεται σταδιακά, από απλές ασκήσεις-παιχνίδια, σε πιο σύνθετα δρώμενα.

Σύμφωνα με τα ερωτηματολόγια και τις πληροφορίες που αντλήθηκαν για το παιδί με συμπτώματα "διαταραχής ελλειμματικής προσοχής με Υπερκινητικότητα", επισημάνθηκαν τα σημεία όπου το συγκεκριμένο παιδί υστερούσε. Στόχος, λοιπόν, του προγράμματος ήταν να ασχοληθεί περισσότερο με ορισμένες ασκήσεις, που αναπτύσσουν ορισμένες δεξιότητες.

Για παράδειγμα, λόγω της υπερβολικά έντονης κινητικής δραστηριότητας, αλλά και της τάσης του συγκεκριμένου παιδιού να επιβάλλεται στα άλλα νήπια, προτιμήθηκαν ασκήσεις με συγκεκριμένους κανόνες, ασκήσεις ομαδικότητας, συνεργασίας και χαλάρωσης, και όχι δραστηριότητες που να υποκινούν σε μεγάλο βαθμό την κινητικότητα των παιδιών.

Επίσης, επελέγησαν θέματα που προσφέρονταν για την ανάπτυξη της κοινωνικότητας, όπως η λαϊκή αγορά ή ένα ταξίδι με το τρένο. Μέσα από τέτοια θέματα τα παιδιά προετοιμάζονταν για την καθημερινή ζωή.

Αρχικά δόθηκαν ασκήσεις για όλη την ομάδα. Παρατηρήθηκε, όμως, μια δυσκολία των παιδιών για συντονισμό και ομαδική κίνηση.

Λειτουργούσε καλύτερα το καθένα μόνο του. Για το λόγο αυτό, το πρόγραμμα συνεχίστηκε με πολλές ασκήσεις συνεργασίας, όπου τα παιδιά προσπαθούσαν να συνεργαστούν μεταξύ τους για να επιφέρουν όλα μαζί ένα αποτέλεσμα. Στη συνέχεια, τα δρώμενα ή οι δραματοποιήσεις αποδίδονταν σε μικρές ομάδες και κατόπιν σε μεγαλύτερες (όλη η ομάδα μαζί).

Το πρόγραμμα ήταν κατά κύριο λόγο κατευθυνόμενο. Ήμουν όμως πάντα σε εγρήγορση, ώστε να δεχτώ να αξιοποιήσω κάθε πρόταση των παιδιών, ακόμα κι αν αυτή άλλαζε όλο το πλάνο του εργαστηρίου.

2. Ως προς τα παιδιά

Σε κάθε συνάντηση, κάθε παιδί είχε τη δυνατότητα της ατομικής παρουσίασης, αλλά και της συνεργασίας με άλλο ή άλλα παιδιά. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στη σχέση του παιδιού με συμπτώματα ΔΕΠ/Υ με τα άλλα παιδιά, και στη συμπεριφορά που ανέπτυξε μαζί τους.

Προσπάθησα με σεβασμό να δείξω στα παιδιά πως καθένα ήταν μοναδικό και ισότιμο με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Κάθε παιδί είχε δικαίωμα να εκφραστεί, να προτείνει ιδέες, να δημιουργήσει. Επίσης, προσπάθησα να οδηγήσω σε πειθαρχία το "υπό παρατήρηση" παιδί, χωρίς να το υποτιμήσω, να το προσβάλλω ή να καταστείλω τον ενθουσιασμό και την παρόρμησή του να εκφραστεί. Καθένας είχε τη σειρά του και όλοι παρακολουθούσαμε με σεβασμό και ενδιαφέρον καθετί που λεγόταν ή γινόταν, γιατί ήταν σημαντικό. Χρειάστηκε να παρέμβω ορισμένες φορές για να ρυθμίσω την τάση των παιδιών να γίνονται αρχηγοί, να επιβάλλονται στους άλλους και να παίζουν ασταμάτητα.

Κάθε δραστηριότητα, παιχνίδι-άσκηση, παρουσιαζόταν σαν να ήταν ιδέα των παιδιών και το πρόγραμμα προσαρμοζόταν στις επιθυμίες και τις ανάγκες της ομάδας.

3. Ως προς τον ερευνητή-εμπυχωτή

Στην αρχή του προγράμματος, ως εμπυχωτήρια, έπαιρνα ενεργά μέρος στις δραστηριότητες, και έμμεσα κατεύθυνα τα παιδιά. Πάντα κατέθετα πολλές ιδέες και παράλληλα έπαιρνα αφορμές από αυτές των παιδιών, πρότεινα, ενώ συγχρόνως τα προέτρεπα να αποφασίσουν τα ίδια τι έπρεπε να κάνουν σε κάθε παιχνίδι και πώς να συμπεριφερθούν. Επίσης, προκαλούσα σκόπιμα την έκπληξη των παιδιών με διάφορα αντικείμενα και ιδέες, τονώνοντας έτσι το ενδιαφέρον τους και τη διάθεσή τους για δημιουργία.

Από την πρώτη συνάντηση εξήγησα στα παιδιά τι θα κάναμε κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Κάναμε ορισμένες συμφωνίες μεταξύ μας, όπως π.χ. ότι είμαστε όλοι ίσοι και φίλοι, ότι σεβόμαστε και ακούμε ο ένας τον άλλον, ότι ο καθένας έχει δικαίωμα να προτείνει κάτι στην ομάδα, ότι ο καθένας περιμένει τη σειρά του κ.ά..

Προτού ξεκινήσει μια άσκηση, την εξηγούσα στα παιδιά όσο πιο απλά και παραστατικά γινόταν. Τα εμπύχωνα, τα προέτρεπα, τα συμβούλευα, τα καθοδηγούσα, και κάθε παιδί ξεχωριστά, άφηνε τη φαντασία του ελεύθερη και ερευνούσε, ενεργούσε, ανακαλύπτοντας συχνά δυνατότητες που είχε και τις οποίες δε φανταζόταν. Έτσι, αισθανόταν περήφανο και απελευθερωμένο.

Προσπαθούσα η φωνή μου να είναι δυνατή, γλυκιά και ήρεμη, με σωστή και καλή άρθρωση.

Κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων χρησιμοποιήσαμε πολλά αντικείμενα, ανάλογα για κάθε θέμα (π.χ. υφάσματα, κορδέλες, χαρτιά, μπάλες, εφημερίδες, φτερά, υλικά για λαϊκή, κ.ά.). Τα παιδιά διευκολύνονταν με αυτά για να εκφραστούν, και ιδιαίτερα το παιδί με συμπτώματα ΔΕΠ/Υ αφορμώμενο από αυτά, εξέφραζε προσωπικές του εμπειρίες και βιώματα. Επέμεινα στην ολοκλήρωση κάθε δραστηριότητας και στην αξιολόγησή της από όλα τα παιδιά.

Αρκετές ήταν οι φορές που έπρεπε να είμαι ευρηματική, προκειμένου να αντιμετωπίσω αρνητικές συμπεριφορές (αταξίες, βίαιες χειρονομίες, άσχημες εκφράσεις...) που προέκυπταν κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων. Προσπαθούσα να τις αποδυναμώσω, χωρίς να χαλάσω την ατμόσφαιρα που έπρεπε να είναι ιδιαίτερα ευχάριστη για τα παιδιά.

Δ. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΙ ΕΚΤΕΛΕΣΗ

Εμπυχώτρια: Ευάννα Σταυρουλάκη

Σχολείο: 15^ο Νηπιαγωγείο Βόλου
(Παναγούλη 28, τηλ. 0421-72387)

Τύπος Σχολείου: Διθέσιο – Αστικό Νηπιαγωγείο

Νηπιαγωγοί: κα. Βικτώρια Μπακάλη
κα. Ζωή Ζάμπα



Ομάδα νηπίων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα Δραματικού Παιχνιδιού:

8 νήπια

Ανδρομάχη, Βασίλης, Γιώργος, Ευτυχία, Μαρία, Πανταζής, Φαίη,
Χαράλαμπος.

Περίοδος Εφαρμογής Προγράμματος Δραματικού Παιχνιδιού:

Μάρτιος – Απρίλιος 2001

Ημερήσια Διάρκεια Προγράμματος Δραματικού Παιχνιδιού: 30 λεπτά

ΕΝΟΤΗΤΕΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

1. Γνωριμία και Ενεργοποίηση της Ομάδας
(1^η μέρα: 19/3/2001)
2. Λαϊκή Αγορά
(2^η μέρα: 20/3/2001)
3. Βυθός
(3^η μέρα: 21/3/2001)
4. Ινδιάνοι
(4^η μέρα: 22/3/2001)
5. Βόλτα στο φεγγάρι
(5^η μέρα: 2/4/2001)
6. Ταξίδι με το τρένο
(6^η μέρα: 3/4/2001)
7. Παραμύθι
(7^η μέρα)
8. Νοσοκομείο – Επίσκεψη στο γιατρό
(8^η μέρα)

Εναλλακτικά Θέματα / Ενότητες

9. Τσίρκο
10. Δραματοποίηση ενός τραγουδιού

Στη συνέχεια, θα αναφερθώ στο πρόγραμμα των συναντήσεων, που ήταν βιωματικά εργαστήρια. Επίσης, παράλληλα με κάθε συνάντηση καταθέτω και την προσωπική μου αξιολόγηση, στην οποία οδηγήθηκα μετά από παρατήρηση της ομάδας στο κάθε εργαστήρι. Οι αξιολογήσεις αυτές αναφέρονται σε γενικές και ειδικές αντιδράσεις της ομάδας, αλλά και πιο συγκεκριμένα, του παιδιού που παρουσίαζε συμπτώματα "διαταραχής ελλειμματικής προσοχής με Υπερκινητικότητα", ως προς το πρόγραμμα και τις συγκεκριμένες δραστηριότητες.

1^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Διαμόρφωση Περιβάλλοντος

Άσκηση Γνωριμίας

"Μπάλα είναι, κυλάει και ρωτάει!..."

(Ενεργοποίηση – Γνωριμία των μελών της ομάδας)

Υλικά: μπάλα ή μαξιλαράκι με κουδουνάκια

Η ομάδα βρίσκεται σε κύκλο, κι εγώ (η εμπυχώτρια) κρατώ μια μπάλα (ή ένα μαξιλαράκι με κουδουνάκια – ανάλογα τι ενθουσιάζει περισσότερο τα παιδιά) και λέω το όνομά μου. Την πετώ τυχαία σ' ένα παιδί από την ομάδα, το οποίο λέει το όνομά του, επιστρέφοντας την μπάλα σ' εμένα. Το παιχνίδι συνεχίζεται μέχρι να παίξουν όλα τα παιδιά. Δεν ακολουθώ πάντα συγκεκριμένη σειρά, προκειμένου να διατηρείται το ενδιαφέρον των παιδιών.

Το ταξίδι μας έχει ξεκινήσει... Με τη βοήθεια της φαντασίας μας, του σώματός μας και του νου μας θα βρεθούμε όπου θελήσουμε, ακόμα και στα όνειρά μας!

Αφού το παιχνίδι ολοκληρωθεί με τα ονόματα των παιδιών, ξαναρχίζει λέγοντας για...

- το αγαπημένο μας φαγητό
- το αγαπημένο μας χρώμα
- την οικογένειά μας, τα αδέρφια μας (αν έχουμε, πόσα, ποια τα ονόματά τους κ.τ.λ.).

Το παιχνίδι επαναλαμβάνεται, μετά την πρώτη φορά, με πιο γρήγορους ή πιο αργούς ρυθμούς!

Ασκήσεις Ενεργοποίησης

(Επαφή, δυναμικό της ομάδας, έκφραση των μελών της ομάδας, ενεργοποίηση, σωματική προθέρμανση, αντίδραση, εξοικείωση με την ταχύτητα)

“Κεφάλι – ώμοι...”

Μουσική: το παιχνιδιότραγουδο του Νίκου Θεοδωρίδη

Τα μέλη της ομάδας κι εγώ βρισκόμαστε σε όρθια θέση. Τα χέρια κάνουν βόλτα στο σώμα, σύμφωνα με τους στίχους του παιχνιδιού-τραγουδιού (και αλλάζοντας ταχύτητα):

*“Κεφάλι, ώμοι, γόνατα και πόδια (δίσ)
Μάτια, μύτη, μάγουλα κι αυτιά,
Κεφάλι, ώμοι, γόνατα και πόδια”.*

Βρίσκομαι απέναντι στα παιδιά και προετοιμάζω την ομάδα για μια βόλτα των χεριών στο σώμα. Έτσι το σώμα μας θα ξυπνήσει!

Προφέροντας ή τραγουδώντας τους στίχους, δείχνω η ίδια όλες τις κινήσεις. Τα παιδιά κάνουν ό,τι κι εγώ. Στη συνέχεια, ακούγεται το τραγούδι. Τα παιδιά όρθια εκτελούν τις τραγουδιστές οδηγίες: τα χέρια στο κεφάλι, στους ώμους κ.ο.κ..

Το παιχνίδι – τραγούδι συνεχίζεται εξελισσόμενο πιο γρήγορα ή πιο αργά!...

(N. Θεοδωρίδης)

“Χόκυ Πόκυ”

(Ενεργοποίηση, σωματική προθέρμανση, αμφιπλευρικότητα, αυτονομία των μελών του σώματος)

Μουσική: το παιχνιδοτραγούδο Χόκυ Πόκυ

Τα παιδιά (τα οποία βρίσκονται κατά προτίμηση σε κύκλο), παρακινούνται να κάνουν κινήσεις που κάνω κι εγώ (η εμψυχώτρια), για να διασκεδάσουν με τις φιγούρες ενός παλιού αμερικάνικου χορού.

Απαγγέλλω, λοιπόν, την πρώτη στροφή, δείχνοντας ταυτόχρονα τις κινήσεις του χορού, και τα παιδιά μιμούνται τις φιγούρες:

➤ Το χέρι μπροστά, το ίδιο χέρι πίσω
Το χέρι πάλι μπροστά και το κουνάμε στο ρυθμό
Γυρνάμε γύρω γύρω από τον εαυτό μας
χοροπηδώντας κ.ο.κ..

Στη συνέχεια, ακούγεται το τραγουδοπαιχνίδι και η ομάδα αποδίδει με κινήσεις τη συγκεκριμένη τραγουδιστή χορογραφία.

Χόκυ-Πόκυ. Χόκυ-Πόκυ. Χόκυ-Πόκυ. είναι ένας χορός!

Με το ένα χέρι εδώ
Το ένα χέρι εκεί
Το ένα χέρι εδώ
Και το κουνάω όπως μπορώ
Και κάνω Χόκυ Πόκυ και χοροπηδώ
όπως το θέλω εγώ!

Και το άλλο χέρι εδώ
Το άλλο χέρι εκεί
Το άλλο χέρι εδώ
Και το κουνάω όπως μπορώ
Και κάνω Χόκυ Πόκυ και χοροπηδώ
Όπως το θέλω εγώ!

Το ένα πόδι εδώ κ.ο.κ.
Και το άλλο πόδι εδώ κ.ο.κ.
Και το κεφάλι κ.ο.κ.
Και την κοιλιά κ.ο.κ.
Και τον ποπό κ.ο.κ..

(Ν. Θεοδωρίδης)

“Λάστιχο στον κύκλο”

(Ενεργοποίηση, συνεργασία, επικοινωνία)

Υλικά: φαρδύ λάστιχο, περίπου 4m

Μουσική: Nino Rota

Καλώ την ομάδα να καθίσει σε κύκλο και δίνω στα παιδιά να κρατήσουν χαλαρά ένα λάστιχο. Στη συνέχεια, με τη βοήθεια της μουσικής, χορεύω κρατώντας το λάστιχο και παροτρύνω τα παιδιά να με μιμηθούν. Σιγά σιγά, εκτός από το σώμα μου, συμμετέχει και το πρόσωπο με διάφορες εκφράσεις.

Το παιχνίδι συνεχίζεται με κάποιο παιδί-μέλος της ομάδας, που κάνει τώρα απλές κινήσεις έως σύνθετες χορογραφίες με το λάστιχο, και οι υπόλοιποι αντιγράφουν τις κινήσεις του.

“ Ζωγραφίζω το σπίτι των ονείρων μου ”

(Επαφή, ενεργοποίηση, συνεργασία, εξερεύνηση της γραμμής, έκφραση εσωτερικών επιθυμιών, διαμόρφωση χαρακτήρων)

Υλικά: χαρτί του μέτρου, κηρομπογιές ή μαρκαδόροι

Μουσική: απαλή

Απλώνω ένα μεγάλο χαρτί στο πάτωμα (χαρτί του μέτρου). Το κάθε παιδί ζωγραφίζει με κηρομπογιές / μαρκαδόρους το σπίτι των ονείρων του, το σπίτι που αγαπάει και όπου θα ήθελε να ζήσει.

Συζητώ με τα παιδιά – το καθένα μου λέει ποιος / α είναι (αφού έχει ήδη ζωγραφίσει το σπίτι των ονείρων του / της), τι δουλειά κάνει, με

ποιους μένει στο σπίτι κ.τ.λ.. Κρατάω ένα μικρόφωνο – σαν να τους παίρνω συνέντευξη, και τους υποβάλλω ερωτήσεις.

Στη συνέχεια, τους εξηγώ ότι έξω από την πόρτα του σπιτιού του κάθε παιδιού ξεκινάει ένα μονοπάτι που οδηγεί σε γειτονικά σπίτια. Πού καταλήγει όμως το μονοπάτι που ξεκινάει έξω από το σπίτι των ονείρων τους;

Στο δρόμο της βόλτας, κάθε παιδί θα συναντήσει τους φίλους του. Όταν συναντιούνται δυο-δυο μαρκαδόροι, ζωγραφίζουν κάτι μαζί στο χαρτί του μέτρου και συνεχίζουν, ο καθένας σε άλλη κατεύθυνση. Αφού κάθε παιδί διασταυρωθεί με τα υπόλοιπα, κάποτε γυρνά στη γειτονιά του.

“Ανά δύο, ανά τρεις”

(Συνεργασία, συντονισμός, επαφή, δυναμική της ομάδας, έκφραση, φαντασία, επικοινωνία)

Μουσική: Nino Rota

Βάζω χορευτική μουσική και τα παιδιά χορεύουν ελεύθερα στο χώρο. Στα σταματήματα της μουσικής δίνω “εντολές” που αφορούν τη δημιουργία υποομάδων και τη σύνθεση “εικόνων”:

Χορός – stop – Ανά δύο φτιάξτε ένα σπιτάκι,
αποχαιρετήστε τους φίλους σας και... συνεχίζουμε!

Χορός – stop – Ανά τρεις φτιάξτε ένα αστέρι,
Χορός – stop – Ανά τέσσερις φτιάξτε: η μια ομάδα μια γέφυρα και η άλλη ομάδα ένα ποτάμι! Και το ποτάμι περνάει κάτω από τη γέφυρα!

Χορός – stop – όλοι μαζί φτιάξτε ένα μήλο, ένα πορτοκάλι, ένα δέντρο, έναν ήλιο!

Προτρέπω / παρακινώ τα παιδιά, τα παρατηρώ.

Χαλάρωση

Μουσική: ήρεμη, απαλή

Τα παιδιά μαζί μου ξεκουράζονται και χαλαρώνουν στον κύκλο. Ακούγεται ήρεμη μουσική, κλείνουμε τα μάτια μας και την απολαμβάνουμε. Το σημερινό μας ταξίδι έφτασε στο τέλος του. Καθισμένη κοντά στα παιδιά κόβω μερικά πορτοκάλια και τους μοιράζω φέτες πορτοκαλιού... Τις ακουμπάμε στα πρόσωπά μας και δροσιζόμαστε!

Αποχαιρετισμός

Είμαστε όλοι καθισμένοι σε κύκλο στη μοκέτα. Λέω με τα παιδιά ένα τραγούδι αποχαιρετισμού με κινήσεις:

“ Ήταν δέκα στο κρεβάτι!...”

*“ Ήταν δέκα στο κρεβάτι
κι είπε ο πιο μικρός: “Κουνήσου, κουνήσου!...”*

κι όλοι κάνανε πιο πέρα

κι ένας μένει στον αέρα

κι έτσι μείνανε... εννιά!

Ήταν εννιά στο κρεβάτι κ.ο.κ...”

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Τα παιδιά έδειξαν από την αρχή ενδιαφέρον για το πρόγραμμα. Όλη η ομάδα ακολούθησε όλες τις δραστηριότητες κανονικά και ανταποκρίθηκε πολύ καλά σ' αυτές. Τους φάνηκε αρκετά ευχάριστη και ενδιαφέρουσα η άσκηση γνωριμίας που πραγματοποιήθηκε στην αρχή της συνάντησης, καθώς είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν προσωπικές τους προτιμήσεις και βιώματα, αλλά και να μάθει το ένα παιδί για το άλλο.

Ο Βασίλης (το παιδί με συμπτώματα "διαταραχής ελλειμματικής προσοχής με Υπερκινητικότητα") ήταν από την αρχή πρόθυμο να συμμετέχει στα παιχνίδια-ασκήσεις. Στην άσκηση γνωριμίας ανέφερε με ενθουσιασμό αγαπημένα του φαγητά και τρόφιμα, ενώ έδωσε μια πλήρη εικόνα της οικογένειάς του. Καθότι ήταν το μοναδικό παιδί μέσα στην ομάδα που δεν είχε αδέρφια, παρατήρησα ότι αισθάνθηκε κάπως περίεργα, ίσως και μειονεκτικά απέναντι στα άλλα παιδιά. Για το λόγο αυτό και προσπαθούσε να διακόψει και να αλλάξει συζήτηση, παρόλο που δεν είχαν ολοκληρώσει όλα τα παιδιά αυτά που είχαν να πουν για τα αδέρφια τους.

Οι δύο από τις τρεις ασκήσεις ενεργοποίησης που πραγματοποιήθηκαν, ήταν γνωστές σε όλα τα παιδιά. Τα περισσότερα τις εκτελούσαν με ευκολία, χόρευαν και ακολουθούσαν τις οδηγίες των τραγουδιών με ενθουσιασμό. Ο Βασίλης συμμετείχε κανονικά σε όλες τις ασκήσεις-παιχνίδια. Θα πρέπει βέβαια να σημειωθεί ότι οι κινήσεις του ήταν αρκετά απότομες, έμοιαζαν ανεξέλεγκτες, και ο ίδιος κινούταν διαρκώς σε κάθε γωνιά της αίθουσας. Ακολουθούσε στο χορό τα άλλα παιδιά, με περισσότερη όμως νευρικότητα. Στο "λάστιχο στον κύκλο" επεδίωκε να είναι συνέχεια ο ίδιος αρχηγός, και να προτείνει μόνο εκείνος κινήσεις και εκφράσεις προσώπου. Χρειάστηκε να του εξηγήσω αρκετές

φορές πως όλα τα παιδιά είχαν δικαίωμα και θα γίνονταν αρχηγοί, κάτι το οποίο έπρεπε να σεβαστεί-όπως και έκανε τελικά.

Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας που αφορούσε το σπίτι των ονείρων του κάθε παιδιού, αξίζει να επισημανθεί πως ο Βασίλης ζωγράφισε το μεγαλύτερο και το πιο πολύπλοκο και ασυνήθιστο σπίτι-έμοιαζε με κάστρο! Χρησιμοποίησε πολύ μεγάλη επιφάνεια χαρτιού για να το φτιάξει, ενώ δε δίστασε να ζωγραφίσει και πάνω στις κατασκευές των διπλανών συμμαθητών του. Τα παιδιά διαμαρτυρήθηκαν έντονα, ενώ ο Βασίλης υποστήριξε πως δεν του αρκούσε ο χώρος. Συναντήθηκε με πολλά παιδιά κατά τη "βόλτα των μαρκαδόρων" και επέστρεψε πάλι κανονικά στο δικό του σπίτι, όπως όλα τα παιδιά.

Στην άσκηση συνεργασίας "ανά δύο, ανά τρεις", δυσκολίες αντιμετώπισαν όλα τα νήπια. Τους φάνηκε πολύ δύσκολο να συντονιστούν και να δημιουργήσουν κάτι όλα μαζί. Με τη δική μου παρέμβαση τελικά τα παιδιά κατάφεραν να συνθέσουν "εικόνες" και να φτάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Παρατηρήθηκε πως ο Βασίλης κατάφερνε να δημιουργήσει με το σώμα του εικόνες και κατασκευές, με μεγαλύτερη ευκολία από τα άλλα παιδιά, όταν ενεργούσε ατομικά ή με το ζευγάρι του. Η ευελιξία του και η ταχύτητα αντίδρασής του τον βοηθούσαν να παίρνει πρωτότυπες θέσεις και στάσεις. Ωστόσο, στην ομαδική σύνθεση της γέφυρας και του ποταμιού, ο Βασίλης, λόγω του γεγονότος πως δεν ήταν ο πρώτος – ο αρχηγός που καθοδηγούσε το ποτάμι, αλλά ήταν πίσω από άλλα παιδιά, αρχικά προσπάθησε να αλλάξει θέση και στο τέλος, αφού είδε πως κάτι τέτοιο δεν ήταν εφικτό, "έσπασε" την αλυσίδα και χάλασε τη σύνθεση.

Στην άσκηση της χαλάρωσης όλη η ομάδα ηρέμησε, ξεκουράστηκε και έφαγε με ενθουσιασμό τις φέτες πορτοκαλιού που τους μοίρασα. Έδωσα χρόνο στα παιδιά να μου αναφέρουν τι τους άρεσε από τις δραστηριότητες και στη συνέχεια, μάθαμε το τραγούδι του

αποχαιρετισμού. Οι κινήσεις, αλλά και τα λόγια του τους φάνηκαν αστεία!
Τους ενθουσίασαν!

2^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Διαμόρφωση Περιβάλλοντος

Άσκηση Γνωριμίας

“Ματιές στον κύκλο”

(Γνωριμία, εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη της ομάδας)

Η ομάδα σχηματίζει κύκλο. Κοιτάζω έντονα στα μάτια κάποιον από τα παιδιά. Όταν, λοιπόν, οι δυο ματιές “συναντηθούν”, τότε το παιδί αυτό θα πει το όνομά του δυνατά προς όλους. Και το παιχνίδι συνεχίζεται με τον ίδιο τρόπο, ώσπου να γνωριστεί ολόκληρη η ομάδα.

Τραγούδι / Παιχνίδι Ενεργοποίησης, Συνεργασίας & Επαφής σε Ζευγάρια

“Ο Μιχάλης”

Υλικά: το παιχνιδοτράγουδο του Μανόλη Φιλιππάκη

Προετοιμάζω με τα παιδιά το παιχνιδοτράγουδο, δουλεύοντας ρυθμούς με το σώμα μας και το σώμα του φίλου μας. Το σώμα του φίλου μας γίνεται μουσικό όργανο και χρησιμοποιούμε διάφορα μέλη του π.χ. σαν τύμπανο, όπως την πλάτη, την κοιλιά του.

Παίζουμε με τις παλάμες και τα γόνατα του φίλου μας. Τα παιδιά, χωρισμένα σε ζευγάρια (όπως εκείνα θέλουν), κάθονται το ένα απέναντι στο άλλο. Δίνω σε κάθε ζευγάρι τα ψευδώνυμα Μιχάλης – Χαράλαμπος. Μ' αυτόν τον τρόπο, κάθε παιδί, μετρώντας ως το 10, έχει το φίλο του και το μόνο που έχει να κάνει είναι: να χτυπήσει μαζί του παλαμάκια, τα γόνατα, να ακουμπήσει τα αυτιά και να του χαϊδέψει τα μαλλιά. Τρέχει πίσω του κι όταν τον πιάνει, ανοίγει την αγκαλιά και του δίνει δυο φιλιά!

Καθώς ακούγεται, τώρα, η μουσική του παιχνιδιού, τα παιδιά "παίζουν τους ρόλους τους", ανάλογα με τους στίχους / τα λόγια που ακούγονται.

*Ένα, παίζω παλαμάκια
δύο, παίζω γονατάκια
τρία, χαϊδεύω τα αυτάκια
τέσσερα, τα μαγουλάκια.*

*Πέντε, τρέχω να σε πιάσω
έξι, στάσου να σε φτάσω
επτά, στην καρέκλα μου / στο πάτωμα ξαπλώνω
οκτώ, το σώμα μου απλώνω.*

*Εννιά, σηκώνομαι και πάλι.
δέκα, σε κυνηγώ Μιχάλη!*

*Ένα, παίζω παλαμάκια
δύο, παίζω γονατάκια
τρία, χαϊδεύω τα μαλλάκια
τέσσερα, σου στέλνω δυο φιλάκια*

Πέντε. τρέχω να σε πιάσω
έξι. στάσου να σε φτάσω
επτά. στην καρέκλα μου / στο πάτωμα ξαπλώνω
οκτώ. το σώμα μου τεντώνω.

Εννιά. σηκώνομαι και πάλι.
δέκα. σε αγαπώ Μιχάλη!

(Μ. Φιλιππάκης)

“ΛΑΪΚΗ ΑΓΟΡΑ”

Διαμόρφωση Περιβάλλοντος

Υλικά: φρούτα και λαχανικά, υφάσματα, μαντίλια, καπέλα, εφημερίδες και μικροαντικείμενα

Κάθομαι με τα παιδιά στον κύκλο. Συζητάμε όλοι μαζί για τη λαϊκή αγορά. Τι είναι η λαϊκή αγορά; Τι πουλάνε εκεί; Ποιοι πουλούν και ποιοι αγοράζουν;

Αναφερόμαστε στους επαγγελματίες πωλητές και στους αγοραστές – πελάτες. Σχολιάζουμε μεμονωμένα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα μέσα σε μια λαϊκή, και παριστάνουμε κάποια από αυτά:

Όλοι σηκώνουμε ένα φανταστικό καφάσι με φρούτα ή λαχανικά. Το βάζουμε πάνω στο κεφάλι μας και περπατάμε. Σηκώνουμε βαριές τσάντες με καρπούζια, τσουλάμε καροτσάκια γεμάτα σακούλες, κάποιιοι πουλούν πορτοκάλια και φωνάζουν να τους ακούσουν οι πελάτες, κάποιος περαστικός πατάει μια μπανανόφλουδα και πέφτει, μια κυρία πλησιάζει έναν πάγκο με λουλούδια και ζητάει να της φτιάξουν ένα μπουκέτο, ενώ

μια άλλη κάνει βόλτα, φορώντας ένα πολύ ωραίο φανταστικό παλτό, και προσέχει μην της το λερώσει κανείς!

Συζητώ με τα παιδιά για το χώρο της λαϊκής αγοράς (πώς είναι το περιβάλλον, τι αντικείμενα υπάρχουν, ποιες είναι οι εργασίες, τι επιγραφές βλέπουν κ.τ.λ.). Τα παιδιά προβληματίζονται και έπειτα λένε τις ιδέες τους για το "πώς θα ήταν η λαϊκή αγορά, αν γινόταν μέσα στην τάξη τους;"...

Προτρέπω τα παιδιά να σκεφτούν, το καθένα για τον εαυτό του:

- Αν ήταν μέσα σε μια λαϊκή αγορά, τι θα ήταν,
- Τι θα έκανε,
- Τι θα φορούσε...

Ποιοι θα ήταν οι πωλητές; Ποιοι θα ήταν οι αγοραστές;

Καθένας αποφασίζει τι πουλάει και πόσο το κιλό ή το κομμάτι ή τι θέλει να αγοράσει, αντίστοιχα.

(Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά αποφασίζουν μόνα τους τους ρόλους τους).

Διαθέτω στα παιδιά τα απαραίτητα υλικά και τα βοηθάω να ντυθούν, να διαμορφώσουν κατάλληλα το χώρο τους, να βρεθούν σε μια λαϊκή αγορά! (*Διαμόρφωση σκηνικού χώρου*)

Κάθομαι μαζί με τα παιδιά στο σημείο – χώρο των πελατών. Στο χώρο της λαϊκής αγοράς μπαίνει ένας-ένας πωλητής (τα παιδιά που έχουν διαλέξει αυτό το ρόλο), στήνει τον πάγκο του, απλώνει τηνπραμάτεια του και αρχίζει να φωνάζει για το εμπόρευμά του, να τον ακούσουν οι πελάτες. Προτρέπω τα παιδιά – πωλητές να μιλούν μεταξύ τους, να διαλαλούν το εμπόρευμά τους και να πηγαίνουν κι οι ίδιοι στους πάγκους των άλλων για να ψωνίσουν...

Σταδιακά, μπαίνουν τα παιδιά-πελάτες.

Το δρώμενο συνεχίζεται και τα παιδιά-πωλητές και αγοραστές διαμορφώνουν μόνα τους τις μεταξύ τους σχέσεις.

Έχω προσυμφωνήσει με τα παιδιά για ένα ηχητικό σήμα, το οποίο όταν ακουστεί, θα σημαίνει το τέλος της λαϊκής αγοράς:

“Είναι μεσημέρι, οι πελάτες-αγοραστές αρχίζουν να φεύγουν από τη λαϊκή αγορά. Οι επαγγελματίες πωλητές μαζεύουν το υπόλοιπο εμπόρευσμά τους – αν τους έχει μείνει – κλείνουν τους πάγκους τους, συζητούν για τις πωλήσεις και τις αγορές τους και τελικά...φεύγουν, αποχαιρετώντας ο ένας τον άλλον. Οι αγοραστές – πελάτες έχουν καθίσει στην απέναντι πλευρά – σ’ ένα καφενείο – και συζητούν για τα ψώνια τους, τις τιμές τους κ.τ.λ.”.

Κάθομαι στον κύκλο μαζί με τα παιδιά. Συζητάμε για το δρώμενο: τι έπαιξαν, τι ρόλο είχε και τι έκανε ο καθένας τους, αν τους άρεσε αυτό που έπαιξαν ή όχι...

Χαλάρωση

Στον κύκλο η ομάδα τραγουδάει: “ Όταν θα πάω κυρά μου στο παζάρι”...

(Τα παιδιά μιμούνται, σύμφωνα με το τραγούδι, τις φωνές των ζώων κι εγώ μπορώ να τα ηχογραφήσω την ώρα που το τραγουδούν).

Τα παιδιά ταχτοποιούν μαζί μου όλα τα υλικά που χρησιμοποίησαν και διαμορφώνουν κανονικά πάλι το χώρο.

Αποχαιρετισμός

Τραγουδάμε όλοι μαζί, καθισμένοι σε κύκλο στη μοκέτα, το τραγούδι του αποχαιρετισμού: “ Ήταν δέκα στο κρεβάτι!...”

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Τα παιδιά ήρθαν στο χώρο της συνάντησης πολύ ευχάριστα. Πήραν μέρος με ενθουσιασμό και έδειξαν μεγάλη διάθεση συνεργασίας. Στην άσκηση γνωριμίας ο Βασίλης ήταν συγκεντρωμένος και με κοίταζε προσεκτικά για να αντιληφθεί πότε η ματιά μου θα πέσει πάνω του. Την πρώτη φορά που τον κοίταξα επίμονα, παρόλο που με είδε, δεν είπε το όνομά του και στη συνέχεια δικαιολογήθηκε πως δεν ήταν σίγουρος. Νόμιζε πως κοιτούσα τη Φαίη. Τα υπόλοιπα παιδιά συμμετείχαν κι αυτά κανονικά στο παιχνίδι.

Η άσκηση συνεχίστηκε με τα αγαπημένα γλυκά των παιδιών (αντί τα ονόματά τους). Αρχικά, τα περισσότερα από αυτά μπερδεύονταν και έλεγαν φρούτα. Αφού τους διευκρίνισα τις δυο κατηγορίες των φρούτων και των γλυκών, ξεκινήσαμε να παίζουμε απ’ την αρχή. Πολλά παιδιά ανέφεραν διάφορες γεύσεις παγωτών, ενώ ο Βασίλης εκδήλωσε τις προτιμήσεις του στις τάρτες (και όχι στις τούρτες, όπως μας διευκρίνισε) και στο παγωτό κρέμα.

Στο παιχνίδι ενεργοποίησης, ο Βασίλης έγινε ζευγάρι με τη Φαίη. Σύντομα, όμως, έγιναν τριάδα, αφού στην ομάδα προστέθηκαν παιδιά εκτός του προγράμματος.

Εξήγησα στα παιδιά το παιχνιδοτράγουδο, το οποίο είχαν ξαναπαίξει κι άλλη φορά. Όλα τα παιδιά συμμετείχαν κανονικά. Η Φαίη δεν έδινε

σημασία στον Μάριο, ενώ ο Βασίλης ασχολούταν μαζί του, μετά από παρατήρησή μου να μην τον παραμελούν.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ενώ όλα τα παιδιά έπαιζαν το τραγούδι – παιχνίδι σύμφωνα με τα λόγια του, ο Βασίλης άρχισε να κάνει τούμπες στη μέση του πατώματος, να χοροπηδάει και να πέφτει πάνω στα άλλα παιδιά. Δεν έδινε προσοχή στα λόγια του τραγουδιού και αγνοούσε επιδεικτικά τους γύρω του. Η Φαίη τον τραβούσε επίμονα να παίξουν και τότε εκείνος άρχισε να συμμετέχει ξανά στη δραστηριότητα.

Τα παιδιά χάρηκαν πολύ όταν είδαν τα φρούτα και τα λαχανικά, καθώς και όλα τα άλλα αντικείμενα που τους διέθεσα για το δρώμενο της λαϊκής αγοράς. Ανταποκρίθηκαν όλα πρόθυμα κι ενθουσιάστηκαν με την ιδέα ότι θα έπαιζαν κάτι τέτοιο. Όταν είδαν τα υφάσματα και τους εξήγησα ότι δε θα τα χρησιμοποιούσαμε αμέσως, ο Βασίλης πρόφτασε να δώσει “εντολή” στα άλλα παιδιά να μην τα πειράξουν!

Συζητήσαμε για τη λαϊκή αγορά, το χώρο της, τι ακριβώς είναι. Όλα τα παιδιά συμμετείχαν και εξέφραζαν τις απόψεις τους. Ο Βασίλης, όμως, έδινε χαρακτηριστικές απαντήσεις που εντυπωσίαζαν: “Η λαϊκή αγορά είναι κάτι που απ’ τη μια έχει θάλασσα κι απ’ την άλλη πάγκους όπου πουλούν ψάρια, φρούτα, λαχανικά και καμιά φορά και ρούχα”. Σε ερώτησή μου σχετικά με τη θάλασσα κοντά στη λαϊκή, παραδέχτηκε τελικά πως “δεν υπάρχει πάντα”. Αναφέραμε όλους όσοι βρίσκονται σε μια λαϊκή αγορά. Εκτός από τους πωλητές και τους αγοραστές, στους οποίους επικεντρώθηκαν τα υπόλοιπα παιδιά, ο Βασίλης μίλησε και γι’ αυτούς που κλέβουν πράγματα σε μια λαϊκή, δίνοντάς μου έτσι την ευκαιρία να μιλήσω στην ομάδα για την αγορανομία.

Τα παιδιά εύκολα έπαιζαν ρόλους και διαμόρφωσαν χαρακτήρες. Ο Βασίλης αποφάσισε να είναι ο ψαράς της λαϊκής και μου ζήτησε να του βρω ψάρια. Του έδωσα εφημερίδες και κόβοντάς τες έφτιαξε μόνος του πάρα πολλά ψάρια. Τα τοποθέτησε πάνω σ’ ένα κόκκινο δίχτυ που

άπλωσε στον πάγκο του, φόρεσε ένα καπέλο κι άρχισε να φωνάζει για το εμπόρευσμά του: "Ψάρια πουλάω...". Όσα άλλα παιδιά είχαν διαλέξει το ρόλο του πωλητή, πουλούσαν φρούτα, λαχανικά, εφημερίδες και ρούχα.

Παρατηρώντας τον Βασίλη, πρόσεξα πως ήταν πολύ προσηλωμένος στο ρόλο του, έμοιαζε σαν να τον βίωνε πραγματικά. Συναλλασσόταν με τα περισσότερα παιδιά – πελάτες, τους πουλούσε τα ψάρια του ζητώντας επίμονα να τον πληρώσουν, ενώ δεν ξεχνούσε να συνομιλεί και με τους άλλους πωλητές, ρωτώντας για το αν πούλησαν ή όχι την πραμάτεια τους.

Μόλις έδωσα το προκαθορισμένο σύνθημα, ο Βασίλης, όπως και τα υπόλοιπα παιδιά, μάζεψε στο δίχτυ του τα ψάρια που του είχαν απομείνει, το έκανε μπόγο και ξεκίνησε να φύγει μαζί με τους άλλους εμπόρους – παιδιά. Τα παιδιά – αγοραστές κάθισαν να συζητήσουν για τα ψώνια τους. Ο Βασίλης δεν ενδιαφερόταν να ακούσει τις εμπειρίες των άλλων παιδιών. Άρχισε να πηγαινοέρχεται μέσα στην τάξη, με αποτέλεσμα να παρέμβω κάνοντάς του παρατήρηση για τη συμπεριφορά του.

Η συζήτηση για τα γεγονότα που έλαβαν χώρα μέσα στο δρώμενο της λαϊκής αγοράς δεν πραγματοποιήθηκε, γιατί τα παιδιά ήταν κουρασμένα. Στη φάση της Χαλάρωσης ο Βασίλης τραγούδησε το μισό μόνο τραγούδι, καθώς χασμουριόταν και φαινόταν εξαντλημένος.

3^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Διαμόρφωση Περιβάλλοντος

Παιχνίδι Ενεργοποίησης

(Επαφή των μελών της ομάδας, ενεργοποίηση, επικοινωνία, συνεργασία, συντονισμός, αυτοέλεγχος)

Υλικά: μεγάλο γαλάζιο ύφασμα, ελαφριά μπαλάκια

Η ομάδα είναι καθισμένη σε κύκλο κι εγώ φέρνω ένα μεγάλο πανί. Κάθε παιδί πιάνει μια άκρη του. Σηκώνουν το πανί και τοποθετούν πάνω του ένα μπαλάκι. Κινούν το πανί, στην αρχή ήρεμα, κατευθύνοντας το μπαλάκι-καράβι σε συγκεκριμένα σημεία του πανιού-θάλασσα. Σταδιακά αυξάνεται η δυναμική των κινήσεών τους, καθώς μεγαλώνουν και τα κύματα της θάλασσας, ενώ προσέχουν πάντοτε να μη βγει το καραβάκι στη στεριά-στο χώρο έξω από το πανί. Η θάλασσα από ήρεμη γίνεται μια θάλασσα με μικρά κύματα, μια θάλασσα χαρούμενη, λυπημένη ή άγρια θάλασσα... μια θάλασσα που χορεύει!

Στην πορεία, προσθέτω κι άλλες μπάλες-καραβάκια, κι έτσι τα παιδιά προσπαθούν να μη ρίξουν έξω από το πανί κανένα καραβάκι. Τελικά, τα καραβάκια βγαίνουν σιγά σιγά όλα στη στεριά και μένουν πάλι τα παιδιά να κρατούν το πανί. Το πανί γίνεται τώρα αλεξίπτωτο-αερόστατο το οποίο κινούν σιγά σιγά, πάνω-κάτω και σταδιακά ο ρυθμός επιταχύνεται πάλι. Μόλις τους δώσω το σύνθημα, τα παιδιά στέκονται κρατώντας το πανί ακίνητο, με τα χέρια τους ψηλά. Σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, δύο ή τρία παιδιά περνούν τρέχοντας κάτω από το πανί που κρατούν οι υπόλοιποι, αλλάζουν αντίστοιχα θέσεις και το

ξαναπιάνουν. Αυτό γίνεται μέχρι να αλλάξουν θέσεις κάτω απ' το πανί όλα τα παιδιά.

Τα παιδιά συνεχίζουν να κρατούν όρθια, πάνω από τα κεφάλια τους το πανί. Τα παρακινώ να εντοπίσουν ότι το πανί μοιάζει με τη θάλασσα... Βρίσκονται όλοι μέσα σ' αυτήν, στο βυθό της!

“ ΒΥΘΟΣ ”

Υλικά: υφάσματα, τεντωμένα σκοινιά στους τοίχους, μεγάλο γαλάζιο ύφασμα, υλικά μακιγιάζ

Μουσική: μουσική του βυθού

Καθόμαστε όλοι στο πάτωμα, σκεπασμένοι με το γαλάζιο ύφασμα, αφού βρισκόμαστε μέσα στο βυθό! Συζητάμε για το βυθό: τι είναι; πού είναι; τι υπάρχει σ' αυτόν; ποιοι ζουν εκεί; πώς είναι; υπάρχει ήχος; φωνή; Δείχνω στα παιδιά φωτογραφικό υλικό από το βυθό. Μιλάμε για τα κινούμενα στοιχεία (ψάρια, χταπόδια, καβούρια, φύκια, αστερίες...), αλλά και τα στατικά στοιχεία του βυθού (κοχύλια, βότσαλα, ναυάγια...). Παράλληλα, ακούγεται μουσική που παραπέμπει σε ατμόσφαιρα βυθού.

Καθώς είμαστε όλοι μέσα στο βυθό, αρχίζουμε να ψάχνουμε για κοχύλια... Ξαφνικά, ένα μεγάλο ψάρι εμφανίζεται και μετακινούμαστε όλοι μαζί προς τη μια ή την άλλη πλευρά, προσπαθώντας να ξεφύγουμε! Ο βυθός της θάλασσας είναι γεμάτος φύκια. Τα χέρια μας γίνονται φύκια που τα κινεί αργά το νερό. Φτιάχνουμε όλοι μαζί με τα σώματά μας μέσα στο βυθό (κάτω απ' το ύφασμα) ένα μεγάλο κοχύλι ή μια θαλάσσια χελώνα, αθόρυβα, καθώς μέσα στο βυθό δεν υπάρχει φωνή.

Έρθε η ώρα να δημιουργήσουμε το σκηνικό μας χώρο (βυθό). Έχω από πριν τοποθετήσει, σε χιαστί σχήματα, σκοινιά τεντωμένα από τον ένα

τοίχο ως τον άλλο, σχηματίζοντας έτσι ένα πλέγμα πάνω από τα κεφάλια τους. Τα παιδιά δίνουν ιδέες και προτείνουν πού να τοποθετηθούν τα υφάσματα, τα μαντίλια, τα χρωματιστά πανιά, τα αντικείμενα, ώστε να δημιουργηθεί ο σκηνικός χώρος έτσι όπως αυτά τον φαντάζονται, και να αποδοθεί η αίσθηση του βυθού. Όταν τα παιδιά δε φτάνουν τα ίδια να τα κρεμάσουν, τους τα τοποθετώ εγώ, όπου μου υποδείξουν.

Τα παιδιά ξαπλώνουν, βυθίζονται στο μπλε του βυθού και σκέφτονται, με δική μου προτροπή, το καθένα για τον εαυτό του:

- Αν δεν ήταν αυτό που είναι, τι θα ήθελε να ήταν μέσα στο βυθό;
Γιατί; Και τι θα έκανε;

Μ' αυτόν τον τρόπο κάθε παιδί αποφασίζει ελεύθερα και προετοιμάζει το χαρακτήρα του. Συζητάμε όλοι μαζί για το ρόλο που αποφάσισε να έχει ο καθένας, κι εγώ προσέχω τις απαντήσεις των παιδιών.

Τα ίδια τα παιδιά δεν ντύνονται καθόλου με υφάσματα ή αντικείμενα, τους διαθέτω, όμως, υλικό για μακιγιάζ. Το ένα παιδί θα βάψει το πρόσωπο του άλλου, ενώ ταυτόχρονα θα τα βοηθάω κι εγώ. Αφού το μακιγιάζ ολοκληρωθεί, τα παιδιά συζητάνε για τους ρόλους τους.

Τους θέτω πάλι προβληματισμούς για τους ρόλους, και τα παιδιά τους επεξεργάζονται, χωρίς να δίνουν μεγαλόφωνα τις απαντήσεις τους!

Είμαι...

Κάνω...

Κινούμαι...

Τρώω...

Φοβάμαι...

Αγαπάω...

Ακούγεται η αντίστοιχη μουσική του βυθού. Το δρώμενο αρχίζει. Τα παιδιά κινούνται ανάλογα με τους ρόλους τους και τη μουσική, στο χώρο του βυθού, σε όλα τα επίπεδα. Εκφράζονται σιωπηλά! (κάθε παιδί, ανάλογα με το ρόλο του, πλησιάζει το άλλο, αλλά δεν το ακουμπάει! Απομακρύνεται αμέσως!).

Μόλις δώσω στα παιδιά το σύνθημα που έχουμε προσυμφωνήσει, τότε, όλα τα ψάρια, τα λουλούδια και τα υπόλοιπα στοιχεία το βυθού μαζεύονται, κλείνονται, το καθένα με τον τρόπο του, στη φωλιά τους ή στη θέση που επιλέγουν για να κοιμηθούν... (ακούγεται η μουσική του βυθού)
Το δρώμενο – το ταξίδι μας φτάνει στο τέλος του...

Καλώ τα παιδιά σε κύκλο. Συζητάμε για το δρώμενο: τι έπαιξαν, τι ρόλο είχε ο καθένας, τι συνέβη στον καθένα μέσα στο βυθό, τι ιστορίες προέκυψαν απ' το παίξιμο των ρόλων τους, τι ένιωσαν μέσα στο βυθό...

Χαλάρωση – Έκφραση

Υλικά: γαλάζιο χαρτί του μέτρου, κηρομπογιές

Μουσική: απαλή, ήρεμη

Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο. Ακούγεται ήρεμη, χαλαρωτική μουσική. Απλώνω στο πάτωμα, μπροστά στα παιδιά, ένα μεγάλο κομμάτι γαλάζιο χαρτί του μέτρου. Κάθε παιδί ζωγραφίζει με κηρομπογιές, στο κοινό χαρτί, κάτι που να του θυμίζει το βυθό / κάτι από το βυθό...

Τα παιδιά ζωγραφίζουν το βυθό, μιλάνε γι' αυτόν και τέλος, χαλαρώνουν.

Τα παιδιά ταχτοποιούν μαζί μου όλα τα υλικά που χρησιμοποίησαν. Τα τοποθετούν στη θέση τους, διαμορφώνουν κανονικά πάλι το χώρο και τα βοηθώ να ξεβαφτούν!

Αποχαιρετισμός

Τραγουδάμε όλοι μαζί, καθισμένοι σε κύκλο στη μοκέτα, το τραγούδι του αποχαιρετισμού: “ Ήταν δέκα στο κρεβάτι!...”

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Τα παιδιά φαίνεται να έχουν εξοικειωθεί με τη δραματική έκφραση. Πρόθυμα συμμετείχαν στο παιχνίδι ενεργοποίησης, έπαιξαν, γέλασαν με τη θάλασσα και τα караβάκια, και προσπάθησαν να συνεργαστούν. Πρέπει να σημειωθεί ότι κατάφεραν να συντονίσουν τις κινήσεις τους σε πολύ μεγάλο βαθμό. Ο Βασίλης συμμετείχε κανονικά στο παιχνίδι, συνεργάστηκε απόλυτα, και έδειξε αρκετά έντονα σημάδια αυτοελέγχου. Υπήρχαν, βέβαια, μεμονωμένες στιγμές που οι κινήσεις των χεριών του ήταν απότομες και νευρικές, αλλά τελικά δεν προκλήθηκε καμία αναστάτωση.

Δυσκολίες αντιμετώπισαν όλα τα παιδιά στη σιωπή που έπρεπε να τηρήσουν, καθώς βρίσκονταν στο βυθό, πριν ακόμα αρχίσει το δρώμενο. Διαμόρφωσαν με πολύ επιτυχία και φαντασία το σκηνικό χώρο. Πήραν από μόνα τους τα πανιά και άλλα αντικείμενα που βρήκαν, και δημιούργησαν έναν δικό τους, χαρούμενο βυθό! Επίσης, θεωρήθηκε προτιμότερο να μην εμπλακούν τα παιδιά στη διαδικασία του μακιγιάζ, λόγω σημαντικής πίεσης χρόνου. Διάλεξαν με άνεση ρόλους, διαμόρφωσαν χαρακτήρες και με τη βοήθεια της μουσικής οδηγήθηκαν σε έναν κατευθυνόμενο αυτοσχεδιασμό. Τα παιδιά κινήθηκαν και εκφράστηκαν με άνεση και ελευθερία, σε κάθε γωνιά του βυθού, σε όλα τα επίπεδα. Δημιούργησαν μεταξύ τους καταστάσεις και επαφές,

αντιμετωπίζοντας βέβαια με δυσκολία τον περιορισμό της μη χρήσης του λόγου. Ο Βασίλης στάθηκε αδύνατον να διατηρήσει τη σιωπή του καθ' όλη τη διάρκεια του δρώμενου, κάτι που οδήγησε στις συνεχείς παρεμβάσεις μου.

Στη συζήτηση που πραγματοποιήθηκε με τα παιδιά μετά το τέλος του δρώμενου, παρατηρήθηκε πως διηγούνταν με ευχέρεια τα όσα έζησαν και είδαν στο βυθό! Μίλησαν και περιέγραψαν με λεπτομέρειες τους ρόλους τους και τη δράση που ανέπτυξαν στη θάλασσα. Συνάντησαν θαλάσσιες χελώνες, φάλαινες, κοχύλια, λουλούδια, δελφίνια, ψάρια, έναν καρχαρία με την οικογένειά του! Ο Βασίλης διάλεξε, όπως είπε, το ρόλο του καρχαρία. "Αγαπούσε πολύ τα κοχύλια που είχαν μέσα τους μαργαριτάρια, και του άρεσε να κάνει βόλτες στο βυθό της θάλασσας. Σ' αυτή του τη βόλτα έφαγε μια φάλαινα, ενώ εντόπισε κι ένα βυθισμένο καράβι από ναυάγιο. Ως δυνατός καρχαρίας που ήταν, δε δίστασε να το σηκώσει ψηλά, να χύσει το νερό που υπήρχε μέσα του και να το επιστρέψει στη χώρα που ανήκει!"

Όλα τα παιδιά εκφράστηκαν ελεύθερα και δημιουργικά μέσα από τη ζωγραφική του βυθού. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα λειτούργησε και ως αξιολόγηση για το εργαστήριο, καθώς τα παιδιά τοποθετήθηκαν απέναντι σε όσα έζησαν κατά τη διάρκεια του δραματικού παιχνιδιού. Ζωγράφισαν ό,τι τους έκανε εντύπωση, ό,τι φαντάστηκαν, ό,τι συνάντησαν μέσα στο βυθό που επισκέφτηκαν. Δύο ψαράκια, ένα καράβι, τα κύματα της θάλασσας κι ένας τρομερός καρχαρίας ήταν αυτά που σχεδίασε ο Βασίλης, σε διάφορα σημεία του χαρτιού, προσπαθώντας να τα απλώσει σε όλο το βυθό. Αυτό προκάλεσε τη δυσαρέσκεια των άλλων παιδιών, καθώς δεν είχαν καταλάβει πως ο βυθός θα αποτελούσε μια ομαδική δημιουργία. Χρειάστηκε, λοιπόν, να επέμβω, γιατί η ατμόσφαιρα που δημιουργήθηκε ήταν πολύ έντονη και τα παιδιά αρκετά εκνευρισμένα με την ανυποχώρητη στάση του Βασίλη. Το γεγονός αυτό με οδήγησε στο

συμπέρασμα πως η ομάδα είχε ανάγκη από αρκετές ακόμη ασκήσεις συνεργασίας και ομαδικότητας. Τα παιδιά ήταν συνηθισμένα να δρουν ατομικά και όχι ομαδικά. Ήταν ευκολότερο γι' αυτά να τίθενται με σαφήνεια τα προσωπικά όρια του καθενός, καθώς ήξεραν έτσι από την αρχή το χώρο δράσης και δημιουργίας τους.

4^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Διαμόρφωση Περιβάλλοντος

Τραγούδι / Παιχνίδι Ενεργοποίησης

"Ο μύλος"

Υλικά: το παιχνιδοτράγουδο του Μανόλη Φιλιππάκη

Τα παιδιά είναι μαζεμένα κι εγώ τους δίνω κινητικές "εντολές". Τα παιδιά προσπαθούν ν' αλλάζουν κινήσεις (ανάλογα με τις εντολές), όσο γίνεται πιο γρήγορα!

Στη συνέχεια, παίζουμε το κινητικό τραγούδι-παιχνίδι, το οποίο βασίζεται στην καταληκτική συλλαβή "-λος", για πολλές λέξεις που καθορίζουν την κίνηση. Αυτές οι λέξεις επαναλαμβάνονται: μύλος – σκύλος – στύλος – ψύλλος – φίλος.

Η ομάδα βρίσκεται σε κύκλο, τραγουδάει και κινείται εκφραστικά, ανάλογα με τα λόγια του τραγουδιού:

Μεγάλη περιστροφική κίνηση, μία με το δεξί και μία με το αριστερό χέρι:

“ Έτσι γυρίζει ο μύλος,
ο μύλος, ο μύλος,
κι έτσι γυρίζει ο μύλος,
ο μύλος μας παιδιά.”

με τεντωμένο κορμί:

“ Έτσι στέκει ο στύλος,
ο στύλος, ο στύλος,
κι έτσι στέκει ο στύλος,
ο στύλος μας παιδιά.”

μικρή περιστροφική κίνηση του δεξιού χεριού από τον καρπό:

“ Έτσι γυρίζει ο γρύλος,
ο γρύλος, ο γρύλος,
κι έτσι γυρίζει ο γρύλος,
ο γρύλος μας παιδιά.”

...

“ Έτσι στέκει ο στύλος,
έτσι περπατάει ο σκύλος,
έτσι με ζεσταίνει ο ήλιος,
έτσι πηδάει ο ψύλλος.”

“ Έτσι πηδάει ο ψύλλος,
έτσι τρέχει ο σκύλος,
έτσι με ζεσταίνει ο ήλιος,
έτσι γυρίζει ο μύλος.”

“ Έτσι τρέχει ο σκύλος.
έτσι πηδάει ο ψύλλος.
έτσι γυρνάει ο μύλος.
έτσι με ζεσταίνει ο ήλιος.”

“ Έτσι στέκει ο στύλος.
έτσι περπατάει ο σκύλος.
έτσι ζεσταίνει ο ήλιος.
έτσι γυρίζει ο μύλος.”

“ Έτσι πηδάει ο ψύλλος,
έτσι γυρίζει ο μύλος.
έτσι ζεσταίνει ο ήλιος.
έτσι περπατάει ο σκύλος.”

“ Έτσι στέκει ο στύλος.
έτσι γυρίζει ο μύλος.
έτσι περπατάει ο σκύλος.
έτσι με ζεσταίνει ο ήλιος.”

Αγκαλιά:

“ Έτσι μ' αγαπάει ο φίλος.
ο φίλος μου, παιδιά!”

(Μ. Φιλιππάκης)

“ ΙΝΔΙΑΝΟΙ ”

Υλικά: υλικά μακιγιάζ, πολύχρωμα υφάσματα – μαντήλια, φτερά, καπέλα

Μουσική: μουσική από ταινία Western και τραγούδι των Ινδιάνων (“Ζουμπαλάγια”)

Κάθομαι με τα παιδιά σε κύκλο. Συζητάμε για τους Ινδιάνους. Ποιοι είναι οι Ινδιάνοι; Πώς είναι ντυμένοι και βαμμένοι; Τι κρατούν; Πού και πώς ζουν; Πώς τραγουδούν; Έχουν δει τα παιδιά ποτέ Ινδιάνους; Πού;

Συζητώ με τα παιδιά πώς θα μπορούσαν να μετατρέψουν την τάξη τους σε περιοχή – καταυλισμό Ινδιάνων!...

Τα παιδιά δημιουργούν, με τη βοήθειά μου και με τα υλικά που τους παρέχω (υφάσματα, φτερά κ.ά.) το σκηνικό τους χώρο. Στον καταυλισμό τους υπάρχει μια κεντρική φωτιά, σκηνές κ.ά. ...

Τους θέτω τον προβληματισμό:

- Φανταστείτε ότι είστε Ινδιάνοι και βρίσκεστε σ’ έναν καταυλισμό. Τι θα έκανε ο καθένας από εσάς; Γιατί;

Μ’ αυτόν τον τρόπο κάθε παιδί αποφασίζει ελεύθερα και αβίαστα το ρόλο του και το ινδιάνικο όνομά του και τα ανακοινώνει στην ομάδα.

Στη συνέχεια, δίνω στα παιδιά υλικά να ντυθούν (φτερά, υφάσματα κ.τ.λ.) και τα βοηθάω να βάψουν τα πρόσωπά τους σαν Ινδιάνοι. Τραγουδάμε όλοι μαζί το τραγούδι των Ινδιάνων (“Ζουμπαλάγια”) σε εναλλαγές (σιωπηλά και δυνατά).

ΤΡΑΓΟΥΔΙ ΤΩΝ ΙΝΔΙΑΝΩΝ

*Τα ταμ – ταμ μες στη ζούγκλα ηχούνε
Κι οι Ινδιάνοι γύρω γύρω τραγουδούνε
Κι ο αρχηγός τους, το μαύρο τσακάλι,
το χορό θα αρχίσει και πάλι.*

*Ζουμπαλά – Ζουμπαλά – Ζουμπαλάγια,
Ω! Θεοί των Ινδιάνων Ζουμπαλάγια!*

*Η φωτιά μες τη μέση αναμμένη
Κι οι Ινδιάνοι γύρω – γύρω καθισμένοι
Κι ο αρχηγός τους, το μαύρο τσακάλι,
Τον εχθρό θα νικήσει και πάλι!
(νικητής θα γυρίσει και πάλι)*

*Ζουμπαλά – Ζουμπαλά – Ζουμπαλάγια,
Ω! Θεοί των Ινδιάνων Ζουμπαλάγια!*

Ακούγεται ινδιάνικη μουσική. Όλα τα παιδιά (ανάλογα με τους ρόλους τους) παίζουν σε μια βουβή ταινία με Ινδιάνους. Η ταινία, όμως, είναι παλιά και κόβεται συχνά (κάθε φορά που σταματά η μουσική). Τότε τα παιδιά μένουν ακίνητα (“ σαν αγάλματα ”) κι εγώ τους εισάγω σε επόμενη σκηνή:

- Οι Ινδιάνοι παίρνουν τα άλογά τους και ανεβαίνουν στην κορυφή του βουνού.
- Οι Ινδιάνοι διώχνουν τους εχθρούς τους ρίχνοντας βέλη με τα τόξα τους.

- Το βράδυ, μόλις δύσει ο ήλιος και το πρώτο αστέρι φανεί στον ουρανό, οι Ινδιάνοι μαζεύονται στο μαύρο λόφο για να γιορτάσουν. Χορεύουν κυκλικά γύρω από τη φωτιά! (*Χορός της φωτιάς*). Κάνουν ό,τι κάνει ο αρχηγός τους κ.τ.λ.. Τραγουδούν χαρούμενοι.
- Οι Ινδιάνοι μαζεύουν κλαδιά και ξερά φύλλα και ανάβουν φωτιά για το φαγητό. Οι γυναίκες ετοιμάζουν στις κατσαρόλες τη σούπα. Καθισμένοι όλοι οι Ινδιάνοι σε κύκλο, τρώνε “τη σούπα της ειρήνης”!

Τα παιδιά σε όλο το δρώμενο δε χρησιμοποιούν καθόλου τη φωνή τους – συνεννοούνται με νοήματα.

Χαλάρωση

Μόλις δώσω το σύνθημα που έχω προσυμφωνήσει με τα παιδιά, οι Ινδιάνοι κουρασμένοι πέφτουν να κοιμηθούν – είναι πολύ αργά τη νύχτα... Ακούγεται απαλή μουσική και τα παιδιά είναι ξαπλωμένα με κλειστά τα μάτια τους.

Για την απορολοποίηση τους λέω ότι επιστρέφουμε στην καθημερινή μας ζωή.

Καλώ τα παιδιά στον κύκλο και συζητάμε για το δρώμενο:

Τι έπαιξαν; Τι συνέβη στον καταυλισμό; Τι είδαν; Τι έκαναν; Πώς ένιωσαν;

Μαζεύουμε όλοι μαζί τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν και βοηθάω τα παιδιά να ξεβαφτούν, να ξεντυθούν και να επιστρέψουν στον κανονικά πια διαμορφωμένο χώρο τους!

Αποχαιρετισμός

Τραγουδάμε όλοι μαζί, καθισμένοι σε κύκλο στη μοκέτα, το τραγούδι του αποχαιρετισμού: “ Ήταν δέκα στο κρεβάτι!...”

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν σε όλες τις ασκήσεις και τα δρώμενα. Ενθουσιάστηκαν με το παιχνίδι ενεργοποίησης και δε δυσκολεύτηκαν καθόλου να ακολουθήσουν τις "εντολές" του. Ο Βασίλης συμμετείχε κανονικά στην άσκηση. Η γρήγορη εναλλαγή των εντολών και η αντίστοιχη εναλλαγή των κινήσεων ήταν κάτι που του έδινε ιδιαίτερη χαρά, καθώς είχε την ευκαιρία να κινείται διαρκώς, να αλλάζει θέσεις και στάσεις στο χώρο, να εξωτερικεύει δημιουργικά την ενέργειά του.

Στο δρώμενο τα παιδιά ήταν ιδιαίτερα ευρηματικά και ανέπτυξαν την πρωτοβουλία τους. Είχαν αρκετές γνώσεις σχετικά με τη φυλή των Ινδιάνων. Τα ονόματα που πρότειναν παρουσίασαν μεγάλη ποικιλία, ενώ δε δίστασαν να επιλέξουν ρόλους, πρωτόγνωρους γι' αυτά. Ο Βασίλης από την αρχή, φορώντας ένα κόκκινο καπέλο για να ξεχωρίζει, εξέφρασε την επιθυμία του να είναι ο αρχηγός της φυλής των Ινδιάνων. Τα υπόλοιπα παιδιά συμφώνησαν, καθώς δε διεκδικούσε κανένας άλλος το συγκεκριμένο ρόλο.

Όλα τα παιδιά εκφράστηκαν με άνεση και ευκολία σε κάθε σκηνή όπου τα εισήγαγα και συνεργάστηκαν αρμονικά. Ανάλογα με τους ρόλους τους και χωρίς να αντιμετωπίζουν αυτή τη φορά ιδιαίτερες δυσκολίες με τη χωρίς ομιλία επικοινωνία (βουβή ταινία) ανταποκρίθηκαν πολύ ικανοποιητικά. Ο Βασίλης, ως αρχηγός των Ινδιάνων έδινε με σήματα τις εντολές του στην υπόλοιπη φυλή, την καθοδηγούσε, και δε χρησιμοποίησε καθόλου τον εκφρασμένο λόγο. Χαρακτηριστικές ήταν οι στιγμές κατά τις οποίες οι Ινδιάνοι χόρευαν και έτρωγαν γύρω από τη φωτιά.

Με το σύνθημα, όλα τα παιδιά ξάπλωσαν να ξεκουραστούν, έκλεισαν τα μάτια τους και προσπάθησαν να χαλαρώσουν. Ο Βασίλης ξάπλωσε, τέντωσε το κορμί του, έκλεισε τα μάτια του και ηρέμησε σε

ικανοποιητικό βαθμό, αποβάλλοντας την ένταση του δρώμενου. Στη συζήτηση που ακολούθησε, τα παιδιά εξέφρασαν τον ενθουσιασμό τους για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Η άσκηση του αποχαιρετισμού έγινε κανονικά.

5^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Διαμόρφωση Περιβάλλοντος

Άσκηση Γνωριμίας

(Ενεργοποίηση, συντονισμός, συνεργασία, επικοινωνία)

Η ομάδα βρίσκεται συγκεντρωμένη στον κύκλο. Όλα τα παιδιά είναι όρθια και πιασμένα χέρι-χέρι σε κύκλο. Κάθε παιδί με τη σειρά λέει δυνατά το όνομά του και αμέσως "σπάει" τον κύκλο (αφήνοντας απ' τη μια μεριά το διπλανό του), κάνει μια ανάποδη στροφή σαν σαλιγκάρι του κύκλου, παρασύροντας και τα άλλα παιδιά, τα οποία κρατιούνται χέρι-χέρι. Μόλις ολοκληρωθεί η περιστροφή, επιστρέφουν πάλι σε κύκλο και συνεχίζει, με την ίδια διαδικασία, το επόμενο παιδί (όνομα – σπάσιμο κύκλου κ.τ.λ. ...).

Ασκήσεις Προετοιμασίας

“Περπατήστε πάνω σε...”

Υλικά: “Περπατήματα” - Μουσικοκινητική για...παιδιά – Θέμα 3^ο –
Μανόλης Φιλιππάκης

Συζητώ με τα παιδιά για τα διάφορα είδη επιφάνειας όπου μπορεί ο καθένας να περπατήσει, ανάλογα με τους διάφορους χώρους στους οποίους θα μπορούσε να βρεθεί. Προετοιμαζόμαστε για τους πιθανούς τρόπους περπατήματος, καθώς αναφέρουμε και διάφορα παραδείγματα Π.χ. περπάτημα σε καυτή άμμο, βότσαλα, αγκάθια, σε επιφάνεια που γλιστράει, σε τεντωμένο σχοινί κ.ά..

Τα παιδιά βρίσκονται σε διάφορα σημεία της αίθουσας, έτοιμα να ακούσουν τις εντολές για τα ανάλογα περπατήματα. Τοποθετώ την κασέτα (Μ. Φιλιππάκης), απ’ όπου ακούγονται ήχοι για περπατήματα, με ερεθίσματα που αφορούν την επιφάνεια του εδάφους που έρχεται σε επαφή με το πέλμα. Δίνονται οδηγίες στα παιδιά για το έδαφος πάνω στο οποίο θα πατούν κάθε φορά. Το περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται και περπατούν τα παιδιά, αλλάζει σε κάθε “εντολή”.

Περπατήστε πάνω...

- στην καυτή άμμο
- σε ξερά φύλλα
- στις λάσπες
- σ’ ένα μεγάλο γκρίζο σύννεφο
- στο φεγγάρι σαν σεληνόπλοιο ή αστροναύτες.

Η κάθε επιφάνεια διαμορφώνει το περπάτημά τους. Ολόκληρο το σώμα συνήθως συνοδεύεται από αντιδράσεις και εκδηλώσεις ανάλογων συναισθημάτων.

“ Ζωγραφίστε το φεγγάρι ”

(Ομαδικότητα, συνεργασία, έκφραση)

Υλικά: χαρτί του μέτρου, κηρομπογιές

Μουσική: Vim Mertens

Κόβω ένα μεγάλο διπλό στρογγυλό χαρτί του μέτρου και το ακουμπάω στη μοκέτα, μπροστά στα παιδιά. Τους ζητάω να καθίσουν γύρω γύρω και να “συμπληρώσουν τη ζωγραφική” μιας πανσελήνου, όλα μαζί, με ό,τι χρώματα θέλουν. Η ζωγραφική των παιδιών συνοδεύεται από κατάλληλη μουσική, για να υπάρχει ανάλογη ατμόσφαιρα στην τάξη. Ταυτόχρονα, προκαλώ τα παιδιά να μου εκφράσουν τις απόψεις τους για το φεγγάρι, να μου μιλήσουν για την εικόνα και τις παραστάσεις που έχουν γι’ αυτό, για το πώς φαντάζονται το φεγγάρι των ονείρων τους κ.ά..

“ ΒΟΛΤΑ ΣΤΟ ΦΕΓΓΑΡΙ ”

“Ετοιμαζόμαστε για ένα ταξίδι στο φεγγάρι”

(Φαντασία, ομαδικότητα, συντονισμός, αλλαγή ταχύτητας)

Υλικά: παιχνίδι – τραγούδι του Νίκου Θεοδωρίδη, πολύχρωμα υφάσματα και κορδέλες

Δημιουργώ μαζί με τα παιδιά ένα φανταστικό διαστημόπλοιο, με το πιάσιμο των χεριών μας. Παράλληλα, τους μαθαίνω και λέμε όλοι μαζί ένα τραγούδι-παιχνίδι για ένα διαστημικό ταξίδι, ενώ ταυτόχρονα ακούγεται και η αντίστοιχη μουσική.

ΣΤΟ ΔΙΑΣΤΗΜΟΠΛΟΙΟ

*“ Έλα μια μέρα
στο διαστημόπλοιο που μοιάζει με μια σφαίρα
στριφογυρίζει μες στους ουρανούς
και σε πηγαίνει όπου πάει ο νους”. (Επανάληψη)*

(N. Θεοδωρίδης)

Το “Διαστημόπλοιο” είναι ένα τραγουδοπαιχνίδι φαντασίας.

Η ομάδα ετοιμάζεται για το διαστημικό της ταξίδι. Συζητάμε για το τι θα πάρουμε μαζί μας. Κουβεντιάζουμε για το χώρο της σελήνης (πώς είναι, τι υπάρχει εκεί, τι το ιδιαίτερο έχει, κ.ά.). Τα παιδιά προβληματίζονται και λένε τις ιδέες τους για το “πώς θα μπορούσαν να μετατρέψουν την τάξη τους σε σελήνη”.

Στη συνέχεια, διαθέτω στα παιδιά το απαραίτητο υλικό, όπως υφάσματα, χαρτιά κ.ά.) για να διαμορφώσουν το σκηνικό χώρο της σελήνης.

Κατευθυνόμενος Αυτοσχεδιασμός για το ταξίδι στο φεγγάρι.

Το ταξίδι ξεκινάει...

“Τι συναντώ στο φεγγάρι;”

Τα παιδιά βρίσκονται πιασμένα χέρι χέρι σε κύκλο, γονατιστά. Με την έναρξη του τραγουδιού, παροτρύνω την ομάδα να κινεί περιστροφικά τα χέρια, ακολουθώντας το ρυθμό. Με τα μάτια κλειστά, τα παιδιά αφήνουν το νου τους να ταξιδέψει στον πλανήτη της σελήνης... Πρόκειται για ένα ασυνήθιστο και μακρινό ταξίδι...

Όσο πιο γρήγορα λέει η ομάδα μας το τραγούδι-παιχνίδι, τόσο πιο γρήγορα απογειώνεται το διαστημόπλοίο μας. Στην προσγείωσή του, λέμε το τραγούδι πιο αργά.

Φτάσαμε στο φεγγάρι. Βγαίνουμε από το διαστημόπλοιο και περπατάμε όλοι μαζί πολύ προσεκτικά. Τους υπενθυμίζω ότι οι κινήσεις μας πρέπει να είναι ανάλαφρες (λόγω της έλλειψης βαρύτητας), και πως δε χρησιμοποιούμε τη φωνή μας στη σελήνη...

Τα παιδιά κάνουν ό,τι κι εγώ, που τα καθοδηγώ. Περπατούν προσεκτικά κοντά μου, γιατί υπάρχουν πολλοί κίνδυνοι...Στη θέα ενός σεληνανθρώπου, κρυβόμαστε!...

Ο καθένας παίρνει ό,τι θέλει από το φεγγάρι, για να το κουβαλήσει στη γη.

Όλοι επιστρέφουμε στο διαστημόπλοιο. Η ομάδα είναι πιασμένη χέρι-χέρι σε κύκλο. Ρωτάω τα παιδιά τι πήραν από τη σελήνη. Τι είδαν εκεί; Πώς ένωσαν; Πώς είναι το φεγγάρι;

Το ταξίδι της επιστροφής στη Γη ξεκινάει!

Ακούγεται το τραγουδοπαιχνίδι - "Το Διαστημόπλοιο", το οποίο τραγουδούν και τα παιδιά. Προσγειωνόμαστε στη Γη!

Όλη η ομάδα έχει επιστρέψει στη Γη, μετά από ένα τόσο ασυνήθιστο ταξίδι... μετά από ένα ταξίδι στο φεγγάρι!

Όλοι μαζί ταχτοποιούμε το χώρο, μαζεύουμε τα υλικά και τα τοποθετούμε στη θέση τους.

ΧΑΛΑΡΩΣΗ – ΕΚΦΡΑΣΗ

(Εκφραστικός χορός)

"Ο χορός του φεγγαριού"

Υλικά: κίτρινο ύφασμα, κόκκινες, κίτρινες, πορτοκαλί γκοφρέ κορδέλες

Μουσική: Vim Mertens

Διηγούμαι στα παιδιά μια μικρή φεγγαροϊστορία...

Αναφέρομαι στο ξύπνημα του φεγγαριού, στο παιχνίδι του με τα άστρα, στο φως που στέλνει στη γη, στα αστεία που κάνει στους ανθρώπους, και στην αναχώρησή του όταν έρχεται η μέρα.

Τα παιδιά χορεύουν χαλαρά το χορό του φεγγαριού. Βρίσκονται σε κύκλο, καθισμένα στα γόνατα, πάνω σ' ένα μεγάλο κίτρινο ύφασμα που έχω απλώσει στη μοκέτα. Κάθε παιδί κρατάει γκοφρέ κορδέλες (κόκκινες / κίτρινες / πορτοκαλί). Ακούγεται η κατάλληλη μουσική και όλοι μαζί χορεύουμε με τις κορδέλες το χορό του φεγγαριού!...

Αποχαιρετισμός

Καθισμένοι σε κύκλο στη μοκέτα, τραγουδάμε όλοι μαζί το τραγούδι του αποχαιρετισμού: “ Ήταν δέκα στο κρεβάτι!...”

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Παρόλο που το συγκεκριμένο εργαστήριο πραγματοποιήθηκε μετά το κενό της μίας εβδομάδας που μεσολάβησε, τα παιδιά μου απέδειξαν πόσο πρόθυμα και έτοιμα ήταν για τη συνάντησή μας. Ανταποκρίθηκαν πλήρως σε όλες τις ασκήσεις, οι περισσότερες από τις οποίες ήταν κατευθυνόμενοι αυτοσχεδιασμοί.

Η ομάδα αντιμετώπισε αρκετές δυσκολίες στην άσκηση γνωριμίας, καθώς ήταν δύσκολο για όλα τα παιδιά να σχηματίσουν μόνα τους την πορεία του σαλίγκαρου. Τελικά, η άσκηση ολοκληρώθηκε με όλα τα παιδιά, με τη δική μου καθοδήγηση.

Τα παιδιά ήταν πρόθυμα να συμμετέχουν στην άσκηση με τα περπατήματα. Ήταν κάτι πρωτόγνωρο και περίεργο για αυτά. Συζητήσαμε για το περπάτημα στο φεγγάρι, την έλλειψη βαρύτητας και τις ανάλαφρες κινήσεις. Ο Βασίλης, αν και ανήσυχος καθ’ όλη τη διάρκεια της συζήτησης, έδινε έξυπνες και σωστές απαντήσεις. Χαρακτηριστικά, είπε πως “οι κινήσεις μας στο φεγγάρι είναι σαν κι αυτές όταν κολυμπάμε!”.

Στα περπατήματα ο Βασίλης έκανε απότομες, βιαστικές και νευρικές κινήσεις. Περπατούσε σε όλο το χώρο αφηρημένος, έσπρωχνε και έπεφτε πάνω στα άλλα παιδιά. Η προσοχή του αποσπόταν από τις δραστηριότητες των υπόλοιπων παιδιών, που λάμβαναν χώρα παράλληλα με το εργαστήρι μας, και τότε έβρισκε ευκαιρία να

απομακρύνεται και να ασχολείται με άσχετα αντικείμενα που έβλεπε γύρω του. Χρειάστηκαν αρκετές δικές μου παρεμβάσεις και παρατηρήσεις για να επανέλθει στην ομάδα και να συγκεντρωθεί, και τότε, εκδήλωσε την τάση να καθοδηγεί με τις κινήσεις του τα άλλα παιδιά.

Κατά τη διάρκεια της άσκησης με τη ζωγραφική του φεγγαριού, τα παιδιά έδειξαν μεγαλύτερη διάθεση και προθυμία για συνεργασία, αλληλοσεβασμό και ομαδικότητα, σε σχέση με την αντίστοιχη άσκηση στο εργαστήριο του βυθού. Γνώριζαν από την αρχή ότι το κάθε παιδί θα συνέβαλε με τα δικά του χρώματα και σχέδια στη δημιουργία ενός ομαδικού φεγγαριού. Ωστόσο, ο Βασίλης ήταν εκείνος που προσπάθησε πάλι με τη συμπεριφορά του να προκαλέσει αναστάτωση και εκνευρισμό στην ομάδα, κάτι που τελικά ευτυχώς αποφεύχθηκε. Από την αρχή θέλησε να συμπεριφέρεται ως αρχηγός. Κατέλαβε το μεγαλύτερο μέρος του χαρτιού και με γρήγορες και απότομες κινήσεις, άρχισε να ζωγραφίζει, αγνοώντας τα υπόλοιπα παιδιά, τα οποία άρχισαν να διαμαρτύρονται. Επισήμανε έντονα το πραγματικό χρώμα του φεγγαριού και σχολίασε ειρωνικά τα άλλα παιδιά που χρησιμοποιούσαν όλα σχεδόν τα χρώματα για να φτιάξουν το φεγγάρι. Στην ερώτηση για το πώς φαντάζονται το φεγγάρι των ονείρων τους, τα παιδιά έδωσαν ποικίλες απαντήσεις, όπως ροζ, πορτοκαλί, κίτρινο, στρογγυλό, μακρόστενο. Ο Βασίλης, προσπαθώντας να εντυπωσιάσει, είπε πως το δικό του φεγγάρι θα'θελε να ήταν κίτρινο και μακρόστενο!

Τελειώνοντας τη ζωγραφική τους, τα παιδιά είχαν κατασκευάσει το πιο όμορφο και το πιο ασυνήθιστο φεγγάρι, πλούσιο από σχέδια και χρώματα (πορτοκαλί, ροζ, μαύρο, πράσινο, κίτρινο, καφέ).

Κατά την προετοιμασία μας για το ταξίδι στο φεγγάρι, τα παιδιά επέλεξαν να πάρουν μαζί τους πολύ προσωπικά αλλά και ασυνήθιστα πράγματα: κάποια διάλεξαν τη φωτογραφία τους, ενώ άλλα μαρκαδόρους, βιβλία ζωγραφικής, βιβλία για διάβασμα, μια μπάλα, τη γάτα, το σκύλο

τους, ρούχα και υλικά μακιγιάζ. Ο Βασίλης, στη σκέψη της αναζήτησης φαγητού στη σελήνη, επέλεξε να πάρει μαζί του ένα σάντουιτς, όπως μας εξήγησε.

Οι γνώσεις των παιδιών για τη σελήνη ήταν ικανοποιητικές. Χαρακτηριστικά, ο Βασίλης διευκρίνισε πως "το φεγγάρι είναι στρογγυλό, σαν αγγλικό γράμμα. Πάνω σ' αυτό μπορεί κανείς να συναντήσει αστροναύτες και φεγγαράνθρωπους, ενώ υπάρχουν πολλά σκοτεινά και φωτεινά σημεία, που μας θαμπώνουν".

Τα παιδιά με ενθουσιασμό ξεκίνησαν το ταξίδι στο φεγγάρι. Έμαθαν αμέσως το τραγούδι του διαστημόπλοιου και ακολούθησαν όλες τις οδηγίες για την πραγματοποίηση του ταξιδιού. Κινήθηκαν με πολύ προσοχή στη σελήνη, και πριν την αναχώρησή τους, όλα θυμήθηκαν να πάρουν και κάτι από εκεί. Ο Βασίλης μάζεψε και έφερε στη γη πέτρες με πολύ ωραία σχήματα, κι έναν πολύτιμο θησαυρό, ενώ άλλα παιδιά έφεραν χρήματα, άμμο απ' το φεγγάρι, διαμάντια, ένα μαγικό ραβδί, θησαυρούς και μαγικά μυρμήγκια!

Το ταξίδι τελείωσε και τα παιδιά άρχισαν να συζητούν για όλα όσα συνάντησαν στη σελήνη. Ο Βασίλης ανέφερε πως είδε νυχτοπούλια και κουκουβάγιες, έναν χιονάνθρωπο, ένα αεροπλανάκι που πετούσε στον ουρανό, ενώ μέσα σε μια τρύπα βαθιά στο έδαφος βρήκε λεφτά που κολυμπούσαν! Έδωσε ένα σχοινί και κατάφερε να πάρει μερικά. Τα λόγια του ενθουσίασαν και εντυπωσίασαν τα παιδιά, προκαλώντας, έτσι, σε όλους μας έντονα συναισθήματα.

Με το χορό του φεγγαριού τα παιδιά χαλάρωσαν, χόρεψαν σε απαλούς ρυθμούς, εκφράστηκαν ανάλαφρα και ελεύθερα, χρησιμοποιώντας με επιδεξιότητα τις γκοφρέ κορδέλες. Το εργαστήριο τελείωσε με το τραγούδι του αποχαιρετισμού.

Η γενικότερη αίσθηση που άφησε η συγκεκριμένη συνάντηση ήταν πως τα παιδιά, και συγκεκριμένα ο Βασίλης, είναι πλέον απόλυτα

εξοικειωμένα με τη Δραματική Τέχνη. Νιώθουν άνετα και ευχάριστα, εκφράζονται ελεύθερα και δημιουργικά, δίνουν λύσεις σε προβληματισμούς και πρωτόγνωρες, γι' αυτά, καταστάσεις, με μια εκπληκτική εφευρετικότητα!

6^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Διαμόρφωση Περιβάλλοντος

Ασκήσεις Προετοιμασίας

(Επαφή, συνεργασία, επικοινωνία)

Υλικά: το τραγούδι του τρένου και το βιβλίο "Φτερά και Τροχοί", Παιδική Βιβλιοθήκη, TIME LIFE

Μαζευόμαστε όλοι στον κύκλο. Τραγουδάμε το τραγούδι του τρένου. Τα παιδιά με τα χέρια τους μιμούνται τους τροχούς του τρένου και παριστάνουν όλα μαζί ένα τρένο που κινείται.

ΤΟ ΤΡΑΓΟΥΔΙ ΤΟΥ ΤΡΕΝΟΥ

*Τσαφ – τσουφ, τσαφ – τσουφ
το τρένο περνά.*

*τσαφ – τσουφ, τσαφ – τσουφ
περνά και σφυρά, τουου..*

*Τσαφ – τσουφ, τσαφ – τσουφ
μία πάει γοργά*

Τσαφ – τσουφ. τσαφ – τσουφ
μια πάει αργά.
Τσαφ – τσουφ. τσαφ – τσουφ.
και πίσω γυρνά!...

Συζητώ με τα παιδιά για το τρένο ως μέσο μεταφοράς, αν έχουν ταξιδέψει ποτέ με τρένο, πού πήγαν, τι είδαν, πώς ήταν το ταξίδι, πώς είναι το τρένο, από τι αποτελείται, πώς κινείται κ.ά.. Δείχνω στα παιδιά εικόνες τρένων και συζητάμε για αυτά.

Αφήγηση Ιστορίας – Ακρόαση Μουσικής

Μουσική: A. Honneger, "Pacific 231"

Διηγούμαι στα παιδιά την ιστορία ενός τρένου, του Pacific 231, που τα παλιά χρόνια, στην Αμερική, ένωσε την απόσταση ανάμεσα στους ωκεανούς: " Ένωσε την Αμερική σε ένα μεγάλο γιορταστικό τραπέζι", όπως γράφει ο συνθέτης.

Το ταξίδι του τρένου ήταν μεγάλο και στο δρόμο του συνάντησε πολλά (βουνά, γέφυρες, Ινδιάνους, πόλεις κ.ά.). Ακολουθεί ακρόαση του μουσικού έργου 231 του A. Honneger.

("Ελάτε να Παίξουμε")

“ΤΑΞΙΔΙ ΜΕ ΤΟ ΤΡΕΝΟ”

Υλικά: ένα μεγάλο ύφασμα, τέσσερα καπέλα, μικρόφωνο, μικροαντικείμενα
Μουσική: “Pacific 231”, A. Honneger

Τοποθετώ στο πάτωμα ένα μεγάλο ύφασμα. Στις τέσσερις γωνίες του βάζω τέσσερα καπέλα. Το ύφασμα σηματοδοτεί το βαγόνι ενός τρένου. Τα καπέλα θα τα φορούν οι ταξιδιώτες του. Ζητώ τέσσερα παιδιά από την ομάδα να μπουν στο βαγόνι του τρένου, να φορέσουν από ένα καπέλο και να καθίσουν. Είναι οι ταξιδιώτες. Το ταξίδι τους αρχίζει...

Μπαίνω στο τρένο ως δημοσιογράφος. Κρατώντας ένα μικρόφωνο, κάνω ερωτήσεις στους ταξιδιώτες του τρένου για το όνομά τους, το επάγγελμά τους, το σκοπό του ταξιδιού τους και τον προορισμό τους. Τα παιδιά – ταξιδιώτες διαμορφώνουν εκείνη τη στιγμή το ρόλο τους. Στο τέλος, ως δημοσιογράφος, τους εύχομαι καλό ταξίδι και απομακρύνομαι. Το τρένο ξεκινά το ταξίδι του. Ακούγονται οι αντίστοιχοι ήχοι από το κομμάτι “Pacific 231”.

Τα τέσσερα παιδιά, οι ταξιδιώτες, αυτοσχεδιάζουν καθισμένα στις θέσεις τους. Συνομιλούν, γνωρίζονται μεταξύ τους, διαπληκτίζονται, τσακώνονται, γελούν κ.ά.. Τα υπόλοιπα παιδιά κι εγώ, παρακολουθούμε. Κάποια στιγμή, καθώς το δρώμενο εξελίσσεται, αποφασίζω με τα άλλα παιδιά να κάνουμε δοκιμασίες στο τρένο!

Τα παιδιά σταματούν το τρένο, ορμούν μέσα στο συγκεκριμένο βαγόνι σαν ληστές και...

Οι ταξιδιώτες πανικοβάλλονται, φοβούνται, αντιδρούν...

Το παιχνίδι – δρώμενο επαναλαμβάνεται με αλλαγή ρόλων από τα παιδιά.

Χαλάρωση – Έκφραση – Αξιολόγηση

Υλικά: άσπρα χαρτιά, κηρομπογιές

Δίνω στα παιδιά από μια κόλλα χαρτί A4 και τους ζητάω να ζωγραφίσουν ένα ή δύο πράγματα που θα ήθελαν πολύ να έχουν μαζί τους σ' ένα ταξίδι τους με το τρένο. Μόλις τα παιδιά τελειώσουν τη ζωγραφική, βάζουμε στη σειρά όλες τις ζωγραφιές, σαν να είναι βαγόνια ενός τρένου, του δικού τους τρένου! Συζητάμε για τις επιλογές τους. Στη συνέχεια, καθόμαστε όλοι σε κύκλο και λέμε το τραγούδι του τρένου:

*Τσαφ – τσουφ, τσαφ – τσουφ
το τρένο περνά,
τσαφ – τσουφ, τσαφ – τσουφ
περνά και σφυρά, τουου...*

Τα παιδιά μιμούνται τους τροχούς του τρένου με τα χέρια τους και όλα μαζί παριστάνουν ένα τρένο που κινείται.

Αποχαιρετισμός

Καθισμένοι όλοι μαζί σε κύκλο, τραγουδάμε το τραγούδι του αποχαιρετισμού: " Ήταν δέκα στο κρεβάτι!..."

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Το εργαστήριο ξεκίνησε πολύ ευχάριστα και όλα τα παιδιά έδειξαν μεγάλη διάθεση συνεργασίας. Γνώριζαν καλά το τραγούδι του τρένου, και το έλεγαν δυνατά και χαρούμενα. Δε δίστασαν να εκφράσουν προσωπικές τους εμπειρίες, γνώσεις, απορίες και βιώματα, σχετικά με τα τρένα. Ανέφεραν περιοχές όπου είχαν ταξιδέψει με το τρένο (Αθήνα, Λάρισα, Θεσσαλονίκη), και είπαν τι τους είχε κάνει εντύπωση. Στην ομάδα υπήρχαν και παιδιά που απλά είχαν δει τρένο, χωρίς, όμως, να έχουν ποτέ ταξιδέψει με αυτό. Ο Βασίλης μίλησε για ένα ταξίδι που έκανε στη Θεσσαλονίκη, "με ένα πολύ γρήγορο τρένο. Πότε έτρεχε γρήγορα και πότε προχωρούσε αργά!".

Το δρώμενο, έχοντας τη μορφή του κατευθυνόμενου αυτοσχεδιασμού, εξελίχθηκε με μεγάλη επιτυχία. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με έξυπνες, αστείες και πρωτότυπες απαντήσεις στις συνεντεύξεις που τους πήρα ως δημοσιογράφος, διαμορφώνοντας έτσι σε βάθος τους ρόλους τους. Τα υπόλοιπα παιδιά που "εισέβαλαν" στο τρένο ως ληστές, έδειξαν από την αρχή ενθουσιασμό στην ιδέα! Πρότειναν κινήσεις που θα έκαναν στο βαγόνι, και κατάφεραν να συνεργαστούν με επιτυχία, προκειμένου η ομαδική τους ληστεία να είχε αντίκρισμα. Τα παιδιά – ταξιδιώτες ξαφνιάστηκαν και αντέδρασαν με διάφορους τρόπους! Αντίστοιχη πορεία είχε το δρώμενο και μετά την αλλαγή ρόλων της ομάδας. Μάλιστα, αξίζει να αναφερθεί ότι ο Βασίλης, συγκεντρωμένος και προσεκτικός και στους δύο του ρόλους, ως ταξιδιώτης ανέπτυξε με ευχέρεια και άνεση καθημερινούς διαλόγους με τους συνεπιβάτες του, ενώ στο ρόλο του ληστή αντέδρασε πιο απότομα, αποφασιστικά και δυναμικά. Χρειάστηκε μία φορά να παρέμβω, υποδεικνύοντάς του μια πιο ήρεμη συμπεριφορά.

Τα παιδιά χαλάρωσαν με τη ζωγραφική αγαπημένων τους αντικειμένων που θα έπαιρναν μαζί τους σ' ένα ταξίδι με το τρένο, και τραγούδησαν το τραγούδι του τρένου. Στη συνέχεια, συζητήσαμε και σχολιάσαμε όλοι μαζί τις δημιουργίες τους και τις επιλογές τους. Σημαντικό θεωρήθηκε το γεγονός πως ο Βασίλης ζωγράφισε τα περισσότερα πράγματα, αρκετά από αυτά με μαύρη κηρομπογιά, και τα οποία σχετίζονταν με προσωπικά του αντικείμενα, είδη ταξιδιού και είδη φαγητού.

Ακολούθησε το τραγούδι του αποχαιρετισμού και η λήξη του εργαστηρίου. Όταν εξήγησα στα παιδιά πως ήταν το τελευταίο μας εργαστήριο δραματικού παιχνιδιού, όλα με ρώτησαν γιατί δε θα ξαναπαίζαμε όλοι μαζί. Με αγκάλιαζαν και με φιλούσαν, δείχνοντάς μου με κάθε τρόπο την αγάπη τους. Μου είπαν πως τους άρεσαν τα παιχνίδια που κάναμε μαζί, και πως όταν πήγαιναν σπίτι, διηγούνταν τις δραστηριότητές μας στους γονείς τους.

Ακολουθεί αναλυτικά το πρόγραμμα των δύο σχεδιασμένων εργαστηρίων δραματικού παιχνιδιού, τα οποία όμως, για λόγους δεσμευτικών εργασιών του νηπιαγωγείου δεν πραγματοποιήθηκαν.

7^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Διαμόρφωση Περιβάλλοντος

Άσκηση Προετοιμασίας

Υλικά: χαρτί του μέτρου, μαρκαδόροι, κηρομπογιές

Κάθομαι μαζί με τα παιδιά σε κύκλο. Συζητάμε για τα δάση: πώς είναι; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά τους; κ.τ.λ.. Τους ζητάω να μου μιλήσουν για το δάσος που προτιμούν – πώς θα ήθελαν να είναι ένα δάσος;

Όλα τα παιδιά ζωγραφίζουν σε χαρτί του μέτρου που τους έχω απλώσει στη μοκέτα, ομαδικά, ένα δάσος, χρησιμοποιώντας κηρομπογιές ή μαρκαδόρους. Κόβουν και κατασκευάζουν χάρτινα δέντρα, ποτάμια κ.ά. και τα κολλούν στη μεγάλη επιφάνεια του χαρτιού. Κάθε παιδί μιλάει για το δέντρο του μέσα στο δάσος.

Παίρνοντας αφορμή από το δάσος, συζητώ μαζί τους για τα παραμύθια που εκτυλίσσονται μέσα σε δάση (π.χ. η Κοκκινোসκουφίτσα, η Χιονάτη, ο Κοντορεβιθούλης, η Χρυσομαλλούσα...).

“ ΠΑΡΑΜΥΘΙ ”

Υλικά: υφάσματα, αντικείμενα μέσα απ’ το χώρο

Τα παιδιά διαλέγουν ένα παραμύθι από όλα όσα τα ίδια ανέφεραν πως εκτυλίσσονται σε δάσος, για να το παίξουν. Με κατευθυνόμενο αυτοσχεδιασμό παίζουμε όλοι μαζί σκηνές των ηρώων μέσα στο δάσος π.χ. γινόμαστε όλοι Κοκκινোসκουφίτσες ή Κοντορεβιθούληδες και... περπατάμε όπως κι αυτοί μέσα στο δάσος! κ.ά..

Συζητώ με τα παιδιά για το παραμύθι που διάλεξαν, χωρίζουμε τις σκηνές και βρίσκουμε τους ρόλους του. Τους αναλύουμε. Βρίσκω ρόλους για όλα τα παιδιά (εκτός από τους πρωταγωνιστικούς ρόλους υπάρχουν π.χ. δέντρα / πουλιά / λουλούδια / σπίτια, τα οποία σχηματίζουν τα ίδια τα παιδιά, με τα σώματά τους κ.τ.λ.).

Τα παιδιά αρχίζουν να παίζουν μια συγκεκριμένη σκηνή από το παραμύθι, με τη δική μου καθοδήγηση, και παράλληλα με την αφήγηση που η ίδια κάνω. Χωρισμένα τα παιδιά σε ζευγάρια, παίζουν την ίδια σκηνή, το κάθε παιδί με το δικό του τρόπο. Χρησιμοποιούν, αν θέλουν, υφάσματα ή αντικείμενα που υπάρχουν στη διάθεσή τους.

Το κάθε ζευγάρι το παρακολουθούν όλα τα υπόλοιπα παιδιά, με σεβασμό και προσοχή.

Χαλάρωση

Μουσική: "Το τραγούδι των παραμυθιών", Ν. Ξυδάκης

Τα παιδιά, ξαπλωμένα στο πάτωμα, σχηματίζουν με τα σώματά τους, ομαδικά, ένα δέντρο. Ακούν και σιγοψιθυρίζουν μαζί μου "το τραγούδι των παραμυθιών" του Ξυδάκη.

Κλείνουν τα μάτια τους και σκέφτονται τον ήρωα του παραμυθιού!...

Αποχαιρετισμός

Όλοι μαζί, σε κύκλο, τραγουδάμε το τραγούδι του αποχαιρετισμού: "Ήταν δέκα στο κρεβάτι!..."

8^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Διαμόρφωση Περιβάλλοντος

Άσκηση Προετοιμασίας

Κάθομαι σε κύκλο με τα παιδιά και συζητάμε όλοι μαζί για τις αρρώστιες που παθαίνουμε. Η συζήτηση μπορεί να ξεκινήσει και με αφορμή το παράπονό μου για κάποιο πόνο στην κοιλιά ή στο κεφάλι μου, στο δόντι μου κ.τ.λ.. Μ' αυτόν τον τρόπο βρίσκω την ευκαιρία να μιλήσω στα παιδιά για το γιατρό. Γιατί τον χρειαζόμαστε; Ένας γιατρός τι κάνει; Τι όργανα χρησιμοποιεί; Τα παιδιά έχουν πάει ποτέ στο γιατρό ή τα έχει επισκεφτεί στο σπίτι τους; Μου λένε αν τον φοβούνται (ποιον γιατρό;) ή

όχι. Εκφράζουν προσωπικά τους βιώματα, μιλούν για τα φάρμακα και δίνουν δικά τους ονόματα σε νέα φάρμακα!

Ασκήσεις Εμπιστοσύνης

Τα παιδιά είναι καθισμένα σε κύκλο. Ένα παιδί κάθε φορά ξαπλώνει στο κέντρο, κλείνει τα μάτια του, χαλαρώνει. Τα υπόλοιπα παιδιά αγγίζουν το σώμα του σε διάφορα σημεία, πολύ προσεκτικά και απαλά. Νιώθουν την ανάσα του ξαπλωμένου παιδιού, αλλά και τις συσπάσεις / την κίνηση των εσωτερικών οργάνων. Επικρατεί απόλυτη ησυχία. Στο κέντρο ξαπλώνουν όσα παιδιά επιθυμούν (ένα κάθε φορά).

Ακολουθεί άσκηση κατά την οποία τα παιδιά μαθαίνουν πώς μπορούν όλα μαζί να σηκώσουν και να μεταφέρουν έναν τραυματία, προσεκτικά, χωρίς να του προκαλέσουν πόνο ή κάποια άλλη βλάβη, με τρόπο ώστε αυτός να νιώθει σιγουριά και να εμπιστεύεται το σώμα του στους άλλους.

“ ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΟ – ΕΠΙΣΚΕΨΗ ΣΤΟ ΓΙΑΤΡΟ ”

Υλικά: υφάσματα, καπέλα νοσοκόμων, αυτοσχέδια ιατρικά όργανα, χαρτοπετσέτες, άσπρες μπλούζες

Αποφασίζουμε όλοι μαζί να παίξουμε ιστορίες με γιατρούς. Κάποιο παιδί από την ομάδα γίνεται ο γιατρός (οι ιστορίες θα παιχτούν πολλές φορές, ώστε να μπορέσουν να περάσουν από το ρόλο του γιατρού όλα τα παιδιά που το επιθυμούν). Τα παιδιά αποφασίζουν τι ειδικότητα θα έχει ο γιατρός (σε κάθε ιστορία η ειδικότητα θα αλλάζει).

Χρησιμοποιώντας τα έπιπλα της αίθουσας (πάγκοι, τραπεζάκια, καρεκλάκια κ.τ.λ.), τα υφάσματα και το υπόλοιπο διαθέσιμο υλικό, τα

παιδιά διαμορφώνουν το χώρο σε ιατρείο του συγκεκριμένου γιατρού (Διαμόρφωση σκηνικού χώρου).

Το δρώμενο αρχίζει...

Καθόμαστε όλοι μαζεμένοι σε κύκλο, εκτός από το γιατρό. Βρισκόμαστε στο ιατρείο του και ως ασθενείς παραπονιόμαστε έντονα ότι πονάμε (ο καθένας σε διαφορετικό σημείο, ανάλογο με την ειδικότητα του γιατρού). Ο γιατρός εμφανίζεται, παίρνει κάποιον από τους ασθενείς για εξέταση και τον τοποθετεί στην καρέκλα ή στο κρεβάτι εξέτασης. Χρησιμοποιεί τα διάφορα ιατρικά εργαλεία, εξετάζει τον ασθενή, του κάνει ερωτήσεις... Του βάζει θερμόμετρο, μετράει την πίεση ή του κάνει κάποια ένεση που κρίνει απαραίτητη (ανάλογα με την ειδικότητα του γιατρού & την ασθένεια του επισκέπτη). Στο τέλος, δίνει συμβουλές και συστήνει κάποια φάρμακα στον ασθενή, τα οποία γράφει ο ίδιος ο γιατρός (ή η βοηθός του). Ο ασθενής φεύγει από το ιατρείο. Σειρά τώρα έχει ο επόμενος!... (Κάθε ασθενής έχει το δικό του πρόβλημα, και ο γιατρός αντιμετωπίζει τον καθένα τους ξεχωριστά και ιδιαίτερα).

Κάθε γιατρός θα εξετάζει στο ιατρείο του τρεις ασθενείς. Στη συνέχεια, η ειδικότητα του γιατρού, αλλά και τα παιδιά που ενσαρκώνουν τους διάφορους ρόλους κάθε φορά, θα αλλάζουν. Οι ειδικότητες των γιατρών μπορεί να είναι:

Παιδίατρος: ο ασθενής πιθανότατα έχει κοιλόπονο γιατί περπατούσε ξυπόλητος και κρύωσε.

Οδοντίατρος: ο ασθενής τρώει πολλά γλυκά και έχει χαλασμένα δόντια, που τον πονάνε.

Ωτορινολαρυγγολόγος: ο ασθενής τρώει πολλά πανωτά και πονάει πολύ ο λαιμός του.

Αφού τα παιδιά παίξουν αυτές τις σκηνές γιατρού και ασθενή, αποφασίζουμε να παίξουμε όλοι μαζί μια ιστορία σε ένα νοσοκομείο. Συζητάμε για τους ρόλους και τους χαρακτήρες που υπάρχουν σε αυτό, κι ο καθένας διαλέγει τι θα ήθελε να είναι (γιατρός / νοσοκόμα / ασθενής/ βοηθός κάποιου ασθενή – π.χ. η μαμά ενός άρρωστου παιδιού ή το παιδί μιας άρρωστης μαμάς κ.τ.λ.).

Συζητάμε για το χώρο του νοσοκομείου, τι υπάρχει, πώς είναι κ.τ.λ.. Τα παιδιά διαμορφώνουν το σκηνικό χώρο του δρώμενου (π.χ. βάζουν υφάσματα για κρεβάτια όπου ξαπλώνουν οι ασθενείς, οι νοσοκόμες φορούν χάρτινα καπελάκια για να ξεχωρίζουν, ενώ οι γιατροί κυκλοφορούν με άσπρες μπλούζες και ακουστικά που κρέμονται από το λαιμό τους), μετατρέποντας την τάξη σε νοσοκομείο!

Το δρώμενο – ως ελεύθερος αυτοσχεδιασμός – αρχίζει και τα παιδιά αναλαμβάνουν τους ρόλους τους. Οι ασθενείς είναι ξαπλωμένοι στα κρεβάτια τους, προσπαθώντας να ηρεμήσουν και να νιώσουν καλύτερα, με τη βοήθεια των ανθρώπων που πηγαίνουν να τους επισκεφτούν. Οι γιατροί εξετάζουν τους ασθενείς, μελετούν την πορεία τους και ενημερώνουν τις νοσοκόμες για τη φαρμακευτική αγωγή κάθε ασθενούς. Η ιστορία εξελίσσεται με βάση τα παιδιά, τις εμπειρίες και τις ιδέες τους...

Μόλις δώσω το προσυμφωνημένο σήμα στα παιδιά, το παιχνίδι – δρώμενο ολοκληρώνεται. Μαζευόμαστε όλοι σε κύκλο και συζητάμε για τα συναισθήματα που μας προκάλεσε η ιστορία. Πώς νιώθουμε;

Χαλάρωση – Αξιολόγηση

Υλικά: μήλα, άσπρα χαρτιά, μαρκαδόροι

Συγκεντρώνω τα παιδιά στον κύκλο. Συζητάμε για το γιατρό και τις υπηρεσίες του, ο οποίος είναι "ο καλύτερος φίλος του ανθρώπου!". Κερνάω τα παιδιά κομμάτια μήλου, αφού ο καλύτερος τρόπος να αποφύγουμε τις αρρώστιες, τις αδυναμίες και τους γιατρούς, είναι να τρώμε φρούτα!...

Τα παιδιά σχηματίζουν ζευγάρια. Τους μοιράζω άσπρα χαρτιά και μαρκαδόρους. Αποφασίζουμε να φτιάξουμε γραμματόσημα που να έχουν σχέση με την υγεία και τους γιατρούς, και να κάνουμε στη συνέχεια μια έκθεση με αυτά! Κάθε ζευγάρι ζωγραφίζει το δικό του γραμματόσημο...

Αποχαιρετισμός

Μετά από ένα εργαστήριο γεμάτο...γιατρούς και θεραπείες, όλοι μαζί αποχαιρετιόμαστε με το τραγουδάκι μας: " Ήταν δέκα στο κρεβάτι!..."

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν σε μεγάλο βαθμό τις κύριες υποθέσεις μου, αφού με την εφαρμογή του προγράμματος της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση που πραγματοποιήθηκε σε ομάδα νηπίων, ένα από τα οποία παρουσίαζε συμπτώματα "διαταραχής ελλειμματικής προσοχής / Υπερκινητικότητας", προήχθη η διαμόρφωση μιας ομαλότερης κοινωνικής συμπεριφοράς, και περιορίστηκε σε σημαντικό βαθμό η διάσπαση της προσοχής του συγκεκριμένου παιδιού, κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε πλήρη συμφωνία με τα επιμέρους συμπεράσματα των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε διεθνές επίπεδο, πάνω στο συγκεκριμένο ή σε παρεμφερές αντικείμενο, και οι οποίες χρησιμοποίησαν ασκήσεις και τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση.

Η N.P. Pavlova επιλέγοντας το παιχνίδι ρόλων, μία από τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση, προετοίμασε μαθητές με νοητική καθυστέρηση για μια ανεξάρτητη ζωή (Pavlova, 1987). Η J. Widdows σε έρευνά της σε μαθητές με προβληματική συμπεριφορά χρησιμοποίησε αποτελεσματικά τη Δραματική Τέχνη και τη Δραματοθεραπεία για την τροποποίηση της συμπεριφοράς, προκειμένου τα παιδιά να εκτιμήσουν την αξία των άλλων, να βελτιώσουν την αυτοπεποίθησή τους, να χειριστούν με ευελιξία διάφορες καταστάσεις και το περιβάλλον τους (Widdows, 1995).

Τα συμπεράσματα της έρευνας (τα οποία παρατίθενται στο επόμενο κεφάλαιο) θεμελιώνονται από όλες τις παρατηρήσεις – αποτελέσματα των εργαστηρίων του Δραματικού Παιχνιδιού.

Από την πρώτη κιόλας συνάντηση το παιδί με συμπτώματα ΔΕΠ/Υ έδειξε πόσο άνετα αισθανόταν στην ομάδα. Μιλούσε πολύ περισσότερο από τα άλλα παιδιά και δε δίστασε να εκφράσει προσωπικές του εμπειρίες και βιώματα, να μιλήσει για την οικογένειά του, για τα αγαπημένα του φαγητά... Η μοναδική στιγμή που ο Βασίλης ένιωσε να βρίσκεται σε μειονεκτικότερη από τα άλλα παιδιά θέση ήταν όταν μιλήσαμε για τα αδέρφια. Ο ίδιος είναι μοναχοπαιδί. Επειδή δεν είχε να προσθέσει κάτι στην όλη συζήτηση, θέλησε να τραβήξει το ενδιαφέρον της ομάδας διακόπτοντας και ενοχλώντας τα άλλα παιδιά για άσχετους με το θέμα λόγους.

Και στα τρία παιχνίδια ενεργοποίησης – παιχνιδιοτραγουδα ("Κεφάλι-ώμοι", "Χόκυ Πόκυ" και "ο Μιχάλης") που πραγματοποιήθηκαν στο πρώτο και δεύτερο εργαστήριο, ο Βασίλης έκανε απότομες και ανεξέλεγκτες κινήσεις. Καθώς γνώριζε καλά τα παιχνίδια – τα είχε ξαναπαιξει – δεν άκουγε προσεκτικά τα λόγια των τραγουδιών. Αγνοούσε την παρουσία των άλλων παιδιών γύρω του, έκανε τούμπες στη μοκέτα, χοροπηδούσε, έτρεχε σε όλο το χώρο και έπεφτε πάνω στα άλλα παιδιά, προκαλώντας αναστάτωση στην ομάδα.

Από το τρίτο και το τέταρτο εργαστήριο, άρχισε να διαφαίνεται μια βελτίωση στην κινητική συμπεριφορά του παιδιού, αλλά και στο θέμα της συγκέντρωσής του σε μια δραστηριότητα. Στην άσκηση με το πανί και τη θάλασσα, ο Βασίλης ήταν αρκετά συγκρατημένος και είχε σε σημαντικό βαθμό τον έλεγχο των κινήσεών του. Μεμονωμένες ήταν οι στιγμές κάποιας νευρικότητας που παρουσίασε, η οποία όμως δε στάθηκε ικανή να προκαλέσει αναστάτωση στην ομάδα. Το παιχνιδιοτραγουδο "Ο μύλος" ήταν ένα παιχνίδι που άρεσε πολύ στο Βασίλη, καθώς είχε τη δυνατότητα

να εξωτερικεύσει άνετα και ελεύθερα την ενέργειά του. Οι γρήγορες εναλλαγές των κινητικών "εντολών" τον βοήθησαν για κάτι τέτοιο. Ήταν απόλυτα συγκεντρωμένος και παρακολουθούσε προσεκτικά τα λόγια του τραγουδιού, προκειμένου να μην μπερδευτεί.

Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι η ίδια απρόσεκτη και έντονα κινητική συμπεριφορά που παρουσίασε ο Βασίλης στα πρώτα εργαστήρια, εκδηλώθηκε και στην 5^η συνάντηση, στη δραστηριότητα με τα "Περπατήματα". Έκανε πάλι απότομες, βιαστικές και νευρικές κινήσεις, ήταν αφηρημένος, έσπρωχνε και έπεφτε πάνω στα άλλα παιδιά. Αυτή η συμπεριφορά θα μπορούσε ίσως να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι είχε μεσολάβήσει διάστημα μιας εβδομάδας ανάμεσα στα πρώτα και στα τελευταία εργαστήρια Δραματικού Παιχνιδιού.

Στις ασκήσεις συνεργασίας που πραγματοποιήθηκαν στα πρώτα εργαστήρια, ο Βασίλης δεν κατάφερε να συνεργαστεί αρμονικά με τα άλλα παιδιά. Στο "λάστιχο στον κύκλο" ήθελε να είναι συνέχεια αρχηγός και να προτείνει ο ίδιος κινήσεις. Στην άσκηση "Ανά δύο, ανά τρεις" εύκολα δημιούργησε εικόνες και σχήματα με το σώμα του, μόνος του και με το ζευγάρι του. Στην ομαδική όμως σύνθεση – τα παιδιά έφτιαξαν με τα σώματά τους ένα ποτάμι – ο Βασίλης προκάλεσε αναστάτωση και διέσπασε την ομάδα, αφού δεν ανεχόταν να μην είναι ο ίδιος πρώτος – αρχηγός του ποταμιού!

Σε όλες τις συζητήσεις που προηγήθηκαν των δρωμένων, ο Βασίλης συμμετείχε ενεργά. Έδινε γρήγορες και πρωτότυπες απαντήσεις, εκφράζοντας ταυτόχρονα γνώσεις και εμπειρίες του. Όρισε με ξεχωριστό τρόπο την έννοια της "Λαϊκής Αγοράς" και του "Βυθού", μίλησε για τα τρένα "που τρέχουν πότε αργά και πότε γρήγορα" και καθόρισε το πραγματικό χρώμα και σχήμα του φεγγαριού.

Κατά τη διάρκεια των δρωμένων ο Βασίλης δεν αντιμετώπισε ούτε για μια στιγμή δυσκολία, σε κανένα σχεδόν από τα εργαστήρια. Στη "Λαϊκή

Αγορά” διάλεξε ένα αρκετά σημαντικό ρόλο και προσηλώθηκε σε αυτόν. Έγινε ψαράς, έφτιαξε με εφημερίδες ψάρια και τα πούλησε! Στο τέλος, μόνο, του δρώμενου, νιώθοντας κουρασμένος άρχισε να τριγυρίζει στην τάξη και να ασχολείται με άσχετα πράγματα.

Στο τρίτο εργαστήριο, στο δρώμενο του “Βυθού” ο Βασίλης συμμετείχε κανονικά, έχοντας όμως, σοβαρή δυσκολία να διατηρήσει τη σιωπή του. Χωμένος κάτω από τα υφάσματα, κολυμπώντας στο βυθό μιλούσε στα άλλα παιδιά. Η βελτίωση της συμπεριφοράς του στη συγκέντρωση και τον αυτοέλεγχο φάνηκε ιδιαίτερα στο αμέσως επόμενο εργαστήριο, στους “Ινδιάνους”. Ο Βασίλης, έχοντας το ρόλο του αρχηγού των Ινδιάνων, αισθάνθηκε αρκετά υπεύθυνος για την εξέλιξη του δρώμενου. Διατήρησε τη σιωπή του και κατάφερε να συνεννοηθεί και να επικοινωνήσει αποτελεσματικά με τα άλλα παιδιά.

Ιδιαίτερα στην πέμπτη και την έκτη συνάντηση – εργαστήριο, ο Βασίλης έδειξε πως ήταν απόλυτα πλέον εξοικειωμένος με τη Δραματική Τέχνη. Πήγε στο φεγγάρι με διαστημόπλοιο, πήρε πράγματα από εκεί, είδε νυχτοπούλια, κουκουβάγιες και χιονάνθρωπους και επέστρεψε στη γη γεμάτος εμπειρίες και ενθουσιασμό. Επίσης, ταξίδεψε με το τρένο, γνώρισε καινούριους ανθρώπους στο βαγόνι του, αλλά έκανε και επιδρομή – ληστεία σε άλλο τρένο, μαζί με φίλους του. Και στους δύο ρόλους του ήταν συγκεντρωμένος και προσεκτικός. Στο ρόλο του ληστή αντέδρασε περισσότερο απότομα, αποφασιστικά και δυναμικά, σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά.

Σε όλες τις ασκήσεις των εργαστηρίων που περιλάμβαναν τη δραστηριότητα της ζωγραφικής, ο Βασίλης είχε περίπου την ίδια συμπεριφορά. Χρησιμοποιούσε πολλά διαφορετικά χρώματα και ζωγράφιζε σχεδόν σε όλη την επιφάνεια του χαρτιού, χωρίς όρια. Στην άσκηση “Ζωγραφίζω το σπίτι των ονείρων μου” έφτιαξε το μεγαλύτερο, πιο πολύπλοκο και ασυνήθιστο σπίτι. Συναντήθηκε με τους μαρκαδόρους

των άλλων παιδιών και επέστρεψε στο σημείο απ' όπου ξεκίνησε η βόλτα του. Το πρώτο πρόβλημα δημιουργήθηκε στη ζωγραφική του βυθού. Ο Βασίλης θέλησε να φτιάξει φιγούρες του βυθού, απλώνοντάς τες σε διάφορα σημεία του χαρτιού. Τα υπόλοιπα παιδιά όμως, δυσανασχέτησαν, καθώς δεν ήθελαν να εμπλέκονται οι ζωγραφιές τους, μη αντιλαμβανόμενα την έννοια της ομαδικής δημιουργίας – κατασκευής.

Στη ζωγραφική του φεγγαριού όλα εξελίχθηκαν ομαλά. Τα παιδιά συνεργάστηκαν απόλυτα, κάλυψαν όλη την επιφάνεια του χαρτιού με χρώματα και δέχθηκαν το ένα την επέμβαση του άλλου στη ζωγραφική. Κάποιες γρήγορες και απότομες κινήσεις που έκανε ο Βασίλης, έθεσαν σε κίνδυνο την αρμονική συνεργασία των παιδιών. Τελικά, όμως, το πρόβλημα ξεπέραστηκε.

Στο τελευταίο εργαστήριο, ο Βασίλης ζωγράφισε τα περισσότερα πράγματα, τα οποία και θα έπαιρνε μαζί του σ' ένα ταξίδι με το τρένο (είδη ταξιδιού, προσωπικά αντικείμενα, είδη φαγητού). Αυτό που μας προβλημάτισε ήταν το γεγονός ότι τα έφτιαξε χρησιμοποιώντας κυρίως το μαύρο χρώμα.

Στις ασκήσεις χαλάρωσης σε όλα τα εργαστήρια ο Βασίλης κατάφερε να ηρεμήσει και να αποβάλλει όλη του την ένταση.

Τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας εργασίας παρουσίασαν μια σταδιακή βελτίωση της συμπεριφοράς τους, όσον αφορά τις μεταξύ τους σχέσεις, την εκφραστικότητα και την αυτενέργεια που εκδήλωσαν. Στα πρώτα εργαστήρια ήταν διστακτικά. Δεν εξέθεταν εύκολα προσωπικές τους εμπειρίες και απόψεις, ούτε έπαιρναν ιδιαίτερες πρωτοβουλίες. Μετά το τρίτο εργαστήριο όμως, τα παιδιά άρχισαν πλέον να έχουν μια πιο άμεση, ουσιαστική και δημιουργική επαφή και επικοινωνία. Είχαν διάθεση για συνεργασία, παιχνίδι και ταξίδια!...

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη έρευνα που πραγματοποιήσα, φτάνω στα ακόλουθα συμπεράσματα:

Το παιδί που παρουσίαζε "ιδιαίτερη" συμπεριφορά (συμπτώματα "διαταραχής ελλειμματικής προσοχής / Υπερκινητικότητας"), κατάφερε να βελτιώσει τη σχέση του με τα άλλα παιδιά, αναπτύσσοντας έτσι, μια ομαλή κοινωνική συμπεριφορά, χειρίστηκε με ευελιξία πρωτόγνωρες καταστάσεις και πρότεινε λύσεις σε προβλήματα, με αρκετή επιτυχία. Συγκεντρώθηκε σε συγκεκριμένες δραστηριότητες για μεγάλο χρονικό διάστημα, χωρίς να διασπαστεί η προσοχή του από εξωτερικά ερεθίσματα. Γενικότερα, όλα τα παιδιά της ερευνητικής ομάδας, κατά τα τελευταία κυρίως εργαστήρια, δρούσαν αρκετά ανεξάρτητα και αποφασιστικά, αναλάμβαναν πρωτοβουλίες, εξέφραζαν ιδέες, συνεργάζονταν και ανταποκρίνονταν σε κανονισμούς της ομάδας. Αναπτύχθηκε η αυτοπεποίθησή τους και το αυτοσυναίσθημά τους.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τους ερευνητές που χρησιμοποίησαν τη Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων - και όχι μόνο - σε άτομα με "ιδιαίτερη συμπεριφορά", αλλά και με την παρούσα έρευνα, εύκολα μπορεί κανείς να συμπεράνει πως η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση με τις κατάλληλες προσαρμογές αποτελεί το ενδεικνυόμενο μέσο μάθησης και ανάπτυξης κοινωνικών, γνωσιο-αντιληπτικών και άλλων δεξιοτήτων.

Συνιστά μια ευχάριστη βιωματική, μη συμβατική μάθηση, αναβαθμισμένη και απελευθερωτική, που προκύπτει από την αλληλεπίδραση των προσώπων .

Η εξελικτική πορεία της συμπεριφοράς του παιδιού με συμπτώματα "διαταραχής ελλειμματικής προσοχής / Υπερκινητικότητας", όσον αφορά τη διάσπαση προσοχής του

Η συμπεριφορά του εν λόγω παιδιού, όσον αφορά τη διάσπαση προσοχής του, βελτιωνόταν διαρκώς μέσα από τα εργαστήρια. Ο Βασίλης κατάφερε μέσα από τις δραστηριότητες του δραματικού παιχνιδιού να περιορίσει την αδυναμία του αυτή σε μεγάλο βαθμό και να συγκεντρώνεται σε συγκεκριμένες ενέργειες, χωρίς να επηρεάζεται από εξωτερικά ερεθίσματα.

Οι σχέσεις του παιδιού με συμπτώματα ΔΕΠ/Υ με τους συμμαθητές του. Η κοινωνική συμπεριφορά όλων των παιδιών της ομάδας

Με το πρόγραμμα της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση που εφάρμοσα σε μια ομάδα εργασίας, σε 6 συναντήσεις – εργαστήρια, είχα τη δυνατότητα να παρατηρήσω εξελικτικά την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών, αλλά και πιο συγκεκριμένα, την εξέλιξη της συμπεριφοράς του παιδιού με συμπτώματα "διαταραχής ελλειμματικής προσοχής / Υπερκινητικότητας".

Ο Βασίλης δρούσε ανεξάρτητα και αποφασιστικά, χειριζόταν με μεγάλη ευκολία και ευελιξία διάφορες καταστάσεις, και αναλάμβανε πρωτοβουλίες μέσα στην ομάδα. Συχνά η στάση του δυσαρεστούσε τα

υπόλοιπα παιδιά, τα οποία ένιωθαν να καταπιέζονται ή να καθοδηγούνται από αυτόν. Σταδιακά, όμως, οι μεταξύ τους σχέσεις βελτιώθηκαν, καθώς ο Βασίλης συνειδητοποίησε την έννοια της ομαδικότητας και του αλληλοσεβασμού. Ανταποκρινόταν σε κανονισμούς της ομάδας, εκτιμούσε την αξία των άλλων παιδιών, επικοινωνούσε και συνεργαζόταν αποτελεσματικά μαζί τους. Τα παιδιά, μετά τις δυο ή τρεις πρώτες συναντήσεις – εργαστήρια, επικοινωνούσαν από μόνα τους όλο και περισσότερο μεταξύ τους. Σχημάτιζαν ζευγάρια ή ομάδες, τα μέλη των οποίων συνεχώς εναλλάσσονταν. Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση επέδρασε θετικά στην ανάπτυξη της κοινωνικής ικανότητας των παιδιών κατά την ώρα των εργαστηρίων.

Η πορεία της συμπεριφοράς του παιδιού με συμπτώματα ΔΕΠ/Υ και ολόκληρης της ομάδας εργασίας κατά τις άλλες ώρες του σχολικού προγράμματος

Ύστερα από παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών μετά το τέλος του προγράμματος Δραματικού παιχνιδιού, φάνηκε πως η κοινωνική συμπεριφορά τους τροποποιήθηκε σε όλη τη σχολική ζωή, και εκτός των εργαστηρίων μας. Τα παιδιά ανέπτυξαν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, βελτίωσαν την αυτοεκτίμηση και το αυτοσυναίσθημά τους, και έκαναν πλέον κινήσεις απελευθερωμένες και εκφραστικές.

Η βελτίωση της συμπεριφοράς του παιδιού με συμπτώματα “διαταραχής ελλειμματικής προσοχής / Υπερκινητικότητας” που παρατηρήθηκε κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων δεν επεκτάθηκε ιδιαίτερα και κατά τις άλλες ώρες του σχολικού προγράμματος. Παρατήρησα το Βασίλη κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο ελεύθερο παιχνίδι, αλλά και σε οργανωμένες δραστηριότητες μέσα στην τάξη με τη

νηπιαγωγό και διέκρινα ελάχιστες φορές κατά τις οποίες διατηρούσε την ίδια, προσεκτική στάση με αυτήν που είχε κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Το γεγονός, βέβαια, ότι το συγκεκριμένο παιδί είχε θετική ανταπόκριση στο θέμα της συγκέντρωσης σε κάποια δραστηριότητα, έστω και μόνο κατά τη διάρκεια της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση, με οδηγεί στο συμπέρασμα πως τα αποτελέσματα θα ήταν πιο θετικά και εμφανή αν το συγκεκριμένο πρόγραμμα είχε μεγαλύτερης διάρκειας εφαρμογή. Ωστόσο, οι σημαντικές βελτιώσεις που παρατηρήθηκαν στις σχέσεις του Βασίλη με τα άλλα παιδιά, διατηρήθηκαν και μετά το τέλος του προγράμματος Δραματικού Παιχνιδιού.

Αναφορικά με την υπόλοιπη ομάδα εργασίας, τα συμπεράσματά μου συμφωνούν με αυτά της J. Widdows, η οποία επισημαίνει ότι οι θετικές στάσεις συμπεριφοράς που υιοθετούν τα παιδιά μέσα από ένα πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση γενικεύονται και στις υπόλοιπες δραστηριότητες εκτός προγράμματος και έχουν διάρκεια.

Βελτίωση άλλων δεξιοτήτων

Μια δευτερεύουσα υπόθεσή μου ήταν ότι με την εφαρμογή του προγράμματος της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση, θα αναπτύσσονταν και άλλες δεξιότητες του παιδιού, όπως οι γλωσσικές, οι γνωσιο - αντιληπτικές. Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με την υπόθεσή μου. Η έρευνα έδειξε ότι εκτός από τις ήδη ανεπτυγμένες γλωσσικές δεξιότητες του συγκεκριμένου παιδιού που εμπλουτίστηκαν αρκετά, βελτιώθηκαν σε μεγάλο βαθμό και οι γνωσιο - αντιληπτικές δεξιότητες.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, αλλά και όπως αποδείχθηκε από την έρευνα, η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση μπορεί να

αποτελέσει ένα κατάλληλο και αποτελεσματικό μέσο μάθησης και ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων.

Το πρόγραμμα της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση που εφαρμόστηκε στη συγκεκριμένη ομάδα νηπίων περιλάμβανε δραστηριότητες που επέτρεπαν στην εμψυχώτρια να εργαστεί συστηματικά με την καλλιέργεια και ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων. Τα παιδιά διατύπωναν ολοκληρωμένες φράσεις και προτάσεις, έκφραζαν τη γνώμη τους, πρότειναν ιδέες και λύσεις σε προβληματισμούς και ανταποκρίθηκαν σε ασκήσεις άρθρωσης και αναπνοής, γλωσσικής έκφρασης και συναισθημάτων. Σε όλα τα εργαστήρια εκτός από το πρώτο, καθετί που έλεγαν τα παιδιά, το αισθάνονταν και το έδειχναν με το σώμα τους, τις χειρονομίες τους, τη σωματική τους έκφραση και την κίνησή τους. Τα μικρά ποιήματα και τραγουδοπαιχνίδια που ήταν ενταγμένα στο πρόγραμμα, βοήθησαν στην ανάπτυξη του αυτοσχέδιου προφορικού λόγου. Το συγκεκριμένο παιδί με συμπτώματα "υπερκινητικού συνδρόμου", αλλά και τα παιδιά της υπόλοιπης ομάδας τόλμησαν να "δημιουργήσουν" δικές τους φράσεις και διαλόγους, έδωσαν απαντήσεις σε σημαντικά ερωτήματα, εξέφρασαν δικές τους απορίες, αλλά και έπλασαν ιστορίες.

Το γεγονός ότι παρατηρήθηκε βελτίωση των γνωσιο-αντιληπτικών δεξιοτήτων (παρατήρηση, μνήμη, επίλυση προβλήματος κ.ά.) μέσα από το ερευνητικό πρόγραμμα, επιβεβαιώνει πως η Δραματική Τέχνη αποτελεί μοναδικό μέσο μάθησης και ανάπτυξης νοητικών δεξιοτήτων, καθώς συνδυάζει τη βιωματική μάθηση με το παιχνίδι. Είναι ένας μη συμβατικός τρόπος διδασκαλίας του αναλυτικού προγράμματος για το νηπιαγωγείο, σύμφωνα με την Gr. Berghammer, καθώς τα παιδιά 4-5 ετών αποκτούν την ικανότητα να δίνουν νέες λύσεις σε καταστάσεις προβληματισμού (Berghammer, 1995), μέσω της τεχνικής "επίλυσης προβλημάτων" που εφαρμόζεται στα πλαίσια της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση.

Το αυτοσυναίσθημα και η αυτοπεποίθηση των νηπίων

Με το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στη συγκεκριμένη ομάδα εργασίας, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα παιδιά έδρασαν αποτελεσματικά ως προς τη δημιουργία και τη διεκπεραίωση ενός δρώμενου. Πιο συγκεκριμένα, το παιδί με συμπτώματα "διαταραχής ελλειμματικής προσοχής / Υπερκινητικότητας" πήρε θάρρος και ανέλαβε σημαντικές πρωτοβουλίες μέσα στην ομάδα, πρότεινε λύσεις και ιδέες που υλοποιήθηκαν, είχε το ρόλο του καθοδηγητή σε κάποιες δραστηριότητες. Άμεση συνέπεια ήταν η αλλαγή της συμπεριφοράς των νηπιαγωγών απέναντι στο συγκεκριμένο παιδί. Απευθύνονταν πλέον στο Βασίλη με περισσότερη εμπιστοσύνη. Τον θεωρούσαν πιο ώριμο και υπεύθυνο παιδί. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να μειωθεί σταδιακά η επιθετική του συμπεριφορά και να αναπτύξει ιδιαίτερη αυτοπεποίθηση και παράλληλη εκτίμηση της αξίας των άλλων παιδιών. Τα αποτελέσματα της έρευνας μου συμφωνούν με αυτά της J. Widdows, σε έρευνά της με μαθητές με προβληματική συμπεριφορά.

Το πρόγραμμα της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση, οι ασκήσεις και ΟΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΤΟΥ

Από τις βελτιώσεις που επήλθαν στη συμπεριφορά του παιδιού με συμπτώματα "διαταραχής ελλειμματικής προσοχής / Υπερκινητικότητας", αλλά και όλης της ομάδας των νηπίων που συμμετείχαν στα εργαστήρια, συμπεραίνει κανείς ότι το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε απέφερε θετικά αποτελέσματα και επομένως αποδείχθηκε αποτελεσματικό για τα πλαίσια του νηπιαγωγείου και τα ίδια τα παιδιά, παρόλο που η διάρκειά του ήταν πολύ σύντομη σε σχέση με το σχολικό έτος.

Πρωταρχικό μου μέλημα για το σχεδιασμό του προγράμματος ήταν η καταλληλότητα των ασκήσεων που θα περιλάμβανε. Σημαντικό ρόλο έπαιξε η μεθόδευση των στόχων που έθεσα για το παιδί με συμπτώματα "διαταραχής ελλειμματικής προσοχής / Υπερκινητικότητας", αλλά και κατ' επέκταση, σε δευτερεύοντα βαθμό, και για τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας, ο ευέλικτος σχεδιασμός και η οργάνωση των δραστηριοτήτων.

Μεταξύ των τεχνικών που εφαρμόστηκαν στα πλαίσια του προγράμματος, θεωρώ ότι το "Παιχνίδι Ρόλων" συντέλεσε περισσότερο στην ανάπτυξη μιας ομαλότερης κοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού με συμπτώματα "Υπερκινητικού συνδρόμου", γιατί έδωσε στο συγκεκριμένο παιδί τη δυνατότητα να διαλέξει το δικό του ρόλο, να τον υποδυθεί και να τον ζήσει όπως το ίδιο ήθελε, και να αναπτύξει σχέσεις με τους γύρω του, τις οποίες ίσως και να μην μπορέσει να ζήσει ποτέ στην πραγματικότητα. Άλλωστε, πολλοί από τους ερευνητές που έχω προαναφέρει, όπως η N. Pavlova και η J. Mosley, επέλεξαν και χρησιμοποίησαν τη συγκεκριμένη τεχνική ως μοναδική.

Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με την άποψη ότι το Παιχνίδι Ρόλων και γενικά το πρόγραμμα της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση μπορεί να εφαρμοστεί όχι μόνο στο κοινό, αλλά ιδιαίτερα στο ειδικό σχολείο, φυσικά κάθε φορά και με διαφορετικούς στόχους (Άλκηστις, 2000).

Στην έρευνα που πραγματοποίησα, εκτός από το Παιχνίδι Ρόλων θεώρησα πολύ αποτελεσματικές σύμφωνα με τους στόχους που είχα θέσει και τις ασκήσεις οργανωμένης κίνησης, κατευθυνόμενου αυτοσχεδιασμού, χαλάρωσης και τις μιμητικές ασκήσεις.

Οι κινητικές ασκήσεις κατά την ενεργοποίηση των μελών της ομάδας ήταν στενά συνδεδεμένες με το περιεχόμενο του εργαστηρίου, ενώ οι ασκήσεις οργανωμένης κίνησης έδιναν στο παιδί τη δυνατότητα να διοχετεύει την ενέργειά του δημιουργικά σε διάφορες δραστηριότητες,

χωρίς να έχει περιθώρια διάσπασης της προσοχής του σε εξωτερικά ερεθίσματα.

Η χαλάρωση αποτέλεσε δραστηριότητα σωματικής ξεκούρασης, ηρεμίας, συγκέντρωσης και ανάκτησης ενέργειας, ενώ συνδεόταν ταυτόχρονα και με την αναπνοή, τη σύσφιξη και τη χαλάρωση του μυϊκού συστήματος του σώματος.

Τέλος, μέσα από τις μιμητικές ασκήσεις, το παιδί με συμπτώματα "διαταραχής ελλειμματικής προσοχής / Υπερκινητικότητας" προσπάθησε να κυριαρχήσει στον εαυτό του, να περιορίσει τις λεκτικές του δραστηριότητες και να εκφράσει αυτό που ήθελε με συγκεκριμένες και ακριβείς, και όχι απότομες και ακαθόριστες κινήσεις.

Η θέση και η στάση μου απέναντι στην ομάδα εργασίας

Από την αρχή της έρευνας έθεσα ως ερευνητικό ερώτημα ποια θα έπρεπε να ήταν η παιδαγωγική θέση και στάση μου ως ερευνήτρια - εμπυχώτρια μέσα στην ομάδα, κατά τη διάρκεια μιας τόσο ιδιόζουσας και συνάμα δημιουργικής δραστηριότητας, όπως είναι η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με την Παιδαγωγική και την Ψυχολογία, υιοθέτησα μια υποστηρικτική, υποβοηθητική και ενθαρρυντική συμπεριφορά.

Προσπάθησα να διαμορφώσω ένα πρόγραμμα Δραματικού Παιχνιδιού που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες κάθε μέλους της ομάδας, μη έχοντας καμία προκατάληψη για τα νήπια και τις δεξιότητές τους. Τα θεώρησα όλα ικανά να ανταποκριθούν στο πρόγραμμα της Δραματικής Τέχνης. Φρόντιζα να προσαρμόζομαι σ' αυτό που έλεγαν ή έκαναν τα παιδιά, σχετικό ή άσχετο, το οποίο έβρισκα τρόπους να το συνδυάσω με ό,τι είχε προηγηθεί.

Από την αρχή ενθάρρυνα όλα τα παιδιά να εκφράζουν τη γνώμη τους και την άποψή τους, η οποία γινόταν αποδεκτή.

Γνωρίζοντας τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση, τις διαδικασίες που συντελούνταν και τις φάσεις μέσα από τις οποίες περνούσε η ομάδα, παρατηρούσα, σχολίαζα, βοηθούσα τα παιδιά να βρουν τη δημιουργική τους φαντασία. Η προσέγγισή μου δεν ήταν παιδοκεντρική ή δασκαλοκεντρική, αλλά παρεμβατική, με σεβασμό στην ατομικότητα κάθε μέλους της ομάδας.

Αντιμετώπιζα όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο. Πολλές φορές γινόμουν το ταίρι τους για να τα βοηθήσω να ξεπεράσουν τη διστακτικότητά τους ή αναλάμβανα μαζί τους ένα Παιχνίδι Ρόλων, ωθώντας τα να πάρουν το ρόλο που θα τα έκανε να αισθανθούν καλύτερα, ικανά και αποτελεσματικά. Τα παιδιά ανέπτυξαν τους δικούς τους τρόπους επικοινωνίας, ήταν αρκετά εφευρετικά και τήρησαν τους "κανόνες" των εργαστηρίων.

Ιδιαίτερη προσοχή έδωσα στο παιδί με συμπτώματα "διαταραχής ελλειμματικής προσοχής / Υπερκινητικότητας" κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων. Προσπάθησα οι δραστηριότητες να εναλλάσσονται συνεχώς, προκειμένου το συγκεκριμένο παιδί να είναι διαρκώς απασχολημένο και να διοχετεύεται με δημιουργικό και αποτελεσματικό τρόπο η ενεργητικότητά του. Φρόντιζα να ενισχύω κάθε του θετική κίνηση, ορισμένες φορές χρειάστηκε να του αναθέσω υπευθυνότητες και άλλες να του θέσω όρια και απαγορεύσεις. Αρκετές ήταν οι στιγμές κατά τις οποίες είχε την τάση να είναι αρχηγός της ομάδας, να επιβάλλεται στα άλλα νήπια και να πρωτοστατεί σε κάθε δρώμενο. Τότε αναγκάστηκα να αναλάβω ένα ρυθμιστικό ρόλο, με σκοπό να περιορίσω αυτή του την τάση και να δώσω τη δυνατότητα έκφρασης και στα άλλα παιδιά.

Προκειμένου να δημιουργήσω την κατάλληλη ατμόσφαιρα, η συμπεριφορά και η έκφρασή μου, δηλαδή η εκφορά του λόγου, οι

κινήσεις, η μιμική, ήταν ιδιαίτερα τονισμένες. Προσπάθησα να έχω μια επιβραβευτική, δημοκρατική, δίκαιη, παρεμβατική, υπομονετική, χωρίς προκαταλήψεις και υπερβολικές προσδοκίες / απαιτήσεις συμπεριφορά με κύριο στόχο την άνεση, την ελευθερία και τη δημιουργικότητα των νηπίων.

Διαμόρφωση του χώρου. χρήση των υλικών και των αντικειμένων

Όπως υποστηρίζουν και οι M. Lebsack και Ch. Salzberg (1981), η διαμόρφωση ενός ειδικού χώρου για τα πρώτα εργαστήρια Θεατρικής Τέχνης είναι ιδιαίτερης σημασίας. Προκειμένου λοιπόν, να δημιουργηθεί ένας χώρος όπου τα παιδιά θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν κάθε του γωνιά και να τον χρησιμοποιήσουν ολοκληρωμένα και συστηματικά, προσπαθούσα κάθε φορά μαζί τους να αδειάζω όσο το δυνατόν περισσότερο την τάξη, παραμερίζοντας τα τραπεζάκια, τις καρέκλες και τους πάγκους. Χρησιμοποίησα μοκέτα, κατάλληλο φωτισμό, μουσική και διάφορα αντικείμενα και υφάσματα για συμβολικές αναπαραστάσεις, ώστε να διευκολυνθεί η ελεύθερη κίνηση και έκφραση των παιδιών και η δημιουργία μιας "φανταστικής" πραγματικότητας.

Από την παρατήρησή μου στην παρούσα έρευνα προέκυψε το συμπέρασμα, το οποίο και επιβεβαιώνει την υπόθεση που είχα κάνει, πως η χρήση ποικίλων υλικών και αντικειμένων, που αξιοποιούνται συνήθως στο Δραματικό παιχνίδι, βοήθησαν σημαντικά στην έκφραση των παιδιών. Τα νήπια, με αφορμή αντικείμενα ή ακούσματα που είχαν άμεση σχέση με τις αναπαραστάσεις τους (όπως π.χ. πανιά, καπέλα, ρούχα ή χαρακτηριστικά μουσικά κομμάτια), μπόρεσαν να δημιουργήσουν ιστορίες, να εκφραστούν και να αυτοσχεδιάσουν. Επίσης,

χρησιμοποίησαν άλλα υλικά με συμβολικό και δημιουργικό τρόπο, σε συνδυασμό με κινητικές ασκήσεις και εκφράσεις.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί έναν ιδιαίτερο και μοναδικό τρόπο εργασίας για την ανάπτυξη μιας ομαλής - συνεργατικής συμπεριφοράς των παιδιών και ειδικότερα αυτών με συμπτώματα "διαταραχής ελλειμματικής προσοχής / Υπερκινητικότητας", όπως επίσης και ένα μέσο για τον περιορισμό της "αδυναμίας" της διάσπασης προσοχής τους.

Το Δραματικό παιχνίδι είναι απόλυτα αναγκαίο για την ορθή ψυχοσωματική ανάπτυξη κάθε ατόμου, και ειδικά του παιδιού (Πρασιτίης, 1998). Μέσα σ' αυτό μετέχει ενεργά το σώμα, κινείται και απελευθερώνεται η φαντασία του παιδιού, εκδηλώνονται συναισθήματα, εμπειρίες, σκέψεις, επιθυμίες, ιδέες. Το παιδί μαθαίνει φυσικά και αβίαστα να βρίσκει τα όρια του, τις δυνάμεις και τις αδυναμίες του, να ανακαλύπτει κώδικες επικοινωνίας με τα άλλα μέλη της ομάδας και να καθορίζει τη στάση του και το ρόλο του έναντι των άλλων ατόμων. Το Δραματικό Παιχνίδι είναι ένα πολυδιάστατο παιδαγωγικό και παιδευτικό μέσο που εξυπηρετεί τις άμεσες ψυχολογικές ανάγκες του παιδιού.

Καθώς τα παιδιά ανακαλύπτουν τον εαυτό τους και τους συνανθρώπους τους, τους κατανοούν, συνεργάζονται, επικοινωνούν και δημιουργούν μαζί τους, επεξεργάζονται το περιβάλλον τους και εντάσσονται σε αυτό, δοκιμάζουν νέους ρόλους και καταστάσεις και μαθαίνουν βιωματικά να προετοιμάζονται για τη ζωή, η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί μια τομή στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι ως μορφή τέχνης και τρόπος μάθησης. Απαιτεί σωστή οργάνωση και προγραμματισμό, μεθόδευση ως προς τους στόχους και τις ανάγκες των

παιδιών, ευελιξία, ευρύτητα, βαθιά γνώση του αντικειμένου και αυτοκριτική εκ μέρους του εμπυχωτή.

Όπως αποδεικνύεται από διεθνείς έρευνες και εργασίες, αλλά και από την παρούσα έρευνα, η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί ένα σημαντικό μέσο διαπαιδαγώγησης, το οποίο δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να γνωρίσει σε βάθος και να κατανοήσει τον εαυτό του, να συνειδητοποιήσει τις προσωπικές του δυνάμεις και να αποκτήσει αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση. Επίσης, να εκφράζεται ελεύθερα και ταυτόχρονα να σέβεται και να αποδέχεται τις ανάγκες, επιθυμίες, θέσεις και στάσεις των άλλων ατόμων, να μοιράζεται ιδέες, να αποκτά κοινές εμπειρίες με τους γύρω του και να αποτελεί ένα ζωντανό κύτταρο της ομάδας και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντός του. Το άτομο μπορεί έτσι, να εμπλουτίζει και να διευρύνει τη σκέψη και τη γλώσσα του, να τις μεθοδεύει μέσα από την επιτέλεση ρόλων και τη διαδικασία των δρωμένων, να εξασκείται στην επίλυση προβλημάτων και δύσκολων καταστάσεων και τελικά να χαίρεται το αδύνατο και το παράδοξο. Μαθαίνει να αναλαμβάνει ένα έργο και να το ολοκληρώνει υπεύθυνα, να παίρνει σε διάφορους τομείς πρωτοβουλίες ώστε σταδιακά να γίνει ανεξάρτητο, και να εκφράζεται ελεύθερα και δυναμικά μέσα από μορφές δραματικής έκφρασης που συντελούν στην προσωπική του ανάπτυξη μέσα από την ομάδα.

Η Δραματική Τέχνη δίνει επίσης δυνατότητα στην εκπαίδευση να παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες για βιωματική και δημιουργική μάθηση, να τους εισακούει και να τους κατανοεί, θέτοντάς τους στο κέντρο της εκπαιδευτικής πράξης, να επικεντρώνεται όχι μόνο στη νοητική, αλλά και στην κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη, να διαμορφώνει το "ήθος" τους, να τους κάνει ελεύθερους και σκεπτόμενους πολίτες, να τους παρέχει αξίες, στόχους και ιδανικά, χαρά, απόλαυση και αγάπη για τη ζωή.

Κάθε παιδί είναι ξεχωριστό, μοναδικό. Έχει τα δικά του χαρίσματα, τις δικές του, προσωπικές ανάγκες, φοβίες, αδυναμίες, επιθυμίες τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Επικεντρώνοντας την προσοχή μας στα υπερκινητικά παιδιά ή στα παιδιά που παρουσιάζουν απλώς κάποια συμπτώματα "υπερκινητικού συνδρόμου", είναι σημαντικό να μάθουμε να κατανοούμε και να αποδεχόμαστε αυτά τα άτομα, που προκαλούν συνεχώς το περιβάλλον τους με υπερβολικό τρόπο, είναι χαοτικά αλλά αγαπητά, σε διαρκή κίνηση αλλά και χαρούμενα. Με την κατάλληλη υποστήριξη και εκπαίδευση θα μπορέσουν να βελτιώσουν τη συμπεριφορά τους και να αναπτύξουν τα δημιουργικά τους χαρίσματα. Οι σύγχρονες απαιτήσεις του περιβάλλοντος γι' αυτά τα άτομα, πίσω από τα οποία κρύβεται μεγάλη ευαισθησία και καλή καρδιά, τους κάνουν τη ζωή δύσκολη. Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση είναι αυτή που μπορεί να αναλάβει την ανάπτυξη της εκφραστικότητας, της δημιουργικότητας, του αυτοσυναισθήματος και της αυτενέργειάς τους. Στα πλαίσια ενός τέτοιου προγράμματος, τα άτομα με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με Υπερκινητικότητα (ή με συμπτώματα ΔΕΠ/Υ) θα νιώσουν άνετα και ευχάριστα, και μέσα από δραματικές μορφές έκφρασης θα μπορέσουν να περιορίσουν τις όποιες αδυναμίες και προβληματικές συμπεριφορές παρουσιάζουν.

"Η τέχνη, και κάθε πρόγραμμα που έχει σχέση με αυτήν, μπορεί να δράσει ενωτικά και θεραπευτικά, υπογραμμίζοντας και ενισχύοντας αυτά που μπορούν να κάνουν τα παιδιά, και περιορίζοντας αυτά που δεν μπορούν να κάνουν".

Г' МЕРОЗ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Άλκηστις, (1998). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Άλκηστις, (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. (Πανεπιστήμιο Αθηνών – Φιλοσοφική Σχολή, Κέντρο Ανάπτυξης Δημιουργικότητας). Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Βουτσινά, Κ., (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα, Δίπτυχο.

Βασδέκη, Κ., (1998). "Συνέντευξη με το Λάκη Κουρεντζή", *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 1, 15-18.

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

Γραμματάς, Θ., (1999). *Fantasyland – Θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό*. Αθήνα, Τυπωθήτω.

"Ελάτε να παίξουμε" - **Γκανά, Γ., Ζησοπούλου, Ε., Θεοδωρίδης, Ν., Καραχάλιου, Κ., κ.ά.**, (1994). *Το σχολείο - εργαστήριο Τέχνης και Δημιουργίας*. Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).

Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας – Δήμος Καρδίτσας, (1989). "Το παιδικό θέαμα", *Εισηγήσεις στο Α΄ Πανελλήνιο Συνέδριο*, 62-107. Καρδίτσα, Καστανιώτης.

Θεοδωρίδης, Ν., (1996). *Τραγουδοπαιχνίδια για φίλους μουσικόφιλους 4 ετών και πάνω*. Θεσσαλονίκη (αυτοέκδοση, Εδμόνδου Ροστάν 37-Θεσσαλονίκη).

Κακανά, Δ-Μ., (1994). *Θεωρία και μεθοδολογία δραστηριοτήτων στην προσχολική αγωγή*. Θεσσαλονίκη, Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε..

Καλαντζή – Αζίζι, Α., (1998). "Πρόκληση για την εκπαίδευση και τον εκπαιδευτικό: Η περίπτωση του «υπερκινητικού» παιδιού", *Νέα Παιδεία*, 88, 62-77.

Μαρκοβίτης, Μ. & Τζουριάδου, Μ., (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες – Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη, Προμηθεύς.

Μιχαλοπούλου, Κ., (1997). "Η φαντασία στα παιδιά προσχολικής ηλικίας", *Εκπαιδευτικά*, 44 & 45.

Μπαμπάτσικου, Ι., (1998). "Το θεατρικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο. Ένα σύγχρονο εργαλείο μάθησης", *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 5, 303-305.

Παπαθανασίου, Α. & Μπασκλαβάνη Ο., (2001). *Θεατροπαιχνίδια*. Αθήνα, Κέδρος.

Παρασκευόπουλος, Ν., (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας* (τόμος 1&2). Αθήνα, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Πραστίτης, Λ., (1998). "Σκέψεις γύρω από το θεατρικό παιχνίδι ως παιδαγωγικό και παιδευτικό μέσο", *Διαδρομές*, 50, 91-93.

Σέξτου, Π., (1998). *Δραματοποίηση. Το βιβλίο του παιδαγωγού – εμψυχωτή (Μέθοδος - Εφαρμογές - Ιδέες)*. Αθήνα, Καστανιώτης.

Σέργη, Λ., (1987). *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*. Αθήνα, Παιδαγωγική Σειρά – Gutenberg.

Στάμου, Ε., (2001). "Η «υπερ-κινητικότητα» στο νηπιαγωγείο", *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 20, 69-73.

[ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο], (1991). *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο. Βιβλίο νηπιαγωγού*. Αθήνα, ΟΕΔΒ.

[ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο], (1993). *Θεατρική Αγωγή 1, βιβλίο για το δάσκαλο*. Αθήνα, ΟΕΔΒ.

Φιλιππάκης, Μ., (1992). *Κοινωνικό Θέατρο*. Χανιά, εκδ. Λευκό Αερόστατο για το Κέντρο Επικοινωνίας, Έκφρασης και Δημιουργίας.

Φιλιππάκης, Μ., (1997). *Δημιουργικά Παιχνίδια Εξωτερικού Χώρου*. Χανιά, Λευκό Αερόστατο.

Φιλιππάκης, Μ., (1997). *80 Παιχνιδοτράγουδα για εκπαιδευτικούς και παιδιά από 3 έως 12 χρονών*. Χανιά, Λευκό Αερόστατο.

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Allen, J., (1981). *Drama in schools, its Theory and Practice*. London, Heinemann Educational Books.

Baum, J., Clark, H., McCarthy, W. & Sandler, J., (1986). "An Analysis of the Acquisition and Generation of Social Skills in Troubled Youth: Combining Social Skills Training, Cognitive Talk and Relaxation Procedures", *Child and Family Behavior Therapy*, 8(4), 1-27.

Beauchamp, H., (1998). *Τα Παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι. Εξοικείωση με το Θέατρο*. Αθήνα, Τυπωθήτω.

Berghammer, Gr., (1995, April). "Evaluating Critical Thinking Skills of Children Ages 4 and 5 Through the Use of Creative Drama", *Researching Drama and Theatre in Education*. Παγκόσμιο Συνέδριο στο Πανεπιστήμιο του Exeter.

Bolton, G., (1984). *Drama as Education*. Longman.

Bolton, G., (1985). *Changes in Thinking about Drama in Education, Theory into Practice*, 24(3), 151-157.

Brown, E., (1995, Nov.). *Attention Deficit Disorders without Hyperactivity: a wide umbrella concept*, Kongrevorabdruck ChADD (Children and Adults with Attention Deficit Disorder). Washington.

Brown, E., (1995). *Brown Attention Deficit Disorder Scales*, The Psychological Corporation. San Antonio TX.

- Brown, E.**, (1995). *Differential Diagnosis of ADD vs ADHD in Adults*. In Nadeau K.: *A Comprehensive Guide to Attention Deficit Disorder in Adults; Research Diagnosis, Treatment*. Bruner/Mazel Inc.; New York 10003.
- Bunting, R.**, (1984). *Children Learning in Drama: An Exploration of the Complexity of Some Classroom Moments in Drama*. Unpublished Master's Thesis, University of London, Institute of Education.
- Caillois , R.**, (1958). *Les jeux et les hommes, le masque et le vertige*. Gallimard NRF (Collection Idées).
- Cattanach, A.**, (1996). *Drama for People with Special Needs*. London A & C Black, 1.
- Chancerel, L.**, (1953). *Le théâtre et la jeunesse*. Paris, Bourrelier.
- Chelune, J. et al.**, (1986). *Frontal lobe disinhibition in attention deficit disorder*. *Child Psychiatry and Human Development*, 16, 221-235.
- Cohen, L. & Manion, L.**, (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα, Μεταίχμιο – έκφραση.
- Denckla, B.**, (1995). *Learning and Producing Problems with ADD, als Vorabdruck von DencklaB.:* *A Theory and Model of Executive Function from a Neuropsychological Perspective*. In: Lyon, R. & Krasnegor, N. (Eds): *Attention, Memory and Executive Function*. P.H. Brooks, in press, Baltimore.
- Eduards, C., Gandini, L., Forman, G.**, (1995). *The Hundred Languages of Children*. New Jersey, Ablex Publ., 119.
- Elola, H.**, (1995, April). "Drama Activities at School: A Way to Find a Solution to Isolation Problems", *Researching Drama and Theatre in Education*. Παγκόσμιο Συνέδριο στο Πανεπιστήμιο του Exeter.
- Faure, G. & Lascar, S.**, (1994). *Το Θεατρικό Παιχνίδι*. Αθήνα, Gutenberg.

- Goodrich, J. & Goodrich, W.**, (1986). "Drama Therapy with a Learning Disabled Personality Disordered Adolescent", *Arts in Psychotherapy*, 13(4), 285-291.
- Henley, D.**, (1987, Febr.). " Art Therapy for the Hearing Impaired with Special Needs", *American Journal of Art Therapy*, Vol. 25, n. 3.
- Henley, D.**, (1989). *Artistic Giftedness in the Multiply Handicapped. Advances in Art Therapy*. H. Wadson, New York, John Wiley.
- Herbert, M.**, (1998). *Η κακή συμπεριφορά: βοηθώντας τους γονείς να αντιμετωπίσουν το παιδί με διαταραχή διαγωγής*. Σειρά: Αντιμετώπιση προβλημάτων του παιδιού και του εφήβου. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Huddleston, R.**, (1989). *Drama with Elderly People*. *British Journal of Occupational Therapy*, 52(8), 298-300.
- Huizinga, J.**, (1949 & 1970). *Homo Ludens*. London, Paladin Books.
- Jennings, S.**, (1973). *Remedial Drama*. London, Pitman Publishing.
- Jennings, S.**, (1990). *Dramatherapy with Families, Groups and Individuals*. London, Jessika Kingsley Publishers.
- Kahn, E. & Cohen, H.**, (1934). *Organic driveness: A brainstorm syndrome and experience*. *New England Journal of Medicine* 210, 748-756.
- Kelly, D.**, (1977). *Play and Drama, Some Theoretical Considerations*. Unpublished Master' s Thesis, University of London, Institute of Education.
- Kliphuis, M.**, (1975). *Creative Process Therapy, in Psychotherapy vol. 2(3-4)*, 283-5.
- Kramer, E.**, (1971). *Art as Therapy with Children*. New York: Schocken.
- Laufer, M.**, (1957). "Hyperkinetic syndrome in children", *Pediatrics* 50, 463-474.
- Lebsock, M. & Salzberg, Ch.**, (1981). " The Use of Role Play and Reinforcement Procedures in the Development of Generalized

Interpersonal Behavior with Emotionally Disturbed-behavior Disordered Adolescents in a Special Education Classroom”, *Behavioral Disorders*, 6 (3), 150-163.

Lou, C. et al., (1984). “ Focal cerebral dysfunction in developmental learning disabilities”, *Archives of Neurology*, 41, 825-829.

McGregor, L., (1975). *A Sociological Investigation of Drama Teaching in Three Schools*. Unpublished M. Phil. University of London, Institute of Education.

McGregor, L., Tate, M. & Robinson, K., (1977). *Learning through Drama*. London, Heinemann Educational for the Schools Council.

Muscott, H., (1988). “Prosocial Skills Training for Children with Emotional Disturbances and Behavioral Disorders: The Journey of 1000 Miles Begins with the First Few Steps”, *Percertions*, 24,(1).

Neuhaus, C., (1998). *Το υπερκινητικό παιδί και τα προβλήματά του. Γνωσιακή-Συμπεριφοριστική προσέγγιση*. (Επιμέλεια: Ζαφειροπούλου Μ.). Σειρά: Ψυχολογική Βοήθεια και Αυτοεκπαίδευση, Υπεύθυνη: Καλαντζή-Αζίζι, Α.. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα – Ινστιτούτο Έρευνας Και Θεραπείας Της Συμπεριφοράς.

OFSTED (1992). *Framework for the Inspection of Schools*. London, OFSTED.

Pavlova, N., (1987). “ Replicating Real Situations at the Lessons in Social-everyday Orientations”, *Defektologiya*, 2, 26-33.

Pryce, C., (1991). *Drama and the Child with Special Educational Needs*. Unpublished master’ s thesis, University of Exeter, England.

Roth, Ellen A. & Barrett, Rowland P., (1980). “Drama and Psychotherapy”, *Arts in Psychotherapy*, 7(1), 19-26.

Sapir, Ed., (1921). *Language*. Harcourt Brace.

Vygotsky, L., (1978). *Mind in Society*. Massachusetts, Harvard University Press.

Welscher-Forche, U., (1990). *Dramatic Playing at a School for Slow Learners*. Dissertation, Frankfurt/Main: Peter Lang-Verlag.

Welscher-Forche, U., (1995, April). "Experiences with Theatre and Drama at a School for Individual Learning Promoting Children with Special Needs", *Researching Drama and Theatre in Education*. Παγκόσμιο Συνέδριο στο Πανεπιστήμιο του Exeter.

Widdows, J., (1995, April). "Drama as an Agent for Change", *Researching Drama and Theatre in Education*. Παγκόσμιο Συνέδριο στο Πανεπιστήμιο του Exeter.

Winnicott, D., (1974). *Playing and Reality*. Penguin, 62.

Woodey, L., (1992). *Considerations for the Drama Teacher of Children with Learning Difficulties*. Unpublished master's thesis, Birmingham Polytechnic, England.

Wright, L., (1985). *Preparing Teachers to Put Drama in the Classroom*. *Theory into Practice*, 24(3), 205-210.

Yau, M., (1992). *Drama: It's Potential as a Teaching and Learning Tool*. *Scope*, 7(1).

Zentall, S., (1987). "Self-regulation of stimulation for ADD-H Children during reading and vigilance task performance", *Journal of abnormal Child Psychology* 15(4), 519-536.

Οι φωτογραφίες που χρησιμοποιήθηκαν στο εξώφυλλο και το οπισθόφυλλο είναι από το βιβλίο "Θεατροπαιχνίδια" (Α. Παπαθανασίου, Ο. Μπασκλαβάνη).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΝΗΠΙΟΥ

ΜΕ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΔΕΠ/Υ

Κάθε παιδί αποτελεί ξεχωριστή προσωπικότητα, έχει το δικό του χαρακτήρα, τα ιδιαίτερα του προσόντα και τις αδυναμίες του. Προκειμένου να κατανοηθεί σε βάθος η "ιδιαίτερη συμπεριφορά" του παιδιού με συμπτώματα "διαταραχής ελλειμματικής προσοχής/ Υπερκινητικότητας" κρίθηκε αναγκαία η προσωπική – στενή γνωριμία μαζί του.

Στη φάση της Προέρευνας η ερευνήτρια χρησιμοποίησε διάφορες μεθόδους για τον εντοπισμό και τη συλλογή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του συγκεκριμένου παιδιού, ανάμεσα στις οποίες ήταν και η Συστηματική Παρατήρηση του νηπίου στο χώρο του Νηπιαγωγείου. Αυτή πραγματοποιήθηκε επί οχτώ διαφορετικές ημέρες, κατά τη χρονική περίοδο "Φεβρουάριος – Μάρτιος 2001".

Κατά τη διάρκεια της Συστηματικής Παρατήρησης του νηπίου με συμπτώματα ΔΕΠ/Υ καταγράφονταν :

- Η κινητική του συμπεριφορά καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος, σε ελεύθερες ή οργανωμένες δραστηριότητες.
- Η κοινωνική του συμπεριφορά και οι διαπροσωπικές του σχέσεις με τα άλλα άτομα γύρω του (παιδιά , νηπιαγωγοί).
- Η συμμετοχή του και οι αντιδράσεις του σε ομαδικές και ατομικές δραστηριότητες και ο βαθμός συνεργασίας του με τα άλλα παιδιά, κατά τη διάρκεια αυτών.

- Η ικανότητα συγκέντρωσης του παιδιού σε κάθε είδους δραστηριότητα που λάμβανε χώρα και στην οποία συμμετείχε.

Διασπώταν εύκολα η προσοχή του από εξωτερικά ερεθίσματα;

- Οι γλωσσικές, νοητικές, γνωσιο-αντιληπτικές δεξιότητές του.

- Οι συνθήκες κάτω από τις οποίες εκδήλωνε το παιδί την κάθε είδους συμπεριφορά του.

- Η συχνότητα και η διάρκεια της συμπεριφοράς
(πόσες φορές το παιδί εμφάνιζε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά).

Με τα παραπάνω κριτήρια Συστηματικής Παρατήρησης η ερευνήτρια κατάφερε να συγκεντρώσει στοιχεία, όχι μόνο για τις ιδιαιτερότητες και τις αδυναμίες του παιδιού, αλλά και για πολλά από τα προσόντα και τις ικανότητές του, στα οποία και θέλησε στη συνέχεια να στηριχθεί. Με βάση λοιπόν, όλα αυτά, τέθηκε η Γραμμή Βάσης που αντικατοπτρίζει την ακριβή "κατάσταση" του νηπίου και διαμορφώθηκε το πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση.



1^η μέρα: 19/3/2001

"Βόλτα στο σώμα..." - (Τραγούδι – παιχνίδι ενεργοποίησης)



1^η μέρα: 19/3/2001

“Ζωγραφίζω το σπίτι των ονείρων μου!”





1^η μέρα: 19/3/2001

"Ζωγραφίζω το σπίτι των ονείρων μου!"





2^η μέρα: 20/3/2001

“Ο Μιχάλης” (Τραγούδι – παιχνίδι ενεργοποίησης)



3^η μέρα: 21/3/2001

“Βυθός” - Προετοιμασία σκηνικού χώρου





3^η μέρα: 21/3/200

“Βυθός”



3^η μέρα: 21/3/2001

“Βυθός” - “Ζωγραφίζω το βυθό” (Χαλάρωση – Έκφραση)





4^η μέρα: 22/3/2001

“Ο μύλος” (Τραγούδι – παιχνίδι ενεργοποίησης)



4^η μέρα: 22/3/2001

“Ινδιάνοι” - Προετοιμασία σκηνικού χώρου



4^η μέρα: 22/3/2001

"Ινδιάνοι" - Χαλάρωση





5^η μέρα: 2/4/2001

“Βόλτα στο φεγγάρι” - Άσκηση γνωριμίας





5^η μέρα: 2/4/2001

“Περπατήστε πάνω σε...” - Άσκηση προετοιμασίας





5^η μέρα: 2/4/2001

“Περπατήστε πάνω σε...” - Άσκηση προετοιμασίας





5^η μέρα: 2/4/2001

“Περπατήστε πάνω σε...” - Άσκηση προετοιμασίας





5^η μέρα: 2/4/2001

“Ζωγραφίστε το φεγγάρι”





5^η μέρα: 2/4/2001

“Ετοιμαζόμαστε για ένα ταξίδι στο φεγγάρι”



5^η μέρα: 2/4/2001

“Βόλτα στο φεγγάρι”



5^η μέρα: 2/4/2001

“Στο διαστημόπλοιο” - Επιστροφή στη Γη!



5^η μέρα: 2/4/2001

“Ο χορός του φεγγαριού” (Χαλάρωση – Έκφραση)





5^η μέρα: 2/4/2001

“Ο χορός του φεγγαριού” (Χαλάρωση – Έκφραση)



6^η μέρα: 3/4/2001

“Ταξίδι με το τρένο”





6^η μέρα: 3/4/2001

“Ταξίδι με το τρένο”



6^η μέρα: 3/4/2001

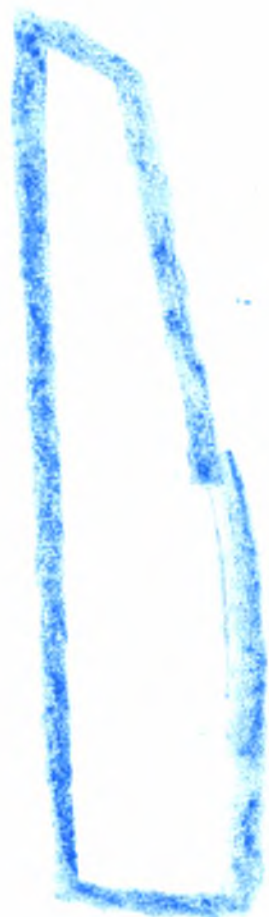
“Ζωγραφίζω κάτι που θα έπαιρνα μαζί μου σ’ ένα ταξίδι με το τρένο”

(Χαλάρωση – Έκφραση – Αξιολόγηση)



15° Νηπιαγωγείο Βόλου





6^η συνάντηση-εργαστήρι Δραματικού Παιχνιδιού

ΧΑΛΑΡΩΣΗ – ΈΚΦΡΑΣΗ – ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

"Ζωγραφίζω τι θα έπαιρνα μαζί μου σ' ένα ταξίδι με το τρένο"

Πανταζής: Δύο μεγάλες βαλίτσες, ένα βιβλίο, ένα φακό.

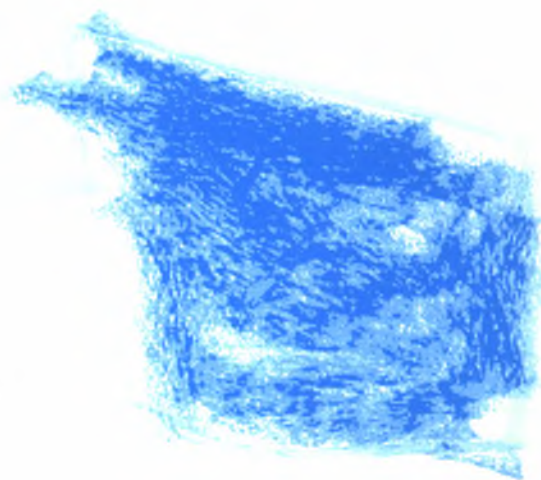
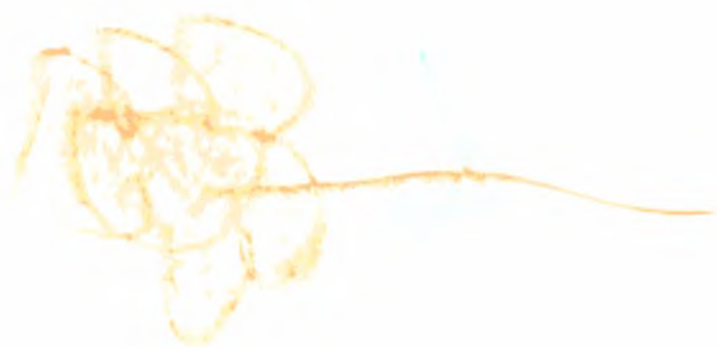


6^η συνάντηση-εργαστήρι Δραματικού Παιχνιδιού

ΧΑΛΑΡΩΣΗ – ΈΚΦΡΑΣΗ – ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

"Ζωγραφίζω τι θα έπαιρνα μαζί μου σ' ένα ταξίδι με το τρένο"

Μαρία: Δύο στυλό, ένα βιβλίο, ένα λουλούδι.



6^η συνάντηση-εργαστήρι Δραματικού Παιχνιδιού

ΧΑΛΑΡΩΣΗ – ΈΚΦΡΑΣΗ – ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

“Ζωγραφίζω τι θα έπαιρνα μαζί μου σ’ ένα ταξίδι με το τρένο”

Μάχη: Ένα λουλούδι και μια τσάντα.



6^η συνάντηση-εργαστήρι Δραματικού Παιχνιδιού

ΧΑΛΑΡΩΣΗ – ΈΚΦΡΑΣΗ – ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

“Ζωγραφίζω τι θα έπαιρνα μαζί μου σ’ ένα ταξίδι με το τρένο”

Βασίλης: Μια φωτογραφία του, τον αρκούδο του – κουκλάκι, μια μπάλα, ένα σάντουιτς, ένα μπουκάλι νερό, μια κουβέρτα και δυο βαλίτσες.



6^η συνάντηση-εργαστήρι Δραματικού Παιχνιδιού

ΧΑΛΑΡΩΣΗ – ΈΚΦΡΑΣΗ – ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

“Ζωγραφίζω τι θα έπαιρνα μαζί μου σ’ ένα ταξίδι με το τρένο”

Γιώργος: Ένα τρένο, ένα μολύβι.



6^η συνάντηση-εργαστήρι Δραματικού Παιχνιδιού

ΧΑΛΑΡΩΣΗ – ΈΚΦΡΑΣΗ – ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

“Ζωγραφίζω τι θα έπαιρνα μαζί μου σ’ ένα ταξίδι με το τρένο”

Ευτυχία: Ένα παιδικό σπιτάκι, έναν ήλιο, ένα δέντρο.

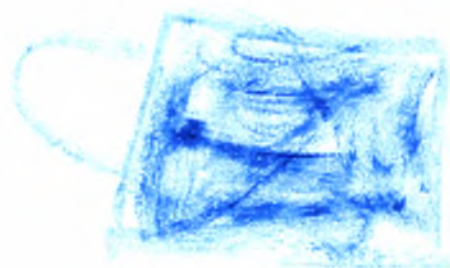


6^η συνάντηση-εργαστήρι Δραματικού Παιχνιδιού

ΧΑΛΑΡΩΣΗ – ΈΚΦΡΑΣΗ – ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

“Ζωγραφίζω τι θα έπαιρνα μαζί μου σ’ ένα ταξίδι με το τρένο”

Φαίη: Δύο μεγάλες βαλίτσες. Στη μία υπάρχουν μέσα πολλά χαρτιά για ζωγραφική και στην άλλη υπάρχει ένα κουτί με μαρκαδόρους, αλλά και πολλά ρούχα!



6^η συνάντηση-εργαστήρι Δραματικού Παιχνιδιού

ΧΑΛΑΡΩΣΗ – ΈΚΦΡΑΣΗ – ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

“Ζωγραφίζω τι θα έπαιρνα μαζί μου σ’ ένα ταξίδι με το τρένο”

Λίτσα: Ένα λουλούδι και μια τσάντα.

Flower



6^η συνάντηση-εργαστήρι Δραματικού Παιχνιδιού

ΧΑΛΑΡΩΣΗ – ΈΚΦΡΑΣΗ – ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

"Ζωγραφίζω τι θα έπαιρνα μαζί μου σ' ένα ταξίδι με το τρένο"

Πρώτα: Ένα βάζο, μία γλάστρα, μία βαλίτσα που μέσα έχει ένα ρολόι και ένα βιβλίο.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ..

νοματεπώνυμο :

ηλικία :

ρόλο :

ημερομηνία :

Όνομα δασκάλου :

Ημερομηνία συμπλήρωσης :

* Βάλτε έναν κύκλο στη διαβάθμιση (0-3) , η οποία ανταποκρίνεται καλύτερα για κάθε περιγραφή της συμπεριφοράς του παιδιού, από την αρχή της σχολικής χρονιάς.

* Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Αρκετές φορές	Πολύ συχνά
0	1	2	3

1. Δεν μπορεί να εστιάσει την προσοχή του/της σε λεπτομέρειες ή κάνει λάθη απροσεξίας στις οργανωμένες δραστηριότητες.

0	1	2	3
---	---	---	---

2. Δεν μπορεί να δουλέψει αρκετή ώρα σε μία δραστηριότητα.

0	1	2	3
---	---	---	---

3. Έντονες μεταπτώσεις από τη μια δραστηριότητα στην άλλη.

0	1	2	3
---	---	---	---

4. Δεν μπορεί να καθήσει ήσυχο αρκετή ώρα στον κύκλο ("γωνιά της συζήτησης").

0	1	2	3
---	---	---	---

5. Χτυπάει χέρια και πόδια ή στριφογυρίζει στην καρέκλα - θέση του/της.

0	1	2	3
---	---	---	---

6. Δυσκολεύεται να δώσει προσοχή για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα σε σχολικά έργα ή παιχνίδια.

0	1	2	3
---	---	---	---

7. Σηκώνεται όρθιος/α στην τάξη ή σε άλλες περιπτώσεις, όπου πρέπει να παραμείνει καθιστός/ή.

0	1	2	3
---	---	---	---

8. Φαίνεται σαν να μην ακούει, όταν οι άλλοι του/της απευθύνουν το λόγο.

0	1	2	3
---	---	---	---

9. Δεν μπορεί να συμμορφωθεί σε περιορισμούς ή απαγορεύσεις.

0	1	2	3
---	---	---	---

0. Τρέχει εδώ κι εκεί ή σκαρφαλώνει, ενώ οι περιστάσεις δεν το επιτρέπουν.

0	1	2	3
---	---	---	---

1. Δεν αποτελείώνει αυτό που ξεκινά - ό,τι του/της ανατεθεί (είτε ως εντολή, είτε ως εργασία).

0	1	2	3
---	---	---	---

2. Έχει δυσκολίες να παίξει ήρεμα ή να ασχοληθεί με διάφορες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου.

0	1	2	3
---	---	---	---

3. Είναι συνεχώς σε κίνηση ή σαν κουρδισμένος/η.

0	1	2	3
---	---	---	---

Αποφεύγει εργασίες (όπως συμμετοχή σε οργανωμένες δραστηριότητες), οι οποίες απαιτούν πνευματική ένταση.

0	1	2	3
---	---	---	---

Μιλαεί πάρα πολύ / είναι πολύ φλύαρο.

0	1	2	3
---	---	---	---

Χάνει αντικείμενα που τα χρειάζεται για τις σχολικές δραστηριότητες.

0	1	2	3
---	---	---	---

Διακόπτει με έτοιμη απάντηση, πριν τελειώσει μια ερώτηση.

0	1	2	3
---	---	---	---

Διασπάται με άλλα ερεθίσματα.

0	1	2	3
---	---	---	---

Με δυσκολία περιμένει, ώσπου να έρθει η σειρά του/της.

0	1	2	3
---	---	---	---

Διακόπτει και ενοχλεί τους άλλους.

0	1	2	3
---	---	---	---

Συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά.

0	1	2	3
---	---	---	---

Προσπαθεί να επιβάλλει τις ιδέες του/της.

0	1	2	3
---	---	---	---

Δεν αποδέχεται τις ιδέες των άλλων παιδιών.

0	1	2	3
---	---	---	---

Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες.

0	1	2	3
---	---	---	---

Υπακούει στους κανόνες ενός παιχνιδιού.

0	1	2	3
---	---	---	---

Μοιράζεται τα παιχνίδια με τα άλλα παιδιά.

0	1	2	3
---	---	---	---

Είναι δίκαιος/η στο μοίρασμα.

0	1	2	3
---	---	---	---

Σέβεται τους άλλους.

0	1	2	3
---	---	---	---

Διεκδικεί τα δικαιώματά του/της.

0	1	2	3
---	---	---	---

Αναγνωρίζει τις υποχρεώσεις του/της.

0	1	2	3
---	---	---	---

Ζητάει εύκολα τη βοήθεια των άλλων, όταν συναντάει δυσκολίες.

0	1	2	3
---	---	---	---

Όταν τα άλλα παιδιά του/της ζητούν βοήθεια, αυτός/ή τους την παρέχει.

0	1	2	3
---	---	---	---

Συνηθίζει να κοροϊεύει.

0	1	2	3
---	---	---	---

Στη "γωνιά της συζήτησης" επιλέγει με ποιους θα καθίσει.

0	1	2	3
---	---	---	---

Συμμετέχει στη συζήτηση.

0	1	2	3
---	---	---	---

Ρωτάει άσχετα πράγματα με το θέμα.

0	1	2	3
---	---	---	---

Κάνει ουσιαστικές διορθώσεις στα λάθη των άλλων παιδιών.

0	1	2	3
---	---	---	---

Την ώρα της συζήτησης δείχνει σημάδια κούρασης ή αδιαφορίας.

0	1	2	3
---	---	---	---

Αλλάζει συχνά παρέες κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

0	1	2	3
---	---	---	---

Κουράζεται εύκολα.

0	1	2	3
---	---	---	---

Πλησιάζει συχνά τη νηπιαγωγό.

0	1	2	3
---	---	---	---

Προσέχει μήπως λερωθεί την ώρα που παίζει.

0	1	2	3
---	---	---	---

Λέει ότι δεν μπορεί να κάνει κάτι.

0	1	2	3
---	---	---	---

Χρησιμοποιεί γνώσεις ήδη αποκτημένες.

0	1	2	3
---	---	---	---

Τα καταφέρνει στα παιχνίδια μνήμης.

0	1	2	3
---	---	---	---

Τα καταφέρνει στην περιγραφή ενός προσωπικού του/της βιώματος.

0	1	2	3
---	---	---	---

Βάζει κάποιο στόχο και συνήθως τον καταφέρνει.

0	1	2	3
---	---	---	---

Ο λόγος του/της είναι εγωκεντρικός.

0	1	2	3
---	---	---	---

Υπογραφή

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ.

Όνοματεπώνυμο :

Ηλικία :

Όνομα :

Όνομα δασκάλου :

Ημερομηνία συμπλήρωσης :

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνει :

ο πατέρας

η μητέρα

άλλος

Βάλτε έναν κύκλο στη διαβάθμιση (0-3) , η οποία ανταποκρίνεται καλύτερα για κάθε περιγραφή της συμπεριφοράς του παιδιού, από την αρχή της σχολικής χρονιάς.

* Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Αρκετές φορές	Πολύ συχνά
0	1	2	3

Δεν μπορεί να εστιάσει την προσοχή του/της σε λεπτομέρειες ή κάνει λάθη απροσεξίας στις δραστηριότητες που γίνονται στο σπίτι

0	1	2	3
---	---	---	---

Δεν μπορεί να ασχοληθεί αρκετή ώρα με μία δραστηριότητα.

0	1	2	3
---	---	---	---

Έντονες μεταπτώσεις από τη μια δραστηριότητα στην άλλη.

0	1	2	3
---	---	---	---

Χτυπάει χέρια και πόδια ή στριφογυρίζει όταν κάθεται.

0	1	2	3
---	---	---	---

Δυσκολεύεται να δώσει προσοχή για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα σε παιχνίδια ή οικογενειακές ασχολίες / έργα.

0	1	2	3
---	---	---	---

Σηκώνεται όρθιος/α σε περιπτώσεις, όπου πρέπει να παραμείνει καθιστός/ή.

0	1	2	3
---	---	---	---

Φαίνεται σαν να μην ακούει, όταν οι άλλοι του/της απευθύνουν το λόγο.

0	1	2	3
---	---	---	---

Δεν μπορεί να συμμορφωθεί σε περιορισμούς και απαγορεύσεις.

0	1	2	3
---	---	---	---

Τρέχει εδώ κι εκεί ή σκαρφαλώνει, ενώ οι περιστάσεις δεν το επιτρέπουν.

0	1	2	3
---	---	---	---

Δεν αποτελείώνει ό,τι του/της ανατεθεί (είτε ως εντολή, είτε ως εργασία).

0	1	2	3
---	---	---	---

Έχει δυσκολίες να παίξει ήρεμα ή να ασχοληθεί με διάφορες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου.

0	1	2	3
---	---	---	---

Δυσκολεύεται να οργανώσει εργασίες ή κοινές δραστηριότητες.

0	1	2	3
---	---	---	---

Είναι συνεχώς σε κίνηση ή σαν κουρδισμένος/η.

0	1	2	3
---	---	---	---

Αποφεύγει εργασίες, οι οποίες απαιτούν πνευματική ένταση.

0	1	2	3
---	---	---	---

Μιλάει πάρα πολύ / είναι πολύ φλύαρος/η.

0	1	2	3
---	---	---	---

Χάνει αντικείμενα, που τα χρειάζεται για διάφορες δραστηριότητες.

0	1	2	3
---	---	---	---

Διακόπτει με έτοιμη απάντηση, πριν τελειώσει μια ερώτηση.

0	1	2	3
---	---	---	---

Διασπάται με άλλα ερεθίσματα.

0	1	2	3
---	---	---	---

Με δυσκολία περιμένει, ώσπου να έρθει η σειρά του/της.

0	1	2	3
---	---	---	---

Ξεχνά καθημερινά θέματα.

0	1	2	3
---	---	---	---

Διακόπτει κι ενοχλεί τους άλλους.

0	1	2	3
---	---	---	---

Συνεργάζεται με άλλα παιδιά, όταν έρχεται σε επαφή.

0	1	2	3
---	---	---	---

Προσπαθεί να επιβάλλει τις ιδέες του/της.

0	1	2	3
---	---	---	---

Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες.

0	1	2	3
---	---	---	---

Μοιράζεται τα παιχνίδια του/της ή άλλα αντικείμενα με άλλα πρόσωπα.

0	1	2	3
---	---	---	---

Είναι δίκαιος/η στο μοίρασμα.

0	1	2	3
---	---	---	---

Σέβεται τους άλλους.

0	1	2	3
---	---	---	---

Διεκδικεί τα δικαιώματά του/της.

0	1	2	3
---	---	---	---

Αναγνωρίζει τις υποχρεώσεις του/της.

0	1	2	3
---	---	---	---

Ζητάει εύκολα τη βοήθεια των άλλων, όταν συναντά δυσκολίες.

0	1	2	3
---	---	---	---

Όταν τα άλλα παιδιά του/της ζητούν βοήθεια, αυτός/ή τους την παρέχει.

0	1	2	3
---	---	---	---

Συνηθίζει να κοροϊδεύει άλλα άτομα.

0	1	2	3
---	---	---	---

Συμμετέχει σε ομαδικές συζητήσεις.

0	1	2	3
---	---	---	---

Ρωτάει άσχετα πράγματα με το θέμα.

0	1	2	3
---	---	---	---

Κουράζεται εύκολα.

0	1	2	3
---	---	---	---

Προσέχει, ό,τι κι αν κάνει, μήπως λερωθεί.

0	1	2	3
---	---	---	---

Παραπονιέται ό,τι δεν μπορεί να κάνει κάτι.

0	1	2	3
---	---	---	---

Χρησιμοποιεί γνώσεις ήδη αποκτημένες.

0	1	2	3
---	---	---	---

Τα καταφέρνει σε ασκήσεις μνήμης.

0	1	2	3
---	---	---	---

Τα καταφέρνει στην περιγραφή ενός προσωπικού του/της βιώματος.

0	1	2	3
---	---	---	---

Βάζει κάποιο στόχο και συνήθως τον καταφέρνει.

0	1	2	3
---	---	---	---

Ο λόγος του/της είναι εγωκεντρικός.

0	1	2	3
---	---	---	---

Χρειάζεται να του/της επαναλάβει κανείς πολλές φορές μια οδηγία/εντολή, για να "υπακούσει" / την πραγματοποιήσει.

0	1	2	3
---	---	---	---

Έχει ανήσυχο ύπνο (ξυπνάει συχνά/εύκολα, ταραίζεται, παραμιλάει).

0	1	2	3
---	---	---	---

Μένει στο ίδιο σπίτι με τη γιαγιά ή/και τον παππού.

0	1	2	3
---	---	---	---

Υπογραφή

Οι άνθρωποι έχουν άστρα,
μα δεν είναι τα ίδια για όλους.

Για εκείνους που ταξιδεύουν
τα άστρα είναι οδηγοί.

Για άλλους είναι μόνο κάτι
μικρά φωτάκια.

Είναι, όμως, πάντα εκεί
ψηλά...
Και φέγγουν...
Και γελούν...
Και περιμένουν...

Τη νύχτα να κοιτάς
τα αστέρια στον ουρανό.
Δεν μπορώ να σου πω
πού βρίσκεται το δικό μου,
γιατί είναι πολύ μικρό.
Όμως, θα σου χαμογελά,
και θα είναι σαν να σου χαμογελούν
όλα τα αστέρια μαζί!...

Εσύ θα έχεις αστέρια
που ξέρουν να γελούν.

Εσύ, μόνο εσύ θα έχεις άστρα
που δεν τα έχει κανένας.

Ο Μικρός Πρίγκιπας
Antoine De Saint Exupéry

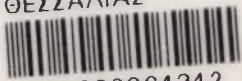


ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Τηλ.: ~~XXXXXX~~ 24210-06300



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000064342



